

3^ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ της ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑΣ ΕΝΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

ΑΘΗΝΑ
26-28
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ
2016

με θέμα:
ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ
ΓΙΑ ΕΝΑ
ΣΥΓΧΡΟΝΟ &
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ

Έναρξη 17:30 μ.μ. 26 Φεβρουαρίου

Στο αμφιθέατρο AULA
της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών
(Πανεπιστημιούπολη)

Οργάνωση



ΠΕΣΣ
ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΝΩΣΗ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

Με την στήριξη της Φιλοσοφικής Σχολής του
Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Υπό την Αιγίδα



ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Πληροφορίες:



www.pess.gr

Α' ΤΟΜΟΣ

Δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας

Το σύνολο του περιεχομένου των πρακτικών του παρόντος τόμου αποτελεί αντικείμενο πνευματικής ιδιοκτησίας (copyright) και διέπεται από τις εθνικές και διεθνείς διατάξεις περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας. Συνεπώς, απαγορεύεται ρητά η αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της ΠΕΣΣ.

**3^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑΣ ΕΝΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ**

**ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΟ &
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

ΑΘΗΝΑ

26 – 28 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ

Α΄ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Αλεξανδράτος Γεώργιος – Πρόεδρος ΠΕΣΣ

Αρβανίτη-Παπαδοπούλου Τότα – Γενικός Γραμματέας ΠΕΣΣ

Ορφανός Πέτρος – Ειδικός Γραμματέας ΠΕΣΣ



ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΝΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

Ξενοφώντος 15

Αθήνα, 10557

Τηλ.: 210-3229120

Ιστότοπος: www.pess.gr

e-mail: pess@pess.gr

ΑΘΗΝΑ 2017

3ο Επιστημονικό Συνέδριο

Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων

Η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ) πραγματοποίησε, από 26 έως 28 Φεβρουαρίου 2016 στην Αθήνα, με επιτυχία το 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Συμβούλων, με την στήριξη της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με θέμα: «Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό Σχολείο». Η πραγματοποίηση του 3ου Συνεδρίου ήταν η συνέχεια των δράσεών μας - μετά την επιτυχή διεξαγωγή του 1ου Συνεδρίου στην Κόρινθο το Νοέμβριο του 2013 και του 2ου Συνεδρίου στη Θεσσαλονίκη τον Μάρτιο του 2015 – στο πλαίσιο της συστηματικής προσπάθειας των Σχολικών Συμβούλων να συμβάλουμε ενεργά στον δημόσιο διάλογο για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το Συνέδριο της ΠΕΣΣ αποτελεί, πλέον, θεσμό στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως διαφαίνεται από την πληθώρα των ερευνητικών εργασιών που κατατέθηκαν και τη φετινή χρονιά στην οργανωτική επιτροπή. Έναν θεσμό, μέσα από τον οποίο οι Σχολικοί Σύμβουλοι, από κοινού με τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και τους πανεπιστημιακούς δασκάλους, έχουν τη δυνατότητα να αναδεικνύουν το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο στο Σχολείο, να θέτουν ζητήματα και προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής και να παρουσιάζουν πορίσματα από την εμπειρική και επιστημονική έρευνα, επιχειρώντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Η ΠΕΣΣ ευχαριστεί θερμά όλους όσους βοήθησαν στην πραγματοποίηση του Συνεδρίου, την οργανωτική και την επιστημονική επιτροπή, τους κεντρικούς ομιλητές, τους προσκεκλημένους εκπροσώπους Κομμάτων, Φορέων, Ενώσεων, καθώς και τους Πανεπιστημιακούς δασκάλους, τους συνάδελφους Σχολικούς Συμβούλους και τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απ' όλη την Ελλάδα, που συμμετείχαν στο 3ο επιστημονικό Συνέδριο της ΠΕΣΣ.

ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΟ & ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

- Εκπαιδευτική Έρευνα
- Προσχολική Παιδαγωγική
- Σχολική Παιδαγωγική
- Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών
- Εκπαιδευτική Ηγεσία. Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία της Εκπαίδευσης
- Η Καινοτομία και η Επιχειρηματικότητα στην Εκπαίδευση
- Διδακτική Μεθοδολογία: Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια, Διδακτικά Αντικείμενα
- Εκπαιδευτική Αξιολόγηση
- Παιδαγωγική Ψυχολογία: Μάθηση και Διδασκαλία
- Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση
- Ειδική Εκπαίδευση και Αγωγή
- Φιλοσοφία της Παιδείας
- Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης
- Διά βίου Μάθηση-Εκπαίδευση Ενηλίκων
- Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση
- Συγκριτική Παιδαγωγική
- Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης
- Εκπαιδευτική Τεχνολογία

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Το Διοικητικό Συμβούλιο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ):

Αλεξανδράτος Γεώργιος, Πρόεδρος ΠΕΣΣ

Βαβέτση Σοφία

Αρβανίτη – Παπαδοπούλου Τότα

Ορφανός Πέτρος

Μακαντάσης Θεμιστοκλής

Γιαλούρης Παρασκευάς

Ζαμπετάκη Λήδα

Κάππος Γιάννης

Κατωπόδης Απόστολος

Μπαραλός Γιώργος

Σακελλαροπούλου Εύη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Βλαχάδη Μαρία, Λέκτορας, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Βουγιουκλής Θωμάς, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Βρεττός Γιάννης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών- ΕΚΠΑ
Γαλανάκη Ευαγγέλια, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ
Γιαλούρης Κωνσταντίνος, Αν. Καθηγητής, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γιαλούρης Παρασκευάς, Σχολικός σύμβουλος, πρώην Πρόεδρος ΠΕΣΣ
Γιαννικοπούλου Αγγελική, Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ
Δαγδιλέλλης Ευάγγελος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-ΠΑΜΑΚ
Δράκος Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ
Ζαχαριάδης Θεοδόσης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ
Κακανά Δόμνα- Μίκα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καλαβάσης Φραγκίσκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Καλογήρου Γεωργία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αθηνών- ΕΚΠΑ
Καλούρη Ουρανία, Καθηγήτρια, ΑΣΠΑΙΤΕ
Κασιμάτη Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΑΣΠΑΙΤΕ
Κάτσης Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Καψάλης Γεώργιος, Πρύτανης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Κιγτσιόγλου Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-ΑΠΘ
Κολιάδης Εμμανουήλ, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ
Κοντάκος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κορναράκης Κωνσταντίνος, Αν. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ
Κουτσογιάννης Δημήτριος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-ΑΠΘ
Κρασσάς Στέλιος, Σχολικός σύμβουλος, πρώην Πρόεδρος ΠΕΣΣ
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λεμονίδης Χαράλαμπος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Λενακάκης Αντώνιος, Επ. Καθηγητής Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-ΑΠΘ
Λουκέρης Διονύσιος, Σύμβουλος Ι.Ε.Π.
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ
Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος Ι.Ε.Π.
Ματσαγγούρας Ηλίας, Ομ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ
Μαυροσκούφης Δημήτριος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-ΑΠΘ
Μητακίδου Χριστοδούλα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-ΑΠΘ
Μικρόπουλος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπαγάκης Γιώργος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Μπάκας Θωμάς, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπάμπαλης Θωμάς, Αν. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ
Μπαρραλός Γιώργος, Σχολικός Σύμβουλος, πρώην Πρόεδρος ΠΕΣΣ
Μπότσαρη-Μακρή Ευανθία, Καθηγήτρια, ΑΣΠΑΙΤΕ
Μπότσογλου Καφένια, Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Νικολαντωνάκης Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας
Παγγέ Τζένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παπαδόπουλος Γιώργος, Επίκουρος Καθηγητής, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παπαχρήστος Κώστας, Σχολικός Σύμβουλος, πρώην Πρόεδρος ΠΕΣΣ
Πάτσιου Βίκυ, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ
Πλακίτση Αικατερίνη, Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Πόταρη Δέσποινα, Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ

Σακελλαρίου Μαριγούλα, Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σκούρας Αθανάσιος, Σύμβουλος Ι.Ε.Π.
Σούλης Σπυρίδων, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σταθοπούλου Χαρά, Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τζήκας Χρήστος, Αν. Καθηγητής Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-ΑΠΘ
Τρέσσου Ευαγγελία, Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-ΑΠΘ
Τριάντου-Καψωμένου Ιφιγένεια, Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τσιτσίκος Σπυρίδων, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ
Τσολακίδης Κωνσταντίνος, Αν. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τύπας Γιώργος, Σύμβουλος Ι.Ε.Π.
Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Υπεύθυνοι Γραμματείας

Ορφανός Πέτρος
Δάβουλου Μαρία

Γραμματειακή Υποστήριξη

Γεωργοπούλου Αγγελική
Γιουμούκη Μαρία
Δεστούνη Κατερίνα
Εκιχόγλου Μερσίνια
Ζιαγκλιαβού Ολυμπία
Θεοδωρίδη Αναστασία
Καρανάτση Μαρία
Καραπιτέρη Παναγιώτα
Κουκουβίνου Σοφία
Κουρέλη Ελπίδα
Μανούσου Ευαγγελία
Μουρμούρη Θεοδώρα
Μουχτάρη Ευθαλία
Μπακαρού Σοφία
Νιάρη Μαρία
Οικονομάκου Στεφανία
Πατρουδάκη Μαρία
Περάκη Σταματίνα
Σταμάτη Βίκυ
Σφενδουράκη Ελευθερία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ	1
Γιώργος Αλεξανδράτος Πρόεδρος της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΟΜΙΛΙΑ, 26 – 2 – 2016 ΣΤΟ 3ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ Π.Ε.Σ.Σ. 2	
<i>Αθανασιάδης Χάρης</i> , Προς ένα σχολείο περισσότερο δημοκρατικό. Αναζητώντας εκπαιδευτικό προσανατολισμό σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών	9
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	18
<i>Βοϊνέσκου Ζαχαρούλα, Χαμακιώτη Αγγελική, Σαββανή Παναγιώτα, Καρβελά Ευφροσύνη</i> , Η Μουσική στην προσχολική εκπαίδευση. Μια νέα προσέγγιση	19
<i>Δακοπούλου Νάσια, Καύκα Δήμητρα, Μανιάτη Έλενα</i> , Τα συνεργατικά περιβάλλοντα στο σχολείο: η οπτική των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων	30
<i>Δαρόπουλος Απόστολος</i> , Διερεύνηση των Απόψεων Υποψηφίων Εκπαιδευτικών στο Πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης	41
<i>Δημακόπουλος Δημήτριος, Ψυχογιουπούλου Παναγιώτα</i> , Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού θρησκευτικών Γ΄ Γυμνασίου στο κεφάλαιο: «Μορφές Χριστιανικής τέχνης»	51
<i>Δημακοπούλου Αλεξάνδρα, Πάσχος Αργύρης</i> , Η λειτουργία των Ομίλων στο Πρότυπο ΓΕΛ Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά κατά το σχ. έτος 2013-14 - παρουσίαση έρευνας	63
<i>Ζεργιώτης Ανδρέας, Αναστόπουλος Χρήστος</i> , Έρευνα για τη φοίτηση των δίδυμων μαθητών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια των γονέων	73
<i>Καπνιά Γραμματή</i> , Η σχολική ανανέωση προϋπόθεση για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο	87
<i>Κολλιοπούλου Κωνσταντίνα</i> , Το Facebook και η αξιοποίησή του στην εκπαίδευση: Μια έρευνα στους εκπαιδευτικούς α/θμιας εκπαίδευσης	100
<i>Μακρή Δήμητρα</i> , Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού συμβούλου	110

<i>Μπίλια Αγγελική, Παρασκευόπουλος Μαρίνος, Παρασκευοπούλου Πηνελόπη,</i> Η Σχολική βία στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση των «δραστών». Ερευνητική προσέγγιση.....	121
<i>Παπαγεωργίου Κωνσταντίνος,</i> Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη σχολική τάξη	132
<i>Παπούλιας Μηνάς, Λαγός Ηλίας, Τσίνας Ευάγγελος,</i> Ολοήμερο Σχολείο. Συγκλίσεις-Αποκλίσεις στις Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών-Γονέων σχετικά με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα. Ερευνητική Προσέγγιση	145
<i>Παρασκευόπουλος Μαρίνος, Μπίλια Αγγελική, Παρασκευοπούλου Πηνελόπη,</i> Το bullying στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. Θυματοποίηση των μαθητών των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων	157
<i>Τρίγκα Ελένη, Φώτη Παρασκευή,</i> Η συμβολή του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στην διαμόρφωση και εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού	168
<i>Τσέκου Αικατερίνη,</i> Η άμεση βία στα εν χρήσει σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	173
<i>Φράγκου Ευφροσύνη,</i> Από την παραδοσιακή στην καινούργια γραμματική: μεθοδολογικά ζητήματα διδασκαλίας της γραμματικής στο πλαίσιο της Γαλλικής ως Δεύτερης Ξένης Γλώσσας	184
<i>Ορφανός Στέλιος, Καραγιάννης Ιωάννης, Βαρσαμίδου Αγάθη, Τσομαρέλη</i> <i>Τριανταφυλλιά,</i> Επίδραση των εισαγωγικών εξετάσεων σε θέματα που σχετίζονται με το δημοκρατικό σχολείο	197
<i>Παγώνη Γεωργία, Τσιπούρας Στυλιανός,</i> Τα διαπολιτισμικά στοιχεία στο σχολικό εγχειρίδιο της τρίτης τάξης Δημοτικού με τίτλο «Τα Ελληνικά μου» των ομογενειακών σχολείων της Κωνσταντινούπολης.....	207
<i>Βελιτσός Δημήτριος,</i> Διερευνώντας το σχεδιασμό, την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων στα ΕΠΑ.Λ της Κ. Μακεδονίας.....	215
<i>Κωσταρέλου Άννα, Καλέμης Κωνσταντίνος, Μερκούρη Αναστασία, Βελαώρας</i> <i>Παναγιώτης,</i> Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: η αξιοποίηση της δειγματικής διδασκαλίας και τα προγράμματα e-twinning: σχεδιάζοντας και αξιολογώντας την ενδοσχολική επιμόρφωση	226

Παπαδόπουλος Νικόλαος, Η δημιουργική σκέψη σε σχέση με το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας και τον ενδοπροσωπικό – εξωπροσωπικό έλεγχο: έρευνα σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας246

Καρατζάς Ανδρέας, Λιάπη Δήμητρα, Επιμόρφωση και σύγχρονες διδακτικές πρακτικές παραγωγής γραπτού λόγου: διερεύνηση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ηλείας256

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ269

Γεωργούλα Μαρία, Γκουντρομανίδου Παγώνα, “Περί Ορέξεως Κολοκυθόπιτα,,. Υλοποιώντας ένα σχέδιο εργασίας για την αποδοχή της διαφορετικότητας & την προώθηση των ποικίλων μορφών γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο.....270

Γκουντρομανίδου Παγώνα, Μιντζιρίκη Αγάθη, “Λύκε, Λύκε είσαι εδώ; Το παραμύθι ως μέσο διαχείρισης του φόβου και ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού στην Προσχολική ηλικία.....280

Κάντζου Νίκη, Πορτρέτα στην κορνίζα. Γνωρίζοντας προσωπογραφίες στο Νηπιαγωγείο.290

Κοσμετάτου Ελένη, Όταν η Φύση συναντά την Τέχνη στα εκθέματα ενός αρχαιολογικού μουσείου: Μια διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο.....297

Λαδοπούλου Ελένη, Οι Εκτελεστικές Λειτουργίες στην Προσχολική Ηλικία310

Μπεαζίδου Ελευθερία, Αντιμετωπίζοντας τις προβληματικές συμπεριφορές των νηπίων στην τάξη μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος "play with me".320

Μπόρτα Βασιλική, Γκουτρομανίδου Παγώνα, Αγαπώ το σχολείο-Αγαπώ τον πλανήτη. Υλοποιώντας ένα σχέδιο εργασίας για την ανάδειξη της «Αειφορίας» & των πολυγραμματισμών στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο327

Νικολούδη Τριανταφυλλιά, Η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στην τάξη, στο δρόμο για ένα δημοκρατικό σχολείο. (Από το « εγώ», στο « εμείς»).....338

Σαραντοπούλου Στυλιανή, Το σχολικό κλίμα και η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου στη διαμόρφωσή του348

Σέργη Γιάννα, Το λαϊκό παραμύθι ως παιδαγωγικό εργαλείο για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας στην προσχολική ηλικία. Το παράδειγμα της Σταχτιαρούς358

Σταματοπούλου Μαρία, Η αντισταθμιστική αγωγή στην Προσχολική Εκπαίδευση ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης. Μελέτη περίπτωσης του 25^{ου} Ολοήμερου Νηπιαγωγείου Ιλίου.368

<i>Φώτη Παρασκευή, Ο ρόλος της φιλίας και των σχέσεων συνομηλίκων στην κοινωνική εξέλιξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.....</i>	<i>380</i>
<i>Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Πόπη, Χριστοφορίδου Σιρμαλού, Βελίγγου Μαρία, Τα Μαθηματικά στο Νηπιαγωγείο «Μύθοι και Αλήθειες» Μια συμμετοχική επιμορφωτική δράση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....</i>	<i>387</i>
ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	397
<i>Κιοκπάσογλου Καλλιόπη, Διδακτική των Ερευνητικών Εργασιών: Ανάπτυξη Κοινωνικών και Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων.....</i>	<i>398</i>
<i>Κλουβάτος Κωνσταντίνος, «Τα παιδιά παίζει». Περιγραφικά στοιχεία για τις προτιμήσεις παιχνιδιού εντός κι εκτός σχολείου</i>	<i>407</i>
<i>Κονταξής Αθανάσιος, Συνεργατικό σχολείο για όλους τους μαθητές - Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων</i>	<i>418</i>
<i>Κοψιδά-Βρεττού Παρασκευή, Η «αμαρτία» του γέλιου και η σχολική της ποινικοποίηση. Κατακτώντας την παιδαγωγική «συμπάθεια» μέσω του γέλιου.</i>	<i>431</i>
<i>Οικονόμου Αθανάσιος, Τσιάτσιος Γεώργιος, Καρατζογλίδης Χρήστος, Χατζηπαντελή Αθανασία, Η επίδραση του αμοιβαίου στυλ διδασκαλίας στην αύξηση ικανοποίησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.</i>	<i>441</i>
<i>Σάρρας Σπυρίδων, «Δημιουργική γραφή και συνεργατική μάθηση» Με αφορμή την εμπλοκή των μαθητών στη συγγραφή του παραμυθιού «Το μυστικό βιβλίο του Θηλυκού μας Γίγαντα»</i>	<i>446</i>
<i>Σμυρνή Σοφία, Παπαδοπούλου Μαρία, Όταν η ολιστική Εκπαίδευση αγκαλιάζει το σχολείο... ..</i>	<i>461</i>
<i>Στέφου Λουκία, Γλωσσικό ζήτημα και κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις στην προσέγγιση της μάθησης: βίοι παράλληλοι.....</i>	<i>471</i>
<i>Τσιόπας Ιωάννης, Το Τίμιο Παιχνίδι στη Φυσική Αγωγή: η επίδραση του παράγοντα της αθλητικής ιδιότητας μαθητών, –τριών Γυμνασίου</i>	<i>484</i>
<i>Χατζηπαντελή Αθανασία, Διγγελίδης Νικόλαος, Το στυλ του αυτοελέγχου και η ανάπτυξη της μεταγνώσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.....</i>	<i>493</i>
<i>Ψυχογιού Ευαγγελία, Στράντζαλης Πολύβιος, Οι σχολικές δραστηριότητες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η σημασία τους ως παράγοντα διαμόρφωσης περιβάλλοντος ευνοϊκού για τη μάθηση.....</i>	<i>501</i>
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΡΕΥΝΑ	516

<i>Βαϊρινού Κωνσταντία, Δούκας Δημήτριος, Επιμορφωτικές Ανάγκες Νηπιαγωγών</i>	517
<i>Γκαντίδου Ευαγγελία, Ποζουκίδης Νικόλαος, Έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών αγγλικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο</i>	532
<i>Γκοτζαρίδης Χρήστος, Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ4 που υπηρετούν στη Θράκη σχετικά με το θέμα της επιμόρφωσης</i>	543
<i>Δημητρίου Χρήστος, Μπενιάτα Ελένη, Η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (ΜμΣ) ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Συμπεράσματα και προτάσεις από την εφαρμογή στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας</i>	556
<i>Ήμελλου Όλγα, Η συνδιαμόρφωση του σχολείου για όλους τους μαθητές και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην αλλαγή κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στην παραγωγή γραπτού λόγου</i>	566
<i>Θεοφανέλλης Τιμολέων, Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Η θεσμοθέτηση του μέντορα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Αναγκαιότητα ή πολυτέλεια; Μια πρώτη προσέγγιση</i>	577
<i>Καράμηνas Ιγνάτιος, Μεθοδολογία Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών των Εκπαιδευτικών σε Επίπεδο Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου</i>	585
<i>Κατσούγκρη Αναστασία, Ο Ρόλος της συμβουλευτικής καθοδήγησης (του Μέντορα) στο Τυπικό Σχολείο. Πρόληψη και Αντιμετώπιση Προβλημάτων στην Τάξη</i>	594
<i>Κεδράκα Κατερίνα, Γκοτζαρίδης Χρήστος, Καλτσιδης Χρήστος, Συνεργασία Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πρόγραμμα mentoring και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών</i>	602
<i>Κοτρώτσιου Ευανθία, Χατζημίχου-Καλούση Κωνσταντίνα, Επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς, να προετοιμάσουν λειτουργικούς χρήστες του λόγου</i>	613
<i>Κουγιουμτζής Γεώργιος, Mentoring/καθοδήγηση εκπαιδευτικών: Ποιο είναι το καταλληλότερο πρόσωπο για την ανάληψη της ιδιότητας του μέντορα/καθοδηγητή εκπαιδευτικών;</i>	623
<i>Κουμπιάς Εμμανουήλ, Πρόληψη και Αντιμετώπιση Φαινομένων Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού: Ένα Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών</i>	634

<i>Κουτουξιάδου Αικατερίνη</i> , Η σημασία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και οι προϋποθέσεις αποτελεσματικότητάς της.....	645
<i>Λιάτσου Λαμπρινή</i> , Αναγκαία η σεξουαλική αγωγή στα σχολεία: Μια πρόταση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	661
<i>Λουκά Δήμητρα</i> , <i>Πέτσιου Χαρίκλεια</i> , Το mentoring στην Εκπαίδευση	673
<i>Μαλαμίτσα Αικατερίνη</i> , <i>Σδρόλιας Κωνσταντίνος</i> , Η ανάπτυξη και αξιολόγηση της κριτικής σκέψης των μαθητών κατά τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο: Μια πρόταση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	682
<i>Μαλίτσα Μαρία</i> , Η αξιοποίηση των «MOOCs» (Massive Open Online Courses) ή Μαζικών Ανοικτών Ηλεκτρονικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για (αυτο)επιμόρφωση – επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	692
<i>Μανδρίκας Αχιλλέας</i> , Συμμετοχικές μέθοδοι επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.....	703
<i>Μανικάρου Μεταξούλα</i> , Η μικροδιδασκαλία ως προσομοιωτική τεχνική άσκηση της διδακτικής στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση	713
<i>Μανουσαρίδης Ζαχαρίας</i> , <i>Στεφανίδης Βασίλειος</i> , <i>Φραγκίδου Αθανασία</i> , <i>Ναθαναήλ Αθηνά</i> , Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πληροφορικής στη χρήση και αξιοποίηση του Ψηφιακού Σχολείου στη διδακτική πράξη.....	723
<i>Μπούρμπου Αναστασία</i> , <i>Ασημακοπούλου Ευανθία</i> , <i>Δελέγκος Νικόλαος</i> , Τι θα γινόταν αν... σε δίδασκα με τον τρόπο που εσύ μπορείς, ξέρεις και θέλεις να μαθαίνεις; Προβληματισμοί για τη διδασκαλία των μαθητών Ρομά στην Α΄ δημοτικού.....	734
<i>Μυλωνάς Δημήτρης</i> , Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στη βελτίωση της ικανότητας μάθησης των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης.....	745
<i>Ντούλια Αθηνά</i> , <i>Ραμουτσάκη Ιωάννα</i> , Καλές πρακτικές για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο/Λύκειο - Ενδεικτική μελέτη περίπτωσης Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας	756
<i>Παναγιωτίδου Αναστασία</i> , <i>Ζήση Αντιγόνη</i> , <i>Κιουλάνης Σπύρος</i> , Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση διαδικτυακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.....	766
<i>Παπαδοπούλου Μαρία</i> , Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι” και Σχολικοί Σύμβουλοι	773

<i>Πατσάλης Χρίστος, Παπουτσάκ Καλλιόπη, Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών της 9^{ης} Περιφέρειας Σ.Σ. Π.Ε. Αττικής</i>	<i>785</i>
<i>Περδικάρη Σοφία, Φλεβάρης Μάριος-Μιχαήλ, Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών και ανίχνευσης δυσκολιών των νηπιαγωγών στην άσκηση των καθηκόντων τους.....</i>	<i>797</i>
<i>Τηλαβερίδης Δημήτριος, Ηλεκτρονικός εκφοβισμός</i>	<i>813</i>
<i>Τσίγκρη Χρυσούλα, Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων: Η σχολική διαμεσολάβηση ως μέθοδος και πρακτική ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων ...</i>	<i>823</i>
<i>Καλογεράκης Ευτύχιος, Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: δυνατότητες, προβλήματα και προτάσεις.</i>	<i>832</i>
<i>Εφόπουλος Βασίλειος, Μοντέλο σχεδιασμού και υλοποίησης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πληροφορικής</i>	<i>845</i>

ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Γιώργος Αλεξανδράτος
Πρόεδρος της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων
ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΟΜΙΛΙΑ, 26 – 2 – 2016
ΣΤΟ 3ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ Π.Ε.Σ.Σ.

.....
.....

*Αξιότιμε κ. εκπρόσωπε του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων,
Αξιότιμε κ. Υπεύθυνη Τομέα Παιδείας της Νέας Δημοκρατίας, εκπρόσωπε του
Προέδρου της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης,
Αξιότιμοι κύριοι εκπρόσωποι των Κομμάτων του Εθνικού Κοινοβουλίου: της
Δημοκρατικής Συμπράταξης του Κουμμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας, των
Ανεξάρτητων Ελλήνων, της Ένωσης Κεντρώων
Αξιότιμη κ. εκπρόσωπε της Περιφερειάρχη Αττικής
Αξιότιμε κ. Πρόεδρε του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Αξιότιμε Περιφερειακό Διευθυντά Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης Αττικής
Αξιότιμη κ. Κοσμήτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών
Αξιότιμε κ. Γενικό Γραμματέα της ΟΙΛΕ
Αξιότιμε κ. Πρόεδρε της Μαθηματικής Εταιρείας Ελλάδος
Αξιότιμε κ. Αντιπρόεδρε της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών
Αξιότιμε κ. Πρόεδρε Ένωσης Ελλήνων Χημικών
Αξιότιμε κ. Πρόεδρε της Ένωσης Πληροφορικών Ελλάδος
Αγαπητές και αγαπητοί Συνάδελφοι Σχολικοί Σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί, φοιτητές,
Φίλες και Φίλοι,*

Αποτελεί εξαιρετική τιμή και χαρά για το ΔΣ της ΠΕΣΣ, να σας υποδεχόμαστε στο 3^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο που διοργανώνει η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων, με τη στήριξη της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, και με θέμα: «Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό Σχολείο». Η διοργάνωση του 3^{ου} Συνεδρίου αποτυπώνει τη συνέχεια των δράσεών μας - μετά την επιτυχή διεξαγωγή του 1^{ου} Συνεδρίου στην Κόρινθο το Νοέμβριο του 2013 και του 2^{ου} Συνεδρίου στη Θεσσαλονίκη τον Μάρτιο του 2015 – στο πλαίσιο της συστηματικής προσπάθειας των Σχολικών Συμβούλων να συμβάλουν ενεργά στον **δημόσιο διάλογο** για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το Συνέδριο της ΠΕΣΣ αποτελεί, πλέον, θεσμό στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως διαφαίνεται από την πληθώρα των ερευνητικών εργασιών που κατατέθηκαν και τη φετινή χρονιά στην οργανωτική επιτροπή. Έναν θεσμό, μέσα από τον οποίο οι **Σχολικοί Σύμβουλοι**, από κοινού με τους **εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων** και τους **πανεπιστημιακούς δασκάλους**, έχουν τη δυνατότητα να αναδεικνύουν το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο στο Σχολείο, να θέτουν ζητήματα

και προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής και να παρουσιάζουν πορίσματα από την εμπειρική και επιστημονική έρευνα, επιχειρώντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Βασικός σκοπός του 3^{ου} Συνεδρίου είναι η πολύπλευρη προσέγγιση των Θεμάτων, με βάση τις σύγχρονες επιστημονικές παραδοχές και τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, που αφορούν στη *δημιουργία ενός σύγχρονου και δημοκρατικού Σχολείου*. Ενός Σχολείου, που καλείται να αποδεχτεί πολλούς και διαφορετικούς **ρόλους**, όπως αυτοί αναδύονται μέσα από τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, καθώς και από τις συνεχείς μεταβολές στον κοινωνικό και πολιτισμικό ιστό που το περιβάλλει. Ενός Σχολείου, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επαναπροσδιορίζουν διαρκώς τις στάσεις τους, να επιζητούν τη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωσή τους και να **λαμβάνουν υπόψη** τη σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα με ευελιξία και συνέπεια. **Ενός Σχολείου, τέλος, το οποίο η Πολιτεία θα το κατατάσσει στην πρώτη γραμμή των προτεραιοτήτων της και θα το θεωρεί έμπρακτα ως πρώτιστο αγαθό για την πρόοδο και την προκοπή του συνόλου της κοινωνίας μας.**

Παρατηρώντας την εξελικτική πορεία του Σχολείου, ως εκπαιδευτικού οργανισμού, από την απαρχή της επίσημης λειτουργίας του έως σήμερα, θα λέγαμε ότι αρχικά δόθηκε έμφαση στην εξειδίκευση και στην κατανομή δύναμης, ενώ αγνοούταν η ιδιοσυγκρασία των εκπαιδευτικών, καθώς και οι κοινωνικές δυναμικές που αναπτύσσονταν στο σχολικό περιβάλλον. Στρεφόταν, με άλλα λόγια, περισσότερο σε λειτουργίες που σχετίζονταν με τη **διοίκηση**, όπως τον Προγραμματισμό, την Οργάνωση, τη Διεύθυνση και την Εποπτεία, τον Έλεγχο και τον Συντονισμό. Σε ένα επόμενο στάδιο, η προσέγγιση των **ανθρώπινων σχέσεων** μετατόπισε την προσοχή από τον άκριτο διοικητισμό στην ανθρώπινη πλευρά της διοίκησης, δίνοντας περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη και διατήρηση δυναμικών και αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Και στις δύο προηγούμενες περιπτώσεις, είναι αλήθεια, ότι δεν υπολογίστηκαν όσο έπρεπε η ανατροφοδότηση (εσωτερική και εξωτερική), η προσαρμογή και τελικά η ισορροπία σε μία νέα κατάσταση.

Το επίκαιρο και ουσιαστικό ερώτημα που προκύπτει, σε σχέση με όσα προαναφέραμε για την εξελικτική πορεία του ελληνικού σχολείου, είναι **ένα** και πρωταρχικής σημασίας: *«Τελικά, σήμερα ποιο Σχολείο θέλουμε να έχουμε;»*. Και επιπλέον, για να δανειστώ και κάποιες από τις εκπεφρασμένες ανησυχίες σας, κύριε Καθηγητά, κ. Λιάκο, Πρόεδρε της Επιτροπής του Εθνικού Διαλόγου για την παιδεία, το ερώτημα είναι: *«Τι είδους πολίτες επιθυμούμε να διαμορφώσουμε μελλοντικά; Τι θέλουμε να ξέρουν και να μπορούν να κάνουν αυτοί οι πολίτες, τι είδους κοινωνικές αρετές θέλουμε να καλλιεργήσουμε;»*.

Για να οριοθετήσουμε, ωστόσο, το είδος του σχολείου που θέλουμε να έχουμε, αλλά και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος που επιθυμούμε να αποκτήσουμε, πρέπει αρχικά να ορίσουμε τους **βασικούς στόχους** αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος. Ελπίζουμε και περιμένουμε ότι αυτό θα συμβεί σύντομα από την πλευρά της Πολιτείας, μέσω του συνεχιζόμενου Εθνικού Διαλόγου για την παιδεία, όπως και γενικότερα μέσα από τον διάλογο με το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και την κοινωνία. Είναι, ωστόσο, βέβαιο ότι χρειαζόμαστε ένα Σχολείο **σύγχρονο, δημοκρατικό, ευέλικτο, ανοιχτό προς την κοινωνία και τους πολίτες**. Ένα σχολείο το οποίο θα ανταποκρίνεται με επιτυχία στις κάθε είδους προκλήσεις και αλληλεπιδράσεις με το εξωτερικό περιβάλλον, που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε παρουσιαζόμενες ανάγκες και που θα είναι πάντα σε ετοιμότητα για κάθε ενδεχόμενη αλλαγή.

Θα είναι δημοκρατικό, θα λειτουργεί συλλογικά και συνεργατικά, και θα υλοποιούνται ενδοσχολικά και διασχολικά προγράμματα που θα συμβάλλουν στην ένταξη όλων των μαθητών σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία. Με λίγα λόγια, θα είναι **«ένα σχολείο για όλα τα παιδιά», ένα σχολείο που θα αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες και θα προάγει την ταυτόχρονη απόκτηση γνώσεων με την ανάπτυξη και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, την τεχνολογική κατάρτιση, την άμιλλα, την ανάδειξη πανανθρώπινων αξιών**». Ένα σχολείο, που όχι μόνο θα αποδέχεται τις ειδικές ανάγκες και τη διαφορετικότητα, αλλά και θα προσαρμόζει τη δομή και τη λειτουργία του στην κάλυψη αυτών των αναγκών και στην αξιοποίηση κάθε δυνατότητας. Αποτελεί πλέον επιτακτικό χρέος της Πολιτείας ο σχεδιασμός Ανοιχτών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, λαμβάνοντας υπόψη **όλους τους μαθητές** και στο πλαίσιο ενός Καθολικού Σχεδιασμού, με σκοπό τη Μάθηση, την ανάπτυξη και την καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων. Ένα σχολείο που θα λαμβάνει υπόψη τις ξεχωριστές τοπικές ανάγκες και ιδιομορφίες, ώστε να είναι αποδοτικό και ελκυστικό, τόσο από τους μαθητές όσο και από την τοπική κοινότητα που το περιβάλλει και το επηρεάζει.

Η λειτουργία ενός τέτοιου Σχολείου προϋποθέτει την ύπαρξη ενός σύγχρονου συστήματος Διοίκησης που περισσότερο θα στηρίζει παρά θα ποδηγετεί τους εκπαιδευτικούς, και κυρίως απαιτείται η Επιστημονική και Παιδαγωγική Καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, όπως και ένα σταθερό σύστημα επιμόρφωσης που θα στηρίζει τη λειτουργία κάθε τύπου σχολείου, μέσα σε ένα παιδαγωγικό και μαθησιακό περιβάλλον, που θα είναι ευέλικτο, φιλικό και δημοκρατικό, όπως το οραματίζεται ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα.

Ένα τέτοιο παιδαγωγικό και μαθησιακό πλαίσιο περιβάλλον το διασφαλίζουμε με την παρουσία και την ενεργό δράση του Σχολικού Συμβούλου. Η επιτυχία των επιχειρούμενων αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να διαμορφώσει τον ρόλο του περισσότερο προς την κατεύθυνση **να διευκολύνει, να εμπυχώνει και να καθοδηγεί τον μαθητή.** Το ζήτημα της ισχυρής προσωπικότητας και της καλής

κατάρτισης του εκπαιδευτικού αποτελεί, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, βασική προϋπόθεση. Προβάλλει, κατά συνέπεια, έντονο το αίτημα της συνεχούς επιμόρφωσης και της απόκτησης υψηλής ποιότητας προσόντων, ώστε ο εκπαιδευτικός να ανταποκρίνεται με επάρκεια στο πολυποίκιλο έργο του. Τα θέματα στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι απαιτούν συνθέσεις και ανασυνθέσεις λόγω των ραγδαίων μεταβολών. Ο καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίζει τα προβλήματα, να τα αναλύει και να τα επιλύει. Θέτει ερωτήματα, επιζητά τη συνεργασία και δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα επίτευξης των σκοπών που έχει θέσει. Με απλά λόγια, **δημιουργεί Προοπτικές Επιτυχίας και Δημοκρατικότητας**. Το δημοκρατικό πνεύμα, η συνεργασία και η συμβουλευτική στάση είναι οι αρχές που πρέπει να εμφορούν το σύγχρονο σχολείο, το οποίο μπορεί να αφουγκράζεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας και το οποίο απορρίπτει τις οποιοσδήποτε ισοπεδωτικές πρακτικές, εφαρμόζοντας σύγχρονες και διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας.

Κύριε εκπρόσωπε του Υπουργού, κύριε Πρόεδρε της Επιτροπής του Εθνικού διαλόγου για την Παιδεία, κύριε Πρόεδρε του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, κυρίες και κύριοι συνάδελφοι:

Εκπαίδευση, διδασκαλία και ποιότητα στο σχολείο χωρίς μνεία στο έργο της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης, που ανάγεται στον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου είναι δύσκολο να υπάρξει.

Η διοικητική ιεραρχία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαχωρίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80, μετά από πρόταση του Συνδικαλιστικού Κινήματος των εκπαιδευτικών, στο σώμα επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης (Σχολικοί Σύμβουλοι) και στον τομέα της διοίκησης (Διευθυντές Διευθύνσεων και Προϊστάμενοι). Η σχετική νομοθεσία **περιγράφει και εξειδικεύει τις κύριες λειτουργίες, του ΣΣ που είναι πολύπλευρες και πολυεπίπεδες:**

- ✓ Διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική στην περιφέρειά του και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση.
- ✓ Φροντίζει για την εφαρμογή του προγραμματισμού των σχολικών μονάδων.
- ✓ Ως επιμορφωτής αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- ✓ Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών.
- ✓ Σχεδιάζει προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς που εμφανίζουν αδυναμίες στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τον Σχολικό τους Σύμβουλο, ενθαρρύνονται και καθοδηγούνται από αυτόν στον πειραματισμό νέων μεθόδων και προσεγγίσεων. Τα ίδια συμπεράσματα προέκυψαν και από έρευνα που διενεργήθηκε από το Υπ.Ε.Π.Θ. και το Π.Ι. κατά το έτος 2008, με αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Υπ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι., 2008: 381-384). Από το σύνολο της έρευνας αυτής, αναδεικνύεται με σαφήνεια ο

ρόλος του Σχολικού Συμβούλου ως βασικού συνεργάτη των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 70%).

Αλλά και από την τελευταία έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (27-10-2010) με θέμα **«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων» (Μέρος 8^ο)** η οποία εκπονήθηκε σε δείγμα (16,05%) των Εκπ/κών ΠΕ & ΔΕ από όλη τη Χώρα, διαπιστώθηκε μεταξύ των άλλων, ότι η μεγάλη πλειοψηφία των Εκπ/κών (82%) στηρίζει την επιμόρφωσή της στις ενδοσχολικές και άλλες επιμορφώσεις που οργανώνονται και υλοποιούνται από τους Σχολικούς Συμβούλους

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι βρίσκονται καθημερινά εγγύτερα στις σχολικές μονάδες, όπου ανακύπτουν τα διάφορα προβλήματα. Διατηρούν την εποπτεία του σχολικού συστήματος. Έχουν γνώση της πραγματικότητας και της λειτουργίας της Διοίκησης της Εκπαίδευσης ως όλον, δηλαδή ως «διαχείριση» ανθρωπίνων πόρων με σκοπό την εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Έχουν γνώση των επιμέρους υποστηρικτικών θεσμών του σχολείου και του επιπέδου λειτουργίας τους. Διαθέτουν επιστημονικό επίπεδο (μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών κ.λπ.) που τους επιτρέπει να οργανώνουν και να ομαδοποιούν κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα, καθώς και να προτείνουν διαδικασίες για την αντιμετώπισή τους, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα, θεσμούς, πόρους, διαδικασίες και επιστημονικές γνώσεις για την όσο το δυνατό επιτυχή αντιμετώπισή τους. Υποβάλλουν προτάσεις που θα βελτιώσουν την παρούσα κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι επιφορτισμένοι με τον έλεγχο της πραγμάτωσης των σκοπών και στόχων της Εκπαίδευσης, της στήριξης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών στο έργο τους.

Ωστόσο, το συγκεντρωτικό, ιεραρχικό εκπαιδευτικό σύστημα με την αποσπασματικότητα των καινοτομικών μέτρων, την αδυναμία ένταξής τους σ' έναν ευρύτερο συνεκτικό παιδαγωγικό και διοικητικό μηχανισμό και η ασυνέχεια της εκπαιδευτικο-πολιτικής πρακτικής δυσκολεύει το έργο του ΣΣ.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε την **έλλειψη Ειδικού Επιτελικού και Συντονιστικού Κέντρου**, το οποίο θα επεξεργάζεται τα στοιχεία που προκύπτουν από τις εμπειρίες των Σχολικών Συμβούλων στο πλαίσιο της άσκησης του εποπτικού τους έργου.

Αναγκαίο θεωρούμε και ένα Τμήμα για την ποιότητα της Εκπ/σης στην Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ, το οποίο θα εξισορροπούσε και θα άμβλυε τον άκρατο διοικητισμό των οργάνων της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, ενώ **παράλληλα θα αποτελούσε τον σύνδεσμο της πολιτικής Ηγεσίας με το σώμα των Σχολικών Συμβούλων και το Ι.Ε.Π.**

Αγαπητές και αγαπητοί Συνάδελφοι, Φίλες και Φίλοι,

Πιστεύουμε βαθιά ότι η συμβολή του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΣΣ θα είναι ουσιαστική σε σχέση με τις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν, εφόσον, τόσο με

τις δύο αποψινές κεντρικές εισηγήσεις όσο και με εκείνες που θα ακολουθήσουν κατά τις δύο επόμενες ημέρες, θα ενισχυθεί και θα τροφοδοτηθεί ο δημόσιος διάλογος αναφορικά με τις προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό Σχολείο που όλοι οραματιζόμαστε.

Αγαπητές και αγαπητοί Συνάδελφοι, Φίλες και Φίλοι,

Ως πρόεδρος της ΠΕΣΣ, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες του Δ.Σ προς τους αξιότιμους προσκεκλημένους, που θα απευθύνουν χαιρετισμό στο Συνέδριό μας, να ευχαριστήσουμε τις Πρυτανικές Αρχές του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και προσωπικά την Κοσμήτορα της Φιλοσοφικής Σχολής, κ. Καραμαλέγκκου Ελένη, για την ευγενική παραχώρηση του χώρου και της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής για την πραγματοποίηση του Συνεδρίου. Να ευχαριστήσουμε, επίσης και τον χορηγό του Συνεδρίου για την ευγενική του χορηγία, τις εκδόσεις Γρηγόρη.

Επίσης, εκ μέρους της οργανωτικής επιτροπής, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους εκλεκτούς προσκεκλημένους κεντρικούς ομιλητές, τον **Λιάκο Αντώνη**, Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρο της Επιτροπής του εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία και τον κ. **Αθανασιάδη Χάρη**, αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και οι δύο καταξιωμένοι ακαδημαϊκοί. Να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκλεκτούς εισηγητές του Συνεδρίου που ανταποκρίθηκαν πρόθυμα στην πρόσκλησή μας. Επιθυμώ, επίσης, να ευχαριστήσω τα μέλη της Γραμματείας, που ανέλαβαν το δύσκολο έργο της διοικητικής διοργάνωσης του Συνεδρίου και ιδιαίτερα την εκπαιδευτικό, νηπιαγωγό κ. Δάβουλου Μαρία.

Στο σημείο αυτό να αναφέρω ονομαστικά τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου, με τα οποία εργαστήκαμε συλλογικά και συναδελφικά για την πραγματοποίηση του Συνεδρίου. Είναι τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της ΠΕΣΣ. Στην Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων έχουμε ως «δόγμα» το ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ και έτσι προχωράμε. Να επισημάνω, στο σημείο αυτό, ότι στις αρχαιρεσίες μας έχουμε ένα ενιαίο πανελλήνιο ψηφοδέλτιο και από εκεί εκλέγεται το 11μελές Διοικητικό Συμβούλιο. Τα μέλη του ΔΣ είναι: Αρβανίτη – Παπαδοπούλου Τότα, Βαβέτση Σοφία, Γιαλούρης Παρασκευάς, Ζαμπετάκη Λήδα, Κάππος Ιωάννης, Κατωπόδης Απόστολος, Μακαντάσης Θεμιστοκλής, Μπαραλός Γιώργος, Ορφανός Πέτρος, Σακελλαροπούλου Εύη.

Κλείνοντας, να καλωσορίσω όλους εσάς τους Συνέδρους και να σας ευχαριστήσω από καρδιάς, γιατί πραγματικά μας τιμάτε με την παρουσία σας και γιατί χωρίς τη δική σας ενεργό συμμετοχή δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί αυτό το πολύ σημαντικό Συνέδριο.

Κύριε εκπρόσωπε του Υπουργού, κύριε Πρόεδρε της Επιτροπής του Εθνικού διαλόγου για την Παιδεία, κύριε Πρόεδρε του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, κυρίες και κύριοι συνάδελφοι, φίλες και φίλοι,

Σε τούτες τις δύσκολες στιγμές, σε τούτη τη δύσκολη εποχή της βαθιάς οικονομικής, πολιτιστικής και αξιακής κρίσης, **η εκ νέου σύνδεση και η στοχευμένη ανασύνθεση όλων των κρίκων της εκπαιδευτικής αλυσίδας**, με τρόπο που κανείς δεν θα περισεύει και που όλοι θα προσφέρουν από τη δική τους θέση αυτό που πραγματικά οφείλουν να προσφέρουν, **χωρίς αναίτιους διχασμούς και ετικέτες**, είναι ίσως η μοναδική μας ευκαιρία, η ελπίδα και το όραμα που θα φέρει την ανάταση και την έξοδο από τα αδιέξοδα που ταλανίζουν την εκπαίδευση, αλλά και την ελληνική κοινωνία γενικότερα.

Αγαπητές Φίλες και Φίλοι,

Πρόσφατα, ο Υπουργός Παιδείας κ. Φίλης σε συνέντευξή του ανέφερε μια φράση, της Νομπελίστριας Ειρήνης, Μαλάλα Γιουσαφζάι που είχε γράψει: «Ένα παιδί, ένας δάσκαλος, ένα μολύβι και ένα βιβλίο μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο».

Για την εξέλιξη της κοινωνίας και του έθνους μας, οφείλουμε – κυρίως εμείς οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουμε τη βέλτιστη εκπαίδευση, να προσφέρουμε όλοι μαζί ότι καλύτερο μπορούμε για τους μαθητές μας, για τα παιδιά μας, για τα παιδιά που θα γεννηθούν, για τους αυριανούς πολίτες, για τη συνέχεια της κοινωνίας....

Αγαπητές και αγαπητοί Συνάδελφοι, Φίλες και Φίλοι,

Η καρδιά της μαχόμενης εκπαίδευσης,

της εκπαίδευσης που αγωνιά

της εκπαίδευσης που αγωνίζεται,

της εκπαίδευσης που επιμένει

χτυπά, από απόψε και για τρεις ημέρες, στο 3^ο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, την έναρξη του οποίου κηρύσσω αυτή τη στιγμή. Καλή μας επιτυχία! Καλή επιτυχία σε όλους! Καλά αποτελέσματα να έχουμε!

Σας ευχαριστούμε όλες και όλους θερμά !

Προς ένα σχολείο περισσότερο δημοκρατικό. Αναζητώντας εκπαιδευτικό προσανατολισμό σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών*

Χάρης Αθανασιάδης
Ιστορικός της Εκπαίδευσης
Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Πώς μπορεί το σύγχρονο ελληνικό σχολείο να γίνει περισσότερο δημοκρατικό; Η κρίσιμη λέξη σε τούτο το ερώτημα είναι το επίρρημα περισσότερο, εφόσον το ελληνικό σχολείο υπήρξε καταρχήν δημοκρατικό ήδη από τη θεμελίωσή του. Πράγματι, όταν πριν από δύο σχεδόν αιώνες –κατά τη δεκαετία του 1830– θεσπίστηκαν οι τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προβλεπόταν η καθολική φοίτηση αγοριών και κοριτσιών για τις τέσσερις τουλάχιστον τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ακολούθως, υπήρξαν ορισμένες κρίσιμες περιόδους –όπως οι δεκαετίες του 1930 και του 1960– κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές, λογικές και πρακτικές εμβολιάστηκαν με ισχυρές δόσεις δημοκρατίας. Αν κάτι, συνεπώς, παραμένει ζητούμενο σήμερα είναι η εμβάθυνση της εκπαιδευτικής δημοκρατίας εκεί όπου παραμένει ισχνή ή επίπλαστη και η επέκτασή της σε όσα πεδία διαμορφώθηκαν από νεότερες ανάγκες. Ακούγεται ίσως μικρό και εύκολο, μα τίποτε δεν είναι μικρό και εύκολο σε μια εποχή πολλαπλής κρίσης –οικονομικής, μα επίσης πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής.

Για να ορίσουμε το στόχο χρειάζεται να αποτιμήσουμε την κατάσταση των πραγμάτων. Ας δούμε, λοιπόν, που βρισκόμαστε –ποιο βαθμό εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος έχουμε ήδη πετύχει. Όπως κάθε αποτίμηση, έτσι και τούτη προϋποθέτει κριτήρια, τα οποία δεν είναι βέβαια αυτονόητα και συμφωνημένα, αλλά εκτιμώ πως από καμία λίστα δεν θα έλειπαν τρία από αυτά, ίσως τα πιο ουσιώδη: η πρόσβαση, η διακυβέρνηση και τα εγχειρίδια.

Η πρόσβαση

Ως προς τον βαθμό πρόσβασης, ως προς την δυνατότητα, δηλαδή, να φοιτούν στο σχολείο όλα τα παιδιά και οι έφηβοι, ανεξάρτητα από καταγωγή, φύλο ή ταξική θέση, τα πράγματα εξελίχθηκαν σε αδρές γραμμές ως εξής: Κατά τον δέκατο ένατο αιώνα (και στο πρώτο τρίτο του εικοστού) η φοίτηση στο δημοτικό

* Το κείμενο βασίστηκε σε ομιλία μου στο 3ο συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων («Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο», 26 Φεβρουαρίου 2016). Η ομιλία επαναλήφθηκε με μικρές παραλλαγές στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης («Κοινωνία και Σχολείο: Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση», 17 Ιουνίου 2016). Κρίθηκε σκόπιμο να διατηρηθεί το προφορικό ύφος της ομιλίας.

σχολείο, παρότι νομοθετικά κατοχυρωμένη και επιβεβλημένη, υπονομευόταν ποικιλότητα από τις οικονομικές δυσχέρειες, τις κοινωνικές ανισότητες και τις κυρίαρχες πολιτισμικές νόρμες. Το ποσοστό των παιδιών σχολικής ηλικίας που πράγματι φοιτούσε στο δημοτικό δεν ξεπερνούσε το 60%· από αυτό, μόνο το 10% συνέχιζε στο «Ελληνικό» (τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), μόλις 3% στο «Γυμνάσιο» (το αντίστοιχο του σημερινού λυκείου) και γύρω στο 1% έφτανε στο (μοναδικό τότε) Πανεπιστήμιο. Φυσικά η διαρροή είχε φύλο, τάξη και γεωγραφία: αυξανόταν όσο κινούμασταν από την Αθήνα προς την επαρχία, από την κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας προς τη βάση της και από τα αγόρια προς τα κορίτσια. Για τα κορίτσια, μάλιστα, υπήρχαν και ξεκάθαρα θεσμικά εμπόδια, καθώς οι αρχικοί νόμοι δεν πρόβλεπαν τη φοίτησή τους στη Μέση [:Δευτεροβάθμια] εκπαίδευση και στο Πανεπιστήμιο. Παρ' όλα αυτά, αργά αλλά σταθερά, στο δημοτικό σχολείο, τα περισσότερα από τα κοινωνικά εμπόδια και αρκετά από τα πολιτισμικά, όσα δηλαδή αφορούσαν τις νοοτροπίες της εποχής, είχαν ήδη αρθεί ως τις αρχές της δεκαετίας του 1930. Η βενιζελική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 επικύρωσε τις νέες πραγματικότητες αφαιρώντας στο σύνολό τους τα θεσμικά εμπόδια. Έκτοτε τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια (εκτός, βέβαια, από όσα διάνυσαν τη σχολική τους ηλικία κατά την ταραγμένη δεκαετία του 1940) ολοκλήρωναν το εξαετές δημοτικό, που σημαίνει πως γνώριζαν τα στοιχειώδη: ανάγνωση, γραφή και τις τέσσερις πράξεις της αριθμητικής.

Η σχετική αυτή πρόοδος δεν ήρθε απλώς επειδή είχε στο μεταξύ μεσολαβήσει ένας αιώνας από τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους. Οι βενιζελικές νομοθετικές πρωτοβουλίες του 1929 όφειλαν πολλά στο παιδαγωγικό κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και στο πρώτο σημαντικό κύμα του ελληνικού φεμινισμού. Όφειλαν πολλά δηλαδή, σε άνδρες σαν τον Δημήτρη Γληνό και σε γυναίκες σαν τη Ρόζα Ιμβριώτη. Η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού αφαίρεσε τα πιο κρίσιμα πολιτισμικά εμπόδια για τα παιδιά των εργατικών και αγροτικών στρωμάτων, ενώ η σημαντική αύξηση του αριθμού των δασκάλων και το χτίσιμο χιλιάδων σχολείων στις αρχές της δεκαετίας του 1930 πρόσφεραν τις υλικές προϋποθέσεις. Ο ένας αιώνας που μεσολάβησε απ' όταν συγκροτήθηκε το ελληνικό κράτος ωστόσο γενικεύθηκε η φοίτηση στο δημοτικό μοιάζει μεγάλο χρονικό διάστημα, μα δεν ήταν. Ενάντια στη συνήθη μεμψιμοιρία μας, τα εκπαιδευτικά μεγέθη της μικρής Ελλάδας πλησίαζαν ήδη από τα τέλη του δεκάτου ενάτου αιώνα περισσότερο αυτά των χωρών της κεντρικής και δυτικής Ευρώπης και λιγότερο εκείνα των βαλκανικών κρατών που προέκυψαν από την αποδιάρθρωση και τελική διάλυση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.

Η διεύρυνση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πυροδοτηθεί τρεις δεκαετίες αργότερα, το 1964, με την άλλη μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, την αστική μεταρρύθμιση στην οποία πρωταγωνίστησε ο παιδαγωγός και φιλόσοφος

Ευάγγελος Παπανούτσος. Η γενίκευση της πρόσβασης, όπως και η τεχνική εκπαίδευση, η οποία επίσης θεσμοθετήθηκε τότε, προκρίθηκαν προκειμένου να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη. Εκ των πραγμάτων, ωστόσο, απαντούσαν και στις μαζικές κινητοποιήσεις για μόρφωση των λαϊκών στρωμάτων, οι οποίες είχαν αναπτύχθηκαν στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1960. Άλλωστε, το βάρος εκείνων των κινητοποιήσεων σήκωσαν κατά κύριο λόγο τα μέλη μιας αριστερής νεολαιίστικης οργάνωσης που απέκτησε διαστάσεις θρύλου στη συλλογική μας μνήμη. Ήταν οι Λαμπράκηδες, που πήραν το όνομά τους από τον βουλευτή της ΕΔΑ Γρηγόρη Λαμπράκη, θύμα του διαβόητου τότε παρακράτους. Βέβαια, ο κεντρικός στόχος της μεταρρύθμισης του 1964, η συμβολή δηλαδή του σχολείου στην οικονομική ανάπτυξη, δεν τεκμαίρεται από την ιστορική έρευνα, ίσως διότι οι αλλαγές έγιναν αργά και βασανιστικά, με πολλαπλές αναστολές, και ολοκληρώθηκαν μόλις το 1976, όταν πλέον οι πετρελαϊκές κρίσεις της δεκαετίας του 1970 ανέκοψαν το κύμα της μεταπολεμικής οικονομικής ανόδου. Η γενίκευση όμως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε στο μεταξύ αυτονομηθεί ως αίτημα, υιοθετήθηκε και προωθήθηκε από τις πρώτες κυβερνήσεις του Ανδρέα Παπανδρέου και, σε αδρές γραμμές, είχε κατακτηθεί ως το τέλος της δεκαετίας του 1980.

Έχουμε, λοιπόν, τελειώσει οριστικά με το στοίχημα της γενικευμένης πρόσβασης, τη στοιχειώδη αυτή προϋπόθεση ενός δημοκρατικού σχολείου; Όχι, οριστικά. Το ένα τέταρτο περίπου κάθε γενιάς εγκαταλείπει το σχολείο: ελάχιστοι στο δημοτικό, λιγιστοί στο γυμνάσιο, περισσότεροι στο λύκειο, ακόμα περισσότεροι στην τεχνική εκπαίδευση. Και, βέβαια, αυτό το 25% είναι ταξικά, έμφυλα και πολιτισμικά προσδιορισμένο. Όσο χαμηλότερα στην κοινωνική πυραμίδα βρίσκεται η οικογένεια του μαθητή, τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα της πρόωρης εξόδου του από το σχολείο. Όσο περνάμε από τα κορίτσια στα αγόρια τόσο αυξάνεται η πρώιμη είσοδος στον κόσμο της εργασίας –ιδιαίτερα σε περιοχές όπως η Κρήτη, όπου ανθίζει η βιομηχανία του τουρισμού. Και βέβαια, οι πολιτισμικά διαφορετικοί, όπως οι Ρομά, οι μουσουλμάνοι της Θράκης και ορισμένες κατηγορίες μεταναστών εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά διαρροής (και υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας). Συχνά όλα τούτα συνυπάρχουν· η πολιτισμική ετερότητα πλέκεται αξεδιάλυτα με τη δυσμενή ταξική θέση, περιπλέκοντας περισσότερο ένα ήδη δυσεπίλυτο πρόβλημα. Τα αντισταθμιστικά προγράμματα που κατά καιρούς δοκιμάστηκαν (περισσότερο σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, λιγότερο στην Ελλάδα) προκειμένου να περιοριστεί η διαρροή και η σχολική αποτυχία των χαμένων του συστήματος δεν επιβεβαίωσαν πλήρως τις φιλόδοξες στοχεύσεις, μα ούτε αποδείχθηκαν παντελώς ατελέσφορα όπως βιάστηκαν να τα χαρακτηρίσουν οι επικριτές τους. Για να ξεδιπλώσουν όμως τις δυνατότητές τους προϋποθέτουν πολιτική βούληση, συνέπεια και συνέχεια, κοινωνική και παιδαγωγική ευαισθησία και, βέβαια, οικονομικό κόστος. Η Ελλάδα του σήμερα δεν

επιτρέπει υπερβολική αισιοδοξία, εφόσον η οικονομική κρίση έρχεται να προστεθεί στις πολιτικές ασυνέπειες και τις πάγιες διαχειριστικές ανεπάρκειες των μηχανισμών του κράτους. Οι αγώνες όμως για κοινωνική δικαιοσύνη αξίζουν διπλά όταν διεξάγονται σε μη ευνοϊκές συνθήκες. Κι ας μην ξεχνάμε πως όταν τέτοια στοιχήματα χάνονται (ή όταν δεν τίθενται καν) δεν ευθύνονται μόνο κάποιοι απρόσωποι μηχανισμοί και κάποιες δυνάμεις της αγοράς που μας υπερβαίνουν. Ευθυνόμαστε, επίσης, να μην το παραβλέπουμε, κι όσοι –ως πολίτες– αφηνόμαστε στη γοητεία του ρατσισμού κι όσοι –ως εκπαιδευτικοί– βουλιάζουμε στη ραθυμία της καθημερινότητας. Σε εποχές δύσκολες όπως η σημερινή, η αδιαφορία δεν είναι δυνατόν να θεωρείται ακόμη ανεκτή ή ακόμα αποδεκτή, όπως συνέβαινε στις δυο προηγούμενες δεκαετίες της επίπλαστης ευμάρειας. Η αδιαφορία σήμερα είναι ισοδύναμη με κυνισμό και κοινωνική αναληψία –και ως τέτοια πρέπει να στιγματίζεται.

Η διακυβέρνηση

Ας πάμε τώρα στη δεύτερη διάσταση, στην οποία τέθηκε ιστορικά το αίτημα της δημοκρατίας, στη *διακυβέρνηση* του σχολείου. Ποιος αποφασίζει για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης, για τα ωρολόγια και τα αναλυτικά προγράμματα, για το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας; Η απάντηση δόθηκε κι εδώ απ' όταν το εκπαιδευτικό σύστημα θεμελιώθηκε, κατά τη δεκαετία του 1830: αποφασίζει το κράτος. Σε ολόκληρο, ωστόσο, τον δέκατο ένατο αιώνα, η απουσία των υλικών προϋποθέσεων του κρατικού ελέγχου, η αδυναμία, δηλαδή, της κεντρικής εξουσίας να διεισδύσει γρήγορα και αποτελεσματικά στις τοπικές κοινωνίες επέτρεψε στους δασκάλους να ορίζουν κρίσιμες παραμέτρους του συστήματος –να επιλέγουν, για παράδειγμα, τα βιβλία που θα αξιοποιήσουν από μια μεγάλη λίστα εγκεκριμένων. Αυτό δεν σήμαινε ότι οι δάσκαλοι απέκλιναν σημαντικά από τις στοχεύσεις του κράτους. Στην πραγματικότητα λειτούργησαν όπως ακριβώς αυτό ήθελε: Ως ιεροφάντες του έθνους και ως ηθικοί καθοδηγητές της νεολαίας –ως διαμορφωτές του νέου Έλληνα και του ηθικού πολίτη. Έστω όμως και αυτή, η ιδεολογικά επικαθορισμένη δυνατότητα των δασκάλων να ορίζουν στοιχειωδώς τη δουλειά τους, μειωνόταν σταδιακά όσο αυξανόταν η ισχύς της κεντρικής εξουσίας. Τα δύο μεγάλα εκσυγχρονιστικά άλματα, το τρικουπικό και το βενιζελικό, έθεσαν οριστικό τέλος σε αυτή τη σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών. Κατά τον εικοστό αιώνα πλέον, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε εξίσου συγκεντρωτικό με το γαλλικό και το γερμανικό, τα οποία άλλωστε υπήρξαν ευθύς εξαρχής τα πρότυπά του. Στο εξής, ο εκάστοτε υπουργός Παιδείας μπορούσε να ισχυριστεί πως ήταν σε θέση να γνωρίζει κάθε ώρα της ημέρας τι ακριβώς διδάσκονται οι μαθητές σε κάθε σχολείο της χώρας. Αυτή η συγκεντρωτική δόμηση και διεύθυνση του σχολείου δεν θα πρέπει να χαρακτηριστεί οπωσδήποτε

αντιδημοκρατική, όχι τουλάχιστον εφόσον και ενόσω το κράτος εκφράζεται μέσω μιας δημοκρατικά εκλεγμένης κυβέρνησης.

Είναι όμως αλήθεια πως σε κάποιες ιστορικές περιόδους, σε ολόκληρη για παράδειγμα την μετεμφυλιακή περίοδο (από το 1949 ως το 1974) οι διαβόητοι επιθεωρητές, οι εκπαιδευτικοί τοποτηρητές του κράτους, έμειναν στη συλλογική μνήμη ως οι ιέρακες μιας πανίσχυρης, αυταρχικής και μισαλλόδοξης εξουσίας. Πράγματι, οι περισσότεροι με τις ενέργειες και παραλείψεις τους τροφοδοτούσαν επαρκέστατα την κακή τους φήμη. Νωρίτερα, όμως, στη διάρκεια του μεσοπολέμου, οι τότε επιθεωρητές συνεισέφεραν θετικά στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων, καθώς λειτούργησαν ως πιονέροι του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, του μόνου σημαντικού παιδαγωγικού κινήματος που αναπτύχθηκε ποτέ σε αυτή εδώ τη χώρα. Συνεπώς, σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, οι επιμέρους θεσμοί και λειτουργίες τείνουν να εκφράζουν τη λογική της κεντρικής εξουσίας –άλλοτε για κακό, άλλοτε για καλό.

Ύστερα από την πτώση της δικτατορίας των συνταγματαρχών, στην έκρηξη του πολιτικού και κοινωνικού ριζοσπαστισμού που ονομάστηκε Μεταπολίτευση, οι επιθεωρητές στιγματίστηκαν, απαξιώθηκαν και τελικά, στη δεκαετία του 1980, αντικαταστάθηκαν από δύο συμπληρωματικούς θεσμούς: τον διοικητικό προϊστάμενο και τον παιδαγωγικό καθοδηγητή. Επενδύθηκαν μεγάλες προσδοκίες τότε στο νεόκοπο θεσμό του σχολικού συμβούλου. Αυτός –διατείνονταν οι εμπνευστές του– θα εμβολίαζε την εκπαιδευτική πράξη με τη νέα παιδαγωγική και θα πρωτοστατούσε στον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Παράλληλα, προβλέφθηκαν θεσμοί για την εκπροσώπηση των δασκάλων, των μαθητών, των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Θεσμοί δηλαδή που φιλοδοξούσαν να συνδέσουν το σχολείο με την κοινωνία. Όλα τούτα όμως παρέμειναν ατροφικά και αναιμικά. Η παράδοση του συγκεντρωτισμού βάραινε και συνεχίζει να βαραίνει υπερβολικά στη σχολική καθημερινότητα. Στην πράξη, οι δάσκαλοι, οι διευθυντές των σχολείων, ακόμα και οι διευθυντές εκπαίδευσης, για κάθε πρόβλημα που ανακύπτει αναζητούν εναγωνίως μια εγκύκλιο που θα τους υποδεικνύει επακριβώς τί και πώς να το πράξουν –παγιωμένη νοοτροπία η οποία δεν είναι άμοιρη ανεπάρκειας, ευθυνοφοβίας και ραθυμίας. Οι υπηρεσίες του υπουργείου ανταποκρίνονται σε τούτες τις εκκλήσεις με ζέση, παράγοντας αδιάκοπα υπουργικές αποφάσεις και ερμηνευτικές εγκυκλίους, συχνά αλληλοσυγκρουόμενες, σε μια ατέρμονη προσπάθεια να ρυθμιστεί κάθε λεπτομέρεια της σχολικής ζωής. Οι πάντες στο μηχανισμό της εκπαίδευσης μοιάζει να προτιμούν την ασφάλεια του ελέγχου από την ευθύνη της ελευθερίας. Η δημοκρατία απομένει έτσι ρηχή, κέλυφος με περιεχόμενο λειψό, ένα κύμβαλο αλαλάζον κατάλληλο μόνο για επετειακές συναθροίσεις. Όμως η ελευθερία και η δημοκρατία δεν είναι μόνο νομοθετικές ρυθμίσεις και θεσμικές δομές· είναι επίσης νοοτροπίες και πρακτικές. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις επιβεβαιώνονται, διευρύνονται ή υπονομεύονται μέσα

από τις καθημερινές μας συμπεριφορές, από τις δράσεις και τις αδράνειές μας· οι θεσμικές δομές συνεισφέρουν στη διεύρυνση της δημοκρατίας όταν, εκτός από τη διαχείριση των καθημερινών υποθέσεων, παίρνουν πρωτοβουλίες, οι οποίες προσφέρουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στο παιδαγωγικό και κοινωνικό τους ρόλο.

Τα εγχειρίδια

Η συγκεντρωτική παράδοση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει, βέβαια, ακόμη κυρίαρχη και αποτυπώνεται, εκτός των άλλων, στις καθημερινές παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των δασκάλων. Την ίδια εποχή που ο νομοθέτης σχεδίαζε επί χάρτου τους ατελέσφορους τελικώς θεσμούς λαϊκής συμμετοχής, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οδήγησε τον παιδαγωγικό έλεγχο στο κορύφωσή του. Αναφέρομαι στα σχολικά βιβλία της δεκαετίας του 1980, τα οποία, παρότι εκσυγχρονισμένα από πλευράς περιεχομένου σε σχέση με τα παλαιότερα, ενσωμάτωναν την πιο καθοδηγούμενη διδακτική που είχε επινοηθεί ποτέ. Αντιπετώπιζαν τον δάσκαλο ως μαριονέτα, ο οποίος όφειλε να προσαρμόζει τις κινήσεις του στη σειρά των διδακτικών βημάτων που υποδείκνυε το βιβλίο του μαθητή και στις λεπτομερείς οδηγίες χρήσης που παρείχε το βιβλίο του δασκάλου. Με τα βιβλία αυτά, ο διαχωρισμός του σχεδιασμού από την εκτέλεση έφτασε στο απόγειό της και η διδακτική πράξη έτεινε να μετατραπεί σε μια βαρετή γραμμή παραγωγής. Με μαρξιστικούς όρους θα λέγαμε πως οι εκπαιδευτικοί αλλοτριώθηκαν, απώλεσαν δηλαδή παντελώς τον έλεγχο της δουλειάς τους. Όταν οι ψυχολόγοι μιλάνε σήμερα για το burnout των εκπαιδευτικών, για την απώλεια δηλαδή του ενδιαφέροντος για τη δουλειά τους, λένε το ίδιο πράγμα με άλλα λόγια: Κανείς δεν ενδιαφέρεται για κάτι στο οποίο δεν συνεισφέρει ουσιαστικά. Σε αυτή την πνευματοκτόνα διαδικασία εξαντλήθηκαν και οι πρώτες γενιές σχολικών συμβούλων, επιτελώντας τον άχαρο ρόλο του επιστάτη. Για το λόγο αυτό, η αύξηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας είναι σήμερα κρίσιμης σημασίας. Ένα μέρος των αποφάσεων για το σχολείο πρέπει να λαμβάνεται σε τοπικό επίπεδο, ώστε να ταιριάζουν στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών και ταυτόχρονα να αποκτά νόημα η εργασία των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή των γονέων.

Χρειάζεται, ωστόσο, προσοχή και μετριοπάθεια, διότι υπάρχει ο κίνδυνος να κινηθούμε από τον άκρατο φορντισμό της δεκαετίας του 1980 στο αντίθετο άκρο, στην απόλυτη ελευθερία του δασκάλου να ορίζει όχι μόνο τη διαδικασία αλλά και το περιεχόμενο της γνώσης. Κάτι τέτοιο φαντάζει ίσως επαναστατικό και ελκυστικό, αλλά εμπεριέχει τον κίνδυνο της γενικευμένης αποδιάρθρωσης και της απώλειας προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορούμε πλέον με ασφάλεια να εγκαταλείψουμε την πρακτική των αναλυτικών προγραμμάτων που λειτουργούν ως κρεβάτι του Προκρούστη, αλλά είναι θεμιτό και αναγκαίο να διαμορφώνονται

από τη συντεταγμένη πολιτεία προγράμματα πλαίσια που υποδεικνύουν τους βασικούς άξονες του περιεχομένου της γνώσης. Μπορούμε, συνακόλουθα, να περάσουμε από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο για κάθε μάθημα σε περισσότερα εγκεκριμένα, ώστε να υποστηρίζεται μια μερικώς διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου και τη σύνθεση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Την πρακτική αυτή την είχαν δρομολογήσει οι παιδαγωγοί του μεσοπολέμου, αλλά την ανέκοψε ο δικτάτορας Μεταξάς, προκειμένου να ελέγξει αποτελεσματικότερα το είδος της γνώσης, ιδιαιτέρως στα μαθήματα με ιδεολογικό χαρακτήρα, στα μαθήματα δηλαδή που εκτός από γνώσεις μεταδίδουν και αξίες. Έκτοτε, πολλές φορές προτάθηκε, μα ουδέποτε δρομολογήθηκε εκ νέου.

Μπορούμε λοιπόν να φύγουμε από το ένα και μοναδικό βιβλίο για κάθε μάθημα, από το βιβλίο-συνταγή, μα δεν χρειάζεται να φτάσουμε σε ρηξικέλευθες πρακτικές που επιζητούν την κατάργηση κάθε εγχειριδίου και την αντικατάστασή του αποκλειστικά από φακέλους με υλικά και εργαλεία για την κατασκευή διδακτικών σεναρίων. Αναμφίβολα, οι μαθητές χρειάζεται σήμερα, να συνδέονται με περισσότερες πηγές πληροφόρησης, οι δάσκαλοι να δοκιμάζουν πιο συνεργατικές πρακτικές και πιο «εποικοδομηστικές» μεθόδους, αλλά όλα τούτα διόλου δεν σημαίνουν πως το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί δίχως συνέπειες να εξοβελιστεί από το κέντρο της διδακτικής πράξης. Ένα συνεκτικό κόρπους γνώσεων είναι εντελώς απαραίτητο για να μπορέσει κάποιος ακόμα και να θέσει ένα ενδιαφέρον ερώτημα. Αυτό το ξεχνάμε συχνά όταν δίνουμε έμφαση στην αξία της διαδικασίας· όταν προβάλλουμε ως νέο θέσφατο τη φράση «να μαθαίνουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν». Οι παιδαγωγοί του μεσοπολέμου στους οποίους ακόμη ομνύουμε, ο Δημήτρης Γληνός και ο Αλέξανδρος Δελμούζος, γνώριζαν τον κίνδυνο αυτό. Για τούτο, παρότι ήταν οι πρώτοι που δοκίμασαν το Σχολείο Εργασίας στην Ελλάδα, διατήρησαν ως άξονα της καθημερινής διδασκαλίας τα σχολικά βιβλία, αλλάζοντας, βέβαια, το περιεχόμενο, τις γνώσεις και τις αξίες που περιείχαν καθώς και την παιδαγωγική τους λογική.

Αν έτσι είναι, τί είδους σχολικά βιβλία χρειάζεται η δική μας χώρα, η δική μας εποχή; Αναμφίβολα βιβλία συνοπτικά, που απαντούν στο αίτημα για λιγότερη μα κατάλληλα επιλεγμένη ύλη και αφήνουν περιθώριο για συζητήσεις μέσα στην αίθουσα, για επεκτάσεις και κατά περίπτωση εστιάζσεις. Βιβλία, επίσης, τα οποία στις αναγκαίες γνώσεις του κάθε επιστημονικού πεδίου ενσωματώνουν οργανικά ευαισθησίες κρίσιμες για τις σημερινές κοινωνίες, όπως ο σεβασμός στην διαφορετικότητα και η περιβαλλοντική συνείδηση. Και, βέβαια, αναγκαίες δεξιότητες όπως η χρήση υπολογιστών και γενικότερα ο ψηφιακός εγγραμματισμός, καθώς γύρω από αυτό το ζήτημα είναι πιθανό να αναπτυχθούν νέοι αποκλεισμοί και νέες μορφές ανισότητας. Βιβλία επίσης, που αξιοποιούν τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, παρέχοντας πρόσθετο, πολυτροπικό υλικό, λογισμικά ή σεναρία,

τα οποία παρωθούν σε επαφή με εναλλακτικές πηγές πληροφόρησης. Αρκεί να μη φεύγει από το μυαλό μας πως η πληροφορία δεν είναι συνώνυμο της γνώσης, είναι μία από τις προϋποθέσεις της –η γνώση είναι το αποτέλεσμα του συστηματικού στοχασμού πάνω στις πληροφορίες, εφόσον οδηγεί σε αποκάλυψη αιτιακών σχέσεων ανάμεσα σε εκ πρώτης όψεως άσχετα φαινόμενα. Χρειαζόμαστε βιβλία που επιτρέπουν τη διάδραση τόσο με τους μαθητές όσο και με τους δασκάλους – είναι για παράδειγμα εύκολο σήμερα κάθε σχολικό εγχειρίδιο να έχει τη δική του σελίδα στο διαδίκτυο, όπου θα μπορούν να παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί (αλλά και οι μαθητές και οι γονείς) προτείνοντας διορθώσεις, συζητώντας για δύσκολες ή ανεφάρμοστες πτυχές του κλπ. Με δυο λόγια: χρειαζόμαστε σύγχρονα, έγκυρα, δημοκρατικά βιβλία. Βιβλία που συνεισφέρουν στη γερή συγκρότηση, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Επιλογικά

Ως εδώ ξετύλιξα κάποιες σκέψεις, θεωρώντας δεδομένο πως η εποχή μας έχει ανάγκη ένα σχολείο περισσότερο δημοκρατικό. Όμως αυτό, όσο και αν μοιάζει αυτονόητο, διόλου δεν είναι. Πόσο συμβατή είναι, για παράδειγμα, η δημοκρατική παιδεία με τις ανάγκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης οικονομίας; Αν η Σίλικον Βάλει δουλεύει με ομάδες εργασίας και «καταιγισμό ιδεών», στα εργοστάσια της Κίνας διαγωνίζεται ο πιο σκληρός φορντισμός. Ανάμεσα στη δημιουργική ελίτ του καπιταλιστικού κέντρου και στο αλλοτριωμένο προλεταριάτο των αναδυόμενων οικονομιών, ποια είναι η προοπτική για τους δικούς μας νέους; Για ποιο μέλλον τους προετοιμάζουμε; Αν προωρίζονται για φτηνή εργατική δύναμη στην αυλή της Ευρώπης, η δημοκρατία φαντάζει άχρηστη πολυτέλεια. Οι εταίροι μας, άλλωστε, στην Ευρωπαϊκή Ένωση μας υπενθυμίζουν διαρκώς πως ο χρεωμένος, ο εξαθλιωμένος δεν αποφασίζει. Εφαρμόζει τις αποφάσεις άλλων.

Σε όλα αυτά, θα μπορούσε να αντιτείνει κάποιος πως ακριβώς επειδή το γενικό πλαίσιο δεν ευνοεί τη δημοκρατία, η διατήρηση και διεύρυνσή της εκεί όπου υπάρχουν ακόμη περιθώρια συνιστά πράξη αντίστασης. Ορθά. Μα δεν αρκεί. Με κάποιο τρόπο θα πρέπει να ξαναδέσουμε την εκπαίδευση με τη δημοκρατία και την οικονομία. Ένας από τους δρόμους που είναι δυνατόν να χαραχθούν είναι ίσως εκείνος που παρωθεί σε μια συνεργατική, αλληλέγγυα οικονομία, μια οικονομία που θέτει διαφορετικά ερωτήματα και επινοεί νέες απαντήσεις. Σε μια τέτοια κατεύθυνση η αντίφαση δημοκρατίας και οικονομίας αίρεται. Η γερή γενική συγκρότηση και η δημοκρατική κουλτούρα γίνονται προϋπόθεση μιας εναλλακτικής οικονομίας. Σε μια τέτοια κατεύθυνση ο σημερινός εκπαιδευτικός έχει νόημα να νοιάζεται για τη μετάδοση έγκυρων και χρήσιμων γνώσεων, έχει νόημα να στιγματίζει και να αποδομεί τον ρατσισμό, να εξαλείφει τον εκφοβισμό, να καλλιεργεί τη συνεργασία και την αλληλεγγύη· το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχει νόημα να φροντίζει για νέα σχολικά βιβλία και υλικά· οι σχολικοί

σύμβουλοι έχει νόημα να βρίσκονται δίπλα στο δάσκαλο: να υποβοηθούν, να επιμορφώνουν, να υποστηρίζουν. Οι γονείς έχει νόημα να μετέχουν σε περισχολικές δραστηριότητες που ζωντανεύουν το σχολείο.

Έχουν νόημα όλα τούτα, διότι, ξέχωρα από την έδρασή τους στις ουμανιστικές αξίες, στην παράδοση του Διαφωτισμού και των κοινωνικών κινήματων, τέτοιου τύπου πρακτικές χαράσσουν ίσως μια κάποια διεξόδο σε μια εποχή πολλαπλών αδιεξόδων.

Αφήνουν, ίσως, μια μικρή πιθανότητα οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες να ντρέπονται λιγότερο για μας.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η Μουσική στην προσχολική εκπαίδευση. Μια νέα προσέγγιση

Βοϊνέσκου Ζαχαρούλα

Σχολική Σύμβουλος 64^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής

voineskou@sch.gr

Χαμακιώτη Αγγελική

Μουσικός κλάδου ΠΕ1601 (πρώην Σχολική Σύμβουλος ΠΕ1601 Δυτικής Ελλάδας)

a_hamakiote@yahoo.com

Σαββανή Παναγιώτα

Νηπιαγωγός

tsavnani@gmail.com

Καρβελά Ευφροσύνη

Νηπιαγωγός

efkar73@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Μουσικής για το Νηπιαγωγείο περιλαμβάνει τρεις άξονες: την εκτέλεση, τη σύνθεση – δημιουργία και την αξιολόγηση (ΔΕΠΠΣ 2003). Στην προσπάθειά μας να διερευνήσουμε αν και κατά πόσον οι Νηπιαγωγοί υλοποιούν δραστηριότητες Μουσικής με βάση τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος οι Σχολικές Σύμβουλοι: Μουσικής Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και 64^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής σχεδίασαν και εκπόνησαν έρευνα σε συνεργασία με δύο νηπιαγωγούς με πτυχίο Μουσικής.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας που εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας και υλοποιήθηκε στην Αχαΐα.

Εισαγωγή - Προβληματική

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μουσικής περιλαμβάνει τρεις άξονες: την εκτέλεση, τη σύνθεση – δημιουργία και την αξιολόγηση (ΔΕΠΠΣ 2003).

Θεωρούμε ότι οι δραστηριότητες Μουσικής που υλοποιούνται από νηπιαγωγούς που δεν έχουν καμία ή έχουν ελάχιστη γνώση Μουσικής,- εφόσον το μάθημα της Μουσικής στις Πανεπιστημιακές Σχολές είναι ή επιλογής ή υποχρεωτικό για ένα/δύο εξάμηνα-, είναι ανεπαρκείς για το Νηπιαγωγείο που είναι ένας χώρος όπου κατεξοχήν μπορούν να καλλιεργηθούν οι αισθητικές/καλλιτεχνικές ικανότητες των παιδιών. Πολλές νηπιαγωγοί απευθύνονται στις σχολικές συμβούλους, διότι δεν γνωρίζουν τραγούδια ή δεν έχουν υλικό που θα τις βοηθήσει στην υλοποίηση

δραστηριοτήτων Μουσικής. Άλλες πάλι δεν αναζητούν υλικό και παραμένουν στα τελείως ανούσια ή τυπικά τραγούδια.

Όμως, στις μικρές ηλικίες η μουσική μέσα από τη συνύπαρξή της με τα εικαστικά, το χορό, το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να έχουν θαυμάσια αποτελέσματα, διότι εκεί συνυπάρχουν ο ήχος, ο ρυθμός, το χρώμα, το σχήμα, η κίνηση και η έκφραση.

Εξάλλου, η «αισθητική καλλιέργεια» είναι μια ελεύθερη δύναμη που ωριμάζει μέσα στο χρόνο με ρυθμούς και ερεθίσματα, εξωτερικά και εσωτερικά. Είναι μια διαδικασία, την οποία ούτε να επισπεύσεις μπορείς αλλά ούτε και να την επιβάλλεις βιάζοντας ταυτόχρονα νου και καρδιά, παρά μόνο να τη «βοηθήσεις», να τη «στηρίξεις», ώστε συνεχώς να εμπλουτίζεται. Είναι μια συνεχής διαδικασία που χτίζεται και ολοκληρώνεται στο χρόνο, χωρίς ημερομηνία έναρξης και λήξης (http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/th_en_viii/xaralampoys.htm). Αυτό είναι κάτι που κατά την άποψή μας μπορεί καλύτερα να κάνει η νηπιαγωγός με πτυχίο - εξειδίκευση Μουσικής.

Είναι χρήσιμο να δίνεται η δυνατότητα στα νήπια να δημιουργούν τη δική τους μουσική σύνθεση και όχι απλά να εκτελούν ένα τραγούδι ή να παίζουν ένα όργανο, αλλά και ο αυτοσχεδιασμός και ο «μουσικός διάλογος» μέσα από παιχνίδι, δίνουν στα παιδιά το δικό τους χώρο ελευθερίας, όπου μπορούν να εκφραστούν με φαντασία και δημιουργικότητα. Στην περίπτωση αυτή, σημαντική κρίνεται η εμπειρία του εκπαιδευτικού, ώστε να χειρίζεται και να ενθαρρύνει τις δημιουργικές προσπάθειες των νηπίων.

Στο τέλος της έρευνας αν καταδειχθεί ότι οι νηπιαγωγοί των πειραματικών ομάδων επέτυχαν την υλοποίηση των στόχων του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για τη Μουσική θα προταθεί η επιδίωξη της υλοποίησης δραστηριοτήτων Μουσικής από νηπιαγωγούς με πτυχίο-εξειδίκευση Μουσικής σε περισσότερα νηπιαγωγεία, η υποχρεωτική επιμόρφωση των νηπιαγωγών στη Μουσική, καθώς και η υποστήριξη της πρότασης για μεγαλύτερη διάρκεια της υποχρεωτικής διδασκαλίας της Μουσικής στα Πανεπιστημιακά τμήματα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση πειραματικών ομάδων και ομάδων ελέγχου/σύγκρισης. Ως πειραματικές ομάδες επιλέχθηκαν δύο Νηπιαγωγεία που έχουν και κλασικά και ολόημερα τμήματα. Το ίδιο και οι ομάδες σύγκρισης. Ήταν δύο Νηπιαγωγεία με τα ανάλογα τμήματα. Τα σχολεία επιλέχθηκαν έτσι ώστε να βρίσκονται στην ίδια περιοχή, να έχουν ίδιο αριθμό μαθητών ανά τμήμα και οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν τη συμμετοχή τους.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας οι νηπιαγωγοί όλων των τμημάτων κρατούσαν καθημερινά ημερολόγιο μουσικών δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν. Αυτό μας βοήθησε στην καταγραφή και σύγκριση των υλοποιημένων δραστηριοτήτων. Επίσης, όλες οι ομάδες απήντησαν σε ερωτήσεις και συμπληρώσαν ερωτηματολόγια της έρευνας.

Οι νηπιαγωγοί της ομάδας ελέγχου υλοποίησαν δραστηριότητες Μουσικής, όπως κάθε χρόνο. Οι νηπιαγωγοί της πειραματικής ομάδας στα κλασικά και στα ολοήμερα τμήματα υλοποίησαν δραστηριότητες μουσικής αντίστοιχα τρεις και πέντε φορές την εβδομάδα.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μέρος της έρευνας που εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας, υλοποιήθηκε στην Αχαΐα και αφορά τις δραστηριότητες της Μουσικής στα Νηπιαγωγεία. Η έρευνα εκπονήθηκε από τις Σχολικές Συμβούλους: Μουσικής Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και 64^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής. Πολύ σημαντική κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν η στήριξη από την Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας.

ΣΚΟΠΟΣ της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσον οι νηπιαγωγοί των ομάδων ελέγχου και των πειραματικών ομάδων επιτυγχάνουν την υλοποίηση των στόχων του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για τη Μουσική

Στόχοι: Να προταθεί ή να απορριφθεί η διδασκαλία της Μουσικής από νηπιαγωγό με πτυχίο - εξειδίκευση Μουσικής στα Νηπιαγωγεία.

Να καταδειχθεί η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της Μουσικής στο Νηπιαγωγείο από τον/την νηπιαγωγό με περισσότερες γνώσεις μουσικής, με δεδομένο ότι η Μουσική ή δεν είναι υποχρεωτικό μάθημα ή είναι εξάμηνο υποχρεωτικό μάθημα στις Πανεπιστημιακές Σχολές.

Υποθέσεις/προβληματισμοί

Βασικά ερωτήματα της έρευνας ήταν αν: Οι δραστηριότητες της Μουσικής όταν πραγματοποιούνται από νηπιαγωγό με πτυχίο - εξειδίκευση Μουσικής μπορεί να είναι αποδοτικότερες και αν οι νηπιαγωγοί ανεξάρτητα από τις γνώσεις Μουσικής εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις τάξεις τους.

ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Η πειραματική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο Νηπιαγωγεία: 2^ο και 57^ο Πατρών. Αναλυτικότερα, στην έρευνα έλαβαν μέρος τρία κλασικά τμήματα και ένα ολοήμερο. Τα νηπιαγωγεία αυτά επελέγησαν διότι οι τάξεις είναι μεικτές. Αποτελούνται από γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές και από παιδιά των δύο ηλικιών.

Στην ίδια περιοχή βρίσκονται και τα νηπιαγωγεία της ομάδας ελέγχου (42^ο και 37^ο Πατρών) με ισάριθμα τμήματα κλασικών και ολοήμερων νηπιαγωγείων με της πειραματικής ομάδας και αντίστοιχο αριθμό μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα ήταν οι μόνες που είχαν δηλώσει πως έχουν επιπλέον γνώσεις Μουσικής σε όλη την Περιφέρεια.

Τα εργαλεία της έρευνας

Ως εργαλεία επιλέχθηκαν τα ημερολόγια και τα ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από γονείς και νηπιαγωγούς.

Οι νηπιαγωγοί της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου κατέγραφαν καθημερινά σε ημερολόγιο τις υλοποιούμενες δραστηριότητες Μουσικής.

Χρόνος υλοποίησης

Η έρευνα άρχισε το Σεπτέμβριο του 2009 και τελείωσε τον Ιούνιο του 2011. Διήρκεσε δηλαδή, δύο σχολικά έτη.

ΥΛΙΚΑ

1. Για τις ανάγκες της έρευνας χρειάστηκαν τα παρακάτω μουσικά όργανα:

- Ταμπουρίνο
- Ντέφι
- Τρίγωνα
- Ξυλάκια
- Ξυλόφωνο
- Μεταλλόφωνο
- Καστανιέτες
- Κουδουνάκια
- Κρόταλα
- Μαράκες
- Γκουίρο
- Σωλήνας της βροχής
- Πιάτα
- Καμπάνες με διαφορετικό ύψος και ηχόχρωμα
- Καμπάνες με ίδιο ηχόχρωμα
- Αρμόνιο
- Μουσικοί σωλήνες

2. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε υλικό από βιβλία και cd καθώς και υλικό από το διαδίκτυο. Μερικά από αυτά αναφέρονται παρακάτω:

- Μουσικοπονηριές (βλέπε για όλα τα βιβλία τη Βιβλιογραφία)
- Μουσικά παιχνίδια
- KIDEPEDIA μουσική
- RAM-KID μουσική
- Διαδίκτυο (εικόνες, πρόγραμμα Εμμέλεια, Μελίνα...)
- Παραμύθια (Ο Πέτρος και ο λύκος, Ορχήστρα ποντικάτα, Μενέλαος και Πάρης, Συναυλία των ζώων. Κάστορας και ηχώ, Όπερα, Η πιπίτσα ταξιδεύει στο Πεντάγραμμο, Η ιστορία της ηχώ)
- Cd και κασέτες με διαφορετικά είδη μουσικής
- Μουσικό γιασεμάκι

- Ανακαλύπτοντας την μουσική.

Αποτελέσματα της έρευνας

Α. Στο ξεκίνημα της έρευνας ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα της Μουσικής. Οι απαντήσεις τους μας δίνουν κάποια στοιχεία για το τι συμβαίνει στις τάξεις.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν όλες γυναίκες. Τέσσερις νηπιαγωγοί είχαν 6-10 χρόνια υπηρεσίας, μια 26-30, μια 1-5, μια 11-15, και μια πάνω από 31 χρόνια. Επιζητώντας τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το αναλυτικό πρόγραμμα της Μουσικής στο Νηπιαγωγείο λάβαμε τις εξής απαντήσεις:

Στην ερώτηση αν: «Έχετε εφαρμόσει το ΔΕΠΠΣ για τη Μουσική στην τάξη σας;». Οι πέντε νηπιαγωγοί δήλωσαν όχι και οι τρεις ναι. Αυτές οι τρεις είναι οι μόνες που δήλωσαν ότι έχουν και γνώσεις Μουσικής.

Στην ερώτηση αν: «Κατά τη γνώμη σας, οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος για τη Μουσική είναι: πολύ ικανοποιητικοί, ικανοποιητικοί, σχετικά ικανοποιητικοί, μη ικανοποιητικοί», απάντησαν ότι είναι ικανοποιητικοί όλες εκτός από μια που αναφέρει ότι είναι πολύ ικανοποιητικοί. Αν βεβαίως είναι ικανοποιητικοί οι στόχοι γιατί υλοποιούνται μόνο από τρεις; Είναι ένα ερώτημα που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Στην ερώτηση αν: «Θεωρείτε ότι όσα προτείνει το ΔΕΠΠΣ για τη Μουσική μπορούν να γίνουν στο νηπιαγωγείο». Απάντησαν οι τέσσερις νηπιαγωγοί ότι μπορούν να γίνουν «λίγα» (ανάμεσά τους ήταν και μια που είχε σπουδές 8 χρόνων πιάνου), οι τρεις «πολλά» και μια «πάρα πολλά» (αυτή είχε και πτυχίο αρμονίας).

Στην ερώτηση αν: «Θεωρείτε ότι οι δραστηριότητες Μουσικής υλοποιούμενες από Νηπιαγωγό με πτυχίο Μουσικής, θα είχαν αποτελέσματα: πολύ καλύτερα, καλύτερα, λίγο καλύτερα και καθόλου καλύτερα». Οι έξη απήντησαν «πολύ καλύτερα», μια «καθόλου καλύτερα» και μια «καλύτερα».

Στην ερώτηση αν: «Υπάρχει κάποιο σχόλιο ή πρόταση που θα θέλατε να κάνετε;» Απήντησαν μόνο δύο: Η μια θεωρεί σημαντικό να εξοπλιστούν τα νηπιαγωγεία με υλικό που θα βοηθήσει στην υλοποίηση δραστηριοτήτων μουσικής και η δεύτερη ανέφερε ότι χρειάζονται:

1. σεμινάρια για τις νηπιαγωγούς με θέμα μουσική αγωγή.
2. οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες να γίνονται από μουσικό
3. εξοπλισμό των νηπιαγωγείων με μουσικά όργανα ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών
4. ομάδα μουσικών να επιλέξει παραδοσιακά τραγούδια, μουσική άλλων χωρών και μοτίβα που θα βοηθούν τα παιδιά να εκφραστούν και να δημιουργούν. Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός είναι αυτή που δήλωσε ότι δεν θα είναι καθόλου καλύτερα αν κάνει τις δραστηριότητες νηπιαγωγός με πτυχίο Μουσικής.

Β. Επίσης, ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς όλων των τμημάτων να καταγράψουν τις δραστηριότητες μουσικής που υλοποιούν καθημερινά. Τα αποτελέσματα όσων κατέγραψαν είναι τα εξής:

Α. Νηπιαγωγείο ομάδας έλεγχου

κλασικό τμήμα	Τραγούδια
	Παιχνιδοτραγούδα της Μ. Κωχ
	Ηχοπαιχνιδίσματα (μουσική και κίνηση)
	Δραματοποιήσεις
	Θεατρικά
	Χορός

Β. Το νηπιαγωγείο ομάδας ελέγχου με τρία τμήματα

1 ^ο τμήμα	Τραγούδια , διαγωνισμός τραγουδιού, ρυθμό με μουσικά όργανα
	Γνωριμία με τα μουσικά όργανα (δυνατά-σιγανά, αργά-γρήγορα)
	Ψυχοκινητικά τραγούδια (κεφάλι-ώμοι..., χόκυ-πόκυ)
	Χορός
	Μουσικά παιχνίδια
	Άλλα: μουσικά παραγγέλματα, η συμφωνία των παιχνιδιών, για την Ελίζα του Μπετόβεν, Μότσαρτ Μικρή νυχτερινή μουσική
2 ^ο τμήμα	Τραγούδια
	Μουσικές καρτέκλες
	Περνά-περνά η μέλισσα
3 ^ο τμήμα	Μουσικές καρτέκλες
	Τραγούδια
	Αλάτι χοντρό-αλάτι ψιλό
	Μουσικά στεφάνια
	Περνά-περνά η μέλισσα

Βλέπουμε ότι στην ομάδα ελέγχου να υπάρχει μία σύγχυση γύρω από τις δραστηριότητες της Μουσικής, του παιχνιδιού, του χορού, του θεάτρου και της δραματοποίησης.

Γ. Τα πειραματικά τμήματα από την άλλη πλευρά ασχολήθηκαν με:

1. ΗΧΟΙ- Τι είναι- Είδη ήχων (ανθρώπινοι, μηχανικοί, φυσικοί)- **ιδιότητες ήχων** (Ηχώχρωμα, διάρκεια, ρυθμός, ένταση, ύψος)-**Ήχοι και επικοινωνία- Ήχοι και μουσική- ηχώ- Ηχορύπανση**

2. Γνωριμία με τη μουσική, Μουσικά όργανα, Τα όργανα της ορχήστρας Orff, Μουσικές ιστορίες, Νότες, Τα όργανα της ορχήστρας, Είδη Μουσικής, Εκτέλεση δικών τους δημιουργιών, Ρυθμός και αξίες, Μουσικά παιχνίδια, Πρόγραμμα Μελίνα και Εμμέλεια και

3. Τραγούδια.

Αξιολόγηση των νηπιαγωγών της πειραματικής ομάδας για το πρόγραμμα

Οι νηπιαγωγοί της πειραματικής ομάδας κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος κατέγραψαν: Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και μπόρεσαν να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από την μουσική. Αξιολογήθηκαν στην ακουστική διάκριση, στην ικανότητά τους ως ακροατές, στην αρμονική συνεργασία τους στα πλαίσια της ομάδας, στην εφευρετικότητα, στην επινόηση και στην κριτική τους ικανότητα. Ειδικότερα στο τέλος της χρονιάς εξέφρασαν μέσα από την ζωγραφική την προτίμησή τους σε κάποιο συγκεκριμένο μουσικό όργανο που γνώρισαν στην πορεία.

Η ώρα της μουσικής ήταν πολύ ευχάριστη. Τα παιδιά περίμεναν πως και πως να έρθει η ώρα της μουσικής και το ζητούσαν καθημερινά. Τα νήπια ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη επιτυχία στις δραστηριότητες. Τα προνήπια ακολουθούσαν τα μεγαλύτερα στις δραστηριότητές τους, αν δεν καταλάβαιναν κάτι. Γενικότερα, όμως συμμετείχαν όλα με ευχαρίστηση. Στο ολοήμερο που τα περισσότερα παιδιά ήταν αλλοδαπά, έβρισκαν στην ώρα της μουσικής έναν τρόπο να γίνουν αποδεκτά από τα άλλα παιδιά γιατί μπορούσαν να ανταποκριθούν με επιτυχία και να εισπράξουν το «μπράβο» της νηπιαγωγού και των συμμαθητών τους.

Τα μουσικά παιχνίδια και οι δραστηριότητες που περιείχαν κίνηση ήταν τα αγαπημένα των παιδιών και τα ζητούσαν. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς ζητούσαν επίμονα να παίξουμε πάλι με τους ήχους και τις καρτέλες (τόμπολες), που παίζαμε τις πρώτες ημέρες.

Οι δραστηριότητες, επίσης, και τα τραγούδια για τις νότες έμειναν στη μνήμη των παιδιών μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Έμαθαν να πειθαρχούν, να σέβονται τους κανόνες που χρειαζόταν σε κάθε παιχνίδι ή δραστηριότητα, να ακούν προσεκτικά μουσικά κομμάτια ή ήχους, η μνήμη τους ασκήθηκε περισσότερο, καθώς και η προσοχή τους.

Οι περισσότεροι στόχοι επετεύχθησαν και σίγουρα η μουσική είναι ένα «μάθημα» που ευχαριστεί τα παιδιά και χρήσιμο για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία αφορούν αφενός τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στα Νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στην έρευνα και αφετέρου καταδεικνύει τις απόψεις των Νηπιαγωγών που συμμετείχαν σε αυτήν, είτε ως πειραματική ομάδα, είτε ως ομάδα ελέγχου. Το πλήθος των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν από τις ομάδες ελέγχου είναι περιορισμένες σε σχέση με τους στόχους του ΔΕΠΠΣ.

Αντίθετα η Μουσική μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο Νηπιαγωγείο καλλιέργησε την αισθητική ικανότητα και ευαισθησία, την κατανόηση και

απόλαυση της μουσικής και την απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών.

Από την σύγκριση των υλοποιούμενων δραστηριοτήτων στις πειραματικές ομάδες και τις ομάδες ελέγχου φαίνεται ότι η ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης και ανάλογων δεξιοτήτων εξαρτάται από την ποιότητα, ποικιλία και καταλληλότητα των μουσικών εμπειριών, που προσφέρονται στην τάξη.

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας απέκτησαν μουσικές δεξιότητες σχετικές με τον έλεγχο, το χειρισμό και την παρουσίαση του ήχου (δηλαδή να ακούν, να τραγουδούν, να παίζουν και να συνθέτουν).

Οι εκπαιδευτικοί με Μουσική παιδεία δημιούργησαν κατάλληλο περιβάλλον στην τάξη τους, διευκόλυναν τα παιδιά με υλικά και με ποικίλες δραστηριότητες και τα οδήγησαν σε περαιτέρω μουσική εξερεύνηση. Ενεργοποίησαν τα παιδιά ώστε να ακούν μουσική και να παίζουν «με τη μουσική», να βιώνουν ομαδικές μουσικές εμπειρίες, να πειραματίζονται με τους ήχους, το τραγούδι, την κίνηση, με το παίξιμο οργάνων και τη «σημειογραφία» και να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες όπου είναι δυνατόν.

Προσπαθήστε να ακούσετε την «Χειμωνιάτικη ιστορία» που δημιούργησαν:

«Μια φορά κι έναν καιρό η δασκάλα του νηπιαγωγείου ανακοίνωσε στα παιδιά ότι θα πάνε εκδρομή στην εξοχή για να παρατηρήσουν τα δέντρα, τα λουλούδια και να ακούσουν τα πουλιά να κελαηδούν. Το πρωί, πριν ξεκινήσουν ο καιρός ήταν πολύ καλός και στον ουρανό έλαμπε ένας χαμογελαστός ήλιος. Όλοι ήταν χαρούμενοι που δεν έβρεχε (βροχοποιός).

Μπήκαν στο πούλμαν και ξεκίνησαν τραγουδώντας το “Χαρωπά τα δυό μου χέρια τα χτυπώ”. Καθώς περνούσε η ώρα ουρανός σκοτεινίασε και γκρίζα σύννεφα (ταμπουρίνα) εμφανίστηκαν στον ουρανό. Η νηπιαγωγός πήρε το μικρόφωνο και είπε στα παιδιά ότι ίσως συναντήσουν βροχή (βροχοποιός) στην εξοχή και δεν θα μπορούσαν να περπατήσουν μέσα στη φύση και να παίξουν, αλλά θα έβρισκαν τρόπο να απολαύσουν την εκδρομή τους.

Μετά από λίγη ώρα έφτασαν σε ένα πανέμορφο τοπίο, γεμάτο δέντρα και φυτά και σε ένα σημείο ένα υπόστεγο με παγκάκια τους υποσχόταν ότι σε περίπτωση βροχής (βροχοποιός), θα έμπαιναν από κάτω για να μη βραχούν. Η νηπιαγωγός είπε στα παιδιά ότι μπορούν να παίξουν όποιο παιχνίδι ήθελαν, αρκεί να είναι προσεκτικά και να μη χτυπήσουν. Τα παιδιά αποφάσισαν να παίξουν κυνηγητό και ξεχύθηκαν μέσα στο δάσος για το παιχνίδι τους (μαράκες, ντέφια) .

Τα γκρίζα σύννεφα δεν είχαν φύγει από τον ουρανό, αντίθετα έγιναν πιο πυκνά και ένα σιγανό αεράκι (αιολικός σωλήνας) έκανε την εμφάνισή του. Ο καιρός χειροτέρευε και όλα έδειχναν ότι σε λίγο θα ξεκινούσε καταιγίδα (ντραμς της καταιγίδας). Ο αέρας (αιολικοί σωλήνες) έγινε πιο δυνατός και δεν άφηνε τα παιδιά να τρέχουν ανέμελα ανάμεσα στα δέντρα. Τα πουλάκια έτρεξαν να μπουν στις φωλιές τους και κελαηδούσαν τρομαγμένα λέγοντας στα παιδιά να τρέξουν κι αυτά να προστατευτούν για να μη τα πάρει ο αέρας (αιολικοί σωλήνες).

Μετά από λίγο ο αέρας (αιολικοί σωλήνες) έγινε πολύ δυνατός και αστραπές (ταμπουρίνα) εμφανίστηκαν στον ουρανό. Η μέρα έγινε σα νύχτα και άρχισε να βρέχει (βροχοποιός). Η νηπιαγωγός φώναξε τα παιδιά να μαζευτούν κοντά της και όλοι μαζί μπήκαν κάτω από το υπόστεγο για να μη βραχούν. Κάθισαν στα παγκάκια και έβγαλαν τα φαγητά τους για να πάρουν το πρωινό τους.

Γύρω τους ακούγονταν αστραπές και βροντές (ντραμς καταιγίδας και ταμπουρίνα) και δυνατός, μα πολύ δυνατός αέρας (αιολικοί σωλήνες). Η βροχή (βροχοποιός και παλαμάκια) έγινε πολύ δυνατή. Τα παιδιά σταμάτησαν να μιλούν μεταξύ τους και μαζί με την κυρία τους άκουγαν τους ήχους γύρω τους.

Τι άκουγαν τα παιδιά; Βροχή (βροχοποιός) – αέρα (αιολικοί σωλήνες) – αστραπές και βροντές (ταμπουρίνα) – καταιγίδα (ντραμς καταιγίδας).

Η ώρα περνούσε και ο ήλιος παρέμενε κρυμμένος πίσω από τα γκρίζα σύννεφα. Η νηπιαγωγός διάβασε ένα παραμύθι στα παιδιά. Μόλις τελείωσαν ακούστηκε μια κόρνα. Ήταν το πούλμαν που ήρθε να τους πάρει. Η νηπιαγωγός τους είπε ότι πρέπει να τρέξουν μέχρι το πούλμαν για να μη βραχούν γιατί έξω από το υπόστεγο η βροχή (βροχοποιός) ήταν δυνατή και ο αέρας (αιολικοί σωλήνες) σφύριζε, έτοιμος να τους σπρώξει και οι βροντές (ταμπουρίνα και ντραμς καταιγίδας) ήταν τόσο δυνατές που τους τρόμαξαν.

Η εκδρομή τους τελείωσε. Τα παιδιά δεν πρόλαβαν να παίξουν όπως ήθελαν, αλλά τους άρεσαν τόσο πολύ οι ήχοι της φύσης και της κακοκαιρίας, που τελικά δεν μετάνιωσαν για την εκδρομή που πήγαν. Πέρασαν πολύ όμορφα. Την επόμενη φορά, όμως, θα ήθελαν η εκδρομή τους να γίνει σε μια ηλιόλουστη ημέρα.

Γύρισαν όλα κουρασμένα στο σπίτι τους και έπεσαν για ύπνο, όπου είδαν στο όνειρό τους μια εκδρομή σε ένα πανέμορφο λιβάδι με τον ήλιο να λάμπει ψηλά στον ουρανό».

Βλέπουμε ότι τα παιδιά δεν έμειναν σε δραστηριότητες απλού τραγουδιού, μουσικοκινητικού δρώμενου ή μουσικού παιχνιδιού. Απόκτησαν μια ιδέα των μουσικών στοιχείων (του ψηλού/χαμηλού, δυνατού/σιγανού, μεγάλης διάρκειας/μικρής διάρκειας κ.ά.) μέσα από την επαναλαμβανόμενη παραγωγή και ακρόαση ήχων. Μέσω τέτοιων αυτοσχεδιασμών και επινοήσεων τα παιδιά έφτασαν να αναγνωρίσουν την ανάγκη να καταγράψουν τη μουσική που δημιούργησαν.

Ένα παράδειγμα είναι το ακόλουθο:

Σύνθεση τραγουδιού (Τίτλος: Η μουσική, Συνθέτες και Στιχουργοί: Ευαγγελία, Ιωάννα, Μαίρη, Νίκος, Νεκτάριος)

Η μουσική μου αρέσει πολύ τραγουδώ, γελώ, χορεύω και πηδώ, παίζω οργανάκια με τα δυο μου τα χεράκια και περνάμε τόσο ωραία που είμαστε μια όμορφη παρέα.

(Ντο ρε μι φα – ντο ρε μι φα φα – φα σολ λα – φα σολ – φα σολ λα – φα σολ λα – φα σολ λα σι σι σι – φα σολ λα σι σι – ντο ρε μι φα σολ λα σι ντο – ντο ρε μι φα σολ λα σι ντο). Τα παιδιά επέλεξαν τις νότες παίζοντας το μεταλλόφωνο.

Θεωρούμε ότι αυτό που αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ: «Η προσέγγιση της Μουσικής στο Νηπιαγωγείο πρέπει να εξασφαλίζει ότι η ακρόαση και η εφαρμογή της γνώσης και κατανόησης αναπτύσσονται μέσα από τις συσχετιζόμενες δεξιότητες της εκτέλεσης (έλεγχος ήχων μέσω τραγουδιού και παιξίματος οργάνου), μουσικής δημιουργίας (δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών) και αξιολόγησης (εκτίμηση και αναθεώρηση της εργασίας τους)», έγινε πράξη.

Επιπλέον θεωρούμε ότι από τα βασικά συμπεράσματα που αναφέρθηκαν αναδεικνύεται η προστιθέμενη αξία της έρευνας, η οποία καταδεικνύει την ανάγκη για εξειδίκευση στο χώρο της Μουσικής, καθώς οι δραστηριότητες της Μουσικής όταν πραγματοποιούνται από νηπιαγωγό με πτυχίο - εξειδίκευση Μουσικής μπορεί να είναι αποδοτικότερες, ενώ οι νηπιαγωγοί μάλλον δεν εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις τάξεις τους. Συμφωνούμε με τη πρόταση εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα, για την επιμόρφωση των νηπιαγωγών στη Μουσική, πράγμα που υλοποιήθηκε με τη λήξη του προγράμματος και αποδεικνύει από τη μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (90 άτομα στα 200) σε απογευματινό σεμινάριο, ότι ήταν πράγματι μια ανάγκη. Θεωρούμε δε ότι η υποστήριξη μιας πρότασης για μεγαλύτερη διάρκεια της υποχρεωτικής διδασκαλίας της Μουσικής στα Πανεπιστημιακά τμήματα θα ήταν ίσως απαραίτητη.

Τέλος, μέσα από την έρευνα ωθείται η περαιτέρω επεξεργασία της υλοποίησης των δραστηριοτήτων Μουσικής στο Νηπιαγωγείο δίνοντας νέες κατευθύνσεις για μελλοντική μεγαλύτερη έρευνα πάνω στο θέμα αυτό.

Βιβλιογραφία- Εποπτικό υλικό

- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νηπιαγωγείου. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι. (2006). *Οδηγός της Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα. Ο.Ε.Δ.Β.
- MacDonald, A. (1990). *Ο μικρός Κάστορας και η ηχώ*. Αθήνα: Ρώσση.
- Simsa, M. (2006). *Η Συναυλία των ζώων*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Εμμέλεια: από το μουσικό χωριό *Μουσικό εργαστήριο*
[http://www.iema.gr/data/edu/EMMELEIA/\(31-1-16\)](http://www.iema.gr/data/edu/EMMELEIA/(31-1-16))
- Ζαραμπούκα, Σ. (2000). *Μουσική Ορχήστρα ποντικάτα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ζαραμπούκα, Σ. (2003). *Μενέλαος και Πάρης Ηχορύπανση*. Αθήνα: Πατάκης
- Θεοδωράκη Μ. (2010). *Η Πιπίτσα ταξιδεύει ... στο πεντάγραμμα και γνωρίζει τις νότες*. Αθήνα: Διάπλαση
- Θεοδωράκη, Μ. (2008). *Η Πιπίτσα ταξιδεύει στην ορχήστρα*. Αθήνα: Διάπλαση
- Καψάσκη-Μακρή, Αγγ. Ντζούφρας, Θ. (2011). *Μουσικά παιχνίδια και μουσικές έννοιες*. Αθήνα: Μελωδία.
- Τσακίρη, Κ. (2000). *Ανακαλύπτοντας τη μουσική*. Αυτοέκδοση.
- Ματθαιοπούλου, Δ. (2006). *Μουσικοποιητές 1 –Μουσικοκινητική αγωγή για παιδιά 4 και άνω*. Αθήνα: Νάκας
- Μωραΐτη, Τ. Κουρκουρίκα Μ. (2007). *Μουσικό γιασεμάκι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρόγραμμα Μελίνα <http://www.iema.gr/melinamediteranean/?lang=el> (31-1-16)

Προκόφιεφ, Σ. (2005). *Ο Πέτρος και ο λύκος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Σίμου, Α. (2009). *Μικρές μουσικές ιστορίες*. Μελωδικό καράβι.

Χαραλάμπους, Α. *Η Αισθητική Παιδεία στις μικρές ηλικίες*.

http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/th_en_viii/xaralampoys.htm (31-1-16)

Τα συνεργατικά περιβάλλοντα στο σχολείο: η οπτική των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων

Δρ Νάσια Δακοπούλου
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
nasiadakoroulou@tutors.eap.gr

Δρ Δήμητρα Καυκά
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
dimitrakauka@gmail.com

Δρ Έλενα Μανιάτη
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
elmaniati@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας η οποία διεξήχθη σε τρεις εκπαιδευτικές Περιφέρειες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, στο πλαίσιο ερευνητικού – επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, με θέμα «Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής: Προσεγγίζοντας τη δυναμική της σχολικής τάξης» για το σχολικό έτος 2015-2016. Στόχος της έρευνας ήταν να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα συνεργασίας που αναπτύσσεται στον σχολικό χώρο, καθώς και για το κλίμα που επικρατεί, όσον αφορά τη συνεργατική συμπεριφορά των συναδέλφων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων και να αποτυπώσει τις αιτίες για τις οποίες ενισχύονται (ή δεν ενισχύονται) τα συνεργατικά σχήματα στο σχολείο. Πεδίο αναφοράς υπήρξε η θέση ότι η αξιοποίηση ισχυρών δικτύων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Η δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας φιλοδοξεί να συμβάλει τόσο στην αποτελεσματικότερη δόμηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, όσο και στοχευμένων παρεμβάσεων, για την προώθηση των συνεργατικών σχημάτων στα σχολεία.

Εισαγωγή

Το σχολικό κλίμα θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν, αφ΄ ενός τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και αφ΄ ετέρου τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα του σχολείου. Τα συνεργατικά σχήματα που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρούνται σημαντική παράμετρος στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, ενώ έρευνες έχουν δείξει ότι στα επιτυχημένα σχολεία δημιουργούνται και αξιοποιούνται ισχυρά δίκτυα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Day et al., 2000, Pashiardis et al., 2011).

Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι συμμετέχουν σε συνεργατικά σχήματα συχνά εννοούν είτε ότι συζητούν για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών τους είτε ότι “συμβαδίζουν” στην ύλη είτε ότι συμμετέχουν στις συσκέψεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Επίσης, άλλες φορές, αναφέρονται στις από κοινού προσπάθειες με τους συναδέλφους, για θέματα βελτίωσης της υποδομής και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, του σχολικού περιβάλλοντος, της γενικότερης οργάνωσης της σχολικής μονάδας, της στάσης απέναντι σε συλλόγους, τοπικούς φορείς κ.τ.λ. Σαφώς οι συνδιδασκαλίες, η συνεργασία στο σχεδιασμό προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και τα συνδυαστικά ωρολόγια προγράμματα, είναι μερικά από τα παραδείγματα που προάγουν τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. Όμως, μόνον αυτού του τύπου η προσέγγιση δεν εξασφαλίζει τη διαμόρφωση και την επιτυχία του συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα.

Θα πρέπει να συνυπολογιστεί και η παράμετρος της κουλτούρας, δηλαδή, του τρόπου σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών, των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και των προσδοκιών τους, του τρόπου, με άλλα λόγια, με τον οποίο διαμορφώνεται το *γίνεσθαι* μέσα σχολείο. Έτσι, κάθε σχολείο διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την κουλτούρα του, αφού οι συμπεριφορές και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου δεν αποτελούν ένα στατικό και παγιωμένο σύστημα αρχών και κανόνων, αλλά ένα σύστημα ανοικτό, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από ένα σύνολο μεταβλητών. Για παράδειγμα, βασική προϋπόθεση για να υπάρξουν αποτελεσματικές συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι να διαμορφωθεί στο σχολείο κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης. Επίσης, η ποιότητα των σχέσεων των διδασκόντων επηρεάζεται από τη διάρθρωση, την οργάνωση, τη διοίκηση και τη λειτουργία του σχολείου και, επομένως, η κουλτούρα, σε ό,τι αφορά το κλίμα συνεργασίας στις σχολικές μονάδες, επηρεάζεται άμεσα από τις ενέργειες και τις πράξεις των Διευθυντών τους (Gold & Evans, 1998). Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι είναι σημαντικό ο Διευθυντής να συμμετέχει ο ίδιος προσωπικά στις συνεργασίες, να έχει ξεκάθαρο όραμα και να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Wood et al., 2006).

Εκκινώντας από αυτές τις παραδοχές, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για την ανάπτυξη συνεργατικών σχημάτων στα σχολεία που εργάζονται. Στην εισήγηση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, η οποία διεξήχθη σε τρεις εκπαιδευτικές Περιφέρειες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, στο πλαίσιο ερευνητικού – επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα «Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής: Προσεγγίζοντας τη δυναμική της σχολικής τάξης» για το σχολικό έτος 2015-2016. Στόχος της έρευνας

ήταν να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το συνεργατικό κλίμα στα σχολεία, με ερωτηματολόγια και στοχευμένες ομάδες εργασίας (focus groups). Συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί στόχοι ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών: α) για το κλίμα συνεργασίας που αναπτύσσεται στον σχολικό χώρο και β) για το κλίμα που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα, όσον αφορά τη συνεργατική συμπεριφορά των συναδέλφων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι βασική προϋπόθεση για να υπάρξουν αποτελεσματικές συνεργασίες είναι να διαμορφωθεί στα σχολεία κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης. Το κλίμα αυτό επηρεάζεται άμεσα από τις ενέργειες και τις πράξεις των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου και από τη συνεργατική κουλτούρα που τους διέπει. Η συνεργατική κουλτούρα θεωρείται το κλειδί της εκπαιδευτικής αλλαγής, βελτίωσης και ανάπτυξης και εξασφαλίζει τις προσδοκώμενες στάσεις, συμπεριφορές και δεσμεύσεις των ατόμων, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας.

Η δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας φιλοδοξεί να συμβάλει τόσο στην αποτελεσματικότερη δόμηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, όσο και στοχευμένων παρεμβάσεων, για την προώθηση των συνεργατικών σχημάτων στα σχολεία.

1. Η θεωρητική συζήτηση για τη διαμόρφωση συνεργατικών σχημάτων στο σχολείο

Το σύγχρονο σχολείο εντάσσεται και λειτουργεί σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, με αποτέλεσμα να προβάλλει ως αναγκαιότητα ο μετασχηματισμός της φυσιογνωμίας του, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα νέα διακυβεύματα και ζητούμενα. Βασικές προϋποθέσεις για την εξασφάλιση της επιτυχούς έκβασης αυτού του μετασχηματισμού αποτελούν η συνεχής μάθηση και προσαρμογή στην αλλαγή καθώς και η έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό. Αρωγοί σε αυτό το εγχείρημα μετασχηματισμού είναι η επιλογή και η εφαρμογή στρατηγικών και δράσεων που δεν είναι προϊόντα παγιωμένων και στερεοτυπικών αντιλήψεων, αλλά αντίθετα εκκινούν από καινοτόμες και κυρίως συλλογικές πρωτοβουλίες. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η υλοποίηση τέτοιων στρατηγικών και δράσεων ενδέχεται να αποτύχει από την ύπαρξη μη συμβατών συμπεριφορών εντός του σχολείου, την έλλειψη κατανόησης και την ελλιπή επικοινωνία (Deal & Kennedy, 1999).

Σημαντική παράμετρος σε παρόμοια εγχειρήματα μετασχηματισμού είναι η κουλτούρα του σχολείου, όπως βιβλιογραφικά προσδιορίζεται ο τρόπος σκέψης και δράσης των εμπλεκόμενων μελών του οργανισμού, οι κανόνες, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των ατόμων, ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο

διαμορφώνεται το *γίνεσθαι* μέσα στη σχολική μονάδα (Νομικού, 2010). Η κουλτούρα του σχολείου ορίζεται ως ένα σύνολο αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων και τελετουργιών που έχουν αναπτυχθεί στο χρόνο εκφρασμένα με κανόνες που προσδιορίζουν τις αποφάσεις και τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα στην καθημερινή τους πρακτική και κατευθύνουν τις αποφάσεις και τις δράσεις τους (Peterson & Deal, 2009).

Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία η συνεργατική κουλτούρα ως όρος έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγραφεί πώς οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με τους συναδέλφους τους, καθώς και με άλλες ομάδες στη σχολική κοινότητα. Αν και ο όρος εμφανίζεται και στη βιβλιογραφία για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, παρόλα αυτά, η συνεργασία στους εκπαιδευτικούς δεν είναι στοιχείο που απαντάται συχνά. Από το 1975 ήδη ο Lortie (1975) στην κλασική του μελέτη για τους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς χαρακτήριζε τα σχολεία ως «αυγοθήκες» που κρατούν τους εκπαιδευτικούς χωριστά, έτσι ώστε να εργάζονται κατά κανόνα απομονωμένοι. Αργότερα, η σημασία της συνεργασίας συνδέθηκε με τις έννοιες της σχολικής αποτελεσματικότητας και τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Στη δεκαετία του '80, τα πλεονεκτήματα από τη συνεργατική εργασία των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν ερευνητικά (Little, 1982). Στα τέλη της ίδιας δεκαετίας, η Susan Rosenholtz (1989) περιέγραψε σχολεία, όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν συνεργατικά, μοιράζονταν τις ιδέες τους, αναζητούσαν από κοινού λύσεις στα προβλήματα που προέκυπταν και επικοινωνούσαν τις εμπειρίες γύρω από τις διδακτικές τους πρακτικές. Η έρευνά της έδειξε πως τα συνεργατικά σχολεία συνδέονταν με υψηλότερα επίπεδα στις επιδόσεις των μαθητών, χωρίς όμως τέτοιου είδους σχολεία να αποτελούν τον κανόνα.

Η σημασία της συνεργασίας διερευνήθηκε επίσης σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη δόμηση μελετών περίπτωσης από τους Nias et al. (1989). Αργότερα, ο Hargreaves (1994a) σε ένα σημαντικό για την εκπαίδευση άρθρο έκανε λόγο για τον «νέο επαγγελματισμό» των εκπαιδευτικών, ως προϊόν νέων μορφών σχέσεων με τους συναδέλφους, άλλους επαγγελματίες που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα, τους γονείς και τους μαθητές. Οι σχέσεις αυτές – προβαλλόταν πλέον ως ζητούμενο – να γίνουν πιο στενές και πιο συνεργατικές. Οι Sammons et al. (1997) σε έρευνά τους έδειξαν τη σημασία για τη σχολική αποτελεσματικότητα των συνεργασιών που αναπτύσσονται ανάμεσα στα διαφορετικά τμήματα σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ομοίως, στην Αυστραλία, οι Salins et al. (1998) σε επισκόπηση 2000 εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων, έδειξαν πως το «συνεργατικό κλίμα» αποτελούσε έναν από τους παράγοντες που συνδέονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Andy Hargreaves (2000), σκιαγραφώντας τις εκπαιδευτικές αλλαγές σε Αμερική και Αγγλία, προσδιόρισε τέσσερις διαφορετικές ιστορικές φάσεις στον επαγγελματισμό

των εκπαιδευτικών: προ-επαγγελματική, αυτόνομη, συνεργατική και μετα-επαγγελματική φάση. Στη μελέτη, η συνεργατική περίοδος, κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε συνεργατικό πλαίσιο, τοποθετείται περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 1980 για τις ΗΠΑ.

Η πλειοψηφία των ερευνών και των δημοσιεύσεων για τη συνεργασία έχουν επιχειρήσει να εστιάσουν στο πώς οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σχολικής τους μονάδας. Αυτό φαίνεται να αποδεικνύεται ιδιαίτερα δύσκολο, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Fullan (2001: 92):

«Πρόκειται για μια από τις μεγαλύτερες ειρωνείες: τα σχολεία βρίσκονται στην καρδιά της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά είναι φοβερό το ότι οι άνθρωποι που εργάζονται σε αυτά δεν μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Εάν ποτέ ανακαλύψουν πώς να το κάνουν, το μέλλον τους θα είναι διασφαλισμένο».

Η σημασία της ανάπτυξης συνεργατικών σχημάτων στα σχολεία για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι μεγάλη. Όμως, αυτό που έχει επιπρόσθετα περιγραφεί είναι πως σημαντική είναι η σταδιακή δόμηση μιας σταθερής κουλτούρας συνεργασίας, η οποία θα επέλθει ως προϊόν αυτού που ο Hargreaves (1994b) ορίζει ως αναδιαμόρφωση της κουλτούρας «*reculturation*». Προκειμένου η όποια αλλαγή να είναι αποτελεσματική και αποδεκτή, το σχολείο πρέπει να εκκινήσει από τη στοχοθεσία διαμόρφωσης μιας νέας κουλτούρας, διότι διαφορετικά, η όποια τυπική ενσωμάτωση της αλλαγής στο σχολικό οργανισμό δε θα επηρεάσει το εσωτερικό των διαδικασιών του οργανισμού, αλλά θα έχει έναν τυπικό χαρακτήρα ένταξης των αλλαγών στις ήδη υπάρχουσες δομές, ισχυρίζεται ο Hargreaves (1994b).

Για τη σταδιακή διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας απαιτούνται συγκεκριμένα στοιχεία και δράσεις που θα εμπλουτίσουν τη ζωή της σχολικής μονάδας. Αρχικά απαιτείται η ανάπτυξη ενός αισθήματος κοινού στόχου, η εστίαση σε σχέδια διαρκούς βελτίωσης και η δόμηση δικτύων για μοίρασμα των ιδεών, του υλικού, των κοινών προβλημάτων, καθώς και των λύσεων σε αυτά τα προβλήματα. Σημαντικό παράμετρο για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας αποτελεί επίσης η παροχή ευκαιριών για συνεχή βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Rosenholtz, 1989). Εκπαιδευτικοί που εμπιστεύονται, αποδίδουν αξία και νομιμοποιούν τη γνώση που μοιράζεται, που αναζητούν συμβουλές και παράλληλα βοηθούν τους συναδέλφους τους (Fullan & Hargreaves, 1991) είναι δυνατό να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Δε θα πρέπει να παραμεληθεί, βέβαια, το στοιχείο της συναπόφασης, της συνδιαμόρφωσης και του μοιράσματος των υλικών πόρων του σχολείου στην κατεύθυνση της επιτυχούς ολοκλήρωσης μιας συλλογικά σχεδιασμένης δράσης (Fullan & Hargreaves, 1991).

Στη σφαίρα της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, σημαντική κρίνεται η αυξημένη αίσθηση αποτελεσματικότητας, η αυτοπεποίθηση του ατόμου και η στόχευση στη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Εκπαιδευτικοί που αναζητούν ιδέες και ευκαιρίες για συμμετοχή σε σεμινάρια, συνέδρια και επιμορφωτικά εργαστήρια μπορούν να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους.

Τα συνεργατικά σχολεία αποτελούν εργασιακά πλαίσια εξαιρετικά ανταποδοτικά για τους εκπαιδευτικούς. Λειτουργώντας μέσα σε αυτά, οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω στις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις διδακτικές τους πρακτικές, τις τροποποιούν και τις βελτιώνουν. Οι δομές και οι κανόνες των σχολείων τους παρέχουν τις δυνατότητες για βαθύτερη εμπλοκή και αλληλόδραση πάνω σε επαγγελματικά ζητήματα που οι ίδιοι κρίνουν ως σημαντικά. Σε μόνιμη βάση αξιοποιούν ως εργαλείο τον διάλογο με συνάδελφους τους, αφού μέσω αυτού του διαλόγου μοιράζονται ιδέες, γνώσεις και τεχνικές συμβάλλοντας στην αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μαζί, για να αναπτύξουν κοινή τεχνική γνώση και να ανακαλύψουν κοινές λύσεις σε προβλήματα που τους απασχολούν (Little, 1982, Rosenholtz, 1989). Οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι απόψεις τους ενδυναμώνουν συνεχώς τα επίπεδα συναδελφικότητας, ομαδικής εργασίας και διαλόγου μετασχηματίζοντας σταδιακά τα σχολεία σε χώρους όπου *«η συνεχής αυτό-ανανέωση ορίζεται, επικοινωνείται και βιώνεται ως δεδομένη συνθήκη της καθημερινότητας»* (Rosenholtz, 1989: 74).

2. Η ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα η οποία διεξήχθη, είχε ως κύριο στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο ερευνητικό – επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα «Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής: Προσεγγίζοντας τη δυναμική της σχολικής τάξης» για το κλίμα συνεργασίας που αναπτύσσεται στον σχολικό χώρο, καθώς και για το κλίμα που επικρατεί, όσον αφορά τη συνεργατική συμπεριφορά των συναδέλφων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων και να αποτυπώσει τις αιτίες για τις οποίες ενισχύονται (ή δεν ενισχύονται) τα συνεργατικά σχήματα στο σχολείο.

Βάσει του κύριου στόχου, διατυπώθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αποτέλεσαν τους κύριους άξονες για τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1.α. Αναπτύσσετε συνεργασίες στα σχολεία που εργάζεσθε;

Απαντήστε με Ναι ή Όχι.

1.β. Κατά πόσο συμβάλλετε -ή όχι- και εσείς στη δόμηση συνεργατικού κλίματος και για ποιους λόγους θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό;

2. Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος; Με ποιους τρόπους συμβάλλει -ή όχι- στη δόμηση συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα;

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups). Πρόκειται για ένα ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων μέσα από ομαδικές συνεντεύξεις που ενθαρρύνει τη διατύπωση διάφορων και συχνά διαφορετικών απόψεων και κατευθύνεται από τον ερευνητή. Οι ομαδικές συνεντεύξεις, που έχουν τον χαρακτήρα συζήτησης, είναι επικεντρωμένες σε ένα θέμα και κινούνται αυστηρά στον άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων (Vaughn et al., 1996, Morgan, 1998).

Όσον αφορά στο δείγμα της έρευνας, στις ομάδες εστίασης συμμετείχαν σαράντα οκτώ (48) εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων από τις αντίστοιχες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι συμμετείχαν στο ερευνητικό – επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα «Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής: Προσεγγίζοντας τη δυναμική της σχολικής τάξης» για το σχολικό έτος 2015-2016. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής - επιστημονικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, οι Σχολικές Σύμβουλοι της 21^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αττικής (Δημοτικά Σχολεία Ν. Ιωνίας), της 22^{ης} (Δημοτικά Σχολεία Χαλανδρίου) και της 25^{ης} (Δημοτικά Σχολεία Πεύκης και Μεταμόρφωσης), προγραμμάτισαν την οργάνωση του ταχύρρυθμου επιμορφωτικού - ερευνητικού Προγράμματος με επιστημονική υπεύθυνη την Ηρώ Μυλωνάκου - Κεκέ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Σκοπός του συγκεκριμένου ταχύρρυθμου επιμορφωτικού Προγράμματος ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων να προσεγγίσουν κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση της σχολικής τάξης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν, σε επίπεδο θεωρητικό, μεθοδολογικό και πρακτικό, διαδικασίες που ενισχύουν και εμπλουτίζουν τις συναισθηματικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες τόσο των μαθητών τους, όσο και των ίδιων, έτσι ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά διάφορα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα που μπορούν να ανακύψουν μέσα στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου, διασφαλίζοντας το θετικό σχολικό κλίμα.

Στην επιλογή των συμμετεχόντων υπήρχε περιορισμός για έναν συγκεκριμένο αριθμό εκπαιδευτικών που το Πρόγραμμα, από τις προδιαγραφές του, είχε τη δυνατότητα να επιμορφώσει (μέχρι δύο εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων από κάθε σχολική μονάδα). Όμως, ο προαιρετικός χαρακτήρας του Προγράμματος και η εκτός εργασιακού ωραρίου πολύωρη υλοποίησή του διαμόρφωσε μία σχετική ομοιογένεια στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς: όλοι ήταν ευαισθητοποιημένοι

ως προς τη βασική παραδοχή του Προγράμματος ότι η δημιουργία συνθηκών συνεργασίας, στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακού περιβάλλοντος, τους βοηθά να εξοικειωθούν με μεθόδους και διαδικασίες που διευκολύνουν την προσέγγιση διαφόρων κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του μεθοδολογικού εργαλείου, οι εκπαιδευτικοί του Ερευνητικού Προγράμματος συμμετείχαν, μετά την ολοκλήρωσή του, σε συνάντηση με τις Σχολικές Συμβούλους, διάρκειας δύο ωρών. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης συγκροτήθηκαν οκτώ (8) ομάδες εστίασης των έξι (6) ατόμων η κάθε μία. Αρχικά, δόθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα σε κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά και αρκετός χρόνος για να τα πραγματευτεί. Στη συνέχεια, μετά από συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, κάθε ομάδα εστίασης ανακοίνωσε στην ολομέλεια τα πορίσματα των εργασιών της. Μια Σχολική Σύμβουλος συντόνιζε τη δομημένη συζήτηση και οι δύο άλλες, σε συνεργασία με δύο εκπαιδευτικούς, κρατούσαν λεπτομερείς σημειώσεις, προκειμένου να υπάρχουν όλα τα στοιχεία στη διάθεση της έρευνας.

Όλα τα δεδομένα που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν σε πίνακες ενοτήτων, οι οποίοι αντιστοιχήθηκαν με τους βασικούς άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί. Μετά την καταγραφή και ομαδοποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών έγινε η επεξεργασία τους, ενώ για την ερμηνεία τους ελήφθησαν υπόψη παράγοντες σύμφωνοι με τη σύγχρονη βιβλιογραφία.

3. Αποτελέσματα της έρευνας - Συζήτηση

Κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων και την ερμηνεία τους ελήφθησαν υπόψη παράγοντες που απηχούν αφενός τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις για την έννοια της συνεργασίας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και αφετέρου τις προσδοκίες και τους στόχους που οι εκπαιδευτικοί θέτουν για την οικοδόμηση και διεύρυνση των συνεργασιών αυτών.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα στο πρώτο υποερώτημα για το εάν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αναπτύσσουν συνεργασίες στα σχολεία που εργάζονται, κατ'αρχήν, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κρίνουν ιδιαίτερα σημαντική την ύπαρξη συνεργατικού κλίματος και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά. Η έρευνα αποτύπωσε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της ανάπτυξης συνεργασίας για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Sammons et al., 1997).

Εκκινώντας από την παραδοχή πως η υλοποίηση συνεργατικών στρατηγικών και δράσεων ενδέχεται να αποτύχει από την ύπαρξη μη συμβατών συμπεριφορών εντός του σχολείου, την έλλειψη κατανόησης και την ελλιπή επικοινωνία (Deal &

Kennedy, 1999), το δεύτερο υποερώτημα της έρευνας στόχευσε στη διερεύνηση αυτής ακριβώς της παραμέτρου. Στο δεύτερο αυτό υποερώτημα εντοπίστηκε διαφοροποίηση που αφορούσε στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη δόμηση συνεργατικού κλίματος και τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι απάντησαν θετικά ερμηνεύουν την επί χρόνια παραμονή τους στο ίδιο σχολείο ως βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη συνεργασιών σε διοικητικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, παρακολουθούν και ενημερώνονται για τη λειτουργία του σχολείου και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση προβλημάτων που συναντώνται στη σχολική μονάδα.

Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εξέφρασαν την άποψη ότι δεν μπορούν να αναπτύξουν συνεργατικά δίκτυα στις σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται, το απέδωσαν κυρίως στις συνεχείς μετακινήσεις τους σε διάφορα σχολεία, παράγοντα ο οποίος, όπως ανέφεραν, λειτουργεί ανασταλτικά στην οικοδόμηση κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας. Ο περιορισμένος χρόνος παραμονής τους σε κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί περιοριστικά στην ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας, οι οποίοι οφείλουν να υπάρχουν και τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων επιδιώκουν. Αποτυπώθηκε λοιπόν ως εμπόδιο στην ανάπτυξη συνεργατικών σχημάτων περισσότερο η τρέχουσα λειτουργία των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις λίγες παρεχόμενες ευκαιρίες κοινού χρόνου αλληλεπίδρασης και λιγότερο η κουλτούρα του σχολείων. Ως εκ τούτου, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν ως βασικό πρόβλημα το είδος της κουλτούρας του σχολείου, με την έννοια των αποφάσεων και των συμπεριφορών των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα που κατευθύνει τις αποφάσεις και τις δράσεις τους στην καθημερινή τους πρακτική (Peterson & Deal, 2009).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον ρόλο του συλλόγου διδασκόντων στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος και με ποιους τρόπους συμβάλλει στη δόμηση ή όχι του συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα, η έρευνα έδειξε αποτελέσματα που συγκλίνουν σε κοινές θέσεις. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων οφείλει και πρέπει να διαμορφώνει συνεργατικό κλίμα. Αναδεικνύουν τη σημασία κατανόησης και σεβασμού της διαφορετικής άποψης και του δημοκρατικού διαλόγου, καθώς επίσης και το ρόλο των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επεσήμαναν μάλιστα, ότι η δυναμική του συλλόγου διδασκόντων, μπορεί και να εμποδίσει την οικοδόμηση συνεργατικών δικτύων. Η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, υπονομεύει, πολλές φορές, το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δείχνουν να κατανοούν τον κομβικό ρόλο του συλλόγου διδασκόντων

στη διαμόρφωση συνεργατικών σχημάτων στα σχολεία. Ταυτόχρονα, φαίνεται να έχουν συνείδηση του ότι οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι απόψεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων στη σχολική μονάδα μπορούν να συμβάλουν στην ενδυνάμωση των επιπέδων συναδελφικότητας, ομαδικής εργασίας και διαλόγου. Η έρευνα έδειξε πως πρόκειται για οδό ιδιαίτερα ασφαλή προς τον σταδιακό μετασχηματισμό των σχολείων σε χώρους, όπου η συνεχής αυτό-ανανέωση επικοινωνείται και βιώνεται από τους συμμετέχοντες ως δεδομένη συνθήκη της καθημερινότητας (Rosenholtz, 1989) βελτιώνοντας αισθητά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading school in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Deal, T.E. & Kennedy, A.A. (1999). *The New Corporate Cultures*. Reading MA, New York: Perseus Books.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school*. Toronto: Ontario Public School teachers' Federation.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gold, A., & Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, D. (1994a). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4): 423–38.
- Hargreaves, A. (1994b) *Changing Teachers, changing times: Teachers' work and Culture in the Post-modern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, D. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 6(2).
- Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation. *Workplace conditions of school success*. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morgan, D. L. (1998). *The Focus Group Guidebook*. London: Sage.
- Nias, J., Southworth, G. and Yeomans, R. (1989). *Staff relations in the primary school*. London: Cassell.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management, Administration and Leadership*, 39(5), 535-553.
- Peterson, K. & Deal, T. (2009). *The Shaping School Culture*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York-London: Longman.

- Salins, H., Zarins, S. and Mulford, B. (1998). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Paper presented at the Australian Association for Research in Education, conference in Adelaide, November 1998.
- Sammons, P., Thomas, S. and Mortimore, P. (1997). Forging links: Effective schools and effective departments. London: Paul Chapman Publishing.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). Focus group interviews in education and psychology. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wood, S., Holman, D. and Stride, C. (2006). Human Resource Management and Performance in UK Call Centres, *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 44 No. 1, 99-124.
- Νομικού, Α. (2010) Επιχειρώντας Αλλαγές: Ο ρόλος του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών στη δημιουργία Σχολικής Κουλτούρας καθώς και στην ισχυροποίηση και ανταγωνιστικότητα μίας σχολικής μονάδας δημόσιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολείων Α/Βάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Master Thesis, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Διερεύνηση των Απόψεων Υποψηφίων Εκπαιδευτικών στο Πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης

Απόστολος Δαρόπουλος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.- Διδάσκων (Π.Δ.407/80) στο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας
apdaro@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ) των υποψήφιων εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο Ε΄ εξάμηνο των σπουδών τους, του χειμερινού ακαδημαϊκού εξαμήνου 2015-2016, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΘ). Οι φοιτητές/ριες είχαν υποχρεωτικές ημερήσιες παρατηρήσεις διδασκαλιών σε όλη την ανάπτυξη του ωρολογίου προγράμματος, για έξι ημέρες, σε όλες τις τάξεις Δημοτικών σχολείων στο πολεοδομικό συγκρότημα του Βόλου και της Νέας Ιωνίας. Παράλληλα κατέγραφαν σε κλείδα παρατήρησης, έντεκα θεματικών αξόνων, τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά των διδασκαλιών. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της πρώτης φάσης της ΠΑ δεκαεπτά φοιτητές/ριες κατέγραψαν τις απόψεις τους. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η ανάπτυξη των κατηγοριών με τη χρήση του επαγωγικού και του παραγωγικού μοντέλου, αναδεικνύει τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες: εξατομικευμένη προσέγγιση, εμπειρία/συναίσθημα, μεθοδολογία/εκπαίδευση και συμπεριφορά/ρόλος εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων αναδεικνύονται: η σπουδαιότητα που αποδίδεται στην εξατομικευμένη προσέγγιση, η ανάδειξη θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, η κυριαρχία παραδοσιακών μορφών διδακτικής μεθοδολογίας και κάποιες αναχρονιστικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Η Πρακτική Άσκηση στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων κατέχει ιδιαίτερο χώρο με ευρύτερο σκοπό «τη μεγαλύτερη δυνατή σύνδεση των φοιτητών με την εκπαιδευτική διαδικασία και η εξάσκησή τους στη διαχείριση και διδασκαλία της σχολικής τάξης» (Οικονομίδης, 2006). Η Πρακτική Άσκηση χωρίζεται σε δύο φάσεις-μαθήματα την πρώτη και τη δεύτερη. Στην ΠΑ I (ένα) περιλαμβάνονται: συστηματικές παρακολουθήσεις διδασκαλιών όλων των μαθημάτων και όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου, συμπλήρωση κλείδων παρατήρησης, συζήτηση επί των παρακολουθήσεων και των διδασκαλιών με ευθύνη έμπειρων αποσπασμένων δασκάλων, ανατροφοδότηση από τον διδάσκοντα του μαθήματος και εκπόνηση μελέτης. Στην ΠΑ II (δύο) περιλαμβάνονται: δοκιμαστικές διδασκαλίες μία ημέρα κάθε εβδομάδα, δύο ολόκληρες εβδομάδες αυτοδύναμης διδασκαλίας, συζήτηση επί των παρακολουθήσεων και των διδασκαλιών με ευθύνη έμπειρων αποσπασμένων δασκάλων, ανατροφοδότηση από τον διδάσκοντα του μαθήματος, διδασκαλία διαθεματικής ενότητας και

εκπόνηση μελέτης για τη διδασκαλία της διαθεματικής ενότητας (Πρόγραμμα Σπουδών ΠΤΕΑ).

Ειδικότερα οι φοιτητές/ριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, «παρατηρούν διδασκαλίες δασκάλων Δημοτικών Σχολείων του Βόλου και της Ν. Ιωνίας, σε όλα τα μαθήματα και όλες τις τάξεις και συμπληρώνουν κλείδες παρατήρησης. Η συγκεκριμένη φάση έχει σκοπό αφενός τον εγκλιματισμό των φοιτητών/τριών στη διδασκαλία, αφετέρου, με τη συμπλήρωση της κλείδας παρατήρησης, τη διαπίστωση και καταγραφή των σταδίων και των μέσων διδασκαλίας, μεθόδων και εποπτικού υλικού, που χρησιμοποιούνται σε κάθε μάθημα και σε κάθε τάξη. Η ανατροφοδότηση των παρακολούθησεων γίνεται προκειμένου οι φοιτητές να κατανοήσουν τις πολύπλευρες διαστάσεις της διδασκαλίας. Η εκπόνηση μελέτης σε θέματα της διδασκαλίας συμπληρώνει και συμβάλλει στην ερευνητική προσέγγιση των Πρακτικών Ασκήσεων. Η παρακολούθηση των Πρακτικών Ασκήσεων είναι υποχρεωτική» (Πρόγραμμα Σπουδών ΠΤΕΑ).

Ο σκοπός της Πρακτικής Άσκησης έχει αποκτήσει ευρύτερες διαστάσεις και ορίζοντα από την απλή κατάκτηση εμπειρίας στη σχολική τάξη και ευρύτερα στον χώρο του σχολείου. Επιπροσθέτως, σχετίζεται με μία κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής πράξης και παράλληλα την ενίσχυση τόσο των θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων όσο και την αξιοποίηση της διδακτικής προσέγγισης και οπτικής άλλων εκπαιδευτικών (Ανδρούτσου & Αυγητίδου, 2013 :18).

Μεθοδολογία

Παρατηρείται μία στροφή του ερευνητικού χώρου «από το ποσοτικό στο ποιοτικό υπόδειγμα» (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 189), αφού οι ποιοτικές έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες δίνουν έμφαση στη διερεύνηση παραγόντων της κοινωνικής πραγματικότητας με κυρίαρχο στοιχείο τη μελέτη του λόγου (Marvasti, 2004). Στην παραδοσιακή άποψη ότι η γλώσσα είναι κυρίως ένα κοινωνικό φαινόμενο έχει προστεθεί μία διαφορετική προσέγγιση, αφού μπορεί να θεωρηθεί ότι «...όλες οι πλευρές της γλωσσικής δραστηριότητας εμφανίζονται ως κοινωνικές πρακτικές ...και εξηγούνται ως κοινωνικές μορφές και κοινωνικές διαδικασίες» (Kress, 2003: 19). Υπάρχουν ισχυρές και διάχυτες σχέσεις μεταξύ γλωσσολογικής και κοινωνικής δομής και αυτές είναι σημαντικότερες και σπουδαιότερες από αυτό που περιγράφει η παραδοσιακή κοινωνιογλωσσολογία (Fowler, & Kress, 1979). Οι παραπάνω θέσεις προσπαθούν να προσεγγίσουν τη γλώσσα ως μία αδιάσπαστη τριμερή οντότητα: γλώσσα-κοινωνία-πολιτισμός. Η αλληλεπίδραση, η αλληλεξάρτηση και η διαλεκτική σχέση γλώσσας-κοινωνίας είναι αδιαπραγμάτευτη, αφού η νοηματοδότηση κάθε γεγονόςτος μέσω συγκεκριμένων λόγων συμβάλλει όχι μόνο στη συγκρότηση αλλά και στην αλλαγή του κόσμου (Phillips & Jorgensen, 2009).

Οι βασικοί παράγοντες που έχουν καθοριστικό ρόλο στην οικοδόμηση ενός σχεδίου έρευνας είναι: οι στόχοι της μελέτης, το θεωρητικό πλαίσió της, οι συγκεκριμένες

ερωτήσεις, η επιλογή του εμπειρικού υλικού, οι μεθοδολογικές διαδικασίες, ο βαθμός προτυποποίησης και ελέγχου, η γενίκευση των στόχων και οι διαθέσιμοι πόροι, είτε είναι προσωπικοί, είτε υλικοί, είτε αναφέρονται σε χρονικό επίπεδο (Flick, 2004: 146-152). Το δε θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εδράζεται η έρευνα, το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων και ο σκοπός της έρευνας καθορίζουν την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου με βασικό στόχο τη «μετατροπή εμπειρικού υλικού σε οργανωμένα κοινωνιολογικά δεδομένα» (Κυριαζή, 2009: 54). Η ποιοτική έρευνα έχει, κυρίως, ως στόχο τον εντοπισμό σχέσεων, αναλύσεων και ερμηνείας κοινωνικών φαινομένων ή ιδιαίτερων χαρακτηριστικών διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Μεταξύ των άλλων πλεονεκτημάτων που έχουν καταγραφεί αναφέρονται η σε βάθος ανάλυση και η διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008) και των υπαρκτών κοινωνικών δεδομένων. Μία καθαρά ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση δεν μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη διερεύνηση μιας πολύπλοκης κοινωνικής πραγματικότητας, άλλωστε κάθε μέθοδος στηρίζεται σε: «...παραδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα και τη σχέση του υποκειμένου με αυτήν» (Κυριαζή, 2009: 17).

Η ανάγκη για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών τού πομπού τής επικοινωνίας που στοχεύει στον προσδιορισμό στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων (Βάμβουκας, 2000: 265), η αναζήτηση κοινωνικών «τάσεων» (Ιωσηφίδης, 2003) μας οδηγεί στη συνύπαρξη της παραγωγικής και επαγωγικής ανάπτυξης των κατηγοριών, αφού ο βασικός ερευνητικός στόχος είναι η περιγραφή, η ανάλυση και η αναστοχαστική ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων και καταστάσεων.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη ως μονάδα ανάλυσης ελήφθη το θέμα διότι «...είναι η πιο χρήσιμη μονάδα ανάλυσης περιεχομένου. Είναι σχεδόν απολύτως απαραίτητη σε έρευνες προπαγάνδας, αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων και παρόμοιες» (Holsti, 1969: 116; Βάμβουκας, 2000). Οι κανόνες δε που υιοθετήθηκαν στο σύνολο των κειμένων ήταν:

- Η εξαντλητικότητα: όλες οι μονάδες ανάλυσης, βάσει των κριτηρίων επιλογής, ταξινομήθηκαν σε κάποια κατηγορία ή υποκατηγορία.
- Η αποκλειστικότητα: κάθε μονάδα ανάλυσης ταξινομήθηκε σε μία και μοναδική κατηγορία.
- Η ομοιογένεια: μία κοινή αρχή διέπει το σύστημα κατηγοριών.
- Η αντικειμενικότητα: ύπαρξη σαφών κριτηρίων ορισμού και ταξινόμησης.
- Η πιστότητα: το συγκεκριμένο υλικό να μπορεί να ταξινομηθεί με τον ίδιο τρόπο και από άλλους ερευνητές
- Η καταλληλότητα: προσαρμογή των κατηγοριών στο ερευνητικό υλικό και τις βασικές υποθέσεις.
- Η παραγωγικότητα: οι κατηγορίες και υποκατηγορίες να «παράγουν» ενδιαφέροντα δεδομένα και να οδηγούν σε νέες υποθέσεις (Σακαλάκη, 2008: 473-489; Βάμβουκας, 2000).

Το πλαίσιο της έρευνας

Η μελέτη αυτή υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης Ι υποψήφιων εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο Ε΄ εξάμηνο των σπουδών τους, του χειμερινού ακαδημαϊκού εξαμήνου 2015-2016, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΘ). Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων φοιτητών/ριών για το αρχικό αυτό στάδιο της Πρακτικής Άσκησης Ι των παρακολουθήσεων των διδασκαλιών και η οποία αποτελεί μία πρώτη ερευνητική φάση, με σκοπό να ολοκληρωθεί στο δεύτερο στάδιο με την υλοποίηση και της Πρακτικής Άσκησης ΙΙ η οποία περιλαμβάνει την υλοποίηση διδασκαλιών, εκ μέρους των φοιτητών/τριών. Καταγράφηκαν οι απόψεις των φοιτητών/τριών σε ελεύθερο κείμενο, τα δε θεματικά αποσπάσματα των κειμένων των συμμετεχόντων στην έρευνα παρατίθενται βάσει των τελικών κατηγοριών που έχουν διαμορφωθεί (παραγωγική-επαγωγική).

Αποτελέσματα

Κατηγοριοποίηση

Η τελική κατηγοριοποίηση στηρίχθηκε στην παραγωγική ανάπτυξη κατηγοριών-συμπληρώθηκε από τη διεξοδική μελέτη του υλικού, επαγωγική ανάπτυξη κατηγοριών (Mayring, 2000; Mayring, 2004) και οι προς ανάλυση κατηγορίες είναι:

- Κ.1. Εξατομικευμένη προσέγγιση
- Κ.2. Εμπειρίες/συναισθήματα
- Κ.3. Μεθοδολογία/εκπαίδευση
- Κ.4. Συμπεριφορά/ρόλος εκπαιδευτικών

Θεματικός άξονας Κ.1. Εξατομικευμένη προσέγγιση

Θεματικά αποσπάσματα

Μία σημαντική παράμετρος που επισημαίνεται είναι ο προσανατολισμός και η κατεύθυνση που πρέπει να έχει η διδασκαλία. Να δίνεται σαφή προτεραιότητα στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/ριών και μάλιστα σε ατομικό-προσωπικό επίπεδο.

«...Συνειδητοποίησα ότι μέσα στην τάξη έχεις να κάνεις με ψυχές, με διάφορες και διαφορετικές προσωπικότητες, που η κάθε μία έχει ανάγκη μια ατομική προσέγγιση...» Φ11¹

Η επισήμανση και η χρήση του όρου *ψυχές*, που παραπέμπει στο βασικό σημείο αναφοράς της προσωπικότητας του ατόμου, (υπο)δηλώνει την ιδιαίτερη σημασία

¹ Το Φ11 , και τα παρόμοια που ακολουθούν είναι ο κωδικός του αποσπάσματος.

που αποδίδεται σε κάθε μαθητή/ρια χωριστά και ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να ξεφύγει από την παραδοσιακή διδασκαλία με τις παγιωμένες νοοτροπίες.

«...για να είναι επιτυχημένος ως δάσκαλος να βρει το 'κουμπί' του καθενός...» Φ13

Το κουμπί, ίσως, αναφέρεται στην τεχνική της κερκόπορτας (Molnar & Lindquist, 1995) η οποία θα μας οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων μας.

«...εξηγούσε με υπομονή κάθε απορία των παιδιών βήμα-βήμα, ενώ δεν απέκλειε, ως άσχετες διάφορες απαντήσεις. Αυτό θα έπρεπε να γίνεται σε κάθε τάξη...» Φ25

Η εξατομικευμένη διδασκαλία για να έχει επιτυχή κατάληξη δεν αρκεί μόνο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός σε βάθος τους μαθητές του, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να γνωρίζει τις δικές του ικανότητες/δεξιότητες, το αναλυτικό πρόγραμμα και πρόγραμμα σπουδών σε εννοιολογικό επίπεδο (δηλ. διάκριση μεταξύ περιεχομένου και των δυνατοτήτων, εκ μέρους των μαθητών, να το κατακτήσουν), τους αξιολογικούς στόχους και το επίπεδο, τόσο των διαμαθητικών σχέσεων όσο και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών (Powell & Kusuma-Powell, 2011).

Θεματικός άξονας Κ.2. Εμπειρίες/συναισθήματα

Θεματικά αποσπάσματα

Ο απώτερος στόχος, η τέλεια εικόνα και το όραμα έρχονται πολλές φορές σε αντίθεση με την πεζή πραγματικότητα.

«...δεν είδα το ιδανικό που είχα πλάσει στο νου μου, αλλά σε γενικές γραμμές μου άφησε μία θετική γεύση, μου άρεσε η συναναστροφή με τα παιδιά και μου έδωσε θάρρος να συνεχίσω και να παλέψω να πραγματοποιήσω η ίδια το ιδανικό που έχω στο νου μου...» Φ12

Εκείνο όμως που είναι ελπιδοφόρο και δημιουργεί θετικά συναισθήματα και προοπτική είναι η διατυπωμένη επιμονή, απόφαση και υπόσχεση για την υλοποίηση και πραγματοποίηση του απώτερου προσωπικού στόχου.

Επισημαίνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι απαιτήσεις και οι αναμφισβήτητες δυσκολίες στο έργο των εκπαιδευτικών, ταυτόχρονα όμως με την επισήμανση μιας θετικής ενέργειας η οποία πηγάζει από τα παιδιά.

«...διαπίστωσα τελικά πόσο δύσκολο είναι το έργο των δασκάλων, αλλά και πόση χαρά εισπράττουν, αντίστοιχα, αφού συναναστρέφονται με τόσα πολλά και διαφορετικά παιδιά...» Φ14

Το πολυσύνθετο αυτό πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, ως ένα δίκτυο ανθρώπινων σχέσεων με πολλές απαιτήσεις, πολλές φορές, γίνεται η δεξαμενή από την οποία αντλεί δύναμη ο εκπαιδευτικός για να συνεχίσει. Η τάξη μπορεί να ειπωθεί ως μία «αρένα», ένας δυναμικός χώρος εργασίας όπου συντελείται η κοινωνικοποίηση η οποία αφορά μαθητές και εκπαιδευτικούς και δεν μπορεί να

μην συνυπολογίσει κανείς την ιδιαίτερα συναισθηματική διάσταση και παράμετρο του έργου των εκπαιδευτικών (Freund, 2009).

«...σε κάνει να νιώθεις πλήρης, σου υπενθυμίζει πως όλοι μας έχουμε μια παιδική πλευρά που τις περισσότερες φορές σκόπιμα, ίσως, κάπου αποκρύπτουμε...» Φ24

Η διαφορά μεταξύ των προσωπικών εμπειριών, της πράξης με τη θεωρητική προσέγγιση παραμένει πάντα ένα επίκαιρο επιστημολογικό θέμα προς διερεύνηση, είτε υιοθετεί κάποιος τη θετικιστική προσέγγιση (η θεωρία καθοδηγεί την πράξη), είτε την ερμηνευτική (η πράξη οδηγεί στη διαμόρφωση θεωριών), είτε την κριτική (θεωρία και πράξη είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης), (Χρυσ αφίδης, 2013).

«...οι εμπειρίες που αποκόμισα από το σχολείο ήταν πολύ διαφορετικές από αυτές που έχω αποκομίσει στα μαθήματα της σχολής...» Φ26

Κ.3. Μεθοδολογία/εκπαίδευση

Θεματικά αποσπάσματα

Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση των φοιτητών/ριών από τις παρακολουθήσεις των διδασκαλιών είναι ένα θετικό στοιχείο που επισημαίνεται και το οποίο συμβάλλει τόσο στην εξοικείωση με το περιβάλλον της τάξης όσο και με την απόκτηση αυτοπεποίθησης για τη συνέχεια (Δάσιου κ.ά., 1995).

«...θεωρώ πως αποκόμισα πολλά σημαντικά πράγματα...» Φ17

Οι αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα ενός μεγάλου αριθμού δημοτικών σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) όπου μια σειρά μαθημάτων διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (π.χ. γυμναστική, μουσική, θεατρική αγωγή, πληροφορική, αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, εικαστικά) στοιχείο που έχει χαρακτηριστεί ως «γυμνασιοποίηση» του δημοτικού σχολείου και το οποίο είναι ένα σημαντικό θέμα για την ύπαρξη θετικών ή αρνητικών επιπτώσεων από την παρουσία διαφορετικών εκπαιδευτικών στο ίδιο τμήμα, ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις.

«...θεωρώ πως το δημοτικό σχολείο μοιάζει πλέον στο γυμνάσιο ή λύκειο, αφού τα παιδιά ειδικά στην πέμπτη και έκτη δημοτικού φάνηκαν υπερβολικά ώριμα...» Φ20

Ένα στοιχείο που αναδύεται από τα θεματικά αποσπάσματα είναι διαπίστωση της μη ένταξης στη σχολική τάξη αυτό που καταγράφεται ως σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Δαρόπουλος, 2013).

«...με πικρία συνειδητοποίησα ότι... ο τρόπος διδασκαλίας παραμένει το ίδιο μονότονος...» Φ21

«απογοητεύτηκα...και μου έκανε εντύπωση γιατί αρκετοί δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν ακόμα τις συμπεριφορές και τακτικές που υπήρχαν τα παλιά χρόνια...» Φ23

Η επισήμανση της απουσίας εξέλιξης και βελτίωσης και μάλιστα της διάκρισης μεταξύ των σχολείων στην Ελλάδα, σε αντίθεση προφανώς με αυτά των άλλων χωρών, είναι ένα στοιχείο που χρειάζεται διερεύνηση.

«...τα ελληνικά δημοτικά σχολεία δεν εξελίσσονται ικανοποιητικά, δεν ακολουθούν σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας...» Φ27

Κ.4. Συμπεριφορά/ρόλος εκπαιδευτικών

Θεματικά αποσπάσματα

Σε αυτήν την κατηγορία υπάρχουν απόψεις οι οποίες αποτυπώνουν θέματα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προς τους/ις μαθητές/ριες. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα αφού οι επιδράσεις τέτοιων συμπεριφορών έχουν επιπτώσεις σε εκπαιδευτικούς, σε όλους/ες τους/ις μαθητές/ριες, τη σχολική μονάδα αλλά και τους/ις διευθυντές/ριες των σχολείων (Damien, 2016).

«... πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να είχαν φερθεί με πιο καλό τρόπο στους μαθητές...» Φ15

Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλές ερευνητικές προσπάθειες καταγραφής αυτής της παραμέτρου της σχολικής τάξης στην ελληνική πραγματικότητα, με ελάχιστες εξαιρέσεις (Κωνσταντίνου, 2001) αλλά και ευρύτερα σε άλλες χώρες. Οι ερμηνείες που, συνήθως, καταγράφονται για την αιτιολόγηση αυτής της απουσίας, είναι ότι αφορούν ένα θέμα ταμπού για τους ερευνητές ή ότι η διερεύνηση της πολύπλοκης διαδικασίας στην αίθουσα διδασκαλίας δεν μπορεί να απομονώσει εύκολα τέτοιους παράγοντες ή ακόμη ότι θέλοντας να βελτιώσουμε την καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας εστιάζουμε, κυρίως, στα θετικά και όχι στα αρνητικά της σημεία (Lewis and Riley 2009).

«... υπήρχαν στιγμές που εκνευριζόμουν και δεν συμφωνούσα με κάποιες ενέργειες και συμπεριφορές, άλλα προσπαθούσα να κρατάω τα θετικά...» Φ16

Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνει τον θετικό προσανατολισμό και τη διατήρηση της «καλής» πλευράς της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.

«...οι περισσότεροι φαίνονταν ότι το αντιμετώπιζαν ως μια καθημερινή ρουτίνα που έπρεπε να φέρουν σε πέρας...» Φ18

Η ρουτίνα ως «...η καθημερινή επανάληψη, χωρίς διαφοροποίηση και αλλαγή, των ίδιων πραγμάτων. Επαναλαμβανόμενο γεγονός που δεν έχει ενδιαφέρον, που κουράζει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν βλέπει κάτι να αλλάζει, κάτι να βελτιώνεται. Μοιάζει το προηγούμενο με το επόμενο. Είναι ένα τέλμα» (Κοσμόπουλος, 2000: 126) είναι μία διαπιστωμένη, υπαρκτή παράμετρος και διαφαίνεται ότι ο βασικότερος παράγοντας που προκαλεί την εμφάνισή της είναι η αίσθηση αναποτελεσματικότητας και αδιεξόδου που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός (ό.π.).

«...μετά το πέρας των διδασκαλιών νιώθω μια μικρή απογοήτευση και νεύρα με τις συμπεριφορές κάποιων εκπαιδευτικών...» Φ19.

Η μη αποδεκτή, εκ μέρους των φοιτητών, της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προκαλεί αρνητικά συναισθήματα αλλά και εκνευρισμό ο οποίος όμως μπορεί να εκληφθεί ως μία θετική παράμετρος και οπτική για μία θεώρηση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πράξης με διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά που παρατηρεί και παρακολουθεί. Επίσης, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι κάθε μορφή ανάρμοστης συμπεριφοράς έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στους/ις μαθητές/ριες όσο και στην αξιοπιστία των εκπαιδευτικών (Banfield, Richmond & McCroskey, 2006).

«...ήρθε η απομυθοποίηση του ρόλου του δασκάλου στο μυαλό μου, χωρίς αυτό να είναι απαραίτητα κακό...» Φ22

Οι προσδοκίες μιας αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός προσώπου που κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα θα μπορούσε να χαρακτηρισθεί ως ρόλος. Σε κάθε εποχή, ανάλογα με το θεωρητικό παιδαγωγικοδιδακτικό ρεύμα που κυριαρχεί και τις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους που επικρατούν καθορίζονται και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά που εμπεριέχονται σε αυτόν τον ρόλο. Η εναπόθεση στον ρόλο του εκπαιδευτικού ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών που μπορεί να μη συνάδουν με τις δυνατότητές του και ο επαναπροσδιορισμός των πραγματικών διαστάσεων που μπορεί να έχει ο ρόλος αυτός χρήζει διερεύνησης.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα αυτά αφορούν μόνο την πρώτη αυτή φάση της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/ριών, την παρακολούθηση διδασκαλιών σε όλη την ανάπτυξη του ωρολογίου προγράμματος, για έξι ημέρες, σε όλες τις τάξεις Δημοτικών σχολείων. Υπάρχει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μία έντονη εμφατικότητα η οποία αποδίδεται στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης, αφού συνδέεται άμεσα με τη μελλοντική τους επαγγελματική διάσταση. Η σχολική τάξη μπορεί να χαρακτηρισθεί ως ένα πολυπαραγοντικό, πολυσύνθετο πεδίο δασκαλομαθητικών και διαμαθητικών σχέσεων το οποίο δημιουργεί και "παράγει" ένα πλήθος θετικών και αρνητικών συναισθημάτων σε όλου/ες τους/ις συμμετέχοντες. Οι φοιτητές/ριες επισημαίνουν τη διάσταση μεταξύ θεωρητικής προσέγγισης και πράξης, αυτή η διαπίστωση αναντιστοιχίας παραμένει ένα θέμα προς διερεύνηση. Κυριαρχούν οι θετικές προσδοκίες και η δική τους μελλοντική συνεισφορά και συμβολή στον εκπαιδευτικό χώρο. Διαπιστώνεται και επισημαίνεται μία στασιμότητα στην εξέλιξη της διδακτικής προσέγγισης και μεθοδολογίας, βάσει των δικών τους προσωπικών εμπειριών. Αποτυπώνεται ένας αξιολογικός βαθμός και επίπεδο κατανόησης των διαφόρων στρατηγικών, μεθόδων, μοντέλων και μορφών διδασκαλίας που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί. Ιδιαίτερης σημασίας αποτελούν οι απόψεις σχετικές με αυταρχικές συμπεριφορές εκ μέρους των εκπαιδευτικών, μία παράμετρος με σημαντικές επιπτώσεις, κυρίως, στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Αναφορές

- Ανδρούτσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (2013). (Επιμ.). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Banfield, S., Richmond, V. & McCroskey, J. (2006). The Effect of Teacher Misbehaviors on Teacher Credibility and Affect for the Teacher. *Communication Education*, 55(1), 63-72, doi: 10.1080/03634520500343400
- Damien, P. (2016). The multiple impacts of teacher misbehavior. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 2 – 18, doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0106
- Δαρόπουλος, Α. (2013). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις: Κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο: Αλεξανδράτος, Γ., Μπαράλος, Γ. & Παπαδοπούλου, Π. (Επιμ.). *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΣΣ, Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις*, Κόρινθος, 2013, 101-106.
- Δάσιου, Ο., Ευαγγέλου, Μ., Μητροπούλου, Ε., Μουταφίδου, Α. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (1995). Πρακτική άσκηση-καταγραφή εμπειριών και απόψεων φοιτητών/ριών των τμημάτων ΠΤΔΕ και ΦΠΨ του ΑΠΘ, δύο μελέτες περίπτωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 255-282.
- Flick, U. (2004). Design and Process in Qualitative Research. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds), *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Fowler, R., & Kress, G. (1979). *Critical linguistics, in: Language and control*. London/Boston and Henly: Routledge & Kegan Paul.
- Freund, M. (2009). The classroom as an arena of teachers' work. In: Saha, L. & Dworkin, A. (Eds). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 21, 305-318.
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Philadelphia: Addison-Wesley Publishing Co.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοσμόπουλος, (2000). Η ρουτίνα στον εκπαιδευτικό της μέσης εκπαίδευσης. Επιστημονική Επετηρίδα «Αρέθας» Ι του Πανεπιστημίου Πατρών. Διαθέσιμο στο: <http://www.avkosmopoulos.gr/>
- Kress, G. (2003). *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιοπολιτισμική πρακτική*, μτφ. Γεωργιάδη, Ε. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Lewis, R. and Riley, P. (2009). Teacher misbehavior. In Saha, L.J. and Dworkin, A.G. (Eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Springer International Handbooks of Education, Springer, London, pp. 417-431.
- Marvasti, A. (2004). *Qualitative Research in Sociology*. London: Sage Publications.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1, 2. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/>
- Mayring, Ph. (2004). Qualitative Content Analysis. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds), *A Companion to qualitative research*, 266-269.
- Molnar, A & Lindquist, B. (1995). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο*, (Επιμ.), Καλαντζή-Αζίζι, Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας. *Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου: Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*. Βάμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Δ. (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδης, Β. (2006). Οι φοιτητές κρίνουν την πρακτική άσκηση: μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. (Επιμ.) Χατζηδήμου, Δ., Μπίκος, Κ., Στραβάκου, Π. & Χατζηδήμου, Χρ. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Phillips, L. & Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Powell, W. & Kusuma-Powell, O. (2011). *How to teach now: five keys to personalized learning in the global classroom*. USA: ASCD.
- Σακαλάκη, Μ. (2008). *Η ανάλυση περιεχομένου, στο: Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία, τόμ. Α΄ Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις*. Παπαστάμου Στ. (Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2013). Πρακτική Άσκηση Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική θεωρητικολογία. Στο: Ανδρούτσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, 173-197.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού θρησκευτικών Γ΄ Γυμνασίου στο κεφάλαιο: «Μορφές Χριστιανικής τέχνης»

Δημακόπουλος Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος θεολόγων Π.Ε.: Αχαΐας, Αιτωλοκαρνανίας,
Κεφαλληνίας
ddimakop2003@yahoo.gr

Ψυχογιουπούλου Παναγιώτα
Σχολική Σύμβουλος φιλολόγων Π.Ε. Αχαΐας (έδρα Πάτρα)
ppsixo1@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση αυτή, με τη βοήθεια του διαθέσιμου δείγματος των 70 μαθητών της Γ΄ τάξης του 3^{ου} Γυμνασίου, παρουσιάζεται η έρευνα που είχε στόχο αξιολόγηση των βασικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού λογισμικού της Γ΄ Γυμνασίου, στο κεφάλαιο: «Μορφές Χριστιανικής τέχνης». Για την επίτευξη του στόχου αυτού καταρτίστηκε ειδικό ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν πως το διαθέσιμο δείγμα αξιολόγησε το λογισμικό πολύ θετικά σε όλους τους άξονες (χρήση, περιεχόμενο, διδακτική, αισθητική, ποιότητα μέσων).

1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό λογισμικό συχνά αποτελεί μέρος του συνολικού διδακτικού υλικού μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρέπει να είναι σχεδιασμένο και κατασκευασμένο έτσι ώστε να διευκολύνει τη μάθηση και να εκπληρώνει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτής-δάσκαλος αφενός μεν να συνεισφέρει στη διαδικασία σχεδίασης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού λογισμικού, αφετέρου δε να μπορεί να αξιολογήσει σωστά το εκπαιδευτικό λογισμικό που θα χρησιμοποιήσει. Με δεδομένη τη σημασία της συνεισφοράς του καλού εκπαιδευτικού λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιολόγησή του καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική. Ως αξιολόγηση μπορούμε να ορίσουμε τη συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών για οποιαδήποτε πλευρά ενός προϊόντος, με στόχο τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητάς του ή την εκτίμηση οποιωνδήποτε άλλων παραμέτρων που σχετίζονται με την εφαρμογή του. Το εκπαιδευτικό λογισμικό θα πρέπει να αξιολογείται από εκπαιδευτική-μαθησιακή αλλά και από τεχνολογική άποψη, για να διαπιστωθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας και καταλληλότητάς του, με κύριους αξιολογητές τους εκπαιδευτικούς, τους

εκπαιδευόμενους-μαθητές και τους τεχνικούς (Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2003,σελ.79-84).

Με βάση τα προηγούμενα προχωρήσαμε στην αξιολόγηση των βασικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού λογισμικού των θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου, μέσα από το κεφάλαιο: «Μορφές Χριστιανικής τέχνης», από το CD-ROM, (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ). Στη συγκεκριμένη μελέτη κύριος φορέας λήψης πληροφορίας είναι η ομάδα-στόχος, οι μαθητές στους οποίους απευθύνεται το αξιολογούμενο λογισμικό (Παναγιωτακόπουλος κ.ά.,2003,σελ.85-86). Η αξιολόγηση που πραγματοποιήσαμε είναι τελική-συνολική (summative evaluation), αφού πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση του λογισμικού, και προκειμένου να διαπιστώσουμε την αποτελεσματικότητα του λογισμικού σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους και επίσης για να αποτιμήσουμε την καταλληλότητά σε σχέση με την ομάδα στόχο (Παναγιωτακόπουλος κ.ά.,2003,σελ.91-92).

2. Στόχος της προτεινόμενης έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος αυτής της μελέτης είναι η αξιολόγηση των βασικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού λογισμικού των θρησκευτικών της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου, στο κεφάλαιο: «Μορφές Χριστιανικής τέχνης», το οποίο προορίζεται για την υποστήριξη του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Το εκπαιδευτικό λογισμικό αυτό έχει σκοπό να ενισχύσει, με τον πλέον σύγχρονο, μεθοδικό και παραγωγικό τρόπο, το μάθημα, το μαθητή και τον καθηγητή των Θρησκευτικών.

Σε γενικές γραμμές, μέσα από αυτό επιδιώκεται:

- Να μπορέσουν οι μαθητές να συμπληρώσουν με εποπτικό και εύληπτο τρόπο τις γνώσεις τους σε ένα διδαγμένο αντικείμενο και να το εμπεδώσουν καλύτερα.
- Να γίνει η παρουσίαση και η επεξεργασία ενός νέου αντικειμένου ή μιας νέας διδακτικής ενότητας με την υποστήριξη των προσφερομένων μέσων.
- Να αξιοποιηθούν μορφωτικά μέθοδοι και στοιχεία που δεν χρησιμοποιούνται στην παραδοσιακή συμβατική διδασκαλία.
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα σύγχρονα εργαλεία της έρευνας και μάθησης.

Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού λογισμικού των Θρησκευτικών σύμφωνα με τους δημιουργούς του, έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά και ιδιότητες:

- ακολουθεί τη διάταξη της ύλης, όπως προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, και στηρίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες και στοιχεία,
- οργανώνει τις πληροφορίες σε ενότητες έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να τις αφομοιώσει ανάλογα με την ηλικία του, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, και

χωρίς να θέλει να υποκαταστήσει το σχολικό βιβλίο, αλλά αποβλέποντας στη συμπλήρωση και τον εμπλουτισμό του τελευταίου.

Σύμφωνα με τις οδηγίες των κατασκευαστών τα σενάρια και το εποπτικό υλικό, που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του λογισμικού της Γ΄ Γυμνασίου, στηρίχθηκαν στην αρχή της περιγραφής των γεγονότων. Ένα ιστορικό γεγονός, όταν θελήσουμε να το περιγράψουμε προϋποθέτει να ορισθούν: ο τόπος που έγινε, ο χρόνος, τα πρόσωπα που συνετέλεσαν και το περιεχόμενο των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων του.

Όταν ο μαθητής συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ένα γεγονός, θα μπορέσει αντίστοιχα με αυτή τη δομή να το επεξεργασθεί και να το αποτυπώσει. Τα σενάρια του Γυμνασίου έχουν στόχο να δώσουν στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο οπτικοακουστικό υλικό, χρήσιμο για την εμπέδωση των διδακτικών εννοιών, το οποίο ταξινομείται σύμφωνα με την παραπάνω δομή (ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οδηγίες Εκπαιδευτικού Λογισμικού Θρησκευτικών Γυμνασίου, Παραγωγή ΕΠΕΑΕΚ).

Το κεφάλαιο: «*Μορφές Χριστιανικής τέχνης*», επιλέχτηκε για να παρουσιαστεί στους μαθητές και στη συνέχεια να αξιολογηθεί από αυτούς, διότι είναι αρκετά εκτεταμένο και σ' αυτό βρίσκουμε την εφαρμογή των πολυμέσων. Όταν αναφερόμαστε σε εφαρμογή πολυμέσων, εννοούμε το συνδυασμό κειμένου, ήχου, μουσικής, γραφικών, κίνησης, σταθερής και κινούμενης εικόνας, (αυτά είναι τα «μέσα»), για την παρουσίαση πληροφοριών μέσω υπολογιστή. Ο συνδυασμός μπορεί να περιλαμβάνει όλα τα προηγούμενα μέσα ή μερικά από αυτά (Παναγιωτακόπουλος 1998, 1999,σελ.231-246). Αυτά είναι τα «μέσα», τα οποία αποτελούν «οχήματα» μεταφοράς της πληροφορίας. Ένα τέτοιο σύστημα πολυμέσων θα μπορούσε να περιγραφεί ως «σύστημα πολλαπλών μηνυμάτων» και, όπως είναι φανερό απευθύνεται σε περισσότερες από μια αισθήσεις και ως εκ τούτου η μεταδιδόμενη πληροφορία γίνεται άμεσα κατανοητή από το χρήστη και αξιολογείται πιο εύκολα από τους μαθητές (Παναγιωτακόπουλος κ.ά.,2003,σελ.31-32). Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επίσης εκτός της αρχικής σελίδας, υπάρχουν εισαγωγικές σελίδες και για κάθε θέμα ξεχωριστά (ναοδομία, εικονογραφία, υμνογραφία), στις οποίες μπορούμε να πλοηγηθούμε. Επίσης, στην κορυφή της σελίδας για την «Εικονογραφία» μπορούμε να επιλέξουμε και να δούμε σχετικό video (ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οδηγίες Εκπαιδευτικού Λογισμικού Θρησκευτικών Γυμνασίου, Παραγωγή ΕΠΕΑΕΚ).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

- Πόσο εύκολο-φιλικό είναι το λογισμικό στη χρήση του;
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι μαθητές ότι είναι κατάλληλο και αποτελεσματικό για να μάθουν καινούρια πράγματα;
- Πόσο καλή είναι η αισθητική του λογισμικού;

- Πόσο καλή είναι η ποιότητα των μέσων μεταφοράς της πληροφορίας; (Παναγιωτακόπουλος κ.ά.,2003,σελ.107-110) και (Παναγιωτακόπουλος κ.ά.,2006β)

3.Μέσα συλλογής των δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επελέγη η ποσοτική μέθοδος με την τεχνική της τυποποιημένης συνέντευξης (ερωτηματολόγιο), το οποίο δόθηκε από τον ερευνητή στους μαθητές. Αποτελεί το προσφιλέστερο μέσο, ποσοτικής αξιολόγησης, χωρίς ιδιαίτερα μεγάλο κόστος οικονομικό, αλλά και χρόνου. Οι ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια είναι δύο ειδών: ανοικτού και κλειστού τύπου. Στην προκειμένη περίπτωση επειδή διενεργήσαμε τελική αξιολόγηση οι ερωτήσεις σχεδόν στο σύνολό τους είναι κλειστού τύπου (Παναγιωτακόπουλος κ.ά.,2003,σελ.97-99). Η επιλογή επίσης της ποσοτικής έρευνας έγινε ακριβώς γιατί, στην περίπτωση αυτή, οι διάφορες τεχνικές συλλογής δεδομένων περιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις απαιτήσεις που θέτει η ποιοτική ανάλυση (Bird at al.,1999,σελ.232). Θεωρούμε λοιπόν ότι για το θέμα που θέλουμε να μελετήσουμε το συγκεκριμένο εργαλείο προσφέρεται απολύτως.

4.Ερευνητική διαδικασία για τη συλλογή δεδομένων - Το δείγμα της έρευνάς μας

Το λογισμικό αξιολόγησαν οι μαθητές Γ΄ τάξης, του 3^{ου} Γυμνασίου Πατρών με τους οποίους ο εκπαιδευτικός είχε κατακτήσει ένα υψηλό επίπεδο συνεργασίας, που είναι απαραίτητο για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας (Faulkner at al.,1999, σελ.74). Το διαθέσιμο δείγμα των μαθητών της Γ΄ Τάξης, του 3^{ου} Γυμνασίου της Πάτρας, συνίσταται από παιδιά μεσοαστικών κοινωνικών στρωμάτων και σε ένα βαθμό μπορεί να μας δώσει έγκυρες και αξιόπιστες απαντήσεις για τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια. Συγκεκριμένα οι αναγωγές των αποτελεσμάτων δεν μπορούν να γίνουν στον πληθυσμό της χώρας, μπορούν όμως να γίνουν σε ένα υποσύνολο αυτού που είναι οι μαθητές των σχολείων της Πάτρας, της πόλης που θα γίνει η έρευνα (Κυριαζή, 2004). Αφού λοιπόν ο ερευνητής προγραμματίσει το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, μίλησε νωρίτερα στα παιδιά για τον σκοπό της και απάντησε σε κάποιες απορίες τους. Πριν από την κυρίως έρευνα πραγματοποιήθηκε πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου σε 4 μαθητές, οι οποίοι στη συνέχεια εξαιρέθηκαν από αυτήν. Έτσι δόθηκε η ευκαιρία στον ερευνητή να διαπιστώσει το βαθμό λειτουργικότητας και καταλληλότητας του μέσου συλλογής των δεδομένων και να κάνει τις κατάλληλες διορθώσεις (Παναγιωτακόπουλος κ.ά, 2006β). Συγκεκριμένα άλλαξε η διατύπωση δύο ερωτήσεων. Ο χρόνος που αφιερώθηκε για ολόκληρη την τελική διαδικασία ήταν 2 διδακτικές ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Ο ερευνητής ενημέρωσε τους μαθητές για το σκοπό δημιουργίας του λογισμικού και τους παρουσίασε τον τρόπο χρήσης του. Σε όλη τη

διαδικασία ο ερευνητής παρίστατο διακριτικά αποφεύγοντας να κάνει οποιαδήποτε κρίση για το λογισμικό.

Η χρήση του ερωτηματολογίου που μοιράζεται από τον ερευνητή “επιτόπου” (in site), μοιάζει κατά κάποιο τρόπο με μια συνέντευξη. Αυτή η μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να αλληλεπιδράσει με τους ερωτώμενους, να τους εξηγήσει τι πρέπει να κάνουν και, αν είναι αναγκαίο, να διευκρινίσει τις ερωτήσεις. Αυτό έγινε σε πολλές περιπτώσεις. Τα ποσοστά απόκρισης αυτών των ερωτηματολογίων είναι πολύ πιο ψηλά από αυτά που μοιράζονται με τους άλλους τρόπους και οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται είναι πιο αντιπροσωπευτικές του πληθυσμού, άρα και πιο αξιόπιστες. Επιπλέον, αν για κάποιο λόγο δεν αντιμετωπίζαν σοβαρά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα γνωρίζαμε ότι πρέπει να απορρίψουμε τα δεδομένα μας ως αναξιόπιστα (Faulkner at al.,1999,σελ.90-94).

5. Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου: Άξονες, Κριτήρια

Κατά τη διαδικασία μιας αξιολόγησης δεν μπορεί να αξιολογούνται τα πάντα, για αυτό αρχικά προσδιορίζονται, ο σκοπός και οι στόχοι της αξιολόγησης, δηλαδή γιατί θα πρέπει να γίνει η αξιολόγηση, τι θα αξιολογηθεί και με βάση ποιες κατευθυντήριες γραμμές θα διεκπεραιωθεί. Βασικής σημασίας κατά το σχεδιασμό μιας αξιολόγησης είναι ο προσδιορισμός των αξόνων, με βάση τους οποίους θα προκύψουν τα διάφορα επιμέρους κριτήρια για τον έλεγχό τους (Παναγιωτακόπουλος κ.ά.,2003,σελ.97-99).

Οι άξονες αξιολόγησης καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε αναφέρει παραπάνω και είναι οι ακόλουθοι:

- Ευχρηστία του λογισμικού των Θρησκευτικών
- Περιεχόμενο – Διδακτική
- Αισθητική – Ποιότητα μέσω

Με βάση λοιπόν τους παραπάνω άξονες αναπτύξαμε τα κριτήρια - ερωτήσεις του ερευνητικού μας εργαλείου, αφού λάβαμε υπόψη μας το κεφάλαιο 5, σελ. 185-262, των Παναγιωτακόπουλου κ.ά.,2003, στα σημεία που αναφέρονται στις ερωτήσεις για μαθητές. Αντλήσαμε επίσης ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν οι (Παναγιωτακόπουλος κ.ά, 2006β), σε ανάλογη έρευνα, στο μάθημα της Χημείας. Ουσιαστικά οι ερωτήσεις τροποποιήθηκαν κατάλληλα όσον αφορά μόνο στο μάθημα, αφού οι άλλοι παράμετροι (στόχοι αξιολόγησης, άξονες, ομάδα στόχος) είναι ανάλογοι. Όπως αναφέραμε και παραπάνω οι ερωτήσεις ήταν σχεδόν στο σύνολό τους κλειστού τύπου και το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δύο μέρη:

α) Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήσεις για γενικά δημογραφικά στοιχεία, όπως: φύλο, γνώσεις Η/Υ, χρησιμοποίηση Η/Υ στο σχολείο και στο σπίτι.

β) Το δεύτερο μέρος περιέχει μεταβλητές (κλειστές ερωτήσεις) με αναμενόμενες απαντήσεις στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (δύσκολα = 1,2,3,4,5 = εύκολα ή καθόλου = 1,2,3,4,5 = απολύτως, στην ονομαστική κλίμακα Ναι – Όχι και μία με ανοικτή απάντηση σε περιορισμένο χώρο, και στόχο τη συλλογή πληροφοριών σε σχέση με την ευκολία χρήσης, το περιεχόμενο, την από διδακτικής άποψης καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα του λογισμικού, την αισθητική και την ποιότητα των μέσων της μεταφοράς (Παναγιωτακόπουλος κ.ά.,2003,σελ.107-114).

6. Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση που επακολούθησε μετά την καταχώρηση των δεδομένων είχε ως βάση το επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (Παντελής, 1989). Για τους στατιστικούς ελέγχους χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Τα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος έχουν ως ακολούθως:

Στην έρευνα συμμετείχαν 70 μαθητές. Από αυτούς 32 (45,7%) ήταν αγόρια και 38 (54,3%) ήταν κορίτσια.

6.1 Η αυτοαξιολόγηση των γνώσεων χειρισμού Η/Υ από το δείγμα

Το 22,9% είχε άριστες γνώσεις, το 45,7% πολύ καλές, το 25,7% καλές και το 5,7% λίγες.

6.2 Αξιολόγηση λογισμικού

Οι μαθητές, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, αξιολόγησαν το λογισμικό:

α) ως ιδιαίτερα εύχρηστο (λειτουργία- χρήση). Οι επικρατούσες τιμές ήταν οι 4 και 5, οι οποίες αντιστοιχούν στα στοιχεία σχετικά εύκολο και εύκολο της κλίμακας Likert. Αναλυτικά τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 1:

Πίνακας 1

Μεταβλητή	1	2	3	4	5
Ήταν εύκολο να καταλάβετε πως	0	0	16	26	28

Λειτουργεί το λογισμικό;	(0%)	(0%)	(22,9%)	(37,1%)	(40%)
Πόσο εύκολος ήταν γενικά ο χειρισμός του λογισμικού;	0 (0%)	2 (2,9%)	16 (22,9%)	16 (22,9%)	36 (51,4%)

β) με υψηλές τιμές αναφορικά με την αισθητική και την ποιότητα των μέσων παρουσίασης της πληροφορίας (βίντεο, ήχος, εικόνα, χρωματική εμφάνιση οθόνης, κείμενο κ.ά). Οι επικρατούσες τιμές ήταν οι 4 και 5, οι οποίες αντιστοιχούν στα στοιχεία Πολύ και Απολύτως της κλίμακας Likert. Στην πρώτη και στη δεύτερη ερώτηση, δεύτερη επικρατούσα είναι η 3, που αντιστοιχεί στο στοιχείο Αρκετά. Αναλυτικά, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης φαίνονται στον πίνακα 2:

Πίνακας 2

Μεταβλητή	1	2	3	4	5
Η ποιότητα της εικόνας του βίντεο (ευκρίνεια, φωτεινότητα), είναι καλή;	0 (0%)	8 (11,4%)	18 (25,7%)	30 (42,9%)	14 (20%)
Η ποιότητα του ήχου, (ομιλία, ψαλμοί, μουσική), είναι καλή;	4 (5,7%)	2 (2,9%)	18 (25,7%)	30 (42,9%)	16 (22,9%)
Η ποιότητα των εικόνων είναι καλή;	0 (0%)	6 (8,6%)	14 (20%)	20 (28,6%)	30 (42,9%)
Η χρωματική εμφάνιση της οθόνης είναι καλή;	6 (8,6%)	10 (14,3%)	10 (14,3%)	24 (34,3%)	20 (28,6%)
Το κείμενο είναι ευανάγνωστο;	0 (0%)	4 (5,7%)	12 (17,1%)	26 (37,1%)	28 (40%)
Ο σχεδιασμός και η παρουσίαση γενικά της οθόνης είναι καλή αισθητικά;	0 (0%)	4 (5,7%)	20 (28,6%)	22 (31,4%)	24 (34,3%)
Στην παρουσίαση της οθόνης σε κάθε ενότητα θα βρούμε τα ίδια	0	4	8	24	34

πράγματα στην ίδια θέση;	(0%)	(5,7%)	(11,4%)	(34,3%)	(48,6%)
Υπάρχει η δυνατότητα αντιγραφής, αποθήκευσης και εκτύπωσης κειμένου ή άλλου υλικού από το πρόγραμμα;	0 (0%)	2 (2,9%)	14 (20%)	18 (25,7%)	36 (51,4%)

γ) όσον αφορά στο περιεχόμενο και στην από διδακτικής άποψης καταλληλότητα και αποτελεσματικότητά του λογισμικού με επικρατούσες τιμές για τις μεταβλητές,

τις 3,4 και 5 της κλίμακας Likert. Αυτές αντιστοιχούν στα στοιχεία αρκετά, πολύ και απόλυτα. Αυτό δείχνει πως το λογισμικό έτυχε σε όλες τις μεταβλητές, εκτός από μία, θετικής ανταπόκρισης από τους μαθητές του δείγματος. Η επικρατέστερη τιμή σε όλες σχεδόν τις μεταβλητές είναι η 4, που αντιστοιχεί στο στοιχείο πολύ. Αναλυτικά, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης φαίνονται στον πίνακα 3:

Πίνακας 3

Μεταβλητή	1	2	3	4	5
Νομίζετε ότι το περιεχόμενο του λογισμικού είναι πλήρες ως προς τις έννοιες των Θρησκευτικών;	0 (0%)	0 (0%)	16 (22,9%)	32 (45,7%)	22 (31,4%)
Νομίζετε ότι το λογισμικό συσχετίζει τις γνώσεις από πολλές επιστημονικές περιοχές;	2 (2,9%)	10 (14,3%)	26 (37,1%)	22 (31,4%)	10 (14,3%)
Το λογισμικό οξύνει την περιέργειά σας για να ανακαλύψετε νέα γνώση στα Θρησκευτικά;	4 (5,7%)	4 (5,7%)	16 (22,9%)	32 (45,7%)	14 (20%)
Υπάρχει ισορροπία μεταξύ των διαφόρων «μέσων» (βίντεο, εικόνα κλπ.) παρουσίασης της πληροφορίας;	0 (0%)	10 (14,3%)	18 (22,9%)	30 (42,9%)	14 (20%)
Το διδακτικό υλικό είναι κατά τη γνώμη σας κατάλληλα οργανωμένο	0 (0%)	8 (11,4%)	14 (20%)	26 (37,1%)	22 (31,4%)

και δομημένο σε ενότητες;					
Οι όροι και τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στο λογισμικό σχετίζονται με το Χριστιανισμό;	0 (0%)	2 (2,9%)	4 (5,7%)	36 (51,4%)	28 (40%)
Το περιεχόμενο είναι κατανοητό ως προς τη γλώσσα;	0 (0%)	2 (2,9%)	6 (8,6%)	22 (31,4%)	40 (20%)
Το περιεχόμενο είναι συνδεδεμένο με γεγονότα της καθημερινής σας ζωής;	10 (14,3%)	16 (22,9%)	30 (42,9%)	14 (20%)	0 (0%)
Το λογισμικό απέτελεσε ένα επί πλέον κίνητρο για να ασχοληθείτε με αυτό και επομένως με τα Θρησκευτικά;	6 (8,6%)	8 (11,4%)	14 (20%)	24 (34,3%)	18 (25,7%)
Το περιεχόμενο σας προκαλεί και σας ενθαρρύνει ώστε να μάθετε νέα πράγματα;	0 (0%)	4 (5,7%)	16 (22,9%)	36 (51,4%)	14 (20%)
11. Μπορείτε να ρυθμίσετε τη ροή με την οποία παρουσιάζεται η πληροφορία;	2 (2,9%)	4 (5,7%)	30 (42,9)	18 (25,7%)	16 (22,9%)
21. Είναι εύκολη η μετάβαση μπρος πίσω;	0 (0%)	8 (11,4%)	6 (8,6%)	12 (17,1%)	44 (63,9%)
12. Τα μέσα παρουσίασης της πληροφορίας σας βοηθούν στη κατανόηση της νέας ύλης;	0 (0%)	2 (2,9%)	16 (22,9%)	36 (51,4%)	16 (22,9%)
Η δυνατότητα να ακούσετε μελωδίες και ύμνους Βυζαντινής μουσικής ήταν για σας μια σημαντική εμπειρία;	10 (14,3%)	2 (2,9%)	22 (31,4%)	22 (31,4%)	14 (20%)
Το περιεχόμενο του κεφαλαίου παρουσιάζει ικανό αριθμό εικόνων για την καλύτερη κατανόηση της εικονογραφίας;	2 (2,9%)	8 (11,4%)	14 (20%)	28 (40%)	18 (25,7%)

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο σας βοηθά να κατανοήσετε καλύτερα τη σημασία της Τέχνης στην ανθρώπινη ιστορία;	0 (0%)	0 (0%)	24 (34,3%)	20 (28,6%)	26 (37,1%)
Το συγκεκριμένο κεφάλαιο σας βοηθά να κατανοήσετε καλύτερα τη σημασία της Χριστιανικής τέχνης στη ζωή της Χριστιανικής Κοινότητας	2 (2,9%)	10 (14,3%)	16 (22,9%)	32 (45,7%)	10 (14,3%)
Τα βίντεο του κεφαλαίου σας βοηθούν να καταλάβετε καλύτερα την ύλη	4 (5,7%)	10 (14,3%)	12 (17,1%)	24 (34,3%)	20 (28,6%)

6.3 Κυριότεροι συσχετισμοί των μεταβλητών

Κατά τους συσχετισμούς των μεταβλητών παρατηρήθηκε ότι οι γνώσεις που έχουν οι μαθητές για τους Η/Υ επηρεάζει: α) την άποψή τους για το Περιεχόμενο-Διδακτική του Λογισμικού ως προς τη γλώσσα

β) τη γνώμη που έχουν για την αισθητική-ποιότητα των μέσων και την κατανόηση των κειμένων

Συμπεράσματα

Η εν λόγω έρευνα ανήκει στο είδος εκείνο που ονομάζουμε, Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, διότι βρίσκεται στον έλεγχο του δασκάλου, δίνεται έμφαση στη διδασκαλία και την εκμάθηση, έχει βασικό στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής κρίσης και επιδεξιότητας του δασκάλου (Faulkner at al.,1999,σελ.18). Στη μελέτη αυτή οι 70 μαθητές στο ρόλο του αξιολογητή στο κεφάλαιο: «Μορφές Χριστιανικής τέχνης», από το CD-ROM, (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ) πέτυχαν όλους τους στόχους που τέθηκαν από τον ερευνητή – εκπαιδευτικό, καθώς αυτός μεταβλήθηκε σε διευκολυντή και εμπυχωτή της προσπάθειάς τους. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, το δείγμα αξιολόγησε την εφαρμογή πάρα πολύ θετικά. Η τεχνολογία των πολυμέσων αύξησε το ενδιαφέρον τους και ενεργοποίησε διαδικασίες της λογικής διαφορετικές από αυτές του παθητικού ακροατή.

Οι μαθητές, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, αξιολόγησαν το λογισμικό ως ιδιαίτερα εύχρηστο, πολύ καλής αισθητικής και με πολύ καλή ποιότητα των μέσων παρουσίασης της πληροφορίας. Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών θεώρησε πως το λογισμικό χαρακτηρίζεται από πληρότητα του περιεχομένου και από διδακτική άποψη κατάλληλο και αποτελεσματικό. Το συγκεκριμένο λογισμικό φαίνεται πως έτυχε σε όλες τις μεταβλητές θετικής ανταπόκρισης από τους μαθητές του δείγματος, αφού η πλειοψηφία τους δήλωσε, πως το λογισμικό τους έκανε θετική εντύπωση. Από την έρευνα συμπεραίνεται ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία των θρησκευτικών εμπεριέχει πολλά εν δυνάμει θετικά αποτελέσματα, ενώ δεν αποκλείει και ορισμένες δυσλειτουργίες. Στο πλαίσιο αυτό επιτυγχάνονται οι στόχοι των δημιουργών, δηλαδή η δημιουργία ενός επιπλέον μέσου - συμπληρωματικού διδακτικού υλικού για το μάθημα των Θρησκευτικών και η ποιοτική βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης του εν λόγω μαθήματος. Το εκπαιδευτικό λογισμικό αποτελεί αρωγή με τον πλέον σύγχρονο, μεθοδικό και παραγωγικό τρόπο, το μάθημα, το μαθητή και τον καθηγητή των Θρησκευτικών και αναντίρρητα, διανοίγει τους ορίζοντες του μαθήματος.

Τέλος θεωρούμε ότι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο 3^ο Γυμνάσιο της Πάτρας και τα αποτελέσματα που έδωσε είναι έγκυρα, αφού η επιλογή της μεθόδου συλλογής των πληροφοριών, το ερευνητικό εργαλείο, ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων αλλά και το διαθέσιμο δείγμα από το οποίο αντλήσαμε τα δεδομένα εξασφαλίζουν μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Αναφορές- Βιβλιογραφία

- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. and Woods, P. (1999). Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης, (Μτφρ. Φράγκου Ε), Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. and Carty, J. (1999). Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας, (Μτφρ. Ραυτοπούλου Α), Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ
- Κυριαζή, Ν. (2004). Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών, Ζ΄ Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα,
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1999). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Μαρτάλης, & Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τόμ. Γ΄, Το Εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες (σσ. 187-227). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρή, Ε. & Καρατράντου, Α. (2006α). Αξιολόγηση Μαθησιακού Αποτελέσματος του Λογισμικού της Χημείας Γ΄ Γυμνασίου: Μια Μελέτη Περίπτωσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας “Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό: Ζητήματα δημιουργίας, διδακτικής αξιοποίησης και αξιολόγησης”. Βόλος 6-7/4/2006.

- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρή, Ε. & Καρατράντου, Α. (2006β). Οι Μαθητές Αξιολογούν το Εκπαιδευτικό Λογισμικό της Χημείας Γ΄ Γυμνασίου: Μια Μελέτη Περίπτωσης. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ με διεθνή συμμετοχή "Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση", σελ. 654-662. ISBN 960-88359-3-3.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερράκης, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003), Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Παντελής, Σ. (1989), Στατιστική II - Εφαρμοσμένη στις επιστήμες της αγωγής, Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Πιερρή, Ε., Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2005). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Λογισμικού για τη Διδασκαλία της Χημείας στο Γυμνάσιο: Μια Μελέτη Περίπτωσης. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ "Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη", σελ. 269-279.

Η λειτουργία των Ομίλων στο Πρότυπο ΓΕΛ Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά κατά το σχ. έτος 2013-14 - παρουσίαση έρευνας

**Δρ. Δημακοπούλου Αλεξάνδρα - φιλόλογος στο Πρότυπο ΓΕΛ Ιωνιδείου
Σχολής Πειραιά,
alexdemako@gmail.com**

**Δρ. Πάσχος Αργύρης - φυσικός στο Πρότυπο ΓΕΛ Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά
apashos@otenet.gr**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία περιγράφει τα αποτελέσματα έρευνας σχετικής με τις απόψεις των μαθητών του Λυκείου της Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά για τους Ομίλους του σχολείου και για την συμμετοχή τους σε αυτούς. Η έρευνα διεξήχθη τον Μάρτιο του 2014 και αφορά στους ομίλους του σχολικού έτους 2013-14. Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν στα κριτήρια με τα οποία οι μαθητές επέλεξαν τους ομίλους στους οποίους συμμετείχαν, στις προσδοκίες των μαθητών από τη συμμετοχή τους σε αυτούς και στο βαθμό εκπλήρωσης των προσδοκιών αυτών. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετοχή των μαθητών της Α και Β Λυκείου, μικρά ποσοστά συμμετοχής των μαθητών σε ομίλους άλλων σχολείων και αντίστροφα, καθώς και το γενικότερα μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών της Γ Λυκείου για τους Ομίλους.

Εισαγωγή - Προβληματική

Η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία Ομίλων αποτελεί, σύμφωνα με το Νόμο 3966, άρθρο 36 (ΦΕΚ 118, 2011) έναν από τους σκοπούς του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας τους.

Στο ίδιο άρθρο του νόμου διευκρινίζεται ότι στους ομίλους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης. Στο άρθρο 47, εξάλλου, παρ. 1, ορίζεται ότι τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ο Νόμος 3966 αφορούσε τα τότε Πρότυπα - Πειραματικά), συνδέονται με τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής τους για θέματα που αφορούν τη δημιουργία ομίλων μαθητών. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται πυρήνες αριστείας και δημιουργικότητας που αξιοποιούν τις αυξημένες ικανότητες, κλίσεις και δεξιότητες ορισμένων μαθητών, χωρίς να υπονομεύεται η κοινωνικοποίησή τους, την οποία θα προκαλούσε η αποκοπή τους από την ομάδα των συνομηλίκων τους και η ένταξή τους σε ειδικά τμήματα. Εξάλλου, με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τον 3966, επιδιώκεται να λειτουργούν τα ΠΠΣ ως εστίες, που κινητοποιώντας τις υπάρχουσες

δυνάμεις στον εκπαιδευτικό χώρο, θα καταστούν κέντρα παραγωγής και διάχυσης καλών πρακτικών, που θα αποτελούν για τα υπόλοιπα σχολεία προτάσεις και όχι συνταγές επιτυχίας.

Η λειτουργία των ομίλων ορίζεται (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2013) μετά το κανονικό ημερήσιο πρόγραμμα σε ωράριο που καθορίζει κάθε σχολείο, ενώ η λειτουργία τους δεν κρίνεται σκόπιμο να ξεκινά μετά τις 14.30 μ.μ.

Στο Πρότυπο Πειραματικό ΓΕΛ της Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, κατά το σχολικό έτος 2012-13 προτάθηκαν 13 και τελικά λειτούργησαν εννέα (9) όμιλοι, ενώ κατά το σχολικό έτος 2013-14, προτάθηκαν επίσης 13 και τελικά λειτούργησαν δέκα (10) όμιλοι.

Η εισαγωγή μιας τέτοιας μορφής καινοτομίας, όπως η ίδρυση και η λειτουργία ομίλων εκτός διδακτικού ωραρίου, καινοτομίας του εκπαιδευτικού συστήματος που προωθεί την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και την αριστεία στα τότε Πρότυπα Πειραματικά σχολεία, συνδεόταν με μια σχετική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού. Αυτή η μερική και σχετική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πριν από το θεσμό των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, παρατηρήθηκε μόνον με την εθελοντική εισαγωγή των *Καινοτόμων Διεπιστημονικών Προγραμμάτων* που εντάσσονται στις Σχολικές δραστηριότητες (ΦΕΚ 629, 1992), δηλαδή την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα, τους Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες και την Αγωγή Σταδιοδρομίας.

Αν και, τόσο στην περίπτωση των τότε *Καινοτόμων Διεπιστημονικών Προγραμμάτων*, που αφορούσε και αφορά όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας, όσο και στην περίπτωση των Ομίλων που αφορούσαν μόνον μια κατηγορία σχολείων, αυτή των Πρότυπων Πειραματικών, η καινοτομία εισήχθη από την κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας, μέσω μιας ομάδας ειδικών², που προαποφάσισε για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι οποίοι, στη συγκεκριμένη περίπτωση, απλώς εκλήθησαν για μια ακόμα φορά να *υλοποιήσουν* μια εντολή (καινοτόμα στη συγκεκριμένη περίπτωση), την καινοτομία των Ομίλων. Η θεσμοθέτηση, δηλαδή, τη συγκεκριμένης καινοτομίας, της ίδρυσης και λειτουργίας Ομίλων, είναι μια εισαγωγή top-down, εισαγωγή που δεν προκύπτει ως ανάγκη από την ίδια τη σχολική μονάδα, εισαγωγή που συνάδει και συναντάται σε συγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης, όπως είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο,

² Κατά τον Μακρυδημήτρη (2004), πρόκειται για νέες κατηγορίες στελεχών των δημοσίων και επιχειρηματικών οργανώσεων της μετα-βιομηχανικής περιόδου, που χειρίζονται εξειδικευμένη επιστημονική και τεχνική γνώση, πληροφόρηση και εμπειρία. Για την κατά Minzberg *τεχνοδομή*, βλ. Hoy, K.W. & Miskel, G.C. (2001).

λόγω της φύσης της ίδιας της καινοτομίας, προωθείται και στηρίζεται η καινοτόμα δραστηριότητα της ίδιας της σχολικής μονάδας, εφόσον ο θεσμός των ομίλων συνεπάγεται μια σχετική αυτοτέλεια και ελευθερία του εκπαιδευτικού ως προς το ότι μπορεί να επιλέξει και να καθορίσει σε συνεργασία με τους μαθητές το θέμα, τις διαστάσεις, τους στόχους, το περιεχόμενο τη μεθοδολογία, καθώς και την οργάνωση και προγραμματισμό του Ομίλου που αναλαμβάνει.

Για μια πρώτη αποτίμηση της λειτουργίας των Ομίλων στο Πρότυπο ΓΕΛ Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, είχαμε τότε απευθυνθεί στους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου μας. Φυσικά, μια περισσότερο εμπειριστατωμένη έρευνα, απαιτεί και την άποψη των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και του Διευθυντή του σχολείου. Ωστόσο, σε μια πρώτη απόπειρα αποτίμησης της λειτουργίας των Ομίλων, μας ενδιέφερε πρωτίστως η γνώμη των μαθητών, που είναι και οι άμεσοι αποδέκτες της λειτουργίας του θεσμού. Εξάλλου, η αποτίμηση του συγκεκριμένου θεσμού από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με άλλου τύπου ερωτήματα από αυτά που δόθηκαν στους μαθητές και αποτελεί αντικείμενο μιας ξεχωριστής έρευνας.

Αν και η έρευνα διεξήχθη τον Μάρτη του 2014, δεν είχαμε κοινοποιήσει - δημοσιεύσει ως τώρα τα αποτελέσματά της.

Έρευνα - Δεδομένα που συλλέχθηκαν

Μοιράστηκαν 320 ερωτηματολόγια, όσο και το πλήθος των μαθητών του σχολείου. Εύλογη απαίτηση της διεύθυνσης ήταν η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να είναι προαιρετική και αυτό να τονιστεί στους μαθητές. Κάποιοι μαθητές ήταν απόντες.

Τα ερωτηματολόγια που επιστράφηκαν ήταν συνολικά 201. Από αυτά, 75 ήταν από μαθητές της Α τάξης, 93 από μαθητές της Β τάξης και 33 από μαθητές της Γ τάξης. Οι 3 τάξεις έχουν περίπου ίσο αριθμό μαθητών (107, 106, 107 αντίστοιχα), οπότε το πλήθος των συμπληρωθέντων ερωτηματολογίων υποδεικνύει και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των μαθητών της Α και Β τάξης. Μπορούμε να υποθέσουμε επιπλέον πως οι μαθητές που συμπλήρωσαν και επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια, κατά μέσο όρο είχαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους ομίλους και συμμετείχαν περισσότερο σε αυτούς από ότι το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου. Αυτό ίσως σημαίνει πως τα αποτελέσματα που λάβαμε προέρχονται από απόψεις μαθητών που διάκειντο ιδιαίτερα ευνοϊκά προς τον θεσμό των ομίλων.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι χωρισμένες σε τρεις ομάδες: Οι ερωτήσεις 1-6 αναφέρονταν στην συμμετοχή στους ομίλους, οι ερωτήσεις 7-8 αφορούσαν στα κριτήρια επιλογής των ομίλων, ενώ οι ερωτήσεις 9-11 σχετίζονταν με την αποτίμηση της συμμετοχής στους ομίλους, αλλά και τη γενικότερη αποτίμηση του θεσμού των ομίλων.

Επεξεργασία δεδομένων

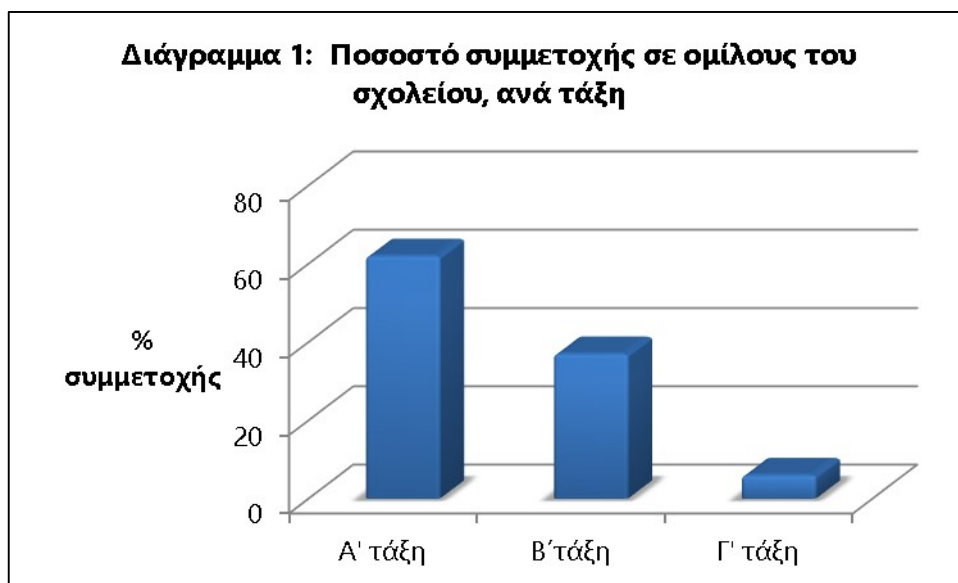
Όλα τα ποσοστά που αναφέρονται παρακάτω είναι στρογγυλοποιημένα στη μονάδα.

Για την επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε πρόγραμμα υπολογιστικού φύλλου (LibreOffice Calc).

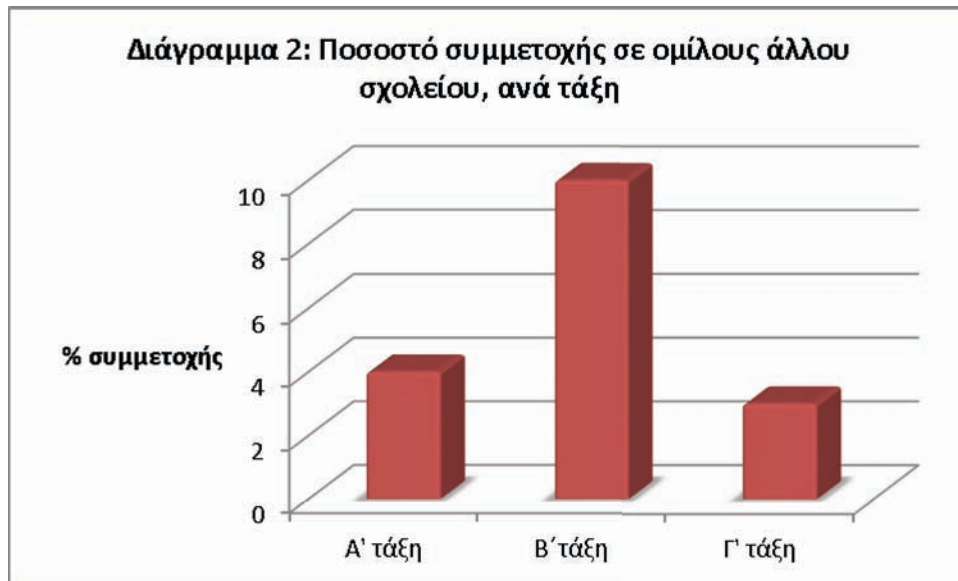
1. Συμμετοχή σε ομίλους:

A. Με βάση τις απαντήσεις που πήραμε από τους μαθητές, 41% των μαθητών του σχολείου συμμετείχαν κατά το σχ. έτος 2013-14 σε ομίλους του ίδιου του σχολείου. Τα ποσοστά είναι 62 % για την Α Λυκείου, 32 % για τη Β Λυκείου και 6 % για τη Γ Λυκείου.

Τα ποσοστά συμμετοχής ανά τάξη φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα:



B. Η συμμετοχή των μαθητών σε ομίλους άλλων σχολείων ήταν πολύ χαμηλή. Συνολικά βρισκόταν στο 8 %. Ανά τάξη, το ποσοστό συμμετοχής είναι 4% για την Α Λυκείου, 10 % για τη Β Λυκείου και 3 % για τη Γ Λυκείου. Αυτή η συμμετοχή απεικονίζεται στο παρακάτω διάγραμμα:



Αν και ο αριθμός θετικών απαντήσεων είναι πολύ μικρός και η αξία της μέτρησης μπορεί στατιστικά να αμφισβητηθεί, η διαφορά ανάμεσα στην Γ τάξη και τις άλλες δύο τάξεις είναι ξεκάθαρη.

Γ. Από τους μαθητές που συμμετείχαν έστω σε έναν όμιλο, ποσοστό 37% συμμετείχε σε δύο ομίλους. Το ποσοστό αυτό ήταν 40% στην Α τάξη και 31% στην Β τάξη.

2. Κριτήρια επιλογής των ομίλων

Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών, τα κριτήρια με τα οποία επέλεξαν τους ομίλους στους οποίους συμμετείχαν είναι τα ακόλουθα:

Κριτήριο	Ποσοστό επιλογής
1. Ο συγκεκριμένος όμιλος καλύπτει κάποια κλίση ή ενδιαφέρον μου που δε σχετίζεται με το αντικείμενο των σχολικών μαθημάτων	80 %
2. Πιστεύω πως ο όμιλος θα με βοηθήσει/ενισχύσει στο μάθημα με το οποίο σχετίζεται	37 %
3. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού που πραγματοποιεί	34 %

τον όμιλο	
4. Έχω ιδιαίτερα καλή επίδοση στο μάθημα με το οποίο σχετίζεται	26 %
5. Η ώρα και η ημέρα που πραγματοποιούνται οι συναντήσεις του ομίλου δεν συμπίπτουν με εξωσχολική μου δραστηριότητα (φροντιστήριο κ. άλ.)	20 %
6. Κάποιοι φίλοι μου – συμμαθητές μου επέλεξαν τον ίδιο όμιλο	13 %

Αξίζει να σημειωθεί πως υπήρχε ελάχιστη διακύμανση ανάμεσα στις τάξεις.

Κάθε μαθητής μπορούσε να επιλέξει περισσότερα από ένα κριτήρια και σαν αποτέλεσμα, τα ποσοστά αθροίζονται σε πάνω από 100% φυσιολογικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά στο παρακάτω διάγραμμα:



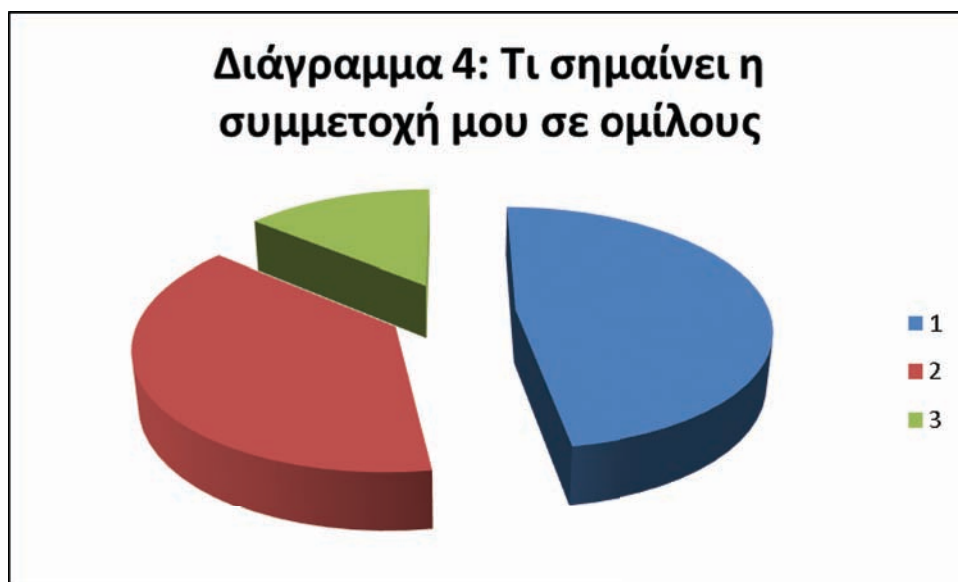
3. Αποτίμηση συμμετοχής σε ομίλους

A. Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών, η συμμετοχή τους στους ομίλους σήμαινε τα ακόλουθα:

Τι σημαίνει η συμμετοχή μου σε ομίλους	Ποσοστό επιλογής
1. Δημιουργικότητα και ανάπτυξη ιδιαίτερων κλίσεων και ταλέντων που το μάθημα εντός της σχολικής τάξης δεν μου επιτρέπει να ξεδιπλώσω	78 %
2. Απόκτηση γνώσεων	63 %
3. Συμμετοχή σε μια δραστηριότητα που μου δίνει την ευκαιρία να χαλαρώσω και να περάσω ευχάριστα ένα δώρο την εβδομάδα/τίποτα το ιδιαίτερο	23 %

Αξίζει να σημειωθεί πως υπήρχε ελάχιστη διακύμανση ανάμεσα στις τάξεις.

Κάθε μαθητής είχε περισσότερες από μία επιλογές και σαν αποτέλεσμα, τα ποσοστά αθροίζονται σε πάνω από 100% φυσιολογικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά στο παρακάτω διάγραμμα:



Β. Ανταπόκριση των ομίλων στις προσδοκίες των μαθητών

Σε κλίμακα από το 1 έως το 5, με το 1 να σημαίνει «καθόλου» και το 5 να σημαίνει «πάρα πολύ», ο μέσος όρος για όλο το σχολείο είναι λίγα εκατοστά επάνω από το 4,

που σημαίνει πως οι όμιλοι ανταποκρίνονταν «πολύ» στις προσδοκίες των μαθητών που τους επέλεξαν. Δεν υπήρχε σημαντική διαφορά από τάξη σε τάξη.

Γ. Σε ποσοστό 92 %, οι μαθητές συμφώνησαν πως η λειτουργία των ομίλων έπρεπε να ενισχυθεί, να διατηρηθεί και να επαυξηθεί. Και εδώ η διαφορά από τάξη σε τάξη ήταν πολύ μικρή.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Παρά την μέχρι τώρα θετική σχετικά αποτίμηση της λειτουργίας των ομίλων, με βάση τα αποτελέσματα μιας πρώτης έρευνας που διεξαγάγαμε με ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές/τριες του σχολείου μας, υπάρχουν αρκετά σημεία που θεωρούμε, κατά την κρίση μας, ότι χρήζουν βελτίωσης και ουσιαστικότερης και συστηματικότερης οργάνωσης και διοικητικής θεσμοθέτησης. Θα αναφερθούμε σε κάποια από αυτά τα σημεία που έχουμε εντοπίσει, τόσο με βάση την τετραετή πλέον εμπειρία που μας έχει προσφέρει η λειτουργία των Ομίλων, όσο και με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών.

α. Η εκτός διδακτικού ωραρίου λειτουργία των Ομίλων συνεπάγεται δυσκολία στην εύρεση κοινού και αποδεκτού από όλους τους συμμετέχοντες μαθητές χρόνου συναντήσεων. Ένας ικανοποιητικός αριθμός μαθητών/τριών που δηλώνει επιθυμία/πρόθεση στην αρχή κάθε έτους να συμμετάσχει σε κάποιον συγκεκριμένο όμιλο, τελικά δε συμμετέχει, λόγω των εξωσχολικών δραστηριοτήτων που συμπίπτουν με το ωράριο του συγκεκριμένου Ομίλου. Όσο μικρό και εάν είναι το ποσοστό αυτών των μαθητών/τριών, δεν παύει να αποτελεί μια απώλεια, απώλεια που σχετίζεται με τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος που δεν έχει καταφέρει ακόμα να αναβαθμίσει στη συνείδηση γονιών και μαθητών τον πρωταρχικό ρόλο του σχολείου - *κουλτούρα* της κοινής γνώμης για το *ρόλο του σχολείου*. **β.** Η σχεδόν απόλυτη απροθυμία συμμετοχής από τη μεριά των μαθητών της Γ Λυκείου, λόγω έλλειψης χρόνου και λόγω της αποκλειστικής αφιέρωσης του εκτός διδακτικού ωραρίου χρόνου τους στην προετοιμασία τους για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, γεγονός που αποδεικνύει την έως τώρα σύγχυση σκοπών και στόχων του Λυκείου – σκοποί και στόχοι φυσικά που αφορούν και τα νυν Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία: από τη μια μεριά, καινοτομίες που ευνοούν την *ομαδικότητα*, την *αυτενέργεια* και την *ενεργητική συμμετοχή* του μαθητή στην «παραγωγή» γνώσης, από τη άλλη, ένα μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης που ενισχύει την απόλυτα παθητική πρόσληψη θεωρητικής γνώσης και με ένα εξεταστικό σύστημα - τουλάχιστον έως τώρα - που επιβραβεύει τη στείρα αναπαραγωγή αυτής της συσσωρευμένης θεωρητικής γνώσης. **γ.** Το ελλιπές διοικητικό, θεσμικό πλαίσιο για την ενθάρρυνση και προσέλκυση μαθητών/τριών από άλλα σχολεία της γεωγραφικής περιφέρειας και τη συμμετοχή τους στους Ομίλους του Πρότυπου ή Πειραματικού της περιφέρειας στην οποία ανήκουν. Δεν

έχει π.χ. καθοριστεί σε διοικητικό επίπεδο πώς μπορεί ένας μαθητής/τρια άλλου σχολείου, που παρακολουθεί τον Όμιλο ενός Πρότυπου ή Πειραματικού σχολείου, να συμμετάσχει σε μια συνεργασία του Ομίλου με κάποιον φορέα, συνεργασία για την οποία απαιτείται μετακίνηση εντός ή εκτός περιφέρειας των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στον Όμιλο και ημερήσια ή ολιγοήμερη απουσία από τα μαθήματα του σχολείου. Αυτό, εξάλλου, δεν προβλέπεται θεσμικά ούτε και για τους μαθητές/τριες του ίδιου του Πρότυπου ή Πειραματικού σχολείου στο οποίο λειτουργεί ο Όμιλος.

Ο καινοτόμος θεσμός των Ομίλων, τουλάχιστον στο Λύκειο, προσκρούει και έρχεται σε αντίφαση, όπως προείπαμε και όπως αποδεικνύει η σχεδόν καθολική απουσία των μαθητών της Γ Λυκείου από τους Ομίλους, στο θεσμό των Πανελλαδικών εξετάσεων. Αν η βαθμίδα του Λυκείου δεν αποδεσμευτεί από την εισαγωγή στα Ανώτατα και Ανώτερα εκπαιδευτικά Ιδρύματα, καμία πρόταση και καμία νέα ρύθμιση της λειτουργίας των θεσμών των Ομίλων δεν θα προσελκύσει την εκάστοτε Γ Λυκείου.

Στο υπάρχον πλαίσιο, η δική μας πρόταση αφορά στη ρύθμιση, ενίσχυση και βελτίωση του διοικητικού-θεσμικού πλαισίου σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή μαθητών από άλλα σχολεία της περιφέρειας στους Ομίλους των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων. Εάν αυτό το πλαίσιο δεν βελτιωθεί, ο σκοπός που αφορά στη διάχυση των καλών πρακτικών μέσω των Ομίλων και στην ανατροφοδότηση για τη βελτίωσή τους, δεν μπορεί να επιτευχθεί. Το ζητούμενο είναι η επικοινωνία και η ζύμωση με τα άλλα σχολεία και όχι ο αποκλεισμός και η απομόνωση των μεν από τα δε. Επομένως, ο στόχος μας, θεωρούμε ότι θα πρέπει να είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή μαθητών από τα υπόλοιπα σχολεία της περιφέρειας, καθώς και η εισαγωγή του θεσμού σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, ώστε οι μαθητές να παρακολουθούν οποιονδήποτε Όμιλο επιθυμούν ανάμεσα σε αυτούς που θα λειτουργούν στην περιφέρειά τους. Οι ζυμώσεις που θα αναπτυχθούν και η διάχυση της μάθησης ως ζητούμενος στόχος θα μπορεί ίσως με αυτόν τον τρόπο να προσεγγιστεί.

Τέλος, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι πληρέστερη έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει συγκριτικά αποτελέσματα βάσει των ίδιων ερωτηματολογίων που θα δίνονται κάθε χρονιά στους μαθητές. Μάλιστα, θα μπορούσαμε να έχουμε ακόμα πληρέστερη εικόνα αν η ίδια έρευνα πραγματοποιούνταν σε όλα τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της επικράτειας.

Βιβλιογραφία

- Hoy, K., & Miskel, G. (2001). Educational Administration: Theory, Research and Practice. Boston: McGraw-Hill.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2006). Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13. Αθήνα: Gutenberg.
- Φίλιας, Β. (1996) (εποπτεία). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.

Νόμοι - Αποφάσεις- Εγκύκλιοι

- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2013, 9 Οκτωβρίου). Κανονισμός λειτουργίας των εκπαιδευτικών ομίλων και των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας.
- ΦΕΚ 118, 3. (2011, 24 Μαΐου). Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, σ. Κεφάλαιο Γ.
- ΦΕΚ 629, 1. (1992, 23 Οκτωβρίου). Σχολικές δραστηριότητες. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 5960-5961.

Έρευνα για τη φοίτηση των διδύμων μαθητών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια των γονέων

**Ζεργιώτης Ν. Ανδρέας, M.Sc., Ph.D.,
Σχολικός Σύμβουλος 49ης Περιφέρειας Δ.Ε. Αττικής**

**Αναστόπουλος Π. Χρήστος, M.Sc., Ph.D.,
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Αττικής, Προϊστάμενος Επιστημονικής &
Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. Αττικής,
erevnadidimon@gmail.com**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο θέμα της διαχείρισης της σχολικής φοίτησης των διδύμων διαπιστώνεται πολλές φορές μία αντίφαση μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η διαπαιδαγώγηση των παιδιών γενικότερα μέσα στο σχολικό τους περιβάλλον αποσκοπεί στο να γίνουν αυτά όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητες και αυτόνομες προσωπικότητες, οι δίδυμοι μαθητές αντιμετωπίζονται πολλές φορές, τόσο μέσα στην οικογένειά τους όσο και κατ' επέκταση στο σχολείο, με ενιαίο τρόπο ως ένα αδιαίρετο σύνολο. Σήμερα, υπάρχει παγκοσμίως ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με το θέμα της φοίτησης των διδύμων μαθητών στο σχολείο, όπως προκύπτει από ένα πλήθος ερευνών και δημοσιευμάτων. Πάρα πολλές φορές στο σχολείο οι δίδυμοι φοιτούν στο ίδιο τμήμα, γεγονός που δεν διευκολύνει την ανεξαρτητοποίηση και την αυτόνομη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Στην Ελλάδα, φαίνεται κυρίως να ανησυχούν και να προβληματίζονται για το ζήτημα του διαχωρισμού ή όχι των διδύμων στο σχολείο μόνο οι γονείς τους, αφού δεν υπάρχει, όπως σε άλλες χώρες, επίσημη εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με το ζήτημα αυτό. Έτσι, οι γονείς των διδύμων, όταν φτάνει η ώρα της εγγραφής των παιδιών τους στο σχολείο, αναζητούν ο καθένας με το δικό του τρόπο να βρουν την καλύτερη δυνατή διαχείριση του ζητήματος αυτού, με γνώμονα άλλες φορές τη λειτουργία της οικογένειας συνολικά και όχι πάντα την αυτόνομη ανάπτυξη των διδύμων. Σε περιοδικά και ιστολόγια για γονείς, δημοσιεύονται πάρα πολλές ερωτήσεις ή και τοποθετήσεις γονέων διδύμων σχετικά με το θέμα του διαχωρισμού τους ή όχι στο σχολείο, όπως άλλωστε συμβαίνει και σε όλο τον κόσμο. Το ερώτημα που φαίνεται να κυριαρχεί σε όλες αυτές τις συζητήσεις είναι κατά πόσο η εξάρτηση και η προσκόλληση των διδύμων αδερφών μεταξύ τους είναι αποτέλεσμα της ιδιότητάς τους αυτής ή είναι απλά ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, αφού η ίδια η κοινωνία τους αντιμετωπίζει με ενιαίο τρόπο, ως άτομα δηλαδή με κοινά χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ίδιες ανάγκες. Το βέβαιο πάντως είναι, ότι τόσο στο χώρο των οικογενειών όσο και στον επιστημονικό χώρο κυριαρχούν αντικρουόμενες και συχνά διαμετρικά αντίθετες μεταξύ τους απόψεις, οι οποίες μάλιστα έχουν εκατέρωθεν φανατικούς υποστηρικτές. Στην ανακοίνωσή μας αυτή θα παρουσιαστούν αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε γονείς διδύμων μαθητών

(N=306), που χορηγήθηκαν στο πλαίσιο σχετικής έρευνας που πραγματοποιήσαμε σε σχολεία όλων των βαθμίδων στην Περιφέρεια της Αττικής.

1. Το σκεπτικό της έρευνας - θεωρητικό υπόβαθρο.

Η παρούσα αποτελεί την πρώτη επίσημη αναλυτική δημοσίευση των στοιχείων της έρευνας για τη σχολική φοίτηση των διδύμων μαθητών στο δημόσιο σχολείο, η οποία διεξάγεται σε σχολεία της Περιφέρειας Αττικής. Στις μέρες μας, ο τρόπος φοίτησης των διδύμων στο ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα του σχολείου αποτελεί ένα υπαρκτό ζήτημα, το οποίο απασχολεί τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλον τον κόσμο. Οι απαντήσεις και οι λύσεις, αντίστοιχα, που δίνονται για το θέμα αυτό κυμαίνονται κατά περίπτωση υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης, χωρίς ωστόσο να υπάρχει μία ικανοποιητική και ασφαλής απάντηση, ώστε να μπορεί να λαμβάνεται με ενιαίο τρόπο και με βάση επιστημονικά πορίσματα και κριτήρια η απόφαση για φοίτηση των διδύμων μαθητών στο ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα του σχολείου. Υπάρχουν σήμερα χώρες ή εκπαιδευτικές περιφέρειες σχολείων που έχουν προσδιορίσει συγκεκριμένη πολιτική διαχείρισης και αντιμετώπισης του ζητήματος αυτού και άλλες όχι. Ωστόσο, βέβαιο είναι ότι σήμερα σε όλο τον κόσμο υπάρχουν πολλές και σημαντικές διαφοροποιήσεις στο θέμα της διαχείρισης του ζητήματος αυτού.

Σε ό,τι αφορά στην Ελλάδα, η εμπειρία μας έχει δείξει ότι πάρα πολλές φορές εκπαιδευτικοί και γονείς μπορεί να έχουν εντελώς διαφορετική προσέγγιση μεταξύ τους σχετικά με το ζήτημα της φοίτησης των διδύμων μαθητών στο ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα του σχολείου. Σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς, οι Σύλλογοι Διδασκόντων, οι Διευθυντές, ακόμα και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, που έχουν την ευθύνη παιδαγωγικής καθοδήγησης όλων των παραπάνω, δεν φαίνεται να έχουν διαμορφώσει μέχρι σήμερα μία ενιαία και ξεκάθαρη στάση απέναντι στο θέμα της αντιμετώπισης των διδύμων αδερφών σε σχέση με τη σχολική τους φοίτηση και τη συνύπαρξή τους ή μη στο ίδιο τμήμα, γεγονός που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται και στην ανυπαρξία σχετικής κανονιστικής νομοθεσίας από το Υπουργείο Παιδείας. Η έλλειψη αυτή δεν διαπιστώνεται μόνο σε επίπεδο βασικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας, αλλά και σε επίπεδο γραπτών εγκυκλίων οι οποίες εκδίδονται σε τακτά χρονικά διαστήματα στη διάρκεια κάθε σχολικής χρονιάς από το Υπουργείο. Το γεγονός αυτό, πολλές φορές, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να παραμερίζουν τις όποιες δικές τους απόψεις σχετικά με το θέμα αυτό και να συμμορφώνονται απλά στην διαμορφωμένη επιθυμία των γονέων των διδύμων, όποια κι αν είναι αυτή.

Είναι επομένως φανερό, ότι η έως σήμερα παρατηρούμενη έλλειψη επαρκώς τεκμηριωμένων επιστημονικών επιχειρημάτων, τα οποία να στηρίζονται σε έγκυρα ερευνητικά δεδομένα, εμποδίζει όλους μας σε μια υπεύθυνη και ασφαλή τοποθέτηση πάνω στο ζήτημα αυτό. Σε κάθε περίπτωση, γνώμονας και κριτήριο για την θεσμοθέτηση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να είναι η υγιής ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και η προσαρμογή των διδύμων μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους

μέσα στο σχολικό περιβάλλον, σε πλήρη αντιστοίχιση και με το συνταγματικά προσδιορισμένο και αποσαφηνισμένο σκοπό της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Ο Tim Spector, καθηγητής στο King's College στο Λονδίνο και υπεύθυνος για τη μεγαλύτερη μελέτη σε διδύμους από το 1992 ως σήμερα (<http://www.twinsuk.ac.uk>), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μεγάλες διαφορές στην ποιότητα της ζωής ανάμεσα στους διδύμους μπορεί να προκαλέσουν τόσο περιβαλλοντικοί όσο και διατροφικοί παράγοντες. Οι Fraga, Ballestar et al. (2005), αναφέρουν ότι η αλληλεπίδραση των γονιδίων με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες είναι αυτή που τελικά διαφοροποιεί τον άνθρωπο. Όσο, επομένως, τα αρχικά όμοια σε ό,τι αφορά στα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά δίδυμα μεγαλώνουν, η ζωή τους εξελίσσεται διαφορετικά και μπορούν να διαφοροποιηθούν ακόμη και τα χαρακτηριστικά του προσώπου τους. Οι εξωγενείς επιδράσεις, λοιπόν, είναι ικανές να διαμορφώσουν και να δημιουργήσουν δύο εντελώς διαφορετικούς μεταξύ τους ανθρώπους. Ωστόσο, γονείς, φίλοι ακόμα και δάσκαλοι συχνά αντιμετωπίζουν τα δίδυμα ως «πιστά αντίγραφα» ή τείνουν να αλλάζουν έντονα τη συμπεριφορά τους σαν να έχουν απέναντί τους κάτι διαφορετικό από δύο παιδιά (Bacon, 2006. Couser, 2003. Prainsack & Spector, 2006). Οι ψυχολόγοι, από την άλλη πλευρά, λόγω της επιστημονικής παραδοχής ότι οι περιβαλλοντικές συνθήκες επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη των διδύμων, δίνουν συνεχώς συμβουλές για τη σωστή διαπαιδαγώγησή τους. Το μόνο στο οποίο βέβαια συνήθως συμφωνούν, είναι ότι πρόκειται για δύο ξεχωριστές προσωπικότητες, οι οποίες αναπτύσσονται αυτόνομα (Kandler, Bleidorn et al., 2012).

2.Ερευνητικά ερωτήματα.

Μετά τα όσα εκθέσαμε παραπάνω, αναδεικνύονται **ερευνητικά ερωτήματα**, όπως:

- 1.1 Ποιός είναι ο ακριβής αριθμός και ποια είναι η γεωγραφική και πληθυσμιακή κατανομή στον ελληνικό χώρο των διδύμων μαθητών, τόσο στην Α/θμια όσο και στη Β/θμια Εκπαίδευση;
- 1.2 Ποιά είναι η κατάσταση μέχρι σήμερα της φοίτησής τους στα σχολεία και πώς διαμορφώθηκε αυτή;
- 1.3 Ποιές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα αυτό;
- 1.4 Ποιές είναι οι απόψεις των γονέων των διδύμων μαθητών;
- 1.5 Πώς έχουν χειριστεί μέχρι σήμερα το ζήτημα αυτό τα στελέχη εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς;
- 1.6 Ποιες απόψεις επικρατούν γενικότερα σε ότι αφορά στην κατάταξη των διδύμων μαθητών σε τμήματα;
- 1.7 Στη λήψη της όποιας απόφασης η οποία πάρθηκε για το σκοπό αυτό, λήφθηκε υπόψη τη γνώμη των ίδιων διδύμων μαθητών και πόσο αυτή η γνώμη ήταν πραγματική και όχι απλά συμμόρφωση των μαθητών στην επιθυμία των γονέων τους;

- 1.8 Τί διαπιστώσεις κάνουν οι γονείς, στη διάρκεια της σχολικής ζωής των παιδιών τους, σε σχέση με την επίδραση της συμφοίτησης ή όχι των παιδιών τους;
- 1.9 Ποια είναι η άποψη των ίδιων των διδύμων μετά από χρόνια, αξιολογώντας την επιλογή για τη φοίτησή τους στο ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα;
- 1.10 Πώς διαχειρίζονται την κατάσταση στα σχολεία τους οι εκπαιδευτικοί κυρίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όταν οι γονείς έχουν συγκεκριμένη άποψη διαφορετική από τη δική τους;
- 1.11 Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη σχολική επίδοση των διδύμων ανάλογα με τον τρόπο φοίτησής τους;
- 1.12 Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην προσαρμογή και στην κοινωνικοποίηση των διδύμων ανάλογα με τον τρόπο φοίτησής τους;
- 1.13 Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στον τρόπο αντιμετώπισης και κατάταξης σε τμήματα σε σχέση με το φύλο των διδύμων;
- 1.14 Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση των διδύμων; Αντιμετωπίζονται με κάποιον ιδιαίτερο τρόπο ή σαν απλοί μαθητές;
- 1.15 Υπάρχει διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των διδύμων, σε σχέση με τη συνήθη κοινωνική συμπεριφορά των υπολοίπων μαθητών;
- 1.16 Υπάρχει διαχρονική σταθερότητα στις αρχικές επιλογές σε σχέση με την επιλογή τμήματος;
- 1.17 Μπορεί να προκύψει ένα σχετικά ασφαλές συμπέρασμα, με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να μπορούν να διαμορφώσουν μια πιο λειτουργική στάση, ώστε με γνώμονα πάντα το συμφέρον των ίδιων των παιδιών, το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιήσει το Υπουργείο Παιδείας στο πλαίσιο διαμόρφωσης μιας επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής πάνω στο ζήτημα αυτό;

3.Σκοπός και σκοπιμότητα της έρευνας

Από τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, συνάγεται και ο σκοπός της έρευνας, ο οποίος μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να αναδείξει και να διερευνήσει με ποια κριτήρια αποφασίζεται η φοίτηση των διδύμων μαθητών στο σημερινό δημόσιο σχολείο στο ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα του σχολείου και στη συνέχεια κατά πόσο συνδέονται με τη συμ-φοίτηση ή μη των διδύμων στο ίδιο τμήμα του σχολείου η σχολική τους επίδοση και η γενικότερη προσαρμογή τους στο σχολείο κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να μπορέσει η έγκυρη αυτή γνώση να αποτελέσει το υπόβαθρο για τη διαμόρφωση μιας επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής πάνω στο ζήτημα αυτό.

4. Μέθοδος - ερευνητικό σχέδιο.

Προκειμένου να καλυφθούν όλα τα ερωτήματα που θέσαμε παραπάνω και με δεδομένο την έλλειψη επίσημων στοιχείων αναφοράς σε σχέση με το μέγεθος του πληθυσμού των διδύμων μαθητών αλλά και γενικότερα, επιλέξαμε η εφαρμογή του ερευνητικού μας σχεδίου να γίνει σε τρεις διακριτές και αλληλοδιαδοχικές, μεταξύ τους, φάσεις:

4.1. Α΄ φάση: Σχολεία-καταγραφή διδύμων μαθητών.

Στη φάση αυτή, ο στόχος ήταν να προσδιορισθεί αρχικά το μέγεθος του πληθυσμού των διδύμων στην Περιφέρεια Αττικής ως απόλυτο μέγεθος αλλά και ως ποσοστό σε σχέση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό, με στοιχεία που θα δώσουν οικειοθελώς στο πλαίσιο της έρευνας οι ίδιες οι δημόσιες σχολικές μονάδες του λεκανοπεδίου.

4.2. Β΄ φάση: Εκπαιδευτικοί & γονείς διδύμων. Ερωτηματολόγια.

Στη δεύτερη φάση, με προσδιορισμένα ήδη από την Α΄ φάση και εντοπισμένα τόσο τα σχολεία φοίτησης όσο και τον πληθυσμό των διδύμων μαθητών σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφέρειας Αττικής, εστάλησαν τρία (3) ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, σε εκπαιδευτικούς καθώς και σε γονείς με δίδυμα παιδιά. Τα ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς απευθύνονταν τόσο σε εκπαιδευτικούς που έχουν στην τάξη τους μαθητές διδύμους, όσο και σε αυτούς οι οποίοι απλά ήθελαν να πάρουν μέρος στην έρευνα. Τα ερωτηματολόγια των γονέων δόθηκαν αποκλειστικά σε γονείς διδύμων που τα παιδιά τους είναι μαθητές δημοτικού.

4.3. Γ΄ φάση: Επιλεγμένο Δείγμα διδύμων μαθητών.

Η τρίτη και τελευταία φάση της έρευνας αφορά αποκλειστικά στους ίδιους τους διδύμους μαθητές, και αποσκοπεί στην αξιολόγηση -μέσω σταθμισμένων διαδικασιών- της ψυχολογικής τους προσαρμογής στο σχολείο, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτή επηρεάζεται από το είδος της κατάταξής τους στο ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα του σχολείου με αυτό που φοιτά ο δίδυμος/η αδελφός/ή τους. Για το σκοπό αυτό θα χορηγηθεί, ένα σύντομο «**Ερωτηματολόγιο Μαθητή**» σε ένα σχετικά περιορισμένο αλλά αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών. Θα τηρηθεί και στη φάση αυτή η προβλεπόμενη σχετική δεοντολογία για την έρευνα.

Είναι προφανές ότι η έρευνά μας αυτή στοχεύει σε ένα ζήτημα το οποίο είναι κρίσιμο να διερευνηθεί, αφού ποτέ μέχρι σήμερα δεν έχει ουσιαστικά διερευνηθεί τόσο διεξοδικά στη χώρα μας αλλά και γενικότερα, όπως προκύπτει από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και αποτελεί ακόμα και σήμερα «θολό τοπίο» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Σκοπός μας είναι να συμβάλουμε -με τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία θα συγκεντρώσουμε- ώστε να φωτιστούν άγνωστες μέχρι σήμερα πτυχές του ζητήματος και να καταστεί, ίσως, δυνατό αντιμετωπιστεί και να ρυθμιστεί θεσμικά στο μέλλον το ζήτημα αυτό, της κοινής δηλαδή ή μη φοίτησης των διδύμων μαθητών στο σχολείο, έτσι ώστε στο μέλλον η φοίτησή τους

στο ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα να καθορίζεται με καθαρά παιδαγωγικά κριτήρια και με βάση τις πραγματικές ανάγκες των ίδιων των διδύμων αλλά και σύμφωνα με τη συνταγματική επιταγή και το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης.

4.4. Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας και για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκαν τέσσερα (4) αυτοσχέδια ερωτηματολόγια: για στελέχη εκπαίδευσης, για εκπαιδευτικούς, για μαθητές και γονείς.

Στη τρίτη φάση της έρευνας η οποία αφορά κυρίως στη διερεύνηση της ψυχολογικής προσαρμογής των διδύμων μαθητών σε συνδυασμό και με τον τρόπο φοίτησης, θα χορηγηθούν εκτός από το ερωτηματολόγιο των μαθητή που προαναφέραμε, και τα εξής ψυχομετρικά εργαλεία, τα οποία έχουν εγκριθεί και από το ΙΕΠ:

1. **Για τους μαθητές Δημοτικού** τα ερωτηματολόγια Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance For Young Children, των Harter & Pike (1983) για μαθητές Δημοτικού, τα οποία έχουν προσαρμοστεί στην Ελληνική γλώσσα και σταθμιστεί στην Ελλάδα από την Ε. Μακρή-Μπότσαρη (2001): Ερωτηματολόγιο Για Την Αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης Μαθητών Δημοτικού, και
2. **Για τους μαθητές Δημοτικού - Γυμνασίου - Λυκείου** το ερωτηματολόγιο του Ronald Rohner, Personality Assessment Questionnaire, Handbook For The Study of Parental Acceptance and Rejection, Fourth Edition (2008), σε μετάφραση και προσαρμογή στα Ελληνικά της Άρτεμις Γιώτσα, Αν. Καθηγήτριας ΠΤΝ, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (2008): “Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της προσωπικότητας των παιδιών”.

5. Περιγραφή Δείγματος

Όπως συνάγεται από την Α΄ φάση της έρευνάς μας –στην οποία συμμετείχε το 30% των Δημόσιων Δημοτικών Σχολικών Μονάδων της Περιφέρειας Αττικής (περίπου το 1/3)- με αναγωγή του αποτελέσματος στο σύνολο των σχολείων της Περιφέρειας, ο πληθυσμός των διδύμων μαθητών είναι μεγαλύτερος από το 1,5% επί του συνόλου των μαθητών. Αυτό το σημαντικό ποσοστό αποδεικνύει, κατ’ αρχήν, ότι ο πληθυσμός των διδύμων μαθητών στην Περιφέρεια Αττικής είναι ιδιαίτερα σημαντικός και καθόλου αμελητέος.

Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της έρευνάς μας αυτής, στην οποία η συμμετοχή ήταν προαιρετική, καταγράψαμε 2.353 διδύμους ή τριδύμους μαθητές, αριθμός που αντιστοιχεί ως ποσοστό στο 4% του συνόλου των μαθητών των σχολείων που απάντησαν και τα οποία συμμετείχαν στην καταγραφή των διδύμων μαθητών στην Α΄ φάση. Συγκεκριμένα, στην Α΄ φάση της έρευνας από τα 900 περίπου ενεργά Δημοτικά Σχολεία στην Περιφέρεια Αττικής ανταποκρίθηκαν τα 274, δηλ. το 30%

του συνόλου των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της Αττικής. Από αυτά, τα 255 δήλωσαν ότι έχουν διδύμους ή τριδύμους μαθητές.

Στη Β΄ φάση της έρευνας, έγινε η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων με τις απόψεις διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων από συνολικά 89 σχολεία (N=89).

Προέλευση των ερωτηματολογίων από Σχολεία, στη Β΄ φάση της έρευνας της Περιφέρειας Αττικής					
	Σχολικές Μονάδες	Ερωτ/για Δ/ντών	Ερωτ/για Εκπ/κών		Ερωτ/για Γονέων
Δ/νση Π.Ε. Α' Αθήνας	32	26	117		97
	16%	13%	μ.ο. ανά Σ.Μ.	4	μ.ο. ανά Σ.Μ. 3
Δ/νση Π.Ε. Β' Αθήνας	10	10	37		35
	9%	9%	μ.ο. ανά Σ.Μ.	4	μ.ο. ανά Σ.Μ. 4
Δ/νση Π.Ε. Γ' Αθήνας	8	5	39		36
	6%	4%	μ.ο. ανά Σ.Μ.	5	μ.ο. ανά Σ.Μ. 5
Δ/νση Π.Ε. Δ' Αθήνας	13	10	57		47
	12%	9%	μ.ο. ανά Σ.Μ.	4	μ.ο. ανά Σ.Μ. 4
Δ/νση Π.Ε. Ανατ. Αττικής	7	7	26		25
	5%	5%	μ.ο. ανά Σ.Μ.	4	μ.ο. ανά Σ.Μ. 4
Δ/νση Π.Ε. Δυτ. Αττικής	5	5	19		20
	9%	9%	μ.ο. ανά Σ.Μ.	4	μ.ο. ανά Σ.Μ. 4
Δ/νση Π.Ε. Πειραιά	14	10	48		46
	10%	7%	μ.ο. ανά Σ.Μ.	3	μ.ο. ανά Σ.Μ. 3
	89	73	343		306
	10%	8%	Συνολ. Μ.Ο.	4	Συνολ. Μ.Ο. 4

Σε ό,τι αφορά στην ανταπόκριση διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων στη Β΄ φάση, η εικόνα από τα ερευνητικά δεδομένα είναι όπως παρακάτω:

Β΄ φάση της έρευνας: Συνολικά είχαμε 722 έγγραφα ερωτηματολόγια από Δημόσια Δημοτικά Σχολεία στην Αττική, καταναμεμένα ως εξής:

Από Διευθυντές/ντριες:	73
Από Εκπαιδευτικούς:	343
Από Γονείς Διδύμων:	306

Δείγμα Γονέων με βάση το φύλο των Διδύμων

ΑΑ	69	23%
ΚΚ	94	31%
ΑΚ	142	46%
2Α-1Κ	1	0%
Σύνολο :	306	

Σχήμα Οικογένειας γονέων Διδύμων

Πυρηνική	241	80%
Εκτεταμένη	21	7%
Διαζευγμένη	23	8%
Χηρεία	7	2%
Απουσία 1 γονέα	3	1%
Εκτετ + Διαζευγμ	5	2%
Δε συμπλήρωσαν	6	
Σύνολο:	306	

5. Αποτελέσματα

Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των γονέων στη Β΄ φάση της έρευνας, τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν τον τρόπο φοίτησης του παιδιού τους στο δημοτικό σχολείο, καθορίστηκαν από συναισθηματικούς και από πρακτικούς λόγους ή από άποψη, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Κριτήρια επιλογής της οικογένειας για την εγγραφή στο

ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα		
Συναισθηματικοί λόγοι	56	19%
Πρακτικοί λόγοι	78	26%
Άποψη	106	35%
Συναισθ+Πρακτ	38	13%
Συναισθ+Άποψη	3	1%
Πρακτ+Άποψη	10	3%
Συν+Πρακτ+Άποψη	9	3%
Δε συμπλήρωσαν	6	
Σύνολο	306	

Σε ό,τι αφορά σε άλλες παραμέτρους από την οικογένεια και τις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς, τα στοιχεία που προέκυψαν παρουσιάζονται αναλυτικά στους πίνακες που ακολουθούν:

Ποιος αποφάσισε από την οικογένεια για την εγγραφή των Διδύμων στο σχολείο στην Α΄ Δημοτικού		
Ο πατέρας	17	8%
Η μητέρα	98	46%
Ο πατέρας και η μητέρα	93	43%
Η μητέρα και το σχολείο	1	0%
Το σχολείο	2	1%
Έγινε αναγκαστικά λόγω ενός τμήματος	3	1%
Κάποιος γνωστός	1	0%
Δε συμπλήρωσαν	91	
Σύνολο:	306	

Συζητήσατε με τα παιδιά για την απόφαση;		
ΝΑΙ	224	74%

ΌΧΙ	77	26%
Δε συμπλήρωσαν	5	
Σύνολο	306	
Είχατε τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών σας;		
ΝΑΙ	240	85%
ΌΧΙ	42	15%
Δε συμπλήρωσαν	24	
Σύνολο	306	

Έχετε αλλάξει γνώμη για την αρχική σας απόφαση;					
ΝΑΙ	37	12%	Από Ι Τμήμα	32	86%
			Από Δ Τμήμα	5	14%
ΌΧΙ	260	88%	Από Ι Τμήμα	202	78%
			Από Δ Τμήμα	58	22%
Δε συμπλήρωσαν 9					
Σύνολο	306				

Θα κάνατε πάλι την ίδια επιλογή;					
ΝΑΙ	252	84%	Από Ι Τμήμα	196	78%
			Από Δ Τμήμα	56	22%
ΌΧΙ	32	11%	Από Ι Τμήμα	26	81%
			Από Δ Τμήμα	6	19%
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	16	5%	Από Ι Τμήμα	14	88%
			Από Δ Τμήμα	2	13%
Δε συμπλήρωσαν 6					
Σύνολο	306				

όπως στην πρώτη εγγραφή;		
ΝΑΙ	284	94%
ΌΧΙ	19	6%
Δε συμπλήρωσαν	3	
Σύνολο	306	

την αρχική επιλογή;		
ΝΑΙ	281	94%
ΌΧΙ	18	6%
Δε συμπλήρωσαν	7	
Σύνολο	306	

Στο Γυμνάσιο θα συνεχίσουν με τον ίδιο τρόπο σε σχέση με την επιλογή Τμήματος;		
ΝΑΙ	164	54%
ΌΧΙ	13	4%
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	127	42%
Δε συμπλήρωσαν	2	
Σύνολο	306	

Θα το συζητήσετε μαζί του ή θα αποφασίσετε εσείς; (για την κατάταξη σε Τμήμα στο Γυμνάσιο)		
ΝΑΙ	256	85%
ΌΧΙ	7	2%
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	37	12%
Δε συμπλήρωσαν	6	
Σύνολο:	306	

Τι θα συνιστούσατε σε άλλο γονέα σε σχέση με την επιλογή Τμήματος για τα Δίδυμα;			
Με 2Α	I	116	52%
	Δ	107	48%
Δε συμπλήρωσαν		83	
		306	
Με 2Κ	I	123	55%
	Δ	100	45%
Δε συμπλήρωσαν		83	
		306	
Με ΑΚ	I	147	62%
	Δ	91	38%
Δε συμπλήρωσαν		68	

Σύνολο	306
--------	-----

6. Συζήτηση

Ο μεγαλύτερος πληθυσμός των διδύμων σε σχέση με το φύλο είναι διπλού φύλου, δηλαδή ένα αγόρι ένα κορίτσι (ΑΚ), σε ποσοστό πάνω από 40%. Όπως φάνηκε από τα δεδομένα στη Β΄ φάση, **οι τρεις στους τέσσερις περίπου δίδυμοι μαθητές δημοτικών σχολείων** που ανταποκρίθηκαν στην Α΄ φάση της έρευνάς μας στην Περιφέρεια Αττικής (ΑΑ 68,2%, ΚΚ 74,7%, ΑΚ 76,5%), όπου σημειωτέον τα περισσότερα σχολεία διαθέτουν δύο τμήματα ανά τάξη, **φοιτούν στο ίδιο τμήμα από επιλογή των γονέων τους**. Το ποσοστό αυτό επιβεβαιώνεται και εμφανίζεται ακόμα πιο ενισχυμένο στο δείγμα των δίδυμων μαθητών των οποίων οι γονείς τους πήραν μέρος στη Β΄ φάση της έρευνας, όπου οι δίδυμοι μαθητές που φοιτούν στο ίδιο τμήμα καταγράφονται σε ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό 77%.

Οι τρεις στους τέσσερις γονείς συζήτησαν με τα παιδιά τους το θέμα και τον τρόπο της φοίτησής τους στο σχολείο. Σε ότι αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, σε ποσοστό 80% οι δίδυμοι μαθητές του δείγματος προέρχονται από πυρηνικές οικογένειες. **Η μητέρα, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, έχει αποφασιστικό ρόλο στην εγγραφή των διδύμων παιδιών της οικογένειας στην Α΄ τάξη δημοτικού,** αφού για το ένα περίπου στα δύο ζευγάρια διδύμων (46%) αποφάσισε μόνο η μητέρα, ενώ για το υπόλοιπο ποσοστό (43%) ο πατέρας και η μητέρα μαζί. Σημαντικό εδώ είναι ότι **το σχολείο είχε αποφασιστικό ρόλο μόνο στο 1% του συνολικού πληθυσμού του δείγματος,** ενώ σε άλλη ερώτηση φάνηκε ότι μόνο σε μία από τις τρεις περιπτώσεις διδύμων τη γνώμη της οικογένειας την επηρέασε το σχολείο, ο διευθυντής ή ο δάσκαλος της τάξης.

Οι γονείς δηλώνουν ότι τα παιδιά είναι ευχαριστημένα από την αρχική τους επιλογή για την εγγραφή στο ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα σε ποσοστό 94%, ωστόσο στην ερώτηση αν θα συνεχίσουν και στο γυμνάσιο με τον ίδιο τρόπο φοίτησης μόνο το 54% δηλώνει αποφασισμένο θετικά.

Τέλος, στην ερώτηση **τι θα συνιστούσαν σε άλλους γονείς διδύμων για το θέμα της φοίτησης σε ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα, περίπου ένας στους τρεις περίπου γονείς δεν απάντησε (ποσοστό 28,6%).** Από τους υπόλοιπους γονείς του δείγματος, υπέρ της φοίτησης στο ίδιο τμήμα απάντησαν ο ένας στους δύο περίπου, σε ποσοστό που κυμάνθηκε από 52 – 62% (ΑΑ 52%, ΚΚ 55%, ΑΚ 62%).

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι **όταν οι γονείς επικαλούνται πρακτικούς λόγους ή συναισθηματικούς λόγους ζητούν να φοιτούν τα παιδιά τους στο ίδιο τμήμα.** Συγκεκριμένα, όταν επικαλούνται πρακτικούς λόγους για την απόφασή τους τείνουν να εντάσσουν τα παιδιά τους στο ίδιο τμήμα σε ποσοστό 97%, ενώ όταν λαμβάνονται υπόψη συναισθηματικά κριτήρια, τείνουν να εντάσσουν τα παιδιά

τους σε ίδιο τμήμα σε ποσοστό 93%. Από την άλλη, **σχεδόν οι μισοί γονείς του δείγματος (44%) από αυτούς που βασίζονται στην διαμορφωμένη προσωπική τους άποψη επιλέγουν διαφορετικό τμήμα φοίτησης στο σχολείο για τα παιδιά τους.**

Όπως δείξαμε παραπάνω, η πλειοψηφία των γονέων προτιμά να φοιτούν τα δίδυμα παιδιά του στο ίδιο τμήμα. Οι λόγοι στις περισσότερες περιπτώσεις είναι πρακτικοί (π.χ. διευκόλυνση μελέτης) ή συναισθηματικοί (π.χ. ασφάλεια, σιγουριά). Αυτό μπορεί να συνδέεται με την απουσία ενημέρωσης των γονέων, όσον αφορά την επιρροή που ασκούν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες στη διαφοροποίηση των διδύμων (Fraga, Ballestar et al., 2005. Kandler, Bleidorn et al., 2012).

7. Συμπεράσματα.

Στην Ελλάδα φαίνεται κυρίως να ανησυχούν και να προβληματίζονται περισσότερο για το ζήτημα του διαχωρισμού ή όχι των διδύμων μαθητών στο σχολείο μόνο οι γονείς τους. Στη χώρα μας δεν υπάρχει μέχρι σήμερα, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες σε όλο τον κόσμο, επίσημη εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με το ζήτημα αυτό, ούτε καν σε μορφή γραπτών οδηγιών και εγκυκλίων από το Υπουργείο Παιδείας. Έτσι, όταν φτάνει η ώρα της εγγραφής των παιδιών τους στο σχολείο, οι γονείς των διδύμων αναζητούν ο καθένας με το δικό του τρόπο να βρουν την καλύτερη δυνατή διαχείριση του ζητήματος αυτού, με γνώμονα όπως είναι φυσικό τη λειτουργία της οικογένειας σε προτεραιότητα και όχι πάντα την αυτόνομη ανάπτυξη των διδύμων. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, οι γονείς δηλώνουν ότι λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη των παιδιών τους σχετικά με τη φοίτησή τους στο ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα, όμως δεν είναι βέβαιο ότι στην ηλικία των έξι ετών αυτά μπορούν να έχουν ανεξαρτησία στη λήψη της απόφασης ή αυτή υπαγορεύεται και καθοδηγείται από τις απόψεις των γονέων τους πάνω στο ζήτημα αυτό.

Τέλος, στο γυμνάσιο φαίνεται ότι τα δεδομένα αλλάζουν και υπάρχει σε μεγάλο ποσοστό (42%) μια επαναδιαπραγμάτευση συνολικά μέσα στην οικογένεια για την επιλογή του τρόπου φοίτησης των διδύμων παιδιών.

8. Προτάσεις.

Επειδή, όπως ανέδειξε η παρούσα έρευνά μας, οι δίδυμοι μαθητές αποτελούν σήμερα μια πραγματικότητα με ισχυρή παρουσία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, δεν είναι δυνατό αυτή η πραγματικότητα να αγνοηθεί. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό, αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους για την υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και την προσαρμογή τους μέσα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, να μελετήσουμε σε βάθος τα χαρακτηριστικά της φοίτησής τους και τις επιπτώσεις της σε ίδιο ή σε διαφορετικό τμήμα. Στη συνέχεια, αφού λάβουμε υπόψη τόσο τις απόψεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών τους, όσο

όμως κυρίως των ίδιων των δίδυμων μαθητών σε μεγαλύτερη ηλικία (Γ΄ φάση της έρευνας) να θεσπίσουμε με παιδαγωγικά κριτήρια ενιαίους κανόνες σχολικής φοίτησης σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης για τους διδύμους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bacon, K. (2006). 'It's Good to be Different': Parent and Child Negotiations of 'Twin' Identity. *Twin research and human genetics*, 9(01), 141-147.
- Couser, G. T. (2003). Identity, Identicality, and Life Writing: Telling (The Silent) Twins Apart. *Biography*, 26(2), 243-260.
- Fraga, M. F., Ballestar, E., Paz, M. F., Ropero, S., Setien, F., Ballestar, M. L., Heine-Suner, D., Cigudosa, J. C., Urioste, M., Benitez, J., Boix-Chornet, M., Sanchez-Aguilera, A., Ling, C., Carlsson, E., Poulsen, P., Vaag, A., Stephan, Z., Spector, T.D., Wu, Y.Z., Plass, C. & Esteller, M. (2005). Epigenetic differences arise during the lifetime of monozygotic twins. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(30), 10604-10609.
- Giotsa, A. & Touloumakos, A. (2014). "They accept me, they accept me not": psychometric properties of the Greek version of Child Parental Acceptance-Rejection Questionnaire -Short Form. *Journal of Family Issues*. 1-18, DOI: 10.1177/0192513X14543851.
- Kandler, C., Bleidorn, W., Riemann, R., Angleitner, A., & Spinath, F. M. (2012). Life events as environmental states and genetic traits and the role of personality: A longitudinal twin study. *Behavior Genetics*, 42(1), 57-72.
- Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα, Πεδίο.
- Marieke van Leeuwen, Stéphanie M. van den Berg, Toos C. E. M. van Beijsterveldt, and Dorret I. Boomsma (2005). Effects of Twin Separation in Primary School. *Twin Research and Human Genetics Volume 8, Number 4* pp. 384–391.
- Prainsack, B., & Spector, T. D. (2006). Twins: A cloning experience. *Social Science & Medicine*, 63(10), 2739-2752.
- Rohner, R. (2000). *The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance-Rejection Theory*. USA: National Council of Family Relations.
- Σακαλάκη, Μ. (2008). Η Ανάλυση Περιεχομένου. Στο: Παπαστάμου, Σ. (επιμ.). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Επιστημολογικοί προβληματισμοί & μεθοδολογικές κατευθύνσεις*. Αθήνα, Πεδίο, 473-490.
- Staton, S., Thorpe, K., Thompson, C., and Danby, S. (2012). To separate or not to separate? Parental decision-making regarding the separation of twins in the early years of schooling, *Journal of Early Childhood Research* 10(2) 196 –208.

Η σχολική ανανέωση προϋπόθεση για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο.

**Καπνιά Γραμματή,
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ06, Ν. Κυκλάδων
gkapnia@yahoo.gr**

Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει σαν στόχο να εξετάσει κατά πόσο δημοκρατικά και σύγχρονα είναι τα σχολεία σήμερα, με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και να υποστηρίξει την φιλοσοφική πίστη του John Dewey ότι «ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας», η οποία πρέπει να αποτελεί το θεμέλιο, επάνω στο οποίο θα χτίζονται όλες οι ανανεωτικές προσπάθειες για τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι για όλα τα παιδιά και ο στόχος της θα πρέπει να είναι: 1) η ανάδειξη της ιδιαίτερης νοημοσύνης και των χαρισμάτων του κάθε παιδιού 2) η διαπαιδαγώγηση με αξίες και αρχές 3) η παροχή κατάλληλων γνώσεων και 4) η εκπαίδευση σε νέες δεξιότητες, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής τους και να ζήσουν μια παραγωγική και ικανοποιημένη ζωή. Η σχολική ανανέωση όμως είναι ένα πολύπλοκο, δύσκολο και διαχρονικό ζήτημα, το οποίο έχει σχέση και αφορά: 1) όλους όσους εμπλέκονται στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και στην εφαρμογή της 2) πολλά γνωστικά αντικείμενα και αναλυτικά προγράμματα σπουδών σε όλες τις βαθμίδες 3) την διδασκαλία και την μάθηση 4) τις κτιριακές υποδομές και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και πολλά περισσότερα. Παρόλα αυτά, όλοι συμφωνούν πως η ανανέωση των σχολείων είναι επιτακτική ανάγκη της εποχής στην οποία ζούμε και δεν μπορεί να αναβληθεί, εάν θέλουμε να αναγεννηθεί συγχρόνως και η κοινωνία. Η θεωρητική αυτή εργασία στηρίζεται σε μία επιτυχημένη συλλογική προσπάθεια πολλών σχολείων της πολιτείας του Βερμόντ της Αμερικής, για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και πιστεύει ότι μπορούν να αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα αυτής της εργασίας και για την ανανέωση των Ελληνικών Δημοσίων Σχολείων.

Εισαγωγή

Είναι αλήθεια ότι ο τομέας της εκπαίδευσης πάντα ήταν και είναι ένας τομέας για τον οποίο όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς εξέφραζαν και εκφράζουν την ανάγκη για αλλαγή και πρότειναν και συνεχίζουν να προτείνουν νέα καινοτόμα προγράμματα, επικαλούμενοι τόσο τις νέες επιστημονικές έρευνες για την διδασκαλία και την μάθηση, όσο και τις πολιτικοκοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις κάθε φορά. Το σχολείο είναι το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται το είδος της κοινωνίας που επιθυμεί κάθε χώρα. Όλα τα Ευρωπαϊκά κράτη διακηρύσσουν ότι η χώρα τους είναι μία δημοκρατική κοινωνία και αυτό ισχύει και για την Ελλάδα, την γενέτειρα της δημοκρατίας. Οι αρχές της δημοκρατίας είναι ξεκάθαρες: η ισότητα, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και η αντιμετώπιση όλων των πολιτών με τον ίδιο δίκαιο και αντικειμενικό τρόπο. Η εξάλειψη των αδικιών και των

διακρίσεων, ο σεβασμός των αντίθετων απόψεων, ο διάλογος και η φωνή της πλειοψηφίας να έχει τον κυρίαρχο ρόλο. Μία δημοκρατική κοινωνία οφείλει να ασπάζεται την φιλοσοφική πίστη του John Dewey, όπως αναφέρθηκε και στην περίληψη, ότι «ο σκοπός του σχολείου είναι μία δημοκρατική κοινωνία.» Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι τα σχολεία οφείλουν να παρέχουν σε όλους τους μαθητές ίδιες, ίσες και με τον ίδιο τρόπο ευκαιρίες εκπαίδευσης, για να μπορέσουν να διαμορφώσουν δημοκρατικούς πολίτες και όπως είπε ο Celestin Freinet «προετοιμάζουμε τη Δημοκρατία του αύριο με τη Δημοκρατία στο Σχολείο. Ένα αυταρχικό Σχολείο δεν είναι δυνατόν να διαμορφώσει δημοκρατικούς πολίτες.» Επιπλέον, «σε ένα κόσμο στον οποίο η μόνη σταθερά είναι η αλλαγή και η προσαρμοστικότητα, η αυτορυθμιζόμενη μάθηση, οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι περισσότερο αναγκαίες από τις εξειδικευμένες γνώσεις.»(The Vermont Restructuring Collaborative, 1994 σελ.12). Επομένως, τα σχολεία για να είναι σύγχρονα οφείλουν να ανανεώνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και όλες τις υπηρεσίες και τις υποστηρικτικές δομές τους για να μπορούν να καλύπτουν τις νέες ανάγκες και προκλήσεις που προκύπτουν. Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός και όπως όλοι οι οργανισμοί πρέπει να ανανεώνεται για να μπορεί να είναι ελκυστικό και αποτελεσματικό.

Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης

«Η Εκπαίδευση είναι η ζωή η ίδια και όχι η προετοιμασία για μια μελλοντική ζωή». Η φιλοσοφική αυτή πρόταση του Αμερικανού φιλόσοφου Τζον Ντιούι, θα πρέπει να μας προβληματίσει για να δούμε κατά πόσο η ζωή στα σημερινά σχολεία είναι δημιουργική και ευχάριστη για τους μαθητές, δασκάλους, εκπαιδευτικούς και Διευθυντές. Πρέπει να αναρωτηθούμε, εάν στο κέντρο της εκπαίδευσης είναι οι μαθητευόμενοι αντί για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, εάν δίνεται έμφαση στη μάθηση διαφόρων δράσεων και όχι στα τυπικά Αναλυτικά Προγράμματα και εάν εφαρμόζονται δημοκρατικές παιδαγωγικές μέθοδοι και όχι αυταρχικές. Στις μελέτες και την φιλοσοφία του Τζον Ντιούι, οφείλεται η εκπαιδευτική αλλαγή στις ΗΠΑ και συγκεκριμένα όλων των σχολείων της πολιτείας του Βερμόντ, τα οποία με την συλλογική προσπάθεια όλων των φορέων κατάφεραν να ανανεώσουν τα σχολεία τους και των οποίων οι προτάσεις αποτελούν τη βάση για αυτή την εργασία. «Το σχολείο πρέπει να δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να ζουν και αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα στην σχολική τάξη και το σχολικό κτίριο διότι συγκρούονται με την φύση του παιδιού, αλλά «εκτός θυρών εκπαίδευση» και τα σχολικά κτίρια, να αντικατασταθούν από χώρους που να προσαρμόζονται στις διαστάσεις του παιδικού σώματος, «τα σπίτια των παιδιών» σύμφωνα με την Μαρία Μοντεσσόρι. Για τον Οβίντ Ντεκρολί, σημαντικός στόχος του σχολείου είναι «η ζωή του παιδιού, το πώς θα μετατραπεί σε άνθρωπο. Δεν πρόκειται για την διδασκαλία της ανάγνωσης ή της γραφής ή της μέτρησης που είναι δευτερεύοντα.» Ο Σκωτσέζος Α.Σ.Νίλ, υπερασπίστηκε με πάθος μία αγωγή

βασισμένη στην ελευθερία, όπου οι μαθητές επιλέγουν τι μαθήματα και τότε θα τα παρακολουθήσουν και πίστευε πως «στόχος του σχολείου είναι η εξασφάλιση μιας ευτυχισμένης ζωής και μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.» Ο παιδαγωγός, Σελεστάν Φρενέ πίστευε ότι «Η φυσιολογική οδός για τη μάθηση δεν είναι καθόλου η παρατήρηση, η ερμηνεία και η επίδειξη, που είναι σημαντικά στο Σχολείο, αλλά η πειραματική εφαρμογή, αφετηρία που είναι φυσική και παγκόσμια.» Το ερώτημα που τίθεται είναι γιατί τα σχολεία δεν ακολουθούν τη φιλοσοφία των αναγνωρισμένων παιδαγωγών για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων, των κτιρίων και της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση πάντα ήταν μία σταθερή δύναμη στην κοινωνία και τα σχολεία υποτίθεται ότι δεν είναι για να αλλάζουν πολύ γρήγορα γιατί κάποιες λειτουργίες του θεσμού είναι για να συντηρούν την ιδιαίτερη κουλτούρα της κάθε κοινωνίας και να παρέχουν την κοινωνική συνέχεια καθώς επίσης και να εξασφαλίζουν ότι όλοι οι πολίτες εκτίθενται και διαπαιδαγωγούνται με τις ίδιες αξίες, ήθη και έθιμα της κουλτούρας τους. (The Vermont Restructuring Collaborative, 1994). Το παράδοξο είναι ότι τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα, πρέπει να παρέχουν αυτό το «πολιτιστικό τσιμέντο» για να έχει συνοχή η κοινωνία, της οποίας όμως η μόνη σταθερά είναι η συνεχής πολιτιστική αλλαγή με την εύκολη μετακίνηση των πληθυσμών και με την παγκοσμιοποίηση. Δεν υπάρχει επομένως μόνον μία κουλτούρα στις κοινωνίες των Ευρωπαϊκών χωρών σήμερα και αυτό που ισχύει είναι η συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας που έχει επέλθει. Όλες αυτές, οι αναρίθμητες ομάδες των ανθρώπων παλεύουν για να ενδυναμώσουν την εικόνα τους, εάν όχι να έχουν και την πρωτιά. Παρόλα αυτά, τα σχολεία καλούνται να παρέχουν περισσότερη πολιτιστική κουλτούρα και συγχρόνως να τονίζουν τα τοπικά και εθνικά στοιχεία της τοπικής και εθνικής ταυτότητας, τις πρωταρχικές κοινωνικές εμπειρίες για κάθε μαθητή. Η αλληλεπίδραση όλων αυτών, των γρήγορων τεχνολογικών, οικονομικών και κοινωνικών δυνάμεων με τις μυριάδες των προσδοκιών έχουν ρίξει ένα φορτίο από αλληλοσυγκρουόμενες δυνάμεις επάνω στο σχολείο για ανανέωση. Το ερώτημα είναι πως θα μπορέσει να καλύψει όλες αυτές τις εκπαιδευτικές και ανθρωπιστικές ανάγκες της τοπικής και παγκόσμιας κοινωνίας;

Η σημερινή πραγματικότητα των σχολείων

Η σημερινή όμως πραγματικότητα των σχολείων παρουσιάζει τεράστια προβλήματα, με την έλλειψη εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, με την έλλειψη αιθουσών, εξοπλισμού και την αδυναμία να παρέχουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία είναι θεσμοθετημένα για όλους τους μαθητές, σε κάθε βαθμίδα. Σε πολλά σχολεία και μάλιστα σε τουριστικά μέρη, οι μαθητές δεν διδάσκονται ξένες γλώσσες, οι οποίες είναι ένα από τα σημαντικότερα εφόδια, τα

οποία πρέπει να έχουν οι μαθητές σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική. Για να είναι δημοκρατικά και σύγχρονα τα σχολεία, θα πρέπει να παρέχουν στους μαθητές μία πολύπλευρη και ολόπλευρη μόρφωση και καλλιέργεια μέσα από μαθήματα πολύ σημαντικά για την φυσική, συναισθηματική, ψυχική, και πνευματική εξέλιξή τους, όπως γυμναστική, μουσική, εικαστικά, καλλιτεχνικά και πολλά άλλα. Η αλλαγή στην νοοτροπία και στην στάση για την αξία αυτών των μαθημάτων θα είναι μία σημαντική ανανέωση των αντιλήψεων, τη στιγμή που είναι αποδεδειγμένα πόσο παιδαγωγικά χρήσιμα και δημιουργικά είναι για την καθημερινή μαθητική ζωή. Το αρχαίο ρητό «νους υγιής, εν σώματι υγιή» θα πρέπει να ισχύει σε όλα τα σημερινά σχολεία και οι μαθητές να έχουν το μάθημα της γυμναστικής στο πρόγραμμά τους. Όλα τα είδη τέχνης είναι απαραίτητα μαθήματα για την συναισθηματική έκφραση των μαθητών και την ανάδειξη των ιδιαίτερων καλλιτεχνικών ταλέντων τους.«Είναι αλήθεια ότι έχουμε πολλούς και άξιους επιστήμονες με την συγκεκριμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική για την σημαντική επιστημονική αξία κάποιων μαθημάτων. Αυτό φυσικά δεν είναι κακό, απεναντίας είναι αξιόλογο και αξιέπαινο. Μήπως όμως στερούμε από τους μαθητές μας την δυνατότητα να τους διαπαιδαγωγήσουμε και πολιτιστικά;» (Κυριάκος Μπαρρής.) Η ανανέωση της μονόπλευρης αντίληψης των σχολείων για την προτεραιότητα των ακαδημαϊκών γνώσεων είναι αναγκαία προϋπόθεση για να εξελιχτούν τα σχολεία σε πιο ανθρώπινα και δημοκρατικά για τον μαθητή. Πρώτα επομένως πρέπει να αποκατασταθούν οι ελλείψεις αυτές για να μπορούν όλοι οι μαθητές να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης και στη συνέχεια να μελετηθούν και να σχεδιαστούν καινούρια προγράμματα που να είναι αδιαμφισβήτητα παιδαγωγικά αποδεκτά από όλους για όλα τα παιδιά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης.

1.Μέχρι πρόσφατα, το μοντέλο διδασκαλίας που επικρατούσε ήταν δασκαλοκεντρικό και εξεταστικό και η ποιότητα των σχολείων κρινόταν στην επιτυχία που είχαν οι μαθητές τους στις ανώτερες και ανώτατες σχολές. Το κλίμα που επικρατούσε ήταν η αυστηρότητα, η πειθαρχία και η τιμωρία. Στρατηγικές μάθησης ήταν κυρίως η προσοχή, η προσωπική μελέτη και προσπάθεια, η απομνημόνευση, η επανάληψη και η εξέταση. Άλλα χαρακτηριστικά ήταν ο ανταγωνισμός, η σύγκρουση και η απόρριψη από το σχολείο, εάν ο μαθητής δεν μπορούσε να ανταποκριθεί είτε στα μαθήματά του, είτε στους κανόνες του σχολείου.Κάθε μαθητής προσπαθούσε να κάνει το καλύτερο δυνατόν για να αριστεύσει να πρωτεύσει, χωρίς να μαθαίνει να συνεργάζεται, αλλά αντίθετα μάθαινε να ανταγωνίζεται, και να αποφεύγει να βοηθάει κάποιον συμμαθητή του, γιατί μπορούσε και να τιμωρηθεί, οπότε οι έννοιες της συνεργασίας και της αλληλεγγύης στη μάθηση ήταν αποτρεπτικές. Οι μαθητές και στον προηγούμενο και

στον τωρινό αιώνα πρέπει να αποδεικνύουν σε κάθε τάξη που φοιτούν ότι έχουν τις διανοητικές, ψυχικές και συναισθηματικές ικανότητες, να περάσουν στην επόμενη τάξη με έναν συγκεκριμένο βαθμό και μία συγκεκριμένη διαγωγή. Οι μαθητές που δεν συγκεντρώνουν τον απαιτούμενο μέσο όρο βαθμών, κρίνονται ανεπαρκείς και πρέπει να επαναλάβουν την τάξη. Αυτό στιγματίζει τους μαθητές σε αυτή την κρίσιμη ηλικία και δεν είναι κίνητρο για την καλυτέρευσή τους με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να απορρίπτουν το σχολείο που τους απέρριψε. Όπως φαίνεται από μία έκθεση για το ποσοστό διαρροής των μαθητών από το σχολείο, σε πολλές περιοχές της Ελλάδας είναι υψηλό και ιδιαίτερα αφορά τα αγόρια. Αυτό θα πρέπει να προβληματίσει όλους τους υπεύθυνους και να γίνει μια σημαντική αλλαγή ως προς τις πολλές και δύσκολες απαιτήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων, την αξιολόγηση μέσα από διαγωνίσματα και την τιμωρία των μαθητών με αποβολές και χαμηλή βαθμολογία. Είναι σημαντικό να γίνει μία ουσιαστική αλλαγή όλων αυτών των αγχωτικών, εξουθενωτικών και ταπεινωτικών μέτρων τα οποία προκαλούν άγχος, φόβο, δυσαρέσκεια, επιθετικότητα ακόμη και έντονο μίσος και οργή. Ένα σχολείο για να θεωρείται σύγχρονο και δημοκρατικό θα πρέπει να φροντίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την καθημερινή στήριξη των σχολικών ψυχολόγων και κοινωνιολόγων, οι οποίοι θα πρέπει να είναι απαραίτητα σε όλα τα σχολεία. Τα σημερινά σχολεία έχουν πολλές προκλήσεις και απαιτήσεις να καλύψουν και σίγουρα χρειάζεται η σύμπραξη πολλών δυνάμεων και φορέων για να επιτευχθεί. Η δύσκολη κοινωνικοοικονομική και ηθική κατάσταση και η ύπαρξη πολλών μαθητών από άλλες χώρες κάνει την ήδη δύσκολη αποστολή των σχολείων για ποιοτική εκπαίδευση ακόμη πιο δύσκολη. Παρόλα αυτά, το σχολείο έχει ιερό χρέος να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα και να παρέχει τις μαθησιακές και παιδαγωγικές υπηρεσίες σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως προέλευσης, χαρακτήρα και ικανοτήτων. Η «αγκαλιά» του σχολείου πρέπει να είναι ανοιχτή για όλα τα παιδιά και ιδίως για εκείνα τα οποία εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης. Με αυτό τον τρόπο, αναδεικνύεται ο ανθρώπινος, ευαίσθητος δημοκρατικός και γενναιόδωρος χαρακτήρας των σχολείων, που κάνει τα πάντα για να βοηθήσει την μαθητική νεολαία να αισθάνεται ότι αξίζει. Η κυριότερη επομένως σχολική ανανέωση είναι η ζεστή επικοινωνία με τους μαθητές και η άμεση ανταπόκριση για αποδοχή, ενθάρρυνση και καθοδήγηση για την φυσιολογική εξέλιξή τους προς την ενηλικίωση.

Η Ανανέωση των Σχολείων

Πράγματι, η Ελληνική Εκπαίδευση πολιορκείται από ορμητικές δυνάμεις για αλλαγή εδώ και πολλά χρόνια και τελευταία ακούγονται ολοένα και περισσότερο αρνητικές κριτικές για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το μήνυμα των περισσότερων που ενδιαφέρονται και ασχολούνται με την εκπαίδευση είναι ότι

η εκπαίδευση χρειάζεται ανανέωση, η οποία να μην είναι απλά μια «πρόσκαιρη μανία», αλλά να γίνει μία απαραίτητη και επιτεύξιμη πραγματικότητα. Η παραδοσιακή δημόσια εκπαίδευση αδυνατεί να ανταποκριθεί στις τωρινές και μελλοντικές ανάγκες της κοινωνίας και η γνήσια εκπαιδευτική ανανέωση δεν μπορεί να αναβληθεί. Η παιδεία πάντα ήταν στόχος κάθε πολιτικής ηγεσίας, για καλύτερη εκπαίδευση, πιο ουσιαστική, πιο εκσυγχρονισμένη, πιο αποτελεσματική ανάλογα με το όραμα και την ιδεολογία της, για το τι είδους πολίτες ήθελε και σε τι κοινωνία αποσκοπούσε και για αυτό σχεδίαζε, υιοθετούσε και εφάρμοζε την υποχρεωτική εκπαίδευση, που πίστευε ότι θα είχε τα αποτελέσματα που είχε οραματιστεί.

Η ανανέωση όμως των σχολείων είναι ένα πολύπλοκο και δύσκολο ζήτημα γιατί «απαιτεί το ράψιμο πολλών ξεχωριστών κομματιών μαζί το οποίο θα έχει σαν αποτέλεσμα ένα αρμονικό και ολοκληρωμένο σχέδιο, όπως συμβαίνει με ένα πάπλωμα»(‘The Vermont Restructuring Collaborative’ σελ.6). Τα κυριότερα κομμάτια αυτού του σχεδίου της σχολικής ανανέωσης είναι: 1.) Το όραμα για ένα καλύτερο και πιο ευαίσθητο εκπαιδευτικό σύστημα και αφορά όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση, μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές, γονείς, ερευνητές της εκπαίδευσης, κοινωνιολόγους, όλους τους φορείς και τις επιτροπές παιδείας, καθώς και το Υπουργείο Παιδείας. Θα πρέπει να ακουστούν όλες οι απόψεις αιτιολογημένες, για να μπορέσουν να υπάρξουν κοινά συμπεράσματα και κοινές αποφάσεις για την αλλαγή των σχολείων. 2.) Ηγεσία ικανή για να πραγματοποιήσει το όραμα. Όλα τα σχολεία ανεξάρτητα εάν είναι μεγάλα ή μικρά, σε μεγάλη πόλη ή σε ένα απομακρυσμένο νησί διοικούνται από ένα μόνο Διευθυντή και αυτό καθιστά δύσκολο την διεκπεραίωση των διοικητικών και των παιδαγωγικών υποθέσεων συγχρόνως από ένα μόνο πρόσωπο. Μια σημαντική αλλαγή θα μπορούσε να είναι η ύπαρξη δύο διαφορετικών προσώπων στη θέση του Διευθυντή με ξεχωριστές αρμοδιότητες για να καλύπτονται και οι παιδαγωγικές ανάγκες των σχολείων, οι οποίες παραγκωνίζονται. Το θέμα της διοίκησης των σχολείων είναι πολύ σημαντικό, γιατί για να υλοποιηθούν τα οράματα και οι ιδέες θα πρέπει να υπάρχουν και άξιες ηγεσίες για να τα υλοποιήσουν. 3.) Διδασκαλία και μάθηση με διαφορετικές προσεγγίσεις από τις παραδοσιακές. Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι και μαθητές, θα πρέπει δηλαδή να επιμορφώνονται συνεχώς. Στο σχολείο υπάρχουν πολλά γνωστικά αντικείμενα σε όλες τις βαθμίδες, με συγκεκριμένα βιβλία και προγράμματα σπουδών, τα οποία διδάσκονται από τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να συμμετέχουν στην διαμόρφωση των νέων, σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, να συμφωνήσουν και να τα στηρίξουν. 4.) Τα σχολικά κτίρια έχουν σχεδιαστεί με βάση ένα μοντέλο διδασκαλίας δασκαλοκεντρικό, στο οποίο υπάρχουν αίθουσες με θρανία, καρέκλες και πίνακες στις οποίες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν πειθαρχημένους τους μαθητές για να διεξάγεται ανενόχλητα το μάθημα. Η εξέλιξη της διδασκαλίας σε μαθητοκεντρική, δεν μπορεί να διεξάγεται στις αίθουσες με τη συγκεκριμένη αυτή στρατηγική διάταξη και την συγκεκριμένη επίπλωση. Ζούμε

στην εποχή της εικόνας, της διαφήμισης, της πολυμορφίας και τα σχολεία πρέπει να ανανεωθούν και να προσφέρουν ένα υγιεινό, όμορφο χώρο, με όλο τον σύγχρονο εξοπλισμό της τεχνολογίας, με αίθουσες διαμορφωμένες για ποικίλες διαθεματικές δραστηριότητες, χώρους για άθληση, χορό, θέατρο, εργαστήρια για πειράματα, αίθουσα ξένων γλωσσών, οργανωμένη βιβλιοθήκη, χώρο για ξεκούραση και σίτιση και πολλά άλλα. Η αισθητική και η διακόσμηση των σχολείων πρέπει να ανανεωθεί για να μπορεί να προσελκύει τα παιδιά, να εκπέμπει πολιτισμό και γενικά μέσα από την ανανεωμένη όψη και εικόνα να αναδεικνύεται ο μαθησιακός, πολιτιστικός και κοινωνικός τους ρόλος. 5.) Η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να επεκταθεί και να ενσωματωθεί με άλλες υπηρεσίες της κοινωνίας. Η σχολική ανανέωση δεν είναι στατική, είναι μία συνεχής διαδικασία, η οποία δεν τελειώνει ποτέ αλλά πρέπει συνεχώς να επαναπροσδιορίζεται.

Ανανέωση των διδακτικών αρχών και μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

Τα σχολεία εκτός από την εσωτερική ανάγκη για αλλαγή και ανανέωση ως ζωντανών οργανισμών, υπάρχει και εξωτερική σημαντική ανάγκη για αλλαγή, γιατί από την βιομηχανική εποχή, έχουμε περάσει στην εποχή της πληροφορίας, των τηλεπικοινωνιών, των μέσων επικοινωνίας, της τεχνολογίας γενικότερα και οι απαιτήσεις στα σχολεία είναι πλέον διαφορετικές και καθιστούν τις παλιές γνώσεις ανεπαρκείς. Επομένως, τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα πρέπει να οργανωθούν γύρω από νέες διδακτικές κατευθύνσεις και αρχές για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας και μάθησης και «την μετάβαση από την διδακτική του αντικειμένου στην διδακτική του δρώντος υποκειμένου και την συνειδητοποίηση ότι η διδασκαλία δεν είναι υπόθεση εφαρμογής συνταγών αλλά δημιουργική διαδικασία, σύνθεση επιστήμης, τέχνης και τεχνικής. Η ανανέωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης πρέπει να αξιοποιεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, όπως την ομαδοσυνεργατική, με ομάδες δύο ατόμων, εξατομικευμένη, επιτόπια, με βάση τη διερευνητική διαδικασία, με τη μέθοδο της ανακάλυψης, με την ερμηνευτική, την μοντελοποίηση, με σχέδιο δράσης (project), προσανατολισμένη στην επίλυση προβλήματος, κ.τ.λ.» (Μ. Βαϊνά, online.)

Οι στόχοι και τα οράματα της διδασκαλίας θα πρέπει να διέπονται από κάποιες αρχές όπως: 1) την αρχή της κατάλληλης ατμόσφαιρας με την αυθόρμητη συμμετοχή των μαθητών, την αποδοχή και σεβασμό όλων των απόψεων, την αρχή της ειλικρίνειας, την αρχή της καλλιέργειας ομαδικού πνεύματος και συγχρόνως την προβολή της μοναδικότητας του κάθε ατόμου, γιατί «το άτομο και η ομάδα δεν αλληλοαναιρούνται αλλά αλληλοσυμπληρώνονται και προάγονται μέσα από ανάλογες διαδικασίες.» (Μ. Βαϊνά). Σε αυτές τις νέες διδακτικές κατευθύνσεις και αρχές βασίζονται τα νέα καινοτόμα προγράμματα των ερευνητικών εργασιών, των βιωματικών δράσεων για το Ελληνικό Λύκειο και Γυμνάσιο, καθώς και της ευέλικτης

ζώνης στην Δημοτική Εκπαίδευση, τα οποία στοχεύουν στην ανάδειξη και απόκτηση νέων δεξιοτήτων μέσα από νέες τελείως διαφορετικές διδακτικές διαδικασίες και αρχές. Τα προγράμματα αυτά είναι τελείως διαφορετικά από τα παραδοσιακά μαθήματα ως προς τη δομή, την διαδικασία και την εκτέλεση. Στηρίζονται στην ενεργοποίηση των μαθητών για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει και στη συνέχεια με την βοήθεια του εκπαιδευτικού διερευνούν το θέμα σε ομάδες και συνθέτουν μία εργασία, τα αποτελέσματα της οποίας μοιράζονται με όλο το σχολείο, ακόμη και με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας. Η όλη διαδικασία αυτών των προγραμμάτων είναι συνδεδεμένη με τον κόσμο της εργασίας και στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας και της προσωπικής υπευθυνότητας. Τα οφέλη αυτών των προγραμμάτων είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικά για τους μαθητές, γιατί έχουν απήχηση στη ζωή έξω από την τάξη, στην μελλοντική εξάσκηση ενός επαγγέλματος. Το ερώτημα είναι αρκούν μόνο τα προγράμματα αυτά για να επιτευχθεί ο στόχος της ανανέωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όταν στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να δουλέψουν με τον παραδοσιακό τρόπο σχεδόν σε όλα τα άλλα μαθήματα;

Η συνεισφορά της διδασκαλίας των Ξένων Γλωσσών στην ανανέωση των Σχολείων

Με την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και με την κοινή Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική, η γνώση μιας υποχρεωτικής ξένης γλώσσας της Αγγλική και άλλων δύο ξένων γλωσσών επιλογής κρίνονται απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες για όλους τους Ευρωπαίους πολίτες, για να μπορούν να συνυπάρχουν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Η Γλωσσομάθεια κρίνεται απαραίτητη, όχι μόνο για αργότερα στην εργασιακή, επιστημονική και προσωπική ζωή τους αλλά και στην μαθητική τους ζωή, συμμετέχοντας σε διάφορα Ευρωπαϊκά προγράμματα. Η μοναδικότητα της συνεισφοράς των προγραμμάτων διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό σύστημα έγκειται στα τρία στοιχεία που παρέχει συγχρόνως: 1. Διδασκαλία Γλώσσας και Γραμματικής, 2. Διδασκαλία Πολιτισμού και Πολιτιστικής Ευαισθητοποίησης και 3. Την δυνατότητα επισκέψεων και ανταλλαγών με το εξωτερικό.

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών ήταν και είναι πολύ πρωτοποριακή και καινοτόμα εδώ και πολλά χρόνια και υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφίας, άρθρων και έρευνας για την διδασκαλία και την μάθηση των ξένων γλωσσών. Όλες οι «νέες μέθοδοι» που αναδεικνύονται τελευταία, όπως η διδασκαλία σε ζευγάρια και ομάδες (pair and group work), η διδασκαλία μέσα από την χρήση ρόλων (role-playing), μέσα από την επίλυση προβλημάτων (problem-solving), μέσα από σχέδια δράσης (projects), μέσα από την χρήση της τέχνης, της λογοτεχνίας, της ποίησης, των παιχνιδιών, της ζωγραφικής κ.τ.λ. ήταν ήδη πολύ γνωστές και εφαρμόσιμες

στην διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών από πολύ παλιά. Εκτός από την επικοινωνιακή μέθοδο (communicative approach) στη διδασκαλία και στη μάθηση των ξένων γλωσσών και η αξιολόγηση των μαθητών στηρίζεται σε πιο δημοκρατικό, δίκαιο και αξιοκρατικό τρόπο με την εισαγωγή των «πορτφόλιος», φακέλων δηλαδή με τις εργασίες των μαθητών, οι οποίες αξιολογούνται και μαζί με τα κλασικά διαγωνίσματα, βγαίνει η βαθμολογία για τον μαθητή. Θα ήταν χρήσιμο εάν αξιοποιείτο, η πλούσια αυτή βιβλιογραφία και εμπειρία και στη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων. Ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων σε «παγωμένο μαθητικό κοινό» δεν θα πρέπει να υφίσταται πιά. Οι μαθητές δεν θα πρέπει να θεωρούνται «δυνητικά ενοχλητικά στοιχεία», τα οποία για να τα προλαβαίνουμε, θα πρέπει με τις πρακτικές μας να τα παγώνουμε. Η διδασκαλία είναι υπόθεση που αφορά τον μαθητή, για αυτό θα πρέπει να έχει λόγο σε αυτό που του προσφέρεται και πως του προσφέρεται και να μπορεί να συνδιαμορφώνει και να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Άλλοι τρόποι ανανέωσης λειτουργίας του σχολείου

Με ποιους άλλους τρόπους θα μπορούσε να επέλθει ανανέωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης των σχολείων;

1. Προσαρμογή του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών στις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών σε κάθε βαθμίδα. Τι πιο παιδαγωγικά σωστά τα παιδιά π.χ. του Δημοτικού Σχολείου να έχουν προγράμματα σπουδών που να στηρίζονται και να καλλιεργούν την αρετή της αγάπης, φροντίδας και σεβασμού για τον εαυτό του, την οικογένεια, τους συγγενείς, τους φίλους, τους ηλικιωμένους, τα ζώα, το περιβάλλον κτλ. σαν πρωταρχικό σκοπό εγγραμμτισμού τους και όχι τους κανόνες της γραμματικής και των μαθηματικών, να παίζουν τον πρωτεύοντα ρόλο. Η διαπαιδαγώγηση για μία ασφαλή, υγιή και χαρούμενη ζωή είναι ο κυριότερος στόχος. Οι επιπτώσεις της μη επαρκούς γνώσης των γραμματικών ή των μαθηματικών κανόνων σε αυτή την ηλικία δεν έχουν κάποιο κακό αποτέλεσμα στην ζωή των παιδιών, εκτός εάν τους κάνουμε εμείς να νιώθουν έτσι. Τα μαθήματα επομένως πρέπει να αγγίζουν την ψυχή του παιδιού και να το κάνουν να αισθάνεται περήφανο και χαρούμενο που είναι παιδί και μπορεί να χρησιμοποιεί την φαντασία του, την εφευρετικότητά του και το όποιο χάρισμα διαθέτει, το προβάλλει και το μοιράζεται με τους άλλους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μέσα από την μελέτη παιδικών λογοτεχνικών κειμένων, ποιημάτων, τραγουδιών, ιστοριών, παραμυθιών, μύθων που θα διασκεδάζουν και θα προβληματίζουν.

2. Η Σχολική ανανέωση αφορά και την ανανέωση των σχολικών εγχειριδίων, γιατί γνωρίζουμε ότι πολλά βιβλία, όπως π.χ. της Αγγλικής γλώσσας για κάποιες τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, δεν είναι αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς, ως προς την μεθοδολογία και τον βαθμό δυσκολίας, που παρουσιάζουν. Έχει γίνει μια σημαντική δουλειά για τα Αγγλικά της Α΄ και Β΄ Δημοτικού με πλούσιο υλικό σε

μορφή ντοσιέ και αυτό είναι μία πραγματική μεταρρύθμιση, η οποία θα μπορούσε να γίνει για όλα τα μαθήματα.

3. Το κάθε μάθημα θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, εάν διδασκόταν από δύο εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας. Αυτό θα ενδυνάμωνε τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και της ύλης με την συνεργασία τους και θα βοηθούσε στην επαγγελματική τους εμπειρία. Για τους μαθητές θα ήταν επίσης, μία πολύ πιο δημοκρατική εμπειρία, η συνεργατική διδασκαλία, η οποία θα ήταν παράδειγμα συνεργασίας και για τους ίδιους. Η έκθεση των μαθητών σε δύο διαφορετικές προσωπικότητες εκπαιδευτικών θα είχε πολλά περισσότερα να τους δώσει από την μονομερή διάσταση ενός εκπαιδευτικού.

4. Αντικατάσταση των παραδοσιακών διαγωνισμάτων και τεστ με εργασίες και διαγωνίσματα για το σπίτι. Η φιλοσοφία πρέπει να είναι η εμπιστοσύνη και η διάθεση εργασίας στο ρυθμό και στο χρόνο που μπορεί ο καθένας.

5. Να υπάρχει περισσότερη επιλογή μαθημάτων για τους μαθητές, όπως να προστεθεί το μάθημα της ψυχολογίας γιατί με την οικονομική, κοινωνική και ηθική κρίση οι μαθητές αντιμετωπίζουν τεράστια ψυχολογικά προβλήματα πέρα, από τα προβλήματα της ηλικίας τους και για αυτό μία σημαντική ανανέωση των σχολείων, θα πρέπει να είναι η διδασκαλία του μαθήματος της ψυχολογίας σε όλα τα σχολεία. Πολλοί μαθητές έχουν εκφράσει αυτή την ανάγκη τους για την ύπαρξη ενός τέτοιου μαθήματος.

6. Να αλλάξει ο τρόπος βαθμολογίας των μαθητών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και να γίνεται με ποιοτική αξιολόγηση και όχι αριθμητική, π.χ. αντί για βαθμό στα Αγγλικά 13, να διατυπώνεται : Αγγλικά-Αρκετά Καλά

7. Τέλος, το 1992 η Αμερικάνικη Ένωση των σχολικών διοικήσεων εξέδωσε ένα ολιστέλιδο βιβλίο για την εξάλειψη των τάξεων στην Δημοτική υποχρεωτική εκπαίδευση και περιγράφονται αναλυτικά οι λόγοι και τα αποτελέσματα μιας τέτοιας μικτής ηλικιακά εκπαίδευσης, 'The non-graded primary. Making schools fit children', το οποίο μπορεί να αποτελέσει θέμα ευρύτερης μελέτης.

Ανακεφαλαίωση-Συμπέρασμα: Εννέα κοινές ανανεωτικές κατευθύνσεις των σχολείων.

Σαν συμπέρασμα όλων όσων αναφέρθηκαν, μπορούμε να καταλήξουμε και να ορίσουμε κάποιες κοινές κατευθύνσεις για τα σχολεία, όπως περιγράφονται στο βιβλίο, 'Field guide to Educational Renewal' και σε Ελληνική μετάφραση «Οδηγός Εκπαιδευτικής Ανανέωσης», στις σελίδες, 21 και 22.

1. Η Εκπαίδευση πρέπει να είναι για όλους τους μαθητές. Ο ρόλος πλέον του σχολείου δεν είναι ίδιος, όπως παραδοσιακά ήταν μέχρι τώρα που καθόριζε ποιοί θα πήγαιναν στην ανώτατη εκπαίδευση και ποιοί θα γινόταν εργάτες. Αυτός ο ρόλος των σχολείων είναι ακατάλληλος για τον 21^ο αιώνα με την πλήρη αλλαγή του

εργατικού δυναμικού και με την απαίτηση όλοι οι πολίτες να συνεισφέρουν στην κοινωνία. Αυτό απαιτεί από τα σχολεία να παρέχουν μαθησιακές δεξιότητες σε όλους τους μαθητές, αν όχι για τους ανώτερους ιδεολογικούς λόγους, που αναφέρθηκαν, αλλά και για λόγους οικονομικά βιώσιμους, με το να μην υπάρχει ένα μέρος των ανθρώπων που δεν θα παράγει και θα στηρίζεται στους άλλους.

2. Δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου. Με την γρήγορη εξαφάνιση πολλών επαγγελμάτων, τα σχολεία που επικεντρώνονται ακόμη στην απομνημόνευση ανενεργών γνώσεων δεν παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τα θεμέλια για τον 21^ο αιώνα. Προτεραιότητα πρέπει να δοθεί στις επικοινωνιακές δεξιότητες όλων των ειδών (όπως π.χ. ξένες γλώσσες, μαθηματικά, λεκτική ικανότητα, καλλιτεχνική κ.τ.λ.) και στην ικανότητα να λύνουν προβλήματα, μέσα από την κριτική σκέψη και την πρόσβαση στις γνώσεις.

3. Ενεργητική και διαθεματική/ διεπιστημονική μάθηση. Καθώς οι παλιές γνώσεις έχουν ξεχαστεί, οι άνθρωποι θα πρέπει να έχουν αυτοκατευθυνόμενες ικανότητες να προσθέτουν καινούριες δεξιότητες και γνώσεις σε όλη τους τη ζωή προσεγγίζοντας διεπιστημονικά ένα θέμα. Το παραδοσιακό παιδαγωγικό μοντέλο που ισχύει ακόμη στα σχολεία και κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αυτό της διάλεξης, των μηχανικών ασκήσεων και των εξετάσεων, δύσκολα βρίσκουν εφαρμογή έξω από την τάξη, για παράδειγμα στην εφαρμογή και στην απόδοση ενός επαγγέλματος αργότερα.

4. Έμφαση στην συνεργασία. Παρά την έμφαση στον ανταγωνισμό στον επιχειρηματικό κόσμο, οι πιο πετυχημένες επιχειρήσεις είναι αυτές της οποίας τα μέλη της συνεργάζονται πολύ καλά. Απόδειξη του γεγονότος αυτού είναι ότι τα προϊόντα που παράγει μία συνεργάσιμη ομάδα ανθρώπων είναι καλύτερα από αυτά που παράγουν μεμονωμένα άτομα. Για τον ίδιο λόγο και η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει και να κινηθεί προς συνεργατικά μοντέλα σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία της διδασκαλίας, των δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης των μαθητών.

5. Τεχνολογία. Όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τα μέσα για πρόσβαση και χρήση των νέων τεχνολογιών, τη στιγμή που η τεχνολογία συνεχώς γίνεται το κύριο μέσον επικοινωνίας και εύρεσης δουλειάς.

6. Ενοποίηση της εκπαίδευσης με κοινωνικές υπηρεσίες. Η εκπαίδευση πρέπει να συνεργάζεται πολύ περισσότερο με άλλες κοινωνικές υπηρεσίες, γιατί οι μαθητές και οι ανάγκες τους δεν είναι κάτι ξεχωριστό. Με την παγκόσμια οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική κρίση, οι περιπτώσεις κακοποίησης των παιδιών συνεχώς αυξάνονται και για αυτό είναι επιτακτική ανάγκη για συντονισμένες προσπάθειες.

7. Εκπαίδευση από μικρή ηλικία. Για να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα τα αποτελέσματα του σχολείου, η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται από την πολύ μικρή ηλικία των παιδιών.

8. Πολλαπλός ο ορισμός της νοημοσύνης. Διαφορετικές δεξιότητες και ταλέντα/χαρίσματα πρέπει να αναγνωρισθούν εκτός από τα γνωστά ακαδημαϊκά προσόντα, που μπορεί να έχει ένας μαθητής. Η υγεία και η ανταγωνιστικότητα μιας κοινωνίας θα εξαρτώνται πολύ περισσότερο από τα μικρά αναγνωρισμένα ταλέντα από ότι από τα παραδοσιακά ακαδημαϊκά.

9. Δεξιότητες ζωής. Η

Εκπαίδευση πρέπει να είναι συνεχής και να οδηγεί σε προσωπική ικανοποίηση και κοινωνική συνεισφορά. Το αίσθημα της έλλειψης πρόσβασης σε καινούριες δεξιότητες και η δυσαρέσκεια αντιπροσωπεύουν σοβαρές απειλές για την υγεία και την ευημερία της κοινωνίας.

Επίλογος

Αναμφισβήτητα, όποιος και εάν είναι ο σχεδιασμός για ανανέωση του σχολείου, θα πρέπει να έχει σαν στόχο την εξάλειψη όλων εκείνων των συνθηκών και αιτιών, οι οποίες θα μπορούσαν να κάνουν έστω και ένα παιδί να αισθανθεί ότι δεν αξίζει. Αυτή είναι μία σημαντική δημοκρατική αρχή, η οποία θα πρέπει να ισχύει για όλα τα σχολεία. Τα παιδιά πρέπει να δουλεύουν σε ένα χαρούμενο και ευχάριστο κλίμα, με καταρτισμένους, ενθουσιώδεις και δημιουργικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα φροντίζουν να ανανεώνουν την διδασκαλία τους για το καλό των μαθητών τους αλλά και το δικό τους. Γιατί «τα σχολεία δεν είναι απλά κτίρια, όπου σε κάποιες αίθουσες κάποιοι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν γνώσεις στα παιδιά, αλλά θα πρέπει πρωτίστως να είναι χώροι επικοινωνίας και υγιούς αλληλεπίδρασης με τα παιδιά και χώροι διαπαιδαγώγησης και δημιουργίας. Τα σχολεία πρέπει να παρέχουν αγωγή στους μαθητές μέσα από εκδηλώσεις και δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια του ήθους και του χαρακτήρα τους για την διαμόρφωση ολοκληρωμένων και ηθικών προσωπικοτήτων και θα ετοιμάζουν τους αυριανούς ενεργούς πολίτες της πατρίδας τους και ολόκληρου του κόσμου.»(Κυριάκος Μπαρρής). Σίγουρα η εκπαίδευση είναι ένας απαιτητικός και συγχρόνως δύσκολος τομέας της κάθε κοινωνίας, ο οποίος χρειάζεται καλό σχεδιασμό, πολλή δουλειά από όλους και σημαντικό χρηματικό προϋπολογισμό, αλλά αξίζει τον κόπο να γίνονται προσπάθειες για την καλύτερη της, γιατί συμβάλλει στην διαμόρφωση της κοινωνίας της κάθε χώρας. Αν και είναι δύσκολο, οι γνωστοί τρόποι που επικρατούν και γίνονται τα πράγματα να αλλάξουν εύκολα και αυτό ισχύει όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και σε πολλούς άλλους τομείς, αυτό το γεγονός δεν θα πρέπει να μας αποθαρρύνει από το να έχουμε όραμα για μία καλύτερη εκπαίδευση και να προσπαθούμε να το επιτύχουμε. Το σίγουρο είναι ότι όλοι συμφωνούν στην εξάλειψη όλων των αρνητικών παραμέτρων και κακών πρακτικών που εμποδίζουν, δυσκολεύουν και διχάζουν την δημοκρατική ροή της μαθητικής ζωής και δεν βοηθούν το κάθε παιδί-μαθητή να βρει τον εαυτό του στη σχολική ζωή και το αναγκάζουν πολλές φορές να μείνει εκτός της σχολικής μονάδας. Για αυτό, οι αλλαγές δεν θα πρέπει να είναι τυπικές και αποσπασματικές, αλλά ουσιαστικές, που θα μπορούν να αναδεικνύουν το ανθρώπινο, κοινωνικό πρόσωπο του σχολείου, που αγαπάει, κατανοεί τους μαθητές του και κάνει ότι μπορεί για να τους κάνει να αισθάνονται καλά με αυτό που είναι και με αυτό που μπορούν να κάνουν. Τους διδάσκει δε, όχι μόνο πώς να μαθαίνουν, αλλά και πώς να ζουν όμορφα.

Βιβλιογραφία

- The Vermont Restructuring Collaborative (1994) *Field Guide to Educational Renewal* Holistic Education Press.
- American Association of School Administrators (1992) *The Nongraded PRIMARY MAKING SCHOOLS FIT CHILDREN* Arlington,VA.
- B. Tomalin & S. Stempleski (1993)*CULTURAL AWARENESS* Oxford University Press.
- H. J. Walberg and S.J. Paik (2000) *Effective educational practices*-No 3,IBE UNESCO.
- Μ. Βαϊνά *ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ* Online
- H. H. Jacobs (1989) *Interdisciplinary Curriculum: DESIGN AND IMLEMENTATION* Association for Supervision and Curriculum Development.
- S. M.Drake(1993) *PLANNING INTEGRATED CURRICULUM THE CALL TO ADVENTURE* Association for Supervision and Curriculum Development
- JULIAN EDGE (1992)*Cooperative Development* Longman.
- J.C.RICHARDS AND T. S.RODGERS (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching* Cambridge Language Teaching Library
- K. Field (2000)*issues in modern foreign languages teaching* Routledge Falmer
- Κ. Μπαρρής *Τελικά, τι είδους Σχολεία θέλουμε και τι Εκπαιδευτικούς;* Online.

Το Facebook και η αξιοποίησή του στην εκπαίδευση: Μια έρευνα στους εκπαιδευτικούς α/θμιας εκπαίδευσης

Κολλιοπούλου Κωνσταντίνα
Σχ. Σύμβουλος 43ης Περιφέρειας Δ.Ε. Αττικής
symdim-dath43@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια η χρήση του Facebook στο χώρο της εκπαίδευσης κερδίζει συνεχώς έδαφος. Το πρόβλημα προς διερεύνηση είναι αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το Facebook, αν το αξιοποιούν στην καθημερινότητά τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία και αν υπάρχουν παράγοντες που κατά την άποψή τους περιορίζουν την αξιοποίησή του. Από τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Αττικής, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι σε μεγάλο βαθμό γύρω από το Facebook και μάλιστα μεγαλύτερο βαθμό ενημέρωσης έχουν οι γυναίκες, οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί και οι έχοντες παρακολουθήσει επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Παρόλα αυτά, λιγότεροι από τους μισούς το αξιοποιούν στην καθημερινότητά τους και ακόμα λιγότεροι στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι περιορίζονται από σημαντικούς παράγοντες.

