



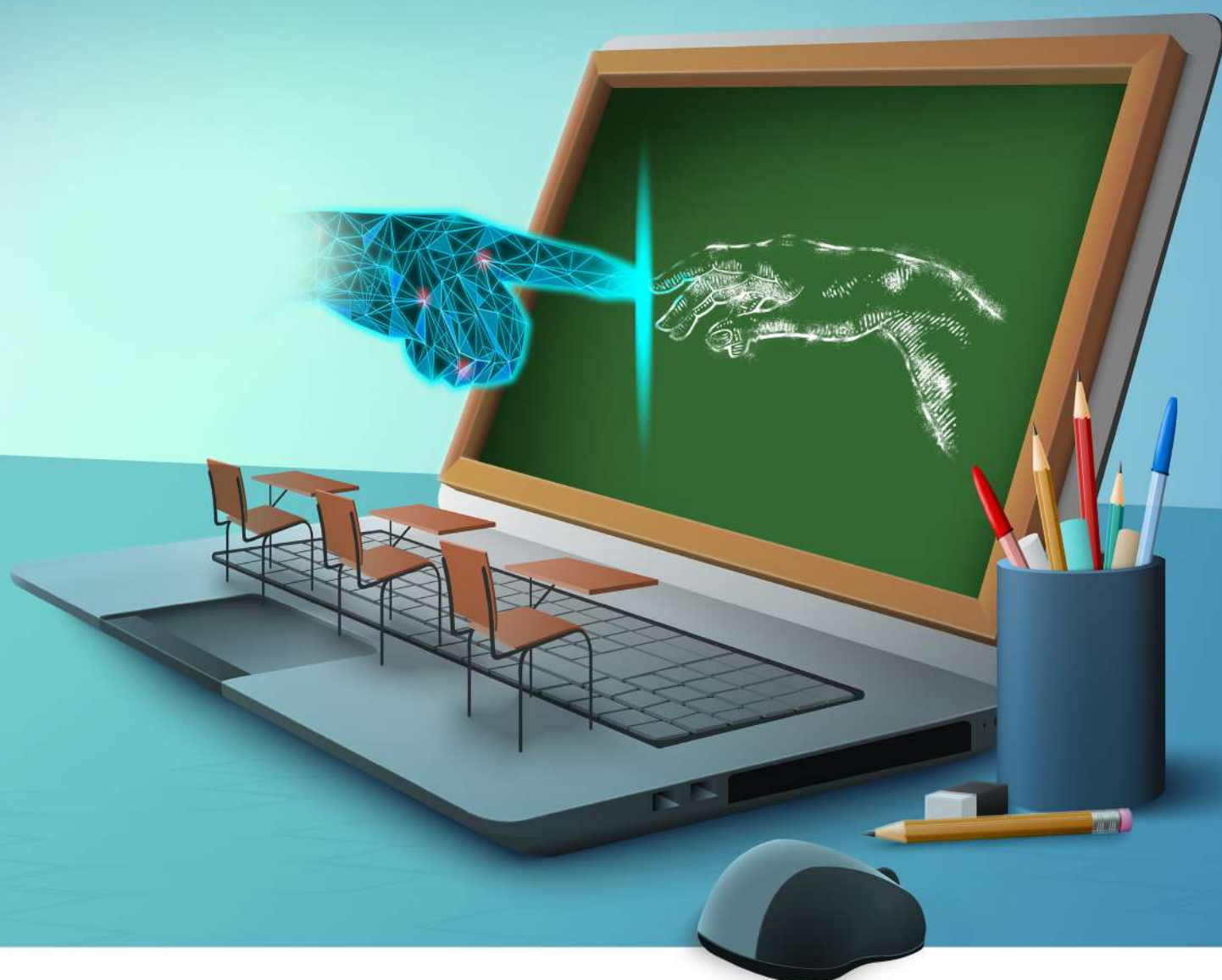
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΡΗΤΗΣ

4^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟΝ 21^ο ΑΙΩΝΑ: ΘΕΣΕΙΣ - ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ - ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ

19-22 ΜΑΪΟΥ 2022

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΤΟΜΟΣ Ι



ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ:



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ:



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Υπουργείο Παιδείας
& Θρησκευμάτων

4^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟΝ 21° ΑΙΩΝΑ: Θέσεις - Αντιθέσεις - Συγκλίσεις

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΤΟΜΟΣ Ι

Επιμέλεια έκδοσης:

Βιδάκη Ειρήνη
Θεολογίτης Όμηρος - Αλέξανδρος
Κανέλλος Ιωάννης
Καρτσωνάκης Εμμανουήλ
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Τρικήλης Κώστας
Χαριτάκης Ιωάννης

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2022

ISBN (Τόμος Ι): 978-618-5648-13-8

ISBN (Set): 978-618-5648-12-1

Διεξήχθη εξ αποστάσεως
Ημερομηνία Διεξαγωγής: 19 - 22 Μαΐου 2022
Website: <https://4conf.pdekritis.gr/>
e-mail: mail@4conf.pdekritis.gr



Το Συνέδριο οργάνωσε και πραγματοποίησε η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Συνδιοργάνωση

ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

Επιμέλεια έκδοσης:

Βιδάκη Ειρήνη
Θεολογίτης Όμηρος - Αλέξανδρος
Κανέλλος Ιωάννης
Καρτσωνάκης Εμμανουήλ
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Τρικήλης Κώστας
Χαριτάκης Ιωάννης

Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου, των πρακτικών του Συνεδρίου για περιουσιακό όφελος χωρίς την έγγραφη άδεια του δημιουργού σύμφωνα με τον Ν. 2121/1993 όπως αυτός ισχύει μετά την τροποποίηση του με τον Ν. 4112/2013.

Η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή των συγκεκριμένων πρακτικών του Συνεδρίου επιτρέπεται μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση.

Η χρήση των τυχόν αποσπασμάτων-αντιγράφων θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα καθώς και την παρούσα επισήμανση περί πνευματικών δικαιωμάτων.

Η τελική ευθύνη των περιεχομένων των εργασιών που δημοσιεύονται ανήκει στους συγγραφείς τους.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ:

Καρτσωνάκης Εμμανουήλ, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης

ΜΕΛΗ:

Ατσαλάκη Ξανθούλα, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Βασιλειάδη Αργυρώ, Διοικητικός Υπάλληλος της Π.Δ.Ε. Κρήτης
Βιδάκη Ειρήνη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου -Οργανωτική Συντονίστρια του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

Βουράκη Αρετή, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Γαζανός Ιωάννης, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Ρεθύμνου
Γκινούδη Αθηνά, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Δασκαλάκη Ελευθερία, Προϊσταμένη του τμήματος Γ΄ της Π.Δ.Ε. Κρήτης
Δροσουλάκης Κωνσταντίνος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ζαμπετάκη Λήδα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ζανέκα Στεργιανή, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Θεολογίτης Όμηρος-Αλέξανδρος, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Καλοκύρη Βασιλεία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Καλυκάκης Δημήτρης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Κανέλλος Ιωάννης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Αναπλ. Οργανωτικός Συντονιστής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

Καπετάνιου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π/θμιας Εκπαίδευσης
Καραγιαννίδης Ιωάννης, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου
Καρβούνης Λάμπρος, Διευθυντής Π/θμιας Εκπ/σης Ρεθύμνου
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Λασιθίου
Κοκολάκης Νεκτάριος, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Κοντογιάννης Βασίλειος, Διοικητικός Υπάλληλος της Π.Δ.Ε. Κρήτης
Κουκάκης Γιώργος, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Κουτσοудάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π/θμιας Εκπαίδευσης
Μακράκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Π/θμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου
Μακρή Άννα, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Μιχαηλίδη Αφροδίτη, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Π/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου
Ντούλια Αθηνά, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ορφανάκης Βασίλειος, Υπεύθυνος ΠΛΗΝΕΤ Λασιθίου
Πανσεληνάς Γεώργιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ραμουτσάκη Ιωάννα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Σπυριδάκης Κωνσταντίνος, Υπεύθυνος ΠΛΗΝΕΤ Ηρακλείου
Τζαγκαράκης Ελευθέριος, Προϊστάμενος του τμήματος Δ΄ της Π.Δ.Ε. Κρήτης
Τζανάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Χανίων
Τζεκάκης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Τρικήλης Κώστας, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Τσεκούρα Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Φιλιππάκη Αμαλία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

Χανιωτάκης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Χαριτάκης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Ψαρουδάκη Πόπη, Διευθύντρια Π/θμιας Εκπ/σης Χανίων

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ:

Καρτσωνάκης Εμμανουήλ, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης

ΜΕΛΗ:

Βιδάκη Ειρήνη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου - Οργανωτική Συντονίστρια του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Γκινούδη Αθηνά, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Δροσουλάκης Κωνσταντίνος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ζαμπετάκη Λήδα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ζανέκα Στεργιανή, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Καλυκάκης Δημήτρης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Κανέλλος Ιωάννης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Αναπλ. Οργανωτικός Συντονιστής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ντούλια Αθηνά, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Ραμουτσάκη Ιωάννα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Φιλιππάκη Αμαλία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

Συντονισμός Επιτροπής Κριτών

Κανέλλος Ιωάννης, Αν. Οργανωτικός Συντονιστής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Τρικήλης Κώστας, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Επιτροπή Κριτών

Αζελής Αγαθοκλής
Ανδρεάδου Χαρά
Αποστολίδου Αικατερίνη
Αρβανιτίδου Βιργινία
Αρβανιτίδου Σοφία
Βογιατζάκη Ειρήνη
Βουδρισλής Νίκος
Βουράκη Αρετή

Γιγουρτάκη Μαρία
Γκόλτσος Κωνσταντίνος
Δεμίρη Κυριακή
Δημακοπούλου Φωτεινή
Δουγαλή Άννα
Δρετάκη Δέσποινα
Εμμανουηλίδης Δανιήλ
Ζανέκα Στεργιανή
Ζαντραβέλη Βαρβάρα
Ζαχαρής Κωνσταντίνος
Ζέζου Αναστασία
Ηλιάδης Θεόδωρος
Ιωαννίδου Γεωργία
Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος
Καλοκύρη Βασιλεία
Καλποδήμου Καλλιόπη
Καλφάκη Μαρία
Κανέλλος Ιωάννης
Καραβίδα Μαρία
Καρατάσος Νίκος
Κατσαγκόλης Αθανάσιος
Κατσανδρή Αικατερίνη
Κατσέας Βάιος
Κομνηνού Ιωάννα
Κούκης Νικόλαος
Κουμουνδούρος Ιωάννης
Κουτσουνδάκη Αικατερίνη
Κουτσουνδάκης Γεώργιος
Κυριάκου Αγγελική
Κωνσταντινίδου Ζωή
Λαλάς Χρήστος
Λευκαδίτη Ελένη
Λιάτσου Λαμπρινή
Λυτσιούση Στυλιανή
Μάζαρης Ισίδωρος - Βασίλειος
Μαλέτσκος Αθανάσιος
Ματιάκη Βασιλική
Μπάρτζου Στυλιανή
Μπομπολάκη Κατερίνα
Μπρέντας Φίλιππος
Νομικού Αργεντινή
Ντανόπουλος Δημήτρης
Ντούλια Αθηνά
Παγουλάτου Ελευθερία
Παπαγεωργίου Αικατερίνη
Παπαγεωργίου Σοφία

Παπαδημητρίου Σουλτάνα
Παπαδογιαννάκη Ελένη
Παπαδοπούλου Κυριακή
Παρασκευάς Απόστολος
Πετρακάκη Κατερίνα
Ποιμενίδης Δημήτριος
Πολύζος Νικόλαος
Πρατσίνη Μαρία
Σιδηρόπουλος Νικόλαος
Σκαρλάτου Χρύσα
Σμαροπούλου Χριστίνα
Σμαροπούλου Αικατερίνη
Σούλτος Λεωνίδας
Σουλτούκη Άννα
Σπαθαράκη Ανδρονίκη
Σταγιά Πεφκούλα
Σταματάκη Χαρά
Σταφυλίδης Ανδρέας
Στράντζαλος Αθανάσιος
Ταγτεβερενίδης Παύλος
Τζιουβάρη Μαρία Ραφαέλα
Τιμπλαλέξη Χαρίκλεια
Τραμπίδου Γεωργία
Τρικήλης Κώστας
Τσάτσου Νικολούλη Σοφία
Τσογλής Κωνσταντίνος
Φευγαλάς Στέφανος
Χατζηπαναγιώτου Δημήτριος
Χατζηπλής Παναγιώτης
Χριστάκου Μαρία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	9
ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	13
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	13
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ	16
Χαιρετισμός του Περιφερειακού Διευθυντή Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης και Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής, κ. <i>Καρτσωνάκη Εμμανουήλ</i>	16
Χαιρετισμός του πρωτοπρεσβυτέρου π. <i>Αθανασίου Αθανασάκη</i> , εκπροσώπου του Σεβασμιωτάτου Αρχιεπισκόπου Κρήτης κ.κ <i>ΕΥΓΕΝΙΟΥ</i>	19
Χαιρετισμός της Υφυπουργού Παιδείας & Θρησκευμάτων, κας <i>Ζέττας Μ. Μακρή</i>	20
Χαιρετισμός του Γενικού Γραμματέα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, κ. <i>Αλέξανδρου Κόπτη</i>	23
Χαιρετισμός του Προέδρου Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής και βουλευτή, <i>Καθηγ. Βασίλη Διγαλάκη</i>	25
Χαιρετισμός της Αντιπεριφερειάρχου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης, Απασχόλησης και Νέας Γενιάς, κας <i>Έφης Κουτεντάκη</i>	27
Χαιρετισμός της Αναπληρώτριας Διευθύντριας ΠΔΕ Θεσσαλίας, κας <i>Βασιλικής Ζιάκα</i> .	28
Χαιρετισμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, κ. <i>Κωνσταντίνου Μπαντίκου</i>	30
Χαιρετισμός του Βουλευτή Ηρακλείου, κ. <i>Σωκράτη Βαρδάκη</i>	31
ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ.....	32
Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Εφαρμογές στη Σχολική Πράξη, <i>Αλέξης Κόκκος</i> , Ομότιμος Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, <i>Ευφροσύνη Κωσταρά</i> , Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο	33
Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ως κινητήριος δύναμη για τον μετασχηματισμό του σχολείου στον 21ο αιώνα, <i>Κασιμάτη Κατερίνα</i> , Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ..	53
Η μετασχηματιστική και συμπεριληπτική δυναμική των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων: μαθήματα από την πιλοτική εφαρμογή τους, <i>Αστέρη Θεοδώρα – Ντορέττα</i> , Δρ. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ.....	66
Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: η περίπτωση της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, <i>Μάνος Παυλάκης</i> , Λέκτορας Μάθησης Ενηλίκων & Ηγεσίας, Πανεπιστήμιο Frederick Learning & Development Director, JA Greece	76
ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΥ ΤΡΑΠΕΖΙΟΥ	82

Διδάσκοντας ευρωπαϊκές αξίες με το Erasmus+ : Δημοκρατία και συμπερίληψη, αειφορία και ψηφιακός μετασχηματισμός, *Νίκος Βιδάκης*, αν. Καθηγητής Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου (ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ), *Παναγιώτης Γρηγορίου*, Καθηγητής Διεθνών & Ευρωπαϊκών Θεσμών Παν/μιου Αιγαίου, *Αραβέλλα Ζαχαρίου*, Προϊσταμένη Μονάδας Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο ΙΕΠ Κύπρου, *Μαρία Ντανιέλλα Μαρούδα*, Πρόεδρος ECRI, επικ. καθηγήτρια τμήματος Διεθνών Ευρωπαϊκών Σπουδών στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, *Εμμανουήλ Καρτσωνάκης*, Περιφ. Δ/ντης Εκπαίδευσης Κρήτης, *Αρετή Βουράκη*, αν. πρωθήτρια ευρωπαϊκών προγραμμάτων ΠΔΕ Κρήτης ... 82

ΑΠΟΝΟΜΗ ΤΙΜΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑ..... 85

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ, *Ι. Ε. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ*, Ομότιμος καθηγητής -πρώην Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης..... 85

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ 90

Επιστημονική Γνώση, Εκπαίδευση και Κοινωνία: Πώς οι σχέσεις αλληλεπίδρασης διαμορφώνουν το ιστορικό και κοινωνικό γίνεσθαι;..... 91

Επιστημονική γνώση και σχολείο 91

Η ηθική θεμελίωση της πολιτικής φιλοσοφίας του Καντ: διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ιστορίας, *Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος Ιω. Βασιλείου* 91

Η πολιτική φιλοσοφία του Τζων Λοκ και το κοινωνικό συμβόλαιο των Ζ. Ζ. Ρουσσώ και Ιμμ. Καντ: διαθεματική διδακτική προσέγγιση σε ένα μάθημα νεότερης ιστορίας στο πανεπιστήμιο, *Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος Ιω. Βασιλείου* 102

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία του σεισμού στο Νηπιαγωγείο υπό το πρίσμα της θεωρίας της Δραστηριότητας., *Σταυρούλα Γουλιού*..... 111

Προσεγγίζοντας θεωρητικά την Κατανεμημένη Ηγεσία, *Δρ Πλατσή Μαριάνθη*..... 118

Ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία, *Δρ Πλατσή Μαριάνθη* 127

Η αξία των πολλαπλών αναπαραστάσεων στην υλοποίηση ηλεκτρικών κυκλωμάτων, *Σγουρός Γιάννης, Χαλκιαδάκης Κωνσταντίνος* 136

«Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού», *Σμαροπούλου Αικατερίνη, Σμαροπούλου Χριστίνα* 144

Όμιλοι δημιουργικότητας συνεργατικής συγγραφής υλικού για διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία, *Τρικήλης Κώστας* 154

Εκπαίδευση και κοινωνία 164

Η χρησιμότητα της ανάπτυξης χιουμοριστικών γνώσεων και δεξιοτήτων για τον πολίτη του 21ου αιώνα, <i>Αλεφαντινού Ελένη</i>	164
Το σχέδιο δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, <i>Γεωργαντά Βασιλική</i>	171
Τεχνικές Φρενέ στο μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο Βατόλακκου, <i>Ζαχαριάδου Ελένη</i>	179
Εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων: Μελέτη περίπτωσης οι σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, <i>Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος</i>	190
Κοινωνικές ανισότητες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πανδημία της Covid19, <i>Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος</i>	197
Ολυμπιακοί Αγώνες και Πολιτική διαμαρτυρία. Διδακτικό σενάριο για τους Ολυμπιακούς του 1936, <i>Μαρσουβανίδη Σοφία</i>	206
Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα - Η συμπεριφορά του καθηγητή μαθηματικών συναρτήσει του ρόλου και της προσωπικότητάς του, <i>Μιχαηλίδης Μ. Νικόλαος</i>	215
Μαθήματα Πανδημίας, <i>Σταγιά Πεφκούλα, Κουτσούπης Θεόδωρος</i>	224
Απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία για την αλληλεπίδραση σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης, <i>Στεφανίδης Δημήτρης</i>	233
Αξιοποίηση των κοινωνικών ιστοριών του νέου ΑΠΣ στο σύγχρονο σχολείο, <i>Τρικόλης Κώστας</i>	242
Η σχέση επιστήμης και κοινωνίας ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολείου	252
Το Arduino ως εργαλείο προστασίας από ιούς. Συμμετοχική έρευνα και ανάπτυξη αισθητήρα για φορείς ιικών φορτίων μέσω μεθοδολογικού πλαισίου CARE-KNOW-DO (CKD), <i>Καραϊσκού Άννα, Πανσεληνάς Γεώργιος, Φουντουλάκης Αντώνης</i>	252
Η κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire ως όχημα για μια δημοκρατική εκπαίδευση στον 21 ^ο αιώνα, <i>Μίζης Κοσμάς</i>	264
Στερεότυπα και Προκαταλήψεις στη Σχολική Κοινότητα, <i>Παπαθανασίου Ελένη</i>	273
Μια Διδακτική Πρόταση για την διδασκαλία της Βιοηθικής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, <i>Ψαρομήλιγκος Νικόλαος, Δασκαλάκη Αικατερίνη</i>	282
Ο εκπαιδευτικός μπροστά στις προκλήσεις και τους μετασχηματισμούς του σύγχρονου σχολείου	291
Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στις προκλήσεις της νέας σχολικής πραγματικότητας	291
Η συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών ως παράγοντας ενίσχυσης της θετικής στάσης τους προς το σχολείο, <i>Βουτυρά Αναστασία</i>	291

Βιβλιογραφική επισκόπηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, <i>Γαλούση Βασιλική, Καρέλα Χριστίνα</i>	299
Τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού για μια αποτελεσματική διδασκαλία, <i>Δαλάρη Αιμιλία</i>	308
Ο μουσικός γραμματισμός μέσα από το μουσικό βίντεο. Το παράδειγμα του τραγουδιού <i>Don't call me up, Καρούμπαλη Ευγενία</i>	316
Η διερεύνηση ανάγκης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α' βάθμιας σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης που αφορούν παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε Ελλάδα και Κύπρο, <i>Μερεκούλια Ευσταθία</i>	326
Σχολική διοίκηση και ηγεσία: έννοιες συμπληρωματικές ή αντίθετες ως προς τον σύγχρονο εκπαιδευτικό ηγέτη; <i>Μπάφας Χρήστος</i>	339
ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ, <i>Νικηφόρου Παρασκευή</i>	349
Επαγγελματική αυτονομία ή ησυχία; Επιθυμητό επίπεδο επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και η σχέση του με την επαγγελματική τους ταυτότητα, <i>Ντοκούτσης Ελευθέριος</i>	357
«Συμπεριληπτικό Σχολείο. Προϋποθέσεις και Βέλτιστες Πρακτικές.», <i>Αικατερίνη Σμαροπούλου, Χριστίνα Σμαροπούλου</i>	371
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων, εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου υπό το πρίσμα του νομοθετικού πλαισίου, <i>Τονίδης Δημήτριος</i>	382
Εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών, <i>Τσιούμα Κατερίνα</i>	391
«Κυρία, κυρία, δεν ακούω!» Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικτυακή συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας στην Ελλάδα της πανδημίας., <i>Φοδελιανάκης Αντώνιος, Romero Andonegui Ainara, Basogain Olabe Xabier</i>	405

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σκοπός του Συνεδρίου είναι να προωθήσει τον γόνιμο και δημιουργικό διάλογο ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε ακαδημαϊκούς επιστήμονες, ερευνητές και εκπαιδευτικούς για να ανταλλάξουν ευρύτερους προβληματισμούς και να μοιραστούν τις εμπειρίες και τα ερευνητικά τους αποτελέσματα σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής. Το Συνέδριο παρέχει επίσης μια διεπιστημονική πλατφόρμα σε ερευνητές, επαγγελματίες και εκπαιδευτικούς για να παρουσιάσουν και να συζητήσουν τις πιο πρόσφατες καινοτομίες και τάσεις, προκλήσεις και λύσεις στους τομείς της Εκπαίδευσης και της Έρευνας.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

1^{ος} Θεματικός άξονας

Επιστημονική Γνώση, Εκπαίδευση και Κοινωνία: Πώς οι σχέσεις αλληλεπίδρασης διαμορφώνουν το ιστορικό και κοινωνικό γίγνεσθαι;

Θεματικές ενότητες

- 1. Επιστημονική γνώση και σχολείο** (ενσωμάτωση της επιστημονικότητας στο σχολείο, καλλιέργεια επιστημονικού γραμματισμού, διεπιστημονικότητα, εφαρμογές της επιστήμης στο σχολείο, τεχνολογικά εργαλεία και σχολείο, βιωματική μάθηση της επιστήμης, πείραμα και επαλήθευση/ διάψευση της θεωρίας, παραγωγικός και επαγωγικός συλλογισμός, η γνώση είναι δύναμη, αξιοποίηση των αρχών της λογικής στη διδασκαλία, επιστημονική μεθοδολογία κλπ.)
- 2. Εκπαίδευση και κοινωνία** (κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης, στρατηγικές εκπαίδευσης, ισότητες/ ανισότητες και οι συνέπειές τους, ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση και κοινωνική ανάπτυξη, τύποι σχολείων, κοινωνικοί περιορισμοί και εκπαίδευση, αποστολή και όραμα του σχολείου στον 21^ο αιώνα, εκπαίδευση και αναμόρφωση της κοινωνίας/ κοινωνία και αναμόρφωση της εκπαίδευσης, σύνδεση εκπαιδευτικών και κοινωνικών αξιών, αυτοπραγμάτωση του ατόμου κλπ.)
- 3. Η σχέση επιστήμης και κοινωνίας ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολείου** (προλήψεις/ προκαταλήψεις/ στερεότυπα/ ιδεοληψίες στη σχολική κοινότητα, επιστημονική γνώση και κοινωνική πρόοδος, ηθική της επιστήμης και κοινωνία, βιοηθική, επιστημονικά επιτεύγματα και κοινωνικές αξίες, τεχνολογικά επιτεύγματα και κοινωνική ανάπτυξη, γνώσεις και δεξιότητες του πολίτη στον 21^ο αιώνα, επιστημονική γνώση: αυτοσκοπός ή αναγκαιότητα κλπ.)

2^{ος} Θεματικός άξονας

Ο εκπαιδευτικός μπροστά στις προκλήσεις και τους μετασχηματισμούς του σύγχρονου σχολείου

Θεματικές ενότητες

- 1. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στις προκλήσεις της νέας σχολικής πραγματικότητας** (πολύπλευρος εγγραμματισμός, προσαρμογή στην ψηφιακή εποχή, χάσμα γενεών, ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των δεξιοτήτων του, οι πολλαπλοί ρόλοι, εμπειρίες, προοπτικές, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, κοινωνική και ηθική ευθύνη κλπ.)
- 2. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών** (μοντέλα και είδη επιμόρφωσης, κοινότητες μάθησης, επιμόρφωση από αρμόδιους φορείς, ενδοσχολική επιμόρφωση, ετεροπαρατήρηση, αυτο-οργάνωση/ αυτο-επιμόρφωση, εκπαίδευση και χειραφέτηση, δια-βίου κατάρτιση και μάθηση κλπ.)
- 3. Στρατηγικές, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας σε ανταπόκριση με τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου** (διαφοροποιημένη διδασκαλία, εξατομικευμένη μάθηση, αξιοποίηση ΤΠΕ, ανεστραμμένη τάξη, διευρευννητική μάθηση, αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση, γνωστικός και κοινωνικός εποικοδομητισμός, εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών, εργαστήρια δεξιοτήτων, όμιλοι δημιουργικότητας, εξ αποστάσεως διδασκαλία κλπ.)
- 4. Μετασχηματίζουσα μάθηση: θεωρία και εφαρμογές στο σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** (μετασχηματισμός στερεοτύπων και δυσλειτουργικών αντιλήψεων, ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού, χειραφέτηση του εκπαιδευόμενου, αντίπαλες ερμηνείες, κρίνοντας στοιχεία, επιχειρήματα και εναλλακτικές απόψεις, δημιουργία νέων αξιών, διαχείριση εντάσεων και διλημμάτων, ανάληψη ευθύνης κλπ.)

3^{ος} Θεματικός άξονας

Σύγχρονο σχολείο και εξωστρέφεια: Εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις

Θεματικές ενότητες

- 1. Ευρωπαϊκά και Πανελλήνια εκπαιδευτικά Προγράμματα**
- 2. Συμπράξεις - Συνεργασίες - Δίκτυα σχολείων**
- 3. Σχολικές Δραστηριότητες**

Οι παραπάνω θεματικές ενότητες μπορούν να περιλαμβάνουν: Θέματα, τρόπους υλοποίησης και αποτίμησής τους, συμπεράσματα/ αποτελέσματα/ προτάσεις βελτίωσης, ερευνητικά δεδομένα για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις συνεργασίες σχολείων και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Με επιτυχία ολοκληρώθηκαν οι εργασίες του 4ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου της Π.Δ.Ε. Κρήτης, με θέμα «Ο μετασχηματισμός του σχολείου στον 21^ο αιώνα: Θέσεις - Αντιθέσεις - Συγκλίσεις». Το Συνέδριο πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, από 19 έως 22 Μαΐου 2022.

Το Συνέδριο οργάνωσε και πραγματοποίησε η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στην έναρξη του συνεδρίου απηύθυνε χαιρετισμό η κα Ζέττα Μακρή, Υφυπουργός Παιδείας, με μήνυμα που απέστειλε. Απήντησαν χαιρετισμό, επίσης, ο κ. Κόππης Αλέξανδρος, Γενικός Γραμματέας Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, ο κ. Διγαλάκης Βασίλης, Πρόεδρος Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής και βουλευτής, ο κ. Καρτσωνάκης Εμμανουήλ, Περιφερειακός Διευθυντής Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης, η εκπρόσωπος του Δημάρχου Ηρακλείου, κα Αρχοντάκη - Καλογεράκη Στέλλα, Αντιδήμαρχος Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς Δήμου Ηρακλείου, ο κ. Κεγκέρογλου Βασίλης, βουλευτής Ηρακλείου, ο κ. Κόσσυβας Γεώργιος, Περιφερειακός Δ/ντης Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Αττικής, ο κ. Αγγελόπουλος Πέτρος, Περιφερειακός Δ/ντης Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Ιονίων Νήσων και ο κ. Μπαντίκος Κωνσταντίνος, Περιφερειακός Δ/ντης Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Ανατολικής Μακεδονίας - Θράκης.

Μηνύματα χαιρετισμού απέστειλαν: η κα Κουτεντάκη Έφη, Αντιπεριφερειάρχης Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης, Απασχόλησης και Νέας Γενιάς της Περιφέρειας Κρήτης, η κα Ζιάκα Βασιλική, Αν. Περιφερειακή Δ/ντρια Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης Θεσσαλίας και ο κ. Βαρδάκης Σωκράτης, Βουλευτής Ηρακλείου.

Το συνέδριο τίμησαν με την παρουσία τους ως κεντρικοί ομιλητές ο κ. Κόκκος Αλέξης, Ομ. Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η Δρ Κωσταρά Ευφροσύνη, Καθηγήτρια - Σύμβουλος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, η κα Κασσιμάτη Αικατερίνη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ, η κα Αστέρι Θεοδώρα - Ντορέττα, Σύμβουλος Α', Επιστημονική Μονάδα «Ειδική και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση», Συντονίστρια, Τμήμα Α' Καινοτομίας και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΙΕΠ, ο κ. Παυλάκης Μάνος, Learning Director, JA Greece, Λέκτορας Μάθησης Ενηλίκων & Ηγεσίας, Πανεπιστήμιο Frederick, ο κ. Μιχαηλίδης Τεύκρος, Μαθηματικός - Συγγραφέας και ο κ. Πυργιωτάκης Ιωάννης, Ομότιμος Καθηγητής - πρ. Αντιπρύτανης του Πανεπιστημίου Κρήτης, στον οποίο απονεμήθηκε τιμητική διάκριση και πραγματοποίησε ομιλία.

Επίσης, το συνέδριο τίμησαν με τη συμμετοχή τους στη συνεδρίαση στρογγυλού τραπέζιού οι κ.κ. Νίκος Βιδάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών (ΗΜΜΥ) του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου (ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ), Παναγιώτης Γρηγορίου, Καθηγητής Διεθνών & Ευρωπαϊκών Θεσμών Παν/μιου Αιγαίου, Υπεύθυνος Ευρωπαϊκού Κέντρου Έρευνας & Μελέτης Jean Monnet, Αραβέλλα Ζαχαρίου, Ανώτερη Λειτουργός Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού, Προϊσταμένη Μονάδας Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ΙΕΠ Κύπρου, Μαρία Ντανιέλλα Μαρούδα, Πρόεδρος European Commission against Racism and Intolerance, Έδρα Jean Monnet, ΔΕΠΣ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, στο οποίο συμμετείχαν και οι κ.κ. Εμμανουήλ Καρτσωνάκης, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης και Αρετή Βουράκη, υπ. πρόωθησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων Π.Δ.Ε. Κρήτης.

Τέλος, ευχαριστούμε θερμά όλους και όλες τους/ τις συμμετέχοντες/ ουσες στο Συνέδριο που με τη συμβολή τους συνετέλεσαν στην επιτυχή διοργάνωση και διεξαγωγή του.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός του Περιφερειακού Διευθυντή Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης και Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής, κ. Καρτσωνάκη Εμμανουήλ

Αξιότιμε εκπρόσωπε του σεβασμιότατου Αρχιεπισκόπου Κρήτης κκ. Ευγενίου,
Αξιότιμε κ. Γενικό Γραμματέα Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής του
Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων,
Αξιότιμε κ. Πρόεδρε της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής των
Ελλήνων,
Αξιότιμε κ. Βουλευτή,
Αξιότιμοι κ.κ. Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης Αττικής, Ιονίων Νήσων και
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης,
Αξιότιμη κ. Αντιδήμαρχε Παιδείας του Δήμου Ηρακλείου,
Αγαπητοί, Αγαπητές συνάδελφοι,
Κυρίες και κύριοι

Σας καλωσορίζουμε στην έναρξη του 4^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου της
ΠΔΕ Κρήτης με τίτλο: «Ο μετασχηματισμός του σχολείου στον 21^ο αιώνα: Θέσεις - Αντιθέσεις -
Συγκλίσεις» που πραγματοποιείται διαδικτυακά με την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και
Θρησκευμάτων.

Στις 4 Οκτωβρίου 2020, κλείνοντας τις εργασίες του πολύ επιτυχημένου 3^{ου}
Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου της ΠΔΕ Κρήτης, του προηγούμενου Συνεδρίου μας,
είχαμε δώσει την υπόσχεση ότι θα συναντηθούμε στην έναρξη του 4^{ου} Πανελληνίου
Επιστημονικού Συνεδρίου της ΠΔΕ Κρήτης, και σήμερα 19 μήνες μετά, έχω τη χαρά και την
τιμή να σας καλωσορίσω στην έναρξη του 4^{ου} Συνεδρίου μας με τίτλο: «Ο μετασχηματισμός
του σχολείου στον 21^ο αιώνα: Θέσεις - Αντιθέσεις - Συγκλίσεις».

Ο τίτλος αλλά και η θεματολογία του Συνεδρίου μας αφορά εξαιρετικά επίκαιρα
θέματα. Η κρίσιμη λέξη στον τίτλο είναι ο *μετασχηματισμός*, καθώς αποτυπώνει, ακόμα και
στην αφίσα του συνεδρίου μας, αφενός τις αλλαγές που βιώσαμε ως εκπαιδευτική κοινότητα
τα τελευταία χρόνια και αφετέρου προσδοκά και αποπειράται να συνεισφέρει θετικά με τον
συλλογικό λόγο του στο δυναμικά διαμορφούμενο εκπαιδευτικό τοπίο που εξελίσσεται
καθημερινά με τις αποφάσεις και την εργασία όλων μας.

Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι η εκπαίδευση και το σχολείο ως υποκείμενα ενταγμένα
στο ιστορικό γίνεσθαι είναι αντικειμενικά συνώνυμα των αλλαγών και των θεωρητικών
επαναπροσδιορισμών καθώς οι κοινωνικές ανάγκες ορίζουν το πλαίσιο που οφείλει να
εντάσσεται το σύγχρονο καινοτομικό σχολείο προς όφελος των παιδιών μας, δηλαδή των
πολιτών της χώρας μας σε λίγα χρόνια. Εμείς ως εκπαιδευτική ηγεσία κάθε επιπέδου αλλά
και ως εκπαιδευτική κοινότητα οφείλουμε να αναρωτηθούμε ατομικά ως εκπαιδευτικοί
λειτουργοί αλλά συγχρόνως και συλλογικά ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και εντέλει

ως κοινωνία, τι νέους πολίτες θέλουμε να έχουμε στην 3^η, στην 4^η δεκαετία του 21^{ου} αιώνα. Πώς μπορεί να συνεισφέρει η εκπαίδευση σε κάθε έκφασή της σε αυτήν την απάντηση;

Αυτό είναι το κρίσιμο ερώτημα που τίθεται μπροστά μας και το Συνέδριο μας, όπως κάθε επιστημονικό Συνέδριο, προσφέρει δημόσιο βήμα δημιουργικού διαλόγου προκειμένου να διατυπωθούν και να αποτυπωθούν με συστηματικό τρόπο ιδέες, προβληματισμοί και προτάσεις. Με άλλα λόγια, επιχειρεί να συνεισφέρει στη δημόσια συζήτηση με θετικό λόγο, με κριτικό λόγο και εντέλει με συνθετικό λόγο.

Από την άλλη πλευρά όμως, σας καλώ όλους να αναρωτηθούμε: Ζούμε σε μία εποχή συνεχών αλλαγών, θεωρητικών μετατοπίσεων και διαρκών επαναπροσδιορισμών. Πολλές φορές, σκέφτομαι, ότι μόνη βεβαιότητα είναι η αλλαγή. Σε αυτές τις συνθήκες μπορεί να υπάρξει σχολείο που δεν θα επιδιώκει την ώσμωση με την κοινωνία;

Αυτή η καθημερινή αλληλεπίδραση με το γίνεσθαι δημιουργεί κάθε μέρα το εκπαιδευτικό τοπίο στην εποχή της νεωτερικότητας και η εργασία όλων συνεισφέρει στη διαμόρφωσή της. Η σύγχρονη ιστορία της εκπαίδευσης, αγαπητοί και αγαπητές συνάδελφοι, συν-διαμορφώνεται και γράφεται κάθε μέρα από όλες και όλους μας.

Κυρίες και κύριοι, η Οργανωτική Επιτροπή του συνεδρίου μας αποτιμώντας την αποκτηθείσα εμπειρία από το προηγούμενο Συνέδριό μας και λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα που έφερε η πρόσφατη υγειονομική κρίση αποφάσισε, και αυτή τη φορά, τη διεξαγωγή και μετάδοση του συνεδρίου αποκλειστικά μέσω του διαδικτύου.

Το αποτέλεσμα της προετοιμασίας μας προϋδεάζει για άλλη μία εξαιρετική διοργάνωση, εφάμιλλη όσων έχουμε διοργανώσει ως τώρα η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης και το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης. Εξάλλου, έχουμε ανεβάσει τον πήχη ψηλά, τον δικό μας πήχη, και προσδοκούμε ότι θα μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στη νέα πρόκληση, αποδεικνύοντας για ακόμα μία φορά ψηφιακές ικανότητες και δεξιότητες υψηλού επιπέδου ώστε να διεκπεραιώσουμε τις εργασίες του συνεδρίου εξ ολοκλήρου διαδικτυακά, ξεπερνώντας δυσκολίες που πάντα αναφέρονται.

Ξεκινάμε λοιπόν ακόμα μία επιστημονική συνάντηση με την οποία επιδιώκουμε η επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων να επιτευχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στον ψηφιακό χώρο. Υπάρχει πλήρης τεχνική υποστήριξη γι' αυτό, ενώ παράλληλα τηρούνται όλες οι σύγχρονες προδιαγραφές και ακολουθείται η επιστημονική δεοντολογία του συνεδρίου.

Κατά τη διάρκεια των τεσσάρων ημερών, που ξεκινάνε σήμερα και θα διαρκέσει το Συνέδριο, θα αναπτυχθούν μία σειρά δραστηριοτήτων που θα επιδιώξουν να φέρουν στο προσκήνιο τα εκπαιδευτικά δρώμενα από διάφορες οπτικές.

Θα υπάρχουν πέντε κεντρικές ομιλίες από διακεκριμένους ακαδημαϊκούς, στελέχη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς και ανθρώπους των Γραμμάτων και Επιστημών, μία συνεδρίαση στρογγυλού τραπεζιού, πάνω από 70 προφορικές ανακοινώσεις και 7 αναρτώμενες εργασίες (posters). Κι όλα αυτά αφορούν μία ευρεία θεματολογία ζητημάτων της εκπαίδευσης.

Παράλληλα με το Συνέδριο, ενταγμένο με πολύ παραγωγικό τρόπο στις εργασίες του, διεξάγεται το διήμερο Μαθητικό Συνέδριο του ευρωπαϊκού προγράμματος CONNECT-«Horizon 2020», στο οποίο συμμετέχει η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης ως εταίρος συνεργαζόμενη με φορείς, σημαντικά πανεπιστήμια από διάφορες χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, την Πορτογαλία, την Ισπανία, τη Δανία, τη Ρουμανία αλλά και τη Βραζιλία και στο οποίο θα παρουσιαστούν πορίσματα εργασιών των σχολείων.

Επίσης, στα πλαίσια του συνεδρίου, η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης θα τιμήσει τον διακεκριμένο πανεπιστημιακό δάσκαλο και πρώην Αντιπρύτανη Πανεπιστημίου Κρήτης, κ. Ιωάννη Πυργιωτάκη.

Για την προετοιμασία και διεξαγωγή του συνεδρίου συγκροτήθηκε Οργανωτική Επιτροπή από στελέχη της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης και του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης. Παράλληλα, η επιστημονική επιτροπή του συνεδρίου συντόνισε, εξέτασε τις υποβληθείσες εργασίες και προέκρινε ύστερα από κρίση δύο ανεξάρτητων κριτών τις εργασίες που θα παρουσιαστούν και στη συνέχεια θα ενσωματωθούν στα πρακτικά του συνεδρίου που έπονται.

Όλοι και όλες εργάστηκαν με ευσυνειδησία και ακατάπαυστα τους περασμένους μήνες. Τους αξίζουν και τους οφείλουμε εύσημα και τους ευχαριστώ θερμά. Πρέπει να νιώθουν υπερήφανοι για το υψηλού επιπέδου αποτέλεσμα.

Όμως ένα διαδικτυακό Συνέδριο δεν θα ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί χωρίς την διαρκή και εξαιρετικά επιτυχημένη υποστήριξη της τεχνικής ομάδας. Το έργο αυτό ανέλαβαν και συντόνισαν το Τμήμα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών της ΠΔΕ Κρήτης, ο υπεύθυνος ΠΛΗΝΕΤ της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου και εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συνδράμουν με κάθε τρόπο στην ομαλή διεξαγωγή του συνεδρίου και τους ευχαριστώ επίσης θερμά.

Θα ήθελα τέλος, να ευχαριστήσω τους ομιλητές που η συμμετοχή τους στο Συνέδριο, είτε με κύριες ομιλίες είτε με εισηγήσεις, μας τιμά ιδιαιτέρως. Μας τιμάει η επιλογή σας να είσαστε μαζί μας και να παρουσιάσετε εργασίες από το ψηφιακό βήμα του συνεδρίου μας σε ένα τόσο ευρύ κοινό.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να απευθυνθώ σε όσους και όσες επιλέξουν να παρακολουθήσουν το Συνέδριο μας, συναδέλφους εκπαιδευτικούς, κατά κύριο λόγο, επιστήμονες, γονείς και μαθητές. Σας καλώ να παρακολουθήσετε τις εργασίες του συνεδρίου μας το οποίο είναι βέβαιο ότι θα κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον σας καθ' όλη τη διάρκεια του.

Χαιρετισμός του πρωτοπρεσβυτέρου π. Αθανασίου Αθανασάκη, εκπροσώπου του Σεβασμιωτάτου Αρχιεπισκόπου Κρήτης κ.κ ΕΥΓΕΝΙΟΥ

Αγαπητέ κ. πρόεδρε της οργανωτικής επιτροπής του 4ου πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου ΠΔΕ Κρήτης κ. Εμμανουήλ Καρτσωνάκη, εκλεκτοί ομιλητές και κύριοι σύνεδροι, Χριστός ανέστη!!!

Εκ μέρους του Σεβασμιωτάτου Αρχιεπισκόπου Κρήτης κ.κ Ευγενίου, σας μεταφέρω τις θερμές ευχαριστίες του για την τιμητική πρόσκληση που του απευθύνετε να συμμετάσχει στο συνέδριο σας με θέμα «Ο μετασχηματισμός του σχολείου στον 21 αιώνα: θέσεις - αντιθέσεις – συγκλίσεις».

Ο Σεβασμιώτατος ζητά συγγνώμη που, λόγω προγραμματισμένων υποχρεώσεών του, αδυνατεί να είναι ο ίδιος διαδικτυακά παρών απόψε μαζί σας. Σας μεταφέρω την ευλογία του και τις θερμές ευχές του για ευόδωση του σκοπού και των στόχων του συνεδρίου σας. Η εκκλησία μας προσδοκεί πολλά από το ελληνικό Δημόσιο Σχολείο και αναγνωρίζει τους κόπους και τους αγώνες των εκπαιδευτικών μας, να προσφέρουν στους μαθητές εφόδια, γνώσεις και ήθος. Θεωρεί το ρόλο τους καθοριστικό για την εξέλιξη των παιδιών μας σε υγιείς προσωπικότητες και χρήσιμους ενεργούς πολίτες.

Το σχολείο του 21ου αιώνα πρέπει να μετασχηματιστεί σε ένα σύγχρονο σχολείο. Μέσα σε αυτό συναντούμε ποικίλους πολιτισμούς, παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις από διαφορετικές χώρες, με διαφορετικές δυνατότητες και ικανότητες. Το σχολείο οφείλει να ισορροπεί αυτές τις διαφορές, να αναδεικνύει τα χαρίσματα του καθενός και να τα χρησιμοποιεί σαν εργαλείο, με στόχο τη βελτίωση κάθε παιδιού. Να τους δώσει τα εφόδια, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο σύγχρονο πολύ ανταγωνιστικό περιβάλλον. Παράλληλα, το σχολείο πρέπει να προωθεί την αποδοχή, τη συνεργασία, την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μαθητών.

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να αποκτήσει όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τον οδηγήσουν σε μια επιτυχημένη πορεία ως ατόμου αλλά και ως παγκόσμιου πολίτη, με μεθόδους που θα αποσκοπούν στην αρμονική ανάπτυξη τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής νοημοσύνης και όλων των νοητικών λειτουργιών του μαθητή. Με αυτές τις σκέψεις σας εύχομαι κάθε επιτυχία στο συνέδριο σας. Σας ευχαριστώ πολύ για την προσοχή σας !!!

Χαιρετισμός της Υφυπουργού Παιδείας & Θρησκευμάτων, κας Ζέττας Μ. Μακρή

Αξιότιμε Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Κρήτης, αγαπητέ κύριε Καρτσωνάκη
Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα

σας ευχαριστώ πολύ για την πρόσκληση στο 4^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης, με θέμα «Ο μετασχηματισμός του σχολείου στον 21ο αιώνα: Θέσεις - Αντιθέσεις - Συγκλίσεις».

Είμαι, πραγματικά, ευτυχής που, με την ιδιότητά μου της Υφυπουργού Παιδείας, συμμετέχω στην τεράστια αλλαγή που επιφέρουμε, όλοι μαζί, στην εκπαιδευτική πράξη, στη μαθησιακή διαδικασία, στη λειτουργία και την ουσία της εκπαίδευσης στον τόπο μας, με σαφή προσανατολισμό στις παγκόσμιες καινοτόμες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές και εφαρμογές.

Η σχολική χρονιά 2021-2022, που, σύντομα, ολοκληρώνεται, βρήκε το σχολείο με ανανεωμένο περιεχόμενο, με ρυθμίσεις, σε πλήρη εφαρμογή, που αποσκοπούν στην ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, με διαρκή παροχή ανατροφοδότησης, με αξιολόγηση με καθαρά βελτιωτικό χαρακτήρα, με συνεχείς επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, με ρυθμίσεις που οδηγούν στην ανάδειξη της διοίκησης της εκπαίδευσης σε κεντρικό πυλώνα παιδαγωγικής στήριξης του σχολείου.

Πορευόμαστε μέσα στη νέα πραγματικότητα με θέση στα νηπιαγωγεία μας για κάθε τετράχρονο μαθητή, με δραστηριότητες στα Αγγλικά σε όλα τα δημόσια νηπιαγωγεία, με καινοτόμες θεματικές στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων σε όλα τα νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια της χώρας.

Με 166 νέων Προγραμμάτων Σπουδών Γενικής Εκπαίδευσης – 123 από τα οποία εκπονήθηκαν εκ νέου και 43 επικαιροποιημένα – από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο, με διπλάσια πρότυπα και πειραματικά σχολεία, καθώς από το σχολικό έτος 2022-2023 προστίθενται νέα σχολεία στο δίκτυο, ενώ, ήδη, από πέρυσι υπάρχει τουλάχιστον ένα Πρότυπο ή/ και Πειραματικό σε κάθε Περιφέρεια της χώρας.

Με τα πρώτα 6 Πρότυπα ΕΠΑΛ της χώρας. Με τα πρώτα 5 Πειραματικά ΙΕΚ και τα 5 πρώτα Θεματικά ΙΕΚ.

Κάναμε, μαζί, πραγματικότητα το σχολείο των σύγχρονων δεξιοτήτων με έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης, της επίλυσης προβλημάτων, της συνεργασίας, μέσα από θεματικές όπως ο σεβασμός στο περιβάλλον, εκπαιδευτική ρομποτική, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, εθελοντισμός, επιχειρηματικότητα, οδική ασφάλεια.

Τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21ου αιώνα», που υλοποιούμε, μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, εισάγουν ενότητες επίκαιρες, σημαντικές, απαραίτητες για τους πολίτες του αύριο και δεσμευόμαστε για την διαρκή επιστημονική αναβάθμιση και επικαιροποίηση του περιεχομένου τους.

Παράλληλα, με γνώμονα, πάντα, τη βέλτιστη ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, τα εμπλουτίζουμε με νέες θεματικές, όπως οι τεχνολογίες αιχμής, πληροφορική και η ρομποτική, και δίνουμε έμφαση στην καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων, όπως ψηφιακή

χρήση, ψηφιακή επικοινωνία, ψηφιακή ασφάλεια, ψηφιακή συναισθηματική νοημοσύνη, ψηφιακά δικαιώματα, με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.

Η χρήση των ψηφιακών μέσων οδήγησε, με μεγάλο διασκελισμό, στην ψηφιακή διάσταση της διδακτικής πράξης.

Οι νέες τεχνολογίες έθεσαν τις βάσεις για ένα περιβάλλον διαδραστικό, αποδοτικό και γοητευτικό, μέσα από μια αμιγώς διαδικτυακή διαδρομή.

Οι εκπαιδευτικοί μας εφαρμόζετε τις αμέτρητες δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων μέσα στην τάξη, υιοθετώντας, αξιοποιώντας και μεταδίδοντας τη σπουδαιότητα της τεχνολογίας στην καθημερινή πρακτική, τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση.

Εξασφαλίζουμε ένα σχολείο με μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας στην οργάνωση της διδασκαλίας, ένα σχολείο όπου εσείς, δάσκαλοι και καθηγητές, μπορείτε να επιλέγετε μέσα από εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια ποιο είναι το, κατά την κρίση σας, καλύτερο για τη διδασκαλία των μαθητών σας, να ενθαρρύνετε την λειτουργία ενδοσχολικών ή/ και διασχολικών ομίλων, να επιλέγετε τον αριθμό, τα κριτήρια, τη συχνότητα και τη χρονική διάρκεια της αξιολόγησης των μαθητών σας.

Το βιβλιοκεντρικό μοντέλο της απομνημόνευσης αντικαθίσταται από το γνωσιοκεντρικό μοντέλο του πολλαπλού βιβλίου και των πολλαπλών επιλογών, με στόχο την ουσιαστική κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα σε ένα μοντέλο διευρυμένων πηγών, αυτονομίας επιλογής ψηφιακού περιεχομένου.

Κτίζουμε, μεθοδικά και συντονισμένα, το σύγχρονο σχολείο, με νέα φιλοσοφία και επενδύουμε έμπρακτα στο ανθρώπινο δυναμικό, στους στυλοβάτες του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, στους εκπαιδευτικούς μας, με συνεχείς μαζικές επιμορφώσεις, για πρώτη φορά μετά από 10 χρόνια.

Τα τελευταία 2,5 χρόνια έχουν ολοκληρωθεί περίπου 125.000 επιμορφώσεις σε εκπαιδευτικούς, που οδηγούν στην επαγγελματική τους πρόοδο και εξέλιξη, εσείς άλλωστε, αγαπητοί εκπαιδευτικοί, γνωρίζετε τα όσα αναφέρω καλύτερα από τον καθένα!

Προχωρήσαμε σε 16.200 μόνιμους διορισμούς στη γενική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή ενώ δημιουργήσαμε 1.100 οργανικών θέσεων ψυχολόγων & κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία για 1η φορά.

Με μία αξιοκρατική, πλήρως αδιάβλητη διαδικασία, εισάγουμε την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών με βελτιωτικό χαρακτήρα και προτεραιότητα στην επιμόρφωση.

Φέραμε νέα φιλοσοφία γύρω από την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, μέσω της ουσιαστικής ανάδειξης της με εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδρομές, που ανταποκρίνονται στις επιθυμίες των μαθητών και τις σύγχρονες επαγγελματικές προκλήσεις, παρέχοντας γνώσεις σε σύγχρονους κλάδους υψηλής ζήτησης με επαγγελματική προοπτική.

Με ενίσχυση του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, με τη σύνδεση των δομών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας, με την εφαρμογή του παράλληλου μηχανογραφικού, ώστε να αναδεικνύονται περισσότερο οι εναλλακτικές των νέων μας που περιλαμβάνουν και τη δημόσια επαγγελματική κατάρτιση.

Δημιουργούμε ίσες ευκαιρίες για όλους, ενισχύοντας την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους, ως προϋπόθεση για την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων και την επίτευξη ουσιαστικής κοινωνικής κινητικότητας.

Επίσης, σχετικά με την ειδική αγωγή, έχουμε, για πρώτη φορά, ένα ολοκληρωμένο Στρατηγικό Σχέδιο Δράσης του Υπουργείου Παιδείας για την Ισότιμη Πρόσβαση των Ατόμων

με Αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Εκπαίδευση, με έμφαση στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική μεθοδολογία και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ελπίζω να μην σας κούρασα αλλά το θέμα του συνεδρίου «Ο μετασχηματισμός του σχολείου στον 21ο αιώνα: Θέσεις - Αντιθέσεις - Συγκλίσεις» δεν αφήνει περιθώρια για παραλείψεις στις τόσο σημαντικές μεταρρυθμίσεις που προωθούμε προς όφελος της Παιδείας, των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

Και μέσα από το 4ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης, θα ήθελα να ευχαριστήσω, όλες και όλους τους εκπαιδευτικούς μας και τα στελέχη εκπαίδευσης, που στηρίζετε τη στόχευση του Υπουργείου Παιδείας και ενισχύετε, μέσα από την καθημερινή πρακτική σας αλλά και από την εποικοδομητική κριτική σας, το όραμά μας για την Παιδεία.

Σας ευχαριστώ πολύ για την προσοχή σας και εύχομαι καλή συνέχεια στις εργασίες του Συνεδρίου σας.

Χαιρετισμός του Γενικού Γραμματέα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, κ. Αλέξανδρου Κόπτη

Αξιότιμε κ. Καρτσωνάκη,

Αξιότιμα Μέλη του Συνεδρίου,

Αγαπητοί συνάδελφοι εκπαιδευτικοί,

Με ιδιαίτερη χαρά συμμετέχω στην έναρξη του 4ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης, με κεντρικό θέμα τον μετασχηματισμό του σχολείου στον 21ο αιώνα. Ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι βασικό μέλημα του Υπουργείου Παιδείας και γι' αυτό πρωτοβουλίες, όπως η σημερινή, μας γεμίζουν ικανοποίηση και αισιοδοξία.

Για να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να συμπορεύεται με τα χαρακτηριστικά της εποχής μας. Το σχολείο του 21ου αιώνα δεν μπορεί να αγνοεί τα επιτεύγματα της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου, τις θετικές και αρνητικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης αλλά και τις επιπτώσεις από τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα, όπως είναι η κλιματική αλλαγή, το μεταναστευτικό και προσφυγικό ρεύμα, οι φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου και της στοχοθεσίας της παιδείας είναι επιτακτική ανάγκη, η οποία πιστεύουμε ότι θα καλυφθεί μέσα από την εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων του ΥΠΑΙΘ, όπως των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, του πολλαπλού βιβλίου, της εισαγωγής των εργαστηρίων δεξιοτήτων, που προάγουν την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, του ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολείων μας, της εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, της επέκτασης του Ολοήμερου σχολείου, της υποχρεωτικής δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης.

Άλλωστε, κάθε αλλαγή και καινοτομία που συντελείται συνδέεται με τον σύγχρονο ρόλο του σχολείου, που δεν πρέπει να είναι μόνο μορφωτικός αλλά και βαθιά παιδαγωγικός. Στόχος μας οφείλει να είναι να διαπλάσουμε υγιείς και ηθικά αkéραιες προσωπικότητες, έτοιμες να αντιμετωπίσουν ένα απαιτητικό, δυναμικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, και γι' αυτό πρέπει να δημιουργήσουμε ένα σχολείο δημοκρατικό, συμπεριληπτικό και ανοιχτό στην κοινωνία. Έτσι, θα διασφαλίσουμε όχι μόνο τη γνωστική επάρκεια των μαθητών μας αλλά και τη μεταλαμπάδευση αξιών, όπως ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, η αλληλεγγύη και η αποδοχή της διαφορετικότητας, αξίες που θα συμβάλουν στη διαμόρφωση πολιτών με ευαισθησία, ανθρωπιά, οικουμενικό πνεύμα, πολιτική και κοινωνική συνείδηση.

Ωστόσο, για να επιτευχθούν τα παραπάνω, απαραίτητη κρίνεται και η ανανέωση των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται, πρόταση που συνεπάγεται, βέβαια, και τη συνεχή και οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το δασκαλοκεντρικό μάθημα πλέον εγκαταλείπεται ως παρωχημένο και αναποτελεσματικό, και αποτελεί επιδίωξή μας η εφαρμογή μεθόδων διαδραστικών, συνεργατικών και βιωματικών για ένα ελκυστικό αλλά και επικαιροποιημένο μάθημα. Η γνώση δεν μπορεί να διαχωρίζεται από τις εμπειρίες των παιδιών και η σχολική αίθουσα δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα. Όπως φαίνεται και από τη θεματολογία των εισηγήσεων, που θα εκφωνηθούν στο σημερινό συνέδριο, είναι αδιαμφισβήτητη η αξία της αλληλεπίδρασης των

μαθητών με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, προκειμένου το βίωμα να μετασχηματιστεί σε γνώση. Και βέβαια, σημαντικό ρόλο για την υλοποίηση ενός σύγχρονου μαθήματος διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, τον οποίο οφείλουμε να ενθαρρύνουμε και να ενισχύουμε, ώστε να φέρει εις πέρας το πολυδιάστατο έργο του.

Θα ήθελα, λοιπόν, να συγχαρώ την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης, γιατί με το σημερινό συνέδριο συμβάλλει στην πραγματοποίηση των στόχων που προαναφέρθηκαν, αποτυπώνοντας τις βασικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που οραματιζόμαστε. Κυρίες και κύριοι, το Υπουργείο Παιδείας αναμφίβολα υποστηρίζει τέτοιες ενέργειες· έχουμε τη βαθιά πεποίθηση ότι δράσεις που ενθαρρύνουν την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και εμπειριών εμπλουτίζουν και αναβαθμίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν επιτρέπουν τον εφησυχασμό και τη στασιμότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Σας ευχαριστώ πολύ κι εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου

Χαιρετισμός του Προέδρου Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής και βουλευτή, Καθηγ. Βασίλη Διγαλάκη

Κύριε Περιφερειακή Διευθυντή Εκπαίδευσης Κρήτης,
Σας ευχαριστώ για την πρόσκληση.

Κύριε Συνάδελφε,
Κύριε Γενικέ,
Κυρίες και Κύριοι,

«Ο μετασχηματισμός του σχολείου στον 21ο αιώνα», που αποτελεί το θέμα του 4ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου, το οποίο διοργανώνει η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης, αποτελεί ένα μείζον ζήτημα, μία διαρκή εθνική πρόκληση.

Μία πρόκληση που:

Απαιτεί θέσεις, καίριες, σύγχρονες θέσεις,
οδηγεί σε αντιθέσεις, αναπόφευκτα, εξαιτίας του ευρέως διαλόγου και της κατάθεσης
ακόμη και αλληλοσυγκρουόμενων προτάσεων, διαδικασία που είναι όχι απλά αναγκαία,
αλλά εξαιρετικά γόνιμη,

και επιβάλλει συγκλίσεις, πνεύμα συνεργασίας και ουσιαστικές συνέργειες, με το
βλέμμα στις τεχνολογικές εξελίξεις και στις αλλαγές που αυτές επιφέρουν στην
καθημερινότητά μας, στις ζωές μας, στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας.

Συγκλίσεις και συνέργειες προκειμένου αυτή η εθνική πρόκληση να καταστεί όχι μόνο
υλοποιήσιμη, αλλά να απαντά στις προκλήσεις των καιρών, άρα να είναι αρκούντως
αποτελεσματική, σηματοδοτώντας την αναζωογόνηση και τον μετασχηματισμό του
σύγχρονου σχολείου, διαδικασία που πρέπει να είναι διαρκής.

Σήμερα, ζούμε σε μια εποχή, που για μένα κακώς την αποκαλούμε «τέταρτη
Βιομηχανική Επανάσταση», γιατί δεν έχει τόση σχέση, δεν είναι όμοια με τις προηγούμενες
Βιομηχανικές Επαναστάσεις, δεν είναι μία η τεχνολογία, που την ωθεί, αλλά πρόκειται για
ένα συνδυασμό τεχνολογιών. Ένα συνδυασμό τεχνολογιών, οι οποίες έρχονται με εκθετικούς
ρυθμούς και γι' αυτόν τον λόγο μας φέρνουν και ιδιαίτερα μεγάλες προκλήσεις.

Αν κανείς ρωτούσε, πριν από 20 χρόνια, τους οραματιστές της τεχνολογίας ή αν
ανακαλέσει κανείς τις δηλώσεις τους, πριν από 20 χρόνια, θα δει, ότι πολύ λίγα είχαν
προβλέψει γι' αυτά, τα οποία βλέπουμε, βιώνουμε σήμερα. Αντίστοιχα, σήμερα, δεν
γνωρίζουμε, κανείς δεν μπορεί να προβλέψει, ποια θα είναι τα επαγγέλματα του μέλλοντος,
στο όχι πολύ μακρινό μέλλον.

Αυτό, λοιπόν, φέρνει πολύ μεγάλες προκλήσεις στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, με τον
πρωταρχικό και κρίσιμο ρόλο να εξοικειώσει και να προετοιμάσει για τη νέα ψηφιακή εποχή.
Να συμβάλλει στη γενική κατανόηση της τεχνολογίας, των επερχόμενων αλλαγών, των
ευκαιριών αλλά και των σχετικών κινδύνων.

Η μάθηση, χωρίς αμφιβολία, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και υπάρχουν γνωστικά
δεδομένα που δεν μεταλαμπαδεύονται χωρίς την ανθρώπινη διαμεσολάβηση. Το σχολείο, η
ανθρώπινη επικοινωνία και αλληλεπίδραση και η διαπροσωπική επαφή με τον εκπαιδευτικό

καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες και εμπειρικά δεδομένα που δεν προβλέπονται, ούτε υποκαθίστανται από την τεχνολογία.

Οι καιροί είναι απαιτητικοί, αλλά, επειδή οι εξελίξεις είναι ραγδαίες και το μέλλον αχαρτογράφητο, οι πιο σημαντικές δεξιότητες -οι λεγόμενες *soft skills*- που χρειάζονται για τον 21ο αιώνα είναι σύνθετες και σχετικά αφηρημένες και αφορούν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη συνεργατικότητα, τη λήψη αποφάσεων, τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη διαχείριση ατόμων και ομάδων και τη γνωστική ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Είναι ζητούμενο, μαζί με ανθρώπους εξοικειωμένους με την τεχνολογία, να διαπλάσουμε ανθρώπους με ελεύθερο πνεύμα, με αναλυτική και συνθετική σκέψη, με κριτική ικανότητα και οπωσδήποτε με στέρεο αξιακό σύστημα.

Και σε αυτό δεν θα συμβάλλουν μόνο οι STEM μεθοδολογίες και οι συνδυαστικές πρακτικές, αλλά και η γόνιμη επαναπροσέγγιση όλων των ανθρωποκεντρικών αντικειμένων. Η παραδοσιακή σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή και η παιδευτική αποστολή του σχολείου, όχι μόνο δεν αμφισβητούνται, αλλά αντίθετα ενισχύονται από τις ανάγκες των καιρών.

Για όλους αυτούς τους λόγους, λοιπόν, θεωρώ ότι το θέμα του 4ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου που διοργανώνει η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης είναι εξαιρετικά σημαντικό και επίκαιρο. Σας συγχαίρω για την πρωτοβουλία και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου.

Χαιρετισμός της Αντιπεριφερειάρχου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης, Απασχόλησης και Νέας Γενιάς, κας Έφης Κουτεντάκη

Αξιότιμε κύριε Περιφερειακή Διευθυντή,
Κυρίες και Κύριοι Σύεδροι,

Με μεγάλη χαρά χαιρετίζω το 4ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης.

Ο τίτλος του Συνεδρίου «Ο μετασχηματισμός του σχολείου στον 21^ο αιώνα: Θέσεις - Αντιθέσεις – Συγκλίσεις» αντικατοπτρίζει με σαφήνεια την εικόνα της εκπαίδευσης του σήμερα.

Το σχολείο μετασχηματίζεται, έχει όραμα, εμπλουτίζεται, επικαιροποιείται ως οφείλει, προκειμένου να παραμείνει αποτελεσματικό.

Η επιστημονική γνώση διεμβολίζει όλους τους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας και από κοινού με τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς είναι αναγκαίο να στοχεύουν σε ένα σύγχρονο σχολείο, με δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα, που θα πλάθουν τον ενεργό πολίτη του αύριο. Τον πολίτη της συμμετοχής, της ενσυναίσθησης, της αλληλεπίδρασης, της συμπερίληψης, της βιώσιμης ανάπτυξης, της δημοκρατίας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της μετασχηματιστικής διαδικασίας του σχολείου είναι να συνάγεται ως αποτέλεσμα συνομιλιών, συνθέσεων και συμβιβασμών ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας.

Είμαι πεπεισμένη ότι το 4ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης είναι μία εξαιρετική ευκαιρία για όλους τους συμμετέχοντες να ενημερωθούν για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, να μετασχηματίσουν τις απόψεις τους και να συμβάλουν, καθένας με τον τρόπο του, στη δημιουργία ενός σχολείου που θα αγκαλιάζει την ψηφιακή εποχή με τον μανδύα του ανθρωπισμού για να δημιουργεί ευτυχισμένους πολίτες.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες σας.

Σας ευχαριστώ θερμά.

Χαιρετισμός της Αναπληρώτριας Διευθύντριας ΠΔΕ Θεσσαλίας, κας Βασιλικής Ζιάκα

Ο 21ος αιώνας είναι ο αιώνας των αλλαγών σε όλους τους τομείς της ζωής. Το σχολείο ως κατεξοχήν φορέας της ολόπλευρης μόρφωσης των παιδιών στοχεύει την ανάπτυξη και την καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Το ΥΠΑΙΘ, στην κατεύθυνση της στήριξης της ισότητας και της συμπερίληψης, προχώρησε στην πολλαπλή στήριξη των ευάλωτων ομάδων με το Στρατηγικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότιμη Πρόσβαση των ΑμεΑ σε μία ενταξιακή/ συμπεριληπτική εκπαίδευση, στη δημιουργία ενός Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, στην προώθηση της ψηφιοποίησης της εκπαίδευσης, ως προς το περιεχόμενο, τα εργαλεία, τις υποδομές και τις δεξιότητες, με έμφαση σε ένα συμπεριληπτικό ψηφιακό εκπαιδευτικό μοντέλο. Η κατεύθυνση αυτή αφορά στην διευκόλυνση της πρόσβασης και στην εξάλειψη των διακρίσεων σε υπηρεσίες ποιοτικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στην πλήρη αξιοποίηση και ενδυνάμωση των υπάρχοντων μηχανισμών με σκοπό την προώθηση της βιωσιμότητας, στην διασφάλιση και στην προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών.

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, δημιουργήθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές των διεθνών οργανισμών, τα προηγούμενα προγράμματα αγωγής για την υγεία, την περιβαλλοντική εκπαίδευση κ.α. και μια σειρά άλλες παραμέτρους όπως τα προγράμματα Erasmus+ και την πιλοτική εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων σε διάφορα σχολεία. Οι δεξιότητες θεωρούνται κομβικής σημασίας, καθώς συνδέονται με την ολιστική καλλιέργεια του ατόμου, αποβλέπουν στην ομαλή κοινωνικοποίηση και το σχολείο είναι αυτό που διαμορφώνει το χαρακτήρα του ατόμου και το εφοδιάζει με τις αναγκαίες αξίες και δεξιότητες προκειμένου να καλλιεργήσει κριτική σκέψη. Το σχολείο ως θεσμός προάγει τη γνώση και έχει ως στόχο την ορθή διαπαιδαγώγηση του ατόμου από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Μέσα από την ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση τα παιδιά έρχονται σε επαφή με σύγχρονα θέματα που απασχολούν την κοινωνία και προετοιμάζονται για την μετάβαση στην κοινωνική ζωή.

Όσον αφορά την μετασχηματίζουσα μάθηση η εκπαίδευση των μαθητών από την πρώτη κιόλας βαθμίδα εκπαίδευσης μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, στοχεύει στην καλλιέργεια ικανοτήτων διά βίου μάθησης, που να τους εφοδιάζουν κατάλληλα ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία των ενηλίκων και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός ρευστού κόσμου.

Η ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως η κριτική σκέψη ως άρτια διανοητική λειτουργία, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η επικοινωνία, η αυτοεπίγνωση, ο κριτικός στοχασμός κρίνονται απαραίτητες, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να έρθουν αντιμέτωποι με συγκεκριμένες στερεοτυπικές απόψεις τους και να προχωρήσουν σταδιακά σε μια ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς τους, η οποία μπορεί να τους οδηγήσει στο να εμπλακούν σε μια διαδικασία μετασχηματισμού των στερεοτυπικών απόψεων.

Το ΥΠΑΙΘ με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ΥΠΑΙΘ μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στα εργαστήρια δεξιοτήτων στην Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο στην Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη

προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην προώθηση ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο καθώς και της διεπιστημονικής συνεργασίας και της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας έχει στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, την επίλυση ζητημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας και αποτελεί μια ακόμη καινοτομία για την κάλυψη της ανάγκης συνεχούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο σχεδιασμού και υποστήριξης, η εκπαίδευση συμπορεύεται με τις απαιτήσεις των καιρών και δίνει ώθηση στη δημιουργία νέας ταυτότητας του μελλοντικού Έλληνα πολίτη.

Συγχαρητήρια στην ΠΔΕ Κρήτης για τη διοργάνωση του συνεδρίου, που προάγει τις αξίες του σύγχρονου σχολείου, του σχολείου του μέλλοντος.

Χαιρετισμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, κ. Κωνσταντίνου Μπαντίκου

Αξιότιμε κ. Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων
Αξιότιμοι κ.κ. Βουλευτές και Εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Αξιότιμα μέλη της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου
Κυρίες και Κύριοι
Αγαπητέ Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Κρήτης

Ευχαριστώ θερμά για την τιμητική πρόσκληση συμμετοχής στο 4ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο που διοργανώνετε με τίτλο « **Ο μετασχηματισμός του σχολείου στον 21ο αιώνα : Θέσεις- Αντιθέσεις- Συγκλίσεις**».

Κύριε Περιφερειακέ, πράγματι εμπνευσμένη η επιλογή του τίτλου του συνεδρίου. Σε μια εποχή όπου συμβαίνουν ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς, επιστημονικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, οικονομικό, το εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση το σχολείο, θα έπρεπε αν όχι να προλαβαίνει τις εξελίξεις, τουλάχιστον να συμπορεύεται με αυτές.

Το σημερινό σχολείο οφείλει να παράσχει στους μαθητές, μέσω κατάλληλων προγραμμάτων, όλες εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς, ως αυριανούς πολίτες, να ανταπεξέλθουν παραγωγικά στις αναφυόμενες προκλήσεις. Η διαπολιτισμική κατανόηση, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η γνώση ξένων γλωσσών και των νέων τεχνολογιών, η ικανότητα εργασίας με ομάδες, μεταξύ άλλων, είναι στοιχεία συστατικά μιας πορείας που θα επιτρέψει στον καθένα να συνεισφέρει στην επιζητούμενη ανάπτυξη της χώρας μας.

Ήδη γίνονται προσπάθειες εφαρμογής νέων προγραμμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης. Μένει να γίνουν ακόμη περισσότερα, για ένα σχολείο δημοκρατικό κι ανοικτό στην κοινωνία, που θα χαρακτηρίζεται από πνοή δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Μέσω θέσεων, αντιθέσεων και συγκλίσεων, η επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα έχω την αίσθηση ότι θα συνδράμει ουσιαστικά. Τούτο πιστοποιείται από τις αξιόλογες κεντρικές ομιλίες και τις ενδιαφέρουσες εισηγήσεις του συνεδρίου.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του συνεδρίου.

Χαιρετισμός του Βουλευτή Ηρακλείου, κ. Σωκράτη Βαρδάκη

Αξιότιμες/μοι Κυρίες/Κύριοι,

Δυστυχώς, λόγοι ανωτέρας βίας, δεν μου επέτρεψαν, αν και θα ήθελα, να παρακολουθήσω σήμερα μαζί σας τις εργασίες του συνεδρίου.

Ωστόσο θέλω να συγχαρώ θερμά τους διοργανωτές γι' αυτή την εξαιρετική πρωτοβουλία να ανοίξουν έναν ουσιαστικό και δημιουργικό διάλογο για το σχολείο του 21ου αιώνα.

Τα νέα επιστημονικά δεδομένα, η εκρηκτική τεχνολογική εξέλιξη και ο επανακαθορισμός των παιδαγωγικών και γνωστικών εργαλείων στην κοινωνία της πληροφορίας, φέρνουν την εκπαιδευτική κοινότητα αντιμέτωπη με μία σειρά σημαντικών προκλήσεων.

Τις τελευταίες δεκαετίες, το σχολείο έχει απολέσει τα στενά παιδαγωγικά, διδακτικά και γεωγραφικά στεγανά των παλαιότερων ετών και έχει μετασχηματιστεί σε έναν ευρύτερο χώρο μάθησης και δημιουργίας, ένα κέντρο που παράγει και διαχέει πολιτισμό, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παραμένει, ωστόσο, μαζί με το οικογενειακό περιβάλλον, ο πιο σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης και σφυρηλάτησης αξιών, στάσεων και αντιλήψεων, διαδραματίζοντας κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτών της νέας γενιάς.

Το συνέδριο αυτό, με παρουσίες από όλο το επιστημονικό, ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό φάσμα, βάζει ακόμα μία σημαντική ψηφίδα στο πολύχρωμο μονοπάτι της συλλογικής παιδαγωγικής γνώσης.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του συνεδρίου και αναμένω με μεγάλο ενδιαφέρον τον απολογισμό και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν.

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Εφαρμογές στη Σχολική Πράξη

Αλέξης Κόκκος, Ομότιμος Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ευφροσύνη Κωσταρά, Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, οι μαθητές, ως αυριανοί πολίτες, καλούνται να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες με στόχο, μεταξύ άλλων, την πρόληψη, την κριτική επεξεργασία και τον μετασχηματισμό προκαταλήψεων και στερεοτυπικών παραδοχών. Στα πρώτα τρία μέρη του παρόντος κειμένου, συνοπτικά αποτυπώνεται το περιεχόμενο της *Θεωρίας Μετασχηματισμού* του Jack Mezirow, η οποία αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο του κειμένου. Στο τέταρτο και πέμπτο μέρος, παρουσιάζεται η διδακτική μέθοδος του Α. Κόκκου με τίτλο **Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το Σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων**. Ακολουθεί ένα παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Γ Γυμνασίου, που επεξεργάστηκε η Ε. Κωσταρά.

Λέξεις-κλειδιά: Θεωρία Μετασχηματισμού, στερεότυπα, διδακτική μέθοδος, Αρχαία Ελληνικά

1. Η διαμόρφωση της Θεωρίας Μετασχηματισμού

Ο Jack Mezirow (1923-2014) στην αρχή της σταδιοδρομίας του υπήρξε ένας προοδευτικός εμπειρογνώμων σε θέματα κοινοτικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Εργάστηκε για αρκετά χρόνια ως σύμβουλος διεθνών οργανισμών σε προγράμματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων και κοινοτικής ανάπτυξης σε χώρες της Ασίας, Αφρικής και Λατινικής Αμερικής, έως ότου το 1968 διορίστηκε καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Teachers College του Πανεπιστημίου Columbia της Νέας Υόρκης. Η αρχική θεώρησή του για την εκπαίδευση είχε επηρεαστεί κυρίως από το έργο των Bateson, Blumer, Dewey, Fingerette, Gould, Kuhn και Σωκράτη (βλ. στο Κόκκος και Συνεργάτες, 2019), ωστόσο βαθμιαία, υπό την επιρροή των ιδεών των Freire και Habermas, οι απόψεις του έγιναν περισσότερο ριζοσπαστικές και ενσωμάτωσαν τις διαστάσεις της κριτικής συνειδητοποίησης και του μετασχηματισμού των στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Το 1978, ο Mezirow διατύπωσε τη δική του συνθετική θεώρηση για την εκπαίδευση, την οποία τιτλοφόρησε *Θεωρία Μετασχηματισμού* (Transformation Theory). Καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της θεωρίας είχε η εμπειρία από την παρακολούθηση της πορείας της συζύγου του Edee, η οποία, στη δεκαετία του 1970, επανήλθε στις πανεπιστημιακές σπουδές από τις οποίες απείχε για μεγάλο χρονικό διάστημα για λόγους οικογενειακούς και επαγγελματικούς. Όπως συνέβη και σε χιλιάδες άλλες Αμερικανίδες που, εκείνα τα χρόνια, επέστρεφαν στις πανεπιστημιακές σπουδές, βίωσε και εκείνη μια έντονη εμπειρία που διήλθε από διάφορες φάσεις, όπως αρχικό αποπροσανατολισμό και αμφιβολία για την έκβαση του εγχειρήματος, συναισθήματα άγχους, όταν προέκυπταν δυσκολίες, κριτικό αυτοστοχασμό προκειμένου να σταθμίσει την κατάσταση και να την αναθεωρήσει προς μία

περισσότερο λειτουργική κατεύθυνση, μοίρασμα ιδεών και συναισθημάτων με άλλες συνεκπαιδευόμενες, διαμόρφωση σχεδίου δράσης για να ανταπεξέλθει στις αντιξοότητες και, τελικά, ανάληψη δράσης σύμφωνα με τις αναθεωρημένες αντιλήψεις. Ο Mezirow συντρόφευε την Edee στις αναζητήσεις της και επιχειρούσε να κατανοήσει τα διαδραματιζόμενα με βάση τον θεωρητικό εξοπλισμό που διέθετε. Άρχισε να συνειδητοποιεί ότι η Edee βίωνε μια εμπειρία μετασχηματισμού τόσο των αντιλήψεών της όσο και του τρόπου με τον οποίο αντιμετώπιζε τα συμβάντα, και ανάλογη εμπειρία βίωναν και οι συμφοιτήτριές της. Τότε αποφάσισε να διεξάγει μία εκτεταμένη έρευνα επάνω στην πορεία των γυναικών που επανέρχονται στις εκπαιδευτικές δομές. Απόρροια της έρευνας ήταν η ερευνητική έκθεση *Education For Perspective Transformation* (Mezirow, 1978). Το κείμενο αυτό δεν αποτύπωνε απλώς το μετασχηματισμό των αντιλήψεων και συμπεριφορών των υποκειμένων της έρευνας, αλλά προσέδωσε στη διεργασία του μετασχηματισμού τους ερμηνευτικό βάθος και θεωρητική υπόσταση. Έτσι, η συγκεκριμένη ερευνητική έκθεση αποτέλεσε την αναλυτική παρουσίαση μιας νέας θεωρητικής προσέγγισης, της *Θεωρίας Μετασχηματισμού*, που αποσκοπεί στην κατανόηση του πώς στοχαζόμενοι κριτικά επάνω σε παραδοχές και συμπεριφορές τις οποίες έχουμε πρωθύστερα ενστερνιστεί αλλά αποβαίνουν προβληματικές, είναι δυνατόν να οδηγούμαστε σε αναθεωρημένες αντιλήψεις, αξίες και πράξεις, που είναι περισσότερο λειτουργικές, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές.

Έκτοτε, ο Mezirow σε μεταγενέστερα κείμενά του, και ιδιαίτερα στο βασικό βιβλίο του *Transformative dimensions of adult learning* (1991), επεξήγησε, εμπλούτισε και διεύρυνε τις θέσεις της *Θεωρίας Μετασχηματισμού*, η οποία στο μεταξύ γνώριζε ολοένα μεγαλύτερη απήχηση. Σήμερα, το έργο του Mezirow αποτελεί ένα από τα κεντρικά σημεία αναφοράς στο πεδίο της δια βίου μάθησης (Nylander, Österlund, & Fejes, 2017), και αποτέλεσε το έναυσμα για να αναπτυχθεί ένα θεωρητικό πεδίο, η μετασχηματίζουσα μάθηση, που γνωρίζει συνεχή εξάπλωση και περιλαμβάνει τη θεωρία του Mezirow, καθώς και πλήθος άλλων θεωρήσεων, οι οποίες είτε την εμπλουτίζουν και αναπτύσσουν, είτε προτείνουν εναλλακτικές προσεγγίσεις της μάθησης που αποσκοπεί στην αλλαγή.

2. Βασικά σημεία της Θεωρίας Μετασχηματισμού

Η σημασία της συνεισφοράς της Θεωρίας Μετασχηματισμού μπορεί να συνοψιστεί στα εξής σημεία.

- Προσέφερε μια χειραφετητική θεώρηση της μάθησης, η οποία επικεντρώνεται στην επανεξέταση αντιλήψεων και συνακόλουθων πράξεων που βασίζονται σε διαστρεβλωμένες, ατεκμηρίωτες ή ατελείς παραδοχές.
- Προσδιόρισε την έννοια του κριτικού στοχασμού ως διεργασίας που εστιάζει στην αμφισβήτηση και επανεξέταση της αξιοπιστίας των παραδοχών, και ιδιαίτερα εκείνων που έχουμε διαμορφώσει σε πρώιμα στάδια τα ζωής και στη συνέχεια αποδεικνύεται από τα πράγματα ότι είναι δυσλειτουργικές. Ταυτόχρονα, διευκρίνισε ότι η κυρίαρχη στους εκπαιδευτικούς κύκλους αντίληψη ότι η κριτική σκέψη συνίσταται στην ανάλυση, τεκμηρίωση, αιτιολόγηση, σύνθεση και συνεπαγωγή συμπερασμάτων, είναι εσφαλμένη, γιατί πρόκειται για μία υψηλής στάθμης νοητική

διεργασία, η οποία ωστόσο δεν περιέχει τη διάσταση της αμφισβήτησης των προβληματικών παραδοχών.

- Προσδιόρισε τις φάσεις από τις οποίες διέρχεται η μετασχηματίζουσα διεργασία. Η σημασία της διάγνωσης των φάσεων έγκειται στο ότι επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και στους ερευνητές να εντοπίζουν σε ποιο σημείο της διαδρομής βρίσκεται μια ομάδα εκπαιδευομένων και καθένας συμμετέχων ξεχωριστά, καθώς και πόση πρόοδος έχει συντελεστεί από την αρχή της διεργασίας.
- Προσδιόρισε τις αρχές με τις οποίες συνδιαλέγεται μια ομάδα μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι αρχές αυτές θεμελιώνονται στη θεώρηση του στοχαστικού διαλόγου (discourse). Σύμφωνα με τον Mezirow, ο στοχαστικός διάλογος έγκειται στο ότι οι συνδιαλεγόμενοι, όταν συνειδητοποιούν ότι οι αντιλήψεις τους χρειάζεται να τεθούν υπό κριτική διερεύνηση, εισέρχονται σε μια διεργασία όπου αναζητούν ισότητα, με ενσυναίσθηση, αλληλοσεβασμό και αλληλοσυμπλήρωση, την καλύτερη δυνατή προσέγγιση, η οποία, για αυτό το λόγο, αποτελεί συλλογικό επίτευγμα και εμπεριέχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε συναινετικά σχέδια δράσης. Μέσα από αυτή τη διεργασία, οι ομάδες εκπαιδευομένων ανάγονται σε κύτταρα δημοκρατίας, όπου οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να εξετάζουν κριτικά τα ζητήματα, να αναζητούν συνθέσεις και να διαμορφώνουν συνέργειες.
- Προσδιόρισε τη σχέση της μετασχηματίζουσας μάθησης με την πράξη. Στόχος είναι πάντοτε η πράξη που απορρέει από τις αναθεωρημένες, περισσότερο λειτουργικές αντιλήψεις. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Θεωρία Μετασχηματισμού, η πράξη δεν επιδιώκεται με μηχανιστικό, άκριτα ακτιβιστικό τρόπο. Είναι σκόπιμο να προκύπτει ως καταστάλαγμα συνειδητοποίησης των αιτιών που διαμορφώνουν μια προβληματική κατάσταση, καθώς και των συνεπειών που μπορεί να επιφέρει η αλλαγή των συνθηκών. Επιπλέον, σημαντική πράξη δεν είναι κατ' ανάγκη μόνο εκείνη που έχει κοινωνικό χαρακτήρα, αλλά μπορεί να αποτελεί και ατομική ή ομαδική ενεργοποίηση, η οποία ωστόσο είναι ταυτόχρονα κοινωνική, δεδομένου ότι διαχέεται στον κοινωνικό ιστό, τον επηρεάζει και τον μετασχηματίζει. Η σημασία αυτής της θεώρησης του Mezirow έγκειται στο ότι δεν υποτιμά, αντίθετα αναδεικνύει, τις προσπάθειες ατόμων ή μικρών ομάδων να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους, λ.χ. στο πεδίο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ενός ομίλου ή μιας οικογένειας.

3. Το αντικείμενο του μετασχηματισμού

Επιπλέον, στο πλαίσιο της Θεωρίας Μετασχηματισμού προσδιορίζεται με ακρίβεια (Mezirow, 1991, 2007, 2009) τι είναι εκείνο που μετασχηματίζεται. Πρόκειται για τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις. Οι νοητικές συνήθειες είναι ευρείες προδιαθέσεις που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε την εμπειρία και προσανατολίζουμε τη συμπεριφορά μας. Ο Mezirow καταλογογραφεί ένα φάσμα νοητικών συνηθειών, που καλύπτουν ολόκληρη την κοσμοθεωρία των ατόμων: κοινωνικογλωσσικές νοητικές συνήθειες (ιδεολογίες, κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες, κοινωνικοί ρόλοι, γλωσσολογικές δομές), ηθικές (συνείδηση, ηθικές νόρμες και αξίες), φιλοσοφικές, θρησκευτικές, οικολογικές, ψυχολογικές (αυτοαντίληψη, στοιχεία της προσωπικότητας, απωθημένες γονεϊκές απαγορεύσεις, πρότυπα συναισθηματικών αντιδράσεων), επιστημολογικές (αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης, τον τρόπο προσέγγισής της και χρησιμοποίησής της), μαθησιακές (εστίαση στο όλο ή στο μέρος, στο συγκεκριμένο ή αφηρημένο, στην ατομική ή

ομαδική εργασία), σχετικές με την υγεία (πώς αντιλαμβανόμαστε τα ζητήματα της υγείας και τις εμπειρίες που μάς φέρνουν κοντά στο θάνατο), αισθητικές (προτιμήσεις, κρίσεις για την ωραιότητα και την αυθεντικότητα των αισθητικών εκφράσεων) κ.ά.

Το δεύτερο αντικείμενο του μετασχηματισμού είναι οι απόψεις. Πρόκειται (Mezirow, 1991, 2007) για συστάδες από πεποιθήσεις, συναισθήματα, κρίσεις και συνακόλουθες συμπεριφορές. Ομοειδείς απόψεις αποτελούν εκφάνσεις, εξειδικεύσεις μίας νοητικής συνήθειας μέσα από τις οποίες αυτή εκφράζεται. Για παράδειγμα (Mezirow, 1997), ο εθνοκεντρισμός αποτελεί μία νοητική συνήθεια από την οποία πηγάζει ένα φάσμα αρνητικών απόψεων για άτομα και κοινωνικές ομάδες που θεωρείται ότι έχουν υποδεέστερη υπόσταση (λ.χ., οι μετανάστες είναι κατώτεροι, απολίτιστοι, επικίνδυνοι, τεμπέληδες, παίρνουν τις δουλειές από τους Έλληνες, κλπ). Ο μετασχηματισμός των απόψεων μπορεί να αποτελεί «καθημερινό φαινόμενο» (Mezirow, 1994, σ. 224), το οποίο συντελείται μέσα από συνεπαγωγές που απορρέουν από την εμπειρία ή την επίδραση των άλλων. Αντίθετα, οι νοητικές συνήθειες αλλάζουν με πολύ μεγαλύτερη δυσκολία, γιατί αποτελούν δομικά στοιχεία της προσωπικότητας (Mezirow, 1997).

Ο Mezirow (1991) ισχυρίζεται ότι απώτατος στόχος της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η αναθεώρηση των προβληματικών νοητικών συνηθειών. Ωστόσο, δεν παραγνωρίζει τη σημασία που έχει και ο μετασχηματισμός των απόψεων. Και αυτό γιατί διαπιστώνει ότι αλληπάλληλες αλλαγές σε παρεμφερείς απόψεις είναι δυνατόν να οδηγήσουν βαθμιαία στην αλλαγή της νοητικής συνήθειας την οποία συναποτελούν. Θεωρεί λοιπόν (Mezirow, 1994) ότι οι απόψεις και οι νοητικές συνήθειες βρίσκονται σε συνεχή διαλεκτική σχέση μεταξύ τους και αποτελούν «δύο διαστάσεις της ίδιας μαθησιακής διεργασίας» (σ. 228). Και αρνείται κατηγορηματικά ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση περιορίζεται στην αλλαγή των νοητικών συνηθειών (ό.π.).

Η παραπάνω θεώρηση έχει μεγάλη σημασία σε ό,τι αφορά στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής στρατηγικής από τους εκπαιδευτικούς. Ανάλογα με τους μετασχηματιστικούς στόχους που θέτουν, τις διαθέσιμες χρονικές δυνατότητες, καθώς και τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και την ηλικία της εκπαιδευόμενης ομάδας, μπορούν να προσδιορίζουν αν θα επιχειρηθεί ο μετασχηματισμός είτε μίας νοητικής συνήθειας- οπότε θα πρέπει να συγκεκριμενοποιήσουν ποιες είναι οι επιμέρους απόψεις που χρειάζεται να μετασχηματιστούν και με ποιο τρόπο (αλληλουχία και επικέντρωση των ενεργειών, εκπαιδευτικές τεχνικές)- είτε μίας ή περισσότερων απόψεων, οπότε και πάλι θα πρέπει να εξειδικεύσουν τους τρόπους με τους οποίους θα πραγματοποιηθεί αυτό το εγχείρημα (Κόκκος, 2017, 2019).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, διαμορφώθηκε η διδακτική μέθοδος του Α. Κόκκου με τίτλο *Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το Σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, η οποία παρουσιάζεται στις δύο επόμενες ενότητες.

4. Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το Σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων

Το σκεπτικό που διέπει την συγκεκριμένη μέθοδο, στο μέτρο που εφαρμόζεται στο πλαίσιο του σχολείου, είναι ότι οι διδάσκοντες είναι σκόπιμο να γνωρίζουν με ποιο τρόπο –και σε ποιο βαθμό– μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές τους προκειμένου να πραγματοποιούν την μετασχηματίζουσα διαδρομή. Με άλλα λόγια, να γνωρίζουν ποιος είναι ο τελικός προορισμός, ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν κατάλληλα τους βηματισμούς που

χρειάζεται να γίνουν ενδιάμεσως, μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Η επίγνωση του απώτερου στόχου μπορεί να προσδίδει πρόσθετη συνοχή και λειτουργικότητα στις ενέργειες, οι οποίες τείνουν προς αυτόν.

Ο στόχος δε δεν είναι άλλος από το να γίνουν οι μαθητές σταδιακά, σε βάθος χρόνου, ικανοί ώστε, όταν ολοκληρωθεί η φάση της εφηβείας τους, να διαθέτουν έναν σύνθετο, κριτικό τρόπο σκέψης, που αποτελεί την πιο εξελιγμένη μορφή με την οποία νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας. Εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα των χαρακτηριστικών αυτού του προηγμένου τρόπου σκέψης, θα διαθέτουν πυξίδα ώστε ο σχεδιασμός της καθημερινής διδασκαλίας να συμβάλλει σταδιακά προς τη διαμόρφωσή του, όσο η ηλικία των μαθητών το επιτρέπει.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης δεν είναι σκόπιμο να τίθεται στόχος αλλαγής νοητικών συνηθειών, γιατί, όπως είδαμε, πρόκειται για ιδιαίτερα σύνθετη διεργασία, στην οποία οι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν, γιατί δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμα πλήρως οι νοητικές τους δομές και δεν διαθέτουν ακόμα το απαιτούμενο εύρος εμπειριών ζωής. Μπορεί όμως σαφώς να τίθεται στόχος μετασχηματισμού ορισμένων προβληματικών απόψεων των μαθητών, ανάλογα με την ηλικία τους (λ.χ., σε ότι αφορά στην απαξίωση της μάθησης και της τέχνης, στην αδιαφορία για τα ζητήματα του περιβάλλοντος, στον εγωκεντρισμό και στην απαξίωση της ομαδικότητας, στη φετιχοποίηση των τεχνολογικών μέσων, ή, ακόμα, σε ότι αφορά πιο ειδικά ζητήματα, που σχετίζονται με επιμέρους διδακτικά αντικείμενα). Η εκπλήρωση αυτού του στόχου όχι μόνον συμβάλλει στην ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών, αλλά και τους προετοιμάζει ώστε αργότερα, ενήλικοι πλέον, να θέλουν και να μπορούν να εμπλέκονται σε πιο απαιτητικές διεργασίες μετασχηματισμού νοητικών συνηθειών. Τα ερευνητικά δεδομένα και η συλλογική εμπειρία της εκπαιδευτικής κοινότητας έχουν δείξει ότι αν οι μαθητές δεν έχουν εξοικειωθεί με μετασχηματιστικές διεργασίες στα σχολικά χρόνια, θα είναι πια αργά ή εξαιρετικά δύσκολο να το πράξουν στην ενήλικη φάση της ζωής.

5. Τα Στάδια της Μεθόδου

Στάδιο 1: Εντοπισμός των στερεοτυπικών/ δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων

Ο εντοπισμός μπορεί να γίνει με δύο μορφές:

- Είτε με τη συστηματική διερεύνηση των προβλημάτων που εμφανίζουν κάποιες αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων. (Η διερεύνηση αυτή μπορεί να γίνει μέσω μιας ανοικτής συζήτησης με τους εκπαιδευόμενους ή/ και μέσω της ανάλυσης γραπτών κειμένων που εκείνοι καλούνται να συντάξουν).
- Είτε τυχαία, όπως προκύπτει μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, με αφορμή κάποιο γεγονός (λ.χ. διάφορες απόψεις που σε κάποια φάση εκφράζουν οι εκπαιδευόμενοι ή/ και κάποιο συμβάν, όπως είναι η εκδήλωση βίας ή εκφοβισμού κ.ο.κ.)

Ωστόσο, είναι πιθανό ένας/ μια διδάσκων/ουσα, ιδίως στην Πρωτοβάθμια, αλλά και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, να μην εντοπίσει συμπτώματα δυσλειτουργικών αντιλήψεων των μαθητών, να πιθανολογεί όμως ότι αυτές είναι δυνατόν να διαμορφωθούν αργότερα, λόγω των κοινωνικών συνθηκών και των διάχυτων, σε μέρος του κοινωνικού συνόλου, προβληματικών αντιλήψεων (λ.χ. ξενοφοβία). Σε αυτήν την περίπτωση, ο/ η

διδάσκων/ουσα μπορεί να εφαρμόσει, υπό μορφή πρόληψης, τα επόμενα στάδια της μεθόδου.

Στάδιο 2: Νοηματοδότηση και ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού

Στο Στάδιο αυτό ο/ η διδάσκων/ουσα, με βάση το υλικό που συγκέντρωσε στο 1ο Στάδιο:

2α: Προσδιορίζει με ακρίβεια τα αντικείμενα του μετασχηματισμού, δηλαδή τις στερεοτυπικές/ δυσλειτουργικές απόψεις που εκφράζονται, τις οποίες εντάσσει στη νοητική συνήθεια, εκφάνσεις τις οποίες αποτελούν.

2β: Ιεραρχεί τα αντικείμενα του μετασχηματισμού, δηλαδή δίνει απάντηση- αφού συνεκτιμήσει τις αντιληπτικές δυνατότητες και τις διαθέσεις των εκπαιδευόμενων, τις γενικότερες συνθήκες της ζωής τους, το μαθησιακό κλίμα που διαμορφώνεται στην τάξη, τις αντιστάσεις που ίσως προκύψουν απέναντι στη μετασχηματιστική διεργασία, καθώς και το κατά πόσο το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης σχετίζεται με τα αντικείμενα του μετασχηματισμού – στα εξής ερωτήματα:

-Θα επιδιώξει να μετασχηματιστούν ορισμένες μόνο απόψεις; Ποιες; Με ποια κριτήρια και με ποια σειρά θα τις επιλέξει;

-Θα επιδιώξει να μετασχηματιστεί μια ολόκληρη νοητική συνήθεια; Ποια; Με ποια κριτήρια την επιλέγει; Ποιες απόψεις εμπεριέχει αυτή; Με ποια σειρά θα επιχειρηθεί ο μετασχηματισμός των απόψεων, ώστε να επιδιωχθεί ο μετασχηματισμός της νοητικής συνήθειας;

-Με το περιεχόμενο ποιων ακριβώς τμημάτων/ ενοτήτων/ κεφαλαίων της διδακτέας ύλης θα συναρθρωθεί η διεργασία του μετασχηματισμού;

Στάδιο 3: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων/ Σύνδεση της μετασχηματιστικής διεργασίας με τη διδακτέα ύλη

Το Στάδιο αυτό περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες διδακτικών δραστηριοτήτων:

3α. Δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση των θετικών στοιχείων που περιέχονται ενδεχομένως στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης - ή/ και, στα εγχειρίδια οδηγίων προς τους εκπαιδευτικούς-, στο μέτρο που τα στοιχεία αυτά ή/ και οι οδηγίες συνάδουν με τους στόχους της μετασχηματίζουσας διεργασίας.

3β. Γίνεται δημιουργική ανάπλαση και εμπλουτισμός, στη διάρκεια της διδασκαλίας, του υπάρχοντος περιεχομένου της διδακτέας ύλης- στο μέτρο που αυτό δεν περιέχει ή περιέχει μερικώς τα ανωτέρω θετικά στοιχεία- έτσι ώστε να διευκολυνθεί η επίτευξη των μετασχηματιστικών στόχων.

3γ. Σχεδιάζονται και εφαρμόζονται δραστηριότητες εναλλακτικές προς το υπάρχον περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, λ.χ. βιωματικές μορφές εκπαίδευσης, ασκήσεις, εργασίες, διαθεματικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές επισκέψεις ή/ και αξιοποιείται η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση, κ.ο.κ, προκειμένου να επιτευχθούν οι μετασχηματιστικοί στόχοι. Ιδεατά, στο πλαίσιο της κατηγορίας 3γ των δραστηριοτήτων, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ορισμένες ακόμα που, σύμφωνα με τον Mezirow (2007) συμβάλουν τόσο στην εμπέδωση των μετασχηματιζόμενων αντιλήψεων, όσο και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που απαιτούνται προκειμένου οι μανθάνοντες να μπορούν να πράττουν σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις τους.

Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι, ενδεικτικά:

- Ο σχεδιασμός ενός ολοκληρωμένου προγράμματος δράσης.
- Η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου.
- Η διερεύνηση επιλογών για νέες σχέσεις και δράσεις.

Προδιαγραφές εφαρμογής των δραστηριοτήτων

Οι κατηγορίες δραστηριοτήτων 3β και 3γ είναι σκόπιμο να συναρθρώνονται με τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτέας ύλης. Ιδιαίτερα είναι σκόπιμο να συναρθρώνονται με τους διδακτικούς στόχους στο επίπεδο στάσεων.

Επισημαίνεται επίσης, ότι όλες οι παραπάνω δραστηριότητες (3α-3γ) είναι σκόπιμο να πραγματοποιούνται όχι μόνο στο πλαίσιο μιας ή δύο διδακτικών ενοτήτων, αλλά σε όσο γίνεται περισσότερες, εφόσον βέβαια αυτές σχετίζονται θεματολογικά με τα αντικείμενα του μετασχηματισμού. Ο μετασχηματισμός των απόψεων, πολύ περισσότερο μιας νοητικής συνήθειας, χρειάζεται επιμονή, χρόνο και τακτικά επαναλαμβανόμενες ενέργειες προκειμένου να επιτευχθεί, δεδομένου ότι συνήθως οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται να μετατοπιστούν από παγιωμένες αντιλήψεις τους, και αντιστέκονται απέναντι στην καινούρια μάθηση.

Ακόμα, ο/ η διδάσκων/ουσα, προκειμένου να εξασφαλίσει υποστήριξη αλλά και εμπλουτισμό του σχεδιασμού του, είναι χρήσιμο να επιδιώκει τη διαμόρφωση συνεργειών με άλλους συναδέλφους του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από κοινά projects ή διαθεματικές δραστηριότητες, καθώς και καθημερινά, μέσα από ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Η διεργασία μετασχηματισμού ενισχύεται αποφασιστικά στο μέτρο που αρχίζει να αποτελεί στοιχείο της κουλτούρας και της πρακτικής του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Στάδιο 4: Αποτίμηση της μετασχηματιστικής διεργασίας

Στο τέλος της μετασχηματίζουσας διεργασίας, ο/ η διδάσκων/ουσα αποτιμά το βαθμό στον οποίο πραγματοποιήθηκε αναθεώρηση ορισμένων απόψεων ή μιας ευρύτερης νοητικής συνήθειας των εκπαιδευομένων. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους εναλλακτικούς τρόπους, όπως είναι:

- Η ανοικτή συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους.
- Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων του Σταδίου 3, που αναφέρθηκαν παραπάνω.
- Η ανάλυση κειμένων που θα γράψουν οι εκπαιδευόμενοι, τα οποία θα έχουν το ίδιο θέμα με εκείνο που δόθηκε στο 1ο Στάδιο της μεθόδου, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα από τη σύγκριση των κειμένων. Αυτή η προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα ότι όχι μόνο εντοπίζεται το τελικό αποτέλεσμα, αλλά γίνεται και αποτίμηση της εξέλιξης των απόψεων των εκπαιδευομένων από το 1ο στο 4ο Στάδιο.

Στάδιο 5: Προσδιορισμός επόμενων “βημάτων” και συνεργειών

Δεδομένου ότι η μετασχηματίζουσα διεργασία είναι συνεχής, είναι σκόπιμο, στο τέλος του μαθήματος, ο/ η διδάσκων/ουσα να σχεδιάσει ορισμένες επόμενες ενέργειες, που θα αποβλέπουν στη συνέχιση της προσέγγισης του στόχου. Ενδεικτικά:

- Συνδιαμορφώνει, με όσους εκπαιδευόμενους επιθυμούν, ένα σχέδιο επόμενων “βημάτων”, όπως είναι, για παράδειγμα:
- Η κριτικά στοχαστική μελέτη κειμένων γύρω από τα αντικείμενα του μετασχηματισμού.
- Η μεθόδευση της αποτίμησης συναφών εμπειριών και του αναστοχασμού επάνω σε αυτές.
- Η συστηματοποίηση της επαφής με την τέχνη.
- Η διαμόρφωση συνεργειών μεταξύ των συνεκπαιδευομένων (peergroups) ή/ και μεταξύ ομάδων των εκπαιδευομένων και άλλων ομάδων ή φορέων, προκειμένου να συνεχίσουν να συζητούνται θέματα και να ανταλλάσσονται εμπειρίες σχετικά με τα αντικείμενα του μετασχηματισμού.
- Δηλώνει στους εκπαιδευόμενους τη διαθεσιμότητά του/ της να συνεχίσει να τους υποστηρίζει αναφορικά με τα αντικείμενα του μετασχηματισμού.
- Διαμορφώνει συνέργειες με τους συναδέλφους που θα διδάξουν τους εκπαιδευόμενους στα επόμενα έτη (τους ενημερώνει, συνδιαμορφώνουν μετασχηματίζουσες δραστηριότητες κ.ο.κ.).

6. Διδακτική εφαρμογή της μεθόδου

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η εφαρμογή της μεθόδου στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Γ Γυμνασίου και ειδικότερα στα κείμενα από απόδοση. Την εφαρμογή σχεδίασε και εφάρμοσε η Ε.Κωσταρά. Στόχος της εφαρμογής ήταν η επεξεργασία στερεοτύπων που οι μαθητές/τριες έχουν αναφορικά με τα φύλα, τους κοινωνικούς ρόλους τους, αλλά και τα χαρακτηριστικά τους.

Πλαίσιο Εφαρμογής

Η διδακτική ενότητα στην οποία εντάσσεται ο παρακάτω σχεδιασμός αφορά στον Πρόλογο της Ελένης του Ευριπίδη (στιχ. 26-34), στην Πάροδο (στιχ. 332-345, 405-13, 430-36) αλλά και στην 5^η Σκηνή του Β' Επεισοδίου (στιχ. 1140-1219). Πιο αποτελεσματικό θα ήταν να αξιοποιηθεί μετά τη μελέτη και του Β' Επεισοδίου, καθώς οι μαθητές θα έχουν μια πιο συνολική εικόνα του έργου. Παράλληλα, μπορεί να συσχετισθεί με την Ιλιάδα (Ραψ. Γ', στιχ. 121-244, η Τειχοσκοπία). Τα σχετικά αποσπάσματα υπάρχουν διαθέσιμα στο διαδίκτυο. Όπως αναφέρεται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και στο βιβλίο¹ του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Ελένης του Ευριπίδη μεταξύ άλλων εντοπίζονται και οι ακόλουθοι στόχοι για τα επιλεγμένα αποσπάσματα:

¹http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poiisi-Evripidi-Eleni_G-Gymnasiou_html-empl/

Ελένη

Πρόλογος, στίχοι 26-34

Πάροδος, στίχοι 332-345, 405-413 και 430-436

Β' Επεισόδιο, 5^η Σκηνή, στίχοι 1140-1219

Ευρύτερος διδακτικός στόχος: Οι μαθητές να γνωρίσουν από κοντά το βασικό πρόσωπο του δράματος, την Ελένη, να εκτιμήσουν και να συμμεριστούν την κατάσταση στην οποία βρίσκεται στην έναρξη της δράσης, αλλά και να προσλάβουν μια διαφορετική εκδοχή του μύθου στην οποία βασίζει την πλοκή της τραγωδίας του ο Ευριπίδης.

Ειδικότεροι στόχοι:

- Να προβληματιστούν με την ιδέα ότι η ομορφιά μπορεί να είναι καταστροφική, είτε για εκείνον που την έχει είτε για τους άλλους, έτσι όπως αυτό προκύπτει από την τραγικότητα της Ελένης.

- Να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν τις αντιλήψεις για τη γυναίκα που εκφράζονται ειδικά στην 5^η σκηνή του Β' Επεισοδίου.

Οι μαθητές, αρχίζοντας να διαβάζουν την τραγωδία, φτιάχνουν με τα μάτια της φαντασίας τους την εικόνα μιας γυναίκας που εμφανίζεται μόνη της στη σκηνή και αυτοπαρουσιάζεται αποκαλύπτοντας την ταυτότητά της, την καταγωγή της καθώς και την τραγική θέση στην οποία βρίσκεται. Η Ελένη εμφανίζεται σ' όλη την τραγικότητά της, ως ένα απλό πιόνι στα σχέδια των θεών, και εκφράζει την απέχθειά της για την ομορφιά της, καθώς θεωρεί ότι στην περίπτωσή της το χαρακτηριστικό αυτό προκαλεί δυστυχία. Ήδη, λοιπόν, από την αρχή της τραγωδίας οι μαθητές αρχίζουν προβληματίζονται για την αξία της ομορφιάς και για τις συνέπειές της στη ζωή των ανθρώπων. Παρακολουθώντας την ηρωίδα να εκφράζει την απελπισία της σε πολλά σημεία της τραγωδίας με χαρακτηριστικές εκφράσεις όπως: «δυστυχίες – δυστυχίες, θρήνους – θρήνους» γίνεται πλέον φανερό το μέγεθος της δυστυχίας και του πόνου που προκάλεσε η ομορφιά της.

Την ίδια στιγμή, πέρα από το στοιχείο «γυναικείο» στοιχείο της ομορφιάς, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τις αντιλήψεις που εκφράζονται για τις γυναίκες στην 5^η σκηνή του Β' Επεισοδίου και να προβληματιστούν επάνω σε αυτές μέσα από μία συζήτηση με τους συμμαθητές τους. Ιδανικά, θα μπορούσαν να αναλάβουν να αναζητήσουν κείμενα όπου εκφράζονται παρόμοιες ή διαφορετικές αντιλήψεις για τη γυναίκα, ώστε να εντοπίσουν αν και με τι τρόπο αυτές εξελίχθηκαν στο πέρασμα του χρόνου. Τέλος, θα πρέπει να προβληματιστούν κριτικά για το σήμερα. Τι ισχύει σήμερα; Διατηρούνται κάποιες από αυτές τις αντιλήψεις και γιατί;

Στάδιο 1: Εντοπισμός (ή πρόληψη) των στερεοτυπικών/ δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων

Όπως γίνεται αντιληπτό από τη μελέτη των ενοτήτων αυτών, οι στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες της γυναίκας εντοπίζονται ήδη από την αρχαιότητα και αναπαράγονται σταθερά μέχρι και την εποχή μας. Εστιάζοντας την προσοχή μας στη σύγχρονη γυναίκα, εύκολα μπορούμε να εντοπίσουμε τα πρότυπα ομορφιάς τα οποία αναπαράγονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα οποία εκείνη καλείται να ακολουθεί θεωρώντας πως με αυτόν τον τρόπο θα επιτύχει την απόλυτη ευτυχία και επιτυχία. Την ίδια στιγμή, πέρα από την τεχνητή «ανάγκη» για συνεχή ομορφιά και περιποίηση, στις γυναίκες αποδίδονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως ότι είναι

περισσότερο αδύναμες, ευαίσθητες, συναισθηματικές από τους άντρες, ότι δεν διαθέτουν τις ίδιες ικανότητες με εκείνους και επομένως δεν μπορούν να αναλάβουν τους ίδιους ρόλους, ότι δεν αξιοποιούν τόσο τη λογική κ.ο.κ.

Τα στερεότυπα αυτά καλλιεργούνται και αναπαράγονται ήδη από την παιδική και εφηβική ηλικία. Τα κορίτσια ξεκινούν από πολύ νωρίς να κάνουν χρήση καλλυντικών, ακόμα και την ώρα των μαθημάτων, προκειμένου να είναι όμορφα, αποκτούν κακές διατροφικές συνήθειες και επιδίδονται σε εξαντλητικές δίαιτες ενώ ήδη «συμβιβάζονται» στην πλειοψηφία τους με ρόλους που τους αποδίδονται, λ.χ. θα γίνουν μητέρες, είναι κατάλληλες για επαγγέλματα που σχετίζονται με τα παιδιά, όχι τόσο αποδοτικές σε «σκληρές» εργασίες κ.ο.κ.

Από τα παραπάνω, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι θα πρέπει το σχολείο να συμβάλλει στην απομάκρυνση τέτοιων προτύπων αλλά και να αμβλύνει διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών που σχετίζονται με το φύλο τους και δρουν τόσο καταλυτικά στις αποφάσεις τους για το μέλλον. Για το λόγο αυτό θα αξιοποιηθεί η μέθοδος του Α. Κόκκου «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων».

Στάδιο 2: Νοηματοδότηση και ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού

2α: Προσδιορισμός των αντικειμένων του μετασχηματισμού

Διευκολύνουμε τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να απαντήσουν στο ανοικτό ερώτημα:

«Τι σκέφτεστε για τα χαρακτηριστικά των γυναικών;»

Πιστεύουμε ότι στις απαντήσεις των μαθητών θα διατυπωθούν περίπου οι παρακάτω απόψεις, δεδομένου ότι αυτές τις απόψεις εκφράζουν ρητά αλλά και με τη στάση τους σε καθημερινές συζητήσεις εντός και εκτός σχολείου:

Εντοπισμός απόψεων:

- Οι γυναίκες γίνονται μητέρες.
- Οι γυναίκες περιποιοούνται συνεχώς τον εαυτό τους.
- Οι γυναίκες πρέπει να είναι όμορφες όλες τις ώρες της ημέρας, ακόμα και μόλις ξυπνήσουν.
- Οι γυναίκες από τη φύση τους είναι καλύτερες δασκάλες και εκπαιδευτικοί.
- Οι γυναίκες δύσκολα θα αναλάβουν ηγετικές θέσεις. Πριν από όλα γιατί είναι πολύ ευαίσθητες και συναισθηματικές.
- Οι γυναίκες δε δρουν με τη λογική, όπως οι άντρες.

Νοητική συνήθεια στην οποία περιέχονται οι απόψεις: Ο κοινωνικός ρόλος της γυναίκας

2β: Ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού

Όλες οι προαναφερθείσες απόψεις είναι πολύ δυνατές και συνεχώς παρούσες στην καθημερινότητα των παιδιών. Επομένως, θα μπορούσαν με κατάλληλη προσέγγιση να γίνουν όλες, σταδιακά, αντικείμενο επεξεργασίας και να μετασχηματιστούν δυνητικά. Δεδομένου όμως ότι οι αποφάσεις για το μέλλον λαμβάνονται ήδη στα επόμενα χρόνια, κατά τη φοίτηση στο Λύκειο, θεωρούμε ότι θα πρέπει πρώτα από όλα να διαχειριστούν οι μαθητές τις αντιλήψεις εκείνες που θα καθορίσουν ή έστω θα επηρεάσουν τις επαγγελματικές τους

επιλογές (αντιλήψεις 1-3) και στη συνέχεια εκείνες που αφορούν στην ομορφιά και στη γυναίκα γενικότερα (αντιλήψεις 4-6):

1. Οι γυναίκες από τη φύση τους είναι καλύτερες δασκάλες και εκπαιδευτικοί.
2. Οι γυναίκες δύσκολα θα αναλάβουν ηγετικές θέσεις. Πριν από όλα γιατί είναι πολύ ευαίσθητες και συναισθηματικές.
3. Οι γυναίκες δε δρουν με τη λογική, όπως οι άντρες.
4. Οι γυναίκες γίνονται μητέρες.
5. Οι γυναίκες περιποιοούνται συνεχώς τον εαυτό τους.
6. Οι γυναίκες πρέπει να είναι όμορφες όλες τις ώρες της ημέρας, ακόμα και μόλις ξυπνήσουν.

Στάδιο 3: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων/ Σύνδεση της μετασχηματιστικής διεργασίας με τη διδακτέα ύλη

Στο στάδιο αυτό θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τις αντιλήψεις αυτές αξιοποιώντας τα εναύσματα που δίνουν τα σχολικά εγχειρίδια της Γ' Γυμνασίου και ειδικότερα η Ελένη του Ευριπίδη. Θα αξιοποιηθούν οι δραστηριότητες του βιβλίου, σύμφωνα και με το βιβλίο του καθηγητή, και στη συνέχεια θα προτείνουμε εναλλακτικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά προς το βιβλίο.

Απόψεις προς μετασχηματισμό:

1. Οι γυναίκες από τη φύση τους είναι καλύτερες δασκάλες και εκπαιδευτικοί.
2. Οι γυναίκες δύσκολα θα αναλάβουν ηγετικές θέσεις. Πριν από όλα γιατί είναι πολύ ευαίσθητες και συναισθηματικές.
3. Οι γυναίκες δε δρουν με τη λογική, όπως οι άντρες.

Στάδιο 3α: Αξιοποίηση θετικών στοιχείων του περιεχομένου της διδασκαλίας

α) Σχολικό βιβλίο, Ελένη του Ευριπίδη, Γ Γυμνασίου, σελ. 80-81 [5^η Σκηνή: Το Σχέδιο της Σωτηρίας]

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

5η ΣΚΗΝΗ (στ. 1140-1219)		
ΕΛΕΝΗ	Όσο περνά απ' το χέρι της Θεονόης, Μενέλαε, γλιτώσαμε· μα πρέπει τον τρόπο να μου πεις που θα σωθούμε.	1140 Το ΣΧΕΔΙΟ ΤΗΣ ΣΩΤΗΡΙΑΣ
ΜΕΝΕΛΑΟΣ	Άκουσε· με του βασιλιά τους δούλους πολύν καιρό έχεις ζήσει στο παλάτι.	1145
ΕΛΕ.	Τι θες να πεις; Ελπίδες με γεμίζεις πώς κάτι το καλό για μας θα κάνεις.	
MEN.	Μπορείς να πείσεις κάποιον από κείνους που 'χουν τ' αμάξια να μας δώσουν ένα;	
ΕΛΕ.	Μπορώ· πώς θα ξεφύγουμε όμως, όταν δεν ξέρουμε το βάρβαρο αυτόν τόπο;	1150
MEN.	Δε γίνεται. Αν κρυφτώ εκεί μέσα κι έτσι με το σπαθί τον άρχοντα σκοτώσω;	
ΕΛΕ.	Δε θ' άφην' η αδελφή του, θα μιλούσε πώς έβαλες στο νου σου να τον σφάξεις.	
MEN.	Ούτε καράβι υπάρχει να σωθούμε· βούλιαξε μες στο πέλαο το δικό μου.	1155
ΕΛΕ.	Αν σκέφτονται σωστά οι γυναίκες, άκου· πώς τάχα έχεις πεθάνει ¹ θες να λέω;	
MEN.	Κακό σημάδι ² αν κάτι θα κερδίσω, νεκρό ας με πούνε τότε κι ας μην είμαι.	1160
ΕΛΕ.	Με τα μαλλιά κομμένα και με θρήνους γυναίκειους θα σε κλαίω εγώ μπροστά του. ³	
MEN.	Κι αυτό πώς θα μπορέσει να μας σώσει; Παλιό το τέχνασμά σου και δεν πιάνει. ⁴	
ΕΛΕ.	Σαν πεθαμένο εγώ θα του ζητήσω σε πελαγίσιο τάφο να σε θάψω.	1165
MEN.	Λοιπόν σ' αφήνει· πώς χωρίς καράβι, μετά από την ταφή μου, θα σωθούμε;	
ΕΛΕ.	Θα του γυρέψω πλοίο για ν' αδειάσω τις νεκρικές σου προσφορές στο κύμα.	1170
MEN.	Καλά τα λες, μα πάνε όλα χαμένα, στη γης αν σε προστάξει να με θάψεις.	
ΕΛΕ.	Θα πούμε συνηθίζουν στην Ελλάδα σε χώμα τους πνιγμένους να μη θάβουν.	
MEN.	Βρήκες τη λύση· θα 'ρθώ στο ίδιο πλοίο τα νεκρικά στολίδια να προσφέρω;	1175
ΕΛΕ.	Και βέβαια πρέπει να 'σαι κι οι δικοί σου ναύτες, όσοι γλιτώσαν τη φουρτούνα.	
MEN.	Καράβι αν βρω αραγμένο, όλους τους άντρες πλάι πλάι με γυμνά σπαθιά θα στήσω.	1180
ΕΛΕ.	Δουλειά δική σου ετούτο· στα πανιά μας πρίμος αγέρας και καλό ταξίδι.	

Από τις προτεινόμενες δραστηριότητες επιλέγουμε την δραστηριότητα «Ας εμβαθύνουμε» στη σελίδα 83:

- Ο Μενέλαος προτείνει, η Ελένη αντιτάσσει, η Ελένη αντιπροτείνει...
 - Ας επισημάνουμε τη συμβολή καθενός στην κατάστροφη του σχεδίου απόδρασης.
 - Με βάση αυτήν ας αναζητήσουμε ορισμένα γνωρίσματα του χαρακτήρα κάθε ήρωα. Έτσι διαμορφώνουμε σταδιακά μια άποψη για το ήθος* τους, ένα από τα κατά ποιόν μέρη της τραγωδίας.
- Αν σκέφτονται σωστά οι γυναίκες, άκου, λέει η Ελένη και εκθέτει το δικό της σχέδιο απόδρασης.
 - Ας σχολιάσουμε το περιεχόμενο του στίχου σε συνδυασμό με όσα ακολουθούν.



Στάδιο 3β: Ανάπλαση και εμπλουτισμός του υπάρχοντος περιεχομένου της διδακτέας ύλης:

1. Μπορείτε να σκεφτείτε και να δώσετε άλλα παραδείγματα, είτε από τον κινηματογράφο και τη λογοτεχνία είτε από πραγματικά ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα, όπου η συμβολή των γυναικών ήταν καθοριστική για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων; Συζητήστε επάνω στο ζήτημα σε αυτό σε ομάδες.
2. Μπορείτε να σκεφτείτε παραδείγματα γυναικών που διακρίθηκαν σε καθαρά «ανδροκρατούμενα» επαγγέλματα;

Στάδιο 3γ: Εφαρμογή εναλλακτικής δραστηριότητας προς το υπάρχον περιεχόμενο της διδακτέας ύλης (αξιοποίηση Ενότητας από το Μάθημα Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός της Γ' Γυμνασίου, σελ. 41-42)

Εξαιρετικά ερεθίσματα για μία διαθεματική προσέγγιση αυτή τη φορά προσφέρει το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού², στην Ενότητα 4 που αφορά στις αντιλήψεις για τους συνανθρώπους. Ειδικά εκεί συζητώνται στερεότυπα και προκαταλήψεις που αφορούν τα δύο φύλα και το πώς αυτές επιδρούν στις προσωπικές και επαγγελματικές μας επιλογές. Υπάρχει περιγραφή για το πώς δημιουργούνται και εξαλείφονται τα στερεότυπα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν οι δραστηριότητες που θίγουν ακριβώς το ζήτημα των επαγγελμάτων και πώς αυτά συναρτώνται με τις αντιλήψεις που επικρατούν για τα δύο φύλα. Τις δραστηριότητες αυτές καλό είναι να επεξεργαστούν οι μαθητές σε ομάδες εργασίας.

²http://2kesyp-g-athin.att.sch.gr/docs/sep/sepbooks/G_Gymn_Student_4.pdf

ΕΝΟΤΗΤΑ
ΤΕΤΑΡΤΗ

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΓΙΑ ΤΟΥΣ
ΣΥΝΑΝΘΡΩΠΟΥΣ



Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να βοηθηθείς:

- να κατανοήσεις την έννοια των στερεοτύπων και να τα προσεγγίζεις με κριτική διάθεση
- να προβληματίζεσαι για τα συναισθήματα και για τη συμπεριφορά σου απέναντι σε άτομα που είναι διαφορετικά από εσένα
- να αντιλαμβάνεσαι ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις μπορεί να ασκούν επίδραση στις εκπαιδευτικές και στις επαγγελματικές σου επιλογές.

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις συνεπάγονται δυσάρεστες συνέπειες για ολόκληρους λαούς σε κοινωνικό επίπεδο. Αλλά και σε προσωπικό επίπεδο καθορίζουν πολλές φορές τη ζωή και τις επιλογές μας. Φτάνει να σκεφτούμε κατά πόσο τα στερεότυπα που αφορούν στους **ρόλους των δύο φύλων** (π.χ. αντρικές -γυναικείες δουλειές, ρόλοι στην οικογένεια κτλ.) επηρεάζουν τις προτιμήσεις μας για σπουδές και επαγγέλματα ή αποκλείουν τις γυναίκες (ή κάποτε και τους άντρες, αλλά σε μικρότερο βαθμό) από κάποιες θέσεις εργασίας ή αξιώματα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2Η

α) «Εσύ τι πιστεύεις; Υπάρχουν αντρικά και γυναικεία επαγγέλματα»;

Συμπλήρωσε τον πίνακα ανάλογα με την αντίληψη που έχεις για το συγκεκριμένο θέμα. Στη συνέχεια συζήτησε με τους συμμαθητές σου τις απαντήσεις που έδωσες, καθώς και το πώς νομίζεις ότι σου δημιουργήθηκαν αυτές οι πεποιθήσεις. Είναι ενδιαφέρον να διαπιστώσεις πώς έχουν δημιουργηθεί μέσα σου αυτά τα «γιατί».

Ένα κορίτσι δεν μπορεί να γίνει γιατρός χειρουργός, γιατί

Ένα κορίτσι μπορεί να γίνει γιατρός χειρουργός, γιατί

Ένα αγόρι δεν μπορεί να γίνει νηπιαγωγός, γιατί

Ένα αγόρι μπορεί να γίνει νηπιαγωγός, γιατί

β) «Βάλε το χέρι στην καρδιά» και απάντησε:

Μήπως υπάρχουν επαγγέλματα ή σπουδές που τα έχεις απορρίψει μόνο και μόνο επειδή είσαι αγόρι ή κορίτσι (π. χ. θα σου άρεσε πολύ να σπουδάσεις νηπιαγωγός, αλλά σκέφτεσαι ότι οι φίλοι σου θα γέλαγαν με την επιλογή σου, επειδή είσαι αγόρι). Στη συνέχεια συζητήστε ανά δύο τις απαντήσεις σας, καθώς και το πώς νομίζετε ότι σας έχουν δημιουργηθεί αυτές οι πεποιθήσεις.

- Μπορείς να αναφέρεις κάποια παραδείγματα ή κάποια στοιχεία που επιβεβαιώνουν ότι τα στερεότυπα για τα δύο φύλα επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και τις επαγγελματικές επιλογές των νέων;

Παράλληλα, στο στάδιο 3γ, και ειδικότερα στο πλαίσιο του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το κείμενο «Αυτοβιογραφία»³ της Ελισαβετ Μουτζαν Μαρτινέγκου καθώς και να γίνει η επεξεργασία επιλεγμένων ερωτήσεων του βιβλίου, όπως αποτυπώνεται παρακάτω:

ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΜΟΥΤΖΑΝ-ΜΑΡΤΙΝΕΓΚΟΥ

Αυτοβιογραφία

Η Αυτοβιογραφία της Ζακυνθινής λόγιας Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου (1801-1832), μια σημαντική ιστορική μαρτυρία και συγχρόνως το πρώτο αξιόλογο δείγμα γυναικείας γραφής στη νεοελληνική γραμματεία, πρωτοεκδόθηκε το 1881. Τα αποσπάσματα που επιλέξαμε αναφέρονται στην αναζήτηση της ελευθερίας από μια νέα γυναίκα των αρχών του 19ου αιώνα και φανερώνουν την αντίδρασή της στο άκουσμα της είδησης για την επανάσταση του 1821, αλλά και τη συνείδηση του αποκλεισμού της από κάθε μορφή δημιουργικής ζωής και την αγωνία της για την τύχη του πνευματικού της έργου.

ΕΡΓΑΣΙΕΣ

- 1 «Και ενθυμήθηκα πως είμαι γυναίκα». Πώς ορίζεται η θέση της γυναίκας στο κείμενο;

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- ♦ Σε συνεργασία με τους καθηγητές της Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, συγκεντρώστε στοιχεία για την καθημερινή ζωή, τις δυνατότητες εκπαίδευσης και δημιουργικής έκφρασης μιας νέας γυναίκας στις αρχές του 19ου αιώνα. Πώς κρίνετε τη θέση της και τον περιορισμένο κοινωνικό της ρόλο;

Ακολουθώντας, εφαρμόζοντας εκ νέου τη μέθοδο για τις υπόλοιπες απόψεις προς μετασχηματισμό:

4. Οι γυναίκες γίνονται μητέρες.
5. Οι γυναίκες περιποιούνται συνεχώς τον εαυτό τους.
6. Οι γυναίκες πρέπει να είναι όμορφες όλες τις ώρες της ημέρας, ακόμα και μόλις ξυπνήσουν.

³http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2218/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_G-Gymnasiou_html-empl/index04_02.html

α) Σχολικό βιβλίο, Ελένη του Ευριπίδη, Γ Γυμνασίου, σελ. 80-81 [Πρόλογος, στιχ. 26-34 & Πάροδος, στιχ. 332-345, 405-413, 430-436]

Τα βάσανά μου θά σας ιστορήσω.
 Οι τρεις θεές, η Κύπριδα¹¹ κι η Ἥρα
 κι η Ἀθηνά, του Δία ἡ θυγατέρα,
 σε μια βραχοσπηλιά πήγαν τῆς Ἰδῆς¹²
 τὴν πιο ὁμορφὴν να κρίνει ὁ Πάρος. Ὡμως
 τὴν ὁμορφιά μου τάζοντάς του¹³ ἡ Κύπρις
 – ἀν ὁμορφο λογίεται¹⁴ ὅτι που φέρνει
 τὴ δυστυχία– καὶ ταίρι του πᾶς θά ‘μαι,
 κερδίζει το βραβεῖο. Καὶ τῆς Ἰδῆς
 ἀφήνοντας τὶς στάνες φτάνει ὁ Πάρος
 γοργά στὴ Σπάρτη, γιὰ να με κερδίσει.
 Ὁργιστήκ’ ἡ Ἥρα που ἐπὶ τὴ νύκτισαν
 κι ἐπύδισε τὸ γάμο μου μ’ ἐξένοιο.

Γιατί λοιπόν να ζω;³⁰ Τι με προσμένει;
Για να γλιτώσω από τα βάσανά μου,
να παντρευτώ ένα βάρβαρο και πλούσια
ζωή μαζί του να περνώ; Η γυναίκα
σα θα δεχτεί έναν άντρα που δε στέρχει,
δεν έχει σέβας διόλου στον εαυτό της.
Πιο καλά θάνατος, μα να 'ναι ωραίος.
Το κρέμασμα ντροπή, κι οι δούλοι ακόμα
τέτοιο χαμό για αισχρό τον λογαριάζουν.

340

Έχει αρχοντιά κι ευγένεια το μαχαίρι
κι απ' τη ζωή γοργά ξεφεύγει. Έχω
τόσο βαθιά στη δυστυχία βουλιάξει
σ' άλλες γυναίκες η ομορφιά χαρίζει
χαρά, το χαλασμό σε μένα μόνο.

345

Η ΑΠΟΦΑΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΕΝΗΣ

► Ποια απόφαση παίρνει η Ελένη
και για ποιους λόγους;

...

ΕΛΕ. Ω ^{†41} Τροία κακορίζικη, ⁴²	405	Θ ΟΡΗΝΟΣ ΤΗΣ ΕΛΕΝΗΣ
σημάχθηκες για κάτι που δεν έγινε και τόσα υπόφερες δεινά· τα δώρα που μου χάρισεν η Κύπρη ατέλειωτα γεννήσαν μοιρολογία, αρίφνητο⁴³ αίμα, δυστυχίες πάνω στις δυστυχίες, θρήνοι στους θρήνους, συμφορές... Μανάδες χάσαν τα παιδιά τους·	410	• ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΝΕΚΡΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΩΛΕΦΡΗ ΟΜΟΡΦΙΑ ΤΗΣ • Με ποια μυθικά πρόσωπα συνγκρίνει τον εαυτό της η Ελένη; • Ποια είναι τα κοινά τους σημεία;

...

του Μόροπα η κόρη, η Τιτανίδα, 430
που για την άφραστη ομορφιά της
η Άρτεμη την έδωσε οργισμένη,
γίνηκε χρυσοκέρατη αλαφίνα-
μονάχα τα δικά μου κάλλη
της Δαρδανίας αφάνισαν τα κάστρα 435
και τους βασανισμένους Αχαιούς.

{ 48 }

- Η ιδέα ότι η ομορφιά είναι καταστροφική, είτε για εκείνον που την έχει είτε για τους άλλους, είναι πολύ διαδεδομένη.
 - Ας εξετάσουμε πώς αντιμετωπίζει το θέμα της ομορφιάς της η Ελένη και αν επηρεάζει την τραγικότητά της.

Αλλά ιδιαίτερη αξία έχει να συζητηθούν και τα παράλληλα κείμενα που το βιβλίο παραθέτει, ένα απόσπασμα από το ποίημα του Γ. Ρίτσου, *Η Ελένη*, αλλά και το παραμύθι του Α.Σ. Πούσκιν, *Η πριγκίπισσα και οι επτά ιππότες*. Και τα δύο αποσπάσματα προσφέρονται για να συζητηθούν τόσο η ματαιότητα της ομορφιάς όσο και το πόσο αρνητικά αυτή επιδρά στη ζωή του ίδιου του υποκειμένου αλλά συχνά και στη ζωή αυτών που το περιβάλλουν:

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΚΕΙΜΕΝΟ 7

Η ΟΜΟΡΦΙΑ

Ω ναι, γελάω καμιά φορά, κι ακούω
το γέλιο μου βραχνό ν' ανεβαίνει/ όχι
απ' το στήθος πια, πολύ πιο κάτω,
απ' τα πόδια· πιο κάτω, μες από τη
γης. Και γελάω. Πως ήταν δίχως
νόημα όλα, / δίχως σκοπό και
διάρκεια και ουσία – πλούτη,
πόλεμοι, δόξες και φθόνοι, /
κοσμήματα και η ίδια η ομορφιά μου.

Γ. Ρίτσος, *Η Ελένη* (απόσπασμα)
(Από το Γ. Ρίτσος, *Η Ελένη*, Κέδρος)



Γυναικεία μορφή από ταπισερί του 14ου αι.

– Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου,
για πες μου αλήθεια τώρα, ποια
είναι η ομορφότερη μέσα σ'
αυτή τη χώρα; [...]
– Δροσερή σαν τριαντάφυλλο
είσαι όμορφη τσαρίνα, η μικρή
όμως πριγκίπισσα είναι πιο
όμορφη, πιο φίνα!
Στα λόγια αυτά, η τσαρίνα
πρασίνισε από λύσσα και τα
μάτια της έβγαλαν φλόγες
μίσους.

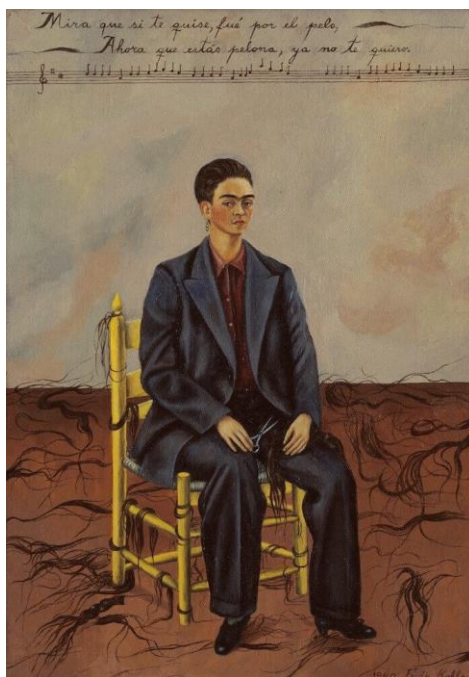
Α. Σ. Πούσκιν,
*Η πριγκίπισσα και οι επτά
ιππότες*
(παραμύθι)
(Από το Ο κόσμος των
παραμυθιών, τόμ. 3,
Εκδοτικός Οργανισμός Χρυσός
Τύπος)

Στάδιο 3β: Ανάπλαση και εμπλουτισμός του υπάρχοντος περιεχομένου της διδακτέας ύλης:

1. Μπορείτε να σκεφτείτε και να δώσετε άλλα παραδείγματα γυναικών που αν και πολύ όμορφες δεν καταφέρνουν τελικά να ζήσουν ευτυχισμένες; Μπορείτε να αξιοποιήσετε παραδείγματα από τον κινηματογράφο αλλά και την πραγματική ζωή.
2. Αναφέρατε και σημειώστε πέρα από την ομορφιά αλλά πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά – ικανότητες - δεξιότητες που μπορεί μία γυναίκα να διαθέτει (λ.χ. όμορφη, ψηλή, αδύνατη- γνώσεις υπολογιστών, ξένων γλωσσών, αριστούχος-οργανωτική, συνεργατική, με κριτική σκέψη κ.λπ.). Φανταστείτε τώρα ότι η γυναίκα αυτή καλείται σε μία επαγγελματική συνέντευξη για τη θέση διευθύντριας σε μία μεγάλη πολυεθνική εταιρία. Ιεραρχείστε τα χαρακτηριστικά που σημειώσατε από το σημαντικότερο προς το λιγότερο σημαντικό για τη διεκδίκηση της θέσης. Η ομορφιά σε ποια θέση βρίσκεται; Ποιά συμπεράσματα βγάξετε για τη σημασία της ομορφιάς μεταξύ των προσόντων που απαιτούνται για τη διεκδίκηση μίας καλής θέσης εργασίας;

Στάδιο 3γ: Εφαρμογή εναλλακτικής δραστηριότητας προς το υπάρχον περιεχόμενο της διδακτέας ύλης

Στο Στάδιο 3γ της μεθόδου θα μπορούσε εκτός από διδακτικό υλικό άλλου μαθήματος, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, να αξιοποιηθεί και ένα έργο τέχνης σχετικό με το υπο μελέτη ζήτημα. Το παρακάτω έργο της Frida Kahlo με τίτλο *Self-Portrait with Cropped Hair* του 1940 (από το Μουσείο MoMA της Νέας Υόρκης) θα μπορούσε να συνδεθεί με το υπό μελέτη ζήτημα και ειδικότερα με την επεξεργασία των απόψεων 4-6 που αφορούν σε μια στερεοτυπική αντίληψη για την εξωτερική ομορφιά και εικόνα της γυναίκας.



Για την επεξεργασία του έργου θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι τέσσερις φάσεις παρατήρησης ενός έργου τέχνης, σύμφωνα με τον David Perkins.

Οι παρακάτω είναι οι βασικές ερωτήσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την παρατήρηση ενός έργου τέχνης. Οι ερωτήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν ευέλικτα, αλλά και με αναπροσαρμοσμένη κάθε φορά φρασεολογία με κριτήριο την ηλικία και τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

- Παρατηρήστε το έργο με την ησυχία σας.
- Τι βλέπετε;
- Ποια εντύπωση σας δημιουργεί;
- Τι αναρωτιέστε;
- Τι σας κινεί το ενδιαφέρον;

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΕΥΡΕΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΩΔΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

- Είναι κάτι που σας παραξενεύει στο έργο αυτό; Που σας δημιουργεί έκπληξη;
- Τι άλλο θα θέλατε να ψάξετε;
- Τι αισθάνεστε βλέποντας το έργο;

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΛΕΠΤΟΜΕΡΗΣ ΚΑΙ ΣΕ ΒΑΘΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

- Κοιτάζετε το έργο με περισσότερη προσοχή: Εντοπίστε κάτι πολύ ενδιαφέρον (ως προς το χρώμα, την κίνηση, τα σύμβολα που μπορεί να περιέχει, το φωτισμό).
- Γιατί πιστεύετε ότι το έκανε αυτό ο καλλιτέχνης; Τι ήθελε να εκφράσει;
- Τι άλλο θα θέλατε να ψάξετε ως προς αυτό το έργο;

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Μετά από όσα συζητήσαμε για το έργο, τι σκέφτεστε τελικά γι' αυτό;
- Ποιο είναι το νόημά του/ τι θέλει να μας «πει»;
- Ποιο είναι το νόημα του έργου για εσάς προσωπικά;

Στάδιο 4: Αποτίμηση της μετασχηματιστικής διεργασίας

Οι μαθητές απαντούν ατομικά στο ερώτημα που τέθηκε στο 2^ο στάδιο της μεθόδου «Τι σκέφτεστε για τα χαρακτηριστικά των γυναικών;». Σε επόμενη διδακτική ώρα, καλούμε τους μαθητές να διαμορφώσουν τις αρχικές ομάδες που είχαν σχηματίσει στο 2^ο στάδιο της μεθόδου και να κάνουν σύνθεση των κειμένων τους. Στόχος είναι από την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων τους να διαπιστώσουμε το κατά πόσο υπήρξαν ενδείξεις μετασχηματισμού των αρχικών απόψεών τους.

Στάδιο 5 : Προσδιορισμός επόμενων “βημάτων” και συνεργειών

Το ζήτημα του κοινωνικού ρόλου της γυναίκας, καθώς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που αποδίδονται στις γυναίκες μέσω των ρόλων τους είναι ένα ζήτημα που οι μαθητές θα βρίσκουν μετέπειτα μπροστά τους και στη φοίτησή τους στο Λύκειο. Για π.χ. στα Νέα Ελληνικά Κείμενα Α' Λυκείου υπάρχει ενότητα «Τα φύλα στη λογοτεχνία» ενώ αφορμές δίνει και η Αντιγόνη του Σοφοκλή μέσα από την αντιπαραβολή της ηρώιδας με τον Κρέοντα αλλά και με την αδελφή της Ισμήνη. Επομένως, σε συνεργασία με συναδέλφους του Λυκείου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να οργανώσουν εργασίες και παρουσιάσεις στο μέλλον. Παράλληλα, οι μαθητές θα μπορούσαν να πάρουν συνέντευξη από γυναικείες προσωπικότητες της επιστήμης και των τεχνών, οι οποίες διακρίθηκαν για το ταλέντο και τις ικανότητές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α., & Συνεργάτες (2019). *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσσες

- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. Centre for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44, 222–232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. Στο P. Cranton (Επιμ.), *Transformative learning in action: Insights from practice* (σσ. 5–12). Jossey-Ba
- Mezirow, J., Taylor, E. W., & Associates (Επιμ.) (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass.
- Nylander, E., Österlund, L., & Fejes, A. (2017). *Exploring the adult learning research field by analyzing who cites whom*. doi:10.1007/s12186-017-9181-z

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ως κινητήριος δύναμη για τον μετασχηματισμό του σχολείου στον 21ο αιώνα

Κασιμάτη Κατερίνα
Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα για ένα σχολείο που θέτει ως κύριο στόχο του να εκπαιδεύει τους μαθητές του προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις που θέτει το σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον της αστάθειας, της πολυπολιτισμικότητας, της τεχνολογικής εξέλιξης και των συνεχόμενων αλλαγών. Στο πλαίσιο αυτό, αφού αποσαφηνίσουμε την έννοια της ικανότητας και της δεξιότητας, προσδιορίζουμε τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και ακολουθώντας παρουσιάζουμε δύο διαφορετικά μοντέλα ανάλυσής τους. Πρόκειται για το μοντέλο δεξιοτήτων του 21ου αιώνα KSAVE (Knowledge, Skills, Attitudes, Values and Ethics) (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley Miller-Ricci & Rumble, 2012) καθώς το Μοντέλο του Πανεπιστημίου του DEUSTO (Competence based learning, 2008). Παράλληλα αναλύουμε ένα πρόσφατο κείμενο του ΟΟΣΑ, την Πυξίδα Μάθησης 2030 (OECD, 2019), προϊόν του προγράμματος του διεθνούς οργανισμού για το «Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων του 2030, το οποίο υποδεικνύει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που χρειάζονται οι μαθητές όχι για να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές στο περιβάλλον και στην καθημερινότητά μας, αλλά και για να βοηθήσουν στη διαμόρφωση του μέλλοντος. Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνηθεί ποιες είναι οι δεξιότητες που καλούνται οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν στη σημερινή εποχή με στόχο την επιτυχή συμμετοχή τους στην εργασία και την προσωπική τους ευημερία και ειδικότερα ποιες είναι οι δεξιότητες που καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές του το σχολείο του 21ου αιώνα.

Λέξεις-Κλειδιά: δεξιότητες, πυξίδα μάθησης, μοντέλα δεξιοτήτων

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, της χρήσης του διαδικτύου, της ρομποτικής, της τεχνητής νοημοσύνης και της πολυπολιτισμικότητας, των ραγδαίων αλλαγών στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, η απόκτηση και η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων, αλλά και νέων δεξιοτήτων είναι προϋπόθεση για τη ζωή και την εργασία. Οι δεξιότητες ορίζονται γενικά ως τα ατομικά χαρακτηριστικά που προάγουν την κοινωνικό-οικονομική πρόοδο αλλά και ατομική ευημερία (OECD, 2015).

Ο όρος «δεξιότητες» χρησιμοποιείται συνήθως για την αναγκαία ικανότητα του ατόμου να διεκπεραιώσει ένα έργο ή για να περιγράψει τι γνωρίζει, τι κατανοεί και τι μπορεί να κάνει ένα άτομο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2019, σ. 16) οι δεξιότητες ορίζονται ως «η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις αποκτηθείσες γνώσεις με υπεύθυνο τρόπο, προκειμένου να επιτύχει έναν σκοπό».

Στις επόμενες ενότητες θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε ποιες είναι οι δεξιότητες που καλούνται τα άτομα τη σημερινή εποχή να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν με στόχο την επιτυχή συμμετοχή τους στην εργασία και την προσωπική τους ευημερία και ειδικότερα ποιες είναι οι δεξιότητες που καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές του το σχολείο του 21ου αιώνα ή διαφορετικά ποιες είναι οι δεξιότητες του 21ου αιώνα και πώς μπορούν να αποκτηθούν. Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε δύο διαφορετικά μοντέλα ανάλυσης αυτών των δεξιοτήτων, το μοντέλο KSAVE για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα καθώς και το μοντέλο εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Deusto καθώς και το μαθησιακό πλαίσιο που ορίζει ο διεθνής οργανισμός του ΟΟΣΑ στο πλαίσιο του προγράμματος για το «Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων του 2030».

Το μοντέλο KSAVE για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα

Έχοντας διερευνήσει και συγκρίνει αναλυτικά προγράμματα και πλαίσια αξιολόγησης διαφορετικών χωρών, αλλά και επίσημα κείμενα διεθνών οργανισμών όσον αφορά τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, η Binkley και οι συνεργάτες της (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley Miller-Ricci & Rumble, 2012) προσδιόρισαν δέκα βασικές δεξιότητες τις οποίες θεωρούν απαραίτητες για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα λαμβάνοντας υπόψη για κάθε δεξιότητα τις διαστάσεις των γνώσεων (Knowledge), των δεξιοτήτων (Skills), των στάσεων (Attitudes), των αξιών (Values) και των ηθικών αρχών (Ethics). Με βάση αυτό το πλαίσιο πρότειναν το μοντέλο KSAVE (ακρωνύμιο των αρχικών γραμμάτων των λέξεων Knowledge, Skills, Attitudes, Values και Ethics) το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τους Binkley et al. (2012) οι δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι οι ικανότητες και στάσεις που μπορούν να διδαχθούν και να αποκτηθούν προκειμένου να ενισχύσουν στο άτομο νέους τρόπους σκέψης, μάθησης, εργασίας και διαβίωσης στον σύγχρονο κόσμο. Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα λήψης αποφάσεων, τη μεταγνωστική ικανότητα, την επικοινωνία, τον γραμματισμό δεδομένων και τον ψηφιακό γραμματισμό, την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη (σε τοπικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο), δεξιότητες ζωής και καριέρας, δεξιότητες που αναπτύσσουν την προσωπική και κοινωνική ευθύνη. Όπως υποστηρίζουν οι παραπάνω συγγραφείς, ο προσδιορισμός και η αναλυτική περιγραφή των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα διασφαλίζουν τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών σε σχέση με αυτές. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις δέκα δεξιότητες του 21ου αιώνα σύμφωνα με το μοντέλο KSAVE οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες: α) τρόποι σκέψης, β) τρόποι εργασίας, γ) εργαλεία εργασίας και δ) ζωή στον κόσμο:

Πίνακας 1. Το μοντέλο KSAVE για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα
(Binkley et al., 2012)

A. Τρόποι Σκέψης
1. Δημιουργικότητα και Καινοτομία
2. Κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος, διαχείριση και λήψη απόφασης
3. Μαθαίνοντας να Μαθαίνεις: Μεταγνώση

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

Β. Τρόποι Εργασίας
4. Επικοινωνία
5. Συνεργασία (ομαδική εργασία)
Γ. Εργαλεία Εργασίας
6. Πληροφορικός εγγραμμатισμός (έρευνα σε πηγές, αποδεικτικά στοιχεία κ.λπ.)
7. Τεχνολογικός εγγραμμатισμός
Δ. Ζωή στον Κόσμο
8. Πολιτειότητα
9. Ζωή και Σταδιοδρομία
10. Προσωπική και Κοινωνική ευθύνη με πολιτισμική επίγνωση και δεξιότητα

Ο Πίνακας 2 απεικονίζει τον τρόπο που προσδιορίζει η Binkley και οι συνεργάτες της την τρίτη δεξιότητα του μοντέλου που προτείνουν η οποία αφορά τη μεταγνώση. Ο όρος «μεταγνώση» υιοθετήθηκε από τον Flavell (1976), για να ερμηνεύσει εξελικτικά φαινόμενα στους τρόπους μάθησης και οργάνωσης της γνώσης στη μνήμη. Οι μεταγνωστικές διαδικασίες ενεργοποιούνται όταν σκεφτόμαστε για τη μάθηση, τις ενέργειες που θα ακολουθήσουμε και τη τρέχουσα γνωστική κατάσταση (Flavell, 1976).

Πίνακας 2. Τρόποι σκέψης: Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, μεταγνώση (Binkley et al., 2012)

Γνώση	- Γνώση και κατανόηση των επιθυμητών μεθόδων μάθησης, των ισχυρών σημείων, αλλά και των αδυναμιών των δεξιοτήτων και των προσόντων - Επίγνωση των ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης και πώς οι διαφορετικές αποφάσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και της κατάρτισης οδηγούν σε διαφορετικές σταδιοδρομίες
Δεξιότητες	- Αποτελεσματική αυτοδιαχείριση μάθησης και σταδιοδρομίας. Έμφαση σε αυτονομία, πειθαρχία, επιμονή, διαχείριση πληροφορίας στη μαθησιακή διαδικασία - Επικέντρωση και κριτικός προβληματισμός στο αντικείμενο και στον σκοπό της μάθησης - Αποτελεσματική επικοινωνία με χρήση κατάλληλων παραγλωσσικών στοιχείων, υποστηρικτικών της προφορικότητας / δυνατότητα κατανόησης - παραγωγής ποικίλων πολυμεσικών μηνυμάτων (γραφτών ή προφορικών, λεκτικών ή μη)

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

Συμπεριφορές Αξίες - Ηθικές αρχές	• Αυτοαντίληψη που ενέχει την επιθυμία για περαιτέρω ανάπτυξη • ικανοτήτων – Αυτοπεποίθηση • Θετική στάση απέναντι στη μάθηση – Ανάλυση σχετικών • πρωτοβουλιών • Προσαρμοστικότητα και ευελιξία • Επίγνωση και ανασκευή εσφαλμένων αντιλήψεων

Οι ραγδαίες αλλαγές όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι άνθρωποι στη σημερινή εποχή ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης υπαγορεύουν τη βελτίωση των δεξιοτήτων της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Για παράδειγμα, η επικοινωνία στο σύγχρονο περιβάλλον εργασίας πρέπει να είναι γρήγορη, σύντομη και να λαμβάνει υπόψη της τις πολιτισμικές διαφορές. Οι Πίνακες 3 και 4 παρουσιάζουν τον τρόπο που προσδιορίζουν η Binkley και οι συνεργάτες της (2012) τη δεξιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας:

Πίνακας 3. Τρόποι εργασίας: Επικοινωνία (Binkley et al., 2012)

Γνώση	• Ικανότητα στην μητρική γλώσσα : γνώση λεξιλογίου, γραμματικής , τύπων λεκτικής αλληλεπίδρασης • Ικανότητα σε επιπρόσθετη γλώσσα/γλώσσες: γνώση λεξιλογίου, γραμματικής, πολιτιστικών διαφορών
Δεξιότητες	• Ικανότητα στη μητρική γλώσσα και στις πρόσθετες γλώσσες/γλώσσα: ικανότητα επικοινωνίας, γραπτού/προφορικού λόγου, σωστή ακρόαση, κατανόηση κειμένων, γραφής κειμένων, διαμόρφωσης επιχειρημάτων
Συμπεριφορές, Αξίες, Ηθικές αρχές	• Ικανότητα στην μητρική γλώσσα :θετική στάση στη μητρική γλώσσα, αυτοπεποίθηση λόγου, αγάπη για τη λογοτεχνία • Ικανότητα σε πρόσθετη γλώσσα/γλώσσες: ευαισθησία στις πολιτιστικές διαφορές

Πίνακας 4. Τρόποι εργασίας: Συνεργασία και Ομαδική Εργασία (Binkley et al., 2012)

Γνώση	• Αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους • Αποτελεσματική εργασία σε ποικίλες ομάδες • Διαχείριση πρότζεκτ: γνώση σχεδιασμού, διαδικασίας και επίτευξης στόχων
Δεξιότητες	• Αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους • Αποτελεσματική εργασία με ποικίλες ομάδες • Διαχείριση πρότζεκτ: προγραμματισμός • Καθοδήγηση και οδήγηση των άλλων

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

Συμπεριφορές, Αξίες, Ηθικές αρχές	• Αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους: επαγγελματισμός • Αποτελεσματική εργασία σε διάφορες ομάδες: σεβασμός και αποδοχή πολιτιστικών διαφορών • Διαχείριση πρότζεκτ: επιμονή στους στόχους • Υπευθυνότητα

Η τρίτη κατηγορία δεξιοτήτων αναφέρεται στα εργαλεία της εργασίας τα οποία περιλαμβάνουν τον πληροφορικό και τον τεχνολογικό εγγραμματισμό. Οι δεξιότητες αυτές σηματοδοτούν την ολοένα αυξανόμενη σημασία των Τ.Π.Ε. Ο πληροφορικός εγγραμματισμός σύμφωνα με το μοντέλο KSAVE αναφέρεται στις γνώσεις, ικανότητες και αξίες, στάσεις και ηθικές αρχές που πρέπει να επιδεικνύουν οι μαθητές όσον αφορά την πρόσβαση, την αξιολόγηση, τη χρήση και διαχείριση πληροφοριών καθώς και την αποτελεσματικής εφαρμογή της τεχνολογίας. Από την άλλη, ο τεχνολογικός εγγραμματισμός αναφέρεται στις γνώσεις, ικανότητες και αξίες, στάσεις και ηθικές αρχές που πρέπει να επιδεικνύουν οι μαθητές όσον αφορά την πρόσβαση, την αξιολόγηση των πληροφοριών και της επικοινωνιακής τεχνολογίας, την ανάλυση των μέσων μαζικής επικοινωνίας, τη δημιουργία προϊόντων μέσων μαζικής επικοινωνίας, τη χρήση και διαχείριση των πληροφοριών και την αποτελεσματική εφαρμογή της τεχνολογίας.

Τέλος, η τέταρτη κατηγορία αφορά την πολιτειότητα, την παγκόσμια και την τοπική, τη σύνδεση της ζωής με τη σταδιοδρομία καθώς και την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα. Η πολιτειότητα ως εκπαιδευτικός στόχος δεν είναι μια νέα έννοια και αποτελεί στοιχείο των αναλυτικών προγραμμάτων κυρίως στο πεδίο των κοινωνικών σπουδών. Ωστόσο η πολιτειότητα ως δεξιότητα αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σπουδαιότητα και προϋποθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε σχέση με τη διδασκαλία και την αξιολόγησή της.

Πίνακας 5. Ζωή στον κόσμο: Πολιτειότητα, παγκόσμια και τοπική (Binkley et al., 2012)

Γνώση	• Γνώση των πολιτικών δικαιωμάτων και του συντάγματος της χώρας καταγωγής, του πεδίου εφαρμογής της διακυβέρνησής της • Κατανόηση των ρόλων και των ευθυνών των ιδρυμάτων που σχετίζονται με τη διαδικασία χάραξης πολιτικής σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο • Γνώση βασικών προσώπων των τοπικών και εθνικών κυβερνήσεων, των πολιτικών κομμάτων και των πολιτικών τους • Κατανόηση εννοιών όπως η δημοκρατία, η ιθαγένεια και των διεθνείς θέσεων που τις εκφράζουν • Γνώση των κύριων γεγονότων, τάσεων και παραγόντων αλλαγής στην εθνική και παγκόσμια ιστορία • Γνώση των κινημάτων των λαών και πολιτισμών στο πέρασμα του χρόνου σε όλο τον κόσμο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

Δεξιότητες	• Συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινότητας/γειτονιάς καθώς και στη λήψη αποφάσεων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, συμμετοχή στις εκλογές. • Δυνατότητα εκδήλωσης αλληλεγγύης δείχνοντας ενδιαφέρον και βοηθώντας στην επίλυση προβλημάτων που επηρεάζουν την τοπική ή την ευρύτερη κοινότητα. • Ικανότητα αποτελεσματικής διασύνδεσης με ιδρύματα στο δημόσιο τομέα • Ικανότητα εκμετάλλευσης ευκαιριών που δίνονται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο
Συμπεριφορές, Αξίες, Ηθικές αρχές	• Αίσθηση του ανήκειν στον τόπο, τη χώρα και σε ένα μέρος του κόσμου. • Προθυμία συμμετοχής στη λήψη δημοκρατικών αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα. • Διάθεση εθελοντισμού και συμμετοχής στα κοινά, υποστήριξη διαφορετικότητας και κοινωνική συνοχής • Ετοιμότητα για σεβασμό των αξιών και ιδιωτικότητα των άλλων με τάση για αντίδραση ενάντια στην αντικοινωνική συμπεριφορά • Αποδοχή της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ισότητας· αποδοχή της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών • Εκτίμηση και κατανόηση των διαφορών μεταξύ των συστημάτων των αξιών των διαφορετικών θρησκευτικών ή εθνοτικών ομάδων • Κριτική υποδοχή των πληροφοριών των ΜΜΕ

Η διαχείριση της ζωής και της σταδιοδρομίας είναι μια ακόμη δεξιότητα που θεωρείται απαραίτητη για τη ζωή ενός ατόμου στον κόσμο. Σύμφωνα με τη Binkley και τους συνεργάτες της (2012) η ζωή και η σταδιοδρομία αναφέρεται στις γνώσεις, τις ικανότητες και τις αξίες, στάσεις και ηθικές αρχές που πρέπει να έχει το άτομο ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να διαχειρίζεται στόχους και χρόνο, να είναι αυτό-καθοδηγούμενος εκπαιδευόμενος και να διαχειρίζεται πρότζεκτς, να εργάζεται ανεξάρτητα, να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με άλλους, να εργάζεται σε διαφορετικές ομάδες, να μπορεί να καθοδηγεί και να ηγείται των άλλων, να παράγει αποτελέσματα και να είναι υπεύθυνος έναντι των άλλων. Τέλος, η *προσωπική και κοινωνική ευθύνη* αναφέρεται στις γνώσεις που πρέπει να διαθέτει το άτομο όσον αφορά τον αποδεκτό κώδικα συμπεριφοράς σε διαφορετικές χώρες, τους τρόπους φροντίδας της καλής υγείας του ατόμου και της οικογένειάς του, την ικανότητα να επικοινωνεί εποικοδομητικά σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις, της διαχείρισης της αποτυχίας καθώς και την ικανότητα διαπραγμάτευσης και της εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τους άλλους.

Οι δεξιότητες σύμφωνα με το μοντέλο εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Deusto (University of Deusto Training Model-UDTM)

Το μοντέλο εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Deusto (Ισπανία) αποτελεί ένα πλαίσιο μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης που βασίζεται στις δεξιότητες (competence-based learning, CBL). Το εν λόγω μοντέλο αναφέρεται σε μια προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης στον χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης η οποία προσδιορίζει τις γνώσεις και τις

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

ικανότητες που πρέπει να αναπτύσσουν οι φοιτητές ώστε να αναπτύσσουν την αυτονομία και την ικανότητά τους να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Sanchez & Ruiz, 2008).

Οι Sanchez & Ruiz (2008) προσδιορίζουν την έννοια της δεξιότητας ως την καλή απόδοση σε διαφορετικά, αυθεντικά πλαίσια που βασίζονται στην ενσωμάτωση και ενεργοποίηση γνώσεων, κανόνων και προτύπων, τεχνικών, διαδικασιών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Στην πρότασή τους, οι δεξιότητες ταξινομούνται σε τρεις κύριες ενότητες:

- α. *Εργαλειακές δεξιότητες*: ή δεξιότητες που λειτουργούν ως μέσον για την επίτευξη ενός σκοπού. Απαιτούν συνδυασμό χειρωνακτικών δεξιοτήτων και γνωστικών ικανοτήτων απαραίτητων για επαγγελματική επάρκεια.
- β. *Διαπροσωπικές δεξιότητες*: Αυτές οι δεξιότητες συνεπάγονται την ικανότητα αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων, είτε δικά του είτε άλλων, για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.
- γ. *Συστημικές δεξιότητες*: Απαιτούν έναν συνδυασμό φαντασίας, ευαισθησίας και ικανότητας, δίνοντας τη δυνατότητα σε κάποιον να δει πώς συνδέονται και σχετίζονται τα μέρη ενός συνόλου. Τέτοιες δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα προγραμματισμού αλλαγών που θα επιφέρουν βελτιώσεις στο σύστημα ως σύνολο και την ικανότητα σχεδιασμού νέων συστημάτων. Αυτές οι δεξιότητες βασίζονται σε εργαλειακές και διαπροσωπικές δεξιότητες που αποκτήθηκαν προηγουμένως.

Η τυπολογία των γενικών δεξιοτήτων στο προτεινόμενο μοντέλο του Πανεπιστημίου του Deusto αφορά στη διάρθρωση της αξιολόγησης των βασικών δεξιοτήτων που μπορεί, επίσης, να χρησιμεύσει και ως οδηγός για την οργάνωση της αξιολόγησης και των ειδικών δεξιοτήτων.

Πίνακας 5. Οργάνωση των γενικών ή εγκάρσιων δεξιοτήτων (Sanchez & Ruiz, 2008)

Εργαλειακές	Γνωστικές	Αναλυτική, συστηματική, κριτική, ανακλαστική, λογική, αναλογική, πρακτική, ομαδική, δημιουργική και συμβουλευτική σκέψη
	Μεθοδολογικές	- Διαχείριση χρόνου - Επίλυση προβλήματος - Λήψη απόφασης - Μαθησιακός προσανατολισμός - Σχεδιασμός
	Τεχνολογικές	- Η/Υ ως εργαλείο στην εργασία - Χρήση βάσεων δεδομένων
	Γλωσσικές	- Προφορική επικοινωνία - Γραπτή επικοινωνία - Επάρκεια ξένων γλωσσών
	Ατομική	- Αυτενέργεια - Πολυμορφία και διαπολιτισμικότητα - Αντίσταση και προσαρμογή στο περιβάλλον - Αίσθημα ήθους

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

Διαπροσωπικές	Κοινωνική	• Διαπροσωπική επικοινωνία • Ομαδική δουλειά • Διαχείριση συγκρούσεων και διαπραγμάτευση
Συστημικές	Οργανωτική	• Αντικειμενική διαχείριση • Διαχείριση έργου • Ποιοτικός προσανατολισμός
	Επιχειρηματικότητα	• Δημιουργικότητα • Επιχειρηματικό πνεύμα • Καινοτομία
	Ηγετική	• Προσανατολισμός επίτευξης • Ηγεσία

Οι εργαλειακές δεξιότητες είναι αυτές που χρησιμεύουν ως μέσο ή εργαλείο για την επίτευξη ενός δεδομένου στόχου. Οι εργαλειακές δεξιότητες μπορούν να υποδιαιρεθούν σε υποκατηγορίες, συμπεριλαμβάνοντας τις γνωστικές, μεθοδολογικές, τεχνολογικές και γλωσσικές δεξιότητες.

Το παιδαγωγικό μοντέλο του Πανεπιστημίου του Deusto προσδιορίζει δύο βασικές τεχνολογικές δεξιότητες: «τους υπολογιστές ως εργαλείο εργασίας» και «τη χρήση της βάσης δεδομένων». Σε έναν κόσμο όπως ο σημερινός όπου η τεχνολογία είναι τόσο σημαντική, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι έμπειροι χρήστες υπολογιστών. Επιπλέον, τουλάχιστον μια βασική γνώση βάσεων δεδομένων κρίνεται όχι μόνο ενδεδειγμένη αλλά απαραίτητη για καλή ακαδημαϊκή πρόοδο σε οποιονδήποτε τομέα σπουδών. Τέλος, υπάρχει μια τέταρτη ομάδα εργαλειακών δεξιοτήτων, οι γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν καλές δεξιότητες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, οι οποίες είναι και οι δύο βασικές ικανότητες για φοιτητές πανεπιστημίου. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να διαθέτουν γλωσσική επάρκεια τουλάχιστον σε μία ξένη γλώσσα.

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι δεξιότητες που επιτρέπουν στα άτομα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με άλλα άτομα.

Οι συστημικές δεξιότητες έχουν ομαδοποιηθεί σε τρεις κατηγορίες: οργάνωση, επιχειρηματικότητα και ηγεσία. Όσον αφορά την οργάνωση υπάρχουν τρεις δεξιότητες: «διαχείριση βάσει στόχων», «διαχείριση έργου» και «προσανατολισμός ποιότητας».

Η δεύτερη κατηγορία είναι η επιχειρηματικότητα και περιλαμβάνει τρεις δεξιότητες: τη δημιουργικότητα, το επιχειρηματικό πνεύμα και την καινοτομία.

Τέλος, η τελευταία ενότητα των συστημικών δεξιοτήτων είναι η ηγεσία, η οποία περιλαμβάνει δύο βασικές δεξιότητες: «προσανατολισμός στα επιτεύγματα» και «ηγεσία». Το να προσανατολιζόμαστε στα επιτεύγματα σημαίνει να μας είναι σαφές τι περιμένουμε να επιτύχουμε και να προσανατολίζουμε τη δραστηριότητά μας προς τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η δεξιότητα της «ηγεσίας» νοείται ως η δεξιότητα να επηρεάζεις τους άλλους ώστε να προσπαθούν για το καλύτερο που μπορούν να προσφέρουν και να συνεισφέρουν.

Οι δεξιότητες στο πλαίσιο του προγράμματος του ΟΟΣΑ «Το μέλλον της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων του 2030»

Μια πιο σύγχρονη προσέγγιση των δεξιοτήτων η οποία εστιάζει στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί η πρόταση του ΟΟΣΑ που περιγράφεται σε πρόσφατο κείμενο με τίτλο «OECD. Learning Compass 2030» [ΟΟΣΑ. Πυξίδα μάθησης 2030] (OECD, 2019), προϊόν του

προγράμματος του διεθνούς οργανισμού «Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων του 2030». Σύμφωνα με το κείμενο αυτό, «ακριβώς όπως η πυξίδα προσανατολίζει έναν ταξιδιώτη, έτσι και η Πυξίδα Μάθησης 2030 του ΟΟΣΑ υποδεικνύει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που χρειάζονται οι μαθητές όχι για να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές στο περιβάλλον και στην καθημερινότητά μας, αλλά για να βοηθήσουν στη διαμόρφωση του μέλλοντος που θέλουμε» (OECD, 2019:15). Έτσι, η Πυξίδα Μάθησης του ΟΟΣΑ επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σχετικά με τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θα χρειαστούν οι σημερινοί μαθητές για να ευημερήσουν και να διαμορφώσουν τον κόσμο τους και πώς μπορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναπτύξουν αποτελεσματικά αυτές τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες. Σύμφωνα με το κείμενο οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές διακρίνονται σε τρία διαφορετικά είδη: α) τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, β) τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και γ) τις πρακτικές και φυσικές δεξιότητες.

Οι γνωστικές δεξιότητες είναι ένα σύνολο στρατηγικών του νου που επιτρέπουν τη χρήση της γλώσσας, των μαθηματικών, της λογικής και της αποκτηθείσας γνώσης. Περιλαμβάνουν γλωσσικές, μη γλωσσικές και δεξιότητες ανώτερης τάξης. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται και η κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, βασικές δεξιότητες για την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων και σύνθετων καταστάσεων. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τη δεξιότητα του μαθαίνω πώς να μαθαίνω αλλά και την ικανότητα αναγνώρισης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών του ατόμου. Στις γνωστικές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται και οι ψηφιακές δεξιότητες. Όπως επισημαίνεται στο σχετικό κείμενο του ΟΟΣΑ, καθώς οι ψηφιακές τεχνολογίες υιοθετούνται ολοένα και περισσότερο στον χώρο εργασίας, η κατάκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, αλλά και η ανανέωσή τους, γίνεται όλο και πιο σημαντική για τη συντρυπτική πλειοψηφία των εργαζομένων.

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σύμφωνα με το κείμενο του ΟΟΣΑ ενισχύουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, ενώ η έλλειψή τους επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων καθώς οι τελευταίες αλληλεπιδρούν με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία, ο σεβασμός προς τους άλλους και η ικανότητα επικοινωνίας, γίνονται απαραίτητες καθώς οι σχολικές αίθουσες και οι χώροι εργασίας γίνονται ολοένα και περισσότερο χαρακτηρίζονται από πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια.

Σημαντικές θεωρούνται, επίσης, στο εν λόγω κείμενο και οι πρακτικές και φυσικές δεξιότητες. Ως φυσικές δεξιότητες θεωρούνται οι ικανότητες χρήσης φυσικών εργαλείων, δραστηριοτήτων και λειτουργιών. Τέτοιου είδους δεξιότητες είναι για παράδειγμα οι ικανότητες χρήσης μηχανών, μουσικών οργάνων, έργων τέχνης, δεξιότητες στην άθληση και δεξιότητες ζωής που αφορούν την καθημερινότητα του ατόμου, όπως είναι η καθαριότητα, η ενδυνάμωση και η μυική ευελιξία. Ως «πρακτικές δεξιότητες» θεωρούνται αυτές που απαιτούνται για τη διαχείριση υλικών, εργαλείων, εξοπλισμού για την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων (OECD, 2016). Η ανάπτυξη των φυσικών δεξιοτήτων μέσω της μουσικής και της τέχνης, συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επίσης, η ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων συμβάλλει στη σωματική και ψυχική ευεξία του ατόμου αλλά και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (OECD, 2019).

Στο κείμενο του ΟΟΣΑ αναφέρονται επίσης και οι μετασχηματιστικές δεξιότητες οι οποίες αποτελούνται από γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες οι οποίες μπορούν να

καλλιεργηθούν στους μαθητές ώστε να μετασχηματίσουν την κοινωνία και να διαμορφώσουν το μέλλον για μια καλύτερη ζωή. Η Πυξίδα Μάθησης 2030 του ΟΟΣΑ εντοπίζει τρεις «μετασχηματιστικές ικανότητες»: α) Η δημιουργία νέων αξιών η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να έχουν το αίσθημα του σκοπού, της περιέργειας, της ευρύτητας της σκέψης για νέες ιδέες, οπτικές και εμπειρίες. Η δημιουργία νέων αξιών προϋποθέτει κριτική σκέψη και δημιουργικότητα στην αναζήτηση διαφορετικών προσεγγίσεων στην επίλυση προβλημάτων και στη συνεργασία με άλλους για αναζήτηση λύσεων σε πολύπλοκα προβλήματα, β) Η συμφιλίωση εντάσεων και διλημμάτων αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να διαθέτουν γνωστική ευελιξία, ενσυναίσθηση, σεβασμό προς τις οπτικές των άλλων, δημιουργικότητα και ικανότητες επίλυσης προβλήματος, διαχείρισης συγκρούσεων, ανθεκτικότητας, ανεκτικότητας και υπευθυνότητας προς τους άλλους και γ) η ανάληψη ευθύνης συνδέεται με την ικανότητα στοχασμού, αυτογνωσίας, αυτορρύθμισης και κριτικής σκέψης. Όταν οι μαθητές νοιώθουν εμπιστοσύνη από τους συμμαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς είναι πιο πιθανό να αναλάβουν ευθύνη για τις πράξεις τους.

Ως προς τις πολιτικές απόκτησης των νέων δεξιοτήτων η «μαθησιακή πυξίδα 2030» του ΟΟΣΑ αναφέρεται στην ανάγκη τα προγράμματα σπουδών να είναι δυναμικά και να δίνουν περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα πρέπει να είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο. Στη μαθησιακή πυξίδα του ΟΟΣΑ τονίζεται επίσης ιδιαίτερα η «ενσυνείδητη δράση των μαθητών» (student agency). Η ενσυνείδητη δράση των μαθητών ορίζεται ως η πεποίθηση ότι οι μαθητές έχουν τη θέληση και την ικανότητα να επηρεάσουν θετικά τη ζωή τους και τον κόσμο γύρω τους, καθώς και την ικανότητα να θέτουν έναν στόχο, να στοχάζονται και να ενεργούν υπεύθυνα για να επιφέρουν την αλλαγή. Η ενσυνείδητη δράση (student agency) σχετίζεται με την ανάπτυξη της ταυτότητας και της αίσθησης του ανήκειν. Όταν οι μαθητές αναπτύσσουν δράση, βασίζονται στα κίνητρα, την ελπίδα και την αυτο-αποτελεσματικότητα και προσανατολίζονται προς την ευημερία. Αυτή η διαδικασία τους δίνει τη δυνατότητα να ενεργούν με μια αίσθηση σκοπού, η οποία τους καθοδηγεί να αναπτυχθούν και να ευδοκιμήσουν στην κοινωνία. Οι μαθητές μαθαίνουν, αναπτύσσονται και ασκούν την ενσυνείδητη δράση τους σε κοινωνικά πλαίσια και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η συνεργασία τους στο πλαίσιο μιας διαδραστικής, αμοιβαίας, υποστηρικτικής και εμπλουτιστικής σχέσης με συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς και γονείς και τις κοινότητές τους είναι ζωτικής σημασίας (OECD, 2019).

Η ενσυνείδητη δράση των μαθητών (student agency) σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ είναι μαθησιακός στόχος και ταυτόχρονα μαθησιακή διαδικασία. Με τη φοίτησή τους στο σχολείο, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αναζητούν μια αίσθηση σκοπού στη ζωή τους και να πιστεύουν ότι μπορούν να εκπληρώσουν αυτόν τον σκοπό θέτοντας στόχους και αναλαμβάνοντας δράση για την επίτευξη αυτών των στόχων. Τότε είναι που η ενσυνείδητη δράση είναι μαθησιακός στόχος. Όταν οι μαθητές είναι παράγοντες στη μάθησή τους, δηλαδή όταν διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στο να αποφασίσουν τι και πώς θα μάθουν, τείνουν να δείχνουν μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση και είναι πιο πιθανό να θέτουν στόχους για τη μάθησή τους. Κατά αυτόν τον τρόπο η ανάπτυξη της ενσυνείδητης δράσης είναι και μαθησιακή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει και αλληλεπιδράσεις με μέλη της οικογένειας, συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς και μάλιστα μια διαδικασία που συνεχίζεται και εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Από τις θέσεις που διατυπώνονται στην Πυξίδα Μάθησης 2030 είναι φανερό ότι οι μαθητές δεν θεωρούνται πλέον παθητικοί δέκτες οδηγιών και κατευθύνσεων από τους εκπαιδευτικούς, αλλά γίνονται περισσότεροι αυτόνομοι

αναπτύσσοντας δεξιότητες όπως είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η λήψη αποφάσεων.

Η τάση αυτή εκφράζεται πρώτα απ' όλα μέσα από τον θεσμικό του λόγο. Η ανάλυση του κειμένου- πυξίδας του ΟΟΣΑ «Future of Education and skills 2030: OECD learning compass 2030. A series of concept notes» κατέδειξε ότι ο Οργανισμός, με δεδομένες τις προκλήσεις της εποχής μας, αναγνωρίζει πλέον στην εκπαίδευση έναν πολυεπίπεδο ρόλο, πέρα και έξω από τα στενά όρια του ωφελιμιστικού σκοπού. Κατά συνέπεια, ενισχυμένος και διευρυμένος εμφανίζεται στις διακηρύξεις του Οργανισμού και ο ρόλος των δεξιοτήτων, τις οποίες η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει συστηματικά στα νεαρά άτομα, ήδη από τις πρώτες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να εξελιχθούν μελλοντικά σε ενεργούς, υπεύθυνους και συνειδητοποιημένους πολίτες. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ή αλλιώς δεξιότητες που αφορούν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (character qualities) αναγνωρίζονται ως δεξιότητες εξίσου σημαντικές και αλληλένδετες με τις γνωστικές και συνδέονται με στόχους που αφορούν τον κοινωνικό μετασχηματισμό, τη βιωσιμότητα, την προστασία του περιβάλλοντος και την αειφορία, την προσωπική και κοινωνική ευημερία (well-being). Αυτός ο διευρυμένος προσανατολισμός του Οργανισμού δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί ως θετική εξέλιξη στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας αντίληψης για τους σκοπούς της σύγχρονης εκπαίδευσης, η οποία σχηματοποιείται πιο καθαρά μέσα από την Ατζέντα «Εκπαίδευση 2030».

