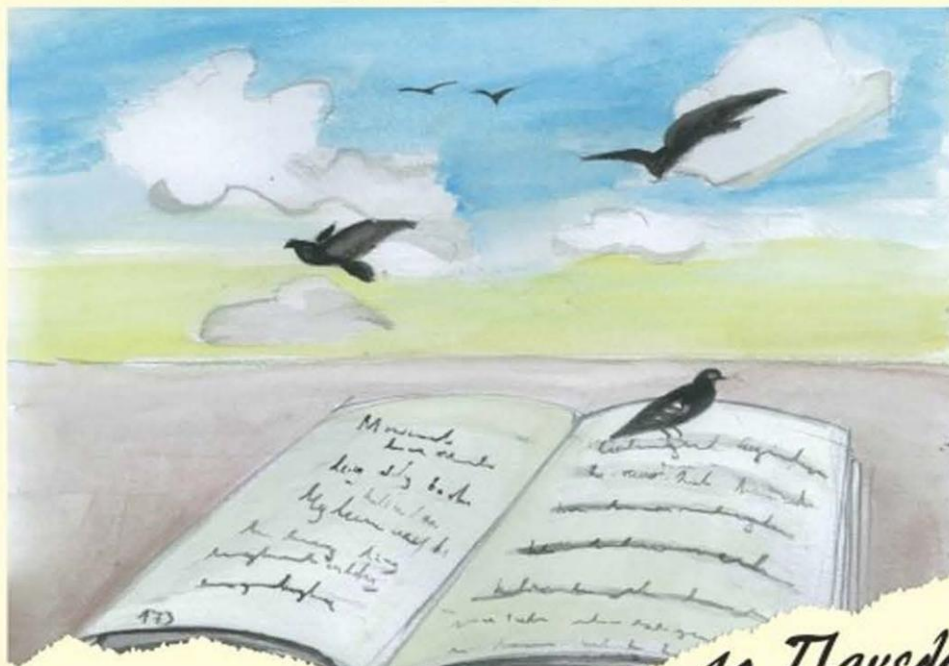




Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων



1ο Πανελλήνιο Συνέδριο
**«Κοινωνία και Σχολείο:
για σχέση υπό διαπραγμάτευση»**

13-15 Μαΐου 2016

1ο και 2ο Δημοτικό Σχολείο
Λιμένος Χερσονήσου



Επιμέλεια Έκδοσης
Καλοκύρη Βασιλεία
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Κουτσουράκη Στυλιανή
Περικλειδάκης Γεώργιος
Σπαθαράκη Ανδρονίκη
Σφακιανάκη Άννα

Εργασίες μαθητών Καλλιτεχνικού Σχολείου Ηρακλείου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Α'



1^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΤΟΜΟΣ Α΄

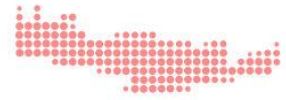
Επιμέλεια έκδοσης:

Καλοκύρη Βασιλεία
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Κουτσουράκη Στυλιανή
Περικλειδάκης Γεώργιος
Σπαθαράκη Ανδρονίκη
Σφακιανάκη Άννα

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2017

ISBN (e-book Τόμος Α'): 978-618-82615-7-0

ISBN (ebook Set) : 978-618-82615-6-3



Website: <http://kritis.pde.sch.gr/societyandschool1/>

e-mail: societyandschool@gmail.com



<https://goo.gl/STfxjW>

Υπό τη αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Συνδιοργάνωση:

Περιφέρεια Κρήτης

Δήμος Χερσονήσου

Περιφερειακή Ενότητα Ηρακλείου

Επιμέλεια έκδοσης:

Καλοκύρη Βασιλεία

Κουτσουδάκη Αικατερίνη

Κουτσουράκη Στυλιανή

Περικλειδάκης Γεώργιος

Σπαθαράκη Ανδρονίκη

Σφακιανάκη Άννα

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

Τερζάκης Γεώργιος, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης

ΜΕΛΗ

Αϊβαλιώτης Βασίλειος, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου

Ανδρεαδάκη Βασιλεία, Προϊσταμένη Τμήματος Διοικητικών Υποθέσεων

Αποστολάκης Δημήτριος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου

Γιγουρτάκης Νικόλαος, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου

Ζερβάκης Στυλιανός, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων

Καλοκύρη Βασιλεία, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Καπετάνιου Ελένη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κοντογιάννης Ευστάθιος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου

Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κουτσουράκη Στέλα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κριτσωτάκης Εμμανουήλ, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Μακράκης Γεώργιος, Πρόεδρος Συλλόγου Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου «Δομήνικος Θεοτοκόπουλος»

Μανουρά Ντιάνα, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαστοράκης Γιάννης, Δήμαρχος Χερσονήσου

Μεταξάκη Ιωάννα, Διευθύντρια 2ου Δημοτικού Σχολείου Λ. Χερσονήσου

Μηλιαράκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων

Μουντράκης Ευθύμιος, Αντιδήμαρχος Τουρισμού & Απασχόλησης Δήμου Χερσονήσου

Μπαρμπεράκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου

Παπαδάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής 1ου Δημοτικού Σχολείου Λ. Χερσονήσου

Παπαδάκης Σταύρος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Παρλαμάς Κώστας, Δημοτικός Σύμβουλος Δήμου Χερσονήσου

Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Περιστέρη Μέλπω, Διευθύντρια Λυκείου

Πιταροκοίλη Στέλλα, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πουλλά Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ρηγάκης Ζαχαρίας, Πρόεδρος ΕΛΜΕ Ηρακλείου

Σημανδηράκης Παναγιώτης, Αντιπεριφερειάρχης Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Απασχόλησης

Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σφακιανάκη Άννα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ταξάκης Ανδρέας, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου

Τζαγκαράκης Ελευθέριος, Διοικητικός υπάλληλος

Τσαντηράκης Κώστας, Δημοτικός Σύμβουλος Δήμου Χερσονήσου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ανδρεάδου Χαρά, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Αθανασιάδης Θεοχάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Βαμβακίδης Δημήτριος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Βαφέας Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Γερούκη Μαργαρίτα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γρηγοράκης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γώγουλος Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Δαλακούρα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Δασκαλάκης Στυλιανός, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Δρακάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ζαμπετάκη Λήδα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Ιωαννίδου Αικατερίνη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καδιανάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κακλαμάνη Σταματίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Καλαθάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καλαϊτζάκη Αργυρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΙ Κρήτης
Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κανδεράκη Μαριάννα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Πόπη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κατσαρού Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Καψάσκη Αγγελική, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κολιοραδάκης Μιχάλης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κύπρου
Κουτσουράκη Στέλα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κριτωτάκης Εμμανουήλ, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης
Μακρή Δήμητρα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαμάκης Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαράκη Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαρτίνου Σωτηρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπαγιάτη Ειρήνη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπαδιεριτάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπερκούτης Αντώνιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μυλωνάκης Αντώνιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ντούλια Αθηνά, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Οικονομίδης Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Πανσεληνάς Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Παρασκευάς Παναγιώτης, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Παυλίδου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης
Πλάτσκου Στέλλα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πουλλά Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Ραμουτσάκη Ιωάννα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σιμιτζή – Δέλλα Ελευθερία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σιφακάκης Πολυχρόνης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Στιβακτάκης Ευστάθιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Στρατιδάκης Ζαχαρίας, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Στριλιγκάς Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Τερζάκης Γεώργιος, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης
Τζωρτζάκης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Πολέμη – Τοδούλου Μίνα, Ψυχολόγος – Ψυχοθεραπεύτρια
Τριπολιτάκης Κωνσταντίνος, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Φραγκούλης Ιωσήφ, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης
Χαλεπάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Χαραμής Πάυλος, Αντιπρόεδρος του ΙΕΠ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

Αγγελιδάκη Μαρία, Διευθύντρια ΔΙΕΚ
Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα, Διευθύντρια Γυμνασίου
Βαϊρινού Κωνσταντία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Βασιλάκη Ασπασία, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Βενιανάκη Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Προϊσταμένη ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Χανίων
Βιδάκης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΙ Κρήτης
Βοζαΐτης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Γερούκη Μαργαρίτα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γεωργαντά Βίκυ, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γκινούδη Αθηνά, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Γρηγοράκης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γώγουλος Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Δρακάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Δροσουλάκης Κωνσταντίνος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Ζέκας Χριστόδουλος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Ιωαννίδου Αικατερίνη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κανδεράκη Μαριάννα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Καρέλα Γεωργία, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Πόπη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καψάσκη Αγγελική, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κολυμπάρη Τάνια, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κοτσιμπός Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουσκουρίδα Φραγκούλα, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου
Κουτσουδάκης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Λιάτσου Λαμπρινή, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μακρή Δήμητρα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαλέτσκος Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μητρογιαννοπούλου Αγγελική, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μητροπούλου Ελένη, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπαγιάτη Ειρήνη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπαντουράκη Ευτυχία, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπερκούτης Αντώνιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ντούλια Αθηνά, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Οικονομίδης Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Πανσεληνάς Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Παπαδάκης Σταμάτης, Διευθυντής Λυκείου
Παπαντωνίου Ελένη, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Παρθενιάδη Μαρία, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Παχή Όλγα, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Πλάτσου Στέλλα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ραμουτσάκη Ιωάννα, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ρέντζη Αργυρώ, Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου

Ρωμπα Βασιλική, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Σαρίδου Χρυσάνθη, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Σιακκής Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σισκόπουλος Ορέστης, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σκάρκος Χρήστος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Σκορδιαλός Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια

Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σπετσωτάκη Ροδάνθη, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σταυροπούλου Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Στιβακτάκης Ευστάθιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Τζιάκη Δέσποινα, Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου

Τζοβλά Ειρήνη, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Τζωρτζάκης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τριπολιτάκης Κωνσταντίνος, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Τσαγκαράκη Αργυρώ, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τσαγλιώτης Νεκτάριος, Υποδιευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Τσαδήμας Χρήστος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Φανουράκη Ελευθερία, Υπεύθυνη 1ου ΕΚΦΕ Ηρακλείου

Φερεσίδη Καλλιόπη, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Φραγκούλης Ιωσήφ, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης

Χατζηλιάς Χρήστος, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Χουλιάρα Ξανθή, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Συντονισμός Επιτροπής Κριτών

Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κουτσουράκη Στέλλα, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σφακιανάκη Άννα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Αλεξαντωνάκη Ρία, 13ο-42ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Αμαριωτάκη Γωγώ, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Αυγουστάκη Μαρία, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Βαβουρανάκη Βίλμα, Γυμνάσιο Επισκοπής
Βελεγράκη Άννα, Δημ. Σχολείο Γουρνών
Βλαχάκη Κατερίνα, Δημ. Σχολείο Κοκκίνη Χάνι
Γκιουλμιάλη Αριάδνη, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Δασκαλάκη Αικατερίνη, 2ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Δερμιτζάκη Μαρία, Δημ. Σχολείο Κοκκίνη Χάνι
Διαλεκτάκη Πελαγία, 28ο-57ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Ευαγγέλου Στυλιανή, 54ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Ζλατιλίδης Δημήτρης, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Κακουδάκης Παναγιώτης, Δημ. Σχολείο Κοκκίνη Χάνι
Καλογιαννάκη Θάλεια, Εσπερινό Γυμνάσιο Ηρακλείου
Καλοκύρη Ελένη, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Καμπουράκη Μελίνα, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Καραγιάννη Αγγελική, 2ο Δημ. Σχολείο Μαλίων
Καραπαναγιώτη Μαρία, Δημ. Σχολείο Κοκκίνη Χάνι
Καρκαλέτση Φωτεινή, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Καρκανάκη Αθανασία, Γυμνάσιο Χερσονήσου
Καστελλιανού Ζαφείρα, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Κούτση Κατερίνα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Κουτσογιαννάκη Αθηνά, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Κωστάκη Μαρία, Γυμνάσιο Θραψανού
Λουμπάκη Μαρία, 52ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Μαλιωτάκη Δέσποινα, Γυμνάσιο Αγίας Βαρβάρας
Μαρή Αρετή, 2ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Μαυρομανωλάκη Ελένη, Εσπερινό Γυμνάσιο Ηρακλείου
Μουδατσάκης Δημήτρης, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Μουρτζίλα Τάνια, 13ο-42ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Παπαγεωργίου Σοφία, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Παρθενιάδη Μαρία, 1ο Δημ. Σχολείο Μαλίων
Πιταροκοίλη Μαρία, 1ο Γυμνάσιο Ηρακλείου
Πλευράκη Ηλέκτρα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Πλουμάκη Λιάνα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Πολίτη Μάριον, ΓΕΛ Καστελλίου
Ραδαίος Ιωάννης, 2ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Ρογδάκη Γεωργία, 13ο-42ο Δημ. Σχολείο Ηρακλείου
Σαμιωτάκη Δέσποινα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Σκαμαντζούρα Σπυριδούλα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Σπυριδοπούλου Δέσποινα, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου
Τζιώτη Μάγδα, Εσπερινό ΓΕΛ Ηρακλείου
Φραγκουλιδάκης Ευάγγελος, Γυμνάσιο Καστελλίου

Προετοιμασία Υλικού

Καδή Ευαγγελία, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου

Μιχοπούλου Βασιλική, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου

Σουργιαδάκη Ευαγγελία, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου

Χανιωτάκης Γιάννης, 1ο Δημ. Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου

Συντονισμός Γραμματείας

Αποστολίδου Τριανταφυλλιά, Διευθύντρια Δημ. Σχολείου Κοκκίνη Χάνι

Ασυνάνογλου Μαρία, Προϊστ. Εκπ/κών Θεμάτων Α/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου

Καλιτσάκης Γιάννης, Διευθυντής 2ου Δημ. Σχολείου Μαλίων

Μεταξάκη Ιωάννα, Διευθύντρια 2ου Δημ. Σχολείου Λ. Χερσονήσου

Μπελιβανάκης Τηλέμαχος, Διευθυντής 1ου Δημ. Σχολείου Μαλίων

Παπαδάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής 1ου Δημ. Σχολείου Λ. Χερσονήσου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σκοπός του Συνεδρίου	σελ. 18
Θεματικοί Άξονες	σελ. 18
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ	
Χαιρετισμός του Περιφερειάρχη Κρήτης κ. Αρναουτάκη Σταύρου	σελ. 20
Χαιρετισμός του Περιφερειακού Δ/ντή Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης και Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής, κ. Τερζάκη Γεωργίου	σελ. 22
Χαιρετισμός του Δημάρχου Χερσονήσου κ. Μαστοράκη Ιωάννη	σελ. 25
ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ	
Προς ένα σχολείο περισσότερο δημοκρατικό. Αναζητώντας εκπαιδευτικό προσανατολισμό σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών Αθανασιάδης Χάρης	σελ. 27
Αναλυτικά Προγράμματα, Εκπαιδευτική πολιτική και Διδακτική πράξη Ιωαννίδου – Κουτσελίνη Μαίρη	σελ. 35
Κι όμως, η Τέχνη θέτει τις δικές της προτεραιότητες. Το δικαίωμα ενός πικρού πράσινου πορτοκαλιού Παϊζης Εμμ Νίκος	σελ. 41
Πολίτης – Δημοκρατία – Πρόδος (Εργαστήριο) Παϊζης Εμμ Νίκος	σελ. 45
Κίνητρο και δράση στη διδασκαλία των θετικών επιστημών Παυλίδου Βασιλική	σελ. 46
«Ποιότητα ή ισότητα»: ένα ανυπόστατο δίλημμα Χαραμής Παύλος	σελ. 54
ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	
Ο Εκπαιδευτικός ως Φορέας Αλλαγής στην Εποχή της Μετανεωτερικότητας. Το παράδειγμα της αξιοποίησης των τεχνών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας Αγγελιδάκη Μαρία	σελ. 69
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων Αθανασιάδου Μαρία	σελ. 80
Διαπροσωπικά σχήματα και ρύθμιση συναισθήματος του Διευθυντή: Σχέσεις με το συναισθημα και την ικανοποίηση των υφισταμένων Αθανασιάδου Μαρία, Δήμου Ναυσικά	σελ. 88

<i>Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης</i> Αθανασιάδου Μαρία	σελ. 96
<i>Όψεις της Δημοκρατίας στο Εργαστηριακό Σχολείο του John Dewey</i> Αλεξάκης Δημήτρης	σελ. 105
<i>Αναλυτικά Προγράμματα: Προσδοκίες και διαψεύσεις. Η περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών</i> Αμπελάς Ιωάννης – Παναγιώτης	σελ. 112
<i>Ο ρόλος του προσδιορισμού των αναγκών και των κινήτρων των μαθητών της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας (FLE) στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας</i> Αναστασάκη Μαρία	σελ. 121
<i>Πρόγραμμα eSafety Label: Ολιστική Προσέγγιση του Σχολείου για Ασφαλέστερο Διαδίκτυο</i> Ανδριγιαννάκη Δέσποινα, Γκινούδη Αθηνά	σελ. 129
<i>Το Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας στο Σχολείο μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση</i> Αντωνιάδου Παρασκευή	σελ. 137
<i>Η Κακοποίηση του παιδιού. Γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Δεδομένα από μια συγχρονική μελέτη στα σχολεία του Νομού Ηρακλείου Κρήτης</i> Αραβαντινού-Καρλάτου Α., Δασκαλάκη, Μ., Ευτυχίδη, Ρ., Α., Πλουμάκη, Κ., Σταυρουλάκης, Μ., Παπαδακάκη, Μ.	σελ. 146
<i>Η αξιοποίηση των σχολικών αρχείων στην προσέγγιση της καθημερινής ζωής</i> Βασιλάκη Ασπασία	σελ. 155
<i>Η συμβολή των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών τους</i> Βασιλογιαννάκη Α. Μαρία, Γιαννακοπούλου Αν. Βασιλική	σελ. 166
<i>Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (Hidden Curriculum)</i> Βενέτης Σταμάτιος	σελ. 175
<i>Αντιλήψεις Καθηγητών Παράλληλης Στήριξης και Καθηγητών Γενικής Αγωγής για τα εμπόδια στην εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών</i> Βενιανάκη Αικατερίνη, Ζερβάκης Στυλιανός	σελ. 183
<i>Στοιχεία, λειτουργίες και σχέσεις οικοσυστημάτων, αξιοποιώντας συνεργατικές μεθόδους και λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης</i> Βιδάκη Ειρήνη, Στουραϊτης Ευστάθιος	σελ. 191

<i>Εκπαιδευτικό πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία - Παίζω με το Φρίξο και μαθαίνω για το σώμα μου και τις σχέσεις</i>	σελ. 203
Γερούκη Μαργαρίτα, Βιταλάκη Έλενα, Τριαματάκη Αθηνά, Μαυράκη Δέσποινα	
<i>Στάσεις και αντιλήψεις καθηγητών φυσικής αγωγής Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης: Θέσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για ζητήματα που σχετίζονται με την επιμόρφωσή τους και την αντιμετώπισή τους από συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων</i>	σελ. 211
Γιαννακοπούλου Αν. Βασιλική, Βασιλογιαννάκη Α. Μαρία	
<i>Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε/με συνεργατικά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής τάξης</i>	σελ. 220
Γώγουλος Γιώργος	
<i>Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική αποτυχία – Αντιλήψεις & απόψεις Διευθυντών και Διευθυντριών Γυμνασίων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης</i>	σελ. 228
Γώγουλος Γιώργος, Μαράκη Μαρία	
<i>Ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας με βιωματικό τρόπο</i>	σελ. 237
Δασκαλοπούλου Όλγα	
<i>Αξιοποίηση από εκπαιδευτικούς του υλικού της ιστοσελίδας μαθηματικών creativemathpathways.sch.gr: Το παράδειγμα εικονογραφημένου αριθμητικού προβλήματος</i>	σελ. 245
Δεληκανάκη Νίκη, Περικλειδάκης Γεώργιος, Γαλανάκης Ιωάννης, Τζαγκαράκης Ελευθέριος	
<i>Σχολείο και κοινωνία. Δράσεις που μας ενώνουν. Η περίπτωση του 3/θ δημοτικού σχολείου Μυρτιάς</i>	σελ. 256
Δερμιτζάκης Ν. Ευάγγελος	
<i>Όταν οι τέχνες υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία...</i>	σελ. 264
Δρακάκη Α. Μαρία	
<i>Η Σπουδαιότητα της Διδασκαλίας της Γλώσσας της Κρήτης στα Σχολεία της Δημόσιας Εκπαίδευσης του Νησιού: μια Μελέτη Περίπτωσης</i>	σελ. 272
Δρακούλη Αθανασία, Ζωγραφιστού Κατερίνα, Μαμιδάκη Σοφία, Σταματάκη Ερωφίλη	
<i>Η αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπ/σης στον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων από τον Σχολικό Σύμβουλο</i>	σελ. 281
Ζαμπετάκη Λήδα	

<i>Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις για το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την πολιτισμική και καλλιτεχνική δραστηριότητα στο δευτεροβάθμιο σχολείο</i> Ζαχαράτου Αγγελική	σελ. 290
<i>Κινηματογράφος και σχολική εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή</i> Θεμελή Ευαγγελία	σελ. 301
<i>Διδακτική πρόταση για πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής των τάξεων Γ', Δ' και Ε' Δημοτικού</i> Ιατράκη Ειρήνη, Κέφης Δημήτριος, Μπερτσιά Βασιλική	σελ. 307
<i>Παρεμβάσεις πολιτισμού από Διασχολικά Δίκτυα Συνεργασίας με τον συντονισμό του Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης</i> Καλοκύρη Βασιλεία (Λιάνα)	σελ. 313
<i>Οι Ερευνητικές Εργασίες και οι Βιωματικές Δράσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως Διαδικασία Αμοιβαίας Ανάπτυξης και Διασύνδεσης της Εκπαίδευσης και της Τοπικής κοινωνίας</i> Τσαμπίκα Καράκιζα, Μεσσάρης Διονύσης	σελ. 321
<i>Η μουσική που ακούν οι έφηβοι/ες στην Ελλάδα και το μάθημα της Μουσικής στο Γυμνάσιο: μια σχέση υπό διαπραγμάτευση</i> Καρούμπαλη Ευγενία	σελ. 332
<i>Πρόταση διδασκαλίας με δημιουργία ψηφιακού κόμικ</i> Καφτάκη Ε. Ροδούλα	σελ. 342
<i>Διδασκαλία με τη μέθοδο της Ιστοεξερεύνησης (Webquest)</i> Καφτάκη Ε. Ροδούλα	σελ. 350
<i>Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου</i> Καψάσκη Αγγελική	σελ. 361
<i>Ο Ρόλος της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Καταπολέμηση της Ανεργίας & στην Ενίσχυση της Τοπικής Οικονομίας: Σύγκριση Συστημάτων στη Ν.-Α. & Κεντρική Ευρώπη</i> Κεχρή Ζαχαρούλα, Πράγια Ειρήνη	σελ. 370
<i>Πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής – Προάγοντας την Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών</i> Κοκκιάδη Μαρία, Κρητσωτάκη Καλλιόπη, Κανταρτζόγλου Φώτιος, Ζησιάδου Ειρήνη	σελ. 379
<i>Η επιμορφωτική δράση: «Διευθύνω – Καινοτομώ – Βελτιώνω» για Διευθυντές Σχολικών Μονάδων</i> Κολιοραδάκης Μιχαήλ	σελ. 389

<i>Μηχανισμοί πλαisiώσης, πρακτικές και προοπτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση του μαθητικού πληθυσμού των Ρομά.</i> Κολυμπάρη Τάνια, Κτενίδου Δέσποινα	σελ. 398
<i>Πρόταση Διδακτικού Σεναρίου για ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά ζητήματα μέσω της παιδικής λογοτεχνίας</i> Κονιτοπούλου Βασιλική Ειρήν, Δερδελάκου Χαρίκλεια Νεφέλ	σελ. 406
<i>Erasmus Placement στο Σχολείο: η σημασία του και ο ρόλος του μέντορα</i> Κουσκουρίδα Φραγκούλα	σελ. 414
<i>Εργασιακός εκφοβισμός: παράγοντες εμφάνισης και συνέπειες του φαινομένου. Ο αντίκτυπος του φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον.</i> Κουσκουρίδα Φραγκούλα	σελ. 422
<i>Εξερευνώντας τα Μουσεία και τους χώρους Πολιτιστικής Κληρονομιάς με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών: Η εμπειρία από τη Δράση Erasmus KA1 του 5ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Αλικαρνασσού</i> Κουσκουρίδα Φραγκούλα, Μίζης Κοσμάς, Γιαουρτά Μαρία, Μουτσάκη Αγγέλα, Σοφιανίδου Σοφία	σελ. 432
<i>Η επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου στις συμπεριφορές κινδύνου των μαθητών του νομού Ηρακλείου Κρήτης</i> Κούτρα Κλειώ, Παπανικολάου Σταυρούλα, Σεγιέτ Μαρία, Λυκοπάντη Χριστίνα	σελ. 442
<i>Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της περιόδου 1917-1920 και τα Νέα Αναγνωστικά</i> Κουτσουδάκη Αικατερίνη	σελ. 448

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σκοπός του συνεδρίου ήταν να αποτυπώσει την υφιστάμενη αντιστοιχία των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων του σχολείου με τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και να διατυπώσει προτάσεις για τη βελτιστοποίηση της σχέσης σχολείου και κοινωνίας, έτσι ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ατόμου για πολύπλευρη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο αυτό επιδιώχθηκε η καταγραφή ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών προτάσεων, η ανταλλαγή γόνιμων προβληματισμών και η προώθηση δημιουργικού διαλόγου σχετικά με την υφιστάμενη και την επιθυμητή σχέση σχολείου-κοινωνίας στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ

1. Ο ρόλος και οι λειτουργίες του σχολείου από το παρελθόν στο μέλλον

2. Χαρακτηριστικά του σύγχρονου και ανοικτού σχολείου: από τη θεωρία στην πράξη

2.1 Εκπαιδευτική πολιτική στον 21^ο αιώνα

- Αναλυτικά προγράμματα: Από τη ρητορική της στοχοθεσίας στη διδακτική πράξη
- Σύγχρονες μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις
- Ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης
- Συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης

2.2 Το σχολείο ως κοινότητα: Ταυτότητες και ρόλοι στελεχών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων

- Το σχολείο της συμπερίληψης
- Συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα
- Ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων
- Πρόληψη της σχολικής διαρροής και υποεπίδοσης
- Σεβασμός και αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και των οικογενειών τους
- Η συμβολή του σχολείου στην οριοθέτηση και ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου
- Σχολείο και πολιτισμός
- Διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

2.3 Συμβουλευτική στην εκπαίδευση- σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον

Οι παραπάνω άξονες αφορούν τόσο την υφιστάμενη όσο και την υπό διαμόρφωση σχέση σχολείου και κοινωνίας.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός του Περιφερειάρχη Κρήτης κ. Αρναουτάκη Σταύρου

Αγαπητέ Δήμαρχε,
Εκλεκτοί καθηγητές,
Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,
Φίλες και φίλοι,

Μια κοινωνία για να πάει μπροστά, για να καταφέρει να διαμορφώσει συνθήκες προόδου και ανάπτυξης, οφείλει να μιλήσει ανοικτά και δημιουργικά για τις μεγάλες αλλαγές στην εκπαίδευση αλλά και για τις μεγάλες ανάγκες της.

Οφείλει να ανοίξει ένα αμφίπλευρο διάλογο που θα ανατροφοδοτείται από όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στο πλαίσιο αυτό το σημερινό Συνέδριο δεν αποτελεί απλά και μόνο μια ευκαιρία να τεθούν ξανά στο δημόσιο διάλογο τα εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά μας δίνει τη δυνατότητα, από κοινού να θέσουμε σε διαπραγμάτευση τη σχέση του Σχολείου με την Κοινωνία, όπως ακριβώς περιγράφεται και στον τίτλο της σημερινής διοργάνωσης.

Για την Περιφέρεια Κρήτης, οι φορείς της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων δεν είναι ένας ξεχωριστός δημόσιος φορέας.

Δεν περιοριζόμαστε μόνο στην τυπική διασύνδεση με την εκπαιδευτική κοινότητα, όπως αυτή ορίζεται σφικτά από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο.

Για εμάς, από τα Νηπιαγωγεία μέχρι τα Ακαδημαϊκά και Ερευνητικά Ιδρύματα, διεξάγεται μια τεράστια προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, μια προσπάθεια που οφείλουμε να τη στηρίξουμε και το κάνουμε σε καθημερινή βάση.

Στο στρατηγικό σχεδιασμό της Περιφέρειας Κρήτης για την έξυπνη εξειδίκευση αλλά και για άλλους πυλώνες της οικονομίας και της κοινωνίας της Κρήτης, τα σχολεία αποτελούν μεγάλες θερμοκοιτίδες, μέσα από τις οποίες η κοινωνία τροφοδοτείται από ανθρώπους δημοκρατικούς, από ανθρώπους άξιους και ικανούς να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο, να εργαστούν για την ανάπτυξη και την οικονομική αναγέννηση του νησιού μας.

Για την Περιφέρεια ο ρόλος του σχολείου συνδέεται αρμονικά με την αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης, όπως αυτή θεσμοθετήθηκε με τη λειτουργία των αιρετών περιφερειών.

Φίλες και φίλοι,

Το νέο σχολείο συνδέεται με τις τοπικές κοινωνίες.

Πρέπει να είναι το σχολείο που ρόλο εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές οφείλουν να έχουν οι γονείς και βέβαια οι τοπικοί και αυτοδιοικητικοί φορείς.

Με την ευκαιρία του σημερινού 1^{ΟΥ} Πανελληνίου Συνεδρίου, είμαι βέβαιος ότι μπορούμε να θέσουμε νέα θεμέλια, να επαναπροσδιορίσουμε τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία.

1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ:ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

Να συμβάλλουμε όλοι, ο καθένας απ' την πλευρά του, στην ανάπτυξη μιας νέας σχέσης μεταξύ των τοπικών μας κοινωνιών και των σχολείων μας, μια σχέση που θα συνοδευτεί από ουσιαστική μεταφορά πόρων και αρμοδιοτήτων από το κεντρικό κράτος προς την Περιφερειακή και Τοπική Αυτοδιοίκηση.

Από την πλευρά μας στην Περιφέρεια Κρήτης, θα συνεχίσουμε να στηρίζουμε τις κτηριακές υποδομές των σχολικών μονάδων, όλων των βαθμίδων, είτε με την ένταξη έργων για κατασκευή νέων, είτε με τη χρηματοδότηση για τη λειτουργική τους αναβάθμιση.

Και βέβαια θα είμαστε δίπλα στους εκπαιδευτικούς, δίπλα σε όλους εσάς τους λειτουργούς της εκπαίδευσης ενισχύοντας το σημαντικό σας έργο, ένα έργο που δεν αφορά μόνο τις σχολικές αίθουσες, αλλά ολόκληρη την κοινωνία.

Κλείνοντας, θέλω να συγχαρώ ιδιαίτερα την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης και όλους τους συνδιοργανωτές του Συνεδρίου με την ελπίδα ότι το πρώτο αυτό Πανελλήνιο Συνέδριο θα έχει συνέχεια τα επόμενα χρόνια.

Σας ευχαριστώ.

Χαιρετισμός του Περιφερειακού Δ/ντή Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης και Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής, κ. Τερζάκη Γεωργίου

Αγαπητοί σύνεδροι, συνάδελφοι, φίλοι, γονείς και μαθητές.

Καλωσορίσατε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Κοινωνία και σχολείο: μια σχέση υπό διαπραγμάτευση» που διοργανώνεται από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης σε συνεργασία με την Περιφέρεια Κρήτης, το Δήμο Χερσονήσου και τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Σκοπός του Συνεδρίου είναι να αποτυπώσει την υφιστάμενη αντιστοιχία των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων του σχολείου με τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και να διατυπώσει προτάσεις για τη βελτιστοποίηση της σχέσης σχολείου και κοινωνίας, έτσι ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ατόμου για πολύπλευρη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Μέσα σε ένα γενικότερο κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό περιβάλλον που μεταβάλλεται με γοργούς ρυθμούς επηρεαζόμενο από ενδογενείς μα και εξωγενείς παράγοντες, εμείς, όντες με τον έναν ή τον άλλον τρόπο μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, επικεντρωνόμαστε, δίνουμε την προτεραιότητα και τις μάχες μας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στόχος μας το Δημοκρατικό - Δημόσιο - Δωρεάν σχολείο κάτι που τώρα δεν υφίσταται, τουλάχιστον στο βαθμό που, φαντάζομαι, όλοι θα θέλαμε...

Είναι κοινός τόπος ότι η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία κατεξοχήν κοινωνική που δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί και να αποδώσει καρπούς σε περιβάλλον στεγανό και στείρο. Αν απομονώσουμε το σχολείο από την κοινωνία, χάνεται κάθε ανθρωπιστικός, παιδαγωγικός και καθοδηγητικός του ρόλος.

Η σχέση που διαπραγματευόμαστε είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, το άνοιγμα σε αυτήν καθώς σύμφωνα με τον Dewey “η εκπαίδευση δεν είναι ένα στάδιο προετοιμασίας για τη ζωή αλλά είναι η ίδια μια διαδικασία ζωής.” Αποτελεί μια κοινωνική διάσταση της ζωής.

Με αυτό ως δεδομένο προβληματιζόμαστε και διαπραγματευόμαστε με την κοινωνία προσπαθώντας να δημιουργήσουμε μια σχέση εμπιστοσύνης, αμφίδρομη, αρραγή και ουσιαστική. Δεχόμαστε και θέτουμε ερωτήματα, αναζητούμε απαντήσεις, επιζητούμε τη συνεργασία. Αξιοποιούμε τις ιδέες και σεβόμαστε τις επιθυμίες των μαθητών μας. Τους θεωρούμε ισότιμους συνομιλητές, συμμετόχους ίδιων αγωνιών κι ελπίδων, αφού είναι αυτοί που εντέλει υφίστανται τις όποιες αστοχίες μας ή ευεργετούνται από επιτυχίες μεταρρυθμίσεις.

Ξέρουμε καλά ότι το σχολείο που έχουμε δοκιμάζεται σκληρά, ιδιαίτερα στην παρατεταμένη περίοδο κρίσης που ποικιλοτρόπως βιώνουμε, καθώς σ' αυτό εκβάλλουν πολύ περισσότερα και σοβαρότερα προβλήματα απ' οπουδήποτε αλλού. Αντιλαμβανόμαστε ότι πρέπει να αλλάξει, ότι είναι μακριά από τις ανάγκες της κοινωνίας. Στέκεται όρθιο κυρίως χάρη στις άοκνες προσπάθειες των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και των γονέων που στέργουν να βοηθήσουν πολύ συχνά, συμπαραστάτες και αρωγοί στις προσπάθειές μας.

Η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα. Το παιδί χρειάζεται την εκπαίδευση για να προσαρμοστεί και να εξελιχθεί μέσα στην κοινωνία και η κοινωνία χρειάζεται αυτές τις γνώσεις για να εξασφαλίσει τη συνέχειά της.

Ως εκ τούτου, βασικό μας μέλημα αποτελεί, ο θεσμός της εκπαίδευσης να μην αναπαράγει τις κυρίαρχες κοινωνικοοικονομικές δομές «νομιμοποιώντας» και μονιμοποιώντας την κοινωνική ανισότητα, αλλά να προσπαθεί να αμβλύνει ή ακόμα και να εξαλείψει αδικίες, στρεβλώσεις και «κακώς κείμενα» δεκαετιών.

Στόχος μας να γίνει η εκπαίδευση το εφελτήριο για την προσδοκώμενη ανάπτυξη, όχι τόσο την οικονομική - που και σ' αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση καλείται να αναλάβει σημαντικό ρόλο στη βάση ενός μακρόπνοου καθολικού σχεδιασμού – όσο την πολύπλευρη και ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μας που θα κεφαλαιοποιηθεί και θα διαχυθεί άμεσα μέσα στην κοινωνία προς όφελός της.

Το σχολείο ανήκει στην κοινωνία και αποτελεί χώρο συγκέντρωσης, διαλόγου, δημιουργίας αλλά και δοκιμασίας ιδεών, αξιών και πολιτισμού. Το σχολείο που ονειρευόμαστε ρίχνει τα ψηλά κιγκλιδώματα που το κάνουν να μοιάζει φυλακή απαγορεύοντας στους έξω να μπουν και στους μέσα να «αποδράσουν». Πώς να διδάξεις αλλά και πώς να διδαχθείς ελευθερία τριγυρισμένος από κάγκελα; Κι έπειτα πώς να συλλογιστείς καλά, αφού όπως υποστηρίζει ο Ρήγας, μόνο «όποιος ελεύθερα συλλογάζεται, συλλογάζεται καλά»;

Με το ουσιαστικό και όχι το κατ' επίφαση άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ο στόχος που επιτυγχάνεται είναι διπλός. Πρώτον, η παιδευτική λειτουργία του διαχέεται στην κοινωνία και δεύτερον το κοινωνικό πλαίσιο, οι δυσκολίες, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά έρχονται στο προσκήνιο και το σχολείο παίρνει θέση. Και θα μνημονεύσω ακόμη μία φορά τον Dewey, τον μεγάλο αυτόν φιλόσοφο, ψυχολόγο και παιδαγωγό που επισημαίνει αυτήν ακριβώς την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης γράφοντας:

«Όταν το σχολείο θα προετοιμάζει τα παιδιά μέσα σε μια τόσο μικρή κοινότητα, στα καθήκοντα και τις απαιτήσεις τους σαν μέλη της κοινωνίας, εμφυσώντας τους το πνεύμα της χρησιμότητας, κι εφοδιάζοντάς τα με τ' απαραίτητα για μια λυσιτελή αυτοδιεύθυνση, τότε θα έχουμε στα σίγουρα μια κοινωνία όμορφη κι αρμονική, όπου θα αξίζει στ' αλήθεια να ζεις».

Κλείνοντας, θα ήθελα να αναφερθεί ότι διοργανώνουμε αυτό το συνέδριο στηριζόμενοι στο μεράκι των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αγαπούν τη δουλειά τους και όσο περισσότερο εμβραθύνουν στο αντικείμενο τόσο περισσότερα ερωτήματα τους γεννιούνται. Πιστεύω ότι ο γόνιμος διάλογος που θα αναπτυχθεί αυτό το τριήμερο θα γίνει η αφορμή κάποιες απορίες να λυθούν κι άλλες, καινούριες να δημιουργηθούν, που θα δώσουν και το έναυσμα για τη διοργάνωση επόμενων συνεδρίων. Έχουμε ανάγκη όλοι μας από αυτές τις συναντήσεις που θεωρώ ότι μας ανανεώνουν, μας ανατροφοδοτούν και αναθερμαίνουν την θέλησή μας για προσφορά και δημιουργία.

Ευχαριστούμε την οργανωτική, την επιστημονική, την επιτροπή κριτών και τους συναδέλφους που στελεχώνουν τη γραμματεία του συνεδρίου. Ευχαριστούμε την Περιφέρεια Κρήτης, την Περιφερειακή ενότητα Ηρακλείου και το Δήμο Χερσονήσου για τη βοήθεια που μας προσέφεραν. Ευχαριστούμε τους συναδέλφους οικοδεσπότες του σχολείου που αγκάλιασαν την ιδέα μας, τους εισηγητές, τις εισηγήτριες τους εμπυχωτές και τις εμπυχωτρίες που ήρθαν είτε από κοντά είτε από μακριά και

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

βέβαια όλους και όλες εσάς που μας τιμάτε με την παρουσία σας και συμβάλλετε έτσι στην επιτυχία του Συνεδρίου μας.

Σας ευχαριστώ πολύ.

Χαιρετισμός του Δημάρχου Χερσονήσου κ. Μαστοράκη Ιωάννη

Κυρίες και κύριοι,

με την ιδιότητα του Δημάρχου Χερσονήσου, σας καλωσορίζω στο Λιμάνι Χερσονήσου, στους χώρους του 1ου και 2ου Δημοτικού Σχολείου Λιμένος Χερσονήσου, για την έναρξη των εργασιών του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Κοινωνία και Σχολείο : Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση».

Το Συνέδριο έχει πανελλήνιο χαρακτήρα και προσεγγίζει ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που ανήκει στα κύρια ενδιαφέροντα του Δήμου της επικουρικότητας και της εγγύτητας, με στόχο την προστασία, την ανάπτυξη και τη συνεχή βελτίωση των συμφερόντων και της ποιότητας ζωής της τοπικής κοινωνίας”

Ο ρόλος και η δυναμική του σχολείου δεν περιορίζονται απλά στο εσωτερικό του αλλά συνδέονται άρρηκτα με το εξωτερικό περιβάλλον και την πολιτεία ενώ οι στόχοι του σχολείου δεν περιορίζονται μόνο στα άτομα ως μαθητές αλλά διευρύνονται σε όλη την κοινωνία και τις ανάγκες της.

Επιπλέον, είναι αντιληπτό ότι η δράση του σχολείου δεν περιορίζεται είναι πλέον εξωστρεφής, ενώ ανάμεσα στα θέματα που προσεγγίζουν οι μαθητές, σύμφωνα με τα σύγχρονα συστήματα, είναι και θέματα που τους απασχολούν ως πολίτες, προετοιμάζοντας την κοινωνική τους δράση.

Το συνέδριο προσεγγίζει κριτικά το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα ενώ ταυτόχρονα πραγματεύεται πολύ σημαντικά ζητήματα και προτάσεις, με σκοπό τη βελτιστοποίηση της σχέσης του σχολείου και κοινωνίας, έτσι ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ατόμου για πολύπλευρη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο του συνεδρίου, επιδιώκεται η καταγραφή ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών προτάσεων, η ανταλλαγή γόνιμων προβληματισμών και η προώθηση δημιουργικού διαλόγου σχετικά με την υφιστάμενη και την επιθυμητή σχέση σχολείου-κοινωνίας στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα.

Όλοι μας και βέβαια η Τοπική Αυτοδιοίκηση - η οποία φέρει μεγάλη ευθύνη αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων της κάθε περιφέρειας - θέλουμε ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία. Ένα σχολείο που να ανταποκρίνεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, οι οποίες είναι - όπως όλοι γνωρίζουμε - άμεσα εξαρτημένες από τη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Από μόνη της, λοιπόν, η γρήγορη εξέλιξη και διαφοροποίηση επιβάλλει την αναθεώρηση των συσχετισμών των δύο αυτών θεσμών, της κοινωνίας και του σχολείου.

Είμαστε σίγουροι ότι μέσα από αυτό το συνέδριο θα εξαχθούν πολύ χρήσιμα συμπεράσματα και θα γίνουν πολύ σημαντικές προσεγγίσεις σχετικά με το παραπάνω θέμα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ξεχωριστά όλους τους φορείς που συνετέλεσαν στη διοργάνωση και τη διεξαγωγή του Συνεδρίου και να ευχηθώ καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου και σε όλους τους συμμετέχοντες!

ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

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

Αθανασιάδης Χάρης
Ιστορικός της Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

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

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

Η πρόσβαση

Ως προς τον βαθμό *πρόσβασης*, ως προς την δυνατότητα, δηλαδή, να φοιτούν στο σχολείο όλα τα παιδιά και οι νέοι, ανεξάρτητα από καταγωγή, φύλο ή ταξική θέση, τα πράγματα εξελίχθηκαν σε αδρές γραμμές ως εξής: Κατά τον δέκατο ένατο αιώνα (και στο πρώτο τρίτο του εικοστού) η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, παρότι νομοθετικά κατοχυρωμένη και επιβεβλημένη, υπονομευόταν ποικιλότροπα από τις οικονομικές δυσχέρειες, κοινωνικές ανισότητες και πολιτισμικές νόρμες. Το ποσοστό των παιδιών σχολικής ηλικίας που πράγματι φοιτούσε στο δημοτικό δεν ξεπερνούσε το 60%· από αυτό, μόνο το 10% συνέχιζε στο «ελληνικό» (τον πρώτο κύκλο της Μέσης Εκπαίδευσης), μόλις 3% στο γυμνάσιο (το αντίστοιχο του σημερινού λυκείου) και γύρω στο 1% έφτανε στο πανεπιστήμιο. Φυσικά η διαρροή είχε φύλο, τάξη και γεωγραφία: αυξανόταν όσο κινούμασταν από την Αθήνα προς την επαρχία, από την κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας προς τη βάση της, από τα αγόρια προς τα κορίτσια.

* Ομιλία στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΔΕ Κρήτης με γενικό τίτλο «Κοινωνία και Σχολείο: Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση» (17.6.2016) - διατηρείται το προφορικό ύφος.

Για τα κορίτσια, μάλιστα, υπήρχαν και ξεκάθαρα θεσμικά εμπόδια, καθώς οι αρχικοί νόμοι δεν προέβλεπαν τη φοίτησή τους στη μέση εκπαίδευση και στο πανεπιστήμιο. Παρ' όλα αυτά, αργά αλλά σταθερά, στο δημοτικό σχολείο, τα περισσότερα από τα κοινωνικά εμπόδια και αρκετά από τα πολιτισμικά, όσα δηλαδή αφορούσαν τις νοοτροπίες της εποχής, είχαν ήδη αρθεί ως τις αρχές της δεκαετίας του 1930. Η βενιζελική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 επικύρωσε τις νέες πραγματικότητες αφαιρώντας στο σύνολό τους και τα θεσμικά εμπόδια. Έκτοτε τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια (όσα τουλάχιστον δεν είχαν την ατυχία να πέσουν πάνω στην ταραγμένη δεκαετία του 1940) ολοκλήρωναν το εξαετές δημοτικό, που σημαίνει πως γνώριζαν τα στοιχειώδη: ανάγνωση, γραφή και τις τέσσερις πράξεις της αριθμητικής.

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

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

Έχουμε, λοιπόν, τελειώσει οριστικά με το στοίχημα της γενικευμένης πρόσβασης, την στοιχειώδη αυτή προϋπόθεση ενός δημοκρατικού σχολείου; Όχι, οριστικά. Το ένα τέταρτο περίπου κάθε γενιάς εγκαταλείπει το σχολείο: ελάχιστοι στο δημοτικό, λιγότεροι στο γυμνάσιο, περισσότεροι στο λύκειο, ακόμα περισσότεροι στην τεχνική εκπαίδευση. Και, βέβαια, αυτό το 30% είναι ταξικά, έμφυλα και πολιτισμικά προσδιορισμένο. Όσο χαμηλότερα στην κοινωνική πυραμίδα βρίσκεται η οικογένεια του μαθητή, τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα της πρόωρης εξόδου του από το σχολείο. Όσο περνάμε από τα κορίτσια στα αγόρια τόσο αυξάνεται η πρόωμη είσοδος στον κόσμο της εργασίας –ιδιαίτερα σε περιοχές όπως η Κρήτη, όπου ανθίζει η βιομηχανία του τουρισμού. Και βέβαια, οι πολιτισμικά διαφορετικοί, όπως οι Ρομά, οι μουσουλμάνοι της Θράκης και ορισμένες κατηγορίες μεταναστών εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά διαρροής (και υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας). Συχνά όλα τούτα συνυπάρχουν, ιδιαιτέρως η πολιτισμική ετερότητα πλέκεται αξεδιάλυτα με τη δυσμενή ταξική θέση, περιπλέκοντας περισσότερο ένα ήδη δυσεπίλυτο πρόβλημα. Τα αντισταθμιστικά προγράμματα που κατά καιρούς δοκιμάστηκαν (περισσότερο σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, λιγότερο στα καθ' ημάς) προκειμένου να περιοριστεί η διαρροή και η σχολική αποτυχία των χαμένων του συστήματος δεν επιβεβαίωσαν πλήρως τις φιλόδοξες στοχεύσεις, μα ούτε αποδείχθηκαν λανθασμένα όπως βιάστηκαν να τα χαρακτηρίσουν οι επικριτές τους. Για να ξεδιπλώσουν όμως τις δυνατότητές τους προϋποθέτουν πολιτική βούληση, συνέπεια και συνέχεια, κοινωνική και παιδαγωγική ευαισθησία και οικονομικό κόστος. Η Ελλάδα του σήμερα δεν επιτρέπει υπερβολική αισιοδοξία, εφόσον η οικονομική κρίση έρχεται να προστεθεί στις πολιτικές ασυνέπειες και τις πάγιες διαχειριστικές ανεπάρκειες των μηχανισμών του κράτους. Οι αγώνες όμως για κοινωνική δικαιοσύνη αξίζουν διπλά όταν διεξάγονται σε μη ευνοϊκές συνθήκες. Κι ας μην ξεχνάμε πως όταν τέτοια στοιχήματα χάνονται (ή όταν δεν τίθενται καν) δεν ευθύνονται μόνο κάποιοι απρόσωποι μηχανισμοί και κάποιες δυνάμεις της αγοράς που μας υπερβαίνουν. Ευθυνόμαστε, επίσης, να μην το παραβλέπουμε, κι όσοι –ως πολίτες– αφήνόμαστε στη γοητεία του ρατσισμού κι όσοι –ως εκπαιδευτικοί– βουλιάζουμε στη ραθυμία της καθημερινότητας. Σε εποχές δύσκολες όπως η σημερινή, η «κουλ» αδιαφορία δεν είναι δυνατόν να θεωρείται ακόμη «τρέντι», όπως συνέβαινε στις δυο προηγούμενες δεκαετίες της επίπλαστης ευμάρειας. Η αδιαφορία σήμερα είναι ισοδύναμη με κυνισμό και κοινωνική αναλγησία –και ως τέτοια πρέπει να στιγματίζεται.

Η διακυβέρνηση

Ας πάμε τώρα στη δεύτερη διάσταση, στην οποία τέθηκε ιστορικά το αίτημα της δημοκρατίας, στη *διακυβέρνηση* του σχολείου. Ποιος αποφασίζει για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης, για τα ωρολόγια και τα αναλυτικά προγράμματα, για το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας; Η απάντηση δόθηκε κι εδώ απ' όταν το εκπαιδευτικό σύστημα θεμελιώθηκε, κατά τη δεκαετία του 1830: αποφασίζει το κράτος. Σε ολόκληρο, ωστόσο, τον δέκατο ένατο αιώνα, η απουσία των υλικών προϋποθέσεων του κρατικού ελέγχου, η αδυναμία, δηλαδή, της κεντρικής εξουσίας να διεισδύσει γρήγορα και αποτελεσματικά στις τοπικές κοινωνίες επέτρεψε στους δασκάλους να ορίζουν κρίσιμες παραμέτρους του συστήματος –να επιλέγουν, για παράδειγμα, τα βιβλία που θα αξιοποιήσουν από μια μεγάλη λίστα εγκεκριμένων. Αυτό δεν σήμαινε ότι οι δάσκαλοι απέκλιναν σημαντικά από τις στοχεύσεις του

κράτους. Στην πραγματικότητα λειτούργησαν όπως ακριβώς αυτό ήθελε: Ως ιεροφάντες του έθνους και ως ηθικοί καθοδηγητές της νεολαίας –ως διαμορφωτές του νέου Έλληνα και του ηθικού πολίτη. Έστω όμως και αυτή, η ιδεολογικά επικαθορισμένη δυνατότητα των δασκάλων να ορίζουν στοιχειωδώς τη δουλειά τους, μειώνονταν σταδιακά όσο αυξανόταν η ισχύς της κεντρικής εξουσίας. Τα δύο μεγάλα εκσυγχρονιστικά άλματα, το τρικουπικό και το βενιζελικό, έθεσαν οριστικό τέλος σε αυτή τη σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών. Κατά τον εικοστό αιώνα πλέον, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε εξίσου συγκεντρωτικό με το γαλλικό και το γερμανικό, τα οποία άλλωστε υπήρξαν ευθύς εξαρχής τα πρότυπά του. Στο εξής, ο εκάστοτε υπουργός Παιδείας μπορούσε να ισχυριστεί πως ήταν σε θέση να γνωρίζει κάθε ώρα της ημέρας τι ακριβώς διδάσκονται οι μαθητές σε κάθε σχολείο της χώρας. Αυτή η συγκεντρωτική δόμηση και διεύθυνση του σχολείου δεν θα πρέπει να χαρακτηριστεί ταυτοχρόνως και αντιδημοκρατική, όχι τουλάχιστον εφόσον και ενόσω το κράτος εκφράζεται δια μιας δημοκρατικά εκλεγμένης κυβέρνησης.

Είναι όμως αλήθεια πως σε κάποιες ιστορικές περιόδους, σε ολόκληρη για παράδειγμα την μετεμφυλιακή περίοδο, από το 1949 ως το 1974, οι διαβόητοι επιθεωρητές, οι εκπαιδευτικοί τοποτηρητές του κράτους, έμειναν στη συλλογική μνήμη ως οι ιέρακες μιας πανίσχυρης, αυταρχικής και μισαλλόδοξης εξουσίας. Πράγματι, οι περισσότεροι είχαν αποδειχθεί αντάξιοι της κακής τους φήμης. Νωρίτερα, όμως, στη διάρκεια του μεσοπολέμου, οι τότε επιθεωρητές συνεισέφεραν θετικά στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων, καθώς λειτούργησαν ως πιονέροι του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, του μόνου σημαντικού παιδαγωγικού κινήματος που αναπτύχθηκε ποτέ σε αυτή εδώ τη χώρα. Συνεπώς, σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, οι επιμέρους θεσμοί και λειτουργίες τείνουν να εκφράζουν τη λογική της κεντρικής εξουσίας –άλλοτε για κακό, άλλοτε για καλό. Ένα σύγχρονο παράδειγμα: Η σημερινή πολιτική ηγεσία απέτρεψε προσφάτως μία τοπική πρωτοβουλία που αν γενικευόταν θα παρέδιδε ουσιαστικά την θρησκευτική αγωγή των μαθητών στην εκκλησία. Με την παρέμβασή της αυτή υπερασπίστηκε το κοσμικό σχολείο, άρα έδρασε υπέρ της δημοκρατικής κουλτούρας. Κι ένα σύγχρονο αντιπαράδειγμα: Μια δεκαετία περίπου νωρίτερα, η τότε πολιτική ηγεσία ακύρωσε μια σχολική πρωτοβουλία με πολλαπλές διαπολιτισμικές προεκτάσεις –δεν επέτρεψε στο 132ο δημοτικό σχολείο Αθηνών να δοκιμάσει διδακτικές πρακτικές και αλλαγές του περιεχομένου σπουδών που ταίριαζαν στην πολυεθνική σύνθεση του μαθητικού του πληθυσμού. Πράττοντάς το, παρεμπόδισε την αποτελεσματική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία, λειτούργησε άρα ενάντια στο δημοκρατικό πρόταγμα.

Να ξαναγυρίσουμε για λίγο στους διαβόητους επιθεωρητές: Ύστερα από την πτώση της δικτατορίας των συνταγματαρχών, στην έκρηξη του πολιτικού και κοινωνικού ριζοσπαστισμού που ονομάστηκε Μεταπολίτευση, οι επιθεωρητές στιγματίστηκαν, απαξιώθηκαν και τελικά, στη δεκαετία του 1980, αντικαταστάθηκαν από τον διπλό θεσμό του διοικητικού προϊσταμένου και του παιδαγωγικού καθοδηγητή. Επενδύθηκαν μεγάλες προσδοκίες τότε στο νεόκοπο θεσμό του σχολικού συμβούλου. Αυτός, διατείνονταν οι εμπνευστές του, θα γείωνε τη νέα παιδαγωγική στην εκπαιδευτική πράξη και θα πρωτοστατούσε στον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Παράλληλα, προβλέφθηκαν θεσμοί για την εκπροσώπηση των δασκάλων, των μαθητών, των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Θεσμοί δηλαδή

που φιλοδοξούσαν να συνδέσουν το σχολείο με την κοινωνία. Όλα τούτα όμως παρέμειναν ατροφικά και αναιμικά. Η παράδοση του συγκεντρωτισμού βάραινε και συνεχίζει να βαραίνει υπερβολικά στη σχολική καθημερινότητα. Στην πράξη, οι δάσκαλοι, οι διευθυντές των σχολείων, ακόμα και οι διευθυντές εκπαίδευσης, για κάθε πρόβλημα που ανακύπτει αναζητούν εναγωνίως μια εγκύκλιο που θα τους υποδεικνύει επακριβώς τί και πώς να το πράξουν, ώστε να είναι «καλυμμένοι». Κι οι υπηρεσίες του υπουργείου ανταποκρίνεται, παράγοντας αδιάκοπα υπουργικές αποφάσεις και ερμηνευτικές εγκυκλίους, συχνά αλληλοσυγκρουόμενες, σε μια ατέρμονη προσπάθεια να ρυθμιστεί κάθε λεπτομέρεια της σχολικής ζωής. Οι πάντες στο μηχανισμό της εκπαίδευσης μοιάζει να προτιμούν την ασφάλεια του ελέγχου από την ευθύνη της ελευθερίας. Η δημοκρατία απομένει έτσι ρηχή, κέλυφος με περιεχόμενο λειψό, ένα κύμβαλο αλαλάζον κατάλληλο μόνο για επετειακές συναθροίσεις. Όμως η ελευθερία και η δημοκρατία δεν είναι μόνο νομοθετικές ρυθμίσεις και θεσμικές δομές· είναι επίσης νοοτροπίες και πρακτικές. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις επιβεβαιώνονται, διευρύνονται ή υπονομεύονται μέσα από τις καθημερινές μας συμπεριφορές, από τις δράσεις και τις αδράνειές μας· κι οι θεσμικές δομές συνεισφέρουν στη διεύρυνση της δημοκρατίας όταν, εκτός από τη διαχείριση των καθημερινών υποθέσεων, παίρνουν πρωτοβουλίες (όπως η διοργάνωση του περσινού [1916] συνεδρίου και η έκδοση του παρόντος τόμου), οι οποίες προσφέρουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στο παιδαγωγικό και κοινωνικό τους ρόλο.

Τα εγχειρίδια

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

αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών και ταυτόχρονα να αποκτή νόημα η εργασία των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή των γονέων.

Χρειάζεται, ωστόσο, προσοχή και μετριοπάθεια, διότι υπάρχει ο κίνδυνος να κινηθούμε από τον άκρατο φορντισμό της δεκαετίας του 1980 στο αντίθετο άκρο στην απόλυτη ελευθερία του δασκάλου να ορίζει όχι μόνο τη διαδικασία αλλά και το περιεχόμενο της γνώσης. Κάτι τέτοιο φαντάζει ίσως επαναστατικό και ελκυστικό, αλλά εμπεριέχει τον κίνδυνο της γενικευμένης αποδιάρθρωσης και της απώλειας προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορούμε πλέον με ασφάλεια να εγκαταλείψουμε την πρακτική των αναλυτικών προγραμμάτων που λειτουργούν ως κρεβάτι του Προκρούστη, αλλά είναι θεμιτό και αναγκαίο να διαμορφώνονται από την συντεταγμένη πολιτεία προγράμματα πλαίσια που υποδεικνύουν τους βασικούς άξονες του περιεχομένου της γνώσης. Μπορούμε, συνακόλουθα, να περάσουμε από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο για κάθε μάθημα σε περισσότερα (δύο, τρία ή τέσσερα) εγκεκριμένα, ώστε να υποστηρίζεται μια μερικώς διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με το πλαίσιο της σχολικής μονάδας και τη σύνθεση του συγκεκριμένου κάθε φορά μαθητικού πληθυσμού. Την πρακτική αυτή την είχαν δρομολογήσει οι παιδαγωγοί του μεσοπολέμου (ο Δημήτρης Γληνός και ο Αλέξανδρος Δελμούζος), αλλά την ανέκοψε ο δικτάτορας Μεταξάς, προκειμένου να ελέγξει αποτελεσματικότερα το είδος της γνώσης, ιδιαιτέρως στα μαθήματα με ιδεολογικό χαρακτήρα, στα μαθήματα δηλαδή που εκτός από γνώσεις μεταδίδουν και αξίες. Έκτοτε, πολλές φορές προτάθηκε, μα ουδέποτε δρομολογήθηκε εκ νέου.

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

Αν έτσι είναι, τί είδους σχολικά βιβλία χρειάζεται η δική μας χώρα, η δική μας εποχή; Αναμφίβολα βιβλία συνοπτικά, που απαντούν στο αίτημα για λιγότερη μα κατάλληλα επιλεγμένη ύλη και αφήνουν περιθώριο για συζητήσεις μέσα στην αίθουσα, για επεκτάσεις και κατά περίπτωση εστιάζσεις. Βιβλία, επίσης, τα οποία στις αναγκαίες γνώσεις του κάθε επιστημονικού πεδίου ενσωματώνουν οργανικά ευαισθησίες κρίσιμες για τις σημερινές κοινωνίες, όπως ο σεβασμός στην διαφορετικότητα και η περιβαλλοντική συνείδηση. Και, βέβαια, αναγκαίες δεξιότητες

όπως η χρήση υπολογιστών και γενικότερα ο ψηφιακός εγγραμματισμός, καθώς γύρω από αυτό το ζήτημα είναι πιθανό να αναπτυχθούν νέοι αποκλεισμοί και νέες μορφές ανισότητας. Βιβλία επίσης, που αξιοποιούν τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, παρέχοντας πρόσθετο, πολυτροπικό υλικό, λογισμικά ή σενάρια, τα οποία παρωθούν σε επαφή με νέες πηγές πληροφόρησης. Αρκεί να μη φεύγει από το μυαλό μας πως η πληροφόρηση δεν είναι συνώνυμο της επιστημονικής γνώσης, είναι μία από τις προϋποθέσεις της –η επιστημονική γνώση είναι το αποτέλεσμα του συστηματικού στοχασμού πάνω στις πληροφορίες, εφόσον οδηγεί σε αποκάλυψη αιτιακών σχέσεων ανάμεσα σε εκ πρώτης όψεως άσχετα φαινόμενα. Χρειαζόμαστε βιβλία που επιτρέπουν τη διάδραση τόσο με τους μαθητές όσο και με τους δασκάλους –είναι για παράδειγμα εύκολο σήμερα κάθε σχολικό εγχειρίδιο να έχει τη δική του σελίδα στο διαδίκτυο, όπου θα μπορούν να παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί (αλλά και οι μαθητές και οι γονείς) προτείνοντας διορθώσεις, συζητώντας για δύσκολες ή ανεφάρμοστες πτυχές του κλπ. Με δυο λόγια: χρειαζόμαστε σύγχρονα, έγκυρα, δημοκρατικά βιβλία. Βιβλία που συνεισφέρουν στη γερή συγκρότηση, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Επιλογικά

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

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

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

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

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

Αναλυτικά Προγράμματα, Εκπαιδευτική πολιτική και Διδακτική πράξη

Ιωαννίδου –Κουτσελίνη Μαίρη
Καθηγήτρια στο τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιου Κύπρου

«Η εκπαίδευση είναι μια επένδυση στο μέλλον των πολιτών και των κοινωνιών. Στην αυγή του 21ου αι., το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν είναι τίποτε άλλο παρά το δικαίωμα της συμμετοχής στη ζωή του σύγχρονου κόσμου»

[Εκπαίδευση για τον 21ο αι. – UNESCO]

Εισαγωγή

Η σχέση σχολείου και κοινωνίας είναι εξ ορισμού συμβατή. Όμως, λανθασμένες πολιτικές εντός και εκτός σχολείου αποξένωσαν το σχολείο, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή από την ταυτότητά τους και την εξ ορισμού σχέση τους με την κοινωνία.

Οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις και η έμφαση στην εξωτερική πτυχή της μεταρρύθμισης είναι το βασικό χαρακτηριστικό μιας κακής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία διαιωνίζει το πρόβλημα. Με την εξωτερική πτυχή της μεταρρύθμισης αναφερόμαστε στη συνεχή ψήφιση Νόμων και Κανονισμών, οι οποίοι είτε υπάρχουν και δεν εφαρμόζονται είτε δεν είναι σε θέση να αλλάξουν την κουλτούρα του σχολείου και τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες κατά κανόνα δεν συνάδουν με τις επιδιωκόμενες αλλαγές.

Βασική επιδίωξη σχολείου και κοινωνίας είναι η ισότητα ευκαιριών και η κοινωνική δικαιοσύνη. Όμως, η κοινωνική δικαιοσύνη ως ισότητα ευκαιριών για εκπαίδευση με την έννοια ότι όλοι έχουν την ευκαιρία να φοιτήσουν πόρρω απέχει από την πραγματική έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτή η έννοια της ισότητας ταυτίζεται κατά κανόνα με θεσμοθετήσεις για δωρεάν εκπαίδευση, υποχρεωτική εκπαίδευση, εκπαίδευση για όλους ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης, φύλου, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

Πρέπει, επομένως, να τονιστεί ότι άλλο – πολύ διαφορετικό- θέμα είναι η κοινωνική δικαιοσύνη ως αποτέλεσμα εκπαίδευσης, από την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ως δικαίωμα για εκπαίδευση. Η κοινωνική συνοχή θεμελιώνεται σε σμίκρυνση διαφορών και προικοδότηση όλων για ποιότητα ζωής και όχι για ευκαιρίες, απλώς, φοίτησης. Αυτό συνεπάγεται ευκαιρίες βελτίωσης του κάθε μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του πρώτα και με το σύνολο στη συνέχεια στη βάση της ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις πραγματικές ανάγκες του μαθητή.

Η θέση αυτή θεμελιώνεται στην στέρεα τεκμηριωμένη θεωρητική βάση ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα της έφεσης του μανθάνοντα για προικοδότηση και ανάπτυξη- βελτίωση του εαυτού (Habermas, 1972) και στο ότι η εκπαίδευση είναι το

μέσο βελτίωσης των κοινωνικών συνθηκών και αντιστάθμισης της προσωπικής και κοινωνικής μειονεξίας (i.e., Freire, 1972; Grundy, 1987).

Η σχέση σχολείου και κοινωνίας σήμερα

Ανασκοπώντας σήμερα την ετοιμότητα των αποφοίτων να ενταχθούν στην κοινωνία με απαιτήσεις για μια ποιοτική ζωή εντοπίζουμε πολλές αδυναμίες: Περίπου 16% των νέων στην Ευρωπαϊκή Ένωση δεν έχουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες, (λειτουργική ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), υστερούν σε νεώτερες γνώσεις (ξένες γλώσσες, επιχειρηματικότητα, διαπροσωπικές και πολιτικές δεξιότητες, τεχνολογία-πληροφορική, κριτική σκέψη), χρησιμοποιούν το διαδίκτυο χωρίς να σέβονται δεοντολογικούς κανόνες επικοινωνίας, με ελάχιστο εξοπλισμό σε θέματα κοινωνικής αρετής (ηθικής, πολιτικής και την αξία της αλληλεγγύης).

Η εκπαίδευση φαίνεται στις πλείστες των περιπτώσεων αλλαγής να γίνεταιθεραπαινίδα της οικονομίας, με αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και αύξηση της ανεργίας και αναληθσίας. Το σχολείο τείνει να είναι αναγκαίο κακό μόνο για όσους επιθυμούν να εισαχθούν στα πανεπιστήμια με αποτέλεσμα την υποβάθμιση του status του δημόσιου σχολείου και των λειτουργών του-εκπαιδευτικών. Η αύξηση της παραπαιδείας, της παραβατικότητας, της κοινωνικής ασυνέχειας και του ατομοκεντρισμού είναι απότοκα μιας υλοκεντρικής και εργαλειακής εκπαίδευσης η οποία δίνει έμφαση στη γνώση και την εξειδίκευση για μια μερίδα μαθητών και στην παραγωγή «κουτών» ή και ανάληπτων «ειδικών».

Το σχολείο αποτυγχάνει να υπηρετήσει τους στόχους της κοινωνικής δικαιοσύνης και κοινωνικής συνοχής όταν δίνει έμφαση σε γνώσεις και όχι σε παιδεία, όταν το αναλυτικό πρόγραμμα δεν μιλά ούτε τη γλώσσα των μαθητών ούτε της κοινωνίας, με αποτέλεσμα την ανισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και αποσύνδεση του σχολείου και της σχολικής εργασίας από τις ευρύτερες της διαστάσεις, κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές.

Η αύξηση της σχολικής αποτυχίας έχει ως κυριότερη αιτία την σχολική παθολογία, η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι το σχολείο δεν είναι, σήμερα, σε θέση να αντισταθμίζει τις προσωπικές και οικογενειακές-κοινωνικές αδυναμίες και παθογένειες.

Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης

Ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης είναι μια πολύ απαιτητική πορεία με ιδιαίτερες δυσκολίες, για τρεις κυρίως λόγους: Πρωτίστως, γιατί ο εκσυγχρονισμός κουβαλά ένα τεράστιο φορτίο προσδοκιών, οι οποίες χρειάζονται χρόνο για να ικανοποιηθούν. Όμως, οι συμμετέχοντες στις αλλαγές δέχονται και συνάμα ασκούν αρνητική κριτική, όταν δεν βλέπουν άμεσα αποτελέσματα ή για λόγους προσωπικούς, αντιπολιτευτικούς και χρησιμοθηρικούς. Δεύτερο, διότι πρέπει να ληφθούν υπόψη πολλές παράμετροι οι οποίες δρουν δυναμικά και οι οποίες αν δεν συντονιστούν η όλη η προσπάθεια καταρρέει: πχ. Αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά εγχειρίδια, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επιλογή και κατάρτιση επιμορφωτών, διδακτική μεθοδολογία, αλλαγή κουλτούρας, συνεργασία γονιών και συμπολιτευτική διάθεση και πρακτική.

Τέλος, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης είναι πολύπλευρο θέμα με κοινωνικές, πολιτικές, φιλοσοφικές, πολιτιστικές και οικονομικές διαστάσεις, οι οποίες δεν βρίσκονται πάντα σε συναίνεση. Επομένως, όλες οι αλλαγές πρέπει να είναι θεωρητικά και πρακτικά τεκμηριωμένες και να αφορούν όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή τους.

Σε κάθε προσπάθεια εκσυγχρονισμού πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η κάθε μεταρρύθμιση έχει δύο πλευρές, την εξωτερική- θεσμική και την εσωτερική – ουσιαστική, η οποία αγγίζει την εφαρμογή της στη σχολική μονάδα.

Παρά την τάση να πιστεύουμε ότι εκσυγχρονισμός σημαίνει περισσότερη τεχνολογία και θετικισμό, αξίζει να τονίσουμε ότι σήμερα αναζητούνται, από τις προηγμένες τεχνολογικά κοινωνίες, μέσα υπέρβασης των αδιεξόδων της τεχνολογικά υλιστικής εποχής μας. Αναφέρω, για παράδειγμα, ότι η Αμερικανική Ακαδημία Τεχνών και Επιστημών (AAAS) σε μια πολυσέλιδη έκθεση (www.humanitiescommission.org/_pdf/hss_report.pdf), με υπότιτλο «Οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες για ένα λαμπρό, ανταγωνιστικό κι ασφαλές έθνος», καταλήγει: «στιβαρές και ολοκληρωμένες πολιτικές για τη στήριξη της έρευνας και της εκπαίδευσης στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες χρειάζονται, επείγοντως, για να διασφαλιστούν στο μέλλον η οικονομική, πολιτική και διπλωματική επιτυχία της Αμερικής».

Όσο πιο δογματικός, τεχνοκρατικός και αλαζονικός γίνεται στην εποχή μας ο πολιτισμός τόσο περισσότερο πρέπει να αξιοποιούμε τις μεγάλες αλήθειες και αξίες των ανθρωπιστικών επιστημών, ως τη ραχοκοκαλιά που θα συνέχει την ιστορία της ανθρωπότητας και θα εγγυάται την εξισορρόπηση ενός μονοσήμαντου εργαλειακού πολιτισμού και εκπαίδευσης.

Φιλοσοφία και Κουλτούρα Ποιότητας

Το ερώτημα, επομένως, που προκύπτει είναι ποια είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα της νέας εποχής, τα οποία θα αλλάξουν την κουλτούρα του σχολείου και θα καλλιεργήσουν στάσεις και πρακτικές ποιότητας και αποτελεσματικότητας;

Ως προς τη Φιλοσοφία χρειαζόμαστε διαφορετικό μοντέλο Προγραμμάτων, Διαφορετική Φιλοσοφία και Σχολική κουλτούρα. Πρέπει να περάσουμε από τους μαθητές καταναλωτές πληροφοριών στους μαθητές - βιογραφίες (= ο καθένας έχει την ιδιοπροσωπία του που χτίζεται στο ιστορικό μάθησής και κοινωνικής ανάπτυξής του) και στους δημοκρατικούς πολίτες παραγωγούς ιδεών στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η Ανάπτυξη Προγραμμάτων δεν είναι τεχνική που απλώς μαθαίνεται, ούτε καθορισμός ενοτήτων προς διδασκαλία. Είναι παιδαγωγικό κείμενο που στηρίζεται σε υψηλή τεχνογνωσία, υγιές φιλοσοφικό-κοινωνιολογικό υπόβαθρο και βαθιά επιστημολογική και επιστημονική γνώση. Ως τέτοιο είναι η βάση και το κλειδί ανάπτυξης και του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου (Koutselini, 2006). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια εξυπακούεται η αποδέσμευση του Αναλυτικού Προγράμματος από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο που υπαγορεύει επανάληψη των ίδιων θεμάτων με διαδικασίες ρουτίνας που αναπόφευκτα καταλήγουν σε έναν εκπαιδευτικό που διδάσκει χωρίς να ενδιαφέρεται αν ο μαθητής μαθαίνει.

Ως προς το περιεχόμενο τα νέα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να δίνουν έμφαση στον αλφαριθμητισμό και στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων για μια δια βίου μάθηση καθώς και στην ανάπτυξη του κάθε παιδιού σε σκεπτόμενο, ικανό να αυτοπραγματωθεί, πολίτη: Βασικός γλωσσικός, μαθηματικός, επιστημονικός, περιβαλλοντικός, τεχνολογικός αλλά πρωτίστως και σε τελευταία ανάλυση πολιτικός αλφαριθμητισμός είναι η βάση μιας ευρύτερης γενικής παιδείας που καλύπτει γνωσιολογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του κάθε προσώπου. Η έμφαση στη Γενική Παιδεία καλλιεργεί δημιουργική σκέψη, καινοτόμο πνεύμα και στήριγμα στον αυτοπροσδιορισμό του κάθε πολίτη.

Επίσης, ο σκοπός είναι να περάσουμε από τις γνώσεις στη Γνώση, την ανάπτυξη δηλαδή τρόπου σκέψης, και λόγου αποδεικτικού, τεκμηριωμένου, πειστικού και δημιουργικού. Το περιεχόμενο έτσι των αναλυτικών προγραμμάτων θεμελιώνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, πυρηνικών γνώσεων και στάσεων με εγγενή ικανότητα να παράγουν νέες γνώσεις, ενσυναίσθηση και συνεχή ανάπτυξη στην κοινωνία.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια το αναλυτικό πρόγραμμα προσβλέπει στην ανάπτυξη του Ευρωπαίου πολίτη και της ενεργού πολιτότητας σε πολυπολιτισμική και μη αποκλειστική κοινωνία. Προαπαιτούμενα είναι η ανάπτυξη θετικής στάσης και δράσης για περιβαλλοντικά θέματα, για την ισότητα φύλων και φυλών, για το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παράλληλα και στα πλαίσια του εθνικού κράτους γίνεται επιλογή πυρήνα εθνικών και πολιτιστικών θεμάτων, που εγγυώνται συνέχιση του ιδιαίτερου πολιτισμού και της ιδιοπροσωπίας και τη συμβολή στον ευρύτερο παγκόσμιο πολιτισμό και κουλτούρα.

Ως προς τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας η έμφαση επικεντρώνεται στις επαγωγικές διαδικασίες και στη διαφοροποίηση διδασκαλίας/μάθησης ούτως ώστε κανένας μαθητής να μην πηγαίνει χαμένος: μέσα στην ίδια τάξη συλλειτουργούν διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης και επομένως οι μαθητές εργάζονται σ' αυτό που έχουν ανάγκη. Κοντά σε αυτά, η Έρευνα Δράσης θα δώσει τη διάγνωση του σημείου ανάπτυξης του μαθητή και την παρέμβαση για τη βελτίωση και των δύο, εκπαιδευτικού και μαθητή.

Έτσι τα σύγχρονα ΑΠ αναπτύσσονται με επίκεντρο δείκτες προσδοκώμενης ανάπτυξης που γίνονται η αφετηρία και το τέλος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης. Ο προσδιορισμός προσδοκώμενων επιπέδων ανάπτυξης του μαθητή επιτρέπουν υψηλές προσδοκίες για κάθε μαθητή και διευκολύνουν τη διαγνωστική αξιολόγηση και βελτίωση του μαθητή.

Επομένως, η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικρο-επίπεδο γίνεται η βάση της παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού (Eisner, 1994, 2000). Ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικρο-επίπεδο σημαίνει στο επίπεδο της σχολικής μονάδας με συλλογικές αποφάσεις και συνεργατικότητα και επαγωγικό τρόπο ανάπτυξης, από τις ανάγκες των παιδιών στο επιστημονικό πρότυπο, καθώς και ανάπτυξη ενοτήτων σε επίπεδο τάξης, με βάση το επίπεδο ετοιμότητας του κάθε μαθητή.

Τι σημαίνει «ανάγκες των μαθητών»; Τι σημαίνει αδύνατος μαθητής, πέρα από το ότι έχει χαμηλή επίδοση-βαθμό; Κατά κανόνα οι αδύνατοι μαθητές είναι αυτοί που δεν έχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις, για να μάθουν αυτό που σε δεδομένο χρόνο μας ορίζει το ΑΠ να διδάξουμε. Ποιες είναι οι προαπαιτούμενες γνώσεις για κάθε διδακτική ενότητα; Αν μπορούμε να τις ορίσουμε, μπορούμε να τις επαναφέρουμε ως σκαλοπάτια για ανάπτυξη των μαθητών.

Τι γίνεται με τους μαθητές που έχουν γοργότερο ρυθμό μάθησης από την πλειοψηφία της τάξης και δεν έχουν ανάγκη επαναδιδασκαλίας προαπαιτούμενων γνώσεων; Πώς διαφοροποιούμε προς τα πάνω τη διδασκαλία μας, για να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες και αυτών των παιδιών; Ποια τέλος χαρακτηριστικά πρέπει να έχει η σύγχρονη εποικοδομητική διδασκαλία, για να ανταποκριθεί στην επιστημονική γνώση που έχουμε σήμερα για το πώς μαθαίνει ο μαθητής (Κουτσελίνη και Πυργιωτάκης, 2015);

Η έρευνα επίσης και η πρακτική επιβεβαιώνει ότι οι αδύνατοι μαθητές είναι αυτοί που δεν γνωρίζουν πώς να μάθουν, πώς να εργαστούν, πώς να συνδέσουν τη μια γνώση με την άλλη, πώς να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις σε νέο περιβάλλον, δεν έχουν δηλαδή μετα-γνώση. Η ανάπτυξη της μεταγνώσης και της κριτικής σκέψης θεμελιώνεται στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα των ΑΠ και της διδασκαλίας. Δεν έχει επομένως σημασία αν περιλάβω στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος 10 ή 30 κείμενα, αλλά αν ο μαθητής έμαθε πώς προσεγγίζουμε ένα κείμενο, πώς σχολιάζεται μια ιδέα, με ποια κριτήρια χαρακτηρίζω ένα πρόσωπο, με ποια διαδικασία επισημαίνω τα δεδομένα μιας άσκησης και με ποιες διαδικασίες αποφασίζω πώς θα τη λύσω, πώς ο επιστήμονας που όρισε την τριβή ή καθόρισε ποια είναι τα οξέα και οι βάσεις έφτασε ως εκεί.

Εξισορρόπηση του ετερόνομου εκσυγχρονισμού κοινωνίας και σχολείου

Σε εποχές ετερόνομου εκσυγχρονισμού, όπου η οικονομική δραστηριότητα και ο οικονομικός ανταγωνισμός θεωρούνται το μέσο καταξίωσης των προσπαθειών του ατόμου και των πολιτειών για ανάπτυξη, τα αναλυτικά προγράμματα αναζητούν την ισορροπία (McNeil, 1985, σ. VIII), την εξισορρόπηση των αντιθέσεων, όπως ακριβώς την καθόρισε ο Αριστοτέλης: "το ζητείν πανταχού το χρήσιμον ήκιστα αρμόττει τοις μεγαλοψύχοις και τοις ελευθέροις" (Αριστοτέλη Πολιτικά, βιβλίο 8, 1338b). Η εκπαίδευση στον 21ο αι. καλείται να εξισορροπήσει στο ΑΠ και να δώσει στο μαθητή και στην κοινωνία τις τρεις κατηγορίες των στόχων, όπως τις εισηγείται ο Αριστοτέλης, τα Αναγκαία, τα Χρήσιμα και τα Καλά.

Αυτή η προσπάθεια εξισορρόπησης στα αναλυτικά προγράμματα των αριστοτελικών κατηγοριών μπορεί να εξασφαλίσει το δια της εκπαίδευσης δικαίωμα συμμετοχής στη ζωή του σύγχρονου κόσμου και να ενδυναμώσει πρόσωπα και περιθωριοποιημένες ομάδες. Ο αγώνας για δύναμη είναι και αγώνας οικοδόμησης, χρήσης και παραγωγής γνώσης. Η θέση αυτή υπαγορεύει για την εκπαίδευση και τα ΑΠ μια φιλοσοφική βάση η οποία αποκλείει τους αποκλεισμούς και τη λογική του είτε-είτε: είτε οικονομικά /ανταγωνιστικά, είτε ανθρωπιστικά προγράμματα, είτε τεχνοκρατικά, είτε κοινωνικώς αναδομητικά. Αυτό σημαίνει ότι ο σύγχρονος πολίτης πρέπει να έχει τα προσόντα να ζήσει, να δημιουργήσει και να εργαστεί στη σύγχρονη κοινωνία- άρα να εκπαιδευτεί για να αποκτήσει και τις δεξιότητες που απαιτεί η εντεινόμενη ανταγωνιστική αγορά εργασίας (Τεχνολογικό ΑΠ). Αλλά θα πρέπει να αναπτυχθεί με τρόπο που να μπορεί μέσα από την παιδεία να ικανοποιήσει τις προσωπικές ανάγκες και αναζητήσεις του, να αποκτήσει ενσυναίσθηση που θα τον οδηγήσει σε προσωπικές επιλογές και αυτοπραγμάτωση- άρα έχει ανάγκη μια ανθρωπιστική παιδεία και ένα ανθρωπιστικό ΑΠ. Τέλος θα πρέπει να ζήσει σε μια κοινωνία που του παρέχει την ασφάλεια της κοινωνικής συνοχής και της ειρηνικής

συμβίωσης και διαβίωσης, άρα τα προγράμματα θα πρέπει να οργανωθούν με βάση αρχές προς επίλυση ουσιαστικών σύγχρονων κοινωνικών, τοπικών, ευρωπαϊκών και παγκόσμιων προβλημάτων.

Επιλογικά

Όσο πιο πολύπλοκος γίνεται ο κόσμος μας και οι όροι της κοινωνικής συνύπαρξης τόσο περισσότερο ευέλικτος πρέπει να γίνεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σύγχρονου προσώπου και πολίτη.

Η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να ασκείται με βάση κομματικές ιδεολογίες και ιδεοληψίες. Χρειάζεται να θεμελιώνεται σε πραγματικές, από κοινού διαπιστωμένες και αποδεκτές ανάγκες της κοινωνίας ως συνύπαρξης προσώπων σε συνθήκες κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης, της εκπαίδευσης ως συστήματος και φιλοσοφίας, που αντανακλά και θεραπεύει κοινωνικές αδυναμίες, μέσα από την αντισταθμιστική της λειτουργία, του σχολείου ως ζωντανού οργανισμού που αναπτύσσει μηχανισμούς αντίστασης και ισορροπίας, του μαθητή ως του πολίτη που αναπτύσσεται για να διεκδικήσει εργασία και ποιοτική ζωή στη σύγχρονη κοινωνία.

Αναφορές

AAAS: www.humanitiescommission.org/_pdf/hss_report.pdf (retrieved 22 December, 2016).

Eisner, E. (1994), *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, 3rd ed. New York, Macmillan College Publishing.

Eisner, E.W. (2000), Those who ignore the past...: 12 'easy' lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 2, pp343-357

Freire, P. (1972). Freire, P. 1972. *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.

Grundy, S. (1987) *Curriculum Product or Praxis?* The Falmer Press

Habermas, J. (1972), *Knowledge and human Interests*. London, Heinemann

Koutselini, M. (2006), Towards a meta-modern paradigm of curriculum: Transcendence of a mistaken reliance on theory. *Educational Practice and Theory*, Volume 28, Number 1, 2006

Κουτσελίνη, Μ. και Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο

Κι όμως, η Τέχνη θέτει τις δικές της προτεραιότητες – Το δικαίωμα ενός πικρού πράσινου πορτοκαλιού

Παΐζης Εμμ Νίκος
Μαθηματικός - Ερευνητής

- Όλοι ξέρουν πως ένα πορτοκάλι, είναι πορτοκαλί και γλυκό!
- Ποια μπορεί να είναι στον κόσμο αυτό η μοίρα ενός μικρού, πικρού και πράσινου πορτοκαλιού;

Κυρίες και κύριοι,

Δεν είναι τυχαίο ότι παιδαγωγικά έχουμε ταυτίσει την «παιδική έκφραση και δημιουργία» με την τέχνη στο σχολείο και τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες των παιδιών στην τάξη. Ίσως στον παιδαγωγικό μας προβληματισμό με την ταύτιση αυτή να υπογραμμίζονται –υποσυνείδητα- υπαρκτές τύψεις για την υποτιμημένη σημασία – ή την ουσιαστική απουσία – των μαθημάτων τέχνης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Ίσως όμως – κι αυτό είναι ακόμα πιο σημαντικό – πάλι έμμεσα, ή υποσυνείδητα, να αποσυνδέουμε την **παιδική έκφραση** (δηλαδή τη φυσική τάση του ανθρώπου –και ιδιαίτερα του νέου ανθρώπου- για αυτό-έκφραση, ανακοίνωση και επικοινωνία) και τη **δημιουργία** (δηλαδή την παραγωγή προσωπικού έργου με αποδέκτη την ομάδα) από τα μη καλλιτεχνικά αντικείμενα που παρουσιάζονται και αναλύονται στην τάξη.

Αυτή η αποσύνδεση, μειώνει την προσωπική, αισθητική και –τελικά- πολιτισμική αξία, όχι μόνο των περιεχομένων, αλλά της πρωτογενούς ουσίας όλων των μαθημάτων που διδάσκονται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, και μειώνει τον συνταγματικά περιγραφόμενο στόχο «ουσιαστικής Παιδείας και Αγωγής της προσωπικότητας» στην εκπαίδευση.

Αν η παιδική έκφραση και δημιουργία δεν διεγείρεται, δεν διευκολύνεται και δεν βιώνεται σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα και τις αντίστοιχες πειθαρχίες της κάθε τάξης (στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, στις Επιστήμες, στην Ιστορία, στη Γεωγραφία), αλλά και σε κάθε έκφραση της σχολικής ζωής (στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, στις εκπαιδευτικές επισκέψεις, στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός και εκτός του σχολικού κτηρίου), τότε το εκπαιδευτικό σύστημα **δεν μπορεί στοιχειωδώς να ανταποκριθεί στους υψηλούς στόχους του συνταγματικού νομοθέτη, αλλά και στις ανάγκες της ίδιας της κοινωνίας για πρόοδο και ποιότητα.**

Με αυτή ακριβώς την έννοια η εισήγηση αυτή δεν απευθύνεται στους Δασκάλους Τέχνης, ούτε στους δασκάλους που αδυνατώντας να ανιχνεύσουν την αισθητική και πολιτιστική διάσταση του ρόλου τους, αναγάγουν σε **παρα-ρόλο** (σε ρόλο παράλληλο, ρόλο άλλοθι) τις καλλιτεχνικές, περιστασιακές δραστηριότητες με ομάδες μαθητών, αλλά αντίθετα απευθύνονται σε κάθε δάσκαλο και δασκάλα, από την προσχολική εκπαίδευση μέχρι και την τριτοβάθμια, καλώντας τους μέσα από τις πολύτροπες εμπειρίες της τέχνης με τα παιδιά να αποδώσουν υψηλή παιδαγωγική αξία στη **διέγερση** αισθήσεων και συναισθημάτων, στην **απορία**, στη **συγκίνηση** (με την κινητική διάσταση του όρου), στο προσωπικό **βίωμα**, στη **σύνθεση** των μερών αλλά και των διαφορετικών.

Βιώνοντας σήμερα, μετά τα σχολεία των μονολόγων της προηγούμενης γενιάς, τα πολύβουα σχολεία των λογικών, άμεσων, αβασάνιστων, τελικά εύκολων, απαντήσεων, που εμπλέκονται «ελλείψει χρόνου και ηρεμίας» στα «ηθικά» δίπολα «καλό – κακό», «εύκολο – δύσκολο», «χρήσιμο – άχρηστο», «δικό μας – ξένο», «σωστό – λάθος», «άσπρο – μαύρο», έχουμε όλοι την ανάγκη να ανακαλύψουμε ξανά στην εκπαίδευση την αξία της στιγμιαίας **σιωπής** (που εκφράζει και καταγράφει), της **αυτοσυγκέντρωσης** (που απομονώνει τους μεσολαβητές που αλλοιώνουν το μήνυμα), της **προσοχής στο λόγο του άλλου**, του διπλανού.

Η κυριαρχία δίπολων απαντήσεων στο σύγχρονο παιδαγωγικό προβληματισμό υποδηλώνει ότι η ποιότητα και η αξία του **παιδαγωγικού** πλαισίου αναφοράς στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της παιδαγωγικής **σχέσης & επικοινωνίας** έχει υποτιμηθεί. Λίγους εμπνέει και ακόμα λιγότερους οδηγεί.

Στον αντίποδα τέτοιων εύκολων και με ηθική απλούστευση δίπολων βρίσκονται θεμελιώδη εκπαιδευτικά ερωτήματα για την πηγή και τη μορφή της ίδιας της καλλιτεχνικής δημιουργίας, αλλά και της επιστημονικής αναζήτησης.

- Η τέχνη –αλλά και η επιστήμη- αναγνωρίζει την αξία του **αυθόρμητου**, αλλά παθιάζεται και με τις συμβάσεις, τους κανόνες, τον έλεγχο και τη βάση της δημιουργίας. Καταργεί τους κανόνες, δημιουργεί νέους και τους καταργεί ξανά. Η εκπαίδευση αντίθετα **δεν μπορεί** να χειριστεί το αυθόρμητο. Αναγάγει τον κανόνα σε στόχο. Αντιστέκεται στην αντικατάσταση του παλαιού κανόνα και στην ουσία υποτιμά την ίδια την ύπαρξη των κανόνων, αφού αδυνατεί να τους προσαρμόζει κοινωνικά και πολιτιστικά.
- Η τέχνη –αλλά και η επιστήμη- απολαμβάνει την ποιότητα στο **διαφορετικό**. Μιμείται στην αρχή, αλλά επιζητά το πρωτότυπο. Αναγνωρίζει τη σημασία της λέξης **μοναδικό**. Η εκπαίδευση αντίθετα **απειλείται** από το διαφορετικό και δεν αναγνωρίζει στα μέλη της αξίες μοναδικότητας, που να την ανανεώνουν και να την εμπλουτίζουν.
- Η τέχνη –αλλά και η επιστήμη- σε προκαλεί **να διαβάσεις –προσωπικά- κάτω από τις γραμμές και τα σύμβολα**. Η εκπαίδευση, στον αντίποδα, έμμεσα σου επιβάλλει **να αναπαράγεις τις πληροφορίες, τους κώδικες, τα σύμβολα και τις αξιολογικές ιεραρχήσεις άλλων**.

Σε μια τέτοια ανάλυση κωδίκων οι πληροφορίες χάνουν την όποια «χρησιμότητα» τους και περνούν σε δεύτερο επίπεδο.

Τότε πια τα Μαθηματικά, η Γλώσσα, οι Επιστήμες, η Γεωγραφία και η Ιστορία στο σχολείο δεν είναι παρά μαθησιακά **αντικείμενα-εγκυκλοπαίδειες**, που τροφοδοτούν τα παιδιά πληροφορίες-γνώσεις που για να γίνουν αντιληπτά παραπέμπουν στα δίπολα. Έτσι κι αλλιώς, τελειώνοντας ο προηγούμενος αιώνας τελειώσαμε και εμείς με τη μονόδρομη, δασκαλοκεντρική και «μελλοντικά χρήσιμη» αποθησαύριση γνώσεων.

Σήμερα όλο και περισσότερο συνειδητοποιούμε την αξία των γνώσεων και κυρίως των δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που αποκτούμε με άλλους, διαφορετικούς και προσωπικά διαφοροποιημένους τρόπους. Ο λόγος που αυτά τα μαθήματα υπάρχουν σε όλα τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα του κόσμου, δεν είναι οι γνώσεις, αλλά οι **δεξιότητες** (skills) και οι εσωτερικές **προσωπικές στάσεις** (attitudes) που τελικά τις εξελίσσουν σε **ικανότητες** (competences) που προικίζουν τις αξίες, την ίδια την

προσωπικότητα του ανθρώπου. Ακόμα καλύτερα για τον παιδαγωγικό μας προβληματισμό: τα μαθήματα αποτελούν πολύτιμες **αγωγές μάθησης** και «**εσωτερικές πειθαρχίες**» (disciplines).

Σημαντική πειθαρχία τα Μαθηματικά: είναι ένας συγκεκριμένος τρόπος να οδηγείς με συλλογισμό τη σκέψη, να αναλύεις και να δομείς, να ψάχνεις και να αξιοποιείς εργαλεία.

Είναι πειθαρχία το γλωσσικό μάθημα: άλλος τρόπος για να σκέφτεσαι και να εκφράζεσαι, να επικοινωνείς με λέξεις, να αποκωδικοποιείς σύμβολα, να συνθέτεις και να εκφράζεις με σαφήνεια τη σκέψη, το συναίσθημα, την ιδέα, το δικό σου, αλλά και το διαφορετικό.

Είναι πειθαρχία η Ιστορία: ο τρόπος και ο χάρτης για το απίθανο ταξίδι στο χρόνο. Και η Γεωγραφία είναι πειθαρχία.

Και η Φυσική Αγωγή

Πειθαρχίες όλα αυτά. Αλλά πειθαρχίες ελεύθερες και προσωπικές.

Εάν είναι έτσι, τότε ως εσωτερική πειθαρχία θα πρέπει να αντιληφθούμε και τα Εικαστικά. Και μάλιστα πολύ σημαντική. Με αυτήν ως στόχο πρέπει να σχεδιάζουμε. Επί αυτού του στόχου πρέπει να αναπτύσσεται το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δράσεων.

Είναι σημαντική εσωτερική πειθαρχία η Μουσική. Σημαντικότερη πειθαρχία ο Χορός και η Κίνηση, η Φωτογραφία και το παιχνίδι με το φως.

Και προφανέστατα το Θέατρο, δεν αποτελεί το μέσο για την εξωστρέφεια της σχολικής κοινότητας, αλλά είναι μια πολυσήμαντη και πολυσύνθετη εσωτερική πειθαρχία που την έχει ανάγκη ο **πολίτης**. Όχι ο εν δυνάμει καλλιτέχνης -με οποιαδήποτε μορφή του-, αυτόν ποτέ δεν τον γέννησε η εκπαίδευση, αλλά ο πολίτης, ως «**ο εν δυνάμει φιλότεχνος**» κοινωνικός άνθρωπος.

Από την εσωτερικευση αυτών των κωδικοποιημένων και συμβατικών προσωπικών πειθαρχιών αναβλύζει η αισθητική απόλαυση. Για να μπορέσει κάποια στιγμή ο πολίτης να παρακολουθήσει, συμπάσχοντας & συν-κινούμενος, τη δράση, το συμβάν, την κάθαρση. Για να μπορέσει ο ίδιος να απαντήσει, πλουσιότερος, τα δικά του διλήμματα.

Αλλού πρέπει να αναζητηθεί επομένως η γοητεία και η απόλαυση στην ενασχόληση με την τέχνη. Πέρα και πάνω από την πληροφορία την εύκολη. Κάτω, πάνω και πέρα από τις γραμμές.

Καλά κάνει η τέχνη και τα κρύβει όλα αυτά.

Και καλά θα κάνουν οι δάσκαλοι να επικοινωνήσουν με αυτά τα κρυμμένα.

Να τα αγκαλιάσουν και να τα νοιώσουν προσωπικά.

Όχι για να τα διδάξουν στα παιδιά. Όχι για να αποκαλύψουν στα παιδιά εύκολες λύσεις και «ηθικά δίπολα», αλλά για να επικοινωνήσουν σιγά-σιγά οι πολίτες με αυτές τις δικές τους «εσωτερικές πειθαρχίες».

Συνειδητά, ή μη, προς τα εκεί οδεύουν τα πράγματα.

- Αφού όμως ο δάσκαλος και η δασκάλα ούτε διδάχθηκαν, ούτε πρόκειται να διδάξουν ποτέ την ιστορία, τα εργαλεία και τους κώδικες της τέχνης, τότε τι νόημα έχει η επιμόρφωσή τους σε διάφορες μορφές τέχνης και η παραγωγή σχετικού εκπαιδευτικού υλικού;

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Το ερώτημα αυτό επιχείρησε με τις δράσεις του να απαντήσει το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ.

Οι ήχοι, η κίνηση, τα χρώματα και τα σχήματα, το φως πάνω στους όγκους, η κίνηση της εικόνας, ο λόγος και ο ρόλος, αλλά και η ελεύθερη αφήγηση –από το δομημένο παραμύθι μέχρι την απλή εξιστόρηση- έχουν σαφέστατη αισθητική αξία και σημασία.

Αυτή η αξία ανοίγει νέα –σημαντικά- παράθυρα στον ορίζοντα της εκπαιδευτικής παρέμβασης κάθε δασκάλου και κάθε δασκάλας. **Διευρύνει το διδακτικό του «ρεπερτόριο», τον αναπλάθει, τον στηρίζει στο δύσκολο ρόλο του παιδαγωγού, τον διαμορφώνει από εκπαιδευτικό σε «παρεμβαίνον πρόσωπο».** Η τέχνη θέτει κατ' εξοχήν και επιτακτικά προτεραιότητες υψηλής ευκρίνειας και ποιότητας.

Το σώμα, η γνήσια έκφραση αυτού του προσώπου, η αντίληψη του απίθανου, του εκτός κανόνων και συμβάσεων, η φαντασία και η δημιουργικότητά του, η «βάσανος» για την κατάκτηση της προσωπικής αισθητικής έκφρασης, η αναζήτηση του απόλυτα σημαντικού και ιδιαίτερα μοναδικού, η ανατρεπτική πορεία του προφανούς, βιώνεται από την τέχνη.

Και η εμπειρία αυτή, εμπειρία προσωπική, μοναχική, μη αναγνωρίσιμη και αμειβόμενη στο παρόν, είναι απαραίτητη σε εκείνον που επιθυμεί να μετάσχει στη διήγηση της ιστορίας του κόσμου, της επιστήμης, της γλώσσας, του παγκόσμιου πολιτισμού. Με τη δική του ανάγνωση, με απόλυτο σεβασμό στη σχετικότητα της παρέμβασης. Με απόλυτη εμπιστοσύνη στην ομορφιά που το κάθε τι κρύβει μέσα του. Γιατί αυτή η αίσθηση, αυτή η εσωτερική στάση, τον στηρίζει στο καθημερινό του έργο, τον δικαιώνει στους συνοδοιπόρους του στην τάξη. Γιατί κάθε μορφή τέχνης τον έμαθε δια βίου να ανακαλύπτει «κρυμμένα μυστικά και ομορφιές» που κρύβονται για να μην καταπνιγούν από το εφήμερο.

Κι αυτό το έχει ανάγκη το σχολείο μας. Η τεχνική σχολή και το πανεπιστήμιο.

Το έχει ανάγκη η κοινωνία μας.

Η ανίχνευση «αυτών των **κρυμμένων μυστικών**, αυτής της **διακριτικής ομορφιάς**» μπορεί να αποδειχθεί ο καλύτερος τρόπος για να συνθέσουμε πιο σύγχρονους και αποτελεσματικούς τρόπους εκπαιδευτικής δράσης. Εκεί βρίσκεται η ουσία της παιδαγωγικής σχέσης και επικοινωνίας.

Φίλοι και φίλες:

Η αυτο-έκφραση, η συναισθηματική και ψυχική ανάπτυξη, η αποδοχή και η απενοχοποίηση, η αξία του αυθόρμητου και του παιχνιδιού, ακόμα και στο πλαίσιο ενός απολύτως κλειστού και ουσιαστικά «αποχυμωμένου» εκπαιδευτικού συστήματος, είναι λέξεις κλειδιά απολύτως ανιχνεύσιμες στο θεωρητικό λόγο του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ.

- **Νίκο, θα πεις επιτέλους, ποια είναι στον κόσμο μας η μοίρα ενός μικρού, πικρού και πράσινου πορτοκαλιού;**

- *Κάθε αγρότης την ξέρει:*

όλα τα πορτοκάλια στο μεγαλύτερο μέρος της μικρής ζωής τους, είναι μικρά, πικρά και καταπράσινα.

Πολίτης – Δημοκρατία – Πρόοδος (Εργαστήριο)

Παΐζης Εμμ. Νίκος
Μαθηματικός - Ερευνητής

Το βιωματικό αυτό εργαστήριο για εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης επιχείρησε να επικεντρωθεί στο πλαίσιο αναφοράς μιας εκπαιδευτικής κοινότητας που αναπτύσσεται σε ένα «δημοκρατικό & ανθρώπινο σχολείο». Απέβλεπε στην ανάπτυξη δομημένων, πολύτεχνων και διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με επιλεγμένες πηγές αναφοράς και τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων που να διευκολύνουν τις πολλαπλές προσωπικές αναγνώσεις που εμβαθύνουν στο αξιακό βάρος τριών σημαντικών και ιδιαίτερα κακοποιημένων εννοιών.

Αξιοποιήθηκαν και αναλύθηκαν σημαντικά όπως: Ξενοφάνους «Το δόγμα της πρόοδος», Σοφοκλέους ΑΝΤΙΓΟΝΗ το στάσιμο «Πολλά τα δεινά», «Υψίπολις και άπολις» απόσπασμα από σχετική ομιλία του Κορνήλιου Καστοριάδη) και «Πόλις και τι φοβάται ο πολίτης». Τέλος με αφορμή δύο αποσπάσματα του Christian Meier από το «Η πολιτική τέχνη στην ελληνική τραγωδία» έγινε καταγισμός ιδεών στην ολομέλεια της ομάδας, ενώ κλείνοντας επικεντρωθήκαμε στα «Παράδοξα της δημοκρατίας» σύμφωνα με τη σκέψη του Noberto BOBBIO (1976).

Για το συντονιστή το συγκεκριμένο εργαστήριο και η από καρδιάς συμμετοχή των συναδέλφων αποτελούν εμπειρία πρωτόγνωρη.

Κίνητρο και δράση στη διδασκαλία των θετικών επιστημών

*Παυλίδου Βασιλική
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φυσικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
pavlidou@physics.uoc.gr*

Περίληψη

Στον σύγχρονο υπερ-τεχνολογικό κόσμο, θα περίμενε κανείς οι θετικές επιστήμες να είναι προνομιούχες στη δυνατότητά τους να εμπνεύσουν τους μαθητές να ασχοληθούν ενεργά μ'αυτές. Η εμπειρία όμως αποδεικνύει ότι ο τρόπος διδασκαλίας των φυσικών επιστημών συχνά αφήνει τους μαθητές ασυγκίνητους και αδιάφορους: δεν διαπιστώνουν τη σχέση της φυσικής του σχολείου με τη φυσική των τεχνολογικών εφαρμογών, δεν φαντάζονται εύκολα τον εαυτό τους ως επαγγελματίες των θετικών επιστημών, ελάχιστοι αποκτούν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να διαπρέψουν σε θετικές σπουδές. Η σύνδεση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την έρευνα και την καινοτομία στις θετικές επιστήμες μπορούν να κερδίσουν τους μαθητές, καθιστώντας τους ίδιους οδηγούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1. Η διδασκαλία των θετικών επιστημών στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα

Ότι οι θετικές επιστήμες πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται σχεδόν αυτονόητο, δεδομένου ότι ζούμε σε έναν κόσμο ο οποίος είναι ήδη υπερ-τεχνολογικός και συνεχίζει να εξελίσσεται προς αυτήν την κατεύθυνση με αμείωτους ρυθμούς. Η διδασκαλία των θετικών επιστημών είναι αυτονόητη, αν θέλουμε το σχολείο να εκπαιδεύει όχι απλούς καταναλωτές και χρήστες της τεχνολογίας, αλλά συνειδητούς πολίτες με ικανότητα κρίσης σε θέματα τα οποία η γενιά των γονιών μας μεγάλωνοντας ούτε θα μπορούσε ποτέ να φανταστεί πως θα απασχολούσαν ποτέ την ανθρωπότητα: κλιματική αλλαγή, ιδιωτικότητα των τηλεπικοινωνιών και της διαδικτυακής παρουσίας, ενεργειακή κρίση, παρέμβαση στο φυτικό, ζωικό, και ανθρώπινο γονιδίωμα. Το σχολείο καλείται να εκπαιδεύσει έναν αυριανό ψηφοφόρο ικανό να κρίνει και να αποφασίσει για όλα αυτά τα θέματα, ικανό να ελέγξει πώς οι εφαρμογές της επιστήμης χρησιμοποιούνται στο όνομά του. Το σχολείο καλείται να προετοιμάσει έναν αυριανό επιστήμονα ικανό να παράγει λύσεις για τα προβλήματα αυτά. Το σχολείο καλείται να εκπαιδεύσει έναν αυριανό πολιτικό ικανό να αποφασίσει πόσο σημαντική είναι η χρηματοδότηση της έρευνας και της καινοτομίας σε σχέση με άλλες πιεστικές ανάγκες του κράτους. Το σχολείο καλείται να προετοιμάσει τον μηχανικό που θα επιδιορθώσει το αεροπλάνο με το οποίο θα πετάξετε σε λίγα χρόνια, τον χημικό που θα ελέγξει την ποιότητα του νερού που θα πίνετε, τον ογκολόγο που θα επιλέξει τη χημειοθεραπεία σας, τον επιδημιολόγο που θα πρέπει να θέσει την επόμενη θανατηφόρο επιδημία όπως αυτή του Ebola υπό έλεγχο.