Εισαγωγή

Το Facebook είναι αναμφισβήτητα η δημοφιλέστερη ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης. Ιδρύθηκε το Φεβρουάριο του 2004 από τον φοιτητή Mark Zuckerberg που ήταν τότε 23 χρόνων και αρχικά απευθυνόταν μόνο στο πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ. Το 2005 το δικαίωμα πρόσβασης επεκτάθηκε σε μαθητές συγκεκριμένων λυκείων και μέλη ορισμένων μαθητικών κοινοτήτων, ενώ το 2006 η υπηρεσία έγινε προσβάσιμη σε κάθε άνθρωπο του πλανήτη που η ηλικία του ξεπερνούσε τα 13 χρόνια. Το Facebook σήμερα έχει πάνω από 1 δισεκατομμύριο ενεργούς χρήστες και κατατάσσεται στη λίστα ταξινόμησης «Alexa» ως ένα από τα δημοφιλέστερα web sites του πλανήτη. Όπως αναφέρεται (Κουτσογιάννης, 2014 : 15), η Ελλάδα καταλαμβάνει παγκοσμίως την 42η θέση ως χώρα στη χρήση του Facebook με 4 εκατομμύρια Έλληνες να διατηρούν λογαριασμό. Από αυτούς το 55% ανήκει στο ανδρικό φύλο, ενώ το 45% στο γυναικείο φύλο, ενώ οι πιο εντατικοί χρήστες ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 25-34.

Συνοπτικά, οι λειτουργίες που προσφέρει το Facebook στους χρήστες, είναι οι εξής:

1. Δημιουργία προφίλ.

2. Ενημέρωση προφίλ.
3. Δημιουργία χρονολογίου (timeline) για την οργάνωση με χρονολογική σειρά γεγονότων από την ζωή του χρήστη.
4. Αναζήτηση επαφών.
5. Δημιουργία λίστας από φίλους και περιήγηση σε αυτή.
6. Περιήγηση στις λίστες φίλων των άλλων χρηστών.
7. Ενημέρωση με τη μορφή ειδοποιήσεων, οι οποίες αφορούν την πρόσφατη δραστηριότητα.
8. Ανέβασμα φωτογραφιών, βίντεο και οργάνωσή τους σε άλμπουμ.
9. Κοινοποίηση σκέψεων και συνδέσμων.
10. Ανάρτηση σχολίων κάτω από φωτογραφίες, βίντεο, συνδέσμους κ.α.
11. Δημιουργία και διαχείριση ομάδων.
12. Δημιουργία και διαχείριση εκδηλώσεων.
13. Διαχείριση ιδιωτικότητας.
14. Επικοινωνία με φίλους σε πραγματικό χρόνο μέσω απλού chat και βίντεο chat.
15. Επικοινωνία μέσω θυρίδας εισερχόμενων μηνυμάτων (inbox).
16. Δημιουργία και διαχείριση σελίδων παρουσίας (pages), όπου χρήστες μπορούν να δηλώνουν οπαδοί (fans).

Στη σύγχρονη πραγματικότητα διανοίγονται πολλές δυνατότητες για την αξιοποίηση του Facebook στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως υποστηρίζουν οι Wheeler και Wheeler (2009:1), «οι κοινωνικές ιστοσελίδες είναι πολύ περισσότερο διαδραστικές, με λειτουργίες που υποστηρίζουν τις συνεργασίες και άλλες μορφές ομαδικών λειτουργιών με παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο πλαίσιο της κοινωνικής δικτύωσης, το περιεχόμενο μπορεί να παραχθεί, να διορθωθεί και να δημοσιευθεί από χρήστες και ο έλεγχος του περιεχομένου υπόκειται σε ανοιχτές, δημοκρατικές διαδικασίες».

Η «μη επίσημη» ατμόσφαιρα που δημιουργείται πιθανώς ενθαρρύνει περισσότερους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά, η ροή του μαθήματος διευκολύνεται και ταυτόχρονα ενισχύεται η κοινωνικότητα των μαθητών οι οποίοι αναπτύσσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες, η διδασκαλία και η μάθηση μπορούν να συμβαίνουν σε οποιοδήποτε χωροχρόνο, η διαδικασία της μάθησης μπορεί να χωριστεί σε μικρότερα χρονικά τμήματα ώστε να δίνεται η ευκαιρία του προβληματισμού και της ανασκόπησης, οι μαθητές μπορούν να αποκτούν πρόσβαση σε ακόμη μεγαλύτερη ποσότητα πληροφορίας και να ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες, ενώ προάγεται το δικαίωμα της ίσης συμμετοχής στις εκπαιδευτικές διαδικασίες των ατόμων με ειδικές δεξιότητες.

Η υπάρχουσα κατάσταση

Στις μέρες μας, ένας στους τέσσερις χρήστες του διαδικτύου είναι μαθητής ή εκπαιδευτικός ο οποίος εκτός των άλλων αναζητεί ιδέες για το αναλυτικό

πρόγραμμα, εργαλεία έρευνας, βιβλιογραφία και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Charp, 1998). Για την αξιοποίηση του Facebook στην εκπαιδευτική διαδικασία στη χώρα μας, υπάρχουν διάφορες έρευνες, οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο Χαρίτος (2011), σε έρευνά του κατέληξε ότι το Facebook είναι με διαφορά η πιο δημοφιλής σελίδα κοινωνικής δικτύωσης για επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές. Ο Δραγογιάννης, κ.α. (2013), σε έρευνά τους με τη συμμετοχή 20 μαθητών του τμήματος Α2 του Ε.ΠΑ.Λ. Άμφισσας και 2 διδασκόντων, δημιούργησαν μια ομάδα στο Facebook και διαπίστωσαν ότι οι υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης αφενός τυγχάνουν ευρείας αποδοχής από τους μαθητές και αφετέρου παρέχουν νέες δυνατότητες στους χρήστες, οι οποίες είναι δυνατό να εισαχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά με την παραδοσιακή διδασκαλία, βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο Πετρίδης (2012), μέσα από τη δημιουργία σελίδας στο Facebook στον χώρο <http://www.facebook.com/ear.edu> κατέδειξε ότι τα οφέλη για τους φοιτητές που συμμετείχαν στην εφαρμογή ήταν η “συζήτηση” και η “επικοινωνία”.

Οι Ετεοκλέους-Γρηγορίου & Μάνιου (2012), οι οποίες πραγματοποίησαν έρευνα σε φοιτητές του Πανεπιστημίου Frederick, διαπίστωσαν ότι το Facebook και γενικά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικά/ακαδημαϊκά εργαλεία σε τρεις κατευθύνσεις: α) για άμεση και εύκολη περαιώση διοικητικών θεμάτων, β) ως υποστηρικτικό εργαλείο για θέματα διδασκαλίας και γ) ως άμεσο εκπαιδευτικό/ακαδημαϊκό εργαλείο με απώτερο σκοπό την επίτευξη των μαθησιακών στόχων του μαθήματος.

Οι Σωτηριάδου & Παπαδάκης (2013), δημιούργησαν μια κλειστή ομάδα στο Facebook (<http://www.facebook.com/groups/matlab.ee>) στην οποία συμμετείχαν 39 εκπαιδευόμενοι ηλικίας από 18 μέχρι και 50 ετών, που προέρχονταν από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, διαφορετικές περιοχές προέλευσης, ενώ οι κύριες ασχολίες των περισσοτέρων ήταν διαφορετικές από το γνωστικό αντικείμενο. Από την έρευνα προέκυψε ότι η ευκολία χρήσης των κοινωνικών δικτύων και η δυνατότητα άμεσης διάδρασης, είχε σαν αποτέλεσμα την αλληλεπιδραστική μάθηση, την κριτική σκέψη, την επιχειρηματολογία και τεκμηρίωση των απόψεων των μαθητευόμενων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία επίσης έχουν επισημανθεί σημαντικά οφέλη από τη χρήση του Facebook για τους εκπαιδευόμενους, όπως:

- η ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπίδραση (Ellison et al., 2007),
- η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων και η κριτική σκέψη (Lampe et al., 2008),

- η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Bowers-Campbell, 2008),
- η καλλιέργεια, η ανοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. (Young & Quan-Haase, 2009),
- η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η αυτοεκτίμηση (Bosch, 2009),
- η θετική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μάθησης και η βελτίωση της ποιότητας της μάθησης (Kirschner & Karpinski, 2010),
- η δημιουργία προσωπικού ρυθμού μάθησης (Hew, 2011),
- η δημιουργία θετικών προοπτικών στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. (Wen Tian et al., 2011),
- η συνεργατική μάθηση (Racthan και Firpo, 2011), κ.α.

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας που υλοποιήθηκε το σχ. έτος 2014-15 σε εκπαιδευτικούς α/θμιας εκπαίδευσης ήταν να αποτιμήσει την αξιοποίηση του Facebook στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επί μέρους στόχοι της έρευνας ήταν η αποτίμηση: α) της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών γύρω από το Facebook και β) της χρήσης του στην καθημερινότητά τους.

Είναι σημαντική η συνεισφορά της παρούσας έρευνας λόγω του υφιστάμενου ερευνητικού κενού σχετικά με την αξιοποίηση του Facebook από τους εκπαιδευτικούς της α/θμιας εκπαίδευσης. Κάποιες έρευνες έχουν εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς συνεισφορικά αλλά όχι κατ' αποκλειστικότητα, αν και αποτελούν τους βασικούς πυλώνες για την αξιοποίηση όλων γενικά των καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επί πλέον, όλες οι έρευνες στρέφονται κυρίως στην β/θμια και γ/θμια εκπαίδευση, αν και η α/θμια εκπαίδευση είναι η σημαντικότερη βαθμίδα εκπαίδευσης για την υιοθέτηση κοινωνικών ρόλων, συμπεριφορών και απόκτηση αξιών που συνοδεύουν τους μαθητές σε όλη τη μετέπειτα ζωή τους.

Πρόκειται για μια δειγματοληπτική, ποσοτική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών ημερίδων, με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε 250 εκπαιδευτικούς και συμπληρώθηκαν τα 211. Στα 14 ερωτηματολόγια δεν είχε σημειωθεί η ένδειξη του φύλου, άρα αξιοποιήθηκαν τα 197 ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών (55 ανδρών και 142 γυναικών). Δείγμα διανομής, αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων (ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, εικαστικών, μουσικής, θεατρικής αγωγής και πληροφορικής) και οι διευθυντές/υποδιευθυντές, που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2014-15 στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής, τα περισσότερα εκ των οποίων είναι σχολεία ΕΑΕΠ (Ενιαίου Αναλυτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος) και κυρίως των διευθύνσεων Π.Ε. της Α΄, Δ΄ Αθήνας και Ανατολικής Αττικής. Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Πρόκειται για δείγμα βολικό και τα

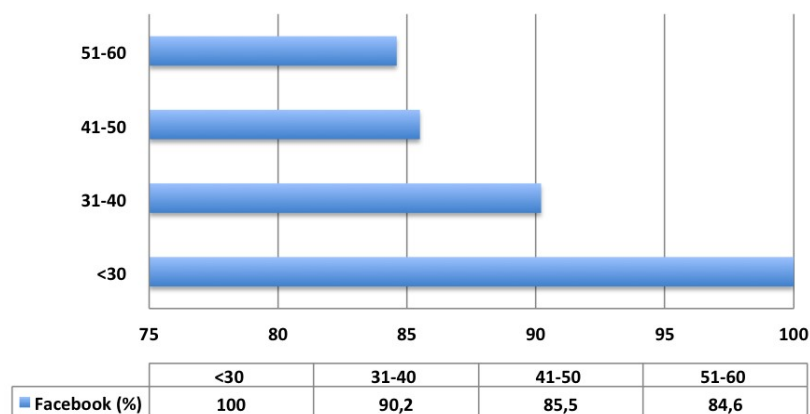
αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό. Ωστόσο μπορούμε να πάρουμε χρήσιμες πληροφορίες και απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνάς μας, με δεδομένο ότι έγινε προσπάθεια το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερο για καλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού.

Αποτελέσματα έρευνας

1. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ενημερωμένοι σε μεγάλο ποσοστό (86,7%) γύρω από το Facebook (61,7% οι άνδρες και 97,2% οι γυναίκες), προφανώς λόγω της δημοφιλίας του. Οι γυναίκες παρουσιάζουν πολύ αυξημένα ποσοστά σε σχέση με τους άνδρες, διότι προφανώς γι' αυτές η επικοινωνία και η εμπλοκή σε μεγάλες συζητήσεις με τους άλλους είναι πολύ σημαντικότερη (όπως και στην πραγματική ζωή) από ότι στους άνδρες και το Facebook ικανοποιεί τέλεια αυτή τους την ανάγκη.

Σχήμα 1

Ποσοστά (%) ενημέρωσης γύρω από το Facebook, κατά ηλικία των εκπαιδευτικών



2. Όσο μετακινούμεθα σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες του δείγματος φαίνεται ότι τα ποσοστά ενημέρωσης γύρω από το Facebook μειώνονται (σχ. 1). Όπως έχει αποδειχθεί και από σχετικές διεθνείς έρευνες (Pelgrum, 1993, Madden, et. al., 2005), οι ηλικιακά νεότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Pelgrum 1993, Madden, et. al., 2005) και όπως αναφέρουν οι Kord και Wolf-Wendel (2009: 117-118), η καθημερινότητα των νέων είναι συνυφασμένη με την τεχνολογία και γενικά οι νεότεροι θεωρούν τα εργαλεία του Web 2.0 και την κοινωνική δικτύωση εξίσου σημαντικά με την εκπαιδευτική τους εμπειρία.

3. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν βεβαίωση πιστοποίησης στις νέες τεχνολογίες (Α΄ ή Β΄ επιπέδου), υπερτερούν στην ενημέρωση έναντι αυτών που στερούνται βεβαίωσης πιστοποίησης (94,4% έναντι 86,7%), ενώ δεν διαπιστώθηκε

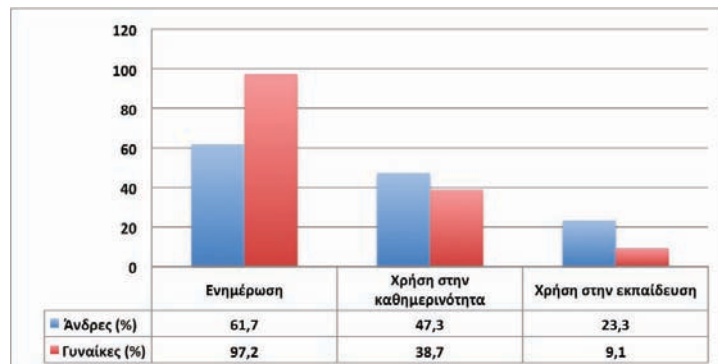
διαφοροποίηση στα ποσοστά ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη χρήση ή μη χρήση υπολογιστή είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι (86,8% και 86,3%).

4. Παρά τα υψηλά ποσοστά ενημέρωσής τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν το Facebook στην καθημερινότητά τους σε ποσοστό 41,1% (47,3% οι άνδρες και 38,7% οι γυναίκες).

5. Τέλος η αξιοποίηση του Facebook στην εκπαίδευση ευρίσκεται σε ακόμη χαμηλότερα επίπεδα και αγγίζει το 23,3% στους άνδρες και μόλις το 9,1% στις γυναίκες, οι οποίες παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη απόκλιση σε σχέση με τα ποσοστά ενημέρωσής τους (σχ. 2). Αν και όπως επισημάνθηκε το Facebook ταιριάζει περισσότερο στη φύση των γυναικών, φαίνεται ότι οι παράγοντες που περιορίζουν τη χρήση του λειτουργούν πιο ανασταλτικά σε αυτές. Για παράδειγμα, η έλλειψη αρκετού διαθέσιμου χρόνου μπορεί να είναι πιο έντονη στις γυναίκες από ότι στους άνδρες, λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεών τους. Επί πλέον αξίζει να επισημανθεί πως συνεχίζει να ισχύει στις μέρες μας το γεγονός ότι η ενασχόληση με την τεχνολογία είναι ανδρικό προνόμιο. Σύμφωνα με δελτίο τύπου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2014), «...Μόνο 9 στους 100 δημιουργούς εφαρμογών στην Ευρώπη είναι γυναίκες...».

Σχήμα 2

Συγκεντρωτικά ποσοστά (%) ενημέρωσης και χρήσεων του Facebook, κατά φύλο των εκπαιδευτικών



Παρά το γεγονός ότι έχουν επισημανθεί σημαντικά οφέλη από τη χρήση του Facebook στην εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν το αξιοποιούν στη διδακτική πρακτική, (όπως δεν αξιοποιούν γενικότερα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Κολλιπούλου, 2015γ)), διότι περιορίζονται από σημαντικούς παράγοντες.

Κατ' αρχήν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πεισθεί για τις δυνατότητες αξιοποίησης του Facebook όπως προκύπτει από το γεγονός ότι αν και θεωρούν αξιόλογα τα παιδαγωγικά οφέλη από την αξιοποίησή του στην εκπαίδευση (για παράδειγμα στη βελτίωση της επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων (66%), στη δημιουργία

ομαδικού αισθήματος (39,8%), στην προβολή εκπαιδευτικού έργου (20,9%), στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (20,4%) και στην ενημέρωση για εκπαιδευτικά θέματα (68%), δεν πιστεύουν το ίδιο και για τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη χρήση του. Συγκεκριμένα, το 42,3% των ανδρών και το 47% των γυναικών θεωρούν ότι η χρήση του Facebook δεν βελτιώνει καθόλου τη μάθηση ή τη βελτιώνει λίγο (Κολλιοπούλου, 2015β, Κολλιοπούλου, 2016)

Επί πλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι γενικά περιορίζονται στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική πρακτική από παράγοντες οι οποίοι κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας είναι: η έλλειψη αρκετού διαθέσιμου χρόνου (53%), η ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωση (42,7%), η καχυποψία και οι επιφυλάξεις απέναντι στο διαδίκτυο γενικότερα (39,3%), η μη πρόβλεψη της χρήσης του από το αναλυτικό πρόγραμμα (22,3%) και ο παράγοντας του κινδύνου καινοτομίας & πειραματισμού (16,6%) (Κολλιοπούλου, 2015α, Κολλιοπούλου, 2016).

Είναι γεγονός ότι στις παθογένειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος συγκαταλέγεται η γραφειοκρατική αντίληψη για τη διεκπεραίωση της ύλης (η διδακτέα ύλη πρέπει να διδαχθεί σε καθορισμένο χρόνο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών), ο σχολειοκεντρικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης και η διάσταση ανάμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα επιμορφωτικά προγράμματα, η έλλειψη κατάλληλου επιμορφωτικού υλικού και κατάλληλα εκπαιδευμένων επιμορφωτών και γενικά η ελλιπής ενημέρωση που ενισχύει την καχυποψία και τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών και την αδυναμία τους για αντιμετώπιση προβλημάτων ασφάλειας του διαδικτύου, η χρησιμοθηρική λογική στους μαθητές για τα μαθήματα και τους βαθμούς, που δεν δίνει χώρο στις νέες μεθόδους μάθησης και στις καινοτομίες, κ.ά. Ως εκ τούτου απαιτούνται σημαντικές πρωτοβουλίες και υπερβάσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών προκειμένου να εμπλακούν σε νέους, καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης.

Συμπέρασμα

Το Facebook, αν και είναι γνωστό στους εκπαιδευτικούς του δείγματος και είναι ένα κατ' εξοχήν μέσο που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί τόσο για μαθησιακούς στόχους, όσο και για συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων και επικοινωνία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ώστε να επιτύχουν κοινωνικοπολιτιστικούς στόχους, δεν αξιοποιείται ιδιαίτερα. Η αξιοποίησή του «προσκρούει» σε παράγοντες όπως η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνατότητές του, η έλλειψη αρκετού διαθέσιμου χρόνου, η ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωση, η καχυποψία και οι επιφυλάξεις λόγω δημοσιοποίησης προσωπικών στοιχείων, η μη πρόβλεψη χρήσης του από το αναλυτικό πρόγραμμα και ο κίνδυνος καινοτομίας και πειραματισμού.

Ζητούμενο είναι η δημιουργία ενός καλύτερου ποιοτικά παιδαγωγικού κλίματος στα σχολεία, στους μαθητές και γενικότερα στην εκπαιδευτική κοινότητα και η εκπαιδευτική αξιοποίηση του Facebook ίσως μπορεί να προσφέρει ένα μικρό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής δύνανται να βοηθήσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τα άτομα που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, ώστε να στηρίξουν και να προωθήσουν τις κατάλληλες δράσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πέρα από το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για χρήση των εργαλείων κοινωνικού λογισμικού, η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωσή τους σε θέματα κοινωνικής δικτύωσης και σε θέματα ασφάλειας και κριτικής αντιμετώπισης της κοινωνικής δικτύωσης, η χορήγηση σαφών οδηγιών από την πολιτεία για τον τρόπο αξιοποίησης της κοινωνικής δικτύωσης στην τάξη και ακόμα καλύτερα η ενσωμάτωση των οδηγιών αυτών στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η υποχρεωτική παράδοση μιας ομαδικής εργασίας από τους μαθητές που θα απαιτεί την αξιοποίηση της κοινωνικής δικτύωσης και την διαδικτυακή επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων, ο εκσυγχρονισμός του υφιστάμενου τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων, η σταδιακή τοποθέτηση σε κάθε τάξη όλων των σχολείων διαδραστικών πινάκων και ηλεκτρονικών υπολογιστών για όλους τους μαθητές, η αύξηση των ταχυτήτων του διαδικτύου, ο εκσυγχρονισμός και η αύξηση των σημείων ασύρματης πρόσβασης πανελλαδικά και η δωρεάν ή φθηνή παροχή σύνδεσης στο διαδίκτυο για τους μαθητές εντός και εκτός σχολείου, μπορούν να αποβούν θετικά μέτρα για την αξιοποίηση του Facebook στην εκπαιδευτική πρακτική.

Τέλος, η υλοποίηση της έρευνας αυτής σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην α/θμια εκπαίδευση ανά την επικράτεια, η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί το Facebook ως διδακτικό εργαλείο, η διερεύνηση των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ώστε να το αξιοποιήσουν στην εκπαίδευση και η συγκριτική διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών πριν και μετά την επιμόρφωσή τους στους τρόπους εκπαιδευτικής αξιοποίησης του Facebook, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μελλοντικά αντικείμενα έρευνας και προβληματισμού.

Βιβλιογραφία

Δραγογιάννης, Κ., Λαλάς, Χρ. & Παπαδοπούλου, Π. (2013). Εντάσσοντας τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελέτη περίπτωσης: Οι ομάδες του Facebook στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 5th Conference on Informatics in Education με θέμα Η Πληροφορική στην εκπαίδευση (11-13 Οκτωβρίου). Αθήνα.

- Ετεοκλέους – Γρηγορίου, Ν. & Μάνιου, Θ. (2012). Η αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική διερεύνηση σε φοιτητές στην Κύπρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 171: 89-119.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014). «Η τεχνολογία δεν είναι μόνο για τους άνδρες!». Δελτίο Τύπου, 6 Μαρτίου. Ανακτήθηκε από: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-223_el.htm.
- Κολλιοπούλου, Κ. (2015α). Η εκπαιδευτική καινοτομία της κοινωνικής δικτύωσης και οι περιορισμοί αξιοποίησής της. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, τ. 2ος, 243-250 (23-24-25 Οκτωβρίου). Λάρισα (ISBN: 978-618-82197-2-4, 978-618-82197-4-8).
- Κολλιοπούλου, Κ. (2015β). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεισφορά των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα “Η εκπαίδευση την εποχή των ΤΠΕ”, 313-324 (7-8 Νοεμβρίου). Αθήνα (ISBN: 978-960-99435-8-1).
- Κολλιοπούλου, Κ. (2015γ). Η Αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. 8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ’ Αποστάσεως Εκπαίδευση. (7-8 Νοεμβρίου). Αθήνα.
- Κολλιοπούλου, Κ. (2016). Η συνεισφορά των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση και οι περιορισμοί στην αξιοποίησή τους. *i-Teacher*, 12: 191 – 206 (http://i-teacher.gr/files/12o_teychos_i_teacher_1_2016.pdf) (ISSN: 1792-4146).
- Κουτσογιάννης, Γ. – Σ. (2014). User adoption factors influencing the use of social computing in a mobile context. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <http://195.251.30.202:8080/dspace/bitstream/123456789/2397/1/Κουτσογιάννης,%20Γεώργιος-Σπυρίδων.pdf>.
- Πετρίδης, Π. (2012). Μελέτη και χρήση υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης στην ηλεκτρονική μάθηση. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σωτηριάδου, Α. & Παπαδάκης, Σπ. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα ως εκπαιδευτικά εργαλεία: Εμπειρία από την εκμάθηση του Matlab μέσω Facebook. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6, 3, 161-179.
- Χαρίτος, Ι. (2011). The Combination of Web 2 Technologies (Facebook and Blogs) to Enhance Motivation for the Teaching of Writing. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Bosch, T. E. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *Communication: South African Journal for Communication Theory and Research*, 35, 2, 185-200.
- Bowers-Campbell, J. (2008). Cyber “Pokes”: Motivational antidote for developmental college readers. *Journal of College Reading and Learning*, 39, 1, 74-87.
- Charp, S. (1998). Preparing the 21st Century Teacher. *T H E Journal*, 26, 2, 6.
- Ellison, N. B., Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook “Friends”: Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 4, 1143-1168.
- Hew-Khe, F. (2011). Students’ and teachers’ use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27, 662–676.

- Kirschner, P. & Karpinski, A. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior. Proceedings of Computers in Human Behavior*, 26, 1237–1245.
- Kord, J. L., Wolf-Wendel, L. (2009). The Relationship between Online Social Networking and Academic and Social Integration. *The College Student Affairs Journal*, 28, 1, 103-122
- Lampe, C., Ellison, N. & Steinfield, C. (2008). A familiar face(book): profile elements as signals in an online social network. *Proceedings of CHI*, 435-444. San Diego, CA, USA: ACM.
- Madden A., Ford, N., Miller, D. & Levy, P. (2005) Using the internet in teaching: the views of practitioners (A survey of the views of secondary school teachers in Sheffield, UK). *British Journal of Educational Technology*, 36, 2, 255-280.
- Pelgrum, W. (1993). Attitudes of school principals and teachers towards computers: does it matter what they think? *Studies in Educational Evaluation*, 19, 2, 199-212.
- Ractham, P. & Firpo, D. (2011). Using Social Networking Technology to Enhance Learning in Higher Education: A Case Study using Facebook. *Proceedings of the 44th Hawaii International Conference on System Sciences*, 1-10.
- Wen Tian, S., Yan Yu, A., Vogel, D., & Chi-Wai Kwok, R. (2011). The impact of online social networking on learning: a social integration perspective. *International Journal of Networking and Virtual Organisations*, 8, 3/4, 264-280.
- Wheeler, S. & Weeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher education. *Learning, Media and Technology*, 34, 5, 1-10.
- Young, A.L., & Quan-Haase, A. (2009). Information revelation and internet privacy concerns on social network sites: A case study of Facebook. *Proceedings of the 4th International Conference on Communities and Technologies*, 265–274. NY: ACM.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού συμβούλου

Δρ. Μακρή Δήμητρα
Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. κλ. ΠΕ15, έδρα ΔΙ.Δ.Ε. Α΄ Αθήνας
dimimacri@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού συμβούλου στο σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη είναι διερευνητική και έλαβε χώρα σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο από τη διδακτορική διατριβή της Marchetta Jenna (2011). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν εάν «συμφωνούν απόλυτα», «συμφωνούν», «διαφωνούν» ή «διαφωνούν απόλυτα» με διάφορες θέσεις σχετικά με το ρόλο του σχολικού συμβούλου, θέσεις που είχαν ως βασικό τους άξονα: την καθοδήγηση στην τάξη, τη διαβούλευση με τα ενδιαφερόμενα μέρη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την επαφή με τους γονείς και τις παρεμβάσεις σε περίπτωση κρίσης.

Εισαγωγή

Παρόλο που τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων καθορίζονται από τις διατάξεις της παρ. 2 του άρθρου 1 του Ν.1304/1982, σε συνδυασμό με την αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 Υ.Α. (ΦΕΚ αρ. 1340/Β΄) όπως τροποποιήθηκε, συμπληρώθηκε και ισχύει, έχει αναφερθεί πολλάκις ότι ο ρόλος ενός συμβούλου, δεν έχει ένα συγκεκριμένο ορισμό, ως εκ τούτου, μερικές φορές προκαλείται σύγχυση για το πώς βλέπουν οι άλλοι, οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ρόλο αυτό. Κάνοντας μία σύντομη ιστορική αναφορά μπορούμε να πούμε ότι η Πολιτεία με το Ν. 1304/1982 κατήργησε το θεσμό του Επιθεωρητή και τον αντικατέστησε με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Με την αλλαγή αυτή, ενώ οι επιθεωρητές επικέντρωναν την προσοχή και εξαντλούσαν τη δραστηριότητά τους σχεδόν αποκλειστικά στην εποπτεία, στον έλεγχο και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι σχολικοί σύμβουλοι αντίθετα, ενδιαφέρονται κυρίως για την επιστημονική και την παιδαγωγική υποβοήθηση και καθοδήγησή των εκπαιδευτικών. Όμως, αυτή η ενασχόληση των σχολικών συμβούλων μέσα στην πάροδο του χρόνου που εφαρμόζεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου έφερε πολλαπλές ερμηνείες από τα ενδιαφερόμενα μέρη και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έφτασαν στο σημείο να παρερμηνεύσουν το ρόλο ή να έχουν προσδοκίες που δε συνάδουν με το ρόλο αυτό. Τα τελευταία χρόνια πολλές συζητήσεις έχουν γίνει για αυτό το θέμα, με εκτεταμένες αναφορές στα υπέρ και τα κατά της εξέλιξης αυτής. Με τη σειρά μας, θελήσαμε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, να μελετήσουμε τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους σχολικούς συμβούλους, μέσα από μια διαφορετική οπτική γωνία, μια οπτική γωνία που μας

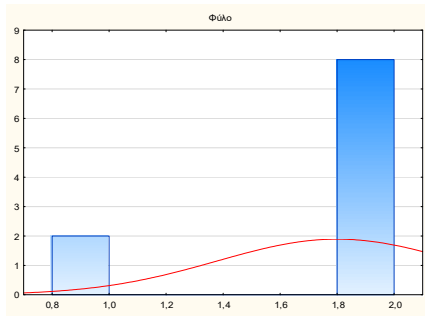
βγάζει από τη συνήθη για το συγκεκριμένο θέμα. Πιο συγκεκριμένα, μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία είδαμε ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη διδακτορική διατριβή της Marchetta Jenna (2011) θα μπορούσε να αποτελέσει μία νέα βάση για αυτή τη διαφορετική οπτική προσέγγιση της θεματικής μας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίζεται σε τέσσερις άξονες: τη καθοδήγηση στην τάξη, τη διαβούλευση με τα ενδιαφερόμενα μέρη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη επαφή με τους γονείς, και τις παρεμβάσεις σε περίπτωση κρίσης.

Η έρευνα

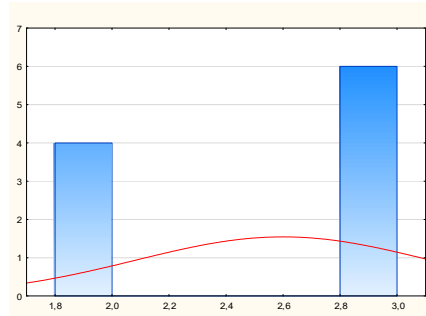
Αν και το πλαίσιο αναφοράς της διδακτορικής διατριβής της Marchetta Jenna (2011) δεν έχει καμία σχέση με την ελληνική πραγματικότητα, αφού ως σημείο αναφοράς της είναι το αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρήσαμε ότι παρόλα αυτά αναφέρετε σε θεματικούς άξονες που θεωρητικά θα μπορούσαν να καλύψουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το ρόλο των σχολικών συμβούλων, έστω κι αν μερικές φορές αυτό φαίνεται λίγο εξεζητημένο. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τη Marchetta Jenna (2011) ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στις Ηνωμένες Πολιτείες αποσκοπεί στο να υποστηρίξει την ακαδημαϊκή, επιστημονική και προσωπική/κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να διευκολύνει τις ευκαιρίες μάθησης και να βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και τη μεγιστοποίηση της επιτυχίας των μαθητών. Το Εθνικό Μοντέλο ASCA είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη προγραμμάτων στο ενιαίο σχολείο και συμπεριλαμβάνει τους πιο σημαντικούς παράγοντες στη ζωή ενός μαθητή: τον ακαδημαϊκό, τον επαγγελματικό και τον προσωπικό / κοινωνικό τομέα. Συνεπώς, προβλέπει πολλές υπευθυνότητες για ένα σχολικό σύμβουλο, ενώ αναμένεται ότι θα συμπεριλάβει κι άλλες οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στο Εθνικό Μοντέλο ASCA, (Fitch, Newby, Ballestero & Marshall, 2001). Επιλέξαμε επίσης το ερωτηματολόγιο αυτό γιατί το αντικείμενο της διδακτορικής διατριβής της Marchetta Jenna (2011) ήταν να προσδιορίσει τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις σχετικά με: (1) το ρόλο του σχολικού Συμβούλου καθώς και (2) το ποιες είναι οι πιο σημαντικές απ' τις υπηρεσίες που προσφέρει. Συνεπώς το αντικείμενο της έρευνάς της συνάδει με τις δικές μας προσδοκίες για το καθορισμό του ρόλου του σχολικού συμβούλου. Οι εκπαιδευτικοί έγιναν στόχος για αυτή τη μελέτη, επειδή είναι ο πιο σημαντικός φορέας για την επιτυχή εφαρμογή ενός προγράμματος παροχής συμβουλών σε ένα σχολείο. Για την έρευνά μας αυτή το ερωτηματολόγιο της Marchetta Jenna (2011) μεταφράστηκε στα ελληνικά και θεωρώντας ότι καλύπτει ένα ευρύ φάσμα από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους σχολικούς συμβούλους δόθηκε τυχαία σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής και κυρίως σε αυτούς που δέχθηκαν οικειοθελώς να συμμετάσχουν στην έρευνα συμπληρώνοντάς το.

Διαδικασία και Αποτελέσματα

Οι συμμετέχοντες αφού ενημερώθηκαν για την έρευνα, συμπλήρωσαν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο με είκοσι ερωτήσεις σε μία συνεχή κλίμακα που κυμαινόταν ανάμεσα στο «συμφωνώ απόλυτα= 4», «συμφωνώ= 3», «διαφωνώ= 2» ή τέλος «διαφωνώ απόλυτα= 1». Στο ερωτηματολόγιο δίνονταν επίσης και κάποιες γενικές ερωτήσεις για συλλογή προσωπικών δεδομένων. Όλα τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα. Ας δούμε στη συνέχεια ορισμένα απ' τα χαρακτηριστικά του δείγματος:

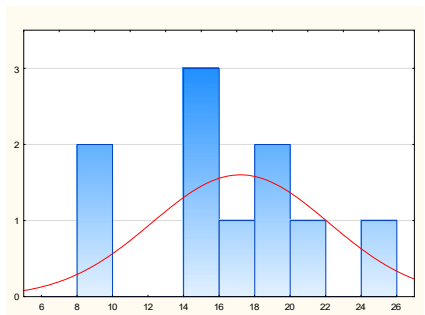


Σχήμα 1: Φύλο

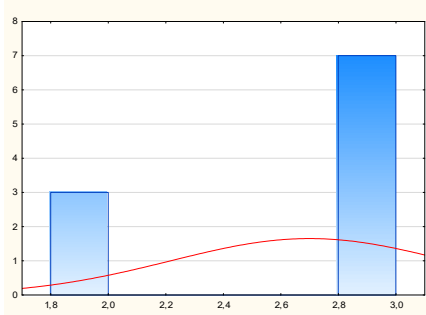


Σχήμα 2: Ηλικία

Στο δείγμα μας το 80% ήταν γυναίκες και το 20% άνδρες. Από αυτούς το 40% ήταν στο ηλικιακό όριο των 36-45 ετών, ενώ το 60% στο ηλικιακό όριο των 46-55 ετών.



Σχήμα 3: Χρόνια επ/κής προϋπηρεσίας



Σχήμα 4: Παρακολούθηση σεμιναρίων

Στο δείγμα μας η επαγγελματική προϋπηρεσία ξεκινούσε από τα οκτώ χρόνια και έφτανε μέχρι τα είκοσι χρόνια, με κυρίαρχη τιμή τα 14-18 χρόνια. Το 70% των συναδέλφων δήλωσαν ότι έχουν σημαντική εμπειρία σε παρακολούθηση σεμιναρίων, ενώ το 30% δήλωσαν μέτρια εμπειρία. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδωσε τα εξής αποτελέσματα:

Ερωτήσεις	.Ο	.Απ	Συχνό τητες τιμών (%)
1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι βοηθούν όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να		,707	1 = 0

κατανοήσουν το ρόλο τους.	,50	1	2 = 10 3 = 30 4 = 60
2. Οι στόχοι για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Σχολικού Συμβούλου πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια.	,70	,483 1	1 = 0 2 = 0 3 = 30 4 = 70
3. Οι στόχοι για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Σχολικού Συμβούλου πρέπει να έχουν συνάφεια με τους στόχους της σχ. μονάδας και του σχολείου γενικότερα.	,50	,527 1	1 = 0 2 = 0 3 = 50 4 = 50
4. Οι προσδοκίες του Σχ. Συμβούλου πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια και να είναι λογικές.	,80	,421 6	1 = 0 2 = 0 3 = 20 4 = 80
5. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι πρέπει να εργάζονται συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς.	,60	,516 4	1 = 0 2 = 0 3 = 40 4 = 60
6. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να έχουν διοικητική υποστήριξη.	,40	,843 3	1 = 0 2 = 20 3 = 20 4 = 60
7. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να βοηθήσουν τους νέους κοινωνικά και συναισθηματικά.	,50	,707 1	1 = 0 2 = 10 3 = 30 4 = 60
8. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να ενισχύουν την ακαδημαϊκή ολοκλήρωση των μαθητών.	,10	,737 9	1 = 0 2 = 20

			3 = 50 4 = 30
9. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να παρέχουν δραστηριότητες για ομαδική καθοδήγηση των νέων.	,30	,675 0	1 = 0 2 = 10 3 = 50 4 = 40
10. Οι μαθητές χρειάζεται να έχουν τη δυνατότητα να συναντούν το Σχολικό Σύμβουλο, όποτε θέλουν.	,80	,632 5	1 = 0 2 = 30 3 = 60 4 = 10
11. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να ξοδεύουν ένα σημαντικό χρονικό διάστημα για να διαχειρίζονται καταστάσεις κρίσης.	,80	,632 5	1 = 0 2 = 30 3 = 60 4 = 10
12. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να συνεργάζονται με τους καθηγητές για τα προγράμματα σπουδών του σχολείου.	,20	,632 5	1 = 0 2 = 10 3 = 60 4 = 30
13. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να συμβουλευούν τους μαθητές κατά τη μετάβαση τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο κι από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.	,60	,699 2	1 = 0 2 = 10 3 = 20 4 = 70
14. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να στηρίζουν τις ανάγκες των γονέων και κηδεμόνων.	,60	,516 4	1 = 0 2 = 40 3 = 60 4 = 0
15. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται, σε ετήσια βάση, να εκμεταλλεύονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης έτσι ώστε να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους.	,50	,527 1	1 = 0 2 = 0 3 = 50

			4 = 50
16. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτελούν τον κρίκο που ενώνει όλους τους φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των μαθητών.	,20	,421 6	1 = 0 2 = 0 3 = 80 4 = 20
17. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτελούν ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών.	,80	,632 5	1 = 10 2 = 0 3 = 90 4 = 0
18. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να τα καταφέρουν.	,30	,675 0	1 = 0 2 = 10 3 = 50 4 = 40
19. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να υπερασπίζονται τους νέους.	,50	,527 0	1 = 0 2 = 0 3 = 50 4 = 50
20. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να παρέχουν εκπαίδευση σταδιοδρομίας στους μαθητές.	,80	,632 5	1 = 0 2 = 30 3 = 60 4 = 10

Μετά τη συλλογή των περιγραφικών δεδομένων συνεχίσαμε τη στατιστική έρευνα αφού πρώτα πραγματοποιήσαμε ελέγχους ομοιογένειας. Εφαρμόσαμε τους εξής ελέγχους με τα παρακάτω αποτελέσματα:

A/ Κατά τον έλεγχο t για το φύλο βρήκαμε ότι:

1/ ο Μ.Ο των τιμών των γυναικών (M=2,875, SD=0,353) στην ερώτηση 13 («Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να συμβουλεύουν τους μαθητές κατά τη μετάβαση τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο κι από το Γυμνάσιο στο Λύκειο») είναι σημαντικά υψηλότερος (t=4,195 df=8, p=0,71) από το Μ.Ο. των τιμών των ανδρών (M=1,5, SD=0,707).

2/ ο Μ.Ο των τιμών των γυναικών (M=3,0, SD=0,0) στην ερώτηση 17 («Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτελούν ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής εμπειρίας των

μαθητών») είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=2,52$ $df=8$, $p=1,0$) από το Μ.Ο. των τιμών των ανδρών ($M=2,0$, $SD=1,41$).

3/ ο Μ.Ο των τιμών των γυναικών ($M=3,0$, $SD=0,53$) στην ερώτηση 20 («Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να παρέχουν εκπαίδευση σταδιοδρομίας στους μαθητές») είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=2,52$ $df=8$, $p=1,0$) από το Μ.Ο. των τιμών των ανδρών ($M=2,0$, $SD=0,0$).

Β/ Κατά την one-way ANOVA σε σχέση με την ηλικία βρέθηκαν τα εξής:

1/ Η επίδραση της ηλικίας βρέθηκε συνολικά στατιστικά σημαντική ($F= 6,28$, $p=0,036$) για την ερώτηση 6 «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να έχουν διοικητική υποστήριξη».

2/ Η επίδραση της ηλικίας βρέθηκε συνολικά στατιστικά σημαντική ($F= 7,68$, $p=0,024$) για την ερώτηση 8 «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να ενισχύουν την ακαδημαϊκή ολοκλήρωση των μαθητών».

3/ Η επίδραση της ηλικίας βρέθηκε συνολικά στατιστικά σημαντική ($F= 9,60$, $p=0,014$) για την ερώτηση 13 «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να συμβουλευούν τους μαθητές κατά τη μετάβαση τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο κι από το Γυμνάσιο στο Λύκειο».

4/ Η επίδραση της ηλικίας βρέθηκε συνολικά στατιστικά σημαντική ($F= 7,74$, $p=0,02$) για την ερώτηση 18 «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να τα καταφέρουν».

Γ/ Επίσης βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στην one-way ANOVA σε σχέση με την εμπειρία στην παρακολούθηση σεμιναρίων. Η επίδραση της παρακολούθησης σεμιναρίων βρέθηκε συνολικά στατιστικά σημαντικά ($F= 5,77$, $p=0,04$) για την ερώτηση 9 «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να παρέχουν δραστηριότητες για ομαδική καθοδήγηση των νέων».

Στη συνέχεια παραθέτουμε τον πίνακα συσχετισμού για τις μεταβλητές όπου υπάρχει συσχετισμός:

Ερώτηση	ύλο	Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση	Ηλικία	Παρακολούθηση σεμιναρίων
1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι βοηθούν όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να κατανοήσουν το ρόλο τους.				
2. Οι στόχοι για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Σχολικού Συμβούλου πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια.				
3. Οι στόχοι για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Σχολικού				

Συμβούλου πρέπει να έχουν συνάφεια με τους στόχους της σχ. μονάδας και του σχολείου γενικότερα.				
4. Οι προσδοκίες του Σχ. Συμβούλου πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια και να είναι λογικές.				
5. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι πρέπει να εργάζονται συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς.				
6. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να έχουν διοικητική υποστήριξη.			0 ,66	
7. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να βοηθήσουν τους νέους κοινωνικά και συναισθηματικά.		0,76		
8. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να ενισχύουν την ακαδημαϊκή ολοκλήρωση των μαθητών.			0 ,70	
9. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να παρέχουν δραστηριότητες για ομαδική καθοδήγηση των νέων.				0,65
10. Οι μαθητές χρειάζεται να έχουν τη δυνατότητα να συναντούν το Σχολικό Σύμβουλο, όποτε θέλουν.				
11. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να ξεδεύουν ένα σημαντικό χρονικό διάστημα για να διαχειρίζονται καταστάσεις κρίσης.				
12. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να συνεργάζονται με τους καθηγητές για τα προγράμματα σπουδών του σχολείου.				
13. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να συμβουλευούν τους μαθητές κατά τη μετάβαση	,83		0 ,74	

τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο κι από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.				
14. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να στηρίζουν τις ανάγκες των γονέων και κηδεμόνων.				
15. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται, σε ετήσια βάση, να εκμεταλλεύονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης έτσι ώστε να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους.				-0,65
16. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτελούν τον κρίκο που ενώνει όλους τους φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των μαθητών.		-0,67		
17. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτελούν ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών.	,67			
18. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να τα καταφέρουν.			,70 ⁰	
19. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να υπερασπίζονται τους νέους.				
20. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να παρέχουν εκπαίδευση σταδιοδρομίας στους μαθητές.	,67			

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι:

1. Το φύλο σχετίζεται θετικά με τις ερωτήσεις 13, 17, 20. Ερώτηση 13: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να συμβουλευούν τους μαθητές κατά τη μετάβαση τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο κι από το Γυμνάσιο στο Λύκειο», Ερώτηση 17: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτελούν ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών» και την Ερώτηση 20: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να παρέχουν εκπαίδευση σταδιοδρομίας στους μαθητές».

2. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση σχετίζεται θετικά με την Ερώτηση 7: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να βοηθήσουν τους νέους κοινωνικά και συναισθηματικά» και αρνητικά με την Ερώτηση 16: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτελούν τον κρίκο που ενώνει όλους τους φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των μαθητών».

3. Η ηλικία σχετίζεται θετικά με τις εξής ερωτήσεις 6, 8, 13, 18. Ερώτηση 6: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να έχουν διοικητική υποστήριξη», Ερώτηση 8: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να ενισχύουν την ακαδημαϊκή ολοκλήρωση των μαθητών», Ερώτηση 13: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να συμβουλευούν τους μαθητές κατά τη μετάβαση τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο κι από το Γυμνάσιο στο Λύκειο» και Ερώτηση 18: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να τα καταφέρουν».

4. Η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετίζεται θετικά με την Ερώτηση 9: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να παρέχουν δραστηριότητες για ομαδική καθοδήγηση των νέων» και αρνητικά με την Ερώτηση 15: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται, σε ετήσια βάση, να εκμεταλλεύονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης έτσι ώστε να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους».

Κλείνοντας διαπιστώνουμε ότι τα πλείστα από τα ποικίλα στατιστικώς σημαντικά ευρήματα μας έχουν να κάνουν με το παιδαγωγικό ρόλο του σχολικού συμβούλου και πιο συγκεκριμένα με τη σχέση του με τους μαθητές. Αυτό το γεγονός δηλώνει ότι υπάρχει ένας έντονος προβληματισμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών για αυτή τη διάσταση του έργου του σχολικού συμβούλου. Για αυτό καλό θα ήταν να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες για μια καλύτερη διερεύνηση αυτών των αναγκών της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Παράλληλα πιθανόν θα χρειαστεί οι σχολικοί σύμβουλοι, διαμορφώνοντας μεντορικά μοντέλα, να φτάσουν σε ένα πολυεπίπεδο μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που σύμφωνα με το Σαλβαρά (2013) θα στοχεύει στην απόκτηση δεξιοτήτων γνωριμίας με τους μαθητές, διαχείρισης της σχολικής γνώσης, χρήσης ενός φάσματος διδακτικών δεξιοτήτων, διαφοροποίησης της διδασκαλίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Αναφορές - Βιβλιογραφία

- Ανδριανόπουλος, Τ., Καμαρινόπουλος, Σπ., Τζώνης, Ν. (2007). *Εποπτεία στην εκπαίδευση: από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*. Πάτρα: Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Πατρών. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο : <http://users.sch.gr/andrianop/sxolikos.pdf>
- Fitch, T., Newby, E., Ballestero, V. & Marshall, J. L. (2001). *Future school administrators' perceptions of the school counselor's role*. *Counselor Education & Supervision*, 41(1), 89-99.
- Marchetta, Jenna M. (2011). "*Teacher Perceptions of the School Counselors Role*", *Counselor Education Master's Theses*. Paper 116. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο : http://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1115&context=edc_theses

[Σαλβαράς, Γ. \(2013\). *Μεντορική, Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.](#)

Η Σχολική βία στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση των «δραστών». Ερευνητική προσέγγιση.

Μπίλια Αγγελική
Διευθύντρια, ΠΕ70, Msc
ampilia@sch.gr

Παρασκευόπουλος Μαρίνος
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70, Msc, Phd
marpa@sch.gr

Παρασκευοπούλου Πηνελόπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Msc
penelopepar@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου εμπλέκονται ως «δράστες». Από τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι, ως «θύτες», οι μαθητές του δείγματος, ασκούν εκφοβισμό κυρίως με λεκτική βία, με κοροϊδίες, άσχημα λόγια και πειράγματα. Ο αποκλεισμός από την παρέα και η σκόπιμη αγνόηση ακολουθεί στις εκδηλώσεις βίας, μαζί με την συκοφάντηση των θυμάτων στους τρίτους, άλλους συμμαθητές τους. Τα ευρήματα που παρουσιάζονται στην παρούσα έρευνα συμφωνούν με τα αποτελέσματα που έχουν καταγραφεί σε άλλες ελληνικές και διεθνείς έρευνες.

Εισαγωγή - Προβληματική

Ο Μανιάτης (2010), σημειώνει ότι το φαινόμενο της σχολικής βίας στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι δεν έχει την ίδια ένταση και την ίδια μορφή με αυτή που εμφανίζεται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, είναι υπαρκτό, παρουσιάζει αυξητική τάση και χρήζει αντιμετώπισης.

Όλο και πιο συχνά αναφέρονται κρούσματα σχολικού εκφοβισμού (bullying), τόσο από μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς και γονείς. Η εμφάνιση ολοένα και περισσότερο περιστατικών που σχετίζονται με σχολική βία και τον εκφοβισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί ένα «πρόβλημα» για το δεδομένο κοινωνικό περιβάλλον (σχολείο) και απασχολεί όσους εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν μέσα σε αυτό, ιδίως δε τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν αυτά τα φαινόμενα (Παρασκευόπουλος Μ., Μπίλια Α., Παρασκευοπούλου Π., 2014).

Σε πολλές έρευνες σημειώνεται ότι μέχρι πρόσφατα δεν είχε δοθεί επαρκής προσοχή στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης ως

κοινωνικό φαινόμενο, αλλά ούτε και από Μ.Μ.Ε τα οποία σε άλλες περιπτώσεις υπερπροβάλλουν ακραία περιστατικά βίας και σε άλλες τα κρατούν στην αφάνεια θεωρώντας ότι η δημοσιοποίησή τους μπορεί να στιγματίσει τους εμπλεκόμενους ή να μειώσει το κύρος του σχολείου. Διαπιστώνεται επίσης ότι ούτε οι γονείς αλλά ούτε και οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι και κατά συνέπεια δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν ένα τέτοιο γεγονός όταν περιέλθει στην αντίληψή τους.

Το bullying στο σχολείο. Ο ρόλος του «θύτη». Θεωρητικό πλαίσιο

Υπήρξε -και σε ένα βαθμό ακόμα υπάρχει- δυσκολία στην απόδοση περιεχομένου στον όρο «bullying», η ερμηνεία του οποίου σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τον τρόπο που οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν αλλά και ορίζουν σχετικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου. Η ερμηνεία του όρου σχετίζεται άμεσα και με το περιβάλλον μέσα στο οποίο συμβαίνει, δυσκολεύοντας έτσι την κοινή προσέγγιση του φαινομένου από πλευράς των ερευνητών και την γενίκευση των μεθόδων ανάλυσης και επεξεργασίας των αποτελεσμάτων. Ο Smith (2006), αναφερόμενος στην δυσκολία ακριβούς ορισμού του σχολικού εκφοβισμού, επισημαίνει ότι τα κριτήρια που διαφοροποιούν τις επιθετικές πράξεις από τις πράξεις σχολικού εκφοβισμού χρειάζονται περαιτέρω αποσαφήνιση, όπως επίσης χρειάζεται να καθοριστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι παράμετροι που προσδιορίζουν την ανισότητα δύναμης ανάμεσα στο δράστη και το θύμα.

Αρχικά ο Olweus (1978) έδωσε έμφαση στη φυσική βία. Στη συνέχεια τόσο ο ίδιος αλλά και άλλοι ερευνητές (Bjorkqvist, 1992, Smith & Sharp, 1994) έδωσαν σημασία και σε άλλες μορφές βίας, έτσι ο σχολικός εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει τις άμεσες μορφές βίας (σωματική κακοποίηση) και τις έμμεσες, όπως είναι η διάδοση φημών ή η κοινωνική απομόνωση. Ο ίδιος, (Olweus, 1999) καταλήγει σε έναν πιο ολοκληρωμένο και περιεκτικό ορισμό, ο οποίος περιλαμβάνει τα παρακάτω τρία κριτήρια: (α) τη σκόπιμη και στοχοκατευθυνόμενη χρήση βίας (β) που επαναλαμβάνεται στο χρόνο (γ) και συμβαίνει στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης η οποία χαρακτηρίζεται από ανισότητα δύναμης.

Το 1989 ο Roland, ορίζει τον εκφοβισμό ως την «...μακροχρόνια σωματική ή ψυχολογική βία που ασκείται από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων εναντίον ενός ατόμου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στη συγκεκριμένη κατάσταση. Ο σωματικός εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει κλωτσιές, σπρωξίματα ή ζύλο ενώ οι πιο συνηθισμένοι τρόποι ψυχολογικού εκβιασμού είναι τα πειράγματα και ο αποκλεισμός». Στην ίδια κατεύθυνση ο Rigby (2008b), ορίζει τον εκφοβισμό ως «τη συστηματική κατάχρηση δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις».

Αναφορικά με την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του «δράστη» οι (Smith & Brain, 2000) σημειώνουν ότι πρόκειται για μια σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη κατάχρηση βίας από ένα ή περισσότερα άτομα προς ένα άτομο, το οποίο αδυνατεί να αμυνθεί είτε γιατί είναι μικρότερο σε ηλικία ή σωματικά πιο αδύναμο, είτε γιατί είναι μόνο του εναντίον πολλών, είτε γιατί δεν

έχει το ψυχικό σθένος να υπερασπίσει τον εαυτό του. Ο δράστης – θύτης ασκεί εκφοβισμό με πρόθεση και όχι τυχαία ή κατά λάθος, δηλαδή ο δράστης έχει πρόθεση να βλάψει το θύμα. Η επιθετική συμπεριφορά του δράστη είναι αδικαιολόγητη και το κίνητρο του είναι η ευχαρίστηση από την άσκηση κυριαρχίας.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν καταγεγραμμένες πολλές λίστες με συμπεριφορές οι οποίες ορίζουν και κατηγοριοποιούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο το «bullying». Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές είναι ποικίλες, ανάλογες με τις διάφορες μορφές εκφοβισμού που παρατηρούνται στα σχολεία και αντανακλούν στην εκτεταμένη μελέτη του φαινομένου. Μια βασική κατηγοριοποίηση του σχολικού εκφοβισμού είναι αυτή των άμεσων και έμμεσων μορφών του (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992). Στην ίδια κατεύθυνση και οι (Rigby, 2008a, Olweus, 2009), διακρίνουν δύο είδη εκφοβισμού: τον άμεσο που εκδηλώνεται με ευθείες σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις προς το θύμα και τον έμμεσο, ο οποίος περιλαμβάνει τη συκοφαντία, τη χειραγώγηση των φιλικών σχέσεων και τον σκόπιμο αποκλεισμό από μια ομάδα.

Ερευνητική διαδικασία - Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 534 μαθητές, ηλικίας 10-12 ετών, οι οποίοι φοιτούν στην Ε΄ 47% (251) και στην ΣΤ΄ 53% (283) τάξη του Δημοτικού σχολείου, σε ποσοστό 53,7% (287) είναι αγόρια και 46,3% (247) κορίτσια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά σχολεία της Δυτικής Αττικής, κατά το διάστημα από τον Σεπτέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2013. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης να συμπληρώσουν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, με βάση το Olweus Bullying Questionnaire και τα ερευνητικά εργαλεία προηγούμενων ερευνών (Smith, P. A. & Hoy, W. K. 2004), που έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τα παιδιά μέσα στις τάξεις που φοιτούν, κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματός τους.

Ανάλυση δεδομένων - αποτελέσματα

Το ερευνητικό εργαλείο - ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας έχει ευρύτατα χρησιμοποιηθεί παγκόσμια για τη διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και αφορά τις μορφές βίας που έχει ασκήσει κάποιος (τι από τα παρακάτω «ΕΧΕΙΣ ΚΑΝΕΙ ΕΣΥ» κατά τους 2-3 τελευταίους μήνες στο σχολείο;). Από τις προτάσεις του, οι τρεις πρώτες προτάσεις/μεταβλητές, «*«είπα άσχημα λόγια, κορόιδεψα κάποιον/α παιδί/ά»*», «*«χτύπησα, κλώτσησα κάποιον/α παιδί/ά»*», «*«απέιλησα ή ανάγκασα κάποιον/α παιδί/ά να κάνουν πράγματα που δεν ήθελαν να κάνουν»*», - αφορούν σε μορφές άμεσης βίας, ενώ οι δυο επόμενες προτάσεις/μεταβλητές, «*«επίτηδες άφησα κάποιον/α παιδί/ά απέξω από πράγματα*

που έκανα» και «είπα ψέματα ή διέδωσα άσχημα πράγματα για κάποιο/α παιδί/ά», αφορούν σε μορφές έμμεσης άσκησης βίας.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφέρουν τη συχνότητα που εκφοβίζουν άλλα παιδιά (Ποτέ / 1-2 φορές το μήνα / 2-3 φορές το μήνα / 1 φορά την εβδομάδα / αρκετές φορές) για καθημιά μορφή εκφοβισμού (σωματικός εκφοβισμός, λεκτικός εκφοβισμός κ.λ.π.).

Πίνακας 1. Μορφές άσκησης βίας: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. (N = 534)

Μεταβλητές (N=534)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Μορφές βίας		
1. είπα άσχημα λόγια, κορόιδεψα κάποιο/α παιδί/ά	1,60	,890
2. επίτηδες άφησα απέξω από πράγματα που έκανα κάποιο/α παιδί/ά	1,24	,593
3. χτύπησα, κλώτσησα κάποιο/α παιδί/ά	1,22	,596
4. είπα ψέματα ή διέδωσα άσχημα πράγματα για κάποιο/α παιδί/ά	1,22	,634
5. απείλησα ή ανάγκασα κάποιο/α παιδί/ά να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει.	1,10	,445

Από τα στοιχεία του Πίνακα 1, προκύπτει ότι αναφορικά με τις μορφές βίας που οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι ασκούν σε συμμαθητές τους φαίνεται ότι κυριαρχεί η άμεση λεκτική μορφή «είπα άσχημα λόγια, κορόιδεψα κάποιο/α παιδί/ά» (μ.ο. 1,60). Ακολουθεί η άσκηση έμμεσης μορφής βίας με στόχο τον αποκλεισμό, «επίτηδες άφησα απέξω από πράγματα που έκανα κάποιο/α παιδί/ά» (μ.ο. 1,24), ενώ με μικρή διαφοροποίηση μεταξύ τους ακολουθούν οι προτάσεις «χτύπησα, κλώτσησα κάποιο/α παιδί/ά» και «είπα ψέματα ή διέδωσα άσχημα πράγματα για κάποιο/α παιδί/ά» (μ.ο. 1,22) σε σχέση με την πρόταση «απείλησα ή ανάγκασα κάποιο/α παιδί/ά να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει» (μ.ο. 1,10). Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν και με τα αναφερόμενα από τον Rigby (2008), ότι οι λεκτικές μορφές εκφοβισμού, δείχνουν να είναι συχνότερες από τις σωματικές μορφές, ή τις έμμεσες μορφές, όπως ο αποκλεισμός των θυμάτων από παρέες.

Άσκηση βίας από τους μαθητές στο σχολείο – χαρακτηριστικά

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι αναφορικά με τις μορφές βίας που ένας μαθητής έχει ασκήσει (τι από τα παρακάτω ΈΧΕΙΣ ΚΑΝΕΙ ΕΣΥ κατά τους 2-3 τελευταίους μήνες στο σχολείο;) τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν τα παρακάτω:

Ερ. α1. Είπα άσχημα λόγια, κορόιδεψα ή πείραξα με άσχημο τρόπο

N=534	Ποτέ	1-2 φορές το	2- 3φορές το μήνα	1 φορά την εβδομάδα	Αρκετές φορές 5

	1	μήνα 2	3	4	
συχνότητες	304	185	18	11	16
ποσοστά	56,9%	34,6%	3,4%	2,1%	3%

Παρατηρούμε ότι δηλώνεται από τους μαθητές πως έχουν ασκήσει αυτή τη συμπεριφορά (άμεση - λεκτική βία) σε συμμαθητές τους «αρκετές φορές» το 3% των συμμετεχόντων και «μια φορά την εβδομάδα» το 2,1%. Είναι η συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες, αφού σχεδόν οι μισοί από αυτούς έχουν προσφύγει σε αυτή τη μορφή βίας έστω και μια φορά.

Ερ. α2. Επίτηδες απέκλεισα από την παρέα μου, η αγνόησα εντελώς κάποιον/α

N=534	Ποτέ 1	1-2 φορές το μήνα 2	2- 3φορές το μήνα 3	1 φορά την εβδομάδα 4	Αρκετές φορές 5
συχνότητες	434	84	9	2	5
ποσοστά	81,3%	15,7%	1,7%	0,4%	0,9%

Η ερώτηση α2 αφορά στην άσκηση έμμεσης μορφής βίας και σύμφωνα με τα δεδομένα έχουν εκδηλώσει αυτή την συμπεριφορά «αρκετές φορές» το 0,9% των συμμετεχόντων και «μια φορά την εβδομάδα» το 0,4%. Φαίνεται ότι ελάχιστα επιλέγεται αυτού του είδους η μορφή εκφοβισμού αφού οι οκτώ στους δέκα μαθητές «ποτέ» δεν την έχουν χρησιμοποιήσει κατά των συμμαθητών τους.

Ερ. α3. Χτύπησα, κλώτσησα, έσπρωξα ή κλείδωσα μέσα σε ένα δωμάτιο κάποιον/α

N=534	Ποτέ 1	1-2 φορές το μήνα 2	2- 3φορές το μήνα 3	1 φορά την εβδομάδα 4	Αρκετές φορές 5
συχνότητες	442	78	6	2	6
ποσοστά	82,8%	14,6%	1,1%	0,4%	1,1%

Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτής της ερώτησης άμεση σωματική βία έχουν ασκήσει σε συμμαθητές τους «αρκετές φορές» το 1,1% των συμμετεχόντων και «μια φορά την εβδομάδα» το 0,4%. Η άσκηση σωματικής βίας φαίνεται ότι δεν είναι στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων αφού όπως καταγράφεται οι 8 στους 10 δεν καταφεύγουν σε αυτή τη μορφή βίας για να εκφοβίσουν.

Ερ. α4. Είπα ψέματα και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να μην συμπαθούν κάποιο/α παιδί/ια

N=534	Ποτέ 1	1-2 φορές το μήνα 2	2- 3φορές το μήνα 3	1 φορά την εβδομάδα 4	Αρκετές φορές 5
συχνότητες	455	54	16	3	6
ποσοστά	85,2%	10,1%	3%	0,6%	1,1%

Σύμφωνα με τα δεδομένα της ερώτησης α4, έμμεση σωματική βία έχουν ασκήσει σε συμμαθητές τους «αρκετές φορές» το 1,1% των συμμετεχόντων και «μια φορά την εβδομάδα» το 0,6%. Επίσης λιγότεροι από 2 στους δέκα χρησιμοποιούν αυτή τη μορφή βίας.

Ερ. α5. Απειλήσα ή ανάγκασα κάποιο/α παιδί/ια να κάνουν πράγματα που δεν ήθελαν να κάνουν

N=534	Ποτέ 1	1-2 φορές το μήνα 2	2- 3φορές το μήνα 3	1 φορά την εβδομάδα 4	Αρκετές φορές 5
συχνότητες	497	30	2	1	4
ποσοστά	93,1%	5,6%	0,4%	0,2%	0,7%

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ερώτησης α5, παρατηρούμε ότι αναφορικά με την άμεση μορφή άσκησης βίας που περιγράφει, έχουν εκδηλώσει αυτή την συμπεριφορά «αρκετές φορές» το 0,7% των συμμετεχόντων και «μια φορά την εβδομάδα» το 0,2%. Αποτελεί την τελευταία επιλογή και την πιο σπάνια από μέρους των συμμετεχόντων και φαίνεται ότι ο άμεσος εξαναγκασμός ενός συμμαθητή τους να κάνει κάτι που δεν θέλει, προτιμάται μόνο σε 1 από τους 10. Συνολικά κατά μέσο όρο φαίνεται ότι το 5,04% των συμμετεχόντων μαθητών είναι δράστες bullying.

Άσκηση σχολικού εκφοβισμού και φύλο

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και ευρήματα διαφόρων ερευνών το φύλο φαίνεται ότι διαφοροποιεί την εμπλοκή σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 2. Άσκηση βίας και φύλο: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. (N=534)

Μεταβλητές (N=534)	Αγόρια (N= 287)		Κορίτσια (N= 247)		F	P
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Μορφές άσκησης βίας						
Μορφές άμεσης βίας						
α1. είπα άσχημα λόγια, κορόιδεψα κάποιον/α παιδί/ά	1,82	1,029	1,34	0,602	43,849	0,001
α3. χτύπησα, κλώτσησα κάποιον/α παιδί/ά	1,33	0,708	1,11	0,400	25,321	0,001
α5. απείλησα ή ανάγκασα κάποιον/α παιδί/ά να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει.	1,16	0,573	1,03	0,199	13,461	0,009
Μορφές έμμεσης βίας						
α2. επίτηδες άφησα απέξω από πράγματα που έκανα κάποιον/α παιδί/ά	1,21	0,493	1,28	0,690	11,246	0,024
α4. είπα ψέματα ή διέδωσα άσχημα πράγματα για κάποιον/α παιδί/ά	1,25	0,619	1,19	0,652	7,086	0,131

Αναφορικά με τις μορφές άσκησης βίας παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια στις μορφές της άμεσης βίας. Συγκεκριμένα για τις μεταβλητές α1) «είπα άσχημα λόγια, κορόιδεψα κάποιον/α παιδί/ά» ($\rho= 0,001$), α3) «χτύπησα, κλώτσησα κάποιον/α παιδί/ά» ($\rho= 0,001$) και α5) «απείλησα ή ανάγκασα κάποιον/α παιδί/ά να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει» ($\rho= 0,009$), οι οποίες υποδηλώνουν άμεση μορφή βίας, φαίνεται ότι τα αγόρια εκφοβίζουν συμμαθητές τους συχνότερα από τα κορίτσια χρησιμοποιώντας τις παραπάνω μορφές βίας. Εκτός όμως από τις άμεσες μορφές βίας (λεκτική βία, απειλή), τα κορίτσια διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά από τα αγόρια και στην μεταβλητή α5) «επίτηδες άφησα απέξω από πράγματα που έκανα κάποιον/α παιδί/ά», η οποία αναφέρεται στις έμμεσες μορφές βίας και εκφοβίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό με τον τρόπο αυτό από ότι τα αγόρια. Αναφορικά με την έμμεση μορφή βίας α4) «είπα ψέματα ή διέδωσα άσχημα πράγματα για κάποιον/α παιδί/ά», δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο.

Συμπεράσματα

Σχετικά με τη διερεύνηση της άσκησης βίας μέσα στο χώρο του σχολείου, συγκεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι μαθητές του δείγματος, ως «θύτες – δράστες», ασκούν εκφοβισμό κυρίως με λεκτική βία, με κοροϊδίες, άσχημα λόγια και πειράγματα. Ο αποκλεισμός από την παρέα και η σκόπιμη αγνόηση ακολουθεί στις εκδηλώσεις βίας, μαζί με την

συκοφάντηση των θυμάτων στους τρίτους, άλλους συμμαθητές τους. Η ευθεία επίθεση με άσκηση σωματικής βίας έπεται, ενώ τελευταία σε ποσοστό επιλογής ως μορφή εκφοβισμού έρχεται η απειλή και ο εξαναγκασμός των συμμαθητών τους να κάνουν πράγματα που οι ίδιοι δεν θέλουν. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με σχετικές έρευνες (Boulton, κ.ά., 2001. Smith et al., 2002), σύμφωνα με τις οποίες οι μορφές εκφοβισμού που καταγράφονται ως πιο συχνές είναι ο λεκτικός εκφοβισμός – διάδοση φημών.

Τα συνολικά ποσοστά που καταγράφηκαν στην έρευνά μας, σύμφωνα με τα οποία το ποσοστό των μαθητών δραστών bullying φτάνει στο 5,04%, επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση, βρίσκονται κοντά στις μετρήσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2001-02), σύμφωνα με τον οποίο, τα ποσοστά των ελλήνων μαθητών-δραστών bullying φτάνουν στο 7,45%, όπως επίσης και με τα αποτελέσματα έρευνας που έγινε στα πλαίσια του ίδιου Προγράμματος «Δάφνη», (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2009), στην οποία το ποσοστό των μαθητών - θυμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στο 7,87% του συνόλου των μαθητών. Συμφωνεί επίσης και με την έρευνα της Σαπουνά (2008), τα αποτελέσματα της οποίας δείχνουν ότι η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα είναι μικρότερη από ότι στην Αγγλία, την Ιταλία και την Πορτογαλία. Συγκεκριμένα το 5,8% των μαθητών/τριών που πήραν μέρος στην έρευνα χαρακτηρίζονται ως δράστες. Στην ίδια κατεύθυνση έρευνες της ΕΠΨΥ, (2006) και των Πετρόπουλου και Παπαστυλιανού (2001) καταγράφουν ότι τα ποσοστά εκφοβισμού μεταξύ μαθητών στη χώρα μας είναι χαμηλά σε σύγκριση με άλλες χώρες.

Αναφορικά με τις μορφές άσκησης βίας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο, επιβεβαιώνοντας την αρχική μας υπόθεση. Συγκεκριμένα για τις μεταβλητές «*είπα άσχημα λόγια, κορόιδεψα κάποιον/α παιδί/ά*», «*χτύπησα, κλώτσησα κάποιον/α παιδί/ά*» και «*απειλήσα ή ανάγκασα κάποιον/α παιδί/ά να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει*», οι οποίες υποδηλώνουν άμεση μορφή βίας, φαίνεται ότι τα αγόρια εκφοβίζουν συμμαθητές τους συχνότερα από τα κορίτσια χρησιμοποιώντας τις παραπάνω μορφές βίας. Εκτός όμως από τις άμεσες μορφές βίας (λεκτική βία, απειλή), τα κορίτσια διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά από τα αγόρια και στην μεταβλητή «*επίτηδες άφησα απέξω από πράγματα που έκανα κάποιον/α παιδί/ά*», η οποία αναφέρεται στις έμμεσες μορφές βίας και εκφοβίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό με τον τρόπο αυτό από ότι τα αγόρια.

Τα παραπάνω αποτελέσματα, για τη θυματοποίηση των μαθητών σε σχέση με το φύλο, φαίνεται ότι συμφωνούν και με άλλες ανάλογες έρευνες. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Tapper & Boulton, (2004) τα αγόρια ασκούν και δέχονται περισσότερο άμεσο εκφοβισμό (κυρίως σωματικό) και τα κορίτσια περισσότερο έμμεσο (αποκλεισμό από παρέα, διάδοση φημών). Στα αγόρια καταλογίζεται ο σωματικός – φυσικός εκφοβισμός, δηλαδή τα αγόρια ασκούν και υφίστανται σωματική βία, ενώ στα κορίτσια καταλογίζεται η λεκτική βία, δηλαδή ασκούν και

υφίστανται λεκτική βία. Η πλειοψηφία των ελληνικών ερευνών (Μπεζέ, 1990, Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2000, Φακιολάς, 1995, Χατζή, Πατεράκη και Χουντουμάδη, 2000) συγκλίνει στο εύρημα πως το φύλο παίζει άμεσο ρόλο στην άσκηση σωματικής βίας. Ειδικότερα, τα αγόρια ασκούν σωματική βία σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια, τα οποία εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό σε βίαια επεισόδια, ενώ αναμειγνύονται περισσότερο σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού. (Τσιάντης, 2008). Η μορφή του εκφοβισμού την οποία ασκούν τα αγόρια ή τα κορίτσια, σύμφωνα με την προσέγγιση των Scheithauer, & al. (2006), σχετίζεται άμεσα με τους τρόπους που αυτά κοινωνικοποιούνται. Τα αγόρια διεκδικούν ευθέως και ανοικτά, παλεύουν για την κυριαρχία και την θέση τους στην ιεραρχία της ομάδας, γι αυτό οι μορφές εκφοβισμού που επιλέγουν είναι οι άμεσοι, άσκηση σωματικής βίας και σωματικής βλάβης. Αντίθετα τα κορίτσια, με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα, μαθαίνουν να διεκδικούν χειριστικά με έμμεσο τρόπο, να επιδιώκουν τον έλεγχο των κοινωνικών τους σχέσεων, γι αυτό οι μορφές εκφοβισμού που χρησιμοποιούν είναι κυρίως οι έμμεσοι, προκαλούν πόνο – βλάβη υπονομεύοντας και όχι κτυπώντας άμεσα όπως τα αγόρια. Σε πολλές περιπτώσεις δε ο εκφοβισμός που ασκούν τα κορίτσια γίνεται δύσκολα αντιληπτός εξαιτίας ακριβώς του ότι χρησιμοποιούν περισσότερο έμμεσες μεθόδους (Newman-Carlson et al., 2000).

Τέλος τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις διαπιστώσεις της Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (2010) και καταδεικνύουν ότι η σχολική βία στην Ελλάδα δεν διαφέρει ως προς τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται από αυτές στις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες, αλλά η συχνότητα εμφάνισής τους είναι σαφώς μικρότερη από ότι σε αυτές.

Βιβλιογραφία

- Bjorkqvist, K., & Nicmcli, P. (1992). New trends in the study of female aggression. In K. Bjorkqvist & P. Nienrelli (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, CA: Academic Press
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992a). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 1 B, 117 -127.
- Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8(1), 12-29.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου Α. (2010) Προλογικές σκέψεις. Στο: Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου Α. (Επιμ.) *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 35-98.
- ΕΠΙΨΥ (2006) *Έφηβοι και σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα.
- Μανιάτης Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138
- Newman-Carlson, D., Horne, A., M., Bartolomucci, C., L. (2000) *Bully Busters. A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders. Grades 6-8*. U.S.A.: McNaughton & Gunn, Inc.

- Olweus, D. (1978) *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (2009): *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*, Έκδοση Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.), Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος Μ., Μπίλια Α., Παρασκευοπούλου Π. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των μαθητών του Δημοτικού*. Αθήνα: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. ΕΚΠΑ - ΠΤΔΕ
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). *Bullying among primary school children in Athens, Greece*. *Educational Psychology*, 21, 167-175.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2000) (Επιμ). *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα: Έρευνα και Παρέμβαση*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., Αθήνα 2000, (σελ. 142-148).
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Blackwell Publishing
- Rigby, K. (2008): *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*. Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.
- Rigby, K. (2008b) *Children and Bullying*. Victoria: Blackwell Publishing.
- Roland, E. (1989) *A system oriented strategy against bullying*. In E. Roland and E. Munthe (Eds) *Bullying: An international perspective*. London: Professional Development Foundation.
- Sapouna, M. (2008). *Bullying in Greek Primary and Secondary Schools*. *School Psychology International*, No. 2
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. and Jugert, G. (2006) *Physical, verbal and relational forms of bullying among german students: age trends, gender differences, and correlates*. *Aggressive Behavior*, 32:261-275.
- Smith, D.M. (2006). *"The Relationship Between Emotional Childhood Maltreatment and Bullying"*. Dissertation, New York University, New York.
- Smith, P. A. & Hoy, W. K. (2004). *Teachers' perceptions of student bullying: A conceptual and empirical analysis*. *Journal of School Leadership*, 14, 308-326.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R. and Liefhoghe, A. (2002) Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison, *Child Development*, 73:1119-1133.
- Tapper, K. & Boulton, J. M. (2004). Sex difference in levels of physical, verbal and indirect aggression amongst primary school children and their association with beliefs about aggression. *Aggressive Behaviour*, 30, 123-145.
- Τσιάντης, Ι., (2008). Ενδοσχολική βία. 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας. Αθήνα ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, ΦΕΚ (2002). Καθήκοντα και Αρμοδιότητες των Εκπαιδευτικών. Τεύχος Β', αρ. φύλλου 1340 / 16 - 02 - 2002
- Φακιολάς, Ν. & Αρμενάκης, Α. (1995). Παραβατικότητα και Επιθετικότητα Εφήβων Μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 42 – 50
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτη

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη σχολική τάξη

Παπαγεωργίου Κωνσταντίνος
3/θ Ολοήμερο Δ.Σ. Ωλένης – ΠΕ70
pakosta@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει την στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή γενικότερα οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων σε τάξεις της πρωτοβάθμιας, απέναντι στη διδασκαλία με χρήση νέων τεχνολογιών και σε ποιο βαθμό είναι έτοιμοι να εντάξουν τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπόψη παλαιότερες έρευνες πάνω στο ίδιο θέμα στοχεύουμε ειδικότερα στην μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών όντας διδασκόμενοι με τη χρήση των ΤΠΕ και η έρευνα των παραγόντων αυτών που καθιστά τη συμπεριφορά τους να είναι θετική ή αρνητική. Κατ' επέκταση τα ανωτέρω αποτελέσματα δίνουν απάντηση στη διάθεση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο να χρησιμοποιήσουν ή όχι τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη ή αλλιώς στη στάση που κρατούν οι τελευταίοι απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ.

Εισαγωγή - Προβληματική

Λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό εκπαιδευτικό Σύστημα που για το έτος 2013, αναφέρει ότι από τον Ιούνιο του 2011 ξεκινά ένα φιλόδοξο πρόγραμμα επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας που αφορά συνολικά 8.000 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων αναμένεται να συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του συστήματος. Για την υλοποίηση του προγράμματος, το ΙΕΠ έχει ξεκινήσει μία τεράστια δράση που περιλαμβάνει μια πιο επαγγελματική προσέγγιση ως προς την επιλογή εκπαιδευτών (εμπειρία σε μάθηση εξ αποστάσεως και την επιμόρφωση ενηλίκων, δημοσίευση άρθρων, συμμετοχή σε καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κ.λπ.) Οι εν λόγω υψηλού κύρους εκπαιδευτές, κυρίως καθηγητές πανεπιστημίου, δημιουργούν υποδείγματα σχεδίων μαθημάτων. Η πιλοτική φάση του προγράμματος, που περιλαμβάνει 60 δασκάλους ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2011. Η επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας συνδέει τη θεωρία με την πράξη, χρησιμοποιώντας μεθόδους επιμόρφωσης ενηλίκων, όπως η ενεργός μάθηση. Η επιμόρφωση, που αποτελείται τόσο από ώρες «εκ του σύνεγγυς» μάθησης και 150 ώρες «εξ αποστάσεως» μάθησης, βασίζεται στο νέο

ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων: δράσεις όπως η διαχείριση του νέου προγράμματος μαθημάτων, η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών, κ.λπ. Στο επίκεντρο του προγράμματος βρίσκεται η εφαρμογή των ιδεών του «Νέου Σχολείου» (δράση του ΥΠ.Π.Ε.Θ.), με τη δημιουργία ψηφιακών τάξεων, την εστίαση στην αυθεντική μάθηση και τη δημιουργία μίας ψηφιακής πλατφόρμας για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Σε κεφάλαιο της έκθεσης με τίτλο «**Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών**» αναφέρεται ότι η εξέλιξη των εκπαιδευτικών πέρα από την αρχική τους κατάρτιση αποτελεί ουσιώδες συστατικό στοιχείο της ανάπτυξης του ανθρωπίνου δυναμικού και μπορεί να εξυπηρετήσει ένα ευρύ φάσμα σκοπών, συμπεριλαμβανομένων:

- επικαιροποίηση της γνώσης ενός μαθήματος, ενόψει των πρόσφατων εξελίξεων στον συγκεκριμένο τομέα
- εκσυγχρονισμός των δεξιοτήτων των ατόμων και προσεγγίσεις ενόψει της ανάπτυξης νέων διδακτικών τεχνικών και στόχων, νέων δεδομένων και νέας εκπαιδευτικής έρευνας
- διευκόλυνση των ατόμων να εφαρμόσουν αλλαγές στο πρόγραμμα μαθημάτων ή άλλες όψεις διδακτικής πρακτικής
- παροχή βοήθειας στα σχολεία για την ανάπτυξη και την εφαρμογή νέων στρατηγικών που αφορούν το πρόγραμμα μαθημάτων και άλλα στοιχεία της διδακτικής πρακτικής
- ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειρίας μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων, π.χ. ακαδημαϊκών φορέων και παραγόντων της αγοράς και
- παροχή βοήθειας σε πιο αδύναμους δασκάλους προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικοί

Ενώ αυτή η μεγάλης κλίμακας προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης που βρίσκεται σε εξέλιξη είναι εντυπωσιακή, ορισμένα κρίσιμα σημεία ενδέχεται να ενισχύσουν αυτές τις προσπάθειες.

Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να αντικατοπτρίζει αλλαγές στο ρόλο και τη λειτουργία των σχολείων – και αλλαγές στο τι αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς. Απαιτείται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να διδάσκουν σε ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, τόσο ειδικές δυσκολίες όσο και ειδικές δεξιότητες, στις τάξεις τους. Χρειάζεται να κάνουν πιο αποτελεσματική χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών για διδασκαλία. Απαιτείται να εμπλέκονται περισσότερο με τον σχεδιασμό στο πλαίσιο της αξιολόγησης και της λογοδοσίας. Απαιτείται επίσης να πράττουν περισσότερα για την ανάμειξη των γονέων στα σχολεία. Όσο καλή και να είναι η εκπαίδευση προ της υπηρεσίας τους, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι προετοιμασμένοι για όλες τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. (OECD, “Education Today 2013”, 2013)

Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων προσπαθώντας να βάλει στο επίκεντρο της πολιτικής του την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έχει προβεί σε καίριες τομές όσον αφορά την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Το εγχείρημα ονομάζεται «Νέο Σχολείο» και πρόκειται για ένα σύνολο δράσεων που σκοπό έχουν την αναμόρφωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Ενώ λοιπόν ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης κάνει συγκεκριμένες παρατηρήσεις αναφορικά με τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, το ΥΠ.Π.Ε.Θ με μια από τις οριζόντιες δράσεις αποτελεί η δράση με τίτλο «Ψηφιακό σχολείο» η οποία στοχεύει στην ψηφιακή αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη δράση αυτή, οι νέες τεχνολογίες αποτελούν το βασικό εργαλείο στην εξυπηρέτηση των στόχων του Νέου Σχολείου. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν, με την αναβάθμιση των υπάρχοντων δικτύων και η δημιουργία ενός ενιαίου ψηφιακού περιβάλλοντος για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς που θα εξασφαλίζει ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, είναι η βασική προϋπόθεση της επιτυχίας (καταπολέμηση σχολικής διαρροής, μεγαλύτερες επιδόσεις στην εκπαίδευση, εμπλοκή πολλών φορέων ή ιδιωτών στην συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού κ.α.).

Κυρίως Σώμα

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, έγινε προσπάθεια της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη και χρήση του τεχνολογικού υλικού για το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, καθώς και της επίδρασης που πιστεύουν ότι ασκεί στη διαμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας τους, το προσωπικό τους εκπαιδευτικό υπόβαθρο και την προσωπική τους εμπειρία αναφορικά με τη χρήση του υπολογιστή. Επίσης θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης της στάσης που κρατούν απέναντι στη χρήση του εν λόγω τεχνολογικού υλικού και τους λόγους που συντρέχουν για την διαμόρφωση αυτής.

Οι εγκύκλιοι του Υ.ΠΑΙ.Θ δίνουν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δράσουν. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν την υποχρεωτικότητα που αποπνέουν οι εγκύκλιοι μαζί με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, στόχος της παρούσης έρευνας είναι όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, ο εντοπισμός της στάσης που έχουν οι δάσκαλοι απέναντι στην χρήση των Τ.Π.Ε., όπως αυτό έχει οριστεί από την με αριθμό πρωτοκόλλου 165098/Γ1/13-10-2014 εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με θέμα «Αξιοποίηση του ψηφιακού εξοπλισμού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε σχολικές μονάδες Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης για το σχολ. έτος 2014-2015», σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα (Αγγλικά, Αισθητική Αγωγή, Γεωγραφία, Γλώσσα, Φυσική).

Για την συγκεκριμένη μελέτη ερευνήθηκε ο παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, όπως επίσης και την πρόβλεψή τους για το αν η συγκεκριμένη μεθοδολογία διδασκαλίας είναι εφικτή και αποτελεσματική. Ειδικότερα γίνεται προσπάθεια εντοπισμού των παραγόντων που έχουν άμεσο αντίκτυπο στους μαθητές και κατά πόσο οι ΤΠΕ επηρεάζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών που είναι απαραίτητα για μια επιτυχημένη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου (κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη, κινητική ανάπτυξη, γλωσσική καλλιέργεια, χωρική ικανότητα κ.α.).

Παραδοσιακά, η διδασκαλία των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων στο Δημοτικό Σχολείο κυριαρχείται από την εργασία με το μολύβι και το χαρτί μέσα σε ένα δασκαλοκεντρικό πρότυπο διδασκαλίας, ενώ την στιγμή που γράφεται αυτή η εργασία ένα ευρύ φάσμα των εξελιγμένων τεχνολογιών είναι πλέον διαθέσιμο και για τους εκπαιδευτικούς.

Λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία των διαθέσιμων τεχνολογιών, είναι χρήσιμο να εξετάσουμε τι επηρεάζει την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αλλάξει από αυτή την παραδοσιακή προσέγγιση και να χρησιμοποιούν την τεχνολογία στη διδασκαλία των μαθημάτων. Σε αυτή την έρευνα ζητάμε από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με το υπόβαθρό τους αλλά και σε βασικές στάσεις και αντιλήψεις που μπορούν να διαθέτουν για την αλλαγή ή και τα εμπόδια τα οποία θα σταθούν μπροστά τους στην προσπάθειά/υποχρέωσή τους να διδάξουν με τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Το δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη ανά την ελληνική επικράτεια και στόχος της είναι να αποκομίσει τις ιδέες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Στ΄ Δημοτικού όπου για το σχολικό έτος 2014-2015 κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν κατά προτεραιότητα τις νέες τεχνολογίες κατά τη διδασκαλία κυρίως του γνωστικού αντικειμένου των μαθηματικών και σε δεύτερη φάση περισσότερων γνωστικών αντικειμένων. Επιπλέον, αφού πρόκειται για ερωτηματολόγιο εντοπισμού στάσεων απέναντι στη χρήση απάντησαν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατά την τελευταία πενταετία είχαν διδάξει στην Στ΄ δημοτικού προκειμένου να εντοπιστεί και η στάση αυτών που εν γνώσει τους επέλεξαν να μη διδάξουν στην ΣΤ΄ τάξη δεδομένου ότι ήταν γνώστες των συνθηκών που επικρατούσαν (υποχρεωτική χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού, νέα συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών, κ.α.)

Περιορισμοί

Όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες οι εν λόγω εκπαιδευτικοί θα διαθέτουν όλο τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που απαιτείται όπως επίσης και τα διδακτικά πακέτα τα οποία κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν. Έτσι λοιπόν πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στόχος της παρούσης έρευνας είναι ο εντοπισμός των ιδεών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυνατότητές τους, την αντίληψή τους σε θέματα παιδαγωγικής πάνω στη χρήση των νέων τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να μην υπάρχει συσχέτιση των ανωτέρω με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που συχνά παρατηρείται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε αποκλειστικά μέσω της πλατφόρμας της google, με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο προκειμένου να καλυφθεί η μεγάλη διασπορά των σχολείων ανά την ελληνική επικράτεια. Η αποστολή του συνδέσμου που οδηγούσε στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο έγινε μέσω e-mail με μεσάζοντες τους Σχολικούς Συμβούλους της χώρας.

Αποτελέσματα

Ι. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο		
Άνδρας	39,20%	78
Γυναίκα	60,80%	121
Βασικές Σπουδές		
Παιδαγωγική Ακαδημία	34,33%	69
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	56,22%	113
Άλλο	9,45%	19
Επιμόρφωση – Άλλες σπουδές		
Εξομοίωση	34,33%	69
Π.Ε.Κ	32,34%	65
Διδασκαλείο	23,38%	47
Άλλο Πτυχίο	17,91%	36
Μεταπτυχιακό	38,81%	78
Διδακτορικό	2,49%	5
Διαθέτετε κάποια πιστοποίηση ή πτυχίο σχετικό με τη γνώση Η.Υ.;		
Βεβαίωση Σπουδών	7,96%	16
Βεβαίωση συμμετοχής από σεμινάριο	18,41%	37
E.C.D.L	16,42%	33
Επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου.	66,17%	133

Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου.	38,31%	77
Άλλο	5,97%	12

Περιοχή του Δημοτικού Σχολείου όπου διδάσκετε

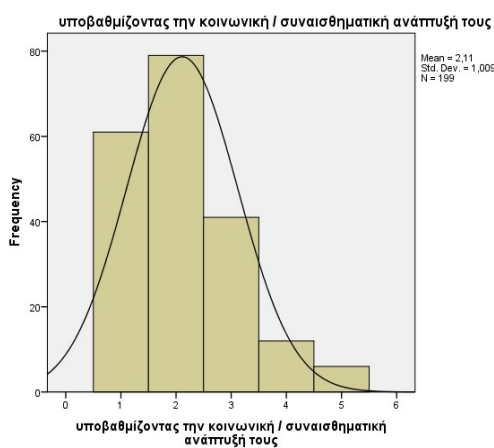
Αγροτική (έως 1.999 κάτοικοι)	17,28%	33
Ημιαστική (2.000-9.999 κάτοικοι)	19,37%	37
Αστική (10.000 και άνω κάτοικοι)	63,35%	121

Στο πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων οι οποίες ερευνούσαν τη συμπεριφορά που μπορεί να εμφανίσουν οι ανωτέρω απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, όπως επίσης και την πρόβλεψή τους για το αν η συγκεκριμένη μεθοδολογία διδασκαλίας είναι εφικτή και αποτελεσματική.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σκοπός των ερωτήσεων ήταν η μελέτη της συμπεριφοράς των μαθητών όντας διδασκόμενοι με τη χρήση των ΤΠΕ και η έρευνα των παραγόντων αυτών που μπορεί η συμπεριφορά τους να ήταν θετική ή αρνητική σε σχέση με τον απώτερο σκοπό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κατ' επέκταση τα ανωτέρω αποτελέσματα δίνουν απάντηση στη διάθεση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο να χρησιμοποιήσουν ή όχι τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη ή αλλιώς στη στάση που κρατούν οι τελευταίοι απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ.

Α. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση «Η χρήση των διαδραστικών συστημάτων επιδρά στα παιδιά, υποβαθμίζοντας την κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη τους;», το 70,15% των ερωτηθέντων διαφώνησαν. Το 20,40% δεν εξέθεσε θετική ή αρνητική άποψη, ενώ συμφώνησε το 9,46%, ποσοστό που μας δείχνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η χρήση των ΤΠΕ επιδρά θετικά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, όταν αυτή χρησιμοποιείται υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις και κάτω από ένα ελεγχόμενο περιβάλλον.

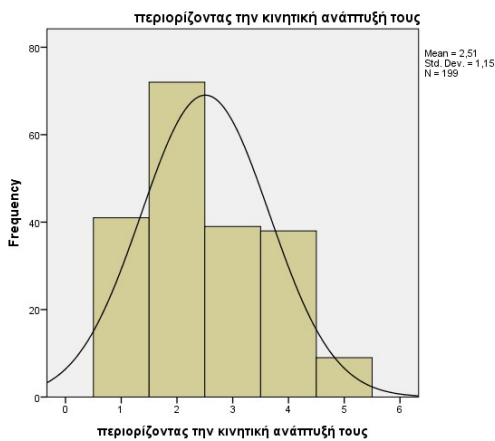
Σ' αυτό το σημείο μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι σε αντίστοιχες έρευνες η



υποβαθμίζοντας την κοινωνική / συναισθηματική ανάπτυξη τους					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	61	30,7	30,7	30,7
	2	79	39,7	39,7	70,4
	3	41	20,6	20,6	91,0
	4	12	6,0	6,0	97,0
	5	6	3,0	3,0	100,0
	Total	199	100,0	100,0	

συναισθηματική κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών ενισχύεται με τη συμβολή των ΤΠΕ. Όπως αναφέρεται συγκεκριμένα στην καθημερινότητά τους, είναι εμφανές ότι το διαδίκτυο και οι ΤΠΕ γενικότερα αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας, το οποίο προστίθεται στα ήδη υπάρχοντα και το οποίο χρησιμοποιείται πολύ από τα παιδιά. Livingstone, S., & Bober, M. (2004).

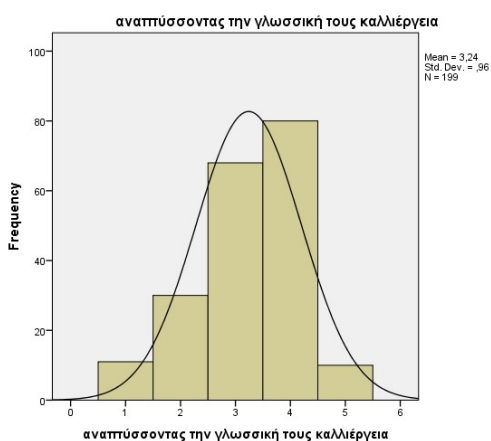
Β. Στην ερώτηση «Η χρήση των διαδραστικών συστημάτων επιδρά στα παιδιά, περιορίζοντας την κινητική ανάπτυξή τους;», το 56.72% του δείγματος αποκρίθηκε ότι η χρήση των ΤΠΕ δεν την περιορίζουν, και το 19,40% είχε ουδέτερη στάση. Αντιθέτως το 23.88% του δείγματος συμφώνησε με την παραπάνω ερώτηση. Επίσης και εδώ το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος κλίνει θετικά προς τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη κρίνοντας ότι η χρήση τους δεν περιορίζει την κινητική ανάπτυξη των μαθητών.



περιορίζοντας την κινητική ανάπτυξή τους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	41	20,6	20,6	20,6
2	72	36,2	36,2	56,8
3	39	19,6	19,6	76,4
4	38	19,1	19,1	95,5
5	9	4,5	4,5	100,0
Total	199	100,0	100,0	

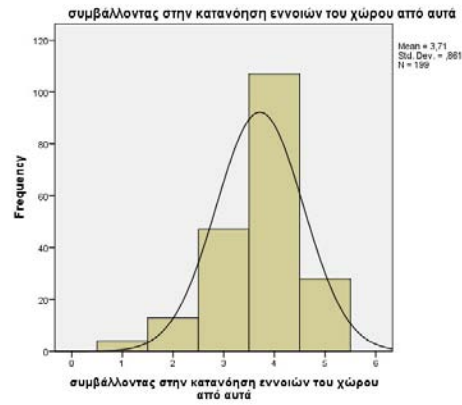
Γ. Αναφορικά με την ανάπτυξη της γλωσσικής καλλιέργειας των εκπαιδευτικών μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, το 45.28% πιστεύει ότι η επίδραση των διαδραστικών συστημάτων είναι θετική. Αντίθετα το 20,89% διαφωνεί και πιστεύει ότι οι ΤΠΕ επιδρούν αρνητικά στην γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών ενώ ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (33,83%) πιστεύει ότι δεν έχει καμία επίδραση στη γλωσσική τους ανάπτυξη.



αναπτύσσοντας την γλωσσική τους καλλιέργεια

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	11	5,5	5,5	5,5
2	30	15,1	15,1	20,6
3	68	34,2	34,2	54,8
4	80	40,2	40,2	95,0
5	10	5,0	5,0	100,0
Total	199	100,0	100,0	

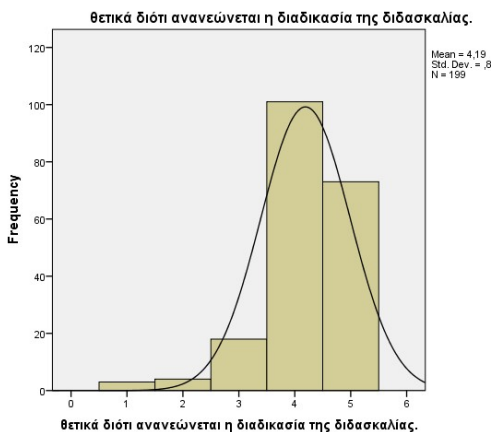
Δ. Αναφορικά με την ανάπτυξη της χωρικής αντίληψης των μαθητών, ένα πολύ μεγάλο μέρος του δείγματος και συγκεκριμένα το 67.66% θεωρεί ότι η κατανόηση των εννοιών του χώρου είναι πιο εύκολη με τη χρήση των ΤΠΕ. Το 23,88% του δείγματος πιστεύει ότι οι ΤΠΕ δεν επιδρούν κατά κάποιο τρόπο στην κατανόηση αυτών των εννοιών ενώ αντιθέτως το 7.46% του δείγματος πιστεύει ότι η συμβολή των ΤΠΕ επιδρά αρνητικά στην κατανόηση εννοιών που αναπτύσσει τη χωρική αντίληψη των μαθητών.



συμβάλλοντας στην κατανόηση εννοιών του χώρου από αυτά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	2,0	2,0	2,0
2	13	6,5	6,5	8,5
3	47	23,6	23,6	32,2
4	107	53,8	53,8	85,9
5	28	14,1	14,1	100,0
Total	199	100,0	100,0	

Ε. Έπειτα, ζητώντας την προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας και συγκεκριμένα με την ερώτηση «Η χρήση των διαδραστικών συστημάτων επιδρά στα παιδιά θετικά διότι ανανεώνεται η διαδικασία της διδασκαλίας;», το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος και συγκεκριμένα το 87,56% αποφάνθηκε ότι οι χρήση ΤΠΕ στην διδακτική πράξη ανανεώνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας, το 8,96% κράτησε ουδέτερη στάση ενώ μόνο το 3,48% κρίνει ότι δεν ανανεώνεται η διαδικασία της διδασκαλίας.

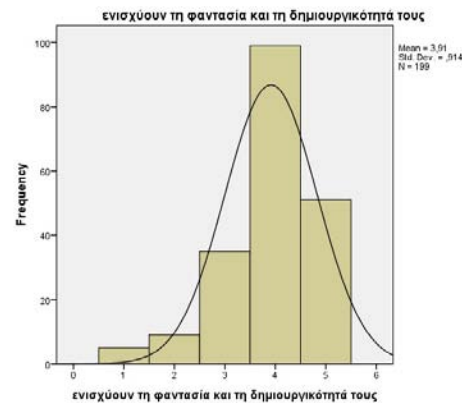


θετικά διότι ανανεώνεται η διαδικασία της διδασκαλίας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	1,5	1,5	1,5
2	4	2,0	2,0	3,5
3	18	9,0	9,0	12,6
4	101	50,8	50,8	63,3
5	73	36,7	36,7	100,0
Total	199	100,0	100,0	

Στη συνέχεια ακολούθησαν ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στον εντοπισμό των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι μαθητές έπειτα από τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

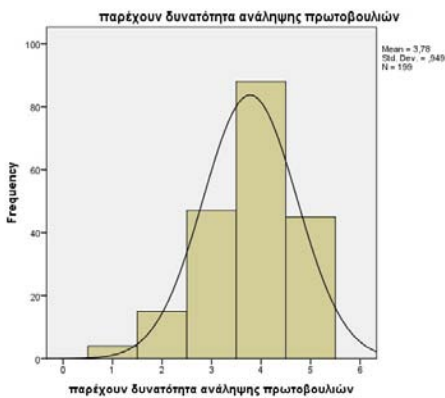
ΣΤ. Ειδικότερα στην ερώτηση «Η χρήση διαδραστικών συστημάτων από τα παιδιά, ενισχύουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους;» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος συμφώνησε με αυτή. Πιο συγκεκριμένα το 75,62% αυτού πιστεύει ότι η φαντασία και η δημιουργικότητα ενισχύεται, το 17,41% ανέφερε ότι οι ΤΠΕ δεν επηρεάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά των παιδιών, ενώ αντίθετα το 6,97% ανέφερε ότι οι ΤΠΕ επιδρούν αρνητικά.



ενισχύουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	2,5	2,5	2,5
2	9	4,5	4,5	7,0
3	35	17,6	17,6	24,6
4	99	49,7	49,7	74,4
5	51	25,6	25,6	100,0
Total	199	100,0	100,0	

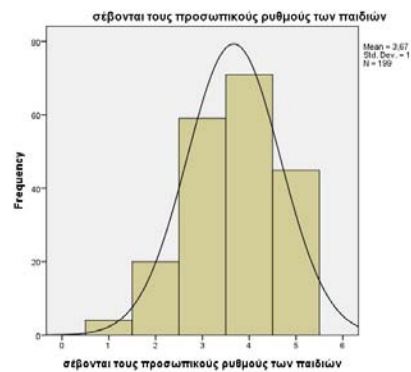
Ζ. Αναφορικά με τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από μεριάς μαθητών και συγκεκριμένα στην ερώτηση «Η χρήση διαδραστικών συστημάτων από τα παιδιά, παρέχουν δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών;» το δείγμα σε γενικές γραμμές πιστεύει ότι οι ΤΠΕ βοηθούν τα παιδιά στο να παίρνουν πρωτοβουλίες. Ειδικότερα το 66,67% υποστηρίζει αυτή την άποψη, το 23,88% πιστεύει ότι η χρήση των ΤΠΕ δεν υπάρχει κάποιου είδους επίδραση στους μαθητές, ενώ το 9,45% πιστεύει ότι οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν πρωτοβουλίες όταν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ.



παρέχουν δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	2,0	2,0	2,0
2	15	7,5	7,5	9,5
3	47	23,6	23,6	33,2
4	88	44,2	44,2	77,4
5	45	22,6	22,6	100,0
Total	199	100,0	100,0	

Η. Σχετικά με το αν η χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη σέβεται τους προσωπικούς ρυθμούς των μαθητών, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες και συγκεκριμένα το 58,71% του δείγματος αποκρίθηκε θετικά στο ανωτέρω ερώτημα. Το 11,54% του δείγματος αποκρίνεται ότι οι προσωπικοί ρυθμοί των μαθητών διαταράσσονται ενώ το 29,35% αυτού δεν εκφέρει άποψη επί του συγκεκριμένου θέματος.



σέβονται τους προσωπικούς ρυθμούς των παιδιών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	2,0	2,0	2,0
2	20	10,1	10,1	12,1
3	59	29,6	29,6	41,7
4	71	35,7	35,7	77,4
5	45	22,6	22,6	100,0
Total	199	100,0	100,0	



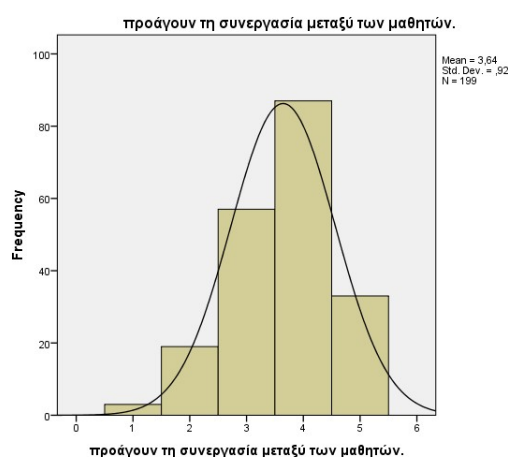
Θ. Όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση και συγκεκριμένα στην ερώτηση «Η χρήση διαδραστικών συστημάτων από τα παιδιά, προάγει την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση;», το 72,89% του δείγματος συμφωνεί και διατηρεί θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ όταν αυτές χρησιμοποιούνται για

την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, μόνο το 6,47% του δείγματος αποφαίνεται ότι η χρήση των ΤΠΕ επιδρά αρνητικά στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην τάξη ενώ το 20,90% δεν εκφέρει κάποια άποψη επί του θέματος.

προάγουν την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,5	,5	,5
2	12	6,0	6,0	6,5
3	42	21,1	21,1	27,6
4	98	49,2	49,2	76,9
5	46	23,1	23,1	100,0
Total	199	100,0	100,0	

Ι. Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις ομάδες και συγκεκριμένα στο αν προάγεται η συνεργασία μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (60,2%) αποφάνθηκε ότι η συνεργασία προάγεται. Αντίθετα το 10,94% του δείγματος διαφωνεί, υποστηρίζοντας την άποψη ότι με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη δεν ωθείται η συνεργασία μεταξύ αυτών και το 20,90% δεν εκφέρει άποψη επί του ανωτέρω θέματος.



προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	1,5	1,5	1,5
2	19	9,5	9,5	11,1
3	57	28,6	28,6	39,7
4	87	43,7	43,7	83,4
5	33	16,6	16,6	100,0
Total	199	100,0	100,0	

Αποτελέσματα – Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριφορά, όπου η συμπεριφορά στην παρούσα έρευνα είναι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο έλεγχος αξιοπιστίας εξήγαγε αποτελέσματα όπως αυτά φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	199	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	199	100.0

Όπως φαίνεται, το Cronbach's Alpha τεστ έβγαλε σαν αποτέλεσμα την τιμή «,864». Παρατηρούμε ότι η συνοχή αναμεταξύ των ερωτήσεων που θέσαμε για να μετρήσουμε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων κινείται σε πολύ

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.864	10

καλά επίπεδα στη μέτρηση του ανωτέρω χαρακτηριστικού.

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις του δείγματος μπορούμε εύκολα να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι η χρήση των διαδραστικών συστημάτων αντιμετωπίζεται θετικά από τους εκπαιδευτικούς στη διεξαγωγή της διδασκαλίας του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου που έχουν επιλέξει να παρουσιάσουν. Ειδικότερα σε αρκετούς βασικούς πυλώνες της διεξαγωγής του μαθήματος (ανάπτυξη γλωσσικής καλλιέργειας, ανανέωση της διδασκαλίας, ανάπτυξη κοινωνικής συναισθηματικής ανάπτυξης, ενεργός συμμετοχή στη μάθηση κ.α.) οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν με θετικούς χαρακτηρισμούς σε όλα τα ερωτήματα πράγμα που κρίνεται ενθαρρυντικό.

Αναφορές - Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior (pp. 11-39). Springer Berlin Heidelberg.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 197–211
- Ajzen, I. (2002). Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations.)
- Jillian J Francis, Martin P Eccles, Marie Johnston, Anne Walker, Jeremy Grimshaw, Robbie Foy, Eileen F S Kaner, Liz Smith and Debbie Bonetti, "Constructing Questionnaires based on the Theory of Planned Behavior"
- Livingstone, S., & Bober, M. (2004). Taking up online opportunities? Children's uses of the Internet for education, communication and participation. *E-Learning and Digital Media*, 1(3), 395-419.
- OECD (2013). Education Today 2013. The OECD Perspective. Paris.

- Κακαβάκης Δ. (2003) Γιατί οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και ειδικότερα γιατί οι Νέες Τεχνολογίες στα μαθηματικά στα Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος, 2003
- Ράπτης Α. και Ράπτη Α. (2007). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α'. Αθήνα. Ράπτης Α. και Ράπτη Α. (2006).

Ολοήμερο Σχολείο. Συγκλίσεις-Αποκλίσεις στις Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών-Γονέων σχετικά με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα. Ερευνητική Προσέγγιση

ΟΜΑΔΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Μηνάς Παπούλιας, Δάσκαλος 35ου Δημοτικού Σχολείου Τρικάλων

Ηλίας Λαγός, Δάσκαλος 6ου Δημοτικού Σχολείου Τρικάλων

Δρ. Ευάγγελος Τσίνας, Σχολικός Σύμβουλος 1ης Περ. Δημ. Εκπ/σης

Τρικάλων

tsinas8@gmail.com

Περίληψη

Σήμερα, σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από διαρθρωτικές αλλαγές στο θεσμό της οικογένειας, δημογραφικές εξελίξεις, πολυπολιτισμικότητα, μετανάστευση σε χώρες της Ευρώπης, η εμπλοκή της οικογένειας σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τοπογραφείται στο επίκεντρο επιστημονικών συζητήσεων-αναζητήσεων. Οι αλλαγές που σημειώθηκαν στη σύγχρονη κοινωνία είχαν άμεσες επιπτώσεις και στην Ελλάδα. Το σχολείο όφειλε να τις λάβει υπόψη του προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες-αναγκαιότητες των παιδιών αλλά και των γονέων τους, αφού το σχολείο οργανώνεται σε μια διαλεκτική βάση αλληλεπίδρασης με αυτή διαμορφώνοντας και ικανοποιώντας ταυτόχρονα.

Εισαγωγή

Η σχολική καθημερινότητα-πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, όσον αφορά στη δομή της, δυναμική, όσον αφορά στις σχέσεις της, απρόβλεπτη, όσον αφορά στις δράσεις-αντιδράσεις της και μοναδική, όσον αφορά σε όλα τα παραπάνω. Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν συστήματα αναφοράς τα οποία διαμορφώνουν, ασκώντας επιδράσεις, την ανάπτυξη του παιδιού. Η πληροφόρηση που παρέχει η εμπειρική έρευνα δείχνει ότι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς αντιλαμβάνονται τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου διαφορετικά και περιοριστικά. Μελετώντας και λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους του θεσμού, οι οποίοι αναφέρονται στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του θεσμού του "Ολοήμερου Σχολείου"κι εγείρουν με συνέπεια τον ισχυρισμό ότι σχετίζεται με την επίτευξη εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (π.χ., βελτίωση στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του), εκδήλωση θετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές (π.χ., μειωμένη επιθετικότητα), εμφάνιση θετικών κοινωνικών αποτελεσμάτων (π.χ., αυξημένη θετική

αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών), αλλά και την σχετική ερευνητική πληροφόρηση, όπως και την εμπειρία στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, ενισχύθηκε ο προβληματισμός μας και το ερευνητικό μας ενδιαφέρον για τη προς διερεύνηση θεματική.

Σύντομες Θεωρητικές Συγκροτήσεις

Σήμερα, σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από διαρθρωτικές αλλαγές στο θεσμό της οικογένειας, δημογραφικές εξελίξεις, πολυπολιτισμικότητα, μετανάστευση σε χώρες της Ευρώπης, η εμπλοκή της οικογένειας σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τοπογραφείται στο επίκεντρο επιστημονικών συζητήσεων-αναζητήσεων.

Όλες αυτές οι νέες συνθήκες σχεδόν επιβάλλουν την ανάγκη διαφοροποίησης του ρόλου του σχολείου και την προσαρμογή του στα σύγχρονα δεδομένα, μαθαίνοντας τους μαθητές να ερευνούν, να συνεργάζονται, να αξιοποιούν αποτελεσματικά τον ελεύθερο χρόνο τους και γενικότερα να αντιλαμβάνονται τόσο το «τι μαθαίνουν» όσο και το «πώς το μαθαίνουν», οδηγώντας τους σταδιακά στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση, σ' ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, διαμορφώνοντας τελικά, νέες συνθήκες μάθησης. Σε κάτι αντίστοιχοπροσέγγιζε και το εκπαιδευτικό πλαίσιο οραματισμού για το Ολοήμερο Σχολείο.

Ο Θεσμός του Ολοήμερου στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Είναι ανάγκη, αρχικά, να διευκρινίσουμε ότι με τον όρο “ολοήμερο” σχολείο στην Ευρώπη, εννοούμε τις σχολικές μονάδες εκείνες στις οποίες το πρόγραμμα επεκτείνεται πέραν του ημερησίου και λειτουργεί τουλάχιστον ως τις 15:30 όλες τις εργάσιμες ημέρες της εβδομάδας. Στις μονάδες αυτές προσφέρεται μεσημεριανό γεύμα, το πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων του πρώτου και του δεύτερου κύκλου παρουσιάζει συνάφεια, χαρακτηρίζεται από εναλλαγή μαθημάτων και δραστηριοτήτων (πολιτιστικών, καλλιτεχνικών, αθλητικών) και η οργάνωση όλων των δραστηριοτήτων βρίσκεται κάτω από την ευθύνη της κάθε σχολικής μονάδας.

Από την βιβλιογραφική έρευνα προέκυψε ότι ο τύπος του “ολοήμερου” σχολείου δεν είναι ένας και δε συνιστά καθολικό τύπο σχολείου. Οι ειδικότεροι τρόποι οργάνωσης και λειτουργίας των “ολοήμερων” εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθορίζονται από τις γεωγραφικές, κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες. Έτσι, στα εκπαιδευτικά συστήματα κρατών της Ευρώπης διαπιστώνεται ότι υπάρχουν:

τα “ανεξάρτητα ολοήμερα” σχολεία στα οποία οι απογευματινές δραστηριότητες περιορίζονται σε ελεύθερες δραστηριότητες και στην προετοιμασία των “κατ’ οίκον εργασιών” και τα «ενσωματωμένα ολοήμερα σχολεία» στα οποία οι δραστηριότητες αποτελούν ενιαίο και συναφές σύνολο.

τα “κλειστά ολόήμερα” σχολεία, τα οποία λειτουργούν ως αργά το απόγευμα με πρόγραμμα δεσμευτικό για όλους τους μαθητές και τα “ανοιχτά” τα οποία εργάζονται ως το μεσημέρι και στο χρονικό αυτό πλαίσιο εξαντλούν τα υποχρεωτικά μαθήματα ενώ στη συνέχεια ακολουθεί ένα πρόσθετο πρόγραμμα που είναι προαιρετικό ή επιλογής.

τα “ολόήμερα” σχολεία που λειτουργούν ως “παιδότοποι”, όπου τα παιδιά παραμένουν υπό την ευθύνη ειδικού προσωπικού και τέλος τα “σχολεία-οικοτροφεία”.

τα άτυπα “ολόήμερα” εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είτε εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων είτε εκτός αυτών με την ευθύνη τοπικών αρχών, κοινωνικών φορέων και γονέων, με ίδιες ή παρόμοιες λειτουργίες, στόχους και μορφές οργάνωσης (Ιωαννίδου, 1992, Ανδρέου, 2003, Θωίδης & Χανιωτάκης, 2007).

Πρώτη επίσημη θεσμοθέτηση του Ολοήμερου Σχολείου επίσημα προτάθηκε από την ελληνική πολιτεία, με το νόμο 2525/97. Ήταν μια πρώτη προσέγγιση της ιδέας λειτουργίας του Ολοήμερου, χωρίς ωστόσο να προσδιοριστούν λεπτομερώς όλες οι πτυχές του σκεπτικού ίδρυσής τους. Μια πρώτη εφαρμογή του θεσμού είχε ως οδηγό το πλαίσιο λειτουργίας των Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης που δημιούργησαν γονείς για πρώτη φορά την περίοδο 1986-87, προκειμένου να παρατείνουν την παραμονή των παιδιών τους στο σχολείο, αφού οι ίδιοι ήταν εργαζόμενοι. Τα τμήματα αυτά λειτουργούσαν με την οικονομική στήριξη των γονιών, ενώ η απασχόληση είχε το χαρακτήρα της φύλαξης. Την ίδια χρονική περίοδο τμήματα απασχόλησης λειτούργησαν με ευθύνη της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Το 1989 η πολιτεία προχωρά στην οργάνωση και λειτουργία των *Δοκιμαστικών Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Γονέων (Δ.Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ.)*, με πρόθεση να τα εντάξει σταδιακά στον εκπαιδευτικό της σχεδιασμό, επιτρέποντας τη δοκιμαστική λειτουργία 322 παράλληλων Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης το 1994-1995, χωρίς να προβεί σε κατάργηση των ήδη υπαρχόντων (Πυργιωτάκης, 2001). Στα παραπάνω τμήματα λειτουργούσε και πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας για αδύναμους μαθητές, πρόγραμμα δημιουργικών δραστηριοτήτων και γεύμα που έφερναν οι μαθητές από το σπίτι. Το ωράριο λειτουργίας των τμημάτων αυτών ξεκινούσε από τις 12.30 και διαρκούσε έως τις 16.00. Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνταν χωρίς κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα διατηρώντας προφίλ φύλαξης των παιδιών.

Τα τμήματα *Δημιουργικής Απασχόλησης* συνεχίζουν τη λειτουργία τους μέχρι το 1997, οπότε θεσμοθετείται το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο με το νόμο 2525 ενώ η πολιτεία αναλαμβάνει αποκλειστικά τη λειτουργία προγραμμάτων στα τμήματα αυτά.

Το αμέσως επόμενο διάστημα λειτούργησαν πανελλαδικά 1000 δημοτικά Ολοήμερα Σχολεία, διευρυμένου ωραρίου όπως ονομάστηκαν, ενώ το 1999 ο αριθμός τους διπλασιάστηκε. Το ωρολόγιο πρόγραμμα ήταν υποχρεωτικό και δεσμευτικό για όλους τους μαθητές μόνο στην προμεσημβρινή ζώνη. Μετά τη ζώνη αυτή έμεναν προαιρετικά μόνο τα παιδιά που δήλωναν συμμετοχή στη μεταμεσημβρινή ζώνη και υποαπασχολούνταν κυρίως με την υποτυπώδη προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και κάποιες επιπλέον δραστηριότητες, στην κρίση του εκάστοτε δασκάλου.

Την ίδια χρονιά (1999-2000) άρχισε η εφαρμογή Ολοήμερου Προγράμματος σε 28 σχολεία τα οποία λειτουργούσαν ως πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία μέχρι πρόσφατα. Στα αυτά το ωρολόγιο πρόγραμμα ήταν δεσμευτικό για όλους τους μαθητές και λειτουργούσε από τις 7.00 έως τις 16.00. Δεν υπήρχε πρωινή και απογευματινή ζώνη, αλλά ένα ενιαίο πρόγραμμα. Τα πιλοτικά αυτά τμήματα οργανώθηκαν σε μια ενιαία δομή που αφορούσε σε μαθήματα κορμού και επιλογής, διδασκαλία βασικών μαθημάτων, γλώσσας και μαθηματικών, στις πρώτες ώρες του προγράμματος, γεύμα, προγραμματισμό αθλητικών δραστηριοτήτων, συνεργασία των γονέων κλπ. Το ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίστηκε σε τρεις ζώνες, πρωινή, μεσημβρινή και απογευματινή, χωρίς όμως να υπάρχει πλήρης διαχωρισμός πρωινών και απογευματινών μαθημάτων, επιδιώκοντας με αυτόν τον τρόπο τη βελτίωση και η αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, με εμπλουτισμό του προγράμματος και την εισαγωγή νέων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας.

Το σχολικό έτος 2002-2003 λειτούργησαν 2600 Ολοήμερα Σχολεία και το 2003-2004 3611, στα οποία εργάζονταν 2000 ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Η γενίκευση του ολοήμερου σε 3611 κατά το έτος 2003-4 (www.yperpth.gr) θα γίνει τελικά με τη μορφή του «σχολείου διευρυμένου ωραρίου», το οποίο δεν είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές. Στην πραγματικότητα σε κάθε ένα από αυτά τα σχολεία συγκροτούνται ένα ή δύο απογευματινά τμήματα που συγκεντρώνουν μαθητές όλων των τάξεων, έτσι που το νέο ολοήμερο σχολείο δεν είναι εν τέλει παρά ένα τρίωρο απογευματινό μονοθέσιο εντός του πρωινού πολυθεσίου. Το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου δεν αναδιαρθρώνεται συνολικά, ώστε ένα νέο curriculum με εσωτερική συνοχή και παιδαγωγικά αποδεκτή κατανομή μαθημάτων και δραστηριοτήτων να αντικαταστήσει το υπάρχον. Συνεπώς, οι αλληλοεπικαλύψεις γνωστικών αντικειμένων είναι μία από τις πολλές παρενέργειες. Από παιδαγωγική άποψη εγείρονται, ενδεχομένως, σοβαρές ενστάσεις, αν τέτοιου είδους πρακτικές αποδίδουν ή απλώς προκαλούν σύγχυση (Αθανασιάδης 2005). Παράλληλα από το έτος 2000 λειτουργούν 28 πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, ενώ το 2002 ορίστηκε αναλυτικό πρόγραμμα πιλοτικού Ολοήμερου (ΦΕΚ 68/28-1-2002) και πρόγραμμα Σπουδών, Ωρολόγιο πρόγραμμα και ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου (ΦΕΚ 1471/ 22-11-2002). Από

την άλλη με το διευρυμένο πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) τα μαθήματα ολοκληρώνονται στις 14.00, πράγμα που συνεπάγεται αύξηση κατά δέκα ώρες διδασκαλίας στις Α και Β τάξεις, κατά πέντε ώρες στις Γ και Δ τάξεις και κατά τρεις ώρες στις Ε και ΣΤ τάξεις. Αυτή η αύξηση των συνολικών ωρών διδασκαλίας σε 35 για όλες τις τάξεις συνεπάγεται αύξηση των ωρών διδασκαλίας της γλώσσας και των μαθηματικών, εισαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών στις Α και Β και αύξηση των ωρών διδασκαλίας του στις υπόλοιπες τάξεις, εισαγωγή του μαθήματος των ηλεκτρονικών υπολογιστών σε όλες τις τάξεις, αύξηση των ωρών του μαθήματος της μουσικής στις Α και Β τάξεις και διδασκαλία του από εκπαιδευτικό ειδικότητας, εισαγωγή του μαθήματος της θεατρικής αγωγής σε όλες τις τάξεις και διδασκαλία του από εκπαιδευτικό ειδικότητας και αύξηση των ωρών διδασκαλίας της φυσικής αγωγής στις τέσσερις πρώτες τάξεις. Μετά τις 14.00, τα μαθήματα δεν είναι υποχρεωτικά, διαρκούν δέκα ώρες εβδομαδιαίως και περιλαμβάνουν αθλητισμό, θεατρική αγωγή, πληροφορική, αγγλικά, μουσική, δεύτερη ξένη γλώσσα, εικαστικά και πέντε ώρες προετοιμασίας για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας. Στα Ολοήμερα Σχολεία ΕΑΕΠ (Εφαρμογής Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος), ελαττώθηκαν σημαντικά οι ώρες προετοιμασίας και εισήχθησαν πολλές ειδικότητες, με Υπουργική Απόφαση ορίστηκε η αποχώρηση των μαθητών να επιτρέπεται κάθε ώρα, γεγονός που φαίνεται να αποδυναμώνει τον παιδαγωγικό ρόλο του Ολοήμερου.

Έτσι, σήμερα λειτουργούν δύο τύποι Ολοήμερων Σχολείων :

- α) Ολοήμερο Σχολείο
- β) Ολοήμερο σε Σχολεία με ΕΑΕΠ

Μεθοδολογία

Σκοπός και στόχοι της Έρευνας

Ως σκοπός της ερευνητικής προσπάθειας τέθηκε η διερεύνηση και περιγραφή των συγκλίσεων και των αποκλίσεων στις απόψεις που έχουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν:

Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου

Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των γονιών όσον αφορά στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου

Να διαπιστωθεί ενδεχόμενη σύμπτωση ή διάσταση σ' αυτές τις απόψεις

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου χρησιμοποιήθηκε το «ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο³» ως μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Όσον αφορά στο είδος των ερωτήσεων, επιλέχθηκαν κυρίως ερωτήσεις γνωμών ή προθέσεων, ενώ σχετικά με τον τύπο τους επιλέχθηκαν κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επίσης, αναπτύχθηκαν τακτικές κλίμακες τύπου Likert (διαβαθμιστικές). Το πρόσωπο το οποίο χρησιμοποιήθηκε στη σύνταξη των ερωτήσεων ήταν το β΄ πληθυντικό, ενώ η τυπολογία γραμμάτων και το μέγεθος ήταν TimesNewRoman – 12 αντίστοιχα.

Το δείγμα της έρευνας

Ως τομέας διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε η Δημοτική Εκπαίδευση, διότι είναι περιοχή στην οποία εργάζονται οι ερευνητές επί σειρά ετών, ενώ ως περιοχή διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε η ευρύτερη περιοχή Δημοτικής Εκπαίδευσης Τρικάλων. Η πολυμορφία του κοινωνικού, οικονομικού, αλλά και μορφωτικού επιπέδου των γονιών, εξασφαλίζει στο ελάχιστο την αντιπροσωπευτικότητα, όσον αναφορά στην ποιότητα του δείγματος.

Πιο αναλυτικά, η έρευνα διεξήχθη σε 19 σχολικές μονάδες, στις οποίες υπηρετούν 148 συνολικά εκπαιδευτικοί. Το χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της κυρίως έρευνας ήταν συνολικής διάρκειας δύο εβδομάδων, αρχίζοντας από 1 ως 15 Μαρτίου 2015.

Τόσο ο κάθε δάσκαλος όσο και ο κάθε γονιός απασχολήθηκε το περισσότερο 10 λεπτά για τη συμπλήρωση του *Ερωτηματολογίου*.)

Έλεγχος της κανονικότητας με τη χρήση Στατιστικών Κριτηρίων

Στο δικό μας ερευνητικό σχέδιο, είναι προφανές ότι θα χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov, επειδή το δείγμα μας είναι μεγάλο (N=240).

Στην περίπτωση της έρευνάς μας είμαστε υποχρεωμένοι να κάνουμε έλεγχο της κανονικότητας και στα δύο ανεξάρτητα δείγματα, έτσι όπως αυτά χωρίζονται από την κατηγορική μεταβλητή (Participants), 1=Εκπαιδευτικοί και 2=Γονείς).

Επιλογή Στατιστικού Κριτηρίου

Μετά τον έλεγχο της κανονικότητας όλων των εξαρτημένων μεταβλητών διαπιστώνουμε ότι καμία από αυτές δεν πλησιάζουν την κανονική κατανομή. Επομένως είμαστε αναγκασμένοι να χρησιμοποιήσουμε μη παραμετρικά στατιστικά

³ Φίλιας, Β. (1977). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg

κριτήρια για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών των απόψεων Δασκάλων και Γονέων σε σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Με βάση τα παραπάνω, αλλά και επειδή στο πλαίσιο του συγκεκριμένου ερευνητικού σχεδίου μας, επειδή οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι Τακτικές-Ιεραρχικές (Ordinal), όπως όλες οι κλίμακες τύπου Likert, χρησιμοποιούμε στην ανάλυσή μας το test U (Mann-Whitney U) .

Μέθοδος Στατιστικής Ανάλυσης

Μετά από τη κωδικοποίηση των απαντήσεων των δασκάλων και γονιών οι οποίοι πήραν μέρος στην ερευνητική διαδικασία, στις διάφορες ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, έγινε η εισαγωγή τους σε Η/Υ. Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. 17.

Σε επίπεδο Επαγωγικής Στατιστικής δίνονται πίνακες ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας διαφοροποίησης των απαντήσεων μεταξύ δασκάλων και γονιών, σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (γενικές ερωτήσεις), όπου υπήρχε διαφοροποίηση και μεταξύ δασκάλων-γονιών σε σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές (ειδικές ερωτήσεις).

Επιπλέον, έγινε έλεγχος τυχαιότητας του δείγματος καθώς και αξιοπιστίας των εργαλείων συλλογής δεδομένων.

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Έλεγχος στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης στις αντιλήψεις μεταξύ δασκάλων και γονιών σε σχέση με τις ειδικές ερωτήσεις.

Πίνακας 1

(κατανομές συχνοτήτων διαφοροποίησης κι έλεγχος σημαντικότητας στις απαντήσεις μεταξύ δασκάλων και γονέων σε σχέση με το βαθμό ικανοποίησης γενικά από το Ολοήμερο Σχολείο σήμερα)

δηλώσεις		διαφοροποηση	N	Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας	
				U	P
Βαθμός ικανοποίησης από το ΟΣ	δάσκαλοι	104,87	116	5378,500	,002
	γονείς	129,92	118		

Στον πίνακα 1 εμφανίζονται οι κατανομές συχνοτήτων μεταξύ δασκάλων και γονέων σχετικά με την γενική ικανοποίηση που έχουν δάσκαλοι και οι ίδιοι οι γονείς για το Ολοήμερο Σχολείο. Στη δεξιά μεριά του πίνακα εμφανίζεται ακόμη, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις που έχουν οι δάσκαλοι σε σχέση με τους γονείς για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του Ολοήμερου Σχολείου, γενικά, σήμερα.

Πίνακας2

(κατανομές συχνοτήτων διαφοροποίησης κι έλεγχος σημαντικότητας στις απαντήσεις μεταξύ δασκάλων και γονέων σε σχέση με την ικανοποίησή τους σε ειδικότερους τομείς του Ολοήμερου Σχολείου, σήμερα)

δηλώσεις		διαφοροποίηση	N	Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας	
				U	P
Βαθμός ικανοποίησης από τους χώρους διδασκαλίας	δάσκαλοι	97,66	120	4459,500	,000
	γονείς	142,53	119		
Βαθμός ικανοποίησης από τους χώρους σίτισης	δάσκαλοι	103,05	119	5123,500	,001
	γονείς	132,45	115		
Βαθμός ικανοποίησης από το ΩΠ	δάσκαλοι	94,14	119	4063,000	,000
	γονείς	143,27	117		
Βαθμός ικανοποίησης από την οργάνωση του ΟΣ	δάσκαλοι	103,31	118	5170,000	,001
	γονείς	130,15	114		

Στον πίνακα 2 εμφανίζονται οι κατανομές συχνοτήτων μεταξύ δασκάλων και γονέων σχετικά με την ικανοποίησή τους σε ειδικότερους τομείς του Ολοήμερου Σχολείου.

Στη δεξιά μεριά του πίνακα εμφανίζεται ακόμη, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις εικόνες που έχουν οι δάσκαλοι σε σχέση με τους γονείς για τους χώρους διδασκαλίας, τους χώρους σίτισης, το Ω.Π και γενικά την οργάνωση του Ολοήμερου Σχολείου, σήμερα.

Πίνακας 3

(κατανομές συχνοτήτων διαφοροποίησης κι έλεγχος σημαντικότητας στις απαντήσεις μεταξύ δασκάλων και γονέων σε σχέση με τις δυνατότητες που προσφέρει το Ολοήμερο Σχολείο, σήμερα)

δηλώσεις		διαφοροποίηση	N	Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας	
				U	P
Το ΟΣ εξυπηρετεί τους εργαζόμενους γονείς	δάσκαλοι	106,57	121	5514,000	,000
	γονείς	132,87	117		
Το ΟΣ δίνει τη δυνατότητα αποχώρησης των μαθητών σε διαφορετικές ώρες	δάσκαλοι	98,02	121	4480,000	,000
	γονείς	140,04	115		

Στον πίνακα 3 εμφανίζονται οι κατανομές συχνοτήτων μεταξύ δασκάλων και γονέων σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρει το Ολοήμερο Σχολείο, σήμερα. Στη δεξιά μεριά του πίνακα εμφανίζεται ακόμη, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις εικόνες που έχουν οι δάσκαλοι τόσο για τους ποίους στην ουσία εξυπηρετεί αλλά και σε σχέση με τη δυνατότητα να φεύγουν οι μαθητές όποια ώρα το επιθυμούν, από το Ολοήμερο Σχολείο, σήμερα.

Πίνακας 4

(κατανομές συχνοτήτων διαφοροποίησης κι έλεγχος σημαντικότητας στις απαντήσεις μεταξύ δασκάλων και γονέων σε σχέση με προβλήματα που αντιμετωπίζει το Ολοήμερο Σχολείο, σήμερα)

δηλώσεις		διαφοροποίηση	N	Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας	
				U	P
Πρόβλημα (Ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα)	δάσκαλοι	130,03	118	5247,000	,002
	γονείς	103,63	115		
Πρόβλημα (Η συνύπαρξη μαθητών όλων των τάξεων στο ίδιο τμήμα)	δάσκαλοι	131,66	118	5409,000	,002
	γονείς	105,34	118		
Πρόβλημα (Η επαρκής ενημέρωση)	δάσκαλοι	103,95	118	5245,500	,002
	γονείς	130,39	115		
Πρόβλημα (Η δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου)	δάσκαλοι	104,36	118	5293,000	,001
	γονείς	132,64	118		

Στον πίνακα 4 εμφανίζονται οι κατανομές συχνοτήτων μεταξύ δασκάλων και γονέων σχετικά με προβλήματα που αντιμετωπίζει το Ολοήμερο Σχολείο, σήμερα. Στη δεξιά μεριά του πίνακα εμφανίζεται ακόμη, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις εικόνες που έχουν οι δάσκαλοι τόσο για το αν ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα είναι μεγάλος, για τη συνύπαρξη διαφορετικής ηλικίας μαθητών στα ίδια τμήματα, για την ενημέρωση σχετικά με το τι ακριβώς συμβαίνει ή πρέπει να συμβαίνει στο Ολοήμερο Τμήμα και τέλος, για το αν ο χρόνος που αφιερώνεται στο Ολοήμερο πρόγραμμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημιουργικός για τους μαθητές και τα παιδιά τους αντίστοιχα.

Πίνακας 5

(κατανομές συχνοτήτων διαφοροποίησης κι έλεγχος σημαντικότητας στις απαντήσεις μεταξύ δασκάλων και γονέων σε σχέση με υπερεκπαίδευση στο Ολοήμερο Σχολείο, σήμερα)

δηλώσεις		διαφοροποίηση	N	Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας	
				U	P
Το ΟΣ υπεραπίζεται και υπηρετεί την υπερεκπαίδευση	δάσκαλοι	138,75	118	4337,000	,000
	γονείς	95,89	116		

Στον πίνακα 5 εμφανίζονται οι κατανομές συχνοτήτων μεταξύ δασκάλων και γονέων σχετικά με τον ισχυρισμό κάποιων για υπερεκπαίδευση στο Ολοήμερο Σχολείο. Στη δεξιά μεριά του πίνακα εμφανίζεται ακόμη, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις που έχουν οι δάσκαλοι σε σχέση με τους γονείς για τον παραπάνω ισχυρισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βιτσιλάκη,Χ. (2007). *Κοινωνιολογική, Γνωστική και Εκπαιδευτική θεμελίωση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κωνσταντίνου, Χ.,(2000). Η λογική και πρακτική λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου στη Γερμανία στο *Δείκτες Εκπαίδευσης*, 2, 17-10, Ιωάννινα.
- Μπουζάκης, Σ.,(1995). Το Ολοήμερο Σχολείο. Θεωρία και πράξη. Σύγχρονες τάσεις, στα *πρακτικά του Θ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΟΕΔ-ΔΟΕ*, 35-55, Πάφος.
- Πυργιωτάκης, Ι., (2001). *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*, ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι., (2001). Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση, στο Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (επιμέλεια), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 7-27, Αθήνα.
- Elicker, J. & Mathur, S. (1997). What do they do all-day; Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten, *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 4, 459-480.

Emery, J., Piche, C., & Rokavec, C. (1998). *Kindergarten Programs: Full versus half-day. A brief history and research synopsis*, Indiana University of Pennsylvania, Bethesda MD.

Walston, J. & West, J. (2004). *Full-day and half-day kindergarten in the United States: Findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998-1999*, Washington, DC, National Center for Education statistics.

Το bullying στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. Θυματοποίηση των μαθητών των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων

Παρασκευόπουλος Μαρίνος
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70, Msc, Phd
marpa@sch.gr

Μπίλια Αγγελική
Διευθύντρια, ΠΕ70, Msc
ampilia@sch.gr

Παρασκευοπούλου Πηνελόπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Msc
penelopepar@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου εμπλέκονται ως θύματα. Από τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι από τις άμεσες μορφές θυματοποίησης, η λεκτική είναι αυτή που δηλώνεται ότι υφίστανται περισσότερο οι μαθητές, με κοροϊδίες, άσχημα λόγια και πειράγματα. Η συκοφαντία στους τρίτους και ο αποκλεισμός από τις παρέες είναι αυτές που κυριαρχούν από τις έμμεσες μορφές θυματοποίησης. Τα ποσοστά θυματοποίησης που καταγράφονται στην παρούσα έρευνα συμφωνούν με τα αποτελέσματα που έχουν καταγραφεί σε άλλες ελληνικές και διεθνείς έρευνες.

Εισαγωγή - Προβληματική

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική αύξηση εμφάνισης φαινομένων – κρουσμάτων ενδοσχολικής βίας. Εκδηλώσεις σχολικού εκφοβισμού (bullying) αναφέρονται όλο και πιο συχνά τόσο από μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς και γονείς. Η εμφάνιση ολοένα και περισσότερο περιστατικών που σχετίζονται με σχολική βία και τον εκφοβισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί ένα «πρόβλημα» για το δεδομένο κοινωνικό περιβάλλον (σχολείο) και απασχολεί όσους εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν μέσα σε αυτό, ιδίως δε τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν αυτά τα φαινόμενα (Παρασκευόπουλος Μ., Μπίλια Α., Παρασκευοπούλου Π., 2014).

Η πολυσύνθετη και πολύπλοκη δομή των παραγόντων που συντελούν και αλληλεπιδρούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη αλλά ταυτόχρονα και ενδιαφέρουσα την προσπάθεια μελέτης του φαινομένου.

Το bullying στο σχολείο. Θυματοποίηση των μαθητών. Θεωρητικό πλαίσιο

Υπήρξε -και σε ένα βαθμό ακόμα υπάρχει- δυσκολία στην απόδοση περιεχομένου στον όρο «bullying», η ερμηνεία του οποίου σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τον τρόπο που οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν αλλά και ορίζουν σχετικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου. Η ερμηνεία του όρου σχετίζεται άμεσα και με το περιβάλλον μέσα στο οποίο συμβαίνει, δυσκολεύοντας έτσι την κοινή προσέγγιση του φαινομένου από πλευράς των ερευνητών και την γενίκευση των μεθόδων ανάλυσης και επεξεργασίας των αποτελεσμάτων. Ο Smith (2006), αναφερόμενος στην δυσκολία ακριβούς ορισμού του σχολικού εκφοβισμού, επισημαίνει ότι τα κριτήρια που διαφοροποιούν τις επιθετικές πράξεις από τις πράξεις σχολικού εκφοβισμού χρειάζονται περαιτέρω αποσαφήνιση, όπως επίσης χρειάζεται να καθοριστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι παράμετροι που προσδιορίζουν την ανισότητα δύναμης ανάμεσα στο δράστη και το θύμα.

Αρχικά ο Olweus (1978) έδωσε έμφαση στη φυσική βία. Στη συνέχεια τόσο ο ίδιος αλλά και άλλοι ερευνητές (Bjorkqvist, 1992, Smith & Sharp, 1994) έδωσαν σημασία και σε άλλες μορφές βίας, έτσι ο σχολικός εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει τις άμεσες μορφές βίας (σωματική κακοποίηση) και τις έμμεσες, όπως είναι η διάδοση φημών ή η κοινωνική απομόνωση. Ο ίδιος, (Olweus, 1999) καταλήγει σε έναν πιο ολοκληρωμένο και περιεκτικό ορισμό, ο οποίος περιλαμβάνει τα παρακάτω τρία κριτήρια: (α) τη σκόπιμη και στοχοκατευθυνόμενη χρήση βίας (β) που επαναλαμβάνεται στο χρόνο (γ) και συμβαίνει στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης η οποία χαρακτηρίζεται από ανισότητα δύναμης.

Υπό την έννοια αυτή ο Rigby (1996), ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως: *«μια επαναλαμβανόμενη καταπίεση, ψυχολογική ή σωματική, ενός λιγότερο δυνατού προσώπου από ένα πρόσωπο ή ομάδα προσώπων με περισσότερη δύναμη».*

Ειδικότερα, ως προς το σκέλος της θυματοποίησης, ο Olweus (2009), αναφερόμενος στο πότε ένας μαθητής πέφτει θύμα του φαινομένου σημειώνει ότι: *«ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές».* Διακρίνει μάλιστα τις πράξεις εκφοβισμού από τις απλές επιθετικές εκφράσεις ανάμεσα στους μαθητές ορίζοντας ότι για να χαρακτηριστεί μια επιθετική πράξη ως εκφοβισμός θα πρέπει να υπάρχει διαφορά δύναμης μεταξύ δράστη και θύματος, τέτοια ώστε να καθίσταται το θύμα αδύναμο να αμυνθεί, με αποτέλεσμα να τίθεται σε μειονεκτική θέση έναντι του θύτη-δράστη. Μάλιστα η διαφορά δύναμης μπορεί να αφορά είτε τη σωματική είτε την ψυχολογική διάσταση και κατάσταση τους. Αναφερόμενος ο Olweus στις «αρνητικές ενέργειες» εννοεί στις βλάβες και τις ενοχλήσεις που γίνονται σκόπιμα είτε λεκτικά (πειράγματα, βρισιές, χλευασμός, απειλές), είτε με σωματικό τρόπο (σπρωξίματα, τσιμπήματα, στρίμωγμα, μπουιές, κλωτσιές, ξύλο), είτε με διάφορους άλλους τρόπους (άσεμνες χειρονομίες, σκόπιμος αποκλεισμός κάποιου από την παρέα/ομάδα, άρνηση συμμόρφωσης στην επιθυμία του θύματος). Ο

ορισμός αυτός όπως διατυπώνεται από τον Olweus, επισημαίνει ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται κυρίως στη σχολική πραγματικότητα και έχει σοβαρές επιπτώσεις στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και τη διαδικασία της μάθησης.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν καταγεγραμμένες πολλές λίστες με συμπεριφορές οι οποίες ορίζουν και κατηγοριοποιούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο το «bullying». Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές είναι ποικίλες, ανάλογες με τις διάφορες μορφές εκφοβισμού που παρατηρούνται στα σχολεία και αντανακλούν στην εκτεταμένη μελέτη του φαινομένου. Μια βασική κατηγοριοποίηση του σχολικού εκφοβισμού είναι αυτή των άμεσων και έμμεσων μορφών του (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992). Στην ίδια κατεύθυνση και οι (Rigby, 2008a, Olweus, 2009), διακρίνουν δύο είδη εκφοβισμού: τον άμεσο που εκδηλώνεται με ευθείες σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις προς το θύμα και τον έμμεσο, ο οποίος περιλαμβάνει τη συκοφαντία, τη χειραγώγηση των φιλικών σχέσεων και τον σκόπιμο αποκλεισμό από μια ομάδα.

Ερευνητική διαδικασία - Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 534 μαθητές, ηλικίας 10-12 ετών, οι οποίοι φοιτούν στην Ε΄ 47% (251) και στην ΣΤ΄ 53% (283) τάξη του Δημοτικού σχολείου, σε ποσοστό 53,7% (287) είναι αγόρια και 46,3% (247) κορίτσια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά σχολεία της Δυτικής Αττικής, κατά το διάστημα από τον Σεπτέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2013. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης να συμπληρώσουν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, με βάση το Olweus Bullying Questionnaire και τα ερευνητικά εργαλεία προηγούμενων ερευνών (Smith, P. A. & Hoy, W. K. 2004), που έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τα παιδιά μέσα στις τάξεις που φοιτούν, κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματός τους.

Ανάλυση δεδομένων - αποτελέσματα

Το ερευνητικό εργαλείο - ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας έχει ευρύτατα χρησιμοποιηθεί παγκόσμια για τη διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και αφορά τις μορφές θυματοποίησης (τι από τα παρακάτω συνέβη ΣΕ ΣΕΝΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ κατά τους 2-3 τελευταίους μήνες στο σχολείο;). Από τις προτάσεις του, οι τρεις πρώτες προτάσεις/μεταβλητές, *«μου είπαν άσχημα λόγια, με κορόιδεψαν»*, *«με χτύπησαν, με κλώτσησαν»*, *«με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω πράγματα που δεν ήθελα να κάνω»*, - αφορούν σε μορφές άμεσης θυματοποίησης, ενώ οι δυο επόμενες προτάσεις/μεταβλητές, *«επίτηδες με άφησαν*

απέξω από πράγματα που έκαναν» και «είπαν ψέματα ή διέδωσαν άσχημα πράγματα για μένα», αφορούν σε μορφές έμμεσης θυματοποίησης.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφέρουν τη συχνότητα που εκφοβίζονται από άλλα παιδιά (Ποτέ / 1-2 φορές το μήνα / 2-3 φορές το μήνα / 1 φορά την εβδομάδα / αρκετές φορές) για καθεμιά μορφή εκφοβισμού (σωματικός εκφοβισμός, λεκτικός εκφοβισμός κ.λ.π.).

Πίνακας 1. Μορφές θυματοποίησης: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. (N = 534)

Μεταβλητές (N=534)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Μορφές θυματοποίησης		
1. μου είπαν άσχημα λόγια, με κορόιδεψαν	2,02	1,221
2. επίτηδες με άφησαν απέξω από πράγματα που έκαναν	1,64	1,127
3. με χτύπησαν, με κλώτσησαν	1,36	,886
4. είπαν ψέματα ή διέδωσαν άσχημα πράγματα για μένα	1,76	1,203
5. με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω πράγματα που δεν ήθελα να κάνω.	1,31	,869

Από τα στοιχεία του Πίνακα 1, προκύπτει ότι η συνηθέστερη μορφή θυματοποίησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι η άμεση, λεκτική, «μου είπαν άσχημα λόγια, με κορόιδεψαν, ή με πείραξαν με άσχημα λόγια» (μ.ο. 2,02). Ακολουθεί η έμμεση λεκτική μορφή με σκοπό τον αποκλεισμό «είπαν ψέματα ή διέδωσαν άσχημα πράγματα για μένα και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να μη με συμπαθούν» (μ.ο. 1,76). Η επόμενη έμμεση μορφή θυματοποίησης με στόχο τον αποκλεισμό από την ομάδα είναι «επίτηδες με άφησαν απέξω από πράγματα που έκαναν, με απέκλεισαν από την παρέα τους ή με αγνόησαν εντελώς» (μ.ο. 1,64). Φαίνεται ότι η σωματική βία, ως άμεση μορφή θυματοποίησης, «με χτύπησαν, με κλώτσησαν, με έσπρωξαν ή με κλείδωσαν μέσα σε ένα δωμάτιο» δεν δηλώνεται ψηλά από τους συμμετέχοντες (μ.ο. 1,36), ενώ στην τελευταία θέση συναντάμε την έμμεση μορφή εξαναγκασμού «πράγματα που δεν ήθελα να κάνω» (μ.ο. 1,31). Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν και με τα αναφερόμενα από τον Rigby (2008), ότι οι λεκτικές μορφές εκφοβισμού, δείχνουν να είναι συχνότερες από τις σωματικές μορφές, ή τις έμμεσες μορφές, όπως ο αποκλεισμός των θυμάτων από παρέες.

Θυματοποίηση των μαθητών στο σχολείο – χαρακτηριστικά

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι αναφορικά με τις μορφές θυματοποίησης (τι από τα παρακάτω συνέβη ΣΕ ΣΕΝΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ κατά τους 2-3 τελευταίους μήνες στο σχολείο;) τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν τα παρακάτω:

Ερ. α1. Μού είπαν άσχημα λόγια, με κορόιδεψαν ή με πείραξαν με άσχημο τρόπο

N=534	Ποτέ 1	1-2 φορές το μήνα 2	2- 3φορές το μήνα 3	1 φορά την εβδομάδα 4	Αρκετές φορές 5
συχνότητες	219	208	39	15	53
ποσοστά	41%	39%	7,3%	2,8%	9,9%

Παρατηρούμε ότι αναφορικά με την άμεση μορφή θυματοποίησης που περιγράφει η παραπάνω ερώτηση, έχουν υποστεί αυτή την συμπεριφορά «αρκετές φορές» το 9,9% των συμμετεχόντων και «μια φορά την εβδομάδα» το 2,8%. Μόλις 4 στους 10 μαθητές φαίνεται ότι δεν έχουν «ποτέ» υποστεί κανενός είδους λεκτική βία.

Ερ. α2. Με απέκλεισαν από την παρέα τους, με αγνόησαν εντελώς

N=534	Ποτέ 1	1-2 φορές το μήνα 2	2- 3φορές το μήνα 3	1 φορά την εβδομάδα 4	Αρκετές φορές 5
συχνότητες	353	104	31	10	36
ποσοστά	66,1%	19,5%	5,8%	1,9%	6,7%

Η ερώτηση α2 αφορά στην εκδήλωση έμμεσης μορφής θυματοποίησης και σύμφωνα με τα δεδομένα έχουν υποστεί αυτή την συμπεριφορά «αρκετές φορές» το 6,7% των συμμετεχόντων και «μια φορά την εβδομάδα» το 1,9%. Σχεδόν 7 στους 10 μαθητές δηλώνουν ότι δεν έχουν δεχτεί αυτού του είδους την συμπεριφορά «ποτέ».

Ερ. α3. Με χτύπησαν, με κλώτσησαν, με έσπρωξαν ή με κλείδωσαν μέσα σε ένα δωμάτιο

N=534	Ποτέ 1	1-2 φορές το μήνα 2	2- 3φορές το μήνα 3	1 φορά την εβδομάδα 4	Αρκετές φορές 5
συχνότητες	428	66	16	4	20
ποσοστά	80,1%	12,4%	3%	0,7%	3,7%

Και η ερώτηση α3 αναφέρεται σε άμεση μορφή θυματοποίησης την οποία έχουν υποστεί «αρκετές φορές» το 3,7% των συμμετεχόντων, «μια φορά την εβδομάδα»

το 0,7% και «2-3 φορές το μήνα» το 3%. Εντυπωσιακό είναι το εύρημα ότι μόλις 2 στους 10 συμμετέχοντες δηλώνουν πως έχουν υποστεί σωματική βία.

Ερ. α4. Είπαν ψέματα για μένα και προσπάθησαν να κάνουν τους άλλους να μην με συμπαθούν

N=534	Ποτέ 1	1-2 φορές το μήνα 2	2- 3φορές το μήνα 3	1 φορά την εβδομάδα 4	Αρκετές φορές 5
συχνότητες	325	111	43	12	43
ποσοστά	60,9%	20,8%	8,1%	2,2%	8,1%

Στις έμμεσες μορφές θυματοποίησης αναφέρεται και η ερώτηση α4, σύμφωνα με την οποία έχουν υποστεί αυτή την συμπεριφορά «αρκετές φορές» το 8,1% των συμμετεχόντων και «μια φορά την εβδομάδα» το 2,2%. Όπως και στην ερ. α2 που αφορά επίσης σε έμμεση μορφή θυματοποίησης με στόχο τον αποκλεισμό από την ομάδα, 4 στους 10 μαθητές δηλώνουν ότι δεν την έχουν ποτέ υποστεί.

Ερ. α5. Με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω πράγματα που δεν ήθελα να κάνω

N=534	Ποτέ 1	1-2 φορές το μήνα 2	2- 3φορές το μήνα 3	1 φορά την εβδομάδα 4	Αρκετές φορές 5
συχνότητες	450	46	12	8	18
ποσοστά	84,3%	8,6%	2,2%	1,5%	3,4%

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ερώτησης α5, παρατηρούμε ότι αναφορικά με την άμεση μορφή θυματοποίησης, με στόχο τον εξαναγκασμό, που περιγράφει, έχουν υποστεί αυτή την συμπεριφορά «αρκετές φορές» το 3,4% των συμμετεχόντων και «μια φορά την εβδομάδα» το 1,5%. Είναι η μορφή θυματοποίησης που συναντάται λιγότερο από όλες τις άλλες που περιγράφονται στο ερωτηματολόγιο, αφού λιγότεροι από 2 στους 10 μαθητές δηλώνουν ότι την έχουν υποστεί.

Συνολικά κατά μέσο όρο φαίνεται ότι το 8,35% των συμμετεχόντων μαθητών έχουν πέσει θύματα bullying.

Θυματοποίηση και φύλο

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και ευρήματα διαφόρων ερευνών το φύλο φαίνεται ότι διαφοροποιεί την εμπλοκή σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 2. *Θυματοποίηση και φύλο: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. (N=534)*

Μεταβλητές (N=534)	Αγόρια (N= 287)		Κορίτσια (N= 247)		F	P
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
Μορφές θυματοποίησης						
Μορφές άμεσης θυματοποίησης						
α1. μου είπαν άσχημα λόγια, με κοροΐδεψαν	2,13	1,231	1,89	1,200	11,073	0,026
α3. με χτύπησαν, με κλώτσησαν	1,45	0,941	1,25	0,806	19,764	0,001
α5. με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω πράγματα που δεν ήθελα να κάνω.	1,36	0,959	1,25	0,761	7,525	0,111
Μορφές έμμεσης θυματοποίησης						
α2. επίτηδες με άφησαν απέξω από πράγματα που έκαναν	1,59	1,115	1,70	1,141	12,297	0,015
α4. είπαν ψέματα ή διέδωσαν άσχημα πράγματα για μένα	1,78	1,234	1,73	1,169	3,231	0,520

Αναφορικά με τις μορφές θυματοποίησης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Συγκεκριμένα τα αγόρια δηλώνουν ότι πέφτουν θύματα συνομηλίκων τους περισσότερο από ότι τα κορίτσια στις μεταβλητές που αφορούν στις άμεσες μορφές θυματοποίησης και ειδικότερα αυτές που εκδηλώνονται με λεκτική βία, α1) «μου είπαν άσχημα λόγια, με κοροΐδεψαν» ($p= 0,026$), με άμεση σωματική βία α3) «με χτύπησαν, με κλώτσησαν» ($p=0,001$). Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς την μορφή α2) «με απείλησαν ή με ανάγκασαν να κάνω πράγματα που δεν ήθελα να κάνω». Αντίθετα φαίνεται ότι τα κορίτσια δέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια την έμμεση μορφή θυματοποίησης με στόχο τον αποκλεισμό τους α4) «επίτηδες με άφησαν έξω από την παρέα» ($p= 0,015$). Καμιά στατιστική διαφοροποίηση δεν παρατηρείται σε σχέση με το φύλο ως προς την έμμεση μορφή θυματοποίησης, α5) «είπαν ψέματα ή διέδωσαν άσχημα πράγματα για μένα», την οποία φαίνεται ότι υφίστανται και τα δυο φύλα στον ίδιο περίπου βαθμό.

Συμπεράσματα

Σχετικά με τη διερεύνηση της θυματοποίησης μέσα στο χώρο του σχολείου, συγκεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι από τις άμεσες μορφές θυματοποίησης, η λεκτική είναι αυτή που δηλώνεται ότι υφίστανται περισσότερο οι μαθητές, με κοροΐδιες, άσχημα λόγια και πειράγματα. Η

συκοφαντία στους τρίτους και ο αποκλεισμός από τις παρέες είναι αυτές που κυριαρχούν από τις έμμεσες μορφές θυματοποίησης.

Τα ποσοστά θυματοποίησης που καταγράφονται στην παρούσα έρευνα προσεγγίζουν τα ποσοστά της έρευνας του Olweus (2009) στη Νορβηγία το 1985. Συγκεκριμένα το 2.8% των συμμετεχόντων στην έρευνα μας «μια φορά την εβδομάδα» δηλώνει ότι έχει πέσει θύμα λεκτικού εκφοβισμού, έναντι του 3% στην έρευνα του Olweus.

Τα συνολικά ποσοστά που καταγράφηκαν στην έρευνά μας, σύμφωνα με τα οποία το ποσοστό των μαθητών θυμάτων bullying φτάνει στο 8,35%, επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση, βρίσκονται κοντά στις μετρήσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2001-02), σύμφωνα με τον οποίο, τα ποσοστά των ελλήνων μαθητών-θυμάτων bullying φτάνουν στο 8,7%, όπως επίσης και με τα αποτελέσματα έρευνας που έγινε στα πλαίσια του ίδιου Προγράμματος «Δάφνη», (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2009), στην οποία το ποσοστό των μαθητών - θυμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στο 7,87% του συνόλου των μαθητών. Συμφωνεί επίσης και με την έρευνα της Σαπουνά (2008), τα αποτελέσματα της οποίας δείχνουν ότι η συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα είναι μικρότερη από ότι στην Αγγλία, την Ιταλία και την Πορτογαλία. Συγκεκριμένα το 8.2% των μαθητών/τριών που πήραν μέρος στην έρευνα χαρακτηρίζονται ως θύματα. Στην ίδια κατεύθυνση έρευνες της ΕΠΙΨΥ, (2006) και των Πετρόπουλου και Παπαστυλιανού (2001) καταγράφουν ότι τα ποσοστά εκφοβισμού μεταξύ μαθητών στη χώρα μας είναι χαμηλά σε σύγκριση με άλλες χώρες.

Αναφορικά με τις μορφές θυματοποίησης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο, επιβεβαιώνοντας την αρχική μας υπόθεση. Συγκεκριμένα τα αγόρια δηλώνουν ότι πέφτουν θύματα συνομηλίκων τους περισσότερο από ότι τα κορίτσια στις μεταβλητές που αφορούν στις άμεσες μορφές θυματοποίησης και ειδικότερα αυτές που εκδηλώνονται με λεκτική βία, «*μου είπαν άσχημα λόγια, με κορόιδεψαν*», ή με άμεση σωματική βία «*με χτύπησαν, με κλώτσησαν*». Αντίθετα φαίνεται ότι τα κορίτσια δέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια την έμμεση μορφή θυματοποίησης με στόχο τον αποκλεισμό τους, «*επίτηδες με άφησαν έξω από την παρέα*».

Τα παραπάνω αποτελέσματα, για τη θυματοποίηση των μαθητών σε σχέση με το φύλο, φαίνεται ότι συμφωνούν και με άλλες ανάλογες έρευνες. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Tapper & Boulton, (2004) τα αγόρια ασκούν και δέχονται περισσότερο άμεσο εκφοβισμό (κυρίως σωματικό) και τα κορίτσια περισσότερο έμμεσο (αποκλεισμό από παρέα, διάδοση φημών). Στα αγόρια καταλογίζεται ο σωματικός – φυσικός εκφοβισμός, δηλαδή τα αγόρια ασκούν και υφίστανται σωματική βία, ενώ στα κορίτσια καταλογίζεται η λεκτική βία, δηλαδή ασκούν και υφίστανται λεκτική βία. Η πλειοψηφία των ελληνικών ερευνών (Μπεζέ, 1990, Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2000, Φακιολάς, 1995, Χατζή, Πατεράκη και

Χουντουμάδη, 2000) συγκλίνει στο εύρημα πως το φύλο παίζει άμεσο ρόλο στην άσκηση σωματικής βίας. Ειδικότερα, τα αγόρια ασκούν σωματική βία σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια, τα οποία εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό σε βίαια επεισόδια, ενώ αναμειγνύονται περισσότερο σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού. (Τσιάντης, 2008)

Σύμφωνα με την Sarouna, (2008), στα ελληνικά σχολεία δε παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη θυματοποίηση σε γενικό πλαίσιο. Σημειώνεται όμως ότι για συγκεκριμένες μορφές σχολικού εκφοβισμού, τα αγόρια ξεπερνούν κατά πολύ τα κορίτσια ως προς τη σωματική θυματοποίηση, ενώ τα κορίτσια προτιμούν συνήθως το λεκτικό εκφοβισμό (Pateraki & Houndoumadi, 2001; Sarouna, 2008; Ψάλτη και Κωνσταντίνου, 2007), κάτι που συναντάται και διεθνώς (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008).

Τέλος τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις διαπιστώσεις της Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (2010) και καταδεικνύουν ότι η σχολική βία στην Ελλάδα δεν διαφέρει ως προς τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται από αυτές στις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες, αλλά η συχνότητα εμφάνισής τους είναι σαφώς μικρότερη από ότι σε αυτές. Όπως επίσης σημειώνει ο Μανιάτης (2010), το φαινόμενο της σχολικής βίας στην Ελλάδα δεν έχει την ίδια ένταση και την ίδια μορφή με αυτή που εμφανίζεται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, είναι όμως υπαρκτό, παρουσιάζει αυξητική τάση και χρήζει αντιμετώπισης.

Βιβλιογραφία

- Bjorkqvist, K., & Nicmcli, P. (1992). New trends in the study of female aggression. In K. Bjorkqvist & P. Nienrelli (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, CA: Academic Press
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992a). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 1 B, 117 -127.
- Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8(1), 12-29.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου Α. (2010) Προλογικές σκέψεις. Στο: Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου Α. (Επιμ.) *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 35-98.
- ΕΠΙΨΥ (2006) Έφηβοι και σχολικό περιβάλλον. Αθήνα.
- Μανιάτης Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138
- Μπεζέ, Λ. (1990). Δυσκοινωνικότητα των νέων και δυσκολία προσαρμογής του αναμορφωτικού συστήματος. Συμπόσιο για την πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων: Επανεκπαίδευση – ένταξη, 29-38. Αθήνα – Κομοτηνή. Εκδόσεις: Σάκουλα.

- Newman-Carlson, D., Horne, A., M., Bartolomucci, C., L. (2000) *Bully Busters. A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders. Grades 6-8.* U.S.A.: McNaughton & Gunn, Inc.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys.* Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (2004) *The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway.* In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds) *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Παρασκευόπουλος Μ., Μπίλια Α., Παρασκευοπούλου Π. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των μαθητών του Δημοτικού.* Αθήνα: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. ΕΚΠΑ - ΠΤΔΕ
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). *Bullying among primary school children in Athens, Greece.* *Educational Psychology*, 21, 167-175.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2000) (Επιμ). *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα: Έρευνα και Παρέμβαση.* ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., Αθήνα 2000, (σελ. 142-148).
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις).* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Olweus, D. (2007). *Bullying Prevention Program, Olweus Bullying Questionnaire-Standard School Report.* U.S.A: Hazelden- PDA
- Olweus, D. (2007). *What is bullying.* www.olweusbullyingpreventionprogram.com
- Olweus, D. (2009): *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε, Έκδοση Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.* (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.), Αθήνα.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools - and what to do about it.* Melbourne, ACER.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School.* Blackwell Publishing
- Rigby, K. (2008): *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις.* Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.
- Rigby, K. (2008b) *Children and Bullying.* Victoria: Blackwell Publishing.
- Sapouna, M. (2008). *Bullying in Greek Primary and Secondary Schools.* *School Psychology International*, No. 2
- Sapouna, M. (2009). *Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among greek primary and secondary school students?* *Journal of Interpersonal Violence*, 1912-1927.

- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. and Jugert, G. (2006) Physical, verbal and relational forms of bullying among german students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32:261-275.
- Smith, D.M. (2006). "The Relationship Between Emotional Childhood Maltreatment and Bullying". Dissertation, New York University, New York.
- Smith, P. A. & Hoy, W. K. (2004). Teachers' perceptions of student bullying: A conceptual and empirical analysis. *Journal of School Leadership*, 14, 308-326.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Tapper, K. & Boulton, J. M. (2004). Sex difference in levels of physical, verbal and indirect aggression amongst primary school children and their association with beliefs about aggression. *Aggressive Behaviour*, 30, 123-145.
- Φακιολάς, Ν. & Αρμενάκης, Α. (1995). Παραβατικότητα και Επιθετικότητα Εφήβων Μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 42 – 50
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτη
- Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ., (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνοπολιτισμικής προέλευσης, *Ψυχολογία*, 14 (4).

Η συμβολή του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στην διαμόρφωση και εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού

Τρίγκα Ελένη

Σχολική Σύμβουλος, Phd ΕΚΠΑ, Msc στη Σχολική Ψυχολογία
eltriga@otenet.gr

Φώτη Παρασκευή

ΠΕ 60 & ΠΕ02, Υποψήφια Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, Msc διαπολιτισμική εκπ/ση
vivifoti@gmail.com

Περίληψη

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και γενικά της εξέλιξής του, σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές σχέσεις και επηρεάζεται από τις πολιτισμικές διαδικασίες. Το παιδί συμμετέχει ενεργά στην εξέλιξη του, διαμορφώνει την προσωπικότητά του και προσαρμόζεται συνεχώς στα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα τα οποία χαρακτηρίζουν το «Περιβάλλον». Μέσα από την παρούσα εισήγηση και τη μελέτη ερευνών που έχουν γίνει θα διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει την προσωπικότητα και γενικά την εξέλιξη του παιδιού και θα αναδυθούν ζητήματα διαφορετικότητας και κουλτούρας.

Εισαγωγή - Προβληματική

Τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού είναι γεμάτα από αλλαγές σε διάφορους τομείς όπως: σωματική εξέλιξη, σωματικές δεξιότητες, γλώσσα, επικοινωνία, κοινωνικές σχέσεις, παιχνίδι και γνωστικές δεξιότητες. Οι αλλαγές αυτές συμβαίνουν σε όλα τα παιδιά, σε όλα τα περιβάλλοντα και σε όλες τις κοινωνίες και αποτελούν βασικά στοιχεία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της εξέλιξης του παιδιού.

«..Την εξέλιξη από το μπουσούλημα στο περπάτημα, από το βάβισμα στην ομιλία, από τη συγκεκριμένη σκέψη στην αφηρημένη σκέψη την ονομάζουμε εξέλιξη. Σε κάθε περίπτωση, το στάδιο που εμφανίζεται μεταγενέστερα το κρίνουμε ως πιο ικανοποιητικό τρόπο λειτουργίας από το προηγούμενο.» (Mussen et all, 1984).

Εξέλιξη συντελείται στις γνωστικές λειτουργίες (Nicky Hayes, 1997) όπως αντίληψη, προσοχή, σκέψη, μνήμη, γλώσσα, στις βιοσωματικές λειτουργίες ξεκινώντας από τις αντανεκλαστικές κινήσεις βρέφους από ένα ερέθισμα (αντανεκλαστικό Babinsky) φτάνουμε σταδιακά στη εξειδικευμένη, αυτόματη κίνηση με ακρίβεια, ευκαμψία, ταχύτητα, ετοιμότητα και ισχύ (Παρασκευόπουλος, 1985) αλλά και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, μέσα από τις καθημερινές επαφές με την οικογένεια, τους δασκάλους, μέσα από το παιχνίδι και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Οι αλλαγές αυτές που ακολουθούν κάποιο προβλέψιμο. Κατά τον Salkind (1990), είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, ενώ σύμφωνα με τον M. Cole (1992) εκτός από τη βιολογία και το περιβάλλον, το άτομο και την κοινωνία, οι δύο αυτοί παράγοντες δεν δρουν απευθείας αλλά φιλτράρονται από έναν τρίτο παράγοντα, την κουλτούρα.

Ο Schaffer (1996) υποστηρίζει ότι αυτές οι αλλαγές προκαλούνται από εσωτερικούς παράγοντες που είναι έμφυτοι στα παιδιά και είναι αποτέλεσμα της ωρίμανσης τους αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες που έχουν τις ρίζες τους στο περιβάλλον του παιδιού και κυρίως στο τμήμα του περιβάλλοντος κατά τα πρώτα έτη της ζωής του. Η επίδραση των γονέων στο παιδί είναι κρίσιμη κατά τα πρώτα έτη της ζωής του. Στα επόμενα έτη το παιδί βρίσκεται κάτω από την επίδραση και άλλων ατόμων όπως είναι: τα αδέρφια, οι συγγενείς, οι δάσκαλοι, οι συνομήλικοι και κατά τα τελευταία έτη κάτω από την επίδραση των μέσω μαζικής ενημέρωσης και κυρίως της τηλεόρασης.

Όλοι οι παραπάνω φορείς μπορούν να επηρεάσουν, ο καθένας με το δικό του τρόπο και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αναπτυσσόμενης προσωπικότητας και γενικά της εξέλιξης του.

Περιβάλλον και Περιοχή Εξέλιξης

Ο Piaget, Gesell και ο Skinner, μίλησαν για το Περιβάλλον και εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις στο κατά πόσο επηρεάζει την εξέλιξη του παιδιού. (Cole, M., Cole, S. 1989). Ο Schaffer (1996) υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνει συνειδητό ότι η συμπεριφορά κάθε παιδιού παίρνει νόημα από τις σχέσεις μέσα στις οποίες εντάσσεται το παιδί. Οι σχέσεις αυτές με τη σειρά τους είναι ενταγμένες σε συστήματα, όπως είναι οι οικογένειες και είναι δυνατό να κατανοηθούν μόνο στο πλαίσιο της κοινωνίας, τμήμα της οποίας αποτελούν.

Το παιδί δεν μένει παθητικό αλλά ενεργητικό στον καθορισμό του «αποτελεσματικού περιβάλλοντος» ενώ ο ενήλικας δομεί το περιβάλλον ώστε να προσελκύσει το παιδί. Την επιρροή του περιβάλλοντος περιορίζει η δραστηριότητα και η δεκτικότητα του παιδιού. Πώς όμως το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει την προσωπικότητα και γενικά την εξέλιξη του παιδιού;

Οι Harkness και Super (1977) μελετώντας τους Kirsigis στην Κένυα εισαγάγουν την έννοια της περιοχής εξέλιξης η οποία είναι ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται και προσαρμόζεται η συμπεριφορά. Για να αναπτυχθεί η προσωπικότητα και γενικά να εξελιχθεί ένα παιδί, σημαντικό ρόλο δεν παίζουν μόνο τα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα όπως η οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον μέσα στα οποία ζουν τα παιδιά αλλά και τα πολιτισμικά ρυθμισμένα έθιμα και οι πρακτικές ανατροφής του παιδιού, οι κοσμοαντιλήψεις των γονιών που

περιλαμβάνουν στόχους και προτεραιότητες για την ανατροφή και τη φροντίδα και γενικότερα ο τρόπος που οι οικογένειες και τα περιβάλλοντα αυτά έχουν οργανωθεί.

Οι Tobin και συν. (1989), αναφερόμενοι σε ένα κέντρο προσχολικής αγωγής στην Ιαπωνία και μελετώντας τη συμπεριφορά του μικρού Hiroki στο Komatsudani επισημαίνουν την τελείως διαφορετική αντίληψη που έχουν για τη συμπεριφορά του οι Κινέζοι από τους Αμερικανούς παρατηρητές ενώ οι Nsamenang και Lamb (1994), περιγράφοντας του Nso στο Καμερούν υποστήριξαν ότι η συναισθηματική και γνωστική εξέλιξη των παιδιών εξαρτάται και διαμορφώνεται από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και τόνισαν χαρακτηριστικά ότι κοινωνικοσυναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες είναι στενά συνδεδεμένες με γνώριμα καθήκοντα και διαπροσωπικές επαφές στις οποίες συμμετέχουν παιδιά και ενήλικες.

Η διαισθητική συμπεριφορά των γονιών ρυθμίζεται από κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα ενώ όπως αναφέρει ο Schaffer (1996) η ομιλία, το διάβασμα, το παιχνίδι αποτελούν ισχυρά πολιτισμικά εργαλεία μέσω των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν πώς να επικοινωνούν να σκέφτονται και να διευρύνουν τις σχέσεις τους. Για τον Cole (1992) οι ενήλικες είναι αυτοί που δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον και παρέχουν την απαραίτητη φροντίδα για το παιδί χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές και εργαλεία που έχουν ως σκοπό την προώθηση της ανθρωπίνης.

Στις παραπάνω έρευνες παρατηρούμε τα διαφορετικά «Περιβάλλοντα» μέσα στα οποία μεγαλώνουν τα παιδιά και κατανοούμε πόσο σημαντική είναι η έννοια και η διάσταση του «Περιβάλλοντος» στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην εξέλιξη του παιδιού ξεκινώντας από την αρχή ακόμα, από τις πρώτες μέρες της γέννησής του.

Η προσκόλληση και οι κοινωνιοπολιτισμικοί παράγοντες

Οι πρώτες σχέσεις του παιδιού έχουν θεμελιακή σημασία και συναισθηματική αξία γιατί διαμορφώνουν το χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων και αποτελούν το υπόβαθρο της αύξουσας αντίληψης των παιδιών και των εμπειριών τους για μάθηση και διδασκαλία. Το παιδί αναπτύσσει ένα μακροχρόνιο συναισθηματικό δεσμό με το άτομο που το φροντίζει που, ονομάζεται προσκόλληση, ενώ από τη βρεφική ηλικία έχει την ικανότητα να διαμορφώνει πολλές προσκολλήσεις ταυτόχρονα και όχι μόνο προς το πρόσωπο της μητέρας. Το παιδί επιλέγει το αντικείμενο της προσκόλλησης ανεξάρτητα από το ποιος ασχολείται με τη σωματική του φροντίδα ή τον χρόνο που του αφιερώνει. Η ποιότητα και όχι η ποσότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η βάση για τη διαμόρφωση της προσκόλλησης.

Όμως και στην προσκόλληση, οι Harkness & Super μελετώντας τα νήπια που γεννιούνται στην αγροτική κοινότητα της Κένυα, μας αποδεικνύουν ότι αυτά τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα πολύ διαφορετικό περιβάλλον σχέσεων προσκόλλησης σε σύγκριση με νήπια από Αμερική ή Ευρώπη. Οι αντιδράσεις που ισχύουν καθολικά διαφοροποιούνται μέσα από την οργάνωση της καθημερινής ζωής και έχουμε αντιδράσεις απέναντι ακριβώς στην ίδια κατάσταση. Η εξέλιξη των σχέσεων προσκόλλησης επηρεάζεται από κοινωνικοπολιτισμικές διεργασίες κατά ένα μεγάλο βαθμό.

Ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένη η φροντίδα και οι πολιτισμικές αντιλήψεις που επικρατούν επηρεάζουν τη συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Cole (1992) ο οποίος υποστηρίζει ότι ο τρόπος που εκφράζεται η προσκόλληση, εξαρτάται από τις πολιτισμικές φροντίδες του παιδιού από την προσωπική ιστορία των παιδιών στις ασκήσεις αποχωρισμού και επανένωσης και από τα πολιτισμικά νοήματα που αποδίδονται στον αποχωρισμό σε μεμονωμένες οικογένειες και στην ευρύτερη κοινωνία.

Άλλωστε και η Singer (1993) δίνει έμφαση στα παιδιά ως κοινωνικούς φορείς που διαπραγματεύονται τις σχέσεις που τα κάνουν να αισθάνονται ασφαλή και που εξειδικεύονται ανάλογα με το περιβάλλον παρόλο που μπορεί να έχουν ταυτόχρονα κοινές ανάγκες. Ακολουθώντας τα επιχειρήματα των Cole και Singer, αποδεχόμαστε την ιδέα ότι οι αποχωρισμοί και οι επανενώσεις έχουν διαφορετικά νοήματα για τα παιδιά σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα .

Οι συναισθηματικές και γνωστικές διαστάσεις των κοινωνικών σχέσεων εκτείνονται πέρα από την προσκόλληση. (Schaffer, 1996). Διαμορφώνουν την αίσθηση που έχουν τα παιδιά για τους εαυτούς τους σε σχέση με τους άλλους, στο μέτρο που αυτό το εσωτερικό μοντέλο γενικεύεται, όπως και οι προσδοκίες για όλες τις επόμενες σχέσεις. (Bowlby). Τα βρέφη με ασφαλή προσκόλληση αναπτύσσουν κοινωνικότητα, αυτοεκτίμηση, έχουν λιγότερες πιθανότητες να έχουν προβληματική συμπεριφορά και λιγότερες πιθανότητες να εμφανίσουν δυσκολίες προσαρμογής στις μεγαλύτερες ηλικίες, ενώ παράλληλα δείχνουν αυτονομία στο παιχνίδι και είναι πιο σίγουρα για τον εαυτό τους. Όμως, όπως αναφέρει και ο Schaffer (1996), το παιδί μπορεί να αυτονομηθεί και η ανασφαλής προσκόλληση δεν είναι μοίρα.

Επίλογος

Στην εισήγηση αυτή δώσαμε έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και γενικά της εξέλιξης του παιδιού με τον τρόπο που εντάσσεται στις κοινωνικές σχέσεις και επηρεάζεται από τις πολιτισμικές διαδικασίες. Το παιδί συμμετέχει ενεργά στην εξέλιξη του, διαμορφώνει την προσωπικότητα του και προσαρμόζεται συνεχώς στα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα τα οποία χαρακτηρίζουν το «Περιβάλλον».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cole, M., «Ο ρόλος της Κουλτούρας στην Εξέλιξη του Παιδιού», στο : Woodhead, M./Faulkner, D./Littleton, K. (επιμ.), Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.
- Cole, M., Cole, S. (1989), The development of children. New York : Scientific American Books.
- Harkness, S., Super, C., (1977) . Why African children are so hard to test στο L.L. Adler (ed) Issues in Cross – Cultural Research . Annals of the New York Sciences 285 :326 -31.
- Hayes Nicky, Εισαγωγή στις Γνωστικές Διαδικασίες, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.
- Lewis Charlie, Πλευρές της ανθρώπινης ανάπτυξης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.
- Nsameng, B., Lamb, M., «Η κοινωνικοποίηση των παιδιών των NSO στη Bamenda Grassfields του Βορειοδυτικού Καμερούν» Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. Εξελικτική Ψυχολογία, τ. 1, 2, Βρεφική ηλικία, Προσχολική ηλικία, Αθήνα, 1998.
- Schaffer, H.R., Social Development, Oxford, Blackwell, 1996.
- Schaffer, H.R. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1996.
- Singer, E. «Η φροντίδα των παιδιών Μέσα και Έξω από το σπίτι», στο Woodhead, M./Faulkner, D./Littleton, K. (επιμ.), Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.
- Super, C., Harkness, S., « Η εξέλιξη του συναισθήματος κατά τη Νηπιακή και την Πρώτη Παιδική Ηλικία» στο Woodhead, M./Faulkner, D./Littleton, K. (επιμ.), Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.
- Super, C., Harkness, S.,
- Tobin, J., Wu, D., Davidson, D. « Komatsudan: Ένα Ιαπωνικό κέντρο προσχολικής αγωγής» στο Woodhead, M./Faulkner, D./Littleton, K. (επιμ.), Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.
- Woodhead, M./Faulkner, D./Littleton, K. (eds), Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.

Η άμεση βία στα εν χρήσει σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τσέκου Αικατερίνη

Ph.D. Θεολογίας, Ph.D. Παιδαγωγικής, M.Sc. Παιδαγωγικής, Διευθύντρια 6^{ου}

Γυμνασίου Ν. Ιωνίας

aikatsekou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αντλεί τα θεωρητικά της ερείσματα από την Παιδαγωγική της Ειρήνης, τη θεωρία του Johan Galtung για την τριπλή ταξινόμηση της βίας ως άμεσης ή προσωπικής, έμμεσης/δομικής ή διαρθρωτικής και πολιτισμικής, τη Διεθνή Έρευνα Σχολικών Βιβλίων και την αντίστοιχη πολιτική προσέγγισή του μαθήματος των Θρησκευτικών. Υλικό της έρευνας αποτέλεσαν έξι (6) σχολικά βιβλία Θρησκευτικών Γυμνασίου και Λυκείου ενώ η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Από τις αναλύσεις προκύπτει ότι τα υπό έρευνα σχολικά βιβλία, στο σύνολό τους καταδικάζουν τη χρήση βίας μέσα από την προβολή των δεινών που προκαλούν οι συγκρούσεις και οι εχθροπραξίες, οι οποίες, συνδέονται με κοινωνικοοικονομικοπολιτικά κίνητρα και προβάλλουν την επίλυση των διενέξεων με ειρηνικές και δημοκρατικές διαδικασίες.

Εισαγωγή - Προβληματική

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτελούν η Παιδαγωγική της Ειρήνης, η θεωρία του Νορβηγού ερευνητή της ειρήνης Johan Galtung για την τριπλή ταξινόμηση της βίας ως άμεσης ή προσωπικής, έμμεσης/δομικής ή διαρθρωτικής, η Διεθνής Έρευνα Σχολικών Βιβλίων και η αντίστοιχη πολιτική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ειδικότερα:

Η Παιδαγωγική της Ειρήνης εμφανίστηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ιδιαίτερη όμως ανάπτυξη γνώρισε μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο (Μπονίδης, 1998; 2003; υπό έκδοση). Είναι ο ειδικός επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής, ο οποίος επιδιώκει μέσα από παιδαγωγικές διαδικασίες να απαλείψει από το μυαλό των εκπαιδευόμενων αντιλήψεις που στηρίζονται σε βίαια πρότυπα, να ενισχύσει το αίσθημα της ανοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητας, να αποδυναμώσει τα στερεότυπα, να καλλιεργήσει το αίσθημα μιας συλλογικής ταυτότητας και να συμβάλει στη δημιουργία μιας νέας τάξης πραγμάτων εδραιωμένης στην ειρήνη (Haris, 2004; Salomon, 2004; Hettler & Johnston, 2009). Καλύπτει όλο το φάσμα της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης, στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων στάσεων, αξιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών που απαιτούνται για την καλλιέργεια ενός πολιτισμού ειρήνης (Hicks, 2004; Johnson & Johnson, 2006;; Bajai & Brantmeier, 2010). Επιπλέον, έχει επίκεντρο τους μαθητές και την κοινωνία και αποβλέπει στην εξασφάλιση της ανθρώπινης ασφάλειας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της διαπολιτισμικής κατανόησης, του διεθνούς διαλόγου, της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, του σεβασμού για τη ζωή, της δέσμευσης για τη μη βία,

θεωρώντας ότι η εξασφάλιση και εδραίωση μιας παγκόσμιας ειρήνης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαδικασίας της αγωγής (Μπονίδης, 1998; 2003; υπό έκδοση; Page, 2004; Danesh, 2006; Bekerman, 2007; Lum, 2010; Τσέκου, 2015).

Η *άμεση ή προσωπική βία* προϋποθέτει μια άμεση σχέση μεταξύ του δράστη και του παραλήπτη της βίας, υπάρχει πάντα ένας «*ηθοποιός*» ή ένας παράγοντας ο οποίος δεσμεύει τη βία (Galtung, 1969), πρόκειται για μια προσχεδιασμένη εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς εναντίον κάποιου προσώπου ή ομάδων και προξενεί ορατή φυσική βλάβη. Μορφές άμεσης βίας μπορούν να είναι, μεταξύ άλλων, στο παγκόσμιο σύστημα ο πόλεμος και η γενοκτονία, σε επίπεδο κοινωνίας ο εμφύλιος πόλεμος και σε επίπεδο ατόμου η εγκληματικότητα (Μπονίδης, 1988). Η *δομική /έμμεση ή διαρθρωτική βία*, από την άλλη μεριά, εντοπίζεται στις δομές των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών συστημάτων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο και είναι εξίσου επιβλαβής όσο και η άμεση ή προσωπική βία (Galtung, 1969). Η *πολιτισμική βία* την οποία εισήγαγε ο Νορβηγός ερευνητής της ειρήνης Johan Galtung το 1990 νομιμοποιεί την άμεση και έμμεση/δομική βία μέσα από κάποιες πτυχές του πολιτισμού όπως η θρησκεία, η ιδεολογία, η τέχνη, η γλώσσα, η επιστήμη ώστε να επιτρέπουν ή να διευκολύνουν τη χρήση της άμεσης βίας ή τη διαιώνιση της έμμεσης/δομικής βίας (Galtung, 1996).

Παράλληλα, η ενασχόληση με το σχολικό βιβλίο τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς, συνεπικουρεί την ευρέως αποδεκτή, από τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο θέση, πως το σχολικό βιβλίο εν γένει, λειτουργεί ως «*διάυλος*» μετάδοσης της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και της κυρίαρχης ιδεολογίας της εποχής του, αλλά και ως κατεξοχήν πεδίο μετάδοσης αξιών και προτύπων (Μπονίδης, 2004; 2007; 2009; υπό έκδοση). Ιδιαίτερα τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών, μέσω της γνώσης που παρέχουν, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις ειρηνικές ή βίαιες επιλογές και τη συμπεριφορά των ατόμων καθώς και τη σχέση και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και λαών, διαμορφώνοντας στους αποδέκτες/τριες διαθέσεις, στάσεις, προκαταλήψεις ή και εικόνες «*εχθρού*» για ομάδες και λαούς, κατασκευάζοντας και αναπαράγοντας την εικόνα του εθνικού «*εαυτού*» και του εθνικού «*άλλου*», ταυτίζοντας το έθνος με τη θρησκεία και εμφανίζοντας άλλοτε μικρότερο και άλλοτε μεγαλύτερο βαθμό εθνοκεντρισμού (Μαυροσκούφης, 2006; Μπονίδης, 2007; Τσέκου, 2014a; 2014b; 2014c; 2015; υπό έκδοση), στοιχείο το οποίο παρατηρείται και στα σχολικά βιβλία και άλλων μαθημάτων, όπως η Γλώσσα, η Ιστορία, η Πολιτική Αγωγή, η Γεωγραφία και η Λογοτεχνία (Αχλής, 1983; Μπονίδης, 1988; 2004; 2009; υπό έκδοση; Ξωχέλλης, κ.ά., 2000; Μαυροσκούφης, 2006). Γι αυτό το λόγο σε όλη τη διάρκεια του 20^{ού} αιώνα έγιναν πολλές προσπάθειες αναθεώρησης των σχολικών βιβλίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης από διεθνείς οργανισμούς, όπως, η UNESCO (UNESCO, 1949; 1974; Μπονίδης, 1988; 2004; υπό έκδοση; υπό έκδοση), το *Συμβούλιο της Ευρώπης* και το *Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικών βιβλίων Georg Eckert* (Fritzsche, 1992; Johnsen, 1993; Μπονίδης,

1998; 2004; υπό έκδοσηb). Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο αυτό δραστηριοποιείται, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στη Φιλοσοφική Σχολή, στον Τομέα Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής το *Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Σ.ΒΙ.Δ.Ε)* (Ξωχέλλης, 2002; Μπονίδης, 2014b; Τσέκου, 2014d) το οποίο τελεί υπό την επιστημονική καθοδήγηση του Αναπληρωτή Καθηγητή Κυριάκου Μπονίδη.

Στο πλαίσιο που προδιαγράφηκε παραπάνω, εντάσσεται και η θεματική της παρούσας έρευνας στην οποία ερευνώνται οι γνώσεις που παρέχονται και οι στάσεις που μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από τα εν χρήσει σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών στους εκπαιδευόμενους/ες σχετικά με την απόρριψη της βίας, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εδραίωση της ειρήνης σε τοπικό, κοινωνικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει και να αναλύσει την άμεση βία όπως προβάλλεται αλλά και όπως διαμορφώνεται στο κείμενο και στο περιεχόμενο των εν χρήσει σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενταγμένων στο ιστορικό πλαίσιο συγγραφής και χρήσης τους, υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Υλικό της έρευνάς μας αποτέλεσαν έξι (6) σχολικά βιβλία Θρησκευτικών. Μελετήθηκαν 1 βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου με έτος έκδοσης 2006, 1 βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου με έτος έκδοσης 2006, 1 βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου με έτος έκδοσης 2006, 1 βιβλίο της Α΄ Λυκείου με έτος έκδοσης 2000, 1 βιβλίο της Β΄ Λυκείου με έτος έκδοσης 1999/2006, 1 βιβλίο της Γ΄ Λυκείου με έτος έκδοσης 1999/2006. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα ανάλυση των υπό έρευνα σχολικών βιβλίων είναι η *Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου* (Mayring, 2000; Μπονίδης, 2004; 2014a; υπό έκδοσηb; Πουρκός, 2010), με την οποία διερευνήθηκαν, κάθετα και οριζόντια οι αιτίες, μορφές, συνέπειες των συγκρούσεων, η λεκτική και ψυχολογική βία καθώς και οι προτάσεις για την αποφυγή των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο με ένα «παράδειγμα» της ποιοτικής ανάλυσης το οποίο συζευγνύει τα επιμέρους παραδείγματα της ποιοτικής ανάλυσης με την ερμηνευτική μέθοδο (Μπονίδης 2004; 2014a; υπό έκδοσηb). Έτσι, με αφετηρία το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας συγκροτήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών βάσει του οποίου αποδελτιώθηκαν οι σχετικές αναφορές στα κείμενα, οι οποίες αναλύθηκαν με τη *Δόμηση Περιεχομένου* και την *Πρότυπη Δόμηση* (Μπονίδης, 2004; 2014a; υπό έκδοσηb) ως εξής: Αφού αποδελτιώθηκε με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και ταξινομήθηκε σε δελτία, βάσει του συστήματος των (υπο)-κατηγοριών το σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας υλικό, περιγράφηκε κατά υποκατηγορία και κατηγορία, με τη *δόμηση περιεχομένου*. Με αυτόν τον τρόπο έγινε εφικτή η αναπαράσταση του αποδελτιωμένου υλικού σε μακρο-επίπεδο. Στη συνέχεια, με την *πρότυπη δόμηση* τεκμηριώθηκαν οι παραφράσεις, αφού

επιλέχθηκαν από το υλικό και παρατέθηκαν τα «πρότυπα», με το μέγιστο δυνατό συγκείμενο τους, για κάθε (υπο)-κατηγορία, δηλαδή οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές με κριτήρια το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τη μεγάλη συχνότητα και την ιδιαίτερη διατύπωση και οι οποίες έφεραν ενδιαφέροντα μηνύματα όσον αφορά την Παιδαγωγική της Ειρήνης. Έπειτα, στο τέλος κάθε βασικής κατηγορίας ακολούθησε η ερμηνεία του υλικού με την *ερμηνευτική* μέθοδο (Θεοδώρου, 1999; Μπονιδής, 2004; 2014a; υπό έκδοσηb; Πουρκός, 2010). Στο στάδιο αυτό επιχειρήθηκε με την ερμηνεία των σχετιζομένων με τη θεματική της έρευνας περιεχομένων των υπό εξέταση σχολικών βιβλίων να διαπιστωθεί αν τα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών δρουν ως πεδία διαλόγου στην αντιμετώπιση της βίας και στη δημιουργία ειρηνικών κοινωνιών.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των παραπάνω βιβλίων καταδεικνύει τα εξής:

A. Οι *αιτίες των συγκρούσεων* συνδέονται με τον θρησκευτικό φανατισμό ο οποίος δεν συμβάλλει στην αποδοχή της εθνοθρησκευτικής και κοινωνικής «διαφοροποίησης», καλλιεργεί το μίσος εναντίον των ετερόδοξων ή αλλόθρησκων ως εθνοθρησκευτικά και κοινωνικοπολιτικά «άλλων», προσφέρει τη «φυσικοποιημένη» λογική της προάσπισης ή της διάδοσης των «ιερών αξιών» και με αυτόν τον τρόπο χρησιμοποιείται ως νομιμοποιητικός παράγοντας χρήσης της βίας από την κυρίαρχη κοινωνικοπολιτικά «ομάδα» είτε ως στήριγμα της εξουσίας της είτε ως πρόσχημα για επεκτατισμό. Γίνεται λόγος για τη φασιστική και ναζιστική ιδεολογία η οποία συνδέεται με τη βία και τον αφανισμό των αντιφρονούντων για λόγους πολιτικής σκοπιμότητας, τα οικονομικά συμφέροντα των «ισχυρών» του πλανήτη, συνδεδεμένα με τα οικονομικά συμφέροντα της βιομηχανίας των όπλων καθώς και με την αποικιοκρατία, τον ιμπεριαλισμό, τις εδαφικές προσαρτήσεις, τις επεκτατικές τάσεις κρατών, λαών ή εθνών, προκειμένου να πετύχουν την εμπορική και στρατιωτική εκμετάλλευση των κατακτημένων περιοχών και να εδραιώσουν την δική τους παγκόσμια ηγεμονία:

-«...Τεράστια οικονομικά συμφέροντα βρίσκονται πίσω από πολλές συρράξεις και συχνά οι πόλεμοι κρίνονται αναγκαίοι από όσους επιθυμούν να ξοδευτεί το πανάκριβο στρατιωτικό υλικό που έχει σωρευτεί σε αποθήκες και να παραγγεληθεί άλλο στις πανίσχυρες κατασκευάστριες εταιρείες.» (Γ΄ Λυκείου 2006: 66).

B. Καταγράφονται *συγκρούσεις σε διαπροσωπικό επίπεδο*· περιπτώσεις δηλαδή κατά τις οποίες φυσικά πρόσωπα γίνονται δέκτες βίαιων πράξεων και με αυτόν τον τρόπο στερούνται το δικαίωμα του σεβασμού της ζωής (δολοφονίες, βασανιστήρια, κακουχίες) και της ελευθερίας (φυλάκιση, διωγμοί, εξορίες). Στις περισσότερες αναφορές, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις εμφανίζονται ως απόρροια των άνισων κοινωνικοπολιτικών δομών:

-«...Τα μαρτύρια στα οποία υποβάλλονταν οι χριστιανοί ήταν σκληρότατα και απάνθρωπα, ήταν ένας αργός θάνατος. Χιλιάδες μάρτυρες θανατώθηκαν στις

φυλακές ή ρίχτηκαν σε στάδια για να γίνουν βορά άγριων θηρίων...» (Γ΄ Γυμνασίου 2006: 36).

Γ. Σε επίπεδο διομαδικό, καταγράφονται ενδοκοινωνικές συγκρούσεις, μεταξύ των μελών που ανήκουν στην ίδια επικράτεια ή χώρα (εμφύλιος/θρησκευτικός πόλεμος) εξαιτίας διαφορετικών οικονομικών συμφερόντων και θρησκευτικο-ιδεολογικών αξιών και πεποιθήσεων. Στην περίπτωση αυτή η βία ασκείται από την κυρίαρχη εθνικο-θρησκευτικά και κοινωνικοπολιτικά ομάδα εναντίον της ανίσχυρης με σκοπό τη διατήρηση της εξουσίας της. Σημειώνονται επίσης, περιπτώσεις ενδοκοινωνικών συγκρούσεων (ταξικές συγκρούσεις) ως αποτέλεσμα της άνισης κοινωνικοοικονομικής και πολιτικής διαστρωμάτωσης:

-«Τα αίτια της εικονομαχίας είναι κυρίως θεολογικά, αλλά έχουν και πολιτικό και κοινωνικό περιεχόμενο... Οι πιστοί στην Ελλάδα και στην Ιταλία επαναστατούν και συγκρούονται με τον εικονομαχικό στρατό του αυτοκράτορα. Ο Κωνσταντίνος Ε΄ (741-775), αργότερα, σκλήρυνε τον αγώνα κατά των εικόνων. Έκλεισε τα μοναστήρια και καταδίωξε τους μοναχούς που υποστήριζαν τη λατρεία των εικόνων. Ιερείς, μοναχοί, απλοί πιστοί κακοποιήθηκαν, εξορίστηκαν και πολλοί εκτελέστηκαν...» (Γ΄ Γυμνασίου 2006: 73).

Δ. Σε επίπεδο διακρατικό (πολεμικές συρράξεις), αντικείμενο αποτελούν οι πολεμικές συρράξεις μεταξύ κρατών, εθνών ή λαών. Γίνεται αναφορά στους δύο παγκόσμιους πολέμους ως γεγονότα καταστρεπτικά για την ανθρωπότητα, ενώ παράλληλα σημειώνεται ο κίνδυνος καταστροφής του πλανήτη και ο αφανισμός του ανθρώπινου είδους στην περίπτωση ενός επικείμενου πυρηνικού πολέμου. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στον αμυντικό ή «πατριωτικό» πόλεμο, η νομιμοποίηση του οποίου προβάλλεται ως προστασία των «ιερών και των οσίων» του λαού και της χώρας από τον άδικο εισβολέα. Στην πλειονότητα των αναφορών ο ορθόδοξος «εαυτός» είναι αυτός που συνήθως γίνεται δέκτης βίαιων ενεργειών από τον διαφορετικό θρησκευτικο-εθνικά «άλλο» ο οποίος παρουσιάζει αρνητική εικόνα με χαρακτηριστικά βίαια και κατώτερα του ορθόδοξου «εαυτού».

-«Η Δύση εκτρέφει συνεχώς σχέδια κατάκτησης της Ανατολής με τις Σταυροφορίες. Με την τέταρτη Σταυροφορία (1202-1204) καταλαμβάνει και καταστρέφει την Πόλη. Προσπαθεί να επιβάλει στα κατακτημένα μέρη τα λατινικά έθιμα. Αντιμετωπίζει τους ορθοδόξους ως εχθρούς χειρότερους και από τους μουσουλμάνους, οι οποίοι αποτελούσαν το πρόσχημα της Σταυροφορίας» (Γ΄ Γυμνασίου 2006: 104).

Ε. Ως συνέπειες των συγκρούσεων αναφέρονται οι διωγμοί, ο ξεριζωμός των ανθρώπων από τις πατρίδες τους και η δημιουργία προσφύγων, οι λεηλασίες και οι καταστροφές, εδαφών, μνημείων και έργων πολιτισμικής σπουδαιότητας, η παρακώλυση πολιτισμικής ανάπτυξης κατακτημένων περιοχών καθώς και η οικονομική εξουθένωση των εμπλεκόμενων μερών, η ηθική κατάπτωση στην οποία οδηγείται ο άνθρωπος, ορατή στα δεινά που υφίστανται οι συμμετέχοντες στον πόλεμο και κυρίως οι ανίσχυρες ομάδες ή οι «ηττημένοι» από τον πόλεμο και ο θάνατος ανθρώπων που συμμετέχουν στον πόλεμο κυρίως αμάχων. Παρουσιάζεται

ο ανθρώπινος πόνος και η οδύνη που επιφέρουν οι συγκρούσεις καθώς και το αίσθημα φόβου και ανασφάλειας που τις συνοδεύει, οι τραυματισμοί και οι αναπηρίες των συμμετεχόντων στις συγκρούσεις αλλά και του άμαχου πληθυσμού:

-«Και στον 21ο αιώνα οι πόλεμοι αφανίζουν τους ανθρώπους. Μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο έχουν ξεσπάσει πάνω από 130 άλλοι πόλεμοι σε όλη την υφήλιο. Σ' αυτούς έχασαν τη ζωή τους περισσότεροι από 20 εκατομμύρια άνθρωποι, ενώ άλλοι τόσοι πέθαναν από τις ασθένειες και την πείνα που ακολούθησαν. Τα περισσότερα θύματα ανήκουν στον άμαχο πληθυσμό» (Α΄ Γυμνασίου 2006: 107).

ΣΤ. Καταγράφεται, επίσης η λεκτική και ψυχολογική βία ως επακόλουθο κοινωνικοπολιτικών, οικονομικών και εθνοθρησκευτικών παραγόντων. Η λεκτική βία καταγράφεται μέσα από αναφορές, στις οποίες η λεκτική πρόκληση ωθεί φυσικά πρόσωπα (άτομα, ομάδες, λαούς ή έθνη) να προβούν σε βίαιες πράξεις. Η ψυχολογική βία ως δημιουργία φοβικού κλίματος παρουσιάζεται να ασκείται από την κυρίαρχη εθνοθρησκευτικά και κοινωνικοπολιτικά τάξη εναντίον φυσικών προσώπων με σκοπό να τα εξαναγκάσει να υπακούσουν ή να συμμορφωθούν με τις επιταγές της. Ως μορφές εκδήλωσής της αναφέρονται ο εκφοβισμός (απειλές) για τη στέρηση του δικαιώματος του σεβασμού της ζωής (θάνατος, βασανιστήρια) και της ελευθερίας (φυλάκιση, διωγμοί, εξορίες). Καταγράφονται περιπτώσεις που ψυχολογική βία δέχονται τα άτομα ως πολίτες όταν έχουν διαφορετική ιδεολογική τοποθέτηση από αυτή που πρεσβεύει η κρατούσα τάξη:

-«Οι δικαστές... αφού δεν εύρισκαν δικαιολογία για να τους τιμωρήσουν, τους άφησαν ελεύθερους, απειλώντας τους με φυλάκιση αν συνέχιζαν το κήρυγμα...» (Γ΄ Γυμνασίου 2006: 21).

-«...ο Απόστολος Παύλος ...επέστρεψε στα Ιεροσόλυμα. Εκεί... οι Ιουδαίοι απείλησαν τη ζωή του...» (Γ΄ Γυμνασίου 2006: 34).

Η. Παρουσιάζονται προτάσεις για αποφυγή των συγκρούσεων προβάλλοντας το διάλογο και τη μη βία ως τρόπους επίλυσης των διαφορών. Οι σχετικές αναφορές έχουν ως θέμα τη συνειδητοποίηση των πραγματικών αιτών των συγκρούσεων, το αδιέξοδο που δημιουργούν και την προσπάθεια για την άρση τους, σε ατομικό, κοινωνικό και διεθνές επίπεδο ως ευθύνη, αφενός, όλων των ανθρώπων και, αφετέρου, αυτών που κυβερνούν και εξουσιάζουν. Επίσης, καταγράφεται η μη βία και ο διάλογος ως μέσο επικοινωνίας, προσέγγισης και παραμερισμού των διαφωνιών. Προτάσσεται η ανοχή ανάμεσα σε αυτούς που έχουν διαφορετικές ιδεολογικές τοποθετήσεις με κύριο στοιχείο την προβολή των σημείων που ενώνουν άτομα, έθνη και λαούς και όχι αυτών που τα χωρίζουν:

-«...Κι ο δούλος του Κυρίου δεν πρέπει να φιλονικεί, αλλά να είναι ήπιος απέναντι σε όλους, πρόθυμος να διδάξει, ανεκτικός. Πρέπει να παιδαγωγεί με πραότητα τους αντιθέτους... (2Τιμ. 2, 22-25)» (Β΄ Λυκείου 2006: 178).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιτρέπει για τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών τις εξής γενικές διαπιστώσεις:

Γνωστοποιούνται με όμοιο τρόπο οι αιτίες των συγκρούσεων, παρουσιάζονται οι μορφές συγκρούσεων σε όλα τα επίπεδα (διαπροσωπικό, διομαδικό, διακρατικό/πολεμικές συρράξεις), ενώ παράλληλα καταγράφεται η λεκτική και ψυχολογική βία, στοιχεία που συνδέονται και με την καταπάτηση θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ως επακόλουθο κοινωνικοπολιτικών, οικονομικών και εθνοθρησκευτικών παραγόντων. Επιπλέον καταδικάζονται οι συγκρούσεις μέσα από την προβολή των δεινών που προκαλούν οι εχθροπραξίες και προβάλλεται ο διάλογος και η μη βία ως τρόποι επίλυσης των διαφορών. Ενημερώνονται, επομένως, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφορικά με θέματα συγκρούσεων και διαφαίνεται μια προσπάθεια καλλιέργειας αντι-συγκρουσιακών στάσεων, ενώ έμμεσα υπογραμμίζεται η αξία της ειρήνης με σκοπό τη διαμόρφωση στους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευόμενες φιλειρηνικών διαθέσεων.

Οι αναφορές στην κατηγορία της «άμεσης βίας» ερμηνεύονται ως απόρροια των πολιτικών αποφάσεων των κυβερνήσεων της περιόδου 1997-2006 που συγγράφηκαν τα εν χρήσει σχολικά βιβλία των θρησκευτικών για έναν στρατηγικό εκπαιδευτικό ευρωπαϊκό προσανατολισμό της Ελλάδας (Χαραλάμπους, 2007) ο οποίος προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, τη δημιουργία αντισυγκρουσιακών στάσεων και τη σύμπλευση της Ελλάδας με τις χώρες της Ε.Ε.

Ωστόσο, αντίφαση με τα προηγούμενα εμφανίζουν τα σχολικά βιβλία όταν αναφέρονται σε διενέξεις στις οποίες εμπλέκονται οι ελληνορθόδοξοι. Στις περιπτώσεις αυτές ο ελληνορθόδοξος «εαυτός» προβάλλεται με θετικά αυτο-στερεότυπα ως αποδέκτης βίαιων συμπεριφορών και ενεργειών ο οποίος αντιστέκεται ηρωικά, σε αντίθεση με τον εθνοθρησκευτικά «άλλο», ο οποίος παρουσιάζεται με «φυσικοποιημένα» αρνητικά ετερο-στερεότυπα να στρέφεται εναντίον του ελληνορθόδοξου εθνικού «εαυτού». Η αντίθεση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί ως απόφαση των πολιτικών κυβερνήσεων της περιόδου 1997-2006 για ενίσχυση της ελληνορθόδοξης ταυτότητας λόγω της διεθνοποίησης και της παγκοσμιοποίησης από τα οποία, πιθανώς, θεωρήθηκε ότι απειλείται.

Παρά το γεγονός ότι τα σχολικά βιβλία παρουσιάζουν την προαναφερθείσα διττή υπόσταση, από το σύνολο των αναλύσεων προκύπτει ότι τα υπό έρευνα σχολικά βιβλία καταδικάζουν τη συγκρουσιακή επίλυση των διαφορών και ο πόλεμος εμφανίζεται ως ένα σύνολο από βίαιες επιχειρήσεις και εχθροπραξίες, που, αφενός, δε διευθετεί τις διαφορές μεταξύ των λαών, και, αφετέρου, προκαλεί πλήθος δεινών σ' αυτούς. Επομένως θεωρούμε ότι υπάρχει σε αυτά ορατή πρόθεση να διαμορφώσουν μαθητές και μαθήτριες ενημερωμένους και ενημερωμένες πάνω στα θέματα της άμεσης βίας, να τους καλλιεργήσουν αντισυγκρουσιακές και αντιμιλιταριστικές στάσεις, ώστε να οδηγηθούν σταδιακά τόσο σε μια προσωπική δέσμευση για απόρριψη της βίας όσο και στην αναγνώριση της καθολικότητας των

ευθυνών όλων απέναντι στην εξάλειψη της, με σαφές το όραμα να καταστούν έτσι ενεργοί πολίτες στη δόμηση ειρηνικών και δίκαιων κοινωνιών.

Αναφορές - Βιβλιογραφία

- Arweck, E. & Nesbitt, E. (2008). Peace and non-violence: Sathya Sai Education in Human Values in British schools. *Journal of peace education*, 5 (1), 17-32.
- Άχλης, Ν. (1983). Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Bajaj, M., & Brantmeier, E. (2010). The Politics, Praxis, and Possibilities of Critical Peace Education. *Journal of Peace Education*, 7 (2), 241-242.
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education* 4 (1), 21–37.
- Danesh, H. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3 (1), 55-78.
- Fritzsche, K. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 173-183.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage.
- Harris, I. (2004). Peace Education theory. *Journal of Peace Education*, 1 (1), 5-20.
- Hettler, S. & Johnston, L. (2009). Living peace: an exploration of experiential peace education, conflict resolution and violence prevention programs for youth. *Journal of Peace Education*, 6 (1), 101-118.
- Hicks, D. (2004). Teaching for tomorrow: how can futures studies contribute to peace education? *Journal of Peace Education*, 1 (1), 165-178.
- Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Transl. L. Sivesind, Oslo: Scandinavian University Press.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2006). Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3 (2), 147-174.
- Lum, J. (2010). Peace Education: Past, Present, & Future. *Journal of Peace Education*, 7 (2), 243-244.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2006). Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική ιδεολογία: Ερμηνευτική προσέγγιση του 'επεισοδίου Τρίτση'. Στο: Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Διαχρονικές και Συγχρονικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης*. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Νίκο Π. Τερζή (σ. 152-196). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

- Μπονίδης, Κ. (1998). Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μπονίδης, Κ. (2003). Η παιδαγωγική και η εκπαίδευση της ειρήνης ως φορείς σχεδιασμού και διάχυσης ενός κοινωνικού νεωτερισμού στη ΝΑ Ευρώπη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 87-99.
- Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας της μεταπολίτευσης: ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο: Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον* (σ. 265-297). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Μπονίδης, Κ. (2014α). Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό* (σ. 473-479). Αθήνα: Ίων.
- Μπονίδης, Κ. (2014β). The image of the Balkan «other»/the neighbor in the Greek school. Στο: D. Goudiras., & M. Rantzou (Eds.), *Πρακτικά του 16ου Διεθνές Συνεδρίου που οργάνωσε η Βαλκανική Εταιρεία Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη 26-29 Σεπτεμβρίου 2013. The Image of the "Other"/the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013)* (σ. 25-40). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας/ University of Macedonia Press.
- Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση α). Παιδαγωγική της Ειρήνης. Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση β). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο: Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ξωχέλης, Π., Καψάλης, Α., Ισμυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., Μπονίδης, Κ., Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά βιβλία Ιστορίας των βαλκανικών χωρών. Στο: Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης, Α. Σιπητάνου, (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που οργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη*, 16-18

- Οκτωβρίου 1998. Η Εικόνα του «άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών (σ. 67-99). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η δραστηριότητα του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Μακεδόν, 10, 93-98.
- Page, J. (2004). Peace Education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*, 50 (1), 3-15.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Φαινομενολογική Μέθοδος Έρευνας: Από τη Φιλοσοφική Προοπτική στην Ποιοτική Έρευνα. Στο: Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα (σ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.
- Salomon, G. (2004). What is peace education. *Journal of peace education*, 1 (1), 123-127.
- Τσέκου, Α. (2014a). Οι γείτονες βαλκάνιοι λαοί και οι Ρώσοι στα ελληνικά σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006: Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. *Νέα Παιδεία*, 152, 94-110.
- Τσέκου, Α. (2014b). Όψεις εθνοκεντρισμού στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της μεταπολιτευτικής περιόδου 1974-2006: Ο ορθόδοξος εθνικός «εαυτός» και ο εθνικός «άλλος». *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 19, 117-132.
- Τσέκου, Α. (2014c). The image of the Balkan peoples in the Secondary Education's textbooks of Religious Education in the period between 1974-2011: A timeless research in the light of Pedagogy of Peace. Στο: D. Goudiras, & M. Rantzou (Eds.), Πρακτικά του 16ου Διεθνές Συνεδρίου που οργάνωσε η Βαλκανική Εταιρεία Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη 26-29 Σεπτεμβρίου 2013. The Image of the "Other"/the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013) (σ. 357-370). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας/ University of Macedonia Press.
- Τσέκου, Α. (2014d). How Greeks view their Neighbours in the content of the Religious Education School Textbooks. Στο: D. Goudiras, & M. Rantzou (Eds.), Πρακτικά του 16ου Διεθνές Συνεδρίου που οργάνωσε η Βαλκανική Εταιρεία Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη 26-29 Σεπτεμβρίου 2013. The Image of the "Other"/the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013) (σ.754-759). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας/ University of Macedonia Press.
- Τσέκου, Α. (2015). Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1974-2006): Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Τσέκου, Α. (υπό έκδοση). Οι ετερόδοξοι εθνικοί «άλλοι» στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006.

Στο: Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Ε. Μπελαδάκης (επιμ.), Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική που οργάνωσε το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε) στο Ηράκλειο Κρήτης 24-26 Απριλίου 2015. Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε.

Χαραλάμπους, Δ. (2007). Μεταπολεμική και μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική: Από την ασυνέχεια στη συνέχεια. Στο: Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον (σ. 121-144). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

UNESCO (1949). A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding. Paris: Fortin.

UNESCO (1974). Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms. Paris, France: UNESCO. Recommendation adopted by the General Conference of UNESCO at the 18th Session, on 19 November, 1974.

Παράθεμα

Το υπό έρευνα υλικό

1. Δρίτσας, Δ., Μόσχος, Δ., Παπαλεξανδρόπουλος, Σ. (1999/2006). *Χριστιανισμός και Θρησκευόμενα. Β΄ Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
2. Μπέζγος, Μ., Παπαθανασίου, Α. (1999/2006). *Θέματα Χριστιανικής Ηθικής. Γ΄ Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
3. Γκότσης, Χ., π. Μεταλληνός, Γ., Φίλιας, Γ. (2000). *Ορθόδοξη πίστη και λατρεία. Α΄ Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
4. Γριζοπούλου, Ο. Καζλάρη, Π. (2006). *Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου. Παλαιά Διαθήκη. Η προϊστορία του Χριστιανισμού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
5. Τσανανάς, Γ., Μπάρλας, Α. (2006). *Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου. Καινή Διαθήκη. Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
6. Καραχάλιας, Σ., Μπράτη, Π., Πασσάκος, Δ., Φίλιας, Γ. (2006). *Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου. Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

**Από την παραδοσιακή στην καινούργια γραμματική: μεθοδολογικά
ζητήματα διδασκαλίας της γραμματικής στο πλαίσιο της Γαλλικής ως
Δεύτερης Ξένης Γλώσσας**

Φράγκου Α. Ευφροσύνη, PhD

Εκπαιδευτικός ΠΕ05

**Διδάσκουσα, αποσπασμένη στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
του ΕΚΠΑ**

Διδάσκουσα Ιατρικής Διερμηνείας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα

Διερμηνείας,

York University Canada

effie.fragkou@gmail.com, efragkou@glendon.yorku.ca

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και περισσότερο λόγος για τα αποτελέσματα, τόσο σε ποιοτικό όσο και σε ποσοτικό επίπεδο, της εφαρμογής της καινούργιας γραμματικής (grammaire moderne), όπως αυτή διδάσκεται στο πλαίσιο της σχολικής γραμματικής (grammaire scolaire) σε σχέση με την παραδοσιακή γραμματική. Στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις περί καινούργιας γραμματικής, όπως αυτές οριοθετούνται, εκτός των άλλων, και από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και αποτυπώνονται στις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας της Γαλλικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (ΓΔΞΓ), με τις πιο σύγχρονες αναθεωρήσεις της εν λόγω γραμματικής, καθώς και με τη συνέχιση της χρήσης της παραδοσιακής γραμματικής από τους εκπαιδευτικούς και τους λόγους που την ευνοούν.

Εισαγωγή – Προβληματική

Η παρούσα μελέτη εφορμά από την παρατήρηση του μηχανισμού πρόσκτησης, κατανόησης, αφομοίωσης και αναπαραγωγής των δομών της γραμματικής της γαλλικής γλώσσας από τους φοιτητές της γαλλικής στο πλαίσιο της εξέλιξης της εκμάθησης της Γαλλικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας (ΓΔΞΓ). Το ενδιαφέρον μου εστιάζει στη μαθησιακή εξέλιξη του διδασκόμενου από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, υπό το πρίσμα των διδακτικών και μαθησιακών στόχων και προσεγγίσεων του αυτού γνωστικού αντικείμενου, δηλαδή της γραμματικής της γαλλικής.

Πρόκειται στην πραγματικότητα για μία πρώτη καταγραφή ενός φαινομένου, η οποία πηγάζει από τη σύντομη διδακτική εμπειρία της γράφουσας στο συγκεκριμένο αντικείμενο και αφορά σε δείγμα ογδόντα (80) περίπου πρωτοετών φοιτητών. Οι μηχανισμοί προσέγγισης της εκμάθησης της γραμματικής που επιστρατεύουν οι φοιτητές του δείγματος δεν έχουν καταγραφεί μέσα από ειδικά

διαμορφωμένους πίνακες ποσοτικοποίησης ή ποιοτικοποίησης των δεδομένων ή αντίστοιχες κλίμακες. Προκύπτουν αυστηρά και μόνο από την παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη, σε σχέση πάντα με τους παιδαγωγικούς στόχους του πανεπιστημιακού μαθήματος και τις στρατηγικές εκμάθησης των φοιτητών.

Η έρευνα αυτή, που βρίσκεται σε αρχικό στάδιο, ξεκινά από την υπόθεση ότι η καινούργια (ή όχι και τόσο καινούργια) γραμματική, εάν και εδραιωμένη επιστημονικά, μεθοδολογικά και θεσμικά από τα μέσα και πλέον της δεκαετίας του '90, φαίνεται να μην χαιρεί ευρείας αποδοχής και συστηματικής εφαρμογής στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και αυτό παρά το γεγονός ότι ο στόχος της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών φαίνεται να είναι σαφώς προσανατολισμένος στη επικοινωνιακή προσέγγιση (*approche communicative*), η οποία, με τη σειρά της, αποτελεί έναν από τους πυλώνες της καινούργιας γραμματικής.

Μεθοδολογία

Για την εξέταση και τη μερική (εξαιτίας τους εύρους του δείγματος και του χρονικού πλαισίου της έρευνας) εξακρίβωση της ως άνω τεθείσας υπόθεσης έχω επιλέξει να ακολουθήσω την εξής μεθοδολογική προσέγγιση. Αρχικώς εξετάζεται η καινούργια γραμματική θεωρία, όπως αυτή έχει εξελιχθεί σε βάθος χρόνου, μέσα από ένα σύνολο αναθεωρήσεων και εφαρμογών. Οι αλλαγές αυτές είναι το αποτέλεσμα της εμπειρίας και της παρατήρησης που προκύπτει από τη διαδικασία της διδασκαλίας της Γαλλικής, τόσο ως Ξένης ή Δεύτερης Γλώσσας (εφεξής ΓΔΞΓ) όσο και ως Πρώτης Γλώσσας. Κύριος άξονας βιβλιογραφικής αναφοράς αποτελεί ο Καναδάς όπου η γαλλική και η αγγλική συνυπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ως επίσημες (αλλά συχνά ανταγωνιστικές και όχι επικουρικές ή ισότιμες) γλώσσες.

Γίνεται απόπειρα να καταδειχθεί ότι οι εξελίξεις ως προς την καινούργια γραμματική δεν προκύπτουν μόνο μέσα από τη διδασκαλία στην πράξη, αλλά και ως αποτέλεσμα νέων μαθησιακών και ψυχολογικών επιστημονικών προσεγγίσεων, αλλά και των διαρκώς εξελισσόμενων, βλ. μεταβαλλόμενων, πολιτισμικών στόχων της επικοινωνίας που επιτυγχάνεται μέσω της γλώσσας, είτε πρόκειται για τη μητρική είτε για την ξένη.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις καταγεγραμμένες ειδοποιείς διαφορές μεταξύ της παραδοσιακής και της καινούργιας γραμματικής, καθώς και στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μίας έναντι της άλλης.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύγκριση της διδασκαλίας και εκμάθησης της γραμματικής της μητρικής γλώσσα σε αντιδιαστολή με τη διδασκαλία και εκμάθηση της γραμματικής της ξένης γλώσσας στο ελληνικό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, θεωρείται επιβεβλημένη η σύγκριση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων της γραμματικής της

ελληνικής, όπως περιγράφεται, οριοθετείται και στοχοθετείται στα επίσημα εγχειρίδια μελέτης της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, και των διαφόρων μεθόδων εκμάθησης ξένων γλωσσών, εν προκειμένω της Γαλλικής.

Τέλος, περιγράφεται το φαινόμενο των ελληνόφωνων μαθητών, οι οποίοι φαίνεται να μη διδάσκονται την ξένη γλώσσα αυστηρά βάσει των αρχών της καινούργιας γραμματικής ενώ, σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία της μητρικής τους, είναι υποχρεωμένοι να προσεγγίζουν και να κατανοούν τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα μέσα από το σύστημα κατηγοριοποίησης που προβάλλει η καινούργια γραμματική.

Στο τελευταίο αυτό μέρος δεν επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων καθολικής εφαρμογής. Στόχος είναι να περιγραφεί το φαινόμενο και να αξιολογηθεί τόσο στο μαθησιακό πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όσο και ως προς τους διδακτικούς στόχους που η τελευταία επιβάλλει. Στόχος είναι επίσης να εκτιμηθούν οι διδακτικές και μαθησιακές συνέπειές του και να αναζητηθούν οι λόγοι της «δημοτικότητας» της παραδοσιακής γραμματικής στους έλληνες εκπαιδευτικούς της Γαλλικής.

Απώτερος σκοπός των παρατηρήσεων αυτών είναι η διερεύνηση της δυνατότητας δυναμικής χρήσης της καινούργιας γραμματικής στη διδασκαλία της ΓΔΞΓ σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθεί συμπόρευση με τις αρχές της διδασκαλίας της γραμματικής στη μητρική γλώσσα και με τους επιστημονικούς στόχους διδασκαλίας του ιδίου αντικειμένου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η λογική του δεύτερου στόχου είναι αυταπόδεικτη: από τη μία οι σημερινοί φοιτητές θα γίνουν οι αυριανοί εκπαιδευτικοί. Από την άλλη θα πρέπει να γίνει εμφανής η διασύνδεση της επιστημονικής έρευνας σε ακαδημαϊκό επίπεδο με την πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας, όχι μόνο σε επίπεδο μεταγλώσσας, αλλά πρωτίστως σε επίπεδο εφαρμογής, αξιολόγησης και προσαρμογής των επιστημονικών επιτευγμάτων αλλά και ανατροφοδότησης των τελευταίων από τους χρήστες και το κοινό στο οποίο οι μέθοδοι αυτοί απευθύνονται.

Η σύγχρονη γραμματική (grammaire moderne)

Στις γαλλόφωνες χώρες η μετάβαση από την παραδοσιακή στη σύγχρονη γραμματική απασχολεί τους ειδικούς (γλωσσολόγους, εκπαιδευτικούς, μεταφραστές, κ.λπ.) τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια. Οι πιο σύγχρονες τάσεις, που περιστρέφονται γύρω από την απενεχοποίηση της καινούργιας γραμματικής, παρά τα τυχόν διδακτικά της μειονεκτήματα, οδηγούν προς έναν επαναπροσδιορισμό των στόχων και της χρησιμότητάς της, ως αποτέλεσμα των αναθεωρήσεων που προέκυψαν από την εφαρμογή της στη σχολική τάξη.

Όπως σωστά, κατά τη γνώμη μου, αναφέρει η Lefrançois (2003 : 53), πρέπει αρχικώς να ειπωθεί ότι η καινούργια γραμματική δεν αποτελεί καινοτομία που περιορίζεται στο επίπεδο της μεταγλώσσας. Αντιθέτως, η μεταγλώσσα έχει ελάχιστα μεταβληθεί, όπως μας λέει ο καναδός ειδικός της γραμματικής. Αυτό που έχει πραγματικά αλλάξει είναι το εννοιολογικό πλαίσιο της γραμματικής. Πρόκειται στην ουσία για μία σειρά τροποποιήσεων που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, εφόσον τεθούν τα σωστά ερωτήματα.

Έτσι στο ερώτημα «τί είναι πρόταση;», η διαφορά πρέπει να γίνει μεταξύ της πρότασης, όπως αυτή οριοθετείται από τη *γραφή*, και της λεγόμενης *συντακτικής πρότασης* (*phrase syntaxique*). Πλέον δεν νοούμε ως πρόταση αυτή που ξεκινά με κεφαλαίο γράμμα και καταλήγει σε τελεία, αλλά το σύνολο των στοιχείων εκείνων, που όταν συνδέονται, βάσει κάποιων κανόνων, δημιουργούν ένα πλήρες, αυτοτελές και αυτόνομο νόημα. Στα γαλλικά, η ορολογία περιπλέκεται περισσότερο, καθώς ο όρος **proposition** (ο οποίος στην ελληνική συνήθως μεταφράζεται ως *πρόταση*), και αφορά τόσο στις κύριες όσο και στις δευτερεύουσες προτάσεις, καταργείται και δίνει τη θέση του στον όρο **phrase syntaxique** (*φράση ή πρόταση στα ελληνικά*).

Μία δεύτερη σημαντική διαφορά είναι ότι η πρόταση προσδιορίζεται ως προς το νοηματικό της πλαίσιο, και αυτό προϋποθέτει δύο βασικά συστατικά: **το ρήμα** και **το κατηγορημα** (=συμπληρώματα της πρότασης + κατηγορούμενο/complément(s) de nom + attribut(s)). Στη λεγόμενη *συντακτική πρόταση* υπάρχουν και άλλα συμπληρώματα, προαιρετικής φύσης, που όταν δεν υφίστανται πλέον, διαγράφονται ή καταργούνται δεν αλλοιώνουν το νόημά της.

Μία τρίτη διαφορά, που σχετίζεται άμεσα με το δεύτερο σκέλος της δεύτερης διαφοράς όπως περιγράφηκε πιο πάνω, έχει να κάνει με το πώς προσδιορίζουμε ποιο συμπλήρωμα/στοιχείο της πρότασης είναι πρωτεύον και ποιο δευτερεύον. Έτσι, ενώ στο παρελθόν θέταμε τα κλασσικά ερωτήματα «**πού**», «**πόσο**», «**πότε**», το νέο μεθοδολογικό πλαίσιο μας καλεί να ελέγξουμε την ποιότητα των στοιχείων της πρότασης, ως προς τη συντακτική τους ιδιότητα, με το να διαπιστώσουμε εάν μπορεί να είναι *διαγράψιμα* (*effaçable*) ή *μετακινούμενα/μετατιθέμενα* (*déplaçables*) μέσα στην ίδια την πρόταση.

Μία πέμπτη και πολύ σημαντική εννοιολογική διαφορά αφορά στο πως αντιλαμβανόμαστε τα μέρη του λόγου, και κυρίως τις *λέξεις*. Έτσι, στην καινούργια γραμματική, δεν γίνεται πλέον λόγος για *λέξεις* αλλά για *ομάδες λέξεων* οι οποίες έχουν στη βάση τους ένα *πυρήνα* (ο οποίος δεν μπορεί καθόλου να διαγραφεί ή μπορεί ελάχιστα να διαγραφεί) τον οποίον πλαισιώνουν μία ή περισσότερες *προεκτάσεις* (*expansions*). Οι τελευταίες μπορεί να προστίθενται *παρατακτικά*

(expansions juxtaposées) ή να βρίσκονται *εμβόλιμα* (expansions imbriquées), η μία στην άλλη.

Αυτές οι διαφορές, που στην πραγματικότητα είναι περισσότερες από πέντε αλλά για λόγους οικονομίας αρκούμαστε σε αυτές, μεταφράζονται σε *μετατροπές* ή *χειραγωγήσεις* (manipulations), όπως η *προσθήκη* (addition), η *αντικατάσταση* (remplacement), η *απάλειψη* (effacement) και η *μετακίνηση/μετατόπιση* (déplacement). Οι αξία αυτών των μετατροπών ή παρεμβάσεων έγκειται στην παιδαγωγική τους εφαρμογή, που μας επιτρέπει, χάριν στην ίδια τη φύση της δομής της καινούργιας γραμματικής, να μεταβούμε από ένα απλό σύστημα γραμμικής αντίληψης της γλώσσας, και ως εκ τούτου της γραμματικής της (μέσα από ασκήσεις γραμμικής-μηχανιστικής αντικατάστασης), σε μια επαγωγική μέθοδο εκλογίκευσης της γλώσσας και των φαινομένων που τη διέπουν.

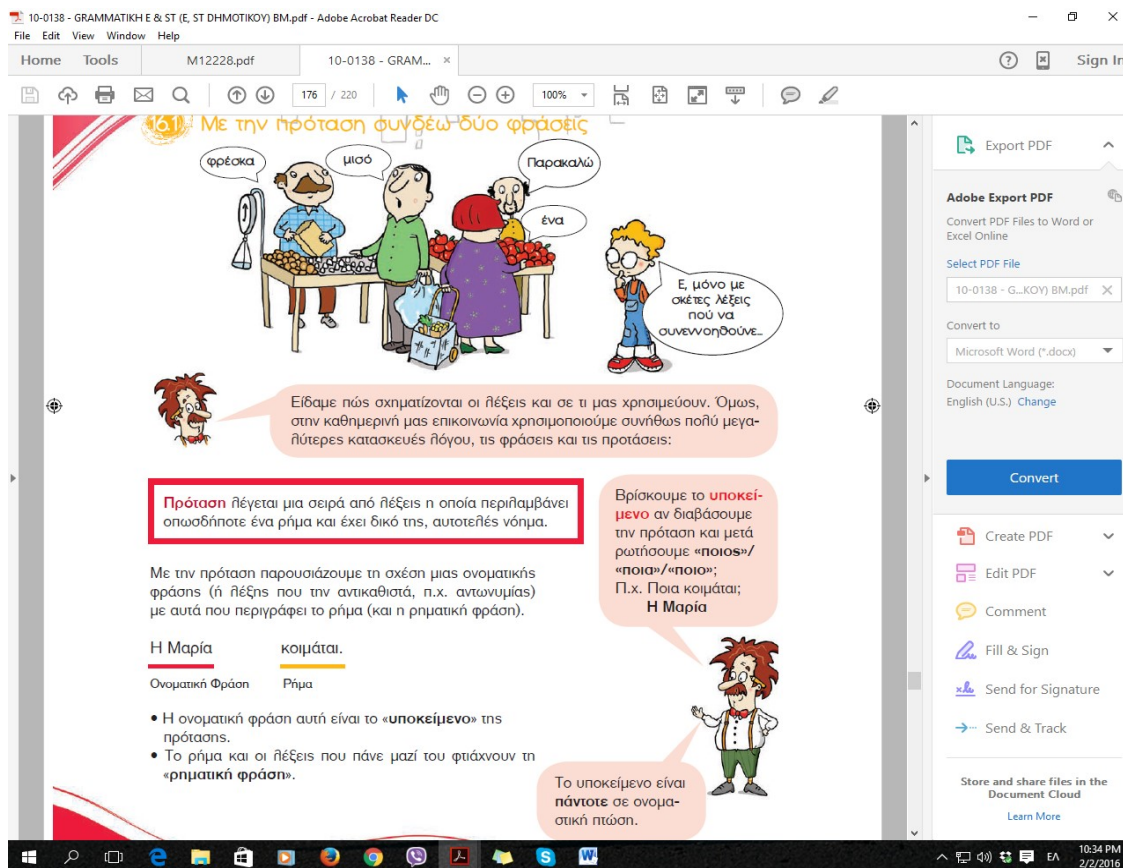
Από τη μητρική στην ξένη γλώσσα: Ποιά γραμματική;

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μας απασχολεί να εξετάσουμε σε ποιό βαθμό ο τρόπος διδασκαλίας της μητρικής γραμματικής συνάδει με αυτόν της γραμματικής της ξένης γλώσσας και εάν όχι ποιού πιθανόν να είναι οι κύριοι λόγοι μιας τέτοιας ανακολουθίας.

Σε ό,τι αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η εισαγωγή στη γραμματική της ελληνικής συμβαδίζει ξεκάθαρα με τις σύγχρονες και ευρέως διαδεδομένες επιστημονικές επιταγές. Η καινούργια γραμματική αποτελεί τη μέθοδο επιλογής της διδασκαλίας της ελληνικής στους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου, βάσει του σχολικού βιβλίου του Υπουργείου.

Στην παρακάτω εικόνα, φαίνεται ξεκάθαρα πως ο ορισμός της πρότασης που προτείνει το σχολικό βιβλίο ταυτίζεται με τα όσα αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο περί του νέου εννοιολογικού πλαισίου της γλώσσας.

Εικόνα 1

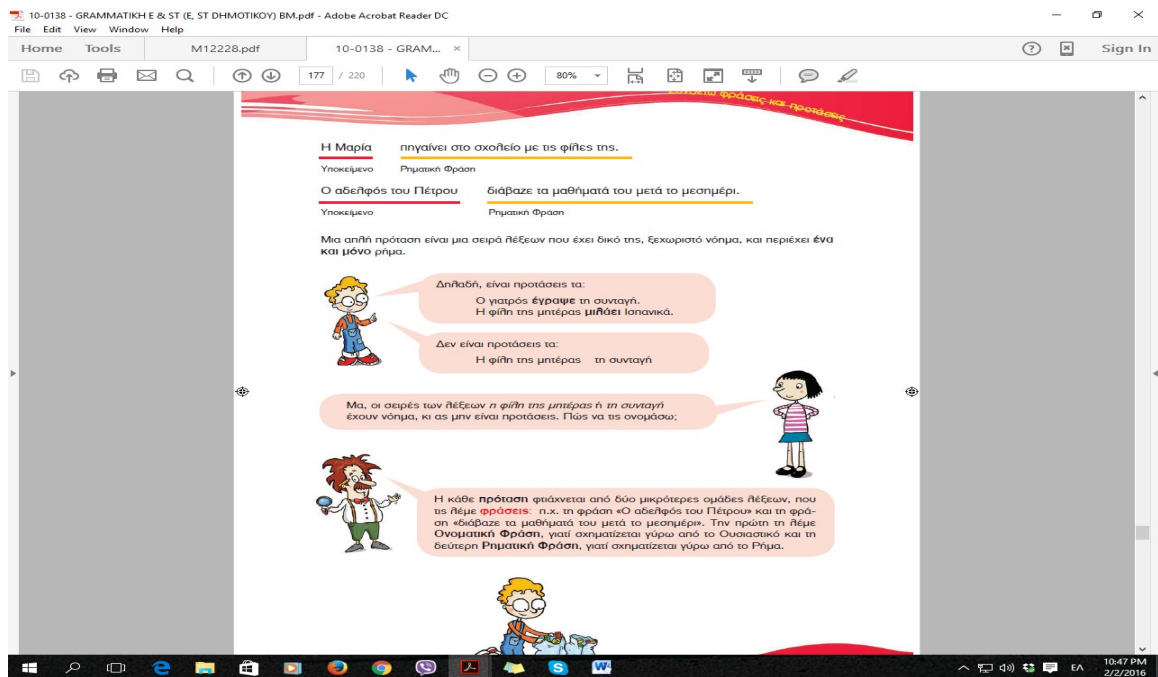


(Γραμματική Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, σελ. 176)

Στην Εικόνα, βλέπουμε επίσης πως ορίζονται τα διάφορα σύνολα λέξεων και πώς μέσα από την εικονογράφηση, τη χρήση της υπογράμμισης, των χρωμάτων και των λοιπών τυπογραφικών μέσων γίνονται αντιληπτές οι πέντε βασικές αρχές της κινητικότητας των στοιχείων της γλώσσας (μετατροπή/χειραγώγηση, προσθήκη, αντικατάσταση, απάλειψη, μετακίνηση/μετατόπιση) που επιτρέπουν, στα πλαίσια μιας διαδικασίας φυσικής παραγωγής, την απρόσκοπτη δημιουργία νοημάτων, προϊόντα ενός λόγου που τον διέπουν οι κανόνες της σύνταξης και της γραμματικής.

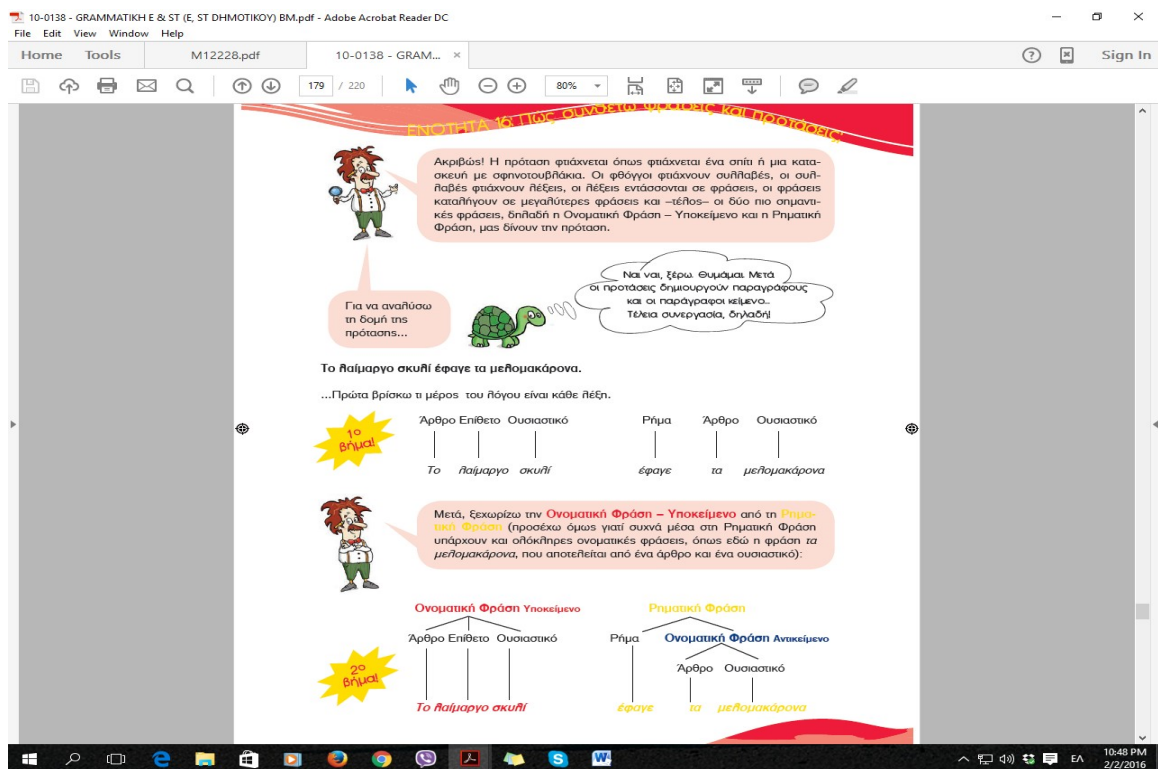
Όπως εύκολα μπορεί να παρατηρήσει κανείς, η δενδροειδής αναπαράσταση της πρότασης σε φράσεις (βλ. Εικόνα 3) ακολουθεί τη λογική της κατακόρυφης ανάλυσης της γλώσσας και την ταυτόχρονη εγκατάλειψη του γραμμικού προτύπου. Πρόκειται στην ουσία για τη μετάβαση από τη μέθοδο της ανάποδης πυραμίδας, δηλαδή την εξέταση πρώτα της λέξης και μετά της πρότασης στην οποία βρίσκεται η λέξη, στη μέθοδο της ορθής πυραμίδας (δηλαδή της πρότασης μέρος της οποίας είναι η λέξη) για την κατανόηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας.

Εικόνα 2



(Γραμματική Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, σελ. 177)

Εικόνα 3



(Γραμματική Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, σελ. 178)

Όπως λοιπόν γίνεται φανερό, οι ελληνόφωνοι μαθητές εξοικειώνονται με τον τρόπο σκέψης της καινούργιας γραμματικής ήδη από την Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, την ίδια ακριβώς χρονική στιγμή που γίνεται η εισαγωγή στη γαλλική γλώσσα στα σχολεία. Και εάν φυσικά δεν είναι δυνατή, ήδη από το εισαγωγικό επίπεδο της διδασκαλίας της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, η εφαρμογή των αρχών της καινούργιας γραμματικής για της γαλλικής⁴, επειδή ακριβώς πρόκειται για ξένη γλώσσα και όχι για τη μητρική, εξακολουθεί να δημιουργεί απορία το φαινόμενο οι μαθητές και φοιτητές της γαλλικής να αναγνωρίζουν τα διάφορα μέρη του λόγου της γλώσσας αυτής, κάνοντας χρήση της τυπολογίας της κλασσικής γραμματικής.

Για να μπορέσουμε να δώσουμε κάποιες πιθανές απαντήσεις στο ερώτημα αυτό θα πρέπει πρώτα να λάβουμε υπ΄ όψιν μας τους εξής παράγοντες: τον παράγοντα εκπαιδευτικό/καθηγητή της γαλλικής, και τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος έχει διδαχθεί τη γραμματική, τις απαιτήσεις του κοινού (γονέων και μαθητών) ως προς τα οφέλη της εκμάθησης και, κατ' επέκταση, τους στόχους του μαθήματος/της διδασκαλίας μέσα από την συνεξέταση όλων των θεσμικών περιορισμών και επιταγών (σχολική βαθμίδα, σχολικό περιβάλλον, πρόγραμμα σπουδών, ευρωπαϊκοί στόχοι για τη διδασκαλία των γλωσσών, μέσα διδασκαλίας, αριθμός μαθητών ανά τάξη, κ.λπ.). Όλα αυτά έχουν, κατά τη γνώμη μας, άμεση επίπτωση στη διαμόρφωση του φαινομένου, το οποίο μας απασχολεί εδώ.

Οι όροι που μόλις αναφέρθηκαν κάθε άλλο παρά εξαντλούν το εύρος των πραγματικών και δυνητικών όρων/συνθηκών της διδασκαλίας της γαλλικής στα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα και τις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Αποτελούν μια πρώτη καταγραφή των πιθανών συνθηκών, ανάντη, που θα μπορούσαν να μας δώσουν εξηγήσεις για το φαινόμενο όπως το βιώνουμε, κατάντη.

Το μέλλον της γραμματικής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Πριν προβάλλουμε τη δική μας εκτίμηση για το πώς εξηγείται το φαινόμενο στο οποίο εστιάζει η συζήτησή μας, αξίζει να σημειώσουμε πως σύγχρονες μελέτες, κυρίως στον Καναδά, που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της καινούργιας γραμματικής καταλήγουν σε εξαιρετικά ενδιαφέροντα και ίσως παράδοξα συμπεράσματα για τα θεσμικά, επιστημονικά και ιδεολογικά δεδομένα της Ελλάδας.

⁴ Εξάλλου στο επίπεδο αυτό δε γίνεται πραγματικά λόγος για διδασκαλία της γαλλικής γραμματικής, αλλά για εισαγωγή σε κάποια γραμματικά φαινόμενα μέσα από την, κατά το δυνατό, αυθόρμητη παραγωγή προφορικού λόγου, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη μίμηση μοντέλων/προτύπων που προτείνει ο διδάσκων ή η διδάσκουσα.

Προκύπτει, κατά πρώτον, ότι η εμμονή στην επικοινωνιακή και μόνο προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας δεν έχει φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η Contant (2011) στη μελέτη της για την καινούργια γραμματική επισημαίνει την διδακτική προσήλωση της επαρχίας του Κεμπέκ στην επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας της γαλλικής όχι μόνο ως ξένης γλώσσας στους νεοαφιχθέντες στη χώρα αλλοδαπούς, αλλά και ως μητρικής στα σχολεία της επαρχίας, που είναι όλα γαλλόφωνα. Κάνοντας αναφορά στις μελέτες των Hardy (1998 : 4), Canale (1983), Germain (2005) και Martineau (2007), καταγράφει την αποτυχία της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας της γαλλικής, τόσο για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όσο και για τους νεοαφιχθέντες μετανάστες. Κατά αυτήν και άλλους ερευνητές η αποτυχία έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι η εν λόγω εφαρμογή στο συγκεκριμένο πλαίσιο δεν έλαβε υπ' όψιν τον παράγοντα γραμματική, καθώς η μέθοδος αυτή δεν εστιάζει πλέον στο νόημα ή τη φόρμα/τον τύπο (στοιχεία που εξακολουθούν να βαρύνουν αλλά δεν έχουν πλέον πρωτεύοντα ρόλο) αλλά στη διάδραση όλων εκείνων των παραγόντων που είναι απαραίτητοι για την επίτευξη του μαθησιακού στόχου, που είναι η επικοινωνία. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα επανατοποθετεί τις επικοινωνιακές ικανότητες και δεξιότητες στη βάση της γραμματικής δεινότητας, ανάλογα με το επίπεδο και τον επικοινωνιακό στόχο⁵.

Η δεύτερη παρατήρηση έχει να κάνει με τη συχνότητα χρήσης της καινούργιας γραμματικής από καθηγητές της γαλλικής στον Καναδά. Καθώς φαίνεται, και χωρίς

⁵ Βλ. 5.1 Γενικές ικανότητες [...] (σελ. 118)

Οι ώριμοι άνθρωποι διαθέτουν ένα ιδιαίτερα ανεπτυγμένο και λεπτομερώς αρθρωμένο μοντέλο του κόσμου και των διεργασιών του, **που σχετίζεται στενά με το λεξιλόγιο και τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας. Και μάλιστα αυτά τα δύο αναπτύσσονται το ένα σε σχέση με το άλλο.** Η ερώτηση «Τι είναι αυτό;» είναι δυνατό να ρωτά για το όνομα ενός νέου φαινομένου που παρατηρείται ή για τη σημασία (το αντικείμενο αναφοράς) μιας νέας λέξης. [...] Η επικοινωνία εξαρτάται από το βαθμό συμφωνίας των μοντέλων του κόσμου και της γλώσσας όπως τα έχουν εσωτερικεύσει όσοι συμμετέχουν σε αυτή. Ένας στόχος των προσπαθειών της επιστήμης είναι η ανακάλυψη της δομής και των διεργασιών του σύμπαντος και η παροχή τυποποιημένης ορολογίας για την περιγραφή τους και την αναφορά σε αυτούς. Η απλή γλώσσα αναπτύχθηκε με πιο φυσικό τρόπο και η σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες του τύπου και της σημασίας ποικίλει κάπως από γλώσσα σε γλώσσα, αλλά πάντα μέσα στα (αρκετά στενά) πλαίσια που επιβάλλει η ίδια η φύση της πραγματικότητας. Οι αποκλίσεις είναι ευρύτερες στην κοινωνική σφαίρα απ' ό,τι σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον, παρόλο που και εκεί οι γλώσσες διαχωρίζουν τα φυσικά φαινόμενα σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τη σημασία τους για τη ζωή της κοινότητας. Η διδασκαλία δεύτερης και ξένης γλώσσας είναι συχνά σε θέση να προϋποθέσει ότι οι μαθητές έχουν ήδη αποκτήσει μια γνώση του κόσμου που είναι αρκετή για το σκοπό αυτό. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν συμβαίνει πάντοτε [...]. [Δική μου υπογράμμιση]

να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις που κινδυνεύουν να οδηγήσουν σε επιστημονικές στρεβλώσεις, η χρήση του καινούργιας γραμματικής στον Καναδά δεν είναι ευρέως διαδεδομένη στους εκπαιδευτικούς. Ο ηλικιακός παράγοντας φαίνεται να βαραίνει στις επιλογές των εκπαιδευτικών. Έτσι εκπαιδευτικοί που διδάχθηκαν τη μέθοδο σε πανεπιστημιακό επίπεδο την εφαρμόζουν στην τάξη, ενώ οι καθηγητές που την έμαθαν σε επίπεδο επιμόρφωσης τείνουν να ακολουθούν τη μέθοδο FLM (français langue maternelle). Η τελευταία διαπίστωση θα μπορούσε να εξηγήσει, για διαφορετικούς βέβαια λόγους, και τη στάση των ελλήνων καθηγητών FLE (français langue étrangère) εφόσον αποδεχθούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των εν ενεργεία καθηγητών γαλλικής έχει διδαχθεί την παραδοσιακή γραμματική και έχει (ή δεν έχει) επιμορφωθεί στην καινούργια γραμματική. Η παραπάνω διαπίστωση, η οποία εξηγεί εν μέρει το φαινόμενο, ανοίγει διερευνητικούς δρόμους για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της δια βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα κατά πόσον θα έπρεπε να αναθεωρήσουμε το ισχύον πλαίσιο δια βίου (επι)μόρφωσης, έτσι ώστε να το καταστήσουμε αποδοτικότερο και πιο στοχευμένο στις διαρκώς αναδυόμενες διδακτικές ανάγκες.

Αναφορικά με το «ελληνικό» φαινόμενο, πρέπει να σημειωθεί ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, είτε πρόκειται για το επιστημονικό προϊόν του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, είτε για τις μεθόδους ελληνικών και ξένων εκδοτικών οίκων της γαλλικής γλώσσας, αν και υπαινίσσονται αναφορά στην καινούργια γραμματική, δεν την αναπτύσσουν μεθοδολογικά στο επιστημονικό επίμετρο της εκάστοτε έκδοσης.⁶ Τα κείμενα, ωστόσο, και οι ασκήσεις/δραστηριότητες απαιτούν, κατά το μάλλον ή ήττον, γνώση και χρήση της τυπολογίας της καινούργιας γραμματικής.

Είναι όμως η καινούργια γραμματική πιο αποτελεσματική στην εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας; Αν ναι, η αποτελεσματικότητά της συνδέεται με τον τρόπο προσέγγισης της γραμματικής της μητρικής; Αν ναι, γιατί οι φοιτητές δεν γνωρίζουν το σύστημα αυτό; Φταίει μόνο ο καθηγητής της ξένης γλώσσας;

Έρευνες⁷ έχουν καταδείξει ότι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας από πλευράς του μαθητή εξαρτώνται από το κατά πόσον ο μαθητής κατέχει τις απαραίτητες στρατηγικές στη μητρική του γλώσσα. Εάν ένας μαθητής κατέχει τις στρατηγικές αυτές μπορεί, μέσα από την

⁶ Η δήλωση αυτή γίνεται με κάθε επιφύλαξη καθώς δεν είναι δυνατή επί του παρόντος η εμπειριστατωμένη συγκριτική μελέτη των επιμέτρων όλων των μεθόδων που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά. Η αναφορά μας γίνεται βάσει δειγματοληπτικού ελέγχου και προσωπικής διδακτικής εμπειρίας.

⁷ Αναφέρουμε μερικές όπως των Koninck et Boucher (1993 : 37), Paret et Chartrand (2005 :173), Labelle (2005 : 5) κ.α.

καινούργια γραμματική, να αναπτύξει τις αντίστοιχες στρατηγικές που θα τον οδηγήσουν στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής που, στη μητρική του γλώσσα, κατέχει ήδη τις στρατηγικές της καινούργιας γραμματικής, έχει εκθετικά μεγαλύτερες πιθανότητες να δημιουργήσει αποτελεσματικές στρατηγικές στην ξένη γλώσσα με τη βοήθεια της καινούργιας γραμματικής. Αντίθετα οι μαθητές που δεν κατέχουν τις εν λόγω στρατηγικές (είτε στην καινούργια γραμματική είτε όχι), αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ξένη γλώσσα, ανεξαρτήτως των γλωσσικών γνώσεων που διαθέτουν στη μητρική τους.

Αν η παραπάνω διαπίστωση απαντά στα δύο από τα τέσσερα ερωτήματα που θέσαμε παραπάνω, η «ελληνική περίπτωση» χρήζει ιδιαίτερης μνείας. Οι έλληνες μαθητές που θεωρητικά κατέχουν τους μηχανισμούς δημιουργίας στρατηγικών στη μητρική τους γλώσσα, και μάλιστα στη βάση της καινούργιας γραμματικής, γιατί παραμένουν προσηλωμένοι στην παραδοσιακή γραμματική της γαλλικής; Πριν επιχειρηθεί απάντηση, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η εμμονή στην παραδοσιακή γραμματική δε σημαίνει και απουσία στρατηγικών. Μια πιθανή εξήγηση, ωστόσο, είναι ότι, παρά τη συνέχιση του μοντέλου της καινούργιας γραμματικής σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, η εισαγωγή της Αρχαίας Ελληνικής, γλώσσας νεκρής και άρα μη επικοινωνιακής, εισάγεται με όρους παραδοσιακής γραμματικής.

Οι μαθητές που κατευθύνονται στα γλωσσικά/φιλολογικά τμήματα «βομβαρδίζονται» από τη διδασκαλία της Αρχαίας για τους σκοπούς της εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευσης. Η προσωπική μου παρατήρηση στην πανεπιστημιακή τάξη δείχνει ότι φοιτητές που εκλογικεύουν γραμματικά φαινόμενα της γαλλικής στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν στρατηγικές και μηχανισμούς πρόσκτησης της γνώσης κάνουν συνειρμικούς συσχετισμούς με τις γραμματικές δομές της αρχαίας ελληνικής και όχι της νέας. Παρατηρήθηκε επίσης, αλλά χρήζει ευρύτερης έρευνας, ότι οι εν λόγω φοιτητές δυσκολεύονταν να ανασύρουν από το γνωστικό τους φορτίο την τυπολογία της γραμματικής της νέας ελληνικής ενώ, ενίοτε, ήταν πιο εύκολο να το πράξουν με την αρχαία.

Η παρατήρηση αυτή θα μπορούσα να δώσει απάντηση και στο τέταρτο ερώτημα, δηλαδή το κατά πόσον φταίει μόνο ο καθηγητής της γαλλικής ή όχι. Το ερώτημα αυτό, ωστόσο, δεν είναι ίσως και το πλέον ουσιώδες. Η ουσία, κατά τη γνώμη μας, έγκειται στον τρόπο με τον οποίο θα μεγιστοποιηθεί το όφελος των φοιτητών από τη μετάβαση από τη μία μεθοδολογική προσέγγιση στην άλλη για την καλύτερη αφομοίωση της διδακτέας ύλης (εν προκειμένω της γραμματικής γαλλικής βάσει της καινούργιας μεθόδου), την ελεύθερη, οιονεί ιδιωματική παραγωγή λόγου, και την μεταλαμπάδευση της γνώσης από το φοιτητή-δυνάμει εκπαιδευτικό του μέλλοντος.

Συμπεράσματα

Αντί επιλόγου θα αποπειραθώ να απαντήσω στο ερώτημα ουσίας που τέθηκε μόλις πριν. Η θέση μου προκύπτει τόσο από την τωρινή όσο και την πρότερη ιδιότητά του, το γεγονός ότι η ίδια ως φοιτήτρια υπήρξα το προϊόν της παραδοσιακής γραμματικής και ότι, ως εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λειτούργησα τόσο βάσει των γνώσεών μου, όσο και μέσα από τις αναγκαίες προσαρμογές του μεθοδολογικού μου οπλοστασίου, προκειμένου να ανταποκριθώ στους εκπαιδευτικούς στόχους και τις θεσμικές ή άλλες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (βλ. πιο πάνω).

Η χρήση, διάδοση και εδραίωση της καινούργιας γραμματικής στα μάτια των εκπαιδευτικών και των φοιτητών προϋποθέτει τη διάδραση/ανάδραση της επιστημονικής έρευνας και της πρακτικής εφαρμογής. Σχετικές έρευνες σε άλλες χώρες έχουν καταδείξει ότι η καινούργια γραμματική χαρακτηρίζεται από πληρότητα, σαφήνεια στην περιγραφή και τους στόχους, ενεργή συμμετοχή των μαθητών/φοιτητών και ενίσχυση του επικοινωνιακού στόχου της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Από την άλλη, φαίνεται πως η τυπολογία (μεταγλώσσα) της προβληματίζει σοβαρά και δημιουργεί σύγχυση, καθιστώντας ορισμένες έννοιες εξαιρετικά αφηρημένες. Η έμφαση που δίνει στο επικοινωνιακό (πρβλ. *προφορικό*) στοιχείο δημιουργεί προβληματισμούς ως προς τους στόχους της αναφορικά με το γραπτό λόγο. Θετικά λογίζονται και οι δυνατότητες που παρέχει για *χειραγωγήσεις* της γλώσσας, τονίζοντας έτσι συσχετισμούς γλωσσών που εκπηγάζουν από τις θεωρίες της καθολικότητας. Εν γένει, πρόκειται για μια γραμματική που παρουσιάζει τη γλώσσα σαν ένα καλά δομημένο σύστημα ευνοώντας την επαγωγική μέθοδο.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις είναι αναγκαίο να εξεταστούν και στο συγκεκριμένο χρονο-γλωσσο-χώρο, προκειμένου να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν. Η σύγκριση αυτή είναι απαραίτητη για να κατανοήσουμε την παρούσα κατάσταση και να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις εκείνες που θα καταστήσουν τη μόρφωση και την επιμόρφωση αποτελεσματική για τους τελικούς αποδέκτες της.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Constant, A. (2011). Nouvelle grammaire et enseignants de français langue seconde (Mémoire de maîtrise en linguistique). Université du Québec à Montréal.
- Lefrançois, P. (2003). De la nouvelle grammaire à la grammaire actuelle. Québec Français, 131, 53-54.
- Germain, C. (1976). L'image dans l'apprentissage des langues. Colan, 29(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.3406/colan.1976.4274>
- Germain, C. (1982). The Functional Approach to Language Teaching. The Modern Language Journal, 66(1), 49. <http://dx.doi.org/10.2307/327815>

- Germain, C. & Netten, J. (2004). La précision et l'aisance en FLE/FL2: définitions, types et implications pédagogiques. In *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives*.
- Martineau, Y. (2007). *La grammaire et son enseignement : connaissances grammaticales et représentations de futurs enseignants de français langue seconde (Doctorat)*. Université de Montréal, Département de linguistique et de didactique des langues, Montréal.
- Netten, J., & Germain, C. (2009). The Future of Intensive French in Canada. *Canadian Modern Language Review*, 65(5), 757-786.
<http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.65.5.757>
- Paret, M. (1988). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 14(2), 183. <http://dx.doi.org/10.7202/900594ar>
- Paret, M., & Chartrand, S. (2005). *Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? Didactique du Français : fondements d'une Discipline*. Bruxelles : de Boeck.
- Riegel, M., Pellat, J., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Quadrige/Presses universitaires de France.
- Van Hout, G. (1971). Une nouvelle pédagogie pour l'enseignement de la grammaire. *Lfr*, 12(1), 13-32. <http://dx.doi.org/10.3406/lfr.1971.5555>

Επίδραση των εισαγωγικών εξετάσεων σε θέματα που σχετίζονται με το δημοκρατικό σχολείο

Δρ. Ορφανός Στέλιος,
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ04 – Φυσικών – Ν. Δωδεκανήσου – ΠΔΕ Ν. Αιγαίου,
steliosos@sch.gr

Καραγιάννης Ιωάννης,
Δρ. Μαθηματικών - Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ03 – Μαθηματικών – Ν.
Δωδεκανήσου – ΠΔΕ Ν. Αιγαίου,
iokaragi@sch.gr

Βαρσαμίδου Αγάθη MBA,
Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκ/σης ΠΕ11, Ειδικό Πειραματικό Δημοτικό Ρόδου,
agathivars@gmail.com

Τσομαρέλη Τριανταφυλλιά ΜΔΕ,
Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκ/σης ΠΕ06, 3ο Γυμνάσιο Ρόδου,
rtsomareli@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί στο πέρασμα, από τον προβληματισμό και τη συζήτηση για τις εισαγωγικές εξετάσεις, στην έναρξη ενός επιστημονικού διαλόγου σε επίπεδο συνεδρίων και αρθρογραφίας. Μελετάται η επίδραση των εισαγωγικών εξετάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως: στην έκταση διδακτέας ύλης, στους τρόπους οικοδόμησης της γνώσης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών. Πώς επιδρούν οι εισαγωγικές εξετάσεις στη δημιουργία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στον μαθητή και στη μετέπειτα λειτουργία του ως πολίτη στη λήψη αποφάσεων στις δημοκρατικές διαδικασίες.

Εισαγωγή - Προβληματική

Με στόχο την αναζήτηση της επίδρασης των εισαγωγικών εξετάσεων σε θέματα που σχετίζονται με το Δημοκρατικό σχολείο καταγράφουμε: α)τα χαρακτηριστικά του Δημοκρατικού σχολείου β)την επίδραση των εισαγωγικών εξετάσεων στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

Α. Τα χαρακτηριστικά του Δημοκρατικού σχολείου.

Η έννοια του δημοκρατικού σχολείου υπόκειται σε πολλαπλές σημασίες, ακόμη και σε χώρες που θεωρούν τους εαυτούς τους ως «σύγχρονες δημοκρατίες». Οι πολιτικές θεωρίες κάθε διαφορετικού είδους δημοκρατίας επηρεάζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς στόχους μιας κοινωνίας όσο και τα είδη των οργανωτικών δομών που είναι κατάλληλα μέσα προς επίτευξη των στόχων αυτών. (Seashore Louis, 2004).

Ο Γιώργος Τσιάκαλος περιγράφει το δημοκρατικό ανθρώπινο σχολείο: Το Δημοκρατικό παρέχει τη δυνατότητα να φοιτούν σ' αυτό όλα τα παιδιά, χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις, προκειμένου να προετοιμαστούν για την κοινή ζωή και χωρίς έκπτωση στα μορφωτικά αγαθά που παρέχει. Ανθρώπινο με την έννοια ότι αρνείται κατηγοριοποιήσεις και παρέχει όλα εκείνα τα μορφωτικά αγαθά που προσφέρουν σε κάθε παιδί την εκπαίδευση, η οποία θα αποδέχεται τη διαφορετικότητά του και θα προσαρμόζεται στις ανάγκες του, (Τσιάκαλος, 2004).

Οι δημοκρατικές αξίες που αφορούν την εκπαίδευση κατατάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες, κυρίως στις δυτικές χώρες: η δημοκρατία ως ατομική ευκαιρία (φιλελεύθερη δημοκρατία), η δημοκρατία της κοινωνικής ευκαιρίας (δημοκρατικός σοσιαλισμός) και η συμμετοχική δημοκρατία. Οι παραπάνω δεν είναι οι μόνες δημοκρατικές θεωρίες, είναι παρούσες, σε διάφορους βαθμούς, στην εκπαιδευτική πολιτική, σε δημοσιεύματα και αναφορές στην παιδαγωγική. (Seashore Louis, 2004).

Οι τρεις αυτές θεωρίες οδηγούν σε πολύ διαφορετικές υποθέσεις και ερωτήματα σχετικά με το πώς πρέπει να οργανωθούν τα σχολεία. Οι φιλελεύθερες και σοσιαλδημοκρατικές απόψεις υποθέτουν ότι η εκπαίδευση είναι κυρίως κυβερνητική ευθύνη. Η συμμετοχική θεωρία οδηγεί σε μια άλλη θέση, ότι το σχολείο θα πρέπει να αντικατοπτρίζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες εκείνων που είναι ενεργά μέλη: τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. (Seashore Louis, 2004).

Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα για τη Δημοκρατική Εκπαίδευση (European Democratic Education Community–EUDEC) προτείνει μια συντομότερη πρόταση για το τι είναι δημοκρατική εκπαίδευση: "Υπάρχουν δύο πυλώνες στη δημοκρατική εκπαίδευση: α) μάθηση που καθορίζεται με απόφαση του ατόμου, β) μια μαθητική κοινότητα βασισμένη στην ισότητα και στον αμοιβαίο σεβασμό."

Στο Διεθνές Δίκτυο για τη Δημοκρατική Εκπαίδευση (IDEN, the International Democratic Education Network) μπορεί να συμπεριληφθεί οποιοδήποτε σχολείο υποστηρίζει και λειτουργεί με βάση τις αρχές:

- σεβασμός και εμπιστοσύνη προς τα παιδιά
- ισότητα μεταξύ παιδιών και ενηλίκων
- ευθύνη μοιρασμένη ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά
- ελευθερία επιλογής δραστηριότητας
- δημοκρατική διακυβέρνηση από κοινού από παιδιά και προσωπικό, χωρίς αναφορά σε οποιοδήποτε οδηγό ή σύστημα που να θεωρείται ανώτερο.

Ευρωπαϊκή Κοινότητα για τη Δημοκρατική Εκπαίδευση, (EUDEC, 2015).

B. Επίδραση των εισαγωγικών εξετάσεων στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

Οι Πανελλήνιες εξετάσεις αποτελούν πλέον για την ελληνική κοινωνία θεσμό. Είναι μια διαδικασία που αφορά μαθητές (και μη), οι οποίοι προτίθενται να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους με το να ενταχθούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι θέσεις σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

(Α.Τ.Ε.Ι.) είναι περιορισμένες και συγκεκριμένες κάθε χρόνο, ενώ παράλληλα ο αριθμός των ενδιαφερομένων, δηλαδή αυτών που δίνουν Πανελλήνιες -αν και διαφέρει από χρονιά σε χρονιά- είναι αρκετά μεγάλος. Μπορεί, επομένως, κανείς να καταλάβει ότι ο ανταγωνισμός που προκύπτει είναι μεγάλος. Έτσι η πολιτεία "αναγκάζεται" να εισάγει "φίλτρα εισαγωγής" στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δημιουργώντας κύκλους μαθημάτων που "απαιτούνται", ώστε ο υποψήφιος φοιτητής να έχει όλα εκείνα τα εφόδια που χρειάζεται για τις περαιτέρω σπουδές του.

Η εικόνα του θεσμού αυτού βέβαια δεν είναι η ίδια σε όλους τους συμμετέχοντες. Για άλλους οι Πανελλήνιες εξετάσεις είναι μια καταναγκαστική διαδικασία, μια υποχρέωση όπως κάθε εξέταση. Για άλλους είναι η μόνη οδός για να φθάσουν το όνειρό τους, τη σχολή της επιλογής τους δηλαδή ή και τη φοιτητική ζωή ενδεχομένως. Όπως και να 'χει όμως, ο δρόμος για την κατάκτηση του ονείρου είναι μακρύς και δύσβατος.

Είναι γεγονός ότι οι έννοιες του "άγχους", της "κούρασης", της "αγανάκτησης", της "αβεβαιότητας" και της "εξάντλησης" είναι άμεσα συνυφασμένες με τη διαδικασία των Πανελληνίων εξετάσεων. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο ανταγωνισμός είναι μεγάλος, η δυσκολία γίνεται μεγαλύτερη και το άγχος κορυφώνεται.

Η ανάγκη λοιπόν μεταρρυθμίσεων οι οποίες θα καθιέρωναν ένα δικαιότερο σύστημα εισαγωγής των μαθητών της τελευταίας τάξης του Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή ακόμα και η προσπάθεια να "αποδώσουν" οι εξετάσεις αυτές στα Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης τους πιο καταρτισμένους για σπουδές μαθητές αποτέλεσαν για κάθε Κυβέρνηση την αφορμή των πολλών αλλαγών στο σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η προετοιμασία για την Γ' λυκείου αρχίζει από το καλοκαίρι της ίδιας (εννοεί σχολικής) χρονιάς και πολλές φορές από τα μέσα της προηγούμενης. Στόχος εκπαιδευτικών και μαθητών είναι να διδαχθεί η ύλη όσο το δυνατό γρηγορότερα έτσι ώστε να υπάρχει χρόνος για επανάληψη, και πέρασμα της ύλης για δεύτερη και τρίτη φορά. Είναι προφανές πως αυτό γίνεται για να είναι οι μαθητές σε πλήρη ετοιμότητα έχοντας κατακτήσει τις γνώσεις που απαιτούνται. Η κατάσταση αυτή όμως δεν είναι καθόλου απλή. Το άγχος του χρόνου, η κόπωση από τη μελέτη ή οι περιορισμένες δυνατότητες αφιέρωσης χρόνου σε δραστηριότητες της επιλογής του ατόμου και ο μηδαμινός ελεύθερος χρόνος δεν αφήνουν τους μαθητές να ζήσουν όπως αρμόζει στην ηλικία τους. Σχολείο, Φροντιστήριο, ξενύχτι για διάβασμα επί δέκα μήνες. Δεν είναι τυχαίο αυτό που λέγεται από πολλούς, ότι οι μαθητές είναι οι πιο σκληρά εργαζόμενοι (Εφημερίδα "Η Ροδιακή", 2014).

Μετά λοιπόν από μια προσπάθεια -μεγάλη ή μικρή- για τον καθένα οι προσδοκίες είναι πολλές. Όμως ο όγκος των γνώσεων που έχουν κατακτηθεί μέσα σε λιγότερο από ένα χρόνο είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποδοθούν με τις προβλεπόμενες διδακτικές ώρες. Η επιτυχία δεν έχει να κάνει μόνο με την προσπάθεια που

καταβάλλει ο μαθητής αλλά και με την τύχη και τη συγκυρία, τα θέματα, την ψυχική και σωματική κατάσταση την ώρα της εξέτασης (Μαυρογιώργος, 2008).

Μαθητές με αναρίθμητες ώρες μελέτης να αποδίδουν και ανάλογα με την προσπάθεια που κατέβαλαν αλλά και λίγο έως πολύ λιγότερο από αυτήν λόγω πανικού ή κόπωσης για παράδειγμα. Άλλοι παρόλο που ίσως να καταβάλλουν μικρότερη προσπάθεια πετυχαίνουν αφού την κρίσιμη στιγμή της εξέτασης είναι ψύχραιμοι. Η αποτυχία στις εξετάσεις είναι μέσα στο πρόγραμμα όπως και η επιτυχία, όμως η ψυχική φθορά που επέρχεται δεν σβήνει τόσο εύκολα όσο η κούραση και το άγχος που υποχωρούν (Εφημερίδα "Η Ροδιακή", 2014).

Σύμφωνα με την μανιχαϊστική θεωρία στιδήποτε πάνω στον κόσμο έχει δύο όψεις, την καλή και την κακή. Το ίδιο συμβαίνει και στον θεσμό των πανελλαδικών εξετάσεων. Τα αρνητικά σημεία όμως υπερισχύουν των θετικών, γεγονός που καθιστά αναγκαία την εύρεση λύσεων που θα βελτιώσουν την υπάρχουσα φυσιολογία του θεσμού (Χιωτάκης, 2004).

Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι το άτομο που κυνηγά την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δίνοντας εξετάσεις, μαθαίνει μέσα από αυτό να μελετά με σύστημα. Μαθαίνει να διαχειρίζεται τον χρόνο του και τις αντοχές του. Το άτομο-εξεταζόμενος θέτει έναν στόχο τον οποίο επιδιώκει και αγωνίζεται γι' αυτόν. Είναι μεγάλο κέρδος για κάποιον να μάθει από νεαρή ηλικία να θέτει και να κυνηγάει στόχους. Όλη η προσπάθεια μέχρι την ημέρα των εξετάσεων είναι η ολοκλήρωση μικρών στόχων. Ο μαθητής πειθαρχεί στο πρόγραμμα που ο ίδιος θέτει, επειδή πρέπει, ώστε έπειτα να επωφεληθεί ο ίδιος από αυτό.

Η παιδεία κατά τον Αριστοτέλη έχει τρεις στόχους οι οποίοι πρέπει να ισχύουν ώστε να λειτουργεί σωστά. Είναι ο ηθοπλαστικός στόχος που αποσκοπεί στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, ο νοησιαρχικός, που αποβλέπει στην όξυνση του νου και ο χρησιμοθηρικός, ο οποίος έχει να κάνει με την κατάκτηση γνώσεων που αφορούν κάτι το εξειδικευμένο, κάτι το συγκεκριμένο (Χιωτάκης, 2004).

Το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων είναι προσανατολισμένο κυρίως στον τρίτο στόχο, στην κατάκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και κυρίως τεχνικών για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων στις εισαγωγικές εξετάσεις. Στον στόχο αυτό είναι προσανατολισμένες και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των οποίων πυρήνας είναι το εξεταστικό σύστημα εισαγωγής.

Από την ίδρυση του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1837 και μέχρι το 1924, η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γινόταν χωρίς εξετάσεις. Με το νόμο 2905 του 1922 θεσπίστηκαν για πρώτη φορά οι εισαγωγικές εξετάσεις, που εφαρμόστηκαν δύο χρόνια αργότερα στη Φυσικομαθηματική Σχολή και από το 1926 στις υπόλοιπες σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών (Δημαράς).

Από το 1964 και μέχρι σήμερα ισχύει το «συγκεντρωτικό σύστημα» για την είσοδο των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εξετάσεις με διάφορες ονομασίες και παραλλαγές στο σύστημά τους,

διοργανώνονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και τα θέματα για τους υποψηφίους είναι κοινά (Μπουζάκης).

Το 1980 οι «Εισιτήριες Εξετάσεις» μετονομάστηκαν σε «Πανελλήνιες Εξετάσεις» και αφορούσαν τις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Το 1983 μετονομάστηκαν εκ νέου σε «Γενικές Εξετάσεις» (σύστημα με τις «δέσμες μαθημάτων») και από το 2000 έως σήμερα ονομάζονται «Πανελλαδικές Εξετάσεις» (Παπαδάκη).

Κυρίως Σώμα

Το είδος και ο βαθμός της επίδρασης των εισαγωγικών εξετάσεων στο σχολείο είναι δύσκολο θέμα να διερευνηθεί. Ως παράδειγμα του πολυπαραγοντικού χαρακτήρα που έχει η εκπαίδευση και πώς μπορεί να επηρεαστεί η επίδοση ενός μαθητή κατατίθεται η άποψη του Α. Μπαλτά: *«Χρήσιμη είναι εδώ η έννοια του "συμβολικού κεφαλαίου": αν το άμεσο περιβάλλον δεν ωθεί στην καλλιέργεια της περιέργειας, στην τόλμη της απορίας και στην ηδονή της κατανόησης, δηλαδή αν το παιδί δεν διαθέτει το "συμβολικό κεφάλαιο" με το οποίο κατά κανόνα το προικίζουν οι σχετικά εύπορες οικογένειες, τότε αυτό θα τείνει να αδιαφορεί για το σχολείο και να αποστρέφεται την πειθαρχία του. Η ταξική διαίρεση έτσι αναπαράγεται: οι πολλοί τελειώνουν όπως - όπως με προορισμό τα χειρωνακτικά επαγγέλματα, ενώ οι λίγοι πασχίζουν να μάθουν τα γράμματα που απαιτούν οι πανεπιστημιακές σπουδές. Συνάγεται ότι το παιχνίδι της ταξικής μεροληψίας έχει κατά βάση παιχτεί πολύ πριν από τις εισαγωγικές εξετάσεις. Πρόκειται για γεγονός που τείνουν να αγνοούν οι αγώνες για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος».* (Μπαλτάς, 2014). Η προσέγγιση που επιλέχθηκε για τα ερωτήματα της παρούσας εισήγησης είναι να γίνει ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς. Η έρευνα εστίασε κυρίως σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταγράφηκαν και απόψεις πανεπιστημιακών δασκάλων και σχολικών συμβούλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λόγω των περιορισμών της εισήγησης δεν ερευνήθηκε άλλη ομάδα όπως μαθητές, γονείς, κοινωνικοί φορείς κλπ. Ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς είναι και γονείς, επομένως οι απόψεις τους προέρχονται και από τις δύο ιδιότητες. Τα θέματα που ερευνήθηκαν αναφορικά με το Γενικό Λύκειο είναι: α) Η επίδραση των εισαγωγικών εξετάσεων στην ποιότητα του σχολείου (μαθήματα επιλογής, εκπαιδευτικές μορφωτικές δραστηριότητες, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες), β) Η επίδραση των εισαγωγικών ανά λυκειακή τάξη και ανά κατηγορία μαθημάτων πανελλαδικά εξεταζόμενων ή μη και γ) Η επίδραση των εισαγωγικών στους μαθητές που εξετάζονται ενδοσχολικά.

Το υλικό της έρευνας είναι συνεντεύξεις με ημιδομημένη μορφή και ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 11 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων. Η τελική μορφή των ερωτηματολογίων προέκυψε από πιλοτικά ερωτηματολόγια.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι εισαγωγικές επιδρούν στην ποιότητα του σχολείου (1 Καθόλου, 5 Μέτρια και 5 Πάρα Πολύ). Η επίδραση των εισαγωγικών εξετάσεων ανά λυκειακή τάξη αυξάνει από την Α΄ Λυκείου προς την Γ΄ Λυκείου με έμφαση στα Πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα. Τα μαθήματα που δεν εξετάζονται πανελλαδικά επηρεάζονται αρνητικά από τις εισαγωγικές εξετάσεις σε όλες τις τάξεις του Λυκείου και κυρίως στην Γ Λυκείου. Η αρνητική επίδραση των εισαγωγικών εξετάσεων αφορά στην έκταση της ύλης, στο επίπεδο των θεμάτων των εξετάσεων, στην ποιότητα της διδασκαλίας λόγω του μειωμένου ενδιαφέροντος από τους μαθητές και στο τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι διδακτικές ώρες δεν είναι αρκετές για την ολοκλήρωση και αφομοίωση της ύλης από τους μαθητές για καμία από τις κατηγορίες των μαθημάτων, θέμα το οποίο είναι πιο έντονο σε ορισμένα μαθήματα. Για τους μαθητές που εξετάζονται ενδοσχολικά δεν υπήρχε συμφωνία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Οι εξετάσεις έχουν αρνητική επίπτωση στα μαθήματα που δεν εξετάζονται πανελλαδικά. Σε όσα εξετάζονται πανελλαδικά δεν υπάρχει ενδιαφέρον για κατανόηση αλλά για την εκμάθηση γνώσεων και τεχνικών με σκοπό την επιτυχία στις πανελλαδικές.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση των εισαγωγικών εξετάσεων στη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικές μορφωτικές δραστηριότητες και στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων συμφωνούν με την έρευνα των Τ. Γεωργά, Θ. Ζάγορα, & Μ. Χατζηνικόλα που αναφέρει: «*Το λύκειο είναι μια ειδική περίπτωση σχολείου στο οποίο κυρίαρχος στόχος μαθητών και καθηγητών είναι οι πανελλαδικές εξετάσεις και πρωτεύον μέλημα όλων να βγει η ύλη. Σε αυτά τα σχολεία υλοποιούνται λίγα περιβαλλοντικά προγράμματα και συνήθως στην πρώτη τάξη του λυκείου. Η πλειοψηφία των καθηγητών που υλοποιούν περιβαλλοντικά προγράμματα στο λύκειο διδάσκουν πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα και οι μαθητές τους έχουν βαρύ πρόγραμμα. Οι μαθητές θέλουν αλλά το πρόγραμμα τους δεν τους επιτρέπει να συμμετάσχουν ενεργά σε τέτοιου είδους προγράμματα.*» (Γεωργά, Ζάγορα, & Χατζηνικόλας, 2014).

Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επίδραση των εισαγωγικών εξετάσεων εκφράζονται από σχολικό σύμβουλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Οι πανεπιστημιακές σπουδές είναι μια κοινωνική καταξίωση για τον γονέα, η επιδίωξη του να πάει το παιδί του στο Πανεπιστήμιο και να πάρει ένα πτυχίο είναι μια βασική του προτεραιότητα. Για αυτό ξεκινά η προετοιμασία για το πανεπιστήμιο από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έγνοια της οικογένειας ώστε να περάσει το παιδί στο πανεπιστήμιο είναι από το Δημοτικό σχολείο. Το πλαίσιο που υπάρχει στο δημοτικό έχει μορφωτικό χαρακτήρα αλλά έρχεται η πίεση κυρίως από τους γονείς για κατάκτηση γνώσεων πιο εξειδικευμένων, προκειμένου να πάρει συγκεκριμένο κομμάτι, ωφέλιμο για την επόμενη βαθμίδα. Το Δημοτικό σχολείο έχει στοιχεία βιωματικού χαρακτήρα που δεν ευνοεί την αποστήθιση. Οι πανελλήνιες

εξετάσεις «αναγκάζουν» τον δάσκαλο να τελειώσει την ύλη και να προσαρμοστεί στην αποστήθιση. Η μεθοδολογία του πολλές φορές επηρεάζεται γιατί θεωρεί ότι και αυτός πρέπει να βοηθήσει τον μεγάλο τον στόχο της οικογένειας να πετύχει το παιδί στις εισαγωγικές εξετάσεις.

Απόψεις που καταγράφονται σε ιστολόγια εκπαιδευτικών και φορέων αναφέρουν δριμυείς κριτικές για τον τρόπο επίδρασης των εισαγωγικών εξετάσεων στη ζωή των νέων. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: *«την ώρα που κάποιοι εναντιωνόμαστε στο άνοιγμα των καταστημάτων τις Κυριακές, στη βάση των εργασιακών δικαιωμάτων και της αναντίρρητης ανάγκης να υπάρχει μια μέρα ξεκούρασης κοινή για τους περισσότερους, την ίδια ώρα στέλνουμε τα παιδιά μας Κυριακή στο φροντιστήριο και τα βάζουμε να γράφουν διαγωνίσματα»*. (Βαλωμένου, 2015)

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι πανελλαδικές εξετάσεις ικανοποιούν σημαντικά επιστημονικά χαρακτηριστικά, όπως αδιαβλητότητα, κύρος κλπ. Η σύνδεσή τους με το σχολείο δημιουργεί επιδράσεις στο σχολείο λειτουργώντας ως εξωγενής παράγοντας με πολλές αλλοιώσεις στον μορφωτικό ρόλο του σχολείου και συμβάλλουν σε μια σειρά από παράγοντες: α)στην εξειδίκευση και όχι στη γενική μόρφωση, β)ορισμένα μαθήματα να υποβαθμίζονται ή να αφαιρούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα π.χ. Γεωμετρία, Αστρονομία, γ)στη σύγχυση μεταξύ των ρόλων του σχολείου και του φροντιστηρίου, δ)στην ανισοκατανομή των ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων και ε)στον κατακερματισμό του αναλυτικού προγράμματος με ύλη ασύνδετη και ελλείψεις σημαντικών κεφαλαίων.

Οι εισαγωγικές εξετάσεις, πέρα από τον προφανή τους στόχο, δηλαδή την επιλογή φοιτητών, λειτουργούν έμμεσα αλλά αποτελεσματικά στο να διατηρείται αναλλοίωτη η υπάρχουσα κατάσταση κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εισαγωγικές εξετάσεις εμποδίζουν τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι προσπάθειες εισαγωγής καινοτομιών ολοκληρώνονται χωρίς εμφανές αποτέλεσμα ουσιαστικής αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος των μαθητών.

Μπορεί να αναφέρει κανείς πολλά παραδείγματα καλών καινοτομιών με καλές κριτικές από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας που ωφελούν τη μαθησιακή διαδικασία και μπορούν να προσφέρουν καλή εκπαίδευση στους μαθητές. Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων μαζί με τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προσφέρουν πολλά στους μαθητές που συμμετέχουν. Οι κριτικές που δέχονται είναι ότι αφορούν μόνο ένα μικρό ποσοστό των μαθητών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά από δεκαετίες λειτουργίας του θεσμού εξακολουθούν να μένουν εκτός του διδακτικού ωραρίου δηλώνοντας κατά έμμεσο τρόπο ότι δεν είναι ακόμα αποδεκτές από τις κυρίαρχες απόψεις του σχολείου. Με όμοιο τρόπο η προσπάθεια εισαγωγής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της βιωματικής μάθησης βρίσκει συνεχώς εμπόδια, κυρίως στο Λύκειο. Συναντά κυρίως δυσκολίες που σχετίζονται με τον βαθμοθηρικό χαρακτήρα που έχει επικρατήσει

στο σχολείο όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία: ...«ορισμένοι γονείς να αντιδρούν στη μέθοδο διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική), πιστεύοντας ότι τα παιδιά τους θα μοιραστούν το βαθμό επίδοσης τους με τους άλλους μαθητές της ομάδας». (Ορφανός, Βαρσαμίδου & Ρούμελης, 2013).

Το σχολείο έχει εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ ο βασικός στόχος του, δηλαδή ο μορφωτικός του ρόλος, έχει μετατοπιστεί προς τον ρόλο της πιστοποίησης και μάλιστα όχι για αυτό που επιτελεί αλλά για επιλογή προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η δομή των εξετάσεων στο Γυμνάσιο και σε μεγαλύτερο βαθμό στο Λύκειο έχει συνδεθεί πολλαπλώς (οργανωτικά, συμβολικά, δομικά) με τις εισαγωγικές εξετάσεις και μεγάλο μέρος του σχολικού χρόνου αφιερώνεται σε εξετάσεις και όχι στη μαθησιακή διδασκαλία. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα λαμβάνουν χώρα 5 περίπου εβδομάδες εξετάσεων (προαγωγικές, επαναληπτικές, πανελλήνιες κ.λ.π.) πολύ περισσότερες από άλλες χώρες της Ευρώπης, (Τσιριγώτης, 2015).

Οι εισαγωγικές εξετάσεις έχουν προσανατολιστεί στην πιστοποίηση εξειδικευμένων γνώσεων στις οποίες μπορούν να πετύχουν μαθητές εκπαιδευμένοι σε ειδικές τεχνικές για αυτό τον σκοπό. Το σχολείο από το Δημοτικό με αποκορύφωμα το Λύκειο έχει πάψει να ικανοποιεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες εκείνων που είναι ενεργά μέλη του (γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές) και επικεντρώνεται μόνο σε ό,τι αφορά την πιστοποίηση, απομακρυνόμενο από ένα δημοκρατικό συμμετοχικό σχολείο. Ένα τέτοιο σχολείο θα μπορούσε να αναφέρεται με το σύνθημα: «πως να πετύχεις χωρίς να μάθεις», Labaree, D. (2000).

Θα μπορούσε στη χώρα μας με ένα από τα συγκεντρωτικότερα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως να λειτουργήσουν σχολεία με δημοκρατικά χαρακτηριστικά; Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οποιοδήποτε πέρασμα από την παρούσα κατάσταση να γίνει βαθμιαία. Η θέση μας είναι να γίνουν πειραματικά σχολεία με δημοκρατικά χαρακτηριστικά όπου αφενός να δοκιμάζονται αλλαγές αλλά να υπάρχει και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Ως παράδειγμα αναφέρουμε αλλαγή στην αξιολόγηση των μαθητών. Ο χρόνος που αφιερώνεται στις προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς είναι υπερβολικά μεγάλος σε βάρος της υπόλοιπης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θα μπορούσαν να δοκιμαστούν σε πειραματική φάση αλλαγές μέσα από δοκιμασμένες πρακτικές άλλων χωρών (π.χ. Νορβηγία) όπως την εξέταση όχι σε όλα τα μαθήματα αλλά σε ορισμένα 3 με 4 μαθήματα με τυχαία επιλογή κατόπιν μυστικής κλήρωσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι μαθητές προετοιμάζονται για όλα τα μαθήματα αλλά στον κάθε μαθητή τυχαίνουν διαφορετικά μαθήματα για τις τελικές εξετάσεις. Με τον τρόπο αυτό συντομεύεται κατά πολύ η εξεταστική περίοδος και διατίθεται περισσότερος χρόνος για κριτική δημιουργική σκέψη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ακριτικές περιοχές μπορούν να παρέχουν ένα τέτοιο πλαίσιο πειραματικών δοκιμών σε μικρή κλίμακα. Αντίστοιχες αλλαγές μπορούν να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, αρχικά σε ένα βαθμό να καθορίζεται τοπικά με βάση την επιτυχημένη

τακτική των δημοκρατικών σχολείων. Το αναλυτικό πρόγραμμα να έχει ενδιαφέρον για τους μαθητές και να μην χρειάζεται να μετακινούνται οικογένειες προς μεγαλύτερες πόλεις για να αντιμετωπίζουν οι μαθητές με καλύτερα εφόδια τις εισαγωγικές εξετάσεις. Σε όλες τις φάσεις από το σχεδιασμό ως την υλοποίηση τέτοιων δράσεων μπορεί να συμβάλλει σημαντικά ο σχολικός σύμβουλος.

Αναφορές – Βιβλιογραφία

- EUDEC, (2015). Ευρωπαϊκή Δημοκρατική Εκπαιδευτική Κοινότητα
<http://www.eudec.org/index.html>
- Labaree, D. (2000) Resisting educational standards, *Phi Delta Kappan*, 82(1): 28–33.
https://web.stanford.edu/~dlabaree/publications/Resisting_Educational_Standards.pdf
- Seashore Louis, K., (2004). Democratic values, democratic schools: reflections in an international context. In J. MacBeath & L. Moos (Eds.), *Democratic Learning. The challenge to school effectiveness* (pp.61-78). RoutledgeFalmer, New York.
- Βαλωμένου, Γ., (2015). Η «αρρώστια» των Πανελλαδικών. <https://goo.gl/4fgjN2>.
- Γεωργά, Τ. Ζάγορα, Θ. & Χατζηνικόλας, Μ., (2014). Περιβαλλοντικά Προγράμματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο Νότιο Συγκρότημα Δωδεκανήσου. Στο Μ. Χατζηνικόλας, Κ. Τσιρτσιπή & Κ. Βασιλάκης (Επιμέλεια), *Στα μονοπάτια των Εκπαιδευτικών δράσεων οι μαθητές πρωταγωνιστούν: (σελ.9-52)*. Εκδόσεις Εύδημος, Ιαλυσός Ρόδος.
- Δημαράς, Α., (2000). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2008). Αξιολόγηση μαθητών, άρθρο στο περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (σελ. 19-21 τ.9)
- Μπαλτάς, Α., (2014). Καλό ή δημοκρατικό σχολείο; Άρθρο στην *Εφημερίδα Αυγή*, δοκιμαστική ηλεκτρονική έκδοση 26-1-2014
<http://www.avgi.gr/article/4558089/kalo-i-dimokratiko-sxoleio->
- Μπουζάκης, Σ., (2005). *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις ΙΑΝΟΣ, Αθήνα.
- Ορφανός, Σ., Βαρσαμίδου, Α. & Ρούμελης, Ν., (2013). Συνεργατικές Μέθοδοι Διδασκαλίας Επιμόρφωση και εφαρμογές σε σχολεία ΔΕ Νοτίου Αιγαίου. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Γ., Μπαραλός, Π. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις: (σελ. 397-408 τ. 1)*.
- Παπαδάκη, Λ., (2011). *Συνοπτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις ΙΑΝΟΣ, Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ., (2004). Από την ειδική αγωγή στην παιδαγωγική για ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο. Άρθρο στο «*Τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα για παιδιά μειονοτήτων*» (σελ. 1-24). Θεσσαλονίκη: Διδασκαλείο Δημήτρης Γληνός.
- Τσιριγώτης, Ν., (2015). Καλοπληρωμένοι, τεμπέληδες και υπεράριθμοι οι εκπαιδευτικοί μας; Τα στοιχεία δείχνουν το αντίθετο. <https://goo.gl/vXXkJe>.
- Χαραβιτσιδής, Π., (2009). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γονείς μετανάστες με παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους ως παράγοντες βελτίωσης της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

<http://ikee.lib.auth.gr/record/114174>.

Χιωτάκης, Σ., (2004) στο περιοδικό 'Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών' (Αφιέρωμα: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης), τ. 39.

«Πανελλήνιες εξετάσεις από τη σκοπιά ενός δεκαοκτάχρονου», άρθρο στην εφημερίδα "Η Ροδιακή" (8-9-2014).

**Τα διαπολιτισμικά στοιχεία στο σχολικό εγχειρίδιο της τρίτης τάξης
Δημοτικού με τίτλο «Τα Ελληνικά μου» των ομογενειακών σχολείων
της Κωνσταντινούπολης**

MSc Παγώνη Γεωργία
Δασκάλα, ΔΣ Ν. Ρόδων,
ginaragonitsip@gmail.com

PhD Τσιπούρας Στυλιανός
Σχολικός Σύμβουλος 1^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Ν. Θεσσαλονίκης,
stsipouras@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εισήγηση θα παρουσιάσει ερευνητικά δεδομένα εκπαιδευτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης. Η παρούσα έρευνα καταγράφει και αναλύει τα διαπολιτισμικά στοιχεία, που περιέχονται στο αναγνωστικό εγχειρίδιο της τρίτης δημοτικού με τίτλο: "Τα Ελληνικά μου", των ομογενών σχολείων της Κωνσταντινούπολης. Στόχος της έρευνας ήταν ο εντοπισμός, η μελέτη και η κωδικοποίηση των διαπολιτισμικών στοιχείων του ελληνικού και τουρκικού πολιτισμού, που εξετάζονται στο σχολικό βιβλίο και μετέπειτα η ανάλυση και η διαπίστωση των πορισμάτων. Ως μέθοδοι έρευνας χρησιμοποιήθηκαν η ανάλυση περιεχομένου και η συνέντευξη ενός εκ των συγγραφέων.

Εισαγωγή – Προβληματική

Η εκπαίδευση στην ελληνική μειονότητα της Κωνσταντινουπόλεως είναι σχεδιασμένη στη βάση των διατάξεων της Συνθήκης της Λωζάνης, οι οποίες προβλέπουν το σεβασμό της θρησκευτικής γλωσσικής και εκπαιδευτικής ελευθερίας των θρησκευτικών μειονοτήτων τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Τουρκία⁸. Στόχος των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ήταν η διατήρηση του ελληνικού στοιχείου και η μοναδικότητα του Έλληνα σ' ένα περιβάλλον αρκετά εχθρικό, προωθώντας τη διατήρηση της εθνικής και θρησκευτικής του ταυτότητας.

Τα ομογενειακά Δημοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης διδάσκονται στα ελληνικά (όπως αντίστοιχα και τα μουσουλμανικά σχολεία της Θράκης στα τουρκικά), τα μαθήματα της «Γλώσσας», των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών και των Φυσικών (Μελέτης Περιβάλλοντος για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού) και ανήκουν στη δικαιοδοσία του Πατριαρχείου. Τα σχολικά εγχειρίδια

⁸ <http://www.sse1975.gr/images/stories/Docs/sinthiki%20lozanis%201923.pdf>

ορίζονται σύμφωνα με τις διατάξεις του Διμερούς Μορφωτικού Πρωτοκόλλου του 1968, που στηρίζεται στα πλαίσια της αρχής της αμοιβαιότητας.

Με την παρούσα εισήγηση θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τη φιλοσοφία και την αποτελεσματικότητα του σχολικού βιβλίου της γλώσσας, για την Δ΄ δημοτικού ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα αναγνωστικά εμπεριέχουν το σύνολο των αξιών και των αρχών που θέλει το εκπαιδευτικό σύστημα να μεταδώσει (Φραγκουδάκη Αν., 1977:12-13).

Τα περισσότερα διδακτικά εγχειρίδια λειτουργούν ως φορείς διαπολιτισμικών στοιχείων, ανάλογα με το περιεχόμενο τους και τις αρχές που υπηρετούν. Στην περίπτωση των σχολικών βιβλίων της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης, που είχαν να αντιμετωπίσουν αντιξοότητες, είναι λογικό να αναδεικνύουν τόσο τα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού όσο και τα στοιχεία του πολιτισμού της Τουρκίας. Οι μαθητές της ελληνικής ομογένειας κατέχουν μια διαφορετική εθνική και γλωσσικό – πολιτισμική ταυτότητα σ΄ ένα περιβάλλον που κυριαρχεί ο έντονος πολιτισμός της Τουρκίας. Τα αναγνωστικά βιβλία βοηθούν σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές να προσαρμοστούν αρμονικά στην καθημερινή ζωή σε μια χώρα που αποτελούν μειονότητα, χωρίς να χάσουν την ελληνική τους ταυτότητα.

Κυρίως σώμα εισήγησης

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε το αναγνωστικό βιβλίο της Γ΄ τάξης των Ελληνοπαίδων της Κωνσταντινούπολης με τίτλο: "Τα Ελληνικά μου" και εξετάστηκε ως προς τα διαπολιτισμικά του στοιχεία.

Τα μέλη της υπεύθυνης ομάδας συγγραφής του βιβλίου αποτέλεσαν οι: Τσιπούρας Α. Στυλιανός, Τελόπουλος Α. Θεόδωρος, Παναγοπούλου Ξ. Ευαγγελία και Κατούδη Σ. Ευανθία. Το αναγνωστικό με τα οποίο προσπάθησαν να διαπαιδαγωγηθούν και να μορφωθούν τα ελληνόπουλα της Κωνσταντινούπολης, γράφτηκε ακολουθώντας τις οδηγίες του υπεύθυνου και συντονιστή της συγγραφικής ομάδας: Χρίστου Τσολάκη, Καθηγητή της Ελληνικής Γλώσσας και της Διδακτικής της στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Φορέας υλοποίησης ήταν το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και την επιστημονική ευθύνη από πλευράς του, είχε ο Αναπληρωτής Πρόεδρος Καζάνης Ι.Ν., καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.. Ομάδα εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την οργάνωση του περιεχομένου του βιβλίου ήταν οι: Γκλιάου – Χριστιδούλου Νικολέττα, Καβούρη Παναγιώτα, Κεκέ – Μυλωνάκου Ηρώ, Κρασσάς Στέλιος, Παμούκτσογλου Αναστασία, Παπαγρηγορίου Ιωάννης, Παπαρίζος Χρίστος και Παυλίδης Αντώνης. Τον συντονισμό της ομάδας εργασίας είχε ο σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Τζέπογλου Στέφανος.

Το αναγνωστικό εγχειρίδιο βασίστηκε στη σειρά βιβλίων "Ανοίγω το παράθυρο", παλιότερα βιβλία που δημιουργήθηκαν για μαθητές της ομογένειας και αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης. Επίσης το βιβλίο στηρίχθηκε και στο πλούσιο υλικό, που διέθεσε

και αποτέλεσε προϊόν της ίδιας της συγγραφικής ομάδας. Αποτελείται από πέντε διδακτικές ενότητες με τους παρακάτω τίτλους:

- 1) Από τη σχολική ζωή
- 2) Από την οικογενειακή ζωή
- 3) Γνωρίζω τον τόπο μου
- 4) Μύθοι του Αισώπου
- 5) Ειρήνη

Μεθοδολογία της έρευνας (μοντέλο ανάλυσης)

Κεντρικός στόχος της έρευνας, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω είναι να παρουσιάσει τα διαπολιτισμικά στοιχεία του περιεχομένου του αναγνωστικού της Τρίτης τάξης (Γ΄) δημοτικού των Ελληνοπαίδων της Πόλης. Για να διερευνηθεί το θέμα χρησιμοποιήθηκαν δύο επιμέρους έρευνες: Η πρώτη έρευνα αφορούσε την ανάλυση του περιεχομένου (content analysis) του ίδιου του αναγνωστικού εγχειριδίου και η δεύτερη τη διεξαγωγή ατομικής συνέντευξης ενός εκ των συγγραφέων, του κ. Τσιπούρα Α. Στυλιανού .

Η πρώτη μέθοδος, που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ανάλυση του περιεχομένου (Α.Π.), γιατί η παρούσα μέθοδος αντιμετωπίζει ένα κείμενο οποιαδήποτε μορφής ως αντικείμενο θεματικής μελέτης, θέτοντας ερωτήματα με σκοπό την ποσοστική ταξινόμηση του περιεχομένου σ' ένα σύστημα κατηγοριών, που σχεδιάστηκαν για να δώσουν στοιχεία σχετικά με ειδικές υποθέσεις που το αφορούν.

Η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιείται για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του περιεχομένου στη γραπτή ή προφορική επικοινωνία, οποιασδήποτε συμβολικής συμπεριφοράς. Είναι μια διαδικασία ταξινόμησης σε κατηγορίες, η «κωδικογράφηση» (Δημάση Μ.Γ.,1996:85-86). Στην παρούσα εργασία τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως πεδίο έρευνας που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για ομαδοποιήσεις ευρημάτων που προσφέρονται για τη συγκριτική μελέτη διαπολιτισμικών αναφορών (Στυλιανίδης Στ.,2008:43).

Η Α.Π. ορίζεται μέσα από τη διατύπωση και διαπίστωση των σταθερών χαρακτηριστικών της, τα οποία είναι τα παρακάτω:

1. Αντικειμενικότητα. Η ανάλυση πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες, έτσι ώστε να υπάρχει εξασφάλιση ίδιων αποτελεσμάτων, όσες φορές κι αν εφαρμοστούν στο ίδιο περιεχόμενο.
2. Συστηματικότητα. Ο συνδυασμός της άριστης τεχνικής και του σωστού σχεδίου έρευνας έχει σκοπό να απαντήσει σε σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα.
3. Γενίκευση. Ο σχεδιασμός της ανάλυσης πρέπει να οδηγεί στη διατύπωση συμπερασμάτων, τα οποία θα έχουν τη δυνατότητα γενίκευσης.
4. Ποσοτικοποίηση. Σημαντική παράμετρος της μεθόδου Α.Π. είναι η αριθμητική μέτρηση χαρακτηριστικών του περιεχομένου, που μπορεί να γίνει είτε με αριθμητικά στοιχεία είτε με συχνότητες.

Μια άλλη μορφή Α.Π. είναι η ποιοτική, η οποία εξετάζει την εμφάνιση ή μη χαρακτηριστικών του περιεχομένου. Κάθε έρευνα ανάλυσης ποιοτικού περιεχομένου μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο ποιοτική ανάλογα με το πρόβλημα που εξετάζει (Δημάση Μ. Γ., 1996:86- 87).

Η επιλογή της συνέντευξης, ως δεύτερο ερευνητικό εργαλείο, κρίθηκε ως καταλληλότερη για την αποτύπωση των απόψεων και των εμπειριών ενός μέλους από την ομάδα συγγραφής του ίδιου του βιβλίου. Η συγκεκριμένη συνέντευξη ενδιαφέρεται για την υποκειμενικότητα του συγγραφέα και φιλοδοξεί να φέρει στην επιφάνεια μια συλλογή πλούσιων ποιοτικών δεδομένων.

Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να έχει πρόσβαση στα «ευαίσθητα» ποιοτικά δεδομένα, που συχνά υπερβαίνουν ή και αποκλίνουν από τις άμεσες λεκτικές εκφράσεις, αποκαλύπτοντας ασυνείδητες σκέψεις και συμπεριφορές και διαφωτίζοντας πολυειδείς και πολύπλοκες συσχετίσεις που δεν μπορούν να διερευνηθούν με άλλου είδους ερευνητικά εργαλεία. Επιπρόσθετα επιτρέπει την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή του ερευνητή με το υποκείμενο της έρευνας, γεγονός που δίνει στον ερευνητή μια περισσότερο άμεση, βιωματική εμπειρία επικοινωνίας και μια σαφώς εγκυρότερη εποπτεία των εκφραζόμενων απόψεων.

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία ενώ επιτρέπει τη συλλογή στοιχείων πάνω στα προκαθορισμένα από τις υποθέσεις εργασίας ερωτήματα λειτουργεί ταυτόχρονα σε ένα εύκαμπτο πλαίσιο, το οποίο διευκολύνει τη συνομιλία και την αυτόματη έκφραση απόψεων του συνεντευξιζόμενου (Διαμαντάκη Κ., Νταβού Μπ. & Πανούσης Γ., 2001:60-61).

Ανάλυση δεδομένων

Τα ευρήματα από την αποδελτίωση που αφορούν τον ελληνικό πολιτισμό ταξινομήθηκαν σε δύο άξονες (x / y), οι οποίοι χωρίστηκαν σε υποκατηγορίες. Ο πρώτος άξονας (x) περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες που προέκυψαν με βάση τη θεματική ταξινόμηση και ο δεύτερος άξονας (y) περιλαμβάνει τις μονάδες ανάλυσης (κείμενο, σκίτσο κ.λ.π). Αναλυτικότερα, οι αναφορές στον ελληνικό πολιτισμό κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

Ως προς τον άξονα x, οι υποκατηγορίες:

Θρησκεία: Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι αναφορές στην Παναγία, σε χριστιανικές γιορτές, συνήθειες και έθιμα, σε εκκλησίες, σε αγίους της χριστιανικής εκκλησίας, σε χριστιανικά σύμβολα (π.χ. ο σταυρός) κ.α.

Αρχαιότητα: Στην κατηγορία αυτή υπάρχουν αναφορές σχετικά με την αρχαία προέλευση κάποιων λέξεων. Αρχαίοι Έλληνες (Μέγας Αλέξανδρος) και ποιητές (Όμηρος) εντάσσονται στην ενότητα αυτή. Επιπρόσθετα εδώ περιλαμβάνονται και οι αναφορές σε ελληνικούς χώρους μεγάλης αρχαιολογικής αξίας (Παρθενώνας).

Γεωγραφία: Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται αναφορές σε νησιώτικα συμπλέγματα, ονόματα νησιών, πόλεων, βουνών, χωριών, θαλασσών κ.α. και αναφορές σχετικές με γεωγραφικά τοπία χαρακτηριστικά της Ελλάδας.

Ιστορία: Στην Ιστορία περιλαμβάνονται αναφορές που σχετίζονται με ιστορικά γεγονότα της Ελλάδας.

Μυθολογία: Ως αναφορές στη μυθολογία παρατηρούνται όλες εκείνες που σχετίζονται με τους Θεούς του Ολύμπου, τους ήρωες της Οδύσσειας, της Ιλιάδας και τους υπόλοιπους ήρωες της ελληνικής μυθολογίας. Τέλος, εδώ καταχωρούνται και αναπαραστάσεις από την ελληνική μυθολογία.

Λογοτέχνες: Στην κατηγορία αυτή συναντούμε αναφορές σε Έλληνες συγγραφείς και ποιητές.

Λαϊκός πολιτισμός: Στον λαϊκό πολιτισμό ανήκουν οι αναφορές σε παροιμίες, παραδόσεις, έθιμα, παραμύθια, παιχνίδια, μύθους, παραδοσιακή μουσική, παραδοσιακοί χοροί, δημιουργήματα του λαϊκού πολιτισμού και της λαϊκής τέχνης.

Καθημερινή ζωή: Στην καθημερινή ζωή εντάσσονται οι αναφορές που παραπέμπουν είτε σε καθημερινές ασχολίες των ανθρώπων ώστε να εξασφαλίσουν τα προς το ζην, είτε σε θέματα που έχουν να κάνουν με τον τρόπο ντυσίματος, την ψυχαγωγία και την κοινωνικοποίηση τους.

Καταγωγή: Περιλαμβάνει η κατηγορία αυτή αναφορές που παραπέμπουν στην ελληνική καταγωγή και στα ονόματα που χρησιμοποιούν οι πολίτες στην καθημερινότητα τους.

Ως προς τον άξονα γ, οι μονάδες ανάλυσης:

Κείμενο: Οι αναφορές εκείνες που αποτελούν ολόκληρα κείμενα ή αποσπάσματα, τα οποία είτε είναι ενυπόγραφα είτε ανυπόγραφα.

Παράγραφος: Οι αναφορές που βρίσκονται σε ένα συνολικό κείμενο, ωστόσο έχουν την τυπική μορφή και το μέγεθος μιας παραγράφου.

Πρόταση: Αναφορές που έχουν τη μορφή ολοκληρωμένων προτάσεων.

Φράση: Η μονάδα γλωσσικής οργάνωσης ανάμεσα στην πρόταση (από την οποία είναι μικρότερη) και τη λέξη (από τη οποία είναι συνήθως ευρύτερη). Επιπρόσθετα, καταγράφηκαν ως φράσεις το όνομα του δημιουργού κάθε κειμένου, συνοδευόμενο από τον τίτλο του έργου του, το όνομα του εκδοτικού οίκου, τον τόπο και το έτος που εκδόθηκε.

Λέξη: Ως λέξεις καταγράφηκαν όλες οι αναφορές που εκφέρονται μονολεκτικά, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να αποτελούν μικρές φραστικές αναφορές.

Σκίτσο: Περιλαμβάνει ό, τι αποδίδεται με τη μορφή σκίτσου στα πλαίσια της εικονογράφησης του βιβλίου. Στα σκίτσα επίσης, συμπεριλαμβάνονται και πολυτροπικά κείμενα (κείμενα που αποτελούνται από σκίτσα και λέξεις) που δεν μπορούν να αποτελέσουν ξεχωριστές αναφορές.

Φωτογραφία: Εντάσσονται οτιδήποτε εκφέρεται με τη μορφή φωτογραφίας που συμπεριλήφθηκε στο βιβλίο και αφορά τοπία, στιγμές καθημερινής ζωής κ.α.

Στροφή ποιήματος: Περιλαμβάνει τις αναφορές εκείνες που σχετίζονται σε στροφές ποιημάτων.

Η ομαδοποίηση – κατηγοριοποίηση των ευρημάτων για τον τουρκικό πολιτισμό

Όμοια με την παραπάνω κατηγορία του ελληνικού πολιτισμού, η κατηγορία των ευρημάτων αναφορικά με τον πολιτισμό της Τουρκίας, ταξινομήθηκε, κατηγοριοποιήθηκε και καταγράφηκε με την ίδια λογική.

Ως προς τον άξονα χ, οι υποκατηγορίες:

Καταγωγή: Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει αναφορές που παραπέμπουν στην τούρκικη καταγωγή και στα τούρκικα ονόματα που φέρουν οι άνθρωποι.

Γλωσσικά Δάνεια: Λέξεις που προέρχονται από τον τούρκικο πολιτισμό, χρησιμοποιούνται όμως και έχουν ενσωματωθεί στον ελληνικό πολιτισμό.

Γεωγραφία: Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται αναφορές σε ονόματα πόλεων, χωριών, περιοχών, οδών δρόμων, θαλασσών κ.α. και αναφορές σχετικές με τοπία χαρακτηριστικά της Τουρκίας.

Καθημερινή ζωή: Στην καθημερινή ζωή εντάσσονται οι αναφορές που παραπέμπουν είτε σε καθημερινές ασχολίες των ανθρώπων ώστε να εξασφαλίσουν τα προς το ζην, είτε σε θέματα που έχουν να κάνουν με τον τρόπο ντυσίματος, την ψυχαγωγία και την κοινωνικοποίηση τους.

Αρχιτεκτονική: Περιλαμβάνει αναφορές που παρουσιάζουν τη μορφή κτιρίων και μνημείων, που αποτελούν σημείο συσχέτισης του πολιτισμού της Τουρκίας.

Ως προς τον άξονα γ, οι μονάδες ανάλυσης:

Παράγραφος

Πρόταση

Φράση

Λέξη

Σκίτσο

Φωτογραφία

Στροφή ποιήματος

Οι συγκεκριμένες αναφορές έχουν ήδη οριστεί παραπάνω.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να απαντήσει στην υπόθεση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, για τον εντοπισμό του κατά πόσο το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο αναδεικνύει τόσο τα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού όσο και τα στοιχεία του πολιτισμού της Τουρκίας και των άλλων πολιτισμών.

Αρχικά ακολουθήθηκε η μέθοδος έρευνας ανάλυσης περιεχομένου, ώστε να διεξαχθούν συμπεράσματα που αφορούσαν την αρχική υπόθεση και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συνέντευξη ενός εκ των συγγραφέων, για να αντιληφθούμε τις καταστάσεις που βίωσε εκείνη την εποχή και υπό ποιες συνθήκες δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο βιβλίο.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας του σχολικού εγχειριδίου, που αφορούν τα πολιτισμικά στοιχεία που αυτό περιέχει, έδειξαν ότι ο μεγαλύτερος αριθμός αναφορών παρουσιάζονται στον ελληνικό πολιτισμό. Σύμφωνα με την διαπίστωση

αυτή, ανατρέπεται η αρχική υπόθεση της έρευνας και παρατηρείται ότι το συγκεκριμένο βιβλίο προάγει άλλες αξίες και όχι τόσο τις διαπολιτισμικές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας συλλέχθηκαν 367 δελτία αναφορών εκ των οποίων τα 277 (75,5%) παρατηρούνται στον ελληνικό πολιτισμό, τα 63 (17%) στον τουρκικό πολιτισμό και τα 27 (7,5%) στον πολιτισμό των άλλων λαών. Η απόκλιση μεταξύ των ποσοστών είναι αρκετά προφανής και αντιλαμβανόμαστε ότι σκοπός του βιβλίου ήταν να προάγει το πνεύμα του ελληνικού πολιτισμού.

Συγκεκριμένα μελετώντας τα ευρήματα της έρευνας, η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση έδειξε ότι η υποκατηγορία "Καταγωγή" (151) υπήρξε εκείνη με την μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών ως προς τον ελληνικό πολιτισμό και ακολουθούν άλλες τρεις υποκατηγορίες με αριθμό αναφορών: 46 για τη την "Θρησκεία", 25 για την "Γεωγραφία" και 23 για τον "Λαϊκό Πολιτισμό".

Όσον αφορά τα ευρήματα του τουρκικού πολιτισμού στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνει πάλι η υποκατηγορία "Καταγωγή" με 27 αναφορές και παρατηρούνται με σημαντικό αριθμό αναφορών οι υποκατηγορίες "Γλωσσικά Δάνεια" με 18 αναφορές και "Γεωγραφία" με 15. Τέλος οι αναφορές στον πολιτισμό των άλλων λαών υπήρξαν ελάχιστες με εκείνη που ξεχώρισε ως προς τον αριθμό αναφορών της να είναι η "Γεωγραφία" (11).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα γίνεται αντιληπτό ότι η πρόθεση της συγγραφικής ομάδας ήταν να καταστήσουν τους μαθητές των ομογενειακών σχολείων της Κωνσταντινούπολης υπερήφανους για την ελληνική καταγωγή τους και να συμβάλουν στη διατήρηση της θρησκευτικής τους ταυτότητας. Επίσης μέσα από τις αναφορές στην κατηγορία "Γεωγραφία" προσπάθησαν να τους ενημερώσουν για την υπάρχουσα γεωγραφική κατάσταση, ώστε να γνωρίσουν την χώρα της εθνικής τους προέλευσης με τρόπο διακριτικό. Τέλος, οι αναφορές στην υποκατηγορία "Λαϊκός πολιτισμός" συνέβαλαν σημαντικά στο να μην ξεχαστούν τα ήθη και τα έθιμα του ελληνικού πολιτισμού.

Οι μαθητές όμως πρέπει να γνωρίζουν τα οφέλη της ειρηνικής συνύπαρξης των δύο λαών και τις μελλοντικές ευεργετικές συνεργασίες τους. Οι συγγραφείς προσπάθησαν να προάγουν την παραπάνω τοποθέτηση μέσα από την υποκατηγορία "Καταγωγή", δεδομένου της καθημερινότητας που βιώνουν οι Έλληνες της Πόλης και των ανθρώπων που συναναστρέφονται. Επίσης αξιόλογη προσπάθεια επιτεύχθηκε και μέσα από την υποκατηγορία "Γλωσσικά Δάνεια", όπου φανερώνεται η δημιουργική συνύπαρξη των δύο λαών μέσα από την ίδια τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους. Τέλος σημαντικές είναι οι αναφορές στην υποκατηγορία "Γεωγραφία", λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τη χώρα που ζουν σε συνάρτηση με τη χώρα που έχουν εθνική καταγωγή.