Τέλος, όσον αφορά τις πολιτικές ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών η Πυξίδα Μάθησης 2030 δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Μάλιστα στην εισαγωγή του κειμένου επισημαίνεται ότι το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ μετατοπίζεται και εστιάζεται από τη μάθηση στη διδασκαλία, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ότι αποτελούν το κλειδί για την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών. Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται απαραίτητη η επικαιροποίηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα των ψηφιακών, των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων όπως επίσης και αυτών που αφορούν τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αξιολόγηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να προσδιοριστούν οι δεξιότητες του 21ου αιώνα που είναι ανάγκη να αποκτήσουν και να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευόμενοι και πώς μπορούν να αποκτηθούν μέσω της ανάλυσης δύο μοντέλων προσέγγισης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και της πρότασης του ΟΟΣΑ όπως αποτυπώνεται στην Πυξίδα Μάθησης 2030. Ως προς τις δεξιότητες που καλούνται να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευόμενοι, κοινή παράμετρος και στα τρία πλαίσια είναι η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, όπως είναι ο γλωσσικός, ο μαθηματικός και ο ψηφιακός εγγραμματισμός. Ιδιαίτερα όσον αφορά τις ψηφιακές δεξιότητες και στα τρία πλαίσια αυτές θεωρούνται θεμελιώδεις δεξιότητες καθώς συμβάλλουν στην ένταξή του ατόμου στην κοινωνία της γνώσης. Μια άλλη ομάδα δεξιοτήτων στην οποία δίνεται έμφαση είναι οι λεγόμενες κοινωνικές ή συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες αφορούν τη συνεργασία με τους άλλους, την επίτευξη των στόχων και τη διαχείριση συναισθημάτων. Σε σχέση με τις τελευταίες, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στο κείμενο του ΟΟΣΑ οι δεξιότητες αυτές αναγνωρίζονται ως δεξιότητες εξίσου σημαντικές και αλληλένδετες με τις γνωστικές και συνδέονται με στόχους που αφορούν τον κοινωνικό μετασχηματισμό, τη βιωσιμότητα, την προστασία του περιβάλλοντος και την αειφορία, την προσωπική και

κοινωνική ευημερία. Διαφαίνεται, δηλαδή, ένας πιο διευρυμένος προσανατολισμός του ΟΟΣΑ σε σχέση με προηγούμενες θέσεις του ως προς τις δεξιότητες οι οποίες δεν περιορίζονται πλέον σε αυτές που θεωρούνται απαραίτητες για την ένταξη του ατόμου στην αγορά εργασίας. Επίσης, οι μεταβιβάσιμες δεξιότητες, δηλαδή, οι δεξιότητες που μπορούν να μεταφερθούν και προσαρμοστούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα εργασίας και να επιτρέψουν στους ανθρώπους να διατηρήσουν την απασχολησιμότητα, όπως είναι η επιχειρηματικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η ικανότητα ανάλυσης προβλημάτων, επίτευξης λύσεων, επικοινωνίας, συνεργασίας και ηγεσίας είναι δεξιότητες που επισημαίνονται και στα τρία προαναφερθέντα πλαίσια. Κοινές επίσης είναι, ιδιαίτερα στο κείμενο του ΟΟΣΑ και στο μοντέλο του UDTM, οι τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες που αφορούν τη τεχνογνωσία που σχετίζεται με συγκεκριμένες εργαστηριακές δραστηριότητες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης, κυρίως στο μοντέλο KSAVE αλλά και στην Πυξίδα Μάθησης 2030 στην ιδιότητα του πολίτη ως δεξιότητα θεμελιώδης για τη δημιουργία πολιτών που συμμετέχουν και ενδιαφέρονται για τα κοινά.

Ως προς το πώς θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις δεξιότητες αυτές, και στα τρία πλαίσια δίνεται έμφαση στο ζήτημα της εκπαίδευσης και της ενεργητικής εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα τα δύο μοντέλα τονίζουν τη σημασία της διδασκαλίας αλλά και της αξιολόγησης των δεξιοτήτων και της αναλυτικής περιγραφής τους, ενώ η Πυξίδα Μάθησης 2030 του ΟΟΣΑ προτάσσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών. Ως εκ τούτου για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην ατομική και κοινωνική ευημερία και θα συμβάλλουν στην οικοδόμηση του μέλλοντος είναι αναγκαίες οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και ειδικότερα οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty First Century Skills. In P. Griffin et al. (Eds), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. London: Springer.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και τη Επιτροπή των Περιφερειών: Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας. Βρυξέλλες, 10.6.2016 COM (2016) 381 final. Βρυξέλλες.
- Facione, P.A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. Millbrae: California Academic Press.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Javrh, P. & Mozina, E. (2018). The life skills approach in Europe. An Erasmus+ partners' project for the Life Skills in Europe. https://eaea.org/wpcontent/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-EuropesummaryEN_FINAL_13042018-1.pdf
- Καρανικόλα Ζ. & Παναγιωτόπουλος, Ν. (2019). Δεξιότητες: Ένα Μονοπάτι προς την Απασχολησιμότητα και την Ευημερία. Στο Ανδρεαδάκης Ν., Καρανικόλα Ζ, Κόνσολας

- Μ., Παναγιωτόπουλος Γ. (Επιμ.). Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- OECD (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. <https://doi.org/10.1787/9789264234178-en>.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2016). *Preliminary reflections and research on knowledge, skills, attitudes and values necessary for 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/PRELIMINARY-REFLECTIONS-AND-RESEARCH-ON-KNOWLEDGE-SKILLS-ATTITUDES-AND-VALUES-NECESSARY-FOR-2030.pdf>
- Sánchez, V. A., & Ruiz, M. P. (Eds.). (2008). *Competence-based learning: A proposal for the assessment of generic competences*. University of Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Competence-Based-Learning_EN.pdf
- Wegerif, R., & Dawes, L. (2004). *Thinking and learning with ICT: Raising achievement in primary classrooms*. London: Routledge Falmer.
- World Health Organization (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>

Η μετασχηματιστική και συμπεριληπτική δυναμική των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων: μαθήματα από την πιλοτική εφαρμογή τους

Αστέρη Θεοδώρα – Ντορέττα
Δρ. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ
thasteri@iep.edu.gr

Περίληψη

Μπροστά στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα εναποθέτει τις ελπίδες της στις προ πολλού διακηρυγμένες αλλαγές των παγκόσμιων στόχων με μια νέα οπτική: τη **Μετασχηματιστική Εκπαίδευση**. Το 2020-21 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αναλαμβάνει να σχεδιάσει και να δοκιμάσει μια καινοτόμα δράση υπό τον τίτλο **Πλατφόρμα 21+: Εργαστήρια Δεξιοτήτων** προκειμένου να υλοποιήσει αφενός την υπουργική εντολή για την *καλλιέργεια των ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων* αφετέρου τις συστάσεις και αποφάσεις των ευρωπαϊκών και διεθνών φόρα στα οποία συμμετέχει η χώρα.

Στο παρόν άρθρο, επισκοπώντας την πιλοτική εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, παρουσιάζονται οι στόχοι, η μεθοδολογία και τα εργαλεία που ενδυναμώνουν τη μετασχηματιστική δυναμική και αναδύουν πρακτικές συμπερίληψης, παρατίθενται οι προβληματισμοί που αναδύθηκαν μέσω στοχαστικών εργαλείων που εφάρμοσαν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και ομάδα κριτικών φίλων καθώς και τα πρώτα συμπεράσματα που προέκυψαν κατά την πορεία γενίκευσής τους.

Λέξεις-κλειδιά: «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», «στοχαστικά εργαλεία», «σχεδιασμός της μάθησης», «ευ ζην»

1. Γιατί μετασχηματισμός;

Όπως ο 20^{ος} αιώνας σάλπισε την ανάγκη του βασικού εγγραμματισμού για όλους και προσκάλεσε τα κράτη μέλη των Ηνωμένων Εθνών στην οργάνωση ισότιμης και δίκαιης πρόσβασης στη δημόσια εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, έτσι ο 21^{ος} αιώνας σηματοδοτεί τις αναγκαίες αλλαγές για την παιδαγωγική της χειραφέτησης, των προσωπικών νοημάτων, του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη απέναντι στα παγκόσμια προβλήματα. Από την ανθρωπιστική στοχαστική επανεκτίμηση της εκπαίδευσης, με το σύνθημα «Ας ξανασκεφτούμε την Εκπαίδευση» (UNESCO, 2015) η παγκόσμια κοινότητα επανεκτιμώντας την κατάσταση και την παρατεταμένη παγκόσμια κρίση, διακηρύσσει την ανάγκη για την συνεργατική κριτική προσέγγιση των αναγκών της εκπαίδευσης, υιοθετώντας άμεσα τα αναγκαία στοχαστικά εργαλεία τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή. Από την Εκπαίδευση για Όλους περνάμε στο νέο κοινωνικό συμβόλαιο για την εκπαίδευση με την πρόσκληση να *οραματιστούμε το Μέλλον μέσα από τις κοινότητες μάθησης* (UNESCO, 2022). Για την ενδυνάμωση αυτών των διεργασιών και για να εξασφαλίσουμε ότι η εκπαίδευση πράγματι θα δώσει στους εκπαιδευτικούς την αυτονομία και στα παιδιά τα νέα εργαλεία για να οραματιστούν και να σχεδιάσουν το μέλλον χρειαζόμαστε τα εργαλεία της κριτικής και Μετασχηματιστικής παιδαγωγικής.

2. Οι θεματικές ενότητες και οι δεξιότητες της Πλατφόρμας 21+

Η πλατφόρμα 21+ ξεκίνησε ως ένα πλαίσιο οργάνωσης εκπαιδευτικού υλικού που έχει παραχθεί και συνεχίζει να παράγεται στον ωκεανό της γνώσης και της δράσης για τα μεγάλα θέματα του σύγχρονου πολιτισμού μας: (α) την ίδια την ύπαρξη και την ευζωία, (β) το περιβάλλον και τον πολιτισμό, (γ) την κοινωνία, τα δικαιώματα και τις αξίες της δημοκρατίας και (δ) την αγορά και την τεχνολογία. Ενός σύγχρονου και συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Σκοπός της είναι η τροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης με υλικό, δεδομένα και ιδέες προσέγγισης των θεμάτων αυτών ώστε τα παιδιά όχι μόνο να κατανοούν τον κόσμο τους αλλά και διερευνώντας, δοκιμάζοντας, δημιουργώντας να τον διαμορφώνουν. Ταυτοχρόνως ανοίγει ένα παράθυρο στον παγκόσμιο διάλογο και δίνει τα εργαλεία για να μετέχουν τα παιδιά σε αυτόν.

Οι υποθεματικές περιέχουν το υλικό για διερεύνηση και δημιουργία στα θέματα που βοηθούν την τοπική κοινότητα κάθε σχολικής μονάδας ώστε να επιτύχει πάνω στους 17 παγκόσμιους στόχους. Το περιεχόμενό τους δεν οριοθετείται από στεγανά (OECD, 2001). Έτσι όλα τα θέματα της πλατφόρμας 21+ μπορούν να συνδεθούν με την πραγματικότητα που περιβάλλει, τη σχολική ύλη, την παγκόσμια κοινότητα. Οι δράσεις με αφορμή αυτό το υλικό καλλιεργούν τις στάσεις, τις αντιλήψεις μας, την κριτική γνώση αυτής της πραγματικότητας, τις αξίες που διέπουν τη ζωή μας και τη ζωή άλλων ανθρώπων και όλες τις εκφάνσεις της προσωπικής και κοινωνικής ζωής. Μέσα από τις δραστηριότητες και τις διαφορετικές προσεγγίσεις, άλλοτε με την οπτική των υπαρξιακών ζητημάτων και του ευ ζην, άλλοτε από την περιβαλλοντική, τεχνολογική, επαγγελματική και κοινωνική πλευρά δίνουμε την ευκαιρία στο παιδί να βρίσκεται πάντα σε επαφή με την αυθεντική δική του πραγματικότητα και να την επεξεργάζεται (Dewey, 1938).

Συμβολίσαμε το σχεδιασμό μάθησης των Εργαστηρίων δεξιοτήτων ως μια δραστηριότητα επίλυσης του κύβου του ρούμπικ. Το να προσπαθήσεις να λύσει τη μια πλευρά, χωρίς να λαμβάνεις υπόψη την προοπτική επίλυσης όλου του κύβου, κάτι που συμβαίνει πολλές φορές με τη μεμονωμένη, γραμμική επεξεργασία της σχολικής ύλης, δεν βοηθά στην ολοκλήρωση ή στη σφαιρική αντίληψη. Επειδή ο σχεδιασμός τη μάθησης από την μεμονωμένη οπτική του μαθήματος, της ζωής, του εκπαιδευτικού, του μαθητή αντίκειται στους στόχους της νέας παιδαγωγικής που υποστηρίζει τον ψηφιακό, οικολογικό και δημοκρατικό εγγραμματισμό (Αρβανίτη, 2009 & Kalantzis et al., 2019) τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων προβλέπουν σε όλα τους τα βήματα τους δημιουργικές συνέργειες και συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των παραγόντων.

Η πλατφόρμα 21+ είναι λοιπόν ένα σετ διαδικασιών παρά ένα σετ προγραμμάτων.

3. Η ανοικτότητα

Η πλατφόρμα 21+ δημιουργήθηκε με την εισφορά της κοινωνίας των πολιτών, των ερευνητικών κέντρων των φορέων και εκπαιδευτικών. Το υλικό πρέπει να είναι ανοικτό και προσβάσιμο σε όποιον εκπαιδευτικό επιθυμεί να το εντάξει στο σχεδιασμό του ενώ παρέχεται υποστήριξη από τους εκπονητές. Η πρόσκληση που εκπέμπεται κάθε χρόνο για επικαιροποίηση και νέες εισφορές στο εκπαιδευτικό υλικό είναι μια διασφάλιση αυτής της εγγύησης ότι δεν θα εκπέσει το πιλοτικό υλικό σε μιας αρχειακής και αποστειρωμένης αξίας υπόθεση.

Ωστόσο, πώς εξασφαλίζεται η υιοθέτηση του νέου επιστημολογικού παραδείγματος που προϋποθέτει η στροφή από την επιμέλεια ως προς τη διδακτέα ύλη στην επίτευξη μιας πραγματικής, αληθινά χρήσιμης στη ζωή ικανότητας;

Για το σχεδιασμό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων προϋποτίθενται οι bottom up στοχαστικές διεργασίες που προβλέπονται στην μεθοδολογία του Σχεδίου Μάθησης (learning design). Η εστίαση του προγραμματισμού αντιστρέφεται: το παιδαγωγικό «ΤΙ» δεν είναι πλέον εκπαιδευτικό υλικό αλλά η ομάδα των μαθητών (Kingston, 2022). Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει, προδιαγράφει, συνοδεύει και παρατηρεί δράσεις του μαθητή με το υλικό, παρέχει τις ευκαιρίες όπου το παιδί θα αναλάβει ενεργό δράση ακόμη και για να παίξει, θεωρώντας τα πράγματα μέσα από διαφορετικούς ρόλους ως άτομο, ως δυάδα, ως μέλος ομάδας, ως βοηθός, ως στοχαστής, ως κριτής, ως δημιουργός και συν-δημιουργός νοημάτων στη σχολική ζωή και γνώση.

Μιλάμε για αλλαγή επιστημολογικού παραδείγματος, μιλάμε για τη «μάθηση μέσω πράξης» (learning by doing) κάτι που επικρίνεται από τους οπαδούς των βασικών γραμματισμών ως μη σοβαρή - ακαδημαϊκή γνώση και, για να ωθήσουμε την εκκίνηση της καινοτομίας, σπεύσαμε να δώσουμε πλείστα όσα έτοιμα παραδείγματα, προϊόντα της πρώτης πιλοτικής εφαρμογής, με τον κίνδυνο να περιορίσουμε την ανοικτότητα των προγραμμάτων. Έτσι, σε δεύτερο χρόνο, προσκλήθηκαν από το ΙΕΠ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως φυσικά πρόσωπα, να υποβάλλουν ενδιαφέρον στην κατάρτιση Μητρώου για την Επιμόρφωση στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, να παράσχουν καλές πρακτικές και να παρουσιάσουν με απτά παραδείγματα σχεδιασμού τις δράσεις που μπορούν και αξίζει να ανήκουν σε αυτή την εκπαιδευτική ζώνη: τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Οδηγός τα ίδια πρότυπα δουλειάς βάσει των οποίων δοκιμάστηκαν όλα τα υλικά: τα Σχέδια δράσης Τμήματος. Οι συνθήκες covid ενίσχυσαν την ψηφιακή προσβασιμότητα και εξέλιξη του όλου του εγχειρήματος καθώς οι εκπαιδευτικοί, εκ των πραγμάτων αντιπαρέρχονταν την αντίσταση στην τεχνολογία και ενδυνάμωσαν τον συνεργατικό σχεδιασμό με ψηφιακά εργαλεία, αναγκαία για τον ψηφιακό μετασχηματισμό (Κασιμάτη, 2008).

Τέλος, η πλατφόρμα 21+ δοκιμάστηκε όχι μόνο από έμπειρους εκπαιδευτικούς στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, πχ, των αστικών αλλά από εκπαιδευτικούς που παλεύουν σε συνθήκες απομόνωσης σε όλη την εκπαιδευτική επικράτεια. Ειδικά στην περίπτωση των ολιγομελών έως μονομελών απομακρυσμένων σχολείων του τόπου μας προτείναμε την πλατφόρμα 21+ ως ένα παράθυρο στον κόσμο. Τα εργαστήρια Δεξιοτήτων έχουν υλικό και δράσεις για να ανοίξει το σχολείο την πόρτα του σε άλλους κόσμους, να διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών, να τους δώσει ευκαιρίες να διερευνήσουν τα ζητήματα που τους απασχολούν και να επανεκτιμήσουν τα προσωπικά τους βιώματα με δράσεις που ξεφεύγουν από τα στενά πλαίσια της κλειστής, μικρής κοινωνίας. Αρκεί φυσικά το υλικό τους να τύχει ανοικτής, διαλεκτικής και βιωματικής επεξεργασίας από τους εκπαιδευτικούς και μαθητές ώστε να δώσει προοπτικές ανάπτυξης νέων και δημιουργικών ικανοτήτων (Giroux, 2017).

4. Στοχαστικά εργαλεία

Πλείστα τα στοχαστικά εργαλεία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ήδη από την κατασκευή τους. Συστήθηκε forum κριτικών φίλων από εκπαιδευτικούς με διαφορετικές εμπειρίες και πλαίσιο αναφοράς: υπεύθυνες σχολικών δραστηριοτήτων, αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου όλων των βαθμίδων. Οι προβληματισμοί

τους αποκωδικοποιήθηκαν σε σύντομα ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις κατά την πορεία της πιλοτικής επιμόρφωσης και αξιολόγησης.

Το υλικό τους δοκιμάστηκε μέσω μιας επιμορφωτικής δράσης που περιελάμβανε επιμόρφωση επιμορφωτών και, σε δεύτερη φάση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Κατά την επιμόρφωση επιμορφωτών συγκροτήθηκαν κοινότητες μάθησης με κοινό παρανομαστή την παιδαγωγική συνέργεια για τη δημιουργία ενός κοινού Σχεδίου Δράσης. Σε όλες τις φάσεις της επιμόρφωσης, καταβλήθηκε προσπάθεια να δημιουργηθούν ομάδες με τη μέγιστη δυνατή ετερογένεια από άποψη βαθμίδας και ειδικότητας. Άλλωστε, η πολυετής πλέον εμπειρία υλοποίησης προγραμμάτων Erasmus έδειχνε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, αν και οργανώσουν πλούσιες σε εμπειρία δράσεις σε περιορισμένο χρονικό διάστημα ελάχιστα εμπλέκονται στη φάση του σχεδιασμού της μάθησης, στην κατάρτιση των Σχεδίων Δράσης, ένα βασικό συστατικό των περισσότερων ευρωπαϊκών projects. Τα Σχέδια Δράσης ήταν μια άγνωστη γη ακόμη και στους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς καθώς η τάση ήταν να αναζητούνται έτοιμες λύσεις, έτοιμα σχέδια εργασίας με τη μέγιστη δυνατή ομοιογένεια ως προς το αντικείμενό διδασκαλίας, απομειώνοντας έτσι τη μεθοδολογία και αυτών ακόμη των projects (Ματσαγγούρας, 1998).

Άλλωστε, η προοπτική να δημιουργήσουμε μια αληθινή καινοτομία στη σχολική μάθηση μέσα από στοχαστικές και διαλεκτικές διεργασίες μπορεί να υπηρετηθεί από μια ομάδα ικανή να σκεφτεί έξω από το «αντικείμενό της», διαρρηγνύοντας τα στεγανά που δεσμεύουν και περιορίζουν τον παιδαγωγικό χρόνο και τόπο. Ο Dewey, αναζητώντας αληθινές εμπειρίες μάθησης προαναγγέλλει την ανάγκη για μια εκπαίδευση που υποστηρίζει τη διαλεκτική σχέση του σχολείου με την πραγματική ζωή, αυτό που σήμερα ονομάζουμε **αυθεντική εμπειρία** και **project based learning**- εκπαιδευτικές πρακτικές που συνιστώνται ως συνέχεια των διδακτικών πρακτικών που επιδιώκουν την κριτική κατανόηση και ως αντικατάσταση των προσχεδιασμένων ή και τυποποιημένων projects (Kingston, 2022). Ερμηνεύοντας σήμερα τον Dewey θα λέγαμε ότι οι στοχαστικές διεργασίες μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας μπορούν να αξιοποιηθούν ως μια δύναμη που αίρει τα εμπόδια που κατατέμνουν τη γνώση και τους εκπαιδευτικούς (Ross, 2017)

4.1. Ο σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος - Σχέδιο Δράσης της Σχολικής Μονάδας

Σχεδιάζουμε βάσει αναγκών της σχολικής κοινότητας. Η έρευνα ξεκινά από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Το Σχέδιο δράσης (ΣΔ) της σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει ένα είδος προγραμματικών δηλώσεων, τη διακηρυκτική αρχή των ΣΔ των τμημάτων. Έχει τη δυνατότητα να προβλέψει τα στηρίγματα που θα χρειαστεί η σχολική κοινότητα για να υλοποιήσει το σχέδιο, τις συνέργειες, προσκεκλημένους. Το ΣΔ της σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει το συνδετικό ιστό μεταξύ των ΣΔ των τάξεων και τμημάτων καθώς μπορούν όλα να συμβάλλουν σε ένα κοινό στόχο, τροφοδοτώντας ή συμπληρώνοντας το ένα το άλλο. Είδαμε τέτοιες καλές πρακτικές στον πρώτο χρόνο της πιλοτικής εφαρμογής των ΕΔ όπου το ΣΔ του σχολείου αντιμετώπιζε την ανάγκη να μειωθεί η άσκοπη χρήση των αυτοκινήτων, να αντικατασταθεί η νεανική λατρεία της μηχανής με τη συνήθεια του ποδήλατου ενώ τα ΣΔ τμήματος επεξεργάστηκαν διαφορετικές οπτικές του θέματος. Στο τέλος της χρονιάς όλο το Γυμνάσιο είχα αναπτύξει μια πλήρη καμπάνια υπέρ των ποδηλάτων με σημαντική επίδραση και συνδεσιμότητα με την τοπική κοινωνία. Στα ΕΔ κάθε ομάδα έχει η δυνατότητα να προσεγγιστεί το «πρόβλημα» που επέλεγε να επεξεργαστεί η εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα διαφορετικά από την πλευρά της ευεξίας, της διατροφής και της

κίνησης, της ψυχικής υγείας στη θεματική ενότητα του Ευ Ζην, από την πλευρά του περιβαλλοντικού αποτυπώματος, της ασφάλειας, της μελέτης των ευρωπαϊκών πράσινων πόλεων όπου το ποδήλατο είναι το κύριο μέσο μετακίνησης όλων των πολιτών, της διαφοροποίησης του χωροταξικού στην πόλη στη θεματική ενότητα του περιβάλλοντος και της οικολογικής συνείδησης, από την πλευρά της προσβασιμότητας, του σεβασμού στον άλλο και στην κινητική αναπηρία, στη συμπερίληψη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και του δικαιώματος για ψυχαγωγία, παιχνίδι, με την οπτική της δημοκρατίας και της προσβασιμότητας και φυσικά από την πλευρά της θεσμικής πίεσης προς τις δημοτικές αρχές για όλα αυτά στη θεματική ενότητα των δικαιωμάτων. Τέλος, στη θεματική ενότητα καινοτομία και επαγγελματικός προσανατολισμός κατάστρωσαν σχέδια δράσης με κύριο άξονα την ολιστική προσέγγιση των επιστημών στη μηχανική των ποδηλάτων, τις καινοτόμες δημιουργίες, της επιχειρηματικότητας, της έρευνας ως προς τα εμπλεκόμενα επαγγέλματα, ερεύνησαν τα επαγγέλματα που χάνονται και κατασκεύασαν ρομποτικό σύστημα ύδρευσης του σχολικού κήπου με την αξιοποίηση όλων των μηχανισμών και μερών ενός πεταμένου ποδηλάτου. Στην πορεία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων εκείνης της χρονιάς, τα παιδιά τραγούδησαν τραγούδια με θέμα το ποδήλατο, είδαν ταινίες και θεατρικά με θέμα το ποδήλατο, συζήτησαν, αναστοχάστηκαν και δημιούργησαν δικά τους έργα τέχνης με θέμα το ποδήλατο. Τέλος, ανεξάρτητα από το ποιός/ ποια εκπαιδευτικός ανέλαβε την ώρα των ΕΔ ενεπλάκησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε κάθε ξεχωριστό στάδιο των Σχεδίων Δράσης καθώς ζήτησαν τα παιδιά τη βοήθειά τους για την έρευνα, για την κατασκευή, για τη μελέτη των ευρωπαϊκών πόλεων, για τα λογοτεχνικά κείμενα και ποιήματα, για τη ζωγραφική και το θέατρο.

Σε άλλο ΣΔ ο σύλλογος διδασκόντων κατέγραψε την κακή συνήθεια των παιδιών να προτιμούν συσκευασμένες και πρόχειρες τροφές παρότι ο τόπος τους παράγει δεκάδες προϊόντα. Εξέτασαν το θέμα από όλες τις οπτικές και κατέληξαν να οργανώσουν φεστιβάλ τοπικής διατροφής υποστηρίζοντας την οικογενειακή τους παραγωγή, αναπτύσσοντας επιχειρηματική ικανότητα, μαθαίνοντας για την πράσινη ανάπτυξη και καλλιεργώντας καλές συνήθειες ζωής. Και όλα αυτά με πολύ γέλιο, έρευνα, συζητήσεις, θέατρο, μουσική ακόμη και STEM εφαρμογές στον κήπο τους.

4.2. Η παιδαγωγική της καλλιέργειας δεξιοτήτων

Το υλικό του παραδοσιακού σχολείου είναι η διδακτέα ύλη η οποία παρακολουθείται από το σχολικό εγχειρίδιο μάλλον, παρά καν από το Πρόγραμμα Σπουδών. Είναι μια ασφαλής οδός. Το υλικό της πλατφόρμας 21+, αν είναι να επιτελέσει το στόχο του, πρέπει να αναπλαισιωθεί από τον εκπαιδευτικό και να τροφοδοτήσει εσωτερικές διεργασίες στα παιδιά και στην ομάδα τους ώστε να προσφέρει ευκαιρίες για τη διερεύνηση του προβλήματος και την κατάστροση στρατηγικής επίλυσης του και τελικά για την καλλιέργεια της ικανότητας (Barrios, 2021; Kingston, 2022). Η παιδαγωγική των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ενισχύει τις στοχαστικές διεργασίες και περιλαμβάνει

- την έναρξη διερεύνησης με μια συλλογική διεργασία διερώτησης,
- την από κοινού κατάστροση στρατηγικής διερεύνησης και άρα την καλλιέργεια της προγραμματιστικής/ οργανωσιακής σκέψης,
- τη αναζήτηση συνδέσεων με γνώριμες καταστάσεις, γνώσεις και δεξιότητες κατακτημένες και τη δημιουργική και κριτική επαναπροσέγγιση τους,

- τη λήξη της διερεύνησης με μια ακόμη αναστοχαστική διεργασία που τίθεται στη βάση της ομάδας.

Για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών δόθηκε η ρουμπρίκα του σχεδιασμού των εργαστηρίων αλλά και πολλά παραδείγματα σχεδιαστικής οργάνωσης σε κάθε θεματική και υπο ενότητα. Επιπλέον, καταβλήθηκε προσπάθεια να αναρτηθεί και οργανωθεί όλο το πρωτογενές υλικό των Εκπονητών, των φορέων της κοινωνίας των πολιτών, των πανεπιστημιακών και ερευνητικών ιδρυμάτων.

Εργαλεία για τη διευκόλυνση μαθητών και εκπαιδευτικών δόθηκαν και για τη φάση της αξιολόγησης με τη δημιουργία portfolio τάξης και μαθητή μέσω στοχαστικών διεργασιών. Κάθε θεματική ενότητα ολοκληρώνεται με το εργαστήρι αναστοχασμού, όπου οι μαθητές καλούνται (α) να διερωτηθούν αν βγήκε κάτι απρόσμενο και νέο από τις δράσεις και συζητήσεις τους, (β) να θυμηθούν την αρχική τους στάση και να αναβιώσουν τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις τους και να αποτυπώσουν τα επιτεύγματα και έργα που αξιολογούν ως σημαντικότερα για μελλοντική διερεύνηση μέσω εύχρηστων, μικρών εργαλείων αυτο και ετερο αξιολόγησης ως προς τα επιτεύγματα.

Τέλος αλλά και σημαντικότερο η αξιολόγηση είτε του έργου είτε των επιτευγμάτων έγινε με γνώμονα ένα ακόμη στοχαστικό εργαλείο, τους δείκτες ή περιγραφητές επίτευξης ικανοτήτων του Digital Competence (DigComp 2.1) της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Carretero et al., 2022) και του Πλαισίου Αναφοράς Ικανοτήτων Δημοκρατικού Πολιτισμού του Συμβουλίου της Ευρώπης (CoE, 2016). Πρόκειται για εργαλεία που προϋποθέτουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι συνεργάτης, συνοδός, εμπυχωτής και παρατηρητής στο εγχείρημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ενώ οι μαθητές αυτενεργούν, συζητούν, παίζουν, δοκιμάζουν, δημιουργούν, αξιολογούν, αποτιμούν και σχεδιάζουν εκ νέου. Η παιδαγωγική των περιγραφητών βρίσκεται στον αντίποδα της παλιάς παιδαγωγικής που ήθελε το δάσκαλο να ενεργεί και το μαθητή να παρατηρεί. Ωστόσο, «όλοι γνωρίζουν πόσο δύσκολο είναι να δεις τι συνέβαινε μέσα στις σχολικές τάξεις του παρελθόντος» (Kalantzis et al., 2019) αφού κάθε καταγραφή των μαθησιακών και διδακτικών γεγονότων συνέβαινε στο σχολικό εγχειρίδιο, στις γραπτές δοκιμασίες και στην καλύτερη των περιπτώσεων σε μια ροή ή ένα σενάριο μαθήματος.

Και για τα δύο εργαλεία εργάστηκε όλη η ομάδα του ΙΕΠ ώστε να δοθούν σε μορφή έτοιμων καρτών στοχαστικών διεργασιών για το portfolio του παιδιού και της ομάδας και συζητήθηκε διεξοδικά σε μια επιπλέον επιμορφωτική δράση.

4.3. Η ολιστική αναστοχαστική προσέγγιση της μάθησης μέσω δράσης

Στο υλικό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων υπάρχει πληθώρα υλικού των τεχνών και της τεχνολογίας των τεχνών και κυρίως δίδονται παραδείγματα δράσεων όπου μέσω της τέχνης παράγονται στοχασμοί, κριτική επισκόπηση και διερεύνηση των βαθύτερων ερωτημάτων της ιστορικότητας, του κοινωνικού πλαισίου, των αντιλήψεων και των στάσεων σε μια συνθήκη. Σκοπός είναι να τροφοδοτήσουμε την κριτική σκέψη, να κινητοποιήσουμε τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη, να «παίζουμε» με την πλάγια σκέψη, να συνειδητοποιήσουμε τις συνήθειες σκέψης που καθορίζουν τις στάσεις μας. Αυτές οι διεργασίες επεξεργασίας και μετασχηματισμού των «δεδομένων» μέσα από την τέχνη και το αισθητικό της αποτέλεσμα έχουν διαμορφωτική ισχύ ακόμη και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που εμπυχώνει τη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία (Κόκκος, 2011) και οδηγούν στην αμετάκλητη διαπίστωση ότι είναι ανάγκη να αναθεωρήσουμε τους παραδοσιακούς τρόπους σκέψης (Ράικου, 2011).

5. Τι μάθαμε

Σε όλες τις φάσεις της πιλοτικής υλοποίησης επιδιώχθηκε η συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης με μόνο κοινό γνώμονα την ώσμωση της εμπειρίας και όχι την ειδικότητα. Κατά την πιλοτική επιμόρφωση προτάθηκε η κατά περιοχή συγκρότηση ομάδων με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και όλων των ειδικοτήτων. Αυτή η καινοτομία ανέδειξε το σημείο αιχμής και τριβής όλων των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ήθελαν να παρακολουθήσουν μόνο τα συναφή με την ειδικότητά τους αντικείμενα και όταν διαπίστωναν ότι κάτι τέτοιο δεν υπήρχε ακριβώς προέβαλλαν αντιρρήσεις.

Πολύ έντονη ήταν και η αντίδραση της συνύπαρξης εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και του από κοινού σχεδιασμού των δράσεων. Χρειάστηκαν πολλές υπενθυμίσεις ότι μιλούμε για οργάνωση και παιδαγωγική, δεν μιλούμε για διδακτική μαθήματος συχνά παραφράζοντας τη ρήση του αείμνηστου Χατζηδάκη στην μπουάτ του «Απόψε θα κάμουμε παιδαγωγική» κατά το μουσική.

Κάποια σχολεία επέμειναν και πέτυχαν την ομοιομορφία και την ασφάλεια του γνωστού, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ζήτησαν να επιμορφωθούν σε δική τους ομάδα και όχι σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών κοινοτήτων. Έχει ενδιαφέρον να δει κανείς πώς αυτές οι ομάδες εγκλωβίστηκαν στην ρουτίνα τους και έχασαν την ευκαιρία να ανανεώσουν το ρεπερτόριο τους με άλλες οπτικές και πιο πλούσιες στοχαστικές διεργασίες.

Συμπεραίνει κανείς ότι, αν και η αυθεντική παιδαγωγική του Dewey έχει επηρεάσει καταλυτικά την οργάνωση της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως διακήρυξε η μεταρρύθμιση των ΔΕΠΣ-ΑΠΣ (Αρβανίτη, 2009), δεν έχει διαπεράσει με το πνεύμα της στην καθημερινή πρακτική του σχολείου. Δικαιώνονται οι ερευνητές που ανησυχούσαν ότι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν και το κατά πόσο τα ΔΕΠΣ εφαρμόστηκαν στην πράξη ή κατά πόσο έχει μεταφερθεί μεθοδολογία και πρακτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 1998). Δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε όμως τον αέρα ανανέωσης που ανασάναμε σε όλες τις διαλογικές και στοχαστικές διεργασίες της πιλοτικής φάσης. Φράσεις όπως «Είμαι πληροφορικός και όμως δεν περίμενα ότι θα μάθω από μία νηπιαγωγό πώς να κάνω τα παιδιά να δουλεύουν σωστά με τον υπολογιστή», «Δεν περίμενα ότι μετακινώντας την προσοχή μου από τη διδακτέα ύλη στις δράσεις των μαθητών μου θα είχα αυτά τα αποτελέσματα μάθησης μπροστά μου» μας ενθάρρυναν. Υπήρξαν όμως και οι φωνές της δυσφορίας: «Σε ποιο χρόνο αναμένετε να γίνουν αυτά;», «Η περιγραφική αξιολόγηση είναι αδύνατη και υπερβολικά γραφειοκρατική», «Δεν είναι δουλειά του εκπαιδευτικού να κάνει το σύμβουλο στα παιδιά», «Αυτά τα κάνουμε χρόνια εμείς οι νηπιαγωγοί, δεν χρειαζόταν να κάνετε όλη αυτή τη φασαρία που τώρα μας βάζει να σταματάμε αυτό που πάντα ξέραμε να κάνουμε για να το κάνουμε με άλλη ονομασία»

Κατά την γενίκευση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και την περιγραφή τους σε νόμο, άνοιξε ο δρόμος για όσους είχαν μείνει στην κριτική θεώρηση των εργαστηρίων με όρους του παλιού παραδείγματος για να υλοποιήσουν ένα ακόμη μάθημα αναθέτοντας σε έναν, ενίοτε και απομονωμένο, εκπαιδευτικό, το όλο εγχείρημα. Μια ρουτίνα που περιλαμβάνει απομονωμένη, μη συνεργατική δουλειά, έτοιμα projects εν είδει άσκησης – εργασίας στο σπίτι, εμβόλιμες μικρές ανάσες συνεργατικής μάθησης με την πρόσκληση φορέων όπου είναι

αυτό εφικτό. Μια ρουτίνα που απομειώνει την μετασχηματιστική δυναμική των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

5.1. Συμπερίληψη και ισότητα

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ανέδειξαν την ανάγκη για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής στο σχολείο (UNESCO, 1992) αν πρόκειται να παράσχουμε ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Περισσότερο από όλους, τα παιδιά με εμπόδια είναι αδύνατο να προχωρήσουν χωρίς μια παιδαγωγική σκαλωσιά για την καλλιέργεια της ικανότητας για αυτομέριμνα, για χρήση εργαλείων με ασφάλεια, για παρατήρηση και ενεργητική ακρόαση, για την ενσυναίσθηση, την έκφραση των συναισθημάτων και την ενσώματη συνειδητοποίηση των αισθήσεων και κυρίως την ικανότητα για επίλυση καθημερινών απλών προβλημάτων της προσωπικής και κοινωνικής ζωής.

Επιπλέον, η προσέγγιση των θεμάτων μέσω οργάνωσης παιχνιδιών, μέσω πραξιακής μάθησης, μέσω των τεχνών, μέσω αυθεντικών εμπειριών έκανε πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά που βρίσκονταν στο περιθώριο της μαθησιακής διαδικασίας να ανθίσουν. Στις τάξεις μας πλέον έχουμε πολλά παιδιά που παλεύουν να σταθούν παρά τις μαθησιακές και προσαρμοστικές τους δυσκολίες, παιδιά και νέους που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ή δεν έχουν πρόσβαση στο γραπτό κυρίως λόγο που υποστηρίζει τη μάθηση. Για όλα αυτά τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, σε υψηλό ποσοστό, μας επιβεβαιώνουν ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων έχουν λειτουργήσει ενισχυτικά (ΙΕΠ, 2022).

Μπορούμε να καταγράψουμε ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων υποστηρίζουν τη συμπερίληψη όχι μόνο γιατί την επεξεργάζονται ως θεματική συμβάλλοντας σε μια κουλτούρα αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης αλλά και ως μεθοδολογία συμβάλλοντας ανεπαίσθητα σε ένα πιο οικολογικό σχεδιασμό των πρακτικών μάθησης στην τάξη.

6. Τι μέλλει γενέσθαι;

Η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη σχολική ζωή άνοιξε το δρόμο για μια ευρύτερη συζήτηση ως προς τις δεξιότητες που προάγει το σχολείο, τις ήπιες και τις σχολικές, τις ψηφιακές και τις ενσώματες. Έδωσε τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα να υποδεχτεί την παγκόσμια συζήτηση περί ικανοτήτων και την έρευνα περί της ανάγκης να σκεφτούμε το ευ ζην, την ψυχική ζωή και ανθεκτικότητα όλων των μελών της. Το Πλαίσιο μάθησης του ΟΟΣΑ για το 2030, εντός του πλαισίου ικανοτήτων με τους τρεις αναβαθμούς τους, τη γνώση τις αξίες, και στάσεις και τις δεξιότητες, τονίζει ακόμη πιο ισχυρά τον παράγοντα άνθρωπο και το καλώς έχειν το ευ ζην τόσο του ατόμου όσο και της της εκπαιδευτικής κοινότητας (OECD, 2018).

Ο προβληματισμός πρέπει να αφήσει ανοικτά τα ερωτήματα έως ότου δημιουργήσει τον ικανό βαθμό αμφισβήτησης της πρακτικής όπου είναι αναγκαίος για να προχωρήσουμε σε νέες δοκιμές και νέες μεθοδολογίες της καθημερινής πρακτικής μας στο σχολείο. Με αυτή την έννοια τροφοδοτείται η μετασχηματιστική δύναμη αυτής της καινοτομίας που μπήκε σαν παλιός γνώριμος στην καθημερινότητα των σχολείων αλλά ενσταλάζει καινά δαιμόνια. Δαιμόνια που αν τύχουν αποδοχής και ανθεκτικής πραγμάτευσής τους είναι ικανά να μετασχηματίσουν τη σχολική μάθηση αλλά και να παράσχουν εργαλεία για τη μετασχηματιστική ικανότητα των ίδιων των παιδιών καθώς είναι ανάγκη να διαμορφώνουν τα δικά τους νοήματα στο νέο αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρβανίτη, Ε. (2009). Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο περιοδικό *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, τεύχος 3, 2009 ανασυρμένο από τη διαδικτυακή πύλη ερευνών
https://www.researchgate.net/publication/272941258_Schediasmoi_matheses_kai_nea_axiologese_sten_protobathmia_ekpaideuse/link/54f348b20cf299c8d9e5093e/download
- Barrios, T. (2021). *Teaching competencies for the 21st century*. Academia Letters, Article 3183 ανασυρμένο από το <https://doi.org/10.20935/AL3183>
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. (2022). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EU: Publications Office of the European Union ανασυρμένο από <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>
- Council of Europe (2016) *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)* ανασύρονται εδώ <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/home>
- Dewey, J. (1938/ 1963). *Experience and Education* New York: Collier Books
- Giroux, A.H. (2017). "Critical Theory and Educational Practice" in *The Critical Pedagogy Reader*, 3rd ed, edited by Darder A, Torres, D.R & Baltodano P.M. NY: Routledge
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί Μια Παιδαγωγική Διαφοροποιημένου Σχεδιασμού και Πολυτροπικών Νοηματοδοτήσεων* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Κασιμάτη Κ. (2008). Εισαγωγή στη Διδακτική Τεχνολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, ΟΑΕΔ, ανασυρμένο από την Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Εθνικού Κέντρου τεκμηρίωσης <http://repository.edulll.gr/1095>
- Kingston, S., de Monsabert, J. and Wagner, K. (2022). Project Based Learning and Every Student Succeeds Act (ESSA) Evidence Levels: Is PBL and evidence-based practice? *PBL Evidence Matters* 2(1). The Buck Institute for Education.
- Κόκκος Α. κ.ά. (2011). «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου» στο Κόκκος Α. κ.ά. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills, Education 2030*
- OECD (2001): *Competencies for the Knowledge Economy*, ανασυρμένος από <http://www.oecd.org/dataoecd/42/25/1842070.pdf>
- Ράϊκου Ν (2011). «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Απόπειρα Εφαρμογής της Μεθόδου σε Φοιτήτριες του πανεπιστημίου Πατρών» στο Κόκκος Α. κ.ά. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο
- Ross, E.W (2017) «Broadening the Circle of Critical Pedagogy» in *The Critical Pedagogy Reader*, 3rd ed, edited by Darder A, Torres, D.R & Baltodano P.M. NY: Routledge
- UNESCO (1992). *Education for All, An Expanded Vision*, v.II, (prepared by P Fordham. France: Unesco Publications
- UNESCO (2015). *Rethinking Education towards a Global Common Good?*. France: Unesco Publications

UNESCO (2022). Transforming Education, Pre Summit Notes, June 2022 ανασυρμένο από <https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/PreTESJune2022>
United Nations (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* ανασυρμένο από <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: η περίπτωση της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Μάνος Παυλάκης
Λέκτορας Μάθησης Ενηλίκων & Ηγεσίας, Πανεπιστήμιο Frederick
Learning & Development Director, JA Greece
manospavlakis@gmail.com

Περίληψη

Το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών απασχολεί την εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα εδώ και δεκαετίες και αναδεικνύεται εντονότερα κάθε φορά που προκύπτει η συζήτηση για προσαρμογή σε επείγουσες και πιεστικές καταστάσεις αλλαγής. Η πανδημία COVID-19 ήταν μια τέτοια κατάσταση που έφερε την εκπαιδευτική κοινότητα αντιμέτωπη με πρωτόγνωρες συνθήκες και την ανάγκη να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και ικανότητες σε πολλαπλά επίπεδα με στόχο την επιτάχυνση της ψηφιακής μετάβασης στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Η παρούσα εισήγηση, λαμβάνοντας υπόψη βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα από τη διεθνή εμπειρία, εστιάζει στο θέμα της ανάπτυξης δεξιοτήτων των Εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία προγραμμάτων Επιχειρηματικότητας και στέκεται κριτικά απέναντι σε δύο ζητήματα: α) την ανάγκη για συστηματική διερεύνηση του επιπέδου των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με προγράμματα Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης στο σχολείο και β) το θέμα της θεσμικής υποστήριξης των Εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την ευθύνη υλοποίησης καινούριων (καινοτόμων) προγραμμάτων γενικά, όπως αυτά που ήδη λειτουργούν στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Επιχειρηματική Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Τον Φεβρουάριο του 2020, πριν ακόμα την εμφάνιση της πανδημίας COVID-19 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ανακοίνωσε την πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος από φορείς και οργανισμούς για υποβολή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών υλικών για την υποστήριξη της πιλοτικής δράσης με τίτλο 'Εργαστήρια Δεξιοτήτων'. Βασικός σκοπός της δράσης, που υλοποιείται σε όλους τους τύπους Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων στο πλαίσιο του ωρολόγιου προγράμματος, υπήρξε η ενίσχυση και καλλιέργεια των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, που περιλαμβάνουν τις ήπιες δεξιότητες, δεξιότητες ζωής και δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης. Στην ίδια πρόσκληση, πέρα της αυτονόητης στόχευσης στην ενίσχυση του βιωματικού και ανακαλυπτικού χαρακτήρα της μάθησης για τους μαθητές, γινόταν σαφής αναφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε μεθοδολογίες εργαστηριακής προσέγγισης του διδακτικού τους έργου¹.

¹ Βλ. περισσότερα για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο: <http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs> και για την πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για υποβολή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υλικών στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2019-2020/prosklisi_26_02_2020_1.pdf.

Ένας από τους βασικούς άξονες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με τίτλο 'Δημιουργώ και Καινοτομώ, δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία' περιλαμβάνει προγράμματα στον τομέα της επιχειρηματικότητας. Το πεδίο της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί δεν περιορίζεται σε οικονομικά ζητήματα (finance), όπως ενδεχομένως εκ πρώτης όψης να προδιαθέτει, αλλά προσφέρει τη δυνατότητα για ενασχόληση με διάφορα ζητήματα που άπτονται του χώρου των επιχειρήσεων και των οργανισμών, της λειτουργίας και ανάπτυξής τους, όπως έρευνα αγοράς (market research), προβολή και προωθητικές ενέργειες (marketing), διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπων (human resources) και πολλά άλλα. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα επιχειρηματικότητας είναι σημαντικό να διαθέτουν ένα ελάχιστο γνωστικό υπόβαθρο τέτοιων ζητημάτων, καθώς καλούνται να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους στη δημιουργία μιας επιχειρηματικής ιδέας και της μετατροπής της σε πρακτική εφαρμογή κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Η ανάγκη αυτή είναι εντονότερη σε εκπαιδευτικούς, που δεν έχουν υπόβαθρο Διοικητικών ή Οικονομικών Επιστημών (ενδεικτικά: Παιδαγωγοί, Φιλολόγοι κ.ά.) και έχουν λάβει μικρή ή και καθόλου προηγούμενη σχετική εκπαίδευση σε ζητήματα εκπαιδευτικής μεθοδολογίας για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης, επομένως, είναι η σύνδεση της προαναφερθείσας ανάγκης με την επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών, η οποία, όπως θα υποστηριχθεί και παρακάτω, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια *ad hoc* διαδικασία με περιορισμένη χρονική διάρκεια και αποσπασματικό χαρακτήρα. Αντιθέτως, είναι σημαντικό να εντάσσεται σε ένα ευρύτερο στρατηγικό σχεδιασμό που μπορεί να εκκινεί από επίπεδο κεντρικό, αλλά επίσης θα επεκτείνεται -στον βαθμό που είναι δυνατόν σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό- και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και θα λαμβάνει υπόψη την υφιστάμενη κατάσταση, τα κενά που χρειάζεται να καλυφθούν, καθώς και τρόπους και σειρά ενεργειών για την επίτευξη των στόχων που τίθενται (Scholes, Johnson, & Whittington, 2005). Τα συμπεράσματα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση σε Ελλάδα και εξωτερικό, καθώς και τα αποτελέσματα από σχετικές έρευνες στο πεδίο της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης αναμένεται να συμβάλουν στη διατύπωση μιας δέσμης προτάσεων για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών.

2. Η διδασκαλία της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης, ως εργαλείο Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Δύο είναι οι κυρίαρχες τάσεις στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας, όπως αποτυπώνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία: η πρώτη δίνει έμφαση στα έμφυτα χαρακτηριστικά της επιχειρηματικής σκέψης και νοοτροπίας και η δεύτερη στη συσχέτιση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Εκ των πραγμάτων η πρώτη τάση δημιουργεί ένα αφήγημα για τις δυσκολίες διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας, καθώς προϋποθέτει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ενώ η δεύτερη τονίζει την ανάγκη ένταξης και εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς ο στόχος είναι η βελτίωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Κακούρης, 2022). Είναι προφανές ότι η δεύτερη τάση συνάδει με την ευρύτερη συλλογιστική και τον σκοπό της παρούσας εισήγησης, που θέτει στο επίκεντρο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα επιχειρηματικότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων χρόνων στο ελληνικό συγκείμενο,

ωστόσο νωρίτερα, αξίζει τον κόπο να δούμε πώς προσεγγίζεται το θέμα μέσα από μερικά ενδεικτικά παραδείγματα από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Πρώτα απ' όλα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι περισσότερες χώρες κατά τη διάρκεια των τελευταίων δυο δεκαετιών βρέθηκαν εν μέσω εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και η ένταξη και ενίσχυση της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης έγινε βασικός στόχος σε αρκετά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ταυτόχρονα, ήρθε στο προσκήνιο και η ανάγκη εκπαίδευσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν επιχειρηματικότητα, μέσω μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής δέσμευσης που χρειάζεται να είναι για τους ίδιους ταυτόχρονα δημιουργική και καλά σχεδιασμένη (Redford, 2015). Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι η έννοια και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού που διδάσκει σε προγράμματα επιχειρηματικότητας στο σχολείο μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα. Η διαφοροποίηση λαμβάνει πολλαπλές προεκτάσεις, αν ληφθούν υπόψη διαφορετικοί παράγοντες που επηρεάζουν το θέμα, όπως ο βαθμός κατά τον οποίο η επιχειρηματικότητα αποτελεί στρατηγικό πυλώνα στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, ο συγκεντρωτικός/ αποκεντρωτικός χαρακτήρας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, η ένταση/ ταχύτητα της ένταξης καινοτόμων προγραμμάτων στα συστήματα αυτά, αλλά και η ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών μέσα από μια στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης. Όπως, μάλιστα, χαρακτηριστικά υποστηρίζεται, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αναγνώριση και τη 'νομιμότητα' – 'νομιμοποίηση' (legitimacy) των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα επιχειρηματικότητας στο σχολείο (Folliard, Pontois, Fayolle & Diermann, 2018).

Ένα πρώτο παράδειγμα έρχεται από έρευνα σε εκπαιδευτικούς επιχειρηματικότητας στην Φιλανδία κατά τη διάρκεια της περιόδου 2011-2017. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής – υλοποίησης προγραμμάτων Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, κυρίως ωστόσο στα αρχικά στάδια ενασχόλησής τους. Η έρευνα επισημαίνει την ανάγκη διαφορετικών τύπων και μορφών εκπαίδευσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά στάδια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Oksanen, Oikkonen & Pihkala, 2022). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από άλλη σχετική μελέτη, που αναγνωρίζει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως τον σημαντικότερο παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων επιχειρηματικότητας (Ruskonaara & Pihkala, 2015).

Παράλληλα, καθώς η Επιχειρηματική Εκπαίδευση θεωρείται σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη πολιτικής σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρών που καλούνται να διαχειριστούν σημαντικές προκλήσεις ως προς την αντιμετώπιση της φτώχειας και της ανεργίας στους νέους, ο ρόλος του εκπαιδευτικού που διδάσκει επιχειρηματικότητα είναι κρίσιμος. Το παράδειγμα της Ινδίας είναι χαρακτηριστικό για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την έννοια της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης, αλλά και για τον βαθμό ετοιμότητάς τους να υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους (Gautam & Singh, 2015). Στο ίδιο πλαίσιο, η ποιότητα της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, μια έρευνα στην Κίνα υποστηρίζει (Huang, An, Liu, Zhuo & Wang, 2020). Στην έρευνα, στην οποία συμμετείχαν πάνω από 12.500 εκπαιδευτικοί, φαίνεται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της υψηλότερης ποιότητας προγραμμάτων επιχειρηματικότητας και της ανάγκης για υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς, εστίαση και φροντίδα για την επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς και βελτίωση του συστήματος αξιολόγησής τους.

3. Επιχειρηματική Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στο Ελληνικό συγκείμενο

Πράγματι, η συσχέτιση της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, έχει εμφανή χαρακτηριστικά. Ειδικά, στον ελλαδικό χώρο, η πιλοτική δράση και μετέπειτα καθολική εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων του ΙΕΠ κατέδειξε μέσα στην κρίσιμη συνθήκη της πανδημίας τα επιχειρηματικά αντανakλαστικά που ενεργοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, καθώς κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν μεγάλες προκλήσεις, αναπτύσσοντας και οι ίδιοι δεξιότητες επιχειρηματικότητας για την εξ αποστάσεως υποστήριξη της εκπαίδευσης των μαθητών τους (Αστέρη, 2022), επιβεβαιώνοντας ουσιαστικά πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που υποστηρίζει ότι η επιχειρηματική ικανότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών θεωρείται ως βασικό στοιχείο της κατάρτισής τους (European Commission, 2020).

Στην Ελλάδα, έρευνα του JA Greece που αφορά την περίοδο 2016-2021 σε πληθυσμό ενεργών εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης κατέδειξε τη μεγάλη ανάγκη για εκπαίδευση και υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών σε τρία τουλάχιστον επίπεδα: στο γνωστικό πεδίο του αντικειμένου της επιχειρηματικότητας, σε ζητήματα εκπαιδευτικής μεθοδολογίας για την εφαρμογή – υλοποίηση προγραμμάτων επιχειρηματικότητας, και τέλος στην ενίσχυση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων (Παυλάκης, Γερασιμοπούλου & Χελιώτη, 2022). Στην ίδια έρευνα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν την πρόθεσή τους να λάβουν υποστήριξη/ επιμόρφωση σε μια σειρά από θέματα επιχειρηματικότητας και με μεγάλο ενδιαφέρον διαπιστώθηκε ότι η μεγάλη πλειοψηφία όσων απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ανταποκρίνονται θετικά, *ανεξάρτητα* από το αν κρίνουν το υπάρχον *επίπεδο* γνώσεών τους ικανοποιητικό ή μη ικανοποιητικό. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει το μεγάλο ενδιαφέρον για ενασχόληση και εμβάθυνση σε ένα πεδίο που δημιουργεί και για τους ίδιους προοπτικές ανάπτυξης.

Πράγματι, σε πρόσφατη έρευνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επισημαίνεται η θετική επίδραση που έχει η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με προγράμματα Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης στην ενίσχυση του δικού τους γνωστικού επιπέδου για σχετικά ζητήματα, αλλά και η ηθική ικανοποίηση και ανταμοιβή που λαμβάνουν για τις επιτυχίες των μαθητών τους (Χουλιαροπούλου, 2019). Ακόμα πιο ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα από άλλη έρευνα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, από την οποία προκύπτει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιχειρηματικότητας τονώνει τη νοηματοδότηση των κινήτρων τους και ενισχύει το επαγγελματικό τους προφίλ, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναπτύξουν νέες πρακτικές στη διδασκαλία τους (Ακριώτου, 2020). Όπως φαίνεται, η κινητροδότηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιχειρηματικότητας και αυτό δεν θα πρέπει πάντοτε να θεωρείται δεδομένο, καθώς απαιτείται πολύς χρόνος που συχνά υπερβαίνει το ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως υποστηρίζεται σε άλλη πρόσφατη επίσης έρευνα (Μπλιάτζα, 2019).

Παρόμοια ευρήματα αναδεικνύονται και από άλλη μεγάλη έρευνα στον χώρο των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) και συγκεκριμένα στο μεταλυκειακό έτος – μαθητεία. Στην έρευνα, αφού διαπιστώνονται σημαντικά οφέλη για τους μαθητευόμενους που συμμετέχουν σε προγράμματα επιχειρηματικότητας, προβάλλεται το πολύπλευρο θετικό αποτύπωμα της ενασχόλησης των εκπαιδευτικών, τόσο ως προς την ηθική ικανοποίηση που λαμβάνουν για τη βοήθεια που προσφέρουν σε νέους που ξεκινούν την επαγγελματική τους ζωή, όσο και ως

προς τη δική τους επαγγελματική εξέλιξη, μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων από την επαφή τους με την αγορά εργασίας, αλλά και της βελτίωσης των διδακτικών τεχνικών και εφαρμογών (Δεληγιάννη, 2020).

4. Καταληκτικές διαπιστώσεις

Στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο η διδασκαλία της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης έχει προκύψει ως ένα θέμα που τα τελευταία χρόνια έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας με βασική στόχευση την καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων των μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα, επίσημα και θεσμικά η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας εντάχθηκε στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως ήδη αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων του ΙΕΠ, παρά το γεγονός ότι εδώ και πάνω από 15 χρόνια υλοποιούνται δράσεις και σχετικά προγράμματα στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο από εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως το JA Greece. Καθώς, ωστόσο, το βάρος δινόταν στην ενίσχυση των επιχειρηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, δεν δόθηκε η απαραίτητη προσοχή στη σωστή προετοιμασία και υποστήριξη των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα επιχειρηματικότητας.

Και εδώ είναι το παράδοξο, που διαχρονικά οι ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας, διαιώνιζαν, αμελώντας την οργανωμένη επιμόρφωση και συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι ειδικότητες πολλών εκ των οποίων ελάχιστη σχέση έχουν γύρω από θέματα οικονομίας και διοίκησης. Όπως φάνηκε και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω, πέρα από τα -έως ένα βαθμό- αναμενόμενα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετέχουν σε προγράμματα Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν το εκπαιδευτικό τους προφίλ και ενδυναμώνουν τον ρόλο τους στο διδακτικό τους έργο, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται να τονώνεται η νοηματοδότηση της κινητροδότησής τους για υλοποίηση σε τέτοια προγράμματα, κάτι που είναι πολύ σημαντικό για την επιτυχή τους λειτουργία.

Επομένως, προσπάθειες, όπως η πρόσκληση του ΙΕΠ για υποβολή εκπαιδευτικών υλικών από φορείς και οργανισμούς στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων το 2020 ήταν προς τη σωστή κατεύθυνση. Όμως, γίνεται φανερό ότι η αρχική επιμόρφωση που παρείχε το ΙΕΠ προς τους εκπαιδευτικούς είναι πλέον απαραίτητο να αποτελέσει μια μόνιμη πρακτική με συστηματικό χαρακτήρα και να στοχεύει όχι απλά στην ενημέρωσή τους για τα -όποια διαθέσιμα- καινοτόμα προγράμματα, ένα εκ των οποίων είναι και η επιχειρηματικότητα, αλλά στη συνεχή τους εκπαίδευση για σύγχρονα θέματα, καλές πρακτικές και επικαιροποιημένα εργαλεία και την κατάλληλη υποστήριξή τους. Με αυτόν τον τρόπο, παραφράζοντας το γνωστό κινέζικο ρητό, οι εκπαιδευτικοί δεν θα 'λαμβάνουν απλά ένα ψάρι για να ξεγελάσουν την πείνα τους σήμερα, αλλά θα μάθουν να ψαρεύουν για να μην πεινάσουν ποτέ'.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ακριώτου. Α. (2020). Η ανάπτυξη των Καινοτόμων Επιχειρηματικών Προγραμμάτων για την ενίσχυση της Επιχειρηματικότητας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Αστέρη, Θ. (2022). Καλλιεργώντας την επιχειρηματικότητα στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21ου αιώνα. Στο Μ. Παυλάκης & Ε. Χελιώτη *Εκπαίδευση για την Επιχειρηματικότητα: εφαρμογές και καλές πρακτικές στο Σχολείο και το Πανεπιστήμιο*. Αθήνα: JA Greece.
- Δεληγιάννη, Ε. (2020). Εκπαίδευση και επιχειρηματικότητα: Η περίπτωση του μεταλυκειακού έτους – τάξης μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- European Commission (2020). *Guide, Entrepreneurship Education. A Guide for Education*. Brussels: ECEC.
- Folliard, S., Pontois, S.L., Fayolle, A. and Diermann, I. (2018). The Legitimacy of Teachers in Entrepreneurship Education: What We can Learn from a Literature Review. In D. Higgins, P. Jones & P. McGowan (Ed.) *Creating Entrepreneurial Space: Talking Through Multi-Voices, Reflections on Emerging Debates* (Contemporary Issues in Entrepreneurship Research, Vol. 9A), Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 7-23.
- Gautam, M. K. & Singh, S.K. (2015). Entrepreneurship education: concept, characteristics, and implications for teacher education. *Shaikshik Parisamvad (An International Journal of Education)*, SPIJE, ISSN 2231 – 2323, Vol. 5, No. 1, pp - 21-35.
- Huang Y, An L, Liu L, Zhuo, Z. & Wang, P. (2020). Exploring Factors Link to Teachers' Competencies in Entrepreneurship Education. *Frontiers in Psychology*, 11:563381. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.563381.
- Κακούρης, Α. (2022). Βασικές μορφές εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα και εκπαιδευτικές πολιτικές. Στο Μ. Παυλάκης & Ε. Χελιώτη *Εκπαίδευση για την Επιχειρηματικότητα: εφαρμογές και καλές πρακτικές στο Σχολείο και το Πανεπιστήμιο*. Αθήνα: JA Greece.
- Μπλιάτσα, Κ. (2019). Ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συμβολή του Junior Achievement Greece. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Redford, D. T. (2015). Entrepreneurial teacher training in Europe: an overview of European policies and developments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(2), pp. 17–34.
- Scholes, K., Johnson, G., & Whittington, R. (2005). *Exploring corporate strategy*. 7th Ed. Hoboken: Financial Times Prentice Hall.
- Oksanen, L., Oikkonen, E., & Pihkala, T. (2022). Adopting Entrepreneurship Education—Teachers' Professional Development. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 25151274221091698.
- Παυλάκης, Μ., Γερασιμοπούλου, Ε. & Χελιώτη, Ε. (2022). Οι μαθησιακές ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Επιχειρηματική Εκπαίδευση: σκέψεις και προτάσεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο Μ. Παυλάκης & Ε. Χελιώτη *Εκπαίδευση για την Επιχειρηματικότητα: εφαρμογές και καλές πρακτικές στο Σχολείο και το Πανεπιστήμιο*. Αθήνα: JA Greece.
- Ruskovaara, E. & Pihkala, T. (2015) Entrepreneurship Education in Schools: Empirical Evidence on the Teacher's Role. *The Journal of Educational Research*, 108:3, 236-249, DOI: 10.1080/00220671.2013.878301.
- Χουλιανοπούλου, Α. (2019). Η συμβολή προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στη δημιουργία σχολείου ως κοινότητας μάθησης. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΥ ΤΡΑΠΕΖΙΟΥ

Διδάσκοντας ευρωπαϊκές αξίες με το Erasmus+ : Δημοκρατία και συμπερίληψη, αειφορία και ψηφιακός μετασχηματισμός

Νίκος Βιδάκης, αν. Καθηγητής Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου (ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ),

Παναγιώτης Γρηγορίου, Καθηγητής Διεθνών & Ευρωπαϊκών Θεσμών Παν/μιου Αιγαίου

Αραβέλλα Ζαχαρίου, Προϊσταμένη Μονάδας Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο ΙΕΠ Κύπρου

Μαρία Ντανιέλλα Μαρούδα Πρόεδρος ECRI, επικ. καθηγήτρια τμήματος Διεθνών Ευρωπαϊκών Σπουδών στο Πάντειο Πανεπιστήμιο

Εμμανουήλ Καρτσωνάκης, Περιφ. Δ/ντης Εκπαίδευσης Κρήτης

Αρετή Βουράκη, αν. πρωθήτρια ευρωπαϊκών προγραμμάτων ΠΔΕ Κρήτης

Το Erasmus+ ενισχύει τις προσπάθειές του για αύξηση των ευκαιριών που προσφέρονται σε περισσότερους συμμετέχοντες και σε ευρύτερο φάσμα οργανισμών, εστιάζοντας στον ποιοτικό του αντίκτυπο και συμβάλλοντας σε κοινωνίες πιο συνεκτικές, με μεγαλύτερο οικολογικό προσανατολισμό και καλύτερα ψηφιακά προετοιμασμένες.

Οι Ευρωπαίοι πολίτες θα πρέπει να διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται σε μια ταχέως εξελισσόμενη κοινωνία που γίνεται ολοένα και πιο κινητική, πολυπολιτισμική και ψηφιακή. Στη σύγχρονη μετα covid εποχή η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποδεικνύεται, περισσότερο από ποτέ, απαραίτητη για τη διασφάλιση ταχείας ανάκαμψης και την παράλληλη προώθηση των ίσων ευκαιριών για όλους. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας ανάκαμψης, το πρόγραμμα Erasmus+ λαμβάνει μια νέα διάσταση χωρίς αποκλεισμούς, στηρίζοντας ευκαιρίες προσωπικής, κοινωνικοεκπαιδευτικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των ανθρώπων στην Ευρώπη και πέραν αυτής.

Κύριο μέλημα του προγράμματος είναι να προσεγγίσει άτομα που έχουν λιγότερες ευκαιρίες, συμπεριλαμβανομένων ατόμων με αναπηρία και μεταναστών, καθώς και πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές ή αντιμετωπίζουν κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες. Σε αυτό το πλαίσιο, το πρόγραμμα ενθαρρύνει επίσης τους συμμετέχοντές του, ιδιαίτερα τους νέους, να εμπλακούν και να δραστηριοποιηθούν στην κοινωνία των πολιτών, ευαισθητοποιώντας τους σχετικά με τις κοινές αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επιπλέον, η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε τομείς με μακρόπνοες προοπτικές, όπως η καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής, η καθαρή ενέργεια, η τεχνητή νοημοσύνη, η ρομποτική, η ανάλυση μεγάλων

δεδομένων κ.λπ. έχουν ουσιώδη σημασία για το μέλλον της Ευρώπης όσον αφορά τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη συνοχή. Το πρόγραμμα μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην τόνωση της καινοτομίας και τη γεφύρωση του χάσματος γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αντιμετωπίζει η Ευρώπη.

Αυτή η επένδυση σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες θα ωφελήσει άτομα, ιδρύματα, οργανισμούς και την κοινωνία στο σύνολό της, συμβάλλοντας στη βιώσιμη ανάπτυξη και διασφαλίζοντας ισότητα, ευημερία και κοινωνική ένταξη στην Ευρώπη και πέραν αυτής.

Η συζήτηση σε στρογγυλό τραπέζι με τίτλο «**Διδάσκοντας ευρωπαϊκές αξίες με το Erasmus+ : Δημοκρατία και συμπερίληψη, αειφορία και ψηφιακός μετασχηματισμός**» ήταν η δεύτερη ενότητα από τη θεματική των ευρωπαϊκών προγραμμάτων που παρουσιάστηκε στο πλαίσιο του 4^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου της ΠΔΕ Κρήτης υποδηλώνοντας το ενδιαφέρον της ΠΔΕ Κρήτης για το χώρο των προγραμμάτων και συνεργασιών. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το γεγονός ότι έθεσε στο επίκεντρο τη σημασία και το ρόλο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και ειδικότερα των Erasmus στην εκπαίδευση. Μέσα από τις τοποθετήσεις των συνομιλητών ανέδειξε τη συμβολή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη διαμόρφωση νέων όρων εκπαιδευτικής συνεργασίας, στην αποτίμηση εκπαιδευτικών πρακτικών και στο σχεδιασμό νέων στρατηγικών. Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συζήτηση εστίασε στις προκλήσεις, στις δυσκολίες αλλά και στις αδυναμίες των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην πράξη ενώ κατέληξε στις ευκαιρίες και στις προοπτικές που προσφέρουν σε εκπαιδευτικούς φορείς και στα μέλη τους.

Υπό αυτό το πρίσμα οι συζητήσεις εξέτασε βασικά ερωτήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των θεματικών που αναδεικνύουν οι προτεραιότητες των ευρωπαϊκών προγραμμάτων erasmus αναφορικά με την συμπερίληψη, τη συμμετοχικότητα, την αειφορία, την ψηφιακή εκπαίδευση.

Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν οι Βασικές Δράσεις και οι δυνατότητες συμμετοχής σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα erasmus, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα σημεία-κλειδιά για την επιτυχή υποβολή και υλοποίηση ενός σχεδίου. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στο να αναδείξει τους συσχετισμούς μεταξύ ευρωπαϊκών προτεραιοτήτων και παιδαγωγικών εφαρμογών. Έτσι, επιχειρήθηκε μια προσέγγιση των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων σε σχέση με την καλλιέργεια και την ενίσχυση της ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη, των δικαιωμάτων και της ετερότητας στην πράξη και στην τάξη. Για να γίνει πιο κατανοητό, παρουσιάστηκαν πρωτοβουλίες και πρακτικές για την ένταξη, πολυμορφία, την προώθηση των ίσων ευκαιριών, μέσα από επιτυχημένα ευρωπαϊκά σχέδια της Περιφερειακής Δ/σης Εκπαίδευσης Κρήτης όπως το Erasmus KA3 - Safer **Social competences and fundamental rights for preventing bullying** και το Horizon2020- Immerse -**Integration mapping of refugee and migrant children in schools and other experiential environments in europe**.

Επιπροσθέτως, έθεσε τον προβληματισμό για ένα βιώσιμο και αειφόρο σχολείο και επιχείρησε μια προβολή στο ψηφιακό μας μέλλον.

Η συζήτηση έκλεισε με ένα βασικό ερώτημα στο οποίο απάντησαν όλοι οι ομιλητές: Τα ευρωπαϊκά προγράμματα είναι σε θέση να επηρεάσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα; Ποιες αλλαγές θεωρούνται αναγκαίες σε επίπεδο εκπαίδευσης έτσι ώστε να υπάρχει πιο ουσιαστική αξιοποίησή τους;

Κοινή διαπίστωση και συμπέρασμα όλων των συνομιλητών ήταν ότι τα ευρωπαϊκά προγράμματα για να καταφέρουν να δώσουν καρπούς και να επιτελέσουν έναν ουσιαστικό ρόλο στη σχολική κι ευρύτερα ακαδημαϊκή πραγματικότητα, θα πρέπει να συνδυαστούν με ξεκάθαρες εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι εκπαιδευτικές ηγεσίες οφείλουν να θέσουν τις

προτεραιότητές τους, αλλά κυρίως να υιοθετήσουν μια σταθερή, συνεπή και φιλόδοξη στρατηγική για την αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Τα τελευταία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι ως ευκαιρίες για απορροφητικότητα κονδυλίων, αλλά ως ένα αξιόπιστο εργαλείο το οποίο με τα κατάλληλα κριτήρια, θα μπορεί να τίθεται στην υπηρεσία του κάθε Κράτους μέλος της Ε.Ε. για την προώθηση κι εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, οι οποίες μέσω των εθνικών πόρων θα ήταν δύσκολο να επιτευχθούν.

ΑΠΟΝΟΜΗ ΤΙΜΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Ι. Ε. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ

Ομότιμος καθηγητής -πρώην Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης

***Εισαγωγική σημείωση:** Τον Ιούνιο του 2022 ακολούθησαν οι Παγκύπριες Εξετάσεις για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια στη Μεγαλόνησο. Απόσπασμα του κειμένου τούτου που λήφθηκε από το βιβλίο μου «Εκπαιδευτικά Μελετήματα» (Πεδίο 2020), χρησιμοποιήθηκε ως η βάση για το εξεταστικό δοκίμιο στο μάθημα της γλώσσας. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το δημόσιο διάλογο που ακολούθησε στα ΜΜΕ της Κύπρου, θεωρώ ότι καταδεικνύει την σοβαρότητα και την επικαιρότητα του θέματος.*

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν και παραμένει πάντοτε ένας ενδιαμέσος και διαμεσολαβητικός ρόλος. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή διαμεσολαβεί ανάμεσα στα παιδιά και τους μεγάλους με σκοπό να οδηγήσει τους μικρούς στην κοινωνία των «ωρίμων» και να τους βοηθήσει να ενταχθούν δημιουργικά σε αυτήν. Ήδη από αυτή την γενική διατύπωση προκύπτει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά τραγικός, γιατί ο ίδιος μορφώθηκε στο παρελθόν, μορφώνει στο παρόν και διαμεσολαβεί για μian άλλη κοινωνία στο μέλλον. Και αλήθεια για ποια κοινωνία και για ποιο μέλλον;

Μέσα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του σύγχρονου κόσμου, πώς μπορεί να προβλεφθεί η κοινωνία του μέλλοντος και πώς μπορεί να προσδιορισθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού για έναν αβέβαιο και απρόβλεπτο κόσμο; Γιατί έχω την αίσθηση ότι ο κόσμος της σταθερότητας, αυτός ο κόσμος που είχε διάρκεια και παρείχε βεβαιότητα παύει να υπάρχει· ανήκει στο παρελθόν. Σήμερα πλέον τα πάντα είναι ρευστά και μεταβαλλόμενα και όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, μέσα από τις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, οδηγούμαστε σε μια γενικευμένη αναδόμηση της ζωής και του κόσμου. Ειδικά για την εκπαίδευση μεταβάλλονται οι δύο βασικές συντεταγμένες: ο χώρος και ο χρόνος.

Ως προς το πρώτο η παγκοσμιοποίηση σπάζει τους φραγμούς του άμεσου χώρου, τόσο του γεωγραφικού, όσο και του κοινωνικού και εκτείνεται πολύ πιο πέρα από τα όριά τους. Κάποτε δηλαδή το σχολείο ήταν στενά συνδεδεμένο με τον άμεσο φυσικό και κοινωνικό χώρο του χωριού ή της πόλης που είχε την έδρα του. Καλλιεργούσε τις αξίες και τα πρότυπα που αναπτύσσονταν σ' αυτόν και η εκπλήρωση της αποστολής του ήταν πιο εύκολη και άμεσα ορατή. Σήμερα αυτό δεν συμβαίνει. Η χαλάρωση των συνόρων, η ανάμειξη των πληθυσμών και των πολιτισμών είναι κοντά μας, ανάμεσά μας καθημερινά. Το φάσμα των επιρροών και των επιδράσεων διευρύνεται, η πολυ-πολιτισμικότητα είναι διαρκώς παρούσα, η συμβίωση με το «Ξένο» και το «Αλλότριο» είναι επιβεβλημένη και κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει την πραγματικότητα αυτή.

Επίσης ως προς τον χρόνο, η μονιμότητα των καταστάσεων και η σταθερότητα των πραγμάτων έχει παραχωρήσει τη θέση της στη ρευστότητα και την προσωρινότητα. Οι εξελίξεις είναι ραγδαίες, ο χρόνος επιταχύνεται, τα πάντα ρέουν και μεταβάλλονται και *μόνη σταθερά αναδεικνύεται η ρευστότης*. Στο πνεύμα αυτό η κλασική πλέον αντίθεση στο ρόλο των εκπαιδευτικών: μορφώθηκα στο παρελθόν, μορφώνω στο παρόν και προετοιμάζω για το μέλλον παίρνει πραγματικά δραματικές διαστάσεις και το ακανθώδες ερώτημα είναι: *τι κάνουμε;*

Αν προβεί κανείς σε μια επισκόπηση των απόψεων που έχουν διατυπωθεί πάνω σε αυτό το ερώτημα, θεωρώ ότι θα μπορούσε να τις εντάξει σε τρία κεντρικά ρεύματα: Το ρεύμα του αφομοιωτισμού, του απομονωτισμού, και της κριτικής ενσωμάτωσης.

Ο αφομοιωτισμός θεωρεί το ξένο θετικό, αξιολογικά ανώτερο και άρα πρέπει να το μιμηθούμε και να το υιοθετήσουμε για να μπορέσουμε να εκσυγχρονισθούμε κι εμείς, κυρίως μάλιστα όταν προέρχεται από την φωτισμένη Εσπερία ή την προοδευμένη ήπειρο πέραν του Ατλαντικού. Εννοείται ότι μια τέτοια λογική μας οδηγεί στην αβασάνιστη αποδοχή του «αλλότριου», χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ιστορική και η πολιτισμική σχέση του με το «ημέτερο». Έτσι υιοθετείται όμως η ξένη κουλτούρα, χωρίς φραγμούς και χωρίς όρια. Είναι φανερό ότι μια τέτοια στάση οδηγεί νομοτελειακά στην εξασθένηση της ελληνικής ιδιοσυστασίας, στην ισοπέδωση και τελικά στον αφομοιωτισμό και στην αλλοτρίωση.

Ακριβώς στους αντίποδες της στάσης αυτής βρίσκεται ο απομονωτισμός. Πρόκειται για τη στάση εκείνη που επικαλούμενη και μεγιστοποιώντας ενδεχομένως τους κινδύνους που μόλις αναφέραμε, αρνείται την αποδοχή του ξένου ή και απορρίπτει κάθε επαφή μαζί του. Με τον τρόπο αυτό προτρέπει στην απομόνωση και προβάλλει αντίσταση ενάντια σε κάθε ξένο. Εμμένει στο εγχώριο, στην προσκόλληση στις «ρίζες», την αναζήτηση του «χαμένου» και το διωγμό του νεωτερικού και την απομόνωση.

Προσωπικά θεωρώ ότι ο απομονωτισμός θα ήταν εξίσου ολέθριος με την αβασάνιστη αποδοχή του ξένου. Πέρα όμως από τα δεινά του απομονωτισμού και την ισοπεδωτική τάση του αφομοιωτισμού, πέρα από τα προβλήματα και τα αδιέξοδα της μιας και της άλλης εκδοχής, υπάρχει η τρίτη εκδοχή, της κριτικής ενσωμάτωσης. Τούτο σημαίνει ότι το νέο και το αλλότριο έρχεται σε επαφή και διασταυρώνεται με το εγχώριο, το οποίο γίνεται αποδεκτό μόνο στο βαθμό που συνάδει και εναρμονίζεται μαζί του. Στην αντίθετη περίπτωση εμβαπτίζεται στο εγχώριο και τροποποιείται με βάση τις αρχές και τις αξίες του, προκειμένου να γίνει αποδεκτό. Διαφορετικά, δεν γίνεται αποδεκτό και απορρίπτεται. Με τον τρόπο αυτό η κριτική ενσωμάτωση αφ' ενός αποδυναμώνει ή και εξουδετερώνει την αφομοιωτική επέλαση του Ξένου και αφ' εταίρου αποφεύγει τον απομονωτισμό και τη στασιμότητα. Συμβάλλει δηλαδή στην ανανέωση του εγχώριου, χωρίς την απειλή της αφομοίωσης.

Ωστόσο η κριτική ενσωμάτωση προϋποθέτει κριτήρια. Χωρίς αυτά δεν μπορεί να υπάρξει κρίση και σύγκριση. Και τα κριτήρια δεν προκύπτουν στην τύχη. Προϋποθέτουν αξίες, από τις οποίες και απορρέουν. Και το ζήτημα αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο, γιατί στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία κυριαρχούν οι κανόνες της αγοράς οι οποίοι στηρίζονται και στηρίζουν την οικονομία. Μέσα στο πνεύμα αυτό, το πρόταγμα δίνεται στην υλική διάσταση των πραγμάτων και της ζωής: θεοποιούνται οι υλικές αξίες καθθαγιάζεται ο ανταγωνισμός, ενώ μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα ή και αγνοούνται πλήρως ύψιστες κοινωνικές αρετές, όπως η αλληλεγγύη η κατανόηση και η συμπάρασταση στον συνάνθρωπο. Ο Άνθρωπος και ανθρωπισμός παραγκωνίζονται, οι ανθρωπιστικές αξίες παραμελούνται και συχνά καλούνται να αναλάβουν το ρόλο της Ιφигένειας: Να ανέβουν

δηλαδή στο βωμό και να θυσιαστούν, για να πνεύσει ούριος άνεμος και να ταξιδέψει άνετα η παγκοσμιοποίηση.

Το ζήτημα αυτό έχει τις επιπτώσεις του στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στην εκπαίδευση και την επιστήμη. Χρηματοδοτούνται οι Τεχνολογικές και οι Θετικές Επιστήμες, ενώ οι κλασικές σπουδές δεν αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο. Ως εκ τούτου οι κλασικές σπουδές και οι ανθρωπιστικές επιστήμες παρουσιάζουν μεγάλη κάμψη στα πανεπιστήμια. Είναι γνωστό το βιβλίο των Hanson, D.V. -Heath, J. «Ποιος σκότωσε τον Όμηρο», όπου ο Όμηρος συμβολίζει τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Οι συγγραφείς παρουσιάζουν με τον ανάγλυφο τρόπο των αριθμών την πτώση των φοιτητών και του επιπέδου σπουδών στις κλασικές επιστήμες, κυρίως από τη δεκαετία του 1970 και εντεύθεν.

Το ίδιο συμβαίνει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ήδη από το Δημοτικό Σχολείο επιδιώκεται η αποτελεσματικότητα, η ανταγωνιστικότητα και άλλα συναφή που παραπέμπουν στην αγορά εργασίας. Μεγάλα διεθνή ερευνητικά προγράμματα ταυτίζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου με τις επιδόσεις στα μαθήματα και μόνο, αγνοώντας τις ανθρώπινες αξίες, σαν αυτές να μην έχουν σημασία για την πρόοδο της κοινωνίας και την κοινωνική συνοχή. Μέσα στο πνεύμα αυτό το σχολείο και δάσκαλος συχνά περιορίζουν το ρόλο τους στη μετάδοση γνώσεων και την απόκτηση ικανοτήτων και των δεξιοτήτων, χωρίς παράλληλα να καλλιεργούν τις ανθρωπιστικές και τις πνευματικές αξίες. Και επιθυμώ να τονίσω με έμφαση ότι δεν απορρίπτω την υλική πλευρά της ζωής και δεν επικρίνω την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων. Επικρίνω το γεγονός ότι παράλληλα με αυτά δεν καλλιεργείται η ηθική πλευρά των πραγμάτων και της ζωής, η αγάπη και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών και ύστερα απορούμε γιατί αυξάνεται η βία (το μπουλίγκ) στα σχολεία. Και αντί να θεραπεύσουμε το κακό στη ρίζα του, να καλλιεργήσουμε δηλαδή αυτά ακριβώς τα στοιχεία (την αγάπη προς τον συνάνθρωπο και την αλληλεγγύη), κάνομε διαχείριση της βίας, μένομε δηλαδή και πάλι στην επιφάνεια.

Τελειώνοντας θέλω να αναφέρω την Αμερικανίδα καθηγήτρια της Φιλοσοφίας Nussbaum. Στο γνωστό της βιβλίο «Όχι μόνο για το κέρδος», τεκμηριώνει την άποψη ότι οι ανθρωπιστικές επιστήμες προάγουν τη δημοκρατία και την ειρήνη και συνεπώς η απουσία τους δεν μπορεί να παρέλθει, χωρίς επιπτώσεις στην κοινωνία. Και εδώ τίθεται το μέγα ερώτημα, μήπως τα παρακμιακά φαινόμενα που παρατηρούνται στη χώρα μας συνδέονται έμμεσα και με αυτήν την μονομερή έμφαση στις υλικές αξίες; Γιατί όλοι το γνωρίζομε: Από παντού λείπουν εκατομμύρια, η βία κατά των γυναικών οργιάζει, η κακοποίηση των παιδιών αυξάνεται και το Μπουλίγκ στα σχολεία παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις.

Όλα αυτά δεν μπορεί να είναι τυχαία. Θεωρώ ότι ερμηνεύονται σε μεγάλο βαθμό στο πνεύμα της Nussbaum: Προκύπτουν σε μεγάλο βαθμό ως επιπτώσεις μιας εκπαίδευσης έπαυσε να καλλιεργεί τον ανθρωπισμό και τις ηθικές αξίες και στηρίζει μονομερώς τις υλικές. Και όλα αυτά θεωρώ ότι δεν μπορούν να μείνουν αδιάφορα για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Και αν δεν αντιμετωπισθεί το φαινόμενο στη ρίζα του, ο,τιδήποτε άλλο μένει στην επιφάνεια. Ασχολείται με τις επιπτώσεις του προβλήματος και όχι με αυτό καθαυτό το πρόβλημα.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να κάνω μια επισήμανση και να υπενθυμίσω έναν βέβαιο δρόμο, δανειζόμενος συμβολικά ένα ακόμη παράδειγμα από την αρχαία ελληνική Γραμματεία.

Κατ' αρχάς ο βέβαιος δρόμος: Το παράδειγμα του βέβαιου δρόμου επιλέγεται από την Οδύσσεια. Ο Οδυσσεύς, ο μέγας αυτός πολέμαρχος και καstroχαλαστής, υπήρξε χωρίς αμφιβολία ο πρώτος πολίτης της παγκοσμιοποίησης. Και δεν ήταν μόνο η μήνις των Θεών και η εκδικητική μανία του οργισμένου Ποσειδώνα που τον έσυρε ναυαγό από τη Σκύλα ως τη

Χάρυβδη· ήταν και η λαχτάρα του να γνωρίσει όλα τα βασίλεια του γνωστού και του άγνωστου τότε κόσμου. Αυτό μας το φανερώνει ο ίδιος όταν βουλώνει τα αυτιά των συντρόφων του, τα δικά του όμως τα αφήνει ανοιχτά για να απολαύσει τη μαγική μελωδία των σειρήνων. Όμως, όταν οι σειρήνες του κόσμου τον απειλούν προστάζει να τον δέσουν στο κατάρτι. Κι αυτό είναι που οφείλει να αναζητήσει σήμερα το σχολείο και ο δάσκαλος: Το κατάρτι. Στην εποχή δηλαδή του αβέβαιου και της ρευστότητας ο δάσκαλος οφείλει να βοηθήσει τα παιδιά και τους έφηβους να βρουν στηρίγματα. Και αυτό πρέπει να αναζητηθεί ξανά στις πνευματικές και τις ηθικές αξίες, στον Άνθρωπο και τον ανθρωπισμό. Κι αυτό παραμένει στο εξής μια αέναη ιστορική εκκρεμότητα, ένα διαρκές ζητούμενο που δεν προσφέρεται έτοιμο. Επαφίεται στην κριτική εγρήγορση και την διαρκή αναζήτηση του προβληματιζόμενου εκπαιδευτικού. Σ' αυτόν απευθύνομαι.

Και η επισήμανση: Όπως γνωρίζουμε από την Κοινωνική Ψυχολογία και τις σχετικές επιστήμες οι αξίες περιέχουν γνωστικά και, κυρίως, συναισθηματικά στοιχεία. Με την έννοια αυτή οι αξίες δεν διδάσκονται, βιώνονται. Είναι λοιπόν προφανές ότι αν ο δάσκαλος θέλει να εμψυχήσει στους μαθητές του τις αξίες, για τις οποίες γίνεται λόγος, δεν αρκεί να περιορίζεται απλώς στη διδασχή. Θα πρέπει να εμφορείται ο ίδιος από αυτές και τότε κάθε διδασχή σχεδόν περιττεύει. Γιατί τότε ο δάσκαλος «διδάσκει» με την παρουσία του και μόνο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γράβαρης, Διον.- Παπαδάκης, Νικ., (2005). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κρατών και αγορών*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.
- David Held & Anthony McGrew, (2004). *Παγκοσμιοποίηση/Αντι- Παγκοσμιοποίηση*, ελλην. Μετάφραση, Κατ. Κιτίδη, εκδ. ΠΟΛΥΤΡΟΠΟΝ, Αθήνα.
- Hanson, D.V. -Heath, J. (1999). Ποιος σκότωσε τον Όμηρο; Ο θάνατος της κλασσικής παιδείας και η αποκατάσταση της ελληνικής σοφίας. Αθήνα, Κάκτος.
- Καζαμιάς, Α. (2009). *Ο Αγαμέμνων ενάντια στον Προμηθέα: Παγκοσμιοποίηση και η θυσία της Γενικής Ανθρωπιστικής Παιδείας στη Νέα Κοσμόπολη, μια διλογία*. Στο: Α. Καζαμιά, *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής ή προς ένα Προμηθεϊκό Ουμανισμό στην Νέα Κοσμόπολη*, Επιστ. Επιμέλεια Π. Καλογιαννάκη, εκδ. Ατραπός, Αθήνα. σελ. 609-611.
- Κατσούλης, Ηλ., Ανανιάδη, Μ., Ιωαννίδης, Σταύρ., (2003). *Παγκοσμιοποίηση: Οικονομικές, Πολιτικές, Πολιτισμικές όψεις*, εκδ. Ι. Σιδέρης, Αθήνα
- Μουζέλης, Ν. (2005). *Κράτος, Κοινωνία και Αγορά στην πρώιμη και στην ύστερη νεωτερικότητα*. Στο: Δ. Γράβαρη-Νικ. Παπαδάκη (Επιστ. Επιμέλεια), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.
- Μπέγζος, Μάρ., (1998). *Νεοελληνική Φιλοσοφία της Θρησκείας, Θεολογία, Τεχνολογία και Ιδεολογία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Nussbaum, M. C. (2013). Όχι για το κέρδος. Οι Ανθρωπιστικές Σπουδές προάγουν τη δημοκρατία. Αθήνα εκδ. ΚΡΙΤΙΚΗ
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε., (2004) *Το Πανεπιστήμιο των αξιών: Η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση του στο σύγχρονο κόσμο*. Στο περιοδ. «ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ», τεύχ. 11, Εκδ. Σάκκουλα, Φθινόπωρο/ Χειμώνας.
- Ι. Ε. Πυργιωτάκης, Ι. Ε., (2006) *Από το Πανεπιστήμιο των αξιών στο επιχειρησιακό Πανεπιστήμιο*. Στο συλλογικό τόμο του Κέντρου Ευρωπαϊκού και Συνταγματικού

Δικαίου. Η μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου, Δ. Κλάδης-Ξ. Κοντιάδης-Γ. Πανούσης (Επιστ. Επιμέλεια) εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
Πυργιωτάκης, Ι.Ε., (11 έκδ. 2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ

Θεματικός άξονας:

Επιστημονική Γνώση, Εκπαίδευση και Κοινωνία: Πώς οι σχέσεις αλληλεπίδρασης διαμορφώνουν το ιστορικό και κοινωνικό γίνεσθαι;

Θεματική ενότητα:

Επιστημονική γνώση και σχολείο

Η ηθική θεμελίωση της πολιτικής φιλοσοφίας του Καντ: διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ιστορίας

Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος Ιω. Βασιλείου
δρ. Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης, συμβ. πανεπ. διδάσκων
damvergis@yahoo.gr

Περίληψη

Η διδακτική αυτή προσέγγιση αφορά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας του κεφαλαίου της ηθικής και της πολιτικής φιλοσοφίας στο μάθημα της φιλοσοφίας της Β΄ Λυκείου, που αφορά στη διδασκαλία της πολιτικής φιλοσοφίας του Εμμανουήλ Καντ, με συνδυασμό μεθόδων, φιλοσοφίας και ιστορίας. Σκοπό έχει την καλύτερη κατανόηση της πολιτικής σκέψης του μεγάλου Γερμανού φιλοσόφου στο πλαίσιο των ιστορικών συνθηκών του 18^{ου} αιώνα. Η ίδια διδακτική μέθοδος ειδικής διδακτικής της φιλοσοφίας μπορεί να εφαρμοστεί και στη διδασκαλία άλλων πολιτικού ενδιαφέροντος φιλοσοφικών κειμένων. Παιχνίδι ρόλων από τους μαθητές που θα υποδύονται το φιλόσοφο και τα πολιτικά πρόσωπα της εποχής αυτής θα βοηθήσει στον βιωματικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Η παρουσίαση εργασιών, βιωματικών δραστηριοτήτων, (προσομοίωση, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων στο αμφιθέατρο) θα βοηθήσει στην αυτενέργεια και στον ενθουσιασμό (Χρυσάφιδης, 2003·Werner, 1996).

Λέξεις κλειδιά: διδακτική, πολιτική φιλοσοφία, Διαφωτισμός, ιστορία

1. Εισαγωγή

Η διδακτική αυτή προσέγγιση αφορά στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας του μαθήματος της Φιλοσοφίας Β΄ Λυκείου, που αφορά στη διδακτική προσέγγιση της πολιτικής φιλοσοφίας του Εμμανουήλ Καντ. Πιο συγκεκριμένα θα προσπαθήσουμε να συνδυάσουμε τις μεθόδους φιλοσοφίας και ιστορίας, με σκοπό την πληρέστερη γνωστική προσέγγιση της πολιτικής σκέψης του μεγάλου φιλοσόφου του Διαφωτισμού. Η φιλοσοφική του σκέψη, θεμελιωμένη στην ηθική του, στόχο έχει την αναγνώριση των πολιτικών και κοινωνικών

προβλημάτων στο πλαίσιο των ιστορικών και πολιτικών συνθηκών του 18^{ου} αιώνα, και την πρόταση του ιδανικότερου πολιτεύματος που θα έπρεπε να επικρατήσει στον κόσμο, για να αποφευχθεί ο πόλεμος και να επικρατήσει η αιώνια ειρήνη (Kant, 2013· Kant, 1992· Καντ, 1971· Kant, 2004· Kant, 2006· Βασιλείου-Δαμβέργης, 2019 και 2021).

Στόχος είναι η πληρέστερη προσέγγιση του θέματος και η διέγερση του ερευνητικού ενδιαφέροντος των φοιτητών. Οι διδακτικοί στόχοι είναι γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί. Οι γνωστικοί στόχοι θα επιτευχθούν με χρήση παράλληλων κειμένων που συμπληρώνουν την εικόνα του φιλοσόφου και της σκέψης του (Hooper-Greenhill, 2000, 1994· Πηγιάκη, 1999· Πυργιωτάκης, 2011· Κογκούλη, 2005· Ξωχέλλης, 2010· Πυργιωτάκης, 2011· Χατζηδήμου, 2010). Η παρουσίαση εργασιών, βιωματικών δραστηριοτήτων, (προσομοίωση, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων στο αμφιθέατρο) θα βοηθήσει στην εκπλήρωση συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων, ενώ θα βοηθήσει στην αυτενέργεια και στον ενθουσιασμό (Χρυσαφίδης, 2003· Werner, 1996· Βασιλείου-Δαμβέργης, 2020^A και 2020^B).

2.1. Ο Καντ ως φιλόσοφος του Διαφωτισμού

Ο Διαφωτισμός ή Αιώνας των Φώτων ήταν μία πνευματική κίνηση στην Ευρώπη και στο Δυτικό κόσμο, που διήρκεσε από τα μέσα του 17ου αι. μέχρι τις αρχές του 19ου αιώνα. Πρόκειται για την κατάληξη της μακράς διεργασίας, που ξεκίνησε στην Αναγέννηση με τη στροφή στη μελέτη της ελληνορωμαϊκής αρχαιότητας και αμφισβήτησε τον 17^ο και 18^ο αιώνα κάθε αυθεντία, με βάση τον Ορθό Λόγο. Η κίνηση του Διαφωτισμού, στο πλαίσιο αυτό, μελέτησε και αμφισβήτησε το πολιτικό σύστημα της απόλυτης μοναρχίας (Hume για τη μορφή και τη δομή του κράτους, Locke, Rousseau και Kant για το ρόλο της πολιτικής εξουσίας, το κοινωνικό συμβόλαιο και τη διάκριση των εξουσιών, Montesquieu για τη νομοθεσία), την κοινωνική δομή, τις κρατούσες αντιλήψεις στην κοινωνική και οικονομική ζωή (Φιλελεύθεροι και Μερκαντιστές για την οικονομία), τη θρησκεία και το ρόλο της Εκκλησίας (Voltaire για τη θρησκεία), και ολοκληρώνει την συνολική ιδεολογική και πολιτιστική μεταρρύθμιση του κοινωνικού συστήματος των κρατών της Ευρώπης και της Αμερικής.

Με το Διαφωτισμό έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί ένας διδάσκων στο πλαίσιο της ιστορίας νεωτέρων χρόνων, στο πλαίσιο της φιλοσοφίας (γνωσιολογίας, ηθικής και πολιτικής), αλλά και πολιτικής θεωρίας. Από όποια πλευρά και αν γίνει η προσέγγιση, κομβικό σημείο στην οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας είναι το ιστορικό στοιχείο, το οποίο με τη χρήση πηγών συγκροτεί το ιστορικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο γίνεται ευκολότερα κατανοητή η ανάπτυξη των ιδεών του Διαφωτισμού, τόσο κατά τον 17^ο, όσο και κατά το 18^ο αιώνα (Hume «Λεβιάθαν», Locke «Δεύτερη Πραγματεία περί Κυβερνήσεως», Spinoza «Πολιτική Πραγματεία», Rousseau «Κοινωνικό Συμβόλαιο», Kant «Δοκίμια», «Για την Αιώνια Ειρήνη»).

Το ιστορικό πλαίσιο, πιο συγκεκριμένα, πρέπει να περιλαμβάνει τη μορφή των κρατών και των πολιτευμάτων, καθώς και τον τρόπο διακυβέρνησης και άσκησης των τριών εξουσιών (εκτελεστικής, νομοθετικής και δικαστικής). Τα ίδια τα κείμενα των φιλοσόφων, αποσπάσματα των οποίων υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο ως πηγές, και ορισμένα ακόμα ιστορικά κείμενα, εξετάζοντάς τα από τη σκοπιά της ιστορίας, διαφωτίζουν το μαθητή σχετικά με τη μορφή του κράτους και του πολιτεύματος, αλλά και καθιστούν κατανοητό τον πολιτικό στοχασμό τους, τόσο σε περιγραφικό επίπεδο, αλλά και ως όραμα αλλαγής, ήπιας μεταβολής των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών από τον ηγεμόνα (φωτισμένη

δεσποτεία) ή βίαιης ανατροπής με επανάσταση. Εικόνες από ιστορικά πρόσωπα, εικόνες από τόπους και χάρτες μπορούν να συμπληρώσουν τη διδασκαλία, κατά την αρχή της εποπτείας. Η μέθοδος της διάλεξης θα εναλλάσσεται με κατευθυνόμενο διάλογο με βάση τις πηγές, αλλά και με ελεύθερο διάλογο σχετικά με τα επιμέρους ζητήματα.

Ιδιαίτερη σημασία για το β' μισό του 18^{ου} αιώνα έχει η πολιτική φιλοσοφία του Kant. Ο μεγάλος Γερμανός φιλόσοφος Immanuel Kant, μετριοπαθής εκπρόσωπος του Διαφωτισμού, στο δοκίμιο «Απόκριση στο ερώτημα τι είναι Διαφωτισμός (Was ist Aufklärung), απαντάει ότι «Διαφωτισμός είναι η έξοδος του ανθρώπου από την ανωριμότητά του για την οποία ο ίδιος είναι υπεύθυνος» (Καντ 1971, σ. 42-51). Με αυτή την αξιωματική διατύπωση ξεκινά την επαγωγική του σκέψη ο Kant σε ένα άρθρο του, που δημοσιεύεται στα 1784 σε περιοδικό του Βερολίνου. Τις γνωστικές δυνατότητες του ανθρώπου έχει διερευνήσει τρία χρόνια νωρίτερα στο μεγάλο έργο του «Η Κριτική του Καθαρού Λόγου» (1781). Το δοκίμιο συνοδεύουν εμβληματικές φράσεις του Αισχύλου και του Ορατίου, «τόλμησον φρονεῖν» και «sapere aude» (Αισχύλος, *Προμηθεύς Δεσμώτης*, στ. 1000-1001 και Οράτιος, *Βιβλίο Επιστολών Ι*, επιστολή 2).

Το πολιτικό σκέλος του δοκιμίου του Kant αναφέρεται στην μεταρρύθμιση (reform) και στην πολιτική του πολιτικού ρεαλισμού (Realpolitik). Η πραγματική μεταρρύθμιση, κατά το φιλόσοφο, βασίζεται στην παιδεία. Ο Kant δεν υποστηρίζει την ανατροπή της καθεστηκυίας τάξης με επανάσταση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την καταστροφή του κράτους και την αναρχία. Αν και αποδέχεται την επανάσταση ως προς τα αποτελέσματά της, αναγνωρίζοντας στη διάρκεια της Γαλλικής Επανάστασης το ηθικό συναίσθημα του ενθουσιασμού, πρεσβεύει ότι οι προοδευτικές μεταρρυθμίσεις από τα πάνω έχουν και μεγαλύτερη διάρκεια και ωφέλεια. Η ελευθερία και η παιδεία, που συναρτώνται άμεσα με την μεταρρύθμιση, αποτελούν βασικά αιτήματα του Γερμανού φιλοσόφου, για την παραγωγή πραγματικών αλλαγών και χειραφετήσεων (Καντ 1971, Βασιλείου-Δαμβέργης 2019 και Χουντής 2017).

Στη συνέχεια του δοκιμίου κάνει ακόμη μία βασική διάκριση, αυτή της δημοσίας χρήσεως και της ιδιωτικής χρήσεως του Λόγου. Αυτές είναι δύο όψεις της Ελευθερίας, τις οποίες κάθε άνθρωπος απολαμβάνει, αφού χειραφετηθεί. Η δημόσια χρήση συνίσταται στην ανάλυση των ιδεών ενός προσώπου σε ένα άρθρο ή σε ένα δημόσιο λόγο, ενώ η ιδιωτική χρήση έχει να κάνει με τον κοινωνικό ρόλο, την κοινωνική θέση και το χώρο εργασίας ενός λειτουργού, όπου υπάρχουν προδιαγραφές και συγκεκριμένες απαιτήσεις των ανωτέρων του, τις οποίες είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί.

Ο μετριοπαθής Διαφωτισμός που εκφράζεται στο δοκίμιο του Kant το 1784 γνωρίζει την Αμερικανική Επανάσταση (1776), αλλά αγνοεί ακόμη την Γαλλική Επανάσταση (1789), και αναφέρεται στον αιώνα της πεφωτισμένης δεσποτείας του συγχρόνου βασιλιά της Πρωσίας Φρειδερίκου Β' (1740-1786), ο οποίος είχε τότε παραχωρήσει μία δέσμη από ελευθερίες, οι οποίες καταργήθηκαν μετά τον θάνατό του. Τον διαδέχθηκε ο Φρειδερίκος-Γουλιέλμος Β' (1786-1797), ο οποίος και επέβαλε στον Kant λογοκρισία για το έργο του «Η Θρησκεία μέσα στα όρια του απλού λόγου» (1793). (Καντ, 1971· Χουντής, 2017· <https://sciencearchives.wordpress.com/2017/02/11/>)

Την εμπέδωση της γνώσης των ιστορικών συνθηκών και της πολιτικής θεωρίας του Kant (εικ. 1) στην εξέλιξή της, θα υποβοηθεί η ταυτόχρονη προβολή εικόνων των ιστορικών προσώπων και των τόπων που έζησαν, μέσω ψηφιακού προβολέα, η πολλαπλή χρήση διαδραστικού πίνακα, ενώ βιωματικό χαρακτήρα στη διδασκαλία θα προσδίδει ένα παιχνίδι ρόλων, όπου Kant διαλέγεται στο πανεπιστήμιο του Königsberg της Πρωσίας (εικ. 2), ή ο Kant συνομιλεί με το Φρειδερίκο Β' (εικ. 3), εκθέτοντάς του τις πολιτικές απόψεις του. Πρέπει οι

φοιτητές να κατανοήσουν ότι η πολιτική φιλοσοφία του Kant θεμελιώνεται στην ηθική του, και δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από το ηθικό σκέλος της πρακτικής φιλοσοφίας του (η οποία είναι με τη σειρά της θεμελιωμένη στη γνωσιοθεωρία του).

2.2. Η Πολιτική φιλοσοφία του Εμμανουήλ Καντ θεμελιωμένη στην ηθική

Στον τομέα της πρακτικής φιλοσοφίας ο Καντ με τη δημοσίευση της «Κριτικής του Πρακτικού Λόγου», απαντά στο ερώτημα πώς είναι δυνατή η ηθική κρίση και εξετάζει τις δυνατότητες λειτουργίας του υπερβατολογικού Λόγου (Παπανούτσος, 1979· Vleeschauwer, 2003, σ. 64-68). Οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας αυτής είναι κατ' εξοχήν γνωστικοί, εφ' όσον, κατά το φιλόσοφο, ο Λόγος διέπει και την ηθική συγκρότηση του ανθρώπου. (Παρόμοια πορεία ακολουθούμε και στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη Β' Λυκείου). Ειδικότεροι στόχοι είναι να γίνει κατανοητό ότι: α) η καντιανή ηθική απορρέει από τις *a priori* αρχές του Καθαρού Πρακτικού Λόγου, β) συνδέεται με τις έννοιες της ευθύνης και του καταλογισμού, γ) θέτει το ερώτημα πώς μπορούμε να γίνουμε άξιοι της ευτυχίας και δ) διερευνά την έννοια του καθήκοντος (Καντ 2013, σ. 8-10). Το καθήκον, κατά τον Καντ, δεν είναι εμπειρική έννοια, αλλά εντάσσεται στη μεταφυσική των ηθών. Την ηθική καθορίζει ένας απόλυτος γενικός νόμος που προκύπτει βάσει της ελευθερίας της βούλησης (Ανδρουλιδάκης 2010 και Καντ 1984, σ. 11-13).

Τα έλλογα όντα απομακρύνονται από τη φυσική αναγκαιότητα και συνδέονται με την ελευθερία. Η ελεύθερη βούληση ταλαντεύεται ανάμεσα στα ελατήριά της σχετικά με το τι πρέπει να αποφασίσει, διότι αποβλέπει στην ευτυχία (Ανδρουλιδάκης 2010 και Καντ 1984, σ. 11-13.) Το ηθικό πράττειν είναι ελεύθερο ως αποτέλεσμα της ελεύθερης βούλησης του ανθρώπου. Απάνω στο κοινό απόφθεγμα. (Καντ, 1971, σ. 126· Καντ, 2013, σ. 19-12· Παπανούτσος, 1979). Έτσι λοιπόν φτάνουμε σε αυτό που ονομάζει κατηγορική προσταγή, ή κατηγορική προστακτική. Ο κανόνας της κατηγορικής προσταγής είναι: να πράττεις έτσι ώστε ο υποκειμενικός κανόνας των πράξεών σου να μπορεί να είναι ο καθολικός νόμος της ηθικής φύσης. Στην Τρίτη μάλιστα διατύπωση της κατηγορικής προσταγής ο Καντ προτρέπει: να πράττεις πάντα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταχειρίζεσαι την ανθρώπινη φύση ως αυτοσκοπό και όχι ως μέσο. Αυτό γίνεται όταν η ίδια η θέληση είναι ο ίδιος ο ηθικός νόμος, όταν δηλαδή είναι αυτόνομη και νομοθέτης του εαυτού της (Vleeschauwer, 2003, σ. 64-68. Για τη σχέση της διακίου και ηθικού νόμου βλ. Καντ, 2013, σ. 11-12. «Το τέλος των πάντων». Καντ, 1971, σ. 170). Γιατί όμως ο ηθικός φρονηματισμός δεν επιτυγχάνει πλήρως μέσα στην ιστορία; Ο Καντ εντοπίζει την αιτία του προβλήματος σε δύο επίπεδα· στο επίπεδο της αγωγής και στο επίπεδο της ελεύθερης βούλησης που ενεργεί με βάση τις αρχές της αγωγής που δέχτηκε («Απάνω στο κοινό απόφθεγμα», Καντ 1971, σ. 127).

Αν εμπεδωθεί η έννοια της κατηγορικής προσταγής, μπορεί να γίνει ακολούθως κατανοητή η έννοια του Αγαθού. Η καντιανή φιλοσοφία είναι μία πρακτική φιλοσοφία με αντικείμενο την ελευθερία. Ο Καντ γενικά αναγνωρίζει προτεραιότητα του πρακτικού Λόγου έναντι του θεωρητικού, καθ' ότι αυτός μπορεί να βεβαιώσει περισσότερο από την επιστήμη. Θεωρεί την ελευθερία της βούλησης ως προϋπόθεση της ηθικότητας. Η πρακτική φύση του ανθρώπου έχει δύο τάσεις: αφ' ενός τον ηθικό νόμο, αφ' ετέρου την τάση προς την ευτυχία. Αντικείμενο της ηθικότητας είναι το Αγαθό. Πιστεύει ότι η ελευθερία είναι η αιτία υπάρξεως που συνιστά την ηθικότητα, ενώ η γνωστική αιτία που μας αποκαλύπτει την ελευθερία είναι ο ηθικός νόμος. Η ηθική κορυφώνεται στην ιδέα του Αγαθού, από το οποίο ξεκινούν όλα τα ηθικά συστήματα για να συναγάγουν τον ηθικό νόμο. Το υποκείμενο, αν και δεσμεύεται από

το νόμο, είναι ελεύθερο να πράξει ηθικά. Αυτά που πρέπει να πράξει τα υπαγορεύει η κατηγορική προσταγή. Η ηθική νομοθεσία δεν είναι εξωτερική, όπως η νομική, αλλά πηγάζει κατ' ευθείαν από την έννοια του ηθικού καθήκοντος (Καντ 2013, σ. 8-11, Vleeschauwer 2003, σ. 68-73).

Στο δοκίμιό του «Τι σημαίνει προσανατολίζομαι στη σκέψη» ο Καντ προκρίνει ως σημαντικότερη την πρακτική από τη θεωρητική χρήση του Λόγου, δηλαδή το παράγγελλμα των ηθικών νόμων. Όλοι οι νόμοι, κατά το φιλόσοφο, αναφέρονται στην ιδέα του Ύψιστου Αγαθού, το οποίο είναι δυνατό μόνο με την ηθικότητα. Από την άλλη, οι νόμοι αναφέρονται στη μέγιστη ευδαιμονία, που είναι έργο της φύσης αλλά και της ανθρώπινης ελευθερίας. Ο Λόγος έχει ανάγκη να ορίσει το Ύψιστο Αγαθό (Καντ 1971, σ. 78-80). Η «Κριτική της Κριτικής Δύναμης» αφιερώνεται στην έννοια του σκοπού ή της τελεολογίας και στη θέση του στον υπερβατολογικό μηχανισμό. Ο ορθός λόγος συνδέεται με τη μεταφυσική που, κατά την κριτική προσέγγιση του Καντ, πρέπει να συνδυάζεται με την εμπειρία, κατά τρόπο όμως που τα επί μέρους ζητήματα να υπόκεινται σε ανώτατες, *a priori* αρχές. Το καθήκον δεσμεύει καθολικά και απόλυτα, διότι προκύπτει από τον ορθό λόγο. Μεταφυσική και ηθική φιλοσοφία αποτελούν τις βάσεις όπου στηρίζεται η πολιτική σκέψη του Καντ, δηλαδή η φιλοσοφία της ιστορίας, θεμελιωμένη στην ηθική του σκέψη (Αυγελής 2001, σ. 322-340).

2.3. Οι πολιτικές και κοινωνικές ιδέες του Καντ στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ιστορίας.

Το κομβικό σημείο στην πανεπιστημιακή φιλοσοφία είναι να καταλάβουν οι μαθητές πώς ο Kant, όπως και οι Hegel και Herder, (Walsh 1994, σ. 201-217) στοχάζεται πάνω στην πολιτική κοινωνία και την ανθρώπινη ιστορία. Η ιστορία γίνεται αντικείμενο στοχασμού ως αξιολόγηση του ιστορικού γίνεσθαι. Η φιλοσοφία της ιστορίας στοχεύει στη νέα ερμηνεία της πραγματικής πορείας των συμβάντων, που θα μπορεί να εξασφαλίζει ένα ιδιαίτερο είδος κατανόησης. Είναι το άλλο σκέλος της ηθικής φιλοσοφίας, αφού γι' αυτές τις θεωρήσεις που κάνει στα δοκίμια φιλοσοφίας της ιστορίας προϋποτίθεται το υπόβαθρο της ηθικής φιλοσοφίας του (Walsh 1994, σ. 183-189).

Τα πολιτικά αυτά κείμενα του Καντ, εμπνευσμένα στο πλαίσιο του ορθολογισμού, της πίστης στη λογική δύναμη του ανθρώπου που διακήρυττε ο Διαφωτισμός, εξέφραζαν τις πολιτικές απόψεις του Γερμανού φιλοσόφου και συνδέονταν με έμμεσο τρόπο με την γνωσιολογία και την ηθική του. Και εδώ θα θέσουμε γνωστικούς κυρίως και συναισθηματικούς στόχους. Τα τέσσερα δοκίμια «Ιδέα μιας γενικής ιστορίας με πρίσμα κοσμοπολιτικό» («Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht» 1784. Παπανούτσος 1971, σ. 24-41, Williams 2009, Walsh 1994, σ. 187-194. Για τον κοσμοπολιτισμό του Καντ βλ. Cavalier 2012, Beeman 2013, σ. 71-83) «Απόκριση στο ερώτημα: Τί είναι Διαφωτισμός» («Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung» 1784), «Για την αιώνια Ειρήνη» («Zum ewigen Frieden» 1795. Για την Αιώνια Ειρήνη βλ. Καντ 1992· Καντ 2006, Σαργέντης 2005, Ψυχοπαίδης 2004, Ξηροπαΐδης 2005, Παπαγεωργίου 2005 και Κωστίκος 2007) και «[Πάλι το ζήτημα] αν το ανθρώπινο γένος βρίσκεται σε σταθερή πρόοδο προς το καλύτερο (τυπώθηκε στο Königsberg το 1798 μαζί με άλλα δοκίμια υπό τον τίτλο: «Der Steit der Facultäten»)), εντάσσονται στην ίδια λογική και αναπτύσσουν τις ιδέες του Καντ σε πολιτικό και ηθικό επίπεδο.

Ο πολιτικός φιλόσοφος και στοχαστής διαγράφεται μέσα από τα κείμενά του σε ό,τι αφορά την στάση του απέναντι στα επίκαιρα γεγονότα της εποχής του, και κυρίως απέναντι στο μεγάλο γεγονός της Γαλλικής Επανάστασης (Lang-Γρυπάρη, 2010). Στη θεωρητική

ιστορική και πολιτική του σκέψη επηρεάζεται από το Ρουσσώ, και εξετάζει πολιτικά θέματα απέναντι στα οποία πήραν θέση άλλοι φιλόσοφοι της εποχής του, όπως ο Χομπς και ο Λοκ. (Sabine 1980, σ. 642-647, 567-606, 497-513· Κουσκουβέλης 1997, σ. 211-241). Καθώς επεξεργαζόμαστε τα κείμενα αυτά, χρήσιμη είναι η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο αμφιθέατρο, καθώς, καθένα από τα θέματα που θέτει ο Καντ χρήζει τόσο ορθής ερμηνείας, όσο και πολλαπλών προεκτάσεων στο σήμερα.

Ειδικότερα, για θέματα προς εξέταση και θέματα εργασιών των μαθητών με προφορική παρουσίαση, ενδείκνυται το δοκίμιο του Kant «Απάνω στο κοινό απόφθεγμα: τούτο είναι ορθό στη θεωρία, αλλά στην πράξη δεν ισχύει». Εκεί ο φιλόσοφος εξετάζει τη σχέση θεωρίας και πράξης σε τρία ξεχωριστά κεφάλαια· το πρώτο για την ηθική γενικά (για το καλό κάθε ανθρώπου), το δεύτερο για την πολιτική (για το καλό των κρατών) και το τρίτο για τον κοσμοπολιτισμό (για το καλό του ανθρώπινου γένους στο σύνολό του στην ιστορική του πορεία προς την ηθική βελτίωση (Kant 1971, σ. 114). Ο Kant ορίζει την ηθική ως την επιστήμη που διδάσκει, όχι απλώς να είμαστε ευτυχείς, αλλά πώς να είμαστε άξιοι της ευτυχίας. Το καθ' εαυτό καθήκον του ανθρώπου είναι ο περιορισμός της βούλησης υπό τον όρο μιας γενικής νομοθεσίας.

Έτσι, μαζί με τους καθαρά γνωστικούς στόχους μπορούμε να πετύχουμε συναισθηματικούς (αγάπη για την ελευθερία, επιθυμία της ηθικής σκέψης και συμπεριφοράς), αλλά και ψυχοκινητικούς, εφ' όσον δραματοποιήσουμε τον Kant να διαλέγεται με τους μαθητές του ή το βασιλιά της Πρωσίας Φρειδερίκο Β' τον Μέγα ή τον Φρειδερίκο-Γουλιέλμο Β' (εικ. 4) που τον διαδέχθηκε, ο οποίος θα εκθέτει τις απόψεις διακυβέρνησης με βάση τις αρχές της απόλυτης μοναρχίας, με τον φιλόσοφο να αντικρούει επιχειρήματα, ή να κάνει αντιπροτάσεις πολιτικής θεώρησης της διακυβέρνησης, ή της άσκησης των τριών εξουσιών σε νέο πλαίσιο, θεμελιωμένο στην πολιτική του σκέψη. Ως μέσο για την Αιώνια ειρήνη ο φιλόσοφος προκρίνει τη μορφή του ρεπουμπλικανικού πολιτεύματος, για τα κράτη του β' μισού του 18ου αιώνα, τα οποία θα μπορούσαν να συνδεθούν μέσω ενός πολιτικού μορφώματος κοινοπολιτείας (κοσμοπολιτισμός).

Επίκαιρο είναι και το ερώτημα αν ζούμε σήμερα ή όχι σε μία διαφωτισμένη κοινωνία, και αν προστατεύονται πραγματικά τα ανθρώπινα δικαιώματα 240 περίπου χρόνια μετά την Αμερικανική και τη Γαλλική Επανάσταση. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να δοθούν προσθετικές εργασίες, ατομικές ή ομαδικές, που θα διερευνούν αν ακόμη οι λαοί χρειάζονται διαφωτισμό, μία διαδικασία, αφού η χειραφέτηση δεν αποτελεί ένα τετελεσμένο κεκτημένο μας, αλλά μία τάση διαχρονική, και σε ποιους τομείς της κοινωνικής και πολιτικής ζωής.

3. Συμπεράσματα

Στόχος του θεωρητικού μοντέλου διδασκαλίας της πολιτικής φιλοσοφίας του Kant είναι να παρουσιάσει μία νέα διδακτική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιεί την ιστορία προσεγγίζοντας την ηθική και πολιτική σκέψη του Kant, προβάλλοντας Ο συνδυασμός φιλοσοφίας και ιστορίας και οι σχετικές βιωματικές δράσεις, όπως το παιχνίδι ρόλων μεταξύ των ιστορικών προσώπων, μπορεί να κάνει πιο κατανοητή τη θεωρητική αυτή κατασκευή στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ιστορίας, με τις ποικίλες προεκτάσεις της σε όλα τα επιμέρους ζητήματα, σε μια εποχή όπου όλα σχεδόν τα πολιτεύματα θέλουν να αποκαλούνται δημοκρατικά, όλα τα κράτη δημοκρατίες, που τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι κατοχυρωμένα θεωρητικά στα συντάγματά τους, αλλά στην πράξη οικονομικά και βεβαίως

γεωπολιτικά συμφέροντα, ακόμα και μέσα στην Ευρώπη, προκαλούν κατάφωρη παραβίασή τους, είτε σε καιρό ειρήνης, είτε απροκάλυπτα με επιθετικό πόλεμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Μ. & Γκιούρας, Θ. (2005). *Θεωρίες της πολιτικής και του κράτους*. Αθήνα: Ίδρυμα Καράγιωργα - Σαββάλας.
- Ανδρουλιδάκης, Κ. (2010). *Καντιανή Ηθική. Θεμελιώδη ζητήματα και προοπτικές*. Αθήνα: Ιδεόγραμμα
- Βαρβαρούσης, Π. (2004). *Διεθνείς σχέσεις και εξωτερική πολιτική στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βασιλείου - Δαμβέργης, Α.-Ν. Ι. (2019). *Φιλοσοφία της ιστορίας στο Θουκυδίδη και τον Ι. Καντ: Συγκριτική εξέταση και ερμηνεία*, επίβλ. Ανδρουλιδάκη Κ., Ρέθυμνο: Παν. Κρήτης, <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/4/f/8/metadata-dlib-1562840925-969107-13533.tkl>
- Βασιλείου - Δαμβέργης, Α.-Ν. Ι. (2020Α). «Αριστοτέλους Αθηναίων Πολιτεία από τις απαρχές μέχρι το Σόλωνα: διαθεματική διδακτική προσέγγιση στο πανεπιστήμιο», *Πρακτικά για το 3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Π.Δ.Ε. Κρήτης, 1-4 Οκτωβρίου 2020*, σελ. 65-72.
- Βασιλείου - Δαμβέργης, Α.-Ν. Ι. (2020Β). «Ο φιλόσοφος Ηράκλειτος η εποχή του: ο πολιτικός άνδρας, η πόλις και ο πόλεμος. Ιστορική προσέγγιση και διδακτική πρόταση στο πανεπιστήμιο», *Πρακτικά για το 3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Π.Δ.Ε. Κρήτης, 1-4 Οκτωβρίου 2020*, σελ. 73-81.
- Βασιλείου - Δαμβέργης, Α.-Ν., Ι. (2018). «Δημιουργώντας ερευνητικό ενδιαφέρον στους φοιτητές σε ένα μάθημα ιστορίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο με την αξιοποίηση βιωματικών και διαθεματικών τρόπων διδασκαλίας», *Πρακτικά Εργασιών 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 12-14 Οκτωβρίου 2018*, τ. Α', σελ. 28-37.
- Βασιλείου - Δαμβέργης, Α.-Ν. Ι. (2021). «Διδακτική της φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο: η μορφή και λειτουργία του ρεπουμπλικανικού πολιτεύματος του Εμμανουήλ Καντ και ο ρόλος του στην ηθική και πολιτική του σκέψη», *Πρακτικά Εργασιών 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 15-17 Οκτωβρίου 2021*, υπό έκδοση.
- Hobsbawm, E. (2000). *Η εποχή των επαναστάσεων 1789 - 1848*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Ηρακλίδης, Α. (2015). *Διεθνείς σχέσεις και διεθνής πολιτική*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Καντ, Ιμ. (1971). *Δοκίμια*, μετ. Ε. Παπανούτσος, Αθήνα: Δωδώνη.
- Kant, Im. (2004). *Η διένεξη των Σχολών*, εισαγωγή - μετάφρ. Θ. Γκιούρας, Αθήνα: Σαββάλας.
- Kant, Im. (2006). *Προς την αιώνια ειρήνη: Ένα φιλοσοφικό σχέδιασμα. Η ιδέα του Καντ περί της αιώνιας ειρήνης: Από την ιστορική απόσταση 200 ετών*, εμπεριέχεται το κείμενο του Habermas, Jürgen, μετ. Κ. Σαργέντης, Α. Συριοπούλου, Αθήνα: Πόλις.
- Kant, Im. (1992). *Για την αιώνια ειρήνη.*, μετάφρ.-επίμετρο Άννα Πόταγα, πρόλογος - επιμ. Λευτέρης Αναγνώστου, Αλεξάνδρεια, Αθήνα
- Καντ, Ιμ. (1984). *Τα θεμέλια της Μεταφυσικής των ηθών*. Εισαγωγή - Μετάφρ. - Σχόλια Γιάννης Τζαβάρας, Αθήνα: Δωδώνη.
- Kant, Im. (2013). *Μεταφυσική των ηθών*, επ. Κ. Ανδρουλιδάκης, Αθήνα: Σμίλη.
- Kant, Im. (1978). *Προλεγόμενα σέ κάθε μελλοντική μεταφυσική που μπορεί να παρουσιαστεί σάν γνώση*, Αθήνα: Αναγνωστίδης.

- Kant, Im. (1982). *Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική Μεταφυσική*, εισαγωγή - μετάφρ. - σχόλια Γιάννης Τζαβάρας, Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Kant, Im. (2011). *Κριτική του πρακτικού λόγου*, μετ. Κ. Ανδρουλιδάκης, Αθήνα: Εστία.
- Kant, Im. (2012). *Κριτική του πρακτικού λόγου*, μετάφρ. – σημειώσεις - Επιλεγόμενα Κ. Ανδρουλιδάκης, 5η έκδ., Αθήνα: Εστία.
- Kant, Im. (2004). *Κριτική του πρακτικού λόγου*, εισαγωγή - Μετάφρ. - Παρατηρήσεις Μιχαήλ Δημητρακόπουλος, Αθήνα.
- Kant, Im. (1979). *Κριτική του Καθαρού Λόγου*, επιμ. Α. Γιανναράς, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kant, Im. (1983). *Κριτική του καθαρού λόγου. Η υπερβατική διαλεκτική. Τόμοι Α'-Δ'.* Πρόλογος - Μετάφρ. Μιχαήλ Δημητρακόπουλος, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κάντ Ιμ. (1971), *Δοκίμια*, μεταφρ. Ευάγγελος Παπανούτσος, Αθήνα: Δωδώνη.
- Kant Im. (2004). *Κριτική της κριτικής δύναμης*, εισαγωγή - μετάφρ.-Σχόλια Κώστας Ανδρουλιδάκης, Αθήνα: Σμίλη.
- Kant, Im. (1996). *Η πρώτη Εισαγωγή στην «Κριτική της κριτικής δύναμης»*, μετάφρ. Παρασκευή Μειντάνη, επίμετρο Κοσμάς Ψυχοπαίδης, Αθήνα: Πόλις.
- Kant, Im. (2005). *Κριτική της κριτικής ικανότητας*, μετάφρ. Χάρης Τασάκος, Αθήνα: Ροές.
- Kant, Im. (2004). *Περί Παιδαγωγικής. Προλεγόμενα - μετάφρ. - σημειώσεις Παρασκευή Σιδερά - Λύτρα, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.*
- Kant, Im. (2012). *Τέσσερα δοκίμια κριτικής φιλοσοφίας*, μετ. Γ. Πίσσης, Αθήνα: Νήσος.
- Kant, Im. (2008). *Η θρησκεία εντός των ορίων του Λόγου και μόνο.* μετάφρ. – σημειώσεις - επιλεγόμενα Κώστας Ανδρουλιδάκης, 2η έκδ., Αθήνα: Πόλις.
- Kant, Im. (1988). *Η θρησκεία*, μετάφρ. Στάθης Φερεντίνος, Αθήνα: Γκοβόστης.
- Kant, Im. (2008). *Επιλογή από το έργο του*, εισαγωγή – επιλογή - μετάφρ. Κώστας Ανδρουλιδάκης, Αθήνα: Στιγμή.
- Kant, Im. (2011). *Ανθρωπολογία από πραγματολογική άποψη*, εισαγωγή - μετάφρ. - σχόλια Χάρης Τασάκος, Αθήνα: Printa.
- Kenny, A. (2005). *Ιστορία της Δυτικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κογκούλη, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουσκουβέλης, Η. (1997). *Εισαγωγή στην πολιτική επιστήμη και τη θεωρία της πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κωστίκος, Α. Α, (2007). *Η καντιανή «Αιώνια Ειρήνη» ως κανονιστικός γνώμονας προσανατολισμού των διεθνών σχέσεων*. Διπλ. εργασία μπτχ, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Lang-Γρυπάρη, Ιr. (2010). *Im. Kant: ο μεγαλύτερος σύγχρονος φιλόσοφος*, Univ. Oldenburg 08/04/2010 <http://sciencearchives.wordpress.com/2010/04/08/immanuel-kant>
- Lefebvre, G. (2010). *Η Γαλλική επανάσταση*. ΜΙΕΤ, Αθήνα.
- Locke, J. (2013). *Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως*. Αθήνα: Πόλις.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσέλα, Αντ. (2014). *Η παιδαγωγική θεωρία του Immanuel Kant*, επίβλεψη Θεόδωρος Πενολίδης, διπλ. Εργασία μεταπτυχιακού προγράμματος τμήματος ΦΠ του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη. <http://ikee.lib.auth.gr/record/136135/files/GRI-2015-14075.pdf>
- Miller, St. T.(2018). *Νεότερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Nisbet, H.B., Reiss, H. (1970). *Kant: Political Writings*, Cambridge.
- Ξηροπαϊδης, Γ. (2005). «Η εγγύηση της φύσης και ο ενθουσιασμός των θεατών: η Αιώνια Ειρήνη ως χίμαιρα και ως εφικτός στόχος». *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 91., σ. 44-49.

- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαγεωργίου, Κ. «Πόλεμος και ειρήνη στον Καντ». *Σύγχρονα Θέματα* τ. 27, αρ. 91, 2005, σ. 67-72.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1970). *Ηθική*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Πηγιάκη, Κ. (1999). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Rauscher, F. (2016). Kant's Social and Political Philosophy, <http://plato.stanford.edu/entries/kant-social-political/> 16/8/2021
- Rohlf, M. (2014). «Immanuel Kant», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, προσπελάστηκε στις 16/5/2021
- Edition), Edward N.Zalta (ed.), <http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/kant/>.
- Ρουσώ, Ζαν-Ζακ. (2012). *Το κοινωνικό Συμβόλαιο*. Αθήνα: Πόλις.
- Russet, B. M. (2009). «Democracy, War and Expansion through Historical Lenses», Yale Univ.: Sage <http://ejt.sagepub.com/content/15/1/9.full.pdf>, προσπελάστηκε στις 16/5/2021
- Sabine, G. H. (1980). *Ιστορία των πολιτικών θεωριών*. Αθήνα: Ατλαντίς.
- Σαργέντης, Κ. (2004). «Είναι η αιώνια ειρήνη δυνατή; Για την ιδέα της ειρήνης στον Καντ», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 21/61. 40-58.
- Σαργέντης, Κ. (2005). «Μια ερμηνεία της θεωρίας του Καντ για το ριζικό κακό», Κ. Βουδούρης & Ε. Μαραγγιανού (επιμ.), *Φιλοσοφία, Ανταγωνιστικότητα και Αγαθός Βίος*, τ. 2. Ιωνία: Αθήνα, 266-277.
- Williams, H. (2009). *Kant's Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim. A Critical Guide*, edited by A. Oksenberg Rorty and J. Schmidt. Cambridge: Cambridge Un. Press.
- Vleeschauer, H. J. (1987). «Immanuel Kant» στο: Συλλογικό, *Encyclopedie de la Pleiade. Ιστορία της φιλοσοφίας*, τ. Α, μετ.: Κ. Σ. Κατσιμάνη. Αθήνα: MIET, 19-98.
- Walsh, W. H. (1994). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της ιστορίας*. Αθήνα: MIET.
- Werner, P. (1996). «Interdisciplinary programming. An idea whose time has gone again.» *Teaching Elementary Physical Education*, 6, 28-30.
- Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χομπς, Τ. (2006). *Λεβιάθαν*. Αθήνα: Γνώση.
- Χουντής, Γ., *Ο Καντ και ο Διαφωτισμός, Αναρτήθηκε από τον POSITIVUS* στις 11/02/2017. Προσβάσιμο και από: <https://sciencearchives.wordpress.com/2017/02/11/>
- Χρυσafίδης, Κ. (2003). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψυχοπαίδης, Κ., (2001). *Κριτική φιλοσοφία και λογική των θεσμών. Έρευνες για την πολιτική φιλοσοφία του Καντ, μετάφραση Όλγα Σταθάτου*. Αθήνα: Εστία.
- Ψυχοπαίδης, Κ. (1999). *Ο φιλόσοφος, ο πολιτικός και ο τύραννος*. Αθήνα: Πόλις.

Παράρτημα:



Εικ. 1. Immanuel Kant



Εικ. 2. Χάρτης της Πρωσίας και σημερινή άποψη του Königsberg (Kaliningrad)



Εικ. 3. Ο Φρειδερίκος Β΄, βασιλιάς της Πρωσίας. Εικ. 4. Ο Φρειδερίκος-Γουλιέλμος Β΄.

Η πολιτική φιλοσοφία του Τζων Λοκ και το κοινωνικό συμβόλαιο των Ζ. Ζ. Ρουσσώ και Ιμμ. Καντ: διαθεματική διδακτική προσέγγιση σε ένα μάθημα νεότερης ιστορίας στο πανεπιστήμιο.

Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος Ιω. Βασιλείου
δρ. Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης, συμβ. πανεπ. διδάσκων.
damvergis@yahoo.gr

Περίληψη

Η διδακτική αυτή πρόταση στοχεύει στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της διδασκαλίας ενός πανεπιστημιακού μαθήματος Ιστορίας Νεοτέρων Χρόνων με την ταυτόχρονη εμβάθυνση στην πολιτική σκέψη της εποχής του Διαφωτισμού, με έμφαση στην πολιτική φιλοσοφία του Τζων Λοκ. Στο πλαίσιο αυτό θα προσπαθήσουμε να συνδυάσουμε την ιστορική μέθοδο με τη φιλοσοφική, για την πληρέστερη γνωστική προσέγγιση από πλευράς των φοιτητών, με τη συνεκτίμηση των ιστορικών συνθηκών και της πολιτικής σκέψης της εποχής. Η ίδια διδακτική μέθοδος ειδικής διδακτικής της ιστορίας μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα πολιτικού ενδιαφέροντος θέματα, συνδυαζόμενη με θεατρικές τεχνικές. Στόχος είναι η πληρέστερη προσέγγιση του θέματος με πολιτικές αναλύσεις θεωρητικών ζητημάτων σε βάθος, και η διέγερση του ερευνητικού ενδιαφέροντος των φοιτητών με την παρουσίαση και συγγραφή προσθετικών εργασιών, οι οποίες θα αφορούν σε ιστορικά θέματα αλλά και σε θέματα πολιτικής θεωρίας.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική ιστορίας, πολιτική φιλοσοφία, Διαφωτισμός

Εισαγωγή

Η διδακτική αυτή προσέγγιση προτείνει το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της διδασκαλίας ενός πανεπιστημιακού μαθήματος Ιστορίας Νεοτέρων Χρόνων. Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα αυτό, που πραγματεύεται τις ιστορικές συνθήκες στην Ευρώπη και την Αμερική από το 17^ο έως τον 19^ο αιώνα, δίνει έμφαση στις ιστορικές συνθήκες και τους διανοητές της εποχής του Διαφωτισμού, οι οποίες προετοίμασαν ιδεολογικά τις τρεις μεγάλες επαναστάσεις: την Αμερικανική (1775-1783), τη Γαλλική (1789-1799) και την Ελληνική (1821-1832). Στο πλαίσιο αυτό θα προσπαθήσουμε να συνδυάσουμε την ιστορική μέθοδο με τη φιλοσοφική, για την πληρέστερη γνωστική προσέγγιση από πλευράς των φοιτητών, με τη συνεκτίμηση των ιστορικών συνθηκών και της πολιτικής σκέψης της εποχής. Ειδικότερα, θα εμβαθύνουμε στην πολιτική θεωρία του Τζων Λοκ, όπως παρουσιάζεται στα πολιτικά κείμενά του (Hobbsbawm 2000, Lefebvre 2010, Kenny 2005). Η μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να εναλλάσσει την εισήγηση με τον κατευθυνόμενο και τον ελεύθερο διάλογο, κατά θέμα. Οι διδακτικοί στόχοι είναι γνωστικοί, και θα επιτευχθούν με χρήση παράλληλων κειμένων που εκθέτουν τις πολιτικές θεωρητικές απόψεις του φιλοσόφου. Η εμβάθυνση το έργο του φιλοσόφου θα δείξει εμφαντικά ποιες ήταν οι προερχόμενες από το δυτικό Μεσαίωνα πολιτικές απόψεις περί συγκρότησης του κράτους, πώς θεμελιωνόταν το πολίτευμα της απόλυτης μοναρχίας στη χριστιανική σκέψη, και πώς τα κοινωνικά προβλήματα και οι ιδέες του Διαφωτισμού για τα अपαράγραπτα φυσικά δικαιώματα

δημιούργησαν τη θεωρητική σύλληψη του Κοινωνικού Συμβολαίου (Hooper-Greenhill, 2000, 1994· Πηγιάκη, 1999· Πυργιωτάκης, 2011· Κογκούλη, 2005· Ξωχέλλης, 2010· Πυργιωτάκης, 2011· Χατζηδήμου, 2010). Η παρουσίαση εργασιών, βιωματικών δραστηριοτήτων, (προσομοίωση, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων στο αμφιθέατρο) μπορεί να βοηθήσει στην αυτενέργεια και στον ενθουσιασμό (Χρυσάφιδης, 2003· Werner, 1996).

Έτσι οι στόχοι θα είναι γνωστικοί, δηλαδή να κατανοήσουν οι φοιτητές αφενός τη θεωρητική σύλληψη του Κοινωνικού Συμβολαίου από τους φιλοσόφους του Διαφωτισμού και τις διαφοροποιήσεις του καθενός, αφετέρου τις ιστορικές συνθήκες της εποχής μέσα στις οποίες αυτή η θεωρητική θεμελίωση της δομής και της λειτουργίας του κράτους αναπτύχθηκε, και γιατί κάθε φιλόσοφος δίνει έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία. Συναισθηματικοί στόχοι θα είναι να μπουν οι φοιτητές στην ψυχολογία της κάθε κοινωνικής τάξης, και ιδιαιτέρως της κατώτερης, της οποίας τα φυσικά δικαιώματα παραβιάζονταν από την εκμετάλλευση και τις αυθαιρεσίες της εξουσίας του βασιλιά. Ψυχοκινητικοί θα είναι η παρουσίαση βιωματικών δραστηριοτήτων στο αμφιθέατρο (Hooper-Greenhill, 2000, 1994· Πηγιάκη, 1999· Πυργιωτάκης, 2011· Κογκούλη, 2005· Ξωχέλλης, 2010· Πυργιωτάκης, 2011· Χατζηδήμου, 2010· Βασιλείου-Δαμβέργης 2018 και 2020).

Οι ιστορικές συνθήκες στην Ευρώπη και την Αμερική το 17^ο-19^ο αιώνα.

Εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τον 17ο και τον 18ο αιώνα

Κατά τον 17ο και 18ο αιώνα συνέβησαν στην Ευρώπη σημαντικές μεταβολές, όπως η θεαματική αύξηση του πληθυσμού, με αποτέλεσμα τις αλλαγές στην αγροτική οικονομία (δημιουργία μεγάλων αγροκτημάτων, εφαρμογή νέων τρόπων καλλιέργειας, γενίκευση της χρήσης μηχανημάτων), τη λεγόμενη αγροτική επανάσταση. Επίσης αναπτύχθηκε το θαλάσσιο εμπόριο ανάμεσα στην Ευρώπη, την Αφρική και την Αμερική, αλλά και στο εσωτερικό της Ευρώπης. Έτσι, δίπλα στη τάξη των αριστοκρατών γαιοκτημόνων αναπτύχθηκε μία νέα αστική τάξη Ευρωπαίων επιχειρηματιών. Η αύξηση της ζήτησης προκάλεσε αλλαγές μεταβολές στη βιοτεχνία, κυρίως με τη χρήση μηχανών που είχαν μεγάλες δυνατότητες παραγωγής. Επιχειρηματίες που διέθεταν κεφάλαια και πρώην αγρότες, που λόγω ανεργίας κατέφυγαν στις πόλεις αναζητώντας εργασία αποτελούν τους δύο κύριους παράγοντες γέννησης της Βιομηχανικής Επανάστασης. Οι εξελίξεις αυτές πρώτα συνέβησαν στη Μ. Βρετανία (1750-1780), και μετά γενικεύτηκαν στην Ευρώπη και την Αμερική. Εδώ μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ως εποπτικό υλικό φωτογραφίες και χάρτες εποχής που θα δείχνουν τη μορφή και τα σύνορα των κρατών της Ευρώπης και της Αμερικής (Berstein-Milza, 1997; Burns, 1984; Miller, 2018; Wiesner-Hanks, 2007; Λούβη-Ξιφαράς, 2004). Από τον Adam Smith διατυπώθηκε η θεωρία του οικονομικού φιλελευθερισμού (Σμιθ, 2010).

Ταυτόχρονα, βρίσκονταν σε εξέλιξη σημαντικές κοινωνικές μεταβολές. Η αστική τάξη που είχε πρόσφατα δημιουργηθεί (βιομήχανοι, τραπεζίτες, μεγαλέμποροι) ενισχυόταν συνεχώς απέναντι στην αριστοκρατία, η οποία μέχρι τότε ήλεγχε την πολιτική διακυβέρνηση και την οικονομία των Ευρωπαϊκών κρατών. Η αριστοκρατία, από την πλευρά της, προσπαθούσε να διατηρήσει τα προνόμιά της στο πλαίσιο του παλαιού καθεστώτος. Οι αγρότες, και γενικότερα τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα του πληθυσμού των πόλεων, ζούσαν σε άσχημες οικονομικές συνθήκες. Σε πολιτικό επίπεδο, σε όλα τα κράτη της Ευρώπης πολιτική διακυβέρνηση βρισκόταν στα χέρια του βασιλιά. Στο όνομα του βασιλιά ασκούνταν και οι τρεις εξουσίες, η εκτελεστική, η νομοθετική και η δικαστική στο πλαίσιο του

πολιτεύματος της απόλυτη μοναρχίας. Ωστόσο, στη Μ. Βρετανία οι πιέσεις της αριστοκρατίας και της αστικής τάξης οδήγησαν στην αναγνώριση ορισμένων πολιτικών δικαιωμάτων των οικονομικά ισχυρότερων τάξεων στα τέλη του 17ου αιώνα. Πρόκειται για την Ένδοξη Επανάσταση (1688). (Berstein-Milza, 1997; Burns, 1984; Miller, 2018; Wiesner-Hanks, 2007; Λούβη-Ξιφαράς, 2004). Βιωματική δράση μπορεί να αποτελέσει δραματοποιημένος διάλογος μεταξύ των μελών της αριστοκρατίας και της αστικής τάξης το 17^ο αιώνα. Η πρόοδος των φυσικών επιστημών από το 16^ο - 17^ο αιώνα οδήγησε διανοούμενους να ανακαλύψουν φυσικούς νόμους που πίστευαν ότι ρυθμίζουν τη λειτουργία του κόσμου, στηριγμένοι στη λογική, όπως ο Κοπέρνικος και ο Ισαάκ Νεύτων (1642 - 1727). Εφαρμόζοντας επαγωγική συλλογιστική πορεία, ο Νεύτων υποστήριξε ότι το σύμπαν λειτουργεί με βάση φυσικούς νόμους και σχετικά με την κίνηση των πλανητών διατύπωσε τον νόμο της παγκόσμιας έλξης. (Διαθεματικά μπορούμε να παραθέσουμε στοιχεία από βιβλίο της φυσικής του σχολείου ή άλλο προσιτό και κατανοητό από φοιτητές σχολής θεωρητικών επιστημών).

Το 17^ο και 18^ο αιώνα εμφανίζεται το πνευματικό κίνημα του Διαφωτισμού, που κηρύττει την εμπιστοσύνη στον ορθό λόγο ως κριτήριο των πάντων. Φιλόσοφοι όπως ο Ντεκάρτ, είχαν θέσει τις προϋποθέσεις για τη γνώση, προτάσσοντας τον ορθό λόγο εναντίον της προκατάληψης (Ντεκάρτ 1976, σ. 19). Ο Χομπς, ο οποίος έζησε τον 17^ο αιώνα, υπήρξε ο πρώτος πολιτικός φιλόσοφος που ανέλυσε θεωρητικά το κράτος στο *Λεβιάθαν*. Ο Λοκ διατύπωσε τη θεωρία του Κοινωνικού Συμβολαίου και της διάκρισης των εξουσιών στο πλαίσιο του πολιτεύματος. Θεώρησε ότι «αν ένας ηγεμόνας χρησιμοποιεί την εξουσία του εναντίον του λαού του, τότε ο λαός έχει το δικαίωμα να τον αντιμετωπίσει με βία. Ο σωστός τρόπος για να αντιμετωπιστεί η παράνομη βία της εξουσίας είναι η βία» (Locke 2018). Και εδώ μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ως διδακτικό υλικό αποσπάσματα των έργων των φιλοσόφων και εικόνες διανοητών και ηγεμόνων της εποχής αυτής. (Για την πολιτική σκέψη κατά το Διαφωτισμό βλ. Russet 2009, Sabine 1980, Κουσκουβέλης 1997. Για τη θεωρία του Κοινωνικού Συμβολαίου βλ. Αγγελίδης-Γκιούρας 2005, Αλτουσέρ 2015, Althusser 2007, Βασιλείου-Δαμβέργης 2021, Δημούλης 1995, Lemos 1991, Locke 2018, Σπινόζα 2017, Rauscher 2016, Στυλιανού 2006). Ο Ρουσσώ διατύπωσε τις παιδαγωγικές απόψεις του στον Αιμίλιο, σχετικά με τη φθοροποιό επίδραση του πολιτικού συστήματος, της Εκκλησίας και γενικά του πολιτισμού. Στο Κοινωνικό Συμβόλαιο εξέθεσε τις πολιτικές του απόψεις, φτάνοντας μάλιστα στο σημείο να δικαιολογεί την επανάσταση στο Κοινωνικό Συμβόλαιο, απόσπασμα του οποίου μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ως ιστορική πηγή: «Οι φορείς της εκτελεστικής εξουσίας δεν είναι αφέντες του λαού, αλλά υπάλληλοί του. Ο λαός πρέπει να μπορεί να τους διορίζει και να τους απολύει όποτε θέλει. Δεν υπάρχει θέμα να συμβληθούν με το λαό, αλλά πρέπει να τον υπακούουν». (Ρουσσώ 1762, 2012 και Ρουσό 2010).

Τελευταίος των μεγάλων φιλοσόφων του Διαφωτισμού υπήρξε ο Ιμ. Καντ, ο οποίος, κοντά στη γνωσιοθεωρία και την ηθική του, διατύπωσε την πολιτική του φιλοσοφία γενικά στα Δοκίμια και στο δοκίμιο «Για τη την Αιώνια Ειρήνη». Ο Καντ έθεσε υπό κρίση το πολίτευμα της απόλυτης μοναρχίας, και εμπνευσμένος από τις ιδέες προγενέστερων φιλοσόφων, όπως ο Ρουσσώ, έθεσε τις προϋποθέσεις της φιλοσοφίας της ιστορίας και διερεύννησε τις δυνατότητες εφαρμογής ενός πολιτεύματος που θα απέτρεπε τον επιθετικό πόλεμο και θα οδηγούσε στην Αιώνια Ειρήνη, στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας κοινοπολιτείας, το οποίο ονομάζει ρεπουμπλικανικό (Καντ, 1971; Kant, 2004; Kant, 2006 (Καντ, 1971, σ. 35-36. Για τον κοσμοπολιτισμό βλ. Καντ 1992, Kant 2006, Cavalier 2012, Beeman 2013, σ. 71-83, Ξηροπαϊδής 2005, Παπαγεωργίου 2005, Σαργέντης 2004, Βασιλείου-Δαμβέργης 2019).

Σημαντική βιωματική δράση αποτελεί το παιχνίδι ρόλων μεταξύ φοιτητών που υποδύονται τους φιλοσόφους αυτούς και διαλέγονται διατυπώνοντας τις απόψεις τους, στηρίζοντάς τις με τα επιχειρήματα που διατυπώνουν οι φιλόσοφοι στα έργα τους.

Οι πολιτικές ιδέες του Τζων Λοκ στη Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως.

Ο Λοκ, ως εκπρόσωπος του εμπειρισμού στήριξε τη γνωσιολογία και την πολιτική του φιλοσοφία στην εμπειρία. Στον τομέα της πολιτικής του σκέψης η συνεισφορά του ήταν μεγάλη στο θέμα της θεμελίωσης του κοινωνικού συμβολαίου ως πηγής και αφετηρίας της εξουσίας στις πολιτικές κοινωνίες, πράγμα που συνεπάγεται ότι η εξουσία ασκείται από τους άρχοντες με σκοπό την ωφέλεια την ευημερία και την προστασία του κοινωνικού σώματος. Το επαναστατικό στην πολιτική σκέψη του Λοκ την εποχή εκείνη είναι ότι αναγνώριζε στους λαούς, που αποτελούσαν και συγκροτούσαν τις πολιτικές κοινωνίες, το δικαίωμά τους να ανατρέπουν την πολιτική εξουσία, εφ' όσον έπαυε να πληροί τις προϋποθέσεις και το σκοπό για τον οποίο συστήθηκε.

Παρουσιάζει την πολιτική θεωρία του υπό μορφή της γένεσης της κοινωνίας, της μορφής των πολιτευμάτων και της σχέσης των εξουσιών μεταξύ τους. Στην πρώτη πραγματεία περί κυβερνήσεως απαντάει στον Sir Robert Filmer, ανασκευάζοντάς τα επιχειρήματά του περί του θείου δικαιώματος των μοναρχών να ασκούν απόλυτη εξουσία επί των υπηκόων τους. Η Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως, αποσπάσματα της οποίας μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στο μάθημα, είναι ένα σπουδαίο δοκίμιο στην ιστορία των πολιτικών ιδεών, με θέμα την αληθινή αρχή, την έκταση και το σκοπό της πολιτικής εξουσίας. Και ο Λοκ, όπως αργότερα ο Καντ, ορίζει τις συνθήκες της πολιτικής εξουσίας σύμφωνα με την αληθινή έννοια του ανθρώπου ως ηθικού προσώπου, επομένως και ελεύθερου όντος. Θεωρεί ότι στην πρωταρχική φυσική κατάσταση όλοι οι άνθρωποι είχαν τα ίδια δικαιώματα, ως ανήκοντες στο ίδιο γένος, και βεβαίως εκείνο της ιδιοποίησης των φυσικών αγαθών, όταν τα αναμείζουν με τον προσωπικό τους μόχθο. Η φυσική τάξη διέπεται από το φυσικό νόμο, ο οποίος είναι έλλογος, και διδάσκει κάθε άνθρωπο ότι κανένας δεν μπορεί να προξενεί βλάβη στη ζωή, την υγεία, την ελευθερία ή την ιδιοκτησία του άλλου (Locke 2018).

Όταν οι άνθρωποι βγαίνουν από τη φυσική κατάσταση και εισέρχονται, ή συστήνουν οι ίδιοι πολιτική κοινωνία (κράτος), παραχωρούν μέρος των δικαιωμάτων τους στην κυβέρνηση για να προστατεύει. Εξουσιοδοτούν, λοιπόν, την εκτελεστική εξουσία να νομοθετεί σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κοινού καλού. Αυτή είναι η έννοια του κοινωνικού συμβολαίου. Ο Λοκ διακρίνει τέσσερις εξουσίες (λειτουργίες του κράτους), που είναι η συντακτική, η νομοθετική, η εκτελεστική και η ομοσπονδιακή, οι οποίες δέον είναι να εξισορροπούνται αμοιβαία, για να αποφεύγονται οι καταχρήσεις στο πλαίσιο του πολιτεύματος. Μπορούμε μάλιστα να αναπαραστήσουμε προφορικά την αντιπαράθεση Λοκ και Φίλμερ με παιχνίδι ρόλων, όπου οι θέσεις του καθενός για την προέλευση και τη λειτουργία της πολιτικής εξουσίας θα στηρίζονται με τα ανάλογα επιχειρήματα των έργων τους (Locke, 2018; Dunn, 2000; Macpherson, 1962 και 1986; Olivercroma, 1991).

Για διάκριση των εξουσιών είχε μιλήσει και ο Μοντεσκιέ στο Πνεύμα των Νόμων. Υποστηρίζει ότι «υπάρχουν σε κάθε κράτος τρία είδη εξουσίας: η νομοθετική, η εκτελεστική που εξαρτάται από το δίκαιο των εθνών (εκτελεστική εξουσία), και η εκτελεστική που εξαρτάται από το αστικό δίκαιο (δικαστική εξουσία)». Για την αναγκαιότητα διάκρισης των εξουσιών λέει ότι: «Δεν υπάρχει ελευθερία όταν συμπιέτουν στο ίδιο πρόσωπο ή στο ίδιο διοικητικό σώμα, η νομοθετική με την εκτελεστική δύναμη. Δεν υπάρχει, επίσης, ελευθερία

αν η δικαστική δύναμη δεν είναι χωρισμένη από τη νομοθετική και την εκτελεστική. Όλα θα ήταν χαμένα αν ο ίδιος άνθρωπος ή το ίδιο σώμα [...], ασκούσε τις τρεις αυτές εξουσίες». (Ζιούτος 1993, σ. 333-334). Έτσι και κατά τον Λοκ, εκτελεστική εξουσία είναι αυτή που εφαρμόζει το νόμο, σύμφωνα με τον κανόνα της ισότητας και υποτάσσεται στη νομοθετική. Η κυβέρνηση έχει χρέος να προστατεύει τα απαραβίαστα φυσικά δικαιώματα των πολιτών της ζωής, της ελευθερίας και της περιουσίας. Ο Λοκ πιστεύει ότι η εκτελεστική πρέπει να ασκείται από ένα μόνο πρόσωπο και η νομοθετική από αιρετό σώμα, αλλά ο λαός είναι ο κυρίαρχος. Εάν ο λαός θεωρήσει ότι η κυβέρνηση εκτρέπεται από την ηθική τάξη που έχει καθοριστεί με το κοινωνικό συμβόλαιο, ο λαός μπορεί να την ανατρέψει, αφού εισέρχεται πάλι στη φυσική κατάσταση. Ο λαός τότε ξαναβρίσκει ακέραιη την ηθική του δύναμη να εκτελέσει το νόμο της φύσεως και η επανάσταση καθίσταται νόμιμη (Locke, 2018).

Η γενική βούληση, όρος που πρότεινε ο Ρουσσώ, είναι η σύνθεση των ατομικών βουλήσεων μέσα από την οποία εκφράζεται το δημόσιο συμφέρον. Η γενική βούληση εκφράζεται με τη συμμετοχή του λαού στη λήψη των αποφάσεων. Και ο Ρουσσώ στο έργο του Κοινωνικό συμβόλαιο υποστηρίζει το δίκαιο του λαού να ανατρέψει βίαια με επανάσταση μία κυβέρνηση που δεν εκπληρώνει τους όρους του κοινωνικού συμβολαίου. Ο Καντ επηρεάζεται πολύ από τον Ρουσσώ. Μιλάει και εκείνος για κοινωνικό συμβόλαιο, με τον ίδιο χαρακτήρα και σκοπό, θεμελιωμένο στην ηθική του σκέψη, δεν δικαιολογεί όμως την επανάσταση επί της αρχής. Την αποδέχεται όμως ως προς τα τετελεσμένα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει, όπως συνέβη με τη Γαλλική Επανάσταση. Προεκτείνοντας μάλιστα την ιδέα του κοινωνικού συμβολαίου στο χώρο της φιλοσοφίας της ιστορίας, πιστεύει ότι υπάρχει έλλογο σχέδιο και σκοπιμότητα στη φύση, στα μέλη και στο σύνολο (Wilkins, 1966, σ. 172-185. Για το θέμα φύση-πρόνοια βλ. Ανδρουλιδάκης 2018, σ. 132 και Καντ 1971, σ. 40-41. Παράβαλε: Καντ 2006, σ. 87-91). Υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη φύση θα μας εξαναγκάσει να ακολουθήσουμε μια τροχιά, στην οποία από μόνοι μας οι άνθρωποι δεν θα μπαίναμε μόνοι μας αν δεν υπήρχε το κρυφό πρόγραμμα της φύσης. Από την πρόνοια της φύσης περιμένουμε επιτυχία, που από το σύνολο πάει στα μέρη («Απάνω στο κοινό απόφθεγμα», Καντ, 1971, σ. 155). Μπορούμε βιωματικά εδώ να παρουσιάσουμε τις θέσεις του Καντ, με παιχνίδι ρόλων, καθώς ο Καντ θα παρουσιάζεται να διδάσκει στο πανεπιστήμιο του Καϊνίξμπεργκ και θα συζητάει τις πολιτικές ιδέες του με τους φοιτητές του.

Αυτό που προβληματίζει τον Καντ στα Δοκίμιά του, όπως και το Ρουσσώ, είναι το πώς θα μπορούσε να προχωρήσει ο ανθρώπινος πολιτισμός. Στην «Πιθανή αρχή της ιστορίας των ανθρώπων» περιγράφει τη σύσταση των πρώτων κοινωνιών, και την ανάπτυξη των τεχνών, του εμπορίου και του πολιτισμού εν γένει. (Καντ, 1971, σ. 61-62), ώστε να αναπτυχθούν οι καταβολές της ανθρωπότητας ως ηθικού είδους, σύμφωνα με τον προορισμό της (Wilkins, 1966, σ. 172-185), κατά τρόπο που να μη βρίσκεται σε διαμάχη η ανθρωπότητα ως είδος ηθικό με τον εαυτό της ως είδος φυσικό («Πιθανή αρχή της ιστορίας των ανθρώπων». Καντ, 1971, σ. 61-62). Θεωρεί ότι, ακόμα και αν εμποδίζεται η εξέλιξη των φυσικών καταβολών του ανθρώπου, οι πόλεμοι και τα συσσωρευμένα δεινά θα αναγκάσουν τους λαούς να εγκαθιδρύσουν μία συνομοσπονδία, «ένα κοσμοπολιτικό καθεστώς δημόσιας κρατικής ασφάλειας» που θα οδηγήσει τα κράτη και τους λαούς στην Αιώνια Ειρήνη (Καντ, 1971, σ. 35-36. Για τον κοσμοπολιτισμό βλ. Καντ 1992, Kant 2006, Cavalari 2012, Beeman 2013, σ. 71-83, Ξηροπαϊδης 2005, Παπαγεωργίου 2005, Σαργέντης 2004).

Κατόπιν εξετάζει τις προϋποθέσεις, υπό τις οποίες θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί το κοσμοπολιτικό καθεστώς. Συμφωνεί με το Ρουσσώ στη θέση που εκφράζει στον Αιμίλιο ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός είναι έτσι κατασκευασμένος που φθείρει τη φύση του ανθρώπου,

αντί να την προάγει ηθικά, και εκφράζει την άποψη ότι «η ανθρώπινη φύση υποφέρει τα χειρότερα δεινά κάτω από την απατηλή επίφαση εξωτερικής ευημερίας». Πιστεύει ότι μπορεί οι άνθρωποι στα τέλη του 18^ο αιώνα να είναι πολιτισμένοι, αλλά όχι ηθικοποιημένοι. Μόνο με ηθική πρόοδο είναι δυνατό να υπάρξει βελτίωση στα κράτη και στις διεθνείς σχέσεις (Καντ, 1971, σ. 35-36. Για τον κοσμοπολιτισμό του Καντ βλ. Kant 2013, Cavalier 2012, Beeman 2013, σ. 71-83, Wilkins 1996, Williams 2009, Walsh 1994). Από την έλλογη οργάνωση και τάξη του σύμπαντος, στο οποίο ισχύουν αιώνια οι νόμοι της φυσικής, που στις μέρες του αναγνωρίζονταν και διατυπώνονταν από το Νεύτωνα και τον Κοπέρνικο, συμπεραίνει ότι πρέπει να δείχνουμε εμπιστοσύνη στον ανθρώπινο διαλογισμό που στοχάζεται πάνω σε ένα μικρό τμήμα της ανθρώπινης ιστορίας. Το ότι η ανθρωπότητα βρίσκεται σε πορεία ηθικής προόδου τεκμαίρεται και στο δοκίμιο «Πιθανή αρχή της ιστορίας των ανθρώπων». (Καντ, 1971, σ. 36-37. Για το θέμα φύση - πρόνοια βλ. Ανδρουλιδάκης 2018, σ. 132 και Καντ 1971, σ. 40-41. Παράβαλε: Καντ 2006, σ. 87-91.)

Η διάδοση των ιδεών του Διαφωτισμού

Οι ιδέες των Διαφωτιστών διαδόθηκαν γρήγορα σε ολόκληρη την Ευρώπη και στην Αμερική. Οι απόψεις αυτές επηρέασαν, με διάφορους τρόπους, την πολιτική πραγματικότητα του 18ου αιώνα και πολλές από αυτές (π.χ. ανθρώπινα δικαιώματα και διάκριση των εξουσιών) αποτελούν θεμέλια των σύγχρονων δημοκρατιών, που κατοχυρώνονται γραπτώς στο σύνταγμά τους. Ορισμένοι μονάρχες του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα εφάρμοσαν κάποιες από τις ιδέες του Διαφωτισμού (περιορισμός των προνομίων των ανώτερων τάξεων, λήψη μέτρων κοινωνικής πρόνοιας, ενίσχυση των Γραμμάτων και των Τεχνών) για να κάνουν το κράτος τους πιο αποτελεσματικό και να ισχυροποιήσουν, έτσι, την εξουσία τους. Αυτή η πιο ήπια μορφή απόλυτης μοναρχίας ονομάστηκε φωτισμένη δεσποτεία. Κύριοι εκπρόσωποί της υπήρξαν ο Γουλιέλμος της Οράγγης στην Μ. Βρετανία, ο Φρειδερίκος Β΄ της Πρωσίας, η Μαρία Θηρεσία της Αυστρίας, ο γιος της Ιωσήφ και η Μεγάλη Αικατερίνη της Ρωσίας.

Τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα των ευρωπαϊκών κρατών και των αποικιών της Βρετανίας στην Αμερική ανέδειξαν την καταλυτική δύναμη των πολιτικών ιδεών του Διαφωτισμού, όπως φάνηκε στις δύο μεγάλες επαναστάσεις του 18ου αιώνα, την αμερικανική και τη γαλλική (Berstein-Milza, 1997; Burns, 1984; Miller, 2018; Wiesner-Hanks, 2007; Λούβη-Ξιφαράς, 2004; Hobsbawm, 2000; Lefebvre, 2010; Kenny, 2005). Παιχνίδι ρόλων μεταξύ υποδουμένων τους διάφορους ηγεμόνες, οι οποίοι διαλέγονται με τους φιλοσόφους για όλα τα παραπάνω πολιτικά ζητήματα συνιστά σημαντική βιωματική δράση εμπέδωσης, που θα μπορούσε να συμπληρωθεί από επίσκεψη σε κάποια χώρα και πόλη, όπου κάποιος από αυτούς έζησε, για ένα εξάμηνο με το πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών Erasmus.

Συμπεράσματα

Στόχος του θεωρητικού αυτού μοντέλου διδασκαλίας είναι να παρουσιάσει μία διδακτική προσέγγιση ενός μαθήματος νεότερης ιστορίας στο πανεπιστήμιο, που χρησιμοποιεί την πολιτική φιλοσοφία και την πολιτική θεωρία, σε συνδυασμό με τα κείμενα των φιλοσόφων του Διαφωτισμού (ως γραπτές πηγές), στοχεύοντας σε πιο πλήρη κατανόηση των ιστορικών συνθηκών όπου αναπτύχθηκαν οι ιδέες αυτές, εκκινώντας από ποια προβλήματα και οδηγώντας στις τρεις μεγάλες επαναστάσεις: την Αμερικανική (1775 - 1783), τη Γαλλική (1789 - 1799) και την Ελληνική (1821 - 1832). Ο συνδυασμός φιλοσοφίας και ιστορίας και οι σχετικές βιωματικές δράσεις, όπως το παιχνίδι ρόλων μεταξύ των ιστορικών

προσώπων, μπορεί να κάνει πιο κατανοητή τη θεωρητική αυτή κατασκευή στο πλαίσιο της ιστορίας και της φιλοσοφίας της ιστορίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Μ. - Γκιούρας, Θ. (2005). *Θεωρίες της πολιτικής και του κράτους*. Αθήνα: Ίδρυμα Καραγιωργα - Σαββάλας.
- Αλτουσσέρ Λουί (2015). *Για το «κοινωνικό συμβόλαιο»*, μετάφραση: Τάσος Μπέτζελος, επίμετρο: Γεράσιμος Κουζέλης, Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρουλιδάκης, Κώστας, *Καντιανή Ηθική. Θεμελιώδη ζητήματα και προοπτικές*, Σμίλη Αθήνα 2018.
- Βασιλείου - Δαμβέργης, Α.-Ν. Ι. (2019). *Φιλοσοφία της ιστορίας στο Θουκυδίδη και τον Ι. Καντ: Συγκριτική εξέταση και ερμηνεία*, επίβλ. Ανδρουλιδάκη Κ., Ρέθυμνο: Παν. Κρήτης.
- Βασιλείου - Δαμβέργης, Α.-Ν. Ι. (2020). «Αριστοτέλους Αθηναίων Πολιτεία από τις απαρχές μέχρι το Σόλωνα: διαθεματική διδακτική προσέγγιση στο πανεπιστήμιο», *Πρακτικά για το 3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Π.Δ.Ε. Κρήτης, 1-4 Οκτωβρίου 2020*, σελ. 65-72.
- Βασιλείου - Δαμβέργης, Α.-Ν., Ι. (2018). «Δημιουργώντας ερευνητικό ενδιαφέρον στους φοιτητές σε ένα μάθημα ιστορίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο με την αξιοποίηση βιωματικών και διαθεματικών τρόπων διδασκαλίας», *Πρακτικά Εργασιών 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 12-14 Οκτωβρίου 2018*, τ. Α', σελ. 28-37.
- Βασιλείου - Δαμβέργης, Α.-Ν. Ι. (2021). «Διδακτική της φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο: η μορφή και λειτουργία του ρεπουμπλικανικού πολιτεύματος του Εμμανουήλ Καντ και ο ρόλος του στην ηθική και πολιτική του σκέψη», *Πρακτικά Εργασιών 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 15-17 Οκτωβρίου 2021*, υπό έκδοση.
- Δημούλης, Δ. (1995), «Συνιστώσες και δομή της πολιτικής αντιπαράθεσης. Το πρόβλημα του κοινωνικού συμβολαίου», *Θέσεις*, τεύχος 53, Οκτώβριος - Δεκέμβριος.
- Ζιούτος, Γ.Δ. (1993). *Μοντεσκιέ*, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ηρακλίδης, Α. (2015). *Διεθνείς σχέσεις και διεθνής πολιτική*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Καντ, Ιμ. (1971). *Δοκίμια*, μετ. Ε. Παπανούτσος, Αθήνα: Δωδώνη.
- Κογκούλη, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουσκουβέλης, Η. (1997). *Εισαγωγή στην πολιτική επιστήμη και τη θεωρία της πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κωστίκος, Α. Α, (2007). *Η καντιανή «Αιώνια Ειρήνη» ως κανονιστικός γνώμονας προσανατολισμού των διεθνών σχέσεων*. Διπλ. εργασία μπτχ, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ.Χ. (2004). *Νεότερη και σύγχρονη ιστορία*, Αθήνα: Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ντεκάρτ, Ρ. (1976). *Λόγος περί της μεθόδου (1637)*, μετ. Χ. Χρηστίδης, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ξηροπαϊδης, Γ. (2005). «Η εγγύηση της φύσης και ο ενθουσιασμός των θεατών: η Αιώνια Ειρήνη ως χίμαιρα και ως εφικτός στόχος». *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 91., σ. 44-49.
- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαγεωργίου, Κ. (2005). «Πόλεμος και ειρήνη στον Kant». *Σύγχρονα Θέματα* τ. 27, αρ. 91,

- σ. 67-72.
- Πηγιάκη, Κ. (1999). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Ρουσώ, Ζαν-Ζακ (2012). *Το Κοινωνικό Συμβόλαιο*, μετάφραση: Βασιλική Γρηγοροπούλου - Αλφρέδος Σταϊνχάουερ, επιμέλεια – εισαγωγή – σημειώσεις - επίμετρο: Βασιλική Γρηγοροπούλου, εκδόσεις Πόλις, Αθήνα.
- Ρουσώ, Ζαν-Ζακ (1762). *Το κοινωνικό συμβόλαιο*, μτφρ. Δ. Κωστελένος, Αθήνα: Αναγνωστίδης.
- Ρουσώ Ζαν-Ζακ (2010). *Πραγματεία περί της καταγωγής και των θεμελίων της ανισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους*, μετάφραση: Μέλπω Αλεξίου - Καναγκίνη, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.
- Σαργέντης, Κ. (2004). «Είναι η αιώνια ειρήνη δυνατή; Για την ιδέα της ειρήνης στον Καντ», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 21/61. 40-58.
- Σαργέντης, Κ. (2005). «Μια ερμηνεία της θεωρίας του Καντ για το ριζικό κακό», Κ. Βουδούρης & Ε. Μαραγγιανού (επιμ.), *Φιλοσοφία, Ανταγωνιστικότητα και Αγαθός Βίος*, τ. 2. Ιωνία: Αθήνα, 266-277.
- Σμιθ, Αντ. (2010), *Έρευνα για τη Φύση και τις Αιτίες του Πλούτου των Εθνών*, μετάφραση: Χρήστος Βαλλιάνος, Ελληνικά Γράμματα, εκδόσεις Το Βήμα, Αθήνα.
- Σπινόζα, Μπ. (2017), *Πολιτική Πραγματεία*, μετάφραση: Άρης Στυλιανού, εισαγωγή: Γεράσιμος Βώκος, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Στυλιανού, Ά. (2006), *Θεωρίες του Κοινωνικού Συμβολαίου*, εκδόσεις Πόλις, Αθήνα.
- Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χομπς, Τ. (2006). *Λεβιάθαν*. Αθήνα: Γνώση.
- Χουντής, Γ. (2017). *Ο Κάντ και ο Διαφωτισμός*, Αναρτήθηκε από τον [POSITIVUS](#) στις [11/02/2017](#).
- Χρυσafίδης, Κ. (2003). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψυχοπαίδης, Κ. (2001). *Κριτική φιλοσοφία και λογική των θεσμών. Έρευνες για την πολιτική φιλοσοφία του Καντ*, μετάφραση Όλγα Σταθάτου. Αθήνα: Εστία.
- Ψυχοπαίδης, Κ. (1999). *Ο φιλόσοφος, ο πολιτικός και ο τύραννος*. Αθήνα: Πόλις. Το πνεύμα των νόμων (1748).
- Althusser L. (2007), "Rousseau: The Social Contract (The Discrepancies)", στο: Louis Althusser, *Politics and History: Montesquieu, Rousseau, Hegel and Marx*, transl. BenBrewster, Verso, Λονδίνο.
- Balibar Étienne (2014), *Κράτος, μάζες, πολιτική*, μετάφραση: Τάσος Μπέτζελος, επίμετρο: Παναγιώτης Σωτήρης, εκδόσεις Εκτός Γραμμής, Αθήνα.
- Beeman, Cr., *A Cosmopolis of all Beings, Encounters/ Encuentros/ Rencontres on Education*, Brandon University, Canada, τ. 14, 2013, σ. 71-83.
- Berstein, S. & Milza, P. (1997). *Ιστορία της Ευρώπης*, τόμοι 3, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Burns, E.M. (1984). *Ευρωπαϊκή ιστορία*, τόμοι 2, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Cavalar, G., "Cosmopolitanisms in Kant's philosophy", *Ethics & Global Politics*, 5: 2, 2012, σ. 95-118.
- Dunn, J. (2000). *Τζων Λοκ*, εισαγωγή, μετάφραση & σχόλια Ι. Δελλής - Β. Δελλή Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Hobsbawm, E. (2000). *Η εποχή των επαναστάσεων 1789 - 1848*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Kant, Im. (2004). *Η διένεξη των Σχολών*, εισαγωγή - μετάφρ. Θ. Γκιούρας, Αθήνα: Σαββάλας.
- Kant, Im. (2006). *Προς την αιώνια ειρήνη: Ένα φιλοσοφικό σχέδιασμα. Η ιδέα του Καντ περί της αιώνιας ειρήνης: Από την ιστορική απόσταση 200 ετών*, εμπεριέχεται το κείμενο του Habermas, Jürgen, μετ. Κ. Σαργέντης, Α. Συριοπούλου, Αθήνα: Πόλις.
- Kant, Im. (1992). *Για την αιώνια ειρήνη*., μετάφρ. - επίμετρο Άννα Πόταγα, πρόλογος - επιμ. Λευτέρης Αναγνώστου, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Kant, Im. (2013). *Μεταφυσική των Ηθών*, μετ., σημειώσεις, επιλεγόμενα Κ. Ανδρουλιδάκης, Αθήνα: Σμίλη.
- Kenny, A. (2005). *Ιστορία της Δυτικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Lang-Γρυπάρη, Ιρ. (2010). *Im. Kant: ο μεγαλύτερος σύγχρονος φιλόσοφος*, Univ. Oldenburg 08/04/2010 <http://sciencearchives.wordpress.com/2010/04/08/immanuel-kant>
- Lefebvre, G. (2010). *Η Γαλλική επανάσταση*. ΜΙΕΤ, Αθήνα.
- Lemos R. M. (1991), "Locke's theory of property", σε *John Locke: Critical assessments*, (Richard Ashcraft, ed.), Vol. III, Routledge, Λονδίνο.
- Locke, J. (2018). *Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως*, μετάφραση – εισαγωγή - σχόλια: Πασχάλης Κιτρομηλίδης, εκδόσεις Πόλις, Αθήνα.
- Macpherson, C. B. (1962), *The Political Theory of Possessive Individualism: From Hobbes to Locke*, Oxford University Press, Οξφόρδη.
- Macpherson, C. B. (1986). *Ατομικισμός και ιδιοκτησία. Η πολιτική θεωρία του πρώιμου φιλελευθερισμού από τον Hobbes στον Locke*, εκδόσεις Γνώση: Αθήνα.
- Miller, St. T. (2018). *Νεότερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Nisbet, H.B., Reiss, H. (1970). *Kant: Political Writings*, Cambridge.
- Dunn, J. (2000). Macpherson C. B. (1962), Olivercroma Karl (1991), "Locke's Theory of Appropriation", σε *John Locke: Critical assessments*, (Richard Ashcraft, ed.), Vol. II, Routledge, Λονδίνο.
- Rauscher, F. (2016). Kant's Social and Political Philosophy, <http://plato.stanford.edu/entries/kant-social-political/> 16/8/2021
- Rohlf, M. (2014). «Immanuel Kant», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, προσπελάστηκε στις 16/5/2021. Edward N. Zalta (ed.), <http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/kant/>.
- Russet, B. M. (2009). «Democracy, War and Expansion through Historical Lenses», Yale Univ.: Sage <http://ejt.sagepub.com/content/15/1/9.full.pdf>, 16/5/2021
- Sabine, G. H. (1980). *Ιστορία των πολιτικών θεωριών*. Αθήνα: Ατλαντίς.
- Vleeschauer, H. J. (1987). «Immanuel Kant» στο: Συλλογικό, *Encyclopedie de la Pleiade. Ιστορία της φιλοσοφίας*, τ. Α, μετ.: Κ. Σ. Κατσιμάνη. Αθήνα: ΜΙΕΤ, 19-98.
- Walsh, W. H. (1994). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της ιστορίας*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Werner, P. (1996). «Interdisciplinary programming. An idea whose time has gone again.» *Teaching Elementary Physical Education*, 6, 28-30.
- Wilkins, Taylor Burleigh (1996). "Teleology in Kant's Philosophy of History", *History and Theory*, τ. 5, 2 (1966), Wesleyan University σ. 172-185 <https://www.jstor.org/stable/2504513>
- Williams, H. (2009). *Kant's Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim. A Critical Guide*, edited by A. Oksenberg Rorty and J. Schmidt. Cambridge: Cambridge Un. Press.
- Wiesner - Hanks, Merry E. (2007). *Πρώιμη Νεότερη Ευρώπη, 1450 - 1789*. Αθήνα: Ξιφάρας.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία του σεισμού στο Νηπιαγωγείο υπό το πρίσμα της θεωρίας της Δραστηριότητας.

Σταυρούλα Γουλιού

Νηπιαγωγός, Ειδική Παιδαγωγός, Med Ειδική Αγωγή, Σχολική Ψυχολογία του Τ.Ε.Π.Α.Ε.
Α.Π.Θ., Msc Επιστήμες του Περιβάλλοντος για την Αειφορία και την Εκπαίδευση του
Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων
stgouliou@yahoo.gr

Περίληψη

Η έρευνα κάνει βιβλιογραφική ανασκόπηση σε θέματα των Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική Εκπαίδευση, τη Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου, τη θεωρία της επεκτατικής μάθησης, τη Θεωρία της Δραστηριότητας και τη διδασκαλία του σεισμού στο Νηπιαγωγείο υπό το πρίσμα της πολιτισμικής - ιστορικής θεωρίας της δραστηριότητας. Αναζητά τη θέση των Φυσικών Επιστημών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Νέα Π.Σ., διερευνά τη θεματική ενότητα του σεισμού και το ρόλο του Ο.Α.Σ.Π. Με ποιοτική και ποσοτική έρευνα απαντά στο ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με περιεχόμενο των Φυσικών Επιστημών και ειδικά τη θεματική του σεισμού. Αν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν την πορεία διδασκαλίας που δίνεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα νέα Π.Σ. και τη θεωρία της δραστηριότητας ή παραμένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας. Αν διδάσκουν στη θεματική του σεισμού πολιτική προστασία λόγω της σημαντικότητας που δίνουν σε αυτήν ή λόγω της έλλειψης γνώσεων. Αν έχουν ανάγκη από επιμόρφωση ή από υποδείγματα διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: Προσχολική Εκπαίδευση, Φυσικές Επιστήμες, Σεισμός, Θεωρία της δραστηριότητας

1. Εισαγωγή

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση οι Φυσικές Επιστήμες κατέχουν σημαντική θέση υπό την ενότητα «Μελέτη Περιβάλλοντος», δίνεται έμφαση στα στάδια ανάπτυξης δραστηριοτήτων, που περιλαμβάνουν την επιλογή υλικών με γνώμονα το διδακτικό αντικείμενο, την ανίχνευση των ιδεών των παιδιών, τον πειραματισμό με συστηματική παρατήρηση, τη διατύπωση προβλέψεων, τον έλεγχο αυτών, την καταγραφή ευρημάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Έχει εντοπιστεί αντίσταση των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων, στην τήρηση των νέων προσανατολισμών των Α.Π, και προσκόλληση σε δοκιμασμένες πρακτικές, με υιοθέτηση δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας (Βαρσάμου, 2009).