Στην αποστολή τους αυτή, οι δάσκαλοι των θετικών επιστημών θα περίμενε κανείς πως έχουν στη διάθεσή τους ένα μοναδικό όπλο: την ικανότητα της επιστήμης, της τεχνολογίας, και των εφαρμογών τους να εμπνεύσουν και να διεγείρουν τη φαντασία και το ενδιαφέρον των μαθητών. Ο θεωρητικός της παιδαγωγικής και ψυχολογίας Albert Bandura, σχολιάζοντας¹ με σκωπτική διάθεση την υπερβολική μερικές φορές προσπάθεια να αναλυθούν ψυχολογικά οι επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές των νέων πέραν του προφανούς, αναφέρει “μερικές φορές τα πράγματα είναι απλά και η απάντηση δεν είναι άλλη πέραν της οικονομικής ανάγκης - δεν επιλέγει κανείς να εργαστεί σε γραμμές συναρμολόγησης ή σε ανθρακωρυχείο οδηγούμενος από άσβεστο ενδιαφέρον για τα επαγγέλματα αυτά.”

Αντίθετα, γνωρίζουμε καλά ότι οι θετικές επιστήμες έχουν την ικανότητα να εμπνεύσουν τέτοιο άσβεστο ενδιαφέρον που οδηγεί μαθητές προς σταδιοδρομίες στην επιστήμη, την έρευνα, και της εφαρμογές, κι ας είναι ο δρόμος στρωμένος με δυσκολίες, οι προοπτικές αβέβαιες, και οι αποδοχές πενιχρές. Τα ξέρετε τα παιδιά στα οποία αναφέρομαι – είναι οι μαθητές που σας κοιτάζουν με τη φωτιά στα μάτια και σας λένε: θέλω να γιατρέψω τον καρκίνο. Θέλω να καταλάβω τις μαύρες τρύπες. Θέλω να σχεδιάσω διαστημόπλοια.

Αν λοιπόν σε μια μερίδα μαθητών μπορούν οι θετικές επιστήμες να εμπνεύσουν τέτοιο ενδιαφέρον και τόσο πάθος, αποτελεί λογική συνέπεια ότι είναι κατ'αρχήν δυνατόν οι θετικές επιστήμες να εμπνεύσουν στο σύνολο των μαθητών αρκετό ενδιαφέρον ώστε να ασχοληθούν ενεργά με αυτές και να αποκτήσουν τα εφόδια που θα τους κάνουν ικανούς και συνειδητούς πολίτες του θαυμαστού, υπερ-τεχνολογικού, καινούριου κόσμου μας.

Και όμως, όλοι οι δάσκαλοι των θετικών επιστημών, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γνωρίζουμε ότι η πραγματικότητα στην τάξη είναι διαφορετική. Ο τυπικός μαθητής αδιαφορεί για τις θετικές επιστήμες όπως διδάσκονται στο σχολείο, ή και δυσανασχετεί με αυτές. Πολλές φορές η διάθεσή του μοιάζει περισσότερο μ'αυτήν του εργάτη και του ανθρακωρύχου του Bandura, που είναι εκεί μόνον επειδή πρέπει. Ακόμη και ο μαθητής ο οποίος αριστεύει συνήθως δίνει βάρος στην προετοιμασία για τις εξετάσεις και στην εκμάθηση αλγορίθμων για την επίλυση ασκήσεων. Η σύνδεση της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Χημείας, της Βιολογίας που διδάσκεται στο σχολείο με τις καθημερινές τεχνολογικές εφαρμογές που ο αυριανός πολίτης θα χρησιμοποιήσει και τα πολύ πραγματικά προβλήματα που άπτονται των θετικών επιστημών και για τα οποία θα κληθεί να αποφασίσει είναι από απειροελάχιστη έως ανύπαρκτη.

Το πρόβλημα δεν είναι αποκλειστικότητα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αποτελεί παγκόσμια παθογένεια της προσέγγισής μας στη διδασκαλία των θετικών επιστημών. Αν ζητούσαμε από έναν εξωγήινο να αξιολογήσει το ανθρώπινο εκπαιδευτικό σύστημα ως προς το κομμάτι των θετικών επιστημών, θα μας έλεγε πως η ανθρωπότητα χρησιμοποιεί το σύνολο των νέων παιδιών ως ορυχείο, στο οποίο ελπίζει να ανακαλύψει και να «εξορύξει» εκείνα τα μυαλά που θα της προσφέρουν τα αναμενόμενα κέρδη. Θέλουμε το αεροπλάνο και το καθαρό νερό και τη χημειοθεραπεία και τα εμβόλια κατά των θανατηφόρων ιών, και ψάχουμε να βρούμε ποιοι νέοι έχουν ταλέντο στις θετικές επιστήμες για να τους εκπαιδεύσουμε

¹ βλ. Lent, Brown and Hackett *Journal of Vocational Behavior* 45 (1994): 79-122.

περεταίρω για να μας τα προσφέρουν. Όμως δεν τους λέμε ότι θέλουμε αυτό. Όχι – τους δίνουμε μικρά κομμάτια μασημένης γνώσης, τους μαθαίνουμε αλγορίθμους για να λύνουν ασκήσεις με βάση τη μασημένη αυτή γνώση, και αξιολογούμε ποιό τα κατάφεραν καλύτερα στην επίλυση τέτοιων ασκήσεων, για να τους προωθήσουμε μετά στο επόμενο κομμάτι του συστήματος «εξόρυξης» - κάποιο πανεπιστημιακό τμήμα θετικών επιστημών, από το οποίο και πάλι με λίγο-πολύ τυχαίο τρόπο κάποιοι κάπως κάποτε θα βρουν το δρόμο τους προς τα ενδιαφέροντα προβλήματα.

Και οι υπόλοιποι μαθητές; Αυτοί μένουν με την εντύπωση πως οι θετικές επιστήμες «δεν είναι γ'αυτούς». Αν αυτό δεν σας ανησυχεί, σας ξαναθυμίζω πως μιλάμε για τους αυριανούς συμπολίτες και συν-ψηφοφόρους μας, αυτούς με τους οποίους θα συναποφασίσουμε τα υπέρ και τα κατά των γενετικά τροποποιημένων προϊόντων, τα υπέρ και τα κατά των πυρηνικών εργοστασίων, τα υπέρ και τα κατά του ελέγχου των τηλεπικοινωνιών.

Αναγνωρίζοντας λοιπόν πως το πρόβλημα υπάρχει, τι βήματα θα μπορούσαμε να κάνουμε προς τη λύση του;

2. Προς ένα καλύτερο πρότυπο

Το πρώτο βήμα πιστεύω πως είναι η επανεξέταση του στόχου της διδασκαλίας των θετικών επιστημών στο σχολείο.

Τι έκθεση στις θετικές επιστήμες θέλουμε να έχει πάρει ένας μαθητής ο οποίος αποφοιτεί από την Τρίτη Λυκείου; Τι πραγματικά θέλουμε να ξέρει; Είναι να λύνει μια εξίσωση πρώτου βαθμού; Να παίρνει μια παράγωγο; Να ξέρει να υπολογίζει το ρεύμα αν του δοθεί η τάση και η αντίσταση; Ποιο είναι το κριτήριο της επιτυχίας μας;

Νομίζω πως τίποτε από τα παραπάνω δεν αποτελεί ικανοποιητική απάντηση. Όχι γιατί το να ξέρει κανείς να λύνει μια εξίσωση πρώτου βαθμού, να παίρνει μια παράγωγο, ή να υπολογίζει το ρεύμα που διαρρέει ένα κύκλωμα δεν είναι χρήσιμες δεξιότητες. Αλλά γιατί όλες οι δεξιότητες θα πρέπει να αναπτύσσονται ως εργαλεία για να απαντηθούν πρακτικές ερωτήσεις για τις οποίες ο μαθητής θα έχει αναπτύξει πραγματική περιέργεια, παρά ως εργαλεία για να λυθούν ασκήσεις με βάση τις οποίες ο μαθητής θα αξιολογηθεί για περεταίρω διαλογή στο παναθρώπινο ορυχείο μυαλών.

Πιο σημαντικό είναι να καταλάβει ο μαθητής πότε και γιατί πρέπει να υπολογίσει την παράγωγο. Μετά θα μάθει πως να την υπολογίζει. Πιο σημαντικό είναι να καταλάβει ότι το ανθρώπινο σώμα δεν έχει άπειρη ηλεκτρική αντίσταση, πως υπάρχει θανατηφόρος ένταση του ηλεκτρικού ρεύματος για το ανθρώπινο σώμα, και πως αν σεισμός ή καταιγίδα έχουν σαν αποτέλεσμα την καταστροφή πυλώνων της ΔΕΗ, τότε αγγίζοντας εκείνα τα πεσμένα καλώδια μπορεί να ψηθεί – ή, πως η Ευρώπη και οι Ηνωμένες πολιτείες βγάζουν διαφορετική τάση από την πρίζα, και πως αν δεν ελέγξει αν οι μετασχηματιστές των ηλεκτρικών του συσκευών δεν έχουν κατασκευαστεί να λειτουργούν και στις δύο τάσεις, οι συσκευές του θα ψηθούν αν τις αγοράσει από τις ΗΠΑ και τις χρησιμοποιήσει στην Ευρώπη, και απλώς δεν θα δουλέψουν αν κάνει το αντίθετο.

Γιατί ο μαθητής να μελετήσει τη δομή του βακτηρίου; Επειδή είναι ένας εξαιρετικά απλός οργανισμός και είναι ένα καλό πρώτο βήμα στο να καταλάβουμε πως λειτουργούν τα κύτταρα; Ή επειδή τα βακτήρια είναι ο προαιώνιος και

παντοτινός εχθρός, επειδή υπάρχει ένας μαινόμενος πόλεμος μεταξύ επιστημόνων που αναπτύσσουν καινούρια αντιβιοτικά και βακτηρίων που αναπτύσσουν αντοχές σ'αυτά;

Ένα αναθεωρημένο πλαίσιο στόχων λοιπόν, συμβατό με το ιδεώδες του θετικού και τεχνολογικού αλφαριθμητισμού για όλους, και της δημιουργίας αρκετού ενθουσιασμού σε αρκετούς ώστε να οδηγήσει σε περαιτέρω σπουδές και σταδιοδρομίες στις θετικές επιστήμες, θα μπορούσε να χιτισεί γύρω από τέσσερις βασικές αρχές:

1. Διδασκαλία της επιστημονικής μεθόδου: Πώς απαντούν οι επιστήμονες μια ερώτηση; Διατυπώνοντας μια θεωρία, σχεδιάζοντας ένα κατάλληλο πείραμα που μπορεί να την ελέγξει, και επιβεβαιώνοντας ή αναθεωρώντας τη θεωρία τους ανάλογα. Ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο των θετικών επιστημών που καλούμαστε να διδάξουμε στο σύνολο των μαθητών είναι ότι η επιστήμη είναι δυναμική, ότι οδηγείται από το πείραμα, και ότι οι επιστήμονες είναι πρόθυμοι να απορρίψουν μια θεωρία που την αντικρούουν τα πειράματα – ακόμη κι αν είναι η αγαπημένη τους θεωρία. Το έχουν πράξει στο παρελθόν, και θα το πράξουν στο μέλλον.
2. Εξοικείωση των μαθητών με τρέχοντα επιστημονικά προβλήματα και σύγχρονες εφαρμογές. Η ζωντανή, τρέχουσα επιστήμη και τεχνολογία επεκτείνει τα όρια της ανθρώπινης γνώσης και μεταμορφώνει την καθημερινή μας ζωή. Η γνωριμία με αυτήν είναι που γεννά ενθουσιασμό στους μαθητές και θα σπρώξει κάποιους από αυτούς να ακολουθήσουν σταδιοδρομίες στις θετικές επιστήμες. Χρειαζόμαστε περισσότερους γιατρούς που επιθυμούν να θεραπεύσουν τον καρκίνο, και λιγότερους γιατρούς που επιλέγουν το επάγγελμα γιατί ελπίζουν σε καλές αποδοχές.
3. Ευκαιρίες για όλους να ασχοληθούν με ενδιαφέροντα επιστημονικά προβλήματα στην πράξη, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση ότι οι θετικές επιστήμες «είναι και γ'αυτούς», ακόμη και αν δεν έχουν το παραμικρό ενδιαφέρον να τις ακολουθήσουν ως σταδιοδρομία.
4. Αναδόμηση του τρόπου εκμάθησης δεξιοτήτων, έτσι ώστε οι ερωτήσεις που οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν, οι εφαρμογές δηλαδή κάθε δεξιότητας, να οδηγούν τη σειρά εκμάθησης, και όχι το αντίστροφο.

Υπάρχει βέβαια μια πολύ λογική κριτική που μπορεί κανείς να ασκήσει στο κατά πόσον μια τέτοια μετουσίωση του χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως προς το κομμάτι των θετικών επιστημών από το «πώς» στο «γιατί» είναι πρακτική: αν πραγματικά αφιερωθεί ένα μεγάλο κομμάτι του χρόνου της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη συζήτηση πρακτικών εφαρμογών των επιστημών, στην αναζήτηση του πως ταιριάζει κάθε νέο κομμάτι γνώσης στη συνολική εικόνα της καθημερινότητας και του πολιτισμού μας, τότε απομένει χρόνος για τη διδασκαλία των πρακτικών δεξιοτήτων; Μήπως εν τέλει καταλήξουμε να μετασχηματίσουμε ένα μάθημα που θα έπρεπε να εξασφαλίζει στοιχειώδη θετικό και τεχνολογικό αλφαριθμητισμό σε ένα είδος ψυχαγωγικού ντοκυμανταίρ;

Ο προβληματισμός είναι θεμιτός, και ασφαλώς σε οποιαδήποτε δράση αναμόρφωσης ενός αναλυτικού προγράμματος είναι απαραίτητο να εξασφαιστεί η ισορροπία ανάμεσα στο «γιατί» και το «πώς». Ωστόσο είναι σημαντικό να θεωρήσουμε το πρόβλημα μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της ταχύτατα

μετασηματιζόμενης – εξαιτίας της εξελισσόμενης τεχνολογίας – εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Το πρώτο στοιχείο που πρέπει να λάβουμε υπόψη μάς είναι ο μετεξελισσόμενος τρόπος πρόσληψης και αφομοίωσης πληροφορίας από τη νέα γενιά. Είτε θεωρούμε την εξέλιξη θετική είτε αρνητική, η τεχνολογία έχει αλλάξει ριζικά την καθημερινή μας σχέση με την πληροφορία. Η ποσότητα πληροφορίας με την οποία βομβαρδιζόμαστε καθημερινά έχει αυξηθεί κατακόρυφα, και η ανάγκη να διαχειριστούμε τον τεράστιο όγκο αυτό πληροφορίας ο οποίος συναγωνίζεται για την προσοχή μας έχει καταστήσει τη σχέση μας με την πληροφορία άκρως διαδραστική. «Σκανάρουμε» τίτλους ειδήσεων στην ιστοσελίδα που προτιμούμε και κάνουμε «κλικ» μόνον σ'αυτές που μας ενδιαφέρουν. Ψάχνουμε μια πληροφορία που χρειαζόμαστε στη Wikipedia, και χρησιμοποιούμε τη λειτουργία του υπερκειμένου και των συνδέσμων για να ανατρέξουμε σε επιπλέον λήμματα που δίνουν ακριβώς εκείνα τα ψήγματα πληροφορίας που μας λείπουν ώστε να σχηματίσουμε συνολική εικόνα.

Η πρακτική αυτή, και η παρατεταμένη, διαρκής χρήση της, δεν είναι δυνατόν να αφήσει ανεπηρέαστο τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε ως μαθητές και ως φοιτητές. Ολοένα και περισσότερο τα νέα παιδιά δεν έχουν την υπομονή να αρχίσουν από το «μηδέν» και να χτίσουν αργά και μεθοδικά την κατανόηση μιας θεωρίας, τα απτά αποτελέσματα της οποίας δεν είναι ορατά εξ αρχής. Από την άλλη, ολοένα και περισσότερο τα νέα παιδιά είναι ικανότερα στο να αρχίσουν από μια ενδιαφέρουσα ερώτηση, να «γκουγκλάρουν» την απάντηση, και να συνεχίσουν ψάχνοντας ό,τι δεν καταλαβαίνουν σ'αυτήν, ανεβαίνοντας ή κατεβαίνοντας όσο χρειάζεται στο λαγούμι της γνώσης, μέχρι να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα της κατανόησης στον ελάχιστο δυνατό χρόνο, μαθαίνοντας ακριβώς τόσα όσα χρειάζονται για το συγκεκριμένο πρόβλημα – τίποτε περισσότερο, και τίποτε λιγότερο.

Η διδασκαλία των θετικών επιστημών στο σχολείο, από την άλλη, βρίσκεται ακόμη στον προηγούμενο αιώνα. Προτεινόμενες αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας έχουν να κάνουν με τις αποδεδιγμένες αρχές τις ενεργού μάθησης, των επιθυμητών δυσκολιών για αφομοίωση πληροφορίας, της ολοκληρωμένης ένταξης πειραμάτων στη διαδικασία. Η δομή όμως της παρουσίασης της ύλης – αρχίζοντας από τις βασικές αρχές μιας θεωρίας και χτίζοντας σταδιακά ολοένα και πιο σύνθετη γνώση, βασιζόμενοι είτε στη «λογική σειρά» της παρουσίασης της θεωρίας είτε στην «ιστορική αναδρομή» του πως χτίστηκε η θεωρία – παραμένει αμετάβλητη. Εν τω μεταξύ, τα νέα παιδιά απομακρύνονται ολοένα και περισσότερο από το πρότυπο αυτό πρόσληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας.

Η μετάβαση σε ένα μοντέλο διδασκαλίας οδηγούμενης από από μια ερώτηση για το φυσικό κόσμο ή μια πρακτική εφαρμογή, όπου η φυσική θεωρία θα «χτίζεται» με έναν πολύ πιο χαοτικό τρόπο, χρησιμοποιώντας όσους δομικούς λίθους χρειαζόμαστε, όταν τους χρειαζόμαστε, για τη συγκεκριμένη ερώτηση ή εφαρμογή, ακούγεται εξαιρετικά αιρετική. Είναι σίγουρα τρομακτική για μένα, από την οπτική γωνία του δασκάλου. Θέλω να σας διαβεβαιώσω όμως ότι δεν είναι καθόλου τρομακτική για τα παιδιά μας. Αυτά έτσι διαχειρίζονται την πληροφορία και τη γνώση. Το θέμα είναι πώς να τα ακολουθήσουμε και να τα βοηθήσουμε, παρά να προσπαθούμε να τα πείσουμε ότι ο «καλός» τρόπος εκμάθησης είναι αυτός του περασμένου αιώνα.

Το δεύτερο στοιχείο είναι η ολοένα μεγαλύτερη διαθεσιμότητα εργαλείων εκμάθησης στο διαδίκτυο: βιντεοπαρουσιάσεις από χαρισματικούς δασκάλους, μια ποικιλία παιδαγωγικών συγγραμμάτων διαθέσιμων ελεύθερα, η ίδια η Wikipedia. Αν ο μαθητής πειστεί ότι πρέπει να μάθει να παραγωγίζει, δεν υπάρχει περίπτωση να μην μπορέσει να βρει μια κατάλληλη πηγή πληροφορίας που θα του μάθει να παραγωγίζει. Από αυτήν την άποψη, ο δάσκαλος θα συνεχίσει ολοένα και περισσότερο να “απελευθερώνεται” από την αγωνία να βρει τον βέλτιστο τρόπο να εξηγήσει στον μαθητή πώς να παραγωγίζει. Θα επωμίζεται όμως ολοένα και περισσότερο το δυσανάλογο βάρος, αυτό για το οποίο δεν εκπαιδεύουμε τους δασκάλους του άυριο, του να πείσει τον έφηβο να κλείσει το facebook και να μάθει να παραγωγίζει. Ότι αυτό αξίζει το χρόνο του.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ριζική επανεξέταση λοιπόν του τρόπου διδασκαλίας των θετικών επιστημών δεν είναι επιλογή. Είναι αναγκαιότητα, και θα μας επιβληθεί αργά ή γρήγορα από τις καταγιγιστικές αλλαγές στο παγκόσμιο διαδικτυακό τοπίο.

Ο ρόλος του δασκάλου ως «φροντιστή» που μαθαίνει αλγοριθμικά δεξιότητες στους μαθητές θα καταργηθεί στην πράξη. Θα υπάρχουν εξαιρετικοί διαδικτυακοί δάσκαλοι γι' αυτό, βιντεοσκοπημένοι, διαδραστικοί, διαφορετικοί μεταξύ τους, διαθέσιμοι να επαναλάβουν την ίδια φράση εκατό φορές αν χρειαστεί, με δεκάδες προβλήματα και εφαρμογές για τον καταναλωτή πληροφορίας να εξασκήσει τη δεξιότητα που απέκτησε και να λάβει άμεση ανατροφοδότηση για την επίδοσή του.

Ο ρόλος του δασκάλου ως προνομιακού πόλου έλξης της προσοχής του μαθητή θα καταργηθεί κι αυτός στην πράξη. Ήδη οι μαθητές μας και οι φοιτητές μας δεν μπορούν να μας κάνουν υπομονή για τα 40 -45 λεπτά μιας διδακτικής ώρας αν δεν βρούμε έναν τρόπο να γίνουμε διασκεδαστικοί, ενδιαφέροντες, διανοητικά προκλητικοί. Το πρόβλημα θα γίνεται ολοένα και εντονότερο. Μπορούμε να διαμαρτυρηθούμε γι' αυτό, αναπολώντας την εποχή πριν το facebook, όταν το να συζητήσεις τη συμπεριφορά σώματος μάζας η ακουγόταν πραγματικά συναρπαστικό στο ακροατήριο και τα παιδιά «μάθαιναν καλύτερα τότε». Ή, μπορούμε να αναγνωρίσουμε την πραγματικότητα της αλλαγής του τρόπου επεξεργασίας πληροφορίας από τους νέους ανθρώπους, και να εκμεταλλευτούμε την προνομιακή μας θέση ως επιλεγμένων ενός πραγματικά συναρπαστικού θέματος – γιατί οι θετικές επιστήμες είναι πραγματικά συναρπαστικές, και σχετικές και άμεσα εφαρμόσιμες στα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πολιτισμός μας. Μπορούμε να συναντήσουμε τα παιδιά μας στη μέση του δρόμου, γιατί έχουμε το καλύτερο υλικό. Τα θέματα που καλούμαστε να συζητήσουμε είναι πραγματικά πιο ενδιαφέροντα από το selfie που ανάρτησε χθες ο φίλος τους, αρκεί να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχει πραγματικός ανταγωνισμός μ' αυτό το selfie για την προσοχή του πελάτη. Αν πείσουμε τον πελάτη να μας προσέξει, αν τον πείσουμε ότι αίζει να μάθει, θα μάθει. Γιατί ποτέ δεν είχε περισσότερα εργαλεία που να κάνουν τη μάθηση αποτελεσματική.

Αν θεωρείτε πως είμαι υπεραισιόδοξη, πως ό,τι και να κάνουμε θα έχουμε πάντοτε μαθητές που θα δυσανασχετούν με τη διδασκαλία των θετικών επιστημών και θα θεωρούν πως οι θετικές επιστήμες «δεν είναι γι' αυτούς» επειδή οι θετικές

επιστήμες είναι δύσκολες, θέλω να σας επισημάνω πως όλοι ανεξαιρέτως έχουμε διαπρέψει σε εξαιρετικά δύσκολα και απαιτητικά θέματα, μόνον και μόνον επειδή το κινητρό μας να διαπρέψουμε ήταν εξαιρετικά μεγάλο, και κανείς δεν μας ενημέρωσε ότι θα μπορούσε το αποτέλεσμα να είναι διαφορετικό. Μάθαμε να περπατάμε, να μιλάμε, να διαβάζουμε, και να γράφουμε, κι ας ήταν δύσκολο. Δεν υποστηρίζω πως τα αποτελέσματά μας στην διδασκαλία των θετικών επιστημών μπορούν να είναι θεαματικά καλύτερα από ό,τι είναι σήμερα επειδή πιστεύω πως οι θετικές επιστήμες είναι εύκολες. Το υποστηρίζω επειδή πιστεύω ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν εξαιρετικές επιδόσεις θετικού αλφαριθμητισμού, παρά το ότι είναι δύσκολο. Επειδή πιστεύω πως όλοι είμαστε ικανοί να αφομοιώσουμε δύσκολη γνώση, αρκεί να πειστούμε για την αναγκαιότητα του να το κάνουμε.

Αν από την άλλη βρίσκετε την ιδέα ότι ο μαθητής είναι ο πελάτης μας προκλητική και προσβλητική, αν πιστεύετε ότι είναι καθήκον του μαθητή να βρει το ενδιαφέρον σ'αυτά που διδάσκει ο δάσκαλος, και όχι καθήκον του δασκάλου να του εξάψει το ενδιαφέρον, σκεφτείτε το εξής.

Ολόκληρη η ανθρωπότητα, όλοι οι άνθρωποι που είναι ζωντανοί σήμερα, και όλοι οι άνθρωποι έζησαν ποτέ, μοιραζόμαστε αυτόν εδώ τον όμορφο γαλάζιο πλανήτη, που δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια ασήμαντη κουκκίδα σε ένα αχανές και εχθρικό σύμπαν. Η γνώση είναι το μόνο εργαλείο που έχουμε για να υπερασπιστούμε την ύπαρξή μας και τον πολιτισμό μας απέναντι στα εχθρικά στοιχεία της φύσης. Αν νομίζετε πως υπερβάλω, κάντε μια βόλτα στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας και ρωτήστε τους δεινόσαυρους, που επένδυσαν σε μεγάλα δόντια και υγιεινή διατροφή αντί για επιστήμη και τεχνολογία εκτροπής μετεωριτών.

Αν πάλι νομίζετε πως η τεχνολογία μας έχει φέρει μόνον προβλήματα, πως η κλιματική αλλαγή είναι αποτέλεσμα της τεχνολογίας μας και της απληστίας μας ως είδους να εκμεταλλευτούμε χωρίς μέτρο τις φυσικές μας πηγές, θα σας επισημάνω πως όλα τα ζωντανά είδη στον πλανήτη εκμεταλλεύονται τις φυσικές τους πηγές χωρίς μέτρο, μέχρι να αρχίσουν να πεθαίνουν μαζικά και να αποκατασταθεί η ισορροπία του οικολογικού συστήματος – η διαφορά μας είναι ότι η επιστήμη και η τεχνολογία μας επιτρέπουν να προβλέψουμε αυτήν την ατυχή κατάληξη, και να προσπαθήσουμε να διορθώσουμε την κατάσταση χωρίς ένα μεγάλο μέρος της ανθρωπότητας να χρειαστεί να εκτοπιστεί και να πεθάνει από την πείνα.

Αν νομίζετε ότι είναι κακή ιδέα να ανακατευόμαστε με το γονιδίωμα ζωντανών οργανισμών και να κατανοούμε σε βάθος τους μηχανισμούς της ζωής, θα σας προσκαλούσα, αν είχαμε ανακαλύψει τη χρονομηχανή, να ζήσετε μερικά χρόνια στην εποχή πριν τα αντιβιοτικά, και να δείτε πόσο διασκεδαστικές ήταν η πανούκλα, η φυματίωση, η πνευμονία – την εποχή πριν τα εμβόλια, και να απολαύσετε τις χαρές του τέτανου, της ευλογιάς, και της πολυομυελίτιδας.

Αν νομίζετε ότι είναι σπατάλη να ξοδεύουμε χρήματα για βασική έρευνα ψάχνοντας τα βαρυτικά κύματα ή το σωματίο του Higgs, θα σας θυμίσω ότι το ίδιο έλεγαν κάποιοι όταν ο James Clerk Maxwell κι ο Michael Faraday, οι πατέρες της ηλεκτρομαγνητικής θεωρίας, έπαιζαν με φορτία και μαγνήτες, αντί να ασχολούνται, όπως όλοι οι σοβαροί εφαρμοσμένοι επιστήμονες της εποχής τους, με την ατμομηχανή και την τελειοποίηση της γκαζόλαμπας. Κι όμως, αν απαγορεύσουμε τη χρήση ηλεκτρικού ρεύματος για μια εβδομάδα, ο πολιτισμός μας όπως τον ξέρουμε καταρρέει. Σκεφτείτε τη ζωή σας χωρίς φως, νερό, τηλέφωνο, υπολογιστή, tablet,

ψυγείο, κλιματιστικό, ασανσέρ, ηλεκτρική κουζίνα, σουπερμάρκετ με ψυγείο, φορητά ψυγεία, οτιδήποτε ηλεκτρικό στο αυτοκίνητό σας. Η βασική έρευνα του Faraday και του Maxwell μεταμόρφωσε τον κόσμο μας με τρόπους που δεν θα μπορούσαν οι ίδιοι ποτέ να τους φανταστούν.

Κι αν πάλι δεν νομίζετε τίποτε από τα παραπάνω, αν συμφωνείτε μαζί μου ότι η γνώση που παράγει η περιέργειά μας για τις θετικές επιστήμες είναι πράγματι το μοναδικό μας όπλο στο αχανές και εχθρικό Σύμπαν, σας καλώ να σκεφτείτε τη μικρή αχνή κουκκίδα που είναι η Γη μας: την κουκκίδα αυτήν τη μοιραζόμαστε με τους μαθητές μας, θα συναποφασίζουμε γι'αυτήν μαζί τους, και θα την κληροδοτήσουμε σ'αυτούς. Δεν αρκεί να μην είμαστε εμείς εχθρικοί προς τις θετικές επιστήμες – πρέπει να μην είναι κι εκείνοι. Κι αυτό είναι που καλούμαστε να τους διδάξουμε.

«Ποιότητα ή ισότητα»: ένα ανυπόστατο δίλημμα

Χαραμής Παύλος
Αντιπρόεδρος
Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Σκοπός του συνεδρίου αυτού, που με περισσή επιμέλεια οργάνωσε η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης, είναι «... να αποτυπώσει την υφιστάμενη αντιστοιχία των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων του σχολείου με τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και να διατυπώσει προτάσεις για τη βελτιστοποίηση της σχέσης σχολείου και κοινωνίας». Είναι συνεπώς εμφανές πως τα θέματα που έχουν συμπεριληφθεί στο πλαίσιο του, όπως και οι πολιτιστικές εκδηλώσεις που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμά του, βρίσκονται στον πυρήνα του σύγχρονου προβληματισμού για την εκπαίδευσή μας και από αυτή την άποψη αξίζουν θερμά συγχαρητήρια σε όσους ανέλαβαν αυτή την πρωτοβουλία.

Η εισήγησή μας χρησιμοποιεί ως αφορμή προβληματισμού το δίλημμα 'ποιότητα ή ισότητα', που με την ερωτηματική κυρίως εκδοχή του φαίνεται να διατρέχει τελευταία το δημόσιο διάλογο για την εκπαίδευση τόσο στη χώρα μας όσο και στις άλλες χώρες της Ε.Ε.. Εκκινεί με μια ανασκόπηση των εκπαιδευτικών πολιτικών που ακολουθούνται διεθνώς δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται συνήθως το δίλημμα αυτό και εκθέτει συνοπτικά τις επιπτώσεις τους στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Ειδικότερα για την ελληνική περίπτωση, εστιάζει στις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της κρίσης και εξετάζει τις συνέπειες των ακολουθούμενων πολιτικών σε δύο βασικούς τομείς, με δεδομένη την αλληλεξάρτησή τους: στους εκπαιδευτικούς θεσμούς αφενός, με επίκεντρο τη γενική εκπαίδευση, και αφετέρου στις γενικότερες συνθήκες ζωής των παιδιών και των νέων. Στη συνέχεια σταχυολογούνται εναλλακτικά παραδείγματα εκπαιδευτικών πολιτικών από το διεθνή χώρο, στο πλαίσιο των οποίων επιχειρήθηκε, με μικρή ή μεγαλύτερη επιτυχία, η θεμελίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις έννοιες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τέλος, διατυπώνονται συμπεράσματα σχετικά με την τρέχουσα εκπαιδευτική συγκυρία.

Το σχολείο της κρίσης

Η επίδραση των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων διεθνώς, όπως άλλωστε και στην ελληνική κοινωνία, έχει μακρά παράδοση και προφανώς οι επιπτώσεις της δεν εξαντλούνται στην περίοδο της τελευταίας κρίσης. Επί δεκαετίες καταβλήθηκαν συστηματικές προσπάθειες με στόχο να διαβρωθεί η εμπιστοσύνη των πολιτών προς τη δημόσια εκπαίδευση και να μειωθούν οι αντιστάσεις τους απέναντι στην επιβολή νεοφιλελεύθερων μέτρων. Σε αυτή τη διαδικασία σημαντική υπήρξε και η συμβολή των περισσότερων -και κατά τεκμήριο πιο ισχυρών- μέσων μαζικής επικοινωνίας, έντυπων και ηλεκτρονικών.

Οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές πολιτικές στη σύγχρονη, «παγκοσμιοποιημένη» κοινωνία, όταν θέτουν το δίλημμα *ποιότητα ή ισότητα*, απαντούν συνήθως δίνοντας προτεραιότητα στην επιδίωξη της ποιότητας, την οποία ωστόσο αντιλαμβάνονται με

ένα πολύ περιοριστικό τρόπο. Επικεντρώνουν σε μια προβληματική εννοιολόγησή της, που βασίζεται στη χρήση εργαλείων και πρακτικών όπως είναι τα σταθμισμένα τεστ, τα μετρήσιμα αποτελέσματα, οι «δείκτες ποιότητας», τα πρότυπα (standards) και η προτυποποίηση (standardization). Ταυτόχρονα, προωθείται από τους ίδιους κύκλους η αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και οι λοιπές δημόσιες υπηρεσίες, μπορεί να οργανωθεί και να ελεγχθεί βάσει των αρχών και μεθόδων του σύγχρονου «μάνατζμεντ»² προκειμένου να διασφαλιστούν τα «βέλτιστα εκπαιδευτικά προϊόντα».

Σύμφωνα με τον Φιλανδό εκπαιδευτικό και ερευνητή Pasi Sahlberg,³ έχει επισημανθεί στον παγκόσμιο χώρο μια κυρίαρχη τάση επιβολής των νεοφιλελεύθερων πρακτικών στην εκπαίδευση, το αποκαλούμενο «Παγκόσμιο Κίνημα για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση» (Global Education Reform Movement ή GERM, που παραπέμπει στην αγγλική λέξη germ και σημαίνει και το μικρόβιο που μολύνει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς). Όπως σημειώνει σχετικά ο Sahlberg,⁴ το κίνημα αυτό από τη δεκαετία του '80 και εξής εξελίχθηκε σταδιακά και καθιερώθηκε ως η *ορθοδοξία* της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο, όπως των ΗΠΑ, της Αγγλίας και της Αυστραλίας. Στην υπηρεσία αυτού του κινήματος έχουν τεθεί τόσο διεθνείς οργανισμοί και υπηρεσίες όσο και ιδιωτικές επιχειρήσεις. Κεντρικά χαρακτηριστικά αυτής της τάσης, που κατά τους θιασώτες της συνδέονται άμεσα με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, θεωρεί ο Sahlberg: (α) την προτυποποίηση (standardization) της εκπαίδευσης, (β) την εστίαση της εκπαιδευτικής πράξης στα βασικά διδακτικά αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), (γ) την έμφαση σε έρευνες που αναζητούν τρόπους χαμηλού ρίσκου για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, (δ) τη χρήση προτύπων επιχειρησιακού μάνατζμεντ ως βασικού μέσου βελτίωσης των σχολείων και (ε) την υιοθέτηση πολιτικών λογοδοσίας των σχολείων βάσει μαθητικών γραπτών δοκιμασιών (τεστ). Ειδικά σε ό,τι αφορά αυτό το τελευταίο, η «απόδοση» των παιδιών και των σχολείων σε σταθμισμένα τεστ συνδέεται στενά με τις διαδικασίες προαγωγής, αξιολόγησης, και τελικά με ένα σύστημα αμοιβών και ποινών των εκπαιδευτικών.

Τέτοιες πολιτικές έχουν ήδη επιφέρει σοβαρές αρνητικές συνέπειες, όπως συρρίκνωση και υποβάθμιση των δημόσιων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, διατήρηση ή και περαιτέρω διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, του λειτουργικού αναλφαβητισμού και της σχολικής «διαρροής», ένταση του αυταρχισμού και του συγκεντρωτισμού στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, δραστικό περιορισμό

² Είναι χαρακτηριστικό ότι στο μεταρρυθμιστικό σχέδιο των ΗΠΑ, για παράδειγμα, γνωστό ως «Στρατηγικό Σχέδιο 2002-2007», ο τελευταίος από τους έξι στόχους που τέθηκαν αναφέρεται στην «εξασφάλιση μάνατζμεντ υψηλής ποιότητας» και αφορά τόσο το επίπεδο της κεντρικής εξουσίας (προαγωγή στρατηγικού μάνατζμεντ των ανθρώπινων πόρων, χρήση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, εκσυγχρονισμός του συστήματος υποτροφιών κ.τ.ό.) όσο και εκείνο της σχολικής μονάδας (αξιοποίηση των συνεισφορών της κοινότητας, βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους γονείς-πελάτες κ.λπ.). Βλ., σχετικά: United States Department of Education - Education Resource Information Center: *U.S. Department of Education Strategic Plan, 2002-2007*, Washington 2011.

³ Πρόκειται για τον συγγραφέα του βιβλίου «Φινλανδικά μαθήματα» (Finnish Lessons, 2011), (ελληνική έκδοση: Επίκεντρο, 2013)

⁴ Βλ., <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>

της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών και εγκλωβισμό τους σε μια επίσημη, ιεραρχικά διατεταγμένη παιδαγωγική πρακτική και, τέλος, επιδείνωση των όρων και συνθηκών εργασίας τους. Σε συνθήκες ακραίας οικονομικής κρίσης, όπως αυτή που αντιμετωπίζει τα τελευταία χρόνια η ελληνική κοινωνία, τα προβλήματα αυτά οξύνονται υπέρμετρα.

Τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα που προωθήθηκαν σε διάφορες χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής στο γενικότερο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού έχουν ασφαλώς εμφανείς διαφορές μεταξύ τους, αλλά και ένα σημαντικό κοινό ομοιοτήτων. Ως κοινά στοιχεία, που στον ένα ή τον άλλο βαθμό εντοπίζονται στα περισσότερα από αυτά, θα μπορούσαμε να συγκαταλέξουμε τα εξής:⁵

- καθιέρωση γραπτών εξετάσεων (τεστ) σε εθνική κλίμακα,
- σύγκριση και κατάταξη των σχολείων βάσει των επιδόσεων σε αυτές τις εξετάσεις,
- εξασφάλιση της δυνατότητας στους γονείς να επιλέγουν σχολείο για τα παιδιά τους ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας τους (parental choice / γονεϊκή επιλογή),
- κατανομή των πιστώσεων που διατίθενται σε κάθε σχολείο ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και μαθητριών που αυτό κατορθώνει να προσελκύσει,
- ενίσχυση της κινητικότητας μαθητών/μαθητριών (και αντίστοιχα εκπαιδευτικών) προς αναζήτηση του «καλού» σχολείου και, συνεπώς,
- καθιέρωση «εισαγωγικών» εξετάσεων ή άλλων αντίστοιχων διαδικασιών επιλογής μαθητών/μαθητριών στα «καλά» σχολεία, που συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό προτιμήσεων,
- σύνδεση των μαθητικών επιδόσεων στα τεστ με τη λογοδοσία και τη σταδιοδρομία (βαθμό και μισθό) των εκπαιδευτικών,
- ισχυρές τάσεις ιδιωτικοποίησης, ιδίως μεταξύ όσων σχολείων χαρακτηρίζονται «αποτυχημένα» (πρόκειται για θεσμούς όπως οι Ακαδημίες-*Academies* στην Αγγλία, τα *Charter Schools* στις ΗΠΑ κ.λπ.) με το επιχείρημα ότι ο δημόσιος τομέας αποδεικνύεται ανίκανος να τα λειτουργήσει, και
- διαμόρφωση, ως τελικό αποτέλεσμα, ενός εκπαιδευτικού συστήματος με σχολεία διαφορετικής «ταχύτητας» και περαιτέρω ενίσχυση των μορφωτικών ανισοτήτων.

Εντοπίζοντας την προσοχή μας στην περίπτωση της Ελλάδας, παρατηρούμε ότι καλλιεργήθηκε τα τελευταία χρόνια, και ιδίως με το ξέσπασμα της κρίσης, μια έντονα αρνητική εικόνα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού της συστήματος, που βασίστηκε στη συστηματική προβολή αλλά και στην υπερβολική διόγκωση των παθογενειών που τη χαρακτηρίζουν. Μία από αυτές αφορά την όντως μεγάλη δαπάνη στην οποία υποβάλλεται η μέση ελληνική οικογένεια για να καλύψει τη φοίτηση των παιδιών σε κάθε λογής ιδιωτικά φροντιστήρια.⁶ Μία άλλη, ίσως πιο σημαντική, είναι η

⁵ Τα στοιχεία αυτά προκύπτουν από τη σύγκριση των μεταρρυθμιστικών προτύπων που εφαρμόστηκαν στις αρχές του αιώνα μας στις ΗΠΑ (με προμετωπίδα το γνωστό σύνθημα *No Child Left Behind*) και στη Βρετανία (με το αντίστοιχο σύνθημα *Better Schools for All*).

⁶ Βλ., π.χ., την ευρωπαϊκής κλίμακας έρευνα: NESSE & European Commission (επιμ. Bray, Mark): *The Challenge of Shadow Education. Private tutoring and the implications for policy makers in the European Union*, E.U., Brussels 2011.

αδυναμία του δημόσιου σχολείου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις ποικίλες μορφές της σχολικής αποτυχίας, από τη χαμηλή επίδοση ως το λειτουργικό αναλφαβητισμό και τη σχολική εγκατάλειψη. Σχετικά προγράμματα που επιχειρήθηκε κατά καιρούς να εφαρμοστούν από τις αρμόδιες αρχές στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, όπως η *Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη* και η *Ενισχυτική Διδασκαλία*, φάνηκε πως είχαν σοβαρά μειονεκτήματα τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή τους, ενώ και η χρηματοδότησή τους ήταν ευκαιριακή και ανεπαρκής. Τα ίδια μειονεκτήματα χαρακτήριζαν σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό τα προγράμματα που απευθύνονταν στα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή και αναπηρίες και στα παιδιά μετακινούμενων ομάδων. Τέλος, σημαντική υστέρηση παρατηρείται σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητα της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ασφαλώς, προβλήματα όπως τα παραπάνω, στο βαθμό που δεν λαμβάνονται μέτρα για την αντιμετώπισή τους, κλονίζουν την εμπιστοσύνη των πολιτών απέναντι στους θεσμούς. Ταυτόχρονα όμως πολλοί από τους φορείς κύρους και εξουσίας – ανάμεσά τους και τα περισσότερα μέσα ενημέρωσης – ασκούν δριμεία κριτική στη δημόσια εκπαίδευση με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι υπάρχουσες παθογένειες δεν οφείλονται στις ασκούμενες πολιτικές αλλά είναι σύμφυτες με το δημόσιο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτελεί και το πιο σοβαρό εμπόδιο στην πορεία της ελληνικής κοινωνίας προς τον εκσυγχρονισμό. Η τρέχουσα κρίση όμως έχει δείξει επαρκώς ότι το κοινωνικό κράτος και οι δημόσιες υπηρεσίες είναι περισσότερο αναγκαίες σε τέτοιες συνθήκες, ιδίως για τους πιο αδύναμους πολίτες.

Η δημοσιοποίηση ανά τακτά χρονικά διαστήματα των πινάκων κατάταξης του διεθνούς προγράμματος αξιολόγησης PISA, όπου η Ελλάδα βρίσκεται σταθερά σε χαμηλή θέση ως προς τις επιδόσεις των δεκαπεντάχρονων μαθητών, δίνει περιοδικά την αφορμή να ξεκινήσει μια ακόμα εκστρατεία των μέσων μαζικής ενημέρωσης για την αναποτελεσματικότητα των δημόσιων σχολείων, για την οποία κατά κανόνα η βασική ευθύνη καταλογίζεται στο εκπαιδευτικό προσωπικό των δημόσιων σχολείων. Σπάνια γίνεται λόγος για τους ανεπαρκείς πόρους για την εκπαίδευση, για τα προβληματικά σχολικά προγράμματα και διδακτικά βιβλία, για τις σοβαρές ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και τα σοβαρά κενά των σχολικών μονάδων σε διδακτικό προσωπικό.

Με το ξέσπασμα της κρίσης η κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση επιδεινώθηκε δραματικά σε όλες τις βαθμίδες.⁷ Το ελληνικό δημόσιο σχολείο, εγκλωβισμένο στην πολιτική των μνημονίων, εντάχθηκε σε μια πορεία συνεχούς οικονομικής αφαίμαξης, που έχει καθηλώσει τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση στην τελευταία θέση στην Ευρώπη, ενώ και οι προβλέψεις για τα επόμενα έτη, σύμφωνα με τις αρχικές εκτιμήσεις της τρόικας και τους σχεδιασμούς των μνημονίων, ήταν εξίσου δυσσώζοντες (βλ. Πίνακα 1). Τα σχολεία δύσκολα μπορούν να διατηρήσουν ακόμα και τις βασικές λειτουργίες τους σε τέτοιες συνθήκες.

⁷ Για τις επιπτώσεις της κρίσης, βλ. σχετική μελέτη μας: Charamis, P. – Kotsifakis, Th.: “School and young people in Greece at times of crisis: repercussions of Memorandum policies”, *Forum*, vol. 57, n. 2, 2015, pp. 135-146.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Έτος	2009	2010	2011	2011	2012	2013	2014	2015
% Ποσοστό επί του ΑΕΠ	2,9 %	2,82 %	2,75 %	2,69 %	2,59 %	2,46 %	2,3 %	2,23 %

Πίνακας 1. Η εξέλιξη των δαπανών για την εκπαίδευση στην Ελλάδα μετά το 2009. Το ποσοστό του 2015 είναι το τότε προβλεπόμενο.

Έχουν ήδη αναληφθεί προσπάθειες για την αναστροφή αυτής της πορείας και την, έστω και μικρή, αύξηση των πόρων, με ορόσημο τον προϋπολογισμό του επόμενου έτους.

Ταυτόχρονα με την υιοθέτηση υφειακών πολιτικών ως απάντηση στην κρίση, το σχολείο άρχισε να απογυμνώνεται από δομές και υπηρεσίες που συνέβαλλαν σημαντικά στην ποιότητα του προγράμματος σπουδών και θα μπορούσαν, με τις κατάλληλες προϋποθέσεις, να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά για την αναβάθμισή του αλλά και για τη μείωση των μορφωτικών ανισοτήτων.⁸ Ενδεικτικά παραθέτουμε τα ακόλουθα στοιχεία: Τα βασικά προγράμματα υποστήριξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για μια μεγάλη χρονική περίοδο είτε δεν εφαρμόζονταν καθόλου είτε λειτουργούσαν πλημμελώς και για περιορισμένο χρονικό διάστημα. Οι σχολικές βιβλιοθήκες, που ιδρύθηκαν σε πολλά σχολεία με την αξιοποίηση κοινοτικών πόρων, σταμάτησαν να παρέχουν υπηρεσίες, εφόσον δεν υπήρχε πλέον το αναγκαίο υποστηρικτικό προσωπικό. Η κατάσταση έγινε πιο προβληματική και για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, καθώς στις δυσκολίες μετακίνησης προστέθηκαν και αυξημένες ελλείψεις σε εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό. Στους τομείς αυτούς έχουν ληφθεί μέτρα τελευταία για σχετική βελτίωση της κατάστασης, αλλά οι ανάγκες είναι πολλές και οι δυνατότητες περιορισμένες.

Το σχολείο της κρίσης, επίσης, αποστερείται το αναγκαίο οξυγόνο για τη λειτουργία του, εξαιτίας σοβαρών προβλημάτων που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό. Συγκεκριμένα, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί αφυπηρετούν κάθε χρόνο, τα κενά που προέκυψαν την τελευταία περίοδο δεν συμπληρώνονται με μόνιμους διορισμούς. Ελάχιστα έγιναν, επίσης, τα τελευταία χρόνια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη, παρόλο που το διδακτικό προσωπικό, κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι ήδη υπερβολικά γηρασμένο και η συνεχής επιμόρφωση απαραίτητη.

Παράλληλα, οι συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού και των άλλων εργαζομένων στους σχολικούς χώρους επιδεινώθηκαν σοβαρά την περίοδο της κρίσης σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον που έγινε κυριολεκτικά αφόρητο, με τη διαρκή ενίσχυση των μηχανισμών αυταρχισμού και καταστολής. Ακραίο δείγμα αυτής της πολιτικής, που δεν έδειξε σεβασμό ούτε στο δικαίωμα των νέων στη μόρφωση ούτε των εκπαιδευτικών στην εργασία, υπήρξε η αναίτια κατάργηση διά νόμου πενήντα περίπου ειδικοτήτων της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και η υποχρεωτική ένταξη στη διαδικασία της «διαθεσιμότητας», με την προοπτική ακόμα

⁸ Ό.π., σελ. 138 κ.ε.

και της οριστικής απόλυσης, 2.000 περίπου εκπαιδευτικών τον Αύγουστο του 2013.⁹ Ανάμεσα στις ειδικότητες που καταργήθηκαν, με το επιχείρημα ότι δεν είχαν ζήτηση, περιλαμβάνονταν και μερικές από τις πλέον δημοφιλείς, όπως ήταν των νοσηλευτικών επαγγελμάτων και των γραφικών τεχνών.

Αποκορύφωμα της πολιτικής «πυγμής» υπήρξαν δύο σημαντικές νομοθετικές παρεμβάσεις, που αξιοποιήθηκαν κατά κόρο για τον έλεγχο και τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών που αντιδρούσαν στις προωθούμενες αλλαγές. Με τη μία καθιερώθηκε ένα ακραίο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συνδεόταν ευθέως με τη μισθολογική και τη βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και μπορούσε να οδηγήσει εύκολα μέχρι και σε απόλυσή τους.¹⁰ Με τη δεύτερη ψηφίστηκε νέο «πειθαρχικό δίκαιο»¹¹ βάσει του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να τίθενται σε διαθεσιμότητα και να απολύονται ακόμα και για ασήμαντες αιτίες και χωρίς να έχουν προηγηθεί ανάλογες δικαστικές αποφάσεις.

Οι ρυθμίσεις αυτές «πάγωσαν» πρόσφατα με σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις της κυβέρνησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί που είχαν τεθεί σε διαθεσιμότητα επανήλθαν στην εκπαίδευση στελεχώνοντας εκ νέου τις ειδικότητες που είχαν καταργηθεί νωρίτερα.

Αξίζει να γίνει λόγος, ωστόσο, και για κάποιες λιγότερο ορατές προβληματικές καταστάσεις, που επηρεάζουν τόσο την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου όσο και το βαθμό πραγμάτωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το εκπαιδευτικό σύστημα οργανώνεται και λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, που συχνά δείχνει να μη σέβεται τη φύση, τις ανάγκες και το ρυθμό ανάπτυξης των μαθητών. Το υπέρμετρα ανταγωνιστικό ήθος που έχει κυριαρχήσει τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση διεθνώς είναι ένα από τα πλέον ενδεικτικά παραδείγματα. Το «Νέο Λύκειο» και η «Τράπεζα Θεμάτων» θεσπίστηκαν το 2013 στη βάση αυτής της αντίληψης.¹² Το αποτέλεσμα ήταν μαθητές και εκπαιδευτικοί να ωθούνται σε ένα εξοντωτικό παιχνίδι ατομικής επιτυχίας και διάκρισης που επιτείνει το άγχος, υπονομεύει την αλληλεγγύη και τη συνεργασία στο πλαίσιο του σχολείου και εύκολα οδηγεί σε ματαιώσεις, απογοήτευση και τελικά εγκατάλειψη της προσπάθειας. Και στον τομέα αυτόν με επείγουσες νομοθετικές ρυθμίσεις οι σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις αποσύρθηκαν.

Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι παράλληλα με αυτές τις εξελίξεις κινήθηκε και μια πρωτοβουλία του υπ. Παιδείας, στις αρχές της τρέχουσας δεκαετίας, να δημιουργήσει μια ξεχωριστή κατηγορία σχολείων «αριστούχων» σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης, μετονομάζοντας τα *πειραματικά* σχολεία σε *πειραματικά / πρότυπα* και καθιερώνοντας εισαγωγικές εξετάσεις για την εγγραφή σε αυτά ήδη στη μετάβαση από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο. Η πρακτική αυτή, που θα συνοδευόταν από την αύξηση του αριθμού των σχολείων αυτής της κατηγορίας και την επέκτασή τους σε όλη τη χώρα, συνάντησε ισχυρές αντιδράσεις, καθώς θεωρήθηκε ότι υπονομεύει βασικές αρχές του δημοκρατικού σχολείου και οδηγεί στην ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης. Αντίστοιχη ήταν, κατά την εκτίμησή μας, και η προσπάθεια να δοθούν περισσότερη

⁹ Ν. 4172/2013.

¹⁰ Ν. 4024/2011, Ν. 4142/2013 και Ν. 3848/2010.

¹¹ Ν. 4057/2012 και Ν. 4093/2012.

¹² Ν.4186/2013.

αυτονομία και μεγαλύτερα περιθώρια πρωτοβουλίας στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, που κατά κανόνα απευθύνονται στα πιο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα. Συνδυάζοντας κανείς αυτές τις δύο τάσεις δύσκολα μπορεί να αποφύγει τη σκέψη πως η ποιοτική υποβάθμιση της μεγάλης πλειονότητας των σχολείων της χώρας στις συνθήκες της κρίσης επρόκειτο να «αντισταθμιστεί» με ένα παράλληλο δίκτυο μικρού αριθμού σχολείων που θα απευθύνονταν σε μια ολιγάριθμη ελίτ, οικονομική ή/και διανοητική, διασφαλίζοντας για λογαριασμό της εχέγγυα ποιότητας. Και στον τομέα αυτόν με σχετικές νομοθετικές παρεμβάσεις επανήλθαν σε ισχύ οι προγενέστερες ρυθμίσεις και ταυτόχρονα περιορίστηκε η αυθαιρεσία των ιδιωτικών σχολείων.

Η νεολαία της κρίσης

Εξίσου αρνητικές, ωστόσο, υπήρξαν και οι επιπτώσεις της κρίσης στη νέα γενιά σε ό,τι αφορά την ποιότητα της ζωής γενικότερα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Παράλληλα με τη επιδείνωση της ελληνικής οικονομίας, η οικογένεια δυσκολευόταν ολοένα και περισσότερο να εξασφαλίσει ακόμα και τα πιο στοιχειώδη μέσα για την επιβίωση των μελών της κάτω από το βάρος των αλλεπάλληλων μνημονιακών μέτρων και την αυξανόμενη ανεργία. Όταν άρχισαν να πυκνώνουν τα δημοσιεύματα που έκαναν λόγο για υποσιτιζόμενα παιδιά και για ακραίες συνθήκες φτώχειας και στέρησης, στα τέλη του 2011, δεν ήταν λίγοι εκείνοι που προτίμησαν να υποβαθμίσουν ή να αγνοήσουν το πρόβλημα.¹³

Το θέμα αυτό σταδιακά άρχισε να συζητείται και στα αρμόδια θεσμικά όργανα. Το Φεβρουάριο του 2012 συγκλήθηκε Ειδική Συνεδρία της Διαρκούς Επιτροπής Κοινωνικών Υποθέσεων της Βουλής,¹⁴ στην οποία συζητήθηκαν τα θέματα της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού στις συνθήκες της κρίσης. Όπως σημειώνεται στα Πρακτικά αυτής της Συνεδρίας, η πολιτική που επιβλήθηκε αυτό το διάστημα στην Ελλάδα «*παραβιάζει τα δικαιώματα του παιδιού, τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού [...] καθώς και το Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων του Παιδιού που έχει να κάνει με το κανονιστικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης*». Δραματική είναι η *επισημάνση* ότι «*τουλάχιστον δύομισι χιλιάδες παιδιά στην Αθήνα που βρίσκονται στη βασική εκπαίδευση υποσιτίζονται*»¹⁵, ενώ «*η στέρηση υλικών αγαθών στα πρώτα χρόνια της ζωής τους είναι πιθανό να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξή τους και τις μελλοντικές τους ευκαιρίες*».¹⁶

¹³ Η τότε υπουργός Παιδείας, λόγου χάρη, αντέδρασε δηλώνοντας στον τύπο ότι πρόκειται για συνήθεις υπερβολές και αμφισβήτησε την ακρίβεια των σχετικών δημοσιευμάτων. Αλλά ακόμη και ένα χρόνο αργότερα, στις αρχές του 2013, γνωστός αρθρογράφος έγκυρης καθημερινής εφημερίδας αντιμετώπιζε τη σχετική ειδησεογραφία ως σκόπιμη προσπάθεια για τη δημιουργία εντυπώσεων από πολιτικούς κύκλους: «*Οι 'λιποθυμίες στα σχολεία' είναι μόνο ένα μέσον στην προπαγάνδα της συγκίνησης την οποία χρησιμοποιεί (με εξαιρετική επιτυχία, ελέω των ρηχών ΜΜΕ) το αντιμνημονιακό μέτωπο*», σημείωνε. Βλ. σχετικά το άρθρο του Πάσχου Μανδραβέλη στην εφημ. «*Η Καθημερινή της Κυριακής*», φύλλο της 10-3-2013, με τίτλο «*Η προπαγάνδα της συγκίνησης*».

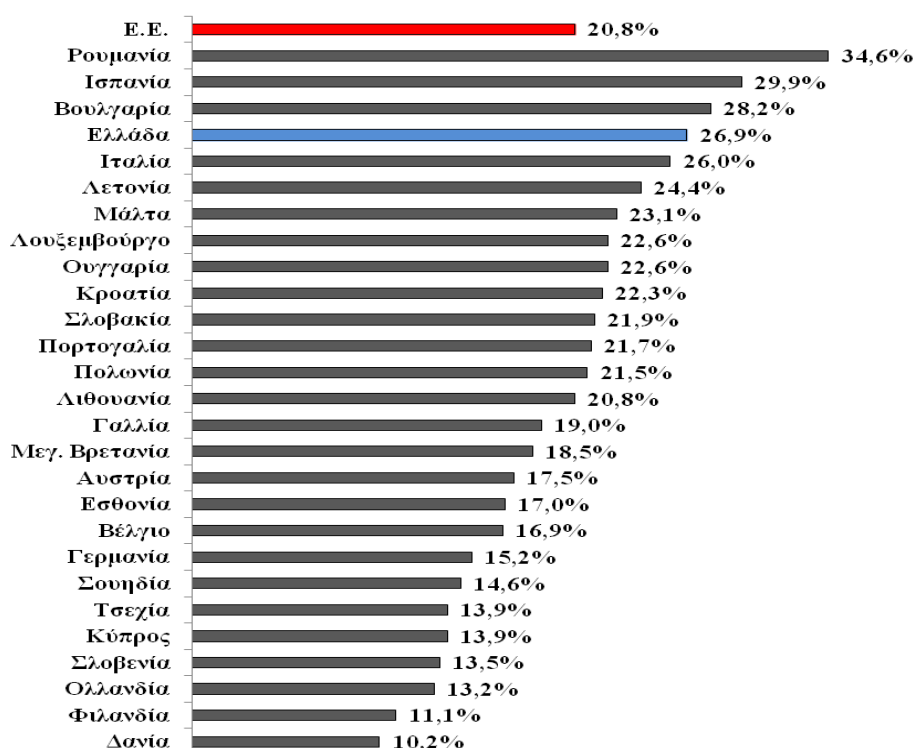
¹⁴ Βλ. σχετικά, τα Πρακτικά της Ειδικής Συνεδρίας της Διαρκούς Επιτροπής Κοινωνικών Υποθέσεων της Βουλής, στην οποία συζητήθηκε διεξοδικά το θέμα, με τίτλο: «*Νέα Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Πολιτικές Καταπολέμησης και Καθιέρωση ενός Ελάχιστου Εγγυημένου Εισοδήματος*» (15-2-12).

¹⁵ Ο.π., σελ. 165.

¹⁶ Ο.π., σελ. 32.

Αλλά και η Ελληνική Εθνική Επιτροπή της UNICEF σε μεταγενέστερη Έκθεση που συνέταξε για την «Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα» (2014)¹⁷ εξέφρασε την έντονη ανησυχία της για την επιδείνωση της κατάστασης των παιδιών και των νέων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Τονίστηκε με έμφαση¹⁸ ότι οι ασκούμενες πολιτικές στην Ελλάδα «όχι μόνο δεν λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα δικαιώματα του παιδιού, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά δεν τυγχάνουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης σε βασικά ζητήματα πολιτικής», όπως, π.χ., στη διαμόρφωση της φορολογικής πολιτικής. Όπως ανέφεραν οι συντάκτες της Έκθεσης,¹⁹ η υφιστάμενη οικονομική και κοινωνική κατάσταση στην Ελλάδα συνιστά «έσχατη ευκαιρία» για την ανάληψη δράσης υπέρ των παιδιών, καθώς «τα στοιχεία του 2012 δείχνουν ραγδαία επιδείνωση σχεδόν όλων των κοινωνικών δεικτών που σχετίζονται με τα παιδιά και κυρίως αυτών της ‘φτώχειας’ και της ‘φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού’».

Παιδική φτώχεια στην Ε.Ε. (2012) (Πηγή: Eurostat)



Πίνακας 2: Η παιδική φτώχεια σε διάφορες χώρες της Ε.Ε. το 2012. Η Ελλάδα έχει πλέον μετακινηθεί στις πρώτες θέσεις του Πίνακα.

Η Έκθεση επισημαίνει πως, σύμφωνα και με τα σχετικά στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η αύξηση της παιδικής φτώχειας στην Ελλάδα (26,9% το 2012) είναι η μεγαλύτερη που καταγράφεται στην Ευρώπη και σηματοδοτεί μεγάλη απομάκρυνση από το στόχο που είχε τεθεί, να μειωθεί στο 18% ως το τέλος της

¹⁷ Βλ.: <https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2014/children-in-greece-2014.pdf>

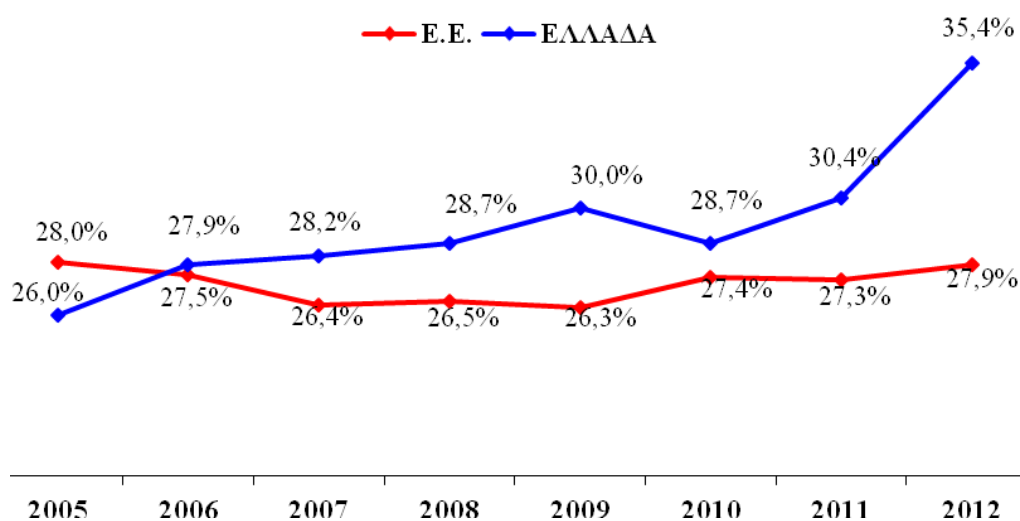
¹⁸ Ο.π., σελ. 14.

¹⁹ Ο.π., σελ. 15.

τρέχουσας δεκαετίας, όπως προβλεπόταν στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020».

Οι δείκτες της ανεργίας, ειδικά για τους νέους, πιστοποιούν την ύπαρξη μιας ακόμα παθογενούς κατάστασης που απειλεί συθέμελα την ελληνική κοινωνία (βλ. Πίνακες 3 και 4). Η προοπτική της ανεργίας είναι αφ' εαυτής για τον νέο άνθρωπο πηγή άγχους και αγωνίας για το μέλλον. Ταυτόχρονα, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχέση του με το σχολείο και τη γνώση, αποδυναμώνοντας τα κίνητρα για κατάκτηση υψηλών μορφωτικών στόχων με αποτέλεσμα χαμηλές επιδόσεις, εύκολη παραίτηση ή και τελική εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης. Τέλος, για τους νέους που δοκιμάζουν τα πρώτα βήματα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας η ανεργία ακυρώνει το μόχθο ετών στα θρανία, μεταθέτει σε μεγαλύτερη ηλικία το χρονικό σημείο της οικονομικής και κοινωνικής χειραφέτησής τους, τους εγκλωβίζει σε σχήματα παρατεταμένης εξάρτησης από τους γονείς ή προνοιακές και φιλανθρωπικές δομές, τους υποχρεώνει να μεταναστεύσουν σε άλλες χώρες, περιορίζει ασφυκτικά τις δυνατότητές τους να συμβάλουν ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι και τραυματίζει την αυτοπεποίθηση και την αξιοπρέπειά τους. Φυσικά, και στην περίπτωση της ανεργίας, η ένταση και οι επιπτώσεις της γίνονται πιο αισθητές στους νέους που προέρχονται από τα πιο αδύναμα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι δύσκολα μπορούν να αξιοποιήσουν εναλλακτικές λύσεις.

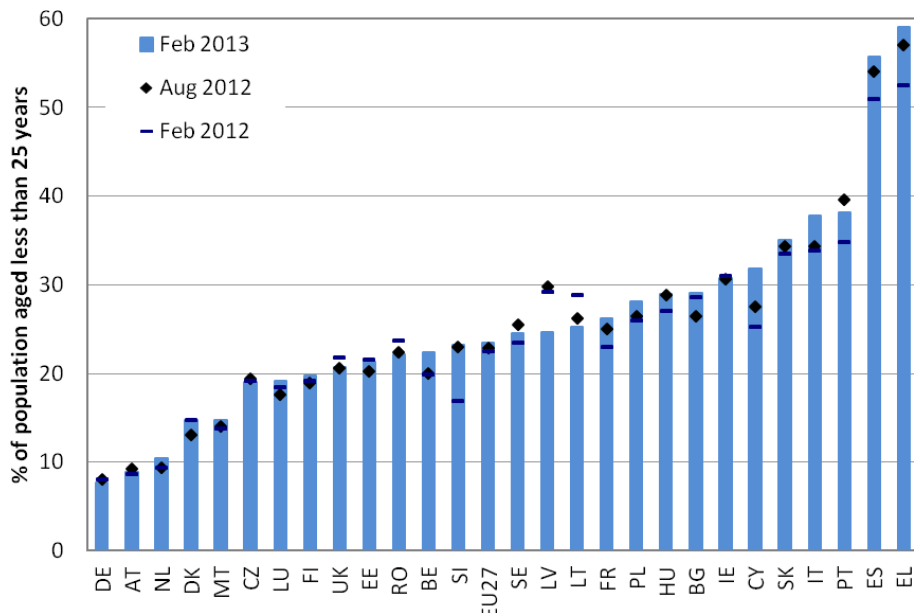
Φτώχεια ή Κοινωνικός Αποκλεισμός σε παιδιά κάτω των 18 ετών (Πηγή: Eurostat)



Πίνακας 3: Φτώχεια ή κοινωνικός αποκλεισμός στις ηλικίες κάτω των 18 ετών στην Ελλάδα (μπλε γραμμή) και στην Ε.Ε. κατά μέσον όρο (κόκκινη γραμμή). Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ ως το 2010 εμφανίζεται μια σαφής τάση σύγκλισης, στο διάστημα 2010-2012 η διαφορά διευρύνεται εντυπωσιακά.

Οι μακροπρόθεσμες συνέπειες αυτής της ακραίας παθογένειας για την ελληνική κοινωνία ενδέχεται να αποδειχτούν ακόμα πιο επώδυνες και καταστροφικές, αλλά δεν έχουν αποτελέσει ως σήμερα, όσο γνωρίζουμε, αντικείμενο κάποιας συστηματικής μελέτης.

Είναι προφανές ότι αυτές οι αρνητικές εξελίξεις συντελέστηκαν κατά βάση στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ως επακόλουθμα της γενικότερης δυσπραγίας της ελληνικής κοινωνίας. Οι επιπτώσεις τους όμως εκδηλώνονται καθημερινά και στο χώρο του σχολείου. Καθώς, μάλιστα, τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ενιαία και αδιαίρετα, η παραβίαση κάποιων από αυτά έχει άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στην πραγμάτωση και άλλων δικαιωμάτων και γενικότερα στην ποιότητα της ζωής των παιδιών και των νέων. Παιδιά που υποσιτίζονται, για παράδειγμα, είναι τα ίδια που στερούνται την απαραίτητη ιατρική παρακολούθηση ή αδυνατούν να προμηθευτούν τα απαραίτητα σχολικά είδη και να έχουν πρόσβαση σε βασικούς πόρους γνώσης και διαδικασίες υποστήριξης της μαθησιακής τους πορείας, και με αυτούς τους όρους δύσκολα μπορούν να αφοσιωθούν στην υπόθεση της μάθησης. Παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής ή εγχώριων μειονοτικών ομάδων που σε συνθήκες γενικευμένης φτώχειας αδυνατούν να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα πιστοποιητικά εμβολιασμών καθίστανται εύκολα στόχος ακατάσχετης κινδυνολογίας και ρατσιστικών επιθέσεων με στόχο την έξωσή τους από τα σχολεία.



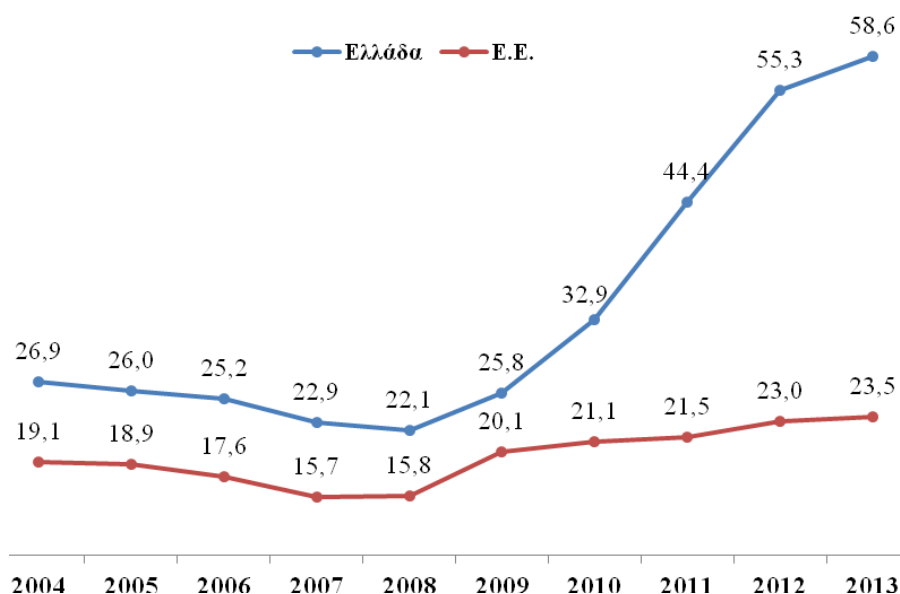
Πίνακας 4: Ο δείκτης ανεργίας στους νέους κάτω των 25 ετών στις χώρες της Ε.Ε. τα έτη 2012 και 2013. Η Ελλάδα βρίσκεται στην πρώτη θέση με το μεγαλύτερο ποσοστό.

Οι δομές αλληλεγγύης που συγκρότησαν εκπαιδευτικοί, γονείς και άλλοι συλλογικοί φορείς και παράγοντες αποτελούν ένα άλλο ιδιαίτερα σημαντικό κεφάλαιο της κρίσης και των συνεπειών της. Με τη δράση τους σε όλη την Ελλάδα, όπως και εδώ στην Κρήτη, έχουν καλύψει σημαντικά κενά που διαρκώς αφήνει ένα ελλειμματικό, υποβαθμισμένο και υποχρηματοδοτούμενο κοινωνικό κράτος, με ολοένα και πιο υψηλό βαθμό εμπορευματοποίησης των υπηρεσιών που παρέχει, παρά τις αυτονόητες οικονομικές και οργανωτικές δυσκολίες.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει, τέλος, στο φαινόμενο που παρατηρείται τελευταία, της ενίσχυσης του ακροδεξιού εξτρεμισμού ανάμεσα στους μαθητές,

επακολούθημα των γενικότερων κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων. Η συμμετοχή, ιδίως, του νεοναζιστικού μορφώματος «Χρυσή Αυγή» στο Ελληνικό Κοινοβούλιο από τις εκλογές του 2012 και εξής ευνόησε την ανάπτυξη της δράσης της σε αρκετά σχολεία με τη δημιουργία ομάδων κρούσης και την εκδήλωση βίαιων, ρατσιστικών συμπεριφορών, κυρίως σε βάρος μεταναστών, όπως διαπιστώνεται σε σχετικές επίσημες εκθέσεις.²⁰ Ο χαρακτηρισμός της «Χρυσής Αυγής» ως εγκληματικής οργάνωσης και η παραπομπή των ηγετικών μελών και πολλών βουλευτών της σε δίκη μετά τη δολοφονία του Παύλου Φύσσα, το 2013 περιόρισε σε σημαντικό βαθμό την επιρροή της στη μαθητική νεολαία, κίνδυνοι όμως εξακολουθούν να υπάρχουν.

Ποσοστό (%) ανεργίας ατόμων 15-24 ετών (Πηγή: Eurostat)



Πίνακας 5: Το ποσοστό ανεργίας των νέων από 15 ως 24 ετών στην Ελλάδα (μπλε γραμμή) και στην Ε.Ε. (κόκκινη γραμμή) κατά τα έτη από το 2004 ως το 2013. Είναι εντυπωσιακή και εδώ η αύξηση που παρατηρείται στην Ελλάδα την περίοδο 2008-2013.

Ενδιαφέρουσες διεθνείς εμπειρίες και πρακτικές

Απέναντι σε αυτές τις κυρίαρχες τάσεις έχουν επισημανθεί διεθνώς ενδιαφέρουσες -αν και όχι πάντοτε επαρκώς εναρμονισμένες με τις σύγχρονες

²⁰ Βλ.: *Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του*, Ειδική Έκθεση Συνήγορου του Πολίτη, Αθήνα 2013. Όπως αναφέρεται σχετικά (σελ. 56) «Ο αριθμός των σχετικών αναφορών έχει αυξηθεί την τελευταία διετία», ενώ καταληκτικά τονίζεται (σελ. 64): «για την ουσιαστική πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας γενικότερα στο χώρο του σχολείου, που περιλαμβάνει και τη ρατσιστική βία, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται πολυεπίπεδα μέτρα», τα οποία «πρέπει να αφορούν τόσο την προώθηση της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης των μαθητών στα δικαιώματα, όσο και την ανάπτυξη στοχευμένων δραστηριοτήτων που αυξάνουν τη συνειδητότητα των μαθητών σχετικά με τις προκαλούμενες βλάβες από τη χρήση βίας, βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ τους και καθιερώνουν πρακτικές για την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων και τη συνύπαρξη των διαφορετικών.»

απαιτήσεις- εναλλακτικές προτάσεις, που απορρίπτουν τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και τις θεωρητικές παραδοχές από τις οποίες εκκινούν. Στον πυρήνα αυτών των προσεγγίσεων βρίσκεται το πρότυπο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που αντιλαμβάνεται την ποιότητα αναπόσπαστα δεμένη με τις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, και βασίζεται στη συλλογική πρωτοβουλία της εκπαιδευτικής κοινότητας και στη συμμετοχική λειτουργία. Θα περιοριστούμε σε ελάχιστες επισημάνσεις που αφορούν δύο ενδιαφέρουσες περιπτώσεις εκπαιδευτικού συστήματος διεθνώς, τη Φιλανδία και την Κούβα.

Οι σημαντικές επιδόσεις της Φιλανδίας στις τελευταίες διεθνείς συγκριτικές μελέτες που αποτίμησαν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων διάφορων χωρών (μελέτες PISA) στάθηκαν αφορμή για να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον των ειδικών διεθνώς στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Κάποια αξιοπρόσεκτα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν επισημαίνουμε στη συνέχεια:

- Οι δαπάνες για την παιδεία που διαθέτει ο κρατικός προϋπολογισμός της Φιλανδίας κυμαίνονται πάνω από το μέσο όρο των χωρών μελών της ΕΕ σε όλη τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών.
- Μόλις το 1% των παιδιών αντίστοιχης ηλικίας δεν παίρνουν απολυτήριο της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις τάξεις με όλα τα άλλα παιδιά υποστηρίζεται κατάλληλα από ειδικό προσωπικό και ειδικά προγράμματα και μέσα, ενώ είναι συνηθισμένη η πρακτική της παρουσίας βοηθού δασκάλου στην τάξη για την υποστήριξη της προσπάθειας αυτών των παιδιών.
- Αντίθετα με όσα κατά καιρούς προβάλλονται, δεν υφίσταται στη Φιλανδία σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ούτε, φυσικά, σύνδεση των αποδοχών των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα κάποιας ατομικής αξιολόγησής τους. Επίσης, δεν υφίσταται σύστημα αξιολόγησης και αξιολογικής κατάταξης των σχολείων όπως συμβαίνει, λ.χ., στη Βρετανία. Ωστόσο, κάθε χρόνο ένα δείγμα του μαθητικού πληθυσμού υποβάλλεται σε ειδικό τεστ, με στόχο να διαπιστωθεί ποιες αδυναμίες προέκυψαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος του σχολικού έτους και να ληφθούν τα αναγκαία διορθωτικά μέτρα.
- Οι ίδιοι οι Φιλανδοί επιμένουν ότι βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής τους είναι η σωστή ισορροπία ανάμεσα στην επιδίωξη της αποτελεσματικότητας και στη διασφάλιση των ανθρωπιστικών αξιών, όπως είναι η ισότητα ευκαιριών, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η διασφάλιση της ειρήνης και της συνεργασίας.

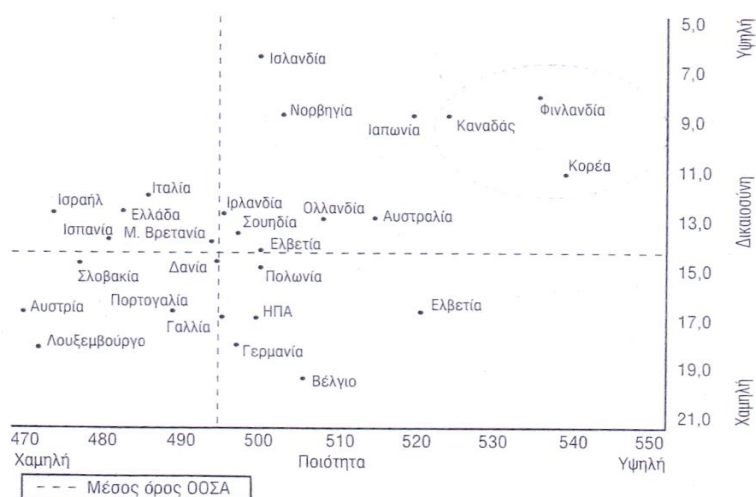
Ο Pasi Sahlberg τονίζει για το βιβλίο του «Φινλανδικά Μαθήματα»:²¹ «Αυτό το βιβλίο δεν προτείνει ότι ο σκληρότερος ανταγωνισμός, τα περισσότερα δεδομένα, η κατάργηση των ενώσεων των εκπαιδευτικών, τα περισσότερα ιδιωτικοποιημένα σχολεία ή η εφαρμογή παγκόσμιων εταιρικών μοντέλων διαχείρισης [...] θα ήταν μια λύση για την κρίση – το αντίθετο. Το βασικό μήνυμα [...] είναι ότι υπάρχει ένας άλλος τρόπος για να βελτιώσουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτός περιλαμβάνει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, τον περιορισμό της εξέτασης των μαθητών

²¹ Sahlberg, P., ό.π., σ. 43-44.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

στον ελάχιστο αναγκαίο βαθμό, την πρόταξη της υπευθυνότητας έναντι της λογοδοσίας και την παράδοση της ηγεσίας σε επίπεδο σχολείου και τοπικής αυτοδιοίκησης σε επαγγελματίες της εκπαίδευσης.» Τα αποτελέσματα αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής στους δείκτες ποιότητας και ισότητας αφήνουν το αποτύπωμά τους στον παρακάτω συγκριτικό Πίνακα (Πίνακα 5):²²

Σχήμα 1.5. Εθνικός Μέσος Όρος του PISA σε Βαθμολογίες και Ποσοστά ως Δι- αφορά της Επίδοσης των Μαθητών στην Ανάγνωση ως Λειτουργία της Κοινωνικοοικονομικής Θέσης το 2009 σε Επιλεγμένες Χώρες του ΟΟΣΑ



Πηγή: OECD (2010b)

Πίνακας 5. Η Φινλανδία κατατάσσεται σε πολύ υψηλή θέση τόσο ως προς το δείκτη της κοινωνικής δικαιοσύνης όσο και ως προς το δείκτη της ποιότητας του εκπαιδευτικού της συστήματος.

Η Κούβα αντίστοιχα, από την άλλη πλευρά του Ατλαντικού, παρά τη δυσμενή οικονομική της κατάσταση, αλλά και σε έντονη αντίθεση με τις άλλες χώρες της Καραϊβικής και της Λατινικής Αμερικής, παρουσιάζει ένα εύρωστο εκπαιδευτικό σύστημα, που εντυπωσιάζει με τις επιδόσεις του τους εμπειρογνώμονες διεθνώς. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει η σχετική μελέτη της Διεθνούς Τράπεζας,²³ η Κούβα διαθέτει το καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα ανάμεσα στις χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής. Πρόκειται για τη μόνη χώρα αυτής της περιοχής του κόσμου με τόσο υψηλούς ποιοτικούς δείκτες του εκπαιδευτικού της συστήματος, ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζεται καθολική σχεδόν συμμετοχή των παιδιών στην

²² Sahlberg, P., ό.π., σελ. 100.

²³ Πρόκειται για τη μελέτη: Brown, B. – Javier, Luque, J. (2014): *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, Washington, D.C., World Bank Group, 2014, που εστιάζει στα εκπαιδευτικά συστήματα της ηπείρου και τις πιο σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Βλ., http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great_Teachers-How_to_Raise_Student_Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf

υποχρεωτική εκπαίδευση. Η Έκθεση της Διεθνούς Τράπεζας δίνει μεγάλη σημασία στη συζητήσιμη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δομών στην ευρύτερη αυτή περιοχή του κόσμου και τη χαρακτηρίζει ως μείζον εμπόδιο στην εκπαιδευτική πρόοδο. Ουσιαστικά, όπως αναφέρεται στα πορίσματά της, μόνο η Κούβα διαθέτει ένα όντως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και εκπαιδευτικούς υψηλής ποιότητας (βλ. Πίνακα 6). Με εκπαιδευτικούς όρους, η Κούβα θα μπορούσε να συμπεριληφθεί ανάμεσα στις πιο αναπτυγμένες εκπαιδευτικά χώρες. Επίσης, παρά την οικονομική δυσπραγία, διαθέτει το υψηλότερο ποσοστό δαπανών για την εκπαίδευση, που κινείται σταθερά γύρω στο 13%.

Επιλογικά

Συνοψίζοντας, η διαχείριση της κρίσης στην Ελλάδα από τα τέλη του 2009 και εξής πήρε τη μορφή εκτροπής στα όρια της Συνταγματικής νομιμότητας. Υπό το πρόσχημα της αντιμετώπισης μιας κατάστασης «έκτακτης ανάγκης» τέθηκαν «υπό αναστολή» βασικά δικαιώματα των εργαζομένων και η Βουλή άρχισε να λαμβάνει αποφάσεις κατά παρέκκλιση των θεσπισμένων διαδικασιών. Ακολούθησε καταιγισμός μέτρων σε βάρος των εργαζομένων, που δημιούργησε κλίμα έντασης με αποτέλεσμα να ενισχυθούν ο αυταρχισμός και η καταστολή. Ο δημόσιος τομέας –και αντίστοιχα η δημόσια εκπαίδευση- δέχτηκε συνεχή πλήγματα με το επιχείρημα της κάλυψης του δημοσιονομικού ελλείμματος και της μείωσης των κρατικών δαπανών. Παράλληλα, η νεολαία βρέθηκε σε εξαιρετικά δυσμενή θέση σε ό,τι αφορά τις συνθήκες ζωής αλλά και τις μελλοντικές προοπτικές.

Ο κόσμος της εργασίας σταδιακά επιχείρησε να ανασυνταχθεί και να αντιπαρατεθεί σε αυτή την καταστροφική πολιτική διασφαλίζοντας τουλάχιστον τους στοιχειώδεις όρους λειτουργίας του κοινωνικού κράτους. Ταυτόχρονα, αναπτύχθηκαν δομές αλληλεγγύης μεταξύ των εργαζομένων στην εκπαίδευση με στόχο την οικονομική αλλά και ηθική υποστήριξη όσων εκπαιδευτικών κινούνταν στα όρια της φτώχειας -ιδίως εκείνων που περνούσαν στη διαθεσιμότητα ή απολύονταν-, όπως και των μαθητών και μαθητριών που συναντούσαν μεγάλες οικονομικές δυσκολίες. Η εξασφάλιση των αναγκών προς επιβίωση σε παιδιά και οικογένειες που υποσιτίζονταν ή η εξασφάλιση δωρεάν φροντιστηριακών μαθημάτων ήταν κάποιες από τις μορφές αυτής της αλληλεγγύης που μέχρι σήμερα εκδηλώνονται και αναπτύσσονται.

Ταυτόχρονα, η πολιτική αλλαγή που σημειώθηκε τον Ιανουάριο του 2015 σηματοδότησε την έναρξη μιας γενικευμένης και πιο συστηματικής προσπάθειας άμβλυσης των ακραίων καταστάσεων που είχε προκαλέσει ως τότε ο τρόπος διαχείρισης της κρίσης. Η γενικότερη κατάσταση όμως, όπως έχει διαμορφωθεί μετά από την πολυετή εφαρμογή των αρνητικών πολιτικών της λιτότητας και των περικοπών, δεν είναι εύκολα ανατάξιμη και για αρκετά χρόνια ακόμα, όπως φαίνεται, η ελληνική εκπαίδευση θα προσπαθεί να επιβιώσει πορευόμενη ανάμεσα σε πολλά προβλήματα και δυσκολίες.

**ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ
ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ**

Ο Εκπαιδευτικός ως Φορέας Αλλαγής στην Εποχή της Μετανεωτερικότητας. Το παράδειγμα της αξιοποίησης των τεχνών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Αγγελιδάκη Μαρία
Φιλολόγος – Ψυχολόγος, Msc. Νεοελληνικής Φιλολογίας

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών – φιλολόγων σχετικά με το αίτημα αλλαγής της διδακτικής μεθοδολογίας στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Στο πρώτο μέρος θα επιχειρηθεί η προσέγγιση και η κατανόηση του όρου «μετανεωτερικότητα». Θα διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά που φέρει και οι αλλαγές στο κοινωνικό-πολιτιστικό «γίνεσθαι» με τις οποίες συνδέεται. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, καταγράφονται τα ευρήματα από την ποιοτική έρευνα που διεξήχθη, στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής «Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με Εναλλακτικές Μεθόδους: Η Συνομιλία των Τεχνών». Οι «φωνές» των εκπαιδευτικών, τα αποσπάσματα λόγου, αντλημένα από τις συνεντεύξεις, αναλύονται με βάση την ερμηνευτική-φαινομενολογική μέθοδο (I.P.A), και είναι δηλωτικά της ανάγκης στροφής από την παραδοσιακή διδασκαλία στη διδασκαλία με εναλλακτικές μορφές ως απάντηση στο αίτημα των καιρών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετανεωτερικότητα, Παράδειγμα, Εκπαίδευση, Κονστρουκτιβισμός, Κριτική Παιδαγωγική, Εναλλακτική Μέθοδος.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών – φιλολόγων σχετικά με το αίτημα αλλαγής της διδακτικής μεθοδολογίας στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται είναι: Αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί; Η διδακτική πράξη διαφοροποιείται στη σύγχρονη εποχή; Ποιες μεταβλητές καθορίζουν την αλλαγή; Τα ερωτήματα θα απαντηθούν από τα αποσπάσματα λόγου, τις «φωνές» των εκπαιδευτικών. Πρώτον, γιατί φωνές προερχόμενες μέσα από τη σχολική τάξη πρέπει να ακουστούν και να μην αποτελέσουν μόνο μέσο εκπόνησης της έρευνας και δεύτερο γιατί η ανάδειξη «των φωνών» και η πολυφωνική σύνθεση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της μετανεωτερικότητας. Σύμφωνα με τον θεωρητικό της μετανεωτερικότητας, Foucault, η γνώση κατασκευάζεται από καθημερινές πρακτικές λόγου (Foucault, 1987 [1969]) και σύμφωνα με τον Lyotard, οι τοπικές αφηγήσεις είναι ο λόγος που θεωρείται κατάλληλος, επαρκής και νομιμοποιεί την πολλαπλότητα των οπτικών και των τρόπων ζωής (Lyotard, 1993 [1987]). Πριν περάσουμε, όμως, στους «λόγους» των εκπαιδευτικών, θα επιχειρηθεί μια προσέγγιση του όρου «μετανεωτερικότητα».

2. Κυρίως Μέρος

2.1. Ανιχνεύοντας την έννοια του μετανεωτερικού

Ο ορισμός της έννοιας «μετανεωτερικότητα» είναι έργο δυσχερές, κατά τον Jameson. «Ο όρος δεν είναι απλά αμφιλεγόμενος αλλά είναι εσωτερικά τεταμένος και αντιφατικός» (Jameson, 1999). Ωστόσο, παρά τις αντιφάσεις και τις αντιπαραθέσεις, υπάρχουν θέματα στα οποία συγκλίνουν όλες οι απόψεις, που επιχειρούν να περιγράψουν τι σημαίνει να ζει κανείς στην παρούσα κοινωνία. Σύμφωνα με τον Ward, οι κοινές παραδοχές αποτυπώνονται στα παρακάτω σημεία:

- Η κοινωνία, ο πολιτισμός και ο τρόπος ζωής σήμερα διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με 100, 50 ή ακόμα και 30 χρόνια πριν.
- Οι προηγούμενοι τρόποι ανάλυσης δεν είναι πια αποτελεσματικοί και είναι ανάγκη να υπάρξουν νέοι τρόποι προσέγγισης και νέο λεκτικό περιγραφής του παρόντος.

(Ward, 2003:6)

Για να καταστεί δυνατή η περιγραφή της νέας κατάστασης, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί ή διαμορφώνεται καθημερινά, αναγκαία είναι η αντιδιαστολή της με τη νεωτερικότητα, την περίοδο που προηγήθηκε και με τα θεωρητικά σχήματα της οποίας συνδιαλέγεται με μια σχέση συνέχειας, ασυνέχειας ή ρήξης.

Η περίοδος της νεωτερικότητας συνδέεται ιστορικά με το «παράδειγμα» του Διαφωτισμού, τη βιομηχανική επανάσταση, την ανάδυση των εθνικών κρατών, την αστική δημοκρατία. Είναι η περίοδος των μεγάλων αφηγήσεων, της πίστης στον ορθό λόγο και στη διαρκή, γραμμική πρόοδο του ανθρώπου. Η περίοδος της νεωτερικότητας συνδέεται με έννοιες, όπως: θετικισμός, αντικειμενική αλήθεια, ενιαίος εαυτός, ολότητα, κανονικότητα, συμμόρφωση, σταθερότητα, αισιοδοξία (Φρυδάκη, 2009, 2015· Ασημάκη-Κουστουράκης-Καμαριανός, 2011· Τσάφος, 2014).

Οι εξελίξεις του 20ού αιώνα (παγκόσμιοι πόλεμοι, οικολογική καταστροφή, Ολοκαύτωμα, οικονομική κρίση) οδήγησαν στη διάψευση των οραμάτων της νεωτερικότητας περί γραμμικής προόδου και στην απονομιμοποίηση των μεγάλων αφηγήσεων, οδήγησαν σε μια νέα κουλτούρα σκέψης (Havrey, 1989· Τσάφος, 2014). Τα χαρακτηριστικά λοιπόν της μετανεωτερικότητας βρίσκονται σε αντίστιξη με αυτά της προηγούμενης περιόδου στις έννοιες της οποίας ασκεί κριτική: Η περίοδος αυτή συνδέεται με έννοιες όπως: κοινωνικός κονστρουξιονισμός, εστίαση στις μικροαφηγήσεις, πολιτιστικός σχετικισμός, υποκειμενικότητα της γνώσης, ασάφεια, πολλαπλότητα των ερμηνειών, μεταβαλλόμενη ταυτότητα, εναλλαγή, ευελιξία, ασυνέχεια, διαφορετικότητα, αυτονομία. Ο όρος, δηλαδή, μετανεωτερικό αναφέρεται σε γενικές γραμμές σε ένα κίνημα σκέψης ή σε μια προσέγγιση του κόσμου, που αμφισβητεί ή και απορρίπτει ολοκληρωτικά όλα όσα θεωρήθηκαν ως σταθερά θεμέλια της ανθρώπινης ύπαρξης έως τα μέσα του 20ού αιώνα (Φρυδάκη, 2015:77). Επεκτείνεται, δε, σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης σκέψης και δράσης: τέχνες, αρχιτεκτονική, πολιτική, οικονομία, πολιτισμός, λογοτεχνία. Η αντιπαραθεση των εννοιών αποδίδεται σχηματικά ως εξής:

Νεωτερικότητα	Μετανεωτερικότητα
Θετικισμός	Κοινωνικός κονστρουξιονισμός
Μεγάλες αφηγήσεις	Εστίαση στις μικροαφηγήσεις, στο τοπικό, στο περιθωριακό
Πολιτιστική Κυριαρχία	Πολιτιστικός σχετικισμός
Αντικειμενικότητα γνώσης	Η γνώση προσωπική/ πολιτιστική κατασκευή
Μοναδική ερμηνεία	Πολλαπλότητα ερμηνειών /
Σταθερή ταυτότητα, ενιαίος εαυτός	Μεταβαλλόμενη ταυτότητα
Σταθερότητα	Αστάθεια, εναλλαγή, ευελιξία
Συμμόρφωση	Αντίσταση, αυτονομία
Ενοποίηση	Διαφορετικότητα
Συνέχεια	Ασυνέχεια

(Havrey, 1989:42· Kahraman, 2015: 3993).

2.2. Η μετανεωτερικότητα στην εκπαίδευση

Τοποθετώντας τη διδασκαλία στο κοινωνικό συγκείμενο, που μόλις περιγράφηκε, ανακύπτει το ερώτημα σχετικά με την αναγκαιότητα μετασχηματισμού της διδακτικής πράξης. Αν η ερώτηση: «Αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί;» είχε τεθεί πριν από τριάντα χρόνια, στη δεκαετία του 1990, η απάντηση, θα ήταν: «Οι εκπαιδευτικοί δεν αλλάζουν, είναι αγκιστρωμένοι στις παλιές μεθόδους, η αλλαγή πονάει, οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή. Εισέρχονται σε ένα κανάλι σκέψης και δράσης και ενεργούν σύμφωνα με όσα είναι εξοικειωμένοι» (Richardson, 1990). Στο παρελθόν, όμως, υπήρχε αντιστοιχία των δύο συστημάτων: το εκπαιδευτικό σύστημα, φέροντας τα χαρακτηριστικά της νεωτερικότητας, μετέφερε τα ιδανικά και τις αξίες της νεωτερικής κοινωνίας.

Σήμερα, η κρίση, που διέρχεται το εκπαιδευτικό σύστημα και καταγράφεται από πολλούς μελετητές (Aviram, 1996· Κοσσυβάκη, 2003· Κουτσελίνη, 2013· Τσάφος, 2014· Φρυδάκη, 2009) εδράζεται στη διάσταση ανάμεσα στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος και στον μεταβαλλόμενο κόσμο που το περιβάλλει. Το εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από κανονιστική λογική και ιεραρχική δομή (Κουτσελίνη, 2013:59). Τα αναλυτικά προγράμματα, κατασκευασμένα σύμφωνα με το θετικιστικό μοντέλο, βασίζονται στη συμπεριφοριστική θεωρία. Δίνουν προτεραιότητα σε προκαθορισμένους στόχους, οι οποίοι πρέπει να διδαχθούν σε μια αδιαφοροποίητη ομάδα ιδανικών μαθητών. Η διδασκαλία αποτελεί γραμμική πορεία με συγκεκριμένα, προδιαγεγραμμένα βήματα. Η γνώση θεωρείται αντικειμενική, εργαλειακή, και τα αποτελέσματα της πρόσκτησής της μετρήσιμα. Το υποκείμενο είναι απόν ή στην καλύτερη περίπτωση παραμερίζεται (Τσάφος, 2014, Φρυδάκη, 2009).

Τα χαρακτηριστικά αυτά του εκπαιδευτικού συστήματος που αντιστοιχούν στη νεωτερική εποχή βρίσκονται σε διάσταση με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, «τη μεταμοντέρνα κατάσταση» κατά το Lyotard (1993), ή «το κινούμενο μωσαϊκό», κατά

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

τον Hargreaves (1994), που ως προσδιοριστικό της στοιχείο αναγνωρίζεται η συνεχής αλλαγή, η ανατροπή, η ασάφεια και η αστάθεια. Αναφερόμαστε λοιπόν σε σύγκρουση-ρήξη δύο «παραδειγμάτων».

Το πλαίσιο, λοιπόν, στο οποίο τοποθετεί τη διδασκαλία του ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, χαρακτηρίζεται από αντινομίες και αντιφατικότητα. Δυναμικό αίτημα για αλλαγή, ανανέωση, μετασχηματισμό ασκείται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα συντηρητικές δυνάμεις, προερχόμενες από την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική, προτάσσουν την παγίωση των παραδοσιακών σχημάτων.

2.3. Αποτελέσματα εκπαιδευτικής έρευνας – Ανάλυση

Σε αυτό το μέρος, η ερώτηση θα απαντηθεί από τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν από την έρευνα πεδίου, που πραγματοποιήθηκε σε 19 σχολεία του νομού Ηρακλείου, κατά το εκπαιδευτικό έτος 2014-2015. Στην έρευνα συμμετείχαν 26 φιλόλογοι. Οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν αυτόνομα ένα μαθησιακό περιβάλλον, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας, με την αξιοποίηση μιας μορφής τέχνης (θεάτρου – κινηματογράφου – μουσικής – εικαστικών). Ο ξεχωριστός και προσωπικός τρόπος, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμεσολάβησαν στη μετατροπή του γνωστικού αντικείμενου σε διδακτικό, κατέστη φανερός από τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία και την αυτονομία, στην κατασκευή και στην υλοποίηση των σεναρίων εντός της σχολικής τάξης.

ΜΕΘΟΔΟΣ	ΚΕΙΜΕΝΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΤΑΞΗ	ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗΣ
Θέατρο	Τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη	Γυμν. <u>Τεφελίου</u>	<u>Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ</u>	Καφενείο: Οι αγωνιστές συζητούν για τον πόλεμο
Κινηματογράφος	Οι πρώτες ενθυμήσεις της Πηνελόπης Δέλτα	6 ^ο Γυμ. Ηρακλείου	<u>Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ</u>	Μετατροπή του κειμένου σε ταινία
Εικαστικά	Η τρελή Ροδιά του Ελύτη	5 ^ο Γ.Ε.Λ Ηρακλείου	<u>Δ' ΛΥΚΕΙΟΥ</u>	Δημιουργία εικαστικού έργου
Μουσική	Ο πικραμένος Αναχωρητής Του Νικ. Βρεττάκου	Γ.Ε.Λ. <u>Μελεσών</u>	<u>Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ</u>	Δημιουργία ορχήστρας μέσα στην τάξη.

Στον παραπάνω πίνακα, αντλημένο από το ημερολόγιο έρευνας, αναφέρονται ενδεικτικά: 1. Η δραματοποίηση του κειμένου Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη, με τη μετατροπή της τάξης σε καφενείο, όπου οι παλιοί αγωνιστές συζητούν τις αναμνήσεις τους, στο Τεφέλι Αστερουσίων. 2. Η μετατροπή του κειμένου, Πρώτες ενθυμήσεις της Πηνελόπης Δέλτα, σε ταινία, στο 6ο Γυμνάσιο. 3. Η μετατροπή της

τάξης σε ορχήστρα για τη διδασκαλία του ποιητικού κειμένου του Νικηφόρου Βρεττάκου, Πικραμένος Αναχωρητής, στις Μελέσσειες. 4. Η δημιουργία εικαστικών έργων, ως διδακτικό μέσο, για τη διδασκαλία του ποιητικού κειμένου του Οδυσσέα Ελύτη, Η τρελή ροδιά, στο 5ο Λύκειο.

Τα αποσπάσματα λόγου, αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, αντλημένα από τις συνεντεύξεις, που ακολούθησαν των διδασκαλιών, αναλύονται με βάση την ερμηνευτική – φαινομενολογική μέθοδο (IPA). Μελετάται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την εμπειρία τους και συγκατασκευάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, στην απόφασή τους να διαφοροποιηθούν από το αναλυτικό πρόγραμμα (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Στη σημερινή εισήγηση θα εξεταστούν δύο μεταβλητές: ο εκπαιδευτικός και το κοινωνικό και διδακτικό συγκείμενο, στο οποίο τοποθετείται η διδασκαλία.

2.4. Ο εκπαιδευτικός

Η απόφαση οργάνωσης μιας διδασκαλίας στην κατεύθυνση της διαφοροποίησης από το Αναλυτικό Πρόγραμμα προς κάποια εναλλακτική μέθοδο, την αξιοποίηση, εν προκειμένω, των τεχνών, προϋποθέτει παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα, ερευνητική διάθεση, ενσυναίσθηση, θέληση και πίστη στην παιδαγωγική αξία των διδακτικών επιλογών.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προϋποθέσεις της εναλλακτικής διδακτικής δράσης παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις: α) υπάρχουν κάποιοι που εναποθέτουν το αναγκαίο έρεισμα της διαφοροποίησης στο γνωστικό υπόβαθρο, β) υπάρχουν άλλοι που θεωρούν ότι η προσωπική ενασχόληση και το ενδιαφέρον είναι αυτά που καθορίζουν την ικανότητα πραγμάτωσης, και υπάρχει, τέλος, γ) η ομάδα των εκπαιδευτικών που δεν χαρακτηρίζεται από ειδικές γνώσεις και προπαιδεία ούτε τοποθετεί τις τέχνες μέσα στο πεδίο της προσωπικής ενασχόλησης, ωστόσο θεωρεί την εναλλακτική αυτή μέθοδο ως την πιο αποτελεσματική για την κινητοποίηση και την ενεργό εμπλοκή του μαθητή.

α) Γνωστική επάρκεια: Η αίσθηση της εξοικείωσης με τις επιστημονικές εξελίξεις, αλλά και τα καλλιτεχνικά δρώμενα αναδεικνύεται σε σημαίνοντα παράγοντα για το θετικό αυτοσυναίσθημα και την αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού ως επαρκή. Η εκπαιδευτικός Υ1, έχοντας σπουδάσει στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας και έχοντας παρακολουθήσει μαθήματα Ιστορίας Τέχνης, αισθάνεται περισσότερο επαρκής και εξοικειωμένη με τα εικαστικά έργα, τα οποία επιλέγει για τη διδασκαλία της.