Τελευταίο πόρισμά που αναδεικνύεται μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε και εξηγεί ορισμένους από τους λόγους της συγγραφής του αναγνωστικού εγχειριδίου, αποτελεί η μαρτυρία του κ. Τσιπούρα, ενός εκ των

συγγραφέων του αναγνωστικού εγχειριδίου, για τις συνθήκες που βίωναν οι Έλληνες της Πόλης εκείνην την εποχή. Οι συγγραφείς προσπάθησαν να έρθουν σε επαφή με πολλούς από εκείνους, για να αποσπάσουν πληροφορίες για την κατάσταση που επικρατεί στα ομογενειακά σχολεία, αλλά ήταν ανέφικτο. Για το λόγο αυτό, οι συγγραφείς ακολούθησαν πιστά τα λόγια του αείμνηστου Χρήστου Τσολάκη: *“Προτιμούμε να τους δώσουμε τη γλώσσα και μέσα από τη γλώσσα θα βρουν και την πίστη και την πατρίδα”*.

Αναφορές – Βιβλιογραφία

- Δημάση Μ. Γ.,(1996). Τα Ελληνόγλωσσα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η Θρησκευτική Ταυτότητα των Ελληνοπαίδων, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Διαμαντάκη Κ., Νταβού Μπ. & Πανούσης Γ., (2001). Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα, Αθήνα: Παπαζήση
- Στυλιανίδης Στ.,(2008). Οι Διευθυντές της Εκπαίδευσης στο λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών Ελλάδας, Φιλανδίας και Κύπρου (Προσλήψεις – Συγκρίσεις). Μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών- Π.Τ.Δ.Ε.
- Φραγκουδάκη Αν.,(1977). Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός Πειθαναγκασμός και Παιδαγωγική Βία, Αθήνα: Θεμέλιο.

**Διερευνώντας το σχεδιασμό, την οργάνωση και την
αποτελεσματικότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων
στα ΕΠΑ.Λ της Κ. Μακεδονίας**

Βελιτσός Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ 17.03, ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας
dvelitsos@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην αποτίμηση του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της αποτελεσματικότητας των ενδοσχολικών επιμορφώσεων που διενεργήθηκαν σε ΕΠΑ.Λ της Κ. Μακεδονίας

Διαπιστώθηκε ότι οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις, συντελούν στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού και επιπροσθέτως, μέσω αυτών επιτελείται μεταβολή της συνειδητότητας, της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω του κριτικού στοχασμού πάνω στη δική τους πρακτική γνώση. Όμως, αναδεικνύονται συγκεκριμένες απόψεις αναφορικά με τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να σχεδιάσει και να οργανώσει με αποτελεσματικότητα τις επιμορφώσεις αυτές. Τα ευρήματα μπορούν να γίνουν αφορμή ανάδειξης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως συλλογικής διαδικασίας «εξέλιξης» των εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Τα επιμορφωτικά προγράμματα ως δραστηριότητες, περιλαμβάνουν μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται με το σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του αποτελέσματός τους. Η αξιολόγηση παρέχει στους φορείς επιμόρφωσης στοιχεία ανατροφοδότησης, που οδηγούν (ή δύναται να οδηγήσουν) σε διορθωτικές κινήσεις με αποτέλεσμα την αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και το βαθμό ικανοποίησης των επιμορφούμενων.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μορφή ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του (διδακτικού) προσωπικού μιας σχολικής μονάδας με κοινές ανάγκες που απορρέουν από το κοινό εργασιακό/εκ-παιδευτικό πλαίσιο (πέραν των όποιων ατομικών διαφοροποιήσεων), αν και υιοθετείται στην Ελλάδα από τα τέλη της δεκαετίας του '90 μέχρι και σήμερα δεν έχει γενικευθεί. Παρ' όλα αυτά μέσω ανοικτής κριτικής ατμόσφαιρας αλλά και κουλτούρας ενεργής συνεργατικής συμμετοχής, αποτελεί άξονα της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, με στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών. Οι Ξωχέλλης & Παπαναούμ (2000) ορίζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση ως «...μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού» (σ. 8).

Πώς αποτιμούν όμως το σχεδιασμό και την οργάνωση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων στις οποίες συμμετείχαν, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ);

Βιβλιογραφική αναζήτηση

Στην έρευνα των Τραψιώτη κ.α (2009) αναφορικά με τις απόψεις των επιμορφούμενων από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς τους παρατηρήθηκε ότι αν και ο βαθμός ικανοποίησης των επιμορφούμενων από την οργανωτική δομή του προγράμματος ήταν πολύ υψηλός, η παρεχόμενη ενημέρωσή τους για τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος ήταν ελλιπής. Σε επίπεδο σχεδιασμού, η επιλογή του επιμορφωτικού αντικειμένου και η θεματολογία του ικανοποίησε αρκετά τους επιμορφούμενους. Ικανοποιητικός ήταν και ο βαθμός επίτευξης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, αλλά και στόχων που τέθηκαν από τους διοργανωτές.

Μια σειρά από μελέτες (Βαλαβανίδης, 1992· Παραιοαννου & Ραλιος, 1994· Μαυρογιώργος, 1996· Νικολοκάκη, 2003) έχουν δείξει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα επί το πλείστον δεν φέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα λόγω του ότι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και το περιεχόμενό τους δεν ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές και προσωπικές ανάγκες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Χωρίς σαφείς στόχους και χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διάφορες φάσεις σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η συμμετοχή τους εξαντλείται μόνο στην παρακολούθηση του προγράμματος επιμόρφωσης (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Σύμφωνα με έρευνες (Μαυρογιώργος, 1983· Παπαναούμ, 2007) οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις αποκομίζουν οφέλη λόγω της συμμετοχής τους τόσο κατά το σχεδιασμό, όσο και κατά την οργάνωσή τους, αν και προβληματίζονται για τις ανάγκες, την πραγματικότητα του δικού τους σχολείου και το βαθμό ετοιμότητας της σχολικής τους μονάδας να αναλάβει την πρωτοβουλία για την επιμόρφωσή τους.

Και στην αποτίμηση του τριετούς έργου «Ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» του ΥΠΕΠΘ, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του 1^{ου} ΕΠΕΑΚ από το 1997 έως το 2000, οι Ξωχέλλης και Παπαναούμ (2000), αναφέρουν ότι «...οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν αποκόμισαν οφέλη, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια κρίθηκαν ως ιδιαίτερα επιτυχή, γιατί κατάφεραν να συνδέσουν τις θεωρητικές γνώσεις με πρακτικές προεκτάσεις» (σ. 34).

Αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν ερευνητικές αναφορές που εκτιμούν ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι πιο αποτελεσματική, όταν σχεδιάζεται βάσει των επιμορφωτικών τους αναγκών (Duncombe και Armour, 2004). Ιδίως αν οι ίδιοι εμπλακούν τόσο στη διαδικασία σχεδιασμού, όσο και στην

υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος (National Foundation for the Improvement of Education, 1996).

2. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στην απόπειρα βιβλιογραφικής αναζήτησης, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν πολλές μελέτες που να αναφέρονται σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται σε σχολικές μονάδες και ειδικά σε ΕΠΑΛ. Επομένως, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αποτελεί μια από τις διαστάσεις της αποτίμησης των επιμορφώσεων που αξίζει να μελετηθεί.

Με δεδομένο ότι η εκπαιδευτική έρευνα στο συγκεκριμένο θέμα είναι ανεπαρκής, η έρευνά μας στοχεύει να συμβάλλει κατ' ελάχιστο στην πλήρωση αυτού του κενού αφού έτσι αποσαφηνίζονται και επαναπροσδιορίζονται οι ανάγκες των επιμορφούμενων, ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η αποτελεσματικότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων απαραίτητες προϋποθέσεις ικανοποίησης των στόχων κάθε επιμόρφωσης

Για την αποτίμηση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων (στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ που υπάγονται της Κ. Μακεδονίας) συναρτήσει του στόχου που τέθηκε, πρέπει να απαντηθούν ερωτήματα, όπως:

- Ο σχεδιασμός των ενδοσχολικών επιμορφώσεων κάλυψε τις εκπαιδευτικές ανάγκες και δημιούργησε παρώθηση αναζήτησης νέας γνώσης;
- Η οργάνωση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων ανέδειξε την ικανότητα της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις διεξαγωγής των και δημιούργησε κίνητρα συμμετοχής;
- Ο σχεδιασμός και η οργάνωση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών;

3. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Βάσει του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της, επιλέξαμε να διεξάγουμε **δειγματοληπτική έρευνα** λόγω του ότι αυτή μας παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την αξιολόγηση διαφόρων προγραμμάτων που διενεργούνται στα σχολεία, την εξέταση εκπαιδευτικών ζητημάτων, αλλά και εκπαιδευτικών σχεδιασμών. Επίσης δίνει τη δυνατότητα περιγραφής τάσεων και ενίοτε γίνεται χρήση αυτής για τη διαπίστωση ατομικών απόψεων, πεποιθήσεων και στάσεων των ατόμων. Ας σημειωθεί ότι αυτού του είδους έρευνες, απαιτούν μεγάλο δείγμα, ώστε να μην τίθεται θέμα εγκυρότητας.

3.1. Δείγμα της έρευνας - Διαδικασία επιλογής του

Ως πληθυσμός της έρευνάς μας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετεί στα ΕΠΑΛ της Κ. Μακεδονίας. Ως πληθυσμός στόχος ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Ο περιορισμός αυτός έγκειται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει μια σφαιρική άποψη για την αποτελεσματικότητα, το σχεδιασμό και την οργάνωση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, στοιχείο ικανό για την εγκυρότητα των απαντήσεών τους.

Δεδομένου των περιορισμών αλλά και άλλων παραγόντων, όπως ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και η χρονική περίοδος συγκέντρωσης στοιχείων για την έρευνα επιλέχθηκε η **δειγματοληπτική προσέγγιση χωρίς πιθανότητα**, με συμμετοχή εκπαιδευτικών βάσει των χαρακτηριστικών που ορίστηκαν άνωθεν και της διαθεσιμότητάς τους (βολική δειγματοληψία). Το δείγμα αποτελείται από 80 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν σε 14 ΕΠΑΛ των 6 νομών της Κ. Μακεδονίας.

3.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο – η συνηθέστερη επιλογή στις δειγματοληπτικές έρευνες – βάσει του οποίου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα απαντήσουν σε ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε κατάλληλο ως εργαλείο, λόγω του ότι διευκολύνει στην προσπάθεια αποτύπωσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, είναι εύληπτο και σχετικά εύκολο στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ενώ επιπροσθέτως, μέσω ανωνυμίας διασφαλίζεται η ειλικρίνεια των απαντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερις (4) κύριες ενότητες με είκοσι επτά (27) ερωτήσεις προσαρμοσμένες σ' αυτές. Στην πρώτη ενότητα αναφέρονταν τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων που αφορούν το φύλο, τον κλάδο-ειδικότητα, τον τύπο σχολείου που υπηρετούν και τα έτη υπηρεσίας. Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου διαπραγματεύονταν ο σχεδιασμός - περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων και αποτελούνταν από δέκα (10) ερωτήσεις κλειστού τύπου, που κάλυπταν τα πεδία: «Σχεδιασμού περιεχομένου», «Επιμορφωτικές τεχνικές» και «Παροχή ερεθισμάτων και κινήτρων». Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου σχετιζόταν με την οργάνωση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, αποτελούμενη από επτά (7) ερωτήσεις, οι οποίες κάλυπταν τα πεδία: «Ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στις απαιτήσεις οργάνωσης», «Παράγοντες συμμετοχής των εκπαιδευτικών» και «Παράγοντες επιτυχίας της ενδοσχολικής επιμόρφωσης». Η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτιμούσε την αποτελεσματικότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων κάνοντας χρήση ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Επιπλέον υπήρχαν και δύο ανοιχτές ερωτήσεις που έδωσαν τη δυνατότητα έκφρασης προσωπικών απόψεων του ερωτώμενου.

4. Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε τον Νοέμβριο του 2015. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθη στους εκπαιδευτικούς αυτοπροσώπως, συμπληρώθηκε ανώνυμα και περιλάμβανε εκτός των προσωπικών στοιχείων τους και την κατάθεση απόψεων - προτάσεών τους. Οι απόψεις και οι προτάσεις που τέθηκαν ήταν ποικίλες και ενδιαφέρουσες. Η ποικιλία τους όμως εμπόδισε την ευρεία στατιστική ανάλυση. Για τη διαφύλαξη του κύρους των ερευνών, στα ζητήματα της μεθοδολογίας εντάσσονται οι παράμετροι της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας αυτών. Η αξιοπιστία δύναται να ελεγχθεί μέσω επαναχορήγησης του εργαλείου μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, με εναλλακτικές μορφές εργαλείων και ελέγχοντας την εσωτερική συνέπεια (δείκτες Cronbach Alpha) αυτού. Η εγκυρότητα, με διακρίσεις περιεχομένου, σχετιζόμενη με

κριτήρια και εννοιολογικής κατασκευής, είναι γεγονός ότι αυξάνεται αναλόγως της αξιοπιστίας των δεδομένων (Creswell, 2011).

Σε μία έρευνα μεγάλης κλίμακας θα μπορούσαμε να εξασφαλίσουμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα κάνοντας χρήση των ανωτέρω τεχνικών. Στο πλαίσιο της έρευνάς μας, ήταν αδύνατη η επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου αλλά και η συνέντευξη των συμμετεχόντων για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας. Η στατιστική του επεξεργασία έγινε με χρήση του SPSS v.21 . Η αξιοπιστία των ομαδοποιημένων μεταβλητών – όπως αναφέρεται παρακάτω- έδειξε συντελεστές Cronbach's Alpha ικανοποιητικούς και σε κάθε ομάδα μεγαλύτερους του 0.5 .

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Δημογραφικά στοιχεία

Αναφορικά με τη σύνθεση ανά φύλο, ΔΔΕ και προϋπηρεσία σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί σε σύνολο 80 εκπαιδευτικών οι 51 (63,8%) είναι άνδρες και οι 29 (36,2%) είναι γυναίκες. Αναφορικά με τη προϋπηρεσία τους το 6,3% έχουν έως 5 έτη το 21,3% έχουν από 6-10 έτη προϋπηρεσίας, το 32,5 από 11-15 έτη, το 20,0% από 16-20 έτη, και ένα άλλο 20% άνω των 20 ετών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

		N	%
ΦΥΛΟ	Άνδρας	51	63,8
	Γυναίκα	29	36,2
ΔΔΕ	Θεσσαλονίκης	64	80,0
	Πέλλας	06	07,5
	Ημαθίας	04	05,0
	Χαλκιδική	03	03,7
	Σερρών	02	02,5
	Πιερίας	01	01,3
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	έως 5	05	06,3
	6 - 10	17	21,3
	11 - 15	26	32,4
	16-20	16	20,0
	20 +	16	20,0

5.2. Αποτίμηση του σχεδιασμού των ενδοσχολικών επιμορφώσεων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε μια τετραβάθμια κλίμακα Likert (1: Ποτέ – 4: Πάντα) κατά το σχεδιασμό των ενδοσχολικών επιμορφώσεων συνήθως συμμετέχουν ο Σχολικός Σύμβουλος (ΣΥΜ_ΣΣ=3.03, $Sd = 0.871$) και ο Δ/ντής της σχολικής μονάδας αντίστοιχα (ΣΥΜ_ΔΝΤΗ=2,68, $Sd=0.965$). Έπονται ο σύλλογος καθηγητών, άλλοι φορείς, ο σύλλογος γονέων και η μαθητική κοινότητα. Συνολικά όμως η ανάλυση των Μ.Ο. των απαντήσεων του ερωτήματος που σχετίζεται με τους συμμετέχοντες στο σχεδιασμό, ανέδειξε μία χαμηλή τάση (ΣΥΜ_ΣΧΕΔ = 2.11, $Sd = 0.236$), που έμμεσα

αντανακλά και το εύρος της συμμετοχής της σχολικής κοινότητας και άλλων φορέων στο σχεδιασμό των ενδοσχολικών επιμορφώσεων.

Όσον αφορά την επιθυμία συμμετοχής τους στο σχεδιασμό των ενδοσχολικών επιμορφώσεων οι γνώμες τους είναι διχασμένες με 54 εκπαιδευτικούς (ήτοι το 67,5%) να δηλώνουν **Ναι** και 24 εκπαιδευτικούς (ήτοι το 30,0%) να δηλώνουν **Όχι**, με 2 (2,5%) εκπαιδευτικούς να μην απαντούν στην ερώτηση. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες είναι επιφυλακτικοί ως προς τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, αν και εκφράζεται συγκρατημένα μία θετική τάση ($EPI\Theta_SYM=1.31, Sd=0.465$).

Θετικά προσκείμενοι εμφανίζονται και ως προς το αν ο σχεδιασμός των επιμορφώσεων βασίστηκε στις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Σε ποσοστό 51,3% δηλώνουν ότι αρκετές φορές ικανοποιήθηκε η ανάγκη αυτή και το 38,8% δηλώνει μερικές φορές ($SX_IK_AN=2.64, Sd=0.661$). Παρόλα αυτά δηλώνουν σε ικανοποιητικό (77,5%) και υψηλό βαθμό (7,5%) ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους ($GN_DE\Xi_IK_AN=2,91, Sd=0.508$) και τις αξιοποιούν σε ικανοποιητικό και υψηλό βαθμό σε ποσοστά 65,0% και 10,0% αντίστοιχα. Το 23,8% των συμμετεχόντων δηλώνει χαμηλό βαθμό αξιοποίησης ($A\Xi_GN_DE\Xi=2.84, Sd=0.605$).

Αναφορικά με την κάλυψη θεματικών περιοχών στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις που συμμετείχαν, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατά Μ.Ο. ότι κυρίως σχετιζόταν με θέματα ειδικότητας ($\Theta EM_EI\Delta=2.92, Sd=0.900$), θέματα παιδαγωγικής ($\Theta EM_ΠΑΙ\Delta=2.29, Sd=0.670$) και έπονται τα θέματα διδακτικής ($\Theta EM_ΔΙ\Delta=2.27, Sd=0.719$) και διοίκησης ($\Theta EM_ΣΧ_Δ=1.42, Sd=0.662$). Η ανάλυση των Μ.Ο. των απαντήσεων που σχετίζονται με το εύρος των θεματικών περιοχών που καλύφθηκαν, ανέδειξε **ένα στενό πλαίσιο** περιεχομένου ($EYPOΣ_ΘEM=2.23, Sd=0.484$) – όπως και στην περίπτωση των συμμετεχόντων στο σχεδιασμό – που σχετίζεται με την ποικιλία θεματικών προσεγγίσεων και αντανακλά την ποιότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων.

Ως προς τη διαθεματική - διεπιστημονική προσέγγιση των θεματικών ενοτήτων σε ποσοστό 45,0% δηλώνουν ότι αρκετές φορές αυτή επετεύχθη και το 43,8% δηλώνει μερικές φορές.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι τεχνικές επιμόρφωσης που αξιοποιήθηκαν στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις που συμμετείχαν κατά Μ.Ο εστιάζονται κυρίως στη συζήτηση ($\Sigma YZHT=2,89$), στη διάλεξη ($\Delta I\Lambda E\Xi=2,70$), στην εισήγηση /εργαστηριακής εξάσκηση (Βιωματικά) ($EIS_EPΓ=2,33$) στη μελέτη περίπτωσης ($M\epsilon\Lambda_ΠEP=2,0$) και στις ομάδες εργασίας ($OM_EPΓ\Lambda\Sigma=1,9$). Η μελέτη περίπτωσης και οι ομάδες εργασίας, έχουν χαμηλότερους Μ.Ο. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι τυπικές αποκλίσεις (Sd) είναι σχετικά υψηλές και κυμαίνονται από 0,886 έως 0,668. Ενδεικτικό είναι ότι και εδώ η ανάλυση των Μ.Ο των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για το σύνολο των τεχνικών

μάθησης που υιοθετήθηκαν, περιορίζεται σημαντικά ($\overline{ΕΥΡΟΣ _ ΕΠΙΜ _ ΤΕΧΝ} = 2.23$) αν και η τυπική απόκλιση $Sd=0,425$.

Η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών τεχνικών πάντως παραμένει σε αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα σύμφωνα με το 77,5% των εκπαιδευτικών, με το 3,8% να δηλώνει ότι οι τεχνικές ήταν πλήρως αποτελεσματικές. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 18,8% καταγράφει ως λίγο ως αναποτελεσματικές τις εφαρμοζόμενες τεχνικές.

Τέλος, στην ενότητα του σχεδιασμού των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, ένα υψηλό ποσοστό της τάξης του 80,0% δηλώνει ότι η συμμετοχή τους σε αυτές, έδωσε ερεθίσματα και αρκετά έως πολλά κίνητρα περαιτέρω βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους έργου. Στο 20% των συμμετεχόντων τα δοθέντα κίνητρα ήταν σε χαμηλό επίπεδο .

5.3. Αποτίμηση της οργάνωσης των ενδοσχολικών επιμορφώσεων

Θετική είναι η ανταπόκριση της σχολικής μονάδας σχετικά με τη δυνατότητα οργάνωσης επιμορφώσεων σύμφωνα με το 68,8% των συμμετεχόντων, αφού το 57,5% δηλώνει ότι οι σχολικές μονάδες ανταποκρίνονται αρκετά ικανοποιητικά στις οργανωτικές απαιτήσεις και το 11,3% πολύ. Το 31,2% δηλώνει ότι οι σχολικές μονάδες ανταποκρίθηκαν λίγο ή και καθόλου. Ο Μέσος όρος (Μ.Ο.) της μεταβλητής $\overline{ΑΝΤΑΠ _ ΣΧ _ ΜΟΝ} = 2,76$ και η τυπική απόκλιση $Sd = 0,698$.

Η χρονική περίοδος διεξαγωγής των ενδοσχολικών επιμορφώσεων ήταν καθοριστικός παράγοντας συμμετοχής για το 66,3% των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν πολύ (26,3%) ή αρκετά (45,0%) από το χρόνο διεξαγωγής τους, σε αντίθεση με το 28,8% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν επηρέασε τη συμμετοχή τους ή ότι επηρεάστηκαν λίγο. Διχασμένες είναι οι γνώμες των συμμετεχόντων και στο θέμα της χρονικής διάρκειας των επιμορφώσεων με το 37,5% να δηλώνει ότι είναι ανεπηρεάστο και το 62,5% να δηλώνει ότι επηρέασε πολύ ή αρκετά την απόφαση συμμετοχής τους στις ενδοσχολικές.

Και στο ζήτημα της επιλογής των επιμορφωτών οι γνώμες των εκπαιδευτικών διίστανται, με το 18,8% να αναφέρει ότι δεν καθόρισε τη συμμετοχή ή την επηρέασε λίγο (23,8%), σε αντίθεση με το 57,5% που δηλώνει ότι τους επηρέασε αρκετά (40,0%) έως πολύ (17,5%). Κρίνοντας το επίπεδο των επιμορφωτών, δηλώνουν σε ποσοστό 63,8% ότι αυτό ήταν υψηλό και μάλλον υψηλό και το 35,0% ότι ήταν ικανοποιητικό. Αναφορικά με τη δυνατότητα των σχολικών μονάδων να υποστηρίξουν υλικοτεχνικά τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις το 43,8% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ικανοποιήθηκαν λίγο έως καθόλου και το 56,3% αρκετά έως πολύ). Τέλος, στην υποκλίμακα των αναφορών των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι το δοθέν επιμορφωτικό υλικό ήταν ικανοποιητικό (68,8%) και επαρκές το 21,3% .

5.4. Γενική αποτίμηση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων

Στην ενότητα της γενικής αποτίμησης των ενδοσχολικών επιμορφώσεων και αναφορικά με την ανάπτυξη αναστοχαστικών σκέψεων λόγω της συμμετοχής τους σε αυτές, οι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους (73,8%) δηλώνουν ότι τις ανέπτυξαν, σε αντίθεση με το 26,3% που δήλωσε χαμηλό βαθμό ανάπτυξης με το Μ.Ο της μεταβλητής $\overline{ΑΝΑΣΤ_ΣΚΕΨ} = 2,79$ και τη τυπική απόκλιση $Sd = 0,610$. Σε υψηλά επίπεδα κυμαίνονται και οι αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της αυτογνωσίας τους. Το 77,5 % των ερωτηθέντων δηλώνει ότι βελτιώθηκε πολύ ή αρκετά, ενώ το 22,5% ότι βελτιώθηκε λίγο ή και καθόλου. Επιπλέον η συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις βοήθησε πολύ ή αρκετά το 77,5% των εκπαιδευτικών να βελτιώσει το περιεχόμενο του διδακτικού του έργου. Το 21,3% δηλώνει ότι βοηθήθηκε λίγο. Ο Μ.Ο. της μεταβλητής $\overline{ΒΕΛΤ_ΔΙΔ_ΕΡΓ} = 3,01$ και η $Sd = 0,720$).

Ως προς τις ανοικτές ερωτήσεις, οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν, προκειμένου να καταγραφούν οι κυριότεροι παράγοντες που συντελούν στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των ενδοσχολικών επιμορφώσεων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα πρέπει να δοθούν κίνητρα για τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη παρακολούθησή τους, να είναι κυρίως βιωματικές και προσανατολισμένες στις ανάγκες του σχολείου, της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και στα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, να διέπονται από τις αρχές και τις μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων, να αυξηθεί η διάρκεια των επιμορφώσεων, να αυξηθεί το εύρος των θεματικών ενοτήτων αλλά με διεπιστημονική προσέγγιση, και να υποστηρίζονται σε σταθερή βάση οι σχολικές μονάδες για την υλικοτεχνική υποστήριξη των επιμορφώσεων.

6. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων

Για την υποστήριξη του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος που σχετίζεται με το αν ο σχεδιασμός των ενδοσχολικών επιμορφώσεων κάλυψε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και δημιούργησε παρώθηση αναζήτησης νέας γνώσης συνδυάστηκαν οι απαντήσεις των ερωτήσεων Β3, Β4, Β5 και Β10 (ΣX_{IK_AN} , $\Gamma N_{\Delta E\Xi_IK_AN}$, $A\Xi_{\Gamma N_{\Delta E\Xi}}$ και $EPE\Theta_{KIN}$) που εκφράζεται από τη μεταβλητή ΕΕ1. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά και σε ικανοποιητικό βαθμό την ανταπόκριση του σχεδιασμού των επιμορφωτικών δράσεων της σχολικής μονάδας στις ανάγκες τους, ενώ ταυτόχρονα αναπτύχθηκαν κίνητρα αναζήτησης, διάδοσης και μεταφοράς νέων γνώσεων σε συνδυασμό με τις παρατηρούμενες μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα ($\overline{ΕΕ1} = 2,82$, $Sd = 0,438$).

Ως προς δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στις απαιτήσεις διεξαγωγής, συνδυάστηκαν οι απαντήσεις των ερωτήσεων Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ6 και Γ7 ($ΑΝΤΑΠ_{\Sigma X_MON}$, $ΧΡ_{ΔΙΕ\Xi}$, $ΧΡ_{ΔΙΑΡΚ}$, $ΕΠΙΛ_{ΕΠΙΜ}$, $ΥΛΙΚ_{\Sigma X_MON}$ και $ΕΠΙΜ_{ΥΛΙΚ}$) που εκφράζεται με τη μεταβλητή ΕΕ2. Ο Μ.Ο. των

απαντήσεων των συμμετεχόντων, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν χαμηλά την οργανωτική ετοιμότητά της ($\overline{EE2} = 2,61, Sd = 0,427$).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη συμβολή των ενδοσχολικών επιμορφώσεων στη επαγγελματική ανάπτυξή τους. Συνδυάστηκαν οι απαντήσεις των Β4, Δ1, Δ2, και Δ3 (ΓΝ_ΔΕΞ_ΙΚ_ΑΝ, ΑΝΑΣΤ_ΣΚΕΨ, ΒΕΛΤ_ΑΥΤΟΓΝ και ΒΕΛΤ_ΔΙΔ_ΕΡΓ), που εκφράζεται με τη μεταβλητή ΕΕ3. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν αρκετά θετικά τη συμβολή τους, με το Μ.Ο των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη μεταβλητή $\overline{EE3} = 2,89$, και την $Sd = 0,458$).

Ο βαθμός κατά τον οποίο το πλήθος των συμμετεχόντων σχετίζεται με το εύρος των θεματικών ενοτήτων και του συνόλου των διδακτικών τεχνικών που εφαρμόστηκαν - όπως αποτυπώνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις Β1, Β6 και Β8 ελέγχθηκε μέσω **συσχέτισης** των μεταβλητών ΣΥΜ_ΣΧΕΔ, ΕΥΡΟΣ_ΘΕΜ και ΕΥΡΟΣ_ΕΠΙΜ_ΤΕΧ. Παρατηρήθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Αναλυτικότερα μεταξύ του εύρους των επιμορφωτικών τεχνικών και του εύρους των θεματικών ενοτήτων υπάρχει μέτρια συσχέτιση $r = 0,512$ στατιστικά σημαντική ($Sig = 0,000 < 0,01$), μεταξύ του πλήθους συμμετεχόντων και του εύρους των θεματικών ενοτήτων υπάρχει θετική συσχέτιση ($r = 0,392$) στατιστικά σημαντική ($Sig = 0,01$), και χαμηλή συσχέτιση μεταξύ του πλήθους συμμετεχόντων και του εύρους των διδακτικών τεχνικών ($r = 0,283$) μη στατιστικά σημαντική ($Sig = 0,012 > 0,01$).

Συγκρίνοντας (Independent-Samples T Test) τις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο ως προς τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αποτυπώνονται με τις μεταβλητές ΕΕ1, ΕΕ2 και ΕΕ3, παρατηρήθηκε ότι **δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές** (στο ΕΕ1 προκύπτει $F = 0,548$ και $Sig = 0,461$, στο ΕΕ2 προκύπτει $F = 0,652$ και $Sig = 0,422$ και στο ΕΕ3 προκύπτει $F = 1,308$ και $Sig = 0,256$).

7. Συζήτηση

Η επιμόρφωση ως διαδικασία για να έχει ουσιαστικό ρόλο και νόημα, θα πρέπει να διέπεται από μια κουλτούρα που θέλει τον εκπαιδευτικό να στέκεται κριτικά απέναντι στις αντιλήψεις και στους προσανατολισμούς των φορέων επιμόρφωσης, διατηρώντας ταυτόχρονα την επιστημονική και επαγγελματική του οντότητα.

Η παρούσα έρευνα εξέτασε, ένα ευρύ φάσμα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης για τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, αφορούσαν μεταξύ άλλων και το βαθμό ικανοποίησης τους από το σχεδιασμό και την οργανωτική δομή της επιμόρφωσής τους, βάσει των περιορισμών που προβλήθηκαν. Σημαντικό είναι ότι δεν υφίσταται διαφοροποίηση στις απόψεις τους, βάσει φύλου.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων κατέδειξε το μικρό εύρος συμμετοχής της σχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό των επιμορφώσεων και τους εκπαιδευτικούς συγκρατημένους ως προς την επιθυμία συμμετοχής τους. Αναφέρουν ότι ο σχεδιασμός των προγραμμάτων πρέπει να γίνεται με γνώμονα την ισορροπία ανάμεσα στις επιλογές των μελών σχεδιασμού της επιμόρφωσης και τις

επιμορφωτικές ανάγκες τους, που τις περισσότερες φορές δεν συμπίπτουν. Προτεραιότητα αποδίδεται στη διαμόρφωση επιμορφωτικής κουλτούρας αλλά και κουλτούρας διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και στη διαθεματική προσέγγιση της παρεχόμενης γνώσης, η οποία να καλύπτει την ακαδημαϊκή, επαγγελματική, προσωπική και πρακτική διάσταση των ζητημάτων που αναλύονται. Αν και είναι στενό το πλαίσιο θεματικού περιεχομένου που καλύφθηκε, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες τους και οι ίδιοι προτίθενται να τις αξιοποιούν στη διδακτική πράξη. Ενθαρρυντική είναι η δήλωση της πλειοψηφίας ότι η συμμετοχή τους σε αυτές, τους έδωσε ερεθίσματα και κίνητρα αναζήτησης νέων γνώσεων και πρακτικών με σκοπό την περαιτέρω βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι απαντήσεις τους στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις στο ποιοτικό μέρος της έρευνας μας έδωσαν αρκετές πληροφορίες για τις αντιλήψεις τους ως προς τους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων και επιβεβαιώνουν τις διαπιστώσεις της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που διενεργήθηκε.

Η έρευνα ανέδειξε τις διαχρονικά κοινές, ως επί το πλείστον, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και νέα ζητήματα προς περαιτέρω διερεύνηση. Ανέκυψαν οφέλη από τη συμμετοχής τους, ζητήματα υλικοτεχνικής υποστήριξής της, αλλά και προβληματισμοί για το βαθμό ετοιμότητας της σχολικής μονάδας να αναλάβει την πρωτοβουλία αλλά και να αξιοποιήσει την επιμόρφωση ως μέσο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, αναδύθηκε ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής διαδικασίας, καθώς επίσης και η καίρια συμβολή του στην έκβαση της οποιασδήποτε καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Στην έρευνά μας, το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό. Έτσι, η **αξιοπιστία** της έρευνάς μας είναι χαμηλή. Σκοπός της, όμως, δεν ήταν η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η ανάδειξη αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης για το σχεδιασμό και την οργάνωση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων που παρακολούθησαν. Για μια ακριβέστερη καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, θεωρούμε ότι μελλοντικές έρευνες πρέπει να επεκταθούν σε ένα ευρύτερο φάσμα σχολικών μονάδων, σε μεγαλύτερη ακτίνα και ιδίως σε μεγαλύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών, με μεθόδους που να διασφαλίζουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Συμπερασματικά, η αυξημένη αίσθηση ότι η σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει κοιτίδα διαμόρφωσης πλαισίου ενημέρωσης, επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών - και όλων των παραγόντων της σχολικής ζωής σε μία διαρκή πορεία στοχασμού και επαναπροσδιορισμού τους εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί την αρχή μιας πορείας ενεργοποίησης, εμπλοκής και συνεργασίας μελών της σχολικής κοινότητας και επιμορφωτών, με τελικό ζητούμενο τη διαρκή βελτίωση τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλανίδης, Ν. (1992). Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Προβλήματα και προοπτικές. *Γλώσσα*, 29, 57-69.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005) Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροβουνιώτης, Μ. (1996). Υποκίνηση. *Information*, no. 4, 99-102.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983), *Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές Διευκρινήσεις το Πολιτικό – Κοινωνικό τους Πλαίσιο – Προϋποθέσεις*. Αθήνα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2000). Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2007), *Ενδοσχολική Επιμόρφωση (των εκπαιδευτικών)*. Στο: Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ. 257-260). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τραψιώτη, Α, Δοδοντσής, Μ. & Χατσιούλης, Θ. (2009). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής έγινε. Πέτυχε; Διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς τους. Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος, 8-10 Μαΐου 2009.
- Χασάπης, Δ. (2000). Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. *Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Creswell, J. (2011). Συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων. Στο Χ. Τσορμπατζούδης (Επιμ.), *Η έρευνα στην εκπαίδευση* (σ. 187) Αθήνα: Ιων.
- Duncombe, R., Armour, K. (2004), "Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice", *Journal of In-Service Education*,. 30(1), σ. 141-166.
- Papaioannou, S., & Palios, Z. K. (1994). *Adult Education in Europe. The case of Greece*. Rethymnon: Author.

Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: η αξιοποίηση της δειγματικής διδασκαλίας και τα προγράμματα e-twinning: σχεδιάζοντας και αξιολογώντας την ενδοσχολική επιμόρφωση

Κωσταρέλου Άννα M.Sc

Διευθύντρια 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κρουονερίου, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, ΙΝ.ΕΠ, annakonst@geol.uoa.gr

Καλέμης Κωνσταντίνος D.ed, M.A., MAeD, M.Sc

Δάσκαλος, Επιστημονικός Συνεργάτης ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος, ΠΜΣ Διαχείριση Κρίσεων

Επιμορφωτής Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, ΙΝ.ΕΠ kkalemi@geol.uoa.gr και kkalemis@primedu.uoa.gr

Μερκούρη Αναστασία

Δασκάλα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, natasakineo@gmail.com

Βελαώρας Παναγιώτης

Απόφοιτος Μ.Ι.Θ.Ε. ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός ερευνητής velaoraspan@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών το εκπαιδευτικό μας σύστημα δέχεται όλο και πιο έντονη πίεση για αποτελεσματική εκπαίδευση. Η μεταβαλλόμενη δημογραφικότητα έχει παράξει μία κοινωνική αλλαγή με πολύγλωσσους μαθητές διαφορετικής κουλτούρας που πιέζει τα σχολεία να αλλάξουν. Η αύξηση των διαζυγίων και οι πολύωρες εργασίες των γονιών, αντικατοπτρίζονται στα παιδιά που έρχονται στο σχολείο χωρίς προετοιμασία. Οι συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές δημιουργούν νέες ανάγκες σε σχέση με τα προσόντα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού γενικότερα. Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα, καλείται να προετοιμάσει τη νέα γενιά για αυτό το νέο κόσμο. Δεν απαιτείται πλέον η αποταμίευση γνώσεων, αλλά ο κύριος πλέον στόχος είναι η καλλιέργεια των λεγόμενων «ικανοτήτων-κλειδιά», όπως είναι π.χ. η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η δημιουργική σκέψη, η ικανότητα επικοινωνίας, η προθυμία για συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες, η δημιουργία κινήτρων και ετοιμότητας για δια βίου μάθηση και γενικά να δοθεί προτεραιότητα σε μορφές και διαδικασίες αυτενεργού και διερευνητικής μάθησης, η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2001): «η ανάπτυξη του προσωπιού ενός οργανισμού μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη εκείνη της μορφής επιμόρφωσης που χαρακτηρίζεται από τη διαδικασία αυτοανάπτυξης του αποδέκτη και ενσωματώνει δύο θεμελιώδεις λειτουργίες: την ανάπτυξη της κριτικής και αυτόνομης σκέψης και τη δυνατότητα παρέμβασης στο πλαίσιο στο οποίο δρα»(σελ. 48).

Από τις αρχές ακόμα της δεκαετίας του 1980 προτείνεται από πολλούς ερευνητές(Mac Beath,2005β, Ματσαγγούρας,2005, Μαυρογιώργος, 2013, Μπαγάκης, 2011, Παπαναούμ, 2008, Πασιαρδής,1996, Χατζηγιάννης,. & Χατζηπαναγιώτου, 2012, Χατζηπαναγιώτου,2008) η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μια μορφή επιμόρφωσης που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδα και στηρίζει το καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Προκύπτει από τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού όπως αυτές διαμορφώνονται στο πλαίσιο εργασίας τους και εντάσσεται στον ετήσιο σχολικό προγραμματισμό του.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο το ίδιο το σχολείο γίνεται φορέας επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Υπάρχει κοινό όραμα και δέσμευση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και κλίμα συμμετοχής και θετικής διάθεσης για μάθηση. Δίνεται δηλαδή η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν οι ίδιοι την επιμόρφωση τους εντάσσοντας την στο πλαίσιο μίας συνεχούς διαδικασίας μάθησης.

Στην κατεύθυνση αυτή κινείται και η παρούσα εργασία: μελετά την δειγματική διδασκαλία σαν εργαλείο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ως μια ακόμα στρατηγική βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Εδώ είναι σημαντικό να τονιστεί αφενός μεν ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας αφετέρου δε ο ρόλος του σχολικού συμβούλου της περιφέρειας που ανήκει η σχολική μονάδα. Από την μία πλευρά, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας στην υποστήριξη, οργάνωση και διεξαγωγή τέτοιων δράσεων (ενδοσχολικής επιμόρφωσης), ενώ από την άλλη πλευρά ο ρόλος του σχολικού συμβούλου ως παιδαγωγικού καθοδηγητή είναι επίσης σημαντικός ως προς την επιστημονική επάρκεια της δράσης.

Οι σχολικοί σύμβουλοι κατέχουν ένα σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε μια κοινή προσπάθεια προγραμματισμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

1. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ,ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

2.1.Επιμόρφωση

Ο όρος επιμόρφωση, είναι ο κατεξοχήν χρησιμοποιούμενος όρος σήμερα στο αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο και στην έρευνα που αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ενώ ο όρος κατάρτιση υπάρχει στο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την υλοποίηση της σκοποθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος (νόμος 1566/85, άρθρο 1, σ. 2547). Με τον όρο «κατάρτιση» αποδίδουμε τον αγγλικό: «training», σε κείμενα της Ε.Ε, όπως το ακόλουθο: «*Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να τους παράσχει όλες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν όταν θα χειριστούν διάφορες πτυχές του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Ωστόσο, η κατάλληλη ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική κατάρτιση τους καθιστά ικανούς να χτίσουν δημιουργικά πάνω σε αυτό το θεμέλιο μέσα από τη μελλοντική καριέρα τους*» (Eurydice, 2004, ρ. 19).

Σε σχέση με την επιμόρφωση, η απόδοση ενός ορισμού δε φαίνεται να είναι απλή υπόθεση, αν λάβουμε υπόψη μας την ποικιλία των προσεγγίσεων του όρου που έχουν γίνει κατά καιρούς. Σύμφωνα με τον Bolam, ο ορισμός, η φύση και η σκοποθεσία της είναι αποτέλεσμα περιορισμένης συμφωνίας ανάμεσα στα μέλη του Ο.Ο.Σ.Α, παρά το γεγονός ότι η σημασία της επιμόρφωσης είναι αναγνωρισμένη (1982, σ. 14) .

Ο ετυμολογικός προσδιορισμός (Μπαμπινιώτης, 2002), ορίζει την επιμόρφωση ως περαιτέρω μόρφωση, ως παροχή πρόσθετων γνώσεων και επιπλέον ως παροχή πρόσθετης επαγγελματικής κατάρτισης. Αν εξειδικεύσουμε, ωστόσο, τον όρο σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, μπορούμε να κάνουμε πιο αναλυτικές παρατηρήσεις. Η επιμόρφωση, για τον Jarvis, 2004) είναι συνήθως προ-επαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση (σ. 58). Με βάση τις επισημάνσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς στην έννοια της επιμόρφωσης, μπορούμε να τη συνδέσουμε με τις παρακάτω έννοιες:

- Προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση και μπορεί να νοηθεί ως συμπλήρωσή της.
- Νοείται και ως βελτίωση, ανανέωση και αντικατάσταση των περιεχομένων της βασικής εκπαίδευσης.
- Δύναται να νοηθεί ως εμβάθυνση σε κάποια γνωστική περιοχή.
- Λειτουργεί ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη.
- Νοείται και ως συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, θεσμοθετημένη και μη.
- Αναφέρεται στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών και εξέλιξη.
- Στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σσ. 23-27).

Ως προς το χαρακτήρα και το σκοπό της επιμόρφωσης, ο Σακκάς(1988) διαπιστώνει ότι: *«είναι απολύτως απαραίτητη για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό, τον ανανεώνει και τον ευαισθητοποιεί, ενώ βασικός σκοπός της είναι η παροχή βοήθειας στο καθημερινό παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του»* (σσ. 770 - 771. Έτσι λοιπόν, είναι φανερό ότι η επιμόρφωση συμπληρώνει τη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, συνδέεται με απόκτηση δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην αποδοτικότητά τους, αλλά επεκτείνεται και σε διαδικασία εμπλουτισμού των επιστημονικών γνώσεων τους και πρόκειται για διαδικασία με μορφωτικό χαρακτήρα.

2.2. Η ενδοσχολική επιμόρφωση

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι η επιμόρφωση που γίνεται μέσα στο σχολείο και πραγματοποιείται σε επίπεδο ατομικό ή συλλογικό. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν είτε να λύσουν κάποιο πρόβλημα, που απασχολεί τους μαθητές ή το σχολείο τους, είτε να ασχοληθούν με την εκπόνηση νέου διδακτικού υλικού (Σαλβαράς, 2005), να μελετήσουν ή να αναθεωρήσουν προγράμματα σπουδών, που εφαρμόστηκαν σε πειραματικό στάδιο, να επεξεργαστούν θέματα διοίκησης ή θέματα επικοινωνίας με τους μαθητές.

Βασικό πλεονέκτημα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ότι μέσω αυτής η επισήμανση και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και ενδιαφερόντων γίνονται πιο προσιτές στη βάση του κάθε σχολείου χωριστά (Παπαναούμ, 2005). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ευκολότερα η απαραίτητη αντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης, που με τη σειρά της διευκολύνει την υιοθέτηση και εφαρμογή σύγχρονων προσεγγίσεων στη σχολική τάξη. Παράλληλα ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων, ο ομαδικός σχεδιασμός καινοτομικών διδακτικών προσεγγίσεων και οι ατομικές ή συλλογικές ενδοσχολικές ερευνητικές μελέτες.

Η επιμόρφωση μέσα στο σχολείο καθιερώνει τη μικρή σχολική κοινότητα ως μονάδα μάθησης (Ματσαγγούρας, 2009), όπου συνεργατικά επισημαίνονται και αντιμετωπίζονται - με συγκεκριμένους τρόπους - τα προβλήματα του κάθε σχολείου και του κάθε εκπαιδευτικού μέσα σ' αυτό. Βέβαια, μια τέτοια διαδικασία και προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα και δυσκολίες στον τομέα της οργάνωσης, όπως είναι η αύξηση του οργανωτικού κόστους λειτουργίας της επιμόρφωσης το οποίο προκύπτει από την εφαρμογή της σε κάθε σχολική μονάδα. Επιπλέον, η αναγωγή του κάθε σχολείου χωριστά σε αυτόνομη μονάδα επιμόρφωσης αδυνατεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα προσωπικών αναγκών και εκπαιδευτικών ενδιαφερόντων, αφού κάθε σχολείο δεν μπορεί να διαθέτει ούτε την ποικιλία και την αρτιότητα των αναγκαίων μέσων ούτε και τα κατάλληλα πρόσωπα για την υποστήριξη μιας δυναμικής επιμορφωτικής πολιτικής (Γκότοβος κ.ά. 1992).

Είναι ασφαλώς μια αδυναμία, που ωστόσο μπορεί να ξεπεραστεί με την οργάνωση περιφερειακών επιμορφωτικών σεμιναρίων, στο πλαίσιο των οποίων μπορούν να συνεργάζονται πολλά σχολεία μαζί και να ανταλλάσσουν εμπειρίες και προβληματισμούς σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικής προσέγγισης.

Τέλος, η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να πάρει τη μορφή ενός συστηματικού προγράμματος ενσωμάτωσης των νεοδιοριζόμενων, με τη συνδρομή, κυρίως, του υπηρετούντος έμπειρου διδακτικού προσωπικού, μέσα από διαδικασίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής καθοδήγησης, πρακτικής άσκησης και προσωπικής μελέτης.

2.3. Η δειγματική διδασκαλία

Όλα τα προγράμματα επιμόρφωσης, έχουν ως κύριο στόχο να ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα, την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και ιδιαίτερα του διαδραστικού πίνακα, την αποτελεσματική εμπέδωση της διδακτέας ύλης από τους μαθητές, την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδυάζει όλες τις μεθόδους επιμόρφωσης: εισήγηση, διάλεξη, επίδειξη και μελέτη περίπτωσης, καταγισμό ιδεών, χιονοστιβάδα, συνθετικές εργασίες ατομικές ή και ομαδικές, παιχνίδι ρόλων. Η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδος, είναι αυτή της δειγματικής διδασκαλίας με την χρήση Μικροδιδασκαλίας. Η διδασκαλία είναι μια συστηματική και συνειδητή προσπάθεια, με την οποία επιδιώκεται η μεταβίβαση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων από το διδάσκοντα στο διδασκόμενο.

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μία τεχνική, ένα μικρομάθημα το οποίο δίνει τη δυνατότητα σε νεοδιόριστους, αναπληρωτές αλλά και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο ενός κατάλληλα διαμορφωμένου και ελεγχόμενου περιβάλλοντος αφενός να αποκτήσουν, αλλά και να τελειοποιήσουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές δεξιότητες καθώς και διδακτικές τεχνικές και μορφές διδασκαλίας, και αφετέρου να βελτιώσουν την επίδοσή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο, παρατηρώντας οι ίδιοι τις διδασκαλίες τους καθώς και τις διδασκαλίες των συναδέλφων τους.

Η εφαρμογή της Μικροδιδασκαλίας λαμβάνει χώρα σε κατάλληλα διαμορφωμένο και εξοπλισμένο από τεχνολογική άποψη χώρο. Ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια διδασκαλία ενώπιον του σχολικού συμβούλου και των συναδέλφων του, η οποία είναι περιορισμένη ως προς: το διδακτικό περιεχόμενο (το περιεχόμενο μάθησης, το

γνωστικό αντικείμενο), τον *διδασκτικό χρόνο* (τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας) και το *ακροατήριο*.

Διδάσκει, δηλαδή, μια μικρή διδακτική ενότητα, θέτοντας περιορισμένο αριθμό στόχων διδασκαλίας/μάθησης (συνήθως έναν ή δύο), για μικρό χρονικό διάστημα (10 έως 15 λεπτά, αυτό ποικίλλει ανάλογα με το μοντέλο που εφαρμόζεται) σε μια μικρή ομάδα συναδέλφων του (10 έως 20 άτομα, και πάλι ανάλογα με το εφαρμοζόμενο μοντέλο), οι οποίοι κατά τη διάρκεια της Μικροδιδασκαλίας έχουν τον ρόλο των μαθητών.

Ακολουθεί συζήτηση, λεπτομερής ανάλυση και αξιολόγηση της διδασκαλίας, αρχίζοντας πρώτα από τον ίδιο τον ασκούμενο εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση) και συνεχίζοντας με τους συναδέλφους του αλλά και με τον σχολικό σύμβουλο.

Η εστίαση κατά τη διαδικασία της ανατροφοδότησης είναι σε συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς του ασκούμενου εκπαιδευτικού, ενώ υποβάλλονται εναλλακτικές προτάσεις και ιδέες από όλους πάνω σε όσα εφάρμοσε ο εκάστοτε διδάσκων.

Βασικός σκοπός της Μικροδιδασκαλίας είναι να συνδυαστεί η θεωρία με την πράξη και να ασκηθούν οι υποψήφιοι και υπηρετούντες εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων, όπως, για παράδειγμα, στην προετοιμασία του μαθήματος (προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μικροεπίπεδο), στην έναρξη και τη λήξη της διδασκαλίας, στην εφαρμογή μορφών (μετωπικής, ερωτηματικής, διαλογικής, πειραματικής, εταιρικής, ομαδικής κλπ.) και τεχνικών (υποβολής ερωτήσεων, εφαρμογής συζήτησης, χρήσης του λόγου κλπ.) διδασκαλίας/μάθησης, στην απόκτηση αυτοπεποίθησης κατά τη διδασκαλία, στη συμπεριφορά προς τους μαθητές, στην τήρηση του χρόνου, στην (αυτο- και έτερο) αξιολόγηση κ.ά.

Στο πλαίσιο της Μικροδιδασκαλίας δίνεται, επομένως, η δυνατότητα αφενός στους νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να έχουν μια πρώτη επαφή με τη διδακτική πράξη (έστω και σε «τεχνητό» περιβάλλον) και να ξεπεράσουν ως έναν βαθμό το «σοκ της πράξης» και αφετέρου στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν νέες ιδέες και πρακτικές που αφορούν τη διδακτική διαδικασία, να ελέγξουν και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες, ασκούμενοι σε αυτές, και να αξιολογήσουν και οι ίδιοι τον εαυτό τους.

Το ασφαλές περιβάλλον και οι ελεγχόμενες –εργαστηριακές– συνθήκες κατά τη μικροδιδασκαλία προσφέρουν ακριβώς το πλεονέκτημα ότι δεν υπάρχει ο φόβος της πρόκλησης αρνητικών αποτελεσμάτων στους διδασκόμενους, διότι τον συγκεκριμένο ρόλο παίζουν κατά τη μικροδιδασκαλία οι συνάδελφοι του ασκούμενου εκπαιδευτικού – γι' αυτόν τον λόγο ο ασκούμενος εκπαιδευτικός έχει επιπλέον ελευθερία.

2. Η ΕΡΕΥΝΑ ΜΑΣ

Η έρευνα που ακολουθεί καθώς και τα αποτελέσματά της, αναφέρονται σε δειγματική διδασκαλία η οποία έγινε στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Στεφάνου, στο μάθημα της Γεωγραφίας της Ε΄ τάξης με θέμα: Η έννοια του κλίματος – Διαφορές καιρού και κλίματος (Το κλίμα της Ελλάδας, Καιρός, κλίμα και ανθρώπινες δραστηριότητες), Κεφ. 16, σελ. 56 – 65 σχολικού βιβλίου μαθητή και σελ. 24 – 29 βιβλίου ασκήσεων μαθητή.

Η δειγματική διδασκαλία έγινε παρουσία 32 εκπαιδευτικών (δασκάλων και καθηγητών ειδικοτήτων), επειδή η σχολική μονάδα ανήκει στα σχολεία ΕΑΕΠ.

Είχε προηγηθεί τόσο η διανομή του σχεδίου μαθήματος (παράρτημα) και του Φύλλου Αξιολόγησης Διδασκαλίας (παράρτημα), όσο και η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συναδέλφων σε πρότερο διάστημα καθώς και της επιλογής της μεθόδου της επιμόρφωσης.

Με την ίδια προεργασία, είχε αποφασισθεί από τους συναδέλφους και η ώρα που επιθυμούσαν να λάβει χώρα η ενδοσχολική αυτή επιμόρφωση. Αρχικές προτάσεις που είχαν τεθεί σε διάλογο, ανέφεραν ως κατάλληλο διάστημα: (α) το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, (β) το αντίστοιχο δεύτερο δεκαήμερο του Ιουνίου, (γ) απογευματινές ώρες και (δ) αμέσως μετά την λήξη των μαθημάτων.

Επικράτησε η απόφαση να γίνεται σε περιοδικά διαστήματα, μία φορά ανά τρίμηνο, την δεύτερη Τετάρτη του τρέχοντος μηνός.

Θεωρούμε το χρόνο αυτό πολύ σημαντικό για την προεργασία της διεξαγωγής, γιατί έτσι επικράτησε η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, καθορίστηκε η χρονική στιγμή που εξυπηρετεί όλους και θεωρήθηκε βέβαιη η συμμετοχή τους σε αυτή την δράση.

Η έρευνα στόχευε τόσο στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και στην σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ενδοσχολική επιμόρφωση καταρχάς και στη δειγματική διδασκαλία ως μέσο αυτής, στη συνέχεια.

Κεντρικός άξονάς της ήταν η καταγραφή των απόψεων – στάσεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση του θεσμού της επιμόρφωσης ως προς το φορέα διεξαγωγής των σχετικών σεμιναρίων και τα κριτήρια επιλογής του. Σε αυτό το ερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάχθηκε υπέρ της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, γιατί είναι πιο φιλική σε αυτούς, στοχεύει σε καθημερινά και ρεαλιστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη, προσφέρει πρακτικές λύσεις και είναι πιο χρονικά προσιτή σε μεγάλο αριθμό συναδέλφων.

3. ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Έχοντας όλα αυτά κατά νου, τα κύρια σημεία της έρευνας μας ήταν τα εξής (κύρια ερευνητικά ερωτήματα):

- Ποια μορφή επιμόρφωσης θεωρείται πιο κοντά στις ανάγκες σας;
- Συγκρίνοντας με παλαιότερες μορφές επιμόρφωσης, που πιστεύετε ότι μπορείτε να ωφεληθείτε περισσότερο;
- Στο συγκεκριμένο παράδειγμα της δειγματικής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός συσχέτισε άμεσα τα συγκεκριμένα παραδείγματα με τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος;
- Ο εκπαιδευτικός έλεγξε την κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου με την απόδοση/παραγωγή σχετικών παραδειγμάτων από τους ίδιους τους μαθητές.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (1^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Στεφάνου) και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτό. Σε αυτό το δυναμικό περιλαμβάνονται δάσκαλοι, καθηγητές ειδικοτήτων της Δευτ/θμιας εκπ/σης, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Στο σύνολο των 32, οι 21 είναι της Πρωτ/θμιας και οι υπόλοιποι της Δευτ/θμιας εκπ/σης. Αναλυτικά, ο πληθυσμός αναφοράς μας, παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα:

Π/θμια Εκπ/ση					Δ/θμια Εκπ/ση				
Μόνιμοι			Αναπληρωτές		Μόνιμοι		Αναπληρωτές		
ΠΕ 70	A	Γ	A	Γ	A	Γ	A	Γ	
4		14	-	3	-	-	-	-	
ΕΙΔΙΚ.	A	Γ	A	Γ	A	Γ	A	Γ	
-		-	-	-	4	2	2	2	
Σύνολο	4	14	-	3	4	2	2	2	
Σύνολο Εκπαιδευτικών Έρευνας					32				

Πίνακας 1. Εκπαιδευτικό προσωπικό

Η ανάλυση του δείγματος των εκπαιδευτικών, ως προς το φύλο, έδειξε ότι από τους 32 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, 8 (25%) ήταν άνδρες και 24 (ποσοστό 75%) ήταν γυναίκες. Όσον αφορά στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι 25 (78%) δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν και σε άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ 7 (22%) απάντησαν ότι δεν είχαν παρακολουθήσει άλλο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα που αναφέρεται στην επιλογή του καταλληλότερου χώρου για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων.(ερευνητικό ερώτημα 1)

Φορέας Προτίμησης	Άντρες/Γυναίκες		
	A %	Γ %	
Σχολική μονάδα	17	57	47
ΠΕΚ	2	6	8
Πανεπιστήμιο	11	34	39
Άλλος φορέας	1	3	3
Δεν έχω άποψη	1	3	3
Σύνολο	32	100	100

Πίνακας 2: Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους φορείς των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε σχέση με το φύλο τους

Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί τη σχολική μονάδα ως τον καταλληλότερο φορέα για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων. Υπάρχει, εξάλλου, μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών στη συγκεκριμένη προτίμηση, που δείχνει ότι οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι γυναίκες τη σχολική μονάδα ως πιο κατάλληλο χώρο επιμόρφωσης. Το Πανεπιστήμιο αποτελεί τον δεύτερο – κατά σειρά προτίμησης – φορέα για τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, με βάση τον

πίνακα, το ΠΕΚ έρχεται τελευταίο στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (ποσοστό 3,7%) ως φορέας επιμόρφωσης.

Φορέας Προτίμησης	Με προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία	Χωρίς προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία
Σχολική μονάδα	22	10
ΠΕΚ	1	8
Πανεπιστήμιο	15	11
Άλλος φορέας	1	1
Δεν έχω άποψη	3	2
Σύνολο	32	32

Πίνακας 3: Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους φορείς των επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση προηγούμενη ή μη επιμορφωτική εμπειρία

Κριτήρια Επιλογής	Με προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία	Χωρίς προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία
Στη σχολική μονάδα συζητούνται συγκεκριμένα προβλήματα.	22	10
Στη σχολική μονάδα είναι ευκολότερη η πρόσβαση	29	3

Στη σχολική μονάδα είναι αμεσότερη η σύνθεση θεωρίας-πράξης	18	14
Στη σχολική μονάδα συσφίγγονται οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων	11	21
Στη σχολική μονάδα βοηθιούνται άμεσα οι αναπληρωτές και οι	30	1
Στη σχολική μονάδα δίνονται λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα.	24	8
Στη σχολική μονάδα υπάρχει ένας χώρος κατάλληλα εξοπλισμένος.	16	16
Στη σχολική μονάδα γίνεται ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών	26	6
Στη σχολική μονάδα ο χώρος είναι πιο οικείος	30	2
Το Πανεπιστήμιο διαθέτει καλύτερα εποπτικά μέσα, καλύτερη υποδομή.	15	17
Στη σχολική μονάδα μπορούν να δοκιμαστούν άμεσα καινούργιες μέθοδοι και νέοι	29	3
Στη σχολική μονάδα οι επιμορφωτές μπορούν να σχηματίσουν πιο	25	7
Το Πανεπιστήμιο έχει μεγαλύτερο κύρος.	29	3
Βασικό ρόλο παίζει το προσωπικό.	30	2

Σημασία έχει το επίπεδο του σεμιναρίου.	28	4
---	----	---

Πίνακας 4: Κριτήρια επιλογής των φορέων επιμόρφωσης με βάση προηγούμενη ή μη επιμορφωτική εμπειρία των εκπαιδευτικών

Από τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στον πίνακα 3 μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν και στο παρελθόν συμμετάσχει σε επιμορφωτικές δραστηριότητες μπορούν να στηρίξουν με βεβαιότητα την επιλογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως πιο κατάλληλου και αποτελεσματικού φορέα επιμόρφωσης.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας, έδειξε ότι αν και έρευνα σε τοπικό επίπεδο, στα ερευνητικά της ερωτήματα συμφωνεί με αντίστοιχες έρευνες (Κόκκος, 2010, Βρεττός 2012) Έτσι έχοντας την προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση στο πλαίσιο της οποίας συζητούνται συγκεκριμένα προβλήματα, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη είναι άμεση, οι νεοδιόριστοι και οι αναπληρωτές συνάδελφοι βοηθούνται ουσιαστικά και σε τελική ανάλυση, ο χώρος της σχολικής μονάδας θεωρείται οικείος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μία από τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και θεωρείται ο πυρήνας για την αυτόνομη δράση του σχολείου στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Όσον αφορά τώρα τον προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή διαφοροποιείται από σχολείο σε σχολείο εξαιτίας της ιδιαιτερότητας κάθε σχολικού πλαισίου, δηλαδή του ανθρώπινου, του οργανωτικού και του υλικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας.

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων της έρευνάς μας, διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει τη σχολική μονάδα ως τον καταλληλότερο χώρο για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν και στο παρελθόν παρακολουθήσει ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα σε σχολικές μονάδες, θα προτιμούσαν και πάλι την ενδοσχολική επιμόρφωση για τη διοργάνωση ενός επόμενου σεμιναρίου.

Η επιμόρφωση οφείλει να υποστηρίζει σθεναρά τόσο το παιδαγωγικό όσο και το διδακτικό έργο των διδασκόντων. Να αποβλέπει από τη μια στην ατομική κατάρτιση και ταυτόχρονα να προτρέπει σε συνεργατικές δράσεις και συλλογική προσπάθεια

για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας, να βρίσκεται σε στενή σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πρακτική. Να μπορεί να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες και να αξιοποιεί τη σύγχρονη τεχνολογία.

Όπως αναφέραμε και πιο πάνω σε κάθε σχολική μονάδα σχεδόν υπάρχουν πρωτοδίοριστοι ή νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρειάζονται έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό να τους καθοδηγήσει και να τους συμβουλευτεί ούτως να ενταχθούν όσο πιο γρήγορα και ομαλά γίνεται στο σχολικό περιβάλλον. Εδώ ο ρόλος του ηγέτη είναι πολύ σημαντικός γιατί μπορεί να αναθέσει σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας το ρόλο του μέντορα. Με την ενέργεια του αυτή ενδυναμώνει τόσο τον έμπειρο εκπαιδευτικό, όσο και τον πρωτοδίοριστο – νεοεισερχόμενο, αφού από τη μια εμπλουτίζει το έργο του παλιού εκπαιδευτικού και από την άλλη προσφέρει στήριξη και ενίσχυση στον καινούριο.

Η παρουσία του ηγέτη να είναι ορατή και να λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς. Θα πρέπει να ενημερώνεται και να αφιερώνει χρόνο για τους νεοεισερχόμενους να τους επιλύει με συστηματικό τρόπο προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να αξιοποιεί το ταλέντο και τη διάθεση τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, D.W. & Ryan K.A. (1969). *Microteaching*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Altrichter, H. & Posch, P. & Somech, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Altrichter, H. (2001). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς μπορούσαν να την κάνουν; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Banks, J. A. (1997). : *Handbook of research on multicultural education*, Macmillan Publishing USA, New York.
- Benton-Kupper, J. (2001). "The microteaching experience: Student perspectives". *Education*, 121, 830-835.
- Bickmore L. D. (2011). Professional learning experiences and administrator practice: is there a connection? *Professional Development in Education*, 38 (1), 95-112.
- Brady, L. (2009). 'Shakespeare Reloaded': teacher professional development within a collaborative learning community. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 13 (4), 335-348.
- Brown, G. (1975). *Microteaching: a programme of teaching skills*. Philadelphia: Harper & Row Publishers Inc.
- California Commission on Teacher Credentialing (1988): *Adopted standards of program quality and effectiveness*, California State Department of Education, Sacramento.
- Chatzidimou, K. (2011). "Microteaching, a 'middle-aged' educational innovation: still in fashion?" *The Future of Education Conference Proceedings*, Milan: Simonelli Editore, forthcoming.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School*

- Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (4), 409-427.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Στο Χ. Τζορμπατζούδης (επιμ.), Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Day, C. (1997). Working with the different selves of teachers: Beyond Comfortable Collaboration. In: Hollingsworth, S. (ed.) *International action research: A casebook for Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elliott, J. (1997). School-based Curriculum. Development and Action Research in the United Kingdom. In: Hollingsworth, S. (ed.) *International action research: A casebook for Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Everand, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική*
- Leithwood, K & Jantzi, D. (2007). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201 – 227.
- MacBeath, J. (2005 α). Αυτοαξιολόγηση: ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2005 β). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review*, 9, 16-33.
- McGivney, B. & Swallow, D. (1986). *Microteaching in Teacher Education and Training*. Dover, NH: Croom Helm.
- Oldroyd, D. – Hall, V. (1991): *Managing staff development: A handbook for secondary schools*, National Development Center for Educational Management and Policy, London.
- Petrakis, P. (2012). *The Greek Economy and the Crisis: Challenges and Responses*. New York: Springer.
- Plowright, D. (2008) Using self-evaluation for inspection: how well prepared are primary school headteachers? *School Leadership and Management*, 28 (2), 101-126.
- Pol, M. & Vastatkona, J. (2005α). Η αυτοαξιολόγηση στη Δημοκρατία της Τσεχίας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pol, M. & Vastatkona, J. (2005β). Πιλοτική εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Pringle, R., Dawson, K., & Adams, T. (2003). "Technology, science and preservice teachers: Creating a culture of technology-savvy elementary teachers". *Action in Teacher Education*, 24(4), 46 – 52.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματικούς ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ross, J. & Bruce, C. (2012). Evaluating the impact of collaborative action research on teachers: a quantitative approach. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 16 (4), 537-531.
- Αγγελίδου, Κ. (2013). Σημειώσεις μαθήματος EDUC 593 II: Αρχές και μέθοδοι ποιοτικής έρευνας. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην. Ανακτήθηκε στις 3/7/2015 από: http://pek-patras.ach.sch.gr/docs/yliko0910/epaggelm_anapt_t_ekpaideyt_telis.pdf
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης(ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα.
- Ανακτήθηκε από:
www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.pdf
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15 (57), 5-30.
- Ανδρέου, Α. (2005). Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ανδρουλάκης, Ε. & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 107-118. Ανακτήθηκε στις 04/8/2015 από:
http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_10/androul.pdf
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Ι. (2006, Σεπτέμβριος). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Ρόδος.
- Βεργίδης, Δ. (1998): «Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.45, Αθήνα, 38-41.
- Βερέβη, Α. (2008). Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική πράξη. Η έρευνα δράσης και ο ρόλος των διδασκόντων. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η Ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βούλγαρης, Γ. & Δαουλάκου, Ι. (2011). Δίκτυα συνεργασίας: Ομάδα υποστήριξης μαθητών Stand by you. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/8/2015 από:
http://www.oeppek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού – Μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.

- Γεωργιάδου, Α. (2011). Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου: Δεδομένα και ζητούμενα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepk.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Γεωργιάδου, Β. & Μπαρτζακλή, Μ. (2005). Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη: διερευνώντας ένα πλαίσιο για από κοινού μάθηση εκπαιδευτικού και συμβούλου-ερευνήτριας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., και Παπακωνσταντίνου, Π. (1996): *Κριτική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γκότοβος, Θ. (1982): «*Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.9, 28-33.
- Δακοπούλου, Α. (2001). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμβολή της έρευνας-δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δεδούλη, Μ. (2005). Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δεμερτζή, Κ., Σκία, Κ., Μπαγάκης, Γ., Κοσμίδης, Π. & Σχίζα, Ν. (2001). Συνεργατική, συμμετοχική έρευνα για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Διερωνίτου, Ε. (2014, Μάρτιος). *Η αυτοαξιολόγηση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παρώθηση-Αναστοχασμός-Μετασχηματισμός*. Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Άργος.
- Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Βοζίκη, Α. (2005). Ο επιμορφωτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής από τη σκοπιά των Νηπιαγωγών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Θεοφιλίδης, Χ., Κουτσελίνη, Μ., Μπουζάκης, Σ., Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ. & Μιχαηλίδου, Α. (2008). *Δια βίου Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 26/08/2015 https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/2003-2005_axiologisi_ergo_IPE.pdf
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24. Ανακτήθηκε στις 26/08/2015 από:
http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/15-24.pdf
- Ιακωβίδης, Γ. (2000). «Η μικροδιδασκαλία, ο ρόλος και οι προοπτικές της στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προφίλ του καθηγητή της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης». Στο: Ταρατόρη, Ε. κ.ά. (επιμ.). 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας. Αθήνα, 180-192.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ιωαννίδου, Κ. (2014, Μάρτιος). *Η παρωθητική δράση της αυτοαξιολόγησης στην αναδόμηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Άργος.
- Καζεπίδης, Τ. (1994). *Η φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Καπαχτού, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2013 α). Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1 (2), 170-181. Ανακτήθηκε στις 3/7/2015 από:
http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuchos/2013/2/teuchos2_10.pdf
- Καλέμης Κ., Καλέμη Μ. Α., Κωσταρέλου Α. (2015), *Σχολική μέριμνα και μονογονεϊκή οικογένεια: η περίπτωση του Ολοήμερου Προγράμματος και ο ρόλος του ως υποστηρικτικού εργαλείου*, παρουσίαση στο 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Διά Βίου Μάθησης με θέμα «Διά Βίου Μάθηση και Σύγχρονη Κοινωνία: Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Εργασία».
- Καλέμης Κ., Κωστοπούλου Κ., Πανταζή Α. (2013), *Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας: Διαδικασία κατασκευής και πειραματική εγκυροποίηση ερωτηματολογίου με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, σελ. 136 – 145, Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων, ISSN: 2408-0543
- Καπαχτού, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2013 β). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός εργαλείου μέτρησης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 6, (3). Ανακτήθηκε στις 8/7/2015 από: <http://www.uth.gr/tonima/61/3.Kapachtsi.Kakana.doc>
- Καπαχτού, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21^ο αιώνα. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα: Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.
- Καραφύλλης, Γ. (2005). *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καριοφύλλας, Χ. (2014, Μάρτιος). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Ορίζεται, εφαρμόζεται ή κατακτιέται;* Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Άργος.
- Κασσωτάκης, Μιχ.(1983): «Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.11, 72-78.
- Κατσαρός, Ι. (2008 α). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική

- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων. Τόμος Β*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. & Ματράλης, Χ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998,1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες. Τόμος Γ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοκορέτση, Α. (2005). Η συνεργατική έρευνα δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόμης, Β. (2005). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Απόψεις υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κυπριανός, Π. (2001). Η συντελούμενη μείωση του κοινωνικού βάρους του σχολείου και η θέση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Λάζος, Χ. (2002). Η πρόκληση της δια βίου εκπαίδευσης των πολιτών: Βιβλίο, βιβλιοθήκη, πολιτισμός. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα: Νέες οριζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.
- Λάμνιαν, Κ., Πασιάς, Γ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2011). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Βασικό πλαίσιο. *Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ*. Ανακτήθηκε στις 4/5/2014 από: http://aee.iiep.edu.gr/secondary_education
- Μάρκου, Γ. Π. (1997) : *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών (μια εναλλακτική πρόταση)*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005 α). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005 β). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: *Παράλληλα Κείμενα. Για τη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» ΕΚΠ62*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2013). *Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου*. Διαθέσιμο από: <http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads/2013/11/Καινοτομία-και-Εκπαιδευτική-Πολιτική-του-Σχολείου>

- Μιχαλακοπούλου, Γ. (2005). Η δυνατότητα επιμόρφωσης στα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο με μικρο-διδασκαλία. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μίχου, Α. (2005). Ερευνώντας τη δυναμική της τάξης. Ένα παράδειγμα έρευνας-δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005 α). Γιατί συνέδριο για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005 β). Σύντομο οδοιπορικό ενός κριτικού φίλου στη Σλοβακία και την Τσεχία στο πλαίσιο του προγράμματος “Bridges Across Boundries”. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (2011). Εισαγωγή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από:
http://www.oerek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2005 α). Το διεθνές πρόγραμμα “Capre Vitam-Leadership for Learning” και η ελληνική συμμετοχή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινιάρη, Λ., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Λ., Τσεμπερλίδου, Μ. & Κοσμίδης, Π. (2005 β). Ηγεσία για τη μάθηση με μεθόδους αυτό-αξιολόγησης σχολικής μονάδας. Ένα νέο ελληνικό ξεκίνημα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Μποφυλάτος, Σ. (2001). Εσωτερική αξιολόγηση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 12/8/2015 από:
<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>
- Παπαναστασίου, Κ. (1993). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: 2005.

- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλβαράς, Γ. (2005). Διαμόρφωση ενός μοντέλου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ανάλυση της διδασκαλίας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιδηροπούλου, Φ. & Τσαουλά, Ν. & Ζέρβα, Μ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την υλοποίηση εργαστηριακών μαθημάτων του Τμήματος Βρεφοκομίας του ΤΕΙ-Α. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2008). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η Ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγιάννης, Γ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων δασκάλων ως βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/ekpedeftiki_igesia/Hadjigiannis&Hadjipanayiotou.pdf
- Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2003). «Η συμβολή των διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας». Στο: Κουτσουβάνου, Ε. κ.ά. (επιμ.). *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 190-200.
- Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χρονάκη, Α. (2008). Το «διδασκτικό πείραμα»: Μελετώντας τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η Ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.

Η δημιουργική σκέψη σε σχέση με το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας και τον ενδοπροσωπικό – εξωπροσωπικό έλεγχο: έρευνα σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας

Παπαδόπουλος Δ. Νικόλαος
Σχολικός Σύμβουλος 1ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Π.Ε.
Ευρυτανίας
nikos.npapadopoulos@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα αυτή μελετά τη δημιουργική σκέψη μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού και πως αυτή σχετίζεται με το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας και τον ενδοπροσωπικό – εξωπροσωπικό έλεγχο. Επίσης, η δημιουργική σκέψη και ο ενδοπροσωπικός – εξωπροσωπικός έλεγχος μελετήθηκαν σε σχέση με το φύλλο, την τάξη φοίτησης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τη σειρά γέννησης και τον αριθμό αδελφών, των παιδιών του δείγματος. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 97 μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία του λεκανοπεδίου Αττικής και στους οποίους χορηγήθηκαν δύο (2) λεκτικές και (2) μη – λεκτικές δοκιμασίες μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης, το Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικού Αισθήματος Ευτυχίας και το Ερωτηματολόγιο Ενδοπροσωπικού – Εξωπροσωπικού ελέγχου. Τα ευρήματα έδειξαν σημαντική αλληλοσυσχέτιση μεταξύ διαστάσεων της δημιουργικής σκέψης και του ενδοπροσωπικού – εξωπροσωπικού ελέγχου των παιδιών του δείγματος. Επίσης, βρέθηκε επίδραση του φύλου, της τάξης φοίτησης, της σειράς γέννησης και του αριθμού αδελφών των παιδιών του δείγματος στην επίδοση στις δοκιμασίες της δημιουργικής σκέψης. Προέκυψε, επιπλέον, στατιστικά σημαντική επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες της δημιουργικής σκέψης. Τέλος, δεν βρέθηκε καμιά συσχέτιση μεταξύ του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας και των άλλων δύο (2) μεταβλητών.

Εισαγωγή - Προβληματική

Η ανάπτυξη των πολυδιάστατων θεωρητικών μοντέλων για τη χαρισματικότητα (Heller, 1992) κατέστησε σαφή το διαχωρισμό της δημιουργικής σκέψης από τη χαρισματικότητα και την υψηλή νοημοσύνη. Στα μοντέλα αυτά η δημιουργική σκέψη αποτελεί μία από τις διαστάσεις της χαρισματικότητας μαζί με τις νοητικές ικανότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες, την καλλιτεχνική ικανότητα κ.ά.

Αρκετά χρόνια νωρίτερα ο Guilford επισημαίνει «την αυθαίρετη ταύτιση των δημιουργικών χαρακτηριστικών κατ' αποκλειστικότητα και μόνο με τις νοητικές ικανότητες, έτσι ώστε να κατανοούνται τα ανθρώπινα επιτεύγματα με κοινό υπόβαθρο το δείκτη νοημοσύνης» (Ξανθάκου, 1999).

Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο η δημιουργικότητα να ποικίλει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου καθώς επίσης και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τη δημιουργικότητα Ελλήνων μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού και πώς αυτή διαφοροποιείται ως προς το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας, τον ενδοπροσωπικό – εξωπροσωπικό έλεγχο και ως προς στοιχεία του οικογενειακού περιβάλλοντος όπως είναι η μόρφωση των γονέων και η σειρά γέννησης.

Κυρίως Σώμα

1. Δημιουργικότητα

Λειτουργικός ορισμός της δημιουργικότητας

Ένας από τους πρώτους ορισμούς, που δόθηκαν για τη δημιουργικότητα φέρει την πατρότητα του J. Guilford (1950): «η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό».

Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να αναζητά και να βρίσκει καινοτόμες λύσεις για την επίλυση προβλημάτων, ιδέες και λύσεις. Μαζί με την κριτική σκέψη αποτελούν τις δυο βασικές παραγωγικές πνευματικές λειτουργίες (I.N.Παρασκευόπουλος, 1992).

Άλλοι ερευνητές έχουν διατυπώσει ορισμούς με βάση τον τομέα, με τον οποίον συσχετίζουν τη δημιουργικότητα. Καταρχάς, όσοι την εξετάζουν σε σχέση με την επίλυση προβλημάτων, την ορίζουν ως ευαισθησία στον εντοπισμό προβλημάτων, σύνδεση απόμακρων εννοιολογικών πεδίων και χρήση διάφορων γνωστικών διεργασιών και διαισθητικό στοιχείο στην ανακάλυψη. Γενικά, είναι η λύση προβλημάτων στα οποία δεν υπάρχει μία μόνο λύση, αλλά πολλές και για αυτό το λόγο και ονομάζεται *αποκλίνουσα σκέψη*. Είναι το αντίθετο της συγκλίνουσας σκέψης και αλλιώς αναφέρεται και σαν *πλάγια σκέψη*.

Ένας τρίτος ορισμός, που εξετάζει τη δημιουργικότητα ως ικανότητα, αναφέρει ότι αυτή, καθώς είναι ικανότητα, διαφαίνεται μέσα από την επίδοσή του σε ορισμένα έργα, που απαιτούν πρωτοτυπία, απόμακρους συνειρμούς και ασυνήθιστες ιδέες ή πολλές εναλλακτικές λύσεις.

Ο Bartlett παραθέτει τον εξής ορισμό : «δημιουργική σκέψη είναι η πορεία της διαμόρφωσης ιδεών ή υποθέσεων, ο έλεγχος υποθέσεων και ο έλεγχος των αποτελεσμάτων. Αποτέλεσμα της εφαρμογής αυτών είναι η δημιουργία κάτι καινούριου, κάτι που δεν έχει ξαναδεί κανείς, ούτε έχει υπάρξει ποτέ» (Bartlett, 1958). Περιλαμβάνει την περιπετειώδη σκέψη, τη δημιουργία νέων πραγμάτων και ιδεών, που ανθίστανται στα κοινώς παραδεδεγμένα. Είναι ένα επιτυχημένο βήμα

στο άγνωστο και στην πορεία, όπου ένα πράγμα οδηγεί σε ένα άλλο. Περιλαμβάνει, επίσης, την ανακάλυψη, την περιέργεια, τη φαντασία, το πείραμα, την αναζήτηση και άλλα παρόμοια. Οι δημιουργικές ιδέες είναι έκδηλες σε επιστημονικές ανακαλύψεις, θεωρίες, προϊόντα, νουβέλες, ποιήματα, σχέδια, ζωγραφική και άλλα.

Ένας διαφορετικός ορισμός περιγράφει τη δημιουργική σκέψη ως τη λύση προβλημάτων, στα οποία δεν υπάρχει μόνο μια λύση, αλλά πολλές. Για το λόγο αυτό και λέγεται και αποκλίνουσα σκέψη, σε αντιδιαστολή προς τη συγκλίνουσα, η οποία χαρακτηρίζει τη λύση καλά προσδιορισμένων προβλημάτων με μια ορθή λύση μόνο (de Bono, 1997).

Τέλος, η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία, που διαδραματίζεται μέσα στο χρόνο και χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, πνεύμα προσαρμογής και τη φροντίδα για μια συγκεκριμένη πραγματοποίηση (Mac Kinnon, 1962).

Συνοψίζοντας, παρατίθενται οι στοιχειώδεις διαστάσεις της δημιουργικότητας, οι οποίες προκύπτουν από τους βασικότερους ορισμούς :

α) ψυχικό φαινόμενο καθολικό και παγκόσμιο, το οποίο πηγάζει από την τάση του ανθρώπου να ενεργοποιείται προς δημιουργία, δηλαδή να αλλάζει και να αναπροσαρμόζεται μέσα από μια διαρκή διαλεκτική με το περιβάλλον του.

β) φαινόμενο στενά συνδεδεμένο με το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου. Χρειάζονται θετικές συνθήκες καλλιέργειας, έτσι ώστε η εγγενής τάση να μετατραπεί σε λειτουργική ικανότητα και να εξασφαλιστεί η συνέχειά της μέσα στο χρόνο.

γ) συνδέεται με συγκεκριμένη νοητική διεργασία.

δ) εκδηλώνεται ως τρόπος συμπεριφοράς, που πηγάζει από ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας.

ε) είναι συνισταμένη εξωτερικών, περιβαλλοντικών παραγόντων και εσωτερικής επεξεργασίας, που ακολουθεί ορισμένη διαδικασία.

στ) διαδικασία, που καταλήγει στην παραγωγή έργου – προϊόντος καινούριου και ταυτόχρονα κατάλληλου, αποδεκτού ως χρήσιμου ή ικανοποιητικού από το άτομο ή την ομάδα σε κάποια χρονική περίοδο.

Ψυχομετρικά μέσα αξιολόγησης της νοημοσύνης

Η μελέτη της δημιουργικής σκέψης δημιούργησε την ανάγκη κατασκευής κατάλληλων ψυχομετρικών μέσων για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας. Ο Guilford και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν τεστ για την αναγνώριση και τη μέτρηση της αποκλίνουσας νόησης. Τα πιο γνωστά από αυτά είναι: α) Ευχέρεια – ποσότητα ιδεών (Ideational fluency) (I) β) Συνέπειες (Consequences) (Christensen,

Merrifield & Guilford, 1958, 1975) γ) Λεκτική ευχέρεια – ποσότητα (Word fluency) δ) Ασυνήθεις χρήσεις (Alternate uses) (Christensen, Guilford & Merrifield, 1960).

Βασισμένα στην παραγοντική δομή της νοημοσύνης του Guilford, είναι τα τεστ που κατασκεύασε ο Torrance (1966) και τα οποία εντοπίζουν σύμφωνα με τον κατασκευαστή τους εκείνες τις δημιουργικές ικανότητες που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και κυρίως στην πρωτοβάθμια. Αποτελούνται από επτά (7) λεκτικά τεστ δύο τύπων και από τρία (3) μη λεκτικά τεστ εικόνων. Ο Torrance (1966) προτείνει την εξαγωγή τεσσάρων δεικτών / διαστάσεων (ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, επεξεργασία) το άθροισμα των οποίων δίνει και ένα συνολικό δείκτη του επιπέδου δημιουργικής λειτουργίας του ατόμου (Στασινός και Παπαχρήστου, 1980).

Ψυχομετρικό τεστ δημιουργικότητας μπορούν να θεωρηθεί και το RAT (Remote Associates Test) των Mednick & Mednick (1967). Στόχος του είναι η αξιολόγηση της συνειρμικής σκέψης και κυρίως της λεκτικής ευχέρειας. Στον εξεταζόμενο παρουσιάζονται δύο ή τρεις λέξεις ερεθίσματα και του ζητείται να βρει μια επιπλέον λέξη που να συνδέεται με εκείνες σε μία σαφώς δημιουργική βάση (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1989).

Η αναπτυξιακή πορεία της δημιουργικότητας

Πρώιμες ενδείξεις δημιουργικής σκέψης μπορεί κάποιος να εντοπίσει στον τρόπο με τον οποίο τα βρέφη πιάνουν και χειρίζονται αντικείμενα καθώς επίσης και στην προσπάθειά τους να μιμηθούν τις εκφράσεις των άλλων ατόμων γύρω τους. Αυτές οι ενδείξεις μπορούν επίσης να παρατηρηθούν στην προσπάθεια που κάνουν τα βρέφη να διαφοροποιήσουν το σώμα τους από το περιβάλλον. Κατά την προσχολική ηλικία, η γλωσσική ανάπτυξη που πραγματοποιείται, ενισχύει σημαντικά την δημιουργική ικανότητα του παιδιού. Εμπειρικές έρευνες σχετικά με τον εγωκεντρικό λόγο περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σκέφτονται και επεξεργάζονται πληροφορίες αλλά και τη σχέση του εγωκεντρικού λόγου με τη δημιουργικότητα (Daugherty, White & Manning, 1994).

Με την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο παρατηρείται μια ξαφνική πτώση της δημιουργικότητας η οποία όμως είναι παροδική αφού η δημιουργική σκέψη βελτιώνεται με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1989). Η επόμενη περίοδος ύφεσης εμφανίζεται, σύμφωνα με τον Torrance (1968), περίπου στην Δ΄ δημοτικού. Με βάση την ανασκόπηση της αμερικανικής βιβλιογραφίας ο Πασσάκος (1977) αναφέρει ότι παρατηρείται μείωση της δημιουργικής σκέψης, ως προς την ευχέρεια και την πρωτοτυπία, μεταξύ της ΣΤ΄ Δημοτικού και της Β΄ Γυμνασίου (6th – 8th grade). Η μείωση αυτή αποδίδεται στις εξωτερικές πιέσεις που ασκούνται στο παιδί για συμμόρφωση και προσαρμογή.

Από την Β΄ Γυμνασίου, όμως έως περίπου την Β΄ Λυκείου (8th – 11th grade), η βελτίωση της δημιουργικής ικανότητας είναι συνεχής και σταθερή. Ωστόσο αυτό το πρότυπο ανάπτυξης δεν είναι γενικό, γιατί επηρεάζεται τόσο από ατομικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες: το φύλλο του ατόμου, τα διαφέροντά του, τις πολιτισμικές αξίες κ.λπ.

Στην ενήλικη ζωή, η πιο δημιουργική περίοδος φαίνεται να είναι η ηλικία των τριάντα ετών. Υπάρχουν όμως σημαντικές διαφορές ως προς τα διάφορα πεδία ενασχόλησης. Έτσι, π.χ. η δημιουργικότητα εμφανίζεται πιο νωρίς στον τομέα των μαθηματικών απ' ό,τι στον τομέα της φιλοσοφίας, που εκδηλώνεται αργότερα (Lehman, 1953). Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Gardner (1983), σπάνια μπορεί κανείς να συναντήσει άτομα με πρωτότυπη δημιουργική παραγωγή σε περισσότερους από έναν τομείς.

2. Υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας

Αφορά τις γνωστικές και συναισθηματικές αξιολογήσεις του ατόμου για τον εαυτό του. Οι αξιολογήσεις αυτές περιλαμβάνουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου στα γεγονότα ζωής καθώς και τις γνωστικές κρίσεις για την ικανοποίηση και την εκπλήρωση των προσδοκιών του (Carporale et al., 2007).

3. Ενδοπροσωπικός και εξωπροσωπικός έλεγχος (Locus of Control)

Η έννοια του ενδοπροσωπικού/εξωπροσωπικού ελέγχου (internal/external locus of control), έχει τις ρίζες της στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Rotter (1966, 1982) και εκφράζει μια γενικευμένη προσδοκία του ατόμου για τους παράγοντες που καθορίζουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες στη ζωή του.

Οι άνθρωποι με υψηλό ενδοπροσωπικό έλεγχο πιστεύουν ότι η έκβαση των γεγονότων εξαρτάται κυρίως από εσωτερικούς παράγοντες (πχ. ατομική προσπάθεια, κινητοποίηση, τροποποίηση συμπεριφοράς).

Αντίθετα, οι άνθρωποι με υψηλό εξωπροσωπικό έλεγχο πιστεύουν πως ό,τι τους συμβαίνει εξαρτάται κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες (όπως π.χ. οι εκάστοτε διαθέσεις των ισχυρών προσώπων, πεπρωμένο, τύχη).

4. Διερευνητικά ερωτήματα

- Διαφοροποιούνται και πώς οι επιδόσεις των μαθητών του δείγματος σε κάθε έναν από τους δείκτες της δημιουργικής σκέψης;
- Υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στη δημιουργική σκέψη, το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας και τον ενδοπροσωπικό – εξωπροσωπικό έλεγχο;
- Διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των μαθητών του δείγματος σε κάθε έναν από τους δείκτες της δημιουργικής σκέψης ανάλογα με το φύλο, την τάξη

φοίτησης, τον αριθμό αδελφών, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων;

5. Δείγμα – Ψυχομετρικά μέσα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 97 παιδιά (49 αγόρια και 48 κορίτσια) που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία του νομού Αττικής.

Πίνακας 1. Κατανομή των 97 παιδιών του δείγματος ως προς το φύλο και την ηλικία

ΦΥΛΟ	ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ						Σύνολο	
	Ε΄ δημοτικού		ΣΤ΄ δημοτικού		Β΄ γυμνασίου		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Αγόρια	14	28.6	11	22.4	24	49.0	49	100
Κορίτσια	8	16.7	13	27.1	27	56.3	48	100
Σύνολο	22	22.7	24	24.7	51	52.6	97	100

Τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων ήταν τα εξής:

Για τη δημιουργικότητα χρησιμοποιήθηκαν (2) δύο λεκτικά και δύο (2) μη λεκτικά τεστ (*Torrance, 1966*). Στο λεκτικό τεστ *Ασυνήθεις Χρήσεις* τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν τις πιθανές χρήσεις κοινών αντικειμένων. Αντίστοιχα στις *Συνέπειες* Τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν τι θα συνέβαινε μετά από κάποιο γεγονός.

Στα μη λεκτικά τεστ τα παιδιά έπρεπε να συμπληρώσουν *Ακανόνιστα Σχήματα* ή *Κύκλους* όπως εκείνα επιθυμούσαν.

Προσωπικός κωδικός: _____ Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Να γράψεις όσες περισσότερες ασυνήθεις χρήσεις μπορείς για τα παρακάτω κοινά αντικείμενα:

ένα τούβλο, μια εφημερίδα και ένα κοινό μολύβι.

Χρόνος για να απαντήσεις και τις 3 ερωτήσεις: 15 λεπτά.

1. ΤΟΥΒΛΟ

2. ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ

3. ΜΟΛΥΒΙ

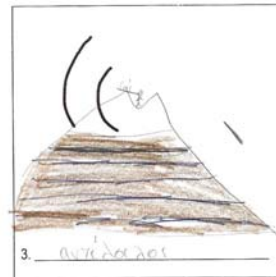
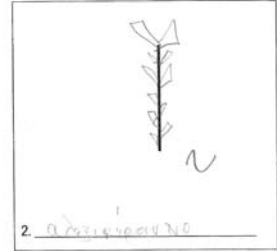
Προσωπικός κωδικός: 007 Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Στις παρακάτω σελίδες υπάρχουν μερικά σχήματα που είναι ασυμπλήρωτα.

Σε κάθε σχήμα μπορείς να χαράξεις με το μολύβι σου γραμμές για να κάνεις μία εικόνα που να έχει κάποιο νόημα..

Σκέψου μια εικόνα που δεν την έχει σκεφθεί κανείς άλλος. Όταν ολοκληρώσεις την εικόνα σου σκέψου ένα τίτλο γι' αυτή και γράψε τον δίπλα στον αριθμό της εικόνας..

Χρόνος για να απαντήσεις και τις 30 ερωτήσεις: 10 λεπτά



Για την εκτίμηση του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικού Αισθήματος Ευτυχίας (Oxford Happiness Questionnaire) (Hills & Argyle, 2002). Αποτελείται από είκοσι εννέα (29) προτάσεις (items), και χωρίζεται σε επτά(7) παράγοντες (ικανοποίηση από τη ζωή, ευεξία, ευχαρίστηση κλπ.).

Τέλος, για την αξιολόγηση του ενδοπροσωπικού – εξωπροσωπικού ελέγχου αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ενδοπροσωπικού - Εξωπροσωπικού Ελέγχου (Nowicki – Strickland, 1973)

Αποτελείται από σαράντα (40) προτάσεις (items) διχοτομημένες σε δύο (2) κατηγορίες: α) είκοσι (20) από αυτές αξιολογούν τον ενδοπροσωπικό έλεγχο και β) οι υπόλοιπες είκοσι (20) αξιολογούν τον εξωπροσωπικό έλεγχο.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η σύγκριση μεταξύ των διαστάσεων της δημιουργικότητας (λεκτική και μη-λεκτική) των αγοριών και των κοριτσιών έδειξε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση από τα αγόρια στη λεκτική δημιουργικότητα.

Η υπεροχή των κοριτσιών στην λεκτική δημιουργική σκέψη φαίνεται να σχετίζεται με τη γενικότερη υπεροχή των γυναικών στις γλωσσικές ικανότητες που είναι κοινώς αποδεκτή και παρατηρείται σε όλες τις ηλικίες (Παρασκευόπουλος, 1992).

Η σύγκριση της δημιουργικής σκέψης και του κέντρου ελέγχου έδειξε ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ λεκτικής δημιουργικής σκέψης, εξωπροσωπικού ελέγχου και κέντρου ελέγχου, συνολικά.

Μια πιθανή εξήγηση αυτής της διαφοροποίησης μπορεί να είναι το γεγονός ότι τα παιδιά με πιο ανεπτυγμένο τον εξωπροσωπικό έλεγχο να αισθάνονται λιγότερο την κοινωνική πίεση για συμμόρφωση και αυτό να οδηγεί σε μια μεγαλύτερη αυθόρμητη διάθεση και παρορμητικότητα.

Η σύγκριση της δημιουργικής σκέψης με την τάξη φοίτησης, τον αριθμό αδελφών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, έδειξε ότι:

Ως προς την τάξη φοίτησης οι μικρότεροι μαθητές τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερη επίδοση από τους μεγαλύτερους μαθητές.

Ως προς τα αδέλφια, η σύγκριση έδειξε ότι η δημιουργικότητα μειώνεται όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδελφών.

Το γεγονός ότι οι πρωτότοκοι έχουν καλύτερη επίδοση στις δοκιμασίες της δημιουργικής σκέψης από τους υστερότοκους, μπορεί να σημαίνει ότι το πρώτο παιδί μιας οικογένειας δέχεται μια ειδική μεταχείριση στα πρώτα χρόνια της ζωής του που επηρεάζει τις επιδόσεις του και στη δημιουργικότητα (Runco, 1987).

Επίσης, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τόσο υψηλότερη είναι η επίδοση των παιδιών του δείγματος. Η υπεροχή αυτή ενδεχομένως να σημαίνει ότι οι γονείς αυτοί, παρέχουν περισσότερα και ποικίλα ερεθίσματα, όσον αφορά την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων ή / και ότι χρησιμοποιούν έναν επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας (Bernstein, 1971), όπου ο λόγος έχει πιο σύνθετη μορφή και πιο προσωπικό χαρακτήρα (Πόρποδας, 1992).

Τέλος, δεν βρέθηκε κάποια συνάφεια μεταξύ του υποκειμενικού αισθήματος ευτυχίας και κάποιας άλλης μεταβλητής.

Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδεικνύουν την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με τον εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με δημιουργικές διαθεματικές δραστηριότητες καθιστά ενδιαφέρουσα την διενέργεια μελλοντικών ερευνών με σκοπό την αξιολόγηση της επίδρασης αυτών των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στη δημιουργική σκέψη του παιδιού.

Αναφορές – Βιβλιογραφία

Bartlett, F.C. (1958). *Thinking: An experimental and social study*. London: George Allen & Unwin Ltd.

- Caporale G. M., Georgellis Y., Tsiatsianis N., Yin Y. P., 2007, Income and Happiness across Europe: Do reference values matter?, Munich, CESIFO Working Paper No. 2146.
- Bernstein, Basil. Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London and Boston: Routledge and Kegan Paul, 1971.
- Christensen, P. R., M, P. R.. G Guilford. J. P. (1958). Consequences. Beverly Hills, C A Sheridan Psychological Services.
- Christensen. P. R.. Guilford. J. P.. Merrifield. P. R.. & Wilson. R. C. (1960). Alternate uses. Beverly Hills, CA: Sheridan Psychological Services.
- Edward De Bono (1997). Edward De Bono's direct attention thinking tools. Advanced Practical Thinking Training.
- Daugherty, M., White C. G. & Manning, B. H. (1994). Relationships among private speech and creativity measurements of young children. *Gifted Child Quarterly*, 38 (1), 21-26.
- Domino, G. (1971) 'Interactive effects of achievement orientation and teaching styles on academic achievement', *Journal of Educational Psychology*, 62: 427-431.
- Gardner, Howard (1983; 1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- Guilford J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Heller K. A., (1992), *Identifying and Counseling Gifted Students*, International Conference on Counseling and Guidance, Athens.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33 (2002) 1073–1082.
- Hunt, J. & Paraskevopoulos, J. (1980). Children' w psychological development as a function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities. *Journal of Genetic Psychology*, 136, 285-298.
- Kogan, N. (1974). Creativity and sex differences. *Journal of Creative Behavior*, 8(1), 1-14
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1989). Δημιουργική σκέψη. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό 2*, 1332-1336.
- Lehman, H. C. (1953). *Age and Achievement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mac Kinnon, D. (1962). The nature and nurture of creative talent. *The American Psychologist*, 17 (7), 484-495.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1993). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαρμαρινός, Ι. (1978). *Δημιουργικότητας και κοινωνικό-οικονομικών επιπέδων. Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Πανεπιστήμιον Αθηνών.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of creative process. *Psychological Review*, 69 (3), 220-232.
- Mednick, S. A. & Mednick, M. T. (1967). *Manual for the Remote Associates Test*. Boston: Houghton Mifflin.
- Milgram, R. M. & Milgram, N. A. (1976). Creative thinking and creative performance in Israeli students. *Journal of Educational Psychology*, 68, 55-259.
- Nowicki, Stephen & Strickland, Bonnie R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol 40(1), Feb 1973, 148-154.

- Ξανθάκου, Γ. (1999). Η δημιουργικότητα στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992). Ψυχολογία ατομικών διαφορών. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. & Τσιμπούκης, Κ. (1970). Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: Η φύσις και η μέτρησις της. Σχολείο και Ζωή, 18 (7, 8, 9, 10, 11).
- Πασσάκος, Κ. Γ. (1977). Η δημιουργική σκέψις εις την εφηβείαν. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1992). Γνωστική ψυχολογία (τ. 2). Αθήνα.
- Ποταμιάνος, Γρ. Α. (1997). Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1994). Research related to the Shoolwide Enrichment Triad Model. Gifted Child Quarterly, 38 (1), 7-20.
- Ross, A. O. (1964). The exceptional child in the family. New York: Grune & Stratton.
- Στο άρθρο: Collangelo, N. & Dettmann, D. F. (1983). A review of Research on Parents and Families of Gifted Children. Exceptional Children, 50 (1), 9-27.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80 (Whole No. 609).
- Rotter, J.B. (1982). The development and application of social learning theory. New York: Praeger.
- Runco, M. A. (1986 a). Flexibility and originality in childrens' divergent thinking. Journal of Psychology, 120, 345-352. In M. Runco (Ed) (1991). Divergent thinking. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Runco, M. A. (1986 b). The discriminant validity of gifted childrens' divergent thinking test scores. Gifted Child Quarterly, 30, 78-82. In M. Runco (Ed) (1991). Divergent thinking. New Jersey: Ablex Publishing Cororation.
- Runco, M. A. & Albert, R. S. (1986). The reliability and validity of ideational originality in the divergent thinking of academically gifted and non gifted children. Educational and Psychological Measurement, 45, 483-501. In Runco M. A. (Ed) (1991). Divergent thinking. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Staffieri, J. R. (1970). Birth order and creativity. Journal of Clinical Psychology, 26, 65-66.
- Στασινός, Δ. Π. & Παπαχρήστου, Π. (1981). Δημιουργική σκέψη: Η φύση και η μέτρησή της. Σχολείο και Ζωή, τ. 3, 4, 5, 6.
- A., Taylor, A. & Getzels, J. W. (Eds). Perspectives in Creativity. Chicago: Adline Publishing company.
- Torrance, E. P. (1962). Guiding creative talent. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Weisberg, P. S & Springer, K. J. (1961). Environmental factors in creative function. Archives of General Psychiatry, 12, 64-74.

Επιμόρφωση και σύγχρονες διδακτικές πρακτικές παραγωγής γραπτού λόγου: διερεύνηση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ηλείας

Καρατζάς Ανδρέας
Σχολικός Σύμβουλος –Δντης ΠΕΚ Πάτρας
andkaratza@sch.gr

Λιάπη Δήμητρα
Εκπαιδευτικός
liapid@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει «εκ του αποτελέσματος» το αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιτελεί αποτελεσματικά τον στόχο της ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθιστώντας τους ικανούς να χρησιμοποιούν τις νέες διδακτικές πρακτικές παραγωγής γραπτού λόγου μέσα στις τάξεις τους και μάλιστα όταν αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες αδυναμίες των μαθητών τους. Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου τα τελευταία χρόνια επηρεάστηκε τόσο από την επικοινωνιακή, όσο και από την κειμενοκεντρική προσέγγιση με αποτέλεσμα οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, που επιδιώκουν να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή γραμματοκεντρική προσέγγιση, να δίνουν έμφαση στη λειτουργική μελέτη αναδεικνύοντας τη σημασία του περικείμενου, εντός και εκτός τάξης, ως προς τη δόμηση επικοινωνιακά κατάλληλου κειμενικού λόγου. Παράλληλα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικός παράγοντας αλλαγής των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, μέσα από την αλλαγή των αναπαραστάσεων και των διδακτικών πρακτικών. Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο τα αποτελέσματα της έρευνάς μας στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ηλείας δείχνουν ότι η επιμόρφωσή τους δεν τους καθιστά ικανούς να αντιμετωπίζουν τις αδυναμίες των μαθητών τους κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις..

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η σκοποθεσία της διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας αναδεικνύει ως κεντρική την έννοια του γραμματισμού (literacy) (Κέκια, 2011). Οι βασικές θέσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από την έννοια του γραμματισμού επηρέασαν τις διδακτικές πρακτικές και οδήγησαν σε ένα νέο πλαίσιο διδακτικής γνωστό ως παιδαγωγική του γραμματισμού (Φτερνιάτη, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο η γλώσσα δεν εκλαμβάνεται ως αντικείμενο γνώσης αλλά ως

μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης και της κοινωνικής-πολιτιστικής πραγματικότητας, από την οποία διαμορφώνεται αλλά και διαμορφώνει. Στόχος της παιδαγωγικής του γραμματισμού είναι η κριτική γλωσσική επίγνωση (Clark and Dugdale, 2009), ενώ ως βασική μονάδα γραμματισμού εκλαμβάνει το κειμενικό είδος (genre) (Ιορδανίδου, 2006).

Με βάση τις νέες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου πολλές από τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της παραγωγής γραπτού λόγου ενσωματώθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στις οδηγίες των βιβλίων του δασκάλου και εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 2003 (Λιάπη, 2015). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γνωρίσουν το νέο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου που δίνει έμφαση στην κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση και να εφαρμόσουν διδακτικές πρακτικές συμβατές με το πλαίσιο αυτό όπως: *παρουσίαση πλαισίου καθορισμένων εξωκειμενικών παραγόντων, αξιοποίηση περιστάσεων επικοινωνίας, χρήση λόγου σε πραγματικές περιστάσεις, χρήση αυθεντικών κειμένων, σύνδεση πρόθεσης και γλωσσικών μέσων που χρησιμοποιούνται, προσαρμογή ύφους και μέσων λόγου ανάλογα με την περίπτωση, συστηματική παρουσίαση τύπων κειμένων και των χαρακτηριστικών τους, κ.ά.* (Λιάπη, 2015). Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι η βασική αρχή που διαπνέει τα ΑΠΣ είναι η ευελιξία στη χρήση διαφόρων διδακτικών πρακτικών εφόσον υποστηρίχθηκε ότι «η αλλαγή του προγράμματος σπουδών θα ήταν ευχερέστερη εάν οι παιδαγωγικές - διδακτικές πρακτικές, χρησιμοποιηθούν ως ευέλικτη μεθοδολογική προσέγγιση» (Παμουκτσόγλου, 2007, 81).

Παράλληλα, στα πλαίσια της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης – η οποία δυστυχώς σταμάτησε το 2010 λόγω αναστολής των διορισμών εκπαιδευτικών – και των επιμορφωτικών δράσεων των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γίνονται συνεχώς προσπάθειες διάχυσης των παραπάνω διδακτικών πρακτικών παραγωγής γραπτού λόγου με στόχο να καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς ικανούς και αποτελεσματικούς στη χρήση τους.

Ωστόσο, επειδή έχουμε διαπιστώσει μια δυσκολία των εκπαιδευτικών στην πλήρη μετακίνησή τους από την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση στη σύγχρονη κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου με αποτέλεσμα να επιβιώνουν διδακτικές πρακτικές της παραδοσιακής γραμματοκεντρικής προσέγγισης κατά τη μάθηση και διδασκαλία του γραπτού λόγου (Καρατζάς, 2015, 2014 : Λιάπη, 2015), το ερώτημα που απασχολεί την παρούσα εργασία είναι αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιτελεί αποτελεσματικά τον στόχο της ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθιστώντας τους ικανούς να χρησιμοποιούν τις νέες διδακτικές πρακτικές παραγωγής γραπτού λόγου μέσα στις τάξεις τους και μάλιστα όταν αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες αδυναμίες των μαθητών τους. Αν όχι, έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί σε ένα πρώτο στάδιο αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο ή καταφέρνει να αναδομήσει τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την παραγωγή του

γραπτού λόγου σε βαθμό που να αποτελούν πλαίσιο αναφοράς της διδακτικής τους δράσης κατά τη μάθηση και διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Έτσι, αφού αναφερθούμε αρχικά στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου και στη σχέση της επιμόρφωσης με την αλλαγή των αναπαραστάσεων και κατά συνέπεια των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε δεδομένα μιας έρευνάς μας⁹ σχετικά με τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές παραγωγής γραπτού λόγου που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Ηλείας στην Ε΄ τάξη με στόχο να δώσουμε μια πρώτη απάντηση στο παραπάνω ερώτημα.

2. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου.

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου επηρεάστηκε τόσο από την επικοινωνιακή, όσο και από την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Πρόκειται για προσεγγίσεις που επιδιώκουν να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή γραμματοκεντρική προσέγγιση με τη λειτουργική μελέτη και να αναδείξουν τη σημασία του περικείμενου, εντός και εκτός τάξης, ως προς τη δόμηση επικοινωνιακά κατάλληλου κειμενικού λόγου (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000). Παράλληλα, το γνωστικό μοντέλο προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου εστιάζει στις νοητικές διεργασίες που επιτελούνται κατά την σύνθεση του κειμένου. Η γραφή γίνεται αντιληπτή ως ο μετασχηματισμός των εμπειρικών αναπαραστάσεων σε ένα δομημένο κείμενο σύμφωνα με τις συμβάσεις της γραμματικότητας (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000).

Οι Flowers & Hayes ήδη από το 1981 δόμησαν και οργάνωσαν ένα μη γραμμικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου, το οποίο αποτελείται από τρία στοιχεία (García-Debanc & Fayol, 2002 : Ματσαγγούρας, 2001): α) *το περιβάλλον παραγωγής ή εργασίας*, το οποίο περιλαμβάνει όλα τα εξωτερικά στοιχεία, όπως είναι τα κίνητρα, οι λόγοι συγγραφής του κειμένου (θέμα, ακροατήριο κ.α.), καθώς και το κείμενο που έχει ήδη παραχθεί, β) *τη μακρόχρονη μνήμη του συντάκτη*, που είναι πηγή των γνώσεων του συγγραφέα όχι μόνο αναφορικά με το κείμενο αλλά και με το ακροατήριο (Αγαθοκλής & Χατζησαββίδης, 1997), γ) *τη διαδικασία συγγραφής*, η οποία περιλαμβάνει όλες τις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα για την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι διαδικασίες αυτές είναι ο σχεδιασμός, η μεταφορά και η αναθεώρηση υπό τον εκτελεστικό έλεγχο (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000). Πέρα από τα μη γραμμικά στοιχεία που προαναφέρθηκαν, οι Hayes & Flowers δομούν την συγγραφική δραστηριότητα σε τρία στάδια, το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό. Παρακάτω τα στάδια αυτά παρουσιάζονται

⁹ Η έρευνα έχει παρουσιαστεί στο Δ. Λιάπη, (2015). *Παραγωγή γραπτού λόγου και Γραμματική στην Ε΄ Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Π.Τ.Δ.Ε.

εφαρμοσμένα στους μαθητές και τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2001).

Η γνωστική δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων είναι αυτή που ενέχει την επεξεργασία των πληροφοριών και στη μετατροπή της γνώσης, ανάλογα με τις απαιτήσεις του κειμένου. Το μοντέλο των Bereiter και Scardamalia (1987) λαμβάνει υπόψη τόσο την ανάπτυξη της συνιστώσας του σχεδιασμού της παραγωγής λόγου, όσο και της πρόσβασης στη συντακτική εμπειρία. Αυτό συνεπάγεται ότι οι απαιτήσεις της παραγωγής γραπτού λόγου είναι προσαρμοσμένες ώστε να είναι σε θέση να συνθέσουν τα κείμενα οι συγγραφείς ανάλογα με το επίπεδό τους, από την άποψη του περιεχομένου και τη θέση τους στο κείμενο (Bereiter, 1987).

Το μοντέλο Kellogg αναπτύχθηκε το 1996 και περιγράφει τη γραπτή παραγωγή λόγου των ενηλίκων και είναι το μόνο που προσπαθεί να συνδυάσει την διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών με τη συντακτική διαδικασία (Kellogg, 2008). Με βάση το μοντέλο παραγωγής κειμένου Brown, των McDonald, Brown και Carr, ο Kellogg εντοπίζει τρεις συνιστώσες επεξεργασίας: τη σύνθεση-σχηματοποίηση, την εφαρμογή (εκτέλεση) και τον έλεγχο (Kress, 1994). Όπως έχει ήδη προταθεί από τους Hayes και Flowers (1980), τα συστήματα αυτά δεν απέχουν πολύ μεταξύ τους και μπορούν να ενεργοποιηθούν ταυτόχρονα, εάν τα αιτήματά τους δεν είναι πέρα από την περιορισμένη χωρητικότητα της μνήμης εργασίας (Kellogg, 1988). Το κύριο χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι ότι καταφέρνει να διερευνήσει και να αναδείξει την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στις διαδικασίες παραγωγής κειμένου και στη μνήμη εργασίας (Baynham, 2002).

Όσον αφορά την παιδαγωγική του γραμματισμού έχουν διαμορφωθεί διάφορες διδακτικές προτάσεις, οι οποίες συγκροτούν και τις αρχές της εν λόγω παιδαγωγικής, οι οποίες σε γενικές γραμμές είναι οι εξής: α) εφαρμογή μέσα στην τάξη πρακτικών γραμματισμού, που έχουν σύνδεση με γραμματισμούς τους οποίους συναντούν οι μαθητές στο οικογενειακό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους (Χατζησαββίδης, 2015), β) λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες γραμματισμού, από τις οποίες ξεκινούν οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα, γ) διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μαθησιακές στρατηγικές διευρύνουν τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη προς τις κατευθύνσεις που ορίζει ο γραμματισμός (Χατζησαββίδης, 2015), δ) ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση των γραμματισμών, ε) ενασχόληση με κείμενα που έχουν νόημα για τη ζωή και αποτελούν παρεμβάσεις στην κοινωνική ζωή, στ) δίνεται έμφαση στην έννοια του είδους λόγου, το οποίο προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη ενταγμένη κάθε φορά μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο διαμορφώνει και για το οποίο διαμορφώνεται (Χατζησαββίδης, 2015).

3. Επιμόρφωση και διδακτικές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου

Σύμφωνα με τον Perrenoud (1997), οι δεξιότητες συνιστούν τα κυρίαρχα ζητήματα της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η δεξιότητα δηλώνει την

ικανότητα ενός ατόμου να ανατρέχει στις γνώσεις τις οποίες διαθέτει και να δρα με βάση αυτές τις γνώσεις σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Μια δεξιότητα ορίζεται έτσι ως η «ικανότητα δράσης σε ένα ορισμένο τύπο κατάσταση, ικανότητα που στηρίζεται σε γνώσεις, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτές» (Perrenoud, 1997, 7). Προσθέτει επίσης ότι οι δεξιότητες είναι «*οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, τις οποίες έχουμε κατασκευάσει και συλλέξει σύμφωνα με την εμπειρία μας και την κατάρτισή μας*» (Perrenoud, 1997, 7). Για τον κοινωνιολόγο Le Goff (2003), η έννοια της δεξιότητας δείχνει ότι η επαγγελματική δραστηριότητα δεν αποτιμάται με ένα δίπλωμα, αλλά απαιτεί προσόντα και ικανότητες σε εργασιακό περιβάλλον (Le Goff, 2003, 24). Οι δεξιότητες που βεβαιώνονται από ένα δίπλωμα είναι για τον συγγραφέα σημαντικές αλλά δεν είναι το παν. Οι ικανότητες ύπαρξης και τεχνογνωσίας (*savoirs être et savoir-faire*) είναι επίσης πολύ σημαντικές γιατί πιστοποιούν επαγγελματικές δεξιότητες.

Ο Huber (1999), κατέδειξε σε τι οι αναπαραστάσεις είναι ταυτόχρονα απαραίτητες και αναπόφευκτες. Ο συγγραφέας αναφέρει τις εργασίες του Jodelet από το 1993 πάνω στις κοινωνικές αναπαραστάσεις σύμφωνα με τις οποίες κατασκευάζουμε αναπαραστάσεις που μας καθοδηγούν στο πώς ονομάζουμε, πώς ορίζουμε τις διαφορετικές μορφές της πραγματικότητάς μας, πώς τις ερμηνεύουμε, πώς τοποθετούμαστε σε αυτές, κ.ά. (Huber, 1999, 31). Σύμφωνα με τον Denis (1989), τον οποίο αναφέρει ο Ecalle (1998), ερευνητής στους γνωστικούς μηχανισμούς, οι αναπαραστάσεις συνιστούν εσωτερικεύσεις του περιβάλλοντος του ατόμου και των ενεργειών του μέσα σε αυτό το περιβάλλον. Αυτά τα μοντέλα χρησιμοποιούνται από το άτομο ως πηγή πληροφοριών για τον κόσμο και σαν εργαλεία ρύθμισης και προσανατολισμού των συμπεριφορών του (Ecalle, 1998).

Αναπαραστάσεις και πρακτικές είναι λοιπόν στενά συνδεδεμένες γιατί οι αναπαραστάσεις καθοδηγούν τις πρακτικές και οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις του εκπαιδευτικού πάνω στην παραγωγή του γραπτού λόγου καθοδηγούν τις συμπεριφορές του, δηλαδή τις διδακτικές πρακτικές του (Fleurentin, 2011). Στο πλαίσιο της εργασίας μας θεωρούμε λοιπόν ότι οι αναπαραστάσεις και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου είναι στενά συνδεδεμένες. Κάθε εκπαιδευτικός συνειδητά ή όχι αναφέρεται σε ένα μοντέλο μάθησης και διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου, το οποίο διαφοροποιείται ελαφρά ανάλογα με τις αναπαραστάσεις του καθενός και η αναφορά του αυτή καθοδηγεί τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει για την παραγωγή του γραπτού λόγου από τους μαθητές του. Συνεπώς, η επιμόρφωση είναι καθοριστικός παράγοντας αλλαγής των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, γεγονός που επισημαίνουν και οι Joyce κ.ά. (1997), οι οποίοι καταδεικνύουν ότι η αποτυχία των αναλυτικών προγραμμάτων οφείλεται αφενός στην αδυναμία στήριξής τους στην επιμόρφωση και αφετέρου στο περιεχόμενο των παιδαγωγικών - διδακτικών πρακτικών.

Σύμφωνα με τον Houperit (2005) διακρίνονται δυο βασικές αρχές που καθιστούν την επιμόρφωση αποτελεσματική: α) η ευθύνη των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και β) η εγγραφή της επιμόρφωσης στην ιστορία των εκπαιδευτικών. Η πρώτη αρχή αναφέρεται στην ανάγκη η επιμόρφωση να καθιστά τους επιμορφούμενους πραγματικά ενεργούς, να τους κάνει να αναλαμβάνουν υπεύθυνα οι ίδιοι την επιμόρφωσή τους διαλέγοντας αυτοί τις δράσεις που θα ακολουθήσουν, να τους επιτρέπει να διαπραγματεύονται τα περιεχόμενα και τους τρόπους επιμόρφωσής τους παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αρνηθούν από αυτά ότι δεν αντιστοιχεί στις επιθυμίες, στις ανάγκες τους. Η δεύτερη αρχή μιας αποτελεσματικής επιμόρφωσης είναι η ιστορία του εκπαιδευτικού, το παρελθόν του ως μαθητής και το παρελθόν του ως εκπαιδευτικός. Η ιστορία του εκπαιδευτικού, που δεν είναι άλλη από τις προσωπικές του πρακτικές ή τις πρακτικές που γνώρισε από την επαφή του με τους άλλους και δεν είναι πάντοτε έκδηλη. Ωστόσο δημιουργεί ένα δυνατό δίκτυο αναπαραστάσεων που επιδρά καθοριστικά στις διδακτικές του πρακτικές. Πρέπει λοιπόν η επιμόρφωση να δίνει στους επιμορφούμενους τους τρόπους και τα μέσα εξωτερίκευσης αυτών των αναπαραστάσεων και την αντιπαραβολή τους με θεωρητικές αναφορές, ώστε να συνειδητοποιήσουν το νόημα που δίνουν στην καθημερινή διδακτική τους πράξη. Πρέπει στη συνέχεια να τους παρέχει τη δυνατότητα να στοχαστούν πάνω στις αντιλήψεις που υπόκεινται των διδακτικών πρακτικών τους ώστε να τις δουν με διαφορετικό τρόπο. Οι θεωρίες μάθησης που έχει υιοθετήσει ο επιμορφούμενος, συνεχίζει ο Houperit, πρέπει να γίνουν αντικείμενο αναστοχασμού, γιατί αποτελούν τη βάση κάθε διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού.

4. Η έρευνά μας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας χρησιμοποίησε την ποσοτική προσέγγιση για την ανάλυση των στοιχείων που συγκέντρωσε η ερευνήτρια. Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης διεξήχθη με δειγματοληπτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα για τον καθορισμό του δείγματος χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός δυο μεθόδων δειγματοληψίας, η μέθοδος του διαθέσιμου δείγματος και η σκόπιμη δειγματοληψία. Η έρευνα χρησιμοποίησε ως εργαλείο για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων ένα κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνάς μας (N=120) συγκροτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία του Ν. Ηλείας και διδάσκουν ή έχουν διδάξει στην Ε΄ τάξη του δημοτικού τα τελευταία 3 χρόνια. Ο νομός Ηλείας έχει 95 δημοτικά σχολεία, σε αστικές, ημιαστικές και σε αγροτικές περιοχές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 08/02/2015 έως 07/03/2015.

4.1 Ευρήματα της έρευνάς μας

α) *Επιμόρφωση και παραγωγή γραπτού λόγου*

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 62,5%, έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για την παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ το 37,5% όχι. Το 78,7% των επιμορφωμένων δήλωσε ότι δε θεωρεί ότι η επιμόρφωση ήταν επαρκής για την εκπαίδευσή τους στην παραγωγή του γραπτού λόγου και μόνο το 21,3% τη θεωρεί επαρκή. Επίσης το 96,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν ότι επιθυμούν την παρακολούθηση και άλλων επιμορφωτικών σεμιναρίων για την παραγωγή του γραπτού λόγου και μόνο το 2,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν περαιτέρω επιμόρφωση.

β) Επιμόρφωση και γνώση του περιεχομένου των ΑΠΣ που αναφέρονται στην παραγωγή γραπτού λόγου

Στο ερώτημα «γνωρίζω το περιεχόμενο των ΑΠΣ της Ε΄ τάξης που αναφέρεται στην παραγωγή λόγου» παρουσιάστηκε μία τάση στους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι όσο περισσότερο παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια τόσο περισσότερο γνωρίζουν το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, που αναφέρεται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η ακριβώς αντίθετη τάση διαπιστώνεται για όσους δεν παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια, αφού από το 85% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι το γνωρίζουν πολύ – πάρα πολύ, το 70% είχε επιμορφωθεί, ενώ το 30% όχι. Αντίθετα, από το 15% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν το γνωρίζουν καλά, το 22% είχε επιμορφωθεί, ενώ το 78% όχι. Επιπλέον, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το 5% των επιμορφωμένων δηλώνει ότι δεν γνωρίζει πολύ-πάρα πολύ το περιεχόμενο των ΑΠΣ, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μη επιμορφωμένους είναι 31%.

γ) Διδακτικές πρακτικές παραγωγής γραπτού λόγου και επιμόρφωση

Κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας παρατηρήθηκαν κάποιες στατιστικά σημαντικές σχέσεις εξάρτησης ανάμεσα στο βαθμό επιμόρφωσης και στην εφαρμογή κάποιων διδακτικών πρακτικών.

Ειδικότερα:

- Στο ερώτημα σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις *περιστάσεις επικοινωνίας*, ώστε ο μαθητής να βρεθεί στο επίκεντρο του γεγονότος και να παράγει λόγο σχετικά με το γεγονός για το οποίο έχει προσωπική εικόνα και άποψη, το 93% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τις αξιοποιεί πολύ - πάρα πολύ. Από αυτούς το 65% είχε επιμορφωθεί ενώ το 35% δεν είχε λάβει επιμόρφωση. Αντίθετα, από το 7% που κατά δήλωσή τους δεν τις αξιοποιεί το 25% έχει επιμορφωθεί, ενώ το 75% όχι. Επιπλέον, το 3% όσων έχουν επιμορφωθεί δήλωσε ότι δεν εφαρμόζει την παραπάνω διδακτική πρακτική, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μη επιμορφωμένους ανέρχεται στο 14%.

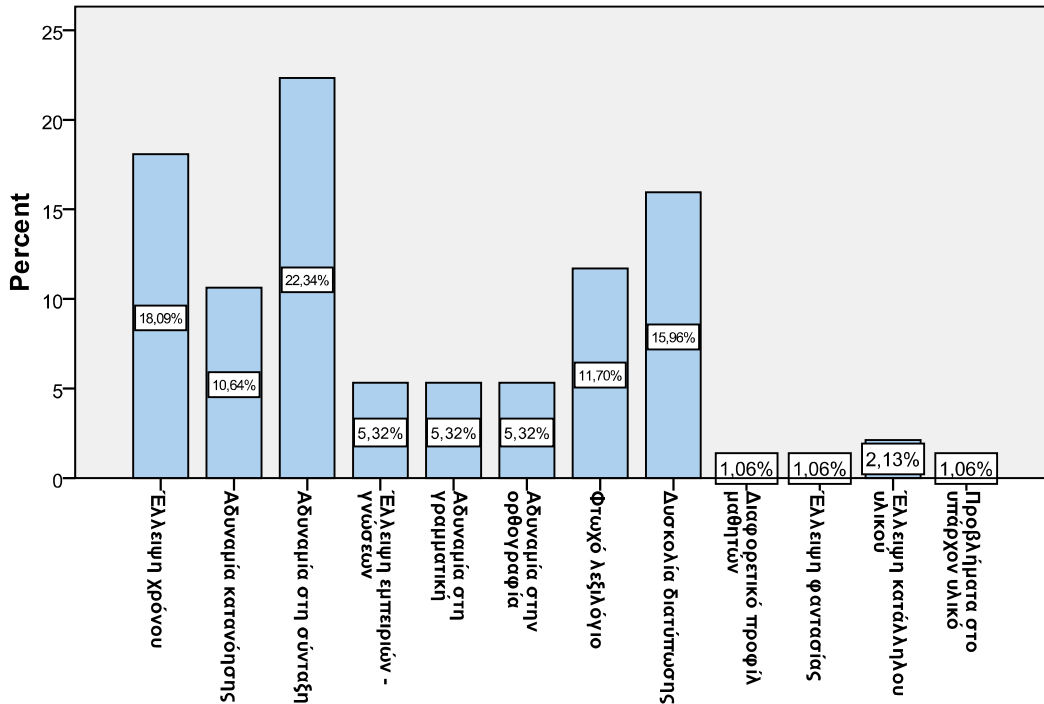
Επιπλέον, το 97% των επιμορφωμένων δήλωσε ότι εφαρμόζει την παραπάνω διδακτική πρακτική πολύ – πάρα πολύ, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μη επιμορφωμένους ανέρχεται στο 86%.

- Όσον αφορά τη χρήση *αυθεντικών κειμένων* κατά τη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου το 58% του δείγματος δήλωσε ότι αξιοποιεί αυτή τη διδακτική

- πρακτική πολύ-πέρα πολύ, εκ των οποίων το 71% είχε επιμορφωθεί, ενώ το 29% όχι. Αντίθετα, το 42% δήλωσαν ότι δεν αξιοποιούν αυτή τη διδακτική πρακτική, εκ των οποίων το 52% είχε επιμορφωθεί ενώ το 48% όχι. Επιπλέον από τους επιμορφωμένους το 35%, δήλωσε ότι δεν εφαρμόζει πολύ-πέρα πολύ αυτή την πρακτική, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μη επιμορφωμένους ανέρχεται στο 65%.
- Στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί προτείνουν στους μαθητές τους δραστηριότητες συνειδητοποίησης προσαρμογής του ύφους και των μέσων του λόγου τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 80% του δείγματος προτείνει τέτοιες δραστηριότητες πολύ-πέρα πολύ, εκ των οποίων το 69% έχει επιμορφωθεί ενώ το 31% δεν έχει. Αντίθετα, από το 20% του δείγματος που δεν τη χρησιμοποιούν σε υψηλό βαθμό, το 37,5% έχει επιμορφωθεί, ενώ το 62,5% όχι. Από τους επιμορφωμένους δεν κάνει χρήση αυτής της πρακτικής πολύ-πέρα πολύ το 12%, ενώ από τους μη επιμορφωμένους το 34%.
 - Τέλος, στη διερεύνηση του ζητήματος σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τα γραμματικά φαινόμενα κατά την επεξεργασία των κειμένων (κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής), μόνο το 68% του δείγματος δήλωσε ότι εφαρμόζει αυτή τη διδακτική πολύ-πέρα πολύ σε ποσοστό 68%, εκ των οποίων το 67,5% είχε επιμορφωθεί, ενώ το 32,5% δεν είχε λάβει κάποιας μορφής επιμόρφωση. Επιπλέον, το 72% των επιμορφωμένων χρησιμοποιεί πολύ-πέρα πολύ την παραπάνω διδακτική πρακτική, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μη επιμορφωμένους φτάνει μόλις το 58%.

δ) Προβλήματα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου - τρόποι αντιμετώπισης και επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί, αν και όχι στο σύνολό τους, επισήμαναν ως τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετώπισαν στην εφαρμογή του γραπτού λόγου τη *δυσκολία των μαθητών στη διατύπωση*, σε ποσοστό 50,04%, την *αδυναμία των μαθητών στη σύνταξη*, σε ποσοστό 46,74%, το *φτωχό λεξιλόγιο* σε ποσοστό 38,75%, την *αδυναμία στην ορθογραφία* σε ποσοστό 30,81%, την *έλλειψη του απαραίτητου διδακτικού χρόνου*, σε ποσοστό 26,22%, την *αδυναμία κατανόησης*, σε ποσοστό 20,64% και τέλος την *αδυναμία στη γραμματική* σε ποσοστό 20,5% .



Με αφορμή τις παραπάνω επισημάνσεις οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν και τις πρακτικές που εφαρμόζουν για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών τους. Οι πιο δημοφιλείς πρακτικές είναι η *διδασκαλία αυθεντικών κειμένων*, σε ποσοστό 37,62%, η *διδασκαλία της γραμματικής*, σε ποσοστό 32,01%, οι *επιπλέον ασκήσεις για γραμματική και συντακτικό*, σε ποσοστό 31,64, ο *εμπλουτισμός της γλώσσας*, σε ποσοστό 30,66% και η *συζήτηση*, σε ποσοστό 26,78%. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ως πιο δημοφιλή πρακτική αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών τους επιλέγουν τη διδασκαλία αυθεντικών κειμένων και ακολουθούν η διδασκαλία της γραμματικής και οι επιπλέον ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δραστηριότητες φιλιαναναγωγίας δηλώνει ότι υλοποιεί μόνο το 3,37% των εκπαιδευτικών. *Με εξαίρεση τη διδασκαλία των αυθεντικών κειμένων, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται σε πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.*

5. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνάς μας

Μελετώντας τα ευρήματα της έρευνάς μας προκύπτουν κάποιες πρώτες διαπιστώσεις για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, επιμορφωμένοι και μη, κατά τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου στην Ε΄ τάξη.

Καταρχήν, διαπιστώνεται μια έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην παραγωγή γραπτού λόγου, αφού το 62,5%, των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για την παραγωγή γραπτού λόγου. Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι η παρεχόμενη επιμόρφωση στην παραγωγή γραπτού

λόγου δεν θεωρείται επαρκής από το 78,7%, όσων συμμετείχαν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης. Επίσης, το 96,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν ότι επιθυμούν την παρακολούθηση και άλλων επιμορφωτικών σεμιναρίων για την παραγωγή του γραπτού λόγου, γεγονός που δηλώνει το αίσθημα ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου.

Μια θετική διαπίστωση αναδεικνύεται σε ότι αφορά τη γνώση του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, που απαιτούνται για την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας παραγωγής του γραπτού λόγου. Η γνώση αυτή φαίνεται ότι συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωση, αφού από το 85% που δήλωσε ότι γνωρίζει πολύ -πέρα πολύ τα ΑΠΣ το 70% είχε επιμορφωθεί, ενώ το 30% όχι. Ωστόσο, προβληματίζει το γεγονός ότι μετά από περίπου 15 χρόνια εφαρμογής των ΑΠΣ υπάρχει ακόμα ένα 15% του δείγματος που δηλώνει ότι δεν γνωρίζει τα ΑΠΣ και τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου.

Άμεση σύνδεση με την επιμόρφωση εντοπίστηκε και στην εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου, αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι τις εφαρμόζουν έχουν επιμορφωθεί σε ποσοστό 70% περίπου. Βέβαια προκαλεί εντύπωση ότι πολύ σημαντικές διδακτικές πρακτικές, όπως η χρήση αυθεντικών κειμένων κατά τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου και η ανάλυση των γραμματικών φαινομένων κατά την επεξεργασία των κειμένων, δηλώνεται ότι χρησιμοποιούνται μόνο από το 58% και από το 68% αντίστοιχα του συνόλου των εκπαιδευτικών, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με τη δήλωση ότι το 85% γνωρίζει πολύ-πέρα πολύ καλά το περιεχόμενο των ΑΠΣ.

Η ασυμφωνία των δηλώσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ γνώσης και χρήσης των ΑΠΣ διαφαίνεται ακόμη περισσότερο όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα κατά τη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου, αφού ανατρέχουν σε παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Τα τρία σημαντικότερα προβλήματα που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου είναι η δυσκολία των μαθητών στη διατύπωση, η αδυναμία τους στη σύνταξη, το φτωχό λεξιλόγιο. Οι τρεις πιο δημοφιλείς πρακτικές που δηλώθηκαν ότι εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν είναι πρώτα η διδασκαλία αυθεντικών κειμένων, η διδασκαλία της γραμματικής και οι επιπλέον ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεν ότι γνωρίζουν και εφαρμόζουν τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου, όμως όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν καταφεύγουν σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αφού μόνο η μία από τις τρεις πιο δημοφιλείς πρακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων εντάσσεται στις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και επιπλέον εφαρμόζεται μόλις από το 37,62% των εκπαιδευτικών. Αξίζει να

σημειωθεί ότι μια από τις πιο σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, οι δραστηριότητες φιλιανγνωσίας, προτάθηκε ως λύση μόνο από το 3,37% των εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυση και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας μας για τα ΑΠΣ και τις διδακτικές πρακτικές που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου, γίνεται φανερό ότι, ή δεν γνωρίζουν πραγματικά ή τα γνωρίζουν μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά δεν είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν. Έτσι, γίνεται φανερό ότι όποια επιμόρφωση έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία παραγωγή του γραπτού λόγου δεν ήταν επαρκής, γεγονός που δηλώνει άλλωστε το 78,7% των επιμορφωμένων, και υπάρχει ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης, όπως άλλωστε δηλώνει ότι επιθυμεί το 96,7% των εκπαιδευτικών.

6. Προτάσεις

Όπως καταδεικνύεται από την έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί έχουν θεωρητική γνώση των ΑΠΣ και σύγχρονων διδακτικών μεθόδων αλλά υστερούν στην πρακτική εφαρμογή τους, γεγονός που μας οδηγεί σε ορισμένες προτάσεις για τη μελλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

- Οι επιμορφώσεις θα πρέπει να είναι μεθοδικές και στοχευμένες. Πριν την οργάνωση τους θα πρέπει να προηγείται η διερεύνηση των αναγκών των προς επιμόρφωση εκπαιδευτικών και να δίνεται έμφαση στην αναδόμηση των θεωρητικών μοντέλων (των αναπαραστάσεών τους) μέσα από την πρακτική εφαρμογή τους.
- Να δίνεται έμφαση κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όχι μόνο στον αναστοχασμό των θεωρητικών αναπαραστάσεών τους για την παραγωγή γραπτού λόγου με στόχο την τροποποίησή τους υπό το πρίσμα των νέων επιστημονικών εξελίξεων αλλά κυρίως στον αναστοχασμό των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν στην παραγωγή του γραπτού λόγου με στόχο την κατανόηση των υποκείμενων αναπαραστάσεων και μοντέλων που ρυθμίζουν τη διδακτική τους πράξη.
- Η επιμόρφωση να μην έχει έναν γενικό προσανατολισμό ως προς τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές γραπτού λόγου, αλλά να στοχεύει στην ανάδειξη του τρόπου εφαρμογής τους σε συγκεκριμένες περιπτώσεις αδυναμιών των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.
- Οι επιμορφώσεις πρέπει να είναι περιοδικές και ενδοσχολικές. Θα πρέπει να υπάρξει πρόβλεψη ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, σε τακτά χρονικά διαστήματα, τόσο σε εθνική κλίμακα όσο και σε τοπικό επίπεδο. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να ληφθεί ώστε οι επιμορφώσεις να διαμορφώνουν ένα αναστοχαστικό πλαίσιο των διδακτικών πρακτικών μέσα στην καθημερινή πράξη, μέσα στην τάξη.

- Τέλος, προκρίνουμε ως αναγκαιότητα την πρόβλεψη μεθόδων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των επιμορφώσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται.

Βιβλιογραφία

- Αγαθοκλής, Χ., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Φύση και λειτουργία της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Στο Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. (σσ. 37-57). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Ιορδανίδου, Α. (2006). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: κείμενο-συμφραζόμενα-γραμματική. Ανάκτηση May 25, 2007, από www.kesea-tpe.com
- Ιορδανίδου, Α., & Φτερνιάτη, Α. (2000). Επιστημονικές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Πατάκης.
- Καρατζάς, Α. (2015). Η τάξη ως χώρος νοηματοδότησης της αναγνωστικής δραστηριότητας και οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της Ηλείας, στο Νέος Παιδαγωγός, 5, 69-83.
- Καρατζάς, Α. (2014). Η αναγνωστική κατανόηση: διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Δ. Μαλαφαντής, Ε. Π. Γαλανάκη, Α. Ι. Παμουκτσόγλου (επιμ.), Πρακτικά ΙΕ΄ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, (International Scientific Conference eRA-8, The Synergy Forum), Η Συμβολή της Τεχνολογίας στην Επιστήμη, την Οικονομία, την Κοινωνία και την Εκπαίδευση, Αθήνα, σ. 610-620.
- Κέκια, Α. (2011). Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Λιάπη, Δ. (2015). Παραγωγή γραπτού λόγου και Γραμματική στην Ε΄ Δημοτικού. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Π.Τ.Δ.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή Αφού Σκέφτονται γιατί δεν Γράφουν. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). Ο ρόλος των παιδαγωγικών – διδακτικών πρακτικών στο πρόγραμμα σπουδών και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007. ISSN: 1790-8574 78.
- Φτερνιάτη, Α. (2001). Αποτελέσματα Προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας». Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων 4 (σσ. 134-144). Αθήνα: Εκδ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2015). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας, (σσ. 9). Προσπελάστηκε στις 15/01/2016 στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia108.pdf>
- Baynham, M. (2002). Πρακτικές γραμματισμού. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Bereiter, C. &. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum.

- Clark, C., & Dugdale, G. (2009). *Young people's writing: Attitudes, behaviour and the role of technology*. London: National Literacy Trust.
- Ecalte, J. (1998). *L'école un monde intersubjectif de représentations entrecroisées*. *Revue française de pédagogie*, τομ. 122, 5-17. Προσπελάστηκε στις 05/10/11 στη διεύθυνση http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1998_num_122_1_1132
- Fleurantin, S. (2011). *Enseigner l'écriture au cycle 3: Rapports entre les conceptions didactiques de la formation professionnelle initiale, les textes officiels et les représentations des enseignants*. Thèse du Doctorat en Sciences de l'Education, UNIVERSITE NANCY 2.
- Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). *Apports et limites du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite*. *Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens*, *Revue Pratiques*, 115-116.
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets*. *La pédagogie du projet-élève*, (pp. 31 ; 42-43). Lyon : Chronique Sociale.
- Houpert, D. (2005). *En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? Cahiers Pédagogiques : Dossier "Enseigner, un métier qui s'apprend", N°435*. Προσπελάστηκε 20/12/2015 στη διεύθυνση <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>
- Kellogg, R. (1988). *Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 355-365.
- Kellogg, R. (2008). *Training writing skills: A cognitive developmental perspective*. *Journal of Writing Research*, 1, 1-26.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Le Goff, J.-P. (2003). *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, (p.24 ; 29-31). Paris : La découverte.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris : ESF éditeur.

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

“Περί Ορέξεως Κολοκυθόπιτα,,. Υλοποιώντας ένα σχέδιο εργασίας για την αποδοχή της διαφορετικότητας & την προώθηση των ποικίλων μορφών γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο

Γεωργούλα Μαρία
Προϊσταμένη 1/θ Νηπ/γείου Ψυχικού Σερρών - Νηπιαγωγός
mairxhal22@gmail.com

Γκουτρουμανίδου Παγώνα
Σχολική Σύμβουλος Π.Α., Μ.Εδ. στις Επιστήμες της Αγωγής
pagonagk@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα καταγράφεται πλέον ως πολύ-πολιτισμική. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί με τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος που θα ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας με πρακτικές συμπερίληψης και θα προτάσσει εκπαιδευτικές πολιτικές ισότητας και δημοκρατίας. Το Νηπιαγωγείο συνιστά κατάλληλο πλαίσιο πραγμάτωσης τέτοιων πρακτικών μέσω της υλοποίησης σχεδίων εργασίας, όπως το παρακάτω, όπου μια κολοκύθα γίνεται η αφορμή για ένα γευστικό πολιτιστικό ταξίδι σε λαούς, χώρες, τα ήθη, τα έθιμα και την κουλτούρα τους. Παράλληλα, αναδεικνύεται μια εναλλακτική προσέγγιση του τρόπου συλλογής, καταγραφής, αποτίμησης και παρουσίασης του υλικού που παράχθηκε από τα παιδιά, σε ένα ειδικά διαμορφωμένο Iarbook.

Λέξεις κλειδιά: Σύγχρονο σχολείο, σχέδιο εργασίας, αποδοχή διαφορετικότητας, πρακτικές συμπερίληψης, Νηπιαγωγείο, Iarbook, γραμματισμός, Ν.Τ..

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα φαινόμενο που μετασχηματίζει δυναμικά τις σύγχρονες κοινωνίες, γεγονός που καθιστά επιτακτική τη διαφοροποιημένη οπτική διαχείρισης της ετερότητας, αλλά και γενικότερα την εμπέδωση διαδικασιών κοινωνικής ένταξης και συμπερίληψης (Τριλίβα, και συν., 2015· Αρβανίτη, 2013). Η προοδευτικά αυξανόμενη πολυπολιτισμική πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης υπαγορεύει την ανάγκη διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών που θα αναγνωρίζουν και θα στηρίζουν ουσιαστικά την πολιτισμική πολυμορφία μέσα από έναν παραγωγικό διάλογο που θα προωθεί την αλληλοαποδοχή, τον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας, την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και στην κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή (Νικολάου, 2007). Θα στοχεύει, επίσης, στην ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και θα επιδιώκει εν τέλει να αναδιαρθρώσει και να μετασχηματίσει το πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο της σχολικής εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Προς την κατεύθυνση αυτή οι νεότερες θεωρητικές παραδοχές και τα ερευνητικά πορίσματα υποστηρίζουν τη συμπεριληπτική και μετασχηματιστική

διαπολιτισμική προσέγγιση που επικεντρώνεται σε τρία επίπεδα εκπαιδευτικού σχεδιασμού: τη σχολική κοινότητα μάθησης, το πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική πρακτική/διαφοροποιημένη διδασκαλία (Kalantzis & Core, 2013· Αρβανίτη, 2013· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποσκοπεί στην υπερπήδηση των εμποδίων που δημιουργούν προσκόμματα στη συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι διαφέρουν ως προς το φύλο, την εθνικότητα, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αναπηρία ή την επίδοση. Οι ιδιαιτερότητες των μαθητών λειτουργούν πλέον ως αφορμή και όχι ως τροχοπέδη προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των εκπαιδευτικών δομών, με την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες του κάθε ενός μαθητή, την ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μοντέλων δράσης καθώς και την προώθηση της διδασκαλίας μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Αγγελίδης, & Αβραμίδου 2011). Το σχολικό πλαίσιο εκλαμβάνεται ως «κοινότητα ή οργανισμός μάθησης» (Kalantzis & Core, 2013), με πρακτικές που αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες όλων των μαθητών, ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους, υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση, επικεντρώνονται σε βιωματικές παιδο-κεντρικές προσεγγίσεις με την υλοποίηση διαδραστικών projects, προϋποθέτουν ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς και επιδιώκουν την επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της κοινωνικής διαστρωμάτωσης ή αναπηρίας, της εθνικότητας ή του φύλου, (Αρβανίτη, 2013· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Σε συνάρτηση με αυτές τις παραδοχές, καθίσταται άμεση προτεραιότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών των σύγχρονων κοινωνιών η διασφάλιση στην πρόσβαση ίσων ευκαιριών καθώς και το δικαίωμα των μαθητών διαφόρων ικανοτήτων να λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο της συμπερίληψης.

Το σύγχρονο Νηπιαγωγείο αφουγκράζεται τις ανακατατάξεις στα κοινωνικο-πολιτισμικά τεκταινόμενα και επαναπροσαναλίζει τη σκοποθεσία του, υιοθετώντας συμπεριληπτικές πρακτικές και τη φιλοσοφία της διαθεματικής προσέγγισης στη σχολική κουλτούρα, προτείνοντας μάλιστα, την προωθημένη μορφή της διαθεματικότητας, τα αναδυόμενα σχέδια εργασίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2006· Ματσαγγούρας, 2003· Κουτσουβάνου, και συν., 2007), ως ιδανικό τρόπο επίτευξης των στόχων της συμπεριληπτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Kalantzis & Core, 2013· Αρβανίτη, 2013· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Σε συμπόρευση με τα παραπάνω, υλοποιήθηκε και το σχέδιο εργασίας που αναπτύσσεται στη συνέχεια. Επιπροσθέτως, στοχεύσαμε στη δυναμική της υποβολής ερωτημάτων από τα νήπια ως σύγχρονης παιδαγωγικής αντίληψης που εμπλέκει ενεργά τα παιδιά στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Μπιρμπίλη, 2008), καθώς και στην αξιοποίηση κάθε ευκαιρίας για την ανάδυση και προσέγγιση των ποικίλων μορφών γραμματισμού από τα νήπια (γλωσσικού, μαθηματικού, επιστημονικού, οπτικού, εικαστικού/πολιτισμικού & γραμματισμού Ν.Τ.)(ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2006· Ματσαγγούρας, 2003). Τέλος, αναδεικνύεται μια εναλλακτική προσέγγιση του τρόπου συλλογής, καταγραφής και παρουσίασης του υλικού που παράχθηκε από τα

παιδιά (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008), σε ένα ειδικά διαμορφωμένο Iarbook (wikipedia, 2016), ως αποτίμηση των επιτευγμάτων των νηπίων από τη συμμετοχή τους στο σχέδιο εργασίας.

Σχεδιασμός και υλοποίηση του σχεδίου εργασίας

Το Νηπιαγωγείο του Ψυχικού εδρεύει σε αγροτική περιοχή του Ν. Σερρών και διαχρονικά δέχεται μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, με αποτέλεσμα να έχει διαμορφωθεί μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και δυναμική που απαιτεί διδακτικές προσεγγίσεις με διευρυμένη οπτική. Κατά συνέπεια, επιβάλλεται επαναπροσανατολισμός των στόχων στον Προγραμματισμό Έργου και Δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου, ώστε να υλοποιούνται δράσεις που ενισχύουν την αποδοχή της ετερότητας, προάγουν τον διαπολιτισμικό διάλογο και εξομαλύνουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Τσιούμης, 2003). Παράλληλα, λαμβάνεται μέριμνα για τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προσφέρεται για διερευνήσεις, πειραματισμούς και ανακαλύψεις, ενθαρρύνει την έκφραση του λόγου και της σκέψης των παιδιών, επιτρέπει και προτρέπει την έκφραση της δημιουργικότητας και προωθεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2006· Ματσαγγούρας, 2003· Κουτσουβάνου, και συν., 2007). Με αυτό το σκεπτικό, όταν τον Οκτώβριο έκανε την εμφάνισή της μια κολοκύθα στο Νηπιαγωγείο, το θεωρήσαμε εξαιρετική ευκαιρία για την πραγματοποίηση τέτοιων δράσεων. Οι αυθόρμητες εκδηλώσεις και τα ερωτήματα των νηπίων (*«Τι είναι αυτό; Είναι πολύ μεγάλη! Η γιαγιά μου κάνει την πιο νόστιμη κολοκυθόπιτα!»*) στάθηκαν η αφορμή για να ξεκινήσουμε την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας.

Με σκοπό τη διερεύνηση του ενδιαφέροντος των νηπίων, τα ενθαρρύναμε να διατυπώσουν τις απόψεις και τις γνώσεις τους σχετικά με την κολοκύθα (*«Στη Σταχτοπούτα είχε μια κολοκύθα! Να παίξουμε την κολοκυθιά!»*) αλλά και τα ερωτήματα τους (*«Είναι φρούτο ή λαχανικό; Τι σχέση έχει με τα κολοκυθάκια; Είναι η μαμά τους; Είναι το μεγαλύτερο φρούτο ή λαχανικό στον λαχανόκηπο ή υπάρχει κάποιο πιο μεγάλο από αυτήν; Πώς είναι από μέσα;»*)(Μπιρμπίλη, 2008). Όλα τα παραπάνω τα καταγράψαμε σε ιστόγραμμα που αποτέλεσε τη βάση για την περαιτέρω εξέλιξη του project. Στη συνέχεια, επιχειρήσαμε μια συστηματική γνωριμία με την κολοκύθα, αρχικά εξωτερικά. Με κατάλληλες ερωτήσεις προτρέπαμε στη συστηματική παρατήρηση και την ακρίβεια των περιγραφών σχετικά με το χρώμα και το σχήμα, στο σχηματισμό αλλά και τον έλεγχο υποθέσεων σχετικά με το βάρος και το μήκος της. Τα νήπια προέβησαν σε μετρήσεις με τη χρήση εργαλείων που επέλεξαν τα ίδια (κορδέλες, τουβλάκια, πέτρες), αλλά και συμβατικών εργαλείων μέτρησης (μετροταινία, ζυγαριά κουζίνας και επιδαπέδια), τα οποία εφαρμόστηκαν συγκριτικά τόσο στην κολοκύθα όσο και στα νήπια. Καταγράψαμε τις μετρήσεις και κάναμε συγκρίσεις που αφορούσαν το βάρος των νηπίων και της κολοκύθας. Κάναμε διατάξεις από το ελαφρύτερο στο βαρύτερο

(εκτιμήσεις – συγκρίσεις – διατάξεις μεγεθών ως προς το βάρος) (Γλωσσικός & Μαθηματικός γραμματισμός).

Η κολοκύθα, ως νέο αντικείμενο επεξεργασίας, έγινε αφορμή για δραστηριότητα φωνημικής επίγνωσης αναφορικά με το αρχικό φώνημα /κ/ και καταγραφής των λέξεων που ανακαλύψαμε με το ίδιο αρχικό φώνημα σε λίστα. Επίσης, εμπλούτισε το αλφαβητάρι μας στην ανάλογη θέση του γράμματος «κ» με εικονική και γραφική αναπαράσταση (εικαστικός & γλωσσικός γραμματισμός).

Μια ποικιλία από κολοκύθες που έφεραν τα νήπια οδήγησε σε επισταμένες παρατηρήσεις, συγκρίσεις και καταγραφές κοινών αλλά και διαφορετικών στοιχείων. Το ενδιαφέρον των νηπίων μετατοπίστηκε στη συνέχεια στο εσωτερικό τους περιεχόμενο. Με υποστηρικτικές παρεμβάσεις ωθήσαμε τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις, να προτείνουν κατάλληλα εργαλεία κοπής τους (ονοματολογία & χρήση διαφόρων εργαλείων) και να ελέγξουν κατόπιν την ορθότητα των προτάσεών τους. Τα σπόρια από τις κομμένες κολοκύθες έδωσαν κίνητρο για νέες συγκρίσεις, ομαδοποιήσεις και αντιστοιχίσεις αλλά και αισθητηριακές ασκήσεις γεύσης με ωμούς, ψημένους, ανάλατους και αλατισμένους κολοκυθόσπορους. Θέτοντας το ερώτημα στα νήπια «*Τι μπορούμε να κάνουμε με τα σπόρια της κολοκύθας;*», τα παροτρύναμε στη διατύπωση προτάσεων, σε διερεύνηση και πειραματισμό για να καταλήξουμε στην καλλιτεχνική δημιουργία με την κατασκευή κολλάζ από τα διάφορα είδη κολοκυθόσπορων. Επισκεφτήκαμε, επίσης, το δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο του προγράμματος μετάβασης που υλοποιείται παράλληλα, για να δούμε την έκθεση των έργων με κολοκυθόσπορους που φιλοτέχνησαν οι μαθητές στο μάθημα των εικαστικών (γλωσσικός, επιστημονικός & εικαστικός γραμματισμός).

Στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών και της μελέτης του φυσικού περιβάλλοντος, τα νήπια κλήθηκαν να διαλέξουν ένα κολοκυθοσποράκι και να το σπείρουν. Ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν και να ελέγξουν υποθέσεις όπως «*τι θα γίνει αν σπείρουμε έναν ψημένο κολοκυθόσπορο; έναν αποφλοιωμένο; ποιος θα φυτρώσει πιο γρήγορα; τι νομίζετε ότι χρειάζεται το σποράκι για να μεγαλώσει;*» (Μπιρμπίλη, 2008). Το κάθε νήπιο υιοθέτησε το γλαστράκι του και ήταν υπεύθυνο για την εξέλιξή του. Στο μεταξύ, πραγματοποιήσαμε μια επίσκεψη σε έναν κοντινό κήπο με κολοκυθιές για να δούμε από κοντά το τελικό στάδιο της ανάπτυξης του φυτού. Μετά από κάποιο διάστημα, τα νήπια παρουσίασαν στην ολομέλεια τα φυτά τους και ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν τις παρατηρήσεις τους και να συγκρίνουν τις υποθέσεις τους με τα συμπεράσματά της έρευνάς τους. Με αυτή τη διαδικασία τα νήπια ήταν έτοιμα πια να αποτυπώσουν τον κύκλο ζωής της κολοκύθας στο ...κολοκυθοβιβλιαράκι τους (χρονική εξέλιξη) (γλωσσικός, επιστημονικός & εικαστικός γραμματισμός).

Η επίσκεψη στο χώρο του Νηπιαγωγείου γιαγιάς νηπίου, κατόπιν προτάσεως του ίδιου του παιδιού, με σκοπό να μας παρασκευάσει μια παραδοσιακή ελληνική κολοκυθόπιτα, προσέφερε ουσιαστικά προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης δικτύου συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον των νηπίων. Με αφορμή αυτό το

γεγονός, ανατρέξαμε σε βιβλία συνταγών, αναζητήσαμε τη συνταγή, καταρτίσαμε λίστα με τα απαιτούμενα υλικά και τη διαδικασία παρασκευής (κειμενικά είδη: συνταγή, απαριθμητικό κείμενο & κείμενο με οδηγίες), κάναμε μετρήσεις και ζυγίσεις (γλωσσικός & μαθηματικός γραμματισμός). Στον ενδιάμεσο χρόνο αναμονής, μέχρι να ψηθεί η κολοκυθόπιτα και να τη δοκιμάσουμε, η γιαγιά του νηπίου μας μίλησε για ένα παλιό παραδοσιακό παιχνίδι «Την κολοκυθιά». Ανατρέξαμε στα βιβλία που φιλοξενούμε στη βιβλιοθήκη μας και διαβάσαμε από το παλιό αναγνωστικό το σχετικό κείμενο το οποίο μας έδωσε την αφορμή για μια ποικιλία δραστηριοτήτων σχεδόν από όλες τις μαθησιακές περιοχές. Μιλήσαμε για τα παραδοσιακά παιχνίδια, ομαδικά και μη, για τους κανονισμούς που διέπουν ένα παιχνίδι, μάθαμε λαχνίσματα για να βγάζουμε την μάνα, μιλήσαμε για τις φροντίδες που χρειάζεται ένα περιβόλι, αντιστοιχίσαμε δέντρα και καρπούς, φυτά με σπόρους, μάθαμε τα λόγια, μοιραστήκαμε ρόλους και αριθμούς και το παίξαμε πολλές φορές (γλωσσικός, μαθηματικός & εικαστικός/πολιτιστικός γραμματισμός). Τα νήπια ανακάλεσαν από τη μνήμη τους το γεγονός ότι σε ένα ακόμη βιβλίο που φιλοξενούμε στη βιβλιοθήκη μας με τίτλο «Η σοφή ελιά», πρωταγωνιστεί μια τεράστια κολοκύθα. Ανασύραμε το βιβλίο, το διαβάσαμε ξανά και αξιοποιώντας το επιχειρήσαμε να προσεγγίσουν τα νήπια την έννοια της δημοκρατίας, να ανταλλάξουν απόψεις, να επιχειρηματολογήσουν αλλά να μιλήσουμε και για τη χώρα όπου γεννήθηκε, την Ελλάδα. Το περιεχόμενο του παραμυθιού προσέφερε τη δυνατότητα έκφρασης σε ένα εύρος καλλιτεχνικών δράσεων (δραματοποίηση της ιστορίας, δημιουργία ομαδικού κολλάζ, κουκλοθέατρο με αυτοσχέδιες κούκλες από γλωσσοπίεστρα) (γλωσσικός & εικαστικός γραμματισμός).

Αναρωτηθήκαμε στη συνέχεια πώς θα ήταν άραγε αν ο καθένας έκανε τη δικιά του, προσωπική «πίτα». Τι υλικά θα επέλεγε; Σκεφτήκαμε να αποτυπώσουμε στο χαρτί μια πιθανή εκδοχή της, όπου στο κάθε κομμάτι ο καθένας θα έβαζε τα υλικά που αυτός θα προτιμούσε: το αγαπημένο του χρώμα, φαγητό, παιχνίδι, ζώο ή ό, τι άλλο αυτός θα ήθελε. Μπορεί να είχε κι ένα «μυστικό συστατικό» που θα την διαφοροποιούσε από τις υπόλοιπες και μόνο αυτός θα μπορούσε να το διακρίνει. Στο τέλος συγκρίναμε τις διάφορες πίτες και παρατηρήσαμε πώς καμιά δεν ήταν ίδια με την άλλη. Η καθεμιά ήταν ξεχωριστή, όπως δηλαδή και οι άνθρωποι. Με τη δραστηριότητα αυτή, που θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε κατασκευή διαφοροποιημένου ατομικού πορτραίτου επιλογών, τα νήπια συνειδητοποίησαν το δικαίωμα στις προσωπικές επιλογές και πώς αυτές συνθέτουν τη μοναδικότητα του καθενός μας (γλωσσικός & εικαστικός γραμματισμός) (φωτογραφία 1^η).

Αποσκοπώντας στην αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών νηπίων, στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους και στην ενδυνάμωση των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων με το οικογενειακό πλαίσιο, κλήθηκαν οι μητέρες τους στο νηπιαγωγείο, οι οποίες μας μίλησαν για σχετικά έθιμα στη χώρα τους, μας τραγούδησαν παιδικά τραγούδια στη γλώσσα τους (αλβανική) και μας κέρασαν παραδοσιακά εδέσματα που με έκπληξη διαπιστώσαμε πόσο μοιάζουν με τα

ελληνικά. Η επίσκεψη των μητέρων των αλλοδαπών νηπίων έδωσε έναυσμα για νέες δράσεις. Αναδύθηκε η ανάγκη της ανάρτησης του παγκόσμιου χάρτη ώστε να προσδιορίσουμε σ' αυτόν τη θέση των δύο χωρών καθώς και να τις εντοπίσουμε στην υδρόγειο σφαίρα. Μιλήσαμε για τη γειτνίασή τους και τα κοινά στοιχεία των δύο λαών. Γνωρίσαμε τις σημαίες των δύο λαών και μάλιστα, διέκριναν τον χαρακτηριστικό δικέφαλο αετό, εθνικό σύμβολο της Αλβανίας, ως κοινό χαρακτηριστικό με αυτόν που απεικονίζεται στη σημαία της Εκκλησίας της Ελλάδας. Κολλήσαμε μια φωτογραφία της κολοκυθόπιτας ως σημείο αναφοράς στη θέση της Ελλάδας και τη λέξη κολοκύθα στα αλβανικά στη θέση της Αλβανίας. Ως δραστηριότητα ανάδειξης της πολιτισμικής ταυτότητας όλων των παιδιών και συμβολικής αδελφοποίησής τους, έβαψαν ανάλογες σημαίες, αποτύπωσαν τις παλάμες τους και τις κόλλησαν εναλλάξ δημιουργώντας το στεφάνι της αδελφοποίησης (γλωσσικός & πολιτιστικός γραμματισμός).

Κατά τη διάρκεια εξέλιξης του σχεδίου εργασίας, ένα βιβλίο με τίτλο «Η Σταχτοπούτα», που έφερε ένα νήπιο για να δούμε την άμαξα-κολοκύθα, αποτέλεσε αφορμή για αναζήτηση του συγγραφέα καθώς αυτό το στοιχείο δεν αναγραφόταν στο εξώφυλλο. Τα νήπια πρότειναν τρόπους αναζήτησης πληροφοριών με την ιδέα της χρήσης του Η/Υ να επικρατεί τελικά. Με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας μάθαμε για τον Σαρλ Περώ, συγγραφέα του πρωτότυπου έργου της Σταχτοπούτας, γάλλο στην καταγωγή. Ψάξαμε στον χάρτη τη Γαλλία και κολλήσαμε μια εικόνα της αρχικής έκδοσης της Σταχτοπούτας. Ένα παζλ που υπάρχει στο νηπιαγωγείο με το ίδιο θέμα και σχετικό με την ομότιτλη ταινία κινουμένων σχεδίων, γνωστής και αγαπητής στα παιδιά, μας οδήγησε στην επεξεργασία του όρου «κινούμενα σχέδια» και στη δημιουργία των δικών μας προσωπικών παζλ από σχετικές εικόνες κινουμένων σχεδίων που εκείνα επέλεξαν (γλωσσικός, οπτικός, εικαστικός & γραμματισμός Ν.Τ).

Οι πληροφορίες που έφεραν τα νήπια για τον εορτασμό του *Halloween*, αποτέλεσαν την αφορμή για την επόμενη στάση της κολοκύθας στο πολιτισμικό της ταξίδι, στις Η.Π.Α και στον Καναδά. Αξιοποιώντας και πάλι το διαδίκτυο, αντλήσαμε πληροφορίες σχετικά με τον εορτασμό του εθίμου, είδαμε φωτογραφίες, ακούσαμε τραγούδια, παίξαμε κι εμείς ανάλογα παιχνίδια, παραλληλίσουμε τον εορτασμό του με τη δικιά μας αποκρία, εντοπίσαμε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δύο εθίμων. Ένα χαρακτηριστικό φαναράκι από κολοκύθα που τοποθετήσαμε στο χάρτη στη θέση αυτών των χωρών, μας βοήθησε στον εντοπισμό τους (γλωσσικός & γραμματισμός Ν.Τ).

Αξιοποιώντας το διαδίκτυο, πληροφορηθήκαμε ότι η Google μέσω του λογοτύπου της αφιέρωσε μια μέρα στις κολοκύθες, σύμβολο του φθινοπώρου. Κάνοντας ασφαλή χρήση του διαδικτύου, ταξιδέψαμε σε χώρες που δεν είχαμε ποτέ φανταστεί, είδαμε μια μεγάλη ποικιλία από κολοκύθες και αμέτρητες χρήσεις τους στα διάφορα μέρη της γης, διαπιστώνοντας την απύθμενη φαντασία και τη δημιουργικότητα των ανθρώπων που επινοούσαν κάθε πιθανό τρόπο να τις

αξιοποιήσουν τόσο λειτουργικά όσο και καλλιτεχνικά. Στην Ινδία την είδαμε μεταμορφωμένη στο μουσικό όργανο sitar, ενώ στην Αφρική σε πολλά και διάφορα: balafoon, guiro, gora, axatse. Κολλήσαμε σε κάθε περιοχή την αντίστοιχη φωτογραφία κολοκύθας/μουσικού οργάνου στο χάρτη. Ακούσαμε ανάλογα μουσικά κομμάτια και συνοδεύσαμε με τις δικές μας νεροκολοκύθες-μαράκες. Στη Νιγηρία είδαμε πώς οι ψαράδες τις χρησιμοποιούν σε διαγωνισμούς ψαρέματος, αλλά και στην Ευρώπη σε διαγωνισμούς κωπηλασίας. Αυτές οι εικόνες μας έδωσαν έναυσμα για πειραματισμούς ώστε να διαπιστώσουμε ποια αντικείμενα επιπλέουν και ποια βυθίζονται. Διατυπώθηκαν υποθέσεις και μέσα από τον πειραματισμό ελέγξαμε την ορθότητά τους. Περιηγηθήκαμε διαδικτυακά στα διάφορα φεστιβάλ που διοργανώνονται προς τιμήν της κολοκύθας και μας δόθηκε γι' άλλη μια φορά η ευκαιρία να θαυμάσουμε ευφάνταστες δημιουργίες και μικρά αριστουργήματα. Στον «*Διαγωνισμό της μεγαλύτερης κολοκύθας*» είδαμε πραγματικά τεράστιες κολοκύθες (γλωσσικός, επιστημονικός, πολιτισμικός & γραμματισμός Ν.Τ).

Η «*Πελώρια Κολοκύθα*», διασκευή του κλασικού ρώσικου παραμυθιού του Αλεξέι Τολστόι (The gigantic turnip), μας ταξίδεψε στη Ρωσία, τον τόπο καταγωγής της. Η ιστορία, κλιμακωτή με συχνές επαναλήψεις, ήταν εύκολη στην απομνημόνευση και στην αναδιήγηση με τη βοήθεια εικόνων και μας έδωσε ευκαιρίες για παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες γλωσσικού και μαθηματικού γραμματισμού. Η ιστορία τελειώνει με μια *κολοκυθόσουπα* που τρώνε όλοι μαζί, φαγητό που δεν ήταν γνώριμο στα παιδιά. Τα καινούρια ερωτήματα που προέκυψαν: «*Τι είναι η κολοκυθόσουπα και πώς φτιάχνεται; Τι υλικά άραγε χρειάζονται; Μήπως θα μπορούσαμε να κάνουμε κι εμείς μία για να δοκιμάσουμε;*» (Μπιρμπίλη, 2008), ζητούσαν απάντηση. Βιβλία, περιοδικά μαγειρικής και ο Η/Υ επιστρατεύτηκαν για να μας λύσουν τις απορίες. Βρήκαμε ποικίλες συνταγές όχι μόνο για κολοκυθόσουπα, αλλά και για διάφορες άλλες παρασκευές με βάση την κολοκύθα από πολλές χώρες: πίτες γλυκές και αλμυρές, ψωμιά, κέικ, μαρμελάδες. Ζητήσαμε τη βοήθεια των μαμάδων ώστε να μας προτείνουν ανάλογη συνταγή. Έτσι μάθαμε για τα «ριτσέλια» και για το γλυκό «αρίδα» που γίνεται με ειδικό εργαλείο. Τελικά, όμως, μετά από ψηφοφορία, αποφασίσαμε να κάνουμε μπισκότα κολοκύθας με τη γνωστή πια διαδικασία. Το συγκεκριμένο έδεσμα δεν ήταν γνωστό στα παιδιά με αποτέλεσμα να διστάζουν να το δοκιμάσουν αρχικά. Όταν όμως το επιχείρησαν, πραγματικά ενθουσιάστηκαν. Το γεγονός αυτό μας έδωσε μια εξαιρετική ευκαιρία για να εκθέσουμε σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμούς σε σχέση με το «άλλο» και το «ξένο», πώς δηλαδή είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι σε κάτι που δεν ξέρουμε και μπορεί να μας φοβίζει και να το αποφεύγουμε, ενώ αν ξεπεράσουμε τους ενδοιασμούς μας μπορεί και να αλλάξουμε γνώμη. Επίσης, από το Ανθολόγιο διαβάσαμε «το Γογγυλάκι», την αυθεντική ιστορία σε έμμετρη μορφή και εντοπίσαμε τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές με αυτήν της «Πελώριας Κολοκύθας». Ακόμη, δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά, αφού επεξηγήσαμε τις άγνωστες λέξεις με τη βοήθεια λεξικού (αλλήθωρη, κουτσομπόλα, επιπόλαιος,

τεμπέλικος), να δώσουν μια άλλη διάσταση στην ιστορία, με τους γλωσσοδέτες που επινόησαν εμπνευσμένα από τους ανάλογους του Ευγένιου Τριβιζά που διαβάζαμε στο νηπιαγωγείο (γλωσσικός, πολιτισμικός & γραμματισμός Ν.Τ). Η κολοκύθα αποτέλεσε έμπνευση για να παίξουμε και ένα παιχνίδι, αυτό της «ταξιδιάρας κολοκύθας», παραλλαγή του παιχνιδιού «ένα αυτοκινητάκι τρέχει-τρέχει». Όταν το τραγουδάκι σταματούσε σε κάποιο παιδί, αυτό διάλεγε μια σημαία από τις χώρες που είχε ταξιδέψει η κολοκύθα και μας έλεγε κάτι σχετικό μ' αυτήν τη χώρα που θυμόταν και του άρεσε περισσότερο. Μ' αυτόν τον παιγνιώδη τρόπο τα νήπια ανακάλεσαν μνήμες, γνώσεις, γεύσεις.



Φωτογραφίες 1^η Προσωπική πίτα επιλογών & 2^η Larbook

Το σχέδιο εργασίας έφτανε στο τέλος του. Όσα κάναμε, θελήσαμε να τα μαζέψουμε σ' ένα βιβλίο. Όμως αυτά που θέλαμε να περιλάβουμε σ' αυτό (βιβλίο συνταγών, βιβλιαράκι με το παιχνίδι της κολοκυθιάς, κολοκυθοβιβλιαράκι, παζλ, κούκλα,) ήταν τέτοια που δεν μπορούσαν να μπουν σ' ένα συμβατικό βιβλίο. Κάνοντας ασφαλή χρήση στο διαδίκτυο πήραμε ιδέες και ανακαλύψαμε ποικίλους τρόπους συγκέντρωσης και παρουσίασης του υλικού που παράγεται από τα παιδιά όταν εργάζονται πάνω σε ένα project. Με τη δημιουργική μας φαντασία αξιοποιήσαμε τις πληροφορίες και οδηγηθήκαμε στη δημιουργία των larbook, ένα για κάθε νήπιο. Το larbook μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε ως ένα πολυμορφικό-διαδραστικό-παιχνιδοβιβλίο που μπορεί να τα χωρέσει όλα (wikipedia, 2016). Είναι ένας μεγάλος χειροποίητος φάκελος, συχνά διπλωμένος, με αυτιά, θήκες ή παράθυρα, που εμπεριέχει φάκελο αρχείων και προσφέρει διαδραστικό χώρο για έναν αριθμό από αναδιπλωμένα μίνι-βιβλία και ποικίλο άλλο υλικό (ιστορίες, γραφήματα, διαγράμματα, χρονοδιαγράμματα, αυθεντικές παραγωγές της δουλειάς των παιδιών όπως σχέδια, ζωγραφιές, χειροτεχνίες, δείγματα γραφής, κατασκευές κ.α.) (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2006· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008), σχετικό με το κυρίως θέμα του. Η δομή του είναι τέτοια που παρέχει μια γκάμα επιλογών στον δημιουργό του ως προς το περιεχόμενο, τα υλικά κατασκευής, το μέγεθος και τη μορφή που αυτό θα έχει. Το larbook μπορεί να συνοδεύει ένα σχέδιο εργασίας, να αναφέρεται σε ένα βιβλίο ή να χρησιμεύσει ως οδηγός (φωτογραφία 2^η).

Τι τίτλο θα είχε όμως το βιβλίο μας; Οι ιδέες των νηπίων πολλές: «Η ιστορία της κολοκυθιάς», «Ένα βιβλίο για τη κολοκύθα», «Το κολοκυθοβιβλίο», «Το ταξίδι της κολοκύθας». Θυμηθήκαμε τότε τα λόγια της γιαγιάς Μαρίας, η οποία όταν έκανε την κολοκυθόπιτα μας είχε πει για τη σημασία της έκφρασης «Περί ορέξεως κολοκυθόπιτα», που όπως μας εξήγησε σημαίνει ότι στα θέματα γούστου δεν υπάρχουν κανόνες και πρότυπα και στον καθένα μπορεί να αρέσει ότι θέλει. Συμφωνήσαμε όλοι ότι ήταν ο καλύτερος τίτλος για το βιβλίο μας. Τον φιλοτεχνήσαμε με τις ακουαρέλες μας και το βιβλίο μας τώρα πια ήταν έτοιμο (γλωσσικός & εικαστικός γραμματισμός).

Όλα τα παραπάνω σκεφτήκαμε να τα μοιραστούμε με τους γονείς σε σχετική εκδήλωση με τη λήξη του προγράμματος: ορίσαμε ημερομηνία και ώρα (την τελευταία μέρα του φθινοπώρου), ετοιμάσαμε τις προσκλήσεις με τα τελευταία πλατανόφυλλα της αυλής μας, κεράσματα για τους καλεσμένους μας (μπισκότα κολοκύθας και πασατέμπο) και υποδεχτήκαμε τους γονείς των νηπίων στη μικρή γιορτή που ετοιμάσαμε για να τους συμπαρασύρουμε σ' αυτό το μοναδικό πολιτισμικό ταξίδι, με παιχνίδια, γεύσεις, μουσικές, καλλιτεχνήματα (γλωσσικός & εικαστικός γραμματισμός). Στο τέλος της εκδήλωσης το κάθε παιδί πήρε το δικό του Iarbook στο σπίτι για να το παρουσιάσει στους γονείς του.

Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, το Νηπιαγωγείο, ενεργό κύτταρο της κοινωνίας, οφείλει να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής με την υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ώστε να συνεργήσει προς την κατεύθυνση της εξομάλυνσης των διαφορών, της αποδοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Μέσα από την πραγμάτωση του παραπάνω σχεδίου εργασίας και με όχημα ένα αντικείμενο, την κολοκύθα, η οποία περνώντας μέσα από διαφορετικές κουλτούρες μεταμορφώνεται για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του κάθε λαού, τα νήπια συνειδητοποίησαν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των λαών (διαφορές στις συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα, τη διατροφή, τα μουσικά ακούσματα), αλλά και τα κοινά τους στοιχεία, ώστε αυτά να αποτελέσουν αφετηρία συνεργασίας. Επιδιώξαμε την ανάπτυξη στάσεων, αξιών και συμπεριφορών όπως:

- ✓ Να αναγνωρίζουν, να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα, ως στοιχείο της ατομικής ταυτότητας του ανθρώπου και να εξαλείφουν τις διακρίσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό.
- ✓ Να ανακαλύπτουν την ομορφιά και να αποδέχονται την ισοτιμία των πολιτισμών αξιοποιώντας τα στοιχεία τους, σε κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης.
- ✓ Να διαχειρίζονται υπεύθυνα τη διαπολιτισμική πραγματικότητα και να αποδέχονται το δικαίωμα όλων για ισότιμη συμμετοχή και αντιμετώπιση αναπτύσσοντας δημοκρατικές κοινωνικές αντιλήψεις.

Παράλληλα, η υλοποίηση του συγκεκριμένου project βασίστηκε σε παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις που συνηγορούν υπέρ της συγκρότησης ενός

αναπτυξιακού-μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο εστιάζει το ενδιαφέρον του στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, στην ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικής τους σκέψης. Με δραστηριότητες που αναδύονται από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων προσεγγίστηκαν διαθεματικά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και επιχειρήθηκε η καλλιέργεια ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων που αφορούν στους ποικίλους γραμματισμούς. Τέλος, αναδείχθηκε μια εναλλακτική μέθοδος καταγραφής και αποτίμησης της διαδικασίας της μάθησης, με συγκέντρωση αυθεντικών δειγμάτων δουλειάς των νηπίων μέσα από το Lapbook.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- Αρβανίτη (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθερώνοντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι". Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 6, 90-123.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης. (Ε. Αρβανίτη, Επιμ.) Αθήνα: Κριτική.
- Κουτσουβάνου, Ε. & Ομάδα Εργασίας Φοιτητών & Νηπιαγωγών (2007). Τα πρώτα μας projects. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Προς μία Παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας». Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007, σσ. 1173-1185. Ανακτήθηκε 18-1-2016 από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Με έμφαση στην Προσχολική. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2015). Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός!. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιούμης, Κ. Α. (2003). Ο ΜΙΚΡΟΣ «Άλλος». Μειονοτικές ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού - Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). (Επιμ.). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε 18-1-2016 από <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20>
- Wikipedia (2016). Lapbook. Ανακτήθηκε 18-1-2016 από <https://el.wikipedia.org>

“Λύκε, Λύκε είσαι εδώ;

**Το παραμύθι ως μέσο διαχείρισης του φόβου και ανάπτυξης του
κριτικού γραμματισμού στην Προσχολική ηλικία**

Γκουτρουμανίδου Παγώνα

**Σχολική Σύμβουλος Π.Α., Μ.Εδ. στις Επιστήμες της Αγωγής
ragonagk@gmail.com**

Μιντζιρίκη Αγάθη

**Προϊσταμένη 1ου ΟΛ. Νηπ/γείου Σιδ/στρου - Νηπιαγωγός
agathimintz@gmail.com**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παραμύθι αξιοποιήθηκε διαχρονικά ως δυναμικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με τα ιδεολογικά προτάγματα των εποχών. Οι νεότερες παραδοχές μέσα από μια διευρυμένη και διαφοροποιημένη παιδαγωγική οπτική του προσωπικού/υποκειμενικού βιώματος αποδίδουν στο παραμύθι προστιθέμενη αξία θεωρώντας ότι συμβάλει καθοριστικά στην προσωπική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του νηπίου. Στο παρόν πόνημα αναδεικνύεται ως όχημα ανάπτυξης οικολογικών στάσεων και κριτικού γραμματισμού και ως μέσο ανατροπής των στερεοτύπων και της διαχείρισης του φόβου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, προσφέρει γόνιμο έδαφος για την υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο Νηπιαγωγείο.

Λέξεις κλειδιά: παραμύθι, κριτικός γραμματισμός, διαχείριση φόβου, οικολογικές στάσεις, Νηπιαγωγείο, πρακτικές συμπερίληψης.

Εισαγωγή

Από την εποχή του Αισώπου μέχρι και τη σύγχρονη, το παραμύθι διεκδικεί διαχρονικά έναν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε συνάρτηση με τα ιδεολογικά προτάγματα των εποχών, χρησιμοποιήθηκε για ψυχαγωγικούς λόγους, τη μετάδοση μηνυμάτων, στάσεων, αξιών και έχει συνδεθεί με φρονηματιστικούς και διδακτικούς σκοπούς, που συνέδραμαν στην εθνική, κοινωνική και ηθική διαμόρφωση των μαθητών (Αποστολίδου, 2002). Οι σύγχρονες παραδοχές για τη διδακτική του παραμυθιού έχουν καταδείξει την επίδρασή του στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φιλαναγνωσίας και του κριτικού γραμματισμού (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007· Μερακλής, 2012· Μαλαφάντης, 2011 & 2014). Προβάλουν, επίσης, τη σημασία της «Παιδαγωγικής του βιώματος», η οποία επιτρέπει στο παιδί την υποκειμενική, βιωματική εντύπωση, με απώτερο παιδαγωγικό στόχο να προαχθεί και να ενισχυθεί η εξέλιξη της προσωπικότητάς του (Μερακλής, 2012). Τα παραμύθια συνιστούν από τα πλέον σημαντικά πολιτισμικά και κοινωνικά γεγονότα στη ζωή των παιδιών επιτυγχάνοντας με ένα μοναδικό

τρόπο να τέρψουν, να διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργική τους σκέψη, να αναπτύξουν τη συναισθηματικότητα και την κοινωνικοποίησή τους και ταυτόχρονα να διδάξουν χωρίς εμφανή διδακτισμό (Ράπτης, 2008· Μαλαφάντης, 2014). Καθώς εμπειριέχουν συγκρούσεις, διφορούμενες καταστάσεις και προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τόσο στον εξωτερικό τους (με τους φίλους τους, τα παιχνίδια που παίζουν, το σχολείο) όσο και στον εσωτερικό τους κόσμο (ψυχικές ανάγκες, ανησυχίες, φόβους, πόνο, θλίψη, κακία, αγάπη), λειτουργούν ως καθρέφτης της ζωής. Εφοδιάζουν τα παιδιά με τρόπους αντιμετώπισης των εσωτερικών προβλημάτων και των ανησυχιών τους και με νέες εμπειρίες για γεγονότα που μπορεί να συναντήσουν στην πραγματική ζωή, τους παρέχουν πληροφορίες και τους εξηγούν θέματα που τους προκαλούν περιέργεια. Παράλληλα, τα παραμύθια προσφέρουν λύσεις, εξισορρόπηση καταστάσεων πραγματικών και συναισθηματικών, ελπίδα και αισιοδοξία για αίσια έκβαση. Μέσα σε κλίμα αισθητικής απόλαυσης, συναισθηματικής ασφάλειας και ψυχολογικής εκτόνωσης λειτουργούν ως *λύτρωση, προειδοποίηση και προετοιμασία* για να αντιμετωπίσουν τα παιδιά το σκληρό και αντιφατικό κοινωνικό περίγυρο και τους δίνουν τη δυνατότητα να κουβεντιάσουν ήρεμα για θέματα που τους προκαλούν έντονα συναισθήματα (Αναγνωστόπουλος, 2002· Μαλαφάντης, 2014· Σιαφαρίκα, 2010). Ουσιαστικά, μέσω των μηχανισμών της προβολής και της ταύτισης, υπηρετούν την κοινωνική ένταξη, την αυτονομία και την ενηλικίωση του ανθρώπου. Το παραμύθι θα μπορούσε εύλογα να χαρακτηριστεί αντανάκλαση του πραγματικού κόσμου, διότι πραγματεύεται οικουμενικά ανθρώπινα προβλήματα. Επιπροσθέτως, το σκηνικό δράσης που εκτυλίσσονται οι ιστορίες καθώς και οι πρωταγωνιστές που αναδεικνύονται, προέρχονται από το ανθρωπογενές ή το φυσικό περιβάλλον, γεγονός που δημιουργεί περιθώριο συνέντευξης του παραμυθιού με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Με δεδομένο ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποσκοπεί στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και στοχεύει στην ανάπτυξη ενός νέου ήθους, μπορεί να αποτελέσει χώρο συνάντησης με την παιδαγωγική αξιοποίηση των παραμυθιών προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης μιας οικολογικής κουλτούρας που θα οδηγήσει σε τροποποίηση συμπεριφορών και στάσεων ζωής (Προύσαλης, 2009). Στην προσχολική εκπαίδευση η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδακτική πράξη προσφέρει ένα εύρος ξεχωριστών, δημιουργικών δυνατοτήτων, οι οποίες μπορούν να τροφοδοτήσουν μια διαφοροποιημένη, εναλλακτική, εποικοδομητική, ελκυστική διδακτική προσέγγιση πολλών μαθησιακών περιοχών μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργατική μάθηση και την ελευθερία έκφρασης (Ντούλια, 2010). Η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, οι εικαστικές τέχνες, η μουσική, ο χορός, ο γραπτός και προφορικός λόγος, συνιστούν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους έκφρασης των νηπίων που απορρέουν αβίαστα ή μπορούν να ενσωματωθούν ως πρακτικές στη διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού. Επιπροσθέτως, το παραμύθι ως κειμενικό είδος, προσφέρει γόνιμο

έδαφος για την ανάδυση του γραμματισμού των νηπίων και τη δυνατότητα απόκτησης από μέρους τους δεξιοτήτων, ικανοτήτων, γνώσεων και συμβάσεων γραμματισμού, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και απαιτήσεις της πολυτροπικής επικοινωνίας του σύγχρονου κόσμου (Μαλέτσκος & συν., 2011· Χατζησαββίδης, 2003).

Η χρήση των παραμυθιών, όμως, στη σύγχρονη διδακτική πρακτική δεν παραμένει απλώς στα παραπάνω, ούτε εστιάζει μονοσήμαντα στην αισθητική απόλαυση του μαθητή ή/και στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, αλλά αναγνωρίζεται η ιδεολογική διάσταση των κειμένων και των μηνυμάτων τους, τα οποία αξιοποιούνται για να ενδυναμώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Τα παραμύθια μπορούν να γίνουν γέφυρες για να “μάθουν,, τα παιδιά να διαβάζουν και να ερμηνεύουν τον κόσμο μέσα από την παραδοχή ότι υπάρχουν πολλαπλές αναγνώσεις και προοπτικές, υποκειμενικότητα στη διαπραγμάτευση και την εξαγωγή του νοήματος, αλλά και δυνατότητα για διάλογο μεταξύ των διαφορετικών ή υποκειμενικών νοηματοδοτήσεων. Υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές της πραγματικότητας αλλά υπάρχει και δυνατότητα επαναδιαπραγμάτευσης, επέμβασης και αλλαγής αυτής της πραγματικότητας καθώς και ανατροπής των στερεοτύπων (Αποστολίδου, 2002· Μαλαφάντης, 2014).

Αυτές οι πρακτικές όταν υλοποιούνται κάτω από την ομπρέλα της φιλοσοφίας της διαθεματικότητας που αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες όλων των μαθητών, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες διερεύνησης του υπό μελέτη θέματος, υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση και επικεντρώνεται σε βιωματικές παιδο-κεντρικές προσεγγίσεις (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2006· Ματσαγγούρας, 2003), δημιουργείται παράλληλα και το κατάλληλο πλαίσιο για την πραγμάτωση συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς επιδιώκεται η επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικής διαστρωμάτωσης ή αναπηρίας, εθνικότητας ή φύλου (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011).

Στο πνεύμα όσων σκιαγραφήθηκαν παραπάνω και με πρόθεση να εκμεταλλευτούμε τη δυναμική του παραμυθιού αλλά και να αναδείξουμε την πολυδιάστατη συμβολή του, υλοποιήθηκε η θεματική προσέγγιση που αναπτύσσεται στη συνέχεια.

Σχεδιασμός και υλοποίηση της θεματικής προσέγγισης “*Λύκε, Λύκε είσαι εδώ;*”

Το σχολικό έτος 2014-15 στο 1^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Σιδηροκάστρου φοιτούσε ένας αριθμός νηπίων που διέφερε σημαντικά ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του: περισσότερα προνήπια σε σχέση με τα νήπια, ένα παιδί με αυτισμό, δύο προνήπια που μόλις είχαν βιώσει τον χαμό του ενός γονιού, ένα παιδί με κινητικά προβλήματα και ένα παιδί με ΔΕΠΠΥ και φοβίες. Η ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού και οι, κατ’ επέκταση, διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες των νηπίων προέβαλαν την άμεση εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Το ζητούμενο ήταν να επιλεγεί και να σχεδιαστεί ένα κατάλληλο θέμα προς διαπραγμάτευση που θα ακουμπούσε στους εξής άξονες: α) να είναι οικείο

στα παιδιά, να προκαλεί το ενδιαφέρον τους, να ενισχύει την ισότιμη συμμετοχή όλων, να προωθεί συνεργατικές και συμπεριληπτικές πρακτικές και να προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, β) να ικανοποιεί σκοπούς και στόχους του ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου υπό τη σκέπη της διαθεματικότητας και γ) να αξιοποιεί κάθε δυνατό μέσο, τεχνική ή σημειωτικό τρόπο για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και του γραμματισμού των νηπίων. Με αυτό το σκεπτικό και με δεδομένες τις ανεξάντλητες δυνατότητες του παραμυθιού, προσανατολιστήκαμε στην ανάπτυξη του θέματος *“Λύκε, Λύκε είσαι εδώ;”*, που υπακούει στην αρχή της διαθεματικότητας και υιοθετεί στην υλοποίηση του τη θεματική προσέγγιση ως μεθοδολογία ανάπτυξης. Μια ποικιλία παραδοσιακών και σύγχρονων παραμυθιών, με σημείο αναφοράς τον λύκο, γνώριμο πρωταγωνιστή στα παιδιά, αξιοποιήθηκαν για την αρθρωτή του ανάπτυξη. Η σκοποθεσία μας συνέπιπτε με τους τρεις άξονες που αναφέραμε προηγουμένως και οι επιμέρους στόχοι που θέσαμε απέβλεπαν στην: α) γνωριμία των νηπίων με τη φύση του Λύκου ως άγριου παρεξηγημένου ζώου, β) κατανόηση από μέρους των νηπίων της θέσης του στην τροφική αλυσίδα και στη δυνατότητα να αντιληφθούν τη συμβολή του στη διατήρηση της φυσικής ισορροπίας και της βιοποικιλότητας, γ) αλλαγή στάσεων απέναντι σε ένα είδος που απειλείται από αφανισμό, δ) ανάπτυξη οικολογικών συμπεριφορών και πρακτικών αειφορίας, ε) καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας των νηπίων και στ) στην προώθηση του κριτικού αναστοχασμού και στην ανατροπή στερεοτύπων. Η παγκόσμια ημέρα προστασίας των Ζώων αποτέλεσε την αφορμή για την υλοποίηση του θέματος.

Αποσκοπώντας στη διερεύνηση των γνώσεων και των εμπειριών των νηπίων στρέψαμε τη συζήτηση στα ζώα που γνωρίζουν από την καθημερινή τους ζωή, μέσα από βιβλία ή ντοκυμαντέρ και επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας στα ζώα που είναι υπό εξαφάνιση. Καταγράψαμε τις γνώσεις, τις απόψεις και τα ερωτήματα των νηπίων σε ιστόγραμμα μέσα από το οποίο αναδείχτηκε η πρόταση να ασχοληθούμε με τον Λύκο. Για την οικονομία του θέματος ενθαρρύνθηκαν τα νήπια να αφηγηθούν, με όποιον τρόπο μπορούσαν, ένα παραμύθι σχετικό με τον Λύκο. Η *“Κοκκινোসκουφίτσα”*, επιλογή όλων των νηπίων, έγινε αντικείμενο μιας σκυταλοδρομίας αφήγησης από νήπιο σε νήπιο, χωρίς διορθωτικές παρεμβολές της εκπαιδευτικού, αλλά με τη δυνατότητα οι επόμενοι να συμπληρώνουν τους προηγούμενους στην αφηγηματική εξέλιξη του παραμυθιού. Κατόπιν η εκπαιδευτικός προχώρησε σε ενεργητική ακρόαση του κειμένου, ενισχύοντας τα νήπια να στοιχειοθετήσουν απόψεις ή να διατυπώσουν ερωτήματα σχετικά με τον λύκο (πως τον φαντάζονται, που νομίζουν ότι ζει, τι μπορεί να τρώει, τι νιώθουμε γι’ αυτόν και γιατί, τι ζώο είναι, πως τον παρουσιάζει ο συγγραφέας, είναι πράγματι κακός ή..., τι θα γινόταν αν η ..., τι θα κάναμε εμείς στη θέση του ..., κ.λπ.). Ένα νέο ιστόγραμμα με όσα γνωρίζαμε αλλά και όσα θέλαμε να μάθουμε για τον λύκο μας καθοδηγούσε στην επεξεργασία του θέματος. Με σκοπό την ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον των νηπίων και εμπλοκής των γονέων στις δράσεις του Νηπιαγωγείου, ζητήθηκε η συνεισφορά τους στη συλλογή υλικού

που θα μας βοηθούσε στην επεξεργασία του θέματος. Οργανώσαμε σε μια γωνιά της τάξης μας το “Σπίτι του Λύκου,,, εκθέτοντας εκεί το υλικό που συγκεντρώσαμε (αφίσες, εικόνες, DVDs, παραμύθια και βιβλία σχετικά με τον λύκο). Σταδιακά επεξεργαζόμασταν και αποδελτιώναμε το υλικό (πως είναι, τι ζώο είναι, που και πως ζει, τι τρώει, πως μεγαλώνει τα μικρά του, γιατί κινδυνεύει, τι θέση είχε στην ιστορία διάφορων λαών, κ.α.). Η μητέρα ενός νηπίου προσφέρθηκε να μας παρουσιάσει ένα πακέτο υλικού περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τον Λύκο που ανέσυρε από ιστοσελίδα ΚΠΕ. Αξιοποιήσαμε υλικό από τον Αρκτούρο, παρακολουθήσαμε DVDs, κάναμε ασφαλή χρήση του διαδικτύου και παρακολουθήσαμε videos, συλλέξαμε πληροφορίες και δημιουργήσαμε αφίσα για τον Λύκο. Κατασκευάσαμε λυκοκαπέλα και δραματοποιήσαμε τη ζωή του λύκου στο δάσος καθώς και τον κίνδυνο που διατρέχει από τους κυνηγούς, αλλάζοντας ρόλους για να πετύχουμε τη σφαιρική αντίληψη του ζητήματος από μέρους των νηπίων. Παίξαμε το παιγνιδοτράγουδο «Περπατώ, περπατώ μες το δάσος» αρχικά στην παραδοσιακή του μορφή και στη συνέχεια τροποποιήσαμε τη λήξη του στη θετική εκδοχή «*Λύκε, Λύκε είσαι εδώ;», «Κινδυνεύω να χαθώ, Βοηθείστε να σωθώ!*», κάναμε ανασύνθεση του παραμυθιού, προσθέσαμε ήρωες, αλλάξαμε το τέλος του και το δραματοποιήσαμε. Σε κάθε φάση υλοποίησης των δράσεων, τα νήπια ενθαρρύνονταν να διατυπώνουν προβληματισμούς, απόψεις, ερωτήματα, να κάνουν υποθέσεις και να εκφράζουν συναισθήματα. Με την ολοκλήρωση των δράσεων κλήθηκαν να αναστοχαστούν όσα διατύπωσαν στην αρχή και να τα συγκρίνουν με αυτά που αποκόμισαν στην πορεία αναλογιζόμενα την αλλαγή στις στάσεις, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους απέναντι στον Λύκο.

Η τελευταία δράση που έμενε να υλοποιηθεί, σύμφωνα με τις προτάσεις των νηπίων, ήταν να διαβάσουμε παραμύθια με πρωταγωνιστή τον Λύκο. Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους ανατροφοδότησε την εξέλιξη του θέματος και την προσανατόλισε σε μια επιπλέον διάσταση, αυτήν της δυνατότητας να αξιοποιήσουμε τα παραμύθια για να διαχειριστούμε τα έντονα συναισθήματά μας και να ξεπεράσουμε τους φόβους μας, καταλήγοντας, εν τέλει, να έχουμε υλοποιήσει μια υβριδική μορφή θεματικής προσέγγισης και σχεδίου εργασίας.

Η θεματογραφία των παραμυθιών, τόσο στην κλασική όσο και στη σύγχρονη εκδοχή τους, με επίκεντρο τον Λύκο είναι πλούσια και οικεία στα παιδιά. Εμπεριέχει φόβους, παρέχει τη δυνατότητα να διαχειριστούν έντονα συναισθήματα, να γίνουν συγκρίσεις, να ανατραπούν στερεότυπα, να εξαχθούν συμπεράσματα και να γίνουν αναγωγές στην πραγματικότητα. Ο στερεοτυπικός χαρακτήρας του λύκου διαμορφώθηκε διαχρονικά μέσα από μια παράδοση που τον παρουσίαζε ως ένα άγριο, απειλητικό ζώο, πρότυπο του Κακού που, όμως, στο τέλος νικιέται. Τα παιδιά-αναγνώστες συνηθίζουν να κατατάσσουν τα προσωποποιημένα ζώα των παραμυθιών στο διπολικό σχήμα καλός-κακός, ανάλογα με το αν είναι σαρκοβόρα ή φυτοφάγα. Κατά συνέπεια, δεν δυσκολεύονται να ταυτιστούν με την άποψη που θέλει τον Λύκο ως τον κακό των ιστοριών. Παρά ταύτα όμως, δεν δυσκολεύονται και

να «συμφιλιωθούν» με το δύστροπο χαρακτήρα του ξεπερνώντας τους φόβους τους (Σιαφαρίκα, 2010). Η σύγχρονη τάση στη λογοτεχνία παρουσιάζει τον Λύκο με δύο πρόσωπα. Το ένα συνάδει με το γνωστό στερεότυπο του κακού και αδίστακτου και το άλλο τείνει να απομακρυνθεί από το γνώριμο μοτίβο, επιχειρεί να το ανατρέψει, αποδίδοντας στον Λύκο τις θετικές ιδιότητες του καλόκαρδου, του συγκαταβατικού, του αλτρουιστή, του καλλιεργημένου. Η μεταστροφή του κακού λύκου σε συμπαθητικό ήρωα εντάσσεται σε μια γενικότερη τάση ανατροπής μη αποδεκτών στερεοτύπων. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας τείνουν να αποδέχονται τα βιβλία που διαφωτίζουν τις αιτίες αυτής της μετάλλαξης. Ο λύκος γι' αυτά, αιτιολογείται να είναι κακός γιατί είναι μόνος, στερείται οικογένειας, φίλων, αγάπης και κοινωνικής ζωής. Η δυνατότητα ένταξης στην κοινωνία, απόκτησης οικογένειας και φίλων και βίωσης της αγάπης, δημιουργεί τις συνθήκες ώστε να αποβάλλει την κακία του και να μεταμορφωθεί σε θετικό πρότυπο (Γιαννικοπούλου, 2002).

Σε κάθε παραμύθι που επεξεργαστήκαμε υπήρχε ένα κοινό μοτίβο δράσεων και πρακτικών που υλοποιούνταν. Αξιοποιήθηκαν η δραματοποίηση, η μουσική, ο χορός και οι εικαστικές τέχνες για τη δημιουργική βιωματική έκφραση των νηπίων. Πέρα από αυτούς τους σημειωτικούς τρόπους επιδιώχθηκε η καλλιέργεια δομών προφορικού λόγου (αφηγηματικός, περιγραφικός, επιχειρηματολογικός λόγος), η ανάδυση και κατάκτηση δομών γραπτού λόγου (συγγραφή τίτλου παραμυθιού, ονομάτων πρωταγωνιστών, συνθημάτων, παροιμιών). Προσεγγίζονταν συμβάσεις γραμματισμού όπως εξώφυλλο, οπισθόφυλλο και οι πληροφορίες που περιείχαν (τίτλος, συγγραφέας, εκδοτικός οίκος βιβλίου), φορά ανάγνωσης/γραφής δυτικών κοινωνιών (από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω), πως συνεχίζουμε όταν τελειώνει η ανάγνωση της σελίδας (γυρίζουμε σελίδα και συνεχίζουμε με τον ίδιο τρόπο), ότι διαβάζουμε το κείμενο και όχι την εικόνα (Χατζησαββίδης, 2003). Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, διδακτικές πρακτικές που προωθούν τον κριτικό εγγραμματισμό των νηπίων και τα ενθαρρύνουν να υιοθετήσουν μια στάση αμφισβήτησης με σκοπό να αλλάξουν τον εαυτό τους και τον κόσμο τους και να ανατρέψουν στερεότυπα όπως (Μαλαφάντης, 2014): α) η δυναμική της υποβολής ερωτήσεων, ως αποτελεσματικού παιδαγωγικού τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στην οικοδόμηση της μάθησης και στην ανάπτυξη της κριτικής δημιουργικής σκέψης (Μπιρμπίλη, 2008), β) τα παιχνίδια ρόλων και αντιστροφής ρόλων, γ) η δημιουργία παρεμβολών ή προσθηκών στο παραμύθι που μπορούν να τροποποιήσουν την έκβαση ή την κατάληξη του, δ) η αλλαγή/αντικατάσταση λέξεων του κειμένου ή ανασύνθεση μέρους του και ε) η διακειμενικότητα, η συγκριτική, δηλαδή, αντιπαραβολή/αντιπαραθήση διαφορετικών κειμένων (π.χ. σύγκριση διαφορετικών εκδοχών/τρόπων παρουσίασης του ίδιου γεγονότος/προσώπου) (Αποστολίδου, 2002). Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ένας αριθμός παραμυθιών αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας με τα νήπια σε μια σπονδυλωτή διάρθρωση, όπως σκιαγραφούνται στη συνέχεια με ενδεικτικές δραστηριότητες:

Η Κοκκινোসκουφίτσα και ο Τελευταίος Λύκος (Μαρμαρά-Δαγιόγλου, Κέδρος, 2002)

Μια ιστορία με τον τελευταίο λύκο που οι άνθρωποι τον κυνηγούν και μια τάξη παιδιών τον σώζει ντύνοντας τον Κοκκινোসκουφίτσα. Επιλέχθηκε για να δημιουργηθούν καταστάσεις προβληματισμού σχετικά με την ευθύνη που έχουμε ως άνθρωποι για τη διατήρηση της ισορροπίας στη φύση, τη συμβολή του λύκου στην τροφική αλυσίδα, τη διαφύλαξη της άγριας ζωής αλλά και τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουμε τις δύσκολες καταστάσεις της ζωής με τη βοήθεια φίλων και να ξεπεράσουμε τους φόβους μας. Αναδιήγηση της ιστορίας από τα νήπια δείχνοντας μόνο τις εικόνες, ανασύνθεση της ιστορίας με προσθήκη ηρώων και τροποποίηση της έκβασής του. Παιχνίδι ρόλων με θέμα την τροφική αλυσίδα: κάθε παιδί ανήκει σε κάποιο είδος, πιάνονται από τα χέρια σε κύκλο και κάθε φορά που κάθε παιδί-είδος εξαφανίζεται καταστρέφεται η συνοχή του κύκλου-τροφικής αλυσίδας.

Ο Πέτρος και ο Λύκος (Προκόπιεφ, Μίνωας, 2008)

Ένα μουσικό παραμύθι που περνά το μήνυμα ότι στις δύσκολες καταστάσεις μπορούμε να βρούμε τρόπους αλληλοβοήθειας και αμοιβαίας στήριξης. Δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του, να μετρήσει τις δυνάμεις του, να αναμετρηθεί με τους φόβους του και να τους ξεπεράσει σε ένα πλαίσιο αρμονικής συνέργειας κειμένου, μουσικής και εικόνας. Μουσική ακρόαση του παραμυθιού με παράλληλη παρουσίαση των εικόνων, αντιστοίχιση με καρτέλες των μουσικών οργάνων της ορχήστρας με τους ήρωες της ιστορίας, ηχητική αναγνώριση των μουσικών οργάνων, ομαδοποίηση σε πνευστά, κρουστά και έγχορδα, δημιουργία ορχήστρας από τα νήπια και μουσική απόδοση των συναισθημάτων τους.

Ο Καλόκαρδος Λύκος (Geoffroy De Pennart, Παπαδόπουλος, 1998)

Ο καθοριστικός ρόλος της οικογένειας στη συναισθηματική ολοκλήρωση και στην κοινωνικοποίηση του ατόμου αναδεικνύεται στο πρόσωπο του ήρωα που έχοντας εφόδια και αγάπη από το οικογενειακό του περιβάλλον αποδεικνύεται καλόκαρδος δημιουργώντας μία ακόμη ανατροπή. Τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να προβούν σε διακειμενικές συγκρίσεις του καλού/κακού λύκου μέσα από ιστορίες που γνωρίζουμε, στην τεκμηρίωση/αιτιολόγηση των απόψεών τους αλλά και στη διαλογική αντιπαραβολή τους. Επιχειρήσαμε προσέγγιση του δίπολου καλού-κακού με δραματοποίηση ανάλογων καταστάσεων. Εντοπίσαμε και άλλες αντίθετες λέξεις, ταιριάξαμε με αυτές ζευγάρια σε κάρτες, συζητήσαμε για τη σύνθετη λέξη καλόκαρδος, βρήκαμε παρόμοιες και τις καταγράψαμε σε λίστα. Ζωγραφίσαμε τον καλόκαρδο λύκο εμπνεόμενοι από το εξώφυλλο της ιστορίας.

Ο Μπαμπάς μου ο Καλός Γκρίζος Λύκος (Σταθάτου, Άγκυρα, 2007)

Η ιδιότητα της πατρότητας που προσδίδει η ιστορία στον Λύκο δημιουργεί τις συνθήκες για την ανατροπή του αρνητικού στερεοτύπου. Παράλληλα, προβάλλει η αναγκαιότητα προστασίας της πανίδας και της χλωρίδας από τις λανθασμένες συμπεριφορές της ανθρώπινης παρέμβασης. Ανασύνθεση μέρους του κειμένου με προσθήκη ηρώων, τροποποίηση της έκβασής του, δραματοποίηση του παραμυθιού και εικαστική αποτύπωση των συναισθημάτων και των σκέψεων των νηπίων.

Ο Λύκος ο Λουδοβίκος (Τάι-Μαρκ Λε Ταν, Μεταίχιμο, 2008)

Ο τίτλος του βιβλίου έγινε αφορμή να προσεγγίσουμε το φώνημα και το γράφημα /λ/ σε κεφαλαία και πεζή έκδοση. Κάνοντας ασφαλή χρήση του διαδικτύου παρακολουθήσαμε το video *ένα γράμμα μια ιστορία για το λ*, βρήκαμε λέξεις που αρχίζουν από Λ, λ, τις καταγράψαμε σε λίστα, κόψαμε και φιλοτεχνήσαμε ένα κεφαλαίο Λ με το κεφάλι ενός λύκου. Αργότερα αυτή η εργασία χρησιμοποιήθηκε ως εξώφυλλο στο βιβλίο που δημιουργήσαμε με τις εργασίες των νηπίων.

Τα τρία Μικρά Λυκάκια (Τριβιζάς, Μίνωας, 2005)

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης τα νήπια υποστηρίχθηκαν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους παρόμοιο γνωστό κείμενο. Σε διακειμενική αντιπαραβολή με *Τα τρία μικρά γουρουνάκια* επεξεργαστήκαμε με τα νήπια το στερεότυπο δίπολο του κακού άγριου ζώου και του καλού εξημερωμένου, επιχειρήσαμε την ανατροπή του με την αντιστροφή των ρόλων και παίξαμε παιχνίδια συνεργασίας, επισημαίνοντας πόσο σημαντικό είναι να τα καταφέρνουμε όλοι με αλληλοϋποστήριξη και με κατάλληλα εφόδια. Τα νήπια ανέπτυξαν τις σκέψεις τους σχετικά με το ποιος και τι μπορεί να μας βοηθήσει όταν αντιμετωπίζουμε προβλήματα. Σε φύλλο εργασίας ζωγραφίσαμε και αντιστοιχίσαμε τα πρόσωπα με τα υλικά που κουβαλούσαν στο παραμύθι. Φιλοτεχνήσαμε δαχτυλόκουκλες με τους ήρωες, παίξαμε κουκλοθέατρο και δραματοποιήσαμε τις δύο εκδοχές. Αποδώσαμε εικαστικά τους φίλους μας.

Το γεύμα των Λύκων (Geoffroy De Pennart, Παπαδόπουλος, 2009)

Η ανάδειξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της φιλίας προτάσσεται εδώ ως μέσο για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και ανατροπής των στερεοτύπων. Αυτός που δεν είναι μόνος, που αποκτά φίλους και έχει αγάπη, όπως ο Λύκος του συγκεκριμένου παραμυθιού, δεν έχει λόγο να είναι κακός με αποτέλεσμα να μετατρέπεται σε θετικό πρότυπο. Προτρέψαμε τα νήπια να επιχειρηματολογήσουν για τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων τους, αντιμετώπισης καταστάσεων αντιπαλότητας και συγκρούσεων αλλά και των πλεονεκτημάτων της φιλικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης. Κουβεντιάσαμε για τις διατροφικές συνήθειες των ζώων, ομαδοποιήσαμε τα ζώα σε σαρκοφάγα και φυτοφάγα, συμπληρώσαμε φύλλο εργασίας με αυτά που τρώει ο λύκος. Επεξεργαστήκαμε το κειμενικό είδος παροιμία μέσα από τις εκφράσεις: “Έβαλαν τον λύκο να φυλάει τα πρόβατα,,,”, “Πεινάω σαν λύκος,,,”, “Είναι γερο-θαλασσόλυκος,,,”.

Εγώ ο πιο Δυνατός (Mario Ramos, Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2009)

Η αποτελεσματική συνδρομή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην αντιμετώπιση καταστάσεων εκφοβισμού και στη διαχείριση του φοβικού ερεθίσματος συνιστά τη δυναμική αυτού του παραμυθιού. Σε αυτή την χρονική περίοδο έχουμε παρακολουθήσει την παράσταση “Η κιβωτός των συναισθημάτων” από έναν παραμυθά, γεγονός που συνέδραμε στη διευκόλυνση έκφρασης των συναισθημάτων των νηπίων. Παρόλο που στο συγκεκριμένο παραμύθι ο λύκος δεν είχε τον ρόλο του καλού, τα παιδιά δήλωσαν θετικά συναισθήματα, αναδείχθηκαν και καταγράφηκαν συνθήματα όπως: *ΔΕ ΦΟΒΟΜΑΣΤΕ ΤΟΝ ΛΥΚΟ, ΜΗ ΣΚΟΤΩΝΕΤΕ*

ΤΟ ΛΥΚΟ, ΣΩΣΤΕ ΤΟ ΛΥΚΟ, έκαναν ανασύνθεση των συνθημάτων με γράμματα κομμένα από περιοδικά. Επίσης, εκφράστηκαν εικαστικά με ομαδικό κολλάζ αποτυπώνοντας σε χαρτί μέτρου ένα μεγάλο γκρίζο λύκο με ψηφίδες.

Ο Μπόρις το μικρό Λυκάκι (Λουί Ζουάζουα, Σόκολης, 2004)

Το κείμενο προσφέρει ιδανικό πλαίσιο για να αναγνωρίσουμε, να εκφράσουμε, να αντιμετωπίσουμε τους φόβους μας και να τους ξεπεράσουμε με τη βοήθεια των φίλων μας. Το κάθε παιδί ζωγράφισε τους φόβους του σε μικρό χαρτάκι και το έριχνε μέσα σε ένα μεγάλο τσουκάλι. Πήραμε όλοι κουτάλες και αλατοπίπερα, ρίξαμε στους φόβους μας και τους ανακατεύαμε να γίνουν σούπα, τραγουδώντας το παιχνιδιότραγουδο: *“Φόβους ρίχνω στο τσουκάλι και χορεύω γύρω-γύρω, παίρνω ένα μακρύ κουτάλι και τους φίλους μου τριγύρω. Ρίχνω αλάτι και πιπέρι, τραγουδάμε και γελάμε. Θα τους φάω το μεσημέρι,,*. Επίσης, σε ατομικό φύλλο εργασίας τα νήπια αποτύπωσαν εικαστικά τους φόβους τους που έριξαν μέσα στο τσουκάλι. Το τσουκάλι με τους μαγειρεμένους φόβους μας ήταν αναρτημένο στην τάξη μας και τα παιδιά έφυγαν εκείνη την μέρα λυτρωμένα και απελευθερωμένα.

Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Το παραμύθι αξιοποιήθηκε ως όχημα για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων που θέσαμε αλλά και ως μέσο για την ανάπτυξη οικολογικών στάσεων, κριτικού γραμματισμού, ανατροπής στερεοτύπων και διαχείρισης του φόβου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας μέσα από την υλοποίηση συνεργατικών συμπεριληπτικών πρακτικών. Ο λύκος έγινε ο αγαπημένος ήρωας της τάξης μας και η χριστουγεννιάτικη γιορτή μας στοιχειοθετήθηκε μέσα από τα παραμύθια με θέμα *Τα Χριστούγεννα των παραμυθιών*, κατά την οποία οι ήρωες των κλασικών παραμυθιών ζωντάνεψαν τη νύχτα των Χριστουγέννων και να έφεραν το πνεύμα της αγάπης στολίζοντας το δέντρο των Χριστουγέννων μιας μοναχικής γιαγιάς.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2002). Τέχνη και Τεχνική του παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αποστολίδου, Β. (2002). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε, (Επιμ.): Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, 335-347.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2002). Ποιος φοβάται το μεγάλο κακό λύκο; Τα μικρά παιδιά απέναντι στο λογοτεχνικό του στερεότυπο. Διαδρομές, 5, 9-16.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2014). Παραμύθι και Δημιουργικότητα των παιδιών. Κείμενα, 18. Ανακτήθηκε 18-01-2016 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php>
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Αθήνα: Διάδραση.

- Μαλέτσκος, Αθ., Αγαπίδου, Ε., Μπλιούμη, Ε., Ραρρά, Ε. Ζίκος, Ζ. & Πενέκελης, Κ. (2011). Η τέχνη της αφήγησης παραμυθιών ως γλωσσο-παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου, Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών, Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α. & Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε., τόμ. Α΄, 131-138.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2012). Το λαϊκό παραμύθι, Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Προς μία Παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούλια, Αθ. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – Προοπτικές. Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7 - 9 Μαΐου 2010, ISSN 1790-8574 1. Ανακτήθηκε 15-01-2016 από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf.
- Προύσαλης, Δ. (2009). Λαϊκό παραμύθι και περιβάλλον: Όταν η τέχνη της Αφήγησης μπολιάζει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα «Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος /Δέντρο & την Ανακύκλωση», 29-31 Μαΐου 2009, 359-369. Ανακτήθηκε 16-01-2016 από www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/III_Eisigiseis.htm
- Ράπτης, Δ. Ελ. (2008). «Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία». Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη, 2, 133-152.
- Σιαφαρίκα, Ε. (2010). Το παραμύθι ως μέσο διαχείρισης του φόβου: Η ανατροπή του λογοτεχνικού στερεότυπου του κακού λύκου. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ. 12, 109-120. Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε, Αθήνα Ανακτήθηκε 10-01-2016 από <http://www.syllogosperiklis.gr/>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού - Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, στο Η γλώσσα και η διδασκαλία της, Αφιερωματικός τόμος (σσ. 189-196). Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Α.Π.Θ.
- Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2007). Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των Παιδιών. Ανακτήθηκε 20-01-2016 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xristodoulou.pdf>

Πορτρέτα στην κορνίζα. Γνωρίζοντας προσωπογραφίες στο Νηπιαγωγείο.

Κάντζου Νίκη

**Μετ Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας Νηπιαγωγείου,
Συγγραφέας, Νηπιαγωγός στο 2^ο Νηπιαγωγείο Αιγάλεω
nkantzou@yahoo.gr**

Περίληψη

Το σχολείο μπορεί να παίξει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην αξιοποίηση των έργων τέχνης, δίνοντας ένα νέο περιεχόμενο σε όσα μαθαίνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κυρίως καλλιεργούν το στοχασμό, τη δημιουργικότητα, την αυτογνωσία, την επικοινωνία των ιδεών, την κατανόηση της διαφορετικότητας και τη γνωστική ανάπτυξη. Με αυτή την έννοια, η παρατήρηση έργων τέχνης συμβάλλει θετικά στη διεργασία της μάθησης.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε ποικίλες διαθεματικές δραστηριότητες που αφορούν προσωπογραφίες και επιδιώκουν την ευαισθητοποίηση των παιδιών γύρω από την Τέχνη και ειδικότερα τον οπτικό εγγραμματισμό που υλοποιήθηκαν στο 2^ο Νηπιαγωγείο Αιγάλεω.

Εισαγωγή- Προβληματική

Οι εικόνες και ειδικότερα τα έργα τέχνης και οι φωτογραφίες εμφανίζονται όλο και περισσότερο στην διδασκαλία και μάθηση μέσα από την ευρεία διαθεσιμότητα εικόνων που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία βοηθώντας με αποτελεσματικό τρόπο την ανάπτυξη του οπτικού εγγραμματισμού. Ως οπτικός εγγραμματισμός ορίζεται η ικανότητα να διαβάζουμε, να κωδικοποιούμε, να αποκωδικοποιούμε και να ερμηνεύουμε οπτικές εικόνες (Κάντζου, 2015). Ο οπτικός εγγραμματισμός οδηγεί σε μια βαθιά κατανόηση της Τέχνης και επιτρέπει στα παιδιά να επιλέγουν και να αξιολογούν την πληθώρα των οπτικών πληροφοριών που διαχειρίζονται καθημερινά (Bamford, 2003). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά γίνονται ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων (Γραφάκου, Λαμπίτση, 2011).

Η συμμετοχή των παιδιών σε διαθεματικές δραστηριότητες που αφορούν την Τέχνη είναι σημαντικό να συνδέονται με την δική τους πραγματικότητα, ώστε η αντίληψη, τα συναισθήματα και οι σκέψεις να ενεργοποιούνται από άμεσα βιώματα. Τότε ανακαλούνται προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες και επιστρατεύονται η παρατήρηση, η φαντασία, ο στοχασμός και η επινόηση (Μέγα, 2011).

Στην παρούσα εργασία περιγράφονται διαθεματικές δραστηριότητες που έχουν ως στόχο να θέσουν τα παιδιά στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας παρέχοντας αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες και εμπειρίες που θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν βιωματική σχέση με έργα τέχνης και ειδικότερα τις προσωπογραφίες.

Η προσωπογραφία είναι το έργο τέχνης, που έχει σαν σκοπό την προβολή των χαρακτηριστικών εκείνων ενός προσώπου, φυσιογνωμικών και ψυχολογικών, που

μπορούν να το καταστήσουν εύκολα αναγνωρίσιμο. Παρατηρώντας πορτρέτα μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες για την προσωπικότητα των ατόμων, την χρονική περίοδο που έζησαν, την ενδυμασία, τον τρόπο ζωής και τις αξίες τους. Παράλληλα, τα παιδιά μαθαίνουν να παρατηρούν και να ερμηνεύουν τα δικά τους πορτρέτα και των συμμαθητών τους αποκτώντας έτσι εμπιστοσύνη στην παρατηρητική και ερμηνευτική τους ικανότητα με αποτέλεσμα να εξελίσσουν την κριτική τους σκέψη.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η υλοποίηση σειράς δραστηριοτήτων οι οποίες σχεδιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες, τις ανάγκες της σχολικής ομάδας και στηρίχθηκαν στις θεωρίες της ανακαλυπτικής μάθησης και του εποικοδομητισμού καθώς και της διαθεματικότητας (Χρυσαφίδης, 2011) όπως αυτή αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Στόχοι δραστηριοτήτων σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο

- Τα παιδιά ενθαρρύνονται:
- να γνωρίζουν έργα μεγάλων καλλιτεχνών (Μαθησιακή Περιοχή: Παιδί και Εικαστικά)
- να συζητούν και να επιχειρηματολογούν (Μαθησιακή Περιοχή: Παιδί και Γλώσσα)
- να εκφράζουν τα συναισθήματα τους (Μαθησιακή Περιοχή: Παιδί και Περιβάλλον)
- να ερμηνεύουν γενικά στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης και περιγραφής, σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης ((Μαθησιακή Περιοχή: Μαθηματικά).
- να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται (Μαθησιακή Περιοχή: Παιδί και Περιβάλλον)
- να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και την μίμηση (Μαθησιακή Περιοχή: Παιδί και Δραματική Τέχνη)
- να αναγνωρίζουν βασικές πληροφορίες από μικρά αποσπάσματα βίντεο που παρακολουθούν (Μαθησιακή Περιοχή: Παιδί και Πληροφορική)
- να χρησιμοποιούν κατάλληλο λογισμικό για να εκτελέσουν παιχνίδια εξερεύνησης και επίλυσης απλών προβλημάτων (Μαθησιακή Περιοχή: Παιδί και Πληροφορική)

Υλοποίηση δραστηριοτήτων

1. «**Τι είναι οι προσωπογραφίες ή πορτρέτα**»: Παρουσιάζουμε στα παιδιά διάφορες προσωπογραφίες και τα πληροφορούμε ότι πριν την εφεύρεση της φωτογραφικής μηχανής για να απεικονίσουμε ένα πρόσωπο έπρεπε ή να το ζωγραφίσουμε ή να το σχεδιάσουμε. Μάλιστα, αν κάποιος είχε την οικονομική δυνατότητα μπορούσε να πληρώσει κάποιον καλλιτέχνη για να του φτιάξει έναν πίνακα αποκλειστικά για εκείνον. Τα συγκεκριμένα έργα

ζωγραφικής ονομάζονται προσωπογραφίες ή πορτρέτα. Ύστερα, παρατηρούμε διάφορα πορτρέτα χρησιμοποιώντας μια σειρά ερωτήσεων που βασίζονται στο πρωτόκολλο ερωτήσεων για πορτρέτα του English Heritage (Cori, 2008).

Ερωτήσεις

Ενδυμασία

- Τι είδους ρούχα φοράει το πρόσωπο και τι μας αποκαλύπτουν για αυτό;
- Τι είδους πληροφορίες παίρνουμε από τα ρούχα για την μόδα της εποχής, την οικονομική κατάσταση, την εργασία ή την προσωπικότητα των προσώπων;

Στάση του σώματος και συναισθήματα

- Πως κάθεται το άτομο και τι μας λέει η στάση του σώματος του;
- Η στάση του σώματος είναι φυσική ή προσπαθεί να μας μεταφέρει κάποιο μήνυμα;
- Τι αισθάνεται το πρόσωπο που βλέπουμε;
- Νομίζετε ότι υπάρχει πραγματική ομοιότητα με το πρόσωπο που εικονίζεται ή υπάρχει κάποια υπερβολή στην παρουσίαση του και γιατί;

Σκοπός

- Γιατί φτιάχτηκε αυτό το πορτρέτο και ποιος είναι το πρόσωπο που εικονίζεται;
- Τι είδους αντικείμενα υπάρχουν στο πορτρέτο και γιατί βρίσκονται εκεί;

Αξεσουάρ

- Τι είδους αντικείμενα υπάρχουν στον πίνακα ζωγραφικής;
- Μας δείχνουν κάτι για τα ενδιαφέροντα, τις ασχολίες ή το επάγγελμα του προσώπου που βλέπουμε;

Χώρος/Περιβάλλον

- Τι μας λέει/δείχνει ο χώρος που βρίσκεται το πρόσωπο;
- Ο χώρος μας δείχνει που βρίσκονται (εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο); Πως το καταλαβαίνουμε;



N. Λύτρας, Πορτρέτο του Κ.Μ.



Julie Le Brunby Elisabeth Vigee Le Brun

2. «Προσωπογραφίες και αυτοπροσωπογραφίες»: Συζητάμε με τα παιδιά τι ονομάζουμε προσωπογραφία και τι αυτοπροσωπογραφία καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι αυτοπροσωπογραφία είναι η ζωγραφική απεικόνιση του

καλλιτέχνη από τον ίδιο, ενώ η προσωπογραφία είναι η απεικόνιση ενός άλλου ατόμου από τον καλλιτέχνη. Στην συνέχεια τα παιδιά συνδέουν αυτοπροσωπογραφίες σπουδαιών ζωγράφων με προσωπογραφίες που έχουν δημιουργήσει οι συγκεκριμένοι καλλιτέχνες (Π.χ. μια αυτοπροσωπογραφία του L. Da Vinci με την προσωπογραφία της Μόνα Λίζα).

3. **«Τι θα ρωτούσες το μοντέλο του πορτρέτου»;** Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να χωριστούν σε μικρές ομάδες και μοιράζουμε διαφορετικά πορτρέτα σε κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα θα πρέπει να βρει τρεις ερωτήσεις που θα ήθελε να κάνει στο πρόσωπο που απεικονίζεται σε κάθε πορτρέτο.
4. **«Το πρόσωπο μου στην κορνίζα»:** Μοιράζουμε στα παιδιά κορνίζες από σκληρό χαρτόνι και εκείνα τις τοποθετούν μπροστά στο πρόσωπο τους δημιουργώντας έτσι ζωντανά πορτρέτα.
5. **«Το δικό μου πορτρέτο και των άλλων»:** Τα παιδιά δημιουργούν τα δικά τους πορτρέτα αποφασίζοντας εάν θα περιλαμβάνει κάποιο αντικείμενο, τι θα φορούν, που και πως θα στέκονται, το μέγεθος. Κατόπιν, τα παιδιά συζητούν και ερμηνεύουν τα πορτρέτα των μελών της ομάδας.
6. **«Πρόσωπο πάνω στο πρόσωπο»:** Χρησιμοποιούμε μια διαδικτυακή εφαρμογή φωτοκολάζ (<http://faceonface.net/en/albums/scenarioEdit/943yy1f5>) και μαζί με τα παιδιά δημιουργούμε πορτρέτα τους που βασίζονται σε έργα ζωγραφικής. Εισάγουμε στην εφαρμογή το έργο ζωγραφικής-πορτρέτο που επιθυμούμε και το αποθηκεύουμε. Στο επόμενο στάδιο εισάγουμε την φωτογραφία με το πρόσωπο του παιδιού και την αποθηκεύουμε. Το καινούριο πορτρέτο είναι έτοιμο.
7. **«Ζωγραφικό ή φωτογραφικό πορτρέτο»:** Παρουσιάζουμε στα παιδιά ένα ζωγραφικό και ένα φωτογραφικό πορτρέτο και συζητάμε για τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Στην συνέχεια, τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και τραβούν φωτογραφίες πορτρέτου το ένα το άλλο. Μετά εισάγουμε τις φωτογραφίες στο λογισμικό Photo 3D Album και δημιουργούμε μια ψηφιακή πινακοθήκη πορτρέτων των παιδιών.
8. **«Ο [Joshua Johnson](#) ζωγραφίζει πορτρέτα»:** Παρατηρούμε πορτρέτα παιδιών που έχει ζωγραφίσει ο Αμερικανός καλλιτέχνης [Joshua Johnson](#) και εντοπίζουμε ότι τα άτομα που απεικονίζονται συνήθως κρατούν κάτι. Π.χ. ένα καλάθι, ένα λουλούδι, ένα κρουασάν, φρούτα κλπ. Στην συνέχεια, τα παιδιά επιλέγουν ένα από τα πορτρέτα και τα αποδίδουν με παντομίμα.



J. Johnson, Letitia Grace McCurdy
κύπελο με φράουλες



J. Johnson, Edward and Sarah Rutter



J. Johnson, Κορίτσι με ροζ φόρεμα και



J. Johnson, Παιδί με ξανθά μαλλιά

J. Johnson, Πορτρέτο της of Adelia Ellender

J. Johnson, Westwood Children

9. «**Η κραυγή του Edvard Munch και η δική μας κραυγή**»: Παρατηρούμε με τα παιδιά το έργο ζωγραφικής «Η κραυγή» του Edvard Munch και συζητάμε για το περιεχόμενό του. Παράλληλα, θέτουμε το ερώτημα «Τι μπορεί να οδηγήσει τον καθένα από εμάς να βγάλουμε μια κραυγή;». Στην συνέχεια, παροτρύνουμε τα παιδιά να δημιουργήσουν την δική τους αυτοπροσωπογραφία στην οποία κραυγάζουν. Η διαδικασία είναι η ακόλουθη: Φωτογραφίζουμε κάθε παιδί να κραυγάζει και εκτυπώνουμε την φωτογραφία. Τα παιδιά κόβουν το πρόσωπο τους από τις φωτογραφίες και τις κολλούν πάνω στο φόντο του έργου ζωγραφικής του καλλιτέχνη. Εναλλακτικά ζωγραφίζουν το δικό τους φόντο και κολλούν το πρόσωπο τους εκεί, ολοκληρώνοντας την προσωπογραφία της.



Edvard Munch, Η κραυγή

10. «**Οι αυτοπροσωπογραφίες του V. Van Gogh**»: Παρακολουθούμε μαζί με τα παιδιά ένα βίντεο που παρουσιάζει αυτοπροσωπογραφίες του Van Gogh. Στη συνέχεια ξεφυλλίζουν ένα λεύκωμα με έργα ζωγραφικής του καλλιτέχνη και αναζητούν αυτοπροσωπογραφίες του. Μετρούν πόσα πορτρέτα του εαυτού του είχε ζωγραφίσει.
11. «**Πορτρέτα στο υπνοδωμάτιο του V. Van Gogh**»: Πληροφορούμε τα παιδιά ότι ο ζωγράφος Van Gogh ζωγράφησε το υπνοδωμάτιο του τρεις φορές. Υπάρχουν όμως κάποιες μικρές διαφορές στους πίνακες. Παρατηρούμε τα έργα ζωγραφικής και παροτρύνουμε τα παιδιά να εντοπίσουν πορτρέτα που είναι κρεμασμένα στους τοίχους του δωματίου του, αν είναι ίδια και στους τρεις πίνακες και να υποθέσουν ποια πρόσωπα απεικονίζονται.



Van Gogh V., Υπνοδωμάτιο στην Arles, 1888 Van Gogh V., Υπνοδωμάτιο στην Arles, 1889 Van Gogh V., Υπνοδωμάτιο στην Arles, 1889

12. «**Πορτρέτα αγαπημένων ηρώων παιδικών βιβλίων**»: Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να δημιουργήσουν πορτρέτα αγαπημένων τους ηρώων από παιδικά βιβλία.
13. «**Ένα πορτρέτο από καραμέλες**»: Παρουσιάζουμε το έργο τέχνης «Ανώνυμο-Το πορτρέτο του Ross» του Filix Gonzalez-Torres. Αν και το συγκεκριμένο έργο τέχνης θεωρείται πορτρέτο από τον καλλιτέχνη απουσιάζει το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται. Θέτουμε στα παιδιά το ερώτημα «Γιατί ο καλλιτέχνης επέλεξε να απεικονίσει το υποκείμενο του έργου του χωρίς να το παρουσιάζει;». Στη συνέχεια προτείνουμε στα παιδιά να δημιουργήσουν το δικό τους πορτρέτο χρησιμοποιώντας μικτή τεχνική, χωρίς όμως να υπάρχει η φυσική τους παρουσία.



Felix Gonzalez-Torres, "Ανώνυμο-Το πορτρέτο του Ross"

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική βιωματική δράση ενθάρρυνε τα παιδιά να αναπτύξουν μια βιωματική σχέση με τις προσωπογραφίες και να ευαισθητοποιηθούν αισθητικά.

Χρησιμοποιώντας διδακτικές τεχνικές όπως συζήτηση, εργασία σε μικρές ομάδες, οπτική παρατηρητικότητα, καθοδηγούμενη ανακάλυψη, θεατρικές τεχνικές, κινητικά παιχνίδια, Νέες Τεχνολογίες Επικοινωνιών και Πληροφοριών, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τις προσωπογραφίες και διαδραμάτισαν ενεργό ρόλο στην εξαγωγή του νοήματος από τις πληροφορίες. Εξέτασαν με κριτικό τρόπο το οπτικό υλικό, το αποκωδικοποίησαν και απάντησαν σε ερωτήσεις που έχουν σχέση με την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία του.

Συμπερασματικά, τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με τις προσωπογραφίες άρχισαν να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο που τα περιβάλλει. Μετατράπηκαν σε ερευνητές και δημιουργούς ενδυναμώνοντας έτσι την κριτική τους ικανότητα απέναντι στην Τέχνη.

Βιβλιογραφία

- Bamford, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Australia: Adobe Systems Pty Ltd.
- Γραφάκου, Ε., Λαμπίτση Β. Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση, στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Γ: Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση. Αθήνα.
- Cori, T. (2008). *Looking at paintings*, Heritage Learning (38), pp 4-7.
- Κάντζου, Ν. (2015). *Joan Miro, γνωρίζοντας τα χρώματα των ονείρων του*, στο: Νέος Παιδαγωγός "Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε." . Πρακτικά του Συνεδρίου. Αθήνα.
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση, στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα.
- Χρυσοφίδης, Κ.(2011). *Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Όταν η Φύση συναντά την Τέχνη στα εκθέματα ενός αρχαιολογικού μουσείου: Μια διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο

Κοσμετάτου Ελένη
Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής
ekosmetatou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτό το πρόγραμμα συνδυάστηκε το φυσικό περιβάλλον και η τέχνη, στην αναζήτηση για ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη αφενός μεν της οικολογικής συνείδησης των μαθητών και αφετέρου, για την εισαγωγή στην καλλιτεχνική κληρονομιά. Οι δραστηριότητες αρχικά επικεντρώθηκαν στη γνωριμία του φυσικού περιβάλλοντος με βιωματικές εμπειρίες και στην συνέχεια επεκτάθηκαν στα εκθέματα του Αρχαιολογικού μουσείου.

Στόχος των δραστηριοτήτων ήταν να κατανοήσει το παιδί την τέχνη ως μορφή κοινωνικοπολιτιστικής έκφρασης και πως το φυσικό περιβάλλον (ζώα-φυτά) αποτέλεσε και αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους καλλιτέχνες. Η προσέγγιση των εκθεμάτων του αρχαιολογικού μουσείου δεν έγινε ως μια απλή καταγραφή, αλλά και ως προσδιορισμός ενός οικοσυστήματος της αρχαίας εποχής και η σχέση του με το σήμερα καθώς και η τοποθέτηση των έργων στο ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο.

Εισαγωγή

“...και να αναζητούμε τεχνίτες με έμφυτη την ικανότητα να ανιχνεύουν την ομορφιά και την ευπρέπεια, ώστε οι νέοι, σαν μέσα σ’ έναν τόπο υγιεινό, να αντλούν ωφέλεια από τα πάντα, καθώς οτιδήποτε από τα όμορφα έργα θα αγγίζει τα μάτια ή τα αυτιά τους θα είναι σαν αύρα από έναν τόπο καλό που θα φέρνει υγεία, και χωρίς καν να το καταλάβουν, από παιδιά κιόλας, θα τους οδηγεί να μοιάσουν, να φιλιώσουν και να ταιριάξουν με τον λόγο που κλείνει μέσα της η ομορφιά...” (Πλάτων, Πολιτεία,)

“Πρέπει να καταλάβουμε ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εμπειρία του πολιτισμού. Πρέπει να καταλάβουμε καλά ότι χωρίς ιστορίες και ποιήματα και εικόνες και μουσική, τα παιδιά θα πεινάσουν. Οι συνέπειες της πολιτιστικής λιμοκτονίας δεν είναι δραματικές και γρήγορες. Δεν είναι τόσο εύκολα ορατές. Πολλά παιδιά σε κάθε μέρος του κόσμου πεινάνε για κάτι που τροφοδοτεί και θρέφει την ψυχή τους”.(Pullman, 2016).

Οι παραπάνω αναφορές δεν γίνονται τυχαία, καθώς από την εποχή του Πλάτωνα μέχρι σήμερα η αναγκαιότητα της τέχνης στην εκπαίδευση, παραμένει το ζητούμενο. Τα παιδιά σήμερα έχουν περιορισμένες ή ανύπαρκτες εμπειρίες τέχνης τόσο μέσα στην τάξη, όσο και εκτός τάξης. Σύμφωνα με τον Gardner(2000) πρέπει να αξιοποιούμε τις ευαίσθητες φάσεις της παιδικής ηλικίας στην συνάντηση με τις

τέχνες και διαπιστώνει την ικανότητα του παιδιού από 2 έως 7 ετών για προσυμβολική έκφραση, επισημαίνει δε ότι, το παιδί σε αυτές τις ηλικίες είναι ικανό να χρησιμοποιεί τα ιδιαίτερα πολιτισμικά σύμβολα του περιβάλλοντος του. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν την εκπαίδευση με περισσότερο νόημα για τους μαθητές τους με την ενσωμάτωσή της τέχνης, σε καθημερινή βάση στο μαθησιακό τους υλικό. *«Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αγκαλιάσουν τις προκλήσεις της ένταξης των τεχνών, ακόμη και αν οι πόροι και τα πρότυπα είναι λίγα ή και αν δεν υπάρχουν»* (Κοσμετάτου,2011). Μια τελευταία έρευνα του Ruppert (2006) απέδειξε ότι οι μαθησιακές εμπειρίες στην τέχνη συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων της ανάγνωσης, της γλωσσικής ανάπτυξης και των μαθηματικών. Η τέχνη είναι ένα μέσο για την ακαδημαϊκή επίδοση. Σε σχολικό project με ενσωμάτωση τεχνών στην καθημερινή διδασκαλία σε σχολεία του Μισισσιπή από το 1991-1998 στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος, σύμφωνα με την έρευνα, εκτός της ακαδημαϊκής επίδοσης στα τεστ, είχαμε σημαντική βελτίωση στο σχολικό κλίμα και εξάλειψη φαινομένων σχολικής βίας. Τα δε πορίσματα της έκθεσης επιβεβαίωσαν, ότι η αποτελεσματική ένταξη των τεχνών ενισχύει την μάθηση στην τάξη (Mississippi State University,2013). Οπότε συνοψίζοντας τα ανωτέρω, η τέχνη είναι ένα κεφάλαιο με μεγάλη παιδαγωγική αξία.

Στα σύγχρονα προγράμματα εκπαίδευσης εκτός από την τέχνη, προστίθενται τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η προώθηση και η υλοποίηση των οποίων, συμβάλλουν στην επίτευξη των παραπάνω στόχων, αφού αυτά δίνουν έμφαση στην επανασύνδεση των παιδιών με τη φύση. Η δε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση που παρέχουν, συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επίδοση, όπως και η τέχνη. Στην εποχή μας, υπάρχει μια ολοένα και περισσότερο επιτακτική ανάγκη για τη σύνδεση των παιδιών με τον φυσικό κόσμο, *«το παιδί στην φύση είναι είδος υπό εξαφάνιση και η υγεία των παιδιών και της γης είναι στενά συνδεδεμένα»*, πρόκειται για μια γενιά παιδιών που έχει χάσει την σύνδεση της με τον φυσικό κόσμο (Loun,2008). Σε έκθεση προς το Κογκρέσο των Η.Π.Α. (Why Is Environmental Education Important?, n.d.) αναφέρονται τα σύγχρονα προβλήματα της παιδικής ηλικίας όπως η απομόνωση, η κατάθλιψη και η διάσπαση προσοχής, καθώς τα παιδιά αφιερώνουν πολύ χρόνο μπροστά στις οθόνες, μειώνοντας στο ελάχιστο την επαφή με την φύση και το παιχνίδι στο φυσικό περιβάλλον. Επίσης τονίζεται ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επειδή δίνει έμφαση στην διεπιστημονική διδασκαλία, βοηθάει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή και μπορεί να ανταποκριθεί σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση υψηλών στόχων. Στις σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης έχουν εφαρμοστεί διάφορα προγράμματα και δράσεις που προωθούν την οικοκαλλιτεχνική εκπαίδευση στους τομείς της τέχνης, της οικολογίας, της εκπαίδευσης και της επικοινωνίας (Σταθοπούλου & Πολυχρονάτου,2009). Οι τέχνες εξ ορισμού έχουν σχέση με τον πολιτισμό και το περιβάλλον, έχουν πολυδιάστατο, διεπιστημονικό και αλληλεπιδραστικό

χαρακτήρα. Έτσι ψάχνοντας την συγγένεια στόχων και οπτικής ανάμεσα στην τέχνη και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και με το σκεπτικό ότι η αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείο εκπαίδευσης για το φυσικό περιβάλλον(Σβορώνου,2009) μπορεί να δώσει εξαιρετικά αποτελέσματα, αποφασίσαμε την υλοποίηση του παρακάτω εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα δύο θέματα επίκαιρα και σημαντικά στην σημερινή εκπαίδευση, η τέχνη κ το φυσικό περιβάλλον, ενώθηκαν σε μια θεματική με σκοπό την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον αλλά και τη κατανόηση της τέχνης, ως μέσον εκπαίδευσης. Η προσέγγιση της τέχνης έγινε διαμέσου του φυσικού περιβάλλοντος με κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, το δε φυσικό περιβάλλον χρησίμευσε ως πύλη εισόδου και για άλλες δραστηριότητες ευαισθητοποίησης π.χ. δια της τέχνης της γλυπτικής, όπως αυτή απεικονίζεται στα γλυπτά εκθέματα ενός αρχαιολογικού μουσείου.

Παρουσίαση προγράμματος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι μια πρόταση-πρόκληση για όλους εκείνους που θεωρούν ότι η τέχνη είναι ένα «μέσο αγωγής χωρίς όρια»(Καλούρη&Κάσσαρης,1988). Χτίσαμε μια σχέση ανακάλυψης και εξερεύνησης, όπου τα παιδιά έμαθαν για το φυσικό τοπίο, την τέχνη και την γλυπτική. Οι εκπαιδευτικές δράσεις αναπτύχθηκαν στα πλαίσια ενός Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για το Αρχαιολογικό Μουσείο Αγρινίου. Οι δράσεις ήταν σπονδυλωτές και διαδέχονταν η μια την άλλη, σε συνάφεια με την προηγούμενη και ως επέκτασή της. Ο αρχικός σχεδιασμός στην πορεία εμπλουτίστηκε με υποθέματα, που αναδύθηκαν από τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις ποικίλες δραστηριότητες. Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 23 παιδιά και οι δυο νηπιαγωγοί του ολοήμερου τμήματος. Είχε διάρκεια 5 μήνες.

Στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος

Σύμφωνα με τους στόχους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ,2003) οι στόχοι των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν κάλυψαν όλες τις γνωστικές περιοχές και η επεξεργασία του θέματος διαχέεται σε όλες τις κατευθύνσεις του προγράμματος σπουδών (Γλώσσα-Μαθηματικά-Παιδί & Περιβάλλον-Παιδί & Πληροφορική-Δημιουργία & Έκφραση). Ακόμη τέθηκαν επιπλέον μαθησιακές επιδιώξεις που αφορούσαν στη διαμόρφωση στάσεων, δεξιοτήτων, γνώσεων που σχετίζονται με την Αειφόρο ανάπτυξη, τον τοπικό πολιτισμό και την τέχνη. Συγκεκριμένα τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

- α) Να καλλιεργήσουν αξίες και στάσεις, όπως η συμμετοχικότητα και η ευαισθητοποίηση για το φυσικό περιβάλλον διαμέσου της τέχνης, και επιπροσθέτως η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως παρατήρηση - δημιουργία, αισθητική κρίση και λύση προβλήματος.
- β) Να υιοθετήσουν θετικές στάσεις απέναντι στην ανθρώπινη εργασία και τα προϊόντα της καθώς και να γνωρίσουν την αξία της τοπικής πολιτιστικής τους

κληρονομιάς, μέσα από εμπειρίες θέασης του φυσικού κόσμου και των έργων τέχνης μιας άλλης εποχής.

γ) Να αποκτήσουν γνώσεις για τον φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει και να αντιληφθούν πως ο φυσικός κόσμος (αλληλεπίδραση-σχέσεις), αποτυπώνεται στην τέχνη και πως τα έργα τέχνης τοποθετούνται στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο.

δ) Τέλος με βάση τις εμπειρίες τους να είναι σε θέση να δημιουργήσουν εικαστικές εργασίες, συνδέοντας γνώσεις και συναισθήματα.

Μεθοδολογία: Στηριζόμενοι στην θεωρία του εποικοδομητισμού για την ανακάλυψη της γνώσης μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες και συνεργατική μάθηση, υιοθετήθηκε το σχέδιο εργασίας. Ο Dewey(1938) καλούσε τους παιδαγωγούς να ασχολούνται με θέματα τα οποία προσφέρουν πολλές δυνατότητες, μπορούν να οδηγήσουν σε διάφορες διασυνδέσεις και έχουν πολλά επίπεδα δυσκολίας, όπως είναι τα σχέδια εργασίας. Επιπροσθέτως για την σωστή έκβαση του σχεδίου εργασίας ακολουθήθηκε και μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011) όπως: 1)Η ομαδοσυνεργατική μάθηση, σύμφωνα με την οποία καθώς τα παιδιά ανταλλάσσουν και επεξεργάζονται απόψεις και ιδέες, οδηγούνται σε καλύτερη κατανόηση των όρων ή των εννοιών υπό συζήτηση και προσλαμβάνουν περισσότερες μαθησιακές πληροφορίες, απ' ότι αν πραγματοποιούσαν την ίδια εργασία μόνα τους (Μπιρμπίλη, 2005). 2)Ενεργητική Βιωματική μάθηση με επισκέψεις σε χώρους φυσικού περιβάλλοντος και πολιτισμού-μουσείο. Η δε έννοια του Μουσείου με την καινούργια της διάσταση έχει την έννοια της συλλογής, είτε εμπρόθετης, όπως σε ένα ίδρυμα, είτε φυσικής, όπως ένας βιότοπος ή ένας κήπος (Κόκκοτας & Πλακίτση, 2005). Η φύση είναι ο καταλληλότερος τόπος για παιχνίδι και αυτό είναι ένα μεγάλο πλεονέκτημα για την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης. Το παιχνίδι ως προσέγγιση μάθησης στην φύση, δίνει εμπλουτισμένες ευκαιρίες για πολλές ερωτήσεις και απαντήσεις. Αρκεί ο εκπαιδευτικός να μπορεί να είναι επινοητικός, διαισθητικός και δημιουργικός, ώστε να μπορεί να διδάξει μέσα από ένα αναδυόμενο πλαίσιο εκτός σχολικής τάξης (MacEachren, 2013). 3)Επιλογή του θέματος. Ένα από τα κύρια κριτήρια της επιλογής του θέματος για διερεύνηση στα σχέδια εργασίας είναι η σχέση του θέματος με την προσωπική εμπειρία και τα βιώματα των παιδιών (Κουλούρη, 2001). 4)Οπτική παρατήρηση. Η καλλιέργεια της οπτικής αντίληψης είναι το πιο σημαντικό μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου με την τέχνη. Η μελέτη των λεπτομερειών ενός πίνακα, μιας φωτογραφίας, ενός αγάλματος μαθαίνει στο παιδί να παρατηρεί. Η παρατήρηση ενός έργου τέχνης συντελεί στην ανάπτυξη όλης της προσωπικότητας γιατί καλλιεργεί την μνήμη, την παρατήρηση, την ευφυΐα αλλά και την ευαισθησία(Chapman, 1993). 5)Ερωτήσεις-Απαντήσεις. Οι ερωταποκρίσεις στη σχολική τάξη όπως αναφέρει ο Mercer (2000), βοηθούν στην απευθείας εκμείευση της γνώσης των παιδιών από τον εκπαιδευτικό και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αποτελεσματική στρατηγική για τη συγκρότηση της γνώσης και την προαγωγή της μάθησης. 6)Διδακτικές προσεγγίσεις κατάλληλες

(καταιγισμός ιδεών- καταγραφές-επαφή με αυθεντικά υλικά-εκπαιδευτικές επισκέψεις-εικαστικές δημιουργίες) που διευκολύνουν την υλοποίηση των στόχων της τέχνης. Ωστόσο οι προσεγγίσεις θα ήταν ανεπαρκείς δεδομένου ότι το σημαντικότερο θέμα που αφορά τη τέχνη δεν είναι μόνο η κληροδότηση του παρελθόντος, αλλά οι όποιες εφευρετικές και δημιουργικές δυνατότητες του παρόντος (Κοσμετάτου,2011).Οι τέχνες συνδέονται με την μάθηση με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Προσεγγίζονται τόσο ως αντικείμενο, όσο και ως μέσο μάθησης. Διαχέονται σε όλο το πρόγραμμα, διαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται καθώς τα παιδιά συμμετέχουν σε δημιουργικές – καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011).

A. Προετοιμασία

Δράσεις που προηγήθηκαν της επίσκεψης στο Μουσείο

Με την μέθοδο του καταιγισμού ιδεών(brain storming) έγινε διερεύνηση των εμπειριών των παιδιών, για να ανακαλύψουμε τις προηγούμενες γνώσεις ή εμπειρίες τους καθώς και για να επικοινωνήσουν, να διαπραγματευτούν ή και να πάρουν αποφάσεις. Έτσι αποφασίσαμε για να γνωρίσουμε την φύση και το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον, να πραγματοποιήσουμε εξωτερικούς περιπάτους σε κοντινό ελαιώνα και στο αστικό πάρκο της γειτονιάς μας. Δύο διαφορετικά τοπία το ένα ενταγμένο στο αστικό οικοσύστημα της πόλης και το άλλο στο ευρύτερο φυσικό περιβάλλον εκτός αστικού τοπίου, σε κοντινό χωριό. Ένα υπαίθριο Μουσείο όπως ένα πάρκο ή δάσος αποτελεί τον ιδανικότερο χώρο και προσφέρει τον ιδανικότερο τρόπο για την οικοδόμηση της γνώσης των Φυσικών Επιστημών, την καλλιέργεια οικολογικής στάσης και φιλικής διάθεσης προς το περιβάλλον (Κόκκοτας & Πλακίτση,2005). Όλες οι δραστηριότητες στη φύση μπορούν να εξακτινωθούν και να καλύψουν εκπαιδευτικούς στόχους σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η φύση γίνεται η ίδια δάσκαλος και το παιχνίδι γίνεται η φωνή της άλλοτε επιστημονική, άλλοτε καλλιτεχνική και καμιά φορά μυστικιστική(Cornell,1994). Η προσέγγιση του φυσικού κόσμου έγινε όπως αναφέρεται στη μαθησιακή περιοχή «Φυσικές Επιστήμες» - Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011(Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου,2011), όπου η συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή περιλαμβάνει ενότητες διδακτικών αντικειμένων από τους επιστημονικούς κλάδους της Βιολογίας (μελέτη των ζωντανών οργανισμών στο περιβάλλον τους). Βασικός στόχος των δράσεων: Να γνωρίσουν χώρους φυσικού περιβάλλοντος και να κατανοήσουν βασικές έννοιες οικολογίας όπως δομή και λειτουργία οικοσυστημάτων, σύγκριση διαφορετικών οικοσυστημάτων με βάση τις καταγραφές, την ομαδοποίηση- ταξινόμηση σε φυτά-ζώα και καταγραφή συμπερασμάτων σε πίνακες αναφοράς. Να κατανοήσουν έννοιες όπως: περιβάλλον, οικοσύστημα, οικολογία. Δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον. Η προσεχτική παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος είναι σημαντικό μέσο, για να αναπτύξουν τα παιδιά το αίσθημα της ταυτότητας τους και να κατανοήσουν τη σχέση τους με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ζουν. Προκαλούμε το ενδιαφέρον

των παιδιών, κάνοντας ερωτήσεις και επισημαίνοντας ενδιαφέρουσες εικόνες και ήχους, μη παραγνωρίζοντας συγχρόνως το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους. Πολλά παιδιά δεν έχουν εμπειρίες από την φύση, είναι μια ευκαιρία να τους εμφυσήσουμε την παρατηρητικότητα. Έτσι κατά τις επισκέψεις πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές, ενδεικτικά αναφέρουμε: Διάφορα παιχνίδια γνωριμίας και εξερεύνησης του χώρου. Χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες παρατήρησης, με μπλοκάκια, φωτογραφική μηχανή και μεγεθυντικούς φακούς για παρατήρηση και καταγραφή στον περιβάλλοντα χώρο ως ανιχνευτές & συλλέκτες. Ζωγραφική στον υπαίθριο χώρο καταγράφοντας στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος (πανίδα-χλωρίδα). Έτσι με την άμεση και φυσική βιωματική παρατήρηση έγιναν οι καταγραφές, από τι αποτελείται το μικρό σύστημα ενός ελαιώνα και του αστικού πάρκου. Σημαντικά κρίσιμη παραμένει η μετέπειτα επεξεργασία της εμπειρίας από την ομάδα εκπαιδευτικού-παιδιών (Γεωργόπουλος, 2014). Αυτός ο αναστοχασμός είναι που συγκολλά τα διάφορα κομμάτια του πάζλ των εμπειριών, τις μετασχηματίζει, τις εντάσσει στο ήδη υπάρχον νοητικο-συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και εν τέλει με αυτές ως πρώτη ύλη, συγκροτεί και κάνει κτήμα τη βιωματική γνώση.

Δραστηριότητες στην τάξη:

- Επεξεργασία στην τάξη των στοιχείων καταγραφής και τοποθέτηση τους σε πίνακα αναφοράς, αφού προηγήθηκε ομαδοποίηση-ταξινόμηση σε ζώα-φυτά. Σκοπός μας, να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους από βιωμένες καταστάσεις και να τις μετασχηματίσουν σε οργανωμένη γνώση με την βοήθεια της συμβολικής λειτουργίας.
- Δημιουργία του φυτολόγιου της τάξης, με υλικό φωτογραφίες δέντρων, φυτών και των φύλλων τους. Αξιοποίηση των συλλογών σε φύλλα εργασίας για καταμέτρηση των φυσικών στοιχείων.
- Εικαστικές δραστηριότητες με την συλλογή των διάφορων υλικών, που συλλέχτηκαν όπως: Ζωγραφική με μπογιές, τύπωμα με φύλλα, ζωγραφίστε το δάσος των ονείρων σας, ανάγλυφο ομαδικό κολάζ με επικόλληση διάφορων υλικών (φύλλα-λουλούδια-ξερές φλούδες-φτερά κ.ά.). Συνοπτικά με όλες αυτές τις δραστηριότητες γνωρίσαμε και κατανοήσαμε τι απαρτίζει ένα φυσικό οικοσύστημα και προχωρήσαμε στην κύρια φάση του προγράμματος, να επισκεφτούμε το Αρχαιολογικό Μουσείο.

Β. Επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο-Τα Γλυπτά έργα τέχνης πηγές έμπνευσης.

Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν τα εκθέματα στο Μουσείο αφενώς μεν, για να αποκτήσουν μια συναισθηματική επαφή αλλά και για να αντλήσουν πληροφορίες για ένα άλλο οικοσύστημα σε παλαιότερη εποχή, για την κατάσταση του, την χλωρίδα και την πανίδα, στο βαθμό που τα έργα γλυπτικής τέχνης ενός μουσείου, μπορεί να είναι ένα σύνολο μαρτυριών και

καταγραφών(Σβορώνου,2009).Η Charman(1993) συστήνει, όποτε είναι δυνατό, θα πρέπει τα παιδιά να έχουν στη διάθεσή τους διάφορες καλλιτεχνικές μορφές για τις μελετήσουν. Η συμμετοχή των παιδιών σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες γλυπτικής τέχνης καλλιεργεί την γλώσσα, προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων αλλά και των φυσικών επιστημών καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να παρατηρούν, να σχολιάζουν εκφράζονται και να επικοινωνούν με ποικίλα μέσα, αλλά και να δημιουργούν εικαστικά έργα (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011). Η προσέγγιση της τέχνης έγινε ως εμπειρία και βίωμα, παρέχοντας τη δυνατότητα για διερεύνηση της εικαστικής γλώσσας μέσα από υλικά και μέσα. Αρχίζουμε από το τοπικό περιβάλλον και τα παιδιά ενθαρρύνονται να αλληλεπιδρούν με το τόπο και τον χώρο, που χρησιμοποιείται ως πηγή αλλά και ως εργαλείο (Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011).

Προηγήθηκε από την νηπιαγωγό : Επίσκεψη στον χώρο του Μουσείου για να εντοπίσει και να επιλέξει περιοχές του μουσείου και εκθέματα που συνδέονται με τους στόχους του προγράμματος.

Σκοπός της επίσκεψης: Να εντοπίσουμε και να αναγνωρίσουμε στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, που έχουν αποτυπωθεί σε έργα γλυπτικής τέχνης (ζώα-φυτά) του μουσείου. Να προσδιορίσουμε μέσα από ένα συγκεκριμένο σύνολο των γλυπτών του μουσείου, τις επιρροές ή τις πηγές έμπνευσης από το φυσικό περιβάλλον των καλλιτεχνών της αρχαιότητας. Τα υλικά που χρησιμοποίησαν οι γλύπτες της αρχαίας Ελλάδας, τα θέματα τους και την τοποθέτηση των έργων στο ιστορικό, κοινωνικό πλαίσιο (πότε; πως; γιατί; με τι σκοπό;) της εποχής εκείνης, την σχέση ή την εξέλιξη με το σήμερα και τέλος να επιβεβαιώσουμε ότι, η φύση ανέκαθεν υπήρξε πηγή καλλιτεχνικής έκφρασης.

Οι καταγραφές έγιναν με φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα και ζωγραφική σε αρχαία καταγραφής-μπλοκάκια. Οι δραστηριότητες αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης, μελέτης και ταξινόμησης αλλά κυρίως τη δημιουργία προϋποθέσεων, ώστε τα παιδιά να βρεθούν σε σχέση «εξουσίας» πάνω στο εικαστικό έργο, κάτι που σπάνια τους δίνεται η ευκαιρία να υλοποιήσουν.

Φυσικά στοιχεία που εντόπισαν στις προθήκες του Μουσείου :

- Φυτά : Φύλλα κισσού σε πήλινο γουδί - Φτέρες σε ακροκέραμα - Λουλούδια με στρογγυλά πέταλα σε μαρμάρινη κολώνα- Φύλλα βελανιδιάς και βελανίδια σε επιτύμβια πλάκα
- Ζώα: Βόδια από χαλκό- ακροκέραμα με αετούς- άλογα που έσερναν άμαξα- χήνα από γυαλί- γάτα- γεράκι- πήλινα λιοντάρια- χελώνα από χαλκό

Δραστηριότητες μετά την επίσκεψη

1. Στην τάξη

Α) Μετά την επίσκεψη στο μουσείο, για να μην μένουν ασύνδετες εντυπώσεις, βοηθάμε τα παιδιά να ταξινομήσουν τις εντυπώσεις τους, βρίσκοντας ένα σχήμα για αυτές. Το σχήμα να βασίζεται είτε στην διαδοχή, στο θέμα ή στο

χώρο(Charman,1993). Έγινε αντιπαραβολή με τα άλλα δυο οικοσυστήματα, που είχαν γνωρίσει και καταγράψει κατά τις επισκέψεις, σε πίνακες αναφοράς. Αναζητήθηκαν κοινά στοιχεία, ομοιότητες και διαφορές. Στην συνέχεια τέθηκαν αναπτυξιακά κατάλληλες ερωτήσεις σχετικές με την εποχή που δημιουργήθηκαν τα έργα, την θεματολογία και την τοποθέτηση των έργων στο ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής όπως: Πώς ήταν η φύση τότε; ομοιότητες - διαφορές με το σημερινό φυσικό τοπίο γιατί οι γλύπτες έφτιαξαν αυτά τα φυτά ή τα ζώα; Τα είχαν δει; Εμείς ποια έχουμε δει κ πού; Είχαν δει λιοντάρια; Υπήρχαν λιοντάρια στην αρχαία Ελλάδα; Από πού αλλού γνωρίζουμε ότι υπήρχαν; Ήταν μια ευκαιρία να αναζητήσουμε τους Αρχαίους Μύθους που σχετίζονται με την περιοχή μας, ως συμπληρωματική πηγή ιστορικής πληροφόρησης. Γιατί τα άλογα έσερναν την άμαξα; Τι εξυπηρετούσε στην παλιά αυτή εποχή; Δεν είχαν αυτοκίνητα; Ποια από τα ζώα που είχαν τότε, τα έχουμε και σήμερα; Που τα έχουμε δει; Ποια ζώα έχουμε στο σπίτι; Τα παραπάνω είναι ενδεικτικές ερωτήσεις για το τι ειπώθηκε στην τάξη στις επόμενες ημέρες για τα εκθέματα του μουσείου και τις πολλές προεκτάσεις που μπορούν να έχουν αυτές οι επισκέψεις.

Β) Στον υπολογιστή της τάξης αποθηκεύσαμε τις φωτογραφίες και το βίντεο από την επίσκεψη, για να μπορούν τα παιδιά να τα βλέπουν και με αυτά ως ερέθισμα να μπορούν να αναστοχάζονται, να σχολιάζουν και να συζητούν, σε μικρές ομάδες. Οι συζητήσεις γίνονται αφορμή για δημιουργία εικαστικών έργων, τα οποία όμως μετά ανατροφοδοτούν τον διάλογο συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

Γ) Με τις φωτογραφίες από τα εκθέματα χωρίστηκαν σε ομάδες και η κάθε ομάδα δημιούργησε εικαστικές κατασκευές με διάφορα υλικά (πηλό-πλαστελίνη-χρώματα). Κάποιες κατασκευές έδωσαν το κίνητρο, για την αρχή μιας αφήγησης που γίνεται μια φανταστική ιστορία. Τα καταγράψαμε και αποτέλεσαν το υλικό για ένα μικρό βιβλίο, με ιστορίες από τα εκθέματα του Μουσείου. Το πρόγραμμα μας έδωσε δυνατότητες για προεκτάσεις στην λογοτεχνία και το παιδικό παραμύθι, ποιήματα, τραγούδια, λαογραφία και συλλογές τέχνης. Όλα αυτά δίνουν την συναισθηματική χροιά στο όλο θέμα. Στην συνέχεια καθώς ένας μαθητής μας πήγαινε γλυπτική σε εργαστήριο του Δήμου, προέκυψε η ιδέα να επισκεφτούμε ένα σύγχρονο γλύπτη στο εργαστήριο του.

2. Επίσκεψη σε εργαστήριο Γλυπτικής του Δήμου-Ζωντανή επίδειξη από Καλλιτέχνη.

Η επίσκεψη σε εργαστήριο καλλιτεχνών ή η προβολή ταινιών που δείχνουν καλλιτέχνες να δουλεύουν αποτελούν εξαιρετικές εμπειρίες. Όταν τα παιδιά βλέπουν αυθεντικά έργα τέχνης ή παρακολουθούν επιδείξεις από καλλιτέχνες μαθαίνουν πως χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες τα μέσα και τα εργαλεία. Τα παιδιά θέλησαν να δουν την πορεία κατασκευής ενός γλυπτού και διοργανώθηκε επίσκεψη στο εργαστήριο γλυπτικής του Δήμου. Κρίναμε απαραίτητη την επίσκεψη αποσκοπώντας στα παρακάτω :

- Να έλθουν τα παιδιά σε επαφή με πραγματικά αντικείμενα

- Να μάθουν για τα εργαλεία και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο γλύπτης
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους με λέξεις κλειδιά, να αποκτήσουν την βιωματική εμπειρία των λέξεων και την σημασία τους.
- Να παρακολουθήσουν τα στάδια διεξαγωγής μιας κατασκευής, μέσα από παρατηρήσεις και ερωτήσεις να φτάσουν σε συμπεράσματα, να ενεργοποιήσουν την φαντασία τους και να αποκομίσουν γνώσεις.
- Να κατανοήσουν γιατί οι άνθρωποι δημιουργούν αντικείμενα ως μια έκφραση ανθρώπινης ανάγκης.

Καταγράψαμε τις ερωτήσεις των παιδιών, που θα απευθύνουν στον Γλύπτη. Μερικές είναι οι παρακάτω: Πως φτιάχνετε τα έργα σας; Πού βρίσκουν αγάλματα ;Πώς τα φέρνουν; Με τι υλικά τα φτιάχνετε; Αν υπάρχουν μηχανήματα που φτιάχνουν αγάλματα; Με τι εργαλεία φτιάχνετε τα αγάλματα; Αν έχετε φτιάξει πολλά έργα και ποια θέματα σας αρέσουν; Πριν την επίσκεψη προηγήθηκε επίσκεψη της νηπιαγωγού στο εργαστήριο, όπου ενημέρωσε τον δάσκαλο της γλυπτικής, για τις γνώσεις των παιδιών από τις προηγούμενες δράσεις και του κοινοποίησε τις ερωτήσεις, που θα του απευθύνουν.

Ο δάσκαλος της γλυπτικής απάντησε αρχικά στις ερωτήσεις και κατόπιν μας έδειξε τον δικό του τρόπο, κατασκευής γλυπτού. Πρώτα ζωγράφισε σε χαρτί μια γάτα και μετά άρχισε να την φτιάχνει με πηλό. Μας έδειξε τα εργαλεία που χρησιμοποιεί για να αφαιρεί τον πηλό, μέχρι να διαμορφώσει αυτό που θέλει. Πως δουλεύει τον πηλό με τα χέρια και τα δάχτυλα για να δώσει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Έτσι είδαν όλα τα στάδια που χρειάζονται μέχρι να κατασκευαστεί ένα γλυπτό. Στην συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες 3-4 παιδιών συνεργάστηκαν, για να φτιάξουν το δικό τους γλυπτό με πηλό. Παρακινούμε τα παιδιά να εξετάζουν τα έργα τους από κοντά και από μακριά (Charman,1993).

Γ.Διαδικασίες ολοκλήρωσης και παρουσίασης προγράμματος

Τα παιδιά αποφασίζουν στο τέλος της χρονιάς για την τελική παρουσίαση του προγράμματος στους γονείς και την διοργάνωση γιορτής. Προτείνουμε στα παιδιά να εκθέσουν τα γλυπτά, που δημιούργησαν. Μετά από συζήτηση να καταλήξουν στο χώρο που θα τα τοποθετήσουν. Τι λεζάντες θα συνοδεύουν τα έργα τους. Πως θα τα τοποθετήσουν στο χώρο έτσι ώστε να φαίνονται όλα. Κατασκευάζουν την αφίσα της γιορτής και ετοιμάζουν τις σχετικές προσκλήσεις προς γονείς και φορείς. Οργανώθηκε έκθεση που περιλάμβανε έργα των παιδιών με θεματική παρουσίαση: φυτά-ζώα, ζωγραφική-γλυπτική με διάφορα υλικά. Εμπλουτίστηκε και από μια συλλογή με προσφορά των γονέων σε γλυπτά ζώων και φυτών φτιαγμένα από διάφορα υλικά (χαρτί, γυαλί, ύφασμα, πορσελάνη, ξύλο, ασήμι, πηλό, πλαστικό, μάρμαρο). Διαλέξαμε μαζί με τα παιδιά τις φωτογραφίες, από τις φάσεις του προγράμματος, που θα βάζαμε στις διαφάνειες, για να τις παρουσιάσουμε στους γονείς.

Αξιολόγηση

Η πραγματική αξιολόγηση της ποιότητας και της βαρύτητας ενός προγράμματος τέχνης είναι η δυναμική του. Δηλαδή ποιο θα είναι εκείνο το περιβάλλον που θα προάγει την πρωτοτυπία, τη σύνθεση, αλλά και το εύρος στην συμμετοχή για την δημιουργία των νέων ιδεών. Κατά τον Dewey(1934), ο σωστός τρόπος να δούμε την τέχνη είναι να την θεωρήσουμε ως εμπειρία κοινωνίας και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Οπότε οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν για να παρέχουν βιώματα και εμπειρίες επικοινωνίας, αποσκοπώντας να ενσωματώσουμε, το δυναμικό της τάξης, που ανήκει σε μια περιοχή με κάποια ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Δόθηκε έμφαση στην τοπική πολιτιστική κληρονομιά και την σχέση της γλυπτικής με το φυσικό περιβάλλον. Με την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, τα παιδιά ήλθαν σε επαφή με την έννοια του πολιτισμού και εξοικειώθηκαν με την πολιτιστική ζωή του τόπου τους. Η εφαρμογή της βιωματικής μάθησης μας βοήθησε γιατί έδωσε ισχυρά ερεθίσματα, που κινητοποίησαν τους μαθητές. Μας άνοιξε δρόμους μέσα από τους οποίους η προσωπική εμπλοκή των παιδιών με αντικείμενο μάθησης, το φυσικό τοπίο και την γλυπτική, δημιουργεί προϋποθέσεις διανοητικής γνώσης συνυφασμένης με θετικά συναισθήματα προς αυτό. Επίσης η επαφή με την τέχνη είναι μια σύνθετη εμπειρία με εξαιρετικό γνωστικό χαρακτήρα, καθώς επιτελούνται συγκρίσεις, κατηγοριοποιήσεις, αφαιρετική λειτουργία, αναφορικές διαδικασίες, εξαγωγή συμπερασμάτων έτσι καλλιεργείται η δημιουργική, κριτική σκέψη. Οι δραστηριότητες είχαν ποικιλία καθώς αξιοποιήθηκαν τα βιώματα των παιδιών και ενεργοποιώντας τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες. Συγκεκριμένα απέκτησαν βιωματική γνώση του τρόπου με τον οποίο εργάζονται οι γλύπτες, την ικανότητα να εντοπίζουν φυσικά στοιχεία σε ένα έργο τέχνης και να εξοικειωθούν με συλλογές έργων τέχνης που είναι οργανωμένες θεματικά. Έτσι γνώρισαν πως οι καλλιτέχνες αντλούν θέματα από τη φύση και χρησιμοποιούν μια ποικιλία υλικών όπως το ξύλο, διάφορα είδη μετάλλων, κεραμικά, πέτρα, και χαρτί για να εκφράσουν την ιδέα τους. Είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με ένα σύγχρονο γλύπτη και να γνωρίσουν τον τρόπο που χειρίζεται τον πηλό, αυτό εμπλούτισε την μαθησιακή διαδικασία και την αξία της εμπειρίας. Η επικοινωνία μαζί του και η αλληλεπίδραση, συνέβαλε στη μετάδοση γνώσεων άμεσα και βιωματικά (Ρόμπινσον,1999). Ακόμη άρχισαν να παράγουν ιδέες και βελτιώθηκαν οι εργασίες τους, όταν έμαθαν να παρατηρούν προσεκτικά και να εστιάζουν σε λεπτομέρειες. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές ευαισθητοποιούνται σε θέματα τέχνης και πολιτισμού και καλλιεργούν θετικές στάσεις και αξίες σε θέματα εικαστικής έκφρασης. Η σημαντικότερη αξία της ενσωμάτωσης της τέχνης στην προσχολική εκπαίδευση είναι ότι δίνει ευκαιρίες στα παιδιά για την προώθηση και ανάδειξη νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα ενεργοποιήσουν την δημιουργικότητα (Ferrari et al., 2009), καθώς προάγει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Ο Gardner(2002) αναγνωρίζει την

δημιουργικότητα ως μια έννοια κλειδί για την καλλιέργεια κάθε ευφυΐας, που όμως προϋποθέτει και απαιτεί η ίδια η πράξη της διδασκαλίας να είναι δημιουργική.

Τελικά το φυσικό περιβάλλον αποτέλεσε εργαλείο εκπαίδευσης για την τέχνη, αλλά και τα δύο προσβλέπουν σε μια κοινωνία, που θα δημιουργήσει μια νέα σχέση με τη φύση και το περιβάλλον, ως αποτέλεσμα μιας εκπαίδευσης δημιουργικής και καλλιτεχνικής, παρά επιστημονικής.

Συμπεράσματα

Το σχολείο του μέλλοντος μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν πως η τέχνη διαμορφώνει την ιστορία και συμβάλει στον πολιτισμό(National Curriculum in England.,2013) μαθαίνοντας να διαβάζουν το περιβάλλον τους, να ερμηνεύουν τα σημεία του χρόνου στον τόπο τους, για να αποκτήσουν το αίσθημα της προσωπικής τους ταυτότητας μέσα από προγραμματισμένες ομαδικές δραστηριότητες επαφής με την τέχνη και τον τοπικό πολιτισμό. Οπότε με βάση τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση, τις παιδαγωγικές –διδακτικές προσεγγίσεις που είναι κατάλληλες για μικρά παιδιά και την ενσωμάτωση της τέχνης στα προγράμματα μάθησης, βελτιώνουμε την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και δημιουργούμε μαθητές, που θα διακρίνονται από μεγάλη αισθητική αλλά και από μεγάλη περιβαλλοντική ευαισθησία τόσο για τον κόσμο που τους περιβάλλει, όσο και για τον ίδιο τους τον εαυτό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γεωργόπουλος, Α. (2014). Υπαίθρια ζωή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, έκδοση ΚΠΕ Παρανεστίου. Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο 2016:
<http://en.calameo.com/read/00291200597f6042a1ddb>
- ΔΕΠΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης, Χ. (1988). Το Μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής, Αθήνα: Καστανιώτης
- Κόκκοτας Π. & Πλακίτση Α.(2005) Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, Αθήνα: Πατάκη
- Κοσμετάτου, Ε.(2011) Οδηγός Τέχνης για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Αυτοέκδοση
- Κουλούρη, Π. (2001). Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 6, 2001.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2005). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο. ΜΑΚΕΔΝΟΝ, 14, 289-303.
- Πλάτων, Πολιτεία, μτφρ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλος, 401b-c 1
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2ο Μέρος- Μαθησιακές Περιοχές, σσ.255-260
- Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, ανακτήθηκε τον Δεκέμβριο 2015 από:
https://www.ucy.ac.cy/nursery/documents/Analytika_programmata/analytiko_programma_γpp.pdf

- Σβορώνου, Ε. (2009). Εικαστικές Τέχνες και Περιβαλλοντική Αγωγή: Μια Παραμελημένη Σχέση. Ανακτήθηκε τον Δεκέμβριο 2015 από : http://www.wwf.gr/images/pdfs/ArtEnvironment_EIE_eisigisiWWF_12Jan09_ESV.pdf
- Σταθοπούλου Π. & Πολυχρονάτου Ε.(2009). Περιβαλλοντική Τέχνη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Έργα Τέχνης και δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης των μαθητών. 10 Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 29-31 Μαΐου 2009. Ανακτήθηκε τον Δεκέμβριο 2015 από http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_ParallilesSinedries/Eisigiseis/Stathopoulou_eisigisi.pdf
- Chapman, L. (1993). Διδακτική της Τέχνης. Αθήνα: Νεφέλη, σσ.22,55,121,131,164
- Cornell, J. (1994). Ας μοιραστούμε τη φύση με τα παιδιά. Θεσσαλονίκη. Παρατηρητής.
- Dewey, J. (1934). Art as Experience. New York: Minton, Balch, 1934, pp.73-74.
- Dewey, J. (1980). Εκπαίδευση και Εμπειρία. Αθήνα: Γλάρος, σσ.18,30 .
- Ferrari, A., Cachia, P. & Punie, Y., (2009). Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Gardner, H. (2000). Multiple intelligences: The theory into practice (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Louv, R. (2008). Last Child in the Woods. Chapel Hill: Algonquin Books
- MacEachren, E.(2013) The Canadian Forest School Movement (2013) Learning Landscape, McGill University. Autumn V7 #1 (pp.219-234). Retrieved January 15, 2016 from: <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no13/ll-no13-v-fin-lr-links.pdf>
- Mercer, N.(2000). Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mississippi State University. (2013, October 22). Effective arts integration improves test scores. ScienceDaily. Retrieved January 15, 2016 from: www.sciencedaily.com/releases/2013/10/131022170624.htm
- National Curriculum in England: art and design programmes of study. (2013, September 11) Retrieved January, 2016 from: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-art-and-design-programmes-of-study>
- Pullman, P. (2015). “Children need art and stories and poems and music as much as they need love and food and fresh air and play “. Retrieved January 15, 2016 from: <https://astridlindgrenmemorialaward.wordpress.com/2015/12/17/children-need-art-and-stories-and-poems-and-music-as-much-as-they-need-love-and-food-and-fresh-air-and-play/>
- Ruppert, S. S. (2006). Critical evidence: How the arts benefit student achievement. Retrieved from the National Assembly of State Arts Agencies Web Site: “. Retrieved January 15, 2016 from: <http://www.nasaa-arts.org/publications/critical.pdf>

Ρόμπινσον, Κ. (1999). Οι τέχνες στα σχολεία. Αθήνα: Καστανιώτη, σ.254.

Why Is Environmental Education Important? (n.d.). Retrieved January 15, 2016 from:
<http://www.cbf.org/ncli-federal-microsite/pages/ncli---solution---why-ee-imp>

Οι Εκτελεστικές Λειτουργίες στην Προσχολική Ηλικία

Λαδοπούλου Ελένη

Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

M.Ed στην Ψυχοπαιδαγωγική Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, Α.Π.Θ.

eladopolou@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούν την βασική δομή προσαρμογής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης και ως τέτοια, έχει συγκεντρώσει το ερευνητικό ενδιαφέρον των τελευταίων ετών. Το ενδιαφέρον αυτό κρατήθηκε μέχρι πρόσφατα επικεντρωμένο στη σχολική κυρίως ηλικία, λόγω έλλειψης εργαλείων αλλά και μιας γενικότερης αντίληψης ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν διαθέτουν ανεπτυγμένες γνωστικές λειτουργίες όπως η μνήμη και η αναστολή διασπαστικών ερεθισμάτων. Οι νευροψυχολογικές έρευνες ωστόσο, έδειξαν ότι οι βασικές εκτελεστικές λειτουργίες κάνουν την εμφάνισή τους μέσα στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής και εξελίσσονται με την συνεχιζόμενη ωρίμανση του εγκεφάλου. Με την παρούσα εργασία επιθυμούμε να παρουσιάσουμε ένα σταθερό θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αναδεικνύει την αναπτυξιακή τροχιά των πρώιμων εκτελεστικών λειτουργιών κατά τα κρίσιμα πρώτα πέντε χρόνια της ανάπτυξης.

Εισαγωγή-Προβληματική

Οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι μια σύνθετη δομή που περιλαμβάνει αλληλοσυσχετιζόμενες δεξιότητες, υπεύθυνες για τον σχεδιασμό και την διεκπεραίωση ενός έργου και την επίδειξη γενικότερα στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν στην εμπλοκή και διατήρηση της προσοχής, στην εργαζόμενη μνήμη στον σχεδιασμό και την ανατροφοδότηση, στην γνωστική ευελιξία και χρήση στρατηγικών, στον έλεγχο της παρορμητικότητας και την αναστολή των άσχετων ερεθισμάτων.

Οι εκτελεστικές λειτουργίες υποστηρίζονται από την ανάπτυξη του μετωπιαίου λοβού, η ωρίμανση του οποίου συνεχίζεται μέχρι την εφηβεία. Για το λόγο αυτό και μέχρι πριν από 30 χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι εμφανίζονταν κατά την εφηβεία γιατί τότε πλέον ο εγκέφαλος μπορεί να τις υποστηρίξει (Golden 1981). Η παρατήρηση ωστόσο της εμπρόθετης και με στόχο συμπεριφοράς των βρεφών κατά την δεκαετία του '80, έστρεψε το ενδιαφέρον των ερευνητών στα πρώτα 5 χρόνια της ζωής. Σήμερα είναι γνωστό ότι δύο τουλάχιστον βασικές εκτελεστικές λειτουργίες, η εργαζόμενη μνήμη και η αναστολή άχρηστων/διασπαστικών ερεθισμάτων κάνουν την εμφάνισή τους στην βρεφική ηλικία (Diamond 1985, Diamond and Doar 1989).

Η αξιολόγηση των εκτελεστικών λειτουργιών στην προσχολική ηλικία βασίζεται σε δοκιμασίες που εστιάζουν στον έλεγχο της προσοχής και της παρορμητικότητας(π.χ Gift Delay Day-Night,) στη γνωστική ευελιξία που προϋποθέτει μνήμη εργασίας, απώθηση -ισχυρού συχνά- ερεθίσματος και μετακίνηση σε νέο κανόνα(π.χ. Day-Night, Dimensional Change Card Sort) καθώς και δοκιμασίες στόχου που απαιτούν σχεδιασμό(π.χ. Πύργος του Ανόι).

Τα τελευταία χρόνια ο όρος διευρύνεται πέρα από την ακαδημαϊκή επίδοση και συνδέεται με την συναισθηματική οργάνωση και την κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού, εμπλέκοντας παραμέτρους όπως τα κίνητρα και το συναίσθημα(hot processes). Η δυναμική και πολυδιάστατη φύση των εκτελεστικών λειτουργιών επομένως, προβάλλει την ανάγκη για μια πολύπλευρη αξιολόγηση των εκτελεστικών λειτουργιών που θα περιλαμβάνει σταθμισμένες δοκιμασίες, ιστορικό, συνέντευξη από εκπαιδευτικό, κλείδες παρατήρησης και καταγραφής συμπεριφοράς από γονείς και εκπαιδευτικούς.

Ένα μεγάλο δείγμα των ερευνών στις εκτελεστικές λειτουργίες αναφέρεται σε κλινικούς πληθυσμούς συνδέοντας διαφορετικές διαταραχές με εκτελεστικά ελλείμματα. Αυτή η συσχέτιση αφορά κυρίως την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής(Schachar and Gordon,1990), τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Dawson and Guare,2004), τις διαταραχές ύπνου(Dahl,1999) και αναγνωστικές δυσκολίες(Pratt et al., 2000). Έρευνες τέλος σε παιδιά 5-16 χρονών που υπέστησαν τραύμα στον εγκέφαλο, έδειξαν μια έκπτωση στον μηχανισμό απώθησης ερεθισμάτων κυρίως κατά τα δύο πρώτα μετατραυματικά χρόνια(Leblanc et al. 2005).

Δεδομένης της συσχέτισης των εκτελεστικών (δυσ)λειτουργιών με αναπτυξιακές διαταραχές αφενός και αφετέρου, της συσχέτισης της πρώιμης εμφάνισής τους με την περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη, θα προσπαθήσουμε με την παρούσα εργασία να κάνουμε μια πρώτη διερεύνηση των εκτελεστικών λειτουργιών κατά την προσχολική ηλικία, προσδοκώντας να διεγείρουμε το γενικότερο ενδιαφέρον προς τρόπους εξάσκησης και παρέμβασης.

Ένα βασικό ερώτημα είναι αν και κατά πόσο οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούν μια δομή με ενιαία συνοχή ή μια δομή της οποίας οι λειτουργίες αναπτύσσονται αυτόνομα και ποια είναι η τελική συνεξάρτηση της μιας με την άλλη.

Οι εκτελεστικές λειτουργίες στην προσχολική ηλικία

1. Θεωρητικά μοντέλα

Οι απόψεις που διαμορφώθηκαν μέχρι σήμερα, συγκλίνουν σε δύο βασικές προσεγγίσεις.

Στην πρώτη, η κυρίαρχη άποψη είναι ότι οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι μία ενιαία δομή(unitary construct) με υποδιεργασίες, οι οποίες για κάποιους ερευνητές ρυθμίζονται και αναπτύσσονται ταυτόχρονα από ένα κεντρικό σύστημα

προσοχής(eg.,Posner and Rothbart 1998), ενώ για άλλους από μια γενική διαδικασία αναστολής(eg.,Dempster 1992).

Η δεύτερη προσέγγιση κάνει λόγο για ξεχωριστές εκτελεστικές λειτουργίες(componential construct), με ανεξάρτητη αναπτυξιακή πορεία (eg.,Diamond, 2001, 2002,).

Την τελευταία δεκαετία αναπτύχθηκε ένα νέο μοντέλο που ενσωματώνει τις δύο προσεγγίσεις, σύμφωνα με το οποίο οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούνται από τρεις ευδιάκριτες αλλά αλληλοεπιδρούσες διεργασίες: την εργαζόμενη μνήμη(working memory), την αναστολή(inhibition) και την μετακίνηση της προσοχής(set shifting)(Miyake et al., 2000).

Η κριτική που ασκήθηκε κυρίως στο μοντέλο Miyake, αφορούσε στο γεγονός ότι δεν συμπεριλαμβάνει διεργασίες όπως ο σχεδιασμός και η λογική. Κάτω από αυτό το πρίσμα αναπτύχθηκε ένα νέο θεωρητικό μοντέλο βασισμένο κυρίως στην αναπτυξιακή νευροψυχολογία.

Το μοντέλο του Συστήματος Εκτελεστικού Ελέγχου(Executive Control System) (Anderson 2002, 2008), θεωρεί τις εκτελεστικές λειτουργίες σαν ένα συνολικό σύστημα ελέγχου που περιλαμβάνει τέσσερεις ευδιάκριτες περιοχές: *έλεγχος της προσοχής, γνωστική ευελιξία, διατύπωση στόχων και επεξεργασία της πληροφορίας* οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ο *έλεγχος της προσοχής* αναφέρεται στην ικανότητα για επιλεκτική προσοχή και διατήρησή της, ρύθμιση της συμπεριφοράς και έλεγχο της παρόρμησης. Η *γνωστική ευελιξία* συμπεριλαμβάνει την μετακίνηση σε νέα δραστηριότητα, την μετακίνηση ανάμεσα σε δύο ερεθίσματα, τη διαχείριση των αλλαγών, την χρήση εναλλακτικών στρατηγικών, την εργαζόμενη μνήμη και την γνώση που απορρέει από το λάθος. Η *διατύπωση στόχων* αναφέρεται στην πρωτοβουλία, τον συλλογισμό, την ικανότητα πρόβλεψης και σχεδιασμού. Η *επεξεργασία της πληροφορίας* τέλος, αναφέρεται στον βαθμό ταχύτητας και αποτελεσματικότητας κατά την επίλυση ενός νέου προβλήματος.

Στην προσχολική ηλικία αναφέρεται συχνά δυσλειτουργία στις εκτελεστικές λειτουργίες και αυτό μπορεί να σχετίζεται με την ύπαρξη αναπτυξιακών ή επίκτητων διαταραχών του Κ.Ν.Σ. όπως ΔΕΠ/Υ(Barkley,1997), αυτισμός(Ozonoff et al.1991), εγκεφαλική βλάβη(Anderson et al.2012), προωρότητα(Anderson et al. 2004) και φαινυκελτονουρία(Welsh et al.2004).

2. Νευροβιολογική βάση εκτελεστικών λειτουργιών

Οι νευροψυχολογικές έρευνες των τελευταίων ετών έχουν δείξει ότι οι πρόσθιες περιοχές του εγκεφάλου και κυρίως ο προμετωπιαίος λοβός αποτελούν την νευρολογική βάση της εκτελεστικής λειτουργίας(Dawson & Guare, 2004). Η διατύπωση αυτή έχει προέλθει τόσο από έρευνες σε άτομα που έχουν υποστεί βλάβη στον προμετωπιαίο λοβό(Benton, 1968, Grattan and Eslinger 1991) αλλά και από νευροαπεικονιστικές μελέτες που αναφέρουν έντονη δραστηριότητα κατά την

εκτέλεση σχετικών έργων (Baker et al., 1996). Η λειτουργία του μετωπιαίου λοβού ωστόσο, εξαρτάται από τις διασυνδέσεις του με άλλες περιοχές του εγκεφάλου και μια επερχόμενη βλάβη σε κάποιο σημείο του δικτύου θα μπορούσε να επηρεάσει την εκτελεστική λειτουργία (Alexander and Stuss, 2000).

Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, πρωταρχικές περιοχές του εγκεφάλου όπως, οπτικές, ακουστικές και περιοχές με τις οποίες συνδέονται όπως ο μέσος προμετωπιαίος λοβός βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα συναπτογένεσης και οδηγούν σε διαφορετικές αναπτυξιακές πορείες (Huttenlocher and Dabholkar, 1997). Την ίδια στιγμή ο συνολικός όγκος του εγκεφάλου αυξάνεται ραγδαία και φτάνει το 95% του όγκου του ενήλικα στην ηλικία των 6 ετών, με τις διαφορετικές περιοχές να ακολουθούν διαφορετικές πορείες ανάπτυξης (Lenroot & Giedd, 2006). Επίσης, μετά τα 4 χρόνια παρατηρείται σταθερή αύξηση της λευκής ουσίας, ενώ η μυελίνωση που ξεκινά μετά τη γέννηση και συνεχίζεται μέχρι την εφηβεία, παρουσιάζει την μεγαλύτερη ανάπτυξή της κατά τα 2 χρόνια (Gao et al. 2009).

Σε σχέση με τις υπόλοιπες περιοχές του εγκεφάλου, ο προμετωπιαίος λοβός παρουσιάζει μια πιο παρατεταμένη ανάπτυξη που φτάνει μέχρι την εφηβεία, με την μεγαλύτερη αναπτυξιακή έκρηξη κατά την προσχολική ηλικία. Έρευνες με απεικονιστικές μεθόδους έδειξαν δραστηριοποίηση της περιοχής αυτής κατά την επίλυση έργων εργαζόμενης μνήμης από την ηλικία των 5 ετών (Tsujimoto et al. 2004). Με χρήση EEG, οι Wolfe and Bell (2004) έδειξαν ότι ο μέσος προμετωπιαίος λοβός δραστηριοποιείται σε έργα εργαζόμενης μνήμης και αναστολής ήδη από την ηλικία των 4.5 ετών. Άλλες έρευνες με παρόμοιες μεθόδους, έδειξαν ότι από την ηλικία των 3 και 4 ετών ήδη τα παιδιά επιλύουν έργα που απαιτούν μετακίνηση κανόνα (switching task) με δραστηριοποίηση της κατώτερης προμετωπιαίας περιοχής (Moriguchi and Hiraki, 2011). Λειτουργικές νευροαπεικονιστικές μελέτες έδειξαν ότι η ωρίμανση των νευρωνικών δικτύων συνεπάγεται την μετακίνηση από τις τοπικές διασυνδέσεις στις διασυνδέσεις με άλλες αρμόδιες περιοχές του εγκεφάλου που υποστηρίζουν την ίδια λειτουργία, γεγονός που αντανακλά την ωρίμανση γνωστικών δεξιοτήτων (Fair et al. 2009).

Θα λέγαμε λοιπόν ότι η ανάπτυξη του εγκεφάλου κατά τα πρώτα 5 χρόνια της ζωής συνοδεύει και καθορίζει την γνωστική λειτουργία και εξέλιξη (Tau and Peterson, 2010).

3. Η ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών κατά την προσχολική ηλικία

Δεδομένων των εξελίξεων που συντελούνται σε νευροβιολογικό επίπεδο, η προσχολική ηλικία αποτελεί περίοδο αναδυόμενων και γρήγορα αναπτυσσόμενων εκτελεστικών λειτουργιών. Από τον πρώτο χρόνο της ζωής και μέχρι το τέλος της προσχολικής ηλικίας, οι γνωστικές δεξιότητες χτίζοντας η μία επάνω στην άλλη, με τρόπο παράλληλο και πανομοιότυπο με αυτόν του εγκεφάλου, συνενώνονται σε μια ανώτερη γνωστική λειτουργία την εκτελεστική (Garon et al. 2008).

Οι έρευνες βασίζονται κυρίως στην εφαρμογή τεστ που μετρούν την ικανότητα των παιδιών να συγκρατούν στην μνήμη τους μια οδηγία-κανόνα, να εκτελούν μια εντολή λεκτικά ή κινητικά επιδεικνύοντας παράλληλα αντίσταση σε αμοιβές ή απώθηση διασπαστικών ερεθισμάτων.

Βασιζόμενη κυρίως στην εφαρμογή των παραπάνω κριτηρίων, η ερευνητική βιβλιογραφία αναδεικνύει την πρώιμη εμφάνιση δύο ευδιάκριτων λειτουργιών: της **εργαζόμενης μνήμης**(working memory) και της **αναστολής-απώθησης** διασπαστικών ερεθισμάτων (inhibition), ήδη από τον πρώτο χρόνο της ζωής. Έτσι μέχρι το τέλος των 2 χρόνων, η συνεργασία εργαζόμενης μνήμης και αναστολής, οδηγεί στην ικανότητα των παιδιών να μπορούν να συγκρατήσουν έναν κανόνα και να απωθήσουν ένα κυρίαρχο ερέθισμα προκειμένου να περάσουν σε ένα άλλο. Μέχρι τα 3 χρόνια δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών.

Από τα 3 μέχρι τα 5 παρατηρείται αύξηση στις επιδόσεις σε έργα εκτελεστικής λειτουργίας καθώς πιο σύνθετες δεξιότητες δημιουργούνται από την σύνθεση πιο απλών. Η αναπτυξιακή αυτή έκρηξη οφείλεται αφενός στην συμβολή του εγκεφάλου διότι κατά την περίοδο αυτή δημιουργούνται οι απαραίτητες συνενώσεις- συνεργασίες διαφορετικών περιοχών που οδηγούν στην απώθηση, στον συνδυασμό αναπαραστάσεων και στην επίλυση αντιθέσεων (Garon et al. 2008). Αφετέρου, η ενσωμάτωση του αναπτυσσόμενου δικτύου της προσοχής με τις περιοχές αυτές οδηγεί στην ικανότητα επίλυσης έργων που απαιτούν **μετακίνηση από έναν κανόνα σε έναν άλλο**(shifting). Τα έργα αυτά είναι και τα δυσκολότερα για την προσχολική ηλικία καθώς δεν απαιτούν μόνο συνεργασία ανάμεσα σε εργαζόμενη μνήμη και μηχανισμό αναστολής (των άχρηστων ή διασπαστικών ερεθισμάτων), αλλά και ικανότητα διαχείρισης σύγκρουσης ανάμεσα σε ισχυρές νοητικές αναπαραστάσεις (Day –Night task).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στον έλεγχο της αναστολής (inhibition), σημαντική ανάπτυξη συντελείται μεταξύ 3 και 6 χρόνων με την ωρίμανση να συνεχίζεται και μετά την προσχολική ηλικία. Οι δοκιμασίες που εφαρμόζονται σε αυτή την ηλικία είναι κυρίως του τύπου Go/No–Go και απαιτούν από τα παιδιά συγκράτηση ενός κανόνα, κινητικό έλεγχο και έλεγχο της παρόρμησης. Ένα παράδειγμα αυτού του τύπου είναι το παιχνίδι Αρκούδα/Δράκος όπου το παιδί πρέπει να μείνει ακίνητο αν το λέει η αρκούδα και όχι ο δράκος. Στην δοκιμασία αυτή ενώ τα μισά παιδιά ηλικίας 3 χρόνων αποτυγχάνουν, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών ηλικίας 5 ετών αναταποκρίνεται με επιτυχία παρουσιάζοντας μια αύξηση όχι μόνο στην ακρίβεια αλλά και στην ταχύτητα κατά την περίοδο αυτή (Carlson, 2005). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι ενώ στην ηλικία των 3 χρόνων τα παιδιά δυσκολεύονται να αντισταθούν σε μια άμεση αμοιβή ακόμη κι αν βλέπουν ότι η καθυστερημένη αμοιβή είναι πιο ελκυστική, ήδη στην ηλικία των 4 χρόνων καταφέρνουν να περιμένουν πέντε λεπτά πριν πάρουν το γλύκισμα-αμοιβή που είναι μπροστά τους (Lemmon and Moore 2007).

Σημαντικές δυσκολίες ωστόσο, αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε δοκιμασίες που περιέχουν αντίσταση σε ενστικτώδη ή κυρίαρχα ερεθίσματα όπως είναι το Day-Night task, όπου το παιδί καλείται να απαντήσει “ημέρα” όταν του επιδεικνύεται η κάρτα με ένα φεγγάρι και “νύχτα” όταν του επιδεικνύεται η κάρτα με έναν ήλιο. Οι επιδόσεις των παιδιών παραμένουν πολύ χαμηλές μέχρι την ηλικία των 4,5 χρόνων όπου τα μισά περίπου παιδιά καταφέρνουν να ανταποκριθούν, ενώ κατά την περίοδο μεταξύ 4,5 και 5 χρόνων ανταποκρίνονται με επιτυχία τόσο ως προς την ακρίβεια όσο και ως προς την ταχύτητα(Gerstadt et al.,1994).

Αν και η αναπτυξιακή πορεία των επιμέρους συστατικών είναι διαφορετική, παρόμοια ευρήματα υποστηρίζουν την σημασία της περιόδου 3-5 χρόνων και για την εργαζόμενη μνήμη. Για παράδειγμα, ενώ πολύ λίγα παιδιά 3 χρόνων μπορούν να αναστρέψουν σωστά την ακολουθία τριών αριθμών, για το έργο αυτό δεν παρατηρείται ιδιαίτερη δυσκολία στην ηλικία των 5 χρόνων(Carlson,2005).

Η επίλυση πιο σύνθετων γνωστικών έργων, προϋποθέτει ένα παιδί να έχει κατακτήσει τις παραπάνω δεξιότητες, να μπορεί δηλαδή να συγκρατεί κανόνες και να επιλέγει τον κατάλληλο. Η ανάπτυξη επομένως της εργαζόμενης μνήμης και του μηχανισμού απώθησης, αποτελεί προαπαιτούμενο για την επίλυση έργων που απαιτούν γνωστική ευελιξία και μετακίνηση από ένα σετ κανόνων σε ένα άλλο. Ένα τέτοιο έργο είναι το Dimensional Change Card Sort test, κατά το οποίο τα παιδιά θα πρέπει να μεταφερθούν από τον συσχετισμό δύο εικόνων ως προς μια διάσταση(χρώμα) στον συσχετισμό ως προς μια άλλη διάσταση(σχήμα). Τα παιδιά των 3 χρόνων παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην μετακίνηση από την μία διάσταση στην άλλη. Η δύσκαμπτη αυτή συμπεριφορά είναι φανερά πιο περιορισμένη ένα χρόνο αργότερα στην ηλικία των 4 χρόνων(Carlson,2005).

Ακόμη πιο αργά και προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας, αναπτύσσονται οι δεξιότητες των παιδιών για στοχοκατευθυνόμενα έργα. Ο *πύργος του Ανόι* είναι ένα έργο που απαιτεί σχεδιασμό στόχων και η εφαρμογή του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξε μια αύξηση στην ικανότητα αυτή μεταξύ 4 και 5 χρόνων(Espy et al. 2001). Επίσης, έργα ταξινόμησης ως προς δύο ή τρία χαρακτηριστικά αποτελούν ένα ιδιαίτερα δύσκολο πεδίο για παιδιά ηλικίας 3 χρόνων, ενώ γύρω στην ηλικία των 4 χρόνων τα παιδιά αρχίζουν να ταξινομούν ως προς ένα κριτήριο και στην ηλικία των 5 χρόνων ως προς δεύτερο ή ακόμη και τρίτο κριτήριο(Anderson and Reidy,2012).

Συζήτηση-προτάσεις

Οι εκτελεστικές λειτουργίες συνδέονται στενά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια ο όρος συνδέεται επίσης με την συναισθηματική οργάνωση και την κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού. Στα πλαίσια αυτά οι εκτελεστικές λειτουργίες προτείνονται ως δομή που χωρίζεται σε hot και cool διεργασίες (θερμές και ψυχρές) όπου οι πρώτες είναι γνωστικές και άσχετες με το πλαίσιο, ενώ οι δεύτερες αντιπροσωπεύουν τις συναισθηματικές

αλληλεπιδράσεις μέσα σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά και συνδέονται με παραμέτρους όπως τα κίνητρα και το συναίσθημα (Zelazo et al. 2004). Πολύ πρόσφατες σχετικές έρευνες έδειξαν ότι το οικογενειακό περιβάλλον και συγκεκριμένα το γονεϊκό στυλ αλληλεπίδρασης επηρεάζουν επίσης τις εκτελεστικές λειτουργίες υποστηρίζοντας την αυτονομία και την ανάπτυξη του παιδιού (Hughes, 2011). Δυστυχώς με τρόπο αντίστροφο γονεϊκά χαρακτηριστικά όπως αποδιοργάνωση και αστάθεια, επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο την ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών (Rhoades et al 2011). Ένας άξονας παρέμβασης λοιπόν θα μπορούσε να είναι η ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου.

Η προσχολική ηλικία και κυρίως η περίοδος μεταξύ 3 και 5 χρόνων, αναδεικνύεται ως η σημαντικότερη ίσως για τις εκτελεστικές λειτουργίες καθώς τη περίοδο αυτή βασικές γνωστικές διεργασίες όπως η εργαζόμενη μνήμη, η αναστολή και η γνωστική ευελιξία, γνωρίζουν ραγδαία ανάπτυξη. Οι διεργασίες αυτές αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη πιο σύνθετων λειτουργιών όπως ο σχεδιασμός στόχου, ο συλλογισμός, η ανατροφοδότηση η χρήση και η αλλαγή στρατηγικών, οδηγώντας σε εκτελεστικές λειτουργίες υψηλού επιπέδου με την έναρξη της σχολικής ηλικίας. Οι ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σχετικά μεγάλες και συνδέονται με τους διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξής τους. Επιπλέον αναπτυξιακές διαταραχές όπως οι ΔΑΦ, αλλά και περιπτώσεις εγκεφαλικής βλάβης συνδέονται με εκτελεστική δυσλειτουργία τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκό όσο και σε επίπεδο καθημερινής ζωής. Για το λόγο αυτό ένας δεύτερος άξονας παρέμβασης θα πρέπει να αφορά γνωστική εξάσκηση σε ξεχωριστή κάθε φορά διεργασία, για παράδειγμα στην απώθηση άχρηστων ερεθισμάτων. Τέτοια προγράμματα παρέμβασης έχουν εφαρμοστεί στο παρελθόν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και έχουν δείξει μεγαλύτερη βελτίωση σε παιδιά 4 χρονών σε σχέση με παιδιά 6 χρονών (Rueda et al. 2005). Τα προγράμματα αυτά είναι συνήθως σύντομα (2-5 εβδομάδων) και κυρίως αξιοποιούν τους Η/Υ. Ένα τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποίησαν ο Thorell και οι συνεργάτες του (Thorell et al. 2009), σε παιδιά ηλικίας 4 και 5 χρονών στην οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη και στην αναστολή διασπαστικών ερεθισμάτων μέσα από την χρήση παιχνιδιών στον Η/Υ. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στην εργαζόμενη μνήμη στα παιδιά που δέχτηκαν την παρέμβαση αλλά όχι και στην αναστολή, γεγονός που δείχνει ότι οι εκτελεστικές λειτουργίες διαφέρουν ως προς τον τρόπο που μπορούν να προαχθούν μέσα από παρέμβαση αλλά και ως προς τις ψυχολογικές διεργασίες και νευρολογικές δομές που υπόκεινται σε αυτές.

Η ανάπτυξη του λόγου φαίνεται πως είναι μια τέτοια ψυχολογική διεργασία. Σε συγκριτικές μελέτες ανάμεσα σε δύο δοκιμασίες εκτελεστικών λειτουργιών από τις οποίες η μια απαιτεί κινητική ανταπόκριση (Tapping test) και η άλλη λεκτική (Day-Night), η δεύτερη αποδεικνύεται δυσκολότερη. Έρευνες έδειξαν θετική συσχέτιση του λόγου με τον μηχανισμό αναστολής-απώθησης στην προσχολική ηλικία (Wolfe and Bell, 2004). Ο Luria (1959) αναφέρει ότι η δυσκολία των μικρών παιδιών για

απώθηση οφείλεται και στην αδυναμία τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Με βάση την παραδοχή αυτή βρέθηκε ότι η λεκτικοποίηση(π.χ. *πρέπει να περιμένω*) αποτελεί μια (cool) στρατηγική που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά σε σύνθετα έργα. Σήμερα γνωρίζουμε την στενή αλληλεπιδραστική σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και την γνωστική ανάπτυξη με το περιβάλλον. Δεδομένης μάλιστα της αναπτυξιακής έκρηξης που συντελείται μεταξύ 3 και 5 χρόνων στις εκτελεστικές λειτουργίες είναι φανερό ότι η προσχολική ηλικία αποτελεί την καταλληλότερη περίοδο πρώιμης παρέμβασης όχι μόνο για τα παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα λόγω διαταραχών, βλάβης ή καθυστέρησης αλλά και για την ενδυνάμωση των ίδιων των διεργασιών που αποτελούν την βάση για την εξέλιξη των εκτελεστικών λειτουργιών όπως είναι η εργαζόμενη μνήμη, η αναστολή και η γνωστική ευελιξία.

Ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει πρωτίστως να περιλαμβάνει αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές. Για παράδειγμα, έργα που απαιτούν διαχείριση σύγκρουσης ανάμεσα σε αυτοματοποιημένες ή ισχυρές αναπαραστάσεις και καινούριες μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία ακόμη και παιδιά προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, έργα με υψηλές απαιτήσεις για εργαζόμενη μνήμη και ταυτόχρονα για απώθηση διασπαστικών ερεθισμάτων, μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία και παραίτηση παιδιά 4 χρονών λόγω μεγάλου γνωστικού φόρτου. Η εξάσκηση των εκτελεστικών λειτουργιών θα πρέπει να είναι ξεχωριστή για την κάθε διεργασία και να αξιοποιεί εποπτικό υλικό και Η/Υ.

Σε κάθε περίπτωση, ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης θα πρέπει να στοχεύει σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα τα οποία θα γενικεύονται στην καθημερινή ζωή και θα βελτιώνουν την λειτουργικότητα του παιδιού.

Βιβλιογραφία

- Alexander, M., and Stuss, D.(2000). Disorders of frontal lobe functioning. *Seminars in Neurology*, 20(4), 427-437.
- Anderson P., and Reidy, N. (2012). Assessing Executive Function In Preschoolers . *Neuropsychological Review*, vol. 12, pp.345-360
- Anderson P.J.(208). Towards a developmental model of executive function. In V. Anderson, R. Jacobbs and P.J. Anderson (Eds.), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* (pp. 3-22). New York: Psychology Press.
- Baker,S. C., Rogers,R. D., Owen, A.M., Frith, C.D., Dolan, R. J., Frackowiak, R.S. J., and Robbins,T. W.(1996). Neural systems engaged by planning: A PET study of the tower of London task. *Neuropsychologia*, 34(6), 515-526.
- Barkley, R., (1997). Behavioral inhibition sustained attention and executive functions: constructing a unify theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1)65-94.
- Benton, A.L.(1968). Differential Behavioral Effects in Frontal Lobe Disease. *Neuropsychologia*, 6(1), 53-60.

- Carlson, S. M.(205). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616.
- Dahl, R.E.(1999). In K.L., Wahlstrom(Eds), *Adolescent sleep needs and school starting times*(pp.29-34).Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation
- Diamond, A., Kirkham, N., and Amso, D.,(2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental Psychology*, 38(3), 352-362.
- Fair, D.A., Cohen,A.L., Power, J.D., Dosenbach, N.U., Church, J.A., Miezin, F. M., Schlagger, B.L., & Petersen, S. E.(2009). Functional brain networks develop from a ‘local to distributed’ organisation. *PLoS computational biology*, 5(5), e1000381.
- Garon,N., Bryson, S.E., and Smith, I.M. (2008). Executive Function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60.
- Gao, W., Lin, W., Chen, Y., Gerig, G., Smith, J.K., Jewells, V., and Gillmore, J. H.(2009). Temporal and spatial development of axonal maturation and myelination of white matter in the developing brain. *American journal of neuroradiology* 30(2), 290-296
- Grattan, L., and Eslinger, P.J.,(1991). Frontal lobe damage in children and adults: a comparative review. *Developmental Neuropsychology* 7(3), 283-326
- Huttenlocher, P.J., & Dabholkar, A. S.(1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *The journal of comparative neurology*, 387(2), 167-178.
- Leblanc, N., and Chen, S.(2005). Response inhibition after traumatic brain injury in children: impairment and recovery. *Developmental Neuropsychology*, 28(3), pp.829-848.
- Lemmon, K., and Moore, C., (2007). The development of prudence in the face of varying future rewards. *Developmental Science*, 10(4), pp.502-511
- Lenroot,R. K. and Giedd, J.N.(2006). Brain development in children and adolescents: insights from anatomical magnetic resonance imaging. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 30(6), 718-729.
- Luria, A. R.(1959). The directive role of speech in development and dissolution. *Word*, 15 341-352.
- Miyake A., Friedman N. P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., and Wager, T. D.(2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex ‘frontal lobe’ tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.
- Moriguchi,Y., and Hiraki, K.(2011). Longitudinal development of prefrontal function during early childhood. *Developmental Cognitive Neuroscience* 1, pp. 153-162
- Ozonoff, S., Pennington,B., & Rogers, S.(1991). Executive function deficits in high – functioning autistic individuals- relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 32(7),1081-1105.
- Schachar, R., & Gordon, L.,(1990). Impulsivity and inhibitory control in normal development and childhood psychopathology. *Developmental Psychopathology*, 26(5), 710-720.
- Tau, G. Z., and Peterson, B.S.(2010). Normal development of brain circuits. *Neuropsychopharmacology*, 35(1), 147-168.

- Tsujimoto, S., Yamamoto, T., Kawaguchi, H., Koizumi, H., & Sawaguchi, T.(2004). Prefrontal cortical activation associated with working memory in adults and preschool children: an event related optical topography study. *Cerebral cortex*, 14(7), 703-712.
- Wolfe, C.D., and Bell, M.A.(2004). Working memory and inhibitory control in early childhood: contributions from physiology, temperament and language. *Developmental Psychobiology*, 44(1), 68-83.

Αντιμετωπίζοντας τις προβληματικές συμπεριφορές των νηπίων στην τάξη μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος "play with me"

Δρ. Μπεαζίδου Ελευθερία
Σχολική Σύμβουλος Π.Α 31^{ης} Περιφέρειας Θεσσαλίας

Περίληψη

Πολλά παιδιά στην προσχολική εκπαίδευση καταδεικνύουν μοντέλα συμπεριφοράς με στοιχεία της συμπεριφοράς του θύτη, του θύματος ή και των δυο, έχουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες, δεν εντάσσονται εύκολα σε ομάδες ή δικτυώνονται με άλλα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά ή βιώνουν τον αποκλεισμό από τους συνομηλίκους τους. Έχει αποδειχθεί πως πτυχές της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών στο σχολείο όπως συνεργατικές συμπεριφορές, κοινωνικό παιχνίδι, κοινωνικές δεξιότητες φιλίας, συσχετίζονται σοβαρά τόσο με την αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων όσο και με την ύπαρξη φίλων. Επομένως, η ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στο σχολείο θα είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μικρών μαθητών και την μείωση του αποκλεισμού τους από την ομάδα ομηλίκων. Σε αυτή τη βάση δημιουργήθηκε το πρόγραμμα "play with me" που η παρούσα μελέτη εξετάζει την εφαρμογή του στα σχολεία προσχολικής αγωγής. Η έρευνα είναι σε εξέλιξη.

Λέξεις κλειδιά: επιθετικές συμπεριφορές, κοινωνική ανάπτυξη, παιδαγωγικό πρόγραμμα, νηπιαγωγείο.

Εισαγωγή

Πρόσφατα η έρευνα που αφορά την κοινωνική ανάπτυξη στην παιδική και εφηβική ηλικία έχει μετατοπιστεί από τις προβληματικές καταστάσεις και την ανεπάρκεια στα αποτελέσματα εκείνων των παραγόντων που βοηθούν το άτομο να ελίσσεται και να προσαρμόζεται (Cicchetti, 1990. Sroufe, 1990). Ένας τέτοιος παράγοντας είναι η κοινωνική ικανότητα. Τα άμεσα αλλά και τα έμμεσα επακόλουθα στην ανάπτυξη των παιδιών από τα προβλήματα στις σχέσεις τους ακόμη και από τη νηπιακή ηλικία, οδήγησαν τους επιστήμονες να εστιάσουν στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Bierman, 2004). Είναι γεγονός, πως η συμμετοχή στον κοινωνικό κόσμο απαιτεί από τα άτομα να έχουν αποκτήσει τουλάχιστον ένα κατώτατο επίπεδο ικανότητας στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις για να είναι ικανά «να συμβιώσουν στον κόσμο» (Odom, McConnell, & McEvoy, 1992). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αυτή η ικανότητα περιλαμβάνει ανεπτυγμένες δεξιότητες για να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, να επιδεικνύουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και δεξιότητες (Walter & LaFreniere, 2000), να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι (Gazelle & Ladd, 2003). Επίσης, το παιδί που είναι κοινωνικά έτοιμο μπορεί να κάνει φίλους και να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του (Huffman, Mehlinger, & Kerivan, 2000). Μέσα από την αλληλεπίδραση έχει την ευκαιρία το παιδί να χτίσει τις κοινωνικές του σχέσεις και

να αναπτύξει πολλές δεξιότητες σημαντικές για τη ζωή του. Γι' αυτό έχει διατυπωθεί και η άποψη ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων δεν είναι μια προετοιμασία για τη ζωή αλλά η ίδια η ζωή (Lamb & Sutton-Smith, 1982). Πιο συγκεκριμένα, η θέσπιση φιλικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία είναι ένας πολύ σημαντικός στόχος για την ανάπτυξη του παιδιού (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το παιδί το οποίο δεν έχει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες είναι σε κίνδυνο να έχει προβλήματα συμπεριφοράς. Η βιβλιογραφία αναφέρει πως το 6% των μαθητών προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται ως θύματα, το 8% ή 10% ως θύτες και θύματα μαζί και το 10% ή 11% ως θύτες (Vlachou, Botsoglou, & Andreou, 2013 · Perren, Alsaker 2006). Αυτά τα προβλήματα μπορεί να γίνουν σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες και αντικοινωνική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή (Ladd and Price, 1987). Η εφαρμογή ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος με το σχεδιασμό δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του θα πρέπει να κατέχει κυρίαρχη θέση στην προσχολική αγωγή. Ένα τέτοιο πρόγραμμα, είναι το πρόγραμμα «play with me». Βασικός σκοπός του προγράμματος είναι η ενίσχυση της προσωπικότητας των παιδιών και πιο συγκεκριμένα στόχο έχει να βοηθήσει τα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και αποκλεισμού από την ομάδα των ομηλίκων.