Είναι απαραίτητο να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να δημιουργηθεί μία βάση για την προώθηση της επιστημονικής γνώσης από τις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι οι μαθητές είναι βασικό να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών (Kim & Roth, 2016). Αυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες θα συνδράμουν για την απόκτηση της πραγματικής γνώσης και τη

λήψη αποφάσεων σε ένα επιστημονικά και τεχνολογικά αναπτυγμένο κόσμο (Πλακίτση, και συν., 2018).

Μετά τη διαπίστωση πως πραγματοποιούνται ασκήσεις σεισμού στα νηπιαγωγεία της χώρας μας έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετώντας τις θεωρίες και τα μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Προσχολική Εκπαίδευση, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στη χώρα μας. Διερευνήθηκε θεωρητικά το θέμα Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε πως η Θεωρία της Δραστηριότητας και η Επεκτατική Μάθηση μπορούν να απαντήσουν στα ερωτήματα και τις ανάγκες της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Εξετάστηκε το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο και το τι γίνεται γύρω από τη θεματική ενότητα του σεισμού στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διερευνήθηκαν οι προτάσεις του Ο.Α.Σ.Π., Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας, του αρμόδιου φορέα για το σχεδιασμό της αντισεισμικής πολιτικής. Πραγματοποιήθηκε η σύνδεση με την προβληματική και τα ερωτήματα της έρευνας, η οποία οδήγησε σε ποσοτική και ποιοτική έρευνα.

Τα ερωτήματα της έρευνας είναι: α) Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών στην Προσχολική Εκπαίδευση σε σχέση με το περιεχόμενο των Φυσικών Επιστημών και ειδικά τη θεματική του σεισμού; Γνωρίζουν σε βάθος το περιεχόμενο των Φυσικών Επιστημών και ειδικά τη θεματική του σεισμού και για αυτό και διδάσκουν τη θεματική του σεισμού ως Φυσικές Επιστήμες; β) Οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο υιοθετούν την πορεία διδασκαλίας που δίνεται από το ΔΕΠΠΣ, τα νέα Π.Σ και την θεωρία της δραστηριότητας ή παραμένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας λόγω έλλειψης γνώσεων; γ) Οι εκπαιδευτικοί στην Προσχολική Εκπαίδευση διδάσκουν στη θεματική του σεισμού πολιτική προστασία λόγω της σημαντικότητας που δίνουν σε αυτήν ή λόγω της έλλειψης γνώσεων πάνω στη θεματική του σεισμού; και δ) Οι εκπαιδευτικοί στην Προσχολική Εκπαίδευση έχουν ανάγκη από επιμόρφωση στις Φυσικές Επιστήμες και στη θεματική του σεισμού ή λόγω της έλλειψης γνωστικού πεδίου που έχουν από την κατεύθυνση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών τους χρειάζονται υποδείγματα διδασκαλίας, βήμα βήμα προσομοίωση διδασκαλίας και εποπτικό υλικό (πειράματα, εργαλεία);

2. Μεθοδολογία

Η Μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι μικτή, εμπεριέχει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Σχεδιάστηκε και χορηγήθηκε από την ερευνήτρια ερωτηματολόγιο σε 62 νηπιαγωγούς του Νομού Κοζάνης και σε 50 νηπιαγωγούς με τυχαία επιλογή (για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα). Πραγματοποιήθηκε ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με 30 νηπιαγωγούς που εργάζονται στο Νομό Κοζάνης. Έγινε χρήση οδηγού συνέντευξης, ανάλυση στο SPSSv 23.0 και ανάλυσης Συνεντεύξεων με βάση την ανάλυση περιεχομένου. Ο συνδυασμός των ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων λειτούργησε υποστηρικτικά, όχι μόνο στη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και στην ερμηνεία των δεδομένων της.

2.1. Ποσοτική Έρευνα

Ο πληθυσμός στόχος είναι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε δημόσια Νηπιαγωγεία του Ν.Κοζάνης, ενώ το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 112 νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε δημόσια Νηπιαγωγεία του Ν.Κοζάνης και συγκεκριμένα 110 γυναίκες (98,2%) και 2 άνδρες (1,8%). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν 33-42 ετών (54,5%), είχαν 11-20 χρόνια

προϋπηρεσίας (52,7%), όσον αφορά τις σπουδές τους ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι. 51 (45,5%), ενώ έχουν επιμορφωθεί στις Φ.Ε., κυρίως από σεμινάρια ή συνέδρια 61 (54,5%) και το 78,6 παρακολούθησε μαθήματα Φυσικών Επιστημών στις σπουδές του. Το ερωτηματολόγιο είναι βασισμένο σε έξι βασικούς άξονες.

1. Σπουδές- έτη υπηρεσίας
2. Επιμόρφωση στις Φυσικές Επιστήμες
3. Ενασχόληση με τη θεματική του σεισμού ως Φυσικές Επιστήμες
4. Ενασχόληση με τη θεματική του σεισμού ως πολιτική προστασία
6. Ενασχόληση με τη θεματική του σεισμού υπό το πρίσμα της θεωρίας της δραστηριότητας

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από την αρχή για τις ανάγκες της έρευνας, ύστερα από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, λόγω έλλειψης αντίστοιχου ερευνητικού εργαλείου στην Ελλάδα. Έγινε Ανάλυση στο SPSSv 23.0.

2.2. Η Ποιοτική έρευνα

Το δείγμα αποτέλεσαν 30 νηπιαγωγοί που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Κοζάνης, το προφίλ των οποίων διαφέρει. Διαφέρουν οι μεταπτυχιακές τους σπουδές, ο τρόπος διορισμού τους στη δημόσια εκπαίδευση, καθώς και το Α.Π. με το οποίο έχουν εκπαιδευτεί. Οι 30 νηπιαγωγοί έχουν από 2 ως 29 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο. = 10 έτη), οι 29 έχουν αποφοιτήσει από Π.Τ.Π.Ε. και 1 είναι απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών. Από τις 29 απόφοιτες Π.Τ.Π.Ε., οι 13 διδάχθηκαν στο πανεπιστήμιο το ΑΠ του '89, ενώ οι 16 το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Ο οδηγός συνέντευξης ήταν δομημένος σε 2 μέρη. Οι ερωτήσεις του 1ου μέρους σχετίζονταν με την εκπαίδευση των νηπιαγωγών πάνω στη Διδακτική των Φ.Ε. και με τη γενική τους στάση απέναντι στη διδασκαλία εννοιών των Φ.Ε. Το 2ο μέρος του οδηγού περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση της έννοιας του σεισμού υπό το πρίσμα της θεωρίας της δραστηριότητας. Επιλέχτηκε η ανάλυση περιεχομένου προκειμένου να μετατρέψει τα καταγεγραμμένα φαινόμενα σε δεδομένα. Έγινε επιλογή των μονάδων ανάλυσης, διαμόρφωση των κατηγοριών, εντοπισμός των κατάλληλων περιεχομένων και έλεγχος της αξιοπιστίας της κωδικοποίησης (Stemplel, 1989). Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η «μονάδα συμφραζομένων» (Κυριαζή, 1999).

Οι δέκα πρώτες συνεντεύξεις έγιναν σε βολικό δείγμα (Mutchnick & Berg, 1996· Babbie, 1998· Berg, 1998· Hatch, 2002), στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας (Berg, 1998· Cohen et al., 2007). Παράλληλα με τη συλλογή των δεδομένων γίνονταν οι απομαγνητοφωνήσεις και οι πρώτες αναλύσεις του υλικού.

3. Αποτελέσματα

Τα πορίσματα της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας ταυτίζονται.

Οι εκπαιδευτικοί στην Προσχολική Εκπαίδευση δεν γνωρίζουν σε βάθος το περιεχόμενο του σεισμού και για αυτό δεν διδάσκουν τη θεματική του σεισμού ως Φυσικές Επιστήμες, πράγμα που φάνηκε μέσω της επαγωγικής στατιστικής και της ανάλυσης περιεχομένου. Το παραπάνω ενισχύεται και από τη συσχέτιση της παρακολούθησης σεμιναρίων Φυσικών Επιστημών και του ρόλου που έχει ο μαθητής στη διάρκεια δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία του σεισμού. Και η συσχέτιση των ερωτήσεων στην παρακολούθηση σεμιναρίων Φυσικών Επιστημών και του στόχου που έχει ο εκπαιδευτικός στις δραστηριότητες Φυσικών Επιστημών με θέμα το σεισμό ενισχύουν την υπόθεση και υπάρχει συσχέτιση.

Σε επόμενο βήμα, σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Φυσικών Επιστημών και το ρόλο που έχουν οι ίδιοι σε δραστηριότητα με θέμα το σεισμό και πάλι βρέθηκε σημαντική συσχέτιση, οπότε γίνεται δεκτή η υπόθεση. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκε και η έρευνα της Βελλοπούλου (2011), όπου τα προτεινόμενα διδακτικά αντικείμενα και γνωστικά περιεχόμενα προς διδασκαλία χαρακτηρίζονται από μία γενικότερη παραμέληση ή υποβάθμιση των ειδικών γνώσεων περιεχομένου. Οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης παραλείπουν την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη μύηση των παιδιών σε έννοιες και φαινόμενα του φυσικού κόσμου. Οι σημαντικότεροι από αυτούς τους παράγοντες φαίνεται να συνδέονται με τις γνώσεις Φυσικών Επιστημών που διαθέτουν, την αντίληψή τους για τη διδασκαλία Φυσικών Επιστημών, για τις σχετικές γνώσεις που διαθέτουν τα παιδιά, για τον τρόπο με τον οποίο τις αποκτούν, για τη χρησιμότητα και το νόημα της διδασκαλίας σχετικών διδακτικών αντικειμένων στην Προσχολική Εκπαίδευση (Βελλοπούλου, 2011).

Σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα της έρευνας, δηλαδή αν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν την πορεία διδασκαλίας που δίνεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και την θεωρία της δραστηριότητας ή μένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας λόγω της έλλειψης γνώσεων, η υπόθεση ισχύει και επομένως οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν την πορεία διδασκαλίας που δίνεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τη θεωρία της δραστηριότητας και μένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας λόγω της έλλειψης γνώσεων.

Παρομοίως, η Βελλοπούλου (2011) εντοπίζει την περιορισμένη γνώση των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης σε περιεχόμενα που άπτονται των Φυσικών Επιστημών και την κυριαρχία εναλλακτικών ιδεών μη συμβατών με το επιστημονικό μοντέλο. Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών αφορά τη διδασκαλία ενός αυθεντικού σώματος γνώσης το οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν, ώστε να το μεταφέρουν στους μαθητές τους (Βαρσάμου, 2009). Έρευνες εντοπίζουν την περιορισμένη γνώση των εκπαιδευτικών σε περιεχόμενα που σχετίζονται με τις Φ.Ε. και την κυριαρχία εναλλακτικών ιδεών μη συμβατών με το επιστημονικό μοντέλο (βλ. Kallery, 2004). Η διδασκαλία Φ.Ε. αφορά τη διδασκαλία ενός αυθεντικού σώματος γνώσης, το οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν, ώστε να το μεταφέρουν στους μαθητές (Βαρσάμου Α., κ.ά., 2009, σ. 229-230). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που απευθύνονται στα μικρά παιδιά έχουν την αίσθηση ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν σχετικά αντικείμενα (Yoon & Onchwari, 2006), ή με άλλα λόγια, δείχνουν έλλειψη εμπιστοσύνης στις σχετικές γνώσεις και τις δυνατότητές τους (Τσιτουρίδου, 2003, σ. 774).

Το τρίτο ερώτημα της έρευνας ήταν αν οι εκπαιδευτικοί στην Προσχολική Εκπαίδευση διδάσκουν στη θεματική του σεισμού πολιτική προστασία λόγω της σημαντικότητας που δίνουν σε αυτήν ή λόγω της έλλειψης γνώσεων πάνω στη θεματική του σεισμού. Φαίνεται ότι ένας συνδυασμός παραγόντων οδηγεί συχνά στον εξοβελισμό διδακτικών αντικειμένων των Φ.Ε. από τη συστηματική διδακτική παρέμβαση, αλλά ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εντάξουν στη διδακτική πράξη έννοιες και φαινόμενα από το φυσικό κόσμο, οι ίδιοι αυτοί παράγοντες έχουν ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση ακατάλληλων διδακτικών στρατηγικών (Πλακίτση, 2008).

Ομοίως, η έμφαση που τοποθετεί η παραδοσιακή οπτική στην κατάκτηση συγκεκριμένων επιστημονικών περιεχομένων (Barker, 2004), τροφοδοτεί την αντίσταση των εκπαιδευτικών προς τη «σχολειοποίηση» του νηπιαγωγείου (OECD, 2006, σ. 138) και προτάσσει αντιλήψεις και στάσεις που θέτουν σε αμφισβήτηση την αξία της διδασκαλίας σχετικών αντικειμένων σε παιδιά μικρής ηλικίας (Eshach & Fried, 2005), με αποτέλεσμα την

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

απώλεια του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των Φ.Ε. και την αντιμετώπισή τους ως αντικείμενο μη υψηλής προτεραιότητας (Τσιτουρίδου, 2003, σ. 774). Το τελευταίο ερώτημα της έρευνας, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από επιμόρφωση στις Φυσικές Επιστήμες και στη θεματική του σεισμού ή λόγω της έλλειψης του γνωστικού πεδίου από την κατεύθυνση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών τους χρειάζονται υποδείγματα διδασκαλίας ελέγχθηκε και αποδείχθηκε πως ως υπόθεση στέκει. Η επαφή των μικρών παιδιών με αντικείμενα από τις Φ.Ε. εξαρτάται κυρίως από επιλογές των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επηρεάζονται από επιστημολογικές προσεγγίσεις, εκδηλώνουν αυτή την επιρροή στο επίπεδο των στάσεων, πεποιθήσεων ή αντιλήψεων «και τις αντανακλούν στις διδακτικές τους πρακτικές» (Πλακίτση, 2008β, σ. 206). Η εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών, νέων γνωστικών αντικειμένων και νέων μεθόδων διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την απουσία συστηματικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών καθιστούν αναγκαία μία εκ νέου καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών (ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, τη θεματολογία και τις μορφές της επιμόρφωσης), έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται σήμερα (Τσαλαγιώργου & Αυγιτίδου, 2017).

Πίνακας 1. Τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως χρειάζονται προκειμένου να υλοποιήσουν δραστηριότητες στη Θεματική του σεισμού.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	56	31,8%	50,0%
ΕΠΟΠΤΙΚΟ_ΥΛΙΚΟ	87	49,4%	77,7%
ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ_ΔΙΔΑΣΚΑΛ	13	7,4%	11,6%
ΙΑ			
ΟΔΗΓΟΣ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	15	8,5%	13,4%
ΚΑΝΕΝΑ	3	1,7%	2,7%
ΔΕΝ_ΓΝΩΡΙΖΩ	2	1,1%	1,8%
Total	17	100,0	157,1
	6 %	%	

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει πως η διδασκαλία της θεματικής του σεισμού στην Προσχολική Εκπαίδευση είναι σε λανθάνουσα φάση. Διαπιστώθηκε η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό. Όπως διαφάνηκε η συμβολή των Φυσικών Επιστημών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστική και αποτελεί σημαντικό κομμάτι στην επίτευξη

του επιστημονικού εγγραμματισμού. Παρόλα αυτά, παρατηρείται ότι μία σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών δεν είναι έτοιμοι, αλλά παράλληλα δεν είναι και κατάλληλα εκπαιδευμένοι, ώστε να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και να χρησιμοποιήσουν νέα μοντέλα σχεδιασμού και ανάλυσης προγραμμάτων καταλληλότερων για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα και τις πανανθρώπινες ανάγκες (Πλακίτση, και συν., 2018). Τα πορίσματα συνάδουν με τις απόψεις ερευνητών και με την ανασύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικών Επιστημών, όπου σημαντικοί οργανισμοί επισημαίνουν την ανάγκη του επιστημονικού εγγραμματισμού (European Commission, 2009).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Babbie, E. (1998). *The Practice of Educational Research*. Belmont, CA: WadsworthPublishi
- Barker, M. (2004). *Key Aims for Science Education in New Zealand Schools in the 21st Century: Messages from the International Literature*, Ανακτήθηκε στις 11-05-2022 από: <https://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/476/3688/file/key-aims-for-science.doc>
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- European Commission (2009). *Europe Needs More Scientists. Report by the High Level Group on Increasing Human Resources for Science and Technology in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eshach, H. & Fried, M. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. NY: State University of New York Press.
- Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 147-165.
- Kim, M., & Roth, W.-M. (2016). RE/Thinking the natyre of technology in elementary science classrooms. *Interchange*, 46, 169-187.
- Mutchnick, R. J. & Berg, B. L. (1996). *Research Methods for the Social Sciences: Practice and Applications*. Boston: Allyn and Bacon
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris:
- Opie, C. (2004). *Doing educational research*. London: SAGE Organisation for Economic Co-operation and Development, Ανακτήθηκε στις 11-05-2022 από: http://www.oecdilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en
- Stempel, G.H. (1989). Content analysis. In G.H.Stempel & B.H.Westley (Eds.), *Research methods in mass communications* (pp. 123-136). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Yoon, J. & Onchwari, A. (2006). Teaching Young Children Science: Three Key Points. *Early Childhood Journal*, 33(6), 419-423.
- Βαρσάμου, Α., Τσελφές, Β. & Φασουλόπουλος, Γ. (2009). Δραστηριότητες σχετικές με τις Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο: πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μετασχηματίζουν μια διδακτική πρόταση, Στο Π. Καριώτογλου, Α. Σπύρτου και Α. Ζουπιδής (επιμ.). *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση - Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των Φυσικών Επιστημών*, (σ. 224-231). Ανακτήθηκε στις 11-05-2022 από: <http://www.uowm.gr/kodifeet>

- Βελλοπούλου, Α. (2011). Η μετάβαση από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στην εφαρμογή του. Το παράδειγμα του διδακτικού αντικειμένου «Υλη και ιδιότητες της ύλης». (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κυριαζή, Ν. (1999). Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πλακίτση, Κ. (2008α). Διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Πατάκη.
- Πλακίτση, Κ. (2008β). Προς ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φυσικές Επιστήμες σχετικά με τη φύση της Επιστήμης. Στο Β. Χρηστίδου (Επιμ.), Εκπαιδεύοντας τα μικρά παιδιά στις φυσικές επιστήμες. Ερευνητικοί προσανατολισμοί και παιδαγωγικές πρακτικές (σ. 205-220). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πλακίτση, Κ. (2008). Διερευνώντας τη φύση και το περιβάλλον στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία μέσα από τα νέα σχολικά εγχειρίδια. Στο Β. Χρηστίδου Εκπαιδεύοντας τα μικρά παιδιά στις Φυσικές Επιστήμες. Ερευνητικοί προσανατολισμοί και παιδαγωγικές πρακτικές, σ. 407-421. Σειρά: Καινοτομίες στην Εκπαίδευση, Διευθ. Δ. Χατζηδήμου Ε. Ταράτορη. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πλακίτση, Ε., Σταμούλης, Ε., Θεοδωράκη Χ., Κολοκούρη, Ε. Νάννη, Ε., Κορνελάκη, Α. (2018). Η θεωρία της δραστηριότητας και οι Φυσικές Επιστήμες. Μια νέα διάσταση στην STEAM εκπαίδευση Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαλαγιώργου, Ε. & Αυγιτίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών eISSN 2241-7303 Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία 2017, Τόμος 6, Τεύχος 1, σσ. 255-273 Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Ανακτήθηκε στις 11-05-2022 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/14764>
- Τσιτουρίδου, Μ. (2003). Διδάσκοντας τις Φυσικές Επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Οι απόψεις των νηπιαγωγών. Στο Π. Κόκκοτας, Ι. Βλάχος, Π. Πήλιουρας & Α. Πλακίτση (επιμ.) Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Κοινωνία της Πληροφορίας» (σ. 773-780). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, 2011.
- Kalantzis, M. & Core, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα (σσ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μανούσου, Ε. (2005). Σχεδιασμός εναλλακτικού διδακτικού υλικού για ΑεξΑΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, 11-13 Νοεμβρίου 2005 (σσ. 629-637). Πάτρα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2009). Η Συγγραφή μιας Ακαδημαϊκής Εργασίας. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2012, από http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/docs/stguide_cp.pdf

Προσεγγίζοντας θεωρητικά την Κατανεμημένη Ηγεσία

Δρ Πλατσή Μαριάνθη
Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Διευθύντρια στο 12ο Γυμνάσιο Αχαρνών
mplatsi@outlook.com

Περίληψη

Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών είναι μια πρόκληση που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική κοινότητα την σημερινή εποχή διότι είναι συνυφασμένη με την βελτίωση της εκπαίδευσης εν γένει. Αν σε αυτό προσθέσουμε την ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, την ετερογένεια της τάξης, τις παρεμβάσεις των γονέων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καταλαβαίνουμε ότι η πίεση που δέχεται ο Διευθυντής ιδιαίτερα είναι μεγάλη. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι ένα μόνο άτομο δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτή την πίεση, όσο ικανό και να είναι. Μάλιστα υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της σχολείων είναι προϊόν συνεργασίας όλων των μελών του σχολείου, μέσω ενός κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας.

Λέξεις – κλειδιά: Κατανεμημένη Ηγεσία.

1. Εισαγωγή

Καθώς οι απαιτήσεις για βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος έχουν αυξηθεί τόσο από τα εκπαιδευτικά συστήματα, όσο και από τους γονείς, η πίεση προς τους διευθυντές είναι μεγάλη. Ένα άτομο είναι αδύνατο να τα προλάβει όλα. Η σύγχρονη έρευνα στην εκπαίδευση έχει δείξει ότι τα σχολεία προκειμένου να λειτουργήσουν δημιουργικά, θα πρέπει να ακολουθήσουν μια διαφορετικού τύπου ηγεσία η οποία να κατανέμεται στους πολλούς και όχι στον έναν.

2. Η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας

Ο όρος κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι νέος. Πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Gibb (1954) στην πρώτη έκδοση του Handbook of Social Psychology όπου ο συγγραφέας παρουσίασε δύο μορφές ηγεσίας: την εστιασμένη ηγεσία (η ηγεσία που ασκείται από ένα μεμονωμένο άτομο) και την κατανεμημένη ηγεσία (η ηγεσία από δύο ή περισσότερα άτομα που μοιράζονται στόχους, ευθύνες και λειτουργίες) (Harris, 2005).

Στη σχετική βιβλιογραφία, η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια αμφισβητούμενη έννοια για διάφορους λόγους, όπως:

- Η χρήση της ως συνώνυμη με άλλα μοντέλα ηγεσίας και η έλλειψη ενιαίας εννοιολόγησης του όρου στην εμπειρική έρευνα.
- Η ποικιλία των απόψεων σχετικά με τα άτομα που εμπλέκονται στην κατανεμημένη ηγεσία.

2.1. Κατανεμημένη ηγεσία και άλλα μοντέλα ηγεσίας

Η κατανεμημένη ηγεσία περιγράφεται ως συνώνυμη με την «κοινή ηγεσία», την «ομαδική ηγεσία» και τη «δημοκρατική ηγεσία» (Bennett et al., 2003; Spillane, 2005; Chang, 2011) και παρόλο που διαφέρουν σε πολλά σημεία, όλες υποστηρίζουν την άποψη ότι η ηγεσία δεν πρέπει να επικεντρώνεται απλώς σε ένα μόνο άτομο (MacBeath et al., 2004).

Αρχικά, υπάρχει μια επικάλυψη όταν φτάνουμε στις έννοιες της κατανεμημένης ηγεσίας και της κοινής ηγεσίας. Οι Fletcher και Kaufer (2003, σελ. 22) περιέγραψαν τη φύση των διαδικασιών κοινής ηγεσίας ως «κατανεμημένες και αλληλεξαρτώμενες». Αυτό αντανακλά την απομάκρυνση από την εννοιολόγηση της ηγεσίας ως ατομικό χαρακτηριστικό σε ένα συλλογικό επίτευγμα που βασίζεται στην ομαδική εργασία. Ο Spillane (2006) υπονοεί ότι η κατανεμημένη ηγεσία σημαίνει περισσότερα από την κοινή ηγεσία. Οι Pearce και Conger (2003) όρισαν την κοινή ηγεσία ως μια δυναμική, διαδραστική διαδικασία επιρροής μεταξύ των ατόμων σε ομάδες εργασίας όπου ο στόχος είναι να οδηγήσει ο ένας τον άλλον στην επίτευξη των στόχων της ομάδας. Τόσο η κοινή όσο και η κατανεμημένη ηγεσία χρησιμοποιούν μια οριζόντια δομή διαχείρισης χωρίς ηγέτη στην κορυφή του οργανισμού (Locke, 2003).

Για τον Nguyen Ngoc Du (2013), η κοινή ηγεσία υποδηλώνει ότι η ηγεσία είναι μια κοινή δράση μιας ομάδας ανθρώπων και αγνοεί τους διαφορετικούς ρόλους που παίζουν τα μέλη της ομάδας. Από την άλλη πλευρά, η κατανεμημένη ηγεσία λαμβάνει χώρα τόσο σε επίσημη όσο και σε άτυπη μορφή. Η ηγεσία κατανέμεται σε όσους κατέχουν επίσημες θέσεις και σε εκείνους που έχουν την ικανότητα να ηγούνται ορισμένων δραστηριοτήτων (MacBeath et al., 2004; Harris, 2009b). Και οι δύο έννοιες δείχνουν μια επικάλυψη με την έννοια ότι η ηγεσία περιλαμβάνει πολλά άτομα.

Επιπλέον, και οι δύο μορφές ηγεσίας θεωρούνται αντίθετες με την ιεραρχική ηγεσία. Στην πραγματικότητα, στην κατανεμημένη ηγεσία (Camburn, Rowan & Taylor, 2003; Spillane & Camburn, 2006) και στην κοινή ηγεσία (Fletcher & Kaufer, 2003; Locke, 2003), κύριος ηγέτης παραμένει ο ιεραρχικά ανώτερος.

Η Hulria (2009, σελ. 9.) έκανε μια διάκριση μεταξύ αυτών των μορφών ηγεσίας μετά από έρευνα σε περιοδικά χρησιμοποιώντας τα θέματα «κοινή ηγεσία», «κατανεμημένη ηγεσία» και σχολείο. Έλαβε πολλά άρθρα για την κατανεμημένη ηγεσία και λίγα για την κοινή. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η κοινή ηγεσία είναι ένας όρος που αναφέρεται σε άλλα οργανωτικά περιβάλλοντα».

Ομοίως, υπάρχει επικάλυψη μεταξύ των όρων «εξουσιοδοτημένη» και «κατανεμημένη ηγεσία». Η «εξουσιοδοτημένη ηγεσία» περιορίζεται σε έναν καταμερισμό ή κατανομή των ευθυνών μεταξύ ατόμων που ξεκινούν με πρωτοβουλία του διευθυντή, ενώ η «κατανεμημένη ηγεσία» αφορά την κατανομή ευθυνών και η κατανομή δεν εξαρτάται από την πρωτοβουλία του διευθυντή (Odure, 2004). Όπως ο Bennett et al. (2003, σελ. 3) υπογραμμίζουν, «η κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι κάτι που «γίνεται» από ένα άτομο «σε άλλους», αλλά μάλλον είναι μια αναδυόμενη ιδιότητα μιας ομάδας ή ενός δικτύου ατόμων στο οποίο τα μέλη της ομάδας συγκεντρώνουν την πείρα τους». Η κατανεμημένη ηγεσία είναι «μια ομαδική δραστηριότητα που λειτουργεί μέσω και εντός των σχέσεων» (Harris 2004b, σελ. 14).

Ομοίως, η «δημοκρατική ηγεσία» αναφέρεται σε ένα θετικό προσωπικό στυλ ηγεσίας που ενθαρρύνει τους οπαδούς να συζητούν προβλήματα και να προτείνουν λύσεις (Kippenberger, 2002), ενώ η κατανεμημένη ηγεσία υποδηλώνει την ιδέα ότι ο καθένας μπορεί να γίνει ηγέτης υπό τον όρο ότι έχει γνώσεις και ιδέες να μοιραστεί (Harris, 2005; Southworth 2005).

Οι Leithwood και Mascall (2008, σελ. 530) στην προσπάθειά τους να βρουν σαφήνεια αναφορικά με τις λειτουργίες και τις πρακτικές της «συλλογικής ηγεσίας», αναφέρονται στην κατανεμημένη ηγεσία ως μια γενικότερη κατηγορία που περιλαμβάνει όρους όπως

«κατανεμημένη», «κοινή» και «διασπαρμένη». Οι Leithwood και Mascall (2008, σελ. 532) αντιλαμβάνονται τη συλλογική ηγεσία ως μια μορφή κατανεμημένης επιρροής όπου οι εργαζόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη λήψη οργανωτικών αποφάσεων και η συνεργασία του προσωπικού και η συλλογικότητα αντικαθιστά την ιεραρχία. Είναι «το άθροισμα της επιρροής που ασκείται στις σχολικές αποφάσεις από εκείνους τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές που συνδέονται με το σχολείο» (Leithwood et al, 2010, σ. 8). Η Harris (2004, σελ. 14), από την πλευρά της, χαρακτηρίζει «την κατανεμημένη ηγεσία ως μια μορφή συλλογικής ηγεσίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τεχνογνωσία συνεργαζόμενοι».

Οι όροι «ηγεσία εκπαιδευτικού» ή «συνηγεσία» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με την κατανεμημένη ηγεσία επίσης. Σύμφωνα με την Hulria (2009, σελ. 10), στην ηγεσία των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί επίσημα και ανεπίσημα αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, ενώ η συνηγεσία περιορίζεται στους επίσημους ηγέτες, κυρίως στον διευθυντή και τους υποδιευθυντές. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρεται στο Humphreys (2010, σ. 30), βασίζεται στην ανακατανομή της εξουσίας, μεταβαίνοντας από τον ιεραρχικό έλεγχο, στον έλεγχο από ομοτίμους (Harris et al., 2003, σ.75). και, ως εκ τούτου, αναγνωρίζει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι ηγέτες». Επομένως, η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι μια πτυχή της κατανεμημένης ηγεσίας, η οποία επιτρέπει σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς να αναδειχθούν ως ηγέτες σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Είναι σαφές ότι έννοιες όπως «κοινόχρηστη», «εξουσιοδοτημένη», «δημοκρατική», «συλλογική» και «ηγεσία εκπαιδευτικών» έχουν αρκετό βαθμό ομοιότητας με την «κατανεμημένη ηγεσία». Οι Bennett et al. (2003) και Woods et al. (2004) κατάφεραν να εντοπίσουν τρία βασικά χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας που φαίνεται να μοιράζονται οι περισσότεροι συγγραφείς:

1. «Η ηγεσία είναι μια αναδυόμενη ιδιότητα μιας ομάδας ή ενός δικτύου αλληλεπιδρώντων ατόμων»
2. «Υπάρχει άνοιγμα στα όρια της ηγεσίας»
3. «Γίνεται χρήση των δεξιοτήτων των πολλών, όχι των λίγων».

2.2. Κατανεμημένη ηγεσία σύμφωνα με τους συμμετέχοντες παράγοντες

Όπως έχουμε ήδη παρουσιάσει, η κατανεμημένη ηγεσία συχνά συγχέεται με άλλες μετα-ηρωικές μορφές ηγεσίας λόγω της έλλειψης συμφωνίας στην εννοιολόγηση της κατανεμημένης ηγεσίας. Ένα άλλο πρόβλημα είναι η εννοιολογική ασυνέπεια όσον αφορά τους φορείς που εμπλέκονται στην κατανεμημένη ηγεσία.

Ο Elmore (2000, σελ. 14), όπως αναφέρεται στο Harris (2004, σ. 14), επισημαίνει ότι στη διδασκαλία και την μάθηση, που είναι μια πολλή απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία, πρέπει να υπάρχει ευρεία κατανομή ηγεσίας και ευθύνης.

Οι Camburn, Rowan και Taylor (2003) όρισαν ότι ο αριθμός αυτών που θα ηγούνται στα σχολεία πρέπει να είναι τρεις έως επτά, ενώ οι Leithwood et al. (2010) προσδιόρισαν ότι υπάρχουν επίσημοι ηγέτες (διευθυντές, υποδιευθυντές) και άτυποι ηγέτες (δάσκαλοι, μαθητές, γονείς και μέλη της κοινότητας).

Αυτή η ποικιλία απόψεων σχετικά με τα άτομα που εμπλέκονται στην κατανεμημένη ηγεσία, καθώς και η εννοιολογική επικάλυψη μεταξύ διαφορετικών μορφών μετα-ηρωικής ηγεσίας δεν επιτρέπει μια κοινή εννοιολογική βάση.

2.3. Διερεύνηση εννοιολογικού προσδιορισμού της Κατανεμημένης Ηγεσίας κατά Mayrowetz

Ο Mayrowetz David (2008, σελ. 425-438) έχει κάνει μια σοβαρή προσπάθεια να διερευνήσει τις πολλαπλές χρήσεις της έννοιας της κατανεμημένης ηγεσίας προκειμένου να επιτευχθεί μια κοινή εννοιολογική βάση. Για τον λόγο αυτό εξέτασε την δραστηριότητα της ηγεσίας από θεωρητική και πρακτική άποψη.

2.3.1. Χρήση 1: Θεωρητική εξέταση της δραστηριότητας της ηγεσίας (περιγραφική).

Οι Spillane, Halverson και Diamond (2001), όπως αναφέρεται στο Mayrowetz (2008, σελ. 426) υποστήριξαν ότι για να κατανοήσουμε την πρακτική της ηγεσίας στα σχολεία, θα ήταν χρήσιμο να κατανοήσουμε την ιδέα ότι η δραστηριότητα είναι κατανεμημένη ή «εκτεταμένη» σε πολλά άτομα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν. Η χρήση μιας κατανεμημένης προοπτικής για τη μελέτη της εκπαιδευτικής ηγεσίας απαιτεί τουλάχιστον δύο σημαντικές αλλαγές στη σκέψη. Πρώτον, οι ερευνητές πρέπει να αποκεντρωθούν, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να διερευνήσουν την ηγεσία σε επίπεδο σχολείου και όχι σε επίπεδο ατόμου. Δεύτερον, οι ερευνητές πρέπει να μελετήσουν την ηγεσία ως μια δραστηριότητα που κατανέμεται, παρά ως κάτι που είναι εγγενές σε έναν ρόλο όπως του διευθυντή. Τόσο ο Spillane όσο και ο Gronn υποστήριξαν ότι η προσοχή των ερευνητών πρέπει να εστιαστεί στις «αλληλεπιδράσεις» και τη συνεργατική κατανομή της ηγετικής δραστηριότητας.

Ένα σημαντικό αποτέλεσμα της εισαγωγής της θεωρητικής ιδέας της κατανεμημένης δραστηριότητας στη μελέτη της ηγεσίας είναι να τονιστεί ότι η παραδοσιακή αντίληψη της ηγεσίας ως βασισμένη σε άτομο ή ρόλο ευθυγραμμίζεται ελάχιστα με την πραγματικότητα της εργασίας σε οργανισμούς, ειδικά στα σχολεία (Gronn, 2002).

2.3.2. Χρήση 2: Κατανεμημένη ηγεσία για δημοκρατία

Η αλληλεπίδραση πολλαπλών ατόμων στη δραστηριότητα της ηγεσίας έδωσε σε πολλά άτομα στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας το μήνυμα ότι η ηγεσία πρέπει να μοιράζεται σε όλο το σχολείο με πιο δημοκρατικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Mayrowetz, έχει να κάνει με τις θεμελιώδεις αξίες της δημοκρατίας και της ισότητας στις δυτικές χώρες. Αυτό οδήγησε στην υπόθεση ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα αντίδοτο στις προσεγγίσεις διαχείρισης από πάνω προς τα κάτω (Johnson, 2004). Αντίθετη άποψη επ' αυτού παρουσιάστηκε από άλλους μελετητές οι οποίοι συμβουλεύουν ότι θα πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά ποιανού τα συμφέροντα εξυπηρετούνται από συγκεκριμένες διανομές, ποιος είναι ο σκοπός και με ποιους τρόπους οι φορείς αναδιανέμουν την ηγεσία με βάση τη δύναμη και τους διαθέσιμους πόρους (Maxcy & Nuygen, 2006, σ. 189).

Ορισμένοι ερευνητές προτείνουν ότι οι κοινές διαδικασίες λήψης αποφάσεων μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να υποστούν υπερβολική πίεση και τα οφέλη από τη συμμετοχή δεν θα οδηγήσουν απαραίτητα σε καλύτερη διδασκαλία ή τα σχολεία δεν θα ωφεληθούν συνολικά (Conway, 1976, 1984; Conway & Calzi, 1996; Smylie, 1994; York-Barr & Duke, 2004).

2.3.3. Χρήση 3: Κατανεμημένη ηγεσία για αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα

«Δεδομένου ότι στοιχεία όπως η ηγετική ικανότητα και η τεχνογνωσία δεν επικεντρώνονται ή συγκεντρώνονται σε ένα μόνο άτομο, ειδικά μόνο στον διευθυντή, είναι

απλώς πιο αποτελεσματικό να ζητάτε από μη κατέχοντες θέση ευθύνης, όπως οι εκπαιδευτικοί, να συμμετέχουν σε ηγετικές δραστηριότητες, εάν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες», σύμφωνα με τον Mayrowetz. Επιπλέον, δεδομένου ότι συγκεκριμένα άτομα μπορεί να έχουν σημαντική τεχνογνωσία και δεξιότητες, είναι πιθανό να είναι αποτελεσματικό να διανεμηθεί ή να αναδιανεμηθεί η ηγετική πρακτική για να επωφεληθούν οι σχολικές μονάδες από αυτή τη γνώση (Elmore, 2003).

2.3.4. Χρήση 4: Κατανεμημένη ηγεσία ως ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Αυτή η χρήση της κατανεμημένης ηγεσίας προωθεί την ιδέα ότι, έχοντας πολλά άτομα που ασχολούνται με την ηγεσία, όλα αυτά τα άτομα θα μάθουν περισσότερα για τον εαυτό τους και τα ζητήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο. Τελικά, η συλλογική ικανότητα του οργανισμού θα αυξηθεί σε σημείο που το σχολείο να μπορεί να αντιμετωπίσει τις δικές του ελλείψεις με βάση τον Mayrowetz (2008). Ως εκ τούτου, η κατανεμημένη ηγεσία ορίζεται ως «μια μορφή συλλογικής ηγεσίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τεχνογνωσία συνεργαζόμενοι» και «ισούται με τη μεγιστοποίηση της ανθρώπινης ικανότητας εντός του οργανισμού» (Harris, 2004, σ. 14).

Τα εμπειρικά αποτελέσματα δείχνουν πράγματι ότι αυτή η διατύπωση της κατανεμημένης ηγεσίας οδήγησε σε κάποια συλλογική οικοδόμηση ικανοτήτων, αλλά υπήρξε λιγότερη σχολική βελτίωση από ό,τι αναμενόταν. Δεν είναι εύκολο να εμπλακεί όλο το σχολείο σε «συλλογική έρευνα υψηλού επιπέδου» για τη βελτίωση του σχολείου και λίγα σχολεία μπορούν να το επιτύχουν αυτό (Mayrowetz, 2008).

Ο Mayrowetz κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα δυνατά σημεία αυτών των χρήσεων της κατανεμημένης ηγεσίας καταλήγουν να είναι και οι αδυναμίες τους. Η περιγραφική κατανόηση είναι ισχυρή σαν έννοια και οι συνδέσεις με τη σχολική βελτίωση και την ανάπτυξη ηγεσίας είναι διάχυτες. Αντίθετα, οι κανονιστικές αντιλήψεις που πιέζουν για δημοκρατία και αποτελεσματικότητα, συνδέονται ισχυρότερα με τη σχολική βελτίωση αλλά έχουν αδύναμη αντίληψη. Ως στρατηγική ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού, η σχέση μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και των εμπειρικών αποδεικτικών στοιχείων είναι ισχνή. Ωστόσο, θα ήταν λάθος να απορρίψουμε οποιονδήποτε από αυτούς καθώς «μερικοί από αυτούς είναι σε καλύτερη θέση από άλλους να οδηγήσουν το πεδίο προς συστάσεις για βελτίωση του σχολείου και ανάπτυξη ηγεσίας». Συγκεκριμένα, οι κανονιστικές έννοιες της κατανεμημένης ηγεσίας που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν και εμπλέκονται σε παραγωγικές μικροπολιτικές είναι συνεπείς με όσα γνωρίζουμε για την αποτελεσματική σχολική μεταρρύθμιση» (Mayrowetz, 2008, σελ. 432).

Ο Mayrowitz (2008) προτείνει στους ερευνητές να χρησιμοποιήσουν τον ορισμό που βασίζεται στη θεωρία δραστηριότητας ή τη λεγόμενη κατανεμημένη προοπτική της ηγεσίας, αλλά να εστιάσουν την προσοχή τους και σε άλλα θέματα που σχετίζονται με τη βελτίωση του σχολείου, όπως η συμμετοχή των γονέων. Επιπλέον, οι ερευνητές πρέπει να καθορίσουν με σαφήνεια τι εννοούν με την κατανομή ηγεσίας, αναπτύσσοντας το θεωρητικό πλαίσιο της δουλειάς τους.

Πράγματι, στον τομέα της εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας, προσφέρονται διάφοροι ορισμοί της κατανεμημένης ηγεσίας. Εδώ παρουσιάζουμε μερικά από αυτά, που εισήχθησαν κυρίως από κορυφαίους μελετητές του συγκεκριμένου τομέα. Σύμφωνα με τους Gronn (2002), Elmore (2000) και Spillane (2005) που είναι ηγέτες σε αυτόν τον τομέα, η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια πρακτική ηγεσίας που βασίζεται στην καθοδήγηση και την

κατεύθυνση πολλαπλών ανθρώπινων πηγών. Επιτρέπει σε ολόκληρο τον σχολικό οργανισμό να επωφεληθεί από τις δεξιότητες των πολλών και την κοινή αλληλεπίδραση ατόμων, καθώς εργάζονται από κοινού προς έναν κοινό στόχο. Για μελετητές όπως οι Harris (2005), Spillane (2005) και Timperley (2005), η κατανομημένη ηγεσία είναι μια πρακτική που περιλαμβάνει μια σειρά ατόμων των οποίων οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις κινητοποιούν και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη αλλαγή της διδακτικής στα σχολεία.

Η ηγεσία είναι μια «επιρροή» σύμφωνα με τον Lashway (2006). Υποστηρίζει μάλιστα ότι όλοι σε έναν οργανισμό έχουν τουλάχιστον κάποια επιρροή, υποδηλώνοντας ότι οι διευθυντές, ως ηγέτες, πρέπει να βασίζονται σε άλλους σε κάποιο βαθμό σε έναν οργανισμό προκειμένου να ηγηθούν πραγματικά. Οι Leithwood et al. (2007) συμφώνησαν με το ζήτημα της «επιρροής», αλλά επέμειναν στην ευρεία ηγεσία, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, των δασκάλων, των μαθητών, των γονέων και των μελών της κοινότητας.

Το κατανομημένο μοντέλο ηγεσίας δεν αναλαμβάνει την ευθύνη να οδηγήσει το σχολείο μακριά από τον διευθυντή. Το πιο σημαντικό, η κατανομημένη ηγεσία δεν σημαίνει ότι κανείς δεν είναι υπεύθυνος για τη συνολική οργάνωση (Elmore, 2000). Γι' αυτό εξακολουθεί να είναι υπεύθυνος ο διευθυντής ο οποίος κατανέμει εξουσία σε άτομα με δεξιότητες τα οποία όμως και θέτει υπόλογα για τη συμβολή τους στο συλλογικό αποτέλεσμα (Harris, 2005).

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η κατανομημένη ηγεσία είναι συμμετοχική ηγεσία. Ορίζεται ως πρακτικές λήψης αποφάσεων και επιρροής που εκτελούνται με συνεργατικό τρόπο από το προσωπικό σε πολλαπλά επίπεδα σε έναν οργανισμό αντί από μεμονωμένους ηγέτες στην κορυφή μιας οργανωτικής ιεραρχίας (Leithwood et al., 2006).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Benne, K. D., & Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *Journal of Social Issues*, 4(2), 41-49.
- Bennett, N. Wise, C. Woods, P. A. & Harvey, J. A (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. *National College for School Leadership*: 15.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37, 662-683.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Butler, L. D., Schnellert, L. & MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of educational Change*, 16(1): 1-26.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 15-38). Cambridge, UK: University Press.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.

- Connolly, M., & James, C. (2006). Collaboration for school improvement: A resource dependency and institutional framework of analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 69-87.
- Conway, J. A. (1976). Tests of linearity between teachers' participation in decision-making and their perceptions of their schools as organizations. *Administrative Science Quarterly*, 21, 130-139.
- Conway, J. A., & Calzi, F. (1996). The dark side of shared decision-making. *Educational Leadership*, 53(4), 45-49.
- Diosdado, M. S. M. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11, 43-62.
- Elmore, F.R., (2000). *Building a New Structure for School Leadership*, The Albert Shanker Institute.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34, 157-172.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63 (4), 489-525.
- Flettcher, J. K. & Kaufer, K. (2003). Shared leadership: Paradox and possibility. In C.L. Pearce & J.A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, 21-47. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Gibb, C.A. (1954). Leadership. In Lindzey, G. (ed.), *Handbook of Social Psychology*, Vol. 2. Reading, MA: Addison-Wesley, 877-917.
- Gibb, C. A. (1958). An interactional view of the emergence of leadership. *Australian Journal of Psychology*, 10(1): 101-110.
- Grant, P.G. (2011). *The Relationship between distributed Leadership and Principal's Leadership Effectiveness in North Carolina*. Published DSC thesis. North Carolina:University of North Carolina.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gron, W. Mulford & K. Riley (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (2): 653-696. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Harris, A (2004a). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*. 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2004b). Teacher leadership and distributed leadership: An exploration of the literature. *Leading and Managing*, 10(2), 1-10.
- Harris, A. (2005). *Distributed Leadership. The Essentials of School Leadership*. B. Davies. London, Paul Chapman Publishing and Corwin Press
- dership: Different Perspectives. Pringer. CHAPTER3
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the Role of the Principal. *Journal of Management Development*. 31(1), 7-17.
- Hopkins, D., & Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 84-104). New York: RoutledgeFalmer
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, K. (2009). "The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach." *The Journal of Educational Research* 103(1): 40-52.

- Humphreys, E. (2010). *Distributed Leadership and its Impact on Teaching and Learning*. Education Doctorate. NUI Maynooth. [Online] Available from: [http://eprints.maynoothuniversity.ie/2041/1/Distributed_Leadership_Ed_D_Thesis_\(EH\)_May_2010~2.doc.pdf](http://eprints.maynoothuniversity.ie/2041/1/Distributed_Leadership_Ed_D_Thesis_(EH)_May_2010~2.doc.pdf) [Downloaded: 2016-5-17].
- Kippenberger, T. (2002). *Leadership Styles*. Castone Publishing.
- Kukowski, W. (2017). The impact of leadership styles on innovation management. *Marketing of scientific and Research Organisations*, 24(2): 105-136
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28, 5-42.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup*, 19, 2–6.
- Lashway, L. (2006). Distributed leadership. In *School leadership. Handbook for excellence in student learning*, : 245-265. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leithwood, K., Seashore, L., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of Research: How Leadership Influences student Learning. *The Wallace Foundation*
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2006). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2007). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007) *Distributing leadership to make schools smarter*. University of Toronto, OISE.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Wahlstrom, K., Seashore, K. & Anderson S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning . Executive Summary of Research Findings*. [Online] Available from: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf> [Downloaded: 2021-11-3].
- Leithwood, K. (2010). How the Leading Student achievement Project Improves Student learning: an Evolving theory of action. [Online] available from: (<http://simarchive.thelearningexchange.ca/wp-content/uploads/2012/10/ALSA-Theory-of-Action-Paper-Leithwood-Feb-2010.pdf>) [Downloaded: 2015-2-26].
- Locke, E. A. (2003). Leadership: Starting at the top. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 271-284). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Louis, K., & Kruse, S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- MacBeath, J., George KT Oduro, et al. (2004). *Distributed Leadership in Action: Full report*, National College for School Leadership.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- Mattessich, P. W., & Monsey, B. R. (1992). *Collaboration: What makes it work?* St. Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.

- Maxcy, B. D., & Nguyen, T. S. T. (2006). The politics of distributing leadership: Reconsidering leadership distribution in two Texas elementary schools. *Educational Policy*, 20, 163–196
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of Distributed Leadership: Exploring the multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Quarterly*, 44, 424-435.
- Moller, G. & Pankake, A. (2013). *Lead with me. A principal's guide to teacher leadership*. USA: Routledge.
- Muijs, D. & Harris, A. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. UK: Open University Press
- Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for student learning. *Phi Delta Kappa*, 82(1), 9-12.
- Nguyen Ngoc Du. (2013). The Influence of Distributed Leadership on Teacher Organisational Commitment: Initial Evidence from Vietnam. *Arecls*, 10, 69-90. [Online] Available from: https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/arecls/nguyen_vol10.pdf [Downloaded: 2021-10-8].
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11, 461-485.
- Pearce CL and Conger JA (2003). All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. In: Pearce CL and Conger JA (eds) *Shared Leadership. Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1–18.
- Penlington, C., Kington, A. & Day, C. (2008). Leadership in improving schools: a qualitative perspective. *School Leadership and Management*, 28(1), 65-82.
- Platsi, M. (2018). *Distributed Leadership Practice in the European Schools: Perceived Influences on Educational Innovation School Policy*. PhD thesis. Brussels: Vrije Universiteit Brussel.
- Silins, H & Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In K Leithwood & P Hallinger (eds), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*: 561–612, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers' work: Connections to the classroom. *Review of Research in Education*, 20, 129–177.
- Southworth, G. (2005). *Learner-centred leadership. The essentials of School Leadership*. B. Davies. London, Paul Chapman Publishing and Corwin Press, 75-92.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001) Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *In Educational Researcher*, 30(3), 23–28.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 149-150.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Waters, T., Marzano, R. J. & McNulty, B, (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, Denver, Mid-continent Research for Education and Learning.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J., & Wise, C. (2004). Variables and dualities in distributed leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(4), 439–457.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255–316.

Ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία

Δρ Πλατσή Μαριάνθη
Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Διευθύντρια στο 12ο Γυμνάσιο Αχαρνών
mplatsi@outlook.com

Περίληψη

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια ενδιαφέρουσα μορφή ηγεσίας λόγω της συσχέτισής της με ορισμένα οργανωτικά οφέλη. Θεωρείται ότι ενισχύει τις ευκαιρίες για τον οργανισμό να επωφεληθεί από τις ικανότητες των μελών του, επιτρέπει στα μέλη να κεφαλαιοποιούν το εύρος των ατομικών δυνατοτήτων τους και να αναπτύσσουν μεταξύ τους μια πληρέστερη εκτίμηση της αλληλεξάρτησης και του τρόπου με τον οποίο η συμπεριφορά κάποιου επηρεάζει την οργάνωση στο σύνολό της. Η κατανεμημένη ηγεσία εφαρμόζεται ήδη επισήμως σε σχολεία σε διάφορες χώρες, όπως η Αγγλία, η Ολλανδία και οι ΗΠΑ. Λαμβάνει τη μορφή ομοσπονδιών και σχολικών δικτύων. Μέσα σε αυτά τα σχολικά δίκτυα, η ηγεσία μπορεί να παρέχει μεγαλύτερες ευκαιρίες στα μέλη να μάθουν το ένα από το άλλο, συμβάλλοντας στην βελτίωση τόσο των σχολικών μονάδων όσο και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών που είναι και το ζητούμενο σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Λέξεις – κλειδιά: Κατανεμημένη ηγεσία.

1. Κατανεμημένη Ηγεσία

Ο όρος Κατανεμημένη Ηγεσία δεν είναι νέος. Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Gibb και παραμένει μια ασαφής έννοια μέχρι σήμερα, επειδή δεν υπάρχει συμφωνία για κοινό ορισμό μεταξύ των θεωρητικών (Gibb, 1954).

Συχνά περιγράφεται ως συνώνυμη με την «ηγεσία της ομάδας» και την «δημοκρατική ηγεσία» (Spillane, 2005), ωστόσο όλοι οι θεωρητικοί υποστηρίζουν την άποψη ότι η ηγεσία δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο σε ένα άτομο (MacBeath et al., 2004).

Ένας από τους ευρύτερα αποδεκτούς ορισμούς της κατανεμημένης ηγεσίας εντοπίστηκε από τον Gronn, έναν σπουδαίο σε αυτόν τον τομέα θεωρητικό. Υποστηρίζει ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένας τύπος ηγεσίας όπου έχουμε διαμερισμό εξουσιών στα μέλη ενός οργανισμού, όπως μια σχολική μονάδα, και όχι μόνο σε ένα άτομο, τον διευθυντή (Gronn, 2002).

Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο Lashway, γνωστός θεωρητικός εκπαιδευτικός στον τομέα της κατανεμημένης ηγεσίας. Υποστηρίζει ότι κάθε άτομο σε έναν οργανισμό έχει τουλάχιστον κάποια επιρροή, γεγονός που συνεπάγεται αναγκαστικά ότι οι διευθυντές, ως ηγέτες, πρέπει να βασίζονται σε κάποιο βαθμό σε άλλους προκειμένου να ηγηθούν αποτελεσματικά. Προτείνει μάλιστα ότι το πρώτο που πρέπει να κάνει ένας διευθυντής σε ένα σχολείο είναι να διανείμει ηγεσία σε άτομα που βρίσκονται σε διάφορα επίπεδα της παραδοσιακής ιεραρχίας μέσα στο σχολείο (Lashway, 2006).

Ο Spillane, θεωρητικός και ερευνητής, υποστηρίζει ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα διαγνωστικό και σχεδιαστικό εργαλείο που μας επιτρέπει να παρακολουθούμε τις ηγετικές πρακτικές και να αναλύουμε και να περιγράψουμε πολύπλοκα μοτίβα

αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στην ηγεσία καθώς και τις επιρροές μεταξύ των μελών (Spillane, 2005).

Οι Leithwood, Wahlstrom, Seashore και Anderson προχωρούν περισσότερο. Δηλώνουν ότι η συμμετοχική ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική από την ηγεσία του ενός, αφού η συνολική ηγεσία από διάφορες πηγές/ ενδιαφερόμενους συμβάλλει δύο ή τρεις φορές περισσότερο στη μάθηση (Leithwood et al., 2010).

Ανεξάρτητα με το αν υπάρχει ή όχι σαφής ορισμός, αλλά λαμβάνοντας υπόψη τα κοινά σημεία στις διάφορες θεωρίες περί της κατανεμημένης ηγεσίας, θα μπορούσε κανείς συνοψίζοντας να πει ότι πρόκειται για μια ευρέως τύπου ηγεσία όπου υπάρχει διαμοιρασμός εξουσίας στους πολλούς και όχι σε ένα μόνο άτομο, τον διευθυντή. Αυτοί οι πολλοί είναι άτομα με γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία, με επίσημη (π.χ. διευθυντής, υποδιευθυντής) ή όχι εξουσία στην σχολική μονάδα (π.χ. απλοί καθηγητές, δάσκαλοι) και οι οποίοι δουλεύουν παράλληλα προς έναν κοινό στόχο λαμβάνοντας από κοινού αποφάσεις προς όφελος των σχολικών μονάδων.

2. Ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στις σχολικές μονάδες

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια ενδιαφέρουσα μορφή ηγεσίας λόγω της συσχέτισής της με ορισμένα οργανωτικά οφέλη (π.χ. Burke, Fiore, & Salas, 2003; Gronn, 2002; Manz & Sims Jr., 1993). Θεωρείται ότι ενισχύει τις ευκαιρίες για τον οργανισμό να επωφεληθεί από τις ικανότητες των μελών του, να επιτρέπει στα μέλη να κεφαλαιοποιούν το εύρος των ατομικών δυνατοτήτων τους και να αναπτύσσουν μεταξύ των μελών του οργανισμού μια πληρέστερη εκτίμηση της αλληλεξάρτησης και του τρόπου με τον οποίο η συμπεριφορά κάποιου επηρεάζει την οργάνωση στο σύνολό της (Gronn, 2002).

2.1. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην λήψη αποφάσεων

Η επιστημονική έρευνα δίνει πολλά μηνύματα σχετικά με τους τύπους ηγεσίας που συνάδουν με τη θετική αλλαγή στα σχολεία. Έχει μάλιστα υπογραμμίσει τη σημασία της **συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων**, πρακτική πολύ σημαντική στην κατανεμημένη ηγεσία, και τη συμβολή της συνεργασίας στη θετική βελτίωση και αλλαγή των σχολικών μονάδων (Fullan, 2007; Hopkins, 2001; Leithwood et al., 2007). Αυτή η συλλογική αλληλεπίδραση τουλάχιστον θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη κοινών ιδεών και για τη δημιουργία μορφών ηγεσίας που προάγουν τη βελτίωση (Little, 1990). Αν και το έργο του Little δεν αναφέρεται στην κατανεμημένη ηγεσία, επισημαίνει τις κοινές μορφές ηγετικής δραστηριότητας ως μέσο εδραίωσης των διαδικασιών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η Rosenholtz (1989), στην έρευνά της, υποστηρίζει ακόμη πιο δυναμικά τη συλλογικότητα και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ως μέσα για τη δημιουργία θετικής αλλαγής στα σχολεία. Συμπεραίνει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν στενότερη αντιστοιχία μεταξύ αξιών, κανόνων και συμπεριφορών διευθυντών και εκπαιδευτικών και ότι αυτό είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε θετικές σχολικές επιδόσεις. Και οι δύο εμπειρικές μελέτες υποδηλώνουν ότι η βελτίωση είναι πιο πιθανό να συμβεί όταν υπάρχουν ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για να οδηγήσουν την ανάπτυξη και την αλλαγή. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι οι πρακτικές ηγεσίας που επικεντρώνονται στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών ενισχύουν επίσης τη συνεργασία τους (Fullan, 2007) και ενισχύουν τις σχέσεις τους. Επιπλέον, η συμμετοχή σε συνεργασίες ενισχύει την αίσθηση της κοινότητας και αυξάνει τη δέσμευση και την ικανοποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Leithwood et al.,

2006; Rowan, 1990, σ. 375). Αυτό βοηθά τους ηγέτες στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό των στόχων στα σχολεία τους μαζί με την αλλαγή που μπορεί να συμβεί (Rozenholtz, 1989). Η κατανοημένη ηγεσία προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή γνώσεων, μειώνοντας τις πιθανότητες εσφαλμένων αποφάσεων. Ο καθένας επωφελείται από τις ικανότητες των μελών του και αναπτύσσει μια «πληρέστερη εκτίμηση της αλληλεξάρτησης και του τρόπου με τον οποίο η συμπεριφορά κάποιου επηρεάζει τον οργανισμό στο σύνολό του» (Leithwood et al., 2004, σελ. 9).

Στην αντίστοιχη βιβλιογραφία σχετικά με τα αποτελεσματικά σχολεία, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η επιτυχία συνδέεται με μια αίσθηση ταύτισης και εμπλοκής που εκτείνεται πέρα από το διδακτικό προσωπικό. Αυτό εμπλέκει τους μαθητές, τους γονείς και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (ενδιαφερόμενα μέρη) στη σχολική λειτουργία. Οι επίσημοι ηγέτες κατανέμουν την ηγεσία (καθοδήγηση και κατεύθυνση) μεταξύ των ειδικών (άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες) που μπορούν να μοιραστούν τις ικανότητές τους με άλλους προκειμένου να λύσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή εργασία σε μια συγκεκριμένη στιγμή. Οι Harris (2005), Spillane (2005) και Timperley (2005) παρουσιάζουν την ανάγκη εμπλοκής ατόμων των οποίων οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις κινητοποιούν και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της διδακτικής αλλαγής.

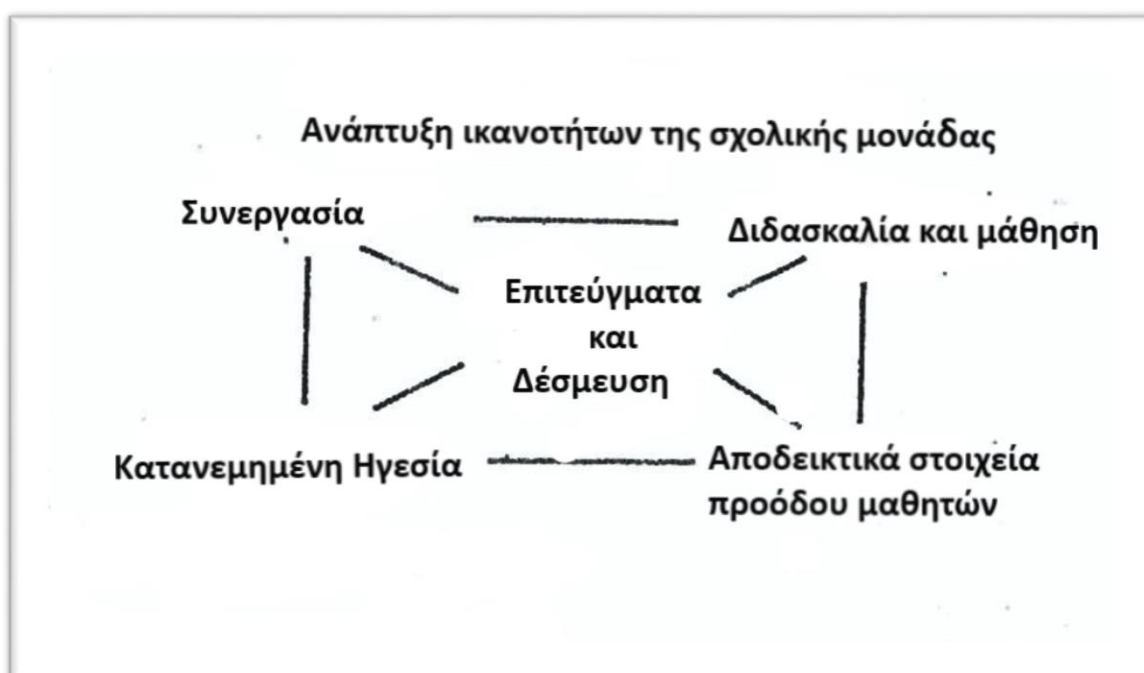
Αυτό δεν σημαίνει ότι κανείς δεν είναι υπεύθυνος για τη συνολική απόδοση στο σχολείο. Σημαίνει ότι η δουλειά των ηγετών που έχουν διοικητική θέση είναι κυρίως να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις των ανθρώπων στον οργανισμό. Σημαίνει επίσης τη δημιουργία κοινών προσδοκιών σχετικά με τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων και γνώσεων και την επιρροή τους ώστε να συμμετέχουν σε διάφορους τομείς της σχολικής κοινότητας βελτιώνοντάς την μέσω της τεχνογνωσίας τους. Επιπλέον, σημαίνει τη διατήρηση των διαφόρων τμημάτων του οργανισμού μαζί σε μια παραγωγική σχέση μεταξύ τους και την υποχρέωση των ατόμων να λογοδοτήσουν για τη συνεισφορά τους στο συλλογικό αποτέλεσμα (Elmore, 2000, σ. 15).

Η ενεργή συμμετοχή των ενδιαφερομένων (μαθητών, γονέων και άλλων μελών της σχολικής κοινότητας) που εργάζονται συλλογικά είναι μια από τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας για την αύξηση του επιπέδου δέσμευσης του προσωπικού. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ενεργητική κυριαρχία, που σημαίνει σταδιακή οικοδόμηση δεξιοτήτων, δημιουργία γνώσης και αποτελεσματικότητα μέσω διαδοχικής εμπλοκής και εξάσκησης, μάθησης μέσω παρατήρησης και μάθησης από άλλους και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Armenakis and Harris, 2001). Αυτό επιτρέπει την οικοδόμηση «μικροκοινοτήτων γνώσης» PLCs που αρχικά χαρακτηρίζονται από κοινά ενδιαφέροντα, αλλά με την πάροδο του χρόνου προστίθενται σύνολα συμπεριφορών και πρακτικών που τους επιτρέπουν να γίνουν συνεκτική ομάδα με κοινούς στόχους, κοινές ιδέες και εμπιστοσύνη. Σε αυτές τις κοινότητες, που χαρακτηρίζονται από κοινή γνώση και όραμα, η ανατροφοδότηση και η βοήθεια μεταξύ των συναδέλφων είναι ευπρόσδεκτη, έχοντας ως απώτερο στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Harris, 2008, σ. 136).

Όταν μοιράζεται η ηγεσία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, οι εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών γίνονται ισχυρότερες και οι επιδόσεις των μαθητών είναι υψηλότερες καθώς και η επαγγελματική κοινότητα μάθησης γίνεται ισχυρότερη αντικατοπτρίζοντας μια υποστηρικτική σχολική κουλτούρα που βοηθά στην πρόοδο των μαθητών (Leithwood et al, 2010, σ.10). Η κατανοημένη ηγεσία είναι ο μοχλός για να συμβεί αυτό δημιουργώντας την κοινωνική συνοχή και την εμπιστοσύνη σε ολόκληρο τον σχολικό οργανισμό (Harris, 2008). Οι επίσημοι ηγέτες, όπως ο διευθυντής, ενθαρρύνονται να είναι

υποστηρικτικοί παρέχοντας, προγραμματίζοντας και στη συνέχεια προστατεύοντας τον χρόνο που διατίθεται στους εκπαιδευτικούς για να συναντηθούν στις «μικροκοινότητες γνώσης» (PLCs), (Louis, Marks & Kruse, 1996). Η μελέτη των Msweli-Mbanga & Potwana (2006) δείχνει ότι ο οργανισμός με περιορισμένο βαθμό συμμετοχής του προσωπικού, είναι λιγότερο συνεργάσιμος χωρίς αμοιβαία εμπιστοσύνη και κοινά συναισθήματα.

Η κατανομημένη ηγεσία μαζί με τις «μικροκοινότητες γνώσης» (PLCs) αποτελούν μέρος της Ανάπτυξης Ικανοτήτων του σχολείου, της «δύναμης αυτο-ανάπτυξης» του σχολείου που επιτρέπει τη βιωσιμότητα των προσπάθειών συνεχούς βελτίωσης και της αλλαγής (Harris, 2008; Fullan, 2001; Sergiovanni, 2001; Hopkins, Harris & Jackson, 1997; Newmann & Wehlage, 1995). Στον πυρήνα του μοντέλου ανάπτυξης ικανοτήτων της σχολικής μονάδας βρίσκεται η κατανομημένη ηγεσία μαζί με τη συνεργασία, τη διδασκαλία και τη χρήση αποδεικτικών στοιχείων για την πρόοδο των μαθητών (Εικ. 1).



Εικόνα 1. Ανάπτυξη ικανοτήτων της σχολικής μονάδας (Harris A., 2008)

«Η οικοδόμηση ικανοτήτων αφορά την ανάπτυξη συνθηκών, δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τη διαχείριση και τη διευκόλυνση της παραγωγικής αλλαγής σε επίπεδο σχολείου», όπως αναφέρεται στο Harris (2008, σ. 100). Είναι το πρότυπο στον πρόσφατο εκπαιδευτικό χώρο που διασφαλίζει τη συνέχεια στις προσπάθειες για βελτίωση του σχολείου. Τοποθετεί τα επιτεύγματα και τη συμμετοχή των μαθητών στο επίκεντρο, γιατί αυτός είναι ο στόχος στη βελτίωση του σχολείου. Δίνεται έμφαση στη συνεργασία, τη διδασκαλία, τη χρήση αποδεικτικών στοιχείων για την ενημέρωση των πρακτικών μάθησης και διδασκαλίας μαζί με σαφή εστίαση στην κατανομημένη ηγεσία. Η κατανομημένη ηγεσία έγκειται στην δυναμική των εκπαιδευτικών που είναι διαθέσιμη να απελευθερωθεί σε έναν οργανισμό. Είναι αυτό που ο Gronn (2000) ονομάζει μια αναδυόμενη ικανότητα μιας ομάδας ή ενός δικτύου ατόμων στο οποίο τα μέλη της ομάδας συγκεντρώνουν τις εμπειρίες τους.

Οι Glickman, Gordon και Ross-Gordon (2001, σελ. 49) εξετάζοντας τις επιτυχημένες προσπάθειες βελτίωσης των σχολικών μονάδων, τοποθέτησαν μια λίστα με τα χαρακτηριστικά αυτού που ονομάζουν «σχολείο βελτίωσης» που σημαίνει ένα σχολείο που

συνεχίζει να βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές στο περασμά του χρόνου. Διάφορες πηγές ηγεσίας ήταν στην κορυφή της λίστας, μεταξύ των οποίων η κατανεμημένη ηγεσία.

Ομοίως, οι Harris και Chapman (2002) κατέληξαν στη μελέτη τους ότι οι βελτιώσεις στην απόδοση των σχολείων επιτεύχθηκαν μέσω των διευθυντών που εργάζονταν μέσω ομάδων, εμπλέκοντας ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων στη λήψη αποφάσεων. Ενώ οι συνδέσεις μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και των αποτελεσμάτων των μαθητών δεν διερευνήθηκαν στη μελέτη, οι προσεγγίσεις ηγεσίας που υιοθετήθηκαν από τους διευθυντές σε αυτά τα επιτυχημένα σχολεία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως κατανεμημένες.

2.2. Η διδασκαλία

Η διδασκαλία βασικός παράγοντας για τη βελτίωση του σχολείου (Hopkins, 2001), έχει ισχυρή επιρροή στα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών (Harris, 2001; Leithwood et al, 2006) και είναι σημαντικό στοιχείο της κατανεμημένης ηγεσίας. Όμως αυτό που πραγματικά κάνει τη διαφορά και επηρεάζει πραγματικά τα κίνητρα των δασκάλων και την ποιότητα της διδασκαλίας, είναι η ποιότητα της ηγεσίας (Fullan, όπως αναφέρεται στο Harris, 2002). Σύμφωνα με την Hattie (2009) οι ηγέτες που δίνουν ανατροφοδότηση αμέσως χρησιμοποιώντας αμοιβαίες στρατηγικές διδασκαλίας και εφαρμόζουν σωστή διαχείριση της τάξης είχαν επίσης σημαντικά θετικά αποτελέσματα στα μαθηματικά, τη γραφή, τις επιστήμες, την ανάγνωση και τη γλώσσα (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2001). Συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών και συνεργατικές αποφάσεις σε πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας βοηθούν τους μαθητές στην οικοδόμηση των ικανοτήτων και των γνώσεών τους (Gronn, 2000).

2.3. Ο καθορισμός στόχων

Ο καθορισμός στόχων σε μια σχολική μονάδα είναι ένα άλλο στοιχείο συνδεδεμένο με την κατανεμημένη ηγεσία. Σχετίζεται με την απόδοση των μαθητών και επηρεάζει την συμπεριφορά των εργαζομένων, την οργανωτική απόδοση και την πρακτική διαχείριση, σύμφωνα με τους Locke και Latham (2002) που είναι ηγέτες στη θεωρία και την έρευνα για τον καθορισμό στόχων, έχοντας ενσωματώσει σχεδόν 400 μελέτες στη θεωρία του καθορισμού στόχων και της απόδοσης εργασιών. Οι Locke και ο Latham υποστηρίζουν ότι η μορφή με την οποία κάποιος βιώνει τις αξιολογικές κρίσεις του είναι συναισθηματική. Δηλαδή, οι αξίες κάποιου δημιουργούν την επιθυμία να κάνει πράγματα σύμφωνα με αυτές. Οι στόχοι επηρεάζουν επίσης την εργασιακή απόδοση. Οι στόχοι παρακινούν τους ανθρώπους να αναπτύξουν στρατηγικές που θα τους επιτρέψουν να αποδώσουν στα απαιτούμενα επίπεδα στόχων. Τέλος, η επίτευξη του στόχου μπορεί να οδηγήσει σε ικανοποίηση και περαιτέρω κίνητρα, ή απογοήτευση και χαμηλότερα κίνητρα εάν ο στόχος δεν επιτευχθεί. Ο καθορισμός στόχων μπορεί να είναι μια ισχυρή τεχνική για την παρακίνηση του προσωπικού υπό τις κατάλληλες συνθήκες (Lunenburg, 2011). Πρέπει να είναι συγκεκριμένοι. Τα μέλη του οργανισμού αποδίδουν σε υψηλότερα επίπεδα όταν τους ζητείται να επιτύχουν έναν συγκεκριμένο στόχο υψηλής απόδοσης, επειδή ξέρουν τι να επιτύχουν και τους επιτρέπει να μπορούν να μετρήσουν τη πρόοδό τους. Η έρευνα δείχνει ότι συγκεκριμένοι στόχοι βοηθούν στην επίτευξη άλλων επιθυμητών οργανωτικών στόχων, όπως η μείωση των απουσιών από την σχολική μονάδα (Locke & Latham, 2002). Οι στόχοι πρέπει επίσης να είναι δύσκολοι αλλά επιτεύξιμοι, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους. Ένας

σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη ενός στόχου είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα (Bandura, 1997). Εάν οι εργαζόμενοι έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, θα τείνουν να θέτουν υψηλότερους προσωπικούς στόχους με την πεποίθηση ότι είναι εφικτοί. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη επειδή βοηθά τους ανθρώπους να προσδιορίσουν πόσο καλά τα πάνε και να καθορίσουν τι θα πρέπει να αλλάξουν ώστε να βελτιωθούν.

2.4. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια βασική πρακτική στην κατανοημένη ηγεσία. Οι δάσκαλοι συμβάλλουν με τη διδασκαλία τους στην αλλαγή στοχεύοντας στη μάθηση των μαθητών και στη σχολική βελτίωση. Οι πρακτικές ηγεσίες, οι οποίες επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη, την υποστήριξη και ενίσχυση των ικανοτήτων τους, έχουν θετική επίδραση στη μάθηση και την επίδοση των μαθητών (Fullan, 2007; Hopkins, 2001). Επιπλέον, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η κεντρική στρατηγική για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την εφαρμογή και τη διαχείριση καινοτομιών (Hopkins, 2001), καθώς ενισχύει τις ικανότητές τους και τις δεξιότητές τους (Duigan & MacPherson, 1989, σ. 13). Στοιχεία από τη μελέτη του Leithwood και των συναδέλφων του (2006) δείχνουν ότι οι ηγέτες πρέπει να βοηθήσουν στην ενίσχυση των ικανοτήτων του προσωπικού τους ενισχύοντας την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, η οποία σε αντάλλαγμα έχει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, την ανάγνωση και τη γλώσσα (Goddard, Hoy & WoolfolkHoy, 2001) επειδή συνδέεται με τα κίνητρα και την καινοτομία (Butler, Schnellert & MacNeil, 2015).

2.5. Ο ρόλος των διευθυντών

Αν και η κατανοημένη ηγεσία είναι συμμετοχική και οι αποφάσεις λαμβάνονται και εκτελούνται με συνεργατικό τρόπο, αντί από μεμονωμένους ηγέτες στην κορυφή της οργανωτικής ιεραρχίας, οι διευθυντές εξακολουθούν να έχουν σημαντική θέση στην ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Το κατανοημένο μοντέλο ηγεσίας δεν αναλαμβάνει την ευθύνη να οδηγήσει το σχολείο μακριά από τον διευθυντή. Το πιο σημαντικό, η κατανοημένη ηγεσία δεν σημαίνει ότι κανείς δεν είναι υπεύθυνος για τη συνολική οργάνωση (Elmore, 2000). Γι'αυτό εξακολουθεί να είναι υπεύθυνος ο διευθυντής ο οποίος κατανέμει εξουσία σε άτομα με δεξιότητες τα οποία όμως και θέτει υπόλογα για τη συμβολή τους στο συλλογικό αποτέλεσμα (Harris, 2005).

Οι διευθυντές των σχολείων ενισχύουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών μέσω ενός συνόλου πρακτικών, οι οποίες αποτελούν πρακτικές ηγεσίας. Αυτές οι πρακτικές περιλαμβάνουν διαρκή εστίαση στην ακαδημαϊκή βελτίωση, συμμετοχή των ενδιαφερομένων στη λήψη σχολικών αποφάσεων, επαγγελματική μάθηση, υποστήριξη μαθητών και καθηγητών, ανοιχτή επικοινωνία και ανάπτυξη προσωπικού (Hopkins, 2001; Berman & McLaughlin, 1978; Firestone & Corbett, 1988; Fullan, 2001; Hall & Hord, 2001; Leighton, 1996; Leithwood, 1994; Leithwood et al., 2004; Leithwood & Montdomery, 1982). Ο Hopkins (2001) πρόσθεσε ότι εάν θέλουμε να ενισχύσουμε σοβαρά τις επιδόσεις και τη μάθηση των μαθητών, η εργασία σε αυτές τις πρακτικές, μαζί με πρωτοβουλίες που θα αφορούν το σχολικό περιβάλλον και την πρακτική στην τάξη πρέπει επίσης να ληφθούν σοβαρά υπόψη.

Σύμφωνα με τον Leithwood και τους συναδέλφους του, οι διευθυντές σχολείων βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση έμμεσα και πιο ισχυρά μέσω της επιρροής τους στα κίνητρα, τη δέσμευση και τις συνθήκες εργασίας του προσωπικού τους (Leithwood et al., 2010).

Η οικοδόμηση οράματος, ο καθορισμός κατευθύνσεων, η κατανόηση και η ανάπτυξη ανθρώπων έχουν να κάνουν με τις προσπάθειες των ηγετών να παρακινήσουν τους συναδέλφους, να χτίσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους που απαιτούνται για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων και να ενισχύσουν τη δέσμευσή τους και την ικανότητά τους στο να εφαρμόσουν αυτή τη γνώση και τις δεξιότητες. Ο επανασχεδιασμός, η αναδιάρθρωση και η καλλιέργεια ενός οργανισμού έχουν σημαντικές επιρροές στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στην ανταπόκρισή τους στις συνθήκες εργασίας (Leithwood, 2006).

Συγκεκριμένες πρακτικές για τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης, όπως η παροχή διδακτικής υποστήριξης, η παρακολούθηση της σχολικής δραστηριότητας, η προστασία του προσωπικού από περισπασμούς από την εργασία τους, συμβάλλουν στη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών (Duke, 2004; Hallinger, 2003).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η κατανομημένη ηγεσία είναι συμμετοχική ηγεσία με οφέλη τόσο για την ίδια την σχολική μονάδα, όσο και για την ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών. Χαρακτηρίζεται από πρακτικές λήψης αποφάσεων και επιρροής που εκτελούνται με συνεργατικό τρόπο από το προσωπικό σε πολλαπλά επίπεδα σε μια σχολική μονάδα, αντί από μεμονωμένους ηγέτες (διευθυντή, υποδιευθυντές) στην κορυφή της οργανωτικής ιεραρχίας (Leithwood et al., 2006).

Η κατανομημένη ηγεσία εφαρμόζεται ήδη σε σχολεία σε διάφορες χώρες, όπως η Αγγλία, η Ολλανδία, οι ΗΠΑ. Λαμβάνει τη μορφή ομοσπονδιών και σχολικών δικτύων. Μέσα σε αυτά τα σχολικά δίκτυα, η ηγεσία μπορεί να παρέχει μεγαλύτερες ευκαιρίες στα μέλη να μάθουν το ένα από το άλλο. Η πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τον αντίκτυπο των δικτύων στους μαθητές, τους επαγγελματίες και τις κοινότητες δείχνει ότι τα δίκτυα προσφέρουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν, να ξεκινήσουν και να ενσωματώσουν νέες πρακτικές (Bell et al., 2006) καθώς και μια θετική σχέση μεταξύ της αυξημένης συνεργασίας των εκπαιδευτικών τόσο εντός όσο και μεταξύ των σχολείων και της σχολικής βελτίωσης που είναι και το ζητούμενο στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of Organizational Change Management*, 15 (Number 2), 169-183.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bennett, N. Wise, C. Woods, P. A. & Harvey, J. A (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. *National College for School Leadership*: 15.
- Berman, P. & Mclaughlin, M. (1978). *Federal programs supporting educational change*. (Vol. 3). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Burke, C. S., Fiore, S. M., & Salas, E. (2003). The role of shared cognition in enabling shared leadership and team adaptability. In C. J. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the how and whys of leadership* (pp. 103-122). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Butler, L. D., Schnellert, L. & MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of educational Change*, 16(1): 1-26.
- Duignan, P. A. and MacPherson, R.J (1989). Educational leadership: An Australian project, *International School of Educational Management*, 3(1): 12-13.
- Duke, D. (2004). *Turnaround director: High-stakes leadership*, *Director*, 84(1): 13–23.
- Elmore, F.R., (2000). *Building a New Structure for School Leadership*, The Albert Shanker Institute.
- Firestone, W. A. & Corbett, H.D. (1988). Planned Organizational change. In N. Boyan (Ed.) *Handbook of Research on educational Administration*, New York: Longman, 321-340.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Fullan, M (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (2nd e.d.). New York: Teachers' College Press.
- Gibb, C.A. (1954). Leadership. In Lindzey, G. (ed.), *Handbook of Social Psychology*, Vol. 2. Reading, MA: Addison-Wesley, 877–917.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multi-level examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 101(1), 3-19.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13: 424-447.
- Hall, G. & Hord, S. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–51.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002) *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Paper presented to the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2005). *Distributed Leadership. The Essentials of School Leadership*. B. Davies. London, Paul Chapman Publishing and Corwin Press
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D. (1997) 'Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies'. *School Leadership and Management*. 17 (3), 401-411.
- Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. New York: RoutledgeFalmer.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, K. (2009). "The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach." *The Journal of Educational Research* 103(1): 40-52.
- Lashway, L. (2006). Distributed leadership. In *School leadership. Handbook for excellence in student learning*,: 245-265. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leighton, M.S. (1996). *The role of leadership in sustaining school reform: Voices from the field*. Washington, DC. US Department of Education.

- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary principal in program improvement. *Review of educational research*, 52 (3), 309-339.
- Leithwood, K., Seashore, L., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of Research: How Leadership Influences student learning. *The Wallace Foundation*
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2006). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2007). *Leadership and Student Learning Outcomes. Interim Report*. London: DCSF.
- Leithwood, K, Wahlstrom, K., Seashore, K. & Anderson S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Executive Summary of Research Findings*. [Online] Available from: (<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>) [Downloaded: 2019-5-2].
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Lunenburg F. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation, *International Journal of Management, Bussiness and Administration*, 15 (1), 1-5.
- Louis, K. and Marks, H. (1996) 'Teachers' Professional Community in Restructuring Schools', *American Educational Research Journal* 33(4), 757-89
- MacBeath, J., George KT Oduro, et al. (2004). *Distributed Leadership in Action: Full report*, National College for School Leadership.
- Manz, C. C., & Sims Jr., H. P. (1993). *Business without bosses*. New York: Wiley.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 149-150.
- Msweli-Mbanga, P., & Potwana, N. (2006). Modelling Participation, Resistance to Change, and Organisational Citizenship Behaviour: A South African Case. *South African Journal of* 144 Rosemond Boohene; Asamoah Appiah Williams (2012). *International Business and Management*, 4(1), 135-145 145 Copyright © Canadian Research & Development Center of Sciences and Cultures Business Management, 37(1), 21- 29.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York, Longman.
- Rowan, B. (1990). *Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools*.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

Η αξία των πολλαπλών αναπαραστάσεων στην υλοποίηση ηλεκτρικών κυκλωμάτων

Σγουρός Γιάννης
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01, ΓΕΛ Επισκοπής Ρεθύμνου
sgouros@sch.gr

Χαλκιαδάκης Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01, Υπεύθυνος Ε.Κ.Φ.Ε Ρεθύμνου
chalkia.duck@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διδακτική αξιοποίηση ενός εικονικού και ενός πραγματικού εργαστηριακού περιβάλλοντος τα οποία έχουν αναπτυχθεί στη βάση της διδακτικής τεχνικής του μαύρου κουτιού. Σκοπός είναι η διερεύνηση της εκπαιδευτικής αξίας των πολλαπλών αναπαραστάσεων για την υλοποίηση ηλεκτρικών κυκλωμάτων. Στο πλαίσιο αυτό δομήθηκε μια εργαστηριακή δραστηριότητα στην οποία οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης ηλεκτρικών κυκλωμάτων. Ακολουθώντας βασικές αρχές της διερεύνησης αλληλοεπιδρούν ομαδοσυνεργατικά με εικονικά κυκλώματα, επιδιώκοντας να αντιληφθούν τον τρόπο συνδεσμολογίας τους, την οποία στη συνέχεια αναπαράγουν σε ένα πραγματικό εργαστηριακό περιβάλλον. Η εφαρμογή της δραστηριότητας έδειξε ότι ο συνδυασμός εικονικού και πραγματικού εργαστηρίου διεγείρει έντονα το ενδιαφέρον των μαθητών, εμπλέκοντας τους ενεργά στην εργαστηριακή διδασκαλία. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η διαδικασία επιτυχούς μετάβασης από το εικονικό στο πραγματικό κύκλωμα δημιουργεί πρωτίστως στους μαθητές την ανάγκη σχεδιαστικής αποτύπωσης της συνδεσμολογίας του κυκλώματος.

Λέξεις-κλειδιά: Πολλαπλές αναπαραστάσεις, μαύρο κουτί, ηλεκτρικά κυκλώματα.

1. Εισαγωγή

Ο εργαστηριακός πειραματισμός κατέχει σημαντικό και διακριτό ρόλο στη διδασκαλία και μάθηση εννοιών Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε) (Hofstein & Lunetta, 2004). Στη σύγχρονη εποχή, το πείραμα μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την αλληλεπίδραση μαθητών σε πραγματικό χρόνο με απομακρυσμένα εργαστήρια ερευνητικών κέντρων ή με τη χρήση προσομοιώσεων που προσφέρουν πολλαπλές αναπαραστάσεις αόρατων ή πολύπλοκων φαινομένων. Η εκπαιδευτική αξία τέτοιων ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης ωστόσο δε θεωρείται δεδομένη αλλά θα πρέπει να αξιολογείται στη βάση των εκάστοτε διδακτικών στόχων που τίθενται από το διδάσκοντα (Ma & Nickerson, 2006; Opfermann, Schmeck, & Fischer, 2017; Jaakkola & Veermans, 2020).

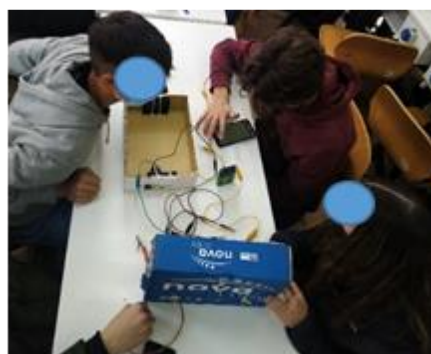
Η διδακτική τεχνική του μαύρου κουτιού είναι μια συνήθης πρακτική στη διδασκαλία εννοιών (Φ.Ε) (Krell & Hergert, 2019). Σύμφωνα με τον Glanville (1982 *p.1*) «ένα μαύρο κουτί είναι διακριτό, έχει παρατηρήσιμες και συσχετίσιμες εισόδους και εξόδους και είναι αδιαφανές για τον παρατηρητή». Αποτελεί ένα αυτόνομο σύστημα με εσωτερική οργάνωση, δομή και συμπεριφορά για την οποία ο παρατηρητής δεν έχει καμία πληροφορία. Έχει τη δυνατότητα ωστόσο να αλληλοεπιδράσει με το σύστημα αυτό μεταβάλλοντας τις εισόδους

του και να παρατηρήσει τη συμπεριφορά του μελετώντας τις εξόδους. Αυτή η συμπεριφοριστική προσέγγιση εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών να ανακαλύψουν το μυστήριο που κρύβει το μαύρο κουτί. Μέσα από αυτήν τη διδακτική πρακτική οι μαθητές εξοικειώνονται με τη μεθοδολογία της επιστημονικής διερεύνησης και τη φύση των Φ.Ε ενώ παράλληλα καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη καθώς αποκτούν τη νέα γνώση (Hildebrandt & Oliver, 2000; Küçük, Schallies & Balim, 2011).

2. Σκοπός – Μεθοδολογία έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψιν τις προαναφερθείσες θεωρήσεις, η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση της εκπαιδευτικής αξίας των πολλαπλών αναπαραστάσεων στο πεδίο των ηλεκτρικών κυκλωμάτων, όταν ο διδακτικός στόχος που τίθεται είναι απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων ώστε οι μαθητές να σχεδιάζουν και να υλοποιούν πραγματικά ηλεκτρικά κυκλώματα. Στο πλαίσιο αυτό δομήθηκε μια εργαστηριακή δραστηριότητα που αξιοποιεί τη διδακτική τεχνική του μαύρου κουτιού και η οποία αξιοποιήθηκε διδακτικά σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Σκοπός της εφαρμογής ήταν να διερευνηθούν οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές μεταβαίνουν από το αρχικό στάδιο αναγνώρισης της συνδεσμολογίας ενός εικονικού κυκλώματος στην υλοποίηση του σε ένα πραγματικό περιβάλλον ώστε αυτό να αναπαράγει πιστά τη συμπεριφορά του εικονικού.

Αρχικά η προτεινόμενη δραστηριότητα εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 σε ένα τμήμα της Β' Λυκείου και σε ένα τμήμα της Γ' Γυμνασίου σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου (Γενικό Λύκειο Επισκοπής, Γυμνάσιο Κράνας). Μετά την ανατροφοδότηση της πιλοτικής εφαρμογής η δραστηριότητα μετασχηματίστηκε διδακτικά και εφαρμόστηκε ξανά, λόγω των έκτακτων υγειονομικών συνθηκών που επέβαλε ο Covid 19, κατά το τρέχον σχολικό έτος 2021-2022 σε συνολικά 3 τμήματα της Β' Λυκείου (3^ο Γενικό Λύκειο Ρεθύμνου, Γενικό Λύκειο Περάματος) και σε δύο τμήματα της Γ' Γυμνασίου (4^ο Γυμνάσιο, Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο), σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Ρεθύμνου (Εικόνα 1).

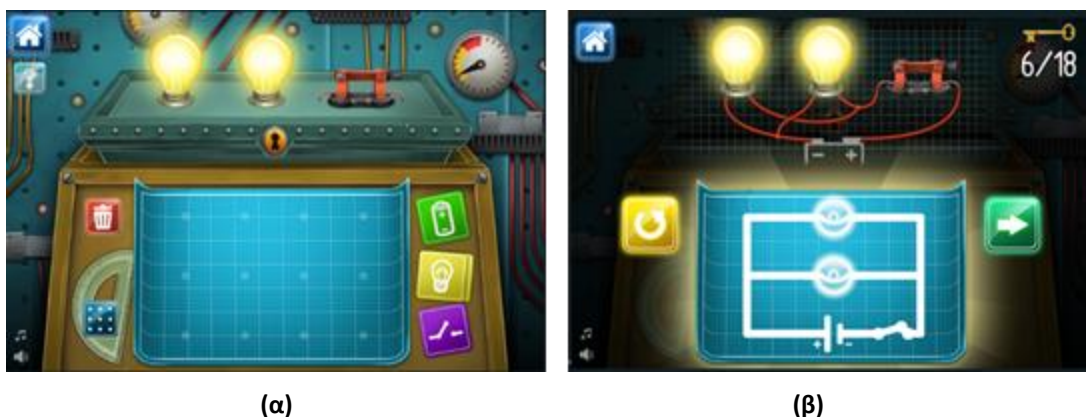




Εικόνα 1 : Φωτογραφίες από την εφαρμογή της δραστηριότητας

Πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας οι μαθητές και των δύο τμημάτων είχαν διδαχθεί τις ενότητες από το κεφάλαιο του ηλεκτρισμού που αφορούν τη συνδεσμολογία αντιστατών σε σειρά και παράλληλη σύνδεση. Επιπλέον, τους είχε ζητηθεί η σχεδιαστική απεικόνιση απλών και σύνθετων ηλεκτρικών κυκλωμάτων που περιλάμβαναν έως τρεις αντιστάτες και δύο διακόπτες.

Στην συνέχεια, το ένα τμήμα (τμήμα αναφοράς) επισκέφτηκε το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου στο οποίο κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουν με τα εικονικά κυκλώματα που βρίσκονται στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://universeandmore.com/crack-the-circuit/>. Η συγκεκριμένη ιστοσελίδα εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία μιας ψηφιακής σχεδιαστικής απεικόνισης ηλεκτρικών κυκλωμάτων τα οποία προηγουμένως αναπαρίστανται σε εικονικό περιβάλλον (εικόνα 2).



Εικόνα 2: Εικονικό περιβάλλον ηλεκτρικού κυκλώματος Crack-the-Circuit

Στο περιβάλλον αυτό ο μαθητής, αφού αλληλοεπιδράσει με το εκάστοτε μαύρο κουτί του εικονικού κυκλώματος (άνοιγμα/ κλείσιμο διακόπτη, σύνδεση/ αποσύνδεση λαμπτήρα) καλείται να υλοποιήσει σχεδιαστικά τη συνδεσμολογία που αναπαράγει πιστά τη συμπεριφορά του εικονικού κυκλώματος (μπλε πλαίσιο, εικόνα 2α). Όταν η συνδεσμολογία είναι η σωστή, αποκαλύπτεται η σχεδιαστική αναπαράσταση του πραγματικού κυκλώματος στην οποία απεικονίζεται και ο ακριβής τρόπος σύνδεσης των ηλεκτρικών στοιχείων (αγωγία καλώδια, διακόπτης, λαμπτήρας) του κυκλώματος (εικόνα 2β).

Το επόμενο βήμα στο σχεδιασμό της έρευνας, ήταν η εφαρμογή της δραστηριότητας και στα δύο τμήματα, η οποία υλοποιήθηκε στον φυσικό χώρο του σχολικού εργαστηρίου

Φ.Ε. Η δραστηριότητα είχε διάρκεια δύο συνεχόμενων διδακτικών ωρών και πραγματοποιήθηκε υπό την επίβλεψη των συγγραφέων της παρούσας εργασίας.

Τα δεδομένα της έρευνας ελήφθησαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής της δραστηριότητας σε δύο τμήματα μαθητών της Β' Λυκείου, της ίδιας σχολικής μονάδας, και αφορούσαν:

1. τις αναπαραστάσεις των ηλεκτρικών κυκλωμάτων που σχεδίασαν οι μαθητές πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας και
2. μια κλείδα παρατήρησης που αναπτύχθηκε για τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση.

Η κλείδα παρατήρησης αποτύπωνε σε κλίμακα Likert:

1. το βαθμό αλληλεπίδρασης των μαθητών με την ψηφιακή εφαρμογή και την αναγνώριση της εκάστοτε συνδεσμολογίας και
2. το βαθμό αναγνώρισης του ηλεκτρολογικού υλικού και εξοικείωσης των μαθητών με τη χρήση του.

Επιπλέον στην ίδια κλείδα παρατήρησης καταγράφηκε ο αριθμός των προσπαθειών που κατέβαλε κάθε ομάδα μαθητών μέχρι την επιτυχή συνδεσμολογία του εκάστοτε κυκλώματος πριν και μετά την αξιοποίηση της κατάλληλης σχεδιαστικής αναπαράστασης.

3. Η ταυτότητα της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα συνδυάζει ένα εικονικό και ένα πραγματικό μαύρο κουτί ηλεκτρικών κυκλωμάτων, με σκοπό:

1. την εξοικείωση των μαθητών με το σχεδιασμό και την υλοποίηση ηλεκτρικών κυκλωμάτων και
2. την κατανόηση βασικών αρχών λειτουργίας της συνδεσμολογίας ηλεκτρικών στοιχείων σε σειρά και παράλληλα.

Εναρμονίζεται με τους στόχους που τίθενται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στο πεδίο αυτό και απευθύνεται σε μαθητές Γ' Γυμνασίου (Φ.Ε.Κ 304/1303/2003 τ.Β. Σελ.4257) και Β' Λυκείου (Φ.Ε.Κ 1401/02-06-2014 τ.Β', Σελ.19645). Ειδικότερα, μέσα από την δραστηριότητα επιδιώκεται οι μαθητές να είναι σε θέση:

1. να αναγνωρίζουν τα στοιχεία ενός απλού ηλεκτρικού κυκλώματος (πηγή, διακόπτης, λαμπτήρας, αγωγίμα καλώδια σύνδεσης κλπ),
2. να αναγνωρίζουν τους τρόπους σύνδεσης αντιστατών και
3. να μπορούν να κατασκευάζουν ηλεκτρικά κυκλώματα.

3.1. Το μαύρο κουτί του εικονικού κυκλώματος

Η εφαρμογή Bulbbox (Εικόνα 3), που σχεδιάστηκε ειδικά για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, λειτουργεί σαν ένα μαύρο κουτί. Ο μαθητής μπορεί να μεταβάλλει τις εισόδους του κουτιού (βάζει – βγάζει λαμπτήρες, ανοίγει – κλείνει διακόπτες) και να παρατηρεί την έξοδο που είναι η φωτοβολία (ή μη) των λαμπτήρων.



Εικόνα 3: Δύο ενδεικτικά κυκλώματα από το περιβάλλον της ψηφιακής εφαρμογής Bulbbox

Η εφαρμογή περιλαμβάνει έξι διαφορετικά ηλεκτρικά κυκλώματα τα οποία παρουσιάζουν διαβάθμιση στην πολυπλοκότητα της συνδεσμολογίας τους. Τα πρώτα κυκλώματα περιλαμβάνουν τη συνδεσμολογία σε σειρά και παράλληλα δύο έως τριών λαμπτήρων και ενός διακόπτη. Τα πιο σύνθετα αφορούν τη μεικτή συνδεσμολογία μέχρι τριών λαμπτήρων και δύο διακοπών.

3.2. Το μαύρο κουτί του πραγματικού κυκλώματος

Για τη δημιουργία των πραγματικών μαύρων κουτιών χρησιμοποιήθηκαν άδεια χαρτοκιβώτια δεσμίδων φωτοτυπικού χαρτιού, το οποίο κόπηκαν ώστε να μειωθεί το βάθος τους (Εικόνα 4). Στο επάνω μέρος κάθε κουτιού προσαρτήθηκαν τρία λαμπάκια σε κατάλληλες βάσεις και στα πλαϊνά τοιχώματα του κιβωτίου δύο μαχαιρωτοί διακόπτες. Προτιμήθηκαν οι μαχαιρωτοί διακόπτες έναντι των διακοπών τύπου μπουτόν για να είναι σαφές για τους μαθητές αν το κύκλωμα είναι κλειστό ή ανοιχτό.



Εικόνα 4 : Το πραγματικό μαύρο κουτί

3.3. Περιγραφή δραστηριότητας

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και αλληλοεπιδρούν μέσω της εφαρμογής Bulbbox με μια σειρά από εικονικά ηλεκτρικά κυκλώματα. Σκοπός της αλληλεπίδρασης είναι να αντιληφθούν τον τρόπο συνδεσμολογίας του εκάστοτε κυκλώματος στη βάση παρατήρησης της φωτοβολίας ή μη των λαμπτήρων καθώς ανοιγοκλείνουν τους διακόπτες και συνδέουν - αποσυνδέουν τους λαμπτήρες. Αφού αναγνωρίσουν την συνδεσμολογία του κυκλώματος, το επόμενο βήμα είναι να υλοποιήσουν σε πραγματικό περιβάλλον (πραγματικό μαύρο κουτί)

την κατάλληλη συνδεσμολογία που θα αναπαράγει πιστά τη συμπεριφορά του κυκλώματος της ψηφιακής εφαρμογής.

Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας είναι η ελάχιστη δυνατή και κυρίως να είναι στοχευμένη, παρέχοντας βοήθεια όταν και όπου του ζητηθεί (scaffolding). Βασική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ο τελικός έλεγχος για το αν κυκλώματα που συναρμολογήθηκαν από τις ομάδες των μαθητών αναπαράγουν πιστά τη συμπεριφορά του εκάστοτε εικονικού κυκλώματος.

3.4. Εφαρμογή της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε στον φυσικό χώρο του σχολικού εργαστηρίου Φ.Ε και οι μαθητές χωρίστηκαν σε 5 ομάδες (4-5 μαθητές ανά ομάδα). Σε κάθε ομάδα δόθηκε:

1. μια συσκευή tablet με προ-εγκατεστημένη την εφαρμογή Bulbbox
2. ένα πραγματικό μαύρο κουτί με το κατάλληλο ηλεκτρολογικό υλικό

Κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας οι μαθητές αλληλοεπίδρασαν με τα τρία (03) πρώτα εικονικά κυκλώματα της εφαρμογής (Κύκλωμα 1: δύο λαμπτήρες σε σειρά, πηγή και ένας διακόπτης, Κύκλωμα 2: δύο λαμπτήρες σε παράλληλη σύνδεση, πηγή και ένας διακόπτης, Κύκλωμα 3: τρεις λαμπτήρες σε σειρά, πηγή και ένας διακόπτης). Κατά τη διάρκεια της δεύτερης διδακτικής ώρας οι μαθητές εργάστηκαν πάνω στα επόμενα εικονικά κυκλώματα της εφαρμογής τα οποία περιέχουν πιο σύνθετη συνδεσμολογία αποτελούμενη από δύο έως τρεις αντιστάτες, πηγή και δύο διακόπτες.

Η εφαρμογή της δραστηριότητας έγινε χωρίς ουσιαστικές αποκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό γεγονός που βοήθησε στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί. Η λειτουργία της ψηφιακής εφαρμογής Bulbbox έγινε εύκολα και γρήγορα κατανοητή από τους μαθητές.

4. Αποτελέσματα

Το πλέον αξιοσημείωτο στοιχείο που προέκυψε από την εφαρμογή της δραστηριότητας είναι το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών. Η χρήση μιας ψηφιακής εφαρμογής την οποία οι μαθητές μπορούν να χειριστούν από μια έξυπνη συσκευή, π.χ tablet ή συσκευή κινητού τηλεφώνου, τους εντυπωσίασε και λειτούργησε καταλυτικά ώστε να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στην δραστηριότητα. Το σύνολο των μαθητών στους οποίους εφαρμόστηκε έδειξε μια ιδιαίτερα ενεργητική στάση και είχε ουσιαστική συμμετοχή και εμπλοκή στην δραστηριότητα. Αν και υπήρξε δυσκολία από αρκετούς μαθητές στην εκκίνηση της συναρμολόγησης των ηλεκτρικών κυκλωμάτων οι δυσκολίες αυτές δεν λειτούργησαν αποθαρρυντικά ώστε να αποστασιοποιηθούν από την δραστηριότητα.

Είναι επίσης ενδιαφέρον το στοιχείο που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων και το οποίο αφορά στην εκπαιδευτική αξία των πολλαπλών αναπαραστάσεων σχετικά με τις δεξιότητες και τη λειτουργική γνώση που τελικά αποκτούν οι μαθητές για την υλοποίηση πραγματικών ηλεκτρικών κυκλωμάτων. Πιο συγκεκριμένα, αν και στο σύνολο τους οι ομάδες των μαθητών αναγνώρισαν με σχετική ευκολία, από τη συμπεριφορά του εικονικού κυκλώματος, τον τρόπο συνδεσμολογίας των ηλεκτρικών στοιχείων, η υλοποίηση των κυκλωμάτων αυτών στο πραγματικό μαύρο κουτί αποδείχτηκε μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία. Καταλυτικό ρόλο για την επιτυχημένη υλοποίηση τους διαδραμάτισε η παρότρυνση των εκπαιδευτικών για αξιοποίηση της σχεδιαστικής αναπαράστασης των κυκλωμάτων. Αν και στο σύνολο τους οι μαθητές είχαν αποδεδειγμένα μια ευχέρεια στη

σχεδιαστική αναπαράσταση ακόμα και σύνθετων ηλεκτρικών κυκλωμάτων, δεν μπόρεσαν στην πράξη να κεφαλαιοποιήσουν τη γνώση αυτή αφού δεν είχαν αντιληφθεί την αξία της συγκεκριμένης αναπαράστασης για την υλοποίηση πραγματικών ηλεκτρικών κυκλωμάτων.

Η αλληλεπίδραση των μαθητών του τμήματος αναφοράς με την εφαρμογή CracktheCircuit και η συνδυαστική προβολή σχεδιαστικής και πραγματικής αναπαράστασης ηλεκτρικών κυκλωμάτων, δεν βοήθησε τους μαθητές του εν λόγω τμήματος να επιδείξουν μια διαφορετική συμπεριφορά. Το γεγονός ότι η αναπαράσταση του πραγματικού κυκλώματος στην εν λόγω εφαρμογή δεν αποτέλεσε για τους μαθητές ένα στοιχείο απαραίτητο ώστε να μπορέσουν να την ολοκληρώσουν με επιτυχία, φαίνεται να είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν έλαβε της δέουσας προσοχής, παρά τη σχετική παρότρυνση του διδάσκοντα. Αντίθετα, η αντιπαράβολή της σχεδιαστικής αναπαράστασης με το πραγματικό κύκλωμα αποτέλεσε απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της συνδεσμολογίας των κυκλωμάτων της εφαρμογής Bulbbox.

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Ο συνδυασμός ενός εικονικού και ενός πραγματικού μαύρου κουτιού ηλεκτρικών κυκλωμάτων φαίνεται να αποτελεί μια διδακτική πρόταση για εργαστηριακού τύπου διδασκαλία που διεγείρει έντονα το ενδιαφέρον των μαθητών, εμπλέκοντας τους ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Όσο αναφορά τις πολλαπλές αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούνται στο πεδίο του ηλεκτρισμού, (προσομοιώσεις κυκλωμάτων, ψηφιακή σχεδιαστική αναπαράσταση κ.α) η εμπειρία εφαρμογής της προαναφερθείσας δραστηριότητας έδειξε ότι ακόμα και όταν οι μαθητές είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τις διαφορετικές αναπαραστάσεις ηλεκτρικών κυκλωμάτων, η γνώση αυτή δεν συνίσταται απαραίτητα και λειτουργική όσο αναφορά την υλοποίηση κυκλωμάτων σε πραγματικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η μετάβαση από το ψηφιακό στο πραγματικό δεν είναι άμεση ούτε εύληπτη ακόμα και για μαθητές που εμφανώς έχουν μια πολύ καλή εξοικείωση με τη συνδεσμολογία ηλεκτρικών στοιχείων. Ως εκ τούτου πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση, κατά την παρουσίαση των διαφόρων μοντέλων ή αναπαραστάσεων ηλεκτρικών κυκλωμάτων, στην προστιθέμενη αξία αλλά και τους περιορισμούς κάθε αναπαράστασης για την κατανόηση σχετικών εννοιών και φαινομένων. Είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στην συνεισφορά και την εκπαιδευτική αξία κάθε αναπαράστασης του περιεχομένου ώστε η γνώση που αποκομίζουν οι μαθητές να μπορεί να μετασχηματιστεί σε πρακτική γνώση για την υλοποίηση ηλεκτρικών κυκλωμάτων.

Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον αν σε μια μελλοντική δράση το πλαίσιο της δραστηριότητας που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία αξιοποιηθεί, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις και τροποποιήσεις της ψηφιακής εφαρμογής Bulbbox, για την ενεργειακή μελέτη ηλεκτρικών κυκλωμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Glanville, R. (1982). Inside every white box there are two black boxes trying to get out. *Behavioral Science*, Vol. 27, pp. 1–11.
- Hildebrandt, C., & Oliver, J. (2000). The mind as black box: A simulation of theory building in psychology. *Teaching Psychology*, Vol. 27, pp. 195–197.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science education*, Vol. 88 (No.1), pp. 28-54.

- Jaakkola, T., & Veermans, K. (2020). Learning electric circuit principles in a simulation environment with a single representation versus “concreteness fading” through multiple representations. *Computers & Education, Vol.148*, (Article: 103811).
- Krell, M., & Hergert, S. (2019). The black box approach: analyzing modeling strategies. In: Upmeyer zu Belzen, A., Krüger, D., van Driel, J. (eds) *Towards a Competence-Based View on Models and Modeling in Science Education* (pp. 147-160). Springer: Cham.
- Küçük, H., Schallies, M., & Balim, A. G. (2011). An argumentation based black box activity example about transformation of energy in science and technology education. Western Anatolia, *Journal of Educational Sciences*, Special Issue, pp.53–58.
- Ma, J., & Nickerson, J. V. (2006). Hands-on, simulated, and remote laboratories: A comparative literature review. *ACM Computing Surveys (CSUR), Vol. 38* (No.3) Article: 7.
- Opfermann, M., Schmeck, A., & Fischer, H. E. (2017). Multiple representations in physics and science education—why should we use them?. In Treagust, D. F., Duit, R., & Fischer, H. E. (Eds.). (2017), *Multiple representations in physics education* (pp. 1-22). Springer: Cham.

«Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού»

Σμαροπούλου Αικατερίνη,
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 & 71, Ειδικής Αγωγής, Phd Νομικής
smkaterinaki@yahoo.gr

Σμαροπούλου Χριστίνα,
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 & 71, MedΨηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση ΕΚΠΑ,
MedΕιδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού
Λόγου ΕΑΠ
smaropoulou@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται όλο και συχνότερα περιστατικά εκφοβισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η διαχείριση αυτού του φαινομένου είναι μια από τις προκλήσεις που η σύγχρονη κοινωνία πρέπει να αντιμετωπίσει. Η έρευνα υπογραμμίζει τη συσχέτιση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και ζητημάτων ψυχικής υγείας και ως εκ τούτου η ανάγκη για σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες κρίνεται επιτακτική. Οι σχολικοί ψυχολόγοι θα πρέπει να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο και να αναλαμβάνουν δράση με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, ώστε να δύνανται τα παιδιά να μάθουν και να εξελιχθούν σε ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από διακρίσεις, παρενόχληση, επιθετικότητα, βία και κακοποίηση. Απαραίτητη θεωρείται η σφαιρική και ολοκληρωμένη προσέγγιση των φαινομένων αυτών για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, το συντονισμό και την αξιολόγηση παρεμβάσεων που θα πραγματοποιούνται σε ποικίλα επίπεδα και θα αφορούν όλους τους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών (μαθησιακός τομέας, τομέας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, διαχείριση κρίσεων και συνεργασία σχολείου – οικογένειας - κοινότητας).

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός ψυχολόγος, Σχολικός εκφοβισμός, Πρόληψη και αντιμετώπιση, Προαγωγή Αγωγής Υγείας, Προγράμματα Ψυχικής Υγείας.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται όλο και συχνότερα αποκλίνουσα συμπεριφορά ανηλίκων εντός και εκτός σχολείου. Έχουν κάνει την εμφάνισή τους, στο σχολικό περιβάλλον, φαινόμενα βίας λεκτικής, ψυχολογικής, σωματικής και πιο πρόσφατα σεξουαλικής και διαδικτυακής, που χαρακτηρίζονται από επαναληπτικότητα, χρονική διάρκεια και τάση για επίδειξη εξουσίας και κυριαρχίας απέναντι σε άλλα άτομα, συνήθως συνομήλικους. Για το φαινόμενο αυτό χρησιμοποιείται ο αγγλικός όρος “bullying at school”, που αποδίδεται στα ελληνικά με τον όρο «σχολικό εκφοβισμό». Το φαινόμενο του εκφοβισμού (“school bullying”) και της βίας (“school violence”) στον χώρο του σχολείου παρουσιάζει αυξανόμενες και πολυπαραμετρικές διαστάσεις τόσο στην Ελλάδα, όσο και στον διεθνή χώρο, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια (Αρτινοπούλου, 2001· Olweus, 1999).

Η ενδοσχολική βία αφορά τη δυσμενή εκείνη κατάσταση, όπου ο θύτης (κατά μόνος ή σε ομάδα) ασκεί στο θύμα εσκεμμένη, συστηματική ή/ και επαναλαμβανόμενη βία, ώστε να τους επιβληθεί και να τους καταδυναστεύσει, προκαλώντας σωματικό και ψυχικό πόνο

(Μάλαμα, 2010). Ο DonOlweus (1999), πρωτοπόρος στην έρευνα για τη διερεύνηση του φαινομένου, δίνει έναν γενικό και κατανοητό ορισμό για το σχολικό εκφοβισμό (bullying): «Ένας μαθητής κακοποιείται ή γίνεται θύμα όταν αυτός είναι εκτεθειμένος κατ' επανάληψη και για μεγάλη χρονική διάρκεια στις αρνητικές ενέργειες του συμμαθητή του» (σ. 33). Σύμφωνα με τον ίδιο, ο εκφοβισμός διακρίνεται από τα εξής τρία χαρακτηριστικά, ήτοι είναι μια επιθετική συμπεριφορά, πραγματοποιείται κατ' επανάληψη και στη διάρκεια του χρόνου και μέσα στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία εξουσίας, δηλαδή προϋποθέτει ένα θύτη και ένα θύμα/ στόχο της επίθεσης.

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (2010) ο σχολικός εκφοβισμός είναι «μια κατάσταση κατά την οποία ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε μαθητές από συμμαθητές τους εντός και εκτός σχολείου» (Ασημόπουλος κ. συν., 2010) (σ. 16). Διακρίνεται σε δυο βασικούς τύπους, ήτοι τον άμεσο και τον έμμεσο σχολικό εκφοβισμό. Ο άμεσος μπορεί να λαμβάνει τη μορφή της σωματικής, της λεκτικής ή της ηλεκτρονικής επιθετικότητας. Ο έμμεσος αφορά στη ψυχολογική θυματοποίηση (τον κοινωνικό αποκλεισμό ή την περιθωριοποίηση από την ομάδα ή ακόμα την άσκηση επιθετικότητας μέσω τρίτου προσώπου) (Baldry, 2004; Rigby, 2008).

Συνδέεται με διαδικασίες θυματοποίησης, προκαλώντας ανησυχία σε γονείς, μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων, εφόσον η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική βία υπονομεύει την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την εκμάθηση κοινωνικών κανόνων, την εξοικείωση με δεξιότητες επικοινωνίας, αλλά και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία τόσο ως ψυχολογικό φαινόμενο, όσο και ως θεσμοθετημένη διαδικασία (Ανδρέου & Smith, 2002; Georgiou & Stavrinides, 2008; Smith et al., 2004). Εξαιτίας της συχνής και επανειλημμένης έκθεσης των παιδιών - στόχων ή θυμάτων σε επιθετικές συμπεριφορές και πράξεις βίας και λόγω του ταπεινωτικού χαρακτήρα των εκφοβιστικών πράξεων, έχει πολύ αρνητικές συνέπειες τόσο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους, όσο και στη σχολική τους επίδοση (Ασημόπουλος κ.αλ., 2010).

Η διαχείριση αυτού του φαινομένου είναι μια από τις προκλήσεις που η σύγχρονη κοινωνία πρέπει να αντιμετωπίσει. Συνεχώς παρουσιάζονται νέες περιπτώσεις εκφοβισμού, όπου μαθητές γίνονται δράστες ή θύματα και κάνουν επιτακτική την ανάγκη για διερεύνηση της φύσης του προβλήματος και των παραμέτρων που σχετίζονται με αυτό, σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, για να αντιμετωπιστεί (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015). Η άμεση ανεύρεση τρόπων αντιμετώπισης αυτού του μοναδικού φαινομένου έκφρασης της βίας είναι επιτακτική, καθώς έχουν καταγραφεί ακόμα και περιπτώσεις με αυτοκτονίες παιδιών. Πρόκειται για μαθητές που υπομένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα τον σχολικό εκφοβισμό χωρίς να ζητούν βοήθεια, μέχρι που αποφασίζουν να πάρουν την «έσχατη λύση» (Μοσχοβάκη, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε συνεχή επαγρύπνηση, ώστε να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται κάθε φαινόμενο εκφοβισμού. Απαραίτητα μέτρα που μπορούν να βοηθήσουν στην καταπολέμηση του φαινομένου θεωρούνται η συστηματική έρευνα του φαινομένου σε όλες του τις διαστάσεις και παραμέτρους, η παρέμβαση με γραπτούς νόμους από το Υπουργείο Παιδείας, ο διορισμός ειδικευμένου προσωπικού για την ενημέρωση των μαθητών, τη συνεργασία με τους γονείς και όλων των ειδικοτήτων που χρειάζεται, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την πλήρη ενημέρωση και αποκατάσταση του

φαινομένου, καθώς και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Τρίγκα - Μερτίκα, 2014).

2. Σχολικός ψυχολόγος

Η αυξημένη εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης, τα παιδικά προβλήματα συμπεριφοράς, τα προβλήματα ψυχικής υγείας και οι νέες κοινωνικές συνθήκες λόγω της πανδημίας COVID-19 οδήγησαν στην κατανόηση της ανάγκης αντιμετώπισης των προβλημάτων άμεσα και την ανάγκη να απευθυνθούμε στην επιστήμη της ψυχολογίας για βοήθεια και ανάγκη για σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες αναδείχθηκε έντονα. Ως σχολική ψυχολογία ορίζεται η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών σε παιδιά κάθε ηλικίας, αλλά και σε συστήματα και φορείς που συμβάλλουν άμεσα στη διαδικασία της μάθησης και διαπαιδαγώγησης, στις οικογένειες των παιδιών που επιζητούν βοήθεια και συμβουλές για την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων, που αφορούν τη συμπεριφορά στην σχολική πραγματικότητα, αλλά και στο σπίτι, σε εκπαιδευτικούς και άλλους ενήλικες που έχουν άμεση επαφή και επηρεάζουν τις σχέσεις και το κλίμα που προάγει την ανάπτυξη και μάθηση (Αναγνωστόπουλος & Παπαγεωργίου, 2010).

Τα σχολεία αντιπροσωπεύουν το πιο συνηθισμένο σημείο επαφής για τους νέους όσον αφορά την πρόσβασή τους στην υποστήριξη της ψυχικής τους υγείας, καθώς προσφέρουν ένα πλαίσιο ασφάλειας στο οποίο μαθαίνουν ότι η αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης, όταν χρειάζεται, είναι φυσιολογική και αποδεκτή, μέσω ακαδημαϊκών παρεμβάσεων, υπηρεσιών ψυχικής υγείας κ.λ.π. (Jiao et al., 2020; Lee & Woods, 2017).

Ουσιαστικά, η σχολική ψυχολογία αποτελεί τον σύνδεσμο μεταξύ της θεωρίας και της έρευνας της εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής παρέμβασης. Οι σχολικοί ψυχολόγοι παρέχουν μία μοναδική συμβολή στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς εκπαιδεύονται διπλά στους τομείς τόσο της ψυχολογίας, όσο και της εκπαίδευσης. Η ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση τους προετοιμάζει ώστε να είναι σε θέση να παρέχουν μια σειρά καθηκόντων και υπηρεσιών, όπως αξιολογήσεις, συμβουλευτική, διαχείριση κρίσεων, πρόληψη, υλοποίηση προγραμμάτων ψυχικής υγείας και αξιολόγηση προγράμματος, με ιδιαίτερη έμφαση στα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών και των νέων στα σχολεία, τις οικογένειες και άλλα συστήματα (Eklund, Meyer, Way, & McLean, 2017; Watkins, Crosby, Pearson, 2001).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχολογική εταιρεία (APA, 2019), οι αρμοδιότητες των σχολικών ψυχολόγων είναι οι παρακάτω: η αξιολόγηση, η παρέμβαση, η πρόληψη, η προαγωγή της ψυχικής υγείας και η ανάπτυξη προγραμμάτων. Οι βασικές αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου θα πρέπει να διεξάγονται σε τρία επίπεδα, ήτοι το οργανωτικό, το ομαδικό και το ατομικό (Rumble & Thomas, 2017).

Μέσα από θεωρίες και εμπειρικά δεδομένα, σχεδιάζουν, διαχειρίζονται ή/ και συμμετέχουν σε ένα σύστημα σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών για την προώθηση της εκπαιδευτικής ανάπτυξης και της ψυχικής υγείας παιδιών και νέων σχολικής ηλικίας. Έχουν εκπαιδευθεί να παρεμβαίνουν σε ατομικό και συστημικό επίπεδο (στη σχολική μονάδα και στη σχολική κοινότητα), καθώς και να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν προγράμματα πρόληψης. Παράλληλα, έχουν ως στόχο να προωθούν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον και ένα θετικό σχολικό κλίμα (D'Amato, Zafiris, McConnell, Dean, 2011).

Πρωταρχικός στόχος τους είναι η εφαρμογή των επιστημονικών αρχών της μάθησης και συμπεριφοράς για τη βελτίωση και αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με το σχολείο και να διευκολύνουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Για την επίτευξη αυτού

του στόχου παρέχουν υπηρεσίες σε παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς, κοινοτικούς φορείς και το ίδιο το σχολικό σύστημα (Perfect & Morris, 2011).

Είναι υπεύθυνοι για την κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και παρακολούθηση των μαθητών/τριών, ειδικά σε δύσκολες στιγμές, όπως οι αλλαγές που σχετίζονται με την ενηλικίωση ή κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων κρίσεων που μπορεί να υποστούν ορισμένοι μαθητές (διαζύγιο των γονιών τους, θάνατος συγγενών ή εκφοβισμός, για παράδειγμα) (Hanchon & Fernald, 2013). Επιπλέον, είναι υπεύθυνοι για τα προγράμματα υποστήριξης της διαφορετικότητας στα σχολεία, αναλύοντας τις ακαδημαϊκές ανάγκες κάθε μαθητή και προσφέροντάς τους τους πόρους που χρειάζονται για να αναπτύξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Η πρόληψη και η έγκαιρη ανίχνευση είναι θεμελιώδεις πτυχές για τη σωστή καθοδήγηση της διαδικασίας διδασκαλίας - μάθησης.

Η σχέση μεταξύ σχολικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών πρέπει επίσης να είναι ρευστή και σταθερή, όχι μόνο για να διασφαλίζεται η ευημερία των μαθητών/τριών, αλλά και για το δικό τους καλό ως άτομα και επαγγελματίες. Οι ψυχολόγοι μπορούν να τους δώσουν εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να αυξήσουν την επίγνωσή τους για τους προσωπικούς τους πόρους στην εκπαιδευτική σχέση και να δημιουργήσουν δεσμούς ασφάλειας και εμπιστοσύνης με τους μαθητές, βελτιώνοντας τις δεξιότητές τους επίλυσης συγκρούσεων, τη διαχείριση της τάξης και την κατανόηση των χαρακτηριστικών κάθε μαθητή (Fallon, Woods, & Rooney, 2010).

Τέλος, δύνανται να βοηθήσουν εκπαιδευτικούς και γονείς στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (για παράδειγμα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων) και στη διαμόρφωση περιβαλλόντων που προωθούν τη μάθηση και την ανάπτυξη. Επιπλέον, σε επίπεδο οργανισμού (σχολικής μονάδας) ο σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και αλληλοαποδοχής (Eklund, von der Embse, & Minke, 2015).

3. Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Ο σύγχρονος ρόλος του/ της σχολικού ψυχολόγου είναι πολυδιάστατος και αφορά σε ποικίλους τομείς παροχής ψυχολογικών - συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι σχολικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν με συστηματικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο τους μαθητές/τριες, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και όλη τη σχολική κοινότητα, με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής πορείας, την προαγωγή της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και τη δημιουργία ασφαλούς, υγιούς και υποστηρικτικού κλίματος, που ενισχύει τους δεσμούς ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα (Αναγνωστόπουλος & Παπαγεωργίου, 2010).

Η επιθετικότητα, η παρενόχληση και ο σχολικός εκφοβισμός έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση και παραβιάζουν το δικαίωμα όλων στο να έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης. Η αποτυχία αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον διαιωνίζει ένα περιβάλλον μη ασφαλές και επιζήμιο για την ακαδημαϊκή επιτυχία, την κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη και την ψυχική ευεξία. Οι σχολικοί ψυχολόγοι είναι ηθικά υποχρεωμένοι να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο και να αναλαμβάνουν δράση με στόχο την αντιμετώπιση του φαινομένου, αλλά και την πρόληψή του, ώστε να δύνανται τα παιδιά να μάθουν και να εξελιχθούν σε ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από διακρίσεις, παρενόχληση, επιθετικότητα, βία και κακοποίηση (NASP, 2019).

Θα πρέπει, λοιπόν, να προσεγγίζουν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού ολοκληρωμένα σε κοινωνικό-οικολογικό πλαίσιο. Κατ' αρχάς, ωφέλιμο θα ήταν να αναλαμβάνουν το σχεδιασμό, την εφαρμογή, το συντονισμό και την αξιολόγηση παρεμβάσεων που πραγματοποιούνται σε ποικίλα επίπεδα και αφορούν σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών (μαθησιακός τομέας, τομέας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, διαχείριση κρίσεων και συνεργασία σχολείου - οικογένειας - κοινότητας).

Οι σχολικοί ψυχολόγοι δύνανται να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους στην ψυχολογία, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και τις δεξιότητες διαβούλευσης και συνηγορίας, για να επηρεάσουν τις πολιτικές και τις πρακτικές στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων. Μπορούν να προωθήσουν νέες γνώσεις για τις βέλτιστες πρακτικές στην πρόληψη του εκφοβισμού και στην παρέμβαση μέσω έρευνας και αξιολόγησης προγραμμάτων. Θα πρέπει να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν ηγετικό ρόλο στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσεγγίσεων για την πρόληψη των φαινομένων αυτών και την βελτίωση του κλίματος σε όλο το σχολείο, σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες, καθώς και με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Η ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών κατά του εκφοβισμού με ολοκληρωμένο σχέδιο που θα καθορίζει και θα απαγορεύει τον εκφοβισμό, θα οριοθετεί τις διαδικασίες για τον χειρισμό ανάλογων φαινομένων θα τους παρέχουν την ευθύνη για την εφαρμογή και την αλλαγή της συμπεριφοράς είναι σημαντικές για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και με σεβασμό σχολικού κλίματος (Cosgrove & Nickerson, 2017; Hatzenbuehler et al., 2015).

Πιο συγκεκριμένα, ενδείκνυνται να πραγματοποιούνται προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που είτε θα απευθύνονται σε όλους/ες τους/ τις μαθητές/τριες και θα αποσκοπούν στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας και την ενίσχυση του θετικού κλίματος στην τάξη και το σχολείο, όπως ενίσχυση των κοινωνικών συναισθηματικών δεξιοτήτων, κατανόηση εννοιών και αξιών που αφορούν στη διαφορετικότητα, την αποδοχή, την αλληλεγγύη, την ισότητα, είτε σε μαθητές/τριες που παρουσιάζουν δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο σχολείο ή/ και την οικογένεια (διαχείριση δύσκολων συναισθημάτων, συγκρούσεων, δύσκολων συμπεριφορών) (Waasdorp, Bradshaw, & Leaf, 2012).

Επίσης, χρήσιμη θα ήταν η πραγματοποίηση προγραμμάτων διαχείρισης κρίσεων, ως ενδεδειγμένες ή στοχευμένες παρεμβάσεις που θα αποβλέπουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και στην ψυχολογική υποστήριξη ατόμων, ομάδων και συστημάτων που αντιμετωπίζουν κρίσεις με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και επιθετικότητας (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Ο διαχωρισμός των προγραμμάτων πρόληψης σε τρία επίπεδα προτάθηκε, αρχικά, από τον Carlan (1964). Η πρωτογενής πρόληψη απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και ο στόχος είναι, συνήθως, γενικός, όπως για παράδειγμα η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και δεξιοτήτων επικοινωνίας, η δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη (Χατζηχρήστου, 2011). Σε αυτό το επίπεδο, συντελείται μια προσπάθεια προκειμένου να μειωθούν οι πιθανότητες να αναπτύξει ο συγκεκριμένος πληθυσμός κάποια προβληματική συμπεριφορά, ώστε να μην εκδηλωθούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, στοχοποίησης μαθητών και επιθετικότητας. Η δευτερογενής πρόληψη αφορά μαθητές/τριες που παρουσιάζουν κάποιες ενδείξεις συγκεκριμένων δυσκολιών ή ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου λόγω της ύπαρξης συγκεκριμένων ατομικών, οικογενειακών ή κοινωνικών παραγόντων επικινδυνότητας, ώστε να προλαμβάνει τυχόν παραβατικές συμπεριφορές. Σκοπός της είναι ο έγκαιρος εντοπισμός

και η αποτελεσματική παρέμβαση σε αρχικό στάδιο, για να μην επιδεινωθεί το πρόβλημα. Τέλος, στην τριτογενή πρόληψη παρέχεται θεραπεία και υποστήριξη σε μαθητές/τριες με διαγνωσμένες διαταραχές ή ειδικές ανάγκες σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια ή ακόμα και στην οικογένεια, ώστε μη αποδεκτές συμπεριφορές να αντιμετωπίζονται έγκαιρα.

Γενικότερα, η διδασκαλία κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων νωρίς και συχνά μέσω συστηματικών προσεγγίσεων, όπως η θετική συμπεριφορική παρέμβαση και υποστήριξη σε όλο το σχολείο και η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση προτείνονται ως βέλτιστες πρακτικές στην πρόληψη και παρέμβαση του εκφοβισμού (Guckin & Corcoran, 2013).

Ειδικότερα, θα πρέπει να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν προγράμματα ψυχικής υγείας, με στόχο την ολόπλευρη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, την ενίσχυση δεσμών φιλίας μεταξύ τους, τη διαχείριση καταστάσεων κρίσεων και περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Paul, Smith, & Blumberg, 2012; Χατζηχρήστου, 2003, 2004). Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκαν προγράμματα ψυχικής υγείας στο χώρο του σχολείου, τα οποία συνδέονται με θετικά αποτελέσματα, όπως η πρόωπη παρέμβαση, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης, η μείωση του στίγματος και η μείωση των συμπεριφορικών και συναισθηματικών διαταραχών (NASP, 2012). Η προαγωγή της ψυχικής υγείας συνδέεται με μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, βελτίωση στις σχέσεις, θετικές αλλαγές στο κλίμα της τάξης και του σχολείου. Οι σχολικοί ψυχολόγοι σε συνεργασία με άλλους ειδικούς ψυχικής υγείας και τους εκπαιδευτικούς εμπλέκονται στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των προσπάθειών του σχολείου για καθολικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα απευθύνονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Splett, Fowler, Weist, & McDaniel, 2013).

Μέσω των προγραμμάτων αυτών, προωθείται η ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών, με δεξιότητες αναγνώρισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, ενεργητικής ακρόασης, σεβασμού στη διαφορετικότητα. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες συνδέονται με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η ανάπτυξη της οποίας μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς και της κατάθλιψης, καθώς ενισχύονται η ενσυναίσθηση, ο έλεγχος του θυμού, η επίλυση διαφωνιών και η αυτογνωσία (Πούλου, 2008). Η ικανότητα να συνάπτουν οι μαθητές υγιείς σχέσεις είναι ένα σημαντικό στοιχείο που θα βοηθήσει στην πρόληψη, αλλά και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και τη μείωση των συμπεριφορών υψηλού κινδύνου (Ross, Powell, & Elias, 2002).

Οι μαθητές/τριες επίσης, μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην πρόληψη προσπάθειας στο σχολείο. Το σύστημα ενημέρωσης που περιλαμβάνει μια ομάδα μεγαλύτερων μαθητών που καθοδηγούν μικρούς μαθητές σχετικά με τον εκφοβισμό μπορεί να καθιερωθεί μέσα στα σχολεία. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010) η διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer - mediation) ή σχολική διαμεσολάβηση (school-based mediation) αποτελεί μια μορφή διαμεσολάβησης και ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων, η οποία οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, μεταξύ των μαθητών/τριών, ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα της τιμωρίας. Ορίζεται ως μία εθελοντική διαδικασία, μέσω της οποίας επιλύονται ειρηνικά και εποικοδομητικά συγκρούσεις μέσα στο σχολείο, μεταξύ δύο ή περισσότερων παιδιών με την διαμεσολάβηση - χείρα βοήθειας - ενός τρίτου, ουδέτερου μαθητή/τριας.

Οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να αναλαμβάνουν το ρόλο των συντονιστών ενός τέτοιου προγράμματος, όπου θα εκπαιδεύονται ανήλικοι μαθητές διαφόρων ηλικιών για να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές (Βίλμα,

2017). Η επιλογή των μαθητών/τριών αυτών μπορεί να γίνεται είτε ύστερα από αυτό - πρόταση, εθελοντική προσφορά, είτε από τους ίδιους τους μαθητές/τριες με ψηφοφορία, είτε από τους εκπαιδευτικούς (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016). Η καλή εφαρμογή ενός προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης πρέπει να στηρίζεται σε ένα καλό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσον αφορά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, σε αντιπροσωπευτικούς και ικανούς διαμεσολαβητές – μαθητές και στην αμέριστη συμμετοχή συντονιστών – σχολικών ψυχολόγων, αλλά και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού (Αρτινοπούλου, 2010).

Περαιτέρω, οι σχολικοί ψυχολόγοι δύνανται να παρέχουν υπηρεσίες διαλεκτικής ψυχολογικής συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς, γονείς και άλλο εκπαιδευτικό προσωπικό στο πλαίσιο μιας συνεργατικής, μη ιεραρχικής σχέσης που θα αποσκοπεί στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης, στην ενίσχυση της συνεργασίας εκπαιδευτικών, γονέων και φορέων της κοινότητας και στην υποστήριξη των παιδιών με παραβατικές συμπεριφορές, που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με στόχο την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους στο σχολείο, τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων και την ενίσχυση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2001· Χατζηχρήστου, 2014).

Αποτελούν μια συνεργατική μέθοδος παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, που μπορεί να σχετίζονται με το σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς που θα συμβάλουν στην προαγωγή της ανάπτυξης των παιδιών. Είναι μια σχέση συνεργασίας μεταξύ δύο επαγγελματιών της εκπαίδευσης, μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, με στόχο την αντιμετώπισή τους (Χατζηχρήστου, 2003).

Τέλος, για την αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού απαραίτητη είναι και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών. Οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς οι γονείς είναι σημαντικά συστατικά του ολοκληρωμένου σχεδίου πρόληψης και παρέμβασης εναντίον των φαινομένων αυτών. Οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικών - γονέων έχουν θετικές επιπτώσεις στη σχολική επίδοση, καθώς και στην κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα των παιδιών στο χώρο του σχολείου. Η ανάπτυξη θετικών σχέσεων έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι οι γονείς εκτιμούν το έργο τους (Graham-Clay, 1999). Η αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτικών - γονέων οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση των αμοιβαίων προσδοκιών και των αναγκών των παιδιών επιτρέποντας και στις δύο πλευρές να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά (Wandersman et al, 2002). Η συμμετοχή γονέων σε συναντήσεις «ενδιαφερομένων» για συγκέντρωση πληροφοριών, ανατροφοδότηση και κοινή χρήση στοιχείων και δεδομένων, η επικοινωνία μέσω ενημερωτικών δελτίων και άλλων μέσων ενημέρωσης είναι απαραίτητα στοιχεία όταν το παιδί τους είτε εμπλέκεται, είτε στοχεύεται από εκφοβισμό (Γιοβαζολιάς, 2011).

4. Επίλογος - Συμπεράσματα

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός (ΣΒΕ) αποτελεί ένα πολύ - επίπεδο κοινωνικό φαινόμενο με διαστάσεις που διαρκώς λαμβάνει ανεξέλεγκτες διαστάσεις και αρνητικές συνέπειες στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Σύσσωμη η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να λάβει μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης αυτού του σοβαρού φαινομένου. Στρατηγικές πρόληψης, πολυεπίπεδες θετικές συμπεριφορικές υποστηρίξεις και πολιτικές σε

όλο το σχολείο που καθορίζουν και σκιαγραφούν τον εκφοβισμό θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα απαραίτητα.

Η ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου καθίσταται αναγκαία σε κάθε σχολική μονάδα, καθώς αποκαλύπτεται η αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων ψυχικής υγείας. Οι σχολικοί ψυχολόγοι ενθαρρύνονται να λάβουν ένα ενεργό ηγετικό ρόλο, προκειμένου να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, καθιερώνοντας διαδικασίες βέλτιστης πρακτικής σχετικά με την ψυχική υγεία, δίνοντας έμφαση στη χρήση αξιολόγησης/καθολικούπροσυμπτωματικού ελέγχου, ανταπόκρισης στην παρέμβαση και εφαρμογή εξατομικευμένης υποστήριξης όταν χρειάζεται, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές/τριες λαμβάνουν την δωρεάν και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση που δικαιούνται, απαλλαγμένη από περιστατικά βίας και εκφοβισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνωστόπουλος, Δ., & Παπαγεωργίου, Α. (2010). *Νοσηλευτική Ψυχικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Ανδρέου, Ε., & Smith P.K. (2002). Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομήλικους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Ασημόπουλος, Χ., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Μπεράτης, Ι., Παπαδοπούλου, Κ., Φύσσας, Κ., & Χατζηπέμου, Θ. (2010). Γ. Τσιαντής (επιμ.). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Ανακτημένο από <http://dipe.lak.sch.gr/sxolikesdrastiriotitesnews/sxolikosekfovismos/EPsyPE-drastiriotitesstintaxi.pdf>
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. (Ε. σ. Παπαγεωργίου, Επιμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Baldry, A. (2004). ‘What about bullying?’ An experimental field study to understand students’ attitudes towards bullying and victimisation in Italian middle schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 583–598.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολέςγονέων. Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γρηγοριάδου, Ε., & Τέλλιου, Α. (2016). *Σχολική διαμεσολάβηση: Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη. Ανακτημένο από https://gr.boell.org/sites/default/files/odigos_sholiki_diamesolavisis_omilikon.pdf
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic books.
- Cosgrove, H., & Nickerson, A. B. (2017). Anti-bullying/ harassment legislation and educator perceptions of severity, effectiveness, and school climate: A cross-sectional analysis. *Educational Policy*, 31, 518–545.
- D’Amato, R. C., Zafiris, C., McConnell, E., & Dean, R. S. (2011). *The History of School Psychology: Understanding the Past to Not Repeat It*. Oxford University Press (OUP): Oxford, UK.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta-analysis of school-

- based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi:10.1111/j.14678624.2010.01564.x
- Eklund, K., Meyer, L., Way, S., & McLean, D. (2017). School psychologists as mental health providers: The impact of staffing ratios and Medicaid on service provisions. *Psychol. Sch.*, 54, 279–293.
- Eklund, K., von der Embse, N., & Minke, K. (2015). School psychologists and school-based Medicaid reimbursement. *Regist. Rep.*, 41, 40–43.
- Fallon, K., Woods, K., & Rooney, S. A. (2010). Discussion of the developing role of educational psychologists within Children's Services. *Educ. Psychol. Pr.*, 26, 1–23.
- Georgiou, St. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29(5), 574-589.
- Graham-Clay, S. (1999). Enhancing home-school partnerships: How school psychologists can help. *Canadian Journal of School Psychology*, 14(2), 31-44.
- Guckin, C. & Corcoran, L. (2013). *Countering bully/ victim problems in schools: Supporting the guidance counsellor*. School Guidance Handbook.
- Hatzenbuehler, M. L., Schwab - Reese, L., Ranapurwala, S. I., Hertz, M. F., & Ramirez, M. R. (2015). Associations between antibullying policies and bullying in 25 states. *JAMA Pediatrics*, 169(10), 1524-11. doi:10.1001/jamapediatrics.2015.2411.
- Hanchon, T. A., & Fernald, L. N. (2013). The provision of counselling services among school psychologists: An exploration of training, current practices, and perceptions. *Psychol. Sch.*, 50, 651–671.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello - Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19. *Epidemic. J. Pediatr.*, 221, 264–266.
- Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015). *Φάκελος υλικού για μαθητές (Δημοτικό Σχολείο). «Εκπόνηση επιμορφωτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμορφωτής»*. Αθήνα: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου.
- Lee, K., & Woods, K. (2017). Exploration of the developing role of the educational psychologist within the context of "traded" psychological services. *Educ. Psychol. Pract.*, 33, 111–125.
- Μάλαμα, Β. (2010). Συστηματικός εκφοβισμός - Σχολική θυματοποίηση. Στο Κολιάδης (επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (415-450). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαλικιώση – Λοϊζου, Μ.(2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μοσχοβάκη, Ε. (2014). *Καλές πρακτικές στην εκπαίδευση: Ευαισθητοποίηση νηπίων στο φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού*. 47^η Περιφέρεια Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- National Association of School Psychologists. (2012). *Bullying prevention and intervention in schools*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- National Association of School Psychologists. (2019). *Bullying prevention and intervention among school-age youth [Position Statement]*. Bethesda, MD: Author.
- Olweus, D. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. In Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & P. Slee, (Eds). London & New York: Routledge: 28-48. Retrieved from http://www.vasa.abo.fi/svf/up/articles/bullying_in_finnish_schools.pdf

- Πετρόπουλος Ν., & Παπαστυλιανού Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: Έκδοση ΥΠ.Π.Ε.Θ. και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Πούλου, Μ. (2008). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: Μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Εκδ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τόμος Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 97-133. Ανακτημένο από http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf
- Paul, S., Smith, P.K., & Blumberg, H. H. (2012). Comparing student perceptions of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastoral Care in Education*, 30 (2), 127-146.
- Perfect, M. M., & Morris, R. J. (2011). Delivering school-based mental health services by school psychologists: Education, training, and ethical issues. *Psychol. Sch.*, 48, 1049–1063.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Τόπος.
- Ross, M. R., Powell, S. R., & Elias, M. J. (2002). New roles for school psychologists: Addressing the social and emotional learning needs of students. *School Psychology Review*, 31(1), 43-52.
- Rumble, A., & Thomas, G. (2017). Reflections on the Role of the Educational Psychologist within a Multi-Academy Trust. *Educ. Psychol. Res. Pract.*, 3, 15–28.
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims of School Bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.
- Splett, J. W., Fowler, J., Weist, M. D., McDaniel, H., & Dvorsky, M. (2013). The critical role of school psychology in the school mental health movement. *Psychology in the Schools*, 50(3), 245-258. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21677>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York, NY: Guilford.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ελένη (2014), *Σχολική Βία. Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ο ρόλος οικογένειας - σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003). Η σχολική ψυχολογία ως επιστήμη και επάγγελμα: Σύγχρονες τάσεις και μελλοντικές προοπτικές στο διεθνή και ελληνικό χώρο. *Ψυχολογία, Ειδικό Τεύχος θέματα Σχολικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας*, 10(4), 415-436.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη Σχολική Κοινότητα*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2001). Role of the School Psychologist. *Sch. Psychol. Int.*, 22, 64–73.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166, 149–156. doi:10.1001/archpediatrics.2011.755
- Wandersman, A., Motes, P. S., Lindsay, R., Snell-Johns, J., Amaral, D., & Ford, L. (2002). *South Carolina parent survey: A review of the literature and survey development*.

Όμιλοι δημιουργικότητας συνεργατικής συγγραφής υλικού για διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία

Τρικόλης Κώστας
Μεθ. Διδακτολογίας, ΜΑ Εφαρμοσμένης Κλινικής Κοινωνιολογίας και Τέχνης,
ΠΕ03, ΠΕ86, Υπεύθυνος ΠΣΗΔΕ ΥΠΑΙΘ, ΠΔΕ Κρήτης
trikalis@gmail.com

Περίληψη

Το σενάριο που ακολουθεί αναπτύσσει μια μεθοδολογία και έναν τρόπο συνεργασίας για τη δημιουργία υλικού ανοιχτού βιβλίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί δύναται να δημιουργούν το υλικό σε συνεργασία με τους μαθητές τους. Το υλικό που αναπτύσσεται μπορεί να χρησιμοποιηθεί, λόγω της ανάγκης για παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε έντυπη και ψηφιακή μορφή. Μπορεί επιπλέον να διανεμηθεί ατομικά σε κάθε μαθητή ως μέρος μιας γνωστικής στρατηγικής διδασκαλίας του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Το ακόλουθο ερευνητικό παράδειγμα προτείνεται να χρησιμοποιηθεί προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας χωρίς να σπαταληθούν ιδιαίτεροι πόροι. Το ΙΕΠ θα μπορούσε καθολικά να χρησιμοποιήσει την ιδέα αυτή σε μακροπρόθεσμη χρήση, για να αναπτύξει υλικό σύμφωνα με το νέο ΑΠΣ, σχετικά με κοινωνικές ιστορίες και σενάρια επαυξημένης και μικτής πραγματικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: STREAM, ανοιχτό βιβλίο, ανάλυση δεδομένων, εξατομικευμένη μάθηση, όμιλοι δημιουργικότητας

1. Το ανοιχτό συνεργατικό βιβλίο και η συμπερίληψη των μαθητών

Οι όμιλοι δημιουργικότητας (όπως ορίζεται στο άρθρο 12 του νέου νόμου ν.4692/2020), έρχονται στο σχολείο για να αναδείξουν ειδικές δεξιότητες και ταλέντα και προσφέρουν δύο έως τέσσερις ώρες ενασχόλησης εκτός σχολείου, δύο φορές την εβδομάδα. Βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, προωθείται η ανάπτυξη της συνεργασίας, διεξάγονται εργαστήρια εμπειρογνομόνων, οδηγούν στην ανάπτυξη καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού και, τέλος, προβάλλουν δημόσια τα αποτελέσματα και τα προϊόντα της συνεργασίας. Λόγω της πανδημίας, προέκυψαν αρκετές δυσκολίες και εμπόδια όσον αφορά τις προσωπικές επισκέψεις, επομένως προτιμήθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε αρκετούς ομίλους. Η αξιολόγηση στα πειραματικά σχολεία, δείχνει ότι υπάρχει προθυμία από την πλευρά των μαθητών και των εκπαιδευτικών να αναλάβουν αυτή τη δράση εκτός σχολείου. Έχοντας αυτό κατά νου, προτείνεται το ακόλουθο σενάριο που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν με διαφοροποιημένο και εξατομικευμένο τρόπο, συμμετέχοντας στην παραγωγή υλικού εκτός σχολείου, στο πλαίσιο της ανεστραμμένης μάθησης, βοηθώντας επιπλέον τους συμμαθητές τους αφού παρέχουν και αναπτύσσουν οι ίδιοι σχετικό μαθησιακό υλικό.

Στο συγκεκριμένο σενάριο περιγράφεται η αξιοποίηση της συνεργατικής συγγραφής υλικού το οποίο δύναται να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στην πράξη προσφέροντας ένα ανοιχτό εναλλακτικό βιβλίο περιεχομένου προσαρμοστικής μάθησης. Αξιοποιείται η θεματική ανάλυση και η κριτική σκέψη των μαθητών, προς ανάδειξη ενός

ποιοτικού μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών, αλλά και εργαλείων διαθεματικών προσεγγίσεων.

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη της συμπερίληψης εκπαιδευτικών σεναρίων εξατομικευμένης διδασκαλίας που θα οδηγούν σε ποιοτικό διαθεματικό μάθημα. Στόχος είναι να διαφανεί η αξία της πρότασης δημιουργίας ψηφιακού υλικού το οποίο θα απευθύνεται εξατομικευμένα σε μαθητές εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία, αρχικά σε ομίλους δημιουργικότητας.

Μακροπρόθεσμοι στόχοι: 1) η διερεύνηση επιθυμίας ανάπτυξης και χρήσης ψηφιακών εργαλείων διαθεματικών προσεγγίσεων, 2) η διερεύνηση αξιοποίησης της θεματικής ανάλυσης και του συνεργατικού έργου για την παραγωγή μιας τράπεζας σεναρίων εκπαιδευτικού υλικού σχολικής μονάδας.

Προβληματική: Τα ερευνητικά ερωτήματα εξετάζουν α) εάν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία και συμμετοχή για τη δημιουργία μιας τράπεζας θεμάτων που θα απευθύνεται προσωποποιημένα σε κάθε μαθητή, συμπεριλαμβάνοντας δεξιότητες ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης και αναλυτικής σκέψης, β) εάν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στρατηγικές συμπερίληψης όλων των μαθητών και γνωρίζουν το προφίλ μάθησης κάθε ατόμου, γ) εάν οι μαθητές ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο συμπερίληψης στο οποίο θα λαμβάνουν αποφάσεις και θα παράγουν σημαντικά έργα, χρήσιμα για την πρόοδο και την εξέλιξη τους. Για τις απαντήσεις στα ερωτήματα, ο ερευνητής διεξήγαγε κλινικές συνεντεύξεις σε άτυπες συζητήσεις εκπαιδευτικών.

2. Το πρότυπο του αναλυτή/ γραφέα/ αναγνώστη μαθητή

Στην προσπάθεια για διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης, και ανάπτυξης διδακτικών σεναρίων που θα εμπλέκουν και θα συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές, μετά το μοντέλο STEM και STEAM, αξιοποιείται -δημιουργικά για κάθε μαθητή- στο STREAM η κλασική προσέγγιση του γραφέα, του αναγνώστη, του διορθωτή και του αναλυτή, σε νέα εικονικά και φανταστικά περιβάλλοντα. Η προσπάθεια ενσωμάτωσης εργαστηρίων ST(R)EAM έγινε για πρώτη φορά, αρκετά παλιά, το 2009 για δασκάλους μαθητών Κ12 σε μία σειρά ενοτήτων ρομποτικής που σχεδιάστηκαν για να κεντρίσουν τη φαντασία των μικρών και μεγάλων μαθητών (Stubbs & Yanco, 2009).

Η υπόθεση εργασίας ισχυρίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενήμεροι στη νέα αυτή στρατηγική συμπερίληψης, δηλαδή να προσφέρουν σενάρια εξατομικευμένης μάθησης στα οποία οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα του κριτικού συγγραφέα. Η σκέψη της δημιουργίας επαγγελματικών ομάδων μάθησης και ομίλων οι οποίες θα παράγουν συνεργατικό υλικό το οποίο θα αποδίδουν στην κοινότητα του σχολείου, στους μαθητές και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, προσδίδει μία αίσθηση αυτενέργειας, απελευθερωτικής παιδείας και καινοτομίας. Στην πρότασή μας, το περιεχόμενο κάθε κειμένου (και κάθε παραγράφου) βαθμολογείται με αντιληπτικό βαθμό δυσκολίας για την αναμενόμενη νοητικά/ ηλικιακά πρόσληψη των μαθητών. Προσφέρεται κατόπιν διαβαθμισμένο με συμφωνία για ανάληψη ευθύνης διεκπεραίωσης ως εξάσκησης και ενασχόλησης με το υλικό σε χρόνο εκτός σχολικών μαθημάτων (σε ανεστραμμένη διδασκαλία).

Η αφόρμηση για την πρόταση αυτή δόθηκε από παρόμοια έρευνα που αφορούσε δασκάλους της πρωτοβάθμιας, οι οποίοι ρωτήθηκαν μέσω ερωτηματολογίων μετά την

υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού εργαστηρίου. Η ολιστική θετική άποψη για την εκπαίδευση STREAM, παρότι δεν αφορούσε γνώστες φυσικών επιστημών και μαθηματικών, οδήγησε σε αλλαγή των πεποιθήσεων και τον τρόπο των πρακτικών των δασκάλων της τάξης (Nuangchaler et al., 2020). Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ), η ενσωμάτωση της εικονικής, της επαυξημένης, και της μικτής πραγματικότητας προκαλεί τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη καινοτόμων σεναρίων, λόγω της έλλειψης πόρων, απουσίας κατάλληλου εξοπλισμού αλλά και διδακτικών σεναρίων τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από την εκπαιδευτική κοινότητα, λόγω αυξανόμενης ανάγκης για εξατομικευμένη διδασκαλία.

Η έλευση της εικονικής πραγματικότητας προκαλεί τους μαθητές να εμπλακούν σε σενάρια μάθησης τα οποία μπορούν να κατασκευαστούν με ποιοτικούς όρους Taylor, ανάπτυξης ολιστικής προσέγγισης, συμμετέχοντας στην απόφαση, κατευθύνοντας και οδηγώντας τη διαδικασία ως έργο και μιλώντας στο τέλος κοινωνικοσυναισθηματικά για την εμπειρία τους, ως μεταγνωστική δεξιότητα (Σαλβαράς, 2020). Σε πρόσφατη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση η ανάλυση της βιβλιογραφίας έδωσε έμφαση σε τέσσερις αλληλένδετες πτυχές της διδασκαλίας που βασίζεται σε εικονικά περιβάλλοντα VR: εκπαιδευτικό πλαίσιο, εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τεχνολογικές δυνατότητες και ερευνητικά ευρήματα (Luo, Li, Feng, Yang, & Zuo, 2021). Η εμπειρία που βασίζεται στον κυβερνοχώρο με τις αισθήσεις και αντιλήψεις των εμπειριών που διαμεσολαβούνται με τη δημιουργία μιας νέας ταυτότητας, μετατοπίζει τον προβληματισμό από τη σφαίρα της παραδοσιακής πραγματικότητας σε μία νέα ταυτότητα της τεχνολογίας, ως μία τέταρτη διάσταση που πρέπει να ληφθεί υπόψη στη νέα κοινωνική πραγματικότητα (Kuruc, 2010). Οι νέες προσεγγίσεις στοχεύουν στην προετοιμασία μαθητών με ενημερωμένες γνώσεις σχετικά με τον τρόπο επίλυσης προκλήσεων που απαιτούνται από την πολυπλοκότητα της καθημερινής ανθρώπινης ζωής, εφοδιάζοντας τους ως πολίτες με τις απαραίτητες δεξιότητες και προκρίνοντας νέους στόχους στην εκπαίδευση (Badmus & Omosewo, 2018).

Παρ' όλα αυτά, το αυξανόμενο ενδιαφέρον -προσθέτοντας το Reading στις τέχνες- διανθίζει τις τάσεις των κινημάτων διαθεματικής προσέγγισης ως μιας συνολικής προσέγγισης στην εκπαίδευση (Clements & Sarama, 2021). Η έλευση των ρομπότ σε περιοχές που το ανθρώπινο δυναμικό αδυνατεί να προσφέρει τεχνολογικά επιτεύγματα (πχ η Αφρική στις μη αναπτυσσόμενες χώρες), βοηθά ώστε να αμβλυνθεί το τεχνολογικό αυτό κενό. Με την έλευση της ρομποτικής, ο περιορισμός στη γνώση, την τεχνογνωσία και τη μάθηση, μπορεί να οδηγήσει σε λύσεις ρομποτικής οι οποίες θα κρίνουν σκόπιμη και ουσιαστική ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε σχολικές τάξεις για χώρες που αδυνατούν, γεφυρώνοντας τις επιπτώσεις του χάσματος γνώσεων (Badmus & Omosewo, 2018).

Είναι αλήθεια ότι ο επιστημονικός γραμματισμός των νεότερων γενεών, η ανανέωση με τη συμπερίληψη τεχνών και η αξιοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών περιγράφονται ως βασικές δεξιότητες που πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής. Ωστόσο, για τις παρεμβάσεις που βασίζονται στο STEM και STEAM υπάρχει η αντίφαση ότι οι δύο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις δεν δείχνουν στοιχεία θετικών επιδράσεων στη δημιουργικότητα των μαθητών. Η επιχειρηματολογία για εφαρμογή της διδασκαλίας εκπαίδευσης STEAM έναντι της STEM με σκοπό την ανάπτυξη και προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών, φαίνεται να μη συμφωνεί με στοιχεία από τελευταίες εμπειρικές μελέτες (Aguilera & Ortiz-Revilla, 2021).

Με την υπερβολική άκριτη αξιοποίηση (ως σπατάλη χρόνου) της τεχνολογίας φαίνεται να απομειώνεται η κριτική σκέψη, παρά τα ευρήματα βελτίωσής της σε φόρουμ συζητήσεων

(Szabo & Schwartz, 2011). Υπό αυτή τη θέαση, κρίνεται ως σημαντική ανάγκη η αναζήτηση δεξιοτήτων κριτικού ρεαλισμού για την ανάπτυξη της δεξιότητας του κριτικού γραφέα/αναγνώστη που θα βασίζονται σε αρχές της κριτικής Παιδαγωγικής (Ledwith, 2015) και ως μιας στρατηγικής ανοιχτής μάθησης εμπνευσμένη από την παιδαγωγική Freinet, κατανοώντας την ετερογένεια ως πόρο και όχι ως μειονέκτημα (Busch, 2014). Εξάλλου, τα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα και οι πόροι, εάν σχεδιαστούν και εφαρμοστούν προσεκτικά, προσδίδουν σημαντικές δυνατότητες να κινητοποιηθούν σε μαζική κλίμακα για την υποστήριξη της μετασχηματιστικής μάθησης για την οικοδόμηση βιώσιμων, ακμαζουσών κοινωνιών (de la Garza et al., 2019).

2.1. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση μπορεί να προσδώσει θέαση για τον τρόπο μάθησης, εξετάζοντας ως επεξεργασία πληροφοριών με την έννοια του τεμαχισμού, πριν δηλαδή την εισαγωγή του μοντέλου της μαθησιακής μνήμης. Το μοντέλο αυτό συνοψίζει τη σχέση μεταξύ μακροπρόθεσμης μνήμης και εργασίας εισάγοντας σε ένα μοντέλο επιπέδων επεξεργασίας πληροφορίας, μέσω αφαιρέσεων κατασκευών και συνηθειών (Ward, 2020c). Οι ιδιότητες της σκέψης (δηλωτική, διαδικαστική, γενετική, παραγωγική) (Σαλβαράς, 2020), πρέπει να ενσωματωθούν σε νέα περιβάλλοντα εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας. Η λήψη απόφασης στο πλαίσιο μάθησης και ειδικά ο ρόλος στις διαδικασίες σκέψης και μάθησης (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2007), της εποπτείας, της προσοχής και της κριτικής διαφωνίας, οδηγεί σε αναστοχασμό για τον θεμελιώδη ρόλο των συνηθισμένων προσεγγίσεων. Η αρχειοθέτηση των πληροφοριών ως αυτοματοποιημένες συνήθειες, συνδεδεμένες κατασκευές και εννοιολογικές αφαιρέσεις δείχνει ότι τα επίπεδα μάθησης αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, ανάπτυξης και χρήσης διαφορετικών στρατηγικών μάθησης (Melzer, 2019). Συνεπώς, η αποθήκευση πληροφοριών για μελλοντική ανάκτηση μας προβληματίζει για τη διασύνδεση των βασικών πληροφοριών της συσχέτισης και ενεργοποίησης συνδέσμων προς άλλες πληροφορίες. Στην ουσία χρειαζόμαστε έναν νοητικό χάρτη που μπορεί να καταστήσει την ανταπόκριση σε πληροφορίες αναζήτησης, σε αποτελεσματική ανάκτηση Πληροφοριών με την υποστήριξη μέσω κατάλληλων σχημάτων. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι αυτό δεν μπορεί να οδηγήσει ως μοναδικός τρόπος μέτρησης της αντιληπτικότητας χωρίς τη χρήση ρουμπρικών RGT (Repertory Grid Technique) (McCloughlin & Matthews, 2012).

2.2. Η δημιουργικότητα των μαθητών

Η δημιουργικότητα, η ανάπτυξη και η έκφρασή της καθ' όλη τη διάρκεια ζωής, μελετώνται για τις περιβαλλοντικές συνθήκες που την ενθαρρύνουν ή την αποθαρρύνουν. Σημαντική καθίσταται η σχέση δημιουργικότητας και ψυχικής υγείας, νοημοσύνης και στυλ μάθησης, καθώς η διαδικασία της δημιουργικότητας συναντάται ακόμη και σε επιχειρηματικά περιβάλλοντα (Runco, 1999). Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την οργανωτική δημιουργικότητα ως κοινωνικές και οργανωτικές δεξιότητες. Υπάρχει μια αλληλεπίδραση με το κοινωνικό πλαίσιο που έχει αντίκτυπο στην απόδοση και τη συμβολή των ατόμων. Ως ένα βαθμό, η οργανωτική δημιουργικότητα της κοινότητας εξαρτάται από τις ικανότητες των ατόμων που ανήκουν σε αυτή και στα σημαντικά ενδιαφέροντα που αφορούν τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών (Lynch et al., 2019). Η πολυεπίπεδη δομή της δημιουργικότητας δύναται να εμφανίζεται σε οργανισμούς όπου λαμβάνει χώρα

σε ατομικό, ομαδικό και οργανωτικό επίπεδο. Χρήσιμο είναι, πέρα από μόνο θεωρητικά πλαίσια, να δίνεται έμφαση στις πρακτικές εφαρμογές και στις εκπαιδευτικές διδακτικές παρεμβάσεις (Mumford, 2011).

3. Μεθοδολογία

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων δηλαδή, α) εάν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία και συμμετοχή για τη δημιουργία μιας τράπεζας θεμάτων που θα απευθύνεται προσωποποιημένα σε κάθε μαθητή, συμπεριλαμβάνοντας δεξιότητες ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης και αναλυτικής σκέψης, β) εάν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στρατηγικές συμπερίληψης όλων των μαθητών και γνωρίζουν το προφίλ μάθησης κάθε ατόμου, γ) εάν οι μαθητές ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο συμπερίληψης στο οποίο θα λαμβάνουν αποφάσεις και θα παράγουν σημαντικά έργα, χρήσιμα για την πρόοδο και την εξέλιξη τους, υπήρξε άτυπη διερευνητική συζήτηση με εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας του ερευνητή. Για την επίρρωση των αποτελεσμάτων η δοκιμή στην πράξη αφορούσε πιο συγκεκριμένα το παρακάτω σενάριο που αναπτύχθηκε, πρόσφατα το 2021, ερωτώντας δείγμα ευκολίας συνολικά 9 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν αρχικά, η επίδειξη ενός τμήματος κειμένου στους εκπαιδευτικούς το οποίο αποτελούνταν από πέντε παραγράφους.

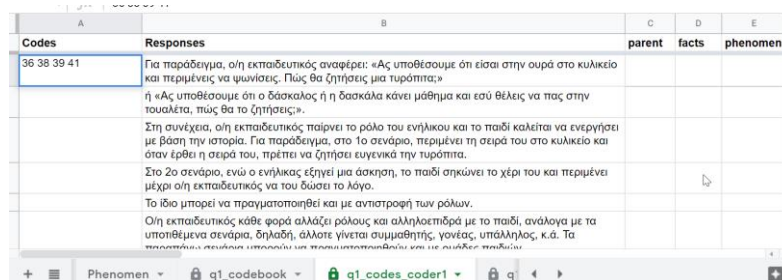
Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να βαθμολογήσουν την ενδεχόμενη κειμενική δυσκολία αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών τους από το 1 έως το 5 για κάθε παράγραφο. Στη συνέχεια για την αναμενόμενη αντιληπτική ικανότητα, σχετικά με τη χαρτογράφηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί σε ομάδες εστίασης και συζητήθηκε το θέμα της εφαρμογής της προσαρμοστικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Κατόπιν της προβληματοποίησης αυτής, έγινε επίδειξη ενός ψηφιακού συνεργατικού περιβάλλοντος στο οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται γράφοντας υλικό το οποίο τιτλοποιείται με κατάλληλο πρόθεμα κωδικοποίησης (Σχήμα 1) (πχ 561-τίτλος, 123-ένας άλλος τίτλος), φανερώνοντας άμεσα, από τον τίτλο, το βαθμό κειμενικής δυσκολίας το οποίο αφορά μαθητές με υποεπίδοση (τα πιο εύκολα θέματα βρίσκονται στις φθίνουσες εκατοντάδες).



Σχήμα 1. Το περιβάλλον ανάπτυξης του ανοικτού βιβλίου

Μετά από καταιγισμό ιδεών συζητείται η ανάθεση κειμένου στους μαθητές, αναλόγως του βαθμού επίτευξης επιθυμητών στόχων, αφού προηγηθεί δηλαδή συζήτηση και συμφωνία με τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής αναλαμβάνει το στόχο αντίληψης και ανάγνωσης κειμενικής δυσκολίας σύμφωνα με τις δυνατότητες του και προχωρά στην θεματική τιτλοποίηση/ ανάλυση του κειμένου (Σχήμα 2). Τα αποτελέσματα καταγράφονται σε συνεργατικό φύλλο Excel όπου ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει την πρόοδο των μαθητών αλλά και τη διαφορετική προσέγγιση (διαφορετική σκέψη,

διαφορετικό τρόπο μάθησης) για κάθε μαθητή. Η συζήτηση (ιδιαιτέρως) με κάθε μαθητή για τους στόχους και τα αποτελέσματα που δεσμεύεται ότι μπορεί να επιτύχει στον επόμενο διορθωτικό σχεδιασμό του προσωπικού του μονοπατιού μάθησης, μπορεί να αναπτυχθεί και σε εξ αποστάσεως ανεστραμμένη διδασκαλία, για υλικό το οποίο ο μαθητής θα επιλεγεί να διεκπεραιώνει στο σχολικό εργαστήριο, είτε στο σπίτι του.



A	B	C	D	E
Codes	Responses	parent	facts	phenomenon
36 38 39 41	Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει: «Ας υποθέσουμε ότι είσαι στην ουρά στο κυλικείο και περιμένεις να φωνιάσεις. Πώς θα ζητήσεις μια τυρόπιτα;» ή «Ας υποθέσουμε ότι ο δασκάλα κάνει μάθημα και εσύ θέλεις να πας στην τουαλέτα, πώς θα το ζητήσεις;». Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός παίρνει το ρόλο του ενήλικου και το παιδί καλείται να ενεργήσει με βάση την ιστορία. Για παράδειγμα, στο 1ο σενάριο, περιμένει τη σειρά του στο κυλικείο και όταν έρθει η σειρά του, πρέπει να ζητήσει ευγενικά την τυρόπιτα. Στο 2ο σενάριο, ενώ ο ενήλικας εξηγεί μια άσκηση, το παιδί σηκώνει το χέρι του και περιμένει μέχρι ο/η εκπαιδευτικός να του δώσει το λόγο. Το ίδιο μπορεί να πραγματοποιηθεί και με αντιστροφή των ρόλων. Ο/η εκπαιδευτικός κάθε φορά αλλάζει ρόλους και αλληλεπιδρά με το παιδί, ανάλογα με τα υποτιθέμενα σενάρια, δηλαδή, άλλοτε γίνεται συμμαθητής, γονέας, υπάλληλος, κ.ά. Τα παραπάνω σενάρια υποστηρίζουν την κοινωνικοποίηση και τις ευδοκίες παιδιών.			

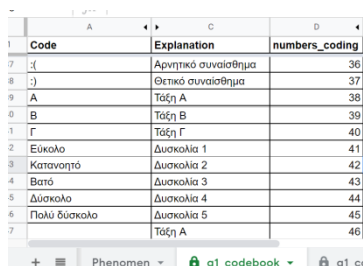
Σχήμα 2. Η αριθμητική θεματική κωδικοποίηση παραγράφων κειμένου

Η προσέγγιση αυτή προσδίδει σημαντική αντιληπτική ικανότητα στο εκπαιδευτικό δίπολο, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθεί την εξέλιξη και την πορεία του μαθητή του. Ο μαθητής, από την άλλη, αισθάνεται ότι αναλαμβάνει στόχους που αφορούν την προσωπική του μάθηση, την ιδιαίτερη αντιληπτική ταχύτητα και ατομική προτίμηση πορείας μάθησης, αφού το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί είναι κατάλληλα επιλεγμένο. Χρήσιμο είναι να εξάγεται ένα report σύμβασης διατομικής συμφωνίας, ως κοινωνικό συμβόλαιο μάθησης (Giroux, 2010), για την ανάληψη ευθύνης σύμφωνα με τις υποσχόμενες δυνατότητες. Η δημόσια παράσταση ως εξαγόμενο παρουσίασης του μαθητή στην ολομέλεια, αφορά στην μεταγνώση της προσωπικής του εξέλιξης και στους προσωπικούς στόχους που πέτυχε σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Όλα τα εκπαιδευτικά δεδομένα καταγράφονται και καθίστανται χρήσιμα για όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς το φύλλο Google Sheet μπορεί να κοινοποιείται επιδεικνύοντας την εξελικτική πορεία κάθε μαθητή, βοηθώντας έτσι τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τις ιδιαίτερες δυσκολίες κάθε μαθητή, και τον προσωπικό/αυθεντικό τρόπο σκέψης στην πορεία της μάθησης. Ο πολυμεσικός εμπλουτισμός του κειμένου με βίντεο, ήχο, σενάρια τέχνης και Virtual Reality, προτείνεται ως προς την ανάπτυξη πολυπλοκότητας και συμπερίληψης των διαφορετικών μαθητύπων VARK (Visual, Aural, Read/write, Kinesthetic), όπως προκρίνουν και άλλες πρόσφατες έρευνες (Manzoor, Mohd-Isa, & Dollmat, 2021).

4. Αποτελέσματα

Η εφαρμογή των νοητικών χαρτών θεματικής ανάλυσης και σχετικών αποτελεσμάτων αξιοποιούνται και μπορούν να καταστούν χρήσιμα αναλυτικά δεδομένα για την εξόρυξη πληροφορίας προσωπικής μάθησης για κάθε μαθητή, αποκαλύπτοντας το μαθησιακό του προφίλ, σε μία διαχρονική διεπιστημονική διδακτική έρευνα, εντός της ίδιας εκπαιδευτικής μονάδας. Το 2017, για την επίδειξη ενός σεναρίου παρόμοιας εφαρμογής, ως αρχική προσέγγιση των μαθητών, ζητήθηκε να περιγράψουν και να καταγράψουν το προφίλ ενός αγαπημένου καλλιτέχνη και να παρουσιάσουν τα εξαγόμενα στην ολομέλεια της κοινότητας. Οι μαθητές κατάφεραν να αντιληφθούν τις διαφορετικές θεάσεις κάθε υποκειμένου, αφού υπήρχαν διαφορετικές προσλαμβάνουσες επιθυμιών και προτιμήσεων στην ομάδα (Σχήμα 3).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)



Code	Explanation	numbers_coding
:(	Αρνητικό συναίσθημα	36
:)	Θετικό συναίσθημα	37
A	Τάξη Α	38
B	Τάξη Β	39
Γ	Τάξη Γ	40
Εύκολο	Δυσκολία 1	41
Καπονοητό	Δυσκολία 2	42
Βασί	Δυσκολία 3	43
Δύσκολο	Δυσκολία 4	44
Πολύ δύσκολο	Δυσκολία 5	45
	Τάξη Α	46

Σχήμα 3. Codebook αριθμητικής/περιγραφικής κωδικοποίησης

Κατόπιν, εφαρμόζοντας τα πρότυπα του αναγνώστη, του γραφέα, του διορθωτή, του λύτη προβλήματος και του «μεταβιβάζει», ζητήθηκε από τους μαθητές να σκεφτούν να δημιουργήσουν συνεργατικά ένα θεατρικό σενάριο το οποίο θα παρουσίαζαν σε σχολική γιορτή (ιδέα για πρότυπο του μεταβιβάζει σε εικονική πραγματικότητα ως εξαγόμενο προϊόν του ομίλου). Με ανώνυμη κριτική ομοτίμων φαντάστηκαν και κατέγραψαν το προφίλ/ρόλο κάθε ατόμου που θα συμμετείχε στη θεατρική παράσταση (σκηνικό, πλάνο, ρόλοι, πλοκή, διάλογοι). Για τους μαθητές που υστερούσαν ή πού έδειχναν ότι δεν είναι έτοιμοι να εμπλακούν μαθησιακά/συναίσθηματικά στο εγχείρημα, τους δόθηκε η δυνατότητα να συμμετέχουν με την ανάληψη ρόλου ευθύνης παρακολούθησης της σκηνής (σκηνογράφου, ροής σεναρίου, υποβολέα). Η μέθοδος αυτή συνεχίστηκε για αρκετούς μήνες, έγιναν διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό, με σεβασμό της προσωπικότητας και του έργου κάθε συμμετέχοντα. Το κειμενικό υλικό που παράγονταν ως θεατρικό σενάριο αξιοποιήθηκε διαθεματικά από φιλόλογους, μαθηματικούς και άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατάφεραν να διακρίνουν το συγγραφικό ταλέντο των μαθητών τους, τις διαφορετικές προσεγγίσεις διασυνδέσεων αφηρημένων οντοτήτων, τη διαφορετική προσωπική θεωρία κάθε μαθητή για την έκβαση της πορείας του σεναρίου, αλλά και των προσλαμβανουσών περί του ήθους και διδάγματος που θα μπορούσε να αποδίδει κάθε παραγόμενη σκηνή και ιστορία.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να παρακολουθούν την πορεία έκβασης των σεναρίων τα οποία παράγονταν από τους μαθητές σε ένα συνεργατικό έγγραφο (<https://gingkoapp.com/>). Με αυτό τον τρόπο δύναται να φανερώνεται η σημαντική βελτίωση, η ατομική εξέλιξη των μαθητών στο γνωστικό και φαντασιακό επίπεδο σύζευξης των χαρακτήρων των ηρώων και των παραγόμενων διαλόγων για τους ηθοποιούς που θα πρωταγωνιστούσαν στην παράσταση. Για το διδακτικό αυτό παράδειγμα, ως καλή πρακτική και επιτυχημένη οδήγηση παλαιότερα, στην οιονεί αυτή διδακτική έρευνα του 2017, συμμετείχαν 35 μαθητές που εκδήλωσαν σχετικό ενδιαφέρον. Για την καταγραφή και την απόδοση ευχαριστιών του ερευνητή στους συμμετέχοντες, να αναφερθεί ότι οι μαθητές παρήγαγαν συνεργατικά και παρουσίασαν τα ακόλουθα έργα-διασκευές: ΡΩΜΑΙΟΣ ΚΑΙ ΙΟΥΛΙΕΤΑ ΜΕ HAPPY END, ΑΥΤΟΣ Ο ΚΟΣΜΟΣ Ο ΜΙΚΡΟΣ Ο ΜΕΓΑΣ, ΣΜΑΡΑΓΔΕΝΙΑ ΠΕΤΡΑ, ΚΑΡΑΤΕ VS ΜΠΑΛΕΤΟ, ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΑΣ, ΡΑΠΟΥΝΤΖΕΛ ΜΕ ΚΟΝΤΑ ΜΑΛΛΙΑ, GOOD OLD ROCK σε μαθητικό Φεστιβάλ του Δήμου Ηρακλείου (Τρικάλης, 2017).

5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές ανέπτυξαν σημαντικά την ενσυναίσθηση και το σεβασμό στο συμμαθητή τους, ακόμη και όταν δεν γνώριζαν το δημιουργό του μικρο-έργου (δηλαδή τους σεναριογράφους). Οι παρουσιάσεις έγιναν στην ολομέλεια και ήταν από

τις στιγμές που όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά περιμένοντας να ακούσουν την κριτική των συμμαθητών τους. Οι κλινικές συνεντεύξεις του ερευνητή και η παρατήρηση κατά την συγκρότηση επιμορφωτικών συναντήσεων, δείχνει ότι υπάρχει ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή και παραγωγή συνεργατικού έργου, σεναρίων τα οποία θα αποβαίνουν χρήσιμα για την εκπαιδευτική κοινότητα. Όμως, σύμφωνα με τις πρόσφατες συνεντεύξεις, εναποθέτουν την ανάληψη δράσης στο υπουργείο, για την καθολική σχεδίαση σεναρίων τα οποία θα υποβληθούν σε αξιολόγηση από το σώμα των εκπαιδευτικών και θα διαμορφώνονται με κατάλληλη παρέμβαση και οδήγηση σε παραδειγματικές διδασκαλίες.

Η ανησυχία των εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν ερωτώνται για την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων και την προαγωγή της αυτορρύθμισης της διδασκαλίας, της προσωποποιημένης μάθησης και της διαφοροποιημένης διδακτικής πράξης σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Η αδυναμία τους δείχνει (όπως φαίνεται από το λόγο τους στις προσωπικές συνεντεύξεις) να γίνεται ακόμη πιο ισχυρή, καθώς επιρρίπτουν ευθύνες επιμόρφωσης (επιμορφωτικών δράσεων) στη σχεδίαση των ιθυνόντων. Επιπλέον αναφέρονται εμπόδια οικονομικών απολαβών, εξαθλίωσης και δυσπραγίας του παιδαγωγικού τους ρόλου. Συναντούν καθημερινά απάθεια και αδιαφορία για συμμετοχή στη σχολική πράξη, λόγω προβλημάτων βίας και πίεσης, καθώς η κούραση της εξωσχολικής εργασίας έχει αποδυναμώσει τους μαθητές ψυχοσωματικά.

Στην ανεστραμμένη διδασκαλία, η εξωδιδακτική εργασία μπορεί να προσφέρει καινοτομία στην αντίληψη της αυτομόρφωσης, προσφέροντας τον ιδιαίτερο χρόνο για εξατομικευμένες προσεγγίσεις της εργασίας και της μελέτης, σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Απομένει για τον επόμενο ερευνητή η ποσοτική και ποιοτική καταμέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και το βάρος που ευθύνει την πολιτεία για τις συμμετοχικές και τις επιμορφωτικές δράσεις που πρέπει να αναληφθούν από το Υπουργείο Παιδείας.