«Επειδή έχω τελειώσει και το Τμήμα Ιστορίας – Αρχαιολογίας και έκανα πολλά μαθήματα ιστορίας τέχνης και προσωπικά... διαβάζοντας βιβλία, παρακολουθώντας κινηματογράφο. Ειδικά με τους πίνακες ζωγραφικής... με τα έργα ζωγραφικής, αισθάνθηκα ότι ήμουν περισσότερο εξοικειωμένη. Είχα παρακολουθήσει και το σεμινάριο, με τη μέθοδο του Perkins με τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία, το οποίο ήταν και αυτό βοηθητικό». Υ 1 (Εικ)

Το εγχείρημα πειραματισμού εντός ενός πλαισίου που είναι γνωστό και ταυτόχρονα αρεστό φέρει ως αποτέλεσμα την προσωπική δέσμευση και ταυτόχρονα τη διάθεση επένδυσης του χρόνου. Είναι περισσότερο πιθανόν να επενδυθεί χρόνος

και προσπάθεια σε αυτό που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικό και ταυτίζεται με τις προσωπικές του επιλογές παρά σε μια δραστηριότητα που έχει επιβληθεί έξωθεν. Η εκπαιδευτικός Υ2 μεταφέρει το βίωμα της ενασχόλησης και της επένδυσης χρόνου, στην προετοιμασία της διδασκαλίας, καθώς και της ανασφάλειας με την οποία συνδέεται ένα τέτοιο καινοτόμο εγχείρημα.

*«Θέλει λοιπόν πάρα πολύ χρόνο, πολλή υπομονή και το αποτέλεσμα καμιά φορά είναι και αβέβαιο. Δεν ξέρεις τι επιτυχία θα έχει αυτή η ταινία. Πόσο καλή θα γίνει... **Θέλει λοιπόν πολλές γνώσεις, εμπειρία, πολλή υπομονή και πάρα πολύ χρόνο**».* Υ2 (Κ)

Οι ειδικές γνώσεις που απαιτεί το γύρισμα μιας κινηματογραφικής ταινίας οδηγούν την εκπαιδευτικό στην πεποίθηση ότι η απουσία τέτοιου είδους γνώσεων θα σήμαινε και την αναστολή της δράσης ή τον περιορισμό της. Το επίπεδο του γνωστικού υπόβαθρου της εκπαιδευτικού καθορίζει κατ' αυτήν και την ποιότητα της δράσης.

*«Φυσικά, φυσικά και η **επιμόρφωση που έχω κάνει σε αυτό και οι γνώσεις που έχω**. Εάν δεν τα είχα αυτά, δεν ξέρω κατά πόσο θα ήμουν έτοιμη για κάτι τέτοιο».* Υ2 (Κ)

β) Διδακτική επάρκεια: Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση και η εξοικείωση με τη διδακτική μεθοδολογία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή του αντικείμενου διδασκαλίας, στη μέθοδο αλλά και στις τεχνικές που θα συνοδεύσουν τη διδακτική πράξη. Η ύπαρξη μαθημάτων διδακτικής στις προπτυχιακές σπουδές λειτουργεί ενισχυτικά στον σχεδιασμό και στην οργάνωση του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν την εμπειρία αυτή αποτιμούν θετικά τις γνώσεις που απέκομισαν και τις καταγράφουν ως ενισχυτικές για τη δυνατότητα σχεδιασμού μαθήματος και αυτονόμησης από το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα. Η αναφορά στην παρακολούθηση των μαθημάτων της διδακτικής ως «τύχη» είναι ενδεικτικό της αξιολογικής αποτίμησης.

*«**Η διδακτική άσκηση ήταν πάρα πολύ βοηθητική**, γιατί πήραμε και κατά κάποιο τρόπο το βάπτισμα του πυρός. Μπήκαμε, δηλαδή, σε αίθουσα σε πραγματικές συνθήκες, με μέντορα, ο οποίος μας παρακολουθούσε και διδάξαμε και το συγκεκριμένο μάθημα. Οπότε, ναι, είχα ακόμα και προπτυχιακά την ευκαιρία σχεδιασμού μαθήματος. **Είχα την τύχη αυτή**».* Υ6 (Μ)

γ) Η ερευνητική διάθεση: Η αξία της γνωστικής και διδακτικής επάρκειας στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της εναλλακτικής διδασκαλίας, αναγνωρίζεται μεν, αλλά δεν θεωρείται η αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματική ένταξη της τέχνης σε μια διδασκαλία. Η επιτυχία του εγχειρήματος αποδίδεται στη διάγνωση των απαιτήσεων που θέτει «η σχολική τάξη». Η εξερευνητική διάθεση του εκπαιδευτικού, η δύναμη της ενσυναίσθησης, η θέληση αξιοποίησης της δυναμικής των μαθητών. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών και όχι η γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού αποτελεί το κλειδί που θα καθορίσει την επιτυχία της δράσης. Ο εκπαιδευτικός Υ6, όντας ο ίδιος μουσικός, καταθέτει:

«Θα ήθελα να πω ότι ορισμένοι συνάδελφοι το φοβούνται αυτό, γιατί πιστεύουν ότι δεν θα έχει επιτυχία. Νομίζω ότι οποιοσδήποτε, ακόμα κι αν δεν είναι μουσικός ή ακόμα κι αν δεν έχει εμπειρία πάνω στο θέατρο ή σε οποιαδήποτε άλλη μορφή τέχνης, θα μπορούσε να

επιχειρήσει κάτι τέτοιο και να αξιοποιήσει το υλικό που έχει στην τάξη του. Πιστεύω ότι θα έχει επιτυχία». **Υ6 (Θ)**

Η έλλειψη ειδικών γνώσεων ή προσωπικής ενασχόλησης με κάποια συγκεκριμένη τέχνη, π.χ. κινηματογράφο ή θέατρο, δεν φαίνεται να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την αξιοποίησή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η εκπαιδευτικός Υ3 προβαίνει στην επιλογή της μεθόδου εξαιτίας των πεποιθήσεών της σχετικά με την αποτελεσματικότητά της ως μέσου κινητοποίησης και ενεργοποίησης των μαθητών και δημιουργίας του κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου για την υποδοχή της νέας γνώσης.

«Με τις εναλλακτικές μεθόδους και με το θέατρο δεν έχω ασχοληθεί ιδιαίτερα. Ασχολήθηκα και άρχισα να το αξιοποιώ εξαιτίας της λογοτεχνίας». **Υ3 (Θ)**

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, σε μια σύγχρονη τάξη, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο.

2.5. Κοινωνικό και διδακτικό συγκείμενο

α) Η μετανεωτερική κοινωνία: Ο σύγχρονος, περίπλοκος και δυσνόητος κόσμος που μας περιβάλλει δημιουργεί απαιτήσεις για διαφοροποιημένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Βασικό χαρακτηριστικό του ευρύτερου πλαισίου αποτελεί η ψηφιακή επανάσταση, η οποία δημιουργεί νέα δεδομένα. Ο Χατζηγεωργίου καταγράφει ως αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού (Χατζηγεωργίου, 2012: 72). Ο «λόγος» της εκπαιδευτικού Ε10 τοποθετεί τη διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας και των όρων ζωής που αυτή έχει διαμορφώσει. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού κατασκευάζεται στην αλληλεπίδραση με την ταυτότητα του μαθητή. Το «εγώ» είναι σχεσιακό και διυποκειμενικό (Vygotsky, 1997[1978]). Οι μαθητές ζουν στην εποχή της πληροφορίας και των πολυτροπικών κειμένων. Η εκπαιδευτικός αισθάνεται την ευθύνη να δημιουργήσει ένα διδακτικό πλαίσιο που να αντιστοιχεί στον ορίζοντα προσδοκιών τους και μέσα στο οποίο είναι και η ίδια αρεστή. Οι «σημαντικοί – άλλοι» είναι οι μαθητές.

«Τα παιδιά δε διαβάζουν τώρα... Τα σύγχρονα παιδιά είναι τα παιδιά e-book, όλα είναι ένα e-, όλα είναι ηλεκτρονικά στη ζωή τους και δε διαβάζουν, προτιμούν μέσα από την οθόνη και από τον ήχο να βιώσουν και αν ένας δάσκαλος καταφέρει να συνδυάσει και βιβλίο και οθόνη και ήχο και οπτικοακουστικά, πιστεύω ότι είναι ένας... καλός δάσκαλος. Γιατί να το πούμε έτσι... εγώ μένω στο: Διδάσκω και μιλώ μόνη μου και μ' ακούνε... ναι αλλά οι εποχές αλλάξανε, αυτά θέλουν κι άλλο παλμό, θέλουνε κι άλλα κίνητρα.. Γιατί εγώ να μην πάω μπροστά; Γιατί να πηγαίνω πίσω; Και είμαι και κοντά τους και μ' αγαπούν και περισσότερο και με αποδέχονται». **Ε 10. (Θ-Μ)**

Οι μαθητές-παιδιά της εποχής της συνεχούς αλλαγής επιθυμούν και επιζητούν από το σχολικό πλαίσιο τη συμπίεση με την εποχή. Σύμφωνα με τον Flanders, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών. Η μεταβλητότητα και οι αλλαγές στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού έχουν θετική επίπτωση στην εμπλοκή των μαθητών. Οι μαθητές αποκτούν εσωτερικό κίνητρο, ενεργοποιούνται και τοποθετούνται κριτικά, όταν ο εκπαιδευτικός αλλάζει τη

μεθοδολογία και τη συμπεριφορά του (Flanders, 1970: 327- 333). Η εκπαιδευτικός Ε21 παρατηρώντας αυτήν την επίπτωση εμπειρικά προβαίνει σε συνεχείς αλλαγές:

*«Τι με ώθησε; Πολλά πράγματα, δηλαδή, από τη μια ότι τα παιδιά **βαριόταν να παρακολουθούν τα ίδια και τα ίδια**, δηλαδή, τα βλέπω ότι..., τώρα σου λέω τι βλέπω και τι αισθάνομαι. Τα βλέπω κάποιες φορές ότι όταν τους λέω, κάνουμε ένα μάθημα και ακολουθούμε **τον ίδιο τρόπο, βαριούνται**. Δηλαδή, όταν κάνω ένα μάθημα, για παράδειγμα το θέατρο της λογοτεχνίας και τους το κάνεις κάθε μάθημα με θέατρο, στο τέλος έχουν βαρεθεί. Οπότε, **κάθε φορά προσπαθώ να βρίσκω τρόπους να εναλλάσσω**. Ε, κι εκεί, λιγάκι ψάχνοντας...». Υ21 (Θ)*

Η εκπαιδευτικός Υ10 καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα παρατηρώντας την ανταπόκριση των μαθητών σε κάθε μορφή τέχνης. Ανεξάρτητα από το είδος που θα αξιοποιήσει, ανάλογα με τη διδακτική ενότητα, η τέχνη έχει το δικό της τρόπο να αγγίζει και να συμπαρασύρει τους μαθητές:

*«Ξαναλέω, οι μέθοδοι διδασκαλίας κυμαίνονται, και ταινία και μουσική και ανάλυση ποιήματος, γιατί θεωρώ ότι είναι **φτωχό να αναλύσεις μόνο ένα ποίημα**. Αν ακούσεις να απαγγέλλει η Έλλη Λαμπέτη, ο Σον Κόννερι την «Ιθάκη», (το ποίημα) εξακτινώνεται... Οπότε δεν είναι μόνο το ποίημα, είναι και οι πτυχές του και που άγγιξε και ποιους άγγιξε, πόσο άγγιξε, **αν πήρε άλλη μορφή τέχνης η ποίηση**». Υ10 (Μ- Θ)*

β) Τοπική κοινωνία: Πολλοί εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους συνεξετάζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή τοποθετείται. Η γνώση και η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα πάντα σε συγκεκριμένες ή εξειδικευμένες καταστάσεις, πλαίσια και παραδοχές. *«Ένα πλαίσιο είναι ένα πολύπλοκο δυναμικό δίκτυο σχέσεων μεταξύ ενός αντιλαμβανόμενου υποκειμένου και του περιβάλλοντός του, που τυχαίνει να βρίσκεται εκείνη τη στιγμή»* (Πουρκός, 2008). Η διδασκαλία δεν είναι ενιαία. Η τοπική παράδοση αξιοποιείται κατά τον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας που δεν έχει στόχο τη συμμόρφωση στο καθολικό και την ομογενοποίηση, αλλά την ανάδειξη της ιδιαιτερότητας και των πολιτισμικών στοιχείων του «οικείου» τόπου. Διδάσκοντας σε ένα σχολείο της Κρήτης, σε μια περιοχή που έχει πλούσια μουσική παράδοση, ο εκπαιδευτικός Ε6 σχεδιάζει τη διδασκαλία του με τρόπο ώστε να αξιοποιεί τη δυναμική των μαθητών του:

*«Είμαστε σε ένα σχολείο στο Γ.Ε.Λ. Μελεσών που είναι μεν **ένα επαρχιακό σχολείο ωστόσο είναι πλούσιο σε πολιτιστικά ερεθίσματα**, κυρίως όμως που αφορούν στην παράδοση. Το συγκεκριμένο μελοποιημένο ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου έχει μελοποιηθεί σε έναν ρυθμό, ο οποίος είναι παραδοσιακός, είναι σε ρυθμό καλαματιανό. Οπότε δε θα ήτανε μακριά από τη δική τους δεκτικότητα. Αυτό με καθοδήγησε και με επηρέασε. Και ο τραγουδιστής, βέβαια, που είναι ο Βασίλης Σκουλάς. Που ακριβώς επειδή ο τραγουδιστής χαίρει εκτίμησης εδώ και είναι ευρείας αποδοχής ήταν πολύ κοντά στη δική τους δεκτικότητα. **Δηλαδή, η δεκτικότητα των παιδιών με καθοδήγησε στο τι θα τους κάνω**». Ε6 (Μ)*

γ) Πλαίσιο τάξης: Η αλληλεπίδραση των παραγόντων της διδασκαλίας δεν συντελείται στο «κενό» αλλά μέσα σε ένα συναισθηματικά και αξιακά φορτισμένο πλαίσιο, το κοινωνικο-ψυχολογικό πλαίσιο της τάξης (Ματσαγγούρας, 2006· Τσάφος, 2014· Φρυδάκη, 2015). Η τάξη είναι οι μαθητές της και η δυναμική της καθορίζει το διδακτικό πλαίσιο. Ο τρόπος, οι επιλογές δεν είναι τυποποιημένες και

αυτοματοποιημένες αλλά αναδύονται αυθόρμητα ανάλογα με το συγκείμενο, το οποίο δεν είναι ποτέ σταθερό και αμετάβλητο. Κατά τον ίδιο τρόπο η διδασκαλία δεν είναι ποτέ ενιαία αλλά προκύπτει, αναδύεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνιακής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενο.

*«Η συγκεκριμένη διδασκαλία ήτανε μια εντελώς αυθόρμητη επιλογή, μια σκέψη της στιγμής, επειδή δουλεύω σταθερά, αν όχι σε κάθε μάθημα, σχεδόν σε κάθε μάθημα, με τα παιδιά, **κάθε φορά ανάλογα με το τι νομίζω ότι εξυπηρετεί, τέλος πάντων, τη συγκεκριμένη διδακτική πράξη και το συγκεκριμένο αντικείμενο και το συγκεκριμένο μάθημα, κείμενο κτλ., επιλέγω κι έναν συγκεκριμένο τρόπο. Ο οποίος, όμως, επιλέγεται σχεδόν αυτόματα**».* **Υ19 (Ε)**

3. Συμπεράσματα

- Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν την αναντιστοιχία, τη διαφοροποίηση της πρόσληψης των διδακτικών ενεργειών τους σε σχέση με το παρελθόν.
- Διερευνούν τα αίτια της απώλειας του ενδιαφέροντος των μαθητών.
- Επιζητούν και αποζητούν ένα «νέο παράδειγμα» στη διδασκαλία που να οδηγήσει στην επαναμάγευση της διδακτικής πράξης.
- Οι εναλλακτικές διδασκαλίες και η αξιοποίηση των τεχνών λειτουργεί αναπλαισιωτικά και επαναανοηματοδοτεί τη διδακτική πράξη.

3.1. Περιορισμοί

Παράγοντες που αναδύθηκαν στην έρευνα και δρουν ανασταλτικά στην αλλαγή είναι: τα αναλυτικά προγράμματα, ο περιορισμένος χρόνος, η έλλειψη επιμόρφωσης, η έλλειψη κατανόησης από την διοίκηση του σχολείου, όπως αυτή προσωποποιείται από τον Διευθυντή, η εξεταστικοκεντρική νοοτροπία, η έλλειψη συνεργασίας στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η ανάλυση και ο τρόπος επίδρασης των παραγόντων αυτών αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πτυχή του θέματος αλλά λόγω έλλειψης χρόνου δεν στάθηκε δυνατόν να αναλυθεί στην παρούσα εργασία.

Αντί επιλόγου

Τελειώνοντας, θα δανειστώ τη φωνή της εκπαιδευτικού 23, που διδάσκει χρησιμοποιώντας την παραδοσιακή μέθοδο, αλλά ακουμπά στις ανάγκες των μαθητών και αισθάνεται τον παλμό τους. Η φωνή αυτή μεταφέρει και τις προσωπικές μου πεποιθήσεις σχετικά με το όραμα και την ηθική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη ζωή και στο επάγγελμά του. Η εκπαιδευτικός, στο αναστοχαστικό απόσπασμα, καταγράφει με ειλικρίνεια και ενσυναίσθηση τις παρατηρήσεις και τις σκέψεις της:

«Γράφουν, γράφουν, δηλαδή, προς μεγάλη μου έκπληξη, διαπιστώνω ότι υπάρχουν παιδιά, που θεωρεί κανείς ότι είναι α-παθή, είναι με άλφα στερητικά πολλά μπροστά, αλλά αυτά τα παιδιά, στα πρόχειρά τους και στα τετράδιά τους, γράφουν ωραίους στίχους, έχουν ευαισθησία, παράγουν δηλαδή κείμενα που εκφράζουν το συναίσθημά τους και τις

σκέψεις τους. Άρα... κάτι καινούριο πρέπει να γίνει, για να μας δώσουν αυτό που έχουν μέσα τους, δηλαδή δεν έχει αδειάσει ο άνθρωπος από συναισθήματα, και από σκέψεις, και από ευαισθησία σήμερα. Απλώς πρέπει να αλλάξει ο τρόπος που θα τον προσεγγίσουμε για να μας τα δώσει!». Ε 23 (Π).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ασημάκη, Α. Κουστουράκης, Γ. Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 60(3), 1Ε, 99-120.
- Aviram, A. (1996). The Decline of the Modern Paradigm in Education. *International Review of Education*, 42, 5, 421-443.
- Foucault, M. (1987 [1969]). *Η αρχαιολογία της γνώσης* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Εξάντας.
- Flanders, A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*, Reading, Mas.: Addison–Wesley.
- Hangreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. U.S.A: Theachers College Press.
- Havrey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. U.S.A.: Blackwell.
- Jameson, F. (1999). *Το μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού* (μτφρ. Γ. Βάρσος). Αθήνα: Νεφέλη.
- Kahraman, A. (2015). Relationship of modernism, postmodernism and reflections of it on education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3991-3996.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη–Ιωαννίδου, Μ.(2013). *Αναλυτικά προγράμματα & διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lyotard, J. F. (1993 [1987]). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα Γνώση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Αντικείμενο της επιστημονικής διδακτικής. Στο Ματσαγγούρας, Η. *Η εξέλιξη της Διδακτικής* (πρόλογος. Μ. Γ. Μερακλής). Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2008). Οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση και μια βιωματική, ευρετική και διαλογική επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική, στο Πουρκός, Μ. (επιμ). *Ενώματος νους, παισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Richardson, V. (1990). Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.

- Smith, J., Flowers, P., Larkin, M (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vygotsky, L.S. (1997[1978]). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, (επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Ward, G. (2003). *Teach yourself: Postmodernism*, London, Hodder & Stouton.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων

Αθανασιάδου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.
m.athan@yahoo.gr

Περίληψη

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων είναι το θέμα που εξετάζεται με την παρούσα μελέτη. Στην έρευνα πήραν μέρος 86 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από δύο νομούς της χώρας. Ερευνητικό εργαλείο αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο που διερευνά τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία και τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η λειτουργία του συλλόγου στην πράξη και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του, διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό από το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του συλλόγου.

Λέξεις – κλειδιά: Σύλλογος, εκπαιδευτικός, απόφαση

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει διοικητικά στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, το οποίο σχεδιάζει και υλοποιεί την εκάστοτε επίσημη εθνική πολιτική. Υποστηρίζεται, ωστόσο, ένα πλαίσιο «αποσυγκεντρωτικό» και «αποκεντρωτικό», τόσο σε επίπεδο περιφερειακό, όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η οποία και αποτελεί το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος. Διαμορφώνεται έτσι μια «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας, με βασικό όργανο το σύλλογο διδασκόντων, στο πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώνεται και ασκείται κεντρικά²⁴.

2. Κυρίως Μέρος

2.1. Λήψη αποφάσεων

Η οργάνωση, ως διοικητική λειτουργία, αποβλέπει στην επιλογή του κατάλληλου οργανωτικού συστήματος, αλλά και στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων για την εσωτερική διάρθρωση ενός οργανισμού. Στη διοίκηση των σχολείων

²⁴Μαυρογιώργος Γ. (1999α) Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Συλλογικό των Αν. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ.Κατσουλάκη, Γ. Μαυρογιώργου: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τομ.Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. ΕΠΑ, Πάτρα, σ. 138.

η λήψη και εκτέλεση αποφάσεων είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα, και βρίσκεται στο επίκεντρο της διοικητικής λειτουργίας²⁵. Αναζητώντας τον προσδιορισμό στο λεξικό του όρου απόφαση, βρέθηκε πως αυτή ορίζεται ως το αποτέλεσμα επιλογής. Ο ορισμός αυτός συνδέεται με την οριοθέτηση της έννοιας από τους Butler και Drucker, που θεωρούν την απόφαση «ως μια διαδικασία επιλογής μιας πορείας δράσης ανάμεσα σε έναν αριθμό εναλλακτικών λύσεων για την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου στόχου»²⁶. Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα²⁷, «εκπαιδευτική απόφαση είναι η συνειδητή έκφραση βούλησης επιλογής μιας ενέργειας από ένα μονομελές ή συλλογικό όργανο της εκπαίδευσης, που έχει τη σχετική εξουσία (αρμοδιότητα, εξουσιοδότηση) για να εκφράσει αυτή τη βούληση, και η οποία, ανάλογα με τη μορφή και το όργανο που αποφασίζει στοχεύει στην επίτευξη ενός στόχου που αφορά: α) στη συμπεριφορά είτε του συνόλου των εργαζομένων ή εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στον εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε μιας ομάδας εργαζομένων και εμπλεκομένων, είτε ενός ατόμου, β) στα κάθε φύσης μέσα που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα ή η εκπαιδευτική μονάδα και γ) στις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή της εκπαιδευτικής μονάδας με παράγοντες εκτός αυτού ή αυτής». Έτσι η διαδικασία λήψης αποφάσεων εμπλέκεται και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και θεωρείται σημαντική γιατί συνδέεται με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής ζωής, με τη διευθέτηση και την επίλυση προβλημάτων και τελικά με τη βιωσιμότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στα πλαίσια της εκπαίδευσης διακρίνονται σε ατομικές, που λαμβάνονται από ένα μόνο στέλεχος, και σε συλλογικές που λαμβάνονται από μια ομάδα ατόμων. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται από το σύλλογο διδασκόντων είναι συλλογικές λειτουργικές αποφάσεις, αφού λαμβάνονται από κατώτερα στελέχη και σχετίζονται με τις καθημερινές λειτουργίες του οργανισμού.

Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου³, οι συλλογικές αποφάσεις αυξάνουν την πιθανότητα εύρεσης κατάλληλης λύσης με την αξιοποίηση της εμπειρίας πολλών ατόμων που συμμετέχουν στη διαδικασία ισότιμα.

2.2. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων: Ο Σύλλογος Διδασκόντων

Η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι σημαντική για τους συμμετέχοντες, γιατί νιώθουν έτσι ότι ασκούν έλεγχο στο εργασιακό τους περιβάλλον²⁸. Φαίνεται όμως πως ένα μέρος των εκπαιδευτικών «τρομάζει» με αυτή τη συμμετοχή, είτε για τι δεν γνωρίζει πώς να συμμετέχει, είτε γιατί αγνοεί ότι μπορεί να συμμετέχει. Στόχος του διευθυντή θα πρέπει να είναι να πείσει τους

²⁵ Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα, Ίων.

²⁶ Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003), *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

²⁷ Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Στ., & Μαυρογιώργος Γ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

²⁸ Pashiardis, P. (1994) Teacher participation in decision making. *International Journal of educational management*, 8, (5), pp 14-17.

εκπαιδευτικούς ότι η συμμετοχή αυτή έχει ως σκοπό την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η λειτουργία και η αποτελεσματικότητα του συλλόγου διδασκόντων προκύπτει από την αξιοποίηση των εμπειριών όλων όσων συμμετέχουν στο σχολικό οργανισμό και απαιτεί να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις. Η λειτουργία τέτοιων ομάδων επηρεάζεται από παράγοντες όπως το μέγεθος, τα χαρακτηριστικά των μελών της, η συνοχή της, η ηγεσία και το κλίμα της ομάδας²⁹. Το μεγάλο μέγεθος της ομάδας άλλοτε βοηθά τη λήψη αποφάσεων και άλλοτε δρα ανασταλτικά δυσκολεύοντας τη συμμετοχή των μελών. Η προσωπικότητα των μελών καθώς και οι γνώσεις και οι ικανότητες τους επιδρούν στη συνεργασία τους σε σχέση με το έργο του συλλόγου, καθώς καλούνται να εκφράσουν και να εκθέσουν απόψεις, και να εφαρμόσουν καινούργιες μεθόδους με επιστημονικό τρόπο. Η ύπαρξη συνοχής στην ομάδα είναι στοιχείο που μπορεί να ελαττώσει τις συγκρούσεις και να βοηθήσει στη συναίνεση, επικοινωνία και τελικά στην ικανοποίηση. Η συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας επηρεάζει επίσης τη λειτουργικότητά της. Τέλος το κλίμα που διαμορφώνεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας επηρεάζει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ τους και τελικά τη συμμετοχή τους στο έργο της ομάδας.

Ερευνώντας τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώθηκε έλλειψη μεγάλου αριθμού ερευνών που να μελετούν τις απόψεις του συλλόγου διδασκόντων των σχολικών μονάδων σχετικά με τις αρμοδιότητες, τις δυνατότητες και τις υποχρεώσεις τους, σύμφωνα με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο. Αποφασίστηκε έτσι να μελετηθούν στην εργασία αυτή οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν τις παραπάνω πτυχές.

Τα ερωτήματα που απασχόλησαν είναι αν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία, γνωρίζουν τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων, μπορούν να ανακαλέσουν και να αναφέρουν εμπειρίες τους από τον τρόπο λειτουργίας του, τη συχνότητα και θεματολογία των συνεδριάσεών του, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα και αν ενημερώνονται από το διευθυντή για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους ως μέλη του συλλόγου. Επίσης αποφασίστηκε να ερευνηθούν τα πιθανά προβλήματα στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και το πώς βιώνουν και αποτιμούν οι ίδιοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου.

Τα παραπάνω ερωτήματα προέκυψαν με βάση το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο και τη διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος όπως αυτό έχει διαρθρωθεί και λειτουργεί έως σήμερα.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γνώση των αρμοδιοτήτων τους ως μέλη του

²⁹Σαϊτς, Χ. (2005), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

συλλόγου διδασκόντων και αν ο σύλλογος διδασκόντων των σχολείων λειτουργεί σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από το νόμο.

2.4. Υποθέσεις

1. Η προϋπηρεσία συσχετίζεται θετικά με τη γνώση των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων.
2. Η εμπειρία ως Διευθυντής ή ως Προϊστάμενος σχολικής μονάδας συσχετίζεται θετικά με τη γνώση των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων.
3. Η γνώση των αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων του Συλλόγου Διδασκόντων συσχετίζεται αρνητικά με τις συγκρούσεις.
4. Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τη συμμετοχή τους στο σύλλογο ως εισηγητές.
5. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμερίζεται η ευθύνη για οικονομικά, εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα ανάμεσα στο Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 86 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Ν. Μαγνησίας και το Ν. Δράμας, που επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο και συμμετείχαν εθελοντικά. Οι άνδρες ήταν 26 (30,2%) και οι γυναίκες 60 (69,8%). Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 41,27 έτη και ο μέσος όρος προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα ήταν τα 5,74 έτη.

3.2. Το Ερωτηματολόγιο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ένα ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει στο πρώτο μέρος του τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών: Φύλο, σπουδές, ηλικία, προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικοί και διευθυντές, μέγεθος και είδος σχολικής μονάδας.

Στο δεύτερο μέρος με 10 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου επιχειρείται να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι προσωπικές εμπειρίες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του συλλόγου.

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών διερευνώνται με προτάσεις/δηλώσεις που εξετάζουν το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη θεματολογία των συνεδριάσεων του Συλλόγου για θέματα εκπαιδευτικά, διοικητικά και οικονομικά όπως: «Προγραμματισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων», «Κατανομή τμημάτων», «Κατανομή δαπανών λειτουργίας ή επισκευής σχολείου».

Οι εμπειρίες τους από τη λειτουργία του συλλόγου εξετάζονται με ερωτήσεις του τύπου: «Υπήρξαν στο σχολείο σας συγκρούσεις κατά τη διαδικασία σύγκλισης του συλλόγου διδασκόντων;», «Έχετε κάνει ποτέ εισήγηση σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου σας;».

Τέλος με μια σειρά από προτάσεις/δηλώσεις εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιον επιθυμούν να είναι αρμόδιος, ο σύλλογος

διδασκόντων, ο διευθυντής ή και οι δύο, για μια σειρά από διοικητικά, εκπαιδευτικά, οικονομικά θέματα.

3.3. Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και διεξήχθησαν αναλύσεις συσχέτισης για να ελεγχθούν οι υποθέσεις που είχαν τεθεί.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σε ένα σχολείο πέρα από την εύρυθμη λειτουργία του είναι σημαντικό να λαμβάνονται αποφάσεις δημοκρατικά, συμμετοχικά και οι εκπαιδευτικοί να μην περιορίζουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο μόνο μέσα στην τάξη αλλά να συνδέονται οργανικά με τη λήψη αποφάσεων, να εκθέτουν απόψεις και προτάσεις, να δραστηριοποιούνται και να ενδιαφέρονται για την συνολική λειτουργία και πρόοδο του σχολείου στα πλαίσια μιας ολιστικής και συστημικής θεώρησης της λειτουργίας του σχολείου και του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών.

Θεωρώντας ως ένα ποσοτικό χαρακτηριστικό της καλής λειτουργίας του συλλόγου το πόσες φορές συγκλήθηκε ο σύλλογος, παρουσιάζεται από την έρευνα ένα ποσοστό που δεν ικανοποιεί επαρκώς την προβλεπόμενη από το νόμο ποσοτική λειτουργία του συλλόγου, από τέσσερις δηλαδή φορές και πάνω το χρόνο. Στην παρούσα έρευνα λίγο πάνω από το μισό των εκπαιδευτικών απάντησε πως ο σύλλογος συνεδρίασε πάνω από το προβλεπόμενο όριο των τεσσάρων φορών το χρόνο. Το υπόλοιπο ποσοστό μοιράστηκε στο προβλεπόμενο από το νόμο ποσό, με αυτό κάτω από το προβλεπόμενο.

Ιδιαίτερη σημασία όμως έχει στην παρούσα μελέτη η διερεύνηση της ποιοτικής λειτουργίας του συλλόγου στο επίπεδο των σχολικών μονάδων. Στοιχείο που πιθανώς αναδεικνύει την ποιοτική λειτουργία του είναι η διερεύνηση σε πρώτη φάση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη αντίληψη για τις αρμοδιότητές του. Με μια σειρά προτάσεων/δηλώσεων κλειστού τύπου, ναι ή όχι, παρατέθηκαν θέματα που αποτελούν λόγους για σύγκλησή του. Οι διαφοροποιήσεις στα ποσοστά όσων τα θεωρούν λόγο ή όχι σύγκλησης του συλλόγου παρουσιάζουν ως ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα ότι υπάρχει έλλειμμα γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θέματα που αυτός επιλαμβάνεται. Τα θέματα που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό από την έρευνα και τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως θέματα αρμοδιότητας του συλλόγου είναι η κατανομή των τμημάτων της σχολικής μονάδας, η κατανομή αρμοδιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς, ο προγραμματισμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολείου και η αντιμετώπιση προβλημάτων μαθητών του σχολείου. Αναφέρονται όμως, με μικρότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων μια σειρά από θέματα που αποτελούν κορμό των αρμοδιοτήτων του συλλόγου. Πιθανά αυτό οφείλεται στο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών κυρίως για θέματα που αφορούν την τάξη τους και την ατομική τους δουλειά σ' αυτή, και στο ότι το ενδιαφέρον τους δεν προεκτείνεται σε γενικότερα θέματα λειτουργίας του σχολείου.

Το γνωστικό αυτό έλλειμμα συνδέεται και με τα αποτελέσματα της διερεύνησης της υπόθεσης αν η μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχει θετική συσχέτιση με καλύτερη γνώση των αρμοδιοτήτων του συλλόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι

υπάρχει θετική συσχέτιση με όσους έχουν κυρίως μεγάλη προϋπηρεσία. Προφανώς η μεγαλύτερη προϋπηρεσία συνεπάγεται μεγαλύτερη εμπειρία και καλύτερη γνώση των αρμοδιοτήτων του συλλόγου αφήνοντας έξω τους νέους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς. Επίσης στην επόμενη υπόθεση για το αν η υπηρεσία ως διευθυντής σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη γνώση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου η υπόθεση επιβεβαιώθηκε, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που είχαν υπηρετήσει ως διευθυντές ή προϊστάμενοι παρουσίασαν καλύτερη γνώση των αρμοδιοτήτων του συλλόγου. Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει έλλειμμα γνώσης των αρμοδιοτήτων του συλλόγου κάτι που φαίνεται να αφορά ιδιαίτερα τους νεότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς.

Μια άλλη πλευρά που άπτεται της ποιοτικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων είναι το θέμα των συγκρούσεων που προκύπτουν στα πλαίσια της σύγκλησής του. Το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει συναντήσει συγκρούσεις στα πλαίσια των συνεδριάσεων του συλλόγου. Η αιτία των συγκρούσεων που ανέφερε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν οι διαφωνίες σε σχέση με τη θεματολογία σύγκλησης του συλλόγου. Αναφορικά με το θέμα των συγκρούσεων, διατυπώθηκε η υπόθεση αν η γνώση των αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων του Συλλόγου Διδασκόντων συσχετίζεται αρνητικά με τις συγκρούσεις. Τα αποτελέσματα δεν επιβεβαίωσαν την υπόθεση στην παρούσα έρευνα. Το θέμα των συγκρούσεων που προκύπτουν στις συνεδριάσεις του συλλόγου πιθανόν να συνδέεται με το μη καθορισμό σαφών πλαισίων λειτουργίας του συλλόγου και τη μη εφαρμογή σε ικανοποιητικό βαθμό ενός εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του συλλόγου, όπως προέκυψε επίσης από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Ενδέχεται μάλιστα η ύπαρξη συγκρούσεων, να αποτελεί επιπλέον ανασχετικό παράγοντα στην καλλιέργεια της συλλογικής κουλτούρας στη λήψη αποφάσεων με αποτέλεσμα να προκρίνεται η λήψη κάποιων αποφάσεων από το διευθυντή προς αποφυγή τριβών και συγκρούσεων.

Η διάθεση για εκχώρηση μιας σειράς των αρμοδιοτήτων του συλλόγου από τους εκπαιδευτικούς προς το διευθυντή παρουσιάζεται με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση για τα ποια θέματα θεωρούν ότι πρέπει να είναι στην απόλυτη αρμοδιότητα του συλλόγου διδασκόντων, του διευθυντή της σχολικής μονάδας ή και των δύο. Μια σειρά από εκπαιδευτικά, οικονομικά και διοικητικά θέματα σύμφωνα με την αντίληψη ενός σημαντικού μέρους των εκπαιδευτικών αφήνονται στη αποκλειστική αρμοδιότητα του διευθυντή. Πιθανόν ο συνδυασμός μη επαρκούς γνώσης των αρμοδιοτήτων του συλλόγου, με τις συγκρούσεις που προκύπτουν και τη μη αποτελεσματική λειτουργία του συλλόγου εν γένει οδηγούν πολλούς εκπαιδευτικούς στην επιλογή της εκχώρησης κάποιων αρμοδιοτήτων στο διευθυντή.

Αναφορικά με της εισηγήσεις που έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί για συζήτηση στο σύλλογο, η έρευνα παρουσιάζει λίγο πάνω από το μισό των εκπαιδευτικών να έχουν εισηγηθεί έστω μια φορά κάποιο θέμα, με κυριότερες αναφορές να γίνονται στα εκπαιδευτικά θέματα. Η υπόθεση της έρευνας ότι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με τη συμμετοχή τους στο σύλλογο ως εισηγητές δεν επιβεβαιώθηκε. Πιθανά αυτό να εξηγείται από τον αυξημένο ενθουσιασμό των νέων εκπαιδευτικών και ίσως την έλλειψη ενδιαφέροντος ή την κούραση από τους μεγαλύτερους συναδέλφους.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας η λειτουργία του συλλόγου στα σχολεία που διερευνήθηκαν δεν αποτελεί στο βαθμό που θα έπρεπε τον πυρήνα των αποφάσεων και το κέντρο εξελίξεων όλων των πλευρών της διοικητικής, εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής του σχολείου σε συνδυασμό πάντα με το ρόλο του διευθυντή.

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ολοένα περισσότερες προκλήσεις πέρα από τις πάγιες δυσκολίες του επαγγέλματος. Στις νέες επαγγελματικές απαιτήσεις συγκαταλέγονται η πίεση για αλλαγές, για αποδοτικότητα και αξιολόγηση, η πληθώρα καινοτομιών και ρόλων που καλείται να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός³⁰. Επιπλέον απαιτούνται νέες δεξιότητες για τη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς που εντάσσονται στο κοινό σχολείο επιβεβαιώνοντας το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί του σήμερα έρχονται αντιμέτωποι με ολοένα και περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις³¹. Σαν αποτέλεσμα, η επιπλέον διάθεση και ο χρόνος που χρειάζεται για να ασχοληθούν ενεργητικά οι εκπαιδευτικοί με το σύνολο των αρμοδιοτήτων του συλλόγου περιορίζονται.

Η δυνατότητα που δίνεται από το νόμο στους εκπαιδευτικούς να έχουν αυξημένες αρμοδιότητες, προσκρούει επίσης στην έλλειψη διεξοδικής ενημέρωσης και παρώθησης να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Η δημιουργία κινήτρων, η καλλιέργεια συμμετοχικής νοοτροπίας και ενός δημοκρατικού κλίματος είναι θετικοί παράγοντες που μπορούν να ευνοηθούν από την πλευρά των διευθυντών αλλά και να αποτελέσουν επιπλέον στόχο στα πλαίσια της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στους περιορισμούς της έρευνας συμπεριλαμβάνεται το μικρό σχετικά ερευνητικό δείγμα, ο περιορισμός της έρευνας σε δύο μόνο νομούς και η μη αναλογική αντιπροσώπευση των διαβαθμίσεων όσον αφορά την προϋπηρεσία. Ως εκ τούτου, η διατύπωση γενικεύσεων σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται ασφαλής.

Ο τύπος του διευθυντή του σχολείου, η μικροπολιτική, το σχολικό κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στο προσωπικό, το εργασιακό στρες, πτυχές της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, το φύλο, η ενημέρωση και η παρώθηση που δέχονται από το διευθυντή, πιθανόν να αποτελούν παράγοντες που ευνοούν ή αποτρέπουν την συμμετοχή και τη σωστή λειτουργία του συλλόγου και είναι θέματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα, Ιων.

³⁰Fink, A. H., & Janssen, K. N. (1993). Competencies for teaching children with emotional-behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 37 (2), 11-15.

³¹Χατζηχρήστου, Χ. (2004), *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Στ., & Μαυρογιώργος Γ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ανδρέου, Α. κ.ά. (2001). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το σύλλογο διδασκόντων, *Ενημέρωση*, τεύχος 68, σελ.2-23.
- Fink, A. H., & Janssen, K. N. (1993). Competencies for teaching children with emotional-behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 37 (2), 11-15.
- Μαυρογιώργος Γ. (1999α) Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Συλλογικό των Αν. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ.Κατσουλάκη, Γ. Μαυρογιώργου: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τομ.Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. ΕΠΑ, Πάτρα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001), *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός
- Pashiardis, P. (1994) Teacher participation in decision making. *International Journal of educational management*, 8, (5), pp 14-17.θ
- Σαϊτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Σαϊτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Σαϊτης, Χ. (2008), *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003), *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004), *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός

Διαπροσωπικά σχήματα και ρύθμιση συναισθήματος του Διευθυντή: Σχέσεις με το συναίσθημα και την ικανοποίηση των υφισταμένων

Αθανασιάδου Μαρία
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
m.athan@yahoo.gr

Δήμου Ναυσικά
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
nafsikadimou@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να επεκτείνει τη σχετική μελέτη στην έρευνα για το συναίσθημα στην ηγεσία, με τη μελέτη των διαπροσωπικών σχημάτων και της ρύθμισης συναισθήματος. Εξετάστηκε η σχέση 39 διευθυντών σχολικών μονάδων με το συναίσθημα, την ικανοποίηση και την ψυχική καταπόνηση στην εργασία 269 υφισταμένων – εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα συγκλίνουν με ανάλογες μελέτες, στις οποίες διαφαίνεται ότι οι συναισθηματικές ικανότητες των προϊσταμένων επηρεάζουν τους υφισταμένους άμεσα και έμμεσα, μέσω της κοινωνικής εκφοράς της συναισθηματικότητας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή γίνεται κατανοητή από τους υφισταμένους.

Λέξεις – κλειδιά: Συναίσθημα, ικανοποίηση, διαπροσωπικά σχήματα

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι, ο άνθρωπος αλληλεπιδρά συνεχώς και αναπόφευκτα με άλλους ανθρώπους. Σύμφωνα με τον Parkinson (1995), οι άλλοι άνθρωποι είναι το πιο συχνό αίτιο πρόκλησης συναισθήματος. «Το συναίσθημα αποτελεί εξίσου προϊόν κοινωνικών διαδικασιών, όπως αποτελεί και προϊόν ενδο-ατομικών διαδικασιών και ο εργασιακός χώρος συνιστά το πεδίο, όπου η αλήθεια της παραπάνω πρότασης αναδεικνύεται με τη μεγαλύτερη ευκρίνεια» (Garcia-Prieto, Mackie, Tran & Smith, 2007, σ. 175).

Τα Διαπροσωπικά σχήματα ή Τύποι Δεσμού είναι μια ψυχολογική θεώρηση που επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις ως αναπόσπαστο κομμάτι της ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης του ατόμου, στηριζόμενη κυρίως στην άποψη ότι τα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα για τον εαυτό και τους άλλους, οι τρόποι δηλαδή με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους, είναι στη βάση τους διαπροσωπικά και αποτελούν συνάρτηση της εγγύτητας με την οποία αντιλαμβανόμαστε τη σχέση αυτή (Καφέτσιος, 2005, σ. 32).

2. Κυρίως Μέρος

Πλήθος ερευνών (Bartholomew, 1993; Collins & Read, 1994; Shaver, Collins & Clark, 1996) έχουν δείξει ότι τα Ενεργά Μοντέλα Δεσμού αφορούν εσωτερικές αναπαραστάσεις για το ίδιο το άτομο και τους άλλους γύρω του και εκπορεύονται από τις εμπειρίες στις σχέσεις του στην παιδική ηλικία και την εφηβεία και μεταφέρονται στις περαιτέρω σχέσεις του ατόμου σε όλο το φάσμα της ζωής.

Τύποι δεσμού

Ο *ασφαλής* τύπος δεσμού ενέχει γνωστικά – συναισθηματικά σχήματα θετικά για τον εαυτό του και τους άλλους και έχει μια λειτουργική ρύθμιση των συναισθημάτων. Χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και έχει γενικά την προσδοκία ότι ο κοινωνικός περίγυρος θα ανταποκριθεί όταν κάποιος το χρειαστεί.

Ο τύπος *αποφυγής* σχετίζεται με αρνητικά μοντέλα για τον εαυτό ή τους άλλους και διακρίνεται σε δυο περαιτέρω τύπους: τον απορριπτικό (avoidant- dismissing) και τον φοβικό (avoidant- fearful). Ο απορριπτικός τύπος έχει γενικά μια εξιδανικευμένα θετική εικόνα για τον εαυτό (ιδεατό εγώ) και μια αρνητική εικόνα για τους άλλους και ακολουθεί στρατηγικές απώθησης των αρνητικών συναισθημάτων. Είναι συνήθως άτομα που είχαν γονείς απόμακρους, αλλά που γενικά φρόντιζαν για τις ανάγκες τους.

Ο *φοβικός* τύπος έχει μια αρνητική εικόνα και για τον εαυτό και για τους άλλους. Είναι συνήθως άτομο με γονείς επιθετικούς ή που έπασχαν από κατάθλιψη. Ακολουθεί στρατηγικές υπερ-δραστηριοποίησης των αρνητικών συναισθημάτων όπως και ο *έμμονος* τύπος (preoccupied) που στο γνωστικό επίπεδο χαρακτηρίζεται από αρνητική εικόνα για τον εαυτό και μια θετική εικόνα για τους άλλους, γεγονός που τον καθιστά υποχωρητικό και εύκολο σε εκμετάλλευση συναισθηματικά.

Ρύθμιση συναισθήματος

Η ρύθμιση των συναισθημάτων (emotion regulation) αποτελεί ένα σταθερό χαρακτηριστικό της οργάνωσης των τύπων δεσμού στους ενήλικες (Fuendeling, 1998). Έτσι, άτομα με ασφαλή τύπο δεσμού διακρίνονται από τα ανασφαλή άτομα στη βάση του αν η οργάνωση των συναισθημάτων είναι λειτουργική ή μη (Cassidy & Kobak, 1988; Kobak, Sudler & Gamble, 1992; Kobak & Sceery, 1988). Άτομα με ανασφαλή τύπο δεσμού (έμμονο, αποφυγής- φοβικό, αποφυγής – απορριπτικό) χαρακτηρίζονται από αδύναμη δομή του «εγώ», περισσότερο άγχος και επιθετικότητα σε σχέση με τα ασφαλή άτομα. Ο έμμονος τύπος δίνει μεγαλύτερη έμφαση στα αρνητικά συναισθήματα (Dozier & Kobak, 1992) ενώ τα άτομα με τύπο αποφυγής καταπιέζουν πολύ τα συναισθήματά τους. Τα ασφαλή άτομα αναφέρουν περισσότερο θετικά παρά αρνητικά συναισθήματα, τόσο στις σχέσεις τους όσο και ατομικά (Kafetsios, 1994; Simpson, 1990).

Το συναίσθημα μπορεί να αποτελέσει τον κρίκο μεταξύ εργασίας και συμπεριφοράς του ατόμου (Fischer, 2000). Η δυνατότητα ελέγχου του είναι καίριας σημασίας για τον καθένα. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς πόσο πρόσφορο είναι για την

ψυχική υγεία κάθε ατόμου να μπορεί να μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται σε καθημερινό πλαίσιο από τις εκάστοτε αντιξοότητες και να επικεντρώνεται στα θετικά συναισθήματα που οδηγούν σε θετική διάθεση και την ψυχική ηρεμία. Οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος πηγάζουν από τον τύπο δεσμού του ατόμου.

Η ρύθμιση των συναισθημάτων θεωρείται πως είναι η συνειδητή και ασυνείδητη προσπάθεια που κάνει κάποιος για να αυξήσει, να διατηρήσει ή να μειώσει διάφορες όψεις των συναισθημάτων που βίωσε (John & Gross, 2004).

Υπάρχουν δυο συγκεκριμένες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων: Η γνωστική επανεκτίμηση (Cognitive reappraisal) και η εκφραστική απόκρυψη/ καταστολή (expressive suppression).

Η γνωστική επανεκτίμηση είναι μια στρατηγική που περιλαμβάνει τη γνωστική επεξεργασία του γεγονότος που προκαλεί το συναίσθημα με έναν τρόπο που αλλάζει τη συναισθηματική επίδραση. Αυτός ο τύπος στρατηγικής οδηγεί σε αλλαγές στα συναισθήματα που κάποιος έχει νοιώσει. Η εκφραστική απόκρυψη/ καταστολή είναι μια στρατηγική που περιλαμβάνει τη συνειδητή αναχαίτιση των συναισθηματικών εκφραστικών συμπεριφορών κάποιου. Οι δυο στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης είναι εννοιολογικά διακριτές από άλλες συναισθηματικές διαδικασίες όπως η ρύθμιση της διάθεσης (Gross, 1999).

Αυτές οι δυο ρυθμιστικές στρατηγικές της συναισθηματικής επανεκτίμησης και απόκρυψης/ καταστολής έχουν επιπτώσεις για το προσωπικό ευ ζην, τα συναισθήματα (Gross, 2002) και για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο ότι διαμορφώνουν συναισθήματα που έχουν βιωθεί και εκφραστεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Frijda, 1993) που όμως σκιαγραφούνται αργότερα.

Ηγεσία

Η ρύθμιση συναισθήματος αποτελεί όμως και δεξιότητα της αποτελεσματικής ηγεσίας (Humphrey, 2002; Weiss & Cropanzano, 1996). Ειδικότερα, οι ηγέτες λειτουργώντας ως διαχειριστές των συναισθημάτων της ομάδας καταφέρνουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις και την παραγωγικότητα των υφιστάμενων (Pirola-Merlo et al., 2002) και να συντηρούν το θετικό συναίσθημα της ομάδας (McCull-Kennedy & Anderson, 2002). Αυτή η ικανότητα του ηγέτη φαίνεται πιο χρήσιμη σε στιγμές δυσκολιών και αμφισβήτησης (Pescolido, 2002). Η ρύθμιση του συναισθήματος θεωρείται και από τους Newcombe & Ashkanasy (2002) ως μια πολύ σημαντική δεξιότητα που επηρεάζει τα θετικά συναισθήματα και τις στάσεις των υφισταμένων στην εργασία. Οι Glaso και Einarsen (2008) σύμφωνα με έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές ρυθμίζουν περισσότερο από τους υφιστάμενους τα συναισθήματά τους και οι Zapretakis και Kafetsios (2010) ότι ο τρόπος με τον οποίο οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονται τις ικανότητες ρύθμισης συναισθήματος των ηγετών τους είχαν θετική συσχέτιση με τη συμπεριφορά τους στην εργασία.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, σχετίζεται με τον έλεγχο των συναισθημάτων καθώς άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντιλαμβάνονται καλύτερα τον ψυχικό τους κόσμο και προσαρμόζονται ευκολότερα στις καταστάσεις.

Θεωρίες περί ηγεσίας υπονοούν ότι η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη είναι πολύ σημαντικές για τους ηγέτες, διότι η γνωστική και

συμπεριφορική ευελιξία είναι σημαντικό χαρακτηριστικό των ικανών ηγετών (Boal & Whitehead, 1992). Ο Goleman και οι συνεργάτες του (2002) υποστηρίζουν πως οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το όχημα της γνήσιας ηγεσίας.

Οι ερευνητές έχουν επικεντρώσει τις έρευνές τους στην συμπεριφορά και στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών. Σύμφωνα με τον Goleman (1998) οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης και κυρίως αυτοί που διαθέτουν όλες τις πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες (Mandell & Pherwani, 2003).

Η ηγεσία είναι εγγενώς μια συναισθηματική διαδικασία, κατά την οποία οι ηγέτες αναγνωρίζουν τη συναισθηματική κατάσταση των υφισταμένων τους, προσπαθούν να τους διεγείρουν διάφορα συναισθήματα και έπειτα προσπαθούν να διευθετήσουν τη συναισθηματική κατάσταση του προσωπικού (Humphrey, 2002). Έτσι ο ηγέτης μπορεί και επηρεάζει τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των υφισταμένων, ενώ ο αποτελεσματικός χειρισμός των συναισθημάτων μπορεί να βοηθήσει στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές χειρίζονται τις ανάγκες τους, αλλά και δίνουν κίνητρα στο προσωπικό (Goleman, 1998).

Οι νεότερες απόψεις περί ηγεσίας, εστιάζουν στη συναισθηματική επιρροή, που ασκεί ο ηγέτης στην ομάδα των υφισταμένων, επιδρώντας στα συναισθήματά τους, στις αντιλήψεις τους και κατ' επέκταση στη συμπεριφορά, που υιοθετούν εκείνοι κατά την άσκηση των εργασιακών τους καθηκόντων (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002; Hoy & Miskel, 2001; Humphrey, 2002; Zaccaro, 2001). Ο Bass (1990) προτείνει ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες κατέχουν πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και ότι η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντικές, διότι αυτές είναι ικανές να προσδώσουν στον ηγέτη την ικανότητα να εμπνεύσει τους υπαλλήλους και να χτίσει σχέσεις.

Τα συναισθήματα και οι συναισθηματικές δεξιότητες του ηγέτη, όπως το ν' αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση του συνομιλητή του, το να εκφράζει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, το να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, μπορούν να επηρεάσουν το συναίσθημα των υφισταμένων, τη ρύθμιση των δικών του συναισθημάτων και να προσδώσουν κίνητρα για ώθηση. Οι Wong και Law (2002) όχι μόνο συμφωνούν με την παραπάνω άποψη, αλλά επισημαίνουν ότι η ικανότητα αντίληψης και ρύθμισης συναισθημάτων είναι ικανή να βελτιώσει τις σχέσεις των προϊσταμένων με τους υφισταμένους τους.

Όταν δεν επικοινωνούμε λεκτικά με τον άλλο, μπορούμε σε κάποιο βαθμό να αντιληφθούμε τα συναισθήματα των ατόμων που βρίσκονται γύρω μας (Lewis et al, 2002). Αυτό είναι πολύ αληθινό όταν μιλάμε για τους ηγέτες μας και ιδιαίτερα για τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολικών μονάδων. Μπορούμε να αντιληφθούμε τα συναισθήματά τους, καθώς συνήθως τους παρατηρούμε πολύ προσεκτικά (Boyatzis, 1982).

Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα μελέτη επεκτείνει τη σχετική έρευνα για το συναίσθημα στην ηγεσία, με τη μελέτη των διαπροσωπικών σχημάτων (σχήματα αποφυγής, εμμονής) και της ρύθμισης του συναίσθηματος σε 39 διευθυντές και τη σχέση αυτών με το συναίσθημα, την ικανοποίηση και την ψυχική καταπόνηση 269 υφισταμένων-

εκπαιδευτικών στην εργασία. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία, την συνοχή της ομάδας, την ικανοποίηση, την εξουθένωση και τα διαπροσωπικά σχήματα δεσμού. Οι διευθυντές συμπλήρωσαν επίσης ένα Τεστ Καταστασιακής Αξιολόγησης ρύθμισης του συναισθήματος.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην έρευνα αυτή, έγινε η προσπάθεια να ερευνηθεί η πιθανή σχέση που θα είχε η ρύθμιση του συναισθήματος των διευθυντών με τη συναισθηματική εμπειρία και την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων και να προσδιοριστεί εάν η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι η ρύθμιση και η κατανόηση του συναισθήματος των ίδιων των διευθυντών είχαν αρνητικές επιδράσεις στους υφισταμένους. Αντίθετα, υψηλή βαθμολογία στη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών είχε θετική συσχέτιση με τα αποτελέσματα που αφορούν τη συναισθηματική τους εμπειρία και ικανοποίηση από το επάγγελμα. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και υφισταμένους τους να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που αφορούσαν την αναγνώριση, έκφραση και αντίληψη των συναισθημάτων, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα, την εργασιακή ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση, τη συνοχή της ομάδας και την αντίληψη του υφισταμένου για τον προϊστάμενο.

Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων η ενδοπροσωπικά γνωστική αναπλαισίωση τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών είχε θετική σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία και τα θετικά συναισθήματα στην εργασία ενώ η εκφραστική καταστολή είχε αρνητική σχέση. Όταν εξετάστηκε η σχέση των δύο αυτών στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος του διευθυντή με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην εργασία, βρέθηκε η γνωστική αναπλαισίωση των διευθυντών να παρουσιάζει αρνητική σχέση με τα θετικά συναισθήματα και την ικανοποίηση των υφισταμένων ενώ η εκφραστική καταστολή είχε θετικές σχέσεις με τα συναισθήματα και την ικανοποίηση των υφισταμένων. Όσον αφορά τους ίδιους τους διευθυντές, η ικανότητα που φάνηκε ως προβλεπτική για την ικανοποίησή τους και το θετικό τους συναίσθημα, ήταν η ρύθμιση συναισθήματος. Οι ηγέτες θεωρούν ότι ρυθμίζοντας καλύτερα την έκφραση των συναισθημάτων τους, πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα και έτσι εκτιμούν ότι είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους και βιώνουν περισσότερο θετικό συναίσθημα και λιγότερο αρνητικό. Η επαφή με τους υφιστάμενους απαιτεί πολλές φορές καταπίεση συναισθημάτων προκειμένου να μη διαταραχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις συναλλαγής, πράγμα που έδειξε η ανάλυση. Η καταπίεση ως στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος, έδειξε να επηρεάζει περισσότερο την εκτίμηση των διευθυντών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Το συναίσθημα λοιπόν, θεωρείται καθοριστικό στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας (Ashkanasy & Tse, 2000; Boal & Hooijberg, 2000; George, 2000). Αν κανείς αποδεχθεί την ηγεσία ως μία συναισθηματικά φορτισμένη διαδικασία, η οποία προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις στους υφισταμένους τότε ο σωστός χειρισμός των συναισθημάτων θα αποτελέσει κριτήριο αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Dasborough, 2002).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ashkanasy, N.M., & Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. In N. M. Ashkanasy, C. E. J. Härtel & W. Zerbe (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice* (pp. 221-236). Westport, CT: Quorum Books.
- Bartholomew, K. (1993). From childhood to adult relationships: Attachment theory and research. In S. Duck (Ed.), *Understanding Relationship Processes: Learning about Relationships, Vol.2*, pp.30-62. Newbury Park: Sage.
- Bass, B., M. (1990). Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Boal, K. B., & Hooijberg, R. (2000). Strategic leadership research: moving on. *The Leadership Quarterly*, 11 (4), 515-549.
- Boal, K. B., & Whitehead, C. J. (1992). A critique and extension of the unsatisfied systems. Theory perspective. In Phillips, R., L. & Hunt, G. (Eds). *Strategic leadership Books* (pp. 237- 254). Westport CT.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A model for Organizational Effectiveness*, New York, Wiley – Interscience.
- Cassidy, J., & Kobak, R. (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. In J. Belsky & T. Neworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 300-323.
- Collins, N., & Read, S. (1994). Representations of attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds), *Advances in Personal Relationships: Attachment process in adulthood, Vol.5*, pp: 53 - 90. London: Jessica Kingsley.
- Dasborough, M. T. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader- member relationships. *The leadership Quarterly*, 13, 615- 634.
- Dozier, M., & Kobak, R. R. (1992). Psychophysiology and adolescent attachment interviews: Converging evidence for repressing strategies, *Child Development*, 63, 1473 - 1480.
- Fischer, C. D. (2000). Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*, 21, 185- 202.
- Frijda, N. (1993). Mood, emotion episodes and emotions. In M. Lewis & J., M. Haviland (Eds), *Handbook of Emotions* (pp 148- 198). New York: Guilford Press.
- Fuendeling, J. M. (1998). Affect regulation as a stylistic process within adult attachment, *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(3), 291-322.
- Garcia- Prieto, P., Mackie, D.M., Tran, V., & Smith, E.R. (2007). Chapter 7: Intergroup emotions in workgroups: some emotional antecedents and consequences of belonging, *Affect and Groups, Research on managing groups and teams*, 10, 145-184.

- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence, *Human Relations*, 53, 1027-1055.
- Glaso, L., & Einarsen, S. (2008). Emotion regulation in leader - follower relationships, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17, 482–500.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantum Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership*, Massachusetts, Boston: Harvard Business Scholl Press.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13, 551-573.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, New York: McGraw-Hill, Inc.
- Humphrey, R. H. (2002). The many faces of emotional leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 493-504.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development, *Journal of Personality*, 72, 1301-1334.
- Kafetsios, K. (1994). Learning about Relationships. [Review of the book by S. Duck, Learning about Relationships]. *Social Psychology Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 44 - 48.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Kobak, R.R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kobak, R.R., Sudler, N., & Gamble, W. (1992). Attachment and depressive symptoms during adolescence: A developmental pathways analysis. *Development and Psychopathology*, 3, 461-474.
- Lewis, T., Amini, F., & Lannon, R. (2000). *A General Theory of Love*. New York, Random Hause.
- Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of business and psychology*, 17(3), 387- 404.
- McCull - Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance, *The Leadership Quarterly*, 13 (5), pp. 545 - 559.
- Newcombe, M. J., & Ashkanasy, N. M. (2002). The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: An experimental study. *The Leadership Quarterly*, 13, pp: 601 – 614.

- Pescolido, A. T. (2002). Emergent leaders as managers of group emotion. *The Leadership Quarterly*, 13, pp: 583 - 599.
- Pirola - Merlo, A., Härtel, C., Mann, L., & Hirst, G. (2002). How leaders influence the impact of affective events on team climate and performance in R & D teams, *The Leadership Quarterly*, 13, pp: 561 - 581.
- Shaver, P.R., Collins, N., & Clark, C.L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. In G.J.O. Fletcher & J. Fitness (Eds), *Knowledge Structures in Close Relationships: A Social Psychological Approach*, pp. 25 – 61, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Simpson, J. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, pp: 971 - 980.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work, *Research into Organizational Behaviour*, 18, pp. 1 - 74.
- Wong, C. J., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership Quarterly*, 13, 243- 274.
- Zaccaro, S. J. (2001). *The nature of executive leadership: A conceptual and empirical analysis of success*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zampetakis, L.A., & Kafetsios, K. (2010). Group entrepreneurial behavior in established organizations: The role of middle managers' emotion regulation and groups' diversity, *Research on Emotion in Organizations*, 6, pp. 33 – 61

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αθανασιάδου Μαρία
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
m.athan@yahoo.gr

Περίληψη

Το θέμα της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική έρευνα. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας αναδεικνύεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας των αποτελεσματικών σχολείων λειτουργώντας ως φορέας αλλαγών, καινοτομιών, διαμόρφωσης εσωτερικής κουλτούρας και οράματος. Η παρούσα εργασία καταδεικνύει την ανάγκη κατάρτισης των διευθυντών σε θέματα όπως οι βασικές αρχές της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, οι βασικές αρχές ψυχολογίας, ώστε να καταφέρουν να γίνουν επαγγελματίες με υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, κρίση, ήθος, υπευθυνότητα, διάθεση κοινωνικής προσφοράς και αποτελεσματικότητα για ένα σχολείο αποδοτικό και σύγχρονο.

Λέξεις – κλειδιά: Διευθυντής, επιμόρφωση, στέλεχος

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Η ταχύτητα με την οποία η γνώση παράγεται, διακινείται, συμπληρώνεται και αντικαθίσταται από άλλη, αλλά και η ανάγκη διατήρησης της ανταγωνιστικότητας στην αγορά προϊόντων και στην αγορά εργασίας, καθιστούν σήμερα την επιμόρφωση αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής και προσωπικής διαδρομής του σύγχρονου ανθρώπου και δυναμικό και απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη του κάθε ατόμου και της κάθε κοινωνίας.

Η εκπαίδευση επηρεάζεται ιδιαίτερα από τις εξελίξεις. Στην εποχή μας είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα ευέλικτο σχολείο, ικανό να προσαρμόζεται στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει δημιουργικά τη νέα γνώση, στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων, να προλαμβάνει και να οδηγεί τις εξελίξεις και όχι να τις ακολουθεί. Η επιμόρφωση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί ανάγκη τόσο για τη βελτίωσή του όσο και για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος και το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας. Έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν αναδείξει ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της επιτυχίας τους το διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος πρέπει να λειτουργεί ως φορέας αλλαγών, καινοτομιών, διαμόρφωσης εσωτερικής κουλτούρας και οράματος.

Για να μπορέσουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους, χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση βασισμένη στις διαπιστωμένες επιμορφωτικές τους ανάγκες.

2. Κυρίως Μέρος

2.1. Προσδιορισμός του όρου επαγγελματική ανάπτυξη

Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και της σχέσης της με την ποιότητα στην εκπαίδευση είναι ευρύτατα αποδεκτή (Macbeath 2001, Fullan, 1991). Οι σύνθετες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι οι όλο και περισσότερο διαφορετικοί πληθυσμοί των μαθητών και οι νέες τεχνολογίες, οδήγησαν στην εμφάνιση της έννοιας της συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της διά βίου μάθησης (Eurydice, 1995).

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη, παρά τη συνεχώς αυξανόμενη χρήση του στα κείμενα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1990 και μετά, δεν εμφανίζεται πάντα με το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο. Οι Fullan και Hargreaves (1992) την ορίζουν ως την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί, τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία κατά την οποία ενισχύονται τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού και της επαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού (Evans, 2002). Ο επαγγελματισμός είναι ένα προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο εκφράζεται ως στάση, αλλά και ως προσέγγιση προς την επαγγελματική δραστηριότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, επιδεξιότητα και κρίση, ήθος, υπευθυνότητα, διάθεση κοινωνικής προσφοράς και αποτελεσματικότητα (Porkewitz, 1994, Ματσαγγούρας, 2005).

Ο Fullan (1991) μιλά για τον αλληλεπιδραστικό επαγγελματισμό, κατά τον οποίο οι δάσκαλοι εργάζονται σε ομάδες, αλληλεπιδρούν, δοκιμάζουν νέες ιδέες, λύνουν προβλήματα και αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η συνεχιζόμενη μάθηση (Porkewitz 1994). Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από ειδικούς, από αυτούς που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, από τις επαγγελματικές τους ενώσεις, από βιβλία και άλλες πηγές. Εντούτοις υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι μαθαίνουν κυρίως από άλλους εκπαιδευτικούς (MacBeath, 2005).

Η επαγγελματική ανάπτυξη λοιπόν των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία που περιλαμβάνει τυπικές διαδικασίες, όπως η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, ή σεμινάρια και άτυπες διαδικασίες όπως η μελέτη επιστημονικών άρθρων και η συμμετοχή σε δίκτυα συνεργατών. Επίσης η

επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να συνδέεται με το σχολείο, με τις καθημερινές δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών, να είναι συνεργατική και να αποτελεί ευκαιρία για αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με την αλληλεπίδρασή του με τους συναδέλφους του, τους μαθητές, τους γονείς και τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Επομένως και η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων που διαθέτουν διευρυμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες και πρέπει να διαδραματίζουν ένα ξεχωριστό ρόλο στην ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, αποτελεί μια διαδικασία διά βίου η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μη-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες στο χώρο της εργασίας, μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται μέσω συστηματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

2.2. Προσδιορισμός του όρου επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ο όρος επιμόρφωση περιλαμβάνει μια σειρά προγραμματισμένων και σκόπιμων δραστηριοτήτων με μορφωτικό και επαγγελματικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να καλύπτονται ανάγκες που σχετίζονται τόσο με την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στην επαγγελματική τους βελτίωση (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 2000). Πόρισμα του συμβουλίου της Ευρώπης (Eurymdice, 1995) παρουσιάζει αναλυτικά τους σκοπούς της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών:

- ♦ «Να αφυπνίσει την περιέργεια των εκπαιδευτικών με συνεχώς επίκαιρη πληροφόρηση στο επιστημονικό περιεχόμενο των πιο πρόσφατων γνώσεων και πάνω στις μεθόδους και τα μέσα που θα μπορούσαν να έχουν στη διάθεσή τους»
- ♦ «Να συντελέσει στο να εκτιμηθεί από τους εκπαιδευτικούς η σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας, των νέων κατακτήσεων και των μεταβολών που πραγματοποιούνται σε αυτόν τον τομέα, να τους προσφέρει τη δυνατότητα να συνεργαστούν ενεργά σε αυτές τις έρευνες και να βοηθηθούν από τα αποτελέσματα που προκύπτουν».
- ♦ «Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες για την εξατομικευμένη διδασκαλία και να οδηγήσουν τους μαθητές τους να εργάζονται ομαδικά και να εξετάζουν τα διάφορα θέματα διεπιστημονικά».
- ♦ «Να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν πως ο ρόλος τους δεν είναι μόνο να μεταβιβάζουν γνώσεις μα, κυρίως, να συντελέσουν στην αποκάλυψη της προσωπικότητας του μαθητή».
- ♦ «Να πείσει τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές αρχές να χρησιμοποιούν όλα τα μέσα που ενδείκνυνται για να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και στους δασκάλους μέσα και έξω από το σχολείο.
- ♦ Να συντελέσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι η παιδαγωγική πράξη του σχολείου, σε συνδυασμό με την οικογένεια πρέπει να παίζει έναν πάρα πολύ σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη της κοινωνίας και πως παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην γενική μόρφωση των μαθητών τους (Τρούλης, 1985).

Σύμφωνα με τον Bolam (1986), η πολλαπλότητα και η ευρύτητα των ορισμών της επιμόρφωσης είναι ένδειξη της αναγνώρισης της σημασίας της. Εξ ίσου σημαντική

είναι και η αναφορά στους στόχους που η επιμόρφωση ικανοποιεί. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να ομαδοποιηθούν σε δυο κατηγορίες: στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής αφενός και στους στόχους των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών αφετέρου.

Η επιμόρφωση από την οπτική της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του, στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων, στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού κόσμου και του συνόλου της κοινωνίας και στη διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και στη σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική πράξη. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι επιδιωκόμενοι αυτοί στόχοι αλληλεπικαλύπτονται και δημιουργούν τους λόγους προσφοράς επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με τον Bolam (1986), η πολλαπλότητα και η ευρύτητα των ορισμών της επιμόρφωσης είναι ένδειξη της αναγνώρισης της σημασίας της. Εξ ίσου σημαντική είναι και η αναφορά στους στόχους που η επιμόρφωση ικανοποιεί. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να ομαδοποιηθούν σε δυο κατηγορίες: στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής αφενός και στους στόχους των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών αφετέρου.

Η επιμόρφωση από την οπτική της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του, στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων, στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού κόσμου και του συνόλου της κοινωνίας και στη διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και στη σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική πράξη. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι επιδιωκόμενοι αυτοί στόχοι αλληλεπικαλύπτονται και δημιουργούν τους λόγους προσφοράς επιμόρφωσης.

Οι στόχοι για τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται είναι (α) η απόκτηση συμπληρωματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βελτιώσουν την απόδοσή τους στην εκπαιδευτική πράξη (β) η απόκτηση επί πλέον τυπικών και ουσιαστικών διπλωμάτων/ πιστοποιητικών σπουδών που θα ευνοήσει τη μετακίνησή τους σε άλλη θέση σε οριζόντιο ή κάθετο επίπεδο ιεραρχίας (γ) η αύξηση των αποδοχών (δ) η απόκτηση αναγνώρισης και κύρους ανάμεσα σε συναδέλφους και γενικά στο κοινωνικό περιβάλλον και (ε) η ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών και η βελτίωση τη αυτοεκτίμησής τους. Όπως συμβαίνει και με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι στόχοι των εκπαιδευτικών αλληλο-επικαλύπτονται.

Μάλιστα η ισορροπία ανάμεσα στους κοινωνικούς, επαγγελματικούς και προσωπικούς λόγους αποτελεί αντικείμενο διαλόγου που σχετίζεται άμεσα, μεταξύ άλλων, με τις συνθήκες που επικρατούν στον κλάδο της εκπαίδευσης, τους εκάστοτε παράγοντες που καθορίζουν την κοινωνική καταξίωση και το μέτρο που διαμορφώνει τις προσωπικές φιλοδοξίες. Οι στόχοι στους οποίους αποβλέπουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τη ζήτηση για επιμόρφωση και θα πρέπει να επηρεάζουν τη θεματολογία της.

2.3. Προσδιορισμός του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας

Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την οργάνωση, τη διοίκηση και τη λειτουργία της. Ο διευθυντής θεωρείται στέλεχος της εκπαίδευσης και αποτελεί τον ιεραρχικό προϊστάμενο του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, η διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκείται από το διευθυντή και τον υποδιευθυντή (μονομελή όργανα) και το

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

σύλλογο διδασκόντων (πολυμελές όργανο). Ο διευθυντής θεωρείται στέλεχος της εκπαίδευσης και αποτελεί τον ιεραρχικό προϊστάμενο του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα.

Ο διευθυντής κατέχει μια θέση στο ελληνικό σχολείο από την οποία απορρέουν πολλές ευθύνες και καλείται από τη μια μεριά να συμπεριφέρεται ως εκτελεστικό όργανο της κεντρικής εξουσίας και να ασχολείται με τυπικά διαχειριστικά θέματα της λειτουργίας του σχολείου, και από την άλλη θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες ενός σύγχρονου δημοκρατικού, συνεργατικού, αποτελεσματικού και ανοικτού στην κοινωνία σχολείου. Πρέπει να ξεπεράσει την αντίληψη του διευθυντή - διαχειριστή του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης και να αναδειχθεί στο διευθυντή ηγέτη του σχολείου ανταποκρινόμενος στις προσδοκίες και τις ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας (Γεωργιάδου και Καμπουρίδης, 2005).

Για το λόγο αυτό ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να διαθέτει τις προσωπικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν αποτελεσματικό. Ο σύγχρονος διευθυντής έχει να επιτελέσει τις λειτουργίες της διοίκησης όπως είναι η οργάνωση και ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας, ο συντονισμός και ο έλεγχος των ανθρώπων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα αλλά και να σχεδιάσει την παρέμβασή του στην αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας μέσα από την προώθηση καινοτομιών, τις σχέσεις συνεργασίας και την προώθηση της επικοινωνίας τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου όσο και στο εξωτερικό (Ν. 1566/85, ΦΕΚ 167/1985, τ.Α΄).

Η διοίκηση του σχολείου απαιτεί πλέον στρατηγική, γνώσεις μανάτζμεντ και πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση πράγμα που μεταφράζεται σε ένα σύνθετο πλέγμα ρόλων όπως είναι η διαχείριση της αλλαγής, αξιολόγηση, παρακίνηση, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, επίτευξη στόχων, προγραμματισμό, οργάνωση, συμβουλευτική υποστήριξη, συμμετοχική δραστηριοποίηση, διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Ο διευθυντής πρέπει να είναι ο ηγέτης του σχολείου ο οποίος να γνωρίζει πώς να εμπνέει και να καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας, ώστε να παίρνουν σωστές αποφάσεις και να καταστρώνουν και να εκτελούν σχέδια.

Έχει έτσι να αντιμετωπίσει αρκετές δυσκολίες στην άσκηση του έργου του, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να διαθέτει ικανότητες και προσόντα καθώς και βαθιά γνώση του αντικειμένου του ώστε να γίνει αποδεκτός ως ηγέτης από τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στον Καμπουρίδη (2002) αναφέρεται ότι σύμφωνα με τον Βεννίς «οι διευθυντές κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα» Ο τρόπος αντιμετώπισης του ανθρώπινου παράγοντα και ο κατάλληλος χειρισμός όλων των μελών του προσωπικού του σχολείου για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοποίησής τους, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του διευθυντή-ηγέτη (Σαΐτης, 1992).

Ο Ιορδανίδης (2005) αναφέρει ως σημαντικότερες όψεις του ηγετικού ρόλου ενός διευθυντή: α) τη δημιουργία οράματος, β) την παροχή κινήτρων στο προσωπικό, γ) τη διαχείριση της ομάδας και δ) τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος.

Οι ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής που φιλοδοξεί να έχει ηγετικό ρόλο δεν είναι πάντα έμφυτες αλλά μαθαίνονται και αναπτύσσονται (Κουτούζης, 1999) γεγονός που κάνει ιδιαίτερα σημαντική την

επιμόρφωση των διευθυντών, αλλά και των εκπαιδευτικών που φιλοδοξούν να γίνουν διευθυντές, σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Κατά την καθημερινή αλληλεπίδραση με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, ο διευθυντής αντιμετωπίζει καταστάσεις και προβλήματα που χρειάζονται άμεση επίλυση και λήψη σοβαρών αποφάσεων.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που είναι υπεύθυνος για αυτή, αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο που επιδρά στην επιτυχία των σκοπών του σχολείου ως οργανισμού (Μαραθεύτης, 1981). Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να είναι ευέλικτο και να έχει ένα διευθυντή που «θα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, θα εμπυχώνει, θα καθοδηγεί, θα φροντίζει για τη συνεχή βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού και την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και αποτελεσματικού σχολείου» (Κάντας, 1998).

Η κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα όπως είναι οι βασικές αρχές της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, οι βασικές αρχές ψυχολογίας, είναι πλέον επιβεβλημένη ώστε ο διευθυντής να καταφέρει να γίνει ένας επαγγελματίας με ειδικές γνώσεις και επιμόρφωση.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια το θέμα της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική έρευνα. Η έρευνα σχετικά με την επιμόρφωση των διευθυντών συνδέεται με την αυτονομία των σχολείων, την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, τους τρόπους διοίκησης, τους διαθέσιμους πόρους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών μιας σχολικής μονάδας πρέπει να επιτευχθεί με την ανάπτυξη κατάλληλων μηχανισμών οι οποίοι θα στηρίζονται:

- στη διαδικασία διαπίστωσης των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών, με τη συλλογή, μελέτη και επεξεργασίας σχετικών πληροφοριών.
- στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις κατευθύνσεις, το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης, τον προγραμματισμό τους.
- στην ανάθεση του σχεδιασμού και της εφαρμογής επιμορφωτικών προγραμμάτων σε αρμόδιους φορείς και ιδρύματα (ΠΕΚ, Πανεπιστήμια, κ.ά.).
- στην παροχή κινήτρων για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (κατάλληλος χρόνος, χώρος, μορφή επιμόρφωσης κ.ά.)
- στην εφαρμογή κριτηρίων πιστοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Τα θέματα αυτών των προγραμμάτων, υπολογίζοντας όλες τις διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να περιλαμβάνουν: α) την κατανόηση των βασικών εννοιών, αρχών και θεωριών της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, β) την εφαρμογή των παραπάνω βασικών γνώσεων στην άσκηση διοίκησης στη σχολική μονάδα, γ) την κατανόηση και διαχείριση των ανθρωπίνων σχέσεων, δ) την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ε) την εφαρμογή των αρχών για την επίλυση προβλημάτων, στ) τη διάκριση της υπαλληλικής και παιδαγωγικής σχέσης, ζ) την ενθάρρυνση για ανάπτυξη καινοτομιών και εφαρμογή εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προτεραιοτήτων, η) τη διασύνδεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της σχολικής

μονάδας και θ) τη συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς και υπηρεσίες που εμπλέκονται στις λειτουργίες των εκπαιδευτικών θεσμών.

Τέλος η εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των διευθυντών δεν θα πρέπει να είναι προαιρετική. Συμπερασματικά η εκπαίδευση των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να βασίζεται στην ανάπτυξη και βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες για ένα σχολείο αποδοτικό και σύγχρονο.

Η διερεύνηση λοιπόν των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών θεωρείται απαραίτητη για το σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα τους αφορούν και που θα τους βοηθήσουν ουσιαστικά στο έργο τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*, Τόμος Β', Κεφ. 3ο. Πάτρα: ΕΑΠ
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ Κλαδικό εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη
- Ανδρέου, Α. (2004). Η επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαίδευσης. *Εφημερίδα: Ο κόσμος του Επενδυτή*, 8-9/5/2000.
- Ανδρέου, Α. (2005). Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Μπαγάκη (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη
- Ανθοπούλου, Σ-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, και Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994) Teacher Development as Professional, Personal and Social Development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, pp. 483-497.
- Bolam, R. (1986). Final Report (draft 1981). In D. Hopkins (Ed), *In-service training and educational development: An International Survey* (pp. 18-34). London: Croom Helm.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10
- Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα, στο Γκότοβου Θ., Μαυρογιώργου Γ., Παπακωνσταντίνου Π.: *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Γιάννενα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Evans, L., (2002), *What is Teacher Development?* Oxford Review of Education, Vol. 28, pp. 122-137
- Eurydice (1995). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/του ΕΟΧ*. Βρυξέλες
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Καψάλη (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική ψυχολογία*. Μέρος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Keiny, S. (1994). Constructivism and Teacher's Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), pp 157-167
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. τ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι Εκπαιδευτικοί; Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαραθεύτης, Μ. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, τ.16. σ. 45-50
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα – Ρέππα Αν, Ανθόπουλου Σ, Κατσουλάκη Σ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Β΄. Πάτρα: Ε. Α. Π.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation in *Psychological Review*, v. 50, pp. 370-396
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χρ. & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαθωμάς, Ι. (2006). *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Perron M., (1991), *Vers un Coninuum de la Formation des Enseignants: Elements d' Analyse, Recherche et Formation*, Paris, INRP, 1, 137-152
- Popkewitz, Th. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching and teacher education*, vol. 10, no 1, pp 1-14.
- Σαϊτής, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτής, Χ. Τσιαμάση, Φ. Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-Ηγέτης ή παραδοσιακός-Γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, τ. 83, 66-77
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner*. MPG Books: Great Britain.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Τρούλης, Γ.(1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: κίνητρα, προσδοκίες, σχέδια*. Αθήνα. Δίπτυχο
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press
- Χατζηπαναγιώτου Π., (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*, Αθήνα, Τυποθήτω- Γ. Δαρδάνος

Όψεις της Δημοκρατίας στο Εργαστηριακό Σχολείο του John Dewey

Αλεξιάκης Δημήτρης
μετα-διδακτορικός ερευνητής του ΦΚΣ του Πανεπιστημίου Κρήτης
dimitrisalexakis@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρούμε να ανασυγκροτήσουμε κριτικά δύο από τις κυριότερες όψεις της δημοκρατίας στο Εργαστηριακό σχολείο του John Dewey. Πρώτον, αναλύουμε την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο ακολουθεί τις ιδέες της πραγματιστικής γνωσιοθεωρίας. Δεύτερον, εστιάζουμε στο παιδαγωγικό κλίμα το οποίο καθρεφτίζει το συγκεκριμένο αξιακό περιεχόμενο που προσδίδει ο Dewey στη δημοκρατική κοινότητα. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η ντιουιανή σκέψη μπορεί να φανεί γόνιμη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και στη διαμόρφωση μίας ριζοσπαστικής δημοκρατικής εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή

Ηγετική φυσιογνωμία του κινήματος της προοδευτικής αγωγής, ο John Dewey έχει συνδέσει το όνομά του με την προσπάθεια οικοδόμησης ενός δημοκρατικού σχολείου. Αν και ο Dewey θεωρείται ως ένας από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα, ο ίδιος θα χαρακτήριζε τον εαυτό του φιλόσοφο. Συγχρόνως, υποστήριζε πως η φιλοσοφία είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι το πειραματικό εργαστήριο της φιλοσοφίας. Εκεί πρέπει να εφαρμοστούν και να ελεγχθούν οι διαφορετικές ιδέες (Dewey, 1916). Για τον λόγο αυτό η μελέτη της σκέψης του δεν μπορεί να αφορά αμιγώς παιδαγωγικά ζητήματα, αλλά πρέπει να ανάγεται συχνά στις φιλοσοφικές της πηγές.

Θα επιχειρήσουμε, λοιπόν, να ανασυγκροτήσουμε τη σκέψη του Dewey γύρω από τη δημοκρατική εκπαίδευση ανατρέχοντας στις φιλοσοφικές της πηγές και συσχετίζοντάς τις με το Εργαστηριακό Σχολείο (Laboratory School), το πειραματικό σχολείο που ίδρυσε και διεύθυνε ο ίδιος ο Dewey στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο.³² Θα εστιάσουμε σε δύο όψεις της δημοκρατίας στο Εργαστηριακό Σχολείο την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης και τη δημοκρατική οργάνωση της σχολικής κοινότητας.³³

³² Για το πειραματικό σχολείο του Dewey ακολουθούμε τη μεταφραστική επιλογή του Γιώργου Γρόλλιου (2011) "Εργαστηριακό Σχολείο" και όχι το πιο σύνθηρες "Σχολείο Εργασίας", διότι το σχολείο δεν ήταν προσανατολισμένο στην απόκτηση συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά στην ανάπτυξη της πειραματικής αναστοχαστικής σκέψης, μέσα από την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που αναδύονται κατά την εμπλοκή των μαθητών σε συγκεκριμένες ενασχολήσεις (occupation).

³³ Η δημοκρατική διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μία τρίτη όψη της δημοκρατίας στο Εργαστηριακό Σχολείο του Dewey και συνδέεται με το όραμά του για τη βιομηχανική δημοκρατία.

2. Κυρίως Μέρος

Σύμφωνα με τον Dewey, η δημοκρατία είναι στενά συνδεδεμένη με έναν συγκεκριμένο τρόπο ορθολογικότητας, έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, ο οποίος έχει αναπτυχθεί από τις σύγχρονες φυσικές επιστήμες που ακολουθούν την πειραματική μέθοδο. Αναφερόμενος στις δυνατότητες υπέρβασης της δημοκρατικής κρίσης γράφει πως «[η] κρίση της δημοκρατίας απαιτεί την υποκατάσταση του είδους της ευφυΐας που τώρα γίνεται αποδεκτό με την ευφυΐα που χρησιμοποιείται στην επιστημονική διαδικασία» (Dewey, 1935, 51). Η ανάγκη αυτής της αλλαγής αφορά την εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου στην κοινωνική ανασυγκρότηση, την επινόηση και την εκτέλεση μακροπρόθεσμων κοινωνικών σχεδίων, εκλαμβάνοντας τα κοινωνικά φαινόμενα με όρους αιτίων και αποτελεσμάτων και την πολιτική με όρους μέσων και συνεπειών. Ως εκ τούτου, κάθε πολιτικός και κοινωνικός θεσμός πρέπει να εξετάζεται πειραματικά και να ελέγχεται με βάση τις συνέπειες που παράγει ανεξάρτητα από το πόσο θεμελιώδης έχει θεωρηθεί στο παρελθόν.

Η εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου στην επίλυση των κοινωνικών και πολιτικών προβλημάτων δεν σημαίνει την άσκηση της πολιτικής από μια ομάδα ειδικών της επιστήμης και της διοίκησης, ερήμην των πολιτών. Η ντιουιανή θεωρία περί δημοκρατίας δεν συνδέει τη μέθοδο των πειραματικών επιστημών με τον τεχνοκρατικό ελιτισμό. Αντιθέτως, δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της πειραματικής, αναστοχαστικής σκέψης, ώστε οι πολίτες να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν συνεργατικά και συμμετοχικά τις προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν στην κοινότητα. Για τον λόγο αυτό, η εκπαίδευση διαδραματίζει έναν κομβικό ρόλο στη διεύρυνση της δημοκρατίας.

Ποια είναι, όμως, αυτή η πειραματική μέθοδος; Ο Dewey διακρίνει τρία βασικά στοιχεία της πειραματικής μεθόδου ή, διαφορετικά, του πειραματισμού. Πρώτον, θεμελιώδες συστατικό κάθε πειραματισμού αποτελεί η πράξη, η δημιουργία συγκεκριμένων μεταβολών στο περιβάλλον. Ο πειραματισμός δέχεται ένα ανοιχτό σύμπαν στο οποίο επικρατεί η συνεχής μεταβολή. Δεν ενδιαφέρεται για το αμετάβλητο και το σταθερό πίσω από τη φαινόμενη μεταβλητότητα. «Το γνωρίζει», γράφει χαρακτηριστικά, «δεν είναι η πράξη ενός εξωτερικού θεατή αλλά ενός συμμετέχοντα στη φυσική και κοινωνική σκηνή» (Dewey, 1929, 157). Δεύτερον, το πείραμα δεν είναι μια τυχαία, τυφλή πράξη. Κατευθύνεται από ιδέες που λειτουργούν ως υποθέσεις και βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις συνθήκες του προβλήματος. «Στη νέα πειραματική επιστήμη η γνώση αποκτιέται ... μέσω μιας αναστοχαστικής εγκαθίδρυσης μιας καθορισμένης και ειδικής πορείας μεταβολών. Η μέθοδος της φυσικής έρευνας εισάγει κάποια μεταβολή για να δει ποια άλλη μεταβολή ακολουθεί» (Dewey, 1929, 67-68). Σε αυτό συνίσταται και η ουσία της πειραματικής έρευνας το πείραμα. Τέλος, στην πειραματική μέθοδο η εγκυρότητα μιας ιδέας ή, διαφορετικά, η επαλήθευση μιας υπόθεσης επιτυγχάνεται από την ικανότητά της να παράγει επιθυμητές συνέπειες, να επιλύει την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζει ο ερευνητής κατασκευάζοντας μια νέα, πλήρως διευθετημένη εμπειρική κατάσταση. Υπό αυτήν την έννοια, η έρευνα είναι προσανατολισμένη στο

Ωστόσο, εδώ δεν έχουμε τον απαιτούμενο χρόνο για να αναλύσουμε το συγκεκριμένο ζήτημα και θα περιοριστούμε στις δύο παραπάνω πτυχές της δημοκρατίας.

μέλλον. Αφορά εκείνες τις σχέσεις, από τις οποίες εξαρτάται η εμφάνιση των πραγμάτων και οι συνέπειές τους.

Η λειτουργία της πειραματικής αναστοχαστικής σκέψης διέπεται, σύμφωνα με τον Dewey, από μια κοινή δομή ή ένα πρότυπο το οποίο είναι σταθερό, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο περιεχόμενο που εξετάζεται κάθε φορά. Αφορά κάθε πεδίο της επιστήμης, την ηθική, αλλά και την κοινή λογική. Εκκινεί από μια προβληματική κατάσταση, μια κατάσταση απροσδιοριστίας και ολοκληρώνεται με την επίλυση του προβλήματος, τη δημιουργία μιας νέας, αντικειμενικής, ενοποιημένης ολότητας. «*Η λειτουργία της αναστοχαστικής σκέψης*» υποστηρίζει ο Dewey «είναι να μετατρέψει κανείς μια κατάσταση, στην οποία προσδίδεται στην εμπειρία κάποιου είδους ασάφεια, αμφιβολία, διένεξη, διαταραχή, σε μια κατάσταση η οποία είναι σαφής, συνεκτική, διευθετημένη, αρμονική» (Dewey, 1933, 195).

Στην πρόταση του Dewey για μία δημοκρατική εκπαίδευση η πειραματική αναστοχαστική σκέψη βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα από την καλλιέργειά της το παιδί θα αναπτύξει την ικανότητα να ανασυγκροτεί την εμπειρία του και να νοηματοδοτεί τη συμπεριφορά του. Η καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης απαιτεί την εγκατάλειψη της παραδοσιακής παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές καλούνται να αφομοιώσουν παθητικά ένα προκαθορισμένο σώμα έτοιμων γνώσεων. Απαιτείται η ενεργή δραστηριοποίηση των παιδιών, ώστε μέσα από διαδικασίες διερεύνησης να προσεγγίσουν τη γνώση.

Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου επιβάλλεται ο ριζικός μετασχηματισμός τόσο της δομής του Αναλυτικού Προγράμματος (εφεξής ΑΠ) όσο και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Δεν προκρίνεται η κατάτμηση της ύλης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, φυσική). Το πρόγραμμα οργανώνεται στη βάση ορισμένων ενασχολήσεων (occupations), όπως η καλλιέργεια του κήπου, η μαγειρική, η ξυλουργική, η υφαντική. Σκοπός του σχολείου είναι η παιδαγωγική εκμετάλλευση των προβληματικών καταστάσεων που αναδύονται σε αυτές τις δραστηριότητες. Όταν το παιδί αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα κατά την επιτέλεση της δραστηριότητάς του, καθοδηγείται, ώστε να επιλύσει πειραματικά την προβληματική κατάσταση. Διατυπώνει υποθέσεις, τις δοκιμάζει και, τέλος, ελέγχει τις παραγόμενες συνέπειες. Έτσι, το παιδί ανασυγκροτεί αναστοχαστικά την εμπειρία του εκκινώντας από τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του. Με τον τρόπο αυτό η δραστηριότητά του αποκτάει περισσότερο νόημα. Στη διάρκεια της διαδικασίας επίλυσης των προβληματικών καταστάσεων, το παιδί θα κατακτήσει και τις όποιες γνώσεις ή δεξιότητες των εξειδικευμένων επιστημονικών περιοχών χρειάζεται (Dewey, 1900 & 1902). Συνοπτικά, οι προβληματικές καταστάσεις που αναδύονται από την ενασχόληση των παιδιών με συγκεκριμένες εργασίες συγκροτούν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την ανάπτυξη της διερευνητικής μάθησης.³⁴

Το Εργαστηριακό Σχολείο του Dewey δεν είναι, λοιπόν, προσανατολισμένο στην απόκτηση συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά στην ανάπτυξη της πειραματικής αναστοχαστικής σκέψης, μέσα από την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που αναδύονται κατά την εμπλοκή των μαθητών σε συγκεκριμένες ενασχολήσεις. Διαφοροποιείται, έτσι, σημαντικά από το σχολείο εργασίας του Georg

³⁴ Έχει ενδιαφέρον πως ακόμα και η σχολική αρχιτεκτονική του Εργαστηριακού Σχολείου προσαρμόζεται στη δομή του ΑΠ και την επιδίωξή του για την καλλιέργεια του πειραματικού αναστοχασμού (Dewey, 1900).

Kerschensteiner. Ο Dewey θεωρούσε, μάλιστα, πως η επαγγελματική εκπαίδευση αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και ως εκ τούτου δεν μπορεί να αποτελεί μέρος της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Gonos, 2000).

Το Εργαστηριακό Σχολείο του Dewey μάς προσφέρει τη δυνατότητα να σκεφτούμε και να σχεδιάσουμε ένα διαφορετικό σχολείο, στο οποίο το ΑΠ και οι δομές του συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Το ΑΠ του ελληνικού σχολείου είναι οργανωμένο με βάση συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Ως αποτέλεσμα – και παρά τις επίσημες διακηρύξεις - δεν προκρίνεται μία διαθεματική προσέγγιση της γνώσης η οποία εκκινεί από τον βιωματικό κόσμο των παιδιών, τον εξετάζει κριτικά και τον διευρύνει. Επιπλέον, ο υπερβολικός όγκος της ύλης του ΑΠ αποθαρρύνει τις όποιες προσπάθειες για την οικοδόμηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προωθεί τη διερευνητική μάθηση.

Ακόμα, όμως, και στο αυστηρό πλαίσιο του παρόντος ΑΠ, υπάρχουν περιθώρια για τη διαμόρφωση εργαστηριακών διαδικασιών μάθησης. Ο σχολικός κήπος, η κουζίνα, η εφημερίδα, η θεατρική ομάδα και η χορωδία μπορούν να αποτελέσουν πολύ πιο ενδιαφέροντες δρόμοι για την επίτευξη μίας σειράς από διδακτικούς στόχους του ΑΠ. Αυτές οι δραστηριότητες δεν έχουν σκοπό να εκπαιδεύσουν το παιδί σε κάποιο επάγγελμα (π.χ. αγρότης, μάγειρας ή δημοσιογράφος), δεν έχουν δηλαδή σκοπό την παρουσίαση ακόμη ενός αντικειμένου, αλλά την παιδαγωγική αξιοποίηση των προβλημάτων που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές. Έτσι, ο σχολικός κήπος δεν οδηγεί απλώς σε εξοικείωση με την καλλιέργεια των φυτών, αλλά και στην εκμάθηση της περιμέτρου για να γίνει η περίφραξη ή στην μέτρηση της επιφάνειας για να γίνει δίκαια η κατανομή του κήπου σε παρτέρια.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014 είχα την ευκαιρία να δουλέψω ένα εργαστήριο webradio με παιδιά της Ε΄ τάξης ενός πολυθέσιου σχολείου στο Ρέθυμνο. Το εργαστήριο κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών και λειτούργησε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Στο πλαίσιο του εργαστηρίου η μαθησιακή διαδικασία δεν αφορούσε αποκλειστικά την επαφή των παιδιών με το επαγγελματικό περιβάλλον του δημοσιογράφου, αλλά κυρίως μία σειρά προβληματικών καταστάσεων που έπρεπε να επιλύσουν τα παιδιά. Για να λειτουργήσει το εργαστήριο έπρεπε να ηχομονώσουν μία γωνιά της τάξης, για να παράγουν μία εκπομπή έπρεπε να δουλέψουν τη συλλογή πληροφοριών, την παραγωγή γραπτού λόγου, την ανάγνωση με χρωματισμό της φωνής, τον καταμερισμό εργασίας μίας ραδιοφωνικής εκπομπής, την προετοιμασία μίας συνέντευξης και άλλα πολλά θέματα.

Σύμφωνα με τον Dewey, η εργαστηριακή αυτή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας δεν συνδέεται απλώς με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και με την ανάπτυξη των αναγκαίων διανοητικών έξεων που πρέπει να έχει ένας δημοκρατικός πολίτης. Ωστόσο, μία τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση χρειάζεται χρόνο. Κάτι που όσοι σχεδιάζουν τα τελευταία χρόνια την οργάνωση του ελληνικού σχολείου το αγνοούν συστηματικά.

Ο δεύτερος άξονας της δημοκρατικής εκπαίδευσης του Dewey αφορά τη δημοκρατική οργάνωση της σχολικής κοινότητας. Για να κατανοήσουμε τις παιδαγωγικές ιδέες του Dewey πρέπει και πάλι να στραφούμε στις φιλοσοφικές τους πηγές, να εξετάσουμε την πολιτική του φιλοσοφία και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη δημοκρατία. Για τον Dewey, η δημοκρατία δεν είναι απλώς ένα σύστημα πολιτικής διακυβέρνησης, ένα σύνολο θεσμών που καθορίζουν τον τρόπο άσκησης της

πολιτικής εξουσία. Η δημοκρατία «είναι, όπως συχνά λέμε χωρίς ίσως όμως να αντιλαμβανόμαστε τι ακριβώς λέμε, ένας τρόπος ζωής, κοινωνικής και ατομικής» (Dewey, 1937, 217).

Ως τρόπος ζωής η δημοκρατία διέπεται από συγκεκριμένες αξίες. Σε αντίθεση με σύγχρονες φεραμαλιστικές θεωρίες, οι οποίες περιορίζουν τη δημοκρατία σε ορισμένες διαδικασίες δημόσιας διαβούλευσης, ο Dewey υποστηρίζει πως η δημοκρατία αφορά, πρωτίστως, μία μορφή αγαθού, ένα κοινωνικό ήθος, το οποίο συμβάλλει στη συνεχή ανάπτυξη όλων των μελών της κοινότητας. Η δημοκρατική κοινότητα διέπεται από την ελεύθερη επικοινωνία όλων των μελών της, όπως και την επικοινωνία της συγκεκριμένης κοινότητας με άλλες. Βασικό στοιχείο της δημοκρατίας είναι, επίσης, η ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας στις εργασίες και τις αποφάσεις της. Τέλος, η δημοκρατία σημαίνει κοινωνική συνεργασία, συμμετοχή σε μία δραστηριότητα με κοινό νόημα.

Στο επίπεδο του σχολείου οφείλουμε να οικοδομούμε μία δημοκρατική κοινότητα που θα διέπεται από το πνεύμα της ελεύθερης επικοινωνίας, της ισότιμης συμμετοχής και της κοινωνικής συνεργασίας. Σε αντίθεση με τον έντονα ανταγωνιστικό χαρακτήρα της εξατομικευμένης μάθησης της παραδοσιακής εκπαίδευσης, η μάθηση στη δημοκρατική αγωγή πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας συνεργατικής κοινότητας. Η δημοκρατία σημαίνει ουσιωδώς ισότιμες ευκαιρίες όλων για αυτο-πραγμάτωση και συνεισφορά στις δραστηριότητες της κοινότητας. Ως εκ τούτου, το σχολείο οφείλει να εισάγει το παιδί «στις κατάλληλες σχέσεις με τους άλλους σε μια ενότητα εργασίας και σκέψης» (Dewey, 1897, 88). Το σχολείο, υποστηρίζει ο Dewey «πρέπει να είναι μια κοινότητα πνεύματος και σκοπού, που πραγματοποιείται μέσα από την ποικιλία δυνάμεων και πράξεων ... Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί το συνεργατικό πνεύμα, που εμπλέκεται στον καταμερισμό της εργασίας, να αντικαταστήσει το ανταγωνιστικό πνεύμα» (Dewey, 1895, 225).

Από την πλευρά του το παιδί πρέπει να νιώθει πως συμμετέχει και συνεισφέρει στην κοινότητα του σχολείου. Οι δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος, όπως περιγράφηκαν παραπάνω, συντελούν αποφασιστικά στην οικοδόμηση του συνεργατικού πνεύματος. Ο μαθητής δεν οφείλει να αφομοιώσει ατομικά και ανταγωνιστικά τη διδακτέα ύλη, αλλά να διερευνήσει και να επιλύσει συνεργατικά τις προβληματικές καταστάσεις που ανακύπτουν κατά την επιτέλεση των δραστηριοτήτων. Έτσι, τα δύο στοιχεία της δημοκρατικής κοινωνίας εμφανίζονται συνενωμένα. «Η διαδικασία της πνευματικής ανάπτυξης είναι κατ' ανάγκη μια κοινωνική διαδικασία, μια διαδικασία συμμετοχής» (Dewey, 1936, 206).³⁵

Στη δημοκρατική σχολική κοινότητα το παιδί δεν προετοιμάζεται ως αυριανός δημοκρατικός πολίτης. Ζει ήδη μέσα σε μια δημοκρατική κοινότητα και μέσα σε αυτήν αναπτύσσει τις κατάλληλες διανοητικές, ηθικές και κοινωνικές συνήθειες. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Dewey, η ζωή εντός της δημοκρατικής κοινότητας είναι και ο

³⁵ Αξίζει να υπογραμμίσουμε πως, σύμφωνα με τον Dewey, η δημοκρατική οργάνωση της σχολικής κοινότητας δεν σχετίζεται με συγκεκριμένες διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Αυτές αποτελούν απλώς ένα μέσο και όχι την ουσία της δημοκρατίας. Ως εκ τούτου, στην ντιουιανή παιδαγωγική προοπτική ο θεσμός της συνέλευσης των μαθητών, όπως προτάθηκε από τον Al. S. Neill στο Summerhill (Neill, 1972) και έχει καθιερωθεί ως βασικό στοιχείο της αντιαυταρχικής αγωγής, θεωρείται χρήσιμος, αλλά όχι επαρκής όρος για τη δημοκρατική εκπαίδευση. Το πρώτιστο στοιχείο του δημοκρατικού σχολείου είναι η καλλιέργεια ενός δημοκρατικού κοινοτικού ήθους.

μοναδικός τρόπος για τη συνεχή ανάπτυξη του εαυτού. Μόνο μέσα από την πλούσια αλληλεπίδραση του ατόμου με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, μόνο μέσα από την ισότιμη συμμετοχή του στις ποικίλες κοινωνικές διαδικασίες μπορεί να επιτευχθεί η αυτο-πραγμάτωση του εαυτού. Ο Dewey διαφοροποιείται, έτσι, από σύγχρονες θεωρήσεις που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη του εαυτού συνδέοντας τη δημιουργικότητα με το ιδιαίτερο ατομικό στοιχείο του κάθε παιδιού.³⁶ Η σύνδεση υποβαθμίζει τη σημασία της σχολικής κοινότητας και τείνει στην πλήρη εξατομίκευση της μάθησης, ώστε κάθε παιδί να μπορεί να ανακαλύψει το ιδιαίτερο στοιχείο του και να το καλλιεργήσει. Αντίθετα, η δημοκρατική εκπαίδευση του Dewey αναγνωρίζει πως η ανάπτυξη του εαυτού δεν μπορεί να επέλθει παρά μόνο μέσα από τη συμμετοχή στην κοινότητα. Είναι η συνεργατική κοινότητα μάθησης και όχι η εξατομίκευση που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων κάθε παιδιού.

3. Συμπέρασμα

Κλείνοντας, μπορούμε να διαπιστώσουμε τις δυνατότητες που μας προσφέρει η ντιουιανή σκέψη αφενός για την οικοδόμηση ενός δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος εντός της σχολικής κοινότητας και αφετέρου για τη διαμόρφωση κατάλληλων διαδικασιών μάθησης για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ώστε το σχολείο να αναπτύσσει τις αναγκαίες σε μία δημοκρατική κοινωνία διανοητικές και κοινωνικές έξεις.