Σημαντικότητα του προγράμματος «play with me»

Ενώ, τα προηγούμενα προγράμματα που εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση επικεντρώνονται στο παιδί που έχει πρόβλημα, το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρεί πως το να υπάρχουν σε μια τάξη παιδιά που απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους γιατί έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά είτε με εξωτερικευμένα προβλήματα (επιθετικότητα, ανυπακοή, απειθαρχία, κλπ) είτε με εσωτερικευμένα προβλήματα (άγχος, αναστολή, φοβίες κλπ) είναι υπόθεση όλης της τάξης. Επίσης, η δομή του προγράμματος στηρίζεται στα αποτελέσματα έρευνας της Μπεαζίδου (2014) για την ανάδειξη μοντέλου πρόβλεψης της αποδοχής και της φιλίας στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε ότι η αποδοχή από την ομάδα των ομηλίκων προβλέπεται καλύτερα από συνεργατικές συμπεριφορές στην τάξη ($F_{1,144} = 3.91, p < .001$) και από το κοινωνικό παιχνίδι/συνεργασίας ($F_{1,145} = 30.21, p < .001$), ενώ η φιλία προβλέπεται καλύτερα από τις δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας ($F_{1,145} = 35.07, p < .001$) και από το κοινωνικό παιχνίδι/συνεργασίας ($F_{1,144} = 21.46, p < .001$). Μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές την εκμάθηση των συνεργατικών συμπεριφορών και την ύπαρξη φιλίας τα παιδιά μετριάζουν την αντικοινωνική τους συμπεριφορά και ενσωματώνονται στην ομάδα των ομηλίκων.

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος

Η ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς και φιλίας των παιδιών είναι μια κυκλική διαδικασία: η κοινωνική συμπεριφορά οδηγεί στη φιλία και η φιλία είναι το πλαίσιο για την εκμάθηση κοινωνικής συμπεριφοράς. Γι' αυτό μέσα από τις δραστηριότητες για την εκμάθηση των συμπεριφορών συνεργασίας, στην ουσία δημιουργούμε τις

καλές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της φιλίας. Είναι σημαντικό να κατακτήσουν τα παιδιά σταδιακά τις δεξιότητες που προτείνει το πρόγραμμα «play with me». Προϋπόθεση για να διδάξουμε στόχους μιας ενότητας είναι να έχουν κατακτηθεί οι στόχοι της προηγούμενης ενότητας.

Α΄ Ενότητα: Ενίσχυση συνεργασίας. Αρχικά, είναι σημαντικό για την εφαρμογή του προγράμματος η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Καθορισμός ομάδων. Σταδιακά τα παιδιά εκπαιδεύονται στη δημιουργία ομάδων, στην αρχή λειτουργούν ως ζευγάρια και μετά ενώνονται τα ζευγάρια και δημιουργούν ομάδες. Εναλλακτικά, το κοινωνιόγραμμα της τάξης μας δείχνει πως θα δημιουργηθούν οι ομάδες. Το νήπιο μαθαίνει να εργάζεται μα άλλα παιδιά και επισημαίνονται τα προβλήματα στη λειτουργία των ομάδων. Μαθαίνει συνεργατικές συμπεριφορές, να συζητά, να ακούει με προσοχή τους συμμαθητές του και να λέει την άποψή του και να θέτει ομαδικούς στόχους. Μαθαίνει να προσφέρει βοήθεια αλλά, και να ζητάει βοήθεια, να σέβεται την προσπάθεια των άλλων, να δείχνει υπευθυνότητα. Μαθαίνει να αυτορρυθμίζεται να αναγνωρίζει και να ελέγχει τα συναισθήματά του π.χ να χαίρεται όταν πετυχαίνει τους στόχους αλλά να μην θυμώνει όταν δεν τους καταφέρνει. Σε αυτή την ενότητα είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να πραγματοποιήσει πολλές δραστηριότητες που θα έχουν αποτέλεσμα τα παιδιά να εμπιστεύονται τα άλλα μέλη της ομάδας. Γι΄ αυτό το σκοπό προτείνονται, δραστηριότητες «ισορροπίας» στο χώρο με τη βοήθεια των άλλων παιδιών για κάθε ομάδα χωριστά. Ένα ακόμη σημαντικό σημείο που πρέπει να κατακτηθεί από τα παιδιά σε αυτή την ενότητα εφαρμογής του προγράμματος είναι η αυτορρύθμιση και η επίλυση των συγκρούσεων. Με αφορμή τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές που παρουσιάζονται μαθαίνουν τα παιδιά να λύνουν τα προβλήματα στην ολομέλεια της τάξης μέσα από τη συζήτηση. Είναι σημαντικό οι ερωτήσεις που θέτουν τα παιδιά καθώς και όλη η διαδικασία να γίνει σταδιακά ρουτίνα της τάξης. Ενδεικτικά: ερωτήσεις όπως,

- Ποιος αντιμετωπίζει πρόβλημα;
- Ποιος ή ποιοι το έχουν προκαλέσει;
- Ποιος έφταιγε; Γιατί;
- Ποιος θα ωφεληθεί εάν δοθεί λύση

Τα παιδιά συγκεντρώνουν ιδέες για δράσεις σχετικές με:

- α) αποφυγή του περιστατικού που προκάλεσε το πρόβλημα στο παρελθόν
- β) επίλυση του περιστατικού στο παρόν
- γ) δημιουργία συμβολαίου για πρόληψη ανάλογων περιστατικών στο μέλλον.

Β΄ Ενότητα: Ενίσχυση του κοινωνικού παιχνιδιού. Βοηθάμε τα παιδιά που δεν έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι. Τα παροτρύνουμε να γίνουν παρατηρητές του παιχνιδιού των άλλων παιδιών, στη συνέχεια να παίζουν παράλληλα με άλλα παιδιά το ίδιο παιχνίδι με αυτά, και σταδιακά να ενταχθούν σε ένα κοινωνικό συμμετοχικό παιχνίδι και τέλος σε συνεργατικό με κανόνες. ο πιο

απλός τρόπος για να βοηθήσουμε τη συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι είναι, ο εκπαιδευτικός να βάλει το μαθητή να καθίσει απέναντι από συμμαθητή του. Του μαθαίνει να σπρώχνει το αυτοκινητάκι στο συμμαθητή του, έτσι ώστε να το σπρώχνουν ο ένας στον άλλο. Οργανώνονται ομαδικά παιχνίδια με συγκεκριμένο σχέδιο, δράση και στόχο, το παιδί μαθαίνει να ακολουθεί σενάρια παιχνιδιού. Η συμμετοχή της νηπιαγωγού αναλαμβάνοντας ρόλο στο παιχνίδι είναι πολύ σημαντική. Τα παιδιά μαθαίνουν στρατηγικές για να απολαμβάνουν το παιχνίδι (πώς να ξεκινήσουν την επαφή με την ομάδα που παίζει, να προστατεύουν τους κανόνες του παιχνιδιού, να διαπραγματεύονται, να λύνουν συγκρούσεις, να κινούνται με ασφάλεια). Σε αυτή την ενότητα είναι σημαντικό να μάθει να διαπραγματεύεται. Καθημερινές δραστηριότητες για το μοίρασμα ρόλων στο θεατρικό ή σε εργασίες της τάξης ενισχύουν αυτόν τον στόχο.

Γ΄ Ενότητα: Ενίσχυση της φιλίας

Στην τελευταία φάση του προγράμματος πραγματοποιούνται δραστηριότητες για να βρουν όλοι έναν φίλο. Π.χ. «Αυτή την εβδομάδα θα έχω φίλο τον/την.....» κάνουν πράγματα μαζί και ξεχωρίζουν από ένα σημάκι που δείχνει πως είναι φίλοι. Τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν με διάφορους τρόπους τα συναισθήματά τους π.χ νοιώθουν ευχάριστα που είναι με το φίλο τους και το εκφράζουν με μία ζωγραφιά. Μαθαίνουν να υποστηρίζουν το φίλο τους, του δανείζουν διάφορα αντικείμενα, μοιράζεται μαζί τους παιχνίδια, υλικά, βοηθούν και υπερασπίζονται τον φίλο τους. Το κάθε παιδί μαθαίνει να δέχεται τα ενδιαφέροντα και αυτά που κάνουν οι φίλοι του/της, σέβεται τη διαφορετικότητα στην εμφάνιση, στην σκέψη κλπ του φίλου του και κατ' επέκταση όλων των παιδιών. Οργανώνει συναντήσεις με τον φίλο του, τον προσκαλεί και δέχεται προσκλήσεις – οι γονείς συμμετέχουν σε αυτή την προσπάθεια. Μαθαίνει τότε και πώς να ζητήσει συγγνώμη. Μαθαίνει να λέει ευχαριστώ, παρακαλώ να ανταποδώσει στις φιλοφρονήσεις. Γνωρίζει πώς να κάνει αλλά και πώς να δέχεται κριτική. Είναι τιμή να είσαι καλός φίλος. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει δραστηριότητες όπως π.χ ανάγνωση ιστοριών για τη φιλία, παροιμίες, κοινωνικές ιστορίες, video κ.α για να δημιουργήσουν την εικόνα του «super friend» στην τάξη τους.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε έξι νηπιαγωγεία της πόλης των Τρικάλων. Για να διαπιστώσουμε τη βελτίωση ή όχι των αντικοινωνικών συμπεριφορών εφαρμόσαμε διάφορες μετρήσεις στην έναρξη και το ίδιο θα ακολουθήσει στη λήξη του προγράμματος σε ομάδες νηπίων που εφαρμόζεται το πρόγραμμα και σε ομάδες ελέγχου. Συνολικά 94 παιδιά παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα και 42 στην ομάδα ελέγχου.

Εργαλεία μέτρησης

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα για την συλλογή των δεδομένων είναι :

1. **Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο (ΚΚΣΣ)**. (Magotsiou, Goudas, Hasandra, 2006).
2. **Αξιολόγηση της Κοινωνικής Συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι** στην αυλή του Σχολείου. Το εργαλείο βασίζεται στη συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου με τους συμμαθητές τους (peer play) από το Social Play Record (White, 2006).
3. **Εργαλείο αξιολόγησης των Δεξιοτήτων Φιλίας** (Friendship skills από το Social Play Record, (White, 2006) στην διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή του Σχολείου.
4. **Βαθμολογία κλίμακας κοινωνιομετρικής μέτρησης (Best-Friend nominations)** ονοματοδοσίας από τους συμμαθητές (Parker & Asher, 1993).

Διαδικασία

Ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης που παίρνουν μέρος στην έρευνα αρχικά, συμμετείχε σε ενημέρωση για την εφαρμογή του προγράμματος, εντοπίστηκαν τυχόν δυσκολίες και καθορίστηκαν οι πρώτοι στόχοι για υλοποίηση του προγράμματος μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μετρήσεις αφορούν τον εκπαιδευτικό μόνο στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι υπόλοιπες μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό στην παρατήρηση και στην έρευνα. Η έρευνα για την αξιολόγηση του προγράμματος “play with me” είναι σε εξέλιξη, γι’ αυτό τα τελικά αποτελέσματα θα παρουσιαστούν με την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος. Ωστόσο, παραθέτουμε τα πρώτα αποτελέσματα της περιγραφικής αξιολόγησης που αφορούν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών από τις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν πριν την παρέμβαση του προγράμματος.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο του σχολείου όπως αξιολογείται από το δάσκαλο πριν την εφαρμογή του προγράμματος μας έδειξαν πως ο δάσκαλος της τάξης έδωσε μια σχεδόν μεσαία προς χαμηλή βαθμολογία «συμφωνεί όχι όμως απόλυτα» πως ο μέσος όρος των παιδιών της τάξης του μπορούν να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα παιδιά (M.O=2.9, T.A=.90). Ενώ για το μέσο όρο των παιδιών διαφωνεί, όχι όμως απόλυτα στο ότι έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά (M.O=1.6, T.A=.84).

Συμπέρασμα

Με την εφαρμογή του προγράμματος θα αναδειχθεί πόσο σπουδαίο ρόλο στην ενίσχυση των κοινωνικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων παίζει η συνεργασία με τους ομηλικούς, το κοινωνικό παιχνίδι με κανόνες και οι δεξιότητες φιλίας. Την άποψή μας έχουν ενισχύσει πολλές έρευνες όπως των Clark & Ladd, (2000) · Gest, Graham-Bermann, & Hartup, (2001) που τονίζουν πως τα παιδιά με θετική

κοινωνική συμπεριφορά είναι πιο δημοφιλή, περισσότερο αποδεκτά από την ομάδα των ομηλικών και έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν στενούς φίλους. Οι Perry, Hogan και Marlin (2000) τονίζουν πόσο σημαντικό είναι το κοινωνικό παιχνίδι με κανόνες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και οι Howes και Matheson (1992) τονίζουν την επίδρασή του στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών. Επιπλέον έρευνες για τις δεξιότητες φιλίας επισημαίνουν πως είναι απαραίτητες όχι μόνο για να ξεκινήσει αλλά και να διατηρηθεί μια φιλική σχέση. Επί παραδείγματι, ο Gottman (1983) υποστηρίζει πως οι διαπροσωπικές δεξιότητες όπως, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων κ.α προβλέπουν τη φιλία. Οι Black και Logan (1995) υποστηρίζουν πως η ικανότητα να διατηρείς μια κατάλληλη αλληλεπίδραση και μετά από την αρχική επαφή είναι σημαντική για τις φιλικές σχέσεις.

Βιβλιογραφία

- Μπεαζίδου (2014). Ο ρόλος της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι και των δεξιοτήτων φιλίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention*. NewYork: Guilford Press.
- Black, B., & Logan, A. (1995). Links between the communication patterns in motherchild, father-child and child-peer Interactions and childrens' social status. *Child Development*, 66, 55-71.
- Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 4, 503-517.
- Cicchetti, D. (1990). A historical perspective on the discipline of developmental psychopathology. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psyhopathology* (pp. 2-28). New York: Cambridge University Press.
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socio-emotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36, 485-498.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stres model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.
- Gest, S. D, Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, 1, 23-40.
- Gottman, J. M. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48, 1-85.
- Howes, C., & Matheson, C.C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In *Off to a good start:*

- Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school. Chapel Hill:University of North Carolina, FPG Child Development Center.
- Ladd, G.W., Price, J.M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 5, 1168-1189.
- Lamb, M. E., & Sutton-Smith, B.(Eds) (1982). *Sibling relationships: Their nature and significance across the lifespan*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 667-675.
- Odom, S.L., McConnell, S.R., McEvoy, M.A. (1992). *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Parker, J.G., & Asher, S.R.(1987). Peer relations and later personal adjustment: a low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 3, 357-389.
- Perren, S., and Alsaker, F., (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47,1, 45- 57.
- Perry, B. D., Hogan, L., & Marlin, S. J. (2000). *Curiosity, Pleasure, and Play: A Neurodevelopmental Perspective*. Child Trauma Academy. Retrieved: www.childtrauma.org/ctamaterials/Curiosity.asp
- Sroufe, L. A. (1990). Considering normal and abnormal together: The essence of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 2, 335-347.
- Vlachou, M., Botsoglou, K. And Andreou, E. (2013). Assessing bully/victim problems in preschool children: A multimethod approach. *Journal of Criminology*, p1.
- Walter, J. L., & LaFreniere, P. J. (2000). A naturalistic study of affective expression, social competence and sociometric status in preschoolers. *Early Education and Development*, 11, 1, 109-122.
- White, C. (2006). *The Social Play Record: A Toolkit for Assessing and Developing Social Play from Infancy to Adolescence*. Jessica Kingsley Publishers

**Αγαπώ το σχολείο-Αγαπώ τον πλανήτη. Υλοποιώντας ένα σχέδιο
εργασίας για την ανάδειξη της «Αειφορίας» & των
πολυγραμματισμών στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο**

Μπόρτα Βασιλική
Προϊσταμένη 13^{ου} Ολοήμερου Νηπ/γείου Σερρών - Νηπιαγωγός
bortavas@gmail.com

Γκουτρουμανίδου Παγώνα
Σχολική Σύμβουλος Π.Α., Μ.Εδ. στις Επιστήμες της Αγωγής
ragonagk@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στον αιώνα που διανύουμε το σύγχρονο σχολείο ανταποκρινόμενο στις περιβαλλοντικές και κοινωνικές επιταγές όπως αυτές αναφύονται μέσα από την εξέλιξη της τεχνολογίας, την παγκοσμιοποίηση και τις συνεχείς μεταβολές του κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι, πρεσβεύει τη διαμόρφωση μιας νέας περιβαλλοντικής κουλτούρας και ηθικής, επιχειρεί να οικοδομήσει στάσεις και να συνθέσει αξίες που αποσκοπούν στην υιοθέτηση πρακτικών ενός αειφόρου τρόπου ζωής και υλοποιεί εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που προωθούν την πολιτειότητα. Σε αυτήν την κατεύθυνση, το Νηπιαγωγείο, ως πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, συνιστά πρόσφορο πεδίο ανάπτυξης καλών πρακτικών όπως αναδεικνύεται στην παρούσα μελέτη μέσα από την υλοποίηση σχεδίου εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Σύγχρονο σχολείο, πρακτικές αειφορίας, περιβαλλοντική κουλτούρα, σχέδιο εργασίας, Νηπιαγωγείο, Ν.Τ., πολυγραμματισμοί.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο από την Πρώτη Σχολική Ηλικία επιδιώκει τη σταδιακή διαμόρφωση μιας νέας περιβαλλοντικής κουλτούρας μέσω της οικοδόμησης γνώσεων και της ανάπτυξης ικανοτήτων, αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που υποστηρίζουν την καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης των μαθητών/τριών καθώς και τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά ενήμερων μαθητών-πολιτών, ικανών να λαμβάνουν αποφάσεις και να συμμετέχουν με δράσεις σε περιβαλλοντικά ζητήματα και προβλήματα (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011α). Στη μελέτη για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν το περιβάλλον προτείνεται η ευαισθητοποίηση ενεργών πολιτών με την υλοποίηση παρεμβάσεων που δίνουν την ευκαιρία στα άτομα να συμμετάσχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες και να αναπτύσσουν ικανότητες πολιτειότητας. Η συμμετοχή του ατόμου σε αυτές τις διαδικασίες παρέχει τη δυνατότητα να μοιραστεί τις σκέψεις και τις απόψεις του, να συνεργαστεί με τους άλλους και να αναπτύξει συλλογικές δράσεις. Η

συνεργασία με τους άλλους ενισχύει την έννοια της κοινότητας και τη σημασία της αλληλοβοήθειας στην επίτευξη των κοινών στόχων. Παράλληλα, ενδυναμώνει την πεποίθηση ότι η επίτευξη ενός μέλλοντος δίκαιου με όρους περιβαλλοντικής ποιότητας είναι μάλλον ζήτημα συλλογικής προσπάθειας παρά ατομικής (Δημητρίου, 2014).

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αντιμετωπίζει τα παιδιά ως εν δυνάμει ενεργούς πολίτες ικανούς να συν-δημιουργούν το μέλλον με όρους περιβαλλοντικής και κοινωνικής αειφορίας (Φλογαΐτη, 2006· Γεωργόπουλος, 1996). Η αξιοποίηση του ρόλου της εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης των πολιτών προς την υιοθέτηση οικολογικής ηθικής και πρακτικών ενός αειφόρου τρόπου ζωής, προωθείται ήδη από τη δεκαετία του '90 και κυρίως από το 2000 και μετά. Μάλιστα η δεκαετία 2005-2014 χαρακτηρίζεται από τα Ηνωμένα έθνη ως «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφορία». Η έννοια του αειφόρου σχολείου βασίζεται στην επικοινωνία και τη συνεργασία όλων των μελών του και λειτουργεί για να εξυπηρετεί τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την οικονομία των φυσικών πόρων και την ευημερία του ατόμου. Η ομαδική εργασία, η συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και η ανάληψη δράσης αποτελούν βασικά στοιχεία ενός τέτοιου σχολείου (Αγγελίδου, χ.χ.). Η βασική ιδέα του αειφόρου σχολείου, η οποία αποτελεί ενσωμάτωση της ιδέας και των αξιών της αειφορίας στο σύνολο των λειτουργιών του σχολείου, στοχεύει στη διαμόρφωση δημοκρατικά υπεύθυνων πολιτών, η συμπεριφορά των οποίων θα απορρέει από την αξία της διαμόρφωσης ενός κόσμου που θα στηρίζεται στην αρχή της ισόρροπης διασφάλισης του τρίπτυχου κοινωνία-περιβάλλον-οικονομία. Το αειφόρο σχολείο, μέσα από την προώθηση ανοιχτών και ευέλικτων μαθησιακών διαδικασιών επιδιώκει να καταστήσει όλους τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία ενεργούς πολίτες που θα δρουν στο σχολείο και στην κοινότητα έχοντας ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής (Υ.Π.Π. & Π.Ι. ΚΥΠΡΟΥ, χ.χ).

Σχεδιασμός και υλοποίηση του σχεδίου εργασίας "Αγαπώ το σχολείο-αγαπώ τον πλανήτη"

Η διαμόρφωση της πεποίθησης ότι κάθε άτομο αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος, η μύηση των παιδιών στην αίσθηση «του ανήκειν» στο περιβάλλον, καθώς και η κατανόηση της σημασίας των ατομικών και συλλογικών επιλογών ως κρίσιμων για την αειφορία του κοινωνικό-περιβαλλοντικού συστήματος που ζουν και αναπτύσσονται, αποτελούν τη σκοποθεσία του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011β). Παράλληλα, στοχεύουμε στην ανάπτυξη συναισθηματικών, συνεργατικών και γνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των νηπίων. Ως διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης προβάλλουμε τη διαθεματική προσέγγιση καθώς, ξεκινώντας από προσωπικά βιώματα και σκέψεις των παιδιών (καταιγισμός ιδεών) μπορούν να προσεγγιστούν γνώσεις που

συνδέονται με διαφορετικές μαθησιακές περιοχές καθώς και αντίστοιχοι γραμματισμοί, όπως γλωσσικός, μαθηματικός, επιστημονικός, κριτικός, εικαστικός/πολιτισμικός και γραμματισμός Ν.Τ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2006· Ματσαγγούρας, 2003). Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται προωθούν μια ολιστική και συστημική αντίληψη για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, δίνοντας έμφαση στη βιωματική μάθηση με τη διεξαγωγή απλών πειραμάτων παρατήρησης, μετρήσεων, διατύπωσης υποθέσεων και εξαγωγής συμπερασμάτων για την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση ανθρώπου-περιβάλλοντος, αξιοποιώντας το τοπικό περιβάλλον ως πεδίο δράσης και έρευνας (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011α). Το ενδιαφέρον των νηπίων προκαλείται με καινοτόμες βιωματικές διδακτικές πρακτικές, που αναδεικνύουν τις διασυνδέσεις ανάμεσα στις γνώσεις και τις εφαρμογές στην καθημερινή ζωή, κινητοποιούν διαδικασίες ενσυναίσθησης και ενεργού εμπλοκής των παιδιών ενώ παράλληλα ωθούν σε ανάληψη πρωτοβουλιών δράσης (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011β).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας που αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες των παιδιών και δίνει προτεραιότητα σε συλλογικές, διερευνητικές δραστηριότητες, όπου τα νήπια εμπλέκονται ενεργά στην αναζήτηση και επεξεργασία των πληροφοριών, διερευνούν το διδακτικό υλικό, ανταλλάσσουν ιδέες και οικοδομούν συνεργατικά τη νέα γνώση (Ματσαγγούρας, 2003). Λέξη- κλειδί του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας είναι η *έρευνα* η οποία σημαίνει «κάνω προβλέψεις, υποθέσεις, συλλέγω πληροφορίες, τις ερμηνεύω και τις ανακοινώνω στους άλλους» (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011γ). Πρόκειται για μία ανοιχτή δράση ως προς το περιεχόμενο και το χρόνο ολοκλήρωσης καθώς το συγκεκριμένο project "έτρεχε" σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2013-2014. Το σχέδιο εργασίας αναδύθηκε από το ενδιαφέρον που έδειξαν τα νήπια κατά τη διεξαγωγή μιας μικρής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο Νηπιαγωγείο στο πλαίσιο δράσεων της Περιβαλλοντικής Εβδομάδας, καθώς διαπιστώθηκε ότι μεγάλο μέρος των νηπίων έρχονταν στο σχολείο με το αυτοκίνητο.

Το ενδιαφέρον μας επικεντρώθηκε στην ενεργό συμμετοχή των νηπίων σε δράσεις όπου ενθαρρύνονταν να συγκεντρώνουν, να οργανώνουν και να επεξεργάζονται δεδομένα, με στόχο να ερμηνεύσουν, να κατανοήσουν και να διαχειριστούν πληροφορίες (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2006). Σε αυτό το πλαίσιο τα νήπια κλήθηκαν να αναπαραστήσουν με πίνακα διπλής εισόδου τον τρόπο με τον οποίο έρχονται συνήθως στο Νηπιαγωγείο (ποδήλατο/Ι.Χ./πόδια). Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των μέσων που καταγράφηκαν αποτυπώθηκαν και με τη μορφή ραβδογραμμάτων (Υ.Π.Δ.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011γ), ενθαρρύνοντας τα νήπια να καταγράφουν τα στάδια των διερευνήσεων ή τη διαδικασία που ακολούθησαν για την επίλυση ενός προβλήματος με διάφορα μέσα και τρόπους όπως για παράδειγμα

τις γραφικές αναπαραστάσεις (γλωσσικός, επιστημονικός & μαθηματικός γραμματισμός).

Αξιοποιώντας ευκαιρίες για διερευνήσεις όπου τα παιδιά προβληματίζονται, διατυπώνουν ερωτήσεις, παρατηρούν, συλλέγουν πληροφορίες και καταγράφουν τα δεδομένα τους, σχηματίζουν υποθέσεις και πειραματίζονται για να τις επαληθεύσουν (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011γ), τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να στοχαστούν και να ελέγξουν υποθέσεις όπως «τι νομίζετε, το μεσημέρι θα περάσουν μπροστά από το σχολείο μας τόσα αυτοκίνητα όσα και το πρωί;». Η νηπιαγωγός κατέγραφε τις απαντήσεις των νηπίων δίχως να σχολιάζει. Τα νήπια χωρίστηκαν σε ομάδες καταγραφής των αυτοκινήτων που περνούσαν μπροστά από το σχολείο το πρωί και το μεσημέρι για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και πρότειναν τρόπους καταγραφής. Οι ομάδες παρουσίασαν στην ολομέλεια τα φύλλα καταγραφής και ενθαρρύνθηκαν να αναφέρουν τις παρατηρήσεις τους, να στοχαστούν τη δράση τους και να συγκρίνουν τις υποθέσεις τους με τα συμπεράσματά της έρευνάς τους (γλωσσικός & μαθηματικός γραμματισμός).

Με αφορμή την παραπάνω δράση ερευνήσαμε το φυσικό περιβάλλον της γειτονιάς του σχολείου, συλλέξαμε πληροφορίες, συζητήσαμε στην τάξη και διατυπώσαμε συμπεράσματα σχετικά με την έλλειψη πρασίνου και τις επιπτώσεις της αστικοποίησης. Για να ανιχνεύσουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις ή αντιλήψεις των νηπίων αναφορικά με τις επιπτώσεις της αστικοποίησης, αξιοποιήσαμε τις Ν.Τ.. Κάνοντας ασφαλή χρήση του διαδικτύου, τα νήπια άντλησαν πληροφορίες για το φυσικό περιβάλλον άλλων σχολείων, βρήκαν σχετικές εικόνες, τις περιέγραψαν, πρόβησαν σε συγκρίσεις και αιτιολόγησαν τα κριτήρια επιλογής τους για τις συγκεκριμένες εικόνες. Επιχειρώντας να διερευνήσουμε τα συναισθήματα και τις απόψεις των νηπίων για το φυσικό περιβάλλον της γειτονιάς του σχολείου, ενθαρρύνθηκαν να το περιγράψουν και να εκφράσουν την άποψή τους σε ανοιχτές ερωτήσεις του τύπου: «τι σας αρέσει και τι όχι στη γειτονιά του σχολείου;», «τι θα θέλατε να αλλάξει;» «πώς φαντάζεστε τη γειτονιά μας;». Οι απόψεις των νηπίων καταγράφηκαν και παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια. Ως συνέχεια της δράσης ερευνήσαμε το φυσικό περιβάλλον της γειτονιάς του σχολείου και συλλέξαμε πληροφορίες αποτυπώνοντας με φωτογράφιση διάφορες γωνιές της. Κατόπιν, επέλεξαν τη φωτογραφία μιας γωνιάς της γειτονιάς και σε διαμορφωμένο φύλλο εργασίας απέδωσαν εικαστικά πώς θα ήθελαν τη συγκεκριμένη γωνιά (γλωσσικός, πολιτισμικός/αισθητικός & γραμματισμός Ν.Τ.).

Στο πλαίσιο των δράσεων της Περιβαλλοντικής Εβδομάδας αξιοποιήθηκε το τοπικό περιβάλλον ως πεδίο δράσης και έρευνας με την παρατήρηση των φωτοβολταϊκών στη στέγη του σχολείου, γεγονός που πυροδότησε νέες δράσεις που αποσκοπούσαν στην ευαισθητοποίηση των νηπίων σε ζητήματα ενεργειακής κρίσης. Για να ανιχνεύσουμε τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών ώστε να εντοπίσουμε τις γνώσεις τους σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, ενθαρρύνθηκαν τα νήπια να

εκφράσουν τις σκέψεις τους σε ερωτήματα ανοιχτού τύπου όπως: «για ποιο λόγο νομίζετε έχουν βάλει αυτές τις πλάκες στη στέγη;», «με ποιο σχήμα μοιάζουν;», «έχετε δει αλλού τέτοιες πλάκες;», «έχετε ακούσει πώς τις ονομάζουν οι μεγάλοι;». Αφήσαμε για λίγο τη συζήτηση να αναπτυχθεί και κατόπιν προτείναμε να υλοποιήσουμε μια έρευνα βασισμένη σε στοιχεία που θα βρουν τα παιδιά. Αξιοποιήθηκε το διαδίκτυο ως πηγή άντλησης πληροφοριών για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Επιπλέον, θέσαμε ως στόχο να αντιληφθούν τα νήπια τη μετατροπή της ηλιακής ενέργειας σε ηλεκτρική με την υλοποίηση της παρακάτω δράσης, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο του Ολοήμερου του συστεγαζόμενου Δημοτικού Σχολείου. Τα νήπια χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν ρόλους. Μία ομάδα ανέλαβε το ρόλο των ηλεκτρονίων, ο υπεύθυνος του ολοήμερου το ρόλο του ήλιου, ενώ άλλα παιδιά ανέλαβαν το ρόλο των ηλεκτρικών συσκευών. Τα ηλεκτρόνια αρχικά «κοιμούνται» και ξύπνησαν όταν βγήκε ο ήλιος. Στη συνέχεια «φορτίστηκαν», άρχισαν να κινούνται και αφού βρήκαν το δρόμο τους μέσα από τα καλώδια, έθεσαν σε λειτουργία τις ηλεκτρικές συσκευές. Η δράση επεκτάθηκε σε διαμορφωμένο φύλλο εργασίας με σημείο αναφοράς στο κέντρο του τη φωτογραφία του σχολείου τους. Τα νήπια κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τη γειτονιά τους και να αποτυπώσουν εικαστικά με άχρηστο υλικό, όπως αλουμινόχαρτο, τρόπους εκμετάλλευσης της ηλιακής ενέργειας. Ενθαρρύνθηκαν επίσης να δημιουργήσουν μία αφίσα με στόχο να ενημερωθούν όλοι οι ενήλικες που επισκέπτονται το σχολείο σχετικά με την εξοικονόμηση ενέργειας που πετυχαίνουμε τοποθετώντας φωτοβολταϊκό σύστημα παραγωγής ενέργειας (γλωσσικός, επιστημονικός, πολιτισμικός/αισθητικός & γραμματισμός Ν.Τ.).

Το σχέδιο εργασίας εξελίχθηκε με δράσεις που επιχειρούν να συμβάλουν στην υιοθέτηση αειφόρων πρακτικών χρήσης του νερού αξιοποιώντας το χώρο του σχολείου ως δυναμικό εργαλείο μάθησης, όπου τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να αποκτήσουν γνώσεις και στάσεις που χαρακτηρίζουν κάθε άτομο που αντιλαμβάνεται ότι αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος. Για την ικανοποίηση των παραπάνω στόχων, υλοποιήθηκαν νέες βιωματικές δράσεις με σκοπό τα νήπια να προσεγγίσουν το συγκεκριμένο θέμα όχι μόνο από την πλευρά που άπτεται των Φυσικών Επιστημών (υδάτινοι πόροι, ιδιότητες, μεταβολές) αλλά και από την κοινωνική του διάσταση, όπως αξιοποίησή του νερού από τον άνθρωπο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2006) και ευαισθητοποίηση και εξοικείωση με πρακτικές που ενισχύουν την εξοικονόμηση νερού. Για να ανιχνεύσουμε τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών, ώστε να εντοπίσουμε τις γνώσεις τους σχετικά με το πού υπάρχει νερό, εφόσον έχουν εξοικειωθεί σε προηγούμενες δράσεις να απεικονίζουν σχέσεις σε πίνακες διπλής εισόδου (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2006), κλήθηκαν σε διαμορφωμένο φύλλο εργασίας με εικόνες να απεικονίσουν με Χ ή Ν, αρχικά σε μία στήλη, την πρόβλεψή τους «αν υπάρχει νερό στον άνθρωπο, τα σύννεφα, τα φρούτα, τα παγάκια, τα φυτά». Στο πλαίσιο αυτής

της διερεύνησης τα νήπια αναζήτησαν πληροφορίες για την ορθότητα των υποθέσεων τους υλοποιώντας πρακτικές, όπως για παράδειγμα να τρίψουν ένα φρούτο ή το κοτσάνι ενός φυτού στο χέρι τους. Στην επόμενη στήλη του φύλλου εργασίας απεικόνισαν το αποτέλεσμα της έρευνάς τους, ενώ σε τρίτη στήλη απεικόνισαν την ορθότητα ή μη της πρόβλεψής τους με ένα χαμογελαστό ή σκυθρωπό προσωπάκι αντίστοιχα. Επιπροσθέτως, για να προσεγγίσουν τα νήπια τη σημασία που έχει το νερό για τους ζωντανούς οργανισμούς παρατήρησαν εικόνες που απεικόνιζαν τη χρησιμότητα του νερού στον άνθρωπο, τα ζώα και τα φυτά. Συνδέοντας τη δράση με τα μαθηματικά, τα νήπια κλήθηκαν σε διαμορφωμένο φύλλο εργασίας να ταξινομήσουν τις εικόνες ανάλογα με τη χρησιμότητά του (γλωσσικός, μαθηματικός, επιστημονικός γραμματισμός).

Ακολούθησαν δράσεις όπως η παρακάτω που ως στόχο είχε τη διερεύνηση των πρότερων γνώσεων και αντιλήψεων των παιδιών για την πρόληψη και τον τρόπο εξοικονόμησης νερού. Οριοθετήσαμε στην τάξη δύο κύκλους/ομάδες: στον κύκλο/ομάδα του «συμφωνώ» και στον κύκλο/ομάδα του «διαφωνώ». Ζητήσαμε από τα νήπια να μετακινηθούν προς τον αντίστοιχο κύκλο/ομάδα, ανάλογα με την άποψή τους, αφού πρώτα ακούσουν κάποιες προτάσεις-δηλώσεις όπως: «Το νερό είναι πηγή ζωής - Όταν βουρτσίζουμε τα δόντια μας έχουμε τη βρύση ανοιχτή - Πλένουμε το μπαλκόνι με το λάστιχο - Διορθώνουμε τις βρύσες όταν στάζουν - Όταν κάνουμε μπάνιο γεμίζουμε την μπανιέρα με νερό - Ποτίζουμε τα λουλούδια με το ποτιστήρι, κ.λπ.». Συνδέοντας τη δραστηριότητα με τη γλώσσα τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να τεκμηριώσουν την άποψή τους επιχειρηματολογώντας και αναφέροντας παραδείγματα από τη καθημερινή ζωή (γλωσσικός και κριτικός γραμματισμός).

Με την επόμενη δράση επιδιώκαμε να αντιληφθούν τα νήπια την αναγκαιότητα του νερού στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου και να περιγράψουν ή να αποτυπώσουν καθημερινές δραστηριότητες ή εργασίες στις οποίες χρησιμοποιείται το νερό στο σχολείο. Τα νήπια χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες με σκοπό να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τον αριθμό των βρυσών της αυλής, της τουαλέτας και της κουζίνας/κυλικείου καθώς και τις ανάγκες που εξυπηρετούσαν. Οι ομάδες των νηπίων παρουσίασαν τα φύλλα καταγραφής στην ολομέλεια και στη συνέχεια συζήτησαν, έκαναν συγκρίσεις και αντάλλαξαν απόψεις για τα τελικά συμπεράσματά τους, ενώ η εκπαιδευτικός κατέγραφε τις απόψεις των νηπίων. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους το νερό του σχολείου χρησιμοποιείται για πόση, υγιεινή (πλύσιμο χεριών), καθαρισμό σχολικού κτιρίου, καθαρισμό πινέλων εικαστικών, για πειράματα, για παρασκευή πάγου, στο κυλικείο, για παιχνίδι. Επεκτείνοντας τη δράση επιδιώξαμε να αναγνωρίσουν τα νήπια τις περιπτώσεις που γίνεται άσκοπη χρήση νερού διευκολύνοντάς τα να αναπτύξουν δεξιότητες καταγραφής για τη συχνότητα και τον τρόπο χρήσης του νερού στο σχολείο (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011β). Αξιοποίησαν τις καταγραφές για να εντοπίσουν σε

συλλογικό επίπεδο τις περιπτώσεις απαραίτητης ή άσκοπης χρήσης και σπατάλης του νερού. Οι ομάδες των νηπίων παρουσίασαν τα φύλλα καταγραφής στην ολομέλεια και κατόπιν συζήτησαν, έκαναν συγκρίσεις και αντάλλαξαν απόψεις για τα τελικά συμπεράσματά τους, ενώ η εκπαιδευτικός κατέγραφε τις απόψεις τους. Η δημιουργία σχετικής αφίσας με συνθήματα που επισημαίνουν την αναγκαιότητα εξοικονόμησης του νερού αλλά και με στόχο να ευαισθητοποιηθούν όλοι οι ενήλικες που επισκέπτονται το σχολείο μας, αποτέλεσε τη συνέχεια των δράσεων μας. Τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να «γράψουν» το σύνθημά τους επιδιώκοντας τη μύησή τους στον κόσμο της γραπτής επικοινωνίας (γλωσσικός, μαθηματικός, πολιτισμικός/αισθητικός & κριτικός γραμματισμός).

Με αφορμή την ερώτηση ενός νηπίου «πού πηγαίνει το νερό που χύνεται όταν πίνουμε νερό ή πλένουμε τα χέρια μας;», αξιοποιήσαμε το διαδίκτυο κάνοντας ασφαλή χρήση και παρακολούθησαμε σε εφαρμογή προσομοίωσης «τον κύκλο του νερού». Σε επόμενη φάση της διδακτικής διαδικασίας, με στόχο την εφαρμογή της νέας γνώσης, τα νήπια κλήθηκαν σε διαμορφωμένο φύλλο εργασίας να συμπληρώσουν τις καρτέλες (ήλιος, υδρατμός, σύννεφα, βροχή) στις αντίστοιχες εικόνες που απεικονίζουν τον κύκλο του νερού αντιγράφοντας τις λέξεις και διακρίνοντας το αρχικό φώνημα της κάθε λέξης (γλωσσικός, & γραμματισμός Ν.Τ.).

Αφού προσεγγίσαμε το φαινόμενο της ρύπανσης του νερού σε συζήτηση που προέκυψε από ερώτημα νηπίου, σε διαμορφωμένο φύλλο εργασίας τα νήπια απεικόνισαν αρχικά σε μία στήλη την πρόβλεψή τους για το τι θα συμβεί σε αντικείμενα από διαφορετικά υλικά όπως χαρτί, πλαστική σακούλα, τενεκεδάκι αλουμινίου, πλαστικό μπουκάλι κ.α., όταν παραμείνουν αρκετές μέρες στο νερό. Στην επόμενη στήλη απεικόνισαν το αποτέλεσμα της παρατήρησής τους ενώ σε τρίτη στήλη κατέγραψαν την ορθότητα ή μη της πρόβλεψης με ένα χαμογελαστό ή σκυθρωπό προσωπάκι αντίστοιχα. Επεκτείνοντας τη δράση ενθαρρύνουμε τα νήπια να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις σε ερωτήσεις όπως «τι σκουπίδια έχετε συναντήσει στην παραλία ή στη θάλασσα;», «έχετε δει σκουπίδια πολλές ή λίγες φορές;», «ποιος πιστεύετε ότι ευθύνεται;» και καταγράψαμε τις απαντήσεις τους. Σε διαμορφωμένο φύλλο εργασίας απεικόνισαν σε πίνακα διπλής εισόδου είδη απορριμμάτων που έχουν δει στην θάλασσα, την ποσότητα και την πηγή προέλευσής τους. Στην πρώτη στήλη με Χ ή Ν κατέγραψαν αν έχουν δει στο νερό απορρίμματα όπως πλαστικές σακούλες, χαρτιά κ.α. Στη δεύτερη στήλη απεικόνισαν τη συχνότητα με μία σταγόνα νερού για την ένδειξη «λίγες φορές», ενώ με τρεις σταγόνες απεικονίζουν την ένδειξη «πολλές φορές». Στην τρίτη στήλη αποτύπωσαν εικαστικά την πηγή προέλευσης. Τα φύλλα εργασίας παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια και τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους αιτιολογώντας αντίστοιχα. Το ενδιαφέρον των παιδιών διοχετεύτηκε στη συνέχεια στην τέχνη με τη δημιουργία τρισδιάστατης κατασκευής- μακέτας με την τεχνική του πεπιεσμένου χαρτιού (papier mache), επιχειρώντας να αποδώσουν

εικαστικά την εικόνα της μόλυνσης από πλαστικά πιάτα, ποτήρια, σακούλες, καλαμάκια κ.α. στη θάλασσα (γλωσσικός, επιστημονικός, μαθηματικός, κριτικός & πολιτισμικός/αισθητικός γραμματισμός).

Στο πλαίσιο αυτού του πολύμηνου project εντάξαμε και δράσεις με στόχο τα νήπια να ευαισθητοποιηθούν και να διαμορφώσουν ορθολογική καταναλωτική συμπεριφορά δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι η υπερκατανάλωση (παραγωγή σκουπιδιών), οδηγεί στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Για να ανιχνεύσουμε τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών, ώστε να εντοπίσουμε τις γνώσεις τους σχετικά με τη διάκριση των απορριμμάτων σε άχρηστα και μη, αξιοποιήσαμε το παραμύθι της Ζαραμπούκα «Ο κ. Μπεν, η Μου και τα σκουπίδια», ως αφορμή για προβληματισμό και περαιτέρω επεξεργασία. Σε διαμορφωμένο φύλλο εργασίας τα νήπια κλήθηκαν να ξεχωρίσουν τις εικόνες των σκουπιδιών σε αυτά που ανακυκλώνονται και σε αυτά που πιστεύουν ότι δεν ανακυκλώνονται. Παρουσίασαν τα φύλλα εργασίας στην ολομέλεια και αιτιολόγησαν με ποια κριτήρια προχώρησαν στην κατηγοριοποίηση των εικόνων. Οι απαντήσεις-απόψεις των νηπίων καταγράφηκαν από τη Νηπιαγωγό. Στη συνέχεια τα νήπια πρότειναν να παρατηρήσουν και να ζωγραφίσουν τι περιέχει ο κάδος σκουπιδιών του σπιτιού τους και με τη βοήθεια των γονέων τους να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους. Αναζητήσαμε, επίσης, πληροφορίες για τις διαδικασίες ανακύκλωσης των διαφόρων υλικών στον τόπο μας αξιοποιώντας το διαδίκτυο και αποφασίσαμε να αξιοποιήσουμε ανακυκλώσιμα υλικά που έφεραν τα νήπια από το σπίτι για να δημιουργήσουμε μια αφίσα-κάδο ανακύκλωσης. Το ενδιαφέρον των νηπίων αναζωπύρωσε η παραγωγή χιουμοριστικού ποιήματος για την ανακύκλωση, γνωστού ως «λίμερικ» (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2001), δράση που προσέφερε ευκαιρία για δημιουργική αξιοποίηση της γλώσσας και διέγερση της φαντασίας (γλωσσικός, μαθηματικός, κριτικός, πολιτισμικός & γραμματισμός Ν.Τ.).

Με αφορμή την αρνητική αντίδραση των νηπίων σε εικόνες δρόμων με πεταμένα σκουπίδια που εντοπίσαμε κατά την περιήγησή μας στη γειτονιά μας αλλά και στο διαδίκτυο, διαμορφώσαμε σχετικό φύλλο εργασίας για να διερευνήσουμε τα συναισθήματα και τις απόψεις των νηπίων για τις επιπτώσεις ανεξέλεγκτης ρίψης σκουπιδιών σε διάφορα σημεία. Στο φύλλο εργασίας, με κεντρική εικόνα τη φωτογραφία ενός δρόμου με πεταμένα σκουπίδια, τα νήπια κλήθηκαν να ζωγραφίσουν αυτό που πίστευαν ότι λείπει από το δρόμο. Τα νήπια παρατήρησαν την έλλειψη κάδου απορριμμάτων και ανακύκλωσης και αποτύπωσαν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε αυτή η εικόνα. Επεκτείνοντας τη δράση και έχοντας ως στόχο να συνδέσουν τις ανθρωπογενείς δραστηριότητες με τις μορφές ρύπανσης και υποβάθμισης του περιβάλλοντος, δόθηκε στα νήπια φύλλο εργασίας διαμορφωμένο από σχετικές εικόνες. Τα νήπια κλήθηκαν να εκφράσουν τη γνώμη τους για κάθε εικόνα με ένα χαμογελαστό ή σκυθρωπό προσωπάκι όταν

συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν αντίστοιχα (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2009). Κατόπιν, παρουσίασαν τα φύλλα εργασίας στην ολομέλεια όπου συζήτησαν, προβληματίστηκαν για τα αίτια των καταστάσεων, τα δικά τους συναισθήματα όταν αντίκριζαν ανάλογες εικόνες στην καθημερινή ζωή (ανάπτυξη ενσυναίσθησης), αντάλλαξαν απόψεις και προτάσεις για την αντιμετώπιση της κατάστασης και πρότειναν τρόπους με τους οποίους τα ίδια θα μπορούσαν να βοηθήσουν (γλωσσικός, πολιτισμικός, κριτικός & γραμματισμός Ν.Τ.).

Με την επόμενη δράση επιδιώξαμε να κατανοήσουν τα νήπια τη δυνατότητα που έχουν να συμβάλλουν θετικά και τα ίδια στην ορθολογική διαχείριση των απορριμμάτων. Για το λόγο αυτό ενθαρρύνθηκαν να αναζητήσουν και να προτείνουν τρόπους για τη μείωση των απορριμμάτων που παράγονται καθημερινά στο σπίτι και στο σχολείο (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011δ). Δείξαμε στα παιδιά μια σειρά φωτογραφιών όπως πλαστικό μπουκάλι νερού, παγουρίνο, παιδικό τάπερ, συσκευασμένο προϊόν(κρουασάν) και στη συνέχεια ζητήσαμε να επιλέξουν κάποιες από τις εικόνες και να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το ζήτημα «για να έχουμε λιγότερα σκουπίδια, προτιμώ...», ενθαρρύνοντας τα να τεκμηριώσουν την άποψή τους αναφέροντας παραδείγματα από τη καθημερινή ζωή. Τις τοποθετήσεις τους τις καταγράφουμε δίχως σχολιασμούς. Στο πλαίσιο αξιολόγησης της νέας γνώσης, σε διαμορφωμένο φύλλο εργασίας με τις φωτογραφίες που επεξεργαστήκαμε τα νήπια αποτύπωσαν εικαστικά την γνώμη τους με ένα χαμογελαστό παιδάκι δίπλα στην εικόνα του αντικειμένου που προτιμούν και ενός σκυθρωπού παιδιού δίπλα στην εικόνα του αντικειμένου που θεωρούν ότι ευθύνεται για την αύξηση του όγκου των σκουπιδιών καθημερινά (γλωσσικός, πολιτισμικός, κριτικός γραμματισμός).

Επιπροσθέτως, υλοποιήθηκαν δράσεις όπου τα νήπια κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τη σπουδαιότητα αυτών που ανακάλυψαν και να διατυπώσουν συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από τις πληροφορίες που συνέλεξαν, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη της μεταγνώσης. Κλήθηκαν, επίσης, να συγκρίνουν τις νέες απόψεις τους σε σχέση με αυτές που είχαν στην αρχή του σχεδίου εργασίας με ανοιχτές ερωτήσεις όπως: «τώρα τι ξέρετε ότι μπορεί να βλάψει το περιβάλλον;» «Τώρα τι πιστεύετε; Πώς οι άνθρωποι μπορούν να προστατέψουν το περιβάλλον;». Συζήτησαν τις απόψεις τους και συνειδητοποίησαν τη γνωστική πορεία αλλαγής των αρχικών ιδεών τους αναπτύσσοντας μεταγνωστικές ικανότητες, οι οποίες συνετέλεσαν περαιτέρω στην οικοδόμηση της νέας γνώσης (γλωσσικός & κριτικός γραμματισμός).

Το σχέδιο εργασίας ολοκληρώθηκε με την επίσκεψη περιβαλλοντολόγου στο Νηπιαγωγείο. Τα νήπια ενδιαφέρθηκαν να γνωρίσουν το αντικείμενο της εργασίας του, διατύπωσαν ερωτήματα και άντλησαν σημαντικές πληροφορίες από το

οπτικοακουστικό υλικό που επεξεργάστηκαν για τη διαδικασία της κομποστοποίησης.

Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του συγκεκριμένου project βασίστηκε σε παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις που συνηγορούν υπέρ της συγκρότησης ενός αναπτυξιακού-μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο εστιάζει το ενδιαφέρον του στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας έμφαση στην προώθηση θετικών περιβαλλοντικών στάσεων, ενθαρρύνοντας την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από συνεργατικές πρακτικές. Το ποιοτικό στοιχείο συνίσταται σε μια συνεχή αξιολογική αποτίμηση του βαθμού συμμετοχής των νηπίων στις δραστηριότητες, της κριτικής αξιοποίησης της σκέψης τους, της επεξεργασίας των συναισθημάτων τους καθώς και το βαθμό της συνεργατικής διάθεσης. Πρόκειται για ένα δυναμικό καινοτόμο πρόγραμμα, με δράσεις που στοχεύουν να μεταμορφώσουν το πλέγμα των σχέσεων μέσα στην εκπαιδευτική και την τοπική κοινωνία προς την κατεύθυνση της περιβαλλοντικής αειφορίας.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδου, Ε. (χ.χ.). Το αειφόρο σχολείο ως πλαίσιο/ομπρέλα για την ανάπτυξη των Βιωματικών Δράσεων στο Σύγχρονο Σχολείο. Ανακτήθηκε 28-12-2015 από <http://www.aeiforoscholeio.gr/wp-content/uploads/2014/02/.pdf>
- Γεωργόπουλος, Α. (1996). Γη, Ένας Μικρός και Εύθραυστος Πλανήτης. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2001). Η Ποίηση στο Νηπιαγωγείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 5. Ανακτήθηκε 18-1-2016 από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teychos5/>
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). Γλώσσα και Τέχνη. Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝτική Εκπαίδευση, τ. 6 (51). Ανακτήθηκε 18-1-2016 από <http://www.peekre.magazine.gr/article/>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Οικονομίδης Β. Δ. & Ελευθεράκης, Θ. Γ. (2009). Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αθήνα: Ατραπός.
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι. (2011α). Οδηγός Εφαρμογής Του Προγράμματος Σπουδών «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» Για το Δημοτικό Νέο Σχολείο. Αθήνα.
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι. (2011β). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. 2ο Μέρος, Μαθησιακές Περιοχές. Αθήνα.
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι. (2011γ). Οδηγός Εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου. Αθήνα.

- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι. (2011δ). Πρόγραμμα Σπουδών του Διδακτικού-Μαθησιακού Πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού - Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υ.Π.Π. & Π.Ι. ΚΥΠΡΟΥ. (χ.χ.). Ιδέες και παραδείγματα για παρεμβάσεις και αλλαγές στη σχολική μονάδα με βάση την εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ανακτήθηκε 28-12-2015 από http://www.moec.gov.cy/dkre/chrisimo_yliko/chrisimo_yliko_voithima_gia_alla
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Επανεκδοση: Αθήνα: Πεδίο, 2011.

Η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στην τάξη, στο δρόμο για ένα δημοκρατικό σχολείο. (Από το « εγώ», στο « εμείς»)

**Νικολούδη Τριανταφυλλιά,
Σχολική Σύμβουλος 7^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Συγγραφέας, Δασκάλα Δράματος στην
Εκπαίδευση
filniko@yahoo.gr**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Σύμφωνα με τις Σύγχρονες Παιδαγωγικές Αρχές, επικρατεί πλέον η παιδοκεντρική διάσταση στην εκπαίδευση, η οποία δεν αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ως ένα, αλλά λαμβάνει υπ' όψη της το κάθε παιδί ως ξεχωριστή οντότητα, διότι στηρίζεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του. Αυτό συνεπάγεται την αποδοχή του κάθε μέλους της ομάδας και το σεβασμό των δικαιωμάτων του. Πώς όμως θα μπορέσει να γίνει εφικτό αυτό; Ποια είναι τα εκπαιδευτικά εργαλεία, που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει τις κατάλληλες δραστηριότητες; Στην παρούσα εισήγηση, παρουσιάζουμε ένα από τα εργαλεία αυτά, τις **θεατρικές δραστηριότητες**, οι οποίες επειδή είναι δραστηριότητες που απαιτούν ομαδικότητα και συνεργασία, συντελούν κατά πολύ στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου που υπολογίζει και σέβεται τον κάθε μαθητή χωριστά. Για να γίνει πιο κατανοητό αυτό, θα παρουσιάσουμε αναλυτικά ένα θεατρικό παιχνίδι που έγινε σε παιδιά νηπιαγωγείου.*

Εισαγωγή – Προβληματική

Οι συνθήκες της σύγχρονης εποχής, έχουν διαμορφώσει κατά πολύ τα ζητούμενα της σημερινής κοινωνίας. Επικρατεί πλέον μία τάση, με επίκεντρο τον άνθρωπο. Το εκπαιδευτικό σύστημα, με τις συνεχείς αναμορφώσεις που υφίσταται, προσπαθεί να προσαρμοστεί στα καινούρια δεδομένα. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα, προσεγγίζουν το παιδί-μαθητή, καλλιεργώντας την προσωπικότητά του, ενισχύοντας στη συναισθηματική και ψυχική ευεξία του. Για να γίνει κάτι τέτοιο εφικτό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, να κυριαρχείται από όραμα για ένα σχολείο που θα απευθύνει το λόγο σε όλους τους μαθητές, που θα τους «ακούει» και που θα καλλιεργεί ένα κλίμα ανεκτικότητας και ελευθερίας μέσα στην τάξη, ώστε να αντιμετωπίζονται ισότιμα όλα τα παιδιά. Σε αυτό το σημείο τίθεται ο προβληματισμός σχετικά με ποιες εκπαιδευτικές μεθόδους θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν μέσα στη σχολική τάξη ένα κλίμα όσο το δυνατό πιο δημοκρατικό, σεβόμενοι τα δικαιώματα του κάθε μαθητή.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εισήγησης θα κινηθεί σε τρεις άξονες:

A) Σύγχρονες Τάσεις της Παιδαγωγικής

Β) Θεατρικές Δραστηριότητες και Καλλιέργεια Κοινωνικών και Συνεργατικών Δεξιοτήτων

Γ) Παιδαγωγικές Αρχές, Θεατρικές Δραστηριότητες και Καλλιέργεια Δημοκρατικού κλίματος. Πιο αναλυτικά:

Α) Σύγχρονες Τάσεις της Παιδαγωγικής

Η Παιδαγωγική, από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που πρέσβευε ως Παλαιά Παιδαγωγική, με κύριο χαρακτηριστικό τον αυταρχισμό και το μονόλογο του εκπαιδευτικού, μεταπήδησε στο παιδοκεντρικό μοντέλο της Νεώτερης Παιδαγωγικής με επίκεντρο τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις εμπειρίες του μαθητή, καθώς και την ενεργητική συμμετοχή του στις διαδικασίες αγωγής, για να καταλήξει στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο της Σύγχρονης Παιδαγωγικής, που εστιάζεται στην καλλιέργεια και στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Κυριαρχεί πλέον στη Σύγχρονη Παιδαγωγική, η τάση του **Παιδοκεντρισμού** στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό, δίνεται προτεραιότητα στο προσωπικό στοιχείο, στις προσωπικές ανάγκες κάθε παιδιού. Θέτοντας το σχολείο ως έναν από τους στόχους του την προσωπική ολοκλήρωση, γίνεται αντιληπτό ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επιτευχθεί, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη και η ομαδική διάσταση της σχολικής κοινωνίας. Υπάρχει λοιπόν μία συνεχής αλληλεπίδραση και αλληλοσυμπλήρωση μεταξύ ομαδικού και ατομικού. Παράλληλα με την αρχή του παιδοκεντρισμού, προτάσσονται και άλλες αρχές. Όπως:

Α) Η αρχή της **αυτενεργούς μάθησης** η οποία είναι βασική αρχή του σχολείου εργασίας (Dewey). Σύμφωνα με την αρχή της αυτενεργούς μάθησης, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό, στην αναζήτηση πηγών και πληροφοριών, στην επεξεργασία, στην παρουσίαση, επιλέγουν, επεξεργάζονται και συμπεραίνουν.

Β) Η αρχή της **συνδιερεύνησης**, που στηρίζεται στη ψυχολογία των κινήτρων, σύμφωνα με την οποία, οι διερευνητικές προσεγγίσεις ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για μάθηση και οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης τονίζουν τον ενεργό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης.

Γ) Η αρχή της **συλλογικότητας**, που αφορά τόσο στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, όσο και στις σχέσεις του δάσκαλου με τους μαθητές, στην αποδοχή του άλλου, στην ανταλλαγή ιδεών, στην ελεύθερη έκφραση, στη συλλογικά προγραμματισμένη δράση (Χρυσοφίδης, 2003).

Δ) Η **επικοινωνιακή-βιωματική** παιδαγωγική Σύμφωνα με αυτή, η εκπαίδευση στηρίζεται στο βίωμα του παιδιού και στην επικοινωνία. Οι διδακτικές διαδικασίες που εξελίσσονται, έχουν αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις, όπως ανάγκες, προβλήματα, απορίες των παιδιών από την καθημερινή ζωή, εμπειρίες, ανησυχίες μέσα από τον κοινωνικό περίγυρο. Ενισχύεται με αυτή τη μέθοδο η ισότιμη επικοινωνιακή σχέση μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικού, οι οποίοι ανταλλάσσουν απόψεις, συναποφασίζουν. Επιπλέον ενισχύεται ταυτόχρονα η ατομική και η κοινωνική αυτονομία, ενώ συμμετέχουν

ενεργητικά όλοι και καλλιεργείται κλίμα συνεργατικότητας. (Χρυσάφιδης, 1996,2000,Frey,1999, Katz,2004).

Ως προέκταση της επικοινωνιακής παιδαγωγικής, είναι η **ομαδοσυνεργατική**, η οποία αποδέχεται και εφαρμόζει πολλά από τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής μεθόδου. Τα άτομα λειτουργούν ως ομάδα, που έχει κοινούς στόχους, κατά την επίτευξη των οποίων, αναπτύσσεται διάλογος, συνεργασία, σεβασμός, ανταλλαγή απόψεων και καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος (Ματσαγγούρας, 2000).

Β) Θεατρικές Δραστηριότητες και Καλλιέργεια Κοινωνικών και Συνεργατικών Δεξιοτήτων

Κατή την υλοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά «αναγκάζονται» να λειτουργούν ομαδικά, με πνεύμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού και όχι ανταγωνισμού. Όπως αναφέρεται στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (ΥΠΕΠΘ,2005) από τους Dodge και Colker, η καλλιέργεια του ομαδικού συναισθήματος στα παιδιά, λογίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική, διότι η αίσθηση της υπαγωγής σε μία ομάδα, συντελεί γενικότερα στη ψυχική ισορροπία των παιδιών. Οι Cohen, Stern και Balaban, υποστηρίζουν, ότι όταν τα παιδιά μαθαίνουν να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, τότε αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία της μεγάλης ομάδας, καθώς και τη θέση τους, όσο και των άλλων, μέσα στο πλαίσιο αυτής. Επιπλέον τονίζουν ότι η θέση, το κύρος και η αποδοχή του παιδιού, έχουν άμεση σχέση με αυτά που μπορεί να κάνει το παιδί. Αυτό το γεγονός, σημαίνει αυτομάτως και βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (Cohen, Stern & Balaban,1995). Κατά την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων, αναπτύσσεται συνεχώς μεταξύ των παιδιών ένα κλίμα συνεργασίας. Ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες. Δέχονται την απόφαση της ομάδας και λειτουργούν συλλογικά και όχι ατομικά. Συζητούν και μαθαίνουν να μη γίνεται πάντα «το δικό τους». Μαθαίνουν να μοιράζονται και να διαπραγματεύονται. Μαθαίνουν να «δίνουν» και να «παίρνουν». Μέσα από μια τέτοια διαδικασία όπως είναι οι θεατρικές δραστηριότητες, διαμορφώνεται η σχέση της ομάδας. Τα παιδιά εντάσσονται σ' αυτήν πιο ομαλά και πλησιάζει το ένα το άλλο με περισσότερη ευκολία. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Faure και Lascar, με το θεατρικό παιχνίδι συντελείται «αυθεντική κοινωνικοποίηση» (Faure & Lascar,1990). Το σημαντικότερο σημείο, το οποίο δημιουργείται κατά την υλοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων, είναι ότι ταυτόχρονα τα παιδιά λειτουργούν και ατομικά αλλά και συλλογικά και όπως λέει ο Παπαδόπουλος (2008),μέσω της μίμησης, τα έμφυχα αντικείμενα αποκαλύπτουν τα προσωπικά πάθη, αλλά ταυτόχρονα συμμετέχουν και στα συλλογικά παθήματα, τα οποία προκαλούνται από τα πάθη του «άλλου». Τα παιδιά ουσιαστικά υπερβαίνουν τον εαυτό τους, καθώς ενώ συγκροτούν την ατομικότητά τους, την ίδια στιγμή, ενώνονται ενσυνείδητα και με την κοινότητα. Κατ' αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο(2002), συντελείται η υποταγή του εαυτού σε έναν κοινωνικό ρόλο. Αυτό υποστηρίζει και ο Γιάνναρης, ότι δηλαδή, χωρίς να απολεσθεί η ατομική ταυτότητα του κάθε παιδιού, αυτό εισχωρεί στην ομάδα και μέσω αυτής,

αναπτύσσει τη δική του δυναμική και το δικό του ρόλο (Γιάνναρης,1995). Η ικανοποίηση που προκαλείται στα παιδιά από τη συμμετοχή τους στην ομάδα, η ενίσχυση των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, η καλλιέργεια της αλληλοαποδοχής, που συντελούνται με την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων, προωθούν την ομαλή ένταξη των παιδιών στην ομάδα, τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και επομένως και τη μεταξύ τους συνεργασία. Μέσω των συνεχών αλληλεπιδράσεων των παιδιών, καλλιεργούνται και πολλαπλές επικοινωνιακές δεξιότητες. Κατά τη διάρκεια των θεατρικών δραστηριοτήτων, η επικοινωνία είναι αμφίδρομη και τα παιδιά είναι ταυτόχρονα δέκτες, αλλά και πομποί πολλών μηνυμάτων. Στο πλαίσιο των θεατρικών δραστηριοτήτων, δεν περιορίζονται μόνο στις λέξεις για να εκφραστούν, αλλά χρησιμοποιούν το πρόσωπό τους, τους μορφασμούς τους, τη στάση του σώματός τους, τον χαμηλό ή υψηλό τόνο της φωνής τους. Οι κώδικες που μπορούν να ανακαλύψουν τα παιδιά προκειμένου να επικοινωνήσουν, είναι ποικίλοι. Είναι η «παράλληλη γλώσσα», όπως αναφέρει ο Μουδατσάκις, περιγράφοντας τους τρόπους που αναζητούν τα παιδιά για να επικοινωνήσουν, αναφέροντας, ότι αυτά, ανακαλύπτουν αυτή την «παράλληλη γλώσσα», τη γλώσσα των αισθήσεων τους, ενεργοποιώντας την κατάλληλα, με την μετατροπή των αισθήσεών τους σε επικοινωνιακούς αγωγούς (Μουδατσάκις,1994).

Γ) Παιδαγωγικές Αρχές, Θεατρικές Δραστηριότητες και Καλλιέργεια Δημοκρατικού κλίματος.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Κοινότητα Εκπαίδευση (European Democratic Education Community - EUDEC), η Δημοκρατική Εκπαίδευση στηρίζεται σε μια μαθητική κοινότητα βασισμένη στην ισότητα και στον αμοιβαίο σεβασμό. Το Διεθνές Δίκτυο για τη Δημοκρατική Εκπαίδευση (IDEN, the International Democratic Education Network), ως δημοκρατικό σχολείο μπορεί να συμπεριλάβει οποιοδήποτε σχολείο υποστηρίζει και λειτουργεί με βάση τις πιο κάτω αρχές : α) σεβασμός και εμπιστοσύνη προς τα παιδιά β) ισότητα μεταξύ παιδιών και ενηλίκων γ) ευθύνη μοιρασμένη ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά, δ) ελευθερία επιλογής δραστηριότητας (the IDEN website).

Στη συνέχεια θα περιγράψουμε σε ένα πίνακα τη σχέση των θεατρικών δραστηριοτήτων με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές.

ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Αρχές της Σύγχρονης Παιδαγωγικής	Στοιχεία που αναδεικνύονται κατά την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων
Αρχή της Παιδοκεντρικότητας	Κατά τη διάρκεια ενός θεατρικού παιχνιδιού, το θέμα που θα δουλευτεί, προέρχεται από το ενδιαφέρον των παιδιών. Η εξέλιξη και η τροπή της

	δράσης καθορίζεται από τα ίδια τα παιδιά. Στο τέλος της δράσης, γίνεται πάντα μία αξιολόγηση της δουλειάς από όλη την ομάδα και αν κάποιο παιδί το θελήσει, αυτοαξιολογείται.
Αρχή της Αυτενεργούς Μάθησης	Σε όλη τη διάρκεια της δράσης, τα παιδιά λειτουργούν μόνο τους (Όχι ανεξέλεγκτα και πάντα εντός των ορίων, τα οποία έχουν ήδη τεθεί). Καταλήγουν να φτάσουν στη γνώση και να ανακαλύψουν κάτι από μόνοα τους
Αρχή της Συνδιερεύνησης	Όταν τίθεται ένας προβληματισμός, τα παιδιά λειτουργώντας σε ομάδες, κατόπιν μεσολάβησης –υπόδειξης του εκπαιδευτικού, προσπαθούν να βρουν μόνοα τους τη λύση, ανταλλάσσοντας απόψεις και ιδέες.
Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία	Οτιδήποτε παίξουν, μάθουν, κάνουν κατά τη διάρκεια ενός θεατρικού παιχνιδιού, το εντυπώνουν καλύτερα, διότι το προσέγγισαν βιωματικά μέσα σε ένα κλίμα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.
Ομαδοσυνεργατική	Χωρίζονται σε ομάδες και δουλεύουν έχοντας όλοι έναν κοινό στόχο. Συνεργάζονται, συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις και ακολουθούν τη γνώμη που αποφασίζει η πλειοψηφία της ομάδας.

Κάνοντας μία σύγκριση μεταξύ ορισμένων από τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης, των σύγχρονων παιδαγωγικών τάσεων και των όσων συντελούνται κατά τη διάρκεια υλοποίησης των θεατρικών δραστηριοτήτων, παρατηρούμε, ότι υπάρχει μεταξύ τους σχέση.

Στόχος της παρούσης εργασίας είναι η ανάδειξη ενός δημοκρατικού κλίματος στην τάξη, το οποίο δημιουργείται με την εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε ήταν η υλοποίηση μιας σειράς θεατρικών παιχνιδιών σε μία τάξη νηπιαγωγείου, ένα από τα οποία παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

Παρουσίαση Θεατρικού Παιχνιδιού¹⁰

Η υλοποίηση των θεατρικών παιχνιδιών, ακολουθεί μία πορεία. Οι φάσεις ανάπτυξης είναι: Α) η Α΄ φάση της «Απελευθέρωσης», κατά την οποία ευαισθητοποιείται, συγκροτείται η ομάδα και κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά παίζουν παιχνίδια γνωριμίας και μικρούς αυτοσχεδιασμούς, Β) η Β΄ φάση της «Αναπαραγωγής», κατά την οποία τα παιδιά παίρνουν ένα ρόλο και με βάση τις εμπειρίες τους προσπαθούν να τον «χτίσουν», γ) η Γ΄ φάση του «Σκηνικού Αυτοσχεδιασμού», κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά παίζουν ένα σκηνικό δρώμενο, έχοντας διαμορφώσει το χώρο και λειτουργώντας αυθόρμητα προς την εξέλιξη της δράσης και Δ) η Δ΄ φάση της «Αξιολόγησης», κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά αξιολογούν την όλη δράση (Κουρετζής,1991. Μουδατσάκης,1994. Γιάνναρης, 1995).

<p>Α΄ φάση: « Φάση απελευθέρωσης»¹¹</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στον χώρο με τη συνοδεία μουσικής. Μόλις η μουσική σταματήσει, ο ενήλικας-δάσκαλος τους λέει να δείξει το καθένα με τη στάση του σώματός τους, ότι είναι π.χ. δέντρα. (Τα παιδιά μιμούνται ταυτόχρονα αυτό που τους λέει ο ενήλικας-δάσκαλος, ακολουθώντας το καθένα τον δικό του τρόπο απόδοσης και χωρίς να γίνεται κανενός τύπου σχολιασμός για αυτό που κάνουν).¹² • Με τη συνοδεία της μουσικής,
---	--

¹⁰ Οι βασικότερες θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιούμε στο θεατρικό παιχνίδι , είναι η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, η σύνθεση ιστοριών (θεατρικά δρώμενα) και η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης. **Σωματική Έκφραση** είναι η έκφραση του παιδιού μέσα από το σώμα και τα συναισθήματα (Κουρετζής,1991). Στον **αυτοσχεδιασμό** υπάρχει ένα θέμα, αλλά δεν υπάρχει προκαθορισμένο κείμενο. Είναι μία εμπειρία εντελώς προσωπική, που δίνει τη δυνατότητα εξωτερίκευσης του εσωτερικού κόσμου.(Άλκηστις, 1984.Κουρετζής,1991.Γιάνναρης,1995). **Παντομίμα** είναι η τέχνη στην οποία εκφράζονται συναισθήματα με κινήσεις και μέσα από τις κινήσεις, χωρίς ο λόγος να αναπληρώνεται με αυτές(Άλκηστις,1984.Κουρετζής,1991).Στη **σύνθεση ιστοριών (θεατρικά δρώμενα)**, μέσα από διάφορα οπτικοακουστικά ερεθίσματα, τα παιδιά συνθέτουν αυτοσχέδιες ιστορίες και τις παίζουν.(Άλκηστις,1984). **Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης:** Τα παιδιά, με τη βοήθεια κάποιων υλικών, διαμορφώνουν ένα περιβάλλον φανταστικό ή συγκεκριμένο (Κουρετζής,1991).

¹¹ Πριν ξεκινήσει η οποιαδήποτε δράση, θυμόμαστε πάλι το συμβόλαιο της τάξης μας.

¹² Η άσκηση επαναλαμβάνεται, ζητώντας από τα παιδιά να κάνουν κάθε φορά και διαφορετικά πράγματα π.χ. Ζώα, αυτοκίνητα, κ.ά

	<p>κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Μόλις η μουσική σταματήσει, ο ενήλικας- δάσκαλος τους ζητάει να δείξουν με την έκφραση του προσώπου τους διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις π.χ. χαρά, λύπη έκπληξη, φόβος, κ.ά.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Στέκονται όλοι κυκλικά. Ο ενήλικας - δάσκαλος με τη συνοδεία μουσικής, μπαίνει στον κέντρο του κύκλου και κινείται αυτό σχεδιαστικά, ενώ οι υπόλοιποι τον μιμούνται. Στη συνέχεια, μόλις η μουσική σταματήσει, μπαίνει στο κέντρο του κύκλου ένα παιδί. Η μουσική ξαναρχίζει και το παιδί κινείται ανάλογα με τη μουσική, ενώ οι υπόλοιποι « αντιγράφουν» την κίνησή του. Το παιχνίδι ολοκληρώνεται όταν μπουν όλοι στο κέντρο του κύκλου.
<p>Β΄ φάση: « Φάση της Αναπαραγωγής»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ο ενήλικας-δάσκαλος, μοιράζει στα παιδιά καρτέλες που απεικονίζουν ζώα. Έχει φροντίσει, ώστε ανά δύο παιδιά να έχουν την ίδια καρτέλα ζώου. Το κάθε παιδί αναζητά το ταίρι του. Όταν γίνουν ζευγάρι, ο ενήλικας – δάσκαλος ζητά από κάθε ζευγάρι να κάνει σε παντομίμα έναν μικρό αυτοσχεδιασμό, δίνοντας τους μια κατάσταση. Π.χ. μητέρα που πάει το άτακτο παιδί της στην παιδική χαρά, γκρινιάρης αγοραστής με πωλητή, αυστηρός δάσκαλος με μαθητή, κ.ά.

<p>Γ΄ Φάση: « Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ο ενήλικας- δάσκαλος προτρέπει τα παιδιά να γίνουν ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Σε κάθε τετράδα- ομάδα, δίνει και από μία εικόνα. Η πρώτη ομάδα παίρνει μια οικογενειακή φωτογραφία. Η δεύτερη μια εικόνα με δάσος και ζώα, η τρίτη φωτογραφία με μία τάξη με δάσκαλο και μαθητές/τριες και η τέταρτη μια φωτογραφία με μια πλατεία με κόσμο που κάνει βόλτα. • Ζητάει από τα μέλη κάθε ομάδας να σκεφτούν μια μικρή ιστορία που συνέβη εκεί που δείχνει η φωτογραφία τους και να την αναπαραστήσουν με λόγια. • Μπορούν να πάρουν αντικείμενα, ρούχα και πανιά από τη θεατρική γωνιά ή από οποιαδήποτε άλλη γωνιά της τάξης και να φτιάξουν το σκηνικό τους χώρο. • Οι ομάδες, συζητάνε για την πλοκή της ιστορίας τους. Συζητάνε, ανταλλάσσουν απόψεις, διαφωνούν και στο τέλος καταλήγουν σε μια κοινή απόφαση. Όπου χρειαστεί βοηθάει ο ενήλικας –δάσκαλος. • Κάθε ομάδα με σειρά, παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες το μικρό δράμενο.
<p>Δ΄ Φάση: « Αξιολόγηση»</p>	<p>Μόλις ολοκληρωθεί η δράση, κάθονται όλοι στον κύκλο και συζητάνε τι τους άρεσε, τι τους ενόχλησε, πώς θα μπορούσαν αν το κάνουν καλύτερο, ποιος δεν τήρησε τους όρους του συμβολαίου.</p>

Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, το πρώτο που διαπιστώσαμε, ήταν η δημιουργία ενός πολύ ευχάριστου κλίματος στην τάξη. Αυτή η ατμόσφαιρα επηρέαζε κάθε λειτουργία της ομάδας. Με τη συνεργασία των παιδιών σε ομάδες, με τη βίωση κοινών καταστάσεων, κοινών συναισθημάτων, κοινών προβληματισμών, δέθηκαν περισσότερο και αντιμετώπιζαν με μεγαλύτερο σεβασμό ο ένας τον άλλον. Εξοικειώθηκαν με τη λήψη κοινών αποφάσεων και με το να μη γίνεται πάντα το δικό τους. «Έμαθαν» να ακούει το ένα το άλλο, χωρίς να υποτιμάνε την άποψη κανενός, να κάνουν διάλογο, να ανταλλάσσουν γνώμες.

Θεωρούμε, ότι η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων, συμβάλλει κατά πολύ στην πορεία για ένα δημοκρατικό σχολείο και στο πέρασμα από το «εγώ» στο «εμείς».

Αναφορές -Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (1984). Το Αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο. Αθήνα: Άλκηστις.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). Θεατρική αγωγή και παιχνίδι. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουρετζής, Λ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). Η θεωρία του δράματος. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2002). Το όλον το τραγικόν και η αγωγή. Αθήνα: Ψηφίδα.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2008). Έστιν ουν τραγωδία. Αθήνα: Ψηφίδα.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). Οδηγός Νηπιαγωγού, εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χρυσάφιδης, Κ (1996). Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, D., Stern, V. και Balaban, N. (1995). Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών. Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Faure, G. και Lascar, S. (1990). Το θεατρικό παιχνίδι. Στρομπούλη, Α. (μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Frey, K. (1999). Η μέθοδος Project. Μάλλιου, Μ. (μτφρ). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.
- Friedrich, H. (2000). Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Χρυσάφιδης, Κ. (επιμ.), Νούσια, Ε. (μτφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός
- Goehlich, M. (2003). Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Χρυσάφιδης, Κ. (εισ.-επιμ.), Νούσια, Ε. (μτφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Katz, L., Chard, S. (2004). Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Κόνσολας, Μ., (επιμ.-εισ.), Λαμπρέλλη, Ρ. (μτφρ). Αθήνα: Ατραπός.
- www.idenetwork.org/, ανακτήθηκε Δεκέμβριος 14, 2015.
- <http://www.eudec.org/>, ανακτήθηκε Δεκέμβριος 14, 2015.

Το σχολικό κλίμα και η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου στη διαμόρφωσή του

Σαραντοπούλου Στυλιανή
Σχολική σύμβουλος 27ης Περ. Π. Α.
stella-3@live.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή θα διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και πώς ο Σχολικός Σύμβουλος από το θεσμικό του ρόλο μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Πρόκειται για μια ανάμειξη περιβαλλοντικών συνθηκών, όπως ο τύπος και το μέγεθος του σχολείου, τα προγράμματα, οι σκοποί και η δομή του αλλά και συνεργασιών, αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία κάθε σχολικής μονάδας.

Θα δοθεί έμφαση στο επικοινωνιακό κλίμα, με αναφορά στα εμπόδια της επικοινωνίας (λεκτικής και μη λεκτικής) και στις κυριότερες αιτίες συγκρούσεων. Είναι σημαντικό ο Σχολικός Σύμβουλος μέσα από δεξιότητες καλής επικοινωνίας να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος καθώς αναγνωρίζεται ότι είναι ένα σημαντικό συστατικό των επιτυχημένων και αποτελεσματικών σχολείων.

Εισαγωγή – Προβληματική

Το σχολικό κλίμα θεωρείται για τη σχολική μονάδα ότι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Roueche & Baker, 1986). Είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων τους και δέχεται επιρροές τόσο από εκπαιδευτικές όσο και από κοινωνικές αξίες (Koth et al, 2008). Η έννοια του σχολικού κλίματος περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, φιλοσοφίες και ιδεολογίες αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του. Έτσι, ένα θετικό κλίμα στην τάξη αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση του μαθητή, προωθεί τη σχολική μάθηση και την αυτοεκτίμησή του και παρέχει τη δυνατότητα συνεργασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επηρεάζοντας τη γενικότερη απόδοση του μαθητή (Freiberg, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα του θετικού σχολικού κλίματος, θα γίνει προσπάθεια θεωρητικής διερεύνησης και καταγραφής των παραγόντων που το διαμορφώνουν και το επηρεάζουν και στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στο πώς μπορεί ο Σχολικός Σύμβουλος μέσα από το θεσμικό του ρόλο να συμβάλλει στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος με επικοινωνιακές δεξιότητες.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τι θεμελιώνει ένα θετικό σχολικό κλίμα για να μπορούμε να το βελτιώσουμε αλλά και όταν γνωρίζουμε τι το διαταράσσει είναι ευκολότερες οι παρεμβάσεις βελτίωσης.

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ

Το σχολικό κλίμα έχει να κάνει με εκείνη την ποιότητα του σχολείου που βοηθά κάθε μαθητή ή εκπαιδευτικό να νοιώθει ότι αξίζει και ότι είναι σημαντικός,

δημιουργεί υγιή περιβάλλοντα μάθησης, τρέφει τα όνειρα και τις φιλοδοξίες των παιδιών και των γονέων τους, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και εξυψώνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και, κατά συνέπεια, ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μαρούδας και Μπελαδάκης, 2006).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος διότι επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας και διαχέεται και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Δημιουργούνται μέσα στα σχολεία ευχάριστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, σχετικά με την εκτέλεση των καθηκόντων τους, αλλά και τη γενικότερη επίδοση των μαθητών τους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα σχολεία αυτά να είναι περισσότερο αποδοτικά. Οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν αντίστοιχα στο κλίμα που επικρατεί. Οι ψυχικές επιθυμίες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων διαμορφώνουν και το εκάστοτε σχολικό κλίμα (Σαΐτης 2002). Η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον είναι σημαντική διότι ευνοεί τη σχολική μάθηση και συμβάλλει στην αυτοεκτίμησή του μαθητή δημιουργώντας εσωτερικά κίνητρα μάθησης και επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική. (Μαρούδας και Μπελαδάκης, 2006).

ΤΑ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

(Αξίες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες, ατομικά χαρακτηριστικά, φιλοσοφίες και ιδεολογίες)

Ο Διευθυντής. Τα ηγετικά προσόντα ενός διευθυντή αφορούν και την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, ώστε να πετυχαίνει τους στόχους του σχολείου. Η ανθρώπινη επικοινωνία σήμερα δεν είναι εύκολη, ούτε για ενήλικες ούτε για παιδιά. Διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα όταν κατέχει την τέχνη της διοίκησης, έχει όραμα, επιλύει προβλήματα, πληροφορεί, κατανοεί, εμπυχώνει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, παρακινεί, αξιολογεί, παίρνει πρωτοβουλίες, εμπνέει, συναποφασίζει με δημοκρατικό τρόπο. Διδάσκει με το λόγο, τις πράξεις και το ήθος του. Η γνώση και διαχείριση αυτού του ιδιαίτερα σημαντικού συνόλου συναισθηματικών ικανοτήτων, βοηθάει σημαντικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη δημιουργία ενός θετικού, ανοικτού και υποστηρικτικού κλίματος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001). Ο διευθυντής αφήνει τη δική του σφραγίδα στο χώρο του σχολείου και ο ρόλος του οφείλει να είναι δημοκρατικός, να είναι φορέας ποικίλων καινοτομιών και να αφιερώνει χρόνο στους συνεργάτες του αλλά και σε γονείς και μαθητές. Με την ανάπτυξη συνεργασιών με εκπαιδευτικούς, θεσμούς, φορείς, συλλόγους, γονείς και με την ευρύτερη κοινωνία κάνει το σχολείο έναν πυρήνα δημιουργικότητας και εξωστρέφειας.

Οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να έχουν συνολική άποψη για το επάγγελμά τους, το σχολείο τους, τη δομή και κουλτούρα του και καλούνται να γίνουν επαγγελματίες που καθημερινά λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις (Fullan M. & Hargreaves A., 1992) αναπτύσσοντας επαγγελματισμό αλληλεπίδρασης και συνεργασίας που περιλαμβάνει: λήψη αποφάσεων με όρους και κριτήρια επαγγελματικού ήθους και πολιτικής παιδαγωγικής παρέμβασης, ανάπτυξη κουλτούρας υποστήριξης, αλληλεγγύης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, κανόνες συνεχούς βελτίωσης με αναζήτηση νέων ιδεών εντός και εκτός πλαισίου εκπαιδευτικής μονάδας, σύνδεση προσωπικής και ατομικής ανάπτυξης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα συμβάλλει ώστε να χρησιμοποιηθούν στο έπακρο οι δεξιότητες και ο εργασιακός χώρος να είναι χώρος ευχαρίστησης και δημιουργίας. Οι εκπαιδευτικοί που είναι ανοιχτοί στην καινοτομία σε ό,τι αφορά το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις στο εσωτερικό του σχολείου, προχωρούν σε αλλαγές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλαγές που αφορούν τον καταμερισμό των ευθυνών, τις σχέσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, τις σχέσεις σχολείου και τοπικής κοινωνίας, αλλαγές στις πεποιθήσεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο. Η συχνή και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους βοηθάει να ανταποκριθούν καλύτερα στα εκπαιδευτικά και τα παιδαγωγικά τους καθήκοντα αλλά και να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους και τις διαφωνίες τους.

Οι μαθητές. Το σχολικό κλίμα μπορεί να διδάξει πολλά στους μαθητές χωρίς πολλές φορές να “μιλήσει”. Να τους διδάξει ασφάλεια, αποδοχή, σεβασμό, χαρά, επικοινωνία, εμπιστοσύνη, ανακάλυψη, ενσυναίσθηση, γνώση, ανακάλυψη, δημιουργία ή και το αντίθετο. Οι μαθητές και μάλιστα από την πιο τρυφερή τους ηλικία την νηπιακή, διδάσκονται πάρα πολλά από το σχολικό κλίμα. Αν υπάρχουν συγκρούσεις εκπαιδευτικών, αν δεν επικοινωνούν, αν το κάθε τμήμα βάζει τοίχους επικοινωνίας αυτό περνάει και στους μαθητές. Επομένως το θετικό σχολικό κλίμα διδάσκει από μόνο του κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές, αλλά και εξασφαλίζει όλες τις προϋποθέσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Όταν κυριαρχεί η αγάπη μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ δασκάλου και μαθητών, η ομαδοσυνεργατικότητα, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, επιτυγχάνονται οι διδακτικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι με ευχάριστο τρόπο.

Οι γονείς. Η συνεργασία των γονέων, η τακτική επικοινωνία και ο καθορισμός πλαισίου επισκέψεων των γονέων στο σχολείο, η παρακολούθηση σχολικών δραστηριοτήτων και επιμορφωτικών συναντήσεων, η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε δράσεις, βοηθούν να αναπτυχθούν σχέσεις καλής επικοινωνίας και συνεργασίας και καλού σχολικού κλίματος.

Εκπαιδευτικές αρχές και θεσμοί. Η συνεργασία και στήριξη της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη θεμελίωση σχέσεων εμπιστοσύνης και απαλλαγής από άγχος και πιέσεις. Θα εστιάσουμε σε αυτή την εργασία στο ρόλο του συμβούλου.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.

Το μέγεθος του σχολείου. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα αυτής. Πιο συγκεκριμένα, στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία (Σαϊτής 2002).**Ο σχολικός χώρος.** Αν είναι επαρκής για τον αριθμό των παιδιών, αν έχει βοηθητικούς χώρους, πώς είναι η διαρρύθμιση, τα χρώματά του, η φωτεινότητα, ο αύλειος χώρος του. **Η υλικοτεχνική υποδομή.** Αν υπάρχει επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων, τρόπος αξιοποίησης κ.ά **Οι οικονομικοί πόροι.** Επάρκεια και τρόπος διάθεσής τους. **Το πλαίσιο του σχολείου και το εξωτερικό περιβάλλον.** Πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες του πλαισίου στο οποίο βρίσκεται η σχολική μονάδα, σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, ανθρώπινο δυναμικό, σχέσεις μονάδας και τοπικής κοινωνίας, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας (απασχόληση, παράδοση, ιστορία κ.α.), τύπος σχολικής μονάδας και η στελέχωσή του με εκπαιδευτικούς που συνθέτουν το πλαίσιο και τη δυναμική μέσα στο οποίο θα αναπτυχθούν σχέσεις και θα διαμορφωθεί το κλίμα του σχολείου. **Η διοίκηση του σχολείου.** Ποιο μοντέλο διοίκησης εφαρμόζεται, ποιες επαγγελματικές και ανθρώπινες σχέσεις επικρατούν. Ποιοι οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του, ποιες μεθόδους διδασκαλίας εφαρμόζει. Το περιεχόμενο των **αναλυτικών προγραμμάτων** και ποιος ο προσανατολισμός τους (είναι παιδοκεντρικά ή δασκαλοκεντρικά, ανοιχτά και ευέλικτα ή πιεστικά και ασφυκτικά;). **Η ισχύουσα νομοθεσία** και η τήρησή της, ο εσωτερικός κανονισμός της σχολικής ως πλαίσιο λειτουργίας της.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Σύμφωνα με όσα είπαμε πιο πάνω το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζεται από πάρα πολλούς παράγοντες και αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό συστατικό των επιτυχημένων και αποτελεσματικών σχολείων και ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να λειτουργήσει ως ρυθμιστής του. Επομένως ο Σχολικός σύμβουλος πρέπει να λάβει υπόψη του όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή του. Πρέπει να αναλάβει όλες τις πρωτοβουλίες ώστε να συμβάλλει στην δημιουργία καλού σχολικού κλίματος αλλά όταν αυτό διαταράσσεται με σωστές παρεμβάσεις να συμβάλλει στην ομαλοποίησή του. Είναι σημαντικό λοιπόν να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες, για να μπορεί να στηρίζει τους άλλους και να μεταδώσει το όραμα. Με δεξιότητες καθοδήγησης και συμβουλευτικής να αντιμετωπίζει τα σύνθετα προβλήματα κάθε μονάδας, αναπτύσσοντας τη συνεργασία μεταξύ μελών της και αξιοποιώντας τις ικανότητες τους. Σημασία έχει το κάθε ένα και μοναδικό άτομο το οποίο θα συνεργαστεί αρμονικά με την ομάδα σε δημοκρατικό κλίμα.

Ο Σχολικός Σύμβουλος με την παρουσία του, το είδος πρωτοβουλιών που θα αναλάβει και με τις αντιλήψεις του είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως ρυθμιστής του σχολικού κλίματος. Ως εκπαιδευτής ενηλίκων, κατά τον Mezirow (2007) παίζει ένα ρόλο «καταλύτη» κατά τη διαδικασία της μάθησης: είναι ο διευκολυντής που θα στηρίξει και θα καθοδηγήσει τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους, έτσι ώστε να αποκτήσουν κριτική συνειδητοποίηση της προέλευσης, των χαρακτηριστικών και των συνεπειών των παραδοχών τους, με στόχο να γίνουν οι ίδιοι ικανοί να μετασχηματίζουν τις απόψεις τους αλλά και να αναλαμβάνουν ενεργό δράση (Cranton, 2007). Με στόχους, με εμπιστοσύνη και σεβασμό στο πρόσωπο και στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών, να είναι ο εγγυητής και οραματιστής μιας σωστής εκπαιδευτικής λειτουργίας και του κλίματος μέσα στο οποίο αυτή συντελείται.

Για να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο του και στις παρεμβάσεις του θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στο **επικοινωνιακό κλίμα**. Είναι σημαντικό τα μηνύματα να γίνονται κατανοητά και αντιληπτά από τους αποδέκτες και στις δύο μορφές επικοινωνίας και στη *λεκτική επικοινωνία*, επικοινωνία με λέξεις ή προτάσεις στον γραπτό ή προφορικό λόγο, και στη *μη λεκτική επικοινωνία*, επικοινωνία που γίνεται με το ύφος, τον τόνο, τη διάθεση, τις χειρονομίες και γενικά τη σωματική και συναισθητική συμπεριφορά των συνομιλητών. (Μπουραντάς, 2001). Με τα μη λεκτικά μηνύματα εκφράζονται κυρίως τα συναισθήματά μας, οι ψυχικές προδιαθέσεις μας, οι εσώτερες σκέψεις και τα κίνητρά μας, δηλαδή η στάση μας απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις (Γ. Γαλάνης, 1999). Κατά την επικοινωνία χρησιμοποιούμε το σώμα, τις σκέψεις, τις αξίες και αντιλήψεις για τον κόσμο, τα συναισθήματα, τις αισθήσεις, τις προσδοκίες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

Με τη **μη λεκτική επικοινωνία** στέλνουμε και δεχόμαστε οπτικά μηνύματα μέσω χειρονομιών και αγγιγμάτων (απτική επικοινωνία), μέσω της γλώσσας του σώματος ή της στάσης, της έκφρασης του προσώπου, της οπτικής επαφής, της ένδυσης. Πρέπει να δίνεται σημασία όχι μόνο στο τι λέγεται αλλά και στο πώς λέγεται. Από έρευνες που έχουν γίνει προέκυψε ότι με μη λεκτικό τρόπο μεταφέρεται το μεγαλύτερο ποσοστό (65-93%) των μηνυμάτων στην επικοινωνία (Οικονόμου Ανδρέας, 2013).

Ο χώρος άσκησης των καθηκόντων ενός Σχολικού Συμβούλου, οι πολλοί ρόλοι που επωμίζεται ως καθοδηγητής, εμπυχωτής, καταλύτης, διαμεσολαβητής, φίλος, συνεργάτης, αλλά και εκπαιδευτής, οραματιστής καθιστούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων πολύτιμα όπλα στην άσκηση του έργου του. Το υγιές επικοινωνιακό κλίμα είναι ένα βασικό στοιχείο της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και πρέπει να είναι βασικός στόχος όλων των εμπλεκόμενων μερών. Υπάρχουν σχολικές μονάδες όπου είναι άριστο σε όλα τα επίπεδα. Αυτό αντανακλάται σε όλη τη σχολική μονάδα και η συνεργασία είναι εποικοδομητική με πολύ καλά αποτελέσματα. Αντίθετα, υπάρχουν σχολικές μονάδες όπου είναι διαταραγμένο. Οι εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών για διάφορους λόγους

(προσωπικούς, ανάληψη ευθυνών, ανταγωνιστικούς, κακής διοίκησης) μπορεί να μην είναι ομαλές, ή να διαταράσσεται από τις κακές σχέσεις και τις συγκρούσεις με τους γονείς.

Δεν συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος **οι δυσκολίες επικοινωνίας**. Αρχικά, εμπόδιο στην επικοινωνία μπορεί να είναι το ίδιο το μήνυμα. Πρέπει να έχει πληρότητα σαφήνεια, ακρίβεια, ειλικρίνεια. Από την πληρότητα του μηνύματος εξαρτάται αν προσλαμβάνεται σωστά από τον συνομιλητή. Δεν πρέπει να επιδέχεται άλλες ερμηνείες από αυτές που αποστέλλονται, να μεταφέρει ολόκληρη την πληροφορία και όχι μέρος αυτής. Επίσης, εμπόδια μπορεί να είναι η διαστρεβλωμένη αντίληψη, οι διαφορετικές προσδοκίες, οι διαφορετικές ανάγκες και εμπειρίες, τα στερεότυπα, η δυσπιστία, η λανθασμένη μετάφραση, ο τόνος της φωνής, η κακή επιλογή του τόπου και του χρόνου, η λανθασμένη αποκωδικοποίηση, η αδυναμία λήψης σωστών αποφάσεων, να μη συμβαδίζει η λεκτική με τη μη λεκτική επικοινωνία, οι μορφασμοί του προσώπου, το απλανές βλέμμα και η στάση του σώματος μπορεί να δώσουν λάθος μήνυμα.

Διαφωνίες και συγκρούσεις παρατηρούνται σε κάθε κοινωνία και ιστορικά σε κάθε εποχή και όχι μόνο στον εργασιακό χώρο του Σχολικού Συμβούλου. Η καλύτερη απάντηση στη διαχείρισή τους είναι η αξιοποίηση της διαφωνίας. Η διαφωνία δεν πρέπει να φοβίζει, ούτε να καταστέλλεται, αλλά να εκλαμβάνεται ως πιθανό δημιουργικό στοιχείο στη διαδικασία συναπόφασης και βοηθάει να αποφευχθεί η σύγκρουση που αν δεν διαχειριστεί σωστά, συμβάλλει στη διατάραξη του σχολικού κλίματος.

Ο Σχολικός Σύμβουλος από το θεσμικό του ρόλο καλείται σε κάποιες περιπτώσεις να διαχειριστεί συγκρούσεις που μπορεί να έχουν διαταράξει το σχολικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Σημαντικό βήμα είναι να αναζητήσει τις αιτίες σύγκρουσης.

Αιτίες σύγκρουσης μπορεί να είναι:

- Ο αυταρχικός ή και ο βίαιος τρόπος που ο ένας προσπαθεί να επιβάλλει τις απόψεις του στον άλλα χωρίς να γίνεται σεβαστή η άποψή του.
- Η έλλειψη αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, ο φόβος, η υποψία, και η καχυποψία.
- Η έλλειψη ενσυναίσθησης και σεβασμού των συναισθημάτων των άλλων.
- Έλλειψη αυτοέλεγχου και ικανότητας διαχείρισης των σχέσεων.
- Όταν υπάρχει η αίσθηση της αδικίας, της προσβολής, της συκοφάντησης.
- Όταν υπάρχουν παρερμηνείες του πλαισίου καθηκόντων.
- Όταν δημιουργούνται παρεξηγήσεις λόγω διαφορετικών ερμηνειών των μηνυμάτων.

Γνωρίζοντας τα αίτια των συγκρούσεων είναι πιο εύκολη η διαχείρισή τους. Αναδεικνύεται λοιπόν ότι ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι σημαντικός, πολύπλευρος, με ευρύτατο πεδίο δράσης και εκ του θεσμικού του ρόλου είναι δυνατό να βοηθήσει προς τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ.

Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος με τις πιο κάτω ενέργειες:

1) Με τον προγραμματισμό συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις της σχολικής μονάδας, όπου θα υλοποιούνται προγράμματα ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συνεργασίας ομάδων, διαχείρισης συγκρούσεων. Με την εναλλαγή των ρόλων, με τρόπο βιωματικό και μέσα από την οπτική του άλλου, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν δεξιότητες ενσυναίσθησης. 2) Με την υποστήριξη για υιοθέτηση δημοκρατικού στυλ διδασκαλίας διότι τα παιδιά μαθαίνουν να έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ηρεμία, αναπτύσσεται η φαντασία, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη. 3) Με το γόνιμο διάλογο μέσα σε κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης. Η διαφωνία να θεωρείται ως η βάση της επικοινωνίας και όχι η αρχή της σύγκρουσης. 4) Με την στήριξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με αυτά που έχουν πραγματικά ανάγκη. 5) Με τις διαδικασίες συναπόφασης μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα. 6) Με την αναγνώριση των δυσκολιών και αντιμετώπισής τους μέσα σε μια ειλικρινή προσπάθεια συνεργασίας. 7) Με την ενεργητική ακρόαση. Η επικοινωνία δεν εξαρτάται μόνο από τον τρόπο με τον οποίο μιλάνε οι άνθρωποι, αλλά κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο ακούνε. 8) Με το χιούμορ διότι σαν επικοινωνιακό εργαλείο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα δημιουργίας θετικού κλίματος εργασίας. 9) Με το να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, αλλά να μπορεί να κάνει τον καθένα να αισθάνεται αξιόλογος και αποτελεσματικός. 10) Να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργεί κίνητρα, ώστε να επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά τους. 11) Να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. 12) Να διαχειρίζεται κρίσεις και να επιλύει προβλήματα που τυχόν προκύπτουν. 13) Με επικοινωνιακές δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. 14) Τέλος, το σύγχρονο σχολείο πρέπει να προωθεί την εξωστρέφεια και μέσα από τη συνεργασία να πετυχαίνει την εποικοδομητική επικοινωνία με την κοινωνία αλλά και με όλο τον κόσμο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι μέριμνα του Σχολικού Συμβούλου να αναδείξει την αξία του θετικού σχολικού κλίματος όχι με λόγια αλλά κυρίως με δράση. Είναι σημαντικό να προβαίνει σε ενέργειες και δράσεις που θα βοηθούσαν στην θεμελίωσή του αλλά και σε εξισορροπιστικές παρεμβάσεις, όταν αυτό διαταράσσεται. Πρέπει να έχει στενή σχέση με τις σχολικές μονάδες παιδαγωγικής ευθύνης, διότι έτσι αναπτύσσεται μια εποικοδομητική επικοινωνία που είναι η βάση του θετικού σχολικού κλίματος. Τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν θα τα αντιμετωπίζει έγκαιρα, θα προβαίνει σε δράσεις αποτελεσματικής αντιμετώπισης και με κατάλληλες οδηγίες θα συμβάλει να αποφευχθούν εντάσεις και συγκρούσεις. Δεν

είναι λίγες οι περιπτώσεις που ο ίδιος ο σχολικός σύμβουλος αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητικό με κύριο στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η αύξηση των θέσεων σχολικών συμβούλων και ιδιαίτερα προσχολικής αγωγής θα συμβάλλει όχι μόνο στη βελτίωση του σχολικού κλίματος για μια ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και σε μια έγκαιρη παρέμβαση, σε κάθε δυσκολία, σε πρώιμα στάδια. Απολεσματικά δεν είναι τα σχολεία που δεν έχουν προβλήματα και διαφωνίες αλλά εκείνα που ξέρουν να δίνουν λύσεις στα προβλήματά τους και να επιλύουν τις διαφωνίες τους.

Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να δίνει σημασία στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και να διαθέτει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης διότι η ειλικρινής έκφραση των συναισθημάτων βελτιώνει σημαντικά την επικοινωνία. Οι ιδιαίτερα εκφραστικοί άνθρωποι επικοινωνούν με το πρόσωπό τους με τη φωνή τους, τις κινήσεις τους, με ολόκληρο το σώμα τους. Αυτή η ικανότητα τους επιτρέπει να ενεργοποιούν, να εμπνέουν και να σαγηνεύουν τους άλλους. Έτσι είναι πιο εύκολο να τους κάνει κοινωνούς του οράματος για μια ποιοτική εκπαίδευση σε ένα θετικό σχολικό κλίμα.

Από την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια του Σχολικού Συμβούλου, αλλά και από την προσωπικότητά του, τη συναισθηματική του νοημοσύνη, τις ηγετικές ικανότητες, την ενσυναίσθηση, το όραμα και από τις επικοινωνιακές του ικανότητες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία του έργου του. Πρέπει λοιπόν να διαθέτει την ικανότητα σύναψης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και να προσπαθήσει να τη διδάξει και με το παράδειγμά του στο χώρο ευθύνης του.

Το σύγχρονο σχολείο μέσα σε ένα θετικό σχολικό κλίμα ας γίνει πυρήνας υγιών ανθρώπινων σχέσεων, συνεργασιών, εποικοδομητικής επικοινωνίας, δημιουργίας, και με την εξωστρέφειά του ας το μεταδώσει σε ολόκληρη την ελληνική κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό.
Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιστημονικό Βήμα, τ. 14
Γαλάνης, Γ. (1999). Εισαγωγή στην ψυχολογία της καθημερινής διαπροσωπικής επικοινωνίας. Αθήνα: Παπαζήσης.
Καρακίτσιος, Γ-Ε. Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Καψάλης Α. (2010). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Ελλάδας.
Κουκουμπάνης, Δ. (2013). Εκπαιδευτική Ηγεσία-Επικοινωνία-Σχολείο και εξωτερικό περιβάλλον-Διαχείριση Κρίσεων. Αθήνα: Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης
Μαρούδας, Η. & Μπελαδάκης, Μ. (2006). Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του A.S. Neil. Αθήνα: Εκδόσεις Μετασπουδή.
Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η σχολική τάξη – Α΄ Τόμος. Αθήνα.
Μαυρογιώργος, Γ. Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και ποιότητα στην εκπαίδευση.

- Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Μαυρογιώργος, Γ. Η εκπαιδευτική μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζη Μ., Μαυρογιώργου Γ., Νιτσόπουλου Β.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. Αθήνα: Κριτική.
- Οικονόμου, Α. (2013). Ηγεσία-Επικοινωνία-Διαχείριση Κρίσεων. Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το Σχολικό Κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). Καλλιέργεια ικανοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης. Βιβλίο 4 Βόλος.
- Σαϊτίης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαϊτίης, Χ. (2002). Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 124, σσ. 62- 71, Αθήνα.
- Σούλη, Α. Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας «τοπικής» εσωτερικής πολιτικής από τις Εκπαιδευτικές μονάδες-Παράμετροι και προϋποθέσεις.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Κέντρο εκπαιδευτικής Έρευνας (2011). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Παραδείγματα Σχεδίων Δράσης.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οδηγός Νηπιαγωγού Χαρά Δαφέρμου, Πηνελόπη Κουλούρη, Ελευθερία Μπασαγιάννη. Ο.Ε.Δ.Β.
- Χούπας, Ι. (2010) Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον Επιστημονικό Βήμα, τ. 13.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ από Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης:

- Αναστασίου, Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού και μάθηση Εν.6
- Γιάννης, Χ. Εκπαίδευση και διοίκηση.
- Γούπος, Θ. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Οκτώβριος 2013
- Κίτσιος, Φ. Διοίκηση Αλλαγών, Η διαδικασία της στρατηγικής αλλαγής στους Δημόσιους Οργανισμούς, Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση: Στρατηγικός σχεδιασμός και οργανωσιακές αλλαγές.
- Κεδράκα, Κ., Φίλιπς, Ν., Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., & Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Επιμόρφωση και συμβουλευτική στην εκπαίδευση.
- Κουκουμπάνη, Δ. (2013). Εκπαιδευτική Ηγεσία-Επικοινωνία-Σχολείο και εξωτερικό περιβάλλον-Διαχείριση Κρίσεων.
- Κοντονή, Ά. Βασικές Αρχές Επικοινωνίας.
- Παναγιωτόπουλος, Γ. (2013). Επιμόρφωση σε θέματα επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2013). Ο ρόλος του «Εκπαιδευτή Εκπαιδευτικών».
- Ρογάρη, Γ. Αξιολόγηση στην εκπαίδευση
- Ρες, Γ. Ανάπτυξη καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bourdieu, P. (1999). Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

- Cranton, P. (2007). Ατομικές διαφορές και Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο: J. Mezirow και συνεργάτες, (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη (επιμ. - μτφρ.
- Freiberg, H.J. (2005). School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. New York: Taylor Francis.
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Goleman D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The New Leaders –Transforming the art of leadership into the science of results. London, UK: Time-Warner.
- Haynes, N.M. - Emmons, C.L. - Gebreyesus, S. - Ben-Avie, M. (1996). The school development program evaluation process. In. J.P. Comer - N.M. Haynes - E.T. Joyner - M. Ben-Avie (Eds.),
- Rallying the whole village (pp. 123-146). New York: Teachers College Press.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. and Leaf, P. J. (2008). A Multilevel Study of
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow και συνεργάτες, (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. In: Journal of Educational Psychology.
- Roueche, J. E. & Baker, G. A. (1986). Profiling excellence in America's schools. Virginia: The American Association of School Administrators) Teacher Development and Educational Change. In M. FULLAN and A. HARGREAVES (eds) Teacher development and Educational Change, (London, Falmer).

Το λαϊκό παραμύθι ως παιδαγωγικό εργαλείο για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας στην προσχολική ηλικία. Το παράδειγμα της Σταχτιαρούς

Αλλά με τις ξόβεργες μπορεί να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους. Χρειάζεται η άλλη βέργα της μαγείας, και ποιος μπορεί να την κατασκευάσει αν δεν του 'χει από μιας αρχής δοθεί;

Οδυσσέας Ελύτης

Γιάννα Σέργη
Σχολική Σύμβουλος Π.Α.- Δρ Επιστημών της Αγωγής
giannaser@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση αναφερόμαστε στην κορυφαία αντίθεση του μαγικού, λαϊκού παραμυθιού ανάμεσα στο καλό και το κακό και στις απορρέουσες από αυτήν αντιθέσεις ανάμεσα στη βίαιη και τη μη βίαιη συμπεριφορά, στη δυνατή και την αδύναμη προσωπικότητα, όπως αυτή εμφανίζεται στη δράση του βασικού ήρωα και του αντιήρωα. Επιχειρούμε να αναδείξουμε με το παράδειγμα, της Σταχτιαρούς, παραλλαγή από την Κεφαλονιά του παραμυθιού της Σταχτοπούτας, βασικά στοιχεία για παιδαγωγική αξιοποίηση της αντίθεσης αυτής στην πρόληψη του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Το λαϊκό παραμύθι και ειδικότερα το μαγικό, το καθαυτό δηλαδή παραμύθι (ATU Catalogue), «αποτελεί μια πάρα πολύ σοβαρή υπόθεση από την άποψη της παράδοσης, της επιστήμης, της τέχνης και της ζωής, που ωστόσο ακόμα και τώρα πολύ λίγοι έχουν αντιληφθεί» (Μερακλής, 1999:14). Βέβαια, με τη συμβολή διαφόρων επιστημών έχει πλέον καταδειχθεί και ερευνητικά η αποτελεσματικότητα του λαϊκού παραμυθιού στη διαπαιδαγώγηση και την υγιή ψυχική ανάπτυξη του παιδιού και η βιβλιογραφία της παραμυθολογίας είναι σχεδόν ικανοποιητική. Θα αναφερθούμε λοιπόν, στη δυνατότητα αξιοποίησής του ως παιδαγωγικού εργαλείου για την πρόληψη του φαινομένου της βίας και του εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία, εξετάζοντάς το από την άποψη κυρίως της ζωής. Γιατί, το μαγικό λαϊκό παραμύθι είναι τελικά ένα σενάριο ζωής, ένας «καθρέφτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Lüthi 1982 & 1969), μια περιγραφή της διαδικασίας συτοπραγμάτωσής του (Σέργη, 2011¹). Οπότε, ο βασικός ήρωάς του βρίσκεται αντιμέτωπος με ισχυρές έντασης ματαιώσεις και μεγάλα εμπόδια, η υπέρβαση των οποίων αποτελεί προϋπόθεση για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. Τα δρώντα πρόσωπα του παραμυθιού χωρίζονται σε δυο πολυπληθείς κατηγορίες: Στην πρώτη ανήκουν τα ανθρώπινα όντα και στη δεύτερη

τα υπερβατικά. Αν και οι ήρωες από τη μία και την άλλη κατηγορία αλληλεπιδρούν¹³ αναπτύσσοντας ενδιαφέρουσες, και από παιδαγωγική άποψη, σχέσεις, στην παρούσα συζήτηση θα ασχοληθούμε με τους ανθρώπινους ήρωες και συγκεκριμένα με το βασικό ήρωα και τον αντιήρωα, τα χαρακτηριστικά και τη δράση των οποίων αξίζει να μελετήσουμε προκειμένου να κατανοήσουμε τη δυνατότητα συμβολής του παραμυθιού στην πρόληψη βίαιων συμπεριφορών, καθώς και στην ψυχική ενδυνάμωση των δυνάμει θυτών και θυμάτων.

Σημείο αναφοράς μας είναι, ότι το λαϊκό παραμύθι δεν παρουσιάζει έναν «αγγελικά πλασμένο» κόσμο από τον οποίο απουσιάζει η βία, η αγριότητα, ο φθόνος (Dwivedi, 1997). Και είναι, προφανώς, εσφαλμένη η αντίληψη ότι πρέπει να παρουσιάζουμε στα παιδιά μια αποστειρωμένη εικόνα του κόσμου, όπως φαίνεται να αποτυπώνεται στις περισσότερες σύγχρονες ιστορίες και παραμύθια, στα οποία η εικόνα του κακού, αν υπάρχει, είναι απονευρωμένη από τη δυναμική της (Bettelheim, 1995:174 · Καϊλα & Ξανθάκου, 1986:250). Επειδή όμως το παραμύθι βασίζεται απολύτως στη διαλεκτική των αντιθέσεων, οι αντιθέσεις είναι ένα ειδολογικό γνώρισμά του, παρουσιάζει το κακό με το αντίθετό του και, μάλιστα, σε απόλυτες διαστάσεις, αφού το παραμύθι δεν υποστηρίζει σε καμία περίπτωση τη μεσότητα. Οπότε, στο παιδί, στον ακροατή γενικότερα, εμφανίζεται να αλληλεπιδρά ένα κυρίαρχο δίπολο ηρώων: ο κεντρικός, ο οποίος συγκεντρώνει στο πρόσωπό του όλα τα καλά, ηθική και φυσική ομορφιά σε απόλυτη ταύτιση (Μερακλής, 1999), και ο αντιήρωας, ο οποίος αντιπροσωπεύει όλα τα αρνητικά και, στην ουσία, αποτελεί «το απαραίτητο προζύμι» για την παραμυθιακή δράση και την ενεργοποίηση των δυνατοτήτων του ήρωα (Lüthi, αναφ. Μερακλής, 1996). Αν τα πρόσωπα και η δράση των παραμυθιακών ηρώων ήταν πιο κοντά στην πραγματικότητα, με τις αμφιθυμίες και τις πολυπλοκότητες που χαρακτηρίζουν τους ανθρώπους, το μικρό παιδί δε θα μπορούσε να κατανοήσει εύκολα τις μεταξύ τους διαφορές, γιατί το ίδιο χαρακτηρίζεται από την τάση να κατανοεί τον κόσμο μέσα από αντιθέσεις. Το παραμύθι αγαπάει τη δράση, όπως και το παιδί. Πάγια τακτική του, μέσα από τη λιτότητα του λόγου του, είναι η αποφυγή περιγραφών και η εστίαση στις ενέργειες των ηρώων. Έτσι, βοηθάει στην εύκολη σύγκριση και στη μεγαλύτερη δυνατή πρόσληψη των νοημάτων του από το παιδί.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε επίσης, ότι ο βασικός ήρωας, εκτός του ότι είναι πάντα ανθρώπινος, μια όχι τυχαία επιλογή του λαϊκού ανθρώπου γιατί έτσι ο ακροατής μπορεί πιο εύκολα να τον αγαπήσει και να ταυτιστεί μαζί του (Μερακλής,

¹³ Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία, μάλιστα, χωρίς όρους, μεταξύ των παραμυθιακών ηρώων οι οποίοι προέρχονται αφενός από το γήινο-φυσικό ή ανθρώπινο κόσμο και, αφετέρου, από τον υπερφυσικό ή υπερβατικό, βασίζεται στην ολιστική και μυθική σκέψη των πρωτόγονων και των παραδοσιακών κοινωνιών, η οποία προϋποθέτει τη στενή σχέση ή ακόμη και τη «συγγένεια αίματος» όλων των πραγμάτων (Cassiner, 1985 · Σέρρη, 2011²).

1993:297) είναι και σχεδόν πάντα ανώνυμος¹⁴. Έτσι, δεν πρόκειται για κάποιο συγκεκριμένο τύπο ανθρώπου, αλλά για μια συμβολική προσωπικότητα, εθνική αλλά και παγκόσμια, η οποία διευκολύνει εξαιρετικά την ενεργοποίηση των μηχανισμών της προβολής και της ταύτισης στους ακροατές. Είναι συνήθως ένα μοναχοπαιδί ή το τρίτο παιδί μιας οικογένειας, που μπορεί να έχει βασιλική ή πάμφτωχη καταγωγή, μπορεί να είναι ένα περιθωριοποιημένο ήδη άτομο ή να έχει ένα σωματικό ή άλλο μειονέκτημα (Μερακλής, 2007:20). Όλες αυτές οι διαφορές εξαλείφονται στη δράση γιατί ο ήρωας, ούτως ή άλλως, θα κληθεί να αναμετρηθεί με τους ίδιους κινδύνους της ζωής και θα δεχτεί τον εκφοβισμό και τη βία, άσχετα αν έχει ένα πουγκί χρυσάφι ή ένα ξεροκόμματο στο δισάκι του. Κι αν είναι ήδη ένα στιγματισμένο, μειονεκτικό ή, ακόμη, ένα μικροκαμωμένο άτομο σε σχέση με τα υπερέχοντα σε ρώμη αδέρφια του, καταφέρνει πάντα να ξεπεράσει τους προσωπικούς καταπιεστές του (Campbell, 2001:47), γεγονός που προσδίδει μεγαλύτερη αξία στη δράση και την επιτυχία του.

Ένα σημαντικό πρόβλημα που παρουσιάζεται πάντα στην αρχή κάθε παραμυθιού αναγκάζει τον ήρωα να εγκαταλείψει την πατρική εστία και μετά από ένα διάστημα μοναξιάς και μακράς οδοιπορίας, απαραίτητο για την αναμέτρηση με τον εσώτερο εαυτό του (Καΐλα & Ξανθάκου, 1993:35), βγαίνει στον κόσμο και επιχειρεί να φτιάξει τη ζωή του. Η μοναχική πορεία του είναι σε κάθε περίπτωση πολύ δύσκολη. Γρήγορα το παραμύθι εμφανίζει την επιθετικότητα του αντιήρωα, ο οποίος θα ασκήσει διάφορες μορφές βίας σε βάρος του, εκθέτοντάς τον σε κυριολεκτικά θανάσιμους κινδύνους. Πρόκειται για ένα χαρακτήρα, επίσης ανώνυμο, φαινομενικά δυνατό, αλλά στην ουσία αδύναμο, με χαμηλή έως μηδενική ανοχή στη ματαίωση, με χαμηλή αυτοπεποίθηση, όπως συνήθως κάθε επιθετικό άτομο σύμφωνα με τους ανθρωπιστικούς ψυχολόγους (Σέρρη, 2011¹), το οποίο υποφέρει από άλυτες εσωτερικές συγκρούσεις και γι' αυτό δεν έχει ελπίδα να βιώσει την επιτυχία και την ευτυχία στη ζωή του. Η εξαφάνισή του από τη σκηνή είναι δεδομένη και σκληρή, και αυτό ικανοποιεί απολύτως το περί δικαίου αίσθημα του παιδιού προβάλλοντας, παράλληλα, την εικόνα ενός αποκαθαρμένου κόσμου στα μάτια του.

Οι επιθετικές ενέργειες το αντιήρωα είναι επαναλαμβανόμενες. Ακολουθώντας το νόμο της τριμερούς κλιμάκωσης το παραμύθι, θέλει ο ήρωας να υφίσταται τρεις κλιμακούμενες ως προς τη δυσκολία τους δοκιμασίες, αποδίδοντας έτσι τη δυναμική του εκφοβισμού και της βίας, τον πόνο που προκαλείται στο θύμα και την ψυχική ανθεκτικότητα που πρέπει να έχει για να ξεπεράσει το πρόβλημα.

¹⁴ Τα ονόματα των βασικών ηρώων που εντοπίζουμε στα παραμύθια είναι περιγραφικά, όπως Χιονάτη, Σταχτοπούτα, Μοσκάμπαρης, Σιμιγδαλένιος, και δηλωτικά ενός βασικού χαρακτηριστικού τους. Σύμφωνα με το Lüthi (2004:28) κάποια συγκεκριμένα ονόματα των ηρώων του ευρωπαϊκού λαϊκού παραμυθιού, συνήθως τα Hans, Jean, Ivan, είναι τα πιο κοινά ονόματα ανθρώπων στην Ευρώπη από το τέλος του Μεσαίωνα. Δηλαδή, με το όνομα Ivan προσδιορίζεται γενικά ο Ρώσος, με το Hans ο Γερμανός, με το Γιάννης, Γιαννάκης, Γιάγκος ο Έλληνας κλπ.

Το παραμύθι κατηγορήθηκε κυρίως για τον τρόπο παρουσίασης της βίας και της αγριότητας των σκηνών του που αφορούν, αφενός, στην αποτύπωση των ενεργειών του αντιήρωα και, αφετέρου, στην καταδίκη του, στο τέλος του παραμυθιού. Όμως, αυτές οι άγριες σκηνές δεν είναι στην πραγματικότητα άγριες και δεν έχουν τη δύναμη να φοβίσουν κανένα, εξηγεί ο Lüthi (2004:108), γιατί και εδώ το παραμύθι δεν κάνει λεπτομερείς περιγραφές, δεν περιγράφει, για παράδειγμα, αιμορραγούσα πληγή, σωματικό ή ψυχικό πόνο. Εξάλλου, όπως ήδη αναφέραμε, οι παραμυθιακές μορφές δεν γίνονται αντιληπτές ως συγκεκριμένοι άνθρωποι και, επιπρόσθετα, όλη η δράση τους συμβαίνει στο μυθικό κόσμο και εκτελείται «σαν από φιγούρες φτιαγμένες από χαρτόνι». Επίσης, όλα συμβαίνουν στον παραμυθιακό χωρόχρονο, πολύ μακριά από το συμβατικό, τον ιστορικό ή το χρόνο¹⁵ του συνειδητού κόσμου (Todorov, 1989:66), σε ένα τόπο απροσδιόριστο τις περισσότερες φορές. Δημιουργούνται έτσι οι απαραίτητες και επιθυμητές αποστάσεις ώστε πρόσωπα και δράσεις να μην αποβούν αγχογόνα. Ψυχολόγοι και ψυχίατροι, έρχονται να συνηγορήσουν εδώ, αφού θεωρούν αναγκαία την αναμέτρηση των παιδιών με κινδύνους στο επίπεδο της φαντασίας. Όπως λέει ο Graf Wittgenstein, «παιδιά που δεν συναντήθηκαν με παραμύθια, θα τα βρει απροετοίμαστα η αγριότητα στη ζωή». Κι αν η ρήση αυτή φαίνεται απόλυτη, δείχνει ωστόσο «πως στην αγριότητα του παραμυθιού μπορεί να αποδοθεί ένας πολύ θετικός ρόλος» (Lüthi, αναφ. Μερακλής, 1999:52 · Μερακλής 1993:154). Εκείνο που προέχει τελικά είναι ότι τα παραμύθια αυτού του τύπου, ανταποκρίνονται στην αδυναμία, το φόβο και το άγχος που αισθάνεται το μικρό παιδί όταν συγκρίνει τον εαυτό του με τους δυνατότερους, μεγαλύτερους ή συνομηλίκους, οι οποίοι μπορούν να του επιβάλλονται, να το προσβάλλουν, να το ταπεινώνουν, να το φοβίζουν και να καταπατούν τα δικαιώματά του. Γιατί ο κανόνας στην εξέλιξη των ιστοριών αυτών επιβάλλει ο υποτιμημένος ήρωας να ξεπερνά τους υποτιμητές του και να γίνεται βασιλιάς¹⁶. Έτσι το παιδί μπορεί να φανταστεί εφαρμογές στη δική του ζωή και να πιστέψει σ' ένα λαμπρό μέλλον ενώ, ταυτόχρονα, ενεργοποιείται προς αυτό αβίαστα, χωρίς άμεση διδαχή και προτροπές που πέφτουν στο κενό. Γιατί, ως έργο τέχνης το παραμύθι, δημιουργεί ένα ασφαλές αντι-σύμπαν, έναν δευτερεύοντα κόσμο (Tolkien, 1988) «ένα πεδίο αντισυμβατικό, ελεύθερο και δημοκρατικό, παράλληλα οριοθετημένο και σαφές (...) που κατά την ώρα της αφήγησης ανοίγει τις

¹⁵ A priori ο αφηγητής υπογράφει με τους ακροατές του μια σύμβαση για την αντισυμβατικότητα του χρόνου: «Μια φορά κι έναν καιρό...». Η εναρκτήρια αυτή φράση δηλώνει ότι η υπόθεση του παραμυθιού έχει εκτυλιχθεί σε χρόνο παρελθοντικό, αόριστο. Ταυτόχρονα, λειτουργεί ως άνοιγμα της αυλαίας για το ακροατήριο και το εισάγει στην πραγματικότητα του αρχέγονου χρόνου παρά το γεγονός ότι η υποθετική παραμυθιακή πράξη διαδραματίζεται στο παρόν ή σύμφωνα με τον Kierkegaard «γράφεται στην οριστική» (αναφ. Γεωργίου-Νίλσεν, 1994:169).

¹⁶ Στη συμβολική γλώσσα του παραμυθιού, ένας αυτοπραγματωμένος άνθρωπος, ο οποίος μπορεί να κυβερνά αντί να κυβερνάται (Bettelheim, ό.π.).

πύλες του και δέχεται άτομα και ομάδες, χωρίς δεσμεύσεις, και τα διευκολύνει να βιώσουν αντιληπτικές, συνειδησιακές και αυτοσυνειδησιακές εμπειρίες» (Πουρκός, 2009: 419). Κι όταν η αυλαία πέσει, κάθε παιδί ξέρει ότι όλα αυτά δεν υπάρχουν γύρω του, αλλά μέσα του έχει πέσει ο σπόρος για μια θετική εικόνα του μέλλοντος. Και αν ακόμα διαπιστώσουμε, μέσα από μετααφηγηματικές δράσεις, ότι ένα παιδί έχει ταυτιστεί με το βίαιο ήρωα, ξέρουμε ότι η επιθετικότητα και τα αρνητικά συναισθήματα είναι καλύτερα να εκδηλώνονται γιατί, αφενός, το παιδί εκτονώνεται νωρίς και, αφετέρου, γιατί μπορούμε να οργανώσουμε τις παρεμβάσεις μας (Σέργη, 2011¹).

Για την καλύτερη κατανόηση του θέματος, ως παράδειγμα βίαιης συμπεριφοράς και της αντιμετώπισής της από τον αποδέκτη της, επιλέξαμε να εξετάσουμε τους χαρακτήρες και τη δράση των αντίθετων ηρώων σε μια παραλλαγή του κύκλου του παραμυθιού της Σταχτοπούτας από την Κεφαλονιά, με τίτλο *Η Σταχτιαρού* (Λουκάτος, 1977· Σέργη, 2006). Το παραμύθι ξεκινάει με τη συμβίωση των τριών κοριτσιών, αδελφών, μετά το θάνατο της μητέρας τους, με μικρότερη και κεντρική ηρωίδα τη Σταχτιαρού. Η ηρωίδα μας αποτελεί μια εξαίρεση, γιατί δεν εγκαταλείπει την εστία αλλά βιώνει τη βία ενδοοικογενειακά. Αυτό δεν αφαιρεί τίποτα από τη δυναμική της, ούτε επηρεάζει τα μηνύματα που λαμβάνουν και μας ενδιαφέρει να λάβουν οι μικροί ακρατές. Ο αντιήρωας εμφανίζεται στο πρόσωπο των δύο μεγαλύτερων αδελφών, οι οποίες έχουν πανομοιότυπη συμπεριφορά. Η επιλογή αυτή τη μεγεθύνει τη δράση τους ενώ, ταυτόχρονα, επιβαρύνει τη δύσκολη θέση της ηρωίδας, η οποία βρίσκεται αντιμέτωπη με διπλάσιας έντασης εμπόδια, εντονότερη απειλή, προσβολή και ματαίωση. Πολύ γρήγορα το παραμύθι παρουσιάζει την αντίθεση μεταξύ των χαρακτήρων. Οι αδελφές είναι σκληρόκαρδες, δεν πενθούν για το θάνατο της μητέρας τους, δε συμμερίζονται τον πόνο της αδερφής τους, αλλά η μόνη έγνοια τους είναι να ντυθούν, να στολιστούν και να βγουν έξω. Πρόκειται για υλίστριες, όπως λέει ο Bettelheim (ό.π.) στην ανάλυση σχετικής παραλλαγής και, οπωσδήποτε, για ναρκισσιστικές προσωπικότητες, με αποτέλεσμα να έχουν διαταραγμένο αυτοσυναίσθημα, να είναι ευάλωτες ως προς την αυτοεκτίμησή τους, να έχουν απόλυτη ανάγκη την προσοχή και το θαυμασμό των άλλων, να απασχολούνται με φαντασιώσεις για απεριόριστη επιτυχία και δύναμη, να ζηλεύουν την καλοτυχία των άλλων, να προβάλλουν παράλογες απαιτήσεις, ενώ δεν έχουν ενσυναίσθηση και αλτρουισμό (Pervin & John, 2001). Αντίθετα, η Σταχτιαρού πενθεί για το χαμό της μητέρας της, μένει στο σπίτι «άνιφτη κι αχτένιστη», όπως λέει το παραμύθι, να σκαλίζει τις στάχτες φορώντας κουρέλια, ενώ δεν παραλείπει να αποδίδει τις δέουσες φροντίδες στη μνήμη της μητέρας της, σύμφωνα με τα ήθη και έθιμά μας. Στην ήδη ευάλωτη ψυχική της κατάσταση, από τη μεγάλη ματαίωση που έχει υποστεί λόγω της απώλειας της μητέρας, ένα παράγοντα υψηλού κινδύνου για την ψυχική ανθεκτικότητα, ειδικά του νέου ατόμου, σύμφωνα με τον Grotberg (Σέργη, 2011¹) θα προστεθεί τώρα η βίαιη συμπεριφορά των αδελφών, επαναλαμβανόμενη και κλιμακούμενη ως προς τη

βαρύτητά της. Λεκτική επιθετικότητα αρχικά, με προσβολές και ταπείνωση, με πρώτη αυτή του ονόματος Σταχτιαρού που, όπως λέει το παραμύθι, της το έδωσαν οι αδελφές της με εμφανή πρόθεση ειρωνείας και στιγματοποίησης. Στη συνέχεια, ασκούν εξουσία πάνω της, με απειλές, απαγορεύσεις, στέρηση δικαιωμάτων και ελευθεριών, καθώς και κοινωνικό αποκλεισμό, μια επώδυνη μορφή εκφοβισμού: «Κοίτα, κακομοίρα μου, μην πας και βγεις όσο θα λείπουμε, γιατί αλίμονό σου!». Την αιτία της συμπεριφοράς τους την αναφέρει καθαρά το παραμύθι: Είναι ο αδελφικός ανταγωνισμός και η γυναικεία αντιζηλία «γιατί αυτή ήτανε πιο όμορφη από δαύτες».

Η ηρωίδα αντιμετωπίζει αυτές τις πρώτες βίαιες ενέργειες με ψυχραιμία, αυτοσυγκράτηση και υπομονή. Το σημαντικότερο είναι ότι μέσα στη μοναξιά και την απόρριψη που βιώνει, βρίσκει τρόπους να επικοινωνεί επιλέγοντας, προς το παρόν, την ψυχή της μητέρας της, στην οποία εξομολογείται τα βάσανά της και εκφράζει τις επιθυμίες της, καταφέροντας έτσι να μειώνει την ένταση της ματαίωσης (Σέρρη, 2011¹⁷). Όλα αυτά έχουν ως ανταπόδοση τα δώρα που λαμβάνει από εκείνη¹⁷, «γοβάκια με μπιχλιμπίδια κι ένα πλατύ φουστάνι», κλεισμένα μέσα στο αμύγδαλο, σύμβολο γονιμότητας, και στο καρύδι, σύμβολο της νέας ζωής, που προοιωνίζουν την αλλαγή και την εξέλιξη. Η ηρωίδα παίρνει τώρα σημαντικές αποφάσεις για τη ζωή της. Φορώντας κρυφά τα δώρα της μάνας, κυριολεκτικά μεταμορφωμένη, πηγαίνει στην εκκλησία, όπου την ερωτεύεται το βασιλόπουλο. Δεν την αναγνωρίζουν ούτε οι αδελφές της που ήταν εκεί. Έτσι, όταν γυρίζουν στο σπίτι, της περιγράφουν τη μοναδική ομορφιά της «άγνωστης» και το ενδιαφέρον του βασιλόπουλου, με εμφανή πρόθεση να την υποβιβάσουν και να μειώσουν την αυτοπεποίθησή της. Όταν το βασιλόπουλο βρίσκει το γοβάκι και γυρίζει τα σπίτια ψάχνοντας την κοπέλα που το φορούσε, οι αδελφές της Σταχτιαρούς αποφασίζουν να την κρύψουν κάτω από ένα μεγάλο κοφίνι που έβαζαν τις κότες, λέγοντας επιτακτικά: «Κάτσε εδώ, κακομοίρα μου, για να μη σε δει το βασιλόπουλο, έτσι άσκημη που είσαι! Και κοίτα να μη μιλήσεις καθόλου!». Η Σταχτιαρού μπήκε κάτω από το κοφίνι, αλλά πήρε μαζί της και ένα βελόνι. Το βασιλόπουλο πήγε και κάθισε πάνω στο κοφίνι και άρχισε να προβάρει το γοβάκι στις αδελφές. Τότε η Σταχτιαρού τον τσίμπησε με το βελόνι. Οι αδελφές έσπευσαν να του πουν ότι ήταν μια κλώσα και του πρόσφεραν καρέκλα. Το βασιλόπουλο αρνήθηκε και η Σταχτιαρού τον ξανατσίμπησε. Τότε την αποκάλυψε και της πρόβαρε το γοβάκι. «Εκείνη, η πονηρούλα, πήγε κι έφερε το ταίρι του και το βασιλόπουλο είδε με τα μάτια του πως αυτή ήτανε η κοπέλα που γύρευε». Το επεισόδιο αυτό υποστηρίζει και ενισχύει τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας της ηρωίδας, τα οποία εμπεριέχονται στην υψηλή ανοχή στη ματαίωση που διαθέτει, με αποτέλεσμα να μη χάνει την ψυχοβιολογική της προσαρμογή μπροστά στις κάθε είδους παρεμποδίσεις.

¹⁷ Το παραμύθι είναι εδώ σύμφωνο με την πεποίθηση του ανθρώπου ότι οι νεκροί ανταποδίδουν με εύνοια τις φροντίδες που τους παρέχουν οι ζωντανοί (Λουκάτος, 1985).

Επιγραμματικά, ως εδώ η ηρωίδα παρουσιάζει υπομονή, ένας από τους κορυφαίους παράγοντες επιτυχίας, επιμονή, δημιουργική σκέψη και, κατά συνέπεια, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Ξανθάκου & Καΐλα, 2002), καθώς και ικανότητα διακύβευσης και ανοίγματος στην εμπειρία. Δεν αποδιοργανώνεται, δε θυμώνει ή ελέγχει το θυμό της, δε συγκρούεται, δεν αποσύρεται, δεν αντιδρά παθητικά, δε μειώνει τον εαυτό της και μπορεί να ελέγχει το περιβάλλον της χωρίς να αποσπάται από τις διάφορες προκλήσεις. Είναι ικανή να συνάπτει σχέσεις, έχει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (Baum, 2000). Η ηρωίδα μας, ανατρέπει πανηγυρικά τα όσα έχουν καταλογιστεί στη Σταχτοπούτα διάφορων παραλλαγών του παραμυθιού περί αδιαμαρτύρητης καρτερικότητας και αγόγγυστης υπακοής ή υποταγής και αποτελεί σοβαρό αντίλογο στη φεμινιστική κυρίως κριτική περί υποτακτικότητας των λαϊκών παραμυθιακών ηρωίδων γενικώς (Bausinger, αναφ. Μερακλής, 2001:99· Πουρκός, ό.π.:409)

Το βασιλόπουλο τώρα δηλώνει, παρουσία όλων, ότι επιθυμεί να παντρευτεί τη Σταχτιαρού και να σκοτώσει τις αδελφές της, γιατί εκτός από την ανάγκη για αποκατάσταση της ηθικής τάξης, έχει καταλάβει ότι είναι επικίνδυνες για την οικογενειακή του ευτυχία. Η επαναλαμβανόμενη ματαίωση έχει αποδυναμώσει τόσο τις αδελφές που δεν μπορούν να αντιδράσουν. Η Σταχτιαρού παρεμβαίνει τότε και ζητάει από το βασιλόπουλο να τους χαρίσει τη ζωή και να τις πάρουν στο παλάτι ως δούλες. Η εξουσία που ασκούσαν στη φαινομενικά αδύναμη Σταχτιαρού, δεν μπορεί να ασκηθεί μπροστά στην εξουσία, πραγματική ή συμβολική, του βασιλόπουλου και της μελλοντικής βασίλισσας. Υποτάσσονται λοιπόν πειθήνια στη νέα κατάσταση και αποδέχονται τον ετεροκαθορισμό της ζωής τους.

Η ζωή των ηρώων συνεχίζεται στο παλάτι. Η Σταχτιαρού παντρεύτηκε με το βασιλόπουλο και γέννησε ένα αγόρι. Από το σημείο της γέννησης του παιδιού για τη μία αδελφή παύει να γίνεται λόγος. Προφανώς υπομένει τη μοίρα της, ανίσχυρη. Η άλλη αδελφή, πιθανότατα η πρωτότοκη, είναι αυτή η οποία συνεχίζει να επιτίθεται εσκεμμένα και βιαιότερα. Πρόκειται πάντα για εχθρική επιθετικότητα, που έχει σκοπό να προκαλέσει βλάβη (Κοντοπούλου, 2007: 93), σωματικό και ψυχικό πόνο και να προσδώσει ωφέλεια στον επιτιθέμενο (Berkowitz, αναφ. Ζάχαρης, 2003). Αυτό γίνεται φανερό στη συνέχεια του παραμυθιού, όταν χτενίζοντας, ως δούλα, τη Σταχτιαρού-βασίλισσα της μπήγει μια βελόνα στο κεφάλι και τη μεταμορφώνει σε πουλί. Μόλις η αδελφή πέτυχε τη μεταμόρφωση, πήγε στο κρεβάτι κι έκανε τη λεχώνα. Και ενώ η μαγεμένη ηρωίδα, ως πουλί, πετάει πάνω από το κρεβάτι του παιδιού της και μαρτυρά την αλήθεια, η ψευτολεχώνα ζητάει από το βασιλόπουλο να το σκοτώσει και να της το δώσει να το φάει, δήθεν για να κατεβάσει γάλα. Θέλει να φάει το πουλί, υποκινούμενη τόσο από το φόβο μήπως αποκαλυφθεί και απολέσει τα προνόμια, όσο και συμβολικά, για να ενσωματώσει το άτομο και τις ιδιότητές του, ακριβώς επειδή πάντα ήθελε να είναι στη θέση του. Ανυποψίαστο το βασιλόπουλο, σκοτώνει το πουλί και τότε βλέπει στο κεφάλι του τη βελόνα. Η σφετερίστρια αδελφή δεν τον αφήνει να τη βγάλει, γιατί τρέμει στη σκέψη της

απελευθέρωσης της Σταχτιαρούς. Το μαγειρεύουν λοιπόν, το τρώει και μετά ρίχνουν τ' απονέρια από τα σκεύη που το μαγείρεψαν στον κήπο. Εκεί φύτεψε μια όμορφη λεμονιά, ένα καρποφόρο δέντρο. Η ψευτοβασίλισσα αισθάνεται ότι κάτι δεν πάει καλά και ζητάει να κόψουν τη λεμονιά. Πράγματι, ήρθαν οι ξυλοκόποι μα, καθώς έκοβαν το δέντρο, άκουσαν από μέσα του μια φωνή: «Βάρα πάνω, βάρα κάτω, και στη μέση μη βαρείς, γιατί είναι κόρη και πονεί...». Οι ξυλοκόποι υπάκουσαν και τότε βγήκε από τον κορμό του δέντρου μια όμορφη κόρη, η Σταχτιαρούς. Με αυτό το νέο δυνατό συμβολισμό της αναγέννησης της ηρωίδας, αναδεικνύεται η δυναμικότητά της σε απόλυτο βαθμό, ενισχυμένη τώρα από τη μητρότητα. Σε πραγματικό επίπεδο, κανένας δε χάνεται όταν πιστεύει στον εαυτό του, καθένας μπορεί να κερδίσει τη ζωή και την ευτυχία του ακόμα κι αν υποστεί βίαιες, καταστροφικές επιθέσεις.

Η ηθική του παραμυθιού δε θα μπορούσε να επιτρέψει την ικανοποίηση των επιθυμιών της βίαιης αδελφής. Μόλις το βασιλόπουλο πληροφορήθηκε τις ενέργειές της, διέταξε να τη δέσουν, την «κακούργα», στην ουρά του αλόγου και να τη σύρουν στους δρόμους, όπως μεταφορικά σύρεται κάθε άνθρωπος, ο οποίος δεν ασχολήθηκε με τον εσωτερικό του κόσμο, δεν μπόρεσε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του χωρίς να βλάπτει τον άλλο, δεν έμαθε να ελέγχει τις παρορμήσεις του γιατί, πιθανόν, δεν είχε την ευκαιρία δημιουργίας ενός ασφαλούς δεσμού με τη μητέρα (Καφέτσιος, 2005) και μια αποτελεσματική διαπαιδαγώγηση στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά ούτε τη δυνατότητα μιας καλής παιδείας και εκπαίδευσης αργότερα.

Στον προβληματισμό μας για την ανακάλυψη και αξιοποίηση ελκυστικών παιδαγωγικών εργαλείων (Stor Bulling, 2015), προκειμένου να συμβάλλουμε στην πρόληψη του φαινομένου του εκφοβισμού και της βίας και στη δημιουργία δυναμικών και ευτυχέστερων πολιτών του αύριο, οι οποίοι θα μπορούν να εκπληρώσουν το μέγιστο σκοπό και δικαίωμα της ανθρώπινης ύπαρξης, δηλαδή την αυτοπραγμάτωσή τους, προτείνουμε την ενασχόληση στην προσχολική τάξη ειδικά με το λαϊκό παραμύθι με βάση τη δεδομένη αγάπη των παιδιών σε αυτό, τις βαθύτερες νοηματοδοτήσεις του, που αγγίζουν καίρια θέματα ζωής, καθώς και την αδιαμφισβήτητη στις μέρες μας παιδαγωγικότητά του (Σέργη, 2011¹). Γιατί είναι ανάγκη εκεί που «διάχυτα αρμενίζουν τα 4 Α: Ανταγωνισμός, Ατομισμός, Αδιαλλαξία, Αδιαφορία» να πλεονάσουν «τα 4 Π: Πρόγνωση, Πρόβλεψη, Πρόληψη, Προστασία» (Ξανθάκου & Καΐλα, 2002:49).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baum, R. (2000). *After the Ball Is Over: Bringing Cinderella Home*. Cultural Analysis, Vol.1.
- Bettelheim, B. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών*. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση. (μτφρ. Ε. Αστερίου). Αθήνα: Γλάρος.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1994). *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας Άντερσεν*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Campbell, J. (2001). Ο Ήρωας με τα χίλια πρόσωπα. (μτφρ. Θ. Σιαφαρίκας). Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Cassirer, E. (1985). Δοκίμιο για τον άνθρωπο (μτφρ. Τ. Κονδύλης). Αθήνα: Κάλβος.
- Dwivedi, K. N. (1997). *The Therapeutic Use of Stories*. London: Routledge.
- Ζάχαρης, Δ. Γ. (2003). Επιθετικότητα και Αγωγή. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καΐλα, Μ. & Ξανθάκου, Γ. (1986). Κουλτούρα και Παραμύθι. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, τ.1, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καΐλα, Μ. & Ξανθάκου, Γ. (1993). Μάνα, η πρώτη ερωμένη. Αθήνα: Ντουντούμης.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Λουκάτος, Δ. Σ. (1985). Μορφές και σχήματα του μυθικού λόγου: Αφηγηματική έκταση και ειδολογικοί δρόμοι του νεοελληνικού παραμυθιού. Διαβάζω, τ. 130, 15-18.
- Λουκάτος, Δ. Σ. (1977). Κεφαλληνιακές παραλλαγές του παραμυθιού της Σταχτοπούτας. Κεφαλληνιακά Χρονικά, τ. 2. Αργοστόλι, 266-289.
- Lüthi, M. (1969). *So Leben sie noch heute. Betrachtungen zum Volksmärchen*. Göttingen.
- Lüthi, M. (1982). *The European Folktale. Form and Nature*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Lüthi, M. (2004). *Märchen. Zehnte Auflage*. Stuttgart –Weima: Verlag J. B. Metzler.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1993). Έντεχνος λαϊκός λόγος. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1996). Ο Max Lüthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.) Από το παραμύθι στα κόμικς. Αθήνα: Οδυσσέας, 15-24.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1999). Το λαϊκό παραμύθι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2001). Τα παραμύθια μας. Αθήνα: Εντός.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2007). Έξοχη αφήγηση ή σκάνδαλο; Στο: Κ. Μαλαφάντης & Σ. Κούτρας (Επιμ.) Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού. Αθήνα: Γρηγόρη, 9-23.
- Ξανθάκου, Γ. & Καΐλα, Μ. (2002). Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα. Αθήνα: Ατραπός.
- Pervin, A. L. & John, P. O. (2001). Θεωρίες Προσωπικότητας (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου & Ε. Δασκαλοπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πουρκός, Μ. Α. Τέχνη Παιχνίδι Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις. Αθήνα: Τόπος.
- Σέργη, Γ. (2011). Κείμενα Λαϊκής Παράδοσης και Σύγχρονης Λογοτεχνίας. Μελέτη σε νήπια. Παν/μιο Αιγαίου/Διδ. Διατριβή.
- Σέργη, Γ. (2012). Διαδρομές ανάμεσα στη μυθική και την ορθολογική σκέψη του ανθρώπου. Στο Μ. Γ. Σέργης & Μ. Γ. Βαρβούνης (Επιμ.) Ελληνική Λαογραφία: Ιστορία, Έννοιες, Μέθοδοι, Θεματικές. Αθήνα: Ηρόδοτος
- Σέργη, Γ. (2013). Ο βασικός ήρωας του λαϊκού παραμυθιού και η πορεία προς την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου. Διαδρομές, τ.112. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Σέργη, Γ. (2006). Λαϊκά παραμύθια των Επτανήσων. Αθήνα: Εν Πλω.
- Stop Bulling - Επιμορφωτικό υλικό για Στελέχη της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικούς (2015). Αθήνα: Κέντρο Ευρωπαϊκού και Συνταγματικού Δικαίου.

- Todorov, T. (1991). Εισαγωγή στη Φανταστική Λογοτεχνία (μτφρ. Α. Παρίση). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Tolkien, J. R. (1988). Tree and Leaf. London: George Allen Unwin Publishers

Η αντισταθμιστική αγωγή στην Προσχολική Εκπαίδευση ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης. Μελέτη περίπτωσης του 25^{ου} Ολοήμερου Νηπιαγωγείου Ιλίου.

Σταματοπούλου Μαρία
Νηπιαγωγός
mariastamat69@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την κατάθεση της εμπειρίας που αποκτήθηκε από τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα αντισταθμιστικής αγωγής, με την αξιοποίηση ενός σχεδίου δράσης από το 25^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Ιλίου. Η διαδικασία υλοποίησης του συγκεκριμένου σχεδίου έρευνας-δράσης προκάλεσε το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού του σχολείου για τις υφιστάμενες πολιτικές στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, αλλά και διεθνώς, με αποτέλεσμα να διερευνήσει τη σχετική βιβλιογραφία για την ανάδειξη του ρόλου της αντισταθμιστικής αγωγής στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στην εργασία αυτή διατυπώνονται οι κυριότεροι στόχοι και οι αναγκαιότητες εφαρμογής αντισταθμιστικών δράσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στη χώρα μας. Η εργασία αυτή καταλήγει στην υποβολή διαπιστώσεων και προτάσεων βασισμένων στην αποκτηθείσα εμπειρία.

Εισαγωγή

Με αφορμή την εμπειρία μου από τη συμμετοχή μου στο Πρόγραμμα αντισταθμιστικής αγωγής της σχολικής μονάδας και το σχετικό προβληματισμό που προέκυψε από την εφαρμογή της, μπήκα στη διαδικασία να αναζητήσω στοιχεία στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών συστημάτων, διερευνώντας τις σύγχρονες τάσεις στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο.

Κυρίως σώμα

Η Προσχολική Εκπαίδευση ως πεδίο αγωγής και η προσχολική ηλικία ως χρονική περίοδος της ανθρώπινης ζωής θεωρούνται ως οι κατ' εξοχήν χώροι άσκησης αντισταθμιστικής αγωγής και εφαρμογής αντισταθμιστικών προγραμμάτων. Η Προσχολική Εκπαίδευση θεωρείται ότι παρέχει σε παιδιά που ξεκινούν από διαφορετικές πολιτισμικές, μορφωτικές και κοινωνικές αφετηρίες, ερεθίσματα ικανά να τα βοηθήσουν στην προσωπική τους ανάπτυξη και ιδιαίτερα στην πορεία τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η αντισταθμιστική αγωγή παρέχεται μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων σε παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα χωρίς πολλά ερεθίσματα, σε παιδιά που δυσκολεύονται εξαιτίας κοινωνικών παραγόντων στην επικοινωνία τους με τους άλλους και στην κοινωνικοποίησή τους. Τα παιδιά αυτά κινδυνεύουν να μείνουν πίσω στην εκπαιδευτική τους πορεία, συνήθως

σταματούν τις σπουδές τους με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συχνά έχουν χαμηλές επιδόσεις, τείνουν να επαναλαμβάνουν την ίδια σχολική τάξη, χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό σχολικής διαρροής, δεν ακολουθούν ανώτερες ή ανώτατες σπουδές και εισέρχονται στην αγορά εργασίας με περιορισμένα εφόδια (Flaxman, 1985; Κυρίδης, 1996, Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992; Παπακωνσταντίνου, 1981; Πυργιωτάκης, 1992; Carter, 1984;).

Η αντισταθμιστική αγωγή στο διεθνή χώρο

Σύμφωνα με τις διεθνείς έρευνες και μελέτες, στις δυτικές χώρες που ανέπτυξαν προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής θεωρήθηκε ότι ο πληθυσμός - στόχος των προγραμμάτων αυτών, έπρεπε να περιλαμβάνει παιδιά που προέρχονταν από: α) φτωχές και χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου τάξεις, β) απομακρυσμένες/απομονωμένες εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες, γ) μετανάστες, δ) ομάδες που χρησιμοποιούσαν γλωσσικά ιδιώματα, διαφορετικά από την επίσημη γλώσσα του κράτους, ε) αγροτικές ή υπανάπτυκτες αστικές περιοχές (Flaxman, 1985; Ζαχαρενάκης, 1991).

Η επισήμανση των ανισοτήτων που βιώνουν τα παιδιά μιας κοινωνίας και η ισχυρή επίδραση των ανισοτήτων αυτών στην περαιτέρω ανάπτυξη των ίδιων των παιδιών, αλλά και της κοινωνίας, της οποίας αποτελούν μέλη, συνιστούν τις βασικές αφετηρίες άσκησης αντισταθμιστικής αγωγής.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, στο πλαίσιο των δημοκρατικών κοινωνιών και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, αποτελεί βασική δέσμευση της κοινωνίας, η υποβοήθηση της μέγιστης προσωπικής ανάπτυξης κάθε μέλους της με παράλληλη καταπολέμηση των παραγόντων που εμποδίζουν την ανάπτυξη αυτή (Κυρίδης, 1996;). Η θετική επίδραση των αντισταθμιστικών προγραμμάτων θεωρείται ότι έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν εφαρμόζεται όσο το δυνατόν νωρίτερα στα παιδιά που το έχουν ανάγκη.

Λόγοι που επιβάλλουν την εφαρμογή δράσεων αντισταθμιστικής αγωγής στην προσχολική ηλικία

Στις βιομηχανικές κοινωνίες θεωρείται ότι κάθε μέλος τους θα πρέπει να μπορεί να εκπαιδευτεί έτσι ώστε να μπορεί αργότερα να αποδώσει ως ανθρώπινη πηγή (ανθρώπινο κεφάλαιο) στην ανάπτυξη της κοινωνίας (Flaxman, 1985; Φραγκουδάκη, 1985; Πανταζής, 2006). Αν κάποια μέλη της δεν καταφέρουν να κοινωνικοποιηθούν, σταδιακά τίθενται στο περιθώριο.. Η κοινωνία που θέλει να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί, οφείλει να εντάσσει σε αυτή την προσπάθεια όλα τα μέλη της, ιδιαίτερα εκείνα που ζουν σε στερημένα περιβάλλοντα και να υποβοηθάει την προσωπική τους ανάπτυξη από πολύ νωρίς. Η πρακτική αυτή θεωρείται ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης (Κιτσαράς, 2001).

Αντίθετα, η μη παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης και ανάπτυξης σε παιδιά προερχόμενα από στερημένα περιβάλλοντα, οδηγεί στην επανάληψη του

φαύλου κύκλου της πενίας (Κιτσαράς, 2001; Παρασκευόπουλος, 1985; Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992; Κυρίδης, 1996;). Ο μόνος τρόπος για να αποφευχθεί αυτή η επανάληψη είναι η υποστήριξη των παιδιών αυτών στην ανάπτυξη και τη μάθηση από την προσχολική ηλικία, ώστε να εντάσσονται στη σχολική εκπαίδευση με τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις.

Επιπλέον, η διαπίστωση της σημασίας που έχουν τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής (Κιτσαράς, 2001; Ζαχαρενάκης, 1991; Πανταζής, 2006) αναδεικνύει πόσο ουσιαστική είναι η προσφορά αντισταθμιστικών δράσεων αυτή τη χρονική περίοδο. Ακόμα, η στροφή του ενδιαφέροντος παγκοσμίως, όπως παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, προς το ρόλο, τη σημασία και την υποχρεωτικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, αναδεικνύει τη σημαντικότητα του χώρου αυτού στο εκπαιδευτικό σύστημα, πράγμα που ενισχύει τη θέση ότι η αντισταθμιστική αγωγή πρέπει να εφαρμόζεται νωρίς και μέσα από την προσχολική εκπαίδευση, πριν τα παιδιά συνεχίσουν την πορεία τους στο δημοτικό σχολείο, για να είναι περισσότερο αποτελεσματική, (Κιτσαράς, 2001; Πανταζής, 2006).

Οι σχεδιαστές προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη δυνατότητα των παιδιών να επικοινωνούν στην επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η έλλειψη κατανόησης και αποτελεσματικής χρήσης της, δημιουργεί δυσκολίες και εμπόδια στη σχολική πορεία του παιδιού (Carter, 1984). Θεωρείται ότι τα παιδιά που προέρχονται από στερημένα περιβάλλοντα έχουν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, μειωμένη ικανότητα χρήσης αφηρημένου λόγου, φτωχό λεξιλόγιο (Carter, 1984; Chaney, 1992), ελλιπή γνώση της επίσημης γλώσσας, αδυναμία κατανόησης του λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολικού βιβλίου (Flaxman, 1985). Μάλιστα, ο Bernstein υποστηρίζει ότι στις οικογένειες με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα ισχύει κι ένα κλειστό σύστημα ελέγχου με περιορισμένη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών, καθώς ο έλεγχος ασκείται με εντολές από τους γονείς προς τα παιδιά, χωρίς συζήτηση μεταξύ των μελών της οικογένειας (Bernstein, 1974; Πυργιωτάκης, 1992). Για τα παιδιά των μεταναστών, στα παραπάνω χαρακτηριστικά προστίθεται και η ανάγκη κοινωνικοποίησης και ένταξής τους στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής, κάτι που πιέζει συναισθηματικά τα παιδιά αυτά και επηρεάζει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Δαμανάκης, 2001).

Συνολικά, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι τα παιδιά στα οποία απευθύνεται η αντισταθμιστική αγωγή έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την πολιτισμική στέρηση, υπό την έννοια ότι τα πολιτισμικά στοιχεία που διαθέτουν δεν επαρκούν και δε βοηθούν για την κοινωνικοποίηση και την πρόδοό τους στη συγκεκριμένη κοινωνία.

Ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή του Προγράμματος αντισταθμιστικής αγωγής, το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιείται από τις εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου, προκαλώντας αφενός μεν το έντονο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και αφετέρου

τη δημιουργική ανταλλαγή απόψεων που οδήγησαν στην παρούσα μελέτη, με επακόλουθο την καταγραφή διαπιστώσεων, προβληματισμών και προτάσεων.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟΥ 25^{ου} ΟΛΗΜΕΡΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΙΛΙΟΥ

Ανθρώπινο δυναμικό: 19 γονείς, 20 μαθητές (14 νήπια και 6 προνήπια), 2 εκπαιδευτικοί.

Τίτλος Σχεδίου Δράσης: « Ένας για όλους κι όλοι για έναν»

Λόγοι επιλογής του Προγράμματος αντισταθμιστικής αγωγής:

- Χαρακτηριστικά μαθητικού δυναμικού: Από τους 19 μαθητές, 5 είναι δίγλωσσοι, 2 από αυτούς έχουν ως μητρική γλώσσα την αλβανική, 2 την πολωνική και 1 τη μαροκινή. Από τους 5 δίγλωσσους μαθητές, 2 παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, στο μαθητικό δυναμικό της τάξης συμπεριλαμβάνονται και 2 Ρομά μαθητές.
- Το οικονομικό, μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων: 3 οικογένειες ζουν, σχεδόν, κάτω από το όριο της φτώχειας και σε 2 από αυτές, οι γονείς των παιδιών δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Σκοπός του Σχεδίου Δράσης: Το Πρόγραμμα αντισταθμιστικής αγωγής έχει ως κύριο σκοπό να προσφέρει στα παιδιά παιδαγωγικά ερεθίσματα και εμπειρίες, έτσι ώστε να περιορίσει την επίδραση των παραγόντων που οδηγεί στη διαμόρφωση μειονεκτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το Πρόγραμμα αντισταθμιστικής αγωγής αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες και αποτελεί δράση κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης για παιδιά που για ευρύτερους κοινωνικούς λόγους αδικούνται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (Flaxman, 1985).

Στόχοι του Σχεδίου Δράσης

Με βάση τη βιβλιογραφία για την αντισταθμιστική αγωγή στην προσχολική ηλικία (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992; Ζαχαρενάκης, 1991; Κιτσαράς, 2001; Κυρίδης, 1996) σχεδιάσαμε τους ειδικούς στόχους στο παρακάτω σχέδιο δράσης:

1. Διεύρυνση του κύκλου εμπειριών των παιδιών και της ικανότητάς τους να αναζητούν πληροφορίες. Η παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων ποικίλων ειδών, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική στέρηση να προσλαμβάνουν ερεθίσματα και παραστάσεις που δεν έχουν τη δυνατότητα να τις προσλάβουν στο πλαίσιο της καθημερινής οικογενειακής ζωής.
2. Υποστήριξη, ανάπτυξη, ανάδειξη και έκφραση των ενδιαφερόντων των παιδιών.
3. Εμπλουτισμός του λεξιλογίου και γενικότερα ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών στην επίσημη γλώσσα, με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία στο πλαίσιο του σχολείου.

4. Ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας στα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, γεγονός που οδηγεί στη διαμόρφωση ισχυρής προσωπικότητας, σε μια δυναμική στάση προς τη ζωή και τους άλλους και ενδυναμώνει τις προσπάθειές τους για πρόοδο και ανάπτυξη (Φλουρής, 1989).
5. Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων που υποβοηθούν τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη, έτσι ώστε να γίνονται αποδεκτά ως ισότιμα μέλη σχολικών και άλλων ομάδων συνομηλίκων.
6. Αναδιαμόρφωση του σχολικού πλαισίου, έτσι ώστε να παρέχει ευκαιρίες αλλά και υποστήριξη στα παιδιά που χρειάζονται αντισταθμιστική αγωγή. Ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο αναγνωρίζει και αποδέχεται τις διαφορετικές αφετηρίες, ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών, με διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας και συνδυασμό τους με ομαδικές μορφές.
7. Συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες. Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο γνωρίζει καλύτερα τις συνιστώσες της ζωής των παιδιών (οικονομικές, κοινωνικές, μορφωτικές) και μπορεί να παρεμβαίνει με επιτυχία στα παιδιά μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής κατάλληλων αντισταθμιστικών προγραμμάτων. Από την άλλη, η οικογένεια γνωρίζει καλύτερα το έργο του σχολείου και αναπτύσσονται δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ των δύο θεσμών (Σακελλαρίου, 2008).
8. Ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στην αγωγή των παιδιών και στη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλες δράσεις (Σακελλαρίου, 2008).
9. Υποβοήθηση της κατανόησης του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο διαβιούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους. Είναι προφανές ότι η προσέγγιση όλων των κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας δε γίνεται με σκοπό την κατήχηση ή την αφομοίωση των παιδιών–στόχων της αντισταθμιστικής αγωγής στο κυρίαρχο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά με σκοπό την καλύτερη και ουσιαστικότερη ένταξή τους σε αυτό. Στο νηπιαγωγείο, ζητούμενο είναι να γίνονται παράλληλες αναφορές σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά επιμέρους ομάδων της κοινωνίας (π.χ. μετανάστες, ετερόθρησκοι κ.τ.λ.), ώστε να αναπτύσσεται ανοχή και να αποδίδεται εκτίμηση στο πολιτισμικό περιβάλλον ανθρώπου και ομάδας με απαραβάτο κριτήριο το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις ανθρώπινες αξίες.
10. Ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία. Δράσεις που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο, με στόχο την ένταξη των παιδιών σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, μέσα σε ένα παιδαγωγικό κλίμα που εμπνέει ασφάλεια και αγάπη για όλους μαζί και για τον καθένα χωριστά υποβοηθούν την κοινωνικοποίηση των παιδιών.
11. Υποβοήθηση της πολιτικής κοινωνικοποίησης των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικού επιπέδου. Οι οικογένειες αυτές, συχνά, αποφεύγουν την επαφή τους με κρατικούς ή πολιτικούς φορείς της χώρας

υποδοχής, εξαιτίας αρνητικών βιωμάτων (Μαθαίνοντας από τις Οικογένειες, 2005). Η διαπαιδαγώγηση ενός πολίτη ενεργού, δημοκρατικού και υπεύθυνου θέτει ως υποχρέωση της αντισταθμιστικής αγωγής μέσα στο νηπιαγωγείο, την ανάπτυξη κατάλληλων δράσεων και ενεργειών, όπως: η διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού δημοκρατικού κλίματος, η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να διατυπώνουν γνώμες και απόψεις στηριγμένες σε επιχειρήματα, να θεσπίζουν τους κανόνες της τάξης, να προβαίνουν σε επιλογές και να τις υποστηρίζουν με ψηφοφορίες (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002). Μέσα από τέτοιες δράσεις τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως πολίτες της κοινωνίας της τάξης και προετοιμάζονται για την πολιτική στάση τους στην κοινωνία των ενηλίκων.

Οι καινοτόμες δράσεις και παρεμβάσεις για την υποστήριξη ορισμένων κατηγοριών μαθητών που περιλαμβάνει το σχέδιο δράσης:

1. Σχεδιασμός και υλοποίηση του Πολιτιστικού Προγράμματος, με τίτλο: «Ας αρχίσουν οι χοροί...» Στόχος: Να προσεγγίσουν τις μορφές και τον τρόπο ζωής των προηγούμενων γενεών, μέσα από τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού, να συγκρίνουν και να διαπιστώσουν κοινά χαρακτηριστικά με άλλους εθνικούς λαϊκούς πολιτισμούς που υπάρχουν γύρω μας. Να μάθουν να συνεργάζονται αρμονικά, να πειραματιστούν με ποικίλα υλικά και να νιώσουν τη χαρά της ελεύθερης έκφρασης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας.
2. Οργάνωση και λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης για παιδιά και γονείς στο χώρο του σχολείου.
3. Επισκέψεις σε τόπους επιστημονικού ή πολιτιστικού ενδιαφέροντος.
4. Ανάπτυξη κοινών πρωτοβουλιών γονέων και εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου σε θέματα κοινωνικού προβληματισμού.
5. Ανάπτυξη μορφών επικοινωνίας του σχολείου, όπως ενημερωτικά έντυπα από τις εκπαιδευτικούς καθώς και επιστολές της Σχολικής Συμβούλου που απευθύνονται στους γονείς των παιδιών της τάξης (ενδοσχολική επιμόρφωση γονέων).
6. Προσκλήσεις και συμμετοχή των γονέων στην ανάπτυξη του Προγράμματος δραστηριοτήτων του σχολείου προσφέροντας εθελοντική βοήθεια (Ανοιχτό Πρόγραμμα με γονείς στο σχολείο).
7. Ανάπτυξη συνεργασιών με όμορα σχολεία, νηπιαγωγεία και δημοτικά.
8. Καλλιτεχνικές και αθλητικές εκδηλώσεις.
9. Περιβαλλοντικές δράσεις και δράσεις Αγωγής Υγείας.
10. Ομιλίες- διαλέξεις, με καλεσμένους επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων.
11. Εθελοντικές δράσεις ανθρωπιστικού περιεχομένου και δράσεις αλληλεγγύης οι οποίες πραγματοποιήθηκαν, με πρωτοβουλία του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, σε συνεργασία με τον άτυπο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και με τη Σχολική Σύμβουλο.

12. Σχεδιασμός και εφαρμογή Διαφοροποιημένου Προγράμματος Αγωγής και Εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια πάντα της Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και με στόχο να βοηθήσουμε και να υποστηρίξουμε αυτά τα παιδιά όσο το δυνατόν καλύτερα.

Εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης: Ημερολόγιο καταγραφής (συναντήσεων, δραστηριοτήτων), ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, φυλλάδια ενημέρωσης, αναστοχασμός και ανατροφοδότηση.

Ενδιάμεση Αξιολόγηση

Κατά την ενδιάμεση αξιολόγηση για την ανατροφοδότηση και βελτίωση του Σχεδίου Δράσης αντισταθμιστικής Αγωγής, αναδεικνύονται τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία.

Ως **θετικά στοιχεία** θεωρούνται: η τακτική φοίτηση όλων των μαθητών, η γνωστική, γλωσσική και κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, η ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η αρμονική συνεργασία μεταξύ των μαθητών, η ανάπτυξη της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης, η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης, ο αμοιβαίος σεβασμός και η αποδοχή στη διαφορετικότητα, η προώθηση καινοτομιών, η ανάπτυξη υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση του επαγγελματικού τους κύρους, αλλά και του κύρους της εκπαιδευτικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας, η επιμόρφωση και η ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Ως **αρνητικά στοιχεία** θεωρούνται: η έλλειψη χρόνου, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου, λόγω έλλειψης βοηθητικού προσωπικού, η περιορισμένη εκδήλωση ενδιαφέροντος, από την πλευρά των γονέων, για συμμετοχή και βοήθεια, η οποία συγκριτικά με άλλες χρονιές δεν παρουσιάζει αυξητική τάση, οι μειωμένες προσδοκίες ενός μικρού ποσοστού γονέων, κυρίως Ρομά, για την σχολική επιτυχία των παιδιών τους (αυτοεκπληρούμενη προφητεία).

Αναγκαιότητα και βασικά σημεία της εφαρμογής αντισταθμιστικής αγωγής στη χώρα μας – Χρήσιμες Διαπιστώσεις

Οι αξιολογήσεις προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής στο εξωτερικό έδειξαν ότι, παρά τα αρκετά αρνητικά τους σημεία που αφορούσαν το σχεδιασμό και την εφαρμογή τους, βοήθησαν στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στα οποία απευθύνθηκαν (Carter, 1984; Ramey & Campbell, 1979). Έχει επίσης, διαπιστωθεί ότι όσο νωρίτερα εφαρμόζονται οι δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής τόσο αποτελεσματικότερες είναι και οι συνέπειές τους.

Για παράδειγμα, το πρόγραμμα αντισταθμιστικής αγωγής Head Start που εφαρμόστηκε στις Η.Π.Α. φάνηκε ότι βοήθησε στη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας (Zimiles, 1986; Ζαχαρενάκης, 1991). Το πρόγραμμα των Bereiter- Engelman έδινε έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης και των μαθηματικών εννοιών. Τα αποτελέσματα των δράσεων έδειξαν υψηλή άνοδο του δείκτη νοημοσύνης των παιδιών (Ζαχαρενάκης, 1991). Επίσης, το πρόγραμμα του Weikart που απευθυνόταν σε παιδιά ηλικίας 3 ετών και άνω με υψηλό δείκτη πολιτισμικής στέρησης, έδειξε ότι είχε καλύτερα αποτελέσματα στις μικρότερες ηλικίες (Ζαχαρενάκης, 1991). Ένα από τα πλέον γνωστά προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής, το Sesame Street, έδειξε ότι είχε καλύτερα αποτελέσματα στη λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών, ηλικίας 3 ετών, σε σχέση με εκείνα των 5 ετών (Lemish, 2007;). Με αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μεμονωμένων δράσεων και ολοκληρωμένων προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής, με ιδιαίτερη στόχευση στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, πρέπει να επιχειρηθεί και στη χώρα μας, πρωτίστως στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Μέσα από τέτοια προγράμματα θα επιχειρηθεί η άμβλυνση των ανισοτήτων που υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία και επηρεάζουν τη σχολική πορεία των παιδιών. Αυτό θα ήταν ένα μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης προς μία από τις πλέον ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, τα παιδιά, που υφίσταται τις συνέπειες του χαμηλού οικονομικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογένειάς τους. Οι βασικοί λόγοι που οδηγούν στη συστηματοποίηση δράσεων αντισταθμιστικής αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας, στη χώρα μας, μπορούν να συνοψιστούν στους παρακάτω:

- 1) Στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες, διαπιστώνονται συνεχώς διευρυνόμενες ανισότητες μεταξύ των πολιτών και, βεβαίως, μεταξύ των διαφόρων ομάδων της κοινωνίας. Τα ερεθίσματα και οι πληροφορίες που παίρνουν τα παιδιά, τα οποία προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, είναι τόσο διαφορετικές ως προς την ποσότητα, την ποικιλία και την ποιότητά τους που επηρεάζουν τις σχολικές τους επιδόσεις, την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τη θέση τους στην αγορά εργασίας (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994; Κυρίδης, 1996, 1997; Παπακωνσταντίνου, 1981; Πυργιωτάκης, 1992). Είναι λοιπόν καθήκον της Πολιτείας να αναπτύξει δράσεις και προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής που θα απευθύνονται στο παιδί της επαρχίας, του απομονωμένου νησιού και χωριού, στο παιδί της μη ανεπτυγμένης συνοικίας με τα λιγοστά γνωστικά ερεθίσματα, ώστε να το ενισχύσει κοινωνικοσυναισθηματικά, γνωστικά και γλωσσικά, με σκοπό να ξεκινήσει τη σχολική του πορεία με τις λιγότερες δυνατές ελλείψεις.
- 2) Η ανάγκη αρμονικής ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε σχέση με το

ελληνικό, δείχνει ότι δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής μπορούν να βοηθήσουν τη σχολική πορεία και την κοινωνική ενσωμάτωση αυτών των παιδιών. Οι αντισταθμιστικές αυτές δράσεις δε θα έχουν ως στόχο την αφομοίωσή τους στον ελληνικό πολιτισμό, αλλά θα σέβονται το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, θα το θεωρούν ισότιμο με αυτό των συνομηλίκων τους και θα επιχειρούν τις συνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων (Δαμανάκης, 2001; Γκότοβος, 2002).

- 3) Η απουσία των γονέων από την οικογενειακή ζωή, εξαιτίας της εργασίας και των δύο συζύγων, συχνά, μέχρι τις βραδινές ώρες, οδηγεί στην έλλειψη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των γονέων και των παιδιών. Παιδιά που μεγαλώνουν μόνα τους ή με την εποπτεία μισθωμένων προσώπων ή εγγύτερων συγγενών, μπορούν να ωφεληθούν σημαντικά από δράσεις αντισταθμιστικής αγωγής.
- 4) Αντισταθμιστικές δράσεις και προγράμματα μπορούν να εμπλουτιστούν και να εφαρμοστούν, με πολλαπλά οφέλη, και σε παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ολοένα και πληθαίνουν στη χώρα μας. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από τις εκθέσεις του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ειδική Αγωγή, ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην Ελλάδα, αυξήθηκε κατά 20%, μέσα σε δύο χρόνια και συγκεκριμένα από το 2010 έως το 2012.
- 5) Στόχος των αντισταθμιστικών δράσεων και προγραμμάτων δεν μπορεί να είναι μόνο το παιδί, αλλά και η οικογένειά του. Έτσι, οι θετικές επιδράσεις θα αφορούν και τη σχολική και την οικογενειακή ζωή, ενώ θα αποφεύγονται εντάσεις και συγκρούσεις εξαιτίας των διαφορετικών στόχων και πρακτικών των δύο θεσμών (Fuligni, 2001).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη δράσεων και προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Αρχικά, χρειάζεται να πραγματοποιηθεί σχετική διερεύνηση και ακολούθως να σχεδιαστούν το πρόγραμμα και οι δράσεις. Πρέπει, δηλαδή, να συγκεκριμενοποιηθεί ο πληθυσμός στον οποίον θα απευθύνεται το πρόγραμμα, να διερευνηθεί το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο ζει, να εντοπιστεί το πολιτισμικό του κεφάλαιο, να ανιχνευθούν οι ανάγκες αυτού του πληθυσμού και με βάση τα παραπάνω στοιχεία να τεθούν οι στόχοι, η εμβέλεια (πανελλαδική ή τοπική) και οι δράσεις ενός προγράμματος αντισταθμιστικής αγωγής.

Βασικά ερωτήματα που πρέπει να τεθούν είναι:

1. Ποιοι θα σχεδιάσουν και θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα; Είναι προφανές ότι σε τέτοια προγράμματα εμπλέκονται επιστήμονες αρκετών επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι, συχνά, χρειάζονται επιμόρφωση και υποστήριξη σχετικά με τις δράσεις που θα αναπτύξουν.

2. Ποιοι φορείς θα εμπλέκονται και θα εφαρμόζουν προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής; Με ποιο ρόλο θα εμπλέκονται, σε ποια στάδια υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος και σε ποιο βαθμό; Είναι προφανές ότι για την επιτυχία αντισταθμιστικών δράσεων είναι επιθυμητή η συμβολή και η συλλογική προσπάθεια, ώστε να διασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή κοινωνική συναίνεση. Όμως, το ζήτημα του καθορισμού των αρμοδιοτήτων σε μια τέτοια προσπάθεια είναι ένα λεπτό ζήτημα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής.
3. Θα προβλέπεται αξιολόγηση του προγράμματος έτσι ώστε να ανασχεδιάζεται και να βελτιώνεται; Με ποιους τρόπους, σε ποιο χρονικό διάστημα και από ποιους θα αξιολογείται το πρόγραμμα; Αυτά είναι θέματα που πρέπει να τεθούν προς συζήτηση.

Προτάσεις

- 1) Στήριξη του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου με τις κατάλληλες κτιριακές υποδομές και στελέχωσή του με ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Επέκταση του θεσμού με τη μετατροπή όλων των νηπιαγωγείων σε ορθώς λειτουργούντα ολοήμερα. Άλλωστε, έχει επισημανθεί η θετική συνεισφορά τους σε παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Ντολιοπούλου, 2002; Fromberg, 2000).
- 2) Θέσπιση δίχρονης υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο, με την ίδρυση περισσότερων νηπιαγωγείων, έτσι ώστε όλα τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών και άνω να γίνονται δεκτά για φοίτηση στην Προσχολική Εκπαίδευση. Επίσης, είναι ανάγκη να μειωθεί ο αριθμός των νηπίων που αναλογούν σε κάθε νηπιαγωγό, ιδιαίτερα στα νηπιαγωγεία που λειτουργούν σε υποβαθμισμένες περιοχές ή σε περιοχές με μεγάλο αριθμό μεταναστών. Η παρουσία και δεύτερης νηπιαγωγού μέσα σε τέτοια τμήματα παρέχει περισσότερες δυνατότητες για εξατομικευμένες προσεγγίσεις.
- 3) Δημιουργία Τμημάτων Ένταξης σε κάθε νηπιαγωγείο. Στήριξη με αναγκαία μέτρα, όπως: μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, κατάλληλα διαφοροποιημένα και εξειδικευμένα εκπαιδευτικά και αντισταθμιστικά προγράμματα που να καλύπτουν όλες τις κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατάλληλη υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή, πλούσιος εξοπλισμός, εκπαιδευτικό-εποπτικό υλικό, σύγχρονα μέσα τεχνολογίας-κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό κτλ.
- 4) Ανάπτυξη και εμπλουτισμός αντισταθμιστικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά των μουσουλμάνων, των αθίγγανων, των μεταναστών και των προσφύγων.
- 5) Δημιουργία κατάλληλου υλικού για αντισταθμιστική αγωγή από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο θα διανέμεται στα νηπιαγωγεία και θα δανείζεται στα παιδιά για χρήση στο σπίτι. Τηλεοπτικές σειρές, ντοκιμαντέρ, cd μπορούν να χρησιμοποιηθούν για παροχή ερεθισμάτων στο οικογενειακό πλαίσιο.

- 6) Δωρεάν φοίτηση σε δημόσιους και δημοτικούς σταθμούς για τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.
- 7) Συστηματική επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής, με σκοπό να ευαισθητοποιηθούν στην υλοποίηση αντισταθμιστικών δράσεων.
- 8) Επέκταση των αντισταθμιστικών προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο.
- 9) Εφαρμογή κοινωνικής πολιτικής που θα έχει ως στόχο την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης. Εδώ το βάρος πέφτει στην Πολιτεία, η οποία χρειάζεται να στηρίξει το κράτος Πρόνοιας, προσφέροντας δωρεάν παροχές και υψηλού επιπέδου υπηρεσίες (Κιτσαράς, 2001). Ακόμα και από την πλευρά των απρόσωπων αριθμών αν το δει κανείς και όχι αποκλειστικά των ανθρώπων, όπως οφείλει να κάνει η Πολιτεία, υπάρχουν αρκετά πορίσματα, όπως αυτό της Επιτροπής Butler για την Οικονομική Ανάπτυξη (στις ΗΠΑ), σύμφωνα με το οποίο: «Με την επένδυση ενός δολαρίου σήμερα στην Προσχολική Εκπαίδευση, θα αποφευχθεί αύριο η σπατάλη έξι δολαρίων για επιπλέον κατάρτιση, κοινωνικά προγράμματα ή καταστολή του εγκλήματος».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1991). Αντισταθμιστική Αγωγή για Ίσες Εκπαιδευτικές Αφετηρίες. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Ινστιτούτο Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης. (2005). Μαθαίνοντας από τις Οικογένειες. Πολιτικές και Πρακτικές Καταπολέμησης του Κοινωνικού Αποκλεισμού σε Οικογένειες με Μικρά Παιδιά στην Ευρώπη. Διακρατική Έκθεση. (Μτφρ.: Β. Οικονόμου, Επιμ.: Ε. Χατζηβαρνάβα, Γ. Χανδάκος). Αθήνα: Home-Start International & Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1994). Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994). Αθήνα: Gutenberg.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). Προσχολική Παιδαγωγική. Αθήνα: Εκδ. του συγγ., Β΄ εκδ. Αυξημένη και Βελτιωμένη. Κολιάδης, Ε. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (1992). Αντισταθμιστική εκπαίδευση. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1996). Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Πανταζής, Σ. (2006). Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Ατραπός.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). «Ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση», *Ο Πολίτης*, 44, σελ. 48-50.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. (Τόμοι: 2). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης (Δ΄ έκδοση).
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία - Έρευνα - Διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Π.Ι.
- Φλουρής Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Fromberg, D. (2000). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Σχεδιασμοί και πρακτικές ενός Διεπιστημονικού-Διαθεματικού Προγράμματος*. (Επιμ.: Ε. Κουτσουβάνου, Κ. Χρυσ αφίδης, Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control.. Vol. 1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul, 2nd ed.
- Carter, L. (1984). "The sustaining effects of compensatory and elementary education". *Educational Researcher*, 13(7), 4-13.
- Chaney, C. (1992). "Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3-year-old children". *Applied Psycholinguistics*, 13(4), 485-514.
- Flaxman, E. (1985). *Compensatory education*. *The International Encyclopedia of Education*. New York: Pergamon, Vol. 2, 887-897.
- Fuligni, A. (2001). "A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families". *Harvard Educational Review*, 71. 566-578.
- Lemish, D. (2007). *Children and television. A global perspective*. Oxford: Blackwell.
- Ramey, C. & Campbell, F. (1979). "Compensatory education for disadvantaged children". *The School Review*, 87(2), 171-189.
- Zimiles, H. (1986). "The social context of early childhood in an era expanding preschool education". In. Spodek, B. (Ed.) *Today's Kindergarten. Exploring the Base. Expanding the Curriculum*. New York: Teachers College Press, 1-14.

Ο ρόλος της φιλίας και των σχέσεων συνομηλίκων στην κοινωνική εξέλιξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας

Φώτη Παρασκευή
Εκπαιδευτικός ΠΕ60-ΠΕ02 Υποψήφια Διδάκτωρ Ψυχολογίας
Πανεπιστημίου Αθηνών
vivifoti@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα από αυτή την εισήγηση, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τη σημασία των συνομηλίκων στην κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Θα διερευνήσουμε τη σημασία και την αξία της πραγματικής φιλίας δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο πώς αναπτύσσεται, ποια είναι η κοινωνική της διάσταση, αλλά και στο εάν υπάρχει διάκριση φύλου στη φιλία, ποια είναι τα όρια της επιθετικότητας και του παληκαρισμού. Τέλος, μέσα από έρευνες που έχουν γίνει σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, θα ανακαλύψουμε ποια είναι η πολιτισμική διάσταση της φιλίας και κλείνοντας ποια είναι η σχέση οικογένειας, ενηλίκων στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και φιλίας.

Εισαγωγή - Προβληματική

Ας αναλογιστούμε, τις δικές μας φιλίες στην πορεία του χρόνου, τις δικές μας παρέες που κάθε φορά άλλαζαν, μεγάλωναν ή μίκρηναν, στις οποίες και είχαμε την αίσθηση ότι ανήκουμε κάπου, αισθανόμασταν την αποδοχή έχοντας την ιδιότητα ενός μέλους μιας τέτοιας ομάδας, γευόμασταν τη συντροφικότητα, την αλληλεγγύη, αλλά και την απόρριψη, προσπαθήσαμε να τηρούμε τους κανόνες της ομάδας ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά μας στις ανάγκες της κοινής δράσης, μαθαίνοντας με επιτυχία την ταιριαστή ισορροπία μεταξύ της προσωπικής αυτονομίας μας και των απαιτήσεων της κοινωνικής ζωής. (Rubin, 1987).

Ας αναλογιστούμε τον έναν και μόνο πραγματικό φίλο που μπορεί να είχαμε και με τον οποίον είχαμε την αίσθηση ότι μοιάζουμε, χωρίς όμως να είμαστε ίδιοι, είχαμε τα ίδια ενδιαφέροντα, τους ίδιους τρόπους δράσης, ο ένας συμπλήρωνε τον άλλον ο ένας προσέφερε στον άλλον,μίλαγε ανοικτά στον άλλον χωρίς να φοβάται, υποστήριζε τον άλλον στην κάθε δύσκολη στιγμή του, με μια αμοιβαία υποχρέωση και αλληλεξάρτηση που αναπτυσσόταν μέσω της αμοιβαίας προσφοράς. (Youniss, 1994).

Θεωρητικές προσεγγίσεις της φιλίας

Σύμφωνα με τον Youssis (1994) τα παιδιά οικοδομούν τον εαυτό τους μέσα από τη συνεργασία με τις παρέες και τους φίλους τους, αλλά και με τους γονείς τους και για να πετύχει αυτή η διαδικασία θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ιδέες των άλλων, να είναι καλοί ακροατές, να καταλήγουν σε ομοφωνία μαζί τους, να αναγνωρίζουν την αρχή της αμοιβαιότητας και να μοιράζονται προσωπικά αποθέματα για αμοιβαίο όφελος. Οι κουλτούρες των συνομηλίκων είναι ένας

κόσμος στον οποίον ο καθένας στηρίζεται στον εαυτό του, ξεχωριστό από τις σχέσεις των παιδιών με τους ενήλικες, ένας κόσμος που εξυπηρετεί σημαντικές θετικές εξελικτικές λειτουργίες.

Άλλωστε ο Corsaro (1985) υποστηρίζει ότι οι κουλτούρες αυτές επιτρέπουν στο παιδί να δημιουργήσει μια αίσθηση απομάκρυνσης και αποστασιοποίησης από τους ενήλικους ενώ ταυτόχρονα αποτελούν περιβάλλοντα στα οποία μπορούν να έρθουν στην επιφάνεια τα ενδιαφέροντα και οι ανησυχίες των παιδιών, προετοιμάζοντας τα στο να περάσουν ομαλά στην εφηβεία, όπου εκεί η ανάγκη για ανεξαρτησία και για εύρεση του προσωπικού χώρου είναι αναπόφευκτη.

Μέσα από τις κουλτούρες των συνομηλίκων, τα παιδιά αποδέχονται κανόνες και κατ'επέκταση με αυτό τον τρόπο αντανακλούν τις σχέσεις και τους κοινωνικούς θεσμούς των κοινωνιών των ενηλίκων (Sluckin, 1981). Μέσα από τον παιχνίδι και τις τελετουργίες, τα παιδιά συμβιβάζονται με τους στόχους, τις αξίες και τις συμπεριφορές της ευρύτερης κοινωνίας των ενηλίκων.

Όμως στις σχέσεις συνομηλίκων δεν είναι όλα ήρεμα όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Υπάρχει και η «προβληματική διάσταση» των σχέσεων αυτών, όπως η βίαιη συμπεριφορά, το πείραγμα, η επιθετικότητα. οι έντονες διαμάχες μεταξύ αντίπαλων ομάδων και ατόμων.(Oíweus, 1993). Η πολιτισμική διάσταση και οι διαφορετικές πολιτισμικές αντιλήψεις για την επιθετικότητα για την ανοχή της άτυπης κοινωνικής συμπεριφοράς, για το τι είναι τελικά κοινωνική ικανότητα και πόσο σημασία παίζει στις διάφορες κουλτούρες, και όχι μόνο της δυτικής κοινωνίας, είναι μια οπτική που θα αναφερθεί, αλλά λόγω του περιορισμένου εύρους της εισήγησης δεν θα αναλυθεί.

« Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί έχει την ανάγκη να αισθάνεται ότι ανήκει σε μια ομάδα, αίσθημα που μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από τις φιλίες με άλλα παιδιά» (Rubin, 1987, σ. 22). Η δημιουργία ομάδων δίνει τη δυνατότητα σε ένα παιδί να έχει την ιδιότητα του μέλους, την αποκλειστικότητα να ανήκει κάπου, παρέχοντάς του ασφάλεια, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, η απόρριψη έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη διαστρωματώσεων στις ομάδες, ενώ σε προσωπικό επίπεδο, αν είναι ολική έχει συνέπειες και αντανακλάται στην κατοπινή ζωή του παιδιού (Sullivan, 1940).

Ομάδα συνομηλίκων – Παιχνίδι και Πολιτισμική διάσταση

Η ομάδα των συνομηλίκων έχει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσει στο περιβάλλον του σχολείου κατά το διάλειμμα και στο παιχνίδι, όπου δεν υπάρχει τόσο μεγάλος έλεγχος από τους ενήλικες. Η σχολική αυλή, που σύμφωνα με τον Sluckin (1981), προσφέρει πολλές γνώσεις για τη ζωή των ενηλίκων, βοηθά στη δημιουργία αυτών των ομάδων όπου τα άτομα συνενώνονται με κοινότητα ενδιαφερόντων και σκοπών. Ενώ τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ξοδεύουν χρόνο για να δημιουργήσουν και να προστατεύσουν τα παιχνίδια τους έχοντας με αυτό τον τρόπο το αίσθημα της συγκίνησης και συναισθηματικής ασφάλειας, στην προεφηβική ηλικία τα παιδιά που εύκολα δημιουργούν και διατηρούν τις ομαδικές

δραστηριότητες, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στα ζητήματα αποδοχής, δημοτικότητα και αλληλεγγύης της ομάδας (Corsaro, 1997).

Τα παιδιά, προκειμένου να ενταχθούν σε μια τέτοια ομάδα συνομηλίκων, θα πρέπει να έχουν αποκτήσει «κοινωνικές δεξιότητες», όπως η ικανότητα για σωστή επικοινωνία μέσα από την κοινή δράση, η οποία προϋποθέτει την ικανότητα να μπορείς να φανταστείς τον εαυτό σου στη θέση του άλλου, να συμμετέχεις σε κοινές δραστηριότητες, να είσαι διακριτικός, να μοιράζεσαι χωρίς να συγκρούεσαι, να αποδέχεσαι και να υποστηρίζεις τους ομότιμους, να διευθετείς τις συγκρούσεις (Rubin, 1987) να έχεις αυτές τις δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από την άμεση καθοδήγηση ή τα παραδείγματα των συμμαθητών τους.

Το παιχνίδι στο διάλειμμα και η γλώσσα στη σχολική αυλή συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση του φύλου και για τα κορίτσια είμαι μια μορφή ενίσχυσης απέναντι στα αγόρια (Grugeon. 1993). Για τα αγόρια έχουμε εστιακά ενδιαφέροντα –ένα ιδιαίτερο σύνολο αξιών, ενδιαφερόντων, προβλημάτων που είναι κεντρικά για την ομάδα- που περιστρέφονται γύρω από την αντίληψη του ανδρισμού, της σκληρότητας, της ψύχραιμης άνεσης, της αυτοπεποίθησης και του σωματικού διαγωνισμού, ενώ για τα κορίτσια στα εστιακά ενδιαφέροντα κυριαρχεί ο ρομαντισμός, η αγάπη και συναισθηματική έκφραση (Adler P., Kless S., Adler P., 1992). Από το νηπιαγωγείο οι γονείς και οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν «οικείες» για το κάθε φύλο, δραστηριότητες, αλλά και να συμπορεύονται με παιδιά του ίδιου φύλου. Αλλωστε η ομοιότητα ως προς τις δραστηριότητες και το στυλ της αλληλεπίδρασης εξακολουθεί να υφίσταται πιο έντονα στην εφηβική ηλικία (Berndt, 1996) αν και η σημασία του παιχνιδιού στην αυλή γενικά μειώνεται και τα κοινωνικά ενδιαφέροντα των εφήβων δεν είναι τόσο ορατά στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Blatsford, 1998).

Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί η πολιτισμική διάσταση για τη διαφοροποίηση του φύλου ως προς το παιχνίδι, γιατί μελέτες και σε άλλες κοινωνίες, όπως των Αφροαμερικάνων και Λατίνων, αγόρια και κορίτσια είναι λιγότερο διαχωρισμένα στο παιχνίδι τους από τα λευκά παιδιά της μεσαίας τάξης και η φύση των δραστηριοτήτων και αξιών της ομάδας διαφέρουν κατά πολύ . (Coodwin, 1990).

Το παιχνίδι κατά την προσχολική ηλικία, βασίζεται στην ανθρώπινη επικοινωνία, στην πρόληψη, συνεπάγεται όλες τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης) και προϋποθέτει τη διαπραγμάτευση της κοινής αντίληψης σε διάφορα επίπεδα ταυτόχρονα εξυπηρετώντας με αυτό τον τρόπο μια σημαντική λειτουργία για την εξέλιξη της σχέσης εαυτού και άλλου, ενώ σύμφωνα με τον Vygotsky,(1978), βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες, κοινωνική οπτική και πολιτισμικούς ρόλους που είναι πιο προηγμένοι από τις «πραγματικές» ικανότητές τους, ενώ για της προεφηβεία και εν συνεχεία την εφηβεία, απαραίτητες.

Παλληκαρισμός – επιθετικότητα – Συγκρούσεις και Πολιτισμική διάσταση

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στα σχολεία – την ώρα του διαλείμματος- όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν, δημιουργούνται συγκρούσεις, από τις οποίες εμείς θα ανφερθούμε στην απόρριψη, στα «παιχνιδιάρικα πειράγματα» και τα «κακόβουλα» αλλά και στην επιθετικότητα δίνοντας μια πολιτισμική διάσταση.

Για να ενταχθεί ένα παιδί σε μια ομάδα θα πρέπει να γνωρίζει στρατηγικές πρόσβασης, να είναι προσεκτικό και λεπτό στους τρόπους, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο και πάντα επιτυχές. Η απόρριψη μετά από την προσέγγιση μιας ομάδας, για τα αγόρια σχετίζεται, σύμφωνα με τον Blatford(1998) με την επιθετικότητα, ενώ για τα κορίτσια με την καλή ή όχι εικόνα του εαυτού τους. Η απόρριψη, δημιουργεί μια κατηγορία παιδιών, διαφορετική από αυτή των δημοφιλών παιδιών αλλά και αυτή των παραμελημένων με γνώμονα τη χρήση των κοινωνιομετρικών τεχνικών για την έρευνα της δημοτικότητας των παιδιών (Schaffer, 1996).

Ο παλληκαρισμός σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών, (Smith,1991b), έχει να κάνει και με οικογενειακά δεδομένα, όπως η έλλειψη στοργής και έλλειψη συνοχής στην οικογένεια. Οι παλληκαράδες / θύματα και η εκδήλωση των προβλημάτων τους, όπως η σωματική βία, η επιθετικότητα, είναι αντιφατικοί μέσα στις ομάδες, με θύματα ντροπαλά και περιθωριοποιημένα παιδιά με έλλειψη κοινωνικών ικανοτήτων που μπορεί όμως και εκείνα να ενταχθούν σε αυτό τον αμφίδρομο τρόπο συμπεριφοράς.

Άλλο όπως επιθετικότητα και άλλο έντονη επίλυση συγκρούσεων που επιβάλλεται να γίνεται για να μάθουν τα παιδιά να ζητούν τα δικαιώματά τους και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, που αποτελεί και το βασικό πεδίο που γίνονται αυτά (Hartup & Laursen, 1993).

Τα παιδιά μέσα από τα καλόβουλα πειράγματα και τις συγκρούσεις αναπτύσσουν στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισής τους, γίνονται πιο ευέλικτα, πιο έξυπνα και για αυτό και η παρεμβάση του δασκάλου ή του γονέα θα πρέπει να είναι ανύπαρκτη. Όπως υποστηρίζει η Goodwin (1990) οι συγκρούσεις και η συνεργασία είναι διαδικασίες με κοινά στοιχεία που εμπλουτίζονται στο ευρύτερο πνεύμα του παιχνιδιού και που ανάλογα με την κουλτούρα και το πολιτισμικό περιβάλλον που διαδραματίζονται δίνεται και ιδιαίτερη έμφαση ή όχι. Για παράδειγμα, γονείς από πολιτισμικές κοινωνίες όπως της Ταυλάνδης, είχαν διαφορετική αντίληψη κατατάσσοντας λιγότερο ανησυχητική μια σύγκρουση, λιγότερο ασυνήθιστη και με περισσότερες πιθανότητες να βελτιωθεί αυτόματα (Whiting & Edwards, 1988).

Το σχολικό λοιπόν προαύλιο, είναι ένα ξεχωριστό περιβάλλον, όπου οι συνομηλικοί κυριαρχούν, συγκροτώντας ομάδες με κανόνες και πολιτισμικά στοιχεία από τη ζωή των ενηλίκων, θεσπίζοντας τα όρια του φύλου και τις σχέσεις ισχύος, με τη θέση που έχει το χιούμορ, το πείραγμα, το παιχνίδι προσποίησης, η διερεύνηση της οπτικής του άλλου, κάνοντας την «κουλτούρα των συνομηλίκων» διαφορετική και ξεχωριστή από αυτή των ενηλίκων.

Η φιλία – Κριτήρια – Κοινωνική διάσταση

Η ομάδα είναι μια κοινωνική οντότητα που ξεπερνά το επίπεδο της ατομικής προσωπικότητας και των σχέσεων των δύο προσώπων. (Selman, 1980). Τι γίνεται λοιπόν με τη δυαδική σχέση φιλίας ;

Το βασικό χαρακτηριστικό που διαχωρίζει τους φίλους από τους συνομηλικούς είναι η αμοιβαία υποχρέωση και η αλληλεξάρτηση που αναπτύσσονται μέσω της αμοιβαίας προσφοράς.

Η αλληλεπίδραση που προϋποθέτει την πράξη και των δύο, μετατρέπει την ατομική διαδικασία σε κοινωνική, δίνοντας τη δυνατότητα στα άτομα να ταξινομήσουν την πραγματικότητα μέσω της αλληλεπίδρασης και του αμοιβαίου στοχασμού (Piaget, 1956). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του δωδεκάχρονου κοριτσιού που όρισε φίλο κάποιον που σε «βοηθά να καταλάβεις πώς αισθάνεσαι». (Youssis, 1994) Η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να σταθείς μεταφορικά και να δεις τη σχέση από την σκοπιά του άλλου, είναι ικανότητα που εξελίσσεται και μπορεί να θεωρηθεί σημάδι γνωστικής και κοινωνικής ωρίμανσης, όπως εξελίσσονται και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης με το να γίνονται πιο στενές, πιο οικείες. (Schaffer, 1996).

Οι φίλοι μέσα από την οικειότητα αυτή της σχέσης, συνεργάζονται, βοηθούν ο ένας τον άλλον για τη πνευματική και προσωπική πρόοδο κάνοντας υποχωρήσεις, συζητώντας, αιτιολογώντας, αντιπαραθέτοντας επιχειρήματα (Youssis, 1994). Η αφοσίωση, η συντροφικότητα, η ασφάλεια καθώς και η δικαιοσύνη και αξιοπιστία εξαρτώνται από την αμοιβαία κατανόηση και προσδιορίζουν την ποιότητα στη φιλία. Ποια είναι όμως τα συστατικά της φιλίας;

Η ομοιότητα είναι μια βάση. Ομοιότητα στα ενδιαφέροντα, στις προτιμήσεις, στις στάσεις απέναντι στα άλλα μέλη της ομάδας, τις αξίες, ένα κριτήριο κοινό και για την εφηβική ηλικία αργότερα.

Η συμπληρωματικότητα, κατά τον Rubin (1987), είναι ένα άλλο κριτήριο οικοδόμησης της φιλίας, κατά το οποίο ο καθένας φέρνει στη σχέση κάτι το ξεχωριστό, ο καθένας μαθαίνει κάτι στον άλλον, λειτουργώντας ως πρότυπο που μπορεί να αντιγράψει την επιθυμητή ιδιότητα και παίζοντας ρόλο στη διαδικασία της ψυχικής ανάπτυξης (White, 1972). Αυτός που στηρίζει τον φίλο του σε μια δύσκολη στιγμή, και αυτός με τον ποίο θα μοιραστεί τα μυστικά, αυτός με τον οποίον μπορεί να είναι κάποιος ειλικρινής, «ο φίλος με τις ανάλογες ευθύνες και την αλληλοπροσφορά» είναι κριτήρια οικοδόμησης μια φιλίας, όχι μόνο προεφήβων αλλά και εφήβων, αν και πιο έντονα και με πιο διαχωρισμένα τα όρια..

Παρά όμως τους όρους αμοιβαίας προσφοράς, ανοιχτής συζήτησης και συνεργασίας, και την άποψη του Piaget (1965) ότι δεν υπάρχει εαυτός παρά μόνο μέσα από τις σχέσεις του άλλου, η φιλία μπορεί να έχει και αυτή αρνητικά συναισθήματα, συγκρούσεις, έντονη επιρροή, όχι όμως να είναι επικίνδυνη (Coleman, 1961). Η απώλεια μπορεί να επιφέρει αισθήματα μοναξιάς, κατάθλιψης, θυμού και εδώ ο ρόλος της οικογένειας και των δασκάλων είναι καθοριστικός .

Επίλογος

Κλείνοντας αυτή την εισήγηση θα θέλαμε να αναφερθούμε στο ρόλο των ενηλίκων και της οικογένειας ως προς τη φιλία και τις κοινωνικές σχέσεις. Οι γονείς καθρεφτίζουν τις απόψεις για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι τα παιδιά που υιοθετούν «συμμετοχικά» ή «αποκλειστικά» σχήματα αλληλεπίδρασης, όπως τα παιδιά Πολυνησίας που προθυμοποιούνται περισσότερο από ότι τα παιδιά των Ευρωπαίων να συμπεριλάβουν στις δραστηριότητες του άλλα παιδιά και αυτό γιατί τους ενδιαφέρει έντονα το παιδί τους να τα πάει καλά στην κοινότητα, να μην τα θέλει όλα δικά τους, σε αντίθεση με τις Ευρωπαίες μητέρες που τονίζουν την αξία της ατομικότητας ή επικεντρώνονται στο παιδί τους να είναι υγιές, έξυπνο, ερευνητικό πνεύμα. (Rubin, 1987).

Αντίστοιχα, στα κιμπούτς στο Ισραήλ, όπου η συλλογική διαβίωση των παιδιών αναπτύσσει ένα δυνατό αίσθημα συμμετοχής στην ομάδα, τα παιδιά, αν κάποιος από αυτά δεχτεί κάποιο πείραγμα ή χτύπημα από άλλο παιδί άλλης ομάδας, ξεσηκώνονται για να το υπερασπιστούν. (Schneider, 1993). Οι ενήλικες ποιο ρόλο θα πρέπει να παίζουν στη διαμόρφωση των φιλικών σχέσεων;

Θα πρέπει να σέβονται τις φιλικές σχέσεις των παιδιών και τους διαφορετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης χωρίς να παρεμβαίνουν στα κριτήρια επιλογής αυτών. Η ισορροπία ανάμεσα στην ανεξαρτησία και τον έλεγχο, στην ελευθερία και την παρεμβατικότητα, στη διακριτικότητα που πρέπει να έχουν οι ενήλικες σε όλες τις δραστηριότητες των παιδιών, στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, με γνώμονα την άποψη ότι το παιδί θα πρέπει από τη φύση του, να περάσει από την ετερορύθμιση, στην αυτορύθμιση, από τον έλεγχο των άλλων στον αυτοέλεγχο, στην αυτοπραγμάτωση, στην αυτουπέρβαση..

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adler, P. A., Kless, S., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles : Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of education*, 65, 169-187.
- Blatchford, P. (1998) . Social life in school : Pupils ' experiences of breaktime and recess from 7 to 16 years old. London :Falmer.
- Coleman, J.S.(1961). The adolescent society. New York :FreePress.
- Corsaro, W. M. (1985) .Friendship and peer culture in early years. Norwood, NJ : Ablex
- Goodwin, M. (1990). He –said- she-said : Talk as a social organization among black children . Bloomington : Indiana University Press.
- Grugeon, E. .(1993). Gender implications of playground culture. London :Routledge
- Haryo, W.W.& Laursen. B. (1993). Conflict and context in peer relations. Albany, NY :State University of New York Press.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school :What me know and what we can do. Oxford: Blackwell.
- Piaget, J. (1965). The moral judgment of the child. New York : Basic Books.
- Rubin, Z., (1987). Οι φιλίες των παιδιών, Αθήνα, εκδ. Κουτσουμπός.

- Schaffer, H.R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell
- Selman, R.L. (1980) . *The growth of interpersonal understanding*. New York : Academic Press.
- Sluckin, A. (1981). *Growing up in the playground: The social development of children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Smith, P.K. (1991b). *The silent nightmare : Bullying and victimization in school peer groups*. *The Psychologist*, 4, 243-248.
- Schneider, B.H. (1993). *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht:Kluwer.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago :University of Chicago Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) . *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard University Press
- Whiting, B.B. &Edwards, C.P. (1988) *Children of different worlds: The formation of social behavior* . Cambridge, MA :Harvard University Press.

**Τα Μαθηματικά στο Νηπιαγωγείο «Μύθοι και Αλήθειες»
Μια συμμετοχική επιμορφωτική δράση για την επαγγελματική
ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

**Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Πόπη,
Σχολική Σύμβουλος 50ης Περιφέρειας, MSc., PhD
pkassot@gmail.com**

**Χριστοφορίδου Σιρμαλού,
Νηπιαγωγός, msc
christsirm@gmail.com**

**Βελίγγου Μαρία
Νηπιαγωγός
mveligou@sch.gr**

Περίληψη

Με βάση τις σύγχρονες αναζητήσεις για ένα είδος επιμόρφωσης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν ενεργά, σχεδιάστηκε από τη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής και υλοποιήθηκε στα Χανιά, με τη συμμετοχή και τη συνεργασία πολλών και διαφορετικών φορέων, όπως ο Σύλλογος Δασκάλων και Νηπιαγωγών Νομού Χανίων και η Περιφερειακή Ενότητα Χανίων, αλλά και μεμονωμένων ατόμων, το επιμορφωτικό πρόγραμμα «τα Μαθηματικά στο νηπιαγωγείο: μύθοι και αλήθειες». Το πρόγραμμα είχε ως στόχο τόσο την αποσαφήνιση των νοημάτων και το ρόλο των νέων στοιχείων, που εμπεριέχονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά, όσο και μια πρώτη απόπειρα εφαρμογής τους στο νηπιαγωγείο. Ο βαθμός στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος διερευνήθηκε με σχετικό ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του επιμορφωτικού αυτού προγράμματος. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα των αναλύσεων των δεδομένων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος αυτοί άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο τη μεθοδολογία και τις στάσεις τους αναφορικά με την προσέγγιση των Μαθηματικών στο νηπιαγωγείο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με αφορμή το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο, μάλιστα, εδώ και 2 σχολικά έτη εφαρμόζεται πιλοτικά σε κάποια από τα ελληνικά νηπιαγωγεία, σχεδιάστηκε από τη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής και υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος (2012-2013) στα Χανιά, το επιμορφωτικό πρόγραμμα «τα Μαθηματικά στο νηπιαγωγείο: μύθοι και αλήθειες». Το θεωρητικό υπόβαθρο του συγκεκριμένου

επιμορφωτικού προγράμματος συνάδει με πολλές από τις αρχές της συμμετοχικής έρευνας δράσης, η οποία έχει ένα έντονα δημοκρατικό προφίλ και προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη με την ικανοποίηση τριών κυρίως συνθηκών: (α) αποδέχεται ότι δεν υπάρχει μία μόνο σωστή απάντηση σε κάθε ερώτημα και μία μόνο απόλυτη αλήθεια, (β) δίνει αξία και φωνή σε όλους τους συμμετέχοντες και προωθεί το διάλογο μεταξύ αυτών και της κοινωνίας, αναγνωρίζοντας συγχρόνως ότι όλοι ανήκουν σε μια ευρύτερη κοινότητα, και (γ) εστιάζει, αναδεικνύει και επιχειρεί να αντιμετωπίσει τις τυχόν θεσμικές ανισότητες και αδικίες που δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του επιμορφωτικού προγράμματος, το οποίο το διαφοροποιεί από τις παραδοσιακού τύπου επιμορφώσεις, είναι ο συνεργατικός χαρακτήρας του, γεγονός το οποίο έδωσε τη δυνατότητα σε όλους τους εμπλεκόμενους να συμμετέχουν στην παραγωγή της γνώσης, να πειραματίζονται και να ψάχνουν οι ίδιοι να βρουν τρόπους να ενεργούν στην τάξη τους, να εστιάζουν στη διδακτική πρακτική και όχι μόνο στην απόκτηση κάποιων γνώσεων, να διαπραγματεύονται τις ιδέες τους με κάποιους υποστηρικτικούς ακροατές, να δρουν, να παρατηρούν, να αναστοχάζονται, και να αξιολογούν μόνοι τους ή με άλλους τα αποτελέσματα και τη διαδικασία της δράσης τους (Κασσωτάκη-Αμπαρτζάκη, 2012).

Την έναρξη του προγράμματος σηματοδότησε η ανοικτή πρόσκληση της Σχολικής Συμβούλου προς όλους τους/τις νηπιαγωγούς του Νομού για συμμετοχή στην επιμορφωτική ομάδα (Μάιος, 2012). Η ομάδα συγκροτήθηκε στην τελική της μορφή το Σεπτέμβριο του 2012 και αποτελούνταν από 90 άτομα ποικίλων ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών. Βασικό υποστηρικτικό μέλος της ομάδας ήταν η συνάδελφος Ιφιγένεια Χριστοδούλου από τη Θεσσαλονίκη, η οποία συμμετείχε στην ομάδα συγγραφής του νέου ΠΣ για τα Μαθηματικά καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν πιλοτικά. Σημαντική επίσης, ήταν και η συμμετοχή της δασκάλας και Εμπυχωτριάς του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής Θεάτρου και Θεατρικού Παιχνιδιού: Λάκης Κουρετζής Ευτυχίας Αλυγιζάκη, η οποία βοήθησε τις εκπαιδευτικούς να μετουσιώσουν το βίωμα τους με τα Μαθηματικά σε θεατρική πράξη.

Στη συνέχεια, κατά την εναρκτήρια συνάντηση, παρουσιάστηκε το Πιλοτικό ΠΣ για τα Μαθηματικά, αναφέρθηκαν οι γενικές αρχές που το διέπουν, οι νηπιαγωγοί χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας ανά θεματική ενότητα των Μαθηματικών με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις φιλικές τους σχέσεις. Οι συναντήσεις της ολομέλειας κρίθηκε καλό να γίνονται ανά μήνα, προκειμένου κάθε φορά να παρουσιάζεται από μια υποομάδα η θεματική ενότητα. Παράλληλα, συμφωνήθηκε μια υποστηρικτική συνάντηση κάθε ομάδας εργασίας με τη Σχολική Σύμβουλο πριν από τη διδακτική παρέμβαση στην τάξη, καθώς και διαδικτυακή συμμετοχή της κας Χριστοδούλου.

Συνοψίζοντας, η ομάδα αυτή μπορούμε να πούμε ότι είχε σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά μιας «κοινότητας μάθησης και πρακτικής», αφού τα μέλη της

μοιράζονταν μια επιθυμία για την από κοινού επεξεργασία ενός θέματος και άνοιξαν κανάλια επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, προκειμένου να προσεγγίσουν όσο καλύτερα μπορούσαν το θέμα τους (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2013).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το πρόγραμμα είχε διπλό βασικό στόχο. Την αποσαφήνιση, αφενός, των νοημάτων και το ρόλο των νέων στοιχείων, που εμπεριέχονται στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά και μια πρώτη απόπειρα εφαρμογής τους στο νηπιαγωγείο (Τζεκάκη, 2013). Αφετέρου, την ευρύτερη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης μέσα από διαδικασίες αυτομόρφωσης, πειραματισμού με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και μέσα (ΤΠΕ), καθώς και την αλληλεπίδρασή τους με συναδέλφους και τη Σχολική Σύμβουλο. Ο βαθμός στον οποίο επιτεύχθηκε ο βασικός, καθώς και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος διερευνήθηκε με σχετικό ερωτηματολόγιο, που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, τα δεδομένα και συμπεράσματα του οποίου αποτελούν το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Βασικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα όπως τη συλλογή, κωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (Βάμβουκας, 1998). Καθώς επίσης δίνει τη δυνατότητα λόγω της τήρησης της ανωνυμίας, να εκφραστούν ελεύθερα και αβίαστα οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί. Περιελάμβανε κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Ειδικότερα οι κλειστού τύπου ερωτήσεις ήταν πολλαπλών επιλογών με ποσοτική διαβάθμιση από το καθόλου στο πάρα πολύ (5/βαθμες κλίμακες τύπου Likert).

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη, το πρώτο εκ των οποίων αποσκοπούσε στη διερεύνηση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, απέβλεπε στη διερεύνηση των ακόλουθων στοιχείων: α) Των λόγων συμμετοχής στο πρόγραμμα. β) Των τυχόν αλλαγών στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος γ) Του βαθμού ικανοποίησης και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του προγράμματος, και τέλος, δ) Της διάθεσης των συμμετεχόντων για συμμετοχή σε ανάλογα μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα. Στην παρούσα εργασία θα αναλυθούν οι εξής άξονες του ερωτηματολογίου:

- Οι πιθανές αλλαγές στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος.
- Ο βαθμός ικανοποίησης και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του προγράμματος.
- Η διάθεση των συμμετεχόντων για συμμετοχή σε ανάλογα μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έτη υπηρεσίας N=71		Σπουδές N=71		Έδρα Νηπιαγωγείου N=71	
1 – 5	6 (8.6%)	ΣΝ ¹⁸	37 (52.1%),	ΑΠ ¹⁹	41 (57.7%)
6 – 10	24 (34.3%)	ΠΤ	34 (47.9%),	ΗΑΠ	25 (35.2%)
11 – 20	16 (22.9%)	ΕΞ	32 (45.1%),	ΑΓΡΠ	4 (5.6%).
21-30	8 (11.4%)	ΔΔ	22 (31%),		
30+	2 (2.9%)	ΜΣ	5 (7%). (7%).		

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέξαμε, τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν 71 νηπιαγωγοί, από τους οποίους οι 66 ήταν μόνιμοι (94.3 %) και οι 5 αναπληρωτές (5.7%).

Ο παραπάνω Πίνακας δείχνει τα στοιχεία που συγκροτούν το επαγγελματικό προφίλ αυτών των εκπαιδευτικών.

2.1. ΟΙ ΠΙΘΑΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρώτο ερώτημα αφορούσε τις τυχόν αλλαγές στην τάξη του νηπιαγωγείου, κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης ως προς: το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία με τα οποία προσέγγιζαν τα μαθηματικά.

Ως προς το περιεχόμενο κλήθηκαν να απαντήσουν αν είχαν εισάγει πρόσθετες θεματικές ενότητες στην τάξη. Επίσης να δώσουν δύο παραδείγματα. Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 65%) εισήγαγαν τις ακόλουθες θεματικές ενότητες ή νέα στοιχεία σε ενότητες που ήδη επεξεργάζονταν:

(1) *Αριθμοί και πράξεις* σε ποσοστό 25% (18): Άμεση αναγνώριση / διάταξη αριθμών & ποσοτήτων σε διάφορους σχηματισμούς / ανάλυση και σύνθεση ποσοτήτων. Επίσης, δήλωσαν εισαγωγή και χρήση Αριθμογραμμής, καθώς και πρόσθεση και αφαίρεση.

(2) *Άλγεβρα* σε ποσοστό 23.9% (17), με παραδείγματα τις κανονικότητες/ μοτίβα με διάφορα υλικά : αναγνώριση- συμπλήρωση- περιγραφή.

(3) *Χώρος και Γεωμετρία* δήλωσαν τις τροχιές: Προσανατολισμός στο χώρο σε ποσοστό 28.2%, και ειδικότερα ανέφεραν: Θέσεις, διευθύνσεις, διαδρομές /

¹⁸ ΣΝ=2ετούς φοίτησης, ΠΤ=Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ, ΕΞ=Εξομοίωση, ΔΔ=Διδασκαλείο, ΠΣ=Μεταπτυχιακές Σπουδές

¹⁹ ΑΠ=Αστική Περιοχή, ΗΑΠ=Ημισιαστική Περιοχή, ΑΠ=Αγροτική Περιοχή

Δόμηση χώρου –συντεταγμένες. *Ανάγνωση χαρτών, Γεωμετρικά σχήματα –στερεά* σε ποσοστό 11.3%, πιο συγκεκριμένα ανέφεραν εισαγωγή των στερεών σωμάτων. *Μετασχηματισμοί και Συμμετρία* σε ποσοστό 35%, *Οπτικοποίηση* και ειδικότερα δήλωσαν οπτικές γωνίες και προοπτική.

(4) *Μετρήσεις* σε ποσοστό 11% με παραδείγματα τις μετρήσεις μήκους, επιφάνειας και όγκου

(5) *Στατιστική και Πιθανότητες* σε ποσοστό 14%, αναφέροντας τη Συλλογή και οργάνωση δεδομένων μέσω ερευνών, πίνακες, εικονογράμματα, διαγράμματα. Τέλος τις

Ως προς τη μεθοδολογία: Στο ερώτημα αν έχει αλλάξει ο τρόπος (διδασκτικές μέθοδοι) που προσεγγίζουν τα μαθηματικά στην τάξη, τα δεδομένα έδειξαν ότι αυτός έχει αλλάξει σε βαθμό πολύ ως πάρα πολύ 65% και μέτρια 32.45% και συγκεκριμένα άλλαξε:

(1) Στον Προγραμματισμό και οργάνωση (63.9%).

(2) Τη Διαφοροποίηση διδασκτικών πρακτικών και τεχνικών, ώστε να προκαλείται η ενεργός εμπλοκή των νηπίων (63.9%).

(3) Την Αξιολόγηση της μάθησης και του μαθησιακού περιβάλλοντος (14.8%).

2.2. ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το επόμενο ερώτημα αναφερόταν στην ικανοποίησή τους από το επιμορφωτικό πρόγραμμα και τα δεδομένα των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί ικανοποιήθηκαν από το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα ως προς:

- ⇒ **Την απόκτηση γνώσεων & δεξιοτήτων**, σε βαθμό πολύ 52.1%, πάρα πολύ 39.4%. Ενώ ο χαμηλότερος βαθμός ήταν το μέτρια με 8.5%.
- ⇒ **Την αξιοποίησή του στην καθημερινή σας διδασκτική πρακτική**, σε βαθμό πολύ 40.8%, πάρα πολύ 42.8%. Ενώ σε βαθμό μέτρια το 14.1% και λίγο το 1.4%.
- ⇒ **Το περιεχόμενό του**, σε βαθμό πολύ 47.1%, πάρα πολύ 48.6%. Ενώ σε βαθμό μέτρια μόλις το 2.9% και λίγο το 1.4%.
- ⇒ **Τη μεθοδολογία υλοποίησής του**, σε βαθμό πολύ 42.9%, πάρα πολύ 32.9%. Ενώ ο χαμηλότερος βαθμός ήταν το μέτρια με 24.3% .
- ⇒ **Την αλληλεπίδραση με συναδέλφους**, σε βαθμό πολύ 47.1%, πάρα πολύ 37.1%. Ενώ σε βαθμό μέτρια το 11.4% και λίγο το 4.3%.
- ⇒ **Την αλληλεπίδραση με τη Σύμβουλο**, σε βαθμό πολύ 40.6%, πάρα πολύ 46.4%. Ενώ σε βαθμό μέτρια το 10.1% και λίγο το 2.9%.
- ⇒ **Τη διάρκειά του**, σε βαθμό πολύ 44.1%, πάρα πολύ 30.9%. Ενώ ο χαμηλότερος βαθμός ήταν το μέτρια με 25%.
- ⇒ **Το βαθμό της ενεργού εμπλοκής του στην επιμορφωτική διαδικασία**, σε βαθμό πολύ 34.8%, πάρα πολύ 46.4%. Ενώ σε βαθμό μέτρια το 18.8%.

- ⇒ **Το αίσθημα δημιουργικότητας που νιώσατε**, σε βαθμό πολύ 35.7%, πάρα πολύ 51.4%. Ενώ ο χαμηλότερος βαθμός ήταν το μέτρια με 12.9%.
- ⇒ **Τον τόπο διεξαγωγής του**, βαθμό πολύ 28.6%, πάρα πολύ 34.3%. Ενώ σε βαθμό μέτρια το 34.3% και λίγο το 2.9%

Στο ερώτημα αν άλλαξαν τα συναισθήματά τους απέναντι στη διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών; Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι: τα συναισθήματά απέναντι στα μαθηματικά έχουν αλλάξει ως εξής: **καθόλου**: 5.7% και **λίγο**: 4.3%, **μέτρια** 14.3%, **πολύ ως πάρα πολύ** 75%. Σε ότι αφορά τη συναισθηματική τους κατάσταση κατά τη διάρκεια του προγράμματος αυτή ήταν:

- **Ευχαρίστησης** σε ποσοστό 76.1%.
- **Δημιουργικότητας** σε ποσοστό 16.9%.
- **Αυτομόρφωσης** σε ποσοστό 2.8%.
- **Αυτεπάρκειας (self-efficacy)**: 8.5%.

2.3. Η ΔΙΑΘΕΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Στο ερώτημα αν θα συμμετείχαν σε νέο αντίστοιχο πρόγραμμα, γνωρίζοντας τις αυξημένες απαιτήσεις, τα δεδομένα των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί θα συμμετείχαν εκ νέου, σε αντίστοιχο πρόγραμμα σε ποσοστό 88.7%, ενώ αρνητικά απάντησε μόλις το 1.4% και ότι ίσως θα συμμετείχαν το 7% με χαρακτηριστικές εκφράσεις:

**φυσικά, οπωσδήποτε, ανεπιφύλακτα, με χαρά.
μπορεί, εξαρτάται, μάλλον, ανάλογα.**

3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη γενική εικόνα των ευρημάτων της έρευνας απορρέουν κάποιες διαπιστώσεις οι οποίες απαντούν στα ερωτήματα που τέθηκαν εξαρχής. : 1. Οι πιθανές αλλαγές στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος. 2. Ο βαθμός ικανοποίησης και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του προγράμματος και τέλος 3. Η διάθεση των συμμετεχόντων για συμμετοχή σε ανάλογα μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα.

Καταρχήν διαπιστώθηκε ότι υπήρξαν αλλαγές στις τάξεις των νηπιαγωγείων των συμμετεχόντων νηπιαγωγών, όσον αφορά τη διδασκαλία των μαθηματικών. Πιο συγκεκριμένα αλλαγές ως προς το περιεχόμενο, δηλαδή εισαγωγή νέων θεματικών ενοτήτων, αλλά και εμπλουτισμό συνήθων ενοτήτων. Ακόμη υπήρξαν αλλαγές ως προς τη μεθοδολογία. Ειδικότερα οι αλλαγές που επεσήμαναν οι νηπιαγωγοί όσον αφορά τον Προγραμματισμό και την οργάνωση ήταν ότι: α) Προσπάθεια δημιουργίας καταστάσεων προβληματισμού. β) Χρήση Ομαδοσυνεργατικής

διδασκαλίας. γ) Έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία, και δ) καλύτερα οργανωμένο υλικό και περιοχή μαθηματικών. Όσον αφορά τη *Διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών*, χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι πλέον σχεδιάζουν δραστηριότητες οι οποίες περνούν από το βιωματικό στο εμπράγματο και μετά στο αναπαραστατικό. Τέλος, ως προς την *Αξιολόγηση της μάθησης και του μαθησιακού περιβάλλοντος*, δηλώνουν ότι μετά την επιμόρφωση, χρησιμοποιούν πλέον: Διαδικασίες ελέγχου, Ομάδα ελέγχου και Τεχνικές αξιολόγησης.

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα για το βαθμό ικανοποίησής τους από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, διαφάνηκε ότι ήταν μεγάλος και ειδικότερα ως προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, την αξιοποίησή του στην καθημερινή διδακτική πρακτική, το περιεχόμενό του, την αλληλεπίδραση με συναδέλφους, την αλληλεπίδραση με τη Σύμβουλο, το βαθμό της ενεργού εμπλοκής τους στην επιμορφωτική διαδικασία, το αίσθημα δημιουργικότητας. Καθώς επίσης στο ερώτημα για τα συναισθήματά τους απέναντι στη διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών, τα δεδομένα των ερωτηματολογίων έδειξαν μεγάλη και θετική αλλαγή. Με χαρακτηριστικές αναφορές ως προς τα *συναισθήματα* : *μείωση της έντασης και των δυσάρεστων συναισθημάτων (άγχος, φόβος, ανασφάλεια)*, ενδιαφέρον, αγάπη, χαρά, σιγουριά, διασκέδαση, ευχαρίστηση, ενθουσιασμός. Τη *Δημιουργικότητα* : *Αίσθηση δημιουργικότητας, Πρωτοτυπία, Ποικιλία, Πειραματισμός (νέες ιδέες), Ανανέωση και Έρευνα. Την Αυτομόρφωση* : *Αναζήτηση στο διαδίκτυο, για να μάθω τι γίνεται σε άλλες χώρες, αναζήτηση σε βιβλία και τέλος την Αυτεπάρκεια (self-efficacy: Αίσθηση: ικανότητας, ευχέρειας, ακριβούς γνώσης, όχι αμφιβολίες και ασάφειες.*

Τέλος, ως προς το τρίτο ερώτημα της παρούσας εργασίας που διερευνούσε τη διάθεση των συμμετεχόντων για μελλοντική συμμετοχή σε ανάλογο πρόγραμμα η πλειοψηφούσα με πολύ μεγάλη διαφορά θετική τους ανταπόκριση, αποτελεί επιβεβαίωση του γεγονότος ότι οι επιμορφωτικές δράσεις που σχεδιάζονται και υλοποιούνται σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης-Καραλής, 2008), και επιδιώκουν: (α) τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και την οικοδόμηση πνεύματος συνεργασίας με τη γνωριμία των μελών της ομάδας μεταξύ τους και (β) τη διερεύνηση, αναγκών και των ζητημάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς (Κόκκος, Α. 2008), αντιμετωπίζονται θετικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (5^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. (2008). Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων (β΄ εκδ). Τομ. Γ΄. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κόκκος, Α. (2008). Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις. Τομ.Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. (2013). Η προσέγγιση των Μαθηματικών Εννοιών και Διαδικασιών στο Νηπιαγωγείο: Επιχειρώντας μια συμμετοχική

επιμορφωτική δράση (Επιμέλεια). Χανιά: Σύλλογος Δασκάλων & Νηπιαγωγών Ν. Χανίων.

Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. & Αμπαρτζακη, Μ. (2012). Η Συμμετοχική Έρευνα δράσης ως διαδικασία επιμόρφωσης: Ένα παράδειγμα στο πλαίσιο της εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο. Στο Β. Οικονομίδης (Επιστ. επιμ.) Η Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σσ. 821-831). Αθήνα: Πεδίο.

Τζεκάκη, Μ. (2013). Νέες προτάσεις, αλλά τι αλλάζει στη διδασκαλία των Μαθηματικών; Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 93, 108-111

Τζεκάκη, Μ. & Χριστοδούλου, Ι. (2004). Τα Μαθηματικά, ένα παιχνίδι. Στο Π. Χατζηκαμάρη & Μ. Κοκκίδου (Επιμ.), Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία, Πρακτικά Διημερίδας (109-118). Θεσσαλονίκη: University Press. Ανάκτηση από

http://nrd02w3.nured.auth.gr/nuredvortal/files/42/4201/maths/mathimatika_ena%20paihniidi.pdf στις 27-3-2013

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιμορφωτικό πρόγραμμα Τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο: Μύθοι και αλήθειες
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
(Ανώνυμο)

Παρακαλώ σημειώστε Χ στο κουτάκι που ισχύει στην περίπτωση σας

- 1. Υπηρεσιακή κατάσταση:** Μόνιμος Αναπληρωτής
- 2. Έτη υπηρεσίας**

0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	30+

3. Σπουδές:

	Πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής
	Εξομοίωση
	Μετεκπαίδευση -Διδασκαλείο
	Μεταπτυχιακό
	Διδακτορικό
	Άλλο. Τι;

4. Περιοχή έδρας Νηπ/γείου

	Αστική περιοχή
	Ημιαστική
	Αγροτική

ΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

1. Για ποιο/ους λόγο/υς αποφασίσατε να συμμετάσχετε στο συγκεκριμένο εθελοντικής βάσης επιμορφωτικό πρόγραμμα;

2. Τι από τα παρακάτω έχει συμβεί αφότου αρχίσατε να συμμετέχετε στο επιμορφωτικό αυτό:

Παρακαλώ, δηλώστε την άποψη σας σημειώνοντας ένα Χ στο αντίστοιχο τετραγωνάκι. 1: Καθόλου 2: Λίγο 3: Μέτρια 4: Πολύ 5: Πάρα Πολύ (Παρακαλούμε δώστε δύο παραδείγματα.)	1	2	3	4	5
Έχω εισάγει πρόσθετες θεματικές ενότητες (στα μαθηματικά) στην τάξη μου.					
Έχει αλλάξει ο τρόπος (διδασκτικές μέθοδοι) που προσεγγίζω τα μαθηματικά στην τάξη μου.					

Άλλαξαν τα συναισθήματά μου απέναντι στη διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών.					
--	--	--	--	--	--

3. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα σας ικανοποίησε ως προς:

Παρακαλώ, δηλώστε την άποψη σας σημειώνοντας ένα X στο αντίστοιχο τετραγωνάκι. 1: Καθόλου 2: Λίγο 3: Μέτρια 4: Πολύ 5: Πάρα Πολύ	1	2	3	4	5
Την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων					
Το περιεχόμενό του					
Την αξιοποίησή του στην καθημερινή σας διδακτική πρακτική					
Τη μεθοδολογία υλοποίησής του					
Την αλληλεπίδραση με συναδέλφους					
Την αλληλεπίδραση με τη Σύμβουλο					
Τη διάρκειά του					
Το βαθμό της ενεργού εμπλοκής σας στην επιμορφωτική διαδικασία					
Το αίσθημα δημιουργικότητας που νιώσατε					
Τον τόπο διεξαγωγής του					

4. Τι θα προτείνατε να αλλάξει (προστεθεί-αφαιρεθεί) σε αντίστοιχο μελλοντικό επιμορφωτικό πρόγραμμα:

5. Ποιο ήταν το κόστος που είχε για σας η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;

6. Γνωρίζοντας τις αυξημένες απαιτήσεις που είχε το πρόγραμμα θα συμμετείχατε σε ένα νέο αντίστοιχο με αυτό;

7. Κλείνοντας, αναφέρετε μια φράση που να αποτυπώνει την κυρίαρχη σκέψη ή το συναίσθημά σας για το πρόγραμμα:

ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Διδακτική των Ερευνητικών Εργασιών: Ανάπτυξη Κοινωνικών και Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων

Καλλιόπη Κιοκπάσογλου
Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Ημαθίας Πιερίας
Kelgem1@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση αυτή θα εστιαστεί στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, που το σχολείο έχει υποχρέωση να διδάξει, να αναπτύξει και να ενισχύσει.

Στα πλαίσια των καινοτόμων δράσεων και της εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης και της βιωματικής προσέγγισης, η διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, παρέχοντάς του την δυνατότητα για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή.

Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν τα απαραίτητα εργαλεία που χρειάζεται ο μαθητής για να μπορεί να προσαρμόζεται σε διαφορετικές καταστάσεις, να ενισχύσει τον αυτοσεβασμό του, να λαμβάνει αποφάσεις, να επιλύει προβλήματα και να συνεχίσει την δια βίου μάθηση. Αναφέρονται, επίσης, στις γνώσεις, στάσεις ζωής και αξίες τις οποίες οι μαθητές πρέπει να κατέχουν για να ικανοποιούν τις προσωπικές αλλά και τις κοινωνικές ανάγκες τους και στοχεύουν στην ολοκλήρωση του ατόμου με την ανάπτυξη κριτικού, αναλυτικού και συνθετικού πνεύματος και διάθεσης για δημιουργία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Επίσης, θα αναλυθεί η φύση, η λειτουργικότητα και η εξέλιξη των δεξιοτήτων από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης της κάθε επιμέρους δεξιότητας.

Πρόλογος

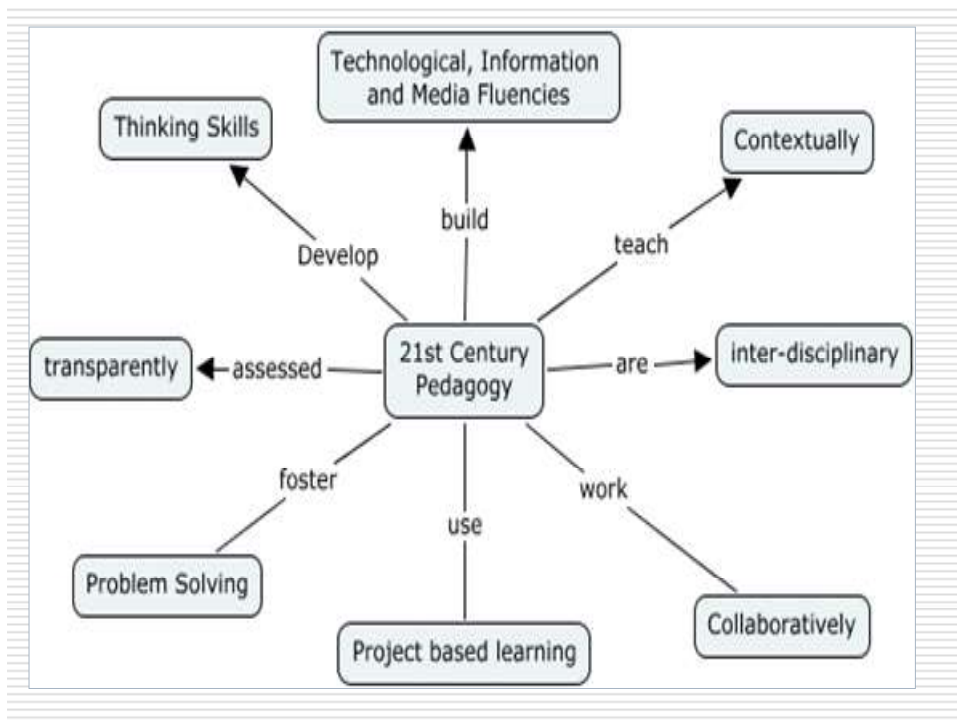
Σε εφαρμογή των αποφάσεων της Commission (επιτροπή Delores), όπου ορίζονται οι θεμελιώδεις διδακτικοί στόχοι που θα υλοποιηθούν τον 21^ο αιώνα, και στα πλαίσια της ολιστικής προσέγγισης της μάθησης όπως ορίζονται στην έκδοση της UNESCO “Οι τέσσερις πυλώνες της Εκπαίδευσης, Μάθηση: Ο εσωτερικός Θησαυρός», οι βασικοί στόχοι της Παιδαγωγικής του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι:

- Μαθαίνω πώς να μαθαίνω
- Μαθαίνω να κάνω
- Μαθαίνω να συμβιώνω
- Μαθαίνω να υπάρχω

Αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικοί στόχοι προσδιορίζονται στους παρακάτω διδακτικούς σκοπούς:

- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών
- Η εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας

- Η αξιολόγηση με βάση την εκπόνηση projects
- Η διαπολιτισμική αγωγή
- Η απόκτηση ευχέρειας στην χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών
- Η ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων
- Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών
- Η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης
- Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, ευελιξίας, αποδοχής, στήριξης και υπευθυνότητας
- Η εξατομικευμένη διδασκαλία



Οι διδακτικοί αυτοί στόχοι προωθούν την Ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία και βασίστηκαν στις αρχές της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, του σεβασμού στην ανθρώπινη ζωή, στην πολιτιστική ποικιλότητα καθώς και στην κοινωνική δικαιοσύνη και διεθνή αλληλεγγύη. Αρχές που υποστηρίζει και προωθεί η UNESCO με απώτερο στόχο την συνεργασία και ειρηνική συμβίωση των λαών καθώς και την προετοιμασία των σημερινών μαθητών να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις μιας ενωμένης αγοράς

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Σκοπός των Ερευνητικών Εργασιών είναι, να βοηθήσουν τους μαθητές, μέσα από την ενεργοποίησή τους,

- (α) να αναπτύξουν τις αναγκαίες στάσεις και κοινωνικές, (μετα-) γνωστικές, αυτο-γνωσιακές, κιναισθητικές και μεθοδολογικές ικανότητες που απαιτεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ("μαθαίνω πώς να μαθαίνω"),
- (β) να αξιοποιούν παλιές και νέες, προσωπικές και διαμεσολαβημένες εμπειρίες, για να κατανοούν σε βάθος τα θέματα που μελετούν,

- (γ) να αξιοποιούν τις νέες στάσεις, γνώσεις και ικανότητες, για να κάνουν στοχευμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις στο προσωπικό τους πεδίο (στην αυτο-εκτίμηση, στις επιλογές και στη συμπεριφορά τους ως ατόμων, ως μελών τοπικών κοινοτήτων και ως υπεύθυνων πολιτών) και στα πεδία του, άμεσου και ευρύτερου, κοινωνικού, φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος και
- (δ) να συναρτούν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με συναισθήματα δημιουργικότητας, χαράς και απόλαυσης.

Η Διαθεματική διδασκαλία στις Ερευνητικές Εργασίες

Από τις βασικές αρχές της διδασκαλίας των Ερευνητικών Εργασιών είναι η διαθεματική προσέγγιση. Παρά το γεγονός ότι η ιδέα της διαθεματικής προσέγγισης παρουσιάζεται ως διδακτική καινοτομία, στην πραγματικότητα ανταποκρίνεται στις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν ήδη πολλοί εκπαιδευτικοί, ενθαρρύνοντας τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν τις διανοητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους ικανότητες για την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης.

Η διαθεματική διδασκαλία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που είναι τα απαραίτητα εργαλεία απαραίτητα για τον μαθητή για να έχει την δυνατότητα να προσαρμόζεται σε διαφορετικές καταστάσεις και να συνεχίζει την δια βίου μάθηση. Οι δεξιότητες

αυτές αφορούν στις γνώσεις, στάσεις και αξίες τις οποίες οι μαθητές πρέπει να κατέχουν για να ικανοποιούν τις προσωπικές αλλά και τις κοινωνικές ανάγκες τους και στοχεύουν στην ολοκλήρωση του ατόμου με την ανάπτυξη κριτικού, αναλυτικού, συνθετικού και δημιουργικού πνεύματος και διάθεσης για δημιουργία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Από τους άξονες-στόχους που ορίζει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, όπως αναφέρονται παρακάτω:

- Γνώση και μεθοδολογία
- Συνεργασία και επικοινωνία
- Σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή

Θα επικεντρωθούμε στον δεύτερο άξονα, που αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών καθώς και τις ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, παρουσίασης σκέψεων, απόψεων και πληροφοριών.

Επίσης θα αναλυθεί η φύση, η λειτουργικότητα και η εξέλιξη της δεξιότητας από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης της κάθε επιμέρους δεξιότητας.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Η διαθεματική προσέγγιση στην διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών δεν καθιστά τους μαθητές ικανούς να αποκτούν γνώση μόνο στην «κοινωνία της πληροφορίας» αλλά, επίσης, να αναπτύξουν δεξιότητες και να υιοθετούν

προσεγγίσεις που να τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται κοινωνικές συγκρούσεις καθώς και να επικοινωνούν με επιτυχία σε κάθε κοινωνική περίπτωση. Είναι γεγονός πως, ακόμα και χωρίς τις προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού, το σχολείο αποτελεί ένα ισχυρό παράγοντα κοινωνικοποίησης. Ο σκοπός του σχολείου, όμως, είναι να ενδυναμώνει συστηματικά και προοδευτικά την αυθόρμητη κοινωνικοποίηση των μαθητών, στοχεύοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που βασίζονται στις αξίες της αυτοεκτίμησης, του σεβασμού της διαφορετικότητας και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, στον πλουραλισμό των ιδεών και στην μη-βία.

Το σχολείο είναι το ιδανικό περιβάλλον για την διδασκαλία των αρχών της αρμονικής συμβίωσης και των κανόνων της ομαδικής συνεργασίας, κυρίως σε σύνθετες εργασίες, όπου η συνεργασία όλων είναι απαραίτητη.

Η συνεργατική μάθηση συμβάλλει, επίσης, στην δόμηση της γνώσης, διότι προσφέρει τις ευκαιρίες για σύγκριση και σύγκλιση ποικίλων απόψεων καθώς και για την διαπραγμάτευση τρόπων εργασίας. Η κοινωνική αυτή ενδοσχολική δραστηριότητα καθιστά το σχολικό περιβάλλον το ιδανικό πλαίσιο για την συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων στην μαθησιακή διαδικασία. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, όμως, οι μαθητές πρέπει να διδαχτούν πώς να συνεργάζονται. Η εργασία των μαθητών σε ομάδες δεν αποτελεί, απαραίτητα, εγγύηση για την ομαλή τους συνεργασία. Αυτή απαιτεί αφοσίωση σε ένα κοινό στόχο, καθορισμό κανόνων συνεργασίας, κατανομή εργασιών, σεβασμό των διαφορετικών απόψεων καθώς και την δημιουργική τους σύνθεση, ανταλλαγή πηγών πληροφόρησης, χειρισμό συγκρούσεων, αμοιβαία υποστήριξη και συνεργατική δράση. Είναι ευθύνη και υποχρέωση του σχολείου να αναπτύξει και να ενισχύσει τις παραπάνω δεξιότητες και, στα πλαίσια της διαθεματικής διδασκαλίας, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν διαφορετικά αντικείμενα αποτελεί ένα πρώτο και λαμπρό παράδειγμα προς τους μαθητές.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ-ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Με την συμμετοχή του στην ομαδική προσπάθεια ο μαθητής:

- Προσδιορίζει το είδος της συνεργασίας που απαιτεί η κάθε επιμέρους εργασία
- Συμμετέχει ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη με διάθεση συνεργασίας
- Χρησιμοποιεί τις διαφοροποιήσεις δημιουργικά για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού
- Σχεδιάζει και πραγματοποιεί εργασίες με τους άλλους μαθητές
- Πραγματοποιεί το δικό του μέρος της εργασίας σύμφωνα με τους όρους της συνεργασίας που προαποφασίστηκαν από την ομάδα
- Χειρίζεται τις τυχόν συγκρούσεις.

Η αποτελεσματική χρήση της ομαδοκεντρικής συνεργασίας καθιστά τον μαθητή ικανό να:

- Αναγνωρίζει ποιες εργασίες μπορούν να γίνουν αποτελεσματικότερα αν οι μαθητές εργαστούν ομαδικά.
- Αξιολογεί τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθεί
- Αναγνωρίζει τα οφέλη της ομαδικής εργασίας για τον εαυτό του και για τα άλλα μέλη της ομάδας
- Αξιολογεί τόσο την δική του συμμετοχή όσο και των συμμαθητών του
- Αναγνωρίζει τις επιθυμητές βελτιώσεις

Με την ανάπτυξη θετικής στάσης για τα μέλη της ομάδας ο μαθητής:

- Αποδέχεται τους άλλους όπως είναι και αναγνωρίζει και αποδέχεται τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους
- Ανταλλάσσει απόψεις, ακούει τους άλλους και σέβεται τις διαφορετικές απόψεις
- Προσαρμόζει την συμπεριφορά του σύμφωνα με τις απαιτήσεις της ομάδας και της εργασίας που έχουν αναλάβει

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τα κριτήρια για την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές είναι:

- Η αναγνώριση των αναγκών των άλλων
- Η υιοθέτηση κατάλληλης στάσης και συμπεριφοράς
- Η ενεργή συμμετοχή στην ομάδα και
- Η συμβολή στην βελτίωση της συνεργασίας της ομάδας

ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικά projects, προτείνοντας απλά σχέδια εργασίας, δραστηριότητες και ρόλους που αλληλοσυμπληρώνονται. Έχουν, επίσης, την δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους με σαφήνεια λαμβάνοντας υπόψη και τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Αλληλοβοηθούνται και γνωρίζουν πώς να ζητήσουν βοήθεια. Γνωρίζουν, επίσης, ποιοί τρόποι συμπεριφοράς και στρατηγικές συμβάλλουν στην ομαδική εργασία και στις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις.

Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι μαθητές πραγματοποιούν περισσότερο σύνθετες ερευνητικές εργασίες, που απαιτούν ανταλλαγή πληροφοριών από Διαφορετικές πηγές. Παραθέτουν και υποστηρίζουν τις απόψεις τους με σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις. Παράλληλα, μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα συλλογικά, συγκρίνοντας διαφορετικές απόψεις, συντονίζοντας δράσεις για να δοκιμάσουν πιθανές λύσεις και καταλήγουν σε σύνθεση απόψεων και δράσεων. Η αξιολόγηση των πλέον κατάλληλων θεμάτων για τις ερευνητικές εργασίες καθώς και ο προσφορότερος τρόπος συνεργασίας είναι εξαιρετικά ακριβής.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

Η ικανότητα επικοινωνίας είναι στενά συνδεδεμένη με τον τρόπο που οργανώνεται η σκέψη. Η συμβολή της είναι ουσιαστική στην μεταφορά της γνώσης, στην μεταβίβαση ιδεών, στην διαπραγμάτευση απόψεων και στην διαμόρφωση επιλογών. Μας επιτρέπει να μοιραζόμαστε τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις αξίες, τη διαίσθηση και τις αντιλήψεις μας, να εκφράζουμε τις πεποιθήσεις μας και να καθορίζουμε την προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική μας ταυτότητα. Είναι, όμως, και ο κύριος παράγοντας στην διαμόρφωση των σχέσεων μας με τους άλλους σε ένα κόσμο, όπου η γλωσσική κοινωνική εθνική και πολιτιστική διαφορετικότητα συμβάλλει στην πολυπλοκότητα των διαπροσωπικών, κοινωνικών αλλά και των διεθνών σχέσεων.

Η επικοινωνιακή δεξιότητα είναι μια αμφίδρομη διαδικασία καθορισμού του διφορούμενου νοήματος. Χαρακτηρίζεται από την ανάγκη διαρκούς προσαρμογής σε μια ποικιλία πιθανών νοημάτων, ανάλογα με το περιεχόμενο του θέματος και το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

Για τους λόγους αυτούς η γνώση της ορθής χρήσης του οργανωμένου συστήματος της γλωσσικής επικοινωνίας αποτελεί μεγάλο πλεονέκτημα για τους μαθητές. Η γλώσσα είναι παράγοντας λογικής έκφρασης και διαμόρφωσης της ατομικής ταυτότητας. Τους παρέχει την δυνατότητα να διαμορφώνουν ιδέες και απόψεις, να τις εκφράζουν και να τις συγκρίνουν με τις ιδέες και απόψεις των άλλων. Σε όλα τα μαθήματα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος είναι απαραίτητο να μπορούν να εκφράζουν την γνώση που κατέχουν αλλά και τις ιδέες, τα συναισθήματα, τις απορίες, το σκεπτικό και τις αντιρρήσεις τους χρησιμοποιώντας το ειδικό για κάθε μάθημα λεξιλόγιο και κώδικα επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο, όπως οι γλωσσικές δεξιότητες βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν την εξειδικευμένη γνώση του κάθε επιμέρους μαθήματος, έτσι και η γλωσσική ορολογία κάθε μαθήματος τους, με την σειρά της, τους βοηθά να οξύνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξοικείωσης του μαθητή με διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας καταδεικνύονται από το γεγονός ότι:

- Μαθαίνει και παρατηρεί τη χρήση, τους κανόνες, τους κώδικες και τις συμβάσεις των διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας
- Κάνει χρήση αυτών των κωδίκων και συμβάσεων

Κατά την χρήση των διάφορων τρόπων επικοινωνίας ο μαθητής:

- Αναλύει την επικοινωνιακή κατάσταση
- Επιλέγει ένα ή περισσότερους τρόπους επικοινωνίας ανάλογα με το περιεχόμενο και το σκοπό της επικοινωνίας

- Καθορίζει τους τρόπους επικοινωνίας σύμφωνα με κοινό που απευθύνεται και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του
- Χρησιμοποιεί τρόπους επικοινωνίας ανάλογα με την περίπτωση

Τέλος, για την *διαχείριση* της επικοινωνιακής διαδικασίας ο μαθητής:

- Λαμβάνει υπ' όψιν του τους παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την επικοινωνία
- Προσαρμόζει την επικοινωνία ανάλογα με τις αντιδράσεις του κοινού στο οποίο απευθύνεται
- Αναγνωρίζει τις στρατηγικές που ακολουθεί κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής διαδικασίας και αξιολογεί την αποτελεσματικότητά τους

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τα κριτήρια αξιολόγησης της επίτευξης της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών είναι;

- Η λογική συνοχή του μηνύματος
- Η χρήση κατάλληλου λεξιλογίου ή συμβόλων
- Η τήρηση πρακτικών, κωδίκων και συμβάσεων
- Η καταλληλότητα του μηνύματος σύμφωνα με το περιεχόμενο και το ακροατήριο
- Αυτο-ανάλυση και αυτο-αξιολόγηση

ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι μαθητές μαθαίνουν να υπολογίζουν τις διαφορετικές πτυχές της επικοινωνίας και να εκφράζονται με σχετική άνεση. Παρατηρούν τους κανόνες και τους κώδικες που έχουν σχέση με τον τρόπο επικοινωνίας και μαθαίνουν να είναι ικανοί να σχεδιάζουν τις επικοινωνιακές τους δραστηριότητες και να αξιολογούν τις επικοινωνιακές τους προσπάθειες. Έχουν, επίσης, συνείδηση των αποτελεσμάτων της χρήσης διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας και λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις του συνομιλητή τους για να βελτιώσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα.

Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι μαθητές βελτιώνουν την ικανότητα προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, δίνοντας προσοχή στην χρήση του λεξιλογίου και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ειδικευμένου λεξιλογίου κάθε επιμέρους θέματος. Έχουν αυξημένη συνείδηση των διαφόρων μορφών επικοινωνίας και αναγνωρίζουν σταδιακά τα είδη και τις συμβάσεις των κωδίκων που ταιριάζουν καλύτερα για να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Όσον αφορά την μητρική τους γλώσσα, αναπτύσσουν μεγαλύτερη ευαισθησία στον πλούτο και στην ακρίβεια του λεξιλογίου, την καταλληλότητα του περιεχομένου, τη συνάφεια της λογικής σκέψης και την αρτιότητα της σύνθεσης. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την γλώσσα τους ως το ουσιαστικό εργαλείο για να δομούν και να εκφράζουν τις σκέψεις και την πολιτιστική τους ταυτότητα.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Για την επίτευξη αυτών των διδακτικών στόχων, οι εκπαιδευτικοί έχουν στην διάθεσή τους τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις:

- **Διάλογος**
Οι μαθητές μαθαίνουν να συζητούν με τα μέλη της ομάδας τους αλλά και με άλλα άτομα εκτός ομάδας.
- **Ομαδική συζήτηση**
Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν την γνώμη τους, να την διατηρούν και να την προσαρμόζουν σε συζήτηση μέσα στην ομάδα
- **Ομαδική εργασία**
Με ισότιμη αλλά ποικίλη κατανομή καθηκόντων
- **Ομαδική συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων**

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η Αξιολόγηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων έχει βασικό στόχο την καλύτερη διεξαγωγή της διδασκαλίας και των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Το γεγονός ότι αφορούν σε διαφορετικούς τομείς γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης δημιουργεί την ανάγκη της εφαρμογής ποικίλων τρόπων αξιολόγησης.

Ως πλέον ενδεδειγμένες, προτείνονται η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και η αυτό-αξιολόγηση στη βάση συγκεκριμένων ερωτημάτων, όπως:

- Με ποιο τρόπο βοήθησες ιδιαίτερα μέλος ή όλη την ομάδα σου;
- Ποιος άλλος/ποιοι άλλοι βοηθούν ιδιαίτερα την ομάδα σας και με ποιο τρόπο;
- Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι μέχρι τώρα έχεις ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις σου και έχεις προσφέρει στην ομάδα σου αυτό που περιμένει από κάθε μέλος της;
- Υπάρχει κάποιος στην ομάδα σας που θεωρείς ότι μέχρι τώρα ξεχωρίζει για τη θετική συμβολή του;
- Τι σκοπεύεις από εδώ και πέρα να κάνεις για να βοηθήσεις την ομάδα σας;
- Τι περιμένεις από τους άλλους να κάνουν από εδώ και πέρα για να βοηθήσουν την ομάδα σας;

Συμπεράσματα

Βασικός στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

Η διδασκαλία των ερευνητικών εργασιών όταν συντελείται μέσα σε συνθήκες ισότιμων σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας διασφαλίζει αβίαστα και με φυσικό τρόπο το συλλογικό πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων γλώσσας και επικοινωνίας, κριτικής σκέψης και ικανοτήτων λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, καθώς και η κοινωνικοποίηση, η ανάπτυξη εγω-ταυτότητας, αυτο-αντίληψης, και αποδοχής του «άλλου» συντελούν καλλιέργεια αυτόνομου, ενεργού και υπεύθυνου δημοκρατικού πολίτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brumfit, C., (1988) *Communicative Methodology in Language Teaching* Cambridge University Press.
- Ellis, R., (1996) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, University Press.
- Ellis, R., (1996) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, University Press.
- Krashen, Steven D., Terrell, Tracy D. (1983) *The Natural Approach* Alemany Press Littlewood, William, (1988) *Communicative Language Teaching, An introduction* Cambridge University Press
- Ματσαγγούρας, Ηλίας, (2005) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Θεωρία της Διδασκαλίας*, Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Ηλίας, (2007) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, τόμ. Β, Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Ηλίας, (2008) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Η Σχολική Τάξη*, Εκδόσεις Γρηγόρη
- Oller, John W.Jr., Richard-Amato Patricia A. editors (1983) *Methods that Work* Newbury House Publishers
- UNESCO "The four pillars of Education, Learning: The Treasure within (<http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/primaire/pdf/educprg2001/educprg2001.pdf>), προσπελάστηκε στις 20-3-2009

«Τα παιδιά παίζει». Περιγραφικά στοιχεία για τις προτιμήσεις παιχνιδιού εντός κι εκτός σχολείου

Κλουβάτος Κωνσταντίνος
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης
klouvatos@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι κατέχει περίοπτη θέση στη ζωή των παιδιών, τόσο εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καταλαμβάνοντας σημαντικό μέρος της σχολικής ζωής, όσο και εκτός σχολείου, στον ελεύθερο χρόνο τους. Ποια όμως μορφή έχει το σύγχρονο παιχνίδι των παιδιών; Ποιους τύπους παιχνιδιών προτιμούν; Ποια παιχνίδια προτιμούν να παίζουν στο σχολικό διάλειμμα και ποια παιχνίδια συνηθίζουν να παίζουν εκτός σχολείου; Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα μέσα από τη συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων από συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή της ελληνικής υπαίθρου. Η βασική υπόθεση που γίνεται είναι ότι το παιχνίδι ανοιχτού χώρου συνεχίζει να διατηρεί τη σημαντική του θέση στη ζωή των παιδιών, όμως το ψηφιακό παιχνίδι έχει αρχίσει να το παραγκωνίζει σε σημαντικό βαθμό. Προτείνεται η συστηματικότερη μελέτη του θέματος, ενόψει και των μελλοντικών αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα.

Εισαγωγή

Το παιχνίδι από παλιά αποτελούσε και συνεχίζει και σήμερα να αποτελεί σημαντική πτυχή στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού αλλά και στη ζωή του ενηλίκου (Κλουβάτος, 2005, Λάζος, 2002). Ειδικά για το παιδί, το παιχνίδι φαίνεται να είναι απαραίτητο για την ισόρροπη κοινωνική, ψυχική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξή του (Faulkner & Woodhead, 1999), ώστε η θέση του παιχνιδιού, τόσο εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όσο και εκτός σχολείου, στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, να είναι καθοριστική. Μπορεί να υποστηριχτεί ότι το σχολικό διάλειμμα, παραμένοντας άρρηκτα συνδεδεμένο με το παιχνίδι, επιτελεί εξαιρετικά σημαντική λειτουργία αποφόρτισης και εκτόνωσης από τα μαθήματα, αλλά και ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, το ίδιο και ο ελεύθερος εξωσχολικός χρόνος. Ποια όμως μορφή έχει το σύγχρονο παιχνίδι των παιδιών; Ποιους τύπους παιχνιδιών προτιμούν να παίζουν στο σχολικό διάλειμμα και ποια παιχνίδια συνηθίζουν να παίζουν εκτός σχολείου; Ποια είναι η θέση του ψηφιακού παιχνιδιού στη ζωή τους;

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα μέσα από τη συγκέντρωση και επεξεργασία περιγραφικών στοιχείων από συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή της ελληνικής υπαίθρου. Βασική υπόθεση της μελέτης είναι ότι το παιχνίδι ανοιχτού χώρου συνεχίζει να κατέχει σημαντική θέση στη ζωή των

παιδιών, όμως το ψηφιακό παιχνίδι, διεισδύοντας δυναμικά στη ζωή τους, έχει αρχίσει ήδη να παραγκωνίζει το παραδοσιακό συμβατικό παιχνίδι.

Ένα είναι βέβαιο: ότι ο ιστορικός του μέλλοντος θα βρει πολύ ενδιαφέρουσα από ερευνητική σκοπιά τη σύγχρονη εποχή ως προς την ταχύτατη μετεξέλιξη του παιχνιδιού, αφού η εποχή μας φαίνεται να σημαδεύεται από τη βίαιη μετάβαση από το συμβατικό παιχνίδι του παρελθόντος στο ψηφιακό παιχνίδι του παρόντος και, πιθανότατα, του μέλλοντος, αλλαγή η οποία επήλθε μέσα σε διάστημα λίγων ετών. Θα μπορούσε μάλιστα να υποστηρίξει κανείς ότι το παιχνίδι είναι μία από τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας που δέχτηκε τη μεγαλύτερη επίδραση από την επέλαση της νέας τεχνολογίας (υπολογιστή – διαδικτύου).

Ο υπολογιστής και οι υπόλοιπες σύγχρονες «έξυπνες» συσκευές, οι οποίες κατέκλυσαν τον οικιακό χώρο τόσο των αστικών κέντρων όσο και της υπαίθρου (smartphone, tablet, smart tv κ.ο.κ.), πέρα από την εργαλειακή χρήση τους σε εκατοντάδες εφαρμογές που διευκόλυναν την καθημερινότητά μας (δυνατότητες επικοινωνίας και ενημέρωσης, οργάνωση και επεξεργασία πολύπλοκων δεδομένων, αναζήτηση πληροφοριών, ψυχαγωγία κ.ο.κ.), σχεδιάστηκαν και ως κονσόλες παιχνιδιού. Αυτός ο σχεδιασμός τους ως παιχνιδιομηχανές κατέστησε αυτές τις συσκευές απαραίτητο εργαλείο (gadget) όχι μόνο για τους ενήλικες αλλά και για παιδιά κι εφήβους. Η ευρύτατη διείσδυσή τους σε όλες τις ηλικίες οφείλεται και στο σχετικά χαμηλό κόστος τους. Εντυπωσιακό στοιχείο είναι ο καλά μελετημένος σχεδιασμός των ψηφιακών παιχνιδιών, ο οποίος φαίνεται να βασίζεται σε βαθιά γνώση των ψυχοσυναισθηματικών διεργασιών, των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών και εφήβων και των ενδιαφερόντων τους, έτσι ώστε η τελική εικόνα και το περιεχόμενο των παιχνιδιών να είναι τόσο εντελή και ελκυστικά που οδηγούν ακόμα και σε εθισμό (Σιώμος, 2008; Εφημερίδα «Η Καθημερινή», 3.4.2015; Κλουβάτος, υπό δημοσίευση).

Το σύγχρονο παιχνίδι, με την ψηφιακή μορφή που λαμβάνει, είναι καθολικά διαφορετικό ως προς τη μορφή του από το φυσικό παιχνίδι του πρόσφατου παρελθόντος. Τα δεδομένα του παιχνιδιού αλλάζουν εκ βάθρων, αφού το παιχνίδι πλέον γίνεται εικονικό, διαδικτυακό, αποκτά περισσότερο ατομικό χαρακτήρα, δεν απαιτεί ανοιχτό χώρο, ούτε σωματική κίνηση. Το διαδίκτυο αλλάζει ακόμη περισσότερο το χαρακτήρα του παιχνιδιού και του δίνει εντυπωσιακή ώθηση, το καθιστά πιο προσβάσιμο και το εφοδιάζει με εντυπωσιακά χαρακτηριστικά που το καθιστούν ασύγκριτα πιο ελκυστικό από το συμβατικό παιχνίδι.

Στην υπό δημοσίευση στα πρακτικά του Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Νάξος δια μέσου των αιώνων» (2013), ανακοίνωσή μας με τίτλο «από την εθιμική παιδιά ...στο εθιστικό βιντεοπαιχνίδι», χρησιμοποιήσαμε το παράδειγμα ενός καλοσχεδιασμένου και ιδιαίτερα εθιστικού παιχνιδιού, του «League of Legends», υποστηρίζοντας ότι «τα παιχνίδια αυτού του τύπου δεν είναι ένα απλά παιχνίδια, όπως αυτά που συναντάμε σε συνήθεις ιστότοπους παιδικών παιχνιδιών. Αποτελούν μια ολόκληρη κουλτούρα, έναν τρόπο σκέψης και δράσης. Γίνονται για μεγάλο διάστημα τρόπος

ζωής». Αυτά τα παιχνίδια συγκεντρώνουν όλα τα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει ένα διαδικτυακό παιχνίδι ώστε να είναι ελκυστικά και εντέλει εθιστικά:

- Είναι προσβάσιμα σε όλους,
- Είναι διαδραστικά,
- Επιτρέπουν την επικοινωνία και τη συνεργασία ή την αντιπαράθεση μεταξύ απομακρυσμένων παιχτών,
- Επιτρέπουν την ατομική ή ομαδική ισότιμη συμμετοχή στο παιχνίδι,
- Επιτρέπουν τη διακοπή και συνέχισή τους σε άλλο χρόνο,
- Επιτρέπουν την επιλογή συμπαίχτη, ομάδας, αντιπάλου,
- Επιτρέπουν την εξατομικευμένη παραμετροποίησή τους με ευρύτητα επιλογών,
- Δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας νέων παιχνιδιών,
- Έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται και να βελτιώνονται συνεχώς,
- Δε θέτουν χρονικά όρια στο παίξιμό τους,
- Παρέχουν συνεχώς κίνητρα για συνέχισή τους,
- Παρέχουν πλήρη υποστήριξη και εκπαιδευτικό υλικό για την εκμάθησή τους
- Έχουν σύγχρονο, ελκυστικό περιβάλλον εικόνας, ήχου και κινήσεων κ.ο.κ.

Με τέτοια χαρακτηριστικά, πώς ήταν δυνατόν να μην εξαπλωθεί αμέσως το ψηφιακό παιχνίδι τόσο πλατιά και να μη διαμορφωθούν σύντομα συνθήκες εθισμού; Οι Lester & Maudsley προέβλεπαν, βέβαια, ήδη από το 2007 ότι η συνεχώς αυξανόμενη τάση ψυχαγωγίας των παιδιών και των νέων με την τηλεόραση, το dvd, τα βιντεοπαιχνίδια και το σερφάρισμα στο ίντερνετ θα οδηγούσε με μαθηματική ακρίβεια στην ολοκληρωτική απώλεια ενδιαφερόντων για δραστηριότητες ανοιχτού χώρου. Η τότε διαφαινόμενη καθήλωση - απομόνωση των παιδιών στον κλειστό χώρο του σπιτιού, του δωματίου ή του ίντερνετ καφέ, σήμερα έχει γίνει πραγματικότητα και φαίνεται ότι αλλάζει δραματικά τις κοινωνικές συνήθειες και δεξιότητες, τους τρόπους επικοινωνίας, τις διαδικασίες διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών. Ταυτόχρονα, υπερτονίζουν την αξία και τα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού στη φύση για τη σωματική και πνευματική υγεία κι ευεξία.

Η έρευνα

Ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου χορηγήθηκαν σε 275 μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης των Ανατολικών Κυκλάδων που αφορούσαν στο παιχνίδι εντός κι εκτός σχολείου. Η περιγραφική ανάλυση των στοιχείων απέδωσε ενδιαφέροντα αποτελέσματα που οδηγούν σε ενδιαφέροντα πρώτα συμπεράσματα και υπαγορεύουν την περαιτέρω συστηματική διερεύνηση του θέματος, ενόψει και των μελλοντικών αλλαγών του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών του δημοτικού σχολείου.

Το 1^ο ερώτημα αφορούσε στον τρόπο που παίζουν οι μαθητές στο διάλειμμα, δηλαδή αν παίζουν μόνοι τους, με έναν φίλο/συμμαθητή τους ή με πολλούς

φίλους/συμμαθητές τους (πίνακας 1). Όπως ήταν αναμενόμενο, στη συντριπτική πλειονότητά τους (77,8%) απάντησαν ότι παίζουν με πολλούς συμμαθητές/φίλους τους, ενώ σε ποσοστό μόλις 8,7% απάντησαν ότι παίζουν με έναν συμμαθητή/φίλο τους. Μόνο 1 μαθητής απάντησε ότι παίζει μόνος του, ενώ αξιοπρόσεκτο είναι ότι 11 από τους 275 μαθητές (4 %) απάντησαν ότι δεν παίζουν καθόλου στο διάλειμμα. Ουσιαστικά, το τελευταίο αποτέλεσμα υπαγορεύει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος αυτού, για την πιθανότητα, δηλαδή, κάποιοι μαθητές να είναι στο περιθώριο του σχολικού παιχνιδιού. Το ερώτημα έμεινε αναπάντητο σε 25 ερωτηματολόγια.

Πίνακας 1. Πώς συνηθίζεις να παίζεις στο διάλειμμα;

	N	έγκυρο ποσοστό
Δεν απάντησε	25	9,1
Μόνος μου	1	,4
Με έναν φίλο μου	24	8,7
Με πολλούς φίλους/συμμαθητές	214	77,8
Δεν παίζω καθόλου	11	4,0
Σύνολο	275	100,0

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν ποια παιχνίδια συνηθίζουν να παίζουν στο διάλειμμα (πίνακας 2). Μια ευρύτατη γκάμα 833 απαντήσεων (επειδή δόθηκε δυνατότητα για πολλαπλές απαντήσεις στο ερώτημα) απέφερε 53 διαφορετικά παιχνίδια. Οι επιλογές εμφανίζουν μερική διαφοροποίηση από σχολείο σε σχολείο, ιδίως σε ότι αφορά συγκεκριμένα παιχνίδια που έχουν επικρατήσει σε κάθε σχολικό περιβάλλον. Τα παιχνίδια που παίζονται συχνότερα στα σχολικά προαύλια είναι το κυνηγητό, με 218 αναφορές (ποσοστό 26,2%) και το κρυφτό με 174 αναφορές (20,9%). Σε πολύ μικρότερη συχνότητα ακολουθούν το κρυφτό (6,2%), το ποδόσφαιρο (5,3%), οι κλέφτες κι αστυνόμοι (4,9%), η μπανάνα ξεμπανάνα (4,9%), η αμπάριζα (3,8%), το μπάσκετ (3,8%), το κρυφτοκυνηγητό (1,9%) και το μανιταράκι (1,7%). Το τελευταίο ανήκει στα παιχνίδια που είναι δημοφιλή σε συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον αλλά άγνωστα σε άλλα περιβάλλοντα. Γενικότερα, φαίνεται ότι το σχολικό περιβάλλον συντελεί στη διαμόρφωση των προτιμήσεων για συγκεκριμένα παιχνίδια.

Συγκριτικά, στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα παιχνίδια που δηλώνονται από τους μαθητές ως τα αγαπημένα τους παιχνίδια του διαλείμματος. Βλέπουμε και πάλι το κυνηγητό να καταλαμβάνει με μεγάλη διαφορά την 1^η θέση στην κατάταξη με 101 από τις 255 συνολικά απαντήσεις στο ερώτημα (ποσοστό 39,6%). Ακολουθούν αρκετά πιο χαμηλά οι κλέφτες κι αστυνόμοι με 10,6% και το ποδόσφαιρο με 10,2% ενώ ακόμη πιο χαμηλά ακολουθεί το κρυφτό με ποσοστό 5,9%, η αμπάριζα με 5,1%, το μπάσκετ με 4,3%, το κρυφτοκυνηγητό και η μπανάνα ξεμπανάνα με 2,7% το καθένα και η συζήτηση με την ψείρα με 2,45% το καθένα.

Πίνακας 2. Παιχνίδια που παίζεις στο διάλειμμα

	N	έγκυρο ποσοστό
κυνηγητό	218	26,2
κρυφτό	174	20,9
ψείρα	52	6,2
ποδόσφαιρο	44	5,3
κλέφτες κι αστυνόμοι	41	4,9
μπανάνα ξεμπανάνα	41	4,9
αμπάριζα	32	3,8
μπάσκετ	32	3,8
κρυφτοκυνηγητό	16	1,9
μανιταράκι	14	1,7

Πίνακας 3. Αγαπημένο παιχνίδι του διαλείμματος

	N	έγκυρο ποσοστό
κυνηγητό	101	39,6
κλέφτες κι αστυνόμοι	27	10,6
ποδόσφαιρο	26	10,2
κρυφτό	15	5,9
αμπάριζα	13	5,1
μπάσκετ	11	4,3
κρυφτοκυνηγητό	7	2,7
μπανάνα ξεμπανάνα	7	2,7
συζήτηση	6	2,4
ψείρα	6	2,4

Η εικόνα για τα παιχνίδια που συνηθίζουν οι μαθητές να παίζουν εκτός σχολείου δε διαφέρει σημαντικά από την εικόνα των δύο προηγούμενων πινάκων (πίνακας 4). Μια μεγάλη διαφορά είναι η υπερίσχυση του κρυφτού με ποσοστό 19% έναντι 17,3% του κυνηγητού, μιας και οι εξωτερικοί χώροι της γειτονιάς προσφέρονται προφανώς περισσότερο για τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου παιχνιδιού. Ακολουθεί το ποδόσφαιρο με ποσοστό 17% ενώ αρκετά χαμηλότερα εμφανίζονται το μπάσκετ (ποσοστό 10%) και το βόλεϊ (7%). Την 1^η δεκάδα συμπληρώνουν με σαφώς χαμηλότερα ποσοστά (2,8% - 1,2%) το ποδήλατο, το κρυφτοκυνηγητό, τα μήλα, η ψείρα και η μπανάνα ξεμπανάνα. Δόθηκαν 753 συνολικά απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα (δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων). Μια άλλη βασική διαφορά του εκτός σχολείου παιχνιδιού είναι η πολύ μεγαλύτερη ποικιλία. Ο αριθμός διαφορετικών παιχνιδιών που δηλώνονται είναι μεγαλύτερος των 62 έναντι των 53 του σχολικού παιχνιδιού. Κι αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να ερμηνευτεί φυσικά από τις θεωρητικά μεγαλύτερες δυνατότητες που παρέχει ο εξωσχολικός χωροχρόνος παιχνιδιού για φιλοξενία περισσότερων μορφών παιχνιδιού.

Ως προς το δημοφιλέστερο εκτός σχολείου παιχνίδι (πίνακας 5), το ποδόσφαιρο, που μέχρι τώρα καταλάμβανε την 3^η ή 4^η θέση στους προηγούμενους πίνακες, τώρα σκαρφλώνει στην 1^η θέση με ποσοστό 28,1% στο σύνολο των 256 απαντήσεων που δόθηκαν. Το κρυφτό υποχωρεί στη 2^η θέση με αισθητή διαφορά (14,1%) κι ακολουθούν το βόλεϊ και το κυνηγητό με ποσοστό 9,4% το καθένα, το μπάσκετ με 8,6% και με αρκετά χαμηλότερα ποσοστά (3,5% - 1,6%) το ποδήλατο, το κρυφτοκυνηγητό, αλλά και τα ηλεκτρονικά, η αμπάριζα και οι κλέφτες και αστυνόμοι. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι το σύνολο των παιχνιδιών – με εξαίρεση τα ηλεκτρονικά του τελευταίου πίνακα – είναι παιχνίδια σωματικής κίνησης. Προφανώς, η κίνηση για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι ανάγκη και τρόπος

έκφρασης, όμως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αρχίζουν να κάνουν αισθητή την παρουσία τους.

Πίνακας 4. Παιχνίδια εκτός σχολείου

	N	έγκυρο ποσοστό
κρυφτό	143	19,0
κυνηγητό	130	17,3
ποδόσφαιρο	128	17,0
μπάσκετ	75	10,0
βόλεϊ	53	7,0
ποδήλατο	21	2,8
κρυφτοκυνηγητό	17	2,3
μήλα	12	1,6
φείρα	12	1,6
μπανάνα ξεμπανάνα	9	1,2

Πίνακας 5. Αγαπημένο παιχνίδι εκτός σχολείου

	N	έγκυρο ποσοστό
ποδόσφαιρο	72	28,1
κρυφτό	36	14,1
βόλεϊ	24	9,4
κυνηγητό	24	9,4
μπάσκετ	22	8,6
ποδήλατο	9	3,5
κρυφτοκυνηγητό	7	2,7
ηλεκτρονικά	5	2,0
αμπάριζα	4	1,6
κλέφτες κι αστυνόμοι	4	1,6
χαλασμένο τηλέφωνο	4	1,6

Πόσο συχνά όμως παίζουν τα παιδιά εκτός σχολείου κι εκτός σπιτιού, δεδομένων και των εξωσχολικών υποχρεώσεών τους (φροντιστήρια, γυμναστήρια, ωδεία κλπ.); Οι 76 (32,8%) από τους 232 μαθητές που απάντησαν στο σχετικό ερώτημα δηλώνουν ότι παίζουν καθημερινά εκτός σχολείου κι εκτός σπιτιού (στη γειτονιά, στην πλατεία, στο δρόμο κ.ο.κ.). Οι μισοί σχεδόν (46,1%) δήλωσαν ότι παίζουν συχνά (όχι καθημερινά), οι 48 (ποσοστό 20,7%) σπάνια και 1 ότι δεν παίζει ποτέ σε εξωτερικό χώρο εκτός σχολείου. Το ότι πολλά παιδιά δεν παίζουν καθημερινά έξω είναι επίσης ένα στοιχείο που θα πρέπει να μελετηθεί και να προβληματίσει.

Για τη διάρκεια του εξωσχολικού παιχνιδιού δόθηκαν 216 απαντήσεις. Από τους μαθητές που απάντησαν, 19 μαθητές (ποσοστό 8,8%) δήλωσαν ότι παίζουν μέχρι μισή ώρα, ένας στους τέσσερις (ποσοστό 25,5%) δήλωσε ότι παίζει μέχρι 1 ώρα, ακόμη περισσότεροι (ποσοστό 28,7%) μέχρι 2 ώρες, 10,6% δήλωσαν ότι παίζουν ως 3 ώρες και 26,4% δήλωσαν ότι παίζουν περισσότερο από 3 ώρες.

Πίνακας 6. Πόσο συχνά παίζεις εκτός σχολείου

	N	έγκυρο ποσοστό
καθημερινά	76	32,8
συχνά	107	46,1
σπάνια	48	20,7
ποτέ	1	,4
σύνολο	232	100,0

Πίνακας 7. Πόση ώρα παίζεις εκτός σχολείου / σπιτιού;

	N	έγκυρο ποσοστό
ως μισή ώρα	19	8,8
ως 1 ώρα	55	25,5
ως 2 ώρες	62	28,7
ως 3 ώρες	23	10,6
περισσότερο	57	26,4
σύνολο	216	100,0

Πέρα από το εκτός σχολείου παιχνίδι, πολλοί μαθητές συμμετέχουν σε μία ή περισσότερες οργανωμένες δραστηριότητες, κυρίως αθλητικές. Ειδικότερα, 192 μαθητές απαντούν ότι συμμετέχουν σε 1 αθλητική ομάδα εκτός σχολείου ενώ 45

μαθητές απαντούν ότι συμμετέχουν σε δύο αθλητικές ομάδες. Από τις δραστηριότητες αυτές το μπάσκετ και το ποδόσφαιρο βρίσκονται στην κορυφή της λίστας με ποσοστό 26,2% και 25,3%, αντίστοιχα και ακολουθούν ο στίβος και το βόλεϊ με 17,7% και 14,3%, αντίστοιχα. Σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά (0,8% - 3,8%) έχουν δηλωθεί το κικ μπόξινγκ, το τσε κβο ντο, ο χορός και το μπαλέτο, το τέννις και το γυμναστήριο.

Πίνακας 8. Εξωσχολικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

	N	έγκυρο ποσοστό
μπάσκετ	62	26,2
ποδόσφαιρο	60	25,3
στίβος	42	17,7
βόλεϊ	34	14,3
κικ μπόξινγκ	9	3,8
τσε κβο ντο	5	2,1
χορός	5	2,1
μπαλέτο	5	2,1
τέννις	3	1,3
γυμναστήριο	2	,8

Ως προς τη συχνότητα παιχνίματος ψηφιακών παιχνιδιών (πίνακας 9), μόνο 7 μαθητές δεν έδωσαν απάντηση, 51 μαθητές (ποσοστό 18,5%) δήλωσαν ότι παίζουν καθημερινά, 101 μαθητές (ποσοστό 36,7%) ότι παίζουν συχνά (όχι καθημερινά), 98 μαθητές (ποσοστό 35,6%) ότι παίζουν σπάνια και μόνο 18 μαθητές (ποσοστό 6,5%) δήλωσαν ότι δεν παίζουν ποτέ. Διαπιστώνει κανείς ότι το ηλεκτρονικό παιχνίδι έχει γίνει πλέον πολύ οικείο και καθημερινό και ελάχιστοι είναι οι μαθητές της ηλικίας του ερευνητικού πληθυσμού που δεν παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Πίνακας 9. Πόσο συχνά παίζεις ηλεκτρονικά παιχνίδια;

	N	έγκυρο ποσοστό
	7	2,5
καθημερινά	51	18,5
συχνά	101	36,7
σπάνια	98	35,6
ποτέ	18	6,5
σύνολο	275	100,0

Πολύ ενδιαφέρον έχει το να δει κανείς ποια παιχνίδια επικρατούν στον κατάλογο των ηλεκτρονικών παιχνιδιών που παίζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις πολλαπλές απαντήσεις που μπορούσαν να δώσουν, δηλώθηκαν 485 συνολικά ψηφιακά παιχνίδια. Στις δύο πρώτες θέσεις του καταλόγου παιχνιδιών

(πίνακας 10) δεσπόζουν το friv (που δεν είναι συγκεκριμένο παιχνίδι, αλλά ιστοσελίδα παιχνιδιών) και το minecraft με ποσοστό 8,9% και 7,2%, αντίστοιχα και ακολουθεί το ψηφιακό ποδόσφαιρο και το subway surfers με ποσοστό 5,2% και 4,7%, αντίστοιχα. Το playstation, η κονσόλα παιχνιδιών, και το basket δηλώνονται σε ποσοστά 3,3% και 3,1%, αντίστοιχα και ακολουθεί το league of legends (lol) και το call of duty με ποσοστά 2,7% και 2,5%, αντίστοιχα. Τις τελευταίες θέσεις της δεκάδας καταλαμβάνουν τα παιχνίδια τύπου racing cars (αγώνες αυτοκινήτων) και stardoll (εικονικό ντύσιμο μοντέλων), το οποίο παίζεται αποκλειστικά από κορίτσια. Ως προς το αγαπημένο ψηφιακό παιχνίδι των μαθητών (πίνακας 11), δόθηκαν 203 απαντήσεις. Το ψηφιακό ποδόσφαιρο είναι στην κορυφή του καταλόγου με ποσοστό 9,9% και ακολουθεί το playstation με 7,9%. Η ιστοσελίδα παιχνιδιών friv με ποσοστό 6,9% και το minecraft με ποσοστό 5,9%, αντίστοιχα, καταλαμβάνουν την 3η και 4η θέση. Οι αγώνες αυτοκινήτου και το ντύσιμο των μοντέλων (stardoll) ακολουθούν στην 5η και 6η θέση με 5,4% και 4,4%, αντίστοιχα. Το league of legends (lol) ακολουθεί με 3,4%, ενώ στη συνέχεια αναφέρεται το viber (με ποσοστό 3%), το οποίο όμως δεν είναι ψηφιακό παιχνίδι αλλά εφαρμογή δωρεάν συνομιλίας. Στην 9η θέση βρίσκεται το subway surfers (ποσοστό 2,5%) και στη 10η ισοβαθμούν το geometry dash και το call of duty με 2% το καθένα. Τα είδη των παιχνιδιών είναι ως έναν βαθμό εναρμονισμένα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών στο συμβατικό παιχνίδι, αλλά και ως προς το φύλο (π.χ. το stardoll και παρόμοια παιχνίδια είναι αποκλειστικά κοριτσίστικη υπόθεση, ενώ τα πολεμικά παιχνίδια καθαρά αγορίστικη υπόθεση). Όσον αφορά στη δημοφιλία των ψηφιακών παιχνιδιών, αυτή αλλάζει πολύ γρήγορα (<http://www.newsbeast.gr>, 16.12.2012), καθώς νέα πιο ελκυστικά παιχνίδια αντικαθιστούν τα παλιότερα.

Πίνακας 10. Ψηφιακά παιχνίδια που παίζεις

	N	έγκυρο ποσοστό
football	46	9,5
friv	43	8,9
minecraft	35	7,2
racing cars	29	6,0
subway surfers	23	4,7
basket	16	3,3
playstation	16	3,3
stardoll	13	2,7
lol	13	2,7
call of duty	12	2,5

Πίνακας 11. Το αγαπημένο ψηφιακό παιχνίδι σου

	N	έγκυρο ποσοστό
football	20	9,9
playstation	16	7,9
friv	14	6,9
minecraft	12	5,9
racing cars	11	5,4
stardoll	9	4,4
lol	7	3,4
viber	6	3,0
subway surfers	5	2,5
geometry dash	4	2,0
call of duty	4	2,0

Τέλος, το ζήτημα που μας απασχόλησε στην έρευνα είναι κατά πόσον τα παιδιά αυτής της ηλικίας όταν παίζουν ψηφιακά παιχνίδια συνδέονται στο ίντερνετ με την

επίβλεψη ή χωρίς την επίβλεψη ενηλίκου (πίνακας 12). Εντυπωσιακό είναι το υψηλό ποσοστό (34,1%) των παιδιών που σε σύνολο 229 απαντήσεων δήλωσαν ότι συνδέονται στο ίντερνετ κάθε φορά που παίζουν ψηφιακά παιχνίδια, αλλά και το 27,5% αυτών που δήλωσαν ότι συχνά είναι συνδεδεμένοι στο ίντερνετ. Γίνεται σαφές ότι σταδιακά το ψηφιακό παιχνίδι τείνει να είναι μόνο διαδικτυακό, δηλαδή θα απαιτεί κάθε φορά πρόσβαση στο ίντερνετ, όπως η ιστοσελίδα friv, η οποία είναι εξάλλου πολύ δημοφιλής στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Επίσης, υπάρχουν παιχνίδια που παίζονται μεταξύ απομακρυσμένων παιχτών, όπως το league of legends (lol) και συνεπώς προϋποθέτουν τη συνεχή και απρόσκοπτη πρόσβαση στο ίντερνετ.

Ως προς τη διάρκεια του χρόνου παιχνίματος ψηφιακών παιχνιδιών και παραμονής στο ίντερνετ (πίνακας 13), αυτή ποικίλει από μισή ώρα μέχρι περισσότερο κι από 3 ώρες. Οι μισοί σχεδόν μαθητές (47,8) δηλώνουν ότι τους επιτρέπουν μέχρι 1 ώρα ψηφιακό παιχνίδι, και ένας στους 4 (25,9%) μέχρι μισή ώρα. Δεν είναι αμελητέο όμως και το ποσοστό αυτών που φτάνουν ή υπερβαίνουν το δίωρο ή ακόμη και το 3ωρο (αθροιστικό ποσοστό 26,3%).

Τέλος, έχουν ενδιαφέρον οι δηλώσεις των μαθητών για τις συνθήκες σύνδεσης στο ίντερνετ (πίνακας 14). Οι μισοί μαθητές (49,6%), από τους 226 συνολικά που απάντησαν στο ερώτημα, δηλώνουν ευθαρσώς ότι συνδέονται μόνοι τους στο ίντερνετ, ένα μεγάλο ποσοστό (26,5%) με φίλους τους και μόνο 1 στους 4 (23,9%) συνδέονται στο ίντερνετ μόνο υπό την παρουσία κάποιου ενηλίκου στον ίδιο χώρο.

Πίνακας 12. Πόσο συχνά συνδέεσαι στο ίντερνετ όταν παίζεις παιχνίδια;

	N	έγκυρο ποσοστό
κάθε φορά	78	34,1
συχνά	63	27,5
σπάνια	55	24,0
ποτέ	33	14,4
σύνολο	229	100,0

Πίνακας 13. Πόση ώρα σου επιτρέπουν να παίζεις ηλεκτρονικά;

	N	έγκυρο ποσοστό
ως μισή ώρα	59	25,9
ως 1 ώρα	109	47,8
ως 2 ώρες	38	16,7
ως 3 ώρες	6	2,6
περισσότερο	16	7,0
σύνολο	228	100,0

Πίνακας 14. Πώς συνδέεσαι στο ίντερνετ;

	N	έγκυρο ποσοστό
μόνος μου	112	49,6
με φίλους μου	60	26,5
μόνο με παρουσία ενηλίκου	54	23,9
σύνολο	226	100,0

Συζήτηση - προτάσεις

Εξετάσαμε περιγραφικά στοιχεία για το παιχνίδι των παιδιών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού εντός κι εκτός σχολείου. Από τα πρώτα στοιχεία φαίνεται ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν ανάγκη κι επιζητούν παιχνίδια σωματικής κίνησης. Ως προς τα είδη παιχνιδιών που παίζουν εντός κι εκτός σχολείου, δεν παρατηρούνται αξιοπρόσεκτες διαφορές, ωστόσο, ο εξωσχολικός χώρος επιτρέπει μεγαλύτερη ποικιλομορφία στις επιλογές παιχνιδιών. Το ψηφιακό παιχνίδι φαίνεται να διεισδύει δυναμικά και να καταλαμβάνει ολοένα και περισσότερο ζωτικό χώρο στο πεδίο του ελεύθερου χρόνου των παιδιών (Κλουβάτος, υπό δημοσίευση) . Τα ενδιαφέροντα στο ψηφιακό παιχνίδι είναι εναρμονισμένα με τα ενδιαφέροντα του φυσικού παιχνιδιού, πχ. ποδόσφαιρο, μπάσκετ, αγώνες με αυτοκίνητα, πολεμικές δραστηριότητες, παιχνίδια με κούκλες κ.ο.κ. Αναπόφευκτα το ψηφιακό παιχνίδι γίνεται διαδικτυακό, απαιτεί ολοένα και περισσότερο πρόσβαση στο ίντερνετ, γίνεται πολύωρο κι εθιστικό.

Προτείνεται η περαιτέρω συστηματική μελέτη του θέματος, καθώς η σημασία του παιχνιδιού στο μέλλον μπορεί σύντομα να αποδειχτεί αποφασιστική για την εκπαίδευση και τη γενικότερη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Η κοινωνία μας θα πρέπει να προετοιμάζεται εγκαίρως για την ολοκληρωτική μετάβαση στην ψηφιακή εποχή και ως προς το παιχνίδι, είναι ανάγκη αυτό να διασωθεί και να αξιοποιηθεί με συστηματικό τρόπο, τόσο με τη συμβατική του μορφή όσο και με την ψηφιακή του μορφή, μέσα στα νέα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού σχολείου (Σοφός, 2009).

Βιβλιογραφία

- Lester, S. and Maudsley, M. (2007). Play, naturally. A review of children's natural play. Play England.
- <http://www.newsbeast.gr> (16-7-2012). Τα πιο δημοφιλή παιχνίδια υπολογιστών,. Ανάκτηση από: <http://www.newsbeast.gr/technology/arthro/384752/ta-pio-dimofili-paihnia-upologiston>.
- Εφημερίδα «Η Καθημερινή» (3-4-2015). Ερευνα: Εθισμένος στο διαδίκτυο ένας στους επτά εφήβους,. Στο διαδίκτυο: <http://www.kathimerini.gr/810104/article/epikairothta/ellada/ereyna-e8ismenos-sto-diadiktyo-enas-stoys-epta-efhvoys>.
- Κλουβάτος, Κ. (2005). Όλη η Ζωή Παιχνίδι. Βίωση και Αναβίωση των Παραδοσιακών Παιχνιδιών, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Λάζος, Χ. (2002). Παίζοντας στο χρόνο - Αρχαία ελληνικά και βυζαντινά παιχνίδια, Αίολος, Αθήνα.
- Σιώμος. Κ.Ε. (2008). Εθισμός των εφήβων στους Η/Υ και το διαδίκτυο: Ψυχιατρικά συμπτώματα και διαταραχές ύπνου. Διδακτορική Διατριβή, Ιατρική Σχολή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο διαδίκτυο: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/26207> .

- Σοφός, Α. (2009). (Επιμ.) Παιδαγωγικές Διαστάσεις των Νέων Μέσων. Ενίσχυση Μιντιακού Γραμματισμού και Ικανότητας για ένα Ασφαλές Διαδίκτυο, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Faulkner, D. & Woodhead, M. (1999). Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. ΕΑΠ. Πάτρα.
- Κλουβάτος, Κ. (υπό δημοσίευση). Από την εθιμική παιδιά ...στο εθιστικό βιντεοπαιχνίδι. Ανακοίνωση στα υπό έκδοση Πρακτικά του Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Η Νάξος δια μέσου των Αιώνων. Απείρανθος Νάξου, 30 Αυγούστου – 1 Σεπτεμβρίου 2013. ΝΟΠΠΑΠΠΠΑ Δήμου Νάξου & Μικρών Κυκλάδων.

Συνεργατικό σχολείο για όλους τους μαθητές - Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων

Κονταξής Αθανάσιος
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΠΕ1204 Μηχανολόγος Μηχ.
kontaxis@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολείο για όλους τους μαθητές έχει ιστορικές και παιδαγωγικές καταβολές. Η συνεργατική προσέγγιση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία του αλλά δεν συγκαταλέγεται στα πλεονεκτήματα του Ελληνικού σχολείου καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας είναι διοικητικά καθοδηγούμενο και ισχυρά γραφειοκρατικό στο σχεδιασμό αλλά και στη λειτουργία του. Η συνεργασία είναι απαραίτητη, όχι μόνο γιατί οι επιμέρους προσπάθειες ευαισθητοποιημένων ή ακόμη και εμπνευσμένων εκπαιδευτικών να περιορίσουν τις επιδράσεις των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών έχει όρια εντός του σχολείου. Αλλά γιατί απαιτείται να αξιοποιηθεί η συλλογική γνώση και καινοτομία για να αλλάξει το μοντέλο λειτουργίας του σχολείου και η αδράνεια της συνήθειας. Καθώς μιλάμε για αλλαγή μοντέλου με καινοτομικά χαρακτηριστικά και όχι για απλή βελτίωση, ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων είναι καθοριστικός.

Εισαγωγή - Προβληματική

Το αίτημα για μια εκπαίδευση για όλους τους μαθητές είναι παλιό αλλά έχει πολλούς αντιπάλους. Κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι πολιτικές κατευθύνσεις και οι κοινωνικές συνθήκες που δημιουργούν τις αντίστοιχες κοινωνικές πιέσεις και προτεραιότητες, οι οποίες επίσης επηρεάζουν καθοριστικά τους εκπαιδευτικούς. Συγχρόνως όμως έχει ως αντίπαλο τις αδυναμίες της ίδιας της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών και βεβαίως την αδράνεια της συνήθειας ή την ελλιπή παιδαγωγική επιμόρφωση. Η κυριότερη αδυναμία αφορά στην ευχέρεια συνεργασίας και συλλογικότητας.

Η εισήγησή μας επιδιώκει να προσεγγίσει τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να αναπτυχθεί μια παιδεία για όλους τους μαθητές με τα σημερινά δεδομένα στην Ελλάδα και τον καταλυτικό ρόλο τον οποίο καλείται να παίξει η ανάπτυξη περιβάλλοντος συνεργασίας.

Η αναγκαιότητα συνεργασίας προς ένα σχολείο για όλους τους μαθητές

Επί χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική επικεντρωνόταν κυρίως στην αύξηση του αριθμού και τη βελτίωση των «αρίστων» και έδινε πολύ λιγότερη σημασία ή καθόλου στους μαθητές του «τελευταίου θρανίου», οι οποίοι έχουν και τη μεγαλύτερη ανάγκη για την καταλυτική παρέμβαση του σχολείου, όχι μόνο στην εκπαιδευτική τους πορεία αλλά και στη ζωή τους. Τα αποτελέσματα είναι

αναμενόμενα. Ενώ παρατηρείται πλήθος αρίστων μαθητών οι οποίοι διαπρέπουν σε διαγωνισμούς και μετέπειτα στο επιστημονικό στίβο (Κονταξής, 2016), παράλληλα παρατηρείται μεγάλος αριθμός μαθητών λειτουργικά αναλφάβητων. Τα συμπεράσματα αναδεικνύονται από την καθημερινότητα στα σχολεία αλλά, μερικά και από τη γνωστή έρευνα PISA ή από τις έρευνες που πραγματοποιεί τα τελευταία χρόνια η ΓΣΕΕ. Η αδυναμία του Ελληνικού σχολείου να περιορίσει την επίδραση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση εμφανίζεται όμως παραστατικά και σε διαφορετικές έρευνες, όπως αυτή σχετικά με τους αλλοδαπούς και τους πρόσφυγες στα σχολεία(OECD, 2015).

Ο συγκεντρωτισμός της Ελληνικής εκπαίδευσης, η κανονιστικού τύπου επίλυση των πάντων αλλά και μια άρρητη κουλτούρα ανταγωνισμού και όχι συλλογικότητας, αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της, το οποίο επηρεάζει τη συνολική παιδαγωγική προσέγγιση. (Κατσαρός, 2008) αλλά επιπλέον αποτελεί αντικίνητρο για συλλογική δράση στο σχολείο.

Με αυτά τα δεδομένα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αποτελεί χαρακτηριστικό του Ελληνικού σχολείου. Παρότι πολλοί εκπαιδευτικοί συζητούν για τους μαθητές τους με τους συναδέλφους τους, δεν υπάρχει συστηματική συνεργασία. Οι παιδαγωγικοί σύλλογοι πολύ απέχουν από το να επεξεργάζονται παιδαγωγικές παρεμβάσεις ενώ άλλου τύπου θεσμικές συνεργασίες όπως τα συμβούλια τάξης, ελάχιστα αξιοποιούνται.

Παρότι η έλλειψη κάθε τύπου αξιολόγησης δίνει μεγάλα περιθώρια κινήσεων στον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, για εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης, συμβατούς με το προφίλ των μαθητών του, αυτό περιορίζεται από το απόλυτα κανονιστικό πλαίσιο και από τις διαμορφωμένες κοινωνικές απαιτήσεις για το σχολείο (πχ ως προθάλαμο για τριτοβάθμια). Η κοινωνική αυτή επίδραση είναι μεν εξωγενής, δεν εξαρτάται δηλαδή από το ίδιο το σχολείο, αλλά θα μπορούσε να περιοριστεί, ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να μην είναι έκθετος σε ανάλογες επιδράσεις, ούτε η αντιμετώπισή τους να γίνεται ατομικά. Οι περιορισμοί σε ανάλογες κοινωνικές πιέσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν με εκπαιδευτικές πολιτικές ή και με συλλογική παρέμβαση των εκπαιδευτικών μέσω των παιδαγωγικών συνεδριάσεων ή μέσω συλλογικών μορφών διαμορφωτικής αξιολόγησης, που σήμερα δεν λειτουργούν. Επίσης, με συλλογικές παρεμβάσεις του σχολείου σε γονείς ή ακόμη και ευρύτερα, στην τοπική κοινωνία. Με τη σημερινή κατάσταση, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται μόνος του στην τάξη και στον κοινωνικό περίγυρο, ανυπεράσπιστος και αβοήθητος απέναντι σε επιλογές της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες αρκετές φορές δεν αιτιολογούνται, απέναντι στη διαμορφωμένη κοινωνική κουλτούρα για το ρόλο του σχολείου και απέναντι σε μια όλο πιο δύσκολη διαχείριση της σχολικής τάξης που προέρχεται από προβλήματα

των εφήβων, ιδιαιτέρως σε εποχές έντονης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής κρίσης²⁰.

Σήμερα, που είναι διακηρυγμένη πολλαπλώς η επιλογή της Πολιτείας για ένα σχολείο για όλους τους μαθητές, επιλογή η οποία έχει ιδιαίτερη σημασία σε συνθήκες οικονομικής κρίσης²¹, ίσως αξίζει να εξετάσουμε το θέμα εκτενέστερα.

Ιστορική αναδρομή

Υπάρχουν ιστορικά προηγούμενα, στην Ελλάδα, διεκδίκησης του σχολείου για όλους τους μαθητές, σε αντίθεση με το «ολιγαρχικό» σχολείο το οποίο ασχολείται μόνο με τους αρίστους: «...την εκπαίδευσιν ημών διέπει δι' όλων των βαθμίδων πνεύμα ολιγαρχικόν και οπισθοδρομικόν. Το ολιγαρχικόν πνεύμα προνοεί δια το πολλοστημόνιον εκείνο των μαθητών, οι οποίοι πρόκειται να πάρουν το δίπλωμα του Πανεπιστημίου. Δι' αυτούς όλη η σκέψις μας, δι' αυτούς όλη η πρόνοιά μας, δι' αυτούς η αγανάκτησίς μας, δι' αυτούς οι ενθουσιασμοί μας. Δι' αυτούς να θυσιασθώσι τα ενενήκοντα εννέα εκατοστά των άλλων» (Ηλιού, 1983)

Η ανάδειξη της συνεργασίας και της συλλογικότητας ως εργαλείο αλλαγής στην εκπαίδευση αναφέρεται συχνά στα κείμενα σημαντικών Ελλήνων παιδαγωγών του προηγούμενου αιώνα, χωρίς όμως ανταπόκριση στην επίσημη παιδαγωγική της Ελλάδας και ακόμη λιγότερη στη διδακτική πράξη στα σχολεία.

Είναι χαρακτηριστικό ότι τα εγχειρήματα του Εκπαιδευτικού Ομίλου στηρίχτηκαν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, δεν αφορούσαν μόνο την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και την αναβάθμιση του ρόλου των μαθητών ώστε να είναι δυνατή η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς σε ισότιμη βάση. «Το σχολείον του Δελμούζου έδωκε μέγιστην σημασίαν εις την εξύψωσιν των μαθητών δια της διαρκούς αναστροφής και της βαθμιαίας εξάρσεως εις το πνευματικόν και ηθικόν επίπεδον εις το οποίον ευρίσκεται ο δάσκαλος»

Στο πρόγραμμα της ΠΕΕΑ (κυβέρνηση του βουνού, 1944) , με τη συμμετοχή του Δ. Γλυνού και της Ρόζας Ιμβριώτη, αναδεικνύεται η ανάγκη για μια Παιδεία που έχει ως σκοπό «Να χτυπήσει τον ατομικισμό και τον αθέμιτο ανταγωνισμό και να θεμελιώσει το έργο της στις αρχές της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεγγύης για τη δημιουργία κοινωνικής συνείδησης». (Χρονοπούλου - Πανταζή, 2011).

Είναι άξιο λόγου ότι η συνεργατικότητα αποτελεί ζητούμενο επιφανών Ελλήνων παιδαγωγών ακόμη και σε εποχές όπου επαρκούσε ικανοποιητικά η ατομική δουλειά του δασκάλου. Η πολλαπλή διάσταση της συνεργασίας αναδεικνύεται από

²⁰ Για την ανάγκη συλλογικής παρέμβασης του σχολείου σε συνθήκες οικονομικής κρίσης, δείτε το άρθρο Κονταξής Α. (2011) Ενθαρρύνοντας τους μαθητές του Επαγγελματικού σχολείου σε συνθήκες κρίσης, <http://users.sch.gr/kontaxis/paidagogika/1110entharynsi.htm>

²¹ Δείτε σχετικά το άρθρο Κονταξής Α. (2009) Ενθαρρύνοντας τους μαθητές του Επαγγελματικού σχολείου σε συνθήκες κρίσης <http://users.sch.gr/kontaxis/paidagogika/1110entharynsi.htm>

τη σειρά άρθρων – προτάσεων για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 της μεγάλης παιδαγωγού Ρόζας Ιμβριώτη. (Χρονοπούλου - Πανταζή, 2011). Η διάσταση αυτή αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την «καταπολέμηση της παθητικότητας των μαθητών» και την ενεργό συμμετοχή τους με «ανάπτυξη της γνωστικής δραστηριότητάς τους» αλλά και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των στελεχών «Παιδαγωγοί, επιθεωρητές, διευθυντές, δάσκαλοι, δίνουν μάχη γύρω από το πρόβλημα της μεθόδου. Αισθάνονται όλοι υπεύθυνοι για την επιστημοσύνη στη δουλειά τους... «Αλλά επιστημονικά καθοδηγώ σημαίνει πρώτα – πρώτα δημιουργώ ατμόσφαιρα συνεργασίας και αμοιβαίας ευθύνης». Επιπλέον, αναδεικνύεται η ανάγκη συνεργασίας της εκπαίδευσης με άλλους επιστήμονες επισημαίνοντας: «Δηλαδή παντού σήμερα μπαίνουν τα προβλήματα που γεννιούνται από τη σχέση της «εικόνας του ανθρώπου» και της «εργασίας». Για τούτη την έρευνα παντού συνεργάζονται φιλόσοφοι, κοινωνιολόγοι, οικονομολόγοι, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί μαζί με τους Δασκάλους κατώτερης, μέσης και ανώτερης Παιδείας. Γι' αυτό η σημερινή παιδαγωγική επιστήμη παρουσιάζει νέο υλικό, νέες μορφές και νέες μεθόδους.»

Ο Ε. Παπανούτσος, βασικός συντελεστής της μεταρρύθμισης του 1964, υπεραμύνεται της συνεργασίας, καυτηριάζοντας την αντιπαλότητα που κυριαρχεί στα σχολεία, εναντίον των μαθητών από μερίδα των εκπαιδευτικών²². «Ο τρόπος, ο παιδαγωγικός τρόπος (άλλος δεν πρέπει να υπάρχει για σένα) ν' αντιμετωπίσεις την κατάσταση είναι να δείξεις με τη στάση σου - εδώ βρίσκεται όλο το πρόβλημα: ποια θα είναι η "στάση" σου - ότι η τάξη του σχολείου δεν είναι πεδίο μάχης και πόλεμος μεταξύ σας δεν πρόκειται να γίνει, δεν θα παραδεχτείς να γίνει. Τότε οι πολεμικές προετοιμασίες και οι ενέδρες και οι ακροβολισμοί χάνουν το νόημά τους και οι σχέσεις σου με τους νέους που έρχεσαι να διαπαιδαγωγήσεις (να διαπαιδαγωγήσεις - όχι απλώς να ενημερώσεις με "πληροφορίες") θα μεταφερθούν αμέσως σε άλλο επίπεδο, στο επίπεδο της φιλικής συνεργασίας, όχι της στρατιωτικής αναμέτρησης. Και θα έχεις κερδίσει την πρώτη μεγάλη σου νίκη, τη νίκη του Δασκάλου».

(Παπανούτσος, 1976)

Τα τελευταία χρόνια, το αίτημα συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας προβάλλεται έντονα, στις παρεμβάσεις του Συνηγόρου του Παιδιού, με την ανάγκη να δοθεί λόγος και ενεργός ρόλος στους μαθητές και στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία (Συνήγορος του Παιδιού, 2009).

Στην Ελλάδα, τόσο από την επίσημη Πολιτεία όσο και από την πράξη, δε αναδεικνύεται ως προτεραιότητα το θέμα της συνεργασίας στην εκπαίδευση αλλά μάλλον προάγεται το θέμα της αριστείας σε ατομικό επίπεδο και η τήρηση αυστηρών κανόνων που τίθενται από τα πάνω. Αυτό αφορά τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τις σχέσεις μεταξύ τους, όπου κυριαρχεί η ατομική

²² Δείτε εκτενή παρουσίαση του βιβλίου στην ιστοσελίδα «Ο ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ» με τίτλο: Η Παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα <http://users.sch.gr/kontaxis/paidagogika/1206papanoutsos.htm>

ανάπτυξη, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η συλλογική πρόοδος, ο κανονιστικός - γραφειοκρατικός έλεγχος των κατευθύνσεων και των «επιδόσεων» και ο ανταγωνισμός. Είναι λογικό πως ανάλογες είναι οι συνεργατικές «επιδόσεις» στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς, με το κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον κλπ. Η μη πρόβλεψη κανόνων συνεργασίας δεν περιορίζει απλώς αυτήν καθ' αυτήν την συνεργασία αλλά επιπλέον δημιουργεί περιχαράκωση και αντιστάσεις.

Παιδαγωγική αναδρομή

Το σχολείο για όλους τους μαθητές έχει παιδαγωγικές ρίζες, οι οποίες προέρχονται από την προσέγγιση ενθάρρυνσης των μαθητών (Ντράκωρς, 1975) ή ακόμη από τις βασικές κοινωνικογνωστικές θεωρίες οι οποίες αναδεικνύουν την κοινωνική διάσταση της μάθησης (Vygotsky, 1978). Η ανάδειξη της συνεργασίας μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας (καθηγητών, μαθητών, γονέων) υπονοείται στις παραπάνω προσεγγίσεις και «ολοκληρώνεται» στο συνεργατικό σχολείο για όλους τους μαθητές (Slavin, 1996). Η συνεργατική διδακτική διαπερνά όλες τις σύγχρονες «προτάσεις» για αποτελεσματική μάθηση, από την απλή ενεργοποίηση του μαθητή, μέχρι την ομαδοσυνεργατική μάθηση, την εκπαίδευση μεταξύ ομοτίμων, την εκπαίδευση μέσα από έργα (projects) ή και με αξιοποίηση του περιβάλλοντος μέσα από έρευνες πεδίου, ή ακόμη την επαγωγική προσέγγιση με βάση πραγματικές αυθεντικές καταστάσεις πχ STEM²³) και βρίσκει την ολοκλήρωσή της στο σύνθημα διδάσκοντας μαζί – μαθαίνοντας μαζί (Vecchi, 2000). Επίσης, από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές, όπως η Ψυχολογία, αναδεικνύεται η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας για την κοινωνικοποίηση και την ολοκληρωμένη προσέγγιση των σύγχρονων προβλημάτων της νεολαίας, με στόχο την προετοιμασία τους για τη ζωή αλλά και ως απαραίτητη προϋπόθεση για την βελτίωση της στάσης τους απέναντι στο σχολείο. Όπως υποστηρίζεται χαρακτηριστικά, «Μπορώ να οραματιστώ τη μέρα που η εκπαίδευση θα περιλαμβάνει κανονικά την εμπέδωση ουσιαστικών ανθρώπινων δεξιοτήτων, όπως είναι η αυτοεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, καθώς και τη μάθηση της τέχνης της προσοχής, της επίλυσης των διαφωνιών και της συνεργασίας» (Coleman, 2015). Στη διδακτική πράξη αξιοποιείται όλο και περισσότερο η έννοια της ενσυναίσθησης, η οποία περιλαμβάνει κατ' ελάχιστον δυνατότητα κατανόησης και συνεργασίας, ως απαραίτητη προϋπόθεση για να κατανοηθούν οι ιδιαιτερότητες των μαθητών και η προσέγγισή τους αλλά και για να υπάρξει αποδοτική συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Saide & Crowley, 2016).

Οι πλέον πρόσφατες παιδαγωγικές αναζητήσεις τις οποίες έχουμε υπόψη μας, στην κατεύθυνση ενός σχολείου για όλους, όπως το πρόγραμμα Learning without limits

²³ Science, Technology, Engineering, Mathematics <http://www.stemedcoalition.org/>

του Πανεπιστημίου Cambridge (Hart , Dixon, Drummond, & McIntyre, 2004) επικεντρώνονται πολλαπλώς στην ανάγκη συνεργασίας και συλλογικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, σε όλους τους τομείς.

Μαθήματα από τη Φινλανδία και αλλού

Το συνεργατικό σχολείο έχει πολλά να διδαχθεί από την εκπαίδευση στη Φινλανδία (Sahlberg, 2013), όπου αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως ακρογωνιαίου λίθου για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ως γνωστόν, η Φινλανδία, αξιοποιώντας διαφορετικές προσεγγίσεις από αυτές που κυριαρχούν διεθνώς και βασίζονται σε αυστηρά κανονιστικά πλαίσια, αξιολογήσεις, εξετάσεις κλπ, έχει καταγράψει σημαντικές επιτυχίες σε διεθνείς έρευνες όπως η PISA, με μέτριο χρηματοδοτικό κόστος. Ακόμη και αν κάποιος αμφισβητούν τον τρόπο αποτίμησης των υψηλών αυτών επιδόσεων, το Φινλανδικό σύστημα έχει να επιδείξει εντυπωσιακές και αδιαμφισβήτητες επιτυχίες στη μείωση των διαφορών επίδοσης μεταξύ μαθητών στο ίδιο σχολείο και μεταξύ σχολείων με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές και οικονομικές ομάδες.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη συλλογική αντιμετώπιση του τρόπου προσέγγισης κάθε μαθητή αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα μυστικά επιτυχίας του Φινλανδικού συστήματος²⁴. Σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι στη Φινλανδία θεωρείται καλύτερο να αφιερώνουν χρόνο οι εκπαιδευτικοί σε αυτήν την συνεργασία παρά να διδάσκουν. Έτσι *«κάποια σχολεία έχουν αναζητήσει εναλλακτικούς τρόπους για να δημιουργήσουν περισσότερο χρόνο για συνεργασία των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα, συγχωνεύοντας τις ώρες διδασκαλίας ή τις τάξεις σε μεγαλύτερες χρονικές περιόδους ή μεγαλύτερες ομάδες μαθητών και, με αυτόν τον τρόπο, παρέχοντας περισσότερο χρόνο κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας για να τον διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί, όπως κρίνουν καλύτερα»*. Η Πολιτεία έχει περιορίσει την «από τα πάνω» ρύθμιση των πάντων και έχει παραχωρήσει υψηλό βαθμό αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, ενθαρρύνοντας τη συλλογικότητα και την παιδαγωγική ελευθερία. Έτσι, τα σχολεία είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό και τη συνεχή ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Επίσης οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι αξιολογητές της προόδου των μαθητών και των επιδόσεων του σχολείου τους. Για το σκοπό αυτό πρέπει να σχεδιάσουν πλευρές του ΑΠΣ, να πειραματιστούν και να αξιολογήσουν τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν, να υποστηρίξουν συνολικά και να συμβουλεύουν τους μαθητές τους, να συνεργάζονται με τους γονείς κλπ. Το σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης έχει καταργηθεί από τη δεκαετία του 1990 ενώ *«οι εκπαιδευτικοί έχουν χρόνο να συνεργαστούν κατά τη*

²⁴ Δείτε εκτενή περιγραφή στο άρθρο Κονταξής Α. (2014), *Μαθήματα από τη Φινλανδία – Πως αξιολογούνται οι μαθητές* <http://users.sch.gr/kontaxis/paidagoqika/1412FinlandAssesm.htm>

διάρκεια της ημέρας και να διαμορφώσουν άποψη για το πώς διδάσκουν οι συνάδελφοί τους. Αυτή είναι μια σημαντική προϋπόθεση για να σκεφτεί ο εκπαιδευτικός για τη δική του διδασκαλία και να οικοδομηθεί επίσης η κοινή λογοδοσία μεταξύ των εκπαιδευτικών...».

Καθώς αυτές οι δραστηριότητες είναι αποκεντρωμένες, ο μόνος τρόπος για να διαφυλαχθεί η αξιοπιστία τους είναι οι συλλογικές μορφές έρευνας και μελέτης, αποφάσεων και δράσης, από εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές, ώστε να είναι ικανοί να διεξάγουν εκπαιδευτική έρευνα. Κατ' αυτόν τον τρόπο έχει αναπτυχθεί η συνεργατικότητα και όχι ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών, γεγονός που, ως γνωστόν, πολλαπλασιάζει την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση.

Όμως, η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και ιδιαιτέρως η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, επεκτείνεται σε πολλά σχολεία και στις ΗΠΑ, όπου ενθαρρύνονται διάφορες πρωτοβουλίες, με στόχο τον περιορισμό των σημαντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (σχολική αποτυχία, διαρροή, βία κλπ). (Mitra, 2008).

Χαρακτηριστικές είναι και οι κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής πολιτικής για τον περιορισμό της σχολικής διαρροής, όπου προτείνονται πολλαπλά μέτρα συνεργασίας εντός του σχολείου αλλά κυρίως με διαθέσιμες εξωτερικές δομές ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. (European Commission, 2013).

Βασικοί τομείς συνεργασίας

Ας εξετάσουμε βασικούς ενδεικτικούς τομείς στους οποίους η συνεργασία είναι απαραίτητη ή μπορεί να δράσει καταλυτικά ώστε να υπάρξει μια σημαντική στροφή προς το σχολείο για όλους τους μαθητές.

Το Ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου

Το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου αποτελεί, ως γνωστόν, μια βασική παράμετρο η οποία επηρεάζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη δυνατότητα ένταξης των μαθητών, την ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση των αδυνατούντων μαθητών, την κουλτούρα συνεργασίας ή ανταγωνισμού.

Είναι προφανές, ότι η διαμόρφωση θετικού κλίματος προϋποθέτει συλλογικές αποφάσεις καθορισμού κανόνων αλλά κυρίως συνειδητή συμπεριφορά για την τήρησή τους από όλους τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και των γονέων αποτελούν μια επίσης σημαντική παράμετρο διαμόρφωσης θετικού κλίματος προς ένα σχολείο για όλους τους μαθητές, η οποία επίσης καθορίζει και τη συνολική εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, άρα την προσέλκυση μαθητών με θετικές προσδοκίες από το σχολείο. Έτσι, η εμπέδωση των δημοκρατικών διαδικασιών και η ανάπτυξη

δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας από τους μαθητές, αποτελούν μέσο αλλά και εκπαιδευτικό στόχο ενός συνεργατικού σχολείου.²⁵

Μια συλλογική αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων των σχολείων μπορεί να οδηγήσει και σε πιο ολοκληρωμένες παρεμβάσεις όπως υποστήριξη μαθητών μέσω του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή.²⁶

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί ένα βασικό χώρο συζήτησης και διαμόρφωσης του πλαισίου και των διαδικασιών που μπορούν να βελτιώσουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου. Αν η συνεργασία σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων δεν μπορεί να αποβεί αποδοτική, τότε μπορούμε να αξιοποιήσουμε το συμβούλιο τμήματος (Κονταξής, 2014) το οποίο είναι ολιγομελές, περισσότερο ευέλικτο και μπορεί να βοηθήσει τουλάχιστον στη διαμόρφωση κλίματος και κανόνων σε επίπεδο τάξης.