6. Συμπεράσματα

Το συμπέρασμα είναι ότι οι μεταγνωστικές αντιλήψεις των μαθητών αναπτύσσονται, όπως προκύπτει από την καταγραφή των κλειδών παρατήρησης της ποιότητας του διδασκόμενου μαθήματος και από τις συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης. Η διδασκαλία που αντιστρέφεται, με διδακτικό υλικό που επιλέγεται από τους μαθητές και λαμβάνει υπόψη τα σχετικά ενδιαφέροντά τους, μπορεί να οδηγήσει με επιτυχία σε ευρεία συμπεριφορική συμμετοχή (Σαλβαράς, 2013). Οι εκπαιδευτικές μονάδες, επενδύοντας ελάχιστους πόρους σε έναν κατάλληλο δικτυακό τόπο, μπορούν να δημιουργήσουν ομάδες παραγωγής υλικού, αναπτύσσοντας υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά σενάρια χρήσιμα για την αυτοδιδασκαλία των νέων προγραμμάτων σπουδών.

Απαντώντας στα ερωτήματα που τέθηκαν περί της ανάπτυξης ψηφιακών εργαλείων θεματικής ανάλυσης και τη δημιουργία Τράπεζας σεναρίων οι εκπαιδευτικοί στάθηκαν με θετική ανατροφοδοτική σκέψη στις άτυπες διαπροσωπικές συνεντεύξεις του ερευνητή, για την οδήγηση ενός έργου ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο νομό Ηρακλείου. Η επιθυμία συνεργασίας στις πρακτικές συμπερίληψης και η άποψη των μαθητών για ένα τέτοιο έργο το οποίο θα συμπεριλαμβάνει την αποκλίνουσα σκέψη με την καταγραφή των διαδρομών και την ανάδειξη των διαφορετικών προφίλ μάθησης των μαθητών, προκρίνει καινοτόμα αλλαγή οποία μπορεί να προέλθει από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, επιπλέον σε ομίλους μάθησης, σύμπλευσης και συνεργασίας εκπαιδευτικών/ μαθητών για την παραγωγή

συνεργατικού υλικού (μακροπρόθεσμα σεναρίων ρομποτικής και εικονικής πραγματικότητας).

Ως κατακλείδα πρότασης του ερευνητή και ως προανακοίνωση επικείμενης έρευνας δράσης, προτείνεται η δημιουργία εκδοτικού οίκου, υπό τη στέγη των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, οι οποίες θα παρέχουν τους απαιτούμενους πόρους για δημιουργία συνεργατικών βιβλίων, σεναρίων και χρήσιμου διδακτικού υλικού, το οποίο θα διατίθεται στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς και μαθητές, μετά από αξιολογική κρίση περί της εκπαιδευτικής καταλληλότητας (πχ από ομάδα κριτών), ως ένα ανοικτό, καινοτόμο, εναλλακτικό (εξατομικευμένο) εγχειρίδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aguilera, D., & Ortiz-Revilla, J. (2021). STEM vs. STEAM Education and Student Creativity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, Vol. 11, p. 331. <https://doi.org/10.3390/educsci11070331>
- Badmus, O. T., & Omosowo, E. O. (2018). Evolution of STEM, STEAM and STREAM Education in Africa: The Implication of the Knowledge Gap. *Contemporary Issues in Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics Teacher Education in Nigeria*. Retrieved from <https://tinyurl.com/2p9dftab>
- Busch, B. (2014). Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 21–40). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_2
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2021). STEM or STEAM or STREAM? Integrated or Interdisciplinary? *Embedding STEAM in Early Childhood Education and Care*, pp. 261–275. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65624-9_13
- de la Garza, L. A., Anichini, A., Antal, P., Beaune, A., Crompton, H., & Tsinakos, A. (2019). *Rethinking Pedagogy: Exploring the Potential of Digital Technology in Achieving Quality Education*. Retrieved from https://digitalcommons.odu.edu/teachinglearning_fac_pubs/114/
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Kuruc, K. (2010). Identity VS E-dentity. *STREAM Journal*, 3(1), 15–19. <https://doi.org/10.21810/strm.v3i1.49>
- Ledwith, M. (2015). *Community Development in Action: Putting Freire Into Practice*. Policy Press. Retrieved from <https://play.google.com/store/books/details?id=oklhCwAAQBAJ>
- Luo, H., Li, G., Feng, Q., Yang, Y., & Zuo, M. (2021). Virtual reality in K-12 and higher education: A systematic review of the literature from 2000 to 2019. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 887–901. <https://doi.org/10.1111/jcal.12538>
- Manzoor, S. R., Mohd-Isa, W.-N., & Dollmat, K. S. (2021). Post-pandemic e-learning: a pre-protocol to assess the integration of mobile VR and its effect on VARK learning styles. *F1000Research*, Vol. 10, p. 1106. <https://doi.org/10.12688/f1000research.73311.1>
- McCloughlin, T. J. J., & Matthews, P. S. C. (2012). Repertory grid analysis and concept mapping: Problems and issues. *Problems of Education in the 21st Century*, 48(1), 91–106.

- <https://doi.org/10.33225/pec/12.48.91>
- Melzer, P. (2019). The Effects of Personalised Negotiation Training on Learning and Performance in Electronic Negotiations. *A Conceptual Framework for Personalised Learning*, pp. 17–45. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23095-1_2
- Nuangchalem, P., Prachagool, V., Prommaboon, T., Juhji, J., Imroatun, I., & Khaeroni, K. (2020). Views of primary Thai teachers toward STREAM education. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 9(4), 987. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20595>
- Runco, M. A. (Ed.). (1999). *Encyclopedia of creativity*. San Diego, CA: Academic Press. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/referencework/9780123750389/encyclopedia-of-creativity>
- Stubbs, K. N., & Yanco, H. A. (2009). STREAM: A Workshop on the Use of Robotics in K–12 STEM Education. *IEEE Robotics & Automation Magazine / IEEE Robotics & Automation Society*, 16(4), 17–19. <https://doi.org/10.1109/MRA.2009.934830>
- Σαλβαράς, Ι. (2020). Παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Γρηγόρη.
- Τρικήλης, Κ. (2017). Σκασιαρχείο: Διασκευάζω, διασκεδάζω!!! Retrieved April 9, 2022, from <https://www.heraklion.gr/m/calendar.php?i=63962>

Θεματική ενότητα: Εκπαίδευση και κοινωνία

Η χρησιμότητα της ανάπτυξης χιουμοριστικών γνώσεων και δεξιοτήτων για τον πολίτη του 21ου αιώνα

Αλεφαντινού Ελένη
Διδάκτορας του τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
elena.alef@yahoo.gr

Περίληψη Εισήγησης

Η παρούσα εισήγηση αφορά την ενότητα του συνεδρίου που αναφέρεται στις γνώσεις και δεξιότητες του πολίτη τον 21ο αιώνα. Απώτερος σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδείξει τη σημαντικότητα της ανάπτυξης των χιουμοριστικών δεξιοτήτων και γνώσεων στο πλαίσιο των γενικότερων απαιτήσεων και κατευθύνσεων που θέτονται για τις δεξιότητες που οφείλουν να έχουν οι πολίτες του 21ου αιώνα. Ακόμα πώς μπορούν αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες να κατακτηθούν μέσω του σχολείου.

Συγκεκριμένα, ακολουθώντας μια σύντομη αλλά ουσιαστική βιβλιογραφική ανασκόπηση, αρχικά, γίνεται αναφορά στις δεξιότητες που θα πρέπει να συγκεντρώνει ένας ολοκληρωμένος πολίτης τον 21ο αιώνα. Έπειτα, γίνεται αναφορά στον ρόλο των παιδαγωγικών επιστημών ως προς την καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών στους μαθητές και αυριανούς πολίτες. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Τέλος, επισημαίνεται η σημαντικότητα της καλλιέργειας του χιούμορ ως επικοινωνιακή δεξιότητα και ο ρόλος της στους τρεις αυτούς τομείς ανάπτυξης (γνωστικός, κοινωνικός, συναισθηματικός).

Λέξεις-Κλειδιά: χιουμοριστικές δεξιότητες, εκπαίδευση, 21^{ος} αιώνας

1. Οι δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον πολίτη του 21ου αιώνα

Οι δεξιότητες που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τον πολίτη του 21ου αιώνα αφορούν τους τομείς της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και της δημιουργικής αξιοποίησης των γνώσεων που έχει αποκομίσει από τα γνωστικά αντικείμενα των ενδιαφερόντων του. Η κατεύθυνση αυτή αποτυπώνεται και σε διάφορες αναφορές, όπως το 2009 -που είχε οριστεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση ως Έτος για τη δημιουργικότητα και την καινοτομία- κατά τις εργασίες του συνεδρίου συγκροτήθηκε το στρατηγικό πλαίσιο για τα συστήματα εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών χωρών με στόχο την προετοιμασία των πολιτών και την πλήρη εφαρμογή τους από το 2020. Στο στρατηγικό αυτό πλαίσιο η δημιουργικότητα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πράξης, με γνώμονα την πεποίθηση ότι οι συχνές αλλαγές αποτελούν πλέον σταθερό χαρακτηριστικό της σύγχρονης ζωής και ο καλύτερος τρόπος για να προσαρμοστεί κάποιος στις αλλαγές είναι να είναι δημιουργικός. Μόνο οι χώρες που εφαρμόζουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με σκοπό να

θέσουν στο επίκεντρο τη δημιουργικότητα έχουν πιθανότητες να παραμείνουν στην πρώτη γραμμή της ανθρώπινης ανάπτυξης και της προόδου της τεχνολογίας κατά τον 21ο αιώνα, (Villalba, 2009). Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά της Εθνικής Ακαδημίας των Επιστημών των ΗΠΑ το 2012 που κινείται προς την ίδια κατεύθυνση προωθώντας παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν το τρίπτυχο: γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό τομέα με σκοπό να εφοδιάσουν τους αυριανούς πολίτες του 21ου αιώνα με τις κατάλληλες δεξιότητες (National Research Council, 2012). Άλλη μία αναφορά με την ίδια κατεύθυνση είναι αυτή του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ του 2018. Αναφορικά με τις δεξιότητες που θα πρέπει να έχουν οι πολίτες του 21ου αιώνα, δεξιότητες οι οποίες συνδέονται με τη δημιουργικότητα, όπως πρωτοτυπία, συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη, κ.α. (World Economic Forum 2018).

1.1. Ο ρόλος των παιδαγωγικών επιστημών στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του πολίτη τον 21ο αιώνα

Οι δεξιότητες του πολίτη τον 21ο αιώνα αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και δημιουργική καλλιέργεια επιμέρους δεξιοτήτων αναφορικά με τους τομείς γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι τρεις αυτοί τομείς (γνωστικός-κοινωνικός-συναισθηματικός) επισημαίνονται και προωθούνται από τις σύγχρονες τάσεις των παιδαγωγικών επιστημών κατά τον 21ο αιώνα, οι οποίες εστιάζουν στην ισόρροπη ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν αυτό το τρίπτυχο (γνωστικό-συναισθηματικό-κοινωνικό). Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι αυτές οι δεξιότητες αφορούν και δύνανται να καλλιεργηθούν στους πολίτες του 21ου αιώνα καθολικά σε παγκόσμιο επίπεδο. Για παράδειγμα, η Unesco σε αναφορά της το 2015 καθορίζει τις τρεις διαστάσεις για την εκπαίδευση αναφορικά με την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη. Οι τρεις αυτές διαστάσεις περιλαμβάνουν τους τρεις αυτούς τομείς και για τη μάθηση: γνωστικό-κοινωνικό/συναισθηματικό- συμπεριφορικό, όπως τους αναφέρει στην έκθεσή της (Unesco, 2015).

Μάλιστα, οι τομείς αυτοί δύνανται να αποτελέσουν τη βάση για τον καθορισμό των στόχων για την παγκόσμια εκπαίδευση, καθώς βασίζονται σε μια καθολική αρχή που διέπει την εκπαίδευση εδώ και 3000 χρόνια: ότι το σχολείο δεν αποτελεί μέρος για την καλλιέργεια μόνο της γνώσης αλλά και της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου. Όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση αυτών των τριών τομέων μάθησης αξίζει να αναφερθούν δύο επικρατούσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις: η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (Social and Emotional Learning-SEL) και η Βαθύτερη Μάθηση (Deeper Learning).

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση αφορά την καλλιέργεια ενός συνόλου δεξιοτήτων των μαθητών που σχετίζονται με το τρίπτυχο: θετική προσωπική ανάπτυξη, θετική κοινωνική ανάπτυξη, επιτυχή επαγγελματική ανάπτυξη με απώτερο σκοπό οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους με τέτοιο τρόπο ώστε να ωφελούν τους εαυτούς τους και τους άλλους. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ένταξη στη διδασκαλία διαδικασιών και δραστηριοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης συμβάλλουν στην κοινωνική- συναισθηματική-γνωστική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί μείωση προβληματικών συμπεριφορών, κατανόηση και έλεγχος των συναισθημάτων, βελτίωση γνωστικών επιδόσεων, επίτευξη στόχων, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων κ.ά. Ακόμα, η μέθοδος αυτή έχει σημαντική αποτελεσματικότητα σε μαθητές με προβλήματα υγείας ή/και προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης ή/και με

μαθησιακές δυσκολίες. Η συμβουλευτική Ακαδημία για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, γνωστή ως CASEL (Collaborative for Academic, Social και Emotional Learning), ορίζει 5 αλληλένδετες δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσα από τέτοια προγράμματα: αυτογνωσία (self-awareness), αυτοδιαχείριση (self-management), κοινωνική συνειδητοποίηση (social awareness), διαπροσωπικές δεξιότητες (relationship skills), υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (responsible decision-making). Η ένταξη τέτοιων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολικό πρόγραμμα μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: είτε με αυτόνομα προγράμματα που έχουν στο επίκεντρο την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, είτε ως μέρος οποιουδήποτε μαθήματος με τη δημιουργία κατάλληλων δραστηριοτήτων που να εντάσσουν στους διδακτικούς στόχους τους, εκτός από το γνωστικό αντικείμενο, και την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι δύο αυτές μέθοδοι συχνά επικαλύπτονται. Επίσης, για την επιτυχή εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων διδασκαλίας προαπαιτούμενο είναι ο/η εκπαιδευτικός να έχει κατακτήσει ο ίδιος τέτοιες δεξιότητες και να έχει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση. Να δημιουργούνται δραστηριότητες βασιζόμενες στην αρχή: να μαθαίνουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν (learn how to learn). Ακόμα είναι απαραίτητη η δημιουργία ευχάριστου και ζεστού κλίματος στην αίθουσα διδασκαλίας και η θετική και φιλική σχέση μαθητών με τον/την εκπαιδευτικό. (Cohen, 1999 και Schonert-Reichl, 2017)

Η Βαθύτερη Μάθηση (Deeper Learning), αφορά την καλλιέργεια της ικανότητας να εφαρμόζει κάποιος τη γνώση που έμαθε μέσα σε μία νέα συνθήκη/σε ένα νέο περιβάλλον, έχοντας συναίσθηση του πώς, του πότε και του γιατί χρειάζεται να την εφαρμόσει. Αυτή η σημαντική δεξιότητα που θεωρείται απαραίτητη να την κατέχουν οι πολίτες του 21ου αιώνα, μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από τον σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας που στοχεύουν στην καλλιέργεια γνωστικών και μη-γνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες αφορούν το τρίπτυχο που απαρτίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου: διαπροσωπική ανάπτυξη-ενδοπροσωπική ανάπτυξη-γνωστική ανάπτυξη. Για την ισορροπημένη ανάπτυξη αυτού του τρίπτυχου χρειάζεται να καλλιεργηθούν επιμέρους ικανότητες όπως: κριτική σκέψη, αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, συνεργατικότητα, επιμονή, κίνητρο, «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», δημιουργικότητα, καινοτομία. Όλες αυτές οι δεξιότητες είναι αλληλένδετες και πρέπει να ενσωματώνονται στους διδακτικούς στόχους μαζί με τους στόχους που αφορούν την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, (National Research Council 2012).

2. Το χιούμορ ως δεξιότητα

Το χιούμορ αποτελεί ένα πραγματικά παγκόσμιο καθολικό επικοινωνιακό φαινόμενο συνυφασμένο με το γέλιο. Το χιούμορ εμφανίζει διαφοροποιήσεις ως προς το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα ανάλογα με την εκάστοτε εποχή, τον εκάστοτε πολιτισμό και την εκάστοτε κουλτούρα αλλά και την ατομική προσωπικότητα του καθενός που το εκφράζει. Πρόκειται λοιπόν για ένα φαινόμενο κοινωνικό και ψυχολογικό που πηγάζει ή/και χρησιμοποιεί τόσο το λογικό όσο και το συναισθηματικό τμήμα του εγκεφάλου. Το χιούμορ και το κωμικό εν γένει, όπως και το γέλιο έχουν βιολογικές καταβολές στο ανθρώπινο είδος οι οποίες ενεργοποιούνται μέσα από την κοινωνική ζωή και τον πολιτισμό (τέχνες), (Escarpit 1963).

Κατά τον 21ο αιώνα, η «αίσθηση του χιούμορ» θεωρείται τόσο σημαντική που σύμφωνα με έρευνες μόνο το 2% των ανθρώπων δηλώνει ότι δεν έχει χιούμορ. Μάλιστα, θεωρείται μειονέκτημα της προσωπικότητας ενός ατόμου να μην έχει αίσθηση του χιούμορ.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι Αμερικανοί, όπως παρατηρεί ο Ντινόπουλος, «έφθασαν να θεωρήσουν το χιούμορ αμερικανική αξία, συνδεδεμένο με την ανοχή που χαρακτηρίζει τη δημοκρατία». Να σημειωθεί ότι έχουν γίνει αρκετές μελέτες και έρευνες που εξετάζουν το χιούμορ αναφορικά με την προσωπικότητα του ατόμου και αναφορικά με τις εκδηλώσεις του στον εργασιακό χώρο. Σε κάθε περίπτωση η θετική/κατάλληλη χρήση του θεωρείται ως θετικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου και το χαρακτηρίζουν ως σημαντικό προσόν στον επαγγελματικό στίβο, (Ντινόπουλος 2015: 23).

Αξιοσημείωτος είναι ο ορισμός των αναπτυξιακών σταδίων του χιούμορ, έγινε από τον P. McGhee κατ' αναλογία των αναπτυξιακών σταδίων του P. Piaget, και στηρίχθηκε από πολλούς μελετητές, (McGhee 1977). Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι το χιούμορ είναι μια βιολογικά προγραμματισμένη δεξιότητα να αναπτυχθεί στο κάθε άτομο, οπότε μπορεί να επιτευχθεί και να ωφεληθεί η συστηματική καλλιέργεια του χιούμορ μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη συμβάλλοντας ώστε τα άτομα να δύνανται να αξιοποιούν στο έπακρο αυτή τους τη δεξιότητα, η οποία συνδέεται με την κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη. Το χιούμορ λοιπόν υπάρχει στην καθημερινότητα του ατόμου τόσο με θετικό όσο και με αρνητικό τρόπο θα πρέπει να του δοθεί λοιπόν περισσότερος χώρος στην εκπαίδευση και να ληφθεί ως μια δεξιότητα καλλιεργήσιμη και απαραίτητη για τον πολίτη του 21ου αιώνα, (Αλεφαντινού 2021).

2.1. Η καλλιέργεια των χιουμοριστικών δεξιοτήτων

Ως τώρα οι μελέτες και οι έρευνες για το χιούμορ στην εκπαίδευση προσανατολίζονται στην ενεργοποίηση των χιουμοριστικών δεξιοτήτων και των συναισθημάτων που προκαλεί η παρουσία του χιούμορ. Συγκεκριμένα, δύο είναι οι κατευθύνσεις ένταξης του χιούμορ -και του κωμικού εν γένει- στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη: είτε με τον εμπλουτισμό των σχεδίων διδασκαλίας με χιουμοριστικά στοιχεία, είτε με τη διδασκαλία κωμικών ειδών και μορφών ως γνωστικά αντικείμενα. Ενδεικτικά παρατίθενται παραδείγματα για τις δύο αυτές κατευθύνσεις: α) αξιοποίηση του χιούμορ στη λογοτεχνία, στη γεωγραφία, στα διαγωνίσματα ως distracters, στις ξένες γλώσσες κ.α. (βλ. άρθρα των Zeese 1995, Berk 2000 και Jansson 2016), β) στη διδασκαλία κωμικών μορφών όπως το γκροτέσκο, την ειρωνεία, παρωδία, κωμωδία, κ.α. (βλ. άρθρα των Hubbard 2001, Smith 1989, Dias 1939 και Williams 1988). Όλες αυτές οι πρωτοβουλίες είναι αποσπασματικές και δεν ωφελούν ουσιαστικά και σε βάθος χρόνου τους μαθητές, (Αλεφαντινού, 2021).

Σύμφωνα με έρευνες, θεωρείται ότι, αναφορικά με τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις που προσανατολίζονται στην ανάπτυξη του τρίπτυχου: γνωστικών-συναισθηματικών-κοινωνικών δεξιοτήτων των πολιτών του 21ου αιώνα σε παγκόσμιο επίπεδο, η καλλιέργεια των χιουμοριστικών δεξιοτήτων δύναται να ενταχθεί και είναι ωφέλιμο να ενταχθεί στη διδασκαλία ακόμα και ως αυτόνομη διδακτική θεματική, (Αλεφαντινού, 2021). Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει τη θετική συσχέτιση του χιούμορ με τη συναισθηματική και την κοινωνική νοημοσύνη. Για παράδειγμα, η ικανότητα συναισθηματικής διαχείρισης έχει συσχετιστεί αφ' ενός θετικά με το αυτοεπισχυτικό χιούμορ και την ευθυμία και αφ' ετέρου αρνητικά με την κακή διάθεση. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι το θετικό χιούμορ έχει θετική συσχέτιση με διάφορους τομείς κοινωνικής ικανότητας, ενώ το αρνητικό χιούμορ και η κακή διάθεση έχουν συσχετισθεί αρνητικά με την κοινωνική ικανότητα. Επιπρόσθετα, μελέτες έχουν συνδέσει θετικά το χιούμορ με την ενσυναίσθηση. Τέλος, έρευνες έχουν δείξει ότι το χιούμορ θεωρείται προσόν για την προσωπικότητα του ατόμου και μπορεί να φανεί

ωφέλιμο στο εργασιακό περιβάλλον (βλ. άρθρα των Üzeyir, 2015· Yip, 2006· Hampes, 2001· Powell–Andresen, 1985· Torres-Marín, 2018· Gorham–Christophel, 1990).

Θεωρείται λοιπόν ότι η καλλιέργεια χιουμοριστικών δεξιοτήτων και γνώσεων, σε μια ίσως και εν δυνάμει αυτόνομη διδακτική θεματική, δύναται να προσφέρει πολλά οφέλη στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή του ατόμου, (Αλεφαντινού 2021).

- 1) **Στην επικοινωνία:** Καθώς το χιούμορ αποτελεί μια επικοινωνιακή δεξιότητα και αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του ατόμου, η συστηματική καλλιέργεια του μπορεί να ωφελήσει το άτομο στην επαγγελματική και κοινωνική του αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Έρευνες, άλλωστε, κατατάσσουν το χιούμορ στα θετικά χαρακτηριστικά/προσόντα που πρέπει να έχει κάποιος τον 21^ο αιώνα. Μπορεί λοιπόν η συστηματική καλλιέργεια του χιούμορ να βοηθήσει τους μαθητές να αξιοποιούν και να εντάσσουν κωμικά στοιχεία συνειδητά και αποτελεσματικά σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα στην καθημερινότητά τους, (Αλεφαντινού 2021).
- 2) **Στη δημιουργικότητα:** Η δημιουργικότητα αποτελεί ένα από τα βασικά προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ο πολίτης του 21^{ου} αιώνα. Η ενδυνάμωση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών ανταποκρίνεται στις τάσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής πολιτικής που έχει ως στόχο τον εφοδιασμό των αυριανών πολιτών με δημιουργικές δεξιότητες. Το χιούμορ λοιπόν ως συστατικό της δημιουργικότητας μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά της. Συγκεκριμένα, η γνωστική καλλιέργεια του χιούμορ, και των ειδών και μορφών του κωμικού εν γένει, σχετίζονται με το αποκλίνον, το ασύμβατο, ενισχύουν δηλαδή τη διαφορετική προσέγγιση των πραγμάτων, μπορούν να δώσουν μια άλλη οπτική στα πράγματα, μπορούν να εξασκήσουν τους μαθητές να σκέφτονται αντισυμβατικά και υπό αυτό το πρίσμα συνδέονται με τη δημιουργικότητα, (Αλεφαντινού 2021).
- 3) **Στην ψυχική υγεία:** Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη μιας ισορροπημένης αίσθησης του χιούμορ μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα της προεφηβικής και εφηβικής περιόδου, καθώς, οι βιολογικές θετικές συνεπαγωγές του κωμικού και του γέλιου μέσω της αύξησης συγκεκριμένων ορμονών (σεροτονίνη, ενδορφίνες) και μείωσης άλλων ορμονών (ντοπαμίνη κ.ά.) δύνανται να συμβάλουν στην ψυχοσωματική ισορροπία των μαθητών. Εν ολίγοις, η καλλιέργεια του κωμικού ευνοεί την ψυχική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ισορροπία του ατόμου, επηρεάζοντας θετικά την καθημερινότητά του αλλά και τη μελλοντική του προδιάθεση (δημιουργία ευχάριστων συναισθημάτων, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης, συμβολή στη διαχείριση των συναισθημάτων κ.ά.). Στοιχεία που ενδυναμώνουν την προσωπικότητα του ατόμου ενισχύοντας τις ικανότητες του ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, (Αλεφαντινού 2021).

Σε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 21ου αιώνα, το οποίο αποβλέπει στη βαθύτερη μάθηση και την ολόπλευρη (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική) ανάπτυξη του μαθητή και στην ενδυνάμωση της δημιουργικότητάς του, θεωρούμε ότι το χιούμορ -και το κωμικό εν γένει- δικαιούται μια καλύτερη θέση στη διδασκαλία, διότι έχει περισσότερες αξιοποιήσιμες δυνατότητες από αυτές που του έχουν αναγνωριστεί ως τώρα. Υπό αυτή την έννοια, οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής για την καλλιέργεια των πολιτών του 21ου αιώνα δεν μπορούν να αγνοούν την καλλιέργεια των χιουμοριστικών δεξιοτήτων του ατόμου. Η διδασκαλία κωμικών μορφών και ειδών με στοχοθεσία και προσανατολισμό τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη, δύναται να συμβάλει στην ενίσχυση των

χιουμοριστικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ, παράλληλα, η εντρύφηση στα είδη και τις μορφές του κωμικού θα εφοδιάσει τους μαθητές με δεξιότητες χρήσιμες και για την ακαδημαϊκή τους πορεία (π.χ. βελτίωση γραπτού και προφορικού λόγου) αλλά και στην καθημερινότητά τους (π.χ. καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ανάπτυξη αντιληπτικής ικανότητας ώστε να κατανοούν και να αντιδρούν άμεσα και κατάλληλα στις κωμικές εκδηλώσεις των άλλων, ιδίως όταν αυτές είναι αρνητικές), (Αλεφαντινού 2021).

Η κατάλληλη χρήση του κωμικού συσφίγγει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των ατόμων γενικότερα. Έτσι, μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά στην ειρηνική διατήρηση ανοικτών, διαπολιτισμικών κοινωνιών, αποτελώντας το κλειδί για τη βαθύτερη κατανόηση της κουλτούρας μιας χώρας, και αποκαλύπτοντας τις διαφορετικές πολιτισμικές αντιλήψεις και τους τρόπους έκφρασης των ατόμων μιας κοινωνίας. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση -και στην εκπαίδευση εν γένει- η κατάλληλη αξιοποίησή του μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο ωθώντας στη δεκτικότητα, στην ανοχή, στην κατανόηση και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, (Αλεφαντινού 2021).

Εν κατακλείδι, ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να έχει ως στόχο να δώσει εφόδια στους μαθητές που θα τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες μιας ελεύθερης και δημοκρατικής κοινωνίας με απώτερο σκοπό το «εὖ ζῆν» κάτι που δεν αφορά μόνο τον 21ο αιώνα αλλά και όσους αιώνες ακολουθήσουν ακόμα. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα πώς γίνεται το κωμικό να μην έχει ακόμα σταθερή ή/ και αυτόνομη θέση;

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Berk, R. (2000). «Does Humor in Course Tests Reduce Anxiety and Improve Performance?», *College Teaching*, Vol. 48: 4 (151-158).
- Cohen, J. (1999). «Social and Emotional Learning: Past και Present, A Psychoeducational Dialogue» (κεφ. 1: 3-23), *Educating Minds and Hearts: Social- Emotional Learning and the passage into adolescence*, Columbia: Teacher College Press.
- Dias, E. (1939). «The Use of Parody in Teaching», *The English Journal*, Vol. 28:8 (650-655).
- Escarpit, R. (1963). *Το Χιούμορ* (μτφ. Ι. Γαλανού), Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Gorham, J. – Christophel, M. (1990). «The Relationship of Teachers' Use of Humor in the Classroom to Immediacy and Student Learning», *Communication Education*, Vol. 32:1 (46-62).
- Hampes, W.P. (2001). «Relation between Humor and Empathic Concern», *Psychological Reports*, Vol. 1 (241-244).
- Hubbard, G. (2001). «Teaching Art with Art: Grotesque Visions», *Arts & Activities*, Vol. 129: 5 (26-28).
- Jansson, D. (2016). «Humor as Pedagogy: A geographical Perspective», *Department of Social & Economic Geography* (45-52), <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:954996/FULLTEXT01.pdf>
- McGhee, P. (1977). «Essays on the Nature of Humor, Laughter and Comedy» (27-36), A. J. Chapman – H. C. Foot (eds.), *It's a Funny Thing, Humour*, U.K.: Pergamon Press.
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Powell, J. P. –Andresen, L.W. (1985). «Humour and Teaching in Higher Education», *Studies in Higher Education*, Vol. 10:1 (79-90).

- Schonert-Reichl, K. (2017). «Social and Emotional Learning and Teachers», *The Future of Children*, Vol. 27: 1 (137-155), <http://www.istor.org/stable/44219025> (τελ. πρ. 02/06/2021).
- Smith, M. (1989). «Teaching the Interpretation of Irony in Poetry», *Research in the Teaching of English*, Vol. 23: 3 (254-273), <https://www.istor.org/stable/40171146>
- Torres-Marín, J. – Navarro-Carrillo, G. – Carretero-Dios, H. (2018). «Is the Use of Humor Associated with Anger Management? The Assessment of Individual Differences in Humor Styles in Spain», *Personality and Individual Differences*, Vol. 120(193-201).
- Unesco. (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning objectives*, Paris: Unesco.
- Üzeyir, O. (2015). «Relationship between Cognitive Intelligence, Emotional Intelligence and Humor Styles», *International Online Journal of Educational Sciences*, Vol. 7:2 (15-25).
- Villalba, E. (2009). *Measuring Creativity: Proceedings for the Conference, "Can Creativity be Measured?"*, Brussels, May 28-29, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Williams, R. (1988). «Perceptual Play and Teaching the Aesthetics of Comedy: A Paradigm», *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 22: 2 (15-33).
- World Economic Forum. (2018). *Report*.
- Yip, J.A. & Martin, R. (2006). «Sense of Humor, Emotional Intelligence, and Social Competence», *Journal of Research in Personality*, Vol. 40: 6 (1202-1208).
- Zeece, P.D. (1995). «Laughing All the Way: Humor in Children's Books», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 23: 2 (93-97).
- Αλεφαντινού, Ε. (2021). *Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσω της θεατρικής αγωγής με τη χρήση του κωμικού στοιχείου. Μια πειραματική μέθοδος σεμαθητές δημοτικού. (Διατριβή)*, Αθήνα: ΕΚΠΑ-Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Ντινόπουλος, Θ. (2015). *Μικρή Πραγματεία για το Χιούμορ: Η Βιολογία και η Καταγωγή του Κωμικού και του Γέλιου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Το σχέδιο δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης

Γεωργαντά Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc., M.Ed. 1ο Δ.Σ. Δροσιάς Αττικής
vikigeo@gmail.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη και πολυσύνθετη συγκυρία, οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις επιφέρουν επιπτώσεις που πολλές φορές ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα. Στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, που διαμορφώνεται, η εκπαίδευση αποτελεί ολόένα και περισσότερο αντικείμενο ευρωπαϊκών και διεθνών διεργασιών, στον βαθμό που θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Η βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και η παροχή ψηφιακών δεξιοτήτων για όλους κατά τη διάρκεια της ψηφιακής και πράσινης μετάβασης, είναι στρατηγικής σημασίας για την ΕΕ. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός της Ευρώπης θα επιταχυνθεί με την πρόοδο των νέων και ψηφιακών τεχνολογιών και η κατάλληλη χρήση τους στην εκπαίδευση μπορεί να ωφελήσει τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί τελευταία απαιτούν συντονισμένη προσπάθεια από την ΕΕ, ώστε να στηρίξει τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που έχουν εντοπιστεί και οξύνθηκαν από την πανδημία της νόσου COVID-19, και παράλληλα για να αρθρώσει ένα μακροπρόθεσμο όραμα σχετικά με τη μελλοντική πορεία της ευρωπαϊκής ψηφιακής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακός μετασχηματισμός, εκπαίδευση, ευρωπαϊκό πλαίσιο

1. Εισαγωγή

Η ταχεία ψηφιοποίηση κατά την τελευταία δεκαετία έχει δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα επιφέροντας πολλαπλές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα. Μέσα σε αυτή την ευμετάβλητη ατμόσφαιρα που δημιουργείται δεν θα μπορούσε να μην έχει επηρεαστεί ο νευραλγικός τομέας της εκπαίδευσης, που οφείλει να είναι σε θέση να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να προσαρμόζεται σε αυτές. Και αυτό γιατί η εκπαίδευση είναι εκείνη που θα εξοπλίσει τα άτομα με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής, εθνικής και διεθνούς ψηφιακής πραγματικότητας.

Ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί ολόένα και περισσότερο μέρος του ψηφιακού μετασχηματισμού και μπορεί να αξιοποιήσει τα οφέλη και τις ευκαιρίες που αυτός προσφέρει. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός στην εκπαίδευση πραγματοποιείται με γνώμονα την πρόοδο που συντελείται στον τομέα της συνδεσιμότητας, την εκτεταμένη χρήση συσκευών και ψηφιακών εφαρμογών, την ανάγκη για ατομική ευελιξία και την ολόένα αυξανόμενη ζήτηση για ψηφιακές δεξιότητες. Η κρίση της νόσου COVID-19, η οποία έχει σοβαρές επιπτώσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, επιταχύνει την αλλαγή και έχει παράσχει μια εμπειρία μάθησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM 2020).

Επιπρόσθετα, ο ψηφιακός μετασχηματισμός έχει φέρει ριζικές αλλαγές στην κοινωνία και την οικονομία, οι οποίες επηρεάζουν ολόένα και περισσότερο την καθημερινή ζωή.

Ωστόσο, πριν από την πανδημία της νόσου COVID-19, ο αντίκτυπος του εν λόγω μετασχηματισμού στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ήταν πολύ πιο περιορισμένος. Όπως κατέδειξε η πανδημία, ένα σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης κατάλληλο για την ψηφιακή εποχή έχει ζωτική σημασία. Η νόσος της COVID-19 κατέστησε όντως ανάγλυφη την ανάγκη για υψηλότερα επίπεδα ψηφιακών ικανοτήτων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, αλλά οδήγησε επίσης στην όξυνση πλήθους υφιστάμενων προκλήσεων και ανισοτήτων μεταξύ όσων διαθέτουν πρόσβαση στις ψηφιακές τεχνολογίες και εκείνων που δεν έχουν παρόμοια πρόσβαση, ιδίως των ατόμων σε μειονεκτική κατάσταση. Η πανδημία αποκάλυψε επίσης μια σειρά προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης όσον αφορά τις ψηφιακές ικανότητες των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τα συνολικά επίπεδα ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα, η κατάσταση στα κράτη - μέλη όσον αφορά την ψηφιακή εκπαίδευση παρουσιάζει ποικιλομορφία και τα στοιχεία απεικονίζουν περίτρανα την παρούσα κατάσταση. Σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, από τη διεθνή έρευνα του ΟΟΣΑ για τη διδασκαλία και τη μάθηση το 2018 προέκυψε ότι μόνο το 39% των εκπαιδευτικών στην ΕΕ θεωρούν ότι είναι καλά ή πολύ καλά προετοιμασμένοι όσον αφορά τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινή εργασία τους, με σημαντικές διαφορές μεταξύ των κρατών μελών (OECD, 2019).

Σύμφωνα με στοιχεία από την έρευνα του Προγράμματος Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) του ΟΟΣΑ που διενεργήθηκε το 2018, πολλά νοικοκυριά χαμηλού εισοδήματος δεν είχαν πρόσβαση σε υπολογιστές. Αλλά και τα αριθμητικά στοιχεία της Eurostat για το 2019 υποδεικνύουν ότι η ευρυζωνική πρόσβαση στο διαδίκτυο παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις ανά την ΕΕ. Το ένα τέταρτο των νοικοκυριών χαμηλού εισοδήματος δεν διαθέτουν πρόσβαση σε υπολογιστές και σε ευρυζωνική πρόσβαση στο διαδίκτυο, με αποκλίσεις στο σύνολο της ΕΕ ανάλογα με το εισόδημα του νοικοκυριού (Eurostat, 2019).

Η Διεθνής Μελέτη Πληροφορικής και Πληροφοριακής Παιδείας (2018) επισημαίνει τα κενά δεξιοτήτων και τις μεγάλες παραλλαγές των επιδόσεων στον ηλεκτρονικό και πληροφοριακό γραμματισμό μεταξύ των μαθητών στα συμμετέχοντα κράτη μέλη της ΕΕ. Σύμφωνα με την παραπάνω μελέτη πάνω από το ένα τρίτο των ατόμων ηλικίας 13-14 ετών που συμμετείχαν στη διεθνή μελέτη του 2018 για τις γνώσεις χρήσης υπολογιστών και πληροφοριών δεν κατείχαν το πλέον βασικό επίπεδο επάρκειας στις ψηφιακές δεξιότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM 2020).

Η πανδημία έχει επιταχύνει την υφιστάμενη τάση μετάβασης προς την επιγραμμική και την υβριδική μάθηση. Η μεταβολή αυτή έφερε στο προσκήνιο νέες και καινοτόμους μεθόδους που μπορούν να εφαρμόσουν οι μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό για να οργανώσουν τις μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητές τους και να συνεργαστούν με διαδραστικότητα και μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και ευελιξία μέσω του διαδικτύου. Οι αλλαγές αυτές απαιτούν μεγάλη και συντονισμένη προσπάθεια από την ΕΕ ώστε να στηρίξει τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που έχουν εντοπιστεί και οξύνθηκαν από την πανδημία της νόσου COVID-19, και παράλληλα για να αρθρώσει ένα μακροπρόθεσμο όραμα σχετικά με τη μελλοντική πορεία της ευρωπαϊκής ψηφιακής εκπαίδευσης.

2. Σημαντικοί σταθμοί στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Η υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ το 1992 για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί σταθμό στην εξέλιξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, καθώς σηματοδοτεί την αρχή μιας σειράς δράσεων, που στοχεύουν όχι μόνο στην οικονομική αλλά και στην πολιτική ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Τότε η εκπαίδευση αναφέρθηκε για πρώτη φορά ως ανεξάρτητος τομέας της ευρωπαϊκής πολιτικής και ειδικότερα γίνεται αναφορά στα άρθρα 126 για την εκπαίδευση και 127 για την κατάρτιση. Είναι σημαντικό ότι για πρώτη φορά με το άρθρο 126, η γενική εκπαίδευση αποτελεί έναν επίσημο εκφρασμένο στόχο της κοινότητας, αν και παραμένει στη γενική ευθύνη των χωρών - μελών (Ryba, 1992). Στο νέο αυτό περιβάλλον που δημιουργεί η εν λόγω Συνθήκη, η σημασία της εκπαίδευσης αναβαθμίζεται, καθώς αναγνωρίζεται πλέον ως επίσημος τομέας άσκησης πολιτικής της Ένωσης, θεμελιώνεται σε νομικές βάσεις και διαμορφώνεται σε εφαρμογή των διατάξεων της Συνθήκης. (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) και τη θεσμοθέτηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, αρχίζει να αναδύεται όχι μόνο η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, αλλά και να γίνεται κατανοητό μέσα από τις νέες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που διαμορφώνονται ότι η εκπαίδευση σε συνδυασμό με την κατάρτιση μπορούν να διαμορφώσουν την κοινωνία της γνώσης και με τις νέες δυνατότητες της έρευνας και της τεχνολογίας να δώσουν νέα ώθηση στα οικονομικά μεγέθη της Ένωσης (Ασδεράκη, 2008).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ισχυροποιήθηκε περισσότερο με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), όπου προέβη σε μικρές αλλαγές της προηγούμενης συνθήκης σχετικά με την εκπαίδευση. Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ δεν διαπιστώνεται καμία ουσιαστική μεταβολή στις διατάξεις της Ε.Ε. για την εκπαίδευση. (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στην ουσία έχουμε προβεί στην επικαιροποίηση και στην αναγνώριση που απέκτησε η εκπαίδευση στο πλαίσιο της κατεύθυνσης «προς την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας». Γενικότερα αυτή είναι η περίοδος, όπου η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης πέρα από τους κεντρικούς στόχους της οικονομικής ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας, επιδιώκει και ευρύτερους κοινωνικούς και πολιτικούς σκοπούς (Τσαούσης, 2000). Για τη διαμόρφωση και εφαρμογή της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής η Κοινότητα ενεργεί σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, η οποία ρυθμίζει την άσκηση αρμοδιοτήτων.

Με βάση την παραπάνω αρχή, η Ευρωπαϊκή Ένωση μπορεί να παρέμβει σε τομείς που δεν εμπίπτουν στην αποκλειστική της αρμοδιότητα μόνο εάν οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης καθίσταται αδύνατον να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη - μέλη. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν μπορεί να θεσμοθετήσει και να επιβάλλει μια δεσμευτική για τα μέλη της κοινή πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα ίδια τα κράτη - μέλη φέρουν την κύρια ευθύνη για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Ωστόσο, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί στη βάση της αρχής της επικουρικότητας, την ποιότητα στην εκπαίδευση, στηρίζοντας τις συνεργασίες μεταξύ των μελών της και υποστηρίζοντας συμπληρωματικά δράσεις. (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Η Στρατηγική της Λισσαβόνας 2000 υπήρξε σημαντική για την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ καθώς περιλαμβάνει συγκεκριμένες παρεμβάσεις που αφορούν τα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, τις γεφυρώνει με τις πολιτικές απασχόλησης, συνδιαλέγεται

με τις προκλήσεις της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και ορίζει με συστηματικό τρόπο τους εθνικούς στόχους που κάθε κράτος καλείται να επιτύχει (Σιάκαρης, 2006). Με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας η θεσμοθέτηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής συγκεκριμενοποιείται και εφαρμόζεται μέσω δράσεων και στρατηγικών που σχετίζονται και με τις ΤΠΕ. Η στρατηγική αυτή της Λισσαβόνας και όλες οι συνεπακόλουθες πράξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την εκπαίδευση έχουν θέσει ως προτεραιότητα την ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ασδεράκη, 2008). Η Συνθήκη της Νίκαιας (2001) περιορίζεται σε δράσεις για την προώθηση ζητημάτων που σχετίζονται με την έρευνα, την καινοτομία και την τεχνολογία (Novak, 2016). Επίσης, το 2006, η κοινή ενδιάμεση έκθεση προόδου στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» επισημαίνει ότι όλοι οι πολίτες πρέπει, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, να αποκτούν δεξιότητες και να τις επικαιροποιούν και ταυτόχρονα χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις ειδικές ανάγκες των ατόμων που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού.

Για την περίοδο 2010-2020 η «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» είναι το νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, το οποίο βασίζεται στο προηγούμενο πρόγραμμα, παρέχοντας κοινούς στρατηγικούς στόχους στα κράτη - μέλη, συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων καθώς επίσης και κοινές μεθόδους εργασίας. Ο κύριος στόχος του πλαισίου είναι η στήριξη των κρατών - μελών όσον αφορά στην περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισής τους.

Τον Νοέμβριο του 2015 το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας και η Επιτροπή ενέκριναν τις νέες αναθεωρημένες προτεραιότητες του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Για την περίοδο 2016-2020, καθορίστηκε μια σειρά από νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι προτεραιότητες πήραν τη μορφή κοινής έκθεσης, που εγκρίθηκε τόσο από το Συμβούλιο των υπουργών Παιδείας όσο και από την Επιτροπή τον Νοέμβριο του 2015. Αξιοποιώντας τα θετικά αποτελέσματα του μεγάλου συνασπισμού για τις ψηφιακές θέσεις εργασίας και της στρατηγικής της Ε.Ε. για τις ηλεκτρονικές δεξιότητες, και σε συντονισμό με τις εργασίες στο πλαίσιο της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), τα κράτη - μέλη καλούνται να αναπτύξουν ολοκληρωμένες εθνικές στρατηγικές ψηφιακών δεξιοτήτων έως τα μέσα του 2017 με βάση τους στόχους που έχουν οριστεί ήδη από τα τέλη του 2016. Ανάμεσα σε αυτές περιλαμβάνεται η ίδρυση εθνικών συνασπισμών ψηφιακών δεξιοτήτων που θα συνδέουν τις δημόσιες αρχές, τους τομείς των επιχειρήσεων, της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και των ενδιαφερόμενων φορέων της αγοράς εργασίας, η θέσπιση συγκεκριμένων μέτρων για την προσφορά ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης κατάρτισης, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών καθώς και η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των επιχειρήσεων και άλλων οργανισμών.

3. Το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027).

Στο πρώτο σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2018-2020), που εγκρίθηκε το 2018, η ΕΕ αντιμετώπισε το ζήτημα της ψηφιοποίησης στην εκπαίδευση με μια σειρά μέτρων. Όπως ανακοινώθηκε στο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη και στην ανακοίνωση για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης, το νέο σχέδιο δράσης παρουσιάζει ένα όραμα για τη

βελτίωση του ψηφιακού γραμματισμού, των ψηφιακών δεξιοτήτων και της ψηφιακής ικανότητας, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης και για όλα τα επίπεδα ψηφιακών δεξιοτήτων.

Καθώς η ψηφιακή μετάβαση συνεχίζεται και η κρίση στον τομέα της δημόσιας υγείας φέρνει νέες προκλήσεις στο προσκήνιο, η Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα προωθεί ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ψηφιακή εκπαίδευση. Την ανάγκη για ένα νέο σχέδιο δράσης ανακοίνωσε η πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, κυρία Ούρσουλα Φον ντερ Λάιεν, τον Ιούλιο του 2019 (Political guidelines for the next European Commission 2019-2024). Το νέο «Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027)» αποτελεί μια ανανεωμένη ευρωπαϊκή πολιτική πρωτοβουλία, η οποία στοχεύει σε μια βιώσιμη και αποτελεσματική προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών της ΕΕ στην ψηφιακή εποχή. Το ανανεωμένο σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση συμβάλλει στην προτεραιότητα της Επιτροπής «Μια Ευρώπη Έτοιμη για την Ψηφιακή Εποχή» και στο μέσο NextGeneration EU. Επίσης, στηρίζει τον Μηχανισμό Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας, που αποσκοπεί στη δημιουργία μιας πιο πράσινης, πιο ψηφιακής και πιο ανθεκτικής Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επιπρόσθετα, καθορίζει ένα μακροπρόθεσμο στρατηγικό όραμα με στόχο την υψηλής ποιότητας, χωρίς αποκλεισμούς και προσβάσιμη ευρωπαϊκή ψηφιακή εκπαίδευση. Αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και ευκαιρίες που προέκυψαν κατά την πανδημία της νόσου COVID-19, με την οποία η χρήση της τεχνολογίας για σκοπούς εκπαίδευσης και κατάρτισης ανήλθε σε άνευ προηγουμένου επίπεδα. Ταυτόχρονα επιδιώκει την εμβάθυνση της συνεργασίας στο επίπεδο της ΕΕ όσον αφορά την ψηφιακή εκπαίδευση και υπογραμμίζει τη σημασία της διατομεακής συνεργασίας για τη μετάβαση της εκπαίδευσης στην ψηφιακή εποχή. Και τέλος παρέχει ευκαιρίες όσον αφορά την ποιότητα και την ποσότητα της διδασκαλίας σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες, τη στήριξη της ψηφιοποίησης των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, καθώς και τη δημιουργία των υποδομών που απαιτούνται για την ανθεκτική και χωρίς αποκλεισμούς μάθηση

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, το σχέδιο δράσης καθορίζει δύο τομείς προτεραιότητας:

α) Προώθηση της ανάπτυξης ενός οικοσυστήματος ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλών επιδόσεων

Στον τομέα αυτόν περιλαμβάνονται δράσεις σχετικά με τις υποδομές, τη συνδεσιμότητα και τον ψηφιακό εξοπλισμό. Επιπλέον, ο αποτελεσματικός σχεδιασμός και ανάπτυξη των ψηφιακών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των οργανωτικών ικανοτήτων που εξυπηρετούν τις σύγχρονες ανάγκες. Εκπαιδευτικοί και προσωπικό εκπαίδευσης και κατάρτισης με πείρα και ψηφιακές ικανότητες αλλά και υψηλής ποιότητας μαθησιακό περιεχόμενο, εύχρηστα εργαλεία και ασφαλείς πλατφόρμες που σέβονται την ιδιωτική ζωή και τα δεοντολογικά πρότυπα στις ηλεκτρονικές επικοινωνίες.

β) Ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τον ψηφιακό μετασχηματισμό

Προς τον σκοπό αυτόν απαιτείται η καλλιέργεια βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων από μικρή ηλικία.

- ψηφιακός γραμματισμός, συμπεριλαμβανομένης της καταπολέμησης της παραπληροφόρησης
- εκπαίδευση στην πληροφορική

- καλή γνώση και κατανόηση των τεχνολογιών που βασίζονται σε δεδομένα, όπως η τεχνητή νοημοσύνη
- προηγμένες ψηφιακές δεξιότητες που παράγουν περισσότερους ειδικούς στον ψηφιακό τομέα
- εξασφάλιση της ισότιμης εκπροσώπησης κοριτσιών και γυναικών νεαρής ηλικίας στις ψηφιακές σπουδές και σταδιοδρομίες

Το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει τις εξής επιμέρους δράσεις για την περίοδο 2021-2027:

Προτεραιότητα 1: Προώθηση της ανάπτυξης ενός οικοσυστήματος ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλών επιδόσεων

- Δράση 1: Στρατηγικός διάλογος με τα κράτη μέλη σχετικά με τους καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχή ψηφιακή εκπαίδευση
- Δράση 2: Πρόταση σύστασης του Συμβουλίου σχετικά με τη μικτή μάθηση για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Δράση 3: Ευρωπαϊκό πλαίσιο για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο
- Δράση 4: Συνδεσιμότητα και ψηφιακός εξοπλισμός για την εκπαίδευση
- Δράση 5: Σχέδια ψηφιακού μετασχηματισμού για ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης
- Δράση 6: Τεχνητή νοημοσύνη και χρήση δεδομένων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση

Προτεραιότητα 2: Ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τον ψηφιακό μετασχηματισμό

- Δράση 7: Κατάρτιση κοινών κατευθυντήριων γραμμών για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό προσωπικό με στόχο την προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού και την αντιμετώπιση της παραπληροφόρησης μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
- Δράση 8: Επικαιροποίηση του ευρωπαϊκού πλαισίου ψηφιακών ικανοτήτων ώστε να συμπεριληφθούν η τεχνητή νοημοσύνη και οι σχετικές με τα δεδομένα δεξιότητες
- Δράση 9: Ευρωπαϊκό πιστοποιητικό ψηφιακών δεξιοτήτων (EDSC)
- Δράση 10: Πρόταση σύστασης του Συμβουλίου σχετικά με τη βελτίωση της παροχής ψηφιακών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.
- Δράση 11: Συλλογή διακρατικών δεδομένων σχετικά με τις ψηφιακές δεξιότητες των σπουδαστών και καθιέρωση στόχου για την ψηφιακή ικανότητά τους στο επίπεδο της ΕΕ
- Δράση 12: Περίοδοι πρακτικής άσκησης στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας «Ψηφιακή ευκαιρία»
- Δράση 13: Συμμετοχή των γυναικών στις θετικές επιστήμες, τεχνολογία, μηχανική και μαθηματικά
- Κόμβος Ψηφιακής Εκπαίδευσης (EuropeanEducationArea)

4. Συμπέρασμα

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν τις καλύτερες επενδύσεις για το μέλλον της Ευρώπης. Διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο για την τόνωση της ανάπτυξης, της καινοτομίας και της δημιουργίας θέσεων απασχόλησης. Η ψηφιακή τεχνολογία εμπλουτίζει τη μάθηση με διάφορους τρόπους και προσφέρει μαθησιακές ευκαιρίες, οι οποίες πρέπει να είναι προσιτές

σε όλους. Παρέχει πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών και πόρων. Ενώ ο ψηφιακός μετασχηματισμός προσφέρει πολλές ευκαιρίες, ο μεγαλύτερος κίνδυνος σήμερα είναι μια κοινωνία πλημμελώς προετοιμασμένη για το μέλλον. Για να αποτελέσει η εκπαίδευση τη ραχοκοκαλιά της ανάπτυξης και της συμμετοχικότητας στην ΕΕ, θα πρέπει πρωτίστως να προετοιμάζει κατάλληλα τους πολίτες, για να μπορούν να αξιοποιούν στο έπακρο τις ευκαιρίες και να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις ενός ταχέως μεταβαλλόμενου, παγκοσμιοποιημένου και διασυνδεδεμένου κόσμου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018)

Το «Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027)» θέτει ως μακροπρόθεσμο στρατηγικό στόχο την υψηλής ποιότητας ευρωπαϊκή ψηφιακή εκπαίδευση, η οποία θα δίνει πρόσβαση σε όλους, χωρίς αποκλεισμούς υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα της εμβάθυνσης της ευρωπαϊκής συνεργασίας, όσον αφορά την ψηφιακή εκπαίδευση, για μια επιτυχή μετάβαση της εκπαίδευσης στην ψηφιακή εποχή. Επιπλέον, στηρίζει την ψηφιοποίηση των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, καθώς και τη δημιουργία των απαιτούμενων ψηφιακών υποδομών. Αποτελεί όμως και βασικό παράγοντα για την υλοποίηση του οράματος με στόχο τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025. Παράλληλα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του θεματολογίου δεξιοτήτων για την Ευρώπη, του σχεδίου δράσης για τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων και της «Ψηφιακής Πυξίδας 2030: η ευρωπαϊκή προσέγγιση για την ψηφιακή δεκαετία».

Το νέο Σχέδιο Δράσης για τη ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027), με το οποίο η Ευρωπαϊκή Ένωση οραματίζεται να μετασχηματίσει ψηφιακά την εκπαίδευση φαίνεται να είναι άκρως αναγκαίο για την Ελλάδα. Για τον λόγο αυτό, τα ελληνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα πρέπει άμεσα να υποστηρίξουν την ψηφιοποίηση των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, καθώς και τη δημιουργία των απαιτούμενων ψηφιακών υποδομών για να αποκτήσουν υψηλή ποιότητα η διδασκαλία και η μάθηση στην ψηφιακή εποχή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ασδεράκη, Φ. (2008). Ευρώπη και Παιδεία: Ο Ευρωπαϊκός χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης. Αθήνα Ι.Σιδέρης.
- Γκόβαρης, Χρ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2022, από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018) Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2022, από: <https://education.ec.europa.eu/el/ekthesi-parakoloythisis-tis-ekpaideysis-kai-tis-katartisis>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027 Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ψηφιακή εποχή. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2022, από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>
- Eurostat Statistics Explained (2019). Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2022, από: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals

- Novak, P. (2016). Η Συνθήκη της Νίκαιας και η Συνέλευση για τα Μέλλον της Ευρώπης. Ανακτήθηκε 11 Μαρτίου 2022, από: http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/el/displayFtu.html?ftuid=FTU_1.1.4.html
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, OECD Publishing).
- Ryba, R. (1992). Towards a European dimension in education: intention and reality in European Community policy and practice. *Cooperative Education Review*, 36 (1), 10-24
- Σιάκαρης, Κ. (2006). Από την ΕΟΚ στην ΕΕ. Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (2005). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά κείμενα για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ursula von der Leyen, (2019). Political guidelines for the next European Commission 2019-2024; Opening statement in the European Parliament plenary session 16 July 2019; Speech in the European Parliament plenary session 27 November 2019 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/62e534f4-62c1-11ea-b735-01aa75ed71a1>

Τεχνικές Φρενέ στο μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο Βατόλακκου

Ζαχαριάδου Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δημοτικό Σχολείο Ελευθερών Παγγαίου
zacharelen@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια οι διδακτικές πρακτικές στο μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο Βατόλακκου Χανίων επηρεάστηκαν από την παιδαγωγική θεώρηση του Γάλλου παιδαγωγού Σελεστέν Φρενέ, ο οποίος στήριζε τη διδασκαλία του στην κοινοτική οργάνωση της σχολικής ζωής, στην ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία, στη «φυσική» μέθοδο μάθησης και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα και την κοινωνία. Παρακάτω αναλύονται οι κυριότερες τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο σχολείο κατά τα σχολικά έτη 2019-2020, 2020-2021 και αφορούσαν τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και τη σχολική ζωή: το συμβούλιο, το ραδιόφωνο, η εφημερίδα, ο κινηματογράφος κ.ά. Αναλύεται πώς οι πρακτικές αυτές επηρέασαν την εμπειρία μαθητών/ριών, γονέων και εκπαιδευτικών, σε σχέση με τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: μονοθέσιο, Φρενέ

1. Εισαγωγή

Το 2018 επτά μαθητές/ριες του διθέσιου Δ.Σ. Βατόλακκου Χανίων, όπου εργαζόμουν, μετεγγράφηκαν προς το κοντινότερο πολυθέσιο σχολείο, λόγω της αντίδρασης κάποιων γονέων προς τις εκπαιδευτικούς (Διονέλλης, 2018), που εκφράστηκε με το επιχείρημα ότι το επίπεδο του γραπτού λόγου των παιδιών ήταν χαμηλό, ενώ όπου ήταν υψηλό οφειλόταν σε δικές τους προσπάθειες. Την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης ασπάζονταν τότε μέλη της διοίκησης και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Το σχολείο υποβαθμίστηκε σε μονοθέσιο και αποσπάστηκε σε άλλο σχολείο. Τον Σεπτέμβριο του 2019 επέστρεψα στον Βατόλακκο και παρακολούθησα το επιμορφωτικό Πιλοτικό Πρόγραμμα Φρενέ στο Ρέθυμνο.

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει τις κυριότερες δράσεις του σχολείου σχετικές με την παιδαγωγική Φρενέ, που χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και αλλού και να διαπιστώσει την ικανοποίηση μαθητών/ριών, γονέων και εκπαιδευτικών από την εμπειρία στο σχολείο την περίοδο 2019-20, 2020-21.

2. Ολιγοθέσια και μονοθέσια σχολεία

Η λειτουργία των μονοθέσιων σχολείων είναι διεθνές ζήτημα. Στα μειονεκτήματά τους αναφέρονται: δύσκολο διδακτικό έργο, διοικητικά καθήκοντα, επαγγελματική απομόνωση, μεγαλύτερη πίεση της τοπικής κοινότητας για δασκάλους/ες. Λιγότερη εξατομικευμένη προσοχή στα παιδιά από τον/τη δάσκαλο/α, μη κάλυψη διδακτέας ύλης, χαμηλές επιδόσεις, λιγότερες κοινωνικές επαφές, λειτουργικό κόστος, αδυναμία στελέχωσης.

Ως πλεονεκτήματα αναφέρονται: μεγαλύτερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία, ευέλικτο πρόγραμμα, αυτόνομη εργασία μαθητών/ριών, εξασφάλιση εκπαίδευσης σε απομακρυσμένες περιοχές, ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου σε αυτές, οικονομικότερη

λύση σε σχέση με τη μετακίνηση προς μεγαλύτερα σχολεία. Το ίδιο επιχείρημα είναι μειονέκτημα για μία χώρα, πλεονέκτημα για άλλη (Gordon et al., 1997: 28-30).

Η σύγχρονη έρευνα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων εξετάζει παράγοντες όπως: προσωπικότητα εκπαιδευτικών, διδακτικές δραστηριότητες, διαπροσωπική σχέση και επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητή, υλικοτεχνική υποδομή, κοινωνικοψυχολογικό πλαίσιο του σχολείου. Έρευνες που υποστήριζαν ότι οι επιδόσεις μαθητών/ριών των ολιγοθέσιων σχολείων ήταν χαμηλές έχουν υποστεί αρνητική κριτική (Φύκαρης, 2002: 5-7).

Πολυάριθμες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία επιδρούν θετικά στη μάθηση, στη μείωση σχολικής διαρροής, στην ικανοποίηση των παιδιών, στη συνεργατικότητα. Παρουσιάζουν περισσότερες ευκαιρίες για πειραματισμό και καινοτομία, λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, μειωμένο άγχος. Οι επιδόσεις των μαθητών/ριών επηρεάζονται περισσότερο από τους/τις δασκάλους/ες, με τους οποίους αναπτύσσουν στενότερες σχέσεις. Εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί σε ολιγοθέσια σχολεία τηρούν θετικότερη στάση προς αυτά. Συνήθως όμως θεωρούνται ως «σχολεία ανάγκης» για απομακρυσμένες περιοχές (Μπρούζος, 2002).

Ο Φύκαρης (2002: 322-332) θεωρεί ότι η πολιτική κατάργησης των ολιγοθέσιων σχολείων στην Ελλάδα δε συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης, καθώς αυτά έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν ουσιαστική εκπαίδευση. Υποστηρίζει ότι η οργανικότητα ενός σχολείου δεν επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις και την ικανοποίηση των μαθητών/ριών.

Το μοντέλο των ολιγοθέσιων σχολείων θεωρείται ως εξαιρετική πρόταση για σχολική επιτυχία, ιδιαίτερα για παιδιά μη ευνοημένων κοινωνικών τάξεων, χάρη στην ομαδική εργασία, στην αυτοδιδασκαλία, στη συντροφικότητα που αναπτύσσεται στο ελεγχόμενο περιβάλλον τους και στην επανάληψη της διδακτέας ύλης λόγω συνδιδασκαλίας. Το μη ανταγωνιστικό πνεύμα λειτουργίας τους προτείνεται να υιοθετηθεί από μεγαλύτερα σχολεία για βελτίωση της σχολικής ζωής (Τουρτούρας, 2009: 9-14).

Ο Καψάλης (χ.χ.) υποστηρίζει ότι αν και η αλληλεπίδραση μαθητών/ριών μεταξύ τους και με τον/τη δάσκαλο/α είναι γενικά χαμηλή στα σχολεία, στα ολιγοθέσια και μονοθέσια παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες εξατομικευμένης προσοχής.

Οι έρευνες συμφωνούν ότι τα παραπάνω σχολεία είναι απαιτητικά εργασιακά περιβάλλοντα, με ελλιπή στελέχωση, κατάρτιση των δασκάλων και τεχνική υποδομή (Τσολακίδης & Φωκίδης, 2010: 183).

Στην Ελλάδα τα ολιγοθέσια σχολεία καταργούνται σταδιακά λόγω εκπαιδευτικής πολιτικής.

3. Παιδαγωγικές αρχές Φρενέ

Η σχέση πολιτικής και εκπαίδευσης είναι πρόδηλη στο έργο του Σελεστέν Φρενέ. Έγινε δάσκαλος στη Γαλλία το 1920. Η κομμουνιστική επιρροή στην παιδαγωγική σκοπιά του προκάλεσε αντιδράσεις και θερμή υποστήριξη του έργου του από παιδαγωγούς και τοπικές κοινότητες (Φωτεινός, χ.χ.). Η εναντίωση στην αλλαγή του παιδαγωγικού παραδείγματος είναι αναμενόμενη αντίδραση στο Μοντέρνο Σχολείο (Φρενέ, 1977: 188-189). Κατά τον Φρενέ η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της εργασίας, που οργανώνεται με την ανάληψη ρόλων ευθύνης σε σχολικούς θεσμούς. Η λειτουργία του σχολείου διέπεται από τις παρακάτω αρχές:

1. συνεργασία, πολιτειότητα, κοινοτική – συνεταιριστική οργάνωση της σχολικής ζωής: όπως σε μία κοινότητα, τα παιδιά αναλαμβάνουν ευθύνες, π.χ. πότισμα λουλουδιών, σύνταξη εφημερίδας. Συνεργασία, φιλία, σεβασμός αναπτύσσονται με την υποστήριξη της ομάδας. Όργανο λήψης αποφάσεων για σχολικά θέματα είναι το μαθητικό συμβούλιο. Συντονίζεται από μαθητές/ριες με τη βοήθεια των δασκάλων.
2. Ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία: τα παιδιά επιλέγουν σχέδια εργασίας - δράσης, ομαδικά ή ατομικά. Ρυθμίζουν το ατομικό σχέδιο εργασίας, ανάλογα με τον ρυθμό μάθησής τους. Η έκφραση μέσω τέχνης παίζει σημαντικό ρόλο. Επικοινωνούν με συμμαθητές/ριες για συνεργασία, με άλλες τάξεις μέσω αλληλογραφίας, με τον υπόλοιπο κόσμο μέσω σχολικών εντύπων. Εργαλεία ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας είναι η εφημερίδα, το ραδιόφωνο, ο κινηματογράφος, τα μικρά βιβλία, η βιβλιοθήκη, η ψηφιακή αφήγηση.
3. «Φυσική» μέθοδος μάθησης, έρευνα - πειραματικός ψηλαφισμός: η «φυσική» μέθοδος αναφέρεται στη μάθηση μέσα από αληθινές περιστάσεις, για τις οποίες οι μαθητές/ριες προετοιμάζονται με ασκήσεις για εξάσκηση. Γράφουν, διαβάζουν σχολικά έντυπα, επιλύουν οικονομικά προβλήματα, όπως τα έξοδα εκδρομής. Ο πειραματικός ψηλαφισμός αναφέρεται στη διαδικασία όπου οι μαθητές/ριες πειραματίζονται και αποκτούν εμπειρία, μετατρέποντας τα λάθη σε ευκαιρίες μάθησης. Παίρνουν συνεντεύξεις, επισκέπτονται χώρους, συνδέουν γνώση και καθημερινότητα (Λάχλου, 2015).
4. Σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα - κοινωνία: οι μαθητές/ριες επισκέπτονται την κοινότητα, εξοικειώνονται με τον δημόσιο χώρο εκτός σχολικής τάξης και αντιλαμβάνονται ότι τους αφορά. Συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον τους με δράσεις συμμετοχής στα κοινά, όπως η φροντίδα του χώρου. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της αυλής σχετίζεται με την αρχιτεκτονική. Η αυλή αξιοποιείται με την καλλιέργεια σχολικού κήπου, τη συγκέντρωση για παιχνίδια, πολιτιστικές δραστηριότητες και γενικότερα για να δοθεί δημόσιος χαρακτήρας στις πράξεις των μελών της σχολικής κοινότητας (Λάχλου, 2015. Μπαλτάς, χ.χ.).

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Δείγμα

Τα δεδομένα αφορούν τη διά ζώσης διδασκαλία κατά τα σχολικά έτη 2019-20 (Σεπτέμβριος - Μάρτιος, Μάιος - Ιούνιος) και 2020-21 (Σεπτέμβριος - Νοέμβριος, Ιανουάριος - Φεβρουάριος, Μάιος - Ιούνιος). Κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω κορονοϊού οι δράσεις σταμάτησαν.

Τέσσερα από τα παιδιά του δείγματος είχαν εμπειρία τεχνικών Φρενέ στο σχολείο από προηγούμενα έτη. Ο αριθμός τους αυξήθηκε αυτά τα δύο χρόνια.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

Εικόνα 1: Δείγμα έρευνας

	Μαθητές (2019-20)	Μαθητές (2020-21)	Γονείς	Εκπαιδευτικοί
	A': 5 B': 1 Δ': 3	A': 4 B': 5 Γ': 2 Ε': 3	7	4
Σύνολο	9	14	7	4

Την περίοδο που εξετάζεται συνεργαστήκαμε με τέσσερις τέσσερις εκπαιδευτικούς, που εργάστηκαν εκεί ένα ή περισσότερα έτη στις ειδικότητες:

- Φυσικής Αγωγής
- Πληροφορικής
- Αγγλικών
- Υπεύθυνη ολοήμερου τμήματος και Εικαστικών (όλες οι τάξεις), Μαθηματικών, ΚΟΙ.Π.Α., Γεωγραφίας, Μελέτης του Περιβάλλοντος (Γ', Ε' τάξη).

Από τις 11 συνολικά οικογένειες απάντησαν 7 γονείς, άνδρες και γυναίκες, 29-50 ετών.

4.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Οι μαθητές/ριες απάντησαν σε ανοιχτές ερωτήσεις για την ικανοποίησή τους από τις σχολικές δράσεις. Οι γονείς απάντησαν σε ημιδομημένα ερωτηματολόγια για την ικανοποίησή τους από τις δράσεις και τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ημιδομημένα ερωτηματολόγια για την εργασιακή και διδακτική τους εμπειρία. Οι δράσεις καταγράφηκαν με βιντεοσκόπηση ή φωτογράφιση.

5. Τεχνικές Φρενέ

Ο Φρενέ δεν ήταν ο πρώτος που καθιέρωσε στο σχολείο πρακτικές όπως το συμβούλιο και τα σχολικά έντυπα (Ζουλκιέβιτς, 2014; Neil, Fromm, 1960). Σήμερα πολλοί εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα τις προσεγγίζουν. Όπως λέει ο Lendroit (2001) δεν υπάρχει «ιδανική τάξη Φρενέ». Παρά τα κοινά στοιχεία, κάθε εκπαιδευτικός, εισάγοντας στη διδασκαλία του τις τεχνικές, βλέπει την τάξη να αλλάζει σταδιακά.

5.1. Συμβούλιο

Στόχοι: να αποφασίζουν συλλογικά, να ασκούν κριτική για γεγονότα στο σχολείο.

Το εβδομαδιαίο συμβούλιο ήταν όργανο λήψης αποφάσεων. Μαθητές/ριες και εκπαιδευτικός συνέρχονταν στη βιβλιοθήκη. Ο συντονιστής έδινε τον λόγο στα μέλη που ήθελαν να μιλήσουν. Ο γραμματέας έγραφε στον πίνακα τα θέματα συζήτησης. Κάθε θέμα αναπτυσσόταν από το μέλος που το εισηγήθηκε. Ακολουθούσαν τοποθετήσεις άλλων μελών. Έπειτα τα μέλη ψήφιζαν υπέρ ή κατά μίας πρότασης. Ο δεύτερος γραμματέας αντέγραφε τις αποφάσεις στο τετράδιο πρακτικών. Ένα μέλος επιτηρούσε τη χρονική διάρκεια των τοποθετήσεων. Πριν τη λήξη του συμβουλίου τα μέλη αξιολογούσαν τη διαδικασία με «δελτίο καιρού».

Παράδειγμα: ο Ι. (Ε' τάξη) πρότεινε την αγορά βιβλίων Χάρι Πότερ για τη βιβλιοθήκη. Η πρόταση υπερψηφίστηκε. Λόγω χαμηλού ταμειακού υπόλοιπου όσοι/ες είχαν τόμους στο σπίτι συμφώνησαν να τους διαθέσουν για δανεισμό. Τα υπόλοιπα βιβλία αναζητήθηκαν στο

βιβλιοπωλείο της περιοχής, για να στηρίξουμε την τοπική οικονομία. Ο Α. (Α' τάξη) επισκέφτηκε το βιβλιοπωλείο με τη μητέρα του, κατέγραψε την προσφορά και ενημέρωσε την τάξη. Εξόφλησε και έφερε στο σχολείο τα βιβλία, που αξιοποιήθηκαν άμεσα.

Η εμπειρία των μεγαλύτερων μαθητών/ριών συνέβαλε στη ένταξη όλων στη διαδικασία. Διέκριναν τις διαφορές μεταξύ διαλόγου και τοποθετήσεων, έκαναν κριτική και προτάσεις (σχολικές εκδρομές, ραδιοφωνικές εκπομπές κ.ά.), ανέπτυξαν επιχειρηματικό λόγο, επέλυσαν προβλήματα.

Το συμβούλιο χρησιμοποιήθηκε από τα παιδιά και ως όργανο τιμωρίας συμμαθητών. Χρειάστηκε χρόνος ώσπου ο θεσμός να λειτουργήσει με αμοιβαία εμπιστοσύνη, πάντα με βοήθεια της δασκάλας.

5.2. Ελεύθερα κείμενα

Στόχοι: να γράφουν, να διαβάζουν, να διορθώνουν κείμενα.

Οι μαθητές/ριες έγραφαν κείμενα και τα διάβαζαν στην τάξη. Κατά την ανάγνωση ο/η γραμματέας σχεδίαζε στον πίνακα σκίτσα για κάθε κείμενο. Το ακροατήριο έκανε ερωτήσεις και σχόλια. Στο τέλος ο γραμματέας υπενθύμιζε τις ιστορίες. Η τάξη ψήφισε το κείμενο που την επόμενη εβδομάδα διορθωνόταν συλλογικά, για να δημοσιευτεί αργότερα στην εφημερίδα. Τα υπόλοιπα κείμενα διορθώνονταν ατομικά.

Αρχικά η ψηφοφορία των κειμένων προκάλεσε ανταγωνισμό μεταξύ μαθητών/ριών. Δοκιμάσαμε οι αναγνώσεις να γίνονται από τη δασκάλα ανώνυμα. Ο ανταγωνισμός μειώθηκε, αλλά δεν εξαλείφτηκε. Θα ήταν προτιμότερη η εβδομαδιαία δημοσίευση όλων των κειμένων. Η συλλογική διόρθωση περιορίστηκε τη δεύτερη χρονιά λόγω έλλειψης χρόνου.

Η δράση συνέβαλε στην ελεύθερη έκφραση και στην ανάπτυξη ταυτοτήτων ικανών αναγνωστών και συγγραφέων είτε ως ατόμων - συγγραφέων είτε ως μελών της συγγραφικής κοινότητας, στην οποία εξελίχτηκε η τάξη:

Ι.: «Μ' αρέσει το ελεύθερο κείμενο, γιατί γράφουμε ελεύθερα».

5.3. Εφημερίδα

Στόχοι: να γράφουν κείμενα, να τα εικονογραφούν, να εκδίδουν εφημερίδα συνεργατικά, να διαδίδουν ιδέες στην κοινότητα.

Τα άρθρα της εφημερίδας γράφονταν στο μάθημα της Γλώσσας, αλλά όλοι/ες ενθαρρύνονταν να γράφουν και στο σπίτι. Η εφημερίδα εξέδιδε ετήσιο τεύχος. Εκτός αυτού εκδιδόταν η εβδομαδιαία εφημερίδα τοίχου της Γ' και Ε' τάξης με ειδήσεις, χρονογράφημα κ.ά.

Για την έκδοση του ετήσιου τεύχους οι μαθητές/ριες πρότειναν στήλες και ανέλαβαν καθήκοντα: συνεντεύξεις, συγγραφή, εικονογράφηση, επιμέλεια, δακτυλογράφηση κειμένων. Η δασκάλα έκανε την τελική επιμέλεια.

Το 2021 συνεργαστήκαμε με το συστεγαζόμενο νηπιαγωγείο. Η ανάγνωση της εφημερίδας έγινε με ενθουσιασμό. Τα παιδιά τη μοίρασαν στο χωριό, στις οικογένειές τους, στους εκπαιδευτικούς.

Η εφημερίδα έδωσε στα παιδιά ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τον τύπο και να καλλιεργήσουν δεξιότητες του γραπτού λόγου. Ενίσχυσε τον δημοκρατικό διάλογο, την ενεργή στάση στο σχολείο και στην τοπική κοινότητα.

5.4. Βιβλιοθήκη

Στόχοι: να απολαμβάνουν την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, να γράφουν βιβλία, να παρουσιάζουν αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων.

Οι μαθητές/ριες του Φρενέ έγραφαν μικρά βιβλία, που έστελναν σε άλλα σχολεία (Λάχλου, χ.χ.). Μικρά και μεγάλα βιβλία έγραψαν τα παιδιά του Βατόλακκου κατά τη διάρκεια δράσεων της βιβλιοθήκης, που εκτός από δανειστική, ήταν χώρος δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής και φιλαναγνωσίας.

Η λέσχη ανάγνωσης ξεκίνησε με την ανάγνωση παραμυθιών. Έπειτα διαβάσαμε συλλογικά το βιβλίο «Ιστορίες που ταξιδεύουν με τον Μαρίνο και τη Μαρίνα» της Λ. Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου. Τα παιδιά ομαδικά ή ατομικά διάβαζαν ένα κεφάλαιο του βιβλίου στο σπίτι. Έπειτα παρουσίαζαν το κεφάλαιο στην τάξη όπως ήθελαν: με κουκλοθέατρο, θέατρο, ανάγνωση, ζωγραφική. Ακολουθούσε ανάγνωση κεφαλαίου από τη δασκάλα και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

Μέσω αυτής της διαδικασίας η τάξη διαμόρφωσε μία κοινότητα αναγνωστών, που ανέπτυξαν δημιουργική σχέση με τα βιβλία και τη βιβλιοθήκη με ρόλο αμφίδρομο: έλαβαν και πρόσφεραν σε αυτήν. Τη χρησιμοποίησαν ως υποστηρικτική υπηρεσία δημόσιας χρήσης, την εμπλούτισαν με δικά τους έργα και δράσεις, καλλιεργώντας δεξιότητες γραπτού λόγου.

5.5. Ραδιόφωνο

Στόχοι: να παράγουν ραδιοφωνικές εκπομπές χρησιμοποιώντας στοιχεία ραδιοφωνικού λόγου (προφορικότητα, χρωματισμός φωνής), να τις επενδύουν μουσικά, να δημιουργούν αφίσες.

Ο Φρενέ (1977: 123) θεωρούσε το ραδιόφωνο και τον κινηματογράφο ως πολυδύναμα σχολικά εργαλεία. Ήταν μια ευκαιρία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, ένα βήμα προς τον εκδημοκρατισμό και το σχολείο της κοινότητας (Μπαλάς, 2021).

Το Ράδιο Βατόλακκος (<http://europeanschoolradio.eu/el/archives/school/9500411>) λειτούργησε πρώτη φορά την άνοιξη του 2020, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, με ηχογραφημένες εκπομπές μαθήτριας της Α΄ τάξης. Φιλοξενήθηκε στο Ευρωπαϊκό Μαθητικό Ραδιόφωνο. Μέχρι τον Ιούνιο του 2021 ηχογραφήθηκαν 21 εκπομπές, ατομικές και ομαδικές, με λογοτεχνικά ή καλλιτεχνικά αφιερώματα, μαγειρική, φανταστικές ιστορίες κ.ά. Χάρη στην αυτονομία που προσφέρει γινόταν άλλοτε συλλογικό και άλλοτε ατομικό σχέδιο εργασίας στο μάθημα της Γλώσσας.

Η απήχηση του ραδιοφώνου ήταν μεγάλη. Η συνεργασία μαθητών/ριών διαφορετικών ηλικιών διευκόλυνε σημαντικά τη διαδικασία, συνέβαλε στην αποτελεσματικότητα της ομάδας και στην ποιότητα των παραγόμενων έργων. Οι μεγαλύτεροι μαθητές/ριες μοιράζονταν με τους μικρούς την εμπειρία στη χρήση της γλώσσας και της τεχνολογίας. Ανάλογα αποτελέσματα είχαν όλες οι ομαδικές δράσεις.

Το ραδιόφωνο συνδύαζε γραπτό και προφορικό λόγο με την καλλιτεχνική έκφραση ως εξής:

- γραπτή προετοιμασία,
- ανάγνωση ή εμψύχωση,
- μουσική επένδυση,
- ηχογράφηση,
- δημιουργία αφίσας,
- ακρόαση στο σπίτι και στο σχολείο.

Τα παιδιά εκφράζονταν ελεύθερα και δημιουργικά, έκαναν έρευνα, ανέπτυσαν δεξιότητες γραπτού και προφορικού λόγου, συνδέονταν με την κοινότητα:

Αν.: «Μ' αρέσει το Ράδιο Βατόλακκος, επειδή περνάμε πάντα ωραία και δίνουμε ιδέες στον κόσμο».

Αγγ.: «Μας βοηθάει να βρίσκουμε πολλές ιδέες και μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε και για άλλα πράγματα».

5.6. Κινηματογράφος

Στόχοι: να απολαύσουν αισθητικά κινηματογραφικά έργα, να δημιουργήσουν ομαδικά οπτικοακουστικό υλικό.

Ο Φρενέ χρησιμοποιούσε τον κινηματογράφο για την καταγραφή στιγμών της σχολικής ζωής και ως πληροφοριακό μέσο με την προβολή ταινιών (Φρενέ, 1977: 121-122). Η χρήση του στη διδασκαλία υπηρετεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, τη γνώση που έρχεται από τον έξω κόσμο, την ανάπτυξη ικανοτήτων πρόσληψης και επεξεργασίας εικόνων και ιδεών, τη δημιουργική έκφραση, την επικοινωνία και συνεργασία μέσω της οπτικοακουστικής δημιουργίας (Θεοδοσίου, χ.χ.).

Στον Βατόλακκο ο κινηματογράφος προσεγγίστηκε ως τέχνη, ως μέσο δημιουργικής έκφρασης και ως μέσο διδασκαλίας για ανάπτυξη γραπτού και προφορικού λόγου.

Το 2019-20 λειτουργούσε εβδομαδιαία κινηματογραφική λέσχη με προβολή ταινιών και δραστηριότητες κινηματογραφικού γραμματισμού στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης. Το 2020-21, η Ευέλικτη Ζώνη καταργήθηκε και η λέσχη λειτουργούσε σπανιότερα.

Οι μεγαλύτεροι μαθητές/ριες κατέγραφαν με κάμερα στιγμές της σχολικής ζωής και δημιουργούσαν ταινίες σχετικές με τη Νεοελληνική Γλώσσα (διαφημίσεις, ενημερωτικές καμπάνιες) ή άλλες αυτοσχέδιες την ώρα του διαλείμματος.

5.7. Προφορική ιστορία

Στόχοι: να πάρουν συνεντεύξεις από συγγενικά πρόσωπα χρησιμοποιώντας κάμερα και μικρόφωνο, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές σε συνεντεύξεις ανθρώπων διαφορετικών ηλικιών και καταγωγής.

Τον Ιανουάριο του 2021 το συμβούλιο αποφάσισε την παραγωγή ντοκιμαντέρ με θέμα την παιδική ηλικία. Λόγω της αναστολής λειτουργίας των σχολείων, οι συνεντεύξεις λήφθηκαν τον Μάιο και τον Ιούνιο. Η δημιουργία ταινίας ξεπερνούσε τις δυνατότητές μας.

Αφού καταγράψαμε τι ήθελαν να μάθουν για το θέμα, οι μαθητές/ριες παρακολούθησαν συνεντεύξεις προφορικής ιστορίας. Εντοπίσαμε τα χαρακτηριστικά τους και τρόπους για να καταγράψουν αποτελεσματικά ενδιαφέρουσες αφηγήσεις.

Τα παιδιά πήραν συνεντεύξεις από παππούδες, γιαγιάδες και γονείς. Οι συνεντεύξεις προβλήθηκαν στην τάξη. Σύγκριναν τις αφηγήσεις μεταξύ τους και με τη δική τους παιδική ηλικία και γύρισαν πλάνα από τη σχολική ζωή τους.

Με την προφορική ιστορία αναδείχτηκε η αξία των ιστοριών ανώνυμων ανθρώπων, συνδέθηκε το παρελθόν με το μέλλον (Ρεπούση & Ανδρεάδου, 2010:8) και το σχολείο συνδέθηκε με την οικογένεια. Τα παιδιά γνώρισαν εκφάνσεις της παιδικής ηλικίας (παιχνίδι, διατροφή, σχολείο), που παρουσιάζονταν διαφορετικά στις αφηγήσεις ανθρώπων διαφόρων ηλικιών και καταγωγής. Κατέγραψαν ιστορίες για σημαντικά θέματα, όπως π.χ. για τον ρόλο του ραδιοφώνου στην αντιστασιακή κοινότητα κατά τη γερμανική κατοχή.

Λειτουργήσαν ως κοινότητα ερευνητών και καλλιέργησαν την επιδεξιότητά τους σε ζητήματα σχετικά με την προφορική ιστορία: συναισθήματα αφηγητών/ριών, διατύπωση ερωτήσεων, διαχείριση χρόνου και αντικειμενικών συνθηκών (εξοπλισμός, χώρος κ.ά.) (Ρεπούση & Ανδρεάδου, 2010: 17-19).

5.8. Ατομικά σχέδια εργασίας

Στόχοι: να εμπεδώνουν τη διδακτέα ύλη, να αυτοαξιολογούνται.

Τα ατομικά πλάνα ήταν ασκήσεις εμπέδωσης της διδακτέας ύλης της Γ' και Ε' τάξης. Τα παιδιά δε γνώριζαν εξαρχής τα σχέδια όλης της εβδομάδας όπως οι μαθητές/ριες του Φρενέ.

Καθένας έπαιρνε το ημερήσιο ατομικό σχέδιο εργασίας και μπορούσε να το ολοκληρώσει όποτε υπήρχε χρόνος για σιωπηρή εργασία ή στο σπίτι εντός της εβδομάδας. Στην τάξη υπήρχαν φυλλάδια αυτοδιόρθωσης για να ελέγχουν τις απαντήσεις τους.

Τα ατομικά σχέδια εργασίας πρόσφεραν αυτονομία στη διαχείριση του χρόνου, συνέβαλαν στην απενοχοποίηση του λάθους, στη μείωση του άγχους, στην καλλιέργεια κουλτούρας αυτοδιόρθωσης.

5.9. Τάξη - αυλή - κοινότητα

Στόχοι: να συνδέουν το σχολείο με την οικογένεια και την κοινότητα.

Το Μοντέρνο Σχολείο που περιγράφει ο Φρενέ (1977) είναι μικρό, με λιγότερες από έξι τάξεις.

Το πέτρινο, φωτεινό σχολείο του Βατόλακκου χτίστηκε το 1934. Η αρχιτεκτονική του οδηγεί αβίαστα στο μονοπάτι του ποταμού Βαλσαμιώτη, που ξεκινά απέναντι από τη σχολική αυλή. Περιμετρικά υπάρχει χαμηλή πέτρινη περίφραξη, που συνορεύει με την αυλή ιερού ναού, επιτρέποντας στα παιδιά να κινούνται με ασφάλεια, μαθαίνοντας την οριοθέτηση στον χώρο.

Το μικρό μέγεθος του σχολείου ευνοούσε τη συνεργασία και τη συμμετοχή γονέων σε εργαστήρια για μαθήματα μουσικής, παραγωγή καλλιτεχνικών έργων ή ελεύθερων κειμένων με τα παιδιά (Ζαχαριάδου, 2019).

Έθιμα στο χωριό, συνεντεύξεις από γονείς ή τη σχολική καθαρίστρια, η δημοσίευση δράσεων στην ιστοσελίδα του σχολείου (π.χ. ψηφιακό λαογραφικό μουσείο) ενίσχυσαν το άνοιγμα στην κοινότητα.

Η αυλή χρησιμοποιήθηκε για το πεντάλεπτο παιχνίδι της πρωινής συγκέντρωσης, τη δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού από τα παιδιά, την καλλιέργεια σχολικού κήπου και σπανιότερα για διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων.

Οι επισκέψεις μέσα και έξω από το σχολείο (εργαστήρια γονέων, μονοπάτι Βαλσαμιώτη, Δημοτική Βιβλιοθήκη κ.ά.) καταργήθηκαν κατά τη διάρκεια των μέτρων ενάντια στον κορονοϊό.

6. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από την εμπειρία στο σχολείο

Η στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και ιδιαίτερα με εκπαιδευτικό ολοήμερου τμήματος επηρέασαν πολύ θετικά την πορεία του. Η παρουσία εκπαιδευτικών επιτρέπει τη διαίρεση του τμήματος σε υποομάδες για κάποιες ώρες της εβδομάδας. Όταν αυτό είναι δυνατό, αξιοποιείται άλλοτε η μικρότερη ομάδα μαθητών/ριών, άλλοτε η ολομέλεια με όλες τις τάξεις. Διευκολύνεται το έργο των δασκάλων και αυξάνεται

ο διδακτικός χρόνος ανά μαθητή/ρια, χωρίς τα παιδιά να χάνουν τα πλεονεκτήματα της συνδιδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι η λειτουργία του σχολείου ήταν πολύ αποτελεσματική. Δήλωσαν ικανοποιημένοι/ες από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, από τον φόρτο εργασίας σε σχέση με το αποτέλεσμα, από τη σχέση τους με γονείς, παιδιά, συναδέλφους/ισσες.

Θεωρούν ότι το μονοθέσιο σχολείο πρόσφερε στα παιδιά ευκαιρίες για καλύτερη ένταξη, χρόνο για να καλλιεργήσουν κλίσεις και ενδιαφέροντα και να αναπτύξουν αυτονομία και υπευθυνότητα. Αναφέρθηκαν θετικά στην κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου, στη χαλαρή ατμόσφαιρα, στην καλή οργάνωση, στον μικρό αριθμό μαθητών/ριών, στη συνδιδασκαλία.

Π.: «Τα παιδιά κάθε τάξης μπορούσαν να πάρουν γνώσεις και εφόδια από τα παιδιά των υπόλοιπων τάξεων».

Ως μειονεκτήματα αναφέρθηκαν οι υψηλές απαιτήσεις της συνδιδασκαλίας από μία εκπαιδευτικό. Οι υπόλοιποι θα επιθυμούσαν να εργαστούν ξανά σε μονοθέσιο.

Στη Φυσική Αγωγή ο μικρός αριθμός μαθητών/ριών ευνόησε τη διδασκαλία ατομικών αθλημάτων (π.χ. αναρρίχηση), αλλά δυσχέρανε τα ομαδικά αθλήματα, λόγω «μικρής δυναμικής της ομάδας». Επίσης παρατηρήθηκε «χαμηλή αλληλεπίδραση των μαθητών».

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ασφαλέστερη περίφραξη της αυλής και διαμόρφωση για περισσότερες δραστηριότητες.

7. Ικανοποίηση γονέων από τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση με σαφή όρια των ρόλων τους, είναι προϋπόθεση για σχολική επιτυχία (Epstein, 2009).

Σύμφωνα με τους ίδιους, η παιδαγωγική προσέγγιση των εκπαιδευτικών αύξησε την αγάπη των παιδιών για το σχολείο και την προθυμία για μάθημα, συνέβαλε στην ανάπτυξη της φαντασίας, του προφορικού και γραπτού λόγου. Προάχθηκαν έμπρακτα και αποτελεσματικά ηθικές αξίες, όπως «η συνεργατικότητα, η ανεκτικότητα, η ενσυναίσθηση», σε μια «ατμόσφαιρα ελευθερίας» και «αντιαυταρχισμού», συμμετέχοντας στην «κοινωνική και συναισθηματική διαπαιδαγώγηση» των παιδιών, όπως αναφέρουν.

Ρ.: «Το παιδί μου αγαπάει πολύ το σχολείο! Πηγαίνει πάντα με όρεξη! Δε βαριέται ποτέ και ανυπομονεί για την επόμενη μέρα! Πιστεύω ότι αυτό είναι το πετυχημένο σχολείο!».

Θεωρούν ότι το σχολείο ανταποκρίθηκε στις ανάγκες και ενίσχυσε τις ικανότητες των παιδιών μέσω μιας «συμπεριληπτικής και διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας», όπου έπαιξε ρόλο η συνδιδασκαλία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο χαρισματικός μαθητής της Α' τάξης, που αντιμετώπισε δυσκολίες στην κοινωνικοποίησή του. Οι απαιτητικοί, ελκυστικοί στόχοι των μαθηματικών της Β' τάξης τον ανάγκασαν να συνεργαστεί με τους μεγάλους, αναπτύσσοντας τη συνεργατικότητά του γενικά.

Οι γονείς εκτιμούν ότι το μέλλον του σχολείου σχετίζεται με αποφάσεις της διοίκησης.

Ν.: «Βαθιά επιθυμία μου είναι οι αρμόδιοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Χανίων να εκτιμήσουν και να σεβαστούν ακόμα περισσότερο το έργο που γίνεται σε αυτό το μικρό (πλην θαυματοργό) σχολείο και να είναι αρωγοί σε όποια δράση κρίνουν οι εκπαιδευτικοί του ότι αξίζει να λάβει χώρα».

Θεωρούμε ότι η έγκαιρη στελέχωση του σχολείου το 2020-21 και η βελτίωση της ανταπόκρισης της Σχολικής Επιτροπής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του οικείου Δήμου, έπαιξαν ρόλο στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

8. Συμπεράσματα

Οι τεχνικές Φρενέ διευκόλυναν τη διδασκαλία αναπτύσσοντας τη συνεργατικότητα, την αυτονομία, την ενεργή συμμετοχή. Στη Νεοελληνική Γλώσσα ενίσχυσαν το πρόγραμμα σπουδών. Η διεύρυνση των τεχνικών σε όλα τα μαθήματα είναι δύσκολη, διότι οι στόχοι του προγράμματος είναι πάρα πολλοί.

Οι αρχές της παιδαγωγικής Φρενέ δεν αφορούν μόνο τα μικρά σχολεία, φαίνεται όμως ότι αυτά ευνοούν την καθιέρωση θεσμών. Το παράδειγμα του Βατόλακκου φανερώνει ότι ένα πολύ μικρό σχολείο είναι σε θέση να καλύπτει ανάγκες των σύγχρονων παιδιών, μπαίνοντας στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μπορεί να ενισχύει χαρισματικούς ή μη ευνοημένους μαθητές/ριες, χάρη στην εξατομικευμένη προσοχή, στη συνδιδασκαλία και στην αλληλοδιδασκτική. Δεν εξασφαλίζει ούτε αποκλείει υψηλές επιδόσεις, για τις οποίες πρέπει να ελέγχονται και άλλοι παράγοντες (μορφωτικό επίπεδο γονέων, διδασκαλία δια ζώσης/εξ αποστάσεως κ.ά.).

Αν και το μονοθέσιο σχολείο είναι πολύ απαιτητικό, το περιβάλλον του ευνοεί την ηρεμία, τη συναδελφικότητα, την προθυμία των εκπαιδευτικών για εργασία. Οι σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας απαιτούν ευελιξία και σαφή όρια στους ρόλους τους. Απαραίτητη είναι η συνεργασία με γονείς και η ενίσχυση των σχολείων από τη διοίκηση και την τοπική αυτοδιοίκηση, που έχουν ευθύνη για τη λειτουργία τους, με έγκαιρη στελέχωση με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και ολοήμερων τμημάτων.

Τα παραπάνω προϋποθέτουν στροφή προς μια ήπια εκπαιδευτική πολιτική, για ομαλή λειτουργία των σχολείων κάθε τοπικής κοινότητας, όπως πρέπει να είναι όλα τα σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Διονέλλης, Μ. (2018, 12 Νοεμβρίου). Ποιος φοβάται το σχολείο πρότυπο; *Εφημερίδα των Συντακτών*. Ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου 2022, από https://www.efsyn.gr/efkriti/koinonia/171736_poiος-fobatai-sholeio-protypo
- Epstein, J. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. U.S.A. Corwin.
- Gordon, W., Lokisso, A. Allen, J., Gernigon, I. (1997). *Enhancing the effectiveness of single-teacher schools and multi-grade classes: synthesis of case studies*. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 2022, από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125917>
- Ζαχαριάδου, Ε. (2019). *Εργαστήριο δημοκρατίας*. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2022, από https://dimvatolakos.blogspot.com/2019/11/blog-post_15.html
- Ζούλκιεβιτς, Μπ. (2014, 9 Μαΐου). Γιάνους Κόρτσακ: ο «Γερο-Δόκτωρ». *The books' journal*. Ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου 2022, από <https://booksjournal.gr/blog/332-γιάνους-κόρτσακ-ο-«γερο-δόκτωρ»>
- Θεοδοσίου, Ν. (χ.χ.). *Σημειώσεις για τον κινηματογράφο σε μια τάξη Φρενέ*. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2022, από <https://skasiarxeio.wordpress.com/κείμενα-νίκος-θεοδοσίου/για-τον-κινηματογραφο-σε-μια-ταξη-φρεν/>

- Καψάλης, Α. (χ.χ.). *Η αλληλεπίδραση των μαθητών σε ολιγοθέσια και πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία*. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2022, από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/kapsalis_v.htm
- Λάχλου, Σ. (χ.χ.). *Το ιστορικό των μικρών βιβλίων*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2022, από <http://mikra-vivlia.weebly.com/iotasigmatauomicronrhoiotakappa972.html>
- Λάχλου, Σ. (2015). *Παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές Φρενέ στο δημόσιο σχολείο*. Ανακτήθηκε 26 Φεβρουαρίου 2022, από <https://skasiarxeio.wordpress.com/αρχειο-και-τεχνικες-φρενε>
- Lendroit, H. (2001). *La pédagogie Freinet: entrons dans une classe Freinet*. Στο Auffrand, R. *Écoles différentes - alternatives éducatives - changeons l'école: nous sommes tous ministres de l'éducation* (σσ. 9-10). Saint Ouen: Agence Information Enfance.
- Μπαλτάς, Χ. (χ.χ.). *Από την τάξη στην αυλή και στην κοινότητα: η παιδαγωγική της αυλής και η έξοδος από το σχολείο*. Ανακτήθηκε 26 Φεβρουαρίου, από https://skasiarxeio.files.wordpress.com/2015/03/cebccf80ceb1cebbcf84ceacbf82_ceb1cf80cf8c-cf84ceb7cebd-cf84ceaccebeceb7-cf83cf84ceb7cebd-ceb1cf85cebbceae-cebaceb1ceb9-cf83cf84ceb7cebd.pdf
- Μπαλτάς, Χ. (2021). *Ραδιόφωνο, Παιδαγωγική και κοινότητα: Κάνοντας παιδικές εκπομπές με «Τα θρανία της άνοιξης»*. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2022, από <https://skasiarxeio.wordpress.com/2021/11/04/radiofwno-paidagwgiki-koinotita/>
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Neil, A.S., Fromm, E. (1960) *Summerhill a Radical Approach to Child Rearing*. Print.
- Ρεπούση Μ. & Ανδρεάδου Χ. (Επιμ.), Βαν Μπουσχότεν Ρ., Βερβενιώτη Τ. & Τσιώλης Γ. (2010). *Προφορικές ιστορίες. Ένας οδηγός προφορικής ιστορίας για την κοινότητα και την εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη & Χανιά: Διεύθυνση Πολιτισμού και Εκπαίδευσης της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Χανίων & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τουρτούρας, Χρ. (2009). *Ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και επίδοση παιδιών παλιννοστούντων κι αλλοδαπών. Κατάθεση μιας διαφοροποιημένης οπτικής στη βάση εμπειρικών ερευνητικών αποτελεσμάτων*. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *12ο Διεθνές Συνέδριο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 19-21 Ιουνίου 2009, Τόμος II* (σσ. 361-381). Πάτρα.
- Τσολακίδης Κ., Φωκίδης Ε. (2010). *Τα Ολιγοθέσια και Δυσπρόσιτα Σχολεία στην Εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας*. Στο Η. Αθανασιάδης (Επιμ.), *Διαστάσεις έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής* (σσ. 162-185). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού*. (Κ. Δεναξά-Βενιεράτου, μετ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην Ελληνική εκπαίδευση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2022, από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/13524>
- Φωτεινός, Γ. (χ.χ.). *Celestin Freinet (1896-1966)*. Ανακτήθηκε 26 Φεβρουαρίου 2022, από <https://skasiarxeio.wordpress.com/celestin-freinet/>

Εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων: Μελέτη περίπτωσης οι σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος
Σ.Ε.Π ΕΑΠ
gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Είναι αναμφισβήτητα αποδεκτό ότι ημέριμνα για την εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων συνιστά αδήριτη αναγκαιότητα. Από την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία προσφέρονται συγκεκριμένες δυνατότητες και εργαλεία προς αυτή την κατεύθυνση. Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση των ενεργειών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν για την εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας από το σχολικό έτος 2018-2019 έως και σήμερα. Από το σύνολο της εργασίας συμπεραίνεται ότι στις σχολικές μονάδες ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας δημιουργήθηκε ένας σημαντικός αριθμός υποστηρικτικών δομών για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αλλά όχι ο αιτούμενος. Ακολούθως, προέκυψε ως συμπέρασμα ότι βασική αιτία για τη μη εκπλήρωση του συνόλου των αιτημάτων για τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών είναι οι περιορισμένες οικονομικές πιστώσεις από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Επιπλέον, ανασταλτικά λειτούργησαν η συχνή μετακίνηση ορισμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και η πανδημία της νόσου Covid 19 ειδικότερα για το σχολικό έτος 2019-2020.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, μετανάστες, ρομά

1. Εισαγωγή

Συνιστά κοινή παραδοχή, σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο, η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και συνεπώς και της συμπερίληψης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως: οι ρομά, οι παλιννοστούντες, οι πρόσφυγες κá στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Για την εκπαίδευση – συμπερίληψη των προαναφερόμενων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων παρέχονται από την υφιστάμενη ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία συγκεκριμένες δυνατότητες και εργαλεία στους εκπαιδευτικούς και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, τα οποία δύνανται υπό προϋποθέσεις να τα αξιοποιήσουν, προκειμένου να ενισχύσουν τους μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από αυτές τις ομάδες.

Εστιάζοντας ιδιαίτερα στο ζήτημα της συμπερίληψης μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι συνιστά μία δυναμική προσέγγιση στο πλαίσιο της θετικής ανταπόκρισης στην υφιστάμενη πολυμορφία των μαθητών. Πιο αναλυτικά, συμπερίληψη καλείται η διαδικασία ανταπόκρισης και αντιμετώπισης των ποικίλων αναγκών του συνόλου των μαθητών, επιδιώκοντας την αύξηση της συμμετοχής τους στη μάθηση, στους πολιτισμούς και στις κοινότητες, ενώ παράλληλα, καταβάλλονται προσπάθειες να μειωθεί ο αποκλεισμός τόσο εντός, όσο και εκτός της εκπαίδευσης (Unesco, 2004).

Από τα προαναφερόμενα καθίσταται σαφές ότι η συμπερίληψη συνδέεται αναπόφευκτα με αλλαγές και τροποποιήσεις σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης όπως: το περιεχόμενο, η δομή κá, ενώ εμφορείται από την πεποίθηση ότι συνιστά κύρια ευθύνη του κράτους να εκπαιδεύσει το σύνολο των παιδιών - μαθητών.

Ο όρος συμπερίληψη εμπεριέχει ένα σχέδιο εξερεύνησης και συνεργασίας από κοινού ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και στις κοινότητες ως μέσο πρόκλησης και υπέρβασης συμπεριφορών και πρακτικών ενάντια στον αποκλεισμό στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Κατ' ουσία, πραγματοποιείται αναφορά σε μια συνεχή και διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία, η οποία δέχεται - αποκομίζει σημαντικές επιδράσεις από τις κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες επιτελούνται σε βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο διάστημα (Armstrong & Moore, 2004).

Η συμπερίληψη θέτει ως προαπαιτούμενο την επανεξέταση της οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται πιο επιτυχημένα στις ατομικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών. Μέσω αυτής της διαδικασίας, το σχολείο ως θεσμός επιτυγχάνει την ανάπτυξη της ικανότητας να υποδέχεται το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι έχουν την επιθυμία της παρακολούθησης μειώνοντας αισθητά τους αποκλεισμούς (Sebba & Ainscow, 1996) και αυξάνοντας ταυτόχρονα τη συμμετοχή, καθώς και τη μαθησιακή απόδοση των περιθωριοποιημένων μαθητών (Ainscow, 2005), το οποίο εν τέλει αποτελεί το μείζον ζητούμενο.

Επιπλέον, η συμπερίληψη έχει ως κύριο στόχο την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών για το σύνολο των παιδιών, καθώς και ευρύτερα για τη νεολαία και τους ενήλικες εστιάζοντας επισταμένως σε όσους εμφανίζονται περισσότερο ευάλωτοι σε φαινόμενα - περιστατικά περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004), τα οποία έχουν ως συνέπεια την υποβάθμιση της ποιότητας της καθημερινής τους ζωής.

Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε στην αγγλική γλώσσα, ενώ μια κοινά αποδεκτή μετάφραση του όρου δεν έχει υπάρξει στην ελληνική γλώσσα (Αγγελίδης, 2011). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση καθίσταται αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους (Runswick - Cole, 2011; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011; Slee, 2008; Booth & Ainscow, 1998), αλλά σε κάθε περίπτωση εκφράζει αξίες, οι οποίες αμφισβητούν τις κοινωνικές ανισότητες που εδράζονται σε μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται στο περιθώριο (Liasidou, 2012) και είναι αναγκαίο να βρεθούν στο «προσκήνιο» σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Σκοπό της εργασίας αποτελεί η παρουσίαση των ενεργειών για την εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στις σχολικές μονάδες των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας από το σχολικό έτος 2018-2019 έως και σήμερα.

2. Νομοθετικό πλαίσιο για τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών

Βασική θέση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης συνιστά ότι οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες επιτυγχάνουν την άσκηση ουσιαστικής επίδρασης και σε σχολικό επίπεδο (Blackledge & Hunt, 1995), καθώς έχουν τη δυνατότητα να επιφέρουν όχι μόνο το σχολικό, αλλά και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Campbell et al, 2001). Ως εκ τούτου, κρίνεται απολύτως επιβεβλημένη η ίδρυση υποστηρικτικών δομών, οι οποίες θα επιδιώκουν και θα επιτυγχάνουν την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης και της μαθησιακής προόδου των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Στον ελλαδικό χώρο παρέχονται από το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο δύο δυνατότητες στην κατεύθυνση της ίδρυσης υποστηρικτικών δομών για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η πρώτη δυνατότητα αφορά την ίδρυση τάξεων υποδοχής (Τ.Υ) ΖΕΠ και η δεύτερη τη δημιουργία δομών υποστήριξης της εκπαίδευσης των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π).

Τάξεις υποδοχής υπάρχει η δυνατότητα, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν σε σχολικές μονάδες δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου (Φ.Ε.Κ 3879/21/9/2010), ενώ Δ.Υ.Ε.Π δύνανται να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν σε νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια του ελλαδικού χώρου, εφόσον πληρούνται καθορισμένα κριτήρια (Φ.Ε.Κ 2985/30/8/2017, Φ.Ε.Κ Τεύχος Α' 102/12/6/2018).

Η φοίτηση σε τάξεις υποδοχής έχει ως κύριο σκοπό τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες κ.ά) ή εμφανίζουν πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες και παράλληλα, την ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και ένταξής τους στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

Ο θεσμός των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) διακρίνεται σε δύο κύκλους. Συγκεκριμένα, στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ Ι εντάσσονται μαθητές με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ ΙΙ δύνανται να φοιτήσουν όσα παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων διαθέτουν μέτριο επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας με συνέπεια να εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη.

Παράλληλα, οι Δ.Υ.Ε.Π είναι εστιασμένες στις ανάγκες του προσφυγικού πληθυσμού και ως εκ τούτου, αφορούν αποκλειστικά πρόσφυγες μαθητές. Βασική επιδίωξη της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π είναι να αποτελέσουν το προπαρασκευαστικό στάδιο για την εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε ακολούθως τα συγκεκριμένα παιδιά να εκκινήσουν τη φοίτησή τους στις «κανονικές» σχολικές τάξεις.

Καταληκτικά, δύναται κανείς να υποστηρίξει ότι το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο παρέχει δύο δυνατότητες για την ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνιών. Η πρώτη δυνατότητα αφορά την ίδρυση τάξεων υποδοχής ΖΕΠ Ι ή ΖΕΠ ΙΙ, ενώ η δεύτερη, η οποία εστιάζει μόνο σε πρόσφυγες μαθητές είναι η λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π. Αναμφίβολα, το καθεστώς λειτουργίας τόσο των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ Ι ή ΖΕΠ ΙΙ, όσο και των Δ.Υ.Ε.Π διέπεται από καθορισμένο νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο εμπεριέχει συγκεκριμένους και αυστηρούς κανόνες, οι μη τήρηση των οποίων έχει ως αποτέλεσμα την οριστική παύση ή την μη έναρξη της λειτουργίας τους.

3. Υποστηρικτικές δομές για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Σκοπό της εργασίας αποτελεί η παρουσίαση των ενεργειών για την εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στις σχολικές μονάδες των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας από το σχολικό έτος 2018-2019 έως και σήμερα.

Στην προσπάθεια για να εκπληρωθεί ο σκοπός της εργασίας πραγματοποιήθηκε διερεύνηση πρωτογενών δεδομένων, τα οποία αντλήθηκαν από δημοσιευμένα Φ.Ε.Κ και αποφάσεις για το υπό μελέτη χρονικό διάστημα, καθώς και το υλικό από τη διενέργεια συνεντεύξεων σε διευθυντές σχολικών μονάδων της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίες αιτήθηκαν τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών για την ενίσχυση των μαθητών τους που προέρχονταν από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Πριν προχωρήσει κανείς στην παρουσίαση και ανάλυση των πρωτογενών στοιχείων είναι απολύτως αναγκαίο να τονίσει ότι η κύρια αιτία για τη μη εκπλήρωση του συνόλου των αιτημάτων για τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών αποτελούν οι περιορισμένες

παρεχόμενες οικονομικές πιστώσεις για την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι οποίοι θα αναλάβουν τη διδασκαλία στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ.

Επιπροσθέτως, σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για τη μη λειτουργία ορισμένων υποστηρικτικών δομών υπήρξε και συνεχίζει να αποτελεί η συχνή μετακίνηση συγκεκριμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως: οι ρομά και οι πρόσφυγες, καθώς και η πανδημία της νόσου Covid 19 ειδικότερα για το σχολικό έτος 2019-2020.

Μελετώντας τον Πίνακα: 1 δύναται κανείς να προβεί στη διαπίστωση ότι υπήρξε μία τάση αύξησης του αριθμού των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021. Η σημαντικότερη αύξηση παρατηρήθηκε στις Π.Ε Κοζάνης και Φλώρινας, ενώ στις Π.Ε Καστοριάς και Γρεβενών υπήρξε μία σταθερότητα στον αριθμό των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ. Το σχολικό έτος 2021-2022 σημειώθηκε σημαντική μείωση του αριθμού των τάξεων υποδοχής ως αποτέλεσμα της μετακίνησης των προσφυγικών πληθυσμών από τις δομές φιλοξενίας στις Π.Ε Γρεβενών και Καστοριάς.

Πίνακας:1: Τάξεις Υποδοχής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Περιφερειακή Ενότητα/ Σχολικό Έτος	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Κοζάνη	4	5	7	3
Καστοριά	3	3	3	3
Γρεβενά	2	4	3	0
Φλώρινα	0	1	2	1
Σύνολο	9	13	15	7

Αναμφίβολα, ο αριθμός των τάξεων υποδοχής εμφανίζεται διαχρονικά μικρός ή όχι τόσο μεγάλος όσο πραγματικά θα μπορούσε να είναι. Σε αυτό το γεγονός καθοριστική συμβολή έχει το όριο των τουλάχιστον εννέα (9) μαθητών, το οποίο έχει θέσει ως προαπαιτούμενο το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την ίδρυση και λειτουργία μίας τάξης υποδοχής. Εάν δεν υφίσταται ο ελάχιστος αριθμός των εννέα (9) μαθητών για τη δημιουργία μίας τάξης υποδοχής ΖΕΠ, τότε δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί η ίδρυση και συνεπώς και η λειτουργία της.

Από τη μελέτη του Πίνακα: 2 διαπιστώνεται ότι στα αιτήματα για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής υπήρξε μια σημαντική αύξηση μετά το σχολικό έτος 2018-19 σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα στις Π.Ε Καστοριάς και Γρεβενών. Σε αυτό το γεγονός καθοριστική συμβολή είχε η προσέλευση σημαντικού αριθμού προσφύγων μαθητών σε δομές φιλοξενίας στις Π.Ε Καστοριάς και Γρεβενών, οι οποίοι όπως είναι λογικό χρειαζόνταν επιπρόσθετη ενίσχυση κατά κύριο λόγο στο γλωσσικό τομέα.

Η παύση της λειτουργίας των δομών φιλοξενίας στις Π.Ε Καστοριάς και Γρεβενών είχε ως συνέπεια τη μείωση του αριθμού των αιτημάτων για ίδρυση τάξεων υποδοχής σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας το σχολικό έτος 2021-2022.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

Πίνακας: 2 Τάξεις Υποδοχής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Περιφερειακή Ενότητα / Σχολικό Έτος	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Κοζάνη	3	6	3	6
Καστοριά	1	3	5	2
Γρεβενά	2	4	4	0
Φλώρινα	0	1	0	0
Σύνολο	6	14	12	8

Εκτός από τους πρόσφυγες μαθητές, οι οποίοι βρίσκονταν μαζί με τις οικογένειές τους στην περιοχή ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, υπήρχε και συνεχίζει να υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ασυνόδευτων προσφυγοπαίδων, ο οποίος φιλοξενήθηκε και συνεχίζει να φιλοξενείται σε δομές φιλοξενίας στην Π.Ε Κοζάνης για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των οποίων δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής σε σχολικές μονάδες της περιοχής.

Είναι αναμφίβολα αποδεκτό ότι θα μπορούσαν να υποβληθούν περισσότερα αιτήματα για την ίδρυση τάξεων υποδοχής ΖΕΠ, αλλά ο υφιστάμενος περιορισμός για την ύπαρξη τουλάχιστον επτά (7) μαθητών είχε καθοριστική συμβολή, ώστε να μειωθεί ο αριθμός των αιτημάτων, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις δεν εκπληρώνονταν το κριτήριο του ελάχιστου απαιτούμενου αριθμού μαθητών για τη δημιουργία τάξης υποδοχής ΖΕΠ σε μία σχολική μονάδα.

Εστιάζοντας στα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία εμφανίζονται στον Πίνακα: 3 δύναται κανείς να συμπεράνει με ευκολία ότι ο αριθμός των Δ.Υ.Ε.Π, οι οποίες ιδρύθηκαν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας αυξήθηκε σημαντικά μετά το σχολικό έτος 2018-2019 ως αποτέλεσμα των αυξημένων προσφυγικών ροών προς την Περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας.

Ο αριθμός των Δ.Υ.Ε.Π είναι μηδενικός το σχολικό έτος 2021-2022, καθώς αναχώρησαν από τον ελλαδικό χώρο οι προσφυγικοί πληθυσμοί, οι οποίοι διέμεναν σε δομές φιλοξενίας στις Π.Ε Γρεβενών, Καστοριάς και Κοζάνης.

Πίνακας: 3 Δ.Υ.Ε.Π στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Περιφερειακή Ενότητα/ Σχολικό Έτος	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Κοζάνη	0	1	1	0
Καστοριά	0	4	4	0
Γρεβενά	3	5	5	0
Φλώρινα	0	0	0	0
Σύνολο	3	10	10	0

Τα περισσότερα αιτήματα για την ίδρυση Δ.Υ.Ε.Π προέρχονταν από τις Π.Ε Γρεβενών και Καστοριάς, καθώς σε αυτές συγκεντρώνονταν σημαντικός αριθμός προσφύγων. Στην αύξηση του αριθμού των αιτημάτων για τη λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π συνέβαλλε και η προσπάθεια των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι οποίοι είχαν υπό την ευθύνη τους τις δομές φιλοξενίας στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας.

Μελετώντας τα δεδομένα του Πίνακα: 4 καθίσταται απολύτως κατανοητό ότι ο αριθμός των Δ.Υ.Ε.Π σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας είναι αρκετά μικρός. Αυτό το εύρημα ερμηνεύεται τόσο από το γεγονός ότι Δ.Υ.Ε.Π στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δημιουργούνται μόνο στο Γυμνάσιο, όσο και από τη

δημιουργία τάξεων υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες γυμνασίου στις οποίες μπορούν να φοιτούν ταυτόχρονα τόσο μαθητές προσφυγικής προέλευσης, όσο και παιδιά ρομά, μεταναστών κ.ά (Καδιγιαννόπουλος, 2019).

Πίνακας: 4 Δ.Υ.Ε.Π στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Περιφερειακή Ενότητα/ Σχολικό Έτος	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Κοζάνη	0	0	0	0
Καστοριά	0	0	1	0
Γρεβενά	2	2	2	0
Φλώρινα	0	0	0	0
Σύνολο	2	2	3	0

Ιδιαίτερης αναφοράς χρήζει το γεγονός ότι από τις συνεντεύξεις, οι οποίες έλαβαν χώρα με διευθυντές σχολικών μονάδων της ΠΔΕ Δυτικής Μακεδονίας που αιτήθηκαν την ίδρυση τάξης υποδοχής ή Δ.Υ.Ε.Π αναδείχθηκε ως συμπέρασμα ότι σε αρκετές περιπτώσεις συνάντησαν αντιδράσεις από γονείς, οι οποίοι αξίωναν την μη ίδρυση της τάξης υποδοχής ή Δ.Υ.Ε.Π, καθώς θεωρούσαν ότι αυτή θα συνέβαλλε στην υποβάθμιση της φήμης της σχολικής μονάδας και στη συγκέντρωση μεγαλύτερου αριθμού παιδιών μεταναστών, προσφύγων κ.ά.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορεί κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι στις σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας παρουσιάζεται μία μείωση του αριθμού των τάξεων υποδοχής, ενώ ο αριθμός των Δ.Υ.Ε.Π εμφανίζεται μηδενικός ως συνέπεια της αναχώρησης των προσφυγικών πληθυσμών από τις δομές φιλοξενίας στις Π.Ε Γρεβενών, Καστοριάς και Κοζάνης.

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από το σύνολο της ανάλυσης, η οποία πραγματοποιήθηκε στις προηγούμενες ενότητες μπορεί κανείς να αντλήσει ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Αρχικά, καθίσταται απολύτως κατανοητή η αναγκαιότητα και η σημαίνουσα σημασία της εκπαίδευσης και της συμπερίληψης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων τόσο σε σχολικές της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, όσο και ευρύτερα του ελλαδικού χώρου.

Ακολούθως, προέκυψε ως συμπέρασμα ότι στις σχολικές μονάδες ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας υπήρξε δημιουργία ενός ικανού αριθμού υποστηρικτικών δομών για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αλλά όχι ο πραγματικά απαιτούμενος και αναγκαίος. Επιπροσθέτως, συμπεραίνεται ότι η κύρια αιτία της μη εκπλήρωσης του συνόλου των αιτημάτων για τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών συνιστούν οι περιορισμένες παρεχόμενες οικονομικές πιστώσεις για την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ ανασταλτικό παράγοντα αποτέλεσε η συχνή μετακίνηση ορισμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, καθώς και η πανδημία της νόσου Covid 19 ειδικότερα το σχολικό έτος 2019-2020.

Ως κύρια μέτρα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όχι μόνο σε επίπεδο Δυτικής Μακεδονίας, αλλά πανελλαδικά, προτείνονται: η διευκόλυνση της ίδρυσης υποστηρικτικών δομών με μείωση του απαιτούμενου αριθμού μαθητών, η παροχή μεγαλύτερου αριθμού πιστώσεων από το Υ.ΠΑΙ.Θ, καθώς και η επιμόρφωση ανά τακτά χρονικά διαστήματα του συνόλου των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εκπαίδευσης και διαχείρισης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Ιδιαίτερη έμφαση και άμεση προτεραιότητα

πρέπει να δοθεί στην επιμόρφωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν σε μία τάξη υποδοχής ή Δ.Υ.Ε.Π.

Συνοψίζοντας, στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας καταβλήθηκε μια σημαντική προσπάθεια για τη συμπερίληψη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση, η οποία αποτυπώνεται και τεκμηριώνεται από την αύξηση των αιτημάτων για τη δημιουργία αντιστοιχων υποστηρικτικών δομών σε σχολικές μονάδες της εν λόγω περιοχής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125-139.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 29-39.
- Armstrong, F., & Moore, M. (2004). *Action Research for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warrens, C. & Whitty, G. (2001). *Research Matters, London: Institute of Education*. University of London.
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), 168-184.
- Runswick - Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education?. *British Journal of special education*, 38 (3), 113-119.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International Development in Inclusive Schooling: Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18, 99-116.
- Unesco (2004). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43-72). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2019). Προβλήματα και δυσκολίες στην ένταξη των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση. Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επίμ.), *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού, της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και του Κολλεγίου Αθηνών με θέμα: «Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός», 10-12 Μαΐου (σσ. 87-93), Τόμος: Β, Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ.*
- Φ.Ε. Κ (2010). Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις, 3879/21/9/2010.
- Φ.Ε.Κ (2017). Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, 2985/30/8/2017.
- Φ.Ε.Κ (2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Τεύχος Α' 102/12/6/2018.

Κοινωνικές ανισότητες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πανδημία της Covid19

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος
Σ.Ε.Π ΕΑΠ
gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Η ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων επιδρά ανασταλτικά σε ποικίλους τομείς της κοινωνικής ζωής ανάμεσα σε αυτούς και στην εκπαίδευση. Η πανδημία της Covid19 δημιούργησε την ανάγκη της υιοθέτησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο σύνολο των σχολικών μονάδων του ελλαδικού χώρου. Σκοπός της εργασίας είναι να αναλύσει πώς οι υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες σε εκπαιδευτικό επίπεδο διευρύνθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας της Covid19, εξαιτίας της υιοθέτησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας - τηλεεκπαίδευσης. Η εργασία κατέληξε σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Αρχικά, προέκυψε ως συμπέρασμα ότι υφίστανται αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι τροφοδοτούν την ύπαρξη ανισοτήτων στην εκπαίδευση όπως: οικονομικοί, κοινωνικοί, μορφωτικοί κ.ά. Ακολούθως, συμπεραίνεται ότι η πανδημία της Covid19 συνέβαλλε στην επέκταση των ήδη υπάρχουσών εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ενώ για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της πανδημίας είναι απαραίτητο να ληφθούν ποικίλα μέτρα όπως: η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού, αξιόπιστης σύνδεσης στο διαδίκτυο κ.ά.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση, covid19

1. Εισαγωγή

Το δικαίωμα της πρόσβασης των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει διασφαλιστεί στην πλειονότητα των χωρών. Παρόλα αυτά, δεν έχει αρθεί σημαντικός αριθμός κοινωνικών ανισοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 2001), αν και έχει υλοποιηθεί σειρά ενεργειών προς αυτή την κατεύθυνση (Gegel, Lebedeva & Frolova, 2015). Ως εκ τούτου, το ζήτημα της ανισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση συνεχίζει να είναι μείζον.

Με αφορμή την εκδήλωση της πανδημίας της Covid19 ανέκυψε το ερώτημα κατά πόσο αυτή δύναται να επηρεάσει και κατά πόσο την ήδη υπάρχουσα άνιση πρόσβαση στην εκπαίδευση (Darmody, Smyth & Russell, 2021), καθώς η ταχύτατη εξάπλωσή της οδήγησε την πλειονότητα των κρατών στην απόφαση της αναστολής της διά ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Αυτή η απόφαση λήφθηκε με γνώμονα τον περιορισμό της μετάδοσης της Covid19 και την προστασία του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και ευρύτερα του κοινωνικού συνόλου (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020).

Οι μεταβολές, οι οποίες επήλθαν σε επίπεδο καθημερινής ζωής εξαιτίας της πανδημίας της Covid19 ήταν σημαντικές και αναπόφευκτα άγγιξαν και την εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, μετά τους πρώτους μήνες της πανδημίας άρχισε σταδιακά να εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία εκπαιδευτικών και μαθητών η εξ αποστάσεως εκπαίδευση – τηλεεκπαίδευση. Αυτή η αλλαγή πραγματοποιήθηκε δίχως να έχει προϋπάρξει η απαιτούμενη προετοιμασία

και ο κατάλληλος - απαραίτητος σχεδιασμός προς αυτή την κατεύθυνση (Murat & Bonacini, 2020).

Η αναγκαιότητα της μετάβασης από τη διά ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία – τηλεεκπαίδευση ανέδειξε αναπόφευκτα τις υφιστάμενες ανισότητες σε εκπαιδευτικό επίπεδο (Bayrakdar & Guveli, 2020; Sahlberg, 2020), ενώ παράλληλα, επέφερε αλλαγές στις αξιοποιούμενες μεθόδους διδασκαλίας (Konečná et al., 2021).

Σκοπός της εργασίας είναι να αναλύσει πώς οι υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες σε εκπαιδευτικό επίπεδο διευρύνθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας της Covid19 εξαιτίας της υιοθέτησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας - τηλεεκπαίδευσης.

2. Η ανισότητα στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα

Ως επιστημονικός κλάδος η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ασχολείται μεταξύ άλλων με τις ανισότητες στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η ύπαρξη αυτών των ανισοτήτων συνδέεται με ποικίλα προβλήματα για το μαθητικό και φοιτητικό πληθυσμό όχι μόνο βραχυπρόθεσμα, αλλά και μακροπρόθεσμα. Οι ανισότητες στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα συνιστούν μια αρνητική εικόνα, η οποία συνεχίζει να υφίσταται παρόλο που έχει υλοποιηθεί πληθώρα προσπαθειών για να εκλείψει.

Η ύπαρξη ανισοτήτων σε εκπαιδευτικό επίπεδο είναι άμεσα συναρτώμενη με την κοινωνική θέση της οικογένειας, καθώς και με το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων (Olivier, 2017; Φραγκουδάκη, 2001). Επιπλέον, οι ανισότητες στην εκπαίδευση συνδέονται και με άλλους παράγοντες όπως: το φύλο, το χρώμα του δέρματος, την εθνικότητα ή εθνότητα του ανθρώπου κ.ά (Evans, Akmal & Jakiela, 2020; Φραγκουδάκη, 2001).

Πιο αναλυτικά, όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική θέση της οικογένειας και χαμηλότερο το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιό της, τόσο δυσκολεύει η επιτυχία των παιδιών της οικογένειας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συνέπειες αυτής της κατάστασης είναι και μακροχρόνιες, καθώς δυσκολεύει για τα παιδιά η ανάληψη μιας αξιόλογης και καλά αμοιβόμενης θέσης στην αγορά εργασίας (Olivier, 2017).

Σε κάθε περίπτωση, δεν τίθεται αμφισβήτηση ότι οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες ασκούν ουσιαστική επίδραση στον τομέα της φοίτησης στο σχολείο (Blackledge & Hunt, 1995), καθώς δύναται να επιφέρουν όχι μόνο σχολικό, αλλά και κοινωνικό αποκλεισμό (Campbell et al., 2001).

Την ίδια στιγμή, οι γονείς, οι οποίοι διαθέτουν υψηλά εισοδήματα έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν ποιοτικότερες υπηρεσίες εκπαίδευσης στα παιδιά τους όπως είναι: η φοίτηση σε σχολικές μονάδες υψηλού κύρους, η παροχή του αναγκαίου τεχνολογικού εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής, φροντιστηριακά μαθήματα κ.ά.

Επιπροσθέτως, η ύπαρξη ουσιαστικής εξοικείωσης των μαθητών με πολιτιστικά και πνευματικά αγαθά συνεισφέρει στη διεύρυνση των ευκαιριών για πρόοδο εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Olivier, 2017), καθώς τα συγκεκριμένα αγαθά είναι πολύτιμα για την εξέλιξη του ατόμου σε εκπαιδευτικό και μαθησιακό επίπεδο.

Ανακεφαλαιώνοντας, συμπεραίνεται ότι υφίστανται αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι τροφοδοτούν την ύπαρξη ανισοτήτων στην εκπαίδευση όπως: οικονομικοί, κοινωνικοί, μορφωτικοί, πολιτιστικοί κ.ά. Δυστυχώς, οι συγκεκριμένοι παράγοντες διαιωνίζονται στο πέρασμα των χρόνων.

3. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες και η πανδημία της Covid19

Η πανδημία της Covid19 επέφερε ποικίλες αλλαγές σε ποικίλα επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας και της κοινωνικής ζωής. Ως εκ τούτου, ήταν αναμενόμενο να υπάρξει σημαντική επίδραση και στο ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς ως ένα από τα πρώτα μέτρα αναχαίτισης της πανδημίας επιλέχθηκε από την πλειονότητα των κρατών η παύση της διά ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η οποία τελικώς αποδείχτηκε ότι συνέβαλλε στην επέκταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Ζήση & Χτούρης, 2020).

Απόρροια της παύσης της διά ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων αποτέλεσε η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης - τηλεεκπαίδευσης. Η υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού όπως: ηλεκτρονικός υπολογιστής, ταμπλέτα, Smartphone κ.ά. Τον προαναφερόμενο εξοπλισμό δεν κατείχε σημαντικός αριθμός μαθητών, αλλά και εκπαιδευτικών. Συνέπεια αυτού του γεγονότος ήταν μαθητές και εκπαιδευτικοί να μην έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν ή να διδάσκουν τα μαθήματα (Tsolou, Babalis, & Tsoli, 2021; Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021; Doyle, 2020; Murat & Bonacini, 2020). Επιπλέον δυσκολίες ανέκυψαν και από την ανάγκη για ύπαρξη περισσότερων συσκευών, καθώς σε αρκετές οικογένειες υπήρχαν περισσότερα από ένα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα, συνυπήρχε και η τηλεργασία των γονέων.

Για την υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης είναι απαραίτητη η ύπαρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο, η οποία δεν είναι αυτονόητο ότι υπάρχει στις κατοικίες ιδίως των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Αυτή η δυσκολία αναδείχθηκε εμφανώς κατά της διάρκειας των πρώτων μηνών της τηλεεκπαίδευσης (Μακεδόνας κ.ά, 2021· Darmody, Smyth & Russell, 2021; Tsolou et al., 2021; Murat & Bonacini, 2020), καθώς πολλοί μαθητές δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα λόγω μη ύπαρξης σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Ιδιαίτερης μνείας χρήζει ότι ακόμα και όταν υπήρχε διαθέσιμη σύνδεση στο διαδίκτυο, σε αρκετές περιπτώσεις αποδείχτηκε ανεπαρκής, καθώς η ανάγκη για πολλαπλή ταυτόχρονη χρήση του διαδικτύου από τα μέλη μιας οικογένειας άμβλυσε την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας.

Θα αποτελούσε σημαντική παράλειψη να μην αναφερθεί ότι η σύνδεση στο διαδίκτυο ήταν ανεπαρκής και πολλαπλά προβληματική σε ορισμένες απομακρυσμένες περιοχές όπως: οι ορεινές, οι νησιωτικές κ.ά, με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατοικούν σε αυτές τις περιοχές να δυσκολεύονται ή ακόμη και να αδυνατούν να συμμετάσχουν στην τηλεεκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2020; Zancajo, 2020; Lassoued, Alhendawi & Bashitialshaaer, 2020).

Μία ακόμη δυσκολία – ανισότητα την οποία ανέδειξε η πανδημία της Covid19 ήταν η έλλειψη προσωπικού χώρου για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, αρκετοί μαθητές και εκπαιδευτικοί ήταν υποχρεωμένοι να μοιράζονται τον ίδιο χώρο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με άλλα μέλη της οικογένειάς τους, γεγονός το οποίο προκαλούσε ποικίλες δυσκολίες (Frohn, 2021).

Επιπλέον, εκπαιδευτικές ανισότητες δημιουργήθηκαν και από την απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών και γονέων, οι οποίες σε πολλές των περιπτώσεων αποτέλεσαν ανυπέρβλητο εμπόδιο για την παρακολούθηση των μαθημάτων από τους μαθητές και την διεκπεραίωση των μαθητικών υποχρεώσεών τους (Diaz, 2021). Ειδικότερα, οι γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, συγκριτικά με αυτούς υψηλού μορφωτικού επιπέδου, εμφάνιζαν περισσότερες δυσκολίες να προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά τους με αποτέλεσμα αυτά να

αντιμετωπίζουν περαιτέρω δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία (Tsolou et al., 2021; Ράπτης, 2021; Beaunoyer, Dupéré & Guittou, 2020).

Επιπροσθέτως, απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων σημειώθηκε και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρουσίαζαν εμφανή αδυναμία να ανταποκριθούν στις ανάγκες της τηλεεκπαίδευσης (Σφακιωτάκη, 2021). Η διαφορά στο επίπεδο των ψηφιακών γνώσεων ήταν εμφανής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν σε δημόσια σχολεία και σε αυτούς που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία, καθώς οι τελευταίοι έλαβαν άμεσα την κατάλληλη επιμόρφωση και ενίσχυση. Αντίστοιχη αδυναμία σημειώθηκε και στην προετοιμασία και υλοποίηση των μαθημάτων μέσω τηλεεκπαίδευσης.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να πραγματοποιηθεί στους μαθητικούς πληθυσμούς των ρομά, των προσφύγων και των μεταναστών, οι οποίοι κατοικούν είτε σε καταυλισμούς, είτε σε κέντρα ή δομές φιλοξενίας. Οι προαναφερόμενοι πληθυσμοί «αποκλείστηκαν» από την τηλεεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας της Covid19, λόγω της έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο (Darmody, Smyth, & Russell, 2021; Tsolou, Babalis & Tsoli, 2021).

Συγχρόνως με τους μαθητικούς πληθυσμούς ρομά, προσφύγων και μεταναστών σημαντικές δυσκολίες αντιμετώπισαν με την τηλεεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας της Covid19 και οι μαθητές ΑΜΕΑ. Οι συγκεκριμένοι μαθητές λαμβάνουν υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό στις σχολικές μονάδες τους, το οποίο δεν ήταν εφικτό να είναι παρόν κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Επιπρόσθετη δυσκολία ανέκυπτε και από την αδυναμία των μαθητών ΑΜΕΑ να εστιάσουν σε μία οθόνη για σημαντικό χρονικό διάστημα, ώστε να επικεντρωθούν στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Dianito et al., 2021; Carrillo & Flores, 2020; Σταμπολτζή, Γιαννούλας, & Καλαματιανός, 2020).

Συνοψίζοντας, δύναται κανείς να συμπεράνει ότι η πανδημία της Covid19 συνέβαλλε στην επέκταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Κύριοι παράγοντες επέκτασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων υπήρξαν: η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, η απουσία σύνδεσης στο διαδίκτυο, η απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων κ.ά.

4. Μέτρα άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Η διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, η οποία επήλθε λόγω της πανδημίας της Covid19 είναι λογικό να εγείρει και να τροφοδοτεί τη συζήτηση για τη θέσπιση μέτρων άμβλυνσής της (Lassoued, Alhendawi, & Bashitialshaaer, 2020). Τα μέτρα για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δύναται να αφορούν ποικίλους τομείς και είναι επιβεβλημένο να αρχίσουν να υλοποιούνται άμεσα, καθώς η εξ αποστάσεως διδασκαλία – τηλεεκπαίδευση διαφαίνεται ότι θα αποτελεί ενεργό εργαλείο στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Ferri, Grifoni, & Guzzo, 2020) και μετά το πέρας της πανδημίας της Covid19 για την αντιμετώπιση ποικίλων έκτακτων καταστάσεων όπως: οι δυσμενείς καιρικές συνθήκες, οι καταλήψεις σχολικών μονάδων κ.ά.

Πιο αναλυτικά, ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να αποδοθεί στην υλικοτεχνική υποδομή και στον τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολικών μονάδων, προκειμένου ο/ η εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να παρέχει διδασκαλία από τη σχολική μονάδα και όχι αποκλειστικά από την κατοικία του.

Παράλληλα, αρκετά ωφέλιμη μπορεί να αποδειχθεί η βιντεοσκόπηση των μαθημάτων και η ανάρτησή τους στην ηλεκτρονική τάξη του εκπαιδευτικού ή εναλλακτικά σε διαδικτυακό κανάλι, το οποίο θα έχει δημιουργήσει η σχολική μονάδα, προκειμένου να

αντιμετωπιστούν προβλήματα κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων όπως: η διακοπή της ηλεκτροδότησης, της σύνδεσης στο διαδίκτυο κ.ά (Darmody et al., 2021; Lassoued et al., 2020).

Βασικό εργαλείο για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – τηλεεκπαίδευσης αποτελεί η ύπαρξη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού. Το πρώτο διάστημα της πανδημίας κατέστη απολύτως εμφανής η απουσία κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού όπως: ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ταμπλέτες κ.ά τόσο σε μαθητές, όσο και σε εκπαιδευτικούς.

Για την αντιμετώπιση της προαναφερόμενης κατάστασης στον ελλαδικό χώρο από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων διανεμήθηκε προς τις σχολικές μονάδες ένας περιορισμένος και ανεπαρκής αριθμός από ταμπλέτες, ώστε να διευκολυνθούν ορισμένοι από τους μαθητές, οι οποίοι αδυνατούσαν να συμμετάσχουν στην τηλεεκπαίδευση.

Ακολουθώντας, μέσω του προγράμματος ψηφιακής μέριμνας προσφέρθηκε σε περιορισμένο αριθμό μαθητών και υπό προϋποθέσεις το ποσό των διακοσίων (200) ευρώ για την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού. Σε καμία περίπτωση, το προαναφερόμενο πόσο δεν ήταν επαρκές για να καλύψει τις ανάγκες που υπήρχαν και ειδικότερα, τις ανάγκες των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Σε αυτήν την κατεύθυνση προτείνεται ως βασικό μέτρο η παροχή φορητών ηλεκτρονικών συσκευών για πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς χωρίς οικονομικά κριτήρια. Αυτές οι συσκευές είναι αναγκαίο να διασφαλίζουν την ικανοποιητική και ποιοτική πρόσβαση στη διδασκαλία ή παρακολούθηση των μαθημάτων εξ αποστάσεως (Ferri et al., 2020).

Αναπόσπαστο τμήμα της υλικοτεχνικής υποδομής, η οποία απαιτείται για την ομαλή υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης, αποτελεί και η ύπαρξη αξιόπιστου από πλευράς ταχύτητας και ποιότητας δικτύου για την παροχή υπηρεσιών διαδικτύου. Ως εκ τούτου, συνιστά αδήριτη αναγκαιότητα η εξασφάλιση γρήγορων και αξιόπιστων συνδέσεων στο διαδίκτυο. Γι' αυτό το λόγο προτείνεται ως απαραίτητο μέτρο να παρέχεται δωρεάν πρόσβαση στο διαδίκτυο σε μαθητές και εκπαιδευτικούς τουλάχιστον για το χρονικό διάστημα που διαρκεί η τηλεεκπαίδευση. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να υπάρξει για το μαθητικό και εκπαιδευτικό πληθυσμό, ο οποίος κατοικεί σε απομακρυσμένες περιοχές όπως: νησιωτικές, ορεινές κ.ά.

Η ύπαρξη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής δεν επαρκεί για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς απαιτείται η ύπαρξη ψηφιακών δεξιοτήτων - γνώσεων για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές και τους γονείς – κηδεμόνες τους. Στην κατεύθυνση αυτή πρέπει να υλοποιηθούν, εκτός από όσα ήδη έχουν υλοποιηθεί, προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αντίστοιχα προγράμματα είναι αναγκαίο να δημιουργηθούν και για το μαθητικό πληθυσμό, αλλά και για τους γονείς - κηδεμόνες, οι οποίοι καλούνται να υποστηρίξουν σε πολλές των περιπτώσεων τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους (Tadesse & Muluye, 2020).

Επιπροσθέτως, για τους εκπαιδευτικούς πολύτιμη και αναγκαία είναι η επιμόρφωση στο σχεδιασμό και στη διδασκαλία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στη δημιουργία διδακτικού υλικού και στην αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων σε ψηφιακή μορφή (Ράπτης, 2021; Σφακιωτάκη, 2021; Murat & Bonacini, 2020; Ferri et al., 2020; Andrews, 2011), καθώς οι απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης - τηλεεκπαίδευσης διαφέρουν σημαντικά σε σχέση με τη διά ζώσης εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2006).

Η αδυναμία πολλών γονέων – κηδεμόνων να υποστηρίξουν τα παιδιά τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία μέσω τηλεεκπαίδευσης γέννησε αναπόφευκτα την ανάγκη για την

παροχή αντίστοιχων συμβουλών – οδηγιών. Επομένως, χρήσιμη καθίσταται η δημιουργία μίας υπηρεσίας τόσο τηλεφωνικής, όσο και διαδικτυακής, η οποία θα ενημερώνει και θα καθοδηγεί γονείς και μαθητές στην επίλυση των προβλημάτων, τα οποία αντιμετωπίζουν κατά την τηλεεκπαίδευση, αλλά και ευρύτερα για ζητήματα που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας στην εκπαίδευση (Τ.Π.Ε).

Εκτός από την ανάγκη ενίσχυσης σε ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής και επιμόρφωσης κρίνεται χρήσιμη στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων η υποστήριξη μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Η πανδημία της Covid19 δημιούργησε ποικίλες ανάγκες σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο για υποστήριξη και ενίσχυση σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο, οι οποίες πρέπει, σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο, να παρέχονται από ειδικούς (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ, 2021· Αναστασιάδης, 2020).

Ιδιαίτερη ενίσχυση και φροντίδα είναι απαραίτητο να υπάρξει για τους μαθητές ΑΜΕΑ κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – τηλεεκπαίδευσης, καθώς οι ανάγκες τους είναι εντελώς διαφορετικές σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, αλλά και για το μαθητικό πληθυσμό των ρομά, των προσφύγων και των μεταναστών, οι οποίοι διαβιούν σε καταυλισμούς ή κέντρα φιλοξενίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, όσα αναλύθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους καθίσταται απολύτως σαφές ότι για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της πανδημίας της Covid19 είναι απαραίτητο να ληφθούν μέτρα για την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, να υπάρξει παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και αξιόπιστης σύνδεσης στο διαδίκτυο για μαθητές και εκπαιδευτικούς, προγράμματα επιμόρφωσης, ψυχολογικής και κοινωνικής ενίσχυσης για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς – κηδεμόνες.

5. Συμπεράσματα

Από όσα αναλύθηκαν στις προηγούμενες ενότητες δύναται κανείς να οδηγηθεί σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Ως αρχικό συμπέρασμα προέκυψε ότι υφίστανται αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι τροφοδοτούν την ύπαρξη ανισοτήτων στην εκπαίδευση όπως: οικονομικοί, κοινωνικοί, μορφωτικοί, πολιτιστικοί κ.ά.

Ακολούθως, αναδείχτηκε ως συμπέρασμα ότι η πανδημία της Covid19 συνέβαλλε στην επέκταση των ήδη υπαρχουσών εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Κύριοι παράγοντες επέκτασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων υπήρξαν: η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, η απουσία σύνδεσης στο διαδίκτυο, η απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων κ.ά.

Εν συνεχεία, συμπεραίνεται ότι για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της πανδημίας της Covid19 είναι απαραίτητο να ληφθούν μέτρα για την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, να υπάρξει παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και αξιόπιστης σύνδεσης στο διαδίκτυο για μαθητές και εκπαιδευτικούς, προγράμματα επιμόρφωσης, ψυχολογικής και κοινωνικής ενίσχυσης για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς – κηδεμόνες.

Καταληκτικά, η πανδημία της Covid19 διεύρυνε τις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες για να αμβλυνθούν πρέπει να ληφθούν συγκεκριμένα και στοχευμένα μέτρα, ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να έχουν στη διάθεσή τους το σύνολο των απαραίτητων «όπλων» για να συμμετάσχουν επιτυχώς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrews, R. (2011). Does e-Learning require a new Theory of Learning? Some Initial Thoughts. *Journal for educational research online*, 3(1), 104-121. doi:10.25656/01:4684
- Bayrakdar, S., & Guveli, A. (2020). *Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK*. (ISER Working Paper Series, No. 2020-09). Colchester Institute for Social and Economic Research (ISER):University of Essex.
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and Digital Inequalities: Reciprocal Impacts and Mitigation Strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 1-9. doi:10.1016/j.chb.2020.106424.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warrens, C., & Whitty, G. (2001). *Research Matters*, London: Institute of Education University of London.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and Teacher Education: a Literature Review of Online Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. doi: 10.1080/02619768.2020.1821184
- Darmody, M., Smyth, E., & Russell, H. (2021). Impacts of the COVID-19 control measures on widening educational inequalities. *Young*, 29(4), 366-380. doi:10.1177/11033088211027412
- Dianito, A., Espinosa, J., Duran, J., & Tus, J. (2021). A Glimpse into the Lived Experiences and Challenges Faced of PWD Students towards Online Learning in the Philippines Amidst COVID-19 Pandemic. *International Journal of Advance Research And Innovative Ideas In Education*, 7(1), 1206- 1230. doi:10.6084/m9.figshare.14033435.v1
- Diaz, M.J.S. (2021). Emergency Remote Education, Family Support and the Digital Divide in the Context of the COVID-19 Lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 1-18. doi:10.3390/ijerph18157956
- Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities? Retrieved from: https://publicpolicy.ie/downloads/papers/2020/COVID_19_Exacerbating_Educational_Inequalities.pdf
- Evans, D., Akmal, M., & Jakiela, P. (2020). *Gender Gaps in Education: The Long View*. Washington: Center for Global Development.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. doi: 10.3390/soc10040086
- Frohn, J. (2021). Troubled schools in troubled times: How COVID-19 affects educational inequalities and what measures can be taken. *European Educational Research Journal*, 20(5), 667-683.
- Gegel, L., Lebedeva, I., & Frolova, Y. (2015). Social Inequality in Modern Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 368-374.
- Konecná, Z., Goni, F. A., Chofreh, A. G., Mohammadi, Z., Khademizadeh, S. & Klemeš, J. J. (2021). Review of Research on Sustainable Education Influenced by the COVID-19 Pandemic. *Chemical Engineering Transactions*, 88, 985-990. doi:10.3303/CET2188164
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10, 1-13. doi:10.3390/educsci10090232

- Murat, M., & Bonacini, L. (2020). *Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities, GLO Discussion Paper*. Essen: Global Labor Organization.
- Olivier, B. (2017). Bourdieu, Panciere, Inequality and Education. *Bulletin for Christian Scholarship*, 82(1), 1-15.
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 359-365. doi:10.1108/JPC-05-2020-0026
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 159-170. doi:10.4236/jss.2020.810011
- Tsolou, O., Babalis, T., & Tsoli, K. (2021). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education: Social Exclusion and Dropping out of School. *Scientific Research Publishing*, 12(3), 529-544. doi:10.4236/ce.2021.123036
- Zancajo, A. (2020). The Impact of the Covid-19 Pandemic on Education Rapid Review of the Literature. *Covid and Society – British Academy*, 1-15. Retrieved from: <https://www.thebritishacademy.ac.uk/publications/covid-decade-impact-of-the-pandemic-on-education/>
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: Το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «ανοιχτό σχολείο της διερευνητικής μάθησης, της συνεργατικής δημιουργικότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. doi:10.12681/jode.25506
- Ζήση, Α., & Χτούρης, Σ. (2020). Η πανδημία Covid-19: Επιταχυντής των ανισοτήτων και εγκαταστάτης νέων μορφών ανισοτήτων, *The Greek Review of Social Research*, 154, 65-73. Doi:10.12681/grsr.23229
- Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (2021). *Όψεις της τηλεεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και Συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα*, 1-67. Ανακτήθηκε από: <http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2021/04/%CE%95%CE%A1%CE%95%CE%A5%CE%9D%CE%91-%CE%9A%CE%95%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%95-%CE%93%CE%99%CE%91-%CE%A4%CE%97%CE%9B%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.pdf>
- Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. Στο: Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επίμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο* με θέμα: «Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές - Προτάσεις», 3-5 Ιουλίου 2021 (σσ. 331-341). Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, (σσ. 7-14). Αθήνα: Προπομπός
- Μακεδόνας, Χ., Χασάπης, Σ., Θώδης, Γ., Διαόνου, Μ., Φανίδης, Χ., & Πουλούδη, Μ. (2021). Απόψεις των μαθητών του Προτύπου Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης σχετικά με την εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση την περίοδο της Άνοιξης 2020.

Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 17(2), 41-63.

- Ράπτης, Α. (2021). Πανδημία και Παιδεία. Στο: Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επίμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο* με θέμα: «Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές - Προτάσεις», 3-5 Ιουλίου 2021 (σσ. 21-37). Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Σταμπολτζή, Α. Λ., Γιαννούλας, Α., & Καλαματιανός, Α. (2020). Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην περίοδο του COVID-19: Μια πιλοτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9(1), 140-157*. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.24497>
- Σφακιωτάκη, Κ. (2021). Η εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας: Διεθνείς πρακτικές. Στο: Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επίμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο* με θέμα: «Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές - Προτάσεις», 3-5 Ιουλίου 2021 (σσ. 451-461). Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η Κοινωνική ανισότητα στην Εκπαίδευση. Στο: Θ. Δραγώνα, Α. Φραγκουδάκη & Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες – Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (81-165). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ολυμπιακοί Αγώνες και Πολιτική διαμαρτυρία. Διδακτικό σενάριο για τους Ολυμπιακούς του 1936

Μαρσουβανίδη Σοφία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70,
smarsouvanidi@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εισήγηση αφορά την παρουσίαση ενός διδακτικού σεναρίου για τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1936. Παρουσιάζονται η μέθοδος διδασκαλίας, τα υλικά, οι πηγές, οι διδακτικοί στόχοι και τα στάδια υλοποίησης. Αναλύεται η φαινομενική ισότητα των αθλητών που έλαβαν μέρος στους Ολυμπιακούς του 1936 καθώς και η προπαγάνδα της Ναζιστικής κυβέρνησης του Χίτλερ, τόσο πριν όσο και κατά την διάρκεια των Ολυμπιακών Αγώνων. Είναι ένα υποθετικό σενάριο, δεν έχει υλοποιηθεί στα πλαίσια της τάξης και αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο μπορεί να ανατρέχει ο εκπαιδευτικός κάθε φορά που θέλει να αναφερθεί στα ανθρώπινα δικαιώματα και γενικότερα σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα από την σκοπιά του αθλητισμού.

Λέξεις-κλειδιά: φαινομενική ισότητα, προπαγάνδα, ανθρώπινα δικαιώματα.

1. Σύντομη περιγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου (Διδακτική μέθοδος, ηλικία μαθητών, χρόνος διδασκαλίας, υλικά)

Το διδακτικό σενάριο για τους Ολυμπιακούς του 1936 είναι κυρίως σχεδιασμένο για μαθητές Α΄ Γυμνασίου (12-13 ετών). Βέβαια, ανάλογα με την δυναμική και το επίπεδο (γνωστικό, συναισθηματικό) της τάξης και με τις κατάλληλες τροποποιήσεις από τον δάσκαλο, μπορεί να υλοποιηθεί και σε μαθητές μεγαλύτερων ή μικρότερων τάξεων. Τα υλικά που θα χρειαστούν είναι ένας υπολογιστής, ένας βιντεοπροβολέας για την προβολή βίντεο, ο πίνακας της τάξης καθώς και κόλλες Α4 στις οποίες θα τυπωθούν οι εκάστοτε πηγές για τις ομαδικές δραστηριότητες. Ο χρόνος διδασκαλίας υπολογίζεται κατά προσέγγιση σε 4 διδακτικές ώρες ώστε να δίνεται αρκετός χρόνος σε κάθε δραστηριότητα (ατομική-ομαδική) τόσο για την εκπόνησή της όσο και για την επίλυση τυχόν αποριών ή δυσκολιών που προκύπτουν. Επαφίεται στην ευελιξία του δασκάλου να το προσαρμόσει στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Η διδακτική μέθοδος του σεναρίου βασίζεται στις αρχές της συμμετοχικής - συνεργατικής μάθησης κατά την οποία καλλιεργείται η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους ώστε η γνώση να οικοδομηθεί από τους ίδιους μέσω της αλληλεπίδρασης, της ανταλλαγής απόψεων, των διαφωνιών και της άσκησης κριτικής από τους συμμαθητές. Ο ρόλος του δασκάλου είναι κατά βάση καθοδηγητικός - υποστηρικτικός (Κασιμάτη, 2008, σελ. 36, Κόκκινος, 1998, σελ. 469-471, Μαυροσκούφης, 2016, σελ. 225-226, 229-230). Βασικό στοιχείο είναι η επιλογή πηγών που να έχουν όσο μεγαλύτερη ποικιλομορφία και πολυτροπικότητα (γραπτές και οπτικοακουστικές πηγές) με έμφαση στην πολυπρισματική προσέγγιση, ώστε να αναλύονται οι διαφορετικές ερμηνείες για ένα ιστορικό συμβάν του παρελθόντος (Παληκίδης, 2014, σελ. 565).

Προκειμένου να αναπτυχθεί η αποκλίνουσα - κριτική σκέψη των παιδιών συνιστάται οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού να είναι ανοιχτού τύπου ώστε να αποτελέσουν την αφορμή για την εισαγωγή στο θέμα και να ακολουθήσει «καταιγισμός ιδεών», να ξεκαθαριστούν ιστορικές έννοιες ή να ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησης του υπό διαπραγμάτευση ιστορικού ερωτήματος (Κόκκινος, 1998, σελ. 475, Σμυρναίος, 2008, σελ. 164-165). Τα κείμενα (οι πηγές) του διδακτικού σεναρίου αποτελούν προσωπική σύνθεση ύστερα από επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανάλογα με το θέμα που εξετάζεται κάθε φορά και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα άρθρα και οι περιλήψεις που προτείνονται ως δραστηριότητες δεν στοχεύουν στην μετατροπή του διδακτικού σεναρίου σε φιλολογικό μάθημα, δεν είναι στόχος να μάθουν οι μαθητές να γράφουν περίληψη ή άρθρα, αλλά να εντοπιστεί αν έχουν κωδικοποιήσει τα βασικά σημεία των προσφερόμενων πηγών ώστε να μπορούν να τα παρουσιάσουν συγκεντρωτικά στην ολομέλεια.

2. Διδακτικοί στόχοι

- 1) Οι μαθητές να αντιληφθούν τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν στους Ολυμπιακούς του 1936.
- 2) Οι μαθητές να συζητήσουν και να αντιληφθούν τους λόγους που θεωρούνται σπουδαίες οι επιτυχίες των Αφροαμερικανών και των Εβραίων αθλητών τόσο για εκείνη την εποχή όσο και για τις μεταγενέστερες γενιές.

3. Εισαγωγή στο θέμα, προβληματισμός, καταιγισμός ιδεών

Προκειμένου να γίνει η σύνδεση μεταξύ ιστορίας και αθλητισμού ο δάσκαλος διαβάσει στην ολομέλεια την 6^η ενότητα «Οι Πανελλήνιοι δεσμοί», του 4^{ου} κεφαλαίου του βιβλίου της ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου δίνοντας έμφαση στο απόσπασμα: *«Η ικανοποίηση του αισθήματος αυτού και η ιδέα ότι ανήκαν στον ίδιο λαό δημιούργησαν την ανάγκη συμμετοχής σε εκδηλώσεις πανελλήνιου χαρακτήρα. Οι Ολυμπιακοί αγώνες ήταν η πιο μεγάλη συνάντηση των Ελλήνων. Στους αγώνες αυτούς, που γίνονταν κάθε τέσσερα χρόνια, έπαιρναν μέρος μόνο Έλληνες»* (Κατσουλάκος, Κοκκόρου-Αλευρά & Σκουλάτος, χ.χ., σελ. 54-55). Επίσης, διαβάζεται και η πηγή *«Καλλιπάτειρα»* στην σελίδα 55 η οποία αναφέρεται στην απαγόρευση των γυναικών να παρακολουθούν τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Ξεκινάει μία κατευθυνόμενη συζήτηση από τον δάσκαλο με σκοπό να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των Ολυμπιακών Αγώνων της Αρχαιότητας και των Σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων. Κάποια ενδεικτικά ερωτήματα είναι τα εξής: «Ποιοι είχαν δικαίωμα συμμετοχής στους Ολυμπιακούς της Αρχαιότητας και ποιοι στους σύγχρονους;», «Ποιοι έχουν το δικαίωμα να τους παρακολουθήσουν (τότε και τώρα) και γιατί;», «Ποιοι οι λόγοι που συμμετείχαν μόνο Έλληνες στους Ολυμπιακούς της Αρχαιότητας;», «Πως θα περιγράφατε τους Ολυμπιακούς Αγώνες που έχετε παρακολουθήσει και τι συναισθήματα σας δημιουργούν;».

Οι παραπάνω ερωτήσεις συμβάλλουν στο να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την συνέχεια και την αλλαγή, δηλαδή τι άλλαξε και τι παρέμεινε το ίδιο σχετικά με οτιδήποτε σχετίζεται με τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Προτείνεται στον πίνακα της τάξης να δημιουργηθούν δύο στήλες, το «τότε» και το «τώρα» και να καταγραφούν οι διαφορές με μαύρο μαρκαδόρο και οι ομοιότητες με κόκκινο, οι οποίες έχουν προκύψει μέσα από την συζήτηση. Μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται μία σύνοψη και τα συμπεράσματα οπτικοποιούνται. Στη συνέχεια, ανάλογα με το πως ανταποκρίνεται η τάξη, ο δάσκαλος κατευθύνει την

συζήτηση ώστε να φτάσει σε ερωτήματα όπως: «Στους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες υπάρχει κάποιο παράδειγμα αποκλεισμού κάποιων ατόμων όπως στην αρχαιότητα που απαγορευόταν να αγωνίζονται οι γυναίκες;», «Γνωρίζετε κάποια περιστατικά τα οποία να στιγμάτισαν αρνητικά τους Ολυμπιακούς, όπως π.χ. ρατσιστικές συμπεριφορές;» Με βάση την προϋπάρχουσα γνώση και τις απαντήσεις των μαθητών ο δάσκαλος αναφέρει πως ένα παράδειγμα διακρίσεων εις βάρος ανθρώπων μιας κοινωνικής ομάδας είναι οι Ολυμπιακοί του 1936.

4. Ατομική δραστηριότητα

Στη συνέχεια ο δάσκαλος προβάλλει στον βιντεοπροβολέα το παρακάτω βίντεο από το youtube <https://www.youtube.com/watch?v=GclFgcuPCpo> (Παρέα Μετέωρη, 2021). Το συγκεκριμένο βίντεο επιλέχθηκε γιατί έχει σύντομη διάρκεια (4:09') και εξηγεί σύντομα και περιεκτικά στα ελληνικά την αθλητική ιστορία του Jesse Owens τοποθετώντας την στις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν στη Γερμανία. Αναφέρει τι ήθελε να πετύχει η Γερμανία με την διοργάνωση των Ολυμπιακών Αγώνων, την φαινομενική ισότητα, την προπαγάνδα, τα κατορθώματα του Owens αλλά και την αντιμετώπισή του από τους Αμερικανούς. Αφού οι μαθητές παρακολουθήσουν το βίντεο, τότε ο δάσκαλος ζητάει από τον κάθε ένα να καταγράψει τι του έκανε περισσότερο εντύπωση και τα συναισθήματά του. Στη συνέχεια διαβάζονται οι απαντήσεις στην ολομέλεια. Η παραπάνω δραστηριότητα είναι ατομική γιατί στόχος είναι ν' αναδειχθεί ο τρόπος σκέψης του κάθε μαθητή. Δίνεται έμφαση στην πολυφωνία και ξεκαθαρίζεται ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Αφού διαβαστούν όλες οι απαντήσεις, ο δάσκαλος, χρησιμοποιώντας τον πίνακα της τάξης, τις ομαδοποιεί δημιουργώντας κάποιες κατηγορίες (*κοινωνικές συνθήκες, συνέπειες-αποτελέσματα*) οι οποίες θα προκύψουν κυρίως μέσα από κατευθυνόμενη συζήτηση με την ολομέλεια εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών. Σε κάθε στάδιο εξηγούνται τυχόν απορίες που θα προκύψουν τόσο με βάση τις έννοιες π.χ. *προπαγάνδα, φυλετική υπεροχή*, όσο και με βάση κάποιες εναλλακτικές ιδέες των μαθητών, δηλαδή λανθασμένες ή ημιτελείς προτάσεις σχετικά με κάποιο ζήτημα ή κάποιον όρο.

5. 1^η Ομαδική δραστηριότητα

Αφού ολοκληρωθεί η καταγραφή κατηγοριών στον πίνακα, οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Προτείνεται οι ομάδες να είναι μικτών ικανοτήτων ώστε να ενισχύεται, στο βαθμό που είναι δυνατό, το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία με άτομα διαφορετικών δεξιοτήτων.

Στην πρώτη ομάδα δίνονται οι εξής πηγές: **1^η πηγή:** Οι Νόμοι της Νυρεμβέργης ήταν δύο φυλετικά μέτρα που στερούσαν τα δικαιώματα των Εβραίων. Το πρώτο, το «Δίκαιο του Πολίτη του Ράιχ», στέρησε από τους Εβραίους το δικαίωμα να είναι Γερμανοί πολίτες, χαρακτηρίζοντάς τους «υπηκόους του κράτους». Το δεύτερο, ο «Νόμος για την Προστασία του Γερμανικού Αίματος και της Γερμανικής Τιμής», που συνήθως αποκαλείται απλά «Νόμος για την Προστασία του Αίματος», απαγόρευε το γάμο ή τις σεξουαλικές σχέσεις μεταξύ Εβραίων και «Πολιτών γερμανικού ή συγγενικού αίματος». Σύμφωνα με αυτούς τους νόμους, οι Εβραίοι δεν μπορούσαν «να κάνουν χρήση» της γερμανικής σημαίας. Εβραίοι θεωρούνταν άτομα με τουλάχιστον έναν Εβραίο παππού και γιαγιά και σύμφωνα με τους νόμους «ένας Εβραίος δεν μπορεί να είναι πολίτης του Ράιχ. Δεν έχει δικαίωμα ψήφου. Δεν μπορεί να πάρει κάποιο δημόσιο αξίωμα». Οι Εβραίοι αναγκάστηκαν να υιοθετήσουν εβραϊκά ονόματα. Οι

εβραϊκές κοινότητες θεωρήθηκαν παράνομες. Αυτό σήμαινε ότι οι Εβραίοι διώκονταν όχι για τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, αλλά για τη λεγόμενη φυλετική ταυτότητα που «μεταδόθηκε» μέσω του αίματος των προγόνων τους (από την μία γενιά στην άλλη). Οι προσπάθειες των ατόμων να αποδείξουν ότι δεν έχουν εβραϊκή καταγωγή δημιούργησαν μια νέα βιομηχανία «οικογενειακών ερευνητών», προσφέροντας τις υπηρεσίες τους σε ανήσυχους Γερμανούς που φοβούνταν μήπως υπήρχε κάποιος μακρινός Εβραίος συγγενής στο γενεαλογικό τους δέντρο (Berenbaum, M., χ.χ). **2^η πηγή:** Στη Ναζιστική Γερμανία υπήρχε η «φυλετική και ευγονική πολιτική», απέναντι σε αυτούς με «διαφορετικό αίμα», όπως οι Εβραίοι, οι Μαύροι και οι Τσιγγάνοι, από τη μια πλευρά, και εκείνοι που ήταν «γερμανικού αίματος» αλλά γενετικά κατεστραμμένο ή ανεπανόρθωτα αποκλίνουν από την άλλη (π.χ. τα άτομα με ειδικές ανάγκες). Η δημιουργία ενός νομοθετικού πλαισίου που θα απέτρεπε τη γέννηση ανεπιθύμητων και επιτρέποντας τον αποκλεισμό των ήδη παρόντων (μέσω αλλαγών στους νόμους που αφορούν την ιθαγένεια, τα πολιτικά δικαιώματα και την ιδιότητα του πολίτη) ήταν ένα από τα πρώτα έργα του καθεστώτος (Rosenhaft, 2011, σελ. 161-162).

Στη δεύτερη ομάδα δίνονται οι εξής πηγές: **1^η πηγή:** Η ναζιστική κυβέρνηση και οι γερμανικές αθλητικές ενώσεις ακολούθησαν πολιτικές που έρχονταν σε σύγκρουση με τις Ολυμπιακές αρχές της ευγενούς άμιλλας και το Ολυμπιακό ιδεώδες. Το πρόγραμμα της κυβέρνησης του Χίτλερ για τις διακρίσεις και τις διώξεις κατά των Εβραίων επεκτάθηκε και στον αθλητισμό. Την άνοιξη του 1933 (δύο χρόνια πριν από τους Ολυμπιακούς του Βερολίνου), η Γερμανική Κολυμβητική Ένωση απαγόρευσε στους συλλόγους της να έχουν Εβραίους ως μέλη. Οι διώξεις και οι αποκλεισμοί των Εβραίων αθλητών επεκτάθηκαν και σε άλλα αθλήματα όπως το τένις, η υποδορμία, το σκάκι και η ενόργανη γυμναστική, οδηγώντας ακόμα και σε αυτοκτονία αθλητές οι οποίοι δεν μπορούσαν να διαχειριστούν το γεγονός ότι διαγράφηκαν από τα αθλητικά τους σωματεία λόγω Εβραϊκής καταγωγής (Large & Large, 2016, σελ. 54, Rippon, 2012, σελ. 40). Ο πρόεδρος της Διεθνούς Ολυμπιακής Επιτροπής, Henri de Baillet-Latour, ζήτησε από τη γερμανική κυβέρνηση γραπτή εγγύηση ότι θα σεβαστεί τις κατοχυρωμένες Ολυμπιακές αξίες: ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι ίσοι. Για να δείξει τον υποτιθέμενο σεβασμό της στις Ολυμπιακές αρχές, η ναζιστική αθλητική ηγεσία υποστήριξε ότι οι Γερμανοί Εβραίοι αθλητές, εάν προκριθούν, θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στους Ολυμπιακούς Αγώνες του Βερολίνου. Ωστόσο, οι Εβραίοι εμποδίζονταν όλο και περισσότερο να προπονούνται με «Άριους» αθλητές, από την άνοιξη του 1933 (Kessler, 2011, σελ. 136). **2^η πηγή:** Τον Ιούνιο του 1934 η ναζιστική αθλητική ηγεσία δήλωσε ότι θα προσκαλέσει πέντε –και αργότερα 21– Εβραίους αθλητές στα προπονητικά μαθήματα των Ολυμπιακών Αγώνων, αλλά η δήλωση αυτή αποδείχθηκε απάτη για να παραπλανήσει την παγκόσμια κοινή γνώμη (Kessler, 2011, σελ. 136). Συγκεκριμένα, ήδη από τον Νοέμβριο του 1933, οι New York Times ανέφεραν ότι η Εβραία Helene Mayer θα ήταν στη γερμανική Ολυμπιακή ομάδα παρά τον αποκλεισμό της από τη Λέσχη Ξιφασκίας Όφενμπαχ. Σε αυτή την περίπτωση, η Helene Mayer υφίσταντο σαφή διάκριση από τον όμιλό της ξιφασκίας (καθώς δεν της επιτράπη να είναι μέλος στο σωματείο της λόγω εβραϊκής καταγωγής), αν και οι Γερμανοί έκαναν μια εξαίρεση και της επέτρεψαν να συμμετάσχει στους Ολυμπιακούς Αγώνες για λόγους προπαγάνδας. Ήταν η μοναδική Εβραία αθλήτρια στην Ολυμπιακή ομάδα των Γερμανών (Kass, 1976, σελ. 224-225). Σύμφωνα με μια δήλωση ενός αξιωματικού: «Στις επόμενες εβδομάδες των Ολυμπιακών Αγώνων θέλουμε να δείξουμε στους ξένους ότι είναι ψέμα που διαδίδεται στο εξωτερικό ότι οι διώξεις των Εβραίων είναι καθημερινό φαινόμενο στη Γερμανία». Κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών Αγώνων οι Εβραίοι και οι Αφροαμερικανοί της Ολυμπιακής ομάδας των Η.Π.Α δεν αντιμετώπισαν εχθρικές συμπεριφορές ή

κακομεταχείριση. Ο Αμερικανός Jesse Owens, που λόγω των αθλητικών του επιδόσεων ήταν γνωστός στο Γερμανικό κοινό, ήταν μόνιμα περικυκλωμένος από θαυμαστές που ζητούσαν αυτόγραφα. Βέβαια, η Γερμανική αστυνομία παρακολουθούσε στενά και διακριτικά τους Αφροαμερικανούς επισκέπτες και έλεγχε την εισερχόμενη και εξερχόμενη αλληλογραφία όλων των αθλητών απομακρύνοντας ό,τι θεωρούσε επικίνδυνο και ό,τι θα έβλαπτε την εικόνα της Γερμανίας (Large & Large, 2016, σελ. 63).

Στην τρίτη ομάδα δίνουμε τις εξής πηγές: **1^η πηγή:** Η παγκόσμια αντίδραση στην πολιτική του Χίτλερ οδήγησε σε ένα κίνημα για μποϊκοτάρισμα των ναζιστικών αγαθών και υπηρεσιών. Ήταν μια προσπάθεια για να αναγκάσει τη γερμανική κυβέρνηση να σταματήσει τις διακρίσεις κατά των Εβραίων (Kass, 1976, σελ. 223). Στις Η.Π.Α τέθηκε το ζήτημα της μη συμμετοχής των Αφροαμερικανών αθλητών στους Ολυμπιακούς του Βερολίνου ως ένδειξη διαμαρτυρίας. Η πρόταση αυτή δίχασε τον Τύπο (τις εφημερίδες κυρίως) των Αφροαμερικανών. Τα επιχειρήματα κατά του μποϊκοτάζ ήταν τα εξής: Αρχικά, ήταν υποκριτικό οι Αμερικανοί αξιωματούχοι των Ολυμπιακών Αγώνων να απαιτούν από τη Γερμανία να συμπεριφέρεται δίκαια στους Εβραίους αθλητές, ενώ γινόταν ελάχιστες προσπάθειες (ή και καθόλου) για να περιοριστούν οι διακρίσεις εις βάρος των Μαύρων αθλητών στις Η.Π.Α. Αυτό δεν σήμαινε ότι επικροτούσαν τις ρατσιστικές πολιτικές της Ναζιστικής Γερμανίας σχετικά με τις μειονότητες όπως οι Εβραίοι και οι Ρομά. Επίσης, οι Αφροαμερικανοί εξακολουθούσαν να μην επιτρέπονται σε πολλές τοποθεσίες όπως σε δημόσιες πισίνες, παιδικές χαρές και σε άλλες εγκαταστάσεις αναψυχής. Τα περισσότερα αθλήματα στις Η.Π.Α εξακολουθούσαν να είναι εντελώς διαχωρισμένα, δηλαδή ξεχωριστά οι λευκοί αθλητές από τους Αφροαμερικανούς. Έτσι, αναγκάστηκαν να δημιουργήσουν τα δικά τους ξεχωριστά πρωταθλήματα. Εξάλλου, η καλύτερη απάντηση στην ρατσιστική πολιτική της Ναζιστικής Γερμανίας ήταν να στείλουν Αφροαμερικανούς αθλητές οι οποίοι θα νικήσουν τους Γερμανούς καταρρίπτοντας το μύθο περί ανωτερότητας της Αρίας φυλής. Επίσης, πολλοί Αφροαμερικανοί αθλητές δήλωσαν ότι θα ήταν άδικο να μη συμμετάσχουν στους Ολυμπιακούς καθώς είχαν αφιερώσει όλη τους τη ζωή στην προετοιμασία για αυτούς και δεν ήταν πρόθυμοι να στηρίξουν τους Εβραίους μιας άλλης χώρας από τη στιγμή που οι Εβραίοι της δικής τους χώρας δεν είχαν κάνει τίποτα για να περιορίσουν τις ρατσιστικές συμπεριφορές εις βάρος των Αφροαμερικανών (Wiggins, 1983, σελ. 281-282). **2^η πηγή:** Από την άλλη πλευρά υπήρξαν εφημερίδες (κυρίως Αφροαμερικανικές) οι οποίες υποστήριζαν την ιδέα του μποϊκοτάζ. Τα επιχειρήματα ήταν τα εξής: Αρχικά, η πολιτική του Χίτλερ δεν σέβεται το Ολυμπιακό πρωτόκολλο το οποίο ορίζει ότι δεν θα πρέπει να απαγορεύεται η συμμετοχή αθλητών λόγω χρώματος, κοινωνικής τάξης και θρησκευτικών πιστεύω. Επίσης, στη Γερμανία, εκτός από τους Εβραίους αντιμετώπιζαν περιθωριοποίηση και άλλες μειονότητες (π.χ. Ρομά, Αφροαμερικανοί). Οι Γερμανοί χρησιμοποιούσαν τους Ολυμπιακούς αγώνες για προπαγάνδα υπέρ της Χιτλερικής κυβέρνησης. Επομένως, η μη συμμετοχή στους Ολυμπιακούς του Βερολίνου θα ήταν μια συμβολική κίνηση που θα δήλωνε ότι οι Η.Π.Α ήταν αντίθετες στην πολιτική του Χίτλερ (Kartain, 2001, σελ. 84, Kass, 1976, σελ. 232-234). Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, οι Η.Π.Α, επειδή η Ολυμπιακή ομάδα της θα αποτελούσαν από αρκετούς Αφροαμερικανούς, αποφάσισαν να στείλουν τον Avery Brundage, πρόεδρο της Αμερικανικής Ολυμπιακής Επιτροπής, για επιτόπια παρατήρηση στις αθλητικές εγκαταστάσεις της Γερμανίας. Ο Brundage όταν επέστρεψε ανέφερε ότι δεν παρατήρησε καμία διάκριση στον αθλητισμό εις βάρος των Εβραίων. Δεν αναφέρθηκε, όμως, στη συμπεριφορά της Γερμανίας προς τους Αφροαμερικανούς κατοίκους της αλλά επικεντρώθηκε στους Εβραίους (Kass, 1976, σελ. 225; Kessler, 2011, σελ. 136; Large & Large,

2016, σελ. 58). Τελικά, τον Δεκέμβριο του 1935 οι Η.Π.Α ύστερα από ψηφοφορία αποφάσισαν να στείλουν τους αθλητές τους στο Βερολίνο υπό τη συνοδεία του Avery Brundage (Stout, 2020, σελ. 38).

Στην τέταρτη ομάδα δίνονται οι εξής πηγές: **1^η πηγή:** Οι νίκες των Αφροαμερικανών στους Ολυμπιακούς του Βερολίνου κέντρισαν το ενδιαφέρον των εφημερίδων. Ο Τύπος των Αφροαμερικανών τόνισε πως από τη μία πλευρά, οι Αφροαμερικανοί ολυμπιονίκες αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση. Από την άλλη πλευρά όμως μπορεί να δημιουργηθεί στερεότυπο ότι οι Αφροαμερικανοί μπορούν να πετύχουν μόνο στον αθλητισμό και σε κανέναν άλλο τομέα. Ο Jesse Owens, με τα τέσσερα χρυσά μετάλλια του, παρουσιάστηκε σαν ήρωας. Ήταν παράδειγμα προς μίμηση για τη νέα γενιά των Αφροαμερικανών (Wiggins, 1983, σελ. 278-279, 285). Ουσιαστικά έδωσε την χαριστική βολή στη θεωρία περί ανωτερότητας της Αρίας φυλής, αφού αποδείχτηκε στην πράξη νικώντας τους υπόλοιπους λευκούς αθλητές ότι δεν έχει καμία σημασία το χρώμα για το αν κάποιος είναι καλός ή όχι σε κάποιο άθλημα (Milford, 2012, σελ. 488-500). Οι εφημερίδες που ανήκαν σε λευκούς γενικά αναφέρθηκαν στις νίκες των Αφροαμερικανών συνδέοντάς τες με την κατάρριψη της θεωρίας περί ανωτερότητας της Αρίας φυλής αν και κάποιες δεν είχαν ούτε μία φωτογραφία του Owens. Η Γερμανία, η Αμερικανική Ολυμπιακή Επιτροπή και οι προπονητές των Αφροαμερικανών δικαιολόγησαν τις νίκες των Αφροαμερικανών παρομοιάζοντας τους με ζώα. Αnéφεραν ότι οι Αφροαμερικανοί είναι καλοί σε αγωνίσματα που απαιτούν άλματα και τρέξιμο αφού τα σωματικά τους χαρακτηριστικά είναι πιο κοντά στα πρωτόγονα ζώα σε σχέση με τους λευκούς. Αντίθετα, οι λευκοί αθλητές είναι καλοί σε αγωνίσματα που χρειάζονται ευστροφία, πειθαρχία και στρατηγική, όπως η καλαθοσφαίριση (μπάσκετ). Μπορεί δηλαδή οι Αφροαμερικανοί να είναι πιο γρήγοροι, αλλά οι λευκοί αθλητές είναι πιο έξυπνοι και πειθαρχημένοι (Large&Large, 2016, σελ. 67, Large, 2007, σελ. 8). **2^η πηγή:** Με τις νίκες τους στο Βερολίνο, οι Αφροαμερικανοί αθλητές ήθελαν να βελτιώσουν το πώς τους αντιμετωπίζει και τους συμπεριφέρεται η κοινωνία τόσο εντός όσο και εκτός των Η.Π.Α. Οι Ευρωπαϊκές χώρες που τους προσκάλεσαν για να τους γνωρίσει ο κόσμος από κοντά τους υποδέχτηκαν θερμά γεγονός που τους βοήθησε να έχουν αυτοπεποίθηση. Παρόλα αυτά η περίοδος αποθώωσης των Αφροαμερικανών αθλητών ήταν κάτι που διήρκεσε για πολύ λίγο καιρό και πολύ σύντομα εξακολουθούσαν να θεωρούνται πολίτες «δεύτερης κατηγορίας» λόγω χρώματος. Ο Owens, μετά τους Ολυμπιακούς Αγώνες, παρά το γεγονός ότι είχε κερδίσει τέσσερα χρυσά μετάλλια, για να επιβιώσει αναγκάστηκε να παίρνει μέρος σε διαγωνισμούς ταχύτητας, τρέχοντας με αντιπάλους άλογα ή να χορεύει για ορχήστρες που έπαιζαν τζαζ μουσική. Επίσης, το βραβείο του καλύτερου αθλητή της χρονιάς δόθηκε σε έναν χρυσό λευκό Ολυμπιονίκη δεκαθλητή παρά το γεγονός ότι ο Owens είχε καταφέρει να φέρει στην πατρίδα του τέσσερα χρυσά μετάλλια. Επίσης, ο πρόεδρος των Η.Π.Α δεν του έδωσε συγχαρητήρια (Φιλίππου, 2002, σελ. 336· Large & Large, 2016, σελ. 65).