Ταυτόχρονα πρέπει να αναγνωρίσουμε τα όρια της ντιουιανής εκπαιδευτικής πρότασης. Ο Dewey κατανοεί το σχολείο ως ένα ειδικό κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί μία αυθεντική δημοκρατική κοινότητα χωρίς αναφορά στις έντονα αντιδημοκρατικές πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας (Dewey, 1916). Με τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση ξεκόβεται από την κοινωνία. Το σχολείο εκλαμβάνεται ως ένα αξιακά ουδέτερο πεδίο δράσης, ως ένα καλά ασφαλισμένο θερμοκήπιο, που μέσα του μπορούν να αναπτυχθούν τα άνθη της δημοκρατικής συνείδησης. Αγνοούνται, έτσι, δύο στοιχεία. Πρώτον, παραβλέπεται πως η κοινωνία εισβάλλει με κάθε δυνατό τρόπο μέσα στο σχολείο. Τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι, σε μεγάλο βαθμό, κοινωνικά προσδιορισμένα. Δεύτερον, παραβλέπεται πως η δημοκρατική συνείδηση πρέπει να αναπτύσσεται και να λειτουργεί όχι στο ειδικά διαμορφωμένο, δημοκρατικό πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, αλλά κυρίως στην αυταρχική, άνιση και αντιδημοκρατική κοινωνία που μας επιβάλλεται.

Κατά τη γνώμη μας, η σύγχρονη συζήτηση για το δημοκρατικό σχολείο οφείλει αξιοποιώντας την κληρονομιά του Dewey να προχωρήσει περισσότερο. Οφείλει να ανοίξει το σχολείο στη γυμνή πραγματικότητα της κοινωνίας. Ένα ριζοσπαστικό δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί να αυτο-εγκλωβίζεται στα στενά όρια του σχολείου. Είναι κατά ανάγκη ένα σχολείο της κοινότητας. Ακούει τις ανάγκες της κοινότητας και συμβάλλει στην κινητοποίηση των ανθρώπων για την ικανοποίησή τους. Με λίγα λόγια, αποτελεί ένα μορφωτικό κέντρο για όλη την κοινότητα.

36 Μία από τις πλέον δημοφιλείς διατυπώσεις της σύγχρονης αυτής θεώρησης είναι εκείνη του Ken Robinson. Η κριτική του Robinson στο παραδοσιακό, βιομηχανικά οργανωμένο σχολείο μας καλεί να στοχαστούμε μια διαφορετική εκπαίδευση, η οποία θα δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να αναπτύξει τον εαυτό του, το ιδιαίτερο στοιχείο του (Robinson, 2009).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες:

- Dewey, J. (1895). *Plan of Organization of the University Primary School*. Στο J. An. Boydston (Επιμ.), *The Early Works*, τόμ. 1, Ιλλινόις: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. Στο J. An. Boydston (Επιμ.), *The Early Works*, τόμ. 5, Ιλλινόις: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Στο J. An. Boydston (Επιμ.), *The Middle Works*, τόμ. 1, Ιλλινόις: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Στο J. An. Boydston (Επιμ.), *The Middle Works*, τόμ. 2, Ιλλινόις: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Στο J. An. Boydston (Επιμ.), *The Middle Works*, τόμ. 9, Ιλλινόις: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty*. Στο J. An. Boydston (Επιμ.), *The Later Works*, τόμ. 4, Ιλλινόις: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Στο J. An. Boydston (Επιμ.), *The Later Works*, τόμ. 8, Ιλλινόις: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1935). *Liberalism and Social Action*. Στο J. An. Boydston (Επιμ.), *The Later Works*, τόμ. 11, Ιλλινόις: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1936). *The Dewey School: Introduction*. Στο J. An. Boydston (Επιμ.), *The Later Works*, τόμ. 11, Ιλλινόις: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1937). *Democracy and Educational Administration*. Στο J. An. Boydston (Επιμ.), *The Later Works*, τόμ. 11, Ιλλινόις: Southern Illinois University Press.
- Gonon, Ph. (2000). *Education, not Democracy? The Apolitical Dewey*. *Studies in Philosophy and Education*, τόμ. 19, σσ. 141-157.
- Robinson, K. (2009). *The Element, How Finding Your Passion Changes Everything*. London: Penguin Books.

Ελληνόγλωσσες:

- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προσδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Neill, Al. S. (1972). *Θεωρία και Πράξη της Αντι-αυταρχικής εκπαίδευσης*. Κ. Λάμπου (Μτφ). Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Αναλυτικά Προγράμματα: Προσδοκίες και διαψεύσεις. Η περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών

*Δρ Αμπελάς Ιωάννης – Παναγιώτης
Φιλολόγος, Διευθυντής ΓΕΛ Βάμου
ambelas@sch.gr*

Περίληψη

Αποτελεί κοινό τόπο ότι η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και της Αρχαιοελληνικής Γραμματείας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα φιλόδοξη ρητορική, αλλά με πενιχρά αποτελέσματα, όπως π.χ. φαίνονται από τα υψηλά ποσοστά αποτυχίας στο συγκεκριμένο μάθημα στο πλαίσιο των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Το πρόβλημα, καθώς ανάγεται στην προϊστορία του γλωσσικού ζητήματος και των ιδεολογικών αντιπαραθέσεων γι' αυτό, αντιμετωπίζεται κατά κοινή ομολογία περισσότερο συναισθηματικά και λιγότερο με επιστημονικό τρόπο. Στόχος, λοιπόν, της εισήγησής μας είναι κατ' αρχάς να επισημανθούν οι δυσκολίες εφαρμογής της συγκεκριμένης στοχοθεσίας και να αναζητηθούν τα κυριότερα αίτια αυτών των δυσκολιών στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας. Παράλληλα, θα αναδειχθεί η ανάγκη διαμόρφωσης ενός ανοιχτού - θεματικού αναλυτικού προγράμματος σε συνδυασμό με τη δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών με στόχο την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Α.Π.Σ., αρχαιογλωσσία, Τ.Π.Ε.

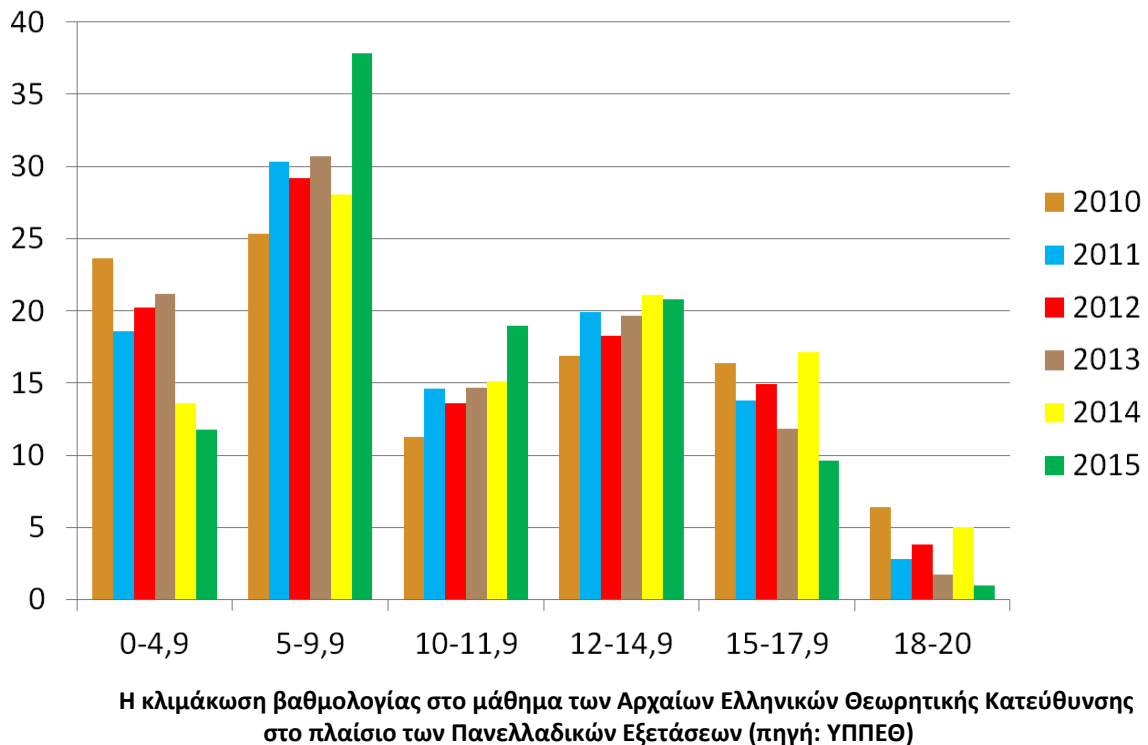
1. Εισαγωγή: η διαπίστωση του προβλήματος

Είναι κοινή διαπίστωση ότι διαχρονικά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης το μάθημα της «*Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας*» αντιμετωπίζεται τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο με ιδιαίτερα προνομιακό τρόπο, τουλάχιστον ως προς τις ώρες διδασκαλίας του. Την ίδια στιγμή, όμως, η σχολική πραγματικότητα έρχεται να επιβεβαιώσει δυστυχώς την έκδηλη αναντιστοιχία ανάμεσα στην ποσότητα και την ποιότητα, ανάμεσα στις προσδοκίες και τα αποτελέσματα. Παρά τις όποιες αξιόλογες προσπάθειες, αλλά δυστυχώς χωρίς την ανάλογη συνέχεια, ώστε να ανανεωθεί κυρίως η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, το ζήτημα παραμένει. Ίσως, επειδή η προβληματική στρέφεται μονοδιάστατα στο «πώς», παραγνωρίζοντας ή θεωρώντας ως δεδομένο το «τι». Έτσι, ενώ οι προσδοκίες σχεδόν από όλους για το συγκεκριμένο μάθημα είναι ιδιαίτερα υψηλές και ιδεολογικά φορτισμένες, η διδακτική πράξη και οι αξιολογικές διαδικασίες τις διαψεύδουν, αν όχι απόλυτα, αναμφίβολα σε πολύ μεγάλο βαθμό. Επομένως, ο αναπροσανατολισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) καθίσταται για μία ακόμη φορά επιτακτική ανάγκη.

Αν και κανείς δεν αμφισβητεί τη χρησιμότητα ενός νέου Α.Π.Σ., αφού χάρη σε αυτό ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να προβεί σε ένα νέο άμεσο και απώτερο σχεδιασμό της διδασκαλίας του, κανένα Α.Π.Σ., πολλώ δε μάλλον αυτό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, δεν είναι ένα ουδέτερο, τεχνικό κείμενο, αλλά αποτελεί κείμενο όπου μπορεί κάποιος να εντοπίσει κοινωνικές, παιδαγωγικές, οικονομικές και άλλες παραμέτρους, σε συνδυασμό πάντα με τις επιδιώξεις της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας και την εκπαιδευτική πολιτική που αυτή θέτει ως προτεραιότητα. Γι' αυτό και οι αλλαγές που επιχειρούνται ή θα επιχειρηθούν στο άμεσο μέλλον χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής και επαρκούς τεκμηρίωσης, προκειμένου να αποφευχθούν οι αστοχίες του παρελθόντος.

2. Το μέγεθος και οι αιτίες του προβλήματος

Για να κατανοήσει κάποιος το μέγεθος της διάψευσης των προσδοκιών για το συγκεκριμένο μάθημα αρκεί να ανατρέξει στα στατιστικά στοιχεία των βαθμολογιών των υποψηφίων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Ενδεικτικά, θα αναφερθούμε σε αυτά των τελευταίων έξι ετών (2010-2015), όπου προκύπτει ότι ένα σταθερό ποσοστό άνω του 60% των μαθητών της Θεωρητικής κατεύθυνσης δεν ξεπέρασε την επίδοση του 12, ανεξαρτήτως της δυσκολίας των θεμάτων στα οποία κλήθηκαν να εξεταστούν κάθε χρόνο. Με άλλα λόγια, οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στοιχειωδώς στις απαιτήσεις του πρωτεύοντος μαθήματος της κατεύθυνσής τους, όταν μάλιστα το 60% της συνολικής βαθμολογίας προέρχεται από το διδαγμένο προς εξέταση κείμενο! Την ίδια στιγμή το ποσοστό των αριστούχων στη συγκεκριμένη εξέταση κυμάνθηκε δυστυχώς από το απογοητευτικό 0,95% (2015) μέχρι το 6,43% στην καλύτερη περίπτωση (2010).



ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τα παραπάνω αποτελέσματα προκαλούν ακόμα μεγαλύτερη θλίψη, αν αναλογιστεί κανείς:

α) ότι αναφερόμαστε μόνο στους μαθητές της Θεωρητικής κατεύθυνσης και όχι για το σύνολο των τελειοφοίτων και αποφοίτων του Γενικού Λυκείου, διότι σε μια τέτοια περίπτωση η εικόνα θα ήταν ακόμα χειρότερη,

β) ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν διδαχθεί από 6 ώρες την εβδομάδα και στις τρεις τάξεις του Γενικού Λυκείου (6 ώρες Αρχαία Ελληνικά στην Α' Λυκείου, 2 ώρες Αρχαία Ελληνικά Γενικής Παιδείας και 4 ώρες Αρχαία Ελληνικά Κατεύθυνσης στη Β' Λυκείου, 1 ώρα Αρχαία Ελληνικά Γενικής Παιδείας και 5 ώρες Αρχαία Ελληνικά Κατεύθυνσης στην Γ' Λυκείου, μέχρι και το σχολικό έτος 2014-15), όταν την ίδια στιγμή η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας περιορίζεται στις 4 ώρες σε κάθε τάξη. Επίσης, δεν υπολογίζονται οι πολλαπλάσιες ώρες φροντιστηριακής εκπαίδευσης, που κατά κοινή ομολογία παρακολουθεί η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, ειδικά στο Λύκειο.

γ) ότι ήδη έχουν παρέλθει πάνω από 20 έτη, από τότε που επανήλθε με υπουργική απόφαση η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο.

Επιπλέον, παλαιότερες εμπειρικές έρευνες (Φωτιάδου 1995, Κοζαράκη 2000, Μπέλλα 2006), έδειξαν, παρά το περιορισμένο στατιστικό δείγμα, την πραγματικότητα, που όλοι οι διδάσκοντες του μαθήματος βιώνουμε καθημερινά μέσα στη σχολική τάξη μέχρι και σήμερα:

α) αδυναμία βελτίωσης της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών συνολικά, διαψεύδοντας τις σχετικές προσδοκίες, αφού επιδεινώθηκε (ακόμα και σε τριπλάσιο βαθμό) η επίδοση των μαθητών που προέρχονταν από αγροτικές περιοχές έναντι αυτών που προέρχονταν από αστικές περιοχές,

β) αδυναμία βελτίωσης όσον αφορά την παραγωγή γραπτού νεοελληνικού λόγου, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις παρουσιάστηκε και γλωσσική υποβάθμιση (π.χ. σύγχυση αρχαιοελληνικών και νεοελληνικών τύπων, επιβάρυνση της νεοελληνικής με αναφομοίωτα αρχαϊστικά στοιχεία),

γ) ανυπαρξία ουσιαστικής βοήθειας στους μαθητές, προκειμένου αυτοί να καταστούν ικανοί να προσεγγίσουν τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο που εξακολουθεί να αποτελεί ζητούμενο,

δ) αποστροφή των μαθητών για το συγκεκριμένο μάθημα, παρά τη γενική αποδοχή από τους ίδιους της σημασίας και της σπουδαιότητας του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, στον οποίο όμως δεν τελικά γίνονται κοινωνοί. Το μάθημα κρίνεται από την πλειονότητα των παιδιών ως «δύσκολο, άσκοπο, βαρετό και περιττό». Όταν, λοιπόν, οι μαθητές μας έχουν ήδη διαμορφώσει μια τέτοια εικόνα στο Γυμνάσιο, πώς μπορεί να ανατραπεί αυτή στο Λύκειο;

Αποτελεί κοινό τόπο ότι οι μαθητές της Α' Λυκείου δεν έχουν την αναμενόμενη από το ισχύον Α.Π.Σ., με βάση την τρίχρονη διδασκαλία στο Γυμνάσιο, εξοικείωση με τον αρχαιοελληνικό λόγο, χωρίς αυτό κατ' ανάγκη να αποτελεί μομφή για τους συναδέλφους του Γυμνασίου. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι που διδάσκουν σε μαθητές της Α' Λυκείου, ειδικά σε σχολεία αγροτικών, ημιαστικών και υποβαθμισμένων περιοχών των αστικών κέντρων, ξεκινούν εκ νέου τη διδασκαλία της αρχαιοελληνικής γλώσσας, ακόμα και από τα ουσιαστικά της Α' και Β' κλίσης, αναδεικνύει το ζήτημα της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο

στο Γυμνάσιο, η οποία επιβεβαιώνεται τις περισσότερες φορές στις διαγνωστικές δοκιμασίες της Α' Λυκείου.

Δεν θα παραγνωρίσουμε ότι το εξετασιοκεντρικό σύστημα που ταλαιπωρεί άμεσα το Λύκειο εδώ και τριάντα χρόνια, αλλά έμμεσα και το Γυμνάσιο, τα ακατάλληλα ή ελλιπή συχνά σχολικά βιβλία που ποτέ τελικά δεν αξιολογούνται με βάση τη λειτουργικότητά τους μέσα στην τάξη, η απουσία συνεχούς, οργανωμένης και συστηματικής επιμόρφωσης των διδασκόντων, με αποτέλεσμα π.χ. την αδυναμία αφομοίωσης των ΤΠΕ και των εργαλείων web2.0, ώστε να ενισχυθεί η δημιουργικότητα των μαθητών και να καλλιεργηθούν οι απαραίτητοι επιμέρους γραμματισμοί, είναι μερικές από τις σημαντικότερες παραμέτρους του προβλήματος.

Έχουμε, όμως, την αίσθηση ότι και πάλι μας διαφεύγει το σημαντικότερο αίτιο: η νεφελώδης, αόριστη και συχνά πομπώδης στοχοθεσία του μαθήματος, η οποία σε συνδυασμό με την ύπαρξη συγκεντρωτικών-κλειστών Α.Π.Σ. περιορίζουν την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και επιβάλλουν ένα δασκαλοκεντρικό πρότυπο το οποίο επικεντρώνεται στη φορμαλιστική προσέγγιση, με άλλοθι τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος. Έτσι, εύλογα προκύπτει το εξής ερώτημα, όταν διδάσκουμε κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από το πρωτότυπο: Να ερμηνεύσουμε κατά τρόπο ολιστικό τα κείμενα δίνοντας έμφαση στην αυτενέργεια του μαθητή, την αυτόνομη μάθηση και τις δημιουργικές εργασίες ή να διδάξουμε μία συγκεκριμένο διάλεκτο της αρχαιοελληνικής γλώσσας, εν προκειμένω την αττική, που είναι ξένη για τους μαθητές μας;

3. Η βασική αιτία του προβλήματος

Για την αναγκαιότητα της αρχαιομάθειας και της αρχαιογλωσσίας, θα ισχυριστεί κάποιος ότι εύκολα μπορεί να βρει πειστικές απαντήσεις ανατρέχοντας στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2000), στα κατά καιρούς εκπονηθέντα Α.Π.Σ. (1999 & 2002), στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2003), στις Οδηγίες του πάλαι ποτέ Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο (2002), αλλά και στα πρόσφατα εκπονηθέντα Α.Π.Σ. για το Λύκειο (ΦΕΚ 156/2015, τεύχος Β) που δεν εφαρμόστηκαν ποτέ.

Από όλες αυτές τις πηγές επιχειρημάτων επιλέγουμε το εξής απόσπασμα από το εισαγωγικό σημείωμα (σ.2) στο Βιβλίο της Α' Γυμνασίου (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2008) το οποίο καταδεικνύει τις πραγματικές διαστάσεις του ζητήματος:

«Να ανακαλύψουν οι μαθητές (του Γυμνασίου) και να εκτιμήσουν τη λογοτεχνική αξία των έργων των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων. Αυτό θα γίνει αν γνωρίσουν τους βασικούς κανόνες και τη δομή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μέσα από τα πρωτότυπα κείμενα, χωρίς τη μεσολάβηση του μεταφραστή, και αποκτήσουν έτσι μια πρώτη αίσθηση της αρμονίας, της πυκνότητας, της ακρίβειας και της ποικιλίας αυτής της γλώσσας, όπως χρησιμοποιήθηκε στα κείμενα της κλασικής εποχής. Η κατανόηση της δομής ενός αρχαίου κειμένου έχει την ίδια παιδευτική αξία με την κατανόηση της λύσης, π.χ., μιας αλγεβρικής εξίσωσης. Εξάλλου, είναι αυτονόητο ότι μελετά κανείς καλύτερα ένα λογοτεχνικό κείμενο στο πρωτότυπο του παρά μεταφρασμένο.»

Αναπόφευκτα το ερώτημα που προκύπτει είναι: Κατά πόσο τέτοιες επιδιώξεις είναι εφικτές; Σε ποιον βαθμό ικανοποιείται το αίτημα της κοινωνίας, αλλά και της πλειονότητας των μαθητών μας για την αναγκαιότητα προσαρμογής του μαθήματος στις απαιτήσεις της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της σύγχρονης διδακτικής πράξης;

Κατ' αρχάς, καθημερινά, μέσα στη σχολική τάξη, η συγκεκριμένη στοχοθεσία αποδεικνύεται ότι είναι όχι μόνο εξαιρετικά φιλόδοξη και υπερφίαλη, αλλά και άκρως ιδεοληπτική και μονομερώς αξιολογική. Η κατ' ευφημισμόν «ανθρωπιστική μόρφωση των μαθητών» έχει καταντήσει αυταπόδεικτη αξιωματική θέση, με αποτέλεσμα το ίδιο το μάθημα να κινδυνεύει να βρεθεί χωρίς γνωσιακό αντικείμενο. Το αρχαίο κείμενο καθώς συνιστά πολυσύστημα αξιών (γλωσσικών, αισθητικών, ιδεολογικών-κοινωνικών) πρέπει να γίνει αντικείμενο διερεύνησης, όχι κατά τρόπο υπερβατικό, αλλά με γνώμονα το *«πώς αναπτύχθηκαν πρακτικές λόγου, άμεσα συνδεδεμένες με τις ευρύτερες σχέσεις μεταξύ των δημιουργών και των ακροατηρίων/αναγνωστών τους, που επηρέασαν καθοριστικά τον νεότερο ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό»* (Πόλκας, 2009).

Αλλά, ακόμα κι αν ο εκπαιδευτικός παραγνωρίσει τη ρητορική υπερβολή του ισχύοντος Α.Π.Σ. και επιστρατεύσει όλες του τις δυνάμεις, διανοητικές και συναισθηματικές, προκειμένου να καταστήσει τους μαθητές του ενεργούς κοινωνούς της αρχαιοελληνικής γραμματείας, έρχεται η ίδια Πολιτεία να ακυρώσει στην πράξη τις παραπάνω κοπιώδεις προσπάθειές του. Είναι γνωστό ότι η ελληνική Πολιτεία – με μοναδική φωτεινή εξαίρεση την περίοδο της μεταρρύθμισης του Γ. Ράλλη (1976) – αντιμετωπίζει τελικά τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο κατά βάση ως γλωσσικό μάθημα που θα ενισχύσει και θα στηρίξει την εθνική, πολιτισμική και γλωσσική μας υπόσταση, απέναντι στο αόρατο εχθρό που κατά καιρούς βαπτίζεται και διαφορετικά: λεξιπενία, τεχνολογία, παγκοσμιοποίηση³⁷.

Το επαναλαμβανόμενο όσο και κουραστικό επιχείρημα της βελτίωσης της γλωσσικής ικανότητας των νέων, πέρα από ότι είναι επιστημονικά αβάσιμο, χαρακτηρίζεται και από μία επικίνδυνη ιδεολογική πρόθεση: να θεωρηθεί η αττική διάλεκτος του 5^{ου} αι. π.Χ. ως το ιδεώδες στάδιο της ελληνικής γλώσσας από το οποίο θα αντλήσει δυνάμεις η σύγχρονη ελληνική γλώσσα για να αντιμετωπίσει ό,τι τελοσπάντων την απειλεί, αφού προφανώς η ίδια από μόνη της δεν μπορεί να το κάνει, καθώς βρίσκεται σε μία εκπτώτικη πορεία (Ρεγκάκος, 2005). Παράλληλα, η αρχαία ελληνική γλώσσα προβάλλεται ως ένα *«ωραιοποιημένο απολίθωμα, το οποίο επιβάλλει την προσκυνηματική ευλάβεια και τον θαυμασμό, εφόσον πάνω του στηρίζεται η συνέχεια και εξέλιξη της νεοελληνικής γλώσσας (!)»* (Πόλκας, 2001).

Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι και η νεότερη γενιά φιλολόγων δανείζεται ανάλογα επιχειρήματα – ιδεολογήματα, και δεν αναπτύσσει, όπως θα αξίωνε κανείς, έναν σύγχρονο πειστικό λόγο για τον ρόλο του μαθήματος, που να συνυπολογίζει το

³⁷ «Το περιβοήτο επιχείρημα της λεξιπενίας είναι πάντως μαχητό, διότι οι διδαγμένοι τους Αρχαίους από το πρωτότυπο υπερ-ενήλικοι συμπολίτες δεν μιλούν την ελληνική καλύτερα από τους σημερινούς εφήβους, αν κρίνουμε από τις σωζόμενες σχολικές εκθέσεις τους είτε από όσα δηλώνουν καθημερινά στα μαρκούτσια της τηλεόρασης είτε και από τις δημόσιες ομιλίες των εγγραμμάτων παλαιάς κοπής.» γράφει μεταξύ άλλων ο Μ. Σουλιώτης στο άρθρο του «Ξέραν αρχαία οι Αρχαίοι» εφημερίδα Το Βήμα, στις 4/9/2005.

πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν οι μαθητές (πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, κυριαρχία της εικόνας και της τεχνολογίας, ερεθίσματα για μία νέου τύπου κριτική στάση) και υπό την επίδραση του οποίου θα προσεγγίσουν την αρχαιότητα. Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα (Τσάφος, 2006) που έγινε το 2005 μεταξύ 800 νεοδιορισθέντων φιλολόγων στο πλαίσιο της εισαγωγικής τους επιμόρφωσης η πλειονότητα (88%) θεωρεί ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στοχεύει κυρίως: α) στην ανάδειξη του ενιαίου χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, β) στη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών της συνέχειάς της και γ) στην ορθότερη χρήση της νεοελληνικής. Είναι προφανές ότι επικρατεί μια γενικότερη σύγχυση, απόρροια αυτού που επισημάναμε ήδη: δεν υπάρχει σαφήνεια στο γιατί θέλουμε οι μαθητές μας να διδάσκονται Αρχαία Ελληνικά, γι' αυτό και τελικά οι περισσότεροι αναζητούμε ως σανίδα σωτηρίας τη φορμαλιστική διδασκαλία.

Άλλωστε το επιχείρημα ότι η επαρκής κατάρτηση της νεοελληνικής γλώσσας, δηλαδή της μητρικής μας γλώσσας, θα προκύψει διδάσκοντας επιπλέον ώρες την αρχαιοελληνική γλώσσα είναι όχι «μόνο αφελές, αλλά και γλωσσολογικά ασυγχώρητο», όπως χαρακτηριστικά σημείωνε ήδη από το 1986 στην εφημερίδα *Το Βήμα* ο Γ. Βελούδης. Και προφανώς είναι απαράδεκτο επιστημονικά και γλωσσολογικά να μην λαμβάνονται υπόψη οι εμφανείς διαφορές, φωνολογικές, μορφοσυντακτικές στο σύστημα του ρήματος και του ονόματος, αλλά και σε σημασιολογικό-λεξιλογικό επίπεδο μεταξύ αττικής διαλέκτου και Κοινής Νέας Ελληνικής. Πρόκειται για μια «απαράδεκτη κατάργηση της διάκρισης ανάμεσα στο *ξέρω για τη γλώσσα μου και στο ξέρω τη γλώσσα μου.*» (Χριστίδης, 1987). Επιπλέον, είναι προφανές ότι για να αποκτήσουν επαρκή χρήση της νεοελληνικής γλώσσας οι μαθητές, δηλαδή έντεχνη και καλαισθητή χρήση της μητρικής τους γλώσσας, χρειάζεται εξάσκηση μέσα στο σχολείο με βάση τα έντεχνα δημιουργήματα της νεοελληνικής γλώσσας, και όχι τόσο με βάση τα αντίστοιχα έντεχνα της αρχαίας ελληνικής, η οποία ούτε οικεία τούς είναι και είναι δύσκολο να γίνει.

Γνωρίζουμε ότι συχνά γίνεται λόγος για τη διαχρονία και τις παλαιότερες μορφές της γλώσσας μας. Στην πράξη, όμως, αυτό που τελικά επιτυγχάνεται «δεν είναι να φανεί η ζωντανή επιβίωση και εξέλιξη της γλώσσας μέσα στους αιώνες, αλλά η μνημειακή μουμιοποίησή της», (Κακριδής, 1998) και αυτό γιατί όλα τα κείμενα και παρά το γεγονός ότι αρκετά από αυτά είναι μεταγενέστερης εποχής, οδηγούν στη διδασκαλία της αττικής διαλέκτου, χωρίς φυσικά αυτά να είναι γραμμένα στην αττική διάλεκτο. Είναι προφανές ότι μιλάμε για μια αναβίωση του Αττικισμού, και όχι για διαχρονία (Κακριδής, 1998). Παράλληλα, κορυφαίες μορφές στο χώρο της φιλολογίας όπως ο Ι. Κακριδής³⁸ και ο Εμ. Κριαράς³⁹ προέβλεψαν και προειδοποίησαν με έντονο ενίοτε τρόπο ότι η παράλληλη διδασκαλία δύο συγγενικών μορφών της γλώσσας σε μαθητές, όπου δεν έχει ακόμα σχηματιστεί το γλωσσικό τους αίσθημα, είναι μεγάλο λάθος.

Μια τέτοια πρακτική το μόνο που επιφέρει είναι μία γενικευμένη σύγχυση και ένα συνεχή αποπροσανατολισμό των μαθητών, που καταλήγει στην απარέσκεια για το μάθημα ιδιαίτερα στο Λύκειο, όταν μάλιστα ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών

³⁸ Ι.Θ. Κακριδής, ομιλία στα Χανιά 12.2.1987, απομαγνητοφωνημένη και δημοσιευμένη στο περιοδικό *Θαλλώ* 4, σελ. 16κε.

³⁹ Εμ. Κριαράς, στο άρθρο με τίτλο «*Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών*», στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* 7.1.2002

παρουσιάζει εγγενείς αδυναμίες προς τη νεοελληνική γλώσσα είτε γιατί είναι παιδιά μεταναστών είτε γιατί παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα. Παράλληλα, η αδυναμία ολοκλήρωσης της τεράστιας διδακτέας ύλης και τα αναμενόμενα μαθησιακά «κενά» αλλά και η ανυπαρξία ενιαίας αντίληψης για τη διδασκαλία του μαθήματος ανάμεσα στους φιλόλογους επιτείνουν το πρόβλημα οδηγώντας τελικά τους εκπαιδευτικούς σε έναν αγχώδη και ταχύ ρυθμό διδασκαλίας που δεν επιτρέπει ούτε την κατανόηση ούτε την εξοικείωση της πλειοψηφίας των μαθητών με τον αρχαιοελληνικό λόγο. Θα μπορούσε ίσως εδώ κάποιος να αντιτάξει τις περιπτώσεις εκείνων των μαθητών που πράγματι κατανοούν την αρχαιοελληνική γλώσσα τόσο σε μορφοσυντακτικό όσο και σε σημασιολογικό επίπεδο. Η ικανότητα αυτών των λίγων παιδιών είναι, πιστεύουμε, αποτέλεσμα του γεγονότος ότι αυτοί οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν κατακτήσει γνωστικά σε πρότερο βαθμό τη νεοελληνική γλώσσα. Γι' αυτό και π.χ. οι ερμηνευτικές απαντήσεις τους και οι μεταφραστικές τους προσπάθειες παρουσιάζουν πληρότητα, σαφήνεια και ακρίβεια στη διατύπωσή τους.

4. Γενικές και ειδικές προτάσεις

Τι μπορεί να γίνει, λοιπόν, για να αποκτήσει η κλασική παιδεία τη θέση που της αρμόζει; Αν και ο χρόνος της εισήγησης είναι περιορισμένος για υποβολή αναλυτικών προτάσεων, όμως μία τόσο έντονη κριτική θα ήταν ελλιπής, αν δεν είχε κάποιες ενδεικτικές θέσεις:

- Διαμόρφωση ενός ανοιχτού κατά κύριο λόγο θεματικού Α.Π.Σ. του οποίου η διδακτέα ύλη θα πραγματεύεται βασικές αξίες του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και η οποία θα προτείνει ενδεικτικά κείμενα μικρότερης ή μεγαλύτερης έκτασης (έντυπο ή ψηφιακό ανθολόγιο) στα οποία οι αξίες αυτές αναδεικνύονται, ώστε να γίνονται αντικείμενο σχολιασμού και δημιουργικής ερμηνείας. Επιπλέον, να επιλέγονται στοιχεία του αρχαίου κόσμου και πολιτισμού που μπορούν να ενταχθούν σε ένα αναγνωρίσιμο συγχρονικό πλαίσιο, με απώτερο στόχο να αναδειχθεί το κοινό βιωματικό υπόστρωμα συγγραφέα και μαθητών. Τέλος, οι διδάσκοντες να διδάσκουν εκείνα τα κείμενα που θεωρούν ότι είναι τα προσφορότερα με βάση το μαθητικό δυναμικό της τάξης τους. Βέβαια, μία τέτοια προοπτική χρειάζεται ουσιαστική επιμόρφωση και υποστήριξη, καθώς ο εκπαιδευτικός γίνεται πλέον ο ίδιος δημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού. Παράλληλα, τόσο η έκταση της διδακτέας ύλης όσο και ο τρόπος αξιολόγησής της είναι αναγκαίο να ανασχεδιαστεί, ώστε να μην αποτελεί τροχοπέδη για κάθε δημιουργική διδακτική προσέγγιση.
- Έναρξη της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο από τη Β' ή και την Γ' Γυμνασίου, στο πλαίσιο του γενικότερου επαναπροσδιορισμού της φυσιογνωμίας του Γυμνασίου και του Λυκείου, μέσα από νέα βιβλία, με αναλόγως διαμορφωμένα κείμενα, συνοδευόμενα από πλούσια εικονογράφηση και παιγνιώδες ύφος. Εδώ θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η σχετική εμπειρία των βιβλίων που διδάσκονται στην Κύπρο, αλλά και στο εξωτερικό για όσους μαθητές επιλέγουν να διδαχθούν την αρχαία ελληνική γλώσσα. Παράλληλα, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στην αναγνωστική

δεξιότητα και στην κατανόηση του κειμένου μέσα από τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία.

- Ουσιαστική συνεξέταση μορφής και περιεχομένου, με βάση την αρχή ότι η δομή (γραμματική, συντακτική) του κειμένου υπηρετεί κατά κύριο λόγο το μήνυμα και το περιεχόμενο. Η νοηματική μονάδα δεν μπορεί να είναι η λέξη ούτε καν η πρόταση, αλλά η περίοδος, το «μικροκείμενο», με αρχή, μέση και τέλος. Σημαντική βοήθεια προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. και ειδικότερα τα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου ή τα λογισμικά κατασκευής εννοιολογικών χαρτών, καθώς επιτρέπουν τη σύνταξη απλών ή σύνθετων διαγραμμάτων, όπου αναδεικνύονται η δομή και τρόπος συγκρότησης του κειμένου, ενώ δίνεται και η δυνατότητα αναδόμησης ενός κειμένου. Παράλληλα, τα εγχειρίδια Γραμματικής και Συντακτικού οφείλουν να υπηρετούν τη δομολειτουργική προσέγγιση του κειμένου· κατ' επέκταση, τόσο η Γραμματική όσο και το Συντακτικό είναι χρήσιμο να διδάσκονται με βασικό στόχο την αναγνώριση των τύπων και όχι την μηχανιστική αναπαραγωγή σε τυποποιημένες ασκήσεις. Είναι προφανές ότι σε μία τέτοια περίπτωση χρειάζεται ανάλογη προσαρμογή και του πλαισίου αξιολόγησης του μαθήματος, ώστε να μην ακυρώνεται η διδακτική πράξη.
- Ανανέωση της μεταφραστικής προσέγγισης: από την «πιστή» κατά λέξη μετάφραση στη διαδικασία που θα προάγει τη μεταγλωσσική επίγνωση των γλωσσικών δομών και των δύο γλωσσών, υποβοηθώντας τη συνειδητή εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής. Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η αξιολόγηση και η σύνθεση μέσα από διαφορετικές προτεινόμενες μεταφράσεις. Προς την ίδια κατεύθυνση θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι αρχαιογνωστικοί δικτυακοί τόποι με ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα αρχαιοελληνικών κειμένων και μεταφράσεων, αρχαιολογικό εικονογραφικό υλικό. Έτσι, διευρύνεται το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή, ενώ επιπλέον προσφέρεται η δυνατότητα αναζήτησης και κριτικής επεξεργασίας.
- Σύνδεση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας με τα κλασικά κείμενα (σχολιασμός μεταφρασμένων κειμένων της Αρχαίας Λογοτεχνίας και σχετική παραγωγή γραπτού νεοελληνικού λόγου).
- Επαναφορά του θεσμού των Κλασικών Γυμνασίων & Λυκείων (ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα και προτεραιότητα των αποφοίτων τους στις Φιλοσοφικές Σχολές), ώστε να ενισχυθεί η συνειδητή ενασχόληση με τα κλασικά κείμενα.
- Διδασκαλία της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες αξιοποιώντας αρχαιογνωστικούς δικτυακούς τόπους.
- Παράλληλη προσέγγιση έργων της Αρχαίας Ελληνικής λογοτεχνίας και τέχνης με βάση λογισμικά, πολυμέσα και ανάλογους δικτυακούς τόπους. Ταυτόχρονα ενίσχυση της διαθεματικότητας, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει πληρέστερη εικόνα της ιστορικής πραγματικότητας μέσα στο οποίο εντάσσεται το κείμενο που μελετά.
- Σύνδεση της Νέας Ελληνικής με τις παλαιότερες μορφές της Ελληνικής με αφετηρία τη Νέα Ελληνική και όχι το αντίστροφο, μέσα από ουσιαστική αξιοποίηση της ετυμολογίας και των λόγιων εκφράσεων της γλώσσας μας.

- Αναζήτηση συνεργασιών και δημιουργία έργων eTwinning με σχολεία του εξωτερικού όπου διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά, ώστε να γίνει αντιληπτή στους μαθητές μας η οικουμενικότητα και η διαχρονικότητα της κλασικής παιδείας.

5. Επίλογος

Κλείνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι καμία πρόταση ή αλλαγή δεν μπορεί να καρποφορήσει, εάν δεν υπάρχει ουσιαστική στήριξη, εμπιστοσύνη και επιβράβευση προς τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, το σχολείο και ό,τι αυτό παρέχει, για να βρίσκεται σε αρμονική και δημιουργική σχέση με την κοινωνία, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρώτη προτεραιότητα από όλους, χωρίς ιδεοληψίες και προκαταλήψεις. Γι' αυτό και τα λόγια του Ροΐδη από το έργο του «*Τα Είδωλα*» (σελ. 220 κ.ε.) για τη σχέση της ελληνικής κοινωνίας με την Αρχαία Ελληνική γλώσσα είναι πιο επίκαιρα από ποτέ:

«... Και αληθές μεν είναι ότι μετά μακρούς αγώνας ητυχήσαμεν τέλος πάντων ν' ακούσωμεν εσχάτως παρά καθηγητού και πρώην καθηγητού του ημετέρου Πανεπιστημίου, κατά τούτο μόνο συμφωνούντων: «ότι πάντα όσα κοινώς λέγονται περί της υπεροχής της αττικής διαλέκτου ως διαλέκτου είναι προλήψεις παιδαριώδεις» (Δ. Βερναρδάκη, «Ψευδαττικισμού Έλεγχος») και ότι: «η θεωρία περί της ευγενείας των αρχαίων τύπων και της ευτελείας των νέων είναι αξιολύπητος πλάνη» (Γ. Χατζιδάκι, «Το Γλωσσικόν Ζήτημα»): μικρόν όμως είναι το εκ των αποφάνσεων τούτων κέρδος, αν πρόκειται δι' άλλους οιοσδήποτε λόγους να εξακολουθήσωμεν και μετά ταύτας να ψιττακίζωμεν ως όρνεα τους αττικούς τύπους.»

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κακριδής, Φ.Ι. (1998) Μεταρρυθμίζοντας τη διδασκαλία των Αρχαίων, Στο Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο, *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, (σσ. 96-97), Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Κοξαράκη, Μ. (2000), *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*, Αθήνα: Μεταίχιμο
- Μπέλλα, Ζ. (2006), Αρχαία Ελληνικά κόποις κτῶνται; Συμπεράσματα μιας εμπειρικής έρευνας, Στο *Πρακτικά Διημερίδας ΠΕΦ (6-7 Απριλίου 2006)*, (σσ.25-40), Αθήνα: Μεταίχιμο
- Πόλκας, Λ. (2001) Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο και το λύκειο, Στο *Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Ανακτήθηκε 9 Μαΐου 2016 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html
- Ρεγκάκος, Α. (2005), Αρχαία, αλλά όχι απαρχαιωμένα, *Φιλολόγος*, τχ. 120, σ. 177-181
- Τσάφος, Β., (2006), *Οι αντιλήψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών*, Στο *Πρακτικά Διημερίδας ΠΕΦ (6-7 Απριλίου 2006)*, (σσ. 102-103), Αθήνα: Μεταίχιμο
- Φωτιάδου, Α. (1995), Η ελληνική γλώσσα μέσα από τα αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα: Θα φέρει τη βελτίωση; *Φιλολογική*, τχ. 51, σσ. 11-14
- Χριστίδης, Α.-Φ. (1987), Πώς η θεμιτή διαφωνία έγινε αθέμιτη κινδυνολογία, *Φιλολόγος*, τχ. 47, σσ. 38-39

Ο ρόλος του προσδιορισμού των αναγκών και των κινήτρων των μαθητών της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας (FLE) στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας

Αναστασάκη Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ05 & ΠΕ13
ΜΔΕ Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας
ΜΔΕ Πολιτική Θεωρία και Δικαιώματα
Υπ. Δρ. Παν/μίου Κρήτης
marieanastasaki@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται, σε πρώτη φάση, ένα εννοιολογικό πλαίσιο των θεμελιωδών εννοιών των αναγκών και των κινήτρων των μαθητών καταδεικνύοντας τη σπουδαιότητά τους στην παιδαγωγική πράξη. Εντούτοις, οι ανάγκες - γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και άλλες- έχουν ένα δυναμικό χαρακτήρα, ο οποίος δυσχεραίνει τον ακριβή προσδιορισμό τους, πράγμα που θα καταδειχθεί από τα αποτελέσματα έρευνας που θα παρουσιαστούν στη δεύτερη φάση της παρούσης. Αναπόφευκτα, τέλος, θα οδηγηθούμε σε εξαγωγή συμπερασμάτων και διατύπωση περαιτέρω προβληματικής.

Λέξεις- κλειδιά: ανάγκες, κίνητρα, μάθηση.

1.Εισαγωγή- Προβληματική

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, για να μπορέσει να αντεπεξέλθει σε μια εξαιρετικά απαιτητική πραγματικότητα καλείται να αποκτήσει νέο προφίλ προκειμένου να επικεντρώσει τη διδασκαλία του στους μαθητές και να τους ανοίξει το δρόμο προς την υπευθυνότητα ή και την «ελεγχόμενη ελευθερία» (Πατέλη, 2000, σ. 163). Αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό όταν η παιδαγωγική πράξη, στο επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας, συνίσταται στην ανίχνευση και τον προσδιορισμό -στο μέτρο του δυνατού- των ποικίλων αναγκών των μαθητών-μελών της κοινωνίας του σχολείου όπως, και των κινήτρων τους για μάθηση και για μεταγνώση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω).

Οι ανάγκες στις οποίες επικεντρώνεται το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας είναι οι γνωστικές και συναισθηματικές, όπως ορίζονται από τους Γάλλους ερευνητές της εκπαίδευσης Pourtois, J-P. και Desmet, H. (2004), αλλά και η κοινωνική ανάγκη της επικοινωνίας.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που απευθύνθηκε σε 34 εκπαιδευτικούς της Γαλλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό την ανίχνευση των αντιλήψεων των ερωτώμενων πάνω στις εξεταζόμενες έννοιες, τον βαθμό επιρροής των εν λόγω εννοιών στη στρατηγική της

διδασκαλίας τους και στη στοχοθεσία τους αλλά και την ανάπτυξη περαιτέρω προβληματικής.

2. Η πολυδιάστατη έννοια της ανάγκης και οι στρατηγικές μάθησης

Η ανάγκη αποτελεί μια πολυσύνθετη έννοια στην οποία μπορούμε να αποδώσουμε ποικίλες διαστάσεις ανάλογα με τους στόχους μας: διάσταση λειτουργική, γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ιδεολογική. Στην παρούσα εργασία θα δοθεί έμφαση στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Ο προσδιορισμός και η ανάλυση των αναγκών των μαθητών καθορίζουν όχι μόνο το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας/μάθησης (Πρόσκολλη, 1999, σ.σ. 60-62) αλλά και τις στρατηγικές που πρέπει να υιοθετηθούν, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές.

Οι γνωστικές ανάγκες, σύμφωνα με τους Rourtois & Desmet (2004), έχουν πολύπλοκη φύση και αφορούν στην ανάγκη της ολοκλήρωσης/επιτυχίας (accomplissement). Οι συνισταμένες αυτής της ανάγκης είναι τρεις: οι ανάγκες της διέγερσης (stimulation), της ενθάρρυνσης στον πειραματισμό (expérimentation) και της ενίσχυσης (renforcement), οι οποίες ανταποκρίνονται στην περιέργεια του παιδιού (ό.π., σ.σ.110-111).

Η ανάγκη της ολοκλήρωσης εκφράζει τη σπουδαιότητα της γνωστικής διάστασης στην ανάπτυξη κάθε ατόμου, εφόσον αυτό που είναι σημαντικό για το άτομο είναι η ικανότητά του να δρα στο περιβάλλον του, να το κατανοεί και, τέλος, να το ελέγχει. Η εν λόγω ανάγκη εκφράζεται από την ευχαρίστηση του ατόμου όταν φέρνει εις πέρας δύσκολες εργασίες και όταν μπορεί να ελέγχει και να οργανώνει ό,τι το περιβάλλει.

Αναφορικά με τις συνιστώσες της, θα αναφέρουμε τα εξής: κατ' αρχάς, η διέγερση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια τεχνητή παρακίνηση μέσω της οποίας προκαλούμε ή διατηρούμε τη φυσική διέγερση. Ο δε πειραματισμός, με έντονη παρουσία στο παιδί, σχετίζεται με την ενθάρρυνση ή διατήρηση της ανάγκης πειραματισμού, της δράσης και της ανακάλυψης μέσα σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον. Τέλος, η ανάγκη της ενίσχυσης αφορά στη σχέση ερεθίσματος-απάντησης: μετά από μια εργασία ή μια απάντηση, εάν υπάρχει μια κατάσταση θετικής ενίσχυσης (ανταμοιβή), αυξάνονται οι πιθανότητες επανάληψής της. Μία άλλη μορφή που μπορεί να πάρει η ενίσχυση προέρχεται από τον συμπεριφορισμό και έχει να κάνει με την ενίσχυση μέσω μίμησης και παρατήρησης, κατά τη διάρκεια των οποίων το παιδί μαθαίνει από τα λάθη και τις επιτυχίες τόσο τα δικά του όσο και των άλλων. Οι άλλοι που γίνονται πρότυπα ή καθοδηγούν το παιδί, μπορούν να χρησιμεύσουν ως σημεία αναφοράς με σκοπό το παιδί να οδηγηθεί σταδιακά στην αυτοενίσχυση μέσα από τη χρησιμοποίηση της ενισχυτικής πληροφορίας που έχει θετική επίδραση στη δράση του (Rourtois et Desmet, 2004, σ.σ. 110-139).

Η δε συναισθηματική διάσταση της ανάγκης συνδέεται με την ανάγκη της ανάπτυξης σχέσεων (affiliation) μέσω της οποίας πραγματοποιείται η μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων και μοντέλων διαπροσωπικών σχέσεων, αφού παραπέμπει στην κοινωνική και οικογενειακή διάσταση, καθώς και σε αυτή των διαγενεακών σχέσεων (Rourtois et Desmet, 2004, σ.σ. 81-82).

Αυτή η ανάγκη καταδεικνύει την επιθυμία να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί μια θετική συναισθηματική σχέση με τους άλλους διαδραματίζοντας ένα κυρίαρχο

ρόλο στην οικοδόμηση της κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας, η οποία εκφράζεται μέσω των τριών συνιστωσών της, αναγκών του ατόμου που εμφανίζονται σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Αυτές οι ανάγκες είναι η ανάγκη για δημιουργία δεσμών με τους άλλους και προσήλωση (attachement), η ανάγκη για αποδοχή (acceptation) και η ανάγκη για αναγνώριση (investissement). Επιπλέον, η ανάγκη της αποδοχής συνδέεται άμεσα με το αίσθημα ασφάλειας που αναπτύσσει το άτομο, ειδικά εάν αισθάνεται ότι μπορεί να δείξει εμπιστοσύνη στους άλλους.

Όπως αναφέρει και ο Maslow (2008), αφού το άτομο ικανοποιήσει τις στοιχειώδεις ανάγκες του, όπως την πείνα και τη δίψα (που τοποθετούνται στη βάση της πυραμίδας αναγκών, κατά τον ίδιο), τότε μόνο μπορεί να ικανοποιήσει την ανάγκη του για ασφάλεια (σωματική, ηθική, ψυχολογική, συναισθηματική, κοινωνική), η οποία βρίσκεται δεύτερη στην ιεραρχία των αναγκών. Ακολουθεί η ανάγκη για ένταξη στον κοινωνικό ιστό, η οποία είναι αναπόσπαστη από την ανάγκη για αναγνώριση και εκτίμηση από το κοινωνικό σύνολο. Η επίδραση της ικανοποίησης των αναγκών εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από τα μέσα που ενδόμυχα έχει ιδιοποιηθεί το άτομο για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου, ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία. Τέλος, ακολουθεί η ανάγκη για εξέλιξη και αυτοπραγμάτωση μέσα από την ανακάλυψη του εαυτού, την αλλαγή, την απελευθέρωση απ' οτιδήποτε στερεί την ελευθερία. Αυτή η ανάγκη του ατόμου μόνο μέσα σε κλίμα ελευθερίας, σιγουριάς και θαλπωρής μπορεί να ικανοποιηθεί (Maslow, 2008, σ.σ. 84-85).

Σε ένα τέτοιο κλίμα μπορεί να ικανοποιηθεί και η κοινωνική ανάγκη της επικοινωνίας. Η επικοινωνία είναι μια συμπεριφορά της οποίας ο σκοπός είναι η επιρροή στους άλλους μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών κανόνων που διαμορφώνονται αφενός από την επικοινωνιακή κατάσταση κι αφετέρου από τα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών. Μεταξύ τους προκύπτει μία άρρητη συμφωνία και μια συνεργασία (Beaudichon, στο Pourtois et Desmet, 2004, σ.143).

Μέσω της επικοινωνίας, μεταξύ άλλων, οι μαθητές αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις, κοινωνικοποιούνται, διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες και μαθαίνουν την αξία του διαλόγου. Εντούτοις, υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία, όπως τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, οι αρνητικές κοινωνικές αναπαραστάσεις και, συχνά, η όχι καλή χρήση της γλώσσας.

Οι γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες που προαναφέρθηκαν μπορούν να μεταφραστούν σε στρατηγικές που πρέπει να υιοθετηθούν με σκοπό την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Ο R. Viau θεωρεί τις στρατηγικές ως τα μέσα που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να αποκτήσει γνώσεις και ικανότητες και για να ελέγξει καλύτερα τη μαθησιακή του πορεία σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Υπογραμμίζει επίσης ότι οι στρατηγικές συνδέονται με δηλωτικές γνώσεις, δηλαδή θεωρητικές (στρατηγικές επανάληψης, οργάνωσης, επεξεργασίας), γενίκευσης και διάκρισης (conditionnelles) και διαδικαστικές (σταχυολόγησης) (Viau, 2009, σ. 55).

Σχετικά με τις συναισθηματικές στρατηγικές, αυτές περιλαμβάνουν τις εξής στρατηγικές: αφύπνιση και διατήρηση της παρακίνησης, αυτοσυγκέντρωση και έλεγχο της αμηχανίας. Η Courtillon (2003, σ. 24) θεωρεί ότι εν λόγω στρατηγικές διαφαίνονται στην έκφραση των γνωστικών αναγκών (το να προβαίνει κάποιος σε συμπεράσματα είναι απαραίτητο στην απόκτηση νοήματος σε μια εργασία), αλλά και

των συναισθηματικών (ανταλλαγή συναισθημάτων όπως επιθυμίας, ευχαρίστησης, άγχους μέσα σε μια ομαδική εργασία).

3. Η έννοια της παρακίνησης και η σπουδαιότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η παρακίνηση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία που προκαλούν μια συμπεριφορά με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου. Εάν πρόκειται για το αποτέλεσμα της ευχαρίστησης και του ενδιαφέροντος που έχει το άτομο για την έρευνα και τη μάθηση, τότε η παρακίνηση είναι μια εσωτερική διαδικασία. Εάν το άτομο δρα προκειμένου να λάβει κάποια ανταμοιβή, τότε πρόκειται για εξωτερική παρακίνηση. Ο χαρακτήρας της είναι δυναμικός, εφόσον εξελίσσεται σύμφωνα με το υλικό, διανοητικό, κοινωνικό ή ατομικό πλαίσιο όπου εκδηλώνεται. Επιπλέον, είναι συνειδητή ή ασυνείδητη, αφού πρόκειται για ένα σύνολο αιτιών που προκαλούν μια συμπεριφορά.

Η εσωτερική παρακίνηση ως διανοητική παρακίνηση είναι συχνά ασυνείδητη. Δημιουργεί όμως ικανοποίηση στο άτομο όταν αυτό αντιλαμβάνεται ότι μαθαίνοντας, εμπλουτίζει τις γνώσεις του και μπορεί να προοδεύσει, εάν καταβάλλει προσπάθεια και αφιερώσει χρόνο. Αυτού του είδους η παρακίνηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μάθηση εφόσον αφορά μια δυναμική που σχετίζεται, αφενός, με την προσωπική δέσμευση και την ανάληψη ευθυνών στη μάθηση και, αφετέρου, με τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, το ενδιαφέρον και την περιέργεια.

Η παρακίνηση είναι επομένως άμεσα συνδεδεμένη με την αυτοεικόνα των μαθητών και την αντίληψή τους για το περιβάλλον, με αποτέλεσμα να επιλέγουν συνειδητά να δεσμευτούν στο να ολοκληρώσουν μια προτεινόμενη παιδαγωγική δραστηριότητα με σκοπό τη μάθηση (Viau, 2009, σ. 12).

Η εν λόγω διαδικασία της παρακίνησης είναι απαραίτητη, αφού το άτομο μπορεί να φτάσει στο μέγιστο της απόδοσής του μόνο όταν το επιθυμεί, όταν τα εσωτερικά του κίνητρα είναι τόσο ισχυρά, ώστε το ωθούν να καταβάλλει προσπάθεια, όταν έχει βρει νόημα σε αυτό που κάνει και συνδέει το νόημα αυτό με τα κίνητρα του, τις ανάγκες του και τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό.

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της παρακίνησης έχουν σχέση με τις γνωστικές ανάγκες και κυρίως την ενίσχυση στη μάθηση ως μέσο πληροφόρησης και παρακίνησης (Pourtois et Desmet, 2004, σ. 132). Έχει υπογραμμιστεί και η θετική επίδραση της πληροφόρησης που πρέπει να παρέχουμε στο παιδί σχετικά με τη διαδικασία και το νόημα της εργασίας που πραγματοποιεί (ό.π., σ. 132). Είναι απαραίτητη η εν λόγω ενημέρωση για να μπορέσει το παιδί να μάθει για/από τα λάθη του και για την πρόοδο του έτσι, ώστε να μπορέσει να βελτιωθεί σε μελλοντικές μαθησιακές καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο, η όποια παρακίνησή του μετατρέπεται σε εσωτερική διαδικασία, με αποτέλεσμα το άτομο να καθίσταται ικανό να δημιουργήσει τις δικές του στρατηγικές μέσα από την αυτο-οργάνωση και να γίνει περισσότερο ενθουσιώδης για να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία. Εξάλλου, η αυτοενίσχυση ως διαδικασία αυτο-επιδοκιμασίας, όπως και η αυτοαξιολόγηση που εκφράζει την ανάγκη για αυτογνωσία, για αυτο-διόρθωση, για

εξέλιξη, για συνεχή μάθηση και για καθορισμό στόχων και προτύπων (standards) επίδοσης όλο και πιο υψηλών με την πάροδο του χρόνου, διαδραματίζουν έναν κινητήριο ρόλο για την εσωτερική παρακίνηση του ατόμου.

Εντούτοις, αυτή η διαδικασία απαιτεί ωριμότητα από το άτομο και αφιέρωση χρόνου για να μπορέσει να παρατηρεί τον εαυτό του και να αυτορυθμιστεί. Εξάλλου, η οικογένεια, το σχολείο και ο εκπαιδευτικός παίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή την αυτοενίσχυση η οποία αποκτάται σταδιακά και μέσα από τη συνεχή ενδοσκόπηση, αλλά και τη διάδραση με τους άλλους.

Η παρακίνηση μπορεί να είναι και εξωτερική. Ο χαρακτήρας της όμως είναι ασταθής, εφήμερος, αφού συνδέεται με εξωτερικούς από το άτομο παράγοντες, όπως την ανταμοιβή (υψηλοί βαθμοί, δώρα...) και την τιμωρία. Ο Fenouillet (2009) υποστηρίζει ότι η ανταμοιβή δεν αποτελεί παρακίνηση, γιατί η παρακίνηση αποτελεί εσωτερικό φαινόμενο, «ενώ η ανταμοιβή προέρχεται έξω από το άτομο». Χρησιμοποιώντας την ανταμοιβή, εξωτερικούμε, κατά κάποιο τρόπο, τον λόγο της δράσης και δεν μπορούμε συνεπώς να ενθαρρύνουμε την αυτονόμηση του μαθητή, αφού ελαττώνουμε την αυτόνομη επιμονή του σε μια δραστηριότητα.

4. Η έρευνα: το δείγμα, η μεθοδολογική προσέγγιση, τα αποτελέσματα

Το δείγμα της έρευνας, το οποίο δεν ήταν τυχαίο αλλά γνωστό εκ των προτέρων, αποτέλεσαν 34 εκπαιδευτικοί της Γαλλικής Γλώσσας σε Κρήτη και Αθήνα. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική συνέντευξη (20 συνεντεύξεις διεξήχθησαν δια ζώσης και 14 τηλεφωνικά). Η συνέντευξη βασίστηκε σε 10 ερωτήσεις -3 κλειστού τύπου και 7 ανοικτού- και πραγματοποιήθηκε από 4 Φεβρουαρίου έως 19 Μαρτίου 2011. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων συγκεντρώθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσης εργασίας και μετατράπηκαν σε ποσοτικά δεδομένα, προκειμένου να αναλυθούν στη συνέχεια και να εξαχθούν συμπεράσματα.

Σχετικά με το προφίλ των ερωτώμενων, το 53% είναι μεταξύ 31 και 40 ετών, το 35%, μεταξύ 41 και 50 ετών και το 12% από 51 έως 60 ετών. Εξετάζοντας τις απαντήσεις κάθε ερωτώμενου, διαπιστώσαμε ότι ο παράγοντας της ηλικίας δεν παίζει κανένα ρόλο στο πώς αντιλαμβάνεται ο κάθε εκπαιδευτικός τις έννοιες των αναγκών και των κινήτρων και στο εάν η πρόσληψη των εννοιών είναι ρεαλιστική ή όχι. Αναφορικά με την πείρα, το 35% διδάσκει από 5 έως 10 έτη, το 47% από 11 έως 20 έτη, ενώ το 18% από 21-30 έτη. Σχετικά με το ακαδημαϊκό επίπεδο, το 73% έχει πανεπιστημιακή εκπαίδευση κι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια και stages. Το 18% κατέχει, επιπλέον, ΜΔΕ στη Γαλλική γλώσσα, ενώ το 9% δεν έχει περαιτέρω επιμόρφωση.

Ξεκινώντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων για την έννοια των αναγκών, το 32% θεωρεί ότι η ανάγκη της κατανόησης όπως και η κοινωνική ανάγκη της επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα χωρίς στερεότυπα και ενδοιασμούς είναι πρωταρχικής σημασίας για τους μαθητές. Επιπλέον, κύριες ανάγκες είναι η ανάγκη του ανήκειν σε μια κοινωνική ομάδα και η ανάγκη της κοινωνικοποίησης. Γνωστικές ανάγκες, όπως η μάθηση, αναφέρονται από έναν μικρό αριθμό (15%), ενώ οι συναισθηματικές ανάγκες αναφέρονται από το 9%. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός (32%) μιλά για διάφορες άλλες ανάγκες, όπως της ασφάλειας και της

αυτοπεποίθησης. Αυτό που προκύπτει, επομένως, είναι ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση σε μία μόνο διάσταση της έννοιας της ανάγκης, είτε στη γνωστική είτε στην κοινωνική, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό λαμβάνει υπόψη και τις δύο διαστάσεις, γνωστική και κοινωνική. Εντούτοις, η συναισθηματική διάσταση δεν αναφέρεται από μεγάλο αριθμό.

Μετά τον προσδιορισμό των αναγκών, οι ερωτηθέντες έπρεπε να απαντήσουν κατά πόσον οι ανάγκες των μαθητών αναδύονται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης ή αν προϋπάρχουν αυτής. 18% θεωρεί ότι οι ανάγκες προϋπάρχουν, 15% ότι προκύπτουν κατά τη διάρκεια της μάθησης, ενώ η πλειοψηφία (67%) πιστεύει ότι οι ανάγκες μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της μάθησης, ακόμη και αν προϋπάρχουν λόγω της γονικής κυρίως επιρροής.

Για τις ανάγκες που πρέπει να ληφθούν υπόψη στη διδασκαλία της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας (FLE), το 35% ανέφερε τις κοινωνικές ανάγκες, ενώ το 32% ανέφερε ένα συνδυασμό αναγκών (κυρίως γνωστικών και κοινωνικών). Επιπροσθέτως, ένα 15% μιλά για τις γνωστικές ανάγκες, ενώ ένα άλλο 15% πιστεύει ότι πρέπει να αντικατασταθεί ο όρος ανάγκη από παραμέτρους όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο δεξιοτήτων.

Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες, δηλαδή 94%, απάντησαν ότι λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, η στρατηγική και η στοχοθεσία της διδασκαλίας τους μεταβάλλεται. Συγκεκριμένα, αναφέρεται η προσαρμογή του περιεχομένου και των στόχων των μαθημάτων στις ανάγκες της έκφρασης, της ανακάλυψης του εαυτού και του κόσμου, του πειραματισμού. Καταδείχθηκε, επομένως, η δυναμική φύση των αναγκών, αλλά και η άμεση σύνδεσή τους με τους στόχους που τίθενται κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό, αφού ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη σειρά παραμέτρων (ηλικία, επίπεδο, ικανότητες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες, αδυναμίες), προκειμένου να σχεδιάσει τη διδασκαλία του και να θέσει τους στόχους του.

Όσο για το ερώτημα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του μαθητή με κίνητρα για μάθηση, όλοι οι ερωτώμενοι κάνουν λόγο για τη συμμετοχή στο μάθημα και, σε γενικές γραμμές, τονίζουν τη θετική στάση στην τάξη και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Η συντριπτική πλειοψηφία (80%), αναφέρεται στην επιθυμία, το προσωπικό ενδιαφέρον, τη θέληση και την αγάπη της μάθησης, δηλαδή σε καθαρά εσωτερικά κίνητρα, όπως και στην επιθυμία για μεταγνώση.

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (88%) μιλά για παράγοντες που σχετίζονται με την τάξη, με πρωταρχικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού, το θετικό κλίμα, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, το δικαίωμα στο λάθος, τη δίκαιη αξιολόγηση, τις ενδιαφέρουσες ασκήσεις, τη χρήση νέων τεχνολογιών. Το υπόλοιπο 12% κάνει λόγο για εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες ταυτόχρονα, με τους τελευταίους να είναι αποθαρρυντικοί για τη μάθηση (όπως η αρνητική επιρροή οικογενειακού περιβάλλοντος και οι τελευταίες ώρες του ωρολογίου προγράμματος κατά τις οποίες συχνά διδάσκεται η Γαλλική γλώσσα).

Σχετικά με τις δραστηριότητες που θεωρούνται ελκυστικές και ενδιαφέρουσες για τους μαθητές, κάθε ερωτώμενος μιλά για ποικίλα χαρακτηριστικά, εστιάζοντας στο γεγονός ότι κάθε θέμα που διδάσκεται πρέπει να έχει ενδιαφέρον για τους

μαθητές, να συνάδει με το γνωστικό τους επίπεδο και την ηλικία τους, αλλά και να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και να διεγείρει τη φαντασία.

5. Αντί επιλόγου-Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε, κατ' αρχάς, να ορίσουμε τις θεμελιώδεις έννοιες της ανάγκης και της παρακίνησης. Ωστόσο, ποια θα ήταν η χρησιμότητα ενός τέτοιου προσδιορισμού; Όπως υπογραμμίζει και ο Porcher (1995, σ.23), εφόσον ο μαθητής αποτελεί το κοινό για το οποίο προορίζεται η σύγχρονη παιδαγωγική μεθοδολογία, είναι λογικό και απαραίτητο να στηριχθούμε στον προσδιορισμό των αναγκών, ώστε να μπορέσουμε να του προτείνουμε μια κατάλληλη πορεία μάθησης, που θα του είναι πραγματικά χρήσιμη. Επιπλέον, είναι απαραίτητος ο εν λόγω προσδιορισμός, προκειμένου κανείς μαθητής να μην αισθάνεται αποκλεισμένος από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε δεύτερη φάση, παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας που απευθύνθηκε σε διδάσκοντες της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να αναδείξουμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τις εξεταζόμενες έννοιες-κλειδιά και τις ενδεχόμενες ελλείψεις. Εντούτοις, η έρευνα δεν έχει δημοσκοπικό χαρακτήρα ή ποσοτική αντιπροσωπευτικότητα, αλλά καταθέτει προβληματισμούς και, ενδεχομένως, δίνει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα. Όπως φάνηκε από την εν λόγω έρευνα, οι εκπαιδευτικοί, ακόμη κι αν δεν γνωρίζουν συνειδητά όλες τις διαστάσεις των αναγκών, λαμβάνουν υπόψη αυτές που γνωρίζουν για τον προγραμματισμό τους και τη στοχοθεσία τους. Αναγνωρίζουν, επιπλέον, τους μαθητές με κίνητρα για μάθηση όπως και τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτά. Εντούτοις, ελάχιστοι είναι αυτοί που αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής ανάγκης στο έργο τους και σε αυτό το σημείο θα έπρεπε ίσως να επικεντρωθεί περαιτέρω η διδασκαλία τους, αλλά και η επιμόρφωσή τους.

Καταδείχτηκε, περαιτέρω, η αναμφίβολη πρόκληση που υπάρχει για τον εκπαιδευτικό στο να αναγνωρίσει και να λάβει υπόψη ανάγκες και κίνητρα σε ετερογενείς τάξεις. Εντούτοις, στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης που στοχεύει στην πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και στην παροχή των απαραίτητων εργαλείων και δεξιοτήτων που συνάδουν προς τις προσδοκίες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανιχνεύσει ανάγκες και να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές του προκειμένου να γίνει κι ο ίδιος όχι μόνο πηγή γνώσης, αλλά και έμπνευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ανδρουλάκης, Γ. (1999). *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues*, Unité 2. Patras: ΕΑΠ
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Fenouillet, F. (2009). *La « cagnotte » et les théories de la motivation*, ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2016 από <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6461>.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris: Eyrolles.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère: Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris: Hachette
- Pourtois J-P. et Desmet H. (2004). 4e éd, *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF
- Πατέλη, Μ. (2000). *Développement des compétences à l'oral. Evaluation de la compréhension et de l'expression orales*, Unité 3. Patras:ΕΑΠ
- Πρόσκολλη, Α. (1999). *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE. Programmes d'enseignement et paramètres d'apprentissage des langues étrangères*, Unité 1, Patras:ΕΑΠ
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*, de boeck: Québec

Πρόγραμμα eSafety Label: Ολιστική Προσέγγιση του Σχολείου για Ασφαλέστερο Διαδίκτυο

Ανδριγιαννάκη Δέσποινα
Γυμνάσιο Γαζίου, Καθηγήτρια Πληροφορικής
desandrig@gmail.com

Γκινούδη Αθηνά
Γυμνάσιο Γαζίου, Καθηγήτρια Φυσικής
aginoudi@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αναφέρεται στην εμπειρία του Γυμνασίου Γαζίου από την συμμετοχή του τα τελευταία δύο χρόνια στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα eSafety Label, το οποίο έχει σκοπό να αναβαθμίσει τις πρακτικές του σχολείου για ορθή χρήση του Διαδικτύου από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Το σχέδιο δράσης που εκπονήθηκε αντιμετωπίζει το θέμα ολιστικά, εμπλέκοντας όλο το σχολείο και δίνοντας έμφαση στις στάσεις τις οποίες πρέπει να υιοθετήσουν οι μαθητές για ένα ασφαλέστερο Διαδίκτυο. Παρουσιάζονται οι δράσεις του σχολείου, η συμμετοχή του στην ευρωπαϊκή κοινότητα eSafety Label, τα εργαλεία του προγράμματος βάσει των οποίων αξιολογήθηκε το επίπεδο διαδικτυακής ασφάλειας σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς και τα σχετικά αποτελέσματα.

Λέξεις-κλειδιά: Διαδίκτυο, ψηφιακή ασφάλεια, eSafety Label

1. Εισαγωγή

Η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί βασική προτεραιότητα σε όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και αποτελεί μέρος του στρατηγικού σχεδιασμού για την ανάπτυξη στην Ευρώπη μέχρι το 2020. Μετά το κείμενο προτάσεων που κατατέθηκε από την ευρωπαϊκή επιτροπή το 2010, το οποίο είναι γνωστό ως «Ψηφιακό Θεματολόγιο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010) και αναδεικνύει την ανάγκη βελτίωσης του ψηφιακού γραμματισμού και των δεξιοτήτων στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) για τους Ευρωπαίους πολίτες, όλα τα κράτη μέλη προσπαθούν να εντάξουν τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική πρακτική στηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς στη χρήση τους (Selwyn, 2013).

Η υιοθέτηση όμως της τεχνολογίας φέρνει προκλήσεις για την ασφάλεια στο Διαδίκτυο και την προστασία από κακόβουλες πρακτικές που επιδιώκουν να εκμεταλλευτούν τον ανοικτό χαρακτήρα του (Kerikmäe & Dutt, 2014). Η προστασία των προσωπικών δεδομένων (Livingstone et al., 2012), η προστασία από παράνομο ή προσβλητικό διαδικτυακό περιεχόμενο (Jaishankar et. al., 2008), η ασφάλεια των δικτύων και των υποδομών (Himma, 2006), ο κυβερνοεκφοβισμός (Hinduja & Justin, 2008) και η διαδικτυακή συμπεριφορά (Huffaker, 2006), είναι κάποια από τα θέματα

που απασχολούν τελευταία όχι μόνο την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη μέλη της, αλλά και τις σχολικές μονάδες οι οποίες καλούνται να τα αντιμετωπίσουν. Το σημερινό σχολείο οφείλει να παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον πρόσβασης στις ψηφιακές τεχνολογίες ως μέρος της διδασκαλίας και της μαθησιακής εμπειρίας, ενώ οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν στους κανόνες ορθής χρήσης και συμπεριφοράς στο Διαδίκτυο, προκειμένου να μπορούν να πλοηγούνται με ασφάλεια.

Για τη χώρα μας, πρόσφατες έρευνες του Πανευρωπαϊκού Δικτύου Εθνικών Κέντρων Ενημέρωσης και Επαγρύπνησης INSAFE (Saferinternet, 2015a; Saferinternet, 2015b) δείχνουν ότι η Ελλάδα κατέχει την πρώτη θέση στην υπερβολική χρήση του Διαδικτύου με ποσοστό 40%, σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο συμπεριλαμβανομένης και της Ρωσίας να είναι 7%, ενώ σύμφωνα με έρευνα του Ευρωβαρόμετρου οι Έλληνες εμφανίζονται να κατέχουν την πρωτιά και στα διαδικτυακά παιχνίδια με ποσοστό 48% έναντι 27% του ευρωπαϊκού μέσου όρου (European Commission, 2013).

Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν την ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση των φαινομένων που σχετίζονται με το Διαδίκτυο από το σχολείο, τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα eSafety Label απευθύνεται σε σχολεία και σκοπό έχει να τα βοηθήσει να εντάξουν τις Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, εφοδιάζοντάς τα παράλληλα με πηγές και εργαλεία, έτσι ώστε να βελτιώσουν το επίπεδο της ψηφιακής ασφάλειας που παρέχουν.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε το Πρόγραμμα eSafety Label και πιο συγκεκριμένα τη γενικότερη φιλοσοφία του, τα εργαλεία που παρέχει και τη διαδικασία που ακολουθεί ένα σχολείο προκειμένου να διεκδικήσει πιστοποίηση. Αναφερόμαστε στη συνέχεια στην εμπειρία του Γυμνασίου Γαζίου από τη συμμετοχή του τα τελευταία δύο χρόνια στο πρόγραμμα και παρουσιάζουμε κάποιες από τις δράσεις τις οποίες πραγματοποιήσαμε καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης της βελτίωσης της ψηφιακής μας ασφάλειας. Κλείνουμε τέλος με τα συμπεράσματά μας.

2. Το Πρόγραμμα eSafety Label

Όπως προαναφέρθηκε, το Πρόγραμμα eSafety Label στοχεύει στο να βοηθήσει τα σχολεία να παρέχουν ένα πιο ασφαλές διαδικτυακό περιβάλλον για το προσωπικό και τους μαθητές τους. Για να διασφαλιστεί όμως αυτό απαιτείται η εμπλοκή όλου του σχολείου καθώς και μια ισχυρή πολιτική για την ασφάλεια στο Διαδίκτυο (Livingstone et. al., 2012). Με την εγγραφή ενός σχολείου στο Πρόγραμμα eSafety Label προσφέρεται ένα «Έντυπο Αξιολόγησης» το οποίο καλύπτει το ευρύ φάσμα των παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν -εντός και εκτός του σχολείου- το επίπεδο της ασφάλειας στο Διαδίκτυο. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης το σχολείο μπορεί να αποκτήσει τη χάλκινη πιστοποίηση eSafety καθώς και ένα εξατομικευμένο «Σχέδιο Δράσης» το οποίο μπορεί να οδηγήσει σταδιακά σε ασημένια ή και χρυσή πιστοποίηση eSafety.

Σε κεντρικό ευρωπαϊκό επίπεδο η διαχείριση του Προγράμματος γίνεται από το [Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο](#) (European Schoolnet), το οποίο είναι ένα δίκτυο 31 ευρωπαϊκών Υπουργείων Παιδείας, κρατών-μελών της Ε.Ε. συμπεριλαμβανομένης επιπλέον της Νορβηγίας, Ισλανδίας, και Ρωσίας, που σκοπό έχει να προωθήσει την καινοτομία στη διδασκαλία και μάθηση με τη συμμετοχή σχολείων, εκπαιδευτικών,

ερευνητών και συνεργατών από τη βιομηχανία και την παραγωγή. Το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο παρέχει εκπαιδευτικό υλικό και άλλα εργαλεία και υποδομές (π.χ. πλατφόρμες συνεργασίας, λογισμικά, επιμορφωτικά προγράμματα κ.λ.π.) και ενθαρρύνει τη συνεργασία εκπαιδευτικών από την Ευρώπη για την παραγωγή δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε μαθητές όλων των ηλικιών. Τελευταία το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο δραστηριοποιείται και στην παραγωγή επιμορφωτικού υλικού για δασκάλους και καθηγητές και δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς από τις ευρωπαϊκές χώρες να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να εισαγάγουν την καινοτομία και τις σύγχρονες τεχνολογίες στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική μέσω της πλατφόρμας [European Schoolnet Academy](#) που προσφέρει μαζικά ελεύθερα διαδικτυακά μαθήματα MOOCS (Massive Open Online Courses).

Για την Ελλάδα, συντονιστής του προγράμματος eSafety Label είναι το [Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο](#) (Π.Σ.Δ) μέσω του ενημερωτικού κόμβου [«Ασφάλεια στο Διαδίκτυο»](#), το οποίο σε συνεργασία και με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου ανέλαβε να προσαρμόσει το έργο στα ελληνικά.

Η εγγραφή ενός σχολείου στο Πρόγραμμα είναι απλή και γίνεται μέσω της διαδικτυακής πύλης <http://www.esafetymlabel.eu/>. Μέσω αυτής της πύλης ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει οριστεί υπεύθυνος για την ψηφιακή ασφάλεια, και σε συνεργασία με τη Διεύθυνση του σχολείου, αφού πρώτα συμπληρώσει το προφίλ του σχολείου, συμπληρώνει ένα έντυπο αξιολόγησης σχετικά με τις υποδομές, την πολιτική και την πρακτική του σχολείου για την ασφάλεια στο Διαδίκτυο. Το σχολείο αξιολογείται με βάση αυτό το έντυπο και αν συγκεντρώσει την απαραίτητη βαθμολογία (22 ή περισσότερους βαθμούς με τουλάχιστον 5 βαθμούς ανά κατηγορία) του χορηγείται η χάλκινη ετικέτα πιστοποίησης για 18 μήνες. Ταυτόχρονα το σχολείο λαμβάνει το εξατομικευμένο σχέδιο δράσης που καλείται να υλοποιήσει μέσα σε 18 μήνες για να βελτιώσει την ψηφιακή του ασφάλεια. Αν το σχολείο δεν συμπληρώσει την απαραίτητη βαθμολογία έχει το δικαίωμα σε ένα χρόνο αφού βελτιωθεί να υποβάλλει νέο έντυπο αξιολόγησης. Αργότερα και ενώ το σχολείο υλοποιεί το σχέδιο δράσης και ανεβάζει τις αποδείξεις στην πλατφόρμα του προγράμματος, αξιολογείται εκ νέου με βάση την πορεία βελτίωσης και τη γενικότερη συνεισφορά του στην κοινότητα eSafety και αν συμπληρώσει 44 βαθμούς του χορηγείται η ασημένια ετικέτα πιστοποίησης, ενώ αν συγκεντρώσει 60 βαθμούς του χορηγείται η χρυσή ετικέτα και το σχολείο γίνεται μέντορας και συνεισφέρει τοπικά σε άλλα σχολεία με συμβουλές και καλές πρακτικές.

Μέσω της συμμετοχής στο πρόγραμμα eSafety Label, το σχολείο αποκτά:

- πρόσβαση σε πόρους και εργαλεία όπως συμβουλές και καθοδήγηση που θα το βοηθήσουν να διαχειριστεί περιστατικά που σχετίζονται με το Διαδίκτυο εντός και εκτός σχολείου, ενημερωτικά δελτία, λίστες ελέγχου σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα, ενημερωτικό υλικό για γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές κ.λ.π.
- ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς
- δυνατότητα ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών με άλλα σχολεία που συμμετέχουν στην κοινότητα
- ετικέτα eSafety που του παρέχει μια συγκριτική αξιολόγηση σε σχέση με άλλα σχολεία σε τοπικό, εθνικό αλλά κυρίως σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Στο υλικό για γονείς και μαθητές το οποίο παρέχεται στην πλατφόρμα καταδεικνύεται η κρισιμότητα της ασφαλούς χρήσης του Διαδικτύου από μαθητές καθώς και η σύνδεση της ορθής χρήσης με τις σχολικές επιδόσεις ενός παιδιού. Η κοινότητα eSafety Label διαρκώς μεγαλώνει και ως σήμερα, περισσότεροι από 4.000 εκπαιδευτικοί ανά την Ευρώπη έχουν ενταχθεί. Με δεδομένα 15/4/2016 του ενημερωτικού κόμβου [«Ασφάλεια στο Διαδίκτυο»](#), συνολικά 1148 σχολεία σε 35 χώρες έχουν λάβει την ετικέτα - 12 χρυσά, 59 ασημένια και 1077 χάλκινα. Αντίστοιχα τα ελληνικά σχολεία που συμμετέχουν στην ευρωπαϊκή δράση ετικέτας ψηφιακής ασφάλειας είναι 4 χρυσά, 16 ασημένια και 264 χάλκινα σχολεία. Η απόκτηση ετικέτας πιστοποίησης eSafety, ενδυναμώνει τα σχολεία στον τομέα της πρόληψης και της βελτίωσης της διαδικτυακής τους ασφάλειας.

3. Η εμπειρία του Σχολείου

3.1. Πολιτική του Σχολείου για Ασφαλέστερο Διαδίκτυο

Το Γυμνάσιο Γαζίου ακολούθησε τη διαδικασία που προαναφέρθηκε και μετά από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων έκανε την εγγραφή του στην διαδικτυακή πύλη eSafety στις 31 Μαρτίου 2014. Το έντυπο που συμπληρώθηκε αξιολογήθηκε και το σχολείο απέκτησε τη χάλκινη ετικέτα eSafety τον Απρίλιο του 2014 μαζί με το εξατομικευμένο σχέδιο δράσης. Σύμφωνα με αυτό το σχολείο κλήθηκε να προχωρήσει σε α) κατανομή σχετικών αρμοδιοτήτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό, β) οργάνωση και παραγωγή υλικού και γ) υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Έτσι, σε επόμενη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων ορίστηκαν α) ο Συντονιστής του σχολείου για την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο, β) ο υπεύθυνος για τον έλεγχο της διαδικτυακής φήμης του σχολείου, γ) ο υπεύθυνος Διαχειριστής Δικτύου και Συντονιστής Τ.Π.Ε. και δ) ο υπεύθυνος για ενημερώσεις και άδειες χρήσης Λογισμικού. Παράλληλα ο Σύλλογος Διδασκόντων συζήτησε και ενέκρινε τις βασικές αρχές που θα περιλαμβάνονται στο κείμενο της Πολιτικής του Σχολείου για ασφαλέστερο Διαδίκτυο και δεσμεύτηκε στην εφαρμογή τους. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ασφάλειας στο Διαδίκτυο και αντιμετώπισης περιστατικών.

Το κείμενο της Πολιτικής του Σχολείου για την ασφάλεια στο Διαδίκτυο, το οποίο αποφασίστηκε να επικαιροποιείται κάθε δύο χρόνια, καθορίζει πώς το σχολείο διαχειρίζεται σχετικά θέματα και προσδιορίζει τις βασικές αρχές που όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας πρέπει να γνωρίζουν και να κατανοούν. Περιλαμβάνει κανόνες σχετικά με τη διασφάλιση του τοπικού δικτύου LAN (Local Area Network) και δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς στη χρήση φορητών ηλεκτρονικών συσκευών και στην εγκατάσταση λογισμικών σε υπολογιστές του σχολείου χωρίς τη σχετική άδεια. Θέτει επίσης κανόνες για τη δημοσίευση υλικού στον ιστότοπο του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη το σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα και στα πνευματικά δικαιώματα. Δίνει έμφαση στη διαχείριση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από το σχολείο με έλεγχο του περιεχομένου που θα δημοσιεύεται και υποχρεωτική προστασία με κωδικούς πρόσβασης και προβλέπει αντιμετώπιση περιστατικών μη ορθής χρήσης του Διαδικτύου από εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς και περιστατικών

κυβερνοεκφοβισμού ο οποίος σε καμία περίπτωση δεν γίνεται ανεκτός. Θέτει τέλος κανόνες για τη χρήση κινητών τηλεφώνων από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Σχετικά με τη χρήση του Διαδικτύου από τους μαθητές στον χώρο του σχολείου, προβλέπεται η ενεργοποίηση κατάλληλων φίλτρων καθώς και η συνεχής επίβλεψή τους από εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια εκπόνησης εργασιών στις οποίες απαιτείται σύνδεση με το Διαδίκτυο. Η Πολιτική του Σχολείου για την ασφάλεια στο Διαδίκτυο είναι αναρτημένη στον ιστότοπο του σχολείου και για αυτήν ενημερώνονται τόσο οι μαθητές με την έναρξη κάθε νέας σχολικής χρονιάς, όσο και οι γονείς τους.

3.2 Επιμορφωτικές Δράσεις

Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται συνεχώς πάνω σε θέματα ασφάλειας στο Διαδίκτυο και διαχείρισης περιστατικών μη ορθής χρήσης των νέων τεχνολογιών. Για το σκοπό αυτό:

- έχει οργανωθεί στο σχολείο φάκελος (έντυπος και ψηφιακός), ο οποίος εμπλουτίζεται συχνά με επιμορφωτικό υλικό
- έχει δημιουργηθεί ιστοσελίδα στον ιστότοπο του σχολείου με επιλεγμένο υλικό για την ενημέρωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για θέματα ασφάλειας στο Διαδίκτυο
- αξιοποιείται η κοινότητα εκπαιδευτικών από όλη την Ευρώπη στην πλατφόρμα του προγράμματος eSafety Label, όπου γίνεται ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών διαχείρισης ανάλογων περιστατικών
- πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις με συμμετοχή ειδικών από φορείς με τους οποίους συνεργάζεται το σχολείο
- το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει σε επιμορφωτικές συναντήσεις που οργανώνονται στην πόλη μας αλλά και σε διαδικτυακά σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα το ασφαλές Διαδίκτυο που οργανώνονται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο, το e-twinning κ.λ.π.
- αξιοποιείται ο ιστότοπος του [ENISA](#) (European Union Agency for Network and Information Security), του Οργανισμού δηλ. της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ασφάλεια των Δικτύων και των Υποδομών, ο οποίος περιλαμβάνει επίσης πλούσιο υλικό αλλά και τις οδηγίες και τις υποστηρικτικές δομές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ασφάλεια στον Κυβερνοχώρο.

Στο σχολείο τηρείται επίσης βιβλίο συμβάντων στο οποίο αναγράφονται ανώνυμα τα περιστατικά μη ορθής χρήσης του Διαδικτύου από μαθητές, ο τρόπος διαχείρισής τους και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας, έτσι ώστε η εμπειρία αυτή να αξιοποιείται και στο μέλλον. Σε όλες τις περιπτώσεις ενημερώνονται οι γονείς των μαθητών, η συνεργασία των οποίων είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση του προβλήματος, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις, και όταν η σοβαρότητα του περιστατικού το απαιτεί, το σχολείο απευθύνεται σε ειδικές υποστηρικτικές δομές οι οποίες είναι και οι πλέον αρμόδιες για να χειριστούν το περιστατικό. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις εθισμού στο Διαδίκτυο το σχολείο έχει συνεργαστεί στενά με τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων Ηρακλείου, τους ψυχολόγους του Δήμου Μαλεβιζίου και με τη μονάδα απεξάρτησης εφήβων ΚΕΘΕΑ ΑΡΙΑΔΝΗ, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δημόσιας έκθεσης προσωπικών δεδομένων των μαθητών μας από

αμέλεια, το σχολείο απευθύνθηκε στη γραμμή βοήθειας Safeline αλλά και στην Υπηρεσία Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος.

3.3 Ενημερώσεις Μαθητών – Γονέων

Το σχολείο δίνει έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα ασφάλειας στο Διαδίκτυο. Η εκπαίδευση αυτή γίνεται στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής αλλά και άλλων μαθημάτων του αναλυτικού Προγράμματος. Το θέμα της ασφάλειας στο Διαδίκτυο προσφέρεται για διαθεματική αλλά και βιωματική προσέγγιση και για το λόγο αυτό εκπονούνται σχέδια μαθήματος από καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων του σχολείου. Οι μαθητές ενημερώνονται επίσης από ειδικούς για τους κινδύνους που ελλοχεύουν στο Διαδίκτυο και για τα μέτρα προστασίας που πρέπει να λαμβάνουν. Ενδεικτικά αναφέρονται ενημερώσεις μέσω τηλεδιασκέψεων από την Υπηρεσία Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος και οι ενημερώσεις από αρμόδιους της Υπηρεσίας Safe-Line. Επιπλέον, οι μαθητές συμμετέχουν με δημιουργίες όπως αφίσες, ποιήματα, μαντινάδες και ζωγραφιές με θέμα το ασφαλές Διαδίκτυο κάθε χρόνο στην Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου η οποία εορτάζεται τη δεύτερη μέρα της δεύτερης εβδομάδας του Φεβρουαρίου, στην Ευρωπαϊκή Ημέρα Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων και σε Ευρωπαϊκούς Διαγωνισμούς όπως για παράδειγμα στο Youth Manifesto.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί η συνεργασία με τους γονείς καθώς και οι δράσεις ενημέρωσης - ευαισθητοποίησης σε θέματα ασφάλειας στο Διαδίκτυο που οργανώνονται για γονείς σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου με ΚΕΘΕΑ ΑΡΙΑΔΝΗ, Safeline, Δήμο Μαλεβιζίου, Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων, ΚΕΣΑΝ κλπ.

3.4 Αξιολόγηση των δράσεων

Όπως προαναφέρθηκε, η πρώτη αξιολόγηση του προγράμματος γίνεται αμέσως μετά από την εγγραφή και τη συμπλήρωση του έντυπου αξιολόγησης που περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές μόνο με την υλικοτεχνική υποδομή, την πολιτική και τις πρακτικές του σχολείου ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ανάλογα με τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης το σχολείο αποκτά τη σιδερένια ή τη χάλκινη ετικέτα πιστοποίησης. Από εκεί και πέρα όμως, η βελτίωση της ψηφιακής ασφάλειάς του αξιολογείται και με βάση α) τις δράσεις που πραγματοποιούνται και β) τη συνεισφορά του στην κοινότητα eSafety μέσω δημοσιεύσεων στην πλατφόρμα και συμμετοχής στο διάλογο μέσω της χρήσης του Forum.

Στην περιοχή «Ο χώρος του σχολείου μου» της πλατφόρμας eSafety, το κάθε σχολείο αναρτά όλες τις δράσεις που έχουν γίνει στην κατεύθυνση της ψηφιακής ασφάλειας, συνοδευόμενες από τα αποδεικτικά στοιχεία, ενώ στην περιοχή «Διαχείριση περιστατικών» αναρτά ανώνυμα παραδείγματα διαχείρισης περιστατικών που προέκυψαν στο σχολείο αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Τα περιστατικά μπορεί να είναι απλά, όπως η υποκλοπή κάποιου κωδικού πρόσβασης μαθητή ή η μόλυνση κάποιου υπολογιστή του σχολείου από εκπαιδευτικό, αλλά και πολύ σοβαρά όπως περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού που μπορεί να έχουν συμβεί.

Το Γυμνάσιο Γαζίου αξιολογήθηκε και με βάση τη μοριοδότησή του απέκτησε την Ασημένια Ευρωπαϊκή Πιστοποίηση eSafety ένα χρόνο μετά την εγγραφή του στο Πρόγραμμα, ενώ τον Ιανουάριο του 2016 αξιολογήθηκε εκ νέου και απέκτησε την αντίστοιχη Χρυσή Πιστοποίηση. Το σήμα της Πιστοποίησης eSafety στον ιστότοπο του σχολείου δίνει την ένδειξη σε γονείς και άλλους ενδιαφερομένους ότι η ασφάλεια στο Διαδίκτυο λαμβάνεται σοβαρά από τους εκπαιδευτικούς και τη Διεύθυνση του συγκεκριμένου σχολείου, ενώ η διάκριση αυτή θέτει το σχολείο σε ρόλο «μέντορα» στην περιοχή του με τη προώθηση δράσεων διάχυσης των καλών πρακτικών στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

4. Συμπεράσματα

Η χρήση των νέων τεχνολογιών και του Διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργούν νέα, πιο ελκυστικά μαθησιακά περιβάλλοντα και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Τα σχολεία όμως θα πρέπει να παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον και ασφαλή πρόσβαση στις διαδικτυακές τεχνολογίες για τους μαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς. Για να γίνει αυτό και για να προσφέρουν τα σχολεία στους μαθητές θετικές διαδικτυακές εμπειρίες χρειάζεται ισχυρή σχολική πολιτική, ένα σχέδιο δράσης για την ασφάλεια στο Διαδίκτυο και άνοιγμα των σχολείων στην κοινωνία. Το πρόγραμμα eSafety Label παρέχει στα σχολεία εργαλεία και πόρους και παράλληλα προωθεί τη συνεργασία εκπαιδευτικών, τον κοινωνικό διάλογο και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε δράσεις, έτσι ώστε να θεσπιστούν κανόνες σε ένα σχετικά "νέο" κοινωνικό φαινόμενο το οποίο, ειδικά στη χώρα μας, δεν έχει γίνει ακόμα πλήρως κατανοητό.

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Ψηφιακό Θεματολόγιο*. Ανακλήθηκε στις 20 Απριλίου 2016 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV:si0016>
- European Commission (2013). *CYBER SECURITY, Report, Special Eurobarometer 404*. Ανακλήθηκε 20 Απριλίου 2016 από http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_404_en.pdf
- Himma, E. K. (2006). *Internet Security - Hacking, CounterHacking, and Society*. Sudbury: Jones & Bartlett Publishers.
- Hinduja, S. & Justin P. 2008. "Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization." *Deviant Behavior* 29(2): 129–156.
- Huffaker, D. 2006. Teen Blogs Exposed: The Private Lives of Teens Made Public. *Proceedings of American Association for the Advancement of Science*.
- Jaishankar, K., Debarati H. & Ramdoss, S. 2008. "Pedophilia, Pornography, and Stalking: Analyzing Child Victimization on the Internet." In *Crimes of the Internet*, edited by F.Schmallenger, & Pittaro, M, 28–42. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Kerikmäe, T., & Dutt, P. K. (2014). Conceptualization of Emerging Legal Framework of E-Regulation in the European Union. In *Regulating eTechnologies in the European Union* (pp. 7-32). Springer International Publishing.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., O'Neill, B., and Donoso, V. (2012) *Towards a better internet for children: Findings and recommendations from EU Kids Online for the CEO Coalition*. LSE, London: EU Kids Online.
- Saferinternet (2015, a). Πρώτη η Ελλάδα στην υπερβολική χρήση του Διαδικτύου. *Διμηνιαίο Ενημερωτικό Δελτίο*. Ανακλήθηκε 20 Απριλίου 2016 από <http://saferinternet.gr/index.php?parentobjId=Page205>
- Saferinternet (2015, b). Αύξηση των κρουσμάτων υπερβολικής χρήσης του Διαδικτύου στην Ελλάδα. *Διμηνιαίο Ενημερωτικό Δελτίο*. Ανακλήθηκε 20 Απριλίου 2016 από <http://saferinternet.gr/index.php?parentobjId=Page205>
- Selwyn, N. (2013). *Education in a digital world: global perspectives on technology and education*. New York : Routledge.

Το Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας στο Σχολείο μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Αντωνιάδου Παρασκευή
Εκπαιδευτικός
antoniadounoula@gmail.com

Περίληψη

Μελετώντας την πορεία ενός καλού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (στο εξής ΠΕ) όπως εφαρμόζεται στην πράξη και το Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας όπως ορίζεται θεωρητικά (στο εξής Σ.ΜΟ.Δ.Ε.) βρίσκει κανείς ταυτόσημες δυναμικές. Στην παρούσα εργασία θα αναπτύξουμε το Σ.ΜΟ.Δ.Ε, τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτό καθώς και το πως συναρθρώνονται οι επιδιώξεις αυτού του μοντέλου με τις επιδιώξεις ενός προγράμματος ΠΕ που εφαρμόζεται στο σχολείο. Θα χρησιμοποιήσουμε τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας που στηρίζεται σε δεδομένα από την παρατήρηση και την λεπτομερειακή συνέντευξη σε μια ομάδα ΠΕ στο δικό τους χώρο και στη δική τους «γλώσσα». Στη μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζουμε, θα ανιχνεύσουμε παραλληλισμούς, ομοιότητες και ταυτίσεις ανάμεσα στην υπό μελέτη περίπτωση και στο Σ.ΜΟ.Δ.Ε με στόχο να διασώσουμε μια εκπαιδευτική καινοτομία.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας

Το Σχολείο των Σχέσεων εντάσσεται στο χώρο του «Ανθρωπιστικού» παραδείγματος και του «Νέου» σχολείου. Σύμφωνα με αυτό, το σχολείο: α) θεωρεί ως κύριο έργο του τη διευκόλυνση της προσωπικής άνθησης και ανάπτυξης του μαθητή έτσι ώστε όλο το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτό να καταφάσκει στην αξία του ως προσώπου. Στην πράξη αυτό σημαίνει πως το σχολείο εμπιστεύεται το μαθητή και β) στηρίζει το νέο άνθρωπο για να αντιμετωπίσει οποιεσδήποτε και από οπουδήποτε προερχόμενες αλλοτριωτικές πιέσεις. Αυτό κυρίως επιδιώκεται μέσα από την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινοτικής ζωής αλλά και μέσα από την πολύπλευρη ανάπτυξη των φανερών και κρυφών ικανοτήτων του μαθητή.

Παρά το ότι το σχολείο του σήμερα απέχει από το σχολείο των σχέσεων, ο εκπαιδευτικός έχει κάποια μέσα στην διάθεσή του για να μεταδομήσει τις σχολικές σχέσεις σε ουσιαστικά παιδαγωγικές και ανθρώπινες. Ένα τέτοιο μέσο είναι η λειτουργία ομάδων εργασίας. Ομάδες εργασίας στο σχολείο δημιουργούνται στο πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων όπως είναι οι ομάδες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που διακρίνονται για την ελκυστική μαθητοκεντρική μεθοδολογία τους

και ουσιαστικά συνιστούν επίσημη θεσμική δυνατότητα για δημιουργία σχέσεων στο σημερινό σχολείο.

Το σχολείο των σχέσεων είναι χώρος ομαδικής ζωής ενηλίκων και ανηλίκων που αλληλοδιαμορφώνονται. Κύριο γνώρισμα του περιεχομένου διδασκαλίας αλλά και του τρόπου ή των μεθόδων προσφοράς της είναι η άμεση σχέση του μαθητή με το διδακτικό αντικείμενο αλλά και η οργανική σχέση του αντικειμένου με την ζωή. Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως προσωπική και υπεύθυνη υπόθεση του μαθητή, τον οποίο το σχολείο εμπιστεύεται. Αν θα έπρεπε η παιδαγωγική σχέση να τοποθετηθεί σε πλαίσια για να μελετηθεί αυτά δεν θα ήταν άλλα από το «διαλεκτικό» και το «προσωπικό».

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα εγκλωβισμένο στα αδιέξοδα του Εγκυκλοπαιδισμού, προβαίνει σε μια ατελείωτη προσφορά γνώσεων σχετικών ή άσχετων σε μια προσπάθεια να μην αφήσει ανενόχλητο κανένα τομέα γνώσης. Έτσι μεταβάλλεται η μορφωτική διαδικασία σε μια ατέρμονη λογοκοπία, μια επιφανειακή αναφορά σε επιμέρους λεπτομέρειες, αφήνοντας στους μαθητές μόνο μια φευγαλέα γεύση της ουσίας της γνώσης. Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή στο σχολείο γίνονται ολόένα και πιο εύθραυστες, «περαστικές», πρόχειρες και έτσι δεν επιτρέπουν την εμπάθυνση και την εμπέδωση μιας αμοιβαίας ανταλλαγής και δωρεάς. Χρειάζεται παιδαγωγικό συμβόλαιο και χρόνος αλλά και ριζική αναδόμηση στόχων και προτεραιοτήτων.

Οι αντιλήψεις του Piaget για τον δάσκαλο «ως διευκολυντή» και του Vygotsky ως «διαμεσολαβητή» της μάθησης εντοπίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του που είναι: α) έμμεσος, υποβοηθητικός στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ερεθισμάτων ή στη δημιουργία του πλαισίου εκείνου που διευκολύνει τη μαθητική προσπάθεια β) τεχνικού συμβούλου, διευκολυντή, πληροφοριοδότη γ) ενήλικου και πιο έμπειρου. Ο δάσκαλος παρέχοντας ποικιλία πληροφοριών, εμβαθύνοντας και ελέγχοντας τη μάθηση που ανακάλυψε το ίδιο το παιδί, υποδεικνύει τις ατέλειες ή ελλείψεις της. Τοποθετεί το μαθητή του σε μια νέα προβληματική κατάσταση την οποία και τον προσκαλεί να αντιμετωπίσει. Όπως είναι ευνόητο ο δάσκαλος διευκολυντής για να υπάρξει προϋποθέτει μια σχολική κοινότητα που δεν δουλεύει ανταγωνιστικά και προτάσσει ανθρωπιστικούς στόχους στο σχολικό έργο και μάλιστα στα πλαίσια ενός γνήσια σχεσιοδυναμικού προγράμματος μάθησης.

Η άποψη ότι η διαδικασία της μάθησης πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών οδηγεί αυτόματα στην «εσωτερική διαφοροποίηση του μαθήματος» που αποτελεί ένα από τα κύρια ζητούμενα της προσπάθειας του σύγχρονου σχολείου. Στα πλαίσια της εσωτερικής διαφοροποίησης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο, παρακολουθώντας την κάθε ομάδα χωριστά, προσπαθώντας να διευθετήσει διαφορές, να βοηθήσει την ατομική προσπάθεια και να ενισχύσει την συλλογική ευθύνη.

«Η μάθηση συντελείται όταν υπάρχει υποκίνηση γι' αυτήν. Η υποκίνηση εξαρτάται είτε από εγγενείς παράγοντες (εσωτερική ανάγκη, αυξημένο προσωπικό ενδιαφέρον), είτε από εξωγενείς (εξωτερικά εναύσματα, πιέσεις). Οι εγγενείς παράγοντες μάθησης είναι ισχυρότεροι και μεγαλύτερης διάρκειας. Αντίθετα η χρήση εξωτερικών ερεθισμάτων όπως ενθάρρυνση, η επίκριση, η απόκτηση διπλώματος είναι λιγότερο αποτελεσματικές από ό,τι γενικά νομίζουμε και η γνώση που προκύπτει με τους τρόπους αυτούς έχει την τάση να είναι πρόσκαιρη» (Rogers, 1983).

Οι διάλογοι του P. Freire και I. Shor στο *A Pedagogy for Liberation* (1987) είναι χαρακτηριστικοί και αναφέρονται στο λάθος που κάνουν οι εκπαιδευτικοί να μην συνδέουν την μάθηση με την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων. Μιλάνε για τη «διχοτόμηση» στο μυαλό του εκπαιδευόμενου ανάμεσα στις δύο στιγμές της παραγωγής της γνώσης και της κατάκτησης της γνώσης. Κατά συνέπεια περιορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού σε απλή μεταφορά της υπάρχουσας γνώσης και έτσι χάνονται ορισμένες αρετές της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως η δράση, η κριτική σκέψη, η περιέργεια, η αναζήτηση, η ανησυχία, η αβεβαιότητα, όλα αυτά τα προτερήματα που είναι απαραίτητα για το άτομο που μαθαίνει. (Freire, 1987). Εμπλουτίζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει στους μαθητές του «τελετουργικά μύησης» σε μια άλλη εκπαιδευτική κουλτούρα με τα εξής :

- βαθμιαία απόσυρσή του,
- διαφοροποιημένη διδασκαλία,
- εσωτερικά κίνητρα,
- έμμεσες μορφές διδασκαλίας (συζήτηση, εργασία σε ομάδες),
- αυτοοργάνωση της ομάδας,
- εμπλοκή των μαθητών στο περιεχόμενο της μάθησης.

Το Σ.ΜΟ.Δ.Ε επομένως εφαρμόζεται σε ένα σχολείο που μπορεί να προσαρμοστεί στη δυναμική ροή των προσώπων των μαθητών του, σε μια τάξη, σε έναν εκπαιδευτικό που δέχονται να αφιερώσουν χρόνο και προσπάθειες για να ανιχνεύσουν πρώτα, να παρακολουθήσουν και μετά να εκπαιδεύσουν.

Το σχεσιοδυναμικό μοντέλο διδακτικής εργασίας περιλαμβάνει τις εξής φάσεις :

❖ **Α΄ΦΑΣΗ: Προσαρμογή του εκπαιδευτικού στην τάξη**

1. Προσέχουμε την αρχική μας «στάση» και τοποθέτηση στα παιδιά. Σχέσεις σεβασμού, εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας.
2. Ερευνούμε και καλλιεργούμε την σχεσιοδυναμική δυνατότητα του σχολικού πλαισίου (διοικητική ενημέρωση, σχέσεις με συναδέλφους).
3. Ενημερωνόμαστε για την οικογενειακή και κοινωνική κατάσταση του μαθητή. Υπολογίζουμε αντίστοιχες μορφωτικές δυνατότητες και ανάγκες.
4. Ανιχνεύουμε τα μαθησιακά ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Παρέχουμε σε καθένα από αυτούς δυνατότητες επιτυχίας.