Το Διδακτικό έργο

Ο τρόπος διδασκαλίας αποτελεί, προφανώς, βασικό παράγοντα διαμόρφωσης ενός σχολείου για όλους τους μαθητές. Βεβαίως, σε ένα δημοκρατικό σχολείο ο κάθε εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να έχει την παιδαγωγική ελευθερία επιλογής του τρόπου διδασκαλίας που είναι συμβατός με την προσωπικότητά του, τις συνθήκες του σχολείου, τους μαθητές του και το μάθημα το οποίο διδάσκει. Ωστόσο, οι δυνατότητες τις οποίες προσφέρει η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση του διδακτικού έργου είναι ανεξάντλητες. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεργαστεί με τους άλλους εκπαιδευτικούς, ιδίως αυτούς οι οποίοι διδάσκουν στο ίδιο τμήμα για τη διάγνωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μαθητών και τη διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης και αξιολόγησης της γνώσης (Κονταξής, 2015).

Είναι προφανές, ότι η αναγνώριση ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών όπως γνωστικής ετοιμότητας, ενδιαφερόντων, πρότερων εμπειριών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αδυναμιών, προσδοκιών ή ακόμη και μαθησιακού προφίλ είναι απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχημένης διδασκαλίας, μέσα από εναλλακτικούς τρόπους μετάδοσης και αξιολόγησης της γνώσης, ιδιαιτέρως για τους μαθητές του «τελευταίου θρανίου» (Κονταξής, 2013). Όμως, ο κάθε εκπαιδευτικός είναι αδύνατον να καταφέρει να αναγνωρίσει σε βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών του και συγχρόνως να επεξεργαστεί τους κατάλληλους τρόπους προσέγγισής τους. Όχι μόνο λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών, ιδιαιτέρως για τους εκπαιδευτικούς γενικών μαθημάτων, αλλά και εξ αιτίας του γεγονότος ότι δεν «ανοίγεται» ο κάθε μαθητής σε κάθε καθηγητή. Απαιτείται η ανάπτυξη καλής επικοινωνίας, η οποία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως η «χημεία» που

²⁵ Δείτε περισσότερα για σχετικές παρεμβάσεις του Συνηγόρου του παιδιού και τη συμμετοχή των μαθητών στο <http://users.sch.gr/kontaxis/paidagogika/091118synigorospaidiou.htm>

²⁶ Δείτε ενδεικτικά σχετική πρωτοβουλία από το ΕΠΑΛ Καισαριανής <http://users.sch.gr/kontaxis/nea%20apo%20sholeia/1209kaisariani.htm>

αναπτύσσεται μεταξύ δύο ατόμων αλλά και από τυχαία περιστατικά, τα οποία μπορούν να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν την επικοινωνία²⁷. Βασικός τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος είναι η συλλογική, από όλους τους εκπαιδευτικούς κάθε τάξης, αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών και η διερεύνηση, από κοινού, εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης και αξιολόγησης της γνώσης, ιδιαιτέρως για τους υστερούντες μαθητές. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών της τάξης είναι καλύτερο να πάρει περισσότερο συστηματικά χαρακτηριστικά, με ένα σχέδιο από την αρχή του σχολικού έτους (Κονταξής, 2012) ή τουλάχιστον να αξιοποιήσει υφιστάμενες θεσμικές διαδικασίες, όπως το συμβούλιο τμήματος ή συμβούλιο τάξης (Κονταξής, 2014). Προφανώς, απαιτείται μια μεγαλύτερη διοικητική ευελιξία στο σχολείο, η οποία θα επιτρέπει ανάλογες συλλογικές παιδαγωγικές διαδικασίες, μέσα από την κατανόηση ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών για τη συλλογική διερεύνηση τρόπων προσέγγισης και ενθάρρυνσης των μαθητών τους αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα.

Μέσα από τα συμβούλια τάξης έχει αποδειχθεί στην πράξη ότι οι εκπαιδευτικοί, συζητώντας μεταξύ τους, βρίσκουν λύσεις για «δύσκολους» μαθητές, ανταλλάσσουν καλές πρακτικές, ενθαρρύνονται να δοκιμάσουν νέες μεθόδους, προβληματίζονται για τυχόν λάθος εκτιμήσεις που έχουν κάνει για μαθητές τους ή ακόμη αναθεωρούν ολοκληρωμένα αποτυχημένες πρακτικές που δεν αποδίδουν.

Άλλοι τρόποι αποδοτικής συνεργασίας με στόχο την ενεργοποίηση όλων των μαθητών σε απαιτητικά μαθήματα μπορούν να αναζητηθούν μέσα από καλές πρακτικές που αναπτύσσονται από τους καθηγητές, με την αξιοποίηση κοινοτήτων γνώσης ειδικότητας.

Οι εξωστρεφείς δραστηριότητες και οι δραστηριότητες με νόημα δημιουργούν ισχυρά κίνητρα στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Σε αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να υπάρξει σημαντική αλλαγή στάσης μαθητών που δεν επιδεικνύουν ενδιαφέρον, μέσω της σύνδεσης με την κοινωνία και την εργασία, με σκοπό τον αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία θεμάτων που έχουν σημασία για την τοπική κοινωνία ή αποτελούν αντικείμενα αυθεντικών επαγγελματικών δραστηριοτήτων (για μαθητές ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ).²⁸

Διδακτικό υλικό με αξιοποίηση συλλογικής γνώσης

Μέσα από κοινότητες γνώσης και πρωτοβουλίες δημιουργίας ποιοτικού ελεύθερου εκπαιδευτικού υλικού (Open Education Resources) (Butcher, 2015) μπορεί να καταγραφεί η συλλογική γνώση και εμπειρία των εκπαιδευτικών αλλά και η άρρητη μαστορική τέχνη των εργαστηριακών ασκήσεων και να δημιουργηθεί αξιόλογο

²⁷ Περισσότερα για θέματα επικοινωνίας στο σχολείο δείτε σχετική εισήγηση σε επιμορφωτική ημερίδα της ΠΔΕ Αττικής Κονταξής Α. (2011) Εφαρμογές βασικών αρχών επικοινωνίας στο σχολείο <http://users.sch.gr/kontaxis/paidagogika/epikoinonia.htm>

²⁸ Δείτε ενδεικτικά τις εξωστρεφείς δραστηριότητες του 2^{ου} ΕΚ Αθηνών http://users.sch.gr/kontaxis/nea%20apo%20sholeia/1303_2osekAth.htm

εκπαιδευτικό υλικό άμεσης χρήσης (βιβλία, φύλλα έργου, εναλλακτικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά σενάρια, βιντεομαθήματα και άλλο εποπτικό υλικό). Μια επιτυχία της προσέγγισης του ελεύθερου εκπαιδευτικού υλικού επεκτείνει το σχολείο για όλους τους μαθητές, πέραν των ορίων του κάθε σχολείου, σε νησιωτικές και δυσπρόσιτες περιοχές, αλλά και σε διαφορετικού τύπου σχολεία. Εκεί όπου η πρόσβαση και κυρίως ο εντοπισμός εκπαιδευτικού υλικού και οι δυνατότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχουν δυσκολίες, παρά τις δυνατότητες που παρέχει η ψηφιακή τεχνολογία.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να αναβαθμιστεί αποτελεσματικά μέσα από τη συνεργασία και την επιμόρφωση μεταξύ ομοτίμων (peer to peer) (Rhodes, Stokes, & Hampton, 2004), η οποία θεωρείται αποδοτικός τρόπος επιμόρφωσης μεταξύ ενηλίκων και μπορεί να συνδυαστεί με αποδοτικούς τρόπους διαμορφωτικής αξιολόγησης μεταξύ ομοτίμων (Bandy). Η συστηματική ανάπτυξη τέτοιου τύπου επιμορφωτικών προγραμμάτων θα μπορούσε να έχει θετικά αποτελέσματα για την Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ιδιαίτερως επειδή η έννοια της επιμόρφωσης έχει διαβληθεί από αρκετές μαζικές επιμορφώσεις θεωρητικού τύπου, χωρίς βιωματικά χαρακτηριστικά, αναποτελεσματικές, ασυμβίβαστες με τις αρχές επιμόρφωσης ενηλίκων. Τέτοιου τύπου επιμορφώσεις μεταξύ ομοτίμων μπορούν να επεκταθούν από παιδαγωγική επιμόρφωση της πράξης, με ανταλλαγή καλών πρακτικών ενταγμένων σε σύγχρονες μεθόδους, μέχρι επιμόρφωση στα εργαστήρια των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ, όπου άλλοι τύποι επιμόρφωσης είναι σχεδόν αδύνατον να πραγματοποιηθούν, με το σημερινό μεγάλο πλήθος διδακτικών αντικειμένων. Με αξιοποίηση δράσεων Ελεύθερου Εκπαιδευτικού Υλικού (OER) αναδεικνύονται νέες δυνατότητες ποιοτικής επιμόρφωσης μέσω διαδικτύου (E-learning) (QMPP project, 2012) με ευρεία προσομοίωση αυθεντικών κοινωνικών ή και εργασιακών δραστηριοτήτων.

Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων

Η αλλαγή που προτείνουμε είναι ολιστική καθώς είναι ανάγκη να περάσουμε από το γραφειοκρατικό, διοικητικά, «από τα πάνω», καθοδηγούμενο μοντέλο σχολείου που αναδεικνύει τον ανταγωνισμό και τον ατομισμό, σε ένα διαφορετικό, αποκεντρωμένο, συνεργατικό σχολείο για όλους τους μαθητές. Η αλλαγή δεν απαιτεί απλή απελευθέρωση «έτοιμων από καιρό» εκπαιδευτικών που επιθυμούν διακαώς το συνεργατικό σχολείο και σε αυτήν την περίπτωση θα ήταν αρκετές κάποιες θεσμικές τροποποιήσεις «από τα πάνω». Αντίθετα, η αλλαγή που προτείνουμε έχει όλα τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας και θα πρέπει να περιλαμβάνει όλα όσα απαιτούνται για τη διαχυση και υιοθέτηση των καινοτομιών (Rogers, 1995). Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται επιστημονική προσέγγιση συνολική και σε κάθε βήμα, προσαρμογή σε πραγματικές – διαπιστωμένες ανάγκες των

χρηστών, πειστική αντιμετώπιση των αντιστάσεων που προέρχονται από τη δύναμη της συνήθειας και από τον φόβο της «δημόσιας έκθεσης» που συνεπάγεται η συνεργασία, ισχυρή αμφίδρομη επικοινωνία για εντοπισμό των προβλημάτων και διόρθωση, πρόσθετη υποστήριξη αυτών που υστερούν κλπ. Βασικός παράγοντας επιτυχίας είναι ο εντοπισμός της «κρίσιμης μάζας» χρηστών οι οποίοι θα διαδραματίσουν καταλυτικό ρόλο στη διάδοση και υιοθέτησή της. Με βάση τις παραπάνω απαιτήσεις της καινοτομίας, οι Σχολικοί Σύμβουλοι συγκεντρώνουν όλα τα χαρακτηριστικά της «κρίσιμης μάζας». Με βάση τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους και τα καθήκοντά τους, είναι (ή πρέπει να είναι) ηγέτες αλλαγής και καινοτομίας, αναζητούν δημιουργική διέξοδο αξιοποίησης του επιστημονικού και παιδαγωγικού τους αποθέματος, το οποίο ασφυκτιά στο σημερινό διοικητικό πλαίσιο, διαθέτουν δεξιότητες αμφίδρομης επικοινωνίας και είναι σε θέση να κατανοούν και να συνδυάζουν τις γενικές κατευθύνσεις με την πρακτική εφαρμογή τους, αξιοποιώντας τη συλλογική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Τέλος, διαθέτουν το κύρος και τα προσόντα να επικοινωνήσουν και να διαπραγματευτούν ισότιμα με υψηλά ιστάμενους εκπροσώπους κοινωνικών φορέων με τους οποίους θα πρέπει να συνεργάζεται ένα συνεργατικό σχολείο, ώστε να βρει συμμάχους στη μετατροπή του σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Για τη διαμόρφωση ενός σχολείου για όλους τους μαθητές, είναι προϋπόθεση η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως έχει καταγραφεί από ιστορικά δεδομένα, παιδαγωγικές έρευνες και σύγχρονη πρακτική. Η αναγνώριση αυτής της αναγκαιότητας και η μελέτη και η ανάπτυξη μορφών συστηματικής συνεργασίας αναμένεται να βοηθήσει στη διαμόρφωση του σχολείου για όλους τους μαθητές. Καταλυτικό ρόλο σε αυτήν την καινοτομική αλλαγή μπορούν να διαδραματίσουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Η ανάπτυξη συστηματικών μορφών συνεργασίας αναμένεται να αναδείξει ανάγκες περαιτέρω διερεύνησης των βέλτιστων πρακτικών επικοινωνίας και συνεργασίας, κυρίως όσον αφορά στην αξιοποίηση συνεργατικών σχημάτων, με χρήση σύγχρονης ψηφιακής τεχνολογίας.

Αναφορές – Βιβλιογραφία

- Bandy, J. (n.d.). Peer Review of Teaching. Ανάκτηση January 26, 2016, από Vanderbilt university - Center of teaching: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/peer-review-of-teaching>
- Butcher, N. (2015). A basic guide to open educational resources. Ανάκτηση από Unesco: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215804e.pdf>
- Coleman, D. (2015). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Η Καθημερινή.
- European Commission. (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support . Ανάκτηση January 27, 2016, από

- http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf
- Hart , S., Dixon, A., Drummond, M., & McIntyre, D. (2004). Learning without Limits. Berkshire: Open University Press.
- Mitra, D. L. (2008). Student Voice in School Reform: Building Youth–adult Partnerships that. Albany: State University of New York Press.
- OECD. (2015). Immigrant students at schools. Ανάκτηση January 28, 2016, από OECD: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- QMPP project. (2012). Management of Peer Production - Quality management Handbook. Ανάκτηση January 28, 2016, από EFQUEL: http://cdn.efquel.org/wp-content/uploads/2012/03/QMPP-Handbook_ver099.pdf?a6409c
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). A practical guide to Mentoring, Coaching and Peer Networking. London & NY: RoutledgeFalmer.
- Rogers, E. (1995). Diffusion of Innovations . New York: The Free press.
- Sahlberg, P. (2013). Φινλανδικά Μαθήματα – Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Saide, B., & Crowley, B. (2016, January 21). Building Empathy in Classrooms and Schools. Ανάκτηση January 24, 2016, από Edweek: <http://www.edweek.org/tm/articles/2016/01/20/building-empathy-in-classrooms-and-schools.html>
- Slavin , R. (1996). Education for all. Abingdon: Swets & Zeitlinger.
- Vecchi, G. (2000). Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί. Αθήνα: Σαββάλας.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.
- Γληνός , Δ. (1928). Ιστοσελίδα Νίκος Σαραντάκος. Ανάκτηση Ιανουάριος 20, 2016, από <http://www.sarantakos.com/>: http://www.sarantakos.com/kibwtos/mazi/ghnos_agramat.htm
- Ηλιού, Φ. (1983). Δημήτρης Γλυνός - Άπαντα. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Ανάκτηση January 27, 2016, από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Κονταξής, Α. (2012, Σεπτέμβριος 8). Σχέδιο αντιμετώπισης του «τοίχου» της αδιαφορίας. Ανάκτηση Ιανουάριος 25, 2016, από Ο ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ: <http://users.sch.gr/kontaxis/paidagogika/0909toixosadiaforias.htm>
- Κονταξής, Α. (2013, Απρίλιος). Πως να κάνω μάθημα όταν το επίπεδο μαθητών είναι τόσο χαμηλό;. Ανάκτηση Ιανουάριος 27, 2016, από Ο ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ: <http://users.sch.gr/kontaxis/paidagogika/1304epipedo.htm>
- Κονταξής, Α. (2014). Συμβούλιο τμήματος και διαχείριση τάξης. Ανάκτηση Ιανουάριος 20, 2016, από Ο ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ: <http://users.sch.gr/kontaxis/paidagogika/1401symvouliotaxis.htm>
- Κονταξής, Α. (2015). Εργασίες και Δραστηριότητες μαθητών ως «Εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης και αξιολόγησης της γνώσης». Ανάκτηση Ιανουάριος 19, 2016, από Ο ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ: <http://users.sch.gr/kontaxis/paidagogika/1502egasies.htm>
- Κονταξής, Α. (2016). Μπορούν να αποκτήσουν αξία οι σπουδές και η επιμόρφωση στην Ελλάδα;. Ανάκτηση Ιανουάριος 28, 2016, από Εθνικός διάλογος για την

Παιδεία: http://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/01/protasi_kontaxis.pdf

Ντράγκωρς, Ρ. (1975). Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση. Αθήνα: Γλάρος.

Παπανούτσος, Ε. (1976). Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα. Αθήνα: Δωδώνη.

Συνήγορος του Παιδιού. (2009, Οκτώβριος 20). Σχολικοί κανονισμοί και δημοκρατική διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανάκτηση από Συνήγορος του παιδιού: <http://www.0-18.gr/gia-megalouys/nea/abscholikoi-kanonismoι-kai-dimokratiki-dioikisi-sti-deyterobathmia-ekpraideysibb>

Χρονοπούλου - Πανταζή, Χ. (2011). Ρόζα Ιμβριώτη - Της ζωής και του σχολείου .

Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.

Η «αμαρτία» του γέλιου και η σχολική της ποινικοποίηση. Κατακτώντας την παιδαγωγική «συμπάθεια» μέσω του γέλιου.

Κοψιδά-Βρεττού Παρασκευή
Διδάκτωρ Φιλολογίας, Επ. Σχ. Σύμβουλος Φιλολόγων, Πρόεδρος
Συνδέσμου Φιλολόγων Λευκάδας
kopsidav@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ποια είναι η σημασία του γέλιου στη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης, στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής «συμπάθειας» και ποια η επίδρασή του στις σημαντικές παιδαγωγικές συναινέσεις;

Η εργασία αυτή έχει στόχο να παρουσιάσει την πραγματικότητα του γέλιου στη σχολική ζωή, τεκμηριώνοντας την ασυμβατότητα της σχέσης ανάμεσα στην- παραδοσιακή- «σοβαρή» αντίληψη της μάθησης-γνώσης και του γέλιου. Αναδεικνύει τον δάσκαλο και τον μαθητή ως δύο αντιθετικούς πόλους της διαδικασίας μάθησης αλλά και ως δύο διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές σχετικά με το γέλιο. Διασυνδέει την άσκηση του κωμικού στο σχολείο με τις «συνωμοσίες» της ομαδικής ζωής των μαθητών που «εκδικούνται» με το γέλιο τη βίωση της καταπίεσης που δέχονται και τη δυσανεκτική τους στάση απέναντι στην εξουσία του δασκάλου. Επιπλέον, αναδεικνύει την έννοια του χιούμορ σε παράγοντα συνοχής της ομάδας και αυθεντικό στοιχείο διανθρώπινης εγγύτητας μέσα στη σχολική τάξη-προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της όλης διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας.

Εισαγωγή-Προβληματική

Ο καθηγητής Φυσικής παραδίνει μάθημα σε μια τάξη θηλέων. Αναφέρεται στην έννοια του θορύβου και στις επιπτώσεις του στην ακοή. Όταν ένας έντονος ήχος, λέει, πλήξει το έσω ους τότε ενδέχεται να έχουμε ακουστικό τραυματισμό. Εάν όμως ο ήχος είναι πολύ ισχυρός, και η έκθεση στον ήχο έχει αρκετή ή επαναλαμβανόμενη συνεχώς διάρκεια, τότε μπορεί να προκληθεί μόνιμη βλάβη. Στον πόλεμο π.χ. δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις όπου ο συνεχής βομβαρδισμός και οι εκρήξεις προκαλούν οξύ ακουστικό τραυματισμό με επακόλουθο τη ρήξη τυμπάνου ή και την πλήρη απώλεια της ακοής. Γι'αυτό προτείνεται, τη στιγμή της έκρηξης, να ανοίξουμε το στόμα διάπλατα ώστε να υπάρξει μερική εκτόνωση του θορύβου.

-Και αν, κύριε, πέσει η βόμβα μέσα στο στόμα μας;

Και τότε, ενώ η τάξη ανταποκρίθηκε στην ευφυή απάντηση της πρόκλησης του καθηγητή με ένα ευπρεπές γέλιο, οργισμένος ο καθηγητής, έβγαλε αμέσως έξω από την αίθουσα τη μαθήτριά.

«Για να καταλάβουμε το γέλιο», θα γράψει ο Henri Bergson, «πρέπει να το τοποθετήσουμε στο φυσικό του περιβάλλον, που είναι η κοινωνία. Πρέπει προπάντων να καθορίσουμε τη χρήσιμη λειτουργία του, που είναι μια κοινωνική

λειτουργία. Το γέλιο οφείλει ν' ανταποκρίνεται σε ορισμένες απαιτήσεις τής από κοινού ζωής. Το γέλιο οφείλει να έχει μια κοινωνική σημασία» (Bergson, 1998:14). Το βιβλίο του Henri Bergson «Το γέλιο» - ορόσημο για τη θεωρητική εξέταση του φαινομένου στις διάφορες εκδοχές και εκφάνσεις του, στεγάζει κάτω από το ανθρώπινο αυτό ανακλαστικό τις ποικίλες μορφές του κωμικού: έχοντας ως αφηγηρία την αριστοτελική άποψη ότι το κωμικό εκδηλώνεται ως μια μορφή βασάνου χωρίς πόνο, εφόσον διακωμωδεί ανθρώπους κατώτερους από εμάς. Ή- θα συμπληρώναμε- η διακωμώδηση εμπρόθετα τους καθιστά κατώτερους, προβάλλοντας ή μεγεθύνοντας ελαττώματα, μειονεξίες, εξωτερικές συμπεριφορές και πάθη. Η ύψιστη ηθική λειτουργία του κωμικού για τον Bergson (Bergson, 1998), όπως και για τον Freud (Freud, 1962) βρίσκεται στην ανακάλυψη και έκθεση αρνητικών ανθρώπινων ιδιοτήτων (Κωστίου, 2005: 39).

Ο Bergson, όπως παραπάνω επισημαίνουμε, θέτει δυο βασικές παραμέτρους προκειμένου για το γέλιο: το φυσικό του περιβάλλον που είναι η κοινωνία, αφενός. Και αφετέρου, την ανταπόκρισή του σε συγκεκριμένες απαιτήσεις της από κοινού ζωής. Το σχολείο και η ομαδικότητα της ζωής στο σχολείο συνιστούν ένα ιδεώδες κοινωνικό πεδίο άσκησης του γέλιου, ως μηχανισμού υπονόμησης και ανατροπής (Χανιωτάκης, 2011). Τα ερωτήματα που τίθενται για τη θεώρηση του σχολικού γέλιου έχουν να αντιμετωπίσουν βασικές αντιθέσεις και συγκρουσιακές πραγματικότητες: την οριακή αντίθεση ανάμεσα στα δημογραφικά-ηλικιακά δεδομένα μαθητή και δασκάλου: που προσδιορίζει τη βασική αντίθεση ανάμεσα στη φιλοπαίγμονα και ευαίσθητη στην πρόσληψη και εκφορά του κωμικού, παιδική φύση και στην ατάλαντη ενήλικη σοβαρότητα. Και η αντίθεση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αυστηρότητα του νοησιαρχικού προσανατολισμού της θεσμικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002) και την ελεύθερη βίωση της ζωής έξω από τους θεσμικούς καταναγκασμούς του σχολικού περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια το ηλικιακό και αναπτυξιακό ζητούμενο του παιδιού-μαθητή είναι η απουσία καταναγκασμού ενώ ο ρόλος και η στοχοθεσία του σχολείου συγκλίνει στην άσκηση μιας θεσμικά συγκροτημένης εξουσίας με προορισμό τη σταδιακή ένταξη του παιδιού στις λειτουργίες της ενήλικης κοινωνίας. Γέλιο και σοβαρότητα είναι επομένως το αντιθετικό σχήμα που ορίζει τις ασυμμετρίες και την ασυμβατότητα στόχων και ρόλων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Κυρίως σώμα

Η μακρά παράδοση του σχολείου-σύμφυτη με τη μακρά παράδοση του εκπαιδευτικού αυταρχισμού- είναι γεγονός ότι απώθησε το γέλιο από τη σχολική ζωή ως μηχανισμό που δεν συνάδει με τις λειτουργίες και τους στόχους της και παράλληλα ως μη ευπρεπή έκφραση της κοινωνικότητας, μέχρι και τα όρια της μη ηθικής συμπεριφοράς. Στον ίδιο λόγο, στην αναγνώριση δηλαδή της κατωτερότητας του γέλιου ως κοινωνικής χειρονομίας και έκφρασης, οφείλεται και η περιφρόνησή του από την κριτική και τη φιλολογία, και ο εξοστρακισμός του από το σχολικό

βιβλίο και τη διδακτέα λογοτεχνική ύλη. Από το λαϊκό γέλιο, όπως επισημαίνει ο Mikhail Bakhtin, στο πρωτοποριακό έργο του για τον Rabelais και τη λαϊκή κουλτούρα, μέχρι και τις λόγιες λογοτεχνικές του εκφράσεις το γέλιο αντιμετωπίστηκε με περιφρόνηση ή και αδιαφορία ως κατώτερο είδος της (παρα)-λογοτεχνικής έκφρασης Bakhtin, 1968). Γράφει σχετικά ο Sareil: «το γέλιο θεωρείται από τους σοβαρούς ανθρώπους (και οι κριτικοί είναι στην πλειοψηφία τους σοβαροί άνθρωποι), ως κάτι το ευτελές». Για να συμπληρώσει: «Γνωρίζω καλά ότι σήμερα η έννοια του χιούμορ χαίρει μεγάλης εκτίμησης-τουλάχιστον η απουσία του θεωρείται έλλειψη-, ωστόσο πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι αυτοί που ανέλαβαν το έργο να διασκεδάζουν τους πλησίον τους, ενδεχομένως δε και τις μελλοντικές γενεές, αντιμετωπίζονται με ελαφρά περιφρόνηση ή, στην καλύτερη περίπτωση, τα έργα τους, ενώ επιβάλλονται μέσω της λαϊκής αποδοχής, αντιμετωπίζονται με κάποια συγκατάβαση» (Sareil, 1984 Κωστίου,2005:116).

Η άσκηση του κωμικού στο σχολείο συνδέεται με τις «συνωμοσίες» της ομαδικής ζωής των μαθητών και τις αυθόρμητες συναινέσεις που καθοδηγούν τη βίωση της καταπίεσης που δέχεται το παιδί και τη δυσανεκτική του στάση απέναντι στην εξουσία που η σχολική νόρμα του επιβάλλει. Εδώ συμβαίνει ακριβώς αυτό που ο Γάλλος μελετητής του κωμικού Jean Sareil επισημαίνει για τη διαγνωστική και όχι θεραπευτική διάσταση του κωμικού: «Ένα από τα σημαντικότερα γνωρίσματα του κωμικού είναι η αρνητικότητα του. Ακόμη και όταν δεν επιδιώκει να κατεδαφίσει, ή περιπαίζει χωρίς μοχθηρία, η θέση του είναι κατ'ανάγκη να εναντιωθεί» (Sareil, 1984:31, Jardon,1995: 146, Κωστίου,2005:116). Γι'αυτό ενώ έχει δειχθεί ότι προνομιακό πεδίο του γέλιου είναι το διάλειμμα (Χανιωτάκης, 2011:145) έχει ωστόσο παρατηρηθεί ότι η μεγαλύτερη διάθεση του μαθητή για αντιδραστικό γέλιο παράγεται αυθόρμητα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος. Ακριβώς επειδή τότε παράγεται και ανεπίσημα η μεγαλύτερη ένταση της διάστασης ανάμεσα στη «σοβαρότητα» της ακαδημαϊκής ατμόσφαιρας –παράδοση και πρόσληψη του μαθήματος-και της κωμικής αποδόμησής του. Το ανταγωνιστικό δίπολο-δάσκαλος μαθητής, εξουσία και απομυθοποίησή της-, εκτίθενται σε έναν αγώνα με διαφορετικά εργαλεία και αντιθετικούς στόχους. Η επιβολή της μαθησιακής στοχοθεσίας του εκπαιδευτικού, η μαθητική αποδόμηση αυτής της στοχοθεσίας μέσω της γελοιοποίησής της. «Τα πιο πολλά γέλια μας έρχονται μέσα στο μάθημα. Ίσως επειδή τότε απαγορεύεται αυστηρά το γέλιο. Όσο πιο αυστηρός είναι ο καθηγητής μας, τόσο πιο πολλά γέλια μας έρχονται. Πολλές φορές γιατί πλήτουμε, δεν καταλαβαίνουμε. Κι άλλες φορές γιατί ο καθηγητής μας κάπως κάνει, με τα χέρια του, τις κινήσεις του, τους μορφασμούς του...» «Γιατί γελάμε; Μήπως έχουμε και κανένα άλλο όπλο;»

Εδώ συναντώνται και συνεκφράζονται όλες οι μορφές του κωμικού -λεκτικές και πραξιακές-, ποικιλίες, αποχρώσεις, τεχνάσματα και στρατηγήματα, μια ευρηματική πολυτυπία (Κανατσούλη, 1995) από την απλή εκδήλωση εύθυμης διάθεσης μέχρι και τη σκηνοθετημένη φάρσα (Davis, 1984), η οποία, όχι σπάνια εξαντλεί και την

εκδικητική διάθεση των παιδιών απέναντι στον εκπαιδευτικό-φορέα της καταπίεσης που το σχολείο ασκεί πάνω του (Χανιωτάκης, 2011). Στο ενδιάμεσο, η ειρωνεία (Muecke, 1984), ο σαρκασμός, η σάτιρα (Pollard, 1972), η παρωδία, ο σκωπτικός λόγος, ο αστεϊσμός, το ανέκδοτο, η κωμική μίμηση, η θεατροποιημένη σκηνοθεσία του αστείου (Χανιωτάκης, 2011). Το χιούμορ (Escarrit, 1963), τέλος, στο οποίο εκβάλλουν τα προηγούμενα και συστεγάζουν την εκτονωτική ανάγκη του παιδιού να αποκριθεί στη ζωή του σχολείου με την ανατρεπτική γλώσσα της αμφισβήτησης, που είναι το γέλιο. Ανέκδοτα, παραμόρφωση λέξεων και νοημάτων του μαθήματος, χιουμοριστικές ατάκες, γλωσσοδέτες, καθηγητικές παραμορφωτικές καρικατούρες, παρωδία του μαθήματος και του εκπαιδευτικού είναι μερικές από τις χρήσεις του σχολικού αποδομητικού γέλιου, μέσ' από το οποίο ο μαθητής περνάει στην κατάσταση της υπεροχής και απολαμβάνει τη σκληρότητά του (Bredvold, χ.χ., Κωστίου, 2005:113).

«Ένας λόγος που μπορεί να χαθούν το γέλιο και η χαρά από το σχολείο είναι όταν προσβάλλουν κάποιον, τότε παύουν να είναι γέλιο και χαρά και περνάνε σ' ένα άλλο στάδιο, την κοροϊδία. Ακόμη ένας λόγος είναι όταν ξεπερνούν τα όρια σε μια τάξη και τότε πολύ απλά δεν γίνεται μάθημα». Στη μαθητική αυτή κατάθεση διαφαίνεται η διάκριση του θεμιτού από το αθέμιτο γέλιο-το ήθος του- και η διαγραφή των ορίων της νόμιμης άσκησής του, πέρα από τα οποία (το γέλιο) καθίσταται μια δυσανεκτική ηθικά πράξη, ακόμα και στο «εκδικητικό» μαθητικό περιβάλλον (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, Weir, 2003). Και καθώς το μαθητικό γέλιο δεν στοχεύει σε καμιά κριτική πρόταση αναμόρφωσης συνθηκών και πραγμάτων αλλά εκφράζει τη συγκινησιακή αντίδραση δυσανεξίας της σχολικής και εκπαιδευτικής εξουσίας, γι' αυτό συχνά υπερβαίνει τα όρια άσκησης μιας χειρονομίας αμφισβήτησης και μετατρέπεται σε εκτονωτική «κοροϊδία». Το χιούμορ (Καίσιλερ, 1976), -το οποίο προπάντων εκφράζει την ανάλαφρη βίωση της καθημερινότητας του σχολείου-, ενσωμάτωση του αγγλικού όρου *humour*, που αποτυπώνει μιαν ανθρωπολογική τυπολογία κοινωνικότητας, είναι η ποιότητα επικοινωνίας που προκαλεί διασκέδαση, η επικοινωνιακή δεξιότητα υπέρβασης του πραγματικού και η μεταποίηση του σοβαρού σε αστείο, του αυστηρού σε ανάλαφρο. Στην ελληνική γλώσσα η έννοια του κωμικού φαίνεται-μέσα από την πληθώρα της ορολογίας και του εννοιολογικού προσδιορισμού του γέλιου, να προσεγγίζει περισσότερο το χιούμορ και τις αποχρώσεις του. Το παιδικό χιούμορ – κατά τον Ευάγγελο Παπανούτσο-είναι το καθαρό και αθώο κωμικό, που χαρακτηρίζει και τον πρωτόγονο, ενώ σε άλλη, ανώτερη κλίμακα ανήκει το κωμικό που προϋποθέτει κάποια ενοχή και κάποια μύηση ώστε να γίνει αντιληπτό (Παπανούτσος, 1976:300, Κανατσούλη, 1995:31).

Η όλη εμπειρία του μαθητικού γέλιου και η κλασική της εικονοποιία (Fabrizi, Pollio, 1987), παραπέμπει στην αναγνώριση και λειτουργία δύο διαφορετικών συστημάτων αξιών, ασύμμετρων ως προς τη δυναμική και τους μηχανισμούς επιβολής τους: η θεσμική νόρμα, η ισχύς της ενηλικότητας, η απειλή της

ποινικοποίησης, η βία της υποχρεωτικότητας, οι κοινωνικές συμμαχίες-από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Η κυριαρχία της ελευθερίας και η βούληση της επιλογής, η μειονεκτική θέση της παιδικότητας, η ευκολία θυματοποίησης, η πρόσληψη μιας διαρκούς υποχρεωτικότητας και απαγόρευσης, οι μερικές, άτυπες και ασθενείς συναινέσεις των συνομηλίκων-από την πλευρά των εκπαιδευόμενων. Η επιβίωση και η αποδοχή του μαθητή, η διατήρηση της ισορροπίας, πρέπει να ανταποκρίνεται στο δόγμα: «τα μάτια ανοιχτά και κλειστό το στόμα». Έτσι το γέλιο θα γίνει το μέσον ενός ευέλικτου ρεαλισμού, το «αντιστασιακό» υποκατάστατο της ανοιχτής σύγκρουσης, με προδιαγεγραμμένο το αποτέλεσμα σε βάρος του μαθητή. «Όσο τρελό κι αν ακούγεται, το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι από τους σοβαρότερους λόγους της μείωσης του γέλιου και της χαράς. Τα παιδιά αναγκάζονται να διαβάζουν όλη μέρα και να μαθαίνουν πράγματα που ίσως δεν θα τα χρησιμοποιήσουν ποτέ, με αποτέλεσμα, να επιβαρύνουν και να κουράζουν το μυαλό τους, χωρίς να έχουν κάνει κάτι διασκεδαστικό για εκείνους μέσα στη μέρα. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές δεν έχουν ελεύθερο χρόνο και βλέπουν το σχολείο σαν φυλακή, σαν θάνατο. Κάθε μέρα όλο και περισσότεροι μισούν το σχολείο κι εκτός από τη λιγότερη χαρά... έχουμε και λιγότερους μαθητές στα σχολεία». «Αν τυχαία επιλέγαμε να επισκεφθούμε μια σχολική τάξη, θα βλέπαμε μαθητές-ρομπότ, οι οποίοι είναι χωρίς αισθήματα. Ένα μόνο συναίσθημα κυριαρχεί, το άγχος, που δεν σου επιτρέπει ούτε να χαρείς, ούτε να χαμογελάσεις. Αντίθετα σε γεμίζει με ευθύνες, άρα και πίεση και αυτό σε εξαντλεί».

Το γέλιο-με όλες τις παραπάνω αποχρώσεις του-έρχεται ως φυσική έκφραση της χαράς που το παιδί φύσει διαθέτει και που η σχολική ζωή έχει πλήρως υπονομεύσει ως κατάσταση αντιτιθέμενη στη στοχοθεσία του, γνωστική, κοινωνική, ψυχική. Ήδη ο John Dewey θα ασκήσει αυστηρή κριτική στο παραδοσιακό σχολείο διατυπώνοντας πρωταρχικά ερωτήματα, όπως: ποιος είναι ο σκοπός του σχολείου και ποιους τρόπους σκέψης επιθυμούμε να καλλιεργήσουμε σε σχέση με τη μάθηση, τον εαυτό μας και τον κόσμο (Dewey, 1938, Κοκκίδου, 2014). Παρά τη μεγάλη διαδρομή που έχει διανύσει η διεθνής παιδαγωγική έρευνα σχετικά με τον εκδημοκρατισμό του σχολείου, την αναθεώρηση προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, τις υποδομές κ.λ.π., εντούτοις, δεν κατόρθωσε να απαμβλύνει τον μουντό, αγέλαστο χαρακτήρα του, ασύμβατο προς τη χαρά της παιδικότητας. Δεν μπορώ να μην αναφέρω στο σημείο αυτό μία-από τις πολλές-εξομολογήσεις μαθητή της πρώτης σχολικής ηλικίας, ο οποίος, παραμονές εορτασμού της Εθνικής Επετείου της 28^{ης} Οκτωβρίου, επιστρέφει σπίτι του μετά τη σχολική γιορτή και λέει αποφασιστικά στη μητέρα του: -Εγώ είμαι με τους Γερμανούς!

-Γιατί, παιδί μου, είσαι με τους Γερμανούς;

-Γιατί οι Γερμανοί βομβάρδιζαν νοσοκομεία και σχολεία. Και μπορεί τώρα να βομβαρδίσουν και το δικό μου!

Ανάμεσα στις παιδαγωγικές προτάσεις που διατυπώνονται-προϊόν εντατικής ερευνητικής προσπάθειας-ώστε να καταστεί περισσότερο και πιο πειστικά

χαρούμενο το σχολείο, είναι η μέθεξη των εκπαιδευτικών σε κοινές με τους μαθητές τους, εκδηλώσεις, δραστηριότητες, εμπειρίες που προκαλούν συναισθήματα χαράς και γέλιου-μέσω των οποίων επέρχεται και η ουσιαστική μεταξύ τους εγγύτητα και αλληλοκατανόηση. (Wolk 2008). Για την αναμφίβολη σημασία της χαράς στη μάθηση-συνυφασμένη με την εγγενή χαρά των παιδιών-, ο Αμερικανός ψυχίατρος William Glasser (1925-2013) γράφει: «Η χαρά και η διασκέδαση είναι πρωτογενείς αμοιβές για τη μάθηση...Το γέλιο και η χαρά είναι η βάση για κάθε επιτυχημένη και μακρόπνοη σχέση» (Glasser, 1998: 43, Κοκκίδου, 2014:73). Επομένως, το γέλιο και η χαρά είναι ουσιαστικοί παράγοντες της σχολικής ζωής, που μορφοποιούν τη γνησιότητα της επικοινωνίας, το νόημα της συνύπαρξης και τελικά την αποδοχή της συναίνεσης στην πραγμάτωση κοινών στόχων. Φυσικά, θα μπορούσε να αντιτείνει ο εκπαιδευτικός: Αλλά το γέλιο είναι παράγοντας αποδιάρθρωσης της τάξης, υπονόμησης ή και διάλυσης της ατμόσφαιρας μαθήματος. Και ίσως σκηνοθετείται από το μαθητή με αυτόν ακριβώς τον στόχο. Πρόκειται εδώ για συνήθειες προβληματικές συμπεριφορές και το πρόβλημα ελέγχου της τάξης από τον εκπαιδευτικό. Η προβληματική ωστόσο συμπεριφορά βρίσκεται στο επίκεντρο ενός πλέγματος δυνάμεων που τη συντηρούν και την αναπαράγουν. Και που αυτές οι δυνάμεις δεν είναι άσχετες από την παιδαγωγική παρουσία του δασκάλου και τη συμπεριφορά του στην τάξη, ειδικότερα απέναντι στον μαθητή που δημιουργεί το πρόβλημα (Ματσαγγούρας, 2001, Fontana, 1996). Ένα παράδειγμα: Η τάξη εισέρχεται ζωηρά στην αίθουσα μετά το μάθημα της γυμναστικής για να παρακολουθήσει το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Ιδρωμένοι από το παιχνίδι οι μαθητές, ξεσηκωμένοι και φυσικά απρόθυμοι-οι περισσότεροι- να παρακολουθήσουν το μάθημα των αρχαίων. Ανάμεσά τους ο Σ., ταραξίας της τάξης, κάθεται στο θρανίο του έχοντας περάσει στο κεφάλι του το κόκκινο σορτς της γυμναστικής. Οι συμμαθητές του ξεσπούν σε γέλια ενώ ο ίδιος εξακολουθεί να προκαλεί. Η καθηγήτρια, χωρίς να κάμει καμία παρατήρηση στον μαθητή αρχίζει τα εισαγωγικά του μαθήματος. Σιγά-σιγά η τάξη καταλαγιάζει. Ο μαθητής βλέποντας ότι η ατμόσφαιρα τείνει να αποκτήσει την κανονικότητά της ερωτά την καθηγήτρια: -Κυρία, δεν σας ενοχλεί αυτό που έχω στο κεφάλι μου; Πάλι συγκρατημένα γέλια. Και τότε απρόσμενα εκείνη:

-Αφού δεν ενοχλεί εσένα, εμένα πώς να με ενοχλεί;

Ο μαθητής ερυθρίασε, έβγαλε το κάλυμμα από το κεφάλι του και συγκεντρώθηκε στο μάθημα, όπως και οι άλλοι συμμαθητές του.

Η καθηγήτρια εν προκειμένω είχε εφαρμόσει με επιτυχία μια τεχνική τροποποίησης της συμπεριφοράς που στηρίζεται στο μοντέλο της ενεργού εξάρτησης (Fontana, 1996: 182). Ανεξάρτητα από το εμπρόθετο ή όχι της συμπεριφοράς του μαθητή, η αντίδρασή του ήταν μια συμπεριφορά επιζήτησης της προσοχής, την οποία ο δάσκαλος αντιμετώπισε αποσύροντας την προσοχή του από τη συμπεριφορά στόχου (Fontana, 426). Και κατά κάποιο τρόπο αποδεχόμενος τη χειρονομία του μαθητή να προκαλέσει το γέλιο.

Εκτός από την αποκατάσταση της τάξης και την τροποποίηση της συμπεριφοράς, ανάλογα με τις σχετικές προσεγγίσεις (Κολιάδης, 2006, Ματσαγγούρας, 2001), η πιο σημαντική παράμετρος για την ουσιαστική επικοινωνία μαθητή και εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, είναι η δημιουργία ενός σταθερού κλίματος «συμπάθειας». Η ανάπτυξη δηλαδή ενός επικοινωνιακού, αλληλεπιδραστικού δεσμού, ο οποίος πέρα από τη λειτουργική του διάσταση θα περιέχει και τη συναισθηματική (Hughes, Cavelli, Wilson 2001, Haynes & Emmons 1977, Skinner & Belmont 1993): θετικά συναισθήματα αμοιβαίας αποδοχής, σεβασμού, συμπόρευσης, μέθεξης (Brophy, Good, 1974, Αναγνωστοπούλου Μ.). Έχει δειχθεί ερευνητικά ότι το κλίμα «συμπάθειας»-κάτι περισσότερο από το ψυχολογικό κλίμα-προάγει τη σχολική μάθηση (Creemers, 1984, Ματσαγγούρας 2001) και βελτιώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς (Wayson, Pinell, 1982), καθώς προϋποθέτει και καλλιεργεί την αμοιβαιότητα στις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στην τάξη, την ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη, την αλληλοκατανόηση, τη συνεργασία, τη διακινδύνευση του λάθους, τον πειραματισμό, τη δημιουργική συμμετοχή- την ανάδειξη των ατομικών ικανοτήτων και την επένδυσή τους σε κοινούς στόχους. (Ματσαγγούρας, 2001).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Πρωταγωνιστής-καθώς προκύπτει από τα παραπάνω- και συνεκτικός παράγοντας στη δημιουργία κλίματος συμπάθειας είναι ο εκπαιδευτικός και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του αποτυπώνονται στο ενδιαφέρον του προς όλους, στην εγγύτητα, στις άτυπες μορφές επικοινωνίας, στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος. (Ο Φ.Κ. Βώρος, χρησιμοποιεί τον όρο «παιδαγωγική ευδαιμονία» ορίζοντας την έννοια ως το παιδαγωγικό αποτέλεσμα μιας σχέσης αμοιβαίας συμπάθειας και χαράς των δυο πλευρών-μαθητή-εκπαιδευτικού, που επιτυγχάνεται με κοινή προσπάθεια και συνεργασία αξιοποιώντας τις έννοιες: ενδιαφέρον, κατανοητότητα, χρησιμότητα, συμπεριφορά (Βώρος, Φ. Κ., 2015).

Ανάμεσα στις παιδαγωγικές παραμέτρους που συνδέονται με την αποτελεσματική άσκηση ελέγχου στην τάξη και αφορούν την παρουσία και τη συμπεριφορά του δασκάλου (αμεροληψία, αγάπη και ενδιαφέρον για το παιδί, αποφυγή των απειλών και του θυμού, αλλά και της υπερβάλλουσας οικειότητας, ακρίβεια στην τήρηση του προγράμματος, αποφυγή της ταπείνωσης του μαθητή κ.λ.π.) (Fontana, 1996), το χιούμορ αρχίζει να παίρνει θέση στην εκπαιδευτική ψυχολογία και στην αγωγή ως στοιχείο παιδαγωγικής σημαντικότητας. Βέβαια, το χιούμορ δειλά μόλις αναφέρεται στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία, στα παιδαγωγικά, διδακτικά και μεθοδολογικά εργαλεία ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στα σχολικά εγχειρίδια (Χανιωτάκης, 2011: 99). Η επίδραση του γέλιου στη σχολική τάξη και στις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκομένων κατά τη διαδικασία μάθησης δεν έχει επαρκώς ερευνηθεί, παρά το γεγονός ότι ερευνητικά εμφανίζεται ως ένα από τα βασικότερα επιθυμητά χαρακτηριστικά της φυσιογνωμίας του

εκπαιδευτικού Orpliger, 2003, Morisson, 2008). Η εργασία αυτή αποτελεί εισαγωγικό προβληματισμό στο όλο ζήτημα, εγείρει πολλά ερωτήματα πάνω στην παιδαγωγική σημασία του γέλιου, τη σχέση του με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία, τις μαθητικές χρήσεις του και την παιδαγωγική του διαχείριση από τον διδάσκοντα, τα όρια και τις προϋποθέσεις του. Γι' αυτό και προ(σ)καλεί και ενθαρρύνει την εμπειρική έρευνα πάνω σε όλες τις παραμέτρους-εκπαιδευτικές, διδακτικές, παιδαγωγικές- που συνδέονται με τις εκφάνσεις του κωμικού στη σχολική ζωή.

(Άλλωστε, ως «ανακάλυψη» το χιούμορ-η «κουλτούρα της εταιρικής ψυχαγωγίας», ανήκει στο πεδίο του management (Morisson, 2008, Holmes & Marra, 2006), συνδέεται με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και την έρευνα γύρω από την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Hauck, Thomas, 1972, Ξανθάκου, 2012, Λαλούμης, 2001). Αν ωστόσο αποφασίσουμε να ασχοληθούμε περισσότερο με τον ανθρώπινο και ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, όπου ζητούμενο θα είναι η γνησιότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας, η εμπραθητική συμπόρευση εκπαιδευτικού-μαθητών και η δημιουργική μαθησιακή σχέση (Robinson, 2011) τότε το αυθόρμητο, συμμετοχικό γέλιο θα είναι ένας κοινός κώδικας άμβλυνσης του άχθους της καθημερινής, καταπιεστικής σχολικής ευταξίας. Το υπογραμμίζουν χαρακτηριστικά οι μαθητικές βιωματικές διατυπώσεις:

«Το γέλιο και η χαρά, κατά τη γνώμη μου, είναι πολύ σημαντικά, γιατί μπορούν να λύσουν πληθώρα προβλημάτων με επιτυχία...»

«Λύσεις για το φαινόμενο της αγέλαστης κοινωνίας των μαθητών υπάρχουν, αλλά είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν. Απαιτείται η προσπάθεια όλων μας για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν υποδουλώνει τους μαθητές, αλλά τους παρέχει το χώρο και το χρόνο, έτσι ώστε να μπορέσουν να χαρούν τη ροή ενός πιο ελαστικού μαθήματος, που θα γίνεται από καθηγητές που δεν είναι πιεσμένοι από την ύλη».

«Ένα σχολείο χωρίς γέλιο, χαρά, χιούμορ, δεν είναι σχολείο, αλλά στρατόπεδο ...»

«Μέσα από την εμπειρία μου, θα ήθελα να επισημάνω ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα στα μαθήματα των καθηγητών που έχουν διαμορφώσει πολύ καλές σχέσεις μαζί τους και έχουν συνδυάσει το μάθημα με ευχάριστα και ενδιαφέροντα πράγματα που τους απασχολούν. Έτσι οι μαθητές ενθουσιασμένοι αγαπούν το μάθημα και οδηγούνται στην απολαυστική διεξαγωγή του».*

**Απόψεις μαθητών Γυμνασίου-Τάξεων Λυκείου Κορθίου Άνδρου- Σχολική διαδικτυακή εφημερίδα του Γυμνασίου-Λ.Τ. Κορθίου, 10 Ιουνίου 2014).*

Αναφορές – Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου,Μ.(2005).Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη-Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση.Θεσσαλονίκη:Κυριακίδης.
- Bakhtin,M.(1968).Rabelais and his World(μτφρ.από τα γαλλικά H.Iswolsky).Cambridge,Mass. MIT Press.
- Bergson,H.(1998).Το γέλιο.Αθήνα:Εξάντας-Νήματα.
- Bredvold,L.I. "A Note in Defence of Satire"στον τόμο:Fabian B.(επιμ.)Satura,σ.83-94.
- Brophy,J., Good,T.(1974).Teacher-Student relationships. New York: Holt Rinehart and Winston,Inc.
- Βώρος, Φ.Κ.(2015),Παιδαγωγική Ευδαιμονία και ευθύνες διολίσθησης προς Εκπαιδευτική Κακοδαιμονία (Μέρος Α!):Παιδαγωγική Ευδαιμονία www.voros.gr/paid/ar0607.doc. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2015.
- Creemers,B.(1984).The Effective classroom,London:Cassell.
- Davis,D.M.(1984).Φάρσα.(μτφρ.Ι.Ράλλη-Κ.Χατζηδήμου).Αθήνα:Ερμής.
- Escarpit,R.(1963).Το χιούμορ(μτφρ.Ι.Μ.Γαλανός).Αθήνα:Ζαχαρόπουλος.
- Fabrizi,M.S.,Pollio,H.R.(1987).A naturalistic style of humorous activity in a third, seventh, and eleventh grade classroom. Merrill Palmer Quarterly,33,107-128.
- Glasser,w.(1998).Choice theory in the classroom.New York. N.Y:Harper Perennial.
- Haynes,N.M.,Emmons,C.(1977).The School Climate Scales.Students,parents and staff versions.New Haven.Yale child study center.
- Hughes,J.N.,Caveli,T.A.,Wilson,V.(2001).Further support for the Development Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship.Journal of School Psychology 39(4),289-301.
- Καΐσλερ,Α.(1976).Η πράξη της δημιουργίας(μτφρ.Ι.Χατζηνικολή).Αθήνα:Χατζηνικολή.
- Κανατσούλη,Μ.(1995).Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου-Το αστείο στην παιδική λογοτεχνία.Αθήνα:Έκφραση.
- Κοκκίδου,Μ.(2014).Η εμπύχωση στη διδασκαλία-μάθηση-Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς.Αθήνα:Fagotto books.
- Κολιάδης,Ε.Α.(2006).Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη.Αθήνα:Αυτοέκδοση.
- Κοψιδά-Βρεττού, Π. (2003). «Η πραξιακή λειτουργία του αστείου». Ομπρέλα, τ. 62
- Κωστίου,Κ.(2005).Εισαγωγή στην Ποιητική της Ανατροπής.Αθήνα:Νεφέλη.
- Martin,R.A.,Public-Doris,P.,Larsen,G.,Gray,J.,Weir,K.(2003).Individual Differences in uses of humor and their relation to psychological well-being:Development of the Humor styles Questionnaire.Journal of Research in Personality,37(1),48-75.
- Ματσαγγούρας,Η.Γ.(2001).Η σχολική τάξη-Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος.Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mialaret, G., (2011). Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (μτφρ. Μαρία Μαλαφέκα, επιμ. Πέλλα Καλογιαννάκη, Κωνσταντίνος Γ. Καρράς). Αθήνα: Gutenberg.
- Mueck,D.C.(1974).Ειρωνεία (μτφρ.Κώστας Πύρζας).Αθήνα: Ερμής.
- Ξανθάκου, Γ. (2012). Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία. Αθήνα: Διάδραση.
- Oppliger,P.A.(2003). Humor and learning. In J Bryant,D. Roskos-Ewoldsen,J. Cantor (eds.).Communication and Emotion: Essays in Honor of Dolf Zillmann. London: Routledge pp.255-275.
- Παπανούτσος,Ε.Π.(1976).Αισθητική.Αθήνα: Ίκαρος.

- Pollard,A.(1979).Σάτιρα.Αθήνα: Ερμής.
- Robinson, K. (2011). Άλλη λογική-Για μια επανάσταση δημιουργικότητας (μτφρ. Β.Αργυριάδης). Αθήνα: Εν πλω.
- Sareil,J.(1984).L'écriture comique.Paris:De Boeck-Duculot.
- Skinner,E.A.Belmond,M.J.(1993).Motivation in the classroom:Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the year.Journal of Educational Psychology,85,571-581.
- Freud,S.(1976). Jokes and their relation to the unconscious.Λονδίνο:Penguin.
- Fontana,D.(1996).Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς.Αθήνα: Σαββάλας.
- Χανιωτάκης, Ν.Ι.(2011).Παιδαγωγική του χιούμορ.Αθήνα:Πεδίο.
- Wayson,W.,Pinell,G. (1982). “ Creating a living curriculum for teaching self-discipline” in D. Duke (ed.), Helping Teachers Manage Classrooms, Alexandria, VA:ASCD.
- Wolk,S.(2008). Joy in School. Educational Lead.

Η επίδραση του αμοιβαίου στυλ διδασκαλίας στην αύξηση ικανοποίησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Οικονόμου Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός ΦΑ

Τσιάτσιος Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΦΑ

Καρατζογλίδης Χρήστος
Εκπαιδευτικός ΦΑ

Χατζηπαντελή Αθανασία
Σχ Σύμβουλος ΠΕ 11
atchatzip@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του αμοιβαίου στυλ διδασκαλίας στην αύξηση ικανοποίησης των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τριάντα τέσσερις μαθητές ηλικίας 10-12 ετών συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μαθητές διδάχθηκαν παιδαγωγικά κινητικά παιχνίδια με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (στυλ του παραγγέλματος) και στη συνέχεια με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας. Η ικανοποίηση από το μάθημα αξιολογήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση με τη χρήση του ερωτηματολογίου ικανοποίησης στη φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυση (paired samples t-test) δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > .05$). Στους μαθητές άρεσε να παίζουν τα παιχνίδια και με τα δυο στυλ διδασκαλίας με τη διαφορά ότι θεώρησαν πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας επειδή τους άρεσε να αξιολογούν το συμμαθητή τους. Συνεπώς το αμοιβαίο στυλ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας για την αύξηση ικανοποίησης των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: αμοιβαία διδασκαλία, παιχνίδι, ικανοποίηση από το μάθημα.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2000) όσο περισσότερο αυτόνομο νιώθει ένα άτομο τόσο περισσότερη ικανοποίηση αισθάνεται για αυτό που κάνει και αυτό τον οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης. Βέβαια για να παρακινηθούν εσωτερικά οι μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής και να παρουσιάζουν θετική στάση ως προς την άθληση, πρέπει η διδασκαλία και τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής να παρουσιάζουν ενδιαφέρον και να είναι ευχάριστα (Martens, 1996).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια έδειξαν την αποτελεσματικότητα των μαθητοκεντρικών στυλ διδασκαλίας στην ικανοποίηση από το μάθημα και την εσωτερική παρακίνηση λόγω της αυτονομίας που

αισθάνονται οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Chatzipanteli, Digelidis & Paraiοannου, 2015; Διγγελίδης, Παπαϊωάννου, & Λαπαρίδης, 2000; Digelidis, Paraiοannου, Laparidis, & Christodoulidis, 2003). Σε αυτούς τους τρόπους διδασκαλίας υποστηρίζεται η κατασκευή της γνώσης κι όχι η απλή μετάδοση της, ενώ οι μαθητές παίρνουν πολλές αποφάσεις ή μπορεί να έχουν και την πλήρη ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας (Kirk, McDonald & O'Sullivan, 2006). Ερευνητές αναφέρουν ότι μαθητοκεντρικά στυλ όπως της αμοιβαίας διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικά στην προώθηση της μάθησης από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Anania, 1983).

Στο αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας, οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια και δίνουν ανατροφοδότηση εκατέρωθεν με βάση τα κριτήρια που έχουν καταγραφεί από τον εκπαιδευτικό. Τα φύλλα κριτηρίων περιλαμβάνουν τα βασικά στοιχεία για την αποτελεσματική εκτέλεση της δραστηριότητας. Η αμοιβαία διδασκαλία προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα της παρατήρησης, της επίδειξης, της μίμησης και της αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια, μαθαίνουν να υπακούουν σε κανόνες, να συζητούν και να λύνουν προβλήματα χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού (Διγγελίδης, 2006; Mosston & Ashworth, 2002).

Από έρευνες που διεξήχθησαν φάνηκε πως το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας προωθεί την ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών, της εσωτερικής παρακίνησης και των διαπροσωπικών σχέσεων (Byra, 2006). Συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας, της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και της κοινωνικής ευθύνης (Byra & Marks, 1993). Προάγει τις γνωστικές/ μεταγνωστικές και κινητικές δεξιότητες των μαθητών (Byra, 2006; Chatzipanteli, 2015; Chatzipanteli & Dean, 2015; Morgan, Kingston & Sproule, 2005).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η διδασκαλία των παιδαγωγικών κινητικών παιχνιδιών είναι μια θεματική ενότητα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί προωθεί την ανάπτυξη των πνευματικών και κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών. Καλλιεργεί τη φαντασία και την κριτική τους σκέψη, οδηγεί στην κοινωνικοποίησή τους, ενώ ταυτόχρονα τους ψυχαγωγεί (Chatzipanteli, 2015; Chatzipanteli, Grammatikopoulos, & Gregoriadis, 2013). Μπορεί όμως ένα ευχάριστο περιεχόμενο διδασκαλίας να γίνει περισσότερο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον χρησιμοποιώντας ένα μαθητοκεντρικό στυλ διδασκαλίας;

Οι περισσότερες έρευνες που μελέτησαν τις επιδράσεις της αμοιβαίας διδασκαλίας στο χώρο της φυσικής αγωγής, αφορούσαν κυρίως την εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων στα διάφορα αθλήματα. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει αν το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας θα μπορούσε να αυξήσει την ικανοποίηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία των παιδαγωγικών κινητικών παιχνιδιών.

Μεθοδολογία

Οι συμμετέχοντες/διαδικασία

Τριάντα τέσσερις μαθητές, ηλικίας 10-12 ετών, συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα. Οι μαθητές διδάχθηκαν τα παιδαγωγικά κινητικά παιχνίδια με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (στυλ του παραγγέλματος) και στη συνέχεια διδάχθηκαν τα ίδια παιχνίδια με το αμοιβαίο στυλ. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 8 διδακτικών ωρών.

Πριν ξεκινήσει το παρεμβατικό πρόγραμμα ο καθηγητής πληροφόρησε τους μαθητές για το αμοιβαίο στυλ. Κάθε φορά που παιζόταν ένα κινητικό παιχνίδι οι μαθητές χωρίζονταν σε ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι αναλογούσε ένα φύλλο κριτηρίων στο οποίο αναγράφονταν οι κανόνες του παιχνιδιού από τον εκπαιδευτικό. Έτσι πριν αρχίσει το παιχνίδι, οι μαθητές (παίκτες και αξιολογητές) διάβαζαν τα κριτήρια για να κατανοήσουν τους κανόνες που έπρεπε να τηρούν. Όταν ο καθηγητής έδινε το σύνθημα η ομάδα των μαθητών που θα εκτελούσαν (παίκτες) εισέρχονταν στο χώρο του παιχνιδιού για να παίξουν, ενώ τα ζευγάρια τους –η ομάδα των μαθητών με τις κάρτες κριτηρίων- αξιολογούσαν κατά πόσο το ζευγάρι του τηρούσε τους κανόνες, χρειαζόταν βελτίωση ή όχι. Όταν μετά από κάποια λεπτά ο εκπαιδευτικός σταματούσε τη δραστηριότητα, οι μαθητές συζητούσαν τα λάθη που έκαναν με τους συμμαθητές τους και κατόπιν άλλαζαν ρόλους, οι παίκτες γινόταν αξιολογητές και αντίστροφα.

Όργανο μέτρησης

Κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Ως όργανο μέτρησης πριν και μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα στη φυσική αγωγή, που αναπτύχθηκε από τους Duda και Nicholls (1992) και προσαρμόσθηκε με επιτυχία για τα ελληνικά δεδομένα από τους Παραϊοαννου, Milosis, Kosmidou και Tsigilis (2002).

Η κλίμακα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις:

(α) «Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον», (β) «Μου αρέσει το μάθημα», (γ) « Είμαι πλήρως αφοσιωμένος στο μάθημα», (δ) «Διασκεδάζω» και (ε) «Δεν καταλαβαίνω πώς περνά η ώρα».

Οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, έτσι κι έτσι=3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απόλυτα=5).

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 15. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης (paired samples t-test) δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t = 2.009$, $p = .053$). Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών πριν ($M.O = 4,08$) και μετά ($M.O = 4.20$) την παρέμβαση, δεν παρουσίαζαν μεγάλες διαφορές.

Συζήτηση

Η διδασκαλία των παιδαγωγικών κινητικών παιχνιδιών ενθουσιάζει τους μικρούς μαθητές. Τα παιδιά αγαπούν την κίνηση και αποκτούν την εμπειρία του κόσμου από μικρή ηλικία μέσω του σώματος τους. Ίσως γι' αυτό το λόγο οι μαθητές δεν έδειξαν προτίμηση σε ένα συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας. Τα σκορ και στις δυο μετρήσεις

διέφεραν ελάχιστα και αυτό μάλλον οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά αγαπούν τις κινητικές δραστηριότητες. Παρατηρήθηκε βέβαια ότι οι μαθητές θεώρησαν λίγο πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας. Όπως οι ίδιοι ανέφεραν προφορικά, τους άρεσε να αξιολογούν το συμμαθητή τους, ενώ ταυτόχρονα μάθαιναν από τα λάθη του συμμαθητή τους. Επίσης όταν εκτελούσαν τις κινητικές δραστηριότητες ευχαριστιόταν περισσότερο να συζητούν τα λάθη με το συμμαθητή τους παρά με τον εκπαιδευτικό.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα ευρήματα άλλων ερευνών όσον αφορά την ευχαρίστηση που νιώθουν οι μαθητές όταν τους δίνεται η ευκαιρία να διδάξουν ο ένας τον άλλο, αλλά και την άνεση που αισθάνονται όταν αξιολογούν ή αξιολογούνται από τους συμμαθητές τους (Byra, 2006; Chatzipanteli & Dean, 2015; Morgan, Kingston & Sproule, 2005). Συνεπώς το αμοιβαίο στυλ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας για την αύξηση ικανοποίησης των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, εφόσον θεωρούν ενδιαφέρον και διασκεδαστικό αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας.

Ως εκπαιδευτικοί έχουμε υποχρέωση να χρησιμοποιούμε ποικίλους τρόπους διδασκαλίας, έτσι ώστε να γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο με σκοπό τα παιδιά να αγαπήσουν την άσκηση και να συνεχίσουν να αθλούνται ως ενήλικες προωθώντας τη δια βίου άσκηση.

Βιβλιογραφία

- Anania, J. (1983). The influence of instructional conditions on student learning and achievement. *Review of Educational Research*, 46, 355-385.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In: Kirk, D., McDonald, D., and O'Sullivan, M. *The handbook of physical education*. London: Sage Publications. Ltd.
- Byra, M., & Marks, M. (1993). The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 286-300.
- Chatzipanteli A. (2015). Student-centered teaching styles and metacognition in early childhood physical education. In K. Vann (Ed.), *Early Childhood Education: Teachers' Perspectives, Effective Programs and Impacts on Cognitive Development* (pp. 93-109). New York: Nova Science Publishers, Inc. ISBN: 978-1-63463-996-5 (eBook).
- Chatzipanteli, A & Dean R. (2015). Reciprocal teaching style and metacognition in early childhood. In K. Vann (Ed.), *Early Childhood Education: Teachers' Perspectives, Effective Programs and Impacts on Cognitive Development* (pp. 109-121). New York: Nova Science Publishers, Inc. ISBN: 978-1-63463-996-5 (eBook).
- Chatzipanteli, A., Digelidis, N. & Papaioannou G.A. (2015). Self-regulation, motivation and teaching styles in physical education classes: An intervention study. *Journal of Teaching in Physical Education*. 34(2), 333-344. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0024>.

- Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V., & Gregoriadis, A. (2013). Development and evaluation of metacognition in early childhood education. *Early Child Development and Care*. [http:// www.tandfonline.com/loi/gecd20](http://www.tandfonline.com/loi/gecd20).
- Diggelidis, N. Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis T. (2003) A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise* , 4, 195-210.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Διγγελίδης Ν. (2006). Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας στη φυσική αγωγή: από τη θεωρία στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη
- Διγγελίδης, Ν., Παπαϊωάννου, Α., & Λαπαρίδης, Κ. (2000). Εφαρμογή του θετικού κλίματος παρακίνησης στη φυσική αγωγή: Επτά μήνες παρέμβαση στο δημοτικό σχολείο. Στο ανθολόγιο: Μ. Ψυχουντάκη & Ι. Ζέρβας (Επιμ. έκδοσης). Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας (σελ. 128-131). Αθήνα: Εταιρεία Αθλητικής Ψυχολογίας.
- Kirk, D., McDonald, D., & O'Sullivan, M. (2006). *The handbook of physical education*. London: Sage Publications. Ltd.
- Martens, R. (1996). Turning kids on to Physical activity for a lifetime. *Quest*, 48, 45-52.
- Morgan, K., Kingston, K. & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and students' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology (The Hellenic Journal of Psychology)*, 494-513.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

**«Δημιουργική γραφή και συνεργατική μάθηση»
Με αφορμή την εμπλοκή των μαθητών
στη συγγραφή του παραμυθιού
«Το μυστικό βιβλίο του Θηλυκού μας Γίγαντα»**

Σάρρας Σπυρίδων

**Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 1ης Περιφέρειας Φωκίδας
sarras4@yahoo.gr**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δημιουργική γραφή είναι ο αναδυόμενος γραπτός λόγος που προκύπτει από συνεργασία με κριτική σκέψη και συνιστά έναν τρόπο έκφρασης, διασκέδασης και οργάνωσης της σκέψης και του συναισθήματος. Ο μαθητής ενθαρρύνεται μέσω τεχνικών να αναπτύξει τις συγγραφικές του ικανότητες, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Η συνεργατική μάθηση είναι μία προσέγγιση που αφορά την οργάνωση δραστηριοτήτων στην τάξη όπου οι μαθητές μαθαίνουν συνεργατικά να αξιοποιούν τις πηγές και τις δεξιότητες των υπολοίπων (να ρωτούν ο ένας τον άλλον για πληροφορίες, να αξιολογεί ο ένας τις ιδέες του άλλου, να παρακολουθεί ο ένας την εργασία του άλλου, κλπ). Μια εναλλακτική πρόταση – παρουσίαση που συνδυάζει απόλυτα τη δημιουργική γραφή και τη συνεργατική μάθηση είναι η σκυταλοδρομία συγγραφής παραμυθιού από σχολείο σε σχολείο με σκοπό τόσο την εξοικείωση με τους μηχανισμούς συγγραφής ενός λογοτεχνικού κειμένου-παραμυθιού όσο και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών γειτονικών σχολείων.

Παράδειγμα: «Το μυστικό βιβλίο του θηλυκού μας Γίγαντα»

Μία από τις καινοτομίες των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι ότι στις βασικές δεξιότητες του λογοτεχνικού γραμματισμού έχει συμπεριληφθεί και η «ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή)». Οι πρακτικές αυτές βοηθούν τους μαθητές «να συνειδητοποιήσουν με άμεσο τρόπο και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και, γενικά, της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο οι μαθητές (οι δημιουργοί) δεν «περιγράφουν» απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το αναδημιουργούν».

Τα μονοθέσια Δημοτικά Σχολεία της Αμυγδαλιάς και του Διακοπίου και το 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Λιδορικού είναι τα σχολεία που δεν έχουν κλείσει ακόμη στην ορεινή Φωκίδα. Βρίσκονται στη σκιά της Γκιώνας (2510μ.) και των Βαρδουσιών (2495μ.) και μία ανάσα από τον Παρνασσό (2457μ.). Αφουγκράζονται το κελάρυσμα του Μόρνου και χαίρονται τη γαλήνη του. Φυσικό περιβάλλον πανέμορφο, υγιές και αναγεννησιακό μέσα στο χρόνο για τους ανθρώπους και όλα τα έμβια και άβια όντα.

Οι μαθητές των σχολείων με τη φροντίδα, αγάπη, γνώση και καθοδήγηση των δασκάλων και με βάση τις ωραίες εικόνες που καθημερινά γίνονται κοινωνοί μεγαλώνουν και δυναμώνουν, σκέφτονται και δημιουργούν αβίαστα και απόλυτα φυσιολογικά.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες μια ιδέα παρότρυνση από τον Σχολικό Σύμβουλο για συνεργασία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών των σχολείων, είχε ως αποτέλεσμα τη συγγραφή ενός παραμυθιού:

«Το μυστικό βιβλίο του θηλυκού μας Γίγαντα».

Η εμπειρία ανεπανάληπτη! Στην αρχή ο προβληματισμός αν μπορεί να γίνει. Τα σχολεία μακριά το ένα από το άλλο. Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι πρώτη φορά με την ιδέα της συνεργασίας με όμορα σχολεία.

Το αρχικό κείμενο -μια ανεκτίμητη σκυτάλη- τρέχει από το ένα σχολείο στο άλλο και πάλι από την αρχή... Η δημιουργική γραφή παίρνει σάρκα και οστά με τους μαθητές συγγραφείς και τη σχέση τους με το λόγο και την εικόνα. Συνδυάζουν την ατομική εμπειρία της σχολικής αυλής με τις γνώσεις φυσικής ιστορίας και περιβάλλοντος σ' ένα φανταστικό επίπεδο.....

Εισαγωγή - Προβληματική

Η δημιουργική γραφή αποτελεί την πιο σημαντική διδακτική πρακτική στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Είναι μια μορφή βιωματικής εξοικείωσης των μαθητών με τη λογοτεχνία, η οποία αξιοποιεί το γνωστικό αντικείμενο παράλληλα με την κριτική του προσέγγιση, εμπλέκοντάς τους ενεργά σε μια διαδικασία που έχει νόημα για τα ίδια. Η καταγραφή κι επικοινωνία των δικών τους ιδεών, των δικών τους ιστοριών γίνεται το εσωτερικό κίνητρο για κινητοποίηση και ενεργοποίηση της δημιουργικής τους έκφρασης που είναι και το ζητούμενο.

Μπορεί η δημιουργική γραφή να συνδυαστεί με τη συνεργατική μάθηση;

Στη συνεργατική μάθηση το «εγώ» γίνεται «εμείς». Εμείς σκεφτόμαστε, εμείς παρουσιάζουμε, γράφουμε, διαβάζουμε, εμείς δημιουργούμε, εμείς συνεργαζόμαστε.

Γι' αυτό και η τελική αξιολόγηση μιας ομάδας αλλά και κάθε μέλους γίνεται πάντοτε σε συνάρτηση με το πόσο τα μέλη μια ομάδας βοήθησε το ένα το άλλο. Όλοι έχουν ευθύνη, τόσο ατομική όσο και συλλογική. Το σύνθημα «ο καθένας για όλους και όλοι για τον καθένα» αποτελεί βασικό στόχο.

Ο συνδυασμός δημιουργικής γραφής και συνεργατικής μάθησης θα ξεπεράσει τα όρια μιας τάξης, ενός σχολείου και θα καταφέρει να πάρει τη μορφή σκυταλοδρομίας συγγραφής παραμυθιού;

Κατά τη διδακτική εφαρμογή που πραγματοποιήσαμε για τη συγγραφή του παραμυθιού διαπιστώθηκε ότι η δημιουργική γραφή και η συνεργατική μάθηση συλλειτούργησαν με τη μορφή: *οι μαθητές ως δημιουργοί, η διαδικασία ως όχημα*

για να παραχθούν νέες γραφές, τα γραπτά των παιδιών ως προϊόν και τα σχολεία που συνεργάστηκαν ως χώρος όπου συμβαίνει η δημιουργία.

Πόσο το φυσικό περιβάλλον θα μπορέσει να γίνει πηγή έμπνευσης που θα κινητοποιήσει τους μαθητές να συνεργαστούν και να εκφραστούν στα πλαίσια της σκυταλοδρομίας συγγραφής παραμυθιού;

Το φυσικό τοπίο και η οικολογική του διάσταση συνιστά αφορμή και στοιχείο έμπνευσης για να δημιουργηθεί ένα μοναδικό κείμενο από τους μαθητές. Παράλληλα επιτυγχάνεται η καλλιέργεια του σεβασμού προς τη φύση από την παιδική ηλικία κατά την οποία διαμορφώνεται ο αξιακός και ιδεολογικός κόσμος του ατόμου και μέσω των δράσεων δημιουργικής γραφής, η ενεργοποίηση όλων των πνευματικών, συναισθηματικών, ψυχικών δυνάμεων του παιδιού, η αισθητική απόλαυση, η φαντασιακή απελευθέρωση, η παιγνιώδης διάθεση, η πολύμορφη και αβίαστη έκφραση με εμπυχωτικό, βιωματικό και ευχάριστο τρόπο.

Το αποτέλεσμα όλων αυτών, το παραμύθι των παιδιών:

«Το μυστικό βιβλίο του Θηλυκού μας Γίγαντα».

Κυρίως Μέρος

Η υλοποίηση της δημιουργικής συγγραφής του παραμυθιού:

«Το μυστικό βιβλίο του Θηλυκού μας Γίγαντα»

Τα παραμύθια είναι αγαπητά σε όλους, παιδιά και μεγάλους. Ανταποκρίνονται στις βαθύτατες ανησυχίες, φόβους, απωθημένα και επιθυμίες. Είναι διαχρονικά και βοηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν τους μύχιους φόβους τους, να παρηγορηθούν και να επιστρατεύσουν δυνάμεις για τον αγώνα της ενηλικίωσης και της ζωής. Γι αυτό «ζούνε καλά κι εμείς καλύτερα» στο τέλος. Επειδή το παραμύθι είναι παραμυθία (=παρηγοριά, ανακούφιση).

Είναι άλλο, όμως, να ακούνε ή να διαβάζουν τα παιδιά ένα παραμύθι και να οδηγούνται στην παραμυθία και άλλο να το επινοούν και να το δημιουργούν τα ίδια από κοινού. Πώς θα οδηγήσουμε τα παιδιά στην επινόηση του παραμυθιού, την αφήγηση και την καταγραφή του; Εδώ θα δώσουμε μια ενδεικτική δομή και βήματα αυτής της διαδικασίας.

Μετά από μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων για τη Φιλαναγνωσία στην 1η Περιφέρεια Φωκίδας έγινε η πρόταση- πρόσκληση στους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσει μια προσπάθεια συγγραφής ενός μικρού ή μεγάλου παραμυθιού (παιδικού βιβλίου) ανά ομάδες όμορων σχολείων με πιθανή εικονογράφηση από τους ίδιους τους μαθητές. Υπήρξε ανταπόκριση από την ομάδα των δημοτικών σχολείων Λιδορικού, Αμυγδαλιάς και Διακοπίου και έγινε η πρώτη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς των μονοθέσιων Αμυγδαλιάς και Διακοπίου και τους εκπαιδευτικούς της Ε΄ και Στ΄ τάξης Λιδορικού, όπου αποφασίστηκε να ξεκινήσει η Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου Λιδορικού και το παραμύθι να αναφέρεται στην Γκιώνα, το βουνό της περιοχής.

Προηγήθηκαν της συγγραφής του παραμυθιού, ασκήσεις δημιουργικής γραφής για να εξοικειωθούν τα παιδιά με τη διαδικασία, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και κυρίως να αισθανθούν τη γραφή ως παιχνίδι και ως μάθημα.

Στα πλαίσια της Φιλαναγνωσίας στην Ευέλικτη Ζώνη αφιερώθηκε χρόνος για αναγνώσεις, σχολιασμό παραμυθιών και δημιουργική γραφή. Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής ακολούθησαν μια πορεία, από ασκήσεις απλές, παιχνίδια έκφρασης και παραγωγής λόγου, παιχνίδια συνδυασμού λέξεων και παραγωγής ιστοριών, παιχνίδια εμπλουτισμού του λεξιλογίου, καλλιέργειας της φαντασίας κλπ. Όλα μέσα από ασκήσεις που έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και δεν υποβάλλονται σε αξιολόγηση.

Όλοι οι μαθητές ενημερώνονται στη συνέχεια για την ομαδική συγγραφή του παραμυθιού με θέμα σχετικό με το βουνό Γκιώνα που αποφασίστηκε στην πρώτη συνάντηση. Την αρχή κάνουν οι μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Λιδορικού. Εισάγεται το γενικό θέμα και ξεκινούν οι ιδέες για τον τίτλο του παραμυθιού. Θα φτιάξουν ένα παραμύθι για τη φύση, για τους μύθους της περιοχής, την τοπική ιστορία, ώστε να γνωρίσουν όλοι όσοι το διαβάσουν τον τόπο τους και να τον αγαπήσουν.

Οι μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης ενθουσιάζονται και αρχίζουν... Ρωτάνε τους παππούδες και τις γιαγιάδες, αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο, στα σχολικά βιβλία. Το «ψηλό βουνό» το γνωρίζουν από τις διηγήσεις των μεγαλύτερων. Εξάλλου τα παιδιά αυτά ζουν μέσα σ' αυτό το φυσικό περιβάλλον, παρατηρούν ό,τι αποτελεί τον κόσμο τους, εμπνέονται και ονειρεύονται.

Ένας καταγισμός ιδεών, εικόνων, σκέψεων ακολουθεί, αποφασίζεται ο τίτλος και το παραμύθι αρχίζει. Οι ώρες της Ευέλικτης ζώνης γίνονται ώρες χαράς και δημιουργίας. Τα παιδιά γοητευμένα φαντάζονται την Γκιώνα ως «Θηλυκό Γίγαντα». Οι θρύλοι, οι παραδόσεις, η ιστορία, τα βιώματα, το φυσικό περιβάλλον και οι άνθρωποι μικροί και μεγάλοι είναι το υλικό της δημιουργίας.

Η ιστορία-παραμύθι παραλαμβάνεται από τους μαθητές του δεύτερου σχολείου. Το κείμενο λειτουργεί ως κείμενο ανάγνωσης. Το προσεγγίζουν με αγάπη. Το ξεκλειδώνουν, το αναλύουν και προσθέτουν στοιχεία που έχουν εμπνευσθεί από τις διηγήσεις των μεγαλύτερων και τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες. Η πρόσληψη της λογοτεχνίας από μαθητές ακροατές και αναγνώστες γίνεται πιο ενεργητική, αφού ο κάθε μαθητής γράφει τη δική του συνέχεια της ιστορίας. Στο τέλος γίνεται η σύνθεση των εκδοχών και καταγράφεται. Είναι έτοιμο το παραμύθι για το επόμενο σχολείο όπου με τον ίδιο τρόπο γράφεται και το τέλος της ιστορίας.

Η εικονογράφηση γίνεται από τα παιδιά χωρίς καμιά παρέμβαση για την τεχνική ή τη θεματολογία. Από τα κείμενα οι μαθητές εμπνέονται, εικονογραφούν και αποδίδουν το παραμύθι με εικόνες.

Η πρώτη ολοκληρωμένη εκδοχή του παραμυθιού είναι στη διάθεση όλων όσοι συμμετείχαν. Τα παιδιά διαβάζουν την ιστορία τους ως αναγνώστες τώρα κι επεμβαίνουν σε λεπτομέρειες που χρειάζονται κάποια διόρθωση.

Σε όλο αυτό το διάστημα οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μεταξύ τους και με τον Σχολικό Σύμβουλο. Συνεργάζονται αρμονικά και ας είναι σε απομακρυσμένα σχολεία. Κατευθύνουν διακριτικά τους μαθητές προσθέτοντας τα δικά τους σχόλια για να συνεχίσουν οι μαθητές, αν χρειαστεί, στη δεύτερη γραφή του κειμένου τους, εμπεδώνοντας έτσι τη ρήση ότι το δημιουργικό γράψιμο είναι και δημιουργικό σβήσιμο (Σουλιώτη Μ.1995). Θεωρώντας την ενθάρρυνση των μαθητών ωφελιμότερη από την επισήμανση των λαθών που έχουν κάνει, στην αξιολόγηση των κειμένων τους το λόγο έχει «η συλλογική γνώμη της σχολικής τάξης». Όλες οι ευεργετικές επιπτώσεις της δημιουργικής γραφής, της συνεργατικής μάθησης και της φιλαναγνωσίας έχουν συντελέσει στη χαρά και την ευτυχία των μικρών συγγραφέων δημιουργών. Έχουν ευαισθητοποιηθεί με άμεσο τρόπο στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο δεν περιγράφουν απλά το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το αναδημιουργούν.

Η πλοκή, η δημιουργία των χαρακτήρων, η δομή και η εξέλιξη των γεγονότων, ο τόπος και ο χρόνος, η αφήγηση, η γοητεία του μυστικού και του απρόβλεπτου, ο διάλογος, η ανατροφοδότηση της έμπνευσης και της φαντασίας με το γράψιμο είναι χαρακτηριστικά της δημιουργικής γραφής που συναντάμε στο «Μυστικό του Θηλυκού μας Γίγαντα».

Αξιοσημείωτο στοιχείο του παραμυθιού είναι «ο Θηλυκός μας Γίγαντας» που σπάνια συναντάται σε ιστορίες, μύθους και παραμύθια. Οι μαθητές συνεργάστηκαν και με την καθοδήγηση των δασκάλων τους υλοποίησαν την ιδέα τους, γράφοντας ένα παραμύθι μνήμης, ευγνωμοσύνης και αγάπης για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του τόπου τους και των ανθρώπων του.

Ως προς τη συνεργατική μάθηση οι μαθητές επιβεβαίωσαν τις θεωρίες των φιλοσόφων και ψυχολόγων της δεκαετίας 1930-1940 των John Dewey, Kurt Lewin και Morton Deutsh.

Οι μαθητές ανέπτυξαν γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες (Dewey). Ήταν ενεργοί στην αναζήτηση της γνώσης με συζητήσεις, πληροφορίες και απαντήσεις που έλαβαν μέσα κι έξω από το σχολείο.

Η επιτυχία των μελών της ομάδας ως προς τον μαθησιακό στόχο ήταν αποτέλεσμα της δημιουργίας καλών σχέσεων μεταξύ τους (Lewin).

Η «θετική κοινωνική αλληλεξάρτηση (Deutsh) ήταν χαρακτηριστική για τους μαθητές των τριών σχολείων με θέληση να συνεισφέρουν στη γνώση της ομάδας.

Τα πέντε στοιχεία (η θετική αλληλεξάρτηση, η ατομική ευθύνη, η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση, οι κοινωνικές δεξιότητες και η μεταποίηση), που δημοσίευσαν το 1994 οι Johnson και Johnson ως προς τη συνεργατική μάθηση, τα οποία είναι απαραίτητα για να υπάρξει στην ομάδα αποτελεσματική μάθηση και να δημιουργηθούν κοινωνικές, προσωπικές και γνωστικές δεξιότητες όπως π.χ. η επίλυση προβλήματος, ο συλλογισμός, η λήψη αποφάσεων, ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η έκφραση, οι μαθητές μας το επιβεβαίωσαν πλήρως.

Η από κοινού συγγραφή του παραμυθιού από τους μαθητές των τριών σχολείων ανέδειξε την αναγκαιότητα και δυνατότητα για πρώτη φορά στην 1^η Περιφέρεια Φωκίδας να συνεργαστούν εκπαιδευτικοί διαφορετικών σχολείων συμμετέχοντας σε μια ομάδα που είναι αφοσιωμένη στην επίτευξη ενός σαφούς ομαδικού στόχου για τον οποίο συμφώνησαν εκπαιδευτικοί και μαθητές.

Τα οφέλη από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων ήταν πολλαπλά. Οι εκπαιδευτικοί γνώρισθηκαν, ευχαριστήθηκαν και οδηγήθηκαν και σε άλλες συνεργασίες, όπως την παρουσίαση πειραμάτων φυσικής για όλους τους μαθητές.

Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη Διευθύντρια του 6/θ Δημοτικού, τους Προϊσταμένους των Ολιγοθέσιων Δημοτικών, τον Σχολικό Σύμβουλο, των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας βελτιώθηκε πάρα πολύ. Το παραμύθι παρουσιάστηκε σε εκδήλωση με άλλες καινοτόμες δράσεις στην τοπική κοινωνία προκαλώντας όμορφα συναισθήματα.

Η συνεργασία στον σχεδιασμό προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ή μεταξύ σχολικών μονάδων είναι η αρχή για θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η θετική αλληλεπίδραση θα συμβάλλει και στην άρση των προβληματισμών ως προς τη συνεργασία για πρακτικά θέματα όπως ο χρόνος, ο βαθμός συμμετοχής, η διαφορετική προσέγγιση κ.α.

Η εικονογράφηση του παραμυθιού έγινε αποκλειστικά από τους μαθητές. Η ιστορία των εικόνων-ζωγραφιών και η ιστορία των λέξεων αλληλοσυμπληρώνονται σε μια Τρίτη ιστορία που υπονοεί αυτός ο συνδυασμός. Η παιδική εκδοχή των εικόνων (βλέπε παράρτημα) με οξυδέρκεια και αθωότητα δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει τα επιμέρους νοήματα που κατασκευάζουν οι λέξεις και επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την ιστορία. Σύμφωνα με τον D. Lewis «διαβάζουμε σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, τις εικόνες μέσα από τις εικόνες. Ή, για να θέσουμε αλλιώς, οι δυο γλώσσες σχετικοποιούν η μια την άλλη».

Το τέλος του παραμυθιού είναι και η αέναη αρχή της Ανάγνωσης, μια έκπληξη για όλους μας. Οι μαθητές διαβάζουν και ξαναδιαβάζουν το παραμύθι –ιστορία τους και μόλις έχει αναδυθεί μια δημιουργική ανάγνωση για συγγραφείς και αναγνώστες δυναμικούς, διαλλακτικούς, περίεργους και γεμάτους αυτοπεποίθηση προετοιμάζοντας τον «ενδιαφερόμενο αναγνώστη».

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η δημιουργική γραφή στο σχολείο είτε την θεωρήσουμε εκπαιδευτική μέθοδο, είτε μαθησιακό εργαλείο, ως ομαδική δραστηριότητα ενθαρρύνει και κινητοποιεί όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στα μαθήματα να αξιοποιήσουν το χάρισμα της δημιουργικότητας που, κατά τον Βιγκότσκι, «είναι κοινό για όλους τους ανθρώπους» και να εκφραστούν ελεύθερα αναπτύσσοντας τη φαντασία και τις συγγραφικές δεξιότητές τους. Η συνεργατική μάθηση διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καλλιεργεί την ομαδικότητα, την αποδοχή της

ετερότητας διώχνει το άγχος της βαρετής σχολικής ρουτίνας. Χρειάζεται τεχνικές και οδηγίες για την εφαρμογή της στο σχολείο, αλλά πρώτα από όλα χρειάζεται ένα δημιουργικό πλαίσιο, ένα δάσκαλο υποκινητή και εμπυχωτή, με αγάπη για το παιδί αλλά και τη γραφή. Ο συνδυασμός και των δύο είναι μια καινοτομία! Η προώθηση της δια-σχολικής συνεργασίας εξελίσσει το έργο των εκπαιδευτικών. Δάσκαλοι από ένα σχολείο μπορούν να επισκέπτονται ή και να συνεργάζονται με άλλη σχολική μονάδα και να βλέπουν πώς λειτουργούν στην πράξη καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Η αλληλεπίδραση-συνεργασία είναι επωφελής όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως για τους μαθητές, οι οποίοι και αποτελούν τους κύριους αποδέκτες των εκπαιδευτικών καινοτόμων δράσεων και παρεμβάσεων. Όταν είναι οι εκπαιδευτικοί πρόθυμοι να εμπλακούν με τους γύρω μαθητές – συναδέλφους σε μια διανοητική και συναισθηματική «ανταλλαγή» σκέψεων, ιδεών, σχεδιασμών στόχων και οραμάτων, που δεν αποκλείεται να περιλαμβάνει επικοινωνιακές διαφωνίες, συγκρούσεις και εμπόδια στην επικοινωνία, είναι βέβαιο ότι στο τέλος θα «οικοδομηθεί» κάτι το καλύτερο από αυτό που θα μπορούσε να «κατασκευάσει» ο καθένας ακολουθώντας μια μοναχική πορεία.

Παράρτημα

Απόσπασμα και εικόνες από το παραμύθι

Το μυστικό βιβλίο του Θηλυκού μας Γίγαντα





Γκιον! Γκιον! Γκιον!

Κάθε βραδάκι ο Γκιόνης τραγουδούσε τούτο το παράξενο τραγούδι κι εμείς καθόμασταν και τον ακούγαμε σαν μαγεμένοι. Κι αναρωτιόμασταν αν τούτο το πουλί – το γεμάτο μυστήριο – που μόνο το ακούγαμε και ποτέ δεν το βλέπαμε, έδωσε τ' όνομά του στο θεόρατο βουνό που ορθωνόταν σαν γίγαντας πάνω από τα κεφάλια μας.

Αλλά πάλι, γιατί Γκιώνα; Και γιατί όνομα θηλυκό; Ψάχναμε τα τρία αδέρφια μεταξύ μας κι απάντηση δεν βρίσκαμε. Μέχρι που ένα καλοκαίρι, παρατηρώντας τη μάνα μας να κατεβαίνει από το βουνό που είχαν πάει το κοπάδι από τα ζώα, λύθηκε η απορία μας. Κάθε μέρα γυρνούσε με τα χέρια της γεμάτα, τη μια ρίγανη, την άλλη τσάι, την άλλη φλισκούνη, την άλλη διάφορα βότανα. Έτσι καταλάβαμε γιατί πήρε όνομα θηλυκό – Γκιώνα – γιατί έμοιαζε σαν την καλοκάγαθη στοργική μάνα που ταΐζει τα παιδιά της λογίων - λογίων αγαθά.

«Πάει κι ετούτο, το τακτοποιήσαμε στο μυαλό μας» σκέφτηκα όντας πιο μεγάλος από τα αδέρφια μου.

Κι όταν τελείωνε το σχολείο, πού μας έχανες πού μας έβρισκες στην αγκαλιά του



γίγαντα. Κι ας φώναζε η καημένη η γιαγιά μας ότι «έχει την ευθύνη μας» μέχρι να γυρίσουν οι γονείς μας και να μαζευτούμε σπίτι να διαβάσουμε και να γράψουμε.

Απ' την άλλη βέβαια, άθελά της, διηγώντας μας ιστορίες και μύθους γύρω από το βουνό, μεγάλωνε την αγάπη μας για το «θηλυκό μας γίγαντα» (όπως το λέγαμε το βουνό μεταξύ μας) και έκανε τη φαντασία μας να καλπάζει.



«Κι ήτανε μια γριά», μας έλεγε, «που ανέβηκε στο βουνό με τα πρόβατά της, μα ήθελε να ανέβει πρώτα απ' όλους και πήγε στην κορυφή της Γκιώνας Μάρτη μήνα. Κι έπιασε κρύο τσουχτερό κι έριξε χιόνι πολύ, ίσαμε δέκα μέτρα χιόνι. Έτσι η γριά κρύφτηκε... κάτω από ένα καζάνι για να

ζεσταθεί. Εκεί τη βρήκανε νεκρή το καλοκαίρι οι τσοπάνηδες... Από τότε το μέρος αυτό ονομάζεται Γριά Στρούγκα!», συνέχιζε η γιαγιά κι εμείς κρυφογελούσαμε γιατί ξέραμε την αλήθεια. Ήταν κακιά η γριά, κακιά και άμυαλη, γι' αυτό την τιμώρησε ο γίγαντάς μας και την άφησε για πάντα εκεί.

Άλλο πάλι βράδυ μας έλεγε η γιαγιά για το Κρυφονέρι, ένα μέρος στην «καρδιά της Γκιώνας», όπου το νερό βγαίνει από τόσο βαθιά που είναι παγωμένο. Εκεί βάζουν οι τσοπάνηδες τα τυριά τους για να διατηρούνται.

Τότε δεν καταλάβαινα γιατί έκλαιγε η μικρή μου αδερφή, κάθε φορά που μας μιλούσε για το Κρυφονέρι η γιαγιά, μέχρι που δεν άντεξα και τη ρώτησα:

- Τι έχεις, Μυρτούλα μου, και κλαις;



- Δεν... είναι νερό αυτό που βγαίνει μέσα από το βουνό... Είναι τα δάκρυα του γίγαντα... που έφτασαν στην καρδιά του και την πάγωσαν, όπως... παγώνουμε κι εμείς αν μας συμβεί κάτι κακό..., έλεγε κι έκλαιγε μ' αναφιλητά, κι εμείς γελούσαμε, γελούσαμε με την καρδιά μας. Δεν ξέραμε αλήθεια πόσο δίκιο είχε. Αργότερα το νιώσαμε σαν ανακαλύψαμε τις πληγές που είχε ο γίγαντάς μας.

Κι έτσι περνούσαμε τα βράδια ευχάριστα με τη γιαγιά να μας λέει παραμύθια και μύθους για το θρυλικό βουνό.

- Και που τα ξέρεις όλα αυτά εσύ γιαγιά, αφού δεν έχεις πάει σχολείο; ρώτησε με απορία η άλλη αδερφή μου που της αρέσει όλο να ρωτάει. Και η απάντηση που δόθηκε στάθηκε η αφορμή για τα όσα επακολούθησαν τις επόμενες μέρες. Η γιαγιά γέλασε, κοίταξε κατά το βουνό και τότε μας μίλησε για το «μυστικό βιβλίο» του γίγαντα που το διαβάζουν μόνο οι «εκλεκτοί» και που πρέπει να ψάξεις καλά και όλη σου τη ζωή για να το βρεις και να το μελετήσεις!

Το νέο διαδόθηκε γρήγορα στο σχολείο και όλα τα παιδιά βάλαμε σκοπό της ζωής μας να ψάξουμε να βρούμε το μαγικό βιβλίο, που φανταζόμασταν ότι βρίσκεται καλά κρυμμένο στην καρδιά του γίγαντα κι ότι το φυλάνε τα ελάφια, τα ζαρκάδια και οι λύκοι.

Έτσι ορκιστήκαμε να ακολουθήσουμε το καλοκαίρι τους πατεράδες μας στο βουνό, να φτάσουμε στην κορυφή και να αρχίσουμε το ψάξιμο. Κι ίσως, αν ποτέ το βρίσκαμε, θα γινόμασταν κι εμείς «εκλεκτοί», όπως η γιαγιά μας, θα το διαβάζαμε και θα γινόμασταν κι εμείς σοφοί!

Κι αρχίσαμε να μιλάμε τα διαλείμματα μόνο γι' αυτό και γράφαμε χαρτάκια και τα δίναμε ο ένας στον άλλο: «Εγώ θα βρω πρώτος το μυστικό βιβλίο» έγραφε ο Μάριος.

«Όποιος έρθει πρώτος θα προστατέψει το βιβλίο», απαντούσε ο Ιλίρ με το δικό του χαρτάκι. «Ναι, αλλά πρέπει πρώτα να βρούμε το μαγικό ραβδί, που είχε κρύψει μια νεράιδα τα παλιά χρόνια σε μια από τις σπηλιές της Γκιώννας!» έγραφε η Πηνελόπη. «Ξέρω που βρίσκεται. Βρίσκεται σε μια σπηλιά ψηλά στο βουνό που είναι και εκκλησία. Λέγεται Αρσαλή και μέσα βαθιά έχει νερό. Εκεί θα βρούμε το μαγικό ραβδί που θα μας οδηγήσει στο βιβλίο» έστειλε η Ελένη. «Εγώ λέω πως το βιβλίο θα 'ναι κρυμμένο σε καμιά κουφάλα κάποιου δέντρου. Θα 'ναι παλιό, μεγάλο, χοντρό και κόκκινο», έγραφε η Μαρία. Ο Κέβιν πάλι έγραφε «Έχω ακούσει για ένα παιδί από πέτρα που, αν το βρούμε, θα μας κάνει φύλακες της Γκιώννας!». «Εγώ θα



είμαι ο εκλεκτός που θα πάρει το βιβλίο! Και θα είμαι εγώ αυτός που θα γίνει φύλακας του βιβλίου και θα γράφω τα καλά που γίνονται στο πανέμορφο βουνό» έγραφε ο Θάνος. Και του απαντούσε η Καλυψώ

:

«Όσο κι αν ψάχνεις,
ποτέ δε θα βρεις
το μαγικό βιβλίο,
κι ας θες, δεν μπορείς.
Φαντάσου το, σκέψου το,
Δεν το μπορείς.
Το κατάλαβες;

ΔΕΝ θα το βρεις!»

Μάταια φώναζε ο δάσκαλος γιατί δεν συγκεντρωνόμαστε στο μάθημα και κιτρινίζε και πρασίνιζε, τόσο που τον λυπόμασταν και καμωνόμασταν πως τον ακούγαμε με προσοχή γιατί δε θέλαμε να τον στενοχωρήσουμε άλλο...

«Βρε τι γυρνάτε όλη μέρα στις ραχούλες; Αμόρφωτα θα μείνετε;» φώναζε κι συνέχιζε κι έλεγε «άνθρωπος αγράμματος, ξύλο απελέκητο», τα λόγια του Μακρυγιάννη, ενός άλλου ήρωα της περιοχής μας. Κι εμείς τον κοιτούσαμε απορημένοι, γιατί ήταν κι αυτός ο ήρωας αμόρφωτος, σκεφτόμασταν, σαν τη γιαγιά μας, μα ήξερε τόσα πράγματα και μιλούσε σαν σοφός. «Δεν μπορεί», συλλογιζόμασταν, «κι αυτός πρέπει να ήταν ένας απ' τους "εκλεκτούς" που διάβασε το βιβλίο του γίγαντα και έγινε σοφός».





Και το παραμύθι συνεχίζεται.....



Αναφορές – Βιβλιογραφία

- Αγγέλου, Α. (2009) Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Αποστολίδου, Β. (1997) Η συμβολή του μαθήματος της λογοτεχνίας στην προώθηση της δημιουργικής ανάγνωσης, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου
- Bruner, J. (2004) Δημιουργώντας ιστορίες, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Diehl, P. (1986) Ο συμβολισμός στην ελληνική μυθολογία, Αθήνα: Χατζηνικολής
- Καραγιάννη, Ε. (2012) Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων Αθήνα: ΕΛΛΙΕΠΕΚ
- Λέρερ, Τζ. (2008) Ο Προυστ ήταν νευροεπιστήμονας, Αθήνα: Αυγό
- Μπέτελχαιμ, Μπ. (1995) Η γοητεία των παραμυθιών, Αθήνα: Γλάρος
- Βακάλη Α., Ζωγράφου- Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ. (2013). Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Βασιλάκη, Α. & Γιαννακουδάκη, Λ. (2009) Η δημιουργική γραφή στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Κέδρος
- Μανδηλαρά, Φ. & Πασσιά, Π. (2001) Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά. Αθήνα. Πατάκης
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γλάρος
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (σ. 11-21). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΑΠΘ.
- Ροντάρι, Τζ. (2003) Η γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες., Μεταίχμιο.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). "Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής", στο Παπαντωνάκης Γ., Κωτόπουλος Τ. (επιμ.). Τα ετεροθαλή, σ. 21-36. Αθήνα: Ίων.
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ξανθάκου Γ. (1998). Η δημιουργικότητα στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παρασκευόπουλος, Ι., Παρασκευοπούλου Π. (2009). Δαίδαλος, Πρόγραμμα Άσκησης της Δημιουργικής Σκέψης στο σχολείο και στην οικογένεια. Αθήνα: Δημιουργικότητα και Καινοτομία
- Σαγκοστίνο, Π. (2003) Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι και να επινοούμε άλλα εκατό. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σουλιώτης Μ. (1995). Αλφαβητάριο για την ποίηση, Θεσσαλονίκη: Δεδούσης
- Σουλιώτης, Μ. (2012). Δημιουργική γραφή, Οδηγίες πλεύσεως, Βιβλίο εκπαιδευτικού. Κύπρος:Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Όταν η ολιστική Εκπαίδευση αγκαλιάζει το σχολείο...

Σμυρνή Σοφία

**2ο Γυμνάσιο Ξυλοκάστρου, Χημικός & Σύμβουλος Ε. Π., MAdEd & MEd
sornige@hol.gr**

Παπαδοπούλου Μαρία

**2^ο Γυμνάσιο Κιάτου, Φιλολόγος, Med
mpapado@sch.gr**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα σε μια εποχή συνεχών αλλαγών και προκλήσεων το σημερινό σχολείο καλείται να επαναπροσδιορίσει το ρόλο και τις πρακτικές του. Καλείται να δώσει εσωτερικά κίνητρα μάθησης και να συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων ικανών να ενταχθούν ομαλά στην κοινότητα (τοπική, εθνική, παγκόσμια). Η ολιστική εκπαίδευση διέπεται από αρχές και αξίες που μπορούν να ικανοποιήσουν τις προαναφερθείσες ανάγκες. Στην παρούσα εργασία περιγράφεται το παράδειγμα εφαρμογής μιας παιδαγωγικής ολιστικού χαρακτήρα σε ένα σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες και συνεχείς μεταβολές σε όλα τα επίπεδα. Διανύουμε τον αιώνα της αβεβαιότητας με κυρίαρχη την αβεβαιότητα στις επιστήμες, η οποία έκανε την εμφάνισή της ήδη από τον 20^ο αιώνα (Morin, 1999). Η γνώση διαρκώς ρέει και ανανεώνεται. Αυτό που σήμερα είναι καινοφανές και εξαιρετικά πρωτότυπο, αύριο ενδέχεται να είναι παρωχημένο. Οι λαοί διαρκώς μετακινούνται, αλλάζουν τόπο κατοικίας και εργασίας. Η Εκπαίδευση, με την ευρύτερη έννοια του όρου, καλείται να διαδραματίσει κυρίαρχο ρόλο σε αυτή την εξέλιξη και να υιοθετήσει αλλαγές που θα βοηθήσουν τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Η εκπαίδευση είναι η «δύναμη για το μέλλον», διότι είναι ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία της αλλαγής (Mayor, 1999). Υποχρεώνεται, όμως, να αλλάξει μορφή και προσανατολισμό. Πολύς λόγος γίνεται για την απόρριψη του δασκολοκεντρικού μοντέλου και της αυθεντίας του δασκάλου και την υιοθέτηση του αντίστοιχου μαθητοκεντρικού, όπου ο μαθητής και η μαθήτρια βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μιας διαδικασίας που εστιάζει κυρίως στις διεργασίες της μάθησης, δηλαδή στο να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες πώς να μαθαίνουν, ενώ θέλει τους εκπαιδευόμενους να αποτελούν κρίκο της αλυσίδας που ενώνει το άτομο με την κοινότητα, τόσο την τοπική όσο και την παγκόσμια. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι τέτοια ώστε να συμβάλει στη μετεξέλιξη του σχολείου σε έναν οργανισμό μάθησης. Πολλοί παιδαγωγοί και φιλόσοφοι έχουν υποστηρίξει ότι τον σκοπό αυτό υπηρετεί αρτιότερα η ολιστική εκπαίδευση η οποία αποσκοπεί να προκαλέσει στους

ανθρώπους έναν εγγενή σεβασμό για τη ζωή και αγάπη για τη μάθηση (Miller, 2000). Η δε Μοντεσσόρι συμπληρώνει: «Βοηθείστε το άτομο να αισθανθεί μέρος της ολότητας του σύμπαντος και η μάθηση θα γίνει μαγευτική και φιλόξενη» (Miller, 2000). Την εποχή που η σύγχυση, η ρευστότητα των αξιών και οι διαρκείς αλλαγές κυριαρχούν, η μόνη σταθερά μπορεί να προέλθει, κατά τη γνώμη μας, από την ολιστική παιδεία, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη της φυσικής ικανότητας του ανθρώπινου νου να θέτει τις πληροφορίες σε ένα πλαίσιο και σε μια ολότητα. (Morin, 1999).

Με την παρούσα εργασία περιγράφουμε ένα παράδειγμα απόπειρας εφαρμογής των αρχών της ολιστικής εκπαίδευσης σε ένα σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μια διετία και καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της ολιστικής εκπαίδευσης μέσα στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει το σημερινό ελληνικό σχολείο.

Θεωρητική προσέγγιση

Η ολιστική εκπαίδευση

Σχετικά με την εμφάνιση της ολιστικής εκπαίδευσης υπάρχουν πολλές εκδοχές. Όπως γράφει ο Forbes, (1996), άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι διαχρονική και αντλεί την ύπαρξή της από τα βάθη της ιστορίας, αφότου η έννοια της ολότητας προκάλεσε τη θρησκευτική ώθηση της ανθρωπότητας, άλλοι πάλι ότι η έμπνευση γι' αυτήν προέρχεται από σύγχρονους κοινωνιολόγους, φιλοσόφους και παιδαγωγούς, όπως ο Ρουσσώ, ο Πεσταλότσι, ο Κρισμαμούρτι, η Μοντεσσόρι, ο Γιούνγκ, ο Μάσλοου, ο Κάρλ Ρότζερς, ο Πολ Γκούντμαν, ο Ίλλιτς, ο Φρέιρε και άλλοι. Τέλος, κάποιοι υποστηρίζουν ότι η ολιστική εκπαίδευση αναδύθηκε ως επακόλουθο της «αλλαγής του πολιτιστικού παραδείγματος» στη δεκαετία του '60. Οι αιτίες που έφεραν στο προσκήνιο την κουβέντα για την ολιστική εκπαίδευση σχετίζονται με την οικολογική κρίση, τους κινδύνους που ελλοχεύουν από την κατανάλωση της πυρηνικής ενέργειας και τη σταδιακή ελάττωση των γήινων πόρων από την ανάπτυξη μιας υπερβολικά καταναλωτικής κοινωνίας σε αρκετά σημεία του πλανήτη, υποστηρίζει ο Forbes (1996).

Η ολιστική εκπαίδευση βασίζεται στην παραδοχή ότι ο άνθρωπος αποκτά την ταυτότητά του αλλά και νόημα και σκοπό στη ζωή του όταν συνδέεται με την κοινότητα, όταν έρχεται σε επαφή με τον φυσικό κόσμο και αλληλεπιδρά με αυτόν και τα άλλα άτομα, όταν διακατέχεται από πνευματικές αξίες, όπως είναι η ειρήνη και η συμπόνια (Miller, 2000). Η εκπαίδευση είναι αυτή που θα οδηγήσει τον άτομο σε μια ηθική, η οποία θα αναγνωρίζει την τριαδική ποιότητα της ανθρώπινης κατάστασης, δηλαδή άτομο - κοινωνία – είδος. Η εκπαίδευση αυτή θα στηρίζεται στη δημοκρατία, που σημαίνει τον έλεγχο του ατόμου από την κοινωνία και τον έλεγχο της κοινωνίας από το άτομο, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία του παγκόσμιου πολίτη (Morin, 1999). Η εκπαίδευση επίσης, είναι αυτή που θα πρέπει να αντιμετωπίζει το ανθρώπινο όν ως μια ολότητα, όπως ακριβώς είναι, με φυσικά,

βιολογικά, ψυχολογικά, πολιτιστικά, κοινωνικά και ιστορικά χαρακτηριστικά και όχι κατακερματισμένο, χωρισμένο σε κλάδους (Morin, 1999). Επομένως, σύμφωνα με τον Miller (2000) η ολιστική εκπαίδευση καλύπτει πέντε επίπεδα ολότητας: ολόπλευρη ανάπτυξη παιδιού (Whole Person), ολότητα στην κοινότητα (Wholeness in Community), στην κοινωνία (Wholeness in Society), στον πλανήτη (Whole Planet), στον κόσμο (The Holistic Cosmos).

Στην ολιστική εκπαίδευση υπάρχουν «τέσσερις πυλώνες μάθησης»:

1. Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνω (Learning to Learn), με σκοπό να αναπτυχθούν δεξιότητες, όπως η προσοχή, η περιέργεια, η διαίσθηση, η δημιουργικότητα κ.α.
2. Μαθαίνοντας πώς να ενεργώ (Learning to Do) με σκοπό τη στρατηγική αξιοποίηση της γνώσης για επίλυση προβλημάτων, την υπεύθυνη δράση, τη συνεργασία, την ανάληψη πρωτοβουλίας κ.α.
3. Μαθαίνοντας πώς να συμβιώνω (Learning to Live Together) με σκοπό το σεβασμό, την κατανόηση, τη συνεργατική κοινωνική συμπεριφορά, την ενσυναίσθηση, την επίλυση διαφορών με διάλογο κ.α.
4. Μαθαίνοντας να είμαι (Learning to Be) με σκοπό την ανακάλυψη των ιδιομορφιών του κάθε ατόμου (δεξιότητες, αξίες κ.α.) και αξιοποίηση τους στο πλαίσιο της κοινότητας.

Η ολιστική εκπαίδευση έχοντας ως σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου ως ατόμου και ως πολίτη του κόσμου υιοθετεί στρατηγικές που θα οδηγήσουν στην πραγματοποίηση αυτού του σκοπού. Αυτές οι στρατηγικές εμπεριέχονται στο πεντάπτυχο:

- α.** Μετασχηματιστική μάθηση, που σημαίνει αλλαγή στις ιδέες, στις συνήθειες του μυαλού ή στην οπτική γωνία που βλέπει κανείς τον κόσμο.
- β.** Συνδέσεις ανάμεσα στις έννοιες και στις σχέσεις μεταξύ τους σε αντίθεση με τον κατακερματισμό που παρατηρείται στη γενική εκπαίδευση.
- γ.** Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, όπου γίνεται οριζόντια διασύνδεση των διάφορων γνωστικών αντικειμένων, ενώ παράλληλα υπάρχει το περιθώριο για επέκταση πέρα από τις γνωστές πειθαρχίες
- δ.** Δημιουργία νοήματος, που συνεπάγεται το δικαίωμα των εκπαιδευόμενων να βρίσκουν νόημα σε αυτό που πρόκειται να μάθουν, διότι «Ο βασικός νόμος της μάθησης υπογραμμίζει ότι τίποτε δε μαθαίνουμε που να μην ανταποκρίνεται σε ανάγκες και σε ενδιαφέροντά μας και προσωπικό κριτήριο για το αν κάτι ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά μας είναι το κατά πόσον μας συγκινεί, διαφορετικά δεν υπάρχει για μας» (Μπακιρτζής, 2014). Η εξατομικευμένη και αυτορυθμιζόμενη μάθηση, ανάλογα με το τι γνωρίζει ο μαθητής / η μαθήτρια από τον κόσμο που έρχεται και η παρεχόμενη δυνατότητα να ακολουθούν το δικό τους μονοπάτι και τους προσωπικούς ρυθμούς μάθησης χαρακτηρίζει την ολιστική εκπαίδευση.

ε. Εφόσον οι σχέσεις και η γνώση σχετικά με τις σχέσεις είναι βασικό για να γνωρίσουμε τους εαυτούς μας, η κοινότητα έχει μεγάλη σημασία σε αυτήν την προσέγγιση. Ο Forbes (1996) υποστηρίζει ότι «στην ολιστική εκπαίδευση η τάξη φαίνεται σαν μια κοινότητα, που ανήκει σε μια πιο μεγάλη κοινότητα που είναι το σχολείο, το οποίο ανήκει σε μια πιο μεγάλη κοινότητα που είναι το χωριό, η πόλη, και η οποία ανήκει τέλος στη μεγαλύτερη κοινότητα της ανθρωπότητας».

Ο ρόλος του δασκάλου συνάδει περισσότερο με το ρόλο του μέντορα, του διαμεσολαβητή, του έμπειρου συντρόφου, γράφει ο Forbes (1996). Στην ολιστική προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί απαιτούν αυτονομία, για να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μαθησιακά περιβάλλοντα που είναι ανάλογα με τις ανάγκες των συγκεκριμένων σπουδαστών τους.

Η ολιστική Παιδεία - Εκπαίδευση²⁹ στην Ελλάδα.

Ο Σωκράτης για την Παιδεία είπε: «Η Παιδεία, καθάπερ ευδαίμων χώρα, πάντα τ' αγαθά φέρει», που σημαίνει ότι η Παιδεία, όπως ακριβώς μια εύφορη χώρα, φέρνει όλα τα καλά. Η Παιδεία στην Αρχαία Ελλάδα ήταν ολιστική, εφόσον σήμαινε τον πολιτισμό και την καλλιέργεια του πνεύματος και της ψυχής του ανθρώπου. Η Ελληνική εκπαίδευση, τουλάχιστον έως τώρα, και στη βασική της αρχή διαπνέεται από ολιστικά και ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά, όπως ορίζει και το Ελληνικό Σύνταγμα στο άρθρο 16, παράγραφο 2: «Η Παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή³⁰ των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Επίσης, ο Νόμος 1566 έρχεται να συμπληρώσει στο άρθρο 1, παράγραφος 1 με τον τίτλο «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» τον σκοπό της εκπαίδευσης ως εξής: «Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει 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».

²⁹ Θεωρώντας την Παιδεία ως Εκπαίδευση...

³⁰ Όπου ως αγωγή, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, ορίζεται: Α. Η αγωγή που έχει σκοπό την προαγωγή του νεαρού ατόμου σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα και τη «βελτίωσή του» σύμφωνα με τους γενικότερους και ειδικότερους σκοπούς και τα ιδεώδη των ενηλίκων, Β. Η αγωγή ως μαθησιακή σχέση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων που έχει σκοπό την προσαρμογή του αναπτυσσόμενου ατόμου στην κοινωνία και την ευαισθητοποίησή του για μια ζωή συνετή σύμφωνα με ένα δικό του σύστημα αξιών, Γ. Η αγωγή ως σκόπιμη και σχεδιασμένη από τους αρμόδιους εκπροσώπους της γενεάς των ενηλίκων κοινωνικοπολιτιστική μήυση ή ως κριτική ένταξη και προσαρμογή των αναπτυσσόμενων ανηλίκων στα αγαθά της πολιτιστικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας με σκοπό την επιβίωση και ανανέωση του ανθρώπινου πολιτισμού και Δ. Η αγωγή ως σύνολο των ψυχοσωματικών επενεργειών που ασκούνται σε άτομα ή ομάδες από άλλα άτομα ή ομάδες συνειδητά ή ασυνείδητα σκόπιμα ή τυχαία στο πλαίσιο της κοινοτικής ζωής. (Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριντάνικα, 1981, τόμος2, σελ. 223)

Εφαρμογή

Γενικό πλαίσιο

Στην παρούσα εργασία αποτυπώνεται μια διετής παρέμβαση που εφαρμόστηκε στο σχολείο μας³¹ η οποία θεμελιώνεται πάνω σ' έναν ολιστικό τρόπο θεώρησης της εκπαίδευσης, ότι δηλαδή μέσω της εκπαίδευσης το άτομο θα οδηγηθεί στην ανάπτυξη του συνόλου των δυνατοτήτων του, συναισθηματικών, καλλιτεχνικών, πνευματικών, σωματικών, δημιουργικών και κοινωνικών και θα οδηγηθεί στην «αυτοπραγμάτωσή³²» του³³. Στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθεται ο μαθητής και οι ανάγκες του, έτσι το σχολείο αξιοποιεί τις εμπειρίες που φέρει κάθε εκπαιδευόμενος από τα άλλα περιβάλλοντα δράσης του πάνω στα οποία οικοδομεί τη νέα γνώση με δική του ενεργητική συμμετοχή. Η χαλάρωση των αυστηρών περιχαράξεων τόσο σε επίπεδο γνωστικών αντικειμένων όσο και ρόλων στη σχολική τάξη βοήθησε στο να διαχέεται η γνώση από και προς κάθε κατεύθυνση και κάθε εμπλεκόμενο και να δίνει τη δυνατότητα να εκπληρώνονται οι έξι πτυχές της ολιστικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Bernstein (1996), η ανάπτυξη της ελευθερίας με τη μορφή της «εσωτερικής απελευθέρωσης», η ανάπτυξη της κριτικής (στενά συνδεδεμένη με αυτοδιοίκηση και αυτονομία), η καλλιέργεια της μεταγνώσης (μαθητές μαθαίνουν πώς μπορούν), η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια του ήθους και τέλος, η αυτογνωσία

Παρουσίαση γενικών χαρακτηριστικών σχολείου με κριτήρια ολιστικής μάθησης

Συγκεκριμένα, ο ολιστικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης υλοποιήθηκε με τον επαναπροσδιορισμό πρακτικών στην παιδαγωγική και το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία.

Ως προς την παιδαγωγική, εφαρμόστηκαν μαθητοκεντρικές, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιοποιήθηκαν οι Νέες Τεχνολογίες, υλοποιήθηκε πλήθος προγραμμάτων που καλλιέργησαν και ανέπτυξαν πολλές πλευρές της ανθρώπινης υπόστασης: Θέατρο, μουσική, ποίηση, Αγωγή Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντική, Χορός, χειροποίητες δημιουργίες, μαγειρική, Αγωγή Υγείας, διοργανώθηκαν εκπαιδευτικές επισκέψεις με σκοπό τη βιωματική μάθηση, δημιουργήθηκε χώρος βιβλιοθήκης. Επιπλέον, τα παιδιά μνήθηκαν με βιωματικό τρόπο σε θέματα διαχείρισης του περιβάλλοντος (θερμοκήπιο, ανακύκλωση, αισθητική αναβάθμιση του χώρου του σχολείου κ.α.).

³¹ 2^ο Γυμνάσιο Ξυλοκάστρου

³² Όπου αυτοπραγμάτωση θεωρείται το να δρα κάποιος σύμφωνα με τις δυνατότητές του και να καταφέρνει να ενσωματώνει πτυχές του εαυτού του που προηγουμένως ήταν σε σύγκρουση (Mcleod, 2003)

³³ «Holistic education aims at helping students be the most that they can be. A. Maslow referred to this as “self-actualization”. Education with a holistic perspective is concerned with the development of every person’s intellectual, emotional, social, physical, artistic, creative and spiritual potentials. It seeks to engage students in the teaching/learning process and encourages personal and collective responsibility» http://www.wikidoc.org/index.php/Holistic_education

Το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία επιτεύχθηκε με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, ενεργοποιήθηκαν και λειτούργησαν ουσιαστικά οι θεσμοί, όπως το Σχολικό Συμβούλιο και ο Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης. Το σχολείο ήταν ανοικτό στους μαθητές πολλές ώρες και μέρες εκτός του σχολικού προγράμματος, καθώς λειτουργούσε ως ένας χώρος δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Επίσης, με την πρόσκληση ειδικών για την ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και επισκέψεις σε ειδικούς, με την ανοικτή και συνεχή συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων, με το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, π.χ. συνεργασία με το Δήμο σε διάφορες δράσεις (φιλανθρωπικές, εορταστικές) και με το άνοιγμα του σχολείου στη ευρωπαϊκή κοινότητα (συνεργασίες με ευρωπαϊκά σχολεία μέσω υλοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων). Τέλος, το σχολείο «άνοιξε» την πόρτα του στην ευρύτερη κοινωνία με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, γεγονός που συνέβαλε στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών (θεατρικές παραστάσεις και αφιερώματα στα πλαίσια του Δήμου και του Νομού, δημιουργία ιστοσελίδων)

Συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής στρατηγικών

Η ολιστική εκπαίδευση, προκειμένου να πετύχει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ακολουθεί συγκεκριμένες στρατηγικές. Κάθε μαθησιακή δράση εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο χωρίς να κατακερματίζεται, γι' αυτό αξιοποιείται κυρίως η διεπιστημονική έρευνα, υλοποιείται με ευέλικτη βηματοδότηση (αυτο-ρύθμιση μάθησης), με αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών (τι έχει «νόημα» για τον καθένα), ακολουθείται η μετασχηματιστική προσέγγιση μάθησης³⁴ και όλα αυτά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινότητας (σχολείο - ευρύτερη κοινωνία).

Ακολουθώντας τις παραπάνω αρχές - στρατηγικές το σχολείο προσπάθησε να προσεγγίσει τον κάθε μαθητή ως μοναδικό άτομο-προσωπικότητα με ξεχωριστά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα, ώστε στη συνέχεια ν' αξιοποιηθούν σε διάφορες δράσεις που θα έχουν «νόημα» και θα είναι σημαντικές γι' αυτόν και θα τον οδηγήσουν τόσο στη ρύθμιση του δικού του τρόπου μάθησης όσο και στη συναισθηματική του ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο προέβη σε ανίχνευση των κλίσεων, των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων των μαθητών και των μαθητριών, συγκροτώντας ομάδες δράσης (περιβαλλοντική, λογοτεχνική, θεατρική, φιλανθρωπική κ.α.) και παρέχοντας πλούσια ερεθίσματα (δραστηριότητες, έρευνες, προγράμματα κ.α.) για δράση στα πλαίσια της κοινότητας (σχολείου, δήμου, Ευρώπης κ.α.). Έγινε προσπάθεια ν' ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιέφεραν, ν' αναλάβουν πρωτοβουλίες, να διερευνήσουν, να πειραματιστούν, να βιώσουν τη γνώση και να διαμορφώσουν προσωπική τεκμηριωμένη άποψη για θέματα

³⁴ «Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) -σύνολα πεποιθήσεων και προσδοκιών-, έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή» (Illeris,2009:129)

επιστημονικά, κοινωνικά, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά. Στόχος ήταν η διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών που εμπιστεύονται τις δυνάμεις τους, ενστερνίζονται ανθρωπιστικές αξίες (σεβασμός, αλληλεγγύη κ.α.), ανταποκρίνονται στις προκλήσεις των νέων εποχών χωρίς φοβικά σύνδρομα, ανακαλύπτουν νέους τρόπους προσωπικής δράσης και ατενίζουν το μέλλον τους με αισιοδοξία.

Με αφετηρία πάντα το «τι έχει νόημα» για το μαθητή/ τη μαθήτρια π.χ. εκδρομή σε εμπορικό κέντρο την περίοδο των Χριστουγέννων, χρήση κοινωνικών δικτύων και τεχνολογίας, παιχνίδι, πραγματοποίηση αποχής προς τιμή «του συμμαθητή τους», Γρηγορόπουλου, έκφραση καλλιτεχνικής ευαισθησίας κ.α. αξιοποιήθηκαν οι προτεινόμενες από τους μαθητές δράσεις για μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς (απόψεις, συνήθειες) και για διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Έτσι, η απλή επίσκεψη στο εμπορικό κέντρο μετασχηματίστηκε σε έρευνα για την οικονομική κρίση, η άσκοπη χρήση του διαδικτύου μετασχηματίστηκε σε παιδαγωγικά μέσα επικοινωνίας και προβολής των δράσεων τους (blogs, video ιστοσελίδες,), η άσκοπη περιήγηση κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή των κενών τους σε ευκαιρία για παιχνίδι (δημιουργήθηκε συγκεκριμένος χώρος με επιτραπέζια παιχνίδια), η πιθανή εκδήλωση αποχής μετασχηματίστηκε σε εκδήλωση- αφιέρωμα προς τιμή του «συμμαθητή» τους, η υπολανθάνουσα εφηβική ευαισθησία σε διοργάνωση λογοτεχνικής εκδήλωσης με παρουσίαση ποιητικών δημιουργιών των παιδιών διασπαρμένων ανάμεσα σε έργα καταξιωμένων ποιητών. Και όλα αυτά ενταγμένα στην κοινότητα, αφού οι δράσεις ξεκινούσαν απ' αυτήν και κατέληγαν σε αυτήν, μειώνοντας ταυτόχρονα τις επικίνδυνες και ανάρμοστες συμπεριφορές.

Η ολιστική εκπαίδευση εκτιμά τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, δεν χωρίζει, δεν περιθωριοποιεί, αλλά μέσα από την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία υποστήριξη και όχι τον ανταγωνισμό και την ιεραρχία προσπαθεί να βοηθήσει κάθε μέλος της προς όφελος της κοινότητας³⁵. Σ' αυτό το πλαίσιο η δέσμευση και η ανάληψη ευθύνης παίζουν κυρίαρχο ρόλο. Έτσι, η χρονιά ξεκίνησε με διοργάνωση εκδήλωσης για την υποδοχή των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου από τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Παράλληλα, ήταν ουσιαστική η λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης συλλογικών αποφάσεων για όλα τα θέματα που αφορούσαν στη σχολική κοινότητα. Συλλογικά επίσης, λαμβάνονταν οι αποφάσεις και σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων, με καθημερινές τακτικές συναντήσεις στο τρίτο διάλειμμα, όπου μπορούσαν να παραβρεθούν όσοι από αυτούς το επιθυμούσαν. Επίσης, υιοθετήθηκε η τακτική να αναλαμβάνει το τμήμα να επιλύει θέματα συγκρούσεων και παραβάσεων που θα συμβαίνουν μέσα σε αυτό. Εφαρμόστηκαν εναλλακτικοί τρόποι επιβολής κυρώσεων π.χ. ανάθεση ευθύνης για διοργάνωση εκδήλωσης, φροντίδα των φυτών και του χώρου του σχολείου, σύναψη συμβολαίων και δεσμεύσεων με παράλληλη συμβουλευτική στήριξη από

³⁵ Οι άνθρωποι αισθάνονται ότι θα είναι πιο αξιοπρεπείς ανθρωπίνες υπάρξεις όταν εργάζονται με ένα μη ιεραρχικό τρόπο, ο ένας με τον άλλον και φροντίζοντας ο ένας τον άλλον. (Forbes, 1996)

διάφορους φορείς. Εκφράζονταν ευχές σε προσωπικό επίπεδο απ' όλη τη σχολική κοινότητα, συγχαρητήρια για διάφορες ομαδικές και ατομικές διακρίσεις ακόμη και για εκτός σχολείου δραστηριότητες. Η κοινωνική τους ευαισθησία και το ενδιαφέρον για το συνάνθρωπο εκδηλώθηκε μέσα από διοργάνωση αφιερώματος για τα άτομα με αναπηρία, η οποία σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά από τους μαθητές (παραουσιάσεις, συνεντεύξεις, θεατρικά δρώμενα κλπ). Η προβολή του τόπου τους έγινε με τη δημιουργία εκ μέρους τους ειδικής ιστοσελίδας για συμμετοχή στο διαγωνισμό «δημιούργησε ένα web-site, γίνε πρεσβευτής του τόπου σου» όπου απέσπασαν βραβείο στην κατηγορία τους. Τέλος, έγινε προσπάθεια άμβλυσης των κοινωνικών ανισοτήτων και ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών (παρεμβάσεις σε οικογένειες με οικονομικά προβλήματα, ίδρυση τάξης διδασκαλίας της ελληνικής για τους αλλοδαπούς μαθητές και για τους γονείς τους κ.α.)

Ρόλος δασκάλου

Στην ολιστική εκπαίδευση το σχολείο είναι μια κοινότητα, ένας χώρος δέσμευσης, συμμετοχής, ανάληψης ευθύνης και αυτοδιάθεσης. Οι εκπαιδευτικοί που την υπηρετούν θεωρούν ότι τα σχολεία πρέπει να είναι μέρη όπου οι σχέσεις που θέλουμε ως ενήλικες υπάρχουν και με τους μαθητές τους (ανοικτή, ειλικρινής και με σεβασμό επικοινωνία)³⁶. Η ολιστική εκπαίδευση είναι ένα ταξίδι τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή³⁷. Ο εκπαιδευτικός σέβεται και εκτιμά την μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα κάθε μαθητή, την αναδεικνύει, την αξιοποιεί μέσα από την αλληλεπίδραση και την προσφέρει στο «βωμό» της κοινότητας (σχολικής και ευρύτερης). Ο μαθητής και η μαθήτρια μαθαίνουν από τον εκπαιδευτικό και αυτός μαθαίνει από τους μαθητές του και από τους υπόλοιπους συναδέλφους του. Στη δική μας προσπάθεια οφείλουμε να τονίσουμε ότι υπήρξε εξ αρχής ο κρίσιμος αριθμός εκπαιδευτικών, εμφορούμενων από τη φιλοσοφία της ολιστικής εκπαίδευσης, ο οποίος κατάφερε να παρακινήσει μεγάλο μέρος από τους υπόλοιπους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δούλεψαν με τον τρόπο που η Μοντεσσόρι (1981) σκιαγραφεί το έργο τους: «Το καθήκον του δασκάλου είναι να προετοιμάσει μια σειρά από κίνητρα μορφωτικής δραστηριότητας, απλωμένα σ' ένα ειδικά προετοιμασμένο περιβάλλον, και μετά ν' αποφεύγει τις ενοχλητικές παρεμβάσεις. Τα μόνο που μπορεί να κάνει ο δάσκαλος είναι να βοηθήσει τη δουλειά που γίνεται, όπως οι υπηρέτες βοηθάνε τον αφέντη. Κάνοντας αυτό, θα δει να ξεδιπλώνεται μπροστά του η ανθρώπινη ψυχή σ' όλο της το μεγαλείο και να προβάλλει στον ορίζοντα ένας Νέος Άνθρωπος που δε θα γίνεται πια θύμα των γεγονότων, αλλά θα μπορεί με καθαρή ματιά να κατευθύνει και να διαμορφώνει το μέλλον της ανθρώπινης κοινωνίας».

³⁶ Values in Holistic Education, Scott H. Forbes (1999:6-7)

³⁷ Holistic Education: An Approach for 21 Century, Mahmoudi,S, Jafari, E., Nasrabadi, H. & Liaghatdar, M. (2012:179)

Συζήτηση – Συμπεράσματα

«Οι νέοι πλήττουν, οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν, η έννοια του σχολείου θολώνει: το σχολείο βρίσκεται σε κρίση... Η γνώση που μεταβιβάζει το σχολείο δεν απλώνει τις ρίζες της σ' ένα ολόκληρο όραμα του κόσμου... η ουσία του σχολείου έφτασε να βρίσκεται ...σε κάτι ακόμα λιγότερο, στο να περνάς την τάξη...»(Charlot Bernard). Η ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης στο σχολείο μας συνέβαλε στο να ξεπεραστεί σε μεγάλο βαθμό η πλήξη, η αμφιβολία, η κρίση. Κατάφερε με εφόδια τις εμπειρίες και τις ικανότητες των μαθητών, την κατανεμημένη και μετασχηματιστική ηγεσία, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και την παρακίνηση για επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, τις ευκαιρίες που τους πρόσφερε ο τόπος (Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εθνικό, Ευρωπαϊκό, Παγκόσμιο Περιβάλλον) τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή να υλοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τις αρχές και τις αξίες της ολιστικής εκπαίδευσης³⁸. Η εκπαίδευση μετασχηματίστηκε σ' ένα ταξίδι ανακάλυψης, έκφρασης και δημιουργίας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, αφού και οι δύο ταυτόχρονα βάδισαν σε νέα μαθησιακά μονοπάτια.

Αν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία, το θεσμικό πλαίσιο που το διέπει (Σύνταγμα της Ελλάδας, Νόμος 1566/85, 2525/97, ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ κλπ) δίνει τη δυνατότητα να εφαρμοστεί η ολιστική εκπαίδευση στο σχολείο αρκεί να υποστηρίζεται από το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό. Αρχικά, από μια ηγεσία που θα είναι κατανεμημένη, θα δημιουργεί και θα μεταδίδει το κοινό όραμα, θα είναι μετασχηματιστική και θα δημιουργεί συλλογική κουλτούρα, θα κατανοεί και θα εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, θα διαχέει τη μάθηση αλλά και τις δημιουργικές και κοινωνικές σχέσεις σε όλη τη σχολική κοινότητα και θα ασκείται από μια προσωπικότητα με ευρύ πνεύμα, με ευελιξία και διαρκή θέληση να μαθαίνει και να μαθαίνει από τους συνεργάτες της, με δικαιοσύνη και ειλικρίνεια αλλά και από εκπαιδευτικούς που πιστεύουν στο μετασχηματιστικό παιδαγωγικό τους ρόλο. Τέλος, για την εδραίωση αυτής της αλλαγής απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνέχεια και η διαρκής προσπάθεια.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Forbes, S. H. (1996) *Values in Holistic Education*. Paper presented at the Third

³⁸ Όπως ο Ron Miller (1992), ένας από τους ηγέτες του κινήματος, ισχυρίζεται, ολιστική εκπαίδευση δεν πρέπει να ορίζεται ως μια συγκεκριμένη μέθοδο ή τεχνική? πρέπει να θεωρηθεί ως ένα παράδειγμα, ένα σύνολο βασικών παραδοχών και αρχές που μπορούν να εφαρμοστούν με διάφορους τρόπους.

- Annual Conference on Education, Spirituality and the Whole Child
(Roehampton Institute, London, June 28, 1996).
<http://www.putnampit.com/holistic.html> (Προσπελάστηκε 13/12/2015)
- Illeris K. (2009). Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης...με τα λόγια των δημιουργών τους. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mahmoudi,S, Jafari, E., Nasrabadi, H. & Liaghatdar, M.(2011). Holistic Education: An Approach for 21 Century. International Education Studies. Vol. 5, No. 2, 2012. pp.178-186. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>
- McLeod, J. (2003) Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow J. & Συνεργάτες(2006). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.58 & 197
- Miller, R. (1992). What are schools for: Holistic education in American culture (2nd ed.), Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Miller, R. (2000). Caring for new life: Essays on holistic education. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Miller, R. (2000). A brief introduction to holistic education στο the encyclopaedia of informal education.[<http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/>. (Προσπελάστηκε 13/12/2015)
- Μοντεσσόρι Μ. (1981), Εκπαίδευση για έναν καινούριο κόσμο. Αθήνα: Γλάρος, σ.16
- Morin, E. (1999). Seven complex lessons in Education for the future. Paris: UNESCO
- Μπακιρτζής, Κ. (2014) <http://christostsantis.com/> (Προσπελάστηκε 19/12/2015)

Ιστοσελίδες

- http://www.hent.org/why/section_7.htm
https://en.wikipedia.org/wiki/Holistic_education
<http://www.holistic-education.net/visitors.htm>

Γλωσσικό ζήτημα και κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις στην προσέγγιση της μάθησης: βίοι παράλληλοι

Dr. Στέφου Λουκία
Σχολ. Σύμβουλος ΠΕ02 Ανατ. Αττικής
lstefou@gmail.com

Περίληψη:

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό, εξετάζοντας την ιστορία του γλωσσικού ζητήματος συναρτήσει των φάσεων της δημόσιας σφαίρας, στις οποίες αυτό έχει εγγραφεί, και των παιδαγωγικών αντιλήψεων που απηχεί, να επιχειρήσει, στον παρόντα χρόνο, τη διερεύνηση αλλά και αποτύπωση των θέσεων/στάσεων που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν τα μέλη –και ο Σχολικός Σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης– μιας σχολικής μονάδας, προκειμένου αυτή να λειτουργεί αρμονικά και σε πλαίσιο αυτονομίας, με δεδομένο το ότι και ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των μελών αυτών διαφοροποιούνται μεταξύ τους κατά πολύ. Θα γίνει μάλιστα ιδιαίτερη αναφορά στη διασύνδεση του γλωσσικού ζητήματος και των κοινωνικοπολιτισμικών περιστάσεων και του ιστορικού πλαισίου στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής ζωής και πράξης.

Εισαγωγή

Προσωπική αφόρμηση για την εργασία αυτή, μεταξύ των άλλων, αποτέλεσε και η πρόσφατη ενασχόλησή μου με τον Διαφωτισμό, τον Κοραή, τον Δελμούζο και το γλωσσικό ζήτημα, όσο κι αν αυτό φαίνεται ίσως άσχετο με το προς εξέταση θέμα. Εν προκειμένω, οι βασικοί τρόποι αντιμετώπισης θεμάτων που αφορούν λειτουργία οργανικών μονάδων και δυναμικές ανθρώπινες σχέσεις περνούν κυρίως από το γλωσσικό ως τόπο λόγου ενδιάθετου και φωνούμενου.

Σχετίζονται κατά συνέπεια με θέματα θεσμικής λειτουργίας, γνώσης, ενημέρωσης και κατανόησης των θέσεων, των αρμοδιοτήτων και του ρόλου καθενός από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι λοιπόν φυσικό πράγματα που, ούτως ή άλλως είναι λεπτά και περίπλοκα, να γίνονται πολύ εύκολα ακανθώδη ή δυσεπίλυτα, αν οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων διέπονται από διγλωσσία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σε κάθε δυναμική ανθρώπινη σχέση, αναπτύσσονται δυνάμεις που, ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής των μελών της και τη φύση της σχέσης καθεαυτήν, δρουν καταλυτικά – ίσως και απαξιωτικά – ή υποστηρικτικά – ίσως και λυτρωτικά – για τα μέλη αλλά και τη σχέση ως συμμετοχική διαδικασία.

Φυσικά, δυναμικές είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας, της εκπαιδευτικής κοινότητας και εν γένει του σχολικού περιβάλλοντος. Και για να καταστεί δυνατή η αρμονική συμβίωση και φυσικά περαιτέρω η ομαλή και καθολική (αυτό είναι το ευκαταίιο) ανάπτυξη των συμμετεχόντων σ' αυτήν, δεν αρκεί να το επιθυμούν μόνο οι εμπλεκόμενοι, πρέπει και να το προσπαθούν συνολικά, απ' όποια θέση κι αν υπηρετούν αυτή τη συμμετοχικότητα.

Μεθοδολογία

Στην εργασία αυτή η μέθοδος ανάλυσης είναι διερευνητική και ακολουθεί τη σύζευξη των δεδομένων από εμπειρικές έρευνες με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας σε ό,τι αφορά: I. στη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος (ως τόπου ομαλής ανάπτυξης προσωπικοτήτων σε κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας) καθώς επίσης II. στους χειρισμούς, αποφάσεις και αρμοδιότητες/ρόλους που αναλαμβάνει και δέον να αναλαμβάνει ο Δ/ντής και ο σύλλογος εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας ή/και ο Σχολ. Σύμβουλος ως παιδαγωγικά υπεύθυνος της εκάστοτε σχολικής κοινότητας.

Ανάλυση δεδομένων – Συζήτηση

I. Σχολικό περιβάλλον: ομαλή ανάπτυξη προσωπικοτήτων σε κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας

Αυτό είναι ίσως και το μαγικό κλειδί, το οποίο πρέπει οπωσδήποτε να κρατά ο εκάστοτε υπεύθυνος για τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας: I. Σε ό,τι αφορά τη θέση της δικής του ευθύνης, να σχεδιάζει οτιδήποτε με γενναιοψυχία και σεβασμό της πολυπλοκότητας του σχολικού γίνεσθαι και II. σε ό,τι αφορά τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να διανέμει αρμοδιότητες και να οργανώνει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας δημοκρατικά, αλλά πρωτίστως με σεβασμό των θεσμών και των νόμων. Πρέπει, επίσης, να έχει τη διακριτική ευχέρεια να επιλέγει πώς θα εκφράσει τις θέσεις και τις απόψεις του, γιατί ανάλογα με τις συνθήκες, θα μπορούσε να ευνοεί και να αποζητά/καλλιεργεί ή τον διασταυρούμενο λόγο-ομιλία, δηλαδή τον διάλογο (με κανόνες όμως, ειλικρίνεια και αλληλοσεβασμό) ή την ελεγχόμενη αντιπαράθεση αισθημάτων και ιδεών, που πραγματώνεται με τον ζωντανό λόγο, την λέξιν³⁹ του Αριστοτέλη. Αυτό το τελευταίο, ωστόσο, απαιτεί, εκτός από ειλικρίνεια και αλληλοσεβασμό, πρωτίστως βαθύ αυτοσεβασμό. Φυσικά σε καμία περίπτωση σε μια τέτοια σχέση δεν έχει θέση ο αυταρχισμός και η επιβολή ιδίων κανόνων λειτουργίας, εκτός των οριζόμενων από τον νόμο, την ηθική, την αισθητική και τη λογική της αρμονικής συνύπαρξης, του πλαισίου δηλαδή που ευνοεί και συντείνει στην ύπαρξη αυτονομίας και παιδαγωγικής ελευθερίας.

³⁹ Αριστοτέλης, *Ρητορική* 3, 1404b1-25.

Επιπλέον, σε τέτοιο περιβάλλον η ευθύνη της εύρυθμης λειτουργίας αποτελεί στην πράξη έργο όλων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία, εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, κατά τις δυνάμεις και την προσωπικότητα του καθενός. Η επιτέλεση του έργου αυτού, ιδωμένου από την έποψη αυτή είναι σαφώς συναρτημένη με τη διατύπωση και ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, απόλυτα συνυφασμένη με το πνεύμα και την ουσία του διαλόγου.

Αν λοιπόν ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, λόγου χάριν, πρέπει, με σεβασμό των θεσμών και των νόμων αφενός και γνώση των επιμέρους ιδιαιτεροτήτων καθενός από τα μέλη της αφετέρου, να επιδιώκει τον προγραμματισμό και την τήρηση του σχεδίου λειτουργίας του σχολείου του, για να επικρατεί κλίμα ευρυθμίας και αρμονικής συνεργασίας εντός της σχολικής μονάδας, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης, στην αντίστοιχη περίπτωση, είναι πολύ διαφορετικός, όχι μόνο γιατί έτσι ορίζεται από το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο που εντοπίζει και καθορίζει τις αντίστοιχες αρμοδιότητες, αυτές δηλαδή του Διευθυντή και του Σχολικού Συμβούλου, αλλά και γιατί ένας Σχολικός Σύμβουλος, εκτός αυτών που ορίζονται ως περιεχόμενο αρμοδιοτήτων παιδαγωγικής ευθύνης, παρακολουθεί και τους συναδέλφους ειδικότητας και στην ίδια και σε πολλές επιπλέον σχολικές μονάδες. Και μεταξύ του παιδαγωγικά αποδεκτού και του επιστημονικά ορθού τα όρια είναι ρευστά, γιατί ακριβώς βασική αρχή της επιστημονικής έρευνας αποτελεί η συστηματοποίηση, ενώ της παιδαγωγικής η πρακτική της συστηματικής “μετάγγισης”. Αν, λοιπόν, ενυπάρχει η γνώση και η έφεση για τη διεύρυνσή της, η διάθεση της μετάδοσής της εξαρτάται από το πάθος της διδασκαλίας και ενισχύεται από την τέχνη της διδακτικής. Η συνύπαρξη των διακριτών αυτών δυνάμεων δεν επιτρέπει την εύκολη ανάπτυξη τριβών, ενώ αντίθετα μπορούν να δημιουργήσουν κλίμα ευνοϊκό και για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά επιπλέον και για την ευκαταία –με τη δέουσα προσοχή– σχολική αυτονομία. Γι' αυτό ένας Διευθυντής οφείλει να διευκολύνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του και ένας Σχολικός Σύμβουλος πρωτίστως οφείλει να πείσει τους συναδέλφους για τη στήριξη που ο ίδιος θα προσφέρει σε κάθε φάση του έργου τους, επιστημονική και παιδαγωγική και ταυτόχρονα να τους εμπνεύσει εμπιστοσύνη για τον σχεδιασμό της επιμόρφωσής τους κατά τις δικές τους εκπεφρασμένες ανάγκες. Πρωτίστως, οφείλει να διαγνώσει τις συνθήκες που συνιστούν το ιδιαίτερο πλαίσιο και να οδηγήσει σε μεταξύ των συναδέλφων γόνιμη ανταλλαγή απόψεων, εμπειρίας και υλικών. Η ώσμωση συνιστά και ευνοεί τη βελτίωση και την αλληλοδιδασχά.

Αυτό φυσικά σημαίνει ότι τόσο ο Σχολικός Σύμβουλος όσο και ο Διευθυντής οφείλουν, καθένας από τη δική του θέση στήριξης μιας κοινότητας ανθρώπων δυναμικά συσχετισμένων, να είναι (πάντοτε στο πλαίσιο των νόμων και των θεσμών) ρηξικέλευθοι και να προσανατολίζονται στις εξελίξεις δυναμικά, με αναμορφωτικές διαθέσεις, αν βλέπουν ότι οι περιστάσεις απαιτούν αλλαγές.

Εννοείται με πολύ σωστά επιλεγμένο λεκτικό, με πολύ λεπτές και προσεκτικά σχεδιασμένες ενέργειες. Από τέτοιες ενέργειες όμως πολλές φορές, αντί της εύρυθμης λειτουργίας με ή χωρίς αυτονομία, προκύπτουν τριβές και εντάσεις στη σχολική πραγματικότητα. Γι' αυτό χρειάζεται πολλή προσοχή στους χειρισμούς, οραματισμό, προορατικότητα και συνέπεια. Δεν είναι δηλαδή καθόλου απλό να αναλάβει κάποιος, χωρίς κατάλληλη επιμόρφωση, τον ρόλο του υπεύθυνου για τη διοίκηση ή τη στήριξη των μελών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ο Peter Mackridge, καθηγητής Μεσαιωνικής και Νεοελληνικής γλώσσας του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης, στο βιβλίο του *Language and National Identity in Greece 1766-1976*, και συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιο, με τίτλο *Adamantios Korais as language reformer*, επιλέγει τον χαρακτηρισμό «αναμορφωτής» (=reformer), για να τοποθετήσει τον Κοραή στην περιδιάβασή του στην ιστορία του ελληνικού γλωσσικού ζητήματος.⁴⁰

Ανοίγοντας το λεξικό του Τριανταφυλλίδη στο συγκεκριμένο λήμμα, εντοπίζουμε την εξής σημασία: «αυτός που αναμορφώνει, συνήθως για θρησκευτικό ή για πολιτικό ηγέτη του οποίου η διδασκαλία ή το έργο επηρέασε αποφασιστικά την κοινωνία της εποχής του ή, ευρύτερα, την ανθρωπότητα.». Η λέξη, σημειώνεται παρακάτω, προέρχεται από «το σπάνιο μεσαιωνικό “αναμορφωτής”»: που δίνει νέα μορφή». ⁴¹ Συνεπώς, αυτό που θα κράταγε ένας ερευνητής είναι η, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, επιρροή του Κοραή στη διαμόρφωση της γλώσσας τόσο κατά την εποχή του, όσο και μετά από αυτήν. Και γνωρίζουμε ότι μέχρι και μετά τη μεταπολίτευση, το γλωσσικό ζήτημα υπήρξε πάντοτε αιτία μεγάλων τριβών και πολεμικής μεταξύ των αντιπάλων μερών. Κι αν ακόμα η επιλογή του Κοραή να στηρίξει την καθαρεύουσα ως γλωσσική έκφραση γραπτή και προφορική, δεν είχε αντοχή στον χρόνο, γιατί ήταν τεχνητή και μακριά από τη φυσική γλώσσα του κόσμου, αυτό που κυρίως απηχεί, ως επιλογή, είναι πολύ περισσότερο την αναμορφωτική του διάθεση και την έκφραση δημοκρατικότητας στην πραγματοποίηση της “μέσης οδού”, της ορθολογιστικής δηλαδή πορείας προς τον διαφωτισμό, την καλλιέργεια της αισθητικής και την ηθική. Οι απόψεις του Κοραή για το θέμα της γλώσσας παρουσιάζονται πρώτη φορά στο *Memoir* του 1804, στη συνέχεια στο έργο *Πρόδρομος ελληνικής βιβλιοθήκης* το 1805 και στο *Αυτοσχέδιο Στοχασμοί περί ελληνικής παιδείας και γλώσσης* που δημοσιεύτηκαν ως προλεγόμενα στους 6 τόμους της εκδόσεως των *Παράλληλων βίων του Πλουτάρχου* στα οποία περιέχονται και οι παιδαγωγικές του θέσεις. Βασικός στόχος του ήταν να συγκροτήσει την εκπαίδευση του λαού και να τον διαφωτίσει γλωσσικά και

⁴⁰ Mackridge, P. *Language and National Identity in Greece 1766-1976*, Oxford University Press 2009, σ. 101.

⁴¹ *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1998, σ. 99.

πολιτιστικά. Για τον Κοραή ο εθνικός χαρακτήρας εντοπίζεται σε σημαντικό βαθμό στη γλώσσα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι η “μέση οδός” δεν αποτελεί μία αντιγραφή της αριστοτελικής μεσότητας στο θεωρητικό σύστημα του Κοραή. Η έννοια της “μέσης οδού” αποδίδεται εντυπωσιακά με παραστατικό τρόπο από τον ίδιο τον Κοραή: «(...) ή μεσότης εις τὰς ἀρετὰς ὑποθέτεται ὡς γραμμὴ χωρὶς πλάτος, καὶ ὁ πατῶν αὐτὴν παρομοιάζει τὸν σχοινοβάτην».⁴² Η μεσότητα λοιπόν μοιάζει με την καμπύλη εκείνη που διαπερνά ὅλη τη ζωή και την πορεία της σκέψης του Κοραή και καταλήγει σε μία ροπή προς τη ζωντανή λαλιά.⁴³ Η σύγχρονη κοραϊκή έρευνα εμπλουτίζοντας την παραπάνω άποψη του Κ. Θ. Δημαρά, σημειώνει πως: «η αστάθεια της αιωρούμενης γραμμής χωρίς πλάτος αιτιολογεί και τις συχνά ανυπέβλητες δυσκολίες, που αντιμετωπίζει το πράττειν εκείνου που θα πατήσει την “μέσην οδόν”».⁴⁴

Η προσπάθεια του Κοραή για τη δημιουργία μέσης οδού σε γλωσσικό επίπεδο συνάντησε αρκετά εμπόδια. Το γλωσσικό ιδίωμα, το οποίο οραματίστηκε και προσπάθησε να δημιουργήσει είναι ένα είδος “μικτής γλώσσας”. Αυτή η πρόταση του Κοραή μέσα στο κλίμα των εκάστοτε αλληλοσυγκρουόμενων θέσεων και εισηγήσεων, προσλάμβανε και τόνους κοινωνικά και εθνικά χρωματισμένους.

Ο Κοραής, πάντως, δεν ήταν ούτε αδιάλλακτος ούτε εμμονικός. Προσπαθούσε να αποφύγει τη διγλωσσία. Και αυτό είναι προφανές ποιες αναλογίες έχει με τον ρόλο οποιουδήποτε μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας, πόσω μάλλον ενός Διευθυντή ή (ίσως ακόμη περισσότερο) ενός Συμβούλου, στην αποφυγή ή την εξομάλυνση των εντάσεων και των τριβών.

Σε ὅλο το ἔργο του, καθώς και στην επιστολογραφία του, ο Κοραής φαίνεται ὅτι εἶναι ἐπηρεασμένος ἀπὸ τὶς ἰδέες τοῦ Condillac σχετικά με τὴ διασύνδεση γλώσσας, σκέψης καὶ ἠθικῆς. Πρῶτος στόχος τοῦ Κοραή ἦταν νὰ συγκροτήσει τὴν ἐκπαίδευση τοῦ λαοῦ καὶ νὰ βελτιώσει τὰ ἤθη του.⁴⁵ Ἴσως γιὰ αὐτὸ ἤξερε ὅτι “ἀγαπούμε ὅ,τι προσαρμόζεται καλλίτερα στὴ διάθεσή μας, ὅ,τι ξυπνάει μέσα μας καταστάσεις που μας ἐπιτρέπουν νὰ συνειδητοποιήσουμε τὶς δυνάμεις μας, νὰ ἀναπτύξουμε τὴ διορατικότητά

⁴² Κοραῆς, Α. *Προλεγόμενα στους ἀρχαίους Ἕλληνες συγγραφείς*, πρόλογος Εμμ. Ν. Φραγκίσκος, τόμ. Β΄, Μ. Ι. Ε. Τ., Αθήνα 1988, σ. 157.

⁴³ Δημαράς, Κ. Θ. «Ὁ Κοραῆς καὶ ἡ γλώσσα: Ἡ θεωρία», στὸ *Διήμερο Κοραῆ 29καὶ 30 Ἀπριλίου 1983 Προσεγγίσεις στὴ γλωσσικὴ θεωρία τὴ σκέψη καὶ τὸ ἔργο τοῦ Κοραῆ*, Κ. Ν. Ε./ Ε. Ι. Ε., Αθήνα 1984 σ. 20.

⁴⁴ Πεχλιβάνος, Μ. *Ἐκδοχές νεοτερικότητας στὴν κοινωνία τοῦ γένους: Νικόλαος Μαυροκορδάτος – Ἰώσηπος Μοισιόδαξ – Ἀδαμάντιος Κοραῆς*, διδ. διατριβή, ΑΠΘ 1999, σ. 186.

⁴⁵ Μερακλής, Μ. Γ. «Τὸ γλωσσικὸ ζήτημα στὸν χρόνον τοῦ Διαφωτισμοῦ: Ἀδαμάντιος Κοραῆς», στὸ *Γλωσσικὸ ζήτημα: σύγχρονες προσεγγίσεις*, ἐπιμ. Γ. Μπαμπινιώτης, Ἴδρυμα τῆς Βουλῆς τῶν Ἑλλήνων, Αθήνα 2011, σ. 126.

μας απέναντι στον ίδιο μας τον εαυτό”.⁴⁶ Το ότι ο Κοραΐς λειτουργούσε πράγματι ως *αναμορφωτής* το καταλαβαίνουμε καλλίτερα, αν συνειδητοποιήσουμε ότι προέτρεπε τους συμπατριώτες του να έχουν αγάπη στην ελευθερία και να επιδιώκουν την πρακτική εφαρμογή των αρετών του πολίτη, ήτοι της δημοκρατικότητας, του σεβασμού των νόμων και των συμπολιτών, αναγνωρίζοντας ότι οι γνώσεις προσεγγίζονται μόνο με την κατοχή του γλωσσικού κώδικα. Και παρόλο που όλα αυτά τα διατύπωνε στο γλωσσικό μόρφωμα της καθαρεύουσας, που ήταν το δικό του επιστημονικό δημιούργημα, το νόημα των λόγων του με τον παιδαγωγικό τους σπουδαίο ρόλο και βαρύ περιεχόμενο ίσως υπήρξε σημαντικότερο από το γλωσσικό έργο του.⁴⁷

Στις μέρες μας, ανάλογες θέσεις με εκείνες του Κοραΐ, σε ό,τι σχετίζεται με την καλλιέργεια στους μαθητές της αγάπης στην ελευθερία και της πρακτικής εφαρμογής των αρετών του πολίτη, ήτοι της δημοκρατικότητας, του σεβασμού των νόμων και των συμπολιτών, διατυπώνει ο Lev Vygotsky (1896-1934), εισηγητής της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της μάθησης και θεμελιωτής του Κοινωνικού Κονστрукτιβισμού ή Εποικοδομισμού. Βασικές του θέσεις συνιστούν α) το ότι οι γνώσεις δομούνται μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων και β) ότι οι ίδιες οι γνώσεις είναι κοινωνικά καθορισμένες μέσα από κώδικες. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η γνώση ως περιεχόμενο και η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζονται από τις κοινωνικοπολιτιστικές περιστάσεις. Κατά τούτο, η καθαρεύουσα του *αναμορφωτή* Κοραΐ, μέσα από τις κοινωνικοπολιτιστικές ζυμώσεις και πολιτιστικές περιστάσεις, όχι μόνο παρήκμασε, αλλά, όπως αναφέρει η Μάρω Κακριδή Φεράρι, «Το κύρος της καθαρεύουσας, λόγω της χρήσης που της έκανε η Χούντα, είχε πλήρως απαξιωθεί τόσο σε επίπεδο ιδεολογικό όσο και στο επίπεδο της καθομιλουμένης». Αυτό βέβαια, δυστυχώς συμπαρέσυρε στη φθορά και το παιδαγωγικό βάρος των κοραϊκών αντιλήψεων, οι οποίες ταυτίσθηκαν εν πολλοίς με το σημειακό κώδικα της αποτύπωσής τους και την ιστορική του τύχη. Η καθαρεύουσα καταργήθηκε το 1976 και ταυτόχρονα έφτασε στο τέλος της κι η γλωσσική διαμάχη, την οποία προφανώς ήγειρε. Οι Έλληνες ήταν πλέον κι επίσημα ελεύθεροι, στον γραπτό και στον προφορικό τους λόγο να συνδυάζουν την καθομιλουμένη με διδαγμένες λέξεις αρχαίας ή νεοελληνικής καταγωγής καθώς και λέξεις ξένες.

Η μετάβαση της γλώσσας, παραλληλίστηκε δίκαια από πολλούς σαν την πορεία από τη δικτατορία στη δημοκρατία. Δεν παύει όμως το θέμα της γλώσσας να μην ήταν

⁴⁶ Χατζίνης, Ι., «Γιώργου Σεφέρη: Δοκιμές» στη *Νέα Εστία*, τ. 38ος, Αθήνα, Ιούλιος-Δεκέμβριος 1945, σ. 921-2.

⁴⁷ Mackride, P. ο. π. , σ. 103.

το θέμα της ανατροπής του ενός υπέρ της υιοθέτησης του άλλου, ούτε μια κάποια φυσική εκ των προτέρων θέση. Γιατί για να προοδεύσει η γλώσσα, το είδαμε και στην περίπτωση της Ιλιάδας του Καζαντζάκη, σαφώς και απαιτείται, όπως γράφει ο Αλέξανδρος Δελμούζος, πειθαρχία, προσοχή και σκληρή δουλειά (Δελμούζος 1908). Ήδη πάντως κατά τη δεκαετία του 1880, με το πέρασμα της ρομαντικής περιόδου στην Αθήνα, μία νέα εποχή, πιο ρεαλιστική είχε κάνει την αρχή της. Μία νέα πιο φωτισμένη και προοδευτική τάξη, πιστή στις δημοκρατικές αρχές της είχε εμφανιστεί, η οποία είχε αναδείξει ως πρωθυπουργό τον Χ. Τρικούπη, χαρισματική και σημαντικότερη πολιτική προσωπικότητα. Το όραμά του στόχευε σε μία πιο ρεαλιστική πολιτική αναδιοργάνωση του κράτους. Σ' αυτή τη δεκαετία, μια δεκαετία γενικής ανανέωσης, επέστρεψε το γλωσσικό ζήτημα για να απαιτήσει λύσεις τόσο για ζητήματα λογοτεχνίας όσο και πολιτικής.

Αυτό επανήλθε και στην περίπτωση του Εκπαιδευτικού Ομίλου των Δελμούζου, Γληνού, Τριανταφυλλίδη, της γλωσσοεκπαιδευτικής τριανδρίας (1910-1927), οπότε είναι χαρακτηριστική η συμβολή των κοινωνικοπολιτιστικών περιστάσεων στη διαμόρφωση τόσο των γλωσσικών όσο και των **παιδαγωγικών αρχών**, στους **βασικούς άξονες των οποίων δομήθηκε η δουλειά τους**: «με τον Γληνό στον στρατηγικό σχεδιασμό και πολιτικό-οργανωτικό συντονισμό της γλωσσο-εκπαιδευτικής μάχης, τον Τριανταφυλλίδη στη διαμόρφωση του νέου γλωσσικού οργάνου – της δημοτικής, τον Δελμούζο στην παιδαγωγική επιλογή και σύνθεση της σχολικής πράξης».

Εντούτοις, οι ψυχαρικοί δημοτικιστές κατέκριναν τον Όμιλο για γλωσσικό συμβιβασμό. Οι κώδικες της προσέγγισης της γνώσης εγκιβωτίστηκαν πλέον στην πολιτική άποψη της επιστήμης και της παιδαγωγικής. Είναι χαρακτηριστικό γι' αυτό το ότι ο Ψυχάρης είχε απευθύνει επιστολή στον Όμιλο με την ερώτηση: «Γιατί το σκολείο δεν το λέτε σκολείο παρά σχολείο;» και είχε ειρωνευτεί τον Τριανταφυλλίδη «που μας βγήκε τώρα γλωσσικός νομοθέτης». «Αυτό είναι αλήθεια», λέει η Άννα Φραγκουδάκη, «ο Τριανταφυλλίδης είχε σχέδιο για τη γλώσσα κανονιστικό, μοντέρνο και επιστημονικά θεμελιωμένο, και είχε γρήγορα αντιληφθεί ότι χρειάζεται η διαμόρφωση μιας πρότυπης γλώσσας για τον εκπαιδευτικό θεσμό, μιας κοινής γλώσσας, η οποία θα προέκυπτε από τη ρύθμιση, κωδικοποίηση και την τυποποίηση των ομιλούμενων ποικιλιών». Ο Τριανταφυλλίδης άλλωστε εφάρμοσε αυτό το σχέδιο και έγινε πράγματι ο κύριος ρυθμιστής της γλώσσας και διαμορφωτής της πρότυπης δημοτικής.

«Στην ιστορία των περισσότερων χωρών, όσοι επιδίωξαν βαθιές κοινωνικές αλλαγές είχαν μέλημά τους να επηρεάσουν και να ελέγξουν τον εκπαιδευτικό θεσμό. Αυτή είναι και η άποψη του Ομίλου, όπως γράφει ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, «άμα μια πνευματική ή κοινωνική μεταρρύθμιση κερδίζει το σκολείο, εκέρδισε το παν. Το σκολείο είναι πάντα απεικόνισμα της ιδεολογίας που επικρατεί σε μια κοινωνία». Κι αυτό συμφωνεί απόλυτα με τη θέση του Γληνού ήδη από το 1910. Ο έλεγχος του

θεσμού που αναπαράγει την ιδεολογία και διδάσκει την εθνική γλώσσα στις νέες γενιές προκαθορίζει απολύτως το μέλλον. Εάν η δημοτικιστική πολιτική επιβληθεί στο σχολείο «εκέρδισε το παν».

Οι ιστορικές περιστάσεις, ωστόσο, δεν συνετέλεσαν στην ευόδωση των αναμορφωτικών προσπαθειών του Εκπαιδευτικού Ομίλου, παρόλο που στο πλαίσιο αυτών των περιστάσεων συνέλαβε ο Δελμούζος τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις και αποτύπωσε τους βασικούς τους άξονες:

- την παιδοκεντρική αρχή,
- την έμφαση στο διάλογο,
- την καλλιέργεια βιωματικής σχέσης με την προσφερόμενη γνώση,
- την αυτενέργεια
- το άνοιγμα στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Σε εντελώς διαφορετικές περιστάσεις και πολλά χρόνια μετά τον Δελμούζο, ο *Vygotsky* θεωρεί ότι: «Μια διαπροσωπική διαδικασία μετατρέπεται σε ενδοπροσωπική διαδικασία. Κάθε λειτουργία εμφανίζεται δύο φορές στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού: πρώτα στο κοινωνικό επίπεδο και κατόπιν στο ατομικό. Πρώτα ανάμεσα στα άτομα και κατόπιν μέσα στο ίδιο το άτομο» (**Κολιάδης, 2007**). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον *Vygotsky* (1978):

- Τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση.
- Η μάθηση προωθεί την ανάπτυξη.
- Η ανάπτυξη δεν μπορεί να διαχωριστεί από το κοινωνικό της πλαίσιο.

Είναι τουλάχιστον αξιοπρόσεκτα τα κοινά σημεία μεταξύ των παιδαγωγικών αντιλήψεων Δελμούζου και *Vygotsky*. Και το πιο σημαντικό, αναμφίβολα, είναι αυτό που συνιστά τομή μεταξύ των δύο, Εκπαιδευτικού Ομίλου και Εποικοδομισμού: η συναίσθηση της ανεπάρκειας του παραδοσιακού εκπαιδευτικού σχεδιασμού και η ανάγκη για καλλιέργεια πνεύματος φιλελευθερισμού, αυτενέργειας, και έμφασης στον διάλογο, με άνοιγμα της σχολικής πράξης στην εκάστοτε σύγχρονη πραγματικότητα. Ειδικά ο Εποικοδομισμός αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο στην Εκπαιδευτική Φιλοσοφία, γιατί ακριβώς μας οδηγεί στη συναίσθηση της ανεπάρκειας του παραδοσιακού εκπαιδευτικού σχεδιασμού και λειτουργεί παραινετικά για αναζήτηση συνεργατικών δεξιοτήτων εκμάθησης, ανάληψη εκ μέρους των διδασκόντων ρόλου καθοδηγητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σχεδιασμό διδασκαλίας υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων: για τον σκοπό αυτό το υπερκείμενο και τα υπερμέσα αποτελούν ιδιαίτερα χρήσιμα εργαλεία (Μακρή-Μπότσαρη: 2006).

II. Χειρισμοί, αποφάσεις και αρμοδιότητες/ρόλοι

Πώς λοιπόν απηχούνται λεκτικό και κώδικες, υπερκείμενο και υπερμέσα στην ανάληψη των αρμοδιοτήτων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της σχολικής διαδικασίας, στον παρόντα χρόνο;

Η θεωρία του Vygotsky έχει δύο βασικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση:

Η πρώτη είναι ότι πρέπει να δημιουργούμε στην τάξη περιστάσεις συνεργατικής μάθησης ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας (να εξασφαλίζουμε δυνατότητες, ώστε περισσότερο ικανοί μαθητές ή μαθητές οι οποίοι γνωρίζουν καλά κάτι, να το διδάσκουν σε λιγότερο ικανούς ή σε μαθητές οι οποίοι δεν το γνωρίζουν).

Η δεύτερη είναι η εφαρμογή της αρχής της σταδιακής μείωσης της βοήθειας των εκπαιδευτικών ή ικανότερων μαθητών και η σταδιακή ανάληψη όλο και μεγαλύτερης υπευθυνότητας από μέρους του μαθητή.

Αυτά, λοιπόν, σηματοδοτούν εντελώς διαφορετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους εκπαιδευόμενους, σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο και σαφώς υποδεικνύουν αποκεντρωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική διαχείριση και πνεύμα καλλιέργειας της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων.

Αν τις αντιλήψεις αυτές τις μεταφέρουμε στον κόσμο της σχολικής διοίκησης και πρόκειται κάποιος ως Διευθυντής σχολικής μονάδας να προγραμματίσει την κατανομή διδακτικών αντικειμένων ανά ειδικότητα, στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, περίπτωση από εκείνες που τόσο η εμπειρία όλων, όσοι έχουμε υπηρετήσει στο σχολείο από οποιαδήποτε θέση, όσο και η πράξη έχουν αποδείξει ότι είναι δυνατόν να εξελιχθεί σε ακανθώδες ζήτημα, καλό θα ήταν, πριν προτρέψει τους συναδέλφους σε σεβασμό των νόμων και αλλήλων:

* να έχει ο ίδιος αποκεντρωτική διάθεση στη διοικητική πράξη για τα σχολικά τεκταινόμενα και να έχει εκ προοιμίου ορίσει επί μέρους υπεύθυνους για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Αυτό βέβαια απαιτεί καλλιέργεια συγκεκριμένου κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων και πρωτίστως να έχει τις δικές του σταχυολογημένες απόψεις για τις τυχόν ιδιαιτερότητες και προσωπικά ευαίσθητα ζητήματα των συναδέλφων, που σε κάθε περίπτωση οφείλει να αντιμετωπίζει με ορθολογισμό, δικαιοσύνη και ανθρωπιά·

* να έχει κατά συνέπεια ήδη προετοιμάσει το έδαφος με όσες ενέργειες απαιτούνται και κυρίως η εν λόγω επί μέρους ανάθεση να μη γίνει αναγκαστικά με τον όρο της αρχαιότητας, αλλά με κριτήριο την ήδη από παλαιότερα βεβαιωμένη νηφαλιότητα και ψυχραιμία που έχουν επιδείξει οι συνάδελφοι σε προγενέστερες ανάλογες διαδικασίες. Εννοείται ότι σε κάθε περίπτωση η ανάθεση, για να μην προκαλέσει και εκείνη με τη σειρά της τριβές, οφείλει να πραγματοποιείται με συνέπεια εκ μέρους του διευθυντή και να επιβλέπει ο ίδιος την υλοποίησή της. Να έχει δηλαδή ένα και το αυτό κριτήριο για όλες τις αναθέσεις στο ζήτημα της κατανομής των διδακτικών αντικειμένων και να μην υιοθετεί διαφορετικά μέσα για

κάθε επιμέρους ειδικότητα, πιθανόν για προσωπικούς λόγους ή εξαιτίας μεγαλύτερου βαθμού οικειότητας με συγκεκριμένους συναδέλφους. Ασουνέπεια και αδιαφάνεια κριτηρίων και πράξεων εξαρχής είναι βέβαιο ότι δημιουργούν αιτίες και εστίες τριβών και έντασης.

Αν αντιμετωπίζει τους εκπροσώπους των μαθητών, στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων, πρέπει:

* να είναι πάντοτε δεκτικός, αλλά με τη δέουσα προσοχή και σεβασμό, στα αιτήματα των μαθητών, χωρίς να παραβιάζει ποτέ τη βασικότερη αρχή της διοίκησης ενός σχολείου: τη διακριτικότητα με δικαιοσύνη και εχεμύθεια σε ό,τι αφορά προσωπικά ευαίσθητα ζητήματα. Πολλές φορές, εξάλλου, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές επιδεικνύουν μεγάλη ικανότητα κριτικής ανθρώπων και περιστάσεων, αρκεί να γνωρίζουν ότι στο πρόσωπο του Διευθυντή μπορούν να βρουν τον ευαίσθητο αλλά λογικό και δίκαιο δέκτη των λεγομένων τους. Με άλλα λόγια, ο Διευθυντής ενός σχολείου οφείλει να είναι ενημερωμένος για όσα συμβαίνουν στο σχολείο, αλλά αυτό πρέπει να συμβαίνει μόνο μέσα από τους θεσμούς του σχολείου και με σεβασμό της λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων, των προεδρείων κάθε τάξης και του 15μελούς. Διαφορετικά ο ίδιος καταστρατηγεί την έννοια της εύρυθμης λειτουργίας της μονάδας, ενθαρρύνοντας αντιδεοντολογική, αδιαφανή και αντιδημοκρατική συμπεριφορά στις σχέσεις του με τους μαθητές και ουσιαστικά δημιουργώντας αρνητικό κλίμα και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Διακριτικότητα και σεβασμός των θεσμών είναι πάντοτε η λύση στα προβλήματα που ανακύπτουν μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η οικειότητα πέραν των θεσμικών ορίων εξ ορισμού είναι γενεσιουργός αιτία μεγάλων τριβών και εντάσεων, γιατί πρωτίστως δηλώνει εσφαλμένη και διαστρεβλωμένη αντίληψη για τον ρόλο και τη θέση όλων ανεξαιρέτως των μελών της σχολικής κοινότητας.

* Να είναι επομένως προσιτός (όχι οικείος) και να γνωρίζει καλά ότι τόσο ο βαθμός λογικής ανάλυσης και συνέπειας όσο και η διαφάνεια στις πράξεις είναι εκ προοιμίου σύμμαχοί του και συνολικά πολύ πιο κραταιά στοιχεία πειθούς από οποιαδήποτε εκ των υστέρων αιτιολόγηση ειδικά αν: α. Δεν επικρατεί γενικά κλίμα δημοκρατικότητας και διαλόγου σε όλες τις εκφάνσεις και διαστάσεις της σχολικής λειτουργίας. β. Δεν διέπεται από διάθεση προσέγγισης των προβλημάτων με λογική, αλλά πράττει επιπόλαια και αντιφατικά και γ. Δεν είναι πειστικός στις ενέργειές του, αλλά τουναντίον ακολουθεί διγλωσσία ή πολυγλωσσία στη διοικητική πράξη.

* Να μη θεωρεί τον εαυτό του ούτε ισχυρό ούτε ισχυρά προστατευόμενο λόγω θέσης ούτε όμως και ευάλωτο έναντι πιθανών αντιθέσεων ή διαφορών στην νοοτροπία μεταξύ των συναδέλφων και φυσικά ανάμεσα στον ίδιο και τους συναδέλφους. Η διαφορά μπορεί να είναι πολύτιμη αρωγός, αν αντιμετωπίζεται ως γόνιμη αφετηρία έκθεσης απόψεων και σύνθεσης στάσης για την από κοινού και

κατά αρμοδιότητα αντιμετώπιση των ζητημάτων. Μόνο ο δημιουργικός διάλογος επιλύει τις απορίες, εξομαλύνει τις διαφορές και δεν αφήνει χώρο στις τριβές. Αν παρόλα αυτά προκύψει ένταση στην εκπαιδευτική κοινότητα, ο διάλογος δεν αφήνει τις σχέσεις να φτάσουν στο επίπεδο του δυσεπίλυτου ή του αδιεξόδου και της οριστικήςσχάσης.

* Με άλλα λόγια ο Διευθυντής πρέπει πρωτίστως να βλέπει:

α. ο ίδιος τη θέση του μέσα στη σχολική μονάδα με το πνεύμα του υπεύθυνου για τον έλεγχο και τη διοίκησή της, αλλά και του συνυπεύθυνου για την αρμονική της λειτουργία

και β. να πιστεύει, και στη θεωρία και στην πράξη, ότι η δομή και οι θεσμοί της κοινωνίας, αναπόσπαστο μέρος των οποίων συνιστά η θεσμοθετημένη δομή και λειτουργία της εκπαίδευσης, δεν μπορούν παρά να αποτελούν έκφραση του έλλογου και φυσικά να διέπονται και να καθοδηγούνται από το οργανωμένο, θεσμοθετημένο και νομικά κατοχυρωμένο λογικό.

Εννοείται, βέβαια, ότι όλα τα προαναφερθέντα ισχύουν επιπλέον και ως ελάχιστες προϋποθέσεις σε περιπτώσεις απρόσμενης και εκτός προγράμματος διασάλευσης της τάξης, στο πλαίσιο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας. Τέτοιες περιπτώσεις θα ήταν οι ενδεχόμενες εκφράσεις βιαιοτήτων και γενικά έκνομης συμπεριφοράς εκ μέρους των μελών της σχολικής κοινότητας συνολικά ή ακόμη και από άτομα εκτός σχολικής μονάδας, που για λόγους απουσίας –ή πλημμελούς– φύλαξης εισβάλλουν στο σχολικό περιβάλλον και θέτουν σε κίνδυνο οποιασδήποτε φύσεως τα μέλη της σχολικής κοινότητας.⁴⁸ Η πρόληψη και αντιμετώπιση αυτού του είδους των περιπτώσεων, ωστόσο, σαφώς πρέπει να αποτελούν μέρος του ετήσιου προγραμματισμού/σχεδιασμού λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και ως εκ τούτου επιβάλλεται να συνιστούν τμήμα της εκ των προτέρων οργάνωσης και ανάθεσης αρμοδιοτήτων και ευθυνών στο προσωπικό της σχολικής μονάδας (φύλακες και εκπαιδευτικούς εν γένει, με έμφαση στους εφημερεύοντες). Πρέπει, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι αυτές οι ενέργειες, όσο και αν πρέπει να προσχεδιασθούν, απαιτούν και κατάλληλη προπαίδεια/εκπαίδευση του συνόλου των μελών της σχολικής κοινότητας, κυρίως του προσωπικού, από ειδικούς εκπαιδευτές με στοχευμένες πρακτικές και κατάλληλους, ανά περίπτωση, τρόπους αντιμετώπισης. Και φυσικά τρόποι και πρακτικές, αυτά καθαυτά, δεν αναπτύσσουν τριβές στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τουναντίον ίσως και να επαναπροσδιορίζουν την πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα του ρόλου της και τον βαθμό επικινδυνότητας της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, καθώς προχωρούν ήθη και χρόνος.

⁴⁸ Σε ενδεχόμενο έκρηξης επεισοδίων εντός του χώρου μιας σχολικής μονάδας, ή και εκτός, κατά την ώρα λειτουργίας του σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τη σχέση τους εντός του σχολείου, ως έκφραση ομολογών μεγεθών.

Συμπεράσματα και αποτίμηση

Κατά συνέπεια και στο σχολείο πρέπει να πραγματοποιείται ό,τι ισχύει στη φιλοσοφία, στο πεδίο της οποίας ως θεμελιώδες έρεισμα ο λόγος-λογική παίρνει τις βαθύτερες προεκτάσεις του: από αιτία και ουσία των πραγμάτων (αποχρών λόγος⁴⁹, φτάνει τελικά να είναι το μέτρο και ο νόμος που τα διέπει αλλά και η ανάγκη που τα υπαγορεύει (τα πάντα εκ λόγου και εξ ανάγκης γίνονται)⁵⁰.

Κατά τούτο για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, τη λειτουργία/διοίκηση μιας σχολικής μονάδας και για τη στήριξη των συναδέλφων ειδικότητας απαιτούνται:

- α. γνώση των νόμων και των θεσμών
- β. κατάλληλη επιμόρφωση
- γ. αποκεντρωτικές ικανότητες.

Κυριότερο μέλημα, λοιπόν, όλων των εμπλεκόμενων οφείλει να είναι 1. η αναζήτηση κάλυψης των τριών προαναφερομένων κενών και 2. η αδιάλειπτη προσπάθεια να δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης και «κοινής γλώσσας» μεταξύ των μελών της κοινότητας. Σ' αυτήν την κατεύθυνση οφείλει να γίνεται πάντοτε η άσκηση αλλά και η αποδοχή γόνιμης και θετικής κριτικής, ακόμη κι αν η ενσάρκωση της προσπάθειας αυτής δεν μπορεί εξ αρχής να είναι ή να θεωρηθεί επιτυχημένη. Σιγά αλλά σταθερά αυτή η πορεία είναι η ενδεδειγμένη για κάθε σχέση δυναμικής αλληλεξάρτησης όπως αυτή εντός του σχολείου.

Η μέση οδός εκτός από τη γλωσσική της έκφραση αποτελεί μία προέκταση της αισθητικής, ηθικής και εν γένει φιλοσοφικής στάσης του Διαφωτισμού και του Κοραή.

Αυτή είναι η ενδεδειγμένη πορεία μέσα σε κάθε χώρο παιδείας, γιατί η επίλυση των διαφορών με διάλογο και σεβασμό γίνεται στάση ζωής, και πραγματώνεται με την προσπάθεια για αποτύπωση ενός συλλογικού πολιτισμικού συγγίνεσθαι. Με δύο λόγια αυτή είναι η έννοια της «μετακένωσης» που προτείνει ο Κοραής.

Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλης, (Νοέμβριος 1999). Το "Όργανον": Αναλυτικά Έγγραφα (πρώτο βιβλίο), Μετά σχολίων Θεμιστίου, Ανωνύμου, Φιλοπόνου, Λιθοπολίτου, Κορυδαλλέως, Βιβλιοθήκη των Ελλήνων, Αθήνα: Γεωργιάδης .
- Αριστοτέλης, (2002). Ρητορική, Μτφρ. Δ. Λυπουρλής Βιβλίο Πρώτο. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια, Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

⁴⁹ Αριστοτέλης, *Αναλυτικά Έγγραφα Α΄ - Ζ΄*, 71 β΄-9.

⁵⁰ Λεύκιππος απόσπ. 2. (Diels, H.– Kranz, W., *Die Fragmente der Vorsokratiker*, 67B2).

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, (1998). Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Δημαράς, Κ. Θ. (1984). «Ο Κοραΐς και η γλώσσα: Η θεωρία», στο Διήμερο Κοραΐ 29 και 30 Απριλίου 1983 Προσεγγίσεις στη γλωσσική θεωρία τη σκέψη και το έργο του Κοραΐ, Αθήνα:Κ. Ν. Ε./ Ε. Ι. Ε.
- Κολιάδης, Ε., (2007). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τόμος Γ΄. Γνωστικές Θεωρίες, Αθήνα.
- Κοραΐς, Α. (1988). Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς, πρόλογος Εμμ. Ν. Φραγκίσκος, τόμ. Β΄, Αθήνα: Μ. Ι. Ε. Τ.
- Λεύκιππος απόσπ. 2. (6th ed 1952). (Diels, H.– Kranz,W. Die Fragmente der Vorsokratiker, Berlin: Weidmann.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2006). Σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και η εφαρμογή τους με εργαλεία υπολογιστικής και δικτυακής Τεχνολογίας, στο Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους του προγράμματος σπουδών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα.
- Mackridge, P. (2009) Language and National Identity in Greece 1766-1976, Oxford: Oxford University Press.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2011). «Το γλωσσικό ζήτημα στους χρόνους του Διαφωτισμού: Αδαμάντιος Κοραΐς», στο Γλωσσικό ζήτημα: σύγχρονες προσεγγίσεις, επιμ. Γ. Μπαμπινιώτης, Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.
- Πεχλιβάνος, Μ. (1999). Εκδοχές νεωτερικότητας στην κοινωνία του γένους: Νικόλαος Μαυροκορδάτος – Ιώσηπος Μοισιόδαξ – Αδαμάντιος Κοραΐς, διδ. διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η γλώσσα και το έθνος 1880-1980. Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζίνης, Ι., «Γιώργου Σεφέρη: Δοκιμές» στη Νέα Εστία, τ. 38ος, Αθήνα, Ιούλιος- Δεκέμβριος 1945, σ. 921-2.

Το Τίμιο Παιχνίδι στη Φυσική Αγωγή: η επίδραση του παράγοντα της αθλητικής ιδιότητας μαθητών, –τριών Γυμνασίου

Τσιόπας Ιωάννης
MSc, Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής
tsiorjohn@hotmail.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού στο μάθημα της φυσικής αγωγής, σε σχέση με τον παράγοντα της αθλητικής ιδιότητας των μαθητών (μαθητές-αθλητές και μαθητές-μη αθλητές). Οι συμμετέχοντες ήταν 554 μαθητές (278 αγόρια και 276 κορίτσια) ηλικίας 13 έως 15 χρόνων που συμπληρώσανε το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση “του Τίμιου Παιχνιδιού στη φυσική αγωγή”. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν σημαντική κύρια επίδραση της αθλητικής ιδιότητας (αθλητής-μη αθλητής) στους παράγοντες, «σεβασμός στους συμπαίκτες» ($F_{1,553} = 17.39, p < .01$) και «τυπικότητες των σπορ» ($F_{1,553} = 9.14, p < .001$), όπου οι μαθητές-αθλητές σημειώσανε υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους μαθητές-μη αθλητές. Επίσης καταγράφηκε σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα της αθλητικής ιδιότητας με την διάσταση «τέχνη νίκης» του τίμιου παιχνιδιού ($F_{2, 553} = 4.43, p < .05$). Συμπερασματικά, θετικές συμπεριφορές όπως, «συγχαίρω τον διαιτητή για μια σωστή απόφαση αλλά και μετά το τέλος του αγώνα», «συγχαίρω τον αντίπαλο μετά τον αγώνα ανεξαρτήτου αποτελέσματος», έχουν καθιερωθεί σε όλο το πλαίσιο του αθλητισμού και η μεταφορά τους στο λιγότερο ανταγωνιστικό περιβάλλον του μαθήματος της φυσικής αγωγής γίνεται απρόσκοπτα και προφανώς έχουν υιοθετηθεί από το σύνολο της κοινότητας των μαθητών (αθλητών-μη αθλητών).

Λέξεις κλειδιά: τίμιο παιχνίδι, αθλητική ιδιότητα, ηθική ανάπτυξη, φυσική αγωγή.

Εισαγωγή

Η Φυσική Αγωγή στην Εκπαίδευση έχει να επιτελέσει ένα σημαντικό και πολύπλευρο έργο. Στα Νέα Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ (2003) συγκεκριμενοποιεί το έργο αυτό θέτοντας τους επιμέρους σκοπούς του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής που η εκπλήρωσή τους θα συμβάλλει στο γενικό επιτελούμενο έργο της παιδείας-αγωγής. Οι στόχοι της Φ.Α. για το Γυμνάσιο είναι: α) σωματικός τομέας (ψυχοκινητικός) β) συναισθηματικός τομέας (κοινωνικός-ηθικός), γ) γνωστικός τομέας (απόκτηση γνώσεων σχετικών με τον αθλητισμό και συνειδητοποίηση της ανάγκης για βίου άσκηση). Συγκεκριμένα στον κοινωνικό-ηθικό στόχο αναφέρετε ότι: «αυτός καλλιεργείται κυρίως με τις ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες, όπως είναι οι αθλοπαιδιές. Αλλά και στα άλλα αθλήματα αντικείμενα (φυσική κατάσταση, χορός, γυμναστική) μπορεί το μάθημα να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργηθεί αναπτυχθεί το κοινωνικό και ηθικό στοιχείο. Πρέπει πάντως να τονιστεί ότι η καλλιέργεια των παραπάνω δύο

στοιχείων δεν γίνεται αυτόματα και οι καθηγητές Φ.Α. οφείλουν να το θέτουν σαν κύριο ή επιμέρους στόχο του ημερήσιου προγράμματος και να προσπαθούν προγραμματισμένα να δημιουργούν συνθήκες και ευκαιρίες, μέσα από τις οποίες να μπορεί να τονιστεί το κοινωνικό και ηθικό στοιχείο.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι πιθανώς το σημαντικότερο πλαίσιο σωματικής δραστηριότητας και αποτελεί το ιδανικότερο περιβάλλον για την ανάπτυξη του ηθικού χαρακτήρα. Κατ' αρχήν η Φυσική Αγωγή είναι λιγότερο εμπορευματοποιημένη από τον οργανωμένο αθλητισμό και δίνει μικρότερη έμφαση στη νίκη. Επίσης, παρέχετε ένα άριστο πλαίσιο για την ηθική ανάπτυξη, επειδή οργανώνεται και χτίζεται από έναν εκπαιδευμένο καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Ειδικότερα, η ηθική εκπαίδευση των παιδιών μέσω του μαθήματος της φυσικής αγωγής δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά για απόκτηση ικανότητας για ηθικές κρίσεις, ανάληψη ρόλων, αίσθηση ευθύνης και ανάπτυξη στοργής (ενδιαφέροντος) για τους άλλους ανθρώπους (Telama, 1999). Πρόσφατα, μελέτη φανέρωσε ότι οι θετικές αθλητικές συμπεριφορές μαθητών γυμνασίου σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην προσπάθεια και τον προσανατολισμό στο έργο (Διγγελίδης & Κρομμύδας, 2008).

Οι απόψεις βέβαια σχετικά με την επίδραση γενικότερα του αθλητισμού στην ηθική ανάπτυξη είναι αντιφατικές. Από την μία πλευρά επικρατεί η άποψη ότι ο αθλητισμός επηρεάζει τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, επικαλούμενοι διάφορα γεγονότα και καταστάσεις που συμβαίνουν στον αθλητισμό, όπως η αθλητική επιθετικότητα και η χρήση παράνομων φαρμάκων. Ενώ από την άλλη επικρατεί η άποψη ότι ο αθλητισμός διαμορφώνει τον χαρακτήρα των ατόμων, δηλαδή επηρεάζει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των συμμετεχόντων (Shields & Bredemeier, 1995). Η άποψη όμως που φαίνεται να επικρατεί είναι ότι ο χαρακτήρας δε χτίζεται αυτόματα, αλλά με την επίδραση ενός συνόλου παραγόντων που υπάρχουν στον αθλητισμό καθώς και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης του χαρακτήρα και της ηθικής σύμφωνα με τον Πρώϊο (2007), στη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής και του ανταγωνιστικού σχολικού αθλητισμού, οι ηθικές αξίες που πρέπει να ενισχύονται είναι: η φροντίδα (ενδιαφέρον), η τιμιότητα, η δικαιοσύνη, η ευθύνη, η συνεργασία και ο σεβασμός του εαυτού και των άλλων. Συγκεκριμένα η αξία της τιμιότητας στον αθλητισμό εξετάζεται μέσα από την στάση «τίμιο φέρσιμο», η οποία εκφράζεται από μία δέσμη πέντε διαστάσεων: μια πλήρη δέσμευση για αθλητική συμμετοχή, σεβασμό στους κανόνες και τους επίσημους (π.χ. διαιτητές), ενδιαφέρον για τις κοινωνικές συμβάσεις (όπως η ύπαρξη καλού ηττημένου), σεβασμός στους αντιπάλους, αποφυγή της αντίληψης για την νίκη με ότι κόστος συνεπάγεται.

Ο ευρύτερα διαδεδομένος όρος που χρησιμοποιείται σήμερα για να εκφράσει την ηθική συμπεριφορά και το «ευ αγωνίζεσθαι» στον αθλητισμό είναι το **τίμιο**

παιχνίδι (fair play). Με αυτόν τον όρο αναδεικνύεται η άποψη ότι τα σπορ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να διδάξουν θετικές ηθικές και κοινωνικές αξίες. Όταν ο στόχος στον αθλητισμό είναι η επίτευξη της νίκης με κάθε μέσο, τότε η παραβίαση των κανόνων του παιχνιδιού, η εξαπάτηση του διαιτητή, το σκληρό ανταθλητικό παιχνίδι και η άσκηση βίας είναι στοιχεία που δεσπόζουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Shields, Bredemeier & Power, 2007)

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση να προάγουν θετικές συμπεριφορές και να μειώσουν πιθανές αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών τους, παρά τις ατομικές διαφορές που παρουσιάζουν. Από την άλλη μεριά, ο αθλητισμός είναι ένα περιβάλλον όπου και σ' αυτό, όπως και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δημιουργούνται πολλά ηθικά προβλήματα λόγω του ανταγωνισμού (Shields & Bredemeier, 2000).

Η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη είναι ένας από τους στόχους της σχολικής Φυσικής Αγωγής. Αυτός ο στόχος είναι εφικτός, καθώς η Φυσική Αγωγή προσφέρει σε σύγκριση με τα άλλα μαθήματα του σχολείου, περισσότερες ευκαιρίες για τις αλληλεπιδράσεις μαθητή – καθηγητή, ,καθηγητή-μαθητή, και μαθητών μεταξύ τους, οι οποίες είναι απαραίτητες να επιδείξουν οι τελευταίοι κοινωνικοηθικές συμπεριφορές. Επίσης, στο χώρο της Φυσικής Αγωγής υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με τον αθλητισμό. Στη φυσική αγωγή οι μαθητές δεν είναι υπέρμαχοι ενός συγκεκριμένου αθλήματος αλλά σε ποικιλία αθλημάτων, αγωνισμάτων και μορφών άσκησης τα οποία μπορεί να είναι ατομικά ή ομαδικά καθώς και, περισσότερο ή λιγότερο ανταγωνιστικά (Bergmann - Drewe, 2000).

Σύμφωνα με τους Shields και Bredemeier (1995), η Φυσική Αγωγή είναι “παραδοσιακά δομημένη με λιγότερη έμφαση στον ανταγωνισμό και ελάχιστες εξωτερικές πιέσεις με έμφαση στο αποτέλεσμα”, σε αντίθεση με τα αθλήματα, στα οποία εμπεριέχεται σκληρή προπόνηση, με έντονο χαρακτηριστικό στόχο στην επίδοση και στην επίτευξη της επιτυχίας. Για τη συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην ηθική ανάπτυξη αναφέρθηκε ο Telama (1999), ο οποίος παράθεσε μια σειρά επιχειρημάτων για τις θετικές αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται, μέσα από τις πολύ στενές σχέσεις και την ομαδική δουλειά. Τα παιδιά μαθαίνουν τη λήψη ρόλων, την εκτίμηση των άλλων ατόμων, τη συνεργασία, το διάλογο και το ξεπέρασμα δύσκολων καταστάσεων μέσα από την ένταση του παιχνιδιού.

Στο χώρο του αθλητισμού, οι Shields και Bredemeier (1995) υποστηρίζουν ότι, “η ηθική ατμόσφαιρα στο περιβάλλον κάθε αθλήματος κατέχει ένα σημαντικό ρόλο για να προσδιορίσει την ηθική λειτουργία” και η επιθετική συμπεριφορά νεαρών αθλητών είναι συσχετιζόμενη με την ηθική ατμόσφαιρα της ομάδας τους. Σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ηθική ατμόσφαιρα είναι το επίπεδο ανταγωνισμού που υπάρχει στο κάθε άθλημα και η φύση του κάθε αθλήματος (π.χ. το επίπεδο σωματικής επαφής). Συγκεκριμένα, υπάρχουν αθλήματα σύγκρουσης, επαφής και μη επαφής στα οποία φαίνεται ότι τα έμφυτα χαρακτηριστικά των διαφορετικών τύπων αθλημάτων έχουν επιπτώσεις στην ηθική

ανάπτυξη κατά έναν ανόμοιο τρόπο. Το κάθε άθλημα διαμορφώνει το δικό του περιβάλλον. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η ηθική ατμόσφαιρα που επικρατεί στο κάθε περιβάλλον να επηρεάζει την ηθική λήψη αποφάσεων (Tucker & Parks, 2001).

Οι Shields και Bredemeier (2000) υποστήριξαν ότι ο αθλητισμός δημιουργεί πολλά ηθικά προβλήματα λόγω του έντονου ανταγωνισμού. Συχνά ο ανταγωνιστικός αθλητισμός ανταμείβει επιθετικές συμπεριφορές, ακόμη κι αν αυτές είναι αντίθετες με τους κοινωνικούς κανόνες. Παλαιότερη έρευνα σε περιβάλλον του αθλητισμού φανερώνει ότι οι αθλητές έχουν τη τάση να δίνουν περισσότερη έμφαση στη νίκη από ότι στο τίμιο παιχνίδι (Webb, 1969). Αποτελέσματα μεταγενέστερης μελέτης φαίνεται να ενισχύουν τον παραπάνω ισχυρισμό, ότι δηλ. καθώς οι αθλητές ωριμάζουν και κινούνται σε περισσότερο ανταγωνιστικές καταστάσεις, αυτοί είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στη νίκη και λιγότερο απέναντι στην ευχαρίστηση και στο δίκαιο παιχνίδι (Knoppers, 1985; Shields & Bredemeier 1995). Στο πλαίσιο του αθλητισμού, οι Miller, Roberts, & Ommundsen (2004), υποστήριξαν ότι οι αθλητές ενδεχομένως να δεσμεύονται με μία μορφή «ιδιάζουσας-ξεχωριστής ηθικότητας» (**bracketed morality**) στο επιλεγμένο τους άθλημα και θεωρείται ένας τύπος ιδιότυπης “κατάστασης” της ηθικότητας που εφαρμόζεται στο πεδίο του αθλητισμού αλλά όχι σε καταστάσεις της καθημερινής-πραγματικής ζωής.

Οι Bredemeier και Shields (1986a) οδηγήθηκαν στη δημιουργία του όρου «**game reasoning**» για να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και συμπεριφέρονται οι αθλητές, -τριες ως προς το τίμιο παιχνίδι. Τέτοια παραδείγματα συμπεριφορών είναι οι φραστικοί υβριστικοί χαρακτηρισμοί, βάνουση αντιμετώπιση του αντιπάλου καθώς γενικά μια φτωχή επίδειξη αθλητικού πνεύματος, οι οποίες συμπεριφορές θα μπορούσαν κανονικά να αποδώσουν αυστηρές ποινές στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Αυτός ο μετασχηματισμός του ηθικού διαλογισμού γίνεται στη διάρκεια ενός αγώνα όπου μια εγωκεντρική συμπεριφορά ή ένα έντονο ενδιαφέρον για τον εαυτό θεωρείται νόμιμο στο πλαίσιο του ανταγωνισμού.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 554 μαθητές, -τριες (278 αγόρια και 276 κορίτσια) Γυμνασίου με την συμμετοχή παιδιών και των τριών τάξεων (Α΄Β΄Γ΄). Οι μαθητές προέρχονταν από 5 σχολεία του Ν. Λάρισας και 24 διαφορετικών σχολικών τμημάτων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τις απαντήσεις των μαθητών σε δύο ερωτηματολόγια, σε ώρα μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και με την παρουσία μόνο του καθηγητή-ερευνητή.

Όργανο Μέτρησης

Τα παιδιά απαντήσανε οικιοθελώς στο ερωτηματολόγιο για “**το Τίμιο Παιχνίδι στη φυσική αγωγή**” (F.P.P.E.Q: Fair play in Physical Education Questionnaire- Χασιάνδρα, Γούδας, Χατζηγεωργιάδης και Θεοδωράκης, 2002) για να αξιολογήσει τις αυτό-

αναφερόμενες συμπεριφορές τίμιου παιχνιδιού των μαθητών, -τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η κλίμακα περιλαμβάνει 4 διαστάσεις που αξιολογούν, δύο θετικές (σεβασμός στους κανόνες των αθλημάτων και σεβασμός στους συμπαίκτες) και 2 αρνητικές (τέχνη νίκης και κλέψιμο) αθλητικές συμπεριφορές. Α) Σεβασμός στις τυπικότητες (π.χ. “στο τέλος δίνω το χέρι στον αντίπαλο”), Β) σεβασμός στους συμπαίκτες (π.χ. “επιβραβεύω τις καλές προσπάθειες των συμπαικτών μου”) Γ) η Τέχνη της νίκης_ (π.χ. “προσπαθώ να κάνω τους αντιπάλους να θυμώσουν”), Δ) το Κλέψιμο_ (π.χ. “κλέβω αν αυτό με βοηθάει να κερδίσω”). Οι απαντήσεις δοθήκαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert(συμφωνώ απόλυτα=5, διαφωνώ απόλυτα=1).

Αποτελέσματα

Περιγραφικά

Πίνακας 1. Αριθμός των μαθητών ανά τάξη

	Τάξη			Σύνολο
	A	B	Γ	
Αριθμός Μαθητών	154	221	199	554
Αναλογία σε %	27.8	39.9	32.3	100

Στην ερώτηση «σου αρέσει το μάθημα γυμναστικής έτσι όπως γίνεται στο τμήμα αυτό;», το 83,9% απάντησε καταφατικά, ενώ το ποσοστό 16,1% αρνητικά (πίνακας 2)

Πίνακας 2. Ικανοποίηση των μαθητών για την φυσική αγωγή

	Ικανοποίηση	
	Αρέσει το μάθημα	Δεν αρέσει το μάθημα
Αριθμός μαθητών	465	89
Αναλογία σε %	83.9	16.1

Από το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών (554), ένα ελάχιστα μεγαλύτερο ποσοστό (50,7%) δήλωσε «αθλητής» και ότι συμμετέχει σε ανταγωνιστικές εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες, ενώ ένα ποσοστό μικρότερο (49,3%) απέχει από κάθε εξωσχολική αθλητική δραστηριότητα (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Αθλητική ιδιότητα των μαθητών

	Αθλητική ιδιότητα	
	Αθλητής	Μη Αθλητής
Αριθμός μαθητών	281	273
Αναλογία %	50.7	49.3

Με βάση τον πίνακα 4, από τους 281 μαθητές-αθλητές που συμμετέχουν σε εξωσχολικές συλλογικές δραστηριότητες, παρατηρείται ο τύπος του αθλήματος(ομαδικό-ατομικό) στον οποίο συμμετείχαν οι μαθητές. Το μεγαλύτερο ποσοστό (74,8%) συμμετείχαν σε ομαδικά αθλήματα (ποδόσφαιρο, καλαθοσφαίριση, πετοσφαίριση, χορό κ.α.) και ένα μικρότερο ποσοστό(25,2%) συμμετείχε σε ατομικά αθλήματα(κολύμβηση, στίβο, κ.α.).

Πίνακας 4. Τύπος αθλημάτων

	Ομαδικά	Ατομικά
Αριθμός μαθητών	210	304
Αναλογία σε %	74.8	25.2

Τέλος, στον παρακάτω πίνακα 5, παρουσιάζεται ενδεικτικά η συχνότητα εμφάνισης συμμετοχής των μαθητών-αθλητών στα επιμέρους ομαδικά και ατομικά αθλήματα.

Πίνακας 5. Συχνότητα εμφάνισης της συμμετοχής των μαθητών-αθλητών στα αθλήματα.

Είδος Αθλήματος	Συχνότητα
Ποδόσφαιρο	83
Καλαθοσφαίριση	68
Πετοσφαίριση	46
Κλασικός Αθλητισμός	20
Κολύμβηση	12
Χορός	12
Αντισφαίριση	6

Τίμιο παιχνίδι και διαφορές ως προς τον παράγοντα της αθλητικής ιδιότητας

Η αθλητική ιδιότητα (αθλητής-μη αθλητής), είχε σημαντική κύρια επίδραση στις θετικές συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού (πίν. 7). Συγκεκριμένα σημαντική επίδραση είχε στον παράγοντα «σεβασμός στους συμπαίκτες» ($F_{1,553} = 17.39, p < .01, \eta^2 = .031$), όπου οι αθλητές-μαθητές δώσανε υψηλότερες τιμές ($M = 4.59 \pm 0.58$) σε σχέση με τους μαθητές-μη αθλητές ($M = 4.35 \pm 0.72$). Επίσης σημαντική ήταν η επίδραση της ομάδας της αθλητικής ιδιότητας στον παράγοντα του τίμιου παιχνιδιού «τυπικότητες των σπορ» ($F_{1,553} = 9.14, p < .001, \eta^2 = .017$), όπου οι μαθητές-αθλητές παρουσίασαν υψηλότερες τιμές ($M = 3.81 \pm 1.11$) σε σχέση με τους μαθητές-μη αθλητές ($M = 3.50 \pm 1.15$).

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς την αθλητική ιδιότητα

Διαστάσεις του Τίμιου παιχνιδιού	αθλητική ιδιότητα	
	αθλητής	μη αθλητής
Σεβασμός στους συμπαίκτες	4.59 (0.57)	4.35 (0.72)
Τέχνη νίκης	2.09 (1.04)	2.01 (1.06)
Κοινωνικές συμβάσεις-τυπικότητες των σπορ	3.81 (1.12)	3.50 (1.15)
Κλέψιμο	1.63 (0.90)	1.59 (0.92)

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ως προς την διαφοροποίηση των συμμετεχόντων σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες στον αθλητισμό στην επιλογή θετικών κοινωνικοηθικών συμπεριφορών δεν επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση. Αναμενόμενο αποτέλεσμα θεωρήθηκε οι συμμετέχοντες σε εξωσχολικές ανταγωνιστικές δραστηριότητες να εμφανίσουν υψηλότερα σκορ στις αντικοινωνικές συμπεριφορές και χαμηλότερα στις θετικές συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού. Επικρατούσα άποψη στην βιβλιογραφία και στο περιβάλλον των σπορ είναι η παρουσία των συμμετεχόντων στον αθλητισμό να καταγράφουν χαμηλότερο επίπεδο ηθικού διαλογισμού από ότι οι μη συμμετέχοντες, εκδηλώνοντας συχνότερα αντιαθλητικές συμπεριφορές. (Mosher & Crawford, 1995; Shields & Bredemeier 1995; Beller, Stoll, Burwell, & Cole, 1996; Miller, et al., 2004;). Ωστόσο στην παρούσα έρευνα και στο περιβάλλον του μαθήματος της φυσικής αγωγής, σημαντικά υψηλότερο επίπεδο στην εμφάνιση των θετικών κοινωνικοηθικών συμπεριφορών του τίμιου παιχνιδιού παρουσίασαν οι μαθητές-αθλητές από τους μαθητές-μη αθλητές. Αντίθετα, μη σημαντική διαφοροποίηση καταγράφηκε στα εμφανιζόμενα σκορ ως προς τις αρνητικές συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού.

Δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να επαληθεύουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφού εξ' ολοκλήρου πηγάζουν από το περιβάλλον του αθλητισμού. Στηριζόμενοι στον μετασχηματισμό που επέρχεται στον ηθικό διαλογισμό με την συμμετοχή στο ανταγωνιστικό περιβάλλον των σπορ (Bredemeier & Shields, 1986b), οι ερευνητές εξηγήσανε την σημαντική διαφοροποίηση κατά την διάρκεια του παιχνιδιού με την εμφάνιση συχνότερων αντικοινωνικών συμπεριφορών (game reasoning). Ωστόσο οι ίδιοι ερευνητές (Bredemeier & Shields, 1984a) υποστήριξαν σε έρευνά τους, ότι οι συμμετέχοντες στον αθλητισμό αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ωριμότητα ηθικού διαλογισμού ηθικά διλήμματα της «καθημερινής ζωής» απ' ότι ηθικά διλήμματα που προκύπτουν στα πλαίσια του αθλητισμού.

Μπορεί ωστόσο κανείς να υποθέσει τη δυναμική της εφαρμογής του μακροχρόνιου παρεμβατικού προγράμματος της ολυμπιακής παιδείας στο Ελληνικό Σχολείο, όσο και τα ενισχυμένα μηνύματα που καθιερωθήκανε για το «ευ αγωνίζεσθαι» στο χώρο του αθλητισμού κατά την μεταολυμπιακή περίοδο.

Έτσι παρατηρείται η εμφάνιση και εφαρμογή θετικών συμπεριφορών του τίμιου παιχνιδιού κυρίως σε οργανώσεις υψηλού ανταγωνιστικού επιπέδου από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ώστε οι νεαροί αθλητές να υιοθετούν συμπεριφορές δημοφιλών αθλητών-προτύπων. Τέτοιες θετικές συμπεριφορές όπως, «δεν εκμεταλλεύομαι τον τραυματισμό του αντιπάλου και σταματώ το παιχνίδι», «συγχαίρω τον διαιτητή για μια σωστή απόφαση αλλά και μετά το τέλος του αγώνα», «συγχαίρω τον αντίπαλο μετά τον αγώνα ανεξαρτήτου αποτελέσματος», έχουν καθιερωθεί σε όλο το φάσμα των παιδικών πρωταθλημάτων. Η μεταφορά τους στο λιγότερο ανταγωνιστικό περιβάλλον του μαθήματος της φυσικής αγωγής γίνεται απρόσκοπτα και προφανώς έχουν υιοθετηθεί από το σύνολο της κοινότητας των μαθητών. Φανερά καταγράφηκε στα αποτελέσματα από τα πολύ υψηλά σκορ (4.59 ± 0.57) που σημειώσανε οι μαθητές-αθλητές στην θετική διάσταση του τίμιου παιχνιδιού, «σεβασμός στους συμπαίκτες».

Συμπερασματικά, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορεί να τονιστεί η σημαντικότητα σε μεγάλο βαθμό του παράγοντα του κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στη μάθηση/έργο που καθοδηγείται από τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και εφαρμόζεται από το σύνολο των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία του μαθητή. Εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, προπονητές, παράγοντες και γονείς θα πρέπει να είναι προσανατολισμένοι για τη δημιουργία του κλίματος στην ομάδα, το οποίο να είναι δομημένο στο «έργο/δουλειά/μάθηση» για την επίτευξη του στόχου της προσωπικής βελτίωσης, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες στα σπορ να βρίσκουν πρόσφορο έδαφος για επίδειξη θετικών αθλητικών συμπεριφορών.

Αναφορές - Βιβλιογραφία

- Διγγελίδης Ν. & Κρομμύδας Χ., (2008) , Διαφορές μαθητών και μαθητριών γυμνασίου ως προς την ηθική συμπεριφορά και η σχέση της με το κλίμα παρακίνησης , τους στόχους επίτευξης και την ευχαρίστηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής . Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό , 6(2), 149-161
- Πρώιος Μ., 2007. Ηθική Αγωγή: Μια ψυχο-κοινωνική προσέγγιση της ηθικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χασάνδρα Μ., Γούδας Μ., Χατζηγεωργιάδης Α. & Θεοδωράκης Γ.(2002). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του τίμιου παιχνιδιού στη φυσική αγωγή για παιδιά Δημοτικού. Αδημοσίευτη έρευνα. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Beller, J.M., Stoll, S.K., Burwell, B., & Cole, J. (1996). The relationship of competition and Christian liberal arts education on moral reasoning of college student athletes. *Research on Christian Higher Education*, 3, 99- 114.
- Bergmann-Drewe, S. (2000). The logical connection between moral education and physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 561– 573.

- Bredemeier, B., & Shields, D. (1984a). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1986a). Moral growth among athletes and nonathletes: a comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147 (1), 7-18.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1986b). Game reasoning and interactional morality. *The Journal of Genetic Psychology*, 142, 257-275.
- Knoppers, A. (1985). Professionalization of attitudes: A review and critique. *Quest*, 37, 92-102.
- Miller, B. W., Roberts, G., & Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportspersonship among competitive male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14, 193-202.
- Mosher, S., & Crawford, S. (1995). Sociocultural aspects of physical activity. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 66, 2-7
- Shields, D., & Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Canada: Human Kinetics.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (2000). Moral reasoning in the context of sport. Retrieved 2/10/2000, from <http://uic.edu/~Inucci/MoralEd/Siellids.htm>.
- Shields, D., LaVol, N. M., Bredemeier, B. L., & Power, F. C. (2007). Predictors of poor sportspersonship in youth sports: Personal attitudes and social influences. *Journal of Exercise & Sport Psychology*, 29, 747-762.
- Telama, R. (1999). Moral development. *Psychology for physical educators* (pp. 321-342). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tuker, L. W., & Parks, J. B. (2001). Effects of gender and sports type on intercollegiate athletes' perceptions of the legitimacy of aggressive behaviors in sport. *Sociology of Sport Journal*, 18, 403-413.
- Webb, H. (1969). Professionalization of attitudes toward play among adolescents. In G. Kenyon (Ed.), *Aspects of contemporary sport sociology*. Chicago: The Athletic Institute.

Το στυλ του αυτοελέγχου και η ανάπτυξη της μεταγνώσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Χατζηπαντελή Αθανασία
Σχ Σύμβουλος ΠΕ 11
atchatzip@yahoo.gr

Διγγελίδης Νικόλαος
Αν. Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ
nikdig@pe.uth.gr

Περίληψη

Η μεταγνώση ορίζεται ως η έννοια του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα του στυλ του αυτοελέγχου στη μεταγνωστική συμπεριφορά των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σαράντα τρεις μαθητές ηλικίας 11-12 ετών συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: (i) 22 άτομα αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και (ii) 21 άτομα την ομάδα ελέγχου. Όλοι οι μαθητές διδάχθηκαν παιδαγωγικά κινητικά παιχνίδια με τη διαφορά ότι στην πειραματική ομάδα η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε με το στυλ του αυτοελέγχου, ενώ στην ομάδα ελέγχου με τον παραδοσιακό τρόπο. Η μεταγνώση αξιολογήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση με τη χρήση ημιδομημένων ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι μετά την παρέμβαση η πειραματική ομάδα παρουσίασε υψηλότερα ποσοστά χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Συνεπώς το στυλ του αυτοελέγχου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της μεταγνώσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Στυλ αυτοελέγχου, μεταγνώση, φυσική αγωγή.

Εισαγωγή

Η μεταγνώση ορίζεται ως η «γνώση για το πώς να μαθαίνω». Οι περισσότεροι μαθητές δυστυχώς δεν ξοδεύουν χρόνο να σκεφτούν γενικά για τη μάθηση ή πώς να μαθαίνουν συγκεκριμένα. Στηρίζονται κυρίως στις υποδείξεις των εκπαιδευτικών για να αυξήσουν τις ικανότητές τους (Smith, Rook & Smith, 2007). Η διαδικασία όμως της αυτο-αξιολόγησης των μαθητών και η ρύθμιση της δικής τους μάθησης είναι ζωτικής σημασίας, γιατί κατά αυτόν τον τρόπο τα άτομα γίνονται αυτόνομα και παραγωγικά (Schraw, 2002).

Η μεταγνώση αποτελείται από δύο συνιστώσες: τη μεταγνωστική γνώση και τη ρύθμιση της γνώσης. Η μεταγνωστική γνώση αφορά τη ενημερότητα του μαθητή για τον εαυτό του, τη σχέση του με το μαθησιακό έργο που πρόκειται να ασχοληθεί και το φάσμα των στρατηγικών που έχει στη διάθεση του για την επιτυχημένη εκτέλεση του έργου αυτού (Hartman, 2002). Η ρύθμιση της γνώσης περιλαμβάνει τέσσερις

βασικές δεξιότητες: *το σχεδιασμό που αφορά την κατάλληλη επιλογή των στρατηγικών για την αποτελεσματική απόδοση, την παρακολούθηση της εκτέλεσής του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής του προσπάθειας, την αξιολόγηση της εξέλιξής του και των αποτελεσμάτων και τον αναστοχασμό που αφορά τη διόρθωση των λαθών σε περίπτωση αποτυχημένης προσπάθειας, έτσι ώστε ο επανασχεδιασμός να είναι πιο ακριβής* (Hartman, 2002; Schraw, 2002).

Απλές πτυχές της μεταγνωστικής συμπεριφοράς εμφανίζονται στην ηλικία των τριών-τεσσάρων ετών ιδιαίτερα όταν τα παιδιά βρίσκουν ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται (Lyons & Ghetti, 2008; Schneider και Lockl, 2008; Chatzipanteli, Grammatikopoulos & Gregoriadis, 2013). Κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, η μεταγνώση αναπτύσσεται με κανονικό ρυθμό παράλληλα με την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων τους (Alexander, Carr & Schwanenflugel, 1995).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές φαίνεται να κατανοούν καλύτερα τα αντικείμενα που διδάσκονται και έχουν πιο ικανοποιητική ακαδημαϊκή πρόοδο (Alexander, Fabricius, Fleming, Zwahr & Brown, 2003; Hartman, 2002; Woolfolk, 1998). Στο μάθημα της φυσικής αγωγής, μελέτες έδειξαν ότι οι αθλητές που χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτορρύθμισης όπως ο σχεδιασμός και η παρακολούθηση των εκτελέσεων/δράσεων τους είναι πιο αποτελεσματικοί σε αθλήματα υψηλής στρατηγικής, όπως το τένις και βόλεϊ, αλλά και σε αθλήματα χαμηλής στρατηγικής, όπως οι καταδύσεις (Huber, 1997; McPherson, 1994). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ασκούμενοι που έχουν μεταγνωστική συμπεριφορά επιδεικνύουν πιο ευέλικτες συμπεριφορές, είναι περισσότερο αυτόνομοι και δημιουργικοί (Glaser & Chi, 1988; Vandergrift, 2005).

Πολλοί ερευνητές έχουν διερευνήσει τους παράγοντες που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη μεταγνωστική συμπεριφορά στα μαθήματα του σχολείου. Ορισμένοι από αυτούς βρήκαν ότι η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος (Theodosiou & Papanioannou, 2006), η επίδειξη μοντέλου (Schunk, 1989) συνοδευόμενη από την καθοδήγηση προφορικών ή γραπτών οδηγιών για την εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων (Chatzipanteli & Digelidis, 2011; Kermarrec, Todorovich & Fleming, 2004) τα μαθητοκεντρικά στιλ διδασκαλίας, όπου οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης μπορούν να ενισχύσουν μεταγνωστικές συμπεριφορές (Chatzipanteli, Digelidis & Papanioannou, 2015). Σε αυτούς τους τρόπους διδασκαλίας ο καθηγητής υποστηρίζει την κατασκευή της γνώσης κι όχι τη μετάδοση της απλά, ενώ οι μαθητές παίρνουν πολλές αποφάσεις ή μπορεί να έχουν και την πλήρη ευθύνη της μάθησής τους (Kirk, McDonald & O'Sullivan, 2006; Mosston & Ashworth, 2002).

Συγκεκριμένα στο συλ του αυτοελέγχου ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκτελεί μια κινητική δραστηριότητα, να παρακολουθεί τη διαδικασία εκτέλεσης και να παρέχει ανατροφοδότηση στον εαυτό του, με βάση τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο φύλλο κριτηρίων που έχει προετοιμάσει ο καθηγητής ΦΑ. Αυτά

τα φύλλα κριτηρίων είναι ζωτικής σημασίας για την εφαρμογή του συγκεκριμένου στυλ διδασκαλίας, καθώς μελέτες έδειξαν την αποτελεσματικότητα του στην ανάπτυξη των γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων (Ernst & Byrga, 1998), την ανάπτυξη της κιναισθητικής ικανότητας (Ames, 1992; Epstein, 1989), τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της παρακίνησης. Αυτά τα φύλλα κριτηρίων διευκολύνουν την παρακολούθηση των λανθασμένων κινήσεων σε μια εκτέλεση με βάση τα κριτήρια που υπάρχουν καταγεγραμμένα από τον καθηγητή και αφορούν τα σημαντικά στοιχεία μιας κινητικής δεξιότητας ή τους κανόνες ενός παιχνιδιού. Στη συνέχεια γίνεται αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκτέλεσης από τον ίδιο το μαθητή (Digelidis, 2007; Mosston & Ashworth, 2002).

Έχει παρατηρηθεί ότι το στυλ του αυτοελέγχου βοηθά τους μαθητές να θέτουν στόχους κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ φέρει σημαντικά οφέλη στην αυτορρύθμιση και τα κίνητρα των μαθητών (Zimmerman & Kitsantas 1996). Συγκεκριμένα, η χρήση αυτού του στυλ διδασκαλίας φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στο μαθησιακό κλίμα, τον προσανατολισμό στη μάθηση και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Papaioannou, Theodosiou, Pashali, & Digelidis, 2012). Σε άλλη έρευνα παρατηρήθηκε πως το στυλ του αυτο-ελέγχου πυροδοτεί μια αύξηση στην εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την ικανοποίηση από το μάθημα και την αυτονομία σε σύγκριση με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας καθώς και το στυλ του παραγγέλματος (Patmanoglou, Mantis, Digelidis, Tsigilis & Paparetrou, 2008).

Αποτελέσματα άλλης έρευνας έδειξαν πόσο αποτελεσματικός είναι ο συνδυασμός μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας –αμοιβαίου, αυτοελέγχου, καθοδηγούμενης εφευρετικότητας κλπ-στην ανάπτυξη της μεταγνώσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Chatzipanteli, Digelidis & Papaioannou, 2015). Δεν έχει εξετασθεί όμως κατά πόσο η μέθοδος του αυτοελέγχου θα μπορούσε να οδηγήσει στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής συμπεριφοράς σε μαθητές του δημοτικού σχολείου και ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία παιδαγωγικών κινητικών παιχνιδιών.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα του στυλ του αυτοελέγχου στην προώθηση της μεταγνώσης σε παιδιά του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Υποτέθηκε ότι το στυλ του αυτοελέγχου θα μπορούσε να ενισχύσει τη μεταγνωστική συμπεριφορά, βοηθώντας τους μαθητές να γίνουν πιο ανεξάρτητοι ασκούμενοι.

Μεθοδολογία

Οι συμμετέχοντες

43 μαθητές, ηλικίας 11-12 ετών, συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: (i) η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 22 μαθητές και (ii) η ομάδα ελέγχου από 21 μαθητές.

Διαδικασία

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διδάχθηκαν τα παιδαγωγικά παιχνίδια από ένα εκπαιδευτικό που είχε εκπαιδευτεί στην ορθή χρήση του στυλ του αυτοελέγχου. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 10 διδακτικών ωρών. Τα μαθήματα ξεκινούσαν με προθέρμανση και στη συνέχεια οι μαθητές εκτελούσαν τα παιδαγωγικά παιχνίδια. Τον χρόνο που απέμεινε από τη διδακτική ώρα ο καθηγητής ΦΑ τον αφιέρωνε στη διδασκαλία της ενότητας της φυσικής κατάστασης. Στην ομάδα ελέγχου ο εκπαιδευτικός ΦΑ δίδασκε τα ίδια παιδαγωγικά παιχνίδια με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Παρεμβατικό πρόγραμμα

Πριν ξεκινήσει το μάθημα, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε κώνους για την οριοθέτηση του χώρου, ώστε οι μαθητές να ασκούνται με ασφάλεια. Κάθε μάθημα ξεκινούσε με την προθέρμανση (5-10 λεπτά). Μετά από αυτό, ο καθηγητής εξηγούσε στους μαθητές τα παιδαγωγικά παιχνίδια που θα έπαιζαν και στη συνέχεια έδινε σε όλους τους μαθητές ένα φύλλο κριτηρίων που επάνω αναγράφονταν οι κανόνες του παιχνιδιού που θα διδάσκονταν. Κατόπιν, ο καθηγητής χρησιμοποιούσε ένα καθορισμένο σύνθημα για να ξεκινήσει το μάθημα. Οι μαθητές ξεκινούσαν το παιχνίδι και όταν μετά από κάποια λεπτά ο δάσκαλος σταματούσε τη δραστηριότητα, οι μαθητές ξανά διάβαζαν τα κριτήρια που αντιστοιχούσαν στους κανόνες του παιχνιδιού και αξιολογούσαν αν οι εκτελέσεις τους χρειαζόταν βελτίωση. Στη συνέχεια οι μαθητές έπαιζαν το ίδιο παιχνίδι ακόμη μια φορά με σκοπό να ελεγχθεί αν οι μαθητές κατανοούσαν τα λάθη που έκαναν την πρώτη φορά και δεν τα επαναλάμβαναν στη δεύτερη εκτέλεση.

Όργανα μέτρησης του παρεμβατικού προγράμματος

Η μεταγνωστική συμπεριφορά των μαθητών εξετάστηκε πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα με ημιδομημένα ερωτηματολόγια. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία για την ενίσχυση της μεταγνωστικής δραστηριότητας (Davis & Linn, 2000; King, 1991; King, 1992), προσαρμοσμένες για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και αφορούσαν τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές (σχεδιασμός, παρακολούθηση, αξιολόγηση, αναστοχασμός).

«Πριν παίξεις το παιχνίδι σκεφτόσουν (σχεδιάζεις) τις κινήσεις που θα κάνεις σε σχέση με τους κανόνες του παιχνιδιού;» (σχεδιασμός).

«Όταν έπαιζες παρατηρούσες αν έκανες λάθη; αν ναι ... «τι λάθος έκανες» και «για ποιο λόγο το έκανες;» (παρακολούθηση).

«Σε βοήθησε που πρόσεχες τα λάθη σου ;» ... αν ναι ... «για ποιο λόγο;»(αξιολόγηση).

"Όταν θα παίξεις πάλι το ίδιο παιχνίδι τι θα αλλάξεις στις κινήσεις σου ή μήπως απλώς θα παίξεις; (αναστοχασμός).

«Σου άρεσε που έπαιξες το παιχνίδι με αυτόν τον τρόπο (το στυλ του αυτοελέγχου);...αν ναι...γιατί;»

Αξιολόγηση της μεταγνωστικής συμπεριφοράς

Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν από δύο εμπειρογνώμονες. Στη συνέχεια οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τρία μεταγνωστικά επίπεδα.

Χαμηλό μεταγνωστικό επίπεδο: Οι μαθητές σπανίως σκέπτονται πώς να ενεργήσουν πριν ξεκινήσει το παιχνίδι. Όταν παίζουν σπάνια παρατηρούν αν κάνουν λάθη. Όταν παίζουν το ίδιο παιχνίδι τροποποιούν σπάνια τις κινήσεις τους (οι μαθητές χρησιμοποιούν καμία ή μόνο μία στρατηγική).

Μεσαίο μεταγνωστικό επίπεδο: Οι μαθητές μερικές φορές σκέφτονται πώς να δράσουν. Μερικές φορές παρατηρούν τα λάθη τους όταν εκτελούν μια δραστηριότητα. Όταν παίζουν το ίδιο παιχνίδι αλλάζουν κάποιες κινήσεις που θεώρησαν λανθασμένες (οι μαθητές χρησιμοποιούν δύο στρατηγικές).

Υψηλό μεταγνωστικό επίπεδο: Οι μαθητές σχεδιάζουν πώς να ενεργήσουν. Πολύ συχνά παρατηρούν τα λάθη τους και προσπαθούν να τα διορθώσουν όταν ξαναπαίζουν το ίδιο παιχνίδι (οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερες από δύο στρατηγικές).

Στατιστική ανάλυση

Μετά την κωδικοποίηση των απαντήσεων έγινε η ταξινόμηση σε τρία μεταγνωστικά επίπεδα. Ο συντελεστής συμφωνίας Cohen's kappa ($\kappa = 0.86$) έδειξε υψηλή αξιοπιστία (interrater reliability).

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι πριν από το πρόγραμμα παρέμβασης, για την πειραματική ομάδα το 35% χαρακτηρίστηκε στο χαμηλό επίπεδο και το 45% στο μεσαίο επίπεδο, ενώ για την ομάδα ελέγχου το 38% κατηγοριοποιήθηκε στο χαμηλό επίπεδο, το 48% στο μεσαίο και το 14% στο υψηλό. Μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα το 44% κατηγοριοποιήθηκε στο μεσαίο επίπεδο και το 55% στο υψηλό επίπεδο. Από την ομάδα ελέγχου, το 34% κατηγοριοποιήθηκε στο χαμηλό επίπεδο, το 52% στο μεσαίο και το 14% στο υψηλό επίπεδο.

Συζήτηση

Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του στυλ του αυτοελέγχου στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής συμπεριφοράς στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων έδειξαν τη σπουδαιότητα της χρήσης του συγκεκριμένου στυλ διδασκαλίας στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής συμπεριφοράς. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι η πειραματική ομάδα, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου χρησιμοποίησε περισσότερες μεταγνωστικές στρατηγικές και ιδιαίτερα το σχεδιασμό και τον αναστοχασμό. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην προσοχή που έδιναν οι μαθητές στα σημαντικά στοιχεία του παιχνιδιού που αναγραφόταν στα φύλλα κριτηρίων τα οποία τους έδιναν τη δυνατότητα να εντοπίσουν τα λάθη τους και να τα διορθώσουν κατά την εκτέλεση του επόμενου παιχνιδιού. Στην ομάδα ελέγχου οι μαθητές δεν πρόσεχαν ιδιαίτερα τα λάθη τους γιατί περίμεναν τις υποδείξεις και την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό.

Ειδικότερα οι μαθητές της παρεμβατικής ομάδας ανέφεραν ότι τα φύλλα κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν τους βοήθησαν να αυξηθεί η κατανόηση των κανόνων των

παιχνιδιών και των σημαντικών στοιχείων της δραστηριότητας. Πολλοί από αυτούς απάντησαν: «καταλαβαίνω καλύτερα τι πρέπει να κάνω ...», «Γνώρισα καλύτερα το παιχνίδι και γι' αυτό σχεδιάζα τις κινήσεις μου...» «Προσπάθησα να κάνω το τρίγωνο πάνω από το κεφάλι επειδή δεν το πετύχαινα και το βελτίωσα..», « έπρεπε να βάλω περισσότερη δύναμη», «έμαθα να στοχεύω καλύτερα και να σημειώνω το σκορ μου». Η σύγκριση των επιδόσεων τους, με βάση τα κριτήρια, και την επακόλουθη ανατροφοδότηση τους βοήθησε να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της απόδοσης τους. Αξιολογώντας μόνοι τους τον εαυτό τους έμαθαν πώς να εκτελούν τις κινητικές δραστηριότητες με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Μερικοί μαθητές απάντησαν: «Μου αρέσει να ελέγχω μόνος μου τον εαυτό μου είμαι πιο προσεκτικός», «όταν έκανα ένα λάθος είδα πάλι τους κανόνες για να μην ξανακάνω λάθος την επόμενη φορά..». Η παρατήρηση και η αυτο-αξιολόγηση επέτρεψε στους μαθητές να αξιολογήσουν και να κρίνουν τις επιδόσεις τους, προκειμένου να μάθουν από τα λάθη τους. Τα φύλλα κριτηρίων τους οδήγησαν να δοκιμάσουν και να αναδιοργανώσουν τις επιδόσεις τους σχεδιάζοντας την επόμενη φορά τις κινήσεις τους καταλληλότερα και πιο αποτελεσματικά.

Επιπλέον, οι μαθητές από την πειραματική ομάδα ανέφεραν ότι η διδασκαλία με τον τρόπο αυτό τους φάνηκε πιο διασκεδαστική και ευχάριστη. Η αίσθηση της ανεξαρτησίας και η ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους έκανε να αισθάνονται πιο άνετα. Κατ' επέκταση, το περιβάλλον, που δημιουργήθηκε ήταν τελείως διαφορετικό από ένα τυπικό παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης. Ήταν πιο ευχάριστο και ουσιαστικό, και αυτό είχε θετικό αντίκτυπο στην υπευθυνότητα αλλά και εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία «μου αρέσει να βρίσκω μόνος μου τα λάθη μου και να μην τα φωνάζει ο δάσκαλός μου». Τα ευρήματά μας υποστηρίζουν την ιδέα ότι τα μαθητοκεντρικά συλλ διδασκαλίας, όπως το αμοιβαίο και του αυτοελέγχου, δημιουργούν ένα περιβάλλον πιο ευνοϊκό για τη μάθηση, το οποίο έχει θετική επίδραση στην ηθική ανάπτυξη (Byra & Marks, 1993) και την επίτευξη και των στάσεων (Patmanoglou, Mantis, Digelidis, Tsigilis & Papapetrou, 2008; Pitsi, Digelidis & Papaioanou, 2015). Αντίθετα, οι μαθητές από την ομάδα ελέγχου ήταν περισσότερο ανταγωνιστικοί τους ενδιέφερε να παίζουν και «...να χάνει η άλλη ομάδα».

Καλό θα ήταν λοιπόν να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στο σημαντικό ρόλο των μεταγνωστικών στρατηγικών που μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών. Τα ατομικά και ομαδικά αθλήματα δε βασίζονται μόνο στις ανεπτυγμένες κινητικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη του γνωστικού τομέα, στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών από τους ίδιους τους ασκούμενους. Είναι λοιπόν σημαντική η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα επιτρέπει στους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με τη δική τους αντίληψη, να γίνουν πιο ικανοί και να γνωρίσουν πώς να μαθαίνουν (Lin, Schwartz & Hatano, 2005).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexander, J., Fabricius, W., Fleming, V., Zwahr, M., & Brown, S. (2003). The development of metacognitive causal explanations. *Learning and Individuals Differences*, 13, 227–238.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In J. Meec & D. Schunk (Eds.), *Students' perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Byra, M., & Marks, M. (1993). The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 286-300.
- Chatzipanteli, A., Digelidis, N. & Papaioannou G. A. (2015). Self-regulation, motivation and teaching styles in physical education classes: An intervention study. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Chatzipanteli, A. & Digelidis, N. (2011). The Influence of Metacognitive Prompting on Students' Performance in a Motor Skills Test in Physical Education. *International Journal of Sports Science and Engineering*, 5 (2), 93-98.
- Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V., & Gregoriadis, A. (2013). Development and evaluation of metacognition in early childhood education. *Early Child Development and Care*. [http:// www.tandfonline.com/loi/gecd20](http://www.tandfonline.com/loi/gecd20).
- Davis, A. E. & Linn M. (2000). Scaffolding students' knowledge integration: prompts for reflection in KIE. *International Journal of Science Education*, 22, 819-837.
- Διγγελίδης Ν. (2006). Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας στη φυσική αγωγή: από τη θεωρία στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol, 3, pp. 259- 295). New York: Academic Press.
- Ernst, M., & Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge, and socialization. *Physical Educator*, 55(1), 24–37.
- Glaser, R., & Chi, M. T. H. (1988). Overview. In M. T. H. Chi, R. Glaser, and M. J. Farr (Eds.). *The nature of expertise* (pp. xv-xxviii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hartman, H. (2002). *Metacognition in learning and instruction*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Huber, J. (1977). Differences in problem representation and procedural knowledge between elite and non elite springboard divers. *The Sport Psychologist*. 11(2), 142 – 159.
- Kermarrec, G., Todorovich, J. & Fleming, D. (2004). An Investigation of the Self-Regulation Components Students Employ in the Physical Education Setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 123-142.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83, 307-317.
- King, A. (1992). Facilitating Elaborative Learning Through Guided Student-Generated Questioning. *Educational Psychologist*, 27, 111 – 126.
- Kirk, D., McDonald, D., & O'Sullivan, M. (2006). *The handbook of physical education*. London: Sage Publications. Ltd.

- Lin, X. Schwartz, D.L. & Hatano, G. Toward Teachers' Adaptive Metacognition. *Educational Psychologist*. 2005, 40, 245-255.
- Lyons, K. E., & Ghetti, S. (2008, May). Preschoolers introspect on subjective certainty: Metacognitive development in early childhood. Paper presented at the biennial meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction Special Interest Group 16: Metacognition, Ioannina, Greece.
- McPherson, S. L. (1994). The development of sport expertise: mapping the tactical domain. *Quest*. 46(2), 223 – 240.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*. (5th Ed), San Francisco CA: Benjamin Cummins.
- Papaioannou A , Theodosiou,A., Pashali,M & Digelidis (2012). Advancing Task Involvement, Intrinsic Motivation and Metacognitive Regulation in Physical Education Classes: The Self-Check Style of Teaching Makes a Difference. *Advances in Physical Education*.2 (3), 110-118.
- Patmanoglou, S., Mantis K., Digelidis N., Tsigilis N., & Papapetrou, L. (2008). The Command and Self-Check Styles for more Effective Teaching of Tennis at the Elementary School. *International Journal of Physical Education*, 45, 26-32.
- Pitsi, A., Digelidis N., & Papaioannou A. (2015). The effects of reciprocal and self-check teaching styles in students' intrinsic-extrinsic motivation, enjoyment and autonomy in teaching traditional Greek dances. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 352-361. DOI:10.7752/jpes.2015.02053
- Schneider, W., & Lockl, K. (2008). Procedural metacognition in children: Evidence for developmental trends. In J. Dunlosky and R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of metamemory and memory* (pp. 391–409). New York: Erlbaum.
- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 17–32). Champaign, IL: Springer.
- Smith, K.S. Rook, J. E. & Smith, T. (2007). Increasing student engagement using effective and metacognitive writing strategies in content areas. *Preventing School Failure*. 51, 43-48.
- Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 361–380.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, 70–89.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sports Psychology*, 8, 60-75. doi:10.1080/10413209608406308

Οι σχολικές δραστηριότητες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η σημασία τους ως παράγοντα διαμόρφωσης περιβάλλοντος ευνοϊκού για τη μάθηση

Ευαγγελία Ψυχογιού
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
epsycho@otenet.gr

Πολύβιος Στράντζαλης
Σχολικός Σύμβουλος Θεολόγων
polstrantz@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να καταγραφεί το εύρος των σχολικών δραστηριοτήτων και καινοτόμων προγραμμάτων που μπορεί να υλοποιήσει μια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να επισημανθεί η σημασία της υλοποίησής τους ως παράγοντα διαμόρφωσης περιβάλλοντος ευνοϊκού για τη μάθηση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, πραγμάτωσης των σκοπών του σχολείου, αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ανάδειξης του σχολείου σε «οργανισμό που μαθαίνει», σε δυναμική κοινότητα μάθησης και πρακτικής.

Εισαγωγή

Το σχολείο, στη σύγχρονη μετανεωτερική πραγματικότητα της αμφισβήτησης, της αβεβαιότητας, του ρίσκου και της πολυσχιδούς κρίσης (Beck, 1992· Beck, 2006· Περεζούς, 2004), καλείται να καταστήσει τους νέους ικανούς να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των πολυπολιτισμικών ως προς τη σύνθεσή τους και πολύπλοκων ως προς την οργάνωσή τους κοινωνιών του παγκόσμιου χωριού.

Σύμφωνα δε με το ανθρωπιστικό ιδεώδες της Αγωγής αλλά και τις αξιώσεις της κοινωνίας, το σχολείο οφείλει να αναπτύσσει ολόπλευρα την προσωπικότητα των νέων ανθρώπων (Ξωχέλλης, 2010: 66-67), να τους εξοικειώνει με πολυγραμματισμούς, να τους αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες γνωστικές, μεταγνωστικές, αυτόνομης δια βίου μάθησης, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων. Οφείλει, επίσης, να συγκροτεί τους νέους ως συνειδητοποιημένους και ενεργούς δημοκρατικούς πολίτες, με σεβασμό στο συνάνθρωπο και τα δικαιώματά του, ανοχή στη διαφορετικότητα, σεβασμό στο περιβάλλον, αειφορική αντίληψη (Κάτζη, 2013: 16-17), κοινωνική και διαγενεακή ευθύνη και αλληλεγγύη.

Και αυτό οφείλει να το πράττει σε περιβάλλον ευνοϊκό για τη μάθηση όλων των νέων, χωρίς αποκλεισμούς, προκειμένου να εξομαλύνει στο μέτρο και το βαθμό του δυνατού τα προβλήματα μάθησης που προκύπτουν από καταστάσεις άνισης αφετηρίας των μαθητών/τριών, εξαιτίας των ποικίλων μορφών φυσικής ή κοινωνικής ανισότητας. Σημειωτέον δε ότι οι πάσης φύσεως κοινωνικές ανισότητες

εντείνονται και διευρύνονται όλο και περισσότερο στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης.

Δυσεπίτευκτο το είδος αγωγής που καλείται να πραγματώσει το σχολείο για πολλούς λόγους: ορισμένοι συνάγονται από τα προαναφερθέντα. Κατεξοχήν ενδιαφέρουν εμάς η αδυναμία του τυπικού σχολικού προγράμματος να καλύψει το εύρος των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού δυναμικού αλλά και η δυσκαμψία του σχολείου ως θεσμού να παρακολουθήσει τους ταχύτετους ρυθμούς των πάσης φύσεως εξελίξεων. Κυρίως αυτοί οι περιορισμοί της σχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύουν τη σημασία των δημιουργικών δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής αναφορικά με τη δόμηση περιβάλλοντος ευνοϊκού για τη μάθηση. Τη συμβολή τους δε κατεξοχήν το ελληνικό σχολικό σύστημα έχει ανάγκη, επειδή στερείται κοινωνικής αποδοχής, αξιολογούμενο αρνητικά από το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες και γονείς) και αιτιάζεται ότι λειτουργεί κατά τρόπο μη συμβατό προς τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Π.Ι., 2008: 467 κ.εξ.).

Το περιβάλλον μάθησης

Ως περιβάλλον μάθησης των μαθητών/τριών εννοούμε το νοητό εκείνο χώρο εντός του οποίου αναπτύσσονται παράγοντες που επηρεάζουν τους συντελεστές μάθησης και καθορίζουν το περιεχόμενό της, τον τρόπο πραγμάτωσής της και το βαθμό εναρμόνισής της με τις ανάγκες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Επιπροσθέτως, επηρεάζουν τα κίνητρά τους για μάθηση (Ματσαγγούρας, 2006: 171) και το αποτέλεσμα της μαθησιακής τους προσπάθειας. Επομένως, το περιβάλλον μάθησης των μαθητών/τριών δεν εξαντλείται στη σχολική τάξη - που αποτελεί βέβαια τον πυρήνα του- αλλά εκτείνεται στο σύνολο της σχολικής ζωής (κλίμα, σχέσεις, δραστηριότητες), συμπεριλαμβάνει την οργάνωση και λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης στο σύνολό του (προγράμματα σπουδών, αξιολόγηση κ.ά.), εκτείνεται στο οικογενειακό περιβάλλον (Μπρούζος, 2007), αλλά και σε κάθε άλλο «χώρο» από τον οποίο εκπέμπονται «δυνάμεις» που επιδρούν στους/στις εμπλεκόμενους/ες στη μάθηση και τα αποτελέσματά της.

Για να ανταποκριθεί, όμως, το σχολείο στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας απαιτείται να συνιστά περιβάλλον μάθησης και για τους/τις εκπαιδευτικούς, που προς το σκοπό αυτό οφείλουν συνεχώς να βελτιώνουν τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές τους, ανάλογα με τις εξελίξεις στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και στις επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, το σχολείο να λειτουργεί ως «οργανισμός που μαθαίνει» (Senge, 1990) και οι εκπαιδευτικοί, με όραμα και προσωπική δέσμευση στους σκοπούς του, να μαθαίνουν, συλλειτουργώντας με τους/τις μαθητές/τριές τους ως καθοδηγητές και υποστηρικτές τους στην αναζήτηση της γνώσης, αλλά και συνεργαζόμενοι με τους/τις συναδέλφους τους σε «κοινότητες μάθησης και πρακτικής» (Μπαγάκης & Δεμερτζή, χ.χ.ε.· Πασιάς κ.ά., 2015).

Επομένως, ως σχολικό περιβάλλον μάθησης εννοούμε το νοητό εκείνο «χώρο» που συμπεριλαμβάνει κάθε παράγοντα του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου ο οποίος επιδρά στους συντελεστές μάθησης και στα υποκείμενα της σχολικής μάθησης, στο τι, στο πώς της μαθησιακής διαδικασίας και στα αποτελέσματά της. Περιβάλλον ευνοϊκό για τη μάθηση είναι το ενισχυτικό των συντελεστών αυτόνομης και αυτορρυθμιζόμενης διά βίου μάθησης, το πλούσιο σε αγαθά και ευκαιρίες μάθησης εναρμονισμένης με τις ανάγκες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των υποκειμένων της, αυτό που καθιστά τη σχολική μονάδα «οργανισμό που μαθαίνει» και υποστηρίζει αποτελεσματικά τους σκοπούς και στόχους της. Η λειτουργία της σχολικής μονάδας με περιβάλλον ευνοϊκό για τη μάθηση δυσχεραίνεται, γιατί το σχολείο ως θεσμός παρουσιάζει δυσκαμψία στο να παρακολουθήσει τις εξελίξεις της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και να καλύψει το εύρος της διαφοροποίησης του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού.

Η διαφοροποίηση του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού

Το μαθητικό δυναμικό στις σύγχρονες σχολικές τάξεις παρουσιάζει μεγάλο εύρος διαφοροποίησης, που οφείλεται σε παράγοντες όχι πάντα ευδιάκριτους και συνίσταται σε χαρακτηριστικά ορατά ή μη, τα οποία θα μπορούσαν να διακριθούν σε ατομικά ή κοινωνικά αλλά και σε χαρακτηριστικά που προκύπτουν ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ατομικών και κοινωνικών παραγόντων. Διακριτή κατηγορία τους που κατεξοχήν μας ενδιαφέρει αποτελούν τα χαρακτηριστικά που αναπτύσσονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, υπό την επενέργεια πολλαπλών σχέσεων αλληλεπίδρασης (Ψυχογιού & Δανιηλίδου, 2013).

Παράγοντες που διαφοροποιούν το μαθητικό δυναμικό είναι το φύλο, η ηλικία (χρονολογική και νοητική), η σωματική διάπλαση και ικανότητα, η ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας, το μαθησιακό στυλ και ο τύπος νοημοσύνης, τυχόν ιδιαίτερες μαθησιακές ικανότητες ή και ανεπάρκειες, η κοινωνικοοικονομική και εθν(ο)τική προέλευση, τυχόν μεταναστευτικό υπόβαθρο, το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, η γλωσσική επάρκεια και η στάση απέναντι στο σχολείο (Σφυρόρεα, 2004), οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Όλα αυτά αλλά και ο τρόπος με τον οποίο εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές/τριες, το εύρος και η ποιότητα των σχέσεών τους με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριές τους διαμορφώνουν την αυτοεικόνα τους (Ματσαγγούρας, 2006)· συνακόλουθα επιδρούν καθοριστικά στα μαθησιακά τους κίνητρα (εξωτερικά και εσωτερικά) (Ainley, 2006) και στο επίπεδο της μαθησιακής τους ετοιμότητας. Εάν δε οι μαθητές/τριες εισπράξουν τη σχολική αποτυχία και την εσωτερικεύσουν ως ανυπέρβλητη αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, υπολείπονται σταδιακά όλο και περισσότερο στις επιδόσεις τους σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους και το επίπεδο της τάξης τους, οπότε περιπίπτουν στην κατάσταση της λεγόμενης «επίκτητης ανεπάρκειας» (Τσιρώνης, 2008), που

περιορίζει την ανέλιξή τους σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και δυσχεραίνει τη μετασχολική τους δραστηριοποίηση στην αγορά εργασίας και την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Παλαιοκρασάς κ.ά. 1996).

Η διαφοροποίηση του μαθητικού δυναμικού είναι πολυπαραγοντική και πολυσχιδής, ενώ και κάθε μαθητής/τρια ως πρόσωπο είναι ξεχωριστός/ή, μοναδικός/ή και προστατεύεται από πλέγμα θεσμικά κατοχυρωμένων δικαιωμάτων, μεταξύ αυτών και του δικαιώματος στην εκπαίδευση⁵¹. Δεν απολαμβάνουν, όμως, όλοι οι μαθητές/τριες τα δικαιώματά τους στον ίδιο βαθμό. Όσοι/ες εξ αυτών κατηγοριοποιούνται στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες⁵² βιώνουν αποκλεισμούς από αγαθά που δικαιούνται να απολαύσουν, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η ποιότητα ζωής τους και να συστέλλεται η δυναμική της προσωπικής τους ανέλιξης και ολοκλήρωσης. Η άρση των περιορισμών αυτών συνιστά μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωπα τα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και δείκτη της ποιότητάς τους.

Προσδιορίζοντας ομάδες του μαθητικού πληθυσμού που χρήζουν ιδιαίτερης εκπαιδευτικής μέριμνας, ενδεικτικά αναφέρουμε τους/τις μαθητές/τριες που διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη ομάδα ως προς την εθν(ο)τική, πολιτισμική ή θρησκευτική τους ταυτότητα ή έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο (αλλοδαπούς, πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες, Ρομά, αλλόθρησκους) αλλά και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους/στις οποίους/ες συγκαταλέγονται μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης ή αναπηρίες και μαθητές/τριες με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες ή ταλέντα (Π.Ι., 2004). Ιδιαίτερης μέριμνας, επίσης, έχουν ανάγκη οι μαθητές/τριες με διπλή ιδιαιτερότητα, αυτοί/ές δηλαδή που έχουν αφενός δημιουργική ικανότητα σε κάποιο τομέα, αφετέρου δυσκολίες μάθησης (Π.Ι., 2004: 50 κ.εξ.).

Η ιδιαίτερη νοητική ικανότητα και το ταλέντο (χαρισματικότητα) ενδέχεται να νοηματοδοτηθούν διαφορετικά σε διαφορετικά συμφραζόμενα και κουλτούρες. Ως εκ τούτου δεν υπάρχει και κοινά αποδεκτός ορισμός για τα παιδιά με αυτά τα χαρακτηριστικά⁵³. Γενικότερα, πρόκειται για μαθητές/τριες που επιδεικνύουν ή μπορούν να επιδείξουν εξαιρετική ικανότητα μάθησης και υψηλές επιδόσεις σε διάφορους τομείς (διανόηση, επιστήμες, καλλιτεχνική έκφραση, ηγεσία, δημιουργικότητα). Για να εξελιχθεί, όμως, η όποια έφεση των μαθητών/τριών αυτών σε υψηλή επίδοση και ικανότητα, απαιτεί υποστήριξη και ενίσχυση, την οποία δεν παρέχει το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πέραν τούτου, διάφοροι

⁵¹ Ν. 2101/1992 που κυρώνει τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Το άρθρο 28 αναφέρεται στο δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση.

⁵² Ν. 4019/2011, άρθ. 1: Ως *ευπαθείς κοινωνικές ομάδες* ορίζονται αυτές των οποίων η συμμετοχή την οικονομική και κοινωνική ζωή δυσχεραίνεται. Ως αίτια καταγράφονται τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, διάφορες μορφές αναπηρίας και απρόβλεπτα γεγονότα. Οι ευπαθείς ομάδες διακρίνονται στις *ευάλωτες* και στις *ειδικές ομάδες πληθυσμού*.

⁵³ Βλ. και Definitions of Giftedness στο NAGC (National Association for Gifted Children): <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness>

«μύθοι» και παρανοήσεις όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες ή ταλέντα αλλά και την αναγκαιότητα υποστήριξής τους (Cross, 2002· Winner, 1996: 2-13) έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να είναι ίσως τα περισσότερο αδικημένα στη σχολική εκπαίδευση. Θεωρήσαμε αναγκαία την επιλεκτική αυτή αναφορά στους μαθητές/τριες με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, γιατί είναι παντελώς αγνοημένοι/ες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αλλά ούτε και τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες μπορεί να υποστηρίξει ικανοποιητικά το τυπικό σχολικό πρόγραμμα, όταν απευθύνεται σε ορισμένους τύπους νοημοσύνης. Ανεξάρτητα από το βαθμό αποδοχής της θεωρίας του Gardner (1984) για τους τύπους νοημοσύνης, δεν αμφισβητείται ότι το μαθησιακό στίλ των μαθητών/τριών παρουσιάζει μεγάλο εύρος διαφοροποίησης, ως προς το πώς προσλαμβάνουν και εσωτερικεύουν τη γνώση, το ρυθμό μάθησής τους, αλλά και το πώς μπορούν να εξωτερικεύσουν το αποτέλεσμα της μαθησιακής τους προσπάθειας. Ως απάντηση στις προκλήσεις που εγείρει το εύρος διαφοροποίησης του μαθητικού δυναμικού η Παιδαγωγική Επιστήμη προβάλλει τη διαπολιτισμική παιδαγωγική (Νικολάου, 2005: 217 κ.εξ.), τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Μάμας, 2014· Παπαπέτρου κ.ά., 2013: 9 κ.εξ.) και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλιαντή, 2015), που εισηγούνται τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών με δημιουργικές δραστηριότητες εναρμονισμένες με τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Τα προγράμματα σπουδών συνιστούν απλά και μόνο ένα πλαίσιο αναφοράς της διδασκαλίας. Μετουσιώνονται σε μαθησιακό αποτέλεσμα ανάλογα με το πώς θα τα υλοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός, την «πνοή» που θα τους προσδώσει και τις διαστάσεις στις οποίες θα τα εκτείνει. Χωρίς να παραβλέπουμε ότι τόσο τα προγράμματα σπουδών όσο και το θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου υλοποιούνται εγείρουν περιορισμούς που είναι δύσκολο έως αδύνατο να αρθούν, ας δεχθούμε -άλλωστε είναι κοινά αποδεκτό- ότι η μεθοδολογία του/της εκπαιδευτικού, οι διδακτικές πρακτικές και τεχνικές του/της, η επικοινωνιακή του/της δεξιότητα, το υλικό αλλά και τα μέσα που θα επιλέξει για να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του/της, ο τρόπος με τον οποίο θα οργανώσει την εργασία των μαθητών/τριών του/της, οι δραστηριότητες στις οποίες θα τους εμπλέξει, αλλά και το ποιες κύριες και εναλλακτικές δυνατότητες θα τους παράσχει, προκειμένου να αισθητοποιήσουν και να του δείξουν το αποτέλεσμα της μάθησής τους, όπως επίσης και το αν θα αξιοποιήσει εκτός από τις παραδοσιακές και εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της διδακτικής πράξης και των μαθητών/τριών του/της, όλα αυτά λειτουργούν ως παράγοντες προσδιοριστικοί του εύρους των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού δυναμικού για το οποίο θα καταστεί αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα σπουδών.

Ευρεία, όμως, διαφοροποίηση δεν παρουσιάζει μόνο το μαθητικό δυναμικό αλλά και το εκπαιδευτικό. Και αυτή οφείλεται σε παράγοντες όχι πάντα ευδιάκριτους και συνίσταται σε χαρακτηριστικά ορατά ή μη, τα οποία θα μπορούσαν να διακριθούν

σε ατομικά ή κοινωνικά αλλά και σε χαρακτηριστικά που προκύπτουν ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ατομικών και κοινωνικών παραγόντων. Ξεχωριστός και μοναδικός ως άνθρωπος είναι και ο/η κάθε εκπαιδευτικός. Ενδεικτικά δε επισημαίνοντας παραμέτρους διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, πέρα από τα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία και εξωτερική εμφάνιση) αναφέρουμε την κοινωνική προέλευση, την προσωπική-οικογενειακή ζωή με τις υποχρεώσεις και τους περιορισμούς της, αλλά και τον τρόπο και το βαθμό εναρμόνισής της με την επαγγελματική ζωή, το είδος και το βαθμό εμπλοκής σε κοινωνικές δραστηριότητες, τις πολιτικές πεποιθήσεις και τις αξιακές παραδοχές, το βαθμό εμπλοκής στη συνδικαλιστική δράση, τις επικοινωνιακές και ηγετικές δεξιότητες, τις εμπειρίες ζωής και μάθησης, το στυλ μάθησης, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, -ειδικά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την ειδίκευση- και την επαγγελματική εμπειρία. Επιπροσθέτως, ως παράγοντες διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού δυναμικού επισημαίνουμε τη διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα, τη στάση απέναντι στην καινοτομία, το ενδιαφέρον για επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη, το εύρος και την ποιότητα διάδρασης και συνεργασίας με άλλους/ες εκπαιδευτικούς, την αυτοεικόνα, το βαθμό άντλησης ικανοποίησης από το επάγγελμα, την εκτίμηση όσον αφορά το κύρος και την κοινωνική αποδοχή του επαγγέλματος, τη βιοθεωρία, φιλοσοφία και στάση ζωής· με λίγα λόγια όλα, αυτά που συγκροτούν την ιδιαίτερη προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού ως ανθρώπου, η οποία προσδιορίζει και το πώς θα λειτουργήσει ως επαγγελματίας, ποιο παιδαγωγικό μοντέλο θα εφαρμόσει και με τι είδους δραστηριότητες θα το υλοποιήσει.

Οι δραστηριότητες της σχολικής ζωής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ως δραστηριότητες της σχολικής ζωής εννοούμε ενασχολήσεις των μαθητών/τριών:

α) υποχρεωτικές, που συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση της επίδοσής τους σε συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα και υλοποιούνται στο πλαίσιο μαθημάτων ή ως προέκτασή τους με τη μορφή διδακτικών παρεμβάσεων και β) προαιρετικές, άτυπης μάθησης που εμπλουτίζει και συμπληρώνει την τυπική, οι οποίες συνυπολογίζονται ή όχι στη γενική αποτίμηση της εικόνας του/της μαθητή/τριας.

Ενδεικτικά, δραστηριότητες του είδους αυτού μπορούν να υλοποιηθούν στο πλαίσιο: α) των θεσμοθετημένων προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, αγωγής σταδιοδρομίας, πολιτιστικών θεμάτων, ευρωπαϊκών προγραμμάτων (E-twinning και Erasmus+ κ.ά.) (Π.Ι., 2008) ή λοιπών δράσεων του υπουργείου παιδείας ή και άλλων υπουργείων, συνεργαζόμενων με ιδρύματα και φορείς (π.χ. Κοινωνικό Σχολείο, Παρατηρητήριο για την Καταπολέμηση της Βίας και του Σχολικού Εκφοβισμού) και β) δράσεων προγραμμάτων και εκδηλώσεων που διοργανώνονται από: 1) στελέχη και δομές της εκπαίδευσης: σχολικούς/ές συμβούλους, διευθυντές/ντριες διευθύνσεων εκπαίδευσης, υπευθύνους σχολικών δραστηριοτήτων κ.ά. (π.χ. μαθητικά συνέδρια, αθλητικές, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις

κ.ά.), 2) πολιτειακούς θεσμούς και Αρχές του εσωτερικού (π.χ. Βουλή των Εφήβων, Συνήγορος του Παιδιού, Σώμα Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος) ή του εξωτερικού (π.χ. πρεσβείες και ιδρύματα ξένων χωρών), 3) την Τοπική Αυτοδιοίκηση (π.χ. φεστιβάλ παιδείας, εκδηλώσεις στο πλαίσιο της Διεθνούς Έκθεσης Θεσσαλονίκης), 4) συλλόγους, ομίλους και σωματεία πανελληνίας ή τοπικής εμβέλειας, 5) θεσμικά όργανα ή εκπαιδευτικά δίκτυα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 6) εκπαιδευτικά ιδρύματα του εσωτερικού ή του εξωτερικού, 7) πολιτιστικά ιδρύματα ή φορείς της τέχνης και του πολιτισμού (π.χ. προγράμματα μουσείων, εκδηλώσεις του Μεγάλου Μουσικής, εκθέσεις βιβλίου, φωτογραφίας, φεστιβάλ κινηματογράφου, θεματικές εκθέσεις κ.ά.), 8) εθνικούς ή διεθνείς οργανισμούς ή οργανώσεις, κυβερνητικές ή μη (π.χ. προγράμματα Unesco, προγράμματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, δράσεις φιλανθρωπικών οργανώσεων), 9) επαγγελματικές ενώσεις εκπαιδευτικών (π.χ. της Μαθηματικής Εταιρείας, της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών κλπ.), 10) δίκτυα εκπαιδευτικών (π.χ. δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 11) οργανώσεις εθνοτικών ομάδων, 12) σχολικές μονάδες σε συνεργασία με στελέχη και δομές της εκπαίδευσης (αγώνες επιχειρηματολογίας, όμιλοι ενδιαφερόντων, παζάρια, εκθέσεις, μουσικοθεατρικές παραστάσεις, ημερίδες κ.ά.). Οι μαθητές/τριες συχνά καλούνται να συμμετάσχουν σε διαγωνισμούς εθνικούς ή παγκόσμιους με θέματα επιστημονικά (μαθηματικών, αστρονομίας, φυσικών επιστημών, ρομποτικής κ.ά.) ή καλλιτεχνικά (θέατρο, κινηματογράφος, φωτογραφία, μουσική, χορός, εικαστική δημιουργία κ.ά.), να συμμετάσχουν σε δίκτυα, να παρακολουθήσουν θεάματα ή να επισκεφθούν διάφορες εκθέσεις. Τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που απευθύνονται προς τις σχολικές μονάδες από τις διευθύνσεις εκπαίδευσης αποκαλύπτουν μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων που προαιρετικά μπορούν να υλοποιήσουν οι σχολικές μονάδες⁵⁴. Στις σχολικές δραστηριότητες εντάσσουμε και ενδοσχολικές δράσεις, εκδηλώσεις ή τελετές που πλαισιώνουν τη σχολική ζωή (αθλητικές εκδηλώσεις, τελετές βράβευσης, αποφοίτησης κ.ά.). Με πρωτοβουλία των σχολικών μονάδων υλοποιούνται, επίσης, συνεργασίες με ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών ή προσκαλούνται προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους/τις μαθητές/τριες καταξιωμένοι άνθρωποι του πνεύματος, καλλιτέχνες, λογοτέχνες και επαγγελματίες.

Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων προβλέπει και την υλοποίηση μετακινήσεων (περιπάτων, εκδρομών, εκπαιδευτικών επισκέψεων, διδακτικών επισκέψεων), σε χώρους αναψυχής, επιστημονικού, ιστορικού, θρησκευτικού, πολιτιστικού, περιβαλλοντικού ή οικονομικού ενδιαφέροντος (π.χ. σε παραγωγικές μονάδες) και σε αξιοθέατα. Προβλέπει, επίσης, και μετακινήσεις στο

⁵⁴ Για την καταγραφή των δραστηριοτήτων ελήφθησαν υπόψη και μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που διακινήθηκαν προς τις σχολικές μονάδες από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, το 2015.

εξωτερικό, στο πλαίσιο εκπαιδευτικών ανταλλαγών και αδελφοποιήσεων, συμμετοχών σε διεθνείς συναντήσεις, συνέδρια κ.ά.⁵⁵ Οι μετακινήσεις αυτές, αν οργανωθούν συστηματικά από τους/τις συνοδούς εκπαιδευτικούς, συνιστούν σχολικές δραστηριότητες με προστιθέμενη παιδαγωγική αξία.

Τέλος, τα τελευταία χρόνια έχουν ενταχθεί στα προγράμματα σπουδών ως διδακτικά αντικείμενα οι βιωματικές δράσεις στο Γυμνάσιο και οι ερευνητικές εργασίες στο Λύκειο, που προβλέπεται να υλοποιούνται με σχέδια δράσης και μαθητικές δραστηριότητες συνεργατικής βιωματικής και διερευνητικής μάθησης.

Οι πολυάριθμες και ποικίλες ως προς το περιεχόμενό τους δραστηριότητες τις οποίες μπορεί να υλοποιήσει η σχολική μονάδα εντός, εκτός ή παραπλεύρως του «τυπικού» σχολικού προγράμματος χαρακτηρίζουν τη φυσιογνωμία της και είναι ενδεικτικές του βαθμού καινοτομίας που ενσωματώνει και της δυναμικής του μαθησιακού της περιβάλλοντος.

Οι δραστηριότητες αυτές που υλοποιούνται ή μπορούν να υλοποιηθούν στις σχολικές μονάδες, ποικίλλουν ως προς: 1) τις ρητές ή υπόρρητες αξίες που ενσωματώνουν, 2) τους/τις εμπλεκόμενους/ες σε αυτές πέραν των διδασκόντων/ουσών και των μαθητών/τριών (γονείς-κηδεμόνες, τοπική αυτοδιοίκηση κ.ά.), 3) τους στόχους τους, 4) τις δεξιότητες που επιδιώκουν να αναπτύξουν (αισθησιοκινητικές, διανοητικές, κοινωνικές, ψυχολογικές, γνωστικές, μεταγνωστικές), 5) τον τρόπο πραγμάτωσης της μάθησης και το είδος της (μετάδοση ή δόμηση-δημιουργία γνώσης, ανακαλυπτική, διερευνητική μάθηση κλπ.) και τις αναπαραστάσεις γνώσης που ενεργοποιούν κατά την υλοποίησή τους (πραξιακή, εικονική, συμβολική, πολλαπλές αναπαραστάσεις), 6) τα μαθησιακά αντικείμενα ή τους γνωστικούς τομείς με τους οποίους συναρτώνται, 7) τη συνθετότητά τους και το επίπεδο των απαιτήσεών τους, 8) τον αριθμό των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών και το εύρος των υλοποιούμενων συνεργασιών (ατομικές, ομαδικές ή διομαδικές συνεργατικές, ενδοσχολικές ή διασχολικές δραστηριότητες), 9) τον τρόπο οργάνωσης της μαθητικής εργασίας, το βαθμό αυτονομίας και δημιουργικότητάς της, 10) τη διάρκειά τους (σύντομες δραστηριότητες ή ευρύτερα σχέδια δράσης), 11) το βαθμό αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και ενσωμάτωσης καινοτομικών στοιχείων, 12) τις διαδικασίες και τα εργαλεία αξιολόγησης που αποτιμούν το αποτέλεσμά τους (αρχική/διαγνωστική, σταδιακή-διαμορφωτική, τελική-απολογιστική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση ομοτίμων ή ομοτέχνων, ποιοτική, ποσοτική αξιολόγηση, πίνακες διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης κ.ά.) και πλήθος άλλων παραμέτρων.

Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας επιτρέπει την ανάπτυξη μεγάλου εύρους σχολικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί ως διδάσκοντες/ουσες στο πλαίσιο του διδακτικού τους αντικειμένου μπορούν να αξιοποιήσουν πλήθος τεχνικών και πρακτικών διδασκαλίας που συναρτώνται με

⁵⁵ Αριθμ. 129287/Γ2/10-11-2011, Υ.Α., ΦΕΚ 2769 Β΄/02-12-2012.

ενδιαφέρουσες δραστηριότητες. Ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να αποφασίσει την υλοποίηση προαιρετικών εγκεκριμένων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, αλλά έχει και ευρύ πεδίο ανάπτυξης πρωτοβουλιών όσον αφορά το σχεδιασμό δράσεων τις οποίες υλοποιεί κατόπιν έγκρισης από την κατά περίπτωση αρμόδια αρχή⁵⁶. Το θεσμικό πλαίσιο όμως λειτουργίας της σχολικής μονάδας προβλέπει και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από πλευράς μαθητών/τριών, όσον αφορά το σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων⁵⁷.

Η σημασία των σχολικών δραστηριοτήτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντα διαμόρφωσης περιβάλλοντος ευνοϊκού για τη μάθηση

Η συμβολή των σχολικών δραστηριοτήτων και των καινοτόμων προγραμμάτων στη διαμόρφωση περιβάλλοντος ευνοϊκού για τη μάθηση είναι καθοριστική (Π.Ι., 2008: 197 κ.εξ.), καθόσον δυνητικά και υπό προϋποθέσεις οι δράσεις αυτές υποστηρίζουν με ουσιαστικό τρόπο τις βασικές λειτουργίες της σχολικής εκπαίδευσης, τη μαθησιακή και κοινωνικοποιητική, ενώ εξισορροπούν και παράγοντες ανισότητας, με αποτέλεσμα να αμβλύνουν αρνητικές συνέπειες της επιλεκτικής λειτουργίας. Ειδικότερα:

Στους/στις μαθητές/τριες: Καλύπτουν ανάγκες και ενδιαφέροντα και αξιοποιούν εμπειρίες μεγάλου εύρους του μαθητικού δυναμικού. Απευθύνονται σε πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης. Διασπούν την ρουτίνα του τυπικού μαθήματος, προσδίδουν πνοή, ενδιαφέρον και νόημα στη σχολική ζωή, διασυνδέοντάς τη με την κοινωνική πραγματικότητα και τα προβλήματά της. Καλλιεργούν διαμαθητικές συνεργατικές σχέσεις, συμβάλλουν στην εξομάλυνση των διακρίσεων εντός του μαθητικού πληθυσμού που οδηγούν σε αποκλεισμούς και σε καταστάσεις επίκτητης ανεπάρκειας. Ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης και αναβαθμίζουν το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας και τη δημιουργικότητα και καθιστούν ενεργό το εύρος της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978· Harland, 2003) του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Συμβάλλουν στον περιορισμό του φαινομένου σχολικής διαρροής. Εξοικειώνουν τους/τις μαθητές/τριες με πρακτικές βιωματικής, ενεργητικής, διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, ενεργοποιούν τη φαντασία, την κριτική, τη δημιουργική και την αποκλίνουσα σκέψη. Αναδεικνύουν την πολυτροπικότητα της γνώσης, αξιοποιούν πολλαπλές αναπαραστάσεις της και διασυνδέουν διαφορετικές μορφές της. Αναπτύσσουν πολυγραμματισμούς, δεξιότητες και ικανότητες. Έχουν θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη. Ενισχύουν την αυτογνωσία τους και

⁵⁶ Σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι το κύριο αποφασιστικό όργανο όσον αφορά την υλοποίηση σχολικών δραστηριοτήτων και μετακινήσεων των μαθητών (Φ. 353.1./324/105657/Δ1/08-10-2002 Υ.Α., ΦΕΚ 1340 Β΄/16-10-2002, άρθ. 36 παρ. 2 και 10, 39 παρ. 9 και 11).

⁵⁷ Αριθ. 23.613/6/Γ2 4094/23-09-1986 Υ.Α., ΦΕΚ 619 Β΄/25-09-1986, άρθ. 6 παρ. 2 και 3. Πρβλ. και Φ. 353.1./324/105657/Δ1/08-10-2002 Υ.Α., ΦΕΚ 1340 Β΄/16-10-2002, άρθ. 36 παρ. 15.

τους/τις προσανατολίζουν στην αγορά εργασίας (προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας). Τους υποδεικνύουν τρόπους υγιεινής ζωής και διαχείρισης των συναισθημάτων σε καταστάσεις κρίσης (προγράμματα αγωγής υγείας). Τους/τις εμπλέκουν σε δραστηριότητες τέχνης και πολιτισμού (πολιτιστικά προγράμματα). Παράλληλα, αποδομούν στερεοτυπικές αντιλήψεις που προκαλούν κοινωνικούς αποκλεισμούς, αξιοδοτούν τη διαφορετικότητα και εξοικειώνουν τους/τις μαθητές/τριες με στάσεις και συμπεριφορές που υποδηλώνουν περιβαλλοντική συνείδηση και υπευθυνότητα, αειφορική αντίληψη (προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης), κοινωνική ευθύνη και αλληλεγγύη. Δίνουν λόγο και έκφραση σε μαθητές/τριες με διαφοροποιημένο κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο, καθιστούν αποδεκτές και σεβαστές διαφορετικές ταυτότητες. Αναπληρώνουν το έλλειμμα μαθητών/τριών προερχόμενων από οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων ή από περιβάλλοντα φτωχά σε μορφωτικούς πόρους. Παρέχουν πλαίσιο στήριξης στους/στις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, που κατ' εξοχήν το έχουν ανάγκη για τη συμπερίληψή τους στη σχολική ζωή. Προσφέρουν ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες με υψηλές νοητικές ικανότητες και ταλέντα να ανακαλύψουν το ταλέντο τους, να το καλλιεργήσουν και να το αναδείξουν, παρέχοντάς τους κατά τον τρόπο αυτό, έστω και περιστασιακά, στήριξη με εμπλουτισμό του σχολικού προγράμματος (Renzulli, 1977), εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος, όπως το ελληνικό που δεν έχει θεσμοθετημένες διαδικασίες επιτάχυνσης (acceleration) της εκπαίδευσης (Colangelo et al., 2004). Αποφορτίζουν τους/τις μαθητές/τριες που διακατέχονται από άγχος είτε αυτό οφείλεται στο ασφυκτικό και απαιτητικό σχολικό πρόγραμμα είτε σε καταστάσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος (προβλήματα στη σχέση των γονέων, οικονομικά προβλήματα τα οποία μάλιστα έχουν αυξηθεί λόγω της οικονομικής κρίσης κ.ά.). Καταληκτικά, οι σχολικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη συναισθηματική εξισορρόπηση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών ως ικανών, ενεργών και συνειδητοποιημένων πολιτών. Επίσης, πλαισιώνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, πραγματώνοντας αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Νικολάου, 2005:231-232) και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στους/στις εκπαιδευτικούς: Τους/τις αποτοξινώνουν από τη ρουτίνα της καθημερινής τυπικής διδακτικής πρακτικής, ανανεώνουν το ενδιαφέρον τους για το έργο που προσφέρουν, τους παρέχουν ευκαιρίες για δοκιμές σε νέες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους, τις οποίες στη συνέχεια μπορούν να ενσωματώσουν στη διδακτική τους πράξη αναβαθμίζοντάς την ποιοτικά, αλλά και ευκαιρίες επιμόρφωσης (Κύρδη, χ.χ.έ.) άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης, τις οποίες μάλιστα αυτόβουλα επιδιώκουν, δημιουργώντας κατά τον τρόπο αυτό πρόσφορο το έδαφος για εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Τους παρέχουν ευκαιρίες συνεργασίας με ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, επικοινωνίας με διακεκριμένες προσωπικότητες, από τις οποίες ενισχύονται στο έργο τους, συμμετοχής σε δράσεις

ή σχεδιασμό δράσεων που συνάδουν με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω δικτύων (Γκόβας, χ.χ.έ.) και μέσω αναστοχαστικών διαδικασιών μετασχηματίζουσας μάθησης (transformative learning: Mezirow, 1997), που τροποποιούν αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές. Καλλιεργούν αξιολογική κουλτούρα και δημιουργούν αφορμές για ανάληψη πρωτοβουλιών έρευνας δράσης. Συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεικόνας των εκπαιδευτικών και της αυτοεκτίμησής τους, δημιουργούν πλαίσιο αρμονικής συνεργασίας με τους/τις μαθητές/τριες, ενώ συμβάλλουν στο να ενισχύεται η εκτίμηση των γονέων προς τους/τις εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Αποτελούν εργαλεία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ενισχύουν το βιογραφικό τους, ανοίγοντάς τους προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης.

Στα προγράμματα σπουδών: Τα εμπλουτίζουν, επικαιροποιούν και αίρουν τους περιορισμούς τους έναντι των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού δυναμικού. Πέραν τούτου, στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων παράγεται και εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί και κατά την υλοποίηση του τυπικού προγράμματος.

Στο σχολικό κλίμα: Συμβάλλουν στην αναβάθμιση των συντελεστών ποιότητας του σχολικού κλίματος (Π.Ι., 2008:176). Δημιουργούν ισόρροπες και δημιουργικές διαμαθητικές και δασκαλομαθητικές σχέσεις, που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεικόνας των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, αίρουν τυχόν αρνητικές επιπτώσεις αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Merton, 1948) και καθιστούν μορφωσιογόνο το σχολικό κλίμα.

Στη σχολική μονάδα: Συνιστούν το πεδίο εισαγωγής καινοτομιών, σφυρηλατούν δημιουργικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ανοίγουν το σχολείο στην τοπική, στην ευρύτερη κοινωνία και στην παγκόσμια κοινότητα, θέτουν στο στόχαστρο της σχολικής μονάδας τα προβλήματα και τους προβληματισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας. Περιορίζουν φαινόμενα αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Hoffmann, 2002) αλλά και μη επιθυμητής συμπεριφοράς από πλευράς εκπαιδευτικών. Αναβαθμίζουν το σύστημα διοίκησης του σχολείου με πολυεπίπεδες συνεργασίες, στη βάση ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος. Συμβάλλουν στην αναμόρφωση του σχολικού χώρου και στην αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής του (Καπετσώνης & Μεντεσίδης 2006). Ενισχύουν την κοινωνική αποδοχή του σχολείου και το καθιστούν πολυδύναμο «οργανισμό που μαθαίνει», πυρήνα και μοχλό αναβάθμισης του σχολικού συστήματος στο σύνολό του, αλλά και μορφωτικό πόρο της τοπικής κοινωνίας. Καθιστούν το σχολείο ικανό να υπηρετήσει μεγάλο εύρος των σκοπών και στόχων του.

Προϋποθέσεις για τη λειτουργία των σχολικών δραστηριοτήτων ως παράγοντα διαμόρφωσης ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος

Δεν αμφισβητείται η αναγκαιότητα της υλοποίησης καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων (Π.Ι., 2008: 197 κ.εξ.), αλλά ανάγονται αυτές σε συντελεστή περιβάλλοντος ευνοϊκού για τη μάθηση υπό προϋποθέσεις. Ειδικότερα και ενδεικτικά, μεταξύ άλλων προαπαιτούνται: 1) Ο προσεκτικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, κατά τρόπο που πραγματώνει αρχές της σύγχρονης διδακτικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, και η υλοποίησή τους από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια και ετοιμότητα· διαφορετικά ενδέχεται να υλοποιηθούν οι δραστηριότητες με μηχανιστικές πρακτικές και να απωλέσουν την προστιθέμενη παιδαγωγική τους αξία. 2) Το να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα δεξιότητες εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ώστε να σχεδιάζουν δραστηριότητες, αλλά και να προσαρμόζουν τις ήδη δομημένες στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών που θα τις υλοποιήσουν. 3) Η οργανική και λειτουργική ένταξη των προαιρετικών σχολικών δραστηριοτήτων και καινοτόμων προγραμμάτων στη σχολική ζωή, η διασύνδεσή τους με τα γνωστικά αντικείμενα, η ένταξή τους σε έναν ευρύτερο συστηματικό σχολικό προγραμματισμό, κατόπιν διερεύνησης των δυνάμεων και αδυναμιών του σχολείου (Κόσσυβας, 2014), η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων με συστηματικές διαδικασίες, η παροχή υποστήριξης στον/στην εκπαιδευτικό που τις υλοποιεί από τη διεύθυνση του σχολείου και τους/τις συναδέλφους του/της εντός της σχολικής μονάδας αλλά και εκτός αυτής, στο πλαίσιο κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής, η διάχυση των αποτελεσμάτων των καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων στη σχολική κοινότητα, σε άλλες σχολικές μονάδες και στην τοπική κοινωνία. 4) Η άρση των διοικητικών περιορισμών που αποκλείουν ειδικότητες εκπαιδευτικών από την υλοποίηση καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων⁵⁸ και η εξασφάλιση της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής. 5) Η υλοποίηση σχολικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ύστερα από συστηματική διερεύνηση των αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών. Επειδή οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τι και πότε θα υλοποιηθεί, δεν μπορεί να αποκλείσει κανείς να επιλέγονται προς υλοποίηση δραστηριότητες που συνάδουν πρώτιστα με τις δικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντα. Θα ήταν ενδιαφέρον μάλιστα να ερευνηθεί με ποια κριτήρια οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν προαιρετικές δραστηριότητες και προγράμματα.

Συμπερασματικές επισημάνσεις

Οι σχολικές δραστηριότητες με στοιχεία καινοτομίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών πραγματώνουν τη

⁵⁸ Πρβλ. την εγκύκλιο σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2015-16 (Α.Π. 178852/ΓΔ4/06-11-2015, ΑΔΑ: ΩΛ8Ξ4653ΠΣ-Ω8Ρ), που αποκλείει ειδικότητες εκπαιδευτικών εξαιτίας της ανεπάρκειας εκπαιδευτικού δυναμικού.

συμπεριληπτική εκπαίδευση, διασυνδέουν σχολική γνώση και ζωή και δίνουν πνοή στη σχολική μονάδα, καθιστώντας τη ικανή να υπηρετήσει επαρκέστερα τους σκοπούς της. Συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση περιβάλλοντος ευνοϊκού για τη μάθηση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και στην πραγμάτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, υπό προϋποθέσεις, όμως, καθοριστικές για την ποιότητα και αποτελεσματικότητά τους. Κατεξοχήν δε είναι απαραίτητες στην κρίσιμη κοινωνικο-οικονομική συγκυρία από την οποία διέρχεται η πατρίδα μας τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης, η οποία έχει αυξήσει εφιαλτικά το εύρος των ευπαθών κοινωνικών ομάδων και έχει εγείρει νέες προκλήσεις στη σχολική εκπαίδευση.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 7-35.
- Γκόβας, Ν. (χ.χ.έ.): Δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε θέματα πολιτισμού και τεχνών. Στο *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Επιμ. Γ. Μπαγάκης. ΟΕΠΕΚ: 40-50.
- Καπετσώνης, Κ. & Μεντεσίδης, Ι. (2006). Επιδράσεις των Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 120: 123-138.
- Κάτζη, Χ. (2013). Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση. Στο *Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ως Παιδαγωγικό Πλαίσιο στη Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση*. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Επιμέλεια, Χρυσάνθη Κάτζη και Αραβέλλα Ζαχαρίου. Frederick Research Centre: 16-42.
- Κόσσυβας, Γ. (2014). Παιδαγωγικό Πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 1: 5-24.
- Κύρδη, Κ. (χ.χ.έ.). Η επιμορφωτική δύναμη των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Στο *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Επιμ. Γ. Μπαγάκης. ΟΕΠΕΚ: 51-56.
- Μάμας, Χ. (2014): Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Επιστημονική επιμ. Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος: 80-95.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2006). Η σχολική τάξη. Εκδόσεις Γρηγόρης. Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ. & Δεμερτζή, Κ. (χ.χ.έ.). Από το πρόγραμμα «Carpe Vitam. Leadership for Learning» στο «International Teacher Leadership Project»: Υποστήριξη καινοτομιών, πρωτοβουλιών, συνεργασιών και δικτύων, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των σχολείων. Στο *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Επιμ. Γ. Μπαγάκης. ΟΕΠΕΚ: 64-70.
- Μπρούζος, Α. (2007). Σχέσεις οικογενειακού-Σχολικού περιβάλλοντος. Στο *Ταχύρρυθμο Επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο: Συσχετισμός Οικογενειακού-*

- Κοινωνικού Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού (για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Επιστ. Υπεύθυνος Ιωάννης Πυργιωτάκης. ΟΕΠΕΚ.
- Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2010). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη.
- Παλαιοκρασάς Σ., Ρουσέας Π. & Βρετάκου Β. (1996). Η γυμνασιακή σχολική διαρροή στην Ελλάδα. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου για τη Σχολική Αποτυχία. Αθήνα 8, 9, 10 Δεκεμβρίου 1996:68-76: <http://www.pi-schools.gr/programs/par/p5.html>
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: http://issuu.com/nikbalki/docs/kam_vourla_sympertiliptiki_2013
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «αξιολόγηση» ομοτέχνων: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 7ο: 25-35.
- Περεζούς, Κ. (2004). Zygmunt Bauman, Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 12: 351-358.
- Π.Ι. (2004). Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα. Υ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Αθήνα.
- Π.Ι. (2008). Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιστ. Υπευθ. Δ. Βλάχος. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Συλλογικό έργο «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004». ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Τσιρώνης Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Στο Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, του Προγράμματος Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο): 123-140.
- Ψυχογιού, Ευ. & Δανιηλίδου, Ευ. (2013). Δημιουργία ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος σε τάξεις με ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό: Ενδεικτική πρόταση για διοργάνωση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΣΣ. Κόρινθος 2013, 23-24 Νοεμβρίου: 643-652.
- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning. Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. Educational Psychology Review, 18: 391-405.
- Beck, U. (1992). Risk Society Towards a New Modernity. SAGE Publications Ltd.
- Beck, U. (2006). Living in the world risk society. Economy and Society, 35(3): 329-345.

- Colangelo, N., Susan G. Assouline, S.G., Miraca U. M. Gross M.U.M. (2004). A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students. Vol. II. The Templeton National Report on Acceleration. University of Iowa, Iowa City, Iowa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535138.pdf>
- Cross, T.L. (2002). Social/Emotional Needs: Competing with Myths about the Social and Emotional Development of Gifted Students. *Gifted Child Today*, 25(3): 44-65.
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The Theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Harland, T. (2003). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in Higher Education*, 8(2): 263–272.
- Hoffmann, J.P. (2002). School Activities, Community Service, and Delinquency. *Crime & Delinquency*, 48(4): 568-591.
- Merton, R.K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2): 193-210.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions in Adult Continuing Education*, 74: 5-12.
- Renzulli, J., (1977), *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*. New York. Creative Learning Press.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher mental processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. New York. Basic Books.

Ιστοσελίδα

NAGC: National Association for Gifted Children: <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness>
(Προσπέλαση ιστοσελίδων: 12-01-2016)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΡΕΥΝΑ

Επιμορφωτικές Ανάγκες Νηπιαγωγών

Κωνσταντία Βαϊρινού
Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής
vairinou@sch.gr

Δημήτριος Δούκας
Εκπαιδευτικός
doukas91@gmail.com

Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί ένα θεσμό στρατηγικής σημασίας αφενός για την προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών και αφετέρου για την υποστήριξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης διαμορφώνεται από τις συνεχείς κοινωνικο-πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, οι οποίες διαμορφώνουν αντίστοιχα τα περιβάλλοντα μάθησης και τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Αυτή η αναγκαιότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη τόσο με τις ανάγκες ενός εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και με τις παιδαγωγικές και διδακτικές μορφές παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα σ' αυτό.

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση στη λήψη αποφάσεων για την ιεράρχηση των αναγκών και την επιλογή των προτεραιοτήτων, για τον προσδιορισμό του πλαισίου, των στόχων, του περιεχομένου, της μεθοδολογίας και της εκτίμησης των αναμενόμενων αποτελεσμάτων από την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων και προγραμμάτων.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνευθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό των επιμορφωτικών δράσεων.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρησιμοποίηση ερωτηματολογίου. Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύονται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Από αυτή την ανάλυση αναδεικνύεται η πολλαπλότητα των εκπαιδευτικών αναγκών και η συνεχής διαθεσιμότητα των νηπιαγωγών για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις καθώς και η τάση τους για επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί θεσμό στρατηγικής σημασίας. «Η επιμόρφωση στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να ορισθεί ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών- θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών

και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1999).

Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υλοποιείται με ποικίλους τρόπους, διαδικασίες, διάρκεια και στόχους (Μπουζάκης κ.α., 2000, Kennedy, 2005). Αποτελεί σημαντικό παράγοντα της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Κατσαρού - Δεδούλη, 2008). Παράλληλα είναι μία διαδικασία που αφορά τις ανάγκες ενός εξελισσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος και τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών που εργάζονται και αναπτύσσονται σ' αυτό, με κριτήρια και αρχές που οριοθετούν και την ποιότητα αυτών των αναγκών και τη δυνατότητα ικανοποίησής τους (Μαυρογιώργος, 1999).

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης διαμορφώνεται από τις συνεχείς κοινωνικο-πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, οι οποίες διαμορφώνουν αντίστοιχα τα περιβάλλοντα μάθησης και τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Αυτή η αναγκαιότητα, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται σε πανελλαδική έρευνα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2008). Σ' αυτή επισημαίνεται ο θεωρητικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης, η δυσκολία σύνδεσής της με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη σχολική πράξη, η έλλειψη χρόνου και η ελλιπής πληροφόρηση για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις, όπως και η έλλειψη ενός συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης.

Στην παραπάνω έρευνα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2008), αναδεικνύεται η αναγκαιότητα σύνδεσης θεωρίας - πράξης, επιμόρφωσης - σχολείου, επίλυσης σχολικών προβλημάτων και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση των γνωστικών αντικειμένων.

Παράλληλα αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ενεργών, συμμετοχικών μορφών επιμόρφωσης, η αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων, καθώς και ο επιμορφωτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων. Προβάλλεται ακόμη η αντίληψη ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου τους. Γι' αυτό οφείλεται να είναι συστηματική, συνεχής και σε συγκεκριμένες περιόδους της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται ως υποσύστημα της εκπαίδευσης ενηλίκων και εξελίσσεται παράλληλα με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (Καράλης κ.α., 2000). Συνεπώς οφείλει να ανταποκρίνεται σε ένα πεδίο εφαρμογής των αρχών, της μεθοδολογίας και της παιδαγωγικής της εκπαίδευσης ενηλίκων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση στο σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων (Witkin & Altschuld, 1995). Η αφύπνιση της αίσθησης ανάγκης αποτελεί προϋπόθεση για αποτελεσματική μάθηση (Rogers, 1999). Η επιμορφωτική διεργασία είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται στις ανάγκες (Κουμέντος, 2015, ΟΕΠΕΚ, 2007), στις επιθυμίες

(Rogers, 1999), στα ενδιαφέροντα στις μαθησιακές δυνατότητες και στο ρυθμό με τον οποίο θέλει και μπορεί να μαθαίνει κανείς (Κόκκος- Λιοναράκης, 1998).

Σκοπός και ερευνητική υπόθεση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί και να εκτιμηθεί κατά πόσο οι νηπιαγωγοί έχουν ανάγκη απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων μέσω της επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η υπόθεση ότι, η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών δράσεων εξαρτάται από τις διαρκώς δημιουργούμενες επιμορφωτικές ανάγκες, είναι κυρίαρχη στην παρούσα έρευνα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Μέθοδος έρευνας

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές κυρίως ερωτήσεις. Το συγκεκριμένο εργαλείο εξασφαλίζει τη συγκέντρωση πληροφοριών (Φίλιας, 1998), τη συγκρισιμότητα και τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων (Cohen & Manion, 1994). Προτείνεται ως το καταλληλότερο για τη διερεύνηση των συνειδητών και ρητών επιμορφωτικών αναγκών (Βεργίδης- Καράλης, 1999).

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου διευκολύνουν την ευκολότερη κωδικοποίηση των δεδομένων (Φίλιας, 1998). Οι ερωτήσεις αποσκοπούσαν αφενός να αποτυπώσουν το επαγγελματικό προφίλ των ερωτώμενων και αφετέρου με τη χρήση μιας τετράβαθμης κλίμακας likert αποσκοπούσαν να ανιχνεύσουν τις συνειδητές και ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των ερωτώμενων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα, ειδικά θέματα, τη διδακτική μεθοδολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των νηπιαγωγών, την ψυχοκοινωνιολογική τους ευαισθητοποίηση και τις απόψεις τους σε οργανωτικά ζητήματα, όπως σχετικά με τον τύπο του επιμορφωτικού προγράμματος, τις μεθόδους επιμόρφωσης και τον χρόνο διεξαγωγής. Οι ανοιχτές ερωτήσεις έδιναν τη δυνατότητα στις ερωτώμενες να διατυπώσουν τις προτάσεις τους σχετικά με τους παραπάνω άξονες των επιμορφωτικών τους αναγκών.

Τα δεδομένα αναλύονται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού πακέτου SPSS και στη συγκεκριμένη παρουσίαση περιλαμβάνονται δείκτες περιγραφικής στατιστικής και δείκτες συχνοτικών κατανομών. Επίσης εφαρμόστηκε η τεχνική του ελέγχου προσαρμοστικότητας (έλεγχος χ^2) για τη σύγκριση κατανομής των συχνοτήτων δύο μεταβλητών.

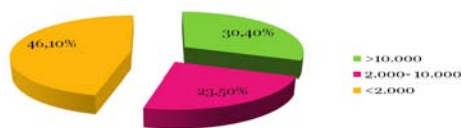
Ωστόσο όμως παρουσιάζονται περιορισμοί στην έρευνα, όπως: η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων, λόγω του περιορισμένου δείγματος, ο περιορισμός της γεωγραφικής κατανομής του δείγματος σε μία περιοχή και η συνειδητή ή μη πρόθεση των συμμετεχουσών να δίνουν εξωραϊσμένες απαντήσεις.

Με βάση τις κατηγοριοποιημένες απαντήσεις των ερωτώμενων τα αποτελέσματα ερμηνεύονται και συζητούνται.

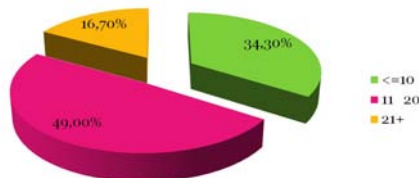
Δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 102 νηπιαγωγοί. Το σύνολο του δείγματός μας αποτελούνταν από γυναίκες.

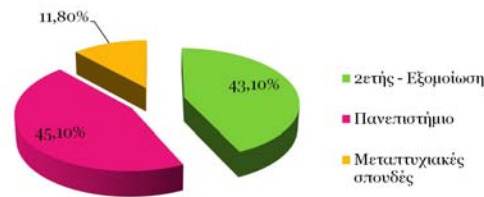
Το 30,4% του δείγματος των νηπιαγωγών υπηρετεί στην πρωτεύουσα της Περιφερειακής Ενότητας, ένα μικρό αστικό κέντρο (περισσότεροι από 10.000 κάτοικοι). Το 23,5% του δείγματος υπηρετεί σε ημιαστικούς οικισμούς της περιοχής (από 2.000- 10.000 κάτοικοι), ενώ το 46,1% υπηρετεί σε αγροτικούς οικισμούς της περιοχής (λιγότεροι από 2.000 κάτοικοι), όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα.



Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική υπηρεσία σε τάξεις νηπιαγωγείου, το 34,3% εργάζεται λιγότερο από 10 χρόνια στην Προσχολική Εκπαίδευση, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος, το 49,0% περίπου, εργάζεται από 11 έως 20 χρόνια στην Προσχολική Εκπαίδευση και το υπόλοιπο 16,7% εργάζεται περισσότερα από 20 χρόνια, όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα.



Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών του δείγματος, το 43,1%, είναι απόφοιτοι Σχολών Νηπιαγωγών και διαθέτουν πτυχίο εξομοίωσης, το 45,1% διαθέτει πανεπιστημιακές σπουδές για την άσκηση του επαγγέλματος, ενώ ένα μικρό ποσοστό 11,8% διαθέτει επιπλέον σπουδές, όπως μεταπτυχιακό τίτλο, μετεκπαίδευση ή δεύτερο πανεπιστημιακό πτυχίο, όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα.



Το συνολικό δείγμα έχει παρακολουθήσει ποικίλες μορφές επιμόρφωσης.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Όπως παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα, με βάση την ποσοτική κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των νηπιαγωγών, με τη χρήση τετράβαθμης κλίμακας Likert (Πολύ, Αρκετά, Λίγο, Καθόλου), ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά αναγκών για τα Μαθηματικά, τη Γλώσσα, τις Φυσικές Επιστήμες, την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη. Ενώ αντίθετα παρουσιάζονται μειωμένες ανάγκες για τη Φυσική Αγωγή.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Γλώσσα			49,0%	17,6%
Μαθηματικά			50,0%	17,6%
Φυσικές Επιστήμες			42,2%	28,4%
Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη			42,2%	22,5%
Φυσική Αγωγή	24,5%	39,2%		

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται ότι έχουν μεγάλες ανάγκες σε επιμόρφωση στα παραδοσιακά βασικά μαθήματα, παρά στα δευτερεύοντα, γεγονός που ενισχύει τον σχολειοπροετοιμαστικό ρόλο του νηπιαγωγείου.

Σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά αναγκών σχετικά με τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, με τις εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις, με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή. Ενώ αντίθετα παρουσιάζονται μειωμένες ανάγκες σχετικά με τις αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Νέες διδακτικές προσεγγίσεις			51%	38,2%
Εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις			43,1%	42,2%
Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου			43,1%	8,8%
Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μαθητή			43,1%	13,7%
Αρχές διδακτικής μεθοδολογίας	39,2%	24,5%		

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται ότι έχουν μεγάλες ανάγκες για επιμόρφωση σε σύγχρονες και εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις καθώς αυτές αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Προβάλλει η αντίληψη ότι η επιμόρφωση κύριο στόχο έχει τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Καθώς τα τελευταία χρόνια έχει παρουσιαστεί έντονη συζήτηση σχετικά με ζητήματα αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αυτή η συζήτηση έχει προκαλέσει προβληματισμούς και έχει δημιουργήσει αντίστοιχες ανάγκες στους κόλπους των νηπιαγωγών. Τέλος η αποτύπωση μειωμένων αναγκών σε ότι αφορά τις αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας αναδεικνύει την αποφυγή επιμόρφωσης σε περισσότερο θεωρητικά ζητήματα.

Σχετικά με την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των νηπιαγωγών, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά αναγκών σχετικά με τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, με το ψυχολογικό κλίμα στη σχολική τάξη, με την αντιμετώπιση προβλημάτων της τάξης και της σχολικής ζωής και με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Ενώ αντίθετα παρατηρούνται μειωμένες ανάγκες σχετικά με τα θέματα παιδαγωγικής, εξελικτικής, κοινωνικής και κλινικής ψυχολογίας, όπως και με το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες μαθητών			47,1%	20,6%
Ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης			46,1%	21,6%
Αντιμετώπιση προβλημάτων τάξης και σχολικής ζωής			49,0%	34,3%
Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς			37,4%	45,1%
Θέματα παιδαγωγικής, εξελικτικής, κοινωνικής, κλινικής ψυχολογίας	37,3%	34,3%		
Εκπαιδευτικός- ερευνητής	34,3%	22,5%		

Αναδεικνύεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε παράγοντες όπως το ψυχολογικό κλίμα στην τάξη, οι ανάγκες των μαθητών, η διαχείριση της πειθαρχίας και των σχέσεων, παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Επίσης αναδεικνύεται και εδώ η αποφυγή επιμόρφωσης σε περισσότερο θεωρητικά ζητήματα. Επίσης το μοντέλο εκπαιδευτικός – ερευνητής, εκπαιδευτικός – στοχαστής δεν θεωρείται αναγκαίο.

Σε ότι αφορά την ψυχοκοινωνιολογική ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά αναγκών σχετικά με την συνεργασία σχολείου – οικογένειας, με τις διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο και με την συνεργασία του σχολείου με φορείς και την κοινότητα. Ενώ αντίθετα παρατηρούνται μειωμένες ανάγκες σχετικά με το πρόγραμμα και το παραπρόγραμμα.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Συνεργασία σχολείου οικογένειας			50,0%	23,5%
Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο			47,1%	18,6%
Συνεργασία σχολείου κοινότητας - φορέων			46,1%	12,7%
Πρόγραμμα - παραπρόγραμμα	36,3%	32,4%		

Αναδεικνύεται η αναγκαιότητα σε ζητήματα που αναπτύσσουν τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχετικά με τα ειδικά θέματα, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά αναγκών σχετικά με την αγωγή υγείας, με το κοινωνικό σχολείο και με τις παιχνιδοκατασκευές. Ενώ αντίθετα παρατηρούνται μειωμένες ανάγκες σχετικά με τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και το ολόημερο νηπιαγωγείο.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Αγωγή υγείας			50,0%	9,8%
Κοινωνικό σχολείο			49,0%	14,7%
Παιχνιδοκατασκευές			48,0%	25,5%
Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης	25,5%	19,6%		
Ολόημερο νηπιαγωγείο	24,5%	28,4%		

Αναδεικνύεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε νέους θεσμούς και καινοτόμα προγράμματα, όπως και σε θέματα που σχετίζονται με το παιχνίδι καθώς αυτό αποτελεί σημαντικό μέσο μάθησης για τα μικρά παιδιά.

Σχετικά με τους τύπους των επιμορφωτικών δράσεων, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά αναγκών για βιωματικά

σεμινάρια, για επιμόρφωση σε ομάδες νηπιαγωγών και για επιμορφωτικές ημερίδες, διημερίδες και συνέδρια. Ενώ αντίθετα παρατηρούνται μειωμένες ανάγκες σχετικά με ταχύρρυθμα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα και αυτομόρφωση.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Βιωματικά σεμινάρια			37,3%	29,4%
Επιμόρφωση σε ομάδες νηπιαγωγών			37,3%	19,6%
Επιμορφωτικές ημερίδες, διημερίδες, συνέδρια			36,3%	28,4%
Ταχύρρυθμα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα	72,5%	15,7%		
αυτομόρφωση	44,1%	21,6%		

Αναδεικνύονται οι ενεργητικές και συνεργατικές μορφές επιμόρφωσης, μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τους άλλους για την ανανέωση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και τη βελτίωση της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Παράλληλα παραμένει το ενδιαφέρον και για παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης, όπως οι ημερίδες, διημερίδες και συνέδρια. Σχετικά με τις μεθόδους επιμόρφωσης, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά αναγκών για εκπαιδευτικές – επιμορφωτικές επισκέψεις και για επιμόρφωση με επίδειξη. Ενώ αντίθετα παρατηρούνται μειωμένες ανάγκες σχετικά με εξ αποστάσεως επιμόρφωση, όπως και με e-learning επιμόρφωση.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Εκπαιδευτικές – επιμορφωτικές επισκέψεις			52,9 %	16,7%
Επιμόρφωση με επίδειξη			45,1%	18,6%
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση	49,0%	32,4%		
E-learning επιμόρφωση	49,0%	27,5%		

Αναδεικνύονται συμμετοχικές και εναλλακτικές μέθοδοι επιμόρφωσης παράλληλα με παραδοσιακές. Επίσης αναδεικνύεται η αναγκαιότητα των δια ζώσης μεθόδων έναντι των εξ αποστάσεως.

Σε ότι αφορά το χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά αναγκών σχετικά με την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με απαλλαγή των νηπιαγωγών από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Ενώ αντίθετα παρατηρούνται μειωμένες ανάγκες σχετικά με την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε αργίες και μη εργάσιμες ημέρες, όπως και με την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων μετά τη λήξη του διδακτικού ωραρίου.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα			34,3 %	54,9%
Σε αργίες και μη εργάσιμες ημέρες	82,4%	12,7%		
Μετά τη λήξη του διδακτικού ωραρίου	65,7%	12,7%		

Αναδεικνύεται η αναγκαιότητα υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού χρόνου με απαλλαγή από τα καθήκοντα, παρά η δέσμευση του ελεύθερου χρόνου των νηπιαγωγών σε επιμορφωτικές διαδικασίες. Σύμφωνα με την τεχνική του ελέγχου προσαρμοστικότητας (έλεγχος χ^2) για τη σύγκριση κατανομής των συχνοτήτων δύο μεταβλητών, με τη μέθοδο συσχέτισης του Pearson που εφαρμόστηκε παρουσιάζονται οι ακόλουθες συσχετίσεις στους παρακάτω πίνακες:

Συσχέτιση σε σχέση με την προϋπηρεσία των νηπιαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη	13,397	6	,037
Θέματα παιδαγωγικής, εξελικτικής, κοινωνικής, κλινικής ψυχολογίας	12,747	6	,047
Σχολική ζωή	13,184	6	,040
Παρακολούθηση διδασκαλιών	17,247	6	,008
Εκπαιδευτικές επιμορφωτικές επισκέψεις	13,176	6	,040
E-learning επιμόρφωση	13,852	6	,031

Αναλύοντας τις παραπάνω συσχετίσεις προκύπτει:

Όσο περισσότερη προϋπηρεσία έχει μία νηπιαγωγός μέχρι τα 20 χρόνια τόσο μεγαλύτερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση στην περιοχή μάθησης της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί καθώς η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στο νέο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο αποτελεί αυτοτελή αντικείμενο- περιοχή μάθησης και όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας αναζητούνται αποτελεσματικότεροι μέθοδοι διδασκαλίας του.

Όσο περισσότερη προϋπηρεσία έχει μία νηπιαγωγός μέχρι τα 20 χρόνια τόσο μικρότερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση σε θέματα παιδαγωγικής, εξελικτικής, κοινωνικής και κλινικής ψυχολογίας.

Όσο περισσότερη προϋπηρεσία έχει μία νηπιαγωγός από 11 χρόνια και περισσότερο, τόσο μικρότερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική ζωή.

Τα παραπάνω μπορούν να ερμηνευθούν καθώς η εμπειρία που έχουν αποκτήσει θεωρείται ικανοποιητική ώστε να καλύπτει θεωρητικά δεδομένα και ζητήματα της καθημερινής σχολικής ζωής.

Όσο λιγότερη προϋπηρεσία έχει μία νηπιαγωγός μέχρι τα 10 χρόνια τόσο μεγαλύτερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση με παρακολούθηση διδασκαλιών. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί καθώς η αλληλεπίδραση με τους άλλους αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, όταν μάλιστα λείπει η εμπειρία.

Όσο περισσότερη προϋπηρεσία έχει μία νηπιαγωγός τόσο μεγαλύτερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση με εκπαιδευτικές – επιμορφωτικές επισκέψεις. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί καθώς οι εναλλακτικές και συμμετοχικές διαδικασίες επιμόρφωσης είναι προτιμότερες από τις παραδοσιακές.

Όσο περισσότερη προϋπηρεσία έχει μία νηπιαγωγός τόσο μικρότερη αναγκαιότητα προκύπτει για e-learning επιμόρφωση. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί καθώς οι νηπιαγωγοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας είναι λιγότερο εξοικειωμένες με τέτοιου είδους επιμορφώσεις και προτιμούν περισσότερο παραδοσιακές μορφές.

Συσχέτιση σε σχέση με τις σπουδές των νηπιαγωγών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη	18,557	6	,005
Ειδική διδακτική	12,837	6	,046
Εναλλακτικές διδακτικές επιμορφωτικές προσεγγίσεις	12,956	6	,044
Μαθησιακές δυσκολίες	16,252	6	,012
Θέματα παιδαγωγικής, εξελικτικής, κοινωνικής, κλινικής ψυχολογίας	15,312	6	,018
Αγωγή υγείας	13,709	6	,033
Μουσείο και σχολείο	17,270	6	,008
Επιμόρφωση σε ομάδες νηπιαγωγείων	15,813	6	,015
Επιμόρφωση σε ομάδες νηπιαγωγών	17,177	6	,009
Βιωματικά σεμινάρια	14,096	6	,029
Ομαδοσυνεργατικές ομάδες	19,725	6	,003
Διερευνητική μέθοδος	16,934	6	,010

Αναλύοντας τις παραπάνω συσχετίσεις προκύπτει:

Όσο περισσότερες σπουδές πέρα από τις βασικές έχει κάνει μία νηπιαγωγός τόσο μικρότερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί καθώς οι επιπλέον σπουδές διαμορφώνουν

ένα αποτελεσματικότερο πλαίσιο κατάρτισης των νηπιαγωγών στη συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή.

Όσο περισσότερο βασικές σπουδές έχει κάνει μία νηπιαγωγός τόσο μικρότερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση στην ειδική διδακτική και σε θέματα παιδαγωγικής, εξελικτικής, κοινωνικής και κλινικής ψυχολογίας. Αναδεικνύεται η τάση αποφυγής επιμόρφωσης σε περισσότερο θεωρητικά ζητήματα. Δεν αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε ειδικότερα ζητήματα στρατηγικών, καλών πρακτικών, τεχνικών και μέσων που αφορούν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

Όσο περισσότερο πανεπιστημιακές σπουδές έχει κάνει μία νηπιαγωγός τόσο μεγαλύτερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση στις εναλλακτικές διδακτικές – μαθησιακές προσεγγίσεις, στις μαθησιακές δυσκολίες και στην αγωγή υγείας. Αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε προσεγγίσεις πέρα από τις παραδοσιακές, σε ζητήματα αναγκών των μαθητών, παράλληλα αναδεικνύεται να υπολείπεται η αρχική κατάρτιση σε τέτοια ζητήματα και σε θέματα που προασπίζουν την υγεία των μαθητών και βοηθούν στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Όσο περισσότερο βασικές σπουδές έχει κάνει μία νηπιαγωγός τόσο μικρότερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση σε ομάδες νηπιαγωγείων και σε θέματα διασύνδεσης και αξιοποίησης του μουσείου με το σχολείο. Αναδεικνύεται η τάση αποφυγής επιμόρφωσης αξιοποιώντας τα σχολικά δίκτυα και τις κοινότητες μάθησης, όπως και σε ζητήματα αξιοποίησης άτυπων περιβαλλόντων μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσο περισσότερο πανεπιστημιακές σπουδές έχει κάνει μία νηπιαγωγός τόσο μεγαλύτερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση σε ομάδες νηπιαγωγών, σε βιωματικά σεμινάρια και σε ομαδοσυνεργατικές ομάδες. Αναδεικνύεται η τάση αξιοποίησης των αλληλεπιδράσεων και των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στις νηπιαγωγούς. Σε σχέση και με το προηγούμενο προβάλλει το επαγγελματικό προφίλ της νηπιαγωγού έναντι του προφίλ του νηπιαγωγείου να αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα στη διαμόρφωση των κοινοτήτων μάθησης. Επίσης αναδεικνύεται η τάση επιμόρφωσης με ενεργητικές και βιωματικές μορφές επιμόρφωσης, με συμμετοχικές και συνεργατικές μεθόδους.

Ενώ τόσο μικρότερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση με διερευνητικές μεθόδους. Αναδεικνύεται η τάση αποφυγής επιμόρφωσης όπου η νηπιαγωγός έχει το ρόλο ερευνητή.

Συσχέτιση σε σχέση με τον τόπο εργασίας των νηπιαγωγών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Μαθηματικά	13,368	6	,038
Φυσικές Επιστήμες	13,695	6	,033
Ειδική διδακτική	19,699	6	,003
Νέες διδακτικές προσεγγίσεις	19,368	6	,004

Εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις	17,857	6	,007
Μαθησιακές δυσκολίες	33,834	6	,000
Αυτοαξιολόγηση	19,897	6	,003
Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μαθητών	26,524	6	,000
Ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες μαθητών	22,222	6	,001
Ψυχολογικό κλίμα σχολικής τάξης	14,435	6	,025
Η δυναμική της ομάδας – τάξης	17,331	6	,008
Σχολική ζωή	16,890	6	,010
Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο	21,482	6	,002
Συνεργασία σχολείου – οικογένειας	15,513	6	,017
Συνεργασία σχολείου - κοινότητας και φορέων	12,944	6	,044
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	19,763	6	,003
Πρόγραμμα και παραπρόγραμμα	13,306	6	,038
Αντιρατσιστική αγωγή	13,842	6	,031
Αγωγή υγείας	16,060	6	,013
Κοινωνικό σχολείο	36,410	6	,000
Ταχύρρυθμο υποχρεωτικό πρόγραμμα 20 ωρών +	16,426	6	,012
Επιμόρφωση σε ομάδες νηπιαγωγών	12,629	6	,049
Επιμορφωτικές ημερίδες, διημερίδες, συνέδρια	19,856	6	,003
Με απαλλαγή διδακτικών καθηκόντων	14,079	6	,029
Εργαστήρια	17,940	6	,006
Ομαδοσυνεργατικές ομάδες	17,414	6	,008
Παιχνίδια ρόλων	17,982	6	,006

Αναλύοντας τις παραπάνω συσχετίσεις προκύπτει:

Όσο περισσότερο η σχολική μονάδα που υπηρετεί η νηπιαγωγός βρίσκεται σε αγροτικούς οικισμούς τόσο μεγαλύτερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση στα μαθηματικά. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί καθώς ο μαθητικός πληθυσμός έχει λιγότερες αλληλεπιδράσεις στο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο προωθεί τη μαθηματική σκέψη, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών με ποικίλες προσεγγίσεις.

Η ίδια τάση παρατηρείται και για τις φυσικές επιστήμες.

Όσο περισσότερο η σχολική μονάδα που υπηρετεί η νηπιαγωγός βρίσκεται σε αγροτικούς οικισμούς ή όσο περισσότερο η σχολική μονάδα που υπηρετεί η νηπιαγωγός βρίσκεται σε αστικά κέντρα τόσο μικρότερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση στην ειδική διδακτική. Δεν αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα

επιμόρφωσης σε ειδικότερα ζητήματα στρατηγικών, καλών πρακτικών, τεχνικών και μέσων που αφορούν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

Ενώ τόσο μεγαλύτερη αναγκαιότητα προκύπτει στις παραπάνω κατηγορίες για επιμόρφωση σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις, στις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και την δυναμική της ομάδας. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί καθώς, αφενός ο μαθητικός πληθυσμός στους αγροτικούς οικισμούς παρουσιάζει μεγαλύτερες μαθησιακές ανάγκες και αφετέρου η κουλτούρα των αστικών κέντρων ενισχύει την αναγκαιότητα για πειραματισμό με αποτελεσματικότερες διδακτικές- μαθησιακές διαδικασίες.

Όσο περισσότερο η σχολική μονάδα που υπηρετεί η νηπιαγωγός βρίσκεται σε αγροτικούς οικισμούς τόσο μεγαλύτερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση στις εναλλακτικές διδακτικές- μαθησιακές διαδικασίες, όπως και για επιμόρφωση στις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί παρόμοια με τα παραπάνω. Η παραπάνω τάση παρουσιάζεται και για επιμόρφωση σε θέματα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως και για επιμόρφωση σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή.

Όσο περισσότερο η σχολική μονάδα που υπηρετεί η νηπιαγωγός βρίσκεται σε αγροτικούς οικισμούς τόσο μεγαλύτερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση που αφορά τη σχολική ζωή, τις διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο, τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, τη συνεργασία σχολείου κοινότητας και φορέων και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αντιρατσιστική αγωγή, την αγωγή υγείας και το κοινωνικό σχολείο. Αναδεικνύεται η τάση να ενισχυθεί το μαθησιακό περιβάλλον των παιδιών και να αξιοποιηθούν παράγοντες που ενισχύουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη των παιδιών.

Όσο περισσότερο η σχολική μονάδα που υπηρετεί η νηπιαγωγός βρίσκεται σε αγροτικούς οικισμούς ή όσο περισσότερο η σχολική μονάδα που υπηρετεί η νηπιαγωγός βρίσκεται σε αστικά κέντρα τόσο μικρότερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση σε ότι αφορά το πρόγραμμα και το παραπρόγραμμα.

Όσο περισσότερο η σχολική μονάδα που υπηρετεί η νηπιαγωγός βρίσκεται σε αγροτικούς οικισμούς ή όσο περισσότερο η σχολική μονάδα που υπηρετεί η νηπιαγωγός βρίσκεται σε αστικά κέντρα τόσο μικρότερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση σε ταχύρρυθμα προγράμματα αρκετών ωρών και με απαλλαγή διδακτικών καθηκόντων.

Όσο περισσότερο η σχολική μονάδα που υπηρετεί η νηπιαγωγός βρίσκεται σε αγροτικούς οικισμούς τόσο μεγαλύτερη αναγκαιότητα προκύπτει για επιμόρφωση σε ομάδες νηπιαγωγών, σε εργαστήρια, σε ομαδοσυνεργατικές ομάδες και παιχνίδια ρόλων αλλά και με επιμορφωτικές ημερίδες, διημερίδες και συνέδρια. Αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για αλληλεπίδραση με συναδέλφους που οδηγεί σε επιμορφωτικές δράσεις με συμμετοχικές και συνεργατικές μεθόδους επιμόρφωσης, όπως και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης με συνήθεις παραδοσιακές μορφές.