Και στις τέσσερις ομάδες δίνεται η ίδια εκφώνηση: «Με βάση το βίντεο που παρακολουθήσατε και τις κατηγορίες που καταγράψαμε στον πίνακα, προσπαθήστε να γράψετε μία μικρή περίληψη των δύο πηγών που σας δόθηκαν την οποία θα διαβάσετε στην τάξη. Προσπαθήστε ν' απαντήσετε στα εξής ερωτήματα: Τι έγινε; Πότε έγινε; Ποιοι πήραν μέρος; Ποιοι οι λόγοι που μπορεί να έγινε ένα γεγονός; Πως νιώθετε εσείς για αυτό; (συναισθήματα). Να θυμάστε ότι η περίληψή σας θα πρέπει να γραφτεί με τέτοιο τρόπο ώστε όταν τη διαβάσετε στην τάξη οι υπόλοιποι συμμαθητές σας να καταλάβουν τι ακριβώς λένε οι πηγές».

Η παραπάνω ομαδική δραστηριότητα επιλέχθηκε διότι αντί ο δάσκαλος να ακολουθήσει μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση, αρχίζοντας ο ίδιος να αφηγείται τα γεγονότα στα παιδιά, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ανασυνθέσουν την εξέλιξη τους μέσα από τις πηγές. Σημαντικό στοιχείο της παραπάνω δραστηριότητας είναι και η πολυπρισματικότητα αφού κάθε ομάδα έχει να επεξεργαστεί δύο μεγάλες πηγές οι οποίες αποτελούνται από αρκετές βιβλιογραφικές αναφορές. Επομένως, τα γεγονότα δεν παρουσιάζονται μόνο από έναν ιστορικό αλλά η κάθε παραπομπή προσθέτει σημαντικές λεπτομέρειες τόσο πληροφοριακά όσο και ως προς τον τρόπο παρουσίασης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων.

Για κάθε περίληψη που διαβάζεται στην τάξη ξεκινάει κατευθυνόμενη συζήτηση από τον δάσκαλο με σκοπό να εντοπιστεί ο βαθμός κατανόησης των ιστορικών γεγονότων από την ολομέλεια. Στην συνέχεια ο δάσκαλος μπορεί να κάνει τις εξής ερωτήσεις στους μαθητές με στόχο να συνειδητοποιήσουν την συνέχεια και την αλλαγή σε σχέση με τους Ολυμπιακούς αγώνες του «τότε» και του «τώρα»: «Αν οι Αφροαμερικανοί αθλητές καθώς και αθλητές Εβραϊκής καταγωγής σημείωναν επιτυχίες στους τελευταίους Ολυμπιακούς Αγώνες που διοργανώθηκαν στις μέρες μας θα γινόταν τόσο μεγάλο ζήτημα;», «Αν ναι γιατί, αν όχι τι έχει αλλάξει από τότε μέχρι τώρα;»

6. Ανακεφαλαίωση - Αξιολόγηση μαθητών (2^η Ομαδική δραστηριότητα)

Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Το θέμα της δραστηριότητας θα είναι η παρουσίαση των επιτυχιών των Αφροαμερικανών μέσα από ένα σύντομο άρθρο. Το άρθρο της πρώτης ομάδας θα δημοσιεύονταν στον Τύπο των Αφροαμερικανών το 1936, το άρθρο της δεύτερης ομάδας στον Τύπο των λευκών το 1936 και το άρθρο της τρίτης ομάδας θα δημοσιεύονταν σε μία σημερινή εφημερίδα. Επισημαίνεται στα παιδιά ότι δεν αρκεί απλώς να παρουσιάσουν τα γεγονότα αλλά να χρησιμοποιήσουν λέξεις ή φράσεις που να «μαρτυράνε» τις προθέσεις του αρθρογράφου (ανάλογα σε ποιους απευθύνεται) καθώς και το συναισθηματικό του κόσμο.

Δηλαδή, οι μαθητές προσπαθούν να μπουνε στη θέση του άλλου, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση, όχι όμως να ταυτιστούν μαζί του καθώς δεν είναι αυτό το ζητούμενο αλλά να αιτιολογηθεί ο συναισθηματικός κόσμος των δρώντων προσώπων ώστε να κατανοηθούν οι πράξεις τους και η συμπεριφορά τους. Κάθε ομάδα διαβάζει το άρθρο της στην τάξη και οι δύο άλλες ομάδες καλούνται να εντοπίσουν τις φράσεις και τις λέξεις-κλειδιά που φανερώνουν σε ποιους απευθύνεται το άρθρο καθώς και την ιδεολογία και τον συναισθηματικό κόσμο του αρθρογράφου. Τέλος, γίνεται σύγκριση μεταξύ των δύο πρώτων άρθρων με το τρίτο εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές. Καταγράφονται στον πίνακα της τάξης ώστε η ολομέλεια να καταλήξει σε συμπεράσματα όπως: «Πλέον όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι ανεξάρτητα από το χρώμα τους και τα θρησκευτικά τους πιστεύω κάτι που δεν συνέβαινε στους Ολυμπιακούς του 1936 για τους εξής λόγους...».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Berenbaum, M. (χ.χ.). Nürnberg Laws. Στο *Encyclopedia Britannica*. Ανακτήθηκε από <https://www.britannica.com/topic/Nurnberg-Laws>

Φιλίππου, Ε. (2002). *Η ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων 1896-2000: η θεατή και η αθέατη πλευρά τους*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κατσουλάκος, Θ., Κοκκόρου-Αλευρά, Γ. & Σκουλάτος, Β. (χ.χ.). *Αρχαία Ιστορία* (αναθ. εκδ.).Υ.Π.Ε.Θ, Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής: Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία - Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/1095>
- Kass, D. A. (1976). The Issue of Racism at the 1936 Olympics. *Journal of Sport History*, 3(3), 223–235. <http://www.jstor.org/stable/43609664>
- Kaptain, T. (2001). Avery Brundage and the 1936 Olympic Games. *8th International Postgraduate Seminar on Olympic Studies*. Athens: International Olympic Academy, 79-88. <https://ioa.org.gr/special-sessions-and-seminars-1997-2004/?lang=el>
- Kessler, M. (2011). Only Nazi Games? Berlin 1936: The Olympic Games between Sports and Politics. *Socialism and Democracy*, 25(2), 125-143. <https://doi.org/10.1080/08854300.2011.579476>
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες: προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Large, D.C & Large, J.J.H (2016). A Most Contentious Contest: Politics and Protests at the 1936 Berlin Olympics. Στο J. Dart, & S. Wagg (Επιμ.), *Sport, Protest and Globalisation. Stopping Play* (σσ. 51-75). London: Palgrave Macmillan.
- Large, D.C. (2007). "Darktown Parade": African Americans in the Berlin Olympics of 1936. *Historically Speaking* 9(2), 6-8. <http://doi.org/10.1353/hsp.2007.0095>
- Μαυροσκούφης, Δ. (2016). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Milford, M. (2012). The Olympics, Jesse Owens, Burke, and the Implications of Media Framing in Symbolic Boasting. *Mass Communication and Society*, 15(4), 485-505. <https://doi.org/10.1080/15205436.2012.665119>
- Παληκίδης, Α. (2014). Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις οδηγίες του συμβουλίου της Ευρώπης. Στο Α. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Χ. Χαραλάμπους, Λ. Συμεού, Ε. Φτιάκα & Ι. Ηλία (Επιμ.), *13ο συνέδριο παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου: Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση, 10-11 Οκτωβρίου 2014* (σσ. 563-572). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από <https://sites.google.com/site/praktika13ousynedrioupek/periechomena/istorike-paideia>
- Rippon, A. (2012). *Hitler's Olympics: The Story of the 1936 Nazi Games*. Barnsley, South Yorkshire: Pen and Sword Military.
- Rosenhaft, E. (2011). Blacks and Gypsies in Nazi Germany: the Limits of the Racial State. *History Workshop Journal*, 72(1), 161–170. <https://doi.org/10.1093/hwj/dbr023>
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας : συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Stout, J. (2020). *The Popular Front and the Barcelona 1936 Popular Olympics*. Singapore: Palgrave Pivot.

Wiggins, D.K. (1983). The 1936 Olympic Games in Berlin: The Response of America's Black Press. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54(3), 278-292.
<https://doi.org/10.1080/02701367.1983.10605307>

Παρέα Μετέωρη. (2021, Φεβρουάριος 18). *Τζέσε Όουενς, ο αфроαμερικανός που ταπείνωσε τον Χίτλερ*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GcLFgcuPCpo>.

Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα - Η συμπεριφορά του καθηγητή μαθηματικών συναρτήσει του ρόλου και της προσωπικότητάς του.

Μιχαηλίδης Μ. Νικόλαος
Εκπαιδευτικός ΠΕ03, 5ο Γυμνάσιο Κοζάνης
mnikolao@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια προσέγγιση της συστημικής θεωρίας. Αρχικά γίνεται μια περιγραφή του μοντέλου κοινωνικών συστημάτων των Getzels και Guba (1957) και στη συνέχεια προσεγγίζεται ο εκπαιδευτικός οργανισμός του σχολείου ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα που συμφωνεί με το μοντέλο αυτό. Ακολουθεί η περιγραφική προσέγγιση της συμπεριφοράς ενός ατόμου μέσα σε έναν οργανισμό σε συνάρτηση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει και της προσωπικότητάς του. Αναφέρεται ως παράδειγμα ο καθηγητής των μαθηματικών. Τέλος επιχειρείται η περιγραφή και ανάλυση των μηχανισμών αυτοπροστασίας του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού μπροστά στις διάφορες αλλαγές και την αβεβαιότητα του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντός του. Η προσέγγιση αυτή γίνεται με έμφαση στις δημοκρατικές δομές του ίδιου του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: σχολείο, κοινωνικό σύστημα, εκπαιδευτικός

1. Εισαγωγή

Η Συστημική θεωρία ως σύγχρονο επιστημονικό μοντέλο θεώρησης και κατανόησης της πραγματικότητας βασίζεται κυρίως στη Γενική Θεωρία των Συστημάτων, όπως την διατύπωσε το 1968 ο βιολόγος Ludwig von Bertalanffy. Είναι μια σύγχρονη προσπάθεια σύνθεσης των διαφόρων όψεων της πραγματικότητας υιοθετώντας μια ολιστική και «σχεσιακή» αντίληψη του κόσμου.

Ένα από τα ευρύτερα αναγνωρισμένα πλαίσια για τη διοικητική και εποπτική συμπεριφορά είναι η κοινωνική ανάλυση συστημάτων των Jacob Getzels και Egon Guba (1957), που αναπτύσσεται πρώτιστα για τους εκπαιδευτικούς. Αυτοί αντιμετωπίζουν τη διοίκηση και την επίβλεψη ως κοινωνική διαδικασία που εμφανίζεται μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα. Η διαδικασία και το πλαίσιο μπορούν να εξεταστούν σύμφωνα με αυτήν την άποψη από τις δομικές, πρακτικές και λειτουργικές προοπτικές. Δομικά η διοίκηση και η επίβλεψη θεωρούνται μια σειρά ανώτερων - κατώτερων σχέσεων μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα. Λειτουργικά αυτή η ιεραρχία των σχέσεων είναι η βάση για την κατανομή ρόλων του προσωπικού με σκοπό την επίτευξη των οργανωτικών στόχων.

Μια σχολική οργάνωση είναι ένα πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα το οποίο είναι αδύνατο να περιγραφεί και να οριστεί σε όλη του την έκταση (Σαΐτης, 2005). Επιδίωξη του σχολείου είναι ο εξοπλισμός των ατόμων με τις δεξιότητες και γνώσεις που είναι απαραίτητες για να ικανοποιήσουν τις ποικίλες προσωπικές τους ανάγκες, αλλά και για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Φλουρής, 1983). Ως κοινωνικό σύστημα παίρνει από το περιβάλλον πόρους και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας παράγει εγγράμματους και μορφωμένους μαθητές και απόφοιτους (Πασιαρδής, 2004· Hoy & Miskel, 1987). Το σχολείο

ως «ανοικτό σύστημα» αλληλεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του που είναι η ολοκληρωμένη ψυχοσωματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών οργανισμών και περιβάλλοντος είναι σήμερα μια εξαιρετικά δυνατή σχέση, καθώς τα σχολεία ως ανοικτά συστήματα είναι ευαίσθητα στις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Κάθε εξωτερική επίδραση μπορεί να δημιουργήσει αντίδραση στο εσωτερικό του σχολείου που με τη σειρά του μπορεί να επιδράσει στο εξωτερικό περιβάλλον, μιας και το σχολείο δε λειτουργεί σε «κοινωνικό κενό» (Hoy & Miskel, 1987· Πασιαρδής, 2004).

Η συστημική θεωρία επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση και θεωρείται μάλιστα μια από τις σημαντικότερες θεωρίες στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Υποστηρίζεται ότι η οργανισμιακή και κοινωνική συμπεριφορά είναι μια σχέση που προέρχεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ ρόλου και προσωπικότητας (Πασιαρδής, 2004). Με βάση τη θεώρηση αυτή η τελική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική μονάδα είναι αποτελέσματα του θεσμικού του ρόλου και της ιδιοσυγκρασίας του.

Οι αλλαγές που συντελούνται στο παγκόσμιο επίπεδο διαπερνούν το εκπαιδευτικό σύστημα από το επίπεδο του κεντρικού σχεδιασμού ως εκείνο της διαχείρισής του. Η σχολική μονάδα στα πλαίσια της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της, για να διατηρήσει την εσωτερική της ισορροπία, χρησιμοποιεί τους μηχανισμούς αυτοπροστασίας που διαθέτει. Αναπτύσσει μορφές αυτοάμυνας απέναντι στις καταστάσεις που διαμορφώνονται στο εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον της μονάδας, η οριοθέτηση των οποίων είναι δυσδιάκριτη (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

2. Κοινωνικά συστήματα

2.1. Το μοντέλο κοινωνικών συστημάτων των Getzels and Guba

Το μοντέλο των Guba και Getzels περιλαμβάνει διαστάσεις που είναι ανεξάρτητες αλλά ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η πρώτη διάσταση αποτελείται από τον Οργανισμό, που καθορίζεται μέσα από τους ρόλους, οι οποίοι καθορίζονται στη συνέχεια από τις προσδοκίες τους με απώτερο σκοπό την προσεκτική εκπλήρωση των στόχων του ιδρύματος. Οι Οργανισμοί είναι δομικοί και κυρωτικοί, έχουν σκοπούς και λειτουργούν ως συστήματα κανονιστικά και όχι μηχανιστικά.

Η λειτουργία των ιδρυμάτων καθορίζεται και αναλύεται μέσα από το ρόλο των υποομάδων. Οι ρόλοι αντιπροσωπεύουν τις διάφορες θέσεις και τα δικαιώματα αυτών που υπάρχουν μέσα στο ίδρυμα και οι ίδιοι καθορίζονται από την άποψη των προσδοκιών τους. Οι συμπεριφορές που συνδέονται με έναν δεδομένο ρόλο, διακρίνονται σε εκείνες που απαιτούνται και σε εκείνες που απαγορεύονται. Μεταξύ των απολύτως υποχρεωτικών και απαγορευμένων συμπεριφορών υπάρχουν μορφές που συστήνονται ή που αποδοκιμάζονται. Οι ρόλοι γίνονται κατανοητοί καλύτερα, όταν εξετάζονται σε σχέση με άλλους ρόλους.

Η οργανωτική διάσταση που περιγράφεται παραπάνω διαθέτει τη μέγιστη οργανωτική προβλεπτικότητα στην περίπτωση απουσίας ατόμων με τις σύνθετες και μοναδικές προσωπικότητες. Αυτή η πτυχή του κοινωνικού συστήματος καλείται νομοθετική διάσταση. Η δεύτερη πτυχή, η ιδεογραφική διάσταση, προσθέτει το ανθρώπινο στοιχείο στην κοινωνική διατύπωση συστημάτων. Δεδομένου ότι η θεσμική διάσταση αναλύθηκε σε συνάρτηση με το

ρόλο και την προσδοκία, ομοίως και η ιδεογραφική καθορίζεται λειτουργικά από την άποψη της διάθεσης προσωπικότητας και ανάγκης. Τα άτομα έχουν στόχους που εκφράζονται μέσω των προσωπικοτήτων τους και ακολουθούν τη διάθεση των αναγκών τους.

Οι δύο διαστάσεις του κοινωνικού συστήματος θεωρούνται ότι είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση. Ως προς τη νομοθετική διάσταση η οργάνωση προσπαθεί να κοινωνικοποιήσει το άτομο με βάση τα δικά της χαρακτηριστικά, ενώ ως προς την ιδεογραφική διάσταση το άτομο προσπαθεί να κοινωνικοποιήσει την οργάνωση με βάση τα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Η συμπεριφορά σε οποιοδήποτε κοινωνικό σύστημα είναι μια λειτουργία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μοναδικών προσωπικοτήτων και των προκαθορισμένων ρόλων. Η συμμόρφωση στο οργανισμό, τους ρόλους και τις προσδοκίες του οδηγεί στην οργανωτική αποτελεσματικότητα. Αντίθετα, η συμμόρφωση στα άτομα, τις προσωπικότητες και τις ανάγκες τους οδηγεί στην προσωπική αποδοτικότητα.

2.2. Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα

Σύμφωνα με το μοντέλο των Getzels και Guba πέρα από την αλληλοσύνδεση και την αλληλοσυσχέτιση όλων των υποσυστημάτων στο εσωτερικό μιας σχολικής μονάδας υπάρχει αυξημένη αλληλεπίδραση και με τις καταστάσεις και τις συνθήκες που διαμορφώνονται στο εξωτερικό περιβάλλον της. Επομένως, το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα. Η πολυμορφία των σχέσεων και των τρόπων σύνδεσής τους προσδίδουν ιδιαίτερη πολυπλοκότητα. Έτσι, οι παράμετροι που εμπλέκονται στον προσδιορισμό καθενός από τα στοιχεία του συστήματος εμφανίζουν αυξημένη πολλαπλότητα και καθιστούν δύσκολη την επίτευξη σταθερής ισορροπίας, ανάπτυξης και ευελιξίας. Κάθε σχολική οργάνωση ως κοινωνικό σύστημα αποτελείται από τα εξής συγκεκριμένα και προσδιορίσιμα στοιχεία: εισροές, εκροές, εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον.

Ως εισροές μπορούμε να θεωρήσουμε τα εμπλεκόμενα μέλη ως πρόσωπα ή ως ομάδες με συγκεκριμένα κίνητρα, αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες. Η ιδιαιτερότητα των σχολικών οργανώσεων δεν επιτρέπει τη σαφή κατάταξη των μαθητών στις εισροές ή στις εκροές του συστήματος, αφού εκτός από εργαζόμενοι μπορούν να θεωρηθούν και ως πελάτες (Birnbbaum & Edelson, 1989). Στις εισροές του συστήματος μπορούμε να εντάξουμε τον υλικό εξοπλισμό, τις μεθόδους, καθώς και το πρόγραμμα σπουδών, όπως προδιαγράφονται από το θεσμικό - νομικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης, που απαιτείται για τη μετατροπή των εισροών σε εκροές.

Στις εκροές του σχολικού συστήματος μπορούμε να εντάξουμε τον σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος προσδιορίζεται άλλοτε με βάση τα επιτεύγματα των μαθητών και άλλοτε με βάση την επίτευξη στόχων, όπως είναι η κοινωνική και οικονομική ισότητα, η καταπολέμηση του αποκλεισμού και των διακρίσεων.

Το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου αποτελείται από τους παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην οργάνωση, στη λειτουργία, στη συμπεριφορά και στην αποτελεσματικότητά του. Εδώ μπορούμε να εντάξουμε τις αξίες που διέπουν τη λειτουργία του, τους ανθρώπινους πόρους και τις σχέσεις αλληλεπίδρασής τους, την οργανική του δομή, τις διαδικασίες διδασκαλίας και τα προγράμματα σπουδών.

Οι εξωτερικές περιβαλλοντικές δυνάμεις ενός σχολείου μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες: το γενικό και ειδικό περιβάλλον. Οι γενικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες που ασκούν αποφασιστική επίδραση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι κοινωνικοί, πολιτικοί, οικονομικοί παράγοντες, πολιτιστικοί και τεχνολογικοί. Το ειδικό περιβάλλον ενός

σχολείου περιλαμβάνει κοινωνικές ομάδες και οργανισμούς που έχουν άμεση σχέση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση με το περιβάλλον του και αναπτύσσει σχέση με τους παράγοντές του. Οι σχέσεις αυτές προσδιορίζονται από το θεσμικό και νομικό πλαίσιο που καθορίζει τις αρμοδιότητες και από τη δυναμική αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία. Η τελευταία εκφράζεται με την ανάπτυξη συνεργασίας με την τοπική αυτοδιοίκηση, με τη λειτουργία συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και με δράσεις εκτός προγράμματος σπουδών. Έτσι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και η δράση προσώπων, όπως οι διευθυντές των σχολείων, οι δήμαρχοι και μέλη των επιτροπών παιδείας, έχουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της σχέσης αυτής.

Τα όρια του σχολείου, αλλά και του περιβάλλοντός του, χαρακτηρίζονται από διαπερατότητα και ρευστότητα, καθώς υπάρχει αδυναμία σαφούς προσδιορισμού όλων των στοιχείων του συστήματος. Χαρακτηριστικά η τοπική κοινωνία, που φαίνεται να ανήκει στο εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης, αντιμετωπίζεται πλέον ως βασικό συστατικό στοιχείο με σημαντικό ρόλο σε μια αποτελεσματική ανοικτή σχολική μονάδα, ενώ εισροές, όπως οι διευθυντές των σχολείων, αποτελούν καθοριστικό στοιχείο των σχέσεων αλληλεπίδρασης και της διαμόρφωσης του κλίματος και άλλων δομικών χαρακτηριστικών του σχολείου. Έτσι, το κλίμα του σχολείου, αλλά και διαστάσεις του, που αφορούν τη σχέση με το περιβάλλον, αποτελούν δομικά χαρακτηριστικά και μπορούν να θεωρηθούν εκροές σε σχέση με τη δράση, και τις στάσεις των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και παραγόντων της τοπικής αυτοδιοίκησης.

3. Η Συμπεριφορά ως αποτέλεσμα του Ρόλου και της Προσωπικότητας

Η συστημική θεωρία θεωρεί την τυπική οργάνωση ως ένα ανοικτό σύστημα, που διατηρεί σχέσεις αλληλεξάρτησης με το εξωτερικό περιβάλλον και προσπαθεί να βρίσκεται σε κατάσταση ισορροπίας (Katz, 1978). Η δραστηριότητα κάθε μέρους του συστήματος (υποσυστήματος) καθορίζεται και καθορίζει πολλές φορές τη δραστηριότητα των υπόλοιπων υποσυστημάτων. Αναπτύσσεται ένας μηχανισμός αλληλοτροφοδότησης εισερχόμενων και εξερχόμενων δεδομένων από το περιβάλλον προς την οργάνωση και αντίστροφα (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Η αποτελεσματική σύνθεση των συστατικών μερών μιας δραστηριότητας συνίσταται στην αναγνώριση ότι, εφόσον υπάρχουν σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών, η εξέταση των προβλημάτων δεν είναι δυνατόν να γίνεται μονόπλευρα, αλλά πρέπει να συνδυάζει όλες τις βασικές μεταβλητές και τις πλέον σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), χρησιμοποιώντας τη μαθηματική ορολογία θα λέγαμε ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου σε έναν οργανισμό είναι συνάρτηση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει κανείς στο σύστημα και της προσωπικότητας του ατόμου. Ισχύει δηλαδή η πιο κάτω εξίσωση: Συμπεριφορά = (Ρόλος) Χ (Προσωπικότητα).

3.1. Η Συμπεριφορά του καθηγητή μαθηματικών

Θέλοντας να προσεγγίσουμε την εφαρμογή της προαναφερόμενης εξίσωσης στην καθημερινή ζωή και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, θα χρησιμοποιήσουμε το παράδειγμα του καθηγητή μαθηματικών. Θα προσεγγίσουμε τη συμπεριφορά του ως

αποτέλεσμα του ρόλου και της προσωπικότητας του, και πώς αυτή μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, ενισχύοντας το φόβο των μαθητών για τα μαθηματικά.

Ο καθηγητής μαθηματικών μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα έχει έναν πολυδιάστατο ρόλο. Στόχος του είναι η μεθοδική άσκηση του μαθητή στην ορθολογική σκέψη, στην ανάλυση, στην αφαίρεση, στη γενίκευση, στην εφαρμογή, στην κριτική και στις λογικές διεργασίες, καθώς και η μύηση στη μαθηματική αποδεικτική διαδικασία. Ο ρόλος του είναι συνυφασμένος με τη γενικότερη πνευματική καλλιέργεια και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή, καθόσον τα μαθηματικά αναπτύσσουν την παρατηρητικότητα, την επιμονή, την πρωτοβουλία, τη δημιουργική φαντασία, την πειθαρχημένη σκέψη και συμπεριφορά. Ο καθηγητής μαθηματικών είναι εκείνος που πρώτιστα λειτουργεί για την ανάπτυξη της ικανότητας για την ακριβή σύλληψη των εννοιών, των μεγεθών, των ιδιοτήτων και των μεταξύ τους σχέσεων και ιδιαιτέρως εκείνων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και επίλυση προβλημάτων της σύγχρονης ζωής και για την επαφή με τη σύγχρονη τεχνική, οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα.

Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει στο πρόσωπό του τις τρεις μορφές εξουσίας: τη νομοθετική, την εκτελεστική και τη δικαστική. Ο τρόπος με τον οποίο ασκεί τις παραπάνω εξουσίες καθορίζει το κλίμα της τάξης και παίζει καθοριστικό ρόλο για τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές και το γνωστικό αντικείμενο (Φιλίππου & Χρίστου, 2001). Σύμφωνα με τους Campbell και Evans (1997), οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών και οι διδακτικές μέθοδοι που ακολουθεί, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά.

Στην έρευνα των Φιλίππου και Χρίστου (2001) εξετάστηκε η αυτοεκτίμηση των διδασκόντων, δηλαδή η αίσθηση που είχαν τα άτομα του δείγματος για την αξία τους και την εμπιστοσύνη στις διδακτικές και γνωσιακές δυνατότητες τους. Στα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας φάνηκε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε υψηλό βαθμό ανησυχίας και φόβου. Ο φόβος αυτός κάνει τα άτομα να πιστεύουν ότι τα πράγματα είναι δυσκολότερα και για αυτό νιώθουν έντονο άγχος και συναισθηματική πίεση. Αυτό ενέχει τον κίνδυνο να μεταδώσουν το άγχος τους και στους μαθητές τους, καθώς καλλιεργούν σε αυτούς αρνητική εικόνα για τα μαθηματικά (Wood, 1988). Έτσι ο αυταρχισμός στη συμπεριφορά, η απουσία επαγγελματικής ευσυνειδησίας από τον καθηγητή και η έλλειψη εμπιστοσύνης στις διδακτικές του ικανότητες συμβάλλουν δραστικά στην ενίσχυση της μαθηματοφοβίας. Στον αρνητισμό και τελικά στον μαθηματικό αναλφαβητισμό οδηγεί και η συναισθηματική ξηρότητα του καθηγητή, η ισοπεδωτική αντιμετώπιση των μαθητών και οι απαισιόδοξες προσδοκίες που έχουν οι διδάσκοντες για αυτούς.

4. Οι μηχανισμοί αυτοπροστασίας του σχολείου

Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα γίνεται αποδέκτης των μεταβολών που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό, καθώς και στο εξωτερικό του περιβάλλον. Οι μηχανισμοί αυτοάμυνας που διαθέτει από τη θεσμική, κοινωνική, οικονομική συγκρότησή του, στηριζόμενοι στις δημοκρατικές δομές του, του επιτρέπουν να αμύνεται και να διατηρεί την ισορροπία του. Σύμφωνα με τον Mintzberg (1983), μπορούμε να μελετήσουμε τις οργανωτικές δομές πολύπλοκων ιδρυμάτων, όπως είναι τα σχολεία, διακρίνοντας πέντε "μέρη-κλειδιά", από τα οποία αποτελείται αυτό. Έτσι εντοπίζουμε τον επιχειρησιακό πυρήνα, τη μέση γραμμή, το στρατηγικό επιτελείο, το προσωπικό στήριξης και την τεχνοδομή.

4.1. Μηχανισμοί μέσης γραμμής

Στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου είναι πιθανή η εμφάνιση διαφωνιών μεταξύ καθηγητών σε εκπαιδευτικό ή προσωπικό επίπεδο, καθηγητών και μαθητών και οι διοικητικές αρρυθμίες. Αυτές επιλύονται με την παρέμβαση του διευθυντή, του βασικού υπευθύνου για την ομαλή λειτουργία, τον συντονισμό της σχολικής ζωής και την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών. Κατά την άποψη του Σαΐτη (2007), ο διευθυντής, που ανήκει στη μέση γραμμή, κατέχει μια καίρια θέση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας λόγω του επικοινωνιακού ρόλου που διαδραματίζει μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στο πλαίσιο της άμεσης επίβλεψης, η καταλυτική του παρουσία συντελεί στη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος, όχι μόνο μέσω της πιστής τήρησης των κανόνων, αλλά μέσω της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι μεταβολές στο εκπαιδευτικό στελεχιακό δυναμικό μιας σχολικής μονάδας, καθώς και οι περιπτώσεις διαφωνιών καθηγητών σε διδακτικά θέματα, αποτελούν συνήθεις καταστάσεις στο εσωτερικό περιβάλλον ενός σχολείου. Τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν επιλύονται μέσω του θεσμού του μέντορα. Ο θεσμός αυτός είναι μία από τις πιο διαδεδομένες στρατηγικές παροχής ατομικής καθοδήγησης και στήριξης (Bezzina, 2006) και θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος για στήριξη και κοινωνικοποίηση κυρίως των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η μεντορική σχέση υποστηρίζει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του συνόλου του διδακτικού προσωπικού και συνεπώς οδηγεί στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Andrews κ.ά., 2007).

4.2. Μηχανισμοί επιχειρησιακού πυρήνα

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί έναν ακόμα μηχανισμό λήψης αποφάσεων, αντιμετώπισης προβλημάτων και δυσκολιών σχετικά με τη σχολική ζωή. Είναι συλλογικό όργανο με σκοπό τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Στα πλαίσια λειτουργίας του όλοι οι διδάσκοντες επικοινωνούν μεταξύ τους και λαμβάνουν ομαδικές αποφάσεις με βάση την αρχή της πλειοψηφίας, που είναι καλύτερες από την πιο καλή απόφαση ενός μόνο ατόμου, δηλαδή του διευθυντή του σχολείου. Η λήψη ομαδικών αποφάσεων στην εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, όπου τα προβλήματα των σχολικών μονάδων είναι συνήθως σύνθετα και χρειάζονται συντονισμό και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών λειτουργιών στην αντιμετώπισή τους (Ξηροτύρη - Κουφίδου, 1992· Σαΐτης, 2001).

Οι μαθητικές κοινότητες αποτελούν έναν ακόμα μηχανισμό αντιμετώπισης προβλημάτων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική και μη διαδικασία. Αποτελούν το χώρο για την ανάπτυξη της μαθητικής πρωτοβουλίας μέσα στο σχολείο, το κύτταρο δημοκρατικής ζωής, όπου με το διάλογο και τη συμμετοχή οι μαθητές με πνεύμα συνεργασίας ασκούνται στη δημοκρατική διαδικασία και στη συμμετοχή τους στα κοινά. Αποτελούν τη μαθητική έκφραση στα σχολικά θέματα και πρωτοστατούν στην κατοχύρωση της συνεργασίας καθηγητών – γονέων - μαθητών για την ανάπτυξη του διαλόγου στη σχολική ζωή. Με τη συμβολή τους υποβοηθείται το έργο της μάθησης και της αγωγής, ενώ παράλληλα

καλλιεργείται η πίστη στις ανθρώπινες αξίες, στο ξεπέρασμα των διακρίσεων, στην ισότητα των δύο φύλων.

4.3. Μηχανισμοί προσωπικού στήριξης

Ένα από τα θεσμικά όργανα που λειτουργεί αποτελεσματικά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην ουσιαστική αντιμετώπιση της ανησυχητικά αυξανόμενης σχολικής βίας και των κρουσμάτων ρατσισμού, είναι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Παλαιότερα στην Ελλάδα η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο περιοριζόταν στη διαπαιδαγώγηση και προετοιμασία των παιδιών σχετικά με τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Αυτή η παθητική συμμετοχή άφηνε λίγα περιθώρια να συνεισφέρει ουσιαστικά και μόνιμα ο γονιός στις σχολικές διαδικασίες και διαμόρφωνε έλλειμμα ουσιαστικής και μόνιμης συνεργασίας (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995). Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται ενδυνάμωση του βαθμού λειτουργικότητας του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (Παπαγεωργάκης, 2006). Έχει αποκτήσει τεράστια δυναμική συντελώντας εποικοδομητικά στην επίτευξη περισσότερο ουσιαστικών αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών και στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το διοικητικό προσωπικό της μονάδας.

Στους οικονομικά δύσκολους καιρούς, όπου οι επιχορηγήσεις από την κεντρική διοίκηση προς τα σχολεία παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι πολύ σημαντικός για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2005). Μέσω της καλής συνεργασίας με την επιτροπή παιδείας (δημοτική ή περιφερειακή), το σχολείο βελτιώνει την οργάνωση και την λειτουργία του. Αξιοποιώντας τα ειδικά κονδύλια αναβαθμίζει τον εξοπλισμό και οργάνωση βιβλιοθηκών, τη διεξαγωγή πολιτιστικών και επιμορφωτικών εκδηλώσεων, σεμιναρίων γονέων και εκπαιδευτικών (Kotler & Zaltman, 2003).

4.4. Μηχανισμοί στρατηγικού επιτελείου – τεχνοδομής

Η αύξηση του ποσοστού οικονομικών μεταναστών από άλλες χώρες και η αλλαγή στην κοινωνική διαστρωμάτωση ορισμένων περιοχών έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση του ποσοστού των μαθητών που αντιμετωπίζουν γλωσσικά και μαθησιακά προβλήματα. Το σχολείο αξιοποιώντας τους θεσμούς της Πρόσθετης Στήριξης και της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, βοηθά τους μαθητές ώστε να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση σε ώρες εκτός ωρολόγιου προγράμματος. Παράλληλα τα σχολεία μπορούν να αντιμετωπίσουν τις περιπτώσεις μαθητών, που η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα και εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση με δυσκολίες στην μάθηση, μέσω των Τμημάτων Ένταξης. Έτσι οι τελευταίοι ενσωματώνονται σχολικά και κατ' επέκταση κοινωνικά, σύμφωνα και με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές αντιλήψεις και επιδιώξεις των αναπτυγμένων κρατών.

Πληθυσμιακή μείωση δυσπρόσιτων κυρίως περιοχών έχει ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση και απομόνωση των σχολείων τους. Καθοριστική για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν είναι η αξιοποίηση από την πλευρά των σχολείων της χρήσης του διαδικτύου. Το διαδίκτυο χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτική εργαλειοθήκη λόγω του μεγάλου όγκου εκπαιδευτικού υλικού με τις διαθέσιμες διαδικτυακές πηγές, τις τράπεζες δεδομένων και άλλες άτυπες πηγές γνώσης. Καθοριστική είναι η αξιοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών πυλών. Αυτές αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς ένα μέσο υποστήριξης των

σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, την ανταλλαγή καλών πρακτικών με τους συναδέλφους τους αλλά και δυνατοτήτων για διαρκή επιμόρφωση. Ταυτόχρονα οι μαθητές έχουν ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης, επίλυσης προβλημάτων, ανάπτυξης της κριτικής σκέψης μέσω τηλεδιασκέψεων, βίντεο και προγραμμάτων αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2005), το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός δεν πρέπει να περιοριστεί στα στενά πλαίσια του εσωτερικού του περιβάλλοντος, αλλά να αναπτύξει συνεργασίες με την κοινωνία στην οποία ανήκει, για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των επιδιώξεων του. Η δυνατότητα ενίσχυσης της εξωστρέφειας και της διεύρυνσης των οριζόντων μιας σχολικής μονάδας δίνεται μέσω της συμμετοχής στο ευρωπαϊκό δίκτυο σχολείων. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, που αντικείμενό τους είναι τα πολιτιστικά, επιστημονικά θέματα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας εντάσσονται στις κατάλληλες μεθόδους χειρισμού του εξωτερικού περιβάλλοντος, που κατ' επέκταση σημαίνει προστασία του σχολείου από δυσάρεστες εξωτερικές επιδράσεις (Σαϊτή, 2005).

5. Συμπεράσματα

Μετά την ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώνεται ότι το σχολείο ως ανοικτός κοινωνικός οργανισμός δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια του εσωτερικού του περιβάλλοντος, αλλά επιδιώκει να αναπτύξει συνεργασίες με την κοινωνία στην οποία ανήκει, για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των επιδιώξεών του. Το μέλλον του δεν μπορεί παρά να είναι στενά συνδεδεμένο με το μέλλον της ευρύτερης κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί και πραγματοποιεί τους στόχους του (Στυλιανίδης, 2008). Οι έντονες πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη εποχή επιδρούν καταλυτικά στην ομαλή και αποδοτική λειτουργία του. Η ανάπτυξη, λοιπόν, ισχυρών μηχανισμών αυτοάμυνας κρίνεται ιδιαίτερα επιβεβλημένη, ώστε να διατηρηθεί η εσωτερική ισορροπία του σχολικού οργανισμού. Η εκ νέου μελέτη της διαπερατότητας και ρευστότητας των ορίων της σχολικής μονάδας, σε συνδυασμό με τους μηχανισμούς αυτορρύθμισης και ανατροφοδότησής της, θα μπορούσαν να αναδείξουν νέες μορφές αυτοπροστασίας της.

Η συμπεριφορά του καθηγητή στα πλαίσια της συστημικής θεωρίας είναι αποτέλεσμα του συσχετισμού του πολυδιάστατου ρόλου του και της προσωπικότητάς του. Η υιοθέτηση των αρχών της αγοράς, του νεοφιλελεύθερου μοντέλου στην εκπαίδευση, επιδρά άμεσα στην αλλαγή του ρόλου και κατ' επέκταση της συμπεριφοράς του. Η αναλυτικότερη προσέγγιση των αλλαγών αυτών μπορεί να βοηθήσει στην αποτύπωση της σύγχρονης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της επίδρασής της στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, όπου ανήκουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον*. Πάτρα: Ε. Α. Π.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον*. Πάτρα: Ε. Α. Π.
- Andrews, S.P., Gilbert, L.S. & Martin, E.P. (2007). The first years of teaching: disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), 4-13.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development, *Journal of In-service Education*, 32(4), 411-430.

- Birnbaum, R. & Edelson, P. (1989). How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership. *The Journal of Continuing Higher Education*, 37(3) 27-29.
- Campbell, K., & Evans, C. (1997). Gender Issues in the Classroom: A Comparison of Mathematics Anxiety. *Education*, 117(3), 332-339.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής - Ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.
- Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών Κυπριακής Δημοκρατίας (2012). *Ευρωπαϊκή Μέρα «Γονείς και Σχολείο»*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 14, 2020 από <http://www.moec.gov.cy>
- Hoy, W. A., & Miskel, C. (1987). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: Lane Akers, Inc.
- Katz, D. (1978). *The social psychology of organizations*. N. York: Wiley Pu.
- Kotler, P. & Zaltman, G. (1971) Social Marketing: An Approach to Planned Social Change. *Journal of Marketing*, 35(3), 3-12.
- Mintzberg, H. (1983). The case for corporate social responsibility. *Journal of Business Strategy*, 4(2), 3-15.
- Ξηροτύρη - Κουφίδου, Σ. (1992). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- OECD (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow-Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 14, 2020 από <http://www.pisa.oecd.org>
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 14, 2012 από <http://www.pisa.oecd.org>
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαγεωργιάκης, Π. (2006). *Στάσεις διευθυντών αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στο νομό Κορινθίας*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (4^η έκδ.). Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη* (3^η έκδ.). Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος: στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φλουρή Γ. (1983). *Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες*. Ηράκλειο: εκδ. ιδίου.
- Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα Παιδείας: «Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών»*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία γονιών - σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 71-75.
- Wood, E. F. (1988). Mathematics anxiety and elementary teachers: What does research tell us? *For Learning of Mathematics*, 8(1), 8-13.

Μαθήματα Πανδημίας

Σταγιά Πεφκούλα
Δρ. Παιδαγωγικής, Δ/ντρια Δ. Σχ. Αγίας Τριάδας Θερμαϊκού
pstagia@gmail.com

Κουτσούπης Θεόδωρος
MscPgdiP (ed), Σχολικός Νοσηλευτής, Δ. Σχ. Αγίας Τριάδας
koutsoupis.theodoros@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί περιγραφή των προβλημάτων που παρουσιάστηκαν στο σχολείο με την επανέναρξή του μετά τις αλληπάλληλες διακοπές της δια ζώσης λειτουργίας λόγω της πανδημίας. Περιλαμβάνει μια σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις συνέπειες της πανδημίας στα παιδιά και τη σχολική ζωή. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίσαμε και τέλος γίνεται παρουσίαση του σχεδιασμού και της εφαρμογής της παρέμβασής μας για την αντιμετώπισή τους.

Λέξεις-κλειδιά: πανδημία, συνέπειες, σχολείο

1. Εισαγωγή

Πώς βιώνεται η πανδημία από τα παιδιά; Τι επιπτώσεις έχει στη σωματική και ψυχική τους υγεία; Πώς επηρεάζει το συλλογικό γίνεσθαι του σχολείου; Είναι ζητήματα σημαντικά που θέτει από την αρχή κιάλας της πανδημίας η εκπαιδευτική κοινότητα. Για την καθημερινότητα ενός δημοτικού σχολείου είναι ζωτικής σημασίας ζητήματα καθώς όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί και γονείς καλούνται όχι απλώς να προσαρμοσθούν σε ανοίκειες συνθήκες αλλά και να (ανα)κατασκευάσουν το καθημερινό πλαίσιο των συνθηκών της ζωής τους, των σχέσεων και των διαδικασιών αλληλεπίδρασης με τρόπο που οι συνθήκες αυτές να αποτελέσουν πηγή ενδυνάμωσης για το παρόν και οδοδείκτη για τη διαχείριση κάθε δύσκολης στιγμής στο μέλλον.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2021 -22 κατέστη σαφές ότι αντιμετωπίζουμε ήδη τις πρώτες αρνητικές επιπτώσεις της πανδημίας. Καθώς τα προβλήματα που αντιμετωπίσαμε ήταν έντονα, λάβαμε την απόφαση συλλογικού και διεπιστημονικού σχεδιασμού και υλοποίησης στοχευμένης και ολιστικής παρέμβασης για την αντιμετώπισή τους.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

2.1. Αρνητικές επιπτώσεις

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει με σαφήνεια πως οι συνέπειες της πανδημίας στα παιδιά είναι μεγάλες (Fore, 2020; Lee, 2020; Liu et al., 2020; Pearcey, et al., 2020). Το κλείσιμο των σχολείων είχε σοβαρές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις στα παιδιά (Spinelli, et al., 2020), οικονομικές και κοινωνικές, καθώς επίσης και συνέπειες στην ψυχική τους υγεία (Jiao et al., 2020). Τα μέτρα περιορισμού, η αναστολή λειτουργίας των σχολείων, η αποκοπή των παιδιών από τους φίλους τους συνέβαλαν καθοριστικά στην αύξηση του αισθήματος της μοναξιάς (Dalton et al, 2020; Loades et al., 2020). Η αποχή από δραστηριότητες άθλησης και

ελεύθερου παιχνιδιού στη γειτονιά και τους ανοιχτούς χώρους, η μείωση των ευκαιριών για κίνηση, παιχνίδι και ψυχαγωγία, η διατάραξη της καθημερινής τους ρουτίνας και η αυξημένη πλήξη, μεγαλύτερη έκθεση στις οθόνες (Sultana et al., 2021), ασταθείς ώρες ύπνου και περισσότερο ανθυγιεινές συνήθειες διατροφής ή κακή όρεξη, υπερδιέγερση και νευρική κατάσταση (Bates et al., 2020; Gassman-Pines et al., 2020), είναι μερικές από τις συνέπειες που αναφέρονται. Ακόμη η αύξηση του στρες και του άγχους των γονέων (Γρηγορόπουλος, 2021), οι διακρίσεις σε βάρος των ευάλωτων οικογενειών, η αύξηση των ενδοοικογενειακών συγκρούσεων και της ενδοοικογενειακής βίας, ο περιορισμός των ευκαιριών απασχόλησης, οι αναστολές λειτουργίας επιχειρήσεων και οι απολύσεις έχουν οδηγήσει σε δραματική αύξηση των επιπέδων άγχους και της κατάθλιψης στις οικογένειες (Ghosh et al., 2020; Achterberg et al., 2021). Τα παιδιά, καθώς έχουν μεγάλη δυσκολία να κατανοήσουν αυτό που συμβαίνει και τον καταγισμό των πληροφοριών και των ειδήσεων από τα ΜΜΕ (Dalton et al., 2020), των μέτρων και των περιορισμών, εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας για το παρόν και το μέλλον, συχνά θυμό, έντονη ευερεθιστότητα και εκνευρισμό, λύπη και φόβο (Shapiro, Gros, & McCabe, 2020).

Σε έρευνα που έγινε στον Καναδά (Korzinski, 2020) διαπιστώθηκε ότι για τα παιδιά ηλικίας από 10 έως 17 ετών σε όλη τη χώρα, κατά 71% η λέξη που μπορεί να περιγράψει καλύτερα το πώς βίωσαν την καραντίνα είναι η «πλήξη». Τα μεγαλύτερα παιδιά κατέθεσαν επίσης σε μεγαλύτερο ποσοστό αισθήματα θυμού, ενώ τα μικρότερα αισθήματα φόβου. Τα μισά παιδιά όλων των ηλικιών δήλωσαν ότι αυτό που τους έλειπε πιο πολύ ήταν οι φίλοι τους. Πάνω από το 75 τοις εκατό των παιδιών όλων των ηλικιών δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της καραντίνας περνούσαν το χρόνο τους στο διαδίκτυο παίζοντας βιντεοπαιχνίδια.

Ακόμα μεγαλύτερες είναι οι επιπτώσεις για παιδιά που βιώνουν τη φτώχεια και την αποστέρηση, για τα οποία το σχολείο, μεταξύ άλλων, είναι η μοναδική πηγή πρωτοβάθμιας φροντίδας και υποστήριξης (Boldt et al., 2021). Είναι καλά διαπιστωμένο ερευνητικά ότι παράγοντες έξω από το σχολείο είναι η κύρια πηγή ανισοτήτων στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 1984; Βακαλιός, 1994; Πυργιωτάκης, 1998; Τρέσσου, 1998; Χρυσάκης, 2005; Tsakloglou & Cholezas, 2005; Μυλωνάς, 2009; Guio et al., 2018). Παρά το γεγονός ότι η καραντίνα είχε και θετικές επιπτώσεις στην οικογενειακή ζωή και τις σχέσεις πολλών οικογενειών, η εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση διέυρνε πολλαπλά το χάσμα μεταξύ των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά και υψηλά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα. Η διακοπή της διαζώσης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη φτώχεια θεωρείται ήδη κρίση, τα αποτελέσματα και οι συνέπειες της οποίας θα εκδηλώνονται τα επόμενα χρόνια (Gupta and Jawanda, 2020: 2; Lancker, Parolin, 2020).

Επιπλέον η μακρά περίοδος διαδικτυακής μάθησης και η ουσιαστική διακοπή όλων εκείνων των παραγόντων που είναι παρόντες στη διαζώσης διδασκαλία είχε σοβαρότατες επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη, τα κίνητρα για μάθηση και την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών. Είναι επιτακτική ανάγκη το σχολείο να αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο για την αντιμετώπιση των πιθανών μαθησιακών αναγκών αλλά και των προβλημάτων συμπεριφοράς και ψυχικής υγείας των παιδιών (Ghosh et al., 2020; Phelps & Sperry, 2020; Reimers, & Schleicher, 2020). Αν λάβουμε υπόψη μας ότι το σχολείο στις μέρες μας εκτός από χώρος μάθησης είναι και ο κύριος χώρος κοινωνικοποίησης, καταλαβαίνουμε πόσο κρίσιμη είναι η διαχείριση της κατάστασης μέσα στο σχολείο (Burgess & Sievertsen, 2020; Boldt et al., 2021), για την πρόληψη μακροπρόθεσμων συνεπειών, όπως τα χαμηλότερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και η εκδήλωση βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς.

2.2. Θετικές επιδράσεις της καραντίνας στα παιδιά

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η καραντίνα και το κλείσιμο των σχολείων είχαν και θετικές επιδράσεις.

Μέσα από την καραντίνα, το κλείσιμο των σχολείων και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση υποβοηθήθηκε η απόκτηση νέων μαθησιακών δεξιοτήτων, η ανακάλυψη νέων δραστηριοτήτων ψυχαγωγίας, άθλησης και παιχνιδιού, η απόκτηση γνώσης για τις ασθένειες και τη σπουδαιότητα των κανόνων υγιεινής, η απόκτηση εμπειρίας για την αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων στο μέλλον, ο προσανατολισμός προς τρόπους ζωής που δίνουν μεγάλη αξία στη φύση και την προστασία της, αλλά και ένα ενδιαφέρον για το καλό όλης της ανθρωπότητας (Gupta & Jawanda, 2020: 2).

3. Δυσκολίες των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον

3.1. Προβλήματα προσαρμογής των παιδιών της Α΄ τάξης

Πρόκειται για προβλήματα που οφείλονται τόσο στην αναστάτωση των οικογενειών λόγω της πανδημίας και την κοινωνική απομόνωση όσο και στην ελλιπή φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η σημαντική συμβολή του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη κοινωνικών εμπειριών, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και τη διαχείριση ενδεχόμενων συγκρούσεων έγινε καταφανέστατη, καθώς η μακρά περίοδος απομάκρυνσης των παιδιών από το φυσικό χώρο του νηπιαγωγείου είχε ως αποτέλεσμα αρκετά παιδιά να έρθουν στο δημοτικό σχολείο με μεγάλες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, έντονα συναισθηματικά προβλήματα και συμπεριφοράς, καθώς και μαθησιακά κενά και μεγάλες ελλείψεις στην προαπαιτούμενη γνώση. Ήταν φανερό η διαφορά σε σχέση με τα προηγούμενα σχολικά έτη, καθώς για τα παιδιά αυτά δεν ήταν αρκετός ο χρόνος παραμονής τους στο νηπιαγωγείο για την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, συνεργατικών και διαλογικών ικανοτήτων, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ενθάρρυνση στην έκφραση και την αναγνώριση συναισθημάτων και επίσης δε δόθηκε αρκετός χρόνος στην ενεργοποίηση της διαδικασίας της μετάβασης από τη μια βαθμίδα στην άλλη, διαδικασία εξαιρετικά σημαντική (Κώτη & Γουργιώτου, 2016· Βρυνιώτη, 2009). Τα προβλήματα αυτά είναι ακόμη πιο έντονα σε παιδιά από ευάλωτες οικογένειες, ρομά, μεταναστών και γενικότερα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

3.2. Προβλήματα άγχους

Εδώ έχουμε να κάνουμε με μια σειρά από προβλήματα που σχετίζονται με αυξημένο άγχος και φόβο σε ένα πολύ μικρό αριθμό των παιδιών του σχολείου για το ενδεχόμενο να κολλήσουν και να μεταφέρουν τον ιό στους οικείους τους στο σπίτι. Εκδηλωνόταν αυξημένος φόβος και άγχος να μην αρρωστήσουν ή χειρότερα να μην πεθάνουν οι παππούδες και οι γιαγιάδες τους ακόμα και οι γονείς τους. Εξαιτίας αυτού του φόβου τα παιδιά έπλεναν και απολύμναιναν συνεχώς τα χέρια τους, τα προσωπικά τους αντικείμενα και τα θρανία τους, εξέφραζαν μεγάλη αγωνία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή της άθλησης, εάν κάποιο άλλο παιδί τα είχε αγγίξει και φορούσαν διαρκώς τη μάσκα. Άλλα παιδιά δυσκολεύονταν πάρα πολύ με τη χρήση της μάσκας και είχαν συχνά την αίσθηση ότι δεν μπορούν να αναπνεύσουν. Εξαιτίας των φόβων αυτών δυσκολεύονταν να συμμετέχουν σε πολλές από τις δραστηριότητες του σχολείου και στο παιχνίδι ακόμα, ενώ είχαν συχνά την ανάγκη της συζήτησης των φόβων τους.

3.3. Διαδίκτυο και βιντεοπαιχνίδια

Στο σχολείο κληθήκαμε να διαχειριστούμε ένα δύσκολο πρόβλημα εκδήλωσης βίας που αναστάτωσε και τους γονείς και το οποίο αποδείχτηκε στη συνέχεια ότι ήταν παιχνίδι αναπαράστασης βιντεοπαιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια της καραντίνας αυξήθηκε δραματικά η χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά και ιδιαίτερα η ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια, μια συνήθεια που φαίνεται πως συνεχίζεται αμείωτα για πολλά παιδιά και μετά το άνοιγμα των σχολείων. Κάποια από τα παιδιά έρχονται στο σχολείο κουρασμένα, υποτονικά και με μαύρους κύκλους κάτω από τα μάτια. Έχει παρατηρηθεί επίσης να προφασίζονται συχνά προβλήματα υγείας προκειμένου να φύγουν από το σχολείο και να πάνε στο σπίτι να συνεχίσουν το παιχνίδι τους. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι αυξήθηκε η δημοφιλία αυτών των παιδιών εξαιτίας αυτού του γεγονότος, της ενασχόλησής τους δηλαδή με συγκεκριμένα βιντεοπαιχνίδια, με αποτέλεσμα και άλλα παιδιά να θέλουν να τα μιμηθούν και να έρχονται σε σύγκρουση με τους γονείς τους στο σπίτι.

4. Το σχέδιο παρέμβασης

4.1. Τα άμεσα μέτρα

Σχετικά με το ζήτημα της δυσκολίας προσαρμογής κάποιων παιδιών της Α΄ τάξης:

α) Ανάληψη δράσεων και δραστηριοτήτων καθημερινά για την ηρεμία και ασφάλεια της τάξης, για την εγκαθίδρυση της συνοχής της ομάδας, την καλλιέργεια του συναισθήματος της σύνδεσης με την ομάδα και του ανήκειν, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης, καθώς και της ενδυνάμωσης της αυτοεικόνας των παιδιών. Ο στόχος των παραπάνω παρεμβάσεων της μάθησης και της κοινωνικοποίησης είναι να αρχίσουν να νιώθουν τα παιδιά ασφαλή και ήρεμα, να μπορούν να εκφράζονται με μη επιθετικό και βίαιο τρόπο, η ανάπτυξη και ενίσχυση των φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και η εξοικείωση με επικοινωνιατικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων. Σχεδιάστηκε επίσης η οργάνωση βιωματικών δραστηριοτήτων και παιχνίδια ρόλων, καθώς και η προβολή εκπαιδευτικών ταινιών με εστίαση σε περιπτώσεις συγκρούσεων και τον τρόπο επίλυσής τους.

β) Κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης (είτε αυτή λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη είτε στην αυλή) επιλέγεται σταθερά από τους παρόντες εκπαιδευτικούς στάση κατευνασμού, ώστε αρχικά τα παιδιά να ηρεμήσουν και επιτόπιας επίλυσης του προβλήματος (ει δυνατόν) με σταθερότητα και αποφασιστικότητα που να φανερώνει αφενός κατανόηση για τις ανάγκες και τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων παιδιών και αφετέρου να δίνει το μήνυμα ότι τέτοιες συμπεριφορές δε γίνονται αποδεκτές στο σχολείο. Για την καλύτερη επίτευξη αυτού του σκοπού, εκτός από τους εκπαιδευτικούς της υπηρεσίας, στα διαλείμματα ήταν αποκλειστικά μαζί με τα παιδιά της Α΄ τάξης σε καθημερινή βάση τις περισσότερες φορές ο δάσκαλός τους και ενίοτε ο γυμναστής ή και κάποιος από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

γ) Ενημέρωση των γονέων των παιδιών και σύσταση για τακτική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και ορισμό συναντήσεων με την Ε.Δ.Υ του σχολείου.

Σχετικά με το ζήτημα του άγχους και του φόβου νόσησης:

Γίνονται συχνά συζητήσεις μέσα στις τάξεις όπου τα παιδιά είναι ελεύθερα να θέσουν τα ερωτήματά τους και να συζητήσουν για ό,τι τα προβληματίζει. Φροντίσαμε να δίνονται απαντήσεις στα ερωτήματα των παιδιών τέτοιες που ούτε λαθεμένες εντυπώσεις

καθησυχασμού να αφήνουν, αλλά ούτε και να τους δημιουργούν πρόσθετο άγχος, ανασφάλεια, ανησυχία και στρες (UNICEF, 2019; Pittinsky, 2020; Χατζηχρήστου κ.ά., 2020). Αν κάποια παιδιά εκδήλωναν πιο έντονο στρες κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μπορούσαν να επισκεφτούν τη διευθύντρια ή την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και να συζητήσουν για όση ώρα το είχαν ανάγκη. Μέσω του σχολείου παρέχεται και συμβουλευτική υποστήριξη στους γονείς, εφόσον το ζητήσουν ή εάν το σχολείο κρίνει ότι είναι σημαντικό να επικοινωνήσει ξεχωριστά με τους γονείς κάποιων παιδιών, ώστε και εκείνοι στο σπίτι να λειτουργούν ως πρότυπα συναισθηματικής και γνωστικής διαχείρισης των προβλημάτων με τρόπο που να καθησυχάζει τα παιδιά και να τονώνει το αίσθημα της ασφάλειας και της ηρεμίας.

Ως προς το πρόβλημα με το διαδίκτυο και τα βιντεοπαιχνίδια, αυτό μας απασχόλησε έντονα με την άμεση σύγκληση συλλόγου διδασκόντων, την προσεκτική παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών στο διάλειμμα και τη συζήτηση με τα παιδιά και τους γονείς τους.

4.2. Μακροπρόθεσμος σχεδιασμός

Τα καλύτερα, όμως, αποτελέσματα ως προς όλα τα ζητήματα τα είχαν οι παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν μακροπρόθεσμα.

Διαμορφώσαμε μια ομάδα δράσης καταμερίζοντας τους ρόλους για τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας, τη λεπτομερή καταγραφή των ζητημάτων που αντιμετωπίσαμε και τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Υιοθετήσαμε μια πιο ολιστική τακτική αντιμετώπισης, η οποία εστιάζει τόσο σε πάγιες και καθημερινές παρεμβάσεις δημιουργίας μιας κουλτούρας ασφάλειας, ηρεμίας και χαράς στο σχολείο για όλα τα παιδιά όσο και παρεμβάσεις δημιουργικής έκφρασης και παιχνιδιού με διάφορες αφορμές. Προγραμματίσαμε ένα πλέγμα πρακτικών με διάφορες δραστηριότητες αθλητικού, εικαστικού και οικολογικού περιεχομένου.

Στις αθλητικές δραστηριότητες (κατά τα διαλείμματα) διοχετεύουμε την ενεργητικότητα των παιδιών σε επιδαπέδια παιχνίδια στρατηγικής και ευρηματικής σκέψης, π.χ. σκάκι, ντόμινο, τρίλιζα, που έχουν ως αποτέλεσμα, πέραν της αποφυγής εντάσεων και ατυχημάτων, την καλλιέργεια της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της ανάπτυξης κριτικής σκέψης (δύο παράμετροι που είναι επιδιωκόμενοι στόχοι γενικότερα). Οργανώνονται επίσης ενδοσχολικά τουρνουά αθλημάτων και αθλοπαιδιών τα οποία διεξάγονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής με αναπροσαρμογή του προγράμματος όποτε χρειάζεται και εν γένει δίνεται συχνά στα παιδιά και με κάθε ευκαιρία η δυνατότητα για άθληση και παιχνίδι.

Όσον αφορά στις εικαστικές δραστηριότητες, αξιοποιούνται οι χώροι του διδακτηρίου για τη δημιουργική έκφραση μέσω της ζωγραφικής όχι μόνο στο μάθημα των εικαστικών αλλά και στα διαλείμματα και το ολοήμερο πρόγραμμα, ενώ τα παιδιά ετοίμασαν έργα για μια έκθεση ζωγραφικής.

Στο πλαίσιο της καλλιέργειας οικολογικής συνείδησης εντάσσονται δημιουργικές δράσεις με την ανάπτυξη κήπου με καλλωπιστικά και αρωματικά φυτά, καθώς και δράσεις ανακύκλωσης και αειφορίας (συλλογή μπαταριών, διαχωρισμός απορριμμάτων, συμμετοχή σε δράση συλλογής καπακιών).

Ταυτόχρονα αξιοποιούμε τη διεπιστημονική ομάδα των συνεργατών του σχολείου (σχολικός νοσηλεύτης, ψυχολόγος, κοινωνική λειτουργός) για τη διερεύνηση των αναγκών, τον σχεδιασμό παρεμβάσεων, τη συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών/τριών και γονέων.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ζήτημα των βιντεοπαιχνιδιών με εκ νέου διερεύνηση της βιβλιογραφίας και σχεδιασμό στοχευμένης παρέμβασης.

Η σύγχρονη νευροφυσιολογική έρευνα δείχνει ότι η σχολική ηλικία είναι κρίσιμη περίοδος των σταδίων της νευρικής ανάπτυξης και υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι η μη λελογισμένη έκθεση σε οθόνες μπορεί να επιφέρει μόνιμες αλλαγές στη νευρική δομή του εγκεφάλου. Για το λόγο αυτό χρειάζονται αποφασιστικές παρεμβάσεις, από τις οποίες σημαντικότερη κρίνεται η άσκηση και η φυσική δραστηριότητα. Η σωματική δραστηριότητα μπορεί επίσης να βελτιώσει τη δομική ακεραιότητα και τη λειτουργική συνδεσιμότητα στα παιδιά σε περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τον γνωστικό έλεγχο. Τα προγράμματα που προωθούν τη σωματική δραστηριότητα μπορούν να μειώσουν τον χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά μπροστά στην οθόνη (Sigman, 2017; WHO, 2018).

Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων παιδιά, εκπαιδευτικοί και γονείς παρακολούθησαν σχετικές διαδικτυακές συζητήσεις και ενημερωτικές εκδηλώσεις, ενώ δόθηκαν οδηγίες στους γονείς για την αποτελεσματική διαχείριση από την οικογένεια. Σύμφωνα με την Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία (Loades et al., 2020), οι ώρες μπροστά σε μία οθόνη δεν πρέπει να υποκαθιστούν άλλες σημαντικές δραστηριότητες, όπως είναι ο ποιοτικός ύπνος, η τακτική άσκηση, τα οικογενειακά γεύματα και ο μη δομημένος ελεύθερος χρόνος μακριά από ηλεκτρονικά μέσα. Επίσης θεωρείται πολύ σημαντικό να περνούν οι γονείς χρόνο με τα παιδιά τους μπροστά σε οθόνες, ώστε να λειτουργούν ως παραδείγματα θετικής συμπεριφοράς (Sigman, 2017). Όταν χρησιμοποιούνται διαδραστικά και με μέτρο, τα ηλεκτρονικά μέσα μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση και να ενισχύσουν τους δεσμούς της οικογένειας (Hawkey, 2019). Η παρατήρηση αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς φαίνεται ότι οι δραστηριότητες μπροστά σε μια οθόνη τείνουν να αντικαταστήσουν τη ζωντανή επικοινωνία των γονιών με τα παιδιά τους (Nikken & Schols, 2015), ενώ το οικογενειακό περιβάλλον είναι σημαντικός διαμεσολαβητικός παράγοντας που κρίνει τις συνέπειες, αρνητικές ή θετικές (Lauricella et al., 2015). Στις προτεινόμενες στρατηγικές περιλαμβάνονται ο καθορισμός ορίων, ο συνεργατικός καθορισμός κανόνων, η παρακολούθηση και το παιχνίδι με τη συμμετοχή των γονιών, η ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου οικογενειακού συνόλου εναλλακτικών δραστηριοτήτων και η ανάπτυξη της αυτορυθμιστικής ικανότητας του παιδιού (Jago, Zahra, Edwards, et al, 2016; Adelantado-Renau et al., 2019).

Συμπεράσματα

Καθώς έγινε σαφές ότι με την επιστροφή μας αυτή τη χρονιά το σχολείο δεν είναι όπως το ξέραμε, χρειάστηκε να σχεδιάσουμε παρεμβάσεις αφενός για την αντιμετώπιση άμεσων και πιεστικών συνθηκών και προβλημάτων συμπεριφοράς, αδυναμίας προσαρμογής και επιθετικότητας και αφετέρου να ανταποκριθούμε στο αίτημα για τη μετάβαση σε ένα νέο σχολείο, ανοιχτό σε νέες μορφές μάθησης, στη συνεργατική δημιουργικότητα και την κοινωνική αλληλεγγύη (Αναστασιάδης, 2020). Ο δρόμος δεν είναι εύκολος και η προσπάθειά μας δεν μπορεί παρά να είναι διαρκώς σε εξέλιξη. Είναι μια συλλογική δουλειά που απαιτεί πολύ χρόνο, διάθεση και ενέργεια από κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά και από όλους μαζί, γι' αυτό είναι σημαντικό να κλείσουμε αναφέροντας ονομαστικά όλα τα μέλη αυτής της ομάδας:

Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Αϊβαλιώτης Παναγιώτης, Αποστολίδης Δημήτριος, Γεωργιάδης Δήμος, Γιαννακούδης Γεώργιος, Καστρινός Αντώνιος, Μπάντη Ναταλία, Τέτου Αικατερίνη, του τμήματος ένταξης Αγγελή Ζωή, της φυσικής αγωγής Μήλιος Αγησίλαος, των αγγλικών Τζέκη Μαρία, των εικαστικών Στάβρεβα Χριστιάνα, της μουσικής Κουκούτση

Τρυφωνία, της θεατρικής αγωγής Σγούρου Αριάδνη, των ΤΠΕ Τουκίλογλου Παύλος, των γαλλικών Τσιρίγκα Ολυμπία, των γερμανικών Σιδηροπούλου Ειρήνη, η ψυχολόγος Μακρή Όλγα και η κοινωνική λειτουργός Μαντζούκη Μαρία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Achterberg, M., Dobbelaar, S., Boer, O. D., Crone, E. (2021). Home lockdown: Bloom or boom? Perceived stress as mediator for longitudinal effects of the COVID-19 lockdown on wellbeing of parents and children. *Scientific Reports*, 11(1), 2971.
- Adelantado-Renau M, Moliner-Urdiales D, Cavero-Redondo I, Beltran-Valls MR, Martínez-Vizcaíno V, Álvarez-Bueno C. Association Between Screen Media Use and Academic Performance Among Children and Adolescents: A Systematic Review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 173(11), 1058- 1067.
- Lauricella, R.A., Wartella, E., Rideout, J.V. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, p. 11-17.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: Το Παράδειγμα της Ελλάδας και η Πρόκληση της Μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16(2).
- Βακαλιός, Θ. (1994). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bates, L.C., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J.B., Kerr, Z.Y., Hanson, E.D., Barone Gibbs, B., Kline, C.E., Stoner, L. (2020). COVID-19 Impact on Behaviors across the 24-Hour Day in Children and Adolescents: Physical Activity, Sedentary Behavior, and Sleep. *Children*, 7 (9), 138.
- Boldt, K., Coenen, M., Movsisyan, A., Voss, S., Rehfuess, E., Kunzler, M.A., Lieb, K., and Jung-Sievers, C. (2021). Interventions to Ameliorate the Psychosocial Effects of the COVID-19 Pandemic on Children—A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2361.
- Βρυνιώτη, Κ. (2009). Μεταβάσεις από την Προσχολική στη Σχολική Εκπαίδευση. Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Πραγματικότητα. *Νέα Παιδεία*, 136: 105 – 121.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. CEPRPolicyPortal. Ανακτήθηκε στις 11-01-2022 από: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 346–347.
- Ηλιού, Μ. (1984). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία, 57: 145–152
- Fore, H. H. (2020). A Wake-Up Call: COVID-19 and its Impact on Children's Health and Wellbeing. *Lancet Global Health*, 8(7), p.861 – 862.
- Gassman-Pines, A., Ananat, E.O., Fitz-Henley, J. (2020). COVID-19 and parent-child psychological well-being. *Pediatrics*, 146(4).
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica*, 72(3), 226-235.

- Guio, A.C., Gordon, D., Marlier, E. *et al.* (2018). Towards an EU measure of child deprivation. *Child Indication Research*, 11:835–860.
- Gupta, S., Jawanda, K.M. (2020). The Impacts of COVID-19 on Children. *Acta Paediatrica*, 109(11): 2181-2183.
- Hawkey, E. (2019). *Media use in childhood: Evidence-based recommendations for caregivers*. American Psychological Association. Ανακτήθηκε στις 17-12-2021 από: <https://www.apa.org/pi/families/resources/newsletter/2019/05/media-use-childhood>
- Jago R, Zahra J, Edwards MJ, et al (2016). Managing the screen-viewing behaviours of children aged 5–6 years: a qualitative analysis of parental strategies, *BMJ Open*, 6 (3).
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of pediatrics*, 221: 264–266.
- Korzinski, D. (2020). *Kids & COVID-19: Canadian children are done with school from home, fear falling behind, and miss their friends*. AngusReidInstitute. Ανακτήθηκε στις 13-01-2022 από: <http://angusreid.org/covid19-kids-opening-schools/>
- Κώτη, Κ., Γουργιώτου, Ε. (2016). Οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, της γειτονιάς, των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 15: 22-36
- Lancker, W.V., Parolin Z. (2020). COVID-19, School closures, and child poverty: a social crisis in the making. *Lancet Public Health*, 5(5): 243-244.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19, *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(6): 421.
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5): 347 – 349.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley E. (2020). Rapid Systematic Review : The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of American Academy of Children and Adolescent Psychiatry*, 59(11): 1218-1239.
- Μυλωνάς, Θ. (2009). Η Κοινωνική Γένεση της Σχολικής Αποτυχίας, στο Θ. Θάνος (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Ανισότητες: Μεθοδολογικά, Θεωρητικά και Εμπειρικά Θέματα*, σ. 43–57. Αθήνα: Μοτίβο
- Nikken P, Schols M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*. 24(11):3423–3435.
- Pearcey, S., Shum, A., Waite, P., Patalay, P., & Creswell, C. (2020). The Co-Space Study Report 04 : Changes in Children and Young People’s Emotional and Behavioural Difficulties through Lockdown, 5(8), 535-537 Ανακτήθηκε στις 08-12-2021 από: <https://emergingminds.org.uk/wp-content/uploads/2020/06/CoSPACE-Report-4-June-2020.pdf>
- Phelps, C., & Sperry, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1): 73 -75.
- Pittinsky, T.L. (2020). Backtalk: Managing COVID-19 Anxiety. *Phi Delta Kapan*, 102(3).
- Πυργιωτάκης, Ι. (1998). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη

- Reimers, F. M. (2020). What the Covid-19 Pandemic will change in education depends on the thoughtfulness of education responses today. *Worlds of Education*. Ανακτήθηκε στις 31-01-2022 από: <https://www.ei-ie.org/en/item/23302:what-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today-by-fernando-m-reimers>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. Ανακτήθηκε στις 27-01-2022 από: <https://doi.org/10.1787/5b0fd8cd-en>
- Shapiro, M. O., Gros, D. F., & McCabe, R. E. (2020). Intolerance of Uncertainty and Social Anxiety while Utilizing a Hybrid Approach to Symptom Assessment. *International Journal of Cognitive Therapy*. 13(1): 189-202.
- Sigman A. (2017). Screen Dependency Disorders: a new challenge for child neurology. *Journal of the International Child Neurology Association*. 1 (1).
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontier in Psychology*, 11: 1713.
- Sultana, A., Tasnim, S., Bhattacharya, S., Hossain, M.M., Purohit, N. (2021). Digital Screen Time during COVID-19 Pandemic : A Public Health Concern, *F1000Research*, 10:81.
- Τρέσσου, Ε. (1998). Αποκλεισμός Ειδικών Ομάδων από την Εκπαίδευση σε Συνθήκες Σχολικής Διαφοροποίησης και σε Συνθήκες Σχολικής Συνύπαρξης, στο *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα
- Tsakoglou P., Cholezas I. (2005). Education and inequality in Greece: A Literature Review, στο R. Asplund, and E. Barth (eds), *Education and wage inequality in Europe: A literature review*. Helsinki: ETLA: 203-240
- Φραγκουδάκη, Α. (1984). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ: 373-4
- UNESCO (2020). Education: From disruption to recovery. Ανακτήθηκε στις 12-11-2021 από: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2019). How to talk to your child about coronavirus disease 2019 (COVID-19). Ανακτήθηκε στις 16-03-2021 από: <https://www.unicef.org/coronavirus/how-talk-your-child-about-coronavirus-covid-19>
- World Health Organization (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world*. WHO. Ανακτήθηκε στις 24-11-2021 από: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf>
- Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λαμπροπούλου, Κ., Λιανός, Π., Γεωργούλιας, Γ., Μίχου, Σ., Φραγκιαδάκη, Δ., Αθανασίου, Δ. (2020). Συζητώντας και στηρίζοντας τους μαθητές για τον Covid-19: Χρήσιμες επισημάνσεις για εκπαιδευτικούς και σχολεία. Αθήνα: Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε στις 02-11-2021 από: http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr/images/psychologiki-stirixi-st-sxolei-gia-koronoio_covid19.pdf
- Χρυσάκης, Μ. (2005). Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, στο Κατσούλης, Η. (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα: Κύρια Θέματα και Προσδιορισμός Προτεραιοτήτων Πολιτικής*, τ. Α'. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία για την αλληλεπίδραση σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης

Στεφανίδης Δημήτρης
Μεταδιδάκτορας Ερευνητής του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική
Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής
distefan81@yahoo.gr

Περίληψη

Οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και η κοινωνία, ως βασικοί εμπλεκόμενοι φορείς στην παιδαγωγική διαδικασία, αλληλοεπηρεάζονται συνεχώς, καθορίζοντας την ποιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας. Διαπιστώνεται ότι οι στάσεις και οι απόψεις των μελών της τοπικής κοινωνίας για την αναπηρία επηρεάζουν σημαντικά τόσο την εύρυθμη λειτουργία των εν λόγω σχολείων όσο και συνακόλουθα την αποτελεσματική κοινωνική ένταξη των παιδιών που φοιτούν σε αυτά. Με βάση την παραπάνω προβληματική, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη μελέτη των απόψεων δεκαοχτώ (18) γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν σε δύο (2) από τα οχτώ (8) συνολικά δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της Θράκης, μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, αναφορικά με τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στο βαθμό αποδοχής της αναπηρίας από τα μέλη της τοπικής κοινωνίας και τις συνθήκες κοινωνικής ένταξης των παιδιών που φοιτούν στις εν λόγω σχολικές μονάδες. Μέσα από το λόγο των γονέων διαπιστώνεται ότι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία, καθώς και η έλλειψη γνώσεων για το συγκεκριμένο ζήτημα από την πλευρά των πολιτών, επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου - κοινωνίας, αναχαιτίζοντας οποιαδήποτε προσπάθεια σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών με αναπηρία στην περιοχή της Θράκης.

Λέξεις-κλειδιά: ειδική αγωγή και εκπαίδευση, γονείς, αλληλεπίδραση σχολείου - τοπικής κοινωνίας, αποδοχή της αναπηρίας

1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα συνυπάρχει και αλληλεπιδρά με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Σύμφωνα με τη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, μέσα από την εν λόγω αλληλεπίδραση καθορίζεται η ποιότητα συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (σχολείο, οικογένεια, κοινωνία) στην παιδαγωγική διαδικασία (Erstein, 1992). Μέσα από το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, φαίνεται ότι οι κοινές δράσεις σχολείου – οικογένειας - κοινότητας συμβάλλουν σημαντικά στην αποδοτική αλληλεπίδραση των τριών εμπλεκόμενων φορέων, καθώς και στη μαθησιακή και κοινωνική πρόοδο των παιδιών (Banks, 2006; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και ο Βασιλειάδης (2010), ο οποίος επισημαίνει ότι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα (π.χ. διάφορες κοινωνικές ομάδες, σύλλογοι, κ.α.) και κυρίως οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μελών της τοπικής κοινωνίας για την αναπηρία, επηρεάζουν σημαντικά την εύρυθμη λειτουργία των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και

συνακόλουθα την αποτελεσματική κοινωνική ένταξη των παιδιών που φοιτούν στις εν λόγω σχολικές μονάδες. Διαπιστώνεται ότι μέσα στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα, οι μαθητές και οι μαθήτριες με αναπηρία εκπαιδεύονται και εξελίσσονται τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Σε ό,τι αφορά στις διεθνείς πολιτικές για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και την καταπολέμηση του κοινωνικού τους αποκλεισμού, μπορούμε να πούμε ότι το 2008 έγινε ένα πολύ σημαντικό βήμα, σε νομοθετικό επίπεδο, με την υπογραφή της Σύμβασης του ΟΗΕ, η οποία κατοχυρώνει τα δικαιώματα των εν λόγω ατόμων. Σύμφωνα με το άρθρο 3 της συγκεκριμένης σύμβασης, η άρση των διακρίσεων, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή και ενσωμάτωση στην κοινωνία, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η αποδοχή των ατόμων με αναπηρία, καθώς και η ισότητα ευκαιριών, αναφέρονται ως οι βασικότερες αρχές για την ισότιμη ένταξη ή επανένταξη των εν λόγω ατόμων στην κοινωνία. Επίσης, στο άρθρο 4 αναφέρεται ρητά ότι τα κράτη μέλη του ΟΗΕ είναι υπεύθυνα για τη λήψη μέτρων, με σκοπό την προώθηση, προστασία και διασφάλιση των δικαιωμάτων τα οποία αναγνωρίζει η παρούσα σύμβαση.

Στη χώρα μας, η ισχύουσα νομοθεσία εναρμονίζεται με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές πολιτικές, καταγράφοντας σημαντικά βήματα προόδου. Σύμφωνα με το άρθρο 21 του Συντάγματος της Ελλάδας, αναφέρονται τα εξής: "Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας". Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της χώρας μας προβλέπει ειδικότερα και την ενίσχυση του μοντέλου της κοινωνικής ένταξης των μαθητών/τριών με αναπηρία: «Η ΕΑΕ επιδιώκει ιδίως: ... γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη» (Ν. 3699/08, άρθρο 2, παράγραφος 5).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την προοπτική της ισότιμης κοινωνικής εξέλιξης των ατόμων με αναπηρία και την καταπολέμηση των αρνητικών στάσεων και αντιλήψεων της ευρύτερης κοινωνίας, θεωρείται ο σχεδιασμός ενός ποιοτικού κοινωνικού περιβάλλοντος που θα ευνοεί την ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο και το κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας, ανέδειξαν τα σημαντικά προβλήματα που αναχαιτίζουν την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου - κοινωνίας και κατ' επέκταση την ισότιμη κοινωνική ένταξη των μαθητών και των μαθητριών με αναπηρία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνα της ActionAid που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας το 2014, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών χαρακτηρίζουν ως καθόλου ικανοποιητικό το επίπεδο ενημέρωσης των μελών της ελληνικής κοινωνίας αναφορικά με την ειδική αγωγή και την αναπηρία.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία που διεξήχθη το 2008 σε πανελλαδικό επίπεδο, καθώς φαίνεται ότι η πλειοψηφία του πληθυσμού της χώρας μας είναι λίγο ή καθόλου ενημερωμένοι/ες σχετικά με τα θέματα που αφορούν στα άτομα με αναπηρία, αντιμετωπίζοντάς τα με προκατάληψη αλλά και απόρριψη. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη μας τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών, διαπιστώσαμε ότι προστίθενται ολοένα και περισσότερα θεσμικά εμπόδια στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία, με αποτέλεσμα να αναχαιτίζονται οι στόχοι που έθετε ο προαναφερθέν Νόμος 3699/08 για την

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αναφορικά με την ισότιμη εκπαιδευτική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με βάση την παραπάνω προβληματική, κρίθηκε αναγκαία μια επικαιροποιημένη και συστηματική διερεύνηση των συνθηκών λειτουργίας των ειδικών δημοτικών σχολείων στη Θράκη και της αλληλεπίδρασής τους με την τοπική κοινωνία. Για τον λόγο αυτόν, εστιάσαμε το ενδιαφέρον μας στη μελέτη των απόψεων δεκαοχτώ (18) γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν σε δύο (2) από τα οχτώ (8) συνολικά δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης, οι οποίοι βιώνουν και ερμηνεύουν εκ των έσω τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα, όπου πραγματώνεται η σχολική μάθηση των παιδιών τους και εκτυλίσσονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα σχολικά δρώντα υποκείμενα (Γώγου, 2017). Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια, οι γονείς, μέσω των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, καλούνται να έχουν έναν περισσότερο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση, υποστηρίζοντας τις καινοτόμες δράσεις και κυρίως αυτές που συνδέουν το σχολείο με την τοπική κοινωνία.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση και η ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα αλληλεπίδρασης σχολείου - κοινωνίας και συνακόλουθα τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην περιοχή της Θράκης.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η ποσοτικοποίηση των δεδομένων έδειξε ότι στο σύνολο των δεκαοχτώ (18) γονέων που δέχθηκαν να πάρουν μέρος στην συνέντευξη, εκπροσωπώντας την οικογένειά τους, οι μητέρες (13/18) (72%) ήταν αυτές που προσήλθαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους πατέρες (5/18) (28%). Μέσα από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των γονέων (12/18) (67%) του δείγματός μας διαμένουν σε αγροτικές περιοχές (χωριά), ενώ οι υπόλοιποι γονείς (6/18) (33%) διαμένουν σε μεγάλα αστικά κέντρα (πόλεις).

Από τα ερευνητικά μας δεδομένα προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο των εν λόγω γονέων περιλαμβάνει όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Αναλυτικότερα, ορισμένοι γονείς (5/18) (28%) έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία τη Β/θμια εκπαίδευση, άλλοι γονείς (4/18) (22%) έχουν ολοκληρώσει την Α/θμια εκπαίδευση, ενώ κάποιοι γονείς (2/18) (11%) είναι απόφοιτοι/ες Γυμνασίου. Σημειωτέον ότι υπάρχουν ορισμένοι γονείς (5/18) (28%) που είτε έχουν μεταλυκειακές σπουδές (17%) είτε είναι απόφοιτοι/ες ΑΕΙ/ΤΕΙ (11%). Το δείγμα μας περιλαμβάνει και ορισμένους γονείς (2/18) (11%), οι οποίοι/ες έχουν φοιτήσει και οι ίδιοι/ες σε δομές της ειδικής αγωγής.

Με βάση τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των γονέων του δείγματός μας, φαίνεται ότι προσήλθαν για τις συνεντεύξεις δεκατρείς (13/18) (72%) χριστιανοί γονείς και πέντε (5/18) (28%) μουσουλμάνοι γονείς. Σε ό,τι αφορά στην οικονομική κατάσταση, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των γονέων (10/18) (55%) του δείγματός μας είναι άνεργοι/ες, ενώ άλλοι γονείς (7/18) (39%) αναφέρουν ότι απασχολούνται είτε στον ιδιωτικό τομέα είτε στον δημόσιο τομέα. Σημειωτέον ότι ορισμένοι γονείς (1/18) (6%) βρίσκονται εκτός εργασιακού πλαισίου, καθώς είναι συνταξιούχοι/ες.

Σε ό,τι αφορά στη διαδικασία συλλογής των ερευνητικών μας δεδομένων αντιμετωπίσαμε δυσκολίες τόσο στην προσέλευση όσο και τη συμμετοχή των γονέων στην έρευνα. Μολονότι στις συνεντεύξεις κλήθηκαν να συμμετάσχουν όλοι οι γονείς των συγκεκριμένων σχολείων, ωστόσο ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας και συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δεκαοχτώ (18) γονείς, δηλαδή ένα ποσοστό 60%.

Για τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων ακολουθήσαμε την ποιοτική μέθοδο και με τη συναίνεση των γονέων του δείγματός μας, πραγματοποιήσαμε ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη χρήση μαγνητοφώνου, θεωρώντας ότι η συνέντευξη ως τεχνική συλλογής δεδομένων επιτρέπει στον/ στην ερευνητή/τρια να αποκαλύψει τον τρόπο σκέψης των γονέων για τη σχολική πραγματικότητα, όπως τη βιώνουν οι ίδιοι/ες (Altrichter, Posch & Somekh, 2001; Ιωσηφίδης, 2008; Mason, 2011). Ο αυθόρμητος λόγος των συνεντευξιζόμενων έχει πολύ μεγάλη σημασία διότι με τον τρόπο αυτόν δίνεται η δυνατότητα στον/ στην ερευνητή/τρια να κατανοήσει τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις και να ερμηνεύσει σε βάθος τα λεγόμενά τους (Γώγου, 2017; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα τηρούσαν τους γενικότερους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν το σύνολο των επιστημονικών ερευνών (Ιωσηφίδης, 2008).

Στη φάση της ανάλυσης, όπως αναφέρουν και οι Altrichter, Posch & Somekh (2001), προσπαθήσαμε να αποδώσουμε νόημα στα δεδομένα μας, αναζητώντας τον καλύτερο τρόπο αξιοποίησής τους. Για τον λόγο αυτόν, αρχικά προβήκαμε στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και στη χρονική σειροθέτηση του μεγάλου όγκου των δεδομένων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση, επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων διατηρώντας την αυθεντικότητα των λεγομένων τους (Mason, 2011). Η κωδικοποίηση και η ταξινόμηση των ερευνητικών δεδομένων αποτελούν το βασικό εργαλείο για την αποτελεσματική ανάλυσή τους (Λυδάκη, 2001). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), οι κατηγορίες αναδεικνύονται μέσα από τα δεδομένα και τις κοινές θεματικές τους συνδέσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα δεδομένα που συγκλίνουν ταξινομούνται σε κατηγορίες για την επικείμενη ανάλυση και ερμηνεία τους. Η οργάνωση και η κωδικοποίηση των ερευνητικών δεδομένων αποτελούν τα βασικά εργαλεία για την μετέπειτα εννοιολογική επεξεργασία των γεγονότων (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, απευθυνθήκαμε σε δεκαοχτώ (18) γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε δύο (2) από τα οχτώ συνολικά ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης, θεωρώντας ότι μέσα από το ρόλο τους αντιλαμβάνονται και επισημαίνουν τις στάσεις των μελών της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας, καθώς και τις προοπτικές κοινωνικής ένταξης των παιδιών τους που φοιτούν στις εν λόγω σχολικές μονάδες.

3. Ευρήματα - Συζήτηση

Από την επεξεργασία των ερευνητικών μας δεδομένων προκύπτει ότι οι γονείς του δείγματός μας, αναφέρουν ότι η πλειοψηφία των μελών της τοπικής κοινωνίας δεν είναι επαρκώς ενήμεροι/ες γύρω από την ύπαρξη των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που λειτουργούν στις περιοχές που διαμένουν. Διαπιστώνουν, με βάση τις εμπειρίες τους, ότι η εν λόγω άγνοια σχετικά με το σχολικό θεσμό που απευθύνεται σε παιδιά με αναπηρία, ενισχύεται από την έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για την ειδική αγωγή, με αποτέλεσμα να αποστασιοποιούνται και να μην ανταποκρίνονται στις δράσεις ευαισθητοποίησης που πραγματοποιούν τα ειδικά δημοτικά σχολεία στην περιοχή τους. Οι εν λόγω γονείς αναφέρουν ότι η αναπηρία είναι ένα θέμα που αφορά αποκλειστικά τους ίδιους και φαίνεται ότι δεν «αγγίζει» την υπόλοιπη κοινωνία.

"...Δεν ξέρει κανείς για την ύπαρξη και τη λειτουργία του ειδικού σχολείου.

Βλέπουμε, δηλαδή, ότι ο κόσμος δεν ανταποκρίνεται στις διάφορες εκδηλώσεις που

κάνει το σχολείο. Συμμετέχουν μόνο οι συγγενείς. Νομίζω όμως ότι είναι και λίγο προσωπικό θέμα του καθενός. Δηλαδή, αυτοί που δεν έχουν παιδί με αναπηρία, δεν ασχολούνται, και κατά κάποιον τρόπο, το αφήνουν έξω από την καθημερινότητά τους. Δυστυχώς, ο κόσμος κοιτάζει να είναι λίγο πιο απόμακρος."

Στην άγνοια των μελών της τοπικής κοινωνίας για τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δομές, φαίνεται να συμβάλλει εξίσου η γεωγραφική θέση που βρίσκονται εγκατεστημένα τα ειδικά δημοτικά σχολεία στην περιοχή της Θράκης. Σύμφωνα με τα λεγόμενα ορισμένων γονέων του δείγματός μας, προκύπτει ότι η τοποθέτηση ή μετεγκατάσταση των εν λόγω σχολικών μονάδων εκτός του αστικού ιστού, συμβάλλει σημαντικά στη γεωγραφική περιθωριοποίηση και απομόνωσή τους από την υπόλοιπη κοινωνία και συνακόλουθα αναχαιτίζει την ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία.

"...Πιστεύω ότι η τοπική κοινωνία δεν ξέρει για το ειδικό σχολείο. Ίσως, η τοποθεσία που βρίσκεται το σχολείο να μην βοηθάει και πολύ στο να το μάθει ο κόσμος. Είναι λίγο απομονωμένο ως χώρος και οδηγεί στην περιθωριοποίηση. Αυτό είναι ένα μείον για το ειδικό σχολείο."

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας από την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2008). Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα, η πλειοψηφία του πληθυσμού της χώρας είναι λίγο ή καθόλου ενημερωμένοι/ες σχετικά με τα θέματα που αφορούν στα άτομα με αναπηρία, με αποτέλεσμα να μην ξέρουν πώς να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα εν λόγω άτομα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, φαίνεται ότι οι μη ανάπηροι δεν γνωρίζουν τίποτε για τον κόσμο των αναπήρων, συμβάλλοντας σημαντικά στο διαχωρισμό ανάμεσα στις εν λόγω πληθυσμιακές ομάδες που αναχαιτίζει την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006; Πολυχρονοπούλου, 2003).

Μέσα από τις συνεντεύξεις των γονέων του δείγματός μας, προκύπτει ότι η πληροφόρηση και η γνώση ορισμένων μελών της κοινωνίας αναφορικά με την ύπαρξη και τη λειτουργία των ειδικών δημοτικών σχολείων στην περιοχή τους, δε συνάδει πάντα με την ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στις εν λόγω εκπαιδευτικές δομές αλλά και στα παιδιά που φοιτούν σε αυτές. Στο πλαίσιο αυτό, τα λεγόμενα ορισμένων υποκειμένων της έρευνάς μας, επιβεβαιώνουν ότι ακόμα και τα μέλη της τοπικής κοινωνίας που είναι ενήμερα για την ύπαρξη και τη λειτουργία των εν λόγω σχολικών μονάδων, εντούτοις δεν είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένα απέναντι στην αναπηρία και επιλέγουν να αποστασιοποιούνται, χωρίς να εμπλέκονται ουσιαστικά στη σχολική πραγματικότητα. Επισημαίνουν, μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες, ότι η αδιαφορία των συμπολιτών τους για τα παιδιά με αναπηρία και ο φόβος για το διαφορετικό, δυσχεραίνουν σημαντικά την κοινωνική προσαρμογή των εν λόγω παιδιών και ενισχύει στους γονείς το αίσθημα της απογοήτευσης και της απαισιοδοξίας για το μέλλον των παιδιών τους.

"...Μπορεί ορισμένοι να ξέρουν για το ειδικό σχολείο, αλλά δεν νοιάζονται ουσιαστικά γι' αυτά τα παιδιά και την αναπηρία τους. Δυστυχώς, δεν θα ενδιαφερθεί κανένας για το δικό μου το παιδί και την αναπηρία του. Κοιτάζουν τα παιδιά μας με περιέργεια και προτιμούν να αποστασιοποιούνται."

Από τα λεγόμενα των συγκεκριμένων γονέων του δείγματός μας, αναδεικνύονται εξίσου οι παράγοντες που φαίνεται αφενός να αναχαιτίζουν την προσπάθεια αποδοχής της αναπηρίας από τα μέλη της τοπικής κοινωνίας και αφετέρου ενισχύουν την απροθυμία δημιουργίας ενός πλαισίου συνεργασίας με τα ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. Αναλυτικότερα, επισημαίνουν ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις, ο

ρατσισμός, τα ταμπού και η έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης για το πλαίσιο της ειδικής αγωγής, συμβάλλουν τόσο στην παρερμηνεία της πραγματικής διάστασης της αναπηρίας όσο και στην περιθωριοποίηση των συγκεκριμένων παιδιών, ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές, αποδυναμώνοντας οποιαδήποτε προσπάθεια και προοπτική για μια αποτελεσματική και ισότιμη κοινωνική ένταξη.

"...Πάντοτε και παντού θα υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που, δεν ξέρω με ποια νοοτροπία, θα φέρονται άσχημα στα άτομα με αναπηρία και θα τα διαχωρίζουν. Δυστυχώς, η κοινωνία μας έχει ένα ταμπού με αυτά τα παιδιά και το ειδικό σχολείο."

"...Εδώ στο χωριό νιώθω ότι κανείς δεν ενδιαφέρεται για αυτά τα παιδιά και ότι τα ξεχωρίζουν. Η νοοτροπία εδώ στην περιοχή είναι λίγο διαφορετική και υπάρχει ακόμα μεγάλος ρατσισμός. Γιατί στις άλλες χώρες δεν αντιμετωπίζεις αυτά τα προβλήματα; Είναι θέμα νοοτροπίας."

Τα προαναφερθέντα ερευνητικά αποτελέσματα συνάδουν με την πανελλαδική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2008). Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα η πλειοψηφία του πληθυσμού της χώρας μας, αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρία με προκατάληψη, οίκτο και απόρριψη. Σύμφωνα με τους Μπεζεβέγκη, Καλαντζή-Αζίζι & Ζώνιου-Σιδέρη (1997), πρόκειται για λανθασμένες αντιλήψεις και παγιωμένα στερεότυπα που αναπαράγονται από γενιά σε γενιά, δημιουργώντας αναμφίβολα τον κίνδυνο παρερμηνείας της πραγματικής διάστασης της αναπηρίας. Όσον αφορά στη συμπεριφορά των μελών της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία, η εν λόγω έρευνα επισημαίνει ότι χαρακτηρίζεται από αποστασιοποίηση και διάθεση αποφυγής μιας κατάστασης που τους είναι δυσάρεστη.

Οι παραπάνω διαμορφούμενες συνθήκες φαίνεται ότι ενίσχυσαν το ήδη υπάρχον ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προσωπικού για περαιτέρω σχεδιασμό και υλοποίηση σχολικών εκδηλώσεων με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας. Μέσα από τα λεγόμενα των γονέων του δείγματός μας, αναδεικνύονται οι εν λόγω δράσεις, οι οποίες φαίνεται ότι αφορούν κυρίως εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις εντός του αστικού ιστού, όπως για παράδειγμα επισκέψεις σε τοπικά μουσεία και σε διάφορα καταστήματα που ενισχύουν την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία, καθώς και διάφορες σχολικές εκδηλώσεις που είναι «ανοιχτές» προς το κοινό και μπορούν να παρακολουθήσουν τα μέλη της τοπικής κοινωνίας.

"...Πιστεύω ότι υπάρχουν πολλοί που δεν ξέρουν ακόμα για το ειδικό σχολείο. Γι' αυτό δεν σταματάμε τις προσπάθειες και συνεχίζουμε τον αγώνα μας στο κομμάτι της επαφής με την τοπική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί πηγαίνουν παντού με τα παιδιά, όπως για παράδειγμα στο supermarket και έτσι έρχονται σε επαφή με αρκετό κόσμο που μαθαίνει για το ειδικό σχολείο."

Αναφορικά με το ζήτημα των εκδηλώσεων που πραγματοποιούνται από τα δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης, τοποθετήθηκαν επιπλέον ορισμένα υποκείμενα του δείγματός μας. Οι εν λόγω γονείς αναφέρονται στις δράσεις που διοργανώνουν τα ειδικά σχολεία από κοινού με τα γενικά δημοτικά σχολεία της περιοχής, όπως για παράδειγμα θεατρικές και μουσικές παραστάσεις, προγράμματα κυκλοφοριακής αγωγής, αλλά και συνδιδασκαλία ορισμένων σχολικών μαθημάτων. Διαπιστώνεται ότι οι συγκεκριμένες δράσεις συμβάλλουν σημαντικά στην καταπολέμηση του σχολικού διαχωρισμού και την ανάπτυξη ενός πλαισίου ουσιαστικής συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο αυτών εκπαιδευτικών συστημάτων.

"...Το ειδικό σχολείο συνεργάζεται κάποιες φορές με άλλο σχολείο της τυπικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, μπορεί να ανεβάζουν στο τέλος της σχολικής χρονιάς ένα θεατρικό έργο από κοινού. Έτσι, συναντιούνται συνέχεια τα παιδιά για να κάνουν πρόβες. Εκεί, λοιπόν, τα παιδιά του τυπικού σχολείου γνωρίζουν τα παιδιά του ειδικού και μέσα από αυτά μαθαίνουν και για την αναπηρία."

Μέσα από τα λεγόμενα των γονέων του δείγματός μας, αναδεικνύονται τα οφέλη που προκύπτουν από την υλοποίηση όλων των προαναφερθέντων εκδηλώσεων και προγραμμάτων που πραγματοποιούν τα δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης. Αναλυτικότερα, επισημαίνουν ότι οι σχολικές δράσεις συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία, στην ενημέρωση των μελών της τοπικής κοινωνίας για τη λειτουργία και το έργο των ειδικών δημοτικών σχολείων, καθώς και στην ευαισθητοποίησή τους για το ζήτημα της αναπηρίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, φαίνεται να ενισχύεται η αποδοχή της αναπηρίας από τα μέλη της κοινωνίας, καθώς και η άρση των προκαταλήψεων.

"...Όλα αυτά που κάνει το σχολείο είναι πολύ σημαντικά, εφόσον είναι δράσεις που ενσωματώνουν τα παιδιά μας και βοηθούν την ίδια την κοινωνία γενικότερα να αποδεχτεί την ειδική αγωγή. Το κυρίαρχο ζητούμενο είναι η δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού προς την κοινωνία. Θα πρέπει να πάψουμε ως κοινωνία να κρύβουμε κάτω από το χαλί τα ζητήματα που σχετίζονται με την αναπηρία."

Παρόμοια αποτελέσματα είχε και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφάρμοσε η Ν. Καβρουλάκη (2016) σε δημοτικό σχολείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς συνέβαλε σημαντικά τόσο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών όσο και στην κοινωνική αναγνωρισιμότητα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία. Φαίνεται ότι η ενημέρωση των πολιτών αναφορικά με τα ζητήματα της αναπηρίας συμβάλλει αποτελεσματικά στην αλλαγή των πολιτικών και των στάσεων απέναντι στο εν λόγω ζήτημα, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας που θα βασίζεται στην ισότητα και την αλληλοαποδοχή (Σούλης, 2013).

4. Συμπέρασμα

Η ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων, τα οποία προέκυψαν μέσω μιας ποιοτικής προσέγγισης, αναδεικνύουν το γεγονός ότι η σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία και η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας, σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν στατικά φαινόμενα, αλλά πρόκειται για συνεχώς εξελισσόμενες διαδικασίες. Στην παρούσα έρευνα, μέσα από τις συνεντεύξεις των γονέων του δείγματός μας, αναδεικνύονται οι απόψεις τους αναφορικά με το βαθμό αποδοχής της αναπηρίας από τα μέλη της τοπικής κοινωνίας αλλά και τις συνθήκες κοινωνικής ένταξης των παιδιών που φοιτούν στα ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. Ειδικότερα, μέσα από το λόγο των υποκειμένων του δείγματός μας, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μελών της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με την αναπηρία, συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της ποιότητας των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων. Από τις εν λόγω συνθήκες, φαίνεται να επηρεάζεται εξίσου η εύρυθμη λειτουργία των ειδικών δημοτικών σχολείων και συνακόλουθα η σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, και μέσα από τις συνεντεύξεις, αναδεικνύονται οι δράσεις που υλοποιούν τα δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης, με σκοπό την κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία, καθώς και την ενημέρωση/

ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας. Με τις συγκεκριμένες εκδηλώσεις, επιχειρείται η προσέγγιση των μελών της τοπικής κοινωνίας και η ανάπτυξη ενός οργανωμένου δικτύου συνεργασίας.

Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες που φαίνεται να καταβάλλουν τα ειδικά δημοτικά σχολεία της Θράκης για την προβολή και ανάδειξή τους, μέσα από τα λεγόμενα της πλειοψηφίας των γονέων του δείγματός μας, προκύπτει ότι τα μέλη της τοπικής κοινωνίας δεν γνωρίζουν επαρκώς για την ύπαρξη και λειτουργία των εν λόγω σχολικών μονάδων, επηρεάζοντας αρνητικά την αποτελεσματική συνύπαρξη όλων των μελών της κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Αναγνωρίζουν και επισημαίνουν ότι οι προκαταλήψεις, καθώς και η αδιαφορία της κοινωνίας για την αναπηρία, επιβαρύνουν την υπάρχουσα κατάσταση και αναχαιτίζουν την κοινωνική ενταξιακή διαδικασία των παιδιών με αναπηρία στην περιοχή της Θράκης, όπου και διεξήχθη η παρούσα έρευνα.

Οι παραπάνω διαμορφούμενες συνθήκες φαίνεται να μην συμβαδίζουν με τις γενικότερες διατάξεις του Ν. 3699/08 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να αποδυναμώνεται η ικανότητα των ειδικών δημοτικών σχολείων της Θράκης να ανταποκριθούν τόσο στις πολλαπλές και διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού όσο και στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, φαίνεται να αποδυναμώνεται η προοπτική της αποτελεσματικής και ισότιμης ενταξιακής τους διαδικασίας τόσο σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας όσο και συνακόλουθα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- ActionAid (2014). *Έρευνα της ActionAidHellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας*. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2015, από <https://www.actionaid.gr/media/452700/ekthesi-ereunas-actionaid-teliko.pdf>
- Altrichter, H., Posch P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Banks, O. (2006). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βασιλειάδης, Η. (2010). Η Κοινωνική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Αναπηρίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, No 49, σσ. 3-20.
- Γώγου, Λ. (2017). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σχολείου οικογένειας. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς;* (3^η εκδ.). Αθήνα: Πορεία.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2008). *Η Κοινωνία τοποθετείται για την Αναπηρία και απαιτεί τη Λήψη Μέτρων για την Προστασία των Ατόμων με Αναπηρία από τις Διακρίσεις και τον Αποκλεισμό*. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2011, από http://www.esaea.gr/files/december/104/3rdDec_2008.pdf
- Epstein, J. (1992). School and Family Partnerships. *Encyclopedia of Educational Research*, 6th ed., pp. 1139-1151.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (2^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: Μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο. Στο Φτιάκα Ε. & Κυπριακός Ο.Ε.Ε. (επιμ.), *Πρακτικά ΙΧ Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας & (Κ.Ο.Ε.Ε.), 2-3 Ιουνίου 2006* (σσ. 755-768). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καβρουλάκη, Ν. (2016). Κοινωνικές Στάσεις Απέναντι στα ΑμΑ & στα ΑμΕΕΑ. Αλληλεπίδραση & Συνεργασία Σχολείου, Γονέων και Συλλογικοτήτων της Τοπικής Κοινωνίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, Νο 71, σσ. 74-80.
- Λυδάκη, Ά. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκης, Η., Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Β' Τόμος)* (σσ. 706-711). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Παπαναστασίου, Έ. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (3^η εκδ.)*. Λευκωσία: Καΐλας Τυπογραφεία & Λιθογραφεία Λτδ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (Πρώτος τόμος)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α'/2-10-2008)*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Αξιοποίηση των κοινωνικών ιστοριών του νέου ΑΠΣ στο σύγχρονο σχολείο

Τρικάλης Κώστας
Μετ Διδακτολογίας, ΜΑ Εφαρμοσμένης Κλινικής Κοινωνιολογίας και Τέχνης,
ΠΕ03, ΠΕ86, Υπεύθυνος ΠΣΗΔΕ ΥΠΑΙΘ, ΠΔΕ Κρήτης
trikalis@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν έγγραφο παρουσιάζει τρόπους για την ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων κατάλληλων για τα νέα προγράμματα σπουδών. Χρησιμοποιούνται στρατηγικές προσέγγισης της μάθησης και της διδασκαλίας που ενσωματώνουν την αποκλίνουσα σκέψη κάθε μαθητή. Παρουσιάζονται παραδείγματα διδακτικών σεναρίων για εξατομικευμένη μάθηση με χρήση στρατηγικών κοινωνικού εποικοδομισμού, ιδίως της γνωστικής μαθητείας. Η χρήση της διεπιστημονικότητας, παρά του “ανταγωνισμού” με την έλευση της σύγχρονης επαυξημένης και μικτής πραγματικότητας, χαρακτηρίζει ένα μάθημα ως υψηλής ποιότητας όταν αξιοποιούνται οι αρχαϊκές ικανότητες του αναγνώστη, του συγγραφέα, του επεξεργαστή και του λύτη προβλημάτων σε ένα καινοτόμο STREAM ερευνητικό παράδειγμα.

Λέξεις-κλειδιά: αποκλίνουσα σκέψη, εξατομικευμένη μάθηση, STREAM, Κοινωνικές Ιστορίες, Τέχνες

1. Οι κοινωνικές ιστορίες και τα νέα ΑΠΣ

Με την εισαγωγή των κοινωνικών ιστοριών στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αναρωτηθήκαμε για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών, για την οδήγηση ποιοτικών διδακτικών σεναρίων τα οποία θα προάγουν τις ιδιότητες της σκέψης, αξιοποιώντας για κάθε μαθητή το πρότυπο του συγγραφέα, γραφέα, αναγνώστη και αναλυτή (Σαλβαράς, 2020).

Ένας από τους βασικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διεθνώς, είναι η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, εκπαιδευτικού υλικού, δραστηριοτήτων, δομημένων σχεδίων δράσης και άλλων εκπαιδευτικών πρακτικών (ΙΕΠ, 2022).

Σκοπός: Σκοπός της εργασίας ήταν να διαφανεί η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και οδήγηση κοινωνικών ιστοριών οι οποίες θα ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική πρακτική, προσθέτοντας ποιοτική αξία στη μάθηση.

Στόχοι: Οι κοινωνικές ιστορίες αφορούν συνήθως μαθητές με δυσκολίες ειδικής αγωγής. Δοκιμάζεται όμως η παραγωγή και η αξιοποίηση των σεναρίων των κοινωνικών ιστοριών από α) την ολομέλεια των μαθητών επιτρέποντας β) την επιλογή ρόλων, γ) τη συμμετοχή με διαφοροποιημένα ενδιαφέροντα, προτάσεις και δεξιότητες.

Προβληματική: Τέθηκαν τα ερωτήματα: 1)είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να οδηγήσουν τους μαθητές σε σεναρία τα οποία θα αξιοποιούν κοινωνικές ιστορίες προβληματοποίησης ορμώμενοι από την καθημερινότητα; 2)μπορούν οι μαθητές να οδηγηθούν σε ένα ποιοτικό μάθημα λαμβάνοντας οι ίδιοι τις αποφάσεις για την πορεία μάθησης και την επιλογή του υλικού; 3)υπάρχει επιθυμία στους γονείς για ένα σχολείο ανοικτό το οποίο θα επικοινωνεί

και θα μοιράζεται εξατομικευμένα τους προβληματισμούς για κάθε μαθητή; 4)έχουν λάβει μέριμνα οι διευθυντές των σχολείων για ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα προγράμματα σπουδών;

Σε κλινικές συνεντεύξεις του ερευνητή με ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, διαφάνηκε ότι υπάρχει σημαντικό έλλειμμα διδακτικής πρακτικής και εφαρμογής στρατηγικών αξιοποίησης του ψηφιακού υλικού στην εκπαιδευτική πράξη. Είναι χρήσιμο να είμαστε ανοιχτοί στην ανατροφοδότηση που θα συνοδεύει κάθε προσπάθεια καινοτομίας και ενσωμάτωσης σύγχρονων ποιοτικών στρατηγικών που ενεργοποιούν τους μαθητές, οδηγώντας τους σε σημαντικά μαθήματα ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής, καθώς συμμετέχουν και λαμβάνουν αποφάσεις για την εκπαιδευτική τους πορεία μέσα από αυθεντικές πρακτικές του πεδίου.

2. Ανάγκη επαναπροσδιορισμού της διδακτικής πρακτικής

Το ST(R)EAM είναι μία νέα προσέγγιση που προσδίδει τη δυνατότητα αξιοποίησης της κριτικής σκέψης του πολυγραμματισμού, ως “ νέα ανάγνωση R”, εφαρμόζοντας το πρότυπό του αναλυτή/γραφέα/αναγνώστη μαθητή στη διδακτική πράξη. Σε πρόσφατη μελέτη χρησιμοποιήθηκε και ως μέθοδος διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών για την επιστήμη, την τεχνολογία, την μηχανική, τις τέχνες, τα μαθηματικά και τη γραφή/ανάγνωση (Nuangchalerms et al., 2020). Ως συνθετική αμφισβητούμενη έννοια, επιπλέον με την προσθήκη των τεχνών, θεωρείται ως μία στρατηγική που βασίζεται σε οικονομικούς παράγοντες οι οποίοι ευθυγραμμίζονται για χώρες που μπορούν να υποστηρίξουν αυτή την εκπαίδευση, με πολιτικές εκπαίδευσης μόνο οικονομικά ανεπτυγμένων χωρών (Colucci-Gray, Burnard, Gray, & Cooke, 2019).

Πιστεύουμε, όπως και άλλοι ερευνητές, ότι η συμπερίληψη της τέχνης και ο αναστοχασμός του κριτικού ρόλου και της θέσης των τεχνών σε θέματα STEM για τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, ενσωματώνοντας διαφορετικούς τρόπους γνώσης και εμπειρίας του κόσμου, επιτρέποντας συγκεκριμένες μορφές τέχνης και πρακτικές Παιδαγωγικής, οδηγούν στον κριτικό αναστοχασμό για τις απαιτήσεις και τη συζήτηση διδακτικών στρατηγικών σε πολλαπλούς τομείς, ώστε να διαμορφωθούν ποικιλίες κατευθύνσεων εκπαιδευτικών πολιτικών και πολιτιστικών παραδόσεων (Colucci-Gray et al., 2019).

Οι κοινωνικές ιστορίες που αναπτύχθηκαν από την Carol Grey το 1991 αποτελούν μια σύγχρονη προσέγγιση για τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και λειτουργικής συμπεριφοράς. Συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης, η οποία εξαρτάται όχι μόνο από τους φανερούς αλλά και από τους σιωπηρούς κοινωνικούς κανόνες που διέπουν μια κατάσταση, μια περίσταση ή ένα γεγονός στις κοινωνικές συναλλαγές στην καθημερινή ζωή, διότι παρέχουν πληροφορίες που απαντούν στα ερωτήματα "πότε", "πού" και "γιατί" συμβαίνει κάτι, καθώς και "ποιος" και "πώς" (ΙΕΠ, 2022).

Υπάρχει όμως και ο αντίλογος ότι οι τέχνες είναι πολυτέλεια και η ελευθεριακή εκπαίδευση δεν παρέχει ακαδημαϊκή αξία, καθώς δεν εστιάζει στην επιστήμη, στην τεχνολογία, στην μηχανική και στα μαθηματικά. Ο Adam Cole που έχει σχεδιάσει προγράμματα σπουδών για τις τέχνες στο Υπουργείο Παιδείας της Πολιτείας της Τζόρτζια, ισχυρίζεται ότι ο ευχάριστος τρόπος της αισθητικής που χτίζεται από την κοινότητα μπορεί να οδηγήσει σε ένα ποιοτικό μάθημα, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων για παιδιά (Trachta, 2022). Σε αυτή τη συλλογιστική αναζητούνται νέοι τρόποι προσέγγισης

των μαθητών, καθώς γεννιέται η ανάγκη για συμπερίληψη των σημαντικών ενδιαφερόντων τους ώστε να οδηγούνται σε ένα ποιοτικό μάθημα, μέσω συμμετοχικών έργων (projects) (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2007).

Επιπρόσθετα στην αντίληψη μετασχηματισμού και αλλαγής της εκπαίδευσης, η Jamalian ισχυρίζεται ότι οι χειρονομίες μπορούν και μετατρέπουν τις ενέργειες σε αντιληπτά αντικείμενα και σε φανταστικές σκέψεις, μεταφέροντας το νόημα μαζί τους γρήγορα, με ακρίβεια και άμεσα. Εξετάζονται επιπλέον στοιχεία που δείχνουν ότι οι χειρονομίες ενισχύουν τη δική μας σκέψη, αλλά αλλάζουν και τη σκέψη των άλλων (Jamalian, Giardino, & Tversky, 2013).

Σε μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την εκπαίδευση STEM και τις εικαστικές τέχνες, φαίνεται ότι η ενσωμάτωση των κλάδων αυτών συμβάλλει στη μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς παρέχεται διεπιστημονική άποψη, απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες για επίλυση προβλημάτων (Jurdak, 2016; Mariadass, Athesan, & Ghazi, 2020). Ωστόσο, από το 2011, έχουν εκφραστεί ανησυχίες στον τομέα της εκπαίδευσης σχετικά με τον τομέα STEM από τους εκπαιδευτικούς, τη χρήση των καινοτομιών στην επιστήμη, την τεχνολογία και την πολυπλοκότητα. Η ανησυχία αυτή είναι έντονα εμφανής στα δημοτικά σχολεία της Κορέας (Cho & Park, 2013). Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να επικεντρώνεται σε ολοκληρωμένες δραστηριότητες κατάλληλες για την ανάπτυξη των μαθητών. Όπως έδειξαν πρόσφατες έρευνες στην Τουρκία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν δραστηριότητες STEM που ενσωματώνουν τις τέχνες στις τάξεις τους μόνο μέσω ενός καλά σχεδιασμένου προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς (Akturk & Demircan, 2017).

2.1. Η συμπερίληψη του λάθους και η αποκλίνουσα σκέψη

Έρευνες δείχνουν ότι τα δημιουργικά άτομα χαρακτηρίζονται από ενισχυμένη αποκλίνουσα σκέψη η οποία υποστηρίζεται από αυξημένη δραστηριότητα του μετωπιαίου φλοιού (Gibson, Folley, & Park, 2009). Η αποκλίνουσα σκέψη αντιπροσωπεύει τη δυνατότητα για δημιουργική σκέψη και επίλυση προβλημάτων για αυτό το λόγο κρίνεται ως σημαντικός εξελικτικός μηχανισμός. Η πρωτοτυπία δεν είναι συνώνυμη με τη δημιουργική σκέψη, αλλά είναι αναμφίβολα η πιο κοινά αναγνωρισμένη πτυχή της δημιουργικότητας. Υπάρχουν έρευνες που μετρούν την αποκλίνουσα σκέψη μέσω του αριθμού και της πρωτοτυπίας των διαφορετικών χρήσεων που παρέχονται για ένα καθημερινό αντικείμενο (Shofty et al., 2022).

Πολλά μέτρα αποκλίνουσας σκέψης είναι διαθέσιμα. Ορισμένες από αυτές τις δοκιμασίες θεωρούνται ως γενικές εξετάσεις που μπορούν να χορηγηθούν σε ένα ευρύ τμήμα του πληθυσμού. Ορισμένα μέτρα αξιολογούν τόσο την αποκλίνουσα όσο και τη συγκλίνουσα σκέψη (Cropley, 2015). Το Structure of the Intellect Learning Abilities Test (SOI-LA) είναι ένα παράδειγμα τέτοιου οργάνου σχεδιασμένου για τον γενικό πληθυσμό (Meeker, Meeker, & Roid, 1985). Η έρευνα για τα τεστ Torrance και γενικά για τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης δείχνει ότι τυπικά επιδεικνύουν θετικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά (Drago & Heilman, 2012).

Η πρότασή μας αφορά την συμπερίληψη του λάθους, των λανθασμένων -κατά την κοινή αντιληπτική έννοια- διαδρομών αλγοριθμικής επίλυσης προβλημάτων, με υποστήριξη στις θέσεις του μαθητή, μετά από διαλεκτική προσέγγιση, κριτικό αναστοχασμό και διάλογο στην τάξη. Υποθέτουμε ότι η δέσμευση για οδήγηση του έργου και περάτωση σύμφωνα με τους χειρισμούς και σχεδιασμούς του μαθητή, βοηθά ώστε να αναπτυχθεί η συναισθηματική

ικανότητα σιγουριάς και αυτοπεποίθησης της ανάληψης των ευθυνών περί του έργου και της ολοκλήρωσης των λογικών του βηματισμών.

2.2. Διαφοροποίηση διδακτικών σεναρίων και εξατομικευμένη διδασκαλία

Βασική οδήγηση στην ανάπτυξη σεναρίων τα οποία θα αφορούν κοινωνικές ιστορίες προβληματοποίησης αλλά και θα είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, δύναται να προσφέρονται από την κριτική παιδαγωγική της αμφισβήτησης του Freire, προβληματίζοντας τους μαθητές για κοινωνικές ιστορίες της καθημερινότητας. Η κριτική διαλεκτική και η συμπερίληψη όλων των απόψεων κρίνεται σημαντική για την οδήγησή του καινοτόμου σχεδιασμού (Vlieghe, 2018). Ας σκεφτεί κάποιος ότι, όταν η σκέψη βρίσκεται υπό εξαναγκασμό, δημιουργείται μία ασύμμετρη σχέση μεταξύ νου και δυνάμεων που δεν μπορεί να διαχωριστούν. Ο Αντόρνο υποστηρίζει ότι η σκέψη ομοιάζει να γίνεται η ίδια μία άρνηση του συγκεκριμένου περιεχομένου και αντίσταση στον καταναγκασμό ορθολογισμού της σκέψης της εξουσίας, της ελευθερίας και της κυριαρχίας, της κοινωνικής συνείδησης και του κριτικού αυτοστοχασμού. Έτσι, αντιφατικά, δύναται να αναδειχθεί ως ένα μοντέλο σκέψης, ως μιας κινητήριας δύναμης κριτικής και αντίστασης στον εξαναγκασμό (Kang, 2019).

Επιπροσθέτως σε αυτόν τον ισχυρισμό, οι βασικές αρχές της εξατομικευμένης μάθησης αναφέρονται στο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές παρέχοντας τους ευκαιρίες, αντί των απειλών και της αποθάρρυνσης. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να θέλουν να μάθουν. Για αυτό το λόγο, το άτομο που μαθαίνει πρέπει να εξεταστεί ως περσόνα και να αναπτυχθούν εκπαιδευτικά μοντέλα για τις μελλοντικές προσδοκίες μάθησης των υποκειμένων. Το μέλλον της εξατομικευμένης μάθησης προκρίνει έναν δρόμο στον οποίο εναποτίθεται ένα σύνολο νέων αρχών για το άτομο που μαθαίνει, όχι μεμονωμένα, αλλά ως κοινωνικό ον. Η μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών μελετάται επιπλέον για νέους που είναι δυσανεκτικοί με το σχολείο ή έχουν εμπειρία κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών (Ewen & Topping, 2012).

Εικάζεται ότι οι ειδικοί διαφέρουν από τους αρχάριους καθώς εμφανίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ταχύτητας στην πρόσβαση μακροπρόθεσμων αναμνήσεων, στην αναγνώριση προτύπων και στην επανενηνοiolόγηση προβλημάτων. Ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης μέσω εγγενών ικανοτήτων μας προκαλεί να αναζητήσουμε τα ταλέντα που πρέπει να αναπτύξει κάποιος τα οποία σχετίζονται με το περιβάλλον, την εμπειρία και την προσωπικότητα (Ward, 2020).

Η καινοτομία της πρότασής μας αφορά στη δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευτικό, να μπορεί να παρακολουθήσει όλες τις διαφορετικές διαδρομές των μαθητών του με εύκολο ψηφιακό τρόπο, ως ρουμπρίκα παρατήρησης (Σαλβαράς, 2013), η οποία συμπληρώνεται αυτόματα και εξατομικευμένα από την ομάδα των μαθητών της τάξης (Σχήμα 1). Ως εκ τούτου, η κοινή χρήση των αναλυτικών εκπαιδευτικών δεδομένων με την εκπαιδευτική κοινότητα (κοινόχρηστα φύλλα που δείχνουν την αντιληπτική πορεία κάθε μαθητή, μέσω θεματικών αναλύσεων οντολογιών σε Κοινωνικές Ιστορίες), εμπλέκοντας και τους γονείς, μπορεί να αποδώσει διαφάνεια και έναν νέο τρόπο ολόπλευρης νοητικής προσέγγισης του μαθητή, προβληματίζοντας για την υπάρχουσα θετικιστική μόνον πρακτική κρίσης βαθμολογικής κλίμακας που εφαρμόζεται.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

A	B
Codes	Responses
CA,CB	Μια καλή ιδέα είναι να ζητήσω βοήθεια από τη μαμά ή τον μπαμπά και να μου θυμίσουν τι χρειάζεται να κάνω για να μην νιώθω λύπη
CA	Η κυρία μου θα με βοηθήσει να βρω τη σελίδα του βιβλίου των Μαθηματικών
11 12 15	Η συγγραφή μιας ΚΙ αποτελεί το πιο βασικό στάδιο για τον/τή δημιουργό της και για το λόγο αυτό θα πρέπει να κατέχει όλα εκείνα τα εργαλεία και τις πληροφορίες που χρειάζεται, ώστε να είναι αποτελεσματική και να επιτευχθεί ο στόχος για τον οποίο έχει γραφτεί.
	Ο βασικός στόχος της ενότητας είναι να δώσει τα κατάλληλα εργαλεία και τις πληροφορίες που χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός για να σχεδιάσει και να δημιουργήσει μια ΚΙ. Η
	Η αρχική παρουσίαση θα πρέπει να γίνει σε συνθήκες καθησυχαστικές και ήρεμες, ώστε να χαλαρώνουν το παιδί.
	Για να εστιάσει το παιδί την προσοχή του στην ιστορία, το τραπέζι/θρανίο που έχει τοποθετηθεί η ΚΙ πρέπει να είναι καθαρό και άδεια χωρίς πολλά ερεθίσματα

Σχήμα 1. Η αριθμητική/περιγραφική κωδικοποίηση παραγράφων κειμένου

3. Μεθοδολογία

Στην προσπάθεια εξεύρεσης ενός τρόπου ο οποίος μπορεί να μετρήσει τη δημιουργικότητα και την προσωποποιημένη πορεία μάθησης κάθε μαθητή, με εύκολο τρόπο και προσβάσιμο από την εκπαιδευτική κοινότητα, αναπτύχθηκε ένα εργαλείο θεματικής ανάλυσης στο Google Drive σε ένα κοινόχρηστο φύλλο (Σχήμα 2).

	A	C	D	F
1	Code	Explanation	numbers_coding	
26	Επίπεδο 5	Επίπεδο 5	25	
27	Κόμβος 1	Κόμβος 1	26	
28	Κόμβος 2	Κόμβος 2	27	
29	Κόμβος 3	Κόμβος 3	28	
30	Κόμβος 4	Κόμβος 4	29	
31	Κόμβος 5	Κόμβος 5	30	
32	Σκηνή 1	Σκηνή 1	31	
33	Σκηνή 2	Σκηνή 2	32	
34	Σκηνή 3	Σκηνή 3	33	
35	Σκηνή 4	Σκηνή 4	34	
36	Σκηνή 5	Σκηνή 5	35	

Σχήμα 2. Δείγμα codebook αντιστοίχισης κωδικών σε θέματα

Σύμφωνα με τη γνωστική μαθητεία, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες των δύο ατόμων, είτε κατά μόνους, ορίζει την προσέγγιση της ανάπτυξης μιας κοινωνικής ιστορίας μέσα από την προβληματικοποίηση ενός καθημερινού κοινωνικού γεγονότος που αφορά τους μαθητές. Βασίζεται στον κοινωνικογνωστικό κονστρουκτιβισμό οδηγώντας τους, μετά από το κοινωνικογνωστικό κενό ως διδακτικής στρατηγικής πορείας, στην ανάπτυξη ενός σχεδίου το οποίο θα προάγει τη συνεργατική προσέγγιση, αφού φροντίσει να ακουστούν όλες οι προτάσεις λύσεων σε καταιγισμό ιδεών (Σαλβαράς, 2020).

Αφορμώμενοι από την προηγούμενη προσέγγιση του πανεπιστημίου της Τζόρτζια και της ενσωμάτωσης της μουσικής ως Πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης και πεδίο στο οποίο μπορούν να συναντηθούν και να συνομιλήσουν οι τέχνες και οι επιστήμες, με την εμπειρία προηγούμενης επιτυχούς οδήγησης έργου στο σχολείο (Τρικήλης, 2017), αναπτύχθηκε η παρακάτω μεθοδολογία η οποία μπορεί να φανεί χρήσιμη στην εφαρμογή της από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σύμφωνα με την παιδαγωγική του Freire, ο εκπαιδευτικός προωθεί την προβληματικοποίηση (Problem Posing) για ένα κοινωνικό θέμα/φαινόμενο/πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζεται στην καθημερινότητα. Οι ιδιότητες της σκέψης αναπτύσσονται

ιδιαίτερα με τη συμπερίληψη των τεχνών καθώς οι μαθητές εξασκούνται σε όλα τα πρότυπα (του γραφέα, του λύτη, του αναγνώστη, του διορθωτή), αλλά ιδιαίτερα αναπτύσσουν τη δεξιότητα του μετασχηματίζει και μεταβιβάζει σε άλλες εμπλακισιώσεις (Ιωάννης Σαλβαράς, 2020). Ζητείται σε ομάδες εστίασης, αρχικά στην ολομέλεια της τάξης και κατόπιν δημιουργώντας ομάδες των τεσσάρων-πέντε ατόμων, να συζητηθεί η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού το οποίο θα αναδείξει το κοινωνικό αυτό πρόβλημα, και θα επικοινωνήσει με το σύνολο των μαθητών του σχολείου. Έτσι συναποφασίζεται η παρουσίαση των εξαγόμενων σε μία σχολική παράσταση στην οποία οι μαθητές επιλέγουν ρόλο συμπεριλαμβάνοντας τα ατομικά τους ενδιαφέροντα. Φέρνοντας αρχικά τις δεξιότητές τους στην τάξη, δοκιμάζουν να δημιουργήσουν συνεργατικά έργο συνεργαζόμενοι σε μικρές ομάδες που οι ίδιοι δημιουργούν. Σε δείγμα 50 μαθητών που αφορούσε πρόταση συμμετοχής μας σε μαθητικό φεστιβάλ στο δήμο Ηρακλείου το 2017, οι διαφορετικές ομάδες που δημιουργήθηκαν, οδηγήθηκαν εφαρμόζοντας το πλαίσιο διοίκησης έργου Agile Scrum, για την ανάληψη πρωτοβουλιών, για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την οδήγηση των μικρο-έργων. Στο σενάριό μας υπήρξε σχεδιασμός και συμπερίληψη τεχνών όπως το θέατρο, η μουσική, το τραγούδι, η παντομίμα, οι πολεμικές τέχνες και η ομιλία σε συνέδρια. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε αφορούσε αρχές του κοινωνικογνωστικού κονστρουκτιβισμού, με εφαρμογή στο Πεδίο έρευνας του πλαισίου εργασίας EduScrum, με το οποίο οδηγήθηκαν δράσεις και σε άλλα σχολεία του εξωτερικού παλιότερα (Delhij, van Solingen, & Wijnands, 2015). Οι περισσότεροι μαθητές γνώριζαν τις βασικές αρχές από προηγούμενα έτη και επιπλέον εκπαιδεύτηκαν από ομοτίμους στην πράξη. Το όλο έργο σχεδιάστηκε δημοκρατικά, με καταϊνισμό ιδεών, στο πλαίσιο καλής συνεργασίας, τέθηκαν χρονοδιαγράμματα και ανατέθηκαν οι μικροεργασίες σε ομάδες μαθητών. Έγινε καταγραφή των νοητικών συνδέσεων των μαθητών και αποκαλύφθηκε ο μαθητύπος κάθε μαθητή. Με αυτό τον τρόπο ο ερευνητής κατάφερε να ανατροφοδοτεί και να εμπυχώνει τα παιδιά που δυσκολεύονταν στο σχεδιασμό και στην πορεία υλοποίησης του έργου.

4. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα ήταν σημαντικά καθώς οι μαθητές με προσωπική έρευνα αλλά και συνεργαζόμενοι σε μικρά έργα, παρουσίασαν μία πολυποίκιλη παράσταση, που απαρτίζονταν από συμπράξεις τεχνών και θεμάτων. Από τη συμμετοχή των μαθητών, συνεντεύξεις και παρατήρηση στην τάξη, έγινε αντιληπτή η σημαντικότητα της υλοποίησης των σχολικών δραστηριοτήτων, της ανοιχτής συμμετοχής των μαθητών με ελεύθερη επιλογή αντικειμένου, διάδρασης και συνεργασίας με ομάδες συμμαθητών τους. Τέθηκαν τα ερωτήματα αν οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να αξιοποιήσουν τις κοινωνικές ιστορίες και ως δεύτερο ερώτημα εάν οι μαθητές είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν τις αρχές της αυτορρύθμισης και της προσωποποιημένης μάθησης. Από τα αποτελέσματα και τις συνεντεύξεις των διευθυντών των σχολείων και των διευθυντών εκπαίδευσης, φαίνεται ότι δεν υπάρχει σήμερα τέτοια τεχνολογική/ ψηφιακή υποδομή ή γνώση κατάλληλων στρατηγικών.

5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Οι κοινωνικές ιστορίες ενδυνάμωσης ρόλου, υπό την θέση των ενασχολήσεων των μαθητών (bring your skill in class, επιπλέον και μιας “επερχόμενης” επαυξημένης πραγματικότητας), επιτρέποντάς τους να φέρουν το πάθος στην τάξη έχει εφαρμοστεί και παλαιότερα σε έρευνες, ενσωματώνοντας ακόμη και την επίδειξη πολεμικών τεχνών από

ομάδες ομοτίμων μαθητών (Ayvazo & Aljadeff-Abergel, 2014; Rhea, 2011). Φαίνεται ότι η δημιουργική σκέψη παράλληλα με τις τέχνες μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών λειτουργιών και να προκρίνει προς ένα καινοτόμο μάθημα (Yoh, Kim, Chung, & Chung, 2021). Οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες (και οι αναμενόμενες σε Virtual Reality περιβάλλοντα) βελτιώνουν την ψυχική υγεία και την οργανωτική δομή του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων, όπως φάνηκε και από την οδήγηση του έργου (Yoh et al., 2021).

Δυστυχώς, δεν έχει προβλεφθεί από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά ούτε και από τις περιφερειακές διευθύνσεις η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων προς όφελος των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η καταγραφή της βαθμολόγησης (αριθμητικής βαθμολογικής κλίμακας) χωρίς περιγραφική αξιολόγηση στο περιβάλλον του myschool δεν ωφελεί την αντιληπτική ικανότητα του μαθητή, αλλά ούτε και του γονέα ώστε να καταστεί δυνατόν να παρακολουθήσει ποιοτικά την πρόοδο του παιδιού. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επικοινωνούν και δεν μπορούν να μοιραστούν το διαφορετικό προφίλ κάθε μαθητή, πέρα από μία θετικιστική αριθμητική, βαθμολογική προσέγγιση που δεν προσφέρει καμία ευκαιρία εμφάνειας των αθέατων μαθητών που υστερούν στην εκπαιδευτική πράξη.

Προκειμένου η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση να καρποφορήσει, οι μαθητές δεν χρειάζεται μόνο να είναι σε θέση να επιλέγουν και να εξατομικεύουν τα διαθέσιμα εργαλεία και περιεχόμενο, αλλά και να έχουν πρόσβαση στα απαραίτητα βοηθήματα για την υποστήριξη της μάθησής τους. Οι αναδυόμενες πρακτικές με τις κοινωνικές τεχνολογίες υπολογιστών, σηματοδοτούν την ανάγκη για παιδαγωγικές που είναι πιο προσωπικές, κοινωνικές και συμμετοχικές (McLoughlin & Lee, 2010).

Η ενεργητική εκπαίδευση με τη βοήθεια επικουρικής εκπαίδευσης ψηφιακής τεχνολογίας -η οποία θα συνταιριάζει με τα στυλ μάθησης των μαθητών-, μπορεί να είναι ευεργετική όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Melzer, 2019). Παρά την ύπαρξη μοντέλων και τεχνολογιών που μπορούν να παρακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά δεδομένα (πχ scorm, xapi) (Bakhougi, Dehbi, Banane, & Talea, 2019; Lim, 2016), η δυσκολία των εκπαιδευτικών για την παραγωγή υλικού, για την εγκατάσταση e-learning περιβαλλόντων (LMS) και την καθολική πρόσβαση από τους μαθητές, καθίσταται μία δύσκολη και σύνθετη εργασία, που γιγαντώνεται με την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού/λογισμικού εικονικών περιβαλλόντων (VR, MR, XR). Η πρότασή μας αφορά, πρωτίστως, σε επένδυση/ανάπτυξη ψηφιακών πόρων, για ενδυνάμωση αξιόπιστης βαθμολόγησης και αντίληψης του εκπαιδευτικού, περί της ποιότητας του υλικού των παραγόμενων μαθησιακών έργων και των προσωπικών νοητικών διαδρομών κάθε μαθητή που καλείται να αξιολογήσει (Τρικήλης, 2022).

6. Συμπεράσματα

Οι ατομικές διαφορές της μάθησης και η πολύτιμη γνώση για περαιτέρω έρευνα σχετίζεται με τις ατομικές διαφορές στην προσέγγιση της γνώσης (Melzer, 2019). Το συμπέρασμα μας είναι ότι τέτοιες πρακτικές αυτοοργάνωσης των μαθητών μπορούν να ενδυναμώσουν τη μαθητική κοινότητα του σχολείου. Ωστόσο απαιτείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση και στην προσέγγιση έργου, για καλύτερη καθοδήγηση και μεθοδολογική γνωστική προσέγγιση.

Εμπόδια που εντοπίστηκαν: Η επικοινωνία των αναλυτικών εκπαιδευτικών δεδομένων μεταξύ του προσωπικού της μονάδας μπορεί να προσφέρει τη θέαση των αδύναμων και των μειονεκτούντων μαθητών, αποκαλύπτοντας περισσότερο την αποκλίνουσα σκέψη τους, η οποία μπορεί να εμπλακισωθεί σε μια διδακτική στρατηγική διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι διαφορετικές προσπάθειες οδήγησης και οι αποκλίνοντες της νόρμας σχεδιασμοί διαδρόμων, στην προσπάθεια επίλυσης των κοινωνικών ιστοριών, δείχνουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να παράγουν καινοτομία στο μάθημα αφού οδήγησαν με επιτυχία προς ολοκληρωμένα έργα. Η δυσκολία που εντοπίστηκε αφορούσε τη συναισθηματική υποστήριξη των πιο ντροπαλών προσωπικοτήτων και τη δημοκρατική διαμοίραση ρόλων για την επίτευξη κάθε μικρο-έργου.

Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ενισχύθηκε αφού παρουσίασαν δημόσια ένα ποιοτικό, μεγάλοπνοο, έργο που οι ίδιοι επινόησαν, οδήγησαν, σχεδίασαν, προβληματίστηκαν ηθικά και μοιράστηκαν με τους σημαντικούς άλλους, συμμαθητές, γονείς και φίλους (Τρικήλης, 2017).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akturk, A. A., & Demircan, H. O. (2017). A review of studies on STEM and STEAM education in early childhood. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 757–776. Retrieved from <https://www.academia.edu/download/57067195/ARewiewofStudiesonSTEMandSTEAMEducationinEarlyChildhood.pdf>
- Ayvazo, S., & Aljadeff-Abergel, E. (2014). Classwide peer tutoring for elementary and high school students at risk: listening to students' voices. *Support for Learning*, 29(1), 76–92. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12047>
- Bakhoui, A., Dehbi, R., Banane, M., & Talea, M. (2019). A semantic Web solution for enhancing the interoperability of E-learning systems by using next generation of SCORM specifications. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(11), 174. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10342>
- Cho, S.-H., & Park, C.-U. (2013). The Analysis on Degree of Concerns for STEAM Education of Elementary School Teachers. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 25(3), 743–755. <https://doi.org/10.13000/JFMSE.2013.25.3.743>
- Colucci-Gray, L., Burnard, P., Gray, D., & Cooke, C. (2019). A Critical Review of STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics). In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.398>
- Cropley, D. H. (2015). Creativity Training. *Creativity in Engineering*, pp. 227–255. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-800225-4.00009-4>
- Delhij, A., van Solingen, R., & Wijnands, W. (2015). The eduScrum guide. *The Rules of the Game*. Retrieved from https://eduscrum.com.ru/wp-content/uploads/2019/10/The_eduScrum_Guide_EN_1.2.pdf
- Drago, V., & Heilman, K. M. (2012). Creativity. *Encyclopedia of Human Behavior*, pp. 606–617. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-375000-6.00112-9>
- Ewen, M., & Topping, K. J. (2012). Personalised learning for young people with social, emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 28(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/02667363.2012.684090>

- Gibson, C., Folley, B. S., & Park, S. (2009). Enhanced divergent thinking and creativity in musicians: a behavioral and near-infrared spectroscopy study. *Brain and Cognition*, 69(1), 162–169. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2008.07.009>
- Jamalian, A., Giardino, V., & Tversky, B. (2013). Gestures Represent and Facilitate Thought. *PsycEXTRA Dataset*. <https://doi.org/10.1037/e633262013-049>
- Jurdak, M. (2016). STEM Education as a Context for Real-World Problem Solving. *Learning and Teaching Real World Problem Solving in School Mathematics*, pp. 151–163. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08204-2_10
- Kang, H. (2019). Is the Thinking a Resistance? - Adorno and Critical Self-Reflection -. *Journal of Korean Philosophical Society*, Vol. 151, pp. 1–21. <https://doi.org/10.20293/jokps.2019.151.1>
- Lim, K. C. (2016). Using xAPI and learning analytics in education. *Elearning Forum Asia*, 13–15. Retrieved from http://elfasia.org/2016/download/PaperNo79_KinChewLim.pdf
- Mariadass, J. D., Athesan, A. I. B., & Ghazi, M. F. E. B. (2020). Sphero Robotics and STEAM Education in Diploma Level: A Pilot Study Using Sphero Robotics Module for Problem Solving and Program Design Course. *International Journal of Research Publications*, Vol. 66. <https://doi.org/10.47119/ijrp1006611220201610>
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1100>
- Meeker, M., Meeker, R., & Roid, G. (1985). Structure of intellect learning abilities test (SOI-LA). Los Angeles, CA: Western Psychological Services. Retrieved from [http://v-psyche.com/doc/IQ/Structure%20of%20Intellect%20Learning%20Abilities%20Test%20\(SOI-LA\)-2.doc](http://v-psyche.com/doc/IQ/Structure%20of%20Intellect%20Learning%20Abilities%20Test%20(SOI-LA)-2.doc)
- Melzer, P. (2019). The Effects of Personalised Negotiation Training on Learning and Performance in Electronic Negotiations. *A Conceptual Framework for Personalised Learning*, pp. 17–45. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23095-1_2
- Nuangchalem, P., Prachagool, V., Prommaboon, T., Juhji, J., Imroatun, I., & Khaeroni, K. (2020). Views of primary Thai teachers toward STREAM education. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 9(4), 987. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20595>
- Rhea, D. J. (2011). Virtual Physical Education in the K-12 Setting. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(1), 5–50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598551>
- Shofty, B., Gonen, T., Bergmann, E., Mayseless, N., Korn, A., Shamay-Tsoory, S., ... Ram, Z. (2022). The default network is causally linked to creative thinking. *Molecular Psychiatry*. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01403-8>
- Trachta, V. A. P. by. (2022). STEM vs. STEAM vs. STREAM: What's the Difference? Retrieved April 9, 2022, from Niche website: <https://www.niche.com/blog/stem-vs-steam-vs-stream/>
- Vlieghe, J. (2018). Rethinking emancipation with Freire and Rancière: A plea for a thing-centred pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 50, pp. 917–927. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1200002>
- Ward, R. (2020). Learning Expertise. *Personalised Learning for the Learning Person*, pp. 115–130. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-147-720201011>
- Yoh, T., Kim, J., Chung, S., & Chung, W. (2021). STREAM: A New Paradigm for STEM Education.

- Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 22(1). Retrieved from <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/2438>
- ΙΕΠ. (2022). Κοινωνικές Ιστορίες. Retrieved April 9, 2022, from Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού website: <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/koinwnikes-istories>
- Σαλβαράς, Ι. (2013). *Μεντορική*. Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Ι. (2020). *Παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Ι., & Σαλβαρά, Μ. (2007). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας* (Α. Ατραπός, Ed.). ΔΙΑΔΡΑΣΗ.
- Τρικόλης, Κ. (2017). Σκασιαρχείο: Διασκευάζω, διασκεδάζω!!! Retrieved April 9, 2022, from <https://www.heraklion.gr/m/calendar.php?i=63962>
- Τρικόλης, Κ. (2022). Ερευνητικός διδακτικός σχεδιασμός για την επίλυση προβλημάτων με αξιοποίηση της τέχνης και της εμπειρικής οντολογικής διασύνδεσης εννοιών. ΠΕΚΑΠ.

Θεματική ενότητα:

Η σχέση επιστήμης και κοινωνίας ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολείου

**Το Arduino ως εργαλείο προστασίας από ιούς. Συμμετοχική έρευνα
και ανάπτυξη αισθητήρα για φορείς ιικών φορτίων μέσω
μεθοδολογικού πλαισίου CARE-KNOW-DO (CKD).**

Καραϊσκού Άννα

Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01, ΓΕΛ Μακρύ Γιαλού, Επιστημονικός Συνεργάτης ΕΛΜΕΠΑ
ankaraiskou@gmail.com

Πανσεληνάς Γεώργιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Περιφερειακή Δ/ση Εκπαίδευσης Κρήτης, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
panselin@gmail.com

Φουντουλάκης Αντώνης

Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Γυμνάσιο Λιμένα Χερσονήσου, Επιστημονικός Συνεργάτης ΕΛΜΕΠΑ
antonisf@sch.gr

Περίληψη

Υπάρχουν ολοένα και περισσότερες ενδείξεις ότι τα επίπεδα διοξειδίου του άνθρακα στα κτίρια συνδέονται στενά με την αερομεταφερόμενη εξάπλωση των λοιμώξεων. Το διοξείδιο του άνθρακα παράγεται από τον εκπνεόμενο αέρα των ανθρώπων που ζουν μέσα σε ένα δωμάτιο. Αυτός ο οδηγός διδασκαλίας περιγράφει μια διδακτική ακολουθία που εμπλέκει την εκπαιδευτική κοινότητα στην από κοινού αντιμετώπιση ενός πραγματικού προβλήματος που την επηρεάζει άμεσα. Στόχος της ακολουθίας δραστηριοτήτων είναι οι μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με τον τρόπο μετάδοσης ασθενειών σε κλειστούς χώρους, το ρόλο του CO₂ και άλλων παραμέτρων στη μεταφορά αερομεταφερόμενων σωματιδίων σε αυτούς, ενώ ο τελικός στόχος του σεναρίου είναι οι μαθητές να αναπτύξουν έναν ευαίσθητο αισθητήρα για τη μέτρηση αερομεταφερόμενων σωματιδίων χρησιμοποιώντας στοιχεία που υπάρχουν ήδη στα εργαστήρια φυσικών επιστημών ή που μπορούν να αποκτηθούν με απλά μέσα, όπως οι μικροεπεξεργαστές Arduino. Ο απώτερος στόχος αυτής της σύνθεσης δραστηριοτήτων είναι μέσω μιας συμμετοχικής ερευνητικής διαδικασίας στην οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, μαθητές και οι οικογένειές τους να συνεργαστούν σε ένα έργο που θα αναπτύξει τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών και θα ενισχύσει το ενδιαφέρον τους για τις φυσικές επιστήμες. Οι μαθητές θα μάθουν να χρησιμοποιούν την επιστημονική μέθοδο για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων στην κοινότητά τους και θα συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να δώσουν λύσεις σε βασικά κοινωνικά ζητήματα με πόρους που ήδη διαθέτουν. Αυτός ο σχεδιασμός όχι μόνο προωθεί την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη και εφαρμογή επιστημονικών δεξιοτήτων για την επίλυση πραγματικών

προβλημάτων, αλλά συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών, στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για την επιστήμη και στην ενίσχυση των αντιλήψεων για την επιστημονική σταδιοδρομία, προσθέτοντας σε αυτό που είναι γνωστό ως "επιστημονικό κεφάλαιο". Η εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Connect – Horizon 2020 που υλοποιείται από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης.

Λέξεις-κλειδιά: Arduino, STEM, συνεργατική μάθηση, κοινότητα πρακτικής, CARE-KNOW-DO.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αύξηση ενδιαφέροντος σχετικά με τη αξιοποίηση ρομπότ στην εκπαίδευση (Bethel, Stevenson & Scassellati, 2011; Ismail et al., 2012). Τα συμπεράσματα αυτών των ερευνών έδειξαν ότι η αξιοποίηση της ρομποτικής μπορεί να έχει μια σειρά από θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική ρομποτική στηρίζεται στις κονστрукτιβιστικές θεωρίες του Piaget, σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση στον άνθρωπο δεν είναι αποτέλεσμα μετάδοσης γνώσης αλλά μια ενεργητική διαδικασία κατασκευής της γνώσης που βασίζεται στις εμπειρίες (Piaget, 1972) καθώς και στην κονστραξιονιστική θεωρία του Papert (1980), ο οποίος θεωρεί ότι η απόκτηση νέας γνώσης συντελείται πιο αποτελεσματικά όταν αυτοί που μαθαίνουν ασχολούνται με την κατασκευή προϊόντων, που έχουν προσωπικό νόημα για αυτούς.

Ο κονστρουκτιβισμός, έχοντας ως αρχικό και κύριο πεδίο έρευνας και εφαρμογής τις φυσικές επιστήμες, ρίχνει φως και δίνει βαρύτητα στις υπάρχουσες αντιλήψεις, ιδέες και αναπαραστάσεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το θέμα που διδάσκονται κάθε φορά. Στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο, ακολουθούνται κονστρουκτιβιστικά στοιχεία αφού δίνεται έμφαση στον ενεργητικό ρόλο του μαθητή και στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα τα οποία δημιουργούν κίνητρο για τους μαθητές, αναγνωρίζεται η σημασία της πρότερης γνώσης μαθητή, πάνω στην οποία με βάση την εμπειρία και τον αναστοχασμό, οικοδομεί τη γνώση του. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η σημασία του λάθους κατά τη διάρκεια της τροποποίησης του οποίου ο μαθητής μαθαίνει (διερεύνηση παραμέτρων για επίτευξη μεγαλύτερου βεληνεκού). Οι μαθητές είναι οι τελικοί υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης, αφού θα παρουσιάσουν τη δική τους δουλειά αναλαμβάνοντας την ευθύνη των παραμετροποιήσεων και των επιχειρημάτων τους. Με τη σταδιακή συμμετοχή σε μια κοινότητα πρακτικής, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα σύστημα κοινών αξιών, πεποιθήσεων και πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να εξελιχθούν και να μάθουν μέσα από αυτήν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους αποκτώντας ταυτόχρονα και την ταυτότητα του μέλους.

Βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής είναι η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών. Βασικά συστατικά στοιχεία στις σχέσεις αυτές θα πρέπει να αποτελούν ο κοινός στόχος, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, η αλληλεξάρτηση και το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για τις δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα και τη μάθηση που θα ακολουθήσει. Σε μια κοινότητα πρακτικής η κουλτούρα έχει πρωτεύοντα ρόλο αφού είναι αυτή που δίνει την αίσθηση της ταυτότητας στο κάθε σχολείο και το κλίμα που επικρατεί σε κάθε σχολείο αποτελεί την προσωπικότητα του. Μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα δύσκολες έννοιες, ενώ δημιουργούν ομάδες με κοινούς στόχους αντλώντας μεγάλη συναισθηματική ικανοποίηση, και καλύπτοντας ανάγκες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Η ανάπτυξη

συνεργατικής κουλτούρας θεωρείται σημαντική προϋπόθεση για τη βελτίωση και την προώθηση της συμπερίληψης, αφού μέσα σε συνεργατικές κουλτούρες οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να στοχάζονται για τις διδακτικές και συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζουν και να εξελίσσονται (Χατζηαγγελή, Κωστή, Χατζησωτηρίου, & Αγγελίδης, 2011, Panselinas et al., 2021). Σε ένα πλαίσιο λειτουργίας ενός δικτύου συνεργασίας τα προβλήματα που προκύπτουν συζητιούνται και «οι καλές πρακτικές σχολιάζονται, κρίνονται, ανατροφοδοτούνται και διαμοιράζονται» (Γεωργίου, Αγγελίδης, & Κυριακού, 2012).

Στόχος του παρόντος διερευνητικού συμμετοχικού project, είναι οι μαθητές να μάθουν πώς να αναπτύσσουν κριτική στάση με την εργασία τους: να διερευνούν, να επεξεργάζονται, να σκέφτονται ευέλικτα και να μαθαίνουν από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου. Το κρίσιμο χαρακτηριστικό των ευφυών ατόμων δεν είναι μόνο η κατοχή πληροφοριών αλλά και η γνώση του πώς να ενεργούν βάσει αυτών. Η εφευρετικότητα και η επίλυση προβλημάτων δεν είναι μόνο για τους εργαστηριακούς στοχαστές που κρύβονται μακριά από την τάξη. Οι μαθητές από το δημοτικό έως το γυμνάσιο μπορούν να αναρωτηθούν, να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν ένα καινοτόμο προϊόν που λύνει πραγματικά προβλήματα.

2. Μεθοδολογία

2.1 Περιγραφή της μαθησιακής διαδικασίας

Το μαθησιακό πλαίσιο βασίζεται σε μια ανάθεση από τη διευθυντική ομάδα του σχολείου με τη μορφή υπογεγραμμένης επιστολής. Στην επιστολή, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι οικογένειές τους, καλούνται να γίνουν ερευνητές σε ένα κοινοτικό ερευνητικό πρόγραμμα με στόχο την ανάπτυξη συστάσεων για τη βελτίωση των στρατηγικών ελέγχου ή/και πρόληψης του COVID-19 στα σχολεία αναπτύσσοντας μια συσκευή ευαίσθητου αισθητήρα με βάση το Arduino/ Lego για τη μέτρηση των επιπέδων διοξειδίου του άνθρακα.

2.2. Ειδικές απαιτήσεις

Απαραίτητος εξοπλισμός για αυτή τη δραστηριότητα είναι ένας αισθητήρας CO₂ που μπορεί να δανειστεί από το Πανεπιστήμιο ή το ερευνητικό εργαστήριο για τη βαθμονόμηση του αισθητήρα που θα κατασκευάσουν οι μαθητές. Πρόσθετα βασικά εξαρτήματα είναι ο μικροεπεξεργαστής Arduino, καλώδια σύνδεσης, μια πλακέτα breadboard, LED, αισθητήρας αερούματος CO₂, αισθητήρας υγρασίας και θερμοκρασίας. Εάν είναι δυνατόν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν kit Lego για την κατασκευή ενός ρομπότ που θα κινείται από δωμάτιο σε δωμάτιο για τη λήψη μετρήσεων. Είναι στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού να προσθέσει επιμέρους εξαρτήματα στον μικροεπεξεργαστή για να επεκτείνει τις δυνατότητες του εργαλείου μέτρησης με στοιχεία σήμανσης (συσκευές ακουστικής ή οπτικής σηματοδότησης).

Είναι απαραίτητη η συνάντηση με επιστήμονες και ερευνητικές ομάδες προκειμένου να αποσαφηνιστεί η έννοια της βαθμονόμησης των αισθητήρων και ο τρόπος λειτουργίας των αισθητήρων.

2.3. Δομή και ανάπτυξη της διαδικασίας συμμετοχικής έρευνας

Η συμμετοχική έρευνα δομείται στα τρία στάδια του μεθοδολογικού πλαισίου CARE-KNOW-DO (CKD), στο οποίο οι μαθητές διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης.

- **CARE.** Στη φάση αυτή, διεγείρονται η περιέργεια και η ανάγκη των μαθητών για αναβάθμιση γνωστικού επιπέδου, διερευνώνται οι προϋπάρχουσες ιδέες και ενεργοποιείται η προηγούμενη γνώση. Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή ενισχύονται μέσω μιας πραγματικής εργασίας που βασίζεται σε ένα κοινοτικό πρόβλημα, στην προκειμένη περίπτωση τον έλεγχο του COVID-19 και τους τρόπους κατασκευής μιας ευαίσθητης συσκευής αισθητήρων. Εντοπίζονται οι ανησυχίες και οι ανάγκες που σχετίζονται με το πρόβλημα και ιεραρχούνται οι προκλήσεις που πρέπει να διερευνηθούν και οι επηρεαζόμενοι κοινωνικοί φορείς που πρέπει να εμπλακούν.
- **Know.** Η φάση αυτή διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη των επιστημονικών δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των υπό εξέταση ζητημάτων.
- **Do.** Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει για να αναπτύξουν το τελικό προϊόν που τους έχει ανατεθεί. Στην προκειμένη περίπτωση, το τελικό προϊόν έχει τίτλο "Ανάπτυξη ενός ευαίσθητου αισθητήρα CO₂ για τον έλεγχο και την προστασία από ιούς όπως ο SARS-CoV-2 σε κλειστούς χώρους". Οι μελέτες και τα μέσα επίτευξης θα συνοψιστούν και θα κοινοποιηθούν με μια ανοικτή επιστολή. Μια εκστρατεία επικοινωνίας ενημερώνει την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα, τους φορείς χάραξης πολιτικής, τις οικογένειες και άλλους ενδιαφερόμενους για τα αποτελέσματα. Τέλος, συνιστάται στους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν ένα σχολικό επιστημονικό συνέδριο όπου ομάδες μαθητών θα μπορούν να παρουσιάσουν τις εργασίες και τις προτάσεις τους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Στο συνέδριο μπορούν επίσης να προσκληθούν εκπρόσωποι των φορέων χάραξης πολιτικής και άλλων σχετικών φορέων.

3. Βήματα της δράσης

3.1. CARE

Στόχος

Να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών καλώντας τους να συμμετάσχουν σε ένα συμμετοχικό ερευνητικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και ελέγχου του Covid-19 (και άλλων παρόμοιων μολυσματικών ασθενειών) και επίσης να εξετάσουν πώς είναι δυνατόν να κατασκευάσουν οι ίδιοι τη συσκευή μελέτης. Αρχίζουν διερευνώντας πρώτα τις ανησυχίες και τις ανάγκες τους με τις οικογένειές τους και στη συνέχεια να θέσουν προτεραιότητες για τις προκλήσεις που πρέπει να διερευνηθούν. Το σενάριο διαμορφώνεται με βάση την ανάγκη για πιο άμεση επικοινωνία στις αίθουσες διδασκαλίας χωρίς να χάνεται η αίσθηση της ασφάλειας.

Βήματα διαδικασίας

- Δέσμευση/ εκπαιδευτικό συμβόλαιο: Το συνεργατικό - διερευνητικό πλαίσιο παρουσιάζεται με τη μορφή επιστολής ανάθεσης, υπογεγραμμένης από τη διευθυντική ομάδα του σχολείου. Η επιστολή αυτή, που απευθύνεται στους μαθητές και τις οικογένειές τους, τους καλεί να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη συμμετοχική έρευνα.

- Συνιστάται να διαβαστεί η επιστολή στην τάξη και στη συνέχεια να γίνει μια ανοιχτή συζήτηση, με την/ τον εκπαιδευτικό να δίνει έμφαση στις βασικές πτυχές της συμμετοχής ως υπεύθυνοι πολίτες. Οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι πρόκειται για μια ευκαιρία να συμβάλουν στη βελτίωση της χάραξης δημόσιας πολιτικής και να βοηθήσουν την

επιστημονική κοινότητα παρέχοντας τις απόψεις τους. Είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί ότι η συμμετοχή τους θα τους επιτρέψει να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν την επιστημονική μέθοδο για την επίλυση προβλημάτων στην καθημερινή τους ζωή.

- Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός παρουσιάζει το πραγματικό πρόβλημα που ταλανίζει την κοινωνία και θέτει, μέσω μιας παρουσίασης, προβληματισμούς προς επίλυση με κεντρικό θέμα: την ομαλή μετάβαση στη σχολική κανονικότητα χωρίς το φόβο του κορονοϊού, αλλά και οποιουδήποτε επερχόμενου ιού. Προτείνεται ο εκπαιδευτικός να κάνει μια παρουσίαση των βασικών σημείων της έρευνας που μπορεί να βρει από έγκυρα περιοδικά και διαδικτυακούς τόπους.

- Εντοπισμός ανησυχιών και αναγκών: Η δραστηριότητα αυτή συνίσταται στο να επικοινωνήσουν οι μαθητές την εργασία με τις οικογένειές τους και να προβληματιστούν σχετικά με το θέμα, προκειμένου να εντοπίσουν τις ανησυχίες τους σε σχέση με το έργο.

- Αυτοαξιολόγηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών μέσω ερωτηματολογίων

- Ανταλλαγή και ιεράρχηση των προκλήσεων: Στην τάξη και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, οι μαθητές επεξεργάζονται τις ανησυχίες και τις ανάγκες όπως αυτές αντανakλώνται στο σπίτι. Η ιδέα είναι να καταγραφούν οι ιδέες που συγκεντρώθηκαν από τις διάφορες οικογένειες και να αποφασίσουν συλλογικά ποιες προκλήσεις θα διερευνηθούν.

3.2. KNOW: Απόκτηση και εφαρμογή γνώσεων

Στόχοι

- Εκμάθηση του περιεχομένου, των δεξιοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για τις προκλήσεις που έχουν τεθεί σε προτεραιότητα όσον αφορά την πρόληψη, μέσω της αναζήτησης πληροφοριών και της διεξαγωγής συμμετοχικής έρευνας ή/και πειραματισμού.

- Εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν με την έρευνα των προοπτικών της εκπαιδευτικής κοινότητας και των οικογενειών σχετικά με τα προβλήματα, τις ευκαιρίες και τις συστάσεις για τη βελτίωση των στρατηγικών πρόληψης και ελέγχου για το COVID-19 (και άλλες μολυσματικές ασθένειες).

- Διερεύνηση πρωτοκόλλων για τον κατάλληλο αερισμό κλειστών χώρων.

- Διερεύνηση - συζήτηση παραμέτρων που επηρεάζουν την ανίχνευση των επιπέδων CO₂ στο χώρο.

- Διερεύνηση - συζήτηση των παραμέτρων που ευθύνονται για τα υψηλά επίπεδα συγκέντρωσης CO₂ στις αίθουσες διδασκαλίας

- Να αναφέρουν τρόπους μετάδοσης μετάδοσης ασθενειών μέσω αερολυμάτων

- Να μάθουν πώς λειτουργούν οι συσκευές μέτρησης αερίων

- Να μάθουν να συνθέτουν απλά κυκλώματα με το Arduino

Βήματα διαδικασίας

- Αναζήτηση βιβλιογραφικών δεδομένων - πληροφοριών: Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες σχετικά με τα θέματα που αφορούν στην έρευνα. Η συνεργασία των συναδέλφων εκπαιδευτικών του σχολείου είναι απαραίτητη για την παρουσίαση των υπό διερεύνηση θεμάτων από την οπτική γωνία ενός χημικού, βιολόγου, μαθηματικού και προγραμματιστή. Προτείνεται να αφιερώνεται μία ώρα σε κάθε μάθημα για τη διερεύνηση θεμάτων όπως αυτά που αναφέρονται στους στόχους της ενότητας.

- Συνάντηση με τους ειδικούς: Επιλέγονται άτομα -εμπειρογνώμονες στον τομέα των βασικών ερωτημάτων- που θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σε μια διαδικτυακή συζήτηση διάρκειας

1-2 ωρών. Το θέμα της συζήτησης θα μπορούσε να είναι η διασπορά του CO₂ στην ατμόσφαιρα και τα διάφορα αερολύματα και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να καταγραφούν και να κοινοποιηθούν στην κοινότητα. Οι επιστήμονες μπορεί να είναι γιατροί νοσηλευτές ή ερευνητές από τα Πανεπιστημιακά και Ερευνητικά Ιδρύματα.

- Συζήτηση σε ομάδες μαθητών: Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές στην ομαδική συζήτηση στην τάξη και χρησιμοποιώντας το πλέγμα των προβλημάτων, των ευκαιριών και των προτεινόμενων προτάσεων.

- Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν την ενσωμάτωση των προβλημάτων, των ευκαιριών και των προτεινόμενων συστάσεων στην τάξη. Όλα τα προβλήματα, οι ευκαιρίες και οι συστάσεις θα πρέπει πλέον να περιλαμβάνονται σε ένα ΕΝΙΑΙΟ πλέγμα.

3.3. DO: Ενεργούμε ως υπεύθυνοι πολίτες για τη βελτίωση των δημόσιων πολιτικών

Στόχος

Εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν στο τέλος της αποστολής της ομάδας διαχείρισης και κοινοποίηση των συστάσεων στην εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα, στους φορείς χάραξης δημόσιας πολιτικής και στην κοινωνία.

Βήματα διαδικασίας

Κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς

- Συστάσεις: Η επιτροπή (μαθητές, εκπαιδευτικοί, οικογένεια) συμφωνεί για τις καλύτερες συστάσεις σχετικά με το θέμα. Αυτές οι συστάσεις στη συνέχεια κοινοποιούνται στην επικοινωνιακή εκστρατεία.

- Εφαρμογή: Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές διερευνούν τις υπό εξέταση παραμέτρους που διέπουν αυτό το έργο. Διερευνούν τις ιδιότητες και τη διακριτική ικανότητα των αισθητήρων του εμπορίου και ταυτόχρονα κατασκευάζουν το δικό τους αισθητήρα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης. Η όλη διαδικασία λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο. Πριν τη σύνθεση του αισθητήρα οι μαθητές εξασκούνται σε δραστηριότητες όπως αυτές εμφανίζονται στην εικόνα 1. Μετέπειτα γίνεται η συναρμογή του αισθητήρα, η βαθμονόμηση και η εφαρμογή και καταγράφονται τα αποτελέσματα. (Δραστηριότητα 1, Δραστηριότητα 2). Στις δραστηριότητες 1 και 2 τα βήματα εργασίας είχαν ως εξής:

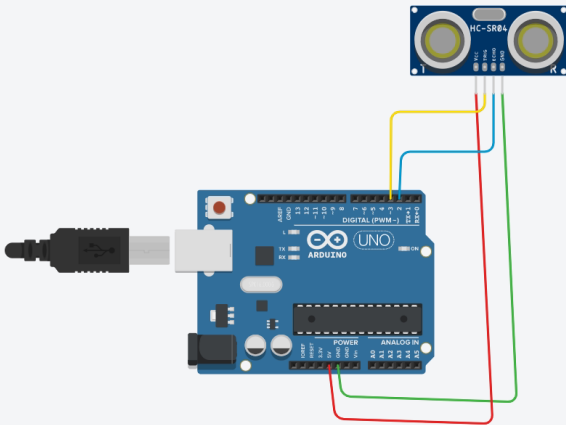
- Δημιουργήστε το κύκλωμα χρησιμοποιώντας την πλακέτα Arduino σε εικονικό περιβάλλον. (<https://www.tinkercad.com/dashboard>)
- Δημιουργήστε το κύκλωμα χρησιμοποιώντας την πλακέτα Arduino με πραγματικά υλικά στο εργαστήριο.
- Ερμηνεύστε και αναπαράγετε τον κώδικα.
- Οργανώστε την εργασία σας με κάτι καινούργιο για εσάς.
- Παρατηρήστε, συσχετίστε και επαληθεύστε μέρη του κώδικα και των κυκλωμάτων.

- Εκστρατεία επικοινωνίας: Οι μαθητές σχεδιάζουν και υλοποιούν μια εκστρατεία για την επικοινωνία των συστάσεων. Η καμπάνια μπορεί να υλοποιηθεί, για παράδειγμα, σε μια ανοιχτή επιστολή προς την ομάδα διοίκησης του σχολείου ως απάντηση στην ανάθεση.

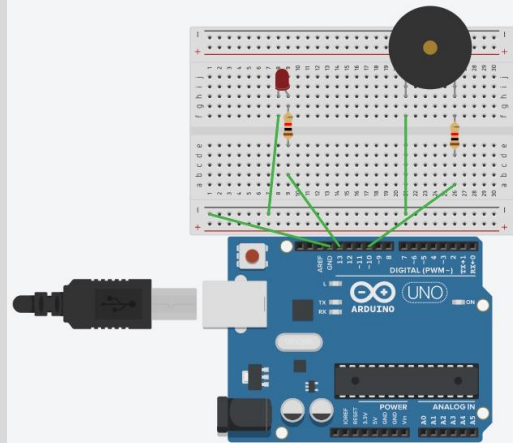
Επιστημονικό συνέδριο: Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρόγραμμα συμμετοχικής έρευνας και οι συστάσεις μπορούν να παρουσιαστούν σε επιστημονικό συνέδριο που διοργανώνει το σχολείο με την εκπαιδευτική κοινότητα.

- Τελική αυτοαξιολόγηση της μάθησης: Οι μαθητές συμπληρώνουν το δεύτερο μέρος του καταλόγου ελέγχου αυτοαξιολόγησης για να αυξήσουν την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)



```
int inches = 0;
int cm = 0;
long readUltrasonicDistance(int
triggerPin, int echoPin)
{
  pinMode(triggerPin, OUTPUT); //
  Clear the trigger
  digitalWrite(triggerPin, LOW);
  delayMicroseconds(2);
  // Sets the trigger pin to HIGH state
  for 10 microseconds
  digitalWrite(triggerPin, HIGH);
  delayMicroseconds(10);
  digitalWrite(triggerPin, LOW);
  pinMode(echoPin, INPUT);
  // Reads the echo pin, and returns the
  sound wave travel time in
  microseconds
  return pulseIn(echoPin, HIGH);
}
void setup()
{
  Serial.begin(9600);
}
void loop()
{
  // measure the ping time in cm
  cm = 0.01723 *
  readUltrasonicDistance(10, 10);
  // convert to inches by dividing by
  2.54
  inches = (cm / 2.54);
  Serial.print(inches);
  Serial.print("in, ");
  Serial.print(cm);
  Serial.println("cm");
  delay(100); // Wait for 100
  millisecond(s)
}
```

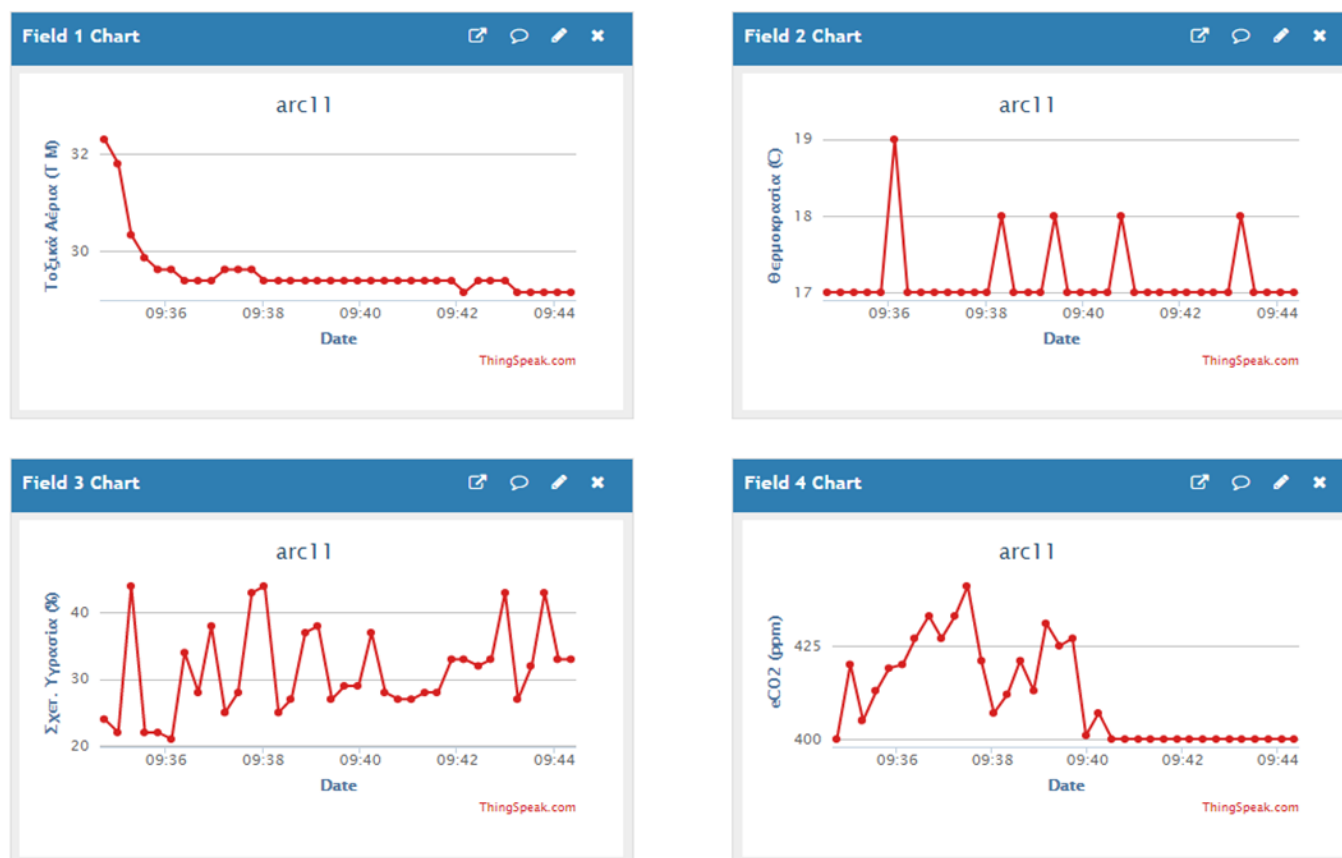


```
void setup()
{
  pinMode(13, OUTPUT);
  pinMode(10, OUTPUT);
}
void loop()
{
  digitalWrite(13, HIGH);
  delay(1000); // Wait for 1000
  millisecond(s)
  digitalWrite(13, LOW);
  delay(2000); // Wait for 1000
  millisecond(s)
  digitalWrite(10, HIGH);
  delay(1000); // Wait for 1000
  millisecond(s)
  digitalWrite(10, LOW);
  delay(1000); // Wait for 1000
  millisecond(s)
}
```

Εικόνα 1: Δραστηριότητα 1 και 2

Αποτελέσματα

Μαθητές διαφόρων ηλικιών μεταξύ 15-18, λειτούργησαν ομαδικά και συνέστησαν ένα πλάνο επίλυσης του υπό μελέτη θέματος. Η διαδικασία μετρήσεων, παρατηρήσεων και βελτιστοποιήσεων πραγματοποιήθηκε 2 μήνες αφότου έγιναν όλες οι σχετικές συζητήσεις με ερευνητές και ειδικούς επιστήμονες. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν εντός σχολικού ωραρίου και οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη θέρμη στη συνέπεια μετρήσεων, στη παραμετροποίηση και στη βαθμονόμηση του αισθητήρα. Στην εικόνα 2 εμφανίζονται τα αποτελέσματα μετρήσεων που εξήχθησαν το Ιούνιο του 2021 στα πλαίσια εφαρμογής και μελέτης του υπό διερεύνηση παιδαγωγικού έργου. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν τόσο εκτός σχολικής αίθουσας όσο και εντός, ώστε να υπάρχει ένα σημείο αναφοράς μετρήσεων. Στην εικόνα 3 εμφανίζεται ο κώδικας που χρησιμοποιήθηκε για το κύκλωμα (εικόνα 4) με το οποίο πραγματοποιήθηκαν οι μετρήσεις.