❖ **Β΄ΦΑΣΗ: Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την προσπάθεια του μαθητή να έλθει σε άμεση μαθησιακή σχέση με το διδακτικό αντικείμενο.**

1. Φέρνουμε το παιδί σε κατάσταση προβληματισμού και απορίας
2. Συνδέουμε το μαθητή με πηγές πληροφόρησης και διευκολύνουμε την προσωπική έρευνα. Επιτρέπουμε την εμφάνιση δυσκολιών και την πραγματοποίηση λαθών
3. Το παιδί ωθείται στην κατάστρωση δικού του σχεδίου ερευνητικής εργασίας
4. Το παιδί ανακαλύπτει ή συνθέτει το μορφωτικό αγαθό. Το παιδί δεν καταλήγει πουθενά οπότε με την βοήθεια του εκπαιδευτικού αναζητείται η πηγή του λάθους
5. Ο μαθητής ωθείται από τον εκπαιδευτικό στον έλεγχο της εγκυρότητας των δεδομένων και παρακινείται στην πειραματική εφαρμογή τους στην κοινωνική ζωή και πράξη

- ❖ **Γ΄ΦΑΣΗ: Ο εκπαιδευτικός βαθμιαία αποσύρεται και ο μαθητής μένει σε σχέση λειτουργική και διαλεκτική με το μορφωτικό αγαθό. ΜΟΡΦΩΝΕΤΑΙ, γίνεται ΠΡΟΣΩΠΟ.**

1.1 Η Παιδαγωγική της Ανακάλυψης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως γέννημα-θρέμμα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης εισάγει συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας στους θεσμούς μόρφωσης που ευνοούν την «αλληλεπίδραση» και την επικράτηση μιας σχεσιοδυναμικής αντίληψης της αγωγής με την ανάπτυξη αντίρροπων σχολικών σχέσεων. Η ενεργητική συμμετοχή και η ενίσχυση της ομαδικής εργασίας είναι το όχημα αλλά και το ζητούμενο στην υλοποίηση των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ξεκινάει από μια αξιωματική θέση η οποία έγκειται στο ότι δεν θα μεταδώσει ο ίδιος τη γνώση αλλά θα βοηθήσει τους μαθητές του να συμμετάσχουν σε μια διεργασία ανακάλυψης ώστε να γίνονται ταυτόχρονα και πιο αυτοδύναμοι.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έφερε μέσα στο σχολείο ιδέες και πρακτικές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης όπως η μάθηση έξω από το σχολείο, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης, η ομαδική εργασία, η επιλογή των θεμάτων από τα ενδιαφέροντα των μαθητών κ.α. (Παπαδημητρίου, 1998).

Οι ομάδες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που λειτουργούν σε εθελοντική βάση με πρωτοβουλία κάποιων εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν την διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος από το άμεσο περιβάλλον των μαθητών, διακρίνονται για την ελκυστική μαθητοκεντρική μεθοδολογία που χρησιμοποιούν και αποτελούν ουσιαστικά μια αξιοσημείωτη θεσμική δυνατότητα για δημιουργία σχέσεων στο σημερινό σχολείο.

Ένα ιδιαίτερα χρήσιμο πλαίσιο ανάλυσης των διαφορετικών προσεγγίσεων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η τυπολογία των ιδεολογικών προσανατολισμών στη εκπαίδευση που προτείνεται από τους Kemmis, Cole και Suggett (Φλογαΐτη, 2006). Σύμφωνα με την ταξινόμησή τους η εκπαιδευτική ιδεολογία που ασπάζεται τον προβληματισμό της ΠΕ και τον αντίστοιχο ρόλο για τον εκπαιδευτικό είναι η κοινωνικά κριτική. Θεωρώντας ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ποτέ ιδεολογικά ουδέτερη αντιμετωπίζει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ως ενεργά μέλη της κοινωνίας τα οποία μέσα από εναλλακτικές παιδαγωγικές διαδικασίες διερευνούν κριτικά και με αίσθημα ευθύνης κοινωνικά προβλήματα προκειμένου να συμβάλλουν σε αλλαγές στην κοινωνία με γνώμονα τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατία. Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της κοινωνικά κριτικής τάσης είναι πηγή πληροφόρησης και οργανωτής-συντονιστής συνεργατικών παιδαγωγικών προγραμμάτων με χειραφετικούς στόχους, τα οποία προκύπτουν ως προϊόντα διαπραγμάτευσης με τους μαθητές και την κοινότητα. Στηρίζεται κυρίως σε κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης και σε βιωματικές προσεγγίσεις και δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν την αυτονομία μέσα από συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες.

Πίσω από τις διδακτικές διαδικασίες που ακολουθούνται στα προγράμματα ΠΕ κρύβονται έννοιες όπως αυτοκαθορισμός, χειραφέτηση, μη κατευθυντικότητα που είναι συνώνυμες με την αυτονομία. Τα άτομα που συνθέτουν την ομάδα έχουν λόγο να αποφασίζουν, να εκφράζουν τις απόψεις τους να διαφωνούν, να ενεργούν υπεύθυνα. Η αυτονομία κατά τον Zimmer «θέτει ως στόχο να βοηθήσει στη χειραφέτηση του ατόμου από τον ετεροκαθορισμό και στην ενίσχυση της αλληλεγγύης» (οπ. αναφ στο Χρυσαφίδης, 1998).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Συναρθρώσεις στην Ποιοτική Εκπαιδευτική Έρευνα.

Το πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα. Συνδυάζει χαρακτηριστικά από διάφορους επιστημονικούς χώρους, τα οποία και αξιοποιεί επιθυμώντας να δημιουργήσει κοινά εργαλεία έρευνας. Είναι γεγονός ότι τα στοιχεία αντλούνται τόσο από τις Θετικές όσο και από τις Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Είναι λοιπόν φυσικό και επόμενο να δανείζεται από αυτές τις επιστήμες και τρόπους ερευνητικών προσεγγίσεων. Αυτή η «ελαστικότητα» των ορίων ανάμεσα στην κάθε επιστήμη και στις κατάλληλες ερευνητικές προσεγγίσεις «αντανακλά τις σύγχρονες επιστημολογικές τάσεις που ευνοούν τη σύγκλιση μεταξύ των επιστημών» (Ντάβου, 1998).

Αν στόχος του ερευνητή είναι να καταγράψει και να ερμηνεύσει στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις ατόμων που εμπλέκονται στην ΠΕ, τότε η ποιοτική προσέγγιση θα μπορούσε να του ανοίξει δρόμους και να φωτίσει την έρευνά του. Ας μην ξεχνάμε ότι «η ποιοτική προσέγγιση βασίζεται στη μελέτη του ατόμου ή της ομάδας, μέσα στο δικό τους χώρο και στη δική τους γλώσσα» (Δραγώνα, 1990).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί λοιπόν ένα ευρύ επιστημολογικό πεδίο που προσφέρει πλήθος προκλήσεων και ελευθερία επιλογών στον ερευνητή. Οι ποιοτικές μέθοδοι από την άλλη ευνοούν αυτήν την αναζήτηση νοήματος και κατανόησης. Πρόκειται για μια διαφορετική προσέγγιση του κόσμου που δίνει έμφαση στη φύση της εμπειρίας και όχι στην (αριθμητική) συχνότητα της εμφάνισης μιας συμπεριφοράς.

Η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας υπαγορεύεται τόσο από τη φύση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που μόλις περιγράψαμε όσο και από τους στόχους που θέσαμε που υπογραμμίζουν τις ερμηνευτικές, υποκειμενικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών φαινομένων τα οποία εξερευνώνται καλύτερα μέσω των ποιοτικών μεθόδων.

Η ποιοτική έρευνα προχωρά σε βάθος, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις λεπτομέρειες, στις λεκτικές και εξωλεκτικές συμπεριφορές και γενικά υιοθετεί μια πιο σύνθετη εικόνα της πραγματικότητας. Επιδιώκει να ανακαλύψει τις σημασίες που προσδίδουν οι συμμετέχοντες στην συμπεριφορά τους και στον τρόπο που ερμηνεύουν τα γεγονότα. Ένα άλλο στοιχείο της ποιοτικής έρευνας είναι η επαγωγική της ανάλυση δηλαδή από τα δεδομένα επιχειρείται η εξαγωγή κάποιων λογικών συμπερασμάτων.

2.2 Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης αποτελεί τον βασικό κορμό αυτής της εργασίας. Η ερευνητική μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης στηρίζεται στην αρχή της οικοδόμησης μιας θεωρητικής θέσης παρά στην επαλήθευση μιας θεωρίας. Ακόμα η μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο, γι' αυτό το λόγο θεωρείται κατάλληλο μοντέλο για έρευνα μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, αφού μια εκπαιδευτική κατάσταση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή αν ο ερευνητής δεν την τοποθετήσει μέσα στο πλαίσιο που την παράγει (May, 1993).

Εργαλεία συλλογής δεδομένων ως στρατηγική της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση της ομάδας και η ημιδομημένη ερευνητική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό του προγράμματος. Χώρος των συναντήσεων ορίστηκε το σχολείο και συγκεκριμένα το Γυμνάσιο Πλατανιά και ημέρα συναντήσεων η Κυριακή. Στόχος μας να διερευνήσουμε σε βάθος τον τρόπο «διδασκαλίας» σε ένα πρόγραμμα ΠΕ προκειμένου η εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στο ρόλο της ως διαμεσολαβητή της μάθησης.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με σημειώσεις έρευνας πεδίου. Η καθοδήγηση ήταν ελάχιστη εκ μέρους του ερευνητή που επιδίδεται σε μια διαρκή προσπάθεια να διακρίνει το παραγωγικό από το μη παραγωγικό υλικό και να αξιολογεί διαρκώς τα «σημαίνοντα στοιχεία».

Σε ό,τι αφορά την Παρατήρηση ετοιμάστηκαν: το Φύλλο Παρατήρησης κάθε συνάντησης, το Προφίλ Παρατήρησης και η Περίληψη Παρατήρησης κάθε συνάντησης. Το Φύλλο Παρατήρησης είναι χειρόγραφες σημειώσεις σε προεκτυπωμένα φύλλα κατά την ώρα της παρατήρησης με αρκετές λεπτομέρειες. Το Προφίλ Παρατήρησης είναι επεξεργασμένες πληροφορίες του αντίστοιχου Φύλλου Παρατήρησης με σημειώσεις που σχετίζονται πιο άμεσα με τα δικά μας ερευνητικά ερωτήματα. Η Περίληψη Παρατήρησης τέλος μας δίνει τα πιο σημαντικά στοιχεία που περιέχονται σε κάθε συνάντηση και αποτελεί μια πηγή εύκολης πρόσβασης στα δεδομένα. Επιπλέον το γράψιμο προωθεί τη σκέψη και συμβάλλει στην ανάλυση των δεδομένων. Ο εφήμερος χαρακτήρας της ματιάς μας μπορεί να ξεπεραστεί με τη χρήση πολλών διαφορετικών τεχνικών που συλλαμβάνουν τα συμβάντα σε διαφορετικό χρόνο και αλληλοσυμπληρώνονται.

Εκτός από την παρατήρηση της ομάδας, ως ερευνητική τεχνική χρησιμοποιήσαμε και την συνέντευξη με την εκπαιδευτικό για την επιδίωξη του τριγωνισμού. Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δύο ατόμων που αρχίζει από τον συνεντευκτή με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας» (Cannell and Kahn, οπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 2000).

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 5 συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό του προγράμματος και 4 συναντήσεις παρατήρησης της ομάδας κατά το σχολικό έτος 2006-2007.

3. ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

A) Η σύζευξη θεωρίας και πράξης του εκπαιδευτικού της ΠΕ αποτελεί μια σημαίνουσα και πολλά υποσχόμενη πρακτική. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στην Περιβαλλοντική μία αφορμή για να ξεφύγουν από την συμβατική σχολική πρακτική, ωστόσο παρατηρούνται ασυνέχειες μεταξύ της θεωρίας και της πράξης τους οι οποίες αποκαλύπτονται σε σχετικές έρευνες (Μπαζίγου, 2005).

Η μελέτη της δικής μας περίπτωσης αποτελεί ένα «καλό παράδειγμα» εφαρμογής της ΠΕ στο σχολείο που πετυχαίνει την σύζευξη θεωρίας και πράξης. Είναι ξεκάθαρο ότι η εκπαιδευτικός θεωρεί την παιδαγωγική διάσταση της ΠΕ σημαντική συνιστώσα και αυτό το επιβεβαιώνει και στην πράξη με τον τρόπο που επιβλέπει το πρόγραμμα: μεταβίβαση ευθύνης στους μαθητές από τα πρώτα κιόλας στάδια του προγράμματος, διεξοδική συζήτηση, παροχή εσωτερικών κινήτρων κ.α.

Από τις συναντήσεις παρατήρησης της ομάδας προκύπτει ότι η εκπαιδευτικός είναι πολύ καλά προετοιμασμένη για το περιεχόμενο της συνάντησης, είναι ελάχιστα όμως κατευθυντική και επεμβαίνει κυρίως σε ζητήματα οργάνωσης του χρόνου και των τεχνικών διδασκαλίας. Οι μαθητές δείχνουν ότι έχουν ενστερνιστεί έναν άλλο τρόπο δειλιάς στο σχολείο έξω από τα συνηθισμένα πρότυπα και κερδίζουν την αυτονομία τους. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα από τον τρόπο που αποφασίζουν σε διάφορες φάσεις του προγράμματος και από τις πρωτοβουλίες που παίρνουν σε περιβαλλοντικά ζητήματα κυρίως για την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας και των δημοτικών αρχών.

Θεωρούμε ότι με την προσπάθειά μας να περιγράψουμε «την αλήθεια» του εκπαιδευτικού και να μπούμε στα «άδυτα» της παιδαγωγικής του θεωρίας και πράξης όπως υλοποιούνται μέσα από ένα πρόγραμμα ΠΕ, καταφέραμε τουλάχιστον να «διασώσουμε μια ουτοπία». Είναι λίγες οι περιπτώσεις στην εκπαίδευση που το επιθυμητό γίνεται και εφικτό αλλά είναι αυτές που μας δίνουν προοπτικές για να αναστοχαστούμε με αισιοδοξία το μέλλον, και ταυτόχρονα την πεποίθηση ότι η επεξεργασία τους άξιζε τον κόπο.

B) Επιβεβαιώνεται και εμπλουτίζεται η θεωρητική θέση πως το σχεσιοδυναμικό μοντέλο διδακτικής εργασίας συναρθώνεται με τη μεθοδολογία των προγραμμάτων ΠΕ, όπως υλοποιείται στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης.

Η διαπίστωσή μας είναι συγκλίνουσα με την ερευνητική και βιβλιογραφική προσέγγιση. Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει ή διαπραγματεύεται την εξουσία του οι μαθητές δουλεύουν συνεργατικά και αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ τους (Μπαζίγου, 2006 poster διδακτορικής διατριβής). Και ακόμα, ο εκπαιδευτικός με την μερικώς αποστασιοποιημένη συμπεριφορά του μετατρέπεται σε «σκαλωσιά» για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, βασικό συστατικό της διδακτικής διαδικασίας (Vygotsky, 1997).

Η θεωρητική θέση ότι το σχεσιοδυναμικό μοντέλο διδακτικής εργασίας συναρθώνεται επιτυχώς με την μεθοδολογία των προγραμμάτων ΠΕ επιβεβαιώνεται στην συγκεκριμένη περίπτωση διότι αμφότερα προσφέρουν «τελετουργικά μύησης» σε μια άλλη εκπαιδευτική κουλτούρα.

Από την παρατήρηση αλλά και τις συνεντεύξεις διαπιστώνουμε την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, την αυτοοργάνωση της ομάδας, τις έμμεσες μορφές διδασκαλίας που ακολουθούνται, τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης αλλά και την βαθμιαία απόσυρση του εκπαιδευτικού από την τάξη. Για παράδειγμα, οι μαθητές με δικό τους ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε προς όλους τους μαθητές του σχολείου καθόρισαν την συγκρότηση της περιβαλλοντικής ομάδας με κριτήρια τον διαθέσιμο χρόνο τις Κυριακές και την αφοσίωση στη δουλειά που χρειάζεται για να «βγει» ένα πρόγραμμα. Τα κίνητρα για συμμετοχή στην ομάδα εκ μέρους της εκπαιδευτικού δεν είναι εξωτερικά δηλαδή υποσχέσεις για εκδρομές και επισκέψεις.

Ορισμένα σημεία των συνεντεύξεων αυτολεξεί παρατίθενται ακολούθως σχετικά με τις επιδιώξεις της εκπαιδευτικού και τον τρόπο εργασίας στην ομάδα:

«Σαν καθηγήτρια μέσα στην τάξη δεν νιώθω ελευθερία, ενώ στις συναντήσεις με τα παιδιά εκτός τάξης νιώθω μια άλλη σχέση με αυτά. Μαθητές μου που αποφοίτησαν από το σχολείο, θέλησαν να δημιουργήσουν ομάδες ή να συμμετέχουν σε ομάδες αργότερα στη ζωή τους επειδή τους άρεσε αυτός ο τρόπος δουλειάς».

«Τους αφήνω να δουλέψουν μόνοι τους για να μην τους ενοχλώ με τη συνεχή παρουσία μου».

«Θέλω ένα τρίμηνο στην αρχή του προγράμματος για να αλλάξω τη συμπεριφορά των παιδιών ώστε να μπορούν να δουλεύουν από μόνα τους».

Το παράδειγμα της εκπαιδευτικού που υπήρξε μαζί με την ομάδα της αντικείμενο της παρούσας εργασίας, δείχνει πως πάνω από όλα χρειάζεται πολλή δουλειά, αγάπη για αυτό που κάνει και πάρα πολύ απλότητα. Τι άλλο αποζητούσε και εφάρμοζε ο Pestalozzi μέσα από την «παιδαγωγική της αγάπης»;

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Δασκολιά, Μ. (1999). *Μια προσέγγιση της αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο του ερμηνευτικού επιστημολογικού παραδείγματος: αναζήτηση θεωρητικής βάσης και παρουσίαση εμπειρικής διερεύνησης*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνέδριου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα, 19-21

Γεωργόπουλος, Α. και Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσμόπουλος, Α. (2000). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαζίγου, Κ. (2006). *Alternative teaching and learning methods through Environmental Education*. Διδακτορική διατριβή.

- Ντάβου, Μ. (1998). *Η επιστημονική μέθοδος και οι άλλες: η επικοινωνιακή έρευνα και το βάρος των μεθοδολογικών επιλογών*. Εισαγωγικές Σημειώσεις στο μάθημα Εξειδικευμένες Ποιοτικές μέθοδοι εργασίας στην Επικοινωνία, Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ράπτης, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή – Το Θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1998). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Κέδρος.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Αθήνα: Gutenberg.

Η Κακοποίηση του παιδιού. Γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Δεδομένα από μια συγχρονική μελέτη στα σχολεία του Νομού Ηρακλείου Κρήτης.

Αραβαντινού-Καρλάτου, Α.
Κοινωνική Λειτουργός
toniakoinerg@hotmail.com

Δασκαλάκη, Μ.
Κοινωνική Λειτουργός
daskalakhmaria@gmail.com

Ευτυχίδη, Ρ., Α.
Κοινωνική Λειτουργός
roxipapaki@gmail.com

Πλουμάκη, Κ.
Κοινωνική Λειτουργός
kallitsa_88@hotmail.com

Σταυρουλάκης, Μ.
Κοινωνικός Λειτουργός
miken.stavroulakis@hotmail.com

Παπαδακάκη, Μ.
Καθηγήτρια εφαρμογών Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας
mpapadakaki@yahoo.gr

Περίληψη

Η παιδική κακοποίηση έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις παγκοσμίως. Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των γνώσεων, στάσεων και πρακτικών αντιμετώπισης της παιδικής κακοποίησης των εκπαιδευτικών του Νομού Ηρακλείου Κρήτης. Η μελέτη υλοποιήθηκε σε δείγμα 281 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 1/3 των συμμετεχόντων είχαν επιβεβαιωμένες περιπτώσεις παιδικής κακοποίησης, το 1/2 διατηρούσαν υποψία, το 1/3 δεν γνώριζε ότι υπάρχει νομική υποχρέωση καταγγελίας και το 1/2 δεν γνώριζε την ύπαρξη φορέων. Η πλειοψηφία προχώρησε σε διαφορετικού τύπου ενέργειες, ωστόσο πολλοί ήταν αυτοί που είχαν αμφιβολίες για τη διαδικασία αναφοράς. Είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών αναγνώρισης της κακοποίησης και μηχανισμοί διασφάλισης αποτελεσματικής αντιμετώπισης του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: Κακοποίηση του παιδιού, γνώσεις εκπαιδευτικών για νομικό πλαίσιο κακοποίησης, στρατηγικές παρέμβασης εκπαιδευτικών στην κακοποίηση

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2014), ο όρος παιδική κακοποίηση αναφέρεται σε παιδιά κάτω των δεκαοκτώ ετών και συμπεριλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής, συναισθηματικής, σεξουαλικής κακοποίησης και παραμέλησης, με αποτέλεσμα την πραγματική ή δυνητική βλάβη στην υγεία του παιδιού, στην επιβίωση, στην ανάπτυξη και στην αξιοπρέπειά του. Διεθνείς μελέτες αποκαλύπτουν ότι περίπου το 20% των γυναικών και το 5 έως 10 % των αντρών καταγγέλλουν ότι έχουν κακοποιηθεί σεξουαλικά κατά την παιδική ηλικία, ενώ το 23% του πληθυσμού ότι έχουν κακοποιηθεί σωματικά όταν ήταν παιδιά (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2014).

Οι δυσμενείς επιπτώσεις της παιδικής κακοποίησης, με βάση τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2014) μπορούν να επηρεάσουν τον άνθρωπο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, με σοβαρότερη συνέπεια την θνησιμότητα. Άλλες επιπτώσεις περιλαμβάνουν σωματικές βλάβες, διαταραγμένη κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη, μειωμένη ικανότητα ανάγνωσης και αντίληψης, κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές, διαταραχές μετατραυματικού στρες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, επιθετικότητα, εγκληματικότητα, μακροπρόθεσμες δυσκολίες σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίτευξη (Mathews & Bross, 2015). Μερικές από τις πιο άμεσες συνέπειες για το άτομο, σύμφωνα με τον Glicker (2009), είναι ότι τα παιδιά νιώθουν αβοήθητα και συχνά απομονώνονται, ενώ οι Davis, Moss και Moagin (2015) αναφέρουν ανάμεσα στις συνέπειες ακαδημαϊκά προβλήματα όπως οι μαθησιακές δυσκολίες.

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη της παιδικής κακοποίησης, ωστόσο οι περιπτώσεις που καταγγέλλονται είναι ελάχιστες. Σύμφωνα με τους Lynne, Gifford, Evans και Rosch (2015), οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν καταγγέλλουν τα περιστατικά κακοποίησης είναι κυρίως η αδυναμία τους να εντοπίσουν την ύπαρξη της, καθώς και η έλλειψη γνώσης γύρω απ' την διαδικασία της καταγγελίας, ενώ πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εμπιστοσύνη στις υπηρεσίες προστασίας του παιδιού.

Στην Ελλάδα, δεν υπάρχει ολοκληρωμένη εικόνα του προβλήματος παρά τις έρευνες που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη του. Το 2015, οι Lang και Hartill τόνισαν την ανάγκη για τη δημιουργία ενός εθνικού κέντρου, υπεύθυνου για την καταγραφή του μεγέθους του προβλήματος στην Ελλάδα, ενώ σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2006), δεν υπάρχουν μελέτες που να παρουσιάζουν τη συχνότητα της παιδικής κακοποίησης στα σχολεία της χώρας.

Όσον αφορά το νομικό πλαίσιο στη χώρα μας, έχει θεσπιστεί ο νόμος υπ' αριθμό 3500/2006 για την ενδοοικογενειακή βία, που περιλαμβάνει διάφορες διατάξεις για την παιδική κακοποίηση (Ν. 3500/06 ΦΕΚ 232 τ. Α' /24-10-2006 άρθρο 9 παρ. 1-3). Ένα σημαντικό σημείο του νέου νόμου, είναι ότι εάν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί πιθανό περιστατικό κακοποίησης, έχει την νομική υποχρέωση να το καταγγείλει άμεσα στον διευθυντή του σχολείου και να παραστεί στο δικαστήριο για κατάθεση ως μάρτυρας στην υπόθεση.

Ένα από τα βασικά προβλήματα στην Ελλάδα, είναι η απουσία του θεσμικού πλαισίου για την διαδικασία που έπεται της καταγγελίας των περιστατικών. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν προγράμματα εξειδίκευσης στην κακοποίηση για τους παιδαγωγούς. Σύμφωνα με τους Papadakaki, Petridou, Petelos, Germeni, Kogevinas και Lionis (2014), υπάρχει ανάγκη για την δημιουργία προγραμμάτων εξειδίκευσης των επαγγελματιών για την αντιμετώπιση της κακοποίησης. Ακόμα και στην περίπτωση εντοπισμού κάποιου περιστατικού στην τάξη δεν είναι εγγυημένη η λειτουργική επικοινωνία του σχολείου με τις κοινωνικές υπηρεσίες, ώστε το περιστατικό να λάβει την απαραίτητη διαχείριση. Με βάση τον οδηγό της Βρετανικής Κυβέρνησης (HM Government), που εκδόθηκε το 2015 για την διαφύλαξη και την προώθηση της ευημερίας των παιδιών, προκειμένου οι υπηρεσίες και οι επαγγελματίες να συνεργάζονται αποτελεσματικά, είναι σημαντικό κάθε εργαζόμενος να γνωρίζει το ρόλο το δικό του, αλλά και των άλλων επαγγελματιών.

Σκοπός της παρούσας μελέτης, είναι η έρευνα της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αναγνώριση και αντιμετώπιση παιδικής κακοποίησης. Ειδικότερα, στόχοι της μελέτης είναι να εκτιμηθεί η συχνότητα εμφάνισης περιστατικών παιδικής κακοποίησης στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία και παράλληλα να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση περιστατικών παιδικής κακοποίησης. Επιπρόσθετα, στόχος της μελέτης είναι να διερευνηθεί εάν οι γνώσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές τους για την αντιμετώπιση περιστατικών παιδικής κακοποίησης.

2.Κυρίως θέμα

2.1. Μεθοδολογία - Ερευνητική Στρατηγική – Δειγματοληψία - ερευνητικό εργαλείο -μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε να πραγματοποιείται στο Ηράκλειο Κρήτης το 2011 και ολοκληρώθηκε το 2013, σε δείγμα 281 συμμετεχόντων απαρτιζόμενο από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου (141 νηπιαγωγούς, 140 δασκάλους). Το δείγμα επιλέχθηκε με συστηματική τυχαία δειγματοληψία. Για τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο στο μεγαλύτερο μέρος του αναπτύχθηκε από τον Hawkins και τον Mc Callum (2001). Ως προς τη δομή του το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το κοινωνιολογικό προφίλ των εκπαιδευτικών, τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα παιδικής κακοποίησης και διαχείρισης περιστατικών, τη στάση τους απέναντι στην παιδική κακοποίηση, τις στρατηγικές αντιμετώπισης κακοποιημένων παιδιών από τους εκπαιδευτικούς και τη συχνότητα εμφάνισης περιπτώσεων παιδικής κακοποίησης.

Για την επεξεργασία των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο δεδομένων SPSS 20.0. Υπολογίστηκε η συχνότητα και σχετική συχνότητα εμφάνισης των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, δόθηκαν περιγραφικά στατιστικά στοιχεία, ενώ πραγματοποιήθηκαν και αναλύσεις χ^2 και T-test.

2.2. Αποτελέσματα

2.2.1. Κοινωνικοδημογραφικά, εκπαιδευτικά και εργασιακά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Η πλειοψηφία του δείγματος 89.0% ήταν γυναίκες με μέση ηλικία τα 36.4 έτη (ΤΑ 11.3), 40.9% έγγαμοι, ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν παιδιά (52.7%). Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η μέση διάρκεια υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της ήταν 11.7 έτη (ΤΑ 10.1), ενώ η πλειοψηφία από αυτούς έχουν τοποθετηθεί σε μια μόνιμη θέση (80.1%). Ακόμη, όσον αφορά τις πανεπιστημιακές σπουδές των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία 98.2% των συμμετεχόντων είχαν πανεπιστημιακές σπουδές προπτυχιακού τίτλου, ενώ το 80.9% των συμμετεχόντων δεν έχει κάποιο δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό τίτλο (93.6%). Τέλος, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο κατάρτισης για την ενδοοικογενειακή βία (77.2%).

2.2.2 Συχνότητα ανίχνευσης παιδικής κακοποίησης

Οι 92.9% εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είχαν κάποιο περιστατικό επιβεβαιωμένης κακοποίησης κατά το τρέχον σχολικό έτος, ενώ οι 22.8% ότι είχαν επιβεβαιωμένα κρούσματα κακοποίησης τουλάχιστον μία φορά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Παράλληλα 32.7% των συμμετεχόντων είχε έστω μια φορά υποψία κακοποίησης παιδιού κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

2.2.3. Γνώσεις/ενημέρωση εκπαιδευτικών ως προς την παιδική κακοποίηση (νομικό πλαίσιο, φορείς)

Το 66.3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, γνώριζε την νομική υποχρέωση για την καταγγελία των περιστατικών κακοποίησης καθώς και το 50.0% γνώριζε δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς που απευθύνονται σε κακοποιημένα παιδιά. Ακόμη, το 90.7% των συμμετεχόντων συμφώνησε με τη δήλωση ότι τα κακοποιημένα παιδιά μπορεί να γίνουν βίαιοι γονείς. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (92.2%) συμφώνησε με την δήλωση ότι ένα παιδί μπορεί να κακοποιηθεί χωρίς ποτέ κανείς να το μάθει. Ενώ μόλις το 10.3% των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι τα κακοποιημένα παιδιά συνήθως συζητούν για την κακοποίηση στην προσπάθειά τους να τη σταματήσουν. Επίσης το 84.7% των συμμετεχόντων συμφώνησαν με τη δήλωση ότι η ξαφνική αλλαγή στην απόδοση ενός μαθητή μπορεί να αποτελεί ένδειξη κακοποίησης ή παραμέλησης.

2.2.4. Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την παιδική κακοποίηση

Το 56.3% των συμμετεχόντων διαφώνησε απόλυτα με τη δήλωση «οι γονείς έχουν το δικαίωμα να μεταχειρίζονται τα παιδιά τους όπως αυτοί νομίζουν». Επιπλέον, το 64.0% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαφωνούν με την άποψη ότι «τα παιδιά κακοποιούνται πιο συχνά από ξένους παρά από μέλη της οικογένειας ή οικογενειακούς φίλους». Επίσης, το 49.8% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

συμφώνησε ότι «οι γονείς που κακοποιούν φαίνεται να έχουν σημαντικά προβλήματα», ενώ παράλληλα 52.0% των συμμετεχόντων συμφώνησε απόλυτα ότι «αυτοί που κακοποιούν παιδιά πρέπει να τιμωρούνται αυστηρά».

2.2.5. Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση της παιδικής κακοποίησης

Στην πλειοψηφία το 97.2% των εκπαιδευτικών συμφώνησε με την στρατηγική «μιλάς με άλλους εκπαιδευτικούς για να διαπιστώσεις αν έχουν παρατηρήσει αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού». Ομοίως και το 94.2% των εκπαιδευτικών συμφώνησε με τη στρατηγική ότι «συζητάς την υπόθεση με τον διευθυντή σου για να αποφασίσετε αν θα το καταγγείλετε ή όχι». Παράλληλα το 86.2% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν ακολουθεί την στρατηγική «πιέζεις το παιδί να σου δώσει λεπτομέρειες για την κακοποίηση».

2.2.6. Στρατηγικές αντιμετώπισης παιδικής κακοποίησης

Στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν εντοπίσει κάποιο περιστατικό κακοποίησης, βρέθηκε ότι ανέπτυξαν περίπου με την ίδια συχνότητα διαφορετικού τύπου στρατηγικές, όπως η καταγγελία στον διευθυντή (87.9% των συμμετεχόντων), η επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού για διερεύνηση της υπόθεσης (85.8% των συμμετεχόντων), ενώ το 84.5% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι έψαξαν μόνοι τους για επιπλέον στοιχεία.

Στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί δεν ανέπτυξαν κάποια στρατηγική αντιμετώπισης σε πιθανά περιστατικά κακοποίησης, το 8.9% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι αυτό συνέβη επειδή δεν ήταν σε θέση να είναι σίγουροι ότι ήταν όντως περιστατικό κακοποίησης. Ενώ, σχετικά με την παρακολούθηση των περιπτώσεων κακοποίησης μετά την παραπομπή τους το 40.2% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν είχαν ενημερωθεί ή ενδιαφερθεί.

2.2.7. Σύνθετες αναλύσεις

Το 63.1% των συμμετεχόντων που γνώριζαν το νομικό πλαίσιο ανέπτυξαν στρατηγικές αντιμετώπισης για περιστατικά κακοποίησης, ενώ το 30.0% παρόλο που δεν γνώριζε το νομικό πλαίσιο, ανέπτυξε στρατηγικές αντιμετώπισης της κακοποίησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που ανέπτυξαν στρατηγικές και αυτούς που δεν ανέπτυξαν ως προς τη γνώση του νομικού πλαισίου για την κακοποίηση ($p=0,777>0,05$). Ομοίως, το 51.8% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που γνώριζαν υποστηρικτικούς φορείς, ανέπτυξαν στρατηγικές αντιμετώπισης της κακοποίησης, ενώ το 41.4% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που δεν γνώριζαν υποστηρικτικούς φορείς, ανέπτυξαν και αυτοί στρατηγικές αντιμετώπισης της κακοποίησης. Δεν βρέθηκε όμως στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που ανέπτυξαν στρατηγικές και αυτούς που δεν ανέπτυξαν ως προς τη γνώση των υποστηρικτικών φορέων για την κακοποίηση ($p=0.069>0,05$).

Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών, ο μέσος όρος των συμμετεχόντων που είχαν θετικές στάσεις ως προς την αναγνώριση του προβλήματος της κακοποίησης και δήλωσαν ότι ανέπτυξαν στρατηγικές αντιμετώπισης της

κακοποίησης ήταν 32.2 (Τ.Α. 4.6), ενώ για όσους είχαν θετικές στάσεις ως προς την επαγγελματική επάρκεια/ευθύνη της κακοποίησης και δήλωσαν ότι ανέπτυξαν στρατηγικές αντιμετώπισης της κακοποίησης ήταν 23.2 (Τ.Α. 3.2). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκαν να επηρεάζουν τις στρατηγικές που θα ακολουθούσαν.

Επίσης, όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και την ενημέρωση/γνώση για το νομικό πλαίσιο της κακοποίησης, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο των συμμετεχόντων και στη γνώση για το νομικό πλαίσιο $p=0.028<0.05$ με τις γυναίκες να είναι περισσότερο γνώστες του νομικού πλαισίου σε σχέση με τους άντρες. Επίσης στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει στον αριθμό των παιδιών των συμμετεχόντων $p=0.037<0.05$ σε σχέση με την γνώση για το νομικό πλαίσιο, όσοι είχαν από ένα παιδί και πάνω ήταν περισσότερο ενημερωμένοι για το νομικό πλαίσιο σε σχέση με όσους δεν είχαν παιδιά. Παράλληλα, υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση στα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων $p=0.03<0.05$ σε σχέση με την γνώση για το νομικό πλαίσιο, όσοι είχαν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας ήταν περισσότερο ενημερωμένοι για το νομικό πλαίσιο.

Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις προπτυχιακές σπουδές των συμμετεχόντων $p=0.02<0.05$, και στο αν έχουν δεύτερο πτυχίο $p=0.04<0.05$ με τις στάσεις που αφορούν την αναγνώριση του προβλήματος. Βρέθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί με πανεπιστημιακές σπουδές και δεύτερο πτυχίο, είχαν πιο θετικές απόψεις ως προς την αναγνώριση του προβλήματος της κακοποίησης. Ενώ, ανάμεσα στις στάσεις των συμμετεχόντων για αναγνώριση της επαγγελματικής επάρκειας/ευθύνης και τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, δεν βρέθηκε να υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ τους.

Τέλος η σχέση ανάμεσα στις πρακτικές αντιμετώπισης της κακοποίησης που θα ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί και τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι η ηλικία των συμμετεχόντων έχει στατιστικώς σημαντική σχέση με τις πρακτικές αντιμετώπισης τους $p=0.029<0.05$, καθώς όσοι είχαν μικρότερη ηλικία ανέπτυξαν περισσότερες πρακτικές αντιμετώπισης σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία, ενώ παράλληλα, το δεύτερο πτυχίο των συμμετεχόντων έχει στατιστικώς σημαντική σχέση με τις πρακτικές αντιμετώπισης τους $p=0.018<0.05$ αφού όσοι είχαν δεύτερο πτυχίο δεν ανέπτυξαν πρακτικές αντιμετώπισης.

3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Αναφορικά με τις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν εντοπίσει κάποιο περιστατικό κακοποίησης, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι ανέπτυξαν με την ίδια συχνότητα διαφορετικού τύπου στρατηγικές, όπως η καταγγελία στον διευθυντή (87.9%), η επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού (85.8%) και η προσωπική διερεύνηση για επιπλέον στοιχεία (84.5%). Σε μελέτη στην Εσθονία αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως καταγγέλλουν την παιδική κακοποίηση στις κοινωνικές υπηρεσίες ή στην αστυνομία (Togos & Tiirik, 2014). Στην παρούσα έρευνα 32.7% των εκπαιδευτικών είχε έστω μια φορά υποψία κακοποίησης κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Σε έρευνα της Αυστραλίας επισημαίνεται ότι το 80.4% των εκπαιδευτικών που δεν είχαν κάποια εκπαίδευση σε θέματα κακοποίησης

τους τελευταίους δώδεκα μήνες, δεν έκαναν τίποτε, σε σχέση με το 24.1% των εκπαιδευτικών που κατήγγειλαν τουλάχιστον μία φορά κάποιο περιστατικό κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους καριέρας (Walsh, Mathews, Rassafiani, Farrell & Butler, 2013).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι σχετίζονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις που είχαν για το νομοθετικό πλαίσιο ($p=0.03<0.05$) καθώς και οι στρατηγικές αντιμετώπισης που θα ακολουθούσαν σχετίζονταν με την ηλικία των εκπαιδευτικών ($p=0.03<0.05$). Παρόμοια μελέτη αναφέρει ότι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από πέντε χρόνια εμπειρίας δεν είναι σίγουροι αν κάποιο περιστατικό είναι όντως κακοποίηση σε σχέση με εκείνους που έχουν πάνω από έξι χρόνια διδασκαλίας. (Togos & Tiirik, 2014).

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα η παιδική κακοποίηση αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα. Στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που να μελετούν το φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης σε σχέση με άλλες χώρες στο εξωτερικό, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα όχι μόνο για την έκταση του προβλήματος, αλλά και για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν περιστατικά κακοποίησης (Μπαλούρδος & Φρονίμου, 2011). Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι το 1/3 των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν την νομική υποχρέωση τους για καταγγελία των περιστατικών κακοποίησης, ούτε γνωρίζουν φορείς στους οποίους μπορούν να απευθυνθούν αν εντοπίσουν κάποιο περιστατικό. Η πρόληψη ενός προβλήματος αποτελεί την καλύτερη αντιμετώπιση. Αρχικά, είναι σημαντική η δημιουργία ενός εθνικού κέντρου αναφοράς και επιτήρησης της κακοποίησης. Επίσης οι αρμόδιοι φορείς θα πρέπει να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά και πιο ταχύτατα έπειτα από καταγγελία περιστατικών. Θα πρέπει να παρέχεται στήριξη στους εκπαιδευτικούς, καθώς και να διασφαλίζεται η προστασία τους έπειτα από καταγγελία, εφόσον γίνεται νομικά επώνυμα. Επίσης, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση και ενημέρωση των παιδιών.

Προσθέτοντας, κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση όλων των επαγγελματιών στη χώρα μας που υποχρεούνται να καταγγέλλουν περιστατικά κακοποίησης. Επίσης, τα νέα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν καθημερινά όσον αφορά την κακοποίηση, θα πρέπει να κοινοποιούνται στα σχολεία, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνονται ενήμεροι. Παράλληλα κρίνεται αναγκαία η δημιουργία περαιτέρω δομών συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών με έμφαση σε ευάλωτους πληθυσμούς (οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, μονογονεϊκές οικογένειες, οικογένειες μεταναστών). Επιπλέον υπάρχει έντονη δυσαρέσκεια όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των επαγγελματιών σχετικά με την ποιότητα, την ταχύτητα και συνέχιση της περίθαλψης του παιδιού μετά από καταγγελία σε αρμόδια δημόσια υπηρεσία. Τα κέντρα αναφοράς κακοποίησης δεν ενεργούν επαρκώς και υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία. Υπάρχουν μεγάλες λίστες αναμονής και ασυνέχεια φροντίδας του παιδιού. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν έντονα την απογοήτευσή τους ενώ πολύ πιθανό γονείς μπορεί να κατηγορήσουν τους εκπαιδευτικούς (Schols, Ruiter & Ory, 2013).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αρτινοπούλου, Β. (2006). Πώς προστατεύονται τα παιδιά θύματα κακοποίησης. *Εφημερίδα Ελευθεροτυπία*, 18/2/2006. Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου, 2016, από <http://news.disabled.gr>
- Μπαλούρδος, Δ., & Φρονίμου, Ε., (2011). *Πρόληψη κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών: καλές πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής
- Νόμος υπ' αριθμό 3500/2006 ΦΕΚ 232 τ. Α' /24-10-2006 Ενδοοικογενειακή προσβολή της γενετήσιας αξιοπρέπειας. *Εφημερίς της κυβερνήσεως*, σσ. 2573-2578. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου, 2016, από <http://ministryofjustice.gr>
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2014). *Child maltreatment*. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2016, από <http://www.who.int>
- Davis, A., Moss, L., & Mogin, M. (2015). Neuropsychology of child maltreatment and implications for school psychologists. *Psychology in the schools*, vol.52 (1), pp. 77-91.
- Glicken, M. (2009). *Evidence-Based Practice with Emotionally Troubled Children and Adolescents*. Arizona: Academic Press.
- Hawkins, R., & McCallum, C. (2001). Mandatory notification training for suspected child abuse and neglect in South Australian schools. *Child Abuse & Neglect*, 25(12), pp. 1603-16025.
- HM Government (2015). *Working together to safeguard children. A guide to interagency working to safeguard and promote the welfare of children*. London. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2016, από <https://www.gov.uk>
- Lang, M., & Hartill, M. (eds) (2015). *Safeguarding, Child Protection and Abuse in Sport: International perspectives in research, policy and practice*. London: Routledge
- Lynne, E., Gifford, E., Evans, K., & Rosch J. (2015). Barriers to Reporting Child Maltreatment: Do Emergency Medical Services Professionals Fully Understand Their Role as Mandatory Reporters? *North Carolina: Medical Journal*, vol. 76(1), pp. 13-18.
- Mathews, D., & Bross, D. (2015). *Mandatory reporting laws and the identification of severe child abuse and neglect*. USA: Springer
- Papadakaki, M., Petridou, E., Petelos, E., Germeni, E., Kogevinas, M., & Lionis, C. (2014). Management of Victimized Patients in Greek Primary Care Settings: A Pilot Stud. *Journal of Family Violence*, vol. 29, pp. 371-379.
- Schols, M., Ruiter, C., & Ory, F. (2013). How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. *BMC Public Health*, vol. 13(1), pp. 1-16.
- Toros, K., & Tiirik, R. (2014). Preschool Teachers' Perceptions About and Experience with Child Abuse and Neglect. *Early Childhood Education Journal*, vol. 44(1), pp. 21-30.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A., & Butler, D. (2013). Elementary teachers' knowledge of legislative and policy duties for reporting child sexual abuse. *The elementary school journal*, vol. 114 (2), pp. 178-199.

Η αξιοποίηση των σχολικών αρχείων στην προσέγγιση της καθημερινής ζωής

Βασιλάκη Ασπασία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60- MeD στην Ιστορία της Εκπαίδευσης
aspnavasilaki1@gmail.com

Περίληψη

Η προβληματική της εργασίας μας αφορά τις μετατοπίσεις της ιστοριογραφίας και την απομάκρυνση από τις κατά τον Hintze «κορυφογραμμές» της ιστορίας στην «ηπειρωτική μάζα», κάνοντας επιτακτική την ανάλυση «τεκμηρίων ζωής». Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η μετάβαση από την «κορυφή» ενός αρχειακού υλικού στη «βάση» της ανθρώπινης γεωγραφίας. Συγκεκριμένα θα δούμε πώς με εφαλτήρια ανάλυση το μαθητολόγιο του Χριστιανικού Δημοτικού Σχολείου Φορτέτσας Ηρακλείου, μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία για την καθημερινή ζωή των πολιτών στην περιοχή. Επαγγέλματα πατέρα, θρησκευόμενα, μετακινήσεις, απουσίες, πρόσφυγες αποτελούν τις ψηφίδες με τις οποίες μπορούμε να συνθέσουμε σήμερα ένα τμήμα του μωσαϊκού της καθημερινής ζωής της Φορτέτσας για το διάστημα 1899-1929. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της ιστορικής ερμηνευτικής μεθόδου.

Λέξεις-κλειδιά: ιστοριογραφία, καθημερινή- κοινωνική ζωή, μαθητολόγια, πρόσφυγες

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται μια ριζική εννοιολογική μετατόπιση του όρου «πολιτισμική ιστορία»: από τις τέχνες, τις επιστήμες και τη λογοτεχνία το ερευνητικό ενδιαφέρον κερδίζουν οι γειτονίες, οι προφορικές αφηγήσεις, το φαγητό, τα καπηλειά. Παράλληλα, το επιστημονικό πεδίο επεκτείνεται από τους λαογράφους και τους εθνολόγους στους οικονομικούς και κοινωνικούς ιστορικούς (Farouhi, 2000, σ. 16· Μαμάκης, 2010, σ. 74), ενώ το αντικείμενο έρευνας διευρύνεται σε κάθε τόπο μνήμης που προκαλεί την επιστημονική περιέργεια: από τις πιο υλικές εκφάνσεις έως τις πιο «φαντασιακές» που εδρεύουν στη λαϊκή παράδοση, στο χώρο της λογοτεχνίας, στην αφήγηση και στη μαρτυρία (Μπάδα & Ματσούκη, 2010, σ. 376).

Οι μετατοπίσεις αυτές αποτυπώνονται στο περίφημο έργο του Norbert Elias «Η διαδικασία του πολιτισμού» (1996), όταν ο γερμανός, κοινωνιολόγος επιχειρεί να αποδώσει τις διαφορετικές όψεις του πολιτισμού και της κουλτούρας ανάμεσα στο Δυτικό κόσμο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψή του ότι πίσω από την κουλτούρα και τον πολιτισμό βρίσκονται αρχικά όχι ολόκληροι λαοί αλλά ορισμένα μόνο στρώματα αυτών (Elias, 1996, σ. 29). Στο ίδιο πλαίσιο τοποθετεί τις έννοιες-λέξεις που ρίζωσαν ανάμεσα σε ομάδες ή που σήμερα απλώς αναπαύονται και αποκτούν ξανά επικαιρότητα μέσα από μια νέα κοινωνική κατάσταση: «τις θυμάται κανείς επειδή κάτι από την παρούσα κατάσταση της κοινωνίας βρίσκει έκφραση μέσα από την

εναπόθεση μιας περασμένης κατάστασης σε αυτές τις λέξεις» (Elias, 1996, σ. 31). Αν η «έκρηξη μνήμης» που παρατηρούν οι Μπάδα και Ματσούκη (2010) αποτελεί μια «έννοια» του Elias που βρίσκει μια νέα έκφραση, τότε ποια είναι η παρούσα κατάσταση που ενθαρρύνει αυτό το φαινόμενο;

Κατά τον Pierre Nora (1989) το ξέσπασμα μνήμης που εμφανίζεται στο τέλος του 20ού αιώνα, είναι επαρκώς εξηγήσιμο καθώς η διάσπαση των συνεχειών μαζί με τη συρρίκνωση των μεγάλων αφηγήσεων [αμφισβητήσεις της μετανεωτερικότητας] οδήγησε τα άτομα και τις συλλογικότητες, να ζουν σε μια κατάσταση ασυνέχειας και εκκρεμότητας που ισοδυναμεί με κενό στην ταυτότητα. Επιπλέον, η εκρηκτική αυτή ανάδειξη μνημονικών τόπων μπορεί να σημαίνει και μια αντίδραση στη λογική της αποσιώπησης και της αμνησίας που είχε επιβληθεί για σημαντικές ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες (Μπάδα & Ματσούκη, 2010, σ. 377).

Η προσπάθεια συμπλήρωσης αυτού του κενού αρχίζει με τη μνήμη, ωστόσο ολοκληρώνεται με την ιστορία. Η μνήμη είναι για την ιστορία μια πηγή ακατέργαστων στοιχείων που χρήζουν ερμηνείας. Η ιστορία, όμως, αποτελεί την επίσημη εκδοχή του παρελθόντος, αυτή που το καταγράφει και το ανάγει σε πνευματικό αγαθό (Θεοφιλάτου, 2011, σ. 9), μέσα από ειδικά μεθοδολογικά και επιστημολογικά σχήματα. Στο πλαίσιο αυτό τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό θεωρητικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον, το οποίο προσδιορίζεται από το χώρο της ιστοριογραφίας και την ανάδειξη της μικρο-ιστορίας σε αντικείμενα της ιστορικής έρευνας (Ρεπούση, 2000, σ. 60· Μαμάκης, 2010, σ. 74).

Όπως σημειώνει η Μ. Ρεπούση «η μετατόπιση από τις δομές στα ιστορικά υποκείμενα, από τις ολικές κοινωνικές διαδικασίες και την εξέλιξη των οικονομικών και δημογραφικών μεταβλητών στη βιωμένη εμπειρία των υποκειμένων, προκειμένου να κατανοηθούν τα κοινωνικά φαινόμενα άμβλυσε τη διχοτομία μερικού-γενικού και δημιούργησε ευνοϊκές συνθήκες για την ιστοριογραφική ένταξη μικρο- ιστορικών συνθέσεων με αναφορά τον τόπο» (Ρεπούση, 2000, σ. 60). Στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων ευνοούνται τα νέα αντικείμενα της ιστοριογραφίας: η καθημερινή ζωή, οι απλοί και ανώνυμοι πολίτες, οι νοοτροπίες, τα επαγγέλματα, ο πολιτισμός, αντικείμενα που συνάδουν με την ιστορία των τόπων και για τα οποία οι τοπικές κοινωνίες διατηρούν έντονες μνήμες (Ρεπούση, 2000, σ. 60· Μαμάκης, 2010, σ. 74).

Προκειμένου, όμως να δοθούν απαντήσεις στα «νέα» αυτά ζητούμενα, η ιστορική έρευνα πραγματοποιεί και μια μεθοδολογική στροφή ως προς τις πηγές της. Η απομάκρυνση αυτή από τις κατά τον Hintze *κορυφογραμμές* της ιστορίας στην *ηπειρωτική μάζα* (Burke, 2002, σ. 33) κάνει επιτακτική την ανάλυση «τεκμηρίων ζωής» του Plummer (2000). Στο πλαίσιο αυτό ανήκουν και τα αρχεία σχολικής ζωής, όπως είναι τα μαθητολόγια. Η μετάβαση από την «κορυφή» ενός αρχαιακού υλικού στη «βάση» της ανθρώπινης γεωγραφίας αποτελεί και το ζητούμενο της παρούσας εργασίας.

Ο προβληματισμός για την αξιοποίηση των πηγών δεν είναι καθόλου νέος και δεν αφορά αποκλειστικά τη μικρο-ιστορία. Αν θυμηθούμε τα λόγια του Κ. Θ. Δημαρά για τη «βίαιη και έντονη αφαίρεση» που πραγματοποιεί ο ιστοριογράφος διαπιστώνουμε ότι η επιλογή των πηγών και η ιεράρχησή τους αποτελούν ζητήματα κάθε ιστοριογραφικού παραδείγματος. «Αν δεχτούμε ότι υπάρχει μια προσωπική ιεράρχηση κάθε φορά που ο ιστοριογράφος μιλάει, η προσωπική αυτή ιεράρχηση συνεπάγεται με μια νέα επεξεργασία στοιχείων» (Δημαράς, 1985, σ. 392).

Στο ζήτημα αυτό εμφανίζεται συχνά όπως είδαμε προηγουμένως (Ρεπούση, 2000) η διχοτομία μερικού-γενικού, μικρο-μάκρο παραδείγματος. Με άλλα λόγια ποια ιστορία θεωρείται ως η πιο «σοβαρή». Μια «διαμάχη» που έρχεται από παλιά με τη διαδεδομένη αντίληψη ότι η πολιτική ιστορία είναι η πιο αληθινή, η πιο σοβαρή από εκείνη της μελέτης της κοινωνίας και του πολιτισμού (Burke, 2002, σ. 21). Η υπεράσπιση του αντίθετου πόλου δεν θα εξυπηρετούσε τίποτα εδώ. Ωστόσο, χρειάζεται μια διευκρίνιση: η μικρο-ιστορία δεν είναι αποκομμένη από τον κορμό της υπόλοιπης ιστορίας. Αντίθετα, όπως σημειώνει ο Iggers (1999), αποτελεί μια διερεύνηση του μέρους που παραμένει πάντοτε εντός του όλου, με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνυπάρχουν και ν' αλληλοσυμπληρώνονται η ιστορία των ευρέων κοινωνικών αλλαγών με εκείνη των ατομικών υπάρξεων (Χουρδάκης, 2011, σ. 50). Η λογική της μέσης οδού τείνει μάλλον να εμφανίζεται κι εδώ.

2. Περιγραφή Έρευνας

Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε το 2012 στους χώρους των Γενικών Αρχείων του Κράτους (Γ.Α.Κ.), παράρτημα Ηρακλείου και στα αρχεία της Δημογεροντίας Ηρακλείου στη Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη. Η μελέτη αυτή αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας για την αποτύπωση της σχολικής ζωής στη Φορτέτσα Ηρακλείου από το 1898 έως σήμερα. Υλικό της έρευνάς μας αποτέλεσαν τα μαθητολόγια του σχολείου, Βιβλίο της ιστορίας του καθώς και ΦΕΚ για τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το SPSS20.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μετάβαση από την «κορυφή» ενός αρχαιακού υλικού στη «βάση» της ανθρώπινης γεωγραφίας. Συγκεκριμένα θα δούμε πώς με εφελθία ανάλυση το μαθητολόγιο του (Χριστιανικού) Δημοτικού Σχολείου Φορτέτσας Ηρακλείου, μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία για την καθημερινή ζωή των χριστιανών πολιτών στην περιοχή.⁴⁰ Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν σχετίζονται κυρίως με μεθοδολογικά ζητήματα σε σχέση με το συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης, τις δυνατότητες της ερμηνευτικής μεθόδου, τη σύνδεση μικρο και μάκρο παραδείγματος, κλπ. Επίσης, αποτελεί ζητούμενο η αποτύπωση μιας κουλτούρας βιωμένης αλλά όχι καταγεγραμμένης.

Έτσι, επαγγέλματα ανδρών, μετακινήσεις, μαθητική διαρροή, τοπωνύμια, πρόσφυγες, και άλλα στοιχεία που αντλούνται από τα μαθητολόγια του Δημοτικού Σχολείου αποτελούν τις ψηφίδες με τις οποίες μπορούμε να συνθέσουμε σήμερα ένα τμήμα του μωσαϊκού της καθημερινής ζωής στη Φορτέτσα Ηρακλείου για το διάστημα 1899-1929. Με αφετηρία το έτος ίδρυσης του σχολείου εκτεινόμαστε στα επόμενα τριάντα χρόνια προκειμένου να έχουμε τον ιστορικό χρόνο μελέτης που επαρκεί για την αποτύπωση πιθανών κοινωνικών μεταβολών.

⁴⁰ Πραγματοποιείται η διάκριση κατά θρήσκευμα διότι στην περιοχή υπήρχε Μουσουλμανικό σχολείο (έως το 1923) καθώς το μουσουλμανικό στοιχείο υπερεπεριελάμβανε πληθυσμιακά την περίοδο 1898-1923.

3. Ευρήματα Έρευνας

Τα δεδομένα των μαθητολογίων στα τέλη του 19ου αιώνα- 1929 στην Κρήτη αφορούν τα στοιχεία των μαθητών σχετικά με: (α) ονοματεπώνυμο, (β) πατρώνυμο, (γ) έτος γέννησης, (δ) καταγωγή (πατρίς), (ε) επάγγελμα πατρός, (στ) τάξη, (ζ) (γενικό) βαθμό, (η) διαγωγή και (θ) παρατηρήσεις.

Η ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων αυτών μπορεί σε ένα πρώτο επίπεδο να μας δώσει πληροφορίες σχετικά με το φύλο της πραγματικής φοίτησης, το καταγεγραμμένο φύλο της σχολικής ηλικίας, την ποιότητα των μαθητών/τριών, τα όρια της εντοπιότητας του σχολείου και τη συνακόλουθη γεωγραφία της εγγύτερης περιοχής, τα επικρατέστερα επαγγέλματα των αδρών, κ.ά..

Προκειμένου να αναλύσουμε τα δεδομένα αυτά περιοδολογήσαμε για λόγους συγκριτικής ανάλυσης την υπό μελέτη λειτουργία του σχολείου σε τρεις φάσεις: α) 1898-1913 (Κρητική Πολιτεία) β) 1914-1922 (ένωση και εναρμόνιση με ελληνικό κράτος) γ) 1922-1929 (εγκατάσταση προσφύγων από τη Μικρά Ασία).

Ειδικότερα, όσον αφορά το φύλο της εγγεγραμμένης φοίτησης και της πραγματικής, ενώ από το 1911 και μετά παρατηρείται μια αύξηση της εγγραφής των κοριτσιών και μάλιστα συχνά ως πλειοψηφική (Γράφημα 1), όταν εξετάζουμε την πραγματική φοίτηση των μαθητών/τριών υπερτερεί εκείνη των αγοριών (Γράφημα 2). Αυτό καταδεικνύει ότι στα τέλη του 19ου αιώνα έως και τις αρχές του 20ού επικρατεί στην περιοχή της Φορτέτσας η γενικευμένη αντίληψη της εποχής για τη μάταιη εκπαίδευση των κοριτσιών (Βασιλάκη, 2015). Ωστόσο, η προβληματική φοίτηση παραμένει συνολικά σε υψηλά επίπεδα, κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας σε τέτοιο βαθμό, ώστε το σχολείο σταματά τη λειτουργία του και επαναλειτουργεί δύο φορές.⁴¹ Το γεγονός αυτό είναι συναφές με τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού στο νησί κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας (Χουρδάκης, 2002, σ. 91-92).

Από το 1908 και εξής σημειώνεται μια «έκρηξη» εγγραφών. Όπως αναλύουμε σε προηγούμενη μελέτη (Βασιλάκη, 2015) πρόκειται για ένα στοιχείο ανταγωνισμού ανάμεσα στους δύο θρησκευτικούς πληθυσμούς της Φορτέτσας, τους Μουσουλμάνους και τους Χριστιανούς. Στο πλαίσιο αυτό, το διάστημα 1908-1913 αυξάνονται οι εγγραφές και στα δύο σχολεία, ενώ δεν αποκλείεται και η παρουσία γυναίκας δασκάλας να μην είναι τυχαία για την εξυπηρέτηση εθνικιστικών σκοπών (στο ίδιο).

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης δεκαετίας του 20ού αιώνα (1910-1919) βελτιώνεται η πραγματική φοίτηση, ενώ τα κορίτσια παραμένουν σε χαμηλότερα επίπεδα μέχρι το 1920. Τα δεδομένα αναστρέφονται ουσιαστικά μετά την έλευση των προσφύγων από τη Μικρά Ασία. Η παρουσία των κοριτσιών υπερτερεί τόσο στις εγγραφές όσο και στην πραγματική φοίτηση: 59% το σχολικό έτος 1923-24 και 53% την επόμενη χρονιά με μέσο όρο πραγματικής φοίτησης το 38%, σε αντίθεση με το 28% των αγοριών. Στο σημείο αυτό μπορούμε να υποθέσουμε την εμφύσηση μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής κουλτούρας που μεταφέρουν οι πρόσφυγες που εγκαθίστανται στην περιοχή. Αν μάλιστα συνδυάσουμε τις πληροφορίες που αντλούμε από τα μαθητολόγια σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών, διαπιστώνουμε

⁴¹ βλ. σχ. Δ. 203/30/01/1906 αριθμ. 4, όπου αναγράφεται η απόφαση ότι «καταργούνται ελλείψη νομίμου μαθητών τα εξής δημοτικά σχολεία αρρένων α) Το εις Φορτέτσα Ηρακλείου Χριστιαν. δημοτικόν σχολείον [...]».

εύκολα ότι αναβαθμίζεται και η ποιότητα των μαθητών/τριών, καθώς όχι μόνο προάγονται στην επόμενη τάξη αλλά τα αριστεία και η «κοσμιωτάτη» διαγωγή εμφανίζονται συχνά και για τα δύο φύλα. Ωστόσο, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός της θανάτωσης ανδρών και αγοριών κατά την έξοδο των προσφύγων από τα παράλια της Μικράς Ασίας. Το αποτέλεσμα είναι να υπερτερεί το γυναικείο στοιχείο.⁴²

Τα μαθητολόγια μαρτυρούν επίσης την τοπογραφία της περιοχής δίνοντας πληροφορίες για τοπωνύμια. Τα τοπωνύμια, όπως γράφει ο αρχαιολόγος Αντώνης Βασιλάκης (2004), δείχνουν την περιπέτεια του ανθρώπου και του τόπου στους αιώνες. Μια ιστορία διόλου ασήμαντη (Βασιλάκης, 2004, σ. 496). Στα μαθητολόγια των πρώτων χρόνων διαβάζουμε όλη την ανθρωπογεωγραφία ενός τριγώνου με κορυφές την Κνωσό, τη Φορτέτσα και τον Άη Γιάννη. Στο κέντρο του τριγώνου το Χριστιανικό Δημοτικό Σχολείο Φορτέτσας φιλοξενεί στα αρχεία του τοπωνύμια, περιοχές και χωριά, τα περισσότερα ξεχασμένα σήμερα με το παλιό τους όνομα, καθώς κάποια μετονομάστηκαν⁴³ ή υπέκυψαν σε μια «αφομοίωση» από την ευρύτερη περιοχή.⁴⁴ Μετόχια, Μακρύς Τοίχος, Μπουγάδα Μετόχι, Μετόχια Μπαμπαλή αποτελούν μικρούς οικισμούς στην ευρύτερη περιοχή της Κνωσού.⁴⁵ Μαθητές και μαθήτριες με καταγωγή από αυτά συνυπάρχουν στο σχολείο της Φορτέτσας έως το 1918 όπου ιδρύεται αυτόνομο Δημοτικό σχολείο στην Κνωσό.⁴⁶

Ωστόσο, τα μαθητολόγια διατηρούν μέσω της καταγωγής των μαθητών την κοινωνική ιστορία της περιοχής. Συγκεκριμένα μέσα από το Μετόχι Μπουγάδα διατηρούμε σήμερα στη μνήμη μας το πέρασμα των Οθωμανών στρατιωτών, όταν κατά την πολιορκία του Χάνδακα, στο σημείο αυτό έπλεναν τα ρούχα τους (Βασιλάκης, 2004, σ. 494).

Επιπλέον η καταγωγή των μαθητών μας δίνει πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες μετακίνησής τους. Σύμφωνα με το Διάταγμα 82/ 1899 «Περί οργανισμού της Δημόσιας Εκπαιδύσεως» στο Δ' κεφάλαιο «Περί Υποχρεωτικής φοιτήσεως» προβλέπεται η απαλλαγή από αυτή λόγω της απόστασης. Συγκεκριμένα, σημειώνεται ότι «οι κατοικούντες πλέον της ½ ώρας μακράν της έδρας του σχολείου, εκτιμωμένης της αποστάσεως υπό του αρμοδίου Επιθεωρητού απαλλάσσονται της υποχρεώσεως φοιτήσεως».⁴⁷ Αυτό σημαίνει ότι για τα παιδιά της υπό μελέτης εποχής ένα

⁴² Σύμφωνα με την έρευνα της Ευ. Λαγουδάκη-Σαυλή (2009: κ') στο Ηράκλειο πολιτογραφήθηκαν περίπου 1000 περισσότερες γυναίκες απ' ότι άνδρες.

⁴³ Όπως το χωριό Μουχτάρει που το 1952 μετονομάστηκε σε Ευαγγελισμός και τα Μετόχια Μπαμπαλή που μετονομάστηκαν σε Καλλιθέα.

⁴⁴ Με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα Μετόχια της Κνωσού: Ελληνικά, Μακρύς Τοίχος και Μετόχια και άλλα 70 τοπωνύμια που έχουν καταγραφεί τα οποία «αφομοιώθηκαν» από την ευρύτερη ονομασία Κνωσός, έπειτα από τις ανασκαφές που την έφεραν στο κέντρο του παγκόσμιου αρχαιολογικού ενδιαφέροντος. Βλ. σχ. Αν. Βασιλάκης, 2004, σ. 494.

⁴⁵ Ειδικότερα για τα τοπωνύμια της Κνωσού, βλ. Αν. Βασιλάκης, 2004.

⁴⁶ Όπως καταγράφει ο Παναγιώτης Κασσιμάτης (1953, σ. 131), Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων, στην Κνωσό ιδρύεται 1/ξ σχολείο, με 70 μαθητές/τριες ως κοινό, με έδρα το Μετόχι Μπουγάδα με το υπ' αριθμ. Διάταγμα 253/15-12-1918. Για το λόγο αυτό βλέπουμε να έχουν πραγματοποιηθεί εγγραφές και να ακολουθούν μεταγραφές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Πράγματι, με το ΦΕΚ 253/15¹⁵ Δεκεμβρίου 1918 δημοσιεύεται η απόφαση ίδρυσης κοινού δημοτικού σχολείου υπό το όνομα «Κοινόν δημοτικόν σχολείον Κνωσού» με έδρα το συνοικισμό Μπουγάδα μετόχι, στην περιφέρεια του οποίου θα υπάγονται οι συνοικισμοί Μακρύ [ς Τοίχος], Τσέχου και Βληχιά.

⁴⁷ Ν.82, Διάταγμα Περί Οργανισμού της Δημόσιας Εκπαιδύσεως, ΦΕΚ86/ Εν Χανίους, 2 Οκτωβρίου 1899, σ.2.

καθημερινό δρομολόγιο μίας ώρας προς και από το σχολείο ήταν κάτι αναπόφευκτο και λογικό. Πράγματι, μόνο σε μία περίπτωση μαθητή με καταγωγή από τον Άη Γιάννη διακόπτεται η φοίτηση λόγω μακρινής απόστασης.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αντλούμε από τα μαθητολόγια και σχετίζεται με την αποτύπωση της καθημερινής ζωής στη Φορτέτσα (τέλη του 19ου αιώνα αρχές 20ού) είναι τα επαγγέλματα των ανδρών.

Τα επαγγέλματα των πατεράδων μπορούν να χρησιμεύσουν και στην ερμηνεία της σχολικής διαρροής. Όπως έχουμε δείξει αλλού «Ένας από τους παράγοντες που θεωρούμε ότι λειτουργούσε ως εμπόδιο στη φοίτηση των παιδιών είναι η επαγγελματική καταγωγή της οικογένειάς τους.⁴⁸ Ειδικότερα η εργασία του πατέρα. Τα χρόνια που σημειώνεται η μεγαλύτερη άτακτη φοίτηση [1899-1914], από τους μαθητές και τις μαθήτριες που εμφάνισαν σχετικά προβλήματα, το 65% καταγόταν από αγροτικές οικογένειες. Η παράμετρος αυτή σημειώνεται στη βιβλιογραφία ως ανασταλτική της φοίτησης των παιδιών, και είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη για τα κορίτσια (Βασιλάκη, 2015). Η εκτίμηση ότι τα παιδιά βοηθούν στις οικογενειακές εργασίες και απομακρύνονται από το σχολικό περιβάλλον ενισχύονται από το γεγονός της σχολικής διαρροής ήδη από τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, κατά τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του. Ακόμη δηλαδή και οι βασικές σχολικές γνώσεις δεν θεωρούνται αναγκαίες μπροστά στις πρακτικές ανάγκες της χειρωνακτικής εργασίας.

Εκτός όμως από τα υψηλά ποσοστά αγροτών εμφανίζεται ένας σημαντικός αριθμός «οινοπωλών». Κατά τη διάρκεια της Κρητικής Πολιτείας εμφανίζονται δέκα διαφορετικά ονόματα πατεράδων με επάγγελμα Οινοπώλης και ένας στα Μετόχια (Κνωσού). Την περίοδο της ένωσης της Κρήτης με το ελληνικό κράτος ο αριθμός αυτό μειώνεται στα έξι για τη Φορτέτσα, ενώ στα Μετόχια παραμένει το ίδιο ένα. Ως οινοπώλης θεωρείται -κατά το λεξικό του Σκαρλάτου Βυζάντιου (1835)- ο κάπηλος ή κάπηλας, ενώ στο γαλλικό συνώνυμο *cabaretier, cantinier* προσδιορίζει ως ο των στρατοπέδων (Βυζάντιος, 1835, σ. 123).

Αν γυρίσουμε πίσω στο χρόνο στη Φορτέτσα που στρατοπέδευσε ο Χουσεΐν Πασάς και ο Κιοπρουλής κατά την Πολιορκία του Χάνδακα (Κολοβός, 2014, σ. 23)⁴⁹ διαβάζουμε στην περιγραφή του περιηγητή Εβλιά Τσελεμπί ότι στα βορειοδυτικά του κάστρου μέσα σε λόφους και χαράδρες βρίσκεται το βαρόσι με 77.000 σπίτια και δωμάτια για τους άγαμους στρατιώτες, εφτά τζαμιά, σαράντα μεστζίτια, τρεις μεντρεσέδες, πέντε σχολεία, δύο τεκέδες, έξι πολύ μικρά χαμάμ, επτά χάνια και ένα σύνολο 2000 εργαστηρίων/καταστημάτων, όλα φτιαγμένα από ξύλο (Τζομπανάκη, 2008, σ. 158· Κολοβός, 2014, σ. 25). Αν και όπως σημειώνει η Χρ. Τζομπανάκη ο Τσελεμπί είναι συνήθως υπερβολικός στις περιγραφές του ή στα επιμέρους νούμερα, η συγκεκριμένη περιγραφή δεν πρέπει να απέχει πολύ από την πραγματικότητα στο επίπεδο της απήχησης της εικόνας ενός μεγάλου στρατοπέδου (Τζομπανάκη, 2008, σ. 158). Μπορεί να μην αναφέρονται καπηλειά, γνωρίζουμε ωστόσο ότι τον 17ο αιώνα στην Οθωμανική Αυτοκρατορία αν και η οινοποισία ήταν απαγορευμένη από το θρησκευτικό δίκαιο, «οι απαγορεύσεις αυτές στρέφονταν καταρχήν ενάντια σε

⁴⁸ Χρησιμοποιούμε την επαγγελματική καταγωγή και όχι την κοινωνική τάξη, καθώς η δεύτερη απαιτεί λεπτομερή προσδιορισμό στον οποίο το επάγγελμα αποτελεί μία εκ των πολλών παραμέτρων.

⁴⁹ Πρόκειται για το φρούριο του οποίου ο θεμέλιος λίθος μπήκε στις 22 Απριλίου 1650 και ολοκληρώθηκε μέσα σε τρεις μήνες υπό την εποπτεία του αρχιστράτηγου Ντελή Χουσεΐν Πασά (Gazi Deli Hüseyin Paşa) για την πολιορκία του Χάνδακα. Βλ. σχ. Ηλ. Κολοβός, 2014, σ. 23.

εκείνες τις υποκουλτούρες, των οποίων οι φορείς ήταν μουσουλμάνοι και για τους οποίους η κατανάλωση κρασιού ήταν τρόπος ζωής [τους μισθοφόρους και τους ναυτικούς]» (Faroqhi, 2000, σ. 277). Υιοθετώντας μια μακρά παράδοση θεωρούμε ότι η αυξημένη ύπαρξη καπηλειών στη Φορτέτσα αποτελεί συνέχεια της κουλτούρας των στρατιωτών που στρατολογούσαν ως μισθοφόρους για τις ανάγκες της εκστρατείας (Τζομπανάκη, 2008, σ. 167).⁵⁰ Η μείωση των καπηλειών κατά την περίοδο της ένωσης με το Ελληνικό Βασίλειο μπορεί να σημαίνει μια συμπόρευση με το κράτος που επιχειρεί να ορθώσει τη δική του δυτική οντότητα ενάντια στις ανατολίτικες καταβολές του.

Οι κοινωνικές εξελίξεις είναι ορατές και στα νέα επαγγέλματα που εμφανίζονται: ο φύλακας Κνωσού που ζει στη Φορτέτσα (1910 και εξής) μας υπενθυμίζει ότι βρισκόμαστε εν μέσω (1900-1913) των ανασκαφών του αρχαιολογικού χώρου από τον Α. Evans. Η εμφάνιση υπηρεσιών και δημοσίων υπαλλήλων εμφανίζεται στη Φορτέτσα δειλά: αγροφύλαξ, ιερέας, φύλαξ Κνωσού. Ωστόσο, οι οικογένειες αυτές απέχουν από κάθε φιλεκπαιδευτική κουλτούρα καθώς βλέπουμε τα παιδιά τους να παρουσιάζουν κατ' επανάληψη προβλήματα φοίτησης. Θα συμφωνήσουμε εδώ με τη βεμπεριανή προσέγγιση ότι το επάγγελμα δεν μπορεί από μόνο του να δημιουργήσει συνθήκες κοινωνικής στρωμάτωσης και να αποτελέσει δείκτη κοινωνικής τάξης.

Μυλωνάδες (μυλωθροί), εργάτες, κτίστες αποτελούν στην πλειοψηφία τους την κυρίαρχη χειρονακτική άστυα της περιοχής. Σταδιακά εισέρχονται νέα επαγγέλματα: ο μεταπράτης και ο φανοποιός (1916) συμβαδίζουν με τις ανάγκες μιας νέας εποχής, όπου η παραγωγή των ειδών απομακρύνεται από τον «οικοτεχνικό» τρόπο, και η τεχνολογία της μηχανής δημιουργεί εξειδικευμένες εργασίες.

Ωστόσο, η μεγάλη αντίθεση στην κοινωνική ζωή της Φορτέτσας γίνεται αισθητή από το 1922 και μετά, όταν οι πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία φέρνουν στις αποσκευές τους μαζί με τις τέχνες τους και διαφορετικές νοοτροπίες για την περιοχή: υποδηματοποιός, παντοπώλης, βαφέας, αρτοποιός, καπνοβιομήχανος, καραγωγέας, κεραμοποιός. Ένα μερίδιο της περιοχής αποκτά μια αστική οντότητα, ενώ πρέπει να αναφέρουμε ότι η πλειοψηφία των ανδρών παραμένει δεμένη με τη γη και τις γεωργικές ασχολίες. Όπως γνωρίζουμε πολλοί ασχολούνταν με τη σταφίδα και λέγεται ότι το παλιό Τζαμί της περιοχής αποτέλεσε για κάποια χρόνια αποθήκη του τοπικού Συνεταιρισμού.

Στις συνέπειες της προσφυγιάς είναι και η εμφάνιση ενός μεγάλου αριθμού ορφανών-από-πατέρα μαθητών/τριών. Το ποσοστό των ορφανών παιδιών είναι σημαντικό και ιδιαιτέρως το 1927-28 που φτάνει το 21% του μαθητικού πληθυσμού. Η Ευ. Λαγουδάκη-Σασλή μας πληροφορεί ότι από την επίσημη καταγραφή της οικογενειακής κατάστασης των προσφύγων που πολιτογραφήθηκαν στο Ηράκλειο, 476 οικογένειες ήταν χωρίς έναν από τους δύο (ή και τους δύο) γονείς (Λαγουδάκη, 2009). Πέρα από την ορφάνια και η αιχμαλωσία αποτελεί μια νέα κοινωνική παράμετρο ως προς την οικογενειακή ζωή των παιδιών. Νοικοκυριά χωρίς πατέρα σε

⁵⁰ Η Χρ. Τζομπανάκη (2008, σ. 167) γράφει «Ο Κιοπρουλής είχε την ευφυΐα να φροντίσει αφενός να συγκεντρώσει άφθονα εφόδια για το στράτευμα και αφετέρου να χορηγεί γενναίους μισθούς και δώρα. Αυτή η ενέργεια ήταν επιβεβλημένη διότι υπήρχε η φήμη ότι όποιος στρατιώτης θα ερχόταν να πολεμήσει στον Χάνδακα δεν θα ξανάβλεπε την πατρίδα του. Έπρεπε επομένως οι μισθοφόροι να δελεαστούν με οικονομικές παροχές».

μια έντονα παραδοσιακή και πατριαρχική κοινωνία δημιουργούν κατ' επέκταση ερωτήματα ως προς την κοινωνική και οικονομική του επιβίωση. Εντατικοποιούνται τουλάχιστον δύο πρακτικές: από τη μία, η είσοδος της γυναίκας στην αμειβόμενη εργασία και από την άλλη, η επιβολή μέτρων κοινωνικής προστασίας για τις ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού.

Τέλος, εκείνο που αλλάζει σημαντικά είναι η ανθρωπογεωγραφία της Φορτέτσας. Με την ανταλλαγή πληθυσμών η περιοχή αδειάζει από τους μουσουλμάνους κατοίκους της, το μουσουλμανικό σχολείο κλείνει το 1923 και εγκαθίστανται έλληνες πρόσφυγες. Κατά συνέπεια ο αριθμός των μαθητών αυξάνεται κατακόρυφα ξεπερνώντας ακόμη και τους 100. Στην αύξηση αυτή σημειώνεται και άνοδος της γυναικείας εκπαίδευσης με μέσο όρο τα χρόνια 1925-1929 περίπου 55%. Η περιοχή η οποία αποτελεί την πλειοψηφία των προσφύγων είναι τα Αλάτσατα. Για το λόγο αυτό σήμερα στους βόρειους πρόποδες του λόφου της Νέας Φορτέτσας βρίσκεται η συνοικία Νέα Αλάτσατα. Ακολουθούν τα Καράμπουρνα (ή Καραμπουρνού) και Γκιουλμπαχτσέ. Όπως αναλύει η Ευ. Λαγουδάκη-Σαολή από τα Αλάτσατα πολιτογραφήθηκαν συνολικά στο Ηράκλειο 1478 πρόσφυγες, από τα Καράμπουρνα 796 και από το Γκιουλμπαχτσέ 212. Η πολιτογράφηση άρχισε σύμφωνα με το Ν19/10/1922 το Νοέμβριο του 1922 και συνεχίστηκε μέχρι τις αρχές Σεπτεμβρίου του 1923 (Λαγουδάκη, 2009, σ. ιζ'- ιθ'). Στη Φορτέτσα φοιτούν προσφυγόπουλα ήδη από το 1922, ενώ 29 μαθητές/μαθήτριες εγγράφονται κατά το δεύτερο τρίμηνο του επόμενου σχολικού έτους (1923-1924).

Εκτός από τα ονόματα των περιοχών προέλευσης και μνήμης για τις λεγόμενες «χαμένες πατρίδες», οι πρόσφυγες φέρνουν στην περιοχή νέα μικρά ονόματα. Τα πιο ιδιαίτερα είναι εκείνα των κοριτσιών: Ανδρονίκη, Αθηνά, Ασπασία, Ευθαλία, Ευγενία, Ηώ, Ολυμπία, Ροδάνθη, Τριανταφυλλιά, Μάλαμα, Ευφημία, Παγώνα, Ελπίδα, κ.ά. Μέσα από τα ονόματα αυτά μπορούμε να διακρίνουμε την κουλτούρα των Μικρασιατών χριστιανών μ' ένα συμβολικό τρόπο πνευματικής σύνδεσης με την Ελλάδα ως «μητέρα Πατρίδα», ο οποίος επιχειρείται μέσα από τη διάδοση ονομάτων με σαφή ελληνοπρεπή χαρακτηριστικά.

3. Συμπεράσματα

Όπως αναφέραμε εισαγωγικά, τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό θεωρητικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον, το οποίο προσδιορίζεται από το χώρο της ιστοριογραφίας και την ανάδειξη της μικρο-ιστορίας σε αντικείμενα της ιστορικής έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό ανήκουν και τα αρχεία σχολικής ζωής, όπως είναι τα μαθητολόγια. Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να μεταβούμε από την «κορυφή» ενός αρχειακού υλικού στη «βάση» της ανθρώπινης γεωγραφίας, μελετώντας τα σχολικά αρχεία του (Χριστιανικού) Δημοτικού σχολείου Φορτέτσας Ηρακλείου για την περίοδο 1989-1929.

Στην ανάλυσή μας αναδείξαμε τις κοινωνικές μεταβολές που εμφανίστηκαν στην περιοχή κατά την υπό μελέτη εποχή, όχι μόνο σχετικά με τη σχολική ζωή αλλά κυρίως σε σχέση με την κοινωνική και πολιτική κατάσταση στην Κρήτη και, ειδικότερα, στη Φορτέτσα Ηρακλείου. Είδαμε πώς τα μαθητολόγια γίνονται μάρτυρες ξεχασμένων τοπωνύμιων, επαγγελμάτων αλλά κυρίως νοοτροπιών σχετικά με τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης. Επίσης, μέσα από την ποιοτική ανάλυση των

δεδομένων παρακολουθήσαμε αλλαγές στα επαγγέλματα αλλά και στον οικογενειακό ιστό της περιοχής, δημιουργώντας νέα ερωτήματα για τη θέση της γυναίκας εντός της πατριαρχικής κοινωνίας αλλά και του εν γενέσει κράτους πρόνοιας.⁵¹

Μία από τις πολύ σημαντικές μεταβολές η οποία ακόμη και σήμερα έχει σημαδέψει τη ζωή του οικισμού της Φορτέτσας ήταν η εγκατάσταση των προσφύγων από τη Μικρά Ασία. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που αντλήσαμε από τα μαθητολόγια είδαμε μια αλλαγή στις εκπαιδευτικές νοοτροπίες: αυξάνεται η γυναικεία φοίτηση, η πρόοδος των μαθητών/τριών σημειώνεται –για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Β. Bernstein- «με γρήγορο βηματισμό», αυξάνονται τα εργατικά χέρια, αλλά εισέρχονται και νέα επαγγελματικά μοντέλα που δημιουργούν καινούργιες αντιλήψεις σχετικά με τη χρησιμότητα ειδικών τεχνιτών (υποδηματοποιοί, κεραμοποιοί, κ.ά.) απομακρύνοντας την παραγωγή από την «οικοτεχνική» παράδοση.

Τέλος, μια άλλη συμβολή της παρούσας μελέτης θεωρούμε ότι είναι μεθοδολογικού τύπου. Μέσα από τις αναλύσεις μας χρησιμοποιήσαμε μια μικτή μεθοδολογία ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Η βιβλιογραφική επισκόπηση δείχνει ότι δεν υπάρχει ένα καθολικό αποδεκτό μεθοδολογικό σχήμα, προκειμένου να κατηγοριοποιήσουμε τις μελέτες της εκπαιδευτικής έρευνας. Τα κριτήρια, ωστόσο, της εμφανιζόμενης κατηγοριοποίησης σχετίζονται με συγκεκριμένα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά. Παρόλα αυτά, είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε και να θυμόμαστε ότι οι μέθοδοι που τελικά επιλέγονται και χρησιμοποιούνται υπαγορεύονται από τη φύση του προβλήματος και το είδος των δεδομένων που αναζητάμε (Gajendra and Mallick, 2004, p. 155-156).

Ωστόσο, είναι «απλοϊκή η αντίληψη, η οποία ορισμένες φορές τείνει να επικρατήσει, σύμφωνα με την οποία η συσσώρευση των δεδομένων και πληροφοριών είναι αρκετή για να γνωρίσουμε την πραγματικότητα. Οπωσδήποτε τα δεδομένα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη γνώση του πραγματικού, όχι όμως αρκετή. [...] Τα δεδομένα δε μιλούν από μόνα τους...» (Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος, 2001, σ. 41-42). Πράγματι, στη βιβλιογραφία περί ιστορικής έρευνας, είναι κοινό σημείο η παραδοχή ότι τα δεδομένα από μόνα τους δεν αρκούν, δεν έχουν καν μεγάλη σημασία. Αποκτούν (σημασία) όταν ο ερευνητής επιδιώξει να τα ερμηνεύσει υπό το φως του προβλήματος που διερευνά (Παπαναστασίου, 1996, σ. 161).

Στην μελέτη μας επιδιώξαμε αυτή ακριβώς της σύνδεση των ποσοτικών δεδομένων με την ερμηνευτική προσέγγιση. Επίσης επιχειρήσαμε να συνδέσουμε τη μικρο-ιστορία με το ευρύτερο πλαίσιο διαμόρφωσής της μέσα από μία σχέση αλληλοδιείσδυσης. Καταλήγουμε δηλαδή στην απόρριψη των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα σε ποιοτικά και ποσοτικά μεθοδολογικά παραδείγματα αλλά και στην αυστηρή διχοτόμηση σε μικρο και μακρο ιστορικο-κοινωνικά πλαίσια.

⁵¹ Με το Ν. Διάταγμα 13/14-12-1922, ΦΕΚ269/1922 ιδρύεται το Υπουργείο Υγιεινής, Πρόνοιας και Αντιλήψεως

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Burke, P. (2002). *Ιστορία και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Elias, N. (1996). *Η διαδικασία του πολιτισμού*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Faroqhi, S. (2000). *Κουλτούρα και καθημερινή ζωή στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, Από τον Μεσαίωνα ως τις αρχές του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Εξάντα.
- Gajendra, V., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Βασιλάκη, Ασ. (2015). Η συνεκπαίδευση κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας (1898-1913) μέσα από το παράδειγμα του Χριστιανικού Δημοτικού Σχολείου Φορτέτσας Ηρακλείου. Στο υπό έκδοση *Πρακτικά του Ιστορικού Συμποσίου «Η Κρήτη από τη σκοπιά τη ιστορίας των γυναικών και της σχέσης των φύλων: Οθωμανική περίοδος και Κρητική Πολιτεία»*. Χανιά.
- Βασιλάκης, Αν. (2004). Τα τοπωνύμια της Κνωσού. Στο G. Cadogan, E. Hatzaki, A. Vasilakis (Eds.), *Knossos: Palace, City, State Studies 12* (pp. 494-496). Athens: British School at Athens.
- Βυζάντιος, Σ. Δ. (1835). *Λεξικόν της καθ' ημάς ελληνικής Διαλέκτου*. Εν Αθήναις.
- Δημαράς, Κ. Θ. (1985). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Αθήνα: εκδόσεις Ερμής.
- Θεοφιλάτου, Π. (2011). *Εφαρμογές διαδραστικών ψηφιακών τεχνολογιών στο δημόσιο αστικό χώρο: Ιστορικές/πολιτισμικές διαδρομές μνήμης στην πόλη της Αθήνας*. (Διπλωματική Εργασία), Τμήμα Μηχανικών Σχεδίασης προϊόντων και Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κασσιμάτης, Π. Γ. (1953). *Ιστορική Επισκόπηση της εν Κρήτη Εκπαιδύσεως Ιστορία των Σχολείων της Κρήτης*. Αθήναι.
- Κολοβός, Η. (2014). Μια πόλη για τους πολιορκητές: Κοινωνική ζωή και Γάμοι στον Οθωμανικό Χάνδακα έξω από τον Χάνδακα (1650-1669). Στο *Ιεροδικείο Ηρακλείου, Δεύτερος Κώδικας* (σσ. 21-47). Ηράκλειο: Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη.
- Λαγουδάκη-Σασλή, Ε. (2009). *Ειδικό Προσφύγων, β' έκδοση*. Ηράκλειο: Δήμος Ηρακλείου.
- Μαμάκης, Γ. (2010). *Μετάβαση και συνέχεια στα εκπαιδευτικά συστήματα των εκτός ορίων του νεοελληνικού κράτους ελληνικών επαρχιών*. Νεάπολη.
- Μπάδα, Κ., & Ματσούκη, Ε. (2010). Προσεγγίσεις στην υλική μνήμη και στους μνημονικούς τόπους. Στο Κ. Κορρέ – Γ. Κούζας (επιμ.), *Η έρευνα και διδασκαλία του υλικού πολιτισμού στα ελληνικά πανεπιστήμια*, Πρακτικά Διημερίδας (Αθήνα 7-8 Μαΐου 2007) (σ. 375-399). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Εκπαιδευτικές διαδρομές στα ιστορικά μονοπάτια της πόλης της Θεσσαλονίκης. *Θεσσαλονικέων Πόλις 3*, 59-80.
- Τζομπανάκη, Χ. (2008). *Ο Κρητικός Πόλεμος, 1645- 1669, Η μεγάλη πολιορκία και η εποποιία του Χάνδακα*. Ηράκλειο: έκδοση Χ. Τζομπανάκη.
- Χουρδάκης, Α. (2002). *Η Παιδεία στην Κρητική Πολιτεία (1898-1913)*. Αθήνα: Δαρδανός.

Χουρδάκης, Α. (2011). Η μικροϊστορική προσέγγιση στην εκπαίδευση και το “μικροκείμενο”. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Όψεις και Απόψεις*, τ. Α' (σσ. 43-57). Αθήνα: Gutenberg.

Ψαρρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική Έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών τους

Βασιλογιαννάκη Α. Μαρία
Ψυχολόγος ΠΕ23 Msc Ανθρωπιστικές επιστήμες
vasilogianakim@yahoo.gr

Γιαννακοπούλου Αν. Βασιλική
Γυμνάστρια ΠΕ11 & Φιλολόγος ΠΕ02 Msc Ανθρωπιστικές επιστήμες & Ειδική Αγωγή
vasilikigianna@yahoo.com

Περίληψη

Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε η αναγνώριση της βαρύτητας που έχουν για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση της νέας γενιάς.

Οι στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι:

- παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση ενός προγράμματος κατάρτισης, οι προσδοκίες τους, οι απόψεις τους για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης
- απόψεις τους αναφορικά με το περιεχόμενο, τη διάρκεια, την περιοδικότητα, το φορέα υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης καθώς και την μέθοδο διδασκαλίας στα επιμορφωτικά προγράμματα

Ο σχεδιασμός της εμπειρικής έρευνας καθώς και η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στις αρχές της μεθόδου της επισκόπησης. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική προσέγγιση.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, επιμορφωτικές ανάγκες, προγράμματα επιμόρφωσης

1. Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έγινε αντικείμενο διαρκών διαπραγματεύσεων στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Eurydice, 1995, O.E.C.D, 1990), όπου ο όρος επιμόρφωση χρησιμοποιείται για να δηλώσει το σύνολο των δραστηριοτήτων και πρακτικών που δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να τελειοποιήσουν τις ικανότητες τους και να επιταχύνουν την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πρακτικής.

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1996) η επιμόρφωση είναι το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Η επιμόρφωση προϋποθέτει την ακαδημαϊκή μόρφωση και τη βασική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την οποία και διευρύνει, εμπλουτίζει και επεκτείνει. Με τον όρο

«επιμορφωτικές ανάγκες» ονομάζουμε το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων (θεωρητικών και πρακτικών) που κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι πρέπει να προσεγγίσει πολύπλευρα, ώστε να βελτιώσει το παιδαγωγικό – εκπαιδευτικό του προφίλ. Η ορθή ιεράρχηση τους και κυρίως η ικανοποίηση τους από τους επιμορφωτικούς φορείς συμβάλλει αποφασιστικά στην επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Γκόλιαρης, 1998).

Η επιμόρφωση στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα λειτουργεί ως μηχανισμός προώθησης των επιλογών της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής πράξης (Αθανασούλα – Ρέππα & συν., 1999, Παπαναούμ, 2003, Χατζηπαναγιώτου, 2001). Τα επιμορφωτικά προγράμματα (ιδίως τα ταχύρρυθμα) εξυπηρετούν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δοσμένες εκπαιδευτικές «αλλαγές» νομιμοποιούν και επιβάλλονται ως αλλαγές χωρίς να αποκαλύπτεται ο τεχνοκρατικός τους χαρακτήρας και τα όρια τους. Στην επιμόρφωση αντανακλάται για μια ακόμα φορά ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω αγνοείται η βασική προϋπόθεση για μια ουσιαστική επιμορφωτική αλλαγή: η συνεξέταση του πλέγματος βασική εκπαίδευση – επιμόρφωση – σχολείο – εκπαιδευτικό σύστημα κάτω από τις νέες κάθε φορά κοινωνικές ανάγκες (Μαυρογιώργος, 1999).

Μετά από βιβλιογραφική επισκόπηση στις διαθέσιμες πηγές φαίνεται ότι οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σχετικά λίγες. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έγιναν συστηματικότερες προσπάθειες ώστε να μελετηθεί και να ερευνηθεί ο θεσμός της επιμόρφωσης. Σχετικές λοιπόν έρευνες διερεύνησαν:

- Α. τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου (2000), Παντελή και Πανουτσόπουλου (1985 – 1986), Δακοπούλου (2002^α)).
- Β. τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ (2003), Φώκιαλη, Κουρουτσίδου και Λέφας (2005)).
- Γ. τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προτιμήσεις τους ως προς τη διάρκεια, τους φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου και Λέφας (2005), Δακοπούλου (2002^α)).
- Δ. τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτησή τους στα ΠΕΚ και στις ΣΕΛΜΕ – ΣΕΛΔΕ (Βεργίδης (1998)).
- Ε. τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες (Γκόλιαρης (1996), Βεργίδης (1998), TRENDS).
- ΣΤ. τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και την πιθανή σχέση της με την αξιολόγησή τους (Δακοπούλου (2002^α)).

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχουν μάλλον περιορισμένα ευρήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και για τη σχέση επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης. Όσον αφορά δε την έρευνα, για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, τις προτιμήσεις τους για τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τους φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών καθώς και τη λειτουργία των θεσμών των ΠΕΚ, ΣΕΛΔΕ & ΣΕΛΜΕ και την πιθανή σχέση επιμόρφωσης και αξιολόγησής τους, μόλις

τώρα ξεκινούν κάποια βήματα για τη διερεύνηση αυτών των αντικειμένων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των δασκάλων του Ν. Ηρακλείου και η αποτύπωση των απόψεων τους για την αναγκαιότητα, το περιεχόμενο, τη διάρκεια, την περιοδικότητα και τον φορέα υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση ενός προγράμματος κατάρτισης, οι προσδοκίες τους, οι απόψεις τους για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης καθώς και οι απόψεις τους αναφορικά με το περιεχόμενο, τη διάρκεια, την περιοδικότητα, το φορέα υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης καθώς και την μέθοδο διδασκαλίας στα επιμορφωτικά προγράμματα.

Η διερεύνηση του θέματος ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς α) δεν έχει γίνει σχετική έρευνα μέχρι σήμερα τουλάχιστον στο Ηράκλειο β) οι εκπαιδευτικοί ήδη έχουν την εμπειρία των αποτελεσμάτων άρα είναι οι πιο έγκυροι εκφραστές και αξιολογητές του θεσμού γ) τα συμπεράσματά της πιθανόν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Ο μελετώμενος πληθυσμός περιορίστηκε στους δασκάλους που υπηρετούσαν στα Δημοτικά Σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου (διδακτικό έτος 2008 - 2009) και δεν περιλάμβανε εκπαιδευτικούς της Π/θμιας εκπαίδευσης άλλων ειδικοτήτων. Στο Ν. Ηρακλείου το σχολικό έτος 2008 – 2009 λειτουργούσαν 202 Δημοτικά Σχολεία και υπηρετούσαν σε αυτά 2000 μόνιμοι και αναπληρωτές δάσκαλοι. Επειδή ο πληθυσμός της έρευνας ήταν αρκετά μεγάλος, με τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκαν τα Δημοτικά Σχολεία από την ονομαστική λίστα των σχολείων.

Ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς θεωρείται ένα εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών με το οποίο επιτυγχάνεται άμεση και αποδοτική συλλογή δεδομένων ενώ δεν απαιτείται ιδιαίτερα μεγάλος χρόνος για τη συμπλήρωσή του. Τα δεδομένα που συλλέγονται ταξινομούνται, αποκωδικοποιούνται και επεξεργάζονται σχετικά σύντομα (Cohen & Manion, 1994). Συνεπώς, το δείγμα μας οδήγησε στη χρήση γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο μας εξασφάλισε ένα γρήγορο τρόπο συλλογής των δεδομένων με χαμηλό κόστος. Κατά αυτόν τον τρόπο μελετήθηκε το αντικείμενο της έρευνας με τρόπο αντικειμενικό και σε μεγάλο βαθμό αποστασιοποιημένο από την ερευνήτρια και τις προσωπικές της αξίες και πεποιθήσεις προάγοντας με αυτό τον τρόπο την αντικειμενικότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Επιδόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους δασκάλους που υπηρετούσαν σ' αυτά. Δόθηκαν 110 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν 105. (Βάμβουκας, 2002, Cohen & Manion, 1994).

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη μελέτη ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν σε παρόμοιες έρευνες στον ελληνικό χώρο (Γκόλιαρης, 1998, ΟΕΠΕΚ, 2005). Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου προέκυψε μετά από τη διεξαγωγή συζητήσεων με δασκάλους/ες που είχαν εμπειρία από επιμορφωτικά προγράμματα, μέσω των οποίων προσδιορίστηκαν οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα στην οποία

συμμετείχαν 6 δάσκαλοι/ες που υπηρετούσαν σε σχολεία του Ν. Ηρακλείου όπου τους/τις ζητήθηκε να συμπληρώσουν από ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να κάνουν επιστημονικές για να περιοριστούν τυχόν ασάφειες, να προβλεφθούν τυχόν προβλήματα που θα προέκυπταν κατά την διεξαγωγή της έρευνας και να επιβεβαιωθεί ο προβλεπόμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (15 λεπτά) (Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, 1998). Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με βάση τέσσερις άξονες:

Ο πρώτος άξονας αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των δασκάλων. Ο δεύτερος άξονας αφορούσε τους παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον για την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης καθώς και τις προσδοκίες των δασκάλων από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ο τρίτος άξονας αφορούσε τις απόψεις τους για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Ο τέταρτος άξονας αφορούσε τις επιμορφωτικές ανάγκες τους ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, περιείχε ως επί το πλείστον κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι ερωτώμενοι/ες καλούνταν να τσεκάρουν την απάντηση που τους έκφραζε περισσότερο σε μια πεντάβαθμη κλίμακα (όπου 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ και 5: πάρα πολύ). Καταλήξαμε σε αυτού του τύπου τις ερωτήσεις καθώς οι προκωδικοποιημένες απαντήσεις δεν κουράζουν τους ερωτώμενους, τους δίνουν τη δυνατότητα να επιλέξουν εναλλακτικές απαντήσεις με ευκολία χωρίς να χάσουν ιδιαίτερο χρόνο που θα λειτουργούσε αποτρεπτικά στην έρευνα. Άλλωστε, αυτός ο τύπος των ερωτήσεων προσφέρεται για στατιστική ανάλυση και διευκολύνουν τις συσχετίσεις των μεταβλητών. Η επιλογή των απαντήσεων στις κλειστού τύπου ερωτήσεις γινόταν με τον ίδιο τρόπο σημειώνοντας με (X) το αντίστοιχο τετραγωνάκι που τους/τις αντιπροσώπευε (Verma & Mallick, 2004). Ακολούθησε στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS έκδοση 17.

Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου για το σύνολο των πολυθεματικών μεταβλητών ελέγχθηκε με τον δείκτη συνάφειας του Cronbach (Cronbach's α) (Σίμος & Κομίλη, 2003). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο Μέσος Όρος αξιοπιστίας των πολυθεματικών μεταβλητών είναι 0,663 που δείχνει ότι η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου ήταν αρκετά ικανοποιητική.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρέαζαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος η πλειοψηφία τους θεωρούσε ότι: η αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της σχολικής ζωής καθώς και η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνικών εξελίξεων αποτελούσαν πολύ σημαντικούς παράγοντες που επηρέαζαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ήταν: η βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων τους & η ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων εφαρμογής των γνώσεων τους που επηρέαζαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες τους από την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έκριναν ότι η επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη

για έναν εκπαιδευτικό. Θεωρούσαν ότι η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, η εξέλιξη στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, καθώς και οι εξελίξεις στον κοινωνικό χώρο του σχολείου αποτελούσαν παράγοντες που διαμόρφωναν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση.

Σε σχέση με την ιεράρχηση των επιμορφωτικών αντικειμένων γενικών και θεωρητικών τομέων, κατέταξαν στην πρώτη θέση την Ψυχολογία του παιδιού και τα παιδαγωγικά θέματα. Στη δεύτερη θέση τη Παραβατική συμπεριφορά, στην τρίτη τη βιωματική μάθηση στο σχολείο, στην τέταρτη την αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες, τη χρήση Η/Υ και τη διδακτική μεθοδολογία. Στην πέμπτη θέση κατέταξαν την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, κ.τ.λ και τα θέματα ενσωμάτωσης αλλοδαπών μαθητών. Στην έκτη θέση κατέταξαν την υλοποίηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων, τα θέματα Ιστορίας και Ελληνικού πολιτισμού και την Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Τέλος, στην τελευταία θέση κατέταξαν τη Διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων.

Όσο αφορά την ιεράρχηση στα επιμορφωτικά αντικείμενα εξειδικευμένων θεμάτων, κατέταξαν στην πρώτη θέση τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Στη δεύτερη θέση την Ιστορία, στην τρίτη τη Μελέτη Περιβάλλοντος και τη Γεωγραφία, στην τέταρτη τα Θρησκευτικά, τη Φυσική Αγωγή και τις Νέες Τεχνολογίες. Στην τελευταία θέση κατέταξαν τα Εικαστικά, τη Μουσική και τη Θεατρική αγωγή.

Σχετικά με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη διάρκεια των προγραμμάτων φάνηκε ότι προτιμούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα προγράμματα μικρής διάρκειας (έως 100 ωρών) και επιθυμούσαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό η επιμόρφωση να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Θεωρούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ως καταλληλότερους φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων τους Κεντρικούς Φορείς του ΥΠΕΠΘ (ΠΙ, ΟΕΠΕΚ) και επέλεξαν ως καταλληλότερη μέθοδο διδασκαλίας στην επιμόρφωση την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των ερευνών (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου , 2000 και Φώκιαλη κ' συν. , 2005), οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφωμένη άποψη για την επιμόρφωση βασισμένη στην προσωπική τους εμπειρία, η οποία επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στην επιμόρφωση και στις μελλοντικές τους προσδοκίες. Η επιμόρφωση για αυτούς έχει αξία ως ουσιαστικό προσόν, δηλαδή ως ευκαιρία απόκτησης, συμπλήρωσης, ανανέωσης γνώσεων προκειμένου να ανταποκριθούν στο σύνθετο ρόλο τους. Σημαντική θέση σ' αυτό έχουν οι μαθητές, πρόσωπα κυρίας αναφοράς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν και οι ίδιοι αυξημένες απαιτήσεις από τους δασκάλους τους.

Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τόσο σημαντικά τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη που προέρχονται από την επιμόρφωση, όσο εκείνα που τους πείθουν ότι θα τους βελτιώσουν ως άτομα, επιστήμονες και εργαζόμενους και θα τους βοηθήσουν να αναβαθμίσουν την ποιότητα του έργου τους. Έπαψαν να θεωρούνται παντογνώστες και να παραμένουν στις γνώσεις του πτυχίου τους. Ίσως θέλουν να είναι αρκετά ενημερωμένοι σχετικά με τις ραγδαίες εξελίξεις της τεχνολογίας και θεωρούν ότι με

την επιμόρφωση μπορούν να το καταφέρουν. Το ότι θεωρούν την προσωπική τους εξέλιξη και την υπηρεσιακή τους ανέλιξη ως παράγοντες που επηρεάζουν σε λιγότερο βαθμό το ενδιαφέρον τους για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, αυτό ίσως να οφείλεται στην προηγούμενη εμπειρία τους από την επιμόρφωση που δεν βοήθησε στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξή τους ή ακόμα και στο σύνολο των αξιών και των θεσμών της κοινωνίας (τρόπος αξιολόγησης και επιλογής προσωπικού για κάποιες θέσεις) (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου (2000), Φώκιαλη κ' συν. (2005) & Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, 2005)

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση αποτελεί επιτακτική ανάγκη για το επάγγελμά τους. Ίσως επειδή οι ίδιοι ανήκουν επαγγελματικά σε ένα κλάδο που έχει ως αντικείμενο τη μόρφωση, εκτιμούν ότι χωρίς αυτή δεν θα έχει ποιότητα το έργο τους. Παράλληλα, ίσως γνωρίζουν τους ρυθμούς με τους οποίους η γνώση μεταβάλλεται και μαζί με αυτή μεταβάλλονται και οι απαιτήσεις στην άσκηση των καθηκόντων τους. Οι νέες τεχνολογίες έχουν διεισδύσει δυναμικά στην εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί ίσως, θεωρούν τις γνώσεις στο πεδίο αυτό αναπόσπαστο μέρος των γνώσεων που πρέπει να διαθέτουν. Μπορεί να μην διδάσκουν πληροφορική στο σχολείο, αλλά οι γνώσεις χρήσης Η/Υ και οι δεξιότητες που διευκολύνουν την πρόσβαση στην πληροφορία διευκολύνουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Επίσης, τα διδακτικά αντικείμενα έχουν αυξηθεί σημαντικά και η ταχύτητα παραγωγής νέων γνώσεων στα θέματα που διδάσκει ο δάσκαλος καθιστά αναγκαία τη συνεχή ανανέωση των γνώσεων του. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μια νέα κατάσταση για τον εκπαιδευτικό που διαμορφώνει επιτακτικά την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση (Παπακωνσταντίνου, 1982, Ανδρέου, 2004, Χατζηπαναγιώτου, 2001, Παπαδάκης & Φραγκούλης 2004).