Συζήτηση

Από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύεται η πολλαπλότητα των εκπαιδευτικών αναγκών, η συνεχής διαθεσιμότητα των νηπιαγωγών για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις καθώς και η τάση τους για επαγγελματική ανάπτυξη.

Ειδικότερα αναδεικνύεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε δημοφιλή γνωστικά αντικείμενα και σε επίκαιρα ειδικά θέματα, μέσα από ενεργητικές, συμμετοχικές, αλληλεπιδραστικές και συνεργατικές διαδικασίες επιμόρφωσης, οι οποίες προτείνεται να μην καταχρώνται τον ελεύθερο χρόνο των νηπιαγωγών.

Ο τύπος εργασίας των νηπιαγωγών αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα που διαμορφώνει τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών σε σημαντικό αριθμό επιμέρους συνιστωσών των αξόνων της έρευνάς μας, καθώς αυτός διαμορφώνει τόσο τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού αλλά και την κουλτούρα του οικογενειακού περιβάλλοντος και γενικότερα της κοινότητας.

Τόσο το επίπεδο των σπουδών όσο και το επίπεδο επαγγελματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών διαμορφώνουν αντίστοιχα τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε αρκετές επιμέρους συνιστώσες των αξόνων της έρευνάς μας.

Για έναν αποτελεσματικό σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων στη δεδομένη περιφέρεια οφείλεται αφενός να ληφθούν υπόψη τα παραπάνω αποτελέσματα και αφετέρου να διερευνηθούν και οι μη ρητές και λανθάνουσες ανάγκες των νηπιαγωγών.

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, στο: Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. Εκπαίδευση ενηλίκων. Τ. Γ΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Cohen, L, Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ., Βεργίδης, Δ., Κατσιγιάννη, Μ. (2000). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συνεχιζόμενη κατάρτιση: συμβολή στη συγκριτική τους αξιολόγηση, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε., Δεδούλου, Μ. (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, V. 31, N.2, 2005, 235-250.

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.tandfonline.com . Ανάκτηση (22/2/2015)

Κόκκος, Α., (1998). Αρχές μάθησης ενηλίκων, στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α. Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Σχέσεις διδασκόντων- διδασκόμενων. Τ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουμέντος, Γ. (2015). Προσδοκίες, ανάγκες και εμπόδια στην επιμόρφωση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ή το μετέωρο βήμα της επιμορφωτικής πολιτικής του «Νέου Σχολείου», στο: Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Π.Ε.Σ.Σ. Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα. Τ. Γ΄. Θεσσαλονίκη.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο: Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Τ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., Ανθόπουλος, Κ. (2000). Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων- Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος. Αθήνα: Gutenberg.
- ΟΕΠΕΚ, (2007). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Witkin, B.R. & Altschuld, J.W. (1995). Planning and Conducting Needs Assesments: a practical guide. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Φίλιας, Β. (1998). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης. Αθήνα. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών αγγλικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο

Γκαντίδου Ευαγγελία
Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής της Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας
gantidou@gmail.com

Ποζουκίδης Νικόλαος
Σχολικός Σύμβουλος Αγγλικής της Περιφ. Δ/σης Εκπ/σης Δυτικής Μακεδονίας
nickproz64@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή συνίσταται στην συλλογή των απόψεων των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας και των Περιφερειακών Ενοτήτων Φλώρινας, Καστοριάς και Γρεβενών που αφορούν στο θέμα της δυσλεξίας με έμφαση στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, συντάχθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο μοιράστηκε σε 103 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη φύση της δυσλεξίας, τη διάγνωσή της καθώς και το είδος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων οι οποίες να επιτρέπουν τους μαθητές να ενταχθούν ισότιμα στην ξενόγλωσση τάξη. Τέλος, διατυπώνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για σχετική συστηματική και εξειδικευμένη επιμόρφωση που να συμπεριλαμβάνει τόσο θεωρητική γνώση όσο και κατευθυντήριες γραμμές που αφορούν στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό επιμορφωτικού προγράμματος.

1. Εισαγωγή και Προβληματική

Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που αφορά στη γλώσσα και μπορεί να εκφραστεί με ένα σύμπλεγμα συμπτωμάτων, που έχουν ως αποτέλεσμα τα άτομα να παρουσιάζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες και ιδιαίτερα στην ανάγνωση. Οι μαθητές/ριες με δυσλεξία συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες και με τις άλλες γλωσσικές δεξιότητες, όπως την ορθογραφία, τη γραφή και την προφορά. Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα εφ' όρου ζωής αλλά οι επιπτώσεις της μπορεί να μεταβληθούν κατά τα διάφορα στάδια της ζωής ενός ατόμου. Θεωρείται μαθησιακή δυσκολία, επειδή μπορεί να καταστήσει πολύ δύσκολο για έναν/μία μαθητή/ρια το να πετύχει ακαδημαϊκά στο τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στις πιο σοβαρές μορφές της μπορεί να υπάρξει ανάγκη για ειδική αγωγή, ειδικές προσαρμογές (accommodations) ή πρόσθετη στήριξη (International Dyslexia Association, 2015).

Αρκετοί ορισμοί έχουν δοθεί για τη δυσλεξία μέσα στα χρόνια οι οποίοι την περιγράφουν, κυρίως, ως παθολογική κατάσταση (Κολτσιδάς, 2013). Η φύση των σύγχρονων ορισμών εξαρτάται από τον σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί ορισμοί (British Dyslexia Association, 2007) χρησιμοποιούν διαφορετική ορολογία και αντιλαμβάνονται τη δυσλεξία με διαφορετικό τρόπο από τους ιατρικούς ορισμούς (International Classification of Disorders, 2010). Το κοινό χαρακτηριστικό των ορισμών αυτών είναι ότι εμφανίζουν τα παρακάτω τέσσερα επίπεδα: το *βιολογικό* (εγκεφαλική και νευρολογική λειτουργία), το *γνωστικό* (νοητική επεξεργασία), το *συμπεριφορικό* (προβλήματα στη γραφή και το συλλαβισμό) και το *περιβαλλοντικό* (κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και παράγοντες που αφορούν στη διδασκαλία).

Ωστόσο, σήμερα, παρατηρείται μία στροφή στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη δυσλεξία, από παθολογική κατάσταση σε μαθησιακή δυσκολία η οποία επηρεάζει τα μέτρα που λαμβάνονται στα σχολεία για τους/τις δυσλεκτικούς/ές μαθητές/ριες. Στην αγγλική γλώσσα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές/ριες μπορεί να είναι *φωνολογικής φύσεως* (αναγνώριση/ διάκριση ήχων ομιλίας και ήχου συμβόλων), *γραμματικής και συντακτικού* (κατανόηση και εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών εννοιών στο σύστημα της γλώσσας) και *σημασιολογικές* (κατανόηση νοήματος).

Σήμερα, το εκπαιδευτικό μοντέλο που προτείνεται για τα σχολεία είναι το μοντέλο της *συμπερίληψης* η οποία ορίζεται σαν μία διαδικασία όπου όλοι/ες οι μαθητές/ριες αντιμετωπίζονται σαν μονάδες που, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ιδιαιτερότητές τους, συμμετέχουν στο ίδιο σχολείο. Ο σκοπός μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας είναι η εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα, τα προβλήματα και τις δυσκολίες τους σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτυχθούν ανάλογα με τις ικανότητες, τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους (Σιώζου, 2008).

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι περισσότεροι/ες δυσλεκτικοί/ές μαθητές/ριες μπορούν να συμπεριληφθούν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα, υπό την προϋπόθεση ενσωμάτωσης ορισμένων αλλαγών. Παρόλα αυτά, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν μπορεί να αφαιρέσει όλα τα εμπόδια για όλους τους μαθητές. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η δυσλεξία έχει διάφορους βαθμούς σοβαρότητας οι οποίοι απεικονίζονται σε ένα συνεχές και κυμαίνονται από ήπιοι σε μέτριους έως ιδιαίτερα σοβαρούς. Μερικοί/ες δυσλεκτικοί/ες μαθητές/ριες που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες, θα πρέπει να λάβουν εξατομικευμένη βοήθεια, σαν μέλη μικρών ομάδων ή ατομικά για να ξεπεράσουν τα μαθησιακά τους προβλήματα (Nijakowska et. al, 2013).

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να υπάρξουν ειδικές προσαρμογές (accommodations) για τους/τις δυσλεκτικούς/ες μαθητές/ριες. Οι προσαρμογές αποτελούν ρυθμίσεις που προσφέρονται σε δυσλεκτικούς/ες μαθητές/ριες και ανταποκρίνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιτρέποντάς τους να δείξουν τις δυνατότητές τους,

να αναπτύξουν το δυναμικό τους και να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι προσαρμογές αυτές δεν πρέπει να διαφοροποιούν τις προσδοκίες για την απόδοση των δυσλεκτικών μαθητών/ριών ή να παρέχουν αθέμιτο πλεονέκτημα, αλλά τους/τις καθιστούν ικανούς/ες να αποδείξουν τις γνώσεις τους και να ολοκληρώσουν τις ίδιες εργασίες με άλλους μαθητές, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Μπορεί να αφορούν στους τομείς της επίδοσης των μαθητών/ριών στο σχολείο (π.χ. τρόπο παρουσίασης και απόκρισης, χρονοδιάγραμμα, πλαίσιο, εργασίες), στο πρόγραμμα σπουδών (οργάνωση του μαθήματος, είδη εργασιών), στα υλικά, στις οδηγίες, στην ανατροφοδότηση, στην διαχείριση της τάξης (π.χ. ομαδοποίηση, ρουτίνες, ρυθμός), στην αξιολόγηση και στις ειδικές συνθήκες κατά τη διάρκεια εξετάσεων. Το είδος των προσαρμογών που είναι διαθέσιμα για τους/τις δυσλεκτικούς μαθητές/ριες διαφέρει ανάλογα με τη χώρα τα σχολεία ή/και τους/τις εκπαιδευτικούς και μπορεί να ρυθμίζεται από την εθνική πολιτική, την πολιτική του σχολείου ή να εξαρτάται απόλυτα από τους διαθέσιμους εκπαιδευτικούς.

Στην Ελλάδα, οι παραπάνω προτάσεις γίνονται μετά από διάγνωση της δυσλεξίας και των άλλων μαθησιακών δυσκολιών η οποία γίνεται με την μέθοδο της διαφοροδιάγνωσης⁵⁹ στα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Η κάθε αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή (μετά από εισήγηση, είναι δυνατή η παρουσία εργοθεραπευτή).

Η διαδικασία που ακολουθείται είναι η εξής:

- Στο σχολείο

Καλείται ο Σχολικός Σύμβουλος για κατάρτιση ειδικού προγράμματος. Αν οι δυσκολίες παραμένουν, καλείται ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής. Αν υπάρχουν ενδείξεις σοβαρής διαταραχής, τότε, και με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων γίνεται παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ.

- Στο ΚΕΔΔΥ

Ο γονέας ή ο έχων τη γονική μέριμνα κάνει αίτηση και ακολουθεί η αξιολόγηση στην οποία το σχολείο συμβάλλει, παρέχοντας στοιχεία. Μετά την αξιολόγηση, συντάσσεται η γνωμάτευση και το Ειδικό Εξατομικευμένο Πρόγραμμα, τα οποία αποστέλλονται στο σχολείο (Γκαντίδου, 2015).

⁵⁹ **Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση** είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση.....

Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στο ελληνικό σχολείο δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τη δυσλεξία και το πώς αυτή επηρεάζει την προσπάθεια των δυσλεκτικών μαθητών/τριών να μάθουν την αγγλική γλώσσα (Lempereou et al., 2011). Όμως, η απόκτηση σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική γιατί θα επιτρέψουν την υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων με τις οποίες θα συμπεριλάβουν ισότιμα τους/τις δυσλεκτικούς/ές μαθητές/ριες στην ξενόγλωσση τάξη (Mitra, 2008).

2. Η έρευνα

2.1 Σκοπός και στόχοι

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, αποφασίστηκε η διεξαγωγή έρευνας προκειμένου να ανιχνευτούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με τη δυσλεξία και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε α. κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οριοθετήσουν την έννοια της δυσλεξίας β. ποια επιμόρφωση έχουν λάβει για το συγκεκριμένο θέμα γ. σε ποιο βαθμό γνωρίζουν πώς μπορούν να εντάξουν τους/τις μαθητές/τριες με δυσλεξία στην ξενόγλωσση τάξη δ. σε ποιο βαθμό είναι ενημερωμένοι για το νομικό πλαίσιο που αφορά στη διάγνωση και την αντιμετώπιση της δυσλεξίας και ε. πώς πιστεύουν ότι θα γίνουν πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία μαθητών/ριών με δυσλεξία. Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στις παραπάνω περιοχές.

2.2 Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2015 στην Περιφερειακή Ενότητα Καβάλας και τις Περιφερειακές Ενότητες Φλώρινας, Καστοριάς και Γρεβενών, περιοχές ευθύνης των σχολικών συμβούλων Αγγλικής Γλώσσας με έδρα την Καβάλα και τη Φλώρινα, αντίστοιχα. Σαν εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε με τις φόρμες google και το οποίο περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ερώτηση ανοικτού τύπου. Στη συμπλήρωσή του, κλήθηκε να συμμετάσχει το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις παραπάνω περιοχές, συνολικά 103 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς, ανταποκρίθηκαν 54 εκπαιδευτικοί, ποσοστό λίγο πάνω από το 50 %. Σύμφωνα με τον Kumar (1996: 114), τα αποστελλόμενα ερωτηματολόγια έχουν χαμηλό βαθμό ανταπόκρισης, που κυμαίνεται από 20-50%, αλλά έχουν το πλεονέκτημα ότι προσφέρουν υψηλότερο βαθμό ανωνυμίας, κάτι το οποίο θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση αυτή, μια που οι ερευνητές και οι ερωτώμενοι συνδέονται με υπηρεσιακή σχέση.

Από τους/τις 54 συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, οι 49 είναι γυναίκες και οι 5 άνδρες. Από αυτούς/ες, το 9,2% είναι μεταξύ 25-35 ετών, το 51,9% μεταξύ 35-45 ετών και το 38,9% είναι άνω των 45 ετών. Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους,

το 24% έχουν 6-10 έτη υπηρεσίας, το 28% 11-15 έτη, το 13% 16-20 έτη, το 26% 21-25 έτη και το 5% πάνω από 25 έτη. Σχετικά με το εργασιακό τους καθεστώς, η συντριπτική τους πλειοψηφία (88%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οργανικά τοποθετημένοι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ ένα υπόλοιπο 10% ανήκει οργανικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά για την τρέχουσα σχολική χρονιά είτε έχουν αποσπαστεί πλήρως, είτε συμπληρώνουν ωράριο στην Πρωτοβάθμια. Τέλος, όσον αφορά την τυπική εκπαίδευση, το 28% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι έχει μεταπτυχιακές σπουδές.

2.3 Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα των ερωτήσεων 1 - 8 αναλύθηκαν ποσοτικά ενώ τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση της τελευταίας «ανοικτού τύπου» ερώτησης αναλύθηκαν ποιοτικά.

2.4 Αποτελέσματα

Περνώντας στα καθαυτό ερωτήματα της έρευνας, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (72%), δηλώνει ότι δεν έχει λάβει κανενός είδους εκπαίδευση προκειμένου να αναγνωρίζει τα περιστατικά δυσλεξίας στη σχολική τάξη (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Εκπαίδευση στην αναγνώριση περιστατικών δυσλεξίας

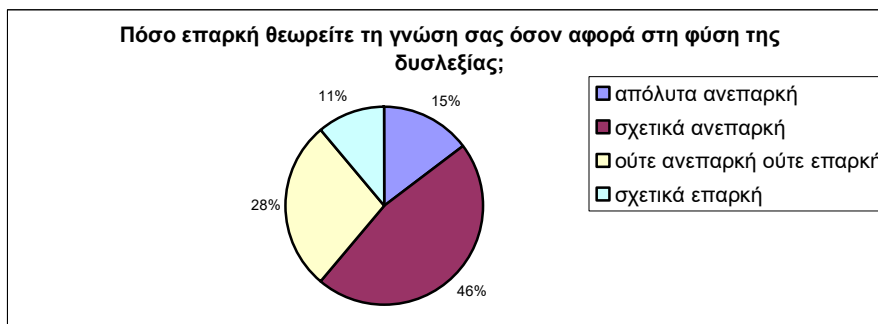
Από όσους απάντησαν θετικά, το 86% αναφέρει ότι η εκπαίδευση που έχει λάβει προέρχεται από ημερίδες και μικρής διάρκειας σεμινάρια, ενώ οι υπόλοιποι αναφέρουν μαθήματα σε μεταπτυχιακό επίπεδο (μία απάντηση) και προγράμματα μεγάλης διάρκειας (μία απάντηση).

Στην ερώτηση αν έχουν εκπαιδευτεί στην αντιμετώπιση περιστατικών δυσλεξίας, το 78% των συμμετεχόντων δηλώνουν ότι δεν έχουν λάβει κανενός είδους παρόμοια εκπαίδευση. Αυτοί που απαντούν καταφατικά, αναφέρονται, στο σύνολό τους, και πάλι σε ημερίδες και μικρής διάρκειας σεμινάρια.

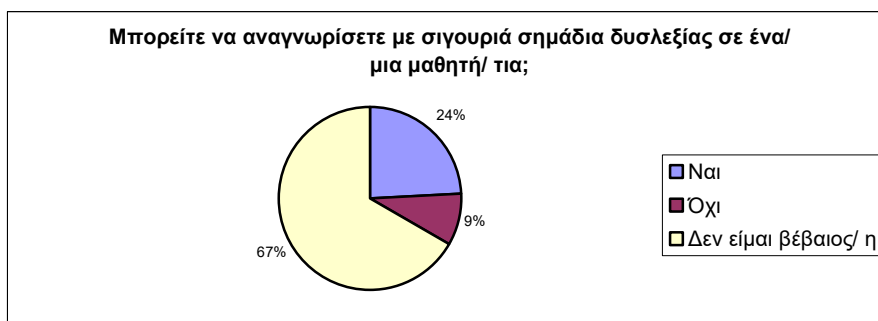
Όσον αφορά στη συχνότητα των μαθητών με δυσλεξία στις σχολικές τάξεις, ένα ποσοστό (44%) αναφέρει ότι συναντά δυσλεκτικούς μαθητές «σε κάθε τάξη» κι ένα επιπλέον 40% αναφέρει ότι αυτό συμβαίνει «συχνά» ενώ «ποτέ» αναφέρει μόνο το 4%. (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2. Η συχνότητα των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη σχετικά με το πόσο επαρκή θεωρούν τη γνώση τους, όσον αφορά στη φύση της δυσλεξίας, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό (61%) δηλώνουν την ανεπάρκειά τους, με μόνο ένα 11% να δηλώνει ότι η γνώση τους είναι «σχετικά επαρκής», ενώ δεν υπάρχει ούτε ένας που να δηλώνει ότι έχει «απόλυτα επαρκή» γνώση (Διάγραμμα 3).



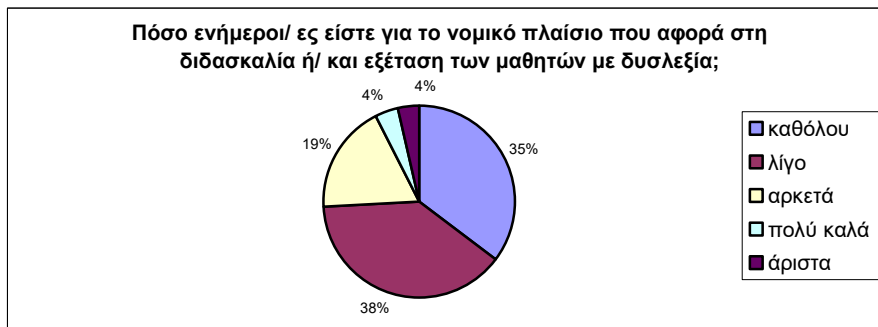
Διάγραμμα 3. Η γνώση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη φύση της δυσλεξίας Συνέπεια της παραπάνω αίσθησης ανεπάρκειας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, είναι η απάντηση στο επόμενο ερώτημα. Στην ερώτηση αν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν με σιγουριά σημάδια δυσλεξίας σε ένα/μια μαθητή/τρια, μόνο το 24% απαντά καταφατικά, ενώ δύο στους τρεις δηλώνουν ότι δεν είναι βέβαιοι (Διάγραμμα 4).



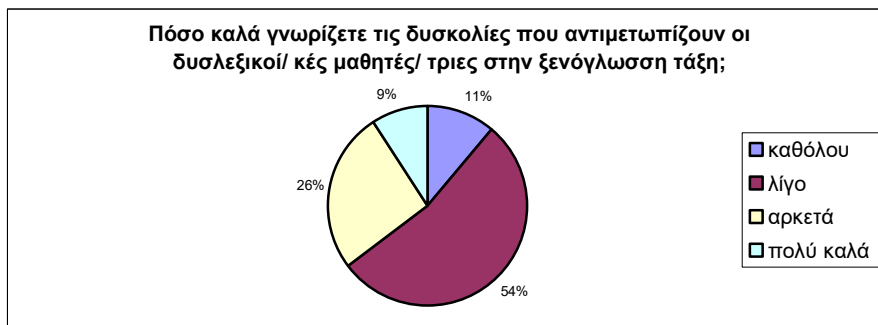
Διάγραμμα 4. Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν σημάδια δυσλεξίας

Παρόμοιο φαίνεται να είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη γνώση του νομικού πλαισίου που διέπει τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των

δυσλεκτικών μαθητών. Μόλις το 8% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι γνωρίζει το νομοθετικό πλαίσιο «άριστα» ή «πολύ καλά», ενώ το 35% αναφέρει ότι δεν το γνωρίζει «καθόλου» (Διάγραμμα 5).

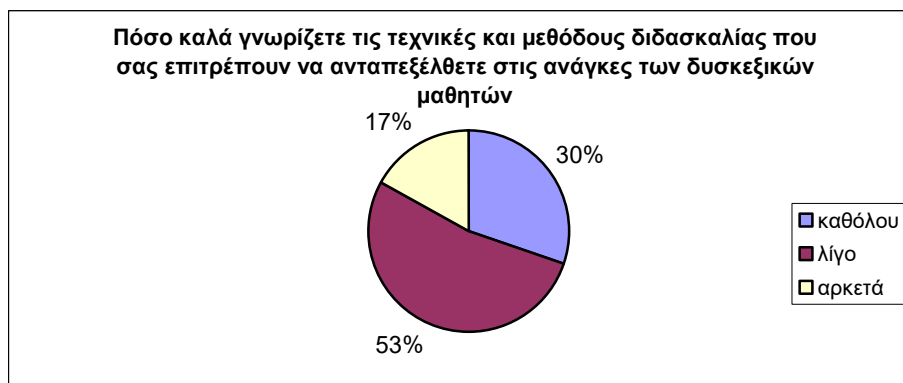


Διάγραμμα 5. Η γνώση των εκπαιδευτικών για το νομοθετικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται επίσης να αγνοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στη ξενόγλωσση τάξη. Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 6, μόλις το 35% απαντούν καταφατικά, ενώ πάνω από το 50% απαντούν ότι τις γνωρίζουν «λίγο».



Διάγραμμα 6. Η γνώση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ξενόγλωσση τάξη

Πολύ μικρό φαίνεται να είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει ότι γνωρίζει τις τεχνικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που απαιτούνται, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών. Μόλις το 17% αναφέρει ότι τις γνωρίζει «αρκετά», ενώ κανείς δε φαίνεται να τις γνωρίζει «πολύ καλά».



Διάγραμμα 7. Η γνώση των τεχνικών και των μεθόδων διδασκαλίας

Η τελευταία κλειστού τύπου ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να πουν τη γνώμη τους σχετικά με το αν θα πρέπει ή όχι οι μαθητές με βαριάς μορφής δυσλεξία να απαλλάσσονται από το μάθημα της ξένης γλώσσας. Οι απαντήσεις τους φανερώνουν για μια ακόμη φορά την έλλειψη γνώσης για το συγκεκριμένο θέμα με μόλις έναν στους τρεις (33%) να δηλώνει απερίφραστα «όχι», όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 8, που ακολουθεί.



Διάγραμμα 8. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με βαριάς μορφής δυσλεξία

Τέλος, όπως ειπώθηκε παραπάνω, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε και μία ανοικτού τύπου ερώτηση, στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αναφέρουν ελεύθερα τι, κατά τη γνώμη τους, θα τους βοηθούσε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία. Αναλύοντας το περιεχόμενο των απαντήσεών τους φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, επιθυμούν να *επιμορφωθούν σχετικά με το πώς να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τα περιστατικά δυσλεξίας*. Προχωρώντας στην κατάταξη των απαντήσεών τους σε κατηγορίες, προκύπτει η επιθυμία τους να συμμετάσχουν «*συστηματικά*» σε «*βιωματικά*», όπως αναφέρουν σεμινάρια, με «*απτά παραδείγματα...*» τα οποία θα διεξάγουν «*ειδικό*». Επίσης, σε μικρότερο βαθμό, θέτουν το θέμα της διαφοροποίησης του διδακτικού υλικού και της μείωσης του αριθμού μαθητών στην τάξη.

3. Συμπεράσματα

Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, δε γνωρίζουν το νομοθετικό πλαίσιο αλλά στερούνται, επίσης, βασικών γνώσεων όσον αφορά στη φύση και στην αναγνώριση των συμπτωμάτων της δυσλεξίας. Σύμφωνα με τη Θεοδωρίδου (2008), η παραπάνω γνώση είναι, όμως, σημαντική γιατί η πρώιμη ανίχνευση τόσο της δυσλεξίας όσο και των άλλων μαθησιακών δυσκολιών είναι υψίστης σημασίας για το μέλλον των παιδιών, καθότι επιτρέπει την οργάνωση παρεμβατικών προγραμμάτων εγκαίρως και τη ψυχολογική στήριξη τόσο των ίδιων των παιδιών, όσο και των οικογενειών τους (Θεοδωρίδου, 2008) μιας και η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση (Nijakowska et al., 2013). Επομένως, η πρώιμη ανίχνευση λειτουργεί ως έγκαιρη παρέμβαση για την πρόληψη σοβαρότερων επιπλοκών στην

μετέπειτα ομαλή ένταξη των παιδιών στην κοινωνία (Κολιάδης, Κουμπιάς & Φουστανά, 2000).

Είναι πολύ σημαντικό, επίσης, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ανεπαρκή τη γνώση τους όσον αφορά στην χρήση μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας οι οποίες θα τους επιτρέψουν να συμπεριλάβουν επιτυχώς τους/τις μαθητές/ριες με δυσλεξία στη μαθησιακή διαδικασία στην ξενόγλωσση τάξη. Ως οι πλέον διαδεδομένοι τρόποι διευκόλυνσης των μαθητών/ριών με δυσλεξία στην ξενόγλωσση τάξη αναφέρονται οι παρακάτω:

- Η χρήση της τεχνολογίας.
- Η αποσαφήνιση ή απλοποίηση των γραπτών οδηγιών.
- Η ανάθεση μικρού όγκου εργασιών.
- Ο αποκλεισμός εξωτερικών ερεθισμάτων.
- Η επισήμανση σημαντικών πληροφοριών στο γραπτό λόγο.
- Η επιπλέον εξάσκηση.
- Η παροχή λεξικών ή γλωσσάριων.
- Η ανάπτυξη καθοδηγητικών γραμμών που αφορούν στην ανάγνωση.
- Η σαφής διδασκαλία.
- Η παροχή γραφικών οργανωτών (πχ σχεδιαγράμματα σχήματα) στους/στις μαθητές/ριες.
- Ο ταυτόχρονος συνδυασμός λεκτικής και οπτικής πληροφορίας.
- Η διατήρηση καθημερινής ρουτίνας.
- Η παροχή σημειώσεων.
- Η χρήση των βήμα-προς-βήμα οδηγιών.
- Το γράψιμο των βασικών σημείων στον πίνακα.
- Η χρήση στρατηγικών μνημονικής (π.χ ακρωνύμια).
- Η συχνή επανάληψη.
- Αλλαγή στον τρόπο απάντησης.
- Η θέση των μαθητών/ριών κοντά στον/την εκπαιδευτικό.
- Η πρόσβαση των μαθητών/τριών σε δείγματα εργασιών.
- Ο ορισμός διαμεσολαβητών συμμαθητών/ριών.
- Το ευέλικτο χρονοδιάγραμμα
- Η αντικατάσταση ή η προσαρμογή των εργασιών που ανατίθενται (Nijakowska et al., 2013).

Στην Ελλάδα τα ΚΕΔΔΥ είναι αρμόδια για τον καθορισμό του είδους των βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη ένας/μία δυσλεκτικός/ή μαθητής/ρια στο σχολείο ή στο σπίτι, την κατάρτιση των προτάσεων για την καλύτερη παραμονή του/της στους χώρους της εκπαίδευσης και την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη γνώση τους για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών με δυσλεξία, ελλιπή.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη να λάβουν συστηματική και εξειδικευμένη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στοχευμένη στην πρακτική τους μέσα στην τάξη. Ενός τέτοιου είδους επιμόρφωση, η οποία θα προσφέρει μία ρεαλιστική προσέγγιση στο θέμα δυσλεξία, παρέχοντας τόσο θεωρητική γνώση όσο και πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές που αφορούν στη διδακτική πρακτική, βοηθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών/ριών τους (Clark & Uhry, 2004, Lemperou et al., 2011, Levine, 1994) έτσι ώστε οι τελευταίοι/ες να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους και να εκμεταλλευθούν τα δυνατά τους σημεία (Ranaldi, 2003).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- British Dyslexia Association (2007). *Definitions of Dyslexia*. Retrieved 3 October, 2015 from: <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/further-information/dyslexia-research-information-.html>).
- Clark, D., & Uhry, J. (2004). *Dyslexia: theory and practice of instruction* (3rd ed.). Austin: Pro-Ed.
- International Classification of Disorders (2010). Definition of Dyslexia. In Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B, Kálmos, B, Imrene Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N. (2013). *DysTEFL - Dyslexia for teachers of English as a foreign language. Self-study course*. Retrieved 10 July 2015 from: <http://course.dystefl.eu/>.
- International Dyslexia Association (2002). *Definition of Dyslexia*. Retrieved 3 October, 2015 from: <http://eida.org/definition-of-dyslexia/>..
- Kumar, R. (1996). *Research Methodology. A step-by-step guide for beginners*. London: Sage
- Lemperou, L. , Chostelidou D. & Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, vol. 15* (pages 410 -416). Elsevier.
- Levine, M. (1994). *Educational care: A system for understanding and helping children with learning problems at home and in school* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Mitra, A. (2008). *Dyslexia and EFL*. Diplomarbeit, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät. Retrieved 2 November, 2015 from: http://othes.univie.ac.at/1724/1/2008-10-08_9201137.pdf
- Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B, Kálmos, B, Imrene Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N. (2013). *DysTEFL - Dyslexia for teachers of English as a foreign language. Self-study course*. Retrieved 10 July, 2015 from: <http://course.dystefl.eu/>..
- Orton, S. (1966). The Orton Gillingham Approach, In: *Money-G Shiffulum*, Disohled Reader, J. Hopkins Press, Baltimore.
- Ranaldi, F. (2003). *Dyslexia and design & technology*. Great Britain: David Fulton Publishers.

Ελληνόγλωσσες

- Γκαντίδου, Ε. (2015). *Dyslexia for English Language Teachers*. Αδημοσίευτες σημειώσεις για το επιμορφωτικό σεμινάριο: *Dyslexia for English Language Teachers*. Καβάλα.
- Κολιάδης, Ε., Κουμπιάς, Ε., Φουστάνα, Α. (2000). Ψυχολογική αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας, μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς πέντε παιδιών με Εξελικτική Δυσφασία. *Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολτσιδάς, Π. (2013). Ειδική μαθησιακή δυσκολία – Δυσλεξία. Αθήνα: *Εκπαιδευτικά, τεύχος 105-106* (Ιανουάριος – Ιούνιος 2013), σελ. 119 – 132.
- Σιώζου, Α. (2008). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Ειδικές κατηγορίες υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ4 που υπηρετούν στη Θράκη σχετικά με το θέμα της επιμόρφωσης

Χρήστος Γκοτσαρίδης
Σχ. Σύμβουλος ΠΕ4 Θράκης
gotzar@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία παρουσιάζεται μία έρευνα που καταγράφει τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ΠΕ4 που υπηρετούν στη Θράκη, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν τη προτίμησή τους και να κάνουν την επιλογή τους αριθμώντας πρώτο (1) αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο και συνεχίζοντας με φθίνουσα προτίμηση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση τις ηλικιακές ομάδες που ορίστηκαν, το φύλλο και τις ιδιαίτερες σπουδές του κάθε ενός με στόχο να εντοπιστούν οι αντιλαμβανόμενες ανάγκες της κάθε κατηγορία. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά στην εργασία.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο πολύ συχνά, γίνεται λόγος για το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι συζητήσεις που οργανώθηκαν παλιότερα στα πλαίσια των φορέων της επιμόρφωσης (ΠΙ(2009), ΟΕΠΕΚ (2008), Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2010)), δεν φαίνεται να έχουν οδηγήσει ως σήμερα στη διαμόρφωση ενός "διαρκούς" και "σταθερού" πλαισίου επιμορφωτικών δράσεων και προγραμμάτων, ούτε καν στην καταγραφή των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των υπηρετούντων εκπαιδευτικών.

Επιπλέον δε φαίνεται να έχει απασχολήσει συστηματικά μέχρι σήμερα και η ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς αυτοί αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τους για επιμόρφωση. Στη διάρκεια των ετών έχουν γίνει αρκετές, κυρίως αποσπασματικές, προσπάθειες καταγραφής των απόψεών τους (Karagiorgi & Symeou, 2007), οι οποίες συνήθως εστίαζαν κυρίως στην αποδοχή ή όχι μίας πρότασης, ή την αξιολόγηση μιας άλλης.

Όμως είναι σημαντικό να αναζητηθεί η άποψη του κάθε εκπαιδευτικού σχετικά με τις επιμορφωτικές του ανάγκες, όπως τις αντιλαμβάνεται ο ίδιος. Η ανίχνευση των προσωπικών του απόψεων δίνει την ευκαιρία να σχεδιαστούν ή να τροποποιηθούν προγράμματα ώστε να γίνουν άμεσα αποδεκτά και εφαρμόσιμα και να έχουν τη μέγιστη δυνατή απόδοση. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και έρευνα των Van Driel, Douwe & Verloop (2001) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι προσπάθειες επιμόρφωσης που δεν έλαβαν υπόψη τα προσωπικά πιστεύω, την προϋπάρχουσα

γνώση και τις προσωπικές αναζητήσεις των εκπαιδευτικών, έχουν αποτύχει. Αυτό συνέβη επειδή οι προσωπικές διδακτικές τεχνικές του κάθε εκπαιδευτικού έχουν αναπτυχθεί στην καθημερινή διδακτική διαδικασία και τον εξυπηρετούν ικανοποιητικά, έτσι δεν βλέπει τους λόγους να τις τροποποιήσει. Επιπρόσθετα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι «νέες-καινοτόμες» ιδέες εμπεριέχουν και ένα «ρίσκο» στην εφαρμογή τους που δεν είναι πρόθυμοι οι εκπαιδευτικοί να το αναλάβουν.

Με την παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί η επιλογή που θα έκαναν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, από μία σειρά διαφορετικών προτάσεων που τους προτείνονται. Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, προοπτικές και υπηρεσιακές ανάγκες καλούνται να επιλέξουν την πιο "κατάλληλη" και "χρήσιμη" γι αυτούς μορφή επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν να αξιολογήσουν από το 1 ως το 7 την κάθε μορφή προγράμματος επιμόρφωσης που τους προτάθηκε με το ερωτηματολόγιο. Ο καθορισμός ηλικιακών ομάδων και η ανάλυση των αποτελεσμάτων με βάση αυτές μας επιτρέπει να διαμορφώσουμε επιπλέον εικόνα για τις αντιλαμβανόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών των διαφόρων ηλικιών. Επιπλέον ανάλυση έγινε με βάση το φύλλο αλλά και τις σπουδές. Έτσι με την έρευνα μπορεί να γίνει σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικού περιεχομένου και οργάνωσης προγράμματα, την προτίμηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα το φύλλο και την υποειδικότητα, και να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις τάσεις που εμφανίζονται στο συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών, αλλά και γενικότερα.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ4 που υπηρετούν στη Θράκη δόθηκε ερωτηματολόγιο με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις τους σχετικά με τη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν, αλλά και τη μορφή και διάρθρωση ενός τέτοιου προγράμματος. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται δύο σειρές προτάσεων. Με την πρώτη σειρά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ πίνακας 1) γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί η άποψή τους σχετικά με το/τα θεματικό/ά πεδίο/α που θα ήθελαν να καλύψει ένα μελλοντικό πρόγραμμα επιμόρφωσης. Η δεύτερη σειρά προτάσεων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ πίνακας 2) ανιχνεύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το είδος, τη μορφή, τη δομή και τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις προτάσεις για την εκπαιδευτική έρευνα του Mager (1997).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Οι επτά (7) προτάσεις που περιλαμβάνονται στη πρώτη σειρά προτάσεων, θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τρεις ενότητες.

Η πρώτη ενότητα, περιλαμβάνει τις προτάσεις ένα (1), δύο (2) και έξη (6). Αναφέρεται σε θέματα διδακτικής των μαθημάτων του κλάδου και κλιμακώνεται από την αναφορά σε θέματα διδακτικής των μαθημάτων γενικώς (ερώτηση 6), σε νέες μεθόδους διδασκαλίας χωρίς τη χρήση ΤΠΕ και πειραματικών προσεγγίσεων (ερώτηση 2), ως τις νέες μεθόδους διδασκαλίας περισσότερο μαθητοκεντρικές με τη χρήση ΤΠΕ και εργαστηριακή προσέγγιση (ερώτηση 1). Η δεύτερη ενότητα, που περιλαμβάνει τις προτάσεις τρία (3), τέσσερα (4) και πέντε (5), αναφέρεται σε θεματικές ενότητες που προτείνονται συνήθως στα μέχρι σήμερα επιμορφωτικά προγράμματα. Η τρίτη κατηγορία αποτελείται μόνο από την πρόταση επτά (7) και απορρίπτει την ανάγκη για οργανωμένη επιμόρφωση.

Η δεύτερη ομάδα προτάσεων αποτελείται από οκτώ (8) προτάσεις που η κάθε μία περιγράφει και μία διαφορετική μορφή επιμορφωτικού προγράμματος. Η σειρά προτάσεων προσπαθεί να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μορφή, τη διάρκεια και την πιστοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν.

Οι οκτώ διαφορετικές προτάσεις μπορεί να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη ομάδα προγραμμάτων (1^η, 2^η, 3^η, 4^η πρόταση) περιγράφει προγράμματα που έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους ότι οργανώνονται και εξελίσσονται μακριά από την έδρα των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή κτλ ή χρειάζεται να μετακινηθούν οι εκπαιδευτικοί, έστω και περιοδικά, για να τα παρακολουθήσουν. Επίσης χρειάζονται και γνώσεις πληροφορικής ώστε να παρακολουθούνται τα μαθήματα εξ αποστάσεως.

Η δεύτερη ομάδα προγραμμάτων (5^η, 6^η, 7^η, 8^η πρόταση) έχει ως χαρακτηριστικό της ότι, ανεξάρτητα από τον φορέα οργάνωσης, τα προγράμματα εξελίσσονται στα τοπικά παραρτήματα των ΠΕΚ ή τους χώρους οργάνωσης ημερίδων με τους σχολικούς συμβούλους. Ένα δεύτερο στοιχείο της δεύτερης ομάδας προτάσεων είναι ότι δεν παρουσιάζουν την αυστηρή διατύπωση σε σχέση με τη δομή και την εξέλιξή τους που παρουσιάζει η πρώτη ομάδα προτάσεων. Δηλαδή περιγράφονται με όρους όπως «περιοδική», «εισηγήσεις ειδικού περιεχομένου» «συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων». Η διατύπωση αυτή επελέγη ώστε να δίνει την αίσθηση του «μη υποχρεωτικού» και της απλής συμμετοχής χωρίς επιπλέον υποχρεώσεις, στοιχεία που θα αξιολογηθούν και αυτά στη συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα οι δύο σειρές προτάσεων οργανώθηκαν έτσι ώστε η μία να παραπέμπει σε οργανωμένη φοίτηση με διαρκή ενασχόληση, εργασίες και τελική αξιολόγηση, και η δεύτερη σε μία οργάνωση υπό τύπων σεμιναρίων με περιοδικότητα (όχι δεσμευτική) και μόνο ενημερωτικού περιεχομένου διαλέξεις και συζητήσεις, χωρίς δηλαδή εργασίες και αξιολόγηση.

ΔΕΙΓΜΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στα σχολεία για συμπλήρωση στις 9-12-2014 και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να το επιστρέψουν συμπληρωμένο ως τις 20-12-

2014. Το συνολικό δείγμα αποτελείται από εκατόν ενενήντα τέσσερις ($N = 194$) καθηγητές Φυσικών επιστημών που υπηρετούν σε σχολεία της Θράκης, ηλικίας από 26 έως 60 ετών ($M = 44,35$, $SD = 7,79$). Από αυτούς 109 υπηρετούσαν σε γυμνάσια, 59 σε λύκεια και 26 σε ΕΠΑΛ και εσπερινά. Ως προς το φύλο το δείγμα αποτέλεσαν 63% άνδρες και 37% γυναίκες. Οι ερωτηθέντες πέρα από το φύλλο και την ηλικία, δίνουν στοιχεία σχετικά με τα έτη υπηρεσίας τους σε δημόσιο σχολείο (αναπληρωτές, μόνιμοι), την προϋπηρεσία τους εκτός δημόσιου σχολείου, την υποειδικότητά τους, και τις επιπλέον σπουδές που πιθανόν έχουν κάνει.

Επειδή οι εκπαιδευτικοί δε συγκροτούν μια ομοιογενή επαγγελματική ομάδα Μαυρογιώργος (2010), ο δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες ως εξής: 1^η 25-35, 2^η 35-45, 3^η 45-55, 4^η 55-65. Ως προς τις επιπλέον σπουδές ή επιμορφώσεις, το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες τις εξής: 1^η ομάδα εκπαιδευτικοί που δεν μετείχαν σε κανενός είδους επιμόρφωση μέχρι σήμερα. 2^η ομάδα εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι παρακολούθησαν μακροχρόνια (τουλάχιστον τρίμηνη) επιμόρφωση. 3^η ομάδα εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές και 4^η ομάδα εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Στον πίνακα 1 δίνεται η πρώτη σειρά προτάσεων για την επιμόρφωση που αποτελείται από επτά (7) προτάσεις και στον πίνακα 2 δίνεται η δεύτερη σειρά προτάσεων που αποτελείται από οκτώ (8) προτάσεις. Ο κάθε εκπαιδευτικός αριθμούσε τις προτάσεις αυτές αρχίζοντας από το 1, το οποίο δήλωνε την πιο σημαντική επιλογή του, και κατέληγε στις περισσότερο επουσιώδεις για αυτόν επιλογές. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης των στάσεων του δείγματος χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής alpha του Cronbach. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha = .84$. Το τεστ Kolmogorov-Smirnov (K-S) έδειξε κανονική κατανομή των τιμών σε όλες τις πειραματικές ομάδες και σε όλες τις μετρήσεις.

Τέλος θα πρέπει να τονιστεί ότι δίνονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας για τις ηλικιακές κατηγορίες των ερωτηθέντων. Αυτό συμβαίνει διότι θεωρείται σημαντική η άποψη των εκπαιδευτικών με κριτήριο την ηλικία τους ώστε τα προγράμματα που θα σχεδιαστούν στο μέλλον να ανταποκρίνονται στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφικά στατιστικά της έρευνας

Προκειμένου να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης των ποσοστών επί τοις % σε κάθε επίπεδο των ανεξάρτητων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συχνοτήτων (frequencies analysis) και για να διαπιστωθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας κάθε ερώτησης εφαρμόστηκε το στατιστικό Chi – Square χ^2 .

Πρώτη σειρά προτάσεων (θεματικές ενότητες ενός νέου επιμορφωτικού προγράμματος)

ΠΡΟΤΑΣΗ	1 ^η ΕΠΙΛΟΓΗ	1 ^η ,2 ^η ,3 ^η ΕΠΙΛΟΓΗ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
1	51,1%	84,7%	
2	22,8%	69,5%	
3	6%	49,7%	4 ^η , 5 ^η επιλογή 44%
4	1,3%	7,2%	6 ^η επιλογή 55,3%
5	3,9%	38,3%	4 ^η ,5 ^η επιλογή 47,4%
6	20,1%	65,1%	4 ^η επιλογή 91,1%
7	1,3%	3,9%	7 ^η επιλογή 85,5%

Ανάλυση ως προς το φύλο

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς το φύλο των ερωτηθέντων έδειξε ότι σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές εκτός από το αποτέλεσμα στις προτάσεις ένα (1). Πιο συγκεκριμένα μεταξύ των ανδρών η 1^η πρόταση δηλώνεται ως πρώτη επιλογή από το 54,7%. Αντίθετα μεταξύ των γυναικών παρουσιάζεται μία μείωση της τάξης των δέκα ποσοστιαίων μονάδων στο 45,7%.

Ανάλυση ως προς την ειδικότητα

Σε γενικές γραμμές η ανάλυση ως προς τις ειδικότητες δεν έδειξε ουσιαστικές διαφορές εκτός από τις ειδικότητες των βιολόγων και γεωλόγων που φαίνεται να επιλέγουν πολύ υψηλά, 2^η και 3^η επιλογή των ερώτηση πέντε (5) (επιστημονική κατάρτιση) με ποσοστό περί το 50%.

Ανάλυση ως προς τις ηλικιακές ομάδες

Οι ομάδες παρουσιάζουν μία εντυπωσιακή σταθερότητα στις επιλογές τους για την 1^η και 2^η επιλογή. Τα αποτελέσματα ως προς τη πρώτη ηλικιακή ομάδα κρίνονται ως ανεπαρκή λόγω του μικρού αριθμού των απαντήσεων (7).

Ηλικιακή ομάδα (αριθμός ατόμων)	Πρόταση	Ποσοστό
1 ^η 25-35 ετών (7 άτομα)	1 ^η	1 ^η επιλογή 60% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 80%
	2 ^η	1 ^η επιλογή 20% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 60%
	6 ^η	3 ^η επιλογή 20% 3 ^η ,4 ^η επιλογή 80%
2 ^η 35-45 ετών (60 άτομα)	1 ^η	1 ^η επιλογή 44,8% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 87,9 %
	2 ^η	1 ^η επιλογή 22,6% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 73,6%
	6 ^η	3 ^η επιλογή 18,2%

		3 ^η ,4 ^η επιλογή 52,7%
3 ^η 45-55 ετών (88 άτομα)	1 ^η	1 ^η επιλογή 52,7% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 83,8%
	2 ^η	1 ^η επιλογή 19,7% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 64,8%
	6 ^η	3 ^η επιλογή 36,2% 3 ^η ,4 ^η επιλογή 54,0%
4 ^η 55-65 ετών (39 άτομα)	1 ^η	1 ^η επιλογή 56,4% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 82,1%
	2 ^η	1 ^η επιλογή 28,2% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 76,9%
	6 ^η	3 ^η επιλογή 27,5% 3 ^η ,4 ^η επιλογή 50,0%

Ανάλυση ως προς τις επιπλέον σπουδές

Δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικές επιπλέον σπουδές.

Δεύτερη σειρά προτάσεων (μορφή και οργάνωση επιμορφωτικού προγράμματος)

Μια πρώτη επεξεργασία των αποτελεσμάτων ήταν να αναζητηθεί το ποσοστό από τους ερωτηθέντες που επέλεξε στις πρώτες τρεις επιλογές τους προγράμματα από την πρώτη ή τη δεύτερη ομάδα προτάσεων. Η ανάλυση έδειξε ότι σε ποσοστό 65,2% έναντι 34,8% οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν προγράμματα από τη δεύτερη ομάδα. Δηλαδή επιλέγουν να μη μετακινηθούν, αλλά να παρακολουθήσουν προγράμματα στους χώρους των ΠΕΚ ή επιμορφωτικά προγράμματα με οργάνωση σεμιναρίων που δεν απαιτούν επιπλέον απασχόληση (εργασίες) και που δεν ακολουθούνται από αξιολόγηση.

ΠΡΟΤΑΣΗ	1 ^η ΕΠΙΛΟΓΗ	1 ^η ,2 ^η ,3 ^η ΕΠΙΛΟΓΗ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
1	30,2%	49,2%	
2	15,1%	47,9%	
3	11,1%	38,5%	
4	9,1%	41,7%	
5	8,6%	41%	
6	26,7%	70,8%	
7	13,4%	53,5%	
8	5,1%	32,4%	

Ανάλυση ως προς το φύλλο

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηθέντων δεν έδειξε κάποια αξιοσημείωτη διαφορά στις απόψεις μεταξύ των δύο φύλων.

Ανάλυση ως προς την ειδικότητα

Στα ίδια, σε γενικές γραμμές, αποτελέσματα καταλήγει και η ανάλυση ανάλογα με την υποειδικότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Ανάλυση ως προς τις ηλικιακές ομάδες

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς τις ηλικιακές ομάδες έδωσε σημαντικές διαφοροποιήσεις που θα έπρεπε να σημειωθούν και να επιχειρηθεί να αναλυθούν στη συνέχεια

1^η Ηλικιακή ομάδα. Δεν υπάρχουν αξιόπιστα στοιχεία λόγω του μικρού αριθμού (5) των απαντήσεων.

Ηλικιακή ομάδα (αριθμός ατόμων)	Πρόταση	Ποσοστό
2 ^η 35-45 ετών (60 άτομα)	1 ^η	1 ^η επιλογή 26,8% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 39%
	2 ^η	1 ^η επιλογή 5,1% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 38,4%
	4 ^η	1 ^η επιλογή 34,8% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 47,9%
	6 ^η	1 ^η επιλογή 25,5% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 72,7%
3 ^η 45-55 ετών (88 άτομα)	1 ^η	1 ^η επιλογή 32,1% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 58,5%
	2 ^η	1 ^η επιλογή 25,5% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 60,8%
	4 ^η	1 ^η επιλογή 11,5% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 34,6%
	6 ^η	1 ^η επιλογή 28,4% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 71,6%
4 ^η 55-65 ετών (39 άτομα)	1 ^η	1 ^η επιλογή 32,1% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 44,9%
	2 ^η	1 ^η επιλογή 11,5% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 42,3%
	4 ^η	1 ^η επιλογή 20,0% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 40%
	6 ^η	1 ^η επιλογή 24,5% 1 ^η ,2 ^η , 3 ^η , επιλογή 64,7%

Ανάλυση ως προς τις επιπλέον σπουδές

Καμία ιδιαίτερη διαφοροποίηση δεν παρατηρείται στις επιλογές των ερωτηθέντων στην ανάλυση που πραγματοποιήθηκε ως προς τις επιπλέον σπουδές.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ως μία πρώτη παρατήρηση θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται κυρίως για θέματα διδακτικής των μαθημάτων τους και δεν επιλέγουν στις πρώτες τους προτιμήσεις για επιμόρφωση θέματα γενικότερου παιδαγωγικού ενδιαφέροντος, όπως γνωστική ψυχολογία, διοίκηση σχολικών μονάδων, γενική παιδαγωγική κτλ. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πρώτης ομάδας προτάσεων, φαίνεται ότι οι προτάσεις με θεματολογία από τα παραπάνω αντικείμενα σημείωσαν εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά 1^{ης} επιλογής (6%, 1,3%, 3,9% στις τρεις προτάσεις 3^η, 4^η 5^η). Επιπλέον αξίζει να τονιστεί ότι ποσοστό πάνω από το 50% των ερωτηθέντων επιλέγει να κατατάξει αυτές τις προτάσεις στην 5^η και 6^η θέση. Το ίδιο χαμηλό ποσοστό συγκεντρώνει και η πρόταση πέντε (5) από τη δεύτερη ομάδα προτάσεων (1^η επιλογή 8,6%) η οποία αναφέρεται σε επιμορφωτικά προγράμματα με «ημερίδες γενικότερου διδακτικού ενδιαφέροντος». Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας του ιδρύματος B&M Gates (2014).

Η παραπάνω παρατήρηση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα νέα προγράμματα επιμόρφωσης που θα σχεδιαστούν θα πρέπει να μπορούν να εστιάζουν στις διδακτικές ανάγκες και απαιτήσεις του κάθε κλάδου, με σαφείς και άμεσα εφαρμόσιμες προτάσεις. Με βάση τις επιλογές των εκπαιδευτικών η μεγάλη πλειοψηφία τους ενδιαφέρεται για θέματα διδακτικής των μαθημάτων του κλάδου από τις πιο απλές ως τις πλέον σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι επιμορφώσεις αυτού του τύπου προφανώς θα πρέπει να υποστηρίζονται από ειδικούς του κάθε κλάδου. Δηλαδή στα νέα προγράμματα θα πρέπει να αποφεύγονται οι γενικόλογες εισηγήσεις που καλύπτονται από επιστήμονες έξω από το διδακτικό αντικείμενο του κάθε κλάδου, κάτι που συμβαίνει μέχρι σήμερα. Τα συμπεράσματα αυτά είναι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Pansegrau, 1984, Ingvarson & MacKenzie, 1988).

Ένα επιπλέον ενισχυτικό στοιχείο της παραπάνω διαπίστωσης είναι το (επίσης) υψηλό ποσοστό που λαμβάνουν οι προτάσεις έξη (6) και επτά (7) (26,7% επιλογή, 70,8% πρώτη τριάδα, και 13,4% 1^η επιλογή, 53,55% πρώτη τριάδα) οι οποίες στη πραγματικότητα περιγράφουν τη μορφή επικοινωνίας και επιμορφωτικών και ενημερωτικών σεμιναρίων και συναντήσεων που πραγματοποιεί ο υπογράφων με τους εκπ/κούς της περιφέρειας ευθύνης του. Σε αυτές τις συναντήσεις (τέσσερις κατά μέσο όρο κάθε χρόνο) συζητούνται οι εξελίξεις στη διδασκαλία των μαθημάτων του κλάδου, επισημαίνονται τυχόν προβλήματα στη διδακτική προσέγγιση, γίνεται συζήτηση και απολογισμός των δράσεων που έγιναν έτσι ώστε να υπάρχει και μία μορφή ανατροφοδότησης των επιλογών που γίνονται κάθε φορά. Επιπλέον κάθε σχολική χρονιά το δεύτερο τρίμηνο οργανώνεται από τον υπογράφοντα επιμορφωτικό σεμινάριο που εξελίσσεται σε περισσότερες από μία φάσεις και σχεδιάζεται ώστε να καλύψει απαιτήσεις διδακτικής των εκπαιδευτικών.

Μία δεύτερη πολύ σημαντική παρατήρηση που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν σε ποσοστά πάνω από 60% την επιμορφωτική διαδικασία να εξελίσσεται σε τοπικό επίπεδο, να είναι σεμιναριακού τύπου και να μην ακολουθείται από επιπλέον εργασίες, αξιολόγηση και τέλος να μην οδηγεί σε τίτλο αποφοίτησης (μοριοδοτούμενο). Φαίνεται ότι μεγάλο ποσοστό από τους υπηρετούντες δεν συνδέει το θέμα της επιμόρφωσής του με κάποιο επιπλέον τίτλο σπουδών και συνεπώς με επιπλέον μοριοδότηση. Οι δύο προτάσεις που αναφέρουν τον όρο «μοριοδοτούμενος τίτλος» συγκεντρώνουν χαμηλότερο ποσοστό από τις υπόλοιπες προτάσεις.

Σημαντική όμως εξαίρεση αποτελεί η ηλικιακή ομάδα 35-45 ετών η οποία προτιμά την 4^η πρόταση (αξιολόγηση και μοριοδότηση) με πρώτη επιλογή σε ποσοστό 34,8% πολύ υψηλότερο των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων. Υπάρχει ένδειξη ότι στα ίδια συμπεράσματα πιθανά θα κατέληγε η έρευνα και στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα (25-35). Το εύρημα αυτό έχει εξαιρετική σημασία αφού η συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών είναι αυτές που θα στηρίξουν στα σχολεία κάθε νέα προσπάθεια στο άμεσο μέλλον. Επίσης είναι σε υπηρεσιακή ηλικία που δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την «διδασκτική τους μανιέρα» με αποτέλεσμα να μπορεί πολύ ευκολότερα να αφομοιώσουν και να εφαρμόσουν νέες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές. Θα ήταν λοιπόν σκόπιμο τα επιμορφωτικά προγράμματα που θα σχεδιασθούν να έχουν ως στόχο τους την ικανοποίηση των αναγκών αυτών (κυρίως) των ηλικιακών ομάδων εκπαιδευτικών. Στη προσπάθεια για ερμηνεία του παραπάνω αποτελέσματος θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν με πιο συστηματικό τρόπο τις διδακτικές τους δυνατότητες και να αναζητήσουν περισσότερο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Ως προς το στόχο του «μοριοδοτούμενου τίτλου» φαίνεται να αρχίζει να γίνεται αποδεκτή η προσπάθεια για εμπλουτισμό του βιογραφικού για να κατακτηθούν μελλοντικά στόχοι υπηρεσιακής αξιολόγησης και εξέλιξης.

Σε συνέχεια της μελέτης των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι υποειδικότητες του κλάδου ΠΕ4 δε διαφοροποιούνται σε γενικές γραμμές ούτε ως προς τη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που επιλέγουν, ούτε ως προς τη μορφή και δομή τους. Εξαίρεση αποτελούν οι ειδικότητες των βιολόγων και γεωλόγων οι οποίοι, αν και σε πρώτη επιλογή συμφωνούν με το γενικό κανόνα, έχουν ψηλά στις προτιμήσεις τους επιμορφωτικά προγράμματα με έμφαση στα γνωστικά πεδία των μαθημάτων του κλάδου (2^η και 3^η επιλογή σε ποσοστό 50% περίπου).

Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι οι γυναίκες φαίνεται να προτιμούν προγράμματα επιμόρφωσης σε νέες τεχνικές διδασκαλίας, χωρίς να δίνουν έμφαση στις ΤΠΕ και την εργαστηριακή προσέγγιση. Συγκριμένα, υπολείπονται σε πρώτη επιλογή σε ποσοστό 10% των ανδρών στη πρώτη πρόταση (νέες τεχνικές με έμφαση στις ΤΠΕ και την εργαστηριακή ενασχόληση). Αντίθετα προηγούνται με ποσοστό 10% ως

πρώτη επιλογή στη δεύτερη πρόταση (νέες τεχνικές χωρίς κατ' ανάγκη να εμπλέκονται εργαστήρια και ΤΠΕ.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι η πρώτη πρόταση της δεύτερης ομάδας προτάσεων (επιμόρφωση τύπου ΣΕΛΜΕ) συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό μεταξύ των οκτώ προτάσεων. Όμως η περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το υψηλό ποσοστό της προέρχεται κυρίως από τις ηλικιακές ομάδες 45-55 και 55-65. Μία πιθανή ερμηνεία για το γεγονός αυτό είναι ότι οι ηλικίες αυτές έχουν κάποια προσωπική άποψη από τη λειτουργία των ΣΕΛΜΕ και φαίνεται ότι αποδέχονται το επιμορφωτικό τους ρόλο και έργο.

Τέλος το μικρότερο ποσοστό από όλες τις προτάσεις συγκεντρώνει η πρόταση οκτώ (8) (5,1% 1^η επιλογή 32,4% πρώτη τριάδα) η οποία περιγράφει μία μορφή επικοινωνίας μεταξύ συμβούλου και εκπαιδευτικών πολύ διαδεδομένη στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι εκπ/κοι απορρίπτουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία-επιμόρφωση από το σχολικό σύμβουλο. Η διαπίστωση αυτή δημιουργεί ερωτηματικά αφού ο μοναδικός υπηρεσιακός παράγοντας που προσφέρει επιμόρφωση σε καθημερινή βάση στους εκπαιδευτικούς είναι ο σχολικός σύμβουλος.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με συντριπτικά ποσοστά δηλώνουν ότι προτιμούν επιμορφωτικά προγράμματα με θεματολογία σχετική με θέματα διδακτικής, νέων μεθόδων διδασκαλίας, χρήση ΤΠΕ στο μάθημα και εργαστηριακή διδασκαλία. Αντίθετα απορρίπτουν θεματολογίες γενικού περιεχομένου χωρίς προφανές και άμεσο αποτέλεσμα στη καθημερινή διδακτική πρακτική.

Ως προς τη μορφή και τη δομή των επιμορφωτικών προγραμμάτων φαίνεται να επιλέγουν μία χαλαρή σχέση με το πρόγραμμα χωρίς επιπλέον μελέτη εργασίες και τελική αξιολόγηση. Και προτιμούν τα προγράμματα να εξελίσσονται κοντά στο χώρο εργασίας τους.

Ένα σημαντικό κομμάτι όμως εκπαιδευτικών από τις νεαρότερες ηλικίες φαίνεται να επιλέγει να παρακολουθήσει περισσότερο οργανωμένα προγράμματα που οδηγούν και σε μοριοδοτούμενο τίτλο. Το σχήμα επιμόρφωση και άμεση εφαρμογή στη τάξη φαίνεται να ταιριάζει στις νεότερες ηλικίες των εκπαιδευτικών και το επιλέγουν ως ουσιαστικό εργαλείο για την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των διδακτικών τους δεξιοτήτων, αλλά και την κατάκτηση επιπλέον μοριοδοτούμενων προσόντων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσα

Μαυρογιώργος Γ (2010) Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη» -αντί (-πάλη) - Πρόταση. (Διαθέσιμο on line:

www.pi.ac.cy/pi/files/keea/.../7_Mavrogiorgos.pdf προσπελάστηκε στις 03/1/16)

Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2010) Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων.

ΟΕΠΕΚ (2008) Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ξενόγλωσση

Bill & Melinda Gates Foundation (2014) Teachers Know Best Teachers' Views on Professional Development . (Διαθέσιμο on line:

<http://collegeready.gatesfoundation.org/wp-content/uploads/2015/04/Gates-PDMarketResearch-Dec5.pdf>. προσπελάστηκε στις 05/1/16)

Ingvarson, L., MacKenzie, D. (1988). Factors affecting the impact of in service courses for teachers: Implications for policy. *Teaching & Teacher Education*, 4 (2), 139-155.

Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), pp.175-194.

Mager, F, R. (1997) *Preparing Instructional Objectives* 3rd Edition

Pansegrau, M. (1984) Teacher's perspectives on in-service education. *The Alberta Journal of Educational Research*, 30 (4), 239-258.

Van Driel, H, J, Douwe B., Verloop N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of research in science teaching*, 38, 137-158

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σε ποια από τα παρακάτω θέματα πιστεύετε ότι θα πρέπει να στοχεύει μία προγραμματισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (αριθμήστε με σειρά σπουδαιότητας).

1. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας (μαθητοκεντρικές) που ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και εμπλέκουν τις νέες τεχνολογίες και την εργαστηριακή άσκηση.
2. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας που ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και ενισχύουν τη δημιουργική ατμόσφαιρα στο σχολείο, χωρίς κατ' ανάγκη να εμπλέκονται εργαστήρια και ΤΠΕ.
3. Θέματα γνωστικής ψυχολογίας και ψυχολογίας του εφήβου.
4. Θέματα διοίκησης σχολείου και νομοθετικά πλαίσια εργασίας.
5. Θέματα επιστημονικής κατάρτισης πάνω σε διδακτικά αντικείμενα πρώτης και δεύτερης ανάθεσης.
6. Θέματα διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων πρώτης και δεύτερης ανάθεσης.
7. Δεν χρειάζεται οργανωμένη επιμόρφωση αρκεί η προσπάθεια αυτοεπιμόρφωσης του κάθε εκπαιδευτικού.

Πίνακας 1

Η πρώτη σειρά προτάσεων του ερωτηματολογίου επιμόρφωσης

Σε σχέση με την απάντησή σας στο προηγούμενο ερώτημα: Ποια ή ποιες από τις επόμενες προτάσεις σας αντιπροσωπεύουν (αριθμήστε με σειρά προτίμησης) σχετικά με την οργάνωση της επιμορφωτικής διαδικασίας.

1. Ετήσια ή διετής επιμόρφωση με απομάκρυνση από τη σχολική τάξη (και **παροδικά** από την έδρα κατοικίας) και παρακολούθηση προγράμματος επιμόρφωσης δια ζώσης (π.χ. διδασκαλείο ΣΕΛΜΕ).
2. Ετήσια ή διετής επιμόρφωση με απομάκρυνση από τη σχολική τάξη (και **περιοδική** από την έδρα κατοικίας) και παρακολούθηση προγράμματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (π.χ. Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
3. Επιμόρφωση «τύπου μεταπτυχιακού τίτλου» (εργασίες, δημοσιεύσεις, εξετάσεις) και πιστοποιητικό φοίτησης (μοριοδοτούμενος τίτλος) με **περιοδική** απομάκρυνση από το τόπο κατοικίας (δια ζώσης και εξ αποστάσεως φοίτηση).
4. Ετήσια ή διετής επιμόρφωση στο σχήμα: σχολική τάξη (πιθανόν με μειωμένο ωράριο)- παρακολούθηση τακτικών σεμιναρίων (τύπου ανοικτού Πανεπιστημίου) εκτός σχολικού προγράμματος (Σαββατοκύριακα, σχολικές αργίες, απογεύματα) – εφαρμογή στην τάξη- ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων εφαρμογής- αξιολόγηση – πιστοποιητικό φοίτησης (μοριοδοτούμενος τίτλος).
5. Περιοδική (ανά τακτά χρονικά διαστήματα) επιμόρφωση στα τοπικά ΠΕΚ με θεματικές ημερίδες γενικότερου διδακτικού ενδιαφέροντος.
6. Περιοδική (ανά τακτά χρονικά διαστήματα) επιμόρφωση στα τοπικά ΠΕΚ με εισηγήσεις ειδικού διδακτικού περιεχομένου (π.χ. διδακτική τα Βιολογίας Α΄ Γυμνασίου , υποστηρικτικό υλικό, διδακτικές προσεγγίσεις, εργαστηριακές ασκήσεις).
7. Περιοδική συνάντηση με τον σχολικό σύμβουλο στο χώρο του ΕΚΦΕ, συζήτηση για την πορεία διδασκαλίας, ανταλλαγή απόψεων και σύντομες εισηγήσεις.
8. Συναντήσεις στο σχολείο με τον σχολικό σύμβουλο (περιοδικά) και ανταλλαγή απόψεων προσωπικά.

Πίνακας 2

Η δεύτερη σειρά προτάσεων του ερωτηματολογίου επιμόρφωση

Η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (ΜμΣ) ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Συμπεράσματα και προτάσεις από την εφαρμογή στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας

Δημητρίου Χρήστος
Περιφερειακός Δ/ντής Εκπ/σης Στερεάς Ελλάδας
chdimitrio@gmail.com

Μπενιάτα Ελένη
Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ΠΕ Στερεάς
Ελλάδας
ebeniata1@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσέγγιση «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» (*Learning By Design*) εφαρμόζεται στη χώρα μας από ένα δίκτυο πανεπιστημιακών τμημάτων, (Ελληνικό Δίκτυο Μάθησης μέσω Σχεδιασμού & Common Ground, USA), που μπορούν να συνεπικουρήσουν την εφαρμογή της σε σχολεία παρέχοντας ακαδημαϊκή τεχνογνωσία.

Το πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, διάρκειας **100 ωρών**, εγκρίθηκε από το ΥΠΠΕΘ και εφαρμόστηκε στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 2014 -2015 με πρωτοβουλία του Τμήματος Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ΠΕ. Προσαρμόστηκε, ώστε να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της περιφέρειάς μας και να ανταποκρίνεται άριστα στις επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού δυναμικού της.

Συμμετείχαν **117 εκπαιδευτικοί** όλων των ειδικοτήτων της ΠΕ και **20 Σχολικοί Σύμβουλοι** στο ρόλο του μέντορα, ενώ ολοκληρώθηκαν & αναρτήθηκαν στην αντίστοιχη εκπαιδευτική πλατφόρμα **52 σενάρια μαθησιακών ενοτήτων**.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, προκειμένου να διερευνηθούν οι δυνατότητες και οι περιορισμοί του συγκεκριμένου μοντέλου στην πράξη. Τα συμπεράσματα μπορούν να αξιοποιηθούν για την περαιτέρω επέκτασή του και για το σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσέγγιση «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» έχει εφαρμοστεί πιλοτικά υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2011 στα πλαίσια του έργου «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή» δίνοντας ενθαρρυντικά αποτελέσματα που συνάδουν με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (Αρβανίτη, 2011) (<http://neamathisi.com/learning-by-design/pilot-greece>). Η εφαρμογή του στην Περιφέρεια Στερεάς πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του ΙΕΠ, με τη διαφορά ότι δεν περιορίστηκε μόνο στα πιλοτικά σχολεία ΕΑΕΠ. Για το σχεδιασμό των σεναρίων μάθησης, οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν το ηλεκτρονικό σχεδιαστικό εργαλείο της Μαθησιακής Ενότητας, (Χώρος Σχεδιασμού της Μαθησιακής Ενότητας ΕΣΠΑ 2007-

13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή» στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295379).

Η διαδικασία παιδαγωγικού σχεδιασμού και επαγγελματικής μάθησης προβλέπει κατ' αρχάς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πρωτόκολλο της έρευνας δράσης του προγράμματος. Το παιδαγωγικό πλαίσιο περιλαμβάνει την αξιοποίηση της ΜμΣ και των ηλεκτρονικών της υποδομών της, ώστε σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο να σχεδιαστούν, υλοποιηθούν/διδαχθούν στην τάξη και να αξιολογηθούν συγκεκριμένες θεματικές ενότητες ανά τάξη και μάθημα σύμφωνα με το προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών. Η επιλογή των ενοτήτων αποφασίζεται στο πλαίσιο του σχολείου και σύμφωνα με τις ανάγκες του.

Η επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος έγινε γιατί θεωρούμε ότι συνιστά μια καινοτόμο, επιστημονικά τεκμηριωμένη ερευνητική πρόταση επαγγελματικής μάθησης. Επί πλέον καλύπτει ένα ουσιαστικό κενό της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, ενώ αποτελεί και μια χρήσιμη προσέγγιση για να εξακριβωθεί το κατά πόσο τέτοιες καινοτομίες επιδρούν θετικά σε σχολεία της περιφέρειας. Τρία κυρίως χαρακτηριστικά του προγράμματος συνιστούν, κατά την άποψή μας, πλεονεκτήματα με το μεγαλύτερο ειδικό βάρος:

1.Αποβλέπει στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού ως συν- διαμορφωτή του ΑΠ. Πιο συγκεκριμένα το μοντέλο αυτό προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το Σχεδιασμό, την Προετοιμασία, τη Διεξαγωγή της Διδασκαλίας και την Αξιολόγηση των Μαθητών κάνοντας, παράλληλα, χρήση των ΤΠΕ.

2.Ενισχύει την επαγγελματική/επιστημονική μάθηση και συνεργασία των εκπ/κών μέσα στον εργασιακό τους χώρο, μέσα, δηλαδή, στη σχολική μονάδα, μετασχηματίζοντας έτσι πολλαπλασιαστικά την επαγγελματική κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης και δράσης των εκπαιδευτικών.

3.Αντιμετωπίζει πολύ πιο αποτελεσματικά την μαθησιακή ετερογένεια και την κοινωνικο-πολιτισμική διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΕΡΓΟΥ⁶⁰

Η επιστημονική ομάδα συνεπικουρείται από το Ακαδημαϊκούς Συνεργάτες του Δικτύου της ΜμΣ. Αποτελείται από μια Διεθνή Ομάδα Σχεδιασμού του Προγράμματος με κορυφαίους εμπειρογνώμονες παιδαγωγούς από την Ελλάδα και το εξωτερικό, (βλ. <http://neamathisi.com/lbd-greek-network>) ειδικούς στην επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

⁶⁰ Για περισσότερες πληροφορίες για την αξιοποίηση της προσέγγισης στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών βλ. Αρβανίτη, Ε. (2013). *Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματικής μάθησης στο νέο σχολείο*. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 1(1), 8-29.

Η επιστημονική ομάδα συνεπικουρείται από το Ακαδημαϊκούς Συνεργάτες του Δικτύου της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού στην Ελλάδα (βλ. <http://neamathisi.com/lbd-greek-network>).

Πιο συγκεκριμένα εφαρμόζεται α) στο Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών με στόχο την πειραματική και ερευνητική εφαρμογή του σχεδιασμού διαπολιτισμικών ενοτήτων. β) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με την εφαρμογή της προσέγγισης γενικά για το σκοπό του διδακτικού σχεδιασμού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών (<http://earlychildhoodpedagogy.gr/>). γ) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών για το σχεδιασμό στο γνωστικό πεδίο των μαθηματικών. δ) στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών για το σχεδιασμό ενοτήτων στο Λαϊκό Πολιτισμό. ε) στο Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό στην εκμάθηση ξένης γλώσσας (http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide_kef3.htm) και στ) στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Την επιστημονική εποπτεία, την ευθύνη για το υλικό της επιμόρφωσης και το πρωτόκολλο για τη διεξαγωγή της έρευνας/αξιολόγησης έχει η κ. Ευγενία Αρβανίτη, επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών.

Σε επίπεδο Περιφέρειας η ομάδα Συντονισμού αποτελείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την διοικητική και παιδαγωγική-επιστημονική υποστήριξη & ανατροφοδότηση του όλου εγχειρήματος. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι (ΣΣ) έχουν το ρόλο του μέντορα σε επίπεδο σχολείου. Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων είναι καθοριστικός για τη συνεχή ανατροφοδότηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τη λήψη αποφάσεων για θέματα που προκύπτουν και την έγκριση των θεματικών σεναρίων μάθησης πριν την δημοσίευσή τους.

Η συμμετοχή των σχολείων και των εκπαιδευτικών ήταν προαιρετική, ενώ εμπλέκονται, επίσης και οι Διευθυντές των σχολείων ώστε να υπάρχει συνέργεια σε όλα τα επίπεδα λήψης των αποφάσεων. Η επιμόρφωση υλοποιήθηκε σταδιακά ανά επίπεδο: οι 20 σχολικοί Σύμβουλοι Α/θμιας & Β/θμιας εκπ/σης της Περιφέρειας επιμορφώθηκαν δια ζώσης και εξ αποστάσεως από την Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ΠΕ και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί από τους ΣΣ. Σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του σχεδιασμού οι ΣΣ και το Τμήμα Καθοδήγησης είχαν τη συνεχή εποπτεία με στοχευμένη ενδοσχολική επιμόρφωση και ανατροφοδότηση της διαδικασίας. Η περίοδος εφαρμογής ήταν αντικείμενο συμφωνίας με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς.

ΣΤΟΧΟΙ

Ως Στόχοι του ερευνητικού προγράμματος στην περιφέρεια της Στερεά Ελλάδας με την εφαρμογή του σχεδιαστικού μοντέλου «Μαθησιακή Ενότητα» τέθηκαν:

- Η αντιστοίχιση των στόχων μάθησης με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως προβλέπονται από το Πρόγραμμα Σπουδών.
- Ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως επαγγελματίας που αναστοχάζεται
- Ο εκπαιδευτικός να εργάζεται σε ομάδες
- Η δημιουργία μιας σκόπιμης/σχεδιασμένης διαδικασίας μάθησης που εμπλέκει ενεργά τους μαθητές
- Η ευθύνη για τη μάθηση μοιράζεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών
- Η χρήση του διαδικτύου ως ενός χώρου για την ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών με άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές
- Η ουσιαστική και ολιστική εκτίμηση και αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ – ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ

Στην ερευνητική εφαρμογή αξιοποιήθηκαν σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και παιδαγωγικά εργαλεία. Συγκεκριμένα το σχεδιαστικό μοντέλο της Μαθησιακής Ενότητας προβλέπει:

- συνεργατική συγγραφή και τεκμηρίωση στο σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων/σεναρίων μάθησης,
- ομαδική εργασία σε μικρές ομάδες 2 ή 3 ατόμων ανά διδακτική ενότητα
- Επικοινωνία και Συνεδριάσεις μέσω Skype
- Ηλεκτρονικό υλικό και μαθησιακές ενότητες διαθέσιμες στο <http://cgscholar.com>

ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε σε προαιρετική βάση με ανοιχτή πρόσκληση και προαπαιτούμενο ένα μίνιμουμ γνώσεων στις νέες τεχνολογίες. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συμμετέχει διαδραματίζοντας παιδαγωγικό ρόλο.

ΠΑΡΑΔΟΤΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

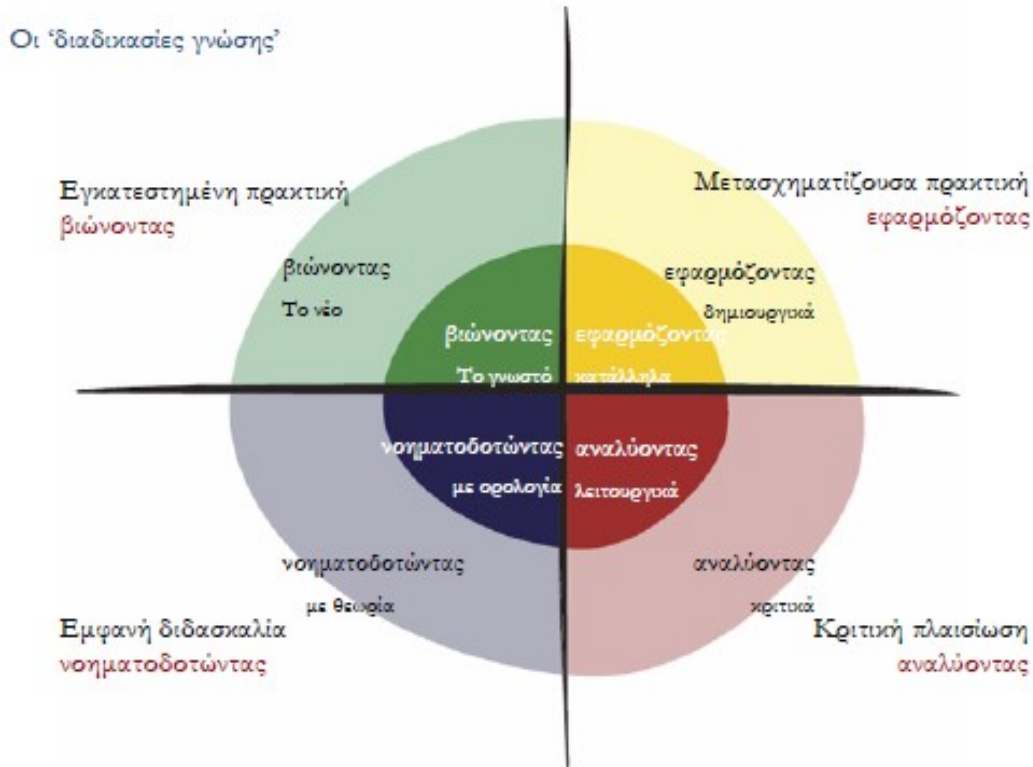
- Εκπόνηση ομαδικών διδακτικών σχεδίων (2-3 εκπαιδευτικών) και διδασκαλία στην πράξη
- Αναρτήσεις διδακτικών ενοτήτων
- Συμμετοχή στην έρευνα/αξιολόγηση – συμπλήρωση ερευνητικών εργαλείων

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Ο σχεδιασμός μιας Μαθησιακής Ενότητας έχει συγκεκριμένη δομή και είναι περίπου στο μέγεθος του κεφαλαίου ή μιας ενότητας ή ένα Project με διαθεματικό περιεχόμενο. Το περιεχόμενο της ενότητας καθορίζεται από το αντίστοιχο ΠΣ και

αποτελεί αντικείμενο διαλόγου στο πλαίσιο του σχολείου για να αποσαφηνιστεί ο σκοπός του σχεδιασμού.

Οι αρχές σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, επιτυγχάνονται μέσα από την «ύφανση» τεσσάρων γνωστικών διαδικασιών (βιώνοντας, νοηματοδοτώντας, αναλύοντας και εφαρμόζοντας), όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα: <http://neamathisi.com/learning-by-design/pilot-greece/pilot-greece-ctd.-3>.



◀ home

Αναλυτικότερα η παιδαγωγική της ΜμΣ χρησιμοποιεί οκτώ επί μέρους «Γνωστικές Διαδικασίες». Η Γνωστική Διαδικασία είναι ένα είδος δραστηριότητας που αποτελεί ξεχωριστό τρόπο παραγωγής/οικοδόμησης της γνώσης και της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές των περιβαλλόντων μάθησης, μπορούν να επιλέξουν οποιοδήποτε συνδυασμό ή και να ταξινομήσουν τις Γνωστικές Διαδικασίες με όποιον τρόπο θέλουν. Ο σκοπός της σύνδεσης κάθε Γνωστικής Διαδικασίας με τις διαφορετικές δραστηριότητες είναι για να κάνει τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν με ρητό και ξεκάθαρο τρόπο την πλέον κατάλληλη αλληλουχία και το εύρος των δραστηριοτήτων μάθησης που θα χρησιμοποιήσουν για τους μαθητές και το θέμα τους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις Γνωστικές Διαδικασίες ως προτροπές για να σχεδιάσουν, να εκπονήσουν και να αναπτύξουν κοινόχρηστα «σχέδια-για-μάθηση». <http://neamathisi.com/learning-by-design/pilot-greece/pilot-greece-ctd.-3>

Η Γνωστική Διαδικασία είναι τα είδη των δραστηριοτήτων ή πραγμάτων που κάνουμε για να μαθαίνουμε. Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά οι γνωστικές διαδικασίες με τις οποίες αποκτιέται και εμπεδώνεται με ενεργό τρόπο η μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις Γνωστικές Διαδικασίες ως προτροπές για να σχεδιάσουν, να εκπονήσουν και να αναπτύξουν κοινόχρηστα «σχέδια για μάθηση». Αναλυτικότερα⁶¹: <http://neamathisi.com/learning-by-design/pedagogy>

Η βιωματική μάθηση ...

Το γνωστό – οι μαθητές αναστοχάζονται τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντά τους και τις απόψεις τους.

η νέα γνώση – οι μαθητές παρατηρούν ή συμμετέχουν σε άγνωστες μαθησιακές καταστάσεις και εμπαιπίζονται σε νέες καταστάσεις ή περιεχόμενο.

Η εννοιολόγηση ...

με ορολογία – οι μαθητές ομαδοποιούν πράγματα σε κατηγορίες, εφαρμόζουν κριτήρια κατηγοριοποίησης των όρων και τους ορίζουν.

με θεωρία – οι μαθητές κάνουν γενικεύσεις χρησιμοποιώντας τις έννοιες, και συνδέουν τους όρους σε εννοιολογικούς χάρτες ή θεωρίες.

Η ανάλυση ...

με λειτουργικό τρόπο – οι μαθητές αναλύουν λογικές συνδέσεις, σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, δομές και λειτουργίες.

με κριτικό τρόπο – οι μαθητές αξιολογούν τις δικές τους απόψεις, ενδιαφέροντα και κίνητρα, καθώς και των άλλων ανθρώπων.

Η εφαρμογή ...

με κατάλληλο τρόπο – οι μαθητές εφαρμόζουν τη νέα μάθηση σε πραγματικές καθημερινές καταστάσεις και δοκιμάζουν την εγκυρότητα των καταστάσεων αυτών.

με δημιουργικό τρόπο – οι μαθητές κάνουν μια παρέμβαση στον κόσμο που ζουν, η οποία είναι καινοτόμα και δημιουργική ή μεταφέρουν αυτό που έμαθαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα/καταστάσεις.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το τελικό στάδιο του ερευνητικού προγράμματος, που περιλαμβάνει την συλλογή και επεξεργασία των ερωτηματολογίων, σύμφωνα με Ερευνητικό Πρωτόκολλο της ΜμΣ, δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Τα συμπεράσματα που παραθέτουμε αφορούν συνολικά την εμπειρία που έχει καταγραφεί μέσα από τις συζητήσεις και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς κατά τη φάση του σχεδιασμού, τη φάση της εφαρμογής, καθώς και τη χρήση του διαδικτυακού περιβάλλοντος σχεδιασμού της Μαθησιακής Ενότητας.

Κατ' αρχάς θα λέγαμε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί μια πρωτόγνωρη εμπειρία για τους εκπαιδευτικούς με την έννοια ότι ο διδακτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει την εφαρμογή στην πράξη, τον αναστοχασμό στη συνέχεια με τις απαραίτητες τροποποιήσεις και καταγραφές, ενώ όλη η διαδικασία εποπτεύεται και

⁶¹ Αναμορφωμένο απόσπασμα από το «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού & τα Προγράμματα Σπουδών του Νέου Ελληνικού Σχολείου: ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟΣ ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ: Θεωρία & Πράξη» (Kalantzis, 2011, σσ 21-31).

υποστηρίζεται από την ομάδα συντονισμού και τον/την μέντορα, γεγονός που εγγυάται την εφαρμογή του στη σχολική τάξη. Συνεπώς, διαφοροποιείται από παρόμοιες, επίσης αξιόλογες προσπάθειες, πχ την επιμόρφωση Β΄ επιπέδου, την πιλοτική εφαρμογή των νέων ΠΣ, το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης κλπ, όπου τα σενάρια διδασκαλίας που καλούνται να σχεδιάσουν οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές, όπως δείχνει η εμπειρία, καταλήγουν σε «ασκήσεις επί χάρτου», μια τυποποιημένη και μηχανιστική, δηλ. διαδικασία, που δεν εγγυάται πάντα την εφαρμογή τους στην τάξη. Ο ρόλος της εφαρμογής στην τάξη εδώ δεν αποτελεί απλά ένα συμπλήρωμα της όλης διαδικασίας, αλλά κομβικό στοιχείο της διδασκαλίας, που προάγει με έμπρακτο τρόπο τη συλλογικότητα και τη συνεργατική μάθηση ως πρότυπο επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο. Από την άλλη μεριά, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν ήδη εμπλακεί στη διαδικασία σχεδιασμού σεναρίου διδασκαλίας σε κάποιο από τα παραπάνω επιμορφωτικά προγράμματα, είχαν μεγαλύτερη ετοιμότητα και προσαρμόστηκαν ευκολότερα στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου προγράμματος.

Το δεύτερο θέμα συζήτησης και συμπερασμάτων αφορά τη φάση του σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας σύμφωνα με το μοντέλο της ΜμΣ (τις τέσσερις, δηλ. γνωστικές διαδικασίες: βιώνοντας, νοηματοδοτώντας, αναλύοντας και εφαρμόζοντας). Κατά τη φάση του σχεδιασμού παρατηρήθηκε γενικά δυσκολία των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων με τρόπο που να εξασφαλίζει την αντιστοίχιση στόχων με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Διαπίστωση αναμενόμενη, όπως ήδη έχει επισημανθεί σε προηγούμενα επιμορφωτικά προγράμματα, που περιλαμβάνουν σχεδιασμό διδασκαλιών με βάση κάποιο πρωτόκολλο ή φόρμα σχεδιασμού.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα της ΜμΣ οι τέσσερις γνωστικές διαδικασίες αποδείχθηκαν σχετικά δυσλειτουργικές για το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Εξάιρεση ίσως αποτελεί μόνο η πρώτη κατηγορία (βιώνοντας το γνωστό και το νέο). Έτσι, χρειάστηκαν επιπρόσθετες διευκρινίσεις και στοχευμένες παρεμβάσεις από τους σχολικούς συμβούλους, ώστε το σύνολο των δραστηριοτήτων και να αντιπροσωπεύουν το φάσμα των γνωστικών διαδικασιών και, ταυτόχρονα, να οργανώνονται με τρόπο, που να διευκολύνει τη ροή της διδασκαλίας και τη σύνδεσή της με τους μαθησιακούς στόχους.

Έχουμε την άποψη ότι οι τέσσερις (με τις 8 επί μέρους) γνωστικές διαδικασίες προσφέρουν ένα άρτιο, ενιαίο και επιστημονικά τεκμηριωμένο υπόβαθρο για την οργάνωση της διδασκαλίας. Παράλληλα, όμως, για να είναι χρηστικός οδηγός στην οργάνωση της διδασκαλίας, προϋποθέτουν σε βάθος γνώση του τι αντιπροσωπεύει η κάθε γνωστική διεργασία. Οι δυσκολίες διέφεραν ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, γεγονός που κατά τη γνώμη μας υποστηρίζει το συμπέρασμα ότι απαιτείται επιπλέον εξοικείωση στη σύνδεση των γνωστικών διεργασιών με τη διδακτική μεθοδολογία των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων. Αποδείχθηκε ότι ο

σχεδιασμός ήταν σχετικά ευκολότερος για τις μαθησιακές ενότητες τύπου Project, με την έννοια ότι η διαθεματικότητα διεύρυνε τις επιλογές, όμως όχι λιγότερο προβληματικός γιατί είχε ως αποτέλεσμα να γίνεται χαοτικός ως προς την ποσότητα αλλά και το είδος των δραστηριοτήτων (περισσότερο δηλ. επιλέγονταν δραστηριότητες εφαρμογής & ορολογίας παρά δραστηριότητες διερευνητικής & ανακαλυπτικής μορφής που αντιπροσωπεύουν την κριτική και δημιουργική πλαισίωση της διδασκαλίας).

Μια άλλη επισήμανση, που συνάδει με τα παραπάνω αφορά τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Συχνά οι εκπ/κοί που είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, τις χρησιμοποιούν κατά κόρον έχοντας την εσφαλμένη άποψη ότι η χρήση νέων τεχνολογιών από μόνη της συνιστά καινοτομία και οδηγεί σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Γενικά η παρατηρούμενη αδυναμία σχεδιασμού ενός περιβάλλοντος μάθησης που εμπλέκει ενεργά τους μαθητές αποδόθηκε στο ότι το θεωρητικό πλαίσιο για το τι ακριβώς αντιπροσωπεύει κάθε γνωστική διαδικασία, πάνω στο οποίο στηρίχθηκε και η επιμόρφωση, είναι περιορισμένο και γενικό, δεν είναι δηλ αρκετά αναλυτικό και κατατοπιστικό για να καθοδηγήσει αποτελεσματικά τους σχολικούς συμβούλους και κατ' επέκταση τους εκπαιδευτικούς. Μια άλλη εξήγηση είναι ότι διαφέρει από τα πρωτόκολλα σχεδιασμού παρόμοιων προγραμμάτων, τα οποία είναι περισσότερο απλοποιημένα, τουλάχιστον ως προς την ορολογία ή αφήνουν σχετικά μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη μεριά όμως θεωρούμε ότι τέτοιου είδους πλαίσια σχεδιασμού δεν παρέχουν τις δικλίδες ασφαλείας σχεδιασμού μιας διαδικασίας μάθησης που ενσωματώνει και ενεργοποιεί τις κατάλληλες γνωστικές λειτουργίες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, όπως η ΜμΣ. Για παράδειγμα η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και υλοποίηση διαθεματικών προγραμμάτων στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης ή των Βιωματικών Δράσεων, παρά τα αναμφισβήτητα παιδαγωγικά οφέλη που συνεπάγεται ο βιωματικός τους κυρίως προσανατολισμός, φαίνεται να έχει πιθανά παγιώσει και λανθασμένες πρακτικές ως προς το διδακτικό σχεδιασμό. Πρακτικές που αφορούν πχ την χαλαρή σύνδεση στόχων με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, το είδος των δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε χαμηλής κυρίως τάξης γνωστικές λειτουργίες κλπ.

Με άλλα λόγια διαπιστώνεται μια αδυναμία εφαρμογής του στοχοκεντρικού μοντέλου που τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του συνδιαμορφωτή του αναλυτικού προγράμματος. Συνεπώς, εντοπίζεται εδώ ένα επιμορφωτικό κενό. Κενό που πρέπει να συμπεριλάβει ως πρώτο βήμα την πολύ καλή και σε βάθος γνώση, του τι ακριβώς σημαίνει γνωστική διαδικασία, σε ποιο δηλ. είδος νοημοσύνης αντιστοιχεί και ποια γνωστική/νοητική διεργασία ενεργοποιεί. Η παράδοση του εκπαιδευτικού μας συστήματος με τον εκπαιδευτικό στη θέση του διεκπεραιωτή έτοιμων μαθημάτων από το σχολικό εγχειρίδιο έχει καταστήσει ίσως ανενεργή και «αχρείαστη» τη συγκεκριμένη γνώση. Συνεπώς, θεωρούμε ότι η ικανότητα

σχεδιασμού της διδασκαλίας, με τρόπο ώστε να αντιπροσωπεύεται το φάσμα των γνωστικών διαδικασιών και, ταυτόχρονα, να οργανώνονται σε αντιστοιχία με τους μαθησιακούς στόχους, αποτελεί στόχο υψηλής προτεραιότητας της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών.

Το τρίτο ζήτημα αφορά το ψηφιακό περιβάλλον σχεδιασμού των μαθησιακών ενοτήτων. Εδώ παρατηρήθηκαν αρκετές δυσλειτουργίες και τεχνολογικά προβλήματα, που αποδόθηκαν κατά κύριο λόγο στην ελλιπή συντήρησή του και χρειάστηκε αρκετή υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν πολλές προτάσεις βελτίωσης και απλοποίησης της όλης διαδικασίας, ωστόσο η συγκεκριμένη πλατφόρμα <http://cglearner.com/>, έχει ήδη αντικατασταθεί από την <http://cgscholar.com>, οπότε ως προς αυτή την παράμετρο δε θα επεκταθούμε περαιτέρω.

Συμπερασματικά, όσον αφορά τη φάση του σχεδιασμού οι εκπ/κοί παραδέχονται ότι ο τρόπος σχεδιασμού της διδασκαλίας με την προσέγγιση της ΜμΣ μπορεί να αλλάξει τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές. Η συνεργασία μεταξύ 2-3 εκπαιδευτικών αποδείχθηκε αποτελεσματική πρακτική που μπορεί με προϋποθέσεις να μετασχηματίσει την κουλτούρα και το πρότυπο επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών μέσα στον εργασιακό τους χώρο. Στην όλη προσπάθεια ο καθοδηγητικός ρόλος του σχολικού συμβούλου αποδείχθηκε καίριος όσο και απαραίτητος. Έχουμε την άποψη ότι η προσέγγιση ΜμΣ, είναι μια άρτια επιστημονικά τεκμηριωμένη πρόταση διδακτικού σχεδιασμού, η οποία πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Φαίνεται, ωστόσο ότι για να επιτευχθεί απαιτεί προηγούμενη συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά, όσο άρτια πρόταση και αν είναι, δεν παύει να αποτελεί μια ακόμα αποσπασματική επιμορφωτική προσπάθεια. Είναι γεγονός ότι η αποσπασματικότητα και ο πολυκερματισμός, που χαρακτηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τα τελευταία πολλά χρόνια, έχει ως αποτέλεσμα τον αποπροσανατολισμό και τη σύγχυση στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Είναι εμφανής εδώ η έλλειψη ενός ολοκληρωμένου, μόνιμου, πιστοποιημένου προγράμματος επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, που θα συμπεριλαμβάνει όλες τις πτυχές των επιστημών της αγωγής και σταδιακά τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και των ειδικοτήτων. Ένα συγκροτημένο πρόγραμμα επιμόρφωσης, υπό την αιγίδα του Ι.Ε.Π. βασισμένο στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, με υποχρεωτική την πρακτική άσκηση μέσα στη σχολική μονάδα. Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα η ΜμΣ μπορεί να έχει κεντρικό ρόλο συνδέοντας ό,τι πιο σύγχρονο και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο στο χώρο της ακαδημαϊκής έρευνας με τη διδακτική πράξη και μετασχηματίζοντας το πρότυπο επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών.

Αναφορές - Βιβλιογραφία

- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 1(1), 8-29.
- Kalantzis, Mary and Bill Cope, 'Designs for Learning', e-Learning, Vol.1, No.1, 2004, pp.38-92.
- , The Learning by Design Guide, Common Ground, Melbourne, 2006.
- . 2010. "Introduction: Learning by Design." e-Learning and Digital Media 7:198.
- . 2010b. "The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age." e-Learning and Digital Media 7:200-222.
- . 2012. New Learning: Elements of a Science of Education. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- <http://neamathisi.com/learning-by-design/pedagogy>
- <http://neamathisi.com/learning-by-design/>
- <http://neamathisi.com/learning-by-design/pilot-greece/pilot-greece-ctd.-3>

Η συνδιαμόρφωση του σχολείου για όλους τους μαθητές και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην αλλαγή κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στην παραγωγή γραπτού λόγου

Ημέλλου Όλγα, MEd, PhD

Ειδική παιδαγωγός-Εργοθεραπεύτρια, Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής

Εκπαίδευσης

olgimellou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαμόρφωση του σχολείου για όλους τους μαθητές είναι ένας τελικός σκοπός, η επίτευξη του οποίου προϋποθέτει τη συνέργεια πολλών παραγόντων. Ο σχολικός σύμβουλος, στα πλαίσια του ρόλου του, καλείται να βοηθήσει στην άρση των παρουσιαζόμενων εμποδίων, τα οποία, κύρια, αφορούν τις υπάρχουσες στάσεις και αξίες, την περιορισμένη κατανόηση, τις ανεπεξέργαστες/ατελείς δεξιότητες, τα περιορισμένα διαθέσιμα υλικά/μέσα και την αναποτελεσματική διοικητική οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, ως ένα παράδειγμα δράσης του σχολικού συμβούλου στα πλαίσια της διαμόρφωσης του σχολείου για όλους τους μαθητές. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει ως στόχο την αλλαγή κουλτούρας των εκπαιδευτικών στο πεδίο της παραγωγής γραπτού λόγου.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, κάθε σχολική τάξη συγκροτείται από μαθητές, των οποίων το μόνο κοινό προαπαιτούμενο ένταξής τους σ' αυτήν είναι η χρονολογική ηλικία. Κάθε μαθητής, ωστόσο, διαφέρει τόσο σε επίπεδο ενδιαφερόντων, σύνθεσης γνωστικών λειτουργιών, μαθησιακού ρυθμού, προσωπικότητας, γνωστικού στυλ και πολιτισμικού υπόβαθρου, όσο και σε επίπεδο βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Με την ψήφιση των νόμων 2817/2000, 3699/2008 και 4074/2012, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί, σε επίπεδο νομοθεσίας, κάποια βήματα εκσυγχρονισμού προκειμένου να εξασφαλίσει υπηρεσίες ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και των μαθητών «σε ανάγκη». Επιδιώκεται, δηλαδή, η εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές που βιώνουν εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση.

Η διαμόρφωση του σχολείου για όλους τους μαθητές δεν αφορά, ωστόσο, μόνο την εφαρμογή νόμων και πολιτικών. Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ένταξης/ισότιμης συνεκπαίδευσης (inclusion) αφορά, πρωτίστως, την αλλαγή στην κουλτούρα των σχολικών τάξεων και των σχολείων, συνολικά. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, στην πλειοψηφία τους, μη διαθέτοντας εξειδικευμένες σπουδές

ειδικής εκπαίδευσης και έχοντας στη διάθεσή τους περιορισμένη θεσμική υποστήριξη, αγωνίζονται καθημερινά, προκειμένου να διαμορφώσουν ένα σχολείο ισότιμα ενταξιακό, ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. Η ιδιαίτερη πολυπλοκότητα της διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης απαιτεί εκ μέρους του εκπαιδευτικού της τάξης τη συνδυαστική χρήση πολλών και ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων. Επιπρόσθετα, απαιτεί εμπειρογνωμοσύνη τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην απαιτητική προσπάθεια επίτευξης πολλαπλών στόχων για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες (Ημέλλου 2011). Στη συνέχεια της εργασίας μας αναλύεται το παράδειγμα ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στην παραγωγή γραπτού λόγου (π.γ.λ.), το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από σχολικό σύμβουλο, με στόχο τη σταδιακή αλλαγή κουλτούρας των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πεδίο.

Σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), η γραφή/παραγωγή γραπτού λόγου (γ./π.γ.λ.) συγκροτεί έναν από τους πέντε τομείς στους οποίους επικεντρώνεται η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002: 26-60). Οι έμπειροι συγγραφείς χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο για να δομήσουν νέες γνώσεις, ενώ σύμφωνα με μελετητές του πεδίου, η π.γ.λ. συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2001: 69-72). Για μια μερίδα μαθητών, η π.γ.λ. παραμένει μια εξαιρετικά πολύπλοκη, δύσκολη και επίπονη δραστηριότητα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, 90% των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με την π.γ.λ. (Σπαντιδάκης, 2011: 18-19).

Για να είναι αποτελεσματικές οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια της διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης σε θέματα γ./π.γ.λ., θα πρέπει να επιδιώκεται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων των μαθητών κάθε σχολικής τάξης, μέσα από την αρχική αξιολόγηση, τη συνεχή ανατροφοδότηση, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση του βαθμού επίτευξής τους. Ο Χαραλαμπίδης επισημαίνει πως, στα πλαίσια της παραδοσιακής προσέγγισης, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται πολύ αργά, όταν το μαθητικό γραπτό έχει ολοκληρωθεί και συνίσταται στη «διόρθωση» των λαθών -κυρίως γραμματικών και εκφραστικών- και στη διατύπωση γενικών παρατηρήσεων και υποδείξεων (Χαραλαμπίδης, 1999α στο Ματσαγγούρας, 2001: 93).

Ο σχολικός σύμβουλος, στα πλαίσια του θεσμικού του ρόλου, επιβάλλεται να διαπιστώνει τις επαγγελματικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του, οι οποίες αναδεικνύονται από τις συνήθειες πρακτικές τους. Στο πεδίο της γ./π.γ.λ., οι συνήθειες πρακτικές των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από έμφαση στην επισήμανση του λάθους, γενικόλογες παρατηρήσεις και απουσία εστίασης σε θέματα μεταγλώσσας και μεταγνώσης. Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ένα διετές πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

μιας περιφέρειας σχολικού συμβούλου, σε θέματα γ./π.γ.λ., το οποίο σχεδιάστηκε με στόχο την αντιμετώπιση των διαπιστωμένων αυτών αναγκών.

Εκπαιδευτικός σκοπός και εκπαιδευτικοί στόχοι

Σκοπός του προγράμματος είναι η σταδιακή τροποποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στις σχολικές τους τάξεις και η υιοθέτηση/απόκτηση των στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων εκείνων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την υλοποίηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών σε θέματα γ./π.γ.λ.

Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος αντιστοιχούν τόσο σε στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες στα τρία στάδια γ./π.γ.λ. -προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό- όσο και στα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών που βιώνουν εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση και/ή έχουν δυσκολίες μάθησης (Ημέλλου, 2003: 44-80). Συγκεκριμένα, με την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να: (α) υιοθετούν θετική στάση απέναντι στα μαθησιακά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή και να τα λαμβάνουν υπόψη στο σχεδιασμό της διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης της τάξης τους, (β) αναγνωρίζουν και περιγράφουν τις γνώσεις οι οποίες απαιτούνται για την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών στα τρία στάδια της π.γ.λ. και (γ) επιδεικνύουν και εφαρμόζουν τις δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται για την υλοποίηση αποτελεσματικών πρακτικών στα τρία στάδια της π.γ.λ.

Προγραμματισμός διετούς προγράμματος

Η διάρκεια του προγράμματος, για κάθε εκπαιδευτικό, είναι 20 σεμιναριακές διδακτικές ώρες, οι οποίες κατανέμονται σε 12 διδακτικές ώρες το πρώτο σχολικό έτος και 8 διδακτικές ώρες το δεύτερο.

Δράση Α (1^{ος} χρόνος). Η πρώτη επιμορφωτική δράση του προγράμματος έχει τη μορφή ενδοσχολικού ή διασχολικού βιωματικού επιμορφωτικού σεμιναρίου, το οποίο πραγματοποιείται το μήνα Νοέμβριο, έχει διάρκεια 6 σεμιναριακές διδακτικές ώρες και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς ενός ή δύο δημοτικών σχολείων. Για την αποφυγή της ασύνδετης με τη σχολική πραγματικότητα θεωρητικολογίας, προηγείται η συλλογή αυθεντικών τεκμηρίων πρακτικής των συμμετόχων εκπαιδευτικών, τα οποία αφορούν τη γ./π.γ.λ.

Το πρόγραμμα του ενδοσχολικού/διασχολικού επιμορφωτικού σεμιναρίου περιέχει τρεις επιμέρους δραστηριότητες. Στην πρώτη, αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της γ./π.γ.λ, το έργο του μαθητή και τα πιθανά εμπόδια. Στη δεύτερη, οι ομάδες των εκπαιδευτικών προσεγγίζουν κριτικά την έννοια της αξιολόγησης μέσα από αναστοχασμό πάνω σε αυθεντικά παραδείγματα αξιολόγησης μαθητών, κειμένων και διεργασιών. Δίνεται έμφαση στην απενοχοποίηση του λάθους, στον ανατροφοδοτικό ρόλο της αξιολόγησης (Shepard, 2000) και στη σχεδίαση

περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές (Νόμος 4074· Rose & Meyer, 2006). Στην τρίτη δραστηριότητα, γίνεται προσπάθεια απάντησης στο ερώτημα «ποια πρακτική θεωρούμε πιο αποτελεσματική και γιατί;» μέσα από την ανάπτυξη σημαντικών πτυχών της θεωρίας και πράξης της έρευνας δράσης, με πεδίο εφαρμογής τη σχολική τάξη (Cohen & Manion, 1997: 258-282). Στη συνέχεια, συντάσσεται επιμορφωτικό υλικό προς αναστοχασμό, το οποίο αποστέλλεται με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, σε όλα τα δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου. Πρόσθετα, το κείμενο δημοσιεύεται στον ιστότοπο της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Ημέλλου, 2013).

Πίνακας 1: Πρόταση αξιολόγησης μαθητικού κειμένου βασισμένη στο Α.Π.Σ.

ΘΕΜΑ: Ημερομηνία:

Μαθητής: Σχολείο/Τάξη/Τμήμα:

ΓΡΑΦΗ/ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΠΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 'ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ'
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ

Οδηγίες: Αξιολογήστε το μαθητικό κείμενο ως προς τα παρακάτω κριτήρια, επιλέγοντας τον αριθμό ο οποίος ανταποκρίνεται καλύτερα στην επίσησή σας (π.χ. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥).

①	②	③	④	⑤	⑥
ισοπέτρα ανεπαρκής επίδοση	ανεπαρκής επίδοση	οριακή επαρκής επίδοση	επαρκής επίδοση	καλή επίδοση	πολύ καλή/άριστη επίδοση
1.	Σωστή γραφή γραμμάτων				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
2.	Σωστή γραφή λέξεων				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
3.	Σωστή γραφή φράσεων/προτάσεων				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
4.	Αισθητικά αποδεκτά γράμματα				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
5.	Σωστές αποστάσεις ανάμεσα σε γράμματα				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
6.	Αισθητικά αποδεκτές λέξεις				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
7.	Σωστές αποστάσεις ανάμεσα σε λέξεις				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
8.	Αισθητικά αποδεκτές φράσεις/προτάσεις				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
9.	Χρήση κατάλληλων για την επικοινωνιακή κατάσταση γραμματικών δομών				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
10.	Καλαίσθητο κείμενο				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11.	Καθαρό κείμενο				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
12.	Ορθογραφημένο κείμενο (ιστορική ορθογραφία)				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
13.	Λεκτικά συνολα με περιεχόμενο που ενδιαφέρει το παιδί				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14.	Σωστή χρήση τελείας				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
15.	Σωστή χρήση ερωτηματικού				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16.	Σωστή χρήση τόνων				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
17.	Σωστή χρήση σημείων στίξης				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
18.	Εφαρμογή γραμματικών κανόνων, οι οποίοι έχουν διδαχθεί, σε επίπεδο λέξης				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
19.	Χρήση κατάλληλου για την επικοινωνιακή κατάσταση λεξιλογίου				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
20.	Χρήση διευρυμένου λεξιλογίου				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
21.	Χρονική ακολουθία/ραφή κειμένου				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
22.	Πλωστικές επιλογές κατάλληλες για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση (στόχος κειμένου, αποδέκτες/αναγνώστες)				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
23.	Πρακτική ενδιαφέροντος στον αναγνώστη				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
24.	Δομή κειμένου: νοηματικές ενότητες				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
25.	Δομή κειμένου: παράγραφοι				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
26.	Περιοδοί με υποτακτική σύνδεση				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
27.	Σαφείς σύνθετες περιοδοί με υποτακτική σύνδεση				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
28.	Περιοδοί με νοηματική συνοχή				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
29.	Σαφείς σύνθετες περιοδοί με νοηματική συνοχή				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
30.	Χρήση επιπλέον δεκτών/συνδετικών λέξεων				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
31.	Αποδομητικές παρεμβάσεις σε επίπεδο γράμματος				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
32.	Αποδομητικές παρεμβάσεις σε επίπεδο λέξης				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
33.	Αποδομητικές παρεμβάσεις σε επίπεδο φράσης/προτάσης				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
34.	Αποδομητικές παρεμβάσεις σε επίπεδο κειμένου				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
35.	Χρήση προσωπικών βιωμάτων				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
36.	Χρήση προσωπικού ύφους				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
37.	Χρήση πολυπροσκειν στοιχείων (π.χ. διαγράμματα, εικόνες, πίνακες)				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
38.	Χρήση διακειμενικών συνδέσεων (συσχετίσεις με άλλα κείμενα)				① ② ③ ④ ⑤ ⑥
39.	Δημιουργική χρήση γλώσσας				① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Κριτήρια & κλίμα αξιολόγησης Σχολική Σύμβουλος 24^η Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής

Δράση Β (1^{ος} χρόνος). Η επιμορφωτική αυτή δράση προγραμματίζεται από Ιανουάριο έως Ιούνιο και αφορά υλοποίηση τριών δίωρων παιδαγωγικών συναντήσεων για τους εκπαιδευτικούς των Β΄-Στ΄ τάξεων. Σε αυτές αξιοποιείται το διαθέσιμο επιμορφωτικό υλικό και δρομολογούνται ενέργειες όπως: επιλογή κοινών κριτηρίων αξιολόγησης μαθητικών κειμένων (βλ. Πίνακα 1), συζήτηση για το προφίλ τμημάτων (βλ. Πίνακα 2), στοχοθεσία και ανταλλαγή προτάσεων και εμπειριών. Στη δράση αυτή οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση συνεργατικών ερευνών δράσης, ανά σχολική τάξη, με στόχο την τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας των υλοποιούμενων πρακτικών. Ο ρόλος του

σχολικού συμβούλου είναι υποστηρικτικός/διευκολυντικός, καθοδηγητικός και συμβουλευτικός (Johnson & Johnson, 1994· Day, 2003: 375-411), καθώς επιλέγει να υποστηρίζει επιστημονικά και παιδαγωγικά τους εκπαιδευτικούς στη συστηματοποίηση των ομαδικών καταγραφών, στην ανάδειξη του βαθμού αποτελεσματικότητας των υπό διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών, στην παρουσίαση των ευρημάτων της κάθε συνεργατικής έρευνας δράσης και στην αναστοχαστική συζήτηση πάνω στα ευρήματα. Η επεξεργασία των ευρημάτων κάθε συνεργατικής έρευνας δράσης πραγματοποιείται σε τέσσερα επίπεδα: (α) σύγκριση αποτελεσμάτων αρχικής-τελικής αξιολόγησης μαθητικών κειμένων, ανά σχολικό τμήμα (βλ. Σχήμα 1), (β) σύγκριση αρχικών-τελικών αποτελεσμάτων, ανά κοινό κριτήριο (βλ. Σχήμα 2), (γ) σύγκριση αρχικού-τελικού προφίλ μαθητή (βλ. Σχήμα 3) και (δ) επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, σε κάθε τμήμα, στον πιο αδύναμο μαθητικό πληθυσμό του τμήματος (βλ. Πίνακα 3) (Ημέλλου, 2014).

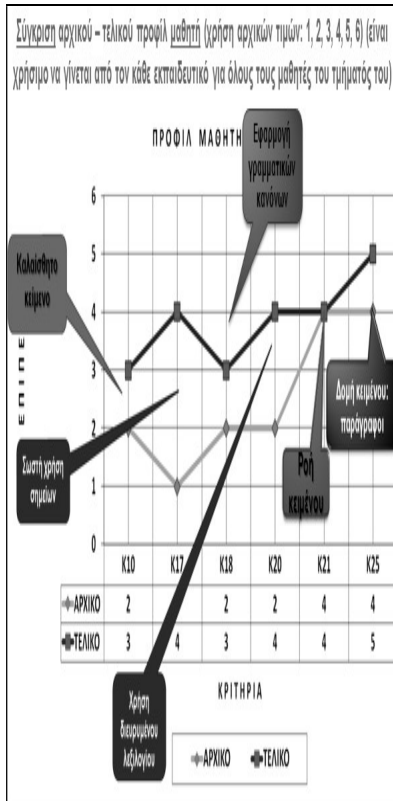
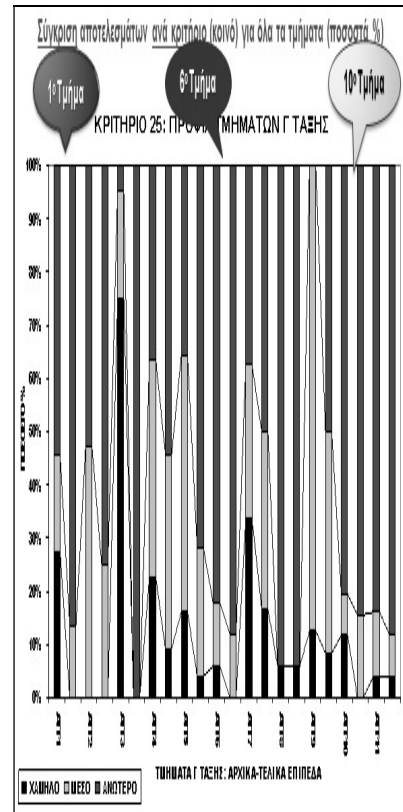
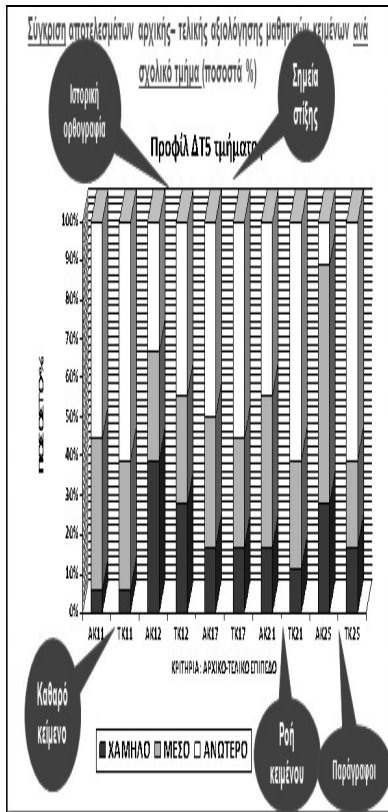
Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και τα αποτελέσματα των συνεργατικών ερευνών δράσης παρουσιάζονται με τη μορφή σειράς εν δυνάμει άρθρων, τα οποία, στη συνέχεια, υποβάλλονται προς δημοσίευση σε επιστημονικό περιοδικό παιδαγωγικής θεματικής ή/και παρουσιάζονται σε παιδαγωγικό συνέδριο, προκειμένου να δημοσιευτούν στα επίσημα πρακτικά.

Πίνακας 2: Προφίλ τμήματος, ανά κριτήριο αξιολόγησης μαθητικού κειμένου (υπόδειγμα)

Προφίλ τμήματος ανά κριτήριο		Εκπαιδευτικοί		τάξης		Σχολική Σύμβουλος 14ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής													
		[ΠΡΟΦΙΛ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΚΡΙΤΗΡΙΟ (... τάξη) : ΑΡΧΙΚΗ (Α) – ΤΕΛΙΚΗ (Τ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΚΡΙΤΗΡΙΟ: Χ (Χαμηλό) (1 ή 2), Μ (Μέσο) (3 ή 4) και Α (Ανώτερο) (5 ή 6)]																	
ΜΑΘΗΤΗΣ	Κ		Κ		Κ		Κ		Κ		Κ		Κ		Κ		Κ		
	Α	Τ	Α	Τ	Α	Τ	Α	Τ	Α	Τ	Α	Τ	Α	Τ	Α	Τ	Α	Τ	
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
ΣΥΝΟΛΟ Χ																			
ΣΥΝΟΛΟ Μ																			
ΣΥΝΟΛΟ Α																			

Δράση Γ (2^{ος} χρόνος): Η τρίτη επιμορφωτική κλιμάκωση της δράσης έχει τη μορφή ημερίδας/επιμορφωτικού σεμιναρίου διάρκειας έξι σεμιναριακών διδακτικών ωρών, το οποίο πραγματοποιείται με την έναρξη του σχολικού έτους, το μήνα Σεπτέμβριο. Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς ΠΕ70, με εισηγητές εκπροσώπους των ομάδων που εργάστηκαν στα πλαίσια των συνεργατικών ερευνών δράσης, οι οποίοι παρουσιάζουν σε ομάδες εκπαιδευτικών, κυκλικά, την πορεία, τις δυσκολίες, τα αποτελέσματα και τα οφέλη της συνεργατικής έρευνας δράσης στην οποία

συμμετείχαν. Κάθε ομάδα εκπαιδευτικών παρακολουθεί συνολικά τρεις εισηγήσεις, όσες αφορούν τις σχολικές τάξεις που είναι στην τάξη ή πλησιέστερες στην τάξη στην οποία διδάσκουν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Μετά τις εισηγήσεις ακολουθεί συζήτηση, στην οποία οι εκπαιδευτικοί-συμμέτοχοι και οι εκπαιδευτικοί-εισηγητές συζητούν αναστοχαζόμενοι.



Σχήματα 1, 2, 3: Παραδείγματα από τα τρία επίπεδα επεξεργασίας των δεδομένων

Δράση Δ (2^{ος} χρόνος): Η τέταρτη επιμορφωτική δράση πραγματοποιείται με τη μορφή δίωρης παιδαγωγικής συνάντησης, απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 των Β΄-Στ΄ τάξεων και στοχεύει στην ανάδειξη των δυνατοτήτων αξιοποίησης των αποτελεσμάτων των συνεργατικών ερευνών δράσης στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική της σχολικής τάξης την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Πίνακας 3: Παράδειγμα επίδρασης εκπ. παρέμβασης στον πιο αδύναμο μαθητικό πληθυσμό (Ε΄ τάξη)

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	K12	K17	K20	K25	K28
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟΝ ΠΙΟ ΑΔΥΝΑΜΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ	—	—	—	—	—
ΜΗΔΕΝΕΡΜΟΣ ΠΟΣΟΣΤΟΥ ΧΑΜΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ	ET7 (-13,64%) ET11 (-13,64%) ET4 (-12,5%) ET9 (-6,25%)	ET2 (-6,25%) ET9 (-6,25%) ET6 (-5,56%) ET8 (-4,76%) ET7 (-4,55%) ET11 (-4,54%)	ET11 (-13,64%) ET8 (-9,52%) ET4 (-8,33%) ET10 (-7,14%) ET2 (-6,25%)	ET10 (-14,29%) ET11 (-9,10%) ET6 (-5,56%)	ET10 (-7,14%) ET9 (-6,25%) ET4 (-4,17%)
ΜΕΙΩΣΗ ΠΟΣΟΣΤΟΥ ΧΑΜΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ	ET3 (-21,05%) ET10 (-7,14%) ET2 (-6,25%) ET12 (-5%) ET8 (-4,76%)	ET12 (-25%) ET5 (-16,18%) ET10 (-14,29%) ET3 (-10,52%)	ET12 (-30%) ET5 (-27,27%) ET9 (-6,25%)	ET5 (-66,18%) ET12 (-30%) ET7 (-13,63%) ET9 (-12,5%) ET4 (-8,33%) ET2 (-6,25%) ET3 (-5,26%)	ET5 (-31,82%) ET12 (-20%) ET2 (-6,25%) ET8 (-4,76%) ET7 (-4,54%)
ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΙΔΙΟΥ ΠΟΣΟΣΤΟΥ ΧΑΜΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ	X	X	ET3 (21,05%)	ET1 (5,88%)	ET3 (21,05%) ET11 (4,55%)
ΑΥΞΗΣΗ ΠΟΣΟΣΤΟΥ ΧΑΜ. ΕΠΙΠ.	ET5 (+4,54%)	X	X	X	X

Παιδαγωγικές/διδακτικές μέθοδοι

Η έμφαση στην ενδοσχολική επιμόρφωση σχετίζεται με την επιλογή ενδυνάμωσης της συνεργατικότητας και του επαγγελματισμού των μελών κάθε συλλόγου διδασκόντων (Day, 2003: 329-374· Παπαναούμ, 2005: 88-90). Ως μέθοδος παρουσίασης επιλέγεται η εμπλουτισμένη εισήγηση, με στοιχεία καταγισμού ιδεών, ερωτήσεις-απαντήσεις, μελέτες περίπτωσης και συζήτηση σε ομάδες, τεχνικές που στοχεύουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Βαϊκούση, Βαλάκας, Γιαννακοπούλου, Γκιάστας, Κόκκος & Τσιμπουκλή, 2008: 37-38, 50-54). Ειδικότερα στις μελέτες περίπτωσης, στόχος είναι η αντικειμενική και υποκειμενική αναπλαισίωση, σε επίπεδο σχολικής κοινότητας και σε επίπεδο εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Στα πλαίσια της αντικειμενικής αναπλαισίωσης, αναμένεται ο κριτικός στοχασμός των παραδοχών των μελών της σχολικής κοινότητας για την υπάρχουσα εκπαιδευτική κουλτούρα, ενώ στα πλαίσια της υποκειμενικής αναπλαισίωσης αναμένεται ο κριτικός αυτοστοχασμός πάνω στις προσωπικές παραδοχές του κάθε εκπαιδευτικού (Mezirow, 2006: 61-62).

Προϋποθέσεις υλοποίησης του προγράμματος

Το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, με χώρο διεξαγωγής το διδακτήριο των σχολικών μονάδων. Το πρόγραμμα πραγματοποιείται με φυσική παρουσία. Η υποστήριξη, ωστόσο, των εκπαιδευτικών

μπορεί να εντάσσει και στοιχεία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προς βέλτιστη εκμετάλλευση του χρόνου, αξιοποίηση των δυνατοτήτων εξατομίκευσης της αναγκαίας υποστήριξης και υλοποίηση εναλλακτικών τρόπων συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Για την αξιολόγηση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης επιλέγεται η χρήση του ανταποδοτικού μοντέλου αξιολόγησης. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στη διεύρυνση της συμμετοχής των συντελεστών ενός προγράμματος, μέσα από τη διαδοχή τριών φάσεων: περιγραφή υπάρχουσας κατάστασης – παρέμβαση – αποτελέσματα (Καραλής, 2005: 32). Η αξιολόγηση του προγράμματος μέσα από την καταγραφή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, αναφορικά με την γ./π.γ.λ., πριν από την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, είναι μια προσέγγιση ανταποδοτικού χαρακτήρα (Aravossis & Koutsiana, 2003: 103-104). Συμπληρωματικά, η διαπίστωση του βαθμού υιοθέτησης των ζητούμενων από τους εκπαιδευτικούς, στις καθημερινές τους πρακτικές στη σχολική τάξη, συνεισφέρει σημαντικά στη διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος.

Συζήτηση

Μια εκδοχή του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο περιγράφεται στην παρούσα εργασία, υλοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2013-14 και 2014-15 στα δημοτικά σχολεία παιδαγωγικής ευθύνης της συγγραφέως, με αποτελέσματα ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών όσο και σε επίπεδο μαθητών (Ημέλλου, 2014). Αναφερόμενοι, ειδικότερα, στην υλοποίηση των συνεργατικών ερευνών δράσης, καταγράφηκε κάποια σχετική δυσκολία στον προσδιορισμό συγκεκριμένων μεταβλητών, όπως η διάρκεια εκπαιδευτικής παρέμβασης, ο τρόπος αξιοποίησης του αντίστοιχου διδακτικού χρόνου, η διαμόρφωση του περιβάλλοντος μάθησης της σχολικής τάξης, η στάση απέναντι στη συνεργατική έρευνα δράσης, το προφίλ τάξης, κ.ά.

Αν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις έρευνες δράσης δεν είναι γενικεύσιμα (Cohen & Manion, 1997: 258-282), η όλη διεργασία προσέφερε στον κάθε εκπαιδευτικό ευκαιρίες ενδυνάμωσης και αξιόπιστη μεθοδολογία διερεύνησης και τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας των πρακτικών του στη σχολική τάξη. Η όλη παρέμβαση του σχολικού συμβούλου υιοθετεί την άποψη ότι κάθε πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να αποβλέπει στην αλλαγή των αντικειμενικών όρων και συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών. Στόχος των αλλαγών αυτών είναι η ενεργός ενσυνείδητη συμμετοχή του κάθε εκπαιδευτικού στις παιδαγωγικές διαδικασίες, η συστηματική ενημέρωση πάνω σε επιστημονικά θέματα, η ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και η μετασχηματιστική παρέμβαση στο σχολείο (Gravani & John, 2005), με κομβικό σημείο αναφοράς τη

σταδιακή μετάβαση σε πρακτικές εξ αρχής Καθολικού Σχεδιασμού με Σκοπό τη Μάθηση (ΚαΣΣΜ) (Universal Design for Learning-UDL) (Rose & Meyer, 2006).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συνδιαμορφώσουμε τις αναγκαίες συνθήκες για την επίτευξη μιας αναγκαίας αλλαγής παραδείγματος στην ελληνική εκπαίδευση (Ημέλλου, 2015· Χαρούπιας, 2015), προκειμένου η κύρια ευθύνη για τον αποκλεισμό ή για την υποεκπαίδευση των μαθητών που βιώνουν εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση να αποδίδεται στη γενεσιουργό τους αιτία, το ατελές και ανακόλουθο, ως προς τις εξαγγελίες του, εκπαιδευτικό σύστημα και όχι το ίδιο το παιδί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aravossis K. & Koutsiana, E. (2003). Program evaluation methodologies. A comparative assessment. *Social Science Tribune*, 10(37), 97-115.
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. (2008). Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τόμος Δ΄: Εκπαιδευτικές μέθοδοι - Ομάδα εκπαιδευόμενων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Έκφραση.
- Day, Christopher (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Gravani N.M. & John, P.D. (2005). "Them and us": Teachers' and tutors' experiences of a "new" professional development course in Greece. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(3), p. 303-319.
- Ημέλλου, Όλγα (2003). Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο. Αθήνα: Ατραπός.
- Ημέλλου, Όλγα (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο: Αλεβίζος Γ., Βλάχου Α., Γενά Α., Πολυχρονοπούλου Σ., Μαυροπούλου Σ., Χαρούπιας Α. & Χιουρέα Ουρ. (επιμ.). Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Ημέλλου, Όλγα (2013). Γραφή/παραγωγή γραπτού λόγου για όλους τους μαθητές. Συνήθειες πρακτικές, κριτική της αποτελεσματικότητάς τους και δημιουργικός αναστοχασμός. Επιμορφωτικά Σεμινάρια Σχολικής Συμβούλου 14ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του ιστότοπου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θ και Β/θ Εκπαίδευσης Αττικής:
<http://attik.pde.sch.gr/cms/%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/331-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%80%CF%84%CE%BF%CF%8D-%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%85.html>

- Ημέλλου, Όλγα (2014). Συνεργατική έρευνα δράσης σχολικού έτους 2013-14 σε θέματα γραφής/παραγωγής γραπτού λόγου: Αποτελέσματα, συζήτηση και προτάσεις. Σχολική Σύμβουλος 14ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής.
- Ημέλλου, Όλγα (2015). Συνδιαμορφώνοντας το 'σχολείο για όλους τους μαθητές'. Θέμα στο Forum Διαλόγου του Δικτύου Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διαθέσιμο στο: <http://adulthoodeduc.gr/e-platform/course/view.php?id=22>
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). Leading the cooperative school. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Τόμος Δ΄: Αξιολόγηση προγραμμάτων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή Αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν; Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Mezirow, J. (2006). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: Mezirow, Jack & συν. (2006). Η μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νόμος 2817 (2000). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78/Τ.Α΄/14-03-2000.
- Νόμος 3699 (2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199/Τ.Α΄/02-10-2008.
- Νόμος 4074 (2012). Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Φ.Ε.Κ. 88, τεύχος Α/11-04-2012.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σελ. 82-91.
- Rose, D.H. & Meyer, A. (2006). A practical reader in Universal Design for Learning. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Σπαντιδάκης, Ιωάννης (2011). Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση-αξιολόγηση-αντιμετώπιση. Αθήνα: Πεδίο.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. Educational Research, vol. 29, n.7, pp. 4-14.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμος Α΄. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι.
- Χαρούπιας, Α.Π. (2015). Μια επείγουσα ατζέντα για την Ελληνική παιδεία. "Οράματα, από τα οποία, ενδεχομένως, θα μπορούσαν να προκύψουν και θαύματα!" Διαθέσιμο στο: <http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=139>

Η θεσμοθέτηση του μέντορα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Αναγκαιότητα ή πολυτέλεια; Μια πρώτη προσέγγιση

Θεοφανέλλης Τιμολέων

**Δρ. Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Β. Αιγαίου & Δωδεκανήσου
timtheo@sch.gr**

Ζωγόπουλος Αθ. Ευστάθιος

**Δρ. Μηχανικός ΕΜΠ, Σχολικός Σύμβουλος Μηχανολόγων
ezogo67@gmail.com**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα πρόσφατα εκπαιδευτικά δρώμενα, γίνεται λόγος και παραμένει ανοικτός ο διάλογος των εμπλεκομένων στις εκπαιδευτικές διεργασίες φορέων σχετικά με το ρόλο και την αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού του μέντορα.

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό στόχο την αναδίφηση της τρέχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με το θεσμό του μέντορα και τη διερεύνηση της αναγκαιότητας ύπαρξης του θεσμού του μέντορα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και των προσδοκιών από το θεσμό, μέσα από τις σκέψεις σπουδαστών στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή- Η έννοια του mentoring

Οι έρευνες που αφορούν τον όρο mentoring έχουν σημειώσει μικρή πρόοδο σε ότι αφορά στον προσδιορισμό και την εφαρμογή ενός σαφούς και αντικειμενικά αποδεκτού ορισμού της έννοιας mentoring, εξαιτίας των περισσότερων από 50 διαφορετικών προσεγγίσεων που συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία και που αποδίδονται στον όρο (Crisp & Cruz, 2009).

Εν τούτοις και για το σκοπό της παρούσης εργασίας, μπορούμε να ισχυριστούμε πως το mentoring (παροχή συμβουλών ή καθοδήγηση) είναι μια στρατηγική για τη διδασκαλία και την καθοδήγηση, που αποσκοπεί στην ενίσχυση του χαρακτήρα, στη βελτίωση της κοινωνικής αρμονίας, στην προώθηση της κοινωνικής αλλαγής, στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλους και στη δημιουργία ευκαιριών για την προσωπική ενδυνάμωση (White-Hood, 1993). Είναι μια σχέση καλλιέργειας συνεργασίας, επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και σεβασμού, η οποία στοχεύει και αποσκοπεί στη διάχυση εμπειριών, γνώσεων και πρακτικών συμβουλών για συγκεκριμένες (γνωστικές κυρίως) δραστηριότητες. Η εφαρμογή της στις εκπαιδευτικές διεργασίες ενδυναμώνει και αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση, ενισχύοντας τις επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες και των δύο πλευρών, αυτή του μέντορα (mentor) και αυτή του καθοδηγούμενου (mentee), προτείνοντας πρακτικές κυρίως συμβουλές που ομαλοποιούν τις δυσκαμψίες και δημιουργούν

συνθήκες βελτίωσης. Στην όλη συνεργατική αυτή σχέση ιδιαίτερα σημαντική είναι η διάθεση για μάθηση.

Εξ αρχής όμως, θα πρέπει να επισημάνουμε πως δεν θα πρέπει να καλλιεργούνται ιδιαίτερα υψηλές προσδοκίες από την εφαρμογή προγραμμάτων mentoring, καθώς έρευνες έχουν δείξει πως οι θετικές επιπτώσεις της παροχής συμβουλών – mentoring σχετικά για παράδειγμα με το κριτήριο «σχολική επιτυχία» είναι πολύ δύσκολο να αποδειχθούν (Johnson & Sullivan, 1995).

Επίσης, είναι ασαφές εάν το ίδιο το mentoring ή η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα mentoring συμβάλλει και συνεισφέρει στην εκπαιδευτική επιτυχία (Jacobi, 1991, Philip, 2001, Colley, 2003).

Ο θεσμός του μέντορα

Ο θεσμός του μέντορα έχει καθιερωθεί εδώ και χρόνια σε πολλές χώρες, παρέχοντας στήριξη στον νέο εκπαιδευτικό (Moskowitz & Stephens, 1997).

Στη Χώρα μας διεξήχθη δημόσια διαβούλευση για το θεσμό του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού από το Υπουργείο Παιδείας, που έλαβε χώρα από 29/11/2010 έως 14/12/2010 και κατόπιν συντάχθηκε η έκθεση δημόσιας διαβούλευσης η οποία είναι διαθέσιμη στο: http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2011/01/mentor_final.pdf.

Με βάση την έκθεση αυτή, όπως προκύπτει από τις περισσότερες βιωματικές περιγραφές των συμμετεχόντων (235 μεμονωμένα άτομα και έξι φορείς και συνολικά 354 σχόλια απόψεις και προτάσεις), ο θεσμός του μέντορα κρίνεται επί των πλείστων επιτακτικός όσον αφορά στην αναγκαιότητά του, καθώς οι νεοδιοριζόμενοι συνάδελφοι έχουν την ανάγκη της καθοδήγησης από έναν εμπειρότερο επαγγελματικά συνάδελφό τους, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνιακού και σχεσιακού τύπου και οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση και θα μπορεί να τους εγκλιματίσει στις ιδιαίτερες συνθήκες του εκάστοτε σχολείου καθώς επίσης να τους συμβουλευσει σε πρακτικές διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διατύπωσε την άποψη πως ο θεσμός του μέντορα θα πρέπει να είναι αμιγώς συμβουλευτικός και πως θα πρέπει να καθοριστούν αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια για την επιλογή των μεντόρων, ενώ κρίνεται αναγκαία και η έξωθεν καλή μαρτυρία για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους. Βασικές αρχές και αξίες του μέντορα φαίνεται ότι αποτελούν η θετική αντίληψη για τον άνθρωπο, η αναγνώριση της διαφορετικότητας των υποστηριζόμενων όσον αφορά στις επιθυμίες τους, στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, η ενίσχυση στοιχείων της προσωπικότητας των υποστηριζόμενων, η αποδοχή του άλλου, κ.ά. (Βασιλειάδης, 2012).

Η περίοδος κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στο σχολείο και έρχεται αντιμέτωπος με τις πραγματικές ρεαλιστικές συνθήκες εργασίας, όπως και η φάση της υποδοχής του, θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές και κρίσιμες για τη μετέπειτα

επαγγελματική ανάπτυξη και αποδοτικότητα του, καθώς και για την επαγγελματική κουλτούρα που θα διαμορφώσει στην μετέπειτα πορεία του (Wong, 2004).

Επίσης, το 93% του άγχους που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί προέρχεται από την απειρία, την έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης και τη σύγχυση σχετικά με την επίτευξη των στόχων. Όμως, καθώς επιθυμούν την επαγγελματική τους αυτονομία και ισότητα με τους συναδέλφους τους, αποφεύγουν να ζητήσουν στήριξη από πιο έμπειρους συναδέλφους, από ανασφάλεια μήπως γίνουν οι αδυναμίες τους γνωστές (Lordie, 1975).

Οι βασικότερες ανάγκες των νεοδιοριζόμενων αφορούν την ηθική υποστήριξη, καθοδήγηση, επιμόρφωση και αξιολόγηση της αρχικής τους πορείας από κάποιο σύμβουλο, ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη, προγραμματισμού της ύλης, σχεδιασμού του μαθήματος και σχολικής ρουτίνας (Sacks & Brady, 1985).

Γενικότερα, έρευνες έχουν δείξει πως όπου υπάρχει σύστημα στήριξης, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικού μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα διαχείρισης της τάξης και προγραμματισμού αποτελεσματικότερα και να επικεντρώνονται στη μάθηση πολύ νωρίτερα από νεοεισερχομένους που δεν λαμβάνουν στήριξη (Breaux & Wong, 2003).

Μέσα στα πλαίσια της συναισθηματικής στήριξης ο νέος εκπαιδευτικός δέχεται τη φιλική ενίσχυση των έμπειρων μέσα σε ένα κλίμα ζεστασιάς και συλλογικότητας, γίνεται κοινωνός των εμπειριών τους, αισθάνεται μέλος της ομάδας και ξεπερνά το φόβο, το άγχος, τη αβεβαιότητα και την ανασφάλεια που τον διακατέχουν (Ανθοπούλου, 1999).

Στα πλαίσια της γνωριμίας και της ενσωμάτωσης του νεοεισερχόμενου, θα βοηθούσε πολύ και θα συνείσφερε καθοριστικά στην όλη διαδικασία η ανάθεση σε έναν έμπειρο εκπαιδευτικό του ρόλου του μέντορα, που θα στηρίζει και θα ενισχύει τον νέο εκπαιδευτικό (Hobson et. all, 2009). Ο ρόλος του, παρέχει την αναγκαία αίσθηση ασφάλειας καθώς και τη συνεχή στήριξη και τροφοδότηση που χρειάζεται ο άπειρος παιδαγωγός, ο οποίος θα χρειαστεί να βασιστεί στις γνώσεις και την πείρα του μέντορά του για την αποφυγή λαθών. Είναι ευνόητο πως μία επιτυχή συνεργασία είναι δυνατόν να κρατήσει επ' αόριστον, με τον μέντορα να κρατά τον ρόλο αυτό είτε ευδιάκριτα είτε με πιο διακριτικό τρόπο (Ανθοπούλου, κ.ά., 1999).

Βεβαίως, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί και ο ανθρώπινος χαρακτήρας, η ιδιοσυγκρασία και νοοτροπία, καθώς έρευνες έχουν δείξει πως η σχέση μέντορα και νέου ή μελλοντικού εκπαιδευτικού είναι αρκετές φορές δυσλειτουργική και αυτό μπορεί να οφείλεται στις διαφορετικές αξίες και στάσεις τους (Eby, et.al, 2000).

Ο μέντορας δύναται και θα πρέπει να παρέχει αποτελεσματική υποστήριξη στον καθοδηγούμενο σε τρία επίπεδα: προσωπικό, συναισθηματικό και κοινωνικό, συνεισφέροντας στην προσωπική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου, στη μείωση του άγχους, στη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος και περιβάλλοντος μάθησης και κουλτούρας γνώσης και στην ενδυνάμωση του καθοδηγούμενου στον παιδαγωγικό του ρόλο όπως και στον ρόλο του στη σχολική κοινότητα. Προϋπόθεση αποτελεί η

προγενέστερη εκπαίδευση του μέντορα, καθώς το έργο του είναι πολυσύνθετο και πολυπαραμετρικό, ενώ απαιτεί και πολλές δεξιότητες ώστε να υπάρξει αξιολογη συνεισφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων (Fletcher, 2012).

Η εκπαίδευση των μεντόρων θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες που υποστηρίζουν την δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και που τους δίνει εφόδια για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Brooks & Sikes, 1997).

Ο μέντορας για να λειτουργήσει αποτελεσματικά θα έχει υπό την καθοδήγηση του ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών (3-5) και θα έχει συχνή και άμεση επαφή μαζί τους, ενώ θα είναι σχετικά άμεσα διαθέσιμος για να συζητήσει μαζί τους θέματα που τους απασχολούν. Θα συνεργάζεται στενά με το Σχολικό σύμβουλο και θα καθοδηγείται από αυτόν.

Η έρευνα

Η έρευνα έγινε με τη χρήση της εφαρμογής radlet.com. Η διαδικτυακή αυτή εφαρμογή, επιτρέπει στους χρήστες να δημοσιεύσουν τις σκέψεις τους για ένα θέμα χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά σύντομα σημειώματα τύπου «post it», σε ένα κοινό ψηφιακό τοίχο (Σχήμα 1). Τα σημειώματα αυτά μπορεί να περιέχουν κείμενο και να συμπεριλαμβάνουν αρχεία, εικόνες, ήχους ή βίντεο.



Σχήμα 1: Η οθόνη της εφαρμογής και τα ερωτήματα

Η εφαρμογή αξιοποιήθηκε για ένα διαδικτυακό καταιγισμό ιδεών. Το κείμενο που τέθηκε είναι το εξής: Σύμφωνα με το APEC (1997) ο μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο να προσφέρει καθοδήγηση και στήριξη σε έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Σημειώσατε τη λέξη ΝΑΙ ή 'ΟΧΙ για το αν θα επιθυμούσατε να υπάρχει αυτός ο θεσμός. Εφόσον η απάντηση είναι ΝΑΙ, περιγράψτε με λίγα λόγια τι θα θέλατε από αυτόν. Τέλος, αναφέρετε τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας σας.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Πρόκειται για μια απλοποιημένη, σχηματοποιημένη, εύκολη και γρήγορη μέθοδο. Αφορά τις εκφραζόμενες ιδέες. Η ανάλυση του περιεχομένου χαρακτηρίζεται από το ότι οι αναλυόμενες ενότητες δεν είναι συνήθως λέξεις, αλλά έννοιες. Κατά την

εφαρμογή της μεθόδου στην ίδια κατηγορία εντάσσονται δύο διαφορετικές λέξεις με την ίδια όμως σημασία.

Η μέθοδος της κατηγοριοποίησης αποτελεί κύριο στοιχείο της ανάλυσης περιεχομένου και η επιτυχία της εξαρτάται από τις κατηγορίες που διαμορφώνονται, με βάση το σκοπό της έρευνας.

Κατά τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης, ο ερευνητής ερμηνεύει το περιεχόμενο της, με βάση τις κατηγορίες που έχει κατασκευάσει. Πιο συγκεκριμένα, αναλύει κείμενα «ως προς την παρουσία και τη συχνότητα συγκεκριμένων όρων, αφηγήσεων ή εννοιών» (Τζάνη, 2005). Μπορεί να περιλαμβάνει την μέτρηση/απαρίθμηση του αριθμού των γραμμών ή της ποσότητας του χώρου που καταλαμβάνουν διάφορα θέματα. Η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου (Κυριαζή, 1999).

Στη συγκεκριμένη έρευνα υιοθετήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου, καθώς αναζητήθηκαν κοινά θέματα στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι λέξεις εμπύχωση, ενθάρρυνση και στήριξη ομαδοποιήθηκαν, αφού το νόημα τους στην προκειμένη περίπτωση είναι παρόμοιο.

Στην έρευνα συμμετείχαν 30 εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στη Μυτιλήνη. Ήταν πτυχιούχοι Πανεπιστημιακών Σχολών και Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Το σύνολο των ερωτηθέντων απάντησε ότι θα επιθυμούσε την ύπαρξη μέντορα στα σχολεία.

Σε ότι αφορά στα προσόντα που θα πρέπει να έχει ο μέντορας, 16 συμμετέχοντες θα ήθελαν να έχει εμπειρία και 7 να διαθέτει κατάρτιση τόσο στο αντικείμενο της παιδαγωγικής όσο και της ψυχολογίας, ενώ 7 ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν να αποτελεί πρότυπο για τους νέους εκπαιδευτικούς.

Ακόμα, 7 από τους συμμετέχοντες θα ήθελαν να έχει τέλεια γνώση του αντικείμενου. Στις άλλες απαντήσεις εκφράστηκαν οι απόψεις του να διαθέτει επικοινωνιακά προσόντα (4/30), να είναι επιτυχημένος, αναγνωρίσιμος και να διαθέτει «παιδεία», ενώ λιγότεροι (3/30) δήλωσαν ότι θα ήθελαν να διαθέτει διαίσθηση και να αποτελεί ηθικό στοιχείο.

Σχετικά με το αντικείμενο, φαίνεται ότι οι περισσότεροι ζητούν στήριξη, ενθάρρυνση και εμπύχωση (17/30) από τον μέντορα. Η καθοδήγηση και οι συμβουλές αποτελούν άλλο σημαντικό σημείο (17/30) το οποίο φαίνεται να απασχολεί τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Επίσης, ζητούν να τους δίνονται λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (11/30).

Ός προς τη συμπεριφορά του μέντορα, φαίνεται να επιθυμούν να ακούει τα προβλήματα (8/30), να γίνεται συζήτηση και να προτείνονται λύσεις (5/30), να τους συμπαραστέκεται (3/30) και να τον εμπιστεύονται ώστε να μην διαρρεύσουν οι συζητήσεις -απόρρητο (3/30).

Τα θέματα πάνω στα οποία θα ήθελαν στήριξη είναι εκπαιδευτικά (5/30), διοικητικά (5/30), ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο (5/30) και διαχείριση της σχολικής τάξης (4/30).

Σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε έτη, φαίνεται ότι οι περισσότεροι (22) δεν έχουν διδακτική εμπειρία και αυτό εξηγεί το λόγο που ζητούν την ύπαρξη του θεσμού. Η κατανομή των ετών υπηρεσίας του δείγματος φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα.

Έτη υπηρεσίας				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	22	73,3	73,3	73,3
1	2	6,7	6,7	80,0
3	2	6,7	6,7	86,7
4	1	3,3	3,3	90,0
9	1	3,3	3,3	93,3
11	1	3,3	3,3	96,7
15	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Πίνακας 1. Διδακτική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

Φαίνεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι θετικοί στην ύπαρξη του θεσμού του μέντορα που θα τους μνήσει στη διδασκαλία και στο σχολικό κλίμα.

Επιλογή – Κίνητρα

Μετά από συζητήσεις με 10 εκπαιδευτικούς που διαθέτουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας και σχετικά προσόντα, θεωρούμε ότι θα πρέπει να δοθούν κίνητρα για να θελήσει ένας εκπαιδευτικός που πληροί και αντικειμενικά κριτήρια να γίνει μέντορας. Ωστόσο αυτά τα κίνητρα δεν θα πρέπει να είναι πολύ ισχυρά, ώστε να αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο εκπαιδευτικοί κυρίως επειδή το επιθυμούν και όχι λόγω των κινήτρων. Οκτώ (8) εκπαιδευτικοί ανέφεραν περιπτώσεις που τα ισχυρά κίνητρα ωθούν τους εκπαιδευτικούς να ζητούν και να αναλαμβάνουν θέσεις που δεν τους ταιριάζουν και που για διάφορους λόγους δεν μπορούν να υποστηρίξουν. Ενώ αναφέρθηκαν κίνητρα όπως η διάθεση τρίωρης/τετράωρης απασχόλησης και η υπερωριακή αμοιβή οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες προτείνουν ως κίνητρο την ανάθεση της ως αποκλειστική εξωδιδακτική εργασία και των αριθμό των καθοδηγούμενων (mentees) να είναι από 3 έως 5.

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να υπάρχει ο ρόλος του μέντορα ως ένας έμπειρος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός που να ακούει τα προβλήματα τους, να τους εμπυχώνει και να τους καθοδηγεί στα θέματα που προκύπτουν. Από τις συζητήσεις με εκπαιδευτικούς που επιλέξαμε να

ταιριάζουν κατά την κρίση και την εμπειρία μας με αυτό το προφίλ, εκφράστηκε η άποψη να αποτελεί βασικό κίνητρο η θέληση του εκπαιδευτικού να αναλάβει αυτό το ρόλο, παρέχοντάς του ένα πολύ αδύναμο κίνητρο (εξωδιδασκτική απασχόληση) ώστε τη θέση αυτή να την αναλάβουν εκπαιδευτικοί που επιθυμούν και έχουν κυρίως θέληση και διάθεση και όχι εξαιτίας κάποιου ισχυρού κινήτρου.

Κλειδί για την καλή λειτουργία αποτελεί η δημιουργία ξεκάθαραυ θεσμοθετημένου πλαισίου για το θεσμό (επιλογή, λειτουργία, καθηκοντολόγιο, σχέσεις με Σχολικό Σύμβουλο και Διοίκηση, προσδοκώμενα αποτελέσματα).

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο αποτελεί η συνεργασία και η καθοδήγηση του μέντορα από τον Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος θα έχει την εποπτεία και τον κύριο συντονισμό των όλων δράσεων.

Η εργασία αυτή αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση του θέματος που αφορά στην αναγκαιότητα θεσμοθέτησης του μέντορα.

Ωστόσο θεωρούμε ότι χρειάζεται πιο επισταμένη μελέτη των μοντέλων mentoring και πιλοτική υποστήριξη και δοκιμή αυτών από Σχολικούς Συμβούλους σε Διοικητικές Περιφέρειες που υπάρχουν νέοι εκπαιδευτικοί, ώστε να καταλήξουμε στην αποτελεσματική θεσμοθέτηση του μέντορα στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανθοπούλου, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κατσουλάκης, Σ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλειάδης, Δ. (2012). Ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, ειδίκευση: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.
- Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 13η εκδ.
- Τζάνη, Μ. (2005). Σημειώσεις για το μάθημα: «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών». Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2016 από <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>
- APEC (1997). From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim, U.S. Department of Education. Ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2016 από <http://www.ed.gov/pubs/APEC>.
- Breaux, A., & Wong, H. (2003). New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Brooks, V. & Sikes, P. (1997). The good mentor guide. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Colley, H. (2003). Mentoring for social inclusion: A critical approach to nurturing mentor relationships. London and New York: Routledge Falmer.

- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007 *Research in Higher Education*, 50, 525–545.
- Eby, L., McManus, S., Simon, S., Russell, J. (2000). The Protégé's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxinomy. *Journal of Vocational Behavior* 57, 1-21.
- Fletcher, S. (2012). *Mentoring in Schools: A Handbook of Good Practice*. Routledge.
- Hobson, A. Ashby, P. Malderez, A. Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532.
- Johnson, A.W. & Sullivan, J.A. (1995). Mentoring program practices and effectiveness. In M.W. Galbraith & N.H. Cohen (Eds.), *Mentoring: New strategies and challenges* (pp. 43-57). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lordie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. University of Chicago Press, Chicago.
- Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific rim*. Washington, DC, US Department of Education.
- Philip, K. (2001). Mentoring: Pitfalls and potential for young people. *Youth & Policy*, 71, 1-15.
- Sacks, S. & Brady, P. (1985). *Who Teaches the City's Children. A Study of New York City First Year Teachers*. American Educational Research Association, Chicago, April, 1985.
- White-Hood, M. (1993). Taking up the mentoring challenge. *Educational Leadership*, 51, 76-78.
- Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving, *NASSP Bulletin*, 88 (638), 41-59.

Μεθοδολογία Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών των Εκπαιδευτικών σε Επίπεδο Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου

Καράμηνas Ιγνάτιος
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ
ikaraminas@gmail.com

Περίληψη

Η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών θεωρείται πλέον βασική προϋπόθεση και σημαντικός παράγοντας σχεδιασμού και διεξαγωγής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σε κεντρικό επίπεδο τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης που έχει σχέση με προγράμματα σπουδών, σχολικά βιβλία, καινοτόμες δράσεις κ.ά. έχει το Υπουργείο Παιδείας και οι φορείς που αυτό εποπτεύει ενώ σε επίπεδο εκπαιδευτικής Περιφέρειας την βασική αρμοδιότητα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει κάθε φορά ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος. Η εργασία αυτή έχει αυτοαναφορικό χαρακτήρα με βασική επιδίωξη να αναδείξει την μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήσαμε στον τομέα αυτόν ως Σχολικός Σύμβουλος στην 29η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής. Κατά συνέπεια, παρουσιάζονται και αναδεικνύονται καλές πρακτικές διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε επίπεδο Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου προκειμένου να σχεδιαστεί πιο αποτελεσματικά η επιμορφωτική του δράση.

1. Εισαγωγή

Στο ανθρώπινο δυναμικό που απασχολείται άμεσα ή έμμεσα στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων συμπεριλαμβάνονται και οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ως εκ του ρόλου τους, λειτουργούν και ως εκπαιδευτές ενηλίκων.

Ανάμεσα στα βασικά καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου είναι και ο ρόλος του ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική του Περιφέρεια είτε αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων είτε συντονίζοντας και καθοδηγώντας την επιμόρφωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας για τους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς είτε συμμετέχοντας σε προγράμματα επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, που διοργανώνουν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) τόσο στην αρχή όσο και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Οι εκπαιδευόμενοι στα σεμινάρια επιμόρφωσης που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι ενήλικοι με διαφορετικές ανάγκες, διδακτικές εμπειρίες και θεωρητικούς προβληματισμούς. Στο πλαίσιο αυτό, είναι αναγκαίο και απαραίτητο οι Σχολικοί Σύμβουλοι να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν τις βασικές αρχές και τη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μιας και απευθύνονται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους. Επομένως, κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών τους δράσεων είναι απαραίτητο να αποτελεί βασική τους προτεραιότητα η

διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στην Περιφέρειά τους όχι μόνο κατά την ανάληψη καθηκόντων τους αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας τους στην συγκεκριμένη θέση (Καράμνης, 2013).

Άλλωστε, η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών στα Προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί «αναπόσπαστο στοιχείο του σχεδιασμού» (Καραλής, 2005: 18) και είναι καθοριστική για τη διασφάλιση της ποιότητας του σχεδιασμού και της υλοποίησής τους (Χασάπης, 2000).

Σύμφωνα με τον Καραλή (2005: 18) ως διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών ορίζεται «η συστηματική ερευνητική διαδικασία του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών ενός πληθυσμού- στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς. Η διαδικασία της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών καταλήγει στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου μιας παρέμβασης, που αναφέρεται στο συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο και στοχεύει στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων ελλειμμάτων του σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς».

Στο πλαίσιο αυτό, οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι και τεχνικές για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, η παρατήρηση, η μελέτη και ανάλυση συναφών κειμένων-τεκμηρίων και οι ιστορίες ζωής (Καραλής, 2005• Βεργίδης, 2003• Χασάπης, 2000). Βέβαια, όπως υποστηρίζει ο Βεργίδης (2003) εάν δεχθούμε ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού-στόχου είναι συνειδητές και ρητές, για τη συλλογή των ερευνητικών στοιχείων μπορούμε να επιλέξουμε ως ερευνητική τεχνική την περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδο με ερωτηματολόγια ή κατευθυνόμενες συνεντεύξεις ενώ εάν εκτιμήσουμε ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού-στόχου είναι σε σημαντικό βαθμό είτε μη ρητές είτε λανθάνουσες τότε για τη διερεύνησή τους είναι αναγκαίο να επιλέξουμε ποιοτικές μεθόδους και τεχνικές.

Η διερεύνηση και ανάλυση επομένως των επιμορφωτικών αναγκών θεωρείται πλέον βασική προϋπόθεση και σημαντικός παράγοντας σχεδιασμού και διεξαγωγής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (βλ. και Χατζηπαναγιώτου, 2001• Παπαναούμ, 2004).

Βέβαια, αν και έχουν αναληφθεί από την Πολιτεία στην χώρα μας πρωτοβουλίες για την συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεν έχει ακόμη «διαμορφωθεί μια σταθερή και συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική και μια μακροπρόθεσμη στρατηγική προσαρμοσμένη στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών», αν λάβει κανείς υπόψη του, με εξαίρεση την επιμόρφωση στις ΤΠΕ, και την σχεδόν παντελή απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας μετά την κατάργηση της Μετεκπαίδευσης και τον περιορισμό της επιμορφωτικής δράσης των ΠΕΚ στην εισαγωγική επιμόρφωση και σε σεμινάρια των νεοπροσλαμβανόμενων αναπληρωτών εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης. Άλλωστε, είναι γεγονός, ότι τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης είναι «κεντρικά σχεδιασμένα και εστιασμένα στο τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης», στην ουσία αγνοούν τις ανάγκες, τις πεποιθήσεις και την εμπειρία των

εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν συμμετέχουν στον σχεδιασμό, στις επιλογές και γενικότερα στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (βλ. και Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011:107).

Με βάση τα παραπάνω, διαφαίνεται με σαφήνεια ότι είναι κομβικής σημασίας ο επιμορφωτικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου όχι μόνο για την διεξαγωγή και αποτίμηση της επιμορφωτικής του δράσης στην Περιφέρεια που υπηρετεί αλλά κυρίως σε επίπεδο διερεύνησης και ανάλυσης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία έχει αυτοαναφορικό χαρακτήρα καθώς περιγράφεται η δική μας μεθοδολογική προσέγγιση ως Σχολικός Σύμβουλος στην 29η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής. Κατά συνέπεια, παρουσιάζονται και αναδεικνύονται καλές πρακτικές διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε επίπεδο Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου προκειμένου να σχεδιαστεί πιο αποτελεσματικά η επιμορφωτική του δράση. Επιπλέον, στο Παράρτημα, προτείνεται ενδεικτικό Ερωτηματολόγιο διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών ως εργαλείο ανίχνευσης του περιεχομένου, της μορφής, των επιμορφωτών και του χώρου της επιμόρφωσης, που αξιοποιήθηκε στην δική μας περίπτωση, βελτιωμένο βέβαια, μετά από την αναγκαία αναστοχαστική διαδικασία.

2. Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών σε Επίπεδο Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου

Σε κεντρικό επίπεδο τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που έχει σχέση με νέα προγράμματα σπουδών, νέα σχολικά βιβλία, καινοτόμες δράσεις κ.ά. έχει το Υπουργείο Παιδείας και οι φορείς που αυτό εποπτεύει ενώ σε επίπεδο εκπαιδευτικής Περιφέρειας την αποκλειστική αρμοδιότητα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος. Βασική προϋπόθεση, όμως, για την αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο Περιφέρειας, όπως προαναφέρθηκε, είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών.

Όταν, λοιπόν, ο Σχολικός Σύμβουλος αναλαμβάνει τα καθήκοντά του για πρώτη φορά σε μια εκπαιδευτική Περιφέρεια είναι λογικό ότι θα πρέπει να γνωριστεί με τους εκπαιδευτικούς της Περιφέρειας αυτής αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να τον γνωρίσουν και να τον εμπιστευτούν. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται με τις τακτικές επισκέψεις στα σχολεία ευθύνης του κατά τις οποίες συζητά με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς τα διαφορά ζητήματα που τους απασχολούν αλλά και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ο χρόνος όμως αυτός που αφιερώνεται σε αυτές τις επισκέψεις είναι τις περισσότερες φορές περιορισμένος και δεν επαρκεί για να συζητηθούν σε βάθος και θέματα επιμόρφωσης καθώς ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα που σχετίζονται με άλλες παραμέτρους της λειτουργίας του σχολείου εξίσου σημαντικές, όπως προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, ωρολόγιο πρόγραμμα, λειτουργία Ολοήμερου κ.ά.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, η μεθοδολογία διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε επίπεδο Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου μπορεί να περιλαμβάνει τις ακόλουθες καλές πρακτικές που παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια (Καράμηνas, 2013).

Ένας τρόπος διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε μια εκπαιδευτική Περιφέρεια είναι η συζήτηση με τον Σχολικό Σύμβουλο όταν αυτός επισκέπτεται ένα σχολείο είτε με αφορμή κάποιο άλλο σημαντικό θέμα που τους απασχολεί είτε αποκλειστικά για το ζήτημα αυτό. Μια δεύτερη επιλογή είναι να συζητήσει το θέμα των επιμορφωτικών αναγκών ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου και να αποφασίσει ποια θέματα επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να αποτελέσουν θεματικές της επιμόρφωσης είτε σε επίπεδο σχολείου είτε σε επίπεδο Περιφέρειας. Τέλος, μια τρίτη επιλογή αποτελεί η αποστολή από τον Σχολικό Σύμβουλο ενός σύντομου και περιεκτικού Ερωτηματολογίου σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή που να περιγράφει με σαφήνεια αυτό που ζητείται να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Βέβαια, στην βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλες πρακτικές διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών όπως η συνέντευξη με εκπαιδευτικούς ή η παρατήρηση αλλά υποστηρίζεται ότι για την επιτυχή αξιοποίησή τους προϋποθέτουν ικανό χρόνο και διαμορφωμένη κουλτούρα ανταπόκρισης προκειμένου να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επομένως, η αναφορά μας εστιάζεται στις τρεις παραπάνω πρακτικές διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και γενικότερα της Περιφέρειας αρμοδιότητας του Σχολικού Συμβούλου, οι οποίες και αυτές είναι μεν αποτελεσματικές όμως καθεμιά έχει προϋποθέσεις υλοποίησης που θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του ο Σχολικός Σύμβουλος κατά το σχεδιασμό της διερεύνησης αυτής.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη πρακτική διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών έχει το πλεονέκτημα ότι είναι παρών στη διαδικασία ο ίδιος ο Σχολικός Σύμβουλος οπότε έχει άμεση εποπτεία και συνεισφορά στη διαμόρφωση των προτάσεων και στην παροχή διευκρινίσεων όταν αυτό είναι αναγκαίο. Από την άλλη όμως υπάρχει η αδυναμία ότι συνήθως ο Σχολικός Σύμβουλος όταν επισκέπτεται μια σχολική μονάδα έχει και άλλα θέματα να συζητήσει και να αντιμετωπίσει και επιπλέον ίσως με την παρουσία του να δημιουργείται μια σχετική ανασφάλεια μεταξύ των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να εκφράσουν χωρίς δισταγμούς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Σε αυτή την περίπτωση βοηθά σημαντικά η συνάντηση για τον σκοπό αυτό να γίνεται σε χρόνο που διασφαλίζεται αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στα δυο μέρη κι αυτό επιτυγχάνεται όταν ο Σχολικός Σύμβουλος έχει επισκεφθεί αρκετές φορές την σχολική μονάδα κι έχει διαμορφωθεί έτσι ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ίδιο και τους εκπαιδευτικούς.

Η δεύτερη πρακτική διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών μπορεί να είναι αποτελεσματική με την έννοια ότι στην περίπτωση αυτή ο Σχολικός Σύμβουλος δεν

είναι παρών ώστε να δυσκολεύονται κάποιοι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους για επιμόρφωση, οπότε ο Σύλλογος Διδασκόντων με μεγαλύτερη ευχέρεια συζητά, προβληματίζεται και καταλήγει στις προτάσεις για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Η αδυναμία όμως που παρουσιάζει η επιλογή αυτή έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να μην ανταποκριθούν οι Σύλλογοι Διδασκόντων όλων των σχολείων κι επιπλέον οι θεματικές που θα προταθούν ενδέχεται να είναι εντελώς περιορισμένες κάτι που δεν βοηθά στον συστηματικό και οργανωμένο σχεδιασμό της επιμόρφωσης σε επίπεδο Περιφέρειας.

Η τρίτη πρακτική διερεύνησης έχει τα περισσότερα πλεονεκτήματα και βοηθά αποτελεσματικά στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης αφού κάθε εκπαιδευτικός με το Ερωτηματολόγιο έχει τη δυνατότητα μόνος του και κυρίως ανώνυμα να επιλέξει τις θεματικές που επιθυμεί και έτσι να εκφράσει συγκεκριμένα τις προτιμήσεις του. Επιπλέον, με βάση τα στοιχεία που ζητά το Ερωτηματολόγιο είναι δυνατόν να εξαχθούν συμπεράσματα που σχετίζονται με διαφοροποιήσεις του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία ή ακόμη και το σχολείο που υπηρετούν κ.ά. Τέλος, οι ερωτώμενοι έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν σε κάθε θεματική ενότητα ερωτήσεων και την επιλογή: «Άλλο/ η, ποιο/ α;» κι έτσι έχουν οι ίδιοι την ευκαιρία να θέσουν τυχόν δικές τους προτάσεις οι οποίες ενδεχομένως δεν έχουν συμπεριληφθεί στο Ερωτηματολόγιο. Μια βασική, όμως, παράμετρος αξιοποίησης αυτής της επιλογής διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών είναι και στην περίπτωση αυτή να έχει περάσει χρόνος οπότε να έχει γνωριστεί ο Σχολικός Σύμβουλος με τους εκπαιδευτικούς της Περιφέρειάς του ώστε εκείνοι να ανταποκριθούν στη συμπλήρωση αντιλαμβανόμενοι ότι η διαδικασία αυτή βοηθά στην καλύτερη και πιο αποτελεσματική οργάνωση της επιμόρφωσής τους.

Με βάση την εμπειρία μας από τη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών στην 29η Περιφέρεια κι έχοντας αξιοποιήσει και τις τρεις προαναφερθείσες πρακτικές διερεύνησης, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι καθεμιά από αυτές έχει πλεονεκτήματα και αδυναμίες όπως επισημάνθηκαν αναλυτικά παραπάνω. Ειδικότερα στην δική μας περίπτωση, η πρώτη πρακτική διερεύνησης δεν είχε για διάφορους λόγους εφαρμογή σε όλα τα σχολεία της Περιφέρειας αλλά και όπου υλοποιήθηκε δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, η δεύτερη πρακτική είχε μικρή ανταπόκριση αλλά και στις περιπτώσεις που οι Σύλλογοι Διδασκόντων ανταποκρίθηκαν, η περιγραφή των επιμορφωτικών τους αναγκών ήταν πολύ περιορισμένη και αποσπασματική. Η τρίτη, όμως, πρακτική διερεύνησης ήταν πολύ αποτελεσματική καθώς συγκεντρώθηκαν 190 Ερωτηματολόγια (68,3%) από τους περίπου 278 συνολικά εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2011-2012 στην 29η Περιφέρεια.

Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών υπήρξε πολύ ικανοποιητική. Σε αυτό, κατά τη γνώμη μας, συνέβαλε καθοριστικά ότι η συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συναδέλφους όταν είχαν μεσολαβήσει σχεδόν 4 μήνες από την

ανάληψη των καθηκόντων μας και όταν είχαμε επισκεφτεί τουλάχιστον τρεις φορές την κάθε σχολική μονάδα την περίοδο αυτή. Επομένως, χωρίς να αποκλείουμε τις δυο πρώτες πρακτικές διερεύνησης αντίθετα μπορούμε σε ένα βαθμό να τις αξιοποιούμε παράλληλα, θεωρούμε ότι το Ερωτηματολόγιο ως εργαλείο διερεύνησης βοηθά σημαντικά στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής Περιφέρειας.

3. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία για την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την διεξαγωγή της επιμόρφωσης σε επίπεδο Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου. Ο Σχολικός Σύμβουλος λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές και τη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι αναγκαίο να διερευνά τις προσωπικές ανάγκες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών με συστηματικό σχεδιασμό και αξιοποιώντας ποικιλία ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών. Με αυτόν τον τρόπο, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και αναδιαμορφώνουν το πλαίσιο της επιμορφωτικής τους διαδικασίας συμβάλλοντας καθοριστικά όχι μόνο στην επιτυχή έκβαση της επιμόρφωσης σε επίπεδο Περιφέρειας αλλά και στην προώθηση της δικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης.

Βέβαια, η διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν σταματά στον σχεδιασμό της διερεύνησης, στην επιλογή του ερευνητικού εργαλείου και στην αποδελτίωση και τεκμηριωμένη ερμηνεία των ευρημάτων αλλά ολοκληρώνεται με την διοργάνωση πλέον της επιμόρφωσης και επιπλέον την συστηματική αποτίμησή της με βασικό στόχο την ανατροφοδότηση που οδηγεί σε αναστοχαστικές πρακτικές και κατά συνέπεια στις απαραίτητες βελτιώσεις για τον σχεδιασμό της επόμενης επιμορφωτικής δράσης του Σχολικού Συμβούλου στην εκπαιδευτική του Περιφέρεια.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο ΕΑΠ. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων. τομ. Γ., Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης (Επιμ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (95-122).
- Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Θ. Καραλής (Επιμ.) Σχεδιασμός Προγραμμάτων. Τόμος Β. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καράμηνας, Ι. (2013). Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων. Θεωρητική Προσέγγιση- Εμπειρική Διερεύνηση- Καλές Πρακτικές. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

- Χασάπης, Δ. (2000). Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στον Συλλογικό Τόμο: Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Δ. Βεργίδης & Α. Υφαντή (Επιμ.). Αθήνα: Ύψιλον.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ 29^{ης} ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΔΕ ΑΤΤΙΚΗΣ

A. Ατομικά Στοιχεία (βάζω X)

1. Φύλο

Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία

Έως 30 ετών 31 – 40 41- 50 51 και άνω

3. Χρόνια Προϋπηρεσίας

Έως 10 έτη 11 – 15 16- 20 21 και άνω

4. Άλλες Σπουδές/ Επιμόρφωση

Άλλο πτυχίο, ποιο;..... Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό ΤΠΕ α΄ επίπεδο ΤΠΕ β΄ επίπεδο Άλλο, τι;.....

5. Αυτή τη σχολική χρονιά υπηρετώ ως: (συμπληρώνω και την ειδικότητα)

Δάσκαλος/α Τάξης	Δάσκαλος/α ΤΕ	Δάσκαλος/α Ολοήμερου	Δάσκαλος /α Ειδικότητας	Διευθυντής/α	Άλλο, τι;
			ΠΕ.....		

Β. Προτεινόμενες θεματικές για να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης σε παιδαγωγικά θέματα. (Σημειώστε, για καθεμία θεματική ξεχωριστά, το βαθμό επιθυμίας γι' αυτήν, βάζοντας Χ στην αντίστοιχη στήλη).

Επιθυμώ να επιμορφωθώ στη θεματική:	Πάρα Πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Θέματα συμπεριφοράς				
Θέματα ειδικής αγωγής				
Διαχείριση Συγκρούσεων (μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και γονέων)				
Διαχείριση χρόνου στη διδασκαλία				
Χαρισματικοί μαθητές στη σχολική τάξη				
Σχολικός εκφοβισμός- bullying				
Άλλη, ποια;				

Γ. Προτεινόμενες θεματικές για να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης σε θέματα διδακτικής. (Σημειώστε, για καθεμία θεματική ξεχωριστά, το βαθμό επιθυμίας γι' αυτήν, βάζοντας Χ στην αντίστοιχη στήλη). Προσοχή: Δεν συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Επιθυμώ να επιμορφωθώ στη θεματική:	Πάρα Πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Μέθοδος Project-Σχέδια Εργασίας				
Εκπαιδευτικές τεχνικές (παιχνίδι ρόλων, καταιγισμός ιδεών...)				
Διαφοροποιημένη διδασκαλία				
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία				
Αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία				
Παραγωγή γραπτού λόγου				
Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία (Η/Υ, διαδραστικός πίνακας...)				
Διδακτική του μαθήματος (ποιο;				
Άλλη, ποια;				

Δ. Μορφή της επιμόρφωσης. (Σημειώστε, για κάθε μορφή ξεχωριστά, το βαθμό επιθυμίας γι' αυτήν, βάζοντας Χ στην αντίστοιχη στήλη).

Επιθυμώ η επιμόρφωση να γίνεται με:	Πάρα Πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Προσομοίωση διδασκαλίας- Μικροδιδασκαλία (μαθητές οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί)				

Δειγματική διδασκαλία (σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης)				
Διάλεξη-εισήγηση				
Εργασία με ομάδες				
Άλλη, ποια;				

Ε.	Εκπαιδευτές της επιμόρφωσης εκτός από το Σχολικό Σύμβουλο της Περιφέρειας. (Σημειώστε, για κάθε εκπαιδευτή ξεχωριστά, το βαθμό επιθυμίας γι' αυτόν, βάζοντας Χ στην αντίστοιχη στήλη).			
Επιθυμώ εκπαιδευτής της επιμόρφωσης εκτός από το Σχολικό Σύμβουλο της Περιφέρειας να είναι:	Πάρα Πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Σχολικός Σύμβουλος άλλης Περιφέρειας				
Εκπαιδευτικός της Περιφέρειας				
Πανεπιστημιακός καθηγητής				
Επιστήμονας με εξειδικευμένες γνώσεις				
Άλλος, ποιος;				

Στ.	Τοποθεσία- Σχολείο της επιμόρφωσης. (Σημειώστε Χ σε μια μόνο επιλογή).	
Επιθυμώ οι επιμορφώσεις στην Περιφέρεια να γίνονται:		
Σε ένα σχολείο που θα γίνονται όλες οι συναντήσεις και βρίσκεται στο κέντρο της Περιφέρειας (π.χ. 3 ^ο ΔΣ).		
Σε διαφορετικό σχολείο κάθε φορά που όμως βρίσκεται στο κέντρο της Περιφέρειας (π.χ. 3 ^ο , 5 ^ο , 7 ^ο , 14 ^ο).		
Σε διαφορετικό σχολείο κάθε φορά ανεξάρτητα από τη γεωγραφική του θέση στην Περιφέρεια.		

Ο Ρόλος της συμβουλευτικής καθοδήγησης (του Μέντορα) στο Τυπικό Σχολείο. Πρόληψη και Αντιμετώπιση Προβλημάτων στην Τάξη

Κατσούγκρη Αναστασία

**Ειδική Παιδαγωγός με ειδίκευση στα άτομα με κινητική αναπηρία -
Εξειδίκευση στις Μαθησιακές δυσκολίες- Med στην Εκπαίδευση,
Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Α/μιας Εκπαίδευσης Αν. Αττικής.**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο σημερινό κόσμο που αλλάζει με ταχύτητα, αλλάζει και η σχολική πραγματικότητα. Οι απαιτήσεις αυξάνονται, τα προβλήματα πληθαίνουν και αναζητούνται λύσεις άμεσες και αποτελεσματικές μέσα στο σχολικό πλαίσιο .Η συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας, η επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών και η ενδοσχολική επιμόρφωση φαντάζουν πιο αναγκαίες από ποτέ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται από «πάροχο» γνώσεων σε παιδαγωγό, σε «βοηθό» ανακάλυψης της γνώσης και επίλυσης αντιθέσεων και συγκρούσεων. Τα προβλήματα που δημιουργούνται σε μία σχολική τάξη ,σε μία σχολική μονάδα θα πρέπει να τα διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί και να λύνονται, ενδοσχολικά. Ο θεσμός του Μέντορα της σχολικής μονάδας βοηθάει προς σε αυτή την κατεύθυνση

Λέξεις κλειδιά : Μέντορας , mentoring, καθοδήγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση

Εισαγωγή

Εδώ και πολλά χρόνια στην Ευρώπη ο θεσμός του Μέντορα είναι ευρέως διαδεδομένος κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών που εισέρχονται στην εκπαίδευση και βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλά προβλήματα. Στην Ευρώπη ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αλλά και ο εκπαιδευτικός της δράσης, δεν είναι μόνος, ούτε αβοήθητος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει κοντά του έναν καθοδηγητή – Μέντορα που γίνεται ο ίδιος πρότυπο προς μίμηση, τον διδάσκει, τον ενημερώνει του λύνει τις απορίες του τον εμπνέει, τον συμβουλεύει, τον προκαλεί, τον ενθαρρύνει, του δίνει κίνητρα. Με αυτόν τον τρόπο, όχι μόνο διευκολύνεται το δειλό ξεκίνημα του αρχάριου εκπαιδευτικού, αλλά και αναβαθμίζεται η ποιότητα της διδασκαλίας του.

Στην Ελλάδα ο θεσμός του Μέντορα έχει συνδεθεί με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και έχει δαιμονοποιηθεί από μερικούς εκπαιδευτικούς. Έχει συνδεθεί στο μυαλό και στην σκέψη πολλών εκπαιδευτικών με αρνητικό τρόπο. Δεν το βλέπουν ως ένα εργαλείο ενδυνάμωσης της διδακτικής πρακτικής τους ή ως αρωγό στην επίλυση προβλημάτων που καλούνται να λύσουν καθημερινά στην τάξη ή στην σχολική μονάδα αλλά ως ένα μέσο αξιολόγησης της δουλειάς τους .

Καθοδήγηση (mentoring) όλοι κάνουμε και όλοι λίγο έως πολύ έχουμε δεχθεί. Όταν για παράδειγμα κάποιος από εμάς, ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, πήγε σε κάποια σχολική μονάδα να υπηρετήσει για πρώτη φορά, δέχθηκε βοήθεια από κάποιο πιο έμπειρο συνάδελφο, καθοδηγήθηκε από τον Σχολικό του Σύμβουλο ή από τον Διευθυντή του. Αυτός με την σειρά του (ο εκπαιδευτικός), με εμπειρία και γνώση, έγινε καθοδηγητής – Μέντορας σε κάποιον άλλο νέο συνάδελφο.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω το mentoring είναι μια συμβουλευτική διαδικασία και μπορεί να υποστηριχθεί από τους Σχολικούς Συμβούλους, από τους Διευθυντές σχολικών μονάδων, αλλά και από έμπειρους και καλά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς. Δεν έχει καμία σχέση με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Είναι αποτελεσματική διαδικασία, γιατί είναι αμφίδρομη και από την οποία κερδίζουν και τα δύο μέλη που συμμετέχουν, ο Μέντορας και ο συνεργάτης.

Το mentoring αφορά όλους. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι ρόλος μέντορας προς τους Δ/ντές και τους εκπαιδευτικούς. Κατά αναλογία ρόλο Μέντορας ασκούν και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων προς τους εκπαιδευτικούς τους και εκείνοι με την σειρά τους στους άλλους εκπαιδευτικούς, ή νεοδιοριζόμενους.

Οι σκοποί του mentoring, ανάλογα με τις υφιστάμενες ανάγκες, μπορεί να είναι καθαρά εκπαιδευτικοί (σχετικοί με τη διαχείριση της τάξης και την προετοιμασία του μαθήματος), να προσανατολίζονται στην κοινωνική ενσωμάτωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στους κόλπους της εκπαίδευσης και στο περιβάλλον του σχολείου ή να αποβλέπουν στην ψυχολογική ενδυνάμωσή των εκπαιδευτικών, αλλά και για τον έλεγχο των συγκρούσεων μέσα στην σχολική μονάδα.

Η εμπειρία και η διάχυση καλών πρακτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα βοήθειας και υποστήριξης, τόσο προς τους νέους εκπαιδευτικούς, όσο και ως προς την προώθηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η επιτυχία, ωστόσο, του mentoring δεν είναι πάντα εξασφαλισμένη, όταν αντιμετωπίζεται επιφανειακά και με προχειρότητα. Χρειάζεται διάρκεια για να πραγματοποιηθεί, δεν γίνεται στιγμιαία. Χρειάζεται γνώση, ικανότητα και επιμόρφωση. Έχει ρόλο υποστηρικτικό, στον Διευθυντή, στον εκπαιδευτικό και έγκειται καταρχήν στην ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών και στην επιλογή και υποστήριξη πολιτικών επίλυσης προβλημάτων διδακτικής και διαχείρισης συγκρούσεων.

Ο κόσμος αλλάζει με μεγάλη ταχύτητα συμπαρασύροντας σε αυτό την Εκπαίδευση, η οποία καλείται να ακολουθήσει τους ρυθμούς της αλλαγής αυτής και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Σε αυτή την λογική και με αυτές τις σκέψεις ο θεσμός του Μέντορας φαντάζει περισσότερο από ποτέ αναγκαίος και ίσως μια αποτελεσματική λύση για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί και να υπάρξει ένας

ουσιαστικός πρόληψη των συγκρούσεων μέσα στις σχολικές μονάδες . Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζονται καλύτερες συνθήκες εργασίας στους σχολικούς χώρους, αφού αναπτύσσεται το ομαδοσυνεργατικά κλίμα και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ο θεσμός του Μέντορα

Ο Μέντωρ ήταν ένα πρόσωπο της Οδύσσειας στο οποίο ο Οδυσσέας εμπιστεύθηκε «τα του οίκου του» όταν έφευγε για τον Τρωικό Πόλεμο. Ήταν ο πιστός πατρικός φίλος του Οδυσσέα, ο οποίος ανέλαβε το ρόλο του εμπυχωτή, καθοδηγητή και συμβούλου του νεαρού και αδύναμου γιου του Οδυσσέα, Τηλέμαχου. Τη μορφή του Μέντορα έπαιρνε η θεά Αθηνά σε πολλές περιστάσεις, για να βοηθήσει, να συμβουλευσει και να καθοδηγήσει τον Οδυσσέα στο να πάρει την σωστή απόφαση. Στις μέρες μας, η έννοια του σύγχρονου Mentoring εκπηγάει από το έργο "Οι περιπέτειες του Τηλέμαχου" που έγραψε τον 18^ο αιώνα ο Γάλλος συγγραφέας Fenelon ο οποίος ήταν ο ίδιος Ιερωμένος, Θεολόγος, αλλά και Συγγραφέας. Υπήρξε Μέντορας, καθοδηγητής και είναι ο πρώτος που μίλησε για τη σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού και ο πρώτος που όρισε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ρόλος καθοδηγητή. Ακόμα ήταν ο πρώτος που συνέδεσε την έννοια του Μέντορα με το θεσμό της μαθητείας.

Πως ορίζεται ο μέντορας; Σύμφωνα με το λεξικό *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* είναι ένας άνθρωπος που παρέχει σε έναν άλλον άνθρωπο βοήθεια και συμβουλή για μία χρονική περίοδο

Ο θεσμός του μέντορα είναι μία από τις πιο διαδεδομένες στρατηγικές παροχής ατομικής καθοδήγησης και στήριξης (APEC, 1997; Bezzina, 2006; Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002). Θεωρείται μία αποτελεσματική μέθοδος στήριξης όλων των εκπαιδευτικών. Προάγει την συνεργατικότητα μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση . Θεωρείται προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος εισαγωγικής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Έρευνες στο εξωτερικό, στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που είχαν εμπλακεί στη διαδικασία του mentoring και εκπαιδευτικοί που δεν έτυχαν συμβουλευτικής υποστήριξης, έδειξαν ότι οι πρώτοι ήταν περισσότερο ενημερωμένοι για το αναλυτικό πρόγραμμα, είχαν καλύτερες σχέσεις με τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών, χρησιμοποιούσαν ποικιλία διδακτικών μέσων και μεθόδων, έδιναν περισσότερα κίνητρα στους μαθητές για μάθηση και συνεργασία, αντλούσαν εργασιακή ικανοποίηση, ενώ την ίδια στιγμή οι δεύτεροι καταγίνονταν ακόμη με προβλήματα πειθαρχίας και οργάνωσης της τάξης σχέσης (Hobson et al., 2009; Long et al., 2012).

Στάδια του mentoring

Σύμφωνα με: State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development (2007) τα στάδια του mentoring είναι τα εξής:

Πρώτο στάδιο

Καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού. Είναι βασική προϋπόθεση για να οικοδομηθεί σωστά και στέρεα η σχέση μεταξύ μέντορα και συνεργάτη, έτσι ώστε να μπορέσει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ των δύο αξόνων του Μέντορα και συνεργάτη Εκπαιδευτικού. Στο στάδιο αυτό ο συνεργάτης θέτει το πρόβλημα που τον απασχολεί που μπορεί να είναι από την αντιμετώπιση ενός μαθητή στην τάξη μέχρι και οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με την ομάδα των συναδέλφων ή οι σχέσεις του με τους γονείς. Ο Μέντορας ακούει προσεκτικά τον συνεργάτη εκπαιδευτικό και καταγράφει τα σημεία κλειδιά που τον ενδιαφέρουν. Ακολουθώντας με τον εκπαιδευτικό θέτουν από κοινού τους στόχους για να την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Στο πρώτο στάδιο **Ο Μέντορας** σε γενικές γραμμές συμβουλεύει και καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό. Αναγνωρίζει και επιβραβεύει κάθε του προσπάθεια, ενώ ταυτόχρονα παρέχει υποστήριξη όποτε την χρειαστεί ο εκπαιδευτικό. Επεξηγεί και μοιράζεται στρατηγικές δηλαδή τρόπους που χρησιμοποιεί ο συνεργάτης δάσκαλος για να πετύχει τους στόχους του.

Ο Δάσκαλος συνεργάτης του Μέντορα Στο πρώτο αυτό στάδιο ο περιγράφει και αποκαλύπτει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Ιδανικά θα ήταν καλό να υπάρχει μια φόρμα καταγραφής και παρακολούθησης των ενεργειών. Θα πρέπει να είναι δεκτικός στις συμβουλές του Μέντορα, να παρατηρεί και αναλύει τις πρακτικές που εφαρμόζει εκείνος και είναι αποτελεσματικός. Να τολμά να εφαρμόζει καινούργιες γνώσεις και στρατηγικές, να τις αναμορφώνει και να τις προσαρμόζει στις δικές του ανάγκες. Να μην διστάζει κάνει ερωτήσεις ακόμη κι αν του φαίνονται ανούσιες.

Στο Δεύτερο στάδιο του mentoring Μέντορας και συνεργάτης δάσκαλος δίνουν και παίρνουν εκατέρωθεν ανατροφοδοτήσεις. Δημιουργούν προκλήσεις. Παρατηρούν αξιολογούν και αναπροσαρμόζουν τους στόχους και θέσεις.

Ο Μέντορας σε αυτό το στάδιο βοηθάει στην ανάπτυξη αποτελεσματικής διδακτικής πρακτικής, προσφέρει στον συνεργάτη εκπαιδευτικό επιλογές και εναλλακτικούς τρόπους για να τον διευκολύνει στην επίλυση των προβλημάτων του, κάνει ερωτήσεις για να κατανοήσει που ακριβώς δυσκολεύεται ο εκπαιδευτικός και να του οδηγήσει την σκέψη του στην εύρεση λύσης του προβλήματος που τον απασχολεί. Με αυτό διευκολύνει και επιδιώκει την αυτονομία του συνεργάτη εκπαιδευτικού, ενώ ταυτόχρονα παρέχει αναγνώριση και κίνητρα ενθαρρύνοντας έτσι τον συνεργάτη εκπαιδευτικό να συνεχίσει το έργο του.

Τρίτο στάδιο του mentoring

Σε αυτό το στάδιο Μέντορας και συνεργάτης εκπαιδευτικός συνδιαλέγονται, συναποφασίζουν και λύνουν μαζί τα προβλήματα που προκύπτουν. Συνεργάζονται στην προετοιμασία του προγραμματισμού και της αξιολόγησης. Εφαρμόζουν εναλλασσόμενη ηγεσία και αντανακλαστική πρακτική. Με λίγα λόγια αλλάζουν ρόλους, χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης προβάλλουν τις σκέψεις τους με στόχο πάντα την εύρεση εναλλακτικών λύσεων. Παρέχουν και προσφέρουν ανατροφοδότηση.

Στοιχεία του καλού Μέντορα

Βασική όμως προϋπόθεση για να λειτουργήσουν όλα τα προηγούμενα στάδια και να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα, είναι ο Μέντορας κατά αρχάς να έχει κάποια βασικά στοιχεία που θα τον χαρακτηρίζουν. Σημαντικός παράγοντας είναι η προσωπικότητα του ατόμου. Μπορεί να γίνει ο κάθε εκπαιδευτικός που γνωρίζει την κουλτούρα του σχολείου. Θα πρέπει να είναι καλός ακροατής και όχι μόνο να συμβουλεύει. Να έχει στρατηγικές και ηγετικές ικανότητες, να εμπνέει, να καθοδηγεί, να κατευθύνει.

Να είναι γνώστης του αντικειμένου και να έχει εμπειρία πάνω στο αντικείμενο, Η καλή κατάρτιση του Μέντορα, αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες επιτυχίας της συμβουλευτικής

Να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, να είναι ευέλικτος και να είναι εχέμυθος ώστε να λειτουργεί ως έμπιστος σύμβουλος. Η σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο Μέντορα και στο μαθητευόμενο είναι καθοριστικής σημασίας. Η συμβουλευτική δεν μπορεί να είναι επιτυχής εάν μεσολαβεί ανταγωνιστικότητα, έλλειψη κατανόησης ή εάν ο Μέντορας προβάλλεται ως αυστηρός κριτής και αξιολογητής ή αν είναι αμετακίνητος στις θέσεις και τις απόψεις του.

Ο Μέντορας δε θα πρέπει να αναπαράγει παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Θα πρέπει να ενημερώνεται για τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της Παιδαγωγικής να είναι γνώστης των σύγχρονων θεωριών μάθησης ώστε να μπορεί να συμβουλέψει σωστά τον συνεργάτη Εκπαιδευτικό. Θα πρέπει ακόμα την γνώση του αυτή να την κάνει πράξη δηλαδή να είναι περισσότερο πρακτικός και λιγότερο θεωρητικός.

Είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, να δίνει συχνή επικοδομητική ανατροφοδότηση, να έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες. Η καλή επικοινωνία είναι βασικό στοιχείο για την επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ Μέντορα και συνεργάτη Εκπαιδευτικού. Έρευνες έχουν δείξει ότι η επικοινωνία μεταξύ Μέντορα και εκπαιδευόμενου διευκολύνεται εάν ανήκουν και οι δύο στην ίδια σχολική μονάδα,

ώστε η ανταλλαγή απόψεων και η αμοιβαία παρατήρηση να είναι εφικτές ανά πάσα στιγμή. Ρόλο Καθοδηγητή θα μπορούσε να παίξει και ο Σχολικός Σύμβουλος στα σχολεία ευθύνης του.

Ένα άλλο θέμα που πρέπει να λυθεί είναι ο χρόνος που θα έχουν στην διάθεσή τους Μέντορας και συνεργάτης Εκπαιδευτικός, ώστε να είναι δυνατή, τόσο η αμοιβαία παρατήρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο και η ακόλουθη εκτενής ανατροφοδότηση. Στο σημείο αυτό, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει ρόλο διευκολυντή και συχνά οργανωτή των συναντήσεων, ή μπορεί να είναι και ο ίδιος Μέντορας ή ακόμα να συνεργαστεί με το Σχολικό Σύμβουλο . Ο Διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει για την αποφυγή προβλημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων και για τη διατήρηση κλίματος κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων.

Συμπεράσματα προτάσεις

Οι νέες προσεγγίσεις σχετικά με το θεσμό του μέντορα και τη μεντορική σχέση έχουν ολιστικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τους Hargreaves and Fullan (2000):

Πρώτο. Πρέπει να αντιληφθούμε ότι αν θέλουμε να σχεδιάσουμε προγράμματα εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα θα πρέπει να δούμε το θέμα συνολικά. Αυτό σημαίνει επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας μας ως εκπαιδευτικοί και συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Σχολικών Συμβούλων – Διευθυντών σχολικών μονάδων – Εκπαιδευτικών). Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το mentoring μπορεί να γίνει όχι μόνο εργαλείο στήριξης των εκπαιδευτικών αλλά και ένα εργαλείο που βοηθά στην δημιουργία μιας ισχυρής επαγγελματικής κουλτούρας που στόχο έχει την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευση προς όφελος πάντα το συμφέρον των παιδιών Αυτό αυτόματα σημαίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Δεύτερο Η καθιέρωση του θεσμού του Μέντορα θα πρέπει να συνδεθεί με ένα γενικότερο σχεδιασμό πολιτικής πάνω σε θέματα Παιδείας και Εκπαίδευσης. Θα πρέπει να συνδεθεί γενικότερα με μία εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική πολιτική που θα λάβει υπόψιν της τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών όλων και όχι μόνο των νεοδιοριστων που υπηρετούν σε κάθε σχολική μονάδα είτε στα μεγάλα αστικά κέντρα είτε στην επαρχία Θα πρέπει να συνδεθεί με ένα επανασχεδιασμό στοχευμένης επιμόρφωσης των Μεντόρων και η μεντορική σχέση πρέπει να συνδεθεί ρητά με άλλα στοιχεία της μεταρρύθμισης για μετασχηματισμό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και να αντιμετωπιστεί ως αναπόσπαστο μέρος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο την προσωπική και επαγγελματική βελτίωση αυτών .

Τρίτο, Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πόσο σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές σχολικών μονάδων. Σίγουρα σήμερα mentoring γίνεται σε μεγάλο βαθμό αλλά εκείνοι που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι τα επόμενα χρόνια με δεδομένο της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης, ανοίγονται ορίζοντες για επαναπροσδιορισμό του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού. Είναι ζωτικής σημασίας να ενεργοποιηθεί και να καθιερωθεί ο θεσμός του Μέντορα ο οποίος είχε βγει στην Δημόσια Διαβούλευση το Νοέμβριο του 2010 από το τότε Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Υπήρξαν 354 σχόλια και είχαν πάρει μέρος 6 κοινωνικοί φορείς και υπήρξε έντονο ενδιαφέρον από πλευράς εκπαιδευτικών και πολλά θετικά σχόλια

Με την καθιέρωση του θεσμού του Μέντορα, ο εκπαιδευτικός θα γίνει ο κινητήριος μοχλός για να επέλθει η αλλαγή και η μεταρρύθμιση στην Παιδεία, στην Εκπαίδευση και κατ'επέκταση στην κοινωνία. Μπορεί να αναπτύξει το δικά του οράματα για την Εκπαίδευση, την Παιδεία, την Κοινωνία. Έτσι μπορεί να αντιδράσει με διαφορετικό τρόπο και όχι με αδιαφορία, που απορρέει από την πικρία και την μοναξιά που βιώνει σήμερα στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι μάχιμοι και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί καλούνται να ζήσουν σε μία εποχή που το μέλλον του επαγγέλματος διαμορφώνεται σε ένα κόσμο που διαρκών αλλάζει που διέπεται από πολλές και ποικίλες προκλήσεις στις οποίες θα κληθούν να ανταποκριθούν με τρόπο ουσιαστικό και αποτελεσματικό. Σε αυτόν τον αγώνα δεν θα πρέπει να είναι μόνοι τους. Χρειάζονται στήριξη, καθοδήγηση, συνεργασία. Χρειάζονται τον Μέντορα τους που θα τους βοηθήσει ουσιαστικά στην εκπαιδευτική τους πορεία

Περισσότερο από ποτέ είναι αναγκαίο να σκεφτούμε σοβαρά το ανθρώπινο δυναμικό, τους δασκάλους της πράξης, της τάξης, του οράματος, τους δασκάλους της αυριανής γενιάς. Οι πολιτικές στον τομέα της Παιδείας θα πρέπει να χαράσσονται με βάθος χιλιετίας θα πρέπει να είναι συνολικές και θα πρέπει να εστιάζουν περισσότερο στο ανθρώπινο δυναμικό μαθητές και εκπαιδευτικούς και λιγότερο σε θέματα που λειτουργούν ως τροχοπέδη και εμποδίζουν την Εκπαίδευση στην Ελλάδα να πάει μπροστά.

Βιβλιογραφία

- Alred, G. & Garvey, B. (2000). Learning to produce knowledge—the contribution of mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 8(3), 261–271.
- Andrews, B.D., & Quinn, R.J. (2005). The effects of mentoring on first-year teachers' perceptions of support received. *The Clearing House*, 78(3), 110–116.
- Aryee, S., Wyatt, T. & Stone, R. (1996) Early career outcomes of graduate employees: the effect of mentoring and ingratiation (management development), *Journal of Management Studies*, 33(1), 95–118.

- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs.
- Flynn, G.V., & Nolan, B. (2008). The rise and fall of a successful mentor program: What lessons can be learned? *The Clearing House*, 81(4), 173–179.
- Fuller, E. (2003). Beginning teacher retention rates for T x BESS and Non-T x BESS teachers. Paper presented to the State Board for Educator Certification, Austin, TX.
- Ganser, T. (2002). Building the capacity of school districts to design, implement, and evaluate effective new teacher mentor programs: action points for colleges and universities, *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 4-55.
- Ίδρυμα Λασκαρίδη(2015) Σημειώσεις του Προγράμματος Synergy: «Διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την υποστήριξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη»(2015).
- Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., & Παντελή, Μ. (2010). Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης: Θεσμός του μέντορα— Παράμετροι του μεντορικού έργου. Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Τομέας Επιμόρφωσης.
- Lick, D. W. (1999).
- Madison, J., Watson, K., & Knight, B. (1994). Mentors and preceptors in the nursing profession. *Contemporary Nurse*, 3(3), 121–126.
- McGee, C. D. (2001) Calming fears and building confidence: a mentoring process that works, *Mentoring & Tutoring*, 9(3), 202–209.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2012) Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης. Λευκωσία, Κύπρος.
- Sinclair, C. (2003). Mentoring online about mentoring: possibilities and practice. *Mentoring & Tutoring*, 11(1), 79–94.
- Snyder, K. , Farrell, R., & Baker, N. (2000). Online mentoring: A case study involving cognitive apprenticeship and a technology-enabled learning environment. In *Proceedings of ED-MEDIA 2000: World Conference on Educational*
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: MA: Cambridge University Press.

Συνεργασία Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πρόγραμμα mentoring και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Κεδράκα Κατερίνα
Επίκουρος Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,
kkedra@mbg.duth.gr³

Γκοτζαρίδης Χρήστος
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ04 Θράκης,
gotzar@sch.gr

Καλτσιδής Χρήστος
Εκπαιδευτικός,
ckaltsidis@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία περιγράφει τη δομή και την εξέλιξη ενός καινοτόμου προγράμματος αμφίδρομης επικοινωνίας της Δευτεροβάθμιας με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής (ΤΜΒΓ) του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης με τον Σχολικό Σύμβουλο ΠΕ04 Θράκης. Αφορά εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της Βιολογίας σε σχολεία της Θράκης. Το Πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιείται σε δυο άξονες: α) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από τις σύγχρονες εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο της Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής, και β) την εφαρμογή του Mentoring για την πραγματοποίηση της Διδακτικής Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών του Τμήματος ΜΒΓ σε σχολικές μονάδες. Στο σκέλος αυτό οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν ρόλο μέντορα και καθοδηγούν τους φοιτητές για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν διδασκαλίες στις τάξεις τους. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται τη τρέχουσα σχολική χρονιά 2015-16 για δεύτερη συνεχή χρονιά, με τις τροποποιήσεις- βελτιώσεις που προτάθηκαν από τους μετέχοντες εκπαιδευτικούς μετά την αξιολόγηση από τη πρώτη χρονιά εφαρμογής του.

Η αξιολόγηση της πιλοτικής υλοποίησης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς κατέδειξε ικανοποίηση από την συνεργασία τους με τους φοιτητές, τον Σχολικό Σύμβουλο, τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος ΜΒΓ.

Λέξεις- κλειδιά

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, mentoring στην εκπαίδευση, συνεργασία δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εισαγωγή- Περιγραφή του προβλήματος

Τα τελευταία χρόνια αρκετά Πανεπιστημιακά Τμήματα, εκτός από το γνωστικό τους αντικείμενο, προσφέρουν την ευκαιρία στους φοιτητές τους να παρακολουθήσουν

μαθήματα, ώστε να αποκτήσουν Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια σύμφωνα με την τρέχουσα νομοθεσία (βλ Ν.3848/2010 και Ν.4186/2013). Οι φοιτητές που επιλέγουν να παρακολουθήσουν αυτά τα μαθήματα, θα πρέπει να έχουν την δυνατότητα να συζητούν και να συν-πράττουν με έμπειρους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία. Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα μαθήματα παιδαγωγικής κατεύθυνσης θα πρέπει, επίσης, να έχουν την ευκαιρία να οργανώσουν οπτικοακουστικό υλικό, σχέδια μαθήματος, διδακτικά σενάρια, φύλλα εργασίας και πειράματα επίδειξης, και κυρίως, να ασκηθούν στην εφαρμογή τους σε περιβάλλον πραγματικής τάξης, με τη βοήθεια-συνεργασία και αξιολόγηση εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία. Έτσι, θα έχουν μία, όσο το δυνατόν πληρέστερη, προετοιμασία για το ρόλο του δασκάλου. Όμως, η διαδικασία της αμφίδρομης επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και η επαφή των φοιτητών με την πραγματική σχολική τάξη δεν είναι πάντα μια εύκολη υπόθεση. Η αντιμετώπιση αυτών των δύο προβλημάτων οδήγησε στο σχεδιασμό και πραγματοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Δεν επιδέχεται αμφισβήτηση το γεγονός ότι οι ευκαιρίες των εκπαιδευτικών της τάξης να έχουν επαφή και ενημέρωση με τους χώρους όπου πραγματοποιείται "βασική έρευνα" είναι πολύ μικρές, και περιορίζονται ακόμη περισσότερο από την "αδυναμία" αμφίδρομης επικοινωνίας της Τριτοβάθμιας με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να στερούνται οι μαθητές τη δυνατότητα να πληροφορούνται και να συζητούν τις πλέον σύγχρονες επιστημονικές έρευνες και ανακαλύψεις, κι έτσι χάνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν την σύγχρονη εικόνα της επιστήμης, όπως διαμορφώνεται σήμερα. Είναι λοιπόν φανερό ότι υπάρχει σημαντική ανάγκη για ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα "αιχμής" σχετικά με την έρευνα στον επιστημονικό τομέα που υπηρετούν και διδάσκουν, καθώς επίσης και ανάγκη για σταθερή σχέση συνεργασίας της εκπαίδευσης με χώρους έρευνας.

Η κατεύθυνση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η επιστημονική κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο του εκπαιδευτικού και η διδακτική / παιδαγωγική επάρκειά του, εξασφαλίζονται, κατ' αρχήν, από τη βασική του εκπαίδευση, και στη συνέχεια, από την επιμόρφωση που θα λάβει στη διάρκεια των ετών της επαγγελματικής του πορείας (Ball & Goodson, 1985). Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις του επαγγέλματός του, δεν μπορεί να αρκείται στις γνώσεις των αρχικών του σπουδών (Μπρατίτσης & συν, 2003), αλλά, μέσα από επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα, χρειάζεται να βελτιώνει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του συνεχώς.

Ο πρώτος άξονας του Προγράμματος που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση, έχει ως θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ4. Ήδη από τις αρχές του 21ου αιώνα, ο Jacobsen (2001) συνοψίζοντας έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ, είχε επισημάνει ότι η τάση για επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει μετακινηθεί από την κατάρτιση στο γνωστικό τους αντικείμενο, προς τη κατεύθυνση

της παιδαγωγικής και διδακτικής ενημέρωσής τους. Στην έκδοση "Proven Programs in Education: Classroom Management and Assessment" του 2014 (πηγή: <http://www.ed.gov/teachers/how/tools/initiative/index.html>) φαίνεται καθαρά ότι τα σύγχρονα προγράμματα στηρίζονται στις αρχές της επιμόρφωσης ενηλίκων και εστιάζουν, σχεδόν αποκλειστικά, στην συμπλήρωση κι εξέλιξη των διδακτικών δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών που μετέχουν. Σημειώνει δε, ότι ο κύριος στόχος των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η μεταρρύθμιση, η τροποποίηση κι αλλαγή στην καθημερινή διδακτική πρακτική τους, καθώς και η ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας.

Ερευνητές, από τη δεκαετία του '80, υποστηρίζουν ότι η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων εκπαιδευτικών αποσπασματικά (χωρίς χρονική και θεματική συνέχεια), ή κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών έχει αποβεί αναποτελεσματική. Το συμπέρασμα αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι η επιμόρφωση ήταν αποκομμένη από την καθημερινή σχολική εφαρμογή και ανατροφοδότηση (Panssegau, 1984; Ingvarson & MacKenzie, 1988). Σήμερα πολλοί ερευνητές, και το μεγαλύτερο μέρος των επιμορφωτικών προγραμμάτων, εστιάζουν στην άμεση συσχέτιση, εφαρμογή και ανατροφοδότηση της σχολικής πρακτικής με τα θέματα του επιμορφωτικού προγράμματος. Χαρακτηριστικά υποστηρίζεται ότι η πιθανότητα να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί ένα κομμάτι της καινοτομίας που τους παρουσιάζεται, εξαρτάται από τις ανάγκες τους τη στιγμή της αντιμετώπισης της καινοτόμου ιδέας (Newhouse, 2001). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να πειστεί ότι η νέα καινοτόμος πρόταση είναι εύκολη στην εφαρμογή της, δεν είναι χρονοβόρα στην προετοιμασία της, και λύνει προβλήματα της καθημερινής πρακτικής που εμφανίζονται στη τάξη. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι νέες, καινοτόμες ιδέες εμπεριέχουν και ένα «ρίσκο» στην εφαρμογή τους, που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα πρόθυμοι να αναλάβουν. Το πρόβλημα της υιοθέτησης των καινοτομιών και της εφαρμογής τους στη καθημερινή διδακτική πράξη αντιμετωπίζεται, συνήθως, με το σχεδιασμό προγραμμάτων που, εκτός από τη θεωρητική προσέγγιση, προβλέπουν και "πρακτικές πτυχές της διδασκαλίας" και ομαδική δουλειά, συζήτηση και ανατροφοδότηση, με σκοπό την ενίσχυση, τουλάχιστον κατά τη διάρκεια των αρχικών προσπαθειών, με προτάσεις και συμβουλές, ώστε «το ρίσκο» εφαρμογής να μετριάζεται (Schoor, 2013).

Το Mentoring στην εκπαίδευση των νέων αλλά και των μελλοντικών εκπαιδευτικών
Το Πρόγραμμα που παρουσιάζεται στη συνέχεια, είχε ως βασικό στοιχείο τη Συμβουλευτική Καθοδήγηση (Mentoring), που εφαρμόστηκε για την εκπαίδευση των φοιτητών του ΤΜΒΓ ως μελλοντικών εκπαιδευτικών ΠΕ4. Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση στην Εκπαίδευση χρησιμοποιείται ανάμεσα σε έναν έμπειρο και έναν λιγότερο έμπειρο εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του Μέντορα περιέχει στρατηγικές καθοδήγησης, ενθάρρυνσης και παρακίνησης για στοχαστική σκέψη τόσο πάνω

στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στα προβλήματα που προκύπτουν κατά την διάρκεια της. Ο Μέντορας παίζει το ρόλο του θετικού υποδείγματος απέναντι στα λιγότερο έμπειρα άτομα (Boreen και συν, 2000). Για τον Tinning (1990) η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα της συνεργατικής σχέσης εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου δεν συνίσταται απλώς στην απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων και μεθόδων, αλλά κυρίως, στην ανάπτυξη κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης, στοιχείων που διευρύνουν την επαγγελματική οπτική του εκπαιδευόμενου (Mezirow και συν., 2007).

Το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, με το αρ. 4 παρ. 6 του Ν.3848/2010 καθιερώνει τον θεσμό του Μέντορα. Συγκεκριμένα, προβλέπει τον ορισμό, από τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενός εκπαιδευτικού με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία για την καθοδήγηση και υποστήριξη ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Ο θεσμός του Μέντορα αναγνωρίζεται ως αναγκαίος για την παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στις νέες εκπαιδευτικές, επαγγελματικές, και ευρύτερα κοινωνικές συνθήκες, με σκοπό την καλύτερη προσαρμογή του στον πολυεπίπεδο κι απαιτητικό εκπαιδευτικό του ρόλο. Συμπερασματικά, ο θεσμός του Mentoring ως εργαλείο Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών αποτελεί μια αποτελεσματική και δοκιμασμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, χρειάζεται να οργανωθεί με κανόνες και κοινές επιδιώξεις, ώστε να είναι αποτελεσματική και εξίσου επιτυχημένη για όλους τους εκπαιδευόμενους. Αυτόν τον σκοπό είχαν οι σχετικές εισηγήσεις στα πλαίσια του Επιμορφωτικού Προγράμματος που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο.

Περιγραφή του Επιμορφωτικού Προγράμματος

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάληψη του ρόλου του Μέντορα στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οργανώθηκε από το Τμήμα ΜΒΓ του ΔΠΘ σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο ΠΕ04 Θράκης ένα καινοτόμο πρόγραμμα αμφίδρομης επικοινωνίας της Δευτεροβάθμιας με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο στόχος του ήταν να δημιουργηθεί ένας δίαυλος συνεργασίας και κοινών δράσεων ανάμεσα στο Τμήμα ΜΒΓ και τους «μάχιμους» εκπαιδευτικούς ΠΕ04 που υπηρετούν και διδάσκουν το μάθημα της Βιολογίας στην περιοχή της Θράκης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ΠΕ04 ήταν εθελοντική. Το Πρόγραμμα ήταν σπονδυλωτό και αναπτύχθηκε σε δυο άξονες:

1. Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Βιολογία γύρω από τις σύγχρονες εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο της Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής. Την ενημέρωση αυτή ανέλαβαν μέλη ΔΕΠ του Τμήματος ΜΒΓ με εξειδικευμένες εισηγήσεις.

2. Την εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων εκπαίδευσης για την υλοποίηση της Διδακτικής Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών του Τμήματος ΜΒΓ σε σχολικές μονάδες της Θράκης. Οι εκπαιδευτικοί ΠΕ04, ανέλαβαν ρόλο Μέντορα και καθοδήγησαν τους φοιτητές για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν διδασκαλίες. Για το σκοπό αυτό οι φοιτητές καθοδηγήθηκαν στην εκπόνηση και τη χρήση σχεδίων μαθημάτων, φύλλων εργασίας κτλ στις τάξεις υποδοχής.

Η αξιολόγηση της προσπάθειας των φοιτητών έγινε με τη συμπλήρωση ειδικά κατασκευασμένης φόρμας αξιολόγησης της επίδοσης του φοιτητή από τον Μέντορα και μιας συνοπτικής φόρμας αξιολόγησης από τους μαθητές του τμήματος μετά από σχετική συνεργασία μεταξύ τους. Στη φόρμα αξιολόγησης του φοιτητή από τον εκπαιδευτικό εκτιμήθηκε η επίδοση του φοιτητή σε μια κλίμακα 1-20, και αφορούσε συγκεκριμένους άξονες επίδοσης, στους οποίους ήταν καταναμημένες 15 ερωτήσεις, ώστε να σχηματιστεί ένας συνολικός αριθμός μονάδων, με μέγιστο το 300. Υπήρχε, επίσης, ειδικό πεδίο για ελεύθερα σχόλια. Ενδεικτικές ερωτήσεις: «Ο φοιτητής ήταν συνεργάσιμος και συνεπής;» «Χρησιμοποιήθηκε "γλώσσα" που να είναι κατανοητή από τους μαθητές;» «Χρησιμοποιήθηκαν διδακτικές τεχνικές που εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;» «Έγινε προσπάθεια να συνδεθεί η "νέα γνώση" με καθημερινή ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών;» Η φόρμα αξιολόγησης του φοιτητή από τους μαθητές περιλάμβανε 4 ερωτήσεις, γύρω από τέσσερα κομβικά σημεία της διδασκαλίας του φοιτητή, τα οποία εκτιμήθηκαν συνολικά από την ομάδα των μαθητών σε μια κλίμακα 1-25. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τον επιτυχή σχεδιασμό του μαθήματος ώστε να 'κρατήσει' το ενδιαφέρον των μαθητών, την προετοιμασία του φοιτητή και την επικοινωνία του με τους μαθητές. Και σε αυτήν τη φόρμα υπήρχε πεδίο για ελεύθερα σχόλια. Σημειώνεται ότι η αξιολόγηση του Μέντορα αποτέλεσε το 30% του τελικού βαθμού του φοιτητή ενώ η αξιολόγηση των μαθητών το 10%.

Το Πρόγραμμα και τις δύο χρονιές που εφαρμόζεται, έχει συνολική διάρκεια 60 ωρών, και περιλαμβάνει τρεις φάσεις. Την πρώτη χρονιά ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 2014 και ολοκληρώθηκε τον Φεβρουάριο του 2015. Την τρέχουσα χρονιά ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2015 και θα ολοκληρωθεί τον Φεβρουάριο του 2016.

Την πρώτη χρονιά συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί Βιολόγοι από άλλες υποειδικότητες του κλάδου ΠΕ4 που δίδασκαν Βιολογία στα σχολεία τους. Η εμπειρία από την πρώτη χρονιά εφαρμογής έδειξε ότι ο αριθμός των 30 συμμετοχών είναι μεγάλος για την σωστή εργαστηριακή εξάσκηση και έτσι την τρέχουσα χρονιά ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μειώθηκε σε 15. Ο μειωμένος αριθμός των συμμετοχών βοήθησε ώστε να έχουν οι συμμετέχοντες πιο ενεργό συμμετοχή στο εργαστήριο Βιολογίας που οργανώθηκε. Για να συμπληρωθεί

ο αριθμός των μεντόρων που απαιτούνται για την εποπτεία των φοιτητών, κλήθηκαν και δήλωσαν συμμετοχή εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα τη προηγούμενη χρονιά. Με αυτό τον τρόπο "θεσμοθετήθηκε άτυπα" μία ομάδα μεντόρων με ειδικές γνώσεις πάνω στο θέμα και με εμπειρία στην αξιολόγηση μαθήματος.

1η ΧΡΟΝΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

1η Φάση

Στην πρώτη φάση έγινε η συνάντηση γνωριμίας εκπαιδευτικών και φοιτητών στο χώρο του Πανεπιστημίου και η από κοινού παρακολούθηση διαλέξεων, που αφορούσαν θέματα:

- α) Διδακτικής Μεθοδολογίας
- β) Διδακτικής της Βιολογίας
- γ) Θεωρητικής κατάρτισης για το Mentoring

Στη συνέχεια, οργανώθηκαν με κλήρωση οι ομάδες των εκπαιδευτικών - Μεντόρων και των φοιτητών. Τελικά, ο κάθε Μέντορας ανέλαβε δύο φοιτητές, έγινε η μεταξύ τους γνωριμία και οργανώθηκε η συνέχεια της συνεργασίας τους. Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε στη διάρκεια ενός Σαββατοκύριακου.

2η Φάση

Στη διάρκεια της δεύτερης φάσης της πρώτης χρονιάς εφαρμογής, η οποία διήρκεσε ένα Σαββατοκύριακο, οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν έξι διαλέξεις από τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος ΜΒΓ και ενημερώθηκαν για τις εξελίξεις στην έρευνα στον τομέα της Μοριακής Βιολογίας και της Γενετικής. Επιπλέον, οργανώθηκε από το Τμήμα (με τη συνεργασία και διδακτορικών φοιτητών) ένα εργαστήριο απομόνωσης DNA. Οι εισηγήσεις των μελών ΔΕΠ βιντεοσκοπήθηκαν και αναρτήθηκαν στο διαδικτυακό τόπο του sch.gr (<http://vod-new.sch.gr>) στη δ/νση: (<http://bit.ly/1RDJFtI>) Με βάση αυτές τις εισηγήσεις οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν στη διάρκεια του σχολικού έτους να δημιουργήσουν το δικό τους διδακτικό υλικό, και να το εντάξουν στο καθημερινό τους μάθημα, ως μία καινοτόμο διδακτική πρακτική. Η προετοιμασία του υλικού τους και η τελική του μορφή διαμορφώθηκε με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον Σχολικό Σύμβουλο και στηρίχθηκε πάνω στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Οι διαλέξεις παραμένουν αναρτημένες και συνεχίζουν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν στοιχεία από αυτές σε κομμάτια του μαθήματος τους.

3η Φάση

Η τρίτη φάση πραγματοποιήθηκε στο τέλος του χειμερινού εξαμήνου του Τμήματος ΜΒΓ όπου και παρουσιάστηκε η αξιολόγηση που έκαναν όλοι οι συμμετέχοντες κι έγινε η αποτίμηση του προγράμματος συνολικά, με την κατάθεση απόψεων των

οργανωτών, των εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Επίσης, παρουσιάστηκαν οι γνώμες και των ορισμένων από τους μαθητές που παρακολούθησαν τις διδασκαλίες των φοιτητών. Στη συνάντηση αυτή πήραν μέρος ο Πρύτανης του ΔΠΘ και μέλη ΔΕΠ του Τμήματος ΜΒΓ αλλά και άλλων Πανεπιστημιακών Τμημάτων, μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας της Θράκης (Διευθυντές Εκπαίδευσης, Διευθυντές σχολείων κτλ), και οι εκπαιδευτικοί και φοιτητές που πήραν μέρος.

2η ΧΡΟΝΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Την τρέχουσα σχολική χρονιά η δομή του προγράμματος τροποποιήθηκε σύμφωνα με την εμπειρία της πρώτης εφαρμογής και τα σχόλια και παρατηρήσεις των συμμετεχόντων της πρώτης χρονιάς. Έτσι η δεύτερη φάση του προγράμματος διαμορφώθηκε σε εξ αποστάσεως παρακολούθηση και συνεργασία με τα μέλη ΔΕΠ, αντί για δια ζώσης παρακολούθηση στο χώρο του τμήματος. Με αυτό το τρόπο περιορίστηκαν οι μετακινήσεις των συμμετεχόντων ενώ τους δόθηκε ευελιξία στη παρακολούθηση των διαλέξεων και στη διατύπωση σχολίων τη συζήτηση κτλ.

1η Φάση

Στη διάρκεια της πρώτης φάση εντάχθηκε το εργαστήριο απομόνωσης DNA, ενώ αφαιρέθηκε η εισήγηση για τη διδακτική της Βιολογίας. Το πρόγραμμα του διημέρου ήταν:

- α) Διδακτική Μεθοδολογία
- β) Θεωρητικής κατάρτισης για το Mentoring
- γ) Εργαστηριακή άσκηση

Στη συνέχεια, οργανώθηκαν με κλήρωση οι ομάδες των εκπαιδευτικών - Μεντόρων και των φοιτητών. Τελικά, ο κάθε Μέντορας ανέλαβε δύο φοιτητές, έγινε η μεταξύ τους γνωριμία και οργανώθηκε η συνέχεια της συνεργασίας τους.

2η Φάση

Την τρέχουσα σχολική χρονιά έχει τροποποιηθεί η δεύτερη φάση του προγράμματος αφού λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις και τα σχόλια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, οι δια ζώσης διαλέξεις των μελών ΔΕΠ αντικαταστάθηκαν από διαδικτυακές διαλέξεις με τη χρήση Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (Massive Open Online Courses - MOOCs). Το συγκεκριμένο MOOCs επελέγη να αναπτυχθεί στο περιβάλλον της πλατφόρμας ELIADEMY (<https://eliademy.com/app/a/>).

Πρόκειται για οργανωμένα διαδικτυακά μαθήματα τα οποία προσφέρονται δωρεάν (Μεράκος, Μπαλαούρας & Τσιμπάνης, 2013) και δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να το παρακολουθήσουν απ' όπου θέλουν και όποτε το επιθυμούν. Τα MOOCs περιλαμβάνουν συνήθως βιντεοσκοπημένες διαλέξεις

μικρής διάρκειας, ερωτήσεις αυταξιολόγησης, συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό (παρουσιάσεις, προτεινόμενη βιβλιογραφία, κλπ) και κάποιες μεθόδους επικοινωνίας, όπως φόρουμ (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης 2014).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, υλοποιήθηκε ένα MOOC το οποίο περιελάμβανε τις εξής θεματικές ενότητες:

- Καινοτόμες τεχνολογίες στην παραγωγή προβιοτικών τροφίμων και η επίδρασή τους στη διατροφή
- Νευροεκφυλιστικές ασθένειες και νόσος του Alzheimer
- Εισαγωγή στη μηχανική ιστών
- Μοριακά διαγνωστικά και γενετικές ασθένειες

Για το σκοπό αυτό βιντεοσκοπήθηκαν διαλέξεις από τέσσερα διαφορετικά μέλη ΔΕΠ του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και οργανώθηκε ένα μάθημα τεσσάρων εβδομάδων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η αξιοποίηση των MOOCs στη διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί δίχως άλλο μια πρόκληση και αξίζει να διερευνηθεί αν η συγκεκριμένη μεθοδολογία μπορεί να βοηθήσει στο σκοπό αυτό.

Η αξιολόγηση του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς ΠΕ4

Στην αξιολόγηση του Προγράμματος, που έγινε στο τέλος της πρώτης χρονιάς εφαρμογής, συμμετείχε το σύνολο των εκπαιδευτικών (29) που έλαβαν μέρος και πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωσή του (Φεβρουάριος 2015). Συγκεκριμένα, από τους 29 εκπαιδευτικούς, οι 9 ήταν άνδρες και οι 20 γυναίκες, ενώ είχαν από πέντε έως είκοσι χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Οι 16 από αυτούς διδάσκουν σε Γυμνάσια και οι 13 σε Γενικά Λύκεια, ενώ οι 17 από αυτούς έχουν βασικό πτυχίο στη Βιολογία.

Η αξιολόγηση του Προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (docs.google.com) και περιελάμβανε τέσσερις άξονες, οι οποίοι κάλυπταν θέματα σχετικά με την οργάνωση και την υλοποίησή του. Οι άξονες που αξιολογήθηκαν αφορούσαν την *Επικοινωνία-Συνεργασία*, τη *Δομή του Προγράμματος*, την *Αποτελεσματικότητά του* και την *Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη και για τη διατύπωση των ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες ιεράρχησης, καθώς είναι ιδιαίτερα χρήσιμες «στην αποτύπωση συμπεριφορών, αντιλήψεων και απόψεων» (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 430), καθώς και πενταβάθμια κλίμακα Likert, ώστε να «αποτυπώνεται και ένα ουδέτερο μέσο σημείο» (Robson, 2007, σ. 350). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, που δε θα παρουσιαστεί αναλυτικά στην εργασία αυτή, έδειξε ότι: Η επικοινωνία και η συνεργασία με τους συντελεστές του Προγράμματος κρίθηκε ιδιαίτερα επιτυχημένη και οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησαν πολύ θετικά, ενώ η δομή του ικανοποίησε τους συμμετέχοντες, ειδικά όσο αφορά το εργαστηριακό του μέρος. Αποτιμήθηκε

ότι το πρόγραμμα εκπλήρωσε τους στόχους οι οποίοι είχαν τεθεί τόσο σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της επιμόρφωσης όσο και πεδίο του Mentoring, ώστε να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στα σχολεία. Επιπλέον, αποτέλεσε κίνητρο για την περαιτέρω διερεύνηση των αντικειμένων τα οποία εξετάστηκαν στη διάρκεια του προγράμματος και ευκαιρία για τη γνωριμία με το Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής και του έργου το οποίο επιτελεί. Αναλυτικά τα αποτελέσματα σε εργασία των (Κεδράκα, Γκοτζαρίδης & Καλτσίδης, 2015).

Συμπεράσματα

Η λειτουργική ένταξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Πρόγραμμα Σπουδών ενός Πανεπιστημιακού Τμήματος, αλλά και στη καθημερινή σχολική πραγματικότητα είναι σπάνια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με βάση τα στοιχεία της αξιολόγησης αλλά και τα προφορικά σχόλια των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, φοιτητών και μαθητών που προηγήθηκαν ή ακολούθησαν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι στόχοι του Προγράμματος επετεύχθησαν σε μεγάλο βαθμό. Το κυριότερο επίτευγμα εκτιμάται ότι είναι η ανάπτυξη θετικού κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το τον πανεπιστημιακό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι το επιμορφωτικό αυτό Πρόγραμμα λειτούργησε "αναζωογονητικά" ως προς το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ΠΕ4 για την βασική έρευνα στη Βιολογία. Επιπλέον, τους δόθηκε η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και να συζητήσουν με τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής, γεγονός που βοήθησε να αναπτυχθεί επικοινωνία με την αντίστοιχη επιστημονική κοινότητα της περιοχής τους, αλλά και προβληματισμός και καινοτομία σχετικά με τον τρόπο που και οι ίδιοι οργανώνουν το καθημερινό τους μάθημα και να προβούν σε μικρές "αναθεωρήσεις".

Οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν με έμπειρους εκπαιδευτικούς και να διδάξουν σε πραγματική τάξη με τη καθοδήγηση του Μέντορά τους. Αυτό τους έδωσε εμπειρία και γνώση που αποτελεί ένα σημαντικό βοήθημα για τις σπουδές τους. Από άτυπες συνεντεύξεις σε κάποια σχολεία εφαρμογής που πραγματοποιήθηκαν από τον Σχολικό Σύμβουλο, διαπιστώθηκε ότι οι Σύλλογοι Καθηγητών των σχολείων στο σύνολό τους δημιούργησαν το κατάλληλο κλίμα για την υποδοχή των φοιτητών στη τάξη, οι μαθητές στάθηκαν "κριτικά" απέναντι στην προσπάθεια των φοιτητών και διατύπωσαν εύστοχες παρατηρήσεις, ενώ η αξιολόγησή τους ήταν "αυστηρή".

Με την εμπειρία από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής και τις προτάσεις που κατατέθηκαν από τους μετέχοντες, το Πρόγραμμα εμπλουτίστηκε και τροποποιήθηκε μερικώς και κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-16 και υλοποιείται με

τη νέα μορφή. Στόχος είναι να καταστεί ένα μόνιμο επιμορφωτικό και εκπαιδευτικό εργαλείο, που θα υλοποιείται σε ετήσια βάση, στην περιοχή της Θράκης φέρνοντας πιο κοντά τους 'μάχιμους' εκπαιδευτικούς Βιολόγους με το Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κεδράκα, Κ., Γκοτζαρίδης, Χ., & Καλτσιδής, Χ. (2015). Εκπαιδύοντας νέους Βιολόγους: Η αξιολόγηση ενός καινοτόμου επιμορφωτικού προγράμματος. Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΒ. Κατερίνη: 13-15 Νοεβρίου 2015
- Μεράκος, Λ., Μπαλαούρας, Π., & Τσιμπάνης, Κ. (2013). Η ανάπτυξη και παροχή ανοικτών ακαδημαϊκών ψηφιακών μαθημάτων ως συνιστώσα της δια βίου μάθησης. Στο Διεθνές Συνέδριο Ανοικτή Πρόσβαση @ ΕΚΤ. Αθήνα: 16-18 Οκτωβρίου 2013.
- Μπρατίσης, Θ., Χλαπάνης, Γ., Ε., Μηναΐδη, Α., Δημητρακοπούλου, Α., (2003). «Σχεδιασμός προγράμματος διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από απόσταση, με βάση δεδομένα έρευνας από τρέχουσα επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας», Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 27 – 30 Μαρτίου, Πάτρα.
- Παπαδάκης, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2014). MOOC Massive Open Online Courses. Μια πρώτη επισκόπηση του πεδίου. Νέος Παιδαγωγός, 2, 51-58.
- Ball, St. & Goodson, I. (Eds), (1985). Teachers' Lives and Careers. East Sussex: The Falmer Press, Falmer House, Barcombe, Lewes.
- Boreen, J., Johnson M., & Niday, D. Potts. (2000). Mentoring Beginning Teachers – Guiding, Reflecting, Coaching. York, Maine: Stenhouse Publishers.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ingvarson, L., & MacKenzie, D. (1988). Factors affecting the impact of in service courses for teachers: Implications for policy. Teaching & Teacher Education, 4(2), 139-155.
- Jacobsen, M. (2001). Building bridges: Technology integration, engaged student learning, and new approaches to professional development. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. Seattle, WA. (Διαθέσιμο on line: http://www.ucalgary.ca/~dmjacobs/aera/building_bridges.html προσπελάστηκε στις 09/1/15).
- Mezirow J., και συν. (2007). Μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Newhouse, P. (2001). Applying the concerns-based adoption model to research on computers in classrooms. Journal of Research on Technology in Education, 33 (5)
- Pansegrau, M. (1984) Teacher's perspectives on in-service education. The Alberta Journal of Educational Research, 30(4), 239-258.
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg.

- Schoor, J. (2013) A Revolution Begins in Teacher Prep A new generation of teacher education programs is challenging how teachers get trained for the classroom. (προσπελάστηκε στις 12-1- 20015,
- Tinning, R. (1990). Ideology and Physical Education: Opening Pandora's Box. Geelong: Deakin University Press.

Επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς, να προετοιμάσουν λειτουργικούς χρήστες του λόγου

Κοτρώτσιου Ευανθία
Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 12^{ης} Περιφέρειας
ekotr@sch.gr

Χατζημίχου-Καλούση Κωνσταντίνα
Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Λάρισας.
Konhatzim@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχεδιασμός του «Νέου Σχολείου», φιλοδοξεί να ανταποκριθεί στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα και αξιοποιεί σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των σχολείων, προωθώντας την ψηφιακή επικοινωνία σε αρμονία με τις κλασικές μορφές «προφορικότητας» και «εγγραμματοσύνης».

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, αποφασίσαμε να σχεδιάσουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα εφαρμοστεί στους δασκάλους πρώτα με υποδειγματική διδασκαλία, ώστε να διευκολυνθούν να το εφαρμόσουν στη συνέχεια στους μαθητές. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιχειρεί να διερευνήσει τη λειτουργία του κειμενικού μηνύματος σχολικών βιβλίων. Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση, που ωθεί το γραμματισμό να μεταβάλει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ενεργούς χρήστες του λόγου, βοηθώντας τους παράλληλα στη συνειδητοποίηση των ρητών, άρρητων και υπόρρητων μηνυμάτων, έτσι ώστε να γίνουν όχι απλά ικανοί/ες λειτουργικοί/ες χρήστες της γλώσσας του κειμένου και κριτικοί/ες αναλυτές, αλλά και μετασηματιστές του νοήματος του. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τόσο τα αποτελέσματα της έρευνας όσο και όλο το πλαίσιο του σχεδιασμού.

Εισαγωγή

Το περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας, οφείλει να προετοιμάσει με κριτικό τρόπο τον αυριανό πολίτη της αναδυόμενης Κοινωνίας της Γνώσης, προκειμένου να είναι σε θέση ως υπεύθυνος, δημοκρατικός, ενεργός και σκεπτόμενος πολίτης να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις αλλά και να αδράξει τις ευκαιρίες της νέας εποχής, μετασηματίζοντας την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα, που τον περιβάλλει. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον κριτικό μετασηματισμό του περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας στην σχολική τάξη. Με βάση, την έως τώρα εμπειρία από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, τα πορίσματα σχετικών επιστημονικών ερευνών και

τη διαβούλευση με κοινωνικούς και επιστημονικούς φορείς, σχεδιάστηκε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού

Αναγνωρίζεται η επιμόρφωση πλέον ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ανθόπουλος, Δαγκλής, Μπουζάκης, Τσολάκης 1994), καθώς αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προσπάθειες διαχρονικά, για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυρογιώργος, 2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο ενασχόλησης, τόσο της πολιτείας (Ξωχέλλης, 2006: 126-127), όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών φορέων (Βεργίδης, 2011). Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προβάλλει ως πρωταρχική ανάγκη καθώς συνδέεται με το μετασχηματισμό του σε ενεργό και κριτικό συνδημιουργό του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Αναστασιάδης, Καγκά, Λουκέρνης, Μαντάς 2011), καθώς οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να δράσουν ως καταλύτες στις εκπαιδευτικές αλλαγές εκ των κάτω (Μπαγάκης, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συγχρονίζονται με τις κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, αναστοχαζόμενοι κριτικά πάνω στην ίδια την εκπαιδευτική πρακτική με στόχο τον μετασχηματισμό τους σε δημιουργούς / συνδημιουργούς καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων καθώς και πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού.

Το Πλαίσιο Σχεδιασμού και Διαμόρφωσης Επιμορφωτικού Προγράμματος

Ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση του επιμορφωτικού προγράμματος στηρίχθηκε στους εξής πυλώνες:

A. Διαβούλευση με εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και επιστημονικούς φορείς με σκοπό την αξιοποίηση των θέσεων και απόψεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων σχετικά με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του επιμορφωτικού προγράμματος.

B. Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς φέρει ένα σύνολο εμπειριών και αξιών, έχει διαμορφώσει τα δικά του μοντέλα μάθησης και έχει ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα μεγαλύτερης σημασίας από την εκπαίδευσή του, δεδομένου ότι προέρχεται από ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον με παράγοντες, που κάποιες φορές αντιστρατεύονται τις μαθησιακές του προσπάθειες (Rogers, 1999: 92-107).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω θεωρούμε ότι ο σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών οφείλει να λάβει υπόψη του, τις εμπειρίες και τα βιώματα των επιμορφούμενων, προκειμένου να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Duncombe και Armour, 2004). Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών πριν από την έναρξη του προγράμματος καθώς ενισχύει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού του επιμορφωτικού προγράμματος συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση του (National Foundation for the Improvement of Education, 1996).

Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός

Ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός ασχολείται με τη λεπτομερή ανάλυση και σχεδίαση όλων των μερών/φάσεων από τα οποία αποτελείται μια διδασκαλία, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα εκπαιδευτικό σύστημα. «Ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός (instructional design) είναι η συστηματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών προδιαγραφών χρησιμοποιώντας τις θεωρίες μάθησης, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία ανάλυσης των μαθησιακών αναγκών και στόχων και η ανάπτυξη ενός συστήματος για την επίτευξη των στόχων αυτών. Περιλαμβάνει ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υλικών και δραστηριοτήτων, των δοκιμών και της αξιολόγησης όλου του σχεδιασμού καθώς και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευόμενου». (Εργαστήριο Εφαρμοσμένης Έρευνας, Penn State University, 1996, στο:

www.umich.edu/~ed626/define.html)

Μεθοδολογία

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιχειρεί, να διερευνήσει τη λειτουργία του κειμενικού μηνύματος σχολικών βιβλίων. Πρόκειται, για μια παιδαγωγική προσέγγιση που ωθεί το γραμματισμό να μεταβάλει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ενεργούς χρήστες του λόγου, βοηθώντας τους παράλληλα στη συνειδητοποίηση των ρητών, άρρητων και υπόρρητων μηνυμάτων, έτσι ώστε να γίνουν όχι απλά ικανοί/ες λειτουργικοί/ες χρήστες της γλώσσας του κειμένου και κριτικοί/ες αναλυτές, αλλά και μετασχηματιστές του νοήματός του.

Σήμερα, στην τεχνολογικά αναπτυγμένη κοινωνία, ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει, να κατανοεί και να παράγει ένα γραπτό κείμενο, αλλά και τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας. Κριτικός γραμματισμός σημαίνει αμφισβήτηση των κυρίαρχων θεσμών και λόγων, σημαίνει ανακάλυψη των τρόπων με τους οποίους λειτουργεί ένα γλωσσικό ή ένα μη γλωσσικό κείμενο.

Η πρόταση μας είναι μια εναλλακτική δυνατότητα για την αξιοποίηση του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία. Για την οργάνωση αυτής της καινοτόμου διδακτικής παρέμβασης στην Στ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, λήφθηκαν υπόψη σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως η κειμενοκεντρική διάσταση στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού. Οι τεχνικές καθοδήγησης του γραπτού λόγου με σχεδιαγράμματα συντέλεσαν αποτελεσματικά στην παραγωγή πλούσιου και οργανωμένου κειμένου. Η εννοιοκεντρική προσέγγιση έφερε τη σχολική γνώση κοντά στην πραγματικότητα.

Έχοντας υπόψη την ανησυχητική τάση των εφήβων να καπνίζουν (Πρόβλημα) εξαιτίας της περιρρέουσας θετικής ατμόσφαιρας υπέρ του καπνίσματος, που προωθείται από εικόνες και γραπτά κείμενα (Chatzimihou & Solomonidou, 2009:352) και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το Δημοτικό Σχολείο είναι, μεταξύ άλλων, ένας ακόμα μηχανισμός υιοθέτησης κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών, θα πρέπει να είμαστε αυστηροί με το αξιακό σύστημα που συμπεριλαμβάνουμε ως πρότυπο στα σχολικά εγχειρίδια για να μην συνδέουμε την σχολική γνώση με την εικόνα της αγοράς. Έτσι αποφασίσαμε να παρέμβουμε και να σχεδιάσουμε μια διδασκαλία διαφορετική.

Προσεγγίσαμε το λογοτεχνικό κείμενο «Περιπέτεια με την τηλεόραση» του Τζιάννι Ροντάρι, που περιέχεται στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ - Στ΄ Δημοτικού, σύμφωνα με τους «τομείς και τα ερωτήματα ανάλυσης λογοτεχνικού κειμένου» που προσφέρει ο κριτικός γραμματισμός (Ματσαγγούρας, 2007:56-63) .

Στόχοι της παρούσας διδακτικής παρέμβασης ήταν:

- Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες δραστηριότητες κριτικής ανάγνωσης και γραφής. **(Ενεργοποίηση)**
- Η ενθάρρυνση των μαθητών στη διερεύνηση επίμαχων και επίκαιρων θεμάτων, στη διατύπωση υποθέσεων, στην εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων και την αναγνώριση της κρυμμένης πρόθεσης ενός κειμένου. **(Επίδειξη)**
- Η ανταπόκριση των μαθητών στα κείμενα μέσα από συζήτηση, σύνδεση των κειμένων με προσωπικές εμπειρίες κλπ. **(Εφαρμογή)**
- Η δυνατότητα ομαδικής συζήτησης σε μια προσπάθεια νοηματικής εξερεύνησης του κειμένου μέσα από ανταλλαγή ιδεών. **(Ενσωμάτωση)**
- Η παραγωγή αυθεντικών κειμένων, η παρουσίασή τους στην ολομέλεια της τάξης και η συλλογική ή ατομική αξιολόγηση του παραγόμενου έργου. **Ενίσχυση της συγκράτησης και της μεταφοράς της μάθησης (Γενίκευση)**
- Η ανάληψη δράσης (αποστολή επιστολών διαμαρτυρίας).

Με τη βοήθεια τόσο **Παθητικών Μεθόδων** (ο μαθητής ή η μαθήτρια ακροατής/τρια): η προβολή *slides* και *video*, οι αφίσες, τα φυλλάδια, οι διαλέξεις, όσο και **Μεθόδων Ενεργητικής Μάθησης** (ο μαθητής ή η μαθήτρια παίρνει μέρος ενεργά) ο νοητικός καταιγισμός (*brainstorming*), η ανάλυση περιεχομένου, το

γράψιμο ενός άρθρου ή επιστολής και άλλα, τα παιδιά κατάφεραν να παρουσιάσουν τις εργασίες τους **Βιωματικά (προσεγγίσεις συναισθηματικού τύπου)** παρουσιάσεις, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις και άλλα.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία μας, ακολουθώντας το *Μοντέλο των Τεσσάρων Πηγών για το Γραμματισμό (Four Literacy Resources Model)* των Allan Luke και Peter Freebody (1990), ξεκινήσαμε από την κριτική ανάλυση ενός αφηγηματικού κειμένου, προσεγγίσαμε ένα κείμενο επιχειρηματολογικού λόγου και προχωρήσαμε προς τη Μετασηματισμένη Πρακτική, όπου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να παράγουν τα δικά τους κείμενα.

Ειδικότερα, η προσέγγιση των κειμένων έγινε ως εξής. Αφού απολαύσαμε την ανάγνωση παρακινήσαμε τους μαθητές, πριν γίνουν αναλυτές, σχολιαστές, κριτικοί, βιογράφοι, να ανοίξουν ‘κουβέντα’ με όσα συμβαίνουν στο κείμενο: τα πρόσωπα, τα πράγματα, τις καταστάσεις, τις πράξεις, αλλά και τη γλώσσα, τα τεχνάσματα, τους λογοτεχνικούς τρόπους (Πενάκ, 1996: 87). Δημιουργήθηκε με τον τρόπο αυτό ένα παιχνίδι πολλαπλών ανταποκρίσεων: αν τους άγγιξε το κείμενο, αν κάτι μέσα στο κείμενο (πρόσωπο, κατάσταση ή και τρόπος έκφρασης) τους παρέπεμψε σε κάτι άλλο (ένα παραμύθι, μια ταινία, ένα τραγούδι), ποιο πρόσωπο συμπάθησαν αλλά και ποιο όχι, αν τους άρεσε ο τρόπος με τον οποίο σκιαγραφείται ένα πρόσωπο ή παρουσιάζεται μια κατάσταση, αν θα μπορούσαν να δώσουν έναν άλλο τίτλο στο κείμενο.

Στη συνέχεια ακολούθησε η διαδικασία αποδόμησης των προτύπων κειμένων. Τα παιδιά, σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων, έμαθαν να εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία των κειμένων. Έπειτα ζητήσαμε από τα παιδιά να συνεχίσουν την ιστορία, γνωρίζοντας ότι μπορούν να προσθέσουν κι άλλους ήρωες με θετική ή αρνητική δράση και να διαμορφώσουν την πλοκή ελεύθερα. Στη συνέχεια τα παιδιά απάντησαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Από την οπτική γωνία της Κριτικής Πλαισίωσης, οι μαθητές βλέπουν κριτικά τα μηνύματα του κειμένου που υπόκεινται σε πολλές στρατηγικές διαπραγμάτευσης. Θέλοντας να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα *πολυτροπικό* κείμενο, αποφασίσαμε να μην περιοριστούμε μόνο στο κείμενο του Ροντάρι και να αξιοποιήσουμε και ένα άρθρο από το βιβλίο «Νεοελληνική Γλώσσα» της Α΄ Γυμνασίου (Ο.Ε.Δ.Β., 2007:76), με τίτλο «Προσωρινή απόλαυση, μόνιμη ζημιά».

Κατά την αποδόμηση του κειμένου δόθηκε έμφαση στον εντοπισμό των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται. Παρουσιάστηκαν στην τάξη διάφορα παραδείγματα δημοσιογραφικού ρεπορτάζ και συζητήθηκαν τα βασικά γλωσσικά και πολυτροπικά χαρακτηριστικά τους, όπως ο ρόλος της γραμματοσειράς, της λεζάντας, των εικόνων, της μορφής και της δομής (θεματική πρόταση, λεπτομέρειες στο κύριο μέρος και προβληματισμό στο τέλος) κ.λπ. Εξηγήσαμε την έννοια επιχείρημα, εντοπίσαμε τα λεξιλογικά χαρακτηριστικά με τα οποία αυτό

αναπτύσσεται και στη συνέχεια για την παραγωγή γραπτού κειμένου δόθηκε στα παιδιά ένα σχεδιάγραμμα με τη λογική σειρά δομής ενός άρθρου, καθόσον τα σχεδιαγράμματα βοηθούν τόσο την οργάνωση των σκέψεων όσο και την παραγωγή ιδεών (Ματσαγγούρας, 2001). Κατά την επεξεργασία εντόπισαν τα πολυτροπικά και κειμενικά στοιχεία και με ποιο τρόπο αυτά ανταποκρίνονται στους στόχους του ρεπορτάζ και επέλεξαν από ένα φυλλάδιο με επιστημονικά στοιχεία γύρω από το κάπνισμα, αυτά που θεωρούσαν καταλληλότερα για το άρθρο που, όπως θα δούμε παρακάτω, θα συγγράψουν.

Ο μαθητής-αναγνώστης δηλαδή αντιμετωπίζεται πλέον όχι ως ένα υποκείμενο που αποδέχεται ό,τι λέει το κείμενο, το «ένα και μοναδικό νόημα», αλλά ως υποκείμενο που συμβάλλει στην οικοδόμησή του, ανάλογα με τον ορίζοντα προσδοκιών που του διαγράφουν οι ποικίλες καταβολές του· ένα υποκείμενο που άλλοτε μπορεί να συμφωνεί και άλλοτε να αμφισβητεί, άλλοτε να υιοθετεί μία καθιερωμένη ερμηνεία και άλλοτε να αρθρώνει μια εναλλακτική. Πρόκειται κατά συνέπεια για μια αντίληψη κατά την οποία λογοτεχνία δεν είναι μόνο το «τι λέει» ούτε το «πώς το λέει» το κείμενο αλλά και το «πώς το λέει» με τον αναγνώστη, ώστε μέσα από την επικοινωνία τους, το κείμενο να ξαναφορτίζεται και ο αναγνώστης να επανερργοποιεί την όραση και την κρίση του (Jauss, 1995: 94-97).

Σε ένα δεύτερο στάδιο οι ομάδες των μαθητών παρήγαγαν δικά τους κείμενα ενταγμένα στη θεματική περιοχή που ερευνήθηκε και στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος που επεξεργάστηκαν. Τα κείμενα των παιδιών συνδέονταν πάντα με έναν επικοινωνιακό σκοπό. Έτσι ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν ένα άρθρο, σαν αυτό που διαπραγματεύτηκαν και μελέτησαν τα δομικά χαρακτηριστικά του, με σκοπό να δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα. Με την καθοδήγηση στη βάση συγκεκριμένων ερωτήσεων οι μαθητές εντόπισαν τα προβλήματα, διαπίστωσαν ή έκαναν υποθέσεις για τις αιτίες, διατύπωσαν δύο έως τρεις προτάσεις ανά ομάδα για τη λύση των προβλημάτων και ψήφισαν την καλύτερη, ώστε να ασκηθεί η διατύπωση κρίσεων και η επιχειρηματολογία. Τέλος, ανέλαβαν να συντάξουν μια επιστολή διαμαρτυρίας προς εκείνους που «βομβαρδίζουν» τα παιδιά με εικόνες ή μηνύματα καπνιστικών προϊόντων, ιδιαίτερα μέσα σε παιδικά αναγνώσματα, όπως είναι τα κόμικς. Τα δομικά στοιχεία της επιστολής τα είχαν διδαχτεί στο μάθημα της Γλώσσας και καθώς το βίωμα ήταν πρόσφατο είχαν το απαραίτητο υλικό, για να συγγράψουν ένα πρωτογενές επιχειρηματολογικό κείμενο.

Σε ένα τρίτο στάδιο, ιδιαίτερα σημαντικό στην όλη διαδικασία, έγινε απόπειρα «επανεξέτασης» και βελτίωσης του πρωτογενούς μαθητικού κειμένου ακολουθώντας την παρακάτω μεθοδολογία. Οι μαθητές, εργαζόμενοι σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων, ανακοίνωσαν στην ομάδα τους ολόκληρο το γραπτό τους κείμενο, επιτελώντας μια διπλή λειτουργία : ακούγοντας οι ίδιοι το κείμενο τους εντόπισαν συντακτικές και λεξιλογικές αστοχίες, ενώ ταυτόχρονα το γραπτό τους απέκτησε αποδέκτη, για τον οποίο θα πρέπει να γίνεται κατανοητό και

ενδιαφέρον. Η αξιολόγηση έγινε από τις ομάδες των μαθητών με την επίβλεψη της δασκάλας. Βασιζόμενοι στα σχόλια των συμμαθητών τους και τη φθίνουσα καθοδήγηση της δασκάλας οι μαθητές προχώρησαν σε δεύτερη εμπλουτισμένη γραφή του κειμένου τους.

Αποτελέσματα

Η όλη διαδικασία αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική, σχετικά με τους στόχους που αφορούν την παραγωγή λόγου από τους μαθητές/ριες. Σημειώθηκαν επίσης πολύ σημαντικά αποτελέσματα. Ενώ πριν δυσανασχετούσαν, έπειτα όλα τα παιδιά επιδίωκαν να εκφράζονται. Τα ευχαριστούσε και έβρισκαν ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική απασχόληση το γράψιμο. Πρώτη φορά, όσον αφορά τους συγκεκριμένους μαθητές/ριες, σύμφωνα με το δάσκαλό τους, παρατηρήθηκε το φαινόμενο να μη θέλουν να βγουν για διάλειμμα πριν να τελειώσουν το γράψιμο και να ζητούν να τους δοθούν για εργασία στο σπίτι παρόμοιες δραστηριότητες με αυτές που έκαναν στην τάξη. Επίσης σημαντική ήταν η διαφορά που παρατηρήθηκε στην ποιότητα και την ποσότητα του παραγόμενου λόγου. Αναπτύχθηκαν δεξιότητες συζήτησης, επιχειρηματολόγησης και μετακωδικοποίησης. Οι μαθητές/ριες χρησιμοποιούσαν ειδικούς λεκτικούς κώδικες για κάθε περίπτωση επικοινωνίας αλλά είχαν και επίγνωση ότι τους χρησιμοποιούν. Έμαθαν πώς να οργανώνουν ένα κείμενο και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη μορφή (γραπτά καθαρά, οργανωμένα σε παραγράφους). Ιδιαίτερα βοήθησε σε αυτό η κατασκευή σχεδιαγραμμάτων κατά την διαδικασία κατανόησης και επεξεργασίας αντίστοιχων κειμένων.

Το γεγονός ότι παρήγαν λόγο σε πραγματικές ή υποθετικές περιστάσεις επικοινωνίας (π.χ. σύνθεση ενός κειμένου, άρθρου, διαφήμισης κτλ. για να δημοσιευτεί στην εφημερίδα της τάξης) τους έδινε κίνητρα για όσο το δυνατό πιο «προσεγμένα» και «φροντισμένα» γραπτά. Επίσης κίνητρο αποτελούσε και το γεγονός ότι μάθαιναν δύσκολες λέξεις αβίαστα και ευχάριστα με παιγνιώδη τρόπο. Σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση βρήκαν πρωτότυπες και διασκεδαστικές τις δραστηριότητες και αποτελεσματικές για ενεργητική μάθηση (έκδοση εφημερίδας, ρεπορτάζ, επιστολές διαμαρτυρίας κτλ.). Το σημαντικότερο, όμως ήταν το γεγονός ότι μπόρεσαν να ανασύρουν και να διαχειριστούν πληροφορίες σχετικές με το κάπνισμα και τις βλαπτικές συνέπειές του αλλά κυρίως μπόρεσαν να παράγουν κείμενα για να τις μεταδώσουν ενημερώνοντας και άλλους.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την προγραμματική διακήρυξη (ΥΠΕΠΘ, 2010), «το νέο σχολείο θέτει το μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στοχεύει στη διαμόρφωση ενός δημιουργικού και ανοικτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης, που όχι μόνο επιδέχεται

αλλά ενθαρρύνει και δημιουργεί καινοτομία. Το «Νέο Σχολείο» φιλοδοξεί να είναι ολοήμερο, ενταξιακό, αειφόρο και αξιοποιεί σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των σχολείων, προωθώντας τη ψηφιακή επικοινωνία.

Τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή έρχονται όλο και περισσότερο σε επαφή με ποικίλους σημειωτικούς κώδικες, οι οποίοι διαμορφώνουν ένα νέο και αντιθετικό σε σχέση με το αντίστοιχο του σχολείου, πλαίσιο συμπεριφορών και νοοτροπιών. Η έλλειψη ενός μοντέλου πολυτροπικού, κριτικού γραμματισμού στο ελληνικό σχολείο, το οποίο θα χρησιμοποιεί τους σημειωτικούς τρόπους ως αφετηρίες παραγωγής νοήματος κι όχι ως «υπηρέτες» της γραπτής γλώσσας, δεν είναι ζήτημα ελλείμματος εκπαιδευτικών στόχων, αλλά τυπική μορφή αναλφαβητισμού, η οποία εν τέλει ωφελεί μόνο τους μηχανισμούς, οι οποίοι κερδοσκοπούν παράγοντας σήμερα πολυτροπικά προϊόντα (τηλεόραση, διαφήμιση κ.λπ.) (Καραντζόλα, 2007).

Στη σημερινή συγκυρία, όπου η δύναμη των μέσων επικοινωνίας διευρύνεται συνεχώς και η τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία, ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να ανταποκριθούμε στην πρόκληση προσεγγίζοντας τα νέα μέσα και διαμορφώνοντας κριτήρια αποκωδικοποίησης των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, αν θέλουμε να προετοιμάσουμε πολίτες που θα είναι συνειδητοί στις επιλογές τους.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η παιδεία γενικότερα θα έπρεπε να ασχολείται κριτικά, να αναλύει, να αποκωδικοποιεί και να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης καθημερινών, ζητημάτων, που τα παιδιά αντιμετωπίζουν. Παράλληλα, και σε ένα επίπεδο που αφορά περισσότερο τη διδακτική της γλώσσας, η διδακτική δοκιμή και η έρευνα που παρουσιάσαμε εδώ μπορεί να αποτελέσει ένα μικρό παράδειγμα για ανάλογες δραστηριότητες ανάπτυξης κριτικού γραμματισμού, με απώτερο στόχο τη δημιουργία πιο συνειδητοποιημένων και υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών.

Αναφορές- Βιβλιογραφία

- Chatzimihou, K. & Solomonidou, C. (2009). Learning about respiration and risks of smoking tobacco with the use of ICT in Greek primary school. *International Journal of Learning*, 16 (8), 351-366. Available at: <http://www.Learning-Journal.com>.
- Duncombe, R. & Armour, K. M. (2005). YST/BSkyB 'Living for Sport' Programme: Year 2 End of Year Report. Loughborough, Institute of Youth Sport.
- Field, J. (2000) *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Hargreaves, A. Giles, C. (2003). The knowledge society school: An endangered entity. In Hargreaves, A. *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.
- Jarvis, P. (Ed.) (2001) *The Age of Learning: education and the knowledge society*. London: Kogan Page.

- Jauss, H.R. (1995) Η θεωρία της πρόσληψης. Εισαγωγή, Μετάφραση, Επίμετρο, Μ.Πεχλιβάνος. Αθήνα, Εστία.
- Miller, H. (1967). Participation of adults in education: A force-field analysis. Boston: Boston University Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- National Foundation for the Improvement of Education (1996). Teachers Take Charge of Their Learning. Transforming Professional Development for Student Success. Washington D.C, National Foundation for the Improvement of Education.
- Voogt, J., & Pelgrum H. (2005). ICT and curriculum change. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 1(2), 157–175.
- Webster, F. (2002). *Theories of the information society* (2nd ed.). London, Routledge.
- Rogers A., (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Rogers A., (1999). Improving the quality of adult literacy programmes in developing countries. The real illiteracies approach. *International journal of Educational Development* 19 (9)p.p. 219-34.
- Rogers, J., (2000), “Communities of Practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities “, *Educational Technology & Society*.
- Rogers, A.(2003). What is the difference? A new Critique of Adult Learning And Teaching. Leicester, NIACE
- Αναστασιάδης, Π., Καγκά, Ε., Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π., Τραντάς, Π. (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Μελέτη Διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Αθήνα, Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση 16,17.
- Ανδρέου, Γ. (2012). Γλώσσα: Θεωρητική & Μεθοδολογική Προσέγγιση. Αθήνα, Πεδίο.
- Ανθόπουλος, Κ. , Δαγκλής, Β. , Μπουζάκης, Σ. , Τσολάκης, Χ. , (1994). Μόρφωση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη, Art of Text.
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α.(2011). Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα, Χαρμάνη.
- Ιορδανίδου, Α., Φτερνιάτη, Α.(2000). Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα, Πατάκη.
- Καραντζής, Ι.(2011). Ο Δάσκαλος στη Σχολική τάξη: Βασικές Ψυχοπαιδαγωγικές & Διδακτικές εφαρμογές. Αθήνα, Ιών.
- Κόκκος, Α. (2007). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αθήνα, Εκπαίδευση Ενηλίκων, 9, 4-19
- Ματθαίου, Δ.(1999α). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών», στο Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα, Πρακτικά Ημερίδας, Π. Ι.,
- Ματσαγγούρας, Η., Roger Beard, Ιορδανίδου, Α., Καλογήρου, Τ., Κατοίκη- Γκίβαλου, Α., Κουλουμπαρίτση, Α. Ματθαίου, Δ., Ρεπούση, Μ., Τσιπλάκου, Σ., Paul Wagstaff, Βούλγαρης, Σ., Δαφέρμου, Χ., Δημοπούλου, Μ., Δρυσ, Γ., Ζόμπολας, Α., Ιντζίδης ,Ε., Καραντζόλα, Ε., Καρούσου, Δ., Κύρδη, Κ., Μαντάς, Γ., Μιχαηλίδου, Ν., Όρρου- Ιακωβίδου, Θ., Παλαμαρά, Μ.(2007). Σχολικός εγγραματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η.(2007). Σχολικός Εγγραματισμός. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η.(2009). Η Σχολική Τάξη. Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η.(2007). Σύγχρονα Παιδαγωγικά & Εκπαιδευτικά θέματα. Αθήνα, Gutenberg-Γ.&Κ. Δαρδανός.

- Ματσαγγούρας, Η.(2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η.(2009). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις. Αθήνα, Gutenberg-Γ.&Κ. Δαρδανός.
- Ματσαγγούρας, Η.(2011). Θεωρία & Πράξη της Διδασκαλίας. Αθήνα, Gutenberg-Γ.&Κ. Δαρδανός.
- Μαυρογιώργος, Γ.(2002). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών & Επιμορφωτική Πολιτική. Ιωάννινα, Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μαυρογιώργος, Γ.(1996). Σχέδιο πρότασης για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 89, 19-26.
- Μήτσης, Ν.(2004). Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Αθήνα, Γ.&Κ. Δαρδανός.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (2002). Τι είναι η έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητά της σήμερα στηνεκπαίδευση. Αθήνα, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 20, 36-40.
- Μπουζάκης, Σ. (2011). Συγκριτική Παιδαγωγική. Αθήνα, Γ & Κ. Δαρδανός
- Ξωχέλλης, Π. Παιδαγωγική & Εκπαίδευση σήμερα: Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις. Αθήνα, Α. Κυριακίδη
- ΟΕΠΕΚ. (2008). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. www.epimorfosi.edu.gr
- Παπούλια-ΤΖελέπη,Π.(2001). Ανάδυση του γραμματισμού. Αθήνα, Καστανιώτη.
- Renanac Daniel.(2000). Σαν ένα Μυθιστόρημα. Αθήνα, Καστανιώτη.
- Τσολάκης, Χ. (1992). Βασική κατάρτιση και εισαγωγική επιμόρφωση. Χανιά, Θαλλώ, 70-82.
- ΥΠΕΠΘ. (2010). Το Νέο σχολείο. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.

Mentoring/καθοδήγηση εκπαιδευτικών: Ποιο είναι το καταλληλότερο πρόσωπο για την ανάληψη της ιδιότητας του μέντορα/καθοδηγητή εκπαιδευτικών;

Δρ. Κουγιουμτζής Α. Γεώργιος

**Επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, Ζάννειο Πειραματικό Λύκειο Πειραιά
gkougium@ppp.uoa.gr**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην ενδεικτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας ευρύτερης έρευνας που επιχείρησε την Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο καθοδήγησης / mentoring. Ειδικότερα, μετά από μια σύντομη διασάφηση των εννοιών της καθοδήγησης και του μέντορα, περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, που βασίστηκε στην πολυ-μεθοδολογική τεχνική της τριγωνοποίησης. Παράλληλα προς την αρκετά θετική εκτίμηση (70,8%) αναφορικά με την εισαγωγή του θεσμού της καθοδήγησης για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, πολύ υψηλή (85,4%) είναι η θετική στάση για την καθοδήγηση και των περισσότερο πεπειραμένων εκπαιδευτικών, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην πρόκριση (59,3%) ειδικά επιλεγμένων και καταρτισμένων εκπαιδευτικών της ευρύτερης περιοχής ως καταλληλότερων προσώπων για την ανάληψη της ιδιότητας του μέντορα.

Λέξεις-κλειδιά: Mentoring / καθοδήγηση εκπαιδευτικών, μέντορας, πανελλήνια έρευνα, νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός

Εισαγωγή - Προβληματική

Οι ρυθμοί με τους οποίους εξελίσσονται οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στη χώρα μας είναι καταγιστικοί και, μοιραία, συμπαρασύρουν το χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρά τις πολλαπλές δυσκολίες του ευρύτερου εκπαιδευτικού χώρου και την υποχρηματοδότηση εκτιμάται ότι μέσα στη δίνη των εξελίξεων υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όπως επιτονίζεται σε αναφορά της National Commission on Teaching and America's Future (ΠΙ Κύπρου, 2008: 10) ένας ικανός και προσοντούχος εκπαιδευτικός που νοιάζεται για κάθε παιδί είναι «το πιο σημαντικό συστατικό σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» και ο κινητήριος μοχλός για την ποιοτική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν οι Hargreaves & Fullan (1995: 25), τελικά ό,τι σκέφτεται, πιστεύει και πράττει ο εκπαιδευτικός στο επίπεδο της αίθουσας, αυτό είναι που διαμορφώνει το είδος της μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές.

Βέβαια, παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολύ αξιόλογες προσπάθειες για τη βελτίωση ποικίλων πτυχών του εκπαιδευτικού χώρου, ωστόσο δεν αρκεί να αλλάζουν μόνο οι εξωγενείς προϋποθέσεις για την αναμόρφωση του

παρεχόμενου διδακτικού και παιδαγωγικού έργου –Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ., Προγράμματα Παιδαγωγικής Αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη, αναμορφωμένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Πιλοτικών Γυμνασίων και Α΄ Λυκείου, αναμόρφωση του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου, συγγραφή κάποιων νέων εγχειριδίων, αξιολόγηση των υφιστάμενων εγχειριδίων, εκπόνηση νέων Προγραμμάτων Σπουδών και Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό για το Λύκειο –τα τελευταία είναι επί του παρόντος σε αναστολή. Ο λόγος είναι ότι όλες αυτές οι παράμετροι, όσο και να αναμορφώνονται ποιοτικά, είναι ατελέσφορες αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός –ως ο βασικότερος μεθερμηνευτής των διδακτικών οδηγιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και ο κινητήριος μοχλός υποκίνησης των μαθητών– δεν έχει επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση, τουλάχιστον στο ξεκίνημα της διδακτικής του πορείας.

Συνεπώς, καθώς κανείς εργαζόμενος δεν μπορεί να είναι αυτοφυής στον επαγγελματικό χώρο, το ίδιο ισχύει και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Όπως έχει έχει δείξει πανελλήνια έρευνα είναι πολύ σημαντική η παρουσία ενός εκπαιδευτικού/καθοδηγητή η οποία θα λειτουργούσε εξόχως υποστηρικτικά και επωφελώς για ένα νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, τόσο σε επίπεδο επαγγελματικής όσο και προσωπικής ανάπτυξης. Μάλιστα, η γενικότερη εκτίμηση είναι ότι στο ξεκίνημα –αλλά ενδεχομένως και στο μέσον– μιας επαγγελματικής πορείας, όταν υπάρχει η υποστήριξη και καθοδήγηση από πεπειραμένους και περισσότερο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, τότε, ακόμη και αν οι συνθήκες είναι δυσμενείς, τα πράγματα βγαίνουν καλύτερα προς όφελος των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, των εκπαιδευομένων, της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας συλλογικά (Κουγιουμτζής, 2014β: 120-123).

Μάλιστα, αναφορικά προς την έννοια της καθοδήγησης είναι πολύ ενδεικτικά και διδακτικά τα λόγια του Γ. Σεφέρη στον –άλλοτε φοιτητή και κατοπινό φιλολογικό του επιμελητή– Γ. Π. Σαββίδη: *«Φαντάστηκα για μια στιγμή τον εαυτό μου, αν βρισκόμουν στο ξεκίνημα, όπως εσείς [...] κι ακόμη τώρα συλλογίζομαι πως θα είχα κερδίσει πολύν καιρό, αν είχα την τύχη να βρω ένα μεγαλύτερο φίλο που θα βοηθούσε να πάρουν, ας πούμε, το σωστό τους δρόμο οι απορίες μου»* (Μήτσου, 1997: 235).

Συνακόλουθα, η ύπαρξη ενός «μεγαλύτερου φίλου», όπως αναφέρει ο Σεφέρης, είναι πολύ καθοριστική σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής –και κατά μείζονα λόγο στη δευτεροβάθμια-πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γιατί η διδασκαλία είναι κατ' ουσίαν μια μοναχική διαδικασία. Η ανάγκη λοιπόν ανάπτυξης εγγύτερης επικοινωνίας, συνεργασίας και καθοδήγησης μεταξύ διδασκόντων θα απέβαινε ιδιαίτερα επωφελής για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Κουγιουμτζής, 2015: 73-74).

Αναμφισβήτητα, η πρόσκτηση των πρώτων εμπειριών από τον εκπαιδευτικό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της περαιτέρω πορείας προσωπικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης. Άλλωστε κατά το διάστημα του

πρώτου –ενδεχομένως και του δεύτερου– έτους υπηρεσίας ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει, συνήθως, μεγαλύτερο ενδιαφέρον, δεκτικότητα και προθυμία για μάθηση. Εξάλλου, επειδή η αρχική βασική κατάρτιση (: πανεπιστημιακές σπουδές) συμβαίνει να μην είναι πάντοτε πολύ επαρκής, η ένταξη των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στο διδακτικό έργο συνοδεύεται από αρκετά προβλήματα. Έτσι, η αναγκαία επικοινωνία και συνεργασία με έναν πεπειραμένο και υποστηρικτικό μέντορα θα βοηθήσει στην περιστολή της πίεσης που προκύπτει από την αντιμετώπιση προβλημάτων, με αποτέλεσμα οι νεοεισερχόμενοι να μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα διαχείρισης της τάξης και προγραμματισμού αποτελεσματικότερα και, συνακόλουθα, να επικεντρώνονται στη μάθηση πολύ νωρίτερα από νεοεισερχομένους που δε λαμβάνουν στήριξη (Evertson & Smithey, 2000: 294-304· Breaux & Wong, 2003· Roehrig, Bohn, Turner & Pressley, 2008: 684-702· Davis & Higdon, 2008: 261-274· Stanulis & Floden, 2009: 112-122· Κουγιουμτζής, 2014α: 30-31).

Διερεύνηση έννοιας mentoring / καθοδήγησης

Είναι αλήθεια ότι υπάρχει μεγάλη πολυτυπία αναφορικά με την απόδοση της έννοιας του καθοδηγητή / μέντορα και κατ' επέκταση της καθοδήγησης / mentoring. Ένας σύντομος και περιεκτικός ορισμός του mentoring που δίνει ο Clutterbuck (ετεροαναφορά από Gibbons, 2013) αναφέρει ότι η καθοδήγηση περιλαμβάνει κυρίως τη διαδικασία της ακρόασης με ενσυναίσθηση, τη (συνήθως αμοιβαία) ανταλλαγή εμπειριών, την επαγγελματική φιλία, την ενθάρρυνση και την ανάπτυξη της ικανότητας της διορατικότητας μέσω του στοχασμού (: developing insight through reflection). Με βάση την προσέγγιση του Hansman (2002: 10) ο όρος μέντορας αποδίδεται ως προπονητής, δάσκαλος, οδηγός, καθοδηγητής, ανιχνευτής/ιχνηλάτης, οραματιστής⁶², πιλότος, σύμβουλος, υποστηρικτής, κατευθύνων, μαέστρος, επιστάτης (: φροντιστής), φίλος (Κουγιουμτζής, 2015: 75). Τέλος, ο μέντορας λειτουργεί ως ένα "αντηχείο" (: sounding board). Γενικότερα, το μέντορινγκ αποδίδεται ως μια διαδικασία καθοδήγησης από κάποιον εμπειρότερο προς κάποιον που βρίσκεται στο ξεκίνημα μιας διαδικασίας (Jackson, 1995: 111) ή προς κάποιον που –για ποικίλους λόγους– χρειάζεται υποστήριξη.

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην ενδεικτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας ευρύτερης έρευνας που επιχείρησε την *Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο καθοδήγησης / mentoring*. Ειδικότερα, ως βασική ερευνητική υπόθεση της όλης έρευνας διατυπωνόταν η αίσθηση ότι έχει, πλέον, ωριμάσει επαρκώς στον εκπαιδευτικό

⁶² Έτσι κρίθηκε πιο πρόσφορο να μεταφραστεί στα ελληνικά η λέξη *leader*, προκειμένου να αποδίδει πιστότερα το εννοιολογικό περιεχόμενο και ερμηνευτικό βάθος της ιδιότητας του μέντορα.

χώρο η ανάγκη για εισαγωγή του θεσμού της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, κρίθηκε αναγκαίο –μεταξύ άλλων ερευνητικών ερωτημάτων– να ανιχνευθεί η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα εισαγωγής του θεσμού της καθοδήγησης εκπαιδευτικών και για το ποιο πιστεύουν ότι είναι το καταλληλότερο πρόσωπο για την ανάληψη της ιδιότητας του μέντορα / καθοδηγητή εκπαιδευτικών.

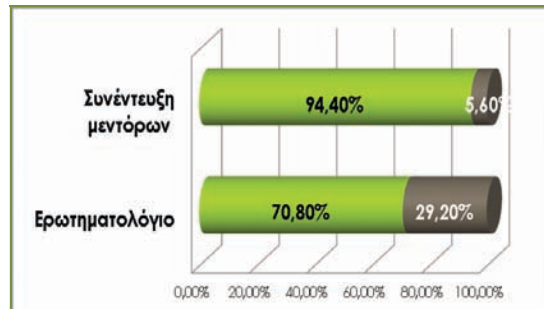
Η όλη έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής και εποπτεύθηκε από την Αν. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου. Ειδολογικά υπάγεται στις έρευνες πεδίου (*survey research*), ενώ η διεξαγωγή της ξεκίνησε το 2012 σε πανελλήνιο επίπεδο, καθώς κάλυψε και τις δεκατρείς διοικητικές περιφέρειες της χώρας, με τη συμμετοχή 322 φιλολόγων, και ολοκληρώθηκε το 2014 με τη λήψη εστιασμένων συνεντεύξεων από 18 μέντορες τελειόφοιτων φοιτητών (Cohen & Manion, 1994: 122-124). Με δεδομένα τα πολλαπλά οφέλη και τις δυνατότητες που προσφέρουν το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες ιστού (Convery & Cox, 2012: 50-57 Evans & Mathur 2005: 195-209 Fricker & Schonlau, 2002: 347-367 Granello & Wheaton, 2004: 387-393 Huang, 2006: 334-350 Κίτσιου, 2010: 182-187 Sargis, Skitka & McKeever, 2013: 253 Wright, 2005) ως βασικό ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ημιδομημένο διαδικτυακό αυτό-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (*web-based self-administered questionnaire*) που υποβλήθηκε σε πολλαπλούς ελέγχους εγκυρότητας και αξιοπιστίας⁶³. Παράλληλα, ο στατιστικός έλεγχος των ευρημάτων ήταν εκτεταμένος⁶⁴ και εστιασμένος στις αντίστοιχες κάθε φορά ειδικές απαιτήσεις. Επικουρικά, προκειμένου να αποφευχθεί η κυρίαρχη τρωτή μονο-μεθοδολογική προσέγγιση της ποσοτικής διερεύνησης, επιχειρήθηκε η πολύ-μεθοδολογική τεχνική της τριγωνοποίησης ή μεθοδολογικής σύγκλισης των αποτελεσμάτων (*research triangulation or methodological convergence*) (Cohen & Manion, 1994: 321-324 Denzin 1970: 313 Morgan, 1998: 362-366 Robson, 2007: 207). Αυτό επετεύχθη συμπληρωματικά μέσω της διεξαγωγής ημιδομημένων εστιασμένων συνεντεύξεων, που λήφθηκαν από 18 φιλόλογους. Αυτοί είναι πεπειραμένοι μέντορες τελειόφοιτων φοιτητών και διδάσκουν σε σχολεία τα οποία συνεργάζονται με το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης/καθοδήγησης των φοιτητών.

⁶³ α. Εγκυρότητα περιεχομένου (*content validity*), β. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (*construct validity*) –με μελέτη συσχετίσεων, γ. Εγκυρότητα με βάση το κριτήριο (*criterion related validity*) και δ. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (*reliability test*) –μέσω του συντελεστή άλφα (α) του Cronbach (APA, 1953 Cronbach & Meehl, 1955: 281 Loevinger, 1957: 635-694).

⁶⁴ α. Στατιστικό κριτήριο Shapiro Wilk, β. Στατιστικός έλεγχος Mann Whitney, γ. Έλεγχος Kruskal Wallis, δ. Pairwise tests, ε. Αξιοποίηση της διόρθωσης Bonferroni, στ. Ανάλυση διασποράς Anova, ζ. Levene test, η. Στατιστικό κριτήριο F (: κατανομή του Fisher), θ. Στατιστικό κριτήριο του Welch, ι. Pairwise test με έλεγχο του Tukey, ια. Δείκτης συσχέτισης του Spearman's rho και ιβ. Έλεγχος χ^2 .

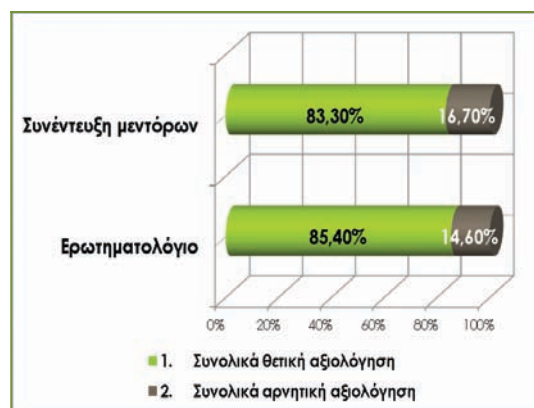
Ενδεικτικά ευρήματα: Καθοδήγηση εκπαιδευτικών

Ως προς τη διερεύνηση στάσεων και εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ενδεχόμενο εισαγωγής του θεσμού της καθοδήγησης στην Ελλάδα η γενικότερη εκτίμηση του 70,8% των φιλολόγων που συμμετείχαν στην πανελλήνια διαδικτυακή έρευνα είναι τουλάχιστον αρκετά θετική ως προς το ενδεχόμενο καθοδήγησης/υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού του καθοδηγητή.



Γράφημα 1: Καθοδήγηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Αντίστοιχα, με βάση το ανωτέρω γράφημα, στο πλαίσιο μεθοδολογικής τριγωνοποίησης της όλης έρευνας, όπως –συνδυαστικά προς τη διαδικτυακή ανίχνευση– προκύπτει και από τα στοιχεία της ημιδομημένης εστιασμένης (σε έμπειρους μέντορες τελειόφοιτων φοιτητών) συνέντευξης, η εκτίμηση των ερωτηθέντων μεντόρων αναφορικά με την εισαγωγή του θεσμού της καθοδήγησης για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς είναι ακόμη πιο θετική και φτάνει στο εξαιρετικά υψηλό ποσοστό του 94,4%.



Γράφημα 2: Καθοδήγηση πεπειραμένων εκπαιδευτικών

Όπως προκύπτει από το ανωτέρω γράφημα, το 85,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση είχαν τουλάχιστον αρκετά θετική εκτίμηση ως προς το ενδεχόμενο καθοδήγησης/υποστήριξης των πιο πεπειραμένων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού της καθοδήγησης. Συνακόλουθα, και από τη συναξιολόγηση των παραπλήσιων και αντίστοιχα υψηλών ποσοστών

(83,3%) της ημιδομημένης εστιασμένης σε έμπειρους μέντορες συνέντευξης καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής στη χώρα μας του θεσμού της καθοδήγησης εκπαιδευτικών.

Από την αξιολόγηση των συγκεκριμένων αυτών ευρημάτων της «Πανελλήνιας διαδικτυακής έρευνας αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο καθοδήγησης/mentoring» διαπιστώνεται ότι έχει ωριμάσει επαρκώς στη συνείδηση των εκπαιδευτικών η ανάγκη για εισαγωγή του θεσμού της καθοδήγησης (Κουγιουμτζής, 2014β: 120-126 Κουγιουμτζής, 2014γ)

Ενδεικτικά ευρήματα: Αξιολόγηση της καταλληλότητας του προσώπου για την ανάληψη της ιδιότητας του καθοδηγητή

Ως προς το ερευνητικό ερώτημα για το ποιος είναι καταλληλότερος για καθοδηγητής (μεταξύ των επιλογών: α. Σχολικός σύμβουλος, β. πεπειραμένος εκπαιδευτικός του σχολείου μου και γ. ειδικά επιλεγμένος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός της ευρύτερης περιοχής) το 59,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ως καταλληλότερο άτομο για τη θέση του μέντορα ειδικά επιλεγμένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς της ευρύτερης περιοχής όπου διδάσκουν. Η ποσοστιαία αυτή προτίμηση προς τους ανωτέρω εκπαιδευτικούς είναι πολύ υψηλή συγκρινόμενη με το 23,6% των εκπαιδευτικών που προτιμά ως μέντορες πεπειραμένους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους και το 10,2% των διδασκόντων

Κατάλληλος για μέντορας	Ερωτηματολόγιο	Εστιασμένη συνέντευξη	Διαφορά
1. Σχολικός Σύμβουλος	10,2%	11%	+0,8%
2. Εκπαιδευτικός ευρύτερης περιοχής	59,3%	49,5%	-9,8%
3. Εκπαιδευτικός ίδιου σχολείου	23,6%	38,5%	+14,9%
4. Άλλος	6,8%	-	

Συνδυαστική εκτίμηση για το ποιο πρόσωπο είναι καταλληλότερο για μέντορας που αναφέρει το σχολικό σύμβουλο της περιοχής.

Η πολύ υψηλή ζήτηση (59,3%) –και μεγάλη ποσοστιαία διαφορά από τις άλλες επιλογές– της προτίμησης για τη θέση του μέντορα μεταξύ ειδικά επιλεγμένων και καταρτισμένων εκπαιδευτικών της ευρύτερης περιοχής δείχνει πιθανόν ότι, στην αίσθηση των εκπαιδευτικών, συχνά η μεγάλη εγγύτητα μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου δεν είναι πολύ κατάλληλη για να αναπτυχθεί ένα αποτελεσματικό περιβάλλον καθοδήγησης και να συναφθεί μια καλή επικοινωνιακή σχέση. Τα υπαρκτά καθημερινά προβλήματα στον χώρο της σχολικής μονάδας –λόγω πίεσης,

φόρτου εργασίας, περιορισμένου χρόνου, απρόσμενων δυσχερειών, ανάπτυξης μεγάλης οικειότητας– ενδεχομένως αποδυναμώνουν την προοπτική ανάπτυξης μιας ανθεκτικής ποιοτικής μεντορικής σχέσης.

Καθώς από τη συσχέτιση των ανεξάρτητων μεταβλητών δεν προέκυψε καμία στατιστικώς σημαντική σχέση, ακολουθεί η αναζήτηση της συνάφειας που έχουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με αντίστοιχες ή παραπλήσιες. Βέβαια, χρειάζεται να διευκρινιστεί πως η διερεύνηση που επιχειρούν οι εξεταζόμενες έρευνες αφορούν συναφείς και όχι όμοιες έννοιες και διαδικασίες –ανίχνευση αναγκών για καθοδήγηση στην παρουσιαζόμενη έρευνα, ενώ διερεύνηση αναγκών για επιμόρφωση στις άλλες:

Έτσι, σε έρευνα/μελέτη του ΟΕΠΕΚ για την *Ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (ΟΕΠΕΚ, 2008: 60-62) που έγινε το 2008 ως προς το ερώτημα που τίθεται για το ποιο πρόσωπο είναι καταλληλότερο για επιμορφωτής ξεχωρίζει η προτίμηση σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό (65,5%), ακολουθεί ο διδάσκων σε ΑΕΙ (13,7%) και πολύ κοντά του ο σχολικός σύμβουλος (11,1%). Έπειτα, ο ερευνητής (6,2%), το στέλεχος του ΠΙ (1,8) και τέλος δίχως προσδιορισμό «άλλος» με 1,8%.

Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζουν μεγάλη συνάφεια με τα αποτελέσματα της παρουσιαζόμενης έρευνας για την καθοδήγηση, καθώς εκεί προκρίνεται ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός κατά 65,5%, ενώ στην παρουσιαζόμενη θεωρείται κατά 59,3% ως κατάλληλο άτομο για τη θέση του μέντορα ειδικά επιλεγμένος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός της ευρύτερης περιοχής. Παράλληλα, στην ανωτέρω έρευνα ο σχολικός σύμβουλος έλαβε ποσοστό 11,1%, ενώ στην παρουσιαζόμενη 10,2%.

Εξάλλου, σε παρόμοια μικρής συνάφειας έρευνα (Βεργίδης κ.ά., 2011: 11-26) στο πλαίσιο της εξωτερικής αξιολόγησης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του σχολικού έτους 2009-2010, έχουμε παραπλήσιας φύσεως ερώτηση που ανιχνεύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτών κατά ιδιότητα και με άριστη αξιολόγηση το πέντε (5) ως μέση τιμή. Με βάση τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μεταξύ των πρώτων θέσεων νοούνται ως πιο αποτελεσματικοί επιμορφωτές οι διευθυντές σχολείων (μέση τιμή 3,89), ενώ ακολουθούν οι πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί (μέση τιμή 3,87) και έπονται οι σχολικοί σύμβουλοι (μέση τιμή 3,66) (Βεργίδης κ.ά., 2011: 16-17). Από την έρευνα αυτή φαίνεται ότι πολύ κοντά στους περισσότερο αποτελεσματικούς, που είναι οι διευθυντές σχολείων, σχεδόν ισόβαθμα –με αμελητέα απόκλιση της τάξεως του 0,2%– κατατάσσονται οι πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί, ενώ ακολουθούν –με μικρή διαφορά– οι σχολικοί σύμβουλοι.

Μολονότι οι δύο έρευνες έχουν μικρή συνάφεια, σε σύγκριση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για την καθοδήγηση υπάρχει σχετική συμφωνία για την υψηλή αποδοτικότητα των πεπειραμένων εκπαιδευτικών ως επιμορφωτών, ενώ

υπάρχει μεγάλη απόκλιση στις απόψεις για την αποτελεσματικότητα των σχολικών συμβούλων. Έτσι, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι σχολικοί σύμβουλοι λαμβάνουν μεν χαμηλότερη αξιολόγηση ως προς το πόσο αποτελεσματικοί επιμορφωτές είναι σε σύγκριση προς τους πεπειραμένους εκπαιδευτικούς, αλλά αρκετά υψηλή και πλήρως αναντίστοιχη με την παρουσιαζόμενη έρευνα, που τους κατατάσσει πολύ χαμηλά ως πιθανούς καθοδηγητές-μέντορες. Όπως αναφέραμε, ο πρώτος βασικός λόγος είναι ότι υπάρχει πολύ μικρή συνάφεια μεταξύ των δύο ερευνών και ο δεύτερος είναι πως, καθώς η εξεταζόμενη έρευνα ανιχνεύει εκτιμήσεις για την επιμόρφωση, οι σχολικοί σύμβουλοι ευλόγως λαμβάνουν υψηλή αξιολόγηση, γιατί η άσκηση επιμορφωτικού έργου αποτελεί βασική τους ιδιότητα. Άλλωστε διαθέτουν υψηλό επίπεδο κατάρτισης και, κατά τεκμήριο, επικαιροποιημένη επιστημονική γνώση.

Βέβαια, αυτή η εκτίμηση για την υψηλή αποτελεσματικότητα των σχολικών συμβούλων ως αποτελεσματικών επιμορφωτών έρχεται σε πλήρη αναντιστοιχία με την ανωτέρω έρευνα που εξετάζει ακριβώς τις ίδιες παραμέτρους. Και στις δύο περιπτώσεις διατυπώθηκε μια πιθανή ερμηνεία και έγινε αντιστοιχίση των ευρεθέντων στοιχείων με αυτά της παρουσιαζόμενης έρευνας. Άλλωστε, χρέος του ερευνητή είναι να ανιχνεύει σε ευρεία έκταση και να παρουσιάζει αντικειμενικά το προϊόν τόσο της βιβλιογραφικής και δικτυογραφικής επισκόπησης όσο και της έρευνας πεδίου που ο ίδιος διεξάγει, καθώς επίσης και να επιχειρεί μια –στο βαθμό του εφικτού– πολυδιάστατη ερμηνεία.

Η πολύ υψηλή ζήτηση (59,3%) –και μεγάλη ποσοστιαία διαφορά από τις επιλογές του εκπαιδευτικού του ίδιου σχολείου και του σχολικού συμβούλου– της προτίμησης για τη θέση του μέντορα μεταξύ ειδικά επιλεγμένων και καταρτισμένων εκπαιδευτικών της ευρύτερης περιοχής πιθανόν δείχνει ότι, στην αίσθηση των εκπαιδευτικών, συχνά η μεγάλη εγγύτητα δεν είναι πολύ κατάλληλη για να αναπτυχθεί ένα αποτελεσματικό περιβάλλον καθοδήγησης και να συναφθεί μια καλή επικοινωνιακή-καθοδηγητική σχέση. Τα υπαρκτά καθημερινά προβλήματα στο χώρο της σχολικής μονάδας –λόγω πίεσης, φόρτου εργασίας, περιορισμένου χρόνου, απρόσμενων δυσχερειών, ανάπτυξης σχέσεως οικειότητας– ενδεχομένως αποδυναμώνουν την προοπτική ανάπτυξης μιας ανθεκτικής ποιοτικής μεντορικής σχέσης. Κοντινή, αν και με μικρές αποκλίσεις είναι και η εκτίμηση των μεντόρων, καθώς υποστηρίζουν και αυτοί (49,5%) ότι καταλληλότερος για μέντορας είναι ειδικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός της ευρύτερης περιοχής.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η γενικότερη διαπίστωση που προκύπτει από την επεξεργασία των συναχθέντων ερευνητικών στοιχείων της πανελλήνιας έρευνας είναι πως έχει, πλέον, ωριμάσει επαρκώς στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας το αίτημα-αναγκαιότητα για υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω της διεργασίας της καθοδήγησης. Η διαδικασία αυτή, όπως έδειξε η έρευνα, είναι επωφελές να μην περιοριστεί όνο

στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους περισσότερο πεπειραμένους –ενδεχομένως ως αποτέλεσμα δικής τους επιθυμίας. Αναμφίβολα, το γεγονός ότι ως καταλληλότερο πρόσωπο για να αναλάβει την ιδιότητα του μέντορα εκπαιδευτικών έχει προκριθεί ο ειδικά επιλεγμένος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός της ευρύτερης περιοχής, αυτό δε σημαίνει την υστέρηση του σχολικού συμβούλου έναντι αυτού. Άλλωστε, επιτελούν διαφορετικούς ρόλους. Εξάλλου, ο σχολικός σύμβουλος έχει εκ των πραγμάτων, κατά τεκμήριο, υψηλή επιστημοσύνη, μεγάλη πείρα και ειδικό επιστημονικό και παιδαγωγικό ρόλο που καλείται να υπηρετήσει. Απλώς ο χρόνος που μπορεί να διαθέσει είναι λιγοστός, οι εκπαιδευτικοί που έχει υπό την εποπτεία του είναι πολλοί και οι υποχρεώσεις που του ανατίθενται πολλαπλές. Η πρότασή μας είναι να καθιερωθεί θεσμικά ο ρόλος του μέντορα εκπαιδευτικών και, με βάση τα συναχθέντα ερευνητικά δεδομένα, να ανατεθεί σε ειδικά επιλεγμένους και καταρτισμένους πεπειραμένους εκπαιδευτικούς της ευρύτερης περιοχής που υπηρετεί ο νεοεισερχόμενος ή περισσότερο έμπειρος εκπαιδευτικός, που υποβάλλει αίτημα για σύναψη μεντορικής σχέσης. Μάλιστα, υποστηρίζουμε ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό παράλληλα προς την ενίσχυση του ρόλου του σχολικού συμβούλου, ο οποίος λειτουργεί ως βασικός πυλώνας επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, να επιταχυνθούν στη χώρα μας οι διαδικασίες εισαγωγής του θεσμού του μέντορα εκπαιδευτικών, ο οποίος θα έχει διακριτό ρόλο και θα κληθεί να αναλάβει την πολύ αναγκαία καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων –αλλά και, εφόσον οι ίδιοι το επιθυμούν, περισσότερο έμπειρων– εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Στ. Κυρανάκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (1995). Εισαγωγή. Στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Understanding Teacher Development*. Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκη.
- Jackson, P.W. (1995). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Understanding Teacher Development*. Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκη.
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης, Α., & Τουρκάκη, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο ΟΕΠΕΚ (2011) Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εισαγωγική Επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ-ΥΠΔΒΜΘ.
- Κίτσιου, Σπ. (2010). *Πληροφοριακά Συστήματα Ηλεκτρονικού Επιχειρείν: Μοντέλο Αξιολόγησης Βαθμού Υιοθέτησης και Εξέλιξης Πληροφοριακών Συστημάτων και των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής στο Χώρο της Υγείας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής.

- Κουγιουμτζής, Α. Γ. (2014α). *Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο καθοδήγησης/mentoring*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - ΕΚΠΑ.
- Κουγιουμτζής, Α. Γ. (2014β). Παιδαγωγική καθοδήγηση/mentoring εκπαιδευτικών: Ο αναστοχασμός ως εργαλείο του καθοδηγητή. Στο Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου για την Εκπαιδευτική Πολιτική (EduPolicies 2014) - Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο ελληνικό σύστημα* (σσ. 120-126). Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2014γ). Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων Φιλολόγων σε επίπεδο Παιδαγωγικής Καθοδήγησης / Mentoring. *9^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*. Φλώρινα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 28-30 Νοεμβρίου 2014.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2015). Mentoring και coaching: Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του μέντορα εκπαιδευτικών. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής (επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγικές εκφάνσεις Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού* (σσ. 71-83). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μήτσου, Μ. (1997). Ο Γ. Π. Σαββίδης φιλολογικός επιμελητής του Σεφέρη. Στο Μ. Πιερής (Επιμ.), *Γιώργος Σεφέρης: Φιλολογικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις - Δοκίμια εις μνήμην Γ. Π. Σαββίδη*. Αθήνα: Πατάκη.
- ΟΕΠΕΚ, (2008). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής – περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΟΕΠΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2008). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης - Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Μτφρ. Κ. Βασιλικού & Β. Π. Νταλάκου. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Breaux, A. & Wong, H. (2003). *New Teacher Induction: How to Train, Support, and Retain New Teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Convery, I., & Cox, D. (2012). A review of research ethics in internet-based research. *Practitioner Research in Higher Education*, 6(1), 50-57.
- Hansman, C.A., (Ed.) (2002). *Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues*. Information Series. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- Davis, B., & Higdon, K. (2008). The effects of mentoring/induction support on beginning teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 261-274.
- Denzin, N. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.

- Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15(2), 195-219.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Fricker, R. D., & Schonlau, M. (2002). Advantages and disadvantages of Internet research surveys: Evidence from the literature. *Field Methods*, 14(4), 347-367.
- Gibbons, A. (2013). Mentoring. Available at: <http://andrewgibbons.co.uk/free-downloads/mentoring/> (accessed on 01-08-2015).
- Granello, D. H., & Wheaton, J. E. (2004). Online data collection: Strategies for research. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 387-393.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative health research*, 8(3), 362-376.
- Huang, H. M. (2006). Do print and Web surveys provide the same results? *Computers in Human Behavior*, 22(3), 334-350.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684-702.
- Sargis, E. G., Skitka, L. J., & McKeever, W. (2013). The Internet as Psychological Revisited: Best Practices, Challenges, and Solutions. In: Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *The Social Net: Understanding Our Online Behavior*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Stanulis, R. N., & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122.
- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), 00-00. doi: 10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x.

Πρόληψη και Αντιμετώπιση Φαινομένων Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού: Ένα Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Κουμπιάς Λ. Εμμανουήλ

Σχολικός Σύμβουλος 50^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής

manosk3@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα σχέδιο επιμορφωτικού προγράμματος διάρκειας δέκα ωρών για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα την πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στις τάξεις που διδάσκουν. Περιγράφεται ο τρόπος υλοποίησης του προγράμματος και τα θέματα στα οποία θα εστιάσει. Πέρα από το θεωρητικό πλαίσιο του φαινομένου και τον σχεδιασμό της παρέμβασης, περιγράφονται συνοπτικά οι στρατηγικές που θα διδαχθούν στο πρόγραμμα με βάση τις κυριότερες ψυχολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, συγκεκριμένα τη συμπεριφοριστική-γνωσιακή, την οικοσυστημική και την ανθρωπιστική προσέγγιση.

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της βίας μεταξύ παιδιών μέσα και έξω από το σχολείο αποτελεί πλέον κοινωνικό φαινόμενο και στην Ελλάδα. Η κακοποίηση μεταξύ συνομηλίκων έχει πάρει σοβαρές διαστάσεις και εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, απειλώντας τόσο τη σωματική όσο και την ψυχική υγεία των παιδιών. Αποτελεί επιπλέον πρόβλημα το γεγονός ότι οι μαθητές-θύματα δεν τολμούν να μιλήσουν για το φαινόμενο, με αποτέλεσμα αυτό να διαιωνίζεται με καταστρεπτικές συνέπειες, ενώ τις περισσότερες φορές και οι γονείς των παιδιών είτε δεν αντιλαμβάνονται το φαινόμενο είτε σιωπούν.

Παρατηρείται επίσης στον χώρο της εκπαίδευσης να υποτιμάται το φαινόμενο και να παραβλέπονται τα στοιχεία και οι ενδείξεις στον χώρο του σχολείου ακόμα κι όταν αφθονούν. Συχνά δε, αποσιωπάται όταν γίνεται αντιληπτό για να μη στιγματιστούν τα παιδιά-θύματα ή και τα παιδιά-θύτες. Η άγνοια περί του φαινομένου ή περί των συνεπειών του δεν είναι ασυνήθιστη μεταξύ των εκπαιδευτικών και για αυτόν τον λόγο όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίζουν το φαινόμενο με αποτελεσματικότητα.

Παρακάτω περιγράφεται ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δέκα ωρών με θέμα τη σχολική βία και της αντιμετώπισή της.

Τρόπος υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος

Το πρόγραμμα θα διαρκέσει δέκα ώρες και θα εφαρμοστεί στο πλαίσιο των δυνατοτήτων που παρέχει ο νόμος για διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τις ώρες 12-2 μμ.

Κάθε δίωρο θα αφιερώνεται σε μια θεματική, η οποία θα περιλαμβάνει θεωρητική πληροφόρηση αλλά και πρακτικές εφαρμογές. Επειδή πρόκειται για αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, πράγμα που είναι ιδιαίτερα απαιτητικό για τους εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση θα έχει βιωματικό χαρακτήρα, για να παρέχει μια καλύτερη εικόνα του τρόπου εφαρμογής ενός προγράμματος παρέμβασης και να έχει και διαρκέστερα αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα εμπλέκονται ενεργητικά στη διαδικασία της επιμόρφωσης, θα εκπονούν ασκήσεις και θα εφαρμόζουν στην πράξη τις στρατηγικές μεταξύ τους, όπως θα τις εφάρμοζαν και με τους μαθητές τους.

Συνοπτικός πίνακας των θεματικών του προγράμματος:

ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΘΕΜΑΤΑ
1^ο ΔΙΩΡΟ	<p><u>Θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής βίας και θυματοποίησης</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ορισμοί • Ερευνητικά δεδομένα • Χαρακτηριστικά παιδιών που εμπλέκονται στο φαινόμενο • Μελέτη περιπτώσεων
2^ο ΔΙΩΡΟ	<p><u>Σχεδιασμός παρέμβασης για πρόληψη και εξάλειψη του φαινομένου</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Στοχοθεσία • Ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις • Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού • Συνεργασία με γονείς και φορείς
3^ο ΔΙΩΡΟ	<p><u>Συμπεριφοριστική – Γνωσιακή προσέγγιση</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία συμβολαίου • Ανάλυση έργου, μικρά βήματα • Σταδιακή απόσβεση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς • Συστηματική παρατήρηση, καταγραφή συμπεριφοράς • Χρήση ενισχυτών • Λεκτική αυτοκαθοδήγηση • Αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς
4^ο ΔΙΩΡΟ	<p><u>Οικοσυστημική προσέγγιση</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Κινητοποιείται ολόκληρο το περιβάλλον των εμπλεκόμενων παιδιών, οικογενειακό και σχολικό. • Εκπαιδεύονται όλοι. • Συστήνεται ή παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη στην οικογένεια. • Τα άτομα αναπλαισιώνουν πολλές από τις απόψεις που έχουν για τη ζωή και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

5^ο ΔΙΩΡΟ	<p style="text-align: center;"><u>Ανθρωπιστική προσέγγιση</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Καλλιεργείται η υπευθυνότητα • Τα άτομα υφίστανται τις συνέπειες των πράξεών τους. • Ειλικρίνεια και αυθεντικότητα στον έπαινο • Έμφαση στις (αναξιοποίητες) θετικές πλευρές των ατόμων • Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων • Ασκήσεις αποτελεσματικής επικοινωνίας, αυτοσεβασμού, διεκδικητικότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας
----------------------------	---

Θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής βίας και θυματοποίησης

Σύμφωνα με τον κυριότερο ερευνητή του φαινομένου της σχολικής βίας, Olweus (2003, σ. 9), «ένας μαθητής αποτελεί θύμα, όταν εκτίθεται επανειλημμένως και με διάρκεια σε αρνητικές πράξεις από τη μεριά ενός ή περισσότερων μαθητών». Σημαντικά στοιχεία στο φαινόμενο είναι η διάρκεια, η επανάληψη, η ανισορροπία δυνάμεων και απόλαυση της βίας εκ μέρους των θυρών.

Η βία ανάμεσα σε παιδιά (κακοποίηση μεταξύ συνομηλίκων) μπορεί να πάρει πολλές μορφές και να χρησιμοποιήσει πολλά και διάφορα μέσα. Μπορεί να γίνει δημόσια (πχ. στο προαύλιο του σχολείου) ή ιδιωτικά (πχ. στις τουαλέτες του σχολείου), μπορεί να κατευθυνθεί από έναν μαθητή προς έναν άλλο μαθητή, από πολλούς προς έναν ή πολλούς κτλ., και μπορεί να χρησιμοποιηθεί το σώμα, το κουτσομπολιό ή η τεχνολογία. Η σωματική βία μπορεί να περιλαμβάνει κάθε είδους φυσική επιθετικότητα, ενώ η μη σωματική βία εκφράζεται με κοινωνική απομόνωση του θύματος, κουτσομπολιό και συκοφαντία, εξευτελισμό κτλ. (Μάλαμα, 2010). Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί και η βία μέσω της τεχνολογίας, κυρίως μέσω των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης.

Οι τύποι παιδιών που εμπλέκονται στο φαινόμενο είναι: α) ο θύτης, β) το θύμα (παθητικός ή προκλητικός στόχος) και γ) ο θεατής. Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων έχουν μελετηθεί εκτενώς και είναι εύκολα αναγνωρίσιμα στο σχολείο και σε άλλους χώρους. Επίσης, έχουν μελετηθεί οι αιτίες του φαινομένου (Baldry et al, 2000) και έχει παρατηρηθεί η μεγάλη σημασία του περιβάλλοντος και της οικογένειας και μάλιστα συχνά τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες έχουν υπάρξει θύματα οι ίδιοι (Smith, 1999). Οι συνέπειες του φαινομένου είναι σοβαρές και μακρόχρονες για όλους τους εμπλεκόμενους (Katliala-Heino et al., 1999).

Όσον αφορά τη συχνότητα του φαινομένου, φαίνεται ότι στην Ελλάδα το 10-15% των μαθητών έχουν υποστεί κάποιας μορφής βία στο σχολείο, ενώ το ποσοστό των θυτών ξεπερνά το 5% του συνόλου των μαθητών (ΕΨΥΠΕ). Τα ποσοστά αυτά είναι ιδιαίτερως ανησυχητικά, αφενός διότι η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να δίνει πλέον μεγαλύτερες δυνατότητες για εξάπλωση του φαινομένου, αφετέρου τα όλο και πιο συχνά παρατηρούμενα φαινόμενα ρατσιστικής νοοτροπίας μεταξύ των μαθητών μπορούν να αυξήσουν τη βία τόσο σε έκταση όσο και σε επικινδυνότητα.

Σχεδιασμός παρέμβασης

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού μπορούν να επιστρατευτούν διάφορες ψυχολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Το σημαντικό είναι, πάντως, ο εκπαιδευτικός να έχει την απαραίτητη πληροφόρηση και κατάρτιση, ώστε να μπορεί να επιλέγει κάθε φορά την προσέγγιση εκείνη που θεωρεί κατάλληλη για την περίπτωση και να εφαρμόζει τις ανάλογες στρατηγικές.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η παρέμβαση θα πρέπει να εφαρμόζεται σε πολλά επίπεδα, με τη συμμετοχή της διοίκησης του σχολείου και του συλλόγου γονέων και πάντα με γνώμονα το καλό όλων των παιδιών (Μάλαμα, 2010). Μεγάλη έμφαση πρέπει να δοθεί στην ενημέρωση των παιδιών και των γονέων και στην εκπαίδευση όλων των παιδιών σε επίπεδο πρόληψης, ενώ με την εμφάνιση του φαινομένου η αντίδραση της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να είναι άμεση (ΕΨΥΠΕ).

Παρακάτω περιγράφονται τρεις ψυχολογικές προσεγγίσεις που προμηθεύουν τους εκπαιδευτικούς με τα κατάλληλα εργαλεία για να αντιμετωπίσουν φαινόμενα προβληματικής συμπεριφοράς.

Συμπεριφοριστική – Γνωσιακή προσέγγιση

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Συμπεριφοριστικής Ψυχολογίας, η προβληματική συμπεριφορά – η συμπεριφορά εν γένει – είναι αποτέλεσμα μάθησης και μάλιστα της συντελεστικής μάθησης (*Skinner, 1968*). Άρα, και η τροποποίηση της συμπεριφοράς θα βασιστεί σε στρατηγικές που αποσκοπούν στην εξάλειψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και στη μάθηση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Κολιάδης, 1996. Μέλλον, 2002).

Η διαδικασία που είναι γνωστή ως *Λειτουργική Ανάλυση και Διαμόρφωση της Συμπεριφοράς* μπορεί να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς ύστερα από σύντομη εκπαίδευση, εφόσον βασίζεται σε σαφώς καθορισμένα βήματα, εύκολα παρατηρήσιμα και με αποτελέσματα εύκολα αξιολογήσιμα. Τα βήματα αυτά είναι (Μέλλον, 2005. Κολιάδης, Φελούκα & Μουταβελής, 2010):

1. Παρουσίαση και καθορισμός του προβλήματος: Ελέγχουμε κατά βάση εάν η λειτουργική περιγραφή της συμπεριφοράς ανταποκρίνεται στα κριτήρια της προβληματικής συμπεριφοράς.
2. Ιστορικό: Άμεση και έμμεση συλλογή πληροφοριών σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού από τη γέννησή του. Οι πληροφορίες προέρχονται κυρίως από την οικογένεια και το σχολείο.
3. Λειτουργική περιγραφή της συμπεριφοράς που προβληματίζει: Το παιδί δεν χαρακτηρίζεται υποκειμενικά με επίθετα (π.χ. επιθετικός), αλλά περιγράφεται επακριβώς η συμπεριφορά του με ρήματα (π.χ. κλωτσάει στα διαλείμματα).
4. Ανάλυση των συνθηκών εμφάνισης της συμπεριφοράς που προβληματίζει: Παρατηρούμε το τι προηγείται της συμπεριφοράς και αναζητείται κάποιο

μοτίβο συμπεριφοράς αν υπάρχει. Αναφέρουμε τη συχνότητα και τη διάρκεια της συμπεριφοράς.

5. Καταγραφή των θετικών στοιχείων της συμπεριφοράς: Αναζητούμε στοιχεία της συμπεριφοράς του παιδιού τα οποία μπορούμε να αξιοποιήσουμε βασίζοντας σε αυτά την παρέμβαση.
6. Επιλογή προβλήματος πρώτης προτεραιότητας: Εντοπίζουμε τη συμπεριφορά εκείνη που επείγει να τροποποιηθεί, βάζουμε προτεραιότητες, σε συνεργασία με το παιδί και τους γονείς του.
7. Καθορισμός του στόχου παρέμβασης: Δόμηση νέας επιθυμητής ή μείωση της υπάρχουσας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Οι στόχοι της παρέμβασης διατυπώνονται με ρήματα (π.χ. να παίζει με τους φίλους στα διαλείμματα χωρίς να τσακώνεται), προκειμένου να είναι ευκρινώς παρατηρήσιμα και σαφώς μετρήσιμα τα αποτελέσματά της.
8. Σχεδιασμός εκπαιδευτικο-διδασκτικού προγράμματος: Εφαρμόζουμε οργανωτικές-διδασκτικές παρεμβάσεις, δηλαδή αναζητούμε πηγές στήριξης και συνεργασίας, αλλάζουμε τις συνθήκες του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης, διατυπώνουμε τους υποστόχους της παρέμβασης, επιλέγουμε τους ενισχυτές που θα χρησιμοποιήσουμε, καθορίζουμε τον τρόπο καταγραφής της προόδου του παιδιού κτλ. Επίσης, χρησιμοποιούμε ψυχοπαιδαγωγικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές που αποσκοπούν στη δόμηση της επιθυμητής και στη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.
9. Αξιολόγηση του προγράμματος: Γίνεται καθημερινή συνεχής αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού με βάση τους στόχους και τα κριτήρια που έχουμε ορίσει. Μετά την ολοκλήρωση κάθε υποστόχου, γίνεται και μια πιο λεπτομερής αξιολόγηση, για να δούμε αν μπορούμε να προχωρήσουμε στον επόμενο. Τέλος, γίνεται μια συνολική αποτίμηση του προγράμματος.

Βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά τη λειτουργική ανάλυση και διαμόρφωση της συμπεριφοράς είναι (Κολιάδης, Φελούκα & Μουταβελής, 2010):

- Συστηματική θετική και αρνητική ενίσχυση
- Ανταλλάξιμες αμοιβές
- Ενίσχυση των επιτυχημένων επιμέρους προσπαθειών που οδηγούν στην τελική επιθυμητή συμπεριφορά
- Παροχή τμηματικής βοήθειας
- Μίμηση προτύπου
- Δημιουργία συμβολαίου
- Απόσβεση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, συνήθως με σκόπιμη αγνόηση
- Έμμεση τιμωρία με αφαίρεση προνομίων
- Άμεση τιμωρία με επιβολή ποινών ή συνεπειών

Η στροφή κάποιων συμπεριφοριστών προς τη Γνωσιακή Ψυχολογία εκφράστηκε με την πεποίθηση ότι το άτομο δεν παραμένει παθητικός δέκτης των εξωτερικών ερεθισμάτων, αλλά οι γνωστικές τους λειτουργίες παρεμβάλλονται ανάμεσα στο ερέθισμα και την συνακόλουθη συμπεριφορά του (Κολιάδης, 2006. Καλαντζή-Αζίζι, 2002). Δηλαδή, με βάση της γνωστικές λειτουργίες του, προσλαμβάνει, οργανώνει, κωδικοποιεί, επεξεργάζεται και χρησιμοποιεί τις πληροφορίες του περιβάλλοντος, δημιουργώντας γνωστικές δομές και γνωστικά σχήματα και όχι απομονωμένες περιβαλλοντικές συνεξαρτήσεις. Έτσι, η αλλαγή στη συμπεριφορά προκύπτει όταν το άτομο κάνει μια γνωστική αναδόμηση, δηλαδή, αλλάζοντας τη σκέψη του αλλάζει και τη συμπεριφορά του. Στρατηγικές που οφείλονται σε θεωρητικούς του Γνωσιακού Συμπεριφορισμού είναι (Κολιάδης, 2010):

- Η τεχνική της Λεκτικής Αυτοκαθοδήγησης: Το παιδί εξασκείται στο να χρησιμοποιεί τον εσωτερικό του λόγο για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του (Meichenbaum, 1979).
- Η τεχνική της Επίλυσης Ψυχοκοινωνικών Προβλημάτων: Το παιδί διαχειρίζεται συγκρούσεις και διλήμματα μαθαίνοντας να μετατρέπει τις αρνητικές αυτοαναφορές σε θετικές και να ερμηνεύει τις συμπεριφορές από άλλη οπτική γωνία (Manning & Payne, 1996. Goldstein, 1999).
- Η τεχνική της Αυτοδιαχείρισης της Συμπεριφοράς: Ο δάσκαλος και το παιδί θέτουν τους στόχους της παρέμβασης και το παιδί εκπαιδεύεται στην αυτοπαρατήρηση και την καταγραφή της προόδου του και εν τέλει στην αυτοαξιολόγηση και στην ενίσχυση (Ormrod, 2003).
- Η τεχνική Ελέγχου του Θυμού: Το παιδί, αντί να αντιδρά στα ερεθίσματα με θυμό, εκπαιδεύεται στο να χρησιμοποιεί τεχνικές που το βοηθούν να χειρίζεται το θυμό του και να ελέγχει τις παρορμήσεις του (Goldstein, 1999).
- Η τεχνική Εναλλακτικής Αντίδρασης: Το παιδί μαθαίνει να ελέγχει τον θυμό και την επιθετικότητά του βρίσκοντας εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης οι οποίοι διαφέρουν από τη συνήθη αναμενόμενη έκρηξη οργής ή επιθετικής συμπεριφοράς που πρόκειται να εκδηλώσει (Robin, Schneider & Dolnick, 1976).

Οικοσυστημική προσέγγιση

Η οικοσυστημική προσέγγιση εστιάζει στο άτομο και στη συμπεριφορά του, αλλά συγχρόνως εξετάζει ολόκληρο το (οικο)σύστημα, δηλαδή τον φυσικό και κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο δρα το άτομο, όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια (Γαλανάκη, 2000). Θεωρεί ότι η προβληματική συμπεριφορά αποτελεί μέρος του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εμφανίζεται και όχι κάτι άσχετο. Αυτό που επιδιώκεται είναι να ερμηνευτεί εκ νέου η συμπεριφορά με δημιουργικό τρόπο (Κυριαζή, 2010).

Η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί και από τους εκπαιδευτικούς, εφόσον δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και στοχεύει πρωτίστως στο να αξιοποιήσει τα

θετικά στοιχεία του μαθητή μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές, Όπως οι παρακάτω (Molnar & Lindquist, 1993):

Τεχνική της αναπλαισίωσης: Βασίζεται στην άποψη ότι η συμπεριφορά που οι άλλοι θεωρούν προβληματική, για το παιδί που την εκδηλώνει είναι η καλύτερη δυνατή στις παρούσες συνθήκες. Έτσι, καταλήγουμε να δώσουμε μια νέα θετική ερμηνεία στη συμπεριφορά και έτσι τη χειριζόμαστε καλύτερα.

Τεχνική της κερκόπορτας: Η συμπεριφορά του παιδιού θεωρείται ότι αποτελεί εμπόδιο –τοίχο- που εμποδίζει την επικοινωνία μεταξύ αυτού και του εκπαιδευτικού. Όμως, αντί ο εκπαιδευτικός να γκρεμίσει τον τοίχο, επιδιώκει να βρει μια κερκόπορτα που θα του επιτρέψει να πλησιάσει το παιδί. Η κερκόπορτα αυτή μπορεί να είναι ένα θετικό στοιχείο ή χαρακτηριστικό του παιδιού, που ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να ενισχύσει, με αποτέλεσμα να επέλθει απόσβεση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Τεχνική της ενθάρρυνσης της προβληματικής συμπεριφοράς: Όταν η συμπεριφορά αντιστέκεται στην τροποποίηση, αυτό ερμηνεύεται ως ένδειξη ότι η συμπεριφορά είναι χρήσιμη ή απαραίτητη για το παιδί για κάποιο λόγο. Τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει το παιδί να τη συνεχίσει, αλλά διαφορετικά, για παράδειγμα, σε άλλο χρόνο ή τόπο. Με αυτόν τον τρόπο αναμένεται ότι παραδόξως η συμπεριφορά θα εξασθενήσει και θα εξαφανιστεί.

Η οικοσυστημική προσέγγιση πιθανόν να χρειαστεί χρόνο για να δείξει τα αποτελέσματά της. Αυτό δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να σταματήσει την προσπάθεια και, φυσικά, μπορεί να τη χρησιμοποιήσει είτε μόνη της είτε σε συνδυασμό με άλλες προσεγγίσεις.

Ανθρωπιστική προσέγγιση

Οι θεωρητικοί της ανθρωπιστικής ψυχολογία και εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι ολόκληρο το άτομο συμμετέχει στη διαδικασία της ανάπτυξης, στοχεύοντας στην αυτοπραγμάτωση (Rogers, 1983. Maslow. 1967), μια διαδικασία που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καλλιεργήσουν με το να είναι αυθεντικοί οι ίδιοι και να ζουν τις αξίες τους αντί να κάνουν κήρυγμα. Τα συναισθήματα και οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν αντικείμενο της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, η οποία τονίζει τη σημασία της ενσυναίσθησης και της γνησιότητας των σχέσεων.