Εικόνα 2: αποτελέσματα μετρήσεων με τον αισθητήρα CO₂

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

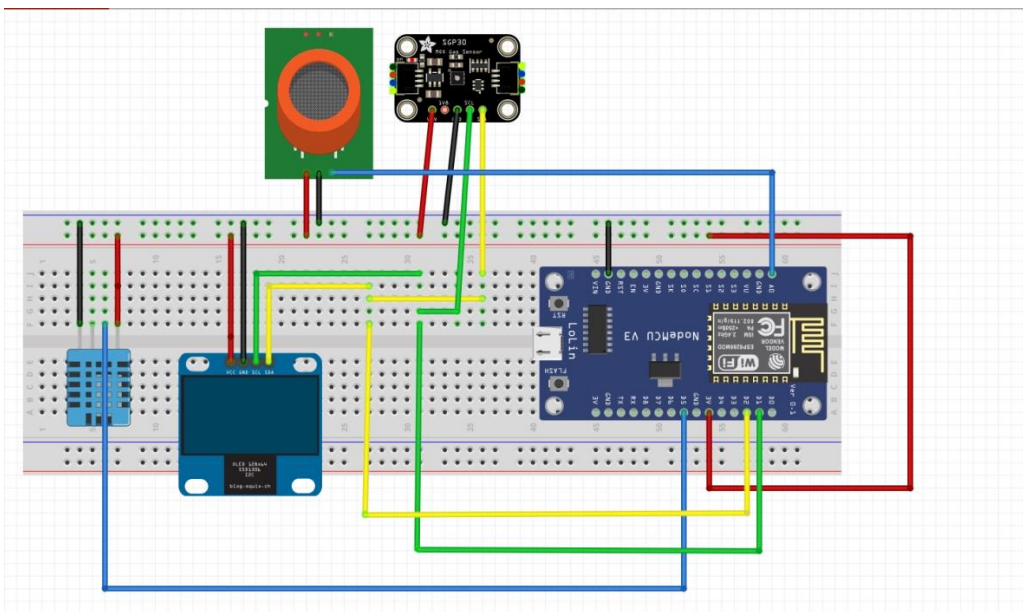
```
#include <SPI.h>
#include <Wire.h>
#include <Adafruit_GFX.h>
#include <Adafruit_SSD1306.h>
#include <ESP8266WiFi.h>
#include <Adafruit_SGP30.h>
#include "DHTesp.h" // Click
here to get the library:
http://librarymanager/All#D
HTEsp
//define DHTPIN D5
#include "MQ135.h"
#include <TimeLib.h>
Adafruit_SGP30 sgp;
//DHT dht(DHTPIN, DHT11);
DHTesp dht;
/* return absolute humidity
[mg/m^3] with
approximation formula
* @param temperature [°C]
* @param humidity [%RH]
*/
uint32_t
getAbsoluteHumidity(float
temperature, float humidity)
{
    // approximation formula
    from Sensirion SGP30 Driver
    Integration chapter 3.15
    const float
    absoluteHumidity = 216.7f *
    ((humidity / 100.0f) * 6.112f
    * exp((17.62f + temperature)
    / (243.12f + temperature)) /
    (273.15f + temperature)); //
    [g/m^3]
    const uint32_t
    absoluteHumidityScaled =
    static_cast<uint32_t>((1000.0
    f * absoluteHumidity)); //
    [mg/m^3]
    return
    absoluteHumidityScaled;
}
Adafruit_SSD1306 display =
Adafruit_SSD1306(128, 32,
&Wire);
String apiKey =
"IOW91XYDEHN80UKW";
// Enter your Write API key
from

ThingSpeak41URMX87KL72A
ER1
const char *ssid = "nikol";
// replace with your wifi ssid
and wpa2 key
const char *pass =
"09102009";
const char *server =
"api.thingspeak.com";
WiFiClient client;
// OLED FeatherWing
buttons map to different pins
depending on board:
#if defined(ESP8266)
#define BUTTON_A 0
#define BUTTON_B 16
#define BUTTON_C 2
#endif
int i=0;
void setup() {
    Serial.begin(115200);
    // connect to wifi
    WiFi.begin(ssid, pass);
    while (WiFi.status() !=
    WL_CONNECTED)
    {
        delay(500);
        Serial.print(".");
    }
    Serial.println("");
    Serial.println("WiFi
    connected");
    // Initialize the OLED screen
    Serial.println("OLED
    FeatherWing test");
    //
    SSD1306_SWITCHCAPVCC =
    generate display voltage
    from 3.3V internally
    display.begin(SSD1306_SWIT
    CHCAPVCC, 0x3C); // Address
    0x3C for 128x32
    Serial.println("OLED
    begun");
    // Show image buffer on
    the display hardware.
    // Since the buffer is
    initialized with an Adafruit
    splashscreen
    // internally, this will
    display the splashscreen.
    display.display();

    delay(1000);
    // Clear the buffer.
    display.clearDisplay();
    display.display();
    Serial.println("IO test");
    pinMode(BUTTON_A,
    INPUT_PULLUP);
    pinMode(BUTTON_B,
    INPUT_PULLUP);
    pinMode(BUTTON_C,
    INPUT_PULLUP);
    // text display tests
    display.setTextSize(1);
    display.setTextColor(SSD130
    6_WHITE);
    // connecting SGP30
    Serial.println("SGP30
    test");
    if (! sgp.begin()){
        Serial.println("Sensor
        not found.");
        while (1);
    }
    Serial.print("Found
    SGP30 sensor #");
    Serial.print(sgp.serialnumb
    er[0], HEX);
    Serial.print(sgp.serialnumb
    er[1], HEX);
    Serial.print(sgp.serialnumb
    er[2], HEX);
    // If you have a baseline
    measurement from before
    you can assign it to start, to
    'self-calibrate'
    //sgp.setIAQBaseline(0x8E68
    , 0x8F41); // Will vary for
    each sensor!
    dht.setup(14,
    DHTesp::DHT11); // Connect
    DHT sensor to GPIO 14
    }
    int counter = 0;
    void loop() {
        Serial.print(hour());
        delay((dht.getMinimumSampl
        ingPeriod()));
        float h = dht.getHumidity();

        float t =
        dht.getTemperature();
        MQ135 gasSensor =
        MQ135(A0); // air quality
        sensor
        float a_q =
        gasSensor.getPPM();
        display.setCursor(0,0);
        display.print("\n");
        display.print(t);
        display.print(" C ");
        display.print(h);display.print(
        n(" "));
        Serial.print(t); Serial.print("
        C ");
        Serial.print(h);Serial.println("
        % hum ");
        //write CO2 mesurments
        if (! sgp.IAQmeasure()) {
            Serial.println("Measurement
            failed");
            return;
        }
        Serial.print("TVOC ");
        Serial.print(sgp.TVOC);
        Serial.print(" ppb\t");
        Serial.print("eCO2 ");
        Serial.print(sgp.eCO2);
        Serial.println(" ppm");
        Serial.print("a_q ");
        Serial.print(a_q);
        Serial.println(" ppm");
        display.print("eCO2 ");
        display.print(sgp.eCO2);
        display.println(" ppm");
        display.print("a_q ");
        display.print(a_q);
        display.println(" ppm");
        display.display();
        /*
        if (! sgp.IAQmeasureRaw()) {
            Serial.println("Raw
            Measurement failed");
            return;
        }
        Serial.print("Raw H2 ");
        Serial.print(sgp.rawH2);
        Serial.print("\t");
        Serial.print("Raw Ethanol");
        Serial.println("");
        */
        delay(10000);
        counter++;
        if (counter == 30) {
            counter = 0;
            uint16_t TVOC_base,
            eCO2_base;
            if (!
            sgp.getIAQBaseline(&eCO2_
            base, &TVOC_base)) {
                Serial.println("Failed to
                get baseline readings");
                return;
            }
            Serial.print("****Baseline
            values: eCO2: 0x");
            Serial.print(eCO2_base,
            HEX);
            Serial.print(" & TVOC: 0x");
            Serial.println(TVOC_base,
            HEX);
            if (client.connect(server,80))
            // "184.106.153.149" or
            api.thingspeak.com
            {
                String
                postStr = apiKey;
                postStr
                += "&field1=";
                String(a_q);
                postStr
                += "&field2=";
                String(t);
                postStr
                += "&field3=";
                String(h);
                postStr
                += "&field4=";
                postStr +=
                String(sgp.eCO2);
                postStr +=
                "\r\n\r\n\r\n\r\n\r\n";
                client.print("POST /update
                HTTP/1.1\r\n");
                client.print("Host:
                api.thingspeak.com\r\n");
                client.print("Connection:
                close\r\n");
                client.print("X-
                THINGSPEAKAPIKEY:
                "+apiKey+"\r\n");
                client.print("Content-Type:
                application/x-www-form-
                urlencoded\r\n");
                client.print("Content-Length:
                ");
                client.print(postStr.length());
                client.print("\n\n\n\n");
                client.print(postStr);
            }
            client.stop();
        }
        display.clearDisplay();
    }
}
```

Εικόνα 3 Ο κώδικας του προγράμματος.



Εικόνα 4: Κύκλωμα αισθητήρα

Συζήτηση -Συμπεράσματα

Μετά το τέλος της παρέμβασης αυτής οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν να προσεγγίσουν επιστημονικά προβλήματα της καθημερινότητας, όπως είναι η μετάδοση μολυσματικών ασθενειών σε εσωτερικούς χώρους. Το πρόβλημα προσεγγίζεται διεπιστημονικά (Καλοβρέχτης κ.α. 2020) αφού η μαθητική κοινότητα έχει νοιαστεί για το πρόβλημα που ταλανίζει τη κοινωνία και έχει μάθει επαρκή στοιχεία για τον τρόπο που η συγκέντρωση του CO₂ σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους συνδέεται με την αύξηση συγκέντρωσης αερολυμάτων, που πιθανόν να μεταφέρουν ιούς και άλλες μολυσματικές ουσίες. Επιπρόσθετα έχει παιδευτεί σε θέματα μετρήσεων συγκεντρώσεων αερολυμάτων, έχει προβληματιστεί για το τρόπο συναρμολόγησης και προγραμματισμού της συσκευής καθώς και για την βαθμονόμησή του. Η συσκευή αυτή πέρα από τον εκπαιδευτικό της ρόλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν προειδοποίηση αλλαγής της περιεκτικότητας του αέρα στη τάξη.

Σκοπός αυτού του Project ήταν να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε ν' αναπτύξουν οι μαθητές έναν επιστημονικό τρόπο σκέψης στην καθημερινή τους ζωή. Η χαμηλή πολιτισμική εξοικείωση με την επιστήμη, η έλλειψη προτύπων, η ελλιπής τριβή τους με πειραματικές μεθόδους διερεύνησης, καθώς και οι περιορισμένες ευκαιρίες συμμετοχής στην επιστήμη εκτός της τυπικής εκπαίδευσης οδηγεί σε στέρση "επιστημονικού κεφαλαίου". Η λύση είναι να προστεθούν περισσότερες ευκαιρίες στο πρόγραμμα σπουδών για αυτούς τους μαθητές να μάθουν τι κάνουν οι επιστήμονες, να μιλήσουν στις οικογένειές τους για την επιστήμη και να εκτιμήσουν τον αντίκτυπο της επιστήμης στον κόσμο.

Με αφορμή την συμμετοχή της κοινότητας στο πρόγραμμα Connect-Horizon 2022 συζητήθηκε ο ζωτικός ρόλος που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην προετοιμασία των μαθητών για τη συνεργατική αντιμετώπιση των παγκόσμιων προκλήσεων και των τοπικών ζητημάτων που αντιμετωπίζει σήμερα η ανθρωπότητα, όπως η υπερθέρμανση του πλανήτη, η κλιματική αλλαγή, η καταστροφή του περιβάλλοντος, οι ασθένειες, οι ανισότητες και η βία. Η επαφή των μαθητών όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους επιστήμονες και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής τους κάνει να σκέφτονται από κοινού και να μαθαίνουν την επιστήμη για την αντιμετώπιση παγκόσμιων και τοπικών προβλημάτων.

Ευχαριστίες

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Έρευνας και Καινοτομίας Horizon 2020, No 872814.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Attifield, R, Williams, C (2003). *Leadership and inclusion: a special school perspective*. British Journal of Special Education 30(1): 28–33.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*, Αθήνα: Διάδραση.
- C. L. Bethel, M. R. Stevenson and B. Scassellati, (2011) "Secret-sharing: Interactions between a child, robot, and adult," *2011 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics*, 2011, pp. 2489-2494, doi: 10.1109/ICSMC.2011.6084051.
- Καλοβρέχτης Κ., Ξενάκης Απ., Ψυχάρης Σ., Σταμούλης Γ. (2020). Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Αναπτυξιακές Πλατφόρμες Ρομποτικής και IoT. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα

- Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μία παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- L. I. Ismail, S. Shamsudin, H. Yussof, F.A. Hanapiah, & N. I. Zahari, (2012) "Robot-based Intervention Program for Autistic Children with Humanoid Robot NAO: Initial Response in Stereotyped Behavior." *Procedia Engineering*, 41, 1441-1447
- McKinney, M. McAreavey, S. Parhi, D. Jackson-Sillah, P. Gray and H. Shifau (Eds.), (2021) *Proceedings of the 8th LSME International Conference on Sustainable Development and Education* (pp. 146-147), London School of Management Education. ISBN 9781838472900. Ανακτήθηκε από: <https://lsme.ac.uk/wp-content/uploads/conferences/Conference-Proceeding-December-2021.pdf>
- Panselinas, G., Sfounis, A., Eleftheriou, M., Daskalaki, K., Korakaki, E., Apostolakis, A., Toumpaniaris, Likaki, E., Skaraki, K., Foundoulakis, A., Karaïskou, A., Nikas, S.D, Katsidis, C.C., Stathi, I., Koulouri, P., Plaiti, W., Podaras, D., Chalkiadakis, K., (2021). Science teachers and researchers as a community for adapting, designing and implementing open schooling for sustainable development: SWOT analysis of the RDE team collaboration for the Horizon2020 CONNECT project. In R. Kumar, S.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Piaget J: (1972) Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*; 15:1-12. doi: 10.1159/000271225
- Praisner, C. L. (2003). *Attitudes of elementary school principals Toward the inclusion of students with disabilities. Exceptional Children*.
- Στασινός, Δ. (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Χαραλάμπους, Κ. (2016). Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, 11, 172- 186.

Η κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire ως όχημα για μια δημοκρατική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα.

Μίζης Κοσμάς
Εκπαιδευτικός 5ο Δημ. Σχ. Ν.Αλικαρνασσού,med
komizis@yahoo.gr

Περίληψη

Θεμελιώδες και πρωταρχικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής θεωρίας του Freire είναι η άδολη και ειλικρινής αγάπη προς τους μαθητές. Αυτή η αγάπη ενέπνευσε και το όραμα του για ένα σχολείο που αφενός να αναδεικνύει τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών και από την άλλη αποσκοπεί μέσω αυτής της ικανότητας να μετασχηματίσει την υφιστάμενη κοινωνική δομή, με απώτερο σκοπό να καταστούν ικανοί οι μαθητές να απελευθερωθούν από κάθε μορφή καταπίεσης και εξαναγκασμού. Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια συστηματική ανασκόπηση της παιδαγωγικής θεωρίας του Freire ως βασικού πυλώνα μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης με την εφαρμογή ποιοτικών ερευνητικών στρατηγικών (η εθνογραφία (ethnography), η μελέτη περίπτωσης (case study) και η χειραφετική έρευνα-δράση (Carr & Kemmis, 1997) ούτως ώστε να παρέχει τα μέσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναστοχαστούν κριτικά την σχέση του σχολείου με την οικονομία, την κοινωνία και την πολιτική με απώτερο σκοπό την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τον κοινωνικό μετασχηματισμό επί το δημοκρατικότερο (Kincheloe, 2003; Kincheloe & McLaren, 2004; McLaren, 2007).

Λέξεις-κλειδιά: Κριτική Παιδαγωγική, Freire, κριτικός γραμματισμός, κριτική συνειδητοποίηση, δημοκρατική εκπαίδευση, ποιοτικές έρευνες.

1. Η κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire

Η πίστη του Freire στη δημοκρατία, καθώς και η βαθιά και ακλόνητη πίστη του στην ικανότητα των ανθρώπων να αντιστέκονται στο βάρος καταπιεστικών θεσμών και ιδεολογιών υπήρξε διάχυτη σε όλη τη ζωή του και έφτασε να βιώσει κακουχίες και στερήσεις πολιτικών δικαιωμάτων για αυτή την πίστη. Πάντα τοποθετούσε τον εαυτό του ως γνήσιος ριζοσπάστης κριτικός παιδαγωγός απέναντι στην καταπίεση, στην εξουσία και την κυριαρχία και υποστήριζε πως το να είσαι κριτικός παιδαγωγός σημαίνει να υπερασπίζεσαι και να τάσσεται με τους καταπιεσμένους, τους μη προνομιούχους και τους καθυποταγμένους, αποτελώντας τη φωνή τους. Καταληκτικά ο Freire ποτέ δεν λησμονούσε τον ισχυρισμό του Robert Hass (1992) ότι αποστολή της εκπαίδευσης, η πολιτική αποστολή της «είναι να αναζωογονεί συνεχώς την ιδέα της δικαιοσύνης που νεκρώνεται μέσα μας» (σ.22)

Μάλιστα το πάθος του Freire (1971) για τη δικαιοσύνη, την κριτική γνώση και την κοινωνική αλλαγή συμπυκνώνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

«Για να είσαι καλός ελευθερωτικός παιδαγωγός, χρειάζεται πάνω απ' όλα να έχεις πίστη στους ανθρώπους. Πρέπει να αγαπάς. Πρέπει να είστε πεπεισμένοι ότι η θεμελιώδης προσπάθεια της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει στην απελευθέρωση των ανθρώπων, ποτέ στην εξημέρωσή τους. Πρέπει να είστε πεπεισμένοι ότι όταν οι άνθρωποι

αναλογίζονται την κυριαρχία τους αρχίζουν την πρώτη βήμα στην αλλαγή της σχέσης τους με τον κόσμο» (σ.62)

Είναι σύλληψη εξαιρετικής αξίας και παράλληλα σημασίας επομένως η παραδοχή του Freire σχετικά με τη συγκρότηση της συνείδησης του προσώπου στη βάση της διαλεκτικής και με μεθοδολογικά εργαλεία τη γλώσσα και την ανάληψη κοινωνικής δράσης. Εν προκειμένω η πράξη «ως διαδικασία απελευθέρωσης» εκτός του ότι αποτελεί τον πυρήνα της θεωρίας του Freire βρίσκει «τη θεμελίωση της στη γνώση που λειτουργεί ενδυναμωτικά αλλά και στον εκδημοκρατισμό των κοινωνικών τάξεων μιας και η έννοια της ριζοσπαστικοποίησης έχει αποκτήσει αρνητική χροιά» (McLaren & Leonard, 1993, σελ.6). Απαραίτητη προϋπόθεση για να θεωρηθεί η γνώση ολοκληρωμένη και όχι μερική ή αποσπασματική είναι να επιτύχει τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Μια τέτοια προσέγγιση της γνώσης αποκτά ιδιαίτερη αξία, διότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους καταπιεζόμενους στο επίπεδο της κοινωνικής δράσης πλέον. Άλλωστε θεωρία και πράξη θεωρούνται τρόπον τινά ως συγκοινωνούνται δοχεία. Έγκειται στην Κριτική Παιδαγωγική να τις θέσει εν κινήσει, αλλά απαιτείται μεγάλη προσοχή και μια πολυπρισματική ανάγνωση της πρακτικής σε καθημερινή βάση ώστε να μην εκπέσει η αναλειφθείσα δράση σε μια εντελώς τμηματική και συχνά διαστρεβλωμένη αναπαράσταση της πραγματικότητας. Επομένως η θεωρία της παιδαγωγικής που προτείνει αποτελεί παράγοντα υψίστης σπουδαιότητας ως προς την αποκωδικοποίηση της αντιφατικής ουσίας του κοινωνικού γίνεσθαι και η οποία κατά την ανάλυση του «αποτελεί τη δυνατότητα που επιτρέπει τον μετασχηματισμό του περιβάλλοντα κόσμου» (Freire, 1970, σ.34). Αυτή ακριβώς η δυνατότητα συνεχίζει ο McLaren (1991) για τη θεωρία του Freire «να μπορεί ο οιοσδήποτε να διηγείται την καθημερινή του εμπειρία και παράλληλα να την συνδυάζει με την κριτική πράξη τον μεταβάλλει σε δυναμικό παράγοντα κοινωνικού μετασχηματισμού» (σ.34). Συνεπώς η έννοια της πράξης τελεί σε στενή συνάφεια με τις άλλες δύο θεμελιώδεις έννοιες της απελευθέρωσης και της αλληλεγγύης (Freire, 1970). Συνεπώς γίνεται λόγος για μια δημιουργική συναρμογή των παραπάνω εννοιών για να επιτευχθεί τελικά η πολυπόθητη πολιτική και θεωρητική ενδυνάμωση. Πρόκειται για μια καινοτόμο θέαση της πράξης υπό το πρίσμα πως καθίσταται «ως πράξη αλληλεγγύης προς οιονδήποτε άνθρωπο ή οιαδήποτε ομάδα η οποία επιχειρεί να υπερβεί αυτή την κατάσταση της απομόνωσης και της καταπίεσης στην οποία τους έχει κατευθύνει η πολιτική της κυρίαρχης μα μειοψηφούσας ομάδας.» (McLaren, 1995a. σ.23). Παρόλα αυτά η αλληλεγγύη δε σημαίνει αναγκαία και μια ισοπεδωτική και ενιαία αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας μα περισσότερο για μια διάδραση προς ένα κοινό σκοπό η οποία μπορεί να ενέχει και στοιχεία ευγενούς ανταγωνισμού.

1.1. Κριτική συνειδητοποίηση

Η Κριτική συνειδητοποίηση ως έννοια αναπτύσσεται μέσω μιας εκπαίδευσης που λειτουργεί ως πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη και οικοδόμηση της *κριτικής συνειδητοποίησης* αποτελεί η διάδραση με τα άλλα δρώντα υποκείμενα εντός του συγκεκριμένου κάθε φορά ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου, καθώς δεν ενεργοποιείται αφ' εαυτής παρά μόνο σε συνάρτηση με τα άλλα δρώντα υποκείμενα. Επομένως η απόκτησή της είναι μια αμιγώς κοινωνική πράξη μέσα στα πλαίσια ενός κοινωνικού αγώνα. Γι' αυτό το λόγο η *κριτική συνειδητοποίηση* δε μπορεί να υφίσταται ούτε εκτός της κοινωνικής αυτής πράξης ούτε βέβαια εκτός δεδομένου κάθε φορά ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου, μιας και *κριτική συνειδητοποίηση* συνεπάγεται και

ιστορική συνειδητοποίηση (Freire, 1973). Επιπρόσθετα η *κριτική συνειδητοποίηση* σφυρηλατείται και αναπτύσσεται από μια συγκεκριμένη εκπαίδευση την οποία υπηρετεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα και το οποίο καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό για τις υφιστάμενες κοινωνικές συνθήκες καταπίεσης και την δυναμική προσπάθεια να τις υπερβούμε επιτυχώς (Freire, 1973). Όπως προαναφέρθηκε ο άνθρωπος δεν κατακτά την *συνειδητοποίηση* *per se* αλλά μόνο ως μέρος μιας ευρύτερης ομάδας ή κοινότητας. Κατά αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση είναι εξολοκλήρου μια βαθιά δημοκρατική διαδικασία απόκτησης της ελευθερίας που έχει ως απώτατο σκοπό τον «εξανθρωπισμό» και τη χειραφέτηση του ανθρώπου (Freire, 1973).

Κατά τη διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης, επομένως, οι μαθητές ως δρώντα υποκείμενα της μάθησης αποκτούν επίγνωση όχι μόνο για την πραγματικότητα η οποία μορφοποιεί και περιβάλλει τη ζωή τους αλλά κυρίως για την ικανότητα που διαθέτουν να μετασχηματίζουν, να αναδιαμορφώνουν την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα, να είναι κύριοι και δημιουργοί της γνώσης και όχι δημιουργήματά της - ο επονομαζόμενος *δυϊσμός* της συνειδητοποίησης - (Freire, 1977, 2006; Shor, 1992; Perry, 2000). Συνεπώς όπως καθίσταται εύκολα αντιληπτό η κριτική συνειδητοποίηση σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τους εαυτούς μας σε σχέση πάντα με την εξουσία και γνώση στην κοινωνία, σε σχέση με τον τρόπο που διδασκόμαστε τη γλώσσα, με τον τρόπο που δρούμε στο σχολείο μα και στην καθημερινότητά μας αποσκοπώντας είτε να αναπαράγουμε αυτές τις συνθήκες ως εξημερωμένοι (αποαπανθρωπισμός) πολίτες είτε να τις μετασχηματίσουμε προς το δημοκρατικότερο ως απελευθερωμένοι/ χειραφετημένοι πολίτες(εξανθρωπισμός). Μάλιστα στο μνημειώδες έργο του η «Αγωγή του Καταπιεζομένου» (1970, 1986) ο Freire αναφέρει πως η κριτική συνειδητοποίηση τελεί σε ευθεία και άμεση σύνδεση με την απελευθέρωση. Εν προκειμένω πρόκειται για τη συνειδητοποίηση της τωρινής κοινωνικής κατάστασης και του εν δυνάμει μετασχηματισμού της, πράγμα που σημαίνει μετάβαση από την παρούσα στην ενεργητική συνειδητοποίηση και γι' αυτό αποτελεί μια καθαρά ελευθερωτική πράξη, μιας και ενέχει το στοχασμό εν δράσει και για τη δράση.

1.2. Ενδυνάμωση

Μια άλλη θεμελιώδης αρχή του Freire (1970) είναι η λεγόμενη *ενδυναμωτική εκπαίδευση* η οποία αποτελεί μια κριτική/ δημοκρατική παιδαγωγική για την επίτευξη του πολυπόθητου μετασχηματισμού τόσο προσωπικού όσο και κοινωνικού. Συνεπώς κατά τον ίδιο είναι μια καινοτόμος εκπαιδευτική διαδικασία που θέτει στο επίκεντρό της το μαθητή και τις ανάγκες του, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για μια αληθινή και ουσιαστική πλουραλιστική δημοκρατία εντός του σχολείου αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα και κοινωνία. Γι' αυτό το λόγο η ανάπτυξη του προσώπου εκλαμβάνεται ως μια ενεργή, συλλογική και κοινωνική διαδικασία, διότι πρόσωπο και κοινωνία τελούν μεταξύ τους σε σχέση αμοιβαίας εξάρτησης, αφού το ένα μέλος καθορίζεται από το άλλο.

Ως απώτεροι σκοποί της θεωρούνται η συνεχής απόπειρα συσχετισμού της προσωπικής καλλιέργειας και ανάπτυξης με την κοινωνική ανάπτυξη μέσα από την οικοδόμηση ικανοτήτων, την επίτευξη ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και τον κριτικό στοχασμό για την κοινωνία, τις σχέσεις εξουσίας που γεννούν ανισότητες και την ανάγκη μετασχηματισμού της κοινωνίας (Freire, 1970). Πρόκειται για μια εκπαίδευση μαθητοκεντρική, χωρίς βέβαια αυτό να συνεπάγεται πως οι μαθητές ή οι εκπαιδευτικοί πράττουν ό,τι επιθυμούν. Η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία τελεί υπό διαρκή

διαπραγμάτευση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών πάνω σε μια βάση αμοιβαιότητας, ισότιμης συμμετοχής και διαρκούς στοχασμού. Η ενδυνάμωση ούτε επιδιώκει την ιδιοτέλεια, τον ατομικισμό ούτε παραβλέπει το κοινό καλό. Αντίθετα, οι μαθητές ως δρώντα υποκείμενα στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης σαφώς και πρέπει να οικοδομήσουν τις προσωπικές τους αξίες, γνώσεις, πεποιθήσεις για να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες αλλά ταυτόχρονα οφείλουν να τις χρησιμοποιούν και να τις συσχετίζουν με τη βελτίωση της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης. Σκοπός είναι να καταστούν ικανοί εργαζόμενοι μα παράλληλα ενεργοί πολίτες και κριτικοί στοχαστές. Βασιζόμενος στη συλλογιστική του Freire ο McLaren (2013) εκλαμβάνει την παιδαγωγική της ενδυνάμωσης ως εκείνη ακριβώς τη διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές ικανώνονται να προσεγγίζουν κριτικά τη γνώση, η οποία ενυπάρχει εκτός της άμεσης εμπειρίας τους, ούτως ώστε να διευρύνουν την κατανόηση του εαυτού τους, του περιβάλλοντος κόσμου και κατά συνέπεια να μεγιστοποιήσουν τις πιθανότητες για την αλλαγή του υφιστάμενου κοινωνικού πλαισίου.

Ως βασική της αρχή προβάλλει η ενεργός συμμετοχή στη δράση. Δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια αμφίδρομη διάδραση εντός της σχολικής τάξης και η οποία αποτελεί το βασικό παράγοντα για να κατακτήσουν οι μαθητές τη γνώση ως ενεργητικά υποκείμενα και να αναπτύξουν έτσι όλο το πνευματικό δυναμικό τους, την κριτική αμφιβολία και φυσικά το σεβασμό προς κάθε πρόσωπο. Να γιατί η συμμετοχική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία βαθιά δημοκρατική. Άλλωστε η ενεργός συμμετοχή ενδυναμώνει την εμπειρία των μαθητών, διότι παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να νιώσουν ότι εμπλέκονται ενεργά στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, μιας και η διαδικασία υλοποιείται στη βάση των προσωπικών τους αναγκών, των άμεσων βιωματικών τους εμπειριών και στη βάση της ισότιμης διαλογικής συζήτησης τίθεται υπό διαπραγμάτευση και η ίδια η εξουσία της τάξης. Και όλα αυτά μέσα σε ένα παιδαγωγικό κλίμα που διαπνέεται από την ελευθερία έκφρασης. Επομένως στη βάση των προσωπικών εμπειριών των μαθητών τίθεται υπό το φακό της κριτικής μελέτης βασικά θέματα της καθημερινής ζωής των μαθητών, των ευρύτερων κοινωνικών συνθηκών και της ανάγκης μετασχηματισμού τους. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται στους μαθητές χωρίς διακρίσεις η δυνατότητα μετασχηματισμού του σκέπτεσθαι ώστε να επέλθει ο πολυπόθητος μετασχηματισμός του κοινωνικού γίνεσθαι. Αυτό είναι δυνατό, διότι η συνείδηση δεν είναι παρά η ανάκλαση και αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας (Freire, 1970).

Η παιδαγωγική της ενδυνάμωσης διαφέρει από την καθιερωμένη παραδοσιακή διδασκαλία και ως προς την ποιότητα των συναισθημάτων είτε θετικών είτε αρνητικών που φέρουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Ωστόσο άπτεται περισσότερο προς την συσχέτιση των θετικών συναισθημάτων και της σκέψης, η οποία συνοικοδομείται μέσα από την κριτική προσέγγιση και διαπραγμάτευση μέσα στη σχολική τάξη προβληματικών καταστάσεων της μαθητικής καθημερινής πραγματικότητας. Μάλιστα το αποδοτικό ενδοταξικό κλίμα σχετίζεται άμεσα με το πόσο θερμά ή όχι ο ίδιος έχει αποδεχτεί το ρόλο του κριτικού εκπαιδευτικού. Επομένως κατά πόσο διαπραγματεύεται στη βάση των πραγματικών αναγκών των μαθητών του και στη βάση ενός ισότιμου διαλόγου. Εδώ έγκειται η επιτυχία του ρόλου του, δηλαδή στο κατά πόσο θα καταφέρει να εξισορροπήσει ανάμεσα στην επιλογή του είτε να δρα ως διαμεσολαβητής μεταξύ μαθητή και γνώσης και της άρνησης κάθε άνωθεν εμποδίου στην απόκτηση της κριτικής γνώσης είτε να δρα ως εκφραστής της κυρίαρχης ιδεολογίας και επομένως ως ανασταλτικός παράγοντας της κριτικής συνειδητοποίησης. Υπό αυτή την οπτική σκιαγραφείται με έντονα χρώματα ο σημαίνον ρόλο του κριτικού παιδαγωγού στη δημιουργία μιας κριτικής τάξης. Εφόσον αποφασίσει σταθερά και απαρέγκλιτα να αποδεχτεί το ρόλο του ως διαμεσολαβητή της κριτικής γνώσης στη

συνάντησης με τους μαθητές, τότε μπορεί να άρει κάθε εμπόδιο προς την κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών. Κι αυτό γίνεται υπερκερνώντας το ύψιστο εμπόδιο που δεν είναι άλλο από την αποδοχή της ισότιμης σχέσης και της απόρριψης της παραδοσιακής σχέσης εξουσίας μαθητή - δασκάλου. Συνεπώς ως κριτικός παιδαγωγός θα οικοδομήσει μια σχέση ισοτιμίας, αμοιβαιότητας κατά το δημοκρατικό πρότυπο που πρεσβεύει επιζητώντας τη διάδραση και τη συλλογική δράση μέσα από τον κριτικό στοχασμό, με τη βοήθεια του κριτικού γραμματισμού.

1.3. Ο κριτικός γραμματισμός κατά τον Paulo Freire

Το πλέον κρίσιμο ζήτημα είναι η έγερση του δρώντος υποκειμένου στο ιστορικό γίνεσθαι από την κοινωνική πραγματικότητα που το έχουν βυθίσει και η ανάδειξη του πρωταγωνιστικού ρόλου του με την αρωγή της κριτικής συνειδητοποίησης (Freire, 1977). Φυσικά απορρίπτεται οποιαδήποτε μηχανική εκμάθηση λέξεων, φράσεων, εννοιών και σχημάτων και δίνεται βάση στην ανάδυση του κριτικού γραμματισμού με την κινητοποίηση της «γλώσσας που μιλά» το δρών υποκείμενο. Κατά αυτόν τον τρόπο ο γραμματισμός θεμελιώνεται ως πράξη η οποία ευνοεί την δημιουργία και τη διερεύνηση με κριτικό πνεύμα και ενισχύει την πρωτοβουλία και την ευθύνη του μαθητή να μετακινείται από το στοχασμό στη δράση και αντίστροφα από τη δράση στο στοχασμό (Freire, 1977). Ο γραμματισμός καθίσταται το όχημα για την κριτική κατανόηση του κοινωνικού γίνεσθαι. Αποσκοπεί στην οικοδόμηση της κριτικής σκέψης και τη συστηματική ανάκληση της καθημερινής εμπειρίας του υποκειμένου, ώστε να καταστεί διαλεκτική η σχέση μεταξύ δρώντος υποκειμένου και του υπό διερεύνηση αντικειμένου. Γι' αυτό και ο κριτικός γραμματισμός υλοποιείται ενσυνείδητα και με όρους ισότιμης συμμετοχής. Μάλιστα ως καθαρή πράξη χειραφέτησης τοποθετείται στη σφαίρα του συνειδητού και συγκεκριμένου, μιας και είναι απόλυτα συνυφασμένη με τον προσωπικό και ιδιαίτερο τρόπο στοχασμού και συλλογισμού του κάθε δρώντος υποκειμένου πάνω στις διαδικασίες και διεργασίες. Προκειμένου να ενσωματωθούν όλα τα προαναφερθέντα στο ρίσκο της εκπαιδευτικής πράξης και να επιτύχουν τη συναρμογή του σχολείου και της κοινωνίας με την πολιτική υφή τους πρέπει να στοχεύουν σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία. Κατ' επέκταση η κριτική κατανόηση των περιορισμών της πρακτικής τελεί σε στενή συνάφεια με το ζήτημα της εξουσίας και αυτό με τη σειρά του ανάγεται στο πρόβλημα της διαπάλης των τάξεων (Freire, 1977).

Άλλωστε η εκπαίδευση στο σύνολο της αποτελεί μια δράση πάνω στην μάθηση και κατά συνέπεια ο γραμματισμός συνάγεται με την κατάκτηση της μάθησης με όρους δημιουργικούς (Freire, 1988). Ο γραμματισμός καθίσταται μέσο κατανόησης της ζώσας κοινωνικής πραγματικότητας και κατανόησης της δυνατότητας αλλαγής της προς το δημοκρατικότερο. Επιπλέον μεταχειρίζεται τη γλώσσα ως αιχμή του δόρατος και μέσω αυτής συνάπτεται η ισχυρή συνάφεια με το κοινωνικό γίνεσθαι. Κατά τον Freire (1983) «η ανάγνωση του κόσμου πάντα προηγείται της ανάγνωσης της λέξης, ωστόσο δεν υφίσταται αυτούσια ανάγνωση της λέξης χωρίς της αέναη ανάγνωση του κόσμου» (σ.5). Αυτή η ταλάντευση από την πραγματικότητα στη λέξη και αντίστροφα είναι μια αδιάλειπτη διεργασία στον κριτικό γραμματισμό που οδηγεί στη χειραφέτηση του δρώντος υποκειμένου. Ενώ κατά τη διάρκεια της παραπάνω διεργασίας η συνειδητή πράξη - δράση του δρώντος υποκειμένου διαδραματίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή. Μάλιστα η συγκεκριμένη διεργασία θεωρείται ως η πλέον κρίσιμη στην όλη διαδικασία του κριτικού γραμματισμού (Freire, 1983). Δεδομένου του ότι οι λέξεις έχουν φορτίο συναρτώμενο με τη

νοηματοδοσία που το κάθε δρων υποκείμενο προσδίδει σύμφωνα με το δικό του ιδιαίτερο «λεκτικό σύμπαν», ως εκ τούτου αποτελούν αντανάκλαση της προσωπικά βιωμένης εμπειρίας των μαθητών και παράλληλα αντανάκλουν τη χροιά των συγκεκριμένων προσωπικών προβληματισμών σχετικά με την προσωπική ύπαρξη και σε συνάρτηση με την κοινωνική ύπαρξη (Freire, 1983), ενώ αυτή καθαυτή η διαδικασία προσδίδει εγκυρότητα στη χρήση των εμπειριών ως αντικείμενο διαλεκτικής. Κατά τη διάρκεια αυτής της εξελικτικής μαθησιακής διαδικασίας οι λέξεις αρχίζουν να εκφράζουν και πιο πολύπλοκα νοήματα καθώς προχωρά η ανάγνωση της πραγματικότητας (Freire, 1985).

1.4. Επικοινωνία Κριτικής Παιδαγωγικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης

Ο Freire (1997) επιμένει στη συνέπεια που οφείλει να υφίσταται μεταξύ των δημοκρατικών αξιών της κριτικής παιδαγωγικής και των πρακτικών της στην τάξη. Ο κριτικός δάσκαλος δεν μπορεί παρά να είναι και πρέπει να είναι και βαθιά δημοκρατικός. Δεδομένου του ότι στην περίπτωση κατά την οποία ο κριτικός δάσκαλος στηλιτεύει την ανισότητα, την αυταρχικότητα και την έλλειψη δημοκρατίας στην κοινωνία, ωστόσο στη συνέχεια εντός της τάξης διδάσκει με αυταρχικό τρόπο, θέτει σε κίνδυνο την αξιοπιστία του. Η χειραφετητική εκπαίδευση, συνεπώς, δεν είναι μια νέα τράπεζα δεδομένων ή ένα δόγμα που παρέχεται στους μαθητές. Είναι, αντίθετα, μια αληθινά δημοκρατική και μετασχηματιστική σχέση μεταξύ μαθητών και δασκάλων, μαθητών και μάθησης, και μαθητών και κοινωνίας (Freire, 1973). Σε αυτή τη θεωρία της μάθησης η όλη δραστηριότητα της εκπαίδευσης είναι πολιτικής φύσης (Freire, 1970). Η πολιτική δεν είναι ακόμη μια πτυχή της διδασκαλίας ή της μάθησης, πολύ περισσότερο όλες οι μορφές εκπαίδευσης είναι πολιτικές, είτε οι δάσκαλοι και οι μαθητές κατανοούν και αναγνωρίζουν είτε όχι την πολιτική διάσταση στη δουλειά τους. Η πολιτική ενυπάρχει και στη σχέση δασκάλου - μαθητή, είτε σε αυταρχική είτε σε δημοκρατική μορφή. Επίσης η πολιτική είναι στα μαθήματα που επιλέγονται για το αναλυτικό πρόγραμμα και σε αυτά που έχουν παραλειφθεί. Είναι επιπρόσθετα πασιφανής στη μέθοδο επιλογής του περιεχομένου του μαθήματος, είτε πρόκειται για συλλογική απόφαση δασκάλου - μαθητών είτε αποτελεί μόνο προνόμιο του δασκάλου, είτε υπάρχει πρόγραμμα σπουδών με διαπραγμάτευση στην τάξη είτε επιβάλλεται μονομερώς. Η πολιτική ενυπάρχει επίσης στον λόγο της τάξης, στον τρόπο που δάσκαλοι και μαθητές συνδιαλέγονται μεταξύ τους, στις ερωτήσεις και τις δηλώσεις των δασκάλων για τα υπό εξέταση θέματα, στην ελευθερία που νιώθουν οι μαθητές όταν αμφισβητούν το επιλεγμένο πρόγραμμα σπουδών, στις σιωπές που συνήθως περιβάλλουν ανορθόδοξα ερωτήσεις και ζητήματα στις παραδοσιακές τάξεις.

Συνεπώς η Κριτική Παιδαγωγική έχει ως κεντρική στόχευση τον εκδημοκρατισμό των κοινωνικών δομών και την ενδυνάμωση κυρίως των καταπιεζομένων μέσω της ανάληψης συνεργατικής δράσης. Η δημοκρατική εκπαίδευση από την πλευρά της έχει ως επίκεντρο την διαμόρφωση δημοκρατικών και προσανατολισμένων προς την κοινωνική δικαιοσύνη πολιτών. Κατά τους Goldstein & Beutel (2007) υπάρχει ένα κοινό σημείο επαφής το οποίο είναι το εξής: διαμέσω της συνεργατικής και κριτικά στοχαστικής διδασκαλίας τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μπορούν να εξελιχθούν και να συνεξελιχθούν πέρα από την τάξη στην κοινωνική πραγματικότητα. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Goldstein & Beutel (2007):

«οι κριτικοί παιδαγωγοί/ εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να υπερβαίνουν την παρεχόμενη σχολική γνώση, ενώ ταυτόχρονα τους

παρέχουν τη δυνατότητα να στοχάζονται διαφορετικά, όχι απλώς για να στοχάζονται, αλλά για να μετασχηματίσουν την κοινωνική πραγματικότητα» (σ. 5)

Όπως τεκμαίρεται και τα δυο πεδία έχουν ως κοινή συνισταμένη την αναζήτηση δημοκρατικών σκοπών και επιζητούν να τους υλοποιήσουν μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές που παρωθούν τα δρώντα υποκείμενα σε ανάληψη συλλογικές δράσης, δράση που με τη σειρά της κατευθύνει σε περαιτέρω δημοκρατικό μετασχηματισμό του κοινωνικού γίνεσθαι. Κατά την οπτική του Giroux (2007) οφείλουμε ως κριτικοί παιδαγωγοί: «αντί να απεμπολήσουμε την πολιτική μας ευθύνη να εναγκαλισθούμε έναν από τους θεμελιώδεις στόχους της Κριτικής παιδαγωγικής, που δεν είναι άλλος από την καλλιέργεια της πίστης στους μαθητές πως η δημοκρατία δεν είναι μόνο επιθυμητή αλλά και εφικτή» (σ. 3).

1.5. Κριτική Παιδαγωγική και ποιοτικές έρευνες

Η κριτική παιδαγωγική στοχεύει σε μια κριτική εκπαίδευση στην οποίαν σύμφωνα με τον Freire (1977), ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι ταυτόχρονα υποκείμενα γνώσης, ο εκπαιδευτικός αν και αυτόνομος δεν επιβάλλει τις απόψεις του αλλά αναπτύσσει ένα διάλογο με τους μαθητές του οι οποίοι γίνονται κριτικοί συν-ερευνητές με το δάσκαλο. Αυτή η κριτική διδασκαλία αποτελεί μια ηθική πράξη, που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργούν δεσμούς ανάμεσα στην ατομική τους εμπειρία και στα κοινωνικά προβλήματα. Μέσα από αυτού του τύπου τη διδασκαλία, το σχολείο επιδιώκει τη δημιουργία δημοκρατικών, σκεπτόμενων πολιτών για τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την προοπτική της δικαιοσύνης.

Η επικοινωνία της κριτικής παιδαγωγικής με τις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους εντάσσεται στον κοινό στόχο της κοινωνικής αλλαγής. Δεδομένου του ότι μια διεξοδική ανάλυση των καθημερινών δράσεων αλλά και πρακτικών παρέχει τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσουν τα δρώντα υποκείμενα διαστάσεις και πτυχές της διδακτικής πράξης που δεν είχαν ως τότε αντιληφθεί αλλά και τις επιβολές της κυρίαρχης ιδεολογίας και θα καταστούν πιο ικανοί στην αποτελεσματική διαχείριση τους (Habermas, 2004). Κατά αυτόν τον τρόπο, η παραγόμενη γνώση, που προϋποθέτει την καλλιέργεια του αναστοχασμού και την ανάδειξη των προσωπικών νοηματοδοτήσεων και αξιών, αποσκοπεί, πέρα από τη βελτίωση των πρακτικών στο σχολείο, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών. Παράλληλα η ενεργητική συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία στη βάση του κριτικού γραμματισμού θα οδηγήσει στην κριτική συνειδητοποίηση και κατ' επέκταση με αργά αλλά σταθερά βήματα προς την πολυπόθητη χειραφέτηση τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό και κοινωνικό επίπεδο (Austin & Hickey, 2007).

Η σημαντικότερη συνεισφορά μιας τέτοιας θεωρητικής επικοινωνίας είναι ακριβώς ότι τα «δρώντα υποκείμενα» όχι απλά θα αποκτήσουν φωνή αλλά θα «υψώσουν φωνή» που θα ακουστεί - ειδικά οι μη προνομιούχοι μαθητές - μιας και θα μπορούν με όρους κριτικού στοχασμού και γραμματισμού να διερευνούν την καθημερινότητά τους, να την αναλύουν, να την ονοματίζουν και να εν τέλει να προτείνουν λύσεις για την καθεστηκυία κατάσταση μέσα από την ανάληψη δράσης.

2. Επίλογος - Συμπεράσματα

Όπως τεκμαίρεται από τα προαναφερθέντα, όταν όλο το πνευματικό δυναμικό του σχολείου υπό την παρότρυνση των κριτικών παιδαγωγών δημοκρατικών μεταρρυθμιστών εμπλακεί στην πράξη σε μια έγκυρη διερεύνηση της σχολικής πραγματικότητας με έγκυρα

μεθοδολογικά εργαλεία τις ποιοτικές έρευνες (εθνογραφία, η μελέτη περίπτωσης και η χειραφετική έρευνα - δράση (Carr & Kemmis, 1997) τότε θα κατορθώσει να άρει τα όποια εμπόδια και τους όποιους περιορισμούς. Διότι οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους μέσω μιας κριτικής γλώσσας και προσέγγισης, πάνω στις αρχές της παιδαγωγικής του Freire και με την ενεργοποίηση των βιωματικών προσεγγίσεων, ώστε να εμβαθύνουν στις αρχές μιας ανοιχτής ανθρωπιστικής και πολυφωνικής εκπαίδευσης και να στρέψουν την προσοχή τους στους αδύναμους/ καταπιεσμένους/ μη προνομιούχους όχι μόνο μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς και πολίτες. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο είναι και μια βαθιά δημοκρατική εκπαίδευση, μιας και οραματίζεται και μπορεί να υλοποιήσει μια εκπαίδευση πέρα από τα όποια στενά συμφέροντα των απρόσωπων, αδηφάγων παγκόσμιων αγορών οι οποίες ενδιαφέρονται μόνο για την αποκομιδή κέρδους και την διαιώνιση του παρόντος status quo με την διαμόρφωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών οι οποίοι θα αποτελούν την ισχυρή φωνή των αδυνάμων/ καταπιεσμένων/ μη προνομιούχων και θα εγγυώνται την απρόσκοπτη χειραφέτησή τους μέσω της απελευθερωτικής ανθρωπιστικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Austin, J. & Hickey, A. (2007). Autoethnography and teacher development, *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2, 1-8.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώτια Ροδιάδου Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Freire, P. (1970, 1986). *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum.
- Freire, P. (1971). *To the Coordinator of a Culture Circle*, *Convergence* 4(1), 61-2.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*, New York, Continuum.
- Freire, P. (1977). *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μτφ Σ. Τσάμης, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Freire, Paulo & A. Faundez (1989). *Learning to Question: A pedagogy of Liberation*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum Press. σ. 91.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work*, New York & London, Routledge.
- Freire, P. (1998). *Politics and Education*, Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Επίκεντρο.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1991). Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In D. Morton & M. Zavarzadeh (Eds.), *Theory/pedagogy/politics* (pp. 152-186). Chicago: University of Illinois Press.
- Giroux, H. (2007). *Democracy, education and the politics of critical pedagogy*. In McLaren, P. & Kinkeloe, J. L., (2007), *Critical pedagogy: where are we now?* New York: Peter Lang. (pp.184-199).
- Goldstein, R. A., & Beutel, A. R. (2007). *Why a book on "useful theory"? What makes theory "useful"?* In R. A. Goldstein (Ed.), *Useful theory: Making critical education practical* (pp. 1-11). New York, New York: Peter Lang.

- Habermas, J. (2004). *Knowledge and Human Interests*. Cambridge: Polity Press.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London and New York: Routledge Falmer.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2004). *Rethinking Critical Theory and Qualitative Research*. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 302-342). Thousand Oaks: Sage.
- McLaren, P., & Leonard, P. (1993). *Paulo Freire: A critical encounter*. London: Routledge.
- McLaren, P. & Silva, T., (1994). *Decentering pedagogy: Critical literacy, resistance and the politics of memory*, in McLaren, P., & Leonard, P., (1994). *Paulo Freire a critical encounter*. New York, London: Routledge, pp. 47-89.
- McLaren, P. (1995a). «*White terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism*», McLaren P., Hammer, R., Shole, D. & Smith Reilly, S., *Rethinking Media Literacy: A Critical Pedagogy of Representation*, New York, Peter Lang Publishing.
- McLaren, P. (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- McLaren, P. (2013). Reflections on Love and Revolution, *International Journal of Critical Pedagogy*, volume 5, no. 1, pp. 1-10.
- Perry, P., (2000). *A composition of consciousness roads of reflection from Freire and Elbow*. PeterLangPress.

Στερεότυπα και Προκαταλήψεις στη Σχολική Κοινότητα

Παπαθανασίου Ελένη
Οικονομολόγος/ Διευθύντρια 1ου Γενικού Λυκείου Άργους
el.papathanasiou@yahoo.gr

Περίληψη

Οι κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές αλλά και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στον κόσμο, αναγκάζουν μέρος του πληθυσμού να μετακινηθεί προς αναζήτηση καλύτερης και ποιοτικότερης ζωής. Γεννάται ζήτημα εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο.

Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο κατέχει θέση κλειδί στην επίτευξη της ομαλής σχολικής ένταξης όσων μαθητών προσλαμβάνονται ως «διαφορετικοί», ως «άλλοι». Μέσα στις σχολικές αίθουσες, συναντώνται οι διαφορετικοί πολιτισμοί, οι κουλτούρες, οι γλώσσες και οι θρησκείες και μαθαίνουν πως να συμβιώνουν. Καθίσταται επιτακτική η ανάγκη καλλιέργειας από το σχολείο της αποδοχής, της διαλλακτικότητας και του σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό. Η παιδεία που θα λάβουν οι μαθητές/ μαθήτριες του σημερινού σχολείου δρα καταλυτικά για την μετέπειτα πορεία τους στην κοινωνία.

Να αναφερθεί πως ο Μάρκου (1996: 1) υποστηρίζει: *«μια γνήσια πλουραλιστική κοινωνία, η ένταξη και η συμμετοχή των πολιτισμικών ομάδων σε ένα ενιαίο σύνολο δεν σημαίνει αφομοίωση στον τρόπο ζωής της κυρίαρχης ομάδας, αλλά μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης»*.

Λέξεις-κλειδιά: στερεότυπα, προκαταλήψεις, διαπολιτισμικό σχολείο

1. Στερεότυπα - Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικές αναπαραστάσεις που αφορούν μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της. Πρόκειται για «μια εικόνα στο κεφάλι μας» μια γενίκευση που κατασκευάζουμε και την αποδίδουμε σε όλα τα μέλη μιας ανθρώπινης ομάδας. Πολύ περισσότερο, ωστόσο, από μια στατική εικόνα, τα στερεότυπα αποτελούν μια γνωστική κατασκευή η οποία έχει μια δική της ζωή. Τα στερεότυπα, όπως όλα τα γνωστικά σχήματα, επηρεάζουν τις πληροφορίες τις οποίες δεχόμαστε από το περιβάλλον, τις οργανώνουν με ορισμένο τρόπο, καθοδηγούν τη σκέψη μας προς ορισμένες εκδοχές ή την απομακρύνουν από άλλες, επηρεάζουν το αν και πότε μια πληροφορία, που είναι ήδη εγγεγραμμένη θα ανασυρθεί ή όχι.

Μολονότι είναι σαν όλα τα γνωστικά σχήματα, τα στερεότυπα έχουν μια σημαντική διαφορά: οι κοινωνικές τους συνέπειες είναι μεγάλες. Τα στερεότυπα αντλούν τη μορφή και το περιεχόμενο τους από το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο μας περιβάλλει και η εφαρμογή τους οδηγεί σε κοινωνικές αδικίες. Γι' αυτό θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα στερεότυπα κοινωνικές αναπαραστάσεις, μιας και διαθέτουν συμβολική, συναισθηματική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση. Είναι πολιτισμικές κατασκευές για κάποιες κοινωνικές ομάδες, διαμορφώνονται μέσα από μηχανισμούς εξουσίας, καθώς αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό κύρος των κοινωνικών ομάδων και λειτουργούν μέσα από ψυχοκοινωνικούς δρόμους. Τα στερεότυπα, τέλος, δημιουργούν προσδοκίες για το ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά

του άλλου, οδηγώντας στο φαινόμενο που ονομάζεται «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Augoustinos M. & Walker I.,)

Τον όρο «στερεότυπο» εισήγαγε ο Lippmann στις αρχές της δεκαετίας του 1920. Ωστόσο ο Lippmann ήταν πιο μπροστά από την εποχή του, καθώς ήδη υποστήριζε ότι «τα στερεότυπα είναι φορτισμένα τόσο από την κοινωνική πραγματικότητα όσο και από τα συναισθήματά μας και ότι το πρόβλημα τους είναι η μερική και προκατειλημμένη φύση τους». Για αρκετό διάστημα, κυριάρχησε η ιδέα της περιορισμένης δυνατότητας του ανθρώπινου νου να διαχειριστεί τον πλούτο και τη διαφορετικότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος, τα στερεότυπα να έχουν ψυχολογική και κοινωνική εγκυρότητα, χωρίς να είναι δυνατό να τα αντιστοιχίσουμε με μια «αντικειμενική πραγματικότητα». Ένας από τους λόγους μη αντιστοιχίας τους με την πραγματικότητα είναι ότι τα στερεότυπα αντικατοπτρίζουν τη φύση της διομαδικής συνθήκης σε μια δεδομένη στιγμή. Υπάρχει συμβολική, πολιτική και ιδεολογική φύση και λειτουργία των στερεοτύπων. Πρόκειται για κοινωνικές αναπαραστάσεις. Δηλαδή τα στερεότυπα είναι αντικειμενοποιημένα, «πετρωμένα» θα μπορούσε κανείς να πει, ευρέως διαδεδομένα γνωστικά και συναισθηματικά οικοδομήματα τα οποία περιγράφουν κάποιες ομάδες και κινητοποιούνται σε συγκεκριμένες κοινωνικές και ιστορικές στιγμές. Αυτό σημαίνει ότι τα στερεότυπα υπάρχουν στο κεφάλι μας, αλλά όχι μόνο. Τα κατασκευάζουμε συνεχώς μέσα στην κοινωνία, με την καθημερινή μας συναλλαγή και την κοινή συνομιλία, και μετά αυτονομούνται και αποκτούν μια δική τους πραγματικότητα που έχει μεγάλη δύναμη. Εάν θεωρήσουμε τα στερεότυπα ιδεολογικές αναπαραστάσεις, θα διαπιστώσουμε ότι λειτουργούν με τρόπους οι οποίοι υποστηρίζουν, δικαιώνουν και νομιμοποιούν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην κοινωνία.

Ο Allport (1954) κατηγόρησε τον Lippmann ότι συγχέει το στερεότυπο με μια κατηγορία. Ισχυρίστηκε: «*Είτε ευνοϊκό είτε δυσμενές, το στερεότυπο είναι μια υπερβολική πεποιθήση που σχετίζεται με μια κατηγορία*»

Από την άλλη, κατά τον McGarty et al. (2002), τα στερεότυπα διαπνέονται από τρεις αρχές: **Η πρώτη** είναι η εξήγηση του κόσμου. Ο σχηματισμός στερεοτύπων περιλαμβάνει την αντίληψη ή την κωδικοποίηση νέων πληροφοριών, αλλά και την προηγούμενη γνώση. **Η δεύτερη αρχή** απορρέει από την πρώτη και υποδηλώνει ότι τα στερεότυπα είναι ένα είδος συσκευής εξοικονόμησης ενέργειας. Σχηματίζονται για να μειώσουν τον χρόνο και την προσπάθεια που χρειάζονται οι άνθρωποι για να εξηγήσουν τον κόσμο. Τέλος, κατά την **τρίτη αρχή**, τα στερεότυπα είναι κοινές πεποιθήσεις. Τα κοινά στερεότυπα είναι χρήσιμα για την πρόβλεψη και κατανόηση της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας και προσφέρουν μια σειρά ποιοτικών εξηγήσεων για την εκάστοτε συνθήκη.

Οι Jost και Banaji γράφουν ότι: «*Τα στερεότυπα νομιμοποιούν την εκμετάλλευση κάποιων κοινωνικών ομάδων από άλλες, καθώς ερμηνεύουν την επιτυχία ορισμένων κοινωνικών ομάδων αλλά και τη φτώχεια και την αδυναμία ορισμένων άλλων σαν να είναι αυτές οι διαφορές όχι μόνο δικαιολογημένες, αλλά και φυσικές*». Το ιδεολογικό πλαίσιο είναι τόσο διάχυτο και απατηλό, ώστε τα στερεότυπα αναδύονται αυθόρμητα και ασυνείδητα ακόμα και στους ανθρώπους οι οποίοι συνειδητά και με κάθε εντιμότητα πιστεύουν στην ισότητα και στην ισονομία.

2. Προκαταλήψεις - Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport (1954), η προκατάληψη είναι *"μια αντιπάθεια που βασίζεται σε μια ελαττωματική και άκαμπτη γενίκευση"*. Μπορούμε να τη νιώσουμε ή να την εκφράσουμε. Μπορεί να απευθύνεται προς μια ομάδα στο σύνολό της ή προς ένα άτομο επειδή είναι μέλος της ομάδας αυτής. Οι προκαταλήψεις είναι αρνητικά και υποτιμητικά στερεότυπα. Η διαφορά μεταξύ στερεοτύπων και προκαταλήψεων είναι ότι τα στερεότυπα είναι προϊόν ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις βρίσκονται κάτω από συνειδητό, γνωστικό έλεγχο. Είναι καθολική στους ανθρώπους η επιθυμία να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα. Για να το καταφέρουν κάνουν ταυτίσεις με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν και συγκρίσεις με άλλες ομάδες στις οποίες δεν ανήκουν. Σχολή της κοινωνικής ψυχολογίας έδειξε πολύ πειστικά πώς τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις χρησιμεύουν στο να εξυψώνουν την ομάδα στην οποία ανήκουμε εμείς και να αμαυρώνουν την ομάδα των άλλων

Το άτομο, από τη στιγμή της γέννησης, καλείται να διαχειριστεί και να ερμηνεύσει την πραγματικότητα, μια πραγματικότητα που επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από ασυνείδητες φαντασιώσεις οι οποίες συχνά παίρνουν διωκτική μορφή. Για να αμυνθεί, το βρέφος χωρίζει τον κόσμο σε καλό και κακό, καταφεύγοντας στον ασυνείδητο **μηχανισμό** που η ψυχολογία ονομάζει **σχάση**. Η σχάση είναι ένας τρόπος για να μπορέσει το άτομο να διαχειριστεί το άγχος, να βάλει τάξη στο χάος και να δομήσει κάποια όρια γύρω από τον εαυτό. Αυτή η διαδικασία ποτέ δεν ολοκληρώνεται πλήρως, διατηρείται σε όλη τη ζωή. Ένας άλλος μηχανισμός είναι η **προβολή**. Τα άτομα δεν αντέχουν πάντα την ένταση των κακών συναισθημάτων και αμύνονται, απαλλάσσοντας τον εαυτό τους από αυτά, με την προβολή του πόνου και της σύγκρουσης σε κάποιον άλλο. Η προκατάληψη είναι ένας προβλητικός μηχανισμός. Προκαλεί αίσθηση ανακούφισης και ασφάλειας, επειδή τα ανεπιθύμητα, κακά χαρακτηριστικά προβάλλονται σε άλλους. Αυτό επιτρέπει στη «δική μας» ομάδα να εξιδανικεύεται, έτσι ώστε να αποκλείεται η όποια διάσπαση ανάμεσα στο άτομο και την ομάδα «του».

Ο πιο σύγχρονος και πλήρης ορισμός, είναι αυτός των Dovidio et al. (2010): *«Προκατάληψη είναι μία ατομική στάση (είτε υποκειμενικά θετική είτε αρνητική) προς τις ομάδες και τα μέλη τους που δημιουργούν ή διατηρούν σχέσεις ιεραρχικής κοινωνικής θέσης μεταξύ των ομάδων»*.

3. Εθνοτικά στερεότυπα και εθνοτικές προκαταλήψεις

Όσον αφορά το ιστορικό πλαίσιο παραγωγής της σημασιολογικής διαφοράς, ως εθνοτική ταυτότητα ορίζεται το σύνολο των πεποιθήσεων, απόψεων και αναπαραστάσεων που έχουν τα μέλη μιας ομάδας αναφορικά με τη συλλογικότητα αυτή, όπως για παράδειγμα οι απόψεις που παρουσιάζουν για την καταγωγή, την ιστορική πορεία, τις ιδιότητες και τον προορισμό. Στο πολιτικό πλαίσιο, εθνοτική ονομάζεται η ταυτότητα, όταν τα μέλη που συγκροτούν τη μειονοτική ομάδα, δέχονται ότι ανήκουν σε μια διαφορετική ομάδα από εκείνη στην οποία πλειοψηφικά ανήκει το εθνικό κράτος στην επικράτεια που διαμένουν, αλλά ο λαός αυτός δεν έχει συγκροτήσει δικό του κράτος. Η εθνοτική προκατάληψη αναφέρεται σε επιζήμιες συμπεριφορές προς τα μέλη μιας εθνοτικής εξωομάδας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αν και η προκατάληψη αναφέρεται σε ατομικές συμπεριφορές, στερεότυπα εμφανίζονται και στο κοινωνικό επίπεδο τα οποία μεταφέρονται μέσω του δημόσιου διαλόγου, των μέσων μαζικής ενημέρωσης, των σχολικών βιβλίων, της λογοτεχνίας, κ.ά.

Παρατηρούμε δηλαδή πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις συνδέονται άμεσα με την κοινωνική δομή. (Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013).

Τα παιδιά διαμορφώνουν κυρίως τη φυλετική προκατάληψη και τα στερεότυπα επηρεασμένα από τις αντιλήψεις των γονέων τους, αλλά είναι και αποτέλεσμα της κοινωνικής γνωστικής ανάπτυξης και των επιρροών που δέχονται έξω από το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή στο σχολείο. Επιπρόσθετα η έρευνα έδειξε ότι οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις είναι αποτέλεσμα της έλλειψης εξοικείωσης με την εξω-ομάδα (Rutland T, Cameron, Bennett & Ferrell, 2005)

Έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά βασίζονται σε αρνητικά στερεότυπα για την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των μειονοτικών παιδιών και αρνούνται τις διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Επίσης έδειξε ότι τα παιδιά εθνοτικών μειονοτήτων δεν γίνονται αντιληπτά ως αξιόπιστοι και καλοί φίλοι ενώ αυτή η στάση ενισχύεται και από τους γονείς. Μάλιστα η έρευνα αναφέρει ότι τα παιδιά αποφεύγουν να τους καλούν στο σπίτι καθώς θεωρούν ότι είτε μπορεί να κλέψουν είτε επειδή οι γονείς δεν εγκρίνουν την επίσκεψη αυτή. Επιπλέον λέγεται ότι η απόρριψη των παιδιών των μειονοτικών ομάδων γίνεται με βάση τα αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι αντιμετωπίζουν το «άλλο» ως απειλή (Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013)

Σχετικά με τις διομαδικές σχέσεις μια έρευνα που εφαρμόστηκε υποστήριξε ότι μέσα στην τάξη υπάρχει η εθελοντική επαφή από μέρος των παιδιών να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με άτομα από ίδια και διαφορετική φυλή. Παρουσιάζονται όμως κάποιες αλλαγές έξω από τον χώρο της τάξης καθώς τα παιδιά συνηθίζουν να προσεγγίζουν παιδιά που ανήκουν στην ίδια φυλή και να παίζουν μαζί τους, ενώ αποφεύγουν τα παιδιά από διαφορετική φυλή. Αρκετές επίσης είναι οι περιπτώσεις, σύμφωνα με έρευνες που παιδιά μειονοτικών ομάδων εκδηλώνουν προκαταλήψεις και αρνούνται να δημιουργήσουν επαφές με μέλη της πλειοψηφίας, παρά μόνο προτιμούν να συναναστρέφονται με μέλη της δικής τους ομάδας.

Η αποδυνάμωση των προκαταλήψεων δεν θεωρείται αδύνατη, απλώς χρειάζεται την συνεργασία όλων μας. *«Καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και μπαίνοντας για λίγο στην θέση του «άλλου», πιθανόν να αλλάξουμε κάποιες αντιλήψεις μας και να δούμε με άλλα μάτια τον κόσμο»* (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003: 16). Ας μην είμαστε όμως τόσο απόλυτοι. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις έχουν επιφέρει κατά μια άποψη και κάτι θετικό. Αποτέλεσαν την αιτία για την προώθηση και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό γνώμονα για την αποδυνάμωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων από το σχολικό περιβάλλον.

4. Πώς μπορούν να αποδυναμωθούν τα εθνοτικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις.

Σημαντικό ρόλο για την αποδυνάμωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στα παιδιά κατέχει το σχολείο, καθώς αποτελεί έναν χώρο όπου η μάθηση είναι «ταγμένη» υπέρ των ίσων ευκαιριών των παιδιών. Στο χώρο του πολυπολιτισμικού ελληνικού σχολείου τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις προωθούν ποικίλες μορφές ανισότητας, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν έως τον αποκλεισμό και την απουσία της οικειότητας. Η ενέργεια αυτή επηρεάζει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, παρεμποδίζει την επικοινωνία, την συνεργασία και την ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομήλικους του (Χατζίδου, Βελέντζα, 2014). Η συνειδητοποίηση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων συνιστά τη βασικότερη

προϋπόθεση δημιουργικής αντιπαράθεσης των παιδιών με τις διαφορές (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003: 8).

Για την αλλαγή των στερεότυπων έχουν προταθεί τρία μοντέλα που επικεντρώνονται στο ρόλο των μη επιβεβαιωτικών πληροφοριών: **1.** το λογιστικό μοντέλο, όπου η αλλαγή των στερεοτύπων γίνεται σταδιακά με την αθροιστική έκθεση σε μη επιβεβαιωτικές πληροφορίες **2.** το μοντέλο της μεταστροφής, όπου τα στερεότυπα αλλάζουν ριζικά όταν απαντώνται περιπτώσεις δραματικής διάψευσής τους από μεμονωμένα μέλη της έξω-ομάδας, **3.** το μοντέλο των υποτύπων (Brewer, Dull & Lui, 1981: 656-670), όπου τα στερεότυπα αποτελούν ιεραρχικές δομές και η αλλαγή τους είναι εφικτή μόνο όταν οι μη επιβεβαιωτικές πληροφορίες για την ιδιαίτερη (υπό)ομάδα είναι διάσπαρτες σε πολλά μέρη της ομάδας.

Η πιο δημοφιλής άποψη για την αλλαγή των στερεότυπων είναι η Υπόθεση της επαφής, που διατυπώθηκε από τον Allport (1954), σύμφωνα με την οποία ο καλύτερος τρόπος για να μειωθεί η σύγκρουση μεταξύ των ομάδων και να βελτιωθούν οι δι-ομαδικές σχέσεις είναι η επαφή μεταξύ των ομάδων, η οποία μπορεί να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα όταν χαρακτηρίζεται από συχνότητα, επαρκή διάρκεια, εγγύτητα και συνεργατική αλληλεξάρτηση των μελών, τα οποία έχουν ισότιμη κοινωνική θέση, διαψεύδουν το στερεότυπο και υποστηρίζουν τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες και τις νόμιμες αρχές εξουσίας (Hewstone, 1996: 1-44; Pettigrew, 1998: 65-85).

Λόγω όμως του ότι η Υπόθεση της Επαφής δεν διευκρινίζει τις συνθήκες που ευνοούν τη γενίκευση των θετικών αποτελεσμάτων της επαφής προτάθηκαν τρία μοντέλα, βασισμένα στην έννοια της κοινωνικής κατηγοριοποίησης: **1.** το μοντέλο της αποκατηγοριοποίησης, όπου η επαφή γίνεται σε διαπροσωπικό επίπεδο, **2.** το μοντέλο της ελάχιστης ψυχολογικής κατηγοριοποίησης, όπου η επαφή γίνεται σε δι-ομαδικό επίπεδο και μετά τα θετικά αποτελέσματα γενικεύονται σε όλα τα μέλη των ομάδων, (Κοκκινάκη, 2006: 250-251), **3.** το μοντέλο της επανακατηγοριοποίησης (Gaertner et al., 1993: 1-26), όπου τα μέλη της ενδο-ομάδας και έξω-ομάδας υπάγονται σε ένα υπερτεταγμένο επίπεδο, υιοθετώντας μια κοινή ενδο-ομαδική ταυτότητα και **4.** το μοντέλο της διττής ταυτότητας (Gonzalez & Brown, 2003: 195-214), όπου τα άτομα παράλληλα με την κοινή ενδοομαδική ταυτότητα διατηρούν την κοινωνική ταυτότητα της ομάδας προέλευσης.

Καθοριστικό ρόλο στην αποδυνάμωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να αποτελέσει τη «γέφυρα» σύνδεσης ανάμεσα στα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα της τάξης του αλλά και να εφαρμόσει την διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία εναντιώνεται σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού (Χατζίδου, Βελέντζα, 2014). Ο ρόλος του έγκειται κυρίως στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων πρώτα από όλα αυτού με τους μαθητές και στη συνέχεια των μαθητών μεταξύ τους. Θα πρέπει να εφαρμόζει και να εμπλέκει τους μαθητές σε δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες παρέχουν δυνατότητες και ευκαιρίες συνεργασίας ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, να κατασκευάσουν από κοινού ηθικές αρχές δράσης και συμβίωσης, να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και να αναθεωρήσουν συγκεκριμένες στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις. Επίσης θα πρέπει να δημιουργήσει στους μαθητές την εντύπωση ότι όλοι μαζί αποτελούν μια ενιαία και ισχυρή ομάδα με ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Είναι αναγκαίο τέλος να ενθαρρύνει τους μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να συμμετέχουν και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους όπως επίσης και να διατηρήσουν την κοινωνική τους ταυτότητα (Χατζίδου, Βελέντζα,) Η εφαρμογή των προαναφερθέντων συμβάλλει στην

αποδυνάμωση και με την πάροδο των χρόνων στην εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

5. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια νέα, πιο διευρυμένη προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την αναγνώριση των αρχών του δικαιώματος στη διαφορά και την ισότητα των παραδοσιακών, εθνοτικών μειονοτήτων, καθώς και την αποδοχή της ετερότητας ως ανάγκη να τη διαχειριστούμε σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους, οικονομίας και εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η διαπολιτισμικότητα αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και δεν διαμορφώνεται κατά περίπτωση, δηλαδή, αν υπάρχουν πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές σε αυτό. Κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό. Υπάρχει έντονη σύγχυση στο να αποδοθεί σωστά η εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες: εκπαίδευση αντιρατσιστική, πολυπολιτισμική, δίγλωσση, πολυεθνική, πολυεθνοτική, πολυφυλική, πλουραλιστική (Νικολάου, 2005). Η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της ενίσχυσης της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών, της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των ίδιων και των οικογενειών τους, καθώς και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης με επιμορφωτικά προγράμματα.

Οι **βασικές αρχές** που διέπουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι εξής: **1.** Η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. **2.** Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. **3.** Η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τη ζωή. **4.** Ο κάτω από πολιτισμικές συνθήκες άνθρωπος ως αφετηρία και στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης (www.wikipedia.gr). Σύμφωνα με τον Γκότοβο: «η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσανατολίζεται στην έννοια της συμμετοχής (στο κοινωνικό γίνεσθαι), της πρόσβασης (ισότητα ευκαιριών και αξιοκρατία) και της ευθύνης (συνείδηση των υποχρεώσεων που απορρέουν από μία συλλογικότητα)»

Αν θέλουμε το σχολείο να επιτελέσει τις λειτουργίες που η κοινωνία του έχει αναθέσει, τότε οι διακρίσεις (θετικές ή αρνητικές), οι «εξαιρέσεις», τα διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα των πολλών ταχυτήτων, γλωσσών και πολιτισμών δεν έχουν θέση σε αυτό. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως έχουν διατυπωθεί από τον Helmut Essinger, δεν επιτρέπουν παρανοήσεις, σχετικοποιήσεις ή αμφισβητήσεις και είναι οι παρακάτω: **1.** Εκπαίδευση και ενσυναίσθηση (καλλιέργεια συμπάθειας για τους Άλλους). **2.** Εκπαίδευση και αλληλεγγύη (οικοδομείται η συλλογική συνείδηση και παραμερίζονται κοινωνικές ανισότητες). **3.** Εκπαίδευση και διαπολιτισμικό σεβασμό (σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας). **4.** Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης (απαλλαγή από τα εθνικά στερεότυπα τα οποία εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών). (Νικολάου, 2005).

6. Η σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων

Στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της κοινωνίας μας παρατηρείται μια ευρεία διάδοση εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τις μειονότητες που εγκαταστάθηκαν στην χώρα μας. Βέβαια, εθνοτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις ήταν διαδεδομένα/ διαδεδομένες και πριν τις μεταναστευτικές ροές προς την Ελλάδα και

αφορούσαν κυρίως τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες των μουσουλμάνων της Θράκης και των Ρομά. Από τα στοιχεία της τελευταίας έκθεσης του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για το Ρατσισμό και την Ξενοφοβία σχετικά με τις αντιλήψεις των γηγενών πληθυσμών για την πολυπολιτισμικότητα, προκύπτει, ότι στην Ελλάδα οι αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα είναι περισσότερο διαδεδομένες από ότι στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γκόβαρης, 2005). Προκαταλήψεις και αντιστάσεις ενάντια στους μετανάστες και στην πολυπολιτισμικότητα δεν ανιχνεύονται μόνο μεταξύ των ενηλίκων, αλλά και μεταξύ των γηγενών μαθητών.

Από τα στοιχεία έρευνας σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις Ελλήνων μαθητών για την πολυπολιτισμικότητα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αντιμετωπίζει με προκαταλήψεις τους μετανάστες στην Ελλάδα. Οι Έλληνες μαθητές στην πλειοψηφία τους δεν επιθυμούν τις πολιτισμικές επαφές με τους μετανάστες και τάσσονται υπέρ ενός μοντέλου κοινωνικής συνύπαρξης που έχει ως βασικά γνωρίσματα την πολιτισμική αφομοίωση των μεταναστών και την ταυτόχρονη κοινωνική περιχαράκωσή τους. Καθώς τα εθνοτικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εκδηλώνονται έντονα και στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύονται διάφορες μορφές ανισότητας, αποκλεισμού και δυσχεραίνονται οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης των διαφορετικών μαθητών.

Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου γηγενείς μαθητές εκφράζουν αποδοκιμαστικά σχόλια για τους συμμαθητές τους, αρνούνται να κάνουν παρέα μαζί τους καθώς τους θεωρούν «διαφορετικούς», τους αποκλείουν από την ομάδα και γενικότερα σχηματίζουν μια άποψη για αυτούς χωρίς να τους γνωρίζουν και τους προσδίδουν χαρακτηριστικά που πιθανότατα να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι έχει από αρκετούς ερευνητές επισημανθεί ο ρόλος της σχολικής γνώσης στην παραγωγή/ αναπαραγωγή και ενδυνάμωση των προκαταλήψεων εναντίων των «ξένων» (βλ. Φραγκουδάκη/ Δραγώνα 1997). Ο προσδιορισμός του εθνικού εαυτού προϋποθέτει την πλήρη αποσιώπηση ή/ και την απαξίωση των διαφορετικών, νοηματοδοτώντας με αυτό τον τρόπο τον άκριτο αποκλεισμό των «άλλων» ως νόμο κάθε διαδικασίας αυτοπροσδιορισμού. Η αποσιώπηση του «διαφορετικού» νομιμοποιεί συμβολικά την κυριαρχία της πλειονότητας πάνω στις μειονότητες. Για την εκπαίδευση σημασία έχει ότι τα εθνοτικά στερεότυπα και οι εθνοτικές προκαταλήψεις λειτουργούν ενάντια σε βασικούς κανόνες και αξίες οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στους κεντρικούς στόχους της παρεχόμενης αγωγής: -της κριτικής σκέψης -της δικαιοσύνης και της ισότητας -της αναγνώρισης και της αλληλεγγύης -της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από προτάσεις που αφορούν σε μεθόδους αποδυνάμωσης των προκαταλήψεων στο σχολείο.

Οι προτάσεις αυτές κατά κανόνα έχουν διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες και οι παρεμβάσεις που προτείνουν εστιάζουν σε διαφορετικά επίπεδα της σχολικής ζωής (Γκόβαρης). Θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε γενικούς στόχους της διαπολιτισμικής μάθησης σε σχέση με το ζητούμενο της αποδυνάμωσης/ αποδόμησης των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στη συνέχεια θα εστιάσουμε σε επίπεδα παιδαγωγικών πρακτικών στο πλαίσιο των οποίων μπορεί εντός της σχολικής καθημερινότητας να επιχειρηθεί η αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Σύμφωνα με τους Γκόβαρη και Leiprecht (βρέθηκε στο Γκόβαρης), η αντιμετώπιση των εθνοτικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων αποτελεί μέρος της παιδαγωγικής προσπάθειας για οικοδόμηση της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Οι ίδιοι ορίζουν ως βασικά στοιχεία αυτής της ικανότητας τα εξής: (βλ. Γκόβαρης 2001, Leiprecht 2001:37). **1.** Ενσυναίσθηση, αυτοαναστοχαστικότητα και κριτική διάθεση απέναντι σε «αυτονόητες» παραδοχές σχετικά με την κοινωνική μας θέση, την κοινωνική και πολιτισμική μας ταυτότητα. **2.** Γνώσεις σχετικά με την «ετερογένεια στο εσωτερικό των πολιτισμικών ομάδων, γνώσεις για τις διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής κατηγοριών όπως «εθνότητα», «φυλή», γνώσεις για την κοινωνική λειτουργικότητα των στερεότυπων και των προκαταλήψεων». Οι γνώσεις αυτές μπορούν να συμβάλλουν στην αποδυνάμωση αντιλήψεων που θέλει τον κοινωνικό χώρο να συγκροτείται από απόλυτα διακριτές και συμπαγείς ομάδες. **3.** Αξίες όπως αυτές των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης, του σεβασμού βασικών κανόνων δημοκρατίας, της αποδοχής του «διαφορετικού».

Για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι απαραίτητες αλλαγές και παρεμβάσεις κυρίως στα επίπεδα (α) του αναλυτικού προγράμματος και (β) των μεθόδων διδασκαλίας.

Επίλογος

Αν θέλουμε να δώσουμε έμφαση σε μια διαπολιτισμική αγωγή θα πρέπει να σταθούμε σε μεθόδους πολιτισμικής σκέψης και πράξης, κάτι που σήμερα καθιστά επιτακτικότερο η κοινωνική κινητικότητα. Προτείνουμε λοιπόν πέντε βασικές αρχές εκπαίδευσης

1η Αρχή: Εκπαίδευση με στόχο την κατανόηση των άλλων πολιτισμών και των άλλων ανθρώπων **2η Αρχή:** Εκπαίδευση με στόχο τη συμπάρασταση για όλους αυτούς που καταπιέζονται, διώκονται και απορρίπτονται από το κοινωνικό σύνολο **3η Αρχή:** Εκπαίδευση με στόχο τον πολιτισμικό αλληλοσεβασμό **4η Αρχή:** Εκπαίδευση με στόχο τον πολιτικό διεθνολόγο **5η Αρχή:** Εκπαίδευση σε κάθε μορφή κοινωνικού και εθνικού ρατσισμού.

Το σχολείο σήμερα πρέπει να έχει πλήρη συνείδηση της κατάστασης που ήδη διαγράφεται. Είναι υποχρέωσή του να επιδιώξει στα πλαίσια της διδασκαλίας να μεταδώσει στον κάθε μαθητή τις γνώσεις και να τον εξοπλίσει με τις κατάλληλες ικανότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να εκτιμήσει με κριτικό μάτι και με αντικειμενικότητα τις καταστάσεις και να λειτουργήσει υπεύθυνα. Να γίνει μέτοχος των αξιών όπως ο σεβασμός, η ανεκτικότητα, η ευαισθησία, η αλληλεγγύη. Αυτή η επιδίωξη του σχολείου καθοδηγείται όχι μόνο από την επαγγελματική δεοντολογία που δείχνει σεβασμό στο δικαίωμα της μόρφωσης αλλά πηγάζει επίσης και από το ίδιο το σύνταγμα (Μπερελής, Π., 2001, σελ.152-153).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Augoustinos M. & Walker I., *Social Cognition*, Sage Publications, London, 1995
- Billig M., «Prejudice, categorization and particularization: from a perceptual to a rhetorical approach», *European Journal of Social Psychology*, 15, 1985, σ. 79-103
- Brewer, Dull & Lui, *Perceptions of the elderly: Stereotypes as prototypes*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(4), 656–670.
- Γκόβαρης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Dovidio, John F. (1999). «Reducing Prejudice: Combating Intergroup Biases». *Current Directions in Psychological Science* 8 (4): 101–105

- Gonzalez, R. & Brown, R. (2003). Generalization of positive attitude as a function of subgroup and superordinate group identification in intergroup contact. *European Journal of Social Psychology*, 33, 195-214.
- Δραγώνα, Θ., (2004), Στερεότυπα και προκαταλήψεις, Κλειδιά και αντικλειδιά, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). Διαπολιτισμική αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace
- Μάρκου Γ, Βασιλειάδου Μ. «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Αθήνα 1996
- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In C. McGarty, V. Y. Yzerbyt, & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups* (pp. 2-38)
- Rutland T, Cameron, L., Bennett, L., Ferrell. J., (2005) <https://kar.kent.ac.uk/26168/4/rutland%20et%20al%20JADP.pdf>
- Sarafidou, O., Govaris, C., & Loumakou, M., (2013), «The subtle–blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority children», στο *Intercultural Education*, 24 (3).
- Μάρκου, Γ., (1997). «Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση - Ελληνική και διεθνής εμπειρία», Αθήνα
- Μπερερής, Π. (2001). Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια Πολυπολιτισμική Κοινωνία. Αθήνα: Apiroshora.
- Χατζίδου, Σ., Βελέντζα Β. (Ιούνιος, 2014). <http://www.e-psychology.gr/diafora-themata-psychologias/729- stereotypa-theories-meioshs.html>
- Άννα Φραγκουδάκη, Θάλεια Δραγωνά (επιμ.), "Τι είν' η πατρίδα μας:: εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση", (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1997)

Μια Διδακτική Πρόταση για την διδασκαλία της Βιοηθικής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ψαρομήλιγκος Νικόλαος

Δρ. Φιλοσοφίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Πρότυπο ΓΕΛ Ηρακλείου

nipsarom@sch.gr

Δασκαλάκη Αικατερίνη

Δρ. Βιολογίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ04.04, Πρότυπο ΓΕΛ Ηρακλείου

daskalaki.katerina0000@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στο σχεδιασμό μιας συνδιδασκαλίας στη Β' τάξη του Λυκείου στο πλαίσιο των μαθημάτων της Βιολογίας και της Φιλοσοφίας που θα φέρνει σε μια πρώτη επαφή τους μαθητές με ζητήματα της Βιοηθικής, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο των σύγχρονων συζητήσεων για τη σχέση επιστήμης και κοινωνίας. Αρχικά, θα τεθεί το θεωρητικό πλαίσιο και η επιστημονική - παιδαγωγική τεκμηρίωση για την αναγκαιότητα τέτοιων διαθεματικών - διεπιστημονικών παρεμβάσεων στο σύγχρονο σχολείο. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής αυτής παρέμβασης, καθώς και μια αναλυτική παρουσίαση των σταδίων διδασκαλίας και εργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών. Τέλος, θα γίνει μια σύντομη αναφορά σε ενδεχόμενες επεκτάσεις της συνδιδασκαλίας και σε ηθικά ζητήματα που σχετίζονται ευρύτερα με την επιστήμη και την τεχνολογία, ιδίως στο πλαίσιο της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης που βρίσκεται στα πρώτα της βήματα (π.χ. γενετική μηχανική, βιοτεχνολογία, τεχνητή νοημοσύνη κλπ).

Λέξεις-κλειδιά: βιοηθική, βιολογία, φιλοσοφία.

1. Η αναγκαιότητα διαθεματικών διδακτικών παρεμβάσεων με τη μορφή συνδιδασκαλίας

Τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και περισσότερο η επιστημονική πρόοδος βγαίνει από το εργαστήριο και πλησιάζει την κοινωνία. Ειδικά τα δύο τελευταία χρόνια, με την πανδημία SARS-CoV-2, όλοι μας ακούσαμε, και ίσως χρησιμοποιήσαμε, εξειδικευμένη επιστημονική ορολογία, όπως τεχνολογία εμβολίων mRNA, η ακίδα της πρωτεΐνης του ιού, τεστ αντιγόνου κλπ. Το παράδειγμα αυτό φέρνει στην επιφάνεια με επιτακτικό τρόπο το αίτημα οι μελλοντικοί πολίτες να είναι σε θέση να κατανοούν, σε αδρές φυσικά γραμμές, το έργο και την πρόοδο της επιστήμης (Γλυκοφρύδη & Ζαπουνίδου, 2019, σελ. 15). Πολύ περισσότερο, όταν γίνεται αντιληπτό ότι η πρόοδος αυτή έχει τόσο πολύ απομακρυνθεί από το πλαίσιο κατανόησης του μέσου ανθρώπου, ώστε να υπάρχει μια τάση αμφισβήτησης της ίδιας της αξίας της επιστήμης. Πράγματι, τα τελευταία χρόνια πολλαπλασιάζονται οι σκεπτικιστές απέναντι στην επιστημονική πρόοδο οι οποίοι θεωρούν ότι η επιστήμη είναι το όχημα για την προώθηση ή την επιβολή πολιτικών ή άλλων συμφερόντων (Rutjens, 2018). Η πανδημία SARS-CoV-2 με το διεθνές αντιεμβολιαστικό κίνημα που έχει αναπτυχθεί αποτελεί μια ισχυρή ένδειξη αυτής της τάσης.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, τα νέα αυτά δεδομένα στην εξέλιξη και την πρόοδο της επιστήμης θέτουν πλέον μια νέα αποστολή για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, αυτή της εξοικείωσης των μελλοντικών πολιτών με την πρόοδο της επιστήμης καθώς και με την δεοντολογία της έρευνας και τις ηθικές αρχές και αξίες που πρέπει να την διέπουν. Αυτή η εξοικείωση είναι δυνατόν να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό, ώστε οι πολίτες του σύγχρονου, διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου, να είναι σε θέση να κατανοούν και να συμμετέχουν στην αποτίμηση αυτής της προόδου για τους ανθρώπους και τις κοινωνίες (Γλυκοφρύδη & Ζαπουνίδου, 2019, σελ. 16). Με δυο λόγια, το διαρκώς αυξανόμενο χάσμα ανάμεσα στην επιστημονική πρόοδο και στην πρόσληψή της από την κοινωνία καθιστά το διαχρονικό αίτημα για τη λογοδοσία της επιστήμης στην κοινωνία πιο επίκαιρο και επιτακτικό από ποτέ.

Εξάλλου μια τέτοια προοπτική είναι συμβατή και με τα τρέχοντα προγράμματα σπουδών που προωθούν την έννοια της διαθεματικής και ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, πρέπει να δίνονται ευκαιρίες ενιαιοποίησης της γνώσης, όπου αυτό είναι δυνατό, καθώς με τον τρόπο αυτό η σχολική γνώση συνδέεται με τις εμπειρίες του μαθητή και γίνεται περισσότερο κατανοητή (Ματσαγγούρας, 2002, 30). Αυτή η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινότητα του μαθητή μπορεί να συμβάλλει καίρια ώστε κάθε μαθητής να καταστεί ικανός να αναπτύσσει προσωπικές απόψεις για καθημερινά θέματα με στόχο τη διαμόρφωση της δικής του «κοσμοαντίληψης» (Αλαχιώτης, 2002, 10).

Στο πλαίσιο αυτό, αποφασίσαμε να οργανώσουμε ενότητες συνδιδασκαλίας στα μαθήματα της Βιολογίας και της Φιλοσοφίας με στόχο να αναδειχθεί ο ηθικός προβληματισμός που προκύπτει από την εξέλιξη της επιστήμης της Βιολογίας. Θεωρούμε ότι η Βιολογία είναι η κατεξοχήν επιστήμη που προκαλεί την προσοχή και το ενδιαφέρον όχι μόνο του μέσου ανθρώπου, αλλά και των κοινωνιών, και άρα πρέπει να γίνει προσιτή τόσο στον πολίτη όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Κι αυτό, επειδή σχετίζεται άμεσα με τον άνθρωπο και με την έρευνα για την αντιμετώπιση ασθενειών και προβλημάτων που ταλανίζουν όχι μόνο τον αναπτυσσόμενο, αλλά και τον Τρίτο Κόσμο.

Από την άλλη, η Φιλοσοφία αποτελεί, διαχρονικά, μέρος της προσπάθειας του ανθρώπου για την κατανόηση τόσο της ίδιας της φύσης του, όσο και της θέσης του μέσα στον κόσμο. Παρά την έντονη αμφισβήτηση που υφίσταται, όπως αποδεικνύει ο γνωστός σε όλους όρος “αμπελοφιλοσοφίες”, η φιλοσοφία, τα τελευταία χρόνια, φαίνεται να ανακτά μέρος του κύρους της (Δραγώνα - Μονάχου, 2013, σελ. 27-28), κυρίως μέσω του κλάδου της Ηθικής, που επικεντρώνει ακριβώς στην αναζήτηση ηθικών αρχών και αξιών που πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά και την πράξη μας. Απόδειξη γι' αυτό αποτελούν οι διαρκώς αυξανόμενοι σε παγκόσμιο επίπεδο φορείς και οργανώσεις που εστιάζουν σε ζητήματα βιοηθικής (Γλυκοφρύδη & Ζαπουνίδου, 2019, σελ. 15-16). Αλλά και γενικότερα, η Φιλοσοφία, στο πλαίσιο των νέων προγραμμάτων σπουδών, εστιάζει στο να μάθουν οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες τον τρόπο να παίζουν το “φιλοσοφικό παιχνίδι” που συνίσταται στην αντιπαράθεση επιχειρημάτων και την ανάπτυξη διαλόγου τα οποία με την σειρά τους προϋποθέτουν τον σεβασμό και την αποδοχή του άλλου και του διαφορετικού ως εν δυνάμει συνομιλητή. Έχοντας αυτά κατά νου, το μάθημα της Φιλοσοφίας μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων προσανατολισμένων σε συγκλίσεις, ευέλικτων και αποτελεσματικών, αυτόνομα σκεπτόμενων και ουσιαστικά ενεργών πολιτών που είναι και ένα βασικό ζητούμενο της εποχής μας (ΙΕΠ, 2021, σελ. 5).

Οι παραπάνω επισημάνσεις θα μπορούσαν να τεκμηριώσουν την δυνατότητα τέτοιες συνδιδασκαλίες να οργανώνονται σε διάφορες τάξεις, τόσο του Λυκείου όσο και του

Γυμνασίου. Ωστόσο, επειδή το μάθημα της Φιλοσοφίας διδάσκεται μόνο στη Β' τάξη του Λυκείου, θεωρήσαμε σκόπιμο να υλοποιήσουμε την συνδιδασκαλία σε τμήματα αυτής της τάξης και μάλιστα κατά προτίμηση μετά τον Νοέμβριο, οπότε οι μαθητές και οι μαθήτριες θα είχαν εξοικειωθεί τόσο με ορισμένους βασικούς κανόνες που διέπουν την δημιουργία ορθών συλλογισμών όσο και με τις βασικές αρχές ορισμένων ευρέως διαδεδομένων ηθικών θεωριών, όπως ο ωφελισμός και η δεοντοκρατία. Ως προς τη θεματολογία των παρεμβάσεών μας, αυτή εστίασε σε ζητήματα που αφορούν την υποβοηθούμενη αναπαραγωγή και την τεχνητή διακοπή της κύησης.

2. Στόχοι και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Η συνδιδασκαλία που οργανώθηκε παρουσίαζε μια ποικιλία στόχων, ταξινομημένων σύμφωνα με το μοντέλο του ρόμβου (ITYE-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, 2020, 42-46). Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο μοντέλο, επειδή δίνει έμφαση στο είδος των ταυτοτήτων που είναι αναγκαίο να διαμορφώσουν οι μαθητές προκειμένου να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης καθημερινότητας ως ενεργοί και σκεπτόμενοι πολίτες. Έχοντας στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας την ταυτότητα που επιθυμούμε να διαμορφώσουν οι μαθητές, το μοντέλο του ρόμβου εστιάζει στις γνώσεις για το εκάστοτε μαθησιακό αντικείμενο που αποκτούν οι μαθητές, καθώς και στις αξίες και τις στάσεις σχετικά με τον κόσμο που διαμορφώνουν οι μαθητές. Στην επίτευξη αυτών των στόχων συμβάλλουν καθοριστικά οι άλλες δύο κορυφές του ρόμβου, οι γραμματισμοί, δηλαδή οι αναγνωστικές και συγγραφικές δεξιότητες που καλλιεργούν οι μαθητές, και οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διαμορφωθούν οι ζητούμενες ταυτότητες των μαθητών.

Ξεκινώντας από τις ταυτότητες, επιδιώξαμε η συνδιδασκαλία να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών είτε σε ατομικό είτε σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο. Μάλιστα για να εξασφαλίσουμε το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό συνεργασίας, τα κείμενα που κλήθηκαν να δημιουργήσουν οι μαθητές είχαν τη μορφή συνεργατικών ψηφιακών εγγράφων, ακριβώς για να δοθεί περιθώριο για αυτενέργεια στους μαθητές, χωρίς τους περιορισμούς που επιβάλλει ο διδακτικός χρόνος των 45 λεπτών και ο χώρος της σχολικής αίθουσας.

Στη διαμόρφωση αυτής της ταυτότητας μαθητή κινήθηκαν οι επιλογές μας ως προς τις άλλες κορυφές του ρόμβου. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τις γνώσεις για τα διδακτικά αντικείμενα και πιο συγκεκριμένα για το μάθημα της Φιλοσοφίας, οι μαθητές κλήθηκαν αφενός να αξιοποιήσουν στοιχεία των ηθικών θεωριών που έχουν διδαχθεί και αφετέρου να κατασκευάσουν όσο το δυνατόν πιο πειστικά επιχειρήματα, αξιοποιώντας γνώσεις σχετικά με τους συλλογισμούς. Όσον αφορά το μάθημα της Βιολογίας, οι μαθητές είτε κλήθηκαν να αξιοποιήσουν γνώσεις προηγούμενων τάξεων που σχετίζονταν με τη θεματολογία της συνδιδασκαλίας, είτε είχαν την ευκαιρία να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με ζητήματα της βιολογίας του ανθρώπινου οργανισμού που βρίσκονται στην περιφέρεια του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αλλά ελκύουν την προσοχή σε επίπεδο καθημερινότητας.

Σε επίπεδο γνώσεων για τον κόσμο, αξιών, πεποιθήσεων και στάσεων ζωής, η συνδιδασκαλία αποσκοπούσε στο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε σημαντικά προβλήματα των σύγχρονων αναπτυσσόμενων κοινωνιών και τις ενδεχόμενες επιλογές που επιτρέπεται ή όχι να έχουν οι άνθρωποι. Σημαντική θέση στο πλαίσιο αυτό έχει φυσικά και η σχετική με τα θέματα αυτά νομοθεσία της χώρας μας, αλλά και οι ενδεχόμενες

διαφοροποιήσεις που μπορεί να υπάρχουν από χώρα σε χώρα, ιδίως στο θέμα της τεχνητής διακοπής της κύησης. Το τελευταίο αυτό σημείο είναι σημαντικό, διότι μπορεί να αποτελέσει την αφορμή, ώστε οι μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με την ποικιλία αντιλήψεων μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών και να διαπραγματευτούν ζητήματα πολυπολιτισμικότητας στο πλαίσιο του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου κόσμου.

Οι διδακτικές πρακτικές που επιλέξαμε αφορούσαν μια σύνθεση δασκαλοκεντρικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων. Στο σημείο αυτό χρειάζεται μια απαραίτητη διευκρίνιση, καθώς η αξιοποίηση δασκαλοκεντρικών διδακτικών πρακτικών θεωρείται ευρέως ξεπερασμένη. Ωστόσο, όταν πρόκειται για εξεζητημένα επιστημονικά ζητήματα για τα οποία οι μαθητές δεν διαθέτουν έγκυρες προϋπάρχουσες γνώσεις, ίσως είναι απαραίτητη, προκειμένου να αποφεύγεται η παραπληροφόρηση των μαθητών. Ο κίνδυνος αυτός είναι μεγαλύτερος στη σύγχρονη εποχή που η πρόσβαση σε αμφιλεγόμενης εγκυρότητας πληροφορίες είναι εξαιρετικά εύκολη, εξαιτίας του διαδικτύου. Όπου, λοιπόν, χρειαζόταν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν γνώσεις σχετικές με το επιστημονικό αντικείμενο, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τυχόν γνώσεις τους που προέρχονταν είτε από το σχολικό/εκπαιδευτικό υπόβαθρό τους είτε από άλλες, αξιόπιστες και έγκυρες πηγές. Σε περίπτωση που οι μαθητές, είτε δεν διέθεταν τις απαραίτητες γνώσεις, είτε αξιοποιούσαν πληροφορίες που προέρχονταν από αναξιόπιστες πηγές, τότε οι διδάσκοντες παρείχαν τις αναγκαίες γνώσεις. Στην επόμενη φάση της συνδιδασκαλίας, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, προκειμένου να απαντήσουν στα ερωτήματα των σεναρίων που τους δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Επειδή αυτή η φάση ουσιαστικά διεκπεραιώθηκε εκτός σχολικού χώρου, οι μαθητές είχαν απόλυτη ελευθερία στην αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών. Στην τελευταία φάση, οπότε και οι μαθητές παρουσίασαν τις εργασίες τους, ουσιαστικά αξιοποιήθηκαν μαθητοκεντρικές μέθοδοι, καθώς οι εκπαιδευτικοί είχαμε κυρίως τον ρόλο του συντονιστή της συζήτησης.

Όσον αφορά στην τέταρτη κορυφή του ρόμβου, τους γραμματισμούς, οι μαθητές καλλιέργησαν τον ψηφιακό γραμματισμό τους, που αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα στην εποχή μας για έναν εγγράμματο πολίτη, συντάσσοντας ψηφιακά συνεργατικά κείμενα και αναρτώντας τα στην ψηφιακή έκδοση ενός περιοδικού που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της συνδιδασκαλίας στο πλαίσιο του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου.

3. Μεθοδολογία και πορεία υλοποίησης

Η συνδιδασκαλία κάθε θεματικής ενότητας υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις.

3.1. Μεθοδολογία και πορεία υλοποίησης στην θεματική ενότητα “Υποβοηθούμενη Αναπαραγωγή”

Στην πρώτη φάση, οι μαθητές αξιοποίησαν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους από την επιστήμη της Βιολογίας σχετικά με την υποβοηθούμενη αναπαραγωγή. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές, ανακαλώντας προγενέστερες γνώσεις σχετικά με το αναπαραγωγικό σύστημα του ανθρώπου καθώς και τη σχετική ορολογία, ενημερώθηκαν για τις τεχνικές τεχνητής γονιμοποίησης που έχουν αναπτυχθεί σε κλινικό επίπεδο.

Στο τέλος της πρώτης διδακτικής ώρας, που ουσιαστικά συνιστούσε και την πρώτη φάση, δόθηκαν στους μαθητές υποθετικά σενάρια με υποψήφια ζευγάρια, αλλά και μεμονωμένους/ες υποψήφιους/ες γονείς που επιθυμούν να καταφύγουν σε μεθόδους υποβοηθούμενης αναπαραγωγής. Οι μαθητές, διαμορφώνοντας οι ίδιοι τις ομάδες στις

οποίες ήθελαν να συμμετέχουν, ανέλαβαν να υποδυθούν το ρόλο των γιατρών/ ειδικών στους οποίους καταφεύγουν τα ζευγάρια ή τα μεμονωμένα άτομα των σεναρίων, προκειμένου να τεκνοποιήσουν με κάποια μέθοδο υποβοηθούμενης αναπαραγωγής.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, η οποία έλαβε χώρα σε εξωσχολικό χώρο και χρόνο, οι μαθητές, στο κάθε σενάριο, έπρεπε να καταλήξουν σε μια απόφαση σχετικά με την απάντηση που θα έδιναν στα ζευγάρια ή στα άτομα που είχαν προσφύγει σε αυτούς και να την τεκμηριώσουν με επιχειρήματα. Οι μαθητές εργάζονταν εξ αποστάσεως με τη χρήση συνεργατικών εγγράφων (google docs), δυνατότητα που παρέχει μεγάλη ευελιξία ως προς την ευχέρεια των μαθητών να εργαστούν ομαδικά εκτός σχολικού ωραρίου. Την ίδια στιγμή, οι μαθητές ασκούνται και σε νέους γραμματισμούς, απαραίτητους για έναν ενεργό πολίτη του 21ου αιώνα, όπως είναι η παραγωγή κειμένων σε ψηφιακά μέσα.

Στην τρίτη φάση, οι μαθητές στο πλαίσιο του διδακτικού ωραρίου παρουσίασαν τις αποφάσεις τους σχετικά με τα σενάρια που επεξεργάστηκε η κάθε ομάδα και αναπτύχθηκε συζήτηση και ανταλλαγή επιχειρημάτων σχετικά με τους λόγους που η κάθε ομάδα κατέληξε στις αποφάσεις της. Στη φάση αυτή, οι μαθητές προσπάθησαν να καταθέσουν όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα, επιχειρηματολογικά δοκίμια. Οι μαθητές στη συνέχεια είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τα κείμενα αυτά εκ νέου, στον βαθμό που έκριναν ότι η διαλογική συζήτηση με τους συμμαθητές τους απαιτεί τη διασάφηση ή και την τροποποίηση ορισμένων από τα αρχικά επιχειρήματά τους. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης φάσης οι μαθητές ενημερώθηκαν για την ελληνική νομοθεσία όσον αφορά την υποβοηθούμενη αναπαραγωγή και ποια θα ήταν η απόφαση σύμφωνα με το ελληνικό δίκαιο για κάθε ένα από τα σενάρια για τα οποία είχαν να επιχειρηματολογήσουν (Ν. 3305/2005). Σκοπίμως η νομοθεσία παρουσιάστηκε στο τελικό στάδιο των διδακτικών παρεμβάσεων, ούτως ώστε να μην επηρεαστεί η σκέψη και η άποψη των μαθητών, καθώς είναι γεγονός ότι οι νομοθετικές ρυθμίσεις μας απαλλάσσουν από το βάρος της ευθύνης για τις αποφάσεις μας, ωστόσο περιορίζουν την ελευθερία του ηθικού προβληματισμού μας (Δραγώνα - Μονάχου, 2013, σελ. 46).

3.2. Μεθοδολογία και πορεία υλοποίησης στην θεματική ενότητα “Τεχνητή διακοπή της κύησης”

Στην πρώτη φάση αυτής της θεματικής ενότητας, οι μαθητές αφού ανακάλεσαν προηγούμενες γνώσεις που αφορούσαν το αναπαραγωγικό σύστημα του ανθρώπου, ενημερώθηκαν για τα στάδια ανάπτυξης ενός ανθρώπινου εμβρύου κατά την κύηση. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν για τις μεθόδους τεχνητής διακοπής της κύησης που εφαρμόζονται ανάλογα την εβδομάδα κύησης, όπως επίσης και για την υφιστάμενη ελληνική νομοθεσία (Ν. 1609/1986).

Στο τέλος της πρώτης διδακτικής ώρας η οποία συνιστούσε την πρώτη φάση, οι μαθητές, αφού διαμόρφωσαν οι ίδιοι τις ομάδες τους, ανέλαβαν να ερευνήσουν και να μελετήσουν τη νομοθεσία που διέπει την τεχνητή διακοπή κύησης σε συγκεκριμένες χώρες. Η διερεύνηση αυτή γίνεται κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, η οποία λαμβάνει χώρα σε εξωσχολικό χώρο και χρόνο και οι μαθητές εργάστηκαν εξ αποστάσεως με τη χρήση συνεργατικών εγγράφων (google docs).

Στην τρίτη φάση, οι μαθητές, στο πλαίσιο του διδακτικού ωραρίου, παρουσιάζουν την έρευνα τους και ενημερώνουν την ολομέλεια για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν οι πολίτες άλλων χωρών όσον αφορά τις μεθόδους τεχνητής διακοπής της κύησης. Εδώ

να αναφέρουμε, ότι η συγκεκριμένη θεματική περιοχή είναι μία σπουδαία αφορμή ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τις διαφορές στη νομοθεσία μεταξύ διαφορετικών κρατών, ακόμα και στην περίπτωση γειτονικών χωρών, και να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα των βιοηθικών ζητημάτων που στη συγκεκριμένη περίπτωση εκφράζεται με τις διαφορές στη νομοθεσία που ποικίλλουν από χώρα σε χώρα και τη δυσκολία να βρεθεί ένα οικουμενικό consensus σχετικά με τις αμβλώσεις.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο το στάδιο της παρουσίασης των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης να καθίσταται μια διεκπεραιωτική διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας ελάχιστοι μαθητές προτίθενται να σχολιάσουν τις εργασίες των συμμαθητών τους και ακόμη λιγότεροι να επισημάνουν τυχόν αδυναμίες και ελλείψεις σε αυτές. Το πρόβλημα αυτό προσπαθήσαμε να το υπερβούμε αναθέτοντας στους μαθητές, εκτός από τη σύνταξη των επιχειρηματολογικών τους δοκιμίων, να προχωρήσουν στην ανάρτηση στο διαδίκτυο των τελικών τους κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, κάθε ομάδα έχει αναλάβει να αναρτήσει την τελική της εργασία σε ένα τεύχος περιοδικού που είναι αφιερωμένο στα ηθικά ζητήματα που εγείρει η δυνατότητα της ιατρικώς υποβοηθούμενης αναπαραγωγής και της τεχνητής διακοπής της κύησης. Η ανάρτηση αυτή πρόκειται να γίνει στο ψηφιακό μέσο των ηλεκτρονικών περιοδικών του ΠΣΔ, το schoolpress.sch.gr, και συγκεκριμένα στο περιοδικό “Βιοηθικά Ζητήματα” στα τεύχη με τίτλο “Ιατρικώς Υποβοηθούμενη Αναπαραγωγή” και “Τεχνητή διακοπή της κύησης”.

Η δραστηριότητα αυτή ήταν σημαντική, διότι στον χώρο της διδακτικής των γλωσσικών μαθημάτων, γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για την ανάγκη ένταξης των κάθε είδους κειμένων που παράγουν οι μαθητές σε μια περίπτωση επικοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2009). Σκοπός αυτής της προσέγγισης της παραγωγής λόγου είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι τα κάθε είδους κείμενα που παράγουν, είτε στο πλαίσιο του σχολείου είτε στο πλαίσιο της ενήλικης ζωής τους αργότερα, υπηρετούν κάποιο συγκεκριμένο κάθε φορά επικοινωνιακό σκοπό. Επιπλέον, η ιδέα της δημοσίευσης των κειμένων τους, δημιουργεί στους μαθητές την αίσθηση ότι οφείλουν να συγγράψουν ένα κείμενο το οποίο θα πληροί ορισμένες προδιαγραφές, επειδή επιθυμούν το προϊόν της εργασίας τους να εκτιμηθεί θετικά από τους δυνητικούς αναγνώστες. Το γεγονός αυτό κινητοποιεί τους μαθητές να είναι εξ αρχής πιο προσεκτικοί στη συγγραφή των κειμένων τους και να μην τα αντιμετωπίζουν ως απλά μια ακόμη σχολική εργασία που πρέπει να γίνει. Ακόμη περισσότερο τους προτρέπει, ώστε να επιζητούν τον συγκεκριμένο σχολιασμό των εργασιών τους πέρα από μια γενικόλογη και ασαφή, συνήθως θετική, αποτίμηση, όπως π.χ. “ωραία εργασία” ή “πολύ καλή εργασία”. Τρίτον, όπως ήδη αναφέρθηκε, η δραστηριότητα αυτή προσφέρει στους μαθητές πρόσθετους λόγους για τον κόπο που πρέπει να καταβάλουν για την ολοκλήρωση του έργου τους, αφού αυτό προορίζεται για ευρύτερη αξιοποίηση και όχι μόνο να αποτελέσει μια σχολική εργασία. Η ιδέα αυτή της ευρύτερης αξιοποίησης μετασχηματίζει τα κίνητρα για τη μάθηση από εξωτερικά, όπως είναι η επιβράβευση ή ο βαθμός, σε εσωτερικά, δηλαδή, στην επιθυμία να παραχθεί ένα θετικό αποτέλεσμα που θα αποτελέσει αντικείμενο δημόσιας πρόσβασης.

4. Παράδειγμα εφαρμογής της συνδιδασκαλίας και δυνατότητες επέκτασης

Προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητό το περιεχόμενο της συνδιδασκαλίας, θεωρήσαμε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε στην εισήγησή μας ένα από τα σενάρια πάνω στο οποίο εργάστηκαν οι μαθητές. Αφού είχε υλοποιηθεί η πρώτη φάση με την παρουσίαση και

κατανόηση της ιατρικώς υποβοηθούμενης αναπαραγωγής, σε μια από τις ομάδες δόθηκε το ακόλουθο σενάριο: Γυναίκα ηλικίας 42 ετών και άντρας ηλικίας 45 ετών ζητούν υποβοηθούμενη αναπαραγωγή με δωρεά και των δύο γαμετών και στη συνέχεια χρήση παρένθετης μητέρας για την κυοφορία του εμβρύου. Η ομάδα των μαθητών που κλήθηκαν ως υπεύθυνοι, υποτίθεται, γιατροί για να αποφασίσουν αν θα επιτραπεί στο ζευγάρι αυτό να υποβληθεί σε διαδικασίες ιατρικώς υποβοηθούμενης αναπαραγωγής αποφάσισε ότι συμφωνεί με το αίτημα του ζευγαριού. Η βασική επιχειρηματολογία εστίαζε σε δύο σημεία. Το πρώτο σημείο είχε να κάνει με το ενδεχόμενο να υπάρχουν λόγοι υγείας εξαιτίας των οποίων αφενός κανείς από τους δύο δεν είναι σε θέση να διαθέσει γαμέτες, αφετέρου η γυναίκα δεν μπορεί να κυοφορήσει. Το δεύτερο σημείο σχετιζόταν με το γεγονός ότι η τεκνοποίηση αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και ως εκ τούτου θα πρέπει να γίνει σεβαστό στο πλαίσιο της ελεύθερης βούλησης των ανθρώπων που ζουν σε μια δημοκρατική κοινωνία. Το τελευταίο αυτό σημείο δείχνει ότι η επιχειρηματολογία φαίνεται να βασίζεται σε δεοντοκρατικές αρχές σχετικά με το σεβασμό των δικαιωμάτων και της βούλησης των ανθρώπων.

Ένα ενδιαφέρον, όμως, στοιχείο στην απάντηση των μαθητών συνίσταται στην αποδοχή του αιτήματος του συγκεκριμένου ζευγαριού σχετικά με την παρένθετη μητρότητα ακόμη και στην περίπτωση που η γυναίκα, για βιοποριστικούς λόγους, δεν επιθυμεί να κυοφορήσει η ίδια. Η τελευταία αυτή ιδέα των μαθητών θέτει ένα νέο ζήτημα, αυτό της διεύρυνσης της έννοιας του δικαιώματος ως αποτέλεσμα της επιστημονικής προόδου και εξέλιξης. Αυτή η διεύρυνση οφείλεται στο γεγονός ότι ορισμένες τεχνικές υποβοηθούμενης αναπαραγωγής επιτρέπουν την δυνατότητα παρένθετης μητρότητας, η οποία με τη σειρά της διευρύνει τον ορίζοντα των επιλογών, και άρα και των δικαιωμάτων, που μπορεί να έχει μια γυναίκα ως προς την τεκνοποίηση. Επιλέξαμε το παράδειγμα αυτό, γιατί θέλαμε να αναδείξουμε την δυνατότητα των μαθητών μας τόσο να αναπτύξουν ορθά δομημένα επιχειρήματα, όσο και να δώσουν νέες διαστάσεις σε παλιά ζητήματα.

Αυτό αποδεικνύει ότι οι αλματώδεις εξελίξεις στον τομέα των επιστημών και συγκεκριμένα της Βιολογίας, καθιστούν, όπως προαναφέρθηκε ήδη, αναγκαία την προετοιμασία των αυριανών πολιτών μίας χώρας έτσι ώστε να είναι σε θέση αφενός να κατανοήσουν και αφετέρου να λάβουν μέρος σε σημαντικές αποφάσεις. Τα πεδία στα οποία η Φιλοσοφία σε συνδυασμό με τη Βιολογία μπορούν να εργαστούν για τον παραπάνω σκοπό είναι πολλά και ποικίλα. Στις συγκεκριμένες παρεμβάσεις επιλέχθηκαν οι θεματικές περιοχές που παρουσιάστηκαν, αλλά αποτελούν ένα μικρό μέρος των θεματικών ενοτήτων που προσφέρονται. Μόνο από τον τομέα της Βιοτεχνολογίας, ο οποίος αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της λεγόμενης 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης, μπορούν να αντληθούν θέματα που αφορούν την Ιατρική (γονιδιακή θεραπεία, μεταμοσχεύσεις, εμβόλια), την Γεωργία/ Κτηνοτροφία (διαγονιδιακοί οργανισμοί, κλωνοποίηση), την Βιομηχανία (τεχνητή νοημοσύνη) και την προστασία του Περιβάλλοντος. Σκοπός μας είναι, με τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας να καλύπτουμε κάθε φορά διαφορετικές θεματικές περιοχές, στοχεύοντας στην πληρέστερη ενημέρωση των μαθητών μας.

5. Συμπεράσματα

Η συνδιδασκαλία κρίνεται επιτυχημένη καθώς επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί σχετικά με την αφομοίωση γνώσεων από τους μαθητές, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, την ομαδική εργασία και την αξιοποίηση ψηφιακών γραμματισμών. Πιο

συγκεκριμένα, οι μαθητές, όπως προκύπτει από τα κείμενά τους, φαίνεται ότι έχουν αφομοιώσει και είναι σε θέση να αξιοποιήσουν ορολογία από το χώρο της Βιολογίας (π.χ. τους όρους «γαμέτες», «ζυγωτό», «τρισωμία 21» κλπ). Ως προς την ποιότητα των επιχειρημάτων τους μπορούν να αναφερθούν δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα.

Σε ένα υποθετικό σενάριο στο οποίο ένα ζευγάρι ηλικίας 54 ετών η γυναίκα και 60 ετών ο άνδρας που ζητούν υποβοηθούμενη αναπαραγωγή με δικούς τους γαμέτες και με την προοπτική να κυφορήσει η γυναίκα του ζευγαριού, οι απόψεις των μαθητών έτειναν στην αποδοχή του αιτήματος. Αν και ανέπτυξαν διεξοδικά λόγους για την απόρριψή του, όπως το προχωρημένο της ηλικίας των γονέων ή την πιθανότητα το παιδί να κληθεί να φροντίσει σε νεαρή ηλικία τους ηλικιωμένους γονείς του, ωστόσο τόνισαν το γεγονός ότι όλα αυτά είναι υποθέσεις σχετικά με την έκβαση του μέλλοντος και άρα δεν θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι μαθητές αξιοποίησαν ωφελμιστικό σκεπτικό στην απόρριψη του αιτήματος, αλλά επεσήμαναν και την κριτική που δέχεται ο ωφελμισμός ως προς το ζήτημα της ορθής πρόβλεψης των συνεπειών που προκύπτουν από τις επιλογές μας. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν στους μαθητές ότι η ελληνική νομοθεσία δεν επιτρέπει την ιατρικώς υποβοηθούμενη αναπαραγωγή για γυναίκες που έχουν υπερβεί το πεντηκοστό έτος της ηλικίας τους, για λόγους που σχετίζονται με την αδυναμία της γυναίκας να κυφορήσει ομαλά μετά από αυτή την ηλικία. Η επισήμανση αυτή κρίνεται αναγκαία, διότι εκτός από τα ηθικά επιχειρήματα που μπορεί να διατυπώσει κανείς, η γνώση της νομοθεσίας σε ζητήματα που άπτονται της καθημερινότητας είναι αναγκαία και απαραίτητη.

Σε σχέση με την τεχνητή διακοπή της κύησης, οι μαθητές επεσήμαναν την αντιπαράθεση σχετικά με το αν το έμβρυο έχει ή όχι δικαιώματα και ότι αυτό σχετίζεται με το αν το έμβρυο θα αναγνωριστεί ως ηθικό πρόσωπο ή όχι. Παραπέρα, όμως τόνισαν ότι, ακόμη και στην περίπτωση που αναγνωριστεί το έμβρυο ως ηθικό πρόσωπο και άρα έχει δικαιώματα που πρέπει να γίνουν σεβαστά, το γεγονός αυτό δεν μπορεί να αξιοποιηθεί προκειμένου να ανααιρεθούν τα δικαιώματα ενός ήδη υπάρχοντος ηθικού προσώπου, όπως είναι η κυοφορούσα γυναίκα.

Επιπλέον, οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά και μάλιστα στο πλαίσιο των ομάδων σε ορισμένες περιπτώσεις αναπτύχθηκαν και διαφωνίες σχετικά με την τελική τοποθέτησή τους. Μάλιστα, καλλιέργησαν και ψηφιακούς γραμματισμούς, καθώς η εργασία των ομάδων διεκπεραιώθηκε σε συνεργατικά ψηφιακά έγγραφα τα οποία πρόκειται να αναρτηθούν, από τους ίδιους τους μαθητές, σε ψηφιακό τεύχος περιοδικού της ιστοσελίδας schoolpress του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Γλυκοφρύδη, Α. & Ζαπουνίδου, Μ. (2019). Η βιοηθική στην Εκπαίδευση, *Βιοηθικά*, 5(1), 13-29.
- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (2013). Βιοηθική και Φιλοσοφία. Στο Στ. Τσινόρεμα, Κ. Λούης (Επιμ.), *Θέματα Βιοηθικής. Η Ζωή, η Κοινωνία και η Φύση μπροστά στις προκλήσεις των Βιοεπιστημών* (σσ. 27-51). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- ΙΕΠ. (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Φιλοσοφίας στη Β' τάξη Γενικού Λυκείου*.

- ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ. (2020). *Επιμορφωτικό υλικό επιμόρφωσης Β2 επιπέδου ΤΠΕ*. Ανακτήθηκε 26/02/2020, από https://e-pimorfosi.cti.gr/moodle-b2/pluginfile.php/7613/mod_resource/content/8/B2.1_yliko_2.0.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Rutjens, B. (2018). Τι κάνει τους ανθρώπους να δυσπιστούν απέναντι στην επιστήμη; Ανακτήθηκε 26/02/2022, από <https://ipressa.gr/ti-kanei-tous-anthropous-na-dyspistoun-apenanti-stin-epistimi/>
- ΦΕΚ 86, τ. Α' 03-07-1986. Τεχνητή διακοπή της εγκυμοσύνης και προστασία της υγείας της γυναίκας και άλλες διατάξεις.
- ΦΕΚ 17, τ. Α' 27-01-2005. Εφαρμογή της Ιατρικώς Υποβοηθούμενης Αναπαραγωγής.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Ανακτήθηκε 07/05/2022, από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoiniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf

Θεματικός άξονας

Ο εκπαιδευτικός μπροστά στις προκλήσεις και τους μετασχηματισμούς του σύγχρονου σχολείου

Θεματική ενότητα

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στις προκλήσεις της νέας σχολικής πραγματικότητας

Η συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών ως παράγοντας ενίσχυσης της θετικής στάσης τους προς το σχολείο

Βουτυρά Αναστασία

Εκπαιδευτικός ΠΕ05, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων ΚΦΠ Οиноφύτων
voutyraanast@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό με μαθητές όλων των βαθμίδων και έχουν θεμελιώσει με εμπειρικά δεδομένα ότι η θεωρία της προσκόλλησης επεκτείνεται πέρα από την ποιότητα των πρωταρχικών σχέσεων του παιδιού, καθώς αφορά επίσης την ψυχοκοινωνική αλληλεπίδραση και τον ασφαλή ή ανασφαλή δεσμό που αναπτύσσεται ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο, μια σχέση με καθοριστικό αντίκτυπο στην όλη πορεία του μαθητή, στην καλύτερη αντιμετώπιση ενδεχόμενων ακαδημαϊκών δυσκολιών και στην δυνατότητα αποτροπής φαινομένων σχολικής άρνησης. Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές, όταν αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς τους ως υποστηρικτικούς και αισθάνονται ασφαλείς στις σχέσεις που αναπτύσσουν μαζί τους, έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και εμπλοκή στο σχολείο, γεγονός που σχετίζεται με την επίδοση. Ακολουθώντας, διερευνούνται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν πιο ασφαλείς σχέσεις με τους μαθητές τους και, κατ'επέκταση, να ενισχύσουν την αύξηση του ενδιαφέροντος για το σχολείο, όταν και το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται στη σχολική κοινότητα διασφαλίζει το αίσθημα του ανήκειν.

Λέξεις-κλειδιά: θεωρία προσκόλλησης, σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητών, θετικό κλίμα, συναισθηματική ασφάλεια μαθητών.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας που διεξήγαγε το Κοινωνικό Πολύκεντρο (2011), στην οποία συμμετείχαν 1632 εκπαιδευτικοί (682 από την Πρωτοβάθμια και 950 από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) από 40 Νομούς της χώρας, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν

μέγιστη σημασία στο ενδιαφέρον και την αγάπη προς τα παιδιά ως παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το εκπαιδευτικό έργο, αφού οι θετικές απαντήσεις στη σχετική ερώτηση (46η) ξεπερνούν το 99% των συμμετεχόντων. Ακόμη, αξίζει να σχολιαστεί το γεγονός ότι το καλό κλίμα στο σχολείο θεωρείται σημαντικός παράγοντας στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, αδιακρίτως βαθμίδας εκπαίδευσης, φύλου του/ της εκπαιδευτικού και τύπου σχολικής μονάδας.

Το ψυχосυναισθηματικό κλίμα της τάξης αναφέρεται στις συνθήκες ενδιαφέροντος, ασφάλειας, αγάπης, εμπιστοσύνης και στις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις που επικρατούν ανάμεσα στα μέλη της σχολικής τάξης (Κόφφας, 2002). Το παιδαγωγικό κλίμα χαρακτηρίζεται θετικό όταν η ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη είναι υποστηρικτική, ευχάριστη και ο μαθητής λαμβάνει ενθάρρυνση στην προσπάθεια του (Burden, 1995· Μπαμπάλης, 2012). Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα αποτελεί κίνητρο για τον μαθητή να αγαπήσει το σχολείο, να συμμετάσχει χωρίς ενδοιασμούς στη μαθησιακή διαδικασία και να κινητοποιείται με εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Τριλιανός, 2013).

Τις τελευταίες δεκαετίες διευρύνεται το ενδιαφέρον από διαφορετικές περιοχές της Ψυχολογίας (αναπτυξιακή, κοινωνική, κλινική) για τη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων και της επίδρασης τους στην ψυχική υγεία και ευημερία (Kafetsios, 2003). Γι αυτό το λόγο, διενεργούμε μια επισκόπηση των μελετών που διερευνούν την σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή υπό το πρίσμα της θεωρίας της προσκόλλησης και εξετάζουμε ποιες προκλήσεις εγείρονται, ανάλογα και με την ηλικία των παιδιών, όταν ο/ η εκπαιδευτικός επιζητά τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και συναισθηματικής ασφάλειας στους μαθητές.

Ο John Bowlby (1969, 1973, 1977, 1979, 1988), διενεργώντας παρατηρήσεις βρεφών σε συνθήκες απομόνωσης από τους γονείς και βασιζόμενος σε έννοιες από την ηθολογία, την ψυχανάλυση, την Πειραματική Ψυχολογία, τις βιολογικές και γνωσιακές επιστήμες, διατύπωσε τα βασικά περιγράμματα της *θεωρίας της προσκόλλησης*. Αυτή αφορά στον βαθύ συναισθηματικό δεσμό του βρέφους με τη μητέρα/ φροντιστή και τη διατάραξη αυτού του δεσμού μέσω του αποχωρισμού και της στέρησης. Η ποιότητα της σχέσης με τους γονείς/ φροντιστές στα πρώτα χρόνια της ζωής επηρεάζει την ψυχосυναισθηματική εξέλιξη σε όλα τα στάδια της εξέλιξης του ατόμου (Parkes et al., 1993), καθώς επίσης και όλες τις μελλοντικές διαπροσωπικές σχέσεις που θα δημιουργήσει. Εάν ο συναισθηματικός δεσμός δεν γίνει ομαλά, τότε δημιουργείται ανασφαλής δεσμός, ο οποίος εσωτερικεύεται από το παιδί. Έτσι, δημιουργείται ένα εσωτερικό μοντέλο (είδος προτύπου), βάσει του οποίου το παιδί στο εξής θα αντιλαμβάνεται και θα ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του (Στεφανίδου, 2019).

Η θεωρία της προσκόλλησης έχει τουλάχιστον δύο λειτουργίες που σχετίζονται με τη ζωή στο σχολείο (Bergin & Bergin, 2009). Πρώτον, η προσκόλληση παρέχει αισθήματα ασφάλειας, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να εξερευνούν ελεύθερα. Καθώς όλα τα παιδιά προσπαθούν να νιώθουν ασφάλεια, η προσκόλληση τα βοηθά να εξισορροπήσουν αυτή την ανάγκη με το έμφυτο κίνητρό τους να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους. Και δεύτερον, η προσκόλληση αποτελεί τη βάση για την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν αρμονικά με τους ενήλικες, υιοθετούν τις αξίες των ενηλίκων.

Τα μεν μικρά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν απομακρύνονται από το πρόσωπο στο οποίο έχουν προσκολληθεί (ΠΠ). Τα δε μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να ανέχονται τον αποχωρισμό και να μην χρειάζονται συνεχή φυσική εγγύτητα με τα ΠΠ τους, ωστόσο, πρέπει ακόμα να νιώθουν ασφάλεια. Αλλά στη μέση παιδική ηλικία και εφηβεία, η διαθεσιμότητα των ΠΠ παραμένει σημαντική. Η διαθεσιμότητα αναφέρεται στη φυσική παρουσία, άνοιγμα στην επικοινωνία, ανταπόκριση στα αιτήματα του παιδιού για βοήθεια και επίγνωση των

αναγκών του. Η εφηβεία είναι μια περίοδος κατάκτησης αυτονομίας και κάποιας ανεξαρτησίας από την οικογένεια. Δεν πρέπει να συγχέουμε την προσκόλληση με την εξάρτηση, ή να υποθέτουμε εσφαλμένα ότι η προσκόλληση τείνει να εξασθενεί κατά την εφηβεία. Αντίθετα, η αυτοδυναμία και η ανεξαρτησία απορρέουν από την αίσθηση ασφάλειας (Bretherton & Munholland, 1999) και έτσι θεμέλιο της υγιούς προσωπικότητας στην εφηβεία αποτελεί η *πίστη στη διαθεσιμότητα των προσώπων προσκόλλησης*.

2. Ερευνητικά δεδομένα

Τα παιδιά έχουν βιολογικά έμφυτες τάσεις να συνδέονται με ενήλικες που περνούν χρόνο μαζί τους και τα φροντίζουν. Έτσι, τα παιδιά, ιδιαίτερα τα μικρής ηλικίας, μπορεί να επιδιώξουν να δημιουργήσουν σχέσεις προσκόλλησης με τους δασκάλους. Ωστόσο, ορισμένοι δάσκαλοι και σχολικές δομές προωθούν την μη προσκόλληση επειδή προσφέρονται λίγες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια όπου οι μαθητές περνούν λιγότερο χρόνο με έναν/ μία εκπαιδευτικό. Ωστόσο, οι ασφαλείς σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή μπορεί να προστατεύσουν τα παιδιά από αντικοινωνικές συμπεριφορές όπως επιθετικότητα, χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ, βία και πρώιμη σεξουαλική δραστηριότητα (Howes & Ritchie 1999; NICHD, 2002).

Σε μια έρευνα όπου συμμετείχαν 827 τάξεις Α' δημοτικού σε 32 πολιτείες των ΗΠΑ, οι συναισθηματικά υποστηρικτικοί δάσκαλοι είχαν μαθητές που συμμετέχουν ενεργά σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, βιώνουν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και αποφεύγουν αρνητικές συμπεριφορές (NICHD, 2002). Είναι επίσης αξιοσημείωτη μια διαχρονική μελέτη, στην οποία ολόκληρος ο μαθητικός πληθυσμός του νηπιαγωγείου, σε μια μικρή περιοχή με 35% Αφροαμερικανούς πολίτες, παρακολούθηθηκε επί 8 συναπτά έτη (Hamre & Pianta, 2001). Η αρνητική σχέση δασκάλου - μαθητή στο νηπιαγωγείο προέβλεψε χαμηλότερους βαθμούς και περιορισμένη ενασχόληση με σχολικές εργασίες σε όλο το δημοτικό σχολείο, οι οποίες με τη σειρά τους προέβλεπαν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στην Α' Γυμνασίου - δηλαδή η έρευνα ανέδειξε επιπτώσεις στα παιδιά στη διάρκεια τριών σχολικών βαθμίδων. Απεναντίας, τα ευάλωτα παιδιά που ανέπτυξαν θετικές σχέσεις με τους δασκάλους ήταν λιγότερο πιθανόν να αναπτύξουν αργότερα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Γενικά, τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι οι ασφαλείς σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή προβλέπουν καλύτερη γνωστική ανάπτυξη, υψηλότερες βαθμολογίες, περισσότερα ακαδημαϊκά κίνητρα και λιγότερες παραπομπές για διάγνωση προβλημάτων, συγκριτικά με τα δεδομένα από τις ανασφαλείς σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή. Αντίθετα, τα παιδιά που έχουν συγκρουσιακές σχέσεις με τους δασκάλους τείνουν να αγαπούν λιγότερο το σχολείο, να αναλαμβάνουν σε περιορισμένο βαθμό την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και να δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα συνεργασίας κατά τις δραστηριότητες στην τάξη (Miles & Stipek, 2006). Αυτό εγείρει το σημαντικό ερώτημα για το πώς οι δάσκαλοι μπορούν να αναπτύξουν πιο ασφαλείς σχέσεις με τους μαθητές τους.

2.1. Πώς αναπτύσσουμε ασφαλείς σχέσεις με τους μαθητές

Σύμφωνα με τον Davis (2003), οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν φροντίδα προς τους μαθητές με το να είναι καλά προετοιμασμένοι για το μάθημα, να δείχνουν τον «πραγματικό» εαυτό τους, η λεγόμενη αυτοαποκάλυψη των προσωπικών ιδεών και συναισθημάτων τους (Verderber & Verderber, 2006), να έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και να

παρέχουν επίσης αυτονομία και ενθάρρυνση στους μαθητές κατά τη διάρκεια των εργασιών στην τάξη. Η προσέγγιση που υποστηρίζει την αυτονομία στην τάξη παρομοιάζεται με την ευαίσθητη, μη παρεμβατική φροντίδα που συναντάμε σε γονείς που εμπνέουν συναισθηματική ασφάλεια στα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους καλλιεργούν τη δεξιότητα να επικοινωνούν ξεκάθαρα τα συναισθήματά τους (Bouthillier et al., 2002).

Στα παιδιά σχολικής ηλικίας, το ιστορικό προσκόλλησης με το πρωταρχικό ΠΠ επηρεάζει τις νέες σχέσεις προσκόλλησης. Δυστυχώς, η συμπεριφορά των ανασφαλών παιδιών προκαλεί αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς που καθιστούν δύσκολη την προσκόλληση μαζί τους. Τέτοια συμπεριφορά περιλαμβάνει προσκόλληση, εχθρότητα, αδυναμία και ανυπακοή.

Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τα ασφαλή παιδιά με ζεστό τρόπο και συμπεριφέρονται θετικά. Ενώ με ανασφαλή παιδιά τείνουν να αλληλεπιδρούν επιβάλλοντας έλεγχο, χωρίς να περιμένουν συμμόρφωση και χρησιμοποιούν επαναλαμβανόμενες οδηγίες. Οι δάσκαλοι είναι πιο ανεκτικοί, φροντίζουν και ελέγχουν τα ανθεκτικά παιδιά, τα οποία δεν εκδηλώνουν αντικοινωνικές συμπεριφορές (Werner, 1996). Ακόμη, είναι πιο πιθανό να είναι θυμωμένοι και απορριπτικοί με τα συναισθηματικά απόμακρα παιδιά και να τα απομονώνουν, επειδή αψηφούν τους ενήλικες και μπορεί να πληγώσουν άλλα παιδιά. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται περισσότερο να αναπτύξουν μια θετική σχέση με παιδιά που έχουν ανασφαλείς δεσμούς με τους γονείς τους.

Τα παιδιά που έχουν ασφαλή προσκόλληση στους γονείς πιθανόν να μη χρειάζονται μια πρόσθετη ασφαλή σχέση ενήλικου - παιδιού, ωστόσο είναι πιο εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν. Αντίθετα, τα παραμελημένα παιδιά έχουν μια ιδιαίτερη ανάγκη για προσκόλληση στους εκπαιδευτικούς (Lyn, 2007) και μπορεί να είναι πιο επιρρεπή στην αναζήτηση ψυχολογικής εγγύτητας, ωστόσο είναι πιο δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να τα υποστηρίξουν.

2.2. Η αίσθηση του ανήκειν

Η αίσθηση του ανήκειν αφορά τα συναισθήματα της αποδοχής, του σεβασμού, της διάθεσης συμμετοχής και της υποστήριξης από το κοινωνικό πλαίσιο. Ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου αποτελούν το κλειδί για τη γένεση κινήτρων (Weiner, 1990) και συνεπακόλουθα για τη συμμετοχή, το σθένος να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες και τη στοχοθεσία για επιτυχία στη σχολική επίδοση (Goodenow, 1993).

Η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο και η ύπαρξη ενός δικτύου σχέσεων με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς ομοιάζει με την προσκόλληση στο ότι μπορεί κάνει τα παιδιά να αισθάνονται ασφάλεια και αξία, κάτι που μπορεί να τα απελευθερώσει για να αναλάβουν πνευματικές και κοινωνικές προκλήσεις και να εξερευνήσουν νέες ιδέες. Αντίθετα, ένα παιδί που δεν είναι συνδεδεμένο με το σχολείο αισθάνεται μοναχικό, απόβλητο και αποξενωμένο.

2.3. Η συμμετοχή σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες

Η συμμετοχή σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες είναι μια άλλη σημαντική πτυχή του σχολείου για την ανάπτυξη δεσμών. Οι μαθητές γυμνασίου αισθάνονται περισσότερο συνδεδεμένοι με το σχολείο όταν υπάρχει υψηλό ποσοστό συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες, παράλληλα με ένα θετικό κλίμα στην τάξη (McNeely et al., 2002). Στη μελέτη των Mahoney & Cairns (1997) η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες στο γυμνάσιο

απέτρεψε την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Πολλές εξωδιδασκτικές δραστηριότητες απαιτούν εξειδίκευση για να μπορέσει να συμμετάσχει ένα παιδί (π.χ. αθλήματα, μουσική κ.λπ.) ή απαιτούν επιλογή. Αυτό αποκλείει ορισμένα παιδιά —πιθανώς εκείνα που το χρειάζονται περισσότερο— από τη συμμετοχή και την ευκαιρία να «ανήκουν» στο σχολείο.

Τα παιδιά αναφέρουν ότι είναι πιο χαρούμενα και με περισσότερα κίνητρα κατά τη διάρκεια εξωσχολικών δραστηριοτήτων από ό,τι στην τάξη (Mahoney et al., 2006). Οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες επιλέγονται ελεύθερα και παρέχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες για τη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς από ό,τι οι περισσότερες δραστηριότητες στην τάξη. Γενικά, η συμμετοχή και οι θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα εγκατάλειψης του σχολείου (Christenson & Thurlow, 2004).

2.4. Η ανάγκη για αίσθημα ασφάλειας κατά τη μετάβαση βαθμίδας

Ο Osterman (2000) υπογραμμίζει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ενισχύσουμε τον δεσμό με το σχολείο στη βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης, καθώς τα δημοτικά σχολεία είναι πιο πιθανό να ικανοποιήσουν την ανάγκη των παιδιών να ανήκουν. Πράγματι, καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο ή και μετά ξανά στο λύκειο γίνονται πιο αρνητικά για το σχολείο. Αυτές οι μεταβάσεις συνδέονται με την πτώση στους βαθμούς, μείωση της αυτοπεποίθησης και του ενδιαφέροντος για το σχολείο (Junonen, 2007). Περισσότερες δυσκολίες βιώνουν τα παιδιά που βιώνουν παράλληλα άλλες αλλαγές, όπως μετακόμιση ή διαζύγιο (Burchinal et al., 2008; Simmons & Blyth, 1987; Zanobini & Usai, 2002). Με κάθε μετάβαση, τα παιδιά πρέπει να προσαρμοστούν στους νέους εκπαιδευτικούς, τη νέα δομή τάξης και νέα ομάδα συνομηλίκων.

Γιατί υπάρχει αυξημένη αρνητικότητα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Πολύ συχνά εμφανιζόμενα χαρακτηριστικά στους εφήβους, όπως οι ορμόνες που μαίνονται, μάλλον λανθασμένα κατηγορούνται για τη σχολική αρνητικότητα, ενώ το πραγματικό πρόβλημα μπορεί να είναι ότι τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν τροφοδοτούν το αίσθημα του ανήκειν. Μία έρευνα για τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Eccles et al., 1993) αναδεικνύει μια μη ταιριαστή αντιστοιχία μεταξύ των αναγκών των παιδιών αυτής της ηλικίας και τη σχολική δομή. Δύο βασικές διαφορές ανακύπτουν στο Γυμνάσιο που αφορούν στο δεσμό με το σχολείο αναφέρονται ότι είναι:

1. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον έλεγχο και την πειθαρχία των εκπαιδευτικών και λιγότερη έμφαση στην αυτοδιαχείριση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην κάλυψη της ύλης και στη διατήρηση της τάξης. Ωστόσο, σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά αναζητούν περισσότερη αυτονομία.

2. Οι σχέσεις καθηγητή - μαθητή είναι λιγότερο προσωπικές και θετικές. Τα παιδιά βλέπουν τους εκπαιδευτικούς λιγότερο φιλικά, σε σύγκριση με τις σχέσεις που έτρεφαν με τους δασκάλους του δημοτικού μόλις ένα χρόνο νωρίτερα.

Το αν οι μαθητές συνδέονται με ένα σχολείο εξαρτάται από το αν η δομή του σχολείου παρουσιάζει ευκαιρίες για την κάλυψη των αναγκών προσκόλλησης. Ιδιαίτερα τα σχολεία με πολιτιστική ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού χρειάζεται να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές αισθάνονται ότι ανήκουν.

3. Προτάσεις

Η σχέση μαθητή - εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας στην ανάπτυξη ικανοτήτων σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής των παιδιών (Reynolds & Miller, 2003). Ίσως οι ασφαλείς σχέσεις δασκάλου - μαθητή να μη προκρίνονται ως προτεραιότητα όταν δίνεται βαρύτητα κατά κύριο λόγο στις επιδόσεις των μαθητών. Ωστόσο, η κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία των παιδιών συνδέεται με την επιτυχία και η υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης είναι το αποτέλεσμα υγιών σχέσεων από την προσχολική ηλικία έως το λύκειο. Σε μια μελέτη παιδιών δημοτικού, το μέγεθος της επίδρασης των σχέσεων δασκάλου - μαθητή είναι μεγάλο, υπερβαίνει τον αντίκτυπο από τις εκπαιδευτικές καινοτομίες ή τις αλλαγές του προγράμματος σπουδών (Cornelius-White, 2007). Αυτό υποδηλώνει ότι η βελτίωση των σχέσεων δασκάλου - μαθητή θα μπορούσε να είναι ένας ιδιαίτερα ισχυρός τρόπος για τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που βιώνουν δύσκολες περιόδους στην κοινωνική και/ή οικογενειακή τους ζωή.

Όλων αυτών λαμβανομένων υπόψη, χρειάζεται να αποδώσουμε τη δέουσα σημασία στην προώθηση των θετικών σχέσεων δασκάλου - μαθητή και του δεσμού των μαθητών με το σχολείο γιατί προάγουν την ευημερία των παιδιών. Γι αυτό το λόγο, παραθέτουμε την πρόταση του Μπακιριτζή (2006) για την ενεργό παρέμβαση του εκπαιδευτικού, βασιζόμενη στην παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας, μια μεθοδολογία την οποία προσανατολίζουν ορισμένες αρχές, όπως α) η αρχή της συνοδείας, δηλαδή η διευκόλυνση της έκφρασης και της επικοινωνίας με τη στάση, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, της ενεργούς ακρόασης, με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή και β) η αρχή της παρέμβασης, σύμφωνα με την οποία προτείνονται από τον εκπαιδευτικό εύκολα υλοποιήσιμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ώστε να διευκολυνθεί η ανάδυση και η έκφραση των ενδιαφερόντων και κινήτρων των μαθητών και να καλλιεργηθούν δεξιότητες που θέτουν τα θεμέλια για υγιείς σχέσεις σε όλο το φάσμα της ζωής τους και βελτιωμένη ποιότητα ζωής (Cohen, 2006).

Προκειμένου να αποδώσει το σύγχρονο σχολείο το βέλτιστο παιδαγωγικό αποτέλεσμα, χρειάζεται να περιορίσει την έμφαση που δίδεται στη διανοητική πρόσκληση στη γνώση (de Peretti, 1987) και να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης (Watson, 2003), της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της ενδυνάμωσης των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών του. Όπως επισημαίνει ο Hargreaves (1994), η νέα διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού σηματοδοτεί μια σημαντική διαφοροποίηση από την παραδοσιακή ταυτότητα του δασκάλου όπου το αξιακό πλαίσιο της αυθεντίας αντικαθίσταται με νέα επικοινωνιακά πεδία, τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούμαστε να μελετήσουμε και να αξιοποιήσουμε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review* 21, 141–170.
- Bouthillier, D., Julien, D., Dube, M., Belanger, I., & Hamelin, M. (2002). Predictive validity of adult attachment measures in relation to emotion regulation behaviors in marital interactions. *Journal of Adult Development*, 9, 291-305.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment (Vol.1.)*. N.Y: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation, Anxiety and Anger (Vol.2)*. N.Y: BasicBooks.

- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistock.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-child attachment and healthy human development*. N.Y: Basic Books.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 89–111. New York: Guilford.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., & Rowley, S. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44(1), 286–292.
- Burden, P. (1995). *Classroom management and discipline*. White plains. NY:Longman.
- Christenson, S., & Thurlow, M. (2004). School dropouts: Prevention, considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36–39.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237. Ανακτήθηκε στις 21-12-2021 από: www.hepg.org/her/abstract/8
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234.
- De Peretti, A. (1987). *Pour une école plurielle*. Kindle edition.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, M., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *The American Psychologist*, 48, 90–101.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The journal of experimental education*, 62(1), 60-71.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251–268.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, 42(4), 197–208.
- Kafetsios, K. (2003). Attachment, emotion regulation and psychological wellbeing: Review and clinical applications. *Encephalos*, 40, 30-45. Ανακτήθηκε στις 12-01-2022 από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP554/03_Kafetsios_ENCEPHALO_S.pdf
- Κοινωνικό Πολύκεντρο (2011). Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τμήμα Ερευνών Κοινωνικού Πολύκεντρου. Ανακτήθηκε στις 10-01-2022 από: <http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2012/01/ekdosiekp.pdf>

- Κόφφας, Α. (2002). *Γενική και Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Lyn, L. (2007) The Pain of Attachment—How Vicarious Trauma Affects Child/Teacher Attachment, *Childhood Education*, 84(2), 85-91.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20(4), 3-30.
- McNeely, C., Nonnemaker, J., & Blum, R. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- Miles, S. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117.
- Μπακιρτζής, Κ. (2006). Η Χαρά της Μάθησης, *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία* (7), 53-66 http://www.psy.auth.gr/sites/default/files/Periodiko_7th_volume.pdf
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η Ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Parkes, C.M., Stevenson-Hinde, J., & Marris, P. (Eds.). (1993). *Attachment Across the Life Cycle* (1st ed.). London: Routledge.
- Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (2003). *Handbook of Psychology, Volume 7: Educational Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Simmons, R., & Blyth, D. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne: AldinedeGruyter.
- Στεφανίδου, Μ. (2019). *Αξιολόγηση της Ενδο-Προσωπικής και Δια-Προσωπικής Προσαρμογής και της Ψυχικής Υγείας Παιδιών Νηπιακής Ηλικίας*. Διπλωματική εργασία, ΕΚΠΑ, Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Verderber, R. F. & Verderber, K. S. (2006). *Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας*. (Επιμ. Α.Ν. Ζεργιώτης). Αθήνα: Έλλην.
- Watson, M. (2003). *Learning to trust: transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline*. San Francisco: JosseyBass.
- Weiner, B. (1990). The history of motivation research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Werner, E. (1996) How kids become resilient: Observations and cautions. *Resiliency in Action*, 1, (1), 18-28.
- Zanobini, M., & Usai, C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22(2), 203-217.

Βιβλιογραφική επισκόπηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο

Γαλούση Βασιλική

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 6ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης Αττικής
vgalousi@sch.gr

Καρέλα Χριστίνα

Ψυχολόγος ΠΕ23, 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αιγίου & μέλος ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο
chrkarela@sch.gr, karela.christina@ac.eap.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να συζητήσει παράγοντες οι οποίοι, όπως προκύπτει από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, επιδρούν στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου. Η θετική εκπαίδευση θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή και στοχεύει στην προαγωγή της ψυχικής ευεξίας και ανθεκτικότητας. Σύγχρονες μελέτες στο πεδίο αυτό διερευνούν παράγοντες που μετριάζουν ή τροποποιούν προς μια θετική κατεύθυνση την αναπτυξιακή πορεία παιδιών που αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις και δυσκολίες. Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, κίριο ρόλο σε αυτό φαίνεται να διαδραματίζει τόσο το κλίμα και η οργάνωση του σχολείου, αλλά κυρίως οι εκπαιδευτικοί. Η παροχή στοργής, υποστήριξης και θετικών προσδοκιών, η καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος μάθησης, η εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών προσανατολισμένων στη μάθηση και στη βαθιά γνώση και ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών περιβαλλόντων κατάλληλων για όλους φαίνεται ότι συμβάλουν στην ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων ανθεκτικότητας (κοινωνική επάρκεια, αίσθηση σκοπού και πίστης, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κ.ά.).

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικοί, προστατευτικοί παράγοντες, ψυχική ανθεκτικότητα

1. Εισαγωγή

Πολλά παιδιά στις μέρες μας έρχονται αντιμέτωπα με ποικίλες προκλήσεις οι οποίες ασκούν σημαντική επίδραση στην μετέπειτα ανάπτυξή τους. Αυτές μπορεί να πηγάζουν από σωματικές ασθένειες, ψυχο-τραυματικά βιώματα ή άλλου τύπου δυσχέρειες όπως, για παράδειγμα, φυσικές καταστροφές, πόλεμος, μετανάστευση, κακοποίηση, διαζύγιο γονέων, οικονομική ένδεια, παραβατικότητα (Noble & McGrath, 2014· Πετρογιάννης, 2004· Χατήρα, 2008). Οι επιπτώσεις τους επηρεάζουν τόσο γνωστικούς τομείς (π.χ. δυσκολίες μάθησης, αποτυχία ή εγκατάλειψη φοίτησης) όσο και την ψυχική ευημερία των παιδιών, προκαλώντας αρνητικά αποτελέσματα όπως διαταραχές συναισθήματος και συμπεριφοράς, μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, επιθετικότητα/ παραβατικότητα, εξαρτητικές συμπεριφορές κ.ά. (Πετρογιάννης, 2004· Wandersman & Florin, 2003· Χατήρα, 2008).

Ωστόσο, ένα αξιόλογο ποσοστό παιδιών, παρά τις αντιξοότητες που πιθανόν βιώνουν ή βίωσαν, κατορθώνουν να εξελιχθούν σε υγιείς και ικανούς ενήλικες (Benard, 1991). Η ισορροπία επέρχεται με την ύπαρξη παραγόντων που λειτουργούν προστατευτικά για αυτά και συνδέονται είτε με την ιδιοσυγκρασία ή/ και τις ικανότητές τους είτε με το περιβάλλον

στο οποίο αναπτύσσονται (Τιβικέλη, Γωνίδα, & Κιοσέογλου, 2015). Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα αποτελούν πλαίσιο τα οποία μπορεί να έχουν θετική επίδραση στα παιδιά, ενδυναμώνοντάς τα και καλλιεργώντας την ανθεκτικότητα (Wandersman & Florin, 2003). Ιδιαίτερα, κατά τη Χατζηχρήστου (2015) το σχολείο αποτελεί μια από τις πλέον βασικές πηγές προώθησης όχι μόνο της γνωστικής ανάπτυξης αλλά και της ψυχο-κοινωνικής υγείας και ευεξίας.

Οι Pezirkianidis και Stalikas (2020) υπογραμμίζουν τις δυο συνιστώσες της θετικής εκπαίδευσης. Η πρώτη αναφέρεται στην εκμάθηση δεξιοτήτων που θα εμπλουτίσουν τη μάθηση και θα οδηγήσουν στη σχολική επιτυχία (π.χ. μαθηματική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων). Από την άλλη, η δεύτερη περιλαμβάνει την καλλιέργεια των κατάλληλων δεξιοτήτων ψυχικής ευεξίας, όπως είναι η καλοσύνη, η δημιουργία θετικών σχέσεων και η θετική νοηματοδότηση (Pezirkianidis & Stalikas, 2020). Συνεπώς, η ευεξία της σχολικής κοινότητας αποτελεί στόχο ο οποίος επιτυγχάνεται με την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μελών της, ενώ οι «ψυχικά ανθεκτικές τάξεις» είναι εκείνες οι οποίες διαθέτουν τα κατάλληλα χαρακτηριστικά ώστε να στηρίζουν και να καθοδηγούν τα παιδιά στην επιτυχία (Χατζηχρήστου, 2015).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει σύγχρονα ευρήματα και βιβλιογραφικά δεδομένα αναφορικά με τους παράγοντες του σχολικού πλαισίου που μπορούν να περιορίσουν ή να ανατρέψουν τα αρνητικά αναπτυξιακά αποτελέσματα για ορισμένα παιδιά και να τα ενδυναμώσουν ώστε να διαχειρίζονται τις στρεσογόνες καταστάσεις και να ευημερούν. Μεταξύ αυτών ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού, η οργάνωση και το κλίμα της τάξης, οι διδακτικές πρακτικές και, εν γένει, η σύνδεση των παιδιών με το περιβάλλον του σχολείου φαίνεται ότι αποτελούν πρωταρχικούς προστατευτικούς παράγοντες. Επίσης, συζητείται η επίδρασή τους σε δεξιότητες - κλειδιά για την ανθεκτικότητα όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η επάρκεια, η αυτονομία και η αισιοδοξία των παιδιών.

2. Παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολείο

Ως ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται η δυνατότητα κάποιων ατόμων να ανταποκρίνονται θετικά στη ζωή και να προσαρμόζονται παρά τις δύσκολες καταστάσεις τις οποίες βιώνουν ή τους παράγοντες επικινδυνότητας με τους οποίους αντιμάχονται (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Masten, 2001). Κατά την Χατζηχρήστου (2015) η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με τη θετική προσαρμογή, κριτήρια της οποίας αποτελούν η εμφάνιση θετικών και η μείωση ή απαλοιφή αρνητικών συμπεριφορών, η κοινωνική αποδοχή, η δημιουργία και η διατήρηση φιλίας με ομηλικούς και η συμμετοχή του παιδιού σε σχολικές ή/ και κοινωνικές δραστηριότητες που αρμόζουν στην ηλικία του.

Ομοίως, σύγχρονες έρευνες συγκλίνουν στο ότι η δημιουργία θετικών σχέσεων, η ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων, οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, ο αυτοέλεγχος, η αυτοεκτίμηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέονται με την ευεξία των παιδιών και επιδρούν καθοριστικά στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας, στη σχολική ετοιμότητα, στην ομαλή τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, στην ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και γενικότερα στη μετέπειτα εξέλιξή τους (Barblett & Maloney, 2010; Mayr & Ulich, 2009).

Κατά τους Doll και Brehm (2010) το σχολείο αποτελεί τον κύριο θεσμό, εκτός της οικογένειας, που ενισχύει την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, ενώ παράλληλα προσφέρει γόνιμο έδαφος για την ενίσχυση της κοινωνικο-συναισθηματικής τους

ανάπτυξης. Πέρα των παραπάνω, μια θετική σύνδεση με το σχολείο μπορεί να οδηγήσει στον έγκαιρο εντοπισμό και στην αντιμετώπιση ή στον περιορισμό των κινδύνων που απειλούν την προσδοκώμενη εξέλιξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Cahill, Beadle, Farrelly, Forster, & Smith, 2014). Τα παιδιά, συνεπώς, δεν παραμένουν απρόσβλητα από στρεσογόνες ή αντίξοες καταστάσεις, γι' αυτό στρέφονται στη στήριξη ενδογενών και εξωγενών πηγών που θα τα καταστήσουν ικανά να ανθίστανται, να καλλιεργούν δεξιότητες και στάσεις ζωής οι οποίες ενισχύουν τη συναισθηματική τους ευεξία (Πετρογιάννης, 2004).

Η Benard (1995) θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει «ασπίδα προστασίας», ιδιαίτερα για εκείνους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, εφόσον ικανοποιεί τις ανάγκες τους, προωθεί τον σεβασμό και την υποστήριξη και ενθαρρύνει την ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων φροντίδας. Επιπλέον, η Χατζηχρήστου (2015) υπογραμμίζει τη σημαντικότητα του κλίματος της τάξης, της ομαλής λειτουργίας του σχολείου και της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ομοίως, οι Thara κ. συν. (2013) υποστηρίζουν ότι το θετικό κλίμα μάθησης δημιουργεί ένα αίσθημα θετικής αυτοαντίληψης στα παιδιά και επιτείνει τη βελτίωση όχι μόνο των επιδόσεων αλλά και της συμπεριφοράς.

Προκειμένου, ωστόσο, το σχολείο να συμβάλλει στην καλλιέργεια της ανθεκτικότητας των παιδιών είναι απαραίτητο να προωθεί ορισμένους παράγοντες που λειτουργούν προστατευτικά (Πετρογιάννης, 2011). Ακολουθώντας, παρουσιάζονται οι βασικότεροι παράγοντες ανθεκτικότητας που συναντώνται στο σχολικό περιβάλλον καθώς και σχολιάζεται η συμβολή τους στη θετική ανάπτυξη των παιδιών.

2.1. Ποιότητα σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή/-τριας

Σύγχρονες έρευνες υπογραμμίζουν τον εξέχοντα ρόλο που έχει η ενδεδειγμένη φροντίδα, η χωρίς όρους υποστήριξη, η κατανόηση και το ενδιαφέρον που λαμβάνουν τα παιδιά και οι έφηβοι από τον/ την εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα για εκείνα που δείχνουν πιο απόμακρα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Πετρογιάννης, 2011· Τιβικήλη κ. συν., 2015). Πιο συγκεκριμένα, η ζεστασιά και η φροντίδα έχει βρεθεί ότι διευκολύνουν τη μεταξύ τους επικοινωνία και αποτελούν δικλείδα ασφαλείας για τα παιδιά, ενθαρρύνοντας την έκφραση των συναισθημάτων τους και την ανάπτυξη αυτό-ελέγχου (Buyse, Verschueren, Verachtert, & Damme, 2009).

Μια σχέση στοργής και εγγύτητας καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση των μαθητών και προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία ή τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη προς όφελός τους (Birch & Ladd, 1997). Συνδέεται, επίσης, με την αίσθηση ευχαρίστησης και ευεξίας των παιδιών, τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης και τα θετικά σχολικά επιτεύγματα (Cahill et al., 2014; Doll, Zucker & Brehm, 1999). Σε συμφωνία με τα παραπάνω, σε πρόσφατη ελληνική μελέτη, βρέθηκε ότι σχέσεις εγγύτητας με τον/ την εκπαιδευτικό σχετίζονται με καλύτερα επίπεδα συγκέντρωσης της προσοχής, φιλοκοινωνικές συμπεριφορές, υψηλότερη ικανότητα αυτορρύθμισης και περισσότερες πρωτοβουλίες σε μαθητές/ -τριες των πρώτων τάξεων του δημοτικού, ενώ οι συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ τους φαίνεται να έχουν αντίστροφα αποτελέσματα (Γαλούση & Καρέλα, 2021).

Ο Henderson (2012) τονίζει την αξία του χαμόγελου, της καλοσύνης και της έμπρακτης υποστήριξης, ενώ ο Johnson (2008) υποστηρίζει ότι η αισιοδοξία, η διαθεσιμότητα, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση και το χιούμορ συμβάλλουν στη θεώρηση του/ της εκπαιδευτικού ως έναν/ μια από τους σημαντικότερους ανθρώπους στη ζωή των μαθητών/ -

τριων, ιδίως όσων δεν διαθέτουν έναν φροντιστικό ενήλικα στην οικογένεια. Ο/ Η εκπαιδευτικός αποτελεί ένα θετικό πρότυπο που βρίσκεται στο πλάι τους, αφουγκράζεται τις ανάγκες τους, τους αποδέχεται, τους ανατροφοδοτεί, επικοινωνεί μαζί τους με σεβασμό και συμπόνια για τις αντιξοότητες που τυχόν βιώνουν (Henderson, 2012· Πετρογιάννης, 2011).

2.2. Θετικές και ρεαλιστικές προσδοκίες

Οι υψηλές, ρεαλιστικές, προσδοκίες του/ της εκπαιδευτικού αποτελούν ακόμα έναν παράγοντα που προωθεί την ανθεκτικότητα των παιδιών. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι ένα σχολείο, και συγκεκριμένα ένας/ μια εκπαιδευτικός, που κινητοποιεί και στηρίζει τα παιδιά, εφαρμόζει εξατομικευμένες πρακτικές διδασκαλίας προς την επίτευξη της μάθησης, αναθέτει κατάλληλες δραστηριότητες με επαρκή βαθμό δυσκολίας και προσπαθεί να μειώσει τον ανταγωνισμό, οδηγεί τους/ τις μαθητές/ -τριες σε σχολική επιτυχία, η οποία προάγει την ανθεκτικότητα και μειώνει τις όποιες ψυχο-κοινωνικές δυσκολίες (π.χ. σχολική διαρροή, προβλήματα συμπεριφοράς, παραβατικότητα) (Henderson, 2012· Henderson & Milstein, 2003· Πετρογιάννης, 2011).

Ο Henderson (2012) υποστηρίζει ότι οι υψηλές προσδοκίες βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν την αξία τους, να οικοδομήσουν τις ικανότητές τους και να επιτύχουν περισσότερα από όσα πιστεύουν, ξεπερνώντας την ανασφάλειά τους. Επιπρόσθετα, κατά τον Πετρογιάννη (2011), μια καλή σχέση με έναν/ μια εκπαιδευτικό, ενθαρρυντικό/-η προς την επίτευξη ρεαλιστικών και θετικών στόχων, τα βοηθά ώστε να μην αισθάνονται υπαίτια για την αντιξοότητα που βιώνουν, να μην την θεωρούν ως κάτι μη αναστρέψιμο και να μην αξιολογούν την καθυστέρηση της λύσης ως επιβλαβή απειλή.

Σε ένα σχολείο που προάγει την ανθεκτικότητα, οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά δρώμενα, τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτή. Αναλαμβάνουν ρόλους και επωμίζονται ευθύνες, γεγονός που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ευεξία τους (Benard, 1991). Η παρότρυνση για συμμετοχή και συνεισφορά των μαθητών/-τριών στο σχολικό πλαίσιο απορρέει κατά τον Πετρογιάννη (2004) από την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών γι' αυτούς. Από την άλλη, ο Henderson (2012) τη συνδέει με τη θέσπιση και διατήρηση κανόνων στην τάξη, τη συμβολή στη λήψη αποφάσεων και τη βιωματική μάθηση. Πέραν αυτών, καθοριστικό ρόλο φαίνεται ότι διαδραματίζει η διαμόρφωση ενός δομημένου και ασφαλούς καθημερινού περιβάλλοντος, το οποίο προωθεί το σεβασμό μεταξύ των μελών της τάξης και επιτρέπει στο παιδί να εκφράζεται χωρίς άγχος και να μοιράζεται τις απόψεις του οικοδομώντας την «αίσθηση του ανήκειν» (Griffiths, Sharkey, & Furlong, 2009).

2.3. Δημιουργία και διατήρηση δεσμών

Ένας άλλος παράγοντας που βρέθηκε ότι περιορίζει τον αντίκτυπο των παραγόντων κινδύνου στα παιδιά αποτελεί η καλλιέργεια ισχυρών δεσμών στο σχολείο (Henderson & Milstein, 2003). Πιο συγκεκριμένα, η Χατζηχρήστου (2015) υποστηρίζει ότι οι θετικοί συναισθηματικοί δεσμοί με τους/ τις εκπαιδευτικούς, τους/ τις συμμαθητές/ -τριες και το περιβάλλον της τάξης συνδέονται με την αίσθηση ευεξίας των παιδιών στον χώρο του σχολείου και αυξάνει τις ευκαιρίες για επίτευξη των στόχων.

Σύμφωνα με συναφείς μελέτες, το σχολικό πλαίσιο και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ανέλιξη των ικανοτήτων των παιδιών καθώς προσφέρουν στους μαθητές/ -τριες ευκαιρίες δημιουργίας υγιών σχέσεων φροντίδας και σεβασμού τόσο με ενήλικες (Masten,

Herbers, Cutuli, & Lafavor, 2008) όσο και με συνομηλίκους (Benard, 1991). Κατά τη τελευταία, το νοιάξιμο για τους συνομηλίκους και η δημιουργία φιλικών σχέσεων στο σχολείο αποτελούν βασικούς παράγοντες ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ σύμφωνα με τους Doll και Brehm (2010), η ρουτίνα των διαλειμμάτων στο προαύλιο μειώνει το κοινωνικό άγχος και διευκολύνει την αποδοχή ορισμένων παιδιών, τη δημιουργία ή διατήρηση φίλων και την ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης συγκρούσεων. Οι παραπάνω δεξιότητες, όπως και η ικανότητα συμμόρφωσης στους κανόνες, φαίνεται ότι μειώνουν τις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης της φοίτησης στους εφήβους (Henderson & Milstein, 2003).

Τέλος, καθώς οι δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας οικοδομούνται μέσα από εξάσκηση και προσπάθεια για την επίτευξή τους είναι απαραίτητη η συνεργασία και διασύνδεση οικογένειας, σχολείου και ειδικών ψυχικής υγείας. Επιπροσθέτως, ευρήματα δείχνουν ότι η γόνιμη συνεργασία και τακτική επικοινωνία γονέων - εκπαιδευτικών ενισχύει την ανάπτυξη δεσμών μεταξύ παιδιών και σχολείου (Henderson & Milstein, 2003· Κυριάκου, 2014) και έχει θετικό αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

2.4. Θέσπιση κανόνων και ορίων

Ο καθορισμός κανόνων και η θέσπιση ξεκάθαρων ορίων για τις αποδεκτές και μη συμπεριφορές καθώς και η γνώση των επακόλουθων επιπτώσεων αποτελεί ακόμα έναν αντισταθμιστικό παράγοντα προστασίας στο σχολείο απέναντι σε πιθανές δυσχέρειες (Henderson & Milstein, 2003). Σύμφωνα με τον Henderson (2012) η συμβολή των εκπαιδευομένων στη δημιουργία κανόνων επικουρεί την αίσθηση της ασφάλειας και της φροντίδας, ενισχύει τον δεσμό τους με το σχολείο και την οικοδόμηση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Επιπλέον, η καταγραφή και κοινοποίηση των κανόνων και των δικαιωμάτων στη σχολική κοινότητα προάγει περαιτέρω την επίτευξη του σκοπού ύπαρξής τους (Henderson & Milstein, 2003· Τιβικέλη κ. συν., 2015). Σε ένα οριοθετημένο και δομημένο σχολικό περιβάλλον με κανόνες τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες επωφελείς στη μετέπειτα ζωή τους, οι οποίες σχετίζονται με τη διαχείριση των συναισθημάτων και του άγχους, τον καθορισμό του σκοπού, τον τρόπο μελέτης, την επικοινωνία, τη συνεργασία και την εύρεση λύσεων σε δύσκολες καταστάσεις (Henderson, 2012).

2.5. Διδακτικές πρακτικές προσανατολισμένες στη μάθηση ή στην επίδοση

Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι η δομή και η οργάνωση του σχολείου και ειδικότερα της τάξης παίζουν σημαίνοντα ρόλο στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας (Τιβικέλη κ. συν., 2015· Χατζηχρήστου, 2015). Οι εκπαιδευτικές πρακτικές καθορίζονται από την εστίαση των επιδιωκόμενων στόχων και επιδρούν σημαντικά στα κίνητρα μάθησης, στη σκέψη, στη συμπεριφορά και στην επιτυχία των παιδιών (Dresel, Fasching, Steuer, Nitsche, & Dickhäuser, 2013). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τις αξίες/ πεποιθήσεις τους, εφαρμόζουν στην τάξη διδακτικές στρατηγικές προς τη μάθηση ή προς την επίδοση (Anderman & Anderman, 2009). Κατά τους Dweck και Leggett (1988) οι πρώτες (προσανατολισμένες στη μάθηση) αφορούν σε μαθησιακούς στόχους που ενθαρρύνουν τη βαθιά γνώση, ενώ οι δεύτερες (προσανατολισμένες στην επίδοση) στοχεύουν στην κατάκτηση καλών κριτικών αναφορικά με τις ικανότητες των ατόμων.

Πρόσφατα αλλά και προγενέστερα ευρήματα συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί που προσαρμόζουν τις διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση ενθαρρύνουν τη δημιουργική εμπλοκή, την ανάληψη πρωτοβουλιών των μαθητών, την απόκτηση κινήτρων, τον

αυτοέλεγχο και τη μείωση της αναβλητικότητας (Γαλούση & Καρέλα, 2021· Kaplan & Maehr, 1999). Οι μαθητές νιώθουν μεγαλύτερη ευεξία και απολαμβάνουν τη σχολική ζωή, γεγονός που επιδρά στη μείωση του σχολικού και κοινωνικού άγχους και των πιθανοτήτων εμφάνισης καταθλιπτικής συμπτωματολογίας (Anderman & Anderman, 2009). Οι συγκεκριμένες πρακτικές, καθώς βασίζονται στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, προωθούν τη συνεργατικότητα και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και διαλόγου και παρέχουν ευκαιρίες γόνιμου προβληματισμού, μέσα σε ένα θετικό κλίμα υποστήριξης και καθοδήγησης, όπου ευνοείται η καλλιέργεια της ανθεκτικότητας (Benard, 1995· Πετρογιάννης, 2011). Παράλληλα, οι εργασίες που υποβάλλονται προσαρμόζονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ υπάρχει συχνή ανατροφοδότηση και ατομική αξιολόγηση βάσει της προσωπικής προόδου κάθε παιδιού (Anderman & Anderman, 2009).

Αντίθετα, οι διδακτικές πρακτικές που προσανατολίζονται στην επίδοση, χαρακτηρίζονται από έλλειψη μεθοδικότητας και βαθιάς κατανόησης και δημιουργούν συνθήκες κοινωνικής σύγκρισης οι οποίες σχετίζονται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, τη συγκέντρωση της προσοχής, την αυτοεκτίμηση, τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και την ψυχική ευεξία των μαθητών (Γαλούση & Καρέλα 2021· Dweck & Leggett, 1988· Kaplan & Maehr, 1999).

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επεδίωξε να συνθέσει ευρήματα μελετών αναφορικά με τους παράγοντες που καλλιεργούν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και να αναδείξει τον ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της θετικής τους ανάπτυξης.

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι ορισμένα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο μπορούν να επανέλθουν επιτυχώς και να ανακάμψουν εφόσον διατηρούν μια υποστηρικτική και ζεστή σχέση με κάποιον ικανό ενήλικα, αλληλεπιδρούν με τους άλλους με θετικό τρόπο, παρουσιάζουν καλή επίδοση στο σχολείο, διαθέτουν δεξιότητες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και εκτιμώνται θετικά τόσο από τον ίδιο τους τον εαυτό όσο και από την κοινωνία (Masten, Best, & Garmezy, 1990).

Εστιάζοντας στο πλαίσιο του σχολείου φαίνεται ότι η σχέση εκπαιδευτικού - παιδιού, η οργάνωση και το κλίμα που κυριαρχεί καθημερινά στη σχολική τάξη, θεωρούνται, βιβλιογραφικά, από τους πρωταρχικούς παράγοντες επίδρασης της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών (Buyse et al., 2009; Masten et al., 2008; Patricio et al., 2015). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, λειτουργώντας ως θετικά πρότυπα, συμβάλλουν στην προαγωγή της ευεξίας των παιδιών και ενθαρρύνουν την αυτονομία, την αυτενέργεια και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Werner, 2000). Προστατευτικά λειτουργούν επίσης η ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών, ο διάλογος σχετικά με τις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης, η παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή και η ανάληψη ευθυνών, η καλλιέργεια της νοημοσύνης και, εφόσον κρίνεται απαραίτητο, ο σχεδιασμός προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης (Benard, 1995· Πετρογιάννης, 2011). Τα παραπάνω ενισχύουν την ανάπτυξη εσωτερικών προστατευτικών παραγόντων στα παιδιά, όπως η κοινωνική επάρκεια, η αυτονομία, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η αίσθηση σκοπού και πίστης, δεξιοτήτων δηλωτικών της ανθεκτικότητας, ενώ διαμορφώνουν παράλληλα μια θετική στάση ζωής (Henderson & Milstein, 2003).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. In R. Guilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 161-173). New York London: Routledge.
- Barblett, L., & Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 13-18. <https://doi.org/10.1177%2F183693911003500203>
- Benard, B. (1991). *Western regional center for drug-free schools and communities. Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335781.pdf>
- Benard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children*. ERIC Digest. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386327.pdf>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119-141. <https://doi.org/10.1086/605768>
- Cahill, H., Beadle, S., Farrelly, A., Forster, R., & Smith, K. (2014). *Building resilience in children and young people*. Youth Research Centre, Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne. Retrieved from <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/departments/resiliencelitreview.pdf>.
- Γαλούση, Β., & Καρέλα. Χ. (2021). *Διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη στη συναισθηματική ευεξία των μαθητών πρωτο-σχολικής ηλικίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/ Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.
- Doll, B., & Brehm, K. (2010). *Resilient playgrounds*. Taylor & Francis.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (1999). *ClassMaps: Reliability and validity of a school wide mental health consultation program*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435934.pdf>
- Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2013). Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and student motivation. *Psychology*, 4(7), 572-584. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.47083>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Griffiths, A. J., Sharkey, J. D., & Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (197-211). New York: Routledge.
- Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience* (pp. 297-306). New York: Springer.

- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. California: Corwin Press.
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/0306988080236452>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0993>
- Κυριάκου, Α. (2014). Ψυχική Ανθεκτικότητα στο Σχολείο. Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 498-504. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.288>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227. <https://psycnet.apa.org/buy/2001-00465-004>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Laffavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 2156759X0801200213.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings—PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/09575140802636290>
- Noble, T., & McGrath, H. (2014). Well-being and resilience in school settings. In G. A. Fava & C. Ruini (Eds.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings. Interventions and cultural contexts* (pp. 135-152). New York: Springer.
- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale—short form. *The Spanish Journal of Psychology*, 18. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29>
- Πετρογιάννης, Κ. (2004). Η ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού – ψυχική ανθεκτικότητα. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Ανθρώπινη ανάπτυξη & οικογένεια* (σελ. 75- 100). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρογιάννης, Κ. (2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκυ (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή* (σελ. 437-467). Αθήνα: Σιδέρης.
- Pezirkianidis, C., & Stalikas, A. (2020). Introduction-latest developments in Positive Psychology: The case of Greece. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 01-19. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25328
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102%2F0034654313483907>
- Τιβικέλη, Α., Γωνίδα, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (2015). Στόχοι επίτευξης για τη διδασκαλία και πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών: Η σχέση τους με την υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ*, 11, 148- 174. <https://doi.org/10.26262/sasp.v11i0.5934>

- Wandersman, A., & Florin, P. (2003). Community interventions and effective prevention. *American Psychologist*, 58(6-7), 441. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.58.6-7.441>.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο ατόμου και συστήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατήρα, Κ. (2008). Ψυχοκοινωνικά προβλήματα παιδιών-ψυχοκοινωνική παρέμβαση. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Σχολική ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον* (σελ. 121-164). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα. Στο Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σελ. 163-202). Πάτρα: ΕΑΠ.

Τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού για μια αποτελεσματική διδασκαλία

Δαλάρη Αιμιλία

Υποψήφια Δρ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εκπαιδευτικός ΠΕ60.50, M.ed.
emilydalar93@yahoo.gr

Περίληψη

Από παλιά, η κοινωνία αναζητούσε τα κριτήρια εκείνα που συνθέτουν τον καλό εκπαιδευτικό, ένα δάσκαλο, ο οποίος ενσάρκωνε μια ιδεώδη μορφή εκπαιδευτικού με πολλά προτερήματα κι αρετές κι ελάχιστες αδυναμίες και ελαττώματα. Ένας τέτοιος δάσκαλος, όφειλε να εκφράζει τις αξίες και τα ιδανικά της κοινωνίας, να εκπληρώνει τις υποχρεώσεις του ως καλός πολίτης, να είναι αφοσιωμένος στην οικογένειά του και να συμπεριφέρεται πειθαρχημένα ως υπάλληλος. Επιπλέον, έπρεπε να διακρίνεται για την αγάπη του στους μαθητές, την εντιμότητα και τη φιλική διάθεση στις σχέσεις του με αυτούς, την ευγένεια των συναισθημάτων και τέλος, την ευσυνειδησία στην άσκηση των καθηκόντων του. Οι παραπάνω αρετές, δεν παύουν να θεωρούνται αποδεκτές ακόμα και σήμερα, ωστόσο για τον προσδιορισμό του καλού δασκάλου επικεντρωνόμαστε και σε άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά όπως η προσωπικότητα, οι στάσεις, οι δεξιότητες, η εμπειρία του κ.ά.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικός, διδασκαλία, χαρακτηριστικά, αποτελεσματικότητα.

1. Αποτελεσματική διδασκαλία

Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2005), αποτελεσματική χαρακτηρίζεται η διδασκαλία *«που παράγει στον επιθυμητό βαθμό τα επιδιωκόμενα μέσω αυτής αποτελέσματα, την απόκτηση, δηλαδή, εκ μέρους των διδασκόμενων των γνώσεων, δεξιοτήτων και λοιπών ικανοτήτων που επιδιώκει να τους μεταδώσει ή να τους αναπτύξει ο εκπαιδευτικός»*. Αντίστοιχα ορίζεται και η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού ή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος ή συστήματος. Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης διαφοροποιείται ανάλογα με τον κάθε αξιολογητή και εξαρτάται κυρίως από την κοινωνικό-πολιτική ιδεολογία του καθώς και την ψυχοπαιδαγωγική θεωρία που υιοθετεί για τη μάθηση και τη διαδικασία κατάκτησής της.

Ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας γίνεται:

- Με σύγκριση των διδακτικών διαδικασιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως με εστίαση στις επιδόσεις των μαθητών.
- Με συστηματική εξέταση των απόψεων των διδασκομένων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που θεωρούν καταλληλότερη για την κατάκτηση των απαιτούμενων γνώσεων.
- Με μελέτες και έρευνες που βασίζονται στην παρακολούθηση διαφορετικών σχολικών τάξεων και στη συλλογή δεδομένων σχετικών με τις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών. Ωστόσο, η αξιολόγηση οφείλει να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική, καθώς θα πρέπει να επεκτείνεται και να μην εγκλωβίζεται μόνο σε γνωστικούς στόχους.

Σύμφωνα με έρευνες προκύπτει ότι πλήθος παραγόντων επηρεάζουν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι από αυτούς, αφορούν τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και το επίπεδο των γνώσεών τους ως προς τα παρακάτω θέματα: τους σκοπούς του σχολείου, τις διδακτικές στρατηγικές, την ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, τις θεωρίες μάθησης, τη λειτουργία και οργάνωση της σχολικής τάξης, τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν και το αναλυτικό πρόγραμμα (Myers, 1995).

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι ο χρόνος που διατίθεται στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και ο τρόπος διαχείρισής του. Σε σχέση με αυτό το ζήτημα αξίζει να αναφερθεί το μοντέλο του Carroll (1963), το οποίο περιλαμβάνει πέντε παράγοντες, οι μεταβολές των οποίων εξηγούν, τις διαφοροποιήσεις των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Όλοι οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με το χρόνο ο οποίος απαιτείται για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Αυτοί είναι οι εξής:

- Οι ικανότητες των μαθητών, από τις οποίες εξαρτάται η ποσότητα του χρόνου που χρειάζονται για να μάθουν κάτι.
- Οι ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες σχετίζονται με το χρόνο που διατίθεται για την διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων.
- Η επιμονή, η οποία συνδέεται με την ποσότητα του χρόνου, τον οποίο με δική του θέληση διαθέτει ο κάθε μαθητής για την επίτευξη κάποιου μαθησιακού έργου.
- Η ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία έχει άμεση συνάφεια με το χρόνο μάθησης.
- Η κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Όσο πιο κατανοητό είναι το περιεχόμενο διδασκαλίας, τόσο λιγότερος χρόνος απαιτείται για την κατάκτησή του (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005).

Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι, η αξιοποίηση του χρόνου που αφιερώνεται στη διδασκαλία σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών (Stallings, 1975). Ο χρόνος αυτός διακρίνεται σε «προβλεπόμενο», σε «διδακτικό», σε «χρόνο εμπλοκής» του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και σε «ακαδημαϊκό χρόνο» (Fisher et al., 1978).

2. Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη εξαρτάται κυρίως από τις βασικές τους σπουδές, αλλά και από τη συνεχή και οργανωμένη επιμόρφωση από την πολιτεία, τη σχολική κουλτούρα, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Οι περισσότεροι στοχεύουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη συνδέουν με την προσωπική, την αυτοεπιμόρφωση και τη βελτίωση στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Θεωρούν ακόμη, ότι οι ενδοσχολικές αναπτυξιακές δραστηριότητες συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όταν λαμβάνουν υπόψη τους τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, παρέχουν δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής και εστιάζουν τόσο στο αντικείμενο, όσο και στις πρακτικές της διδασκαλίας. Πεποίθηση των εκπαιδευτικών είναι ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όταν στο σχολικό χώρο ο διευθυντής καλλιεργεί θετικό κλίμα αλληλοσεβασμού, συνεργατικότητας, και αναγνωρίζονται οι προσπάθειες και το έργο των εκπαιδευτικών. Τέλος οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται μέτρια ως πολύ ικανοποιημένοι από τη σχολική κουλτούρα των μονάδων στις οποίες υπηρετούν, με δυνατότητες όμως περαιτέρω βελτίωσης (Θωμά, 2018).

Η πρώτη συστηματική έρευνα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλοποιήθηκε από τον Katz το 1896, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που θεωρούσαν καλούς και αποδοτικούς. Τα πρώτα 6 από τα 25 που συμπεριλαμβάνονταν στον κατάλογο ήταν: Η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα να σκέφτεται και να κατανοεί τους άλλους, ο ενθουσιασμός, η ικανότητα να κρίνει σωστά, η ειλικρίνεια και τέλος, η γοητεία.

Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα στοιχεία ενός καλού εκπαιδευτικού σχετίζονται με τον τρόπο που «διαχειρίζεται» ή «ελέγχει» τη σχολική τάξη (Cullingford, 1995). Τα σημαντικότερα από αυτά είναι τα εξής: δημιουργεί στην τάξη ατμόσφαιρα που ευνοεί την εργασία, έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει τις ανάγκες των μαθητών, μπορεί να οργανώνει καλά την τάξη και επιβραβεύει την επιτυχία. Σύμφωνα με τους Czsikszentmihali & McCormack (1986) αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται εκείνοι οι οποίοι:

- Δημιουργούν ενθουσιασμό σχετικό με τη μάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου, τόσο με την προσωπική τους εμπλοκή σ' αυτό, όσο και με τις διδακτικές τους ικανότητες.
- Μεταδίδουν αισθήματα συγκίνησης και διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση του αντικειμένου που διδάσκουν.
- Κάνουν τη μάθηση ευχάριστη.
- Λύνουν τις απορίες και τα προβλήματα των μαθητών με πρωτότυπους και κατανοητούς τρόπους.
- Είναι «προσεγγίσιμοι» και δείχνουν οικειότητα με τους μαθητές τους.
- Ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους.
- Δείχνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους.

Οι παραπάνω έρευνες ανέδειξαν και άλλα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών όπως, οι γνώσεις του εκπαιδευτικού, η οργάνωση και η σαφήνεια της διδασκαλίας, ο σωστός σχεδιασμός της πορείας και η συνοχή του μαθήματος, η εγκαρδιότητα και ο ενθουσιασμός του (Myers, 1995). Έρευνες όπως αυτή του Cullingford (1995), προσθέτουν κι άλλα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού όπως η σεμνότητα και η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση, η έφεση για μάθηση, η ικανότητα διαχείρισης της τάξης, η επικοινωνιακή δεξιότητα, το χιούμορ κ.ά.

Σύμφωνα με Έλληνες εκπαιδευτικούς, επιτυχημένοι θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση, μεράκι και πάθος για το έργο τους, είναι ευέλικτοι, επινοητικοί και γνήσιοι. Ακόμη ένα χαρακτηριστικό τους είναι ότι είναι δραστήριοι, συνεργατικοί και αποθαρρύνουν τον ατομισμό. Επίσης, διακατέχονται από προοδευτικές και δημοκρατικές ιδέες, κάνουν αυτοκριτική και αναγνωρίζουν τα λάθη τους, δεν δέχονται τίποτε ως δεδομένο χωρίς προβληματισμό και αναλύουν σε βάθος την πραγματικότητα την οποία επιθυμούν να αλλάξουν. Τέλος, προσεγγίζουν τα θέματα προς επίλυση σφαιρικά και πολύπλευρα ενώ ταυτόχρονα υπερβαίνουν και προεκτείνουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Τριλιανός, 2004). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται τόσο του διδακτικού αντικειμένου όσο και της μεθόδευσης της διδασκαλίας φαίνεται να συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, όπως υπογραμμίζουν και οι Μπίκος & Τζιφόπουλος, (2016): «ο σύγχρονος έλληνας εκπαιδευτικός οφείλει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης μέσα από την υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

3. Κριτήρια αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

Τα κριτήρια αυτά συσχετίζονται με την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και βασίζονται στη διαχείριση της σχολικής τάξης, η οποία προϋποθέτει τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ένα γνωστικό αντικείμενο, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα και ενδιαφέροντα. Ακόμη, χρειάζεται η δημιουργία μιας «κοινότητας μάθησης» για τη λήψη πρωτοβουλιών, την εκδήλωση ενθουσιασμού για το διδακτικό αντικείμενο και τον συστηματικό έλεγχο της προόδου των μαθητών. Ακόμη, τα κριτήρια βασίζονται στη σωστή διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας, η οποία εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας, τις ικανότητες των μαθητών, τις ευκαιρίες για μάθηση και την επιμονή των μαθητών για κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

4. Η σημασία της εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον

Η εμπιστοσύνη αποδεικνύεται θεμελιώδης για την ομαλή λειτουργία μιας σύνθετης και αλληλοεξαρτώμενης κοινωνίας. Οι άνθρωποι σε κάθε φάση της ζωής τους εξαρτώνται από άλλους κι ελπίζουν ότι οι άλλοι θα συμπεριφερθούν σύμφωνα με τους προσδοκίες τους. Σήμερα αναγνωρίζεται η αξία της εμπιστοσύνης καθώς και η αναγκαιότητα της για αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία και για σχέσεις συνοχής και παραγωγικότητας. Η εμπιστοσύνη ενεργεί ως διευκολυντικό μέσο όταν υπάρχει αμοιβαία πίστη σε λόγια και έργα. Αυτή η πίστη προάγει τις σχέσεις και ενθαρρύνει ώστε να ενεργεί κανείς με αξιόπιστο τρόπο.

Για να είναι λοιπόν τα σχολεία αποτελεσματικά και παραγωγικά, όπως και οι άλλοι οργανισμοί, πρέπει να έχουν καλή διοίκηση και να διακατέχονται από συλλογικό και συνεκτικό πνεύμα. Η εμπιστοσύνη αποτελεί ζωτικής σημασίας παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά δεν είναι πάντοτε εφικτή η επίτευξη και η διατήρηση της στα σχολεία, λόγω της αυξημένης δυσπιστίας για την αποστολή τους, που εμφανίζεται κυρίως στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Όταν απουσιάζει η εμπιστοσύνη, οι άνθρωποι αναλαμβάνουν κινδύνους, απαιτούν μεγαλύτερη προστασία σε περιπτώσεις ασυνέπειας και προδοσίας και επιμένουν σε δαπανηρούς κυρωτικούς μηχανισμούς για να προστατέψουν τα συμφέροντά τους. Η δυσπιστία προκαλεί άγχος και ανασφάλεια στα άτομα, τα οποία νοιώθουν δυσάρεστα και ανήσυχα και δαπανούν πολλή ενέργεια στην παρακολούθηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων των άλλων. Έτσι, όταν οι μαθητές αισθάνονται ανασφαλείς στην τάξη, ξοδεύουν την ενέργειά τους όχι στη μάθηση αλλά στην αυτοπροστασία.

Σήμερα η κοινωνία διατηρεί υψηλές προσδοκίες για εκείνους που εκπαιδεύουν τα παιδιά της και αυτό απαιτεί αντίστοιχα υψηλή αξιοπιστία από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αφού οι ενέργειές τους επηρεάζουν όχι μόνο τη παρούσα σωματική και ψυχοπνευματική κατάσταση των παιδιών αλλά και τις μελλοντικές δυνατότητές τους. Για να διαδραματίσουν τα σχολεία τον δικό τους κοινωνικό ρόλο σε ό, τι αφορά τις σχέσεις εμπιστοσύνης, καλό θα ήταν οι μαθητές να εμπιστεύονται τους δασκάλους τους για να μαθαίνουν καλύτερα, οι εκπαιδευτικοί να διακατέχονται από πνεύμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης για την επιτυχία κοινών στόχων και η κοινωνία να εμπιστεύεται τα σχολεία, τα οποία υποστηρίζει και χρηματοδοτεί (Barber, 1983).

4.1. Εμπιστοσύνη εκπαιδευτικού - μαθητή κατά τη διδασκαλία - μάθηση

Η εμπιστοσύνη του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό λειτουργεί παρωθητικά στην προσπάθεια του πρώτου για κατάκτηση και οικοδόμηση της γνώσης (Lee, 2007). Ορισμένες φορές η εμπιστοσύνη του μαθητή θεωρείται δεδομένη, άλλες πάλι φορές δεν αντιμετωπίζεται με τη δέουσα σοβαρότητα. Ο εκπαιδευτικός, που επιδιώκει την εμπιστοσύνη των μαθητών προς το πρόσωπό του, δεν παραμένει ψυχρός και αδιάφορος αλλά οφείλει να την κερδίσει με τις πράξεις και τη συμπεριφορά του απέναντί τους.

Οι μαθητές εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό, όταν νιώθουν φυσικά, κοινωνικά, διανοητικά και συναισθηματικά ασφαλείς στην τάξη, όταν αντιλαμβάνονται ότι αυτός ενδιαφέρεται ειλικρινά για τους ίδιους, όταν διαπιστώνουν ότι είναι αξιόπιστος και συνεπής με εκείνους. Ο εκπαιδευτικός βέβαια εκτός από τις ενέργειες, στάσεις και συμπεριφορές του, πρέπει να καλλιεργεί περιβάλλον εμπιστοσύνης στην τάξη του και μάλιστα υψηλής ανάλογα με την περίπτωση, αυξάνοντας την πιθανότητα πολλοί μαθητές να του επιστρέψουν την εμπιστοσύνη σύμφωνα με το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, κατά το οποίο η εμπιστοσύνη γεννά εμπιστοσύνη (Lee, 2007).

Όσο πιο υψηλή ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης δημιουργεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη, τόσο περισσότερο διαμορφώνει ευνοϊκές συνθήκες για δημιουργικότητα και παραγωγή. Άλλωστε είναι γνωστό ότι σε περιβάλλον υψηλής εμπιστοσύνης οι μαθητές είναι δυνατόν να ξεπεράσουν τα συνήθη επίπεδα επίδοσης και να επιτύχουν εκπληκτικά μαθησιακά αποτελέσματα που οδηγούν στη διάκριση.

4.2. Η οικοδόμηση περιβάλλοντος εμπιστοσύνης

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης στην τάξη του, όπου οι μαθητές θα αισθάνονται ασφάλεια και αμέριστη συμπαράσταση. Αυτό θα επιτύχει όταν είναι πρόθυμος να ακούσει και να συζητήσει με τους μαθητές του φλέγοντα θέματα που τους απασχολούν άμεσα και να μοιράζεται τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους.

Ο αξιόπιστος εκπαιδευτικός μόλις αντιληφθεί την ύπαρξη προβλήματος στους μαθητές δεν διστάζει να τους πλησιάσει, να καθίσει δίπλα τους δείχνοντας ενδιαφέρον και κατανόηση για τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Αντίθετα αν ο εκπαιδευτικός ξεκινήσει τη χρονιά με εκφοβισμούς, ασυνέπεια, ασάφειες, σύγχυση και απειλές μπορεί να επιτύχει τη βραχύχρονη συμμόρφωση των μαθητών, θα διακινδυνεύσει όμως τη γνήσια εμπιστοσύνη.

Κατά την οικοδόμηση περιβάλλοντος εμπιστοσύνης στην τάξη, σωστό είναι ο εκπαιδευτικός να καθορίζει το επίπεδό της: από το βαθμό δραστηριοποίησης ή αδράνειας που οι μαθητές εμφανίζουν στην τάξη, από την επιθυμία τους για εκτέλεση ενεργειών και ανάληψη υπευθυνοτήτων, από την θέληση ή την απροθυμία τους για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, και από την τάση τους να δέχονται θετικά ή να κριτικάρουν την ανεξαρτησία στη μάθηση.

Άρα η εμπιστοσύνη χαρακτηρίζεται ως σύνθετη και όχι εύκολα προσδιορίσιμη έννοια, η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος των σχέσεων που δημιουργούνται κάθε φορά. Η σωστή χρήση της στην τάξη ενδυναμώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, προάγει τη μάθηση και αυξάνει την εκτίμηση των μαθητών προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού.

5. Αποτελεσματικότητα σχολείων

Το σχολικό κλίμα σύμφωνα με την Κουτούβελα (2015) «*συνιστά έννοια ψυχο-κοινωνικο-παιδαγωγική, ατομική και συλλογική αίσθηση της σχολικής ζωής και των αντανakλάσεών της στους μαθητές*». Έχει μελετηθεί ως παράγοντας «σχολικής αποτελεσματικότητας», ενώ έχει συνδεθεί με τις επιμέρους επιστημονικές προσεγγίσεις της «ποιότητας στην εκπαίδευση», δύο βασικές έννοιες στο πλαίσιο του σύγχρονου εκπαιδευτικού κινήματος περί αλλαγής, οι οποίες, ωστόσο, φαίνεται πως νοσούν.

Σύμφωνα με τους Levine & Lezotte (1990), η αποτελεσματικότητα των σχολείων εξαρτάται από:

- Την αίσθηση αισιοδοξίας που μεταδίδει το σχολείο στους μαθητές.
- Την πολυπολιτισμική διδασκαλία και την ευαισθησία στη διαφορετικότητα.
- Τη βοήθεια που παρέχει το σχολείο στους μαθητές να αναπτυχθούν ως πρόσωπα.
- Την αυστηρότητα αλλά και την ισότητα ως προς τις πρακτικές αντιμετώπισης των μαθητών.
- Την υπευθυνότητα των μαθητών και τη δέσμευσή τους ως προς τις διαδικασίες της μάθησης.
- Την εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.
- Τη γνώση από τους μαθητές των γεγονότων που επηρεάζουν τη σχολική ζωή.
- Την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.
- Την κατανόηση του σκοπού της διδασκαλίας και των λοιπών δραστηριοτήτων από τους μαθητές.
- Την παροχή ευκαιριών και προκλήσεων στους μαθητές.
- Την αποδοχή των κοινών σκοπών του σχολείου από όλους (Cooper, 1996).

Νεότερες έρευνες ανέδειξαν και άλλους παράγοντες ως χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων, όπως την ηγεσία του σχολείου, το κλίμα που δημιουργείται σε αυτό, την οργανωτική του δομή και τις σχέσεις του με τους γονείς και άλλους κρατικούς παράγοντες. Σε μια από τις μεγαλύτερες έρευνες της δεκαετίας του 1980 καταγράφηκαν δώδεκα παράγοντες ως χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων οι οποίοι παρουσιάζονται παρακάτω (Reynolds, 1982):

1. Η ηγετική ικανότητα του διευθυντή του σχολείου.
2. Η ενεργός συμμετοχή των παλαιότερων εκπαιδευτικών στη διεύθυνση ζητημάτων του σχολείου.
3. Η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή.
4. Η σταθερότητα στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το σχολείο.
5. Η σωστή ανάθεση των εργασιών στους μαθητές.
6. Η διδασκαλία, η οποία δημιουργεί προβληματισμό στους μαθητές.
7. Το εργασιοκεντρικό και μαθητοκεντρικό περιβάλλον του σχολείου.
8. Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών.
9. Ο βαθμός επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων.
10. Η τήρηση λεπτομερών αρχείων για τις εργασίες των μαθητών, στα οποία περιλαμβάνονται και στοιχεία σχετικά με την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

11. Η συχνή ενασχόληση των γονέων με θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και η συνεργασία τους με το σχολείο.

12. Η έμφαση στην επιβράβευση παρά στην τιμωρία των μαθητών.

Οι εφτά πιο σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας συνοψίζονται στα εξής σημεία (Πασιαρδή, 2001): Εκπαιδευτική ηγεσία - οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου: Πρωταρχικό μέλημα του διευθυντή αποτελεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έμφαση στη σχολική διδασκαλία: Έχει ιδιαίτερη σημασία ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαθητών - εκπαιδευτικών. Διαπροσωπικές σχέσεις: Η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος διευκολύνει τη μάθηση και τη διδασκαλία. Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί εγγύηση για την πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας. Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές: Ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών από τους δασκάλους τους. Πρέπει να αποτελεί κοινή πεποίθηση των δασκάλων πως όλοι οι μαθητές ανάλογα με τις ικανότητές τους μπορούν να μάθουν με επιτυχία. Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών: Με τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, αξιολογούνται ταυτόχρονα και τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα. Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο: Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, αναμφισβήτητα, διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης. Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα: Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται η αποκέντρωση, υπάρχει ευελιξία και δίνεται έμφαση στις πραγματικές και όχι - ενδεχομένως - στις εικονικές ανάγκες των μαθητών.

Η πιο «καυστική» κριτική εναντίων ορισμένων ερευνών για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης, είναι ότι ο μαθητής γίνεται αντιληπτός ως ένα «άδειο δοχείο», το οποίο αναμένεται να γεμίσει με γνώσεις, ενώ παραβλέπεται το γεγονός ότι ο μαθητής αποτελεί ενεργό παράγοντα κατάκτησης της γνώσης. Η συνέχιση και εντατικοποίηση της έρευνας είναι απολύτως αναγκαία για να υπάρξουν τα προσεχή χρόνια πιο έγκαιρα και αξιόπιστα συμπεράσματα ως προς το τι κάνει μια διδασκαλία ή ένα δάσκαλο ή ένα σχολείο αποτελεσματική/ό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barber, B. (1983). *The logic and the limits of trust*. Rutgers University Press: New Jersey.
- Carroll, J., B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, vol.64, pp. 722-733.
- Cooper, P., & McIntyre, D. (1996). *Effective teaching and learning: Teachers' and students' perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. New York: Prentice Hall.
- Czikszenmihali, M., & McCormack (1986). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, Volume 6, Issue, 2, Pages 159-176.
- Fisher, C. & al. (1978). *Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement*. San Francisco, Far West Laboratory.
- Lee, J, S. (2007). The relation between the student- teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational studies*, v.33, n.2., p.210.
- Levine, D., U., & Lezotte, L., W., (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison (USA): National Center for Effective Schools Research and Development.

- Myers, C., B. & Myers, L., K. (1995). *The professional educator*. Boston: Wadsworth Publishing Company.
- Reynolds, D. (1982). The search for effective schools. In Smetherham D. (ed.) *School Organization*. London: Falmer Press.
- Stallings, J. (1975). Implications and child effects of teaching practices in follow through classrooms. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol.40, pp. 7-8, 50-93.
- Θωμά, Μ. (2018). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού: απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Θερμαϊκού* (Ν. Θεσσαλονίκης).
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. ιδίων.
- Κουτούβελα, Χ. (2015). *Από τη σχολική αποτελεσματικότητα στην ποιότητα της σχολικής ζωής: εμπειρική προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2016). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(4Α).
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων Εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.
- Τρλιανός, Θ. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. (2^η εκδ.). Αθήνα: εκδ. του ιδίου.

Ο μουσικός γραμματισμός μέσα από το μουσικό βίντεο. Το παράδειγμα του τραγουδιού *Don't call me up*.

Καρούμπαλη Ευγενία
Εκπαιδευτικός Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ79.01, Μ.Εδ., Πρότυπο
Γυμνάσιο Πατρών
jennykaroumpali@sch.gr

Περίληψη

Ενώ στο παρελθόν ο μουσικός γραμματισμός σχετιζόταν αποκλειστικά και μόνο με δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (μουσικής), στις μέρες μας σχετίζεται με τις ποικιλόμορφες εγγράμματος πρακτικές της μουσικής. Ως εκ τούτου, το μουσικό βίντεο, αποτελεί, πλέον, ένα μαθησιακό εργαλείο για την κατάκτηση του μουσικού γραμματισμού.

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται η διδασκαλία του σύγχρονου δημοφιλούς τραγουδιού *Don't call me up* χρησιμοποιώντας το επίσημο μουσικό βίντεο του εν λόγω τραγουδιού ως μαθησιακό εργαλείο. Στη στοχοθεσία του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου συγκαταλέγονται: η αναγνώριση, σύνδεση και ερμηνεία διαφόρων κινηματογραφικών κωδίκων του μουσικού βίντεο με μουσικά και εξωμουσικά στοιχεία του τραγουδιού.

Το διδακτικό αυτό σενάριο πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 2019 σε δύο Γυμνάσια του Δήμου Αγρινίου Αιτωλοακαρνανίας όπου οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν θετικά, καθώς ήταν τραγούδι που άκουγαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο πολλοί/ές μαθητές/τριες. Οι μαθησιακοί στόχοι σε γενικές γραμμές επιτεύχθηκαν και σε κάποιες περιπτώσεις προέκυψαν και αναδυόμενοι στόχοι, πράγμα που δείχνει την αναγκαιότητα του μουσικού γραμματισμού μέσα από το μουσικό βίντεο.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικό βίντεο, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μουσική αγωγή.

1. Εισαγωγή

Το μάθημα της μουσικής συγκαταλέγεται στα λιγότερο αγαπητά μαθήματα από τους/τις μαθητές/τριες, παρά το γεγονός ότι το αντίθετο θα ήταν το αναμενόμενο μιας και οι μαθητές/τριες ακούν μουσική σημαντικότερο τμήμα του ελεύθερου χρόνου τους (Green, 2005). Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι το ότι το μάθημα της μουσικής ασχολείται με μουσικά είδη εντελώς διαφορετικά από αυτά που ακούν οι μαθητές/τριες εκτός σχολείου (Boal Paheiros & Hargreaves, 2001). Παρά τις σημαντικές αλλαγές στην κοινωνική, εκπαιδευτική και μουσική πραγματικότητα, που έχουν λάβει χώρα τις τελευταίες δεκαετίες, η σχολική μουσική εκπαίδευση ακολουθεί πρακτικές από το παρελθόν (Regelski & Gates, 2009), με μία από τις πρακτικές αυτές να είναι η περιορισμένη χρήση της μουσικής που ακούν οι μαθητές/τριες εξωσχολικά στο μάθημα της μουσικής. Για το λόγο αυτό προτείνεται η χρήση σύγχρονης δημοφιλούς μουσικής στο μάθημα της μουσικής (Καρούμπαλη, 2017).

Η διδασκαλία των σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών είναι συμβατή με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών καθώς εξυπηρετεί σκοπούς όπως την κατανόηση βασικών στοιχείων και εννοιών της μορφολογίας της μουσικής, την εξάσκηση στο τραγούδι με τονική ακρίβεια και τη σύνδεση της μουσικής με άλλες τέχνες και άλλα γνωστικά αντικείμενα

(Ελληνική Δημοκρατία, 2003; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Άξιο παρατήρησης είναι το γεγονός ότι σε σχολικό εγχειρίδιο μουσικής για τους/ τις εκπαιδευτικούς γίνεται λόγος για χρήση σύγχρονων (και όχι μόνο) δημοφιλών τραγουδιών (Μόσχος, Κανδυλάκη & Τόμπλερ, 2010: 13; Μόσχος, Τουμπακάρη & Τόμπλερ, 2010: 11). Παρ' όλα αυτά, η χρήση σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών στο μάθημα της μουσικής είναι εξαιρετικά περιορισμένη και στον Ελλαδικό χώρο (Κτενιαδάκη, 2009), κάτι το οποίο πρέπει να αλλάξει.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Ως μουσικός γραμματισμός (music literacy) εννοούνται στις μέρες μας όλες οι δεξιότητες κατανόησης της μουσικής στο πλαίσιο ενός εγγράμματου πολιτισμού, οι οποίες καθιστούν το άτομο ικανό να κινείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χώρο της μουσικής, να ακούει ή να παράγει μουσική κάνοντας χρήση των κανόνων, των δομών και γενικά των εγγράμματων πρακτικών της μουσικής. Ακολουθώντας την πορεία του γραμματισμού (literacy), ο μουσικός γραμματισμός διακρίνεται για το «στενό», παλιότερων θεωρήσεων περιεχόμενό του, όπου σχετίζεται μόνο με δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (μουσικής) και για το "ευρύ", σύγχρονων θεωρήσεων περιεχόμενό του, όπου σχετίζεται με τις ποικιλόμορφες εγγράμματες πρακτικές της μουσικής (Csíkós & Dohány, 2016). Ο μουσικός γραμματισμός μέσα από το μουσικό βίντεο περιέχει διανοητικές προκλήσεις, εφαρμογή της γνώσης και συζήτηση κριτικών σχέσεων μεταξύ της μουσικής και των αξιών της πραγματικής ζωής (Κοκκίδου, 2019). Επιπρόσθετα, το μουσικό βίντεο αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα της μουσικής και μέσω αυτού μπορούν να εισαχθούν ποικίλα θέματα προς διερεύνηση στη μαθησιακή διαδικασία (McClain, 2016; Κοκκίδου, Τσαλίκη & Αναστασιάδου, 2017).

Το επίσημο μουσικό βίντεο ενός δημοφιλούς τραγουδιού είναι ένα προϊόν (κατά κύριο λόγο) της δισκογραφικής εταιρίας του/ της ερμηνευτή/τριας όπου οι εικόνες συμπληρώνουν το τραγούδι με τρόπο καλλιτεχνικό με απώτερο σκοπό την προώθηση του τραγουδιού (Vernallis, 2013). Το επίσημο μουσικό βίντεο εμπεριέχει την (οπτική) ερμηνεία που έχουν οι ερμηνευτές/τριες για το εν λόγω τραγούδι (Κοκκίδου, 2019).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και εφεξής το επίσημο μουσικό βίντεο, ένα πολυτροπικό κείμενο, είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι ενός δημοφιλούς τραγουδιού που εξυπηρετεί μεν την προώθησή του εν πρώτοις αλλά αποτελεί και ένα αυτόνομο μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης και πειραματισμού (Κοκκίδου, 2019).

Τα μουσικά βίντεο προορίζονται κατά κύριο λόγο σε νέους ανθρώπους ηλικίας μεταξύ 14 και 25 ετών, που είναι σε αναζήτηση της δικής τους ταυτότητας και πρόθυμοι να δαπανήσουν χρήματα γι' αυτό (Peeters, 2004).

Οι εικόνες συνδέονται μεταξύ τους με το ρυθμό και με άλλα μουσικά χαρακτηριστικά. Η οπτική μορφή είναι κοντά στη μουσική φόρμα. Το χρώμα, η κίνηση, η ένδυση κτλ είναι μερικά από τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία οπτικών μοτίβων, ούτως ώστε το μουσικό βίντεο να αποτελεί ένα καλά οργανωμένο και ενιαίο σύνολο (Carlsson, 1999).

Το πιο διαδεδομένο μοντέλο ανάλυσης ενός μουσικού βίντεο είναι αυτό του Andrew Goodwin (1992), οι άξονες του οποίου θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των μουσικών βίντεο του σεναρίου αυτού είναι οι ακόλουθοι:

- Σχέση εικόνας και στίχων του τραγουδιού. Η εικόνα μπορεί είτε να ενισχύει, είτε να διευκρινίζει είτε να βρίσκεται σε αντίφαση με τους στίχους του τραγουδιού.
- Σχέση μουσικής και εικόνας. Η εικόνα μπορεί είτε να ενισχύει, είτε να διευκρινίζει είτε να βρίσκεται σε αντίφαση με τη μουσική.
- Οι δισκογραφικές εταιρίες, όχι σπάνια, απαιτούν κοντινά πλάνα του σώματος και του προσώπου των γυναικών καλλιτεχνιδών των οποίων η δημόσια εικόνα έχει στενή σχέση με την εξωτερική τους εμφάνιση.

Προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατονομάζουν, να συσχετίζουν και να ερμηνεύουν τα οπτικοακουστικά στοιχεία ενός μουσικού βίντεο θα πρέπει να υπάρχει στοχευμένη καθοδήγηση από την πλευρά του/ της εκπαιδευτικού. Κατά την ανάλυση του βίντεο θα πρέπει να γίνει εστίαση σε διάφορους οπτικούς κώδικες ανάλογα με τη φύση του μουσικού βίντεο (κώδικας φωτισμού, ενδυματολογικός κώδικας, έμφυλος κώδικας, φυλετικός κώδικας, κώδικας χώρου, κώδικας φόντου, κώδικας σημαντικών αντικειμένων κτλ) και στις σχέσεις στίχων - εικόνας, μουσικής εικόνας (Fraser, 2005).

3. Λίγα λόγια για το τραγούδι *Don't call me up*

Το τραγούδι *Don't call me up* κυκλοφόρησε τον Ιανουάριο του 2019. Γράφτηκε από τους: Mabel McVey (η οποία και ερμηνεύει το τραγούδι), Camille Purcell και Steve Mac (ο οποίος είναι και ο παραγωγός του τραγουδιού).

Σε συνέντευξή της η ερμηνεύτρια (και μία από τις συνδημιουργούς του τραγουδιού) ανέφερε ότι εμπνεύστηκε το τραγούδι αυτό από το γεγονός ότι δεν απαντούσε σε τηλεφωνήματα που της έκανε ο σύντροφος με τον οποίον είχαν χωρίσει πολύ πρόσφατα, πράξη από την οποία αισθάνθηκε πολύ καλά (https://www.youtube.com/watch?v=RhT4lMI5d20&ab_channel=MusicChoice). Οπότε πρακτικά πρόκειται για ένα αυτοβιογραφικό τραγούδι.

Στο τραγούδι αυτό γίνεται λόγος για την αποφασιστικότητα να προχωρήσει κανείς στη ζωή του και να αισθανθεί πιο δυνατός/ή μετά από έναν χωρισμό από μία τοξική σχέση παίρνοντας τις εξής αποφάσεις:

- να μην απαντάει στα τηλεφωνήματα από την (πρώην, πλέον) τοξική σχέση, ούτως ώστε να απαλλαγεί από τη φυσική παρουσία του ατόμου αυτού.
- να διασκεδάξει με άλλες παρέες ανεξάρτητες από την πρώην τοξική σχέση, ούτως ώστε να απαλλαγεί και από την πνευματική του παρουσία (να μην τον σκέφτεται πλέον).

4. Πλαίσιο υλοποίησης διδακτικού σεναρίου

4.1. Σκοπός διδακτικού σεναρίου

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και μαθήτριες να αναγνωρίζουν τα λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα του τραγουδιού *Don't call me up* και μέσω αυτού να προβληματίζονται σχετικά με τα λεκτικά και τα εξωλεκτικά μηνύματα τραγουδιών που ακούν εκτός σχολείου στην καθημερινότητά τους.

4.2. Μαθησιακοί στόχοι

Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να:

- Αναγνωρίζουν τα βασικά μορφολογικά στοιχεία του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με τη γνώση – knowledge – κατά Bloom, 1956)
- Συγκρίνουν τα μοτιβικά στοιχεία των τραγουδιών *Don't call me up & Can't forget me* (με ερμηνεύτρια τη Fazura) (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την ανάλυση – analysis – κατά Bloom, 1956).
- Τραγουδούν ορθά το τραγούδι *Don't call me up* (ψυχοκινητικός στόχος κατά Bloom, 1956).
- Αυταξιολογούν τις ερμηνείες τους του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την αξιολόγηση – evaluation - κατά Bloom, 1956).
- Αναγνωρίζουν την οπτική αφήγηση του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με τη γνώση – knowledge – κατά Bloom, 1956).
- Συνδέουν την οπτική αφήγηση του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* με τη δομή του τραγουδιού αυτού (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την ανάλυση – analysis – κατά Bloom, 1956).
- Αναγνωρίζουν τον έμφυλο κώδικα του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με τη γνώση – knowledge – κατά Bloom, 1956)
- Συσχετίζουν τον έμφυλο κώδικα του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* με το περιεχόμενο του αυτού τραγουδιού (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την ανάλυση – analysis – κατά Bloom, 1956).
- Ερμηνεύουν τον έμφυλο κώδικα του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την αξιολόγηση – evaluation - κατά Bloom, 1956).
- Αναγνωρίζουν το φυλετικό κώδικα του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με τη γνώση – knowledge – κατά Bloom, 1956).
- Συσχετίζουν το φυλετικό κώδικα του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* με το πλαίσιο δημιουργίας του εν λόγω τραγουδιού (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την ανάλυση – analysis – κατά Bloom, 1956).
- Ερμηνεύουν το φυλετικό κώδικα του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την αξιολόγηση – evaluation - κατά Bloom, 1956).
- Αναγνωρίζουν τον ενδυματολογικό κώδικα του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με τη γνώση – knowledge – κατά Bloom, 1956).
- Συσχετίζουν τον ενδυματολογικό κώδικα του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* με το πλαίσιο δημιουργίας του εν λόγω τραγουδιού (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την ανάλυση – analysis – κατά Bloom, 1956).
- Ερμηνεύουν τον ενδυματολογικό κώδικα του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την αξιολόγηση – evaluation – κατά Bloom, 1956).
- Αναγνωρίζουν τον κώδικα χτενίσματος του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με τη γνώση – knowledge – κατά Bloom, 1956).

- Συσχετίζουν τον κώδικα χτενίσματος του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* με το πλαίσιο δημιουργίας του εν λόγω τραγουδιού (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την ανάλυση – analysis – κατά Bloom, 1956).
- Ερμηνεύουν τον κώδικα χτενίσματος του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την αξιολόγηση – evaluation – κατά Bloom, 1956).
- Αναγνωρίζουν τα σημαντικά αντικείμενα (props) του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με τη γνώση – knowledge – κατά Bloom, 1956).
- Συσχετίζουν τα σημαντικά αντικείμενα (props) του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* με το πλαίσιο δημιουργίας του εν λόγω τραγουδιού (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την ανάλυση – analysis – κατά Bloom, 1956).
- Ερμηνεύουν τα σημαντικά αντικείμενα (props) του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την αξιολόγηση – evaluation – κατά Bloom, 1956).

4.3. Ηλικιακό επίπεδο μαθητών και μαθητριών.

Το διδακτικό αυτό σενάριο είναι κατάλληλο για μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου, από 12 έως 15 ετών, που βρίσκονται στην εφηβεία, και κατά κανόνα ακούν σύγχρονη δημοφιλή μουσική εκτός σχολείου (Καρούμπαλη, 2017). Στην ηλικία αυτή οι μαθητές και μαθήτριες έχουν πρακτικά κατακτήσει την αφηρημένη σκέψη, την αφαιρετική σκέψη και την προτασιακή σκέψη (Elliott, Kratochwill, , LittlefieldCook&Travers, 2008), οι οποίες είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου.

4.4. Προηγούμενες γνώσεις μαθητών και μαθητριών.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με την μορφολογική ανάλυση δημοφιλούς τραγουδιού και να είναι εξοικωμένοι/ες με βασικές έννοιες της μορφολογίας της δημοφιλούς μουσικής (refrain/chorus, couplet/verse, middleeight/μεσαίο τμήμα), πράγμα το οποίο μπορεί να διαπιστωθεί με σχετική δραστηριότητα ανίχνευσης σε προηγούμενη χρονική στιγμή.

Χρήσιμο θα ήταν, επίσης, στα πλαίσια του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν το νόημα των στίχων του τραγουδιού, πράγμα το οποίο μπορεί να επιτευχθεί με σχετική ενασχόληση στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης που χαρακτηρίζεται η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στις μέρες μας.

4.5. Διδακτική μεθοδολογία.

Στο παρόν διδακτικό σενάριο θα χρησιμοποιηθούν τόσο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (με τυχαίο χωρισμό των ομάδων), η οποία εξασφαλίζει με αυθεντικό τρόπο βιωματικές συνθήκες μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000) όσο και η τεχνική της συζήτησης μέσω του διαλόγου εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών (Χρυσάφιδης, 2002) προκειμένου οι μαθητές/τριες να βοηθηθούν περαιτέρω στις συσχετίσεις τους και στις ερμηνείες τους. Τόσο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία όσο και η συζήτηση προτείνονται και από την Κοκκίδου (2019) κατά την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσικών βίντεο. Επιπρόσθετα η Κοκκίδου

2019 αναφέρει τα εξής αναφορικά με την διεξαγωγή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας κατά την παιδαγωγική αξιοποίηση των μουσικών βίντεο:

«...Οι ομάδες μπορούν να εργαστούν πάνω στο ίδιο αντικείμενο και να ακολουθήσει σύγκριση των αποτελεσμάτων, είτε σε διαφορετικά αντικείμενα και οι παρουσιάσεις στο σύνολο της τάξης να λειτουργήσουν συμπληρωματικά για μια ολοκληρωμένη εικόνα. Για την προετοιμασία των παρουσιάσεων των ομάδων ο εκπαιδευτικός θα θέσει χρονικά όρια και θα παράσχει συγκεκριμένη βοήθεια όταν του ζητηθεί και διακριτική βοήθεια για να προάγει τις διαδικασίες. Μια βασική αρχή είναι ότι η εμβάθυνση σε συγκεκριμένες ιδέες και μουσικές έννοιες είναι παιδαγωγικά πιο ουσιαστική από την επιφανειακή προσέγγιση στοιχείων ενός μεγάλου εύρους...» (Κοκκίδου, 2019: 498-499).

5. Δραστηριότητες διδακτικού σεναρίου

5.1. Πρώτη διδακτική ώρα

Πρώτη ακρόαση του τραγουδιού *Don't call me up* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων και σχετική συζήτηση (15 λεπτά).

Δεύτερη ακρόαση του τραγουδιού *Don't call me up* και ακρόαση του τραγουδιού *Can't forget me*. Συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 2 σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων και σχετική συζήτηση (10 λεπτά).

Οι μαθητές/τριες τραγουδούν το εν λόγω τραγούδι με συνοδεία του ορχηστρικού του τμήματος ενώ παράλληλα η ερμηνεία ηχογραφείται με κάποιο λογισμικό καταγραφής ήχου, προκειμένου, στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες να αυταξιολογήσουν τις ερμηνείες τους (20 λεπτά).

5.2. Δεύτερη διδακτική ώρα

Πρώτη προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 3 σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων και σχετική συζήτηση (15 λεπτά).

Δεύτερη προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας 4, 5, 6 & 7 σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων και σχετική συζήτηση (15 λεπτά).

Τρίτη προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Don't call me up* και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας 8, 9 & 10 σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων και σχετική συζήτηση (15 λεπτά).

6. Αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου πραγματοποιείται μέσω των δραστηριοτήτων που διερευνούν τις ικανότητες ακρόασης και εκτέλεσης/ ερμηνείας όπου υπάρχουν στο διδακτικό σενάριο. Επιπρόσθετα αξιολογικό μέσο αποτελεί και η συμμετοχή των μαθητών/τριών και το έργο τους ως μέλη μιας ομάδας, όπου αυτό ζητείται. Τόσο οι δραστηριότητες που διερευνούν τις ικανότητες ακρόασης και εκτέλεσης/ ερμηνείας των μαθητών και μαθητριών όσο η συμμετοχή και έργο τους ως μέλη μιας ομάδας είναι σύμφωνα με αυτά που προτείνονται στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μουσικής

Αγωγής (Ελληνική Δημοκρατία, 2003; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014).

7. Πραγματοποίηση & αποτίμηση διδακτικού σεναρίου

Το διδακτικό αυτό σενάριο πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα σε δύο γυμνάσια (και στις τρεις τάξεις) του Δήμου Αγρινίου Αιτωλοακαρνανίας κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019 και συγκεκριμένα το Μάιο του 2019. Το τραγούδι τράβηξε το ενδιαφέρον της γράφουσας λόγω του ιδιαίτερου αρμονικού του προτύπου [Bm-A-E- (και στο τέλος του refrain/ chorus) D]. Συζητήθηκε με τους/ τις μαθητές/τριες κατά πόσον ήθελαν να αξιοποιηθεί το τραγούδι αυτό διδακτικά στην πράξη και η πλειονότητα των μαθητών/τριών αποκρίθηκε θετικά (καθώς το τραγούδι αυτό συγκαταλεγόταν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στις μουσικές πολλών μαθητών/τριών). Ως εκ τούτου η θετική ανταπόκριση στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο ήταν αναμενόμενη.

Καθώς η μελωδία του pre-chorus βρισκόταν σε υπερβολική υψηλή τονική περιοχή για τους/τις περισσότερους μαθητές/τριες, κατά τη διάρκεια που οι μαθητές/τριες ερμήνευαν το συγκεκριμένο τραγούδι το pre-chorus ερμηνευόταν από τη γράφουσα εκπαιδευτικό.

Το φύλλο εργασίας 3 φάνηκε ιδιαίτερα απαιτητικό στην πλειονότητα των μαθητών/τριών ως προς τη συμπλήρωσή του εφαρμόστηκαν οι εξής στρατηγικές (ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας):

- Κάποιες ομάδες συμπλήρωναν το πρώτο μισό και άλλες το δεύτερο μισό.
- Κατά την παρουσίαση του έργου των ομάδων αλληλοσυμπληρώνονταν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών και με αυτόν τον τρόπο παρουσιάστηκε στο τέλος ολοκληρωμένο το φύλλο εργασίας 3.

Σε ένα τμήμα β' γυμνασίου μια μαθήτρια σύγκρινε το τραγούδι αυτό με το τραγούδι NewRules (το οποίο είχε διδαχτεί σε αμέσως προηγούμενο χρόνο) (Καρούμπαλη, 2020) όσον αφορά το περιεχόμενο, και μια άλλη μαθήτρια σύγκρινε τους έμφυλους κώδικες και τους ενδυματολογικούς κώδικες των μουσικών τους βίντεο. Πράγματι και τα δύο τραγούδι κάνουν λόγο για της διαχείριση ενός χωρισμού (break up songs) και τόσο οι έμφυλοι, όσον και οι ενδυματολογικοί κώδικες των επίσημων μουσικών βίντεό τους έχουν πάρα πολλά κοινά στοιχεία. Με αφορμή την παρατήρηση, αυτή τα παιδιά προβληματίστηκαν σχετικά με την διαχείριση ενός χωρισμού, κατά πόσον αυτά που προτείνονται συμφωνούν με απόψεις της ψυχολογίας πάνω στο θέμα αυτό και κατά πόσον στη μουσική βιομηχανία χρησιμοποιούνται κάποιοι κώδικες κατά κόρον. Στην περίπτωση αυτή προέκυψαν και οι εξής αναδυόμενοι στόχοι: προβληματισμός σχετικά με τη διαχείριση των χωρισμών και τη χρήση συγκεκριμένων κωδίκων στα μουσικά βίντεο. Καθώς, στην περίπτωση αυτή, η τροπή που πήρε η μαθησιακή διαδικασία κρίθηκε εξαιρετικά εποικοδομητική για τους/ τις μαθητές/τριες από τη γράφουσα, στο συγκεκριμένο τμήμα χρειάστηκε μία επιπλέον διδακτική ώρα για την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου (Ημερολόγιο σχολική χρονιά 2018-2019 της Καρούμπαλη Ευγενίας).

Στα Britawards 2020 (Φεβρουάριος 2020) η ερμηνεύτρια του τραγουδιού αυτού βραβεύτηκε ως η καλύτερη σόλο τραγουδίστρια της χρονιάς και κατά τη διάρκεια της βράβειυσής της παρουσίασε ζωντανά το τραγούδι αυτό. Εάν επρόκειτο να ξαναδιδαχτεί τώρα το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο θα προστίθετο μία επιπλέον διδακτική ώρα όπου θα συμπληρώνονταν τα φύλλα εργασίας 11, 12 και 13 (από 15 λεπτά για το κάθε φύλλο εργασίας) με τον τρόπο που προαναφέρθηκε (σε ομάδες, παρουσίαση του έργου της κάθε

ομάδας και σχετική συζήτηση). Σε μια τέτοια περίπτωση θα επιτυγχάνονταν και οι ακόλουθοι μαθησιακοί στόχοι. Οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να:

- Συγκρίνουν δύο διαφορετικές ερμηνείες του τραγουδιού *Don't call me up*. όσον αφορά τη δομή (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την ανάλυση – analysis – κατά Bloom, 1956).
- Να συνδέουν τη δομή του τραγουδιού *Don't call me up* με αλλαγές στη χορογραφία (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την ανάλυση – analysis – κατά Bloom, 1956) .
- Να συγκρίνουν τα βίντεο των δύο ερμηνειών του τραγουδιού *Don't call me up* όσον αφορά τον ενδυματολογικό κώδικα, τον έμφυλο κώδικα, τον φυλετικό κώδικα και τον κώδικα χτενίσματος (γνωστικός στόχος που σχετίζεται με την ανάλυση – analysis – κατά Bloom, 1956).

8. Συμπεράσματα

Η χρήση μουσικών βίντεο σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών που ανήκουν στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητριών και των μαθητών (και ακούν στην καθημερινότητά τους) είναι κάτι παραπάνω από αναγκαία στις μέρες μας κάτι το οποίο υπαγορεύεται και από τις σημαντικές αλλαγές στην κοινωνική, εκπαιδευτική και μουσική πραγματικότητα, που έχουν λάβει χώρα τις τελευταίες δεκαετίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bloom, B., S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Boal- Paheiros, G.M. & Hargreaves, D.J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 103-118.
- BRITs 2020 winners. Ανακτήθηκε στις 01-08-2020 από: <https://www.brits.co.uk/news/brits-2020-winners>
- Carlsson, S.,E. (1999). Audiovisual poetry or commercial salad of images? Perspectives of music video analysis. *Musiikin Suunta*, 21,2. <http://elektra.helsinki.fi/se/m/0780-0703/21/2/audiovis.pdf>
- Csíkos. C., & Dohány, G. (2016). Connections between music literacy and music-related background variables: An empirical investigation. *Visions of Research in Music Education*, 28. Ανακτήθηκε στις 01-08-2020 από: <http://www.rider.edu/~vrme>
- Fraser, P. (2005). *Teaching Music Video*. London: British Film Institute.
- Goodwin, A. (1992). *Dancing in the distraction factory: Music Television and popular culture*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Green L. (2005). Musical meaning and social reproduction a case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 77-92.
- Peeters, H (2004). The semiotics of music videos. *Image and Narrative*, 8 <http://www.imageandnarrative.be/inarchive/issue08/heidi-peeters.htm>
- Regelski, T. & Gates, T. (eds) (2009). *Music Education for Changing Times*. London: Springer.
- Vernallis, C. (2013). *Unruly Media: YouTube, Music Video, and the New Digital Cinema*. New York: Oxford University Press.
- McClain, J., M. (2016). A framework for using popular music videos to teach media literacy. *Dialogue: The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, 3, 38-46.

- Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304 (13 Μαρτίου 2003).
- Elliott, S., N., Kratochwill, T., R., Littlefield Cook, J. & Travers, J., F. (2008), *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση* (μτφρ. Μ.. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Ημερολόγιο σχολικής χρονιάς 2018-2019 της Καρούμπαλη Ευγενίας.
- Καρούμπαλη, Ε. (2017). Η μουσική που ακούν οι έφηβοι/ες στην Ελλάδα και το μάθημα της μουσικής στο Γυμνάσιο. Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση. Στο Β. Καλοκύρη, Α. Κουτσουδάκη, Σ. Κουτσουράκη, Γ. Περικλειδάκης, Α. Σπαθαράκη & Α. Σφακιανάκη (επ.) *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κοινωνία και Σχολείο: Μια Σχέση υπό Διαπραγμάτευση»*, Πρακτικά Συνεδρίου τόμος Α', σσ.332 – 341.
- Καρούμπαλη, Ε. (2020). *I have new rules I count them*. Διδακτικό σενάριο. Στο Φ. Γούσιας (επ.) *Τα πρακτικά του 7^{ου} Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*. Αθήνα, 19 Σεπτεμβρίου 2020. Αθήνα.
- Κοκκίδου, Μ, (2019). *Μουσικό Βίντεο. Οπτικοακουστική αφήγηση, εργαλεία ανάλυσης, εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: FagottoBooks.
- Κοκκίδου, Μ., Τσαλίκη, Μ. & Αναστασιάδου Ξ. (2017). Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής. Έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 7-22.
- Κτενιαδάκη, Α. (2009). Το μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις καθηγητών Μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 5-33.
- Mabel is Over Her Ex on "Don't Call Me Up". Ανακτήθηκε στις 01-08-2020 από: <https://www.youtube.com/watch?v=RhT4IMI5d20>
- Mabel - Don't Call Me Up (Official Video). Ανακτήθηκε στις 01-08-2020 από: <https://www.youtube.com/watch?v=9TQKyDD9Yig>
- Mabel - Don't Call Me Up (Official Instrumental). Ανακτήθηκε στις 01-08-2020 από: <https://www.youtube.com/watch?v=hp5T-VyY5tE>
- Mabel - Don't Call Me Up (Live From The BRIT Awards 2020). Ανακτήθηκε στις 01-08-2020 από: <https://www.youtube.com/watch?v=gi7xZN46q9I>
- Ματσαγγούρας Η. (2000), Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Στο *Πρακτικά Διήμερου Επιστημονικού Συμποσίου: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές"* Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000, σελ. 7-21
- Μόσχος, Κ., Κανδυλάκη, Μ. & Τόμπλερ, Μ. (2010). *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Α', Β', Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων.
- Μόσχος, Κ., Τουμπακάρη, Ν. & Τόμπλερ, Μ. (2010). *Μουσικό Ανθολόγιο Α'-ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 *Οριζόντια Πράξη* στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*» ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ Επιστημονικό Πεδίο: ΤΕΧΝΕΣ - ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/ Τάξη/ επίπεδο εκπαίδευσης: ΜΟΥΣΙΚΗ/ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, Α' - ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, Α' - Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 01-08-2020 από https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10875/1967_ΠΣ_ΜΟΥΣΙΚΗ_ΝΗΠ_ΔΗΜ_ΓΥ_MN_ANAPHTHEO.pdf

Fazura - Can't Forget Me (Official Music Video). Ανακτήθηκε στις 01-08-2020 από:
<https://www.youtube.com/watch?v=9zrW6vPJGB4>

Χρυσ αφίδης, Κ. (2002), *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα

Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται στο:
[https://www.dropbox.com/s/fsydyp3e596fjei/Don%27t call me up fylla ergasias me end eiktikes apanthseis.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/fsydyp3e596fjei/Don%27t%20call%20me%20up%20fylla%20ergasias%20me%20end%20eiktikes%20apanthseis.pdf?dl=0)

Η διερεύνηση ανάγκης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α' βάθμιας σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης που αφορούν παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε Ελλάδα και Κύπρο

Μερεκούλια Ευσταθία
Νηπιαγωγός ΠΕ60 εαε, 1/Θ Νηπιαγωγείο Φλομοχωρίου Λακωνίας
efimerekoulia@gmail.com

Περίληψη

Ως εκπαιδευτικοί κρίνεται αναγκαίο, να εξελισσόμαστε πολυπρισματικά προκειμένου να διαχειριζόμαστε αποτελεσματικά συμπεριφοριστικές καταστάσεις.

Ερευνητικός σκοπός είναι να διερευνηθεί η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α' βάθμιας σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά τυπικής/ μη τυπικής ανάπτυξης σε Ελλάδα και Κύπρο. Ειδικότεροι στόχοι είναι: α) η επίδραση στοιχείων (δημογραφικών/ επαγγελματικών/ σχολείου) στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους, την αδυναμία διατήρησης υπό έλεγχο διαφόρων καταστάσεων και τη σημασία της επιμόρφωσης και β) η συσχέτιση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της αδυναμίας διατήρησης υπό έλεγχο διαφόρων καταστάσεων και της σημασίας της επιμόρφωσης.

Τα συμπεράσματα της έρευνας φανέρωσαν τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ως σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής διαχείρισης συμπεριφορικών καταστάσεων (θυμού - άγχους - σχολικού εκφοβισμού - οριοθέτησης κ.α.). Συνάμα, οι δάσκαλοι (Γενικής/ Ειδικής αγωγής) εμφάνισαν χαμηλότερη αποτελεσματικότητα στην τάξη σε σχέση με τους νηπιαγωγούς. Ακόμη, περισσότερο αποτελεσματικοί φάνηκαν οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών παρά δημοσίων σχολείων και οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου παρά της Ελλάδας. Τέλος, αποδείχθηκε σημαντική η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών και στην αποδοτικότερη διαχείριση ενδοσχολικών καταστάσεων.

Λέξεις κλειδιά: ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης, τυπική - μη τυπική ανάπτυξη, Α' βάθμια εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Ευρήματα ερευνών επιβεβαιώνουν ότι ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα είναι προγράμματα πρόληψης που μπορούν να εφαρμοστούν ήδη από το νηπιαγωγείο, επιφέροντας θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική προσαρμογή των μαθητών (Beelman & Losel, 2006) και στην ανάπτυξη των υγιών διαπροσωπικών τους σχέσεων μελλοντικά (Ciarrochi & Scott, 2006; Koglin & Peterman, 2011). Ακόμη, ορισμένα από αυτά έχουν παρεμβατικό χαρακτήρα. Χάρη σε αυτά λοιπόν, οι μαθητές μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά διαφορές και συγκρούσεις τους (Shure, 1997, όπ. ανάφ. στο Δώνη, 2015). Συνάμα, τα προγράμματα μπορεί να είναι σταθμισμένα, δηλαδή να έχουν δοκιμασθεί σε ευρύ πληθυσμό, γεγονός που τους δίνει περισσότερη αξιοπιστία και μη σταθμισμένα, δηλαδή που να μην έχουν δοκιμασθεί τόσο πολύ. Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων αποτρέπεται η ανάπτυξη καταθλιπτικών

συμπεριφορών, ψυχικών διαταραχών στους μαθητές (Greenberg, 2003) και μειώνονται οι βίαιες -αντικοινωνικές συμπεριφορές μεταξύ τους (Κουρμούση, 2012· Χατζηχρήστου, 2013).

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται λοιπόν η δημιουργία πολλών ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων που έχουν σκοπό τόσο την πρόληψη και την παρέμβαση σε άτομα με ψυχοκοινωνικές δυσλειτουργίες, όσο και την αντιμετώπιση δυσκολιών στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Furr, 2000, όπ. ανάφ. στο Γκότση, 2018). Η συμβολή των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι θεμελιώδης στην ανάπτυξη των παιδιών, μέσω της κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής που προσφέρουν. Ακόμη, η προσχολική ηλικία θεωρείται η πλέον ιδανική περίοδος για την ανίχνευση αλλά και την αντιμετώπιση δυσκολιών, μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης (Δώνη, 2015). Έρευνες δείχνουν ότι η συνεισφορά των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στον κλάδο της εκπαίδευσης έχει βοηθήσει σημαντικά μαθητές και εκπαιδευτικούς από πολλές πλευρές, καθώς αυτά συμβάλλουν όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση και στη διεύρυνση γνωστικών οριζόντων αλλά και στην βελτίωση ψυχικής υγείας και στην προώθηση της θετικής πλευράς της ζωής (Doll, Zucker, & Brehn, 2009). Τα τελευταία χρόνια που έχει επισημανθεί η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων, γίνονται προσπάθειες σχεδιασμού ανάλογων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Χίου, 2016).

Αυτά τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα έχουν στόχο να ενισχύσουν τις δεξιότητες ζωής ήδη από την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (Χίου, 2016). Με τον όρο «δεξιότητες ζωής» εννοούνται οι στάσεις συμπεριφοράς που βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις καθημερινές προκλήσεις. Αυτές δηλαδή μπορεί να σχετίζονται με την προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής υγείας ως προς πολλές πτυχές όπως η ορθή λήψη αποφάσεων, η σωστή διαχείριση προβλημάτων, συναισθημάτων, η κριτική σκέψη, η αυτογνωσία κ.α. (Weisen, Orley, Evans, Sprunger, & Pellaux, 1997, όπ. ανάφ. στο Κωνσταντινίδης, 2011). Βασικό λοιπόν χαρακτηριστικό για το ψυχικά υγιές άτομο είναι να είναι σε θέση να μπορεί να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες της ζωής με αυτοπεποίθηση, χωρίς να καταβάλλεται από άγχος ή να κυριεύεται από ενοχή, έχοντας μια συναισθηματική σταθερότητα (Sharma & Sharma, 2006; Weiten, 2012). Γι' αυτό λοιπόν υποστηρίζεται ότι η ψυχική υγεία συνδέεται άμεσα με την ψυχική ανθεκτικότητα. Τέλος, εάν δε γίνουν συντονισμένες προσπάθειες από μέρους του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών ήδη από τη μικρή ηλικία των μαθητών, αυτό ίσως επιφέρει αρνητικό αντίκτυπο περαιτέρω στη διάπλαση κι εξέλιξη της προσωπικότητας κάθε μαθητή και οι δυσκολίες ίσως εξελιχθούν σε σοβαρές διαταραχές (Δώνη, 2015).

2. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και προγράμματα Ψυχοεκπαίδευσης στο σχολείο

Με τον όρο *ψυχοεκπαίδευση* εννοείται μία θεραπευτική προσέγγιση που εμπερικλείει εκπαιδευτικές και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις όπου ο συνδυασμός τους είναι μία αποτελεσματική πρακτική στην πάροδο του χρόνου (Lukens & McFarlane, 2006). Η έννοια «ψυχοεκπαίδευση» υποδηλώνει ακόμη και μέσα από το όνομά της, την εκπαίδευση που είναι δυνατόν να προσφερθεί στο άτομο προκειμένου το ίδιο να χειριστεί μία ιδιαίτερη κατάσταση που του δημιουργεί «ψυχολογικό στρες» (Brand, Lakey, & Berman, 1995, όπ. ανάφ. στο Πασχάκη & Πετσαλλάρη, 2016).

Παρατηρείται από μελέτες ότι αυτές οι ομάδες είναι πιο αποτελεσματικές όταν λαμβάνονται ως μέσο πρόληψης παρά όταν χρησιμοποιούνται για τροποποίηση/ μείωση

δυσπροσάρμοστων συμπεριφορών (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Ειδικότερα οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παράδειγμα στο σχολείο εστιάζουν στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους και λειτουργούν βάσει κάποιων στόχων που τίθενται σε συναντήσεις που ορίζονται. Παράλληλα σε αυτές γίνονται προσπάθειες εκμάθησης δεξιοτήτων π.χ. συναισθηματικών – γνωστικών – κοινωνικών - ακαδημαϊκών (Brown, 2011; DeLucia-Waak, 2006; Lara, Navarro, Acevedo, Berenzon, Mondragon, & Rubi, 2004). Μπορεί να απαρτίζονται επίσης από 5 έως 100 άτομα (Brown, 2011).

Επιπρόσθετα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στον σχολικό χώρο είτε μπορεί να επικεντρωθούν σε μία διαταραχή αναγνωρισμένη στον μαθητή και να στοχεύουν στην αντιμετώπισή της, είτε στην πρόληψη κάποιου ενδεχόμενου προβλήματος (Brown, 2011). Θεμελιώδες μέλημά τους θεωρείται η πρωτογενής πρόληψη μέσω της πληροφόρησης των μαθητών για ένα θέμα συναφές με την ψυχολογία όπως και η εκπαίδευση τους σε μια ποικιλία τρόπων σκέψης, στάσης και συμπεριφοράς (Corey & Corey, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος, & συν., 2011). Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι συμμετέχοντες μαθητές/ εκπαιδευτικοί οδηγούνται τόσο στην αυτογνωσία όσο και στην ετερογνωσία (Brown, 2018). Αναφορικά με το σχολείο, η θεματολογία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων μπορεί να αναφέρεται για παράδειγμα στη χαμηλή αυτοεκτίμηση, στον σχολικό εκφοβισμό ή στις χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες κ.α. (Furr, 2000).

Τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες οργανώνει και κατευθύνει ένα άτομο που έχει τον ρόλο του «συντονιστή» και έχει σκοπό να προσανατολίσει τα μέλη της ομάδας στην επίτευξη του κοινού στόχου μάθησης αλλά και να συσφίξει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους (DeLucia-Waak, 2006). Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά γνώρισμα που τον διακρίνουν είναι η στήριξη, η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η ανατροφοδότηση και το διοικητικό έργο (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016). Συνάμα, είναι πολύ θετικό να διαθέτει χιούμορ, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, να έχει επαγγελματική αφοσίωση, ευαισθησία, να εκδηλώνει πραγματικό ενδιαφέρον και να νοιάζεται για τους άλλους, προσπαθώντας να επιλύει πιθανές διαμάχες που προκύπτουν με εποικοδομητικό τρόπο (Corey, 2012, όπ. ανάφ. στο Κουτσοπούλου, 2017· Brown, 2011).

Είναι απαραίτητο ο συντονιστής να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα και να διαθέτει ανάλογη εμπειρία επάνω στα ζητήματα που θα προσεγγίσει (Kulic, Horne, & Dagley, 2004). Μπορεί να παρέχει βοήθεια είτε σε κάθε μαθητή/ εκπαιδευτικό χωριστά, είτε στο πλαίσιο μιας μεγάλης ομάδας, παίρνοντας τον ρόλο του καθοδηγητή, του διευκολυντή ή και του μεσολαβητή. Σε αυτόν στηρίζεται μεγάλο μέρος της επιτυχίας του προγράμματος που διεκπεραιώνεται (DeLucia-Waak, Gerrity, Kalodner, & Riva, 2004). Γι αυτό λοιπόν πρέπει από μέρους του να καταβάλλει το καλύτερο δυνατό για τη θέσπιση κανόνων και τη συλλογική εφαρμογή τους, για την οργάνωση της ομάδας και να διαθέτει αρκετή υπομονή κι επιμονή (Yalom, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Οι τεχνικές των προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης που χρησιμοποιούνται για παράδειγμα στο σχολείο, είναι ποικίλες π.χ. η βιωματική, η διδακτική, η μοντελοποίηση, το παιχνίδι ρόλων κ.α. Τα είδη των δραστηριοτήτων που μπορούν να διεξαχθούν είναι εικαστικές δραστηριότητες με διάφορα υλικά (χειροτεχνία, ζωγραφική ή γλυπτική), σωματικές δραστηριότητες, το ομαδοσυνεργατικό παιχνίδι, μουσικές δραστηριότητες που αποσκοπούν είτε στη χαλάρωση είτε στην ενεργητική συμμετοχή και μπορούν να συνδυαστούν με διάφορες τέχνες όπως το τραγούδι ή τη ζωγραφική, τη φαντασία, τη διήγηση ιστοριών, το θέατρο, το κουκλοθέατρο κ.α., όπως επίσης και τα Μέσα μαζικής Ενημέρωσης (ντοκιμαντέρ, παρουσιάσεις, ταινίες) (Brown, 2004, όπ. ανάφ. στο Κουτσοπούλου,

2017). Για παράδειγμα, το παιχνίδι ρόλων που συντελεί στην καλύτερη αναπαράσταση του διδακτικού περιεχομένου και χάρη στην πράξη της επανάληψης, βοηθά τους μαθητές να αφομοιώνουν και να καταλαβαίνουν καλύτερα τα νέα δεδομένα και τις καινούριες δεξιότητες που προβάλλονται. Επιπλέον, χάρη στις αφηγηματικές τεχνικές που ακολουθούνται, δίνεται η ευκαιρία στα άτομα να συζητήσουν για τα βιώματα, τις εμπειρίες τους και μέσω αυτής της διαδικασίας να αντλήσουν δύναμη, να αλληλοστηριχθούν και να δράσουν ανάλογα (Lukens & McFarlane, 2006).

Εν τέλει, είναι αναγκαίο μετά την λήξη εφαρμογής του κάθε προγράμματος να γίνεται η αξιολόγηση των ωφελειών που έλαβαν οι συμμετέχοντες (Han & Weiss, 2005· Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Χατζηχρήστου, 2011). Χάρη στον θεσμό της αξιολόγησης, ο συντονιστής μπορεί να λάβει την απαραίτητη ανατροφοδότηση για να βελτιώσει ό, τι χρειάζεται κατά τον σχεδιασμό έτσι ώστε τα μελλοντικά προγράμματα να είναι πιο αποτελεσματικά (Βασιλόπουλος & συν., 2011). Έρευνες ακόμη επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και την καρποφόρα συνεισφορά τους τόσο στην πρόληψη όσο και στη θεραπεία ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων (Brown, 2011; Wu, Chiou, Sheen, Lin, Liao, Chen, & Hsiao, 2014; Yeo & Choi, 2011; Yildiz & Duy, 2013).

2.1. Πλεονεκτήματα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων στο σχολείο

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι ωφέλιμες για πολλούς λόγους στους συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πολύ σημαντικό πέρα από την εκμάθηση δεξιοτήτων, είναι το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας που δημιουργείται μεταξύ τους, ύστερα από την εξοικείωσή τους με την ψυχοεκπαιδευτική διαδικασία. Τα μέλη έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους άνετα, χωρίς να αισθάνονται άβολα. Ακόμη, ίσως αναφέρουν και γεγονότα που θα δίσταζαν ακόμα και στην οικογένειά τους να διηγηθούν. Κάποια μέλη ίσως στην αρχή χρειαστούν καθοδήγηση από τον συντονιστή ή από άλλα μέλη. Το περιβάλλον της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας εν τέλει είναι απόλυτα ασφαλές για όλους (Brown, 2018). Ακόμη το πλαίσιο της ομάδας θεωρείται ιδανικό για την προσωπική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων μέσω βιωματικών ασκήσεων και για πρόληψη δυσπροσάρμοστων συμπεριφορών και γενικότερων δυσκολιών (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

2.2. Ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης ομαδικότητας

Είναι εμφανής η παρουσία μιας ποικιλίας ομάδων ψυχοεκπαίδευσης που απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες και πληθυσμούς. Βάσει των σκοπών τους διακρίνονται στις ακόλουθες γενικές κατηγορίες (Βασιλόπουλος & συν., 2011):

Α) Μαθησιακές/ Εκπαιδευτικές Ομάδες (*Leaving/ Educational groups*)

Β) Ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (*Skills training groups*)

Δ) Ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (*personal development groups*)

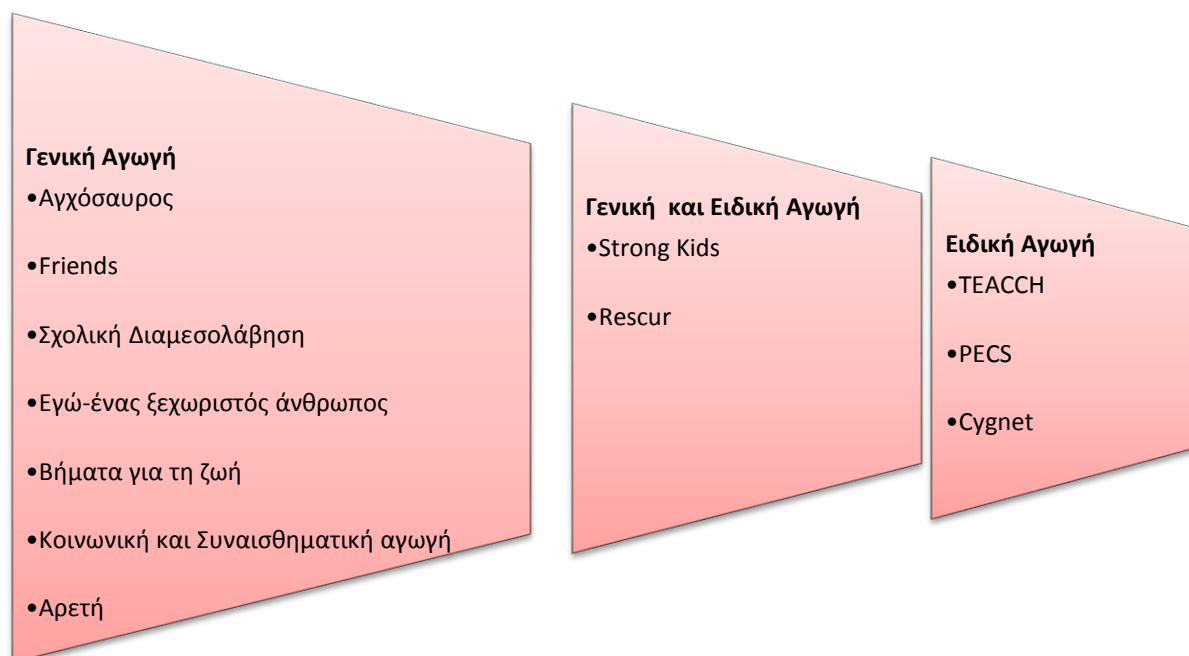
Ε) Ψυχοθεραπευτικές ομάδες θεραπείας και ομάδες υποστήριξης (*psychoeducational group therapy and support groups*)

ΣΤ) Ομάδες που βοηθούν σε μεταβατικές περιόδους ζωής

2.3. Ενδεικτικά σταθμισμένα και μη σταθμισμένα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα

Ακολουθώς παρατίθενται προγράμματα ψυχοεκπαιδευτικού χαρακτήρα εφαρμοσμένα στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Ειδικότερα στην Ελλάδα έχουν εφαρμοστεί τα προγράμματα:

«Αγχόσαυρος» (16 συναντήσεις) (Αγγελοσοπούλου, Ρούση-Βέργου & Ζαφειροπούλου, 2012), «Friends» (10 συνεδρίες) (Lau & Rappe, 2011), «Εγώ-ένας ξεχωριστός άνθρωπος» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998), «Βήματα για τη ζωή» (Κουρμούση, 2012), «Strongkids» (14 συναντήσεις μισάωρες) (Kramer, Caldarella, Christensen, & Shatzer, 2010; Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008) και «Rescur» (Cefai, Cavioni, Bartolo, Simoes, Ridicki Miljevic, Bouillet, Pavin Ivanec, Matsopoulos, Gavogiannaki, Zanetti, Galea, Lebre, Kimber, & Eriksson, 2015). Στην Κύπρο εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Αρετή» (6 συναντήσεις δίωρες) (Χαραλάμπους, 2010). Τέλος και στις δύο χώρες εφαρμόστηκαν τα προγράμματα: «Σχολική Διαμεσολάβηση» (Ασημόπουλος, Βασιλακάκη, Γιαννακοπούλου, Μπεράτης, Παπαδοπούλου, Φύσσας & Χατζηπέμου, 2010· Θάνος, 2019), «Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή» (Hatzichristou & Lampropoulou, 2004· Τσατήρη, 2020), «Teacch» (Eikeseth, 2009), «Pecs» (Bosa, 2006) και «Cygnnet» (6 συναντήσεις τριώρες) (Barnardo's, 2010).



Γράφημα 1. Ψυχοεκπαιδευτικά Προγράμματα

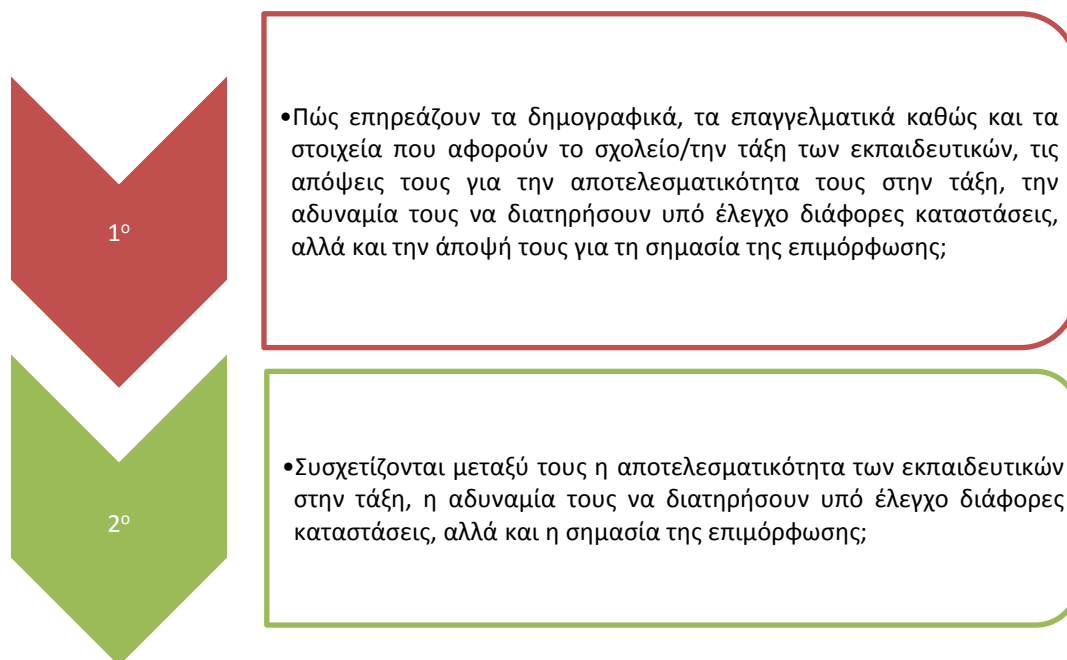
2.4. Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια (Hoy&Woolfolk, 1993, όπ. ανάφ. στο Λαζανάς, 2019). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας προσπαθούν όλο και περισσότερο, έχοντας υψηλές προσδοκίες και θεωρώντας το επάγγελμά τους θεμελιώδες. Όσο πιο αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός τόσο πιο ουσιώδης και ποιοτική είναι η διδασκαλία και το προϊόν μάθησης που προσφέρει (Λαζανάς, 2019).

3. Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση ανάγκης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α' βάρθμιας σε προγράμματα ψυχοεκπαιδευτικού χαρακτήρα τόσο για παιδιά τυπικής όσο και

μη τυπικής ανάπτυξης σε Ελλάδα και Κύπρο. Επίσης, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν μεικτή, καθώς υπήρξε ένας συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Ειδικότερα, χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου σε εκπαιδευτικούς. Επομένως, εφαρμόστηκε τυχαία δειγματοληψία. Οι απαντήσεις αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.



Γράφημα 2. Ερευνητικά Ερωτήματα

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 320 εκπαιδευτικοί που στην συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν γυναίκες μέσης ηλικίας 36 ετών, με τους μισούς εκπαιδευτικούς περίπου να κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και εργασιακή εμπειρία έως 10 έτη. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες, όσον αφορά στην ειδικότητα τους ήταν είτε νηπιαγωγοί είτε δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης, με το 25% μόνο να αποτελείται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία δήλωσε πως εργάζεται σε υποχρεωτικά πρωινά τμήματα της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τέλος, αναφορικά με το αν αισθάνονται ότι είναι σημαντικό να εξελίσσονται επαγγελματικά, σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε καταφατικά.

Πίνακας 1. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία (ποιοτικά)

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Φύλο	Άνδρας	10	3,13%
	Γυναίκα	310	96,88%
Τίτλος σπουδών	Πανεπιστήμιο	151	47,19%
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	166	51,88%
	Διδακτορικό δίπλωμα	3	0,94%

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

Ειδικότητα	ΠΕ60 ΠΕ60 (ΕΑΕ) ΠΕ61 ΠΕ70 ΠΕ70 (ΕΑΕ) ΠΕ71	135 21 4 111 40 9	42,19% 6,56% 1,25% 34,69% 12,50% 2,81%
Χρόνια προϋπηρεσίας	1-5 5-10 10-20 20 και άνω	143 35 71 71	44,69% 10,94% 22,19% 22,19%
Τμήμα/σχολείο εργασίας	Υποχρεωτικό Πρωινό Τμήμα Προαιρετικό Ολοήμερο Πρόγραμμα Ειδικό Σχολείο	275 34 11	85,94% 10,63% 3,44%
Εκπαίδευση εργασίας	Δημόσια Ιδιωτική	272 48	85,00% 15,00%
Χώρα εργασίας	Ελλάδα Κύπρο	248 72	77,50% 22,50%
Αισθάνεστε ότι είναι σημαντικό να εξελίξεστε επαγγελματικά;	Όχι Ναι	5 315	1,56% 98,44%

Επιπλέον, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν πολύ μεγάλη αποτελεσματικότητα στην τάξη τους. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως αισθάνονται επαρκείς στο πώς να αυξάνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους και αποτελεσματικοί στο να καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους. Ακόμη πιστεύουν ότι καταφέρνουν να λύνουν τα προβλήματα στην τάξη τους και αισθάνονται επαρκείς στον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Επίσης, αισθάνονται πως σαν εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο, μειώνουν αποτελεσματικά τα επίπεδα άγχους των μαθητών, μπορούν να βρίσκουν τρόπους να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και νιώθουν επαρκείς στο πώς να αποφεύγονται περιστατικά βίας στην τάξη τους. Ακόμη, δήλωσαν πως αισθάνονται ότι μειώνουν αποτελεσματικά τα επίπεδα θυμού στους μαθητές, ότι μπορούν να βάζουν σχετικά εύκολα όρια/ κανόνες και ότι μπορούν να εμποδίσουν τους μαθητές να συμπεριφέρονται με άσχημο τρόπο.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων

Συσχετίσεις Pearson	1	2	3
1.Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	1		
2.Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	-0,055	1	
3.Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	0,195**	0,011	1

**p<0,01

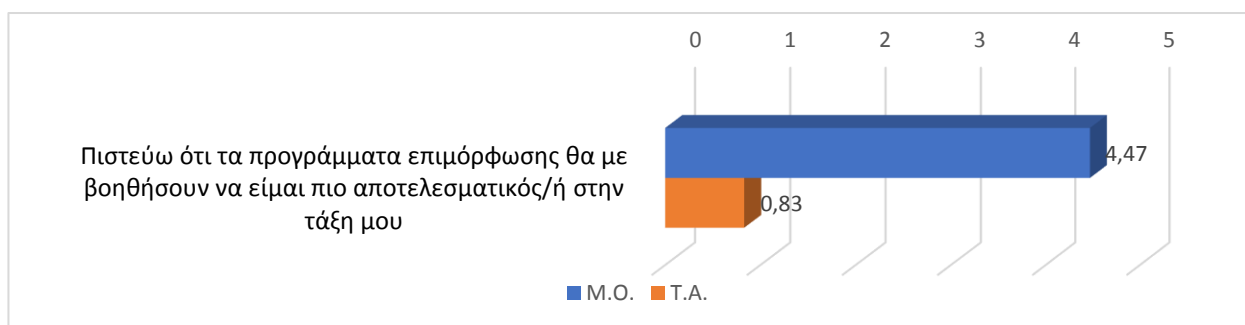
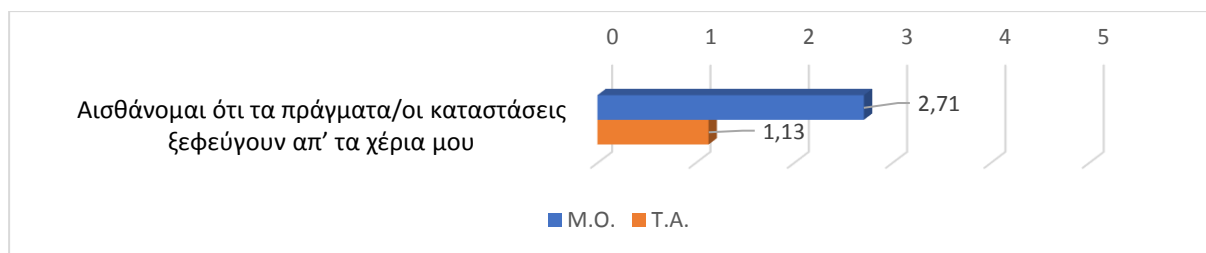
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)



Γράφημα 3. Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη

Τέλος αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν σε μέτριο βαθμό να διατηρήσουν υπό έλεγχο διάφορες καταστάσεις κι επιπλέον θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την επιμόρφωση για την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)



Γράφημα 4. Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο

Γράφημα 5. Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη



Γράφημα 6. Σημασία επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς

5. Συμπεράσματα

Από την παρούσα έρευνα απορρέουν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Αρχικά, εξετάζοντας το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων προέκυψε πως όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο αποτελεσματικοί θεωρούν ότι είναι στην τάξη τους, ενώ παράλληλα τόσο λιγότερο δυσκολεύονται να διατηρήσουν τον έλεγχο διάφορων καταστάσεων. Επίσης, σχετικά με την ειδικότητα των ερωτηθέντων αναδείχθηκε πως οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (ΠΕ70 εαε) και οι δάσκαλοι με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή (ΠΕ71) πιστεύουν ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στην τάξη και θεωρούν την επιμόρφωση λιγότερο σημαντική, ενώ παράλληλα αδυνατούν σε μεγαλύτερο βαθμό να διατηρήσουν υπό έλεγχό διάφορες καταστάσεις. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι που εργάζονται στη γενική εκπαίδευση (ΠΕ70) εμφάνισαν μικρότερο βαθμό αποτελεσματικότητας από τους νηπιαγωγούς γενικής αγωγής (ΠΕ60). Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, προέκυψε ότι

οι εκπαιδευτικοί με 1-5 χρόνια υπηρεσίας ήταν λιγότερο αποτελεσματικοί στην τάξη σε σχέση με αυτούς που έχουν πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσία, ενώ εμφανίζουν και μεγαλύτερο βαθμό αδυναμίας να διατηρήσουν διάφορες καταστάσεις υπό τον έλεγχό τους σε σχέση με όσους έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσία. Ακόμη, σχετικά με τον τύπο της εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι ερωτηθέντες, δηλαδή εάν εργάζονται στον Δημόσιο ή στον Ιδιωτικό τομέα, αναδείχθηκε πως όσοι εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση θεωρούν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην τάξη από όσους εργάζονται στην δημόσια εκπαίδευση. Τέλος, αναφορικά με την χώρα όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ελλάδα θεωρούν ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στην τάξη. Αδυνατούν ακόμη να διατηρήσουν τον έλεγχο διαφόρων καταστάσεων και συνεπώς θεωρούν λιγότερη σημαντική την αξία της επιμόρφωσης ως μέσο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητάς τους, σε σχέση με όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται στην Κύπρο.

Από την άλλη πλευρά αναφορικά με τα αποτελέσματα της ανάλυσης του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πολύ σημαντική την επιμόρφωση για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη, εμφανίζουν και καλύτερη αποτελεσματικότητα στην τάξη τους. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν θεωρούν ότι είναι ουσιώδης η συμβολή των προγραμμάτων ψυχοεκπαιδευτικού χαρακτήρα τόσο για τους ίδιους ως εκπαιδευτές όσο και για τους μαθητές τους ως εκπαιδευόμενους. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται κι εξελίσσονται τόσο ως άνθρωποι, όσο και ως επαγγελματίες κι αυτό έχει ως απόρροια την καλύτερη εργασιακή τους απόδοση. Οι εκπαιδευτικοί συνάμα με την επαγγελματική τους εξέλιξη αισθάνονται πιο παραγωγικοί, κοντά στα νέα δεδομένα της εποχής. Χάρη στα επιμορφωτικά ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα βοηθούνται πρακτικά στον τομέα της εργασίας τους και διαχειρίζονται ευκολότερα καταστάσεις μέσα στην τάξη τους μέσω εμπειρικά τεκμηριωμένων κι επιστημολογικά ορθών πρακτικών. Σημαντικό ωστόσο σημειώνεται το αίτημά τους για καλύτερη οργάνωση και συντονισμό αυτών των προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά χρειάζονται εν τέλει πρακτικά παραδείγματα για να επιτύχουν τη λειτουργία τους, όπως υπογραμμίζουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί του δείγματος. Συνάμα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη να διεξάγονται τα προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης κατά το σχολικό ωράριο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελοσοπούλου, Α., Ρούση-Βέργου Χ., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). «Ο Αγχόσαυρος»: ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση του άγχους σε παιδιά. Κατασκευή και πιλοτική έρευνα. *Psychology*, 19(1), 245-262.
- Ασημόπουλος, Χ., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Μπεράτης, Ι., Παπαδοπούλου, Κ., Φύσσας, Κ., & Χατζηπέμου, Θ., (2010). *Δραστηριότητες στην Τάξη για την Πρόληψη του Εκφοβισμού και της Βίας μεταξύ των μαθητών - Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παι-διού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).
- Barnardo's (2010). *Cygnets for parents. Trainer's Guide*. Barnardo's. Essex. Tanners Lane.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α. & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους. Συμβουλευτική-Προσανατολισμός*. Αθήνα: Gutenberg.

- Beelmann, A., & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Bosa, C. A. (2006). Autism: psychoeducational intervention. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28, 47-53.
- Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational Groups: Process and Practice* (3rd. ed.). London: Routledge.
- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational groups: Process and practice*. Routledge.
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Ridicki Miljevic, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, MA, Galea, K., Lebre, P, Kimber, B. & Eriksson, C. (2015) Social inclusion and social justice: a resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 122-139.
- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(2), 231-243. Doi:10.1080/03069880600583287
- Γκότση, Κ. (2018). *Εκπόνηση, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την εκπαίδευση στα δικαιώματα του παιδιού σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- DeLucia Waack, J.L, Gerrity, A.D., Kalodner, R.C., & Riva,T., (2004). *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy*. Thousand Oaks, California:Sage.
- DeLucia-Waack, J. I. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δώνη, Ε. (2015). *Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την πρώιμη ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: μια πανελλαδική έρευνα*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 36872).
- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 30(1), 158-178. Doi:10.1016/j.ridd.2008.02.003
- Furr, S.R. (2000). Structuring the Group Experience: A Format for Designing Psychoeducational Groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49. Doi:10.1080/01933920008411450
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466. Doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher program implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 665-679. Doi:10.1007/s10802-005-7646-2
- Hatzichristou, C., & Lampropoulou, A. (2004). The future of school psychology conference: A cross-national approach to service delivery. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(3&4), 313-333. Doi:10.1080/10474412.2004.9669520

- Θάνος, Θ. (2019). Σχολική διαμεσολάβηση: μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 2(6), 28-36.
- Koglin, U., & Petermann, F. (2011). The effectiveness of the behavioural training for preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 97-111. Doi:10.1080/1350293X.2011.548949
- Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 31671).
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή (Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο)*. Αθήνα: Παπαζήση
- Κουτσοῦρά, Α. (2017). *Αντιμετωπίζοντας τα αρνητικά συναισθήματα και προωθώντας τη συναισθηματική υγεία των μαθητών: Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στην πρακτική της Συγχωρητικότητας*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social-emotional learning in kindergarten classrooms: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37, 303-398. Doi:10.1007/s10643-009-0354-8
- Κωνσταντινίδης, Ε. (2011). *Σχολές γονέων: αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας σύντομου προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης γονέων γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 31593).
- Kulic, K.R., Horne, A.M., & Dagley, J.C. (2004). A comprehensive review of prevention groups for children and adolescents., *Group dynamics: Theory, research and practice* 8 (2), 139-151. Doi:10.1037/1089-2699.8.2.139
- Λαζανάς, Ν. (2019). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Μελέτη των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Lara, M. A., Navarro, C., Acevedo, M., Berenzon, S., Mondragon, L., & Rubi, N. A. (2004). A psycho-educational intervention for depressed women: A qualitative analysis of the process. *Psychology and Psychotherapy: theory, Research and Practice*, 77(4), 429-447. Doi: 10.1348/1476083042555424
- Lau, E., & Rapee, E. (2011). Prevention of Anxiety Disorders. *Curr Psychiatry Rep.*, 13(4), 258-66.
- Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2006). Psychoeducation as evidence-based practice. *Foundations of evidence-based social work practice*, 291, 205-225.
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Impact of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 209-224. Doi:10.1080/15377900802089981
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Πρόγραμμα: Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΕΘΕΑ.
- Πασχάκη, Γ., & Πετσαλλάρη, Β. (2016). *Ψυχοεκπαίδευση, Αυτοδιαχείριση και Χρονικοί νόσοι*. (Πτυχιακή εργασία, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας).
- Sharma, R. N., & Sharma R. (2006). *Child Psychology*. New Delhi: Antlantic.
- Τσαττήρη, Μ. (2020). Ηθικές αξίες και προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας: Μια εκπαιδευτική πρόταση για την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών.

- Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1138-1151.
Doi:10.12681/edusc.2804
- Yeo, L. S., & Choi, S. M. (2011). Cognitive-behavioural therapy for children with behavioural difficulties in the Singapore mainstream school setting. *School Psychology International*, 32(6), 616-631. Doi:10.1177/0143034311406820
- Yildiz, M. A., & Duy, B. (2013). Improving empathy and communication skills of visually impaired early adolescents through a psychoeducation program. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 13(3), 1470-1476. Doi:10.12738/ests.2013.3.1607
- Weiten, W., Dunn, D., S., & Hammer, E., Y. (2012). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st Century (10th ed.)*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Wu, L. M., Chiou, S. S., Sheen, J. M., Lin, S. C., Liao, Y. M., Chen, H. M., & Hsiao, C. C. (2014). Evaluating the acceptability and efficacy of a psychoeducational intervention for coping and symptom management by children with cancer: a randomized controlled study. *Journal of Advanced Nursing*, 70(7), 1653-1662. Doi:10.1111/jan.1232
- Χαραλάμπους, Ν. (2010). Πρόγραμμα Αρετή – Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτή. TheopressLtd: Λευκωσία.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011β). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2013). *Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και η προαγωγή του θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα: Βασικοί προστατευτικοί παράγοντες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. (Ημερίδα για τον σχολικό εκφοβισμό). Αθήνα: Σύλλογος Διδασκόντων του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κηφισιάς.
- Χίου, Β. (2016). *Προαγωγή Ψυχικής Υγείας σε Παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Εφαρμογή του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» σε νηπιαγωγεία στην Ελλάδα*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 38459).

Σχολική διοίκηση και ηγεσία: έννοιες συμπληρωματικές ή αντίθετες ως προς τον σύγχρονο εκπαιδευτικό ηγέτη;

Μπάφας Χρήστος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70.ΕΑΕ, Research Committee Member in GIRES-Global Institute for
Research, Education & Scholarship
christos.bafas@gires.org

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μέσω θεωρητικής έρευνας, διερευνά την ποιοτική διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, ερμηνεύοντας παράλληλα την επίτευξη αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, με μία κοινωνιολογική απόχρωση. Για την εκπόνηση της εργασίας προβήκαμε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας, εστιάζοντας κριτικά στις δύο κεντρικές έννοιες της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, κατ' επέκταση και στις έννοιες του σχολικού διευθυντή και ηγέτη, στο πώς επιτυγχάνεται θετικό κλίμα στο σχολικό συγκείμενο και πώς αυτό δηλώνει την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία. Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στο κατά πόσο σχολική διοίκηση και ηγεσία συνυπάρχουν ή δύνανται να συνυπάρξουν αποσκοπώντας σε ορατά αποτελέσματα. Συμπερασματικά, ως κεντρικό εύρημα της εργασίας προκύπτει ότι σχολική ηγεσία και διοίκηση συνδέονται σχετικά στενά ώστε να επιτευχθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα. Τέλος, αναφέρονται προτάσεις για πιθανές νέες έρευνες.

Λέξεις – κλειδιά: σχολική διοίκηση, σχολική ηγεσία, παιδαγωγικό σχολικό κλίμα, αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, «νεό-φυλή» ηγέτη - διευθυντή

1. Πρόλογος

Αναντίρρητα, η Διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας αντικατοπτρίζει και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στον συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο, του σχολείου. Κατά τη δεκαετή επαγγελματική μου σταδιοδρομία, τόσο στο πλαίσιο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, κυρίως ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός αλλά προσφάτως και ως μόνιμος, έχω συναντήσει και συνεργαστεί με διευθυντές φιλικούς και εχθρικούς, υποστηρικτικούς και αδιάφορους, ευθυνόφοβους και ανεύθυνους, νομοταγείς και παράνομους, διευθυντές που τους ενδιέφερε να εκτελέσουν τα προβλεπόμενα εντός διδακτικού ωραρίου και διευθυντές που τους ενδιέφερε να εισάγουν καινοτομίες προτάσσοντας ένα όραμα για ποιοτική βελτίωση του σχολικού συγκείμενου. Η συζήτηση περί σχολικής διοίκησης και ηγεσίας καθίσταται μακροσκελής, καθώς άλλοτε συνυπάρχουν και άλλοτε όχι. Στις σελίδες που ακολουθούν ευελπιστούμε να συνδράμουμε, έστω και ελάχιστα, στην κατανόηση της διαλεκτικής σχέσης των δύο εννοιών, ή τουλάχιστον να αποσαφηνίσουμε τη σημασία και ερμηνεία τους.

2. Εισαγωγή

Στην επικείμενη εργασία επιχειρείται μελέτη και κριτική ανάλυση των εννοιών της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, του ηγετικού ρόλου, καθώς και των ικανοτήτων και

δεξιοτήτων ενός ιδανικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη προς ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος εντός κοινωνικού χώρου του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά εστιάζουμε στην ποιοτική διάκριση μεταξύ σχολικής διοίκησης και ηγεσίας καθώς και διευθυντή και ηγέτη, εμβαθύνοντας στον ρόλο που οφείλει να διατελεί ένας σχολικός ηγέτης. Εν συνεχεία, μελετάμε την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, αναφέροντας βασικές ικανότητες και δεξιότητες του ιδεατού εκπαιδευτικού ηγέτη, ενώ παράλληλα καταπιανόμαστε με την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος και πώς αυτό αντικατοπτρίζει και συνδέεται με την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία.

Η εργασία αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο θεματικής της εκπαιδευτικής ηγεσίας, στοχεύοντας να αναδείξει τη σύνδεση και αλληλοσυμπλήρωση διοικητικών και ηγετικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που οφείλει να πληροί ο εκπαιδευτικός ηγέτης της σύγχρονης μετά-νεωτερικής κοινωνίας μας, εν μέσω αναδυόμενων προκλήσεων και μετασχηματισμών του σύγχρονου σχολείου. Τα βασικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση απαντούν στην ποιοτική διαφοροποίηση και διάκριση σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, καθώς και κατά πόσο οι δύο έννοιες συνυπάρχουν ή μπορούν να συνυπάρξουν ως προς επίτευξη αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Άραγε ο ηγέτης-διευθυντής της σύγχρονης εποχής αποτελεί φυσιολογική εξέλιξη του παραδοσιακού διευθυντή, έναν απλά αναβαθμισμένο ηγέτη ή κάτι παραπάνω;

3. Διοίκηση ή ηγεσία στο σύγχρονο σχολείο;

3.1. Ποιοτικά χαρακτηριστικά διοίκησης/ διευθυντή και ηγεσίας/ ηγέτη

Ως διοίκηση νοείται η διαδικασία επίτευξης συγκεκριμένων και δηλωμένων οργανωσιακών στόχων μέσω ορθής και στοχευμένης διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων. Από την άλλη πλευρά, ως ηγεσία νοείται η διαδικασία καθοδήγησης των ανθρωπίνων πόρων ώστε να επέλθει η διάχυση και παρώθηση ιδεών και τεχνικών, η δημιουργική αποτελεσματικότητα και ο θετικός επηρεασμός. Διοίκηση και ηγεσία, αν και συνήθως θεωρούνται έννοιες ταυτόσημες, ωστόσο έχουν ένα βασικό σημείο ετερότητας, καθώς η διοίκηση αποσκοπεί στον επηρεασμό και κινητοποίηση των υφισταμένων υποκειμένων στηριζόμενη και προβάλλοντας την επίσημη θέση της εξουσίας, ενώ η ηγεσία πηγάζει και ενισχύεται κυρίως από διαδικασίες κοινωνικής επιρροής, μη περιοριζόμενη σε στόχους στείρα οργανωτικούς, ούτε προβάλλοντας επιδεικτικά ή και «εκβιαστικά» τις εξουσιαστικές αρχές (Καραγιάννης, 2014). Με άλλα λόγια, διοίκηση και ηγεσία ίσως συνυπάρχουν, ίσως και όχι, αποτελεί ένα θέμα που εναπόκειται στα ατομικά χαρακτηριστικά, τις φιλοδοξίες και τα υποκειμενικά όρια και στεγανά καθενός.

Θέτοντας ένα γενικό περίγραμμα των δύο όρων, δόκιμα θα υποστηρίξαμε ότι η διοίκηση ως μέσο επίτευξης μετρήσιμων και συγκεκριμένων στόχων μετέρχεται και αντανakλά βασικές και υποτυπώδεις λειτουργίες διοικητικού και οργανωτικού περιεχομένου, ενώ η ηγεσία ανέρχεται σε ευρύτερη, πολύπλευρη και πιο ολιστική ανάπτυξη και εδραίωση ρεαλιστικών στρατηγικών που στοχεύουν στην υλοποίηση μελλοντικού οράματος. Ως εκ τούτου, εντοπίζεται ποιοτική διαφοροποίηση μεταξύ των εννοιών των υποκειμένων που ενσαρκώνουν τις παραπάνω έννοιες, του διοικούντα και του ηγήτορα, κυρίως σε τέσσερις διακριτές περιοχές: στην αυτό-εικόνα τους, στην αντίληψη περί του έργου που διατελούν, στις διαπροσωπικές σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό, στη στάση τους προς τους τιθέμενους και επιδιωκόμενους στόχους (Δασκαλάκη, 2020:13). Οι

διοικούντες αρέσκονται να λαμβάνουν ορθολογικές, ρεαλιστικές και πάντα βάσει νόμων αποφάσεις, βασιζόμενοι και αντλώντας νομιμοποίηση από την ιεραρχική επαγγελματική σχέση με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ισορροπώντας αποφάσεις μεταξύ τους αντίθετες και τηρώντας απρόσωπη στάση προς τους στόχους, ενώ οι ηγέτες στοχεύουν στη διαμόρφωση και παγίωση νοοτροπιών, ιδεών και στάσεων μέσω καινοτόμων προσεγγίσεων, στοχεύοντας επίσης στην όσο πιο «αθόρυβη» επίλυση ζητημάτων και λειτουργώντας πολλάκις με οδηγό το συναίσθημα, τη διαίσθηση και την αμοιβαία συναδελφική εμπιστοσύνη (ο.π.).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) ο διευθυντής δίνει βάση πρωτίστως στη λογική, σε ορθολογικά συστήματα και προβλεπόμενες διαδικασίες, λειτουργεί ως εξουσιαστικό όργανο, μέσον επιβολής και επιτήρησης της πειθαρχίας χρησιμοποιώντας δοτή εξουσία καλούμενος να εφαρμόσει απαρέγκλιτα την εκάστοτε κεντρική πολιτική βούληση, κινείται σε ένα πλαίσιο προκαθορισμένο, σχετικά μη ευέλικτο, ενώ η προοπτική της θέσης του είναι κυρίως βραχυπρόθεσμη. Εν αντιθέσει, ο ηγέτης συνηθέστερα αρέσκεται να στηρίζεται στις προσωπικές του δυνάμεις, προσπαθεί να καινοτομεί και να είναι ευέλικτος, να κερδίσει την εμπιστοσύνη του εργασιακού του περιβάλλοντος μέσω προσωπικού παραδείγματος, εμπνέει και εμπνέεται, αναγνωρίζει και αναγνωρίζεται, πείθει μέσω ενός οράματος που διαθέτει και όχι βάσει δοτής εξουσίας, κάποιες φορές συμβαδίζει με το κατεστημένο δημιουργικά, κάποιες φορές το προκαλεί και αντιτίθεται, σε κάθε περίπτωση όμως η προοπτική του είναι μακροπρόθεσμη (ο.π.).

Πιο συγκεκριμένα, ο ηγέτης είναι άνθρωπος με όραμα, ενθαρρυντικός και εμπυχωτικός απέναντι σε συναδέλφους, κύριο μέλημα του αναδεικνύεται η ισάξια αντιμετώπιση όλων και το κοινό καλό μέσω της ιδιότητας του ως λειτουργός διασφάλισης της κοινωνικής ποιότητας, ενώ παράλληλα καταφέρνει να αντιμετωπίζει κρίσιμες και προβληματικές καταστάσεις (Δασκαλάκη, 2020: 13). Θεμελιώδες σημείο αναφοράς αλλά ταυτόχρονα και διακριτής διαφοροποίησης μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας, συνιστά το όραμα. Ηγεσία και όραμα βαδίζουν στο ίδιο μονοπάτι, συνυπάρχοντας και αλληλοσυμπληρώνοντας η μία έννοια την άλλη, καθώς ηγεσία δίχως όραμα προσιδιάζει περισσότερο σε ένα τύπο διοίκησης. Η συνύπαρξη ενός εφικτού και ρεαλιστικού οράματος καθοδηγεί και παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό, υπό-βοηθά την επίτευξη συντονισμού, οργάνωσης και στοχοθεσίας, ενώ παράλληλα εξιδανικεύει με αμοιβαία θετικό πρόσημο την επαγγελματική και προσωπική σχέση μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Σύμφωνα με τη Δασκαλάκη (2020) το όραμα αποτελεί σημαντικότερη πτυχή της σχολικής ηγεσίας και απαραίτητο χαρακτηριστικό του σχολικού ηγέτη, διαχωρίζοντας σε πολλές περιπτώσεις τόσο τους ηγέτες από τους απλούς διευθυντές, όσο και τους ίδιους τους σχολικούς ηγέτες σε επιτυχημένους και μη.

Ο διευθυντής από την άλλη πλευρά, συνηθέστερα χαρακτηρίζεται από πολυετή εμπειρία, υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, άτεγκτο ήθος, φιλοδοξία για ανέλιξη μέσω εργατικότητας, ασπάζεται μια συγκεντρωτική πολιτική και στρατηγική πειθαρχίας ώστε να συμπλέει με τις επίσημες πολιτικές της εκάστοτε προϊστάμενης αρχής και εξουσίας, ενώ σπανίως αφήνει περιθώρια για ατομικές ή συλλογικές πρωτοβουλίες (Πασιάρδης, 2004). Όπως άλλωστε πολύ εύστοχα τονίζουν οι Bennis & Nanus (1985) «οι διευθυντές κάνουν τα πράγματα με τον σωστό τρόπο, ενώ οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα». Κριτικά σκεπτόμενοι και κυρίως διερωτώμενοι, μήπως το ιδανικό θα ήταν ένα κράμα των δύο εννοιών, δηλαδή ένα υποκείμενο να πράττει τα σωστά πράγματα και μάλιστα με τον σωστό τρόπο;

3.2. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη

Εντός μίας ομάδας που δραστηριοποιείται σε ένα διακριτό και συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο του ευρύτερου πεδίου της κοινωνίας, όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων ενός σχολείου, ο ρόλος του ηγέτη καταδεικνύεται ίσως ο πλέον πολύπλοκος, ποικιλόμορφος, δύσκολο-κατάβλητος, αλλά παράλληλα κομβικός και ουσιώδης. Παραδοσιακά, η αντίληψη για τον ρόλο που έχει ο ηγέτης επικεντρώνεται σε δραστηριότητες πέντε λειτουργιών: σχεδιασμός, οργάνωση, ηγεσία, έλεγχος, εφαρμογή (Δασκαλάκη, 2020: 16). Επωμιζόμενος τον ρόλο του εντός μίας ομάδας, ο ηγέτης παρακινείται ώστε να παρακινήσει, δηλαδή προσπαθεί να επηρεάσει τις συμπεριφορές των μελών - υφισταμένων της ομάδας, μέσω του δικού του προσωπικού παραδείγματος, έτσι ώστε να εκτελούν όλοι το έργο που τους αναλογεί όσο το δυνατόν καταλληλότερα, καλύτερα και αποδοτικότερα.

Ένας σχολικός ηγέτης καθορίζει και θέτει εκ των προτέρων τους στόχους, τόσο ατομικούς όσο και συλλογικούς, στόχοι που καθορίζονται από τον ίδιο αλλά και σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό. Συνεπώς, όχι σπάνια, ο ηγέτης αντιμετωπίζεται ως ένα είδος μετασχηματιστή. Εν ολίγοις, οι υφιστάμενοι συναδέλφοι, ακολουθώντας το προσωπικό έμπρακτο παράδειγμα του ηγέτη, δύνανται να «μεταμορφωθούν», δηλαδή να φτάσουν και οι ίδιοι σε υψηλά επίπεδα πετυχαίνοντας ταυτόχρονα τους στόχους τους (Polychroniou, 2008). Ο ρόλος του μετασχηματιστή - ηγέτη οφείλει να απαντά στα κάτωθι χαρακτηριστικά:

- υψηλά και ιδιαίτερα ανεπτυγμένα διανοητικά ερεθίσματα
- εξατομικευμένη φροντίδα
- χάρισμα

Ωστόσο, όντας ηγέτης δε σημαίνει απαραίτητα και σωστός διοικητής - διευθυντής. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), ένας ηγέτης για να καταφέρει να διοικήσει αποτελεσματικά οφείλει να επιτελέσει συγκεκριμένους ρόλους και λειτουργίες στοχεύοντας σε:

- ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας
- ανάπτυξη της ομάδας, ομαδικότητας και συνεργασίας
- κινητοποίηση και παρακίνηση συναδέλφων
- στρατηγική διοίκηση
- διοίκηση με συντονισμό και οργάνωση
- υποστήριξη και συναδελφικότητα
- επαγγελματική ανάπτυξη τόσο του ίδιου όσο και των συναδέλφων - υφισταμένων
- έμπρακτη υλοποίηση έργου
- όραμα

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται προ-απαιτούμενο η ταύτιση της ηγεσίας με την ανώτατη διοίκηση, ωστόσο μιλώντας με ειλικρινείς και αντικειμενικούς όρους, οι δύο έννοιες πολύ συχνά, αν όχι πάντα, αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται. Συνεπώς, θεωρείται σχεδόν αναπόφευκτο οι ηγέτες να διατηρούν ταυτόχρονα και υψηλές διοικητικές θέσεις. Με άλλα λόγια, παρότι η ηγεσία συνδέεται με την πρωτοβουλία, την κοινωνική επιρροή, τη δύναμη του «θαυμασμού», εντοπίζεται ταυτόχρονα στενή ιεραρχική σύνδεση με τη διοίκηση. Άλλωστε, αυτός που ηγείται και καθοδηγεί δεν μπορεί να μην είναι ισχυρός, δίχως αυτό να συνεπάγεται απαραίτητα καταπίεση μέσω επιβολής της εξουσίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι ηγέτες είναι εκ φύσεως υποκείμενα με επιρροή, ισχύ και εξουσία, τόσο τυπική όσο και άτυπη.

4. Αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία

4.1. Ικανότητες και δεξιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη

Ένα ερώτημα που ταλανίζει τις σύγχρονες εκπαιδευτικές κοινότητες, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, συνίσταται στο κατά πόσο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επιτελούν ταυτόχρονα και ρόλο ηγέτη, πέρα από τα χρέη του διευθυντή - διοικητή. Αναντίρρητα, το να καταλαμβάνει κανείς διοικητική θέση στην εκπαίδευση συνεπάγεται και υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα με πιθανότατα παράλληλα σχετικά μεγάλη διδακτική προϋπηρεσία. Παρότι όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω μόνο αυτά τα στοιχεία δεν αρκούν για ένα σωστό ηγέτη, ωστόσο οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι πέραν οράματος, προσωπικής επιρροής, καλών διαπροσωπικών σχέσεων, προσωπικού παραδείγματος ή ακόμα πιο απλά πέραν της καλής διάθεσης που μπορεί να έχει κάποιος, ορισμένες τυπικές ικανότητες και δεξιότητες κρίνονται απαραίτητες ως προς την άρτια επιτέλεση του ηγετικού ρόλου.

Η αποτελεσματική ηγεσία λοιπόν, ιδιαίτερα κατά τη σύγχρονη εποχή της συνεχούς διεύρυνσης της επαγγελματικής εξειδίκευσης, αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα (ίσως και πρόβλημα/ πρόκληση για κάποιους) των μετά-νεωτερικών κοινωνιών στις οποίες ζούμε και εργαζόμαστε. Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να τονίσουμε ότι όταν αναφερόμαστε στην έννοια της αποτελεσματικής ηγεσίας, δεν αναφερόμαστε σε μια απλή και μονοδιάστατη έννοια ή διαδικασία, αλλά σε μια αλληλουχία λειτουργιών και διαδικασιών που την καθιστά αρκετά σύνθετη και πολλές φορές εξαρτώμενη από ένα ποικίλο πολύ-παραγοντικό σύμπλεγμα.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής - ηγέτης οφείλει να συνδυάζει σε μεγάλο βαθμό διοικητικές δεξιότητες και ηγετικές πρακτικές, αντιλήψεις και στάσεις, προτάσσοντας ένα όραμα που θα οδηγήσει στην αλλαγή και στον μετασχηματισμό του σχολείου εν γένει. Μέσω συστηματικής εργασίας και μεθοδικότητας πρέπει να στοχεύει σε βελτίωση του κλίματος του κοινωνικού χώρου του σχολείου, τόσο μεταξύ συναδέλφων και του ίδιου όσο και μεταξύ μαθητών, γονέων, τοπικής κοινωνίας και εκπαιδευτικών, να επιδιώκει συνεργασία, να είναι δραστήριος, υποστηρικτικός, φιλικός αλλά ταυτόχρονα να τηρεί τα όρια της πειθαρχίας τόσο σε συναδέλφους όσο και σε μαθητές (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007; Ταξιάρχης, 2021). Την ίδια ώρα δηλαδή που ο σχολικός ηγέτης καλείται να εμπνέει συνεργασία, ομαδικότητα και επικοινωνία, καλείται να εμπνέει και πυγμή, σεβασμό, δικαιοσύνη και πειθαρχία. Η φύση της εκπαιδευτικής ηγεσίας καθίσταται εκ των πραγμάτων αμφίσημη ως προς τις διαδικασίες και λειτουργίες που πρέπει να επιτελεί.

Με άλλα λόγια, η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας εξαρτάται από παραμέτρους όπως η πρόσκτηση, εξέλιξη και βελτίωση των κατάλληλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ο ποιοτικός επαναπροσδιορισμός των αρμοδιοτήτων των εμπλεκόμενων του κοινωνικού χώρου του σχολείου, η μετατροπή της ίδιας της σχολικής ηγεσίας σε ένα λειτουργήμα με εκφάνσεις πιο ελκυστικές, ουσιώδεις, δημιουργικές και πρακτικές (Κυθραιώτης, 2006).

4.2. Θετικό σχολικό κλίμα

Συνιστά αδήριτη αλήθεια ότι το σχολείο αποτελεί έναν διακριτό κοινωνικό χώρο της κοινωνίας μας, ή βάσει της θεωρίας των πεδίων του Bourdieu (1984) ένα υπό-πεδίο του διακριτού πεδίου της εκπαίδευσης. Βασικό συστατικό των σχολικών μονάδων (που άλλωστε

αποτελούν μικρογραφία της κάθε κοινωνίας) είναι το έμψυχο δυναμικό (μαθητές, εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό) (Ματσαγγούρας, 2003). Η μικρογραφία λοιπόν αυτή της κοινωνίας, αυτό το υπό-πεδίο μιλώντας με κοινωνιολογικούς όρους, εγκιβωτίζει πολλές και διαφορετικές προσωπικότητες, νοοτροπίες, στάσεις, αντιλήψεις και ιδέες, τόσο από εκπαιδευτικούς, όσο και από μαθητές ή τις οικογένειές τους.

Το κλίμα εντός σχολείου οφείλει να εκπέμπει θετικό πρόσημο, έτσι ώστε όλοι οι κοινωνικοί δρώντες και συμμετέχοντες να συνεργάζονται, να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν γόνιμα, αρμονικά και με αμοιβαίο όφελος (Τριλιανός, 2013· Ματσαγγούρας, 2003). Το θετικό κλίμα, σύμφωνα με τον Τριλιανό (2013:32) «*παιδαγωγικό κλίμα*», περιγράφει «*τη σύνθεση της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος μιας σχολικής αίθουσας μέσα στην οποία παίρνει μέρος ευρύτερη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών*». Πώς όμως επιτυγχάνεται το θετικό σχολικό ή παιδαγωγικό κλίμα;

Ο όρος σχολικό κλίμα, απλουστευμένος και γενικευμένος, συνήθως περικλείει ένα δυναμικό και πολυδιάστατο σύμπλεγμα τόσο οργανωτικών και διευθυντικών/ διοικητικών πτυχών, όσο και κοινωνικό-συναισθηματικών και εκπαιδευτικών (Πασιαρδή, 2001· Τριλιανός, 2013). Κατά τις Freiberg & Stein (1999), το σχολικό κλίμα συμβάλλει στη δημιουργία της αίσθησης του «συν-ανήκειν». Δε θα ήταν άτοπο να υποστηρίξουμε ότι το σχολικό κλίμα, το κλίμα δηλαδή εντός ενός κοινωνικού χώρου που επιχειρείται να παραχθεί έργο, να γαλουχηθεί παιδεία και να εξελιχθεί η μάθηση, πολλάκις αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας επιτέλεσης των στοχευμένων λειτουργιών του σχολείου.

Σε όλα τα παραπάνω, ο ρόλος και η αξία της σχολικής ηγεσίας κρίνεται ιδιαίτερα κομβική. Οι σχολικοί ηγέτες, δηλαδή οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που έχουν επωμιστεί τη διοίκηση και ηγεσία του σχολείου, οφείλουν βάσει προσόντων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, επιρροής και αδιαμφισβήτητα θέλησης, να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν το υφιστάμενο διδακτικό προσωπικό καθώς και το μαθητικό δυναμικό, έτσι ώστε να δημιουργείται ένα κλίμα αμφίδρομης εμπιστοσύνης και αμοιβαίου οφέλους. Αναντίρρητα, το σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταπεξέλθει σε συνεχώς αναπροσαρμοζόμενες και συνήθως όλο και πιο επιβαρυνμένες κοινωνικές επιταγές (Μανωλάκος, 2009), οπότε οι απαιτήσεις για πληρέστερη, πιο διορατική, καινοτόμα και εν τέλει αποτελεσματικότερη ηγεσία όλο και αυξάνονται. Βέβαια, εάν επιθυμούμε να είμαστε αντικειμενικοί και ρεαλιστές, από τη στιγμή που μιλάμε για το ελληνικό συγκεκριμένο, οφείλουμε να έχουμε πάντα υπόψη μας πιθανούς σκοπέλους που οι διευθυντές - ηγέτες συναντούν και ίσως δυσκολεύονται να προσπελάσουν παρόλη την καλή διάθεση, όπως για παράδειγμα την ατέρμονη γραφειοκρατική δυσλειτουργία ή την επιδεικτικά δύσκαμπτη συγκεντρωτική κεντρική εξουσία.

5. Συζήτηση

Ύστερα από εκτεταμένη και διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση συγγραφικών έργων, επιστημονικών άρθρων και διπλωματικών εργασιών μέσω έγκριτων και πλήρως αξιόπιστων ηλεκτρονικών και μη πηγών, αναδύεται σχετικά ευδιάκριτα και εύκολα η ποιοτική διαφοροποίηση των εννοιών της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, καθώς αντίστοιχα και του διευθυντή με τον σχολικό ηγέτη. Ο τελευταίος, γαλουχημένος με συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες, επιτελεί τον ηγετικό του ρόλο μέσα στον κοινωνικό χώρο του

σχολείου όντας επιφορτισμένος με την επίτευξη θετικού σχολικού κλίματος μέσω της αποτελεσματικότητας των ενεργειών του. Ως κεντρικό εύρημα της εργασίας αυτής αναδεικνύεται η σχετικά στενή σύνδεση ηγεσίας και διοίκησης αποσκοπώντας στην επίτευξη άσκησης αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, έχοντας ως απώτερο στόχο τη θεμελίωση θετικού σχολικού - παιδαγωγικού κλίματος εντός κοινωνικού χώρου του σχολείου, έτσι ώστε να παράγεται ποιοτικό έργο τόσο για τους κοινωνικούς δρώντες στους οποίους κατά βάση απευθύνεται η εκπαίδευση, δηλαδή τους μαθητές, όσο και για τους υφιστάμενους συνάδελφους εκπαιδευτικούς.

Τη σύγχρονη εποχή της ύστερης μετά-νεωτερικότητας, στις μετά-μοντέρνες δυτικές κοινωνίες -όχι μόνο, αλλά κυρίως- πλήρους ρευστότητας και συνεχούς εξέλιξης, η έννοια του εκπαιδευτικού έχει αποκολληθεί από τη μονομέρεια του λειτουργού και της παραδοσιακής αυθεντίας, με τον σύγχρονο εκπαιδευτικό πλέον να αντιμετωπίζεται ως επαγγελματίας όπως κάθε άλλος εργαζόμενος σε οποιοδήποτε εργασιακό τομέα, γεγονός που επιφέρει διακριτές διαφοροποιήσεις και σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Σχολική διοίκηση και ηγεσία μοιάζουν πιο ταυτόσημες από ποτέ, όμως ο διευθυντής ενός σχολείου δεν έχει πάντα χαρακτηριστικά ηγέτη. Ο σχολικός ηγέτης ωστόσο, συνηθέστερα κατέχει κάποια διοικητική θέση και έχει αυξημένα τυπικά και ακαδημαϊκά προσόντα, γεγονός που τον μετατρέπει αυτομάτως σε υποκείμενο με ισχύ μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης οφείλει να έχει ένα ξεκάθαρο και ρεαλιστικό όραμα, να καθοδηγεί και να παρακινεί με το παράδειγμα του (Χαραλαμπόπουλος, 2018), θέτοντας ως απώτερο στόχο τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος όπου θα είναι εφικτή η παραγωγή σωστού και ουσιώδους εκπαιδευτικού έργου. Δεν είναι λίγες οι φωνές τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, όσο και από το μέρος μαθητών ή των οικογενειών τους, που επιθυμούν και προτιμούν ένα νέο είδος ηγέτη - διευθυντή στη σχολική μονάδα, έναν άνθρωπο που θα συνδυάζει εποικοδομητικά αξίες και αρετές ενός διοικητή και ενός ηγέτη.

Η συμμετοχή σε μία κοινότητα ή η δραστηριοποίηση σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο φέρει τα υποκείμενα σε τριβή με διαφορετικά lifestyles ωθώντας τα σε ένα είδος παλινδρόμησης ανάμεσα σε ένα ευρύ φάσμα υποχρεώσεων, συμφερόντων και ενδιαφερόντων (Ζαϊμάκης, 2009). Στην περίπτωση που μελετάμε, ο σχολικός ηγέτης έρχεται σε άμεση επαφή με διαφορετικά είδη κοινωνικό-πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν τόσο οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, αλλά και η ευρύτερη τοπική κοινωνία με την οποία είναι αναγκασμένος να συνδιαλέγεται καθημερινά. Ενδεχομένως λοιπόν, η τυχόν ύπαρξη παλινδρόμησης του ηγέτη ανάμεσα σε ενδιαφέροντα, συμφέροντα και υποχρεώσεις δύναται να λειτουργεί είτε ως επιταχυντικός ή ανασταλτικός παράγοντας ορθής επιτέλεσης σχολικής ηγεσίας.

Μήπως εντοπίζεται πλέον ένα νέο είδος διοικητή - ηγέτη στο σχολικό συγκείμενο, ή με όρους του Maffesoli (1996) ένα είδος «*νεό-φυλής*», δηλαδή ένα «κράμα» ποιοτικής αναβάθμισης τόσο της σχολικής διοίκησης όσο και της σχολικής ηγεσίας; Μήπως στις μέρες μας είναι όλο και πιο συχνό το φαινόμενο του διευθυντή που πράττει με τον σωστό τρόπο να προσπαθεί να πράττει τα σωστά πράγματα με τον σωστό τρόπο; Οι ολοένα αυξανόμενες κοινωνικές επιταγές των σύγχρονων κοινωνιών της ύστερης μετά-νεωτερικότητας έχουν οδηγήσει σε ποιοτική μεταβολή της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, ενώ η συνεχόμενη και αυξανόμενη έκθεση σε νέου τύπου ερεθίσματα, κυρίως μέσω τριβής των σχολικών ηγετών - διοικητών με υποκείμενα διαφορετικού κοινωνικό-πολιτισμικού κεφαλαίου, πιθανότατα έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη και παγίωση ενός νέου είδους σχολικού ηγέτη, έναν

ουσιαστικά εκπαιδευτικό ηγέτη που προσπαθεί όλο και πιο έντονα να συνδυάσει αρμονικά διοικητικά και ηγετικά χαρακτηριστικά, καταλήγοντας να μιλάμε πλέον για έναν διευθυντή σχολείου τελείως διαφορετικό από το συνηθισμένο πρότυπο προηγούμενων δεκαετιών. Η «νεό-φυλή» των εκπαιδευτικών ηγετών-διευθυντών είναι υπαρκτή, το μόνο που μένει είναι να διαπιστώσουμε πόσο θα διαρκέσει και τι αποτελέσματα θα επιφέρει, ιδίως από τη στιγμή που γνωρίζουμε ότι οι «νεό-φυλές» κατά τον Maffesoli (1996) ή οι «κοινότητες lite» κατά τους Duyvendak & Hurenkamp (2004, οπ. αναφ. στο Spraij, 2006) χαρακτηρίζονται από αδύναμους δεσμούς και η συμμετοχή των υποκειμένων σε αυτές είναι προσωρινή.

6. Συμπεράσματα

Ως στόχος της εργασίας αυτής τέθηκε η ποιοτική διάκριση μεταξύ σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, καθώς και η ανάδειξη σχέσης και σύνδεσης των δύο εννοιών ως προς την επίτευξη αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, κατόπιν εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καταλήγουμε ότι:

- Σχολική διοίκηση και ηγεσία συχνά θεωρούνται ταυτόσημες έννοιες, ωστόσο διαφέρουν καθώς η πρώτη στηρίζεται στην επίσημη θέση της εξουσίας ενώ η δεύτερη περισσότερο σε διαδικασίες κοινωνικής επιρροής.
- Ο διευθυντής συνήθως κατέχει υψηλά ακαδημαϊκά και τυπικά προσόντα, ενώ η ύπαρξη οράματος καθίσταται πρωτίστης σημασίας για τον ηγέτη.
- Ένας σχολικός ηγέτης μπορεί να γίνει διευθυντής, ενώ το αντίστροφο κρίνεται ως ιδιαίτερα αμφίβολο.
- Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία αποτυπώνεται ευδιάκριτα στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος.
- Ο σύγχρονος ηγέτης - διευθυντής οφείλει να συνδυάζει αρμονικά και εποικοδομητικά χαρακτηριστικά που πηγάζουν τόσο εκ της σχολικής διοίκησης, όσο και της ηγεσίας.
- Ουσιαστικά, εντοπίζεται ένα νέο είδος εκπαιδευτικού ηγέτη - διευθυντή, μία «νεό-φυλή» εκπαιδευτικών ηγετών που καλούνται να συγκεράσουν αμφίδρομα και με ωφελιμιστικό τρόπο αξίες και αρετές, ξεπερνώντας παθογένειες του παρελθόντος.

7. Προτάσεις

Το υπό μελέτη θέμα της εργασίας, πολυδιάστατο και πολυσήμαντο, καθίσταται παράλληλα ιδιαίτερα κομβικό ως προς την κατανόηση και ερμηνεία της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ενδεχόμενες νέες έρευνες ίσως να μπορούσαν να επικεντρωθούν στα παρακάτω :

- Η βιβλιογραφική ανασκόπηση θα μπορούσε να πλαισιωθεί από πρωτογενή έρευνα, ποσοτική, ποιοτική ή ακόμα συνδυασμό και των δύο, τόσο με δείγμα από εκπαιδευτικούς, όσο και από μαθητές ή γονείς.
- Σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να υπάρξει αναλυτικότερος συσχετισμός ή/και αντιπαραβολή σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, κατ' επέκταση και μεταξύ διευθυντών και ηγετών.
- Η μελέτη του θέματος θα μπορούσε να διεξαχθεί υπό ευρύτερους κοινωνιολογικούς όρους και θεωρίες.
- Θα ήταν χρήσιμη μια συγκριτική μελέτη του θέματος μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων δύο ή περισσότερων χωρών.

- Θα είχε ενδιαφέρον μια μελλοντική συγκριτική έρευνα του θέματος μεταξύ εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, καθώς και εκπαιδευτικών με επαγγελματίες διαφορετικού τομέα.

8. Επίλογος

Το σύγχρονο σχολείο των ρευστών κοινωνιών στις οποίες ζούμε και εργαζόμαστε, απαιτεί έναν σύγχρονο ηγέτη - διευθυντή αποκολλημένο από παθογένειες του παρελθόντος, γαλουχημένο με αξίες και χαρακτηριστικά τόσο σχολικής διοίκησης όσο και ηγεσίας, παρακινούμενο και οδηγούμενο από ένα ρεαλιστικό όραμα. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ηγέτης δεν μπορεί να έχει καμία σχέση με έναν παραδοσιακό διευθυντή ή έναν μονοδιάστατο «ρομαντικό» σχολικό ηγέτη. Ανάγοντας την κουβέντα υπό κοινωνιολογικούς όρους, εντοπίζεται ένα νέο είδος ηγέτη - διευθυντή, μία «νεό-φυλή» εκπαιδευτικών ηγετών. Αν αυτό το είδος έχει διαχυθεί στις ευρύτερες εκπαιδευτικές κοινότητες, πόσο θα διαρκέσει και τι απτά αποτελέσματα θα επιτύχει, είναι ερωτήσεις για τις οποίες ακόμα δε διαθέτουμε ολοκληρωμένες απαντήσεις, ευελπιστώντας ωστόσο σε θετική επικύρωση των ισχυρισμών μας ώστε να επέλθει ουσιώδης βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία & Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων – Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Bennis W. & Nanus, B. (1985). *Leaders -Strategies for taking charge*. New York: Collins Business Essentials.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. USA : HarvardUniversityPress
- Δασκαλάκη, Μ. (2020). *Διερεύνηση παραδοχών ενηλίκων, ζητήματα φύλου και ηγεσίας σε δομές της ελληνικής εκπαίδευσης: το παράδειγμα του νομού Λασιθίου*. (Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων Aporthesis του ΕΑΠ (κωδ. 46630).
- Freiberg, H. J. & Stein, T.A. (1999). *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. NewYork: RoutledgeFalmer.
- Ζαϊμάκης, Γ. (2009). «Κοινωνικός χώρος και ετεροτοπία: δικτυακές κοινότητες και αντιθετικές τεχνοπολιτικές στον κυβερνοχώρο». Στο Μ. Σπυριδάκης (επιμ.) *Μετασχηματισμοί του χώρου: κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Νήσος, σ. 341-371
- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. (Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: ΕΚΠΑ). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (κωδ. 34652).
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. (Διδακτορική διατριβή, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων γνώσις του Πανεπιστημίου Κύπρου (κωδ. 39196).
- Μανωλάκος, Π. (επιμ.) (2009). *Επιμορφωτικές Προτάσεις από Εκπαιδευτικούς της πράξης προς Εκπαιδευτικούς της τάξης*. Πειραιάς: Αυτοέκδοση

- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Maffesoli, M. (1996). *The Time of the Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society*. London: SAGE
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Polychroniou, P. (2008). Transformational Leadership and work motivation in modern organizations. Acriticalanalysis. Advancesinmanagement. Στο Goleman, D. (2000) *Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Spaaij, R. (2006). *Understanding football hooliganism. A comparison of six European Countries*. Amsterdam: AmsterdamUniversityPress
- Ταξιάρης, Γ. (2021). *Αποτελεσματική σχολική ηγεσία: η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον νομό Δωδεκανήσου*. (Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων Hellenicus του Πανεπιστημίου Αιγαίου. <http://hdl.handle.net/11610/21615>
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χαραλαμπίδης, Ι. (2018). *Σύγχρονη σχολική ηγεσία. Διερεύνηση απόψεων και στάσεων για τα χαρακτηριστικά του ικανού σχολικού ηγέτη και τη διαδικασία επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων Αrothesis του ΕΑΠ (κωδ. 39653)

ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Νικηφόρου Παρασκευή
Κλινικός - Σχολικός Ψυχολόγος
ΠΕ-23 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ηρακλείου

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα επάγγελμα με υψηλά επίπεδα άγχους με αποτέλεσμα τον αρνητικό αντίκτυπο στην προσωπική και επαγγελματική ζωή του. Αν και υπάρχουν πρόσφατες μελέτες παρέμβασης που έχουν ερευνηθεί δεν έχει υπάρξει συστηματική ανασκόπηση ως προς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στη διαχείριση άγχους των εκπαιδευτικών. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση προσδιορίζει τους παράγοντες κινδύνου και τους προστατευτικούς παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς. Περιλαμβάνει διάφορες παρεμβάσεις, όπως προσεγγίσεις βασισμένες στη γνώση, συμπεριφορικές, γνωστικές - συμπεριφορικές και άλλες προσεγγίσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις ήταν στους τομείς της ενσυνειδητότητας, της συμπεριφοράς και της γνωσιακής συμπεριφορικής παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις που παρείχαν αποκλειστικά ψυχοεκπαίδευση ήταν από τις λιγότερο αποτελεσματικές.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, εργασιακό στρες, παρέμβασης

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία είναι ευρέως αναγνωρισμένη ως μια αγχωτική εργασία που χαρακτηρίζεται από ποικίλες προκλήσεις, όπως διοικητικές επιβαρύνσεις, πολλές ώρες, δυσκολίες διαχείρισης της τάξης και έλλειψη αυτονομίας (von der Embse et al., 2016; Kyriacou, 2001). Στις περισσότερες περιπτώσεις, όταν αναφερόμαστε στο εργασιακό στρες εστιάζομαστε στην αρνητική διάσταση του όρου (distress), ενώ παραλείπεται η θετική του πλευρά (eustress) που ενεργοποιεί και βοηθά τα άτομα να αναπτύσσουν εποικοδομητικές στρατηγικές αντιμετώπισης των εργασιακών προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί απομονώνονται από τους συναδέλφους τους για μεγάλο μέρος της ημέρας, ξοδεύοντας λιγότερο από το 5% του χρόνου εργασίας τους σε συνεργασία με συνομηλίκους (Scholastic & the Gates Foundation, 2012). Επίσης αμείβονται λιγότερο από άλλους εργαζόμενους με παρόμοια διδακτική εμπειρία και εκπαίδευση, ένα χάσμα που έχει αυξηθεί από 4,3% το 1996 σε 17% το 2015, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Οικονομικής Πολιτικής (Allegretto & Mishel, 2016). Η αίσθηση αδικίας, το συναδελφικό κλίμα, η ανησυχία για τις προοπτικές εξέλιξης, η σχέση με τον προϊστάμενο, αλλά και η ίδια η περιγραφή θέσης στην οποία απασχολείται το άτομο, αποτελούν ορισμένες από τις πιο συνήθεις αιτίες πρόκλησης εργασιακού στρες. Αντιμετωπίζουν σημαντικό κοινωνικό και πολιτικό έλεγχο ως προς το πώς κάνουν τη δουλειά τους (Goldstein, 2014). Το επαγγελματικό στρες αναφέρεται στην εμπειρία ενός ατόμου που παρουσιάζει ψυχολογική δυσφορία και συναφείς διαταραχές που προκύπτουν από τις γενικές συνθήκες εργασίας (Warr & Wall, 1975). Η παρατεταμένη έκθεση του εκπαιδευτικού στο εργασιακό στρες με την ανταπόκριση σε υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις, είναι πιθανό να οδηγήσει το άτομο σε κατάσταση έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης και κατά συνέπεια και επαγγελματικής εξουθένωσης (Burnes, 1999; Van de Berg, 2002). Η πίεση

που συνδέεται με την εργασία (Ferguson et al., 2012; Bellei et al., 2013) με απώλεια ελέγχου (González-Torres, 2003), άγχος (Ramos, 2020; Pérez, 2003), κατάθλιψη (Granados, 2020) και επαγγελματική εξουθένωση (García-Carmona, 2019) αποτελούν συχνά δυσκολίες μεταξύ εκπαιδευτικών σε διαφορετικές χώρες.

Οι ερευνητές έχουν σημειώσει ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών (Herman & Reinke, 2014; Kyriacou, 2001; von der Embse et al., 2019; Wiley, 2000). Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες, όπως οι δεξιότητες διαχείρισης της τάξης και οι ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών, η παρουσία και η δέσμευση σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία στην τάξη. Με τη στροφή στη διαδικτυακή διδασκαλία λόγω του COVID-19, είναι πιθανό ότι αυτοί οι στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με την τάξη ενισχύθηκαν από τον τρόπο που παίζουν σε διαδικτυακές ρυθμίσεις, καθώς και από την έλλειψη εξοικείωσης των δασκάλων και την έλλειψη προετοιμασίας για διδασκαλία (Kaden, 2020). Αντιμέτωποι με αυτές τις προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν επίσης περισσότερο τους μαθητές και τους γονείς τους (Educators for Excellence, 2020). Μελέτες και συζητήσεις πολιτικής έχουν εξετάσει τον αντίκτυπο στην ψυχική και ψυχολογική υγεία των ιατρών πρώτης γραμμής στην εργασία τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Παρόμοια έρευνα για τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για την καθοδήγηση της σχολικής πολιτικής στο πλαίσιο των εγκαινίων σχολείων. Καθώς οι μελέτες δείχνουν ότι, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από άνευ προηγουμένου αλλαγές στην επαγγελματική τους ζωή, είναι σημαντικό να εστιάσουμε στην ευημερία και την ψυχική τους υγεία. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, η ευημερία των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζεται με την ποιότητα της διδασκαλίας και την ευημερία των ίδιων των μαθητών (Seyle et al., 2013· Sharifian & Kennedy, 2019), και ως εκ τούτου είναι ένα σημαντικό ερευνητικό θέμα.

2. Επιπτώσεις του άγχους στους εκπαιδευτικούς

Οι αρνητικές επιπτώσεις του άγχους μπορεί να είναι σημαντικές για τους δασκάλους, τα σχολεία και τους μαθητές. Οι ακραίες μορφές άγχους μπορεί να οδηγήσουν σε εξάντληση, χαμηλότερα προσωπικά επιτεύγματα, αποπροσωποποίηση και συναισθηματική εξάντληση (Maslach et al., 1996). Η εξουθένωση έχει συνδεθεί με επιβλαβείς συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς σε πολυάριθμες μελέτες, συμπεριλαμβανομένης της απουσίας από το επάγγελμα και ακόμη και της φθοράς από το επάγγελμα (Betoret, 2006; Darling-Hammond, 2000; Sass, Seal, & Martin, 2011). Τα σχολεία με μεγάλο ποσοστό απουσιών ή εξουθένωσης μπορεί να βιώσουν χρόνια υποστελέχωση και, ως εκ τούτου, απώλεια υψηλής ποιότητας διδασκαλίας για τους μαθητές (Ryan et al., 2017). Η εναλλαγή των εκπαιδευτικών οδηγεί σε απώλεια οικονομικών και επαγγελματικών πόρων για τους διευθυντές των σχολείων (Darling-Hammond, 2010). Εκτός από το δημοσιονομικό κόστος, ο κύκλος εργασιών βλάπτει περαιτέρω το σχολικό κλίμα μειώνοντας τον αριθμό των έμπειρων δασκάλων στα σχολεία και διαταράσσοντας τη συνέπεια της διδασκαλίας στην τάξη (Ingersoll, 2001). Αυτό οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις στο σκορ των μαθητών και στις σχέσεις μαθητή - δασκάλου με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να αλλάξει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις διαταραχές εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα στρες είναι, επίσης, πιο πιθανό να έχουν μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς (Hastings, & Bham, 2003; Hastings & Brown, 2002) και να αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας (Lamude et al., 1992). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα στρες χρησιμοποιούν πιο αντιδραστικές και τιμωρητικές

συμπεριφορές (von der Embse et al., 2017). Επιπλέον, τα υψηλά επίπεδα άγχους μπορεί να οδηγήσουν στην αναζήτηση λιγότερης συμβολής από άλλους στη λήψη αποφάσεων για τη συμπεριφορά των μαθητών (Collie et al., 2012). Το άγχος των εκπαιδευτικών οδηγεί σε χαμηλότερη ακρίβεια στις αξιολογήσεις της ψυχικής υγείας των μαθητών (Κόκκινος, και άλλοι, 2005; McLean et al., 2019). Ενώ η σύνδεση μεταξύ της ψυχικής υγείας των μαθητών και του άγχους των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται ακόμη, το άγχος των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει το σχολικό κλίμα (Grayson & Alvarez, 2008) και τη συνολική αντίληψη της αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών. Ως εκ τούτου, για τη σχολική ψυχική υγεία, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη και την ευεξία των εκπαιδευτικών.

Ενώ μια προσέγγιση στις παρεμβάσεις στρες μπορεί να προωθήσει την ποικιλία επιλογών για τους διευθυντές σχολείων που ερευνούν τις παρεμβάσεις, δεν υπάρχει σύνθεση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης στον τομέα του άγχους των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνθέσει τη ετερόκλητη βιβλιογραφία σχετικά με τις παρεμβάσεις στο άγχος των εκπαιδευτικών.

3. Μέθοδος

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε συστηματική αναζήτηση ερευνητικών άρθρων που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 2015 και 2022 που διερευνούσαν τις σχέσεις μεταξύ αυτορρύθμισης και τη χρήση στρατηγικών παρέμβασης σε παιδιά και εφήβους. Η αρχική αναζήτηση περιλάμβανε τις παρακάτω ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων: MEDLINE (PubMed), PsycARTICLES, PsycINFO, πληκτρολογώντας τις λέξεις - κλειδιά που σχετίζονται με «εκπαιδευτικός», «στρες», και «παρεμβάσεις».

4. Παρεμβάσεις για τη διαχείριση στρες των εκπαιδευτικών

Οι Jennings και Greenberg (2009) έχουν υποστηρίξει ότι για να διασφαλιστεί η ευημερία του παιδιού, οι παρεμβάσεις ψυχικής υγείας στα σχολεία πρέπει να ξεκινούν με πνευματικά καλά εκπαιδευτικούς. Το μοντέλο της προκοινωνικής τάξης, όπου η κοινωνική ικανότητα του εκπαιδευτικού διασφαλίζει την πρόσβαση των παιδιών στη μάθηση, απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να είναι διανοητικά καλά και ικανοί να διαχειριστούν τις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Sass et al., 2011). Τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξε μια αύξηση στην ανάπτυξη παρεμβάσεων για το άγχος των εκπαιδευτικών, αλλά μια συνολική έλλειψη εμπειρικών στοιχείων που να συνοψίζουν την αποτελεσματικότητα και τη χρηστικότητα τους. Επιπλέον, ενώ έχουν υπάρξει σημαντικές κλινικές εξελίξεις στη θεραπεία του στρες και των αγχωδών διαταραχών, αυτές οι θεραπείες είναι συχνά κατάλληλες για κλινικό περιβάλλον και δεν προσαρμόζονται για το άγχος των εκπαιδευτικών, το οποίο έχει μοναδικές διαστάσεις και συγκεκριμένες εκδηλώσεις (Ingersoll, 2001). Επιπρόσθετα, οι παρεμβάσεις για το άγχος στα σχολεία έχουν στοχεύσει σε μεγάλο βαθμό στους μαθητές και λιγότερο στους εκπαιδευτικούς. Τα τελευταία χρόνια, οι παρεμβάσεις που ενσωματώνουν συμπεριφορικές και γνωστικές προσεγγίσεις έχουν γίνει δημοφιλείς (Jeffcoat & Hayes, 2012). Οι γνωστικές - συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις ενσωματώνουν την αξιολόγηση του στρες με τη μείωση του φυσιολογικού στρες (Beck, 1979). Στα σχολεία, αυτή η προσέγγιση μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική λόγω της πολύπλευρης φύσης του άγχους των εκπαιδευτικών. Ένα σημαντικό μέρος του άγχους των εκπαιδευτικών προκύπτει από τη γνωστική αντίληψη του εκπαιδευτικού για τη συμπεριφορά των μαθητών και τη δυσκολία στη διαχείριση της τάξης (Friedman, 1995) ενώ το άγχος έχει συνδεθεί εδώ και πολύ καιρό με τις εξασθενημένες

σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή (Yoon, 2002). Υπάρχει μεγάλη ποικιλία στις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την ανακούφιση του άγχους και την προώθηση της ευεξίας στους εκπαιδευτικούς. Οι διάφορες προσεγγίσεις στις παρεμβάσεις, καθώς και η πολυδιάστατη φύση του άγχους των εκπαιδευτικών, υποδηλώνουν ότι η αναζήτηση μιας μοναδικής λύσης μπορεί να είναι μάταιη (Bertoch et al., 1989). Ωστόσο, η κατηγοριοποίηση και η εξέταση του κατά πόσον ένας τύπος παρέμβασης στο άγχος των εκπαιδευτικών είναι πιο αποτελεσματικός από άλλους μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικός όταν εξετάζονται πολλαπλές θεραπευτικές επιλογές και, επομένως, βοηθάει τους διαχειριστές για την αποτελεσματικότερη κατανομή των πόρων. Τέσσερις κύριες κατηγορίες παρεμβάσεων στο άγχος των εκπαιδευτικών έχουν προκύψει και περιλαμβάνουν μεθόδους βασισμένες στη γνώση, συμπεριφορικές, γνωστικές - συμπεριφοριστικές και ενσυνειδητότητα.

4.1. Παρεμβάσεις βασισμένες στη γνώση (knowledge-based studies)

Οι παρεμβάσεις βασισμένες στη γνώση περιλαμβάνουν ενημερωτική ή ψυχοκοινωνική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Τέτοιες ενημερωτικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ., διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), Barbaresi & Olsen, 1998) και ψυχοκοινωνική εκπαίδευση για επιπτώσεις του στρες (Cicotto et al., 2014; Wu et al., 2006). Οι παρεμβάσεις βασισμένες στη γνώση μπορεί να είναι αποτελεσματικές, οικονομικές αποδοτικές και εύκολες στη διαχείριση, στα πλαίσια ενός παραδοσιακού προτύπου εκπαίδευσης συντήρησης, σε ένα σχολικό περιβάλλον. Η χρήση αυτής της παρέμβασης για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί τελικά να προκαλέσει απογοήτευση χωρίς δοκιμές ή προσπάθεια γενίκευσης, ειδικά εάν οι συνομήλικοι ή οι διαχειριστές είναι απρόθυμοι να υποστηρίξουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές (Dede et al., 2009). Επιπλέον, οι δάσκαλοι συχνά αναφέρουν τον χρόνο ως εμπόδιο στην απόκτηση στρατηγικής και μπορεί να μην δίνουν προτεραιότητα σε μια προσέγγιση βασισμένη στην πληροφόρηση χωρίς γνωστική ή συμπεριφορική πρόβα για να εξασφαλίσουν τη συντήρηση (Erchul & Martens, 2010).

4.2. Συμπεριφορικές παρεμβάσεις

Ενώ οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εστιάζουν στην κατάρτιση και την εκπαίδευση, οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις ενσωματώνουν την πρακτική μιας καθορισμένης δεξιότητας ή στρατηγικής για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών. Οι παρεμβάσεις στο άγχος των εκπαιδευτικών που βασίζονται στη συμπεριφορά περιλαμβάνουν την πρακτική διαλογισμού και χαλάρωσης (Anderson et al, 1999; Kaspereen, 2012), την πρακτική άσκησης ημερολογίου για την καταγραφή της ευγνωμοσύνης (Chan, 2011) και τη συμμετοχή σε δυαδικές διαβουλεύσεις για τη συμπεριφορά των μαθητών προβλήματα (Ray, 2007). Ενώ κάθε συμπεριφορική παρέμβαση που συμπεριλήφθηκε στην παρούσα ανασκόπηση επικεντρώθηκε σε μια διαφορετική τεχνική, το καθένα περιλάμβανε τακτική πρακτική για τη μείωση του άγχους. Οι στρατηγικές συμπεριφοράς δίνουν ευκαιρίες για πρακτική και υποστηρικτική ανατροφοδότηση, απαραίτητο συστατικό για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή (Dede et al., 2009; Joyce & Showers, 2002). Συνολικά, η μείωση του στρες στη συμπεριφορά φαίνεται να είναι ένα πολλά υποσχόμενο συστατικό της θεραπείας του στρες. Σε αυτήν την κατηγορία, οι καθαρά συμπεριφορικές προσεγγίσεις κυμαίνονταν από τη συμμετοχή σε ομάδες προπαραπομπής σε ένα σχολείο (Lhospital & Gregory, 2009) έως τη συμμετοχή σε

δυάδες συμβουλευτικής εκπαιδευτικών (Kaspereen, 2012) έως τη συμμετοχή στην εκπαίδευση χαλάρωσης (Kaspereen, 2012) ή το ημερολόγιο (Chan, 2011). Οι Lhospital και Gregory (2009) εξέτασαν τη συμμετοχή 33 δασκάλων σε ομάδες παρέμβασης προπαραπομπής. Οι συγγραφείς θεώρησαν ότι η συμμετοχή σε μια υποστηρικτική ομάδα, καθώς και η πρόοδος των μαθητών σε θέματα παραπομπής, είχαν ως αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους. Η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα που διαχειριζόταν θέματα συμπεριφοράς των μαθητών βρέθηκε να μειώνει σημαντικά το άγχος των εκπαιδευτικών, παρά το αν συμμετείχαν μαθητές ή εκπαιδευτικοί στην παρέμβαση. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μια άλλη μελέτη (Ray, 2003; Barbaresi & Olsen, 1998) αξιολόγησε πώς οι πληροφορίες για τη συμπεριφορά των μαθητών θα μειώναν το άγχος των εκπαιδευτικών μέσω ενός ενημερωτικού εργαστηρίου για τη ΔΕΠΥ. Αυτή η μελέτη ανέφερε επίσης ένα μεγάλο μέγεθος επίδρασης στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών κατά τη μεταδοκιμασία.

4.3. Γνωστικές - Συμπεριφορικές παρεμβάσεις

Οι γνωστικές – συμπεριφορικές παρεμβάσεις άγχους των εκπαιδευτικών συνδυάζουν τη γνωστική εκπαίδευση και τις στρατηγικές συμπεριφοράς για να δώσουν στους εκπαιδευτικούς τόσο τις γνώσεις όσο και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να διαχειριστούν το εργασιακό άγχος. Οι γνωστικές - συμπεριφορικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα πρωτόκολλα θεραπείας που βασίζονται σε μη αυτόματο τρόπο (π.χ. θεραπεία αποδοχής και δέσμευσης [ACT] Hayes, 2004; Vujanovic et al., 2017). Οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου περιλαμβάνουν το ACT (Jeffcoat & Hayes, 2012) και τη χρήση ενός προγράμματος σπουδών γνωστικής - συμπεριφορικής διαχείρισης άγχους (Shimazu, Okada, Sakamoto, & Miura, 2003; Zolnierczyk-Zreda, 2005; Leung et al., 2011). Οι παρεμβάσεις γνωστικού - συμπεριφορικού στρες είναι εφικτές για προγράμματα ευεξίας στο χώρο εργασίας και προάγουν τη γενική υγεία και ευημερία των εργαζομένων (Riley et al., 2017). Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στην αποδοχή, συμπεριλαμβανομένης της ACT, επικεντρώνονται σε νέους τρόπους συσχέτισης με τους στρεσογόνους παράγοντες και έχουν ταξινομηθεί ως γνωστικές - συμπεριφορικές προσεγγίσεις «τρίτου κύματος» (Riley et al., 2017). Ο συνδυασμός εκπαίδευσης και πρακτικής δημιουργεί εύστοχα πιο ολοκληρωμένες ευκαιρίες για τη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών και χρησιμεύει ως βάση για καινοτόμες στρατηγικές για τη διαχείριση του στρες στο χώρο εργασίας. Η διάρκεια της θεραπείας κυμαινόταν από 2 ημέρες (Zolnierczyk-Zreda, 2005) έως 15 εβδομάδες (Johnson & Naidoo, 2017). Οι γνωστικές - συμπεριφορικές τεχνικές χρησιμοποιούσαν φάσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων, που συνήθως περιλαμβάνουν γνωσιακή αναδόμηση, απόκτηση νέων δεξιοτήτων και εξάσκηση. Η πρακτική συμπεριφοράς περιλάμβανε στοιχεία γιόγκα, διαλογισμό και άσκηση. Οι γνωστικές - συμπεριφορικές προσεγγίσεις που προσδιορίστηκαν σε αυτήν την ανασκόπηση συνδυάστηκαν επίσης με σχετικές μεθόδους θεραπείας. Για παράδειγμα, οι Cheek et al. (2003) χρησιμοποίησε ένα ημερολόγιο για να καταγράψει καθημερινές σκέψεις και συναισθήματα ως πρακτική συμπεριφοράς. Οι Jeffcoat και Hayes (2012) εφάρμοσαν μια παρέμβαση βιβλιοθεραπείας αυτοβοήθειας ACT. Τα παραδοσιακά εργαστήρια CBT που πραγματοποιήθηκαν σε βραχυπρόθεσμη βάση, όπως συνεδρίες 3 ημερών, ήταν λιγότερο αποτελεσματικά στη μείωση του άγχους. Οι Leung et al. (2011) χρησιμοποίησε ένα σύντομο εργαστήριο CBT τριών συνεδριών βασισμένο σε συζήτηση, κουίζ, φύλλα εργασίας και πρακτική για την καταπολέμηση του άγχους. Το εργαστήριο είχε τις ρίζες του θεωρητικά στη γνωστική τριάδα του Beck.

4.4. Ενσυνειδητότητα

Μια άλλη θεραπευτική προσέγγιση «τρίτου κύματος» στην παρέμβαση στο στρες είναι η ενσυνειδητότητα (Riley et al., 2017). Η ενσυνειδητότητα παίρνει γνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές και εστιάζει στη διαδικασία του συναισθήματος και της σκέψης παρά στο περιεχόμενο της σκέψης (Riley et al., 2017). Η επίγνωση και η αποδοχή χωρίς κρίση είναι βασικά συστατικά των στρατηγικών ενσυνειδητότητας (Kabat-Zinn et al., 1992). Πρόσφατα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι, ενώ η ενσυνειδητότητα μπορεί να έχει αποτελεσματικότητα ως προσέγγιση για τη συμπεριφορά που βασίζεται στους μαθητές, υπήρξε έλλειψη στοιχείων για τους εκπαιδευτικούς (Klingbeil et al., 2017). Οι παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας έχουν σημειώσει άνοδο στη βιβλιογραφία τα τελευταία δώδεκα χρόνια (π.χ. Ancona & Mendelson, 2014; Beshai et al., 2015; Jennings et al., 2013; Roeser et al., 2013) και έχουν κριθεί πρακτικά και αποτελεσματικά μακροπρόθεσμα (Bowen et al., 2014). Επειδή η ενσυνειδητότητα στοχεύει τα συμπτώματα σχετίζεται με το άγχος, αλλά μπορεί να μην έχει το στίγμα που σχετίζεται με την αναζήτηση βοήθειας για ψυχική υγεία, την επίγνωση μπορεί να αντιπροσωπεύει μια θετική προσέγγιση στη θεραπεία του στρες (Flook et al., 2013). Οι μελέτες που βασίστηκαν στην προσέγγιση της ενσυνειδητότητας περιελάμβαναν έξι διαφορετικές προσεγγίσεις ενσυνειδητότητας: Πρόγραμμα Καλλιέργειας Επίγνωσης και Ανθεκτικότητας στην Εκπαίδευση (CARE; Jennings et al., 2013), Εκπαίδευση ενσυνειδητότητας (Roeser et al., 2013), Holistic Life Foundation Yoga (Ancona & Mendelson, 2014), MBSR (Frank et al., 2013; Gold et al., 2010), Διαλογισμός ροής (Franco et al., 2010) και το "Foundations Course" προσαρμοσμένο για την ενσυνειδητότητα στα σχολεία (Beshai et al., 2015). Το MBSR (Kabat-Zinn, 1990) χρησιμοποιείται για τη στόχευση της προσοχής και της συναισθηματικής επεξεργασίας σε συμπτώματα στρες. Τρεις μελέτες βασίστηκαν σε μια προσέγγιση βασισμένη στο MBSR (Flook et al., 2013; Frank et al., 2013; Gold et al., 2010). Η θεραπεία περιλάμβανε διαλογισμό βασισμένο στην ενσυνειδητότητα για 8 εβδομάδες. Gold et al. (2010) εφάρμοσε μια δοκιμή MBSR 8 εβδομάδων σε σχολικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένης μιας 5ωρης «SilentDay» για συναδέλφους και προσωπικό. Όπως υποδεικνύεται στο DASS, αναφέρθηκε μεγάλο μέγεθος επίδρασης από την προ-θεραπεία έως τη μετα-θεραπεία.

Αρκετές άλλες προσεγγίσεις που βασίζονται στην ενσυνειδητότητα, συμπεριλαμβανομένου του προγράμματος Ολιστικής Ζωής Γιόγκα (Ancona & Mendelson, 2014), του Διαλογισμού ροής (Franco et al., 2010) και του προγράμματος CARE (Jennings et al., 2013), εφαρμόστηκαν για τη μείωση του δασκάλου στρες και εξουθένωσης. Παρά τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, τον τύπο της πρακτικής συμπεριφοράς και τη διάρκεια, τα μεγέθη των εφέ κυμαίνονταν από μικρά έως μεγάλα. Οι Franco et al. (2010) ανέφερε μεγάλο μέγεθος επίδρασης για τη χρήση του Διαλογισμού ροής μετά τη θεραπεία για 10 εβδομάδες. Οι Jennings et al. χρησιμοποίησε το πρόγραμμα σπουδών CARE, το οποίο βελτιώνει την κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ως μέρος της κατάρτισης επαγγελματικής ανάπτυξης. Το πρόγραμμα CARE είναι ένα εντατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης 30 ωρών που παρέχεται σε 4 ημέρες.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση συνέθεσε την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στο άγχος των εκπαιδευτικών. Αντί για έναν ενιαίο τύπο παρέμβασης στο στρες, στη βιβλιογραφία προσδιορίστηκαν τέσσερις κύριοι τομείς θεραπειών: αυτοί που

προσανατολίζονται στη γνωσιακή - συμπεριφορική, τη συμπεριφορά, την επίγνωση και τις ψυχοεκπαιδευτικές ή βασισμένες στη γνώση προσεγγίσεις. Αυτή η ανασκόπηση εντόπισε εμπειρική υποστήριξη για πολλά υποσχόμενες πρακτικές που βασίζονται στη CBT, όπως το ACT. Επιπλέον, σημειώθηκαν πολλά υποσχόμενες πρακτικές στη ρύθμιση της συμπεριφοράς, όπως ο διαλογισμός και η γιόγκα. Φαίνεται ότι με σταθερή διάρκεια και διάρκεια θεραπείας, οι προσεγγίσεις ενσυνειδητότητας μπορεί να είναι χρήσιμες για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών και της εξουθένωσης. Μια σύνδεση μεταξύ της ψυχικής και συμπεριφορικής υγείας των μαθητών και του άγχους των εκπαιδευτικών σημειώθηκε σε αρκετές μελέτες σε αυτήν την ανασκόπηση. Επιπλέον, το συνολικό σχολικό περιβάλλον (δηλαδή, το σχολικό κλίμα) μπορεί να είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός τομέας με προσπάθειες μείωσης του άγχους που εστιάζονται στον εκπαιδευτικό, δεδομένης της σχέσης μεταξύ των περιβαλλοντικών πιέσεων και της ευημερίας των εκπαιδευτικών. Καθώς οι σχολικοί ψυχολόγοι επιδιώκουν να υποστηρίξουν την ψυχική υγεία των μαθητών, η παροχή υποστήριξης για την ευημερία των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα απευθύνεται στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barbarese, W. J., & Olsen, R. D. (1998). ADHD education intervention for elementary school teachers: A pilot study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 19(2), 94–100.
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Penguin.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539.
- Cicotto, G., De Simone, S., Giustiniano, L., & Pinna, R. (2014). Psychosocial training: A case of self-efficacy improvement in an Italian school. *Journal of Change Management*, 14(4), 475–499.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education -Policy Analysis Archives*, 8, 1. Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35–47.
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289.
- Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8–19.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Family Studies*, 19, 184–189.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationships between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40, 148–156.

- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639–665.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Education Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Lamude, K. G., Scudder, J., & Furno-Lamude, D. (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom to teacher burnout and teacher type-A behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(4), 597. 1-6.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory–Test manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Counseling Psychologists Press.
- Ryan, S., von der Embse, N. P., Pendergast, L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Sass, D. A., Seal, A. K., & Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200–215.
- von der Embse, N. P., Kilgus, S. P., Bowler, M., Solomon, H., & Curtiss, C. (2015). Initial development and factor structure of the Educator Test Stress Inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(3), 223–237. <https://doi.org/10.1177/0734282914548329>
- Warr, P., & Wall, T. (1975). *Work and well-being*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Wu, S., Li, J., Wang, M., Wang, Z., & Li, H. (2006). Short communication: Intervention on occupational stress among teachers in the middle schools in China. *Stress and Health*, 22, 329–336.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 30, 485–494.

Επαγγελματική αυτονομία ή ησυχία; Επιθυμητό επίπεδο επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και η σχέση του με την επαγγελματική τους ταυτότητα

Ντοκούτσης Ελευθέριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 1ο ΔΣ Σταυρούπολης Θεσσαλονίκης
elfokone@yahoo.gr

Περίληψη

Η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι ένα θέμα που εμπλέκεται στην καθημερινή εργασία του και επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική του ζωή, το σχολικό περιβάλλον, αλλά και σημαντικούς τομείς του μαθησιακού έργου. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με το επιθυμητό επίπεδο της επαγγελματικής τους αυτονομίας, την επαγγελματική τους ταυτότητα και τη μεταξύ τους σχέση. Αντλήθηκαν και αναλύθηκαν δεδομένα από τη διενέργεια ποσοτικής έρευνας, στην οποία συμμετείχαν 113 εκπαιδευτικοί (ΠΕ 70) της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν υψηλή αυτονομία στους τομείς της διδασκαλίας και αξιολόγησης, της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Ενώ, επιθυμούν να έχουν μέτρια αυτονομία στον τομέα της λειτουργίας του σχολείου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως διαθέτουν μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα και αποκαλύφθηκε η ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ του επιθυμητού επιπέδου αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική αυτονομία, επαγγελματική ταυτότητα

1. Εισαγωγή. Σκοπός. Θεωρητική προσέγγιση

1.1. Εισαγωγή. Σκοπός

Η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι ένα θέμα που ενυπάρχει στην καθημερινότητά του, ακόμα κι αν ο ίδιος δεν το αναγνωρίζει ή το αγνοεί (Webb, 2002). Στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύεται, ολοένα και περισσότερο, η σημασία της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι επηρεάζει τον επαγγελματισμό (Frelin, 2013; Parker, 2015; Pearson & Moomaw, 2005), την επαγγελματική ανάπτυξη (Morgado & Sousa, 2010), τα κίνητρα για παραμονή στο επάγγελμα (Collie, Granziera & Martin, 2018; Javadi, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014), την ικανοποίηση από την εργασία (Gurganious, 2017; Koustelios, Karabatzaki & Kousteliou, 2004; Pearson & Moomaw, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Skinner 2008), την ενδυνάμωση (Pearson & Moomaw, 2005), την αυτοπεποίθηση (Littlewood, 1996; Paradis, Lutovac & Kaasila, 2015) και την εφαρμογή καινοτομιών (Gavrilyuk, Tareva & Lakhno, 2019; Gorozidis & Papaioannou, 2014). Επίσης, επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη της μαθησιακής αυτονομίας (Benson 2007; Castle, 2004; Raya & Vieira, 2015; Little, 1995), την ενίσχυση της δημοκρατικής συνείδησης (Raya, Lamb & Vieira, 2017), την

επίδοση του μαθητή (Weinert, & Helmke, 1995), αλλά και το σχολικό κλίμα (Ingersoll, 1996; Sarafidou & Chatziioannidis, 2013; Vangrieken, Grosemans, Dochy & Kyndt, 2017).

Αν και η αυτονομία του εκπαιδευτικού, αποτελεί ένα παράγοντα που επηρεάζει θετικά την επαγγελματική του ζωή και το σχολικό περιβάλλον, δεν απαντάται στο ίδιο επίπεδο σε όλα τα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Υποκειμενικοί παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις αντιλήψεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού (Wilches, 2007), αλλά και εξωτερικοί παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις συνθήκες εργασίας και την εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους, περιορίζουν ή ενισχύουν το επίπεδο αυτονομίας του (Frostenson, 2015; Wilches, 2007).

Στις περισσότερες χώρες της δυτικής Ευρώπης και της Β. Αμερικής, οι εκπαιδευτικοί απολάμβαναν της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών συστημάτων της χώρας τους μέσω της θεσμικά ενισχυμένης αυτονομίας τους, μέχρι και τη δεκαετία του '80 (Day, 2007; Ευρυδίκη, 2008). Την τελευταία τεσσαρακονταετία, εφαρμόστηκαν μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Β. Αμερικής, με κύριο στόχο τη βελτίωση της απόδοσής τους. Στα πλαίσια αυτά, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν, προκάλεσαν, μεταξύ άλλων, αλλαγές σε τομείς όπως η διοικητική αποκέντρωση, η σχολική αυτονομία και η αυτονομία των εκπαιδευτικών (Day, 2007; Ευρυδίκη, 2008).

Βέβαια, οι αλλαγές σε αυτούς τους τομείς δεν επηρέασαν με τον ίδιο τρόπο την κάθε μία χώρα (Ευρυδίκη, 2008). Χώρες οι οποίες είχαν παράδοση στην εφαρμογή αποκεντρωτικών εκπαιδευτικών πολιτικών που ενίσχυαν την αυτονομία των σχολείων και των εκπαιδευτικών, όπως η Μ. Βρετανία και το Βέλγιο ή που είχαν εφαρμόσει μεταρρυθμίσεις στην κατεύθυνση αυτή, όπως οι Σκανδιναβικές χώρες, προχώρησαν σε πιο συγκεντρωτικές πολιτικές που περιόρισαν την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, σε χώρες με πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως η Ιταλία, η Κύπρος και η Ελλάδα, έγιναν προσπάθειες αποκέντρωσης και ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Την τελευταία εικοσαετία, στην Ελλάδα, οι προσπάθειες αυτές εκφράστηκαν θεσμικά με την εφαρμογή, από το 2003, του Δ.Ε.Π.Π.Σ., με τον Νόμο 4547/2018, το νόμο 4692/2020, τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα.

Σύμφωνα με τους Paradis, Lutovac, Jokikokko & Kaasila (2019), όταν αναπτύσσονται μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και ειδικότερα όταν αυτές μπαίνουν σε εφαρμογή, θα πρέπει να λαμβάνεται πολύ σοβαρά υπόψη το επίπεδο αυτοπεποίθησης και αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυτονομία του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ως παράγοντας κλειδί σε διαδικασίες ανάλυσης, κατανόησης (Pearson & Moomaw, 2005) και εφαρμογής (Öztürk, 2011) μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών στην εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, μια ενίσχυση των επιπέδων αυτονομίας των εκπαιδευτικών επιφέρει μεταβολές και στο επίπεδο ευθυνών τους, τόσο στην καθημερινή σχολική πρακτική όσο και στον τομέα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ευρυδίκη, 2008· Wilches, 2007). Σε αυτό το κλίμα και εν μέσω εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων, επιχειρείται να ερευνηθεί το επίπεδο επιθυμίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών για αύξηση της επαγγελματικής τους αυτονομίας.

Η επιθυμία παρόλο που δεν μπορεί να ταυτιστεί με την επιδίωξη, μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα για την ανάληψη δράσης. Από την άλλη, το πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στις εφαρμοζόμενες και επιδιωκόμενες μεταρρυθμίσεις καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο και το εύρος αμφισβήτησης των υπάρχουσών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών (Day, 2007). Επιχειρείται, έτσι, στην παρούσα εργασία, να ερευνηθεί η σύνδεση μεταξύ της

επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επαγγελματική αυτονομία και της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που έχει η αυτονομία του εκπαιδευτικού για τον ίδιο, τους μαθητές, την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, το γενικότερο διεθνές ενδιαφέρον για τα επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών και την έλλειψη συστηματικών ερευνών σχετικών με αυτό το θέμα στον ελληνικό χώρο, κρίθηκε ως αναγκαία η εκπόνηση της παρούσας έρευνας. Κύριος σκοπός της είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας σχετικά με το επίπεδο της επιθυμητής επαγγελματικής τους αυτονομίας, την επαγγελματική τους ταυτότητα και τη μεταξύ τους σχέση.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Μέσω της παρούσας έρευνας αναζητούνται απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα επιθυμητά επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας στους τομείς α) της διδασκαλίας και αξιολόγησης, β) της λειτουργίας του σχολείου, γ) της επαγγελματικής ανάπτυξης και δ) της ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ);
2. Ποια είναι η αίσθηση και ποιοι οι τύποι επαγγελματικής ταυτότητας που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας;
3. Υπάρχει σχέση μεταξύ της επιθυμητής αυτονομίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας και της επαγγελματικής τους ταυτότητας;

1.3. Θεωρητική προσέγγιση

1.3.1. Η έννοια της αυτονομίας

Η έννοια της αυτονομίας στην εκπαίδευση, είναι μια έννοια πολύπλευρη και σύνθετη όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους ίδιους τους ειδικούς που επιδίδονται στην έρευνα του συγκεκριμένου τομέα, καθώς υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας αυτής (Castle, 2004). Οι περισσότεροι ερευνητές χρησιμοποιούν λέξεις κλειδιά ή επιμέρους στοιχεία για να συνθέσουν την έννοια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Έτσι, χρησιμοποιούνται έννοιες όπως, ελευθερία (Brunetti, 2001), ανεξαρτησία (Paradis, Lutovac & Kaasila, 2015), δυνατότητα (Helgøy & Homme 2007), ικανότητα (Wright, 2018), έλεγχος (Pearson & Moomaw, 2005).

Σύμφωνα με τον Friedman (1999), η αυτονομία νοείται ως διαδικασία και ως μέσο ενίσχυσης της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Για να χαρακτηριστούν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί ως αυτόνομοι θα πρέπει να φτάσουν στο σημείο να έχουν τον έλεγχο τόσο του εαυτού τους όσο και του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Pearson & Hall, 1993; Pearson & Moomaw, 2005). Στην έννοια του ελέγχου, ως δυνατότητας λήψης αποφάσεων στο πεδίο της σχολικής τάξης και ως συμμετοχής ή επιρροής στη λήψη αποφάσεων στο πεδίο της σχολικής μονάδας, δίνει έμφαση και ο Ingersoll (1996), στην προσπάθειά του να ορίσει την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού. Ο Littlewood (1996), ορίζει ως αυτόνομο το άτομο που έχει την δυνατότητα να παίρνει αποφάσεις και να ενεργεί σύμφωνα με τις επιλογές του. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της δυνατότητας είναι η ικανότητα και η βούληση (Littlewood, 1996). Έτσι, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει την

ικανότητα να παίρνει αποφάσεις με υπευθυνότητα, αλλά να μην έχει τη θέληση να το κάνει και αντιστρόφως. Άρα η θέληση, η επιθυμία να λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός αυτόνομα αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα χρήσης της επαγγελματικής του αυτονομίας.

Εκτός από σύνθετη έννοια, η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι και ένα πολυδιάστατο φαινόμενο (Wermke, Olason Rick & Salokangas, 2019), καθώς η δράση του εκπαιδευτικού εκτείνεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: α) στο επίπεδο της σχολικής τάξης, β) στο επίπεδο του σχολείου, γ) στο επίπεδο του επαγγέλματος (Hyslop-Margison & Sears 2010; Salokangas, Wermke & Harvey, 2019). Στο επίπεδο της σχολικής τάξης, η αυτονομία του εκπαιδευτικού ορίζεται με όρους ατομικότητας και αφορά στον έλεγχο που αυτός έχει σε θέματα διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης (Frostenson 2015; Salokangas et al 2019; Wermke & Forsberg, 2017). Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η αυτονομία του εκπαιδευτικού ορίζεται με όρους συλλογικότητας, συνεργασίας, και στο εύρος που ο εκπαιδευτικός δύναται να επηρεάσει τις αποφάσεις που λαμβάνονται για τη λειτουργία του σχολείου (Frostenson 2015; Salokangas et al 2019; Wermke & Forsberg, 2017). Στο επίπεδο του επαγγέλματος η αυτονομία του εκπαιδευτικού αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών και στο πώς σαν επαγγελματική ομάδα, μέσω των συνδικάτων τους κυρίως, ορίζουν τα επαγγελματικά τους πλαίσια και διαπραγματεύονται τη θέση που το επάγγελμά τους κατέχει στην ευρύτερη κοινωνική οργάνωση (Frostenson 2015; Salokangas et al 2019; Wermke & Forsberg, 2017; Wermke & Höstfält, 2014).

Επίσης, στη βιβλιογραφία, εντοπίζονται και οι διαφορετικοί τομείς όπου οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την επαγγελματική τους αυτονομία. Οι Salokangas et al (2019), διακρίνουν τέσσερις τομείς: α) τον τομέα της εκπαίδευσης (προγραμματισμός, διδασκαλία, αξιολόγηση), β) τον κοινωνικό τομέα (ομαδοποίηση μαθητών, κοινωνικοποίηση), γ) τον διοικητικό τομέα (οργάνωση του σχολείου), δ) τον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ανάλογοι, με μικρές επιμέρους διαφορές, είναι οι τομείς που ορίζουν άλλοι ερευνητές και οργανισμοί που ασχολούνται με αυτό το θέμα. Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η προσέγγιση του Friedman (1999), που ορίζει τέσσερις τομείς: α) διδασκαλίας και αξιολόγησης, β) λειτουργίας του σχολείου, γ) επαγγελματικής ανάπτυξης και δ) ανάπτυξης ΑΠΣ.

Δεδομένης της ευρύτητας και της πολυπλοκότητας, που παρουσιάζει η έννοια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, επιλέχθηκε να περιοριστούν οι διαστάσεις της εν λόγω έννοιας στα επίπεδα της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας, καθώς και στα όρια δράσης του εκπαιδευτικού στους παραπάνω τέσσερις συγκεκριμένους τομείς. Έτσι η αυτονομία του εκπαιδευτικού προσεγγίζεται μέσα από τη δυνατότητά του να παίρνει αποφάσεις ή να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εργασία του στο επίπεδο της τάξης ή του σχολείου και στους τομείς της διδασκαλίας και αξιολόγησης, της λειτουργίας του σχολείου, της επαγγελματικής του ανάπτυξης και της ανάπτυξης ΑΠΣ.

Επίσης, επιλέχθηκε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο της επιθυμητής επαγγελματικής τους αυτονομίας. Οι Mausethagen & Mølsted (2015), αντιμετωπίζουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού ως ζήτημα θέλησης και δυνατότητας για αυτοδιάθεση. Έτσι, η προσέγγισή της αυτονομίας των εκπαιδευτικών γίνεται μέσα από τη θέλησή τους να παρέμβουν στο εργασιακό τους περιβάλλον, λαμβάνοντας οι ίδιοι αποφάσεις ή συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων. Η δυνατότητα λήψης αποφάσεων από τη μια περιέχει την έννοια του «ελέγχου» (Ingersoll, 2003) και από την άλλη αυτήν της «ενδυνάμωσης» (Friedman, 1999). Προϋποθέτει ακόμα και την ανάληψη ευθύνης για τις αποφάσεις αυτές. Οπότε, μια επιθυμία η οποία εμπεριέχει και ανάληψη

ευθύνης είναι πιο κοντά στην πρόθεση δράσης, καθώς προκύπτει μετά από εσωτερικό διάλογο για τις αξίες, τις ικανότητες, την επάρκεια, τα κίνητρα, την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική δέσμευση. Αυτός ο εσωτερικός διάλογος αναπόδραστα έχει να κάνει με την επαγγελματική του ταυτότητα. Η σχέση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική του ταυτότητα αποτελεί τον δεύτερο ερευνητικό στόχο.

1.3.2. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Στην παρούσα έρευνα η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000), μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό πλαίσιο (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), η οποία εκτείνεται στο προσωπικό, σε αυτό της κατάστασης/ της συγκεκριμένης θέσης, στο επαγγελματικό επίπεδο (Gu & Day, 2007), δημιουργώντας ανάλογα υποταυτότητες (Beijaard et al, 2004) και αυτή η αντίληψη διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται (Beauchamp & Thomas, 2009) μέσα από την επίγνωση της διαδικασίας αυτής και τη συνειδητή δράση του υποκειμένου (Bauer, 2018).

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού προσεγγίζεται ως έννοια που απαρτίζεται από διαφορετικά δομικά στοιχεία και είναι σύμφωνη με τις κυρίαρχες αντιλήψεις που την αντιμετωπίζουν ως μια δομή (construct) πολύπλοκη (Beauchamp & Thomas, 2009; Cohen, 2008) και πολυδιάστατη (Beauchamp & Thomas, 2009; Rodgers & Scott, 2008). Οι Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman (2012) αντιλαμβάνόμενοι αυτήν την πολυπλοκότητα, υποστηρίζουν ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή απευθείας ως ολότητα, μπορεί όμως να προσεγγισθεί μέσα από συγκεκριμένους δείκτες (Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra, 2019).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα, η επαγγελματική δέσμευση και η επαγγελματική ικανοποίηση, αποτελούν δομικά στοιχεία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Li, 2016) και στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθούν ως δείκτες για τη μελέτη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Τα τρία αυτά στοιχεία επηρεάζονται τόσο από το άτομο όσο και από το πλαίσιο ένταξής του, τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες (Canrinus et al., 2012). Ως εκ τούτου αναμένεται να αναδείξουν τη δυναμική πτυχή της επαγγελματικής ταυτότητας και να εμφανιστούν και διαφορετικοί τύποι της.

2. Ερευνητική προσέγγιση. Αποτελέσματα. Συμπεράσματα.

2.1. Μέθοδος. Δείγμα. Μέσο συλλογής δεδομένων. Αξιοπιστία αποτελεσμάτων.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική μέθοδος. Οι 113 εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης που έλαβαν μέρος στην έρευνα, αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας εργασίας. Προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα που η ανάλυσή τους θα δίνει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, κρίθηκε σκόπιμο να αναπτυχθεί ένα ερωτηματολόγιο με βάση τρεις θεματικές: α) Δημογραφικά στοιχεία, β) Επιθυμητό επίπεδο αυτονομίας, γ) Επαγγελματική ταυτότητα. Αυτές οι τρεις θεματικές αποτέλεσαν και τις τρεις διακριτές ενότητες του ερωτηματολογίου.

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα: φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, περιοχή και μέγεθος σχολικής μονάδας. Στόχος των

ερωτήσεων/ δηλώσεων στη δεύτερη ενότητα ήταν η συλλογή δεδομένων για το επίπεδο της επιθυμητής αυτονομίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η «Κλίμακα Επαγγελματικής Αυτονομίας Εκπαιδευτικού» (Teacher Work Autonomy Scale- TWA) του Friedman (1999). Στο αρχικό ερωτηματολόγιο του TWA έγιναν κάποιες παρεμβάσεις που αφορούσαν στην αφαίρεση, αναδιατύπωση, απλοποίηση, συμπερίληψη και μετάφραση ερωτήσεων. Στην τελική του μορφή το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 22 ερωτήσεις και οι οποίες κατανέμονταν σε τέσσερις τομείς: α) διδασκαλίας και αξιολόγησης, β) λειτουργίας του σχολείου, γ) επαγγελματικής ανάπτυξης και δ) ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Οι μετρήσεις των απαντήσεων έγιναν με τη χρήση μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1-Καθόλου αυτονομία έως 5- Απόλυτη αυτονομία).

Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μιας έρευνας έγκειται στο βαθμό της εσωτερικής τους συνοχής (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η εσωτερική συνοχή των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε στατιστικά με τη μέθοδο Cronbach's Alpha (α) και διαπιστώθηκε ότι οι τέσσερις υποκλίμακες - τομείς παρουσίασαν ικανοποιητικούς $\alpha=0,76$, $\alpha=0,73$ και υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνοχής $\alpha=0,80$, $\alpha=0,80$ αντίστοιχα. Ενώ, ο δείκτης εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα, συνολικά, ήταν ακόμη υψηλότερος $\alpha=0,85$.

Στόχος των ερωτήσεων/ δηλώσεων στη τρίτη ενότητα ήταν η συλλογή δεδομένων για την επαγγελματική ταυτότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις/ δηλώσεις από: α) το Classroom and school context teacher selfefficacy scale των Friedman & Kass (2002), για τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, β) το Occupational commitment scale των Meyer, Allen & Smith, (1993) για τη μέτρηση της επαγγελματικής δέσμευσης και γ) το Job satisfaction scale της Giacometti (2005). Στα τρία αυτά επιμέρους ερωτηματολόγια έγιναν κάποιες παρεμβάσεις που αφορούσαν στην αφαίρεση, αναδιατύπωση, απλοποίηση και μετάφραση ερωτήσεων. Στην τελική του μορφή το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 34 ερωτήσεις. Οι μετρήσεις των απαντήσεων έγιναν με τη χρήση μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1- Διαφωνώ έως 5- Συμφωνώ). Μετά την εφαρμογή της μεθόδου Cronbach's Alpha, διαπιστώθηκε ότι οι 3 παραπάνω υποκλίμακες παρουσίασαν υψηλούς $\alpha=0,88$, $\alpha=0,86$ και ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνοχής $\alpha=0,78$ αντίστοιχα. Ενώ, ο δείκτης εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα, συνολικά, ήταν αρκετά υψηλός $\alpha=0,86$.