Επιζητούν την επιμόρφωση για τα λεγόμενα «βασικά – πρωτεύοντα μαθήματα» ενώ τα «δευτερεύοντα» τα κατατάσσουν στις τελευταίες θέσεις. Ίσως αυτό να οφείλεται σε έλλειψη ενδιαφέροντος από τη μεριά τους ή στο ότι τα θεωρούν δευτερεύουσας σημασίας για τους μαθητές τους καθώς η πίεση που τους ασκεί η κοινωνία άμεσα ή έμμεσα να «μάθουν τα παιδιά να γράφουν, να διαβάζουν και να μετρούν» είναι μεγάλη (Γκόλιαρης, 1996, Μπατσούκα & Παπαγιαννίδου, 2005).

Για κάποιους τα μικρά προγράμματα δεν απαιτούν θυσία χρόνου ή και άλλων συνηθειών ή υποχρεώσεων και μπορούν να είναι αποδοτικά, γι' αυτό και επιλέγονται. Για άλλους τα μεγάλης διάρκειας προγράμματα θεωρούνται προτιμητέα, ίσως επειδή ο αρκετός χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους (άνω των 100 ωρών) συμβάλλει ώστε να έχουν μελλοντικά καλύτερη απόδοση στο σχολείο τους, αλλά και τους ξεκουράζει κάπως από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Προτιμούσαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό η επιμόρφωση να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ίσως να επιθυμούν τη συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης καθώς η περιοδικότητα ταιριάζει περισσότερο με τη φιλοσοφία της δια βίου μάθησης στα πλαίσια της οποίας εντάσσεται η επιμόρφωση (Φώκιαλη, 2005, Καταβάτη & Τσερεγκούνη 2001).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν πολύ αναγκαία την επιμόρφωση και έχουν την ανάγκη για διαρκή υποστήριξη εκ μέρους του κράτους σε τακτά χρονικά διαστήματα στην προσπάθειά τους να ασκήσουν επιτυχώς τα καθήκοντά τους. Χωρίς επιμόρφωση και συστηματική υποστήριξη δεν μπορούν να γνωρίζουν όλα όσα τους είναι απαραίτητα για την επιτέλεση του παιδαγωγικού και διοικητικού τους έργου και δεν μπορούν να επιλύουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν από την

πολυδιάστατη θέση τους (Σαίτης, 1997, Καταβάτη και Τσερεγκούνη, 2001).

5. Προτάσεις – Περιορισμοί της έρευνας και Μελλοντικές κατευθύνσεις

Σε θεωρητικό επίπεδο, η εμπειρική αυτή έρευνα επιχειρεί να προτείνει ένα μοντέλο διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των δασκάλων μέσα από: την ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν το ενδιαφέρον και τις προσδοκίες τους από την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, τη διερεύνηση των απόψεων τους για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και τέλος, τη διερεύνηση των απόψεων τους για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, για τη διάρκεια, την περιοδικότητα, το φορέα υλοποίησης και τη μέθοδο διδασκαλίας στα επιμορφωτικά προγράμματα.

Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται εμφανές για μια ακόμα φορά η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των δασκάλων αφού όμως διερευνηθούν πρώτα οι επιμορφωτικές τους ανάγκες. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και η συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων της, συντέλεσαν στη διατύπωση των προτάσεων που ακολουθούν: Η επιμόρφωση θεωρείται σήμερα από την πλευρά των δασκάλων περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο αναγκαία, απαραίτητη και χρήσιμη, τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές και την κοινωνία γενικά. Η αντιμετώπιση των αναγκών και προβλημάτων της σχολικής ζωής καθώς και η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνικών εξελίξεων αποτελούν πολύ σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον τους για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν μέσα από την επιμόρφωση τους να βοηθηθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη και να ανανεώσουν τις γνώσεις και τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους ικανότητες για να μπορούν να παρακολουθούν τις ραγδαίες αλλαγές στο χώρο των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι υπεύθυνοι της επιμόρφωσης οφείλουν να ασχοληθούν μεθοδικά, συστηματικά, με προγραμματισμό και υπευθυνότητα. Οι εκπαιδευτικοί, ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας, που διεξάγονται σε τακτά χρονικά διαστήματα από έγκυρους φορείς (Κεντρικούς – Αποκεντρωμένους Φορείς του ΥΠΕΠΘ, ΑΕΙ), χωρίς βέβαια να απορρίπτουν τα επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης διάρκειας. Εκείνο που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, είναι η ελκυστικότητα και χρησιμότητα του περιεχομένου της επιμόρφωσης, η άμεση σχέση θεωρίας – πράξης και η απόκτηση γνώσης στη θεματική την οποία πραγματεύεται.

Σχετικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, εκεί που φαίνεται να υστερούν σήμερα οι εκπαιδευτικοί, είναι τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία χρειάζεται μια προσέγγιση διαφορετική από την πεπατημένη. Οποιαδήποτε απόκλιση από τους παραδοσιακούς τρόπους προσέγγισης της εκπαίδευσης αποτελεί θέμα επιμόρφωσης. Τα «πρωτεύοντα» μαθήματα, γλώσσα και μαθηματικά συνεχίζουν να κατέχουν την πρώτη θέση στην ιεράρχηση των ενδιαφερόντων των δασκάλων καθώς η διδακτική τους υπάγεται συνεχώς μέσα σε ένα καινοτομικό πλαίσιο. Ανάμεσα στις καινοτομίες περιλαμβάνονται και οι νέες τεχνολογίες που οι εκπαιδευτικοί το θεωρούν εξίσου δημοφιλέστερο αντικείμενο για επιμόρφωση. Θεωρούν ότι έχουν περισσότερο ανάγκη επιμόρφωσης σε δύο βασικά αντικείμενα, τη Ψυχολογία του παιδιού και τα Παιδαγωγικά θέματα, τα οποία κατατάσσουν στην πρώτη θέση στα αντικείμενα

γενικών και θεωρητικών τομέων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που δημιουργούν οι ραγδαίες εξελίξεις της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Προτιμούν τη μέθοδο της παραδοσιακής συμβατικής διδασκαλίας στα επιμορφωτικά προγράμματα και όχι την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Βέβαια, αν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ισχύουν για τον πληθυσμό του Ν. Ηρακλείου (δάσκαλοι των Δημοτικών Σχολείων Γενικής Κατεύθυνσης Ν. Ηρακλείου) θεωρούμε ότι δεν μπορούν να γενικευτούν εύκολα για μεγαλύτερο πληθυσμό (π.χ αυτόν των δασκάλων των Δημοτικών Σχολείων Γενικής Κατεύθυνσης της Ελλάδας). Αυτό οφείλεται στο ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας είναι σχετικά μικρός.

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα κλήθηκαν να τσεκάρουν συγκεκριμένες απαντήσεις. Ενδεχομένως, τα ερευνητικά αποτελέσματα να διαφοροποιούνταν, αν χρησιμοποιούνταν κάποια άλλη ερευνητική τεχνική (π.χ συνέντευξη).

Θα ήταν σίγουρα χρήσιμη, επίσης, η διεξαγωγή μιας μελλοντικής έρευνας στα Δημοτικά Σχολεία Γενικής Κατεύθυνσης όλης της χώρας, πάνω στις επιμορφωτικές ανάγκες των δασκάλων με τη χρήση τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής προσέγγισης. Σε μια τέτοια περίπτωση θα λαμβάναμε πλούσια πληροφόρηση αν διερευνούνταν η επίδραση μεταβλητών όπως οι απόψεις των δασκάλων σε σχέση με την καταλληλότητα – επάρκεια των επιμορφωτών, οι οποίοι αναλαμβάνουν να επιμορφώσουν εκπαιδευτικούς, την ενδοσχολική επιμόρφωση, τη συμμετοχική επιμόρφωση, την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση, τις βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης κ.α. Επίσης, ενδιαφέρουσα θα ήταν μια έρευνα για τις επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Ειδικά σχολεία.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β. Πάτρα: ΕΑΠ
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουριώτης, Α., Μακράκης, Β. & Ματραλής, Χ., (1998). *Ανοιχτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*, Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ
- Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, (1998). Η Συμπληρωματικότητα Ποιοτικών & Ποσοτικών Μεθόδων στην Κοινωνιολογική & Εκπαιδευτική έρευνα, στο Παπαγεωργίου Γ., (επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός
- Γκόλιαρης, Χ., (1998). «Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης (έρευνα)». *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.70, σελ.73
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., (1996). *Κριτική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Eurydice, (1995). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/του ΕΟ*. Βρυξέλλες

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Καταβάτη, Ε. & Τσερεγκούνη, Α., (2001). «Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην Α'βάθμια εκπαίδευση» έρευνα. Πάτρα
- ΚΕΘΙ, (2007). *Οδηγός εφαρμογής και διαχείρισης Παρεμβατικών προγραμμάτων για την Ισότητα των φύλων*. Αθήνα: ΚΕΘΙ
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). «Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.85, σελ.19 – 26
- Μαυρογιώργος, Γ., (1996) «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο», στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρογιώργος, Γ. (1998). «Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.100, σελ.41 – 45
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ., (2000) *Ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Θεσ/κη, ΑΠΘ ΟΕΠΕΚ, (2005) *Ερωτηματολόγιο για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της (Τεχνικής) Επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Αθήνα
- OECD, (1990) *The teacher today*, Paris, OECD
- OECD, (2005) *Teachers Matter, Attracting, Retaining and Developing Effective Teachers*, Paris, OECD
- ΟΕΠΕΚ, (2005). *Ερωτηματολόγιο διερεύνησης αναγκών εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Παν/μιο Αιγαίου
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). «Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστήμης της έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.9, σελ. 46 – 54
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός
- Σαϊτής, Χ. (1997). «Ο διευθυντής του σχολείου manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης», *Νέα παιδεία*, τ. 83, σελ. 66 – 75
- Σίμος, Π. & Κομίλη Α. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης, θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Κυριακίδης
- Φώκιαλη, Π., Κουκουριτσίδου, Μ., Λέφας, Ε. (2005). «Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών» στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*, Αθήνα: Δαρδανός

Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (Hidden Curriculum)

PhD Βενέτης Σταμάτιος
Κοινωνιολόγος ΠΕ10/Υπεύθυνος ΚΕ.ΣΥ.Π Αιγάλεω
staven@pathfinder.gr

Περίληψη

Ταυτόχρονα με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, λειτουργεί και το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών, ως διαδικασία κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου, μέσω της οποίας εσωτερικεύονται αξίες, υιοθετούνται συμπεριφορές και διαμορφώνονται εκείνες οι αναπαραστάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν την προσωπικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα διακωδικοποιούν τις παραδοσιακές πολιτικές-κοινωνικές και οικονομικές δομές, ίσως αποτελεσματικότερα από ό,τι η σκόπιμη διδασκαλία που προβλέπει το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στην εισήγηση αυτή διασαφηνίζεται η έννοια του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών, παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη της έννοιας του, και αναπτύσσεται η αναγκαιότητα της μελέτης του.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικοποίηση, Οργανωτική Σχολική Κουλτούρα, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

1. Εισαγωγή – Προβληματική

Παρά τις όποιες εξαγγελίες και τις προσπάθειες και τις αλληπάλληλες «μεταρρυθμίσεις», το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει μείνει, στα βασικά του χαρακτηριστικά το ίδιο. Οι αλλαγές αφορούν μόνο «ονομαστικούς» τύπους δευτεροβάθμιου σχολείου. Ο μαθητής σ' όλες τις βαθμίδες εξακολουθεί να είναι παθητικός δέκτης και δεν συμμετέχει στη διαδικασία μάθησης, η εκπαίδευση αποτελεί μια μηχανιστική διαδικασία μεταφοράς γνώσεων από τον εκπαιδευτικό και το «βιβλίο» στο μαθητή. Σήμερα, υπάρχει έντονη ανάγκη ο μαθητής να αναπτύσσει την πρωτοβουλία, την επινοητικότητα, την υπευθυνότητα, την ικανότητα να αναλύει τα φαινόμενα, να διαπιστώνει τις αιτίες, να στέκεται κριτικά απέναντι σε κάθε εξέλιξη, και να μπορεί να συμμετέχει συνειδητά στη λήψη αποφάσεων που τον αφορούν.

2. Έννοια και φύση του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών

2.1. Το Πρόγραμμα Σπουδών (Curriculum)

Το Πρόγραμμα Σπουδών (Curriculum) περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης οι οποίες σχεδιάζονται και καθοδηγούνται από το σχολείο, είτε ασκούνται σε ομάδες είτε μεμονωμένα, εντός ή εκτός του σχολείου. Η ιδέα του Προγράμματος Σπουδών

δεν είναι νέα,⁵² αλλά ο τρόπος που το αντιλαμβανόμαστε έχει αλλάξει και υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς το νόημα. Πολλοί εξισώνουν ακόμα ένα Πρόγραμμα Σπουδών με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, π.χ. επίσημα έγγραφα που καθορίζουν μια σειρά από διαλέξεις, μαζί με κάποιες συμπληρωματικές σημειώσεις, και οδηγούν σε εξετάσεις (μορφή με την οποία πολλοί από εμάς έχουν εξοικειωθεί). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Didactic Curriculum) μπορεί να είναι, εν μέρει ή στο σύνολο του, καθορισμένο από κάποια θεσμική αρχή (για παράδειγμα το Υπουργείο Παιδείας ή το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα). Με αυτή την έννοια, κάθε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εντάσσεται σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο και αποτελεί έκφραση πολιτικών επιλογών (Ιδεολογικός Μηχανισμός του Κράτους) (Kentli, 2009, σ. 83).

2.2. Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (Hidden Curriculum)

Ταυτόχρονα με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, λειτουργεί και το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (Hidden Curriculum ή Unwritten Curriculum), ως διαδικασία κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου, όπου εσωτερικεύονται αξίες, (π.χ. οι αξίες της υπακοής και της ευπειθείας), κανονιστικά πλαίσια συμπεριφοράς και τελικά διαμορφώνονται εκείνες οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι οποίες καθορίζουν το τι μαθαίνουν (ενστερνίζονται) οι μαθητές στις σχολικές μονάδες. Οι λειτουργίες του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών πολλές φορές εκτελούνται ανοικτά και έχουν τον σεβασμό όλων των συντελεστών της σχολικής κοινότητας, υπό την έννοια ότι συμπορεύονται με τις τρέχουσες λογικές για τη δημόσια εκπαίδευση. Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται στις διαδικασίες με τις οποίες πολιτιστικές αξίες και στάσεις (όπως π.χ. η υπακοή στην εξουσία, η ακρίβεια, η καθυστέρηση της ικανοποίησης, κ.α.) εσωτερικεύονται από τους μαθητές από την αλληλεπίδραση τους με την οργάνωση της διδασκαλίας και τη δομή (οργανωτική και περιβαλλοντική) των σχολείων. Αναφέρεται σε όλα όσα συμβαίνουν μέσα στις σχολικές μονάδες και έχουν ενσταλαχτεί με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (εσωτερίκευση -ενσωμάτωση) στους σπουδαστές τους. Είναι κομμάτι της σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας κάθε σχολικής μονάδας. Η σχολική κουλτούρα που επικρατεί σε κάθε συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι καθοριστικός παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου γενικά (επίτευξη από κοινού αποδεκτών σκοπών και στόχων), και ειδικά στην εσωτερίκευση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς που διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του μαθητή. Ουσιαστικά το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται στο «acquiring» και όχι στο «teaching» και «learning» της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Vallance, 1973; Wren, 1993; Apple, 1993, σ. 126).

Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει όλα όσα δεν διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή όσα εσωτερικεύουν οι μαθητές από την αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον -άσχετα αν επίσημα είναι ή δεν είναι αντικείμενο διδασκαλίας, αν είναι δηλαδή καταγραμμένα στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών ή όχι- τα οποία όμως έχουν σημαντική επίδραση στο τι μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο (Doganay & Sari, 2009).

⁵²Θεωρία προγράμματος σπουδών και πρακτικής, υπό το πρίσμα του Αριστοτέλη, είναι η κατηγοριοποίηση των γνώσεων σε τρεις κλάδους: τη θεωρητική, την παραγωγική και την πρακτική.

Ο όρος στα ελληνικά αποδίδεται και με τις εκφράσεις «Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα», «Λανθάνον Πρόγραμμα Σπουδών», «Παραπρόγραμμα», «Αφανές Πρόγραμμα», «Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών» (Μαρμαρινός, 1992, Χατζηγεωργίου, χ.χ.). Από τις εκφράσεις αυτές στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος «Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών», γιατί ανταποκρίνεται πληρέστερα σε σχέση με τον αντιδιαστελλόμενο παγιωμένο όρο Επίσημο ή Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Οι υπόλοιπες εκφράσεις χρησιμοποιούνται κυρίως από μελετητές που αντιμετωπίζουν το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως τετελεσμένο και προσεγγίζουν το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών ως μια «παρενέργεια» που εμποδίζει την υλοποίηση ή και τον σχεδιασμό ενός νέου τύπου Αναλυτικού Προγράμματος (Μαρμαρινός, 1992, σ. 8). Θεωρούν δηλαδή ότι το «Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών» δεν μπορεί να έχει σχέση με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως αυτό διατυπώνεται από το Υπουργείο Παιδείας ή άλλους αρμόδιους φορείς, και του αποδίδουν αρνητικό χαρακτηρισμό.

2.3. Ιστορική εξέλιξη του περιεχομένου του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών

Η έννοια του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών εμφανίζεται έμμεσα για πρώτη φορά στο βιβλίο του Emile Durkheim⁵³, *Moral Education*, όπου δέχεται ότι οι μαθητές μέσα στα σχολεία ενσωματώνουν αξίες και κανόνες συμπεριφοράς οι οποίες δεν συνδέονται με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το περιεχόμενο των βιβλίων του μαθητή ή των αντίστοιχων του καθηγητή.

Ο Robert Dreeben, στο βιβλίο «*What is learned in classroom?*», το 1967, δείχνει ότι ένα μεγάλο τμήμα της προσωπικότητας του μαθητή, το οποίο διαμορφώνεται την περίοδο της φοίτησης, είναι καθοριστικό για το είδος της ανάπτυξής του και καθορίζεται από τη συμμετοχή του στις παροδικές ομάδες των συμμαθητών του (Dreeben, 1967).

Ο όρος «*Hidden Curriculum*» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από το Philip Jackson⁵⁴ στο βιβλίο του «*Life in Classrooms*», το 1968, για να περιγράψει τους μηχανισμούς -συνομηλικών και καθηγητών- που εξαναγκάζουν τον μαθητή να εσωτερικεύσει την πειθαρχία, την παθητικότητα και την αναστολή αυθόρμητων συμπεριφορών οι οποίες έχουν ήδη διαμορφωθεί από το οικογενειακό περιβάλλον του.

Το 1976, οι Bowles και Gintis στο *Schooling in Capitalist America* υποστηρίζουν ότι μέσα από το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολείο στέλνει ένα ισχυρό μήνυμα στους μαθητές που αφορά τη διανοητική τους ικανότητα (αυτοεκτίμηση-αυτοεικόνα), με αποτέλεσμα να καθορίζονται οι μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και η θέση τους στην παραγωγική διαδικασία (Kentli, 2009, σσ. 83-88).

Η Jane Martin, το 1976, στο άρθρο *What should we do with a hidden curriculum when we find one?* αναφέρει ότι το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να ανακαλυφθεί στην κοινωνική δομή της τάξης, στον τρόπο που ασκεί εξουσία ο

⁵³Emile Durkheim (1858-1917).

⁵⁴ Εμπνεύστηκε από βιβλίο της Margaret Mead και άρθρα της Ruth Benedict να εφαρμόσει μεθοδολογία της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας (που χρησιμοποιείται για μελέτη της κουλτούρας πολιτισμών οι οποίοι δεν μπορούν να μελετηθούν με τις παραδοσιακές μεθόδους των κοινωνικών επιστημών) σε μια σχολική τάξη. (Jackson, 1968, σελ.xii).

δάσκαλος, στους κανόνες που διέπουν τη σχέση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Οι τυποποιημένες δραστηριότητες εκμάθησης, το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορούν να είναι πηγές, όπως μπορεί να είναι πηγή και η χρήση της γλώσσας του δασκάλου, των διδακτικών εγχειριδίων, των συστημάτων διδασκαλίας που ακολουθούνται (μεθοδολογία), και οι προτεραιότητες του Επίσημου Προγράμματος Σπουδών (ό.π.).

Η Jean Anyon το 1980 στο άρθρο *Social Class and the Hidden Curriculum of Work* αφού μελέτησε και συνέκρινε πέντε σχολικές μονάδες (δύο επαγγελματικά σχολεία σε εργατικές συνοικίες, ένα μέσο σχολείο τύπου λυκείου, ένα μέσο σχολείο τύπου γυμνασίου και ένα σχολείο που απευθύνεται σε μαθητές της ελίτ), παρατήρησε ότι οι μαθητές στα «κατώτερα-φτωχά» σχολεία προετοιμάζονται να γίνουν υπάκουοι εργάτες, ενώ τα παιδιά στο σχολείο της ελίτ προετοιμάζονται για να γίνουν ηγέτες και να αναζητούν τη γνώση (Anyon, 1980).

Ο Michael Apple, το 1982 στο *Education and Power*, υποστηρίζει ότι μέσα από το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών οι μαθητές μαθαίνουν να υπακούουν σε συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας, οι οποίες με τη σειρά τους αναπαράγουν τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής (Apple, 1993).

Ο Giroux το 1983, στο *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical analysis*, καθορίζει το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών ως τα μη δηλωμένα ρητά πρότυπα συμπεριφοράς, αξιών και πεποιθήσεων που διαβιβάζονται και ενσωματώνονται στους σπουδαστές μέσω των ρόλων που δομούν οι επαναλήψεις και οι κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο ως ίδρυμα γενικά και στη σχολική τάξη ειδικότερα (Kentli, 2009).

Ο Lynche, το 1989, στο *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal*, διαφοροποιείται από τις υπάρχουσες θεωρίες, που παρουσιάζουν τον μαθητή ως παθητικό δέκτη των μηνυμάτων του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών, και υποστηρίζει ότι οι μαθητές μέσα από τις διαδικασίες συμμετοχής επηρεάζουν το περιεχόμενο του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών.

Το 2001, στο *Theory and Resistance in Education* ο Giroux υποστηρίζει ότι μέσω του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών στα σχολεία οι μαθητές είναι δυνατό να κατανοήσουν και να αντισταθούν στους Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους και να ενισχυθούν δυνατότητες για κοινωνική αλλαγή και αναδιοργάνωση (ό.π.).

2.4. Προσεγγίσεις του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών

Γενικά το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών προσεγγίζεται:

α) ως ένας μηχανισμός (κοινωνικοποίησης), ο οποίος αναπαράγει ή μετασχηματίζει την επικρατούσα κουλτούρα σε μία κοινωνία. Για παράδειγμα, στις σχολικές μονάδες, τονίζονται μέσω εορταστικών επετείων και άλλων εκδηλώσεων χαρακτηριστικά πολιτικών συστημάτων και αρχών, όπως είναι το ένα άτομο-μία ψήφος, ο κανόνας της πλειοψηφίας, τα δικαιώματα των μειονοτήτων, ο χωρισμός εκκλησίας και κράτους, η ισότητα ενώπιον του νόμου, η παθητικότητα, η ακρίβεια, καθώς και ο σεβασμός προς την εξουσία κ.ά⁵⁵

⁵⁵ Κυρίως με αυτό το θέμα έχουν ασχοληθεί η Jean Anyon και ο Michael Apple και, συγκεκριμένα, με την επιβολή της κυρίαρχης κουλτούρας και της επικρατούσας κοινωνικοοικονομικής ιεραρχίας, οι

β) διαθρωτικά ή-οργανωτικά, όπου αφορά την ιεράρχηση των μαθημάτων και κατ' επέκταση των καθηγητών που διδάσκουν τα αντίστοιχα αντικείμενα (το γόητρο των καθηγητών μεταξύ των μαθητών τους, μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και οι υψηλότερες οικονομικές απολαβές μέσα από φροντιστηριακά μαθήματα). Για παράδειγμα, η ανάγνωση είναι η πιο σημαντική στη διδασκαλία της Γλώσσας, ενώ τα Μαθηματικά είναι το πιο σημαντικό αυτόνομο μάθημα του σχολείου. Αυτό γίνεται σαφές, αν προβλέπεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας περισσότερος χρόνος για τα μαθήματα αυτά από ό,τι για άλλα, π.χ. για τα μαθήματα των λεγόμενων θετικών επιστημών σε σχέση με τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, αν κάποια μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου προγραμματίζονται να διδάσκονται τις πρώτες ώρες και όχι τις τελευταίες. Επίσης σημαντικό είναι και το αν ελέγχεται η επίδοση των μαθητών σε αυτά πιο συχνά από ό,τι άλλα θέματα ή δεξιότητες.

Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών εντοπίζεται: α) στη χρήση της γλώσσας, μέσα στους ιδιωτισμούς, τις λεκτικές μεταφορές, τις μετωνυμίες των υποκειμένων και στη συνοδευτική γλώσσα του σώματος (συνοφρύωμα, ενόχληση που συνδέεται με αύξηση της έντασης της φωνής κ.ά.) (Myles, Trautman & Schelvan, 2004). β) στη δομή του ωρολογίου προγράμματος της σχολικής μονάδας, το αν κάποια μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου προγραμματίζονται να διδάσκονται τις πρώτες ώρες και όχι τις τελευταίες (Νούτσος, χ.χ., σ. 172.) γ) στα συναισθήματα που εκφράζουν οι μαθητές, η αλληλεπίδραση μαθητών καθηγητών είναι ενσωματωμένη στα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν στους μαθητές (Jackson, 1968; Damasio, 1994; Cooper & Brna, 2002). δ) στον περιβάλλοντα χώρο (ανθρωπογενές περιβάλλον), άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν είναι το μέγεθος των τάξεων και η διαρρύθμιση των επίπλων (Deutsch, 2004).

Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (είτε ως κουλτούρα συγκεκριμένης σχολικής μονάδας είτε ως επικρατούσα κουλτούρα σε μία κοινωνία είτε ως κυρίαρχη κουλτούρα -ιδεολογικός Μηχανισμός του Κράτους- που εξυπηρετεί τα συμφέροντα συγκεκριμένης κυρίαρχης ομάδας –ελίτ-) κατασκευάζεται από το ίδιο το άτομο μέλος συγκεκριμένης κοινωνίας μέσα από τη διαλεκτική σχέση του -φανταστική ή πραγματική- με ένα κοινωνικό αντικείμενο. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιούμε ποιοτικές μεθόδους για τον εντοπισμό του περιεχομένου του (π.χ. αδόμητες συνεντεύξεις) αναζητώντας τις ομοιότητες των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μελών της κοινωνικής ομάδας διερεύνησης⁵⁶.

Αποτελεί δε παράγοντα ανεξάρτητο από τη βούληση των υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και γι αυτό αποτελεί αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιείται στη μελέτη του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών ο όρος κοινωνικοποίηση αντί του όρου αγωγή ως όρος ευρύτερος και περιεκτικότερος.

οποίες λειτουργούν με την σειρά τους εις βάρος της διαφορετικότητας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

⁵⁶ Αντίθετα, με τον εντοπισμό των στάσεων, οι οποίες εξετάζονται και αναλύονται συνήθως με ποσοτικές μεθόδους (π.χ. ερωτηματολόγια). Η Στάση αποτελεί την απάντηση σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα ενός συγκεκριμένου κοινωνικού αντικειμένου, που προέρχεται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο είναι ενταγμένο το άτομο.

2.5. Αλλαγή της Σχολικής Κουλτούρας –Αλλαγή Κουλτούρας Οργανισμού

Η μεταστροφή αυτή προϋποθέτει: «α) την ύπαρξη διευθυντή και ομάδας εκπαιδευτικών προσανατολισμένων προς την πλήρη μεταστροφή, β) σαφή αντίληψη για το πού χρειάζεται να πάει η οργάνωση, γ) ένα μοντέλο για το πώς θα γίνει η αλλαγή της κουλτούρας δ)η δύναμη για να εφαρμοστεί το μοντέλο αυτό. Αν λείπει μια από τις προϋποθέσεις αυτές το μοντέλο θα αποτύχει». (Κάντας, 1995, σ. 97 & 99)

Επίσης μεταστροφή επιφέρει η εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών (Η/Υ, Διαδίκτυο) στο τρόπο: α) με τον οποίο ασκείται η διοίκηση, β) με τον οποίο επικοινωνούν στην πράξη οι καθηγητές μεταξύ τους, οι καθηγητές με τους μαθητές και οι μαθητές μεταξύ τους, και γ) στις διαδικασίες καταχώρησης και επεξεργασίας στοιχείων, υπομνημάτων κτλ. Οι διευθυντές, οι καθηγητές και οι μαθητές μέσα από αυτές τις διαδικασίες εξαναγκάζονται να ξανασκεφτούν από την αρχή το νόημα ορισμένων διαδικασιών, καθώς και τον καλύτερο τρόπο διεκπεραίωσής τους. Αυτό αναφέρεται όχι τόσο στη μεθοδολογία, τα εποπτικά μέσα, ή το στιλ διδασκαλίας, χωρίς όμως και να αποκλείεται κάτι τέτοιο (Καβαλλιεράτου, 2006· Κάντας, 1995· Δαφέρμος, 2009· Ζαβλάνος, 2003).

2.6. Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών στο Ελληνικό Παραδοσιακό Σχολείο

Αν και η παραδοσιακή εκμάθηση των Λατινικών και των Αρχαίων Ελληνικών που διδάσκονταν ή και διδάσκονται στείρα και μηχανικά, με σκοπό οι μαθητές να αποκτήσουν συνήθειες όπως η επιμέλεια, η ακρίβεια και μία ηθική συμπεριφορά αναφορικά με το σώμα, καθώς και ψυχική προσήλωση σε ορισμένα πράγματα, έχει περιοριστεί, σήμερα, σύμφωνα με τον Gramsci (στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 174), τον ρόλο αυτό τον συνεχίζουν και άλλα εκπαιδευτικά αντικείμενα, όπως είναι τα Μαθηματικά και τα «Φυσικομαθηματικά» που υποβάλλουν τους μαθητές σε μακροσκελείς σειρές ασκήσεων και διαγωνισμάτων και προάγουν την άποψη - διαμορφώνουν ιδεολογία- ότι οι ασκήσεις είναι η πεμπτουσία των Μαθηματικών και γενικότερα των μαθημάτων αυτών. Τα μαθήματα των Μαθηματικών σε καθαρή μορφή ή υποκρυπτόμενα σε μια ποικιλία μαθημάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται ως μαθήματα «Φυσικών Επιστημών» και «Τεχνολογίας», μεταξύ αυτών και τα μαθήματα που σχετίζονται με την Πληροφορική και τις ΤΠΕ, προετοιμάζουν τους μαθητές να δεχτούν τη λειτουργία της «μηχανικής ορθολογικότητας» στη ζωή τους. Σύμφωνα με τον Descartes (2003), τα Μαθηματικά, η λογική και η υπολογισιμότητα έχουν υπάρξει φορείς της μηχανιστικής σκέψης. Όπως η γνώση της γραφής και της ανάγνωσης, έτσι και η προετοιμασία για συμμετοχή στις πανελλαδικές εξετάσεις και η εκμάθηση των Μαθηματικών μπορεί να είναι μια από τις «βασικές λειτουργίες» που χρειάζεται να εσωτερικεύσουν τα μέλη μιας ρευστής κοινωνικής οργάνωσης, λόγω των ταχύτατων κοινωνικών μεταβολών. Συγκεκριμένα, μπορούμε να σκεφτούμε την προετοιμασία για συμμετοχή σε εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση -όπου η ατομική επίδοση καθορίζει την πρόσβαση ή όχι σε σχολή προτίμησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως και τη μαθηματική εκπαίδευση ως πειθάρχηση των μαθητών, ώστε να ακολουθούν τους κανόνες που διασφαλίζουν την τάξη σε μια κοινωνία. Αυτός μπορεί να είναι ο πραγματικός (παράλληλος) αφανής λόγος που οι μαθητές υπόκεινται σε μακροσκελείς και πολυάριθμες σειρές ασκήσεων και

διαγωνισμάτων, το χαρακτηριστικό άλλωστε της σχολικής μαθηματικής παράδοσης στη χώρα μας (Skonsmose, 2008).

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών δηλώνει την ύπαρξη ενός κοινωνικού φαινομένου, το οποίο καθορίζει το πραγματικό Πρόγραμμα Σπουδών που υλοποιείται στο πλαίσιο μίας σχολικής μονάδας. Η μελέτη του περιεχομένου που μεταδίδεται (παράγεται) στην πράξη στις σχολικές μονάδες ξεπερνά τον μεμονωμένο εκπαιδευτικό, και το περιεχόμενο του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος και συνδέεται με τη σταθερότητα ή τη μεταβολή της οργανωτικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας και όχι μόνο. Οι τρόποι και οι κανόνες επικοινωνίας, η οργανωτική δομή του σχολείου, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών και οι ατομικές και συλλογικές τους αναπαραστάσεις μας δείχνουν το τι πραγματικά αναπαράγεται μέσα στις σχολικές μονάδες. Το τι μαθαίνεται τελικά στα σχολεία είναι αποτέλεσμα του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών γι' αυτό και είναι κρίσιμη η μελέτη του. Ενώ είναι εύκολο να γίνουν αλλαγές στη χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, είναι πολύ δύσκολο να γίνουν αλλαγές στο σύστημα αντιλήψεων και στις στάσεις που καθορίζουν τον εργασιακό ρόλο των εκπαιδευτικών, τον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων και το συνολικό σύστημα αξιών των μελών τους, δηλαδή την κουλτούρα τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anyon, J. (1980, Φθινόπωρο). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162 (1), σσ. 67-92.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Cooper, B., & Brna, P. (2002, Σεπτέμβριος 12- 14). *Hidden Curriculum, Hidden Feelings; Emotions, relationships and learning with ICT and whole Child*. Ανάκτηση Οκτώβριος 12, 2014, από University of Leeds: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002288.htm>
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books.
- Doganay, S., & Sari, M. (2009, Άνοιξη). *Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana*. Ανάκτηση Νοέμβριος 19, 2014, από Τοποθεσία WEB της Education Resources Information Center: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847785.pdf>
- Dreeben, R. (1967). *On What is Learned in School*. London: Bergin & Garvey.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education*. New York: Free Press
- Deutsch, N. (2004, Νοέμβριος 9). Ανάκτηση Οκτώβριος 12, 2014, από University of Phoenix: <http://nelliemuller.com/HiddenCurriculum.doc>
- Descartes, R. (2003). *Στοχασμοί περί της Πρώτης Φιλοσοφίας*, (Ε. Βανταράκης, Μετάφρ.), Αθήνα: Εκκρεμές.

- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education*. London: Bergin & Garvey.
- Myles, B., Trautman, B., & Schelvan, R. (2004). *The Hidden Curriculum (Practical Solutions for Understanding Unstated Rules in Social Situations)*. P.O. Box 23173: Autism Asperger Publishing Co.
- Kentli, F. (2009, Ιούνιος). *European Journal of Educational Studies*. Ανάκτηση Νοέμβριος 17, 2014, από Ozean Publications Journals: http://ozelacademy.com/EJES_v1n2_Kentli.pdf
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Skonsmose, O. (2008, Ιούλιος). Ο Αναστοχασμός ως Πρόκληση. (Κ. Ταμπάκης, Μετάφρ.) *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση* (7), σσ. 3-23.
- Vallance, E. (1973). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Net Work*, 4 (1), σσ. 5-21.
- Wren, D. (1993). *A comparison of the theories of adolescent moral development of Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan: Alternative views of the hidden curriculum*. Διατριβή, Lehigh University
- Δαφέρμος, Ο. (2009). *Το Σχολείο Κοιτάζει προς τα Πίσω*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Καβαλλιεράτου, Β. (2006). *Η Κουλτούρα των Καθηγητών στην Οργάνωση SOEASY*. Διπλωματική, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική και Βιομηχανική Ψυχολογία* (Τόμ. Γ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαρμαρινός, Ι. (1992). *Το Σχολικό Πρόγραμμα. Σημειώσεις*. Αθήνα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (χ.χ.). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Χατζηγεωργίου, Γ. (χ.χ.). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός

Αντιλήψεις Καθηγητών Παράλληλης Στήριξης και Καθηγητών Γενικής Αγωγής για τα εμπόδια στην εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών

Βενιανάκη Αικατερίνη (PhD)
Αναπληρώτρια Προϊσταμένη ΚΕ.Δ.Δ.Υ Χανίων
Εκπαιδευτικός ΠΕ70-Ψυχολόγος
keddy.ven@gmail.com

Ζερβάκης Στυλιανός
Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Ν. Χανίων
Διοίκησης Επιχειρήσεων (ΠΕ18)
zervakiste@gmail.com

Περίληψη

Η σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής αγωγής καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά η εφαρμογή της συναντά εμπόδια. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των καθηγητών Γενικής Αγωγής(ΓΑ) και Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) στη Δ/θμια Εκπ/ση για τα εμπόδια που συναντούν ως προς τη συνεργασία μεταξύ τους, και η καταγραφή των δικών τους προτάσεων για την αντιμετώπιση των εμποδίων αυτών. Το δείγμα αποτέλεσαν 20 καθηγητές ΠΣ και 20 ΓΑ. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έδειξε ότι οι καθηγητές ΠΣ προτάσσουν ως εμπόδια, τη δυσκολία συνεργασίας (έλλειψη γνώσης των καθηγητών ΓΑ για συνεργασία και ανυπαρξία κουλτούρας συνεργασίας στα σχολεία). Οι καθηγητές ΓΑ προτάσσουν τα εμπόδια που αναφέρονται στη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος (ακατάλληλα βιβλία, μέθοδοι, πίεση για κάλυψη ύλης, έλλειψη χρόνου). Οι προτάσεις όλων επικεντρώνονται στην ενημέρωση και διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Γενικής και Παράλληλης Στήριξης σε θέματα αναπηρίας και συνεργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργασία εκπαιδευτικών, εμπόδια.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Στις σχολικές μονάδες οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Αγωγής (ΓΑ) καθημερινά αντιμετωπίζουν πολύπλοκες καταστάσεις. Αυτή η πολυπλοκότητα συνίσταται τόσο στον αυξανόμενο αριθμό μαθητών με περισσότερα και πιο σύνθετα προβλήματα, που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης, όσο και στη δυσκολία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους (Sinderal, 1995). Σε αυτές τις δύσκολες καταστάσεις, η αναγκαιότητα ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής είναι επιβεβλημένη.

Η αναγκαιότητα αυτή προβάλλεται έντονα και συστηματικά στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Morocco,

& Aguilar, 2004). Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών επιφέρει σημαντικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς: α) προωθεί αλλαγές στο ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο, β) συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ταυτότητα (Beauchamp, & Thomas, 2009) και γ) προάγει ως στρατηγική την ένταξη των μαθητών με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο Γενικό σχολείο (Turnbull, Turnhbull, & Wehmeyer, 2007).

2. Εμπόδια στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών

Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής συναντά εμπόδια. Στην Ελλάδα, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην Π/θμια Εκπ/ση καταγράφοντας ως εμπόδια, το χάσμα που υπάρχει μεταξύ νομοθεσίας και έλλειψης προετοιμασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008), τις παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Βλάχου, Διδασκάλου, & Μπέλιου, 2004. Strogilos, Nikolaraizi, & Tragouliá, 2012), αλλά και την έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων, που εκδηλώνεται ως άρνηση/ έλλειψη διάθεσης για συνεργασία, την πίεση χρόνου και ύλης και τη σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού (Βενιανάκη, & Ντούλια, 2015).

Όμως, στη Δευτεροβάθμια Εκπ/ση τα εμπόδια αυτά είναι μεγαλύτερα. Στη Δ/θμια Εκπ/ση η μετακίνηση των καθηγητών Π.Σ. από σχολείο σε σχολείο κατά τη διάρκεια της ημέρας για «κάλυψη» ωραρίου δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών (Venianaki, & Zervakis, 2015). Στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρονται ποικίλα εμπόδια, όπως η επικέντρωση στο γνωστικό περιεχόμενο, η ανάγκη για ανεξάρτητη μελέτη, ο ταχύτερος ρυθμός της διδασκαλίας, η ανάγκη για υψηλή βαθμολογία, οι σχολικές εξετάσεις, αλλά και οι λιγότερο θετικές στάσεις των καθηγητών (Mastropieri, & Scruggs, 2001). Οι ίδιοι οι καθηγητές Γενικής και Ειδικής Αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρουν την ύπαρξη επιπρόσθετων εμποδίων, όπως μεγαλύτερο αριθμό μαθητών/τριών μέσα στις τάξεις, αλλαγή τμήματος καθημερινά, μεγάλο μέγεθος του σχολείου και ασαφείς ρόλοι των εκπαιδευτικών γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) (Moore, & Keefe, 2001, in Keefe, Moore, & Duff, 2004). Η ασάφεια των ρόλων με αποτέλεσμα την έλλειψη ισοτιμίας είναι εμφανής και στους εκπαιδευτικούς με εμπειρία στη συνδιδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής τείνουν να θεωρούν τους εαυτούς τους «κατέχοντες» του γνωστικού αντικειμένου και περιεχόμενου της ύλης και θεωρούν τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ ότι δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις για το σχολικό πρόγραμμα στο Γυμνάσιο. Με τη σειρά τους, οι ΕΑΕ καθηγητές συχνά αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτικοί υποστήριξης αντί για καθηγητές και δεν αναγνωρίζονται για την εμπειρία τους κατά την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών (Keefe, & Moore, 2004). Οι Walter-Thomas, (1997) αναφέρουν κι άλλα εμπόδια, ως προς τη συνδιδασκαλία, όπως την έλλειψη χρόνου για κοινό σχεδιασμό προγράμματος, το επιβαρυνόμενο πρόγραμμα του μαθητή στη Δ/θμια, την έλλειψη υποστήριξης (administrative support) και την έλλειψη ευκαιριών για ανάπτυξη του προσωπικού. Οι Teemant, Bernhardt & Rodriguez-Munoz (1996) επικεντρώνονται σε παράγοντες που συνδέονται με το εκπαιδευτικό σύστημα, η δομή του οποίου δεν ενθαρρύνει τη συνεργασία, επισημαίνοντας τις προκαταλήψεις της κοινωνίας για την συνεκπαίδευση (inclusive education), οι οποίες χρειάζεται να αντιμετωπιστούν.

Με βάση τα παραπάνω και με δεδομένο την πολυπλοκότητα της κατάστασης που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές καθημερινά στο σχολείο, επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εμποδίων που συναντούν οι καθηγητές Γενικής Αγωγής και ΠΣ καθώς και καταγραφή των προτάσεων τους ως προς την αντιμετώπιση των εμποδίων αυτών.

3. Μέθοδος

3.1. Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, που αποτελούνταν από δύο μέρη: α) Τμήμα του πρώτου μέρους αποτέλεσαν τα εμπόδια στη συνεργασία και β) καταγραφή προτάσεων για την αντιμετώπιση των εμποδίων αυτών (ανοιχτή ερώτηση). Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα για τον προσδιορισμό των εμποδίων στην εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών. Συγκεκριμένα δόθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε να καταγραφούν όλα τα εμπόδια, που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους μέσα στην τάξη. Αναφέρθηκαν 18 εμπόδια λειτουργικής, διοικητικής φύσης, καθώς και εμπόδια που αφορούσαν το περιεχόμενο της συνεργασίας (είδος, ποιότητα) και τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 14 προτάσεις που περιέγραφαν τα εμπόδια στη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Οι ερωτώμενοι έπρεπε να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας του εμποδίου που περιέγραφε η πρόταση σε μία αριθμητική κλίμακα (1-5)». Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου ήταν υψηλός (δείκτης Cronbach's alpha= 0.894).

Στο δεύτερο μέρος οι καθηγητές έπρεπε να καταγράψουν προτάσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των εμποδίων ως προς την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών μεταξύ τους. Για την επεξεργασία των απαντήσεων ακολουθήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου, που πραγματοποιείται στην ποιοτική έρευνα (Βάμβουκας, 1998, Bell, 1997), είναι εξ' ορισμού αντικειμενική, αφού η κάθε απάντηση δεν υπόκειται στην προσωπικότητα του ερευνητή (κριτήριο αντικειμενικότητας) (Βάμβουκας, 1998). Καμία απάντηση των καθηγητών δεν κωδικοποιήθηκε σε δύο κατηγορίες (κριτήριο αμοιβαίου αποκλεισμού) και όλες οι σχετικές απαντήσεις εξαντλήθηκαν με την κατάταξή τους σε κατηγορίες (κριτήριο εξαντλητικότητας).

3.2. Συμμετέχοντες και διαδικασία

Στην παρούσα έρευνα, πήραν μέρος 20 καθηγητές Γενικής Αγωγής (N=6 άντρες και N=12 Γυναίκες) και 20 καθηγητές Π.Σ. (N=2 άντρες και N=18 γυναίκες), οι οποίοι εργάζονταν στην ίδια σχολική μονάδα Γυμνάσιο-Λύκειο ή ΕΠΑΛ, στην οποία φοιτούν μαθητές που έχουν Καθηγητή Π.Σ. Επιλέχθηκαν σχολεία της Δ/θμιας Εκπ/σης, από την Περιφέρεια Κρήτης, Κεντρικής Μακεδονίας και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Οι καθηγητές Π.Σ. και οι καθηγητές της Γενικής τάξης ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας αυτής και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο χωριστά. Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος, οι καθηγητές κλήθηκαν να καταγράψουν τις προτάσεις τους για αντιμετώπιση των εμποδίων αυτών ως προς την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών.

4. Αποτελέσματα

4.1. Αντιλήψεις Καθηγητών Π.Σ. και Καθηγητών Γενικής Αγωγής για τα εμπόδια στην εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών

Η ανάλυση των απαντήσεων των καθηγητών έδειξε ότι οι καθηγητές Π.Σ. επικεντρώνονται σε εμπόδια σχετικά με το περιεχόμενο της συνεργασίας, όπως την έλλειψη γνώσης για συνεργασία από τον άλλο συνάδελφο μέσα στην τάξη ($M.O.=4.05$, $T.A.=1.53$), την ανυπαρξία της κουλτούρας συνεργασίας στα σχολεία ($M.O.=2.25$, $T.A.=1.97$), την άρνηση για συνεργασία ($M.O.=1.90$, $T.A.=1.65$) και την ασάφεια των ρόλων των δύο καθηγητών μέσα στην τάξη ($M.O.=0.95$, $T.A.=1.53$).

Σε χαμηλότερη κατάταξη βρίσκονται τα χαρακτηριστικά σχετικά με τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως ακαταλληλότητα βιβλίων και μεθόδων για τους μαθητές με αναπηρία ($M.O.=.85$, $T.A.=1.38$), έλλειψη χρόνου ($M.O.=.85$, $T.A.=1.38$), πίεση για κάλυψη της ύλης ($M.O.=.85$, $T.A.=1.38$) και μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα στην τάξη ($M.O.=.25$, $T.A.=.63$). Οι καθηγητές Π.Σ. σημειώνουν επιπλέον ότι χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως η σοβαρότητα της κατάστασης του μαθητή ($M.O.=.20$, $T.A.=.69$) και το χαμηλό γνωστικό επίπεδο του μαθητή με αναπηρία ($M.O.=.20$, $T.A.=.69$) αποτελούν εμπόδια στην εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των δύο καθηγητών μέσα στην τάξη, καθώς και η διάσταση απόψεων μεταξύ των δύο καθηγητών ($M.O.=.15$, $T.A.=.67$).

Οι καθηγητές Γενικής Αγωγής προτάσσουν τα εμπόδια σχετικά με τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως πίεση για κάλυψη ύλης ($M.O.=3.55$, $T.A.=1.50$), ακαταλληλότητα βιβλίων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για τους μαθητές με αναπηρία ($M.O.=3.55$, $T.A.=1.50$), καθώς και έλλειψη χρόνου ($M.O.=2.95$, $T.A.=1.46$). Ακολουθεί η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας ($M.O.=2.10$, $T.A.=1.37$) και η άρνηση των συναδέλφων τους για συνεργασία ($M.O.=1.35$, $T.A.=1.95$), ενώ σε χαμηλότερη κατάταξη βρίσκεται ο μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα στην τάξη ($M.O.=.60$, $T.A.=.82$) και η διάσταση απόψεων μεταξύ τους ($M.O.=.60$, $T.A.=.82$). Οι μη διακριτοί ρόλοι μέσα στην τάξη ($M.O.=.35$, $T.A.=1.18$) και η έλλειψη γνώσης συνεργασίας ($M.O.=.30$, $T.A.=.80$) αναφέρονται ως εμπόδια, αλλά βρίσκονται σε χαμηλή κατάταξη. Χαρακτηριστικά επικεντρωμένα στο μαθητή, όπως χαμηλές γνωστικές δυνατότητες του ($M.O.=.15$, $T.A.=.36$) και σοβαρότητα κατάστασής του ($M.O.=.05$, $T.A.=.22$) ελάχιστα αναφέρονται.

4.2. Προτάσεις των καθηγητών για αντιμετώπιση των εμποδίων

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ($N=40$) ήταν οι ακόλουθες: α) Ενημέρωση για την Παράλληλη Στήριξη, β) επιμόρφωση καθηγητών για θέματα συνεργασίας σε τακτά χρονικά διαστήματα και γ) ελαχιστοποίηση μετακίνησης των καθηγητών σε πολλά σχολεία.

Α. *Ενημέρωση για την Π.Σ.* Η στήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία στο Γενικό Σχολείο μέσω του θεσμού της Π.Σ. σε μαθητές με αναπηρία στη Δ/θμια Εκπ/ση παρουσιάζει ραγδαία αύξηση τα τελευταία χρόνια με αποτέλεσμα να έχει βρει απροετοίμαστη τη σχολική κοινότητα ως προς τη βέλτιστη υλοποίησή της.

«Χρειάζεται να γίνει ενημέρωση όλων... των καθηγητών Γενικής Αγωγής (1, 4, 10, 20, 21, 37, 38) και των διευθυντών για το τι είναι παράλληλη στήριξη, αλλά και των γονέων...» (Κ.Π.Σ 11, 12, 19).

Η αναγκαιότητα της ενημέρωσης σηματοδοτεί την ευθύνη των στελεχών εκπαίδευσης και άλλων φορέων, επειδή σε πολλά σχολεία υπάρχει παντελής άγνοια όχι για τη συνεργασία των δύο καθηγητών μέσα στην τάξη, αλλά και για το μαθητή με αναπηρία και τις ανάγκες του. Επιπλέον, η ενημέρωση μπορεί να πραγματοποιείται μέσω συναντήσεων στο σχολείο σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Περισσότερη ενημέρωση και για το μαθητή και τις ανάγκες του από τους ειδικούς φορείς (Κ.Γ.Τ 27)... Συναντήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα (Κ.Γ.Τ. 35, 36)... εκτός από τις προγραμματισμένες γενικές συνεδριάσεις, ενημέρωση όλων των καθηγητών από την κεντρική διεύθυνση για όλα τα θέματα που αφορούν αυτούς τους μαθητές και προγραμματισμός παρουσιάσεων ή σεμιναρίων από τους συμβούλους Ειδικής Αγωγής προς όλους τους καθηγητές... (Κ.Γ.Τ.35).

Β. Επιμόρφωση. Η επιμόρφωση σε τακτά χρονικά διαστήματα προτάσσεται σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, των οποίων οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή της επιμόρφωσης. *«Επιμόρφωση» σε τακτά χρονικά διαστήματα... με προγράμματα (Κ.Π.Σ. 2, 3, 5), με τη μορφή σεμιναρίων (Κ.Γ.Τ.32), στα μοντέλα συνδιδασκαλίας, (Κ.Π.Σ 8, 17)... σε θέματα αναπηρίας (Κ.Π.Σ. 15) (Κ.Γ.Τ 24 26).*

Μάλιστα αναφέρεται ότι η επιμόρφωση μπορεί να ξεκινήσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς με την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών φορέων και Υπηρεσιών.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς και για θέματα διαχείρισης από ειδικούς Ψυχικής Υγείας (Κ.Π.Σ. 7). Οι καθηγητές χρειάζονται στήριξη για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Γ. Ελαχιστοποίηση μετακίνησης σε πολλά σχολεία. Η συνεργασία εμποδίζεται όταν οι καθηγητές Π.Σ. καλούνται να μετακινούνται από σχολείο σε σχολείο, αφού υποστηρίζουν μαθητές που βρίσκονται σε τρία ή και τέσσερα σχολεία για την κάλυψη ωραρίου. Συνεπώς, είναι αρκετά δύσκολο να βρεθεί χρόνος για συνεργασία παρά μόνο μέσα στην τάξη.

«Σε τρία-τέσσερα σχολεία..... για κάλυψη ωραρίου...»; (ΚΠΣ 1,7, 9, 15).

5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα εμπόδια που συναντούν οι καθηγητές Π.Σ. αναφέρονται στη «δυσκολία συνεργασίας» με τους καθηγητές Γ.Α. Η έλλειψη γνώσης για συνεργασία συγκεντρώνει την πρώτη επιλογή (το πιο σημαντικό εμπόδιο) του 55% του δείγματος των καθηγητών Π.Σ, χωρίς να παραγνωρίζεται η ανυπαρξία κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα και η άρνηση για συνεργασία από τους συναδέλφους τους. Οι καθηγητές Π.Σ. καλούνται να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους χωρίς να έχει προετοιμαστεί η σχολική μονάδα για τη συνεργασία αυτή (Ζώνιου-Σιδέρη, & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008). Η άγνοια για συνεργασία και πώς αυτή υλοποιείται μέσα στην τάξη μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να εκδηλώνεται ως άρνηση και έλλειψη διάθεσης για συνεργασία (Βενιανάκη, & Ντούλια, 2015). Αν και τα εμπόδια, τα οποία αποδίδονται στη δομή του

εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έλλειψη χρόνου και η πίεση για κάλυψη ύλης, ακατάλληλα βιβλία και μέθοδοι, κατατάσσονται χαμηλότερα, εντούτοις επιλέγονται ως σημαντικά.

Οι καθηγητές Γενικής Αγωγής προτάσσουν τα εμπόδια που αναφέρονται στη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως ακαταλληλότητα βιβλίων και μεθόδων διδασκαλίας για μαθητές με αναπηρία (35% των καθηγητών ΓΑ, το επιλέγει ως πιο σημαντικό εμπόδιο από όλα), επικέντρωση στην «ύλη» και την κάλυψή της, στο «χρόνο» που δεν επαρκεί (Walter-Thomas, 1997), αλλά και στην ανυπαρξία ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας στα σχολεία. Σε χαμηλότερη κατάταξη βρίσκονται τα εμπόδια σχετικά με την άρνηση για συνεργασία και στη διάσταση απόψεων με τους καθηγητές Παράλληλης Στήριξης, καθώς και στο μεγάλο αριθμό των μαθητών μέσα στην τάξη. Σημειώνεται, ότι η ανυπαρξία ανάπτυξης κουλτούρας συνεργατικών πρακτικών μεταξύ καθηγητών Γ.Α και Π.Σ. στις σχολικές μονάδες και η πίεση για κάλυψη της ύλης δηλώθηκαν ως σημαντικά ή πολύ σημαντικά εμπόδια και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, οι καθηγητές Γενικής τάξης προτάσσουν τη δομική αλλαγή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ώστε να υλοποιηθεί η συνεργασία καθηγητών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Οι καθηγητές Π.Σ., με δεδομένο ότι στο σύνολο τους είναι νέοι χωρίς διδακτική εμπειρία στη Γενική Εκπαίδευση, επικεντρώνονται στην εφαρμογή της συνεργασίας, την οποία καλούνται να υλοποιήσουν μέσα στην τάξη και αποδίδουν τα εμπόδια - με χαμηλότερη κατάταξη- στη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

6. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Γενικό σχολείο είναι αδύνατον να επιτευχθεί, εάν δεν συνεργαστούν ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί. Όμως οι καθηγητές συναντούν μια σειρά από εμπόδια στη μεταξύ τους συνεργασία. Τα εμπόδια που αναφέρουν οι καθηγητές, είναι υπαρκτά και επηρεάζουν τους στόχους και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Το γενικό σχολείο χρειάζεται να επαναπροσδιορίσει σκοπούς και στόχους και λόγω της ριζικής μεταβολής των οικονομικών, εργασιακών, πολιτικών και πολιτισμικών δομών της ελληνικής κοινωνίας. Γι αυτό, είναι έκδηλη η ανάγκη για αλλαγές σε θεσμικό, δομικό, λειτουργικό και οργανωτικό επίπεδο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αλλαγές αυτές θα πρέπει να είναι προς την κατεύθυνση αλλαγής κουλτούρας και στάσεων των εκπαιδευτικών με σκοπό την άρση των εμποδίων για την «ενταξιακή εκπαίδευση». Σε αυτές τις αλλαγές, σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσουν και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ προς την ανάπτυξη μεγαλύτερης και ουσιαστικής συνεργασίας με τις σχολικές μονάδες.

Η συστηματική και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών- καθώς και των στελεχών εκπαίδευσης- σε θέματα ΕΑΕ και ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών καθηγητών Γενικής και Ειδικής Αγωγής είναι αδιαπραγμάτευτα αναγκαία, τόσο για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων των καθηγητών για την ενταξιακή εκπαίδευση, την ενδυνάμωση και ισχυροποίηση του ρόλου τους, όσο και για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την οικοδόμηση ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί άμεσα με το σχεδιασμό κατάλληλων ενημερωτικών, επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Περιορισμοί έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν μπορούν να γενικευτούν. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων τόσο ως προς την καταγραφή των εμποδίων όσο και των προτάσεων των καθηγητών αποτελούν έναν από τους περιορισμούς της έρευνάς μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βάμβουκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 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. Doi:10.1080/03057640902902252.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βενιανάκη, Α. & Ντούλια, Α. (2015). Εμπόδια στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών του προγράμματος Παράλληλης Στήριξης και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην Π/θμια Εκπαίδευση: Δυνατότητες – Όρια - Προοπτικές. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (επιμ.). *Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση*. Τόμ. α' (66-78). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδ.). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σσ. 65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2008). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ανάλυση λόγου των εμπειριών γονέων παιδιών με αναπηρίες. Στο Ε. Φτιάκα (επιμ.) *Περάστε για έναν καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*, (σσ.69-86). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Keefe, B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level and what the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.
- Keefe, B., Moore, V. & Duff, F. (2004). The four "KNOWS" of Collaborative teaching. *Exceptional Children*, V. 36 (5), 36-42.
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274. Doi: 10.2307/1511115
- Morocco, C. C., & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for content understanding: A schoolwide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 315-347.
- Sinderal, P. T. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *Journal of Special Education*, 29(2), 234-244.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Strogilos, V.Nikolarazi, M. &Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education. First article, 1-15.*
- Teemant, A., Bernhardt, E., & Rodriguez-Munoz, M. (1996). Collaborating with content area teachers: What we need to share. *TESOL Journal, 4,iv, 16-20.*
- Turnbull, A., Turnbull, R., &Wehmeyer, M.L. (2007).*Exceptional lives: Special education in today's schools.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Venianaki, A., & Zervakis, S. (2015). Collaboration Practices between Special Education Teachersand Mainstream Teachers in Secondary Education. *Journal of Education & Social Policy, Vol. 2(6), 42-46.*
- Walter-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefit and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities, 30, 395-407.*

Στοιχεία, λειτουργίες και σχέσεις οικοσυστημάτων, αξιοποιώντας συνεργατικές μεθόδους και λογισμικό ενοιολογικής χαρτογράφησης

Δρ Βιδάκη Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθύντρια 23^{ου} Δημ. Σχ. Ηρακλείου
evidakis@gmail.com

Στουραϊτης Ευστάθιος
Πτυχιούχος Πληροφορικής ΕΑΠ, ΠΕ 19
stathisst@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση αφορά σε μια διδακτική πρόταση που στόχος της είναι να διερευνηθεί το σύνθετο πρόβλημα της υποστήριξης της μάθησης με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), οι τρόποι ένταξης εκπαιδευτικών εφαρμογών στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, και ιδιαίτερα η εφαρμογή τους στην πράξη με τη χρήση και αξιοποίηση συνεργατικών μεθόδων. Για την εκπλήρωση αυτού του στόχου, έχει επιλεγεί το εκπαιδευτικό λογισμικό *StarTools*.

Το προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος μπορεί να υλοποιηθεί, συνδυάζοντας και αξιοποιώντας, με συνεργατικές μεθόδους τα «Φυσικά Δημοτικού» ΣΤ' τάξης, με τις Νέες Τεχνολογίες και τα μαθησιακά οφέλη της χρήσης και αξιοποίησης των ενοιολογικών χαρτών (Κόμης, 2015, Μικρόπουλος, 2006) στο μάθημα.

Λέξεις-κλειδιά: λογισμικά ενοιολογικής χαρτογράφησης, συνεργατικές μέθοδοι, οικοσύστημα

Εισαγωγή – Οργανόγραμμα διδακτικής πρότασης

ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΦΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΣΤΟΧΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
1 ^η διδακτική ώρα (45 λ.)	3.1. Ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία (25 λ.)	ΒΗΜΑ 1: Η διερεύνηση των πρότερων γνώσεων (5 λ.)
		ΒΗΜΑ 2: Καταγραφή των ιδεών-αναπαράστασεων (15 λ.)
		ΒΗΜΑ 3: Ανακοίνωση στην τάξη από τις ομάδες (5 λ.)
	3.2. Εισαγωγική διδασκαλία (20 λ.)	ΒΗΜΑ 4: Διερεύνηση, δημιουργία, σύγκριση, συνεργασία και συζήτηση στην τάξη (15 λ.)
ΒΗΜΑ 5: Προφορικές ερωτήσεις μετά τη διδασκαλία (5 λ.)		
2 ^η διδακτική	3.3. Εμπέδωση – Εμβάθυνση –	ΒΗΜΑ 6: Δραστηριότητες εμπέδωσης και εμβάθυνσης (15 λ.)

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ώρα (45 λ.)	Επέκταση (45 λ.)	ΒΗΜΑ 7: Δραστηριότητα επέκτασης της γνώσης (30 λ.)
3 ^η διδασκτική ώρα (45 λ.)	3.4. Αξιολόγηση (45 λ.)	ΒΗΜΑ 8: Συμπλήρωση εννοιολογικού χάρτη (15λ)
		ΒΗΜΑ 9: Διόρθωση εννοιολογικού χάρτη (15λ)
		ΒΗΜΑ 10: Γραπτές ερωτήσεις και απαντήσεις μετά τη διδασκαλία (15 λ.)
		ΒΗΜΑ 11: Εργασία για το σπίτι

1. Στόχοι διδακτικής πρότασης

- Να προσεγγίζουν διαθεματικά ένα πρόβλημα ή ερώτημα
- Να ερευνούν, να παρατηρούν, να εξαγουν συμπεράσματα και να βρίσκουν λύσεις.
- Να αναπτύσσουν την επιστημονική και κριτική σκέψη
- Να μαθαίνουν συνδυάζοντας και αξιοποιώντας συνεργατικές μεθόδους και να κοινωνικοποιηθούν
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και να χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ευχέρεια το λογισμικό SmartTools.
- να αποκτήσουν θετικές στάσεις, συμπεριφορές και αξίες για το περιβάλλον, ανθρωπογενές και μη
- Να κατανοήσουν τα στοιχεία (έμβια και άβια) των οικοσυστημάτων.
- Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν ποια στοιχεία αποτελούν ένα οικοσύστημα.
- Να διακρίνουν τα έμβια από τα άβια.
- Να κατανοήσουν τις λειτουργίες ενός οικοσυστήματος
- Να κατανοήσουν τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων του οικοσυστήματος

2. Μεθοδολογία

Η βασική παιδαγωγική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε είναι η Διερευνητική μάθηση (Inquiry Based Learning) [η οποία εμπεριέχει τη μέθοδο project] και προαπαιτεί τη Συνεργατική Μάθηση (Cooperative Learning) και την Εποικοδομητική Μάθηση (Constructivist Learning) που αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.

3. Φάσεις διδασκαλίας – Στόχοι διδασκαλίας

3.1. **1^η Διδακτική ώρα:** *Ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία* – διάρκεια: 25λ.

Στόχος: Ανίχνευση και καταγραφή πρότερων γνώσεων, ιδεών και αναπαραστάσεων

ΒΗΜΑ 1: Δραστηριότητα πρόκλησης νοητικής θύελλας— διάρκεια: 5λ.

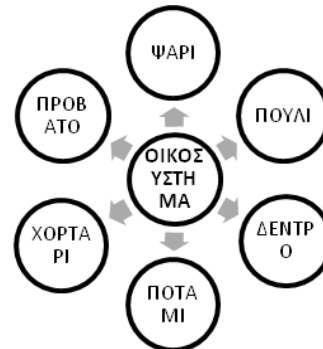
Στόχος: Η διερεύνηση των πρότερων γνώσεων

Στον πίνακα της τάξης είναι ήδη γραμμένη μέσα σε κύκλο η λέξη **ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑ** και είναι αναρτημένη μια εικόνα, π.χ. [Εικόνα 1], για ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών.

- α) Ανακοινώνουμε στους μαθητές/τριες τι θα είναι σε θέση να γνωρίζουν μετά το τέλος του μαθήματος... (τους στόχους της ενότητας)
β) Τους παρακινούμε να παρατηρήσουν την [Εικόνα 1] και να πουν:
«Τι από όσα βλέπετε σ' αυτό το περιβάλλον είναι σχετικό με το οικοσύστημα;».
Καταγράφονται στον πίνακα όλες οι ιδέες. [Εικόνα 2].



Εικόνα 1



Εικόνα 2:

Πιθανές απαντήσεις από τη νοητική θύελλα με τις πρότερες γνώσεις-ιδέες των μαθητών/τριών.

- γ) Τους ζητάμε να σκεφτούν και να αναφέρουν προφορικά:
«Με ποια κριτήρια θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε όλες τις ιδέες που ακούστηκαν;».
Οι κατηγορίες ταξινόμησης θα είναι ανάλογες με τις πρότερες γνώσεις-ιδέες τους, π.χ. «Ζώο», «Φυτό», «Άλλο».

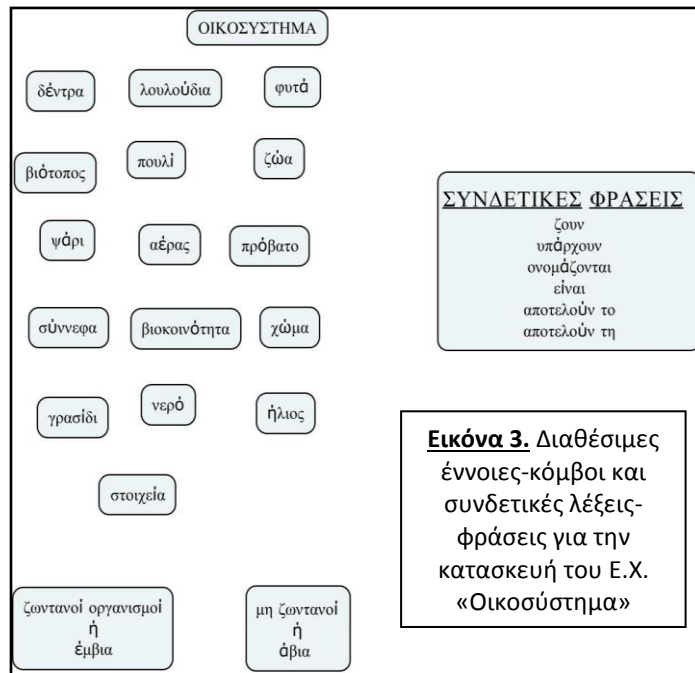
Βήμα 2: Δραστηριότητα ανάδυσης και καταγραφής αναπαραστάσεων - διάρκεια: 15λ.

Στόχος: Καταγραφή αναπαραστάσεων

- α) Οι μαθητές/τριες είναι ήδη εξοικειωμένοι με το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης *Smartools*. Έτσι ζητάμε να φτιάξει κάθε ομάδα τον εννοιολογικό χάρτη (Ε.Χ.) της έννοιας «Οικοσύστημα» με τη βοήθεια του εργαλείου *Smartools*, χρησιμοποιώντας τις παρακάτω έννοιες (όσες ανέφεραν στη θύελλα ιδεών, αλλά και άλλες), και κάποιες συνδετικές λέξεις [Εικόνα 3], καθώς και τα Β.Μ. και Τ.Ε. Μαθ. Φυσικών Δημοτικού ΣΤ'. Η εργασία θα γίνει συνεργατικά, με τη μέθοδο *Think-Pair-Share* (Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου) (Κορδάκη, 2001), που στοχεύει στον προβληματισμό κάθε μαθητή, χωριστά, αρχικά και στον εμπλουτισμό των απόψεων των μελών της ομάδας μετά από συνεργασία τους στη συνέχεια. Για το σκοπό αυτό κρίθηκε αναγκαίος ο χωρισμός της τάξης σε 4 μελεις ομάδες.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Και εξηγούμε αναλυτικά τον τρόπο που θα εργαστούν: Καθένας θα μελετήσει και θα σκεφτεί ατομικά (*Think*). Έπειτα θα μοιραστεί την ιδέα του με το διπλανό του (*Pair*) και θα καταλήξουν σε μια κοινή άποψη. Τέλος τα δύο ζευγάρια της ομάδας θα συζητήσουν και θα ανταλλάξουν την άποψή τους (*Share*) για την έννοια και τις συνδετικές λέξεις, με στόχο να συμφωνήσουν σε μια κοινή θέση για την ομάδα τους. Το ίδιο θα γίνει με όλες τις έννοιες



Αφού καταλήξει κάθε ομάδα σε μια κοινή θέση, θα προσπαθήσουν όλοι να δημιουργήσουν τον *Εννοιολογικό Χάρτη της ομάδας τους* (με τα στοιχεία του οικοσυστήματος). Αναμένεται να δημιουργήσουν το χάρτη ανάλογα με τις προϋπάρχουσες ιδέες τους.

β) Συγχρόνως τους παρακινούμε με την οδηγία: «Σημειώστε στον παρακάτω πίνακα, τα κριτήρια (διαφορές) που χρησιμοποιήσατε για να ταξινομήσετε τις έννοιες», προκειμένου μέσα από τις σχετικές απαντήσεις τους για την επιλογή κριτηρίων κατηγοριοποίησης (έμβια- άβια, ζώα – φυτά) να διερευνηθούν και να αναδυθούν πιθανές λανθασμένες αναπαραστάσεις τους.

ΣΤΟΙΧΕΙΟ	Είναι ΖΩΝΤΑΝΟ επειδή	Είναι ΜΗ-ΖΩΝΤΑΝΟ επειδή	Είναι ΦΥΤΟ επειδή	Είναι ΖΩΟ Επειδή
π.χ. πρόβατο	κινείται			έχει 4 πόδια

Βήμα 3: Ολοκλήρωση της δραστηριότητας στην τάξη –διάρκεια 5λ.

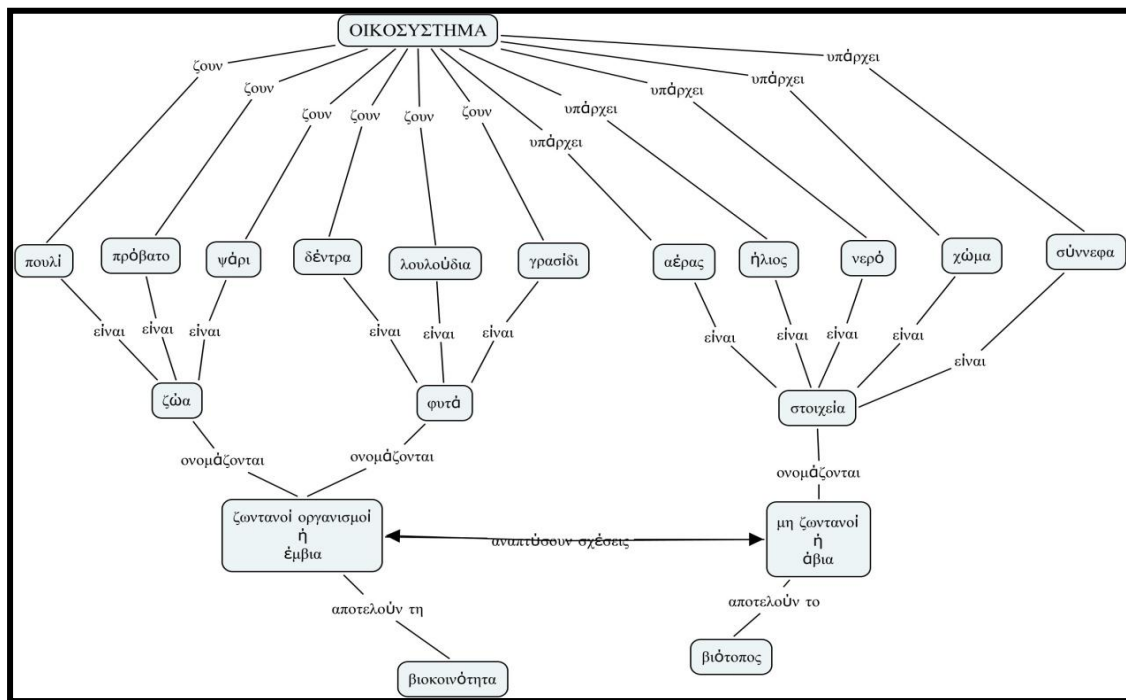
α) Ανακοινώνονται στην τάξη, οι εννοιολογικοί χάρτες και οι πίνακες που έφτιαξε κάθε ομάδα και προκαλούμε συζήτηση σχετικά με τις διαφορές-κριτήρια που χρησιμοποίησαν για να τους δημιουργήσουν, με στόχο να αναδυθούν οι αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών και οι πιθανές λανθασμένες ιδέες τους.

β) Καταγράφονται στον πίνακα της τάξης τα κριτήρια ταξινόμησης που αναφέρονται και έτσι γνωρίζουμε πλέον ποιες είναι οι λανθασμένες αντιλήψεις τους και θα προσπαθήσουμε να τις αλλάξουμε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας που ακολουθεί.

3.2. 1^η Διδακτική ώρα-συνέχεια: Εισαγωγική διδασκαλία - διάρκεια 20λ.

Στόχος: Να κατανοήσουν τα στοιχεία (έμβια και άβια) των οικοσυστημάτων, μέσω των κριτηρίων - διαφορών που τα διαχωρίζουν και να διακρίνουν τα έμβια από τα άβια

Βήμα 4: Δραστηριότητα σύγκρισης δοσμένου Εννοιολογικού Χάρτη και πίνακα επιστημονικών ορισμών με αυτά που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες – διάρκεια 15 λ.



Εικόνα 4. Πλήρης εννοιολογικός χάρτης για τα «Στοιχεία των οικοσυστημάτων»

α) «Ανοίξτε το αρχείο Πλήρης-χάρτης-Οικοσυστήματα.ctar, [Εικόνα 4], το οποίο περιέχει έναν αρκετά πλήρη Εννοιολογικό Χάρτη για τα στοιχεία του οικοσυστήματος. Συζητήστε στην ομάδα σας και βρείτε ομοιότητες και διαφορές με αυτόν που δημιουργήσατε».

β) Συγχρόνως: «Μελετήστε στις ομάδες τους επιστημονικούς ορισμούς που δίδονται στον «Πίνακα του Επιστήμονα» [Εικόνα 5] και συγκρίνετε τα κριτήρια-λειτουργίες που αναφέρονται από τον επιστήμονα, με αυτά που καταγράψατε εσείς».

ΕΝΝΟΙΕΣ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Ζωντανοί οργανισμοί (έμβια)	ΚΡΙΤΗΡΙΑ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ: κινούνται, αναπτύσσονται, αναπαράγονται, αναπνέουν, τρέφονται, αντιδρούν σε ερεθίσματα
Φυτά	ΚΡΙΤΗΡΙΑ: Τα έμβια που έχουν ρίζα, βλαστό και φύλλα
Ζώα	ΚΡΙΤΗΡΙΟ: Τα έμβια εκτός από τα φυτά
Οικοσύστημα	Το σύνολο των ζωντανών (έμβιων) και των μη ζωντανών (άβιων) στοιχείων μιας περιοχής, που διαρκώς αλληλεπιδρούν και

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

	<p>επηρεάζουν το ένα το άλλο. Το οικοσύστημα μπορεί να είναι πολύ μικρό, σαν μια σταγόνα νερού ή μεγάλο όσο ο πλανήτης μας. Το οικοσύστημα αποτελείται από δύο βασικά τμήματα: τη βιοκοινότητα (σύνολο έμβιων) και το βιότοπο (σύνολο άβιων)</p>
--	--

Εικόνα 5. «Ο Πίνακας του Επιστήμονα»

Ταυτόχρονα προκαλούμε συζήτηση και βοηθάμε τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι τα έμβια εμφανίζουν όλες τις λειτουργίες που αναφέρονται στον «Πίνακα του Επιστήμονα» ενώ τα άβια σώματα μπορεί να εμφανίζουν κάποιες από αυτές ή και καμία. Στη φάση αυτή παρέχεται η δυνατότητα επίτευξης των διδακτικών στόχων μέσω της συζήτησης στην τάξη, της συνεργασίας των μαθητών, της σύγκρισης του Εννοιολογικού Χάρτη και του πίνακα των επιστημονικών ορισμών με όσα δημιούργησαν οι ίδιοι (διερεύνηση) και της κατανόησης του τι θεωρούσαν οι ίδιοι, καθώς δίνεται η δυνατότητα γνωστικής σύγκρουσης, από τις αντιφάσεις που διαπιστώνουν.

γ) Ζητάμε να συμπληρώσουν το «**Συμπέρασμα**» αναφέροντας «*Ποιες είναι οι λειτουργίες των έμβιων*».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Βήμα 5: Δραστηριότητα ολοκλήρωσης εισαγωγικής διδασκαλίας: Προφορικές ερωτήσεις μετά τη διδασκαλία, σχετικές με τις λανθασμένες αναπαραστάσεις που είχαν οι μαθητές/τριες, για να διερευνηθεί αν άλλαξαν αυτές - διάρκεια 5 λ.

- 1) Να εξηγήσετε γιατί ο ήλιος και το νερό δεν είναι έμβια;
- 2) Γιατί τα λουλούδια είναι ζωντανοί οργανισμοί;
- 3) Διερευνήστε και μελετήστε τον εννοιολογικό χάρτη και τους επιστημονικούς ορισμούς και αναφέρετε μερικά είδη οικοσυστημάτων.
- 4) Όλα τα οικοσυστήματα είναι ίδια μεταξύ τους;

3.2. 2^η Διδακτική ώρα: **Εμπέδωση– Εμβάθυνση – Επέκταση** - διάρκεια 45λ.

3.3. Στόχος: Η εμπέδωση και εμβάθυνση της κατανόησης για τα στοιχεία του οικοσυστήματος καθώς και επέκταση της γνώσης για τις λειτουργίες ενός οικοσυστήματος και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα στοιχεία του (έμβια – άβια).

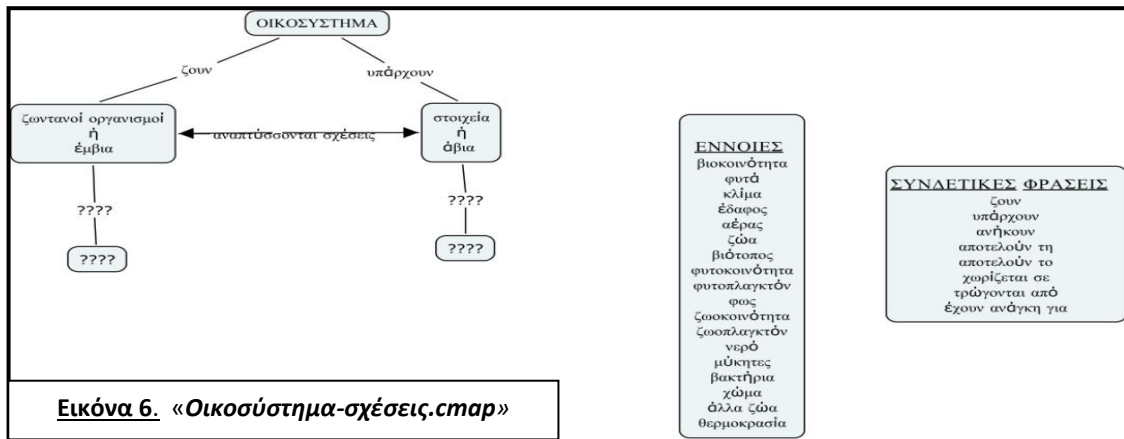
Βήμα 6: Δραστηριότητες εμπέδωσης και εμβάθυνσης - διάρκεια 15λ.

α) Δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη «*Ποιες είναι οι σχέσεις των στοιχείων του οικοσυστήματος;*» -διάρκεια 10λ.

1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ:ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

«Δημιουργήστε ένα νέο Εννοιολογικό Χάρτη (Ε.Χ.), προσθέτοντας τις διαθέσιμες έννοιες και τις συνδυαστικές φράσεις στο αρχείο Οικοσύστημα-σχέσεις.σmap, [Εικόνα 6] που σας δίνεται.

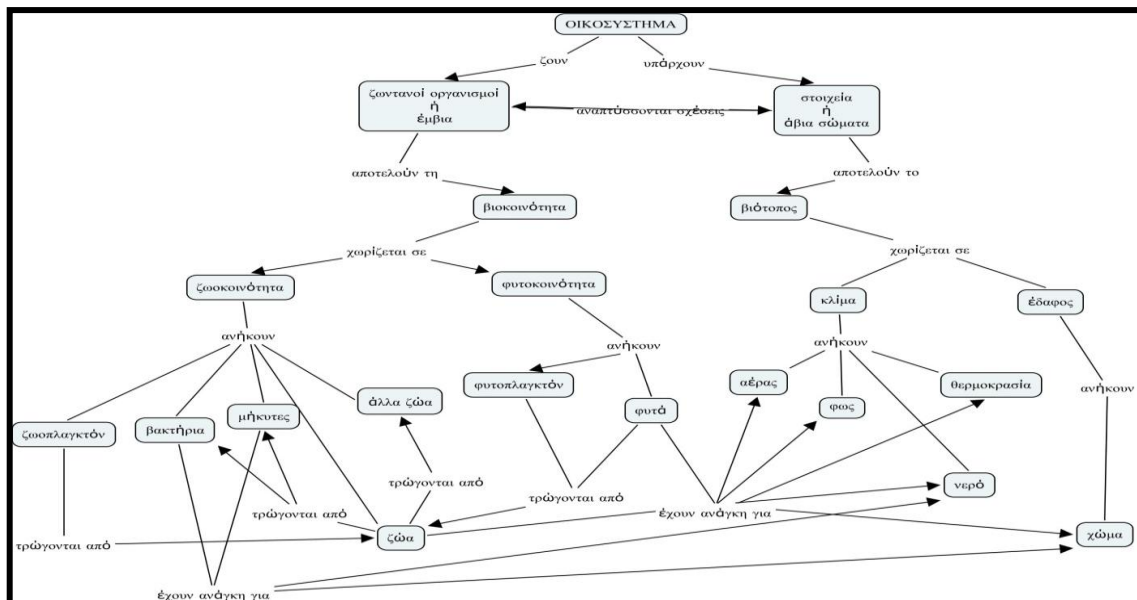
Θα εργαστείτε με τη μέθοδο *Think- Pair- Share* και θα καταλήξετε στον τελικό Ε.Χ.».



Εικόνα 6. «Οικοσύστημα-σχέσεις.σmap»

β) Σύγκριση εννοιολογικών χαρτών - διάρκεια 5λ.

Αφού ολοκληρωθεί ο Ε.Χ. κάθε ομάδας: «Τώρα ανοίξτε το αρχείο Πλήρης χάρτης Οικοσυστήματα-Σχέσεις.σmap, [Εικόνα 7] και συγκρίνετέ τον με το δικό σας. Όπου έχετε απορίες να κάνετε ερωτήσεις». Μέσω σύγκρισης των εννοιολογικών χαρτών θα μπορέσουν να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη τους, να εμπεδώσουν και να εμβαθύνουν τη γνώση τους σχετικά με τα στοιχεία του οικοσυστήματος.



Εικόνα 7. «Πλήρης χάρτης Οικοσυστήματα-Σχέσεις.σmap»,

Βήμα 7: Δραστηριότητα επέκτασης της γνώσης - διάρκεια 30 λ.

Στόχος: Καλλιέργεια και ανάπτυξη κριτικής σκέψης, πρόβλεψη, διάκριση σχέσεων, σύγκριση, σύνδεση με την καθημερινή ζωή

α) Δημιουργία ερωτήσεων από τους μαθητές/τριες με τη συνεργατική στρατηγική *Guided Reciprocal Peer Questioning* (Καθοδηγούμενη ανταλλαγή απόψεων) (Κορδάκη, 2001) - διάρκεια 20λ.

<p>«Την εποχή του θερισμού και του αλωνίσματος, όταν τα γεννήματα έμεναν για μέρες στην ύπαιθρο, παρουσιαζόταν ένα σοβαρό πρόβλημα. Εκατοντάδες <u>ποντίκια</u> έβγαίνουν τη νύχτα και <u>ροκάνιζαν τον καρπό</u> των γεωργών με μεγάλη <u>αναίδεια</u>. <u>Μάταια οι γάτες προσπαθούσαν να μειώσουν τον πληθυσμό τους</u>. Στο τέλος χόρταιναν κι αυτές και το <u>ρίχναν στον ύπνο...</u>»</p> <p style="text-align: right;">«Άνθρωποι και ζώα» - - -</p>	<p>Και ο πληθυσμός τους μειωνόταν ακόμη πιο πολύ όταν τα <u>σπιτόφιδα ξένοιαστα πια δεν άφηναν ποντικό για ποντικό</u>. «... κι όσοι γλίτωναν έφευγαν μακριά γεμάτοι τρόμο...»» Θα <u>τρέχαν να κρυφτούν μέσα στα δάση, αλλά εκεί τους περίμεναν οι αλεπούδες, άλλος μεγάλος εχθρός τους, για να τους αποτελειώσουν</u>. Έτσι, και οι ποντικοί δεν αύξαιναν πολύ και το σιτάρι γλίτωνε και τα σπιτόφιδα και οι αλεπούδες <u>καλότρωγαν, μαζί φυσικά με τις γάτες</u>. <u>Δηλαδή, τέλεια οικολογική ισορροπία</u>.</p> <p style="text-align: right;">«Άνθρωποι και ζώα»</p>
--	--

«Μελετήστε στις ομάδες τα παραπάνω κείμενα και τον Πλήρη χάρτη Οικοσυστήματα-Σχέσεις.σταρ, [Εικόνα 7] και με βάση τις παρακάτω ημιτελείς ερωτήσεις που σας δίνονται, τα κείμενα και τον Ε.Χ., **να φτιάξετε ερωτήσεις** που να αφορούν τις λειτουργίες ενός οικοσυστήματος (π.χ. ανάγκη οργανισμών για νερό, ήλιο, αέρα, χώμα), καθώς και τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις (τροφικές και άλλες) που αναπτύσσονται ανάμεσα στα στοιχεία του οικοσυστήματος».

<p style="text-align: center;"><u>Ημιτελείς ερωτήσεις:</u></p> <p>1. Εξηγήστε τι θα συνέβαινε αν , <u>Απάντηση:</u></p> <p>2. Τι θα γινόταν αν δεν..... ; <u>Απάντηση:</u></p> <p>3. Γιατί τα έχουν ανάγκη τα <u>Απάντηση :</u></p> <p>4. Γιατί το είναι σημαντικό για..... <u>Απάντηση :</u></p> <p>5. Ανάμεσα στα και στα ποια σχέση υπάρχει; <u>Απάντηση :</u></p> <p>6. Ποια είναι η διαφορά του σε σχέση με..... ; <u>Απάντηση:</u></p> <p>7. Δώστε ένα παράδειγμα....., από την καθημερινή σας εμπειρία; <u>Απάντηση:</u></p>
--

Θα απαντήσουν σ' αυτές τις ερωτήσεις, με τη συνεργατική στρατηγική *Guided Reciprocal Peer Questioning*, και εξηγούμε τη διαδικασία ως εξής:

«Κάθε άτομο θα ετοιμάσει 2 ερωτήσεις (με τις απαντήσεις τους) τις οποίες θα συνεισφέρει στη συζήτηση που θα γίνει στην ομάδα. Τότε κάθε μέλος θα προσπαθήσει να δώσει απάντηση σε κάθε ερώτηση. Έπειτα από τη συζήτηση στην ομάδα, θα καταγραφούν οι απαντήσεις της ομάδας στις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν. Αυτές θα είναι οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις που θα συνεισφέρει η ομάδα στην τάξη.»

β) Ο εκπαιδευτικός συνεισφέρει με επιπλέον ερωτήσεις εμπέδωσης και επέκτασης (για να καλύψει σημαντικά μέρη) τις οποίες θα απαντήσει κάθε ομάδα – διάρκεια 10λ

1. Εξηγήστε τι θα συνέβαινε αν χάνονταν τα ποντίκια από το οικοσύστημα που αναφέρεται στα παραπάνω κείμενα;
2. Τι θα γινόταν αν δεν υπήρχαν φυτά στο οικοσύστημα;
3. Γιατί τα ψάρια έχουν ανάγκη το νερό;
4. Γιατί το χώμα είναι σημαντικό για τα φυτά;
5. Ανάμεσα στα άβια και τα έμβια ποια σχέση υπάρχει;
6. Ποια είναι η διαφορά της ζωοκοινότητας σε σχέση με τη φυτοκοινότητα;
7. Δώστε ένα παράδειγμα σχέσεων τροφής, από την καθημερινή σας εμπειρία.

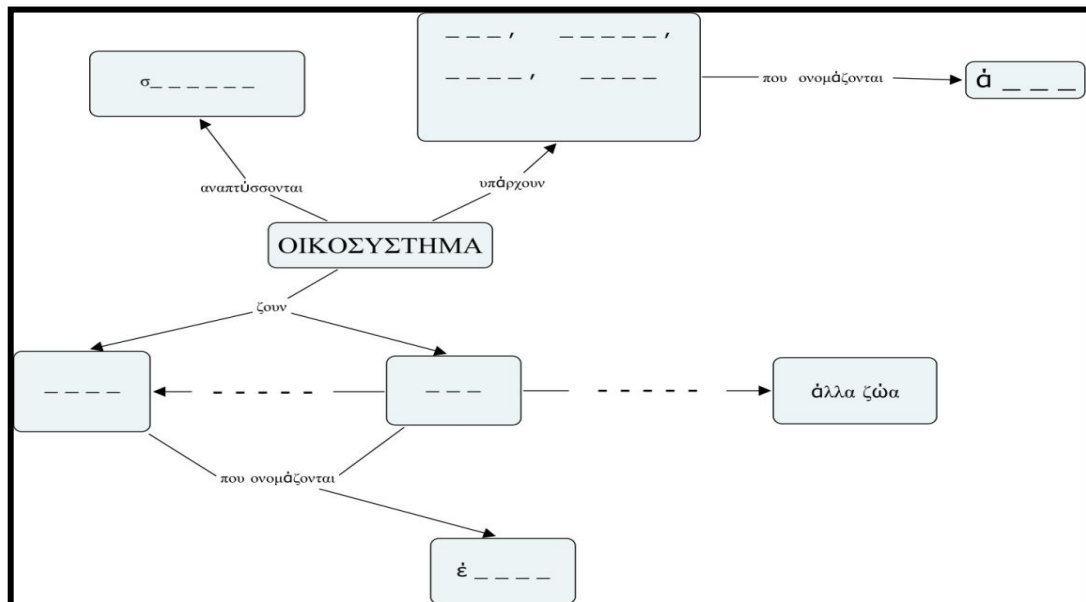
Όλες οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις συζητούνται στην τάξη.

3.4. 3^η Διδακτική ώρα: Αξιολόγηση- διάρκεια 45λ.

Στόχος: Η αξιολόγηση της κατανόησης των υπό μελέτη εννοιών με τη χρήση Ε.Χ. και αξιολόγηση από τους μαθητές της διδακτικής μεθόδου

Βήμα 8: Συμπλήρωση εννοιολογικού χάρτη - διάρκεια 15λ.

Ερώτηση: «Ποια στοιχεία αποτελούν το οικοσύστημα και τι συμβαίνει μεταξύ τους;»



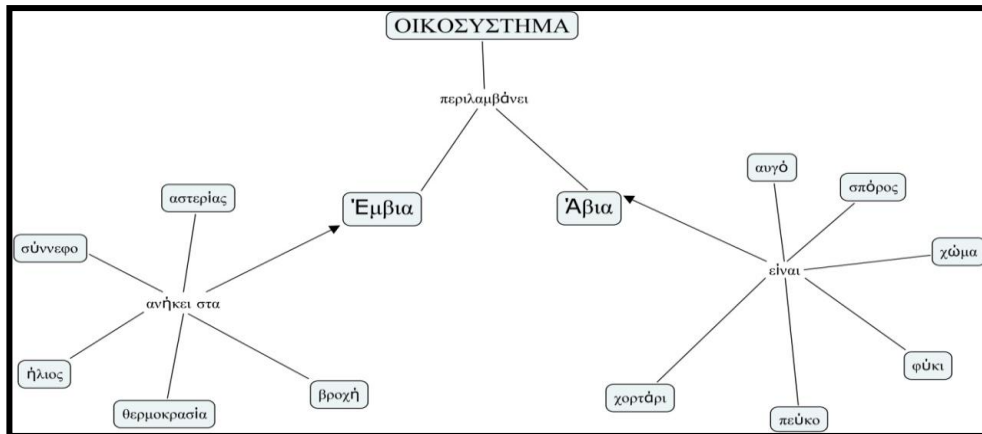
Εικόνα 8. Ημιτελής εννοιολογικός χάρτης του οικοσυστήματος από το αρχείο «Οικοσύστημα-Αξιολόγηση1.ctap»

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Θέτουμε την παραπάνω ερώτηση στους μαθητές/τριες και ζητάμε να απαντήσουν συμπληρώνοντας τον παραπάνω ημιτελή εννοιολογικό χάρτη **[Εικόνα 8]**. Θα συμπληρώσουν τα ονόματα των κόμβων και των συνδετικών φράσεων που λείπουν, με βάση όσα έμαθαν.

Βήμα 9: Διόρθωση εννοιολογικού χάρτη - διάρκεια 15λ.

Ερώτηση: «Ποια στοιχεία είναι Έμβια και ποια Άβια;»



Εικόνα 9. Εννοιολογικός χάρτης με λάθος συνδέσεις, από το αρχείο **Οικοσύστημα-Αξιολόγηση2.cmap**

Θέτουμε την παραπάνω ερώτηση στους μαθητές/τριες και τους ζητάμε να απαντήσουν διορθώνοντας στο αρχείο *Οικοσύστημα-Αξιολόγηση2.cmap* **[Εικόνα 9]**, τον εννοιολογικό χάρτη (όπου οι κόμβοι είναι σωστοί αλλά οι περισσότερες συνδέσεις είναι λάθος), με βάση όσα έμαθαν.

Βήμα 10: Αξιολόγηση της κατανόησης των υπό μελέτη εννοιών και της διδακτικής μεθόδου, μέσω της συνεργατικής στρατηγικής *One Minute Papers* (Κορδάκη, 2001) - διάρκεια 15λ.

Δίνουμε στους μαθητές/τριες, μία, δύο ή τρεις συγκεκριμένες ερωτήσεις και τους ζητάμε να απαντήσουν σε ένα λεπτό. Συλλέγουμε τις απαντήσεις τους και τις παρουσιάζουμε συμπυκνωμένες στον πίνακα με τη χρήση ενός χάρτη ιδεών. Θα επανέλθουμε σε αυτές με κάποιο τρόπο κατά τη διάρκεια της επόμενης διδακτικής περιόδου.

1. Τι από όσα μάθαμε σήμερα θα θέλατε να το συζητήσουμε περισσότερο επειδή δεν το καταλάβατε καλά;
(Διερεύνηση της κατανόησης των υπό μελέτη εννοιών, μέσω της συνεργατικής στρατηγικής *One-Minute Papers*, καλλιέργεια μεταγνωστικής ικανότητας.)
2. Ποια είναι η γνώμη σας για τον τρόπο που εργαστήκατε σήμερα (η εργασία στις ομάδες και η χρήση εννοιολογικών χαρτών) σε σύγκριση με το μάθημα που κάνετε συνήθως στην τάξη;

(αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής προσέγγισης και των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν μέσω της συνεργατικής στρατηγικής One-Minute Papers,, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και μεταγνώσης)

3. Τι από όσα μάθατε σήμερα σας ξάφνιασε ή δεν το περιμένατε ;
(Επίτευξη διδακτικού στόχου δραστηριότητας αξιολόγησης (διερεύνηση και αξιολόγηση της επίτευξης αλλαγής των λανθασμένων αναπαραστάσεων- ιδεών των μαθητών , μέσω της συνεργατικής στρατηγικής One-Minute Papers)

Βήμα 11: Εργασία για το σπίτι

Κάντε μία από τις δύο εργασίες στο σπίτι, όποια θέλετε.

Στόχος: Διερεύνηση της κατανόησης των υπό μελέτη εννοιών, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και μεταγνωστικής ικανότητας

A) Απαντήστε γραπτά στην παρακάτω ερώτηση:

«Εξηγήστε πώς επηρεάζει η ρύπανση του αέρα και του νερού τα φυτά και τα ζώα;»

B) Δημιουργείτε το δικό σας εννοιολογικό χάρτη για ένα Οικοσύστημα με εικόνες και υπερσυνδέσμους.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι μαθητές/τριες του Δημοτικού έχουν πραγματευτεί και σε προηγούμενες τάξεις (Β', Γ', Δ') στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος (ΜτΠ), την έννοια του οικοσυστήματος. Σύμφωνα όμως με έρευνες σχετικές με τις **αναπαραστάσεις και ιδέες των μαθητών, (ηλικίες 9-11 ετών)** (Driver, Squires, Rushworth, Wood-Robinson, 2000, Κουλαϊδής κ.α. , 2000, Εργαζάκη, Ζόγκζα, 1999).

αυτοί **έχουν λανθασμένες ιδέες για το οικοσύστημα και τα στοιχεία που το αποτελούν αν δεν έχουν συλλάβει σωστά τις έννοιες «ζώο» και «φυτό».** Το προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή των λανθασμένων ιδεών των μαθητών.

Μπορεί να υλοποιηθεί συνδυάζοντας διαθεματικά τα «**Φυσικά Δημοτικού**» **ΣΤ' τάξης** (Βιβλίο Μαθητή σελίδες 58-79 και Τ.Ε. Μαθητή σελίδες 61-104), **με τις Νέες Τεχνολογίες** και αξιοποιώντας με **συνεργατικές μεθόδους**, τα μαθησιακά οφέλη της χρήσης και αξιοποίησης των **εννοιολογικών χαρτών** στο μάθημα. Το μάθημα μπορεί να γίνει μετά το τέλος των ενοτήτων των βιβλίων για τα «Ζώα» και τα «Φυτά» και πριν την ενότητα «Οικοσυστήματα».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Driver, A. Squires, P. Rushworth, V. Wood-Robinson (2000) (επιμ. Π. Κοκκότας, μτφρ. Μ. Χατζή). *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Εργαζάκη Μ. & Ζόγκζα Β. (1999). Αντιλήψεις των παιδιών της ΣΤ' Δημοτικού για το ζωντανό και το μη ζωντανό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.107, σσ.57-70

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Κόκκοτας, Π. (1999). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα
- Κόκκοτας, Π. (1989). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κόμης, Β. (2015). *Τεχνολογία της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση: Θεωρίες Μάθησης και ΤΠΕ: Εννοιολογική Χαρτογράφηση- Εννοιολογικοί Χάρτες*. Έκδοση: 1.0. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1400/>
- Κόμης, Β. (2015). *Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση, Ενότητα 1: Θεωρίες Μάθησης και ΤΠΕ Εννοιολογική Χαρτογράφηση*. Έκδοση: 1.0. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1441>
- Κορδάκη, Μ. (2001). *Διδακτική της Πληροφορικής: ο υπολογιστής ως αντικείμενο και ως εργαλείο μάθησης*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις, εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών σελ. 69-76
- Κουλαϊδής, Β. κ.α. (Επιμ.) (2000). *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου: Γνωστική, Επιστημολογική και Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Εννοιολογική χαρτογράφηση* Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/100589/mod_resource/content/1/2014conceptmaps.pdf
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. *Φυσικά Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω, Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών Μαθητή*, Αθήνα 2008: Ο.Ε.Δ.Β.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία - Παίζω με το Φρίξο και μαθαίνω για το σώμα μου και τις σχέσεις

Γερούκη Μαργαρίτα
Σχολική Σύμβουλος Α/θμιας

Βιταλάκη Έλενα
Εκπαιδευτικός Α/θμιας, Αναπτυξιακή Ψυχολόγος

Τριαματάκη Αθηνά
Εκπαιδευτικός Α/θμιας

Μαυράκη Δέσποινα
Εκπαιδευτικός Α/θμιας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σεξουαλικότητα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης φύσης. Αφορά το σώμα, το βιολογικό και κοινωνικό φύλο, την αναπαραγωγή, τις διαπροσωπικές σχέσεις, κ.α.. Στηρίζεται σε γνώσεις, σε καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτογνωσίας, ενσυναίσθησης και επικοινωνίας αλλά και στην υιοθέτηση αξιών και στάσεων που προάγουν την υγεία και την ευεξία. Είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να συζητήσουν με τρόπο συστηματικό, μέσα από επιστημονικές, παιδαγωγικές προσεγγίσεις τα παραπάνω θέματα. Από τη μία μεριά η σεξουαλικότητα παρουσιάζεται με διάφορους όχι πάντα αξιόπιστους, τρόπους σε μέσα μαζικής ενημέρωσης και κοινωνικούς χώρους, από την άλλη κάποιοι γονείς, οι κυρίως υπεύθυνοι για την καθοδήγηση των παιδιών σε αυτά τα θέματα, δεν μπορούν, πάντα, να ανταποκριθούν επαρκώς σε αυτά τα καθήκοντα. Επιπλέον γνωρίζουμε ότι στο στενό οικογενειακό και φιλικό περίγυρο ενός παιδιού βρίσκονται συνήθως οι υπεύθυνοι για την κακοποίησή του. Είναι λοιπόν στο ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών να αναλάβουν, σε συνεργασία πάντα με την οικογένεια, να παρουσιάσουν και συζητήσουν μεθοδικά και επιστημονικά το ζήτημα αυτό. Το πρόγραμμα Παίζω με το Φρίξο και μαθαίνω για το σώμα μου και τις σχέσεις, απευθύνεται σε παιδιά του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Περιλαμβάνει πέντε ενότητες μαθημάτων και στηρίζεται σε διαδικασίες διερευνητικής, ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μάθησης. Το υλικό αποτελεί πρωτότυπη σύνθεση από κατάλληλες ασκήσεις και παιχνίδια.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σεξουαλικότητα ως φυσικό, αναπόσπαστο, μέρος της ζωής αφορά τη σωματική, συναισθηματική, πνευματική και διαπροσωπική εξέλιξη του κάθε ανθρώπου. Η βιολογική της διάσταση περιλαμβάνει τα φυσικά χαρακτηριστικά που

διαφοροποιούν τα δύο φύλα, αρσενικό και θηλυκό. Η ψυχολογική της διάσταση ενσωματώνει στοιχεία προσδιορισμού της ατομικότητας, της αυτοαντίληψης και της ταυτότητας, ενώ η κοινωνικοπολιτιστική της διάσταση δομείται πάνω σε ευρύτερες ιδέες, νοοτροπίες, αξίες, που προωθούν συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές ενώ εμποδίζουν άλλες (Κακαβούλης, 1995· Αντωνοπούλου, 1997· Rathus και συν., 2002· Λανιάντο, 2006). Η σεξουαλικότητα ως χαρακτηριστικό στοιχείο της ανθρώπινης ταυτότητας εκφράζεται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της κοινωνίας. Υπάρχει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, εναρμονίζοντας την ταυτότητα του φύλου, δημιουργώντας κι ενδυναμώνοντας διαπροσωπικούς δεσμούς.