Η ανθρωπιστική προσέγγιση είναι κατάλληλη όχι μόνο ως παρέμβαση σε εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά προσφέρεται και για σχεδιασμό προληπτικών προγραμμάτων που μπορούν να εφαρμοστούν σε ολόκληρη τάξη ή και σε ολόκληρο το σχολείο (Χατζηχρήστου, 2003). Έμφαση δίνεται στη συναισθηματική νοημοσύνη έναντι του δείκτη νοημοσύνης, στις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών (Gardner, 1985. Goleman, 1996).

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται αποσκοπούν στο να εμπλέξουν συναισθηματικά τα παιδιά και να τα βοηθήσει να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που προσφέρουν γνήσιες εμπειρίες.

Παρακάτω περιγράφονται μερικές από τις πιο αποτελεσματικές, σύμφωνα με την έρευνα, δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν στο σχολείο (Δενδάκη, 2010):

- Ασκήσεις επικοινωνίας: Οι μαθητές ασκούνται στην ενεργητική ακρόαση, τον αποτελεσματικό διάλογο και τη σωστή αποκωδικοποίηση λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων (Gordon, 1980). Η επικοινωνία ενισχύεται και μέσα από την ίδια τη διδακτική διαδικασία, εφόσον ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τεχνικές συνεργατικής μάθησης (Combs, 1992).
- Αποσαφήνιση αξιών: οι μαθητές ασκούνται στο να εξετάζουν τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους πριν τις υιοθετήσουν, καθώς και το κατά πόσον η συμπεριφορά τους είναι συνεπής προς αυτές (Ladousse, 1987). Φυσικά, ο εκπαιδευτικός αποτελεί το ζωντανό παράδειγμα ανθρώπου που τιμά τις αξίες του και σέβεται αυτές των άλλων ανθρώπων (Raths, Harmin, & Simon, 1978).
- Ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης: Οι μαθητές ασκούνται στην αυτεπίγνωση και στην αυτοδιαχείριση. Αποκτούν επίγνωση της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης που διαθέτουν και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις σχέσεις τους (Goleman, Gottman, 2000. Gardner, 2000).
- Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης: Μέσα από παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις πραγματικών καταστάσεων, εκδραμάτιση ιστοριών κ.ά., οι μαθητές μαθαίνουν να μπαίνουν στη θέση του άλλου και κατά το δυνατόν να βιώνουν τα συναισθήματά του (Ladousse, 1987).
- Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης: Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές ενισχύουν το αίσθημα της ασφάλειας, της εμπιστοσύνης, της ταυτότητας, του σκοπού και της επάρκειας. Μαθαίνουν να αποδέχονται και να βάζουν όρια, να νιώθουν μοναδικοί και σημαντικοί, να χτίζουν σχέσεις και να προσφέρουν υπηρεσίες, να θέτουν στόχους και να δουλεύουν για να τους πετύχουν (Δενδάκη, 2006. Reasoner, 1992).
- Επίλυση συγκρούσεων: Οι μαθητές ενημερώνονται για τα συλ σύγκρουσης, για την υποκειμενική αντίληψη των εμπλεκόμενων, για τους κινδύνους και τις απειλές που απορρέουν από μια σύγκρουση. Μαθαίνουν να διακρίνουν τις συμπεριφορές που βοηθούν την επίλυση μιας σύγκρουσης από εκείνες που τη δυσκολεύουν και να επιλέγουν τις πρώτες. Ασκούνται σε δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων είτε ως άμεσα εμπλεκόμενοι είτε ως μεσολαβητές (Webne Behrman, 1998. DeJong, 1994).

Τα αποτελέσματα τέτοιων πρωτοβουλιών θα είναι πιο εμφανή και διαρκή, εφόσον αυτές αναλαμβάνονται και υλοποιούνται συστηματικά μέσα σε πλαίσιο προγραμμάτων που εμπλέκουν ολόκληρο το σχολείο και επιτρέπουν τη συμμετοχή των γονιών και των σχετικών φορέων και υπηρεσιών (Δενδάκη, Κουμπιάς, & Κονιστή, 2005. Χατζηχρήστου, 2004. DeJong, 1994).

Συμπεράσματα

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ενδοσχολικής βίας κρίνεται απαραίτητη σήμερα που το φαινόμενο επεκτείνεται και παίρνει και νέες σύγχρονες μορφές. Πέρα από το διδακτικό τους έργο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές. Όμως, ένα τόσο σοβαρό φαινόμενο θα πρέπει να γίνεται υπόθεση όχι μόνο του εκπαιδευτικού που παρατηρεί τέτοια φαινόμενα στην τάξη του, αλλά και ολόκληρου του σχολείου, των γονέων και των κοινωνικών υπηρεσιών. Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μπορεί να αποτελεί το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση της επιτυχούς αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων.

Βιβλιογραφία

- Baldry AC, Farrington, D.P, (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *J. Community Applied Soc. , 10*, 17-31.
- DeJong, W. (1994). School-based violence prevention: From the peaceable school to the peaceable neighborhood. *NIDR Forum*, 25, 8-18.
- Gardner, H. (2000), *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Goldstein, A. P. (1999). *The prepare curriculum: Teaching prosocial competencies* (rev. ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Goleman, D. (1996): *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Katliala-Heino, R, Rimpelli , M, Martunen, M, Rimpelli, A, & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *BMJ*, 319: 348-351.
- Kirschenbaum, H. (1977). *Advanced value clarification*. La Jolla, CA: University Associates
- Ladousse, G. P. (1987). *Role play*. UK: Oxford University Press.
- Manning, B. H. & Payne, B.D. (1996): *Self-talk for teachers and students. Metacognitive strategies for personal and classroom use*. Boston: Allyn & Bacon.
- Maslow, Abraham. (1967). Self-actualization and beyond. In J. F. T. Bugental (Ed.) *Challenges of humanistic psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Meichenbaum, D. N. (1979). *Kognitive Verhaltens modification*. München: Urban & Schwartenberg
- Molnar, R, & Lindquist (1993): *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο* (Επιμ. Α. Καλαντζή – Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olweus, D. (2003). A profile of Bullying at School, *Educational Leadership*, 60, 6, 12-17
- Ormrod, J. (2003). *Educational Psychology: Developing the learners* (4th ed.). Upper-Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus: Charles E. Merrill.

- Reasoner, R. (1992). *Building self-esteem in the elementary schools* (2nd ed.). CA, USA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Robin, A., Schneider, M. & Dolnick, M. (1976). The turtle technique: An extended case of self-control in the classroom. *Psychology in the Schools*, 12, 120-128.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and Harassment in Schools and the Rights of Children. *Children & Society*, 14, 294-303
- Webne Behrman, H. (1998). *The practice of facilitation: Managing group process and solving problems*. Westport, CT: Quorum Books.
- Γαλανάκη, Ε. (1997): Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο: Η τεχνική της αναπλαισίωσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, 67-79.
- Δενδάκη, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των παιδιών: Η εφαρμογή του σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από τους γονείς. Διπλωματική εργασία για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής. ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ.
- Δενδάκη, Α. (2010). Η ανθρωπιστική προσέγγιση. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 227-276). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δενδάκη, Α., Κουμπιάς, Ε., & Κονιστή, Π. (2005). Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών: Η εφαρμογή ενός προγράμματος στο δημοτικό σχολείο και η αξιολόγησή του από τους γονείς. Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα. 18-20 Μαρτίου 2005.
- ΕΨΥΠΕ. Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση. Ανασύρθηκε στις 16/6/2013 από http://www.epsype.gr/images/gia_ekpaideutikous.pdf
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία και Αυτοδιαχείριση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε., Φελούκα, Β., & Μουταβελής, Α. (2010). Συμπεριφοριστικές τεχνικές: Το πρόγραμμα της λειτουργικής ανάλυσης και διαμόρφωσης της συμπεριφοράς. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 132-182). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (1996). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (2010). Γνωστικο-συμπεριφοριστικές/γνωσιακές τεχνικές. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 184-212). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κυριαζή, Ο. (2010). Η οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 214-225). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάλαμα, Β. (2010). Συστηματικός εκφοβισμός – Σχολική θυματοποίηση. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 418-452). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μέλλον, Ρ. (2002). Συμπεριφορισμός: Η φιλοσοφία και η επιστήμη της προσωπικότητας ως συμπεριφορά. Στο Γ. Ποταμιάνος, (Επιμ.), *Θεωρίες*

προσωπικότητας και κλινική πρακτική (5η έκδοση, σ. 157-196). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μέλλον, Ρ. (2005). *Η ανάλυση της συμπεριφοράς, Τόμος Α: Θεμελιώδης συμπεριφορισμός, μέθοδοι έρευνας και βασικές αρχές καθορισμού αντιδράσεων και δράσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Κοινωνική και συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα.

Η σημασία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και οι προϋποθέσεις αποτελεσματικότητάς της.

Κουτουζιάδου Αικατερίνη
Φιλολόγος– Ιστορικός, Δ/κτωρ Παντείου Πανεπιστημίου.
Σύμβουλος Β/βάθμιας Εκπαίδευσης
kutkaterina@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγησή μας επιδιώκει να παρουσιάσει τους λόγους, για τους οποίους η ενδοσχολική επιμόρφωση θεωρείται ως η πλέον σημαντική μορφή επιμόρφωσης για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και, επομένως, τη συμβολή της στην ευόδωση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Με αναφορά στη στάση και τις αντιλήψεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη σημασία και τις διαδικασίες της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ανιχνεύονται οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες μπορεί διασφαλιστεί από τον σχολικό σύμβουλο η αποτελεσματικότητα μιας ενδοσχολικής επιμορφωτικής δράσης, καθώς και οι κατάλληλοι μέθοδοι και οι τεχνικές, με τις οποίες μπορεί πετυχημένα να υποστηρίξει το έργο του.

«Η εκπαίδευση για να εκπληρώσει τους σκοπούς της πρέπει να βασίζεται πάνω στην εμπειρία–που είναι πάντα η πραγματική εμπειρία της ζωής ενός συγκεκριμένου ατόμου» (Dewey, J.(1980). Εμπειρία και εκπαίδευση, Αθήνα: Γλάρος,σ.73).

Η σταδιακή μείωση μέρους του επιστημονικού και παιδαγωγικού εξοπλισμού των εκπαιδευτικών, εξαιτίας των σύγχρονων κοινωνικών και πολιτισμικών μεταβολών συμπορευόμενων με την αλματώδη ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, καθώς και εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες που καλούνται να εφαρμόσουν οι ίδιοι στο χώρο εργασίας τους, καθιστούν επείγον το ζήτημα της επιμόρφωσής τους.

Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού, ανάγκη αδήριτη στις μέρες μας, στοχεύει τόσο στην επαγγελματική, όσο και στην ατομική ανάπτυξή του,⁶⁵ δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον σημαντικότερο συντελεστή του εκπαιδευτικού έργου. Η όποια βελτίωση των υπόλοιπων παραμέτρων, όπως προγραμμάτων, διδακτικών μεθόδων, υποδομής, κτλ., αποβαίνει μάταιη, αν το διδακτικό προσωπικό των σχολείων δεν διαθέτει τις

⁶⁵ Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός, σ.33.

προϋποθέσεις επίτευξης επιμορφωτικών στόχων.⁶⁶ Κάθε καινοτομία ή ποιοτική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να προωθηθεί χωρίς την προσωπική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στους οποίους πρέπει να παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης.⁶⁷ Η αναβάθμιση, λοιπόν, της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί θεμελιώδη επιμορφωτική επιδίωξη των στελεχών εκπαίδευσης.

Περισσότερο έγκυρη, αποτελεσματική και πιο σημαντική από άλλες μορφές επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξή τους θεωρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την ενδοσχολική επιμόρφωση, με την οποία θεμελιώνεται η ανίχνευση των επιμορφωτικών τους αναγκών μέσω διαδικασιών αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης.⁶⁸ Η μορφή αυτή επιμόρφωσης δεν ευοδώνεται χωρίς άμεση σύνδεσή της με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών. Είναι «*μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού*»⁶⁹ με τελικό αποδέκτη τους μαθητές.⁷⁰ Η βραχυχρόνια εμβέλειά της, όσον αφορά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και των μαθητών κατά συνέπεια και η συμβολή της στην αποκέντρωση της επιμόρφωσης, η οποία απρόσκοπτα και άμεσα καλύπτει επιμορφωτικά κενά, συνιστούν ουσιαστικά χαρακτηριστικά της.

Οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζοντας τις ανάγκες τους σε σχέση με τις προτεραιότητες του σχολείου, προβληματίζονται για την πραγματική κατάσταση της σχολικής τους μονάδας. Ο ουσιαστικός ενδοσχολικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης προϋποθέτει επιλογή επιμορφωτικών θεμάτων από τους ίδιους και τη διασύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την εκπαιδευτική πράξη. Καλλιεργεί, έτσι, τη θετική στάση τους απέναντί της, εξασφαλίζει τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με καθοδήγηση του σχολικού συμβούλου, την επιστημονική και παιδαγωγική συμβολή του οποίου σήμερα όσο ποτέ άλλοτε χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί και η οποία με συνέπεια και συνέπεια πρέπει να προσφέρεται υπό μορφή υποστήριξης, ενίσχυσης, συμβουλής ή πληροφόρησης.⁷¹ Διατηρώντας τον πολύμορφο και σημαντικό αυτό ρόλο ο σχολικός σύμβουλος στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, σύμφωνα με την κείμενη

⁶⁶ Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, σ.23-26.

⁶⁷ βλ. Hargreaves & Fullan (1993), Hargreaves (1994), Ξωχέλλης (2005).

⁶⁸ Υπ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, (Σκούρας κά.), Αθήνα, σ.351-352.

⁶⁹ Ξωχέλλης, & Παπαναούμ (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη, σ.8.

⁷⁰ Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: Ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου:31-45. στο Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου. Θεσσαλονίκη, σ.40.

⁷¹ Fenwick, T.J. (2001). Teacher supervision Through professional Growth Plans: Balancing Contradictions and Opening Possibilities. *Educational Administration Quarterly*, 37 (3), σ.401-424.

νομοθεσία,⁷² καθοδηγεί επιστημονικά και παιδαγωγικά τους εκπαιδευτικούς, συντονίζει και προγραμματίζει το έργο τους προτείνοντας τρόπους βελτίωσής του. Αποκτώντας ενημέρωση για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του ενορχηστρώνει επιμορφώσεις στο χώρο του σχολείου, τον αντίκτυπο των οποίων αξιολογεί επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους του. Το επιμορφωτικό του έργο καθίσταται αποτελεσματικό, όταν το συσχετίζει με την καθημερινή διδακτική πράξη, με εμπειρίες, προβλήματα, ενδιαφέροντα, ανησυχίες και κυρίως με ανάγκες και προβληματισμούς των εκπαιδευτικών αποβλέποντας στην επαγγελματική ανάπτυξη τους.⁷³ Η προσφερόμενη επιμόρφωση σε τακτική και συστηματική βάση είναι απαραίτητο, εκτός από ζητήματα της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, συγχρόνως να καλύπτει θέματα δια βίου μάθησης.⁷⁴ Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσων εργάζονται σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, δεν στρέφεται μόνο στην εκμάθηση διδακτικών πρακτικών, αλλά εντάσσεται ολιστικότερα στη συνολική επαγγελματική ανάπτυξη τους.⁷⁵

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η πρόβλεψη αποτελεί την πρώτη βασική προϋπόθεση σχεδιασμού και προγραμματισμού μιας επιμορφωτικής συνάντησης. Ο σχολικός σύμβουλος επιχειρεί να διαβλέψει εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που θα ενθαρρύνουν ή θα εμποδίσουν την επίτευξη των επιθυμητών στόχων.⁷⁶ Επιβάλλεται ως πρωταρχικό βήμα η αποσαφήνιση των στόχων της συνάντησης. Οι εκπαιδευτικοί, όταν τους κατανοούν και τους αποδέχονται είναι ανοιχτοί στη μάθηση, ιδιαίτερα αν είναι ρεαλιστικοί, συνδεδεμένοι με δικές τους εμπειρίες και ανάγκες του κοινωνικού και επαγγελματικού περιβάλλοντος.⁷⁷

Η σχολική μονάδα, όπου διενεργείται η επιμόρφωση, μεταβάλλεται σε χώρο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, σε μονάδα μάθησης, όπου συνεργατικά επισημαίνονται και επιλύονται προβλήματα του σχολείου και των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα «ενισχύεται η αυτονομία της και η υποστήριξη της εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση».⁷⁸ Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική, εφόσον αναδεικνύονται οι καίριες επιμορφωτικές ανάγκες και επιλύονται συγκεκριμένα παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα, σύμφωνα με

⁷² Το Καθηκοντολόγιο των Σχολικών Συμβούλων βασίζεται στην Υπουργική Απόφαση (Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 ΦΕΚ1340, Τβ, 16-10-2002, άρθρο 8).

⁷³ Αντωνίου, Α. (2011). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Μεταπτυχιακό. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής.

⁷⁴ Πήλιουρας Π., (2011). «Το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και οι ιδιαιτερότητες. Ποια θεσμοθετημένη μορφή επιμόρφωσης είναι σημαντική;». *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, (επιμ. Μπαγάκης), Αθήνα: ΟΕΠΕΚ, σ.14-21.

⁷⁵ Βλ. Brinkmann, (1996), σ. 27-37, Day (2003), Θεοφιλίδης (2013).

⁷⁶ Βλ. Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*: Pitman, London.

⁷⁷ Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.86-93.

⁷⁸ Ξωχέλλης, Π.Δ. (2001). «Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στα Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη σ.11,12.

πολιτισμικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες κάθε τόπου. Αντιμετωπίζεται αμεσότερα, επίσης, η δυσάρεστη πιθανότητα αναντιστοιχίας αναγκών και επιμόρφωσης, φαινόμενο όχι σπάνιο σε τυπικά επιμορφωτικά προγράμματα. Πλεονεκτήματά της θεωρούνται, επίσης, η ικανοποίηση των διδασκόντων, ως εκ τούτου η αύξηση της αποδοτικότητάς τους και η δημιουργία θετικού κλίματος σχέσεων και συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον. Σε υποστηρικτικό και επικοινωνιακό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφάλεια, εκφράζονται και δραστηριοποιούνται ελεύθερα. Η διαμόρφωση ευχάριστου και δημιουργικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, κλίματος σεβασμού κι εμπιστοσύνης των εμπλεκομένων, που συντείνει στην αποφόρτίσή τους από το άγχος, βασίζεται στην κατάλληλη προετοιμασία και την ισχυρή παιδαγωγική κατάρτιση του σχολικού συμβούλου, στην οποία εμπεριέχεται η γνώση των αρχών μάθησης ενηλίκων.

Λειτουργώντας παραπληρωματικά με τις άλλες μορφές επιμόρφωσης η ενδοσχολική ενστερνίζεται σημαντικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, καθότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες που θέλουν να επιμορφωθούν. Δεδομένου ότι η αυτοαντίληψη ότι οι ίδιοι αυτοπροσδιορίζονται και είναι υπεύθυνοι για τη ζωή τους αποτελεί από ψυχολογική άποψη διακριτικό στοιχείο ενήλικου ατόμου,⁷⁹ η ηλικία και τα στάδια γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.⁸⁰ Ο επιμορφωτής πρέπει, εκτός από τις μαθησιακές δυνατότητές τους, να σεβαστεί τον ρυθμό, με τον οποίο επιθυμούν να δέχονται γνωστικά εφόδια.⁸¹

Η επίγνωση, επίσης, του σχολικού συμβούλου ότι οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες δεν θεωρούν δεδομένο το κύρος του, τον υποβοηθά στην εγκαθίδρυση μιας πιο γόνιμης επικοινωνίας μαζί τους. Ως ενήλικες, λόγω προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών, αντιλήψεων και στάσεων είναι δύσκολοι και *απαιτητικοί* εκπαιδευόμενοι. Επιθυμούν η εκπαίδευση να έχει συγκεκριμένο αποτέλεσμα στους τομείς, για τους οποίους ενδιαφέρονται.⁸² Αξιοποιούν τις διαδικασίες μάθησης συνδέοντας *τη νέα γνώση με την εμπειρία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους*. Ο σύμβουλος δεν πρέπει να ξεχνά ότι ο ενήλικας εκπαιδευόμενος είναι «*μαθητής*» με ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες, που προκύπτουν από την *ηλικία, τα βιώματα, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις* του. Δεν έχει την ίδια *διανοητική ευελιξία* με ένα παιδί ή έφηβο, ούτε τον *ίδιο ιδεαλισμό, ούτε τις ίδιες ικανότητες προσαρμογής*.⁸³ Είναι κατανοητό,

⁷⁹ Knowles, M. (1990). *The Adult Learner, A Neglected Species* (4th edition), Houston, Texas: Gulf Publishing Company, σ.64, βλ.και 64-68.

⁸⁰ Χατζηπαναγιώτου, ό.π., σ.78.

⁸¹ Κόκκος (2005β), ό.π.

⁸² Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Παπαδοπούλου Μ.& Τόμπρου Μ.), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο, σ.154.

⁸³ Courau, S. (2000). *Τα βασικά "εργαλεία" του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

επομένως, ότι η μάθηση, που απευθύνεται σε ενήλικες είναι αποτελεσματική, όταν η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα. Η πίεση προς τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να συμμετάσχει σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, έχει συνήθως αρνητικό αποτέλεσμα. Προτιμητέα είναι η πειθώ.

Ο σχολικός σύμβουλος, επομένως, οφείλει να γνωρίζει ότι οι επιμορφούμενοι συνειδητά και σκόπιμα μπαίνουν σε διαδικασία μάθησης, ότι διαθέτουν διαμορφωμένη προσωπικότητα και μεταφέρουν έναν αριθμό εμπειριών και αξιών. Έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες, επιζητούν την επιμόρφωση με δεδομένες προθέσεις με διαμορφωμένα τα δικά τους μοντέλα μάθησης και γνωρίζουν στους αποδοτικότερους για αυτούς τρόπους μάθησης. Έτσι, επιλέγουν τη γνώση απορρίπτοντας ό,τι δεν αγγίζει τα ενδιαφέροντά τους ή όταν αδυνατούν να αντιληφθούν τη σημασία του. Για την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διεργασίας σ' αυτά τα μοντέλα αξιοποιούνται ποικίλες μαθησιακές μέθοδοι.⁸⁴ Η διαμόρφωση, λόγου χάρη, ανοιχτής κριτικής ατμόσφαιρας, όπου ευνοείται η ανάπτυξη διάλογου, προβληματισμού και η ανταλλαγή απόψεων είναι απαραίτητη. Ο κριτικός έλεγχος, στον οποίο πρέπει να υπόκεινται απόψεις και παραδοχές για την ορθότητά τους, «οδηγεί σε αναθεώρηση, σε νέες επιλογές, σε πρόοδο».⁸⁵ Ο κριτικός στοχασμός εμπλέκει τον εκπαιδευόμενο στην αναθεώρηση πεποιθήσεων, διεργασία που συνδέεται με τη «χειραφετητική» μάθηση, στην οποία υπάγεται η αναγνώριση και η αμφισβήτηση απόψεων και νοημάτων.⁸⁶ Για μερικούς μελετητές «η αυτογνωσία, με τη μορφή του στοχασμού πάνω σε προσωπικές και πρακτικές γνώσεις που διαθέτει κάποιος για τη διδασκαλία, προηγείται των ουσιαστικών αλλαγών στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού», απαραίτητων για τη βελτίωσή του.⁸⁷

Θεωρώντας ουσιαστικό στοιχείο στη διεργασία μάθησης ενηλίκων τη διασύνδεση της σκέψης με τη δράση και της εμπειρίας με τη σκέψη, η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και η λειτουργία μεταγνωστικών δεξιοτήτων επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη, συμμετέχοντας.⁸⁸ Χωρίς να παραβλέπει ότι ενίοτε το κίνητρο για μάθηση παράγεται και όταν η αντίληψη για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση,⁸⁹ ο σχολικός σύμβουλος δεν έχει

⁸⁴ Jarvis Peter, (2003). *The Theory & Practice of Learning*: Kogan Page, σ.156 και Rogers, (1999), ό.π., σ.92.

⁸⁵ Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος, σ.44,50.

⁸⁶ Mezirow, J. (1991) *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey-Bass, Higher & Adult Education Series.

⁸⁷ Hargreaves & Fullan (1993). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: εκδ.Πατάκης, σ.33.

⁸⁸ Ξωχέλλης, & Παπαναούμ, σ.35.

⁸⁹ Συμβαίνει αυτό, επειδή «δεν υπάρχει νοηματική αντιστοιχία μεταξύ πραγματικότητας και εμπειρίας». Κουλαουζίδης, Γ. (2007). «Jack Mezirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια Εκτεταμένη

παρά να καταστήσει επίκεντρο της επιμορφωτικής διεργασίας τη σταδιακή ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία και την προώθηση πρωτοβουλιών. Ενθαρρύνει την ανακαλυπτική πορεία τους προς τη γνώση αλληλεπιδρώντας μαζί τους περισσότερο ως συντονιστής με συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό. Η μάθηση, άλλωστε, εδράζεται στη διαπροσωπική σχέση που δημιουργείται σε θετικό συγκινησιακό κλίμα. Όταν στη διαμόρφωση του κλίματος των ομάδων λογική και συναίσθημα ισορροπούν, τότε οι επιμορφούμενοι έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση και ο σύμβουλος αποβαίνει πιο αποτελεσματικός.⁹⁰ Η ικανότητα λογικής, συνοδευόμενη από ανεπάρκεια συναισθήματος, μπορεί να μειωθεί ή να απολεσθεί. Η συναισθηματικότητα, από την άλλη πλευρά, μπορεί να υποβαθμίσει ή και να διευρύνει τη γνώση.⁹¹

Η ανάπτυξη, λοιπόν, μαθησιακών διαδικασιών και αλληλεξάρτησης καθιστά την επιμόρφωση αποτελεσματικότερη. Η μάθηση διευκολύνεται από την ανάπτυξη αμφίδρομων σχέσεων κάθε εκπαιδευτικού με τον σύμβουλο, αλλά και με τους συναδέλφους του, καθότι μέσω αυτών οικοδομείται η συνεργατική κουλτούρα, η εκούσια ενεργός συμμετοχή με προσανατολισμό την αμοιβαία προσωπική ανάπτυξη. Αυτονόητο είναι ότι τα χαρακτηριστικά αυτά δεν μπορούν να συμπορευθούν με σχολικά συστήματα «*αυξημένου συγκεντρωτισμού*»,⁹² αλλά παιδαγωγικής ελευθερίας. Το αυθόρμητο μοίρασμα προσωπικών εμπειριών συνδέει τα μέλη μεταξύ τους και με την ομάδα υποβοηθώντας στην ανάπτυξή της. Ας ληφθεί υπόψη ότι ως ενήλικας ο εκπαιδευτικός πείθεται καλύτερα από τους ομοίους τους.⁹³ Η αποδοχή του από αυτούς μάλιστα δυνατόν να τον οδηγήσει και σε αλλαγή νοοτροπίας και τρόπου σκέψης. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης συνήθως τροφοδοτούν τη διάθεση πειραματισμού, στην καλλιέργεια της οποίας εποικοδομητικά συμβάλλει και ο σχολικός σύμβουλος, όπως στη βελτίωση και τη μεταστροφή σε άλλη κατεύθυνση των επαγγελματικών προσόντων του εκπαιδευτικού, επομένως και στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών.

Η εφαρμογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, επομένως, απαιτεί προώθηση κουλτούρας αλληλεγγύης, συνεργασίας και συλλογικής παρέμβασης στο σχολείο.⁹⁴

Προσωπογραφία»:36-53. *Τετραμηνιαία Έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων- Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 10, σ.37.

⁹⁰ [Weare Katherine, Gray Gay](#) (2000), *Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο*, μτφρ. Σώκου Κατερίνα: εκδ. [Ελληνικά Γράμματα](#).

⁹¹ Morin, E. (2000). *Οι εφτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*, Εικοστός Πρώτος, Αθήνα, σ.5.

⁹² Hargreaves, ό.π.

⁹³ Courau, ό.π., σ.26.

⁹⁴ Μαυρογιώργος Π. (1999), «Επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα» στον τόμο Αθανασούλα-Ρέππα Α.-Ανθοπούλου Σ.-Κατσουλάκης Σ.-Μαυρογιώργος Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Πάτρα, σ.120-124.

Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει, όταν εμπλέκεται ενταγμένος στην ομάδα, όταν έχει την αίσθηση ότι συνεισφέρει και τον λαμβάνουν υπόψη.⁹⁵ Τα μέλη της τον ενθαρρύνουν κατοχυρώνοντας, έτσι, το κύρος του ως εκπαιδευόμενου.⁹⁶ Εντούτοις, η ομάδα μπορεί να τον καταπιέσει ασφυκτικά, να προκαλέσει εξάρτησή του από αυτήν ή στην περίπτωση διαφοροποίησης των απόψεών του, να του δημιουργήσει άγχος και φόβο απομόνωσης.⁹⁷ Ο εκπαιδευτικός δείχνει ενδιαφέρον για τις επιμορφωτικές διαδικασίες, όταν το υλικό τους έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες του, όταν τα προβλήματα που εξετάζονται συσχετίζονται με καταστάσεις που αντιμετωπίζει. Προτιμά παραδείγματα, εικόνες και θέματα να πηγάζουν από την καθημερινή σχολική ζωή, να προκύπτουν από την εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι προσφερόμενες γνώσεις και τεχνικές να συνδέονται εύκολα με όσα ήδη γνωρίζει ή εφαρμόζει. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι οι ενήλικες είναι σε θέση να επεξεργαστούν συστηματικά την εμπειρία τους και να χρησιμοποιήσουν τα συστατικά στοιχεία της. Η εμπειρική μαθησιακή διεργασία εμπεριέχει τα στοιχεία της αξιοποίησης και της ανατροφοδότησης της εμπειρίας.⁹⁸ Είναι σημαντικό, λοιπόν, ο σχολικός σύμβουλος να αξιοποιεί και να ανατροφοδοτεί την εμπειρία των συμμετεχόντων. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να λαμβάνονται υπόψη προηγούμενες εμπειρίες τους,⁹⁹ από την αξιοποίηση των οποίων, καθώς και των πραγματικών εμπειριών που βιώνουν από κοινού στο περιβάλλον της τάξης εξασφαλίζεται ο βιωματικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης. Εκτός από την αξιοποίηση της νόησης, της αίσθησης, της μνήμης και της φαντασίας,¹⁰⁰ η μάθηση επιτυγχάνει μέσω «βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων». Στόχος της παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας είναι η διαμόρφωση περιβάλλοντος που παρέχει δυνατότητες εμπειριών υποστηρικτικών των «ενδοψυχικών διεργασιών διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, καθώς και επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων».¹⁰¹ Η εμπειρική μάθηση προσφέρει εναύσματα βαθύτερης κατανόησης επιτρέποντας την ενεργητική συμμετοχή,¹⁰² ώστε η επαγγελματική γνώση

⁹⁵ Courau, ό.π., σ.26.

⁹⁶ Rogers, (1999), ό.π., σ.202.

⁹⁷ Ζαρίφης, Γ. (2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., σ.133.

⁹⁸ Jarvis Peter, (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 108–112,185.

⁹⁹ Rogers, (1999), ό.π.

¹⁰⁰ Mulligan, J. (1993). Activating internal processes in experiential learning. In Boud D., Cohen R., & Walker D., (Åds) *Using experience for learning*, σ.93.

¹⁰¹ Μπακιρτζής, Κ. (2000). «Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, σ.102.

¹⁰² Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Τόμος Α (Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης)*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.19-21.

να μην μεταβιβάζεται ως θεωρία, αλλά ως έμπρακτη αφομοίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών.¹⁰³

Εφαρμόζοντας ευέλικτα ποικίλες μεθόδους και ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών ο σύμβουλος στοχεύει στην ενίσχυση αυτοδιάθεσης των επιμορφούμενων δρώντας προς την κατεύθυνση των στόχων του με σταθερότητα, εμπιστοσύνη, αυτοέλεγχο συντονίζοντας συναισθήματα και αντιδράσεις τους. Ως επιμορφωτικά εργαλεία μπορεί να χρησιμοποιήσει ενεργητικές - συμμετοχικές μεθόδους, όπως προσομοιωτικές διδασκαλίες ή μικροδιδασκαλίες, όπου ο επιμορφούμενος λειτουργεί ως μαθητής και ως διδάσκων, διερευνητικές μεθόδους, όπως μελέτες περίπτωσης, επίλυση προβλημάτων, τεχνική κρίσιμων περιστατικών κ.λπ., ομαδοσυνεργατική μέθοδο, σχέδια εργασίας, επιμορφωτικές επισκέψεις, τήρηση portfolio του εκπαιδευτικού, κ.ά. Επιπλέον, δίνεται η ευκαιρία στον σύμβουλο να χρησιμοποιήσει τεχνικές καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων,¹⁰⁴ όπως εισήγηση εμπλουτισμένη με ερωτήσεις, προσομοιώσεις, καταγισμό ιδεών, παιχνίδι ρόλων, αντιστροφή ρόλων, αντιπαραθέσεις, βιωματικές ασκήσεις, προβολικές τεχνικές, αξιοποίηση ημερολογίων, αυτοβιογραφικών αναφορών, ανακεφαλαίωση, χρήση ανοικτών και ουδέτερων ερωτήσεων, αναστοχασμό και κριτική σκέψη. Χρησιμοποιώντας τον συμβολισμό, τη φαντασία, τον αυτοσχεδιασμό, την πηγαία έκφραση και τη δημιουργικότητα του καθενός οι Τέχνες, επίσης, με έναν μη «συμβατικό» τρόπο προάγουν τη μάθηση και αποδεικνύονται ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο.¹⁰⁵

Το είδος των εκπαιδευτικών τεχνικών που θα επιλεγούν, ο τρόπος συνδυασμού τους, οι περιπτώσεις, τα κριτήρια και ο χρόνος χρησιμοποίησής τους είναι ερωτήματα που απασχολούν τον επιμορφωτή και συναρτώνται τόσο με το περιεχόμενο διδασκαλίας, όσο και με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Σ' ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ αυτών που προσφέρει ο εκπαιδευτής και αυτών που απαιτείται να ανακαλύψει ο εκπαιδευόμενος.

Ο τρόπος, με τον οποίο ο σχολικός σύμβουλος παρουσιάζει τις επιμορφωτικές δραστηριότητες συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχία τους. Επεξεργάζεται λύσεις συγκεκριμένες, ρεαλιστικές κι εφαρμόσιμες στα μέτρα του εκπαιδευόμενου. Προάγει

¹⁰³ Δούκας, Χ. κ.ά. (2008). «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»:357-390 στο Βλάχος Δ. (επιμ.), Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.– (ΠΙ), σ.359 και Μαυρογιώργος, Γ. (2009). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλη) – πρόταση»:27-41 στο Γαγάτσης Α., Μιχαηλίδου Α. & Χαραλάμπους Α. (επιμ.), Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πρακτικά Συνεδρίου. Λευκωσία: ΠΙ Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας & Αξιολόγησης, σ.35.

¹⁰⁴ Κόκκος, Α. (2008). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Ανάκτηση: <http://www.adulteduc.gr> της επιστημονικής Ένωσης για την Εκπαίδευση ενηλίκων.

¹⁰⁵ Κολαουζίδης, ό.π., σ.15. και Κόκκος (2008), ό.π.

τη μάθηση και με σωστή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της επιτυχίας και της αποτυχίας. Προσδιορίζει, λόγου χάρη, τα αναμενόμενα αποτελέσματα από ασκήσεις εξηγώντας τις αποτυχίες με εύληπτα παραδείγματα. Θέτει ερωτήματα, δίνει παραδείγματα, διατυπώνει προβλήματα, χωρίς να προσφέρει τις λύσεις ο ίδιος. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας τις γνώσεις του οφείλει να τις ανακαλύψει μόνος του. Συνεξετάζοντας με κάποιον το πρόβλημά του διευκολύνεται στην αναζήτησή τους. Η αναζήτηση αυτή τον καθιστά αποτελεσματικό στο έργο του και του προσφέρει ικανοποίηση.¹⁰⁶

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιθυμούν την καθοδήγηση και την παρακολούθηση του έργου τους από ειδικούς.¹⁰⁷ Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι διατηρούν υψηλές προσδοκίες από τον επιμορφωτικό ρόλο των σχολικών συμβούλων ιδιαίτερα μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την οποία θεωρούν σημαντικότερη των άλλων μορφών επιμόρφωσης.¹⁰⁸ Η εμπειρία σχολικών συμβούλων επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αρκούνται σε απλές συζητήσεις μαζί τους, αλλά προτιμούν από την κοινού ανάληψη δειγματικών διδασκαλιών, ενίοτε βιντεοσκοπημένων, με κριτικό σχολιασμό τους, την παράθεση παραδειγμάτων ή την αναφορά σε περιστατικά.¹⁰⁹ Δίνουν βαρύτητα στη διοργάνωση κατά το δυνατόν περισσότερων σεμιναρίων επιμόρφωσης, ως παράγοντα αυτοβελτίωσής τους.¹¹⁰ Στις προτιμήσεις τους επικρατεί ο βιωματικός τρόπος εκμάθησης που προωθεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τον αναστοχασμό. Θεωρούν επιτυχή τα επιμορφωτικά σεμινάρια, όπου κατορθώνεται η σύνδεση «*θεωρητικών γνώσεων με πρακτικές προεκτάσεις*».¹¹¹ Σε συναντήσεις και σεμινάρια βιωματικού χαρακτήρα, έχει εκφραστεί από τους συμμετέχοντες η επιθυμία δημιουργίας σταθερών δομών συμβουλευτικής υποστήριξής τους και διοργάνωσης αντίστοιχων προγραμμάτων. Βαθμιαία γίνεται κατανοητό από συμβούλους και εκπαιδευτικούς ότι η επαρκής

¹⁰⁶ Ενισχύεται αυτό από την άποψη ότι: «...οι άνθρωποι εργάζονται στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους όταν αποκομίζουν τη μέγιστη ικανοποίηση από το έργο τους...». Everard K. & Morris G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (μτφρ. Κίκιζας Δ.), Πάτρα: ΕΑΠ.

¹⁰⁷ Καστραντάς, Α. (2002). «Η αξιολόγηση: Ο Παιδαγωγικός και ο διοικητικός ρόλος στην εκπαίδευση, το έργο και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου», στο Γαγάτσας Α., Κυριακίδης Λ., Τσαγγαρίδου Ν., Ε.Φτιάκα και Μ. Κουτσούλης. (Επιμ.) *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Λευκωσία.

¹⁰⁸ Υπ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Σκούρας κά., ό.π., σ.351-352. Συγκεκριμένα «*εκφράζουν υψηλό βαθμό αποδοχής για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως προωθητή ενεργών μεθόδων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τις διδακτικές τους εμπειρίες*». Παπαχρήστος Κ., (2008). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στις Διαπολιτισμικές παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου. Ανάκτηση:http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol_1.html.

¹⁰⁹ Προτάσεις Επιμόρφωσης Γραφείου Σχολικών Συμβούλων Δ/Θμιας Εκπ/σης Β΄ Αθήνας (2008). Ανάκτηση:tripodis.gr/Eggrafa/ISIGISIS/11.doc.

¹¹⁰ Fenwick, ό.π., σ.401-424.

¹¹¹ «...Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο τριετές πρόγραμμα 1997-2000 αποκόμισαν οφέλη, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο». Ξωχέλλης & Παπαναούμ, ό.π., σ.34.

γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, διδακτικές δεξιότητες, ικανότητα αξιολόγησης, ερευνητική διάθεση ή ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση δεν επαρκούν, αλλά απαιτούνται επιπλέον συμβουλευτικές δεξιότητες, επικοινωνιακή ικανότητα και παιδαγωγική λειτουργία.¹¹² Η ανεπάρκεια στελεχών της εκπαίδευσης, όσο και εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας σπάνια οφείλεται σε ολιγωρία των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνήθως προβαίνουν σε «αυτομορφωτικές» προσπάθειες, όπως παρακολούθηση διαλέξεων, συνεδρίων, σεμιναρίων, χρήση διαδικτύου, βιβλιογραφίας, αλλά στην έλλειψη συστηματικού περιοδικού δικτύου επιμόρφωσης, ευπρόσιτου και προσαρμοσμένου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στις επιμορφωτικές συναντήσεις επικρατεί συνήθως η ανάγκη πολλών εκπαιδευτικών για τρόπους παροχής στήριξης στους μαθητές τους θεωρώντας αυτό ως αναπόδραστη πτυχή του ρόλου τους.¹¹³ Λιγότερο συχνά, όμως, γίνεται αναφορά στην υποχρέωση της πολιτείας να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό ως πρόσωπο. Συνήθως είναι αυτονόητο ότι από μόνος του ο ίδιος οφείλει να φροντίζει την καλλιέργεια της προσωπικής του αξίας, «*αναπτύσσοντας αυτοεκτίμηση, συναισθηματική επάρκεια, επικοινωνιακές δεξιότητες και διευρύνοντας την αυτογνωσία και την ενσυναίσθησή του*».¹¹⁴ Παρόλο που η υψηλή νοημοσύνη δεν εξασφαλίζει την ευδαιμονία, η εκπαίδευση στη χώρα μας συνεχίζει να επικεντρώνεται στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και αγνοεί ενίοτε ό, τι σχετίζεται με την ατομική πορεία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που παράγει.¹¹⁵ Το πεδίο, στο οποίο ο σημερινός εκπαιδευτικός χρειάζεται σημαντική υποστήριξη, είναι της συναισθηματικής και ψυχολογικής του υπόστασης. Το φαινόμενο της ψυχικής του κόπωσης στις μέρες μας προκαλείται κυρίως από το αίσθημα εγκατάλειψής του από την πολιτεία.¹¹⁶ Το χρόνιο εργασιακό άγχος συχνά οδηγεί σε καταστάσεις που χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.¹¹⁷

¹¹² Βλ. Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: εκδ.Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

¹¹³ Χατζηχρήστου, Χ. Δημητροπούλου Π., Κατή Α., Κωνσταντίνου Ε., Λαμπροπούλου Α., Λυκιστάκου Κ. & Μπακοπούλου Α., (επιμ.) Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα: Τυπωθήτω.

¹¹⁴ Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΠΙ.

¹¹⁵ Βλ. Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (21η έκδοση).

¹¹⁶ Βλ. Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Αθήνα: Έκφραση.

¹¹⁷ Αβεντισιάν-Παγοροπούλου Α., Κουμπιάς Ε. & Γιαβρίμης Π. (2002). «Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση». *Μέντορας*, 5, 103-127.

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες επηρεάζονται από τον βαθμό ετοιμότητας της σχολικής μονάδας να αναλάβει πρωτοβουλία για την επιμόρφωση του προσωπικού της¹¹⁸ Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αδυναμίες σε επίπεδο στόχων, συντονισμού, υποδομής κ.ο.κ. απογοητεύει τους εκπαιδευόμενους, και τους οδηγεί σε στάση άρνησης ή αδιαφορίας.¹¹⁹ Οργανωτικές ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες αναφορικά με τον χώρο, τον χρόνο, τον τρόπο υλοποίησης των ίδιων των προγραμμάτων, αποτελούν εμπόδια που όμως δεν απειλούν συνήθως σοβαρά τη μάθηση.¹²⁰

Εκτός από την κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, πρακτικοί και κοινωνικοί λόγοι συνυφασμένοι με υποχρεώσεις και καθήκοντα των εκπαιδευομένων ή διάφορα «καταστασιακά» εμπόδια,¹²¹ υπάρχουν και τα «εσωτερικά» εμπόδια που παρακωλύουν τη μάθηση.¹²² Πέραν ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενός δύσκαμπτου αναλυτικού προγράμματος ή της απόστασης μεταξύ θεωρητικού πλαισίου και πρακτικής εφαρμογής, η καχυποψία και ο συντηρητισμός κάποιων εκπαιδευτικών απέναντι ιδιαίτερα σε καινοφανείς δραστηριότητες, καθώς και η στάση της ηγεσίας της σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να μεταβληθούν σε ανασχετικούς παράγοντες. Το ευρύ φάσμα εμπειριών, επίσης, αποτελεί ταυτόχρονα όφελος, αλλά και εμπόδιο στην εκπαιδευτική διεργασία.¹²³ Παγιωμένες αντιλήψεις, στερεότυπα, υπερεκτίμηση προηγούμενων εμπειριών, συναισθηματικοί παράγοντες, όπως εσωτερικοί μηχανισμοί άμυνας, απογοήτευσης και παραίτησης, μπορεί να καταλήξουν τροχοπέδη για τη διαδικασία της μάθησης.¹²⁴ Η συναισθηματική επένδυση στο απόθεμα γνώσεων και αξιών που οικοδόμησαν βάσει ενός πολιτιστικού πλαισίου δυσχεραίνει την αποδοχή της «νέας γνώσης».¹²⁵ Περιοριστικός παράγοντας στον σχεδιασμό της επιμόρφωσής τους είναι η αντίσταση στην αλλαγή, η «ψυχολογική ανελαστικότητα» των συμμετεχόντων, η εσωτερική αντίδραση των μελών μιας ομάδας, εξαιτίας δυσμετάβλητων «προτύπων σκέψης και συμπεριφοράς τους».¹²⁶ Αντιδρούν, επίσης, στη μάθηση, όταν αισθάνονται απειλούμενοι, όταν

¹¹⁸ Ξωχέλλης & Παπαναούμ (2000), ό.π., σ.35.

¹¹⁹ Κόκκος (2008), ό.π., σ.84,92 & (2005β), σ.89-90.

¹²⁰ Παπαθανασίου, Μ. (2009). Τα Εμπόδια στη Μάθηση των Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων. Η Περίπτωση των Επιμορφωτικών Προγραμμάτων για Νηπιαγωγούς για το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. *Διπλωματική διατριβή*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.39-40.

¹²¹ Rogers, (1999), ό.π., σ.275,276.

¹²² Κόκκος, (2008), ό.π., σ.77,84 και Δράκου, Ν. (2008). Οι Αντιλήψεις των Ενηλίκων για τα Κίνητρα και τα Εμπόδια στη Συμμετοχή τους σε Προγράμματα Εκπαίδευσης. *Διπλωματική διατριβή*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.26.

¹²³ Rogers, (1999), ό.π.

¹²⁴ Κόκκος, (2008), ό.π., σ.85.

¹²⁵ Κόκκος, (2008), ό.π. και Κουλαουζίδης, ό.π., σ.37.

¹²⁶ Koontz, H. and O'Donnell (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*, μτφρ. Βαρδάκος Χρ., τομ.Γ΄ 1983, Αθήνα: εκδ.Παπαζήση, σ.385 και Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*: εκδ. Μπένου, Αθήνα, σ.40,41.

χάνουν την *εμπιστοσύνη* τους στον εκπαιδευτή, όταν αμφισβητούν την επιτυχία και το *γόητρο* αυτής της μορφής εκπαίδευσης ή όταν αισθάνονται *αμηχανία* στο ρόλο εκπαιδευόμενου σε μια όψιμη φάση.¹²⁷

Ο σύμβουλος, με σεβασμό προς κάθε εκπαιδευτικό και ενσυναίσθηση προσπαθεί να διαγνώσει τους παράγοντες που ενδεχομένως δυσχεραίνουν τη μάθηση εφευρίσκοντας λύσεις σε ζητήματα που επηρεάζουν το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Οφείλει να προτείνει επιλογή εναλλακτικών διδακτικών δρόμων ή ανάληψη ρίσκου στη δοκιμή παιδαγωγικών καινοτομιών καθιστώντας την κριτική αναφάιρετο τμήμα του έργου του.

Πρωταρχικά, όμως, ο ίδιος ο σχολικός σύμβουλος οφείλει να επιδιώκει τη βελτίωση των δεξιοτήτων του ως ομιλητής, διαπραγματευτής, εκπρόσωπος, εισηγητής και ως σύμβουλος. Αναμένεται να διαθέτει βασικές ικανότητες που εγγυώνται ποιότητα στο διδακτικό έργο, ανατροφοδότηση, προώθηση ερευνητικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, δεξιότητες αντιληπτικές και επαγγελματική ικανότητα.¹²⁸ Έναν αποτελεσματικό επιμορφωτή πρέπει να διακρίνει: *γνωστική ικανότητα, διαπροσωπικές δεξιότητες, αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, διαπολιτισμική ικανότητα, έλλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, επαρκής γνώση και κατάλληλος σχεδιασμός του διδασκόμενου αντικειμένου, ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, αποδοχή και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, ικανότητα εμπύχωσης, παροχής κίνητρων μάθησης, διαμεσολάβησης, αυτοανάπτυξης.*¹²⁹ Ο ρεαλισμός, η αποφυγή του διδακτισμού, η συνεργατικότητα και η δεκτικότητα απέναντι στη διαφορετική άποψη, κριτικές επισημάνσεις της δουλειάς του προς περιορισμό μελλοντικών παραλείψεων, καθώς και στοιχεία της προσωπικότητάς του, όπως αισιοδοξία, προνοητικότητα, υπομονετικότητα, καταδεκτικότητα, ανεκτικότητα, προσαρμοστικότητα κ.ά. συνιστούν καίριες αρετές.¹³⁰

Ζωτικής σημασίας ερώτημα αναδύεται από τα παραπάνω, αν και κατά πόσο εξασφαλίζεται η επιτυχία των επιχειρούμενων επιμορφωτικών δράσεων των σχολικών συμβούλων χωρίς αφενός συστημικές αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης του

¹²⁷ Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων: εκδ. Πανεπιστήμιο Frederick. Ανάκτηση:

http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf

¹²⁸ Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from Teacher and School Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), σ.21-40.

¹²⁹ Κόκκος, (2005β), ό.π., σ.95,121 και Αθανασίου, ό.π.

¹³⁰ Κασσωτάκης, Μ. (2005). «Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών» στο Κοσμίδη-Hardy, Χ. (επιμ.) *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού έργου και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.64-81.

εκπαιδευτικού μας συστήματος και αφετέρου χωρίς ανάπτυξη αναστοχαστικής ευθύνης για τον κάθε εκπαιδευτικό, στοιχεία καθοριστικά της υπάρχουσας επιμορφωτικής κουλτούρας. Θεωρούμε ως υποχρέωση της πολιτείας την υποστήριξη μιας διαρκούς επιμόρφωσης που διαλεκτικά κι απρόσκοπτα συνυφαίνεται με τις ανάγκες ενός εξελισσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος και των ίδιων των αναπτυσσόμενων μέσα σ' αυτό εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των παραμέτρων εκπαίδευσης και η αναβάθμιση του θεσμού του σχολικού συμβούλου ως βασικού επιμορφωτικού φορέα, θεωρούμε ότι αποτελούν τους πυλώνες πάνω στους οποίους μπορεί να οικοδομηθεί η εκπαιδευτική πολιτική που θα έχει ως στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου Α., Κουμπιάς Ε. & Γιαβρίμης Π. (2002). «Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση», *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων: Πανεπιστήμιο Frederick. Ανάκτηση: http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_grek.pdf
- Αντωνίου, Α. (2011). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30.
- Brinkmann, G. (1996). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Ευρώπη» στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.24/96.
- Γεωργόπουλος Ν., (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*: εκδ. Μπένου, Αθήνα.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά "εργαλεία" του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα: εκδ. Μεταίχιμο.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, μτφρ. Α. Βακάλη. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Δούκας, Χ. κ.ά. (2008). «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»: σ.357-390 στο Βλάχος Δ. (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ).
- Δράκου, Ν. (2008). Οι Αντιλήψεις των Ενηλίκων για τα Κίνητρα και τα Εμπόδια στη Συμμετοχή τους σε Προγράμματα Εκπαίδευσης. *Διπλωματική διατριβή*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, (ΕΑΠ).
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (μτφρ. Κίκιζας Δ.), Πάτρα: ΕΑΠ.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: εκδ. Κέδρος,
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, Αθήνα: εκδ.Ελληνικά Γράμματα (21η έκδοση).
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

- Jarvis Peter, (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2013). Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). «Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών» στο Κοσμίδου-Hardy, Χ. (επιμ.) *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού έργου και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.64-81.
- Καστραντάς, Α. (2002). «Η αξιολόγηση: Ο Παιδαγωγικός και ο διοικητικός ρόλος στην εκπαίδευση, το έργο και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου», στο Γαγάτσης Α., Κυριακίδης Λ., Τσαγγαρίδου Ν., Φτιάκα Ε. και Κουτσούλης Μ. (επιμ.) *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Λευκωσία.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων– Τόμος Α (Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης)*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Δημοσιευμένο στον ιστότοπο <http://www.adulteduc.gr> της επιστημονικής Ένωσης για την Εκπαίδευση ενηλίκων.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2007). «Jack Mezriow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια Εκτεταμένη Προσωπογραφία». *Τετραμηνιαία Έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων–Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 10.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλη)- πρόταση»:27-41 στο Γαγάτσης Α., Μιχαηλίδου Α. & Χαραλάμπους Α. (επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πρακτικά Συνεδρίου. Λευκωσία: ΠΙ Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας & Αξιολόγησης*.
- Μαυρογιώργος, Π. (1999). «Επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα» στον τόμο Αθανασούλα-Ρέππα Α.- Ανθοπούλου Σ.- Κατσουλάκης Σ.- Μαυρογιώργος Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Morin, E. (2000). *Οι εφτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*: εκδ. Εικοστός Πρώτος, Αθήνα.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Αθήνα: Έκφραση.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000. *Θεσσαλονίκη*.
- Ξωχέλλης Π., (2001). «Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στα *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, Θεσσαλονίκη*.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα, εκδ. *Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός*.

- Παπαθανασίου, Μ.(2009). Τα Εμπόδια στη Μάθηση των Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων. Η Περίπτωση των Επιμορφωτικών Προγραμμάτων για Νηπιαγωγούς για το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. *Διπλωματική διατριβή*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: Ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου, στο Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου. *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου*. Θεσσαλονίκη, 31-45.
- Παπαχρήστος Κ., (2008), Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στις Διαπολιτισμικές παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου. Ανάκτηση: http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol_1.html,
- Πήλιουρας Π. (2011). «Το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και οι ιδιαιτερότητες Ποια θεσμοθετημένη μορφή επιμόρφωσης είναι σημαντική;» στο *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, (επιμ. Μπαγάκης), Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Προτάσεις Επιμόρφωσης Γραφείου Σχολικών Συμβούλων Δ/θμιας Εκπ/σης Β΄ Αθήνας (2008). Ανάκτηση: tripodis.gr/Eggrafa/ISIGISIS/11.doc.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Παπαδοπούλου Μ.& Τόμπρου Μ.), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Υπ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (ΠΙ) (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, (Σκούρας κά.) Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση (Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10- 2002 ΦΕΚ1340, Τβ, 16-10-2002, άρθρο 8).
- Weare-K., Gray gay, (2000), *Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο*, μτφρ. Σώκου Κατερίνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Χατζηχρήστου Χ., Δημητροπούλου Π., Κατή Α., Κωνσταντίνου Ε., Λαμπροπούλου Α., Λυκισάκου Κ. & Μπακοπούλου Α., (επιμ.) Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζαρίφης Γ. (2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Fayol, H., (1949). *General and Industrial Management*, Pitman, London.
- Fenwick, T.J. (2001). Teacher supervision Through professional Growth Plans: Balancing Contradictions and Opening Possibilities. *Educational Administration Quarterly*, 37(3).
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Jarvis P., (2003). *The Theory & Practice of Learning*, Kogan Page.
- Knowles M., (1990). *The Adult Learner, A Neglected Species* (4th edition), Houston: Gulf Publishing Company.

- Koontz H. & O'Donnell (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*, μτφρ. Βαρδάκος Χρ., τομ. Γ΄ 1983, Αθήνα: Παπαζήση.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from Teacher and School Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1).
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: The Jossey-Bass, Higher & Adult Education Series.
- Mulligan, J. (1993). Activating internal processes in experiential learning. In Boud D., Cohen R., & Walker D., (Eds) *Using experience for learning*.

Αναγκαία η σεξουαλική αγωγή στα σχολεία: Μια πρόταση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Λιάτσου Λαμπρινή
Σχολικός Σύμβουλος 1^{ης} Εκπ/κής Περιφέρειας Π.Ε. Θεσπρωτίας
liatsou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία θα επισημανθούν συμπεράσματα ερευνών και δεδομένα που καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης από τη σχολική ηλικία, με απαραίτητη προϋπόθεση την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θα παρουσιαστεί πρόταση για τους εκπαιδευτικούς που θα ασχοληθούν με το θέμα (σύμφωνα με το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό του υπουργείου), οι στόχοι της, οι μέθοδοι, η διαδικασία και τα αναμενόμενα αποτελέσματά της. Στοιχεία στη διεθνή βιβλιογραφία δείχνουν ότι παρεμβάσεις στο σχολείο με συγκεκριμένες προδιαγραφές, συμβάλουν στη μείωση προβλημάτων και ότι το μόνο επικίνδυνο είναι η πλήρης απουσία σωστής ενημέρωσης. Η εκπαίδευση λοιπόν των νέων ώστε να αναπτύξουν υγιείς σεξουαλικές συμπεριφορές χρειάζεται να περάσει στα σχολεία και να γίνει μέρος της καθημερινότητάς τους.

Εισαγωγή - Προβληματική

Από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών αποδεικνύεται ότι, ένα από τα θέματα που απασχολεί τα παιδιά και δεν τους δίνεται η ευκαιρία να το συζητήσουν εμπειριστατωμένα, είναι αυτό της Σεξουαλικής αγωγής και των Διαφυλικών σχέσεων... Μπορεί το Υπουργείο Παιδείας στη σχετική του έκδοση να αναφέρει από το 2000 ότι: «το σχολείο, μέσω της Σεξουαλικής αγωγής, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο όχι μόνο θα παρέχει την ορθή πληροφόρηση αλλά επίσης θα συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφοράς, αρχίζοντας από την κατανόηση αυτού του ίδιου του εαυτού μας», ωστόσο δεν έχει κάνει τις απαραίτητες παρεμβάσεις ώστε οργανωμένα και υπεύθυνα να επιμορφωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων, για να μπορούν σταθερά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις ενός τέτοιου εγχειρήματος. Υπάρχει βέβαια στα σχολεία μας ως θεσμός η Αγωγή Υγείας, τα προγράμματά της ωστόσο εκπονούνται μέχρι σήμερα σε εθελοντική βάση από κάποιους μόνο ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς.

Δεδομένα ερευνών αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του θέματος τονίζοντας ότι ανάμεσα στις Ευρωπαϊκές χώρες η Ελλάδα είναι η μόνη όπου οι Διαφυλικές σχέσεις και η Σεξουαλική αγωγή είναι πρακτικά ανύπαρκτες. Μπορεί να αποτελούν από το 2001 και επίσημα μία από τις επτά θεματικές ενότητες για την εκπόνηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην πρωτοβάθμια εκπ/ση, όμως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δυσκολεύονται να τα «αγγίξουν» εφόσον το 2006 μόνο το 1,6% του συνόλου των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας αφορούσαν θέματα Σεξουαλικής αγωγής και το 2009 το 3,4% .(Γερούκη, 2006 & Gerouki, 2009).

Κυρίως Σώμα

Στο καίριο ερώτημα για την αναγκαιότητα της Σεξουαλικής Αγωγής στα σχολεία, έρχονται να απαντήσουν με σαφήνεια έρευνες που καταδεικνύουν ότι το μόνο που έχει αρνητικές επιπτώσεις είναι η ανεπαρκής ή ακατάλληλη σεξουαλική ενημέρωση των νέων, η οποία επηρεάζει αρνητικά και σημαντικές αποφάσεις που καλούνται να πάρουν για τη ζωή τους.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με παγκόσμια έρευνα με ελληνική συμμετοχή που εκπονείται κάθε δύο χρόνια σε συνεργασία με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και αφορά το μαθητικό πληθυσμό (<http://www.hbsc.org>) «Ανεπιθύμητο συναισθηματικό στρες δημιουργείται από την έλλειψη πληροφοριών και κατανόησης για θέματα που έχουν να κάνουν με τη σεξουαλικότητα, τις σωματικές αλλαγές και λειτουργίες, καθώς και τα συναισθήματα. Ενώ αντίθετα, προγράμματα πολύπλευρης σεξουαλικής αγωγής έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικά όσον αφορά στην καθυστέρηση της έναρξης των ερωτικών σχέσεων, τη μείωση του αριθμού των σεξουαλικών συντρόφων και την υιοθέτηση μέτρων προφύλαξης». (Γερούκη, 2011: 56)

«Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των νέων προβάλλει σαν η πιο επιτακτική ανάγκη της σημερινής κοινωνίας, δεδομένου ότι οι περισσότερες αντικοινωνικές εκδηλώσεις των σημερινών νέων, που ξεκινάνε από μια απλή άρνηση και οδηγούνται μέχρι τις δολοφονίες, είναι απόρροια λαθεμένης πέρα για πέρα ή ανύπαρκτης σεξουαλικής διαφώτισης». (Δετοράκης, 1999: 8).

Στο 17ο συνέδριο των ιατρικών οργανώσεων Βορείου Ελλάδας (Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης 2002), υπήρξε ανακοίνωση που μιλούσε για 40.000 εκτρώσεις ετησίως σε κορίτσια ηλικίας μέχρι 16 χρονών. Μία στις τρεις έφηβες στην Ελλάδα έχει υποβληθεί σε μία ή περισσότερες εκτρώσεις και είναι καλό να γνωρίζουμε ότι το 40% των προβλημάτων υπογονιμότητας έχουν να κάνουν με παλαιότερες εκτρώσεις. (Γερούκη, 2006: 3-4)

Το Συμβούλιο Πληροφοριών και Σεξουαλικής Αγωγής των Η.Π.Α. SIECUS, τονίζει βέβαια ότι «η σεξουαλική αγωγή είναι μια μακροχρόνια, δια βίου διαδικασία προβληματισμού, κατάκτησης πληροφοριών και διαμόρφωσης συμπεριφορών, πεποιθήσεων και αξιών γύρω από την ταυτότητα του φύλου, τις σχέσεις και την οικειότητα. Αναφέρεται σε θέματα σεξουαλικής ανάπτυξης, αναπαραγωγικής υγείας, διαπροσωπικών σχέσεων, οικειότητας. Επίσης, πραγματεύεται θέματα αυτό-αντίληψης και εικόνας του σώματος, καθώς και θέματα που αφορούν τους ρόλους των φύλων. Αγγίζει τις βιολογικές, κοινωνικοπολιτισμικές και πνευματικές διαστάσεις της σεξουαλικότητας, που σχετίζονται με τον πνευματικό τομέα, το συναισθηματικό τομέα και την ευρύτερη επίδραση της συμπεριφοράς». (Γερούκη, 2011: 29). Γι αυτό χρειάζεται να ξεκινά από την Α/θμια Εκπ/ση.

Με δεδομένο ότι η Ελλάδα δέχεται εκατομμύρια τουριστών κάθε χρόνο και το τελευταίο διάστημα κύμα μεταναστών και προσφύγων που δημιουργούν μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, εντείνεται η αναγκαιότητα ενημέρωσης και αποδοχής του διαφορετικού.

Η Αγωγή Υγείας από το 2001 κινήθηκε με αξιόλογα αποτελέσματα προς την κατεύθυνση αυτή. Στη διαμόρφωση δηλαδή κουλτούρας ασφαλούς περιβάλλοντος για τους μαθητές, ώστε μέσα σ' ένα πλαίσιο ελευθερίας έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων να καλλιεργηθεί ο αλληλοσεβασμός και η διάθεση για συνεργατική-ομαδική μάθηση. Υλοποιείται όμως μέχρι σήμερα μόνο σε εθελοντική βάση, όπως αναφέραμε και παραπάνω. Η ενσωμάτωσή της επίσης στις σχολικές δραστηριότητες (όπως και του υπεύθυνου), αποτέλεσε λαθεμένη ενέργεια του Υπουργείου που ατόνησε την ουσία και την υλοποίηση. Είναι καιρός, η φιλοσοφία αυτή που διέπει την Αγωγή Υγείας με βασικό στόχο την Πρόληψη να διαχυθεί σε όλα τα μαθήματα αλλά και να γίνει τρόπος σκέψης και δράσης στην καθημερινότητα κάθε δημοτικού σχολείου. Με την παρούσα εργασία λοιπόν προτείνουμε να γενικευθεί με τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, με συνέχεια και συνέπεια.

Να επισημάνουμε φυσικά ότι τόσο οι απόψεις όσο και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχημένη εφαρμογή των παιδαγωγικών παρεμβάσεων που επιχειρούν. Επίσης, τα σχολικά προγράμματα που δεν εγκρίνονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι πολύ πιθανό να αποτύχουν, διότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή νέων και καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχία των προγραμμάτων αυτών (Milton 2001, Bowden et al. 2003).

Οι εκπαιδευτικοί που θα κάνουν λοιπόν πράξη αυτό το εγχείρημα χρειάζονται επιστημονική επιμόρφωση ώστε να δείξουν ετοιμότητα απέναντι σε μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία. Οι γονείς φαίνεται να στηρίζουν το σχολείο στην υλοποίηση τέτοιων οργανωμένων προγραμμάτων στο Δημοτικό. Είναι φορές μάλιστα που βλέπουν με ανακούφιση να δίνει το σχολείο στα παιδιά τους τη γνώση που εκείνοι αδυνατούν. (Λιάτσου, 2012)

Ο Τσαρμακλής επίσης υποστηρίζει ότι οι καλύτερες ηλικίες για μαθήματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης είναι οι ηλικίες 8 - 12 ετών. Τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας -λέει- χρειάζονται πλέον λεπτομερείς πληροφορίες. (Τσαρμακλής, 2007:96).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, παρουσιάζουμε στη συνέχεια πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί απαύγασμα αξιολογήσεων/απόψεων δασκάλων και μαθητών που συμμετείχαν στην υλοποίηση πολλών προγραμμάτων Διαφυλικών σχέσεων και συντόνιζε η συγγραφέας.

Διττός μπορεί να είναι ο γενικότερος **σκοπός** ενός τέτοιου εγχειρήματος:

- αφενός να συνειδητοποιήσουν τα **παιδιά** ότι οι αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα τους είναι κάτι φυσιολογικό, να κατανοήσουν την ταυτότητα του κάθε φύλου και με σεβασμό να αποδέχονται τις ιδιαιτερότητές του,
- αφετέρου, η ενημέρωση-ευαισθητοποίηση-επιμόρφωση των **γονιών** να συντελέσει στη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τα παιδιά τους αλλά και της συνεργασίας τους με τους δασκάλους των παιδιών τους.

Στους επιμέρους **στόχους** προτείνουμε επιμόρφωση κυρίως σε θέματα όπως:

- ✓ Διερεύνηση τρόπων φροντίδας του εαυτού «το σώμα και η υγιεινή του». Το σώμα μας και η ανάπτυξή του.
- ✓ Την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης.
- ✓ Την κατανόηση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα.
- ✓ Την παραδοχή της αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα δύο φύλα.
- ✓ Το σεβασμό του “άλλου” και την προσπάθεια για βελτίωση της επικοινωνίας.
- ✓ Την ανακάλυψη των ορίων της ελευθερίας των κινήσεών μας, απέναντι στο ίδιο αλλά και στο άλλο φύλο (παρενόχληση).
- ✓ Την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του κάθε ανθρώπου (το κάθε φύλο με τα δικά του γνωρίσματα) και το ενδιαφέρον που έχει αυτό για μια ομαλή συμβίωση.
- ✓ Τι γίνεται αν κάποιος δεν σέβεται το σώμα σου (ύποπτο άγγιγμα). Καλά και κακά μυστικά... Διαχείριση και πρόληψη βίαιων συμπεριφορών.
- ✓ Την εκμάθηση του τρόπου διαχείρισης των συναισθημάτων.
- ✓ Τη βελτίωση της σχέσης παιδιών-γονέων.
- ✓ Την συνειδητοποίηση ότι οι ανθρώπινες σχέσεις θέλουν μεγάλη προσπάθεια, απ’ όλες τις πλευρές, για να είναι υγιείς.
- ✓ Την κατανόηση των επιρροών που δέχονται από τους άλλους και του τρόπου να αποφασίζουν αυτόνομα.
- ✓ Την επίδραση των Μ.Μ.Ε. και την παραπληροφόρηση.
- ✓ Την αναγνώριση ότι το να μοιράζεσαι, να αποδέχεσαι, να συγχωρείς, να βοηθάς και να είσαι αληθινός, είναι μεγάλες κατακτήσεις!

Για την επιτυχία των στόχων ενός τέτοιου προγράμματος, προτείνεται να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι:

- ❖ Ομαδοσυνεργατική (τυχαίες ανομοιογενείς ομάδες, που θα αλλάζουν συχνά ώστε όλοι να συνεργαστούν με όλους)
- ❖ Μέθοδος project, (βλ. και Judy Harris Helm, Lilian Katz, 2002: 21), μια βιωματική – επικοινωνιακή διαδικασία, από την οποία τα παιδιά διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση με δραστηριότητες μέσω:

- Ανταλλαγής απόψεων, συζήτησης και αναζήτησης πληροφοριών
- Καταιγισμού ιδεών
- Παρατήρησης-ενεργητικής ακρόασης
- Παιχνιδιών ρόλων, θεατρικών παιχνιδιών, παιχνιδιών κίνησης
- Μουσικής και εικαστικής έκφρασης
- Δραματοποιήσεων
- Χρήσης παραμυθιών – λογοτεχνίας
- Συναντήσεων με ειδικούς
- Επισκέψεων- συνεντεύξεων, κ.α.

Δημιουργώντας ένα «ασφαλές πλαίσιο» υλοποίησης:

Είναι σημαντικό να μεριμνήσουμε ώστε να διαμορφωθεί αρχικά πλαίσιο ασφάλειας για την επιτυχή υλοποίηση των δραστηριοτήτων, με τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Αγάπη και Πίστη του εκπαιδευτικού γι' αυτό που κάνει.
- Συνάφεια με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Καλλιέργεια εχεμύθειας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας.
- Άνεση έκφρασης των παιδιών / καθορισμός ορίων που θα συμφωνήσει η ομάδα, ανάλογα με το ηλικιακό της επίπεδο, σχετικά με το θέμα.
- Εκπαίδευση-επιμόρφωση του εκπ/κού / Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού
- Στήριξη από όλο το πλαίσιο της εκπαίδευσης (Διευθυντή του σχολείου, υπεύθυνο αγωγής υγείας/ σχολικό σύμβουλο, κτλ).
- Ενημέρωση των γονέων σε τακτές συναντήσεις, κάθε μήνα ή δίμηνο (ανταλλαγή απόψεων, υποχρεωτική συμμετοχή των γονέων)
- Διάρκεια προγραμμάτων – συνέχεια.
- Συνεργασία με φορείς και ειδικούς.
- Σταθερό και οργανωμένο χωροχρονικό πλαίσιο: (προετοιμασία χώρου, συμβόλαιο τήρησης κανόνων, **συνεχές δώρο** αλλά και διαθεματική προσέγγιση).

Δάσκαλοι που έχουν αναλάβει την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων στο Δημοτικό, κρίνουν αναγκαία τη θέσπιση ωρών Αγωγής Υγείας στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε οι μαθητές να: 1. Αναγνωρίσουν την αλληλοσυμπλήρωση των δύο φύλων (βιολογικά, συναισθηματικά, κοινωνικά). 2. Συνειδητοποιήσουν την ιδιαιτερότητα των διαφυλικών σχέσεων - Η σημερινή αποξένωση των ανθρώπων (η έλλειψη σεβασμού-κατανόησης-επικοινωνίας στις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων)
ΑΡΑ : Η ΑΝΑΓΚΗ ΝΑ ΕΜΠΝΕΥΣΟΥΜΕ ΤΟ ΣΕΒΑΣΜΟ ΓΙΑ ΤΟ "ΆΛΛΟ" ΦΥΛΟ, ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.

3. Κατανοήσουν ότι η εφηβεία αποτελεί μια φυσιολογική φάση μετάβασης από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση (Αγωγή Υγείας Κέρκυρας, 2007: 10).

Γενική επίσης είναι η αίσθηση των εκπ/κών κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, ότι οι μαθητές τους γνωρίζουν για το θέμα πολλά περισσότερα απ' όσα οι ίδιοι νόμιζαν.

Το εκπ/κό υλικό (εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας) που έχουμε στη διάθεσή μας και μπορούμε αυτή τη στιγμή να αξιοποιήσουμε είναι το: ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ «Σεξουαλική αγωγή-Διαφυλικές σχέσεις» - ΥΠΑΙΘ/Θ.ΑΣΚΗΤΗ (ηλικιακές ομάδες: 6-8 ετών & 9-12 ετών). Το Υπουργείο χρειάζεται με αίσθημα ευθύνης αφού διαχωρίσει τους 3 Υπεύθυνους ξανά, να τους αναβαθμίσει σε Σχολικούς Συμβούλους (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων) και να τους επιμορφώσει μέσω της συγγραφικής ομάδας του υλικού. Ταυτόχρονα μπορεί να επιμορφώσει και το επιστημονικό προσωπικό των Κέντρων Πρόληψης ώστε οι Σχολικοί Σύμβουλοι Αγωγής Υγείας να συνεργαστούν μαζί τους και να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά στην επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αριθμούν εκατοντάδες ή και χιλιάδες ανά περιφέρεια νομού.

Η πρώτη φάση Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνει:

- Καθορισμός του σκοπού και των στόχων του προγράμματος.
- Ενημέρωση των Διευθυντών – ευαισθητοποίησή τους.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά ομάδες τάξεων στο σχετικό υλικό και στις βιωματικές μεθόδους εργασίας.
- Μελέτη του υλικού/προσαρμογή του - παρατηρήσεις.

Η δεύτερη φάση μπορεί να περιλαμβάνει Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα:

- Αξιοποίησης του εγκεκριμένου εκπ/κού υλικού από ΥΠΑΙΘ, λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της τάξης-του σχολείου, τις τοπικές ιδιαιτερότητες, ήθη και έθιμα, θρησκευτικές πεποιθήσεις, κτλ.
- Οργάνωσης συναντήσεων ομάδων εκπ/κών με τον/την σχ. σύμβουλο Αγωγής Υγείας και ειδικούς ή φορείς για επιπλέον επιμόρφωση, στήριξη και ανατροφοδότηση ανά μήνα ή δίμηνο.
- Επιμόρφωσης-ενημέρωσης-ευαισθητοποίησης των γονέων σε τακτά διαστήματα (ανά δίμηνο τουλάχιστον), με υποχρεωτική συμμετοχή των γονέων (σύναψη συμβολαίου εκπαιδευτικού-γονέων).
- «Δεσίματος ομάδας» μαθητών με ουσιαστικότερο τρόπο (ασκήσεις αποδοχής, αλληλοσεβασμού, ενσυναίσθησης / εστίαση στο Θετικό)
- Καταγραφής των αναγκών τους και ενεργοποίησή τους για την ουσιαστική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
- Διαμόρφωσης χώρου/αίθουσας. Σύναψης «συμβολαίου» εκπαιδευτικών – παιδιών.

- Διερεύνησης πρότερων γνώσεων των μαθητών για τα ζητήματα με τα οποία θα ασχοληθούμε (ανάλογα με την ηλικιακή τους ομάδα).
- Παιχνιδιών ρόλων για εξερεύνηση επιχειρημάτων στις διαδικασίες ελέγχου επιρροών και απόφασης.
- Παιχνιδιών κίνησης για καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας.
- Έκφρασης συναισθημάτων / τρόποι διαχείρισής τους. Όρια.
- Κατασκευές, κολλάζ, ζωγραφική (μήπως ανιχνευτεί περίπτωση σεξουαλικής κακοποίησης – σχετικό εκπαιδευτικό υλικό).
- Μουσικής έκφρασης (ρόλοι του κάθε φύλου μέσα από τους στίχους δημοτικών/έντεχνων/λαϊκών τραγουδιών – εκφάνσεις του Έρωτα και της Αγάπης...)
- Διαθεματικής προσέγγισης: Τα δύο φύλα μέσα από την τέχνη: γλυπτική, ζωγραφική, ποίηση/λογοτεχνία.
- Δραματοποίησης και θεατρικού παιχνιδιού (προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πόσο προσεκτικά πρέπει να είναι στο ποιους εμπιστεύονται...)
- Διερεύνησης των **ρόλων** του κάθε φύλου μέσω των εικόνων των σχολικών εγχειριδίων (ιστορική αναδρομή: άλλοτε και τώρα, ο ρόλος του κάθε μέλους μέσα στην οικογένεια στο πέρασμα των χρόνων).
- Ενδυμασίας και φύλου στη Χριστιανική θρησκεία και άλλες θρησκείες.
- Επισκέψεων ειδικών στο σχολείο (ευαισθητοποίηση σε κανόνες υγιεινής και φροντίδας του εαυτού).
- Χρήσης τοπικών παραδόσεων/ιστοριών/παραμυθιών για την αξιοποίηση εμπειριών και τη διαχείρισή τους.
- Καλλιέργειας Δημιουργικής Γραφής, με πρωταγωνιστές τα δύο φύλα (ανάπτυξη δημιουργικότητας και φαντασίας).
- Αξιοποίησης «της στιγμής» και αφιέρωσης χώρου και χρόνου για ελεύθερη δράση, γι' αυτό «που... προκύπτει», κάτι που απαιτείται βέβαια και από το ίδιο το θέμα...
- Διάχυσης του τρόπου δράσης του προγράμματος και στα άλλα μαθήματα και γενικότερα σε όλες τις δράσεις του σχολείου.
- Αυτοαξιολόγησης (από τα παιδιά: τι έμαθαν, πώς ένιωσαν, τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε), με το πέρας κάθε συνάντησης αλλά και γενικότερη στην ολοκλήρωση κάθε ενότητας. Ανατροφοδότηση.
- Παρουσίασης των δράσεων με μορφές που θα αποφασίσουν οι ίδιοι οι μαθητές.

Μπορούμε να διασφαλίσουμε την ενεργό συμμετοχή των μαθητών:

- Με τις ομαδικές εργασίες τους.
- Με τις συζητήσεις μεταξύ τους και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και του αλληλοσεβασμού.

- Με την αναζήτηση της ταυτότητάς τους μέσα από την ευχαρίστηση που νιώθουν, όταν εκφράζονται, όταν συνεργάζονται, αλλά και όταν προσφέρουν βοήθεια.
- Με τη συνεχή δράση τους (ξύπνημα των αισθήσεών τους, δημιουργώντας μέσω μουσικής- χορού- θεατρικού παιχνιδιού- τραγουδιού - ζωγραφικής).
- Με την απελευθέρωση τάσεων, κλίσεων και συναισθημάτων τους.
- Με την καλλιέργεια του διαλόγου και της ικανότητας για ενεργητική ακρόαση.
- Με την καταγραφή στο ημερολόγιο που κρατούν (Αγωγή Υγείας Κέρκυρας, 2006: 5-7).
- Με τη συνεργασία μας με φορείς και ειδικούς.
- Με την οργάνωση και παρουσίαση των δράσεών τους, των αποτελεσμάτων τους και των προτάσεων που έχουν να κάνουν...

Από την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων αποδεικνύεται άλλωστε ότι μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (συζήτηση, ομάδες, ζευγάρια, παιχνίδια ρόλων, ημερολόγια, καλλιτεχνικές δημιουργίες, κ.α.) οι μαθητές βελτιώνουν τη στάση τους στο:

- να συζητούν πιο άνετα για ό,τι τους απασχολεί και να κάνουν αυτοκριτική
- να αποδέχονται τις αλλαγές στο σώμα τους, καθώς μεγαλώνουν
- να σέβονται τον εαυτό τους και να προσέχουν το σώμα τους
- και, να συμπεριφέρονται με σεβασμό στο άλλο φύλο. (Αγωγή Υγείας Κέρκυρας, 2007: 10).

Αναμενόμενα αποτελέσματα

A) Για τους μαθητές:

- ✓ Προσδοκούμε προσωπική ανάπτυξη - Ισορροπημένη προσωπικότητα.
- ✓ Καλλιέργεια του σεβασμού και της εμπιστοσύνης σε ανθρώπους που την αξίζουν πραγματικά.
- ✓ Απόκτηση γνώσεων/συνηθειών, σχετικά με το σώμα, την ανάπτυξή του, την υγιεινή και τη φροντίδα του.
- ✓ Ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας.
- ✓ Έκφραση ανησυχιών, παροχή βοήθειας σε όσους το χρειάζονται...
- ✓ Αποδοχή της διαφορετικότητας του κάθε ανθρώπου και της ταυτότητας του κάθε φύλου.

Β) Για τους Εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα:

- ✓ Νέοι τρόποι διδασκαλίας / Ουσιαστικότερη σχέση με τους μαθητές.
- ✓ Ανάπτυξη νέας κουλτούρας για το τι σημαίνει σχολείο σήμερα.
- ✓ Καλλιέργεια εμπιστοσύνης και διαλόγου με τους μαθητές ακόμα και για προσωπικά ζητήματα των παιδιών (είμαι ΕΔΩ να σε ακούσω...).
- ✓ Ευαισθητοποίηση των δασκάλων σε λεπτά ζητήματα με τα οποία ασχολείται το θέμα μας, προβληματισμός, ενημέρωση για τους νόμους που ισχύουν και πού μπορούμε να απευθυνθούμε όταν προκύψει κάτι «δύσκολο»...
- ✓ Βελτίωση «του κλίματος» της τάξης, ενασχόληση και με θέματα που το σχολείο δεν ασχολείται ενώ το οφείλει στους μαθητές του!

Γ) Για τους γονείς και την κοινότητα:

- ✓ Ανάπτυξη ουσιαστικότερων σχέσεων γονέων-παιδιών και γονέων-εκπαιδευτικών.
- ✓ Ευαισθητοποίηση-οργάνωση της ευρύτερης κοινότητας. Ευθύνες/μέτρα πρόληψης.

Συμπέρασμα - Πρόταση

Η προσπάθεια ανάπτυξης ισορροπημένων ανθρώπων με θετική αυτοαντίληψη και αποδοχή της διαφορετικότητας του καθενός, η γνώση της ταυτότητας του κάθε φύλου, ο σεβασμός και η κατανόηση του «άλλου», η έκφραση, τα όρια καθώς και η καλλιέργεια της διαχείρισης προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε παιδί αποτελούν ευθύνη και του σχολείου.

Είναι γι' αυτό απαραίτητο να ανοίξει τις πόρτες του στην κοινωνία, να φέρει κοντά την οικογένεια και να αποτελέσει για την ευρύτερη κοινότητα στην οποία εδρεύει, το κύτταρο ανάπτυξης ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους που ζουν σ' αυτή.

Κυρίως μάλιστα, εκεί που η οικογένεια αδυνατεί, το σχολείο οφείλει να αναπτύξει δράσεις προς βελτίωση όλων των σχέσεων...

Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται η Αγωγή Υγείας και ειδικότερα το θέμα των Διαφυλικών σχέσεων – σεξουαλικής αγωγής που απασχολεί την παρούσα εργασία.

Η UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.>), οδηγείται στο συμπέρασμα ότι η σεξουαλική αγωγή αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της εκπαίδευσης κάθε ανθρώπου για τη διατήρηση και την επίτευξη καλής σωματικής και ψυχικής υγείας -συναισθηματικής ισορροπίας. Προτείνει μάλιστα για το λόγο αυτό, τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου σεξουαλικής αγωγής βασισμένο στις γενικότερες αντιλήψεις γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με τη σχετική ανακοίνωση της UNESCO, είναι δυνατό να κατευθύνει

εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σεξουαλικής αγωγής και διαπροσωπικών σχέσεων που απευθύνονται στο νεανικό πληθυσμό (ηλικίες από 5 έως 18+) με στόχο:

- την καλλιέργεια γνώσεων και την κατανόηση ζητημάτων σεξουαλικότητας
- τη δυνατότητα κατανόησης και διευκρίνησης προσωπικών συναισθημάτων, αξιών και συμπεριφορών
- την ενδυνάμωση ή την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων
- την ανάπτυξη ή διατήρηση κατάλληλων συμπεριφορών

Για να αποτελέσουν πράξη τα προαναφερθέντα, το Υπουργείο Παιδείας απαιτείται να έχει τη βούληση να αναλάβει την πολιτική του ευθύνη και να θέσει ως υποχρεωτικό μάθημα αυτό της Αγωγής Υγείας με θεματικό άξονα τις Διαφυλικές σχέσεις-Σεξουαλική αγωγή.

Οι ώρες συνεπώς της Ευέλικτης ζώνης μπορούν να γίνουν ώρες δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας με θεματικές ενότητες ανά τάξη, μιας και η ευέλικτη ζώνη -κατά γενική ομολογία- δεν κατάφερε μέχρι τώρα να λειτουργήσει σύμφωνα με τους αρχικούς της στόχους και κατάντησε σε πολλές περιπτώσεις χρόνος συμπλήρωσης των άλλων μαθημάτων κτλ., παρά τη σαφήνεια της σχετικής νομοθεσίας (Ν. 1280/13-9-2005).

Η γενίκευση αυτή που προϋποθέτει την ανάλογη επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών (οι οποίοι κατά περιφέρεια είναι εκατοντάδες ή και χιλιάδες), απαιτεί έναν ειδικευμένο Σχολικό Σύμβουλο σε θέματα Αγωγής Υγείας ανά νομό, που θα συντονίζει αποκλειστικά τις παραπάνω δράσεις, δηλ. το Σχολικό Σύμβουλο Αγωγής Υγείας.

Εφόσον η παραπάνω πρόταση πραγματοποιηθεί, μελλοντικές έρευνες δύνανται να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα, να προτείνουν βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό υλικό ή να παράγουν νέο, σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, κτλ.

Σε κάθε περίπτωση, για να διαμορφώσουμε χαρακτήρες και να εδραιώσουμε συμπεριφορές, χρειάζεται να συμμετέχουν υποχρεωτικά όλοι οι μαθητές των σχολείων μας σε οργανωμένα προγράμματα Σεξουαλικής αγωγής - Διαφυλικών σχέσεων.

Βιβλιογραφία

- Αγωγή Υγείας: Σεξουαλική Αγωγή-Διαφυλικές Σχέσεις. (2008). Θ. Ασκητής (6-8 & 9-12 ετών). Αθήνα: ΥΠΑΙΘ-ΕΙΝ
- Αγωγή Υγείας: Ψυχική Υγεία-Διαπροσωπικές Σχέσεις. (2008). Θ. Ασκητής (6-8 & 9-12 ετών). Αθήνα: ΥΠΑΙΘ-ΕΙΝ
- Αγωγή Υγείας Κέρκυρας. (2007). «Διαφυλικές σχέσεις: Μεγαλώνω και αλλάζω». Κέρκυρα: ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.

- Αγωγή Υγείας Κέρκυρας. (2004). ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ-ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ: «Αγαπώ και σέβομαι τον εαυτό μου και τους ανθρώπους γύρω μου». Κέρκυρα: ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- Αγωγή Υγείας Κέρκυρας. (2005). ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ: «Μαθαίνω να συνεργάζομαι». Κέρκυρα: ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- Αγωγή Υγείας Κέρκυρας. (2006). «Μαθαίνω να εκφράζω και να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου». Κέρκυρα: ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- Αυδή Άβρα-Χατζηγεωργίου Μελίνα. (2007). «Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bowden, R. G., Lanning, B. A., Pippin, G. ", & Tanner, J. F. (2003). Teachers' attitudes towards abstinence-only sex education curricula. *Education*, 123(4), 780-788
- Γερούκη Μαργαρίτα. (2011). «Η Σεξουαλική Αγωγή στο Σχολείο». Αθήνα: Μαραθιά.
- Γερούκη Μαργαρίτα. (2006). «Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση και Διαφυλικές Σχέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναγκαιότητα, Προοπτικές και ο ρόλος των εκπαιδευτικών». 18ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας «Παιδί, Υγεία και Πολιτισμός». Ηράκλειο Κρήτης.
- Gerouki M.(2009). «"Innovations" on hold: sex education in the Greek primary schools». *HE* 109,1 (pp.49-65)
- Δερβίσης Στ. «Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία». Αθήνα: Gutenberg.
- Δετοράκης, Γ., (1999). «Οικογενειακός Προγραμματισμός, αντισύλληψη, σεξουαλική διαφώτιση». Αθήνα: Πατάκης
- Δετοράκης, Γ., & Παπαγεωργίου, Ι., (2002). «Αγωγή της σεξουαλικής συμπεριφοράς». Αθήνα: Πατάκης
- Judy Harris Helm, Lilian Katz. (2002). «Μέθοδος project και προσχολική αγωγή». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α – Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2000). «Αγωγή Υγείας: Ψυχική Υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α – TACADE. (1998). «Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού», Αθήνα.
- Κοσσυβάκη Φωτεινή. (2002). «Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία». Αθήνα: Gutenberg.
- Λιάτσου Λαμπρινή. (2012). «Συμπεράσματα από την υλοποίηση 300 προγραμμάτων Αγωγής Υγείας σε Δημοτικά σχολεία και Νηπιαγωγεία», σ.127-128, Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.
- Λιάτσου Λαμπρινή. (2013). «Ανάπτυξη Προσωπικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων μέσω προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία», σ. 120-121, Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ Ελλάδας.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας. Γ. (2000). «Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση». Αθήνα: Γρηγόρης.
- Milton, J., (2001). School-based sex education. *Primary Educator*, 7(4), 9-15.
- αγκόσμια Οργάνωση Υγείας. (1981). «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Υγείας: Κατευθυντήριες Αρχές», επιμέλεια Ε. Γεωργούση. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων-Υγειονομική σχολή Αθηνών / Τομέας Ιατρικής Οικονομίας.

- Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας-Γραφείο Ευρώπης. (2000). «Η Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο σχολείο» (Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς), Katherine Weare & Gay Gray, επιμέλεια Κ. Σώκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στάππα-Μουρτζίνη Ματίνα. (ΟΕΔΒ). «Αγωγή Υγείας, Βασικές Αρχές-Σχεδιασμός Προγράμματος», (Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Π.Ι..
- Σώκου Κατερίνα. (1999). «Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τούντας Γιάννης. (2000). «Κοινωνία και Υγεία». Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσαρμακλής Γ. (2007). «Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση παιδιών και εφήβων», σελ.95-98, Δελτ. Α΄ Παιδιατρ. Κλιν. Πανεπ. Αθηνών 54
- Winnicott W. D. (1995). «Συζητήσεις με τους γονείς». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Το mentoring στην Εκπαίδευση

Δρ. Λουκά Δήμητρα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
dimlouka@hotmail.com

M.Ed. Πέτσιου Χαρίκλεια
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
harapetsiou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο θεσμός του μέντορα αποτελεί μία αποτελεσματική μορφή καθοδήγησης νέων εκπαιδευτικών από αρχαιότερους, εμπειρότερους συναδέλφους τους. Ξεκίνησε στη δεκαετία του '70 σε πολλά μέρη. Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας, το 2010, προχώρησε σε δημόσια διαβούλευση σχετικά με τη διαμόρφωση των μελλοντικών προγραμμάτων καθοδήγησης (mentoring), χωρίς ωστόσο να έχουν τεθεί έως σήμερα σε λειτουργία επίσημα προγράμματα καθοδήγησης. Η κατανόηση, η ενσυναίσθηση και η αποδοχή χωρίς κριτική, αποτελούν τα κύρια συστατικά της σχέσης μεταξύ του νεοεισαχθέντος εκπαιδευτικού και του μέντορα, ο οποίος προσφέρει καθοδηγητική στήριξη μέσα σε ένα πλαίσιο διαλόγου. Τα οφέλη του mentoring είναι σημαντικά και πολλαπλά για όλους τους συμμετέχοντες.

Λέξεις κλειδιά: mentoring, μέντορας-καθοδηγητής, συμβουλευόμενος-καθοδηγούμενος, εκπαιδευτικός, σχολικός οργανισμός, οφέλη, πιθανά μειονεκτήματα

Εισαγωγή

Οι περισσότεροι από τους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς πιθανόν ακόμη να θυμούνται την αρχική τους εμπειρία μέσα στην τάξη ως μία δύσκολη και μοναχική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας δεν είχαν υποστήριξη από κανέναν. Ωστόσο, τα τελευταία είκοσι χρόνια πολλοί σχολικοί οργανισμοί έχουν εδραιώσει θεσμικά, εκπαιδευτικά προγράμματα για τους νεοεισαχθέντες εκπαιδευτικούς, όπου προβλέπεται η συνεργασία του νέου μέλους με έναν αρχαιότερο συνάδελφό του ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα (Rowley, 1999: 20). Μάλιστα, σύμφωνα με πρόσφατη πανελλήνια έρευνα, το mentoring μπορεί να επεκταθεί και στην καθοδήγηση πιο έμπειρων εκπαιδευτικών (Κουγιουμτζής, 2014α: 1).

Ο θεσμός του μέντορα εισάγεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με το Νόμο 3848/2010 αρ. 4 παρ. 5, 6, 7, όπου αναφέρεται ότι ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος, ώστε να προετοιμαστεί για την ανάληψη του διδακτικού του έργου, να επιμορφωθεί και να εξοικειωθεί με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για την καθοδήγησή του, ορίζεται από τον σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον Διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού ο

μέντοράς του, ο οποίος πρέπει να υπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων και να έχει μεγάλη διδακτική και εκπαιδευτική πείρα.

1. Mentoring - Ο όρος

Η αποσαφήνιση της έννοιας του mentoring δεν έχει προσδιοριστεί πλήρως, καθώς δεν έχει επικρατήσει ακόμη ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves, 2014: 155). Ο αμετάφραστος όρος mentoring, που αποτελεί δάνειο από την αγγλική γλώσσα και ετυμολογικά αντιδάνειο από την ελληνική (Roberts, 2000: 145-168· Asande, 2011: 23, όπ. αναφ. στο Κουγιουμτζής, 2015: 75), στην αγγλική βιβλιογραφία εξακολουθεί να προσεγγίζεται ως μία αμφισβητούμενη πρακτική (Kemmis et al., 2014: 155), κατά τη μελέτη της οποίας χρησιμοποιούνται εναλλακτικά διαφορετικές έννοιες όπως mentoring (εποπτεία), coaching (προγύμναση-προπόνηση) ή supervision (επίβλεψη) (Sundli, 2007: 206). Ο μέντορας αποτελεί «μια γονεϊκή φιγούρα, τον σύμβουλο, τον υποστηρικτή, το διδακτικό μοντέλο, τον προπονητή και τον καθοδηγητή» (Hall, Draper, Smith & Bullough, 2008: 328).

Η εποπτεία-καθοδήγηση μπορεί να λάβει χώρα σε διακριτά και ποικίλα πλαίσια, με αφετηριακό σημείο ένα πλήθος στόχων και θεωρητικών προσεγγίσεων (Dominguez & Hager, 2013) και να διεξαχθεί κάτω από διαφορετικές περιστάσεις και παραλλαγές ως προς τους τρόπους, τη διάρκεια και την ένταση της εφαρμογής της (Bullough, 2012). Στη συγκεκριμένη εργασία δεχόμαστε τον όρο “mentoring” ως διαδικασία και ως μακροχρόνια σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης (Mentorship) μεταξύ ενός έμπειρου δασκάλου-μέντορα με έναν λιγότερο έμπειρο εκπαιδευτικό (Mentee / Mentoree, Καθοδηγούμενο / Συμβουλευόμενο) (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014: 144), η οποία έχει σχεδιαστεί εξαρχής ώστε να υποστηρίξει την εξέλιξη της γνώσης και την επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου (Bullough, 2012: 63).

2. Η επαγγελματική ανάπτυξη του μέντορα

Η επαγγελματική ανάπτυξη του μέντορα περιλαμβάνει τη μετάβαση από τη θέση του έμπειρου δασκάλου σε αυτή του μέντορα, όπου έχει πλέον τη διακριτή κυριότητα των εποπτικών πρακτικών (Orland-Barak, 2001: 65). Παρουσιάζει δε αναλογίες με τα αναπτυξιακά στάδια ενός νεοεισαχθέντος εκπαιδευτικού κατά τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας του και αποτελεί μια ιδιαίτερος απαιτητική διαδικασία, εφόσον το να είναι κάποιος καλός εκπαιδευτικός δε σημαίνει ότι είναι ταυτόχρονα και καλός μέντορας (Orland, 2001: 86). Η μετάβαση αποτελεί μια διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική και καθιστά αναγκαία τη συστηματική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση του μέντορα ως προς την κατοχή απαραίτητων δεξιοτήτων συσχετικά με καθοδηγητικές πρακτικές σε πολυεπίπεδα οργανωσιακά περιβάλλοντα (Achinstein, 2006: 136).

Οι διαφορετικές, ωστόσο, προσεγγίσεις που αφορούν στη διαδικασία υποστήριξης, οδήγησαν και σε διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης των μεντόρων. Οι Wang και

Odell (2002: 525-529) αναφέρουν τρία βασικά μοντέλα της εκπαίδευσης των μεντόρων: Το μοντέλο της μεταβίβασης της γνώσης, κατά το οποίο αποκτούν γνώσεις για τρόπους και μέσα καθοδήγησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, μαθαίνουν τεχνικές και εκπαιδεύονται σε δεξιότητες. Το μοντέλο της διασύνδεσης θεωρίας και πράξης, όπου οι μέντορες εμπλεκόμενοι σε διαδικασίες εποπτείας και υποστήριξης εκπαιδευτικών αποκτούν την επιτηδειότητα μέσα από την οποία επαναδομούν τη γνώση που αφορά στη διαδικασία υποστήριξης και την αξιοποιούν πρακτικά. Παράλληλα, επεκτείνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από μία διαλεκτική προοπτική διερεύνησης. Σύμφωνα με το τρίτο μοντέλο της συνεργατικής έρευνας, οι μέντορες συνεργάζονται με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς σε συνθήκες πραγματικής διδασκαλίας και υποστηρικτικής μάθησης. Η γνώση σχετικά με τη διαδικασία της εποπτείας οικοδομείται σταδιακά μέσα από συνεχείς συνεργατικές διερευνητικές δράσεις, τις οποίες σχεδιάζουν και αξιολογούν όλοι οι συμμετέχοντες. Μέσω της έρευνας δράσης, όλα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αναπροσαρμόζουν την πρακτική τους σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν, στοχεύοντας στη διαρκή βελτίωση της ποιότητας καθόλο το διάστημα της εποπτικής διαδικασίας.

3.Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του μέντορα

Το πρώτο από τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να αποκτήσει ο μέντορας αφορά στην απόλυτη δέσμευσή του ως προς το καθήκον που αναλαμβάνει. Αρχικά, εκπαιδεύεται σε προγράμματα που καθορίζουν επακριβώς τις πτυχές του ρόλου του. Κατανοεί την προσπάθεια που απαιτεί η θέση του, η οποία συνοδεύεται από διαρκή έρευνα, με κόστος σε χρόνο και ενέργεια. Συνακόλουθα, επιμορφώνεται διαρκώς ως προς τα καθοδηγητικά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιεί παρακολουθώντας τις εξελίξεις στον επιστημονικό χώρο (Rowley, 1999: 21).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Κουγιουμτζή (2014β: 10), *«παράλληλα προς τις κεκτημένες γνώσεις και τις διαμορφωμένες αντιλήψεις, συχνά είναι αναγκαίο ο καθοδηγητής να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπροσαρμόζει τις εκτιμήσεις του, να αναθεωρεί τις κρίσεις του και να διαφοροποιεί την οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα»*. Σε αυτό το πλαίσιο, ο μέντορας οφείλει να αναβαθμίζει διαρκώς τις δεξιότητές του, ώστε να καθίσταται ικανός να προσφέρει ποιοτική υποστήριξη. Ένας σωστά εκπαιδευμένος καθοδηγητής διαχειρίζεται επιτυχώς τη μεντορική σχέση, όταν εκτιμά τις πτυχές εκείνες του χαρακτήρα του καθοδηγούμενου που τον καθιστούν ιδιαίτερο και μοναδικό, χωρίς ποτέ να υποβιβάζει τη σχέση στο επίπεδο της χειραγώγησης (Lasley, 1996: 66).

Με επιρροή από την προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers (1958), ο συμμερισμός, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή χωρίς κριτική και εν γένει η ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη αποτελούν τον θεμέλιο λίθο εδραίωσης της σχέσης μεταξύ του νεοεισαχθέντος εκπαιδευτικού και του μέντορα. Ο δεύτερος, δεν αντιμετωπίζει τον νέο συνάδελφό του ως αδαή, αφελή ή ελλιπώς

καταρτισμένο για τη θέση που πρόκειται να αναλάβει. Αντίθετα, εγκαταλείποντας τις προσωπικές του πίστεις και αξίες αποδέχεται τον νέο εκπαιδευτικό όπως είναι και αντιλαμβάνεται τα πιθανά αδύναμα χαρακτηριστικά του ως προκλήσεις οι οποίες θα υπερνικηθούν μέσω της δικής του συνεισφοράς. Ταυτόχρονα, έχει τη θέληση να ασκήσει τον νεοεισερχόμενο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να βελτιώσει τη διδακτική του απόδοση ανταποκρινόμενος στις ανησυχίες και στο συγκεκριμένο στάδιο της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009: 209).

Η εποπτική αρωγή του μέντορα χρησιμοποιεί ως κύρια μέθοδο τον διάλογο που καθίσταται πιο εποικοδομητικός όταν στηρίζεται στην κοινή εμπειρία η οποία δύναται να πάρει ποικίλες μορφές. Θα μπορούσε να αναφέρεται στην κοινή διδασκαλία, την παρακολούθηση πρότυπων διδασκαλιών του εκπαιδευτικού από τον μέντορα, τον κοινό σχεδιασμό μιας διδασκαλίας, την κοινή παρακολούθηση διδασκαλιών άλλων εκπαιδευτικών, την παρακολούθηση διδασκαλιών του εκπαιδευτικού από τον μέντορα. Ανεξάρτητα από τη μέθοδο που θα επιλεγεί, επιδιωκόμενος στόχο είναι η προώθηση του διαλόγου, που αφορά στη βελτίωση της διδακτικής απόδοσης του εκπαιδευτικού. (Rowley, 1999: 21).

Η εκπαιδευτική προετοιμασία για τον ρόλο του μέντορα θα πρέπει να εφοδιάζει τον μελλοντικό καθοδηγητή με κατανόηση που προκρίνει τη συνειδητοποίηση πως η περιγραφή είναι καταλληλότερη από την ερμηνεία κατά την καθοδηγητική διαδικασία. Καθώς η διαπροσωπική σχέση μεταξύ του μέντορα και του εκπαιδευτικού είναι αποκλειστική και ιδιαίτερης φύσεως, ο μέντορας οφείλει να προσαρμόσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες κατά τέτοιο, τρόπο ώστε να κατανοήσει τις ανάγκες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού. Για να καταστεί ικανός γι' αυτό θα πρέπει να κατέχει την επιδεξιότητα της βαθιάς κατανόησης των δικών του προσωπικών τρόπων επικοινωνίας και τη βούληση να παρατηρήσει με, κατά το δυνατόν, αντικειμενικό τρόπο τη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Rowley, 1999: 22), υιοθετώντας μία στάση η οποία ενθαρρύνει την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης μέσα στο πλαίσιο της ελεύθερης επιλογής (Lasley, 1996: 67).

Παράλληλα, αποτελεί γεγονός ότι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός σπάνια εκτιμά τον καθοδηγητή που έχει πάντα έτοιμες τις πιο «σωστές» απαντήσεις σε κάθε ερώτημα και τις «καλύτερες» λύσεις για κάθε ζήτημα που ανακύπτει. Ο μέντορας είναι σαφής απέναντι στον εκπαιδευόμενο και ως προς τη δική του ερευνητική πορεία για καλύτερες απαντήσεις και περισσότερο αποτελεσματικές λύσεις. Είναι πρόθυμος να μάθει και από τον εκπαιδευόμενο, ενώ επιδιώκει μεθοδολογικά την επαγγελματική του ανάπτυξη μέσα από ποικίλες επιλογές. Ηγείται αλλά και παρακολουθεί σεμινάρια, αναπτύσσει και πειραματίζεται με νέες πρακτικές, γράφει και διαβάζει άρθρα σε περιοδικά του επαγγελματικού του χώρου και κυρίως κοινωνεί τη νέα γνώση και τα περίπλοκα ερωτήματα που τίθενται από τον εκπαιδευτικό μέσα σε πνεύμα ισότητας (Rowley, 1999: 22).

Ένα τελευταίο κομβικό χαρακτηριστικό του μέντορα αποτελεί η ικανότητά του να επικοινωνεί με επιτυχία την πίστη του ως προς το ότι κάθε άνθρωπος είναι ικανός να υπερβεί τις προκλήσεις του παρόντος και να πραγματοποιήσει σημαντικά επιτεύγματα στο μέλλον (Lasley, 1996: 69). Ο μέντορας κεφαλαιοποιεί κάθε ευκαιρία επιβεβαίωσης της ανθρώπινης δυναμικής και προοπτικής σε διαπροσωπικό και δημόσιο πλαίσιο και μοιράζεται πρόθυμα με τον νέο εκπαιδευτικό τους πιθανούς δικούς του προσωπικούς περιορισμούς του παρελθόντος, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αντεπεξήλθε.

4. Οφέλη του mentoring

Κατά τη διαδικασία του αποτελεσματικού mentoring τα οφέλη είναι πολλά και σημαντικά για όλους τους συμμετέχοντες (Gilbreath, Rose & Dietrich, 2008: 379-393). Στην εκπαίδευση ευεργετούνται ο εποπτευόμενος, ο μέντορας, αλλά και η σχολική μονάδα (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011: 3).

Κατά τον Andrews (1987, όπ. αναφ. στο Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή, 2010: 200) ο θεσμός του μέντορα ενισχύει σαφώς την ανάπτυξη των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών. Η καθοδήγηση τους θωρακίζει προσωπικά, επαγγελματικά και κοινωνικά, ώστε να προχωρήσουν στην επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει και να αντλήσουν ικανοποίηση από την εργασία τους (Marable & Raimondi, 2007). Αναπτύσσονται σε προσωπικό επίπεδο, καθώς αυξάνεται η αίσθηση επιτυχίας και σιγουριάς λόγω συνδρομής και υποστήριξης. Ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και υπάρχει σημαντική βελτίωση της ψυχολογικής τους κατάστασης (Johnson, Berg & Donaldson, 2005). Συνακόλουθα, υποβοηθούνται στο σχεδιασμό και τη δημιουργική διαχείριση των σταδίων της ζωής τους. Παράλληλα, ισχυροποιούνται σε επαγγελματικό επίπεδο, εφόσον συνδέεται η βασική εκπαίδευση της θεωρίας με την πράξη.

Επιπρόσθετα, το mentoring χαρακτηρίζεται ως γέφυρα ανάμεσα στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση και στην άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, αποτελώντας μια αφετηρία για συνεχή επιμόρφωση και εξέλιξη (Μαυρογιώργος, 1996). Οι νέοι εκπαιδευτικοί αποκτούν επαγγελματική εμπειρία μέσα από την υποστήριξη, τα θετικά αισθήματα και την επίδειξη ενσυναίσθησης από τον καθοδηγητή τους. Επιπλέον, βελτιώνουν την αποδοτικότητά τους, υιοθετώντας καλές πρακτικές που αναβαθμίζουν τις διδακτικές τους δεξιότητες (Lindgren, 2005). Ακόμη, ενδυναμώνονται σε κοινωνικό επίπεδο, μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων που τους επιτρέπουν να κοινωνικοποιηθούν ταχύτερα και ευκολότερα στο εργασιακό τους περιβάλλον (Bullough & Draper, 2004). Ταυτόχρονα, περιορίζουν το αίσθημα απομόνωσης και αναβαθμίζουν τη θέση και το κύρος τους ανάμεσα στους συναδέλφους τους.

Ο καθοδηγητής εξετάζει τις ανθρώπινες ανάγκες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού και τους τρόπους της βέλτιστης ικανοποίησής τους στην εργασία (Everard & Morris, 1999: 45). Παράλληλα, ευεργετείται και ο ίδιος στο πλαίσιο της

συμμετοχικής διαδικασίας. Αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σχετικά με τις ικανότητές του, εμπλουτισμένη από αισθήματα προσφοράς, ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης. Μέσα από μια εμπειρία αναζωογόνησης επωφελείται από τη δημιουργικότητα και την ενέργεια του καθοδηγούμενου, και βελτιώνει τον εαυτό του μέσω της διδασκαλίας. Το μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας συνδέει τα σημαντικότερα προσωπικά οφέλη για τον μέντορα με τον κριτικό αναστοχασμό της ίδιας του της πρακτικής (Simpson, Hastings & Hill, 2007, όπ. αναφ. στο Hobson et al., 2009: 209· Κουγιουμτζής, 2014γ: 120-126· Wetzel, Hoffman & Maloch, 2015: 81-103). Ταυτόχρονα, κερδίζει επιπρόσθετη γνώση μέσα από τη σχέση που αναπτύσσει με τον καθοδηγούμενο, συμβάλλοντας στην περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων του. Ακολούθως, καταξιώνεται επαγγελματικά, οπότε μπορεί να επιτύχει ανέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία και με τη συνεχή βελτίωση των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων αποκτά, εκτός από συναδελφική, και κοινωνική καταξίωση. Ανακαλύπτει νέες προκλήσεις και μπορεί να επιδράσει θετικά στις επόμενες γενιές.

Συνάμα, το mentoring αναβαθμίζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς αλλάζει τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, βελτιώνοντας την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, αναπτύσσεται κουλτούρα μάθησης μέσω συμμετοχικότητας, ομαδικού πνεύματος, επικοινωνίας και αισθήματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Το σχολικό κλίμα και η σχολική πράξη αναμορφώνονται σε πολλαπλά επίπεδα, λόγω της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου (Μαυρογιώργος, 1996β: 85-103). Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες ενισχύονται, προωθούνται καινοτομίες, αναδεικνύονται καλές πρακτικές και οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται σε διαρκή βελτίωση της θέσης και του ρόλου τους εντός του σχολείου. Επομένως, βελτιώνεται το εκπαιδευτικό έργο, η σχολική μονάδα επιτυγχάνει τους στόχους της και οδηγείται σε περαιτέρω ανάπτυξη (Κουτούζης, 1999: 172).

5. Πιθανά μειονεκτήματα του mentoring

Ωστόσο, αν και τα οφέλη από το mentoring, τόσο σε διαπροσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο είναι πολύμορφα, ορισμένες φορές υπεισέρχονται παράγοντες οι οποίοι θέτουν σε δοκιμασία την εποικοδομητική διαδικασία.

Συμπεριφορές που μπορεί να παρεμποδίζουν ή και να καταργούν τα οφέλη του mentoring σε σχέση με τον καθοδηγούμενο μπορεί να προκύψουν, όταν υπάρχει απροθυμία του καθοδηγούμενου να μπει στη συμβουλευτική σχέση, λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στον μέντορα και στις ικανότητές του. Αυτό δύναται να συμβεί όταν ο καθοδηγητής μη έχοντας εκπαιδευτεί κατάλληλα παρουσιάζει έλλειμμα γνώσεων και εμπειριών, όταν δεν επιδεικνύει το αναμενόμενο ενδιαφέρον και την απόλυτη προσωπική δέσμευση ή όταν το πρόγραμμα καθοδήγησης είναι πλημμελώς σχεδιασμένο (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014: 145).

Επιπρόσθετα, πιθανές δυσκολίες αλληλεπίδρασης, συνεννόησης ή έλλειψης κοινής αποδοχής και αναγνώρισης της σχέσης θα την κλονίσουν. Ακόμη, στις περιπτώσεις που ο μέντορας επιχειρεί να επιβάλει τη δική του ατζέντα, ελλοχεύει ο κίνδυνος να καταστεί συμπιεστική η καθοδήγηση και ο καθοδηγούμενος να αισθανθεί δεσμευμένος. Ο σεβασμός στην αυτονομία, την προσωπική ελευθερία καθώς και τη δυνατότητα εξέλιξης του εκπαιδευόμενου, ακόμη και μέσα από τα λάθη του, αποτελούν τις εγγυήσεις ώστε να αναγνωριστεί η ανάγκη του συμβουλευόμενου να πάρει τις αποφάσεις που τον αφορούν και να μην καταργηθεί η προσωπική επιλογή του καθοδηγούμενου σε οποιοδήποτε στάδιο της συνεργασίας. Επιπλέον, στοιχεία που δυσχεραίνουν το έργο και αφορούν και τις δύο πλευρές, αποτελούν η έλλειψη χρόνου αλλά και η κατάληξη της όλης αλληλεπίδρασης σε μια ατελέσφορη ανταγωνιστική σχέση (Clutterbuck, 2004: 42).

Συμπεράσματα

Το mentoring εντάσσεται στη γενικότερη συζήτηση και τον προβληματισμό που συνδιαμορφώνεται από τις νέες συνθήκες του σχολείου και τις απαραίτητες λειτουργίες οι οποίες χρειάζεται να ενεργοποιηθούν, ώστε να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Οι νέες τάσεις στην εκπαίδευση, όπως καταγράφονται στην διεθνή βιβλιογραφία, προβάλλουν την ανάγκη εισαγωγής βελτιωτικών μεθόδων όλων των δομικών στοιχείων της σχολικής κοινότητας. Με το θεσμό του mentoring η ανάγκη των εκπαιδευτικών για αναστοχασμό και κριτική σκέψη συναντά την ανάγκη για αναβάθμιση του διδακτικού τους έργου και την εποπτευμένη υποστηρικτική σχέση στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Από τη μελέτη ανάλεκτων κειμένων της αγγλόφωνης και ελληνικής βιβλιογραφίας αναδεικνύονται τα οφέλη και η πολλαπλή χρησιμότητα του mentoring ως θεσμού, ο οποίος στηρίζει και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς ως προς την κατασκευή της ταυτότητάς τους (αυτοαντίληψη) και τους εξοικειώνει, απορροφώντας επιτυχώς τυχόν κραδασμούς, με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στην εισαγωγή του θεσμού στη χώρα μας, καθώς επίσης και στα προγράμματα εκπαίδευσης των μεντόρων, ώστε να εφοδιαστούν με τα κατάλληλα εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν επαρκώς στις διακριτές ανάγκες του κάθε, εν δυνάμει, καθοδηγούμενου, αντλώντας τα μέγιστα δυνατά οφέλη για όλους τους συμμετέχοντες σε κάθε επίπεδο της διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ (2010). Ν.3848/2010 - (ΦΕΚ 71/2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση

- κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. Τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 71, σ. 1441.
- Θεοδώρου, Π., & Πετρίδου, Ε. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο, 141-161.
- Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., & Παντελής, Μ. (2010). Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου. Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Γ΄ έκδοση. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2014α). Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/mentoring. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - ΕΚΠΑ.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2014β). Επισκόπηση βασικών θεωρητικών και εμπειρικών μοντέλων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/mentoring εκπαιδευτικών. 9ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2014γ). Παιδαγωγική Καθοδήγηση / Mentoring Εκπαιδευτικών: Ο αναστοχασμός ως εργαλείο του καθοδηγητή. Στο Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.) Διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου. Τόμος Α΄, 120-126. 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Μοσχάτο - Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ - ΕΕΜΑΠΕ.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2015). Mentoring και coaching: Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του μέντορα εκπαιδευτικών. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής, (Επιμ.), Ψυχοπαιδαγωγικές εκφάνσεις Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη (σ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2011). Η Αξιοποίηση του Mentoring στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου, 2015, από http://www.adulteduc.gr/images/mentoring_forum.pdf

Ξενόγλωσσες

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 123-138.
- Asante, E. K. (2011). *Teacher Professional Learning in Mentoring Relationships: Lessons from a Cooperative-Reflective Model in Ghana* (Doctoral dissertation). University of Sussex. Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου, 2015, από: http://sro.sussex.ac.uk/7507/1/Asante,_Edward_Kwame.pdf
- Bullough, R. V. Jr. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: a review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57-74.

- Bullough, R. V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 271-288.
- Dominguez, N. & Hager, M. (2013). Mentoring frameworks: synthesis and critique. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 171-188.
- Gilbreath, B., Rose, G. & Dietrich, K. (2008). Assessing Mentoring in Organisations: an evaluation of commercial mentoring instruments. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(4), 379-393.
- Hall, K.M., Draper, R.J., Smith, L.K. & Bullough, Jr. R.V. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.
- Johnson, S., Berg, J. & Donaldson, M. (2005). Who stays in teaching and why; a review of the literature on teacher retention. *The Project on the Next Generation of Teachers: Harvard Graduate School of Education*.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- Lasley, T. (1996). Mentors: They simply believe. *Peabody Journal of Education*, 71(1), 64–70.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37.
- Orland-Barak, L. (2001). Learning to mentor as learning a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 53-68.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88.
- Rowley, J. B. (1999). The Good Mentor. *Educational Leadership*, Vol.56, N.8, 20-22
Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου, 2015, από:
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may99/vol56/num08/The-Good-Mentor.aspx>
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145-170.
- Wang, J. & Odell, S.J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Wetzel, M. M., Hoffman, J. V., & Maloch, B. (2015). A Video-Based Mentoring Tool for Cooperating Teachers Coaching Preservice Teachers: Supporting Reflection around Literacy Practice. *Video Reflection in Literacy Teacher Education and Development: Lessons from Research and Practice (Literacy Research, Practice and Evaluation, Volume 5) Emerald Group Publishing Limited*, 5, 81-103.

Η ανάπτυξη και αξιολόγηση της κριτικής σκέψης των μαθητών κατά τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο: Μια πρόταση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Μαλαμίτσα Αικατερίνη
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. 2^{ης} εκπ/κης περιφέρειας Μαγνησίας
katmal@primedu.uoa.gr

Σδρόλιας Κωνσταντίνος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. 3^{ης} εκπ/κης περιφέρειας Μαγνησίας
ksdrolias@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο καταιγισμός των πληροφοριών που οι μαθητές και οι μαθήτριες δέχονται καθημερινά από διάφορες πηγές μέσα και έξω από το σχολείο καθιστά απαραίτητη την καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης ώστε να επεξεργάζονται κατάλληλα τις πολλαπλές πληροφορίες και να τις μετασχηματίζουν σε χρήσιμες γνώσεις και αποδοτικές δεξιότητες.

Στην εργασία μας θα επιχειρήσουμε, έχοντας ως παράδειγμα τη διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο, να περιγράψουμε πώς μπορεί να μετασχηματιστεί ο στόχος αυτός σε μαθητικές δεξιότητες, διδακτικές συνήθειες και σε δοκιμασίες αξιολόγησης στη σχολική τάξη στο πλαίσιο μιας επιμορφωτικής πρότασης για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εισαγωγή - Προβληματική

Ανατρέχοντας τη σχετική βιβλιογραφία εύκολα διαπιστώνει κανείς την ευρεία αποδοχή της άποψης ότι η κριτική σκέψη αποτελεί σημαντική παράμετρο της εκπαίδευσης. Η αποδοχή αυτή αντικατοπτρίζεται τόσο στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ) της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης της χώρας μας με την σαφή αναφορά στην κριτική σκέψη ως σκοπού της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και γενικότερα στον ευρωπαϊκό χώρο σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και πολιτικό επίπεδο (European Union, 1995). Επιπλέον, αποτελεί βασική καινοτομία στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Ερευνητές και εκπαιδευτικοί όμως που μελετούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης βρίσκονται αντιμέτωποι με το πρόβλημα του ορισμού και της αξιολόγησής της. Για το λόγο αυτό, στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που προτείνεται στην εργασία μας κρίνεται αναγκαίο αρχικά, να αφιερωθεί χρόνος για να συζητηθεί και να συμφωνηθεί ένα κοινό θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την κριτική σκέψη.

Ένα άλλο πρόβλημα επίσης που τίθεται είναι εάν καλλιεργείται και αναπτύσσεται η κριτική σκέψη μέσω της διδασκαλίας και εφόσον αυτό ισχύει, το αμέσως επόμενο ερώτημα που αναδύεται είναι εάν μπορούμε να σχεδιάσουμε πρόγραμμα διδασκαλίας που εξελίξει την κριτική σκέψη.

Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ένα πρόγραμμα διδασκαλίας (McGuinness & Nisbet, 1991) που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει αναφορικά με το περιεχόμενο και θέματα που αφορούν διλήμματα, αντιπαραθέσεις και επίλυση προβλημάτων από το χώρο της μαθηματικής επιστήμης και αναφορικά με τη διδακτική προσέγγιση να εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη συλλογική δράση και την αξιοποίηση των ιδεών και των εμπειριών τους, φροντίζοντας να ενσωματώνει στρατηγικές μάθησης, όπως επίλυση ανοικτών προβλημάτων και αξιοποίηση στοιχείων από την Ιστορία των Επιστημών, ώστε να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για τις διαδικασίες παραγωγής και εξέλιξης της επιστημονικής γνώσης (Monk & Osborne, 1997· Irwin, 2000).

Προσδιορισμός και οριοθέτηση της έννοιας της κριτικής σκέψης

Ο John Dewey, ο γνωστός Αμερικανός φιλόσοφος και ψυχολόγος, είναι αυτός που θεωρείται ο «πατέρας» της κριτικής σκέψης (“critical thinking”) με το σύγχρονο εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου. Χρησιμοποιεί μάλιστα την έννοια «αναστοχαστική σκέψη» (“reflective thinking”) και την ορίζει ως: «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση μιας πεποίθησης ή γνώσης υπό το φως της βασικής επιχειρηματολογίας που τη στηρίζει και έχει συνέπεια απέναντι στα συμπεράσματα στα οποία κατατείνει» (Dewey, 1933, σελ. 9).

Ο Dewey στον ορισμό του χαρακτηρίζει την κριτική σκέψη ως «ενεργητική» διαδικασία με σκοπό να την αντιδιαστείλει με το είδος εκείνο της σκέψης όπου παθητικά κάποιος συγκεντρώνει πληροφορίες χωρίς να διερωτάται, χωρίς να αναστοχάζεται πάνω στην ορθότητά τους, χωρίς να συλλέγει εναλλακτικές ή και αντίθετες απόψεις ή δεδομένα ώστε να τα συγκρίνει για να διαμορφώσει και να τεκμηριώσει τελικά την δική του άποψη. Επίσης, χαρακτηρίζει την κριτική σκέψη ως «επίμονη και προσεκτική» θεώρηση με σκοπό να την αντιδιαστείλει με την επιφανειακή και επιπόλαιη θεώρηση, δηλαδή την βιαστική εξαγωγή συμπερασμάτων και λήψη αποφάσεων χωρίς ιδιαίτερη εξέταση ή προσοχή των δεδομένων και των πληροφοριών που έχει στη διάθεσή του. Επιπλέον, όταν αναφέρεται «στη βασική επιχειρηματολογία που στηρίζει μια πεποίθηση ή γνώση» καθώς επίσης και «στη συνέπεια απέναντι στα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή» επισημαίνει ότι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο δίνει μεγάλη σημασία και αξιολογεί παράλληλα την τεκμηρίωση και την αιτιολόγηση των απόψεων και των πεποιθήσεών του και δεν υποστηρίζει δογματικά, αυθαίρετα και χωρίς συνεπή τρόπο οτιδήποτε.

Ο Edward Glaser, συγγραφέας του ευρέως διαδεδομένου εργαλείου μέτρησης της κριτικής σκέψης (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal) όρισε την κριτική σκέψη ως διαδικασία σκέψης που περιλαμβάνει: «i) την προδιάθεση κάποιου να λαμβάνει υπόψη και να αναστοχάζεται τα ζητήματα και τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει, ii) την αποδοχή της ερευνητικής μεθοδολογίας ως εργαλείου για να

αποφασίσει ή να κάνει κάτι και iii) τις δεξιότητες για να εφαρμόζει ερευνητικές μεθόδους. Η κριτική σκέψη απαιτεί επίμονη προσπάθεια εξέτασης οποιασδήποτε πεποίθησης ή γνώσης με βάση τα δεδομένα που τη στηρίζουν και τα συμπεράσματα που εξάγονται από αυτή.» (Glaser, 1941, σελ. 5). Είναι προφανές ότι ο Glaser στον ορισμό του δανείστηκε στοιχεία από τον Dewey, αφού η τελευταία πρότασή του είναι σχεδόν όμοια. Διαφοροποιείται όμως στο πρώτο του μέρος όπου τονίζεται η προδιάθεση κάποιου όχι μόνο να αναστοχάζεται σχετικά με προβλήματα και καταστάσεις, όχι μόνο να λαμβάνει υπόψη στοιχεία και δεδομένα και να αποδέχεται την έρευνα αλλά και να χρησιμοποιεί δεξιότητες σκέψης και να εφαρμόζει ο ίδιος ερευνητικές μεθόδους προκειμένου να εξάγει συμπεράσματα και να παίρνει αποφάσεις.

Ο Richard Paul έδωσε έναν αρκετά διαφορετικό, σε σχέση με τους προηγούμενους, ορισμό. Όρισε την κριτική σκέψη ως «τον τρόπο εκείνο της σκέψης -για οποιοδήποτε θέμα, περιεχόμενο ή πρόβλημα- μέσω του οποίου το σκεπτόμενο άτομο βελτιώνει την ποιότητα της σκέψης του λαμβάνοντας υπόψη τις έμφυτες δομές της και εκμεταλλεύομενο τις αναγνωρισμένες νοητικές δεξιότητες που στηρίζονται ή απορρέουν από αυτές τις δομές.» (Paul, Fisher & Nosich, 1993, σελ. 4).

Ο ορισμός αυτός θεωρούμε ότι παρουσιάζει ενδιαφέρον επειδή εστιάζει σε ένα ιδιαίτερο γνώρισμα της κριτικής σκέψης, στο οποίο εκπαιδευτικοί και ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν, ότι δηλαδή ένας τρόπος ανάπτυξής της είναι μέσω «της σκέψης για το πώς σκέπτεται το άτομο» -αυτό που λέμε «μεταγνώση»- και έτσι συνειδητά το άτομο στοχεύει στη βελτίωση της σκέψης του αξιοποιώντας αναλογίες ή μοντέλα σκέψης. Ποιες όμως είναι οι νοητικές δεξιότητες, στις οποίες όταν κάποιος ασκείται, αναπτύσσει την κριτική του σκέψη; Σχεδόν όλοι οι μελετητές της κριτικής σκέψης ανέπτυξαν μακροσκελείς καταλόγους τέτοιων νοητικών δεξιοτήτων.

Ο περισσότερο διαδεδομένος και αποδεκτός ορισμός της κριτικής σκέψης ανήκει στον Robert Ennis ο οποίος μέσα από τις εργασίες του εμπλουτίζεται και βελτιώνεται συνεχώς προσδιορίζοντας με σαφήνεια τις κατηγορίες ικανοτήτων και προδιαθέσεων των κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, υπό το πρίσμα της ίδιας του της εμπειρίας και της ενασχόλησής του με το ζήτημα της φύσης της κριτικής σκέψης (Ennis, 1996· Norris & Ennis, 1990). Υποστηρικτικά σε αυτές τις δεξιότητες, ικανότητες και προδιαθέσεις λειτουργεί ο ακόλουθος ορισμός του Ennis: «Κριτική σκέψη είναι η λογική αναστοχαστική σκέψη η οποία εστιάζει στην απόφαση του τι να πιστέψει ή να πράξει κάποιος» (Ennis, 1987, σελ. 10).

Σε αυτό τον ορισμό, όπως και σε κάποιους από τους προηγούμενους, δίνεται έμφαση στο χαρακτηρισμό της κριτικής σκέψης ως η ποιότητα εκείνη της σκέψης που είναι «*αναστοχαστική*» ενώ παράλληλα εμφανίζεται και ένα νέο στοιχείο της που αφορά «*στη λήψη απόφασης*» του ατόμου σχετικά με το τι να πιστέψει ή να πράξει.

Σύμφωνα με τον Ennis, το να σκέφτεται κάποιος κριτικά σχετικά με ένα θέμα, είναι το να εκθέτει τις δεξιότητες, ικανότητες και προδιαθέσεις της κριτικής του σκέψης στο πλαίσιο του συγκεκριμένου θέματος. Έτσι αυτές οι προδιαθέσεις και ικανότητες θεωρούνται γενικεύσιμες ή μπορεί να γενικευθούν και σε άλλες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα σε καταστάσεις που αφορούν σε επαγγελματικές επιλογές ή σε προσωπικά ζητήματα προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση.

Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης κάνοντας μαθηματικά

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικού – Γυμνασίου) αναφέρεται ότι *«κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθούν στους μαθητές δεξιότητες όπως: ...ε) η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών, ... ια) η αξιοποίηση γνώσεων και η υιοθέτηση αξιών κατάλληλων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων».*

Ο Kline (1990), επισημαίνει ότι είναι διάχυτη η άποψη στους ερευνητές και στους διδάσκοντες των μαθηματικών ότι η διδασκαλία τους συμβάλλει ιδιαίτερα στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών. Αυτό σημαίνει, ως ένα βαθμό, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν, μέσω κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε να μπορέσει ο μαθητής ή η μαθήτρια να αναπτύξει τη σκέψη του - ποιότητα της οποίας αποτελεί και η κριτική σκέψη - εφόσον δεν είναι μόνο γενετικά προσδιορισμένα τα στάδια εξέλιξης ή ανάπτυξης της, αλλά είναι και προϊόντα κατάλληλης εκπαίδευσης και μάθησης (Kwon et al, 2006). Το προκλητικό και συνάμα σημαντικό ερώτημα όμως, είναι κατά πόσο είναι εφικτή η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στις σχολικές τάξεις των μαθηματικών όταν σε αυτές ο τρόπος διδασκαλίας τους περιορίζεται σε μεθόδους που εξυπηρετούν κυρίως την επιτυχία σε εξεταστικές δοκιμασίες (Bishop, 1997).

Ο ορισμός της κριτικής σκέψης και αν αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί με τη διδασκαλία των μαθηματικών αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας και στην Ελλάδα (Θωμαΐδης, 1993· Πολυδούρης, 1993· Χαλάτσης, 1993). Το ερώτημα περί διδασκαλίας της κριτικής σκέψης απασχόλησε ιδιαίτερα τον D' Angelo (1971) ο οποίος «όρισε» την κριτική σκέψη ως μια διαδικασία εκτίμησης δηλώσεων, επιχειρημάτων και εμπειριών. Σημείωσε δε, ως αναγκαίες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τη διανοητική περιέργεια, την αντικειμενικότητα, την έλλειψη προκατάληψης, την αποφυγή εμμονών, τον διανοητικό σκεπτικισμό, την διανοητική τιμιότητα, τη συστηματικότητα, την επιμονή, την αποφασιστικότητα και το σεβασμό των διαφορετικών απόψεων. Οι προαναφερθείσες στάσεις (attitudes) συνοδεύονται από ένα πλήθος γλωσσολογικών, λογικών, εμπειρικών, μεθοδολογικών και αξιολογικών ικανοτήτων (skills) που συνιστούν τελικά την κριτική σκέψη.

Όσον αφορά στα μαθηματικά, η παρουσίαση εμπειρικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. και σχετίζονταν με αριθμητική, γεωμετρία και άλγεβρα δείχνουν, κατά τον D' Angelo, ότι πρόοδος στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης σημειώθηκε όταν η διδασκαλία εστιάστηκε στις αρχές της κριτικής σκέψης και συνδύασε μαθηματικές με μη μαθηματικές καταστάσεις. Ο ίδιος τονίζει επίσης, ότι οι δάσκαλοι που διδάσκουν μαθηματικά θα πρέπει να χρησιμοποιούν διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην ανακάλυψη και προκαλούν ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών τους. Παρόμοια πρόταση για τους διδάσκοντες των μαθηματικών διατυπώνεται από τον van de Walle (2005) ο οποίος σημειώνει ότι ο ρόλος του δασκάλου ή της δασκάλας που διδάσκει μαθηματικά είναι να καλλιεργεί το πνεύμα της αναζήτησης, της εμπιστοσύνης, της προσδοκίας προκαλώντας ενεργή ενασχόληση των μαθητών και μαθητριών τους με τα μαθηματικά μέσα από συζήτηση και μοίρασμα των ιδεών τους, αποφεύγοντας τη στείρα παράδοση και τις επεξηγήσεις.

Μαθησιακοί στόχοι, όπως αυτός που αφορά στην ανάπτυξη και στην αξιολόγηση της κριτικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών, δεν μπορεί παρά να ακολουθούν συγκεκριμένες αρχές που θα αποτυπώνονται στα προγράμματα σπουδών και διδασκαλίας των μαθηματικών και οι οποίες θα μεταφράζονται σε μαθητικές δεξιότητες, διδακτικές συνήθειες και σε δοκιμασίες αξιολόγησης στη σχολική τάξη (Franke & Kazemi, 2001). Ως τέτοιες μπορούμε να αναφέρουμε τις έξι θεμελιώδεις αρχές για ποιοτική μαθηματική εκπαίδευση που είναι η αρχή της Ισότητας (Equity), η αρχή του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum), η αρχή της Διδασκαλίας (Teaching), η αρχή της Μάθησης (Learning), η αρχή της Αξιολόγησης (Assessment) και η αρχή της Τεχνολογίας (Technology), αρχές που καθοδηγούν και υποστηρίζουν την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων των αναλυτικών προγραμμάτων (N.C.T.M., 2000).

Τεχνικές και εργαλεία που εστιάζουν στην ανάπτυξη και αξιολόγηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στους μαθητές

Όσον αφορά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων που τη συνιστούν θα μπορούσαν να είναι η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών, η σύσταση ομάδων εργασίας για την ανάδειξη των απόψεων των μαθητών και μαθητριών, ο καταγισμός ιδεών, η επίλυση προβλημάτων και η εξεύρεση εναλλακτικών τρόπων επίλυσης, η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες σύγκρισης, συσχέτισης, σύνθεσης κ.λπ., η διατύπωση ερωτημάτων τόσο μέσα στις ομάδες εργασίας όσο και στη σχολική τάξη, η κατασκευή και χρήση μοντέλων (χειραπτικά¹³¹ ή εποπτικά υλικά και

¹³¹ Χειραπτικά υλικά είναι εκείνα που αποδίδονται από τον αγγλική γλώσσα με τον όρο manipulatives. Στη διεθνή βιβλιογραφία τα χειραπτικά υλικά περιγράφονται και με τους όρους concrete manipulatives, concrete materials ή hands-on materials.

σχέδια), η χρήση των τεχνολογιών (προσομοίωση, αριθμομηχανές, ψηφιακό υλικό, διαδίκτυο), το παιχνίδι ρόλων και το θεατρικό παιχνίδι κ.ά. (Μαυρίκης, 2007).

Οι τεχνικές αυτές και τα εργαλεία αποσκοπούν να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αντιμετωπίζουν κριτικά τα μαθηματικά που μαθαίνουν και κατά συνέπεια να βελτιώνουν συνεχώς την κριτική σκέψη και ικανότητά τους γενικότερα. Με άλλα λόγια να είναι κατάλληλα πληροφορημένοι χρησιμοποιώντας αξιόπιστες και ποικίλες πηγές πληροφόρησης, να αναζητούν αιτίες και εναλλακτικές λύσεις, να αιτιολογούν και να επιχειρηματολογούν στις απόψεις τους και τελικά να συνειδητοποιούν τι μαθαίνουν και πως το μαθαίνουν.

Όσον αφορά την αξιολόγηση τα εργαλεία της θα πρέπει να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να κατανοούν καλύτερα την «πρόοδο» των μαθητών και μαθητριών τους στην οικοδόμηση των μαθηματικών εννοιών αλλά και τη βελτίωση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την υποστήριξη της σκέψης τους, την επικοινωνία και την συνεργασία στη σχολική τάξη (Franke et al, 2007). Ενδεικτικά, κατάλληλο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό είναι η ρουμπρίκα αξιολόγησης των μαθηματικών η οποία μπορεί να είναι από τριμερής ή τετραμερής για τις μικρότερες τάξεις ως και εξαμερής σε μεγαλύτερες τάξεις (Van de Walle, 2005). Οι βασικοί άξονες αξιολόγησης μίας διδασκαλίας μαθηματικών, που στοχεύει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, εστιάζονται στην κατανόηση του μαθηματικού στόχου, την υποστήριξη των σκέψεων των μαθητών και μαθητριών με την ανάπτυξη ανάλογης αιτιολόγησης και επιχειρηματολογίας και ο βαθμός συνεργασίας και επικοινωνίας στις ομάδες εργασίας ή τη σχολική τάξη. Η διαβάθμιση ή η κλιμάκωση της αποτίμησης κατάκτησης των βασικών αξόνων της αξιολόγησης που προαναφέραμε μπορεί να αποτυπώνεται αριθμητικά και περιγραφικά¹³² ανάλογα με το είδος της ρουμπρίκας που επιλέγεται ως εργαλείο της αξιολόγησης σε μια σχολική τάξη των μαθηματικών. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία, κατά την άποψή μας, είναι η επαρκέστερη και περιεκτικότερη περιγραφή των χαρακτηριστικών εκείνων που συνιστούν την αποτίμηση σε κάθε βαθμό ή περιγραφή της αξιολόγησης, ώστε να αποτυπώνουν πληρέστερα την εξέλιξη του μαθητή ή της μαθήτριας στους βασικούς άξονες της αξιολόγησης. Να υπογραμμίσουμε ότι η αποτίμηση των βασικών αξόνων είναι πιθανόν, να μην εξελίσσεται ταυτόχρονα για τους τρεις άξονες σε κάποιο μαθητή ή κάποια μαθήτρια για συγκεκριμένη μαθηματική έννοια ή ενότητα. Με άλλα λόγια ο βαθμός κατανόησης της μαθηματικής έννοιας να διαφέρει από το βαθμό επικοινωνίας και συνεργασίας στη σχολική τάξη ή ακόμα και από το βαθμό υποστήριξης της σκέψης του παιδιού.

¹³² Ο Van de Walle (2005, σ. 97), προτείνει για την επίδοση ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας στην περίπτωση της «φιλικής προς το παιδί» εξαμερούς ρουμπρίκας την αποτύπωση: 1 (Ισως να κάνει ή να μην κάνει προσπάθεια, έλλειψη κατανόησης), 2 (Ατελής, ασύνδετη), 3 (Εντάξει, καλή προσπάθεια, ασαφής), 4 (Αρκετά καλή, ολοκληρώνει τη δουλειά), 5 (Πολύ καλή, σαφής, δυνατή) και 6 (Άριστη, εξαιρετική, υπερβαίνει τα συνηθισμένα).

Οι προαναφερόμενοι βασικοί άξονες αξιολόγησης μίας διδασκαλίας μαθηματικών είναι συμβατοί με τις δεξιότητες που ο Ennis (1996, σελ. 4-9) περιγράφει ως απαραίτητες για ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο και που τις συνέπτυξε στο αρκτικόλεξο FRISCO. Ειδικότερα η ανάλυση του αρκτικόλεξου περιλαμβάνει τις έννοιες **Focus** (Εστίαση προσοχής π.χ. στον καθορισμό ενός προβλήματος), **Reason** (Διαπραγμάτευση ιδεών και αναγνώριση αιτίων ή σχέσεων π.χ. μεταξύ διαφορετικών ερμηνειών), **Inference** (Εξαγωγή συμπερασμάτων και ανάπτυξη επιχειρημάτων που υποστηρίζουν και τεκμηριώνουν τα συμπεράσματα), **Situation** (Αξιολόγηση μιας κατάστασης), **Clarity** (Καθαρότητα και εντιμότητα κατά τη συλλογή των δεδομένων), **Overview** (Σύνοψη και συνολική θέαση ενός θέματος).

Ανάπτυξη κριτικής σκέψης: Μια πρόταση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τη σχολική τάξη των μαθηματικών

Η εισαγωγή και αξιοποίηση των αρχών, των τεχνικών και των εργαλείων που υποβοηθούν την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στους μαθητές και τις μαθήτριες δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την απαραίτητη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η γνώση από τη μια μεριά, της έννοιας της κριτικής σκέψης και των χαρακτηριστικών της αλλά και οι τεχνικές και τα εργαλεία ανάπτυξής της στη σχολική τάξη των μαθηματικών από την άλλη είναι απαραίτητο να αποτελέσουν αντικείμενο ενός προγράμματος επιμόρφωσης.

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς είναι ανάγκη να περιλαμβάνει αρχικά ένα δίωρο σεμινάριο συζήτησης, παρουσίασης, αποσαφήνισης, και τελικά ανάδειξης του όρου της κριτικής σκέψης και των επιμέρους χαρακτηριστικών της. Η υλοποίηση ενός τέτοιου σεμιναρίου θα βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων με τη δημιουργία κλίματος που επιτρέπει την ανταλλαγή πληροφοριών την αντιπαραβολή απόψεων και εν γένει την επικοινωνία, καθιστώντας έτσι κάθε επιμορφούμενο ενεργό μέρος της ομάδας και συνδιαμορφωτή των τελικών συμπερασμάτων και προτάσεων υλοποίησης.

Στη συνέχεια θα ακολουθήσουν τρεις δίωρες επιμορφωτικές συναντήσεις, μία για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην Α΄ και Β΄ δημοτικού, μία για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην Γ΄ και Δ΄ δημοτικού και μία για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού, όπου θα αναπτυχθούν ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αλλά και στην αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου μας. Οι δίωρες αυτές επιμορφώσεις, θα εστιάζονται σε ενδεικτικές μαθηματικές δραστηριότητες οι οποίες θα πραγματοποιούνται μέσα στη σχολική τάξη με τη βοήθεια χειραπτικών διδακτικών υλικών και θα συνοδεύονται από ολοκληρωμένα φύλλα εργασίας για μαθητές και μαθήτριες. Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα, θα εργαστούν σε ομάδες και θα ασχοληθούν με το σχεδιασμό διδασκαλίας και μάθησης συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του δημοτικού σχολείου εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής

σκέψης. Παράλληλα με την υλοποίηση των μαθηματικών δραστηριοτήτων, θα χρησιμοποιείται και η ρουμπρίκα αξιολόγησης ώστε οι εκπαιδευτικοί να ασκηθούν στη χρήση της συζητώντας πιθανές απαντήσεις μαθητών και μαθητριών σε κάθε δραστηριότητα.

Ενδεικτικά χειραπτικά υλικά που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κατά τις επιμορφώσεις, είναι η κορνίζα του 10 (ten frame) για τις βασικές σχέσεις των αριθμών και την υπέρβαση της δεκάδας ή το τάνγκραμ (tangram) για δραστηριότητες γεωμετρίας στις μικρές τάξεις (Α΄-Β΄ δημοτικού), οι κύκλοι των κλασμάτων (fraction circles) για εδραίωση της έννοιας του κλασματικού αριθμού, ο γεωπίνακας (geoboard) για τη μελέτη και την αναπαράσταση των βασικών γεωμετρικών σχημάτων στις μεσαίες τάξεις (Γ΄-Δ΄ δημοτικού) και οι πίνακες 10X10 για τη σύνδεση κλασμάτων, δεκαδικών και ποσοστών ή τα πόλυντρον (polydron®) για τη μελέτη και αναπαράσταση γεωμετρικών στερεών στις μεγάλες τάξεις (Ε΄-ΣΤ΄ δημοτικού). Η Τζεκάκη (2011) σημειώνει ότι το «μαθαίνω μαθηματικά» συνίσταται σε ένα «κάνω μαθηματικά» που σημαίνει αντιμετωπίζω μια κατάσταση επίλυσης προβλήματος ξεκινώντας από θεωρητικά στοιχεία και διαθέσιμες τεχνικές για να επεξεργαστώ νέους τρόπους και νέες επεξηγήσεις καταλήγοντας στην επίτευξη του στόχου.

Η επιμορφωτική μας πρόταση θα πρέπει να συμπεριλάβει ένα τελικό δίωρο σεμινάριο αποτίμησης της εφαρμογής των όσων συζητήθηκαν στις προηγούμενες φάσεις της επιμορφωτικής μας πρότασης ύστερα από την προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών. Με άλλα λόγια θα μπορούσαν να συζητηθούν καλές πρακτικές, δυσκολίες εφαρμογής ή νέες διαπιστώσεις και προτάσεις.

Επίλογος

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αφορά συνολικά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον και καλλιεργείται τόσο στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στις διαφορετικές σχολικές τάξεις όσο και στις συλλογικότερες δράσεις που αναπτύσσονται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών και εργαλείων στην εκπαίδευση καθιστούν ακόμα επιτακτικότερη την καλλιέργεια κριτικών διαδικασιών σκέψης από τα παιδιά απαιτώντας επαναπροσδιορισμό της θέσης και του ρόλου των εκπαιδευτικών στο σχολείο ώστε να είναι ικανοί να προωθήσουν και να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και μαθητριών τους.

Εστιάζοντας στα μαθηματικά, από την εποχή του Σωκράτη και του Πλάτωνα ως τις μέρες μας είναι διαδεδομένη η αντίληψη ότι η ενασχόληση με αυτά βελτιώνει τη σκέψη μας, «ακονίζει το μυαλό μας». Η άποψη αυτή εννοεί, ουσιαστικά, ότι το άτομο που ασχολείται με τα μαθηματικά καλλιεργεί και εξελίσσει ικανότητες που σχετίζονται και με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Όμως, η κριτική σκέψη είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί μέσα από τη διδασκαλία των μαθηματικών μόνον όταν αυτή είναι ευρετική όταν δηλαδή η μαθηματική γνώση, εν μέρει τουλάχιστον,

επανανακαλύπτεται και επαναοικοδομείται μέσα στην τάξη με συμμετοχική διαδικασία. Αν ασκηθούμε στο να σκεφτόμαστε κριτικά στα μαθηματικά, τότε θα διαθέτουμε αυτή την ικανότητα σε δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με τα μαθηματικά και μάλιστα με τα μαθηματικά που μάθαμε (Χαλάτσης, 1993).

Οι αρχές και τα κριτήρια (standards) που το National Council of Teachers of Mathematics στις Η.Π.Α. (N.C.T.M., 1999) προτείνει ως ουσιαστικές για μια σύγχρονη διδασκαλία των μαθηματικών -όπως η επίλυση προβλημάτων, η συλλογιστική και η απόδειξη, η επικοινωνία, οι συσχετισμοί και η αναπαράσταση- αποτελούν απαραίτητα συστατικά της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που είναι ενημερωμένοι/ες, κατάλληλα επιμορφωμένοι/ες και στοχεύουν στην ανάπτυξη εννοιών παράλληλα με την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές και στις μαθήτριές τους, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώνουν στην καθημερινή πρακτική τους κατάλληλες προσεγγίσεις στο μάθημα των Μαθηματικών, οι οποίες, εστιάζοντας στην καλλιέργεια δεξιοτήτων της κριτικής τους σκέψης, ταυτόχρονα συμβάλλουν στην ανάπτυξη και εξέλιξή της.

Αναφορές - Βιβλιογραφία

- Bishop A. (1997). *Mathematical Enculturation: A Cultural Perspective on Mathematics Education*. 3rd edition. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- D' Angelo, E. (1971). *The Teaching of Critical Thinking*. Amsterdam: B.R. Gruner.
- Dewey, J. (1933). *How We Think?* Boston: Heath.
- Ennis, R.H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities (pp. 9-26). In Baron, J. & Sternberg, R. (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W.H. Freeman.
- Ennis, R.H. (1996). *Critical Thinking*, Prentice Hall. New Jersey: Englewood Cliffs.
- European Union (1995). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*.
- Franke, M. L., & Kazemi, E. (2001). Learning to teach mathematics: Focus on student thinking. *Theory into practice*, 40(2), 102-109.
- Franke, M. L., Kazemi, E., & Battey, D. (2007). Mathematics teaching and classroom practice. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1, 225-256.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Irwin, A. R. (2000). Historical Case Studies: Teaching the Nature of Science in Context. *Science Education*, 84, 5-26.
- Kline M. (1990). *Γιατί δεν μπορεί να κάνει πρόσθεση ο Γιάννης*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Βάνιας.
- Kwon, O. N., Park, J. H., & Park, J. S. (2006). Cultivating divergent thinking in mathematics through an open-ended approach. *Asia Pacific Education Review*, 7(1), 51-61.

- McGuinness, C., & Nisbet, J. (1991). Teaching Thinking in Europe. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 46-58.
- Monk, M., & Osborne, J. (1997). Placing the History and Philosophy of Science on the Curriculum: A Model for the Development of Pedagogy. *Science Education*, 81(4), 405-424.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston VA: Author.
- Norris, S.P. & Ennis, R.H. (1990). *Evaluating Critical Thinking*. Melbourne: Hawker Brownlow.
- Paul, R., Fisher, A., & Nosich, G. (1993). *Workshop on Critical Thinking Strategies*. CA: Foundation For Critical Thinking, Sonoma State University.
- Van de Walle, J.A. (2005). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια Εξελικτική Διδασκαλία*. Τ. Τριανταφυλλίδης (Επ.). Α. Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος (Μετ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου (2003). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β' /303/13-03-2003*, σελ. 3733-4067.
- Θωμαΐδης, Γ. (1993). Κριτική σκέψη, Μαθηματικά και κριτική εκπαίδευση. *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας με τίτλο «Γλώσσα και σκέψη στην Μαθηματική Παιδεία»*, 333-350. Πάτρα.
- Μαυρίκης Γ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης ΙΙ. Στο Κουλαΐδης Β. (Επ.). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, 121-140. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ. Ανακτήθηκε από http://www.oepk.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_A.pdf στις 30/04/2014.
- Πολυδούρης, Β. (1993). Και η σκέψη διδάσκεται. *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας με τίτλο «Γλώσσα και σκέψη στην Μαθηματική Παιδεία»*, 381-390. Πάτρα.
- Τζεκάκη Μ. (2011). Μαθηματική Δραστηριότητα και Μαθηματικά Έργα. Στο Καλδρυμίδου, Μ. & Βαμβακούση, Ξ. (Επ.) «Η τάξη ως πεδίο ανάπτυξης της μαθηματικής δραστηριότητας». *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών*, 51-66. Ιωάννινα: ΕΝΕΔΙΜ-Πανεπιστήμιο. Ιωαννίνων.
- Χαλάτσης, Α. (1993). Κριτική Σκέψη και Μαθηματικά. *Ευκλείδης Γ΄*. 10(36-37), 103-114.

Η αξιοποίηση των «MOOCs» (Massive Open Online Courses) ή Μαζικών Ανοικτών Ηλεκτρονικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για (αυτο)επιμόρφωση – επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Μαλίτσα Δ. Μαρία
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ06
maryma@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αυτοεθνογραφική έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα εισήγηση αναδεικνύει τη χρησιμότητα των «MOOCs» ή Μαζικών Ανοικτών Ηλεκτρονικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ως εναλλακτικών και συμπληρωματικών (άτυπων) μορφών (αυτο)επιμόρφωσης. Στις παρούσες συνθήκες, που η θεσμοθετημένη ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη, η ευθύνη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μεταβιβάζεται στον ίδιο και συνδέεται με τη δια βίου μάθηση. Είναι, επομένως, σημαντικό να αναζητηθούν εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, οι οποίες να περιλαμβάνουν καινοτόμα στοιχεία και να επιτρέπουν στον καθένα να αναπτύσσεται με το δικό του τρόπο. Τα MOOCs θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια από αυτές, καθώς αξιοποιούν τις δυνατότητες της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επιτρέπουν ελεύθερη και δωρεάν πρόσβαση και περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα θεματικών εννοιών. Επιπλέον, ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και ευνοούν τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής, για ανταλλαγή γνώσης και εμπειρίας.

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική άσκηση του έργου του και, κατ' επέκταση, για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στις σημερινές συνθήκες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορες προκλήσεις, μεταξύ των οποίων την έκρηξη των γνώσεων και τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, καθώς και την αυξανόμενη ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού σε συνδυασμό με την ανάγκη κάλυψης ειδικών μαθησιακών αναγκών. Η συνεχής επιμόρφωση είναι, επομένως, αναγκαία όσο ποτέ άλλοτε και συνδέεται με τη δια βίου μάθηση.

Με δεδομένο ότι στη χώρα μας δεν προβλέπεται κάποιο είδος θεσμοθετημένης συστηματικής ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης, που να καλύπτει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, προτείνεται στο παρόν άρθρο η αξιοποίηση των Μαζικών Ανοικτών Ηλεκτρονικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, των λεγόμενων «MOOCs» (Massive Open Online Courses), τα οποία εμφανίζουν σημαντικά πλεονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα αυτά καταγράφηκαν στο πλαίσιο της αυτοεθνογραφικής έρευνας με αντικείμενο ένα τέτοιο «MOOC», που παρουσιάζεται στη συνέχεια. Παράλληλα, στο πλαίσιο της έρευνας, αναδείχθηκαν και οι δυσκολίες ενός τέτοιου μοντέλου επιμόρφωσης.

Η αυτοεθνογραφική έρευνα, αν και ποιοτική και με έντονο το υποκειμενικό στοιχείο, χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στις επιστήμες της αγωγής σήμερα, στο μετανεωτερικό πλαίσιο του πλουραλισμού, της ανάδειξης της υποκειμενικότητας και της αξίας των μικροαφηγήσεων (Ασημάκη κ.ά. 2011) και συνδέεται με μια «μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία» (Eisner, 2004). Η παρούσα αυτοεθνογραφική έρευνα αναδεικνύει πλευρές ενός «MOOC», που συνηγορούν στο να αποτελέσουν αυτά τα προγράμματα εναλλακτικά, άτυπα μοντέλα (αυτο)επιμόρφωσης, για την κάλυψη διαφόρων επιμορφωτικών αναγκών. Βασικό χαρακτηριστικό ενός τέτοιου μοντέλου επιμόρφωσης, ωστόσο, είναι ότι μεταβιβάζει την ευθύνη στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα αποφασίσει να το παρακολουθήσει και να το ολοκληρώσει με γνώμονα τις πραγματικές του ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του.

Η επιμόρφωση και συνεχιζόμενη εκπαίδευση - προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης στη χώρα μας άλλαξε αρκετές φορές. Μετά τη Μεταπολίτευση και κατά το χρονικό διάστημα 1978 – 1992 λειτούργησαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ, αντίστοιχα). Στη συνέχεια η ευθύνη της επιμόρφωσης ανατέθηκε στα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), τα οποία λειτούργησαν συνήθως σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Κατά την πρώτη διετία λειτουργίας των ΠΕΚ (1992-1994) εφαρμόστηκαν τριμηνιαία προγράμματα επιμόρφωσης τόσο για τους νεοδιόριστους όσο και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αλλά στη συνέχεια (από το 2000 και εξής) περιορίστηκαν κυρίως στα προγράμματα 100 ωρών για εισαγωγική επιμόρφωση. Το 2002 ιδρύθηκε ο ΟΕΠΕΚ (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών), στον οποίο ανατέθηκε ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης, καθώς και η υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων (Μπαγάκης, 2005). Τα τελευταία χρόνια υπάγεται στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σήμερα, το θεσμικό πλαίσιο, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την ενδο-υπηρεσιακή – συνεχιζόμενη επιμόρφωση, στην οποία στρέφεται το ενδιαφέρον στην παρούσα εργασία, είναι ουσιαστικά ανύπαρκτο, παρόλο που η επιμόρφωση έχει χαρακτηριστεί «θεσμός στρατηγικής σημασίας για τη συνεχή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (ΠΙ, 2009). Διευκρινίζεται, πάντως, ότι διάφοροι φορείς οργανώνουν (προαιρετικά) επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια, με αποτέλεσμα αρκετοί εκπαιδευτικοί να έχουν παρακολουθήσει διάφορες επιμορφωτικές δράσεις. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν μεγάλες ανάγκες για επιμόρφωση (ΥΠΕΠΘ/ΟΕΠΕΚ, 2007: 17).

Και τούτο διότι, καθώς οι γνώσεις αυξάνονται ραγδαία, οι τεχνολογίες εξελίσσονται συνεχώς και το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο διαρκώς μεταβάλλεται, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε πιο σύνθετες απαιτήσεις, οι οποίες

διαφοροποιούνται όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και όσον αφορά τον ίδιο εκπαιδευτικό στις διάφορες φάσεις της υπηρεσιακής του πορείας (ΥΠΕΠΘ/ΟΕΠΕΚ, 2007: 18).

Κατά συνέπεια, η συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, σε όλη τη διάρκεια του εργασιακού του βίου, θεωρείται πλέον βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Day, 2003: 445-447) και απαραίτητη για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Άλλωστε, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης η επιμόρφωση θα πρέπει να θεωρείται μέρος της διαδικασίας της ζωής (Rogers, 1998: 54). Σε μια τέτοιου είδους συνεχή διαδικασία οι τυπικές μορφές επιμόρφωσης (θεσμοθετημένα προγράμματα, σεμινάρια κλπ.) δεν μπορεί παρά να συμπληρώνονται από άτυπες μορφές (παρακολούθηση των εξελίξεων και ενημέρωση με προσωπική μελέτη, συμμετοχή σε επιστημονικά–επαγγελματικά δίκτυα και κοινότητες μάθησης κ.ά.) (Jarvis, 2003).

Μία από τις άτυπες μορφές επιμόρφωσης είναι και τα διάφορα Ηλεκτρονικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, στα οποία καταγράφεται μεγάλη συμμετοχή ενηλίκων εκπαιδευομένων, που επιθυμούν να βελτιώσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, να εξελιχθούν σε επαγγελματικό, κοινωνικοοικονομικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο (Holmes & Gardner, 2006). Η συμμετοχή, όμως, σε ένα τέτοιο πρόγραμμα προϋποθέτει να αναλάβει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός την ευθύνη για την επαγγελματική του ανάπτυξη (αυτοκαθοδηγούμενη ανάπτυξη) και να έχει αποκτήσει την ικανότητα για αυτόνομη μάθηση με βάση τις δικές του επιμορφωτικές ανάγκες (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014).

Μαζικά Ανοικτά Ηλεκτρονικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (MOOCs)

Τα «MOOCs» (Massive Open Online Courses) ή Μαζικά Ανοικτά Ηλεκτρονικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και για την (αυτο)επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία είναι δομημένα έτσι ώστε να επιτρέπουν τη συμμετοχή ενός απεριόριστου αριθμού εκπαιδευομένων. Σε κάποια από αυτά έχει καταγραφεί αριθμός εγγεγραμμένων πάνω από 100.000.

Πρόκειται κατά βάση για μέθοδο ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρέχει τη δυνατότητα στους επιμορφούμενους να εργάζονται με το δικό τους ρυθμό και σε χρόνο που οι ίδιοι επιλέγουν. Επιπλέον, η αξιοποίηση των ΤΠΕ επιτρέπει την επικοινωνία όχι μόνο με τους επιμορφωτές αλλά και με την ομάδα των συν-επιμορφούμενων, κυρίως μέσω των φόρουμ συζητήσεων. Τέτοια προγράμματα ξεκίνησαν για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 από καθηγητές των Πανεπιστημίων Stanford και MIT (Massachusetts Institute of Technology) και έχουν αποτελέσει πρότυπα για τους κύριους παρόχους MOOC: Coursera, edX, FutureLearn. Σημειώνεται ότι είχαν προηγουμένως εισαχθεί δοκιμαστικά το 2008.

Οι μαθησιακές εμπειρίες που παρέχουν τα εν λόγω προγράμματα προσομοιάζουν αυτές ενός κανονικού επιμορφωτικού προγράμματος. Το εκπαιδευτικό υλικό - έντυπο και ψηφιακό - είναι ποικίλων τύπων (κείμενα, εικόνες, διαγράμματα, CD, βίντεο, πολυμέσα) και μπορεί να προέρχεται από διάφορες πηγές. Αξιοποιούνται διαλέξεις/εισηγήσεις, εργαστήρια, αξιολογήσεις και συζητήσεις (DeBoer et al., 2014). Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι διαδραστικές συζητήσεις ανάμεσα σε επιμορφούμενους, επιμορφωτές και βοηθούς τους. Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει έναυσμα για αναστοχασμό και συζήτηση και μπορεί να ενθαρρύνει μια ενεργητική προσέγγιση στην επιμορφωτική διαδικασία, ενώ συνήθως παρέχεται και ανατροφοδότηση.

Θα πρέπει να διευκρινιστεί, πάντως, ότι η εμπειρία του συμμετέχοντα εξαρτάται από τα διαφορετικά μοντέλα παροχής του περιεχομένου, τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, τους διδάσκοντες και τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή άλλους οργανισμούς που συμμετέχουν (Grainger, 2013). Η μάθηση που συντελείται προφανώς εξαρτάται από το κίνητρο που έχει κάποιος και το χρόνο μελέτης που αφιερώνει.

Η ερευνητική μέθοδος – η αυτοεθνογραφία ως μέθοδος έρευνας

Η αυτοεθνογραφία είναι μια ανερχόμενη ποιοτική μέθοδος έρευνας, που επιτρέπει στο συγγραφέα να αντλήσει από τις εμπειρίες του, για να διευκολύνει την κατανόηση ενός κοινωνικού ή πολιτισμικού φαινομένου (Chang, 2008). Με την αξιοποίησή της υποδηλώνεται ο άρρηκτος σύνδεσμος ανάμεσα στο προσωπικό και το πολιτισμικό (Ellis, 2004). Επίσης, δίνεται έμφαση στη δυνατότητα της έρευνας να αλλάξει τον κόσμο (Holman Jones, 2005) με το να επιτρέπει να στοχαζόμαστε τι θα μπορούσε να είναι διαφορετικό εξαιτίας της νέας γνώσης. Η αυτοεθνογραφία βασίζεται στη φιλοσοφία του μεταμοντερνισμού και σχετίζεται με τη δημόσια συζήτηση που βρίσκεται σε εξέλιξη στις μέρες μας αναφορικά με τον «αναστοχασμό» και τη «φωνή» στην κοινωνική έρευνα.

Παραδοσιακά, οι επιστημονικές μέθοδοι απαιτούσαν από τον ερευνητή να «ελαχιστοποιήσει τον εαυτό του» για να μη μεταφέρει μεροληψία και υποκειμενικότητα στην έρευνα. Η άνοδος της φιλοσοφίας του μεταμοντερνισμού, όμως, προσπάθησε να αλλάξει το «θετικιστικό παράδειγμα» που δίνει έμφαση στην αντικειμενική, ποσοτική μέτρηση, υπέρ ποιοτικών μεθόδων που επιτρέπουν την υποκειμενικότητα. Γενικά, στην ουσία του μεταμοντερνισμού βρίσκεται η ιδέα ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να προσεγγίσουμε τη γνώση, οι οποίοι είναι νόμιμοι και αποδεκτοί, αν και όλες οι μέθοδοι έρευνας (ποσοτικές και ποιοτικές) τίθενται σε αμφισβήτηση όσον αφορά την αξιοπιστία τους.

Η χρήση της αυτοεθνογραφίας, ωστόσο, και των αφηγήσεων του εαυτού (αυτοβιογραφία) δεν είναι χωρίς προβλήματα. Κυρίως αυτά σχετίζονται με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Σημειώνεται ότι οι αυτοεθνογραφίες ποικίλουν ανάλογα με την έμφαση που δίνουν στο «αυτό-» (ο

εαυτός), στο «-εθνο-» (τη σύνδεση με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο) ή στο «-γραφία» (την εφαρμογή της ερευνητικής μεθόδου και τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων) (Reed-Danahay, 1997). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι στην περίπτωση που κάποιος κοινοποιεί τα αποτελέσματα μιας τέτοιου είδους ποιοτικής ερευνητικής αναζήτησης θα πρέπει να επιλύσει και ζητήματα που σχετίζονται με το βαθμό λεπτομέρειας της περιγραφής, το ύφος, την οπτική γωνία, και το πρόσωπο (τρίτο ενικό ή πρώτο ενικό). Σύμφωνα με την επικρατέστερη άποψη, ο συγγραφέας θα πρέπει να χρησιμοποιεί το πρώτο πρόσωπο, αφού έχει καταστήσει τον εαυτό του αντικείμενο της έρευνας (Ellis, 2004: 30).

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποίησα αυτοεθνογραφία για να καταγράψω, να αναλύσω και να μεταφέρω την εμπειρία μου από τη συμμετοχή μου σε ένα «Μαζικό Ανοικτό Ηλεκτρονικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα» (MOOC) με θέμα τη «Δυσλεξία και τη διδασκαλία της (ξένης) γλώσσας». Επειδή η συμμετοχή κάποιου σε ένα πρόγραμμα είναι μια (μοναδική) πολιτισμική εμπειρία, η αυτοεθνογραφία παρέχει μια πολλά υποσχόμενη αναλυτική προσέγγιση και για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται εδώ ως η κατάλληλη μέθοδος. Βέβαια, ο συγκεκριμένος (ποιοτικός) τρόπος έρευνας έχει στόχο να αναδείξει την σε βάθος οπτική ενός συμμετέχοντα στο πρόγραμμα και όχι να γενικεύσει ή να δημιουργήσει θεωρία.

Έτσι, ενώ συμμετείχα ως εκπαιδευόμενη, προσπαθώντας να μάθω από το πρόγραμμα, ταυτόχρονα πραγματοποίησα συστηματική παρατήρηση και αναστοχασμό, κάτι σύνηθες στην αυτοεθνογραφική έρευνα, με στόχο να απαντηθούν, κατά το δυνατόν πληρέστερα, τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

α) *Κατά πόσο ένα «MOOC» πληροί τις βασικές προδιαγραφές ενός (καλού) επιμορφωτικού προγράμματος;*

β) *Κατά πόσο παρέχει δυνατότητες για την κάλυψη συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών;*

γ) *Τι είδους μειονεκτήματα ή δυσκολίες εμφανίζει;*

Ειδικότερα: σε όλη τη διάρκεια της συμμετοχής μου, τηρούσα ημερολόγιο αλλά και λεπτομερείς σημειώσεις, αποθήκευα το υλικό κάθε εβδομάδας (άρθρα, βίντεο, βιβλιογραφία), επιπλέον δε και στιγμιότυπα της οθόνης του υπολογιστή κάθε φορά που παρουσιαζόταν ένα νέο θέμα, όπως, για παράδειγμα, οι συζητήσεις, για συμπλήρωση των σημειώσεών μου. Επίσης, αντάλλαξα εντυπώσεις με κάποιους εκπαιδευτικούς που, επίσης, το παρακολούθησαν. Μετά το πέρας του προγράμματος, η ανάλυση των παραπάνω στοιχείων βοήθησε στην αναδόμηση των εμπειριών τις οποίες είχα βιώσει σε πραγματικό χρόνο από τη συμμετοχή μου και ανέδειξε τους επιμέρους θεματικούς τομείς, οι οποίοι παρουσιάζονται στη συνέχεια και οι οποίοι διαμόρφωσαν τις απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας. Παράλληλα, οι τομείς αυτοί αποτέλεσαν τα θέματα (μοτίβα) με βάση τα οποία έγινε επισκόπηση της βιβλιογραφίας και του σχετικού με την επιμόρφωση επιστημονικού λόγου.

Παρουσίαση των επιμέρους θεματικών τομέων που ανέδειξε η αυτοεθνογραφική έρευνα - Διαπιστώσεις - Κριτική θεώρηση

1. Τι προηγήθηκε - Η απόφαση για συμμετοχή

Η μαθησιακή διαταραχή της δυσλεξίας επηρεάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού όχι μόνο όσον αφορά τη μάθηση της μητρικής αλλά και της ξένης γλώσσας και, όπως είχα συχνά την ευκαιρία να παρατηρήσω, ως Σχολική Σύμβουλος αγγλικής, απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών.

Η διαπιστωμένη, επομένως, ανάγκη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας των περιοχών ευθύνης μου για επιμόρφωση στο συγκεκριμένο θέμα, με ώθησε να τους ενημερώσω για το πρόγραμμα, το οποίο θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν σε εθελοντική βάση, καθώς και να αποφασίσω να το παρακολουθήσω και η ίδια, θέλοντας να διαπιστώσω τη χρησιμότητά του και, ενδεχομένως, να βελτιώσω τις γνώσεις μου. Ξεκίνησα με μάλλον χαμηλές προσδοκίες αλλά αρκετή περιέργεια, η οποία με οδήγησε να σκεφθώ να πραγματοποιήσω ταυτόχρονα την αυτοεθνογραφική έρευνα που παρουσιάζω εδώ. Αν και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση μέσω ενός ηλεκτρονικού προγράμματος δεν ήταν καινούργιο εργαλείο μάθησης για μένα, ένα «MOOC» που απευθύνεται σε ένα διεθνές κοινό με χιλιάδες εγγεγραμμένους από όλο τον κόσμο, είναι αρκετά διαφορετικό.

2. Η διάρθρωση του προγράμματος

Το πρόγραμμα, διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων (20 Απριλίου έως 17 Μαΐου 2015) που παρείχε δωρεάν το Πανεπιστήμιο του Lancaster της Μ. Βρετανίας σε συνεργασία με το FutureLearn (πάροχος MOOC), είχε τίτλο 'Dyslexia and language teaching' ή «Δυσλεξία και διδασκαλία (ξένων) γλωσσών» και ήταν διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.futurelearn.com/courses/dyslexia>. Το εν λόγω πρόγραμμα απευθύνεται σε καθηγητές της Αγγλικής Γλώσσας και, γενικά, καθηγητές ξένων γλωσσών, επιμορφωτές καθηγητών ξένων γλωσσών, αλλά και εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων που ενδιαφέρονται να μάθουν πώς θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και να καλύψουν τις ανάγκες μαθητών με δυσλεξία. Η διάρθρωση του προγράμματος και το περιβάλλον μάθησης ήταν φιλικά προς το χρήστη, καλά οργανωμένα και κατάλληλα δομημένα για αποτελεσματική μάθηση. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα «MOOC» παρείχε μια σημαντική μαθησιακή εμπειρία.

3. Οι διδάσκοντες

Οι διδάσκοντες, τρεις καθηγήτριες πανεπιστημίου με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα και ερευνητική εμπειρία στο συγκεκριμένο τομέα και επτά ακόμη μέντορες, που είχαν αναλάβει να δίνουν πρακτική καθοδήγηση και συμβουλές σχετικά με επιμέρους θέματα, αυτοπαρουσιάστηκαν μέσω βίντεο, ενώ ζητήθηκε και από τους επιμορφούμενους να παρουσιάσουν τον εαυτό τους στο φόρουμ συζητήσεων. Από τη γνωριμία των διδασκόντων και του βιογραφικού τους διαπίστωσα ότι μέσω ενός MOOC οι εκπαιδευόμενοι είναι πολύ πιθανόν να έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν από καλούς πανεπιστημιακούς δασκάλους, σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, χωρίς

στρες. Επίσης, από τους χιλιάδες συμμετέχοντες στο φόρουμ από κάθε γωνιά της γης, μεταξύ των οποίων και αρκετοί Έλληνες, συνειδητοποίησα ότι πράγματι η συμμετοχή είναι μαζική.

4. Το επιμορφωτικό υλικό

Στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος περιλαμβάνεται και υλικό από το βραβευμένο από την Ευρωπαϊκή Ένωση «Dystefl project» (www.dystefl.eu). Επίσης, περιλαμβάνονται βίντεο, άρθρα, κουίζ, βιβλιογραφία, τεστ, σύνδεσμοι σε ιστοσελίδες κλπ. Ήδη από την πρώτη εβδομάδα, από την επισκόπηση του υλικού και του όλου περιεχομένου, το πρόγραμμα φαινόταν φιλόδοξο. Από την ανάλυση των σημειώσεών μου, που γινόταν βαθμιαία λεπτομερέστερες και με υπογραμμίσεις, γίνεται εμφανής μια σταδιακή αύξηση του ενδιαφέροντος και της εμπλοκής μου με το περιεχόμενο του προγράμματος.

5. Οι δραστηριότητες

Αρκετές από τις δραστηριότητες που θα έπρεπε να φέρουν σε πέρας οι συμμετέχοντες ήταν διαδραστικές, ενώ συχνά απαιτούσαν να έχει προηγηθεί μελέτη συγκεκριμένων κεφαλαίων βιβλίων ή άρθρων σχετικών με το θέμα. Επιπλέον, υπήρχαν δραστηριότητες αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων και συζήτησης. Θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι σημαντικός αριθμός δραστηριοτήτων ενέπλεκαν τους συμμετέχοντες σε διαδικασίες αναστοχασμού. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε βαθύτερη κατανόηση των πρακτικών τους, αφού τους εμπλέκει σε διαδικασίες κριτικής θεώρησης της διδασκαλίας, από πολλές διαφορετικές σκοπιές (Jackson, 1995: 121) και συνδέεται με τη δια βίου μάθηση.

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν αρκεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς θεωρητικές μόνο γνώσεις ή δεξιότητες. Είναι πολύ σημαντικό, επομένως, το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο «ΜΟΟC» η θεωρία συνδεόταν με την πράξη μέσω διδακτικών παραδειγμάτων – βιντεοσκοπημένων μικροδιδασκαλιών ή δραστηριοτήτων. Επίσης, κάθε επιμορφούμενος θα έπρεπε να οργανώσει ένα διδακτικό παράδειγμα, το οποίο θα έπρεπε να σχολιαστεί/ αξιολογηθεί από έναν συνεπιμορφούμενο και τα σχόλια αυτά στη συνέχεια θα έπρεπε να αποτελέσουν αντικείμενο αναστοχασμού από τον ίδιο. Ιδιαίτερα χρήσιμη μπορεί να χαρακτηριστεί και η δραστηριότητα με την οποία ζητήθηκε να αναρτήσουν οι εκπαιδευόμενοι στο φόρουμ τις τεχνικές/μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ίδιοι. Με αυτό τον τρόπο πραγματοποιήθηκε ανταλλαγή εμπειρίας και καλών πρακτικών μέσω «κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής».

Ενδιαφέρον και χρήσιμο μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να δημιουργήσουν τις δικές τους δραστηριότητες για πρακτική εφαρμογή των όσων διδάχθηκαν, εξοικειώθηκαν με εργαλεία του WEB.02, όπως, για παράδειγμα, εργαλεία με τα οποία θα μπορούσαν να κατασκευάσουν εννοιολογικούς χάρτες, να αναρτήσουν διδακτικά υλικά (Padlet) κλπ. Έτσι, είχαν την

ευκαιρία να αποκτήσουν επιπλέον γνώσεις σχετικά με τις ΤΠΕ, τις οποίες είναι πιθανόν να αξιοποιήσουν στην τάξη τους.

6. Οι μέθοδοι

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο «ΜΟΟC» υιοθετεί μια «εκλεκτική» προσέγγιση, αφού έγινε αξιοποίηση ποικιλίας μεθόδων και τεχνικών. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, 2003) σε συνδυασμό αφενός με μεθόδους παρουσίασης και αφετέρου με ενεργητικές – συμμετοχικές αλλά και διερευνητικές μεθόδους. Επίσης, υπήρχαν και αρκετές βιωματικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες είχαν ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους στο πλαίσιο του προγράμματος. Επίσης, παράλληλα με τις εισηγήσεις αλλά και επιδείξεις από τους διδάσκοντες, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονταν να ανταλλάσουν εμπειρίες, να συνεργάζονται μέσω του φόρουμ και να αξιοποιούν διερευνητικές μεθόδους για μάθηση, όπως, για παράδειγμα, τη «μελέτη μιας περίπτωσης» (βιντεοσκοπημένη διδασκαλία ή ένα υποθετικό σενάριο), σχετικής με το θέμα του προγράμματος. Κατ' αυτό τον τρόπο, πραγματοποιήθηκε σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

Οι συμμετοχικές – ενεργητικές αυτές δραστηριότητες πλαισιωνόταν κάθε φορά με αναστοχασμό, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να επανεξετάσουν τις εμπειρίες τους υπό το φως των νέων δεδομένων και, ενδεχομένως να τις αναθεωρήσουν (Lyons, 2010). Εκτός, όμως, από την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την εμπλοκή τους σε διαδικασίες κριτικού στοχασμού, υπήρχε και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, καθώς και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, στο πλαίσιο των ομάδων συζήτησης (συμμετοχικές διαδικασίες).

Ενδιαφέρον είναι ότι στο τέλος του προγράμματος, σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα, που είχε προαναγγελθεί, πραγματοποιήθηκε ζωντανή συζήτηση στρογγυλής τράπεζας με τους διδάσκοντες. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν προηγουμένως να αναρτήσουν ερωτήσεις στο φόρουμ, στις οποίες οι διδάσκοντες απάντησαν σε ζωντανή σύνδεση. Όσοι δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τη συγκεκριμένη ώρα θα μπορούσαν να δουν το βίντεο της συζήτησης αργότερα. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι διδάσκοντες απαντούσαν σε ερωτήσεις και μέσω της δικής τους ξεχωριστής σελίδας στο πρόγραμμα.

7. Τελικές διαπιστώσεις και Κριτική θεώρηση

Οι σημειώσεις μου αλλά και η εκ των υστέρων κριτική θεώρηση του όλου προγράμματος οδηγούν στις ακόλουθες διαπιστώσεις που, συνοψίζοντας τα προαναφερθέντα, απαντούν στα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της αυτοεθνογραφικής αυτής έρευνας:

α) Το πρόγραμμα πράγματι πληροί τις βασικές προϋποθέσεις ενός καλού επιμορφωτικού προγράμματος: Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων ήταν **εθελοντική** και υπαγορεύτηκε μόνο από τις πραγματικές τους ανάγκες. Τη συμμετοχή τους,

βέβαια, διευκόλυνε το γεγονός ότι το πρόγραμμα ήταν **δωρεάν** και **δεν υπήρχαν γεωγραφικοί αλλά ούτε και χρονικοί περιορισμοί**, καθώς ήταν ένα πρόγραμμα ασύγχρονης κατά βάση επιμόρφωσης, που επέτρεπε την παρακολούθηση και εκτέλεση των δραστηριοτήτων σε χρόνο που εξυπηρετούσε τον καθένα και, επομένως, χωρίς προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων.

Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι είχαν **ενεργό συμμετοχή** στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας με τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, τις οποίες κατέθεσαν στο φόρουμ. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι κάποιοι συμμετέχοντες απαντούσαν σε ερωτήσεις ή παρείχαν ιδέες και βοήθεια μέσω των φόρουμ συζητήσεων, με αποτέλεσμα τα τελευταία να αποτελέσουν **«κοινότητες μάθησης και πρακτικής»**.

Ιδιαίτερα σημαντικό μπορεί να χαρακτηριστεί το γεγονός ότι υπήρχε **σύνδεση θεωρίας και πράξης**, ζητούμενο σε κάθε επιμορφωτική διαδικασία και, παράλληλα, ενθάρρυνση της **αναστοχαστικής διεργασίας**. Με αυτό τον τρόπο οι επιμορφούμενοι είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές τους, τις αντιλήψεις τους και τις θεωρητικές τους παραδοχές, να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να αναζητήσουν τρόπους βελτίωσης αυτής της πράξης.

β) Το πρόγραμμα πράγματι παρείχε δυνατότητες για **κάλυψη συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών**, σε αντίθεση με αρκετά παραδοσιακά προγράμματα που δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητά τους ή να μη βρίσκουν ενδιαφέρον σε αυτά (ΥΠΕΠΘ/ΟΕΠΕΚ, 2007: 12). Διευκρινίζεται ότι αν και ένα μέρος του προγράμματος ήταν επανάληψη αυτών που ήδη γνώριζα, αρκετά ήταν τα νέα στοιχεία. Σε σύγκριση με τα παραδοσιακά προγράμματα, σε ένα «MOOC» μπορεί κανείς να επιλέγει από το υλικό και να εστιάζει σε αυτά που θέλει να μάθει. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να βλέπει ξανά, να επιταχύνει ή να μειώνει την ταχύτητα των βίντεο με τις εισηγήσεις, ανάλογα με το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν για τον ίδιο. Διευκρινίζεται ότι τα χαμηλά ποσοστά ολοκλήρωσης που συνήθως παρατηρούνται στα προγράμματα αυτά (MOOCs) δεν θα πρέπει να αποτελούν ένδειξη ότι δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των επιμορφούμενων. Πράγματι, είναι πολύ πιθανόν πολλοί που δεν ολοκληρώνουν να επωφελούνται με τον ίδιο τρόπο που εγώ επωφελήθηκα όταν αργότερα γράφτηκα να παρακολουθήσω άλλα «MOOCs». Σε αυτά εστίαζα κάθε εβδομάδα μόνο σε όσα θέματα με αφορούσαν, αγνοώντας το περιεχόμενο και τις εργασίες που ήταν έξω από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες μου. Θα πρέπει να τονιστεί ότι ακόμη και αν δεν είχα ολοκληρώσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα σίγουρα θα είχα μάθει κάτι χρήσιμο. Την ίδια γνώμη φάνηκε να έχουν και οι εκπαιδευτικοί που το παρακολούθησαν.

γ) Η έλλειψη δια ζώσης επικοινωνίας με τους διδάσκοντες/επιμορφωτές θα μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά κάποιους εκπαιδευόμενους και να περιορίσει το όφελος από τη συμμετοχή τους. Επιπρόσθετα, η ελλιπής γνώση της αγγλικής γλώσσας θα μπορούσε να αποτελέσει εμπόδιο στην παρακολούθηση ενός

«ΜΟΟC». Ωστόσο, σημειώνεται ότι για όποιον δυσκολεύεται μόνο στον προφορικό λόγο υπάρχει η δυνατότητα προβολής υπότιτλων στα βίντεο αλλά και πρόσβασης στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο. Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι για να συμμετέχει κάποιος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, θα πρέπει να αποδίδει αξία στη μάθηση που είναι πιθανόν να προκύψει και να καθοδηγείται από τα δικά του κίνητρα σε μεγαλύτερο βαθμό από κάποιον που θα παρακολουθούσε συμβατικές μορφές επιμόρφωσης. Επιπλέον, είναι θέμα προσωπικής απόφασης εάν κάποιος επιλέξει να συνεχίσει ή να διακόψει σε οποιοδήποτε σημείο.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Μέσα από την αυτοεθνογραφία που εφάρμοσα για να αναλύσω και να περιγράψω την εμπειρία μου ως επιμορφούμενη σε ένα «ΜΟΟC», και έχοντας εξετάσει αυτή την εμπειρία σε σχέση με την τρέχουσα βιβλιογραφία και το σχετικό με την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (επιστημονικό) λόγο, οδηγήθηκα σε κάποιες διαπιστώσεις, που μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των «ΜΟΟCs» από μια σημαντική οπτική γωνία: από αυτή του επιμορφούμενου.

Η ηλεκτρονική εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί βέβαια να υποκαταστήσει τις «δια ζώσης» επιμορφωτικές δραστηριότητες ούτε να απαλλάξει την πολιτεία από την ευθύνη για θεσμοθετημένη ποιοτική και διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρά ταύτα, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών, οι δυνατότητες που διαθέτουν τα «ΜΟΟCs», όπως η δωρεάν πρόσβαση σε ένα πλήρες, καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα για την κάλυψη συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών, η ανοικτή, χωρίς αριθμητικούς, γεωγραφικούς ή άλλους περιορισμούς πρόσβαση και η ευελιξία όσον αφορά το ρυθμό μάθησης και το χρόνο μελέτης, τα καθιστούν αξιολογικά εναλλακτικά και/ή συμπληρωματικά μοντέλα άτυπης (αυτο)επιμόρφωσης.

Εκτός από τα προαναφερθέντα βασικά πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν τα προγράμματα ασύγχρονης εξ αποστάσεως μάθησης γενικά, ως ιδιαίτερα σημαντικά πλεονεκτήματα μπορούν να θεωρηθούν οι δυνατότητες που παρέχει ένα τέτοιο πρόγραμμα για ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από την έμφαση σε διαδικασίες αναστοχασμού και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής, για την ανταλλαγή γνώσης και εμπειρίας.

Αναφορές - Βιβλιογραφία

- Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2011). «Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: μια κοινωνιολογική προσέγγιση». Το Βήμα Κοινωνικών Επιστημών, 15 (60), 99-120.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ.Δαρδανός.

- DeBoer, J., Ho, A.D., Stump, G.S., & Breslow, L. (2014). «Changing ‘course:’ Reconceptualizing educational variables for massive open online courses». *Educational Researcher*, 43 (2), 74-84.
- Eisner, E.W. (2004). «Educational reform and the ecology of schooling». In A.C. Ornstein and L.S. Behar (Eds.), *Contemporary Issues in Curriculum* (pp. 390-402). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Grainger, B. (2013). *Massive open online course (MOOC) report*. London, UK: University of London International Programmes. Διαθέσιμο: <http://www.londoninternational.ac.uk>
- Holmes, B., & Gardner, J. (2006). *E-learning: concepts and practice*. Great Britain: Sage.
- Holman Jones, S. (2005). «Autoethnography: Making the personal political». In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 763-791). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lyons, N. (Ed.) (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York: Springer
- Jackson, Ph. (1995). «Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν». Στο A. Hargreaves & M. Fullan (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη* (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Π(αιδαγωγικό) Ι(νστιτούτο) (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2014). «Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών». Βρυξέλλες:8883/14. Διαθέσιμο: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8883-2014-INIT/el/pdf>
- Reed-Danahay, D. E. (1997). *Auto/Ethnography: Rewriting the self and the social*. Oxford, UK: Berg.
- Rogers, A. (2003). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠΕΠΘ/ΟΕΠΕΚ (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Συμμετοχικές μέθοδοι επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

Μανδρίκας Αχιλλέας
Σχολικός Σύμβουλος 56^{ης} Περιφέρειας Δημ. Εκπ. Αττικής
amandrik@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ως καλή πρακτική μια περίπτωση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με συμμετοχικές μεθόδους. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι στόχοι, τα κριτήρια επιλογής του θέματος, το περιεχόμενο, η μεθοδολογία υλοποίησης και τα αποτελέσματα τριών επιμορφωτικών ημερίδων με θέμα την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη, που οργανώθηκαν από τον Σχολικό Σύμβουλο για τους εκπαιδευτικούς της 56^{ης} Περιφέρειας Δημ. Εκπ. Αττικής τον Νοέμβριο του 2013. Από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η ικανοποίησή τους από την υιοθέτηση συμμετοχικών και ενεργητικών μεθόδων, από τη χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων και παραγωγικών διαδικασιών, από την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας τους και από την ανάδειξη της δημιουργικότητάς τους.

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών χρειάζεται να σέβεται την επαγγελματική τους πορεία, να αξιοποιεί τη διδακτική τους εμπειρία και να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως απαιτούν οι βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers 1999). Παράλληλα, χρειάζεται να συνεισφέρει μέσω της ενσυναίσθησης στη διαμόρφωση ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο (Ντράικωρς 1979), πράγμα που σηματοδοτείται από την υιοθέτηση βιωματικών, παραγωγικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων στη σχολική τάξη (Ματσαγγούρας 2000). Για να είναι δυνατή η μετάβαση από τις δασκαλοκεντρικές σε πιο συμμετοχικές κι ενεργητικές μεθόδους, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε αυτές, καθώς έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τους μαθητές με τον τρόπο που εκπαιδεύτηκαν οι ίδιοι (βλ. για παράδειγμα Bybee 1993, Haney & Lumpe 1995).

Σχεδιασμός και στόχοι των επιμορφωτικών ημερίδων

Βασική αρχή σχεδιασμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία ήταν η εργασία σε ομάδες. Προκειμένου οι ομάδες να είναι ολιγομελείς και να έχουν επαρκή χρόνο εργασίας και παρουσιάσεων, η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε σε τρεις πανομοιότυπες ημερίδες, στις 5/11/2013 στο 4^ο Δημ. Σχ. Βούλας, στις 7/11/2013 στο 2^ο Δημ. Σχ. Αναβύσσου και στις 12/11/2013 στο 3^ο Δημ. Σχ. Βούλας για τους εκπαιδευτικούς πέντε Δημοτικών Σχολείων κάθε φορά. Κάθε ημερίδα είχε εργαστηριακή μορφή με ομάδες εργασίας

των εκπαιδευτικών κατά τάξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, του ολοήμερου, των τμημάτων ένταξης, της παράλληλης στήριξης και οι Διευθυντές καταμερίστηκαν και εμπλούτισαν τις έξι αρχικές ομάδες.

Οι στόχοι που τέθηκαν για τους εκπαιδευτικούς ήταν α) να βιώσουν το ευχάριστο κλίμα που δημιουργείται από τις βιωματικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις β) να διαπιστώσουν τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας γ) να υλοποιήσουν πολλά είδη πρακτικών και παραγωγικών δραστηριοτήτων δ) να αναθεωρήσουν απόψεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη ε) να εμπλουτίσουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν, με σκοπό τη διαμόρφωση θετικού συναισθηματικού κλίματος στην τάξη.

Παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Η επιλογή των συμμετοχικών μεθόδων ως κατάλληλου εργαλείου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών εδράζεται στην παραδοχή ότι η μετάδοση γνώσεων και διαφόρων μηνυμάτων πραγματοποιείται ορθότερα και δημιουργικότερα με έμμεσους τρόπους κυρίως συνδεδεμένους με τη βιωματική εμπειρία και μάθηση (Ματσαγγούρας 2000). Αυτονόητα, η συνολική επιλεγόμενη προσέγγιση εντάσσεται στο παιδαγωγικό θεωρητικό πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (βλ. Vygotsky 1993). Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκάστοτε εκπαιδευόμενοι οικοδομούν τη γνώση μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και επομένως παρέχεται μια ευκαιρία αυθεντικής μάθησης σε περιβάλλον ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (βλ. Minstrell & Van Zee 2000, Lee & Butler-Songer 2003). Η συνολική προσπάθεια υποστηρίζει ένα κοινωνικό όραμα μετασχηματισμού της κοινωνίας, όπως περιγράφεται από τις κοινωνικές εκπαιδευτικές θεωρίες (βλ. Bertrand 1999).

Κριτήρια επιλογής θέματος

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνεται στις αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου. Τα θέματα της επιμόρφωσης χρειάζεται να προέρχονται από την ανίχνευση αναγκών των εκπαιδευτικών και να καλύπτουν πραγματικές ανάγκες των σχολείων. Η επιλογή των προβλημάτων συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών ως θέματος επιμόρφωσης βασίστηκε α) στη διαπίστωση πως αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από υποστήριξη σε θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη β) στην επισήμανση του θέματος ως άμεσης προτεραιότητας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατά τη συμπλήρωση φύλλων αξιολόγησης σε προηγούμενες επιμορφωτικές ημερίδες γ) στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν είχαν αρκετές ευκαιρίες να πληροφορηθούν για το θέμα, με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη ιδιαίτερης παιδαγωγικής ενημέρωσης δ) στην ανάγκη διάκρισης της βραχυπρόθεσμης καταστολής από τη μακροπρόθεσμη εξάλειψη των αιτιών των προβλημάτων συμπεριφοράς ε) στην καταλληλότητα του θέματος για υλοποίηση δραστηριοτήτων με βιωματικό τρόπο στ) στην προοπτική

αξιοποίησης των βιωματικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα μαθήματα που διδάσκουν.

Περιεχόμενο ημερίδων και μεθοδολογία υλοποίησης

Μετά από μια ολιγόλεπτη εισαγωγή στο θέμα η κάθε ημερίδα απαρτιζόταν από τρία ευδιάκριτα μέρη.

Στο πρώτο μέρος μοιράστηκαν προς επεξεργασία έξι μελέτες περίπτωσης, μια ανά τάξη. Οι μελέτες περίπτωσης είχαν γραφτεί ειδικά για τον σκοπό αυτό και αναφέρονταν σε μαθητές της αντίστοιχης τάξης, που παρουσίαζαν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί κάθε τάξης είχαν στη διάθεσή τους μισή ώρα για να σκεφτούν, να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να απαντήσουν σε τρία ερωτήματα, που αναφέρονταν στις αιτίες, στις συνέπειες και στον ενδεδειγμένο τρόπο αντιμετώπισης της κάθε μορφής συμπεριφοράς. Οι μελέτες περίπτωσης δεν επικεντρώνονταν απλώς στις ακαδημαϊκές αποτυχίες των μαθητών, αλλά επεκτείνονταν σε όλο το φάσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης, των συναισθηματικών κινδύνων και της συναισθηματικής αγωγής των παιδιών γενικότερα (βλ. Goleman 1998).

Στο δεύτερο μέρος διατέθηκε περίπου μισή ώρα σε έναν εκπρόσωπο από κάθε ομάδα για να παρουσιάσει τις απαντήσεις που είχαν δοθεί από την κάθε ομάδα. Μετά την τοποθέτηση κάθε εκπροσώπου ο Σχολικός Σύμβουλος με κατάλληλες ερωτήσεις ζητούσε σχόλια και παρατηρήσεις των άλλων ομάδων, έκανε ερωτήσεις ανατροφοδότησης και προκαλούσε συζήτηση αναστοχασμού. Ενδιάμεσα, παρουσίαζε τμηματικά μέρος μιας βασικής εισήγησης – παρουσίασης αναλύοντας περισσότερο και εμβαθύνοντας στις αιτίες που προκαλούσαν την κάθε «παραβατική» συμπεριφορά, που περιέγραφαν οι μελέτες περίπτωσης. Σε κάθε περίπτωση προτείνονταν συγκεκριμένα μέτρα αντιμετώπισης με οδηγό τις δημοκρατικές μεθόδους παρέμβασης (Ντράικωρς 1979, Κυρίδης 1999), πάνω στις οποίες γινόταν επιπλέον συζήτηση στην ολομέλεια. Τέλος, η ενασχόληση με κάθε μελέτη περίπτωσης έκλεινε με την ανάγνωση μιας θεραπευτικής ιστορίας ή ενός παραμυθιού προσομοιώνοντας ακριβώς τον τρόπο που θα μπορούσε να το κάνει κάθε εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη.

Οι ιστορίες που αναγνώστηκαν ήταν σκόπιμα επιλεγμένες, ώστε αφενός να αγγίζουν ευαίσθητα θέματα που ενδεχομένως απασχολούν τους μαθητές και αφετέρου να δημιουργούν ένα συγκινησιακό κλίμα, που ευνοεί την προσέγγιση μαθητών και εκπαιδευτικών. Προέρχονταν από κατάλληλα βιβλία, που περιέχουν ιστορίες και παραμύθια για μικρά ή μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία στα χέρια των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για συζήτηση, αφορμή για προβληματισμό, εισαγωγή στην ανακάλυψη συναισθημάτων και ασκήσεις αυτογνωσίας (βλ. Καλογήρου & Μιχαλακέα 1986, Γεωργιάδου 2008, Δικαίου κ. ά. 2010, Ηλιόπουλος 2011, Tassies 2011, Γεωργιάδου 2013, Μητσιάλη κ. ά. 2013).

Στο τρίτο μέρος δόθηκε στις ομάδες εργασίας από μια δραστηριότητα για υλοποίηση. Οι δραστηριότητες αναφέρονταν στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή των μαθητών στο σχολείο και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως μέρη ενός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής. Προέρχονταν από κατάλληλα βιβλία, που περιέχουν ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, αναγνώρισης χαρακτήρων, επισήμανσης ομοιοτήτων και διαφορών χαρακτήρων, διαχείρισης του άγχους και ενσυναίσθησης (βλ. Πλωμαρίτου 2004, Χατζηχρήστου 2004, Χατζηχρήστου 2008, Plummer 2009α, Plummer 2009β, Αγγελοσοπούλου & Ζαφειροπούλου 2012, Σίμου 2012).

Οι εκπαιδευτικοί κάθε τάξης είχαν στη διάθεσή τους μισή ώρα για να σκεφτούν, να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να οργανώσουν την παρουσίαση της δοσμένης δραστηριότητας, η οποία ήταν προσαρμοσμένη σε κάθε τάξη, ώστε να είναι δυνατή η αντίστοιχη άμεση αναπαραγωγή της στο σχολείο. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων παρασχέθηκαν υλικά, όπως χαρτόνια εργασίας, μαρκαδόροι, λαδοπαστέλ, ψαλίδια, διαφάνειες, εφημερίδες και περιοδικά. Οι δραστηριότητες παρουσιάστηκαν ακολούθως στην ολομέλεια και είχαν μεγάλη ποικιλία, καθώς αναδείχθηκαν πολλές και διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές: κολλάζ, παραγωγή προφορικού λόγου, καλλιέργεια αποκλίνουσας σκέψης, εικαστικές δημιουργίες, δραματοποιήσεις. Μετά από κάθε παρουσίαση γίνονταν από τον Σχολικό Σύμβουλο ανατροφοδοτικά και αναστοχαστικά σχόλια με έμφαση στη δημιουργία θετικού συναισθηματικού κλίματος.

Στο τέλος, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την ημερίδα με γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο, που επιζητούσε οποιοδήποτε θετικό ή αρνητικό σχόλιο, πρόταση για βελτίωση, παράλειψη ή γενική εντύπωση. Στα αποτελέσματα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων θα αναφερθούμε σύντομα παρακάτω, χωρίς εξαντλητική επιμονή σε αριθμητικά δεδομένα.

Ερευνητική μεθοδολογία

Τα φύλλα αξιολόγησης συμπληρώθηκαν από 131 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν συνολικά στις τρεις επιμορφωτικές ημερίδες. Η συμπλήρωση έγινε ατομικά και ανώνυμα στο τέλος κάθε ημερίδας και είχαν τη μορφή ανοικτού ερωτηματολογίου, χωρίς προκαθορισμένες ερωτήσεις, χωρίς κλίμακες, χωρίς ιεραρχήσεις και χωρίς επιλογές από κατάλογο απαντήσεων (Cohen & Manion 1994). Η επιλογή αυτή έγινε σκόπιμα, παρότι δυσκολεύει την επεξεργασία των απαντήσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, διότι δεν απαιτεί μεγάλο χρόνο συμπλήρωσης, δεν επηρεάζει με κανέναν τρόπο τον ερωτώμενο και δε δημιουργεί αρνητική διάθεση λόγω κόπωσης στο τέλος της ημερίδας. Τα ερωτηματολόγια έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με βάση την ανάλυση περιεχομένου (Cohen & Manion 1994).

Η ανάλυση περιεχομένου δεν είχε αρχικά προκαθορισμένες κατηγορίες απαντήσεων. Στηρίχτηκε στη θεωρία των προσωπικών δομημάτων (Kelly 1955,

Bannister 1970), τα οποία ήταν εκμαιευόμενα και όχι παρεχόμενα δηλαδή δεν δόθηκε στους εκπαιδευτικούς καμία κλείδα ρεπερτορίου, ώστε να επισημάνουν χαρακτηριστικά της ημερίδας ή της προσωπικής τους συμμετοχής (Fisher et al. 1991). Ως μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκε κάθε ατομική απάντηση αλλά και ορισμένες λέξεις ή φράσεις που επαναλαμβάνονταν με χαρακτηριστικό τρόπο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν «αναφορές» στο πλαίσιο μιας ηθογενούς προσέγγισης, καθώς πιστεύουμε ότι απηχούν πιστά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους σκοπούς των συμμετεχόντων (Brown & Sime 1981). Με αυτό το σκεπτικό έγινε ταξινόμηση του περιεχομένου των απαντήσεων και δημιουργήθηκαν κατηγορίες, οι οποίες έγινε προσπάθεια να ομαδοποιηθούν εκ νέου και να ερμηνευθούν με τον τρόπο που προτείνεται από μια συστηματική ανάλυση δικτύου (Bliss et al. 1983).

Αποτελέσματα και συζήτηση

Σε πρώτο επίπεδο οι ανοιχτές απαντήσεις ταξινομήθηκαν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες α) αυτές που περιείχαν γενικούς χαρακτηρισμούς και γενικές εντυπώσεις για την κάθε ημερίδα β) αυτές που αναφέρονταν σε μεθοδολογικές επιλογές στον σχεδιασμό των ημερίδων γ) αυτές που περιέγραφαν άμεσα ή έμμεσα την επίδραση των ημερίδων στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Η κατηγοριοποίηση δεν έγινε με αποκλειστικότητα δηλαδή μια απάντηση μπορούσε να προσμετρηθεί σε περισσότερες από μια κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό της. Οι περισσότερες αναφορές (155) αφορούσαν γενικούς χαρακτηρισμούς των ημερίδων (βλ. πιν. 1). Οι υπόλοιπες αναφορές μοιράστηκαν εξίσου μεταξύ μεθοδολογικών επιλογών (116) (βλ. πιν. 2) και βαθμού επίδρασης των ημερίδων (115) (βλ. πιν. 3). Συνολικά, τα 131 ερωτηματολόγια απέδωσαν 368 διαφορετικές αναφορές, που σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτικός έκανε κατά μέσο όρο 2,95 επισημάνσεις.

Σε δεύτερο επίπεδο καθεμιά από τις τρεις αυτές αρχικές κατηγορίες αναφορών ταξινομήθηκε σε επιμέρους κατηγορίες με βάση λέξεις ή φράσεις που περιείχαν. Οι απαντήσεις της πρώτης κατηγορίας (155), που περιείχαν γενικούς χαρακτηρισμούς για τις ημερίδες, ταξινομήθηκαν σε πέντε επιμέρους κατηγορίες α) όσες βρήκαν την ημερίδα επικοινωνιακή κι ενδιαφέρουσα (64) β) όσες βρήκαν την ημερίδα χρήσιμη κι ωφέλιμη (54) γ) όσες χαρακτήριζαν την ημερίδα εξαιρετική, άψογη, πλήρη, υπέροχη, αξιέπαινη (18) δ) όσες έκριναν ότι η ημερίδα ήταν ευχάριστη και υλοποιήθηκε μέσα σε ευχάριστο ή θετικό συναισθηματικό κλίμα (17) ε) όσες εξέφρασαν μόνο αρνητικές κρίσεις (2) (Πιν. 1). Είναι εμφανές ότι υπήρξαν πολλαπλές απαντήσεις, γι' αυτό και το σύνολο ξεπερνά αθροιστικά το 100%. Θεωρούμε σημαντικό ότι σχεδόν το σύνολο των αναφορών εξέφρασαν θετικά στοιχεία για το περιεχόμενο, τη χρησιμότητα, την πληρότητα και το κλίμα που διαμορφώθηκε σε κάθε ημερίδα.

Πιν. 1: Γενική εντύπωση		
Χαρακτηρισμός	Αριθμός εκπ/κων	Ποσοστό επί του συνόλου
Ενδιαφέρον/εποικοδομητικό	64	48,85%
Χρήσιμο/ωφέλιμο	54	41,22%
Εξαιρετικό/άψογο/πλήρες	18	13,74%
Ευχάριστο/σε θετικό κλίμα	17	12,98%
Μόνο αρνητικά στοιχεία	2	1,53%
	155	

Οι απαντήσεις της δεύτερης κατηγορίας (116), που περιείχαν σχόλια και κρίσεις για τις μεθοδολογικές επιλογές στον σχεδιασμό των ημερίδων, ταξινομήθηκαν σε πέντε επιμέρους κατηγορίες α) όσες επισήμαναν ως κύριο χαρακτηριστικό την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τον βιωματικό τρόπο προσέγγισης του θέματος (36) β) όσες επικρότησαν τις συνολικές επιλογές (μελέτες περίπτωσης, ανάγνωση ιστοριών, δραστηριότητες, τμηματική εισήγηση) (24) γ) όσες βρήκαν ως κύριο χαρακτηριστικό τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία και τους μεθοδολογικούς νεωτερισμούς (22) δ) όσες έκριναν ότι ήταν πολύ σημαντική η παροχή βιβλιογραφίας και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού (18) ε) όσες εξήραν την πολύ καλή δομή και συνολική οργάνωση (16) (Πιν. 2).

Πιν. 2: Επισημάνσεις για τις μεθοδολογικές επιλογές των ημερίδων		
Χαρακτηριστικό	Αριθμός εκπ/κων	Ποσοστό επί του συνόλου
Ενεργός συμμετοχή/ Βιωματικός τρόπος	36	27,48%
Γενική επικρότηση της ακολουθούμενης πρακτικής	24	18,32%
Δημιουργικότητα/πρωτοτυπία	22	16,80%
Παροχή υλικού & βιβλιογραφίας	18	13,74%
Πολύ καλή δομή & οργάνωση	16	12,30%
	116	

Κι εδώ υπήρξαν πολλαπλές απαντήσεις, αλλά και απαντήσεις χωρίς σχόλιο για τη μεθοδολογία ή τις πρακτικές της κάθε ημερίδας. Ωστόσο, το σύνολο των αναφορών κατέδειξε ότι αναγνωρίστηκαν ευκρινώς όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συμμετοχικών μεθόδων επιμόρφωσης και η θετική εκτίμησή τους αυξάνει τις πιθανότητες αυτά να υιοθετηθούν και στη σχολική τάξη.

Οι απαντήσεις της τρίτης κατηγορίας (115), που περιείχαν κρίσεις για τα αποτελέσματα των ημερίδων και την επίδρασή τους στους εκπαιδευτικούς,

ταξινομήθηκαν σε πέντε επιμέρους κατηγορίες α) όσες – με έκπληξη είναι η αλήθεια – εξέφραζαν ευχαριστίες προς τον Σχολικό Σύμβουλο για τη διοργάνωση της ημερίδας (40) β) όσες περιείχαν ποικίλα σχόλια των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν στην τάξη και για τους παράγοντες που τα διαμορφώνουν (32) γ) όσες αποτελούσαν σχόλια αυτοκριτικής, αναδείκνυαν αναθεώρηση απόψεων και εξέφραζαν προβληματισμό για την ως τώρα αντιμετώπιση ορισμένων μαθητών (22) δ) όσες ανέφεραν ότι πήραν ιδέες άμεσα εφαρμόσιμες ή δήλωναν ότι θα εφαρμόσουν στην τάξη άμεσα τις τεχνικές που προτάθηκαν (18) ε) θεωρήσαμε ως ξεχωριστή κατηγορία μια ομάδα απρόσμενων απαντήσεων εκπαιδευτικών, που δήλωναν απερίφραστα ότι ωφελήθηκαν και ως γονείς από όσα ειπώθηκαν στην ημερίδα (3) (Πιν. 3).

Πιν. 3: Σχόλια για την επίδραση των ημερίδων		
Χαρακτηρισμός	Αριθμός εκπ/κων	Ποσοστό επί του συνόλου
«Ευχαριστούμε»	40	30,53%
Αναφορές στα προβλήματα συμπεριφοράς	32	24,43%
Αυτοκριτική/αναθεώρηση/προβληματισμοί	22	16,79%
Πήρα ιδέες/θα δοκιμάσω τις τεχνικές	18	13,74%
Επηρεάστηκαν ως γονείς	3	2,29%
	115	

Συνοπτικά, καθίσταται φανερό ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έμειναν ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο, την οργάνωση, τις μεθοδολογικές επιλογές και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην κάθε ημερίδα. Δήλωσαν ικανοποιημένοι από την παρουσίαση βιβλίων που αναλύουν θεωρητικά και πρακτικά το θέμα και που βοηθούν στην αντιμετώπισή του μέσω της ανάγνωσης κατάλληλων ιστοριών. Δήλωσαν ενθουσιασμένοι από την παιδαγωγική προσέγγιση και ειδικότερα από το συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώθηκε. Βίωσαν ένα καλό παράδειγμα συμμετοχικών και ενεργητικών παιδαγωγικών μεθόδων ειδικά δομημένων για λειτουργία ομάδας, μεθοδολογία που μέσα στη σχολική τάξη συμβάλλει στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Θεώρησαν πολύ χρήσιμες τις βιωματικές δραστηριότητες που είδαν να υλοποιούνται και να παρουσιάζονται και δήλωσαν πρόθυμοι να ενσωματώσουν ανάλογες δραστηριότητες τόσο σε προγράμματα συναισθηματικής αγωγής όσο και στην καθημερινή τους πρακτική. Εξαιρετικά σημαντικό θεωρούμε το γεγονός ότι πολλοί κάνοντας την αυτοκριτική τους αναγνώρισαν λάθη που έκαναν ως τώρα στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, ανέφεραν ότι προβληματίστηκαν και ότι αναθεώρησαν

πολλές από τις προηγούμενες απόψεις τους. Έτσι, θεωρητικά τουλάχιστον αυξάνεται η πιθανότητα πρόληψης «παραβατικών» συμπεριφορών και μειώνεται η επιμονή στη βραχυπρόθεσμη καταστολή τους. Τέλος, θεωρούμε εντυπωσιακό ότι κάποιιοι δήλωσαν ότι ωφελήθηκαν επιπλέον και ως γονείς. Αυτό σημαίνει, ίσως, ότι αυξάνεται η πιθανότητα για ποιοτικότερη συνεργασία και με τους γονείς των μαθητών.

Στα μακροπρόθεσμα οφέλη της επιμόρφωσης αυτής μπορούν να συμπεριληφθούν η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για τη συμμετοχή τους στις ημερίδες, η ανάπτυξη καλών σχέσεων τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και Σχολικού Συμβούλου και η αλλαγή αντιλήψεων των εκπαιδευτικών τόσο για την αντιμετώπιση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς όσο και για τις βιωματικές δραστηριότητες. Επιπλέον, ενισχύθηκε η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και έγιναν ικανότεροι στην αναζήτηση των αιτιών των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Τα στοιχεία αυτά προκύπτουν τόσο από τις αναφορές στα φύλλα αξιολόγησης όσο και από τις παρατηρήσεις, εμπειρίες και καταγραφές του Σχολικού Συμβούλου στα σχολεία μετά την πραγματοποίηση των ημερίδων.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Θεωρώντας ότι η μικρής κλίμακας επιμορφωτική προσπάθεια που περιγράφηκε παραπάνω αποτελεί ένα καλό παράδειγμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, μπορούμε να εξαγάγουμε μερικά χρήσιμα σχετικά πορίσματα.

Καταρχήν, πιστεύουμε ότι το θέμα των προβλημάτων συμπεριφοράς που επιλέχθηκε ήταν ενδιαφέρον, ανταποκρινόταν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και ήταν κατάλληλο για την εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων. Έπειτα, καταδείχθηκε ότι οι βιωματικές προσεγγίσεις αποτελούν ικανό εκπαιδευτικό εργαλείο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, καθώς αξιοποιούν τη διδακτική εμπειρία τους και αποτελούν άμεσα εφαρμόσιμες τεχνικές. Ωστόσο, βασική προϋπόθεση επιτυχίας κάθε επιμορφωτικής διαδικασίας είναι η δημιουργία θετικού κλίματος, η οποία χρειάζεται να βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Τέλος, εκτιμούμε ότι τα υλοποιημένα παραδείγματα ομαδικών εργασιών, οι μελέτες περίπτωσης και η ανάγνωση ιστοριών κατέδειξαν στους εκπαιδευτικούς μέσω της ενσυναίσθησης τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορούν να εργαστούν αποδοτικά οι ομάδες των μαθητών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί απομυθοποίησαν την εργασία σε ομάδες, την οποία η πλειονότητα δεν έχει διδαχθεί στην πράξη ούτε σε προπτυχιακό ούτε σε ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο.

Σε ευρύτερο επίπεδο μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι συμμετοχικές κι ενεργητικές μέθοδοι σε περιβάλλον ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας χρειάζεται να αποτελούν τη βασική αρχή σχεδιασμού της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Ο εργαστηριακός χαρακτήρας, οι βιωματικές προσεγγίσεις και η αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας αποτέλεσαν στη δική μας περίπτωση τα επιμέρους

χαρακτηριστικά, που ανέδειξαν μια φιλική μέθοδο εργασίας, τον υποστηρικτικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και μια γενικότερη πολιτική υποστήριξης των εκπαιδευτικών στον δρόμο για ένα σύγχρονο, δημοκρατικό και συμμετοχικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Αγγελοσοπούλου, Αργ., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). Οδηγός διαχείρισης συναισθημάτων με γνωσιακές-συμπεριφοριστικές τεχνικές. Αθήνα: Πεδίο.
- Bertrand, Y. (1999). Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (μτφ. Α. Σιπητάνου & Ε. Λινάρδου).
- Γεωργιάδου, Ν. (2013). Θεραπευτικά παραμύθια. Αθήνα: Οξυγόνο.
- Γεωργιάδου, Ν. (2008). ... και ζήσαμε εμείς καλύτερα: θεραπευτικές ιστορίες. Αθήνα: Οξυγόνο.
- Cohen, L., & Manion, L., (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου).
- Δικαίου, Ε., Ηλιόπουλος, Β., & Τασάκου, Τ. (2010). Μίλα μη φοβάσαι. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Ηλιόπουλος, Β. (2011). Delete στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (μτφ. Ά. Παπασταύρου).
- Καλογήρου, Κ., & Μιχαλακέα, Μ. (1986). Παιδαγωγικές ιστορίες & παραμύθια για μικρά παιδιά. Αθήνα: Θυμάρι.
- Κυρίδης, Α. (1999). Η πειθαρχία στο σχολείο – Θεωρία και έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (1998). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητσιάλη, Α., Σακκά-Νικολακοπούλου, Ν., Παπαγιάννη, Μ., Μπίζη, Α., & Ηλιόπουλος, Β. (2013). Ο Μίλτος, η Μίνα, η Ροζαλία, ο Τσε και... η βαλίτσα. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Ντράικωρς, Ρ. (1979). Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη. Αθήνα: Θυμάρι (μτφ. Μπ. Γραμμένος & Α. Κοντοσιάνος).
- Πλωμαρίτου, Β. (2004). Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Plummer, D. (2009α). Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά. Αθήνα: Πατάκης (μτφ. Ε. Καλισκάμη).
- Plummer, D. (2009β). Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά. Αθήνα: Πατάκης (μτφ. Σ. Τρουμπέτα).
- Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο (μτφ. Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου).
- Σίμου, Β. (2012). Αξίζω. Αθήνα: Καλέντης.
- Tassies, J. (2011). Μου έκλεψαν το όνομά μου. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ (μτφ. Δημ. Ψαρράς).
- Vygotsky, L. (1993). Σκέψη και γλώσσα. Αθήνα: Γνώση (μτφ. Α. Ρόδη).
- Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ.) (2004). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο - Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Εκπαιδευτικό

υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τάξεις Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Χατζηρήστου, Χ. (επιμ.) (2008). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο - Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Bannister, D. (1970) (ed.). *Perspectives in Personal Constructs Theory*. London: Academic Press.
- Bliss, J., Monk, M., & Ogborn, J. (1983). *Qualitative Data Analysis for Educational Research*. London: Croom Helm.
- Brown, J., & Sime, J. D. (1981). A methodology of accounts. In M. Brenner (ed), *Social Method and Social Life*. London: Academic Press.
- Bybee, R.W. (1993). *Reforming science education*. New York: Teachers College Press.
- Fisher, B., Russel, T., & McSweeney, P. (1991). Using personal constructs for course evaluation. *Journal of Further and Higher Education*, 15, 1, 44-57.
- Haney, J. J., & Lumpe, A. T. (1995). A teacher professional development framework guided by reform policies, teachers' needs, and research. *Journal of Science Teacher Education*, 6, 4, 187-196.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Lee, H.-S., & Butler-Songer, N. (2003). Making authentic science accessible to students. *International Journal of Science Education*, 25, 8, 923-948.
- Minstrell, J., & Van Zee, E. H. (eds) (2000). *Inquiring into Inquiry Learning and teaching in Science*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

Η μικροδιδασκαλία ως προσομοιωτική τεχνική άσκηση της διδακτικής στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Μανικάρου Μεταξούλα
Δρ. Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
manikarou.m@gmail.com

Περίληψη

Σημαντικό συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού (προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) είναι η παροχή θεωρητικών γνώσεων σε συνδυασμό με τη συστηματική πρακτική άσκηση. Και αυτό, γιατί είναι αυτονόητο ότι, γενικότερα, η κατάρτιση ενός ατόμου σε μια τέχνη ή στην απόκτηση μιας δεξιότητας απαιτεί, εκτός από τη μάθηση με «δοκιμή και πλάνη», μακροχρόνια και μεθοδική άσκηση με την καθοδήγηση ενός έμπειρου επιβλέποντα. Σε αυτό το πλαίσιο η μικροδιδασκαλία ως προσομοιωτική τεχνική και εργαστηριακή άσκηση της διδακτικής στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τη μικροδιδασκαλία ως προς την εννοιολογική αποσαφήνισή της, να παρουσιάσει τις θεωρίες μάθησης στις οποίες στηρίχτηκε για την επιστημονική θεμελίωση και αξιοπιστία της, την εμφάνισή της στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς και τα διάφορα μοντέλα της και τέλος να αποτιμήσει κριτικά τον ρόλο της στους μελλοντικούς και υπηρετούντες εκπαιδευτικούς. Η επιστημονική μέθοδος που εφαρμόζεται για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Εισαγωγή

Η μικροδιδασκαλία είναι μια εργαστηριακή άσκηση κατά την οποία ο μελλοντικός ή ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός διδάσκει ένα μικρό μέρος ενός ωριαίου μαθήματος από μια διδακτική ενότητα σε μια μικρή ομάδα εκπαιδευομένων συναδέλφων του υπό την εποπτεία ενός σύμβουλου καθηγητή, λειτουργώντας διαδοχικά ως εκπαιδευτής και ως εκπαιδευόμενος. Αποτελεί μια μορφή σύντομης και περιορισμένης χρονικά μαθητείας, κατά την οποία η διδασκαλία αναλύεται σε επιμέρους δραστηριότητες, επειδή ως ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως «όλο», και στο πλαίσιο ενός κατάλληλα διαμορφωμένου και ελεγχόμενου περιβάλλοντος μπορεί να δημιουργηθεί μια επιθυμητή ή να μεταβληθεί μια δεδομένη ανεπιθύμητη μορφή διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Βρεττός, 2003· Καψάλης & Βρεττός, 2002). Σκοπός της είναι να φέρει τον εκπαιδευόμενο σε άμεση επαφή και να τον εξοικειώσει με παιδαγωγικές, επικοινωνιακές δεξιότητες και διδακτικές τεχνικές, στο «πώς» της διδασκαλίας, και γενικότερα με μορφές συμπεριφοράς και

δραστηριότητες τις οποίες πρέπει να μάθει να τις ελέγχει και να τις εφαρμόζει με ορθό τρόπο στην κατάλληλη περίπτωση (Καψάλης & Βρεττός, 2002).

Η μικροδιδασκαλία δεν έχει ως στόχο να καλύψει την ύλη μιας ολόκληρης ενότητας, αποτελώντας μια σε συμπύκνωση και σε γρήγορο ρυθμό διδασκαλία, ούτε να εξαντλήσει ένα μεγάλο σύνολο δεξιοτήτων σε πολύ σύντομο χρόνο. Ως προσομοιωτική τεχνική, η οποία υλοποιείται στο εργαστήριο, δίνει έμφαση στην απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων και στάσεων και, δημιουργώντας κοινά στοιχεία με μία κανονική διδασκαλία, επιτρέπει ώστε ο εκπαιδευόμενος να εξομοιωθεί σταδιακά με την περίπλοκη κατάσταση των πραγματικών συνθηκών της τάξης, να βελτιώσει τη διδακτική του ευχέρεια και αποτελεσματικότητα, με απώτερο στόχο να περάσει από τη μικροδιδασκαλία στη μακροδιδασκαλία. Με άλλα λόγια, η μικροδιδασκαλία, ως μικρογραφία και πρόβα μαθήματος, μπορεί να αποτελέσει τον ενδιάμεσο σταθμό προς την κανονική διδασκαλία. (Κεδρακά, χ.χ.· Πολυζώη, 2010).

Το πρώτο συνθετικό της «μικρο-διδασκαλίας» δικαιολογείται από τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών (φοιτητών, υποψήφιων και επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, εκπαιδευμένων και εκπαιδευτών), τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας, το μικρής έκτασης περιεχόμενο διδασκαλίας, τους περιορισμένους στόχους και την άσκηση μιας κάθε φορά διδακτικής δεξιότητας (Βρεττός, 2012).

Η μικροδιδασκαλία διαφέρει από το μικρομάθημα και τις μικροτάξεις, που αποτελούν μετεξέλιξη της. Κατά τη μικροδιδασκαλία, προβλέπεται επαναληπτική διδασκαλία, διαρκεί 5-10 λεπτά, συμμετέχουν 5 έως 10 εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτής και γίνεται άσκηση μίας μόνο διδακτικής δεξιότητας. Αντίθετα, στα μίνι-μαθήματα (mini-lessons) και τις μίνι-τάξεις (mini-courses) δεν προβλέπεται επαναληπτική διδασκαλία, διαρκούν από 5 μέχρι 40 λεπτά, συμμετέχει μια μικρή ομάδα ή όλη η τάξη και είναι μια κανονική διδασκαλία, με όλες τις διδακτικές δεξιότητες (Καψάλης & Βρεττός, 2002· Βρεττός, 2012).

Η μικροδιδασκαλία θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως διδακτική τεχνική, αφού στην πραγματικότητα «διδάσκει» διδακτικές δεξιότητες μέσω ενός παιχνιδιού ρόλων (Καράκιζα, 2008). Υπάρχουν πολλοί κατάλογοι, άλλοι περιορισμένης έκτασης και άλλοι ιδιαίτερα διευρυμένοι, οι οποίοι αναφέρονται στις ποικίλες δεξιότητες και παιδαγωγικές συμπεριφορές που διδάσκονται στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας. Για παράδειγμα: προετοιμασία του μαθήματος (προγραμματισμός της διδασκαλίας σε μικροεπίπεδο), έναρξη και λήξη της διδασκαλίας, επιλογή και διατύπωση των στόχων διδασκαλίας/μάθησης, χρήση διαφόρων εποπτικών μέσων διδασκαλίας (παραδοσιακών και σύγχρονων), μη λεκτική συμπεριφορά, εφαρμογή μορφών (μετωπικής, ερωτηματικής, διαλογικής, πειραματικής, εταιρικής, ομαδικής κ.λπ.) και τεχνικών (υποβολής ερωτήσεων, εφαρμογής συζήτησης, χρήσης του λόγου κ.λπ.) διδασκαλίας/μάθησης, απόκτηση αυτοπεποίθησης κατά τη διδασκαλία, τήρηση του χρόνου διδασκαλίας των διδασκόντων, ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών στο μάθημα, επίτευξη ησυχίας στη σχολική τάξη, επικοινωνία διδασκόντων και

διδασκομένων αλλά και διδασκομένων μεταξύ τους, (αυτο- και ετερο) αξιολόγηση της καθημερινής σχολικής διδασκαλίας (Χατζηδήμου χ.χ.· Χατζηδήμου, 1997).

Θεωρίες μάθησης και Μικροδιδασκαλία

Η μικροδιδασκαλία στηρίχτηκε σε διάφορες θεωρίες μάθησης για την επιστημονική θεμελίωση και αξιοπιστία της. Συγκεκριμένα, βασίστηκε στην ψυχολογία της ενεργούς συμπεριφοράς του Skinner, κατά την οποία η μάθηση είναι απόρροια ενισχυτικών στοιχείων, καθώς και στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura, σύμφωνα με την οποία η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της μίμησης και ταύτισης. Επιστημονικά ερείσματα στη μικροδιδασκαλία έδωσαν και οι γνωστικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η μάθηση επέρχεται με τη μεταβολή των γνωστικών δομών. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις εμπλουτίστηκαν με τον κοινωνικό εποικοδομισμό του Vygotsky, κατά τον οποίο οι κοινωνικές σχέσεις και η κοινωνική αλληλεπίδραση, κατά τη συμμετοχή και μαθητεία σε κοινές δραστηριότητες, παίζουν καίριο ρόλο στη μάθηση.

Επίσης, αξιοποιήθηκε η θεωρία της ανδραγωγικής του Knowles, η οποία υπογραμμίζει ότι ο ενήλικος, ως αυτοκατευθυνόμενος και αυτοδύναμος, εμπλέκεται συναισθηματικά και συμμετέχει ενεργά και δημιουργικά στην μαθησιακή του πορεία. Τέλος, οι αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, όπως κριτικός στοχασμός και αναστοχασμός ως σημαντική εμπειρία μάθησης για την ανακατασκευή και τον μετασχηματισμό της γνώσης, εφαρμόζονται στη μικροδιδασκαλία.

Καταλήγοντας, ο συγκερασμός των ανωτέρω θεωριών της μάθησης και οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων αποτέλεσαν τα επιστημονικά θεμέλια για την εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας στην άσκηση και επιμόρφωση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών.

Ιστορική αναδρομή

Η μικροδιδασκαλία, ως όρος, ως μέθοδος και ως σύστημα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, δοκιμάστηκε για πρώτη φορά, κατά το έτος 1963, από τους Allen και Ryan στο Πανεπιστήμιο του Stanford των ΗΠΑ.

Στην Ελλάδα η μικροδιδασκαλία άρχισε να εφαρμόζεται ως μέθοδος πρακτικής άσκησης στη βασική εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων ως εξής (Γιαννακοπούλου, 2008· Καψάλης & Βρεττός, 2002· Κόκκος, 2005· Χατζηδήμου, 1997): Η ΣΕΛΕΤΕ (Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης), νυν ΑΣΠΑΙΤΕ (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης), ήταν η πρώτη σχολή εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, η οποία, κατά τον Δεκέμβριο του 1973, εφάρμοσε τη μικροδιδασκαλία στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ) των σπουδαστών της. Αργότερα, η μικροδιδασκαλία, ως πρακτική εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, εντάχθηκε στα προγράμματα σπουδών αρκετών πανεπιστημιακών

τμημάτων, ιδιαίτερα μετά την ίδρυση των Παιδαγωγικών τμημάτων των Νηπιαγωγών και της Δημοτικής εκπαίδευσης. Σημειώνουμε ότι το πρώτο πραγματικό πρόγραμμα μικροδιδασκαλίας, που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα, είναι το ΠΡΟΜΙΤΟΠ (Πρόγραμμα Μικροδιδασκαλίας Τομέα Παιδαγωγικής του ΑΠΘ) με εισηγητές τους Α. Καψάλη και Ι. Βρεττό, στο τέλος της δεκαετίας του 1980, ενώ το πρώτο επίσημο εργαστήριο μικροδιδασκαλίας στην Ελλάδα ιδρύθηκε από τον καθηγητή Δ. Χατζηδήμου, στον Τομέα Παιδαγωγικής του ΑΠΘ. Επίσης, η μικροδιδασκαλία εφαρμόστηκε σε διάφορα τμήματα επανεκπαιδευόμενων και επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, όπως στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Ακόμη, αποτέλεσε «θεμελιώδες στοιχείο» του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων από απόσταση με το «Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (ΕΚΕΠΙΣ). Τέλος, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και του «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (ΜΠΕ).

Μοντέλα μικροδιδασκαλίας

Τα χρόνια που ακολούθησαν, από την πρώτη συστηματοποίηση της μικροδιδασκαλίας (Πανεπιστήμιο του Stanford, αρχές δεκαετίας του 1960), η μικροδιδασκαλία γνώρισε μεγάλη εξάπλωση και προσείλκυσε το σχετικό ερευνητικό ενδιαφέρον σε πολλές χώρες του κόσμου, με συνέπεια να αναπτυχθούν διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Ακολούθως, σε μια σύντομη και ενδεικτική αναφορά, θα παρουσιαστούν κάποια από τα μοντέλα αυτά (Βρεττός, 2003· Γιαννακοπούλου, 2008· Καψάλης & Βρεττός, 2002· Κουγιουράκη, 2003· Χατζηδήμου, 1997).

Το αρχικό μοντέλο του Stanford (1963), που ήταν ο πυρήνας του μεγαλύτερου εύρους των προγραμμάτων μικροδιδασκαλίας, αποτελείται από τα εξής στάδια: 1^ο στάδιο: Εισαγωγή και ενημέρωση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών ως προς τις δεξιότητες άσκησης τους. 2^ο στάδιο: Σύντομη διδασκαλία (5-10') σε ομάδα 5-20 ατόμων είτε στο εργαστήριο είτε σε κανονική τάξη με τη δυνατότητα μαγνητοφώνησης ή μαγνητοσκόπησης όλης της διαδικασίας. 3^ο στάδιο: Επαναπροβολή και σχολιασμός της διδασκαλίας από την ομάδα των εκπαιδευόμενων και τον επόπτη/επιβλέποντα. 4^ο στάδιο: Δεύτερη προσπάθεια εκτέλεσης της διδασκαλίας ύστερα από δεκαπεντάλεπτη προετοιμασία βάση των προηγηθέντων σχολίων και ολοκλήρωση με την τελική αξιολόγηση. Το μοντέλο αυτό περιγράφεται συνοπτικά από την ακολουθία: σχεδιασμός διδακτικής ενότητας → διδασκαλία → παρατήρηση (κριτική) → επανασχεδιασμός διδακτικής ενότητας → επανάληψη διδασκαλίας → επανάληψη παρατήρησης.

Μια παραλλαγή του μοντέλου του Stanford, αναπτύχθηκε από τον Borg (ΗΠΑ, 1970), ο οποίος υποστήριξε την απομόνωση και ανάπτυξη μιας μόνο διδακτικής

δεξιότητας κατά τη μικροδιδασκαλία, καθώς και την παρουσίαση και τον σχολιασμό καλών πρακτικών και προτύπων διδασκαλίας στους εκπαιδευμένους.

Στο μοντέλο του Zifreund (Γερμανία, 1965) περιορίζεται σημαντικά ο ρόλος του επόπτη καθηγητή και οι εκπαιδευτικοί ασκούνται ενώπιον κοινού 5 συναδέλφων και για διάρκεια 5΄ σε μία μόνο διδακτική δεξιότητα και αναλύουν τη διδασκαλία μόνοι τους, παρακολουθώντας τη βιντεοσκόπησή της από κλειστό κύκλωμα τηλεόρασης, που είναι το ουσιαστικό και απολύτως απαραίτητο μέρος της μικροδιδασκαλίας.

Ο Brown (Βρετανία, 1975) ανέπτυξε ένα ευέλικτο μοντέλο μικροδιδασκαλίας, το οποίο περιλαμβάνει τρία στάδια: α) σχεδιασμός, β) διεξαγωγή, γ) αποτίμηση της μικροδιδασκαλίας, η οποία υλοποιείται μέσω βιντεοσκοπημένης παρακολούθησης της μικροδιδασκαλίας και αποτελεί σημαντικό αξιολογικό παράγοντα της όλης διδακτικής διαδικασίας.

Το μοντέλο του ζεύγους Tausch (Γερμανία, 1979) διαφοροποιείται, γιατί δεν επικεντρωνόταν στενά και μόνο στη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού, αλλά στη γενικότερη διάσταση της συμπεριφοράς και παιδαγωγική αντιμετώπιση του παιδιού εκ μέρους του εκπαιδευτικού, με στόχο τη διαμόρφωση ενός κοινωνικοποιημένου εκπαιδευτικού μοντέλου.

Στον ελληνικό χώρο, το πρόγραμμα ΠΡΟΜΙΤΟΠ «Πρόγραμμα Μικροδιδασκαλίας Τομέα Παιδαγωγικής ΑΠΘ» με εισηγητές τους Αχιλλέα Καψάλη και Ιωάννη Βρεττό, είναι ένα συγκεκριμένο εκλεκτικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας, το οποίο αντλεί στοιχεία από όλα τα γνωστά μοντέλα και τα ενσωματώνει με βάση τις ελληνικές συνθήκες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι φάσεις του προγράμματος είναι: 1. Εισαγωγή στη μικροδιδασκαλία, καταγραφή των διδακτικών δεξιοτήτων του «καλού» εκπαιδευτικού και θεωρητική ενημέρωση σχετικά με τη διδακτική δεξιότητα, που θα αποτελέσει αντικείμενο άσκησης. 2. Μικροδιδασκαλία από τον συντονιστή (επίδειξη) για τη διαπίστωση της ανεπαρκούς θεωρητικής ενημέρωσης. 3. Πρώτη προσπάθεια: μικροδιδασκαλία από τον εκπαιδευτικό ενώπιον της ομάδας των συναδέλφων και του επόπτη και βιντεολήψη. 4. Παρατήρηση, σχολιασμός, (αυτο- και ετερο-) αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, τον επόπτη και την ομάδα, με τη συμπλήρωση φύλλου παρατήρησης και αναστοχασμός. 5. Δεύτερη προσπάθεια από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, βιντεολήψη, επανατροφοδότηση και επανάληψη μέχρι την τελειοποίηση της εκτέλεσης. 6. Ακολουθούν και οι άλλοι εκπαιδευτικοί, κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Και εν συνεχεία, ασκούνται σε άλλες διδακτικές δεξιότητες. 7. Μικροδιδασκαλία με την άσκηση μιας δέσμης διδακτικών δεξιοτήτων, που αποτέλεσαν το αντικείμενο άσκησης στις προηγούμενες φάσεις, ώστε η μικροδιδασκαλία να διευρύνεται και να βαίνει προς μίαν ολιστική εμπειρία, προσεγγίζοντας την κανονική διδασκαλία. 8. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επανέρχονται στην πρώτη φάση του μαθήματος και μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις τους ως προς τον ρόλο και την αποστολή του εκπαιδευτικού.

Ανάλογο πρόγραμμα εφαρμόζεται στο πρώτο επίσημο εργαστήριο μικροδιδασκαλίας που ίδρυσε ο καθηγητής Δημήτριος Χατζηδήμου και αποτελείται από τέσσερα στάδια: 1. Το θεωρητικό στάδιο για την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. 2. Το στάδιο που επικεντρώνεται πάνω σε συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες και παιδαγωγικές συμπεριφορές. 3. Το στάδιο της εκτέλεσης και αξιολόγησης της διδασκαλίας (προετοιμασία ενός σχεδίου μαθήματος, διδασκαλία με βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας, προβολή της μαγνητοσκοπημένης διδασκαλίας, σχολιασμός, παρατηρήσεις και αξιολόγηση εκ μέρους του διδάσκοντα-φοιτητή, της ομάδας και του επόπτη). 4. Τελικό στάδιο της αξιολόγησης του μαθήματος της μικροδιδασκαλίας στο τέλος του εξαμήνου.

Καταλήγοντας, σε γενικές γραμμές, οι βασικές φάσεις-στάδια κάθε μικροδιδασκαλίας είναι τρεις: σχεδιασμός, υλοποίηση / εκτέλεση / εφαρμογή και αξιολόγηση. Κατά το πρώτο στάδιο, καταρτίζεται το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος που περιέχει τον σχεδιασμό της μικροδιδασκαλίας. Διατυπώνονται με σαφήνεια οι εκπαιδευτικοί στόχοι (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) και συνδέονται με τους στόχους της μικροδιδασκαλίας. Διαρθρώνεται κατάλληλα η διδακτική ύλη σε θέματα-υποενότητες, επαρκώς κατανέμεται ο διαθέσιμος χρόνος, επιλέγονται και τεκμηριώνονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εκπαιδευτικά μέσα.

Κατά το δεύτερο στάδιο, εφαρμόζεται το σχέδιο που εκπονήθηκε ως προς τη διάρθρωση της διδακτικής ύλης, την τήρηση της χρονικής κατανομής των θεμάτων της μικροδιδασκαλίας, την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και χρησιμοποίηση των εκπαιδευτικών μέσων και αναπτύσσεται παιδαγωγική σχέση και επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους. Η διδασκαλία είναι πιθανόν να βιντεοσκοπείται.

Κατά το τρίτο στάδιο, εκτιμάται ο αρχικός σχεδιασμός από τον εκπαιδευτή (αυτοαξιολόγηση), από την ομάδα των εκπαιδευόμενων και τον συντονιστή και επόπτη (ετεροαξιολόγηση) και παρέχεται τεκμηριωμένη ανατροφοδότηση, ενώ η βιντεοσκόπηση λειτουργεί ενισχυτικά προς την κατεύθυνση αυτή.

Όλα τα μοντέλα μικροδιδασκαλίας έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Απλοποιείται το πολύπλοκο φαινόμενο της διδασκαλίας και η μάθηση συντελείται με την παρατήρηση ενός προτύπου. Επαναλαμβάνεται η άσκηση σε κάθε διδακτική δεξιότητα και παρέχεται άμεση επανατροφοδότηση στον ασκούμενο εκπαιδευτικό, μέσω της παρατήρησης της μαγνητοσκοπημένης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αποκτά αντικειμενική εικόνα της συμπεριφοράς του και ενισχύεται η αυτοαντίληψη. Οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και αξιοποιείται η δυναμική της ομάδας (Καψάλης, 1996).

Κριτική αποτίμηση

Η μικροδιδασκαλία θεωρήθηκε μια σημαντική καινοτομία στην εκπαίδευση των μελλοντικών και υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία έχει καταγράψει μια πληθώρα πλεονεκτημάτων, τα οποία, σε μια

επιλεκτική, συνοπτική και όχι ενδελεχή παρουσίαση τους, είναι τα εξής (Γιαννακοπούλου, 2008• Βρεττός, 2000• Βρεττός, 2003• Καψάλης, 2000• Καψάλης & Βρεττός, 1989• Καψάλης & Βρεττός, 2002• Κουγιουρούκη, 2003• Πολεμικός, 1991• Χατζηδήμου, 1997):

- Η μικροδιδασκαλία προσδίδει στον εκπαιδευτικό εφόδια, ώστε να αντιμετωπίσει την εκπαιδευτική ρουτίνα της τάξης και του παρέχει την ευκαιρία άσκησης στους τρεις βασικούς τομείς μεθόδευσης της διδασκαλίας: α. σχεδιασμός / προετοιμασία / προγραμματισμός, β. διεξαγωγή / εφαρμογή / εκτέλεση, γ. αξιολόγηση.
- Η μικροδιδασκαλία, ως μέσο απλοποίησης της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής πράξης, βοηθά τον εκπαιδευτικό αφενός μεν να απεμπλακεί από αυτήν την πολυπλοκότητα αφετέρου να εξοικειωθεί σταδιακά με αυτήν και να προετοιμαστεί για την πραγματική διδασκαλία. Η μικροδιδασκαλία, δηλαδή, θεωρεί τη διδασκαλία ως σύνθετο φαινόμενο το οποίο προσεγγίζεται με τη μέθοδο της διδακτικής ανάλυσης έτσι ώστε να διδάσκονται οι βασικές δεξιότητες μεμονωμένα.
- Σημαντική είναι η συμβολή της στην υπέρβαση του άγχους, το λεγόμενο «σοκ της πράξης», που βιώνει ο αρχάριος και νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός, καθόσον έρχεται σε μια πρώτη επαφή με τη διδακτική πράξη έστω και μέσα σε τεχνητό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία μέσα σε ένα ευνοϊκό κλίμα τον βοηθά να ξεπεράσει την αρχική αμηχανία και έντασή του και να εφαρμόσει στην πράξη όσα γνωρίζει από τη βασική εκπαίδευσή του.
- Η εστίαση στη μη λεκτική συμπεριφορά επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει την επίδραση που ασκούν τα μη λεκτικά κανάλια επικοινωνίας στους μαθητές του και να ερμηνεύσει τα μη λεκτικά σήματα τα δικά του και των μαθητών του. Και εδώ η αλματώδης ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας αποκτά ιδιαίτερη αξία, γιατί «εγκλωβίζει» τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Συνεπώς, η μικροδιδασκαλία, μέσω της εκ των υστέρων παρατήρησης της βιντεοταινίας, η οποία αποτυπώνει αντικειμενικά τη διδακτική προσπάθεια, εισάγει στοιχεία αυτογνωσίας και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει κριτικά τη διδακτική του πρακτική, εξουδετερώνοντας υποσυνείδητους μηχανισμούς άμυνας που ο ίδιος, ενδεχομένως, επιστρατεύει.
- Μέσω των διαφόρων πηγών ανατροφοδότησης (καταγραφή σε βίντεο ή άλλο ψηφιακό μέσο, κριτικές παρατηρήσεις του επόπτη, σχόλια και παρατηρήσεις του ιδίου του εκπαιδευτικού και των συναδέλφων του), ο ασκούμενος εκπαιδευτικός εξοικειώνεται στην αυτοπαρατηρησία, τον αυτοέλεγχο και την αξιολόγηση της διδακτικής του συμπεριφοράς, τονώνει την αυτοαντίληψή του και ενισχύει το ενδιαφέρον του για τη διδασκαλία. Παράλληλα, έρχεται σε επαφή και γνωριμία με την κατασκευή και τη χρήση εργαλείων αξιολόγησης και φύλλων παρατήρησης.

- Το ασφαλές εικονικό περιβάλλον και οι ελεγχόμενες εργαστηριακές συνθήκες ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού και του επιτρέπουν να κινείται σε ένα περιβάλλον ελευθερίας, απαλλαγμένο από τις πιεστικές καταστάσεις της κανονικής διδασκαλίας, και χωρίς τον φόβο της πρόκλησης αρνητικών αποτελεσμάτων στους διδασκόμενους, διότι τον συγκεκριμένο ρόλο έχουν οι συνάδελφοί του. Συνεπώς, είναι προτιμότερο να εμφανίζονται σφάλματα και παρεκτροπές ως προς τη διδακτική συμπεριφορά στο επίπεδο της μικροδιδασκαλίας παρά σε πραγματικές καταστάσεις που είναι ενδεχόμενο να μην μπορούν να αποκατασταθούν.
- Ο εκπαιδευτικός εφοδιάζεται όχι μόνο θεωρητικά αλλά κυρίως πρακτικά με ένα εύρος διδακτικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, διαμορφώνει τη διδακτική του ταυτότητα και προσδίδει επαγγελματισμό στο προφίλ του. Αυτό σημαίνει ότι συνειδητοποιεί εμπράκτως, κατά τη διάρκεια της άσκησης αλλά και σε ένα μεταγνώστικό στάδιο, διδακτικές και παιδαγωγικές θέσεις, συμβάλλοντας, με αυτόν τον τρόπο, στην ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας του και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης.
- Η μικροδιδασκαλία παρέχει την ευχέρεια και το κίνητρο στον εκπαιδευτικό για συνεχή αναζήτηση, εγρήγορση και επαγρύπνηση για την απόκτηση και ενίσχυση των προσόντων του, για υπέρβαση του «θεωρητικισμού», μέσω της σύζευξης θεωρίας και πράξης, για απαγκίστρωση από τη στεγανοποιημένη διδασκαλία και για σύνδεση παραδοσιακών και καινοτόμων μέσων διδασκαλίας.
- Η μικροδιδασκαλία είναι ιδανικός χώρος εκπαιδευτικής έρευνας, χωρίς τον κίνδυνο να διακυβεύεται το ευαίσθητο έμπυχο υλικό μιας σχολικής τάξης, δηλαδή οι μαθητές και γενικότερα η μαθησιακή διαδικασία από λάθη, απειρίες και πειραματισμούς του εκπαιδευτικού.

Παρά τα ενθαρρυντικά, όμως, αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μικροδιδασκαλίας, υπάρχει σκεπτικισμός από κάποιους μελετητές σε σχέση με τη χρήση της στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

- Οι επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί προβάλλουν τη μικροδιδασκαλία ως μηχανικό συμβάν, λόγω του τεχνικού της χαρακτήρα ως εργαστηριακής άσκησης. Συνεπώς, η μικροδιδασκαλία όχι μόνο δεν μπορεί να αναπαραστήσει, αλλά και υποβαθμίζει τις συνθήκες της πραγματικής σχολικής τάξης, με ενδεχόμενο αποτέλεσμα να μην μπορούν να μεταφερθούν οι δεξιότητες σε συνθήκες πραγματικής εκπαίδευσης, ούτε να γίνουν μόνιμο απόκτημα των εκπαιδευτικών.
- Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται τμηματικά, με βάση απλουστευμένες συνταγές, οι οποίες δεν λαμβάνουν υπόψη την ποικιλία του φαινομένου της διδασκαλίας και τις ατομικές διαφορές των μαθητών.
- Αμφισβητήσεις, επίσης, εγείρονται σχετικά με τον περιορισμένο αριθμό φοιτητών, το διδακτικό προσωπικό και τον χρόνο, τα εργαλεία και τις σχέσεις των συμμετεχόντων.

- Οι αρνητικές απόψεις για τη μικροδιδασκαλία εστιάζουν στο ότι δεν λαμβάνει υπόψη της τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που διαπνέουν τη διδασκαλία, αλλά, με δασκαλοκεντρικό τρόπο, δίνει βάρος περισσότερο στην εκτέλεση της διδασκαλίας και τη συμπεριφορική της διάσταση.
- Άλλα μειονεκτήματα που προσάπτονται στη μικροδιδασκαλία είναι ότι δεν είναι αυτονόητη η μεταβίβαση της συμπεριφοράς αυτής από τη διδασκαλία στην τάξη, εξαιτίας ποικίλων αιτιών, όπως συναισθηματική πίεση για εφαρμογή της συμπεριφοράς στην οποία ασκήθηκε, επιφυλάξεις των συναδέλφων ως προς τις νέες και δημιουργικές προτάσεις-συμπεριφορές, εσφαλμένη εντύπωση του ιδίου του εκπαιδευτικού ότι η υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς θα λύσει όλα του τα προβλήματα.

Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι οι σχετικές έρευνες απέναντι στη μικροδιδασκαλία έχουν τοποθετηθεί σε δύο ακραίες καταστάσεις, της άκρας αποδοχής και της άκρας απόρριψης, με την έννοια ότι η μικροδιδασκαλία είναι περισσότερο από όσο πρέπει αποτελεσματική ή καθόλου αποτελεσματική, αντίστοιχα, παραγνωρίζοντας ενδιάμεσες καταστάσεις.

Η χρήση της μικροδιδασκαλίας, μετά από μια περίοδο τριών περίπου δεκαετιών εφαρμογής της (1965-1995), από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, είτε περιορίστηκε είτε έλαβε διαφορετικές ονομασίες όπως «διδασκαλία μεταξύ ομοτίμων» ή «διδασκαλία σε μικρές ομάδες». Η μείωση του ενδιαφέροντος αυτού μπορεί να ερμηνευθεί στο ιδιαίτερα βεβαρυμένο κόστος, τόσο σε οικονομικό και σε ανθρώπινο κεφάλαιο, όσο και σε χρόνο και χώρο. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η μικροδιδασκαλία επανέρχεται δυναμικά, ιδιαίτερα σε προγράμματα τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης.

Εν κατακλείδι, το βέβαιο είναι ότι η μικροδιδασκαλία βασίζεται σε ένα πλατύ εύρος θεωριών και σε εμπειρικά δεδομένα και αποτελεί την πλέον επιστημονικά τεκμηριωμένη και αποτελεσματική μέθοδο ομαλής μετάβασης των μελλοντικών εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη, αλλά και επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί τη χρήση της ώστε «να καταστεί όχημα για συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» και, ενδεχομένως, να γίνει πιο προσιτή με την ύπαρξη ενός εργαστηρίου μικροδιδασκαλίας ανά εκπαιδευτική περιφέρεια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βρεττός, Ι. (2000). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: καταγραφή προβλημάτων και απογραφή λύσεων. Στο Ε. Ταρατόρη, Γ. Σαλβαράς, & Μ. Κουγιουρούκη (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας*, (σσ. 91-117). Αθήνα & Αλεξανδρούπολη. Ιδιωτική έκδοση.
- Βρεττός, Ι. Ε. (2003). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού - Μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.

- Βρεττός, Ι. Ε. (2012). Μέντωρ και Τηλέμαχος: η επιμόρφωση των (νεοδιοριζόμενων) εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία. Στα Πρακτικά συνεδρίου, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008, Μάιος-Αύγουστος). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών ενηλίκων: από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 11-16. Προσπελάστηκε από <http://www.academia.edu> (18 Δεκεμβρίου 2015).
- Καράκιζα, Τ. (2008). Η Μικρο-Διδασκαλία ως Μέσο Εκπαίδευσης των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών στην Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προσπελάστηκε από http://users.sch.gr/tsakarak/Yliko_Blog/Dimosiefseis/Dimosiefsi_Astrolavou.pdf (18 Δεκεμβρίου 2015)
- Καψάλης, Α. (2000). Διδακτική ικανότητα και διδακτικές δεξιότητες: Θεωρητική θεμελίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της Μικροδιδασκαλίας. Στο Ε. Ταρτόρη, Γ. Σαλβαράς, & Μ. Κουγιουρούκη (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας*, (σσ. 77-78). Αθήνα & Αλεξανδρούπολη. Ιδιωτική έκδοση.
- Καψάλης, Αχ. & Βρεττός, Γ. (1989). Άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία: μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 225-242.
- Καψάλης, Αχ. & Βρεττός, Ι. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καψάλης, Αχ. (1996). Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. *Μακεδόν*, 2, 3-22.
- Κεδρακά, Κ. (χ.χ.). Η μικροδιδασκαλία ως εργαλείο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Προσπελάστηκε από: <https://goo.gl/gxaRfv> (18 Δεκεμβρίου 2015).
- Κόκκος Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουγιουράκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: οι απόψεις υποψήφιων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πολεμικός, Ν. (1991). Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας στη Π.Α. των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καΐλα, *Σχολική Εμπειρία, Θεωρία και Πράξη, Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυζώη, Γ. (2010). Η μικροδιδασκαλία ως άσκηση δεξιοτήτων: Η χρήση των παραδειγμάτων. Στα Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (7-9 Μαΐου).
- Χατζηδήμου, Δ. Χρ. (χ.χ.). Εκπαίδευση, επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία. Προσπελάστηκε από: <https://docs.google.com/document/d/1hzU8s3VDkp5tcy6EKo9KsN63lcmpNmfre4U5TZu5bW8/edit?pref=2&pli=1> (18 Δεκεμβρίου 2015).
- Χατζηδήμου, Δ. Χρ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πληροφορικής στη χρήση και αξιοποίηση του Ψηφιακού Σχολείου στη διδακτική πράξη

Δρ. Μανουσαρίδης Ζαχαρίας
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, ΠΕ19
manzac@sch.gr

Στεφανίδης Βασίλειος
Υπ. ΚΕ ΠΛΗΝΕΤ Χαλκιδικής, ΠΕ19
bstefan@sch.gr

Φραγκίδου Αθανασία
Καθηγήτρια Φιλολόγος, Εκπαιδευτήρια Μαντουλίδη
nansy.fragidou@gmail.com

Ναθαναήλ Αθηνά
Νομικός, Επιμορφώτρια Ενηλίκων
nathan@windtools.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρατίθεται ο σχεδιασμός ενός μοντέλου επιμορφωτικής δράσης ετήσιας διάρκειας που στηρίζεται στο μοντέλο της μεικτής μάθησης (διαζώσης και εξ αποστάσεως). Αντικείμενο της δράσης είναι η αξιοποίηση του διαθέσιμου υλικού και των εργαλείων του Ψηφιακού Σχολείου στη διδακτική πράξη. Το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύει τη δυνατότητα αυτομόρφωσης και συμβάλλει στη διαρκή βελτίωση της επιστημονικής κατάρτισης και εξέλιξης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

1. Η αναγκαιότητα επιμορφωτικών δράσεων για την αξιοποίηση του Ψηφιακού Σχολείου

Η μάθηση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως γνωστικών εργαλείων αποτελεί μια εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης. Οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες που διαχειρίζονται και κατευθύνουν οι ίδιοι. Οι ΤΠΕ ως γνωστικά εργαλεία συνεισφέρουν ποικιλοτρόπως στην οικοδόμηση της γνώσης (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010; Taylor, 2004). Το «Ψηφιακό Σχολείο»¹³³ είναι βασικό συστατικό του οράματος του Νέου Σχολείου. Απώτερος στόχος του είναι η δωρεάν διάθεση πολυποίκιλων πληροφοριακών πηγών και εκπαιδευτικών εργαλείων για χρήση από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και των δύο βαθμίδων. Η προσδοκώμενη

¹³³ Την ανάπτυξη της ομότιτλης ψηφιακής πλατφόρμας υλοποιεί το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» - ΙΤΥΕ (πρώην ΕΑΙΤΥ).

ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναμένεται να συμβάλει μεταξύ των άλλων και στη μείωση της παθητικής συμμετοχής των μαθητών με την εισαγωγή, την προώθηση και ενίσχυση διδακτικών πρακτικών, όπως η μάθηση μέσω της πράξης, η εξερευνητική μάθηση και η μάθηση μέσω μελετών περίπτωσης [Manussaridis et al, 2002].

Τα πολυμεσικά περιβάλλοντα και εργαλεία συνεισφέρουν σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία καθώς διευκολύνουν τη χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, συνεργασίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση (Basdekidis et al., 2007; Maysami-Cooper et al, 2009; Νίκος κ.ά, 2014). Οι άνθρωποι είναι ειδικοί στη δημιουργία εργαλείων για το μετασχηματισμό πρακτικών και γνώσεων. Όμως η χρήση αυτών των εργαλείων δεν είναι συνήθως απλή υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν δικούς τους τρόπους για την ενσωμάτωση των προσφερόμενων εργαλείων στο αντικείμενο διδασκαλίας τους (Sutherland et al, 2004). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να το επιτύχουν αυτό, θα πρέπει, σύμφωνα με έναν από τους πέντε βασικούς άξονες του Ψηφιακού Σχολείου, να επιμορφωθούν στην αξιοποίηση του διαθέσιμου υλικού και των εργαλείων στη διδακτική τους πράξη.

Στην παρούσα εργασία παρατίθεται ο σχεδιασμός ενός μοντέλου επιμορφωτικής δράσης ετήσιας διάρκειας με στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών Πληροφορικής στη χρήση και αξιοποίηση του Ψηφιακού Σχολείου στη διδακτική τους πράξη.

2. Σκοπός – στόχοι του σχεδίου επιμορφωτικής δράσης

Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής δράσης στηρίζεται στο μοντέλο της μεικτής μάθησης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως), το οποίο μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, να ενισχύσει τη δυνατότητα αυτομόρφωσης και να συμβάλει στη διαρκή βελτίωση της επιστημονικής κατάρτισης και εξέλιξης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Η υλοποίηση της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης συνδέεται με την ανάπτυξη των στόχων του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών, τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και τον περαιτέρω εμπλουτισμό των διαδικασιών μάθησης μέσω της χρήσης πληροφοριακών πηγών και εκπαιδευτικών εργαλείων του Ψηφιακού Σχολείου. Οι ειδικοί στόχοι της επιμορφωτικής δράσης είναι οι ακόλουθοι:

- ✓ Ενίσχυση του ψηφιακού εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών
- ✓ Ανάπτυξη και προώθηση πρακτικών διασχολικής συνεργατικής επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών

- ✓ Δημιουργία περιβάλλοντος ασύγχρονης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικού αποθετηρίου επιμορφωτικού υλικού για την υποστήριξη των διαδικασιών διασχολικής συνεργατικής επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών
- ✓ Δημιουργία αποθετηρίου καλών πρακτικών διδασκαλίας με χρήση εργαλείων ΤΠΕ (ΕΛ/ΑΚ) ή/και του Ψηφιακού Σχολείου

3. Νομοθετικό πλαίσιο του σχεδίου επιμορφωτικής δράσης

Στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής δράσης λαμβάνεται υπόψη το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που αφορά τέτοιου είδους δραστηριότητες. Βάσει αυτού, οι Σχολικοί Σύμβουλοι οργανώνουν και υλοποιούν επιμορφωτικές συναντήσεις (παιδαγωγικές συσκέψεις, ημερίδες και σεμινάρια) των εκπαιδευτικών των σχολείων της Περιφέρειάς τους¹³⁴.

Η οποιαδήποτε επιμορφωτική δράση υλοποιείται, αφού πρώτα νομιμοποιηθεί, με τη χορήγηση της σχετικής έγκρισης από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Μετά την έγκρισή της, ακολουθεί σχετική πρόσκληση για δήλωση επιθυμίας συνεργασίας των σχολικών μονάδων ως επιμορφωτικών κέντρων, που αποστέλλεται δια μέσου των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης προκειμένου να τηρηθεί ο όρος της διαφάνειας και του μη αποκλεισμού. Το επιμορφωτικό έργο των συνεργατών, των επιμορφωτών-εκπαιδευτικών καθώς και η συνεπής παρακολούθηση των συμμετεχόντων πιστοποιείται με την επίδοση σχετικών βεβαιώσεων εκ μέρους της ομάδας συντονισμού της δράσης.

4. Μεθοδολογία υλοποίησης του σχεδίου επιμορφωτικής δράσης

4.1. Στρατηγικές εφαρμογής

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

Μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, που θα αναρτηθεί στον ιστοιακό τόπο της επιμορφωτικής δράσης, θα κληθούν οι εκπαιδευτικοί να καταχωρήσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες τους στο πλαίσιο των ιδιαιτεροτήτων της βαθμίδας εκπαίδευσης όπου υπηρετούν. Ακολούθως, θα πραγματοποιηθούν ενημερωτικές συναντήσεις με τους συνεργάτες-επιμορφωτές για διαβούλευση πάνω σε καλές πρακτικές σχετικά με τη διαμόρφωση ενός μοντέλου διαρκούς, ευέλικτης και συστηματικής επιμόρφωσης. Βασικό σημείο αναφοράς είναι η αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ (π.χ. ενημέρωση για τις λειτουργίες και εξοικείωση με την πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης της εκπαιδευτικής πύλης elearning. sch.gr).

¹³⁴ Άρθρο 14 του Π.Δ. 201/1998 (ΦΕΚ 161/ 1998, τ.Α') στο άρθρο 12 του Π.Δ 200/1998 (ΦΕΚ 161/1998, τ.Α'), καθώς και στη με αριθμ. Φ.353.1/324/105657 /Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340/2002, τ.Β'), Υπουργική Απόφαση

**Προγραμματισμός
διασχολικής
συνεργατικής
επιμόρφωσης**

Στην ομάδα συντονισμού της επιμορφωτικής δράσης θα συμμετέχουν ο Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, ο Υπεύθυνος του ΚΕ ΠΛΗΝΕΤ και οι διευθυντές των σχολείων της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης όπου θα υλοποιηθεί η επιμορφωτική δράση. Τα μέλη της συνιστώμενης ομάδας θα συνεργάζονται, με σκοπό την εξεύρεση και αξιοποίηση του «επιστημονικού δυναμικού», την αναζήτηση, προσαρμογή και χρήση του υλικού και λογισμικού εξοπλισμού που θα χρησιμοποιηθεί, την κατάρτιση και διαχείριση του Προγράμματος Σπουδών, την οργάνωση και τον συντονισμό των επιμέρους δραστηριοτήτων κ.ά. Για να είναι ευέλικτο το πρόγραμμα, η επιμόρφωση θα σχεδιασθεί με βάση τη μέθοδο της μεικτής μάθησης (blended learning), η οποία δύναται να συνδυάσει τακτικές συνεδρίες των εκπαιδευομένων με αντίστοιχες ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Το έργο της ομάδας συντονισμού περιλαμβάνει εκτός των άλλων και τον καθορισμό των διαδικασιών υλοποίησης των επιμορφώσεων, όπως ημερομηνίες επιμορφωτικών συνεδριών, όρους παρακολούθησης και ολοκλήρωσης, χρονοδιάγραμμα κ.ά.

**Υλοποίηση
διασχολικής
συνεργατικής
επιμόρφωσης**

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα επιμορφωθούν και θα εξοικειωθούν με:

- τις διαδικασίες της ηλεκτρονικής μάθησης
- την πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης της εκπαιδευτικής πύλης elearning.sch.gr
- την αναζήτηση και αξιοποίηση εργαλείων ψηφιακού περιεχομένου, του Ψηφιακού Σχολείου και του Φωτόδεντρου, στη διδακτική πράξη
- τη σχεδίαση και υλοποίηση συνεργατικών πρακτικών σε διάφορες θεματικές της Πληροφορικής με αντικείμενο: διδακτική γνωστικών αντικειμένων, παιδαγωγικές πρακτικές, εκπαιδευτικές καινοτομίες, παραγωγή νέων εργαλείων και περιεχομένου κ.ά.

**Δημιουργία
ηλεκτρονικού
αποθετηρίου
επιμορφωτικού
υλικού**

Με χρήση των ευκολιών που παρέχει η πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης θα δημιουργηθεί ηλεκτρονικό αποθετήριο επιμορφωτικού υλικού, όπου επιμορφωτές και επιμορφούμενοι θα αναρτούν ό,τι δημιουργούν στα πλαίσια της επιμορφωτικής δράσης. Τέτοιας μορφής διδακτικό υλικό μπορεί να είναι σχέδια μαθήματος, φύλλα εργασίας, εργαλεία λογισμικού, φύλλα αξιολόγησης κλπ. Ο εμπλουτισμός του ηλεκτρονικού αποθετηρίου

αναμένεται αφενός να υποστηρίξει την ενδοεπιμορφωτική δικτύωση αφετέρου να ενισχύσει τις προσπάθειες αυτομόρφωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα θα συμβάλει στη διάχυση του παραγόμενου διδακτικού υλικού και εκτός του πλαισίου της επιμορφωτικής δράσης, καθώς θα είναι δωρεάν και άμεσα διαθέσιμο προς την υπόλοιπη εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα (βλ. Δραστηριότητες δημοσιότητας και διάχυσης).

Αξιοποίηση δικτύου επικοινωνίας

Μέσω της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης θα εδραιωθεί και θα αξιοποιηθεί ένα δίκτυο πληροφόρησης και επικοινωνίας, το οποίο θα συνδράμει στο έργο των Σχολικών Συμβούλων Πληροφορικής τόσο σε τοπικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Επιπλέον, αυτό μπορεί να αποτελέσει αντιστάθμισμα στη δυσχέρεια επικοινωνίας και προσωπικής επαφής λόγω έλλειψης πόρων για τις μετακινήσεις των Σχολικών Συμβούλων στις έδρες των εποπτευόμενων εκπαιδευτικών τους και να διευκολύνει στην εξ αποστάσεως διάχυση καλών πρακτικών, τον συντονισμό δράσεων ομάδων εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού κ.ά.

4.2. Οργανωτικές δομές

Υπεύθυνος και κύριος συντονιστής της δράσης ορίζεται ο Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, συνεπικουρούμενος από τον Υπεύθυνο ΚΕ ΠΛΗΝΕΤ και τα λοιπά μέλη της ομάδας συντονισμού. Για την αποκεντρωμένη διαχείριση και υλοποίηση της επιμορφωτικής δράσης, δημιουργούνται επίσης ομάδες εργασίας, Α και Β τύπου, στελεχωμένες από μέλη του ΚΕ ΠΛΗΝΕΤ και εκπαιδευτικούς που θα μπορούν να υποστηρίξουν:

Ομάδα	Περιγραφή εργασίας στα πλαίσια της δράσης
A	την εξ αποστάσεως διαδικασία (εκπαιδευτές, τεχνική υποστήριξη)
B	την υλοποίηση του έργου (οργάνωση, επικοινωνία)

4.3. Παρεμβάσεις σε επίπεδο δράσης ή (σχολικής) μονάδας επιμόρφωσης

Οι απαιτούμενες παρεμβάσεις εξαρτώνται από το είδος, το περιεχόμενο, και τη συχνότητα των επιμορφώσεων, καθώς και την ιδιότητα και τον αριθμό των εμπλεκόμενων και αντιμετωπίζονται κατά περίπτωση.

5. Πόροι – Μέσα του σχεδίου επιμορφωτικής δράσης

5.1. Ανθρώπινο δυναμικό

- ◆ Ο Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής
- ◆ Οι Διευθυντές των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων

- ◆ Ο Υπεύθυνος και οι Τεχνικοί του ΚΕ ΠΛΗΝΕΤ της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- ◆ Επιμορφωτές Β΄ Επιπέδου (Σχολικοί Σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί, ειδικοί επιστήμονες)
- ◆ Οι προς επιμόρφωση εκπαιδευτικοί κλάδου Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

5.2. Χρόνος υλοποίησης

Καθώς η υλοποίηση της επιμορφωτικής δράσης βασίζεται στο μεικτό μοντέλο μάθησης, η δια ζώσης επιμόρφωση προβλέπεται να λαμβάνει χώρα εκτός διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών, μια φορά το μήνα. Η χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών συνεδριών θα κυμαίνεται από 4 έως 6 ώρες εξαρτώμενη από το είδος και το περιεχόμενο της εκάστοτε επιμόρφωσης.

Για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν πρόσβαση στο επιμορφωτικό υλικό της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης και του ισιακού τύπου του Ψηφιακού Σχολείου οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν αυτοί. Για την υποστήριξη και εποπτεία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα καθορισθούν τακτές τηλεδιασκέψεις (π.χ. ανά 15ήμερο), όπου αυτοί θα έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν ηλεκτρονικά και σε πραγματικό χρόνο με τους επιμορφωτές τους.

Κύκλος επιμόρφωσης	1 ^{ος} κύκλος							2 ^{ος} κύκλος					
	1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}	4 ^{ος}	5 ^{ος}	6 ^{ος}	Παραδοτέο	Διακοπές	7 ^{ος}	8 ^{ος}	9 ^{ος}	10 ^{ος}	Παραδοτέο
Διαδικασία/Μήνας													
Διερεύνηση Επιμορφωτικών	➔							X					
Σχεδιασμός/Προσαρμογή	➔							X					
Υλοποίηση Επιμόρφωσης		➔	➔	➔	➔	➔		X	➔	➔	➔	➔	
Δημιουργία & Χρήση		➔	➔	➔	➔	➔		X	➔	➔	➔	➔	◆
Αξιοποίηση Δικτύου		➔	➔	➔	➔	➔		X	➔	➔	➔	➔	
Παρακολούθηση-Ανατροφοδότηση		➔	➔	➔	➔	➔	◆	X					◆
Ενέργειες Δημοσιότητας	➔					➔	◆	X				➔	◆
Αξιολόγηση δράσης						➔	◆	X				➔	◆

Πίνακας 1. Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης επιμορφωτικής δράσης

5.3. Υλικοτεχνική Υποδομή

Για τις δια ζώσης επιμορφωτικές συνεδρίες θα χρησιμοποιηθούν τα εργαστήρια πληροφορικής των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων. Για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση θα αξιοποιηθεί η τεχνική υποδομή της τηλεεκπαίδευσης που παρέχει το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και είναι προσβάσιμη χωρίς κόστος για οποιοδήποτε

μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για αυτήν τη μορφή επιμόρφωσης δύναται να χρησιμοποιηθεί λογισμικό ελεύθερου και ανοικτού κώδικα, όπως το Moodle, το Big Blue Button και το ooVoo. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν πρόσβαση σε επιτραπέζιο ή φορητό υπολογιστή.

5.4. Οικονομικοί πόροι

Η διαμόρφωση της προτεινόμενης επιμορφωτικής δράσης έχει σχεδιαστεί στη βάση της ελάχιστης δυνατής οικονομικής επιβάρυνσης των διοργανωτών αλλά και των συμμετεχόντων. Για τον ανωτέρω σημαντικό λόγο :

- ◆ Οποιασδήποτε μορφής λογισμικό χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες της επιμορφωτικής δράσης εμπίπτει στην κατηγορία του Ελεύθερου Λογισμικού/Λογισμικού Ανοικτού Κώδικα (ΕΛ/ΛΑΚ)
- ◆ Η πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης ανήκει στις υποδομές του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και η χρήση της είναι δωρεάν για την εκπαιδευτική κοινότητα
- ◆ Η συμμετοχή των επιμορφωτών είναι οικειοθελής και άνευ αποζημίωσης

5.5. Εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης

- ✓ Ημερολόγια παρακολούθησης δραστηριοτήτων
- ✓ Ερωτηματολόγια αξιολόγησης της δράσης
- ✓ Σχέδια Παρατήρησης / Συνέντευξης
- ✓ Τριμηνιαίες εκθέσεις πεπραγμένων και τελική έκθεση αξιολόγησης της δράσης
- ✓ Παραδοτέα και δείκτες δράσης

5.6. Πηγές άντλησης πληροφορίας

- ✓ Καλές πρακτικές και προγράμματα επιμόρφωσης άλλων ειδικοτήτων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.
- ✓ Οδηγοί σπουδών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων
- ✓ Συναφής ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία

6. Διαδικασίες υλοποίησης και εποπτείας της επιμορφωτικής δράσης

6.1. Υλοποίηση και εποπτεία

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν μέσω του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου θα υποβληθούν σε επεξεργασία με σχετικό λογισμικό που διαθέτει η πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας θα τεθούν υπόψη της ομάδας συντονισμού, προκειμένου να διαμορφωθεί και να αποφασισθεί το περιεχόμενο της επιμορφωτικής δράσης. Επειδή η χρονική διάρκεια της δράσης είναι μονοετής και τα γνωστικά αντικείμενα της Πληροφορικής εξελίσσονται διαρκώς, υπάρχει πρόνοια για περιοδική

καταγραφή των απόψεων και επιθυμιών των επιμορφούμενων (ανά τρίμηνο). Αυτό θα επιτρέψει στην ομάδα συντονισμού να επικαιροποιήσει, εφόσον χρειασθεί, το πρόγραμμα της επιμόρφωσης βάσει των νέων δεδομένων.

**Προγραμματισμός
διασχολικής
συνεργατικής
επιμόρφωσης**

Οι επιμέρους δραστηριότητες της επιμορφωτικής δράσης καταγράφονται και παρακολουθούνται στο ημερολόγιο της ομάδας συντονισμού αλλά και των ομάδων εργασίας. Τα ημερολόγια αυτά μπορούν να δημιουργηθούν και να χρησιμοποιηθούν μέσα από την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης, προκειμένου να μειωθεί ο χρόνος διεκπεραίωσης και ο όγκος των διακινούμενων έντυπων εγγράφων. Σ' αυτά θα καταγράφονται οι συνεδριάσεις των διαφόρων ομάδων (συντονισμού και εργασίας), οι επιμορφωτικές συνεδρίες (δια ζώσης και εξ αποστάσεως), η επικοινωνία με τους εξωτερικούς επιμορφωτές, τα προβλεπόμενα χρονοδιαγράμματα κ.ά.

**Υλοποίηση
διασχολικής
συνεργατικής
επιμόρφωσης**

Η πραγματοποίηση των επιμορφωτικών συνεδριών (περιεχόμενο, μορφή, χώρος, διάρκεια, επιμορφωτές, συμμετέχοντες) θα ελέγχεται βάσει του χρονοδιαγράμματος. Προβλέπεται η εφαρμογή τροποποιητικών βελτιώσεων που θα προτείνουν οι επιμορφούμενοι. Οι προτάσεις θα μπορούν να συλλεχθούν ανά πάσα στιγμή, κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δράσης, μέσω των επιμορφωτών είτε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που θα διατίθεται προς συμπλήρωση σε τριμηνιαία βάση.

**Διαχείριση
ηλεκτρονικού
αποθετηρίου
επιμορφωτικού
υλικού**

Οι επιμορφωτικές συνεδρίες προβλέπουν τη δημιουργία, εκ μέρους των επιμορφούμενων, εκπαιδευτικού υλικού που θα συγκεντρώνεται και θα καταχωρείται, σε τακτές προθεσμίες, σε κατάλογους, του ηλεκτρονικού αποθετηρίου ανά διδακτικό αντικείμενο και θεματική ενότητα. Η όλη δραστηριότητα θα εποπτεύεται από την ομάδα συντονισμού και θα καταγράφεται ηλεκτρονικά στο ημερολόγιο της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης από τον Υπεύθυνο ή άλλο μέλος του ΚΕ ΠΛΗΝΕΤ.

**Αξιοποίηση
δικτύου
επικοινωνίας και
διάχυσης**

Η συγκεκριμένη διαδικασία θα παρακολουθείται μέσω καταχωρήσεων στο σχετικό ημερολόγιο της ομάδας συντονισμού, που επίσης θα τηρείται στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης. Σ' αυτό θα καταχωρούνται όλες οι ενέργειες δικτύωσης και διάχυσης (τοπικού, περιφερειακού και εθνικού επιπέδου) των παραγόμενων της επιμορφωτικής δράσης προς συναδέλφους-εκπαιδευτικούς που δε συμμετέχουν σ' αυτή.

6.2. Δημοσιότητα και διάχυση

Για να διασφαλιστεί ότι οι δραστηριότητες και τα αποτελέσματα της επιμορφωτικής δράσης θα γίνουν γνωστά στην ευρύτερη σχολική κοινότητα αλλά και στην κοινωνία εν γένει, μια σειρά από δραστηριότητες δημοσιότητας και διάχυσης θα υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια του έργου. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής:

- ♦ **«Πρέσβης» δράσης:** Κάθε εκπαιδευόμενος θα επισκεφθεί 2-3 σχολικές μονάδες και θα ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας, για τη συγκεκριμένη επιμορφωτική δράση και τους στόχους της. Ταυτόχρονα θα γνωστοποιήσει την ύπαρξη του ηλεκτρονικού αποθετηρίου και της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης.
- ♦ **Αξιοποίηση μέσω κοινωνικής δικτύωσης:** Κάθε επιμορφωτής και επιμορφούμενος θα παρακινηθεί να δημοσιοποιήσει δείγματα της εργασίας του σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης είτε εντός είτε εκτός του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου.
- ♦ **Ανάρτηση πολυμεσικού υλικού:** Επιμορφωτικό υλικό και δραστηριότητες σε ψηφιακή αποτύπωση θα αναρτηθούν σε επιλεγμένους ιστοιακούς χώρους, όπως π.χ. της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, των συνεργαζόμενων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και των συμμετασχόντων σχολικών μονάδων στην επιμορφωτική δράση.
- ♦ **Στοχευμένη προβολή μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ):** Αντίστοιχο υλικό καθώς και δείγματα των παραδοτέων θα αποσταλούν στο ΠΣΔ για στοχευμένη προβολή μέσω των θεσμοθετημένων δομών του.
- ♦ **Συμμετοχή σε συνέδρια:** Οι επιμορφωτές και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα παρακινηθούν και θα υποστηριχθούν, ώστε να παρουσιάσουν δείγματα των εργασιών τους σε συνέδρια Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, που θα διεξαχθούν κατά τη διάρκεια της μονοετούς επιμόρφωσής τους αλλά και μετέπειτα.
- ♦ **Πολλαπλασιαστικές δράσεις συντονιστή:** Καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης, ο κύριος συντονιστής αυτής θα διοργανώσει, κατά την έναρξη και τη λήξη του σχολικού έτους, ημερίδες διάχυσης των υφιστάμενων αποτελεσμάτων της επιμορφωτικής δράσης. Στις ημερίδες θα μπορούν να συμμετάσχουν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Το σχετικό υλικό θα αναρτάται επίσης στο προσωπικό ιστολόγιο που διατηρεί ο Σχολικός Σύμβουλος στο ΠΣΔ.

6.3. Αξιολόγηση

Στόχος	Δείκτης επίτευξης (προσεγγιστικός)
(1) Ενίσχυση ψηφιακού εγγραμματισμού των	Η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που προβαίνουν σε τακτική χρήση και αξιοποίηση των εργαλείων και του ψηφιακού περιεχομένου, που διατίθεται μέσω του Ψηφιακού Σχολείου, στη

εκπαιδευτικών	διδασκική τους πράξη.
(2) Ανάπτυξη και προώθηση πρακτικών συνεργατικής επιμόρφωσης	Η αύξηση του αριθμού των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών σε πρακτικές διασχολικής συνεργατικής επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης καθώς και σε διδακτικές πρακτικές και θέματα διδασκαλίας με χρήση εκπαιδευτικού υλικού του Ψηφιακού Σχολείου.
(3) Αξιοποίηση ηλεκτρονικού αποθετηρίου για αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών	Η ανάρτηση του παραχθέντος επιμορφωτικού υλικού στο ηλεκτρονικό αποθετήριο της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης και ο βαθμός αξιοποίησής του από τους εκπαιδευτικούς του κλάδου σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.
(4) Διάχυση αποτελεσμάτων επιμορφωτικής δράσης	Η επισκεψιμότητα του αποθετηρίου, από εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στη δράση, για ενημέρωση αλλά και αξιοποίηση του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον, το πλήθος νέων αιτήσεων για συμμετοχή στην επόμενη επιμορφωτική δράση.

7. Έκθεση αποτελεσμάτων της επιμορφωτικής δράσης

Με την αποπεράτωση της επιμορφωτικής δράσης, η ομάδα συντονισμού θα συντάξει έκθεση με τα τελικά αποτελέσματα της επιμορφωτικής δράσης. Η έκθεση θα αφορά και θα πληροφορεί για: διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης των ομάδων εργασίας, διευθέτηση προβλημάτων χρόνου, επικοινωνίας και συνεργασίας, παρεκκλίσεις του αρχικού σχεδιασμού και αναθεωρήσεις του σχεδίου επιμορφωτικής δράσης, επιδράσεις σε διάφορους δείκτες, βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του σχεδίου επιμορφωτικής δράσης, απόδοση των δραστηριοτήτων δημοσιότητας και διάχυσης, γενική εκτίμηση της επιτυχίας του σχεδίου επιμορφωτικής δράσης, προοπτικές.

Βιβλιογραφία

- Basdekidis Ch., Manousaridis Z., Chatzopoulos D. (2007). Interactive Multimedia Environment (IME): Introductory programming education. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007* (pp. 1436-1443). Chesapeake, VA: AACE.
- Manussaridis Z., Mamaloukas Ch. and Basdekidis Ch. (2002). Teaching in Computer Laboratories: An alternative approach for effective exploitation of the computer technology. *Proceedings of 3rd International Conference on*

Information Communication Technologies in Education, Samos, Greece, INEAG, pp. 417-422.

- Maysami-Cooper R., Manousaridis Z., Nathanail A. (2009). Innovative Teaching Methods: Music, Movies, and Podcasts to augment students' learning of quantitative subjects, *Proceedings of HSSS 2009, From Systemic Thinking to Systems Design and Systems Practice*, (Xanthi, Greece), June 24-27, 2009.
- Μικρόπουλος Τ., Μπέλλου Ι. (2010). *Σενάρια Διδασκαλίας με Υπολογιστή*, Αθήνα: Κλειδάριθμος. ISBN 978-960-461-391-5.
- Νίκος Α., Στεφανίδης Β., Μυλωνά Ε., Φραγκίδου Α., Γεωργιάδης Μ., Μανουσαρίδης Ζ. (2014). Τηλεσυνεργασία-Τηλεκπαίδευση μέσω Διαδραστικών Συστημάτων, 3^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, 4-6 Απριλίου 2014, Νάουσα.
- Sutherland, R., Armstrong V., Barnes S. et al. (2004). Transforming teaching and learning: Embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20 (6), pp. 413-425.
- Taylor Liz (2004). How student teachers develop their understanding of teaching using ICT. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 30:1, pp. 43-56.
- ΥΠΔΒΜΘ (2011), Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, τόμος IV, σελ. 93.
- Διαδικτυακές Αναφορές**
- Ψηφιακό Σχολείο: dschool.edu.gr (τελευταία προσπέλαση: 24/11/2015)
- Φωτόδεντρο: photodentro.edu.gr/aggregator/ (τελευταία προσπέλαση: 24/11/2015)

**Τι θα γινόταν αν... σε δίδασκα με τον τρόπο που εσύ μπορείς, ξέρεις
και θέλεις να μαθαίνεις;
Προβληματισμοί για τη διδασκαλία των μαθητών Ρομά
στην Α΄ δημοτικού.**

ΜΠΟΥΡΜΠΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ
ΠΕ-70
anastasia_bourbou@hotmail.com

ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΑΝΘΙΑ
Διευθύντρια - ΠΕ-70
evaasimakop@gmail.com

ΔΕΛΕΓΚΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ
Σχολικός Σύμβουλος - ΠΕ-70
ndelegkos@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ιδιαιτερότητες των μαθητών Ρομά, είναι δεδομένες στο εκπαιδευτικό επίτευγμα. Η συνεχής διαρροή του πληθυσμού τους από το σχολείο και ο μικρός αριθμός μαθητών που ολοκληρώνουν με επιτυχία την υποχρεωτική εκπαίδευση, αποτελεί αιτία προβληματισμού. Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε τον ρόλο μιας εκπαιδευτικού της Α΄ τάξης, με είκοσι μαθητές Ρομά σε ένα σχολείο της Αχαΐας. Δίνουμε έμφαση στις δυσκολίες που συναντά σε σχέση με τα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών και τα εκπαιδευτικά εργαλεία που συνθέτει και χρησιμοποιεί προκειμένου να επιτύχει την πρόοδο των μαθητών. Φιλόδοξός μας στόχος, είναι η καλλιέργεια ενός κοινού επιπέδου στους μαθητές της τάξης, έτσι ώστε οι μαθητές Ρομά να μπορέσουν να παρακολουθήσουν στο σύνολό τους τη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα, παλεύουμε με το " φάντασμα " της διαρροής των μαθητών και τη γνώση του ό, τι οι μαθητές Ρομά έρχονται στο σχολείο μόνο αν το θέλουν οι ίδιοι κι αν στο σχολείο περνάνε δημιουργικά καλά.

Λέξεις - Κλειδιά: Ρομά, δίγλωσσος, εκπαιδευτικά εργαλεία, προφορικότητα, κουλτούρα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

Ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο, δεν μπορεί παρά να απευθύνεται σε όλους τους μικρούς πολίτες της χώρας του. Σου απευθύνομαι, δεν μπορεί να σημαίνει κάτι άλλο, παρά σου απλώνω το χέρι και σου μιλώ στη γλώσσα που μπορείς εσύ να καταλάβεις. Τα μεγάλα λόγια, έχουν ειπωθεί από μεγάλους ανθρώπους κι εμείς απλά χρειάζεται να τα θυμόμαστε. Έγραφε ο Δελμούζος το 1929, «Η κλίση όμως ενός δασκάλου παιδαγωγού είναι κάτι πολυσύνθετο. Βάση στην ψυχική του σύσταση είναι η αγάπη στο παιδί και η ακούραστη θέληση να υπηρετήσει την ψυχική του εξέλιξη και να

το οδηγήση στο δρόμο για την ιδανική του προσωπικότητα. Η κλίση του δεν πηγάζει από ωφελιμισμό ή από την ανάγκη για γνώση ή για δύναμη, παρά από μια ψυχή συγγενική με την παιδική φύση, που χαίρεται και λαχταρά το πλάσιμο και το παιχνίδι». Επίσης, τα μεγάλα προβλήματα της εκπαίδευση έχουν επισημανθεί από μεγάλους παιδαγωγούς κι εμείς απλά βρισκόμαστε στο σχολείο για να επιβεβαιώσουμε την ύπαρξή τους. Άραγε, το πρόγραμμα και ο τρόπος του σχολείου, έχει κάποια σύνδεση με την πραγματική ζωή, ή είναι άδειο; αναρωτιόταν ο Φρέιρε για τη βραζιλιάνικη πραγματικότητα. Ένα ερώτημα που δυστυχώς δε μοιάζει παρωχημένο.

Ένας μύθος, λέει, πως όταν ο θεός μοίραζε τον κόσμο και έδινε από ένα κομμάτι γης σε κάθε έναν λαό, οι τσιγγάνοι χόρευαν και τραγουδούσαν και δεν πήγαν ποτέ να σταθούν στη σειρά για τη μοιρασιά. Όταν ο θεός είχε πια τελειώσει, οι τσιγγάνοι θυμήθηκαν τη σημαντική συνάντηση και πήγαν να τον βρουν. Ήταν όμως πολύ αργά πια. Η μοιρασιά είχε γίνει και κανένα μέρος επάνω στον πλανήτη δεν τους ανήκε. Έτσι οι τσιγγάνοι ξεκίνησαν το ατελείωτο ταξίδι τους πάνω στη γη, χωρίς τόπο και πατρίδα συγκεκριμένη. Θα σας μιλήσουμε για τους μαθητές Ρομά και θα ξεκινήσουμε με κάποια ερωτήματα. Ποιες είναι οι προσδοκίες που θέτει η πολιτεία σε σχέση με τους μαθητές αυτούς; Με ποιες παιδαγωγικές τεχνικές, στρατηγικές μάθησης, με ποια εργαλεία, προσπαθούμε να πετύχουμε τις προσδοκίες αυτές; Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι εξειδικευμένοι και επιμορφωμένοι ώστε να διδάξουν τους μαθητές Ρομά; Κι ένα ερώτημα ρητορικό. Ως πότε ο έλληνας δάσκαλος θα διδάσκει με κύριο εργαλείο, το ένστικτό του, χάνοντας πολύτιμο χρόνο και παίρνοντας το ρίσκο, το ένστικτο του να μη δουλεύει σωστά;

Το σχολείο για το οποίο μιλάμε είναι το 8/θ Δημοτικό Σχολείο Σαγεϊκών, που βρίσκεται στη δυτική Αχαΐα. Είναι ένα σχολείο με 165 μαθητές, 140 από τους οποίους είναι Ρομά. Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στην Α΄ τάξη.

Ο προβληματισμός μας ξεκινά από το δεδομένο της διγλωσσίας αρκετών μαθητών Ρομά και τη διαφορετικότητα του πολιτισμού τους. Διερευνούμε πως αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την μαθησιακή εξέλιξη.

ΚΥΡΙΩΣ ΣΩΜΑ

Για τη σχολικό έτος 2015-2016, εγγράφηκαν στην Α΄ δημοτικού σαράντα πέντε μαθητές, σαράντα από τους οποίους είναι Ρομά. Δημιουργήθηκαν δύο τμήματα ένα εκ των οποίων αποτελείται αποκλειστικά από μαθητές Ρομά. Αυτή η τάξη αποτελεί το πεδίο μελέτης μας. Η δασκάλα της τάξης εργάζεται 10 έτη και είναι η 5^η χρονιά που αναλαμβάνει την Α΄ δημοτικού. Ήταν επιθυμία της να εργαστεί με μαθητές Ρομά. Η μετάθεσή της, δηλαδή, δεν ήταν δυσμενής.

Αφηγήσεις- σκέψεις- προβληματισμοί της εκπαιδευτικού της Α΄ τάξης.

Είχα την αίσθηση και μελετώντας αυτή η αίσθηση ενισχύθηκε, πως ένας δίγλωσσος μαθητής από μια άλλη χώρα έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από έναν δίγλωσσο μαθητή Ρομά. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε ένα μαθητή που είναι δίγλωσσος και τρώει σε τραπέζι, κοιμάται σε κρεβάτι και είναι μέλος πυρηνικής οικογένειας και έναν μαθητή

που ανήκει σε μια ομάδα με πολύ ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, που μένει σε παράγκες, δε διαθέτει έπιπλα, σε κάποιες περιπτώσεις ρεύμα και τηλεόραση και μαγειρεύει ακόμα στη φωτιά. Μπήκα στην τάξη, έχοντας πλήρη επίγνωση αυτού του δεδομένου.

Το τμήμα που ανέλαβα, αποτελείται από είκοσι μαθητές Ρομά, οχτώ από τους οποίους είναι διετείς, λόγω απουσιών ή επιδόσεων. Παρακολουθούν συστηματικά δεκαεφτά παιδιά και δεκαπέντε από αυτά δεν έχουν παρακολουθήσει νηπιαγωγείο ή έχουν παρακολουθήσει ελάχιστα. Πέντε μαθητές μιλούν τη Ρομανί ως κύρια γλώσσα και οι υπόλοιποι μιλούν την ελληνική γλώσσα, κάνοντας πολλά λάθη και χρησιμοποιώντας αρκετές λέξεις από τη Ρομανί. Τρεις μαθητές δεν μιλούν, ή μιλούν τόσο χαμηλόφωνα, που δεν ξέρεις αν μιλούν, και ένας μαθητής μιλά μια γλώσσα από διακεκομμένες συλλαβές. Δεν γίνεται κατανοητός ούτε από εμένα, ούτε από αυτούς που μιλάνε τη Ρομανί.

Από την πρώτη στιγμή μέσα στην τάξη, αντιλήφθηκα πως τα παιδιά, τα περισσότερα τουλάχιστον από αυτά, δε με παρακολουθούσαν, εννοώντας πως δεν υπήρχα γι αυτά. Συσχετίζονταν με τους συμμαθητές τους, αλλά όχι με εμένα. Μπορούσαν να σηκωθούν, να πάνε στην τουαλέτα, να φτύσουν ή να χτυπήσουν κάποιον, να κοιτάξουν από το παράθυρο ή να βγουν από την τάξη, χωρίς να μπορούν να παρακολουθήσουν οποιαδήποτε δική μου παρέμβαση ή οδηγία. Παράλληλα, το αντικείμενο πίνακας, δεν υπήρχε. Ό, τι κι αν έγραφα επάνω στον πίνακα, δεν το παρακολουθούσαν. Η τσάντα με τα βιβλία, την κασετίνα και τις μπογιές μου, αποτελούσε πόλο έλξης για κάποιους από τους μαθητές κι οτιδήποτε ακουμπούσα επάνω στην έδρα το έπαιρναν, το μετακινούσαν, το μουτζούρωναν.

Κοινά τραγούδια δε γνωρίζανε. Δεν ήξεραν να μπαίνουν σε σειρές και κύκλο, και όταν προσπαθούσα να τα βάλω, εκείνα έφευγαν, χτυπιόντουσαν μεταξύ τους κι έκαναν σαν αγρίμια με αποτέλεσμα να μην μπορώ να κάνω κανένα παιχνίδι, που είχα ετοιμάσει.

Παράλληλα ένα "σκληρό" αγόρι, διετές στην Α΄ τάξη, έβγαινε συνέχεια έξω, μου μιλούσε άσχημα και μετά το πρώτο δίωρο, δεν καθόταν ποτέ κάτω. Χτυπούσε τους άλλους και έκανε ό, τι μπορούσε για να διακόψει οτιδήποτε κάναμε. Μια ακόμα σημαντική λεπτομέρεια, ήταν η ύπαρξη αδερφών και ξαδελφών εντός τάξης (πχ. τρία αδέρφια 8,7 και 6 ετών) και επίσης η δημιουργία ομάδων, σύμφωνα με τις φατρίες στις οποίες ανήκουν. Αξίζει να σας πω, πως το 2^ο μήνα, κατάλαβα πως είχαν επιλέξει να κάθονται σύμφωνα με τον διαχωρισμό αυτό και μόνο μετά τον Νοέμβριο, άρχισαν να παίζουν και να αλληλεπιδρούν με συμμαθητές τους από άλλες οικογένειες.

Οτιδήποτε είχε να κάνει με έντυπο υλικό (τετράδια, φωτοτυπίες) το αντιμετώπιζαν σαν άγνωστο αντικείμενο, και κάποιοι δεν αναγνώριζαν το πάνω – κάτω, ούτε για ένα σώμα ή ένα παιδάκι ζωγραφισμένο στο χαρτί. Πολλοί δεν ήξεραν να πιάσουν το μολύβι, οι περισσότεροι έγραφαν κάτω από τις γραμμές, και καμιά προγραφική άσκηση δεν έμοιαζε εύκολη για κάποιους άλλους. Φωτοτυπίες, τετράδια, φάκελοι, μολύβια, γόμες, μαρκαδόροι, που τους διαθέταμε, γιατί οι ίδιοι σε ποσοστό 80% είχαν μόνο τσάντα και τετράδιο, καταστρέφονταν, λερώνονταν, εξαφανίζονταν...

Έχοντας τα παραπάνω δεδομένα, αφού πρώτα συζήτησα με τη διευθύντρια του σχολείου, που δίδασκε 5 χρόνια σε αυτό το σχολείο και τον σχολικό σύμβουλο, αποφάσισα, να μην ξεκινήσω να διδάσκω το βιβλίο της πρώτης, αν δεν έβλεπα αυτό που έπρεπε να δω. Μια τάξη, που τουλάχιστον, ανταποκρίνεται στη παρουσία μου. Εξετάζοντας το επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών, κρίναμε πως τα υλικό που υπάρχει για μαθητές Ρομά, δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους, επομένως δεν μπορούσε να μας βοηθήσει. Από αυτό το δεδομένο, προέκυψαν οι εξής δυσκολίες:

- Αρχικά, οι μαθητές ανυπομονούσαν να πάρουν τα βιβλία τους, για να νιώσουν μαθητές.
- Οι γονείς τους πίεζαν, κι αναρωτιούνται γιατί τα παιδιά τους δεν έχουν ίδια μεταχείριση με τα υπόλοιπα παιδιά.
- Η πραγματική, όμως, δυσκολία που προέκυψε, ήταν η καθημερινή δημιουργία υλικού για την τάξη, με συγκεκριμένους ρεαλιστικούς, στόχους, προσαρμοσμένους στις ανάγκες των μαθητών.

Ουσιαστικά, χρειάστηκε η δημιουργία αναλυτικού προγράμματος και υλικού, με χαρακτηριστικά νηπιαγωγείου και πρόθεση την άμεση ανταπόκριση των μαθητών, προκειμένου να μεταβούμε στην εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και των μαθηματικών. Είναι δεδομένο, πως παρά την ενδελεχή μελέτη και την επιστράτευση της εμπειρίας όλων των εμπλεκόμενων με το εγχείρημα, την ώρα που διδάσκεις δε γνωρίζεις αν η τεχνική σου θα επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Μιλάμε, λοιπόν, για ένα “ πείραμα ”.

Τις πρώτες μέρες, δεν καταλάβαινα τι ακριβώς συμβαίνει μέσα στην τάξη μου. Δεν μπορούσα να κρατήσω την προσοχή των μαθητών πάνω από μισή ώρα. Αυτός ο μαθητικός πληθυσμός ήταν πολύ ιδιαίτερος. Με βοήθησε πολύ στην κατανόηση αυτών που ζούσα, το να ξαναδώ ταινίες και ντοκιμαντέρ για τους Ρομά. Όλο αυτό το χάος που έβλεπα σε μια ταινία του Τόνι Γκάτλιφ και του Κουστουρίτσα το ζούσα μέσα στην τάξη μου καθημερινά. Οι μαθητές μου και οι οικογένειές τους ήταν κομμάτι αυτού του ειδυλλιακού πολιτισμού κι εγώ είχα την τύχη να είμαι κομμάτι του, έστω ως ο αλλότριος, ο λευκός, ο μπαλαμός, σύμφωνα με τον Φρέιρε (1977), ο καταπιεστής.

Ενεργοποίησα, αμέσως, τα εργαλεία που διέθετα, αμφισβητώντας εσωτερικά την αποτελεσματικότητά τους στη συγκεκριμένη ομάδα. Άρχισα με το τραγούδι και το λαϊκό παραμύθι, που αγαπώ και εμπιστεύομαι. Ήμουν σίγουρη, πως με το χαμό που γινόταν μέσα στην τάξη δεν θα άκουγαν τίποτα. Κι όμως, πάγωσαν και αφέθηκαν στη γοητεία του μύθου και της μελωδίας. Η προφορικότητα και η μουσική ήταν σύμμαχοι μας!

Την πρώτη εβδομάδα, ένα τυχαίο γεγονός, μου άνοιξε τα μάτια. Τους έδειξα τη φωτογραφία ενός σκαντζόχοιρου. Άρχισαν όλοι να φωνάζουν κατζούρα – κατζούρα, η προσοχή τους εστιάστηκε, σε εμένα, τη φωτογραφία, σε αυτό που συνέβαινε μέσα στην τάξη. Μου μίλησαν για το σκαντζόχοιρο, πως τον πιάνεις, τον καθαρίζεις, τον μαγειρεύεις. Με κόκκινη σάλτσα, τον τρώνε. Εκείνη τη μέρα, κατάλαβα, πως τα παιδιά θα ασχολούνται μαζί μου, μόνο αν αυτό που γίνεται την ώρα του μαθήματος τους αφορά.

Άλλος ένα σύμμαχος μου, λοιπόν, θα ήταν τα ζώα! Μάθαμε τον αφρικάνικο μύθο, που εξηγεί γιατί ο ιπποπόταμος είναι το πιο άσχημο ζώο του δάσους. Ο Αίσωπος και οι μύθοι του μιλούσαν κατευθείαν στην καρδιά των παιδιών. Στα μαθηματικά μετρούσαμε κουνέλια και κατσίκες. Έπρεπε συνέχεια να έχω στο μυαλό μου, πως τίποτα δεν είναι αυτονόητο. «Ποιο είναι το αγαπημένο φαγητό της μαϊμούς;» ρώτησα τα παιδιά μια μέρα για να μην λάβω καμιά απάντηση. Όταν τους έδειξα μια φωτογραφία από ένα λιοντάρι, εκείνα μου το ονόμασαν μεγάλη γάτα.

Δεν άργησα να διαπιστώσω πως, έπρεπε να τους διδάξω τα αυτονόητα (που μέχρι τότε θεωρούσα αυτονόητα, παραλαμβάνοντας πάντα μαθητές δουλεμένους από τα νηπιαγωγεία και τις οικογένειές τους), όπως το πώς τραβάμε μια γραμμή για να ενώσουμε δύο τελίτσες ή πώς κάνουμε έναν κύκλο. Παρατηρούσα τον τρόπο τους και δεν τον καταλάβαινα. Πολλοί από τους μαθητές έκαναν 1-2 μήνες να γράψουν το μικρό έψιλον κι αντί αυτού μου έφτιαχναν πουλάκια, επίσης για να φτιάξουν το νι και το έψιλον γύριζαν το τετράδιό τους ανάποδα. Αυτό το έκαναν πολλά παιδιά, χωρίς να βλέπουν το ένα το άλλο, ήταν μια φυσική κίνηση που απλά εγώ δεν είχα ξαναδεί σε κανένα άλλο σχολείο, από κανένα μαθητή μου. Ίσως μόνο από αριστερόχειρες μαθητές μου, αλλά όχι με αυτό τον τρόπο.

Τον Σεπτέμβρη και όλο τον Οκτώβρη, δουλέψαμε κάνοντας προγραφικές ασκήσεις, παίζοντας με καρτελίτσες, κοιτώντας φωτογραφίες ζώων και φρούτων και μιλώντας για αυτά, ζωγραφίζοντας, λέγοντας τραγούδια, παραμύθια και παίζοντας, όσο μου το επέτρεπε η σύνθεση της ομάδας μου και η ανασφάλειά που μου προκαλούσε το να χάνω τον έλεγχο, σε δευτερόλεπτα. Μάθαμε παιδικά τραγουδάκια, όπως το "Χαρωπά τα δυο μου χέρια" και το "Κοκοράκι", και τραγουδήσαμε με μεγάλο πάθος λαϊκές επιτυχίες που ήδη γνώριζαν.

Μέχρι τα Χριστούγεννα, δουλεύαμε 8 γράμματα και 5 αριθμούς πολύ σιγά και αναλυτικά. Επίσης γνωρίσαμε τον Καραγκιόζη. Πριν τον φέρω στην τάξη μας, δεν είχα συνειδητοποιήσει πόσο τους αφορούν τα προβλήματά του. Ήταν ένας πολύ καλός τρόπος να κάνουμε μαθηματικά, με τον Καραγκιόζη να εξετάζει το Κολλητήρι και να του βάζει προβλήματα που εκείνο δεν μπορούσε να λύσει.

Άρχισα να το βλέπω καθαρά, τα παιδιά ήταν εκεί έτοιμα για να μάθουν και τα περισσότερα απόλυτα συνειδητοποιημένα τουλάχιστον στο ό, τι θέλουν να βρίσκονται μέσα στο χώρο του σχολείου. Είναι παραδοχή όλων των εκπαιδευτικών, που δουλεύουν χρόνια στο σχολείο, πως τα παιδιά Ρομά που έρχονται στο σχολείο έρχονται με τη θέλησή τους και μόνο, αν δε θέλουν δεν έρχονται. Για αυτά τα παιδιά, το σχολείο είναι ο μόνος χώρος όπου τους φέρονται σαν παιδιά, έχει ζέστη, παιχνίδι και ποικιλία ερεθισμάτων.

Όμως, αν και τα παιδιά είχαν αρχίσει να ηρεμούν και η ομάδα να "δένει", η πρόοδος μας σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο ήταν απελπιστικά αργή. Παρατηρώντας, μελετώντας, ρωτώντας, σύντομα αντιλήφθηκα τις στερεοτυπικές αντιλήψεις πολλών συναδέλφων σχετικά με τις δυνατότητες των μαθητών Ρομά. «Να μην βάζεις τον πήχη ψηλά» ήταν η συμβουλή των περισσότερων, «γιατί τα παιδιά δεν μπορούν». Η λογική

και η παρατήρηση όμως δεν ταίριαζαν με αυτές τις δηλώσεις. Αυτά τα τόσο έξυπνα παιδιά δεν μπορούσαν να μάθουν το α;

Σύμφωνα με τον καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου, Γ. Τσιάκαλο, χίλιες φορές αν αναφέρεις τη διγλωσσία των Ρομά, χίλιες φορές οι άνθρωποι δε θα την καταλάβουν. Αγνοούν, ότι οι Ρομά είναι δίγλωσσοι.

Η διαπίστωσή του αυτή ήταν για μένα οδηγός στα μετέπειτα βήματά μου κι έχω την αίσθηση πως αυτή είναι και η βάση του προβλήματος. Αν και οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τη Ρομανί και τους δίγλωσσους μαθητές τους, στην τάξη μπαίνουν με τα ίδια εργαλεία που μπαίνουν σε μια οποιαδήποτε άλλη τάξη, χωρίς ειδική εκπαίδευση.

Στην πρώτη συγκέντρωση γονέων που κάναμε, αναφέρθηκα στη διγλωσσία. Παρατήρησα την αμηχανία των γονιών σχετικά με το θέμα αυτό και μόνο αφού είδαν την πρόθεσή μου, άρχισαν να με ρωτούν για τη γλώσσα τους και να μοιράζονται μαζί μου τις πληροφορίες που γνώριζαν για την καταγωγή της. Κάποιοι από αυτούς απαγόρευαν στα παιδιά να μιλούν τη γλώσσα τους και θεωρούσαν πως το να μιλάνε μόνο ελληνικά είναι δείγμα εξέλιξης και πολιτισμού.

Παράλληλα, προέτρεψα τους μαθητές μου να μιλούν τη Ρομανί μεταξύ τους και μέσα στην τάξη, γεγονός που μου προκάλεσε πανικό, όταν τα πρωτάκια μου, κατάλαβαν πως μπορούσαν να μιλούν τη γλώσσα τους κι εγώ να μην τα καταλαβαίνω. Αρχικά ενθουσιάστηκαν και το δοκίμασαν. Τους φαινόταν εξαιρετικά περίεργο που δεν τους καταλάβαινα. Δεν το καταχράστηκαν, όμως, μετά τον πρώτο ενθουσιασμό τη χρησιμοποιούν μόνο μεταξύ τους και κυρίως με το διπλανό τους. Αν απευθύνονται σε κάποιον συμμαθητή τους που βρίσκεται πιο μακριά, του μιλούν ελληνικά. Μια πολύ καλή άσκηση για να μάθουν να συλλαβίζουν αργά και καθαρά ήταν να μου συλλαβίζουν αργά φράσεις από τη Ρομανί για να με διδάξουν.

Το 1/3 των μαθητών μου είναι δίγλωσσοι και οι υπόλοιποι μιλούν ελληνικά με πολλά λάθη χρησιμοποιώντας και λέξεις από τη Ρομανί.

Ακολουθούν κάποιες λέξεις και προτάσεις, όπου αναδεικνύεται η ελληνική γλώσσα όπως τη μιλούσαν οι μαθητές τους πρώτους μήνες.

Πάμε μπουλέτ = Να πάω τουαλέτα;

Πα μέλο; = Να πάω στο μέρος; δηλαδή, στην τουαλέτα.

Πέλα = Πέρα, δηλαδή στο σπίτι έχω το τετράδιο.

Μόνι = Τιμόνι

Πότης = Ιππότης

Ποπόματος – υπόματος - εποποταμός = Ιπποπόταμος

Θινα = Αθήνα

Τσάρι = Ψάρι

Λεχώνα = Χελώνα

Έτσω = Έξω

Νέδρα = Έδρα

Παπούζι = Καρούζι

Γκολφίνι = Δελφίνι

Το γόμα, ένα καρέκλα, τα κότες, δε γράφει αυτές(για το μαρκαδόρο), τα παραμύθι.

Κυλία, εμείς ανεβήκαμε στο καλότσα και πετούσαμε τα παπούζα κάτου ...

Παράλληλα, διαπίστωσα πως πολλά από τα παραπάνω λάθη κάνουν και οι ενήλικες γονείς των παιδιών, στην προσπάθειά τους να μου μιλήσουν ελληνικά.

Όντας στην Α΄ και θέλοντας να διδάξουμε τα γράμματα, το παραπάνω ήταν πρόβλημα. Η φωνολογική επίγνωση δεν υπήρχε μπαίνοντας στην τάξη και καλλιεργήθηκε εξαιρετικά αργά. Θα έλεγα πως η ευφυΐα τους, τους οδήγησε στο να ακολουθήσουν τη διδασκαλία και να προσπαθήσουν να ικανοποιήσουν την παραξενιά μου, όταν τους έλεγα πως η κατζούρα, δηλαδή ο σκαντζόχοιρος, ξεκινάει από σ, το αποδήλατο από π, ο αλέφαντας από ε και ο πότης ή ο ποπόματος, δηλαδή ο ιπότης και ο ιπποπόταμος, που παρεμπιπτόντως δε γνώριζαν ως λέξεις, ξεκινούν από ι. Το αποτέλεσμα ήταν να μαθαίνουν το ι του πότη, το π του αποδήλατου και το ε του αλέφαντα! Ήταν ηλίου φαεινότερο, πως έπρεπε να τους περιμένω να μάθουν τη γλώσσα. Η γέφυρα της γλώσσας τους με τα ελληνικά, προηγούνταν από τη γέφυρα της ελληνικής γλώσσας με την εκμάθηση του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης.

Έχοντας, λοιπόν, τα παραπάνω δεδομένα, τους δίδασκα για 2 1/2 μήνες (μέχρι και το Δεκέμβρη) 8 γράμματα και πέντε αριθμούς, εκτός βιβλίου, στην αρχή προφορικά κι έπειτα με παιχνίδια, καρτελίτσες και εργασίες σε φωτοτυπίες ή στο τετράδιο. Η ανησυχία και ο προβληματισμός μου ήταν μεγάλος, καθώς τα στερεότυπα σχετικά με τις ικανότητές των συγκεκριμένων μαθητών με έκαναν να αμφιβάλλω για τις προσδοκίες μου. Χαρακτηριστικά, μέχρι τα μέσα Δεκέμβρη τρεις εξάχρονοι μαθητές, που μιλούσαν αποκλειστικά τη Ρομανί, δεν αναγνώριζαν κανένα γράμμα, κανέναν αριθμό και δεν είχαν ενδιαφέρον να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Ο «αναδυόμενος γραμματισμός», μόλις άρχιζε να καλλιεργείται στα παιδιά αυτά μέσα από τα βιβλία, τις καρτέλες και τα παραμύθια με τα οποία ερχόταν σε επαφή.

Εξαιτίας της ανάγκης ενός από τους μαθητές να συνοδεύει το κάθε που μαθαίναμε με μια κίνηση, φτιάξαμε μια παντομimική αλφαβήτα. Κάθε ένα γράμμα συνοδεύεται από μια συγκεκριμένη κίνηση, που μόλις τη δουν μπορούν να γράψουν το γράμμα χωρίς να ακούσουν τον ήχο. Τώρα πλέον, μπορούν να γράψουν λέξεις μόνο παρακολουθώντας τις κινήσεις μου, χωρίς να μιλήσω. Αυτό ήταν το κλειδί για να μπορέσουν οι μαθητές να γράψουν γράμματα και συλλαβές σε ποσοστό 100%.

Από τα μέσα του Νοέμβρη, γράφουμε καθημερινά ορθογραφία. Είναι ο μοναδικός τρόπος ανάκλησης και επανάληψης των γραμμάτων που έχουμε μάθει. Παίρνουμε ως δεδομένο, πως κανένα από τα παιδιά δε διαβάζει στο σπίτι, οι γονείς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι αναλφάβητοι και τις ασκήσεις τους σε πολλές περιπτώσεις τις γράφουν άλλα παιδιά της οικογένειας, ξαδέρφια, ή ακόμα και οι γονείς.

Μου ήταν αρκετά περίπλοκο το να παρακολουθήσω την εξέλιξή τους. Η ανάγκη για ένα προσωπικό φάκελο μαθητή ήταν πιο μεγάλη από ποτέ. Γι αυτό το λόγο, έφτιαξα πίνακες για να μπορέσω να καταγράψω την εξέλιξή τους. Εξαιτίας του ό,τι κάποιοι μαθητές γνωρίζουν τα γράμματα, αλλά δε συλλαβίζουν, άλλοι συλλαβίζουν αλλά μπερδεύουν τα φωνήεντα, άλλοι δε φοιτούν συστηματικά κι όταν έρχονται στο σχολείο

ξεκινάμε πάλι από μηδέν, καταγράφω κάθε μήνα τις δυσκολίες του κάθε μαθητή ώστε να μπορώ να παρέμβω και να τον βοηθήσω σε αυτό που έχει ο ίδιος ανάγκη.

Δεν μπορώ να μην αναφερθώ στον τελευταίο μου μαθητή που ήρθε στο σχολείο στις 12 Δεκέμβρη. Είναι 6 χρονών, δεν έχει πάει νηπιαγωγείο και είναι "παιδί του δρόμου". Προέρχεται από μια πολύ φτωχή οικογένεια. Ήρθε στο σχολείο, μετά από πιέσεις της διευθύντριας, εννοώντας πως δεν υπήρχε κάποιο ενδιαφέρον ούτε από την οικογένεια ούτε από τον ίδιο για φοίτηση. Για τετράδιο έφερε τις δυο εξωτερικές μπλε σελίδες του τετραδίου και μέσα δυο βρώμικες κολλημένες, με χαρτοταινία, λευκές σελίδες. Για να σβήσει, έφτυνε τη σελίδα και έτριβε με το χέρι του τα σάλια πάνω στο τετράδιο. Έβγαине συνεχώς για τουαλέτα χωρίς να ρωτά, ξάπλωνε επάνω στο θρανίο συνέχεια και παρατηρούσε αυτά που συνέβαιναν γύρω του με εξαιρετικό ενδιαφέρον. Ήρθε λίγες μέρες πριν τη γιορτή των Χριστουγέννων, όπου υποδύθηκε με μεγάλη επιτυχία τον καλικάντζαρο!

Μετά από 1 μήνα στο σχολείο, μου ζητάει, αυτό που "βουτσίζω τα χατιά", εννοώντας τη γόμα, μου λέει, να του δώσω τη γόμα για να ξύσει το μολύβι και μια μέρα με ρώτησε: «Σήμερα έχουμε καρναβάλι με τον κύριο Τσέλιο;» εννοώντας γυμναστική.

Όταν μπαίνουμε στην τάξη, αμέσως ρωτά, «Κυλία, θα βούμε άλειμμα τώλα; Σου πω εγώ τι γίνει, πατήσει κουδούνι, βούμε έτσω και μετά, παίζουμε, παίζουμε, παίζουμε εμείς». Μια κρύα μέρα του Γενάρη, αφού μπήκαμε στην τάξη και ξεκινήσαμε το μάθημα, μου είπε όλο χαρά: «Κυρία, κάνει πολύ ζέστα εδώ μέσα». Είναι τόσο ενθουσιασμένος και χαρούμενος που βρίσκεται στο σχολείο, που τον απολαμβάνει όλη η τάξη, κι ενώ αρχικά οι συμμαθητές του δεν είχαν διάθεση να τον συναναστραφούν λόγω της θέσης της οικογένειάς του στην κοινωνία τους, είναι τόσο έξυπνος και καλός στα παιχνίδια που σιγά σιγά τον αποδέχονται όλοι οι συμμαθητές του.

Ο συγκεκριμένος μαθητής βοήθησε εμένα και τα άλλα παιδιά να καταλάβουμε πόσο έχουμε προχωρήσει. Τη στιγμή που αυτός μαθαίνει να τραβά γραμμούλες και με τα ιερογλυφικά του, νομίζει, πως αντιγράφει κάτι που βλέπει γραμμένο, οι υπόλοιποι μαθητές διαβάζουν, γράφουν και προσθέτουν. Βέβαια, επιβεβαιώνοντας την αίσθηση που έχεις όταν τον συναντάς για την εξυπνάδα του, έπαιξε ένα δύσκολο παιχνίδι που λέγεται ινδιάνικο κομπολόι, χωρίς να του το δείξω ποτέ και τοποθέτησε καρτελίτσες με λέξεις των μελών του σώματος σε 5 λεπτά, αντιστοιχώντας λέξη με λέξη, χωρίς καμιά δική μου βοήθεια.