2.2. Αποτελέσματα.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από τους 113 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 3 στους 5 ήταν γυναίκες (61,1%). Όσον αφορά στην εμπειρία των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε μια σχετικά ισόποση κατανομή μεταξύ των εκπαιδευτικών με εμπειρία (16-20, 21-25, 26-30 έτη) με ποσοστά 20,4% (n=23), 23% (n=26) και 22,1% (n=25) αντίστοιχα. Ενώ, ένα ποσοστό 8,8% είχαν εμπειρία έως 5 έτη. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ένα μεγάλο ποσοστό, το 67,3% (n=47), δήλωσε πως έχει πραγματοποιήσει πρόσθετες σπουδές. Ενώ, περίπου 2 στους 5 εκπαιδευτικούς (39,8%, n=47) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι 7 στους 10 (73,4%, n=83) υπηρετούσαν σε σχολεία μεγάλης δυναμικότητας με περισσότερους από 151 μαθητές.

Επιθυμητά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιθυμούν, γενικά, υψηλή επαγγελματική αυτονομία (Μ.Ο.= 3,87, Τ.Α.=0,37). Ειδικότερα επιθυμούν να έχουν υψηλή αυτονομία στους τομείς της διδασκαλίας και αξιολόγησης (Μ.Ο.= 4,21, Τ.Α.=0,43) της επαγγελματικής ανάπτυξης (Μ.Ο.= 3,95, Τ.Α.=0,54) και της ανάπτυξης ΑΠΣ (Μ.Ο.= 3,85, Τ.Α.=0,50). Ενώ, επιθυμούν να διαθέτουν ένα μέτριο επίπεδο αυτονομίας (Μ.Ο.= 3,33, Τ.Α.=0,64) στον τομέα της λειτουργίας του σχολείου (Πίνακας 1).

Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των σύνθετων μεταβλητών για το επιθυμητό επίπεδο επαγγελματικής αυτονομίας

Μεταβλητές	Μ.Ο.	Τ.Α.
Επιθυμητό επίπεδο αυτονομίας στον τομέα της διδασκαλίας και αξιολόγησης	4,21	0,43
Επιθυμητό επίπεδο αυτονομίας στον τομέα της λειτουργίας του σχολείου	3,33	0,64
Επιθυμητό επίπεδο αυτονομίας στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης	3,95	0,54
Επιθυμητό επίπεδο αυτονομίας στον τομέα της ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	3,85	0,50
Επιθυμητό επίπεδο επαγγελματικής αυτονομίας (συνολικά)	3,87	0,37

Αίσθηση και τύποι επαγγελματικής ταυτότητας

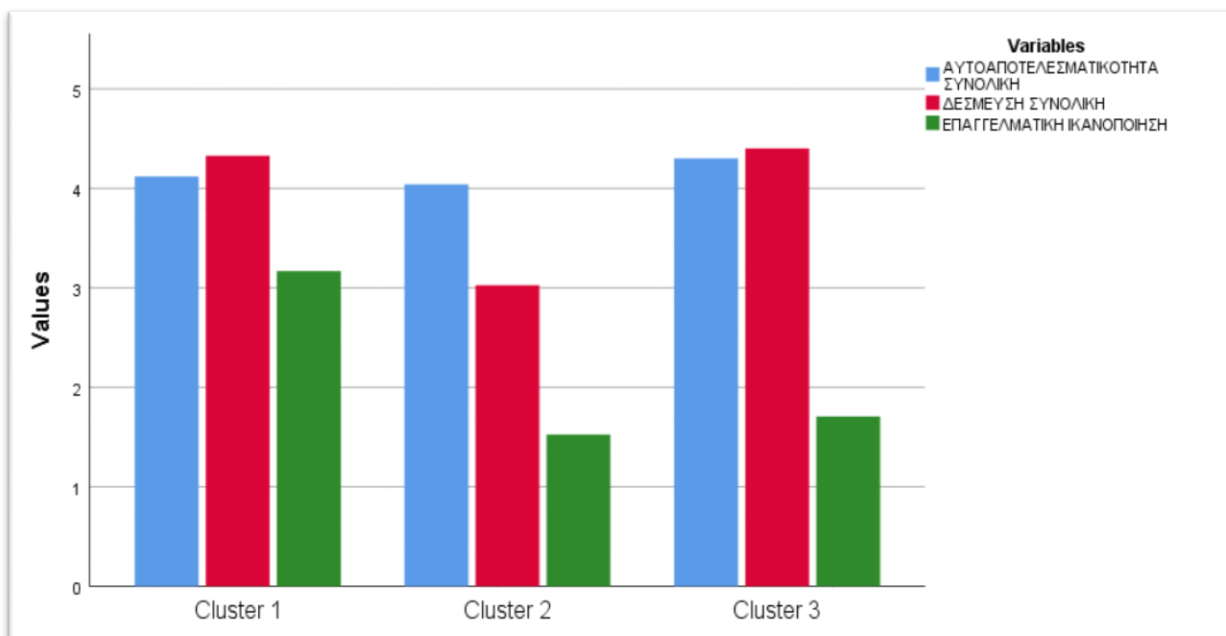
Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αισθάνονται ότι διαθέτουν μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα (Μ.Ο.= 3,97, Τ.Α.=0,39). Το πιο ισχυρό γνώρισμα αυτής της ταυτότητας είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 4,18, Τ.Α.=0,45), ενώ πολύ ισχυρή είναι και η επαγγελματική τους δέσμευση (Μ.Ο.= 4,06, Τ.Α.=0,75). Αντίθετα, ο δείκτης της επαγγελματικής ικανοποίησης από τις οικονομικές απολαβές βρίσκεται πολύ χαμηλά (Μ.Ο.= 2,16, Τ.Α.=0,90), δηλώνοντας πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από αυτά που τους προσφέρονται ως αποζημίωση για την εργασία τους (Πίνακας 2).

Πίνακας 3. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των σύνθετων μεταβλητών για την αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αυτο-αποτελεσματικότητα	4,18	0,45
Επαγγελματική δέσμευση	4,06	0,75
Επαγγελματική ικανοποίηση	2,16	0,90
Επαγγελματική ταυτότητα (συνολικά)	3,97	0,39

Προκειμένου να μελετηθούν τα δεδομένα και να προσδιοριστούν οι διαφορετικοί τύποι επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις σύνθετες μεταβλητές: αυτο-αποτελεσματικότητα (συνολική), επαγγελματική δέσμευση (συνολική) και επαγγελματική ικανοποίηση. Πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση με τη

χρήση της ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων, αλλά και της μη ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων των k μέσων (K-Means Cluster) και προέκυψαν τρεις διαφορετικές ομάδες δεδομένων που αντιστοιχούν σε τρεις διαφορετικούς τύπους επαγγελματικής ταυτότητας (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Οι τρεις διαφορετικοί τύποι επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, στην πρώτη ομάδα εντάσσονται 38 εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι έχουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στο έργο τους, υψηλή δέσμευση με το επάγγελμά τους και μέτρια ικανοποίηση από τις οικονομικές τους απολαβές. Στη δεύτερη ομάδα, και οι τρεις μεταβλητές εμφανίζουν τις χαμηλότερες τιμές συγκρινόμενες με τις αντίστοιχες τιμές των άλλων δύο ομάδων. Έτσι, σε αυτήν την ομάδα εντάσσονται 26 εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι διαθέτουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, μέτρια επαγγελματική δέσμευση και ελάχιστη επαγγελματική ικανοποίηση στον οικονομικό τομέα. Στην τρίτη ομάδα εντάσσονται 49 εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι διαθέτουν ιδιαίτερα υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και επαγγελματική δέσμευση, αλλά ελάχιστη επαγγελματική ικανοποίηση από τις οικονομικές απολαβές.

Επίσης, εφαρμόστηκε ανάλυση διασποράς ANOVA και ανάλυση Post Hoc και διαπιστώθηκε ότι αυτοί οι τύποι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Σχέση επιθυμητού επιπέδου αυτονομίας και επαγγελματικής ταυτότητας

Προκειμένου να δοθεί απάντηση στο σχετικό ερευνητικό ερώτημα, αξιοποιήθηκαν δύο σύνθετες μεταβλητές: α) Η σύνθετη μεταβλητή η οποία αντιστοιχούσε στο επιθυμητό επίπεδο επαγγελματικής αυτονομίας, συνολικά, και είχε δημιουργηθεί για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, β) Η σύνθετη μεταβλητή η οποία αντιστοιχούσε στην αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας, συνολικά, και είχε δημιουργηθεί για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος. Για την αριθμητική αποτίμηση της κάθε μιας σύνθετης μεταβλητής, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι όλων των μεταβλητών/ δηλώσεων που αφορούσαν σε αυτές τις μεταβλητές.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση με τη χρήση του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho. Επιλέχθηκε η εφαρμογή ενός μη παραμετρικού κριτηρίου, καθώς έγινε έλεγχος κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών με την εφαρμογή των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk και διαπιστώθηκε πως η κατανομή της σύνθετης μεταβλητής «επιθυμητό επίπεδο επαγγελματικής αυτονομίας» διέφερε από την κανονική.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης Spearman's rho (Πίνακας 3), οι μεταβλητές «επιθυμητό επίπεδο επαγγελματικής αυτονομίας» και «αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας» εμφανίζουν ασθενή θετική συσχέτιση ($r_s = 0,272$). Το θετικό πρόσημο στη σχέση των δύο μεταβλητών δηλώνει πως υπάρχει μια μικρή τάση, όσο πιο ισχυρή παρουσιάζεται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού τόσο πιο υψηλό να είναι το επίπεδο αυτονομίας που επιθυμεί και αντίστροφα. Η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι και στατιστικά σημαντική ($p = 0,004 < 0,01$).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα από την εφαρμογή της ανάλυσης συσχέτισης Spearman's rho

			επιθυμητό επίπεδο επαγγελματικής αυτονομίας	αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας
Spearman's rho	επιθυμητό επίπεδο επαγγελματικής αυτονομίας	Correlation Coefficient	1,000	,272**
		Sig. (2-tailed)	.	,004
		N	113	113
	αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας	Correlation Coefficient	,272**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	.
		N	113	113

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

2.3. Συμπεράσματα. Επέκταση.

Εν μέσω αλλαγών και αναδιαρθρώσεων που επιχειρούνται στην εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός καλείται, να αντιμετωπίσει σημαντικά διλήμματα. Ένα από αυτά αφορά στο ρόλο του και στο επίπεδο αυτονομίας του. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μπροστά στην επιλογή να έχουν ενεργό ρόλο στις αποφάσεις επιλογής στόχων, περιεχομένου, μεθόδων, εκπαιδευτικού υλικού, επαγγελματικής ανάπτυξης και διοίκησης του σχολείου ή στην επιλογή της ασφαλούς πορείας σε ένα μονοπάτι που έχουν προδιαγράψει ειδικοί όπου ως υποκατάστατο της αυτονομίας τους λαμβάνουν, την απαραίτητη γι' αυτούς ησυχία, ηρεμία και εφησυχασμό, μέσα από την αποφυγή συγκρούσεων με τους διοικητικούς μηχανισμούς και τον μειωμένο όγκο εργασίας και στοχασμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν αυξημένη αυτονομία στο χώρο εργασίας τους.

Ένας εκπαιδευτικός που επιδιώκει να συνδέσει τη διδασκαλία του με τα καθημερινά ενδιαφέροντα των μαθητών του, να προσαρμόσει το επίπεδο δυσκολίας στις ικανότητες μάθησης και να καλύψει τα μαθησιακά κενά του κάθε μαθητή, που τον ενδιαφέρει το

αντίκτυπο που θα έχει η διδασκαλία του στις ζωές των μαθητών του, που είναι δημιουργικός, υποστηρικτικός και δε διστάζει να αυτοσχεδιάσει, έχει ένα προφίλ που δεν ταιριάζει με αυτό του εκπαιδευτικού που επιθυμεί την ησυχία του. Γιατί ένας τέτοιος εκπαιδευτικός που βρίσκεται τόσο κοντά στις ανάγκες των μαθητών του, δε χρειάζεται εγχειρίδιο χρήσης για να αντιμετωπίσει τις καθημερινές προκλήσεις στο σχολείο. Γνωρίζει πως αυτό που χρειάζεται είναι το απαραίτητο επίπεδο αυτονομίας, για να λάβει, βασιζόμενος στις γνώσεις του, τις κατάλληλες αποφάσεις, στον κατάλληλο χρόνο, και να τις εφαρμόσει με υπευθυνότητα (Furlong, Barton, Miles, Whiting & Whitty, 2000). Αναγνωρίζει τη σημασία της γνώσης στην καθημερινή πρακτική γι' αυτό και επιθυμεί να συμμετέχει στις αποφάσεις που αφορούν στον προγραμματισμό της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Ένας εκπαιδευτικός που επιλέγει την «ησυχία», σίγουρα δεν επιθυμεί να εμπλακεί σε διαδικασίες ανάπτυξης ΑΠΣ. Προτιμάει οι ειδικοί να αποφασίσουν και ο ίδιος ως καλός «τεχνίτης» να εστιαστεί στην εφαρμογή τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν την επιθυμία για υψηλό επίπεδο αυτονομίας και στον τομέα της ανάπτυξης ΑΠΣ.

Σύμφωνα με τις παραπάνω παρατηρήσεις, συνάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης προτιμούν αυτονομία και όχι ησυχία. Κι αυτή τους η επιθυμία προβάλλει μέσα από την υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα που επιδεικνύουν στην εργασία τους, την αγάπη και την υψηλή συναισθηματική δέσμευση που έχουν για το επάγγελμά τους, την περίοδο, μάλιστα, που δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι από τις αμοιβές τους. Αυτήν η επιθυμία των εκπαιδευτικών, σε αυτό το πλαίσιο, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από την ηγεσία του ΥΠΑΙΘ, όσον αφορά στους σχεδιασμούς της για την Α/θμια εκπαίδευση. Οι μεταρρυθμίσεις στο ΑΠΣ και στην αξιολόγηση, γίνονται χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ενώ είναι σίγουρο πως θα επηρεάσουν το επίπεδο αυτονομίας τους. Επίσης, έρευνες στον ευρωπαϊκό χώρο έχουν δείξει ότι η αποκέντρωση και η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, δεν επιφέρει αυτόματα και αύξηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Wermke & Salokangas, 2015). Μεταρρυθμίσεις που γίνονται χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ακόμη και αν έχουν ως στόχο να ενισχύσουν την επαγγελματική τους αυτονομία, αποτυγχάνουν, γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται και δεν υιοθετούν ένα ρόλο που άλλοι έχουν σχεδιάσει για αυτούς (Bjork, 2004).

Αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους την ίδια τους την επιθυμία για αυτονομία και τη σχέση της με την επαγγελματική τους ταυτότητα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι δεν είναι σημαντικό μόνο να θέλουν οι εκπαιδευτικοί αυτονομία, αλλά και το να είναι έτοιμοι να τη χρησιμοποιήσουν, να νιώθουν ότι έχουν την ικανότητα και μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη που τους αναλογεί (Canbolat, 2020). Μια υποβάθμιση στα στοιχεία που συνθέτουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, μπορεί να επιφέρει αντίστοιχη υποβάθμιση και στην επιθυμία τους για επαγγελματική αυτονομία και αντίστροφα. Το πώς θα αντιδράσουν στις επερχόμενες μεταρρυθμίσεις, θα καθοριστεί σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο και το εύρος αμφισβήτησης των υπαρχουσών ταυτοτήτων και της αυτονομίας τους. Η επιθυμία για αυτονομία δεν αποκλείει, αντίθετα εμπεριέχει και την άσκηση κριτικής, προκειμένου να μετασχηματιστούν οι υπάρχουσες μορφές ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Castle, 2004; Raya, Lamb & Vieira, 2007). Μια ισχυρή επιθυμία για επαγγελματική αυτονομία σε συνδυασμό με την ικανότητα να τεθεί σε εφαρμογή, μπορεί με μια πιο ευρεία ματιά, να αμφισβητήσει την υπάρχουσα κατάσταση και να ανοίξει τους ορίζοντες για μια εκπαίδευση που θα είναι πιο κοντά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Raya and Vieira, 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bauer, A. E. (2018). *Making visible teachers' professional identities in early care and education* (Order No. 27666193). Διαθέσιμο από ProQuest Dissertations & Theses Global. (2336362343). Ανακτήθηκε από <https://search.proquest.com/docview/2336362343?accountid=29916>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
- Benson, P. (2007). Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching: Surveys and Studies*, 40(1), 21-40. <https://doi.org/10.1017/s0261444806003958>
- Bjork, C. (2004). Decentralisation in education, institutional culture and teacher autonomy in Indonesia. *International review of education*, 50(3-4), 245-262.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Canbolat, Y. (2020). Professional autonomy of high school teachers in turkey: A retrospective and prospective policy analysis. *EgitimVeBilim*, 45(202) Ανακτήθηκε από <https://search.proquest.com/docview/2397699500?accountid=29916>
- Canrinus, E. T. (2011). *Teachers' sense of their professional identity*. Groningen: PrintPartners Ipskamp BV, Enschede, The Netherlands.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=edb&AN=75312952&site=eds-live>
- Cohen, J. L. (2008). 'That's not treating you as a professional': teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(2), 79-93.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching & Teacher Education*, 74, 125-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.015>
- Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In *Handbook of teacher education* (pp. 597-612). Springer, Dordrecht
- Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη

- Frelin, A. (2013). *Exploring relational professionalism in schools* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: de-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic journal of studies in educational policy*, 2015(2), 28464.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. and Whitty, G. (2000) *Teacher Education in Transition: Re-forming professionalism?* Buckingham, UK: Open University Press
- Gavrilyuk, O. A., Tareva, E. G., & Lakhno, A. V. (2019). Investigating the Association Between University Teachers' Professional Autonomy and Their Innovation Performance. *Pedagogy Studies/ Pedagogika*, 133(1), 128-148. <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.7>
- Giacometti, K. S. (2005). *Factors affecting job satisfaction and retention of beginning teachers* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Gurganious, N. (2017). *The relationship between teacher autonomy and middle school students' achievement in science* (Order No. 10617773). Διαθέσιμο από ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1947174151). Ανακτήθηκε από <https://search.proquest.com/docview/1947174151?accountid=29916>
- Helgøy, I., & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European educational research journal*, 6(3), 232-249. Ανακτήθηκε από <https://cyberleninka.ru/article/n/autonomy-as-a-core-value-of-lifelong-learning/viewer>
- Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15.
- Ingersoll, R. M. (1996). Teachers' decision-making power and school conflict. *Sociology of education*, 159-176.
- Javadi, F. (2014). On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 770-774.
- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95(3), 883-886.
- Li, B. (2016). Identifiable but Changeable: Capturing the features of teacher identity. *International J. Soc. Sci. & Education*, 6(2), 225-234.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28520.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78(4), 538.

- Morgado, J. C., & Sousa, F. (2010). Teacher Evaluation, Curricular Autonomy and Professional Development: Trends and Tensions in the Portuguese Educational Policy. *Journal of Education Policy*, 25(3), 369–384. Ανακτήθηκε από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=eric&AN=EJ884081&site=eds-live>
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International journal of instruction*, 4(2).
- Palmer, C. B. (2020). *The relationship between autonomy, competence, and relatedness and teachers' length of service* (Order No. 27996038). Διαθέσιμο από ProQuest Dissertations & Theses Global. (2416832992). Ανακτήθηκε από <https://search.proquest.com/docview/2416832992?accountid=29916>
- Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2019). Towards a relational understanding of teacher autonomy: The role of trust for Canadian and Finnish teachers. *Research in Comparative and International Education*, 14(3), 394-411.
- Paradis, A., Lutovac, S., & Kaasila, R. (2015). A Canadian teacher's perceived autonomy and self-confidence in the midst of an educational reform. *Problems of Education in the 21st Century*, 66, 42-52.
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19–33. <https://doi.org/10.7227/RIE.0008>
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial Construct Validation of the Teaching Autonomy Scale. In *Journal of Educational Research* (Vol. 86, Issue 3, pp. 172–178).
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Raya, M. J., & Vieira, F. (2015). *Enhancing autonomy in language education: A case-based approach to teacher and learner development* (Vol. 9). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe*. Authentik.
- Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education: A framework for learner and teacher development*. Peter Lang.
- Salokangas, M., Wermke, W., & Harvey, G. (2019). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*
- Sarafidou, J. O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*. 27(2), 170-183.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77.
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* (Order No. 3315891). Διαθέσιμο από Education Database. (304643364). Ανακτήθηκε από <https://search.proquest.com/docview/304643364?accountid=29916>

- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1995). Interclassroom differences in instructional quality and interindividual differences in cognitive development. *Educational Psychologist*, 30(1), 15-20.
- Wermke, W., & Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119727>
- Wermke, W., & Höstfält, G. (2014). Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: a model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58–80. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>
- Wermke, W., & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:2, 28841, doi: <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28841>
- Wermke, W., Olason Rick, S., & Salokangas, M. (2019). Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306–325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, revistadelenguajeycultura*, 12(18), 245-275.
- Wright, J. (2018). *A Multiple-Case Study on the Perceptions of Teacher Autonomy in a Traditionally Structured and a Teacher Powered School*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=ddu&AN=69FA3750693CC554&site=ehost-live>

ΝΟΜΟΘΕΤΗΜΑΤΑ

- ΝΟΜΟΣ 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- ΝΟΜΟΣ 4692/2020. ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.

«Συμπεριληπτικό Σχολείο. Προϋποθέσεις και Βέλτιστες Πρακτικές.»

Αικατερίνη Σμαροπούλου
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 & 71, Ειδικής Αγωγής, Phd Νομικής
smkaterinaki@yahoo.gr

Χριστίνα Σμαροπούλου
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 & 71, Med Ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση ΕΚΠΑ,
MedΕιδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού
Λόγου ΕΑΠ
smaropoulou@yahoo.gr

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους/ες τους μαθητές/τριες εντός όλων των αιθουσών διδασκαλίας κρίνεται επιβεβλημένη. Το συμπεριληπτικό σχολείο στοχεύει στην επίτευξη της καθολικής πρόσβασης στην εκπαίδευση, που παρέχει ουσιαστική και σκόπιμη γνώση και μάθηση για όλα από όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως τυχόν ιδιαιτεροτήτων που τα χαρακτηρίζουν. Η φιλοσοφία που την διακατέχει δεν θεωρείται ως ένα συγκεκριμένο σύστημα εκπαίδευσης, αλλά ως ένας τρόπος σκέψης για το πώς θα μπορούσαν να ενταχθούν όλοι/ες ισότιμα στην τάξη, δημιουργώντας ένα ανοιχτό σχολείο προς όλους. Θα πρέπει όμως να λαμβάνουμε υπόψη πως η εφαρμογή αποτελεσματικών αλλαγών, προϋποθέτει την παραδοχή πως η οικοδόμηση της ενσωμάτωσης και συμπερίληψης με ισότητα στην εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία, και όχι προσπάθεια μιας μέρας.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπεριληπτικό σχολείο, Βέλτιστες πρακτικές, Εκπαιδευτικό σύστημα, Ισότητα, Ποιοτική Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα που ανήκει στους δεκαεπτά βιώσιμους αναπτυξιακούς στόχους, που τέθηκαν το 2015 από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών (SDGs, 2015). Σε όλο τον κόσμο, υπάρχουν παιδιά τα οποία αποκλείονται από τα σχολεία στα οποία ανήκουν λόγω αναπηρίας, φυλής, γλώσσας, θρησκείας, φύλου και φτώχειας. Κάθε παιδί όμως έχει το δικαίωμα να υποστηρίζεται από τους γονείς και την κοινότητά του ώστε να αναπτύσσεται, να μαθαίνει και να εξελίσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του και όταν φτάνει η ώρα να πάει σχολείο, να λαμβάνει ισότιμη εκπαίδευση με όλους τους/ τις υπόλοιπους μαθητές/τριες σε ένα σχολείο που θα νοιώθει ευπρόσδεκτο (Spratt, 2005; Winter & O’Raw, 2010).

Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές ή αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες τείνουν να παραλείπονται, επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αρκετά εξοικειωμένο με τον διαφορετικό, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό τρόπο σκέψης (Csizer, Kormos, & Sarkadi, 2010). Επομένως, το πρώτο σημαντικό βήμα στο οποίο πρέπει να προχωρήσουμε είναι να καταβάλουμε προσπάθειες για να κατανοήσουμε τη διαφορετική νοοτροπία που έχουν αυτοί οι μαθητές, έτσι ώστε να καταφέρουμε να εφαρμόσουμε τις κατάλληλες στρατηγικές

παρέμβασης, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην επιτυχία και θα καταπολεμήσουν την περιθωριοποίησή τους. Η ευαισθητοποίηση για τις μαθησιακές διαφορές δίνει την ευκαιρία σε όλους τους ενδιαφερόμενους, ήτοι τη διοίκηση των σχολείων, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς, αλλά και τους ίδιους τους/ τις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν την πολυμορφία, την ένταξη και την ισότητα -χαρακτηριστικά που φαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας για κάθε πτυχή της κοινωνίας του 21ου αιώνα (Peña-López, 2016).

Τα σχολεία παρέχουν το πλαίσιο για την πρώτη σχέση του παιδιού με τον κόσμο εκτός της οικογένειάς του, επιτρέποντας την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Στόχος μας θα πρέπει να αποτελεί μια καλύτερη και ποιοτική εκπαίδευση, που θα συμβάλλει στην αλλαγή των στάσεων που εισάγουν διακρίσεις. Ο σεβασμός και η κατανόηση αυξάνονται όταν οι μαθητές/τριες με διαφορετικές ικανότητες και περιβάλλοντα παίζουν, κοινωνικοποιούνται και μαθαίνουν μαζί. Αντιθέτως μία εκπαίδευση που αποκλείει και διαχωρίζει, οδηγεί στη διαιώνιση των διακρίσεων κατά των παραδοσιακά περιθωριοποιημένων ομάδων. Όταν η εκπαίδευση είναι πιο συμπεριληπτική, αναπτύσσονται και οι έννοιες της συμμετοχής του πολίτη, της απασχόλησης και της κοινωνικής ζωής (Carolan & O'Leary, 2009).

2. Συμπεριληπτικό σχολείο

Η «Συμπερίληψη» ή «Inclusive Education» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» είχε την απαρχή της στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Ευρώπη ως μια ειδική εκπαιδευτική πρωτοβουλία εκ μέρους των μαθητών/τριών με αναπηρίες ήδη από τη δεκαετία του '80. Τα σχολεία στις χώρες αυτές άρχισαν τότε να αλλάζουν, καθώς οι γονείς διεκδικούσαν, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν, οι κοινότητες ενημερώνονταν ώστε να καταφέρουν να είναι προετοιμασμένοι για τις νέες προκλήσεις και υποσχέσεις που επέρχονταν με το πέρασμα του χρόνου (Ferguson, 2008; UNESCO, 2019).

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση είναι η εκπαιδευτική προσέγγιση κατά την οποία παρέχεται σε όλους/ες του/ τις μαθητές/τριες υψηλής ποιότητας εκπαίδευση μέσα σε τάξεις γενικής αγωγής, ανεξάρτητα από τυχόν ιδιαιτερότητες που μπορεί να τους χαρακτηρίζουν, λαμβάνοντας επιπρόσθετα και κατάλληλες για την ηλικία και το αναπτυξιακό τους επίπεδο παρεμβάσεις και υποστηρίξεις, ώστε να καταφέρουν να αναπτυχθούν ολόπλευρα και να ανταποκριθούν με επιτυχία, όχι μόνο στο βασικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και σε όλες τις πτυχές της ζωής του σχολείου (Bui, Quirk, Almazan, & Valenti, 2010· Πατσίδου & ΑΠΘ, 2010).

Σε ένα πραγματικά συμπεριληπτικό περιβάλλον, κάθε παιδί θα πρέπει να αισθάνεται ασφαλές και να έχει την αίσθηση ότι ανήκει σε μια ομάδα. Να αισθάνεται ευπρόσδεκτο, κατάλληλα ενταγμένο και υποστηριγμένο κατά τη φοίτησή του (Riddick, 2012). Στόχος του αποτελεί όλο το εκπαιδευτικό σύστημα να παρέχει περιβάλλοντα μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες θα “αγκαλιάζουν” την πρόκληση και τα οφέλη της διαφορετικότητας, ικανοποιώντας τις ατομικές ανάγκες, ώστε κάθε μαθητής/τρια να έχει την ευκαιρία να επιτύχει (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009· Μιχαηλίδης, 2009· UNESCO, 2019).

Στην εκπαίδευση αυτή ολόκληρο το σχολείο, αλλά και κάθε τάξη μεμονωμένα λειτουργούν έχοντας ως βάση τους την ιδέα πως όλοι οι μαθητές/τριες τους είναι ισάξιοι και καμία αναπηρία δεν ισοδυναμεί με αδυναμία τους να τα καταφέρουν. Όλοι/ες μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στη γενική σχολική τάξη της ηλικίας τους, καθώς και στην τοπική σχολική κοινότητα. Η γενική εκπαίδευση λοιπόν θεωρείται ως η πρώτη επιλογή για όλους,

άσχετα από τυχόν αναπηρίες (Μιχαηλίδης, 2009). Πρεσβεύει το αξίωμα πως όταν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους, εκπαιδεύονται από κοινού, ο καθένας ωφελείται. Αυτό το αξίωμα είναι και ο ακρογωνιαίος της λίθος. Εκτιμά την ποικιλομορφία και τη μοναδική συμβολή που προσφέρει κάθε μαθητής/τρια στην τάξη. Σύμφωνα με έρευνες, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, καταδεικνύονται πολλά και ποικίλα οφέλη από την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα οι μαθητές/τριες με αναπηρίες εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις τόσο ακαδημαϊκές, όσο και στον ψυχοκοινωνικό τομέα, ενώ το ίδιο αποδεικνύεται πως συμβαίνει και για τους/τις συμμαθητές/τριές τους εντός της γενικής τάξης εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Πιο συγκεκριμένα εμφανίζουν αυξημένο επίπεδο δεξιοτήτων γραμματισμού, όπως στην ανάγνωση και στη γραφή, αλλά και μαθηματικές δεξιότητες, καθώς και καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες, στην κοινωνικότητά τους και στην ανάπτυξη φιλικών δεσμών. Επίσης, σημειώνουν μικρότερο αριθμό απουσιών, καθώς και λιγότερες διαταρακτικές συμπεριφορές. Αυτό θα μπορούσε να σχετίζεται και με ευρήματα που καταδεικνύουν πως μαθητές/τριες με αναπηρίες που παρακολουθούν την γενική εκπαίδευση έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση, κίνητρο για μάθηση και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα κίνητρα για τη διδασκαλία. Ακόμη οι συμμαθητές/τριες τους χωρίς αναπηρίες παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις, όταν παρακολουθούν τμήματα γενικών τάξεων όπου συμφοιτούν μαθητές/τριες με αναπηρίες χωρίς αποκλεισμούς, καθώς τους προσφέρονται νέα είδη ευκαιριών μάθησης. Επιπρόσθετα, εμφανίζουν κέρδος στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο, συμπεριλαμβάνοντας την ανάγνωση και τα μαθηματικά.

Η επιτυχημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει την ενσωμάτωση όλων, χωρίς αποκλεισμούς, μέσω της αποδοχής της διαφορετικότητας, της κατανόησης των ιδιαιτεροτήτων κάθε μαθητή/τριας, που μπορεί να αφορούν την σωματική, γνωστική, ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες δεν πρέπει ποτέ να δαπανούν χρόνο εκτός της εκπαίδευσης που παρέχεται στις κανονικές τάξεις εκπαίδευσης, όπως για λογοθεραπεία ή εργοθεραπεία, αλλά ο στόχος είναι αυτό να αποτελεί την εξαίρεση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Αποτελεί, λοιπόν, την αληθινή και έμπρακτη εφαρμογή του βασικού ανθρώπινου δικαιώματος στην εκπαίδευση. Δεν στοχεύει μόνο στην επίτευξη της καθολικής πρόσβασης στην εκπαίδευση, αλλά σε μια καθολική πρόσβαση σε ουσιαστική και σκόπιμη γνώση και μάθηση για όλα (Carolan & O'Leary, 2009).

3. Προϋποθέσεις ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Βέλτιστες πρακτικές.

Η συμπερίληψη δεν πρέπει να σχετίζεται απλώς με τη φυσική παρουσία των μαθητών/τριών, αλλά κυρίως με την ουσιαστική στρατηγική του σχολείου για το βασικό καλωσόρισμα τους, με στόχο την ολοκλήρωση και την επιτυχία τους, ανεξάρτητα από το αν έχουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες ή όχι (Frattura & Capper, 2006; Skilton-Sylvester & Slesaransky-Poe, 2009). Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν τις ικανότητες και τα κατάλληλα προσόντα για τη ζωή σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο και αυξανόμενο πλουραλιστικό και αλληλεξαρτώμενο πολιτικό και οικονομικό τοπίο του 21ου αιώνα (Dreyer, 2017; Norwich, 2008).

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις πρέπει να εξεταστούν λαμβάνοντας υπόψη την προοπτική ενός τρισδιάστατου φάσματος: τη σωματική, κοινωνική και εκπαιδευτική ενσωμάτωση όλων (Dukes & Lamor-Dukes, 2009). Θα πρέπει, λοιπόν, να προσανατολίζονται

στις συνεχείς και συνεπείς προσπάθειες προς αποδοχή και ενσωμάτωση κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας με τη δημιουργία βέλτιστων συνθηκών παροχής εκπαίδευσης προς όφελος και πρόοδο όλων (Falvey, Givner, & Kimm, 1995).

Το βασικό χαρακτηριστικό της συμπερίληψης είναι η αρχή της αμφισβήτησης της δομής του παραδοσιακού σχολείου και η προθυμία να υιοθετηθεί μια ανοιχτόμυαλη, καινοτόμος στάση απέναντι στη μάθηση και την αξιολόγηση όλων των μαθητών/τριών. Η μετάβαση από τη γραμμική, απομονωμένη διαδικασία μάθησης στη συνεχή, περίπλοκη, με πολλές εμπειρίες μάθηση θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σκηνικό (Richards, 2010). Για να μετασχηματισθεί μία σχολική μονάδα θα πρέπει να υπάρχει μεταστροφή στις αξίες, τις συμπεριφορές και τις πρακτικές. Θα πρέπει να υπάρξει αλλαγή φιλοσοφίας με σκοπό την επίτευξη μεγαλύτερης συμμετοχής όλων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση και την ελαχιστοποίηση των διακρίσεων, εκτιμώντας την πολυμορφία και τη μοναδική συμβολή που προσφέρει ο/ η κάθε μαθητής/τρια στην τάξη (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000· Polat, 2011).

Θεωρείται ζωτικής σημασίας ολόκληρη η εκπαιδευτική πολιτική, οι εκπαιδευτικοί, τα αναλυτικά προγράμματα, οι γονείς αλλά και οι μαθητές/τριες να ενεργούν προς διασφάλιση της συμπερίληψης σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η ενσωμάτωση θα πρέπει να περιλαμβάνει ολόκληρο το φάσμα της ανθρώπινης πολυμορφίας με σεβασμό στην ικανότητα, τη γλώσσα, την ηλικία, τον πολιτισμό, το φύλο και άλλες ανθρώπινες διαφορές (Tyagi, 2016).

Κατ' αρχάς, η ανάπτυξη συμπεριληπτικών και ισότιμων εκπαιδευτικών πολιτικών απαιτεί την αναγνώριση ότι οι δυσκολίες των μαθητών/τριών προέρχονται από εκφάνσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, ήτοι τα αναλυτικά προγράμματα, η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η δασκαλοκεντρική μέθοδος, ολόκληρο το μαθησιακό περιβάλλον, η υλικοτεχνική υποδομή και οι τρόποι αξιολόγησης και υποστήριξης τους (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

Θα πρέπει, λοιπόν, να θεσμοθετηθεί ένα αποτελεσματικό και δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα που θα έχει υψηλά την αξία της ένταξης όλων σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς. Απαραίτητος είναι ο πολιτικός διάλογος με σκοπό την ανταλλαγή και τη συνεργασία μεταξύ των υπευθύνων για τη λήψη αποφάσεων και των ενδιαφερομένων στην Ε.Ε., όσον αφορά την εκπαίδευση, προκειμένου να μοιραστούν την εμπειρία, τις ανησυχίες και τα οράματα τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση (Norwich, 2008). Οι κυβερνήσεις θα είναι υπεύθυνες για την εφαρμογή της νομοθεσίας κατά των διακρίσεων, τις νομικές ρυθμίσεις για ένταξη και τις πολιτικές για την άρση των φραγμών. Θα πρέπει επίσης να εξασφαλιστεί ότι τα σχολεία θα λαμβάνουν επαρκή και βιώσιμη οικονομική υποστήριξη, ώστε όλες οι δραστηριότητες και οι υπηρεσίες να είναι πλήρως συμπεριληπτικές (Winter & O'Raw, 2010).

Για το μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας απαραίτητη κρίνεται η στελέχωσή της με μία ισχυρή και ενημερωμένη διοίκηση που θα μπορεί να συντονίζει τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, για την επίτευξη των στόχων της (Αγγελίδης, 2019· Anghel & Dogaru, 2018· Σαϊτής, 2008). Η εκπαιδευτική ηγεσία θα πρέπει να έχει ένα όραμα και να αποτελεί μια κινητήρια δύναμη για την αλλαγή προς τα μοντέλα της ορθής πρακτικής στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μορφή της διοίκησης οφείλει να είναι συμμετοχική και διανεμημένη σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένου του διοικητικού συμβουλίου, του/ της διευθυντή/ντριας, των εκπαιδευτικών, του βοηθητικού προσωπικού, των γονέων και κηδεμόνων και των μαθητών/τριών, εμπλέκοντάς τους στη λήψη αποφάσεων και στην εύρεση λύσεων και

αντιμετώπιση των προβλημάτων. Να επιτελεί καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο, έχοντας ως βασικό στόχο να εμψυχήσει στα μέλη της ομάδας το όραμα ενός συμπεριληπτικού σχολείου, ενθαρρύνοντας αποτελεσματικές και καινοτόμες πρακτικές προς επίτευξη τούτου διεθνώς (Αγγελίδης, Αντωνίου, & Χαραλάμπους, 2009· Ainscow & Sandill, 2010).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων, ως συλλογικό όργανο, θα πρέπει να χαράσσει κατευθύνσεις προς επίτευξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου, να θέτει στόχους για την καλύτερη και εύρυθμη λειτουργία του, αλλά και να προωθεί όλες τις ιδέες, προσαρμογές, τροποποιήσεις, ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή (Σαΐτης, 2014). Ακόμη, απαραίτητως να προωθεί συνεργατικές κουλτούρες μεταξύ ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού και ειδικότερα μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ένα βασικό μεθοδολογικό εργαλείο της συνεκπαίδευσης αποτελεί η πρακτική του co-teaching, δηλαδή της συνδιδασκαλίας, όπου οι εκπαιδευτικοί εναλλάσσονται στη διδασκαλία, αλληλοσυμπληρώνονται, καταστρώνουν το σχεδιασμό της διδασκαλίας από κοινού με βασικό στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους/ όλες τους/ τις μαθητές/τριες (Αγγελίδης, 2009).

Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, όπως οι εκπαιδευτικοί, η διοίκηση, οι μαθητές/τριες, οι γονείς, η τοπική αυτοδιοίκηση, η διοίκηση της εκπαίδευσης θα πρέπει να αναλαμβάνουν το δικό τους ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου με τη διαμόρφωση πολιτικής και διαδικασιών για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Anghel & Dogaru, 2018). Θα πρέπει να επιζητείται η γνώμη και η συμβολή όλων των αρμόδιων φορέων και διαθέσιμων υπηρεσιών και να προωθείται η συνεργασία με τους διοικητικούς και εκπαιδευτικούς προϊστάμενους, με τις τοπικές κοινότητες, αλλά και με λοιπούς ειδικούς επιστήμονες που τυχόν παρακολουθούν εκτός σχολικής μονάδας τους μαθητές/τριες με ιδιαιτερότητες, όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, αναπτυξιολόγους και παιδοψυχίατρους (Evans, 2000).

Επιτακτική κρίνεται επίσης η ανάγκη συνεχούς και στοχευμένης κατάρτισης και επιμόρφωσης ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης, ώστε να κατέχει την κατάλληλη υποστήριξη, ευελιξία, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών/τριών με ιδιαιτερότητες και διαφορετικά στυλ μάθησης (Winter & O' Raw, 2010). Η διοργάνωση σεμιναρίων, ημερίδων και εσπερίδων με στόχο την ευαισθητοποίηση και κατάρτισή τους σε πολιτικές και πρακτικές της συμπερίληψης θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα. Οι επιμορφώσεις αυτές όμως δεν θα πρέπει απλά να παρέχουν το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά να επεκτείνονται στην πρακτική εφαρμογή του, έτσι ώστε να είναι πραγματικά επιβοηθητικές (Cardona, 2009).

Περαιτέρω, για την επιτυχημένη συμπερίληψη – ένταξη, θα πρέπει να εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους τα σχολεία, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα προγράμματα και τα μαθήματά σχεδιάζονται, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να συμμετέχουν και να μαθαίνουν, καθώς και να γίνεται προσπάθεια εξεύρεσης τρόπων για την ανάπτυξη φιλικών δεσμών, σχέσεων και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών στο σχολείο (Dreyer, 2017; Farrell, 2000). Μια συμπεριληπτική τάξη υιοθετεί ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται σε όλους/ες τους μαθητές/τριες. Θα πρέπει να αμφισβητηθεί το status quo, εξαλείφοντας τα εμπόδια σε αυτό και παρουσιάζοντας εκπαιδευτικούς στόχους με ενδιαφέροντες τρόπους, για να επιτευχθεί η προσέλευση όλων των μαθητών και να εξυπηρετηθούν όλοι δίκαια χωρίς αποκλεισμούς (Farrell, 2000).

Το κρίσιμο σημείο είναι η κατάλληλη εκπαιδευτική διαφοροποίηση και ευελιξία διδασκαλίας, αυτή που θα μπορούσε να εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων σύμφωνα με το μαθησιακό τους προφίλ (Valle & Connor, 2019). Βασικός στόχος είναι η προσφορά σε κάθε μαθητή/τριας ίσης ευκαιρίας να μάθει, με βάση την ιδέα ότι κάθε άτομο έχει το δικό του μοναδικό και ατομικό στυλ μάθησης. Παρέχοντας σε όλους τα κατάλληλα εργαλεία για να ανθίσουν, κανείς δεν μένει πίσω και καλύπτεται εξίσου και η γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και δημιουργική εξέλιξή του (Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello, & Spagna, 2004).

Το περιβάλλον μάθησης, προκειμένου να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο, ώστε να υποδεχθεί όλους/ όλες τους/ τις μαθητές/τριες, παρέχοντάς τους ένα θετικό κλίμα και προωθώντας την αίσθηση του ανήκειν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι επιμορφωμένοι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις, δημιουργώντας σχέδια μαθημάτων με βάση τις ατομικές ικανότητες και δυνατότητες όλων. Εάν υπάρχει έλλειψη προσαρμοστικού εξοπλισμού ή προσαρμοστικής επικοινωνίας και γλωσσικών εργαλείων, τότε και οι εκπαιδευτικοί θα δυσκολεύονται να λειτουργούν ως ενωμένη τάξη (Αγγελίδης, 2019· Lynneberg, 2010).

Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν και να αλλάζουν το πρόγραμμα σπουδών, ώστε να γίνεται προσιτό για τα διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων των μαθητών/τριών τους. Θα πρέπει να υιοθετηθούν νέοι τρόποι διδασκαλίας, διαφοροποιημένοι από τους παραδοσιακούς, ανάλογα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του/ της κάθε μαθητή/τριας με εξατομικευμένη διδασκαλία, ώστε να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή όλων. Τα κεφάλαια διαιρούνται σε μικρότερες, διαδοχικές μονάδες, ώστε να δημιουργούν σύνδεση μεταξύ νέων και παλαιών πληροφοριών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν αναλυτικές οδηγίες για το πώς οι νέες και οι προηγούμενες πληροφορίες είναι αλληλένδετες ή ακόμη και να εκμεταλλεύονται τις γνώσεις και την εμπειρία των μαθητών/τριών τους, για να τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν αυτή τη σύνδεση οι ίδιοι/ες. Κατά τη διδασκαλία, απαιτείται πάντοτε η σύνδεση με τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν σε προηγούμενα μαθήματα, ένας σταδιακός και σωρευτικός τρόπος διδασκαλίας έχει αποδειχθεί από καιρό αποτελεσματικός (Florian, 2008; Forlin, 2001; Gillingham & Stillman, 1997).

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό υλικό ή το περιβάλλον μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρουσιάζουν το μάθημα με έναν καλά οργανωμένο και συστηματικό τρόπο και με σαφήνεια, με σκοπό να δοθεί έμφαση και ενίσχυση στις πιο σημαντικές πτυχές (Mastropieri & Scruggs, 2000). Αυτό που είναι επίσης ευεργετικό είναι η εισαγωγή οπτικών, ακουστικών και κινητικών τρόπων διδασκαλίας μέσω παιχνιδιών ρόλων, σχεδίων, παιχνιδιών με υπολογιστή, χειροτεχνίας, βιωματικών έργων και χαρτογράφησης (Uberty, Scruggs, & Mastropieri, 2003). Οι τελευταίες τεχνολογίες, όπως οι διαδραστικές εφαρμογές, τα εργαλεία επικοινωνίας φιλικά προς τα παιδιά και τα πλούσια χρώματα διευκολύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν σε σχολικές συζητήσεις και δραστηριότητες (Hornby, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να διαμορφώνονται εξατομικευμένα και να στοχεύουν στη μάθηση από κοινού, αλλά όχι στις ίδιες απαιτήσεις και προσδοκίες από όλους/ες, αξιοποιώντας το μέγιστο δυναμικό του/ της κάθε μαθητή/τριας. Με αυτόν τον τρόπο επιτρέπει στα παιδιά να εργάζονται σε μεμονωμένους στόχους, ενώ είναι μαζί με άλλους/ες μαθητές/τριες της ηλικίας τους (Αθανασάκης & Μητρέντση, 2013· Ματσαγγούρας, 2008). Επίσης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν συχνά την πρόοδο τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους της τάξης, χρησιμοποιώντας και εναλλακτική

αξιολόγηση, καθώς αυτή παρέχει σε όλους/ες ίσες ευκαιρίες επιτυχίας και μετατόπιση της έμφασης από την τελική βαθμολογία στο περιεχόμενο της ανάθεσης και της προσπάθειας που έκαναν να την προετοιμάσουν (Chen et al., 2008; Janish, Liu & Akrofi, 2007). Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αξιολογούνται ανάλογα με τη συνολική παρουσία τους, τη συμμετοχή και την επιτυχία τους, ανεξάρτητα από το πλαίσιο και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (Haycock & Smith, 2011). Μέσω εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης η μάθηση των παιδιών και οι προσδοκίες επίτευξης των μαθησιακών στόχων επαναπροσδιορίζονται και αντιμετωπίζονται σε μια ευρύτερη, πιο φιλική, συνεχή προοπτική, επιτρέποντας τους να βελτιωθούν μέσω αυτής της διαδικασίας, χωρίς να φοβούνται την πιθανότητα αποτυχίας (Losardo & Syverson, 2011).

Ακόμη, σύμφωνα με τους Kerr και Nelson (2002) η οργάνωση και διαρρύθμιση μιας σχολικής αίθουσας μπορεί να ωφελήσει τους/ τις μαθητές/τριες από την άποψη της συγκέντρωσης και της ενσυνειδητότητας, δίνοντας τους την ευκαιρία να κινηθούν με άνεση εντός τους, να εμπλακούν πιο εύκολα στο χώρο μάθησης, καθιστώντας τους ενεργούς και υπεύθυνους.

Επίσης, οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης μπορούν να διευκολύνουν την επιτυχημένη ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες κάνοντας τους να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στην τάξη και να είναι φίλοι. Προς την επίτευξη αυτού του στόχου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους/ τις μαθητές/τριές τους, διδάσκοντάς τους τη μέθοδο του «peer – tutoring» ή άλλως βοήθεια από ομοτίμους και τη συνεργατική μάθηση. Το peer – tutoring αποτελεί μία μέθοδο διδασκαλίας, όπου χρησιμοποιούνται στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, στις οποίες οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μεταξύ τους και χωρίς την άμεση παρέμβαση ενός δασκάλου Ένας/ Μία μαθητής/τρια – εκπαιδευόμενος/η διδάσκει έναν/μία άλλο/η μαθητή/τρια – εκπαιδευόμενο/η, όπου ο/η πρώτος/η είναι ειδικός/ή και ο/η δεύτερος/η αρχάριος (Boud, Cohen, & Sampson, 2001; Moutoulidou, Karadimitriou, & Pliogou, 2020). Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση θεωρείται ότι είναι απαραίτητη για την προώθηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης διαφορετικών μαθητών/τριών, καθώς τους δίνει την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν, να αναπτύσσουν δεσμούς και να μαθαίνουν και από αυτούς (Mastropieri & Scruggs, 2000).

Τελευταίο αλλά διόλου αμελητέο, που θα πρέπει να αναφερθεί είναι η εξασφάλιση των απαραίτητων υλικών πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, ώστε όλες οι δραστηριότητες και οι υπηρεσίες να είναι πλήρως συμπεριληπτικές (Winter & O' Raw, 2010). Προσαρμογές θα πρέπει να γίνουν και για να καταστεί δυνατή η εγγραφή και συμμετοχή μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προσβάσιμη μεταφορά, κτίρια, υλικά, εξοπλισμός, εγκαταστάσεις, δραστηριότητες και στρατηγικές που θα διευκολύνουν ένα ευπρόσδεκτο και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον. Η προσβασιμότητα καθοδηγείται από τις αρχές γενικού σχεδιασμού, τις συστάσεις ορθής πρακτικής και την ισχύουσα νομοθεσία και αποτελεί ευθύνη του καθενός στη σχολική μονάδα (McGuire, 2001).

4. Επίλογος - Συμπεράσματα

Τα σχολεία που υποστηρίζουν τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση θα πρέπει να λειτουργούν ως ένα δεύτερο περιβάλλον, όπου τα παιδιά μαθαίνουν διαφορετικές προοπτικές εκτός αυτών που μαθαίνουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Η παροχή εμπειριών μπορεί να τους προσφέρει μια σταθερή βάση κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, που θα τους βοηθήσουν να σέβονται και να κατανοούν τους ανθρώπους

με διαφορετικό υπόβαθρο και ικανότητες. Με το σωστό μαθησιακό περιβάλλον, τα παιδιά με διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων μπορούν να μάθουν μαζί από το ίδιο πρόγραμμα σπουδών, κατάλληλα διαμορφωμένο και εξατομικευμένο.

Το μέλλον διαγράφεται λαμπρό για την προσέγγιση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά στοιχεία καταδεικνύουν πως το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον που βιώνουν οι μαθητές/τριες με αναπηρίες στις αίθουσες διδασκαλίας, όπου τους συμπεριφέρονται ισότιμα με τους υπόλοιπους, τους ευνοεί μαθησιακά, αλλά και σε ολόκληρη την ανάπτυξή τους. Το πιο σημαντικό όμως είναι πως το ίδιο ευνοϊκό είναι αυτό το περιβάλλον και για τους/ τις υπόλοιπους συμμαθητές/τριές τους.

Η συλλογή, συσχέτιση και αξιολόγηση στοιχείων σχετικά με τα εμπόδια των παιδιών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, τη συμμετοχή και την επίτευξη, επικεντρώνοντας στους μαθητές/τριες που κινδυνεύουν να αποτύχουν, να περιθωριοποιηθούν ή να αποκλειστούν από την εκπαίδευση θα βοηθήσει στο να δημιουργηθεί μία κοινή αντίληψη ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να είναι πιο ανοιχτά και δίκαια, με σκοπό να προωθήσουν τη μείωση των ανισοτήτων, τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας και την ανάπτυξη περιβάλλοντος υποστήριξης. Αυτές οι διάφορες προσπάθειες, με τη σειρά τους, θα συμβάλουν στη γενική βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011). Θα πρέπει όμως να λαμβάνουμε υπόψη πως η εφαρμογή αποτελεσματικών αλλαγών, με την ταυτόχρονη παρακολούθηση των επιπτώσεων, προϋποθέτει την παραδοχή πως η οικοδόμηση της ενσωμάτωσης και συμπερίληψης με ισότητα στην εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία, και όχι μια προσπάθεια μιας μέρας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Π. (επιμ.) (2009). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- [Αγγελίδης, Π. \(2019\). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.](#)
- Αγγελίδης, Π., Αντωνίου, Ε. & Χαραλάμπους, Κ. (2009). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου*. Ανακτήμένο από https://www.researchgate.net/publication/305391506_Angelides_P_Antoniou_E_Chalaralampous_K2009O_rollos_tes_egesias_sten_anaptyxe_tes_symperileptikes_ekpaideuses_E_periptose_enos_scholeiou_Sto_Angelides_P_Epim_Symperileptike_ekpaideuse_kai_beltiose_schole
- Αθανασάκης, Ν., & Μητρέντση, Α. (2013). *Πρακτικές και στάσεις των δασκάλων απέναντι στη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών στη σχολική τάξη: το πρόβλημα της διαφοροποίησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοικυριακίδη.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *Int J Incl Educ.*, 14, 401–416. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/248988626_Developing_inclusive_education_systems_The_role_of_organisational_cultures_and_leadership
- [Angelides, P. \(2011\). Forms of Leadership that promote inclusive Education in Cypriot Schools. Educational Management Administration & Leadership, 40, 21-36. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.883.4452&rep=rep1&type=pdf](#)
- Anghel, A. G., & Dogaru, M. (2018). *School education in the context of inclusive education policies*. Retrieved from

- https://www.researchgate.net/publication/327229120_School_education_in_the_context_of_inclusive_education_policies
- Boud, D., Cohen, R., and Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other*. London: Kogan Page.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and special education*, 25(2), 104-116.
- Cardona, C. M. (2009) Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 33-41. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ843266>
- Carolan, P., & O'Leary, S. (2009). *Inclusive Schools: Developing a Practical Approach*. Cork: SESS.
- Chen, H. I., Lin, L. C., Yu, L., Liu, Y. F., Kuo, Y. M., Huang, A. M., Chuang, J.I., Wu, F.S., Liao, P.C., & Jen, C. J. (2008). Treadmill exercise enhances passive avoidance learning in rats: the role of down-regulated serotonin system in the limbic system. *Neurobiology of learning and memory*, 89(4), 489-496
- Csizér, K., Kormos, J., & Sarkadi, A. (2010). The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *TheModernLanguageJournal*, 94(3), 470-487.
- Dreyer, M. L. (2017). *Inclusive Education*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316352226_Inclusive_Education
- Dukes, C., & Lamar-Dukes, P. (2009). Inclusion by design: Engineering inclusive practices in secondary schools. *TeachingExceptionalChildren*, 41(3), 16-23.
- [Evans, P. \(2000\). Evidence-based practice: How will we know what works? An international perspective. In H. Daniels \(Ed.\), Special education re-formed. Beyond rhetoric? New Millennium Series \(pp. 69-84\). London: Falmer Press.](#)
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education*. Odense: EADSNE. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Gillingham, A., & Stillman, B. W. (1997). *The Gillingham manual*. Cambridge, MA: Educators.
- Haycock, D., & Smith, A. (2011). To assist or not to assist? A study of teachers views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8), 835-849. Retrieved from <https://research.edgehill.ac.uk/en/publications/to-assist-or-not-to-assist-a-study-of-teachers-views-of-the-roles-2>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/273060518_Inclusive_special_education_Evidence-based_practices_for_children_with_special_needs_and_disabilities
- Janisch, C., Liu, X., & Akrofi, A. (2007, September). Implementing alternative assessment: opportunities and obstacles. *In The Educational Forum*, 71(3), 221-230. Taylor & Francis Group.

- Falvey, M. A., Givner, C. C., & Kimm, C. (1995). What is an inclusive school. *Creating an inclusive school*, 1-12.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/248988387_The_impact_of_research_on_developments_in_inclusive_education
- Ferguson, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One & Everyone. *European Journal of Special Needs*, 23(8), 109-120. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250801946236>
- Florian, L. (2008). Special or Inclusive Education: Future Trends. *British Journal of special education*, 4, 202-208. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131880110081017>
- Frattura, E., & Capper, C. A. (2006). Segregated programs versus integrated comprehensive service delivery for all learners: Assessing the differences. *Remedial and Special Education*, 27(6), 355-364.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (2002). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom*. Prentice Hall.
- Losardo, A., & Syverson, A. N. (2011). *Alternative approaches to assessing young children*. Paul H Brookes Publishing.
- Lunenburg, F. C. (2010). Schools as open systems. *Schooling*, 1(1). Retrieved from <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Schools%20as%20Open%20Systems%20Schooling%20V1%20N1%202010.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (1η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαηλίδης, Κ. Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία: θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2000). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction*. London: Prentice Hall.
- McGuire, L. (2001). *Creating Opportunities for Students with Intellectual or Multiple Disabilities*. Supporting Student's Diversity. Retrieved from <http://publications.gov.sk.ca/documents/11/40211-Creating-Opportunities.pdf>
- Moumoulidou, M., Karadimitriou, K., & Pliogou, V. (2020). A Case Study of Peer Tutoring Implementation at University: Investigating the Students' Difficulties that Were Faced with the Method and the Tutors' Difficulties in Applying It. *International Journal of Psychology and Educational Studies, Special Issue*, 7(4), 1-13.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of Difference, inclusion and disability: international perspectives on placement, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/249006499_Dilemmas_of_Difference_Inclusion_and_Disability_international_perspectives
- Peña-López, I. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I)*. Excellence and Equity in Education.

- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50–58. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/222753934_Inclusion_in_Education_A_Step_Towards_Social_Justice
- Richards, R. (2010). Digital citizenship and web 2.0 tools. *MERLOT Journal of online learning and teaching*, 6(2), 516-522.
- Σαΐτης, Χ.. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- SDGs, U. N. (2015). *United Nations sustainable development goals*. UN. Org.
- Skilton-Sylvester, E., & Slesaransky-Poe, G. (2009). More than a Least Restrictive Environment: Living up to the Civil Covenant in Building Inclusive Schools. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 6(1), 32-37.
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language teaching research*, 9(1), 5- 29.
- Tyagi, G. (2016). Role of Teacher in Inclusive Education. *IJEAR*, 6(1), 115-116. Retrieved from <http://ijear.org/vol61/TEP2016/34-gunjan-tyagi.pdf>
- Winter, E., & O' Raw, P. (2010). *Literature review on the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Meath: NCSE. Retrieved from https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf
- Uberti, H. Z., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2003). Keywords make the difference! Mnemonic instruction in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 35(3), 56–61.
- UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2019). *Inclusive in Education*. Retrieved from <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>.
- Valle, J. W., & Connor, D. J. (2019). *Rethinking disability: A disability studies approach to inclusive practices*. Routledge.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων, εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου υπό το πρίσμα του νομοθετικού πλαισίου

Τονίδης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός, ΠΕ60 – ΠΕ70, 21ο Νηπιαγωγείο Σταυρούπολης Θεσσαλονίκη
jimpre1970@yahoo.gr

Περίληψη

Το φλέγον θέμα της Αξιολόγησης στην Δημόσια εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο ποικίλων και αναρίθμητων συζητήσεων και διαβουλεύσεων εδώ και σχεδόν τέσσερις (4) δεκαετίες. Πληθώρα νόμων και διαταγμάτων έχουν ψηφιστεί για την Αξιολόγηση και τον τρόπο που θα υλοποιηθεί στο χώρο του Δημόσιου σχολείου.

Η Αξιολόγηση ανατροφοδοτεί κάθε σύστημα προκειμένου να έχει ολοένα καλύτερες και μεγαλύτερες αποδόσεις τονώνοντας και ενισχύοντας το Σχολείο. Αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει κατά γενική ομολογία ν' αποτελεί και η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν το ζωτικό παράγοντα που τροφοδοτεί με οξυγόνο την επίτευξη της μάθησης. Η μόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην επιτυχημένη πραγματοποίηση της διδασκαλίας, στην πρό(σ)κληση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών στην διαρκή αναζήτηση και στο αδιάκοπο ταξίδι της γνώσης και της μάθησης. Είναι αναγκαία συνθήκη να επιτυγχάνεται η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση ικανών και άξιων εκπαιδευτικών στην διαδικασία της μάθησης προκειμένου να υπάρχει το βέλτιστο παιδαγωγικό αποτέλεσμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικό έργο

1. Αξιολόγηση - Εννοιολογικό - Θεωρητικό Πλαίσιο Μελέτης - Σκοποί και Στόχοι της Αξιολόγησης

Ο σκοπός και ο στόχος συχνά αποτελούν ταυτόσημες έννοιες δημιουργώντας μια εύλογη απορία και σύγχυση θα διευκρινιστούν ως προς την μεταξύ τους σχέση. Το επίθετο γενικό προσδιορίζει τον όρο «σκοπό» ενώ το επίθετο ειδικό προσδιορίζει τον όρο στόχο. Σ' αυτό το σημείο θα λέγαμε ότι ο σκοπός αποτελεί έναν ευρύτερο όρο απ' ότι ο στόχος, μ' αποτέλεσμα να συναντάμε ένα γενικό σκοπό ο οποίος περικλείει πολλούς επιμέρους ειδικούς στόχους.

Ο λόγος για τον οποίο διενεργείται η Αξιολόγηση αντανακλάται στον «σκοπό» ή στο «στόχο». Στο ερώτημα γιατί γίνεται η Αξιολόγηση, η απάντηση σχετίζεται με την διατύπωση του «σκοπού». Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο, (1997) έχουμε την εμφάνιση των παρακάτω σχημάτων που αναφέρονται στο «γενικό σκοπό και ειδικό στόχο», στο «τελικό σκοπό και ενδιάμεσο στόχο» ή στον «ολικό σκοπό και μερικό στόχο»

«Η συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα μας ωθεί ν' αποσαφηνίσουμε τους σκοπούς και τους στόχους ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αναλύοντας με διεξοδικό τρόπο τους σκοπούς και τους στόχους μιας αξιολογικής διαδικασίας μπορεί ο καθένας που αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο, με ευκολία ν' αντιληφθεί τους λόγους για τους οποίους διενεργείται η συγκεκριμένη

διαδικασία. Οι στόχοι, λοιπόν, είναι αυτοί που καθορίζουν τους λόγους για τους οποίους αξιολογείται το αντικείμενο.»

Μέσω των σκοπών και των στόχων της Αξιολόγησης γίνεται προσπάθεια ν' απλουστευτούν οι λόγοι για τους οποίους σχεδιάζεται και υλοποιείται η εφαρμογή της διαδικασίας Αξιολόγησης στο ζωτικό τομέα της εκπαίδευσης. Επί της ουσίας δίνουν απάντηση στο καίριο ερώτημα που τίθεται «Γιατί » αξιολογείται κάθε φορά το συγκεκριμένο αντικείμενο το οποίο είτε αφορά το εκπαιδευτικό έργο είτε τους εκπαιδευτικούς ή κατά περίπτωση ότι σκοπεύουμε ν' αξιολογήσουμε. Η περίοπτη θέση που δίδεται στη σύνδεση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική Αξιολόγηση αποτυπώνεται μέσα από τις συνεχείς συζητήσεις και την εμφάνιση τους εντός των πολιτικών διακηρύξεων και των ποικίλων διαβουλεύσεων στην Ελλάδα αλλά και στο ευρωπαϊκό προσκήνιο.

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρά το γεγονός ότι έχουμε προχωρήσει σε εκτενείς συζητήσεις για την αναγκαιότητα και την χρησιμότητα της εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, εντούτοις αδυνατούμε να καταλήξουμε σ' ένα αποδεκτό πλαίσιο εντός του οποίου θα καρποφορήσουν τα συμπεράσματα των συζητήσεων καταλήγοντας και έχοντας ως αποτέλεσμα μια οργανωμένη απόπειρα που βασίζεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τις τελευταίες δεκαετίες τονίζεται και διαχέεται προς πάσα κατεύθυνση, μέσω των διακηρυκτικών κειμένων τόσο πολιτικών όσο και επιστημονικών επίσημων οργανισμών εθνικών και διεθνών, η αναγκαιότητα εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης, κυρίως στο επίπεδο των σχολείων, τα οποία αποτελούν τις βασικές μονάδες των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς η συγκεκριμένη μορφή Αξιολόγησης συνδέεται πάντοτε με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Η στοχευμένη προσήλωση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας με το πλήθος νομοθετημάτων που ψηφίστηκαν τα τελευταία χρόνια ανεξαρτήτως κυβερνήσεων, ενισχύει με τον πλέον κατηγορηματικό τρόπο το αδιάκοπο ενδιαφέρον της πολιτείας προς την αλλαγή νοοτροπίας και πλεύσης επιδιώκοντας μέσω της Αξιολόγησης, της διαφάνειας, της αξιοκρατίας και της εξωστρέφειας να βελτιωθεί η παρεχόμενη Παιδεία και να επέλθει αναβάθμιση της ποιότητας.

Στόχος της όλης διαδικασίας, σύμφωνα με τις προσπάθειες που έγιναν και αποτυπώθηκαν σχεδόν σ' όλες τις νομοθετικές απόπειρες και ρυθμίσεις του συνόλου των κυβερνήσεων που κλήθηκαν να υλοποιήσουν τον θεσμό της Αξιολόγησης και όχι μόνο, είναι η περαιτέρω βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία θα επιφέρει θετικά στοιχεία προς όφελος του/ της μαθητή/τρια και η προσαρμογή του/ της στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας ενέργεια που καθιστά ακόμα πιο ξεκάθαρη την στόχευση που θέτουν οι εμπλεκόμενοι φορείς στον εκπαιδευτικό τομέα.

Η δημιουργία κουλτούρας Αξιολόγησης στα σχολεία η οποία αποτελεί μια διαδικασία που λειτουργεί υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά καθώς μέσω της απόκτησης εμπειρίας και βιωμάτων από όλους τους παράγοντες της εκπαίδευσης «στελέχη και εκπαιδευτικούς» στο πεδίο της Αξιολόγησης, οδηγούμαστε στη δημιουργία κλίματος ανάληψης πρωτοβουλιών και ως αποτέλεσμα μακράς διαδικασίας μάθησης και εκπαίδευσης σε δυνατότητα σχεδίασης δραστηριοτήτων και τρόπων επίλυσης των δυσκολιών.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι μέσω της συμμετοχικότητας και της συνεργασίας των μερών της διαδικασίας, όλοι οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να γνωρίζουν τι ακριβώς συμβαίνει στη σχολική μονάδα, παρέχει δηλαδή στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα ν' αντιληφθούν με άμεσο τρόπο τις ξεχωριστές συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργεί το

σχολείο, επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτό ν' ανατροφοδοτείται συνεχώς η εκπαιδευτική πολιτική και να καθορίζονται παρεμβάσεις κυρίως επιμορφωτικής φύσεως. Παράλληλα, εντοπίζονται οι πιθανές αδυναμίες – αστοχίες, αποσαφηνίζει και συγκεκριμενοποιεί την πηγή και τη φύση κάθε προβλήματος, δημιουργώντας ταυτοχρόνως πρόσφορο έδαφος για ν' αναληφθούν πρωτοβουλίες για πλήθος καινοτόμων δράσεων, κατά μια έννοια η ανάπτυξη των εκπ/κών πρακτικών προέρχεται από τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών.

Η Αξιολόγηση ενεργοποιεί συνολικά όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενδυναμώνει την εμπιστοσύνη και την αμοιβαιότητα στις μεταξύ τους σχέσεις, δημιουργεί τις συνθήκες αλλαγής με στόχο την κουλτούρα του σχολείου, προωθώντας συμπεριφορές που βασίζονται στην συνεργασία, αναπτύσσει εκπαιδευτικές δράσεις που διαχέουν και επιβραβεύουν τις καλές πρακτικές, τονίζει τις κατηγορίες που πρέπει να επιμορφωθούν οι συμμετέχοντες, επιπλέον ενεργοποιεί και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς προς μια κατεύθυνση που οδηγεί στην καινοτόμο ανάπτυξη και τους βοηθά να συμμετέχουν σε κοινές δράσεις που έχουν αποφασιστεί και δεσμεύουν τους συμμετέχοντες, ακόμη οι πρακτικές που αφορούν το διδακτικό και παιδαγωγικό κομμάτι βελτιώνονται και αναβαθμίζονται ενώ δεν θα πρέπει να λησμονούμε ότι ισχυροποιείται η λειτουργία και ο τρόπος διοίκησης - διεύθυνσης των σχολικών μονάδων, καθώς επιτυγχάνεται η βέλτιστη «χρήση του ανθρώπινου δυναμικού».

2. Φορείς αξιολόγησης

Θέλοντας ν' αναλύσουμε τον όρο «φορέας Αξιολόγησης» θα πρέπει να εστιάσουμε στο ερώτημα «ποιος» αξιολογεί και έπειτα από ποιανού εντολή. Έτσι, λοιπόν «φορέας Αξιολόγησης» για την παρούσα εργασία θα είναι ο αρμόδιος εκείνος που είναι ικανός να διενεργήσει μια έρευνα Αξιολόγησης βασιζόμενος σε συγκεκριμένες προδιαγραφές και εκπληρώνοντας ένα σχέδιο υλοποίησης. Ο φορέας εκπαιδευτικής Αξιολόγησης πιο συγκεκριμένα μπορεί να 'ναι ένα πρόσωπο - ο ειδικός που έχει το ρόλο του αξιολογητή, ή μπορεί να 'ναι μία ομάδα ατόμων της οποίας το συντονισμό και εδώ έχει κάποιος που είναι ειδικευμένος στον τομέα αυτό, μια άλλη σύσταση του φορέα Αξιολόγησης μπορεί να 'ναι ένα τμήμα ή μια Υπηρεσία του δημόσιου τομέα ή θα μπορούσε ν' ανατεθεί η διαχείριση και η υλοποίηση της Αξιολόγησης σ' ένα ανεξάρτητο ιδιωτικό γραφείο του ευρύτερου ιδιωτικού τομέα.

Ο σαφής προσδιορισμός των δυο φορέων διασφαλίζει τη διάκριση των ρόλων ως εξής: «οι φορείς που καλούνται να υλοποιήσουν το εγχείρημα είναι υπεύθυνοι για τη διαδικασία και την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων, ενώ οι φορείς που τους ανατίθεται η εποπτεία ορίζουν τον σκοπό και τους στόχους της Αξιολόγησης και προτείνουν την πολιτική της Αξιολόγησης, η οποία αφορά κυρίως τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού του ρόλου». (Δημητρόπουλος, 2007· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Κωνσταντίνου, 2009) Άλλη μια διάκριση αφορά τη θέση του αξιολογητή απέναντι στο αξιολογούμενο αντικείμενο καταλήγουμε σε δύο ρόλους τους εξωτερικούς ή τους εσωτερικούς αξιολογητές και έναν τρίτο που συνθέτει τους δυο πρώτους (Δημητρόπουλος, Ε., Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Μέρος Α', Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, 1999).

3. Μορφές αξιολόγησης

Όσον αφορά το μεγάλο ζήτημα του θεσμού της Αξιολόγησης τις τελευταίες δεκαετίες στις ευρωπαϊκές χώρες αλλά και παγκοσμίως, παρατηρείται η ανάπτυξη διαφόρων μορφών και συστημάτων Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης και των εμπλεκόμενων μερών, σε άμεση συνάρτηση με τις αλλαγές που συντελούνται σε πλήθος τομέων αλλά λαμβάνοντας σοβαρά και τις ποικίλες συνθήκες (κοινωνικο-πολιτισμικές, ιστορικές και εκπαιδευτικές κ.α.) που επηρεάζουν κάθε χώρα ξεχωριστά. Η ύπαρξη διαφόρων ειδών και μορφών Αξιολόγησης διευρύνουν το θεωρητικό πλαίσιο διερεύνησης, καθώς «υπάρχουν διάφορες μορφές της εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και έχουν γίνει πολλαπλές ταξινομήσεις των μορφών ανάλογα με τον σκοπό της διαδικασίας Αξιολόγησης, τις επιδιώξεις της, τη χρήση των αποτελεσμάτων της, τα υποκείμενα και τα αντικείμενά της, καθώς και τη διάρκειά της, κ.α.» (Δημητρόπουλος, 2010· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008)

Επιπλέον, με κριτήριο τη διάσταση του χρόνου σε σχέση με την Αξιολόγηση και με την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλ. σε ποια χρονική στιγμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνεται η Αξιολόγηση, διακρίνονται τρία είδη Αξιολόγησης:

- Η διαγνωστική ή αρχική ή εκ των προτέρων Αξιολόγηση, η οποία διενεργείται κατά την έναρξη ενός προγράμματος έχοντας ως στόχο την αποτίμηση των δεδομένων που δύναται να επηρεάσουν την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου.
- Η διαμορφωτική ή ενδιάμεση ή σταδιακή Αξιολόγηση αφορά την Αξιολόγηση των διαδικασιών και ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται το πρόγραμμα, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιείται ως διορθωτική παρέμβαση στα αδύναμα σημεία που έρχονται στο φως μέσω αυτής.
- Η τελική ή ανακεφαλαιωτική ή συνολική ή απολογιστική Αξιολόγηση η οποία στοχεύει στη συλλογή και έκθεση πληροφοριών οι οποίες είναι απαραίτητες για ανακεφαλαιωτικές εκθέσεις και κρίσεις οι οποίες αφορούν το πρόγραμμα και πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου για αποτύπωση αποτελεσμάτων. (Βεργίδης, 2003· Κωνσταντίνου, 2007· Καπαχτοή, 2011)

Παρά τις αντιθέσεις στην προσέγγιση του θέματος όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση πιστεύουν ότι η Αξιολόγηση πρέπει: α) «να συμβάλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, β) να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων, γ) να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, δ) να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος». (Σολομών Ι. , 1999).

4. Είδη αξιολόγησης

Στην ενότητα αυτή, δίνεται βάση στα είδη Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού έργου. Θ' αναλυθούν η Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση, η Αυτοαξιολόγηση και η Περιγραφική Αξιολόγηση (Πιλοτική εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2017-18) η οποία, αν και αφορά τους/ τις μαθητές/τριες, παρά ταύτα προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του προαναφερόμενου εγχειρήματος.

Θ' αναλυθούν τα είδη της Αξιολόγησης ξεκινώντας από την εξωτερική Αξιολόγηση, όπου κανείς συναντά τους αξιολογητές οι οποίοι είναι τρίτα πρόσωπα και δεν έχουν καμία σχέση με τη σχολική μονάδα που θα αξιολογηθεί. Συνήθως οι αξιολογητές που

αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο εντάσσονται στις ανώτερες βαθμίδες της Διοίκησης και της Παιδαγωγικής καθοδήγησης.

Εν συνεχεία θα σταθούμε στην εσωτερική Αξιολόγηση η οποία διενεργείται από φορείς ή άτομα που ανήκουν στο εκπαιδευτικό δυναμικό της εκπαιδευτικής μονάδας που πρόκειται ν' αξιολογηθεί.

Σ' αυτήν την περίπτωση, σε 1^η ανάγνωση ο αξιολογητής γνωρίζει πολύ καλά την σχολική μονάδα, τους στόχους που έχει θέσει η σχολική μονάδα, αλλά και τις ιδιαιτερότητες που πιθανόν επικρατούν σ' αυτήν, ενώ ταυτόχρονα το ενδιαφέρον του στρέφεται περισσότερο στην εξέλιξη και τη σταδιακή βελτίωση της.

Η αυτοαξιολόγηση θέτει ως πρωτεύοντα σκοπό της την αλλαγή και τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η σχολική μονάδα αναλαμβάνει με τον τρόπο αυτό -ως βασικός φορέας πλέον- τον προγραμματισμό και την Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού της έργου δημιουργώντας τις προϋποθέσεις βελτίωσης, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και κατά συνέπεια των μαθησιακών επιτευγμάτων των παιδιών.

Μέσω της εμπλοκής του ίδιου του εκπαιδευτικού ως άμεσα συμμετέχοντα στη διαδικασία της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γίνονται εμφανείς οι όποιες αστοχίες και πιθανές ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του παρέχεται η δυνατότητα να τις διορθώσει στοχεύοντας στο ευρύτερο καλό.

4.1. Εξωτερική αξιολόγηση

Ας δούμε την εξωτερική Αξιολόγηση, η οποία διενεργείται από φορείς που προέρχονται από δομές εκτός της σχολικής μονάδας και εντάσσονται είτε στις ανώτερες βαθμίδες της Διοίκησης και της Παιδαγωγικής καθοδήγησης είτε στους φορείς εκτός της διοικητικής ιεραρχίας και δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου. Τα κριτήρια που αξιοποιούνται στην εξωτερική Αξιολόγηση διαμορφώνονται με βάση την οπτική της κεντρικής Διοίκησης αλλά είναι ξεκάθαρα προς όλους τους συμμετέχοντες, εξάλλου τα δεδομένα που συλλέγονται αποτελούν χρήσιμη πηγή πληροφοριών που θα συνεισφέρουν στην ανατροφοδότηση του σχολείου αλλά ο χρήστης και ο απολαβών είναι η κεντρική πολιτική ηγεσία, επιπλέον ασκούν τόσο θετική όσο και αρνητική επίδραση στους συμμετέχοντες και στις μονάδες που αξιολογούνται. (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007)

Βέβαια, δεν θα πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι αρκετές φορές τα συλλεχθέντα δεδομένων έχουν άμεση σύνδεση και συνέπεια για τους συμμετέχοντες ή και για τα σχολεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η σύνδεση της Αξιολόγησης με την μισθολογική ή περαιτέρω εξέλιξη των εκπαιδευτικών (μεταθέσεις, προαγωγές κ.α.) ή το μέγεθος της χρηματοδότησης που θα λάβει κάθε σχολική μονάδα. Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Γεωργουδάκης (2010) «ο *χαρακτήρας της εξωτερικής Αξιολόγησης είναι ιεραρχικός και αποσκοπεί στον έλεγχο εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων*».

4.2. Εσωτερική αξιολόγηση

Μετά την παρουσίαση της εξωτερικής Αξιολόγησης σειρά έχει η ανάλυση της εσωτερικής Αξιολόγησης. Η εσωτερική Αξιολόγηση λοιπόν, είναι συνυφασμένη ως «έννοια με τον αξιολογητή ο οποίος έχει έμμεσα ή άμεσα και ευθεία σχέση με το προς Αξιολόγηση εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το εκπαιδευτικό έργο ή την Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας της οποίας αποτελεί μέρος του δυναμικού της» (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008) γι' αυτό στον

αξιολογητή απονέμεται ο τίτλος του εσωτερικού αξιολογητή (Μαστροδήμος, 2013), οι συμμετέχοντες εμπλεκόμενοι στην διαδικασία επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία – αποτελέσματα με τρόπο που να φανούν κατάλληλα για τον οργανισμό. «Ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου, αντανακλά τις ιδιαιτερότητές του και την κουλτούρα που αναπτύσσει» (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009).

Η Αξιολόγηση προσεγγίστηκε ως αποτελούσα μια εκ των βασικών λειτουργιών κάθε εκπαιδευτικού συστήματος έχοντας στόχευση στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στον μετασχηματισμό και την καλυτέρευση των εκπαιδευτικών πρακτικών, έχοντας ως επόμενο σταθμό και την καλύτερη επίδοση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2014). Επιπλέον, η σχολική μονάδα θα έπρεπε να βελτιώσει και ν' αναπτύξει όλες τις συνθήκες ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος ως ενός από τους βασικούς συντελεστές μάθησης. Χωρίς να αλλοιώνεται ο χαρακτήρας της βελτίωσης της ποιότητας, θα πρέπει να υπηρετείται η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών συμβάλλοντας σ' ένα κλίμα αगाστής συνεργασίας που αναπτύσσεται στο βωμό της εμπιστοσύνης και των σχέσεων αμοιβαιότητας. Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της Αξιολόγησης ορίζονται ως τα δεδομένα που συλλέγονται και θα αποτελέσουν τη βάση όπου θα εξαχθούν τα συμπεράσματα και θα ερμηνευτούν μέσω της εξήγησης και της πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1997). Το επόμενο που πρέπει να υπάρχει ως συνθήκη για την ορθή εφαρμογή της εσωτερικής Αξιολόγησης αφορά την αποσαφήνιση των στόχων και σκοπών οι οποίοι προκύπτουν από το πώς θα γίνει η διαχείριση των δεδομένων, που θα ωφελήσει το σύνολο της σχολικής μονάδας προς μια εκ των έσω ανάπτυξη και όχι μόνο μια μερίδα από το διδακτικό προσωπικό (Kyriakides & Campbell, 2004).

Αναπόσπαστο κομμάτι της ορθής εφαρμογής της εσωτερικής συλλογικής Αξιολόγησης είναι η συμμετοχή και η συνεργασία των εκπαιδευτικών καθώς έτσι η διαδικασία αυτή αποκτά συλλογικό πρόσημο στη σχολική μονάδα.

4.3. Αυτοαξιολόγηση

Αυτοαξιολόγηση μια έννοια που για να μπορέσουμε να την καταλάβουμε θα πρέπει να στραφούμε στους διάφορους ορισμούς που δίνονται από τους ερευνητές του θεσμού της Αξιολόγησης. Ένας ορισμός της δίδεται από τον Ανδρέου (1999), «είναι η συστηματική, συλλογική και διαρκής διερεύνηση όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους παράγοντες». Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), «η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως μια διαδικασία, όπου δεν κυριαρχεί ο ελεγκτικός χαρακτήρας, αλλά η διάγνωση και η ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του συνολικού εκπαιδευτικού έργου και στοχεύει στην απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στη σχολική μονάδα με τη δραστηριοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτήν για την αναβάθμιση της ποιότητάς της».

Η κινητήριος δύναμη στο θεσμό της αυτοαξιολόγησης πηγάζει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που αποτελεί τον αυτόπτη μάρτυρα όλων των γεγονότων και ενεργειών που διαδραματίζονται στην σχολική μονάδα αλλά και στον ευρύτερο χώρο του σχολείου, δίνοντας του την ευκαιρία ν' αντιληφθεί -δια της εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης- όλα όσα συμβαίνουν σε βάθος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. «Η ιδέα ότι το άτομο μπορεί να είναι, κάτω από ορισμένες συνθήκες, δημιουργικό και δραστήριο μέσα στην υπηρεσία και να ταυτίζει τους προσωπικούς του στόχους με εκείνους της υπηρεσίας». (Μπαγάκης, 1999-Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005).

Αμελητέο ως θετικό βήμα στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης δεν θα πρέπει να θεωρηθεί το γεγονός ότι αυτού του τύπου η Αξιολόγηση δεν έχει απειλητικό ύφος και δεν λειτουργεί ως φόβητρο απέναντι στους εκπαιδευτικούς, απεναντίας προσεγγίζει στρέφοντας το βλέμμα προς τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο, διαφοροποιείται ανάλογα τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικού οργανισμού (Σολομών Ι., 1999· Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

5. Ιστορική αναδρομή – Νομοσχέδια

Στην 5^η ενότητα προχωράμε σε μια ιστορική αναδρομή για την περίπτωση της Ελλάδας και την πορεία της Αξιολόγησης που ακολουθήθηκε και ακολουθείται, παρουσιάζοντας και αναλύοντας το τι προβλέπει το νομοθετικό πλαίσιο για τον θεσμό της εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Θα σταθούμε κριτικά απέναντι στους νόμους και τις διατάξεις που κατά καιρούς έχουν ψηφιστεί, με διάθεση να τονίσουμε τα θετικά και να καυτηριάσουμε τα αρνητικά που διέπουν τις προσπάθειες αυτές. Σε μια συνοπτική αναφορά θα προσθέταμε ότι στο νομοθετικό έργο απ' το 1982 με τον νόμο 1304/82 η Αξιολόγηση παίρνει «σάρκα και οστά» με τον/ την Σχολικό Σύμβουλο και τον/ την Προϊστάμενο/η της εκπαίδευσης ν' αναλαμβάνουν την αρμοδιότητα τόσο για την επιστημονική κατάρτιση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών όσο και για τις πειθαρχικές ποινές αντιστοίχως των διδασκόντων, στέλνοντας κατά μια έννοια τον «επιθεωρητισμό» στο χρονοντούλαπο της ιστορίας. Μια σημαντική στάση θα πραγματοποιηθεί και στο Π.Δ. 320/1993 όπου η σφοδρή αντίδραση θα επιφέρει την αντικατάσταση του Υπουργού και την στροφή στον Εθνικό διάλογο. Εν συνεχεία, ο νόμος 2525/97 έρχεται να δώσει τα κλειδιά της όλης διαδικασίας στους/ στις Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών ενώ στη συνέχεια με τον νόμο 2986/2002 στο άρθρο 4 προβλέπεται η «επαναφορά» της Αξιολόγησης από τον/ την Διευθυντή/ντρια και τον Σχολικό Σύμβουλο. Τη σκυτάλη στον μαραθώνιο αυτό λαμβάνει ο νόμος 3848/2010 με αναφορά στην έννοια της αυτοαξιολόγησης, η οποία έχει ρόλο ενισχυτικό όσον αφορά την επαγγελματική ταυτότητα του/ της εκπαιδευτικού θέτοντας υπό το μικροσκόπιο της, τις προσωπικές τους δραστηριότητες διδασκαλίας και βελτιώνοντας τις πρακτικές τους. (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009).

Το προτελευταίο σχέδιο Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είχε εκπονηθεί το 2013 με το Προεδρικό Διάταγμα 152. Το Π.Δ. προέβλεπε σημαντικές τομές προς την ενίσχυση του θεσμού και της δημιουργίας κλίματος θετικής απήχησης αλλά και πάλι οι αντιδράσεις ήταν σφοδρότατες από τους εκπαιδευτικούς και ο φόβος της τότε κυβέρνησης μπροστά στις εκλογές που έρχονταν ήταν ο λόγος που ακόμα ένα νομοθέτημα καταλήγει στις καλένδες.

Η τελευταία προσπάθεια θέσπισης ενός συστήματος Αξιολόγησης έγινε με τον πρόσφατο νόμο 4692/20 που προβλέπει και αναλύει τον τρόπο διεξαγωγής της εσωτερικής Αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, βασιζόμενη στην πεποίθηση ότι η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, βελτιώνει συνεχώς τα παραπάνω ζητούμενα τα οποία θα πρέπει να βασίζονται στη συστηματική συλλογή δεδομένων και όχι σε επιφανειακές εκτιμήσεις ή απλές εντυπώσεις και να αποτυπώνουν τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα. Άλλωστε, ο σκοπός της «αυτοαξιολόγησης» είναι ο προσδιορισμός και η υλοποίηση των απαραίτητων δράσεων μέσα από την ενεργό συμμετοχή, την αυτοδέσμευση και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο.

Φυσικά, κατά γενική ομολογία θα πρέπει πρώτα να επιλυθούν ζητήματα που δημιουργούν σε κάθε περίπτωση συνθήκες που δένουν τα χέρια της εφαρμογής της Αξιολόγησης όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται οι παντός είδους υποδομές και οι συνθήκες δουλειάς με πληθώρα αναπληρωτών στα σχολεία και ετεροχρονισμένες προσλήψεις. Τότε θα εξασφαλιστεί ένα περιβάλλον που χαίρει υγείας και θα μπορεί, απαλλαγμένο από εμμονές του παρελθόντος οι οποίες δεν βοηθούν στην αναβάθμιση του έργου των εκπαιδευτικών και του Δημόσιου σχολείου, να προσφέρει μια ποιοτικότερη εκπαίδευση, ισχυρή η οποία θα είναι ικανή να θέσει τα θεμέλια οικοδόμησης μια κοινωνίας καλύτερης και πιο ανθρώπινης.

Σ' ένα συνεχώς αναδιαμορφωμένο περιβάλλον το οποίο επιβάλλει αλλαγές σε νοοτροπίες και πεποιθήσεις, προτάσσεται η αναπροσαρμογή και η ανακατεύθυνση στο σύνολο των εκπαιδευτικών διαδικασιών με ταυτόχρονη αλλαγή πλεύσης και των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος και οι θέσεις – απόψεις που συνυπάρχουν στο σχολείο χρήζουν την παρουσία διαδικασιών που βελτιώνουν, αναπτύσσουν και αναβαθμίζουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, με στόχευση την ποιοτικότερη εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004, July 28). "School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures". *Studies in Educational Evaluation*, (30), σσ. 23-37.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Μέρος Α', Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης*
- Δημητρόπουλος, Ε. (1997). *Αξιολόγηση προγραμμάτων αξιολόγησης και κατάρτισης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (13), σσ. 135-151.
- Καπαχτοή, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαϊδής, Β., & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Γ. Μπαγάκης, *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 195-209.
- Μαστροδήμος, Π. (2013). *Η Αξιολόγηση της Απόδοσης των Εκπαιδευτικών και των Στελεχών Διοίκησης των Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διερεύνηση Απόψεων Εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2014). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. (Τόμ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, Προγράμματα κινητικότητας και Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.

Εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών

Τσιούμα Κατερίνα

Φιλολόγος, Μ.Α., Αναπληρώτρια στο Ημερήσιο Γυμνάσιο Θέρμου, επιμελήτρια εκδόσεων
catsiouma@gmail.com

Περίληψη

Οι ελληνικές σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία και πολυγλωσσία, λόγω δημογραφικών αλλαγών και υψηλών ποσοστών μετανάστευσης. Η παρούσα εργασία διερευνά τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο που φοιτούν στην ελληνική τυπική εκπαίδευση σύμφωνα με απόψεις εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, έχουν πραγματοποιηθεί ημιδομημένες συνεντεύξεις, προκειμένου να διερευνηθεί πώς εντοπίζονται οι ανάγκες των παιδιών και εάν η ανάλυση των αναγκών θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως επείγον μέσο και βοηθητικό εργαλείο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε διαπολιτισμικές σχολικές τάξεις. Γενικά, η νέα γενιά φιλολόγων της Ελληνικής Τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πρόθυμη να καλύψει τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών της, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω εξειδικευμένη κατάρτιση των φιλολόγων στον τομέα αυτό.

Λέξεις κλειδιά: Ανάγκες, ανάλυση αναγκών, ημιδομημένες συνεντεύξεις, μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο

Εισαγωγή

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η ελληνική κοινωνία έχει πάψει να είναι ομοιογενές έθνος και η παρουσία διαφορετικών πληθυσμών (από άποψη γλώσσας, θρησκείας, πολιτισμού) γενικεύεται, λόγω των ραγδαίων κοινωνικοπολιτικών αλλαγών και της ανθρωπιστικής κρίσης στα Βαλκάνια και της Ανατολικής Μεσογείου (CoE, 2009, 2010, 2014). Μάλιστα, την τελευταία δεκαετία, η Ελλάδα έχει γίνει χώρα υποδοχής μαζικής εισροής προσφύγων και μεταναστών, θέτοντας το ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Κατ' επέκταση, οι σχολικές τάξεις δεν φέρουν πια την κυρίαρχη εικόνα πολιτισμικά ομοιογενών μαθητών, με γλωσσική επάρκεια ή με αρμονική συνέχεια στη σχολική τους φοίτηση. Αντίθετα, χαρακτηρίζονται έντονα από ετερογένεια όσον αφορά στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών (Vidalí & Adams, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, οι καθηγητές όλων των μαθημάτων και ιδιαίτερα οι καθηγητές γλώσσας και λογοτεχνίας (φιλόλογοι), καλούνται να αναγνωρίσουν, να εντοπίσουν και να προσεγγίσουν τις ιδιαίτερες (μαθησιακές και εκπαιδευτικές) ανάγκες των μαθητών της τάξης τους, ιδίως όταν είναι δίγλωσσοι, για να μπορούν στη συνέχεια να σχεδιάζουν και να υλοποιούν στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προς όφελος του γραμματισμού των μαθητών (ZhangLeimbigger, 2014; Goodwin, 2002).

Στον βαθμό που μελετητές υπογραμμίζουν την επείγουσα ανάγκη για κατάλληλα σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών και υλικό για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών μετά από ανάλυση των αναγκών τους στη Γ2 (Long, 2005), η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες των μεταναστών μαθητών στη

γενική τάξη του ελληνικού σχολείου. Η μελέτη βασίζεται σε πληροφορίες που αποκτήθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων δύο φιλολόγων, που εργάζονται στη Θεσσαλονίκη και την Καλαμάτα αντίστοιχα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η κινεζική παροιμία «Εφάρμοσε κατάλληλη φαρμακευτική αγωγή σύμφωνα με την ασθένεια» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναφερθούμε κατ' αναλογία σε δασκάλους και μαθητές, όπως σε γιατρούς και ασθενείς (Zhang Leimbigler, 2014: 12). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, να διαγιγνώσκουν τυχόν προβλήματα ή ασυνέχειες και να προσφέρουν τη σωστή λύση σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Εμβαθύνοντας κριτικά στις ανάγκες μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, εξετάζονται συνοπτικά οι ακόλουθες διαστάσεις.

1.1. Ο όρος «ανάγκες» στα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα

Οι μελετητές ορίζουν τις «ανάγκες» ως εντοπισμένα κενά και διαφορές μεταξύ επιθυμητών προτύπων και αποδεκτών νορμών στην τρέχουσα κατάσταση του επιπέδου των μαθητών, μετά από αξιολόγηση/ ανάλυση των δεξιοτήτων τους σε σχέση με τους αναμενόμενους εκπαιδευτικούς στόχους (Tyler, 1949; Noddings, 2005). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο σε αυτή την αξιολόγηση, στον βαθμό που οφείλουν να προωθούν τη λεκτική και συμπεριφορική έκφραση των αναγκών των μαθητών (Noddings, 2005).

1.2. Επείγουσες και εκπαιδευτικές ανάγκες

Η παιδική ηλικία είναι μια ευαίσθητη περίοδος της ζωής, ειδικά όταν πρόκειται για ευάλωτες ομάδες, όπως δίγλωσσους, μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές ή ακόμα και τα λεγόμενα *ασυνόδευτα παιδιά - μετανάστες ή πρόσφυγες* (IOM, 2019). Τα παιδιά που μετακινούνται χρειάζονται ειδική προστασία, υποστήριξη και σχολική εκπαίδευση, λόγω των συνθηκών διαβίωσης, κακουχιών ή/ και παραβίασης κάποιων δικαιωμάτων τους (Black et al., 2013; Rafik-Elmrini, 2018).

Οι ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο χωρίζονται σε επείγουσες και εκπαιδευτικές. Για παράδειγμα, οι επείγουσες ανάγκες των παιδιών - προσφύγων σχετίζονται με προγενέστερες τραυματικές εμπειρίες, κινδύνους (δολοφονίες, ξυλοδαρμοί), αβεβαιότητα επιβίωσης και σωματικής ακεραιότητας (βία, βιασμοί, καταπίεση, εκβιασμός, κακοποίηση) κατά τον εκπατρισμό, τον εκτοπισμό και τη διαμονή σε άσχημες συνθήκες (ζωή στη λάσπη, σε καταυλισμούς, χωρίς είδη πρώτης ανάγκης, ασθένειες) (Rafik-Elmrini, 2018). Ακόμα, για αυτούς τους μαθητές οι ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ευημερία και τη συμπεριφορά τους: άγχος, μοναξιά, ευαλωτότητα, αβεβαιότητα, έλλειψη εμπιστοσύνης, φόβος ρατσισμού και πιθανότητα υιοθέτησης παραβατικής ή αποκλίνουσας συμπεριφοράς λόγω διαταραχών συμπεριφοράς (UNHCR, 2016; Carlson et al., 2012). Γι' αυτό «η αποξένωση κάνει τις καρδιές πιο σκληρές» όπως ισχυρίζονται τα παιδιά - πρόσφυγες (UNHCR, 2016). Παρομοίως, τα παιδιά μεταναστών δίνουν προτεραιότητα στην κοινωνικοποίηση και την επικοινωνία με συνομηλίκους τους στη χώρα υποδοχής/ παραμονής.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αυξημένες. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων χαμηλού εισοδήματος δεν έχουν

ιση πρόσβαση στην εκπαίδευση (διακοπή σχολικής φοίτησης, βλ. χαμένες γενιές) (Beste, 2015) ή δεν διαθέτουν υποστηρικτικό γονεϊκό περιβάλλον για τη σχολική/ ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Epstein, 1995, 2009; Eccles & Harold, 1996; Berger, 2008; Hornby & Lafaele, 2011; Durisic & Bunijevac, 2017).

Συνήθως, τοπικοί, περιφερειακοί, ευρωπαϊκοί και διεθνείς παράγοντες καλούν τις κυβερνήσεις να διευκολύνουν τη ζωή τους και να φροντίσουν για τη σχολική τους εκπαίδευση, τον γραμματισμό τους και την εκμάθηση γλώσσας (Rafik-Elmrini, 2018). Ωστόσο, σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου τα σχολεία εφαρμόζουν μονόγλωσση γλωσσική πολιτική, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως «γλωσσικά νεοεισερχόμενα» εγγράφονται σε γενικές τάξεις, προκειμένου να επιτευχθεί η προσπάθεια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος για γλωσσική ενοποίηση (Bloommaert, 2010; Garcia & Wei, 2014) και η ενσωμάτωση στην κοινωνία υποδοχής (Bloommaert & Verschuere, 1998). Στη χώρα μας, όμως, συνήθως, οι Τάξεις Υποδοχής καθυστερούν να λειτουργήσουν ή υποστελεχώνονται δεδομένης της ιδιάζουσας προτεραιοποίησης των προσλήψεων εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας ετησίως. Συνάμα, αποκλείεται η χρήση της γλώσσας που μιλιέται στο σπίτι, αφού η Ελληνική είναι κυρίαρχη (Baruth & Manning, 1992; Cummings, 2000, 2001). Έτσι, προκύπτει δυσκολία γεφύρωσης των κενών των μαθητών στις δεξιότητες γραμματισμού και αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό υλικό, τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους, καθώς δεν μπορούν να εμπλακούν ενεργά και ώστε να παραγάγουν γνωστικό νόημα (Wright et al., 2017).

1.3. Ανάλυση αναγκών

1.3.1. Ορισμός

Η έννοια της «ανάλυσης αναγκών» χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Michael West στην Ινδία τη δεκαετία του 1920 για να διευκρινίσει το νόημα του τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές μιας ξένης γλώσσας στην κατάσταση στόχο, διακρίνοντάς το από το πώς οι μαθητές θα κατακτήσουν καλύτερα τη γλώσσα στόχο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της εκμάθησης (West, 1994). Ο όρος συμπεριλήφθηκε στη ρητορική και τις πρακτικές του Συμβουλίου της Ευρώπης και σε ερευνητικές εργασίες της δεκαετίας του 1970 και του 1980, όταν η έννοια των «αναγκών» θεωρήθηκε όρος - ομπρέλα (James, 1974; Richterich, 1983) και η «ανάλυση αναγκών» ως στρατηγική για τον προκαθορισμό των αναγκών των διδασκόμενων ξένων γλωσσών. Μάλιστα, συσχετίστηκε με έξι τύπους (West, 1994):

(α) *Αναγκαιότητες*: Αντικειμενικές ανάγκες της καθημερινότητας, με βραχυπρόθεσμους ή μεσοπρόθεσμους στόχους και προτεραιοποίηση γλωσσικών δεξιοτήτων στη γλωσσική εκμάθηση

(β) *Ελλείψεις*: Έρευνα για τις γνωστικές ελλείψεις, πριν σχεδιαστεί το διδακτικό περιεχόμενο, έμφαση δίνεται στο πρόγραμμα σπουδών.

(γ) *Επιθυμίες*: Σύνδεση της ανάλυσης της γλωσσικής ανεπάρκειας με τις προσωπικές και υποκειμενικές ανάγκες και τις μαθησιακές προτεραιότητες των ίδιων των εκπαιδευομένων.

(δ) *Στρατηγικές μάθησης*: Σχεδιασμός της διαδρομής από το σημείο εκκίνησης (τρέχουσα κατάσταση/ ελλείψεις) στον προορισμό (κατάσταση στόχος/ ανάγκες) που αντιστοιχεί στις προτιμήσεις του μαθητή.

(ε) *Περιορισμοί*: Ανίχνευση των δυνατοτήτων και των περιορισμών της μαθησιακής κατάστασης, συμπεριλαμβανομένων εξωτερικών παραγόντων και πόρων (προσωπικό, διαμονή και χρόνος), επικρατουσών συμπεριφορών ή κουλτούρας, καθώς και διαθέσιμων υλικών, βοηθημάτων και μεθόδων.

(στ) *Γλωσσικός έλεγχος*: Έρευνα μεγάλης κλίμακας που διεξάγεται από έναν επίσημο φορέα ή χώρα για τον σχεδιασμό μιας πολιτικής γλωσσικής εκπαίδευσης.

Ο όρος «ανάλυση αναγκών» συζητήθηκε περαιτέρω πρόσφατα, λαμβάνοντας την έννοια της αξιολόγησης αναγκών (Graves, 1996), και συνδέθηκε με την ανάλυση εμπειρικών δεδομένων και χαρακτηριστικών όπως οι στόχοι, το πλαίσιο και ο πληθυσμός (Krohn, 2009). Επίσης, η «ανάλυση αναγκών» θεωρείται ως αντικειμενική και/ ή υποκειμενική διαδικασία. Για παράδειγμα, για τους μαθητές ξένων γλωσσών, οι ανάγκες διαφοροποιούνται ανάλογα με τους ελέγχους προόδου, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των χρηστών και των μαθητών (Vandermeeren, 2005). Σε κάθε περίπτωση, η έννοια συνδέεται με προσωπικές προσδοκίες, κίνητρα, ύφος και στρατηγικές μάθησης και εξωτερικές κοινωνικο-πολιτιστικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων, για τον τομέα της εκπαίδευσης ή της απασχόλησης (PujiWidodo, 2017).

1.3.2. Προσεγγίσεις και μέθοδοι ανάλυσης αναγκών

Παρά την κριτική κατά των περιορισμών της ανάλυσης αναγκών, υπάρχουν φωνές που τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης μιας αποτελεσματικής διαδικασίας ανάλυσης αναγκών στη γλωσσική διαδικασία (West, 1994). Μέχρι στιγμής έχουν διατυπωθεί διάφορες προσεγγίσεις για την ανάλυση αναγκών, χρησιμοποιώντας ανθρωπολογικές, κοινωνιολογικές και εκπαιδευτικές θεωρίες. Όσον αφορά τη διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, έχουν προταθεί οι ακόλουθες (αναφορικά εδώ) προσεγγίσεις: situation analysis, task-based approach, ethnographic approach, narrative approach, corpus approach, discourse approach, critical approach (PujiWidodo, 2017). Ακόμα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο υποστηρίζει την ανάλυση των αναγκών και προτείνει επτά εργαλεία ως προκαθορισμένες μεθόδους για να συμβάλουν στη σε βάθος κατανόηση των αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών, για να ενισχύσουν την επιτυχημένη γλωσσική τους υποστήριξη (Council of Europe, 2022). Αυτά τα toolkits (Εικ.1) αναφέρονται στην εκμάθηση γλώσσας τόσο για παιδιά όσο και για ενήλικες πρόσφυγες, αλλά μπορούν κριτικά και δημιουργικά να αξιοποιηθούν και στην περίπτωση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Αν και οι φιλόλογοι, ως καθηγητές ξένης γλώσσας, υλοποιούν τη διδασκαλία τους ακολουθώντας μια διαισθητική ή άτυπη ανάλυση των αναγκών των μαθητών τους, μια επίσημη ανάλυση χρησιμοποιώντας το κατάλληλο εργαλείο θα βοηθούσε καθοριστικά για τις πραγματικές ανάγκες στη ζωή των ανήλικων/ νεαρών προσφύγων, τόσο σε γλωσσικό όσο και σε πολιτιστικό πλαίσιο, τη χρήση γλώσσας στην κοινωνική ζωή των ατόμων. Ταυτόχρονα, όσον αφορά τα παιδιά, πρέπει να αποσαφηνιστεί εκ των προτέρων και το αναπτυξιακό επίπεδο μαζί με το γνωσιακό και εκπαιδευτικό και τον γραμματισμό τους.

Εικόνα 1: Τα επτά toolkits του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ανίχνευση αναγκών και τη γλωσσική υποστήριξη των προσφύγων

Εργαλείο	Περιεχόμενο
24	Εντοπισμός των αμεσότερων αναγκών των προσφύγων
25	Μαθαίνουμε τι γνωρίζουν ήδη οι πρόσφυγες στη γλώσσα στόχο και τι επιπλέον χρειάζεται να μάθουν
26	Οι πρώτες επαφές με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής
27	Τα γλωσσικά προφίλ των προσφύγων
28	Μαθαίνουμε περισσότερα για τα γλωσσικά μέσα και τις ικανότητες των προσφύγων
29	Ποια είναι τα σημαντικότερα πράγματα που θα πρέπει να μάθουν; Η άποψη των προσφύγων
30	Παρατηρούμε τις καταστάσεις στις οποίες οι πρόσφυγες καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο

1.3.3. Ανάλυση αναγκών στον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές Γ2

Αποτελεσματική και παραγωγική παιδαγωγική θα μπορούσε να επιτευχθεί για παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο μετά από τεκμηριωμένη και αξιόπιστη ανάλυση αναγκών (West, 1994). Μια καλά δομημένη ανάλυση αναγκών παρέχει βαθιά επίγνωση σχετικά με τις γνώσεις και τη γλώσσα που πρέπει να διδαχθούν. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθηθεί στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος διδασκαλίας. Επιπλέον, δεδομένου ότι η εν λόγω ομάδα στόχος αποτελείται από παιδιά πρόσφυγες/μετανάστες με διαφορετικό κοινωνιογλωσσικό υπόβαθρο, η διδασκαλία στο επιλεγμένο πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές σκοπεύουν να μάθουν ελληνικά (κοινωνική ένταξη και εγκατάσταση, καθημερινή επικοινωνία και κοινωνικοποίηση, ακαδημαϊκή πρόοδος και μελλοντική απασχόληση). Επιπλέον, η ανάλυση αναδεικνύει και τυχόν ψυχολογικά τραύματα που προκαλούνται από μετακινήσεις και εκπατρισμό, προηγούμενη εμπειρία σε βίαιο περιβάλλον, φτώχεια, ανισότητες, γνωστικά και εκπαιδευτικά κενά, διαπολιτισμική διαφοροποίηση, ειδικές μαθησιακές ανάγκες, γονεϊκές επιλογές που επηρεάζουν το παιδί κ.λπ.

1.4. Εξοικείωση εκπαιδευτικών με την ανάλυση αναγκών

Καθώς η εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών αποτελεί πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο στις τάξεις υποδοχής όσο και στις γενικές τάξεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αν και έμπειροι, δεν φαίνεται να λαμβάνουν ειδική υποστήριξη και κατάρτιση για επαγγελματική/ διδακτική πρακτική στους συγκεκριμένους πληθυσμούς που εξετάζονται εδώ, καθώς προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές από τους γενικούς πίνακες εκπαιδευτικών, χωρίς προαπαιτούμενη σχετική εξειδίκευση. Μια πρόσφατη μελέτη δείχνει ότι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, διέθεταν κριτική σκέψη και θετικές στάσεις για την κατανόηση των πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών τους, τις δυσκολίες τους στην απόκτηση της Γ2, αλλά επίσης κατέδειξε την αναγκαιότητα ενδυνάμωσής τους στο πλαίσιο μιας «αυθόρμητης» διαπολιτισμικής κατανόησης (Simopoulos & Magos, 2020). Έτσι, μοιάζει πρόκληση να διερευνηθούν οι στάσεις, οι ικανότητες και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν προσεγγίσεις και στρατηγικές προσανατολισμένες στον στόχο και τον πληθυσμό για να καλύψουν τις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών τους.

2. Η μελέτη

2.1. Μεθοδολογία: προφίλ των συνεντευξιζόμενων, ερευνητικό εργαλείο και δείγμα

Για την παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία, καθώς διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με σκοπό την αρχική διερεύνηση και ερμηνεία ενδεικτικών απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων προσφύγων/ μεταναστών μαθητών στο επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Creswell & Poth, 2018). Συγκεκριμένα, η μελέτη επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες έχουν οι μαθητές με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;
2. Τι είδους προσεγγίσεις και μεθόδους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;
3. Υπάρχει ικανότητα και ετοιμότητα για ανάλυση των αναγκών των διαπολιτισμικών τάξεων στους δασκάλους της γενικής τάξης;

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Ιανουάριο του 2022 με δύο εκπαιδευτικούς (γυναίκες, φιλόλογοι) που διδάσκουν σε γενικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Λύκειο), στη Θεσσαλονίκη (Εκπαιδευτικός 1, 36 ετών) και στην Καλαμάτα (Εκπαιδευτικός 2, 43 ετών), με πολυετή εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το ερευνητικό εργαλείο είναι εμπιστευτικές και ανώνυμες ημιδομημένες συνεντεύξεις, προερχόμενες από ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση (Long, et al., 2012; Babbie, 2017), οι οποίες καταγράφηκαν ατομικά, τηλεφωνικά, μετά από προσωπική επαφή και παραχώρηση συναίνεσης. Οι αυθόρμητες απαντήσεις αναλύθηκαν μέσω της μεθοδολογίας ανάλυσης περιεχομένου (Bazeley, 2013). Οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν με βασικά δημογραφικά δεδομένα (ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας και κατάρτιση στην ανάλυση αναγκών) και τέσσερις ερωτήσεις (σε συζήτηση) για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες παιδιών-μεταναστών (Εικ. 2).

Εικόνα 2: Ερωτήσεις της συνέντευξης.

E1:	Έχετε δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;
E2:	Ποιες συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες έχουν οι μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο σύμφωνα με την άποψή σας; Δικαιολογήστε την απάντησή.
E3:	Τι είδους προσέγγιση/εις χρησιμοποιείτε για να προσδιορίσετε τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο; Δώστε 1-2 παραδείγματα.
E4:	Τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές μεθόδους χρησιμοποιείτε για να αντιμετωπίσετε τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο; Δικαιολογήστε την απάντησή.

2.2. Παρουσίαση και αποτελέσματα των συνεντεύξεων

Παρουσιάζοντας συνοπτικά τις δύο εκπαιδευτικούς, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι και οι δύο ανήκουν στη νέα γενιά των εκπαιδευτικών για την ελληνική τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ηλικίας 36 και 43 ετών. Έχουν επαρκή διδακτική εμπειρία με μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες. Παρόλο που και οι δύο είχαν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή/ και ξένης γλώσσας, δεν αισθάνονται άνετα να εντοπίσουν τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες τέτοιων μαθητών (Εκπαιδευτικός 1: «Όχι, δεν θα έλεγα ότι είμαι εξειδικευμένη»/ Η Εκπαιδευτικός 2 δεν το διευκρινίζει, αλλά οι

απαντήσεις της δείχνουν κάποιου είδους αδυναμία να διακρίνει τις ανάγκες στην πράξη χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες προσεγγίσεις).

Παρακάτω, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μελετώνται μία προς μία.

Ε1: Έχετε δίγλωσσους/ πολύγλωσσους μαθητές με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Και οι δύο φιλόλογοι διδάσκουν δίγλωσσους μαθητές: η Εκπαιδευτικός 1 έχει μαθητές με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο από τη Συρία, τη Σομαλία, το Καμερούν, το Κονγκό και το Ιράκ, ενώ η Εκπαιδευτικός 2 απαντά ότι έχει μαθητές κυρίως με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτή η διαφορά εξηγείται αφού η πρώτη εργάζεται στη Θεσσαλονίκη, μια πιο πολυπολιτισμική περιοχή, και η δεύτερη εργάζεται στην Καλαμάτα, μια πόλη της Δυτικής Ελλάδας, όπου ο πληθυσμός των προσφύγων είναι χαμηλός και εκείνος των μεταναστών υψηλότερος, εφόσον εργάζονται στην τοπική οικονομία των αγροτικών περιοχών.

Ε2: Ποιες συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες έχουν οι μαθητές με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο σύμφωνα με την άποψή σας; Δικαιολογήστε την απάντησή.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση απεικονίζουν την εμπειρία τους και αντιστοιχούν στα επιθυμητά ακαδημαϊκά και παιδαγωγικά αποτελέσματα που υιοθετούν για τους μαθητές γενικότερα. Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι δύο αναφέρονται στις «δυσκολίες» των μαθητών ως προς την κοινωνικοποίησή τους και στην ανάγκη επικοινωνίας με τους συνομηλίκους, γεγονός που υπογραμμίζει ότι η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία δυσκολεύουν την κάλυψη των αναγκών ένταξης των νεοαφικθέντων δίγλωσσων μαθητών. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τη γλωσσική επάρκεια και την ακαδημαϊκή πρόοδο, οι φιλόλογοι επισημαίνουν τα γλωσσικά κενά και κυρίως πώς αυτά είναι ορατά στον γραπτό λόγο (Εκπαιδευτικός 1 και 2), ακόμη και με τη μετάφραση και χρήση της μητρικής γλώσσας (Εκπαιδευτικός 2), ανάγνωση και προφορική κατανόηση (Εκπαιδευτικός 2). Αντίθετα, ο προφορικός λόγος των μαθητών φαίνεται να είναι πιο εξελιγμένος (Εκπαιδευτικός 1 και 2). Όταν ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς να αιτιολογήσουν τις παρατηρούμενες εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες, αναφέρθηκαν στη δυσκολία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, σε προηγούμενες ελλείψεις από τις γνωσιακές και εκπαιδευτικές εμπειρίες στη χώρα προέλευσης, κενά γραμματισμού, ακόμη και στη Γ1, ακαδημαϊκά και εκπαιδευτικά κενά που προκύπτουν από την αλλαγή φοίτησης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα σπουδών, οικογενειακούς λόγους και μη υποστηρικτικό γονεϊκό περιβάλλον, συνθήκες διαβίωσης στην Ελλάδα και μεγάλη απόσταση μεταξύ κατοικίας και σχολείου (Εικ.3).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

Εικόνα 3: Απαντήσεις στην ερώτηση 2.

Εκπαιδευτικός 1	• πάρα πολλές δυσκολίες • η γλώσσα μας δεν είναι και εύκολη • δεν γνωρίζουν όπως φαίνεται και πάρα πολύ καλά και τη δική τους γλώσσα, δηλαδή κυρίως σε προφορικό επίπεδο φαίνεται στο γραφικό του χαρακτήρα • έχουν πολύ μεγάλη ανάγκη να κοινωνικοποιηθούν, να παίξουν με τα υπόλοιπα παιδιά, να ενσωματωθούν στο σύνολο • Νομίζω ότι υπάρχουν αρκετές ανάγκες κυρίως στον γραπτό λόγο, δηλαδή ο γραφικός χαρακτήρας προδίδει διάφορα. Υπάρχει μια έλλειψη από πίσω δηλαδή. Ενδεχομένως, δεν ξέρω, τα γεγονότα στη χώρα τους, οικογενειακοί λόγοι, δεν το γνωρίζω αυτό.
Εκπαιδευτικός 2	• δεν μπορούν εύκολα στην αρχή να ενταχθούν στην τάξη • δυσκολεύονται και στην κοινωνικοποίηση, δηλαδή με τα άλλα παιδιά, στις παρέες • δυσκολία στην ανάγνωση, δυσκολία στην κατανόηση, και αυτών που διαβάζουν αλλά και αυτών που λέγονται στην τάξη είτε από τον διδάσκοντα καθηγητή και από τους συμμαθητές τους • Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι στα γραπτά, τα γραπτά τους είναι λίγο... Δεν μπορούν να διαβαστούν και πάρα πολύ εύκολα • έχουν πολλά κενά, πολλές φορές έχει τύχει να γράφουνε στη μητρική τους γλώσσα • υπάρχουν κενά • ίσως κάποια παιδιά να μην έχουν περάσει από την πρώτη βαθμίδα της ελληνικής εκπαίδευσης, να έχουν έρθει κατευθείαν στη Δευτεροβάθμια • κάποια που έχουν περάσει από την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης έχουν πολλά κενά • δεν έχουν υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, γιατί πολλές φορές οι γονείς τους δεν μιλούν τα ελληνικά, μιλούν μόνο τη γλώσσα της χώρας τους. Οπότε δεν μπορούν να βοηθηθούν από την οικογένεια. • πολλές φορές αυτά τα παιδιά μένουν μακριά από το σχολείο. Και δεν ξέρω αν παίζει κάποιο ρόλο και αυτό στο γενικότερο κομμάτι της μάθησής τους... Πολλές φορές το σχολείο μπορεί να απέχει 40 χιλιόμετρα από τον τόπο κατοικίας τους. Αυτό, δεν ξέρω, κατά πόσο βοηθάει στο να έχουνε συχνή και συνεχή φοίτηση... Μπορεί να λειτουργήσει σαν αποτρεπτικός παράγοντας και να δημιουργήσει προβλήματα η μετακίνηση και οπότε να διακόψουν τη φοίτηση.

Ε3: Τι είδους προσέγγιση/εις χρησιμοποιείτε για να προσδιορίσετε τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο; Δώστε 1-2 παραδείγματα.

Σε αυτή την ερώτηση, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψαν εμπειρικά, καθώς φαινόταν να μην έχουν ιδιαίτερη γνώση των προσεγγίσεων της ανάλυσης αναγκών. Επίσης, οι απαντήσεις συχνά κατευθύνονταν σε μεθόδους αντιμετώπισης αναγκών, παρά σε ανάλυση αναγκών, όπως αυτή ορίστηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής. Συγκεκριμένα, η Εκπαιδευτικός 1 τονίζει την προσωπική προσπάθεια να κατανοήσει τις δυσκολίες των παιδιών και παραδέχεται ότι δεν χρησιμοποιεί συγκεκριμένες προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αναγκών των μαθητών της λόγω της πίεσης χρόνου για την κάλυψη της ύλης. Η Εκπαιδευτικός 2, παρομοίως, δεν φαίνεται να δίνει συγκεκριμένη απάντηση στις προσεγγίσεις ανάλυσης αναγκών, αλλά αναφέρεται σε μεθόδους αντιμετώπισης των υπάρχουσών αναγκών (παρά την προσπάθεια της συνεντεύκτριας να επαναδιατυπώσει την ερώτηση προκειμένου να εξαγάγει οποιαδήποτε αναφορά σε προσεγγίσεις). Ωστόσο, τόνισε το θερμό ενδιαφέρον της τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο στο σχολείο για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μεταναστών μαθητών, με την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Μολαταύτα, από τη γενική συζήτηση με τις συμμετέχουσες και τη δική τους αυθόρμητη προσέγγιση μαθητών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο (λόγω εμπειρίας), και οι δύο φαίνεται, χωρίς να το συνειδητοποιούν, να χρησιμοποιούν πτυχές από την ανάλυση της κατάστασης (situation analysis) και την προσέγγιση βάσει εργασιών (task-based analysis) (PujiWidodo, 2017). Δηλαδή, από την πρώτη προσέγγιση χρησιμοποιούν στοιχεία σε μακρο- και μικρο-επίπεδο μιας και εξετάζουν την παρουσία του παιδιού στην τάξη και το σχολείο, αλλά και την επίδοση στα μαθήματα, συνυπολογίζοντας κοινωνικές διαστάσεις. Μπορούμε επίσης να προχωρήσουμε στην υπόθεση ότι αξιοποιούν στοιχεία της «προσέγγισης βάσει εργασιών», καθώς λαμβάνουν υπόψη τις ακαδημαϊκές γλωσσικές επιδόσεις και δεξιότητες των μαθητών για εργασίες σε συγκεκριμένα μαθήματα, με απαιτητικό βαθμό δυσκολίας, που απευθύνονται στον γενικό πληθυσμό της τάξης (Εικ.4).

Εικόνα 4: Απαντήσεις στην ερώτηση 3.

Εκπαιδευτικός 1	• Η αλήθεια είναι ότι καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια, γιατί δεν είναι εύκολο και συμμερίζομαι και τις δυσκολίες τους και τους πόνους τους και όλα αυτά..., αλλά δεν έχω το χρόνο που θα ήθελα για να ανταποκριθώ σε αυτές τις ανάγκες. Γιατί παράλληλα υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο πρέπει να ακολουθήσω, ο υπόλοιπος μέσος όρος των μαθητών... Οπότε υπάρχει μία πολύ σοβαρή δυσκολία... Οι μαθητές είναι αρκετοί...
Εκπαιδευτικός 2	• Όσο μπορούμε, και ατομικά και συλλογικά, οι συνάδελφοι καθηγητές προσπαθούμε όσον αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες • Προσπαθώ λίγο στο προφορικό κομμάτι, να εξετάζονται λίγο πιο πολύ προφορικά... • Προσπαθούμε όσο μπορούμε να ερχόμαστε σε επικοινωνία με τους γονείς για να βοηθάμε και τους ίδιους τους γονείς, να τους κατευθύνουμε, να τους λέμε πώς θα μπορέσουν και αυτοί οι ίδιοι να βοηθούν τα παιδιά τους

Ε4: Τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές μεθόδους χρησιμοποιείτε για να αντιμετωπίσετε τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

Το περιεχόμενο αυτής της ερώτησης προσεγγίστηκε με ποικίλα παραδείγματα, και μη συστηματικούς τρόπους, για το πώς οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους στην πράξη. Φυσικά η απάντηση βρίσκεται στο περιεχόμενο και της 3ης ερώτησης (ειδικά για την Εκπαιδευτικό 2).

Συνοπτικά, οι μέθοδοι της Εκπαιδευτικού 1 περιλαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας υλικό, συνεργατική μάθηση με αναδιάρθρωση της οργάνωσης των θρανίων. Ωστόσο, λόγω της πανδημίας COVID-19, τυχόν πολυπολιτισμικές εκδηλώσεις και διαπολιτισμικές επαφές αναβλήθηκαν, κάτι που η Εκπαιδευτικός 1 θεωρεί αποτρεπτικό για την κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών. Διαφορετικά, οι βέλτιστες πρακτικές για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των συγκεκριμένων μαθητών είναι οι επισκέψεις σε μουσεία, ως παραδείγματα ενεργητικής και βιωματικής μάθησης.

Από την άλλη πλευρά, η Εκπαιδευτικός 2 αναφέρει την ενεργή και βιωματική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία εντός και εκτός της τάξης και την προώθηση ευκαιριών κοινωνικοποίησης. Όσον αφορά στις μαθησιακές ανάγκες, χρησιμοποιεί ευκολότερες δραστηριότητες αξιολόγησης (τεστ) και προωθεί τις δεξιότητες προφορικού λόγου. Ενδεχομένως ασυνείδητα παραδέχεται την αναγκαιότητα και την προτεραιότητα του προφορικού λόγου και της επικοινωνιακής γλώσσας στην καθημερινή πρακτική της γλώσσας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αναφορά στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τους γονείς μεταναστών μαθητών και η πρωτοβουλία ενός σχολείου στην Καλαμάτα που οργάνωνε μαθήματα της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας εκτός του επίσημου ωρολογίου προγράμματος. Τα τεχνολογικά εργαλεία, η πολυτροπικότητα και οι πολυγραμματισμοί θεωρούνται επίσης χρήσιμα μέσα για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών, με διαδραστικούς, παραγωγικούς και ενδιαφέροντες τρόπους ενίσχυσης των κινήτρων τους για μάθηση. Τέλος, αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου ευαισθητοποιούνται με τα παιδιά των οποίων ο τρόπος διαμονής είναι μακριά από το σχολείο και απευθύνονται στον δήμο για δωρεάν μετακίνηση και διευκόλυνση της κινητικότητά τους, συμβάλλοντας στη μη εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης (Εικ.5).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ Ι)

Εικόνα 5: Απαντήσεις στην ερώτηση 4.

Εκπαιδευτικός 1	• σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας • να δώσω κάποια φυλλάδια διαβαθμισμένης δυσκολίας, γιατί σίγουρα δεν μπορούν να ανταποκριθούν όπως οι υπόλοιποι μαθητές • προσπαθώ κάποιες φορές έτσι να λειτουργήσουμε, όποτε έχουμε με την ευκαιρία, λίγο πιο συνεργατικά, για να έρθουν και λίγο πιο και με τους υπόλοιπους μαθητές και να αλληλεπιδράσουν. • συνεργατική μάθηση, έτσι και μικρές ομαδούλες, ομαδοσυνεργατική. • Κάποιες φορές έχουμε οργανώσει με κάποιο τρόπο και τα θρανία για να υπάρχει αλληλεπίδραση • κατά τα άλλα στο σχολείο και στα πλαίσια του COVID δεν οργανώνονται εκδηλώσεις και διάφορα άλλα. Δηλαδή είχαμε στο μυαλό μας να κάνουμε και κάποιες ενδεχομένως πολυπολιτισμικές εκδηλώσεις, για να υπάρχει γνωριμία ανάμεσα στις κουλτούρες... Αλλά αυτά έχουν και λίγο παγώσει. • Ή θα μπορούσαμε να κάνουμε κάποιες επισκέψεις, ή σε κάποια άτυπα περιβάλλοντα
Εκπαιδευτικός 2	• Προσπαθούμε όσον αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες, να τα εντάξουμε στην τάξη και μέσα από συλλογικές δραστηριότητες, από εργασίες, από γιορτές που μπορούν να γίνουν στο σχολείο, από δράσεις, από εκδρομές, από διδακτικές επισκέψεις... • Όσον αφορά τις μαθησιακές ανάγκες, εγώ προσωπικά βάζω τεστάκια, λίγο... ένα επίπεδο πιο εύκολα σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη • Προσπαθώ λίγο στο προφορικό κομμάτι, να εξετάζονται λίγο πιο πολύ προφορικά... • Προσπαθούμε όσο μπορούμε να ερχόμαστε σε επικοινωνία με τους γονείς για να βοηθάμε και τους ίδιους τους γονείς, να τους κατευθύνουμε, να τους λέμε πώς θα μπορέσουν και αυτοί οι ίδιοι να βοηθούν τα παιδιά τους στο σχολείο • Σε κάποιο σχολείο που είχα δουλέψει παλαιότερα, το σχολείο το ίδιο είχε αναλάβει μία πρωτοβουλία, οι φιλόλογοι του σχολείου, μετά το πέρας του ωραρίου του σχολικού, όποιο παιδάκι ήθελε βέβαια και με τη συγκατάθεσή του γονιού, να μένει στο σχολείο για έξτρα δύο ώρες για να βοηθιέται στα γλωσσικά μαθήματα. Κυρίως στη γλώσσα δηλαδή, πάνω από όλα στη γλώσσα, όχι στην Ιστορία ή την Οδύσσεια, Ιλιάδα κι αυτά. Πάνω από όλα στη γλώσσα. • Πολλές φορές χρησιμοποιούμε και τα εποπτικά μέσα, τα σύγχρονα, της τεχνολογίας και της πληροφορικής, και μπορούμε να δείξουμε κάποια βιντεάκια στα παιδιά, τα οποία να είναι στα ελληνικά, σε πολύ απλή... πολύ απλά βιντεάκια, με απλά ελληνικά και να τους ζητήσουμε τι κατάλαβαν. Να μας πουν αυτό που κατάλαβαν προφορικά. • Άλλες φορές τους δίνουμε παιχνίδια, οπότε να γίνεται η μάθηση έτσι λίγο πιο ενδιαφέρουσα. • Χρησιμοποιούμε και επιβραβεύσεις πολλές φορές. Όχι μόνο τη βαθμολογική κλίμακα 01 μέχρι το 20· επιβραβεύσεις ότι εάν τα πάμε καλά σαν τάξη, για να μην τους ξεχωρίζουμε, θα πάρουμε bonus μία επίσκεψη, σε κάποιο πράγμα που τους αρέσει, σε κάποιο θεματικό πάρκο, σε κάποιο μουσείο... • έχουμε αναλάβει διάφορες δράσεις, έχουμε πάει στο δήμο για λεωφορεία, για ταξί, για να μπορούμε να τους διευκολύνουμε στη μετακίνηση, ώστε να μην τα παρατήσουν.

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι η Εκπαιδευτικός 1 υπογραμμίζει έντονα την έλλειψη ετοιμότητάς της να προσδιορίσει τις ανάγκες των μαθητών της. Ταυτόχρονα, τονίζει την προθυμία των καθηγητών «να βοηθήσουν όλους τους μαθητές, και τους μαθητές με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο» και την ύπαρξη «πολλών εμποδίων, πολλών δυσκολιών στην τάξη: Ο χρόνος, ο εξοπλισμός, η κατάρτισή μας, οι ελλείψεις που υπάρχουν... είναι πολύ σοβαρά εμπόδια που πρώτα οφείλουμε αυτά να ξεπεράσουμε και να αντιμετωπίσουμε και σε δεύτερο χρόνο να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά».

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα αποτελέσματα δείχνουν καταρχάς ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι αναμενόμενες καθώς αναφέρονται προβλήματα χαμηλών γλωσσικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής ικανότητας (Cumtings, 1991, 2001), προηγούμενα εκπαιδευτικά κενά, χαμηλή συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και την πρόοδο των μαθητών, λόγω των διαφόρων εμποδίων στη συμμετοχή γονέων μεταναστών στη σχολική ζωή (Floyd, 1998; Zhou & Legan, 2003). Επίσης, αναφέρονται ανάγκες που αφορούν την κατοικία και διαμονή των μαθητών.

Δεύτερον, οι δύο φιλόλογοι (σε γενικές τάξεις) δεν είναι εξοικειωμένες με συγκεκριμένες προσεγγίσεις για τον εντοπισμό και την κάλυψη των αναγκών των μαθητών, όπως αυτές που αναφέρονται από τον Puji Widodo (2017) ή τα 7 Εργαλεία του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Εμπειρικά και διαισθητικά αναγνωρίζουν σποραδικές ανάγκες και προτεραιότητες στις δεξιότητες, ελλείψεις και «ελλείψεις» γνώσεις, περιορισμούς λόγω εξωτερικών παραγόντων: εγκατάσταση, διαμονή, χρόνος, απαιτήσεις τυπικού προγράμματος σπουδών, έλλειψη ή άγνοια συγκεκριμένων διαθέσιμων υλικών και μεθόδων (West, 1994). Επιπλέον, και οι δύο εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν τις επιθυμίες και τις υποκειμενικές ανάγκες των μαθητών· ίσως η

αυστηρή και μονόγλωσση ελληνική επίσημη/ τυπική εκπαίδευση έχει αντίκτυπο στις εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνουν υπόψη τις προσωπικές επιθυμίες των μαθητών (Hutchinson & Waters, 1987; West, 1994). Ομοίως, δεν αναφέρουν στρατηγικές μάθησης, παρόλο που απαριθμούν παραδείγματα βιωματικής και ενεργητικής μάθησης (διαπολιτισμικές εκδηλώσεις, επισκέψεις, χρήση τεχνολογίας, ανταμοιβές) αναδεικνύοντας ειλικρινή φροντίδα όσον αφορά τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους (Das, 2015; Monk, 2013). Έτσι, ταυτόχρονα, οι συμμετέχουσες δείχνουν μεγάλη προθυμία και θερμό ενδιαφέρον να εμπλακούν και να δώσουν λύσεις σε τυχόν προβλήματα που εντοπίζουν. Ακόμα, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούσαν αντιστοιχούν σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, όπως ο πολυγραμματισμός (Cope & Kalantzis, 2000; Schultz & Hull, 2002) και η βιωματική διδασκαλία (Corbett, 2005). Η γονική συμμετοχή στο σχολείο (Berger, 2008; Arias, 2015), αλλά και τα απογευματινά μαθήματα γλώσσας στο σχολείο (Benson, 2011) επιβεβαιώνουν σύγχρονες οπτικές της παιδαγωγικής.

Τέλος, όσον αφορά στην ικανότητα και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αναλύσουν τις ανάγκες των διαπολιτισμικών τάξεων, στο πλαίσιο της γενικής τάξης, η απάντηση μπορεί εδώ να είναι αρνητική. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα, με περισσότερους συμμετέχοντες, προκειμένου να εξαχθούν πιο γενικεύσιμα συμπεράσματα.

Συμπεράσματα

Πριν προχωρήσουμε στην κατάλληλη διδακτέα ύλη ή στον σχεδιασμό ενός μαθήματος γλωσσικής διδασκαλίας για μαθητές με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο, πρέπει πρώτα να διενεργείται η ανάλυση των αναγκών τους. Οι ανάγκες μιας ποικιλόμορφης τάξης μπορούν να καλυφθούν μόνο με διαφοροποίηση όσον αφορά τη διάγνωση του κοινωνιογλωσσικού προφίλ κάθε μαθητή, την οργάνωση των εκπαιδευτικών υλικών, τον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και την υλοποίηση κατάλληλων εργασιών. Επίσης, η συναισθηματική επιβίωση των μεταναστών/ προσφύγων και η ικανότητά τους να επικοινωνούν με επιτυχία πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της προσπάθειας των εκπαιδευτικών όταν επιχειρούν να διευκολύνουν την ένταξη των μεταναστών στη νέα χώρα, τον γραμματισμό και την πρόοδό τους. Φυσικά, η κατάλληλη κατάρτιση και η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την επίτευξη αυτού του στόχου στο σύγχρονο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arias, M.B. (2015). Parent and Community Involvement in Bilingual and Multilingual Education. In *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (eds W.E. Wright, S. Boun and O. García). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch17>
- Babbie, E. (2017). *The basics of social research* (7th edition). Cengage Learning.
- Baruth, L. G., & Manning, M. L. (1992). *Multicultural education of children and adolescents*. Allyn and Bacon.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. Sage Publications.
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond classroom: An introduction to the field. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the Language Classroom* (pp. 7-16). Palgrave Macmillan.
- Berger, E.H. (2008). *Parents as partners in education*. Pearson.

- Beste, A. (2015). *Education provision for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey - Preventing a 'Lost Generation'*, UNU-GCM International (pp. 1-14)
- Black, R., Arnell, N. W., Adger, W. N., Thomas, D., & Geddes, A. (2013). *Migration, immobility and displacement outcomes following extreme events. Environmental Science & Policy*, 27, S32- S43. doi:10.1016/j.envsci.2012.09.001
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. UK, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloommaert, J. & Verschueren, J. (1998). *Debating Diversity: Analysing the discourse of tolerance*. Routledge.
- Carlson, B. E., Cacciatore, J., & Klimek, B. (2012). *A Risk and Resilience Perspective on Unaccompanied Refugee Minors. Social Work*, 57(3), 259–269. doi:10.1093/sw/sws003
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Corbett, A. C. (2005). Experiential Learning within the Process of Opportunity Identification and Exploitation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 473–491. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00094.x>
- Council of Europe (2009). *Languages in Education, Languages for Education. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*.(www.coe.int/lang)
- Council of Europe (2010). *Concept Paper "Linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds"*. (www.coe.int/lang)
- Council of Europe (2014). *The linguistic integration of adult migrants: from one country to another, from one language to another*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2022). *Needs analysis*. <https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/needs-analysis> (retrieved January 29th, 2022).
- Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Cummins, J. (1991). Conversational and Academic Language Proficiency. In: J. Hulstijn & J. F. Matter (eds.), *Reading in two languages. AILA-Review* 8, 75-89.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. *Multilingual Matters*. pp. 246-283.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2nd Edition. California Association for Bilingual Education.
- Das, S. (2015). *Using Museum Exhibits: An Innovation in Experiential Learning. College Teaching*, 63(2), 72–82. doi:10.1080/87567555.2015.1005044
- Durišić M. & Bunijevac M. (2017). Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education, *ceps Journal*, Vol.7, No 3, pp. 137-153.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*. Erlbaum. (pp. 3–34)
- Epstein, J. L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 701–712.
- Epstein, J.L. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Corwin Press.

- Floyd L. (1998). Joining Hands: A Parental Involvement Program. *Urban Education*, 33(1), 123-135. doi:[10.1177/0042085998033001007](https://doi.org/10.1177/0042085998033001007)
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave MacMillan.
- Goodwin, A. L. (2002). Teacher Preparation and the Education of Immigrant Children. *Education and Urban Society*, 34(2), 156–172. <https://doi.org/10.1177/0013124502034002003>
- Graves, K. (1996). A framework of course development processes. In K. Graves (Ed.), *Teachers as course developers* (pp. 12-38). Cambridge University Press.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1):37-52
- Hull, G., & Schultz, K. (2002). Connecting Schools with Out-of-School Worlds. Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/171
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- International Organization for Migration (IOM). (2019). *Glossary on Migration*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf
- James, C. V. (1974). Estimating adult needs. In G. E. Perren (ed.), *Teaching languages to adults for special purposes*, 76-90. London: Centre for Information on Language Teaching & Research.
- Krohn, N. (2009): The Hebrew language needs of future conservative rabbis: A needsanalysis. *Journal of Jewish Education*, 75, 258-289.
- Long, D., Panter, A. Rindskopf D., & Sher K.(Eds.) (2012).*APA handbook of research methods in psychology, Vol2: Research designs: Quantitative ,qualitative, neuropsychological, andbiological*. Washington, DC: American Psychological Association,pp.57-71.
- Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monk, D. F. (2013). *John Dewey and Adult Learning in Museums*. *Adult Learning*, 24(2), 63–71. doi:10.1177/1045159513477842
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35, 147-159.
- Puji Widodo, H. (2017). Approaches to Needs Analysis in ESP Curriculum Development. 2017, *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 6 (1): 127-146.
- Rafik-Elmrini, N. (2018). Unaccompanied refugee children: the role and responsibilities of local and regional authorities. Council Of Europe (COE) <https://rm.coe.int/unaccompanied-refugee-children-current-affairs-committee-rapporteur-na/1680791c99>
- Richerich, R. (ed.) (1983). *Case studies in identifying language needs*. Oxford: Pergamon/Council of Europe.
- Simopoulos, G., & Magos, K. (2020). Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities. *Global Education Review*, 7 (4), 59-73.
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. The University of Chicago Press.
- UNHCR, the UN Refugee Agency (Dec 8th, 2016). Voices in the Dark - Children on the Run. [video <https://www.youtube.com/watch?v=L24Ed4ndVBs&t=8s>]
- Vandermeeren, S. (2005). Foreign language need of business firms. In M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 159-181). Cambridge University Press.

- Vidali, E. L., & Adams, L. D. (2006). The Challenges of Globalization. Changes in Education Policy and Practice in the Greek Context. *Childhood Education*, 82(6), 358–362. doi:10.1080/00094056.2006.105228
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(01), 1. doi:10.1017/s0261444800007527
- Wright, W. E., Boun, S., García O. (2017). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Wiley-Blackwell.
- Zhang Leimbigler, S. (2014). A Pedagogy of Multiliteracies: Second Language and Literacy Acquisition. Online submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED553969>
- Zhou, M., & Logan, J. R. (2003). Increasing diversity and persistent segregation: Challenges of educating minority and immigrant children in urban America. In S. J. Caldas & C. L. Bankston (Eds.), *The End of Desegregation*. Nova Science Publishers.

«Κυρία, κυρία, δεν ακούω!» Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικτυακή συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας στην Ελλάδα της πανδημίας.

Φοδελιανάκης Αντώνιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 - συγγραφέας, PHdc. UPV/EHU, MEd
afodelianakis@gmail.com – www.fodelianakis.gr

Romero Andonegui Ainara
Assistant prof., Faculty of Education of Bilbao, University of the Basque Country, UPV/EHU
ainara.romero@ehu.eus

Basogain Olabe Xabier
Professor, Faculty of Engineering, University of the Basque Country, UPV/EHU
xabier.basogain@ehu.eus

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να αναδειχθούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) και τις συμπεριληπτικές τεχνικές που αναλήφθηκαν την περίοδο της πανδημίας. Οι ερευνητές επέλεξαν 6 εκπαιδευτικούς από τους 1070 που είχαν συμμετάσχει στη προηγούμενη ποσοτική τους μελέτη για την συμπερίληψη στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτή της ομάδας εστίασης, φωτίστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη και τις δυσκολίες της σε δύο από τους έξι θεματικούς άξονες της αρχικής μελέτης. Αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι το συμπεριληπτικό γενικό σχολείο είναι το καλύτερο πλαίσιο για ένα παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (ΔΑΦ-ΥΛ), οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας επεσήμαναν ότι με την εξΑΕ η συμπερίληψη ήταν σχεδόν αδύνατη. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν πιο θετικές κρίσεις, διατηρώντας παρόλα αυτά τις επιφυλάξεις τους για την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ ως προς τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ-ΥΛ.

Λέξεις-κλειδιά: covid-19, συμπερίληψη, εξ αποστάσεως, αυτισμός.

1. Εισαγωγή

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές καθώς και οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, πάντοτε αποτελούσαν ένα πεδίο μελέτης ιδιαίτερου ενδιαφέροντος πολλών διαφορετικών επιστημών και επιστημόνων. Έτσι, παραδοσιακές παραδοχές, όπως η θέση του Rutter (2005, όπ. αναφ. στο Heward, 2011, σελ. 269) ότι ένας μήνας χωρίς την παρουσίαση μίας νέας θεωρίας για τον αυτισμό, θεωρείται ένας ανιαρός μήνας, δείχνουν το έντονο ενδιαφέρον των επιστημόνων. Πράγματι, από τότε που για πρώτη φορά ο Bleuler το 1911 αναφέρθηκε στον αυτισμό (Μπεζεβέγκης, Καλαντζή-Αζίζι, Ζώνιου-Σιδέρη, 1997) ή από τότε που ο Leo Kanner το 1943 τον διέκρινε από άλλες αναπηρίες, το ενδιαφέρον παρέμεινε αμείωτο.

Ένας από τους σημαντικότερους σταθμούς για την ειδική εκπαίδευση αποτελεί το Warnock Report του 1978 το οποίο έθεσε τις βάσεις για την επίλυση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών διακρίσεων. Πράγματι, σε αυτό το πλαίσιο, προτάθηκαν οι τρεις βασικές

αρχές της «ένταξης»: η «Τοπική Ένταξη», η «Κοινωνική Ένταξη» και η «Λειτουργική Ένταξη», που έθεσαν στο κέντρο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πρακτικής το ίδιο το παιδί και τις ανάγκες του (Warnock Report, 1978).

Αυτό όμως που πραγματικά σηματοδοτεί μια στροφή στα πράγματα, είναι η μετάβαση από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, ως αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησης που προκάλεσε η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), με την απομάκρυνση από την ετικετοποίηση και τη θέαση της αναπηρίας σαν ένα «εγγενές ανυπέρβλητο και αξιοκατάκριτο έλλειμμα» (Φοδελιανάκης, Romero, Basogain, 2020a). Για πρώτη φορά, προσεγγίστηκε η αναπηρία με όρους κοινωνικούς και βιοψυχολογικούς. Έτσι, η θέση για το «Θεμελιώδες Δικαίωμα» του παιδιού αποτέλεσε την πιο εύγλωττη διακήρυξη για την προσπέλαση ενός άλλου μοντέλου της αναπηρίας (Φοδελιανάκης, 2020a; 2020b; Φοδελιανάκης, Romero, Basogain, 2020b; Μηλαθιανάκη, 2020a; Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996).

Εξίσου σημαντικός σταθμός για τα εκπαιδευτικά πράγματα μπορεί να θεωρηθεί και η διακήρυξη του 43ου προέδρου των ΗΠΑ G.W.Bush για την ανάγκη να μη μείνει «κανένα παιδί πίσω» ("No child left behind", NCLB, 2001). Πράγματι, το 2001, εν μέσω τεράστιων οικονομικών, κοινωνικών και εθνικών προβλημάτων, όπως η επίθεση στους δίδυμους Πύργους, οι θυελλώδεις συζητήσεις για την οικονομική ενίσχυση του «νέου πολέμου κατά της τρομοκρατίας», ο πρόεδρος των ΗΠΑ ψήφισε τον νέο νόμο ο οποίος «αντικατοπτρίζει μια αξιοσημείωτη συναίνεση (...) σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης της απόδοσης των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αμερικής, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι κανένα παιδί δεν παγιδεύεται σε ένα αποτυχημένο σχολείο» (NCLB, 2001).

Στο ίδιο πνεύμα και στη χώρα μας, επιβλήθηκε μία πολιτική που συνάδει με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, με στόχο την αποφυγή της περιθωριοποίησης και τη δημιουργία συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Φοδελιανάκης 2020a; 2020b· Milathianaki, 2020· Μηλαθιανάκη, 2020· Σούλης, 2002). Έτσι, με τον νόμο 4368/2016 (άρθρο 82) (ΦΕΚ 21/Α/2016) προτείνονται διαφοροποιημένες διδακτικές δραστηριότητες και διαδικασίες, την προσαρμογή του διδακτικού υλικού και του περιβάλλοντος, ενώ τέλος επιχειρείται να αποτραπούν οι διακρίσεις εις βάρος των μαθητών και να ενισχυθούν οι δεξιότητές τους, με απώτερο στόχο την πλήρη ένταξη στο περιβάλλον της τάξης (4368/2016: άρθρο 82).

Το πρόβλημα της συμπερίληψης παιδιών με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (ΔΑΦ ΥΛ) αποτελεί ακόμη και σήμερα ένα μείζον πρόβλημα για την εκπαιδευτική κοινότητα και τους ερευνητές. Οι νέες υγειονομικές συνθήκες που βιώσαμε την περίοδο της πανδημίας από το Μάρτιο του 2020, δυσχέραναν ακόμη περισσότερο την προσπάθεια για μία ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών, διευρύνοντας ακόμη περισσότερο το χάσμα. Οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωποι με τις νέες συνθήκες, χωρίς καμία ιδιαίτερη προετοιμασία, παρέχοντας εκπαιδευτικό έργο με προσωπικά μέσα και αυτοθυσία. Έτσι, οι ερευνητές έκριναν αναγκαίο να διερευνήσουν και να εμβαθύνουν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη συμπερίληψη, προκειμένου όλοι οι άμεσα εμπλεκόμενοι, ερευνητές, εκπαιδευτικοί και φορείς εκπαίδευσης, να επαναπροσδιορίσουν και να επανασχεδιάσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

2. Η διαδικτυακή συμπεριληπτική εκπαίδευση στην περίοδο του Covid-19

Το European Charter (2004; Soto & Mirò, 2016) επισημαίνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες νευροαναπτυξιακές

διαταραχές, πρέπει ακόμη και σε διαδικτυακό επίπεδο να αποτελεί μια διαφοροποιημένη διαδικασία μάθησης. Πράγματι, επισημαίνεται ότι δεν πρέπει να αποτελεί μια απλή μετάδοση πληροφορίας μέσω του δικτύου αλλά να αποτελέσει μια σύνθετη διαδικασία διεργασίας της. Έτσι, η εισαγωγή των τεχνολογιών της επικοινωνίας θα δώσει βάθος και πλάτος στην αξία της παραδοσιακής διδασκαλίας (European Charter, 2004; Soto&Mirò, 2016). Πράγματι, οι προσαρμογές που είναι δυνατόν να παράσχει το ηλεκτρονικό μέσο, από την πιο απλή και συνηθισμένη πια μεγέθυνση στοιχείων μέχρι και την εκφώνηση κειμένου, μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική βοήθεια για ένα σύνολο μαθητών με πολλές διαφορετικές δυσκολίες (Μηλαθιανάκη, Φοδελιανάκης & Lopez, 2020; Μηλαθιανάκη, Lopez & Basogain, 2020). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την Έκθεση CENSIS (2017), το 36,5% των ερωτηθέντων μαθητών με μαθησιακές και εκπαιδευτικές δυσκολίες τόνισε ότι η λειτουργία, η χρήση και η διαθεσιμότητα τεχνολογικών βοηθημάτων πρέπει ακόμη να βελτιωθεί.

Η πανδημία του Covid-19 έφερε στο φως το μέγεθος των προκλήσεων που έπρεπε να αντιμετωπίσουν όλοι οι μαθητές. Προφανώς η προβληματική μετάβαση σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον έθεσε υπό αμφισβήτηση τα δυνατά σημεία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πράγματι, σύμφωνα με την UNESCO, ο Covid-19 έθεσε σε κίνδυνο την εκπαίδευση έως και 900 εκατομμυρίων μαθητών παγκοσμίως καθώς σχολεία και πανεπιστήμια ανέστειλαν όλες τις λειτουργίες τους (Nicola et al., 2020). Πολύ λίγα πανεπιστήμια και πολύ λιγότερα σχολεία παγκοσμίως βρέθηκαν έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις νέες συνθήκες με έτοιμες πλατφόρμες διαδικτυακής εκπαίδευσης ή κάποιο βαθμό ψηφιοποίησης. Εξίσου σημαντική ανασταλτική παράμετρος της βελτίωσης των ψηφιακών μέσων διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι και η ίδια η οικονομική κρίση που συνοδεύει την πανδημία.

Πέρα από τις γνωστές αδυναμίες των μαθητών με αυτισμό αλλά και τις διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και την ευαλωτότητα τους, η περίοδος της υγειονομικής κρίσης του covid-19 κατέδειξε με πλέον εμφανή τρόπο όλες τις δυσκολίες για την συμπεριληπτική διαδικασία και την ανάγκη προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών (Nicola et al., 2020). Η ένταση του προβλήματος της υγειονομικής κρίσης και οι σταθερές προβληματικές τακτικές συμπερίληψης φαίνεται να δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο το έργο των δασκάλων για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, καθώς η διατήρηση της υγείας των μαθητών και των δασκάλων αλλά και η μεγιστοποίηση της μάθησης και της συνολικής ανάπτυξης των μαθητών θέτουν επί τάπητος το πρόβλημα σε μία νέα άγνωστη βάση: *συμπερίληψη και διαδικτυακή μάθηση*.

Πολλές χώρες όπως η Ελλάδα, η Μεγάλη Βρετανία, η Γερμανία και η Γαλλία κατέστησαν υποχρεωτική την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πιστεύοντας ότι δάσκαλοι και μαθητές μπορούσαν να αλληλοεπιδράσουν χωρίς προβλήματα. Ωστόσο, το τεχνολογικό κενό σε συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις αλλά και οι εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών με αναπηρίες διευρύνουν ακόμη περισσότερο το χάσμα, κάνοντας τους δασκάλους συχνά να νιώθουν ότι βρίσκονται σε απελπισία. Πράγματι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί συνθήκες που δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι μπορούν να έχουν όλα τα παιδιά, όπως σύνδεση στο διαδίκτυο και υλικοτεχνικές υποδομές, που μεγέθυναν το χάσμα. Αν ληφθεί υπόψη και η αντικειμενική δυσκολία των παιδιών με λειτουργικό αυτισμό να αλληλοεπιδράσουν αλλά και τα προβλήματα προσβασιμότητας και οι δυσκολίες να ανταποκριθούν στις τεχνικές απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στις νέες συνθήκες, γίνεται αντιληπτό το μέγεθος της ανισότητας (Adedoyin & Soykan, 2020; Fishbane & Tomer, 2020).

Έτσι, τα σημαντικά ελλείμματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, που επιβαρύνουν ιδιαίτερα όσους είναι ευάλωτοι (United Nations, 2020), δοκίμασαν τις αντοχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σαν «υποκατάστατο» της τυπικής αλλά και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και έθεσαν υπό αμφισβήτηση τον βαθμό ετοιμότητας των δασκάλων και των μαθητών (Ribeiro, 2020). Η αυτοθυσία του εκπαιδευτικού προσωπικού και η καλή θέληση αποτέλεσε τη μόνη βάση για την επίτευξη των όποιων αποτελεσμάτων, τουλάχιστον στην πρώτη φάση της πανδημίας, καθώς φαίνεται ότι όλοι επέδειξαν έναν βαθμό προσαρμοστικότητας στις νέες συνθήκες.

3. Ο σκοπός και οι άξονες της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συμπεριληπτικές διαδικασίες στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στο πλαίσιο μίας προσπάθειας τριγωνοποίησης της προηγούμενης ποσοτικής μελέτης που είχε συμπεριλάβει τις απόψεις 1070 εκπαιδευτικών, θεωρήθηκε σημαντική για τους σκοπούς της έρευνας, μία συνέντευξη με μία ομάδα εστίασης 6 εκπαιδευτικών που είχαν συμμετάσχει στο προηγούμενο μέρος της έρευνας (ποσοτική μελέτη). Όπως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στις ιδιαίτερες συνθήκες της πανδημίας και στα προσκόμματα που ανέκυψαν κατά την διαδικτυακή εφαρμογή των τεχνικών της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ-ΥΛ. Πράγματι, η συνθήκη του Covid-19 και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ώθησε τη συζήτηση στα ζητήματα συμπερίληψης στις νέες αυτές συνθήκες.

Αν και οι άξονες για τους οποίους υπήρξε ενδιαφέρον από τους ερευνητές ήταν 5, η παρούσα εργασία περιορίστηκε στην προσέγγιση και ανάλυση μόνο των πρώτων 2 αξόνων, καθώς οι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση σε αυτούς λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών. Πράγματι οι 5 άξονες ήταν οι εξής:

- Υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Εμπόδια προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης
- Διευθυντής σχολικής μονάδας και Συμπερίληψη - Συνεργασία σχολείου και κοινωνίας για τη Συμπερίληψη
- Συνεργασία Εκπαιδευτικών με Διεπιστημονική Ομάδα Ειδικών
- Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους

Τα ερωτήματα για τους πρώτους 2 άξονες ήταν τα εξής:

- για τον 1ο άξονα: «Συμφωνείτε ότι το συμπεριληπτικό σχολείο είναι το καλύτερο περιβάλλον για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ ΥΛ;».
- για τον 2ο άξονα: «Ποιες είναι οι παράμετροι εκείνες που δυσχεραίνουν περισσότερο την προσπάθεια συμπερίληψης;».

4. Μέθοδος

Αν και η αρχική σκέψη της έρευνας συμπεριελάμβανε μια σειρά από συνεντεύξεις σε δάσκαλους και καθηγητές για τις αντιλήψεις τους ως προς την συμπερίληψη παιδιών με λειτουργικό αυτισμό στην τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα, άμεσα αναδείχθηκε μια νέα διάσταση που ανέτρεψε τον προγραμματισμό και μας έστρεψε αναπόφευκτα στη νέα πραγματικότητα. Πράγματι, οι συνθήκες της πανδημίας ανέδειξαν τις νέες δυσκολίες που η

εκπαιδευτική κοινότητα κλήθηκε να αντιμετωπίσει. Έτσι, κατά τη διαδικασία της εστίασης, κρίθηκε αναγκαία η εμβάθυνση περισσότερο σε ιδέες που οι ίδιοι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές ένιωσαν την ανάγκη να θέσουν στο διάλογο. Έτσι, σε κάθε ερώτηση που αφορούσε στην ένταξη ή στις πεποιθήσεις τους για την έκβαση της συμπερίληψης, πάντα η συζήτηση περιστρεφόταν γύρω από τις νέες συνθήκες που διαμόρφωσαν η πανδημία και η υποχρεωτικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Αναπόφευκτα λοιπόν, με την έρευνα αυτή, επιχειρήθηκε να αναδειχθούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την «ηλεκτρονική συμπερίληψη» την εποχή της πανδημίας. Απευθυνθήκαμε σε μια ομάδα εστίασης (focus group) 6 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η μέθοδος άρχισε να γίνεται ευρέως διαδεδομένη κυρίως μετά τη δεκαετία του 1990 σε διάφορες επιστήμες και επιστημονικά πεδία, όπως στην εκπαίδευση, στην ψυχολογία, στο μάρκετινγκ κ.α. (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019). Με τη συγκεκριμένη μέθοδο, συγκεντρώνονται μια σειρά από ποιοτικά στοιχεία στο πλαίσιο μίας συζήτησης μεταξύ μίας μικρής ομάδας ανθρώπων, προσεκτικά επιλεγμένων, που έχουν βαθιά γνώση του αντικειμένου που συζητείται.

4.1. Οι συμμετέχοντες

Στο πλαίσιο της οργάνωσης της ομάδας εστίασης, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές με στόχο την ένταξη και μπορούσαν να μας ενημερώσουν για το πώς ενήργησαν στη φυσική ή στην ηλεκτρονική τάξη. Πράγματι, για την τρέχουσα φάση της μελέτης, επιλέχθηκε μια ομάδα 6 εκπαιδευτικών (3 δασκάλων πρωτοβάθμιας και 3 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) για να συζητήσουν το ζήτημα της συμπερίληψης των παιδιών με λειτουργικό αυτισμό.

Τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων ήταν (α) να είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (β) να έχουν επιστημονική κατάρτιση στην ειδική αγωγή (μεταπτυχιακό ή σεμινάρια ειδίκευσης) ή να έχουν διδάξει σε τμήμα που συμπεριελάμβανε παιδιά με αυτισμό, είτε ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, είτε ως καθηγητές γενικής διδασκαλίας και (γ) να είναι πρόθυμοι να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους και τις απόψεις τους ως προς την έκβαση της συμπερίληψης αλλά και τις ιδέες τους.

Από τους 6 εκπαιδευτικούς

- (α) οι 3 ήταν δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι 2 με μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, ενώ ο τρίτος είχε παρακολουθήσει 9μηνο σεμινάριο ειδίκευσης και
- (β) οι άλλοι 3 ήταν καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο ένας με μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, ο δεύτερος είχε παρακολουθήσει 9μηνο σεμινάριο ειδίκευσης και ο τρίτος είχε μεγάλη εμπειρία στην ΕΑΕ καθώς διδάσκει αρκετά χρόνια σε παιδιά με ΔΑΦ, παλιότερα ως ιδιώτης και τώρα ως καθηγητής γενικής εκπαίδευσης σε τάξεις που συμπεριλαμβάνουν μαθητές με ΔΑΦ.

4.2. Συλλογή και Ανάλυση των Δεδομένων

Σε αυτή την εργασία χρησιμοποιήθηκε το ημιδομημένο περίγραμμα συνέντευξης. Έχουν ενσωματωθεί ιστορίες των εμπειριών των συμμετεχόντων, με προβληματισμούς για τις διαδικασίες συμπερίληψης που εκφράστηκαν αυθόρμητα.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων μιας ομάδας εστίασης κρίνεται σκόπιμο να καλύπτει συγκεκριμένες προϋποθέσεις επιστημολογικού και επιστημονικού περιεχομένου, όπως η επίτευξη της *συστηματικότητας*, της *επαληθευσιμότητας*, της *συνέχειας* και της

διαδοχικότητας της ανάλυσης (systematic, verifiable, sequential, and continuous) (Adler, Salantera et al., 2019; Krueger & Casey, 2009).

Έτσι, στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, οι επιστήμονες μετέρχονται τρεις βασικές τεχνικές:

- Ανάλυση θεμελιωμένης θεωρίας η οποία επιτυγχάνεται στα τρία στάδια της α) ανοιχτής κωδικοποίησης β) αξονικής κωδικοποίησης και γ) της επιλεκτικής κωδικοποίησης. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται συνεχής και σταθερή σύγκριση προκειμένου να αναδειχθούν οι όποιες διαφορές και ομοιότητες (Strauss & Corbin, 1998).
- Η Θεματική Ανάλυση επιτυγχάνεται κάνοντας τα δύο πρώτα βήματα της ανάλυσης θεμελιωμένης θεωρίας, καθώς κωδικοποιούνται και στη συνέχεια προσδιορίζονται οι μεταγραφές (Coynne & Carter, 2018). Ως επιμέρους κατηγορία της θεματικής ανάλυσης παρουσιάζεται η ανάλυση προτύπων (Brooks, McCluskey, Turley, & King, 2015).
- η Ανάλυση Περιεχομένου οργανώνει τα δεδομένα σε μικρούς όγκους-ομάδες δεδομένων, στη συνέχεια αποδίδεται ένας κώδικας σε αυτές τις ομάδες δεδομένων, κι έπειτα το σύνολο των κωδίκων οργανώνονται σε ομάδες με κοινά ή παρόμοια χαρακτηριστικά και στη συνέχεια μετρούνται (Mayring, 2019).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά το Σάββατο 12/02/2022. Πριν την πραγματοποίηση της ομαδικής συνέντευξης οι ερευνητές ενημέρωσαν τους συμμετέχοντες για το σκοπό και το περιεχόμενο της συνέντευξης. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων ήταν η **ανάλυση περιεχομένου**. Ειδικότερα, για την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη συνέντευξη επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση κατά άξονα ενδιαφέροντος, που αποτελεί έναν τρόπο ταξινόμησης και ανάγνωσης του υλικού της συνέντευξης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Silverman, 2001).

Η ομαδική συνέντευξη ήταν διαδικτυακή, ημιδομημένη, διάρκειας 50 λεπτών περίπου. Για τους 1 και 2 (από 5) άξονες τέθηκε ένα ερώτημα, ενώ στην συνέχεια επετράπη ο ελεύθερος διάλογος.

4.3. Τα Δεδομένα – Οι απαντήσεις της ομαδικής Συνέντευξης της Ομάδας Εστίασης

Για την παρούσα εργασία, θα περιοριστούμε στην παρουσίαση των απαντήσεων και των ερωτημάτων μόνο των πρώτων δύο αξόνων, καθώς οι υπόλοιποι αποτελούν θέμα άλλης ευρύτερης εργασίας, ενώ για την ταχύτερη αναφορά των εκπαιδευτικών επελέγη η εξής κωδικοποίηση: δάσκαλοι με μεταπτυχιακό ΔΜ1 και ΔΜ2, ενώ ο δάσκαλος με σεμινάριο ΔΣ, ο καθηγητής με μεταπτυχιακό ΚΜ, με σεμινάριο ΚΣ, ενώ ο καθηγητής με προηγούμενη εμπειρία ΚΕ.

Ως προς τον πρώτο άξονα, στη σχετική ερώτηση «Συμφωνείτε ότι το συμπεριληπτικό σχολείο είναι το καλύτερο περιβάλλον για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ-ΥΛ;» οι ερωτώμενοι καθολικά συμφώνησαν ότι ο καλύτερος χώρος εκπαίδευσης ενός μαθητή με ΔΑΦ ΥΛ είναι το γενικό σχολείο. Ο ΚΕ μάλιστα τόνισε ότι είναι απόλυτα πεπεισμένος ότι πρόκειται για την καλύτερη επιλογή, «άποψη που διαμόρφωσα από την εποχή που τα μέσα ήταν ακόμη πενιχρά, όταν οι μόνες κατευθύνσεις και διαγνώσεις δίδονταν, αν δεν κάνω λάθος, μόνο από το ΠΕΠΑΓΝΗ, από την κυρία Σ.». Και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί υπήρξαν εξίσου ένθερμοι υποστηρικτές της συμπερίληψης, ο ΔΜ1 όμως εξέφρασε την ανάγκη περαιτέρω υποστήριξης του δασκάλου, καθώς συχνά υπάρχουν παιδιά χωρίς διάγνωση στις τάξεις, κάτι που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Πράγματι, περιπτώσεις ειδικών ή

γενικών μαθησιακών δυσκολιών, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) αλλά και άλλες συναισθηματικές ψυχοπαθολογίες και εναντιωματικές διαταραχές δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο τις προσπάθειες συμπερίληψης.

Ως προς τον δεύτερο άξονα, στην ερώτηση «Ποιες είναι οι παράμετροι εκείνες που δυσχεραίνουν περισσότερο την προσπάθεια συμπερίληψης;», οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στις παραμέτρους που είναι ήδη γνωστές από τη βιβλιογραφία, δηλαδή στην έλλειψη ερεθισμάτων και ευκαιριών για κοινωνικοποίηση αλλά και στην προβληματική αποδοχή εκ μέρους των υπόλοιπων μαθητών αλλά και των γονέων. Οι δάσκαλοι ΔΜ1 και ΔΜ2, όπως ήταν σε ένα βαθμό αναμενόμενο, έθεσαν, ως βασικό πρόβλημα την αιτία που κατέστησε κι αυτή τη συζήτηση διαδικτυακή. Η πανδημία και οι συνθήκες κοινωνικής αποστασιοποίησης αναδείχθηκαν ως μείζονος σημασίας πρόβλημα για την συμπερίληψη. Πράγματι, ο ΔΜ1 επεσήμανε ότι

«οι γενικότερες συνθήκες, με τα ζητήματα της κοινωνικής αποστασιοποίησης αποτελούν ήδη άλλο ένα κανονιστικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά με ΔΑΦ αδυνατούν να προσαρμοστούν. Το πρόβλημα ήταν ακόμη μεγαλύτερο την περίοδο των διαδικτυακών μαθημάτων. Σχεδόν το σύνολο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, όμως για τα παιδιά με ΔΑΦ η κατάσταση ήταν ακόμη πιο δύσκολη. Δεν ήταν δυνατή η επικοινωνία, ενώ όταν τους απηύθυνα τον λόγο, σχεδόν πάντοτε έλεγαν ότι δεν ακούν ή ότι το ίντερνετ δεν πιάνει». Και ο ΔΜ2 και ο ΔΣ συμφώνησαν με αυτήν την άποψη τονίζοντας ότι ουσιαστικά οι γονείς στο σπίτι καλούνταν να λειτουργήσουν σαν δάσκαλοι παράλληλης στήριξης του παιδιού.

Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας έδειξαν πιο θετικοί ως προς την διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ΚΜ και ο ΚΕ συμφώνησαν, επισημαίνοντας ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ΥΛ, όπως και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή άλλες διαταραχές μπόρεσαν να παρακολουθήσουν πολύ καλά το μάθημα, κάτι που όμως σχετίζεται αφενός με τη μεγαλύτερη ηλικία των μαθητών αλλά και την έλλειψη των διασπαστικών ερεθισμάτων της τάξης. Συγκεκριμένα ο ΚΕ επεσήμανε ότι «δεν υπήρχαν οι... ενοχλήσεις και οι εριστικές συμπεριφορές των συμμαθητών που συχνά συνόδευαν τη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία». Ο ΚΕ συμφώνησε εν μέρει, όμως αντέτεινε ότι «τα οφέλη ήταν μικρής σημασίας, καθώς το έλλειμμα στη κοινωνική συνδιαλλαγή, αλλά και η άσκηση των μαθητών στην εγκράτεια ενώπιον των προβληματικών συνθηκών, στέρησαν από τα παιδιά αυτά την ευκαιρία να βελτιωθούν σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο».

5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η συγκεκριμένη συνέντευξη είχε προβλεφθεί να λειτουργήσει ως μέσο εμβάθυνσης μιας ποσοτικής μελέτης των ερευνητών που είχε συμπεριλάβει τις απόψεις 1070 εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα. Στόχος ήταν, με την μεθοδολογική τριγωνοποίηση, να φωτιστούν ακόμη περισσότερο οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στη δημόσια γενική εκπαίδευση. Η συνθήκη του Covid-19 και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ώθησε τη συζήτηση στα ζητήματα συμπερίληψης στις νέες αυτές συνθήκες.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφώνησε ότι οι νέες συνθήκες δυσχέραναν ακόμη περισσότερο τη διδασκαλία και όλοι τους ανεξαιρέτως ανέδειξαν την ανάγκη να στηριχθεί ο εκπαιδευτικός στη προσπάθεια βελτίωσης των ψηφιακών του δεξιοτήτων, την προσαρμογή του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στις

ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ-ΥΛ και την παροχή πληροφόρησης για την άμεση ανατροφοδότηση.

Δεδομένου ότι οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών δεν ήταν απόλυτα σύμφωνες ως προς την επιτυχία της εξ αποστάσεως συμπερίληψης, καθώς οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας φάνηκε ότι αντιμετώπισαν μεγαλύτερα προβλήματα, είναι αναγκαίο σε επόμενη μελέτη να συγκριθούν αυτές οι απόψεις τους με το ποσοτικό μέρος της έρευνας που είχε προηγηθεί. Κρίνεται σκόπιμο να συσχετιστεί και να αναδειχθεί η πιθανή ταύτιση ή διαφοροποίηση των απόψεων τους αναφορικά με το ζήτημα της συμπερίληψης υπό κανονικές συνθήκες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, doi: 10.1080/10494820.2020.1813180.
- Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: an integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1609406919887274. Ανακτήθηκε τον Μάρτιο 2022 από <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406919887274>
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., & King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative Research in Psychology*, 12, 202–222. doi:10.1080/14780887.2014.955224
- CENSIS (2017). *51° Rapporto sulla situazione sociale del paese*. Ανακτήθηκε τον Μάρτιο 2022 από <https://www.censis.it/rapporto-annuale/sintesi-del-51%C2%B0-rapporto-censis>
- Coyne, I., & Carter, B. (2018). Being participatory: Researching with children and young people: Co-constructing knowledge using creative techniques. New York, NY: Springer International.
- European Charter (2004). *E-learning verso l'inclusione sociale*. Barcelona. Ανακτήθηκε τον Μάρτιο 2022 από <http://www.charte.velay.greta.fr>
- Fishbane, L., & Tomer, A. (2020). As classes move online during COVID-19, what are disconnected students to do. *Brookings Institute*.
- Φοδελιανάκης Α. (2020α). Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ/SLI): η υπόθεση του κλινικού συνεχούς- γενετικά και συμπεριφορικά γνωρίσματα (γλωσσικά-γνωστικά) [Conference presentation Proceedings of the 6th International IAKE. *Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης*. Ηράκλειο, Κρήτη, Ελλάδα. ISBN: 978-618-5506-03-2 (Vol.II) ISBN:978-618-5506-01-8 (SET) Doi: 10.5281/zenodo.4297567. Ανακτήθηκε : https://www.researchgate.net/publication/346651685_Diatarache_autistikou_phasmatos_DAPH_kai_eidike_glossike_diatarache_EGD_e_ypothese_tou_klinikou_synechous-genetika_kai_symperiphorika_gnorismata_glossika-gnostika
- Φοδελιανάκης Α. (2020b, Ιούλιος 10-12). Η μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με ΔΑΦ του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Ηρακλείου: ορθογραφική αξιολόγηση και διδακτικοί στόχοι [Conference presentation]. Proceedings of the 6th International IAKE. *Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης*. Ηράκλειο, Κρήτη, Ελλάδα. ISBN: 978-618-5506-03-2 (Vol.II) ISBN:978-618-5506-01-8 (SET) Doi: 10.5281/zenodo.4297567. Doi: [10.5281/zenodo.4297910](https://www.researchgate.net/publication/346651703_E_melete_periptoses_enos) Ανακτήθηκε https://www.researchgate.net/publication/346651703_E_melete_periptoses_enos

[mathete me DAPH tou EEEEK Erakleiou orthographike axiologese kai didaktikoi stochoi](#)

- Φοδελιανάκης Α., Romero Andonegui A., Basogain Olabe X. (2020α, Οκτώβριος 1-3). Αλληλοεπικάλυψη, διακριτές διαγνωστικές οριοθετήσεις και η υπόθεση του κλινικού συνεχούς: ο ρόλος των γενετικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών [Conference presentation]. Proceedings of the 3rd Panhellenic Scientific Conference: Regional Education Directorate (RED/ΠΔΕ). *I research, I teach, I learn: Looking for the thread in the labyrinth of modern education*, Heraklion, Crete, Greece. ISBN (Vol. I): 978-618-5648-02-2 ISBN (Set): 978-618-5648-04-6 Doi: [10.5281/zenodo.4297943](#) https://www.researchgate.net/publication/346651364_All_eloeplikalyse_diakrites_diagnostikes_orioteteseis_kai_e_ypothese_tou_klinikou_synchous_o_rollos_ton_genetikon_kai_symperiphorikon_charakteristikon
- Φοδελιανάκης, Α., Romero Andonegui A., Basogain Olabe X. (2020b, July 3-10. A literature Review on the Inclusion of Children with ASD and Special Educational Needs (SENDs) in the Greek Mainstream education system and teachers' perceptions and attitudes [Conference presentation]. Proceedings of the 4th International Conference IVITRA with the **title**: High Academic Achievement International Doctoral Groups Alicante, Spain. Doi: 10.5281/zenodo.4425656 <http://www.ivitra.ua.es/edugaraid/> Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/348309953_A_literature_review_on_the_inclusion_of_children_with_ASD_and_Special_Educational_Needs_SENDS_in_the_Greek_Mainstream_education_system_and_teachers'_perceptions_and_attitudes
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μία Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Τόπος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009).
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250. Επανεκδοση από τον L.Kanner (1973), *Childhood psychosis: Initial studies and new insights*. New York: Wiley. Ανακτήθηκε στις 5/2/2022 http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. B. Stainback & W. C. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 3–15). Paul H Brookes Publishing.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Κωστοπούλου, Α. (2013). ΕΑΠ 1992-2000: Από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση. Στο Α. Lionarakis (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8-10 Νοεμβρίου, 2013, Αθήνα (181-191). Ανακτήθηκε στις 5/2/22 <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/539>
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative inhaltsanalyse. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 633-648). Springer VS, Wiesbaden. Ανακτήθηκε στις 10/3/2022 https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/3727/ssoar-1991-mayring-qualitative_inhaltsanalyse.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1991-mayring-qualitative_inhaltsanalyse.pdf
- Milathianaki G. (2020). The Inclusive education of children with intellectual disabilities in Greece. [Conference presentation]. IAKE. *Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες*

- στην εποχή της κρίσης. Ηράκλειο, Κρήτη, Ελλάδα. ISBN: 978-618-5506-03-2 (Vol.II) ISBN:978-618-5506-01-8 (SET) Doi.org/10.5281/zenodo.4303920 Ανακτήθηκε : https://www.researchgate.net/publication/346652147_THE_INCLUSIVE_EDUCATION_OF_CHILDREN_WITH_INTELLECTUAL_DISABILITIES_IN_GREECE
- ΜηλαθιανάκηΓ. (2020). Ο Συμπεριφορικός Φαινότυπος και η Μάθηση σε παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση. [Conference presentation]. ΙΑΚΕ. *Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης*. Ηράκλειο, Κρήτη, Ελλάδα. ISBN: 978-618-5506-03-2 (Vol.II) ISBN:978-618-5506-01-8 (SET) Doi: 10.5281/zenodo.4303958 Ανακτήθηκε https://www.researchgate.net/publication/346652147_THE_INCLUSIVE_EDUCATION_OF_CHILDREN_WITH_INTELLECTUAL_DISABILITIES_IN_GREECE
- Μηλαθιανάκη, Γ., ΦοδελιανάκηςΑ., Lopez, delaSerna, A. (2020, Οκτώβριος 1-3).Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας παιδιού με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση: Μια Μελέτη Περίπτωσης [Conference presentation]. Proceedings of the 3rd Panhellenic Scientific Conference: Regional Education Directorate (RED/ΠΔΕ). *I research, I teach, I learn: Looking for the thread in the labyrinth of modern education*. Heraklion, Crete, Greece. ISBN (Vol. I): 978-618-5648-02-2 ISBN (Set): 978-618-5648-04-6 DOI: [10.5281/zenodo.4304088](https://www.researchgate.net/publication/346652147_THE_INCLUSIVE_EDUCATION_OF_CHILDREN_WITH_INTELLECTUAL_DISABILITIES_IN_GREECE). Ανακτήθηκε https://www.researchgate.net/publication/346651449_Axiologese_tes_orthographik_es_dexiotetas_paidiou_me_Baria_Noetike_Kathysterese_Mia_Melete_Periptoses
- Μηλαθιανάκη, Γ., Lopez, delaSerna, A., Xabier, Basogain, O.(2020, Οκτώβριος 1-3). Η σχέση της λεξιλογικής επίγνωσης με την αναγνωστική κατανόηση σε παιδιά με Αναπτυξιακή Δυσλεξία/ Αναγνωστικές Δυσκολίες. [Conference presentation]. Proceedings of the 3rd Panhellenic Scientific Conference: Regional Education Directorate (RED/ΠΔΕ). *I research, I teach, I learn: Looking for the thread in the labyrinth of modern education*. Heraklion, Crete, Greece. ISBN (Vol. I): 978-618-5648-02-2 ISBN (Set): 978-618-5648-04-6 Doi: 10.5281/zenodo.4303895. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/346652102_E_schese_tes_lexilogikes_epignoses_me_ten_anagnostike_katanoese_se_paidia_me_Anaptixiake_DyslexiaAnagnostikes_Dyskolies
- Μπεζεβέγκης, Η., Καλαντζή-Ασίζη, Α., Ζώνιου-Σιδερη, Α (1997). Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο: Καΐλα, Μ., Πολεμικός Ν., & Γ. Φιλίππου, Γ. (επιμ.) Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης. Τομ. Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (σελ. 706-711)
- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., ... & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International journal of surgery*, 78, 185-193. Ανακτήθηκεστις 5/2/2022 από<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7162753/>
- (NCLB, 2001) US Department of Education, President George W. Bush (January 2001).Executive Summary. Ανακτήθηκε στις 5/2/2021 από <https://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/execsumm.html>
- Ribeiro, R. (2020, April 14). How university faculty embraced the remote learning shift. Ανακτήθηκε 5/2/2022 <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/04/how-university-faculty-embraced-remote-learning-shift>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: methods of analyzing talk, text and interaction* (2nd ed.). London: Sage Publications.

- Soto, A. P. G., & Miró, J. D. F. (2016). Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. *Revista de educación inclusiva*, 2(1). Ανακτήθηκε στις 5/2/2022 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/26/25>
- Σούλης, Σ. (2002).· Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω. Στασινός, Δ. Π. (1985).
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. London, England: Sage. Ανακτήθηκε στις 10/3/2021 από https://resv.hums.ac.ir/uploads/22_288_57_1qualitative.pdf
- (UNESCO,1994) *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* Ανακτήθηκε στις 5/3/2021 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Warnock Report (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office 1978. Chairman: Mrs HM Warnock. Ανακτήθηκε στις 10/3/21 <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2022

ISBN: 978-618-5648-13-8
ISBN (SET): 978-618-5648-12-1