Θα ήταν αδύνατο λοιπόν με βάση τα παραπάνω να διαχωρίσουμε τη σεξουαλικότητα από το σχολείο. Από τη μία διότι το σχολείο αφορά μια καθολική σχεδόν ομάδα του πληθυσμού (παιδιά και έφηβοι) άτομα δηλαδή σεξουαλικά υποκείμενα και από την άλλη εξαιτίας της φύσης και του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου.

Ορίζουμε λοιπόν τη *σεξουαλική αγωγή και την αγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων* ως μια μακροχρόνια, δια βίου διαδικασία προβληματισμού, κατάκτησης πληροφοριών και διαμόρφωσης συμπεριφορών, πεποιθήσεων και αξιών γύρω από την ταυτότητα του φύλου, τις σχέσεις και την οικειότητα. Επίσης, πραγματεύεται θέματα αυτό-αντίληψης και εικόνας του σώματος, καθώς και θέματα που αφορούν τους ρόλους των φύλων. Αγγίζει τις βιολογικές, κοινωνικοπολιτισμικές και πνευματικές διαστάσεις της σεξουαλικότητας, που σχετίζονται με τον πνευματικό τομέα, το συναισθηματικό τομέα και την ευρύτερη επίδραση της συμπεριφοράς (Συμβούλιο Πληροφοριών και Σεξουαλικής Αγωγής των Η.Π.Α. SIECUS· Αντωνοπούλου, 1997· Κρεατσάς, 2002). Στόχος της σεξουαλικής αγωγής είναι η *σεξουαλική υγεία*, δηλαδή η ενδυνάμωση σωματικών, συναισθηματικών και κοινωνικών πλευρές της σεξουαλικότητας με τρόπους που συμβάλλουν στη συνολικότερη ευεξία του ατόμου, καθώς επίσης την ικανότητα επιλογής στο μέλλον τέτοιας σεξουαλικής και αναπαραγωγικής συμπεριφοράς που εναρμονίζεται με ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικών και προσωπικών ηθικών αρχών. (Renold, 2005· Herdt και συν. 2007· Χιόνη, 2009)

Τα *σχολικά προγράμματα σεξουαλικής αγωγής και διαπροσωπικών σχέσεων* αναπτύσσονται κι εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον (Renold, 2005· Κρεατσάς, 2002). Κύριος στόχος τους είναι η καλλιέργεια γνωστικών ικανοτήτων και η προώθηση στάσεων και συμπεριφορών που επηρεάζουν θετικά τη σεξουαλική υγεία κι ευεξία των μαθητριών και μαθητών. Το ελληνικό υπουργείο Παιδείας σε έκδοσή του αναφέρει ότι: «...το σχολείο, μέσω της Σεξουαλικής Αγωγής, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο όχι μόνο θα παρέχει την ορθή πληροφόρηση αλλά επίσης θα συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφοράς, αρχίζοντας από την κατανόηση αυτού του ίδιου του εαυτού μας» (Μεράκου κ.ά., 2000: 12).

Σύμφωνα με έκθεση του ευρωπαϊκού προγράμματος SAFE (Knerr, 2006), η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών έχουν εντάξει στο εκπαιδευτικό τους σύστημα προγράμματα σεξουαλικής αγωγής είτε μέσω της τυπικής διδακτέας ύλης, είτε ως μέρος δραστηριοτήτων projects εκτός αναλυτικού προγράμματος με συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές και στόχους. Στην Ελλάδα, η Σεξουαλική Αγωγή παρουσιάζεται ως μέρος της Αγωγής Υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με

προσδιορισμένους άξονες και περιεχόμενο, αλλά και θεματολογία, όπως συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα.

ΑΞΟΝΕΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ – ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ	Ο εαυτός μου, Η σχέση μου με τους άλλους, Αυτοεκτίμηση, Ατομική ταυτότητα, Συναισθήματα, Επικοινωνία, Κοινωνικός αποκλεισμός, Ίσες ευκαιρίες, Ισότητα των δύο φύλων
ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	Σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα (HIV / AIDS, Ηπατίτιδα Β'), Πρόληψη παιδικής κακοποίησης

Πίνακας 1. Σεξουαλική Αγωγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ΦΕΚ 304: 4344-4349 (στο Γερούκη, 2011:47)

Σύμφωνα, τέλος, με πρόσφατο *Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου* (2011: 115-116) του Υπουργείου Παιδείας, η σεξουαλικότητα είναι ένα ευαίσθητο θέμα που απασχολεί πολύ τα παιδιά του νηπιαγωγείου και η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να το διαχειριστεί. Θέματα που αφορούν τα δύο φύλα, την αναπαραγωγή αλλά και την προστασία του σώματος είναι ανάμεσα σε αυτά που θίγονται κάτω από την ομπρέλα της σεξουαλικότητας.

2. ΨΥΧΟΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η σεξουαλική ανάπτυξη αλλά και αναζήτηση αρχίζουν από την βρεφική ηλικία και συνεχίζονται σε όλα τα επόμενα στάδια της ανθρώπινης ζωής. Σε κάθε στάδιο, η σεξουαλική ανάπτυξη έχει και μια διαφορετική μορφή έκφρασης που ενισχύει την ταυτότητα του φύλου και αποτελεί βασικότατο συστατικό της καθολικής ψυχολογικής ταυτότητας. Στο παρόν κεφάλαιο, θα αναφερθούν βασικά στοιχεία που αφορούν την ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Από την αρχή της ανθρώπινης ανάπτυξης, το βρέφος αισθάνεται και εξερευνά το σώμα του (τα περισσότερα βρέφη αρχίζουν να αγγίζουν/εξερευνούν τα γεννητικά τους όργανα από τον 8^ο μήνα και μετά) (Αντωνοπούλου, 1997) και η σχέση που αποκτά με αυτό σχετίζεται άμεσα με τα «σώματα» του κοντινού και οικείου περιβάλλοντος του, δηλαδή των γονέων του, αδελφιών, κ.ά. Πώς δηλαδή, το κάθε περιβάλλον αντιμετωπίζει τη φυσική γυμνότητα και με ποιες λέξεις/φράσεις/χαρακτηρισμούς (και ποιο άραγε το σημασιολογικό φορτίο της καθεμιάς) τείνει να προσδιορίζει τα μέρη του σώματος και πιο ειδικά, τα γεννητικά όργανα; Η στάση της μητέρας και των σημαντικών άλλων στο βρεφικό και νηπιακό σώμα, όπως γίνεται αισθητή από το ίδιο το παιδί, παρέχει σε αυτό τις πρώτες πληροφορίες/ αισθήσεις/ αντιλήψεις για να συγκροτήσει μέσα του την αξία και σημασία του σώματος του. Για παράδειγμα, αν η στάση της μητέρας προς το σώμα, τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά του παιδιού της είναι θετική ή αρνητική, αυτό κατ' επέκταση θα αρχίσει να διαμορφώνει μια ανάλογη στάση πρώτα προς το «άτομο»

γενικότερα κι έπειτα προς τον «εαυτό» του, πράγμα σημαντικότερο για τη θεμελίωση της μετέπειτα σεξουαλικότητας του (Cole & Cole, 2002).

Στην ηλικία των 3 χρόνων κι έπειτα, η φυσική περιέργεια του παιδιού για τα γεννητικά του όργανα, το ωθούν να αρχίσει να αναγνωρίζει τα σταθερά χαρακτηριστικά του φύλου του και τις διαφορές του. Μάλιστα, το παιδί μπορεί να ερεθίσει τα γεννητικά του όργανα και να παρατηρηθούν οι πρώτες πράξεις αυτοϊκανοποίησης (Αντωνοπούλου, 1997). Τότε, συντελείται και η διαδικασία της ταύτισης του παιδιού με το φύλο του, που σύμφωνα με την Chodorow (1974), είναι μια αμφίδρομη διαδικασία που αναλαμβάνει τόσο ο γονέας όσο και το παιδί. Για τους ψυχαναλυτές, τα κορίτσια εκ φύσεως ωθούνται πιο εύκολα να ταυτιστούν/προσκολληθούν με τη μητέρα, που με τη σειρά της νιώθει ότι η κόρη της, της μοιάζει. Αντίθετα, τα αγόρια πρέπει να περάσουν μέσα από μια αλλοτριωτική εμπειρία της διαφοροποίησης από τη μητέρα τους (Chodorow, 1974, στους Cole&Cole, 2002: 197), ενισχύοντας τις αντιδράσεις της προς αυτά και διευκολύνοντας παράλληλα τη διεργασία της διαφοροποίησης τους από αυτήν. Από την άλλη πλευρά, οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η ταυτότητα φύλου των παιδιών δεν είναι συνέπεια της επίλυσης κάποιου φαντασιστικού συμπλέγματος, αλλά αποτέλεσμα ορμονικών αλλαγών και της ίδιας της οικογένειας που μεγαλώνει το παιδί. Πρώτοι οι γονείς, και όχι τόσο το ίδιο το παιδί, διαμορφώνουν τις πρώτες σεξουαλικές φαντασιώσεις του παιδιού ενώ οι διαταραχές της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης του είναι αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των γονέων (επιθετική συμπεριφορά στη σεξουαλική ανάπτυξη του παιδιού, αποπλάνηση ή σεξουαλική κακοποίηση) και όχι από την αδυναμία του παιδιού να διακρίνει τις σεξουαλικές του επιθυμίες/αναζητήσεις (Cicchetti & Carlson, 1989).

Ήδη από την ηλικία των 5 έως 7 χρόνων, παρατηρούνται οι πρώτες εμπειρίες οργασμού ή κάποιου ανάλογου συναισθήματος μέσω της αυτοϊκανοποίησης αλλά και μια σημαντική ανάπτυξη τους ενδιαφέροντος και των δύο φύλων για τη γενετήσια συμπεριφορά του ανθρώπου (Αντωνοπούλου, 1997). Στο στάδιο αυτό, τα παιδιά επιθυμούν να έχουν μια ειλικρινή ανταπόκριση από τους ενήλικες για τη διαδικασία της αναπαραγωγής, της εγκυμοσύνης και της γέννησης. Τώρα μπορεί να ξεκινήσει μια σταδιακή διαφώτιση του παιδιού μέσα σ' ένα όμορφο και υγιές κλίμα ερωτικής αγωγής στο σπίτι ή στο σχολείο. Γεγονός είναι ότι υπάρχουν και σήμερα γονείς και εκπαιδευτικοί που δεν λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το ζήτημα της σεξουαλικής αγωγής του παιδιού, με αποτέλεσμα να αναβάλλουν διαρκώς ένα ανάλογο εγχείρημα. Ας αναλογιστεί λοιπόν κάποιος τι θα ήταν προτιμότερο, να αφήσουμε το παιδί να πληροφορηθεί αργότερα, τυχαία και κακόγουστα και από καταπιεσμένους ή λάθος πληροφορημένους συνήθως φίλους ή συντρόφους; Μετά από τις παραπάνω θεμελιώσεις, καιρός είναι να αντιμετωπιστεί πιο συγκεκριμένα το παρόν ζήτημα.

3. ΠΑΙΖΩ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΩ ΜΕ ΤΟ ΦΡΙΞΟ – ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Με βάση την παραπάνω θεωρητική τεκμηρίωση το πρόγραμμα ***Παίζω με το Φρίξο και μαθαίνω για το σώμα μου και τις διαπροσωπικές σχέσεις***⁵⁷ σχεδιάστηκε

⁵⁷ Μπορείτε να βρείτε ολόκληρο το πρόγραμμα στο www.frixos.weebly.com

και εφαρμόστηκε με στόχο την κάλυψη αναγκών μαθητών και μαθητριών της πρώιμης σχολικής εκπαίδευσης. Απαρτίζεται από πέντε ενότητες σχετικές με θέματα που αφορούν προσωπικά το άτομο και οι οποίες σταδιακά προχωρούν στην ενσωμάτωσή του στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Κεντρικός ήρωας και οδηγός των παιδιών σε αυτό το ταξίδι ανακάλυψης και γνώσης είναι ένας μικρός σκαντζόχοιρος, ο Φρίξος.

Η πρώτη ενότητα πραγματεύεται το σώμα και συγκεκριμένα την γνωριμία των μερών του σώματος και κυρίως των γεννητικών οργάνων. Τα παιδιά καλούνται να μάθουν την επίσημη ονομασία τους, τον τρόπο της σωστής φροντίδας και προστασίας τους, τις αλλαγές και διαφοροποιήσεις τους σε σχέση με το άλλο φύλο και τέλος, τους κοινωνικούς κανόνες που τα διέπουν.

Προχωρώντας, έπειτα, στο άτομο μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, θέμα της δεύτερης ενότητας είναι η κατανόηση της έννοιας και της διαφοράς του «προσωπικού» και «δημόσιου» χώρου. Στόχος αυτής της ενότητας είναι να αντιληφθούν τα παιδιά αποδεκτούς κοινωνικούς κώδικες πρόσβασης σε έναν ιδιωτικό χώρο καθώς και να ασκηθούν σε αποδεκτούς τρόπους ομιλίας και συμπεριφοράς μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, γίνεται προσπάθεια να εισαχθεί ο «προσωπικός» και «δημόσιος» χώρος και στο διαδίκτυο.

Η τρίτη ενότητα θέτει ως πρωταρχικό στόχο τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στη ζωή του ατόμου. Σε αυτήν την ενότητα οι μικροί μαθητές έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για την οικογένεια και τις οικογενειακές σχέσεις, να εξερευνήσουν τα διάφορα είδη της οικογένειας, να μάθουν αποδεκτούς κώδικες επικοινωνίας και συμπεριφοράς μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο και να συζητήσουν το πώς έρχονται τα παιδιά στον κόσμο (βιολογική και κοινωνική / διαπροσωπική διάσταση της τεκνοποίησης).

Με την τέταρτη ενότητα επιχειρείται να καλλιεργηθούν κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν στην εξερεύνηση των ποικίλων συναισθημάτων και των καταστάσεων που αυτά δημιουργούν. Μέσα από αυτή την ενότητα τα παιδιά θα ενδυναμωθούν ώστε να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν προσωπικά συναισθήματα και να κρατούν δυναμική στάση απέναντι σε αρνητικές συμπεριφορές και στάσεις.

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων αποτελεί προϋπόθεση για την πέμπτη και τελευταία ενότητα που αφορά στην πρόληψη της κακοποίησης. Εδώ δίνεται έμφαση στην αντίληψη της σημασίας και της διαφοράς ανάμεσα στο καλό και στο κακό μυστικό, στην κατανόηση των σωματικών ορίων και των δικαιωμάτων στο σώμα και την ιδιωτικότητά του και τέλος, στην ενημέρωση σχετικά με τους τρόπους και τις μεθόδους επικοινωνίας σε περίπτωση προβλήματος ή έκτακτης ανάγκης.

3.1. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που το απαρτίζουν βασίζονται στην μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης αφού αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών και μαθητριών, ενθαρρύνει την δημιουργική τους έκφραση, τους εμπλέκει στη διεργασία αναζήτησης προσωπικού νοήματος και προωθεί ένα ζωντανό τρόπο σύνδεσης της εμπειρίας με τη γνώση. Με τον όρο της βιωματικής μάθησης αναφερόμαστε στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το

«μαθαίνω πράττοντας» που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε διερευνητικές ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Δελούδη, 2002). Η βιωματική μάθηση προτείνει και εφαρμόζει ορισμένες εξειδικευμένες τεχνικές, που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και οι οποίες είναι :

- Παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων
- Βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια
- Τεχνικές λόγου (ημερολόγιο, αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή)
- Δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας
- Παιχνίδι ρόλων και θεατρική δημιουργία (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008)
- Προσομοίωση: μορφή δραστηριότητας που επιτρέπει την ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων και προσπαθεί να μιμηθεί καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Cash, 1983: 83 στο Δελούδη, 2002)
- Συγκρουσιακή ιδεοθύελλα ή αντιτιθέμενες απόψεις: οι μαθητές χωρίζονται σε 2 ομάδες και καλούνται να υπερασπιστούν δύο αντίθετες θέσεις διατυπώνοντας κατάλληλα επιχειρήματα (Δελούδη, 2002)

Οι δραστηριότητες έχουν μια παιγνιώδη μορφή κι αυτό γιατί το παιχνίδι συνάδει με τη φύση των παιδιών και είναι ζωτικής ανάγκης για κείνα καθώς διοχετεύει την μιμητική τάση που έχουν και εκμεταλλεύεται δυο βασικά στοιχεία με τα οποία είναι προικισμένα τα παιδιά: την περιέργεια και την παρατήρηση. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και την πραγματικότητα, βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας, αισθάνονται, νιώθουν, επικοινωνούν και αλληλοεπιδρούν, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, υιοθετούν ή τροποποιούν στάσεις και αξίες ζωής και μαθαίνουν να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους (Κουρετζής, 2008· Παπαδόπουλος, 2010). Επομένως, όσο πιο παιγνιώδης είναι η εκπαιδευτική διαδικασία τόσο πιο πολύ παιδαγωγεί το παιδί αφού του μιλάει στη γλώσσα του, δηλαδή στη γλώσσα του παιχνιδιού γιατί ο άνθρωπος πρώτα έμαθε να παίζει και μετά να μαθαίνει (Κουρετζής, 2008).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο δημιουργήθηκαν οι ασκήσεις και τα παιχνίδια. Ταυτόχρονα η εισαγωγή του κεντρικού ήρωα του προγράμματος, του μικρού σκαντζόχοιρου Φρίξου, έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν μια αμφίδρομη σχέση μαζί του, να ανταλλάξουν ποιήματα, ζωγραφιές και ιστορίες, να εμπλακούν σε παιχνίδια να διδάξουν και να διδαχθούν. Τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος δέθηκαν με τον Φρίξο, το έκαναν φίλο και τον εμπιστεύτηκαν. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε μια μητέρα μαθητή της Α' τάξης σε μία από εμάς: «*Ο γιός μου δε μου μιλάει για πολλά πράγματα που συμβαίνουν στο σχολείο. Για το Φρίξο μου μιλάει!*».

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Πρόθεσή μας εδώ είναι να παρουσιάσουμε τη διάρθρωση του προγράμματος ***Παίζω με το Φρίξο και μαθαίνω για το σώμα μου και τις διαπροσωπικές σχέσεις*** και κυρίως να προβάλλουμε τη θεωρητική τεκμηρίωση που το υποστηρίζει. Δεν θα μπορούσαμε, στις λίγες σελίδες της παρούσας εργασίας, να παρουσιάσουμε και την αποτίμηση της εμπειρίας εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων και γονέων μετά την ολοκλήρωσή του. Βασικός στόχος αυτής της εργασίας είναι να συμβάλει στην επιχειρηματολογία που θέλει πρώτον, τη Σεξουαλική Αγωγή ως απαραίτητη,

ενταγμένη στο σχολικό πλαίσιο, παιδαγωγική διαδικασία και δεύτερον, τη Σεξουαλική Αγωγή ως παιδαγωγική διαδικασία που δεν αφορά μόνο τις μεγαλύτερες ηλικίες αλλά πρωτίστως τους μαθητές και τις μαθήτριες που βρίσκονται στην πρώιμη σχολική ηλικία. Στη φάση ολοκλήρωσης του προγράμματος ως δημιουργοί και εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του και έχουμε να κάνουμε τις παρακάτω αρχικές παρατηρήσεις:

- Το πρόγραμμα υποδέχθηκαν με μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό τα παιδιά. Για τα ίδια ο βιωματικός τρόπος μάθησης καθώς και η σχέση που καλλιέργησαν με τον ήρωα αποτέλεσε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μαθησιακή διαδικασία.
- Οι γονείς, όπως φάνηκε και από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης, είχαν μια πολύ θετική εικόνα για την όλη προσπάθεια. Σημαντικό στην επιτυχία του προγράμματος και στη δημιουργία της εικόνας αυτής αποτέλεσε και η εισαγωγική ενημέρωσή τους από την ομάδα εργασίας. Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε σε όλους τους γονείς, αναλύθηκαν οι στόχοι του και η μεθοδολογία. Τέλος, παρουσιάστηκε και το θεωρητικό, επιστημονικό υπόβαθρο της δράσης, ενώ μετά από κάθε ενότητα λάμβαναν ένα σύντομο σημείωμα σχετικά με την πραγματοποιηθείσα ενότητα.
- Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πολύ χρήσιμες και υποστηρικτικές τις μηνιαίες επιμορφωτικές συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Δήλωσαν ότι η δική τους επιμόρφωση κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων συνέβαλε ώστε να νιώσουν ασφαλείς και σίγουρες/οι για τη δράση και να μπορέσουν με τη σειρά τους να την υποστηρίξουν στην τάξη και έξω από αυτή.

Από τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι ένα πρόγραμμα Σεξουαλικής Αγωγής για την πρώιμη σχολική ηλικία μπορεί να είναι επιτυχημένο όταν βασίζεται στην επιστημονική γνώση, χρησιμοποιεί βιωματική μάθηση και επενδύει στη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και στην επιμόρφωση και συνεργασία με τους γονείς.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνοπούλου, Χ. (1997). *Ανθρώπινη σεξουαλικότητα*. Εκδόσεις: Περιβολάκι και Ατραπός
- Γερούκη, Μ. (2011). *Η Σεξουαλική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μαραθιά. (ελεύθερο στο διαδίκτυο)
- Cole, M. & Cole, R. S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. (Β τόμος) (Μετάφραση: Μ. Σόλμαν, Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δελούδη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159 . Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Κακαβούλης, Α. (1995). *Σεξουαλική ανάπτυξη και αγωγή, Α', Στερεότυπα και ρόλοι των φύλων, γενετήσια ανάπτυξη, σεξουαλική αγωγή στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Κρεατσάς, Γ. (2003). *Σεξουαλική αγωγή και οι σχέσεις των δύο φύλων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λανιάντο, Ν. (2006). *Νηπιακή και παιδική σεξουαλικότητα*. Μετφ. Β. Κατσιφός. Αθήνα: Lector
- Μεράκου, Κ., Πάντσου Π., Κωστόπουλος, Χ., Πέτσας Γ., Πιπεργιά Ι., & Τσεμπελίδου, Μ. (2000). *Αγωγή Υγείας, Θέμα: Σεξουαλική αγωγή – Διαφυλικές σχέσεις*. Για μαθητές 11-14 ετών. Βιβλίο του εκπαιδευτικού. Αθήνα ΟΕΔΒ
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, (2011).
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: εκδ. ίδιου
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Τόπος
- Χιόνη, Μ., (2009). Σεξουαλική αγωγή υγείας στην ελληνική σχολική κοινότητα. *Νέα Υγεία*, 64(1): 11

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Chodorow, N. (1974). Family structure and feminine personality. In M. Z. Rosaldo & L. Lamphere (Eds), *Woman, culture and society*. Stanford University Press
- Cicchetti, D. & Carlson, V. (Eds) (1989). *Child maltreatment: Theory and research on the causes of child abuse and neglect*. Cambridge: Cambridge University Press
- Herdt, G.H., & Howe, C. (2007). *21st century sexualities: Contemporary issues in health, education, and rights*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge New York
- Knerr, W. (Ed). (2006). *Sexuality Education in Europe. A Reference Guide to Policies and Practices. The Safe Project*. Brussels: IPPF European Network
- Rathus, S., Nevid, J., & Fichener-Rathus, L., (2002). *Human Sexuality in a world of diversity*. Boston: Allyn & Bacon
- Renold, E. (2005). *Gilrs, Boys and Junior Sexualities. Exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London and New York: RoutledgeFalmer
- Sexuality Information and Education Council of the US (SIECUS)*. Retrieved from: http://www.siecus.org/school/sex_ed/sex_ed0000.html

Στάσεις και αντιλήψεις καθηγητών φυσικής αγωγής Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης: Θέσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για ζητήματα που σχετίζονται με την επιμόρφωσή τους και την αντιμετώπισή τους από συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων.

*Γιαννακοπούλου Αν. Βασιλική
Γυμνάστρια ΠΕ11 & Φιλολόγος ΠΕ02 Msc Ανθρωπιστικές επιστήμες & Ειδική Αγωγή
vasilikigianna@yahoo.com*

*Βασιλογιαννάκη Α. Μαρία
Ψυχολόγος ΠΕ23 Msc Ανθρωπιστικές επιστήμες
vasilogianakim@yahoo.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται να διερευνηθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα φυσικής αγωγής σε σχέση με μια σειρά από παραμέτρους που εμπλέκονται με το συγκεκριμένο μάθημα. Για το σκοπό αυτό έγινε έρευνα επισκόπησης (ποσοτική) με ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν φυσική αγωγή σε σχολεία Νομού Ηλείας Α/Βάθμιας και Β/Βάθμιας εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφικά των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής παρουσιάζονται ικανοποιημένοι από την ενασχόληση τους με αυτή, εξαιτίας της αγάπης τους όχι μόνο για το μάθημα τους αλλά και για τα παιδιά. Αυτό ισχύει παρόλο που αξιολογούν ότι η επιμόρφωσή τους υστερεί ποιοτικά και ποσοτικά και παρόλο που κρίνουν ότι η συνεργασία με τους φορείς που εμπλέκονται στα αθλητικά και σχολικά δρώμενα είναι υποτονική.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, καθηγητές φυσικής αγωγής, παιδιά

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του εξελίσσεται. Με την πάροδο του χρόνου υφίσταται πλήθος αλλαγών σε όλα τα επίπεδα της υπόστασης του και σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Ιδιαίτερα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία ενεργοποιούνται πλήρως οι δυνατότητες του ατόμου. Πραγματοποιούνται αλλαγές με τρόπο συστηματικό και προοδευτικό και αξιοποιείται μεγάλο μέρος των δυνατοτήτων που διέπουν την ανθρώπινη ύπαρξη. Απ' αυτό μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι από πολύ μικρή ηλικία το άτομο αποκτά γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν τη βάση για κάθε μελλοντική μάθηση και καθορίζουν τη λειτουργικότητα του κατά τη διάρκεια της ωριμότητας.

Άμεσα συνυφασμένη με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού είναι η φυσική δραστηριότητα. Η φυσική δραστηριότητα συμπεριλαμβάνει διάφορες μορφές άσκησης που συμβάλλουν στη σωστή λειτουργία του οργανισμού και την καλή φυσική κατάσταση (Τοκμακίδης&Δούδα, 1999). Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και η κυριαρχία των μηχανών περιόρισαν τη φυσική δραστηριότητα σε μεγάλο βαθμό. Επέβαλλαν ένα καθιστικό μοντέλο ζωής, οδήγησαν σε κακές διατροφικές συνήθειες και διαμόρφωσαν τις συνθήκες για την εκδήλωση σημαντικών προβλημάτων υγείας τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά (Βouziotas, 2001 & Mamalakis, 2000). Για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων υγείας και την πρόληψη νοσημάτων απαραίτητο είναι στο πλαίσιο του σχολείου ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής, το οποίο θα εξοικειώνει τους μαθητές με την άσκηση και ταυτόχρονα θα καλλιεργεί τη θετική τους στάση προς την άθληση, ώστε να συνεχίσουν να ασκούνται σε όλη τους τη ζωή.

Η αναγκαιότητα της παρούσας εργασίας άπτεται στο γεγονός ότι οι σχετικές έρευνες στον Ελλαδικό χώρο, ενώ έχουν διερευνήσει το θέμα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, στην Πρωτοβάθμια και Δευτε-ροβάθμια εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 1998, Ξωχέλης 1984), δεν έχουν κάνει το αντίστοιχο αναφορικά με την Πρωτοβάθμια, καθώς έχουν σταθεί μόνο στους δασκάλους και όχι στις άλλες ειδικότητες (Φυσικής Αγωγής, Αγγλικής Γλώσσας , Μουσικής, Πληροφορικής) που έχουν στελεχώσει την τελευταία δεκαπενταετία τα δημοτικά σχολεία της χώρας μας.

Η παρούσα εργασία λοιπόν παρουσιάζει την έρευνα που πραγματοποιήσαμε και που αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζοντας τη δομή της εργασίας ξεκινάμε από το πρώτο κεφάλαιο το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας στο οποίο παρουσιάζονται οι «μύθοι» για τη διδασκαλία, καθώς και οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων για τους καθηγητές φυσικής αγωγής. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και αναλύονται οι παράμετροι αξιοπιστίας και εγκυρότητας που την διέπουν. Στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των δεδομένων για την ποσοτική και ποιοτική επιμόρφωση των καθηγητών φυσικής αγωγής καθώς και οι θέσεις αναφορικά με την αντιμετώπιση που λαμβάνουν οι καθηγητές φυσικής αγωγής από τους συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων. Στο τελευταίο μέρος γίνεται η διεξαγωγή των συμπερασμάτων, παρουσιάζεται η εφαρμογή των ευρημάτων στην εκπαίδευση καθώς και η βιβλιογραφία.

1. «ΜΥΘΟΙ» ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΤΟ «ΠΑΝ» ΚΑΙ «ΤΙΠΟΤΕ» ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ»

Η ποιότητα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μια χώρα δεν εξαρτάται ούτε από τις κρατικές δαπάνες, ούτε από το μέγεθος της τάξης, ούτε από τον «προοδευτικό» χαρακτήρα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων! Εξαρτάται από έναν και μοναδικό παράγοντα: την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα πιο επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο είναι εκείνα όπου προσλαμβάνουν ως εκπαιδευτικούς τους πιο ταλαντούχους. Αυτό είναι το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η έρευνα την οποία έκανε η γνωστή εταιρεία

συμβούλων McKinsey. Η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε - από το 2000 έως το 2007 - στόχευε να εντοπίσει και να καταγράψει τους παράγοντες εκείνους που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας παιδείας. Ο ΟΟΣΑ (Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA, Top of the Class - High Performers in Science in PISA 2006) έκανε 122 έρευνες, όπου από αυτές μόνο οι 9 έδειξαν ότι η μείωση των μαθητών ανά τάξη και η αύξηση καθηγητών βελτιώνει τις μαθητικές επιδόσεις. Οι άλλες 103 κατέγραψαν ως κυριότερο παράγοντα την ποιότητα του εκπαιδευτικού. (<http://www.pisa.gc.ca/pisa/81-590-xpe.pdf>).

Από την παραπάνω έρευνα λοιπόν προκύπτει ότι οι μαθητές που διδάσκονται από καλούς εκπαιδευτικούς θα προχωρήσουν με τριπλάσια ταχύτητα στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με τους μαθητές που διδάσκονται από κακούς εκπαιδευτικούς. Οι επιπτώσεις για το μαθητή ο οποίος διδάσκεται, κυρίως στα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από χαμηλής ποιότητας δάσκαλο, μπορεί όχι απλώς να είναι αρνητικές αλλά και μη αντιστρέψιμες. Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, οι μαθητές που δεν κάνουν αρκετή πρόοδο τα πρώτα χρόνια στο δημοτικό σχολείο, λόγω ενός κακού δασκάλου, έχουν ελάχιστες πιθανότητες να ανακάμψουν αργότερα κατά την εκπαιδευτική τους πορεία. Τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα είναι επιτυχημένα, γιατί καταφέρνουν να εντάσσουν στο διδακτικό τους προσωπικό τους πιο ταλαντούχους εκπαιδευτικούς καθώς επιλέγουν κατανοητικά τους πιο προικισμένους και ταλαντούχους από τους φοιτητές των παιδαγωγικών ακαδημιών.

Τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο στρατολογούν τους δασκάλους από τους 5% -30% των κορυφαίων αποφοίτων, συγκεκριμένα στην Κορέα από το 5%, στη Φινλανδία από το 10% και στο Χονγκ Κονγκ και τη Σιγκαπούρη από το 30% των κορυφαίων αποφοίτων. Αντίστροφα, τα κακά εκπαιδευτικά συστήματα συνήθως ελκύουν τους χειρότερους αποφοίτους με χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό της Μέσης Ανατολής, όπου το επίπεδο της παιδείας είναι ιδιαίτερα χαμηλό, με τους δασκάλους να προέρχονται από το χειρότερο 30% των αποφοίτων. Κάτι ανάλογο με αυτό της Μέσης Ανατολής ίσχυε και μέχρι πρόσφατα στην Αμερική, αφού οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από τους χειρότερους εκπαιδευτικούς.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια γίνονται πολλές αναλύσεις, συζητήσεις και προσπάθειες αναφορικά με τη διδασκαλία και τα εκπαιδευτικά θέματα προκειμένου να γίνει σαφές αν η σχολική επιτυχία ή αποτυχία, η εκπαιδευτική κρίση και μάθηση εξαρτάται από την παραδοχή ότι «το παν εξαρτάται από το δάσκαλο». Η παραδοχή αυτή προβάλλεται περισσότερο, όταν γίνεται λόγος για την ποιότητα της σχολικής διδασκαλίας καθώς η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στο σχολείο φαίνεται να αποκτάει ιδιαίτερη προτεραιότητα και σημασία.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα έρευνα, έγινε προσπάθεια προκειμένου να διερευνηθεί από την μια η ικανοποίηση των καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς την ποιότητα και την ποσότητα της επιμόρφωσης που έλαβαν και από την άλλη η συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν οι καθηγητές φυσικής αγωγής που υπηρετούσαν στη Α/Βάθμια και Δ/Βάθμια εκπαίδευση του Ν. Ηλείας κατά το χρονικό διάστημα που διενεργήθηκε η έρευνα. Στο

Ν. Ηλείας το σχολικό έτος 2008 – 2009 λειτουργούσαν 213 Σχολεία (144 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 69 Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) όπου διαθέτουν εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 119 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής.

Η μέθοδος που επελέγη για την παρούσα έρευνα είναι η επισκόπηση με δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε σε κάθε ένα καθηγητή φυσικής αγωγής προσωπικά, ταχυδρομικά ή δια μέσου του διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν. Η έρευνα εντάσσεται στην έρευνα επισκοπήσεων, μιας και επιχειρήθηκε η συλλογή στοιχείων από μια μικρότερη ομάδα (υποσύνολο) εκπαιδευτικών με τέτοιο τρόπο ώστε, τα στοιχεία που θα προκύψουν να είναι αντιπροσωπευτικά του γενικού συνόλου. (Cohen&Manion, 1994· Borg, Gall&Gall, 1996).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε από τον ερευνητή, η δόμηση του οποίου βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησε η Παπαναούμ (2003), στην έρευνα που πραγματοποίησε και αφορούσε τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες όψεις του επαγγελματικού τους ρόλου. Στο επόμενο στάδιο ακολούθησε η κωδικοποίηση των ερωτήσεων κλειστού τύπου, η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η στατική επεξεργασία των δεδομένων με το «Στατικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες» (spss). Οι Όροι «εγκυρότητα» και «αξιοπιστία» αποτελούν βασικά στοιχεία ελέγχου κατά την αξιολόγηση μιας έρευνας η οποία θα την κατατάξει ως αξιόλογη ή όχι και πάνω σ' αυτούς τους όρους έχει αναπτυχθεί η περισσότερη επιχειρηματολογία των υποστηρικτών και επικριτών των δύο μεθόδων προσέγγισης των ερευνών δηλαδή της ποιοτικής και της ποσοτικής (Bird, M., etal., 1999). Για την επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής εγκυρότητας και αξιοπιστίας λήφθηκαν υπόψη παράμετροι που στοχεύουν στο σκοπό αυτό.

3 . ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έλλειψη ποσοτικής και ποιοτικής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να διαπιστωθεί από τις απαντήσεις που δόθηκαν. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκφράζει αρνητική θέση ως προς την ποσότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης ενώ και πάλι μεγάλο ποσοστό (62,5%) εκφράζει αρνητική ικανοποίηση ως προς την ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Θετική ικανοποίηση εκφράζει το μικρό ποσοστό της τάξεως του 12,5% των ερωτηθέντων αναφορικά με την ποιότητα επιμόρφωση. Η δυσαρέσκεια που διαφαίνεται και μέσα από την ανοιχτού τύπου 11η ερώτηση του ερωτηματολογίου αποδίδεται στο ότι, η θεωρητική προσέγγιση που αναλύονται στα σεμινάρια δε συμβαδίζει με την πράξη καθώς στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα αλλά δεν αρκούνται σε αυτά. Οι μισοί εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, από τους ερωτηθέντες, δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι σχετικά με τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους τους, καθώς και δυσαρεστημένοι από την απουσία συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς και την τοπική αυτοδιοίκηση.

3.1. Θέσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για ζητήματα που σχετίζονται με την επιμόρφωσή τους

Αναφορικά με ερώτηση που τέθηκε στην παρούσα έρευνα, ως προς την επιμόρφωση των καθηγητών φυσικής αγωγής, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δηλώνει ότι επιμορφώθηκε σε θέματα σχετικά με τη φυσική αγωγή, ενώ ένα μικρό ποσοστό δηλώνει ότι δεν επιμορφώθηκε σχετικά. Αναφορικά με την ικανοποίηση τους ως προς την επιμόρφωση αυτή, μεγάλο ποσοστό (75%) διατηρεί μια ουδέτερη θέση, ενώ ένα μικρό ποσοστό (10%) κρατά αρνητική θέση στην ίδια ερώτηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων αναφέρει ότι παρακολούθησε ημερίδες και σεμινάρια, ενώ κανείς από τους ερωτηθέντες δεν παρακολούθησε προγράμματα μεγάλης διάρκειας.

Σε ανάλογη ερώτηση σχετικά με την ποιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης –ενημέρωσης που έλαβαν αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει αρνητική άποψη ως της την ποιοτική επιμόρφωση που έλαβαν μέσω σεμιναρίων και ημερίδων. Ουδέτερη στάση εκφράζει το ¼ των ερωτηθέντων δηλώνοντας μέτρια ικανοποιημένοι. Ως λόγοι αρνητικής και ουδέτερης ικανοποίησης των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται τα οποιαδήποτε σεμινάρια επιμόρφωσης τα οποία δεν ανταποκρίνονταν στα δεδομένα των δημόσιων σχολείων ενώ αντίθετα α) η επαγγελματική τους, β) η προπονητική τους εμπειρία γ) καθώς και το ψυχοφθόρο διάβασμα για τον ΑΣΕΠ είναι η κατεξοχήν «προσωπική» επιμόρφωση την οποία έλαβαν μετά την αποφοίτησή τους από το πανεπιστήμιο. Για όσους λοιπόν διατηρούν θετική στάση, ως προς την επιμόρφωση τους, το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού αποτελεί το βασικό κίνητρο για μια τέτοια προσπάθεια. Τα σεμινάρια και οι ημερίδες, έτσι όπως παρέχονται σήμερα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, δεν μπορούν να προκαλέσουν την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθηγητών φυσικής αγωγής καθώς δε λαμβάνουν υπόψη τον προσωπικό τρόπο μάθησης. Επίσης, σπάνια τα προγράμματα αυτά συμπίπτουν χρονικά με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

Τα παραπάνω στοιχεία έρχονται να επιβεβαιώσουν τις επισημάνσεις της Ανθοπούλου (1999) για έλλειψη του συστήματος παρακίνησης στην Ελλάδα που θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν μόνοι τους τρόπους βελτίωσης και εξέλιξης όπου θα μπορούσε να αντισταθμιστεί η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση τους.

Ωστόσο, οι ταχύτατες μεταβολές που συντελούνται στους σκοπούς, στα προγράμματα και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, στη διδακτική μεθοδολογία και στην παιδαγωγική πράξη επιβάλλουν σήμερα περισσότερο από ποτέ την επιμόρφωση ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής και προσωπικής διαδρομής του σύγχρονου ανθρώπου και στοιχείο δυναμικό και απαραίτητο για την ανάπτυξη του κάθε ατόμου, του κάθε κλάδου οικονομικής δραστηριότητας και της κάθε κοινωνίας. (Μαυρογιώργος, 1999, Γκότοβος, 1982).

3.2. Θέσεις αναφορικά με την αντιμετώπιση που λαμβάνουν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής από τους συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων.

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η συνεργασία των καθηγητών φυσικής αγωγής με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, αλλά και να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη μεταξύ τους συνεργασία. Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες διατηρούν θετική και ουδέτερη στάση ικανοποίησης

αντίστοιχα. Ως λόγοι ουδέτερης σημασία προβάλλονται: α) η διεξαγωγή του μαθήματος στη σχολική αυλή όπου ενοχλεί τις προσκείμενες σε αυτή τάξεις αλλά και β) η άγνοια των άλλων καθηγητών συναδέλφων ως προς τη σπουδαιότητα του μαθήματος. Ως λόγοι θετικής ικανοποίησης καταγράφονται α) η υπευθυνότητα του καθηγητή φυσικής αγωγής, β) η πολύτιμη προσφορά του στη γραφειοκρατία της σχολικής κοινότητας και γ) η αναγνώριση της προσπάθειας που κάνει προκειμένου να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του μαθήματος κάτω από αντίξοες υλικοτεχνικές συνθήκες.

Αντίθετα, από παρόμοιες έρευνες προκύπτει θετική στάση στη συνεργασία με τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, όπως διαπιστώνει σε έρευνά του ο Μελεκάνης (2005), όπου το ποσοστό φθάνει το 93%. Ο Πυργιωτάκης (1992), σε έρευνα που αφορούσε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρει πως το 29% θεωρεί τη συνεργασία με τους συναδέλφους ελλιπή. Θετική στάση, όπως αναφέρει η Παπαναούμ (2003), έχει το 74% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, στην έρευνα της η Παπαναούμ (2003) αναφέρει ότι η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα του σχολείου εξαρτάται από το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των διδασκόντων ενός σχολείου. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε προβληματικές καταστάσεις που προκαλούνται από τους συναδέλφους, και το κλίμα που επικρατεί στο σύλλογο διδασκόντων, διερευνάται από τα πρόβλημα με τους συναδέλφους, το κλίμα συνεργασίας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε συγκρουσιακές καταστάσεις που προκαλούνται μεταξύ των συναδέλφων σε επίπεδο παιδαγωγικών χειρισμών.

4. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Το παιδί έχει ανάγκη από διαπροσωπικές σχέσεις ποιότητας, αφού αποτελούν το κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο διευκολύνεται η γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική τους ανάπτυξη. (Γαλανάκη, 2003,).

Λαμβάνοντας αυτό υπόψη και σύμφωνα με τους στόχους και τους σκοπούς του μαθήματος που έχει θεσπίσει το ΥΠ.ΕΠ.Θ (2006) αντανακλάται η αξία και η αναγκαιότητα του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Τα ευρήματα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής αναφορικά με την εξέλιξη του παιδιού θα μπορούσε να προσφέρει ανατροφοδότηση όχι μόνο στους ίδιους αλλά σε όσους εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης θα μπορούσαν να ερευνηθούν αναλυτικότερα οι λόγοι εκείνοι όπου η γυμναστική έχει θετική επίδραση όχι μόνο στη μάθηση αλλά και στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορεί να αναδείξουν κάποια ανεπαρκή στοιχεία όσον αφορά το μάθημα φυσικής αγωγής, τα οποία αν ληφθούν υπόψη από τους αρμόδιους φορείς θα δώσουν χρήσιμες πληροφορίες σε όσους σχεδιάζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα στη Δημόσια Εκπαίδευση. Ωστόσο, ίσως τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον Ελλαδικό χώρο, εφόσον πηγάζουν από την εξέταση μικρού δείγματος. Μπορούν όμως να συσχετισθούν με όσα απαντώνται στην ήδη περιορισμένη βιβλιογραφία καθώς και

με τα πορίσματα συναφών ερευνητικών προσεγγίσεων σχετικά με τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των καθηγητών φυσικής αγωγής.

Η εν λόγω έρευνα και οι προτάσεις που διατυπώσαμε, ίσως συμβάλλουν ουσιαστικά στη συζήτηση και τον προβληματισμό που ήδη υπάρχει γύρω από την εκπαίδευση, ώστε να αποτελέσει συλλογισμό και επαγρύπνηση για το είδος της δημιουργικής εκπαίδευσης που αρμόζει να έχει ο τόπος μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκας, Μ., (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Bird, M., Hammersley, M., Goom, R., & Woods, P., (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα Στην Πράξη*. Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Borg, W., Gall, M. & Gall, J. (1996). *Educational Research – an introduction*. USA: Longman Publishers
- Boreham, C. & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Science*, 19, p. 915-929.
- Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα αλλαγών της εκπαίδευσης, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.9, σελ.28 - 33
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με το Ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός
- Martin, J., & Kulinna, P. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (3), pp. 288-297
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Β, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πάτρα: ΕΑΠ
- Μελεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός
- Ξωχέλλης, Π. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσ/κη: Κυριακίδης
- OECD - PISA (Organization for Economic Co-operation and Development and Programme for International Student Assessment) Study: *Measuring up: The performance of Canada's youth in reading, mathematics and science OECD PISA Study—First Results for Canadians aged 15* <http://www.pisa.gc.ca/pisa/81-590-xpe.pdf>
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε (1999). *Έλληνες δάσκαλοι: Εμπειρικοί προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*, Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Τοκμακίδης, Σ. & Δούδα, Ε. (1999). Προσαρμογές κατά την αναπτυξιακή ηλικία. Πρακτικά 1^{ου} Παγκύπριου Συνέδριου Φυσικής Αγωγής, σσ. 33-48.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. Ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία

1. Φύλο: άνδρας γυναίκα
2. Ηλικία
3. Μεταπτυχιακές σπουδές – Διδακτορικό (παρακαλούμε προσδιορίστε)
.....
4. Έτη υπηρεσίας
5. Αν είστε αναπληρωτής ή ωρομίσθιος προσδιορίστε τους μήνες προϋπηρεσίας
6. Δεύτερη εργασία που τυχόν απασχολείτε (παρακαλούμε προσδιορίστε ακόμα και αν είστε προπονητής σε ομάδα)
7. Περιοχή από την οποία μετακινείστε προκειμένου να εργασθείτε στο παρών σχολείο. (παρακαλώ προσδιορίστε χιλιομετρική απόσταση)
8. Προκειμένου να συμπληρώσετε το ωράριο σας σε πόσα άλλα σχολεία διδάσκετε
.....
9. Τύπος σχολείου όπου διδάσκετε Φυσική Αγωγή
 Δημοτικό, Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Τεχνικό Λύκειο
10. Νομός όπου βρίσκεται το σχολείο σας
11. Περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο.
 Αγροτική Ημι-αστική Αστική

B. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ Κ.Φ.Α. Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. Πόσο ικανοποιημένος/η αισθάνεστε από την ενασχόλησή σας με τη Φυσική Αγωγή;
καθόλου λίγο μέτρια πολύ πάρα πολύ
2. Σε ποιόν ή ποιους λόγους οφείλεται η επιλογή σας στην προηγούμενη ερώτηση (1);
.....

3. Μετά τις βασικές σπουδές σας επιμορφωθήκατε σε θέματα σχετικά με τη φυσική αγωγή στο σχολείο;

Ναι Όχι

4. Αν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (3) είναι **Ναι** πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την επιμόρφωσή σας;

καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Αν η απάντηση στην ερώτηση (4) είναι **Ναι** τι περιλάμβανε η επιμόρφωση αυτή;

ημερίδες

σεμινάρια

προγράμματα μεγάλης διάρκειας

Περιγράψτε σύντομα σχετικά

.....

6. Είστε ικανοποιημένος/η από την ποσότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης-ενημέρωσης Φυσικής Αγωγής που σας παρέχονται;

καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Είστε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης-ενημέρωσης Φυσικής Αγωγής που σας παρέχονται;

καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Πόσο ικανοποιημένος είστε από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι άλλοι καθηγητές – συνάδελφοι σας διαφορετικών ειδικοτήτων το μάθημα σας .

καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Σε ποιόν ή ποιους λόγους οφείλεται η επιλογή σας στην προηγούμενη ερώτηση (8) ;

.....
.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΤΙΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε/με συνεργατικά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής τάξης

Γώγουλος Γιώργος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής
gogoulosg@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης για την οργάνωση και υλοποίηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου εκπαιδευτικών Πληροφορικής με το Μικτό Μοντέλο Επιμόρφωσης, αξιοποιώντας το συνεργατικό διαδικτυακό περιβάλλον Google Apps for Education και την ηλεκτρονική τάξη Classroom. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα οι δυνατότητες υπηρεσιών Web 2.0 στην εκπαίδευση, αποτελεί μια σημαντική ποσοτική και ποιοτική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η δημιουργική ένταξη τους, επιβάλλει να αλλάξουν τα πρότυπα των διδακτικών και μαθησιακών συμπεριφορών καθώς και την αναμόρφωση των μεθόδων εκπαίδευσης, κατάρτισης και υποστήριξης της μάθησης. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί: α) αφενός να παρουσιάσει τις φάσεις σχεδιασμού, ανάπτυξης και υλοποίησης του σεμιναρίου, β) αφετέρου να παρουσιάσει αξιολογικά στοιχεία και τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργατικά περιβάλλοντα, ηλεκτρονική τάξη, διδακτική αξιοποίηση

1. Εισαγωγή

Οι ΤΠΕ δημιουργούν νέες απαιτήσεις και προκλήσεις στον εκπαιδευτικό τομέα και προσφέρουν νέους τρόπους μάθησης, πληροφόρησης, επικοινωνίας και εργασίας (Henri & Lundgren-Gayrol, 2001).

Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ένα ολοένα και μεγαλύτερο εκπαιδευτικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για τις εφαρμογές του Παγκόσμιου Ιστού (web 2.0), όπως ιστολόγια, wikis, ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης (social networking), εργαλεία διαμοίρασης πληροφοριών κ.ά. Με το web 2.0, έρχεται ο χρήστης στο επίκεντρο, γίνεται ενεργός και συμμετέχων στη δημιουργία της γνώσης (Ο' Reilly, 2005). Τα σύγχρονα διαδικτυακά περιβάλλοντα και οι υπηρεσίες του web 2.0 ενσωματώνουν και υποστηρίζουν πλήθος δυνατοτήτων όπως η ανταλλαγή ιδεών, η συνεργασία και αλληλεπίδραση για παραγωγή κοινού έργου, η οικοδόμηση περιεχομένου, η έκφραση μέσω πολυτροπικών κειμένων κ.α., ενισχύοντας τις δυνατότητες επικοινωνίας, συνδημιουργίας και διαμοίρασης πληροφοριών και μπορεί να αξιοποιηθεί σε ποικίλες δραστηριότητες για συνεργασία και διαμοίραση υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Jimoyiannis, Tsiotakis, Roussinos & Siorenta, 2013). Παράλληλα, παρέχουν τη δυνατότητα επέκτασης του φυσικού χώρου και χρόνου της σχολικής τάξης, δημιουργώντας ένα διαφορετικό – συμπληρωματικό μαθησιακό πλαίσιο αξιοποιώντας την έμφυτη ανάγκη επικοινωνίας του ανθρώπου

(Γώγουλος, Κουτσουρελάκης, Λαγουδάκη, Φραγκονικολάκης & Χίνου, 2013· Καράμηνας, 2006).

2. Προβληματική

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται όλο και πιο ισχυρή η αίσθηση και η πεποίθηση ότι η γνώση γενικά και ειδικότερα η επιστημονική γνώση, οικοδομείται διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της διεξαγωγής ποικίλων δραστηριοτήτων, με κύρια χαρακτηριστικά την ανθρώπινη συνεργασία, η οποία διαμεσολαβείται με πολλαπλού τύπου εργαλεία. Οι αναφορές των κοινωνικο-εποικοδομιστικών (socio-constructivist) (Doise & Mugny, 1981), όσο και των κοινωνικοπολιτισμικών (socio-cultural) (Vygotsky, 1978) ψυχολογικών προσεγγίσεων, παρουσιάζουν την οικοδόμηση της γνώσης ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες, καθώς και την από κοινού συμμετοχή σε δραστηριότητες διαφόρων τύπων που λαμβάνουν χώρα στα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Θετικά απέναντι στη χρήση Web 2.0 εργαλείων τάσσονται οι μαθητές και εκτιμούν τις δυνατότητες που παρέχονται για συνεργασία (Περδικούρη, 2013). Επιπλέον, μπορούν να εισαχθούν διάφορες καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και να διαφοροποιηθεί από την κλασική μετωπική διδασκαλία με αποτέλεσμα την δημιουργική έκφραση και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των μαθητών (Kalogiannakis, 2010). Επίσης, ο Beaudoin (2003) εστιάζει στη σημασία της μάθησης μέσω της παρακολούθησης του τρόπου δράσης τρίτων ατόμων, που πραγματοποιείται όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν ενεργά την συμπεριφορά των άλλων, την προσωπική τους εργασία και να επηρεάζονται και οι ίδιοι.

Σύμφωνα με τους Sadaf et al. (2012), οι σημερινοί εκπαιδευτικοί είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ, ειδικότερα με τα κοινωνικά δίκτυα και έχουν θετική αντιμετώπιση απέναντι στις ΤΠΕ για τη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και στις διαδικασίες ενημέρωσης τους για τις δυνατότητες τους (Gulbahar & Guven, 2008). Παρόλα αυτά μελέτες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν-ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις Τ.Π.Ε. στα σενάρια μάθησης που εφαρμόζουν στην καθημερινή σχολική πρακτική (Lei, 2009; Valtonen et al., 2011). Σύμφωνα με τον Jimoyianni (2008) η υλοποίηση σεμιναρίων και εργαστηρίων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για συγκεκριμένα εκπαιδευτικά λογισμικά, φαίνεται ότι δεν βοηθούν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορέσουν αλληλεπιδράσουν με συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να ενισχύσουν την μάθηση πάνω σε συγκεκριμένα θέματα, αξιοποιώντας λειτουργικά τις ΤΠΕ.

Τα τελευταία χρόνια έχουν σχεδιασθεί και υλοποιηθεί αρκετές επιμορφωτικές δράσεις εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη, με κυριότερη την «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική διαδικασία – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών επίπεδου Β».

Οι επιμορφωτικές ανάγκες, η ανάγκη για διευκόλυνση των χωροχρονικών περιορισμών, όπως και για ευελιξία στο ρυθμό της μαθησιακής διαδικασίας, οδήγησαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καθώς και τους οργανισμούς κατάρτισης (Αναστασιάδης, 2007) στον εμπλουτισμό της συμβατικής εκπαίδευσης με νέες

αποτελεσματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες όπως είναι η εξ αποστάσεως και Διαδικτυακή εκπαίδευση (Κόκκινος, 2005; EDEN, 2003; Harasim, 2000). Στην κατεύθυνση αυτή, τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται το μοντέλο της μικτής μάθησης (blended learning/hybrid courses) το οποίο φαίνεται να παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα σε ότι αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα, σε σχέση με μαθήματα που διεξάγονται μόνο εξ αποστάσεως (online learning) ή μόνο με συμβατικό τρόπο (face-to-face) (Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2010).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί: α) αφενός να παρουσιάσει τις φάσεις σχεδιασμού, ανάπτυξης και υλοποίησης ενός σεμιναρίου που αξιοποιεί το μοντέλο της μικτής μάθησης, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες εφαρμογές Web 2.0 και στην ηλεκτρονική τάξη, β) αφετέρου να παρουσιάσει αξιολογικά στοιχεία και τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο, καθώς και συμπεράσματα/ προτάσεις από την οργάνωση και διαχείρισή της με στόχο την αξιοποίηση-ενσωμάτωση της πρακτικής αυτής στη διδακτική πράξη.


3. Google σε Google Apps for Education

Ο δικτυακός τόπος της [Google](#) ξεκίνησε τη λειτουργία του σαν μία απλή μηχανή αναζήτησης. Καθένας χρήστης του Διαδικτύου τη χρησιμοποιεί ώστε με συγκεκριμένες λέξεις κλειδιά να εντοπίζει τις σχετικές με το θέμα του ιστοσελίδες. Η μηχανή αναζήτησης της Google υπάρχει μέχρι σήμερα και είναι πολύ δημοφιλής. Ωστόσο, η εταιρία Google έχει επεκταθεί σε διάφορους τομείς παρέχοντας και πολλές ακόμη υπηρεσίες.

Τα πιο δημοφιλή παραδείγματα εφαρμογών για το σπίτι, το γραφείο και το σχολείο αφορούν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (Gmail), το χώρο αποθήκευσης και διαμοιρασμού αρχείων (Drive), εφαρμογές για τη δημιουργία και διαχείριση εγγράφων, υπολογιστικών φύλλων, ερωτηματολογίων κ.λπ., το διαδικτυακό ημερολόγιο, την προβολή και εξερεύνηση περιοχών σε μορφή χάρτη και άλλα πολλά.

Πολλές από τις παραπάνω υπηρεσίες (Gmail, GoogleDocs) χρειάζονται σύνδεση με όνομα χρήστη και κωδικό. Ο χρήστης κάνει εγγραφή και δημιουργεί ένα λογαριασμό Google στην αντίστοιχη ιστοσελίδα, αποκτά τα αντίστοιχα δικαιώματα και τα οποία χρησιμοποιεί στις αντίστοιχες υπηρεσίες.

Τα Google Apps for Education είναι ένα συνεργατικό περιβάλλον ηλεκτρονικής τάξης που παρέχει μια δωρεάν σουίτα εργαλείων και μπορεί να υποστηρίξει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση στην e-τάξη.

Ειδικότερα το Google Classroom  σχεδιάστηκε με τη βοήθεια εκπαιδευτικών και μαθητών, έτσι ώστε να συνδέει εύκολα ολόκληρη την τάξη, να διευκολύνει την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και να τους βοηθά να υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία τους. Δίνει τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό να έχει τον έλεγχο της τάξης, να οργανώνει και να διαχειρίζεται μαθήματα, να διανείμει εργασίες, να στέλνει σχόλια και ανατροφοδότηση, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση με τους μαθητές του.

4. Περιγραφή του σεμιναρίου

Το σεμινάριο είχε δίμηνη διάρκεια από την Τετάρτη 16 Δεκεμβρίου μέχρι και την Πέμπτη 4 Φεβρουαρίου, απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πληροφορικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υλοποιήθηκε με το μοντέλο της μικτής μάθησης. Περιελάμβανε 4 επιμορφωτικές ενότητες που υλοποιήθηκαν από απόσταση με ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) μέσω του συστήματος διαχείρισης μάθησης Google Apps for Education (GAfE) σε συνδυασμό με δύο (2) πρόσωπο με πρόσωπο εκπαιδευτικές συναντήσεις στο σχολικό εργαστήριο του 3^{ου} Γυμνασίου. Οι επιμορφούμενοι του σεμιναρίου συμμετείχαν εθελοντικά, μετά από σχετική πρόσκληση συμμετοχής. Συνολικά συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί πληροφορικής από τα Χανιά και το Ρέθυμνο.

Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η υποστήριξη των εκπαιδευτικών πληροφορικής στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα των δυνατοτήτων που παρέχουν οι υπηρεσίες Web 2.0 στη διδακτική πράξη, δημιουργώντας σύγχρονες μορφές ηλεκτρονικής τάξης. Η ηλεκτρονική σχολική τάξη μπορεί να εμπλουτίσει την κλασική διδασκαλία και να αξιοποιήσει σύγχρονα εργαλεία που μπορούν να ενδυναμώσουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Απώτερη επιδίωξη οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μετασχηματίσουν τη διδακτική πρακτική τους μέσα από την εμπειρία, τη συμμετοχή και τη συνεργασία τους σε ένα σύγχρονο συνεργατικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στην ηλεκτρονική μάθηση και στην οργάνωση, με ρόλους, της επιμορφωτικής δράσης.

Σημειώνουμε ότι για το σχεδιασμό και την οργάνωσή του, χρειάστηκε να σχεδιάσουμε και να παρακολουθήσουμε την πιλοτική υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο περιβάλλον GAfE για το μάθημα της πληροφορικής και επεκτάσεις σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, σε σχολεία της περιφερειακής ενότητας Χανίων και να συνεργαστούμε με τους διαχειριστές εκπαιδευτικούς κάθε σχολείου.

Για την υποστήριξη του σεμιναρίου χρησιμοποιήθηκε το λειτουργικό περιβάλλον GAfE του 3^{ου} Γυμνασίου και ενεργοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι λογαριασμοί χρήσης για κάθε εκπαιδευτικό. Επίσης, δημιουργήθηκε μια ομάδα συζήτησης του σεμιναρίου: <https://groups.google.com/forum/#!forum/gafe-2015>, όπου οι επιμορφούμενοι μπορούσαν να καταγράψουν προβλήματα, απορίες και σκέψεις σχετικές με τις δραστηριότητές τους. Το ρόλο του διαχειριστή και κριτικού παρατηρητή της επιμορφωτικής διαδικασίας σχετικά με το περιβάλλον GAfE, υποστήριξε ο συνάδελφος εκπαιδευτικός πληροφορικής του σχολείου που χρησιμοποιεί τα δύο τελευταία σχολικά έτη το συγκεκριμένο περιβάλλον e- τάξης.

Στην επιμορφωτική μας δράση χρησιμοποιήσαμε το συνεργατικό περιβάλλον ηλεκτρονικής τάξης GAfE τόσο για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως επιμορφωτικής διαδικασίας όσο και γιατί αποτέλεσε το επιμορφωτικό αντικείμενο. Επίσης, για τις ανάγκες του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, λειτούργησαν με δύο (2) ρόλους. Αυτόν του καθηγητή για την οργάνωση και διαχείριση της e- τάξης και επικουρικά του μαθητή για τη λειτουργική αξιοποίηση και εξερεύνηση των δυνατοτήτων της στις τάξεις των συναδέλφων τους.

4.1 Διδακτικές ενότητες

Το σεμινάριο οργανώθηκε σε τέσσερις διδακτικές ενότητες

1η διδακτική ενότητα: **Εισαγωγή και προετοιμασία της e-τάξης στο περιβάλλον**

GAfE

Στην ενότητα αυτή που αποτέλεσε και την 1η δια ζώσης συνάντηση πραγματοποιήθηκε η γνωριμία με τους επιμορφούμενους, έγινε η περιγραφή των στόχων και της δομής του σεμιναρίου και διαπραγματευτήκαμε θέματα που αφορούσαν στο περιβάλλον και στα χαρακτηριστικά των Google Apps for Education - classroom, στη δημιουργία και διαχείριση λογαριασμών χρηστών (ρόλοι και λογαριασμοί εκπαιδευτικών), καθώς και στην εξερεύνηση μια εικονικής e-τάξης. Κάθε εκπαιδευτικός λειτούργησε ως καθηγητής – διαχειριστής e- τάξης και παράλληλα ως μαθητής σε άλλη/ες τάξη/εις.

2η διδακτική ενότητα: **Προετοιμασία υλικού της e-τάξης**

Στην ενότητα αυτή οι επιμορφούμενοι, αξιοποιώντας μια διδακτική ενότητα σε κάποιο μάθημα Πληροφορικής, έπρεπε να οργανώσουν το υλικό διδασκαλίας ώστε να μπορέσουν να υλοποιήσουν το μάθημά τους στο εργαστήριο με τη βοήθεια των GAfE. Χρησιμοποιήθηκε το Drive για την προετοιμασία και αποθήκευση του υλικού και παράλληλα δημιουργήθηκε η e-τάξη κάθε καθηγητή στο «Classroom». Στην εικονική αυτή τάξη ορίστηκαν οι μαθητές-εκπαιδευτικοί και έγινε η προετοιμασία ενεργοποίησης της e-τάξης από τους μαθητές. Όλο το υλικό οργανώθηκε και εμπλουτίστηκε από τους καθηγητές-εκπαιδευτικούς, ώστε να εξυπηρετεί καλύτερα τη μαθησιακή διαδικασία (ΠΣ, διδακτικούς στόχους, διδακτικές τεχνικές κλπ).

3η διδακτική ενότητα: **Υλοποίηση του e-μαθήματος**

Στην ενότητα αυτή οι επιμορφούμενοι αξιοποιώντας το υλικό διδασκαλίας που οργανώσανε, υλοποίησαν το e-μάθημά τους στην εικονική των GAfE. Λειτούργησαν ως μαθητές στις e-τάξεις των συναδέλφων τους, όπου έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τις οδηγίες και το βοηθητικό υλικό του εκπαιδευτικού για την υλοποίηση των εργασιών. Παράλληλα, ως εκπαιδευτικοί-καθηγητές παρακολουθούσαν την εκπαιδευτική διαδικασία και ανατροφοδοτούσαν με αντίστοιχες βοήθειες τους μαθητές τους.

4η διδακτική ενότητα: **Αξιοποίηση εφαρμογών GAfE**

Στην ενότητα αυτή οι επιμορφούμενοι, ελεύθερα και χωρίς τους περιορισμούς της e-τάξης πειραματίστηκαν με εφαρμογές που περιλαμβάνονται στο περιβάλλον GAfE ώστε να τις εξερευνήσουν και να τις αξιοποιήσουν στην οργάνωση κάποιου μαθήματος στο πλαίσιο της σχετικής ύλης στα αντίστοιχα ΠΣ. Ενδεικτικά παράδειγμα αποτέλεσαν οι ιστότοποι, τα ιστολόγια, οι διαχείριση φωτογραφιών, οι χάρτες κ.λπ..

5. Αξιολογικά στοιχεία

Τα αξιολογικά στοιχεία από την υλοποίηση του σεμιναρίου καθώς και οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους, προέκυψαν τόσο από την παρατήρηση της οργάνωσης του υλικού, διαχείρισης της e-τάξης και υποστήριξης της επιμορφωτικής δράσης κάθε επιμορφούμενου ξεχωριστά, όσο και από τη συζήτηση αναστοχασμού και κριτικής αποτίμησης της συμμετοχής τους στη επιμορφωτική διαδικασία στην τελευταία δια ζώσης συνάντηση.

Η σημαντική πλειοψηφία των συναδέλφων που συμμετείχαν, λειτούργησε ενεργητικά στη διαδικασία. Κατάφερε να αξιοποιήσει τον εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό χρόνο, να οργανώσει την ηλεκτρονική του τάξη, να προετοιμάσει κατάλληλο διδακτικό υλικό και να υποστηρίξει τους συναδέλφους του μαθητές. Τα χαρακτηριστικά του διδακτικού υλικού για την υποστήριξη του μαθήματος, τα οποία, χωρίς να είναι δεσμευτικό, ακολουθούσαν αυτά της επιμόρφωσης Β' επιπέδου, δυσκόλεψαν κάποιους από τους συμμετέχοντες. Η δυσκολία αφορά τόσο στο διαθέσιμο χρόνο, όσο και στο παραγόμενο υλικό. Έτσι, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί που είχαν την εμπειρία της επιμόρφωσης Β' επιπέδου, λειτούργησαν πιο θετικά, ευνοήθηκαν οι συνεργασίες, ενώ δεν έλειψε και η «διεκπεραιωτική» αντίδραση σε κάποιες περιπτώσεις.

Σχετικά με το περιβάλλον ηλεκτρονικής τάξης GafE, σημειώθηκε ότι μπορεί να βοηθήσει και να υποστηρίξει λειτουργικά τη μαθησιακή διαδικασία, θέτοντας ωστόσο δύο κυρίως θέματα. Πρώτα τον παράγοντα που αφορά τους πόρους του σχολικού εργαστηρίου και κυρίως την ταχύτητα απόκρισης κάθε σταθμού που λειτουργεί στο e-περιβάλλον και στη συνέχεια τη σχολική κουλτούρα που πρέπει να αναπτυχθεί αναφορικά με τις διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώθηκαν και από την πιλοτική εφαρμογή τόσο στο σχολείο που μας φιλοξένησε, όσο και στα άλλα σχολεία της περιφερειακής ενότητας.

Συνολικά εκτιμήθηκε θετικά η συμμετοχή τους στην επιμορφωτική διαδικασία, αναγνωρίστηκε η χρησιμότητα του μικτού μοντέλου μάθησης και σχολιάστηκε ο διαθέσιμος επιμορφωτικός χρόνος μέσα στο σύνολο των εκπαιδευτικών και κοινωνικών/ οικογενειακών υποχρεώσεων.

6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα/σεμινάριο που παρουσιάσαμε αποτελεί μια πειραματική προσπάθεια να αξιοποιηθεί η επιμορφωτική εμπειρία των προγραμμάτων επιμόρφωσης Β' επιπέδου, καθώς και των πλεονεκτημάτων που δημιουργούνται με τα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής τάξης. Στην περιορισμένη εφαρμογή του, διαπιστώνουμε πως τόσο το περιεχόμενό του (ηλεκτρονική τάξη - μάθηση και web2 εφαρμογές), όσο και η μέθοδος υλοποίησης, είναι αρκετά δημοφιλή και ικανοποιούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Συνδυάζει το μικτό μοντέλο μάθησης με την προσανατολισμένη στην εργασία μάθηση, έχει ως στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται σε διαδικτυακές τεχνολογίες και τη σύνδεση της επιμόρφωσης με τις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης (Γώγουλος κ.ά., 2013). Προσπαθεί να αξιοποιήσει την ανάγκη του εκπαιδευτικού για επαγγελματική ανάπτυξη, με τη δυνατότητα που του παρέχεται να υποστηρίξει λειτουργικά τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη αξιοποιώντας τόσο τις νέες τεχνολογίες και την ηλεκτρονική τάξη, όσο και το διαθέσιμο εξ αποστάσεως επιμορφωτικό χρόνο. Παράλληλα, δεν πρέπει να παραβλέψουμε την έλλειψη κεντρικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, αλλά ωστόσο πρέπει να σημειώσουμε ότι αξιοποιώντας τη συνέχεια, συνέπεια και διάρκεια της κάθε επιμορφωτικής δράσης, μπορούν να δημιουργηθούν, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μικρές κοινότητες εκπαιδευτικών που αλληλεπιδρούν, υποστηρίζονται και συνεργάζονται στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αναστασιάδης, Π. (2007). Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικό – Εποικοδομιστική Προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007.
- Γώγουλος, Γ., Κουτσοελάκης, Χ., Λαγουδάκη, Μ., Φραγκονικολάκης, Μ., & Χίνου, Π. (2013). Μαθητική Δημιουργία και Σύγχρονα Διαδικτυακά Εργαλεία –Περιβάλλοντα (Web 2.0). *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, Σύρος, 21-23 Ιουνίου 2013.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l' intelligence*. Paris: Interditions.
- EDEN: European Distance and E-Learning Network, <http://www.eden.bme.hu/>
- Gulbahar, Y., & Guven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Educational Technology and Society*.
- Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainer's perspective. A Greek case study. *Education and Information Technologies*, 15(1), 3-17.
- Καράμηνας, Ι. (2006). *Διδασκαλία και Μάθηση με την Αξιοποίηση του Διαδικτύου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κόκκινος, Δ. (2005). Διοίκηση και Οργάνωση Βιβλιοθηκών με έμφαση στις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας.
- Harasim, L. (2000). Shift happens Online education as a new paradigm in learning. *Internet and Higher Education*, 3, 41-61.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K., (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Quebec. ISBN 978-2-7605-1094-4
- Jimoyiannis, A. (2008). Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education. In A. Cartelli, & M. Palma (Eds.), *Encyclopedia of information communication technology* (pp. 321–334). Hershey, PA: IGI Global.
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: what technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87–97.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Report, Center for Technology in Learning.
- O' Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software*. Ανακλήθηκε από [http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive /what-is-web-20.html](http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html) στις 10/05/2015

- Sadaf, A., Newby, T., & Ertmer, P. (2012). Exploring pre-service teachers' beliefs about using Web 2.0 technologies in K-12 classroom. *Computers & Education*, 59(3), 937–945.
- Valtonen, T., Pöntinen, S., Kukkonen, J., Dillon, P., Väisänen, P., & Hacklin, S. (2011). Confronting the technological pedagogical knowledge of Finnish net generation student teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 1–16.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Translators). Harvard University Press.
- Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D., & Siorenta, A. (2013). Preparing teachers to integrate Web 2.0 in school practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2), 248-267.
- Περδικούρη, Κ. (2013). Καταγράφοντας απόψεις μαθητών από τη χρήση Web2.0 υπηρεσιών στην τάξη: Μια μελέτη περίπτωσης για το Prezi. Στο Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, & Α. Χαλκίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου "Ενταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία"*, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς, 10-12 Μαΐου 2013. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2013 από <http://www.etpe.eu/new/conf?cid=20>.

Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική αποτυχία – Αντιλήψεις & απόψεις Διευθυντών και Διευθυντριών Γυμνασίων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Γώγουλος Γιώργος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής
goqoulosg@gmail.com

Μαράκη Μαρία
Διευθύντρια ΓΕΛ Σούδας
mamaraki1960@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης που προσπαθεί να διερευνήσει παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτυχία και αξιοποιεί στοιχεία και απόψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων από την περιοχή της Κρήτης. Η σχολική αποτυχία στην υποχρεωτική εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής αποκτά βασικές γνώσεις και δεξιότητες, αποτελεί αναμφίβολα ένα σημαντικό πρόβλημα με πολλαπλές αρνητικές συνέπειες τόσο άμεσα για το ίδιο το άτομο, όσο και έμμεσα για την κοινωνία, καθώς είναι μια ένδειξη καταπάτησης των βασικών δικαιωμάτων του ατόμου, ενώ συνάμα συνδέεται με μία σειρά αρνητικών κοινωνικών φαινομένων, όπως είναι η ανεργία, ο κοινωνικός αποκλεισμός, τα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας και η αποχή από κοινωνικοπολιτικές δραστηριότητες. Η έρευνα στηρίχθηκε στην ποιοτική προσέγγιση, κάνοντας χρήση του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική αποτυχία, υποχρεωτική εκπαίδευση, έρευνα

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα βασικότερα προβλήματα των πολιτισμένων κοινωνιών εξαιτίας των σημαντικών επιπτώσεων του σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η απρόσκοπτη πρόσβαση στην εκπαίδευση συνιστά θεμελιώδη συνταγματική υποχρέωση κάθε πολιτικού συστήματος και θεωρείται στις μέρες μας περισσότερο από ποτέ αναφαίρετο δικαίωμα του ατόμου ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το φύλο, την ηλικία ή όποιας άλλης μορφής διαφορετικότητας εξαιτίας της αναγκαιότητας αυτής λόγω των ραγδαίων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων.

Η σχολική αποτυχία ορίζεται ως η αδυναμία μερίδας των μαθητών να ανταποκριθούν στοιχειωδώς ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου και να φτάσουν στο αναμενόμενο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων για κάθε εκπαιδευτική

βαθμίδα ή τάξη. Η αδυναμία αυτή, εκφράζεται είτε με πολύ χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, είτε με ελλιπή παρακολούθηση, είτε με προβλήματα συμπεριφοράς ή με το συνδυασμό τους. Σχολική αποτυχία θεωρείται επίσης ο λειτουργικός αναλφαβητισμός και η χαμηλή επίδοση των μαθητών, ιδιαίτερα κάτω από τη βάση, σε εξετάσεις εθνικού επιπέδου (Κασσωτάκης και Φακιολάς, 1998).

Η Τζάνη (2000) αναφέρει ότι η σχολική επιτυχία έχει μόνον ένα σημείο αναφοράς και κριτήριο την καλή βαθμολογία, η οποία αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο μέτρο που στην ελληνική εκπαίδευση ο καλός βαθμός δεν απονέμεται αξιοκρατικά, αφού η μάθηση ισοδυναμεί με την αποστήθιση.

Πολλοί από τους μαθητές που κατορθώνουν να περάσουν την τάξη δεν κατακτούν το επίπεδο γνώσεων που αντιστοιχούν σε αυτήν, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την αξιοπιστία της βαθμολογίας και γενικότερα τον τρόπο αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά ο Παπακωνσταντίνου (2007) υποστηρίζει ότι όταν η αξιολόγηση άρχισε να γίνεται για ευνόητους λόγους εικονική, να χάνει όποια αξιοπιστία διαθέτει και να γνωρίζει πληθωριστικές τάσεις, τότε η υπό-επίδοση ανέλαβε την αποτύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η απόλυση και η προαγωγή των μαθητών μπορεί να ισοδυναμεί με ξεφόρτωμα ή απαλλαγή εκπαιδευτικής και κοινωνικής ευθύνης.

Ψήφισμα του Συμβουλίου Υπουργών της Ευρώπης της 20ης Δεκεμβρίου 1996 αναφέρει ότι η έννοια της σχολικής αποτυχίας λαμβάνει διαφορετικές μορφές σε κάθε κράτος και είναι δύσκολο να οριστεί. Τονίζει επίσης ότι στη σχολική αποτυχία ενέχονται όλα ή ορισμένα από τα ακόλουθα: οι μαθητές δεν αναπτύσσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, δεν σημειώνουν ατομική πρόοδο, εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και φεύγουν από το σχολείο χωρίς ή με ανεπαρκή πιστοποιητικά τυπικών προσόντων. Άρα το φαινόμενο συνδέεται με την υποεκπαίδευση και με τον αναποτελεσματικό τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην έρευνα των Σταυρανίδη και Παναούρα (2002) σχολική αποτυχία θεωρείται η κατάσταση κατά την οποία ένας συγκεκριμένος μαθητής αποδίδει πολύ χαμηλότερα από το αποδεκτό όριο επίδοσης σε κύρια γνωστικά αντικείμενα.

Γενικότερα όπως υποστηρίζει ο Δήμου (1999) η εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, παρά τις όποιες φραστικές διαφοροποιήσεις αντιμετωπίζεται σχετικά ενιαία καθώς σχεδόν όλες οι απόψεις συγκλίνουν στη θέση ότι η σχολική αποτυχία περιγράφει μία κατάσταση του μαθητή, η οποία προκύπτει από την πλημμελή ή μη εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών standards μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας.

Η σχολική αποτυχία στην ακραία της μορφή ταυτίζεται με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του έτους 2006 για τη μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τη γλώσσα, ο όρος διαρροή αναφέρεται στα παιδιά ή εφήβους που δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση που ορίζεται ως η ελάχιστη αναγκαία εκπαιδευτική προαπαίτηση στην κοινωνία που ζουν.

Οι ομάδες των μαθητών που πρόκειται να οδηγηθούν σε μεγαλύτερο ποσοστό στη σχολική αποτυχία, είναι συγκεκριμένες και διαθέτουν περισσότερο κοινωνιολογικά και πολιτισμικά παρά εγγενή χαρακτηριστικά. Συνήθως προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα και είναι ομάδες με γλωσσικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Σχετικά με τη γεωγραφική κατανομή

των εκπαιδευτικών ευκαιριών Ηλιού (1976), πολλοί από τους μαθητές αυτούς κατοικούν σε απομονωμένες και εγκαταλειμμένες περιοχές. Το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, η πνευματική ατμόσφαιρα του σπιτιού, οι στάσεις, οι αξίες της οικογένειας ως προς τη μόρφωση, το μέγεθος της οικογένειας, το φύλο, ο τόπος κατοικίας είναι επίσης παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία, Τζάνη (2000). Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στο σημείο αυτό είναι η άποψη των Κάτσικα, Καββαδία (2000) οι οποίοι υποστηρίζουν: «*Η εγκατάλειψη του Σχολείου είναι μία από τις πιο επώδυνες μορφές που παίρνει η ανισότητα, η φτώχεια, η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός τμημάτων του πληθυσμού, αντανάκλαση της διαίρεσης της κοινωνίας σε τάξεις*». Ο Παπακωνσταντίνου (2007) σημειώνει ότι το σχολείο μετατρέπει τις κοινωνικές ανισότητες σε εκπαιδευτικές μέσα από διαδικασίες που επιτρέπουν την Ποσοτική - και οπωσδήποτε ποιοτική! - αναπαραγωγή του εκπαιδευτικού περιθωρίου που συνδέεται άμεσα με τον κοινωνικό αποκλεισμό και στιγματισμό.

2. Σπουδαιότητα του προβλήματος

Το σύνθετο πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας, που προκύπτει από το συνδυασμό ατομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων έχει πολλαπλές αρνητικές συνέπειες τόσο άμεσα για το ίδιο το άτομο καθώς οριοθετεί ένα περιορισμένο πεδίο ευκαιριών και δυνατοτήτων για παραπέρα διεκδικήσεις όσο και έμμεσα για την κοινωνία. Η ανεργία, η περιθωριοποίηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ροπή προς την παραβατική συμπεριφορά, η αποχή από τις πολιτιστικές και κοινωνικοπολιτικές δραστηριότητες είναι χαρακτηριστικές αρνητικές επιπτώσεις του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας (Ρουσέας και Βρετάκου, 2006).

Η σχολική αποτυχία συνακόλουθα που αποτελεί πρόβλημα που προκύπτει σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και αποστέρησης των οικογενειών προέλευσης των μαθητών, τείνει να αναπαράγει τον κοινωνικό αποκλεισμό ενδοοικογενειακά και διαγενειακά, να τον νομιμοποιήσει σε κοινωνικό επίπεδο και να τον δικαιολογήσει σε ατομικό, συνειδησιακό επίπεδο με τη μορφή της περιορισμένης αυτοεκτίμησης των ικανοτήτων ενός νέου (Φακιολάς, 1999). Σύμφωνα μάλιστα με την έρευνα της Μακρή -Μπότσαρη (1999) οι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις διακατέχονται από συναισθήματα κατωτερότητας, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Κατά το Βουϊδάσκη (1999) το φαινόμενο συνδέεται με την κοινωνική δομική βία, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή της κοινωνικής αδικίας και ανισότητας.

Συνακόλουθα γίνεται κατανοητό ότι η διαιώνιση τέτοιων προβλημάτων έχει υψηλό οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κόστος, ενώ σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα ζωής. Επιπλέον, σημαίνει απώλεια ταλέντων, μείωση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας υπηρεσιών και επιχειρήσεων (Φακιολάς, 1999).

Από τα παραπάνω λοιπόν, καθίσταται σαφής η σπουδαιότητα του προβλήματος που καθιστά αναγκαία την πληρέστερη διερεύνησή του και τη βαθύτερη κατανόησή του, προκειμένου να αναζητηθούν λύσεις για την αντιμετώπισή του.

Στο πλαίσιο αυτού του πνεύματος εντάσσεται και ο σκοπός της παρούσας έρευνας στην οποία διερευνώνται οι απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Οι απόψεις αυτές, εκ των πραγμάτων έχουν βαρύνουσα σημασία, εξαιτίας της σπουδαιότητας του θεσμικού τους ρόλου στην εκπαιδευτική και διοικητική

διαδικασία, καθώς ο διευθυντής του δημοσίου σχολείου αποτελεί βασικό συντελεστή αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Οι απόψεις και οι εικόνες των Διευθυντών για το φαινόμενο παρόλο που αντιστοιχούν στην κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας (Berger & Luckmann, 2003), μας ενδιαφέρουν ουσιαστικά, γιατί επηρεάζουν, καθορίζουν και προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν επειδή οι ίδιοι εμπλέκονται ενεργά στην παραγωγή και διαμόρφωσή του.

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Σκοπός και στόχοι

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να καταγράψει και να διερευνήσει τις απόψεις των Διευθυντών-Διευθυντριών των σχολικών μονάδων των Γυμνασίων της Κρήτης για το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας στο Γυμνάσιο καθώς και τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτό.

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα βασίστηκαν στις υπάρχουσες βιβλιογραφικές αναφορές, για το πρόβλημα που εξετάζουμε και συγκεκριμένα τίθενται τα εξής:

1. Τι είναι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών - Διευθυντριών;
2. Πώς περιγράφουν το προφίλ των μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση;

3.3 Πεδίο - Δείγμα της Έρευνας

Η επιλογή του δείγματος είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί συνδέεται άμεσα με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Όσον αφορά στην αξιοπιστία των πληροφοριών πρέπει να είμαστε βέβαιοι ότι οι πληροφοριοδότες μας είναι αντιπροσωπευτικοί του πληθυσμού που ερευνάται (Faulkner et al, 1999).

Στην προκείμενη έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν 12 Διευθυντές- Διευθύντριες Γυμνασίων της Κρήτης. Λάβαμε υπόψη μας την αντιπροσωπευτική συμμετοχή και των τεσσάρων νομών, λαμβάνοντας συνεντεύξεις από Διευθυντές όλων των νομών, παίρνοντας υπόψη τα χρόνια διευθυντικής εμπειρίας, το φύλο, το μέγεθος του σχολείου, την περιοχή καθώς και τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας.

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα εξαρτήθηκε επίσης από τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτούς καθώς και από την επιθυμία τους. Με βάση αυτούς τους περιορισμούς το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 4 Διευθυντές από τα Χανιά, 3 από το Ρέθυμνο, 3 από το Ηράκλειο και 2 από το Λασίθι. Σε σχέση με το φύλο, λάβαμε συνεντεύξεις από 5 γυναίκες και 7 άνδρες Διευθυντές.

Ως προς την περιοχή, λάβαμε υπόψη το βαθμό αστικότητας και συγκεκριμένα από το σύνολο των 12 Γυμνασίων, 7 βρίσκονται σε πόλεις και γύρω από αυτές, ενώ από τα υπόλοιπα 5 τα 3 βρίσκονται σε ορεινές και τα 2 σε γεωργικές περιοχές.

Ως προς το μέγεθος των σχολείων, 2 από αυτά έχουν αριθμό μαθητών μικρότερο από εκατό, από εκατό έως διακόσια έχουν 2 σχολεία, από διακόσια έως τριακόσια 4 και τέλος από τετρακόσια και πάνω άλλα 4.

3.4 Η διαδικασία της έρευνας

Στην αρχή της έρευνας εξασφαλίσαμε τη συνειδητή συναίνεση και τη συνεργασία των ατόμων που βοήθησαν στη διεξαγωγή της.

Η αρχή της συνειδητής συναίνεσης κατά τους Coen & Manion (2008) βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου στην ελευθερία και την αυτοδιάθεσή του. Αξίζει να τονιστεί ότι οι άνδρες διευθυντές ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη προθυμία από ότι οι γυναίκες. Γενικά υπήρξε προθυμία συμμετοχής, λόγω της ευαισθησίας που επιδεικνύουν οι διευθυντές στο θέμα της χαμηλής επίδοσης των μαθητών, το οποίο τους απασχολεί και τους προβληματίζει εντονότατα.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά το χρονικό διάστημα από 15 Φεβρουαρίου μέχρι τέλος Μαρτίου 2010 και ακολούθησε η ανάλυση των στοιχείων. Διεξήχθη μία ατομική συνέντευξη με κάθε διευθυντή, η οποία μαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια έγινε η επεξεργασία της.

3.5 Μεθοδολογία

Επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση, γιατί αυτή μας προσφέρει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε σε βάθος τις αντιλήψεις των διευθυντών και να δούμε τις πτυχές των απόψεών τους καθώς και τους παράγοντες εκείνους που τις επηρεάζουν και τις διαμορφώνουν. Έτσι έγινε εφικτό να αποτυπωθούν οι ιδέες και τα συναισθήματά των ερευνώμενων, όπως εκείνοι τα βιώνουν κατά την άσκηση του ρόλου τους στο ζωντανό περιβάλλον του σχολείου, ώστε να μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Cohen & Manion, 2008). Εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, που παρέχει μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων στον ερευνητή σε σχέση με τη δομημένη (Ιωσηφίδης, 2008).

4. Ευρήματα της έρευνας

Η παρουσίαση των ευρημάτων γίνεται με τη σειρά διατύπωσης των αξόνων και των ερωτήσεων της συνέντευξης.

Άξονας Α. Φαινομενολογική προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας.

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο του οποίου η περιγραφή, ο προσδιορισμός και η οριοθέτηση έχουν απασχολήσει εντονότατα τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια η περιγραφή του φαινομένου μέσα από τα βιώματά των διευθυντών των σχολείων εξαιτίας του θεσμικού τους ρόλου παρουσιάζει ενδιαφέρον.

A1. Πώς θα μπορούσατε να περιγράψετε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας; Εσείς πώς το έχετε βιώσει από την εμπειρία σας στην εκπαίδευση;

Όλοι ανεξαιρέτως οι διευθυντές συμφωνούν ότι υπάρχει το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και το έχουν βιώσει από την εμπειρία τους στην εκπαίδευση. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι θεωρούν ότι η σχολική αποτυχία είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο το οποίο εκφράζεται με ποικίλες μορφές και εκφάνσεις. Οι όψεις της σχολικής αποτυχίας που περιγράφουν είναι η χαμηλή επίδοση των μαθητών σε συνδυασμό με το άκριτο προβίβασμα, η ελλιπής παρακολούθηση των μαθημάτων, η διαρροή, η εγκατάλειψη του σχολείου καθώς και η αδυναμία του σχολείου να κοινωνικοποιήσει στοιχειωδώς τους μαθητές.

Συγκεκριμένα, 6 διευθυντές από τους 12 αναφέρονται στην μαθητική διαρροή και ελλιπή φοίτηση των μαθητών καθώς και στην ακραία μορφή σχολικής αποτυχίας που είναι η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης. 9 από τους 12 θεωρούν σχολική αποτυχία τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών οι οποίες παρατηρούνται στη βαθμολογία τους. 11 θεωρούν σχολική αποτυχία το διαρκές προβίβασμα και την άκριτη προαγωγή των μαθητών με αποτέλεσμα να τελειώνουν το γυμνάσιο και να παίρνουν απολυτήριο χωρίς να κατακτήσουν τελικά τις στοιχειώδεις γνώσεις και δεξιότητες που ανταποκρίνονται στη βαθμίδα αυτή.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη διευθυντή ο οποίος αναφέρει ότι τα παιδιά τελειώνουν το γυμνάσιο, χωρίς επί της ουσίας να έχει αντιμετωπισθεί το πρόβλημα της απόκτησης των απαραίτητων βασικών γνώσεων, θεωρεί ότι κεντρικό ρόλο διαδραματίζει το γενικότερο κλίμα χαλαρότητας που επικρατεί στην εκπαίδευση.

Μια άλλη μορφή σύμφωνα με τις απόψεις 4 διευθυντών είναι η αδυναμία του σχολείου να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές ώστε τελειώνοντας το Γυμνάσιο να ωριμάσουν και να μπορούν να σταθούν κοινωνικά και στις απαιτήσεις της ζωής.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, κατά την άποψή μας, ο προβληματισμός διευθύντριας αναφορικά με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, ώστε να καταλήξει στην άποψη ότι τελικά είναι: «Να' χει χάσει το παιδί τρία χρόνια από τη ζωή του και να βγει φορτωμένο με αρνητικό συναίσθημα, ότι δεν μπορεί να καταφέρει, να κάνει τίποτα».

Τέλος, αξίζει να αναφέρομε την άποψη άλλης διευθύντριας σύμφωνα με την οποία θεωρείται σχολική αποτυχία, «...όχι μόνο η χαμηλή επίδοση αλλά και η αδιαφορία... και η αδιαφορία του παιδιού για οτιδήποτε. Εγώ το αντιμετωπίζω στο σχολείο».

A2. Πώς θα περιγράψατε το προφίλ των μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση;

Οι διευθυντές περιγράφουν με διαφορετικό τρόπο το προφίλ των μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, εστιάζοντας είτε σε ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή είτε σε κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά. Επίσης, κάποιοι περιγράφουν το προφίλ με περισσότερα του ενός χαρακτηριστικά, ενώ άλλοι εστιάζονται σε ένα, το κυρίαρχο για αυτούς.

Συγκεκριμένα οι διευθυντές θεωρούν ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση είναι αλλοδαποί μαθητές με οικονομικά προβλήματα, παιδιά γενικά με προβλήματα επιβίωσης ή παιδιά που εγκαταλείπουν το σχολείο για να ασχοληθούν με τις επιχειρήσεις των γονιών τους, παιδιά που οι γονείς τους δεν έχουν μόρφωση, μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση, παιδιά με μαθησιακά κενά από το δημοτικό καθώς και παιδιά με σοβαρά οικογενειακά προβλήματα.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την καταγραφή των απόψεων των ερωτηθέντων προκύπτει αρχικά ότι οι διευθυντές αποδέχονται τη ύπαρξη του φαινομένου αυτού στα Γυμνάσια των οποίων έχουν τη διοικητική ευθύνη καθώς και το γεγονός ότι τους έχει απασχολήσει εντονότατα εξαιτίας της σπουδαιότητάς του. Φαίνεται επίσης, από τις περιγραφές τους ότι το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται με διάφορες μορφές και όψεις. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εννιάχρονης φοίτησης, η ελλιπής φοίτηση, η χαμηλή επίδοση των μαθητών σύμφωνα με τη βαθμολογία τους, καθώς και η αδυναμία του Γυμνασίου να κοινωνικοποιήσει στοιχειωδώς τους μαθητές.

Οι διευθυντές στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν σχολική αποτυχία τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, όπως εκφράζονται με τη χαμηλή βαθμολογία που και αυτή ακόμα δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές γνώσεις των μαθητών. Αποδέχονται δηλαδή το φαινόμενο της άκριτης προαγωγής, όπου οι μαθητές παίρνουν τυπικά το απολυτήριο χωρίς αυτό να αντιστοιχεί στις στοιχειώσεις γνώσεις και δεξιότητες της βαθμίδας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό ότι κάποιοι διευθυντές συνδέουν τη σχολική αποτυχία με την ελλιπή κοινωνικοποίηση των μαθητών κατά τη φοίτηση τους στο γυμνάσιο. Αποδέχονται ότι ο ρόλος του γυμνασίου δεν είναι μόνο η κατάκτηση της διδακτέας ύλης, αλλά και η παροχή των στοιχειωδών κοινωνικών δεξιοτήτων. Γενικότερα όμως φαίνεται ότι δυσκολεύονται στον ακριβή εννοιολογικό προσδιορισμό του φαινομένου.

Σε μια περίοδο όπου ουσιαστικά δεν μας είχε αγγίξει η οικονομική κρίση, αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί διευθυντές προσδιορίζοντας το προφίλ των μαθητών αυτών, αναφέρεται σε αλλοδαπούς μαθητές με οικονομικά προβλήματα καθρεφτίζοντας την τότε ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στον οικονομικό παράγοντα, στα καθημερινά προβλήματα επιβίωσής τους καθώς και στις συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού που προκύπτουν από αυτά. Κρίσιμο στοιχείο μαθητών με προβλήματα στη φοίτηση, είναι το ελλειμματικό οικογενειακό περιβάλλον, γεγονός που αποδεικνύει το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην επίδοση του μαθητή.

Η πολυπλοκότητα της αντίληψης που αντανακλά και στη διαχείριση του προβλήματος, φαίνεται και μέσα από τις απόψεις διευθύντριας, η οποία θεωρεί ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση είναι αυτοί που κάνουν φασαρία, που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή προέρχονται από περιβάλλον με σοβαρά οικογενειακά προβλήματα, που δεν τα καταφέρνουν στα μαθήματα, αλλά τα καταφέρνουν σε άλλες δραστηριότητες. Ερευνητικό ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα ενέχει η άποψη ότι το σχολείο αποτυγχάνει στο ρόλο του διότι δεν κερδίζει τους μαθητές και δεν χτίζει ολόπλευρα την προσωπικότητά τους.

Τέλος στα άμεσα σχέδια μας είναι η συγκριτική αποτύπωση της κατάστασης στα σχολεία μετά από 6 χρόνια οικονομικής κρίσης και κρίσης της κοινωνίας μας, με ανοικτό το διάλογο για την παιδεία και την προβλεπόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βουϊσδάκης, Β. (1999). Η μαθητική διαρροή ως μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού ,στο Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. *Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L. & Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκλαβάς Σ., Ραγιαδάκος Χ., Καρβέλης Ι., Ρουσέας Π. & Βρετάκου Β.(2006). *Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Έρευνα, ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δήμου, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. *Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον-εγχειρίδιο μεθοδολογία*. Πάτρα Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ηλιού, Μ. (1976). Γεωγραφική κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Τ. 28.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φακιολάς, Ν. (1998). Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Στο Δ. Κούτρας (επιμ. εκδ.) , τόμος "Νέοι και Πολιτική", Παν/μιο Αθήνας. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Η. (2000). Η ανισότητα στη σχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (1999). Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη, στο Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. *Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς, Θ. (1991). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2007). *Εκπαιδευτικές Ανισότητες και Κοινωνικό Περιθώριο: Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχος 9, Ιωάννινα.
- Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2008). *Έρευνα καταγραφής μαθητικής διαρροής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω διαδικτύου*, Αθήνα.
- Τζάνη, Μ. (2000). *Σχολική Επιτυχία, ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Β΄ έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Φακιολάς, Ν. (1999). Η Εγκατάλειψη της Εννιάχρονης Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Επαγγελματική Απασχόληση των Μαθητών, Έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχη 108-109*.

Ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας με βιωματικό τρόπο

Δασκαλοπούλου Όλγα
Καθηγήτρια Γαλλικών στα Αρσάκεια Σχολεία Ψυχικού
olgadaskalopoulou@windowslive.com

Περίληψη

Με αφορμή τη συμμετοχή μαθητών στο διαγωνισμό Γαλλοφωνίας και βασιζόμενη στα χαρακτηριστικά του ανοικτού σχολείου που είναι οι σύγχρονες μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις αλλά και τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, προτείνω μια διδακτική προσέγγιση διαπολιτισμικού χαρακτήρα στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας στη Β/βάθμια εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου.
Λέξεις κλειδιά: πολιτισμός, διαγωνισμός, Κρήτη.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Με ποιο τρόπο μπορεί ο καθηγητής της γαλλικής γλώσσας να ενσωματώσει στο μάθημά του, πολιτισμικά στοιχεία; Αν το σχολείο λειτουργεί ως ενότητα, είναι σίγουρο ότι θα σεβαστεί και θα αξιοποιήσει το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και των οικογενειών τους. Έτσι ο καθηγητής καλεί τους μαθητές να συμμετάσχουν σε πανελλήνιο διαγωνισμό με τίτλο: *Πρόσκληση σε ταξίδι* (2015) και να εργαστούν με στόχο να συγκεντρώσουν υλικό και να φτιάξουν ένα διαφημιστικό PowerPoint με τίτλο: *Διαμονή – ανακάλυψη του κρητικού πολιτισμού*.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Προβλήματα που πραγματεύεται η εργασία.

Πώς ο πολιτισμός μιας περιοχής, η ιστορία, τα ήθη, τα έθιμα, οι συνήθειες μπορούν να ενταχθούν στο μάθημα των γαλλικών;

Πώς η συμμετοχή μιας τάξης μαθητών Α΄ Γυμνασίου, σε έναν πανελλήνιο διαγωνισμό, όπως αυτός της Γαλλοφωνίας που είχε τίτλο: *Πρόσκληση σε ταξίδι* το 2015, μπορεί να δημιουργήσει κίνητρο στους μαθητές για να μάθουν να εκφράζονται σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο σε μια κοινωνία πολιτισμού;

2.2 Θεωρητικό πλαίσιο

Η προσέγγιση διαπολιτισμικού χαρακτήρα στο μάθημα των γαλλικών μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση σύγχρονων μεθοδολογικών και διδακτικών προσεγγίσεων και συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης, καθώς και με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, με στόχο την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Ο καθηγητής προτρέπει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν διαδραστικά τη γλώσσα και εκείνοι αποκτούν κίνητρο μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (επικοινωνιακές, κοινωνικής αλληλεπίδρασης), κατά τις οποίες πολλές ικανότητες μπορούν να κινητοποιηθούν για τον ίδιο σκοπό. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργούνται πολλαπλές δεξιότητες των μαθητών (γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, χωροταξική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, φυσιογνωστική, σωματική-κινησθητική, υπαρξιακή) και ενθαρρύνονται οι διαπολιτισμικές αναζητήσεις.

2.3 Μεθοδολογία

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας χρησιμοποιούνται σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι, ελκυστικές για τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται: 1) η χρήση διαδραστικού πίνακα όπου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τουριστικούς οδηγούς και χάρτες αλλά και να γνωρίσουν διάφορα μνημεία, αρχαιολογικούς χώρους (εικονική περιήγηση στο παλάτι της Κνωσού) και έργα τέχνης, 2) η συλλογή πληροφοριών από διαφορετικές πηγές (σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου), η οποία δίνει τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης: η Ιστορία, η Λογοτεχνία, τα Εικαστικά και η Μουσική συμβάλλουν στο τελικό αποτέλεσμα, το οποίο αποτυπώνεται στη Γαλλική Γλώσσα. Η συνεργασία και η συνεννόηση της καθηγήτριας των Γαλλικών με τους καθηγητές των άλλων ειδικοτήτων είναι απαραίτητη, 3) η επαφή με τη λογοτεχνία, την ποίηση και τη ζωγραφική: οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες και να αναζητήσουν το εκπαιδευτικό υλικό στη βιβλιοθήκη του σχολείου ή της πόλης και βέβαια στο διαδίκτυο και 4) η προβολή βίντεο με τουριστικές πληροφορίες και ακούσματα που αφορούν τόσο στην παραδοσιακή μουσική όσο και στους χορούς της Κρήτης.

2.4 Στόχοι

Ο γενικότερος στόχος του εγχειρήματος είναι η προώθηση ενός πολιτισμού, ενώ οι επιμέρους στόχοι έχουν επικοινωνιακό, γλωσσικό, καλλιτεχνικό και πολυδιαθεματικό χαρακτήρα. **Επικοινωνιακοί στόχοι:** α) ζητώ, ρωτώ πληροφορίες που αφορούν στα διαφορετικά μέρη και στις ιδιαιτερότητές τους (πόλεις, χωριά, παραλίες, αρχαιολογικοί χώροι) β) μιλώ για τις συνήθειες των ντόπιων, των κατοίκων της περιοχής (ήθη, έθιμα, γλώσσα) γ) κατανοώ και παράγω στον προφορικό λόγο. **Γλωσσικοί στόχοι:** α) αφομοιώνω και χρησιμοποιώ το λεξιλόγιο και τις γλωσσικές δομές (χρήση προστακτικής, ερώτησης, αναφορικών αντωνυμιών) β) έρχομαι σε επαφή με το βασικό λεξιλόγιο που αφορά στον πολιτισμό (μυθολογία, ιστορία, λογοτεχνία, έθιμα, παραδόσεις) γ) κατανοώ και απαντώ γραπτώς σε ερωτήσεις κειμένου επιπέδου B1 δ) εργάζομαι πάνω στη δομή του κειμένου, δημιουργώ πλάνο και ε) προσπαθώ να χρησιμοποιήσω τους κανόνες της μαντινάδας – κρητικού ποιήματος (κουπλέ με δεκαπεντασύλλαβο στίχο) **Πολιτιστικοί στόχοι:** α) ανακαλύπτω τον μινωικό πολιτισμό (Κνωσός και Φαιστός) με τη βοήθεια του σχολικού βιβλίου του Υπουργείου Παιδείας «Αρχαία Ιστορία», κεφάλαιο Β, Α΄ Γυμνασίου β) μελετώ συγγραφείς όπως ο Νίκος Καζαντζάκης, ποιητές όπως ο Οδυσσεύς Ελύτης διαβάζοντας αποσπάσματα από το βιβλίο «Νεοελληνική Λογοτεχνία» του Υπουργείου Παιδείας της Α΄ Γυμνασίου γ) μελετώ τουριστικό-ταξιδιωτικό οδηγό, για τη συλλογή

πληροφοριών που αφορούν στη γεωγραφία, στην ιστορία, στον πολιτισμό, στους αρχαιολογικούς χώρους, στις πόλεις, στα χωριά και στις παραλίες και δ) επιλέγω στοιχεία-πληροφορίες μέσα από βίντεο ή διαφημίσεις. **Διεπιστημονικοί στόχοι:** α) εξασκώ την ικανότητα παρατήρησης και επιλογής απαραίτητων στοιχείων/πληροφοριών β) αναπτύσσω στρατηγικές συνεργατικής εκμάθησης γ) κάνω έρευνα χρησιμοποιώντας έντυπο υλικό (σχολικά ή εξωσχολικά εγχειρίδια) ή αναζητώ στοιχεία στο διαδίκτυο και δ) παρουσιάζω την εργασία προφορικά, γραπτά και ψηφιακά.

2.5 Ευαισθητοποίηση μαθητών

Η καθηγήτρια εξήγησε το θέμα: «Πρωώθηση/προβολή ενός θεματικού σχολικού ταξιδιού στην Ελλάδα» διαβάζοντας τις πληροφορίες που ανακοίνωσε το Γαλλικό Ινστιτούτο Ελλάδας. Στη συνέχεια έγραψε στον πίνακα τις 10 λέξεις οι οποίες θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές που θα διαγωνιστούν (για τη Β/βάθμια πρέπει να χρησιμοποιηθούν τουλάχιστον πέντε από τις δέκα λέξεις). Έγινε η ερμηνεία των λέξεων με παραδείγματα, δόθηκε η προέλευση των λέξεων με βάση τη βιβλιογραφία που πρότεινε το Γαλλικό Ινστιτούτο Ελλάδας. Έτσι έγινε ένα πρώτο ξεκίνημα για μια σειρά από σκέψεις και συλλογισμούς. Η καθηγήτρια εξήγησε στους μαθητές ποιος ακριβώς είναι ο στόχος της συμμετοχής στο διαγωνισμό. Επέμεινε στο γεγονός ότι η συμμετοχή αυτή είναι μία εμπειρία πλούσια που συνεισφέρει με σημαντικό τρόπο στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, την οποία θα ανακαλύψει καθένας μόνος του και επιπλέον προσφέρει την ευκαιρία να εκφραστεί καθένας ελεύθερα σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο στην κοινωνία μας, μια *κοινωνία πολιτισμού*. Αυτό που είναι το πιο σημαντικό είναι να απολαύσει κάποιος την πορεία της εργασίας, σε όλη τη διάρκειά της, από την αρχή ως το τελικό αποτέλεσμα.