Αυτός ο μαθητής είναι το καινούριο μας "στοίχημα". Πρώτιστο στόχο αποτελεί το να μην εγκαταλείψει το σχολείο κι έπειτα να μάθει. Όπως αυτός θέλει και μπορεί. Σε ένα τέτοιο σχολείο, μαθαίνεις να θεωρείς επιτυχία τον ερχομό ενός παιδιού, ακόμα και στη μέση της χρονιάς. Η έννοια της προόδου παίρνει άλλο νόημα. Η συνέχεια και η συστηματικότητα δεν είναι το ζητούμενο. Η αλήθεια είναι πως είναι ένα πολύ "ζωντανό" παιδί, και από τη στιγμή που ήρθε στη τάξη μας, θα μπορούσαμε να πούμε πως μας έχει αναστατώσει αρκετά. Αν τον αποπάρω μια-δυο μέρες θα εξαφανιστεί από το σχολείο. Πιθανότατα δεν θα ξαναγυρίσει ποτέ. Κανένα από τα πολλά αδέρφια του δεν έρχεται στο σχολείο. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες, για τη διαρροή των μαθητών

Ρομά ευθύνονται σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί. Συνειρμικά, έρχεται στο μυαλό μου η εικόνα μιας δασκάλας που πήγαινε στα τρένα της Ινδίας και δίδασκε γράμματα “τα παιδιά του δρόμου”.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το σχολικό έτος 2015-2016 εγγράφηκαν στα σχολεία των Σαγεϊκών:

	ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΟΙ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΦΟΙΤΟΥΝ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	52	37	
Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	45	40	30
Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ		16	2
Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ		8	5
Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ		4	2

Η σχολική διαρροή είναι δεδομένη. Ίσως, η κουλτούρα (γάμοι) και οι ανάγκες των οικογενειών τους για εργασία, αποτελούν ένα λόγο για αυτό το φαινόμενο. Για εμάς τίθεται το ζήτημα της δικής μας ευθύνης. Ποια είναι τα κίνητρα που δίνουμε στους μαθητές Ρομά και με ποιον τρόπο προσεγγίζουμε τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά μετά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο; Πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών των μεγάλων τάξεων του συγκεκριμένου σχολείου, απλά συλλαβίζει ή διαβάζει αργά, γράφει με δυσκολία, ή ανορθόγραφα κι εμείς αυτό το θεωρούμε επιτυχία.

Μήπως, για τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή ευθύνεται και η πρώτη προσέγγιση που γίνεται στους μαθητές όταν έρχονται στο σχολείο; Η ανάγκη για συστηματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι προτεραιότητα των εκπαιδευτικών και με ποιο τρόπο αντιμετωπίζουν την ανάγκη αυτή; Πώς διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός ένα τμήμα Α΄ τάξης, όταν αποτελείται από Ρομά και μη Ρομά μαθητές, όταν οι δεύτεροι είναι έτοιμοι να διδαχθούν το γραπτό λόγο και την ανάγνωση και έχουν κατακτήσει δεξιότητες που οι Ρομά μαθητές δεν διαθέτουν;

Θα κλείσω λέγοντάς σας, πως είναι Ιανουάριος και 16 από τα 20 παιδιά έχουν πλέον συνδεθεί με αυτό που κάνουμε στην τάξη. Γράφουν και αναγνωρίζουν δέκα γράμματα, μετρούν μέχρι το 10 και αναγνωρίζουν τα νούμερα. Πέντε παιδιά διαβάζουν τρισύλλαβες λέξεις, άλλα πέντε συλλαβίζουν με τη βοήθειά μου και οι υπόλοιποι προσπαθούν. Ανάλογη εξέλιξη έχουν και στα μαθηματικά. Ξεκινήσαμε κρατώντας τα τετράδια και τις φωτοτυπίες ανάποδα, με ανθρωπάκια με το κεφάλι κάτω και τα πόδια επάνω, με γράμματα να κρέμονται ανάποδα από τις γραμμές και σειρές ολόκληρες

λέξεων γραμμένες καθρεφτικά. Τώρα όλοι γράφουνε, έχουν τετράδιο και σε κάποιο βαθμό και όσο ο καθένας μπορεί, τα έχουν καταφέρει. Από τον Ιανουάριο, έχουμε ξεκινήσει το βιβλίο της γλώσσας και των μαθηματικών και προχωράμε μισή – μισή σελίδα κάθε μέρα γιατί κουράζονται πολύ γρήγορα. Σε οτιδήποτε καινούριο κάνουμε, όπως το να λύσουμε μια άσκηση στο βιβλίο των μαθηματικών ή να αρχίσουμε να προσθέτουμε αριθμούς, δυσκολεύονται και καθυστερούν τόσο πολύ να κατανοήσουν τι χρειάζεται να κάνουν, που πάντα ανησυχώ πως σε αυτό το καινούριο στάδιο, είναι που δεν θα τα καταφέρουν.

Οφείλουμε να είμαστε ειλικρινείς και να γνωρίζουμε τι δίνουμε και τι προσδοκούμε από έναν μαθητή. Αν ο μαθητής ρομά μπορούσε να συνδέσει τη σχολική του ζωή, με την πραγματική του ζωή, αν μπορούσε να μάθει στο σχολείο μέσα από τη δική του μουσική και το χορό, αν του επιτρεπόταν να μιλάει τη γλώσσα του και να γνωρίσει την καταγωγή του, ίσως τότε το σχολείο του έδειχνε ένα αληθινό μονοπάτι ένταξης και βελτίωσης της τάξης και της καταγωγής του.

Ο μαθητής Ρομά χρειάζεται το χρόνο με το μέρος του, γιατί πρέπει μαζί με τη γλώσσα και τη γνώση, να εγκλιματιστεί και να κατανοήσει τα όρια της δικής μας πραγματικότητας. Ο μαθητής Ρομά, χρειάζεται το δάσκαλό του με το μέρος του.

Ο δάσκαλός του από την άλλη, χρειάζεται κατάρτιση, στήριξη, και υλικό κατάλληλο για τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Ο αυτοσχεδιασμός δεν στέφεται πάντα με επιτυχία.

Επίσης, λίγα πράγματα μπορείς να κάνεις όταν κάποιοι από τους μαθητές σου έρχονται καθημερινά νηστικοί και από τους είκοσι, οι πέντε έχουν μολύβι. Υπάρχει ανάγκη σύνδεσης ενός τέτοιου σχολείου με την ερευνητική, πανεπιστημιακή γνώση και χρειάζονται κίνητρα για τον εκπαιδευτικό, αλλιώς έρχονται στιγμές που νιώθεις γραφικός, όταν την ίδια ώρα που εσύ ψάχνεις τρόπους να προμηθευτείς κάλτσες, εσώρουχα και οδοντόβουρτσες για τους μαθητές σου, οι συνάδελφοί σου συμμετέχουν με τους μαθητές τους σε διαγωνισμούς ρομποτικής.

Το σπουδαιότερο, όμως, απ' όλα τα παραπάνω, είναι η προσωπική υπέρβαση. Ο δάσκαλος, ο διευθυντής, ο σχολικός σύμβουλος, όλοι οφείλουμε να ξεπεράσουμε τη δική μας διαπαιδαγώγηση, σύμφωνα με την οποία ο Ρομά, όπως πολιτισμένα τον αποκαλούμε στα συνέδρια, είναι συνδεδεμένος με τα μύρια όσα. Η πολιτεία, τέλος, οφείλει να σεβαστεί έμπρακτα τη διαφορετικότητα των μαθητών αυτών, δημιουργώντας τις συνθήκες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν και να προοδεύσουν.

BIBLIOΓΡΑΦΙΑ

- Beremenyi, B.A. (2007). Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparative, Periferia, N. 6, Ανακτήθηκε από <http://ddd.uab.cat/pub/periferia/18858996n6/18858996n6a6.pdf>
- Δελμούζος, Αλ.(1929). ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ 1923 – 1926, Αθήνα: εκδ. Δημητράκου, τόμ. Α΄ (σ. 56).

- Τριανταφυλλίδης, Τ. Α.(Επιμ.), (2008), Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών : η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων. Πρόγραμμα : Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καλαντζή- Αζίζι Α.(Επιμ.), (2013), Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, Αθήνα: Πεδίο.
- Κοκκίνη, Σ. (2012), Πρόσληψη, Επένδυση και Πρακτικές των τσιγγάνων στην εκπαίδευση. Η περίπτωση των τσιγγάνων στα Σαγέικα Αχαΐας. Ερευνητική εργασία. ΤΕΕΑΠΗ. Ανάκτηση από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5789>
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). Δίγλωσση εκπαίδευση και εκπαίδευση των Ρομ: Απ΄ την πλευρά των γονέων ...Μια έρευνα στο Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο). Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ: Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων.
- Μπάτσιου, Δ.-Ε.(2014). Η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης απέναντι στη δίγλωσσία των μαθητών Ρομά. Μεταπτυχιακή εργασία. Ανάκτηση από <http://ikee.lib.auth.gr/record/136235>
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ.) (2001). Ανάδυση του Γραμματισμού. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τσιάκαλος Γ. (2014) <https://www.youtube.com/watch?v=M8ciyEduiLA>
- Φρέιρε, Π. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου,(μτφ.: Κρητικός Γ.)Αθήνα: Κέδρος. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1972).

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στη βελτίωση της ικανότητας μάθησης των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης

Δρ. Μυλωνάς Μ. Δημήτρης
Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγων
dimmylonas@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης, οι οποίες αποτελούν ένα τρόπο εκπαίδευσης για την επίλυση πολλών από τα προβλήματα επικοινωνίας, συνεργασίας και εκπαίδευσης που συναντώνται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Αποτελούν ένα κριτικό-στοχαστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, που συνδέει την επιμορφωτική και ερευνητική-διδασκτική διαδικασία με το περιεχόμενο της μάθησης και τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου καθίσταται στρατηγικός στη συνεχή ανάπτυξη της μάθησης και το μετασχηματισμό - αναμόρφωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε εκπαιδευτικό-επιστήμονα, εκπαιδευτικό-παιδαγωγό, εκπαιδευτικό-λειτουργό και εντέλει «διανοούμενο εκπαιδευτικό».

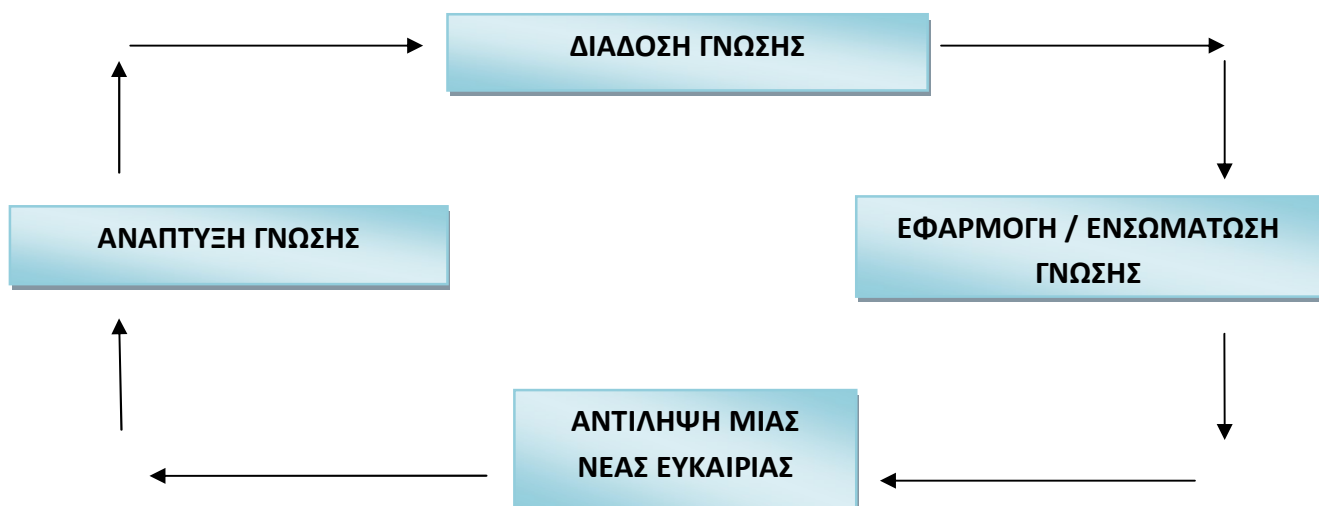
***Λέξεις - Κλειδιά:** Σχολική μονάδα και μάθηση, Οργανισμοί μάθησης, Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης, Σχολικός Σύμβουλος*

Εισαγωγή - Προβληματική - Οργανωσιακή Μάθηση - Κουλτούρα και κλίμα μάθησης

Μάθηση δε σημαίνει απλή απόκτηση γνώσεων. Ο Senge P., (1993), θεωρεί ότι η έννοια της μάθησης είναι σχεδόν ταυτόσημη με την έννοια της «μετάνοιας», σύμφωνα με την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις «λάθος» σκέψεις, στάσεις και συμπεριφορές του και τις αλλάζει προς το «ορθότερο». Συνεπώς, μάθηση είναι η σταθερή αλλαγή της σκέψης, των στάσεων και των συμπεριφορών, που προκύπτει ως έμμεσο ή άμεσο αποτέλεσμα της γνώσης και της εμπειρίας. Συνεπώς όταν η απόκτηση νέας γνώσης και πληροφοριών δε μεταφράζεται σε διαφορετική συμπεριφορά ή δεν αλλάζει το «εύρος των δυνητικών συμπεριφορών», δεν είναι μάθηση. Βασικό στοιχείο της μάθησης του ατόμου είναι η αλλαγή των νοημάτων, «κατανοήσεων», νοητικών χαρτών ή μοντέλων, δηλαδή των συστημάτων γνώσεων, αξιών, πιστεύω, παραδοχών, υποθέσεων, τα οποία είναι καταχωρημένα στον «εγκέφαλο» και προγραμματίζουν τη δράση και τη συμπεριφορά του ατόμου. Η μάθηση προϋποθέτει καταρχάς την «απομάθηση», δηλαδή τη διαγραφή των υφιστάμενων στοιχείων των νοητικών χαρτών και την εγγραφή σε αυτούς νέων «γνώσεων», πράγμα απαραίτητο για την αλλαγή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς. Οι νέες «γνώσεις» ασφαλώς προκύπτουν μέσω της «εμπειρίας», της «έρευνας» και του «πειράματος». Η μάθηση πιο αναλυτικά γίνεται στα παρακάτω επίπεδα (Μπουραντάς, 2005: 46): Απόκτηση γνώσης για γεγονότα, διαδικασίες ή διεργασίες, Ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, Μάθηση της προσαρμογής και Μάθηση της

μάθησης. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη της οργανωσιακής μάθησης είναι να αποτελεί βασικό στοιχείο της θεμελιώδους ιδεολογίας και να είναι τοποθετημένη στην «καρδιά» της στρατηγικής. Όταν αυτή η στρατηγική σημασία της οργανωσιακής μάθησης εννοείται ουσιαστικά και δεν παραμένει στη ρητορική, τότε η ανάπτυξή της απαιτεί τη διαμόρφωση της κουλτούρας, των δομών και των συστημάτων που όχι μόνο διευκολύνουν και υποστηρίζουν, αλλά συμβάλλουν άμεσα στην υλοποίηση της μάθησης. Εκτός αυτών βεβαίως, η συνεχής εκπαίδευση ως βασική λειτουργία προσδιορίζει άμεσα και σημαντικά την ανάπτυξη της μάθησης. Σύμφωνα με τον Senge, τα συστατικά των οργανισμών μάθησης είναι τα εξής: Συστημική σκέψη, Προσωπική υπεροχή, Νοητικά μοντέλα, Κατανεμημένο όραμα και Ομαδική μάθηση. Ο ενστερνισμός της αξίας της μάθησης από την εκπαιδευτική κοινότητα πρακτικά σημαίνει την κατανόηση της σημασίας της μάθησης για την πρόοδο και την ευημερία του σχολείου, αλλά και την προσωπική ευημερία του εκπαιδευτικού.

Τα βασικά στοιχεία μιας κουλτούρας μάθησης είναι: ο διάλογος, η δημιουργική διαφωνία και κριτική, η συνεχής σύγκριση με τον καλύτερο και τις υποδειγματικές πρακτικές, η ανταλλαγή εμπειριών, η συνεχής εκπαίδευση. Αναμφισβήτητα, η κουλτούρα μάθησης πρέπει να συμπληρώνεται, να ενισχύεται και να υποστηρίζεται από ένα κλίμα που θα διακρίνεται από στοιχεία όπως: η ευχάριστη ατμόσφαιρα, η ενθάρρυνση και επιβράβευση των νέων και δημιουργικών ιδεών, η επιβράβευση του μοιράσματος της γνώσης, του διαλόγου και των διαφωνιών και η ελευθερία αμφισβήτησης του κατεστημένου. Βασικό στοιχείο της κουλτούρας και του κλίματος μάθησης είναι η αντιμετώπιση των αποτυχιών και των λαθών (Μπουραντάς, 2005: 51-53). Η σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα πρέπει να αναπτύξει το Μοντέλο Μάθησης/Δημιουργίας Αξίας έτσι ώστε να μεταμορφωθεί σε έναν σύγχρονο οργανισμό συνεχούς μάθησης.



Γράφημα 1: Κύκλος Μάθησης/Δημιουργία αξίας

Ο αένας αυτός «κύκλος μάθησης» θα δώσει στο Σχολείο τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τις ευκαιρίες, να αξιοποιεί ορθά και αποτελεσματικά τις

δυνατότητές του και να αναπτύσσει συγκριτικά πλεονεκτήματα στο χώρο της Παιδείας (Μαλαβάκης, 2012: 23-25). Η δημιουργία οργανωσιακής γνώσης δεν αποτελεί κάποιο δύσκολο εγχείρημα, αλλά μια καθημερινή δραστηριότητα, η οποία δημιουργεί συνεχώς νέα γνώση, ανακατασκευάζει υπάρχουσες προσεγγίσεις, πλαίσια, ή παραδοχές σε καθημερινή βάση (Νονάκα & Τακεούτσι, 2001: 247-248).

Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης (Δ.Κ.Μ.) – Πρόταση ανάπτυξης της ικανότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών για βελτίωση της μάθησης.

Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης (Δ.Κ.Μ.), ως η πιο σύγχρονη τάση στην εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση, παρέχουν έναν καινοτόμο, ευέλικτο και πολλά υποσχόμενο τρόπο εκπαίδευσης, κατάρτισης, διάχυσης γνώσεων, βελτίωσης της μάθησης, αλλά και επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των ενδιαφερόμενων μελών. Επίσης προσφέρουν το αντιστάθμισμα στο αίσθημα απομόνωσης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι πολίτες απομονωμένων περιοχών. Ο πιο διαδεδομένος ορισμός των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης ανήκει στον Rheingold, ο οποίος τις προσδιορίζει ως «πολιτιστικές συναθροίσεις που προκύπτουν όταν μια κρίσιμη μάζα ατόμων διατηρεί για μεγάλο χρονικό διάστημα επικοινωνία μέσα από τον κυβερνοχώρο». Έτσι, μια διαδικτυακή κοινότητα είναι ένα σύνολο ατόμων που μπορούν να αλληλεπιδρούν και να ανταλλάσσουν ιδέες μέσω των δικτύων υπολογιστών.

Οι Δ.Κ.Μ. μπορούν να αναλυθούν σε τρεις διαστάσεις: **την τεχνολογική** (τεχνολογίες που στηρίζουν την ύπαρξη αυτών των μαθησιακών περιβαλλόντων), **την εκπαιδευτική** (εξελιγμένες παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται προκειμένου να επιτευχθεί ο αντικειμενικός σκοπός της μάθησης) **και την κοινωνική** (ύπαρξη μιας κοινότητας, μιας συνεύρεσης ανθρώπων που αναπτύσσουν ένα δίκτυο σχέσεων και κανόνων (Oren et all, 1998: 33-34). Μια Δ.Κ.Μ. απαιτεί την ύπαρξη των εξής στοιχείων (Preece, 2000: 142-145): Ένα ικανό πλήθος ατόμων, μια συγκεκριμένη θεματολογία/σκοπός, καθορισμένες πολιτικές λειτουργίας και τέλος το τεχνολογικό υπόβαθρο που υποστηρίζει τη λειτουργία της κοινότητας.

Για τη δημιουργία μιας Ολοκληρωμένης Μαθησιακής Κοινότητας στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην ανάλυση, το σχεδιασμό και την υλοποίηση. Καταρχήν απαιτείται η κατάρτιση ενός σχεδίου δράσης από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για τη δημιουργία μιας Δ.Κ.Μ., η οποία θα συνδυάζει τις ιδιότητες και λειτουργίες τόσο μιας Μαθησιακής Κοινότητας, όσο και μιας Κοινότητας Πρακτικών. Οι συμμετέχοντες σε μια Δ.Κ.Μ. και κατέχοντες την εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία μοιράζονται αυτή τη γνώση τους με συναδέλφους τους που επιθυμούν νέες γνώσεις στο πλαίσιο της ανάπτυξης της ικανότητας των ατόμων για βελτίωση της μάθησης (Λόη &

Αποστολάκης, 2005: 113-115). Η Δ.Κ.Μ. θα λαμβάνει υπόψη της και την ιδιαίτερη δομή του συστήματος Εκπαίδευσης (βαθμίδες, εμπλεκόμενοι κ.λ.π.). Το πρώτο βήμα πριν το σχεδιασμό και την υλοποίηση θα πρέπει να αποτελέσει μια έρευνα πεδίου, προκειμένου να διαπιστωθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων στην κοινότητα. Στην κοινότητα αυτή θα συμμετέχουν λειτουργοί της Παιδείας (Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, εξειδικευμένοι επιστήμονες, γονείς, μαθητές). Αυτοί μπορούν να δρουν είτε ως εκπαιδευτές, είτε ως απλοί επισκέπτες, στην περίπτωση που θέλουν να ενημερωθούν, αλλά και ως πολίτες που έχουν ανάγκη εκπαίδευσης και ενημέρωσης σε σχετικά θέματα. Η Δ.Κ.Μ. θα αποτελείται από τέσσερις υποκοινότητες, ανάλογα με τους συμμετέχοντες στους οποίους απευθύνεται (εκπαιδευτικοί, διοικητικοί, μαθητές, γονείς-πολίτες) και το είδος των μαθησιακών αντικειμένων και πληροφοριών που θα πραγματεύεται η κάθε μία.



Γράφημα 2: Η δομή της Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης

Όλοι οι ενδιαφερόμενοι θα έχουν το δικαίωμα να εγγραφούν ως μέλη με πλήρη δικαιώματα σε συγκεκριμένη υποκοινότητα, ανάλογα με την ειδικότητά τους, αλλά θα μπορούν να συνδεθούν και ως επισκέπτες σε άλλη υποκοινότητα. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου περιβάλλοντος συνεπικουρείται από τις νέες μαθησιακές τάσεις, οι οποίες υπαγορεύουν τη μετατόπιση από τη δασκαλοκεντρική προς τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, από τη «διδασκαλία» στη μάθηση, από την εξομοιωμένη μάθηση στη μάθηση που οικοδομείται σε ένα περιβάλλον συνεργασίας (Ζοπουνίδης, 2007:95-96).

Μοντέλο Σχεδιασμού μιας Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και όποιοι άλλοι ενδιαφερόμενοι πρέπει να «προσχωρήσουν» στην κοινότητα προκειμένου να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα Πανεπιστήμια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (όλων των ειδικοτήτων) είναι οι «μηχανές» της κοινότητας. Συγκεντρώνουν τις ενότητες στα στοχοθετημένα προγράμματα και καθοδηγούν

τους εκπαιδευόμενους αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα τη «Διοίκηση» της κοινότητας. Για την κοινότητα που αναπτύσσεται, πρέπει να επιτευχθεί η αρμονική συνεργασία όλων των μελών. Οι χρήστες θα διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: Διαχειριστές, Εκπαιδευτές, Εκπαιδευόμενοι και Επισκέπτες. Το σύστημα πρέπει να εξετάσει τις ιδιαίτερες ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευόμενων (Jarvis, 2004:82-83). Η κοινότητα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόσει το περιεχόμενο και τις σειρές μαθημάτων στις αλλαγές του περιβάλλοντος εργασίας των εκπαιδευόμενων. Μια βάση «προφίλ» στην οποία καταγράφονται οι δεξιότητες των μελών, οι ανάγκες και οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι πολύ χρήσιμη για την ανάπτυξη δυναμικών σχεδίων σειρών μαθημάτων. Μια «βάση γνώσεων» (Sampson, 2005:207-209), περιέχει το εκπαιδευτικό υλικό (σενάρια σειράς μαθημάτων, εκπαιδευτικές λύσεις, εκθέσεις αξιολόγησης προγράμματος, απαντήσεις στους χρήστες κ.λ.π.). Πρόσθετο υλικό κατάρτισης μπορεί να ενσωματωθεί στην κοινότητα από τα εξουσιοδοτημένα μέλη, μόνο μετά από αξιολόγηση. Μια μαθησιακή κοινότητα τελικά, εστιάζεται σε μεγάλο βαθμό στη δυνατότητα των μελών να συνεργαστούν. Είναι ουσιαστικό να χτιστεί ένα περιβάλλον συνεργασίας και να ενθαρρυνθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης μέσω οργανωμένων δραστηριοτήτων των ομάδων που συμμετέχουν σε αυτή.

Η «συμβολή» του Σχολικού Συμβούλου στην ανάπτυξη της ικανότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης

Η εκπαίδευση εκ των πραγμάτων αποτελεί μια πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη διαδικασία. Αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και, σε ό,τι αφορά τους νέους, στη συνολική διάπλαση της προσωπικότητάς τους. Συντελεί, επίσης, στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών και αρχών με απώτερο σκοπό την ομαλή ένταξη των νέων ανθρώπων στο σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Παράλληλα με την παροχή πιστοποιημένων τίτλων σπουδών λειτουργεί και ως βασικός συνδετικός παράγοντας με την αγορά εργασίας, με την επαγγελματική πορεία και ανέλιξη του ατόμου. Συνεπώς, οφείλει να παρέχει υψηλού επιπέδου γενική παιδεία, αλλά και να θέτει τις βάσεις για κατάλληλη εξειδίκευση που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις μεταβολές της αγοράς εργασίας. Στο πλαίσιο του νέου εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπροσαρμόζει και να εμπλουτίζει τις ικανότητες που επιβάλλουν οι νέες συνθήκες και ταυτόχρονα να διατηρεί τις πάγιες αξίες που είναι σύμφωνες με το λειτούργημά του. Συνεπώς θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να μετεξελιχθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε διαχειριστή της μαθησιακής και μορφωτικής διαδικασίας. Για να πετύχει ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του ως διαχειριστή της μάθησης, εκτός του ότι πρέπει να κατέχει σε βάθος το

επιστημονικό αντικείμενο, πρέπει να διαθέτει και ικανότητες οργάνωσης, επικοινωνίας και αξιολόγησης.

Το σύγχρονο προφίλ του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποτελεί σύνθεση του **εκπαιδευτικού-επιστήμονα** με άρτια θεωρητική κατάρτιση στο γνωστικό του αντικείμενο και υψηλό επίπεδο τεχνογνωσίας, του **εκπαιδευτικού-παιδαγωγού** με ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και του **εκπαιδευτικού-λειτουργού** που επιτελεί μια κοινωνική αποστολή συντελώντας στην προσαρμογή και την ένταξη των νέων ατόμων στην υφιστάμενη πραγματικότητα.

Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται άμεσα και από την ομαλή και αποδοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων και των αντίστοιχων διοικητικών μηχανισμών οργάνωσης και συντονισμού του έργου τους. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη διασφάλιση της χρηστής και αποτελεσματικής Διοίκησης της Εκπαίδευσης και την κατάλληλη προετοιμασία των στελεχών της για να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στο διοικητικό ρόλο και τις διοικητικές αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας ή και ως στελέχη διοικητικών υπηρεσιών της Εκπαίδευσης. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί και ως «καλός μάνατζερ» εκτελώντας με επιτυχία τα διοικητικά του καθήκοντα, χρειάζεται να διευρύνει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του στον τομέα του δημοσίου μάνατζμεντ και ειδικότερα σε θέματα όπως η ηγεσία, η χρηστή διοίκηση σύμφωνα με τις αρχές της νομιμότητας και της διαφάνειας, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η χάραξη και η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών (σε εθνικό, ευρωπαϊκό, διεθνές επίπεδο), η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, η διαχείριση κρίσεων και επίλυση συγκρούσεων, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση του παραγόμενου έργου, η οικονομική διαχείριση ή και απλά πράγματα, όπως η διακίνηση και σύνταξη δημοσίων εγγράφων κ.ά.

Σύμφωνα με επικρατούσες επιστημονικές αντιλήψεις (και τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία), οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δε θεωρούνται επαρκώς προετοιμασμένοι με βάση τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο για τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Στην Ελληνική πραγματικότητα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί «δέχονται» μια ταχύρρυθμη εισαγωγική επιμόρφωση, αλλά δεν υποστηρίζονται, μέχρι σήμερα, από «μέντορα», παρά τις προβλέψεις της κείμενης νομοθεσίας. Διαδικασία συστηματικής επιμόρφωσης και επαγγελματικής στήριξης- ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης δεν υφίσταται. Η επιμόρφωση που τους παρέχεται δεν έχει συνέχεια, είναι περιστασιακή, πολλές φορές δεν είναι εστιασμένη στις ιδιαιτερότητες των ίδιων και της σχολικής μονάδας και δεν απευθύνεται σε όλους (επηρεάζεται ιδιαίτερα από γεωγραφικές ανισότητες πόλης-επαρχίας). Κρίνεται συνεπώς απαραίτητη η θεσμοθέτηση ενός συστήματος συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης από την Πολιτεία, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης.

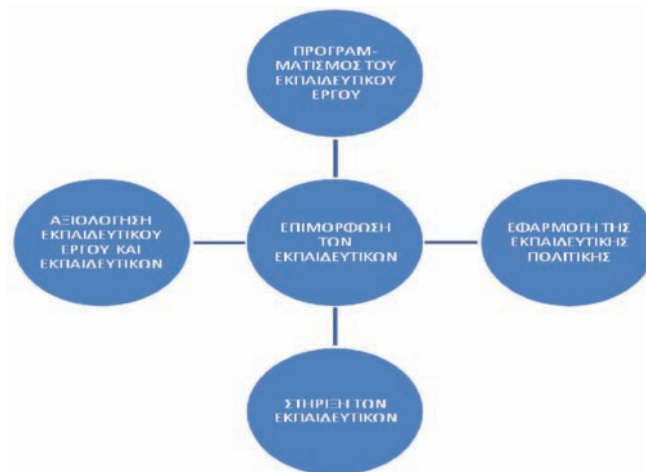
Ο εκπαιδευτικός στην επιτέλεση του έργου του εξαρτάται άμεσα από τα δεδομένα του σχολείου (υποδομές και μέσα), είναι υποχρεωμένος να λαμβάνει υπόψη του τις ειδικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτό, αλλά και τις απαιτήσεις της κοινωνίας (π.χ. στο Λύκειο η κοινωνία πιέζει τον εκπαιδευτικό σε διδασκαλία προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των Πανελληνίων Εξετάσεων) και διαθέτει ένα «βαθμό ελευθερίας», ώστε να συνθέτει και να προσαρμόζει το έργο του στις απαιτήσεις της τάξης και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματώνεται με διαφορετικές προϋποθέσεις, με διαφορετικό τρόπο, από διαφορετικούς ανθρώπους, σε διαφορετικούς μαθητές, σε διαφορετικά σχολεία της χώρας και παράγει διαφορετικά αποτελέσματα. Άρα το κρίσιμο ζήτημα δεν είναι η βελτίωση της ποιότητας γενικά, όπως κάποιοι απλουστευτικά ισχυρίζονται, αλλά η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κάθε συγκεκριμένου σχολείου της χώρας και από κάθε έναν εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ξεχωριστά.

Ο ρόλος και η «συμβολή» του Σχολικού Συμβούλου στα εκπαιδευτικά δρώμενα αποτυπώνεται στο νόμο (ΦΕΚ 1340 τ.Β΄/16-10-2002) και πιο συγκεκριμένα: Επιλέγει, κατά τον μακρο-προγραμματισμό, κεντρικές έννοιες, ιδέες και οπτικές που θα διατρέχουν ευρύτερες ενότητες των μαθημάτων, διατυπώνει, κατά τον μικρο-προγραμματισμό στόχους που προωθούν τη μεταγνωστική ανάπτυξη και την επιστημολογική ή/και κοινωνική κριτική των πρακτικών παραγωγής και εφαρμογής των γνώσεων, προσαρμοσμένων πάντοτε στην ηλικία των μαθητών και τη σύνθεση της, παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες, που θα συμβάλλουν στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και στην ανάπτυξη στάσεων και ικανοτήτων κοινωνικής κριτικής και εντέλει ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν συχνότερα διδακτικές μορφές προβληματισμού και ενεργοποιεί δεξιότητες κριτικής σκέψης για την αναζήτηση παραδοχών και κοινωνικο-ηθικών προεκτάσεων των γνώσεων.

Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου επεκτείνεται (με βάση τις αρμοδιότητες του) επιπρόσθετα και στο να λειτουργεί ως επιμορφωτής, συμβάλλοντας στη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς του, η οποία και θεωρείται προστιθέμενη αξία για την εκπαίδευση, να **Συμμετέχει σε κοινότητες μάθησης**, επιδιώκοντας την ανάληψη καινοτόμων έργων που ευεργετούν το σχολείο του ή δίκτυο σχολείων, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει σε δράσεις προώθησης της καινοτομίας και της αριστείας και να ενθαρρύνει δραστηριότητες που αναδεικνύουν το κύρος των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών του αντίστοιχου κλάδου μιας περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού

Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους (άρθρο 7, παρ. 2 ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002). Στο έργο των Σχολικών Συμβούλων περιλαμβάνονται βασικά πέντε κύριες λειτουργίες. Η πιο σημαντική αναφέρει: Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Συμμετέχει επίσης στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης, καθώς και του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης στα σχολεία της αρμοδιότητάς του (άρθρο 8, περ. 1γ ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002). Ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει να λειτουργήσει συγχρόνως και ως καθοδηγητής-υποστηρικτής και ως επιμορφωτής. Εντέλει, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επιμόρφωση είναι πολύπλοκος και ιδιαίτερα σημαντικός. Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι επιμορφωτής, αλλά και ενορχηστρωτής επιμορφώσεων. Είναι διαμεσολαβητής μεταξύ των σχολικών μονάδων και των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης και πολύ καλός γνώστης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του. Τέλος, ο Σχολικός Σύμβουλος είναι αξιολογητής του αντίκτυπου των επιμορφωτικών δράσεων στους άμεσα (εκπαιδευτικούς) και τους έμμεσα (μαθητές) ωφελούμενους (Πήλιουρας, 2010:17).



Γράφημα 3: Η αλληλεπίδραση των λειτουργιών του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου ως προς την επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για να φέρει αποτελέσματα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις γενικότερες εκπαιδευτικές συνθήκες της περιοχής, αλλά και τα δεδομένα των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνονται τα επιμορφωτικά προγράμματα. Μεταξύ αυτών των δεδομένων σημαντική θέση έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς πρέπει να σχεδιαστεί η επιμόρφωσή τους και

ιδιαίτερα οι αντιλήψεις τους για το τι θεωρούν ότι εμποδίζει την πρόσβασή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα και την ενεργητική τους συμμετοχή στην επιμορφωτική διαδικασία.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την επιμορφωτική διαδικασία (ανάπτυξη και βελτίωση της μάθησης) αντιμετωπίζουν εμπόδια και δυσκολίες που προκύπτουν κυρίως από τον τόπο και το χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, από το μη ενδιαφέρον μαθησιακό περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, από τη μη συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος, από τη χρησιμοποιούμενη διδακτική τεχνική της εισήγησης, από το αρνητικό μαθησιακό κλίμα που δημιουργείται από τη στάση και τη συμπεριφορά του επιμορφωτή, καθώς και από τις οικογενειακές και άλλες υποχρεώσεις και δεσμεύσεις (Ευθυμίου, 2010). Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου ειδικότητας, αλλά και του Σχολικού Συμβούλου Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης στην ανάπτυξη της ικανότητας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης κρίνεται συνεπώς, με βάση όλα τα προαναφερόμενα, αναγκαία, καθοριστική και επιβεβλημένη.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης αποτελούν ένα τρόπο εκπαίδευσης για την επίλυση πολλών από τα προβλήματα επικοινωνίας, συνεργασίας και εκπαίδευσης που συναντώνται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Αποτελούν ένα κριτικό-στοχαστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, που συνδέει την επιμορφωτική και ερευνητική-διδακτική διαδικασία με το περιεχόμενο της μάθησης και τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο. Η απαιτούμενη τεχνολογία υπάρχει και είναι διαθέσιμη, με συνεχώς χαμηλότερα κόστη. Ο ανθρώπινος παράγοντας, η οργάνωση και η διοίκηση είναι αναγκαίο να γίνουν πιο ευέλικτοι για να είναι η Δ.Κ.Μ. λειτουργική και βιώσιμη και να αποτελέσει πραγματικό εργαλείο και όχι άσκοπη κατασπατάληση οικονομικών πόρων, ανθρώπινου δυναμικού και του χρόνου των λειτουργών της Εκπαίδευσης. Μετά την υλοποίηση της Δ.Κ.Μ, καλό θα είναι να δοθούν στους λειτουργούς του χώρου, αλλά και στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους τα απαραίτητα κίνητρα για τη συμμετοχή σε αυτή, αλλά και την εφαρμογή των γνώσεων και πρακτικών που αποκτούν στο πλαίσιο της. Επίσης, θα πρέπει να οργανωθεί εκτενής «εκστρατεία» ενημέρωσης των πολιτών (από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο) για την ύπαρξή της, αλλά και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη χρήση της.

Το μοντέλο που προτείνεται, μέσω της Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης στηρίζεται, αναπτύσσεται και υποστηρίζεται στρατηγικά από τους Σχολικούς Συμβούλους τελικά αποτελεί ένα «εκπαιδευτικό συμβόλαιο», το οποίο αποσκοπεί στην σταδιακή διαμόρφωση μιας κουλτούρας μάθησης, η οποία σήμερα λείπει από

τη χώρα. Η εφαρμογή του μοντέλου θεμελιώνεται στις αρχές της εμπιστοσύνης, της ευθύνης, της δικαιοσύνης και της επαγγελματικής δεοντολογίας, που θα αναπτύξει το «σώμα» των εκπαιδευτικών και θα συνδέεται με πρακτικούς και επιστημονικούς τρόπους συνεχούς βελτίωσής τους, ιδιαίτερα μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης, της αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών εργαλείων και μέσων και της ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών θεσμών. Τα δυναμικά οφέλη που θα προκύψουν από τη «συνεχή μάθηση» στην εκπαιδευτική κυρίως κοινότητα, μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης, είναι η ανάπτυξη της συστημικής σκέψης, η αυτογνωσία, η ευαισθητοποίηση στις αλλαγές και η τελική μετατροπή της σχολικής μονάδας σε ένα καινοτόμο και ευφυές σχολείο.

Αναφορές – Βιβλιογραφία

- Ευθυμίου Σ., (2010). Εμπόδια και δυσκολίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αθήνα.
- Λόη Μ.Χ., Αποστολάκης Ι., (2005). Μαθησιακές κοινότητες και εκπαίδευση δημοσίων υπαλλήλων, Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Νέες Τεχνολογίες στη δια Βίου Μάθηση». Λαμία 16-17/04/2005.
- Μαλαβάκης Χ., (2012). Εγχειρίδιο μαθήματος Στρατηγική ΙΙ. Θεσσαλονίκη.
- Μπουραντάς Δ., (2005). Ηγεσία - Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα, Κριτική.
- Νονάκα Ι. & Τακεούτσι Χ., (2001). Η επιχείρηση της γνώσης. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Πήλιουρας Π., (2010). Το επιμορφωτικό έργο των Σχολικών Συμβούλων και οι ιδιαιτερότητες του στο Θεσμοθετημένες και Νέες μορφές επιμόρφωσης, προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών, επιμ. Γ. Μπαγάκης. Αθήνα, εκδόσεις Ο.Ε.Π.Ε..Κ..
- Σαμψών Δ., Χατζηνώτας Σ., Καστραντάς Κ., Καραπιτέρης Π., (2004). E-EDCOM: Ένα Διαδικτυακό Περιβάλλον Δημιουργίας και Υποστήριξης Εκπαιδευτικών κοινοτήτων στον Παγκόσμιο Ιστό, Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Αθήνα 29/9 – 3/10/2004.
- Φραγκάκη, Μ., & Λιοναράκης, Α., (2009). Η κοινωνικοπολιτική και ηθική διάσταση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας μέσα από ένα Εξ Αποστάσεως Πολυμορφικό Μοντέλο. Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16.10.2002 (ΦΕΚ 1340 τ.Β΄/16-10-2002).
- Jarvis P, (2004). Adult education and Lifelong Learning: Theory and Practice. (3rd ed.), London: Routledge Falmer.
- Oren A., Nachmias R., Mioduser D., Lahav, Orly L.,(1998), «Learned A Model for Virtual Learning Communities in the World Wide Web», <http://muse.tau.ac.il/publications/learnets.html>
- Preece J., (2000), «Online Communities: Designily Usability, Supporting Sociability», Chichester: John Wiley and Sons.
- Rheingold H., (1993), «The Virtual Community – Homesteading on the Electronic Frontier», <http://www.rheingold.com/vc/book>.

Sampson D. G., (2005), «ASK-eEDCOM: Enhancing Educational Portals through Capturing Collective knowledge of Web-Based Learning Community», ICALT 2005: 207-209.

Senge P., (1993), «The Fifth Discipline: The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization», New York: Doubleday Business.

**Καλές πρακτικές για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο
Γυμνάσιο/Λύκειο - Ενδεικτική μελέτη περίπτωσης Διασχολικού
Δικτύου Συνεργασίας**

Ντούλια Αθηνά
Σχολική Σύμβουλος Γενικής Αγωγής Α/θμιας Εκπαίδευσης
athinad2819@yahoo.gr

Ραμουτσάκη Α. Ιωάννα
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων ΠΔΕ Κρήτης
ioannar@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι η ανάδειξη της αναγκαιότητας σύνδεσης των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, Α/θμιας στη Δ/θμιας, αλλά και της συστηματικής καλλιέργειας της συνέχειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεργασίας των δύο Σχολικών Συμβούλων της Π.Δ.Ε. Κρήτης για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο/Λύκειο. Το όλο εγχείρημα προτείνεται ως μια καλή πρακτική για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και υποστηρίζεται από επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με δράσεις και για τους μαθητές, στο πλαίσιο του αντίστοιχου Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας και Σύνδεσης των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, το οποίο δημιουργήσαμε.

Εισαγωγή- Προβληματική

Η **βιβλιογραφική επισκόπηση** της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τα **ερωτηματολόγια διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών** των συναδέλφων που κατά καιρούς δίνουμε, η **παρατήρηση διδασκαλίας, η καταγραφή και παρατήρηση της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών** και κυρίως τα **Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης** μας οδήγησαν στη συνειδητοποίηση της έλλειψης ουσιαστικής σύνδεσης των δύο βαθμίδων. Η έλλειψη αυτή οδηγεί, συχνά, στην αδυναμία πρόσληψης και διαχείρισης της νέας γνώσης από μερίδα μαθητών που μεταβαίνει από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, εξαιτίας του φόβου του άγνωστου, αλλά και της έλλειψης συνεκτικών δεσμών ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά και στις αντίστοιχες εκπαιδευτικές κοινότητες. Κατ' επέκταση, **ένα περιβάλλον κατάλληλης προετοιμασίας** θα επέτρεπε ομαλότερη μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη.

Με την πεποίθηση ότι τα προβλήματα αυτά μπορούν να αντιμετωπισθούν με **σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές**, (όπως εναλλακτικές μεθόδους και τεχνικές ενεργητικής, διερευνητικής, συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης π.χ. εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τεχνικών διερευνητικής δραματοποίησης, εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη κ.ά.), **κατάλληλη προετοιμασία** των μαθητών για την ομαλή μετάβαση, **ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης** και

φυσικά *συνεργασία*, εκπονήσαμε ένα πιλοτικό πρόγραμμα μετάβασης, ιδρύοντας **το Διασχολικό Δίκτυο Συνεργασίας και Σύνδεσης των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης**. Μαθητές και Εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης εκπαιδεύτηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα με εναλλακτικές μεθόδους και τεχνικές, σε φυσικά και προσομοιωμένα περιβάλλοντα τάξης, με την αξιοποίηση Κειμένων της Ελληνικής Γραμματείας, της Τέχνης και των Νέων Τεχνολογιών με βάση τις αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κυρίως Σώμα

Είναι γνωστό ότι κάθε είδους μετάβαση σηματοδοτεί μια νέα αρχή, που εμπεριέχει απλές και σύνθετες διαδοχικές διαδικασίες αλλαγών, επηρεάζοντας το συνολικό φάσμα της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Έτσι, για παράδειγμα η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και κατόπιν στο Λύκειο σηματοδοτεί ένα νέο και σημαντικό στάδιο εξέλιξης και ανάπτυξης του μαθητή (ηλικιακό, προσωπικό, κοινωνικό, ψυχολογικό), με ανάλογες αλλαγές στην προσωπικότητα του, καθώς και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να υπάρχει συνέχεια μεταξύ των βαθμίδων, ώστε οι αλλαγές αυτές που συντελούνται¹³⁵ να είναι όσο το δυνατόν προβλέψιμες, ελεγχόμενες και να μην προκαλούν υπερβολικό άγχος στο μαθητή, σε σημείο που να επηρεάζουν τη δυνατότητά του για μάθηση (Γουριώτη, 2015). Επιπλέον, με την ύπαρξη συνέχειας σε όλα τα επίπεδα (π.χ. Προγράμματα Σπουδών, παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, κ.ά.) μεταξύ των βαθμίδων αποφεύγεται α) το γνωστό στη βιβλιογραφία "σοκ" της αλλαγής, β) συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, γ) η τάση παραίτησης ή κατάθλιψης με τα συνοδευτικά αρνητικά φαινόμενα ή συμπεριφορές που λειτουργούν ανασταλτικά για τη μάθηση και την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Επειδή, λοιπόν, οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών είναι συνεχώς μεταβαλλόμενες, κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων (La Paro & Pianta, 2001), είναι απαραίτητη η σταθερότητα των σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, καθώς η ύπαρξη **σταθερότητας και συνέχειας** σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο λειτουργεί ως αντιστάθμισμα στις επικείμενες αλλαγές, που απαιτούν από το/τη μαθητή/-τρια ετοιμότητα προσαρμογής.

Ο/Η μαθητής/-τρια καλείται να εργαστεί σε ένα νέο χώρο, του οποίου η λειτουργία διέπεται από ένα διαφορετικό σύνολο νόμων και κανονισμών. Καλείται να συνεργαστεί με μια νέα ομάδα παιδιών και εκπαιδευτικών. Οι διαφορές στην οργάνωση του προγράμματος και οι αυξημένες απαιτήσεις δημιουργούν συχνά

¹³⁵ Οι αλλαγές αυτές συντελούνται σε διάφορα επίπεδα (γνωστικό, ψυχοσωματικό και κοινωνικό) και αφορούν στον ίδιο το μαθητή/τρια και στις προσδοκίες του/της, στο επίπεδο σπουδών και στις απαιτήσεις (διαφορετικό πρόγραμμα Σπουδών και μέθοδοι διδασκαλίας) στην αντιμετώπιση των μαθητών και στις σχέσεις μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και συνομηλίκων).

συνθήκες ψυχολογικής πίεσης που, αν δεν προβλεφθούν και δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως, είναι δυνατό να οδηγήσουν σε ποικίλα προβλήματα. Επιπλέον, η αδυναμία προσαρμογής των παιδιών στις νέες αλλαγές, κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις α) στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή τους, β) στην κοινωνικοποίησή τους, αλλά και γ) στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Μπαγάκης et al., 2006; Entwisle & Alexander, 1998).

Πώς όμως επιτυγχάνεται αυτή η μετάβαση;

Ομαλή μετάβαση των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη επιτυγχάνεται, όταν οι άμεσα εμπλεκόμενοι φορείς και κυρίως οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων αναλάβουν δράσεις και δραστηριότητες μετάβασης, που μπορεί να κυμαίνονται από **α) απλές επισκέψεις γνωριμίας και εξοικείωσης** με χώρους, πρόσωπα, βιβλία, εκπαιδευτικές μεθόδους και δραστηριότητες της επόμενης βαθμίδας, **β) ενίσχυση του μαθησιακού, κοινωνικού και συναισθηματικού περιβάλλοντος** με βιωματικές δράσεις κοινωνικών δεξιοτήτων ή **γ) με την ανάπτυξη θεματικών σχεδίων εργασίας ή απλών δραστηριοτήτων κοινού θεματικού προσανατολισμού**, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της ομαλής μετάβασης, που είναι :

- η διασφάλιση της παροχής συνέχειας στη μάθηση μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων συνεργασίας και εύρεσης ωρών κοινής εργασίας για τα παιδιά του Δημοτικού και του Γυμνασίου,
- η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων,
- η κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, επισκέψεις, αλλά και ευκαιρίες για ανθρώπινη επικοινωνία,
- η ευρύτερη ανάπτυξη και η καλλιέργεια θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, στελεχών εκπαίδευσης, διοικητικών αρχών και τοπικής κοινότητας, θεμελιώδης στόχος στη διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι κλειδί για την επιτυχία μιας καλής και ομαλής μετάβασης είναι ο σωστός **προγραμματισμός** που επιτυγχάνεται με την παρατήρηση και διερεύνηση των αναγκών και των δυνατοτήτων των παιδιών, τον κατάλληλο σχεδιασμό δράσεων και στρατηγικών και φυσικά τη **διάθεση για συνεργασία** σε όλα τα επίπεδα όλων των εμπλεκόμενων. Απαραίτητη, επίσης, προϋπόθεση είναι και η γνωριμία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, με **συγκεκριμένες βιωματικές, συμμετοχικές, εναλλακτικές, ενεργητικές μεθόδους και τεχνικές**.

Η δική μας προσπάθεια, στο πλαίσιο του **Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας και Σύνδεσης** των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια:

Α΄στάδιο:

- Επισκέψεις- γνωριμία των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, αρχικά, μεταξύ τους σε δύο δίωρα βιωματικά εργαστήρια: α) ένα διερεύνησης προσδοκιών και

επιθυμιών και β) ένα εφαρμογής των ενεργητικών τεχνικών και στρατηγικών επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης σε συγκεκριμένα κειμενικά περιβάλλοντα. Μετά την ολοκλήρωση αυτού του υποσταδίου, επιχειρήσαμε τη γνωριμία μεταξύ των μαθητών των δύο βαθμίδων.

- Πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω συναντήσεις και συζήτηση των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων για κοινό πλαίσιο εργασίας (π.χ. θεματικά πεδία ανά γνωστικό αντικείμενο), για κοινές δραστηριότητες και ίδια μέθοδο διδασκαλίας (όπου είναι εφικτή), προγραμματισμός για **αξιοποίηση εθνικών εορτών, διαγωνισμών, εκδρομών, αλληλογραφίας μέσω δικτύωσης, παρακολούθησης κοινών θεαμάτων, εργαστηρίων δημιουργικής απασχόλησης**, καθώς και από κοινού διοργάνωση **αθλητικών δραστηριοτήτων, Λεσχών ανάγνωσης, συναυλιών, κ.τ.λ.**

Συγκεκριμένα, μετά την αρχική γνωριμία και την κοινή παραδοχή της αναγκαιότητας στοχευμένων δράσεων μετάβασης, προβήκαμε στη σύναψη παιδαγωγικού συμβολαίου και κατόπιν επιμορφώσαμε τους εκπαιδευτικούς πάνω σε θέματα διαφοροποίησης της εργασίας και χρήσης εναλλακτικών συμμετοχικών τεχνικών. Στη συνέχεια, τους προτρέψαμε **να αξιοποιήσουν συγκεκριμένες βιωματικές- συμμετοχικές τεχνικές** (ΥΠΑΜΘ/ΠΙ., 2011, ΥΠΕΠΘ/ΟΕΠΕΚ, 2007), **πολλαπλής αναπαράστασης του κειμένου, δημιουργώντας ένα περιβάλλον διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη**, με στόχο τη δημιουργική πρόσληψη του ποιήματος του Μ. Αναγνωστάκη, *Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.* (Αναγνωστάκης, 2008). Στην πιλοτική αυτή εφαρμογή του εγχειρήματος εφαρμόσαμε βιωματικές τεχνικές συμμετοχικής, διερευνητικής, συνεργατικής, ανακαλυπτικής μάθησης και “Διερευνητικής Δραματοποίησης” (Παπαδόπουλος, 2010), όπως το “χτίσιμο” ενός ρόλου, το παιχνίδι ρόλων, ο “ρόλος στον τοίχο”, η αυτοσχέδια δραματοποίηση, η “καρέκλα των ερωτήσεων”, ο “κύκλος της συνείδησης”, το ομαδικό καλλιτεχνικό έργο και άλλες που στόχευαν, κάθε φορά, στην κατάκτηση διαφορετικών στόχων. Σε τακτά διαστήματα και σε όλες τις δραστηριότητες, υπήρχε εναλλαγή του ρυθμού και του χρόνου, στους οποίους έπρεπε αυτές να περατωθούν, αλλά και ανατροφοδότηση, ανάλογα με την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών. Επισημάνθηκε πως η μορφή του παιχνιδιού, που εμπεριέχουν οι περισσότερες τεχνικές, ενθουσιάζει τους μαθητές και διαμορφώνει ένα θετικό και εποικοδομητικό κλίμα μάθησης και δημιουργίας στην τάξη.

Η έναρξη της εφαρμογής της πρότασης σηματοδοτήθηκε με τη δημιουργία θετικών προσδοκιών στους συναδέλφους. Στο σχετικό βιωματικό επιμορφωτικό εργαστήριο, τονίστηκε ότι θα γινόταν ουσιαστικά μια προσομοίωση της διδασκαλίας, ώστε να μπουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο των μαθητών, κατανοώντας καλύτερα την όλη διαδικασία και καλλιεργώντας περαιτέρω την ενσυναίσθησή τους.

Στη συνέχεια, οι συνάδελφοι είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν από τις επιμορφώτριες, Σχ. Συμβούλους, σε διαφορετικούς τρόπους προετοιμασίας της ανάγνωσης, της ακρόασης και της πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου. Μετά

την ανάγνωση του συγκεκριμένου ποιήματος, εξηγήσαμε ότι ο/η εκπαιδευτικός, συχνά, καλείται να συνδέσει τα γεγονότα, να καλύψει τα γνωστικά κενά, ώστε να παρουσιάσει περιεκτικά το ιστορικο-λογοτεχνικό πλαίσιο, το οποίο χρειάζεται ο μαθητής, για την κατανόηση του συγκεκριμένου ποιήματος ή του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου. Οι εκπαιδευτικοί δούλεψαν σε ομάδες εργασίας. Πολύ χρήσιμη ήταν η δημιουργία **γωνιών ή κέντρων μάθησης στην τάξη** (χώρος του εργαστηρίου) για διάφορες δραστηριότητες, ενώ υπήρχαν σχετικοί φάκελοι με υλικό (π.χ. για τη ζωή και το έργο του ποιητή), το οποίο αξιοποιήθηκε επαγωγικά. Η όλη διαδικασία υποστηρίχθηκε και με ανάλογο εποπτικό υλικό. Με τον τρόπο αυτό υποστηρίζεται καλύτερα η κατανόηση των κειμένων, καθώς τα μνημονευόμενα στο ποίημα γεγονότα αποκτούν τα απαραίτητα σημεία αναφοράς στο χώρο και στο χρόνο. Ακολούθησαν περαιτέρω δραστηριότητες, στρατηγικές και τεχνικές προετοιμασίας της ανάγνωσης/ακρόασης και της πρόσληψης του κειμένου, με δυνατότητες πολλαπλής αναπαράστασης του περιεχομένου του. Σκοπός μας ήταν οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν με τους μαθητές στις τεχνικές αυτές, με σκοπό την από κοινού προετοιμασία της εθνικής επετείου του Πολυτεχνείου.

- **Β΄ στάδιο:** η εμπλοκή των μαθητών, η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών, η διάχυση ενεργειών και σχεδίων δράσης (projects) στα συμμετέχοντα σχολεία και στην τοπική κοινωνία .
- **Γ΄ στάδιο :** η δια ζώσης επαφή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ανά ομάδα και συνολικά, για την αναστοχαστική εκτίμηση της όλης διαδικασίας.

Μετά την πρώτη αυτή επιτυχή έκβαση κοινής δράσης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της μετάβασης, ακολούθησε η αξιοποίηση της “Παγκόσμιας Ημέρας δικαιωμάτων”, με την υλοποίηση ενός κοινού θεματικού σχεδίου δράσης από τους μαθητές στο επίκαιρο θέμα του προσφυγικού, καθώς και η υλοποίηση ενός βιωματικού εργαστηρίου, στο πλαίσιο της **κοινωνικής ενδυνάμωσης** και της ατομικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με ειδικό Θεατρολόγο. Εκεί παρουσιάστηκε ο μύθος του Προμηθέα, με την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών και τρόπων προσέγγισης σε Δημοτικό και Γυμνάσιο/Λύκειο, μέσα από τεχνικές διερευνητικές δραματοποίησης με παράλληλη αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας-ολομέλειας, αλλά και των ομάδων εργασίας. Μετά την αρχική ενημέρωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης για τη διαδικασία, ακολούθησε ανάγνωση του μύθου και αναπαράσταση των σκηνών, με εναλλαγή ρόλων και τεχνικών. Οι εκπαιδευτικοί υποδύθηκαν σταδιακά :

- το Δία (που επιβάλλει τιμωρία, γιατί αισθάνεται ότι αμφισβητείται)
- τους στρατιώτες –φρουρούς στον Καύκασο
- τον Καύκακο
- τον ίδιο τον Προμηθέα
- το πλήθος- κοινό

και αναδείχτηκαν διαφορετικές οπτικές προσέγγισης του θέματος, με βάση τη συναισθηματική εμπλοκή, τη γνωστική υποδομή, την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, μπροστά σε συνεχώς μεταβαλλόμενα και κλιμακούμενα περιβάλλοντα μάθησης και δημιουργίας. Ακολούθησε ο παραλληλισμός με το θείο Πάθος (Η μορφή του Φωτοδότη που οδηγείται στην τιμωρία από την αυθαιρεσία της εξουσίας, η οποία νιώθει ότι αμφισβητείται, κινδυνεύει) και η αναπαράσταση του κειμένου με ποικίλες τεχνικές, οι οποίες έδωσαν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να έρθουν πιο κοντά και να σκεφτούν **τις δυνατότητες συνέχειας και μετεξέλιξης μιας κοινής θεματικής βιωματικής εμπειρίας**. Εξαιρετικό ήταν και το στάδιο του αναστοχασμού, της αξιολόγησης, αλλά και της δημιουργικής γραφής, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν αυτό που βίωσαν στο συγκεκριμένο Εργαστήριο.

Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

Μέσα από ανάλογα προγράμματα μετάβασης, ωφελούνται όλοι: **εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς**.

Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν :

- να **αναστοχαστούν** πάνω στους τρόπους μάθησης και ανάπτυξης,
- να **αναθεωρήσουν** τις **προσδοκίες και τα προγράμματα** σχολικής ετοιμότητας, υπό το φως των αντιλήψεων και των προσδοκιών από την πλευρά των μαθητών
- να **ανταλλάξουν** απόψεις, να διδάξουν και να διδαχτούν, αξιοποιώντας την παλιά, αλλά αποτελεσματική αλληλοδιδασκτική μέθοδο,
- να **ενδυναμωθούν και να αναπτυχθούν** (προσωπικά, κοινωνικά, επαγγελματικά),
- να **αναπτύξουν προγράμματα μετάβασης** σε συνεργασία με άλλους και να αναστοχασθούν πάνω σε ζητήματα σχέσεων και περιβάλλοντος (Neuman,2002: 12-21).

Επιπλέον, αναδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τέτοια προγράμματα, **ενημερώνονται** θεωρητικά, αλλά και μούνται βιωματικά σε τεχνικές και στρατηγικές που ενθαρρύνουν **την ανθρώπινη κυρίως επικοινωνία**, το ανθρώπινο πλησίασμα, που είναι βασικό ζητούμενο, ειδικά στις μέρες μας, αλλά και **υποστηρίζονται** και ενθαρρύνονται στην υιοθέτηση ενεργητικών συμμετοχικών στρατηγικών, που καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία πιο βιωματική, ζωντανή και ελκυστική. Τέλος, **συνειδητοποιούν** την αναγκαιότητα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όχι μόνο σε κάθετο, αλλά και σε οριζόντιο άξονα, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων.

Ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της όλης προσπάθειας ήταν η προαγωγή της ανάπτυξης πρωτοβουλιών, η καλλιέργεια της συναδελφικότητας, το αίσθημα δημιουργίας μιας **εκπαιδευτικής κοινότητας** που λειτουργεί ως ομάδα, που υποστηρίζει το μοίρασμα και την ανταλλαγή βιωματικών εμπειριών, την αμοιβαία

εμπιστοσύνη και τον αλληλοσεβασμό, το ομαδικό πνεύμα και τη συλλογικότητα και ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό συναδέλφων και μαθητών.

Για τους μαθητές, τα οφέλη συνοψίζονται στα εξής:

- Επιτυγχάνεται **η συνέχεια**, με βάση και τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους.
- Ενισχύεται **η αυτοπεποίθησή** τους.
- Καλλιεργείται η καλή **διάθεση** για νέες **εμπειρίες**.
- Προάγεται η **ενίσχυση και ενδυνάμωση των σχέσεων** με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.
- Προωθείται η **καλλιέργεια πνεύματος και κουλτούρας ομαδικότητας** και συλλογικότητας, με την ανταλλαγή εμπειριών.
- Αναπτύσσεται **η εμπιστοσύνη** μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.
- Καλλιεργείται η **αλληλεγγύη και ο αλληλοσεβασμός**.

Οφέλη, όμως, αναδείχτηκαν και για τους γονείς, καθώς με την υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης παρατηρείται :

- **Αύξηση εμπιστοσύνης** στην ικανότητα του παιδιού τους να επιτύχει στο χώρο του σχολείου.
- **Ενίσχυση της επικοινωνίας** με το εκπαιδευτικό προσωπικό
- **Μεγαλύτερη αναγνώριση και εκτίμηση** για το επιτελούμενο έργο στη σχολική μονάδα.

Με βασικές προϋποθέσεις, επομένως, τον **ορθό προγραμματισμό**, το **σχεδιασμό ενός αναπτυξιακά κατάλληλου προγράμματος** και για τους μαθητές, τη διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων, την **προετοιμασία** των παιδιών για τη μετάβαση, την **εμπλοκή των γονέων** στη διαδικασία της μετάβασης και την **ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας** μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων, ιδρύσαμε το Διασχολικό Δίκτυο μετάβασης και συνεργασίας, τα αποτελέσματα του οποίου είναι ενθαρρυντικά για την περαιτέρω συνέχιση του εγχειρήματος, μέσα από τη συνεχή ανατροφοδότηση και την έκφραση θετικών εντυπώσεων και εμπειριών από όλους. Απαραίτητη κρίθηκε η **ενδοσχολική επιμόρφωση**, στην οποία συμμετείχαν οι **εκπαιδευτικοί (και των δύο βαθμίδων)**, αλλά και **οι γονείς** των μαθητών, προκειμένου να ενημερωθούν σωστά και με σαφήνεια για τις διαδικασίες μετάβασης, τους ρόλους και τις ευθύνες για όσους εμπλέκονται στη διαδικασία, καθώς και για το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ τους. Τόσο στην επιμόρφωση όσο και στην υποστήριξη του όλου εγχειρήματος καλό είναι να συμμετέχουν κι άλλοι φορείς και δομές, όπως Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί ή ειδικοί Συμβουλευτικής και Οικογενειακής Υποστήριξης.

Επιτυχημένη μετάβαση σημαίνει **συνέχεια** στις εμπειρίες των παιδιών, **όραμα και θετικές προσδοκίες** για το μέλλον, **συνέχεια** στα Προγράμματα Σπουδών, **συνέχεια**

στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, **συνεχή επικοινωνία, συνεργασία** και αλληλοτροφοδότηση, **καλλιέργεια θετικού κλίματος**.

Η προσπάθειά μας συνεχίζεται με δράσεις **φιλιαναγνωσίας**, με το σχεδιασμό κοινών διαθεματικών προγραμμάτων, την αξιοποίηση και άλλων σχολικών εορτών, την ανταλλαγή κοινών αξόνων διδασκαλίας (π.χ. ορθογραφίας και γενικότερα γλωσσικής καλλιέργειας των μαθητών, σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης) και, φυσικά, το Δίκτυο είναι ανοιχτό σε οποιαδήποτε άλλη δημιουργική πρόταση.

Ήδη η πρώτη φάση του προγράμματος αυτού παρουσιάστηκε στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΣΣ. Από τη μέχρι τώρα έρευνα και εφαρμογή έγινε φανερό ότι μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης, πάνω σε κοινά περιβάλλοντα μάθησης και με τη χρήση διερευνητικών, συνεργατικών, ανακαλυπτικών μεθόδων και τεχνικών, μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά **προβλήματα μετάβασης και ασυνέχειας στην εκπαίδευση**. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ανοίγει το δρόμο για ουσιαστική συνεργασία και αλληλοτροφοδότηση μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, σε επίπεδο μαθητών και εκπαιδευτικών, γονέων συνιστώντας, παράλληλα, και μια πρόταση εμπλουτισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία θα πρέπει να μεριμνούν και για τα παραπάνω θέματα.

Θα κλείσουμε με τα λόγια των εκπαιδευτικών από το βιωματικό εργαστήριο, για να αναδείξουμε όχι μόνο τις ποικίλες δυνατότητες συσχετισμού των διδακτικών Αντικειμένων, αλλά κυρίως τη δύναμη της μετουσίωσης του βιώματος σε δημιουργία. Το χωρίο, όπως διατυπώθηκε, θα μπορούσε να πει κανείς πως αναφέρεται είτε στην πατρίδα μας είτε σε κάθε άνθρωπο, που, ενώ προσπαθεί να φωτίσει, να κάνει το καλό, συχνά, βάλλεται άδικα, μα όσο βάλλεται, τόσο λάμπει πιο πολύ και γίνεται καλλιτέχνημα, όπως ο Προμηθέας στον Καύκασο :

- *“ Καθένας μας μπορεί να γίνει κάποια στιγμή ένας Προμηθέας ”* μα, όπως λέει και ο ποιητής μας :

*“ ... Με πελέκι βαρύ τη χτυπούν, με σκαρπέλο σκληρό την τρυπούν,
με καλέμι πικρό τη χαράζουν, την πέτρα μου.*

*Κι όσο τρώει την ύλη ο καιρός, τόσο θγαίνει πιο καθαρός
ο χρησμός απ' την όψη μου:*

.....ΝΑ ΦΟΒΑΣΤΕ

ΚΑΙ ΤΩΝ ΒΡΑΧΩΝ Τ' ΑΓΑΛΜΑΤΑ !..”

(ΟΔ. ΕΛΥΤΗΣ, Το Άξιον Εστί, «Τα Πάθη»: Ψαλμός 3ος)

Αυτό το αληθινό φως αναζητούν από εμάς τα παιδιά, μα και κάθε άνθρωπος, που προσπαθεί να βρει το δικό του δρόμο, για να πορευτεί στη ζωή και, ειδικά, στις μέρες μας. **Ας τον βοηθήσουμε “να βάλει τα σημάδια του, για να μη χάσει το δρόμο”**, σημάδια αξιοπρέπειας, αλληλεγγύης και συνέχειας, όχι μόνο στη γνώση, αλλά και σε αξίες και στάσεις ζωής !

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Education*, 33, 325–339.
- Βούλγαρης, Σ., Ματσαγγούρας, (2007 Μάιος). “Η Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Μελέτη Ψυχολογικών και Μαθησιακών Παραμέτρων του Σχολικού Περιβάλλοντος στο Γυμνάσιο”. Πρακτικά του συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Η πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»: Ιωάννινα
- Cantin, S. and Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development* 28 (6), 561–570.
- Γουριώτη Ε.(2014), Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση, Δίσιγμα.
- Galton, M., Gray, J., and Ruddock, J. (2000). *Transfer and Transitions in the Middle years of schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning*. Norwich: DfES publications.
- Graham, C., and Hill, M. (2002). *The Transition to Secondary School*. Glasgow Centre for the Child & Society: University of Glasgow.
- Entwistle D.R., Alexander K.L., Pallas A.M., Cadigan D.(1988). A Social Psychological Model of the Schooling Process over First Grade. *Social Psychology Quarterly*, 51, 173-189.
- Κακαβούλης, Κ. Α.(1984). Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη Μέση εκπαίδευση. Αθήνα
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2001). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443–484
- Lucey, H. & Reay, D. (2000). Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191–205.
- Ματσαγγούρας, Η., Βούλγαρης, Σ. (2006). Το Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο». Στο συλλογικό τόμο προς τιμήν του Εξαρχάκου, Θ. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αθηνών
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J and Harlow, A. (2004). *Transition to Secondary School: A Literature Review*. Hamilton: The University of Waikato.
- Μπαγάκης, Γ.; Διδάχου, Ε.; Βαλμάς, Φ.; Λουμάκου, Μ. και Πομώνης, Μ. (2006). Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ τάξη. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Neuman, M. (2002). The wider context: an international overview of transition issues. Στο : Fabian & A.W.Dunlop (Ed): *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London and New York: Routledge Falmer,8-22.
- Παπαδόπουλος Σ. (2010), Παιδαγωγική του Θεάτρου, Αθήνα.
- Rice, F., Frederickson, N. and Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 8,1 244 - 263.

- Rimm-Kaufmann, S.E., & Pianta, R. C.. (2000), An ecological perspective on the transition to kindergarden: A theoretical framework to guide empirical research, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 5, 491-511
- Zeedyk, M.S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. and Lindsay, K. (2003). Negotiating the Transition from Primary to Secondary School : Perceptions of Pupils, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 24(1): 67 -79.

Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση διαδικτυακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Δρ. Παναγιωτίδου Αναστασία
Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής, ΠΕ Δράμας
sym06-dra@sch.gr

Ζήση Αντιγόνη(M.Sc)
Σχολική Σύμβουλος Οικονομολόγων, Α.Μ.Θ
sym09-kav@sch.gr

Δρ. Κιουλάνης Σπύρος
Δ/ντής Β/θμιας Εκπ/σης Δράμας
spiros@kioulanis.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε δεδομένα από το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση διαδικτυακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του ετήσιου (2015-2016) αφιερώματος της ΔΔΕ Δράμας, «μαθαίνω βιωματικά, συνεργάζομαι και χτίζω το σχολείο του μέλλοντος». Η επιμορφωτική διαδικασία σχεδιάστηκε με βάση το «μοντέλο των τεσσάρων σταδίων» και υλοποιήθηκε υπό μορφή project, με τεχνικές ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Από την αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας κατέστη σαφές ότι ο σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος με βάση τις πραγματικές ανάγκες, και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς και η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας αποτελούν βασικούς παράγοντες επιτυχίας και επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί σε κάθε επίπεδο.

Εισαγωγή - Προβληματική

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί διάφορες προτάσεις αναφορικά με τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων στο διαδίκτυο. Οι περισσότερες συγκλίνουν ότι τα σημαντικά στοιχεία για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος είναι η βιωματική εκπαίδευση, που αξιοποιεί τις εμπειρίες που είτε ήδη υπάρχουν είτε αναδύονται στη διάρκεια της εκάστοτε εκπαιδευτικής διεργασίας, το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης, η αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης, η αυτενέργεια και οι πρωτοβουλίες των συμμετεχόντων (Αναστασιάδης, 2006).

Μία βασική παράμετρος η οποία επηρεάζει άμεσα τα σύγχρονα περιβάλλοντα διαδικτυακής επιμόρφωσης είναι η ευελιξία που τα διέπει, η οποία αφορά κυρίως την ενδυνάμωση της τάσης για ανεξαρτησία του εκπαιδευομένου, ο οποίος είναι περισσότερο υπεύθυνος για την επιλογή του χρόνου, του τόπου, του ρυθμού και του περιεχομένου της μάθησής του. Σημαντικός παράγοντας κατά το σχεδιασμό του

προγράμματος είναι και τα μαθησιακά στυλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Τα μαθησιακά στυλ αναφέρονται στη φιλοσοφία και στην οργάνωση της διαδικασίας με βάση τα στυλ μάθησης και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Τέλος ένα σημαντικό στοιχείο επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί είναι και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μία διαδικασία η οποία προσδιορίζει τη μετεξέλιξη του μαθησιακού περιβάλλοντος σε περιβάλλον συνεργασίας, σε χώρο έντονων κοινωνικών διεργασιών με κύριο στόχο τη μάθηση (Αναστασιάδης, 2006).

Αρχές και φιλοσοφία διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (American Distance Education Consortium) οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης είναι (ADEC, 2013):

- να χαρακτηρίζεται από ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους
- να εστιάζει σε σαφώς καθορισμένα προσδοκώμενα αποτελέσματα,
- να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα μαθησιακά στυλ και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Με βάση τα παραπάνω οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε να λαμβάνουν ενεργά μέρος σε όλη την πορεία μάθησης, συνδυάζοντας τη μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing), τη μάθηση με αναστοχασμό (learning by reflection), τη μάθηση μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων (case - based learning) και τέλος τη μάθηση μέσα από την εξερεύνηση (learning by exploring).

Παράλληλα, το περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπινων πόρων του, υποστηρίζοντας ενεργά την ανάπτυξη κοινοτήτων κοινών ενδιαφερόντων με στόχο την υλοποίηση της συνεργατικής μάθησης (Thurmond, Wambach, 2004).

Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης είναι ενήλικες, θα πρέπει τόσο στη διαδικασία του σχεδιασμού, όσο και στη διάρκεια της υλοποίησης ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος επιμόρφωσης να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό σημαντικοί παράγοντες είναι ότι οι ενήλικοι σκέπτονται και συμπεριφέρονται κατά τρόπο ριζικά διαφορετικό από τους ανηλικούς, καθώς έχουν πολύ ευρύτερο και διαφορετικής υφής απόθεμα εμπειριών, έντονη ανάγκη να αυτοκαθορίζονται και την τάση να συμμετέχουν ενεργητικά στις διαδικασίες που τους αφορούν (Κόκκος, 2005).

Με βάση τα δεδομένα αυτά για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον διαδικτυακής επιμόρφωσης ενηλίκων εκπαιδευομένων, θα πρέπει οι διδασκόμενοι να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας στην οποία θα κυριαρχούν στοιχεία όπως η ενεργητική συμμετοχή, η ευρετική πορεία προς τη γνώση, η ευελιξία, η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία, η

ενεργοποίηση της σκέψης, της θεωρητικής εμβάθυνσης και δράσης, ο σεβασμός του τρόπου σκέψης του άλλου, η ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων, καθώς και η ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης (Κόκκος, 1998, 2005).

Σχεδιασμός της επιμορφωτικής διαδικασίας στο πλαίσιο του μοντέλου των τεσσάρων σταδίων (Planning, Organization, Application, Evaluation – P.O.A.E)

Το βιωματικό διαδικτυακό project “building the school of the future” (2015) υλοποιήθηκε από τη ΔΔΕ Δράμας στο πλαίσιο του ετήσιου αφιερώματος στη βιωματική μάθηση που υλοποιεί κατά το σχολικό έτος 2015 2016. Στο project συμμετείχαν 453 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες σχεδίασαν το σχολείο του μέλλοντος, με βασικούς άξονες τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τη διδακτική μεθοδολογία, την εσωτερική και την εξωτερική κουλτούρα του σχολείου.

Στη διαδικασία υλοποίησης του project ακολουθήθηκαν τεχνικές ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης συνδιασμένες με μεθόδους συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης. Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης της διαδικτυακής επιμόρφωσης έγινε με την εφαρμογή του μοντέλου «στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων» (Κιουλάνης, 2013), ενώ ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης έγινε με βάση το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων (σχήμα 1) (Planning, Organization, Application, Evaluation – P.O.A.E) (Παναγιωτίδου, 2014) (σχήμα 1).



Σχήμα 1. Το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων

Στο πρώτο στάδιο Σχεδιασμός (Planning), έγινε ο προσδιορισμός του οργανωτικού πλαισίου, ο προσδιορισμός της ομάδας – στόχου, η διάγνωση και εκτίμηση πιθανών προβλημάτων, η περιγραφή του κύριου σκοπού και των επιμέρους στόχων σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Καταγράφηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και αποφασίστηκε η επιλογή του τεχνολογικού μέσου (λειτουργικό – πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης-Moodle). Για κάθε περίπτωση δημιουργήθηκε μία σειρά εναλλακτικών λύσεων και προτάσεων, ώστε να αντιμετωπισθούν πιθανά προβλήματα και δυσλειτουργίες στη συνέχεια του μαθήματος.

Στο δεύτερο στάδιο Οργάνωση (Organization), καθορίστηκε το χρονοδιάγραμμα μελέτης και υλοποίησης του προγράμματος και ο προσδιορισμός του επιμορφωτικού/εκπαιδευτικού υλικού. Δεδομένου ότι η επιμορφωτική διαδικασία πραγματοποιήθηκε υπό μορφή project δεν εκπονήθηκε επιμορφωτικό υλικό, παρά μόνο κείμενα, άρθρα και ιστοσελίδες που θα αποτελούσαν πηγές αναζήτησης υλικού και προβληματισμού γενικότερα.

Στο τρίτο στάδιο (Εφαρμογή – Application) πραγματοποιήθηκε η εγγραφή στην πλατφόρμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο μάθημα και πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών, καθώς και των τρόπων με τους οποίους μαθαίνουν (μαθησιακά στυλ). Καταγράφηκαν τα πρώτα στιγμιότυπα συναισθημάτων των συμμετεχόντων στο μάθημα εκπαιδευτικών και προετοιμάστηκε το Μαθησιακό Συμβόλαιο.

Σύμφωνα με τα πρότυπα μιας τυπικής οργάνωσης έγινε ο καταμερισμός εργασιών. Οι κύριοι ρόλοι ήταν ο διαχειριστής (administrator) (ΔΔΕ Δράμας), οι συμμετέχοντες (participants) και οι συντονιστές (facilitators). Με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υπήρχαν στο μάθημα και εικονικοί συμμετέχοντες (virtual participants) οι οποίοι αλληλεπιδρούσαν με τους συμμετέχοντες (participants) σύμφωνα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία απέρρεαν από το ρόλο τους (στοχαστική διάθεση και κριτική σκέψη, συνήθεια, δημιουργική σκέψη, λογική).

Οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικοί, χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες (Ανατολή, Δύση, Βορράς και Νότος) συνεργάστηκαν με τους συντονιστές των ομάδων τους προκειμένου να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό υλικό που αφορούσε αντίστοιχα στις τέσσερις πτυχές της επιμορφωτικής διαδικασίας (Διοίκηση εκπαίδευσης, διδακτική μεθοδολογία, εσωτερική και εξωτερική κουλτούρα της σχολικής πραγματικότητας). Το υλικό που δημιουργήθηκε αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης και γενικότερης διαπραγμάτευσης με τη βοήθεια των διαφορετικών οπτικών που προσέφεραν με την παρουσία τους οι εικονικοί συμμετέχοντες. Στο στάδιο αυτό κυρίαρχο στοιχείο αποτέλεσαν οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η αλληλεπίδραση με τους συντονιστές, με το τεχνολογικό μέσο της επιμόρφωσης, αλλά και η αλληλεπίδραση με τον εαυτό τους (στοχασμός) (Thurmond, Wambach, 2004; Boud, Keogh, Walker, 2002).

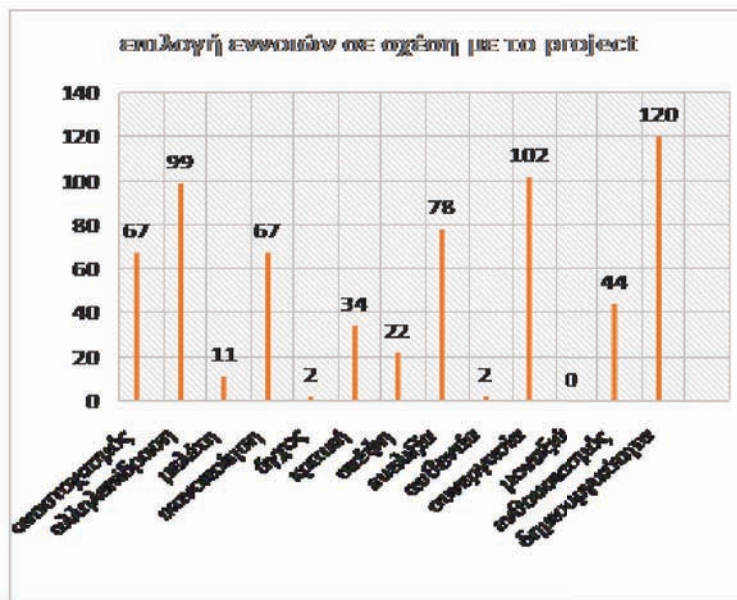
Στόχος ήταν οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν σταδιακά μία αυτονομία στη μάθηση, ενώ ο ρόλος των συντονιστών ήταν περισσότερο διευκολυντικός και ενθαρρυντικός ως προς τη μαθησιακή διαδικασία που αναπτύσσονταν (Κόκκος,

1998). Στην προοπτική αυτή χρησιμοποιήθηκαν μία σειρά από τεχνικές δημιουργικής/συνεργατικής μάθησης προσαρμοσμένες στη διαδικτυακή μάθηση (π.χ ομάδες εργασίας), ενώ προκειμένου να υπάρχει έλεγχος των συναισθημάτων που αναπτύσσονται, συνεχίστηκε η αποτύπωση των στιγμιότυπων συναισθημάτων, σε διάφορες χρονικές στιγμές, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διορθωτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο των γενικότερων σχέσεων που αναπτύσσονταν.

Αποτελέσματα έρευνας

Στο τέταρτο στάδιο της Αξιολόγησης (evaluation), πραγματοποιήθηκε η συλλογή και καταγραφή των εκτιμήσεων αναφορικά με τη διαδικασία. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν μέθοδοι ποσοτικής ή και ποιοτικής ανάλυσης, δηλαδή ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Στόχος ήταν να γίνει συσχέτιση με τους αρχικούς στόχους, καταγραφή και ανάλυση των επιπτώσεων (θετικών και αρνητικών) και να παρθούν αποφάσεις που σχετίζονταν με τη συνέχιση, την επανάληψη, ή την επέκταση του μαθήματος.

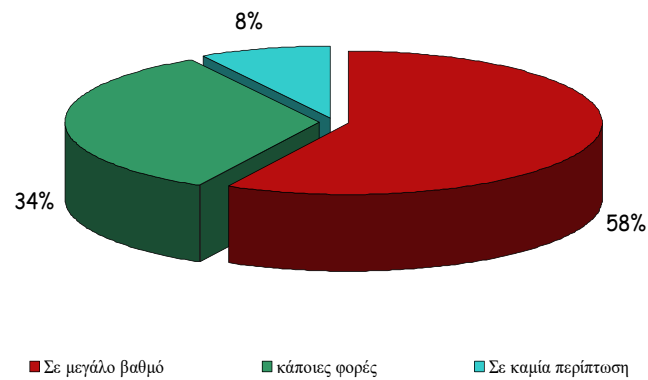
Στο γράφημα 1 που ακολουθεί οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν μία σειρά λέξεων/εννοιών αναφορικά με την εμπειρία της επιμόρφωσης. Οι έννοιες δόθηκαν σε τυχαία σειρά, ωστόσο ομαδοποιημένες αφορούσαν δύο κατηγορίες: τα συναισθήματα και τη φιλοσοφία της επιμόρφωσης σε επίπεδο μεθοδολογίας. Κυριάρχησαν θετικά συναισθήματα, όπως ικανοποίηση και ενθουσιασμός, καθώς και έννοιες που καταδεικνύουν τη δημιουργική και συνεργατική μάθηση, τη στοχαστική μάθηση και την αυξημένη αλληλεπίδραση.



Γράφημα 1. Επιλογή εννοιών σε σχέση με το project

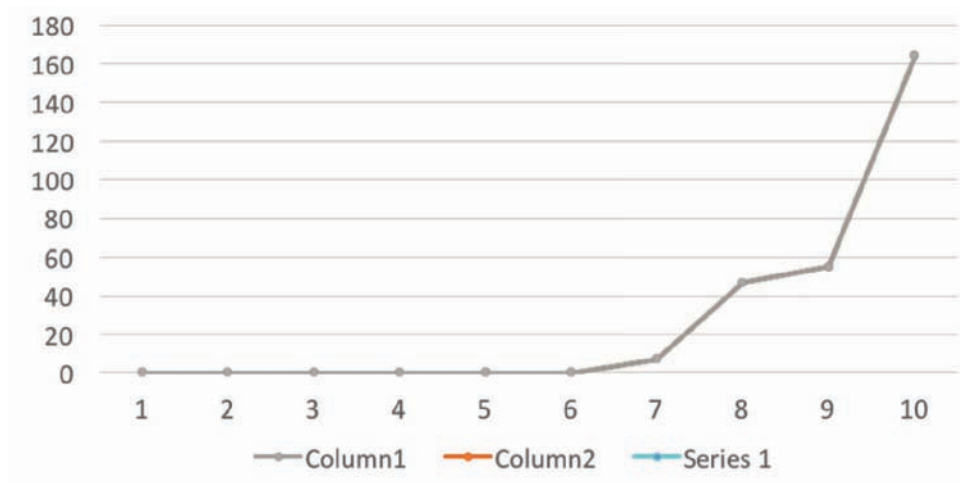
Στο γράφημα 2, φαίνονται τα ποσοστά αμφισβήτησης της εγκυρότητας παγιωμένων αντιλήψεων και παραδοχών των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Το 58% των συμμετεχόντων αναφέρει ότι σε μεγάλο βαθμό επιτεύχθηκε

αμφισβήτηση παραδοχών, γεγονός που αναδεικνύει την κριτική και στοχαστική σκέψη σε σημαντικές παραμέτρους της επιμορφωτικής διαδικασίας.



Γράφημα 2. Ποσοστά αμφισβήτησης εγκυρότητας παγιωμένων αντιλήψεων και παραδοχών

Τέλος από το γράφημα 3, διαφαίνεται ότι η αλληλεπίδραση στο μάθημα κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα.



Γράφημα 3. Αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα κύρια συνθετικά μέρη της διαδικασίας της μάθησης στη διαδικτυακή επιμόρφωση μπορούν να ταξινομηθούν σε ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων που αφορά στο Σχεδιασμό (Planning), την Οργάνωση (Organization), την Εφαρμογή (Application) και την Αξιολόγηση (Evaluation).

Κάθε διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να σχεδιάζεται στη βάση των πραγματικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σ' αυτό, να είναι ευέλικτο και να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες που ανακύπτουν.

Σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, πολύ δε περισσότερο σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως μάθησης, θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το μεθοδολογικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης το κέντρο βάρους πρέπει να μετατοπίζεται από την παραδοσιακή διδασκαλία στη συνεργατική και δημιουργική μάθηση. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να είναι περισσότερο συντονιστές, συνεργάτες, εμπυχωτές και διευκολυντές της διαδικασίας

Ο ρόλος που διαδραματίζουν τα συναισθήματα των συμμετεχόντων/ουσών στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως μάθηση είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας του προγράμματος.

Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας αποτελούν βασικούς παράγοντες επιτυχίας και επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί σε κάθε επίπεδο.

Αναφορές – Βιβλιογραφία

- ADEC, (2013). American Distance Education Consortium, <http://www.adec.edu/>
- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (2002). Reflection: Turning Experience into Learning. Kogan page, New York. Μετάφραση: Δήμητρα Ανδριτσάκου.
- Building the School of the Future, (2015). <http://www.elearning.didedra.gr>
- Thurmond, V., Wambach, K., (2004). "Understanding Interaction in Distance Education, A review of the literature," International Journal of instructional Technology & Distance Learning, on line available
- Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση, στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Καρατζά, Μ. (2012). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στην Εκπαίδευση από Απόσταση, Στο Διδακτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Καθηγητών Συμβούλων (ΣΕΠ) του ΕΑΠ, Ε.Α.Π, Πάτρα.
- Κιουλάνης, Σ. (2013). "Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανοικτής και εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης", Εκπαιδευτικός κύκλος, ISSN:2241-4576. 1(2) 6-50.
- Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας, στο Κόκκος & Λιοναράκης (επιμ.): Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Σχέσεις Διδασκόντων Διδασκομένων (Τόμος Β), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). Ανιχνεύοντας το πεδίο, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Παναγιωτίδου, Α. (2014). «Η διαδικασία της μάθησης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική έρευνα». Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διδακτορική Διατριβή.

Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι” και Σχολικοί Σύμβουλοι

Παπαδοπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός, Φιλολόγος, MEd
mpapado@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο επαναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάζει άμεσα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ένα ανοικτό, ευέλικτο επιμορφωτικό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα μέσω των νέων τεχνολογιών ν’ ανταποκριθεί στις ραγδαίες και συνεχείς μεταβολές στη εκπαίδευση. Οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (ΑΕΠ), που έχουν ήδη υιοθετηθεί από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα, αποτελούν μια δυναμική απάντηση στις αυξανόμενες δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η επιμορφωτική δράση των Σχολικών Συμβούλων. Ο νέος αυτός τρόπος διάδοσης, ανάπτυξης και αξιοποίησης της γνώσης συμπορευόμενος με πιο παραδοσιακές επιμορφωτικές πρακτικές διευκολύνει την ομαλή μετάβαση στη νέα εποχή.

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εξελίξεις που παρατηρούνται στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου επανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών στόχων και πρακτικών (παγκόσμιων και ευρωπαϊκών) που ασκούν έντονες πιέσεις και στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική. «Το σχολείο που αλλάζει προϋποθέτει αντίστοιχα επαναπροσδιορισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών» (Μαυρογιώργος, 2011:613), γεγονός που συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωσή τους. Το ανοικτό, πολύμορφο, ευέλικτο, αυτόνομο, δια βίου περιβάλλον μάθησης που αποτελεί το πρόταγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής σήμερα, εμπεριέχει και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διαμορφώνει ένα νέο περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα γενικό πλαίσιο, σύμφωνα με έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Επανεξετάζοντας Εκπαίδευση: Επένδυση σε δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα» (2012), για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού είναι πως στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον η **εκπαίδευση μεταβάλλεται σε μάθηση**, δεν προβληματίζει πια η γνώση του αντικειμένου αλλά η συνεχής και διαρκής αλλαγή στην παιδαγωγική, τα νέα περιβάλλοντα μάθησης, με αποτέλεσμα, για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τα σχολεία να μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε αυτόνομα και ανοικτά μαθησιακά περιβάλλοντα με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί ν’ αποκτούν όλο και μεγαλύτερη ευθύνη όσον αφορά το περιεχόμενο, την οργάνωση και την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας¹³⁶(EC, 2012).

¹³⁶ « Διδασκαλία της αποτελεσματικότητας απαιτεί από όλους τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα των δεξιοτήτων διδασκαλίας στην τάξη και να έχουν πρόσβαση σε πλούσιο

Επομένως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μεταβάλλεται σε προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη¹³⁷ καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους με:

- πρόσβαση σε ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης
- δημιουργία ευέλικτων οδών μάθησης
- **ανάπτυξη της ανοικτής εκπαίδευσης και της τηλεεκπαίδευσης**
- άνοιγμα προς τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση
- χρήση νέων διδακτικών και μαθησιακών τεχνολογιών
- δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο
- δραστηριότητες ανάπτυξης ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού
- εξατομικευμένο τρόπο «any time and at any place» (EC, 2012).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλάζει ως προς το χρόνο, τον τρόπο, τον τόπο. Έτσι, ο Σχολικός Σύμβουλος, καθώς έχει την ευθύνη εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, των εκπαιδευτικών καινοτομιών, του προγραμματισμού και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 1340/16-10-02), καλείται ν' ανταποκριθεί σ' αυτές τις αλλαγές. Επιπρόσθετα, καλείται ν' αντιμετωπίσει τις αδυναμίες και δυσκολίες που παρουσιάζει το επιμορφωτικό περιβάλλον που είναι παγιωμένο και προσαρμοσμένο σε συνθήκες μιας άλλης εποχής, που η πληροφόρηση και η γνώση ήταν δύσκολα προσιτή στον εκπαιδευτικό, γι' αυτό και ανταποκρίνονταν με μεγαλύτερη προθυμία στο κάλεσμα του Σχολικού Συμβούλου. Σήμερα, αν και αναγνωρίζεται ο καίριος ρόλος του Συμβούλου¹³⁸, όλο και συχνότερα αμφισβητείται η επιμόρφωση που παρέχει ως προς το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, τη διάρκεια, τη δυνατότητα εφαρμογής, το χρόνο και τον τόπο υλοποίησης. Είναι πλέον αναγκαίος ο ανασχεδιασμός του πλαισίου της επιμόρφωσης που παρέχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και το «Άνοιγμα» της επιμόρφωσης σε καινοτόμες μεθόδους μέσω νέων τεχνολογιών και Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων

II. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Από τη δεκαετία '80-90 στην Ευρώπη άρχισε να διαφαίνονται τα νέα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από τα θεσμικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) που αναφέρονται στην «κοινωνία των πληροφοριών για όλους» (1999) και στη «δια βίου εκπαίδευση και

ρεπερτόριο διδασκαλίας» ΕΓΓΡΑΦΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ «Υποστήριξη της διδασκαλίας Επαγγελματιών για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης», Στρασβούργο 20.11.2012, σελ.20.

¹³⁷ «...θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εξετάζουν τις δικές τους μαθησιακές ανάγκες στο πλαίσιο του ιδιαίτερου σχολικού τους περιβάλλοντος, και να αναπτύσσουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα για τη δική τους δια βίου μάθηση ως μέσο επικαιροποίησης ή ανάπτυξης των δικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων.» Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων (2009/C 302/04)

¹³⁸ «Το 70% θεωρεί τον Σχολικό Σύμβουλο ως τον πλέον κατάλληλο για να μεταφέρει τις απόψεις των εκπαιδευτικών» Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,σελ.381.

κατάρτιση»(1995). Από το 2000 - με τη Σύνοδο στη Λισσαβόνα που θέτει ως στόχο την κοινωνία της γνώσης που θα επιτευχθεί με την επένδυση στον άνθρωπο και την ενίσχυση της πολιτικής συνεργασίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση¹³⁹- μέχρι σήμερα, δηλαδή μέσα σε διάστημα 15 χρόνων οι εξελίξεις είναι ραγδαίες εξαιτίας της αλματώδους ανάπτυξης των Νέων Τεχνολογιών. Έτσι, από την Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο για «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών» (2007), όπου δόθηκαν οι βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οδηγηθήκαμε σταδιακά αλλά ταυτόχρονα και ραγδαία στην Ανακοίνωση για το «Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων» (2013) και στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Το θεσμικό κείμενο 2007 αναφέρεται περισσότερο στις «νέες απαιτήσεις» του οικονομικοκοινωνικού περιβάλλοντος, άρα και της επιμόρφωσης τους (π.χ. συνεργατικές και εποικοδομητικές μαθησιακές προσεγγίσεις, εξατομικευμένη μάθηση, μάθηση με αυτόνομο τρόπο, πολυτροπικότητα-πολυγραμματισμοί στη διδασκαλία, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών) και τονίζει τις κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών (υψηλά προσόντα, διά βίου μάθηση, κινητικότητα, σύμπραξη). Τα δύο πιο πρόσφατα κείμενα της ΕΕ επικεντρώνονται περισσότερο στο «πώς» θα υλοποιηθεί ο νέος τρόπος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς έχει συντελεστεί σε όλο το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ραγδαία ανάπτυξη των ΤΠΕ και αύξηση της πρόσβασης των νοικοκυριών στο διαδίκτυο¹⁴⁰.

Η Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο «Άνοιγμα της εκπαίδευσης» (2013) και η Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών για το ίδιο θέμα (2014) προτείνουν ανοικτά πλαίσια μάθησης για παροχή υψηλότερης ποιότητας μάθησης και αποτελεσματικότητας, αξιοποίηση των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων (*open educational resources* — OER)¹⁴¹ και προαγωγή της

¹³⁹ Η απότομη εμφάνιση και η αυξανόμενη σημασία των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στον επαγγελματικό και στον ιδιωτικό χώρο απαιτεί, αφενός, να προταθεί μια πλήρης αναθεώρηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος και, αφετέρου, να εξασφαλιστεί διά βίου η πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, Μάρτιος 2000)

¹⁴⁰ «Οι ΤΠΕ απέκτησαν μεγάλη διαθεσιμότητα στο ευρύ κοινό, τόσο όσον αφορά την προσβασιμότητά τους όσο και το κόστος τους... το 2014 το ποσοστό νοικοκυριών της ΕΕ που είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο ανήλθε στο 81 %... Μόνο στην Ελλάδα, μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ, σημειώθηκε η μεγαλύτερη αύξηση» (28 ποσοστιαίες μονάδες). (EUROSTAT, 2015)

¹⁴¹ Οι Ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι (ΑΕΠ), όπως ορίστηκαν από την UNESCO το 2002, είναι «υλικά διδασκαλίας, εκμάθησης ή έρευνας που είναι ελεύθερης χρήσης ή διατίθενται με άδεια διανοητικής ιδιοκτησίας που επιτρέπει την ελεύθερη χρήση, προσαρμογή και διανομή τους». Η Ανοικτή Εκπαίδευση (ΟΕ) είναι μια ευρύτερη έννοια που αναφέρεται σε πρακτικές και οργανισμούς που

δικτύωσης και των κοινών προσπαθειών. Τονίζουν πως οι θεσμοί κατάρτισης και επιμόρφωσης «πρέπει να επανεξετάσουν τις οργανωτικές τους στρατηγικές» και να μετατρέψουν τα ιδρύματα «από κλειστές αποθήκες γνώσεων σε διασυνδεδεμένες μαθησιακές κοινότητες ανταμείβοντας τους επαγγελματίες για καινοτομικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις» (σελ. 4). Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως «Οι ανοικτές τεχνολογίες επιτρέπουν σε Όλα τα άτομα να μαθαίνουν, Οπουδήποτε, Οποτεδήποτε μέσω Οποιασδήποτε συσκευής, με την υποστήριξη των Οποίωνδήποτε». Έτσι, προτρέπουν να δημιουργηθούν δίκτυα εθελοντών διδασκόντων, ψηφιακών κοινοτήτων που θα στηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση σε ολοκληρωμένη υψηλής ποιότητας αρχική εκπαίδευση και εισαγωγική επιμόρφωση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη σε όλη τη σταδιοδρομία τους. Άλλωστε, το παράδειγμα της πλατφόρμας ηλεκτρονικής αδελφοποίησης *e-twinning*, με πάνω από 200.000 εγγεγραμμένους χρήστες, η κοινότητα *SCIENTIX* για την διδασκαλία επιστημονικών μαθημάτων στην Ευρώπη είναι μερικά από τα επιτυχημένα εγχειρήματα αυτής της προσπάθειας.

Η κοινότητα των εκπαιδευτικών θα αξιοποιεί πλούσιο και πολύπλευρο υλικό μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και θα συμμετέχει στην κατάρτιση και κατά την εισαγωγή τους στην υπηρεσία αλλά και κατά τη διάρκεια όλης της υπηρεσίας τους. Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες θα μπορούν εύκολα να μοιράζονται εκπαιδευτικό υλικό, να ανταλλάσσουν ορθές πρακτικές, να δημιουργούν περιεχόμενο με άλλους συναδέλφους και να επιτυγχάνουν την αμοιβαία στήριξη. Επίσης, μπορούν εύκολα να αναζητούν και να αποκτούν γνώσεις από άλλες πηγές, να παρακολουθούν ηλεκτρονικά μαθήματα, να συνεργάζονται με φορείς εκτός σχολείου π.χ. Πανεπιστήμια, εκδότες, συγγραφείς κ.α. Επομένως, θα περιλαμβάνει τη γνώση του αντικειμένου, την ανάπτυξη παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων, αλλά και θα ενθαρρύνει τόσο τον ατομικό στοχασμό όσο και τη συνεργατική διδασκαλία. Και όλα αυτά θα επιτυγχάνονται με ευελιξία από άποψη χρόνου και χώρου και μείωση του κόστους των εξόδων (δίδακτρα, μετακινήσεις) για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και για τους δημόσιους προϋπολογισμούς.

Όλα τα παραπάνω συνάδουν με τα Συμπεράσματα του Συμβουλίου (2014) για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το κείμενο, θα πρέπει να είναι αρκετά ευέλικτα, ν' αξιοποιούν την πείρα των εκπαιδευτικών και να προάγουν διεπιστημονικές και συνεργατικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, συστήνει:

- να εφαρμόζουν μαθησιακές μεθόδους για ενήλικες που βασίζονται σε κοινότητες πρακτικής, σε «επιγραμματική» μάθηση (online) και σε μάθηση από ομότιμους

- να εξασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τακτικά την ευκαιρία να αναβαθμίζουν τη γνώση του θεματικού αντικειμένου τους και να λαμβάνουν υποστήριξη και κατάρτιση με αποτελεσματικούς και καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων που βασίζονται στις νέες τεχνολογίες
- να εξασφαλίζουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση υψηλού επιπέδου για όλους, ιδιαίτερα να δοθεί προσοχή στους αποτελεσματικούς τρόπους στήριξης διαφόρων ομάδων εκπαιδευομένων, μεταξύ των οποίων οι εκπαιδευόμενοι με ειδικές ανάγκες και/ή όσοι προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα.
- Να διερευνήσουν περαιτέρω τις δυνατότητες ενισχυμένης συνεργασίας, συμπράξεων και δικτύωσης με ένα ευρύ φάσμα φορέων για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών.
- να διαχειρίζονται καλύτερα τις διαδικασίες ατομικής μάθησης, μέσω ενημερωμένων προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών και βελτιωμένης πρόσβασης σε ποιοτικούς ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους και χρήσης των πόρων αυτών.
- Να συστήσει κοινότητες εκπαιδευτικών, ιδίως υποψήφιων και νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών, και να προάγουν τη συνεργασία σχολείων και των δασκάλων σε περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο
- Να στηρίξει τη συνεργασία με εταίρους, δίκτυα και οργανώσεις που μπορούν να προσφέρουν πείρα και τεχνογνωσία σχετικά με τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ιδίως προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης.
- Να αξιοποιήσουν τις χρηματοδοτικές ευκαιρίες που προσφέρουν τα μέσα της ΕΕ

Ταυτόχρονα και η ETUCE (Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή για την Εκπαίδευση) σε κείμενο της με τίτλο “The Future of the Teaching Profession”¹⁴² δηλώνει πως με το «άνοιγμα» της εκπαίδευσης η καινοτομία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών μπορούν να διευρύνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση, να συμβάλλει σε τρεις τομείς μάθησης: α) στην τυπική εκπαίδευση και στην κατάρτιση, β) στο χώρο εργασίας και στην εργασία που σχετίζεται με τη μάθηση και γ) στην επανεκπαίδευση και αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εργαζόμενων. Διαπιστώνει, επίσης, πως η τάση για ανοικτούς πόρους στην εκπαίδευση, ειδικά το παράδειγμα των Massive Open Online Μαθήματα (MOOCs), δείχνει ότι υπάρχει μια τεράστια στροφή για τους ανθρώπους να μάθουν και να μελετήσουν οτιδήποτε, οποιαδήποτε στιγμή και χωρίς περιορισμούς χώρου-χρόνου.

¹⁴²“Future of the Teaching Profession. Background Document”, ETUCE Special Conference, the Regional Special Conference of Education International, meeting in Vienna on 26-27 November 2014

III. ΕΡΕΥΝΕΣ

Κάνοντας μια σύντομη επισκόπηση στην έρευνα των τελευταίων ετών πάνω στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Ως προς την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης, σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν την ανάγκη τους για συνεχή επιμόρφωση. Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να ανησυχεί ότι ένα ποσοστό, έστω και μικρό, δε λαμβάνει καθόλου επιμόρφωση (Παπαναούμ, 2003, ΟΕΠΕΚ, 2007, Κατσαντά, 2005). Ένα υψηλό ποσοστό επιζητά την επιμόρφωση σε τακτά διαστήματα (50%) ή σε διαρκή βάση (47%)(Παπαναούμ, 2003)

Ως προς τα θέματα, διευρύνεται συνεχώς η θεματολογία, καθώς ραγδαίες είναι και οι αλλαγές στις οικονομικό-κοινωνικό-πολιτισμικές συνθήκες, π.χ. θέματα ψυχολογίας, διδακτικής, γενικής παιδείας, αξιολόγησης, νέων τεχνολογιών, κ.α (Παπαναούμ, 2003), και επιπλέον είναι έντονη στις έρευνες η ανάγκη βοήθειας για την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική (ΟΕΠ.ΕΚ., 2008a). Επιζητούν κυρίως επιμόρφωση από εξειδικευμένους επιστήμονες σε ποσοστό 65% (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008b), και μέσα από ομάδες συναδέλφων. Επίσης, επιθυμούν να έχουν ως επιμορφωτές πανεπιστημιακούς καθηγητές (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006)

Ως προς την αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με έρευνες των Βαλμά (2006), Καζαντζή (2007), Φώκιαλη και Ράπτη (2008), ΟΕΠΕΚ(2008a,b) μεγάλο ποσοστό δεν είναι ικανοποιημένοι (οπ. αν. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010a)

Ως προς τις δυσκολίες συμμετοχής δηλώνουν πίεση από άλλες υποχρεώσεις (41%), όπως οικογενειακές υποχρεώσεις (31%), η μετακίνηση (23%), οικονομικό κόστος (11%). Αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό που δεν ολοκληρώνει το επιμορφωτικό πρόγραμμα λόγω άλλων υποχρεώσεων (41%)(Ο.ΕΠ.ΕΚ.,2008b). Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), το 44% των εκπαιδευτικών θεωρούν ως αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης το μεικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση), έντονη είναι η ανάγκη για πολυμορφία, πολυτυπία και ευέλικτα σχήματα επιμόρφωσης, Αξιοσημείωτο είναι ένα μεγάλο ποσοστό (95%) των εκπαιδευτικών αναφέρονται στην προσωπική μελέτη (Παπαναούμ, 2003). Επίσης, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η απαλλαγή από καθήκοντα και η οικονομική ενίσχυση αποτελούν τα βασικότερα κίνητρα (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008a,b). Τέλος, τονίζουν όλες οι έρευνες τον προαιρετικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης, την υλοποίηση με βάση τις ανάγκες τους, το σεβασμό των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και αναγκών και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οργάνωση και το περιεχόμενο.

Παράλληλα, παρόμοια έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010b) από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων, ανέδειξε τα παρακάτω θέματα: Ως προς το επίπεδο που κατατάσσουν τον εαυτό τους με βάση τις γνώσεις που έχουν στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, οι Σχολικοί Σύμβουλοι εμφανίζονται εξαιρετικά καταρτισμένοι (93%). Ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης που οργάνωσαν στο

παρελθόν, σε ποσοστό 94,6%, εκφράζουν την πλήρη ικανοποίησή τους. Ως προς την «Ανταπόκριση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών», για την οποία δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι, ενώ ως προς τη «Χρηματοδότηση και την οικονομική ενίσχυση διατυπώνουν σε υψηλό ποσοστό αρνητικές κρίσεις. Σχετικά με την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης, το 58% των Συμβούλων προτείνει «Μεικτό σύστημα» (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση). Τέλος, θεωρούν σημαντικό κίνητρο την οικονομική ενίσχυση του επιμορφούμενου (86,5% στη Δυτική Ελλάδα) και τους κατάλληλους-έμπειρους επιμορφωτές.

Διερευνώντας το θέμα από δύο άλλες πλευρές, την άποψη εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σ' ένα άτυπο δίκτυο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2015) και τις επιμορφωτικές προτάσεις που καταφθάνουν μέσω email σ' ένα δημόσιο σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Παπαδοπούλου, 2015) είναι εμφανές το αναδυόμενο επιμορφωτικό περιβάλλον. Με βάση την πρώτη έρευνα οι επιμορφούμενοι αξιολογούν θετικά την πρακτική εξάσκησή τους στα πλαίσια του δικτύου, την απουσία χρονικού ορίου, τη δυνατότητα επιμόρφωσης από απόσταση, την ελευθερία επιλογής υλικού, την ανταλλαγή ιδεών, την άμεση επίλυση αποριών και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Με βάση τη δεύτερη έρευνα, οι επιμορφωτικές δράσεις «ανοίγονται» όλο και συχνότερα σε συνεργασίες π.χ. Σύμβουλος με Πανεπιστήμιο ή με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Μ.Κ.Ο.), η επιμόρφωση δεν συνδέεται με την εξειδικευμένη γνώση των ειδικοτήτων αλλά με γενικές δεξιότητες, άρα κυριαρχούν θέματα γενικού ενδιαφέροντος, αξιοσημείωτη, επίσης, είναι και η κυριαρχία της ηλεκτρονικής ενημέρωσης και η άνοδος των βιωματικών και ενεργητικών μεθόδων.

IV. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Είναι άμεσα αντιληπτό τόσο από τα θεσμικά κείμενα της ΕΕ όσο και από τα πορίσματα των ερευνών ότι η παγιωμένη για δεκαετίες μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δύει και αναδύονται νέες μορφές επιμόρφωσης που συνάδουν με τις αλλαγές που δρομολογούνται στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Οι αλλαγές αγγίζουν σχεδόν όλες τις πλευρές της: τους φορείς, το περιεχόμενο, τη μορφή, τη μέθοδο, τον τόπο και χρόνο διεξαγωγής. Το πέρασμα στη νέα εποχή επιτείνεται και από τη γενικότερη οικονομική κρίση των τελευταίων ετών, γεγονός που αποτυπώνεται τόσο στα κείμενα της ΕΕ¹⁴³ όσο και στις έρευνες

¹⁴³ «Η παγκόσμια οικονομική ύφεση και η μείωση των εσόδων σε πολλά κράτη μέλη κατά τα τελευταία χρόνια έχουν επιδεινώσει το πρόβλημα και ασκούν πίεση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση... Δημοσιονομικοί περιορισμοί έχουν οδηγήσει σε περικοπές στο χρηματοδότηση για ορισμένες φάσεις της εκπαίδευσης, όπως η εκπαίδευση των ενηλίκων. Η χρηματοδότηση για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει μειωθεί...» ΕΓΓΡΑΦΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ, Υποστήριξη της διδασκαλίας Επαγγελματιών για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης, Στρασβούργο, 20.11.2012

(οικονομικές δυσκολίες, αίτημα για αμειβόμενη επιμόρφωση). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το επιβεβαιώνει στο έγγραφο της «Υποστήριξη της διδασκαλίας Επαγγελματιών για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης» (2012:21) λέγοντας πως «Η ώρα για δράση είναι τώρα (The time to act is now). Αυτή η οικονομική, εκπαιδευτική, τεχνολογική και εργασιακή πρόκληση είναι επίσης μια ευκαιρία για τους φορείς χάραξης πολιτικής να μεταμορφώσουν τη διδασκαλία σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση»(σ.21).

Με βάση τις έρευνες η «απαίτηση» αλλαγής διαφαίνεται σε πολλά σημεία. Η ανάγκη επιμόρφωσης, και μάλιστα συνεχούς (δια βίου) σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού (εξατομικευμένος χαρακτήρας) και κάθε σχολείου αλλά με προαιρετικό χαρακτήρα, προτάσσεται σε όλες τις έρευνες. Επίσης, τα αυξημένα ποσοστά αναποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δράσεων και οι δυσκολίες παρακολούθησης (οικονομικό κόστος, μετακίνηση κ.α.) αποτρέπουν ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση, γεγονός που έχει αυξητικές τάσεις λόγω της συνεχιζόμενης οικονομικής κρίσης. Επιπλέον, προβάλλουν όλο και πιο έντονα τις «απαιτήσεις» τους: να επιμορφώνονται από εξειδικευμένους επιστήμονες, να συμμετέχουν στην οργάνωση και στην επιλογή του περιεχομένου της επιμορφωτικής δράσης, να αξιοποιούνται οι πρότερες γνώσεις και εμπειρίες τους, να υιοθετηθούν πιο ευέλικτες μορφές (μεικτό σύστημα). Άλλωστε, από τη μια η δυνατότητα να επιμορφώνονται αυτόνομα από το διαδίκτυο, που παρουσιάζει αυξητικές τάσεις¹⁴⁴, και από την άλλη τα πλεονεκτήματα που προβάλλουν όσοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά κοινωνικά δίκτυα «προοικονομούν» το νέο επιμορφωτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται.

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς και οι Σχολικοί Σύμβουλοι «δηλώνουν» ότι είναι έτοιμοι για αλλαγή. Αν και οι ίδιοι φαίνονται ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα που διοργάνωσαν, αναγνωρίζουν τις οικονομικές δυσχέρειες, θεωρούν από τη μια κατάλληλο για την εποχή το μεικτό σύστημα επιμόρφωσης και από την άλλη αναγκαία τη συνεργασία με εξειδικευμένους επιστήμονες. Επιπλέον, σχεδόν όλοι δηλώνουν πως έχουν τις ψηφιακές δεξιότητες να υποστηρίξουν νέες μορφές εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (elearning). Επιπλέον, και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2010 στη νέα πρόταση που διαμορφώνει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνει και την «αξιοποίηση ευέλικτων μοντέλων επιμόρφωσης (e-learning, εξ αποστάσεως συγχρονική και ασύγχρονη εκπαίδευση)» (σελ.10)

¹⁴⁴ “There are 22 countries that state their policy arguments, and 14 of these mention the need to increase access to digital learning resources. Many countries use similar arguments, such as the desire to support education for all, to promote self-learning and lifelong learning, to close social gaps, to raise the quality of teaching and encourage the modernisation of teaching methods, to improve the cost-effectiveness or efficiency of education, and to stimulate sharing of materials and experiences between educational institutions and teachers.”Huyen, Damme, Mulder & Antoni, 2012:6-7

Τέλος, τόσο η παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική στα θέματα επιμόρφωσης όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση «πιέζουν» για αλλαγές. Η εμφάνιση μιας επαναστατικής καινοτομίας, τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (**MOOCs** -Massive Open Online Courses), που παρέχονται δωρεάν ή με πολύ μικρό αντίτιμο, μετασχηματίζει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον τρόπο παροχής της γνώσης, επομένως μπορεί να επηρεάσει και τη μορφή και την ποιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ήδη, στις ΗΠΑ προσφέρονται περίπου 400 σειρές μαθημάτων¹⁴⁵, με τρία εκατομμύρια χρήστες σε όλο τον κόσμο, ενώ στην Ευρώπη τώρα γίνονται τα πρώτα βήματα. Άλλωστε και η ΕΕ προτρέπει ν' αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ηλεκτρονικές πλατφόρμες που προσφέρουν μαθήματα εξ αποστάσεως, όπως πλατφόρμα «eTwinning», η ηλεκτρονική πλατφόρμα για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη (EPALE) κ.α. και δηλώνει πως θα αξιοποιήσει τη δυνατότητα των ηλεκτρονικών δικτύων¹⁴⁶. Ήδη Πανεπιστημιακά τμήματα και ιδιωτικοί φορείς απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και τους προτείνουν επιμορφωτικά προγράμματα με αρκετά υψηλό χρηματικό αντίτιμο¹⁴⁷.

V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

«Η ώρα για δράση είναι τώρα» (The time to act is now).

Ο Σχολικός Σύμβουλος σε τοπικό επίπεδο αρχικά (σε επίπεδα νομού αρμοδιότητας) καλό θα είναι να συστήσει μια ηλεκτρονική κοινότητα (ανά ειδικότητα) με συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προαιρετικό επίπεδο αλλά παρέχοντας συνεχώς κίνητρα συμμετοχής. Ο εκπαιδευτικός θα μπορεί μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας να παρακολουθεί τόσο από τον Σύμβουλο όσο και από εξειδικευμένους επιστήμονες μαθήματα, διαλέξεις, ομιλίες κ.α. πάνω σε διάφορα θέματα, να ενημερώνεται για καλές πρακτικές, να συνεργάζεται τόσο με το

¹⁴⁵ Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων {SWD(2013) 341 final}, σ. 5

¹⁴⁶ «Εντούτοις, με τη χρήση των ΤΠΕ στην κατάρτιση μπορεί να μειωθεί το κόστος και να αυξηθεί η ευελιξία από άποψη χρόνου και χώρου... Μεταξύ άλλων, η Επιτροπή θα αξιοποιήσει περαιτέρω την Ακαδημία Ευρωπαϊκού Σχολικού Δικτύου (*European Schoolnet 15 Academy*) για την ανάπτυξη και παραγωγή σε μεγάλη κλίμακα ηλεκτρονικών μαθημάτων επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς, όπως τα μαθηματικά, η επιστήμη και τεχνολογία καθώς επίσης και θα υποστηρίξει ένα δίκτυο οργανισμών που συμμετέχουν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών προ της ανάληψης υπηρεσίας και κατά την διάρκεια της υπηρεσίας τους. » {SWD(2013) 341 final}, σελ. 5-6

¹⁴⁷ ΕΚΠΑ (<https://elearn.elke.uoa.gr/>), ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ (<http://e-epimorfosi.aegean.gr/>), ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (<http://www.kek.uth.gr/>), ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ (<http://www.digilit-edu.net/>) κ.α.

Σύμβουλο όσο και με άλλους συναδέλφους, να έχει υποστήριξη και καθοδήγηση, να βρίσκει υλικό για τα μαθήματά του που θα εμπλουτίζεται από τα ίδια τα μέλη της κοινότητας, να συμμετέχει σε διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης και εκπαιδευτικής δράσης (εικονική τάξη). Επομένως, θα δημιουργηθεί ένα περιβάλλον Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων, απ' όπου ο εκπαιδευτικός θα έχει «δια βίου» δυνατότητες εκπαίδευσης, ενημέρωσης, συνεργατικής μάθησης, εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και ισότιμες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης χωρίς αποκλεισμούς λόγω προβλημάτων (οικονομικών, ασθένειας, ανατροφής τέκνων, μετακίνησης κ.α.)

Η μετάβαση στη νέα μορφή επιμόρφωσης καλό θα είναι να γίνει σταδιακά, με οργανωμένο βηματισμό και με συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη των φορέων που εμπλέκονται σ' αυτήν (Υπουργείο Παιδείας, Περιφέρεια, Διεύθυνση, Σύμβουλος, εκπαιδευτικοί) και αρχικά, τουλάχιστον, παράλληλα με τις παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης (blended learning). Η αλλαγή θα επιφέρει πολλαπλές επιπτώσεις στην οργάνωση και στην ποιότητά της. Η εκπαιδευτική κοινότητα χρειάζεται να βρίσκεται σε εγρήγορση για την ποιότητα του υλικού, τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών, την υψηλή εξατομίκευση της επιμόρφωσης, την ποιότητα των διαδικτυακών επαγγελματικών σχέσεων και πολλά άλλα θέματα, δυσκολίες και προβλήματα που θα προκύψουν, μια και αποτελεί ένα νέο περιβάλλον επιμορφωτικής δράσης.

VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- ETUCE (2014). "Future of the Teaching Profession. Background Document", Special Conference, the Regional Special Conference of Education International, meeting in Vienna on 26-27 November 2014. Ανάκτηση http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Background%20document%20Special%20Conference%202014_final.pdf
- European Commission (2012). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Ανάκτηση <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2015). Training Monitor 2015. Greece. Ανάκτηση http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-greece_en.pdf
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1999). eΕυρώπη - Μια κοινωνία των πληροφοριών για όλους. Ανάκτηση <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=URISERV:l24221&from=EL>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ανάκτηση <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:EL:PDF>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα. Ανάκτηση <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from>

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). Άνοιγμα της εκπαίδευσης. Ανάκτηση <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52013DC0654&from=EL>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014). Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών με θέμα «Άνοιγμα της εκπαίδευσης» (2014/C 126/06). Ανάκτηση <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2014:126:FULL&from=EL>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (1995). Ευρωπαϊκό έτος της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ανάκτηση <http://old.eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995D2493:EL:HTML>
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). Προς την Ευρώπη της καινοτομίας και της γνώσης. Ανάκτηση <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=URISERV:c10241&from=EL>
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2014). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ανάκτηση [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EL)
- Hylén, J., Damme, D., Mulder, F. & Antoni, S. (2012). Open Educational Resources. Analysis of responses to the OECD country questionnaire. OECD Education Working Papers No 76, OECD Publishing. Ανάκτηση http://www.oecd-ilibrary.org/education/open-educational-resources_5k990rjhvtlv-en
- Κατσαντά, Π. (2007). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάτρα, ΕΑΠ. Ανάκτηση <https://arothesis.eap.gr/handle/repo/20325>
- Λιακοπούλου Ε., Π. & Νταλούκας, Β. (2015). « Άτυπο Δίκτυο Επιμόρφωσης για την αξιοποίηση εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία». Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Σκιά (επιμελ.), Διερεύνηση των δυνατοτήτων Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών σήμερα στην χώρα μας (σσ.25-38). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χρ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. Ανάκτηση <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f15.pdf>
- Μαυρογιώργος, Γ.(2011). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;». Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σσ.608-621). Αθήνα: Πεδίο
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών) (2007). Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα. Ανάκτηση http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_05.pdf
- Ο.ΕΠ.Ε.Κ. (2008a).Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης». Αθήνα, ΟΕΠΕΚ. Ανάκτηση http://www.oepk.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=108
- ΟΕΠΕΚ (2008b). Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ανάκτηση http://www.pi-schools.gr/raideia_dialogos/prot_epimorf.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010α). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Η συμβολή της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών στη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Ανάκτηση <http://www.epimorfosi.edu.gr/index.php/2010-06-02-19-22-56/65-2010-10-18-13-39-01>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010β). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Σχολικοί Σύμβουλοι. Ανάκτηση <http://www.epimorfosi.edu.gr/index.php/2010-06-02-19-22-56/65-2010-10-18-13-39-01>
- Παπαδοπούλου, Μ. (2015). «Η ανάδυση ενός ανοικτού και ευέλικτου περιβάλλοντος μάθησης στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αποτύπωση και ερμηνεία του αναδυόμενου περιβάλλοντος». Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Σκιά (επιμελ.), Διερεύνηση των δυνατοτήτων Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών σήμερα στην χώρα μας (σ.103-116). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος
- ΦΕΚ 1340/16-10-02. Καθήκοντα και αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων. Ανάκτηση http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/pdf/kathikontologio.pdf
- Φώκιαλη Π., Ράπτης Ν. (2008). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

**Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών της 9^{ης} Περιφέρειας
Σ.Σ. Π.Ε. Αττικής**

Δρ. Χρίστος Πατσάλης
Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε. Αττικής
stospa@otenet.gr

Δρ. Καλλιόπη Παπουτσάκ
Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε. Αττικής
kparouts@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών απασχολούμενων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και είναι βασισμένη σε δείγμα 101 ατόμων της 9ης Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου, Π.Ε. Αττικής. Ειδικότερα, επιδιώκεται η αποτύπωση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των υποκειμένων της έρευνας και η παραγωγή δεδομένων βασισμένων στη συσχέτιση των πτυχών που συγκροτούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με τους παράγοντες, που συνδέονται με τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία τους (φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, κ.ά.). Τα αποτελέσματα, σε μια αδρομερή περιγραφή, καταδεικνύουν ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας (1-10), δηλώνουν λίγο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια, ως προς το καθεστώς απασχόλησης, το κοινωνικό γόητρο που τους προσδίδει το επάγγελμά τους και τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, ενώ δηλώνουν μέτρια ικανοποίηση ως προς το βαθμό αναγνώρισης των προσπαθειών τους. Επίσης, οι μόνιμοι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις ειδικότητες, όσον αφορά στις συνθήκες εργασίας, στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, στην καθοδήγηση και υποστήριξη και στην επαγγελματική ανέλιξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αισθάνονται μέτρια ικανοποίηση ως προς το επάγγελμά τους γενικότερα, και κανένας από αυτούς δεν δηλώνει έλλειψη ικανοποίησης ως προς το status απασχόλησης.

0. Εισαγωγή – Προβληματική της έρευνας

Οι συνθήκες δουλειάς, οι οικονομικές απολαβές, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι στάσεις και απαιτήσεις των γονέων κ.ά., είναι παράγοντες που ενδημούν στο περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών, και ως εκ τούτου δύνανται να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, και εν πολλοίς να καθορίζουν το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζόμενων (Κάντας, 2009).

Με βάση αυτήν την παραδοχή αναδεικνύεται η επαγγελματική ικανοποίηση, σε ουσιαστική συνιστώσα της εκπαίδευσης, και λειτουργεί ως εξαρτημένη «μεταβλητή». Έτσι εκλαμβάνεται, σύμφωνα και με το πνεύμα του κοινά αποδεκτού

ορισμού, του Baron, ως πολυδιάστατη¹⁴⁸ κατασκευή εξαρτώμενη από τις θετικές και αρνητικές υποκειμενικές στάσεις, που έχει το άτομο για την εργασία του. Αντικατοπτρίζει τα συναισθήματά του, για διάφορες πτυχές του επαγγέλματός του, ολιστικά (Kohler, 1988). Οι πτυχές που αφορούν τις συνθήκες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτελείται η εργασία συγκροτούν την εξωτερική επαγγελματική ικανοποίηση π.χ. μισθολογική κατάσταση, επαγγελματικές σχέσεις (Πετρίλη, 2007). Παράγοντες που αναφέρονται στο περιεχόμενο της εργασίας, τη φύση των εργασιακών καθηκόντων (π.χ. κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, περιεχόμενο του επαγγέλματος) αποτελούν την εσωτερική ικανοποίηση. Ενώ μια άλλη κατηγορία παραγόντων συγκροτεί τη γενική ικανοποίηση.

Έτσι φαίνεται η επαγγελματική ικανοποίηση να εκφράζει μια συνολική και ενιαία στάση, που συντίθεται βέβαια από διαφορετικές επιμέρους πτυχές. Οι αναφερθέντες παράγοντες επιδρούν άλλος σε μικρότερο και άλλος σε μεγαλύτερο βαθμό στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο βαθμός ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία¹⁴⁹ προβάλλεται στο έργο τους, και όπως επισημαίνουν έρευνες, επιδρά στην παραγωγικότητα (Μακρή –Μπότσαρη, 2003), ενώ συνδέεται και με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigareli, 1996). Αυτός είναι άλλωστε και ένας από τους λόγους της εκδήλωσης του μεγάλου και με διαχρονική εμβέλεια ερευνητικού ενδιαφέροντος για το θέμα. Μπορεί η εκδήλωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος μεταξύ άλλων χωρών και της Ελλάδας να μην έχει την ίδια χρονική αφετηρία, όμως υπήρξε κοινός τόπος των ερευνητικών προσπαθειών. Βασίστηκαν στο εγχείρημα της συσχέτισης των πτυχών που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με ένα σύνολο παραγόντων συνδεδεμένων με τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία.

Από ερευνητικά αποτελέσματα ευρωπαϊκών χωρών διαπιστώνεται ότι: το 80% των Ελβετών εκπαιδευτικών αισθάνονται ικανοποιημένοι ως πολύ ικανοποιημένοι με τη δυνατότητα άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, με την απασχόληση τους με τα παιδιά, με την ποικιλομορφία των δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτύξουν (Bieri, 2006). Δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι, σύμφωνα με τον Bieri αναφορικά με το κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος, με τις ευκαιρίες σταδιοδρομίας και τις δυνατότητες που υπάρχουν για επαγγελματική εξέλιξη.

¹⁴⁸ Με αυτήν τη θεωρητική σκοπιά διερευνάτε η ικανοποίηση από την εργασία, όχι μόνο γενικώς όπως με το μονοδιάστατο μοντέλο, αλλά και σε σχέση με τις επιμέρους πτυχές της δραστηριότητας

¹⁴⁹ Οι όροι «ικανοποίηση από την εργασία» και «επαγγελματική ικανοποίηση» - *Arbeitszufriedenheit* (job satisfaction), *Berufszufriedenheit* (vocational satisfaction) - χρησιμοποιούνται εδώ με τον ίδιο τρόπο, όπως στην αγγλόφωνη και τη γερμανόφωνη βιβλιογραφία ως μερικώς συνώνυμοι (Ammann, 2004, σ.17–19). Ο πρώτος εκφράζει τη στιγμιαία αξιολόγηση της τρέχουσας εργασιακής κατάστασης, ενώ ο δεύτερος το συνολικό μακροπρόθεσμο υπολογισμό της ικανοποίησης εκ του επαγγέλματος.

Σε δείγμα 267 Άγγλων εκπαιδευτικών το 37% εκφράζει γενικώς ικανοποίηση και το 47% ανάμικτα συναισθήματα. Σε έρευνα διεθνούς εμβέλειας με συμμετοχή 2013 εκπαιδευτικών από τις χώρες (Bieri, 2002): Ολλανδία, Βέλγιο, Πορτογαλία, Ισπανία, Γερμανία, Μ. Βρετανία, φαίνεται η ικανοποίηση, των ξεχωριστών ομάδων, αναγόμενη στη δήλωση «I am very satisfied» (Είμαι πολύ ικανοποιημένος), να κυμαίνεται σε τιμές μεταξύ 4.27 και 3.89, με την κλιμάκωση να περιλαμβάνει από 1= καθόλου ικανοποιημένος μέχρι 4 = πάρα πολύ ικανοποιημένος. Οι Αυστριακοί είναι οι πιο ικανοποιημένοι από όλες τις ομάδες. Ενώ χαμηλότερη ικανοποίηση, σε σχέση με τους παραπάνω, εκφράζουν οι Πορτογάλοι εκπαιδευτικοί. Την ίδια εικόνα δείχνουν και άλλα ερευνητικά δεδομένα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, ότι δηλαδή, η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από μέτριο έως αρκετά υψηλό επίπεδο (Κυριακού & Sutcliffe, 1979. Chaplain, 1995, Καντάς, 1992. Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009).

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας, το τοπίο δεν είναι ξεκάθαρο διότι υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι αυτά επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Sari, 2004), ενώ σε άλλες δεν διαπιστώνεται κάτι ανάλογο (Παπαδόπουλος, 2008). Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση γενικότερα, δεν μπορεί να αφήνει αδιάφορο τον Σχολικό Σύμβουλο. Άπτεται του ρόλου του και της αποστολής του. Για αυτό και η διερεύνηση του ζητήματος στην Περιφέρεια ευθύνης μας, η οποία μάλιστα περιλαμβάνει πολλούς τύπους σχολείων (ΕΑΕΠ, ΖΕΠ, παραδοσιακά Ολοήμερα), θεωρήθηκε αναγκαία.

1.Σκοπός - Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα, επισκοπική μελέτη, σκοπεύει να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της 9ης Περιφέρειας Σ.Σ. Αττικής μέσα από την προσωπική τους οπτική. Στο πλαίσιο της πραγμάτωσης του ανωτέρω σκοπού, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Αισθάνονται ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους οι αναφερθέντες εκπαιδευτικοί και σε ποιο βαθμό;
- Πως συσχετίζονται οι δημογραφικοί παράγοντες, «ανεξάρτητες» μεταβλητές: φύλο, χρόνια υπηρεσίας, ειδικότητα, επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης, με τις πτυχές που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση (εξωτερική, εσωτερική, γενική).

2.Δείγμα - Εργαλείο έρευνας

Ομάδα εστίασης ήταν εκπαιδευτικοί από όλο το φάσμα των υπηρετούντων ως διδάσκοντες σε τριών τύπων σχολεία της 9ης Περιφέρειας Αττικής το σχολικό έτος 2014-15. Το δείγμα, που συλλέχθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία, αντιπροσωπεύει το 50% του συνολικού πληθυσμού. Η συμμετοχή χαρακτηρίζεται από συνειδητή συναίνεση και εθελοντική διάθεση. Τα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν

σε κατάλληλη, για την εξασφάλιση της ποιότητας της έρευνας, περίοδο¹⁵⁰, και οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν την ταυτότητα των ερευνητών.

Για την ανάπτυξη του ερευνητικού εργαλείου λήφθηκαν υπόψη: το ερωτηματολόγιο Minnesota Satisfaction Questionnaire (Weis, Dawis & Lofquist, 1968) στις δύο εκδοχές του και το ερωτηματολόγιο Teacher Job Satisfaction Questionnaire (ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών). Αρκετά συνέβαλε στη δομή και διατύπωση ερωτημάτων η μελέτη του περιεχομένου των ερωτηματολογίων παρόμοιων ερευνών (Nevill & Allan, 2004, Σαλωνίτης, 2002) ως και η αξιοποίηση της επαγγελματικής μας εμπειρίας.

Το δημιουργηθέν ερωτηματολόγιο που, είναι προσαρμοσμένο και ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνας, μετρά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στις συνθήκες που τους περιβάλλουν, αφού τα στοιχεία, που το συνθέτουν εναρμονίζονται με το εκπαιδευτικό και κοινωνικό συγκείμενο. Αυτό έδειξε άλλωστε και το αποτέλεσμα του ελέγχου της εγκυρότητας περιεχομένου του.

Απαρτίζεται από 70 κλειστού τύπου ερωτήματα, προσδιοριστικές μεταβλητές με τα οποία ελέγχονται - αξιολογούνται 20 διαστάσεις του εργασιακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίησης. Αυτοί οι 20 τομείς διαρθρώνονται κατ' αντιστοιχία στα εξής 3 πεδία – κλίμακες του ερωτηματολογίου :

A. Εσωτερική επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία σχετίζεται με: τις στάσεις και απαιτήσεις γονέων, τις κοινωνικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των μαθητών, τις συνθήκες που ελαττώνουν το άγχος, τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα.

B. Εξωτερική επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία σχετίζεται με: τις συνθήκες εργασίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, τις οικονομικές απολαβές, το καθεστώς απασχόλησης, την παροχή κινήτρων, τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, την αξιοκρατία του συστήματος, την επαγγελματική τους ανέλιξη, τον τρόπο αξιολόγησης από τους ανωτέρους.

Γ. Γενική ικανοποίηση επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία σχετίζεται με: την καθοδήγηση και υποστήριξη, την κοινωνική του θέση, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά εγχειρίδια το βαθμό αναγνώρισης των προσπαθειών τους τις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τις επαγγελματικές απαιτήσεις.

Οι ερωτώμενοι, καλούνται να αποτυπώσουν, σύμφωνα με το ατομικό τους προφίλ, την αίσθηση που έχουν για την επαγγελματική τους ικανοποίησης, σε μια πεντάβαθμη κλίμακα, με διαβαθμίσεις: καθόλου ικανοποιημένος = 1, κάπως ικανοποιημένος=2, μέτρια ικανοποιημένος=3, αρκετά ικανοποιημένος=4, εξαιρετικά ικανοποιημένος =5 .

3.Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας διερευνήθηκε με το συντελεστή Cronbach's Alpha, ο οποίος βρέθηκε για την εξωτερική, εσωτερική και γενική ικανοποίηση αντίστοιχα

¹⁵⁰ Μεταξύ της επιστροφής από τις διακοπές του Πάσχα και πριν από τις ο τέλος της σχολικής χρονιάς.

$\alpha=0,77$, $\alpha=0,86$ και $\alpha=0,88$, τιμές οι οποίες θεωρήθηκαν ικανοποιητικές. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου διασφαλίζεται με την επιλογή του ανωτέρου εργαλείου, το οποίο έχει κατασκευαστεί για να μετράει την επαγγελματική ικανοποίηση των ατόμων.

4. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα λήφθηκε από τα 12 Δημοτικά Σχολεία της 9ης Περιφέρειας Σχολικών Συμβούλων (Α΄ Διεύθυνσης). Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 101 σε σύνολο 230, από αυτούς οι 30 (29,7%) είναι άνδρες και οι 71 (70,3%) είναι γυναίκες, οι 28 (27,7%) έχουν από 1-10 έτη υπηρεσίας, οι 47 (46,5%) από 11-20 και οι 26 (25,7%) από 21 και άνω. Επιπλέον, οι 80 (79,2%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι 12 (11,9%) αναπληρωτές και 9 (8,9%) ειδικότητες με μετάταξη από δευτεροβάθμια, κυρίως ξενόγλωσσοι. Από το σύνολο του δείγματος οι 12 (11,9%) έχουν μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, οι 11 (10,9%) μεταπτυχιακό και 8 (7,9%) επιμόρφωση στο Μείζον Πρόγραμμα.

5 Ανάλυση δεδομένων - Αποτελέσματα της έρευνας

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε, προκειμένου να αποτυπωθεί η γενική, εσωτερική και εξωτερική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς και ο βαθμός ικανοποίησής τους σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες και τους παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

5.1. Διαβάθμιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Η στατιστική ανάλυση των Μέσων Όρων (Μ) στους παράγοντες που συνθέτουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται στους κάτωθι πίνακες με διαβαθμισμένες τις πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Μέγιστος βαθμός ικανοποίησης είναι ο αριθμός 5, στην πεντάβαθμη κλίμακα και τιμές, οι οποίες κυμαίνονται από 4,21 έως 4,73 (Πίνακας 1), ενώ χαμηλότερος βαθμός ικανοποίησης είναι ο αριθμός 1 και τιμές, οι οποίες κυμαίνονται από 2,37 έως 3,06 (Πίνακας 2).

Πίνακας 1. Πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με τη υψηλότερη ικανοποίηση

Μεταβλητές	Μέσος όρος
Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο	4,73
Η παροχή κινήτρων	4,71
Ο τρόπος διεύθυνσης και εποπτείας από τις προϊσταμένες αρχές	4,59
Τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα	4,53
Οι συνθήκες εργασίας	4,24
Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	4,21

Πίνακας 2. Πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με τη χαμηλότερη ικανοποίηση

Μεταβλητές	Μέσος όρος
-------------------	-------------------

Ο τρόπος αξιολόγησης από τους ανωτέρους	2,37
Οι οικονομικές απολαβές	2,39
Οι συνθήκες που ελαττώνουν το άγχος	2,30
Η κοινωνική τους θέση	2,83
Οι επαγγελματικές απαιτήσεις	3,00
Οι στάσεις και τις απαιτήσεις των γονέων	3,06

5.2. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που να δηλώνει, «καθόλου» ικανοποιημένος ως προς τη γενική επαγγελματική ικανοποίηση, ένας εκπαιδευτικός (1%) είναι λίγο ικανοποιημένος, 26 εκπαιδευτικοί (25,7%) είναι μέτρια ικανοποιημένοι, 54 εκπαιδευτικοί (53,5%) είναι αρκετά ικανοποιημένοι, και 14 εκπαιδευτικοί (13,9%) είναι εξαιρετικά ικανοποιημένοι.

Όσον αφορά στην εξωτερική ικανοποίηση δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που να είναι «καθόλου» ικανοποιημένος, 10 εκπαιδευτικοί (9,9%) είναι λίγο ικανοποιημένοι, 55 εκπαιδευτικοί (54,5%) είναι μέτρια ικανοποιημένοι, 33 εκπαιδευτικοί (32,7%) είναι αρκετά ικανοποιημένοι και 2 εκπαιδευτικοί (2%) είναι εξαιρετικά ικανοποιημένοι.

Όσον αφορά στην εσωτερική επαγγελματική ικανοποίηση δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που να είναι «καθόλου» ικανοποιημένος, 1 (1%) είναι λίγο ικανοποιημένος, 10 (9,9%) είναι μέτρια ικανοποιημένοι, 60 (59,4%) είναι αρκετά ικανοποιημένοι, 25 (24,8%) είναι εξαιρετικά ικανοποιημένοι.

5.3. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και δημογραφικά στοιχεία

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.

5.3.1. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και φύλο

Η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο και τους 20 παράγοντες.

5.3.2. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και έτη υπηρεσίας

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε στους παράγοντες που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 1-10 έτη υπηρεσίας δηλώνουν λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 3), ενώ οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη υπηρεσίας φαίνεται να έχουν τη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση ($f=3,39$, $p=0,021$) σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας (1-10) δηλώνουν ότι είναι λιγότερο ικανοποιημένοι όσον αφορά στο καθεστώς απασχόλησης, στην κοινωνική θέση που προσδίδει το επάγγελμά τους και στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις και μέτρια ικανοποιημένοι ως προς το βαθμό αναγνώρισης των προσπαθειών τους σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 3. Επαγγελματική ικανοποίηση ως προς τα έτη υπηρεσίας

Μεταβλητές	Τιμές	<i>p</i>
Καθεστώς απασχόλησης	A4=10,952	<i>p</i> =0,000
Επαγγελματική Ανέλιξη	A9=3,276,	<i>p</i> =0,014
Κοινωνική Θέση	A12=4,283	<i>p</i> =0,016
Βαθμός αναγνώρισης των προσπαθειών τους	A15=3,090	<i>p</i> =0,050
Επαγγελματικές απαιτήσεις	A20=4,209	<i>p</i> =0,018

5.3.3.Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και σπουδές

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις σπουδές. Ειδικότερα, η διαφορά εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό και στους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο (Πίνακας 4). Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να είναι λιγότεροι ικανοποιημένοι ως προς την καθοδήγηση και υποστήριξή τους, καθώς και την επαγγελματική ανέλιξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικό πτυχίο.

Πίνακας 4. Επαγγελματική ικανοποίηση ως προς σπουδές

Μεταβλητές	Τιμές	<i>p</i>
Καθοδήγηση και Υποστήριξη	A5=4,475	<i>p</i> = 0,05
Επαγγελματική Ανέλιξη	A9=3,179,	<i>p</i> = 0,028

5.3.4.Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και σχέση εργασίας

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε ως προς τις σπουδές και τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών (μόνιμοι, αναπληρωτές, ειδικότητες με μετάταξη από δευτεροβάθμια εκπαίδευση) (Πίνακας 5). Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι αναπληρωτές φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι (αρκετά έως εξαιρετικά) σε σχέση με τις ειδικότητες, όσον αφορά στις συνθήκες εργασίας, στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, στην καθοδήγηση, στην υποστήριξη και στην επαγγελματική ανέλιξη. Επιπλέον, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους αναπληρωτές. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αισθάνονται μέτρια ικανοποίηση αναφορικά με το επάγγελμά τους γενικότερα, και κανένας από αυτούς δεν δηλώνει έλλειψη ικανοποίησης ως προς το status απασχόλησης. Γενικά, κανένας από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων δεν δηλώνει ότι δεν είναι «καθόλου ικανοποιημένος» επαγγελματικά. Μικρό ποσοστό των ειδικοτήτων (11,1%) δηλώνει λίγο ικανοποιημένο ως προς τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων, στις στάσεις και απαιτήσεις των γονέων, στα ΑΠΣ και διδακτικά εγχειρίδια, καθώς και στο βαθμό αναγνώρισης των προσπαθειών τους, ενώ δε δηλώνεται κάτι ανάλογο από τους εκπαιδευτικούς και τους αναπληρωτές, οι οποίοι φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε αυτούς τους τομείς, καθώς οι δηλώσεις τους κυμαίνονται από μέτρια έως εξαιρετικά ικανοποιημένοι.

Τέλος, οι δάσκαλοι φαίνεται να εισπράττουν περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση στην εσωτερική της διάσταση σε σύγκριση με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ($F_4=5,387, p=0,006$).

Πίνακας 5. Επαγγελματική ικανοποίηση μονίμων και αναπληρωτών σε σχέση με τις ειδικότητες

Μεταβλητές	Τιμές	p
Συνθήκες εργασίας	A1=5,731	p=0,004
Διαπροσωπικές σχέσεις	A2=7,815	p=0,001
Καθεστώς απασχόλησης	A3=8,178	p=0,001
Καθοδήγηση και υποστήριξη	A4=12,010	p=0,000
Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων	A7=5,833	p=0,004
Επαγγελματική ανέλιξη	A9=6,277	p=0,003
Στάσεις και απαιτήσεις των γονέων	A10=5,214	p=0,007
Α.Π.Σ. και διδακτικά εγχειρίδια	A13=3,711	p=0,028

6. Συζήτηση-Προτάσεις

Η ερευνά κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους είναι αρκετά έως εξαιρετικά ικανοποιημένοι, εύρημα το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Kyriakou & Sutcliffe, 1979. Charlain, 1995, Καντάς, 1992. Ταρασιάδου & Πλασιόδου, 2009), καθώς και ευρωπαϊκών χωρών, όπως της Ολλανδίας, του Βελγίου, της Πορτογαλίας, της Ισπανίας, της Γερμανίας και της Μ. Βρετανίας (Bieri, 2006).

Οι πτυχές του επαγγέλματος με την υψηλότερη ικανοποίηση, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται να είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, η παροχή κινήτρων, ο τρόπος διεύθυνσης και εποπτείας από τις προϊσταμένες αρχές, τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, οι συνθήκες εργασίας, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Αντίθετα, οι πτυχές του επαγγέλματος με τη χαμηλότερη ικανοποίηση φαίνεται να είναι οι οικονομικές απολαβές, οι συνθήκες που ελαττώνουν το άγχος, οι απαιτήσεις των γονέων και το ζήτημα της αξιολόγησης. Ως προς την τελευταία πτυχή τα αποτελέσματα δεν συμφωνούν με εκείνα της Γραμματικού, στα οποία φαίνεται οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ικανοποιημένοι από την έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Χαμηλό βαθμό ικανοποίησης ως προς την κοινωνική θέση (κοινωνικό γόητρο) και την επαγγελματική τους προοπτική, βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας, κάτι που είναι ανάλογο με τις δηλώσεις των Ελβετών εκπαιδευτικών (Bieri, 2006).

Ο βαθμός επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνά φαίνεται ότι δεν σχετίζεται με το φύλο, εύρημα που συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών (Sari, 2004. Δήμου, 2011). Αντίθετα, κάποιες άλλες καταδεικνύουν ότι οι

άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες (Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008).

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας, η έρευνα ανέδειξε, όπως άλλες έρευνες (Menon & Christou, 2002) ότι οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας (1-10) είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους άλλους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με το καθεστώς απασχόλησης, την κοινωνική θέση που προσδίδει το επάγγελμά τους και τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, ενώ δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι ως προς το βαθμό αναγνώρισης των προσπαθειών τους. Την υψηλότερη ικανοποίηση φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη υπηρεσίας. Το χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης στα πρώτα χρόνια της απασχόλησης των νέων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποδοθεί, στην ύπαρξη αντιθέσεων μεταξύ των προσδοκιών τους και της πραγματικότητας που βιώνουν καθημερινά στο επαγγελματικό περιβάλλον. Με την πάροδο των χρόνων ο εκπαιδευτικός αποκτά περισσότερη εμπειρία και πείρα, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Menon & Christou 2002. Πετρίλη, 2007).

Η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να σχετίζεται και με τις σπουδές, καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές εισπράττουν λιγότερη ικανοποίηση ως προς την καθοδήγηση και υποστήριξή τους και την επαγγελματική ανέλιξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικό πτυχίο. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές έχουν υψηλότερες προσδοκίες για την επαγγελματική τους ανέλιξη και σε περίπτωση που δεν ικανοποιηθεί βιώνουν επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη σχέση εργασίας. Οι μόνιμοι και οι αναπληρωτές δηλώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις ειδικότητες, όσον αφορά στις συνθήκες εργασίας, στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, στην καθοδήγηση και υποστήριξη και στην επαγγελματική ανέλιξη. Η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού ή υλικοτεχνικής υποδομής, τα οποία μπορεί να βοηθήσουν το έργο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (πληροφορικής, θεατρικής αγωγής, φυσικής αγωγής) μπορεί να συντελέσει σε μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ειδικοτήτων, εποπτεύοντας ένα μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων, δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν ενίοτε αποτελεσματικά στην υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων να δηλώνουν έλλειψη ικανοποίησης σε αυτόν τον παράγοντα. Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι φαίνεται να εισπράττουν περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση στην εσωτερική της διάσταση σε σχέση με όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς. Οι αναπληρωτές εξαιτίας της βραχείας απασχόλησής τους και της μη σταθερής εργασιακής σχέσης στις ίδιες σχολικές μονάδες βιώνουν λιγότερη εσωτερική επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι παρ'όλες τις διαφορές μεταξύ των κρατών, παραμένει, διεθνώς ως αίτημα στους κύκλους των εκπαιδευτικών, η ανατροπή της χαμηλής ικανοποίησης τους, αναφορικά με κοινωνικό γόητρο και την επαγγελματική εξέλιξη.

Ανεξάρτητα από τους περιορισμούς αυτής της μελέτης, επιβεβαιώθηκαν από τα αποτελέσματά της, κοινές ερευνητικές διαπιστώσεις διεθνούς εμβέλειας. Το στοιχείο αυτό, θα πρέπει να προκαλεί στοχασμό στους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, για ανάληψη ανάλογων πρωτοβουλιών. Αισιόδοξο μήνυμα για τα εκπαιδευτικά πράγματα είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί ζώντας σε συνθήκες οικονομικής κρίσης, εκφράζουν τον συγκεκριμένο βαθμό συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης. Η υψηλή ικανοποίηση ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, λειτουργεί ως θωράκιση κατά του Burnout.

Τέλος, το ερευνητικό παζλ θα μπορούσε να συμπληρωθεί και με την διερεύνηση της τυχόν επίδρασης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών.

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Ammann, T. (2004): Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen: Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bieri, Th (2002). Die berufliche Situation der Lehrpersonen Zufriedenheit, Belastungen, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Dissertation, Erberhard-Karls Universität Thübingen. gr (Ανασύρθηκε, 31/10/2015, από: http://w210.ub.unituebingen.de/dbt/volltexte/2004/1226/pdf/Diss_Bieri_complete.pdf).
- Bieri, Th. (2006). Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction. A study of school primary school teacher. *Educational Psychology*, 15(4).473-489.
- Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Common Wealth Council for Educational Administration and Management*. 36, 3, 75-86.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, P. (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 595-611.
- Known, J. Wang, H., & Clifton, R.A. (2010). Rethinking our assumptions about teachers' job satisfaction in China and the West. *Australian Journal of Education*, 54 (2), 115-132.
- Kohler, L. (1988), Job satisfaction and corporate business managers: An organizational behaviour approach to sport management. *Journal of Sport Management*, 2, 100-105.
- Kyriakou, C. & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21,89-96.

- Locke, E.A (1976). The nature and the causes of job satisfaction. In D.M. Danette. (Ed.), *Hudbook of industrial and organizational psychology* Chicago:Rand McNally.
- Menon, M. & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job Satisfaction. *Educational Research*, 44(1), 97–110.
- Prick, L.G.M. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(3), 363-378.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educations studies*, 30, 3, 291-306.
- Spector, P.E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction: Quantitative applications in the social sciences*. Sage University Papers Series 07-82. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Zempylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of Comparative Education*, 36 (2), 229-247.
- Zigarreli M. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research, *The Journal of Educational Research*, 90, pp.103-109.

Βιβλιογραφία Ελληνική

- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.*
- Δήμου, Ι. (2004). *Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης-ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.*
- Καντάς, Α. (1992). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Νέα Παιδεία, 30-43.*
- Κάντας, Α. (1998) *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία: Επιλογή Αξιολόγηση Προσωπικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα, Επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*
- Μακρή – Μπότσαρη Ε. & Ματσαγγούρας Η. (2003), *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος.*
- Παπαδόπουλος, Ι. (2008). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στην ψυχοσωματική υγεία. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης.*
- Παπαδόπουλος, Ι (2014). *Η εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Εκπαιδευτικά, 109-110. 179-208.*
- Πετρίλη, Σ. (2007). *Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιριών. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών επιστημών.*

- Σαλωνίτης, Π. (2002). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας. Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, 45, 53-75.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. Επιστήμες της Αγωγής. 4, 141-154.

Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών και ανίχνευσης δυσκολιών των νηπιαγωγών στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Σοφία Περδικάρη
Νηπιαγωγός, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής
sperdikari@sch.gr

Μάριος-Μιχαήλ Φλεβάρης
Ψυχολόγος-ψυχοθεραπευτής
mariosmf13@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών της 51ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής. Επίσης η έρευνα στοχεύει στον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί κατά την άσκηση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, στον προσδιορισμό των δομών που προσφεύγουν για την υποστήριξη του έργου τους, στην ανάδειξη των θεμάτων επιμόρφωσης που τις ενδιαφέρουν καθώς επίσης και στην προτιμώμενη από τις νηπιαγωγούς μορφή επιμόρφωσης. Στα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνεται η ανάγκη των νηπιαγωγών και η συνακόλουθη επιθυμία τους να εμβαθύνουν, μέσω κυρίως βιωματικών μορφών επιμόρφωσης ιδιαιτέρως σε θέματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες των νηπίων καθώς και στην προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου. Αναδεικνύεται επιπλέον η σημασία της ύπαρξης διαθέσιμων και άμεσων ως προς την ανταπόκριση αλλά και την (επιστημονική) επάρκεια πηγών υποστήριξης και καθοδήγησης των νηπιαγωγών.

Λέξεις κλειδιά: Προσχολική Εκπαίδευση, νηπιαγωγός, επιμόρφωση.

Η παρούσα έρευνα

Στηρίζεται στην παραδοχή ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλει σημαντικά στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού τους έργου και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Πάσουλα, 2005). Τα θέματα όμως στα οποία απαιτείται επιμόρφωση πολλές φορές ποικίλουν με αποτέλεσμα η μη διερεύνηση και επιμόρφωση πάνω στις πραγματικές ανάγκες των νηπιαγωγών, σημείο στο οποίο θα εστιαστεί η παρούσα έρευνα να παραμένουν ζητούμενο. Ακόμα, από την εμπειρία προκύπτει ότι από την ανάγκη αντιμετώπισης πρόσθετων ή/και εξειδικευμένων θεμάτων και ζητημάτων που προκύπτουν κατά την καθημερινή άσκηση της εκπαιδευτικής πράξης, πηγάζει εν δυνάμει ανασφάλεια στην νηπιαγωγό αλλά και προβληματισμός ως προς την (ορθότερη) αντιμετώπιση αυτών.

Επειδή οι προαναφερόμενες ανάγκες και προβληματισμοί πιθανόν να διαφοροποιούνται ανά εκπαιδευτική περιφέρεια κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συγκεκριμένων νηπιαγωγών που υπηρετούν στην 51^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής στην Αττική. Σημειώνεται ότι σε αυτή την περιφέρεια ανήκουν τα Νηπιαγωγεία των Δήμων Γαλασίου, Ν. Φιλαδέλφειας και Ν. Χαλκηδόνας, Μεταμόρφωσης, Αχαρνών καθώς και ορισμένα Νηπιαγωγεία από το Δήμο Αθηναίων. Όπως διαπιστώνεται από το αρχείο της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής (2013), στα συγκεκριμένα Νηπιαγωγεία φοιτούν παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα, ρομά, παλιννοστούντα, αλλοδαπά, κ.ά.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η παρούσα έρευνα σκοπεύει στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών που υπηρετούν στην 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής. Τα δε συμπεράσματα αυτής μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά στοιχεία για τον σχεδιασμό της επιμορφωτικής δράσης στο πλαίσιο των καθηκόντων της Σχολικής Σύμβουλος της συγκεκριμένης Περιφέρειας.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των συγκεκριμένων νηπιαγωγών σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης καθώς και ο εντοπισμός και η αποτελεσματικότητα των δομών (φυσικών προσώπων και φορέων) που προσφεύγουν οι νηπιαγωγοί για την υποστήριξη του έργου τους.

Για την οργάνωση της έρευνας τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- α) ποιος ο βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί ως προς συγκεκριμένα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα κατά την εφαρμογή του έργου τους,
- β) σε ποιές από τις προτεινόμενες δομές προσφεύγουν οι νηπιαγωγοί για την υποστήριξη του έργου τους,
- γ) ποιες από τις προτεινόμενες δομές θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές για την υποστήριξη των ζητημάτων που απασχολούν τις νηπιαγωγούς,
- δ) σε ποια θέματα ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν άμεσα οι νηπιαγωγοί και μέσω ποιού τρόπου επιμόρφωσης.

Ακολουθώντας τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Υποθέτουμε ότι τα θέματα που κυρίως απασχολούν/δυσκολεύουν τις νηπιαγωγούς είναι: α) τα μαθησιακά προβλήματα των νηπίων, β) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, γ) τα θέματα ασφάλειας στο σχολικό χώρο και δ) ο εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες.
- ✓ Υποθέτουμε δεύτερον ότι οι νηπιαγωγοί προσφεύγουν για να λάβουν υποστήριξη ή /και καθοδήγηση α) σε συνάδελφο του Νηπιαγωγείου, β) στους

- γονείς του συγκεκριμένου μαθητή/τριας, γ) στην/στον Προϊσταμένη/νο του Νηπιαγωγείου, δ) στη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής.
- ✓ Υποθέτουμε τρίτον ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικό για την υποστήριξή τους σε ζητήματα που τις απασχολούν, το να απευθυνθούν
 - α) σε συνάδελφο του Νηπιαγωγείου, β) στους γονείς του συγκεκριμένου μαθητή/τριας, γ) στην/στον Προϊσταμένη/νο του Νηπιαγωγείου και δ) στη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής.
 - ✓ Τέλος, υπόθεσή μας είναι ότι οι νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν άμεσα:
 - α) στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των νηπίων, β) στην εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων των γνωστικών αντικειμένων (ΑΠΣ), γ) στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και δ) στον εντοπισμό παιδιών με διαφορετικότητες. Ως τρόπος επιμόρφωσης θα επιλέγεται α) τα βιωματικά εργαστήρια και β) ο μετωπικός (διάλεξη).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1:ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ 133 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ		
Ηλικία σε έτη	N	%
Έως 30 ετών	10	7.5
31-45 ετών	86	64.7
46 και άνω	37	27.8
Προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός		
Έως 10 χρόνια	64	48.1
11-20 χρόνια	43	32.3
21-30 χρόνια	25	18.8
31 & άνω χρόνια	1	0.8
Άλλες σπουδές (εκτός απ τις βασικές)		
Διετής μετεκπαίδευση	22	16.5
Μονοετής μετεκπαίδευση	2	1.5
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	16	12
Διδακτορικό δίπλωμα	1	0.8
Άλλο πτυχίο	37	27.8

Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τις/τους νηπιαγωγούς των 94 Νηπιαγωγείων της 51^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με πληθυσμό 274 νηπιαγωγούς που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2012-13 στα Νηπιαγωγεία αυτής και στις/στους οποίες/ους δόθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Εξ αυτών συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 133 νηπιαγωγοί, οι οποίες /οι και απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Στον ΠΙΝΑΚΑ 1 περιέχονται στοιχεία των νηπιαγωγών σε

σχέση με την ηλικία αυτών, την προϋπηρεσία τους ως νηπιαγωγοί και τις σπουδές τους.

Ως προς την **ηλικία** των συμμετασχόντων στην έρευνα παρατηρείται ότι η πλειοψηφία (64.7%) των νηπιαγωγών (86) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των «31 έως 45 ετών» αλλά και αρκετές (27.8%) νηπιαγωγοί (37) ήταν από «46 ετών και άνω» ενώ ελάχιστες (7.5%) ήταν οι νηπιαγωγοί (10) που ήταν «έως 30 ετών» επί συνόλου 133 νηπιαγωγών (100%).

Ως προς την **προϋπηρεσία τους ως νηπιαγωγοί** παρατηρούμε ότι οι περισσότερες (48.1%) νηπιαγωγοί (64) έχουν «έως 10 χρόνια υπηρεσίας» ενώ ακολουθούν (32.3%) οι νηπιαγωγοί (43) με «11-20 χρόνια υπηρεσίας» ενώ έπονται (18.8%) οι νηπιαγωγοί (25) με «21-30 χρόνια υπηρεσίας» και 1 νηπιαγωγός (0.8%) έχει «31 χρόνια και άνω».

Ως προς τις **σπουδές** τους οι νηπιαγωγοί εκτός από το βασικό πτυχίο διορισμού τους που μπορεί να είναι Πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών ή Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου, δηλώνουν ότι έχουν «κάποιο άλλο Πτυχίο» οι 37 νηπιαγωγοί (27.8%), «Πτυχίο Διετούς Μετεκπαίδευσης» δηλώνουν οι 22 νηπιαγωγοί (16.5%), «Μεταπτυχιακό Δίπλωμα» δηλώνουν οι 16 νηπιαγωγοί (12%), «Πτυχίο Μονοετούς Μετεκπαίδευσης» δηλώνουν 2 νηπιαγωγοί (1.5%) και «Διδακτορικό Δίπλωμα» δηλώνει 1 νηπιαγωγός (0.8%).

Ως **ερευνητικό εργαλείο** χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (Βάμβουκας, 1991) με την ανάλογη προσαρμογή στο σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας (Αθανασίου, 2003).

Το ερωτηματολόγιο περιέχει εκτός από τις ερωτήσεις δημογραφικών και υπηρεσιακών στοιχείων πέντε ομάδες ερωτήσεων κλειστού τύπου στις οποίες ζητείτο από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν την επιλογή τους σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert όπου το «1» αντιστοιχεί «ΚΑΘΟΛΟΥ /ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΩ», το «2» αντιστοιχεί «ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ», το «3» αντιστοιχεί «ΣΥΜΦΩΝΩ ΜΕΤΡΙΑ», το «4» αντιστοιχεί «ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ» και το «5» αντιστοιχεί «ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ».

Συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο εμπεριέχονται ερωτήματα:

- εντοπισμού του βαθμού δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στην εκπαιδευτική & διδακτική τους πορεία ως προς τα θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής εφαρμογής, θέματα σχέσεων και συνεργασίας στη σχολική και υπηρεσιακή κοινότητα.
- όπου ζητείτο από τις νηπιαγωγούς να επιλέξουν τη δομή στην οποία έχουν απευθυνθεί ήδη για να υποστηριχθούν στο ζήτημα που τις απασχόλησε /προβλημάτισε κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Αναφέρονται δομές όπως «υπηρεσίες του Δήμου, ΚΕΔΔΥ-Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, γονείς

νηπίου, εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης, Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου, συνάδελφος ή άλλο πρόσωπο». Στο ερώτημα αυτό οι συμμετέχουσες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν, χωρίς περιορισμό, δομές από τις προτεινόμενες στις οποίες είχαν απευθυνθεί.

➤ όπου κλίθηκαν οι νηπιαγωγοί να διαβαθμίσουν τη συμβολή της δομής που απευθύνθηκαν για την επίλυση του ζητήματός τους με βαθμολόγηση στην πεντάβαθμη κλίμακα.

➤ σχετικά με τη θεματολογία επιμορφωτικού σεμιναρίου που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν με προτεινόμενα θέματα όπως α) μαθησιακά προβλήματα νηπίων, β) συγκρούσεις μεταξύ νηπίων, γ) βιωματικές –συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, δ) σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις Γνωστικών Αντικειμένων (ΑΠΣ), ε) εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, στ) Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ζ) ασφάλειας στο σχολικό χώρο η) αξιολόγησης μαθητών/τριων, θ) εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες, ι) σχέσεις νηπιαγωγού με νήπια, γονείς, συναδέλφους, φορείς ή κάποια άλλη πρότασή τους (Π.Ι., 2010) με βαθμολόγηση στην πεντάβαθμη κλίμακα.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στις νηπιαγωγούς προς συμπλήρωση στο πέρας επιμορφωτικής συνάντησης (Μάρτιος 2013) και ο χρόνος ατομικής συμπλήρωσης αυτού ήταν περίπου δεκαπέντε λεπτά της ώρας σε χώρο ουδέτερο ενώ ήταν ανώνυμο.

Η **στατιστική ανάλυση** των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS 19.0.

Πιλοτική έρευνα έγινε πριν από τη διανομή του ερωτηματολογίου στις νηπιαγωγούς της Περιφέρειας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε 10 νηπιαγωγούς προκειμένου να εντοπιστούν δυσκολίες, ασάφειες και αδυναμίες κατά τη συμπλήρωση αυτού. Μέσα από την πιλοτική αυτή φάση δόθηκε η δυνατότητα να επισημανθούν μικρές αδυναμίες στη διατύπωση ερωτήσεων και κατά συνέπεια αυτές να βελτιωθούν (Παρασκευόπουλος, 1993).

Κύρια έρευνα

Αποτελέσματα και συζήτηση

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Βαθμός δυσκολίας των νηπιαγωγών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως προς τα παρακάτω θέματα:

Θέματα	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Μαθησιακά προβλήματα νηπίων	3.12	1.141
Συγκρούσεις μεταξύ νηπίων	2.89	1.187
Βιωματικές –συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας	2.58	1.201
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις Γνωστικών Αντικειμένων (ΑΠΣ)	2.49	1.189
Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων	2.62	1.236
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2.68	1.203
Θέματα ασφάλειας στο σχολικό χώρο	3.02	1.307
Αξιολόγηση μαθητών/τριων	2.68	1.203
Εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες	2.85	1.235
Σχέσεις νηπιαγωγού με νήπια	2.29	1.314
Σχέσεις νηπιαγωγών γονέων	2.52	1.288
Σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών	2.35	1.349
Σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών και Σχολικών Συμβούλων	1.98	1.162
Διοικητικά θέματα	3.02	1.248
Συνεργασία νηπιαγωγών με ΚΕΔΔΥ & Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα	2.85	1.294
Άλλο	4.33	1.155

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (ΠΙΝΑΚΑΣ 2) σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί ως προς συγκεκριμένα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα κατά την εφαρμογή του έργου τους» φαίνεται ότι τα θέματα που δυσκόλεψαν τις νηπιαγωγούς κατά φθίνουσα σειρά είναι τα «μαθησιακά προβλήματα των νηπίων» ($M=3.12$, $SD=1.141$), τα «διοικητικά θέματα του νηπιαγωγείου» ($M=3.02$, $SD=1.248$), τα «θέματα ασφάλειας του σχολικού χώρου» ($M=3.02$, $SD=1.307$), η αντιμετώπιση των «συγκρούσεων μεταξύ των νηπίων» ($M=2.89$, $SD=1.187$), ο «εντοπισμό παιδιών με διαφορετικότητες» ($M=2.85$, $SD=1.235$) καθώς και η διαχείριση θεμάτων που αφορά τη «συνεργασία τους με τα

ΚΕΔΔΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα» ($M=2.85$, $SD=1.194$) στοιχεία που επιβεβαιώνουν εν μέρη την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση. Όπως φαίνεται τα αποτελέσματα με την υψηλότερη μέση τιμή είναι τα «*μαθησιακά προβλήματα των νηπίων*», η οποία, ως έδειξε η σύγκριση ζευγών δειγμάτων (paired sample t-test), διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τη μέση τιμή όλων των άλλων δυσκολιών εκτός των «*θεμάτων ασφάλειας στο σχολικό χώρο*» ($t=0.73$, $df=126$, $p=0.47$) και των «*διοικητικών θεμάτων*» ($t=0.51$, $df=120$, $p=0.61$). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι πιο σημαντικές δυσκολίες των νηπιαγωγών του δείγματος είναι τα «*μαθησιακά προβλήματα των νηπίων*», τα «*θέματα ασφάλειας στο σχολικό χώρο*» και τα «*διοικητικά θέματα*».

Παρόμοια αποτελέσματα ως προς το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζονται και στη συγκριτική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), στην οποία όμως αυτοτελές δείγμα από νηπιαγωγούς αναφέρεται μόνο στην έρευνα των Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006). Σημειώνεται ότι στη μελέτη του Πόρποδα (2003) αναφέρεται ότι τα *μαθησιακά προβλήματα των νηπίων απαιτούν διαρκή και εστιασμένη γνώση* ενώ οι Lerner, Lowenthal, Egan, (2003) και Μεσσήνης, (2010) υποστηρίζουν την καθοδήγηση και επιμόρφωση αλλά και σημασία της εμπειρίας στην αντιμετώπισή αυτών. Επιπλέον στην Πρόταση για Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι., 2009) αναφέρονται ως αναγκαία για εστιασμό και επιμόρφωση θέματα μαθησιακών δυσκολιών, σημείο που υποδηλώνει την αναγνώριση και σημαντικότητα του θέματος.

Ως προς τη δυσκολία των νηπιαγωγών σε διοικητικά θέματα του Νηπιαγωγείου παρόλο που το στοιχείο αυτό δεν συμπεριελήφθη στις ερευνητικές υποθέσεις φαίνεται να αποτελεί μία από τις σημαντικές δυσκολίες των νηπιαγωγών (Μπαρτσώτα, 2014). Φαίνεται ότι το συγκεκριμένο εύρημα οφείλεται στην περιορισμένη κατάρτιση και ενασχόληση των νηπιαγωγών με παρόμοια θέματα, γεγονός που ενδεχομένως κινητοποιεί συναισθήματα ανασφάλειας και μειωμένης αυτεπάρκειας. Οι Θεοχαρίδη και Χριστόπουλος (2012) σε έρευνά τους που αφορούσε Προϊσταμένες Νηπιαγωγείων συμπέραναν μεταξύ άλλων την ανάγκη παροχής ειδικών συμπληρωματικών γνώσεων στις Προϊσταμένες των Νηπιαγωγείων για να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του διοικητικού τους ρόλου.

Σχετικά με τα θέματα ασφάλειας του σχολικού χώρου φαίνεται ότι αυτά δυσκολεύουν επίσης τις νηπιαγωγούς σε σημαντικό βαθμό διαπίστωση που προκύπτει και από την προσωπική μας εμπειρία μέσα από τις μεταξύ μας ανατροφοδοτικές συζητήσεις. Αξίζει να τονιστεί ότι παρόμοια θέματα εμπριέχονται τόσο στη βασική εκπαίδευση σε Σχολές και Πανεπιστήμια του εξωτερικού όσο και στην καθημερινή πρακτική των εργαζομένων έτσι ώστε να αισθάνονται αυτοί ασφαλή. Θεωρούμε ότι η ενημέρωση και κατάρτιση αυτών

μέσα από εκδόσεις (Παπαδόπουλος, 2005), από επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση όπως για παράδειγμα τα σεμινάρια του ΕΚΔΔΑ (2013) και της 51^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής (2012) δύνανται να περιορίσουν τις αναδεικνυόμενες δυσκολίες.

Επιπρόσθετα παρατηρείται ότι η υπόθεση που σχετίζεται με τις δυσκολίες της εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν επαληθεύτηκε αν και στο μαθητικό πληθυσμό της Περιφέρειας συμπεριλαμβάνεται ικανός αριθμός αλλοδαπών και παιδιών μειονοτήτων. Πιθανόν η μακρόχρονη ενασχόληση με πολυπολιτισμικές ομάδες αλλά και η εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, της ευέλικτης ζώνης και όλων εν γένει των καινοτόμων προγραμμάτων (Νικολάου, 2005) να ενίσχυσαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες των νηπιαγωγών για την αντιμετώπιση παρόμοιων ζητημάτων. Ενδεχομένως τα προαναφερθέντα στοιχεία πιθανόν να ισχύουν και σε ότι αφορά τη σχετική κατάταξη της επιλογής του εντοπισμού παιδιών με διαφορετικότητες.

Τέλος σύμφωνα με τον Κουμέντο (2012) *τα θέματα παιδείας συνεχώς εξελίσσονται, οι ανάγκες της κοινωνίας μεταβάλλονται συνεπώς και οι δυσκολίες μεγεθύνονται ή και τροποποιούνται.*

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Δομές (φορείς, πρόσωπα) που απευθύνθηκαν οι νηπιαγωγοί		
Δομές	Συχνότητα (f)	%
Υπηρεσίες του Δήμου	47	35.3
ΚΕΔΔΥ-Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο	65	48.9
Γονείς παιδιού	92	69.2
Νηπιαγωγός Τμήματος Ένταξης	28	21.1
Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής	92	69.2
Σχολικός/η Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης	34	25.6
Προϊσταμένη/ ος Νηπιαγωγείου	69	51.9
Συνάδελφος του ίδιου Νηπιαγωγείου	87	65.4
Άλλο	15	11.3

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «σε ποιές από τις προτεινόμενες δομές προσφεύγουν οι νηπιαγωγοί για την υποστήριξη του έργου τους» φάνηκε ότι κύριες πηγές υποστήριξης ή/ και καθοδήγησης αποτελούν «οι γονείς μαθητών» (f92, 69,2%), «η Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής» (f92, 69,2%), «συνάδελφος του ίδιου Νηπιαγωγείου» (f87, 65,4%) και «η Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου» (f69, 51,9%).

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (ΠΙΝΑΚΑΣ 3) επαληθεύεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση ότι οι νηπιαγωγοί προσφεύγουν για να λάβουν υποστήριξη ή /και καθοδήγηση κυρίως α) σε συνάδελφο του Νηπιαγωγείου, β) στους γονείς του συγκεκριμένου μαθητή/τριας, γ) στην/στον Προϊσταμένη/νο του Νηπιαγωγείου, δ) στη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής. Μεταξύ μάλιστα των παραπάνω επιλογών παρουσιάζονται σχετικά μικρές διαφορές. Κοινό σημείο των παραπάνω επιλογών αποτελεί η εγγύτητα τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε φυσική παρουσία των εμπλεκόμενων αλλά και η πεποίθηση λήψης άμεσης υποστήριξης. Αντίστοιχα παρατηρείται ότι οι υπόλοιπες δομές συγκεντρώνουν ποσοστό επιλογής μικρότερο του 50%, δηλαδή η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποφεύγει να καταφύγει σε αυτές. Πιο συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι δομές που δεν βρίσκονται σε άμεση και διαρκή επαφή και επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς επιλέγονται από πιο περιορισμένο αριθμό νηπιαγωγών όπως τα «ΚΕΔΔΥ/ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ» (f65, 48.9%), οι «φορείς των Δήμων» (f47, 35.3%) και ο «Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Αξιολόγηση δομών (προσώπων, φορέων) που συνέβαλαν σημαντικά στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών και διδακτικών ζητημάτων των νηπιαγωγών		
	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Υπηρεσίες του Δήμου	2.32	1.181
ΚΕΔΔΥ-Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο	2.99	1.324
Γονείς παιδιού	3.02	1.178
Νηπιαγωγός Τμήματος Ένταξης	3.13	1.119
Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής	3.76	1.218
Σχολικός/η Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης	2.79	1.226
Προϊσταμένη/ος Νηπιαγωγείου	3.78	1.158
Συνάδελφος του ίδιου Νηπιαγωγείου	3.79	1.139
Άλλο	3.28	1.447

Αγωγής και Εκπαίδευσης» ($f_{34}, 25.6\%$).

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (ΠΙΝΑΚΑΣ 4) επαληθεύεται ως επί το πλείστον η τρίτη ερευνητική υπόθεση ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικό για την υποστήριξή τους σε ζητήματα που τις απασχολούν, το να απευθυνθούν α) σε συνάδελφο του Νηπιαγωγείου ($M=3.79, SD=1.139$), β) στην/στον Προϊσταμένη/νο του Νηπιαγωγείου ($M=3.78, SD=1.158$) και γ) στη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής ($M=3.76, SD=1.218$). Μάλιστα η σύγκριση ζευγών δειγμάτων (paired sample t-test) έδειξε ότι η μέση τιμή της «*συναδέλφου του Νηπιαγωγείου*» δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τη μέση τιμή: της «*Προϊσταμένης του Νηπιαγωγείου*» ($t=0.57, df=65, p=0.57$) και της «*Σχολικής Συμβούλου Π.Α.*» ($t=0.10, df=69, p=0.92$), ενώ διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τη μέση τιμή όλων των άλλων δομών υποστήριξης. Εκτιμάται ότι τα συγκεκριμένα πρόσωπα βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία και αλληλεπίδραση με τις νηπιαγωγούς, συνεπώς έχουν αναπτύξει μεταξύ τους τόσο την αναγκαία θετική επικοινωνία όσο και εμπιστοσύνη αλλά και διαθέτουν γνώσεις και εμπειρία έτσι ώστε να είναι βασικοί αρωγοί σε αυτές. Ενδεχομένως, η έλλειψη των παραπάνω στοιχείων (γνώσεις, εμπειρία) στην κατηγορία των γονέων, να αποτελεί το λόγο για τον οποίο εκτιμώνται ως λιγότερο αποτελεσματικοί στην υποστήριξη των νηπιαγωγών. Σχολιάζοντας τη δυναμικότητα σε νηπιαγωγούς των Νηπιαγωγείων στην Ελλάδα (μονοθέσια ή/και διθέσια) αναφέρουμε ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός των υπηρετούντων ανά μονάδα νηπιαγωγών συνεπώς εκτιμάται ότι σε πολλές των περιπτώσεων το πρόσωπο της Προϊσταμένης μπορεί να ταυτίζεται με «*τη συνάδελφο του στο Νηπιαγωγείο*».

Επίσης ως φαίνεται η Σχολική Σύμβουλος Π.Α. δύναται να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις νηπιαγωγούς, ασκώντας τα προβλεπόμενα καθήκοντά της, αξιοποιώντας την εγγύτητα στην ιεραρχία με τις νηπιαγωγούς, εφαρμόζοντας τις αποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρία αυτής. Ακόμα, αυτή στηριζόμενη στη διαρκή και γόνιμη αλληλεπίδραση που έχει με την κάθε μια νηπιαγωγό αλλά και το σύνολο αυτών, στοιχείο που ενδυναμώνει την μεταξύ τους διαρκή ανατροφοδότηση, καθιστά αυτή στην αξιολόγηση των νηπιαγωγών ως βασική πηγή υποστήριξης στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο. (ΦΕΚ 1340/2002, αρ. 8).

Ακόμα, εύρημα το οποίο δεν συμπεριλαμβανόταν στις υποθέσεις αλλά παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η υποστήριξη από τη «*νηπιαγωγό του Τμήματος Ένταξης*» ($M=3.13, SD=1.119$) στην οποία αν και προσέφυγαν λιγότερες νηπιαγωγούς ($N=38$) η συμβολή της κρίθηκε υψηλή. Σημειώνεται επίσης ότι είναι ελάχιστος ο αριθμός των νηπιαγωγών της Ειδικής Αγωγής στην συγκεκριμένη Εκπαιδευτική Περιφέρεια και ως εκ τούτου οι νηπιαγωγοί δεν μπορούν να τις

αξιοποιήσουν/ προσεγγίσουν ενώ τις θεωρούν ως φαίνεται αποτελεσματική πηγή υποστήριξης αυτών λόγω των ειδικών γνώσεων και εμπειριών που διαθέτουν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ		
ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Μαθησιακά προβλήματα νηπίων	4.23	1.177
Συγκρούσεις μεταξύ νηπίων	3.86	1.191
Βιωματικές –συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας	3.57	1.129
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις Γνωστικών Αντικειμένων (ΑΠΣ)	3.74	3.014
Εφαρμογή Καινοτόμων Προγραμμάτων	3.39	1.247
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	3.26	1.229
Ασφάλειας στο σχολικό χώρο	3.64	1.182
Αξιολόγηση μαθητών/τριων	3.30	1.114
Εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες	3.79	1.068
Σχέσεις νηπιαγωγού με νήπια, γονείς, συναδέλφους, φορείς	3.54	1.242
Συνεργασία νηπιαγωγών με ΚΕΔΔΥ & Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα	3.59	1.158
Διοικητικά θέματα	3.59	1.329
Άλλο	3.80	.837

Από τη μελέτη των ευρημάτων (ΠΙΝΑΚΑΣ 5) που σχετίζονται με την τέταρτη ερευνητική υπόθεση προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται περισσότερο να επιμορφωθούν άμεσα στην αντιμετώπιση των *μαθησιακών προβλημάτων των νηπίων* ($M=4.23$, $SD=1.177$) και η μέση τιμή αυτού του περιεχομένου της επιμόρφωσης, όπως έδειξε η σύγκριση ζευγών δειγμάτων (paired sample t-test) διαφέρει στατιστικά σημαντικά από όλα τα άλλα περιεχόμενα επιμόρφωσης με εξαίρεση τις *σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις Γνωστικών Αντικειμένων* ($t=1.44$, $df=109$, $p=0.15$). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι αυτά τα δύο περιεχόμενα επιμόρφωσης (δηλαδή η αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων των νηπίων και οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις Γνωστικών Αντικειμένων) ενδιαφέρουν

περισσότερο τις νηπιαγωγούς ενώ έπονται κατά φθίνουσα σειρά α) η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των νηπίων ($M=3.86$, $SD=1.191$), β) ο εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες ($M=3.79$, $SD=1.068$) γ) τα θέματα ασφάλειας στο σχολικό χώρο ($M=3.64$, $SD=1.329$), δ) τα θέματα συνεργασίας νηπιαγωγών με ΚΕΔΔΥ & Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ($M=3.59$, $SD=1.158$) και ε) τα διοικητικά θέματα ($M=3.59$, $SD=1.329$). Τα ευρήματα στην πλειοψηφία τους επαληθεύουν την σχετική υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα η υπόθεση σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν αξιολογήθηκε ως άμεσης προτεραιότητας ($M=3.26$, $SD=1.229$) καταλαμβάνοντας την τελευταία θέση των εκφρασμένων αναγκών.

Εκτιμάται ότι οι άμεσες επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των παιδαγωγικών και διδακτικών τους καθηκόντων. Παρατηρούμε ότι τα μαθησιακά προβλήματα των νηπίων επικρατούν και στα δύο ερευνητικά ερωτήματα (δυσκολίες, ανάγκες). Θεωρούμε ότι η ανάγκη αυτή των νηπιαγωγών πηγάζει τόσο από την αύξηση των παιδιών που αναγνωρίζονται με μαθησιακές δυσκολίες (Πολύχρονη, 2011) και φοιτούν στο Γενικό Νηπιαγωγείο όσο και από την εξέλιξη του συγκεκριμένου επιστημονικού χώρου. Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζεται οι εκπαιδευτικοί επιζητούν επιπλέον γνώσεις για να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών στην καθημερινή πράξη (Κοτσιφάκη, 2011) καθώς και να ενδυναμώσουν τις γνώσεις τους στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις των γνωστικών αντικειμένων του (ΑΠΣ) (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006), στοιχείο που συμφωνεί και με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Τα θέματα συγκρούσεων μεταξύ των νηπίων καθώς και ο εντοπισμός παιδιών με διαφορετικότητες αναγνωρίζονται από τις νηπιαγωγούς ως σημαντικά πιθανόν λόγω της διαφοροποίησης της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών (Britto, Ulkuer & Meyers, 2009· ΔΟΛ, 2012· Κογκίδου, 2012) καθώς και των επιδράσεων εξωγενών παραγόντων στα παιδιά (Ντολιοπούλου, 2013). Τα θέματα ασφάλειας σχολικών χώρων εμφανίζονται και στις άμεσες επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών διαπίστωση που σχετίζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην άσκηση των καθηκόντων τους εξ αιτίας των σχετικών συνθηκών που αντιμετωπίζουν (Παπαδόπουλος, 2005) καθώς και της περιορισμένης ενημέρωσης και εκπαίδευσης στο εν λόγω αντικείμενο. Ακόμα άξιο συζήτησης είναι ότι το αίτημα για επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα που οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι τις δυσκολεύουν (βλέπε ΠΙΝΑΚΑ 2) δεν φαίνονται στις υψηλότερες των προτιμήσεών τους για άμεση επιμόρφωση. Πιθανόν, νηπιαγωγοί που δεν ασκούσαν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή διοικητικά καθήκοντα εκτίμησαν ως αμεσότερης ανάγκης τα παιδαγωγικά και διδακτικά προτεινόμενα θέματα επιμόρφωσης. Στοιχείο που θα μπορούσε να αποσαφηνίσει αυτή την αναντιστοιχία θα ήταν η ύπαρξη σχετικής ερώτησης στα υπηρεσιακά στοιχεία που ζητούνταν από τις νηπιαγωγούς. Ως προς την υπόθεσή μας σχετικά με

τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση παρατηρήθηκαν παρόμοια αποτελέσματα με το βαθμό δυσκολίας (βλέπε ΠΙΝΑΚΑ 2) αλλά διαφορετικά από την ερευνητική υπόθεση. Το στοιχείο αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί λόγω της εξοικείωσης και κατάρτισης που ήδη διαθέτουν οι νηπιαγωγοί στην αντιμετώπιση παρόμοιων θεμάτων αν και όπως προαναφέραμε, φοιτά ικανός αριθμός αλλοδαπών, παλλινოსτούντων, ρομά μαθητών/τριών στα Νηπιαγωγεία της περιοχής της έρευνας. Σχολιάζοντας θα επισημάνουμε τη σπουδαιότητα της προσφοράς ακαδημαϊκών γνώσεων που παρέχονται στις αντίστοιχες Πανεπιστημιακές Σχολές καθώς και στην εφαρμογή συναφών καινοτόμων προγραμμάτων σε ορισμένα από τα οποία συμμετείχαν πολλά από τα Νηπιαγωγεία της 51^{ης} Περιφέρειας Π.Α.

Μορφή επιμόρφωσης	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Μετωπική (διάλεξη)	3.52	1.416
Εξ αποστάσεως	2.21	1.195
Βιωματικά εργαστήρια	4.30	1.139
Συνδυασμό εξ αποστάσεως και με συναντήσεις	3.39	1.276

Ως προς το δεύτερο σκέλος του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τον αποτελεσματικότερο τρόπο επιμόρφωσης τα δεδομένα της έρευνας (ΠΙΝΑΚΑΣ 6) έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί προτιμούν τα βιωματικά εργαστήρια ($M=4.30$, $SD=1.139$) και μάλιστα ο τρόπος αυτός επιμόρφωσης, όπως έδειξε η σύγκριση ζευγών δειγμάτων (paired sample t-test), διαφέρει στατιστικά σημαντικά από όλους, τους άλλους (με τη μετωπική $t=5.75$, $df=110$, $p=0.00$, με την εξ αποστάσεως $t=10.85$, $df=88$, $p=0.00$ και με το συνδυασμό εξ αποστάσεως με συναντήσεις $t=5.59$, $df=93$, $p=0.00$) επιβεβαιώνοντας τη σημασία που του δίνουν οι νηπιαγωγοί. Τους υπόλοιπους τρόπους επιμόρφωσης, οι νηπιαγωγοί τους αξιολογούν με την ακόλουθη φθίνουσα σειρά: α) τη μετωπική (διάλεξη) ($M=3.52$, $SD=1.416$), β) το συνδυασμό εξ αποστάσεως και με συναντήσεις ($M=3.39$, $SD=1.276$) και γ) την εξ αποστάσεως ($M=2.21$, $SD=1.195$) γεγονός που επιβεβαιώνει την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση. Παρόμοια αποτελέσματα συναντούμε και στην έρευνα των Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006), οι οποίες συμπεραίνουν ότι οι νηπιαγωγοί προτιμούν τις βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης έτσι ώστε μέσα από την πράξη να παράγεται η γνώση και η γνώση να μετατρέπεται σε πράξη. Ως προς την περιορισμένη επιλογή της «εξ αποστάσεως» μορφής επιμόρφωσης αλλά και του «Συνδυασμό εξ αποστάσεως και με συναντήσεις» αυτή κάλλιστα θα μπορούσε να

εξηγηθεί από τη θέση των Παπαδάκη και Φραγκούλη (2005) στην οποία μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι νέα μέθοδος διδασκαλίας, περιορισμένα διαδεδομένη και προϋποθέτει γνώση και χρήση των νέων τεχνολογιών απαιτήσεις που πιθανόν να αποθαρρύνουν τους επιμορφούμενους στην επιλογή και χρήση αυτής.

Συμπεράσματα: Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας συμπεραίνεται ότι οι νηπιαγωγοί:

- ❖ αντιμετωπίζουν έως και μέτριου βαθμού δυσκολίες στην ανταπόκρισή τους στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα με προεξάρχουσες, τις μαθησιακές δυσκολίες των νηπίων, τα διοικητικά θέματα και τα θέματα ασφάλειας στο σχολικό χώρο,
- ❖ καταφεύγουν για υποστήριξη και θεωρούν αποτελεσματικότερες, δομές με τις οποίες έχουν αναπτύξει αλληλεπίδραση, προσωπική σχέση, εμπιστοσύνη και προσβλέπουν σε άμεση ανταπόκριση, όπως οι νηπιαγωγοί του ίδιου Νηπιαγωγείου και η Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής. Αντίθετα, φαίνεται να αποφεύγονται δομές που θεωρούνται πιο απομακρυσμένες από την νηπιαγωγό,
- ❖ αναγνωρίζουν τις σύγχρονες τάσεις και ανάγκες της εκπαίδευσης και της κοινωνίας και δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον για να ανταποκριθούν σε αυτές,
- ❖ προτιμούν τις βιωματικές μορφές επιμόρφωσης (βιωματικά εργαστήρια) αναγνωρίζοντας αυτές ως αποτελεσματικότερες.

Περιορισμοί: Ως περιορισμοί της έρευνας αναφέρονται, το εργαλείο μέτρησης καθώς είναι ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το γεγονός ότι μία εκ των ερευνητών υπηρετεί ως Σχολική Σύμβουλος στην περιοχή της έρευνας και πιθανόν λόγω του διττού της ρόλου να υπάρχει συμμόρφωση καθώς επίσης και η απώλεια σημαντικού μέρους του πληθυσμού της έρευνας εξ αιτίας εξωγενών παραγόντων.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα που ανακύπτουν από την παρούσα μελέτη θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση σχετικά με την ανταπόκριση των νηπιαγωγών σε βιωματικές μορφές επιμόρφωσης, ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών που καθιστούν τις εξωσχολικές δομές πιο προσιτές στις νηπιαγωγούς καθώς τέλος και η αποσαφήνιση και ο εντοπισμός επιμέρους θεμάτων σχετικά με τα πεδία επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφία

- 51η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής (2012). Πρόγραμμα επιμορφωτικού σεμιναρίου «Περί δημιουργίας ασφαλούς, ευχάριστου και σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο» Ανασύρθηκε 15/12/2013 από: http://dipe-a-athin.att.sch.gr/html/symboulos_prosxol.html
- Αθανασίου, Λ. (2003). Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Britto, P., Ulkuer, N., & Meyers, C. (2009). Impact of the economic crisis on early childhood development: An examination of mediating pathways with implications for national policy. London: ODI/UNICEF Conference, November 9-10.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΔΟΛ, (2012). Χωρίς βασικά αγαθά για την ανάπτυξή τους 13 εκατομμύρια παιδιά στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανακτήθηκε τον Ιούνιο του 2012 από: <http://news.in.gr/greece/article/?aid=1231197929>
- Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (2013). Πρόγραμμα Πιστοποιημένων Σεμιναρίων-Διαχείριση κινδύνων και κρίσεων για την ασφάλεια και υγεία στις σχολικές –εκπαιδευτικές μονάδες. Ανασύρθηκε 15/12/2013 από <http://www.ekdd.gr/ekdda/index.php/gr/>
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 1340/2002, κεφ. Β΄ αρ. 8). Καθήκοντα και αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων.
- Θεοχαρίδη, Α., Χριστόπουλος, Κ. (2012). Ο διοικητικός ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείου: τα κενά στη νομοθεσία και στις επιμορφωτικές δράσεις. Τα Εκπαιδευτικά, τευχ. 101-102, σελ. 61-68.
- Κογκίδου, Δ. (2012). Γονείς και παιδιά σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Ανακτήθηκε τον Ιούνιο του 2012 από: <http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/goneis-kai-raidia-se-periodooikonomikis-krisis-tis-dimitras-kogkidoy>
- Κοτσιφάκη Ε. (2011). Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κουμέντος, Ι. (2012). Ο νέος ρόλος και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ανασύρθηκε 21/11/2013 από: <http://xenesglosses.eu/2012/06/o-neos-rolos-kai-oi-epimorfotikes-anag/>
- Lerner, J. W. & Lowenthal, B., & Egan, R. (2003) Preschool children with special needs: Children at-risk and children with disabilities. Boston: Allyn & Bacon.
- Μεσσήνης, Σ. (2010). Η κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο περιβάλλον του σχολείου γενικής εκπαίδευσης. Η σημασία της ταξινόμησης των παιδιών με δυσλεξία στους υπο-τύπους της, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική διδασκαλία που τους παρέχεται. Ανασύρθηκε από: <https://sites.google.com/site/stmessinis/ArxikiSelida/Prosarmogi-ton-paidion-me-MD-sto-geniko-sxoleio> 2/1/2016.
- Μπαρτσώτα, Π.(2015). Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη διοικητική τους επιμόρφωση: η περίπτωση του νομού Δωδεκανήσου. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.11, σελ. 143-158.
- Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2013). Αντιλήψεις νηπίων για την οικονομική κρίση: Μια μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, τομ. 1, τεύχ. 1, σσ. 108-129 e-ISSN: 2241-7206

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών Αναγκών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σσ. 276-285). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2005). Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία. Αθήνα: Όμιλος Α.Ε. Τιμέντων ΤΙΤΑΝ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Εισαγωγική Στατιστική, Τόμος Β. Αθήνα: του ιδίου.
- Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. σ.σ. 111-117. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πολύχρονη, Φ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Στο Ι. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (επιμ.) Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας, (σσ. 185-191). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Πόρποδας, Κ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Τηλαβερίδης Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ07
dimitritilaveridis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο θα αναφερθούν οι διάφορες μορφές του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, οι λόγοι που ορισμένα παιδιά προβαίνουν σε ενέργειες διαδικτυακού εκφοβισμού και οι αποτελεσματικότεροι τρόποι αντιμετώπισης των συνεπειών της λεκτικής, ψυχολογικής και άλλης μορφής παρενόχλησης, την οποία μέσω της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών ο θύτης ασκεί στο θύμα του. Τέλος θα αναφερθούν τρόποι ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο.

Εισαγωγή

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι γνωστός και ως διαδικτυακός εκφοβισμός, κυβερνοεκφοβισμός, κυβερνητικός εκφοβισμός και διεθνώς ως *Cyber bullying*. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που δύσκολα υποπίπτει στην αντίληψη των ενηλίκων. Το φαινόμενο αυτό είναι τόσο ορατό στους γονείς και εκπαιδευτικούς όσο ορατό είναι και σε έναν απλό παρατηρητή το μέρος του παγόβουνου κάτω από την επιφάνεια του νερού. Ο βυθισμένος όγκος του παγόβουνου, μολονότι παρασάγγας μεγαλύτερος του επιπέδοντος πάγου, είναι **αόρατος** στο μάτι του απλού παρατηρητή. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι είναι και **ανύπαρκτος**. Με κάποιο παραλληλισμό το ίδιο ισχύει και για τον διαδικτυακό εκφοβισμό στη χώρα μας. Το φαινόμενο δεν σημαίνει ότι είναι και ανύπαρκτο απλώς επειδή συμβαίνει τα περιστατικά ηλεκτρονικής βίας να **αποσιωπούνται**. Οι μαθητές-θύματα συνήθως δεν τολμούν να μιλήσουν από φόβο για τα χειρότερα από τον βασανιστή τους. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν ελάχιστα στην τάξη τις συμπεριφορές βίας και εκφοβισμού. Οι γονείς μπορεί να το καταλάβουν μόνο από τις ενδείξεις, γιατί συχνά δεν ενημερώνονται, ενώ οι διευθύνσεις των σχολείων τις περισσότερες φορές αποκρύπτουν τα περιστατικά βίας, καθώς φοβούνται ότι αυτά στιγματίζουν τους θύτες, τα θύματα και το κύρος του σχολείου.

Ποια τελικά είναι η κατάσταση ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης, πρόληψης και αντιμετώπισης του προβλήματος του **διαδικτυακού εκφοβισμού στην Ελλάδα**, ποιες οι διάφορες **μορφές του φαινομένου** και ποιοι οι αποτελεσματικότεροι **τρόποι αντιμετώπισης** των προβλημάτων και των επιπλοκών που προκύπτουν από την άσκηση του διαδικτυακού εκφοβισμού; Ο Abraham Lincoln έλεγε: «Θα προτιμούσα να είμαι ένα “τίποτα”, παρά να είμαι ένας “κάποιος” που ασκεί οποιασδήποτε μορφής βία».

Διαδικτυακός Εκφοβισμός

Ο Διαδικτυακός εκφοβισμός πραγματοποιείται με τη χρήση των κινητών τηλεφώνων, των υπολογιστών, των λάπτοπ, των τάμπλετ και άλλων ψηφιακών τεχνολογιών. Ο θύτης προσεγγίζει το θύμα του μέσω της αποστολής μηνυμάτων (SMS, MMS), μέσω της χρήσης του διαδικτύου (e-mail) και μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, Tumblr, instagram, my space κ.λπ.). **Αποσκοπεί** σε ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα: στην απειλή, στον εκβιασμό, στην τρομοκράτηση, στην ταπείνωση, στην παρενόχληση ατόμων, στον εκφοβισμό, στην απόσπαση χρημάτων και υλικών αγαθών.

Αν και οι περισσότεροι από εμάς πιστεύουμε ότι το χειρότερο είδος σχολικής βίας είναι ο ξυλοδαρμός, μάλλον θα πρέπει να αναθεωρήσουμε τις απόψεις μας, μιας και η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει προσφέρει καινούρια «εργαλεία» στα χέρια των επίδοξων νταήδων. Στον Διαδικτυακό Εκφοβισμό η ψηφιακή επικοινωνία προσδίδει στον χρήστη τη δυνατότητα να αποποιηθεί την πραγματική του ταυτότητα και να υιοθετήσει μία νέα με ψεύτικα χαρακτηριστικά. Αυτό για τον θύτη φαντάζει ελκυστικό γιατί, λανθασμένα, τον κάνει να αισθάνεται ότι είναι στο απυρόβλητο και ότι δεν θα τον πιάσουν ποτέ. Έτσι ασπαζόμενος την κουλτούρα της επιθετικότητας και του εκφοβισμού αδυνατεί να ελέγξει την παρορμητικότητά του και δίνει διέξοδο στην αντιπάθεια, τη ζήλια, τον θυμό, τον φθόνο και το εκδικητικό του μένος. Επειδή ο κόσμος στα εικονικά περιβάλλοντα δεν διαφέρει τόσο πολύ από τον «πραγματικό», συμπεριφορές υβριστικές και προσβλητικές δεν είναι σπάνιες. Στο θύμα αποστέλλονται φωτογραφίες, ηλεκτρονικά μηνύματα ή βίντεο, που επιδρούν εκφοβιστικά, ρατσιστικά ή προσβλητικά. Η λεκτική, ψυχολογική και σεξουαλική βία ακολουθεί το θύμα παντού, γιατί ο θύτης το προσεγγίζει μέσω του διαδικτύου, του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του κινητού τηλεφώνου ή/και άλλων ψηφιακών τεχνολογιών. Ο Διαδικτυακός Εκφοβισμός δεν τελειώνει στο σχολείο, συνεχίζεται ακόμη και μέσα στον χώρο του ίδιου του σπιτιού του θύματος και δεν σταματάει ούτε καν κατά τις σχολικές διακοπές. Το ειδικό έργο του θύτη δεν περιορίζεται συνεπώς ούτε από τον χρόνο ούτε από τον τόπο. Τα όρια δε της διαδικτυακής παρενόχλησης περιορίζονται μόνο από τη δημιουργικότητα της φαντασίας του θύτη, την εμμονή του και τις τεχνολογικές του δεξιότητες. Και σε παλαιότερες εποχές η βία υπήρχε. Τότε όμως τα παιδιά-θύματα τουλάχιστον ήταν ασφαλή μέσα στα σπίτια τους, πράγμα που δεν συμβαίνει με τους σημερινούς νέους, καθώς παρατηρείται μια άρση των φυσικών περιορισμών. Τον θύτη δεν τον περιορίζει πια ούτε ο χώρος στον οποίο βρίσκεται το θύμα του αλλά ούτε και το ακατάλληλο της ώρας κατά τη διάρκεια της ημέρας ή της νύχτας. Ηλεκτρονικά το θύμα είναι παντού και πάντοτε προσβάσιμο. *Ανάμεσα στα άλλα, στον Διαδικτυακό Εκφοβισμό δεν γίνεται ούτε έλεγχος των μηνυμάτων που διανέμονται ηλεκτρονικά, ούτε υφίσταται περιορισμός του αριθμού των παραληπτών που μπορούν να γίνουν αποδέκτες αυτών των μηνυμάτων.*

Οι θύτες βρίσκουν διασκεδαστικό τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα κυρίως εκτός σχολείου· μπορεί όμως να ασκηθεί και κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων που περιλαμβάνουν χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή καθώς και κατά την ώρα των διαλειμμάτων με τα κινητά τηλέφωνα. Σύμφωνα με έρευνα για το διαδικτυακό εκφοβισμό που πραγματοποιήθηκε σε επτά ευρωπαϊκές χώρες, η [Ελλάδα](#) βρίσκεται στη δεύτερη θέση μετά τη Ρουμανία. Σύμφωνα δε και με μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κω το 2008 (βλ. Πλαγεράς & Τσαρδακά, 2008), το 14,7% των παιδιών στο σχολείο είχε τουλάχιστον μια φορά υποστεί κάποιου είδους κυβερνοεκφοβισμού. Το πλέον ανησυχητικό όμως είναι το γεγονός ότι δύο χρόνια μετά, το 2010, το ποσοστό αυτό είχε διπλασιαστεί, φτάνοντας το 30,4%. Μάλιστα το 17,1% των παιδιών ομολόγησαν ότι έχουν προβεί και τα ίδια σε κάποιου είδους κυβερνητικό εκφοβισμό και **το διασκέδασαν**. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι τα θύματα είναι στην πλειοψηφία τους κορίτσια και οι θύτες αγόρια. Γιατί όμως ορισμένα παιδιά το διασκεδάζουν να προβαίνουν σε ενέργειες ηλεκτρονικού εκφοβισμού; Μερικά το κάνουν για κάποιους από τους εξής λόγους (χωρίς να αποκλείονται και άλλοι): Δεν συνειδητοποιούν ότι αυτό που κάνουν για πλάκα επηρεάζει τόσο αρνητικά τα θύματά τους. Δεν έχουν συνείδηση και επίγνωση του τι κάνουν. Ασπαζόμενοι την κουλτούρα της επιθετικότητας και του εκφοβισμού και μη δυνάμενοι να ελέγξουν τον θυμό τους, ενδίδουν στην παρορμητικότητά τους. Μέσω του ηλεκτρονικού εκφοβισμού τους δίνεται η δυνατότητα να εκδικηθούν. Δίνουν έτσι διέξοδο στην αντιπάθεια, τη ζήλια και τον φθόνο τους. Νομίζουν ότι είναι στο απυρόβλητο και δεν θα τους πιάσουν ποτέ. Θέλουν να αποσπάσουν την προσοχή και τον θαυμασμό συνομηλίκων. Το κάνουν επειδή τους το ζητούν οι φίλοι τους και διότι φοβούνται μη μείνουν «απ' έξω», ανένταχτα. Παρουσιάζουν έλλειψη ενσυναίσθησης.

Στη σύγχρονη αντίληψη η βία είναι ένα αποδιοπομπαίο χαρακτηριστικό, κάτι το επίμεμπτο, του οποίου η πλήρης εξάλειψη θα ήταν ευχής έργο. Όμως η βία, είτε το θέλουμε είτε όχι, αποτελεί μέρος της ζωής μας. Οι ενέργειες εκφοβισμού από τους νταήδες δεν γνωρίζουν κοινωνικούς, πολιτισμικούς ή οικονομικούς φραγμούς. Κρίση οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική, πνευματική, ηθική, οικογενειακή οδηγούν σε πράξεις βίας από την νεαρή ηλικία του ατόμου. Τα παιδιά (θύτες και θύματα) ζώντας κάτω από συνθήκες βίας είναι φυσικό να αναπτύσσουν συμπεριφορές που οι ενήλικες δυσκολευόμαστε να κατανοήσουμε ή να ερμηνεύσουμε. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να σταματήσουμε να **διαμαρτυρόμαστε** ακατάπαυστα για την παράξενη συμπεριφορά των εφήβων και να **αφουγκραστούμε** στο τι έχουν να μας πουν. Είναι αξιοσημείωτο ότι στα αγγλικά η λέξη «**ακούω**» (LISTEN) έχει ακριβώς τα ίδια γράμματα με τη λέξη «**σιωπηλός**» (SILENT). Να δώσουμε λοιπόν στους εφήβους τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και μάλιστα να τους **ακούσουμε σιωπηλοί**, χωρίς περιττές παρεμβολές. Ας ελπίσουμε ότι με την

παρέμβαση των εκπαιδευτικών και γονέων αλλά και όλων μας, κανένα παιδί δεν θα αισθάνεται ότι πρέπει να κρύβεται από τον νταή θύτη του και ότι στο κάτω-κάτω δεν θα αντιμετωπίσει τον νταή μόνο του – αλλά με τη δική μας συμπαράσταση.

Η Ρασιδάκη (2007), αναφερόμενη στους μύθους, τις παρερμηνείες και τις διαστρεβλώσεις της θυματοποίησης, αναφέρει: Η θυματοποίηση δεν γίνεται ποτέ για... πλάκα (ένα αστείο είναι αστείο όταν όλοι το διασκεδάζουν). Δεν την κάνουν μόνο «κακοί μαθητές». Δεν την κάνουν μόνο τ' αγόρια. Δεν την κάνουν μόνο άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Δεν την κάνουν μόνο τα παιδιά από προβληματικές οικογένειες και υποβαθμισμένες περιοχές. Δεν σε μαθαίνει «να αντέχεις» (χωρίς σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα για τη μετέπειτα ζωή). Δεν είναι κάτι το «φυσιολογικό» της ζωής των παιδιών (γιατί έτσι η ευθύνη πέφτει σε αυτά αντί στους ενήλικες που είναι υπεύθυνοι για την ψυχοκοινωνική τους εκπαίδευση και ανάπτυξη).

Αποτελεί λοιπόν ευθύνη των ενηλίκων να λάβουμε μέτρα κατά του Διαδικτυακού Εκφοβισμού. Για να το επιτύχουμε αυτό, χρειαζόμαστε σχετική ενημέρωση και πρώτα απ' όλα να γνωρίζουμε με ποιες μορφές εμφανίζεται το φαινόμενο.

Μορφές Διαδικτυακού Εκφοβισμού

Ο Διαδικτυακός Εκφοβισμός διαφέρει από τα άλλα είδη εκφοβισμού, επειδή ο θύτης επεμβαίνει στον προσωπικό χώρο του παραλήπτη και με τις πράξεις του μπορεί να οδηγήσει ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό. Ακολουθούν ορισμένες μορφές Διαδικτυακού Εκφοβισμού: Παρέμβαση και παρενόχληση οποιασδήποτε διαδικτυακής δραστηριότητας του ατόμου. Ανάρτηση στο διαδίκτυο προσωπικών φωτογραφιών και βιντεοσκοπημένου ή μαγνητοφωνημένου υλικού του ατόμου, χωρίς όμως τη συγκατάθεσή του. Υποκλοπή ή σπάσιμο των κωδικών και είσοδος σε προσωπικούς διαδικτυακούς λογαριασμούς του θύματος. Αποστολή προσωπικών πληροφοριών του ατόμου σε πολλαπλούς παραλήπτες. Δημιουργία ψεύτικων διαδικτυακών προφίλ του θύματος από τους θύτες του. Υποκίνηση τρίτων για διαδικτυακή παρακολούθηση και παρενόχληση του θύματος. Αποστολή απειλητικών μηνυμάτων σε άλλα άτομα υποκρινόμενοι το άτομο που εκφοβίζεται. Έτσι το θύμα, χωρίς δικό του φταίξιμο, μπορεί να χάσει την εύνοια των γνωστών και φίλων του. Αποστολή χιλιάδων μηνυμάτων από μια ολόκληρη συμμορία σε ένα θύμα, με συνέπεια έναν υπέρογκο τηλεφωνικό λογαριασμό που θα εξοργίσει ακόμα και τους γονείς του θύματος εναντίον του ίδιου του παιδιού τους, επειδή άδικα θα νομίζουν ότι κάνει κατάχρηση του κινητού τηλεφώνου του. Αρνητικά σχόλια στο Facebook, twitter, YouTube κ.λπ. Οργάνωση ψηφοφορίας στο διαδίκτυο, όπου οι επισκέπτες δίνουν τη ψήφο τους σε μη κολακευτικές παρατηρήσεις καθώς και σε μη ευγενικά σχόλια σχετιζόμενα με το θύμα. Αψιμαχίες στο διαδίκτυο αποστέλλοντας ηλεκτρονικά μηνύματα με προσβλητικές και πρόστυχες κουβέντες. Αυτές οι πρακτικές είναι γνωστές ως FLAMING. Διαδραστικά ηλεκτρονικά παιχνίδια όπως «X-Box Live» και

«Sony Play Station 2 and 3» όπου οι παίχτες απειλούν και προσβάλλουν άλλα παιδιά. Αποστολή εφαρμογών ή ιών που μπορούν να βλάψουν τον υπολογιστή του θύματος. Δημιουργία ιστοσελίδας, όπου οι αντιπαθόντες γράφουν σχόλια και χαρακτηρισμούς εναντίον του θύματος. Επαναλαμβανόμενη αποστολή ενοχλητικών ηλεκτρονικών ή τηλεφωνικών μηνυμάτων.

Μερικές φορές τα μηνύματα αυτά μπορεί να είναι σοκαριστικά ακόμα και για τους ενηλίκους. Όσο για την ανάρτηση στο διαδίκτυο φωτογραφιών του ατόμου ή αλλού είδους βιντεοσκοπημένου υλικού; Προσθέστε και το «μοντάζ». Μία αθώα φωτογραφία ενός κοριτσιού στην ώρα της Γυμναστικής μπορεί σε συνδυασμό με φωτογραφίες γυμνών γυναικών παρμένων από το διαδίκτυο και με το ανάλογο μοντάζ να μετατραπεί σε μια σειρά φωτογραφιών άκρως ακατάλληλων για ανηλίκους. Όπως αναφέρεται στην εφημερίδα Καθημερινή: «Τα περιστατικά πληθαίνουν και βαθαίνουν σε σύγχυση και **διαστροφή**. Η πρώτη μαθήτριά ενός σχολείου έλαβε στον υπολογιστή της ηλεκτρονικό μήνυμα, όπου η ίδια εμφανιζόταν σε γυμνές φωτογραφίες. Στο κεφάλι της είχε προσαρμοστεί το σώμα μιας άλλης. Το κορίτσι άρχισε να υποφέρει, να χάνει την όρεξή της, να υστερεί στα μαθήματα. Οι γονείς της απευθύνθηκαν στην υπηρεσία Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος. Αποκαλύφθηκε ότι ο εκβιάζων ήταν ο δεύτερος καλύτερος μαθητής στην τάξη, ο οποίος συνέλαβε αυτόν τον τρόπο για να εξουδετερώσει την αντίπαλο» (Κατσουνάκη, 2013).

Όπως με τις φωτογραφίες, κάτι παρόμοιο μπορεί να συμβεί και σε κάποια αρχικώς αθώα βιντεοσκόπηση. Με το ανάλογο μοντάζ μπορεί αυτή να μεταμορφωθεί σε ταινία άκρως προσβλητική. Μπορεί έτσι να διασυρθούν, ίσως και ανεπανόρθωτα, αθώα θύματα. Υπάρχουν τέσσερα πράγματα που δεν μπορούμε να ανακτήσουμε. Η πέτρα αφού ριχθεί. Η ευκαιρία αφού χαθεί. Ο χρόνος αφού περάσει. Και η λέξη αφού ειπωθεί. Στο σημείο αυτό ας θυμηθούμε το πολύ σοφό ρητό του λαού μας που λέει ότι: «Η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει». Στην αγγλική κουλτούρα λέγεται ότι: «Οι λέξεις κτυπούν πιο δυνατά και από μια γροθιά». Οι λέξεις πονούν και συχνά δεν είμαστε πια σε θέση να απαλύνουμε τον πόνο. Μπορεί οι ηλεκτρονικές μορφές βίας να μη φαίνονται ακριβώς οι ίδιες, αλλά έχουν τις ίδιες αποκαρδιωτικές επιδράσεις πάνω στα θύματά τους. Ο Διαδικτυακός Εκφοβισμός έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στη σωματική και ψυχική υγεία όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ο θύτης αντιδρώντας συνειδητά επεμβαίνει στον προσωπικό χώρο του παραλήπτη και με τις πράξεις του μπορεί να οδηγήσει το θύμα στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις οι συνέπειες είναι ιδιαίτερα επικίνδυνες και είναι δυνατόν να έχουν τραγικά αποτελέσματα. Ένα μεγάλο ποσοστό των θυμάτων που υφίστανται ηλεκτρονική και λεκτική βία έχουν έμμονες σκέψεις αυτοκτονίας. Το παιδί θύμα αντιμετωπίζει αρχικά ένα φάσμα συναισθημάτων φόβου, άγχους, τύψεων, οργής, ζήλιας, χαμηλής αυτοεκτίμησης. «Σε επόμενο στάδιο νιώθει υπεύθυνο για τη βία

που του ασκείται, κινδυνεύει από κατάθλιψη, αυτοκαταστροφικές πράξεις, αυτοκτονία» (Ρασιδάκη, 2007).

Η Υπηρεσία Οικονομικής Αστυνομίας και Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος (Π.Ο.Α.Δ.Η.Ε.) είναι ένα τμήμα της Ελληνικής Αστυνομίας το οποίο κάνει περισσότερο από καλά το έργο του, καθώς μεταξύ άλλων, από το 2007 έως το 2013 έχει στείλει 800 παιδόφιλους στη Δικαιοσύνη και έχει σώσει 700 παιδιά από την αυτοκτονία. Ο κ. Μανώλης Σφακιανάκης (2013) κατά τη διάρκεια συνεδρίου μοιράστηκε με το κοινό ένα περιστατικό: «Δε θα ξεχάσω ποτέ τη στιγμή που ήρθε και με βρήκε στο γραφείο ο πατέρας μιας κοπέλας 18 ετών, την οποία σώσαμε τελευταία στιγμή. Και μου μετέφερε συγκινημένος ότι η κόρη του κάποια στιγμή του είπε: "Πατέρα, αν δεν υπήρχε ο κ. Σφακιανάκης, εγώ δε θα ήμουν τώρα εδώ να σου μιλάω"».

Κάθε χρόνο 276.000 έφηβοι ανά τον κόσμο κάνουν απόπειρα αυτοκτονίας (σχεδόν όσος και ο πληθυσμός της Πάτρας και της Λάρισας μαζί)· πέντε χιλιάδες δυστυχώς με επιτυχία. Οι κύριοι λόγοι είναι άγχος, χωρισμός από κάποιο δεσμό, κακομεταχείριση, βιασμός, αποτυχία στις σπουδές και βέβαια ο εκφοβισμός σε όλες του τις μορφές. Τα θύματα εκφοβισμού είναι εννέα φορές πιο επιρρεπή στην αυτοκτονία από εκείνα των άλλων περιπτώσεων.

Αντιμετώπιση του φαινομένου

Σχολεία με έμφαση στο ήθος, τη συνεργασία και με πολιτική κατά της οποιασδήποτε μορφής σχολικής βίας είναι αποτελεσματικότερα στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι, όταν υπάρχει πληροφόρηση και ενημέρωση του προσωπικού, το σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα (Bhat, 2008). Με την εφαρμογή των πέντε «Π», δηλαδή: Προσωπικό, Προοπτικές, Πολιτικές, Προγράμματα και Πρακτικές το σχολείο προσπαθεί να περάσει στο μυαλό των παιδιών τη στάση ότι: «Ο πόλεμος ξεκινά πρώτα στο μυαλό των ανθρώπων, όταν εκεί πρωταρχικά πρέπει να εδρεύει η υπεράσπιση της ειρήνης» (Μπερερής 2007) και ότι η συμπεριφορά των παιδιών οφείλει να είναι αυτή που αρμόζει σε ανθρώπινα όντα και όχι σε άγρια θηρία. Όπως είπε ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος: «Ουδέν γαρ ίδιον προς διδασκαλίαν επαγωγόν ως το φιλείν και φιλείσθαι». Που σημαίνει ότι η αγάπη, η καλοσύνη και η αμοιβαία εκτίμηση και εμπιστοσύνη επιβάλλεται να είναι διάχυτη. Οφείλουμε να προστατεύσουμε το *θύμα*, να υποστηρίξουμε και να ενισχύσουμε *ψυχολογικά τον θύτη* και να *επιβάλουμε κυρώσεις αναμορφωτικού χαρακτήρα*. Αν μπορέσουμε να βοηθήσουμε το παιδί θύτη, να ξεπεράσει το πρόβλημά του, ίσως αυτό μεγαλώνοντας να γίνει ένας χρηστός και ευυπόληπτος πολίτης. Πολλές φορές τα αποτελέσματα δεν φαίνονται άμεσα. Ας μην αφήσουμε όμως αυτό να μας πτοήσει. Για την ανάταση του ηθικού γονέων και εκπαιδευτικών παρατίθεται το εξής: Στο Kaunas, στη Λιθουανία υπάρχει ένα άγαλμα γνωστό ως ο «Σπορέας Άστρων». Στον τοίχο πίσω

αριστερά του αγάλματος υπάρχουν διάσπαρτα χρυσά αστέρια. Η σύνδεση του αγάλματος με τ' αστέρια αυτά περνά την ημέρα απαρατήρητη. Όμως, σαν φτάνει η νύχτα, με το φως ενός προβολέα, η σκιά του αγάλματος και του χεριού του πέφτουν στο σωστό σημείο του τοίχου και τότε φαίνεται πως πράγματι το άγαλμα σκορπά τα χρυσά αστέρια. Έτσι το άγαλμα ξαναβρίσκει τ' όνομά του: «Σπορέας Άστρων». Το μήνυμα που μεταφέρει το άγαλμα αυτό είναι να μη σταματάμε να σπέρνουμε τον καλό λόγο ακόμα κι όταν τα αποτελέσματα δεν φαίνονται άμεσα. Εδώ να αναφέρουμε και το παράδειγμα του Τόμας Έντισον ο οποίος απέτυχε 1.000 έως 10.000 φορές πριν δημιουργήσει τον λαμπτήρα. Ο ίδιος όμως το αντιμετώπιζε αλλιώς: «Δεν απέτυχα. Απλά βρήκα 10.000 λύσεις που δεν λειτουργούσαν».

Τα ακόλουθα μπορούν να αποτελέσουν πρακτικές για την αντιμετώπιση του Διαδικτυακού εκφοβισμού: Αγνόηση των ενοχλητικών μηνυμάτων. Αποθήκευση των μηνυμάτων και των απειλών σε κάποιο φάκελο ούτως ώστε, αν χρειαστεί, να χρησιμοποιηθούν ως αποδεικτικά στοιχεία. Προειδοποίηση του αποστολέα. Αν συνεχιστούν οι απειλές, συνιστάται αναφορά των μηνυμάτων σε ενήλικους (γονείς ή άτομα εμπιστοσύνης) και λήψη προληπτικών μέτρων. Επικοινωνία των γονέων του θύματος με τους γονείς του θύτη. Αποκλεισμός του αποστολέα που στέλνει απειλητικά ή ενοχλητικά μηνύματα. Καταγγελία των ενεργειών του θύτη στην Υπηρεσία Παροχής Διαδικτύου. Οι περισσότερες Υπηρεσίες Παροχής Διαδικτύου κλείνουν τον λογαριασμό του ατόμου όταν αυτό παραβαίνει τους όρους της αίτησης, που αρχικά υπέγραψε για την έγκριση της ηλεκτρονικής του διεύθυνσης. Το κλέψιμο της ηλεκτρονικής ταυτότητας του θύματος να αναφερθεί άμεσα στην Υπηρεσία Παροχής Διαδικτύου. Το θύμα να προβεί σε αλλαγή της ηλεκτρονικής του διεύθυνσης, του ονόματος χρήστη, του κωδικού ή του αριθμού του τηλεφώνου του. Αναφορά τυχόντος περιστατικού είτε στην Αστυνομία είτε σε κάποια αρμόδια Υπηρεσία Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος. Σ' εμάς τους ενήλικες, είτε με την ιδιότητα του γονέα είτε του εκπαιδευτικού, δεν μας αρμόζει το «δεν ακούω, δε βλέπω, δε μιλώ». Ας εξασφαλίσουμε στα παιδιά μας ασφάλεια στο διαδίκτυο.

Ασφάλεια στο Διαδίκτυο

Η 2^η ημέρα της 2^{ης} εβδομάδας του 2^{ου} μήνα κάθε χρόνου έχει καθιερωθεί ως η Παγκόσμια Ημέρα Ασφαλούς Πλοήγησης στο Διαδίκτυο. Η επέτειος αυτή αποτελεί αφορμή να θυμηθούμε τη σημασία της ασφαλούς περιήγησης στο Internet. Ως γονείς πρέπει, όχι μόνο εκείνη τη μέρα αλλά παντού και πάντοτε, να προσπαθούμε να ενημερωνόμαστε και να γνωρίζουμε τι συμβαίνει στη ζωή των παιδιών μας. Να μάθουμε από τα παιδιά μας αν έχουν εμπειρίες από ηλεκτρονικές πιέσεις, εκφοβισμό, ακατάλληλες καταστάσεις ή αν τους ζητήθηκε να συναντήσουν κάποιον. Μολονότι προγράμματα, όπως το λογισμικό γονεϊκού ελέγχου, μπορεί να είναι χρήσιμα, δεν υποκαθιστούν τη συμμετοχή του γονέα. Να είμαστε ενήμεροι, εν γνώσει και ασφαλείς. Να πούμε στα παιδιά μας να μη δίνουν το επώνυμο, τη διεύθυνση ή άλλα στοιχεία τους σε άλλους. Και να μη συναντούν κανέναν χωρίς την

έγκριση των γονιών τους. Αναλυτικότερα να περάσουμε στα παιδιά τις ακόλουθες στάσεις:

Α) Δεν πρέπει: Να εμπιστεύονται αυτούς που γνωρίζουν μέσω του Διαδικτύου. Τα άτομα αυτά, για να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των παιδιών, συνήθως λένε ψέματα και δεν είναι πάντοτε αυτά που ισχυρίζονται ότι είναι. Να αποκαλύπτουν σε άλλους χρήστες του Διαδικτύου προσωπικά τους στοιχεία καθώς και πληροφορίες που αφορούν την οικογένειά τους, τους φίλους τους ή το σχολείο τους. Να δίνουν στοιχεία που αφορούν πιστωτικές κάρτες. Να διανέμουν παράνομα μουσική, λογοτεχνία, ταινίες, μη ελεύθερα λογισμικά κ.λπ. Να ανοίγουν μηνύματα και επισυναπτόμενα αρχεία από άγνωστους αποστολείς με περίεργα θέματα ή χωρίς θέμα. Τέτοια μηνύματα μπορεί να έχουν ιούς που προκαλούν σοβαρά προβλήματα στον υπολογιστή. Να εκμυστηρεύονται προσωπικές τους σκέψεις στο διαδίκτυο και ιδιαίτερα να μην τις αναρτούν στις ιστοσελίδες κοινωνικών δικτύων (π.χ. facebook).

Β) Αλλά πρέπει: Πάντα να κρατούν μυστικούς τους κωδικούς πρόσβασης των προσωπικών τους διαδικτυακών λογαριασμών. Να συζητούν με τους γονείς τους και με πρόσωπα που εμπιστεύονται για τις δραστηριότητές τους στο Διαδίκτυο, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζουν κάτι περίεργο ή ασυνήθιστο.

Οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης όπως το facebook αποτελούν το μεγαλύτερο όπλο παθητικής επιθετικότητας. Αποκαλυπτικά στοιχεία για τον κόσμο του διαδικτύου έφερε στο φως της δημοσιότητας ο επικεφαλής του Τμήματος Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, κ. Μανώλης Σφακιανάκης κατά τη διάρκεια συνεδρίου με θέμα την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο (7 Φεβρουαρίου 2013). Ο κ. Σφακιανάκης επέστησε την προσοχή μας σχετικά με το facebook λέγοντας: «Πρέπει να γνωρίζετε πως ό,τι αναρτάται στο facebook, μοιράζεται με άλλους. Και όποιος νομίζει ότι μπορεί να διαγράψει το λογαριασμό, σφάλλει. Ο λογαριασμός δεν διαγράφεται, αλλά απενεργοποιείται». «Να προσέχουμε τι δημοσιεύουμε. Κάποιοι κρατάνε αρχεία για πάντα και τα χρησιμοποιούν σε μια κρίσιμη στιγμή για να μας πλήξουν. Ειδικά στο facebook πρέπει να προσέχουμε πολύ τι ανεβάζουμε. Γιατί ό,τι βάζουμε εκεί ανήκει και στο facebook. Ίσως τα παιδιά μας να βρουν μπροστά τους, όταν πάνε για μια συνέντευξη πρόσληψης σε κάποια δουλειά, κάτι που έγραψαν στα 16 τους».

Επίλογος

Για να αποφευχθούν τα χειρότερα, χρειάζεται οπωσδήποτε η έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση των ενηλίκων. Εμείς οι ενήλικες, είτε με την ιδιότητα του γονιού είτε με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, οφείλουμε να λάβουμε μέτρα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των περιστατικών Διαδικτυακού Εκφοβισμού. Με το **παράδειγμά μας** να πείσουμε τα παιδιά ότι για την επίλυση των προβλημάτων η κάθε μορφή βίας δεν αποτελεί σε καμιά περίπτωση λύση. Οι σωστοί εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης των προβλημάτων είναι μέσω του **διαλόγου**,

της κατανόησης, της υπομονής και της πειθούς. Να θέσουμε ξεκάθαρους κανόνες με συνέπειες που δεν θα προσβάλλουν την προσωπικότητα του παιδιού, να συζητάμε και να εξηγούμε το πώς θα συνυπάρχουμε ειρηνικά.

Ας θυμηθούμε ότι για αλλαγές προς το καλύτερο, δεν αποτελεί αναγκαιότητα το μαγικό ραβδί, αλλά η καλή θέληση. Ας κοιτάξουμε γύρω μας και ας γίνουμε ακόμη πιο δημιουργικοί, ενεργοποιώντας τις ικανότητες, τις δεξιότητές μας και την ευφυΐα μας. *Ας αποφεύγουμε καθετί το αρνητικό κι ας κάνουμε το καλύτερο δυνατό. Και ας μοιραστούμε σκέψεις και συναισθήματα με τις νεότερες γενεές που με την εφηβική τους περιέργεια και προκειμένου να οικοδομήσουν το «ατομικό τους εγώ», συστηματικά ανιχνεύουν και αποκωδικοποιούν τα κάθε λογής σήματα που εκπέμπει το κοινωνικό τους περιβάλλον. Που απελπισμένα προσπαθούν να φτιάξουν την ταυτότητά τους μέσα από το facebook και άλλες σελίδες. Που αγχωτικά μετράνε φίλους σε εκατοντάδες και χιλιάδες καθημερινά καθώς και τα «like» που θα συγκεντρώσουν οι φωτογραφίες και τα σχόλια τους. Που λανθασμένα πιστεύουν πως η κοινωνική τους ταυτότητα και οντότητα αξιολογείται και μορφοποιείται μέσα σε δικτυακούς τόπους μόνο. Τίποτε πιο όμορφο από τον κόσμο των αισθήσεων, από την ανθρώπινη ζεστασιά και αλληλεπίδραση! Ας τραθήξουμε τα παιδιά και πάλι στον «έξω κόσμο». Σε δραστηριότητες, δημιουργία, συμμετοχή, στη φύση, τον πολιτισμό, τις τέχνες, τις επιστήμες, χωρίς όμως να τους στερήσουμε το αγαθό της τεχνολογίας, κατηγορώντας την. Και βέβαια, αποφεύγοντας τις κακές χρήσεις της. Με συνθήματα, όπως το «Όχι στο Διαδικτυακό Εκφοβισμό» και «Σταμάτησε το Bullying», ας προσπαθήσουμε να παρέχουμε ασφάλεια στους μαθητές μας και τα παιδιά μας. Ένας πολλά υποσχόμενος τρόπος να τα καταφέρουμε είναι δια μέσου της **συνεργασίας**, της **ενημέρωσης** και της **ανάληψης κατάλληλων ενεργειών**. Γονείς, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, επιστημονική κοινότητα καθώς και οι αρχές θα πρέπει να συνεργαστούν με στόχο την υιοθεσία της πλέον αποδεκτής αλλά και αποτελεσματικής αντιμετώπισης του φαινομένου. «Το να γνωρίζεις τι είναι σωστό δεν σημαίνει τίποτε, αν ενεργά δεν κάνεις τελικά αυτό που είναι σωστό» (Theodore Roosevelt). Και ας μην ξεχνούμε ότι τρία πράγματα πρέπει να θυμάται κανείς όταν βρίσκεται στην εξουσία: ότι κυβερνάει ανθρώπους, ότι πρέπει να διαχειρίζεται την εξουσία σύμφωνα με το νόμο και ότι δεν θα κυβερνάει αιώνια. Γραφείο μου, γραφείο μου, σήμερα εμού, αύριον ετέρου και ουδέποτε τινός.*

Ο έχων ώτα ακούειν, ακουέτω. Η σιωπή που καλύπτει τα περιστατικά βίας στα σχολεία πρέπει να σπάσει και η Πολιτεία να λάβει μέτρα προστασίας των εμπλεκομένων παιδιών. Προστασία χρειάζονται όχι μόνο τα παιδιά θύματα αλλά και τα παιδιά θύτες, δηλαδή αυτά που ασκούν τη βία και τον εκφοβισμό. Γιατί αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να απομονωθούν από το σχολείο, να διακόψουν τη σχολική φοίτηση, να εμφανίσουν τάσεις φυγής από το σπίτι και να εξελιχθούν, σε ποσοστό που πλησιάζει το 50%, σε ενήλικες με αντικοινωνική και παραβατική

συμπεριφορά. Πρέπει να εφαρμόσουμε προληπτικά μέτρα ώστε να βοηθήσουμε το θύμα καθώς και το παιδί θύτη να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους και μεγαλώνοντας να γίνουν χρηστοί και ευυπόληπτοι πολίτες.

Βιβλιογραφία

- Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ. & Λαζακίδου, Γ. (2007), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Ρασιδάκη Χ. (2007), Το σχολείο μας: Ένα ασφαλές μέρος μάθησης και ανάπτυξης για όλους. Πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης επιθετικής συμπεριφοράς και σχολικής βίας. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών, αναρτημένο στην ιστοσελίδα www.dyslexia-goneis.gr το 2007.
- Κατσουνάκη, Μ. (2013), Η βία στα σχολεία και η σιωπή που τη θρέφει. Αρχείο Μόνιμες Στήλες στην ιστοσελίδα της Καθημερινής: http://www.kathimerini.gr/733654/opinion/epikai_rothta/arxeio-monimes-sthles/h-via-sta-sxoleia-kai-h-siwph-roy-th-8refei στις 27.01.2013.
- Bhat, C.R. (2008), The Multiple Discrete-Continuous Extreme Value (MDCEV) Model: Role of Utility Function Parameters, Identification Considerations, and Model Extensions, *Transportation Research Part B*, 42(3), 274-303.
- Ybarra, M. (2008), ΗΠΑ: Ο εκφοβισμός μέσω γραπτών μηνυμάτων γίνεται όλο και πιο συχνός. Βλ. στον Αγγελιοφόρο στην ιστοσελίδα <http://www.agelioforos.gr/default.asp?pid=7&ct=9&artid=119948> την Τρίτη, 22 Νοεμβρίου 2011 15:19.
- Πλαγεράς, Α. & Τσαρδακά, Σ. (2008), Το διαδίκτυο και ο σχολικός εκφοβισμός. Βλ. http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/writers/pdfs1/to_diadiktyo.pdf.
- Σφακιανάκης, Μ. (2013), Το Μαγικό «ταξίδι» στο Internet μπορεί να μετατραπεί σε εφιάλτη. Στο NEWSBOMB στην ιστοσελίδα <http://www.newsbomb.gr/ellada/news/story/277821/to-magiko-taxidi-sto-internet-mporei-na-metatrapei-se-efialti> στις 07 Φεβρουαρίου 2013 στις 22:52.

Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων: Η σχολική διαμεσολάβηση ως μέθοδος και πρακτική ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων

Δρ Χρυσούλα Τσίγκρη

Σχολική Σύμβουλος ΠΕ05 Δ/σης Β/θμιας εκ/σης , Α΄ Αθήνας και Νήσων Χίου και Λέσβου.

Μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ

soutsini@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγησή μου είναι εμπνευσμένη από την επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε κατά την υλοποίηση της Πράξης: «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού» και συγκεκριμένα αναφέρεται στο δέκατο κεφάλαιο του επιμορφωτικού υλικού με θέμα : «Η σχολική διαμεσολάβηση: εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού» .

Στις μέρες μας καταγράφονται όλο και περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας σε ένα αρκετά μεγάλο αριθμό των σχολικών μας μονάδων . Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί ουσιαστική μέθοδο και πρακτική ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων. Θα αναφερθούμε στην έννοια «σχολική διαμεσολάβηση» στα μοντέλα εκπαίδευσης στις τεχνικές της διαμεσολάβησης, στους ρόλους των διαμεσολαβητών , στους παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία μιας σύγκρουσης , στους τρόπους παρέμβασης και τις στρατηγικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί μια σύγκρουση ,στα σημάδια που προειδοποιούν για τον κίνδυνο εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στους τρόπους αύξησης των θετικών συμπεριφορών, στην επανορθωτική προσέγγιση αλλά και στο πόσο σημαντικό ρόλο κατέχει η αξιολόγηση των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους . Τέλος θα παρουσιάσουμε , μια Έρευνα – Δράση σχολικής Διαμεσολάβησης που έλαβε χώρα σε σχολεία της Γαλλίας .

Η εισήγησή μου είναι εμπνευσμένη από την επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε κατά την υλοποίηση της Πράξης: «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού» και συγκεκριμένα αναφέρεται στο δέκατο κεφάλαιο ¹⁵¹του επιμορφωτικού υλικού με θέμα : «Η σχολική διαμεσολάβηση: εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού» .

¹⁵¹ Αποτελεί κυρίως μια συνοπτική απόδοση του Κεφαλαίου.

Στις μέρες μας καταγράφονται όλο και περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας σε ένα αρκετά μεγάλο αριθμό των σχολικών μας μονάδων . Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί ουσιαστική μέθοδο και πρακτική ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων.

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010:60) η έννοια της σχολικής διαμεσολάβησης ορίζεται: «ως η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή -του λεγόμενου διαμεσολαβητή- μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μερών με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας» (Αρτινοπούλου, 2010:60-61).

Είναι μια εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα της τιμωρίας.

Η διαφορά της σχολικής διαμεσολάβησης από την παραδοσιακή τιμωρία έγκειται στο γεγονός «ότι η τιμωρία είναι η άμεση απάντηση που κάνει τον δράστη να μην στοχαστεί την πράξη του, καθώς δεν έχει συνέπειες που τον κρατούν υπόλογο στην κοινότητα, ενώ μπορεί να αντιδράσει με την υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς και στο μέλλον. Παράλληλα, οι αποβολές δε συνοδεύονται από εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή ευκαιρίες επανόρθωσης της πράξης». (Αρτινοπούλου, 2010: 68).

Η σχολική διαμεσολάβηση στοχεύει κυρίως στη μείωση ποινών και αποβολών, στη μείωση των βίαιων και αντικοινωνικών συμπεριφορών και στην αποφυγή διάλυσης των φιλικών σχέσεων, αποβλέπει στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, αυτονομίας και εποικοδομητικού διαλόγου στην ενδυνάμωση της ατομικότητας και ισότητας στην εύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων , στη ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης μελλοντικών προβλημάτων και στην βελτίωση εν γένει της σχολικής καθημερινότητας. (Αρτινοπούλου, 2010)

☐ Η διαμεσολάβηση συνδέεται με τη θεωρία του Carl Rogers, που επικεντρώνεται στο Άτομο , με τη θεωρία της επικοινωνίας του Gregory Bateson, με τις θεωρίες των Palo Alto , Paul Watzlawick, το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα (cooperative school) και την ουμανιστική ψυχολογία (humanistic psychology) (Silcock & Stacy,)

Η εκπαίδευση στη σχολική διαμεσολάβηση αποβλέπει στη δημιουργία ενός συνεργατικού σχολείου (cooperative school) μέσα στο οποίο οι μαθητές θα καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας και εποικοδομητικού διαλόγου. ☐ ☐

Το να επιλέξει κάποιος τη μη βία ως επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο, προετοιμάζει μια κοινωνία βασισμένη στο δίκαιο, στη Δημοκρατία και στην ελευθερία διότι κατά τη διαδικασία της Διαμεσολάβησης εφαρμόζονται νόμοι και κανόνες που βασίζονται στον απόλυτο σεβασμό κάθε ανθρωπίνου όντος , το οποίο είναι μοναδικό και αναντικατάστατο .

Τα πρώτα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης πραγματοποιούνται αρχικά τη δεκαετία του 70 στις Ηνωμένες Πολιτείες και στο Κεμπέκ και στη συνέχεια σε πολλές άλλες χώρες όπως στην Αυστραλία στην Μεγάλη Βρετανία και στην Γαλλία.

Κατά τη διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης

- Όλα τα μέλη συμμετέχουν ισότιμα.
- Το καθένα χωριστά εκφράζει τη δική του θέση, χωρίς να δέχεται κριτική, εκφράζει τα συναισθήματά του, τις ανάγκες του και διερευνώνται από κοινού τρόποι επίλυσης των προβλημάτων.
- Η τελική απόφαση οφείλει να είναι κοινώς αποδεκτή και να ικανοποιεί σε επαρκή βαθμό τόσο το θύμα όσο και τον θύτη.
- Ο θύτης οφείλει να συνειδητοποιήσει πως η πράξη του δεν βλάπτει μόνο τον ίδιο ή το θύμα, αλλά και ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα.

Ως προς τα μοντέλα σχολικής διαμεσολάβησης οι Johnson and Johnson προτείνουν τρεις διαφορετικές ταξινομήσεις, οι οποίες αποτυπώνονται ευσύνοπτα από την Αρτινοπούλου (2010) ως εξής:

1ος Τρόπος Ταξινόμησης: Πρόκειται για τον διαχωρισμό προγραμμάτων

- βάσει της ολιστικής προσέγγισης (total student body approach)
- ή τα προγράμματα της carde προσέγγισης.

☒ Η ολιστική προσέγγιση περιλαμβάνει την εκπαίδευση συνολικά του μαθητικού πληθυσμού και δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές. Οι Johnson and Johnson συγκαταλέγονται στους ένθερμους υποστηρικτές αυτού του μοντέλου, θεωρώντας πως μια τέτοια προσέγγιση λειτουργεί προληπτικά απέναντι στη βία και, ενδεχομένως, μειώνει τη σοβαρότητα και τη συχνότητα των περιστατικών. Ωστόσο, το τεράστιο κόστος, η δυσκολία οργάνωσης και εφαρμογής οδηγούν στην ελάχιστη εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου.

☒ Η carde προσέγγιση επιλέγει έναν αντιπροσωπευτικό αριθμό μαθητών από τον συνολικό πληθυσμό του σχολείου, αποτελεί τον πιο διαδεδομένο και συχνά εφαρμοσμένο τρόπο εκπαίδευσης πάνω στη σχολική διαμεσολάβηση και εκτιμάται ότι τα αποτελέσματα της carde προσέγγισης μπορούν να είναι καλύτερα από μια ολιστική προσέγγιση, εφόσον αυξάνει σταδιακά ο αριθμός των εκπαιδευμένων διαμεσολαβητών.

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα *carde* όπως το *elective course*,¹⁵² , το *classroom model*,¹⁵³ και το μοντέλο της μαθητικής λέσχης, ήτοι *student club model*,¹⁵⁴

2ος Τρόπος Ταξινόμησης των Levy and Maxwell (1989):

Σε αυτήν την ταξινόμηση τα προγράμματα χωρίζονται

- σε προγράμματα *curriculum* και
- σε προγράμματα διαμεσολάβησης. ☐

Τα προγράμματα *curriculum* έχουν προληπτικό χαρακτήρα διδάσκοντας τους μαθητές πώς να διαχειρίζονται περιστατικά βίας μέσα στο σχολείο.

3ος Τρόπος Ταξινόμησης του Orotow (1991): Ο Orotow χώρισε τα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων και σχολικής διαμεσολάβησης σε τρεις κατηγορίες.

- Προσεγγίσεις δεξιοτήτων: Οι μαθητές διδάσκονται προσωπικές δεξιότητες. ☐
- Ακαδημαϊκού τύπου προσεγγίσεις: Οι μαθητές μαθαίνουν γνωστικές και θεωρητικές δεξιότητες. ☐
- Προσεγγίσεις δομικής αλλαγής: Αυτές οι προσεγγίσεις στοχεύουν στη δομική αλλαγή του σχολείου και στη στροφή σε πιο συνεργατικά περιβάλλοντα.

Πώς γίνεται η εκπαίδευση των διαμεσολαβητών

Πέρα από τις θεωρητικές γνώσεις, οι μαθητές προσεγγίζουν τη διαδικασία βιωματικά μέσα από ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, ομαδικά παιχνίδια, δραστηριότητες που καλλιεργούν τον αυτοσεβασμό, την ενσυναίσθηση, την υπομονή και την αμεροληψία. Παράλληλα, μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσονται και συζητήσεις με εκπαιδευτικούς. Η βιωματική μάθηση είναι πολύ

¹⁵² αφορά στην επιλογή σειράς μαθημάτων που πραγματοποιούνται εντός του σχολικού προγράμματος και εντάσσονται σε μαθήματα κοινωνικών επιστημών

¹⁵³ αφορά στην εκπαίδευση όλων των μαθητών μιας ή περισσότερων τάξεων προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και να ξεχωρίσουν μέσα από αυτή τη διαδικασία εκείνοι οι οποίοι θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν περαιτέρω για να γίνουν διαμεσολαβητές .

¹⁵⁴ χρησιμοποιείται κυρίως στον Καναδά και στην Αμερική. Περιλαμβάνει την επιλογή μαθητών από τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό και όχι από κάθε σχολική μονάδα χωριστά. Η εκπαίδευση των υποψήφιων διαμεσολαβητών πραγματοποιείται μετά το σχολείο.

σημαντική γιατί βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν υψηλότερο κίνητρο για μάθηση, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να εμπιστευτούν τον εαυτό τους και τις δυνάμεις τους και να αναπτύξουν το αίσθημα της αλληλεγγύης. ¹⁵⁵

Η διάρκεια της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ηλικία του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθυνόμαστε. κατά μέσο όρο, στο δημοτικό η εκπαίδευση διαρκεί 12-18 ώρες, ενώ στο γυμνάσιο 12-18 ώρες και στο λύκειο 15-20 ώρες.

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ¹⁵⁵ είναι θεωρητικό και πρακτικό. οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν (Αρτινοπούλου, 2010) σχετικά με συγκρούσεις: ορισμούς, μορφές, με μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων, μαθαίνουν επίσης να αναπτύσσουν α) επικοινωνιακές δεξιότητες: σε αυτές εντάσσεται η μη-λεκτική επικοινωνία, η γλώσσα του σώματος, η σωστή στρατηγική ερωτήσεων, η τεχνική της ουδέτερης ομιλίας και περίληψης β) Δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης γ) Έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων τέλος μαθαίνουν σχετικά με ζητήματα ταυτότητας, διαφορετικότητας και αποδοχής και τον τρόπο αξιολόγησης.

- **Οι ρόλοι των διαμεσολαβητών** μπορούν να ποικίλουν ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, αλλά και τον βαθμό εμπλοκής στο προς επίλυση θέμα. Με κριτήριο το πόσο άμεση ή έμμεση πρέπει να είναι η συμβολή για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού οι βοηθητικοί ρόλοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ρόλους έμμεσης η άμεσης συμβολής
- **Ρόλοι έμμεσης συμβολής**
- α) Συμμαθητής – Παιδαγωγός (Peer tutor): Επιλέγεται σε περιπτώσεις στις οποίες κάποιος μαθητής δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις του, γεγονός που προκαλεί έντονο άγχος.
- β) Οδηγός προσανατολισμού συμμαθητή (Peer orientation guide): Επιλέγεται για την καθοδήγηση προσανατολισμού των μαθητών σε ένα καινούριο σχολείο ή από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- γ) Ο σύντροφος (The buddy): Επιλέγεται για παιδιά απομονωμένα στο σχολείο εξαιτίας διαφόρων ενδογενών ή εξωγενών παραγόντων όπως, για παράδειγμα, το γεγονός ότι δεν μπορούν να κάνουν εύκολα φίλους όπως πχ. θύματα εκφοβισμού ή βίαιοι μαθητές.
- δ) Εξωτερικοί συνεργάτες (Peer outreach worker): Ο ρόλος του εργαζόμενου εκτός των δομών του σχολείου είναι να εντοπίσει μαθητές που χρειάζονται κοινωνική υποστήριξη, Η δουλειά του εξωτερικού συνεργάτη συνήθως αφορά στην εμπλοκή του κυρίως με κορίτσια επειδή τα κορίτσια συνηθίζουν να εφαρμόζουν έμμεσες μορφές εκφοβισμού.

¹⁵⁵Γενικά η εκπαίδευση παρέχεται από εξωτερικό φορέα, ο οποίος συνεργάζεται με το σχολείο (κοινωνικά κέντρα διαμεσολάβησης). Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η Καλιφόρνια, στην οποία την εκπαίδευση ανέλαβαν μεταπτυχιακοί φοιτητές με ειδίκευση στη διαμεσολάβηση.

- **Ρόλοι άμεσης υποστήριξης:**
- α) Υποστηρικτές (Peer supporters): Οι υποστηρικτές πρέπει να βοηθούν τους συμμαθητές τους να έχουν πιο ευτυχισμένη και λιγότερο αγχώδη ζωή και αναλαμβάνουν κάποιον εκπαιδευτικό ρόλο στο πλαίσιο της κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης.
- β) Σύμβουλος (Peer counsellor): Ως «σύμβουλος» θεωρείται ένα άτομο στο οποίο οι μαθητές απευθύνονται για ένα προσωπικό ή κοινωνικό πρόβλημα. Ο σύμβουλος πρέπει να είναι διαθέσιμος τηλεφωνικά, ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία του ατόμου που ζητά βοήθεια. Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται ειδική εκπαίδευση του «συμβούλου», ο οποίος θα δουλεύει επικουρικά με τον σχολικό σύμβουλο.
- γ) Διαμεσολαβητής (Peer Mediator): Δύο ουδέτεροι μεσολαβητές χρησιμοποιούν τις δεξιότητες επικοινωνίας και τις τεχνικές διαμεσολάβησης σε συνομηλίκους τους, για να βοηθήσουν τους μαθητές που βρίσκονται σε σύγκρουση να εντοπίσουν το πρόβλημα που επιθυμούν να επιλύσουν, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση ο ένας για τον άλλον και να εντοπίσουν τις δικές τους λύσεις.
- Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η υποστήριξη συνομηλίκων εμπεριέχει την εκπαίδευση συγκεκριμένων παιδιών ως φίλων ή συμπαραστατών.
- Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η συμπαράσταση συνομηλίκων συνήθως περιλαμβάνει συνομηλίκους μέντορες, οι οποίοι προσφέρουν συμπαράσταση σε μαθητές με δυσκολίες και εργάζονται ομαδικά με μια ομάδα εκπαιδευτών.

- **Επιλογή διαμεσολαβητών**

Η επιλογή των διαμεσολαβητών πραγματοποιείται σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια και πρέπει να αποτυπώνει το σύνολο της μαθητικής κοινότητας (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο). Οι διαμεσολαβητές πρέπει να δείχνουν επιθυμία να ενταχθούν στο πρόγραμμα, να έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες, υπευθυνότητα, δέσμευση, σεβασμό, εχεμύθεια, στοιχεία αλτρουισμού και ενθουσιασμό για το πρόγραμμα.

Η επιλογή των διαμεσολαβητών γίνεται ,είτε με ψηφοφορία κατά την οποία οι συνομήλικοι θα αποφασίζουν για τους συμμαθητές τους , είτε οι ίδιοι οι καθηγητές/ συντονιστές μπορούν να προτείνουν μαθητές, οι οποίοι να ταιριάζουν στο προφίλ του διαμεσολαβητή, είτε οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι να προτίθενται εθελοντικά.

Βασικά γνωρίσματα της σχολικής διαμεσολάβησης

Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές λειτουργούν αυτόνομα και εθελοντικά, διατηρώντας πάντα εχεμύθεια σχετικά με όσα συζητηθούν τόσο με τον κάθε διαφωνούντα χωριστά όσο και με τους δύο μαζί.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν τη διαδικασία είναι τα ακόλουθα: Εθελοντική συμμετοχή , αντικειμενικότητα και ουδετερότητα , αποφυγή

συγκρούσεων συμφερόντων, εχεμύθεια, ποιότητα και συνεχής βελτίωση της διαδικασίας, διαφήμιση και προώθηση του προγράμματος, σεβασμός που αφορά στον σεβασμό που ο διαμεσολαβητής δείχνει προς τους διαφωνούντες, αλλά και τον σεβασμό των διαφωνούντων προς τον διαμεσολαβητή.

Δεξιότητες του διαμεσολαβητή . Ο διαμεσολαβητής, προκειμένου να λειτουργήσει επιτυχημένα στον ρόλο του, οφείλει να έχει συγκεκριμένες ικανότητες. Όπως ικανότητα ως προς την **ενεργητική ακρόαση** ώστε να ακούει προσεκτικά τους διαφωνούντες, προσπαθώντας να τους κατανοήσει μέσα από τα λεγόμενα και τη συμπεριφορά τους. **Ενσυναίσθηση**: να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να μεταφέρει στους δύο διαφωνούντες τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τη συμπεριφορά τους. **Θετική αναγνώριση**: Να είναι καλοπροαίρετος απέναντι στις δύο πλευρές και προσπαθεί να διαφυλάξει το ευνοϊκό κλίμα της συζήτησης χωρίς να κάνει διακρίσεις ή σχόλια και χωρίς να είναι επιθετικός ή επικριτικός. Οφείλει να μην παίρνει θέση, αλλά να βοηθά τις δύο πλευρές να έρθουν πιο κοντά. **Ευκρίνεια και σαφήνεια**: Να διατυπώνει με σαφή και ευκρινή τρόπο τις κρίσεις και τις επισημάνσεις του προκειμένου να αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις **Ουδετερότητα**: Να παραμένει ουδέτερος και αντικειμενικός και τέλος να είναι **συνεργατικός** να έχει **εχεμύθεια** και να εμπνέει **εμπιστοσύνη** . (Αρτινοπούλου, 2010).

Τεχνικές διαμεσολάβησης

Ορισμένες βασικές τεχνικές διαμεσολάβησης είναι οι εξής: η παράφραση, η αντανάκλαση συναισθημάτων η χρήση ενθαρρυντικών εκφράσεων, η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, η θετική αναπλαισίωση, η κατάλληλη γλώσσα σώματος, η δημιουργία εναλλακτικών λύσεων (Αρτινοπούλου, 2010).

Η διαδικασία της διαμεσολάβησης

Αρχικά να τονίσουμε το τρίπτυχο που πρέπει να ισχύει προκειμένου η διαμεσολάβηση να είναι επιτυχής:

1ον: Οι διαφωνούντες είναι ίσης ή περίπου ίσης δύναμης

2ον: Οι διαφωνούντες είναι πρόθυμοι να εμπλακούν στη διαδικασία της διαμεσολάβησης

3ον : Η διαδικασία είναι εθελοντική και όχι υποχρεωτική

Η κατάλληλη φυσική παρουσία είναι σημαντική για να διευκολυνθεί η επικοινωνία. Πρέπει να δοθεί σημασία στην ισότητα και τη θέση, έτσι ώστε κανένα μέλος να μη βρίσκεται σε ακουστική, οπτική, φυσική ή ψυχολογική μειονεκτική θέση (Schumpf, Crawford & Bodine, 1997). Κατά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης οι συμμετέχοντες – διαφωνούντες θα πρέπει να δείχνουν διάθεση να λυθεί η

παρεξήγηση, ακούγοντας προσεκτικά τη θέση και τα συναισθήματα της άλλης πλευράς. Ο διαμεσολαβητής οφείλει να ενθαρρύνει διακριτικά τη διαδικασία χωρίς να παίρνει θέση.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με έρευνα που έκανε ο συνήγορος του πολίτη υπάρχουν σχολεία που έχουν οργανώσει προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης¹⁵⁶

Για να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα υπεύθυνοι είναι εκπαιδευτικοί του σχολείου, οι οποίοι αρχικά υποδέχονται και εξετάζουν το αίτημά των ενδιαφερόμενων-εμπλεκόμενων μαθητών και στη συνέχεια, αναλαμβάνουν τη διαμεσολάβηση μαθητές που έχουν εκπαιδευτεί ειδικά¹⁵⁷ για αυτό τον ρόλο, οι οποίοι ακούν με προσοχή τα δύο μέρη και επιδιώκουν την επίτευξη συμφωνίας μεταξύ τους.

Τα σχολεία που έχουν υλοποιήσει προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης προτείνουν τα εξής:

- Να θεσμοθετηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών μεσολαβητών- υπευθύνων ομάδων και να υπάρξει πρόβλεψη για τον χρόνο συναντήσεων.
- Να περιλαμβάνονται προβλέψεις για τη διαμεσολάβηση στον Σχολικό Κανονισμό.
- Να γίνουν προγράμματα ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- Να ενημερώνονται όλοι οι μαθητές στην αρχή της χρονιάς (ιδίως οι μικρότεροι).
- Να δικτυωθούν τα σχολεία μεταξύ τους και μια φορά τον χρόνο να γίνεται συνάντηση με παρουσίαση καλών πρακτικών.

Στην Γαλλία ο πιο εξειδικευμένος σε θέματα σχολικής διαμεσολάβησης είναι ο ερευνητής, εκπαιδευτικός και επιμορφωτής, Jean-Pierre Bonafé-Schmitt. Έχει οργανώσει πολλά προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης σε σχολικές μονάδες και τα έχει αξιολογήσει μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία .

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι αισιόδοξα . Οι διαμεσολαβητές μεταξύ των άλλων αναφέρουν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους επέτρεψε να

¹⁵⁶ σύμφωνα με το Π.Δ. 104/79), το Υπουργείο Παιδείας, ύστερα από εισήγηση του Συνηγόρου του Παιδιού, εξέδωσε εγκύκλιο(18890/Γ2 2011) για τα θέματα της πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας μεταξύ μαθητών, στην οποία περιλαμβάνεται αναφορά στη δυνατότητα δημιουργίας ομάδων διαμεσολαβητών μαθητών από εκπαιδευτικούς.

¹⁵⁷ Οι μαθητές/τριες που εκδηλώνουν ενδιαφέρον, παρακολουθούν ένα ομαδικό πρόγραμμα εκτός σχολικών ωρών, 12-15 συναντήσεων, μία φορά την εβδομάδα. Για την εκπαίδευσή τους χρησιμοποιείται υλικό της Αγωγής Υγείας(π.χ. το «Στηρίζομαι στα πόδια μου», «Συζητήσεις εφήβων» «Εγώ και εσύ μαζί») και άλλα βοηθήματα για τη σχολική βία και τις τεχνικές διαμεσολάβησης (ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση, αναγνώριση συναισθημάτων, αντιμετώπιση θυμού, κ.α.). Ενημερώνονται για τους κανόνες και το πρωτόκολλο διαμεσολάβησης και εξασκούνται μμέσα από εικονικές διαμεσολαβήσεις.

ασκήσουν κριτική στον ίδιο τους τον εαυτό και να βελτιώσουν την συμπεριφορά τους απέναντι στα άτομα που συναναστρέφονται , συνέβαλε επίσης ώστε να ενισχυθεί μεταξύ των μαθητών το πνεύμα της υπευθυνότητας και τους δόθηκε η ευκαιρία να μάθουν τεχνικές ώστε να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τόσο στην κοινωνική , όσο και στην μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή.

Συμπερασματικά οφείλουμε να πούμε ότι η σχολική διαμεσολάβηση πρέπει να αποτελέσει αξία ζωής για τα παιδιά ώστε να μειωθεί η συχνότητα των φαινομένων της ενδοσχολικής βίας που χαρακτηρίζει την σύγχρονη κοινωνία .

Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου Β.«Η Σχολική Διαμεσολάβηση, Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού», Αθήνα, 2010
- Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των φαινομένων Σχολικής σχολικής βίας και του εκφοβισμού, stop-bullying.sch.gr.
- Δίκτυο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Εκπαίδευση. «Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων», Λεμεσός, 2007
- ΘάνοςΘ.: «Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία», Εκδόσεις Πεδίο, 2011
- Χηνάς Π., Χρυσ αφίδηςΚ. «Επιθετικότητα στο σχολείο, Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση», 2000
- Χρηστίδου, Χ. Καλές Πρακτικές Πρόληψης και Αντιμετώπισης Ενδοσχολικής Βίας,Σχολική-Διαμεσολάβηση,-http://gray-v.thess.sch.gr/New2013/25-1012_DIAMESOLABISI.pdf
- site του Συνηγούρου του Πολίτη / Συνηγούρου του Παιδιού: www.0-18.gr/gia-megalouys/bia-sto-scholeio
- Jean-Pierre Bonafe-Schmitt “ La médiation scolaire par les élèves”, Editions ESF, 2000
- Jean-Pierre Bonafe-Schmitt, BARALDI C., (dir.),”Social mediation and school mediation: a process of socialisation in Participation, Facilitation, and Mediation: Children and Young People in Their Social Contexts”, 2012

Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: δυνατότητες, προβλήματα και προτάσεις.

Καλογεράκης Σ. Ευύχιος

**Σχολ. Σύμβουλος Β/θμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Πελοπ/σου
ekaloger@sch.gr**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στην ανάδειξη του νευραλγικού ρόλου του σχολικού συμβούλου στην κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, στο άνοιγμα νέων οριζόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Με αφετηρία βασικά προβλήματα που διαιωνίζονται δυσχεραίνοντας το έργο των στελεχών εκπαίδευσης γίνονται προτάσεις αναβάθμισης του επιμορφωτικού κύρους και των δυνατοτήτων του θεσμού, δεδομένου αφενός ότι η εκπαίδευση αδυνατεί να επιβιώσει, να προκόψει χωρίς επαρκώς καταρτισμένους και συνεχώς εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και αφετέρου ότι το έργο του σχολικού συμβούλου αποτελεί τον πυλώνα, πάνω στον οποίο μπορεί να χτιστεί η εκπαιδευτική πολιτική, που θα στοχεύει επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή - Προβληματική

Σε μια εποχή ραγδαίων επιστημονικών και κοινωνικών εξελίξεων, όταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται αναγκαιότητα στρατηγικής σημασίας τόσο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όσο και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου ως παιδαγωγικού καθοδηγητή και επιμορφωτή γίνεται συνεχώς πιο σύνθετος και πολυδιάστατος¹⁵⁸. Αναμφίβολα καθίσταται και απαραίτητος, αν θεωρήσουμε ότι πέρα από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον προγραμματισμό και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την επιστημονική, παιδαγωγική καθοδήγηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μέρος των καθηκόντων του συνιστά η ανάληψη πρωτοβουλιών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.¹⁵⁹

Κυρίως Σώμα

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τις τελευταίες δεκαετίες αντιμετωπίζεται διεθνώς σε ολιστικότερο πλαίσιο¹⁶⁰ Συσχετίζεται όχι μόνο με την

¹⁵⁸ Υπουργική Απόφαση (Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002-ΦΕΚ1340, Τβ, 16-10-2002, άρθρο 8.

¹⁵⁹ Καστραντάς Α., 1997, **Ο σχολικός σύμβουλος, Ιδιωτική Έκδοση, σ.237.**

¹⁶⁰ Rogers, A. (1995). Η Εκπαίδευση ενηλίκων, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο, Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης, μτφρ.

εκμάθηση διδακτικών πρακτικών, αλλά και με τη συνολικότερη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που απευθύνονται σε μαθητικό δυναμικό με ποικίλη κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση και διαφορετικές ανάγκες.¹⁶¹

Η συνεχής διαδικασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών των τυπικών και άτυπων εμπειριών μάθησης σε ατομικό και συναδελφικό επίπεδο, η διαρκής βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους στο πολύπλοκο έργο τους ως λειτουργών συνδέεται με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξής τους.¹⁶² Μέσω διαδικασιών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικών δράσεων που δυνατόν να αναλαμβάνουν οι ίδιοι προς ανάδειξη προσωπικών και εκπαιδευτικών δυνατοτήτων τους και βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος¹⁶³ και μέσω ευκαιριών αναστοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική πράξη ενδυναμώνουν πετυχαίνοντας την αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών¹⁶⁴. Η βελτίωση των σχετικών με το ρόλο τους πρακτικών είναι αποτέλεσμα ποικιλίας παραγόντων, όπως το περιβάλλον και το θεσμικό πλαίσιο, μέσα στα οποία λειτουργούν, η προσπάθεια που καταβάλλουν, οι προσωπικές τους ικανότητες, η εμπειρία και οι ευκαιρίες που τους παρέχονται για μόρφωση και επιμόρφωση.

Απαραίτητη για την επιστημονική και επαγγελματική ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κρίνεται η συστηματική λειτουργία συνόλου φορέων και μορφών επιμόρφωσης.¹⁶⁵ Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία και βάσει ποικιλίας επιμορφωτικών στόχων, οι οποίοι διαμορφώνονται από προτεραιότητες καθοριζόμενες σε εθνικό επίπεδο έως ιδιαίτερες ανάγκες σχολείων ή των εκάστοτε εκπαιδευτικών¹⁶⁶ συμπεριλαμβάνονται οι μορφές επιμορφωτικών δράσεων: α. κεντρικής επιμόρφωσης, όπως οργάνωση ημερίδων, βιωματικών εργαστηρίων και συνεδρίων σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, ειδικούς επιστήμονες, πανεπιστήμια και ποικίλους άλλους φορείς β. συνεργατικών δομών επαγγελματικής μάθησης, όπως δίκτυα εκπαιδευτικών, σχολικών μονάδων, κοινοτήτων μάθησης και γ. ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπως

Α. Βακάλη. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός και Θεοφιλίδης, Χ. (2013). Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

¹⁶¹ Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Χατζηπαντελή, Π.). Αθήνα: Πατάκης, σ.124-138 και Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

¹⁶² Hargreaves A & Fullan, M. G. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα. Πατάκης.

¹⁶³ Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993), ό.π., Day, C. (2003), ό.π. και Μπαγάκης Γ. (επιμ.) (2005) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

¹⁶⁴ Παπαναούμ, Ζ. (2005). «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως». στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.82-91.

¹⁶⁵ Παπαδούρης, Π. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Λιοναράκης, Α. (επιμ.) 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πρακτικά Εισηγήσεων, τ.Ι, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ.536-548.

¹⁶⁶ Eurydice (2006) *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels: European Commission και Μπαγάκης (2005), ό.π.

εντός της σχολικής μονάδας παιδαγωγικές συνεδρίες, παρακολουθήσεις διδασκαλιών, συνδιδασκαλίες, σχολικά συνέδρια κ.ά.¹⁶⁷ Το περιεχόμενο, η μορφή και το είδος του επιμορφωτικού υλικού βέβαια προσδιορίζονται από τη θεματική του επιμορφωτικού προγράμματος, τους επιδιωκόμενους στόχους και τις εκπαιδευτικές μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν, τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή και την ευχέρεια χρησιμοποίησής της.¹⁶⁸

Το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όμως, είναι ένα από τα πλέον δυσεπίλυτα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ενώ, λόγω χάρη, η συμβολή του σχολικού συμβούλου μπορεί να είναι καίρια και σημαντική ως προς τις διάφορες διαστάσεις της επιμόρφωσης και τις υπάρχουσες συνθήκες, το νομικό πλαίσιο,¹⁶⁹ του προσφέρει περιορισμένες δυνατότητες και ευκαιρίες επιμορφωτικών δράσεων. Νομοθετικές διατάξεις που επιχειρούν ρύθμιση του επιμορφωτικού πλαισίου τις περισσότερες φορές αντιφάσκοντας ως προς τους επιμορφωτικούς στόχους παλινωδούν σε θεμελιώδη ζητήματα οργάνωσης επιμορφώσεων. Η υλοποίηση της σχετικής νομοθεσίας είναι μερική είτε αργοπορεί για πολλά χρόνια με αποτέλεσμα την αδυναμία ανατροφοδότησης ως προς τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα. Τόσο μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης, όπως εισαγωγική, περιοδική κ.ά., όσο και προαιρετικής, όπως περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας κ.ά., σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο για νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, εν ενεργεία και στελέχη της εκπαίδευσης συχνά παραλείπονται ή ατελώς υλοποιούνται.¹⁷⁰

Κατά την αποτίμηση επιμορφωτικών διαδικασιών που εφαρμόστηκαν μέχρι σήμερα επισημαίνονται ελλείψεις και αδυναμίες στο επίπεδο της οργάνωσης και στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης.¹⁷¹

Από ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την παρεχόμενη και τις επιθυμητές μορφές επιμόρφωσης διαπιστώνεται η θετική στάση τους απέναντι στην έννοια της επιμόρφωσης, αλλά συγχρόνως η αμφισβήτηση για τη θεσμικά παρεχόμενη.¹⁷² Παρά τις προσπάθειες της πολιτείας

¹⁶⁷ Προεδρικό Διάταγμα (ΠΔ) 201/1998/άρθρο 14 και γενικότερο νομοθετικό πλαίσιο στο ΦΕΚ 1340/16-10-2002 – Φ.353.1/324/105657/Δ1, Κεφ. Β΄).

¹⁶⁸ Μαρτίδου Ραχήλ, (2015) Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων, *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, τόμος Β, τεύχος 1, σ.16-26.

¹⁶⁹ Π.Δ.201/1998, ό.π.

¹⁷⁰ Πήλιουρας Παναγιώτης, (2011) «Το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και οι ιδιαιτερότητες Ποια θεσμοθετημένη μορφή επιμόρφωσης είναι σημαντική;» στο *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, (επιμ. Μπαγάκης), ΟΕΠΕΚ, Αθήνα, 2011, σ.14-21.

¹⁷¹ Δούκας κ.ά. (2008):379-383, Έρευνα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. (Π.Ι.), <http://www.pi-schools.gr/>, ημερομηνία ανάκτησης: 25/11/2015, σ.379-383 και Μπατσούτα Μαρία - Παπαγιαννίδου Χριστίνα, (2006), *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 11, σ.143-157.

¹⁷² Μπατσούτα - Παπαγιαννίδου, (2006), ό.π.

να οργανώσει επιμορφώσεις τις τελευταίες δεκαετίες κυρίως ευρείας κλίμακας, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να ικανοποιούνται από τα αποτελέσματα, τα οποία αφορούν κυρίως σε προϋποθέσεις και όρια εμπλοκής τους στην επιμόρφωση, σε εκπαιδευτικές τεχνικές ή στο εύρος της επιμόρφωσης (ενδοσχολική ή πανελλήνια). Η ανεπάρκεια, λόγου χάρη, του επιμορφωτικού χρόνου που προβλέπει το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, αλλά και οι δυσκολίες εκμετάλλευσής του, ο περιορισμός της υλοποίησης επιμορφώσεων, λόγω τυπικών δυσκολιών (πλαίσιο εγκρίσεων των ημερίδων, έλλειψη κονδυλίων για τα οδοιπορικά), η απουσία ενός οργανωτικού περιοδικού δικτύου επιμόρφωσης προσιτού σε όλους και ικανού να παρέχει βασισμένα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιμορφωτικά προγράμματα, οι διαμορφωμένες αντιλήψεις των επιμορφούμενων, η προσκόλληση στην αυθεντία της υπάρχουσας γνώσης, η αντίσταση στην αποδοχή νέων αντιλήψεων και πρακτικών, η έλλειψη κοινού προσανατολισμού ανάμεσα σε επιμορφωτικές δράσεις των σχολικών συμβούλων και άλλες θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης¹⁷³ παρουσιάζονται ως ουσιαστικά εμπόδια.

Η περιορισμένη οριζόντια επικοινωνία και απουσία συντονισμού των διαφορετικών τύπων επιμόρφωσης,¹⁷⁴ που πραγματοποιούνται από τις διαφορετικές δομές οδηγεί σε προβλήματα, όπως σε σύγκρουση και διαφωνίες για το ποιος δικαιοδοτείται να επιμορφώνει, σε επικάλυψη ρόλων, σε διενέργεια παράλληλων δράσεων με κοινούς στόχους, χωρίς επικοινωνία και συνεργασία.¹⁷⁵

Η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης και η ουσιαστική ανυπαρξία διαδικασιών ανατροφοδότησης οδηγεί σε επιμορφωτική αρρυθμία. Στο σχεδιασμό, λόγου χάρη, από πολλούς σχολικούς συμβούλους που ανταποκρίνονται στον επιμορφωτικό τους ρόλο αξιόλογων επιμορφωτικών προσπαθειών στις περιφέρειές τους, δεν προβλέπονται αντίστοιχα τυπικές αναστοχαστικές διαδικασίες διάχυσής τους στο υπόλοιπο σώμα των συμβούλων. Γόνιμες σχετικές συζητήσεις άτυπα μόνο αναπτύσσονται ανάμεσα σε ομάδες συμβούλων με παρόμοια ενδιαφέροντα.¹⁷⁶

Αποκεντρωτικοί τύποι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι έχουν διενεργούνται ελάχιστα, εφόσον η επιμόρφωση τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας συνεχίζει να βασίζεται σε μαζικά και συγκεντρωτικά μοντέλα¹⁷⁷ με ταχύρρυθμο

¹⁷³ Γεωργιάδου Αγάθη, (2011), «Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου: δεδομένα και ζητούμενα», στο *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, (επιμ. Μπαγάκης), ΟΕΠΕΚ, 'ό.π. σ.22-26.

¹⁷⁴ Μαυρογιώργος, Γ. (2007), «Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις», στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.191-199.

¹⁷⁵ Πήλιουρας Παναγιώτης, (2011), «Το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και οι ιδιαιτερότητες Ποια θεσμοθετημένη μορφή επιμόρφωσης είναι σημαντική;» στο *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, (επιμ. Μπαγάκης), ΟΕΠΕΚ, Αθήνα, σ.14-21.

¹⁷⁶ Γεωργιάδου Α., (2011), ό.π.

¹⁷⁷ Ξωχέλλης, Π. (2002), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες», στο *2ο Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα*.

συνήθως χαρακτήρα, όπως όταν πρόκειται να προωθηθούν νέα προγράμματα σπουδών ή νέα σχολικά εγχειρίδια. Ο περιστασιακός χαρακτήρας των ευκαιριών που έχουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση, οι σημαντικές ελλείψεις τόσο στο επίπεδο οργάνωσης, όσο και στην αποτελεσματικότητά της¹⁷⁸ καθιστά δύσκολο το εγχείρημα μιας ισόβαρα παρεχόμενης επιμόρφωσης.

Αντίθετα, ικανοποιητικότερα είναι τα αποτελέσματα επιμορφώσεων μικρότερης κλίμακας που υλοποιούνται πειραματικά στο επίπεδο του σχολείου ή ομάδων σχολείων σπανιότερα από πανεπιστημιακούς και ερευνητικούς φορείς, συχνότερα, όμως, από στελέχη της εκπαίδευσης. Ο σταθερός χαρακτήρας που διατηρούν οι επιμορφωτικές δράσεις των σχολικών συμβούλων, οι οποίες, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, στοχεύουν αφενός τη βελτίωση της διδασκαλίας και αφετέρου την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού¹⁷⁹ αποτελεί συχνά μοναδικό ορίζοντα.

Μέσα από τις κατεξοχήν αρμοδιότητές τους, όπως τη διάγνωση επιμορφωτικών αναγκών και την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων, οι σχολικοί σύμβουλοι συνιστούν τον μοναδικό φορέα που από την καθημερινή επαφή με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ευθύνης τους αφουγκράζεται προβλήματα που αναδύονται στην καθημερινή διδακτική πράξη, την παιδαγωγική τακτική του κάθε σχολείου, στάσεις και διαρκώς αναφύμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Μέλημά τους η άμεση ανταπόκριση με επιμορφωτικά ή ενημερωτικά προγράμματα σε συνθήκες ή θέματα κάθε σχολικής μονάδας που χρήζουν επιστημονικής, παιδαγωγικής ή διδακτικής παρέμβασης από τους ίδιους. Επιτελώντας ταυτόχρονα τις παραπάνω ή και άλλες λειτουργίες, συσσωρεύοντας γνώση και εμπειρία σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους, διαμορφώνουν πλήρη και σαφή εικόνα των επιμορφωτικών τους αναγκών σε όλες τους τις διαστάσεις, των προτεραιοτήτων που πρέπει να δοθούν και των δράσεων που πρέπει να αναληφθούν.¹⁸⁰ Ως διαμεσολαβητές, λοιπόν, μεταξύ των σχολικών μονάδων και των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης οι σχολικοί σύμβουλοι ευνόητα μεταβάλλονται σε ικανούς γνώστες των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους, δυνατότητα, η οποία δεν πρέπει να παραμένει ανεκμετάλλευτη από την πολιτεία.

Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε. - Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε: 15 Νοεμβρίου 2015 και <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm> και Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού, σ. 61-77, στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης. Υ.ΠΑΙ.Θ.

¹⁷⁸ Γραίκος, Ν. (2014), ό.π.

¹⁷⁹ Γραίκος, Ν., (2014). ό.π.

¹⁸⁰ Μαρτίδου Ρ. (2015),ό.π.

Κυρίαρχη απαίτηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι ο σχολικός σύμβουλος να υποστηρίζει και να εμπυχώνει τον εκπαιδευτικό μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Μέσω οργάνωσης σχετικών σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, δειγματικών διδασκαλιών, συνδιδασκαλιών εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, να συμπαράγει και να συναξιολογεί με τους εκπαιδευτικούς εκπαιδευτικό υλικό κ.ά.¹⁸¹ Μπορεί να δρομολογεί παιδαγωγικές πρακτικές και ενδεικτικές παρεμβάσεις στα σχολεία παιδαγωγικής ευθύνης του προτείνοντας λύσεις. Υπό την εποπτεία και καθοδήγηση πάντα του οικείου τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, μπορεί να προβαίνει σε υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών (θεσμός του μέντορα), σε προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών μέσω διαφοροποίησης της διδασκαλίας, σε ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ενεργό συμμετοχή σε θέματα αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης ή διαχείριση συγκρούσεων ή προβλημάτων συμπεριφοράς με την αξιοποίηση της διαδικασίας της σχολικής διαμεσολάβησης, σε δημιουργία θετικών κινήτρων και ενίσχυση πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς. Κάθε καινοτομία ή ποιοτική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να προωθηθεί χωρίς την προσωπική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στους οποίους πρέπει να παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης.¹⁸²

Το επιμορφωτικό έργο των συμβούλων καθίσταται εξαιρετικά κομβικό, όταν συνδεθεί με την καθημερινή σχολική πρακτική, τις εμπειρίες, τα προβλήματα, τους προβληματισμούς, τα ενδιαφέροντά και τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών αποβλέποντας στην επαγγελματική ανάπτυξη και συνειδητοποίηση του επαγγελματικού τους ρόλου ως εκπαιδευτικών¹⁸³. Προωθεί κάθε ερευνητική δραστηριότητα και παίρνει πρωτοβουλίες για ενδοσχολική επιμόρφωση ή κάθε μορφή άτυπης επιμόρφωσης (διεξαγωγή ημερίδων και παιδαγωγικών συναντήσεων, συνεδρίων διοργάνωση μικροδιδασκαλιών¹⁸⁴. Ως φορέας σύγχρονων επιστημονικών, παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων εργάζεται για την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείρισή της.¹⁸⁵

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται άμεσα από την αποδοτικότητά τους, καθώς μέσω της εμπειρίας και της συμμετοχής τους σε διάφορες μορφές επιμόρφωσης μετασχηματίζουν τη διδακτική τους. Ο σχολικός

¹⁸¹ Μαρτίδου Ρ. (2015), ό.π.

¹⁸² Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993), ό.π. και Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

¹⁸³ Αντωνίου, Α. (2011). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής*.

¹⁸⁴ Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

¹⁸⁵ Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο σχολικός σύμβουλος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

σύμβουλος, ως φορέας επιμόρφωσης οφείλει να ανιχνεύει όλες τις ανάγκες και τις προτεραιότητες σχολείων και εκπαιδευτικών προωθώντας ταυτοχρόνως στόχους, που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους κατάρτιση.¹⁸⁶

Οφείλει να δημιουργεί σύστημα παρακίνησης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναζητούν μόνοι τους τρόπους καθοδήγησης, προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Αντιπροσωπευτική είναι εδώ η αρχή ότι «...οι άνθρωποι εργάζονται στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους όταν αποκομίζουν τη μέγιστη ικανοποίηση από το έργο τους...».¹⁸⁷

Η επίτευξη της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στηρίζεται τόσο στην ωριμότητα του εκπαιδευτικού να δεχτεί την παρέμβαση του σχολικού συμβούλου, όσο και στη δυνατότητα του συμβούλου να επηρεάσει θετικά τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.¹⁸⁸ Αναντίρρητη, επίσης, προϋπόθεση είναι η μεταξύ τους εξασφάλιση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες θα επιτρέπουν γόνιμη αλληλεπίδραση, όπως και μεταξύ των εκπαιδευτικών ακόμη και διαφορετικών ειδικοτήτων.

Ο παιδαγωγικός σύμβουλος για να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλει να ανταποκρίνεται τακτικά και συστηματικά στις ανάγκες τους. Μπορεί να υποστηρίξει επιστημονικά την επικοινωνία, ως καθοδηγητής να προωθή συζητήσεις και προβληματισμούς ενθαρρύνοντας τον διάλογο. Μπορεί συσπειρώνοντας σχολεία παιδαγωγικής του ευθύνης να δημιουργεί κοινότητες μάθησης.¹⁸⁹ Η ανάπτυξη σχέσης μάθησης και αλληλεξάρτησης μεταξύ του ίδιου και των εκπαιδευτικών προωθεί συνεργασίες με: «*την αυθόρμητη συμμετοχή και την ηθελημένη συμμετοχική εργασία, με προσανατολισμό στην αμοιβαία προσωπική ανάπτυξη, αλλά με αυθεντικά αποτελέσματα, χαρακτηριστικά*», που σύμφωνα με τον A. Hargreaves, «*δεν συμβαδίζουν με σχολικά συστήματα αυξημένου συγκεντρωτισμού*».¹⁹⁰

Επικοινωνώντας με τον επιμορφωτή, ως συνεργάτη και συντονιστή των επιμορφωτικών πρακτικών¹⁹¹ ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει τα ηνία της επαγγελματικής του βελτίωσης. Προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη διαδικασιών

¹⁸⁶ Μαρτίδου Ρ. (2015), ό.π.

¹⁸⁷ Everard K. & Morris G., (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (Μετάφραση: Κίκιζας Δ.), Πάτρα, ΕΑΠ.

¹⁸⁸ Παπαχρήστος Κ., (2008), Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στις Διαπολιτισμικές παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, http://fourtounis.gr/arhra/pap_diapol_1.html, ανάκτηση την 25 Νοεμβρίου 2015, σ.33-35.

¹⁸⁹ Παπαχρήστος Κώστας, «Ο Ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στις διαπολιτισμικές παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου». Εισήγηση στο Συνέδριο, *Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου* του Εθνικού και Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών (Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας), με θέμα: «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ», 3-4 Οκτωβρίου 2008 (Πρακτικά, 2009).

¹⁹⁰ Hargreaves και Fullan, (2005), σ.33.

¹⁹¹ Μαυρογιώργος (2007), ό.π. και Δούκας, ό.π., σ. 360-362.

έρευνας από τον ίδιο του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου.¹⁹² Με εργαλείο τον αναστοχασμό του ρόλου και της προσωπικής του ευθύνης στην εκπαιδευτική του πορεία αποτολμά βασικά βήματα προς την επαγγελματική του ανάπτυξη.¹⁹³ Η επιμόρφωση λειτουργεί περισσότερο ως αφετηρία γενικότερου ενσυνείδητου αναστοχασμού¹⁹⁴ και λιγότερο ως διαδικασία «εκπαίδευσης ενηλίκου» που σχεδιάζει ο ειδικά εκπαιδευμένος επιμορφωτής.¹⁹⁵ Ιδιαίτερα μέσω διαδικασιών της έρευνας δράσης ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε ευρύτερη προσπάθεια κατανόησης, πληροφόρησης, διαμόρφωσης και αναθεώρησης της ίδιας της σχολικής πράξης οδηγούμενος, έτσι, σε παιδαγωγική ενδυνάμωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Έτοιμος για την προώθηση της γνώσης και την άμεση διαχείριση δυσχερών καταστάσεων με ενθουσιασμό για τη δουλειά του και αυτοεπιβεβαίωση για το έργο του χρησιμοποιεί τις αποκτηθείσες ερευνητικές συνήθειες.¹⁹⁶ Με υπευθυνότητα, λοιπόν, καλλιεργεί συστηματικά την επιμορφωτική του κουλτούρα ως συνεχή διαδικασία από την έναρξη της θητείας του μέχρι την έξοδό του από την υπηρεσία¹⁹⁷. Η εξέλιξη του ίδιου, άλλωστε, είναι ένας από τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.¹⁹⁸ Αναντίρρητα οφείλει να έχει ενεργό ρόλο στις διαδικασίες των εκπαιδευτικών αλλαγών και να παρακολουθεί τις εξελίξεις που επιδιώκουν αναβάθμιση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης. Η συμβολή του μάλιστα είναι καταλυτική στην προώθηση κοινωνικών αλλαγών υπερβαίνοντας κατά πολύ δυνατότητες που συνήθως παρέχουν οι θεσμικοί μηχανισμοί.¹⁹⁹ Έρευνες αποδεικνύουν τις μεγάλες προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την επιμορφωτική δράση των σχολικών συμβούλων ιδιαίτερα μέσω ενδοσχολικών

¹⁹² Τσάφος, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, σ. 67-74.

¹⁹³ Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books και Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

¹⁹⁴ Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Intr. P. Freire. Forew.: P. McLaren. Series: *Critical Studies in Education*. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey.

¹⁹⁵ Καράμηνας, Ι. (2013). *Ο σχολικός σύμβουλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Θεωρητική προσέγγιση, εμπειρική διερεύνηση, καλές πρακτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

¹⁹⁶ Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11 (2), pp. 301-325.

¹⁹⁷ Ξωχέλλης, Π. (2002), ό.π. και Παπαναούμ, Ζ. (2005). «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως», στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.82-91.

¹⁹⁸ Dana, N. F. & Silva, D. Y. (2003). *The reflective educator's guide to classroom research. Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Thousand Oaks: Corwin Press, pp. 5-6.

¹⁹⁹ Μαυρογιώργος, Γ. (2009). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλη) – πρόταση», στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πρακτικά Συνεδρίου*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, σ. 31-32.

επιμορφωτικών συναντήσεων.²⁰⁰ Μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τον σχολικό σύμβουλο προσδοκούν τη δημιουργία ενδιαφέροντος περιβάλλοντος διδασκαλίας,²⁰¹ εγκυρότητα στις επιστημονικές και παιδαγωγικές εισηγήσεις και συμβουλές τους, δημιουργία ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος και ενθάρρυνση και καθοδήγηση στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων.²⁰² Θεωρούν τον σχολικό σύμβουλο ως το καταλληλότερο πρόσωπο να «μεταφέρει τις απόψεις τους»,²⁰³ αποδέχονται σε σημαντικό βαθμό τον ρόλο του ως προωθητή ενεργών μεθόδων επιμόρφωσης σχετικών με τις διδακτικές τους εμπειρίες²⁰⁴ Ανάμεσα στις προσδοκίες, όμως, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των σχολικών συμβούλων παραμένουν κάποιες και ως διαχρονικά αιτήματα: Ως απάντηση στην άναρχη, αδιαβάθμητη και μη συντονισμένη λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ανάγκη να δημιουργηθεί ένα διακριτό, σταθερό, εύρωστο και με κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα δίκτυο τυπικής επιμόρφωσης, το οποίο να συγκεντρώνει τόσο τη γενική επιμορφωτική εμπειρία, όσο και καλές επιμορφωτικές πρακτικές.²⁰⁵

Ο χάρτης της επιμόρφωσης δεν πρέπει να παραμένει ασύνδετος και αποσπασματικός, αλλά να διαθέτει στρατηγικό σχεδιασμό και συνεκτικότητα, ώστε οι περισσότερες δράσεις θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης να επηρεάζουν όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό των σχολικών μονάδων. Είναι παραδεκτό ότι το χάσμα μεταξύ των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και όσων δεν επιμορφώνονται μεγαλώνει. Μόνο οι δράσεις των σχολικών συμβούλων μπορούν να φθάνουν σε όλους τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας,²⁰⁶ αν και αυτό δεν αρκεί.

Σε νέο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί με μετασηματιστικές παρεμβάσεις στα προγράμματα επιμόρφωσης να καθιστούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μια διαρκή διερευνητική και συνεργατική δραστηριότητα.²⁰⁷

Για να ανακτήσει ο θεσμός του σχολικού συμβούλου την προβλεπόμενη σε νομοθετικά κείμενα οντότητά του και να αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα στην

²⁰⁰ Υπ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (Σκούρας κ.ά.) Αθήνα 2008, σ.351-352.

²⁰¹ Υπ.Ε.Π.Θ. -Π.Ι., (2008), ό.π., σ.381-384.

²⁰² Ρες, Γ. & Βαρσαμίδου, Α. (2007). Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια ευέλικτη, πολυμορφική, «μαθητοκεντρική» επιλογή: Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου, 2015. www.eduportal.gr/modules/php?name=News&file=article&sid=175.

²⁰³ Δούκας κ.ά. (2008), σ.379-383.

²⁰⁴ Παπαχρήστος, Κ. (2009), ό.π.

²⁰⁵ Σαλτερής, Ν. (2006) *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

²⁰⁶ Πήλιουρας Π. (2011), ό.π.

²⁰⁷ Darling-Hammond, L. and McLaughlin, M. (1999). Investing in teaching as a learning profession-- Policy problems and prospects. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. New York: Josey-Bass, pp. 376-412.

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη η λήψη βελτιωτικών του θεσμού μέτρων όπως: 1. η δια βίου επιμόρφωση και εκπαίδευση του ίδιου και των εκπαιδευτικών. 2. η απευθείας σύνδεσή του με τα κέντρα χάραξης και παραγωγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς μόνο έτσι η μεταφορά της ζώσας πραγματικότητας θα ήταν δυνατή σε αυτά.²⁰⁸ 3. η αυτορρύθμισή του, ώστε να καθίσταται διαμεσολαβητής και φορέας καινοτομιών και πορισμάτων της επιστήμης του στην εκπαίδευση. 4. η βαρύτητα που πρέπει να δοθεί στην πολιτιστική διάσταση του ρόλου του 5. η δημιουργία δικτύου επικοινωνίας με τους συναδέλφους στα σχολεία, ώστε να επιτυγχάνεται ανατροφοδότηση καθηγητών και σχολικών συμβούλων, να εξασφαλίζεται συνεργασία και προώθηση των καλών πρακτικών επιμόρφωσης 6. η θέσπιση κινήτρων, όπως πίστωση επιμορφωτικών μονάδων σε επιμορφούμενους και επιμορφωτές 7. η ανάπτυξη κοινών επιμορφωτικών δράσεων από διαφορετικούς θεσμοθετημένους φορείς επιμόρφωσης, όπως και συνεργειών μεταξύ σχολικών συμβούλων, όπου απουσιάζουν οι ανταγωνιστικές διαθέσεις 8. η θεσμοθέτηση από την Πολιτεία στις αρχές του σχολικού έτους διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και ακολούθως διάχυση των επιμορφωτικών δράσεων σε όλη την Περιφέρεια με τη συνεργασία ειδικευμένων στο θέμα σχολικών συμβούλων, αλλά και συναφών επιμορφωτικών φορέων. 9. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι πρέπει να αποκτήσουν επιτελικό ρόλο στην επιμόρφωση πλαισιωμένοι από επιμορφωμένους καθημερινά σε συγκεκριμένους ρόλους δραστηριοποιούμενους εκπαιδευτικούς

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην οποία αποσκοπεί η επιμόρφωση, εξαρτάται πρωτίστως από την ισχυροποίηση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, αλλά και από τον καταξιωμένο, επιστημονικά καταρτισμένο Σχολικό Σύμβουλο που με σταθερότητα και με ευρύ χρονικό ορίζοντα μπορεί στηρίζει παιδαγωγικά και διδακτικά τον εκπαιδευτικό. Όμως οι όποιες επιμορφωτικές παρεμβάσεις, όσο καλά μεθοδευμένες και οργανωμένες και αν είναι, δεν είναι δυνατό να ευδοκιμήσουν, όσο ο σταθερός έλεγχος της κεντρικής εξουσίας στη λειτουργία του Σχολικού Συμβούλου και η απουσία μιας μακρόπνοης και συναινετικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν διευκολύνουν το έργο του προβάλλοντας εμπόδια στη θεσμική του αυτονομία και την ενεργή και αμφίδρομη συμμετοχή του στην ανατροφοδότηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

²⁰⁸ Παπαχρήστος Κ. (2009), ό.π.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αντωνίου, Α. (2011). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Γεωργιάδου Αγάθη, (2011), «Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου: δεδομένα και ζητούμενα», στο Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών, (επιμέλεια Μπαγάκης), ΟΕΠΕΚ, σ.22-26
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). Ο σχολικός σύμβουλος. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γραϊκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. (σ. 61-77), στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης. Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης, μτφρ. Α. Βακάλη. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Δούκας κ.ά. (2008), Έρευνα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. (Π.Ι.), σ.379-383. <http://www.pi-schools.gr/>, Ανακτήθηκε: 25 Νοεμβρίου 2015.
- Everard K. & Morris G.,(1999), Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, (Μετφρ. Κίκιζας Δ.), Πάτρα, ΕΑΠ.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2013). Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (μτφρ. Χατζηπαντελή, Π.). Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves A & Fullan, M. G. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα. Πατάκης.
- Καράμηνas, Ι. (2013). Ο σχολικός σύμβουλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Θεωρητική προσέγγιση, εμπειρική διερεύνηση, καλές πρακτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καστραντάς Α., 1997, Ο σχολικός σύμβουλος, Ιδιωτική Έκδοση, 1997.
- Μαρτίδου Ραχήλ, (2015) Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων, Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, τόμος Β, τεύχος 1, 16-26.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις, στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.191-199.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλη) – πρόταση. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πρακτικά Συνεδρίου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, σ.27-41.
- Μπαγάκης Γ. (επιμ.) (2005) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Μπατσούτα Μαρία - Παπαγιαννίδου Χριστίνα, (2006), «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 11, σ.143-157.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. Στο 2ο Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε. - Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε: 15 Νοεμβρίου 2015.
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm>
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Γεωργιάδου Α., Πήλιουρας Π., Βαλμάς Θ., Σκιά Κ., Σαλαγιάννη Μ. & Σαλίχος Μ. (2011) «Συζητήσεις μελών της ομάδας εργασίας του ΟΕΠΕΚ την τρέχουσα σχολική χρονιά με τις διευθύνσεις των ΠΕΚ, με επιμορφωτές και επιμορφούμενους», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ, σ. 28-51.
- Παπαδούρης, Π. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Λιοναράκης, Α. (επιμ.) 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πρακτικά, τ.Ι, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ.536-548.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.82-91.
- Παπαχρήστος Κώστας, «Ο Ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στις διαπολιτισμικές παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου». Εισήγηση στο Συνέδριο, Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου του Εθνικού και Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών (Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας),: «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ–ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ», Οκτωβρ. 2008 (Πρακτικά, 2009).
- Παπαχρήστος Κ., (2008), Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στις Διαπολιτισμικές παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, http://fourtounis.gr/arthra/par_diarol_1.html, Ανακτήθηκε: 25 Νοεμβρίου 2015.
- Πήλιουρας Παναγιώτης, «Το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και οι ιδιαιτερότητες Ποια θεσμοθετημένη μορφή επιμόρφωσης είναι σημαντική;» στο Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών, (επιμέλεια Μπαγάκης), ΟΕΠΕΚ, Αθήνα, 2011, σ.14-21.
- Προεδρικό Διάταγμα (ΠΔ) 201/1998/άρθρο 14 και γενικότερο νομοθετικό πλαίσιο στο ΦΕΚ 1340/16-10-2002 – Φ.353.1/324/105657/Δ1, Κεφ. Β΄).
- Ρες, Γ. & Βαρσαμίδου, Α. (2007). Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια ευέλικτη, πολυμορφική, «μαθητοκεντρική» επιλογή: Ανακτήθηκε: 22 Νοεμβρίου, 2015.

- www.eduportal.gr/modules/php?name=News&file=article&sid=175.
- Rogers, A.(1995). Η Εκπαίδευση ενηλίκων, μτφρ. Μ.Παπαδοπούλου & Μ.Τόμπρου Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Σαλτερής, Ν. (2006) Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Τσάφος, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 114, σ.67-74.
- Υπ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (Σκούρας κά.) Αθήνα 2008, σ. 351-352.
- Υπουργική Απόφαση (Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002-ΦΕΚ1340, Τβ, 16-10-2002, άρθρο 8
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Δαρδανός.
- ΞΕΝΗ**
- Dana, N. F. & Silva, D. Y. (2003). The reflective educator's guide to classroom research. Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. and McLaughlin, M. (1999). Investing in teaching as a learning profession--Policy problems and prospects. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice. New York: Josey-Bass.pp.376-412.
- Eurydice (2006) Quality assurance in teacher education in Europe. Brussels: European Commission.
- Fenwick, T.J. (2001). Teacher supervision Through professional Growth Plans: Balancing Contradictions and Opening Possibilities. Educational Administration Quarterly, 37(3), 401-424.
- Giroux, H. A.(1988). Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning. Intr. P.Freire. Forew.: P.McLaren. Series: Critical Studies in Education. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.
- Zeichner, K. M.(2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. Educational Action Research, 11 (2), pp. 301-325.

Μοντέλο σχεδιασμού και υλοποίησης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πληροφορικής

**Εφόπουλος Βασίλειος,
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ19
vefor@sch.gr**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία αποτυπώνονται τα αποτελέσματα του σχεδιασμού και της υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς πληροφορικής της περιοχής ευθύνης του Σχολικού Συμβούλου Πληροφορικής. Αρχικά παρουσιάζεται η διαδικασία καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών, μια διαδικασία που διευκολύνει τους σχολικούς συμβούλους στη σχεδίαση του επιμορφωτικού τους έργου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η καταγραφή των αναγκών έγινε με online ερωτηματολόγιο.

Με βάση τα αποτελέσματα που κατεγράφησαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έγινε η οργάνωση και η σχεδίαση των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των δράσεων που υλοποίησε ο Σχολικός Σύμβουλος στην περιοχή ευθύνης του.

Εισαγωγή – Προβληματική

Στο σύγχρονο σχολείο, είναι αναγκαία η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η επικαιροποίηση των γνώσεων τους, δεδομένων των αλλαγών στο εκπαιδευτικό υλικό αλλά και τις πραγματικές ανάγκες της διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελεί επιβεβλημένη πρακτική και αναπόσπαστο τμήμα μιας επιτυχημένης σταδιοδρομίας. Η πρακτική αυτή για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, να είναι συστηματικά οργανωμένα και να στοχεύει στην υποστήριξη των αναγκών και στην επαγγελματική και ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η ανάγκη συντονισμού και υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι σύμφυτη με τον εκπαιδευτικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και απορρέει αυτοδίκαια και από το καθηκοντολόγιό του (ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1).

Ο σχολικός σύμβουλος διαπιστώνει καθημερινά ότι υπάρχει διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης τους στην περιοχή ευθύνης του. Η ανάγκη αυτή μεγιστοποιείται στην επιστήμη της Πληροφορικής, όπου οι εξελίξεις είναι ραγδαίες και τα γνωστικά αντικείμενα χρήζουν διαρκούς επικαιροποίησης.

Οι εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα της Πληροφορικής, οι τελευταίες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στο συνοδευτικό υλικό, η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η παιδαγωγική

αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), είναι ορισμένα από τα θέματα που απαιτούν επιμόρφωση και καλούνται να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής (Μπέλλου κ.α., 2010, Καράκιζα, 2008).

Ειδικότερα στο τρέχον σχολικό έτος 2015-16, υπάρχουν αρκετά μαθήματα, στα ΕΠΑ.Λ., τα οποία εντάχθηκαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα και πρόκειται να διδαχθούν για πρώτη φορά. Για τα μαθήματα αυτά έχουν γραφεί νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 2010/τΒ/16.09.2015) καθώς και συνοδευτικές σημειώσεις που διατίθενται στο δικτυακό τόπο του ΙΕΠ

(http://www.iep.edu.gr/index.php/el/?option=com_content&view=article&id=315).

Μεθοδολογία

Στο προηγούμενο σχολικό έτος 2014-2015, διερευνήσαμε το προφίλ των εκπαιδευτικών πληροφορικής που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχος της προσπάθειας αυτής, ήταν να καταγραφούν και να κατηγοριοποιηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, να αναδειχθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τη διατύπωση των αναγκών ανάλογα με την προϋπηρεσία, την εκπαιδευτική εμπειρία, το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, τον τύπο της σχολικής μονάδας και να προκύψει ως αποτέλεσμα ο καλύτερος δυνατός σχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για το επόμενο σχολικό έτος (Παπαδάκης, Αθανασόπουλος, 2005).

Για την καταγραφή του προφίλ και των επιμορφωτικών αναγκών των καθηγητών πληροφορικής χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε μετά από μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας (Τσιπλητάρης, 2006, Cohen, 2008) και αναρτήθηκε στο διαδίκτυο. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να το συμπληρώσουν προαιρετικά και ανώνυμα. Το ερωτηματολόγιο υλοποιήθηκε με την χρήση των Google Forms. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ενδεχομένως γιατί αντιλήφθηκαν ότι είχαν τη δυνατότητα με τον τρόπο αυτό να συν-διαμορφώσουν τις δράσεις επιμόρφωσης στην περιοχή τους. Η διαδικασία αυτή αποσκοπούσε στο να δώσει στο σχολικό τους σύμβουλο όλη την απαραίτητη πληροφορία προκειμένου να σχεδιάσει και να οργανώσει ουσιαστικά την επιμόρφωσή τους το επόμενο σχολικό έτος.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε την προαιρετική καταγραφή ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών καθώς και άλλα προσωπικά στοιχεία (ηλικία, σχολείο, κλάδος, σπουδές, διδακτική εμπειρία κ.α)

Περιλάμβανε διερευνητικές ερωτήσεις για τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις θεματικές ενότητες την προτεινόμενη μορφή, τους εισηγητές, το χώρο, τη συχνότητα και τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Όλα τα παραπάνω ερωτήματα μπορούσαν σε σύντομο χρόνο, περίπου 10 - 15 λεπτά να απαντηθούν.

Αποτελέσματα έρευνας

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 121 εκπαιδευτικοί (62% άνδρες και 38% γυναίκες) από τους περίπου 240 Πληροφορικούς στην περιοχή της έρευνας. Η έρευνα έλαβε χώρα στο τέλος του 2014 μέχρι τις αρχές του 2015.

Η πλειονότητα των καθηγητών, το 64,5%, ανήκει στον κλάδο ΠΕ19 - Πληροφορικής ΑΕΙ, ενώ το 29% στον κλάδο ΠΕ20 - Πληροφορικής ΑΤΕΙ. Καταγράφηκαν και 8 εκπαιδευτικοί άλλων κλάδων (ΠΕ03, ΠΕ04, ΠΕ12, ΠΕ17) ενώ δεν απάντησαν στο ερωτηματολόγιο καθηγητές του κλάδου ΤΕ01.13 - Προγραμματιστές Η/Υ.

Περίπου το 62% των εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 35 μέχρι 44 έτη. Με ποσοστό 24% ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα από 45 έως 54 έτη, ενώ ποσοστό 8% των εκπαιδευτικών ανήκει στη νεότερη γενιά, με ηλικία κάτω των 34 ετών. Τέλος περίπου το 6% είναι εκπαιδευτικοί με ηλικία πάνω από τα 54 έτη.

Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία στην Πρωτοβάθμια ή/και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περίπου το 49% των εκπαιδευτικών διαθέτει από 12 έως 19 έτη εμπειρίας. Σημαντικό είναι το ποσοστό, συγκεκριμένα 32%, όσων διαθέτουν εμπειρία από 4 έως 11 έτη. Ακολουθούν, με ποσοστό 19%, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν διδακτική εμπειρία πάνω από 20 έτη. Σημαντικό στοιχείο είναι το ότι δεν καταγράφονται νέοι εκπαιδευτικοί (με διδακτική εμπειρία 1-3 έτη).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε Γυμνάσια (26%) πολύ κοντά με τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε ΕΠΑΛ (25%). Σε ΓΕΛ υπηρετεί το 19% ενώ σε Δημοτικά το 17%. Το 8% δηλώνει ότι απασχολείται σε Γυμνάσιο και ΓΕΛ ενώ 4 εκπαιδευτικοί απασχολούνται σε διοικητικές θέσεις.

Στο ερώτημα σχετικά με τον τύπο σχολείων στον οποίο έχουν εργαστεί, οι περισσότεροι (89%) δηλώνουν το Γυμνάσιο. Ακολουθούν σε ποσοστό όσοι έχουν εργαστεί σε ΕΠΑΛ (79%) και ΓΕΛ (74%). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει εργαστεί το 40% των ερωτηθέντων, ενώ σημαντικό στοιχείο που καταγράφεται είναι το γεγονός ότι σε όλους τους τύπους των σχολείων έχει εργαστεί το 23%.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαθέτει πτυχίο Πληροφορικής ΑΕΙ (51%). Πτυχίο Πληροφορικής ΤΕΙ διαθέτει το 29% ενώ σημαντικό είναι το ποσοστό των πτυχιούχων Θετικών Επιστημών (14%). Μεταπτυχιακό στην Πληροφορική διαθέτει το 26%, ενώ Μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλο επιστημονικό πεδίο διαθέτει το 12%. Καταγράφονται και 3 εκπαιδευτικοί που διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα σχετικό με την επιστήμη της Πληροφορικής.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν διοριστεί με πτυχίο από ΑΕΙ Πληροφορικής (51%) και ΤΕΙ Πληροφορικής (29%). Υπάρχει και ένα ποσοστό 12% που διορίστηκε με πτυχίο άλλης σχολής και σεμινάρια Πληροφορικής ή και προϋπηρεσία, ενώ καταγράφονται με ποσοστό 3%, όσοι έχουν διοριστεί με Διδακτορικό ή Μεταπτυχιακό στην Πληροφορική και Πτυχίο άλλης σχολής.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία σε ΙΕΚ, ΚΕΚ και ΚΣΕ. Μικρό ποσοστό έχει διδάξει σε ΑΕΙ (5%) ενώ μεγαλύτερο είναι το ποσοστό διδασκαλίας σε ΤΕΙ (29%)

Το ρόλο του Υπευθύνου Εργαστηρίου Πληροφορικής (ΣΕΠΕΗΥ) έχει αναλάβει το 85% των εκπαιδευτικών ενώ το 9% έχει εργαστεί ως Υπεύθυνος του τομέα Πληροφορικής σε ΣΕΚ. Τέλος το 7% έχει ασκήσει καθήκοντα Υπευθύνου ή Τεχνικού στο ΚΕΠΛΗΝΕΤ. Καθήκοντα διευθυντή σχολικής μονάδας έχει αναλάβει το 5% ενώ το 10% έχει ασκήσει τα καθήκοντα του υποδιευθυντή.

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί αφορούν:

- Επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνει ο Σχολικός Σύμβουλος (85%),
- Επιμόρφωση σε ΠΕΚ (60%),
- Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου στις ΤΠΕ που έχει παρακολουθήσει το 47% των εκπαιδευτικών πληροφορικής
- Επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνουν ΑΕΙ και τα ΤΕΙ (32%)

Ως προς τα θέματα – γνωστικά αντικείμενα, διαπιστώνεται ότι σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50 % οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν σε:

- νέα προγραμματιστικά περιβάλλοντα, δημιουργία ιστοσελίδων
- εργαλεία Web2.0 και συνεργατικά περιβάλλοντα
- Βιωματικές Δράσεις
- Logo-like περιβάλλοντα
- στα νέα μαθήματα στα ΓΕΛ-ΕΠΑΛ.

Σε μικρότερα ποσοστά επιθυμούν να επιμορφωθούν στα Πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα Πληροφορικής σε ΓΕΛ και ΕΠΑΛ.

Ως προς τη μορφή των επιμορφωτικών δράσεων οι περισσότεροι επιθυμούν τα βιωματικά εργαστήρια, και ακολουθεί η προσομοίωση διδασκαλίας, και η δειγματική διδασκαλία σε πραγματική τάξη. Σημαντικό ποσοστό επιθυμεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μόνο το 23% επιμόρφωση με τη μορφή εισήγησης-διάλεξης.

Ως προς την περίοδο διεξαγωγής σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50 % προτιμούν την αρχή του σχολικού έτους και ακολουθεί η προτίμηση για το τέλος του σχολικού έτους με ποσοστό 35%.

Ως προς τις ημέρες και ώρες δεν υπάρχει μία σαφής προτίμηση εκτός από ότι προτιμούν να είναι εκτός του Σαββατοκύριακου, ενώ η διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων επιθυμούν να είναι βραχυχρόνια ή το μέγιστο (μέχρι) διάρκειας 12 ωρών.

Οργάνωση - σχεδίαση επιμόρφωσης

Μετά την καταγραφή ακολούθησε η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η αποτύπωση των αναγκών σε έγγραφο απαιτήσεων με βάση το οποίο σχεδιάστηκε ο προγραμματισμός της επόμενης επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, αναζητήθηκαν επιμορφωτές από συναδέλφους εκπαιδευτικούς πληροφορικής της περιοχής ευθύνης του Σχολικού Συμβούλου. Στην πρόσκληση ωστόσο που απηύθυνε ο Σχολικός Σύμβουλος, πλην

ελαχίστων εξαιρέσεων, υπήρξε απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ως επιμορφωτές. Αντίθετα υπήρχε προθυμία για συμμετοχή στα σεμινάρια ως εκπαιδευόμενοι.

Υλοποιήθηκαν 6 τρίωρες επιμορφώσεις σε νέα διδακτικά αντικείμενα που πρώτη φορά εισήχθησαν τη (την-όχι ν) τρέχουσα σχολική χρονιά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Δόθηκε έμφαση στα νέα μαθήματα του τομέα πληροφορικής των ΕΠΑΛ. Οι επιμορφώσεις έγιναν σε εβδομαδιαία βάση, τις ώρες 12:00 έως 15:00, με βάση τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Την τεχνική υποστήριξη της επιμόρφωσης ανέλαβαν οι συνάδελφοι των τοπικών ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. και προχώρησαν στην εγκατάσταση του απαραίτητου λογισμικού στους υπολογιστές των εργαστηρίων.

Το υλικό της επιμόρφωσης, η παρουσίαση και φύλλα εργασίας, διατέθηκε στους εκπαιδευόμενους προς αξιοποίηση.

Στο τέλος της διαδικασίας ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες η αξιολόγηση κάθε σεμιναρίου. Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκε ψηφιακό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που ανώνυμα και προαιρετικά συμπλήρωσαν οι εκπαιδευόμενοι.

Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης καταγράφουμε ότι:

- Η επιλογή του χώρου - εργαστηρίου που έγινε το σεμινάριο κρίθηκε ως πολύ καλή από το 85% των εκπαιδευτικών στην Α΄ περιοχή και από το 58% στη Β΄ περιοχή
- Για τη διάρκεια των σεμιναρίων οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι ο χρόνος ήταν ικανοποιητικός σε ποσοστό μεγαλύτερο του 80%
- Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια, καταγράφηκε με ποσοστό άνω του 60% στο βαθμό 5, στην πεντάβαθμη κλίμακα (1-5), όπου το 1 αντιστοιχεί στο «Καθόλου ικανοποιημένος» και το 5 αντιστοιχεί στο «Πάρα πολύ ικανοποιημένος»
- Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τους εισηγητές στα σεμινάρια καταγράφηκε με ποσοστό άνω του 80% στο βαθμό 5, στην πεντάβαθμη κλίμακα.
- Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, καταγράφηκε με ποσοστό άνω του 50% στο βαθμό 5, στην πεντάβαθμη κλίμακα.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 60%, απάντησε θετικά στην ερώτηση ενδεχόμενης αξιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία τα όσα έμαθαν στην επιμόρφωση.

Συμπεράσματα

Η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι διαρκής και αναγκαία στο σύγχρονο σχολείο. Στις αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου εμπίπτει ο

σχεδιασμός, ο συντονισμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης του.

Η καταγραφή του προφίλ και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δίνει μια πλήρη εικόνα για όλα τα στοιχεία που θα ήθελε να γνωρίζει ο σύμβουλος προκειμένου να τα λάβει υπόψη του στις δράσεις που θα σχεδιάσει. Ταυτόχρονα παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνδιαμορφώσουν το σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων καταθέτοντας τις προτιμήσεις και τις ανάγκες τους.

Τέλος σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης, κατέχει η συμβολή των εκπαιδευτικών στην ουσιαστική αξιολόγηση και αποτίμηση της διαδικασίας υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων που υλοποιεί ο σύμβουλος στις εκπαιδευτικές μονάδες της περιοχής ευθύνης του.

Αναφορές

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (μτφρ. Στ. Κυρανάκης κ.ά.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιστοσελίδα Επιμόρφωσης Β΄ Επιπέδου <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/about-project-m>
- ΙΕΠ Σημειώσεις μαθημάτων ΕΠΑΛ
http://www.iep.edu.gr/index.php/el/?option=com_content&view=article&id=315
- Καράκιζα Τ. (2008), Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου Πληροφορικής: Πρώτες εμπειρίες και συμπεράσματα, Πρακτικά της 2ης Πανελλήνιας Διημερίδας Καθηγητών Πληροφορικής, ΠΕΚΑΠ, Ρόδος
- Μπέλλου Ι., Λαδιάς Α., & Μικρόπουλος Τ. Α. (2010). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πληροφορικής: χαρακτηριστικά και προτιμήσεις. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Γόγουλου & Ε. Γουλή (επιμ.), Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Διδακτική της Πληροφορικής" (σ. 437-446), Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Παπαδάκης Σ., Αθανασόπουλος Δ. (2005). Ανάγκες Εκπαιδευτικών Πληροφορικής ως προς την Επιμόρφωσή τους σε θέματα Διδακτικής της Πληροφορικής. στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.) Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος 7-9 Οκτωβρίου 2005, (σ. 313-322). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Τσιπλητάρης, Α. & Μπαμπάλης, Θ. (2006). Δέκα Παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Ατραπός: Αθήνα.
- ΦΕΚ 1340/2002 - Καθηκοντολόγιο Σχολικών Συμβούλων:
<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/1311-kathikonta-scholikwn-symvoulwn.html>
- ΦΕΚ 2010/τΒ/16.09.2015
https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewi0h4nzn9TKAhWKChoKHV1SDIEQFggqMAM&url=https%3A%2F%2Fdiavgeia.gov.gr%2Fdoc%2F711%25CE%2594465%25CE%25A6%25CE%25983-62%25CE%259E&usg=AFQjCNGphnC3O0fIVWw6jYy-gFgTlMEaeA&sig2=YPsi9Mg_s4qKKGm8HVSIfA

Χατζηπαναγιώτου Π. (2001), Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης, Αθήνα : Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.