2.6 Επιλογή θέματος

Αυτή η ιδέα, δηλαδή μία *κοινωνία πολιτισμού*, παρακίνησε τους μαθητές να σκεφτούν το θέμα και αποφάσισαν να αναφερθούν στον πολιτισμό μίας ελληνικής περιοχής αλλά κυρίως στον αυθεντικό χαρακτήρα της. Καθώς μία αρκετά μεγάλη μερίδα των μαθητών ήταν Κρητικοί ή είχαν καταγωγή κρητική, αποφάσισαν να ασχοληθούν με τον πολιτισμό της Κρήτης και επέλεξαν την παραγωγή κειμένου με τίτλο «Διαμονή-ανακάλυψη του κρητικού πολιτισμού». Η καθηγήτρια, ξεκινώντας από τη λέξη «πολιτισμός» («civilisation»), έθεσε στους μαθητές το ερώτημα «Τι σημαίνει πολιτισμός;». Οι μαθητές είχαν πολλές ιδέες που αφορούσαν τόσο στην ιστορία όσο και στα ήθη, στα έθιμα, στον πολιτισμό, στον τρόπο ζωής των Κρητικών, δίνοντας παράλληλα παραδείγματα, είτε από εμπειρίες που τους μετέφεραν οι γονείς και οι παππούδες από το παρελθόν, είτε από όσα γνώριζαν οι ίδιοι μέσα από τα δικά τους βιώματα. Μετά από συζήτηση, σημειώσαμε στον πίνακα λεξιλόγιο και εκφράσεις στα γαλλικά που εμπεριείχαν τις κυριότερες ιδέες των μαθητών και τις οποίες θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια.

2.7 Στάδια πραγματοποίησης του εγχειρήματος

Α) Ευαισθητοποίηση των μαθητών για την Κρήτη και τον πολιτισμό της. Προβολή βίντεο στην τάξη. Ερωτήσεις κατανόησης (γενικές και λεπτομερείς). Σημείωση λέξεων και σημαντικότερων ιδεών στον πίνακα.

Β) Έρευνα μαθητών μέσα από την ιστοσελίδα <https://fr.wikipedia.org/wiki/Crète>, με στόχο τη συλλογή πληροφοριών (ατομική εργασία στα γαλλικά στο σπίτι).

Γ) Αναζήτηση πληροφοριών και έρευνα μέσα από τη μελέτη τουριστικού οδηγού http://www.routard.com/guide/code_dest/crete.htm και χάρτη του νησιού για τον εντοπισμό των μνημείων και όλων των αξιοθέατων που θα χρησιμοποιηθούν στην πορεία (ομαδική εργασία στην τάξη).

Δ) Συζήτηση στην τάξη για τον μινωικό πολιτισμό (που είχε ήδη διδαχθεί στο μάθημα της Ιστορίας) και τα αρχαιολογικά κέντρα της Κνωσού και της Φαιστού μελετώντας αποσπάσματα του βιβλίου της Ιστορίας (Κατσουλάτος, Κοκκορού-Αλευρά & Σκουλάτος, 2014), βλέποντας φωτογραφίες από βιβλία (Δαβάρας, 2004) αλλά και κάνοντας εικονικές επισκέψεις μέσα στην τάξη (υπολογιστής - διαδραστικός πίνακας).

Ε) Μελέτη Κρητικών συγγραφέων και ποιητών. Ανάγνωση του αποσπάσματος *Νέα Παιδαγωγική* του Νίκου Καζαντζάκη και του ποιήματος *Όλα τα πήρε το καλοκαίρι* του Οδυσσέα Ελύτη από το σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Υπουργείου Παιδείας (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου & Βαρελάς, 2013) αλλά και από την ιστοσελίδα <https://www.youtube.com/watch?v=1s1Z8i-e4hs>. Σχολιάσαμε την κεντρική ιδέα των λογοτεχνικών έργων και μιλήσαμε για τα χαρακτηριστικά στοιχεία, τόσο του συγγραφέα, όσο και του ποιητή, στο συγγραφικό τους έργο.

ΣΤ) Ανάγνωση αποσπάσματος από τον *Ερωτόκριτο* του Βιτσέντζου Κορνάρου μέσα από το διήγημα της Μάρως Δούκα *Το δίκιο είναι ζόρικο πολύ* (Δούκα, 2010).

Ζ) Αναζήτηση στο διαδίκτυο των κυριότερων έργων του Κρητικού ζωγράφου, γλύπτη και αρχιτέκτονα της Ισπανικής Αναγέννησης, Δομήνικου Θεοτοκόπουλου (Ταφή του κόμη του Οργάθ, http://xouakina.blogspot.gr/2007/10/el-greco_1436.html). Συζήτηση για τα χαρακτηριστικά του έργου του, όπως οι επιμήκεις μορφές του και η χρήση των ζωηρών χρωμάτων, στοιχεία που δείχνουν τάσεις πρωτοτυπίας σε σχέση με την εποχή του, η οποία εκφράζεται με τη Βενετική Σχολή και τον μανιερισμό όπως αυτός διαμορφώθηκε στο δεύτερο μισό του 16^{ου} αι.

Η) Γραπτή κατανόηση άγνωστου κειμένου επιπέδου Β1 (γαλλικό δίπλωμα, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ξένων Γλωσσών), το οποίο ετοίμασε η καθηγήτρια. Οι μαθητές εργάστηκαν ως εξής: καταρχήν έγινε ανάγνωση του κειμένου δυνατά μέσα στην τάξη και δόθηκε το βασικό λεξιλόγιο στον πίνακα. Στη συνέχεια, οι μαθητές απάντησαν γραπτά σε ερωτήσεις κατανόησης (ατομική εργασία στο σπίτι). Τέλος, η διόρθωση, με τις κατάλληλες επισημάνσεις, έγινε στην τάξη με τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Θ) «Χτίσιμο» πλάνου στον πίνακα της τάξης (ομαδική εργασία). Κατηγοριοποίηση των σημαντικότερων ιδεών που συλλέξαμε όλο αυτό το διάστημα: 1) τοποθεσία, 2) ιστορία, 3) πολιτισμός-τέχνες, 4) ήθη και έθιμα, 5) νοοτροπία και χαρακτηριστικά των ανθρώπων.

Ι) Δομή και «χτίσιμο» γραπτής παραγωγής λόγου (εισαγωγή – ανάπτυξη – επίλογος) με τη βοήθεια όλων των μέχρι τώρα στοιχείων, μέσα από τις σημειώσεις (ομαδική εργασία στην τάξη).

Κ) Εισαγωγή λέξεων Γαλλοφωνίας. Με βάση τη δομή και το περιεχόμενο του κειμένου, οι μαθητές ενσωμάτωσαν στο κείμενο τις 7 από τις 10 λέξεις που είχαν δοθεί από τους κανόνες διαγωνισμού.

Λ) Αναζήτηση φωτογραφικού υλικού με το οποίο οι μαθητές εμπλούτισαν την παρουσίασή τους. Ομαδική εργασία στην αίθουσα πληροφορικής όπου οι μαθητές αναζητούν και αποθηκεύουν τις εικόνες που τους είναι χρήσιμες για την παρουσίασή τους.

Μ) Αναζήτηση και επιλογή μουσικής σχετικής με τον μουσικό πολιτισμό της Κρήτης. Πολλά μουσικά ακούσματα: κρητική δημοτική μουσική, κρητικά δημοτικά τραγούδια και μαντινάδες (ΚΡΗΤΗ ΜΟΥ ΟΜΟΡΦΟ ΝΗΣΙ – ΓΑΡΓΑΝΟΥΡΑΚΗΣ – YouTube (2011), <https://www.youtube.com/watch?v=KZaTKpxTgZ4>, <http://www.mantinades.gr/>), έντεχνη – λαϊκή μουσική Κρητικών συνθετών όπως του Μάνου Χατζηδάκι και του Μίκη Θεοδωράκη. Τελικά, οι μαθητές επέλεξαν δύο μουσικά κομμάτια: το μουσικό κομμάτι με τίτλο *κυρ Αντώνης* του Μάνου Χατζηδάκι (Συλλογή Δεκαπέντε Εσπερινοί) και το μουσικό κομμάτι με τίτλο *Χαρταετοί* του Μίκη Θεοδωράκη (<https://www.youtube.com/watch?v=pSujHbm-rG8>).

Ν) Ολοκλήρωση εργασίας στην αίθουσα πληροφορικής σε ομαδικό επίπεδο. Προετοιμασία PowerPoint με σκοπό τη «διαφήμιση» της Κρήτης και του πολιτισμού της. Τελειοποίηση εργασίας - λεπτομέρειες: σύνταξη και σελιδοποίηση του κειμένου, τελική επιλογή του φωτογραφικού υλικού, της μουσικής, κινήσεις κ.λπ.

2.8 Τελική παρουσίαση – Κείμενο στα ελληνικά

Τίτλος: *Διαμονή – Ανακάλυψη του Κρητικού Πολιτισμού*

Πιστεύετε ότι μπορείτε να ανακαλύψετε τυχαία όμορφα πράγματα;

Σκέφτεστε μία διαμονή γεμάτη χαλάρωση;

Ελάτε να επισκεφτείτε το πιο μεγάλο και όμορφο ελληνικό νησί, εκεί όπου γεννήθηκε ο Δίας.

Ξεκουραστείτε στην αγκαλιά της κρητικής γης.

Επισκεφτείτε την κόρη του Αιγαίου, η οποία σκορπίζει μια γλυκιά λάμψη

ένα καταπληκτικό αμάλγαμα διαφορετικών και περιέργων τοπίων:

ψηλά βουνά, φαράγγια, φοινικώνες, παραλίες με λευκή άμμο

πύργους, μοναστήρια, αυθεντικά χωριά – καλά τοποθετημένα στο σήμερα – αποπνέουν το παρελθόν αλλά αποφεύγουν να είναι kitch!

Ακολουθήστε το νήμα που ξετυλίγει ο Θησέας για να συναντήσει τον Μινώταυρο μέσα στον λαβύρινθο του μινωικού παλατιού της Κνωσού, και ανακαλύψτε τον αρχαιολογικό χώρο στον οποίο γεννήθηκε ο πρώτος ευρωπαϊκός πολιτισμός.

Αποκρυπτογραφήστε την ιερογλυφική γραφή του δίσκου του 17^{ου} αι. της Φαιστού.

Περιπλανηθείτε στα σοκάκια των παλαιών πόλεων στα Χανιά και στο Ρέθυμνο.

Ανακαλύψτε τον έρωτα και τη δόξα μέσα από το ρομαντικό έπος «Ερωτόκριτος» γραμμένο τον 17^ο αι. από τον ποιητή Βιτσέντζο Κορνάρο, την κρητική ψυχή και την ιδέα της ελευθερίας μέσα από τα δοκίμια και τα μυθιστορήματα του Νίκου Καζαντζάκη, τον ήλιο και το μπλε χρώμα της θάλασσας μέσα από τα ποιήματα του

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Οδυσσέα Ελύτη, τα επιμήκη σχήματα και τα ζωντανά χρώματα μέσα από τους πίνακες του 16^{ου} αι. του Δομίνικου Θεοτοκόπουλου γνωστού με το όνομα «El Greco»!

Παρευρεθείτε σε ένα χωριάτικο πανηγύρι!

Τραγουδήστε τη χαρά και τον πόνο της ζωής δημιουργώντας μαντινάδες.

Χορέψτε τους παραδοσιακούς χορούς πεντοζάλη, συρτό, σούστα και αισθανθείτε την περιφάνεια των κρητικών πολεμιστών.

Ακούστε τη λύρα που θέλγει την ψυχή και παθιάζει τη σκέψη.

Γευτείτε τις τοπικές σπεσιαλιτέ: ελιές, απάκι, αγκινάρες, φάβα, σαλιγκάρια, πίτα, ντάκος.

Να είστε σίγουροι, ότι θα κρατήσετε μία καλή ανάμνηση της φιλοξενίας και της γενναιοδωρίας των ντόπιων και για γούρι αγοράστε ένα σαρίκι, μαντήλι λευκό ή μαύρο, σύμβολο της θλίψης, όπως επίσης του κουράγιου και του αγώνα για την ελευθερία.

Μπράβο για την απόφασή σας! Επωφεληθείτε από τη διαμονή σας στην Κρήτη και . . . να περάσετε καλά!

2.9 Τελική παρουσίαση – Κείμενο στα γαλλικά

Titre : Séjour-découverte de la civilisation crétoise

Croyez-vous à la sérendipité?

Pensez-vous à un séjour plein de zénitude?

Venez visiter la plus grande et belle île grecque, le lieu où Zeus est né. Reposez-vous dans les bras de la terre crétoise!

Visitez la fille Égéenne qui répand une douce clarté, un extraordinaire amalgame de paysages divers et étranges: de hautes montagnes, des gorges, des palmeraies, des plages de sable blanc, des châteaux, des monastères, des villages originaux, qui – bien placés dans l’aujourd’hui – respirent le passé, mais évitent le kitch!

Suivez le fil que dévide Thésée pour rencontrer le Minotaure dans le Labyrinthe du palais minoen de Cnossos et découvrez le site dans lequel est née la première civilisation européenne!

Décryptez l’écriture hiéroglyphique du disque du XVIIe siècle avant J.C de Phaistos!

Baladez-vous dans les ruelles des vieilles villes de la Canée et de Réthymnon!

Découvrez l’amour et l’honneur dans l’épopée romantique “Erotokritos” composée au XVIIe siècle par le poète Vitsentzos Cornaros

l’âme crétoise et l’idée de la liberté dans les essais et les romans de Nikos Kazantzakis!

le soleil et le bleu de mer dans les poèmes de Odysseas Elytis,

les formes allongées et les couleurs vives dans les peintures du XVIe siècle de Dominikos Theotokopoulos, bien connu sous le nom “El Greco”!

Assistez à une kermesse villageoise!

Chantez la joie et la douleur de la vie en créant des mantinades!

Dancez des danses folkloriques: pentozalis, syrto, sousta et ressentez la fierté des guerriers crétois!

Écoutez la lyre qui séduit l’âme, qui passionne la pensée!

Goûtez aux spécialités traditionnelles: olives, apaki, artichauts, fèves, escargots, pita et dakos!

Soyez sûrs que vous garderez un bon souvenir de l'hospitalité et de la générosité des autochtones et comme grigri achetez un sariki: mouchoir blanc ou noir, symbole de la tristesse mais aussi du courage et de la lutte pour la liberté!

Bravo pour votre décision!

Profitez de votre séjour en Crète et . . . amusez-vous bien !

3. Συμπεράσματα

Η συνολική διάρκεια του εγχειρήματος ήταν 12 διδακτικές ώρες 45', σε διάστημα περίπου τεσσάρων μηνών (από τον Οκτώβριο 2014 ως τις αρχές Φεβρουαρίου 2015). Οι 15 μαθητές του Α' Αρσακείου Γυμνασίου Ψυχικού, εργάστηκαν με μεγάλο ενδιαφέρον και ζήλο όλο αυτό το διάστημα, έμαθαν πολλά καινούργια πράγματα, απόλαυσαν την προετοιμασία για αυτό το ταξίδι στην Κρήτη και τον πολιτισμό της, και τελικά κέρδισαν βραβείο, με το οποίο τιμήθηκαν στο Γαλλικό Ινστιτούτο Ελλάδας, την ημέρα της γιορτής της Γαλλοφωνίας.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι ο πολιτισμός μιας περιοχής, η ιστορία, τα ήθη, τα έθιμα, οι συνήθειες μπορούν να ενταχθούν στο μάθημα των γαλλικών. Η συμμετοχή μίας τάξης μαθητών σε ένα πανελλήνιο διαγωνισμό, όπως αυτός της Γαλλοφωνίας, μπορεί να είναι μόνο η αφορμή που θα δώσει κίνητρο στους μαθητές να μάθουν να εκφράζονται σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο σε μία ευρεία κοινωνία πολιτισμού.

Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει ατομική και κοινωνική ευθύνη να εισάγει στοιχεία πολιτισμού, με κάθε ευκαιρία, στο μάθημά του, είτε διδάσκει στην Α/βάθμια είτε στη Β/βάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Γαργανουράκης, ΚΡΗΤΗ ΜΟΥ ΟΜΟΡΦΟ ΝΗΣΙ – You Tube (2011). Ανακτήθηκε 23

Ιουλίου, 2011, από το You Tube <https://www.youtube.com/watch?v=KZaTKpxTgZ4>

Crète: Guide de voyage Crète – Routard.com. «n.d.», Ανακτήθηκε από το

http://www.routard.com/guide/code_dest/crete.htm

Crète–Wikipedia. «n.d.», Ανακτήθηκε από το Wiki:

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A8te>

Δαβάρας, Κ. (2004). *Το ανάκτορο της Κνωσού*. Αθήνα: HANNIBAL

Δούκα, Μ. (2010). *Το δίκιο είναι ζόρικο πολύ*. Αθήνα: Πατάκη

Ελύτης, Ο. (1972). *Όλα τα πήρε το καλοκαίρι*, Τα ρω του έρωτα, Ανακτήθηκε από το

<https://www.youtube.com/watch?v=1s1Z8i-e4hs>

Θεοδωράκης, Μ. Χαρταετοί, <https://www.youtube.com/watch?v=pSujHbm-rG8>

Θεοτοκόπουλος, Δ. Ταφή του κόμη του Οργάθ (1586-88), Τολέδο, Άγιος Θωμάς,

Ανακτήθηκε από http://xouakina.blogspot.gr/2007/10/el-greco_1436.html

Καζαντζάκης, Ν. Νέα Παιδαγωγική, απόσπασμα από το πέμπτο κεφάλαιο του πεζογραφήματος Αναφορά στον Γκρέκο (1961), Εκδόσεις Ελένης Ν. Καζαντζάκη

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Κορνάρος, Β. Ἦρθεν η ώρα και ο καιρός – Ερωτόκριτος, «n.d.», Ανακτήθηκε από το <http://afterschoolbar.blogspot.gr/2013/01/767-818.html>

Κατσουλάτος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., & Σκουλάτος, Β. (2014). *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Πατάκης

Mantinades.GR Κρητικές Μαντινάδες. «χ.χ.». Ανακτήθηκε από <http://www.mantinades.gr/>

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., & Βαρελάς, Λ. (2013). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Χατζιδάκης, Μ. *κυρ Αντώνης*, Συλλογή Δεκαπέντε Εσπερινοί (11^ο κομμάτι,CD)

Αξιοποίηση από εκπαιδευτικούς του υλικού της ιστοσελίδας μαθηματικών creativemathpathways.sch.gr: Το παράδειγμα εικονογραφημένου αριθμητικού προβλήματος

Δρ Δεληκανάκη Νίκη
επ. Σχολική Σύμβουλος Π. Α.
ndelikanaki@gmail.com

Δρ Περικλειδάκης Γεώργιος
Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε.
gperiklidakis@gmail.com

MSc Γαλανάκης Ιωάννης
Δ/ντής 12^{ου} Δ.Σ. Ηρακλείου
igalanakis@gmail.com

Τζαγκαράκης Ελευθέριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ19 στην ΠΔΕ Κρήτης
eltzaster@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αναφέρεται σε εικονογραφημένα αριθμητικά προβλήματα μεταβολής. Έκαστο αριθμητικό πρόβλημα εξελίσσεται σε 3 εικονογραφημένες κάρτες, οι οποίες σειροθετούνται με χρονική αλληλουχία, σύμφωνα με την επίλυση τους. Κατασκευάστηκαν από νήπια σε 7 τάξεις νηπιαγωγείων κατά το γ' τρίμηνο του σχολικού έτους 2014-15 και αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα Μαθηματικών creativemathpathways.sch.gr. Η ιστοσελίδα αυτή περιέχει δημιουργικό υλικό Μαθηματικών για παιδιά 4-8 ετών και λειτουργεί στην πλατφόρμα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου. Εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της υποστήριξης των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας στα Μαθηματικά, με τη συνεισφορά των νέων τεχνολογιών.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική, αριθμητικό πρόβλημα, νέες τεχνολογίες.

1. Η ιστοσελίδα μαθηματικών

Η ιστοσελίδα creativemathpathways.sch.gr (δημιουργικά μαθηματικά μονοπάτια) δημιουργήθηκε και διαχειρίζεται από τους εκπαιδευτικούς Γαλανάκη Ι., Δεληκανάκη Ν., Περικλειδάκη Γ. και Τζαγκαράκη Ε. Λειτουργεί στην πλατφόρμα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, το οποίο αποτελεί το επίσημο εκπαιδευτικό ενδοδίκτυο για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, διασυνδέοντας σχολεία και εκπαιδευτικούς.

Ο γενικότερος σκοπός της ιστοσελίδας είναι η υποστήριξη των παιδιών από την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία στα Μαθηματικά, σύμφωνα με τα ισχύοντα Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ), μέσα από δημιουργικούς τρόπους και με έμφαση στις νέες τεχνολογίες, η καλλιέργεια θετικών στάσεων στην κατεύθυνση της πρόληψης της αποτυχίας στα Μαθηματικά και η δημιουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης και ψυχαγωγίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Το περιεχόμενο της, που συνίσταται σε πρωτότυπο υλικό Μαθηματικών, απευθύνεται σε παιδιά 4-8 ετών. Η επιλογή του εύρους ηλικίας έγινε σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών, το οποίο αναπτύσσεται, σε τρεις ηλικιακούς κύκλους κατά την υποχρεωτική εκπαίδευση, από τους οποίους ο πρώτος κύκλος είναι 5-8 ετών δηλ. νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ Δημοτικού (Τζεκάκη, 2010, 2011, ΝΠΣ, 2011). Το μαθηματικό περιεχόμενο έχει κατασκευαστεί στο μεγαλύτερο μέρος του στη σχολική τάξη από μαθητές νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και με τους αντίστοιχους Σχολικούς Συμβούλους σε πλαίσιο συνεργατικών μαθησιακών διαδικασιών, με συνοδές επιμορφωτικές δράσεις των Συμβούλων (Δεληκανάκη, 2012). Περιλαμβάνονται οι εξής 7 κατηγορίες περιεχομένου: α) Μαθηματικά παραμύθια, β) Ταινίες κινουμένων σχεδίων (animation), γ) Παζλ διαδραστικά, δ) Βάλε στη σωστή σειρά, ε) Προσωπικότητες Μαθηματικών, στ) Γρίφοι, χιούμορ, ζ) Ιστοσελίδες, βιβλία κ.α. για εκπαιδευτικούς/γονείς.

Για την ιστοσελίδα χρησιμοποιήθηκε το **Joomla**, το οποίο είναι ένα ελεύθερο και ανοικτού κώδικα σύστημα διαχείρισης περιεχομένου και τα δεδομένα του αποθηκεύτηκαν σε βάση δεδομένων στο Σχολικό Δίκτυο. Τα **Web 2.0 εργαλεία** που χρησιμοποιήθηκαν στην πρώτη φάση δημιουργίας της ιστοσελίδας, για 2 από τις κατηγορίες περιεχομένου, είναι:

1. **Δημιουργία online παζλ:** στη διεύθυνση www.jigsawplanet.com έχουν δημιουργηθεί online παζλ με ζωγραφιές μαθητών σχολείων με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Μπορεί να αυξάνεται ή να μειώνεται ο αριθμός κομματιών, να περιστρέφονται, ενώ μπορούν να ενσωματώνονται σε άλλο ιστολόγιο ή ιστοσελίδα ή τέλος να διαμοιράζεται ο υπερσύνδεσμος σε άλλα μέσα.

2. **Δημιουργία χρονογραμμής:** με τη χρήση του web 2.0 εργαλείου <http://www.tiki-toki.com/> Το Tiki-Toki επιτρέπει να δημιουργηθούν εντυπωσιακές, διαδραστικές χρονογραμμές. Είναι ιδανικό ως εργαλείο παρουσίασης με χρονολογική σειρά βιογραφιών μεγάλων Μαθηματικών που αναφέρονται στις τάξεις του Δημοτικού. Μπορεί να ενσωματωθεί video, φωτογραφίες, υπερσύνδεσμοι και κείμενο. Κάθε χρονογραμμή έχει το δικό της, μοναδικό URL και μπορεί να ενσωματωθεί σε άλλα ιστολόγια ή ιστοσελίδες. Η χρήση του γίνεται αποκλειστικά διαδικτυακά.

Στην κατηγορία «Βάλε στη σωστή σειρά» περιλαμβάνονται εκτυπώσιμα αρχεία με εικόνες που συνθέτουν σε αλληλουχία χρονικής διαδοχής ιστορίες, με νόημα αριθμητικού προβλήματος, τις οποίες κατασκεύασαν μαθητές νηπιαγωγείων. Η δυνατότητα σειροθέτησης αυτών εμπεριέχει δυο διαστάσεις, α) τη σειροθέτηση εικόνων σε αλληλουχία χρονικής διαδοχής με νόημα αφενός και β) την ταυτόχρονη ικανοποίηση της συνθήκης αντίληψης - επίλυσης του εμπεριεχόμενου αριθμητικού προβλήματος αφετέρου. Οι εικόνες προσφέρουν μοναδικό πλεονέκτημα κατανόησης για το παιδί, διότι αποτελούν διακριτά βήματα στην εκτέλεση μιας αριθμητικής

πράξης με συνέπεια, δηλ. στην 1η εικόνα απεικονίζεται μια αρχική κατάσταση ποσότητας, στη 2η μια μεταβολή στην ποσότητα και στην 3η εμφανίζεται το αποτέλεσμα, με εικονιστική και συμβολική αναπαράσταση (αριθμητικά σύμβολα).

2. Σειροθέτηση ιστοριών αριθμητικών προβλημάτων

2α. Η αντίληψη των γεγονότων ως ακολουθία χρονικής διαδοχής

Πολλά γεγονότα γίνονται αντιληπτά ως «σενάρια» στην καθημερινή ζωή, δηλ. ως μια αλληλουχία μερών με νόημα, ενώ φαίνεται ότι από την ηλικία των 3 ετών περίπου τα παιδιά αναπαριστούν διαμέσου του συμβολικού παιχνιδιού τέτοια σενάρια, δείχνοντας ότι έχουν συγκροτήσει αναπαραστάσεις αυτών των γνωστικών δομών. Έρευνες έδειξαν ότι παιδιά 2-3 ετών αντιλαμβάνονταν μικρές ακολουθίες γεγονότων και σειροθετούσαν αυτά απεικονισμένα σε κάρτες με κανονική σειρά (από την αρχή ως το τέλος), ακόμα κι αν δεν καταλάβαιναν την αντιστρεψιμότητα της χρονικής σειροθέτησης, εφόσον οι εικόνες ολοκλήρωναν ένα λογικό νόημα σε οικείο γεγονός. Ακόμα, έτειναν να παραλείπουν από χρονική σειροθέτηση με ανάκληση φάσεις γεγονότων που δεν ταίριαζαν λογικά στη σειρά. (Fivush & Mandler, 1985).

Σε άλλη έρευνα χρονικής σειροθέτησης με παιδιά 3-6 ετών διαπιστώθηκε, ότι με την πρόοδο της ηλικίας αυξάνουν τις επιτυχείς επιδόσεις τους. Έτσι, σε πιο ανώριμες περιόδους, στις προς διάταξη εικόνες μπορεί να μην αντιλαμβάνονται τα μέρη ως συνθετικά σε μια ενιαία ιστορία, αλλά αποσπασματικά, δηλαδή αντιλαμβάνονται στατικά σε κάθε εικόνα μια ιστορία, ή μπορεί να μη διατάσσουν σύμφωνα με το λογικό νόημα, αλλά να προσπαθούν να συγκολλήσουν τις εικόνες χωροταξικά σαν παζλ. Αυτές οι γνωστικές συμπεριφορές παραμερίζονται όσο αυξάνεται η γνωστική συγκρότηση του παιδιού μέσα από πολύπλοκες διανοητικές διαδικασίες. (Bornens, 1990).

Σε έρευνα κατά την κατασκευή και στάθμιση της κλίμακας Λογικομαθηματικής Σκέψης αξιολογήθηκε η ικανότητα αντίληψης χρονικής διαδοχής γεγονότων σε παιδιά 4-6 ετών, διαμέσου 3 δοκιμασιών σειροθέτησης ιστοριών (3 εικόνων έκαστη). Βρέθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό (85%) του συνολικού δείγματος επιτυγχάνουν στις 2 ή 3 δοκιμασίες, Ένα μέρος 9.3% ολοκληρώνει μόνο μια από αυτές, ενώ ένα ποσοστό 5.6%, αποτυγχάνει τελείως, παρουσιάζοντας αντίστοιχα μέτρια και σοβαρή αδυναμία. Η ικανότητα αντίληψης της χρονικής διαδοχής φάνηκε ότι επηρεάζεται από την ηλικία, αφού διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ και των 4 εξαμήνων ηλικίας, από το μορφωτικό περιβάλλον και από τις ενδοατομικές διαφορές, επιβεβαιώνοντας τις παραπάνω έρευνες (Δεληκανάκη, 2008).

Από τους Zacks & Tversky (2001) παρατίθενται οι παρακάτω βασικές επιστημονικές για τη φύση, την αντίληψη και τη συγκρότηση των γεγονότων:

- Το γεγονός ορίζεται ως ένα τμήμα του χρόνου σε ένα δεδομένο τόπο που γίνεται αντιληπτό από έναν παρατηρητή ως έχον αρχή και τέλος. Τα γεγονότα δεν είναι πράξεις, μπορεί όμως να τις περιλαμβάνουν ή κάποιες πράξεις να είναι γεγονότα.
- Η αντίληψη των γεγονότων σχετίζεται με την επεξεργασία της γλώσσας, τη μνήμη, την αιτιότητα, το σχεδιασμό και τις πράξεις. Όσον αφορά στην αντίληψη και στην περιγραφή των γεγονότων μπορούμε να εφαρμόσουμε σε αυτά μια επεξεργασία αντίστοιχη με την επεξεργασία για την αντίληψη των αντικειμένων. Έτσι: α) Τα

γεγονότα αποτελούνται από μικρότερες μονάδες-μέρη ή σκηνές σε ένα σενάριο που συνιστούν το συνολικό γεγονός, β) μπορούν να γίνουν αντιληπτά σε μια ιεραρχική κάθετη κατηγοριοποίηση, γ) χαρακτηρίζονται από διακριτά μικρότερα μέρη, ενώ οι σχέσεις των μερών αυτών είναι σημαίνουσες φυσικής αιτιότητας ή σκοπών ή προθέσεων κοινωνικά καθορισμένων. Η αντίληψη των γεγονότων επηρεάζεται από την προϋπάρχουσα εμπειρία, τα κίνητρα, τις επιθυμίες, τις προσδοκίες.

- Όσον αφορά στη *συγκρότηση των γεγονότων*, ως ευρύτερων εννοιολογικών εννοιών, καταλήγουν ότι συγκροτούνται όπως και οι απλούστερες έννοιες, σύμφωνα με τη θεωρία των *σχημάτων (schemata)*, αλλά με περισσότερο πολύπλοκες διαδικασίες. Τα σχήματα, που είναι ένας τρόπος σημασιολογικής κωδικοποίησης των πληροφοριών και αναπαράστασης της γνώσης, έχουν χρησιμοποιηθεί σε διάφορες θεωρίες από τον Bartlett στις έρευνες του για τη μνήμη, από τον Piaget στις απόψεις για την κατασκευαστική πορεία της γνωστικής ανάπτυξης, και από άλλους ερευνητές. Καθοριστικό ρόλο για τη συγκρότηση γεγονότων φαίνεται να έχει η αιτιότητα, οι σκοποί και το πολιτισμικό περιβάλλον, αλληλεπιδρώντας με τους ενδοατομικούς παράγοντες των μηχανισμών γνωστικής συγκρότησης. (Zacks & Tversky, 2001).

Συνοπτικά, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη των γεγονότων και τη σειροθέτηση αυτών σε δοκιμασίες χρονικής διαδοχής είναι αναπτυξιακοί, ενδοατομικοί και περιβαλλοντικοί.

2β. Η επίλυση αριθμητικών προβλημάτων

Τα αριθμητικά προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης συνοψίζονται σε τρεις γενικές κατηγορίες σημασιολογικού περιεχομένου: *προβλήματα μεταβολής, σύνθεσης και σύγκρισης*. Η διαφορετική εννοιολογική δομή τους ανταποκρίνεται στα είδη των πρωτοποσοτικών σχημάτων, που αναπτύσσουν τα παιδιά πριν από το σχολείο, όπως αθροιστικά σχήματα αύξησης-μείωσης, δηλ. αντιλαμβάνονται τότε αυξάνεται και τότε μειώνεται μια ποσότητα και αθροιστικά σχήματα του τύπου σχέσεων μέρους-όλου δυο ποσοτήτων. Τα προβλήματα μεταβολής αναφέρονται σε μεταβολή, δυναμική αύξηση ή μείωση ποσότητας, αυτά της σύνθεσης αναφέρονται στη συνένωση δυο ποσοτήτων σε μια νέα υπερκατηγορία και αυτά της σύγκρισης αντίστοιχα στη στατική συνθήκη σύγκρισης δυο ποσοτήτων (Resnick, 1989).

Σε έρευνες έχει βρεθεί ότι μια μεγάλη πλειοψηφία παιδιών προσχολικής ηλικίας, πριν τη διδασκαλία πράξεων αριθμητικής (πρόσθεση, αφαίρεση) κατά την τυπική σχολική εκπαίδευση, είναι ικανά να λύνουν προφορικά αριθμητικά προβλήματα είτε μη-λεκτικά, διαμέσου άμεσης εκτίμησης με μια ματιά (*subitizing*), είτε εφαρμόζοντας τις αρχές της απαρίθμησης σε συλλογές που υφίστανται αριθμητική μεταβολή (Zur & Gelman, 2004). Παιδιά 3-5 ετών επιδεικνύουν εκπληκτικά υψηλή ικανότητα πρόσθεσης και αφαίρεσης όταν οι αριθμοί είναι μικροί-έως τρία. (Hughes, 1999).

Διάφορες μεταβλητές, όπως η γλωσσική διατύπωση, το σημασιολογικό περιεχόμενο της εκφώνησης, όπως επίσης και η ύπαρξη χειραπτικού υλικού, που υποστηρίζει τη λειτουργία εσωτερικής αναπαράστασης και κατανόησης των σχέσεων μεταξύ των όρων του αριθμητικού προβλήματος, η ύπαρξη ή μη πλαισίου με νόημα, επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών, τα οποία μπορεί να επιδείξουν εξαιρετικές ικανότητες για λύση προβλημάτων, υποτιμημένες κατά το παρελθόν (Gelman &

Galistel, 1978, Ibarra, & Lindvall, 1982, Jordan, Huttenlocher & Levine, 1992, Carpenter et al, 1993, Κορνηλάκη, 2003).

Σε εφαρμογή των ερευνητικών δεδομένων, σύμφωνα με την Ένωση εκπαιδευτικών των Μαθηματικών των ΗΠΑ, η μέθοδος επίλυσης προβλήματος θεωρείται ως η πλέον σημαντική για τη διαμόρφωση των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων των Μαθηματικών όλων των βαθμίδων, αποτελώντας έναν από τους βασικούς άξονες της μεθοδολογίας της μαθηματικής εκπαίδευσης για παιδιά από το νηπιαγωγείο μέχρι τη 12^η τάξη (NCTM, 2000). Ο εκπαιδευτικός της προσχολικής ηλικίας παροτρύνεται να επινοεί ο ίδιος ή τα παιδιά προβλήματα όλων των τύπων, (Charlesworth, 2005), ώστε να πλαισιώνεται η εννοιολογική μαθηματική γνώση με διαδικαστική γνώση, δηλ. στρατηγικές, στο ευρύτερο πλαίσιο του εποικοδομητισμού.

Στο ΝΠΣ των Μαθηματικών για το ελληνικό νηπιαγωγείο και στους στόχους της ενότητας «Αριθμοί & πράξεις» προτείνεται τα νήπια να διερευνούν καταστάσεις για να προσεγγίζουν τις 4 αριθμητικές πράξεις, καθώς και να κατασκευάζουν αντίστοιχα απλά προβλήματα. Ως προς τη μεθοδολογία, η επίλυση προβλήματος αναφέρεται τόσο στο γενικό πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ και ειδικότερα στο ΑΠΣ των Μαθηματικών, όσο και στο ΝΠΣ. (ΔΕΠΠΣ, 2002, ΝΠΣ, 2011). Προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν τα νήπια να αναπτύσσουν τις ικανότητες επίλυσης προβλήματος, συλλογισμού, γενίκευσης, τεκμηρίωσης, επικοινωνίας και σημειωτικής δράσης, ενώ επιδιώκεται η χρήση χειραπτικού και ψηφιακού υλικού.

Η μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων με περιεχόμενο από την καθημερινή ζωή, σύμφωνα με τις αρχές των Ρεαλιστικών Μαθηματικών (P.M.), είναι πρωταρχικής σημασίας για τη μαθηματική ανάπτυξη των νηπίων, επισημαίνουν ερευνητές, οι οποίοι βρίσκουν βελτιωμένες τις μαθηματικές επιδόσεις παιδιών νηπιαγωγείου μετά από πειραματική παρέμβαση σχεδιασμένη σύμφωνα με τα P.M. Επιπρόσθετα, ψηφιακές εφαρμογές των P.M. μπορούν να δώσουν νέα ώθηση στη μαθηματική ανάπτυξη των νηπίων (Zaranis, Kalogiannakis, Papadakis, 2013, Papadakis, Kalogiannakis, Zaranis, 2016).

Στο ΝΠΣ Μαθηματικών για το Δημοτικό, η επίλυση προβλήματος αποτελεί τον πυρήνα της διαδικασίας ανάπτυξης της μαθηματικής γνώσης. Θεωρείται ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν τους παρέχονται ευκαιρίες διερεύνησης ιδεών διαμέσου επίλυσης προβλημάτων, συνειδητοποιώντας τη λειτουργική πτυχή, αλλά και την πολιτισμική και ιστορική διάσταση της κατασκευής της μαθηματικής γνώσης. Προτείνεται η διδασκαλία των μαθηματικών μέσω της μεθοδολογίας επίλυσης προβλημάτων και η ανάδειξη αυτής ως κεντρικός στόχος του προγράμματος σπουδών για τα Μαθηματικά (ΝΠΣ, 2011).

Η επίλυση προβλημάτων στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μία σύνθετη γνωστική, μαθηματική διαδικασία και πρέπει να προσεγγίζεται και να αξιολογείται με πολλή προσοχή. Η αποτυχία των μαθητών στη σημαντική αυτή δεξιότητα προκαλεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά με τις χαρακτηριστικές γνωστικές ιδιαιτερότητες και αδυναμίες, το ερευνητικό ενδιαφέρον γίνεται ακόμη πιο έντονο. (Περικλειδάκης, 2005).

Σύμφωνα με τον Geary (1994), στην περίπτωση των μαθητών του δημοτικού σχολείου ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή επίλυση λεκτικών προβλημάτων θεωρούνται: α) η ικανότητα εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων, β) το επίπεδο κατάρκτησης του λεξιλογίου των μαθηματικών και γ) η ικανότητα της

βραχυπρόθεσμης μνήμης, λόγω της έκτασης και των όρων του προβλήματος. Το λεξιλόγιο και η υπολογιστική ικανότητα των μαθητών μπορούν να βελτιωθούν με την κατάλληλη διδασκαλία και άσκηση και με την πάροδο του χρόνου. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στο ρόλο της βραχυπρόθεσμης μνήμης. Η επιβάρυνση της μνήμης εργασίας μειώνεται σημαντικά με τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας και της ταχύτητας ανάγνωσης, επειδή αυξάνεται ο αριθμός των λέξεων και των όρων που μπορεί να συγκρατηθούν και να επεξεργαστούν. (Περικλειδάκης, 2005).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στις καθημερινές ελεύθερες δραστηριότητες και στις ρουτίνες της προσχολικής τάξης, σε ευκαιριακές περιστάσεις και κατά την αξιοποίηση κατάλληλων αφηγηματικών ιστοριών, ανακύπτουν καταστάσεις διερεύνησης αριθμητικών πράξεων, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιούν και να τις διαπραγματεύονται με τα νήπια με τη μεθοδολογία επίλυσης προβλήματος: π.χ. καταγραφές απόντων-παρόντων, καταγραφές αγοριών-κοριτσιών, μοίρασμα γλυκών γενεθλίων, υπολογισμοί διάφοροι κ.α.. Ωστόσο, κατά ένα βήμα περαιτέρω, όταν ο εκπαιδευτικός παρέχει την ευκαιρία στα νήπια να αναπαραστήσουν σημειωτικά τις παρουσιαζόμενες προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες έχουν νόημα και ιδιαίτερη σημασία για τα ίδια, τότε οι καταγραφές τους του ελεύθερου σχεδίου, των σημειώσεων και των συμβόλων, ενισχύουν τη μαθηματική ανάπτυξη και τη μετάβαση από άτυπες σε πιο τυπικές μορφές αυτής (Παπανδρέου, 2007, Δεληκανάκη, 2010; Χρονάκη & Μουντζούρη, 2009).

2γ. Μεθοδολογία καλής πρακτικής

Από την κατηγορία «Βάλε στη σωστή σειρά» της ιστοσελίδας οι νηπιαγωγοί 7 προσχολικών τάξεων αξιοποίησαν πρωταρχικό εκπαιδευτικό υλικό 2 αρχείων που παρουσιάζουν ιστορίες με 3 εικόνες έκαστη, κατά τη χρονική περίοδο του γ' σχολικού τριμήνου (Απρίλιος-Μάιος 2015). Στη μια ιστορία εξ αυτών εξελίσσεται ένα γεγονός διατήρησης αριθμητικής ποσότητας έπειτα από μεταβολή της θέσης των στοιχείων της στο χώρο. Στην άλλη ιστορία αναπτύσσεται το αριθμητικό πρόβλημα μεταβολής $10-5=5$ (με θέμα αγκάθια στο σώμα δεινοσαύρων), ενώ ζητείται αντίστοιχα η σωστή σειροθέτηση των καρτών από τα νήπια. Οι ιστορίες αυτές είχαν σχεδιαστεί από νήπια του 28^{ου} Νηπιαγωγείου Ηρακλείου στη διάρκεια παρελθούσης ερευνητικής κατασκευής ιστοριών με αριθμούς και είχαν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα.

Τις ιστορίες αυτές, αφού οι εκπαιδευτικοί τις εκτύπωσαν σε χωριστές κάρτες, τις επεξεργάστηκαν στις τάξεις τους με συζήτηση, συλλογισμούς και άλλους χειρισμούς (σειροθέτηση), ενώ στη συνέχεια πρότειναν στα νήπια να σκεφτούν και να κατασκευάσουν αναλογικά τις δικές τους ατομικές ιστορίες με νοηματικό περιεχόμενο αριθμητικών προβλημάτων. Δόθηκε η οδηγία να χρησιμοποιήσουν οποιουσδήποτε αριθμούς ήθελαν, αποφεύγοντας να επαναλάβουν τους ίδιους αριθμούς των παραδειγμάτων. Τα νήπια κατά τη διάρκεια αυτής της κατασκευής μέσα σε επικοινωνιακή παιδαγωγική ατμόσφαιρα, ζήτησαν διευκρινίσεις, ανέπτυξαν ποικίλους συλλογισμούς, διαπραγματεύτηκαν αριθμητικές έννοιες και διαδικασίες, ενώ αξιοποίησαν ή ζήτησαν να διορθώσουν λάθη. Ως αποτέλεσμα δημιούργησαν με αυθεντικό τρόπο αντίστοιχα έργα, ενώ συγκεντρώθηκαν 61 έργα για τη 2η κατηγορία, κυρίως νηπίων, με λίγες συμμετοχές προνηπίων.

Η διαδικασία αποδείχθηκε εξαιρετικά δημιουργική, γεγονός που κρίνεται σημαντικό για την ποιότητα της διαδικασίας κατασκευής της μαθηματικής γνώσης (Κουλαϊδής, 2007). Προσεγγίζοντας τα έργα αυτά με ποιοτικές μεθόδους, διαπιστώσαμε ότι συνιστούν πολύ ενδιαφέρουσες εικονογραφημένες ιστορίες με 3 εικόνες έκαστη, συνοδευόμενες και από λεκτική επεξήγηση, στις οποίες εξελίσσεται ένα αριθμητικό πρόβλημα, με πλήθος διαφορετικών συνδυασμών αριθμών σε έκαστη τάξη. Χαρακτηριστικό της ποικιλομορφίας είναι ότι, μόνο 2 έργα, από διαφορετικές τάξεις μάλιστα, παρουσιάζουν τους ίδιους αριθμούς με το παράδειγμα, αλλά και αυτά έχουν διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Τα έργα παρουσιάζουν την αριθμητική μεταβολή με συνέπεια, δηλαδή σωστά σειροθετημένη και σε πλήρη αντιστοιχία εικονογράφησης των ασυνεχών ποσοτήτων, των αριθμητικών συμβόλων και της προφορικής επεξήγησης, γεγονός που αποδεικνύει την κατάκτηση της διαδικαστικής γνώσης από τα συγκεκριμένα νήπια, διαμέσου της γενίκευσης και της εφαρμογής σε νέο περιεχόμενο.

Στο παράδειγμα είχαν χρησιμοποιηθεί αριθμοί εντός της δεκάδας στην αριθμητική πράξη $10-5=5$. Στα 61 έργα που συγκεντρώθηκαν, 26 έργα αγοριών και 35 έργα κοριτσιών, παρατηρείται ένα ευρύ φάσμα αριθμητικών δεδομένων:

- 31 έργα (13αγοριών, 18κοριτσιών) χρησιμοποιούν αριθμούς μέσα στην 5άδα,
- 27 έργα (12αγοριών, 15κοριτσιών) χρησιμοποιούν αριθμούς από 6-10,
- 3 έργα χρησιμοποιούν αριθμούς καθ' υπέρβαση της δεκάδας (13-6, 13-5, 13-3),
- 6 από τα παραπάνω έργα έχουν αποτέλεσμα το μηδέν.

Από αυτές τις ιστορίες αρκετές έχουν ήδη, μετά από μια σχετική επιμέλεια, αναρτηθεί στην κατηγορία «Βάλε στη σωστή σειρά», αποτελώντας νέο διδακτικό υλικό για παιδιά και εκπαιδευτικούς στη διαδικτυακή κοινότητα μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τις διαθέτουν στα νήπια, ώστε να τις χρησιμοποιούν ως χειραπτικό υλικό, παίζοντας με διάφορους τρόπους, είτε ατομικά, είτε σε μικρές ομάδες, ενώ ιδιαίτερα χρήσιμο αποβαίνει ως εισαγωγική οπτικοποιημένη διαδικασία για μαθητές με δυσκολίες στην Α' Δημοτικού. Κατ' επέκταση της προηγούμενης διαδικασίας, νέες ιστορίες μπορεί να σχεδιαστούν αντίστοιχα σε άλλες τάξεις και να αποσταλούν ώστε να συμπεριληφθούν στις αναρτημένες κ.ο.κ.

Αδυναμία απετέλεσε το γεγονός ότι δεν υπήρξε το χρονικό περιθώριο για να αναρτηθεί το παραπάνω υλικό εντός του ίδιου σχολικού έτους, ώστε τα παιδιά που κατασκεύασαν τις ιστορίες να τις δουν αναρτημένες στην ιστοσελίδα, γεγονός που δημιουργεί θετική συναισθηματική ενίσχυση και ενθουσιασμό, όπως είχε διαπιστωθεί από άλλες περιπτώσεις κατά τις οποίες κατέστη αυτό δυνατό.

3. Συμπεράσματα καλής πρακτικής

Σύμφωνα με την παραπάνω υλοποίηση και την ανάλυση των έργων, επισημαίνονται τα παρακάτω σημαντικά χαρακτηριστικά της καλής πρακτικής:

1. Η παρουσίαση του αριθμητικού προβλήματος με οπτικοποίηση σε 3 διακριτές φάσεις χρονικής διαδοχής το καθιστά ευκόλως αντιληπτό: η ανάλυση του γεγονότος σε 3 διακριτά χρονικά διαστήματα (αρχικό-επόμενο-τελικό) υποστηρίζει δυναμικά την αντίληψη της μεταβολής που συμβαίνει. Η παρουσίαση αυτή φαίνεται να δοκιμάζεται για πρώτη φορά, αφού συνήθως δίνεται από τους ερευνητές στα παιδιά 1 φύλλο χαρτιού για να σχεδιάσουν ένα πρόβλημα.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Επιπλέον, η δυνατότητα να σειροθετούν τις κάρτες, ενισχύει την κατανόηση, ενώ ακόμα μπορεί να επιτρέπει και την αντίστροφη πορεία διατύπωσης.
2. Η γλώσσα υποστηρίζει τις αφηρημένες αριθμητικές διαδικασίες, προσδίδοντας τους νόημα σε πλαίσιο μικρής ιστορίας: οι αναπαραστάσεις εικονογράφησης και αριθμητικών συμβόλων των νηπίων συνοδεύτηκαν από προφορικό λόγο, ο οποίος απέδωσε ένα πλήρες νόημα, δείχνοντας ότι έγινε κατανοητή η έννοια της διαδοχής.
 3. Ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα: οι μαθητές αφού κατανόησαν τη μεθοδολογία σύμφωνα με το παράδειγμα, παρήγαγαν έργα με διαφορετικό νοηματικό περιεχόμενο και με διαφορετικά ποσοτικά σχήματα πρόσθεσης/αφαίρεσης. Χαρακτηριστικά, ακόμα και σε ελάχιστα έργα που μιμήθηκαν θεματικά το παράδειγμα, τα νήπια το απέδωσαν με διαφορετικούς αριθμούς.
 4. Ενισχύονται κρίσιμες διαδικασίες γνωστικής ανάπτυξης: αξιοποιήθηκε και ενισχύθηκε η δημιουργία εσωτερικής αναπαράστασης, ο αναλογικός συλλογισμός, η γνωστική διαδικασία της σειροθέτησης, της γενίκευσης και εφαρμογής σε νέο περιεχόμενο, της μεταγνωστικής δημιουργίας, καθώς και της επίλυσης προβλήματος. Στις ιστορίες αρκετές φορές χρειάστηκε να διερευνήσουν τα παιδιά έννοιες ως προς τα μεγέθη και τη χωρική τοποθέτηση των εικονογραφημένων στοιχείων τους, στο πλαίσιο του προβλήματος, π.χ. πόσο μεγάλος πρέπει να είναι ένας κύκλος για να χωρέσει μέσα 5 στοιχεία. Ακόμα, υποβοηθείται η αντιστρεψιμότητα της σκέψης, αφού πολλές ιστορίες μπορεί να σειροθετούνται από την τρίτη εικόνα προς την πρώτη, ακολουθώντας την αντίστροφη πορεία.
 5. Αξιοποιείται η βιωματική προσέγγιση: τα αριθμητικά προβλήματα διατυπώθηκαν από τα παιδιά σύμφωνα με τα προσωπικά βιώματα της καθημερινότητας και τις αντιλήψεις τους, κατεύθυνση που συνάδει με τις αρχές των Ρεαλιστικών Μαθηματικών.
 6. Ενισχύονται τα προσωπικά κίνητρα μάθησης: η δυνατότητα προσωπικής κατασκευής (construct) κάθε παιδιού, καθώς και η δυνατότητα ανάρτησης-παρουσίασης ενίσχυσε το κίνητρο τους για επιτυχία. Τα παιδιά επέδειξαν ζωηρή επιθυμία να δημιουργήσουν επιτυχημένες ιστορίες, έτσι κάποια ζητούσαν διευκρινίσεις, διορθώσεις με διορθωτικό διάλυμα, κάποια ακόμα πρόσθετες σελίδες για να ξανασχεδιάσουν, ενώ κάποιο παιδί πρόσθεσε και 4η κάρτα-σελίδα.
 7. Η ποικιλία προβλημάτων που προκύπτουν υποστηρίζει τη διαφοροποίηση της μάθησης: σε ατμόσφαιρα υποστήριξης τα παιδιά κατασκεύασαν προβλήματα-ιστορίες με μικρούς αριθμούς (π.χ. $2-1=1$), που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον ως σχήματα απαρχών αριθμητικών πράξεων.
 8. Οι μαθητές μπορούν να αποκτούν ευχέρεια στην αντίληψη και κατασκευή προβλημάτων και να ενισχύουν την απομνημόνευση ποσοτικών σχημάτων πρόσθεσης/αφαίρεσης: παίζοντας με τις κάρτες της ιστοσελίδας η οπτικοποίηση με ταυτόχρονη εικονιστική και συμβολική αναπαράσταση συμβάλλει στην καλύτερη απομνημόνευση και αυτοματοποίηση των λειτουργιών αυτών.
 9. Η συνεργατική ατμόσφαιρα λειτουργεί υπέρ της διαμεσολάβησης της μάθησης για τους μικρότερους ή λιγότερο ικανούς, σύμφωνα και με τον Vygotsky. Σε περιπτώσεις που μιμήθηκαν τον διπλανό τους, δημιούργησαν προσωπικά έργα. Ακόμα η παρουσίαση των έργων στην ολομέλεια ενισχύει το κλίμα επικοινωνίας.

10. Η ανάρτηση των αριθμητικών ιστοριών στην ιστοσελίδα δίνει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς απομακρυσμένων τάξεων να τις αξιοποιούν ως εκπαιδευτικό υλικό και να προσεγγίζουν έτσι καινοτόμες πρακτικές.

Καταληκτικά, σε επόμενο βήμα της εργασίας σχεδιάζεται η μετατροπή της κατηγορίας σε διαδραστική, με περιεχόμενο πάντα πρωτότυπο υλικό μαθητών, διαμέσου κατασκευαστικών μαθηματικών διαδικασιών. Σαφές ζητούμενο του παιδαγωγικού οφέλους για τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύεται η επιμόρφωση αυτών στις νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας των Μαθηματικών και στις νέες τεχνολογίες. (Κασιμάτη, 2003).

Βιβλιογραφικές πηγές και Δικτυογραφία

- Bornens, M.-T. (1990). Problems brought about by «reading» a sequence of pictures. *Journal of Experimental Psychology*, 49, 189-226.
- Charlesworth, R. (2005). *Experiences in Math for young children*. NY. Thomson Delmar Learning.
- Carpenter, T.P., Ansell, E., Franke, M.L., Fennema, E. & Weisbeck, L. (1993). Models of problem solving : A study of kindergarten children's problem-solving processes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(5), 427-440.
- Δεληκανάκη, Ν. (2008). *Πρώιμη ανίχνευση διαταραχών γνωστικής ανάπτυξης: η περίπτωση δυσκολιών λογικομαθηματικής σκέψης κατά την προσχολική ηλικία*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Δεληκανάκη, Ν. (2010). Μαθηματικά και Λογοτεχνία: κατανόηση εννοιών πρόσθεσης και πολλαπλασιασμού μέσα από την επίλυση προβλημάτων εντός πλαισίου έργων παιδικής λογοτεχνίας. Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου ΠΕΕ, Ρέθυμνο.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ΦΕΚ τεύχος Β' 303 /13-3-2003, 304/13-3-2003.
- Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών. (2010). Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ: *Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Τόμ. 1, Γενικό μέρος. (1^η εκδ.). Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Zacks, J. & Tversky, B. (2001). Event structure in perception and conception. *Psychological Bulletin*, 127, 3-21.
- Zaranis, N., Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2013). Using Mobile Devices for Teaching Realistic Mathematics in Kindergarten Education. *Creative Education (Special Issue in Preschool Education)*, 4 (7A1), 1-10.
- Zur, O. & Gelman, R. (2004). Young children can add and subtract by predicting and checking. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 121-137.
- Fivush, R. & Mandler, J. (1985). Developmental changes in the understanding of Temporal Sequence. *Child Development*, 56, 1437-1446.
- Gelman, R. & Gallistel, C. R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- <http://web20erc.eu/sites/default/files/Pedagogy2.0-GR.pdf> Η Παιδαγωγική του Ιστού 2.0 (Web 2.0)
- <http://digilib.lib.unipi.gr/dspace/bitstream/unipi/3094/1/Tzortzakis.pdf> Αξιοποίηση Web 2.0 εργαλείων στη σχολική εκπαίδευση.
- [https://www.academia.edu/1889905/ Web 2.0](https://www.academia.edu/1889905/Web_2.0) Η χρήση του Web 2.0 για τη διεξαγωγή μαθήματος Διδακτικής της Πληροφορικής και των ΤΠΕ.
- Hughes, M. (1999). *Τα παιδιά και η έννοια των αριθμών*. Αθήνα. Gutenberg.
- Ibarra, C. & Lindvall, C. (1982). Factors associated with the ability of kindergarten children to solve simple arithmetic story problems. *Journal of Educational Research*, 75, 149-155.
- Jordan, N., Huttenlocher, J. & Levine, S. (1992). Differential calculation abilities in young children from a middle-and low-income families. *Developmental Psychology*, 28, 644-653.
- Κασιμάτη, Κ. (2003). Άξονες προσέγγισης της διδακτικής των μαθηματικών στην προσχολική ηλικία. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 82, 94-102.
- Κορνηλάκη, Αικ. (2003). Η επίλυση αριθμητικών προβλημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 131-147.
- Κουλαϊδής Βασίλης (επιμ.). (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης. Για Α/θμια Εκπ/ση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and standards for school mathematics. Standards for Grades Pr-K-2. Reston, VA: Author.
- NAEYC (2004). Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages 3 Through 8.
- Νέα Προγράμματα Σπουδών. (ανασύρθηκε το Σεπτέμβριο του 2011). <http://digitalschool.minedu.gov.gr>
- Papadakis, St., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2016). Improving Mathematics Teaching in Kindergarten with Realistic Mathematical Education. *Early Childhood Educational Journal*, First-on-line article, DOI 10.1007/s10643-015-0768-4.
- Παπανδρέου, Μ. (2007). «Παραμύθι-μύθι-μύθι, δώσε κλώτσο ... ν' αριθμήσει"- οι «σημειώσεις» παιδιών νηπιαγωγείου, όταν ένα παραμύθι δίνει νόημα στην επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος. Στο: Πρακτικά 6^{ου} Πανελ. Συνεδρίου ΟΜΕΠ, 298-305.
- Περικλειδάκης, Γ. (2005). Η κατανόηση και επίλυση λεκτικών προβλημάτων από μαθητές του δημοτικού σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά: μια πειραματική διδασκαλία. Πρακτικά 4^{ης} Διημερίδας Διδακτικής Μαθηματικών, 22, 23/4/2005, ΠΤΔΕ Παν/μίου Κρήτης.
- Περικλειδάκης, Γ. (2006). Η διδασκαλία των απλών πράξεων του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης σε μαθητές δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1/2006, 99-111.

- Resnick, L. (1989). Αναπτύσσοντας τη μαθηματική γνώση. Στο: Βοσνιάδου, Σ. (1999). *Η ψυχολογία των μαθηματικών*. Αθήνα. Gutenberg
- Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Αλλάζοντας την τάξη των Μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τζεκάκη, Μ. (2011). *Μαθηματικά για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Επιμόρφωση Εκπαιδευτών Εκπαιδευτικών. Αθήνα.
- Χρονάκη, Α. & Μουντζούρη, Γ. (2009). Αφήγηση, αριθμοί και συμβολική δράση : στιγμές κατανόησης γραπτού συμβολισμού στις μικρές ηλικίες. Πρακτικά 3^{ου} συνεδρίου ΕΝΕΔΙΜ, Παν/μια Αιγαίου, Ρόδος, 425-435.

Σχολείο και κοινωνία. Δράσεις που μας ενώνουν. Η περίπτωση του 3/θ δημοτικού σχολείου Μυρτιάς

Δερμιτζάκης Ν. Ευάγγελος
Δάσκαλος Δημοτικού Σχολείου Μυρτιάς
evangelosderm@gmail.com

Περίληψη

Οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι κοινωνίες μας θα θελήσουν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται, συνδέονται στενά με τον ρόλο του βασικού εκπαιδευτικού θεσμού μας, του σχολείου. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την κοινωνική διάσταση ενός ολιγοθέσιου σχολείου και ειδικότερα τα ευρύτερα κοινωνικά οφέλη που προκύπτουν από τις συνεργασίες του σχολείου με τους γονείς, καθώς και από τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία και με άτυπους φορείς εκπαίδευσης. Μέσα από τις δράσεις πολιτισμού, τοπικής ιστορίας, επίλυσης κοινών προβλημάτων και συνεργασιών, το σχολείο μπορεί να γίνει ένας χώρος μάθησης και πολιτισμού καθώς επίσης και φορέας που συμβάλλει στη δημιουργία ενεργών πολιτών.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολείο, κοινωνία, γονεϊκή εμπλοκή

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των πλεονεκτημάτων του 3/θ Δημοτικού Σχολείου Μυρτιάς σε σχέση με την κοινωνική του διάσταση, τη στενή συνεργασία του με το Σύλλογο Γονέων Κηδεμόνων αλλά και με όλους τους γονείς των μαθητών, τη σύνδεσή του με τη στενότερη και ευρύτερη τοπική κοινωνία, με φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, καθώς επίσης και με άτυπους φορείς εκπαίδευσης όπως το Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη.

2. Το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα

Το σχολείο θεωρείται ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα που εξαρτάται άμεσα από το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί. Κύριος εκφραστής της σχολής των κοινωνικών συστημάτων θεωρείται ο Parsons (1951) με τη δομολειτουργική θεωρία την οποία στη συνέχεια ανέπτυξαν οι Getzels & Guba (1957). Βασική έννοια της θεωρίας είναι το σύστημα που θεωρείται ως «ένα σύνολο αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων, που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων» (Σαϊτής, 2005α:30). Τα υποσυστήματα αλληλεπιδρούν και όλα μαζί συμμετέχουν στην αποτελεσματική λειτουργία της ολότητας (Μπουραντάς, 2005). Η σχέση αυτής της αλληλεπίδρασης εκδηλώνεται με τη δυνατότητα του συστήματος να παίρνει στοιχεία από το περιβάλλον (εισροές), να τα μετασχηματίζει και να δημιουργεί προϊόντα, τις εκροές (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994· Πασιαρδής, 2004). Στο πλαίσιο της δομολειτουργικής θεωρίας το σχολείο νοείται ως υποσύστημα

του εκπαιδευτικού συστήματος και έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον του, όσο πιο μεγάλη είναι αυτή η συναλλαγή, τόσο πιο ανοιχτό θεωρείται.

Είναι εμφανές ότι το σχολείο δίνει και παίρνει πληροφορίες από το εξωτερικό του περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά. Πέρα από τη βασική του επιδίωξη για μάθηση και αγωγή, πρέπει να αναπτύξει και ιδιαίτερη δραστηριότητα για την επίτευξη καλών σχέσεων με εξωσχολικές κοινωνικές ομάδες, αλλά και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της περιοχής όπου λειτουργεί. Ως οργανισμός, το σχολείο, δεν πρέπει να περιοριστεί στα στενά πλαίσια του εσωτερικού του περιβάλλοντος, αλλά να αναπτύξει συνεργασίες με την κοινωνία στην οποία ανήκει. Δεν πρέπει να επιδιώκει μόνο τη μετάδοση της γνώσης από τους δασκάλους στους μαθητές, αλλά οφείλει να δράσει και ως φορέας κοινωνικοποίησης. Το ΥΠ.Π.Ε.Θ. αναγνωρίζοντας τον διττό αυτό ρόλο της σχολικής μονάδας, εντάσσει στο αναλυτικό πρόγραμμα τις καινοτόμες σχολικές δραστηριότητες. Το πεδίο εφαρμογής των παραπάνω είναι όλοι οι τύποι σχολείων (πολυθέσια – ολιγοθέσια). Για ένα ολιγοθέσιο σχολείο, με όλες τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η λειτουργία του, η εφαρμογή των παραπάνω θεωρείται αναγκαία.

2.1 Ο κοινωνικός ρόλος του ολιγοθέσιου σχολείου

Ολιγοθέσιο θεωρείται το σχολείο εκείνο που υπηρετούν από ένας ως τρεις εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν τα διδακτικά αντικείμενα τουλάχιστον δυο διαφορετικών τάξεων και υπάρχει συνύπαρξη και συνδιδασκαλία δύο τουλάχιστον διαφορετικών ηλικιακών βαθμίδων, επομένως και τάξεων, μέσα στην ίδια σχολική αίθουσα (Φύκαρης, 2004). Το ολιγοθέσιο σχολείο προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές του να ωφεληθούν από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον υπό την προϋπόθεση το σχολείο να έχει αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με το περιβάλλον αυτό. Αυτός ο τύπος σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο για την παροχή εκπαίδευσης αλλά και για την τοπική κοινωνία και την ανάπτυξη της. Τα σχολεία αυτού του τύπου πρέπει να τα δούμε και ως φορείς που καλούνται να αναλάβουν έναν ευρύτερα κοινωνικό ρόλο. Δηλαδή ο ιδιαίτερος ρόλος που δύναται να αναλάβουν θα μπορούσε να συμβάλλει ουσιαστικά στην τοπική, πολιτιστική και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη. Η Forsythe (1983) τονίζει τη σχέση μεταξύ ύπαρξης σχολείου στο χωριό και ενίσχυσης της κοινοτικής ταυτότητας των παιδιών, επισημαίνοντας ότι στο σχολείο της τοπικής κοινότητας τα παιδιά αναπτύσσονται ως μέρος της κοινότητας αυτής ενισχύοντας τις κοινωνικές σχέσεις και την παράδοση του τόπου. Απαραίτητο στοιχείο της σχολικής κουλτούρας⁵⁸ ενός ολιγοθέσιου σχολείου είναι η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με την τοπική κοινωνία. Η ύπαρξη σχολείου σε ένα χωριό είναι το κέντρο της κοινωνικής του ζωής, ενώ παράλληλα είναι και πόλος έλξης νέων κατοίκων. Συντελεί δηλαδή στην αύξηση του πληθυσμού του και κατά συνέπεια στη διατήρηση ή την αύξηση των μαθητών του σχολείου, με μια προϋπόθεση, ότι το σχολείο έχει φροντίσει να διαμορφώσει μια κουλτούρα

⁵⁸ Κουλτούρα είναι το σύστημα των κοινών προσανατολισμών, το οποίο κρατά τον οργανισμό ενωμένο και του δίνει την ταυτότητά του. Οι προσανατολισμοί αποτελούνται από τις νόρμες, αξίες και τις σιωπηρές παραδοχές (Hoy & Miskel, 2003).

συνεργασίας με την κοινωνία⁵⁹. Η ύπαρξη του σχολείου σε μια κοινότητα για λόγους κοινωνικούς πρέπει να γίνει αποδεκτή από τους φορείς της εκπαίδευσης. Η θέση του σχολείου στην κοινωνική, εκπαιδευτική και πολιτιστική ζωή του χωριού αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία και η έλλειψή του δημιουργεί πρόβλημα για το μέλλον της κοινότητας. Η καθημερινή πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς ευνοεί τη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά επίσης δημιουργεί τις προϋποθέσεις εξεύρεσης λύσεων σε προβλήματα της σχολικής ζωής και προώθησης διδακτικών και κοινωνικών διαδικασιών. Άμεσα ή έμμεσα οι γονείς αλλά και οι άλλοι κοινωνικοί φορείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή των γονέων με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, της στενότερης και ευρύτερης τοπικής κοινωνίας, της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και άτυπων φορέων εκπαίδευσης, όπως είναι τα Μουσεία, αποτελούν παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συντελέσουν στη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου.

3. Σχολικές δράσεις και πρωτοβουλίες

Το σχολείο μπορεί να καταστεί χώρος μάθησης και πολιτισμού, συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα και δημιουργικής αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, το ολιγοθέσιο σχολείο Μυρτιάς υλοποίησε συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις βασικούς άξονες: πολιτισμό, συμμετοχή, συνεργασίες.

3.1 Άξονες παρεμβάσεων-δραστηριοτήτων

3.1.1. Πρώτος άξονας: Πολιτισμός

Στον άξονα του πολιτισμού εντάχθηκαν μια σειρά από δραστηριότητες σχετικές με τον κινηματογράφο, το θέατρο, τα παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού⁶⁰ και τον τύπο.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η χρήση των τεχνών στην εκπαίδευση έχει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές και ως τέτοια θα μπορούσαν να αναφερθούν:

- Η καλλιέργεια ικανοτήτων έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων με πολλαπλά μέσα (ανάλυση, σύνθεση, κριτική, φαντασία, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα).
- Η ενεργοποίηση της φυσικής περιέργειας και η διάθεση συμμετοχής.
- Η εξοικείωση με τα σύμβολα και τη σημασία της χρήσης τους.

⁵⁹ Η εμπειρία μου στο Δημοτικό Σχολείο Μυρτιάς επιβεβαίωσε τα παραπάνω, αφού ο αριθμός των μαθητών παρουσίασε σταδιακή αύξηση και από 2/θ που λειτουργούσε ως το 2015, το 2016 άρχισε να λειτουργεί ως 3/θ με 44 μαθητές.

⁶⁰ Το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού έχει ως κεντρική ιδέα την αναζήτηση και την ανακάλυψη. Το σενάριο του παιχνιδιού μπορεί να είναι ένα παραμύθι, ένα λογοτεχνικό κείμενο, ένας θρύλος ή μια φανταστική ιστορία. Το παιχνίδι μπορεί να προσαρμοστεί: Στον αριθμό των παιχτών, στην ηλικία και την εμπειρία των παιχτών, στον χώρο, στις κλιματολογικές συνθήκες, στο εκάστοτε θέμα, στη συμμετοχή ή όχι των γονέων.

- Η κατανόηση του μαθήματος ακόμα και από μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα.
- Η διευκόλυνση της σύνδεσης διαφορετικών διδακτικών θεμάτων, αλλά και η σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινότητα.
- Η εξοικείωση με την ομαδική εργασία.
- Η εξάλειψη μαθησιακών δυσκολιών.
- Η ενίσχυση της αυτοέκφρασης αφού δίδεται φωνή στο συναίσθημα και η τόνωση της αυτοπεποίθησης.
- Η διευκόλυνση της βιωματικής αντίληψης των μαθητών αναφορικά με το νόημα της γνώσης και η εμπάθυνση τής γνώσης.
- Ειδικότερα, για την τέχνη του θεάτρου, αυτή συμβάλει στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και δίνει την ευκαιρία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ιδιαιτερότητες να δείξουν πλευρές του χαρακτήρα τους που μια κλασσική μέθοδος διδασκαλίας δεν μπορεί να τις αναδείξει.
- Ο κινηματογράφος είναι μια τέχνη που συναρπάζει τα παιδιά και δεν αποτελεί ένα απλό εποπτικό μέσο διδασκαλίας. Συνυπάρχουν σ' αυτόν κίνηση, χρώμα, εικόνες και ήχοι. Ο κινηματογράφος, αν χρησιμοποιηθεί σωστά από μεθοδολογικής πλευράς στην εκπαίδευση, μπορεί να συμβάλλει με μοναδικό τρόπο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και των νέων τόσο στο γνωστικό, όσο και στον ψυχοκοινωνικό τομέα.

Αναφορικά με τον κινηματογράφο και το θέατρο προτείνονται ταινίες και θεατρικά έργα που παρουσιάστηκαν⁶¹ στο σχολείο μας με τη συνεργασία και τη συμμετοχή των γονέων (ως ηθοποιοί, ενδυματολόγοι, υπεύθυνοι φωτισμού και ήχου). Η προβολή των ταινιών ήταν ανοιχτή στη κοινότητα και στο τέλος της ακολουθούσε προβληματισμός και συζήτηση με αφορμή το θέμα της ταινίας.

Η εφημερίδα του σχολείου με τίτλο «Βίρα μάλινα» έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να γίνουν μικροί δημοσιογράφοι, να χρησιμοποιήσουν τον γραπτό λόγο ως μέσο επικοινωνίας, να αναδείξουν προβλήματα της τοπικής κοινωνίας, να πάρουν συνεντεύξεις από πρόσωπα του ευρύτερου περιβάλλοντος, να ενημερώσουν, να προβληματίσουν, να ψυχαγωγήσουν κ.α.

Τα θετικά σημεία μιας τέτοιας προσπάθειας είναι τα ακόλουθα:

- Ενεργός συμμετοχή και καλλιέργεια επικοινωνιακών σχέσεων ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη διάθεση για συμμετοχή και έκφραση προσωπικών απόψεων και ταυτόχρονα συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με όλες τις θετικές συνέπειες.
- Χρησιμοποίηση και συνδυασμός πολλών διαφορετικών διδακτικών.

⁶¹ Ταινίες: «Τα παιδιά της χορωδίας», του Christophe Barratier «Ο Ψύλλος» του Δημήτρη Σπύρου, «Η αρκούδα» του Jean-Jacques Annaud, «Κάθε παιδί είναι ξεχωριστό» των Aamir Khan, Amole Gupte.

Θεατρικά έργα: «Όρνιθες» του Αριστοφάνη, «Ειρήνη» του Αριστοφάνη, «Τα μαγικά μαξιλάρια» του Ευγένιου Τριβιζά, «Η τελευταία μαύρη γάτα» του Ευγένιου Τριβιζά, «Δον Κιχώτης» του Μιγκέλ ντε Θερβάντες.

- Επιλογή σε διδακτικές ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν με πολλαπλούς τρόπους και να εμπλέκονται σε μια πλούσια ποικίλη και ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική διαδικασία.
- Προαγωγή της διαθεματικότητας.

3.1.2 Δεύτερος άξονας: Τοπική - Ευρύτερη κοινωνία: Δράσεις για την επίλυση κοινών προβλημάτων – Τοπική Ιστορία

Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι πολύ σημαντικός για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Το Σχολείο μπορεί να αναδείξει θέματα της τοπικής κοινωνίας που ταυτόχρονα απασχολούν όλο τον Δήμο, να ευαισθητοποιήσει τους πολίτες, να προσπαθήσει για την επίλυσή τους σε συνεργασία με τον Δήμο, αλλά και να αλλάξει υπάρχουσες συμπεριφορές των δημοτών (π.χ. αλλαγή στάσης για τα αδέσποτα). Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκαν οι ακόλουθες δράσεις:

Πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής με θέμα: «Αδέσποτα οι φίλοι που εγκαταλείψαμε»

Αναδείχθηκε το θέμα των αδέσποτων του χωριού μας, που απασχολεί ολόκληρο τον Δήμο, και έγινε προσπάθεια αλλαγής στάσης απέναντι στα αδέσποτα. Επίσης ξεκίνησε συνεργασία των κατοίκων της περιοχής για τη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που είναι απαραίτητο για την ομαλή συνύπαρξη ανθρώπων και αδέσποτων.

Πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής-Τοπική ιστορία «Ο δρόμος είχε τη δική του ιστορία».

Καταγράψαμε τις οδούς του χωριού μας. Το υλικό που συγκεντρώσαμε το χρησιμοποιήσαμε για να δημιουργήσουμε τον «πολιτιστικό μας χάρτη» σε συνεργασία με το Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη.

3.1.3. Τρίτος άξονας: Συνεργασίες με: Γονείς των μαθητών, Ευρύτερη κοινωνία του χωριού, Δήμο Αρχανών – Αστερουσίων, Δημοτική βιβλιοθήκη Πύργου, Άτυπους φορείς εκπαίδευσης, π.χ. Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη – Κ.Α.Π.Η.

Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική μας κοινότητα περιλαμβάνει πέρα από τη συμμετοχή τους σε κινηματογραφικές προβολές και παραστάσεις, την οργάνωση χριστουγεννιάτικων και πασχαλινών παζαριών με χειροποίητες δικές τους κατασκευές. Κάποια από τα έσοδα δίνονται σε κοινωνικούς φορείς με τη μορφή υλικών, όπως π.χ. αποστολή φαρμακευτικού υλικού στους «Γιατρούς του Κόσμου». Παράλληλα επικουρούν στην αγορά οπτικοακουστικού υλικού για το Σχολείο μας.

Η επίσκεψή μας στη Δημοτική βιβλιοθήκη του Πύργου ήταν μια μοναδική εμπειρία, καθώς μας δόθηκε η ευκαιρία να ακούσουμε γιαγιάδες από το ΚΑΠΗ του Πύργου να μας αφηγούνται παραδοσιακά τοπικά παραμύθια. Παράλληλα αυτή η επίσκεψη είχε έδωσε την αφορμή να συνειδητοποιήσουμε ότι, αν και κάτοικοι της Μυρτιάς, είμαστε δημότες ενός μεγάλου Δήμου, του νομού Ηρακλείου, με έκταση από τον βορρά ως το νότο. Καλλιεργήσαμε, δηλαδή, τη συνείδηση του «δημότη», παράλληλα με αυτήν του «συγχωριανού».

Γιορτή τρίτης ηλικίας: “Το ‘να χέρι νίβει τ’ άλλο”

Η γιορτή τρίτης ηλικίας που οργανώσαμε σε συνεργασία με τον Δήμο Αρχανών – Αστερουσίων, έδωσε την ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή με παππούδες και γιαγιάδες από τα ΚΑΠΗ του Δήμου μας, σε μια γιορτή όλων των ηλικιών. Η επαφή των παιδιών με ανθρώπους της τρίτης ηλικίας στάθηκε η αφορμή όχι μόνο να πάρουν εμπειρίες και γνώσεις, αλλά να δώσουν επίσης χαρά και να ψυχαγωγήσουν όλους όσους ήρθαν σ’ αυτή τη γιορτή.

Άτυποι φορείς εκπαίδευσης: Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη

Σύμφωνα με τον ορισμό του ICOM (International Council of Museums), «Μουσείο είναι ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικό, που έχει σκοπό να βοηθήσει στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Είναι ανοικτό στο κοινό, για να δει και να καταλάβει την ιστορία του, με τη βοήθεια των αντικειμένων (υλικός πολιτισμός) που δημιούργησαν οι κοντινοί και μακρινοί προγονοί του. Εξαιτίας του εκπαιδευτικού τους ρόλου τα μουσεία μπορούν να κατέχουν σημαντική θέση στις σύγχρονες κοινωνίες μάθησης. Ειδικότερα η συνεργασία μας με το Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη περιλαμβάνει:

Την οργάνωση-λειτουργία της λέσχης ανάγνωσης «Καλλικαζαντζάκια». Περιελάμβανε δραστηριότητες φιλαναγνωσίας.

Με αφορμή την Παγκόσμια ημέρα παιδικού βιβλίου (Απρίλιος 2012) αφιέρωμα στην Κάρμεν Ρουγγέρη.

Δημιουργία, από κοινού, του εκπαιδευτικού προγράμματος «Ο πολιτιστικός μας χάρτης». Ενώ είχαμε ασχοληθεί με την τοπική ιστορία μέσα από το πρόγραμμα «Ο δρόμος είχε τη δική του ιστορία» προέκυψε η συνεργασία με το MNK⁶² προκειμένου να δημιουργήσουμε το πρόγραμμα «Ο πολιτιστικός μας χάρτης» το οποίο και παρουσιάσαμε με αφορμή την Διεθνή Ημέρα Μουσείων⁶³.

Με αφορμή τη συμμετοχή μας στο παραπάνω πρόγραμμα προτάθηκε η δημιουργία ενός δικτύου σχολείων του Δήμου μας που θα ασχοληθούν με τον πολιτιστικό χάρτη του τόπου τους και στη συνέχεια μέσα από ανταλλαγές επισκέψεων όλα τα παιδιά θα γνωρίσουν όχι μόνο τη στενότερη τοπική κοινωνία που ζουν αλλά και την ευρύτερη κοινωνία του Δήμου μας. Θα γνωρίσουμε τον τόπο μας, τον Δήμο μας και γνωρίζοντάς τον θα τον αγαπήσουμε.

⁶² Το Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη, που αποτελείται από ένα σύνολο κτιρίων, βρίσκεται στην κεντρική πλατεία του ιστορικού χωριού Βαρβάρει, σημερινή Μυρτιά. Η Έκθεση του Μουσείου στεγάζεται σε χώρο, ο οποίος διαμορφώθηκε εκεί όπου βρισκόταν το πατρικό σπίτι της οικογένειας Ανεμογιάννη, οικογένειας συγγενικής με τον καπετάν Μιχάλη, τον πατέρα του Νίκου Καζαντζάκη. Το Μουσείο ίδρυσε ο Γιώργος Ανεμογιάννης, σκηνογράφος-ενδυματολόγος, ένας από τους πρωτοπόρους του θεάτρου στην Ελλάδα. Βασικός στόχος του ήταν να διασωθεί η μνήμη του συγγραφέα και να προβληθεί το έργο και η σκέψη του.

⁶³ Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), στην προσπάθειά του να αναδείξει τον ρόλο των μουσείων στη σύγχρονη κοινωνία, καθιέρωσε από το 1977 τη 18η Μαΐου ως Διεθνή Ημέρα Μουσείων. Για το 2015 το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM) έχει επιλέξει το θέμα «Μουσεία για μια κοινωνία με προοπτικές», επιθυμώντας να επισημάνει τη δυνατότητα που έχουν τα μουσεία να προτείνουν και να προβάλλουν πρότυπα για μια κοινωνία λιγότερο καταναλωτική, πιο ανοικτή σε συνεργασίες, με σεβασμό στα οικοσυστήματα: μια κοινωνία με προοπτικές.

5. Συμπεράσματα

Καταληκτικά των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, οι δράσεις που πραγματοποιούνται στο Δημοτικό Σχολείο Μυρτιάς τα τελευταία χρόνια δίνουν την αφορμή να εξαχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα, αναφορικά με τις σχέσεις του σχολείου κοινωνίας. Ειδικότερα μια εποικοδομητική σχέση σχολείου και κοινωνίας συμβάλλει στη:

- Διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος επικοινωνίας⁶⁴ μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και μεταξύ του σχολείου και εξωτερικών παραγόντων, όπως π.χ. γονείς, στενότερη και ευρύτερη κοινωνία.
- Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης στα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί - μαθητές - γονείς). Είναι θεμιτό να υπάρχει ένας διάυλος επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και του σχολείου που θα στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή και θα οδηγήσει στην εποικοδομητική συνεργασία, τα αποτελέσματα της οποίας θα έχουν ως αποδέκτες τα ίδια τα παιδιά. Αυτή η εποικοδομητική συνεργασία λειτουργεί ως πρόληψη στη δημιουργία συγκρούσεων με τους γονείς. Κατάλληλος χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος σημαίνει ακόμη και προστασία του σχολείου από δυσάρεστες εξωτερικές επιδράσεις (Σαϊτής, 2005β).
- Δημιουργία των προϋποθέσεων για μια εποικοδομητική γονεϊκή εμπλοκή με όλες τις ευεργετικές συνέπειες που μπορεί να έχει στους μαθητές (Ζερβουδάκη, 2011) .
- Αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, σχετικά με τα ευεργετικά αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής.
- Επικουρία στα οικονομικά του Σχολείου (μέσω της διοργάνωσης παζαριών) με την αγορά οπτικοακουστικού υλικού.
- Καλλιέργεια της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης, μέσα από την καθιέρωση χορηγιών (από τη διοργάνωση παζαριών) σε φορείς (όπως π.χ. στους «Γιατρούς του Κόσμου», χορηγία φαρμακευτικού υλικού).
- Διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας.
- Αποφυγή της μονοδιάστατης χρήσης του σχολείου που αφιερώνεται στις «τυπικές» σχολικές υποχρεώσεις. Σύμφωνα με τον Φλουρή (1983), μέσα στις κύριες επιδιώξεις του σχολείου σε όλες σχεδόν τις κοινωνίες είναι ο εξοπλισμός των ατόμων με τις αναγκαίες δεξιότητες και γνώσεις που είναι απαραίτητες για να ικανοποιήσουν τις ποικίλες προσωπικές τους ανάγκες, αλλά και για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας.
- Αποτροπή της απομόνωσης του σχολείου απέναντι στις ανάγκες του τοπικού πληθυσμού για μόρφωση και πολιτισμό.
- Τόνωση της αυτοεκτίμησης των γονέων γεγονός που έχει ευεργετικά αποτελέσματα τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά τους- μαθητές μας.
- Ανάδειξη του σχολείου ως φορέα πολιτισμού της τοπικής κοινότητας.

⁶⁴ Είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων.

- Δημιουργία των προϋποθέσεων για την ενασχόληση των μαθητών μας, μελλοντικών εφήβων-ενηλίκων, με πολιτιστικές δραστηριότητες αξιοποιώντας δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους. Ήδη έχουμε δημιουργήσει μια μικρή θεατρική ομάδα σε συνεργασία με τον Πολιτιστικό Σύλλογο του χωριού.

Μέσα από τις παραπάνω δράσεις το σχολείο μας κατέστη, ένας χώρος όχι μόνο παροχής μάθησης αλλά και ομαλής ένταξης των μαθητών στο κοινωνικό πλαίσιο, άλλοτε ενσωματώνοντας συμπεριφορές της τοπικής κοινότητας και άλλοτε αλλάζοντάς τες.

Είναι αποδεχτό ότι το σχολείο δεν είναι ένας θεσμός αποκομμένος από την κοινωνία. Σχολείο και κοινωνία πηγαίνουν μαζί, ακολουθώντας την εξέλιξη της εποχής. Το σχολείο δεν είναι ένας οργανισμός στατικός στο πέρασμα των χρόνων ένας οργανισμός «θεατής» των εξελίξεων. Προσαρμόζεται και οφείλει να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα, στις προκλήσεις των καιρών.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Forsythe, D. (1983). *The rural community and the small school*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- Getzels, J. W. & Guba, E.G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, LXV (4), 423 - 441.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Chicago: The Free Press.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαϊτής, Χ. (2005α). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2005β). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Έλλην.
- Φλουρής, Γ. (1983) *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι.Μ. (2004). Τοπική κοινωνία και σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 19-32.

Όταν οι τέχνες υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία...

Δρακάκη Α. Μαρία

Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης νομού Ηρακλείου

mdrakaki65@gmail.com

Περίληψη

Όταν οι τέχνες αξιοποιούνται στην παιδαγωγική διαδικασία ως έκφραση και επικοινωνία, εμπλουτίζουν το διδακτικό ρεπερτόριο του εκπαιδευτικού, ισχυροποιούν το μήνυμα, του δίνουν χρώμα, ήχο, εικόνα, κίνηση. Στόχος του εργαστηρίου είναι να αναδείξει μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που επιστρατεύουν διάφορες μορφές τέχνης, στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να προσδιορίσει, επιπλέον, μέσα από την δημιουργική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, τις βασικές αρχές για μια αποτελεσματική εφαρμογή της.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποίηση, διδασκαλία, μάθηση

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη διδακτική πράξη σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, ακόμη και σε αυτές των ενηλίκων, υπαγορεύει την διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση. Η μέθοδος αυτή διδασκαλίας, που αντιμετωπίζει τους μαθητές ως βιογραφίες (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008), προϋποθέτει άρτιο σχεδιασμό της διδασκαλίας, πολύ καλή μεθόδευση στην εφαρμογή, αυξημένη προσπάθεια και εμπνευσμένη σύνδεση των δραστηριοτήτων ως προς τον τύπο και το περιεχόμενό τους από τον εμπυχωτή, ώστε να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι και ο σκοπός του μαθήματος.

Ο μοναδικός και πολυσήμαντος τρόπος κάθε μορφής τέχνης είναι αποδεδειγμένο ότι εμπλουτίζει θαυμάσια το διδακτικό ρεπερτόριο του εκπαιδευτικού, του δίνει χρώμα, ήχο και κίνηση, εμπλέκοντας όλες τις αισθήσεις των μαθητών, δίνοντας ευκαιρίες για μάθηση μέσα από την απόλαυση και την συμμετοχή του ατόμου σε επίπεδο σωματικό, νοητικό και συναισθηματικό.

Στο παρόν άρθρο περιγράφεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός εργαστηρίου διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης με ομάδα στόχο τους συμμετέχοντες στο συνέδριο «Κοινωνία και σχολείο, μια σχέση υπό διαπραγμάτευση» με κεντρικό εργαλείο διάφορες μορφές τέχνης και αφετηρία ένα πανάρχαιο σύμβολο, τη σπείρα του Αρχιμήδη.

Επιλέχτηκε η σπείρα του Αρχιμήδη ως πεδίο αναφοράς γιατί το συγκεκριμένο σύμβολο συνδέεται διαθεματικά με τη διδακτέα ύλη του δημοτικού και επιπλέον αποτελεί για όλους, εκπαιδευτικούς και μη, ένα σχήμα οικείο από τη φύση, την αρχιτεκτονική, την επιστήμη, την καθημερινότητα.

2. Περιγραφή εργαστηρίου

Στο εργαστήριο με αφετηρία τη διδασκαλία με κεντρικό θέμα την σπείρα του Αρχιμήδη, πανάρχαιο σύμβολο του ελληνικού πολιτισμού, που δεν αποκαλύπτεται σκόπιμα στην έναρξη για λόγους μεθοδολογικούς, η εμπυχώτρια επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα που απασχολούν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό-εκπαιδευτή στο πεδίο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας- μάθησης.

Το εργαστήριο περιλαμβάνει βιωματικό μέρος, θεωρητικό μέρος και αναστοχασμό-αξιολόγηση της διαδικασίας

Συγκεκριμένα στο βιωματικό μέρος οι συμμετέχοντες προσκαλούνται να λάβουν μέρος σε μια ακολουθία δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί με βάση τον σκοπό και τους στόχους του θέματος της διδασκαλίας αξιοποιώντας από τις στρατηγικές της διαφοροποίησης τις εξής: επιλογές πολλαπλής ευφυΐας, ομάδες με βάση τα ενδιαφέροντα, διαβαθμισμένες αποστολές, πολλαπλές ευκαιρίες μέσα από διάφορες μορφές τέχνης για τον ίδιο σκοπό, συνεργατική λύση προβλήματος, αποτύπωση με γραφικούς οργανωτές.

Προηγείται μια άσκηση εισαγωγική για τη γνωριμία των συμμετεχόντων στον κύκλο για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και άνεσης. Η άσκηση αξιοποιεί ένα ολιγόλεπτο video από το YouTube με στιγμιότυπα από διδασκαλίες διαφόρων ομάδων στις οποίες υπονοούνται από την οπτική του σκηνοθέτη, οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Το εργαστήριο αξιοποιεί ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων (καταιγισμός ιδεών, εργασία σε ομάδες, πρακτική άσκηση, κλπ) σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του και επιδιώκει οι δραστηριότητες που προτείνονται να μην λιμνάζουν, ώστε να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον όλων των εμπλεκόμενων.

Μέριμνα έχει δοθεί στην οργάνωση του χώρου του εργαστηρίου, ώστε να δοθούν ευκαιρίες για αξιοποίηση πολλαπλών μέσων και υλικών, με σταθμούς εργασίας ΤΠΕ και τεχνών με την μορφή μαθησιακών κέντρων και σταθμών έκφρασης, για δυνατότητες επιλογής των παραγόμενων και μάθηση ανάλογα με τα ατομικά ενδιαφέροντα και τους προσωπικούς ρυθμούς.

Το θεωρητικό μέρος έπεται του βιωματικού και έχει προβλεφθεί να παρουσιαστεί με εμπλουτισμένη εισήγηση μετά την ολοκλήρωση της πρώτης ακολουθίας δραστηριοτήτων. Στο στάδιο αυτό, στο οποίο αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να συνδέσουν τη διαδικασία που βίωσαν, με τον ορισμό της διαφοροποίησης στην παιδαγωγική διαδικασία, τις αρχές, τους τομείς διαφοροποίησης, τις προϋποθέσεις και τις μεθοδολογικές τακτικές της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης.

Το εργαστήριο ολοκληρώνεται με το στάδιο του συλλογικού αναστοχασμού και της αξιολόγησης της διαδικασίας.

Παρακάτω περιγράφεται αναλυτικότερα ο σχεδιασμός της εμπυχώτριας, ο οποίος επισημαίνεται ότι δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση “συνταγή” για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης. Έχει καθοριστική σημασία στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εμπυχωτής να έχει προσδιορίσει με απόλυτη ακρίβεια του στόχους του μαθήματός του, να έχει σχεδιάσει πολύ καλά και να τηρήσει τις βασικές αρχές που είναι διαφοροποιώ ως προς τη διαδικασία, το

περιεχόμενο, το αποτέλεσμα (παραγόμενα) και το περιβάλλον (Tomlinson, 1995). Κατά τη διαδικασία αυτή λαμβάνω υπόψη τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων: ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ και την προσωπική τους βιογραφία (Κουτσελίνη, 2006).

Η έναρξη πραγματοποιήθηκε λοιπόν με προβολή ενός 3λεπτου video για την γνωριμία και την ενδυνάμωση της ομάδας. Το video σκόπιμα είχε σχέση με τη θεματική του εργαστηρίου και τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνθηκαν να συνομιλήσουν και να παρουσιάσουν τον διπλανό τους με αφετηρία από στιγμιότυπο της ταινίας.

Στη συνέχεια ακολούθησε μια δραστηριότητα εισαγωγής στο γνωστικό θέμα στην οποία ένα από τα μέλη της ομάδας κλήθηκε να περιγράψει με λόγο ένα κρυμμένο αντικείμενο (κόσμημα-σπείρα) σε ένα κουτί με στόχο τη σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία των συμμετεχόντων (η γλωσσική νοημοσύνη δεν πρέπει να είναι η αποκλειστική οδός έκφρασης –αξιοποιήθηκε ο περιγραφικός λόγος από την εθελόντρια, αλλά ήταν εμφανές ότι μια αναλυτική περιγραφή δεν αρκεί για να προσδιορίσει το ζητούμενο - πρέπει να υλοποιούνται δραστηριότητες που αξιοποιούν και άλλα είδη νοημοσύνης).

Μετά την αποκάλυψη του αντικειμένου εφαρμόστηκε ο καταγισμός ιδεών για την περαιτέρω ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας η εμψυχώτρια σκόπιμα χρησιμοποίησε διαφοροποιημένες ερωτήσεις, όπως: *Πού έχετε συναντήσει αυτό το αντικείμενο; Σας φέρνει στο μυαλό κάποιες εικόνες; Τι σκέψεις σας δημιουργεί; Μπορείτε να το συνδέσετε με μια δική σας εμπειρία, με άλλα σύμβολα με άλλες δημιουργίες; Μήπως με την φύση, την επιστήμη, την τέχνη; Τι μπορείτε να κάνετε με αυτό;*

Στη συνέχεια προσδιορίστηκε ο σκοπός του «μαθήματος». Οι 3 ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν οι συμμετέχοντες είναι διαβαθμισμένες σε δύο επίπεδα: εύκολο (1) Δύσκολο (2) και συνδέονται με τους στόχους της διδασκαλίας.

- 1) Περιγράψω τη σπείρα ως σχήμα
- 2) Πώς δημιουργώ τη σπείρα;

- 1) Πώς συναντάμε τη σπείρα στην επιστήμη;
- 2) Πώς αξιοποιείται η σπείρα σήμερα; -Σύγχρονες εφαρμογές στις επιστήμες

- 1) Πώς συναντάμε τη σπείρα στην τέχνη;
- 2) Πώς αξιοποιείται η σπείρα στην τέχνη σήμερα –σύγχρονες εφαρμογές στην τέχνη

Προτάθηκαν από την εμψυχώτρια δραστηριότητες ανάλογα με τους 8 τύπους νοημοσύνης (Gardner,1993) ενδεικτικά για την απάντηση στο πρώτο ερώτημα: «Περιγράψω τη σπείρα ως σχήμα»

ΓΛΩΣΣΙΚΗ: «Φτιάξε ένα σταυρόλεξο ή ένα ερωτηματολόγιο για τη σπείρα»

ΛΟΓΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ: Χρησιμοποίησε τον κύβο και τα ερωτήματα του για να φτιάξεις έναν λογικό συλλογισμό ή ένα πείραμα με θέμα τη σπείρα

ΜΟΥΣΙΚΗ-ΡΥΘΜΙΚΗ: «Φτιάξε ένα μουσικό μοτίβο που να πατάει στη σπείρα»

ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΗ: «Με χορό και κίνηση δώσε τις απαντήσεις για τη σπείρα»

ΟΠΤΙΚΟΧΩΡΙΚΗ: «Φτιάξε ένα γραφικό οργανωτή για την σπείρα»

ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ: «Μπορείς να συνδέσεις τον εαυτό σου με την σπείρα»

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ: «Μπορείς αξιοποιώντας τη σπείρα να φτιάξεις ένα ομαδικό παιχνίδι»

ΝΑΤΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΗ: «Σε σύνδεση με τη φύση τι θα έκανες για να απαντήσεις στις ερωτήσεις»

Είχαν οργανωθεί πριν την έναρξη του εργαστηρίου από την εμπυχωτρία επιπλέον 5 ΣΤΑΘΜΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ -ΜΑΘΗΣΗΣ που σε αυτή τη φάση παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευόμενους οι δυνατότητες τους και ενθαρρύνθηκαν οι συμμετέχοντες να τους επισκεφτούν όλους. Οι σταθμοί μάθησης ήταν οι παρακάτω: Ένας σταθερός υπολογιστής, ένας φορητός υπολογιστής, ένας υπολογιστής ταμπλέτα, ένα χώρο με διάφορα υλικά όπως καρτέλες, υλικά δημιουργίας, αντικείμενα, διαβήτης, χαρτί του μέτρου, γραφικοί οργανωτές κλπ και ένας σταθμός μουσικής με μουσικά κρουστά όργανα ORFF. Διευκρινίζεται ότι στους 3 σταθμούς ψηφιακής τεχνολογίας υπήρχαν τα ίδια ψηφιακά μέσα (φάκελοι με διάφορα θεματικά περιεχόμενα σχετικά με τα ερωτήματα-στόχους που είχαν οριστεί με βαθμούς δυσκολίας σε δύο επίπεδα και σύνδεση με διαδίκτυο.

Για λόγους οικονομίας χρόνου (ορισμένη διάρκεια εργαστηρίου) περιορίστηκε η ομάδα στον πρώτο στόχο - ερώτημα και η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να επιλέξουν τη δραστηριότητα που απαντά στο μαθησιακό προφίλ του εκπαιδευόμενου γι' αυτό και είχαν προβλεφθεί προτάσεις από όλα τα είδη νοημοσύνης. Επιπλέον, δόθηκαν βαθμοί ελευθερίας για την επιλογή της δραστηριότητας, του επιπέδου της ερώτησης, της ομάδας, των μέσων μάθησης, των υλικών που θα αξιοποιηθούν γι' αυτό και υπήρχαν οι σταθμοί μάθησης που ΟΛΟΙ είχαν πρόσβαση και ΟΛΟΙ μπορούσαν να αξιοποιήσουν στον βαθμό που ήθελαν. Έτσι οι ομάδες διαμορφώθηκαν ελεύθερα. Βασικό μέλημα της εμπυχωτριάς ήταν να εκφραστούν όλες οι ομάδες και οι μονάδες αν υπήρχαν (που και αυτό είναι απόλυτα σεβαστό στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης).

Πράγματι κατά τη διάρκεια του χρόνου οργάνωσης της έκφρασης των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε μια ελεύθερη κίνηση των ατόμων που συμμετείχαν χωρίς όμως να μείνει κάποιος σε αδράνεια, ώσπου να διερευνήσουν τους σταθμούς γνώσης, να πειραματιστούν με τα υλικά και να αποφασίσουν τον τύπο των προϊόντων μάθησης που θα παράξουν. Η έκφραση των συμμετεχόντων, η οποία στην ουσία λειτούργησε ως αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, περιλάμβανε από τις ελεύθερες ομάδες που δημιουργήθηκαν δραστηριότητες και των 8 τύπων νοημοσύνης με ιδιαίτερη φαντασία και ευρηματικότητα (μουσικό δρώμενο, θεατρικό δρώμενο, λογοτεχνική δραστηριότητα με αποτύπωση σε γράφημα, ομαδικό παιχνίδι, χωρική δραστηριότητα με αντικείμενα, κιναισθητική-αποτύπωση έκφραση κλπ) Παρουσιάστηκαν όλες στον κύκλο και επιπλέον έδωσαν δυνατότητες για συμμετοχική μάθηση και αλληλεπίδραση στην ομάδα των 22 ατόμων που αξίζει να σημειωθεί ότι περιλάμβανε εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες καθώς και φοιτητές του τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

3. Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Το εργαστήριο έχοντας στο σχεδιασμό του να αναδείξει τη θεωρία μετά το βίωμα, ολοκληρώθηκε με την επισήμανση των αξόνων του θεωρητικού υπόβαθρου που υποστήριξαν τη δομή, το περιεχόμενό του καθώς και την επιλογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Η εμπυχωτρία ανέλυσε την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, επεσήμανε τα τέσσερα πεδία που

εφαρμόζεται η διαφοροποίηση, τις στρατηγικές που επιλέχθηκαν στο εργαστήριο-«προσομοίωση διαθεματικού μαθήματος», όπως χαρακτηρίστηκε από τους εκπαιδευόμενους, τις απαραίτητες προϋποθέσεις που θα πρέπει ο εμπυχωτής να λαμβάνει υπόψη του καθώς τις θεωρίες που στηρίζουν την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις σύγχρονες τάξεις.

Διαφοροποίηση σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες (Tomlinson, 2000). Σύμφωνα με τον Κανάκη (1991), διαφοροποίηση είναι η διδασκαλία δια της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, τρόπους, μέσα, διαδικασίες, περιβάλλον, ούτως ώστε ν' ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Πρόκειται τόσο για οργανωτική όσο και παιδαγωγική στρατηγική (Κουτσελίνη, 2001)

Η διαφοροποίηση εφαρμόζεται σε τέσσερις τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάλογα με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον ή το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 1995):

1. Περιεχόμενο – τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής ή πώς θα έχει πρόσβαση στην πληροφορία.
2. Διαδικασία – δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής για να κατανοήσει ή να κατακτήσει την πληροφορία.
3. Προϊόντα μάθησης – εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας που απαιτούν από το μαθητή να επαναλάβει, να εφαρμόσει και να επεκτείνει αυτό που έχει μάθει σε μια ενότητα.
4. Μαθησιακό περιβάλλον – πώς νιώθει και δουλεύει η τάξη.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει τη βάση της στις θεωρίες της εποικοδόμησης της μάθησης (constructivism) και της αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1988). Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού, η γνώση κωδικοποιείται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας με βάση προηγούμενες έννοιες, σημασιολογικά δίκτυα και γνωστικά σχήματα (Vosniadou, 1994. Weinstein & Mayer, 1986). Επομένως, η γνώση οικοδομείται, κτίζεται σε προηγούμενες – προαπαιτούμενες για το συγκεκριμένο καθήκον.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, λοιπόν, θεμελιώνεται στην ανάλυση της αδιαφοροποίητης ύλης σε βασικές γνώσεις (του μαθήματος που διδάσκουμε) και προαπαιτούμενες γνώσεις (αυτές που είναι απαραίτητες για την υποστήριξη των βασικών). Η Κουτσελίνη (<http://www.pee.gr>) προτείνει την ανάλυση και σε μετασχηματιστικές γνώσεις (αυτές που πάνε πέρα από τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και της ανάπτυξης), με το σκεπτικό ότι η διαφοροποίηση δε γίνεται μόνο για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με χαμηλή επίδοση και μαθησιακά προβλήματα, αλλά και για ικανοποίηση των αναγκών παιδιών με ταλέντο ή προχωρημένη γνώση σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν σε σύνδεση πάντα με τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο ήταν οι εξής:

- Διαφοροποιημένες ερωτήσεις
- Ευέλικτη ομαδοποίηση
- Συνεργατική λύση
- Ανεξάρτητη μελέτη
- Κέντρα μάθησης –ενδιαφέροντος-σταθμοί εργασίας

- Ομάδες ενδιαφέροντος
- Επιλογές πολλαπλής ευφυΐας
- Συνεργατική συναρμολόγηση
- Επιλογές του προϊόντος
- Μεγιστοποίηση της επίδοσης (ατομικά, ομαδικά, κατά ζεύγη, THINK, PAIR, SHARE)

Οι στρατηγικές διαφοροποίησης στην ουσία αποτελούν τους αγωγούς μέσα από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα διοχετεύσουν περιεχόμενο, διαδικασίες ή μαθησιακά αποτελέσματα (Drapeau, 2004) και στις παραπάνω μπορούν να προστεθούν και άλλες που αναφέρονται στην βιβλιογραφία.

Τα σχολεία συνεκπαίδευσης της σύγχρονης κοινωνίας έχουν ανάγκη από διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στη βάση της, η διαφοροποίηση αποτελείται από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών που έχουν στην τάξη τους.

Το νήμα της ομάδας συνθέτει εύστοχα τις αρχές, τις προϋποθέσεις αλλά και τα θετικά αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης και παρατίθεται παρακάτω με την ευχή να αποτελέσει εκκίνηση και για επόμενους κύκλους συνεργασίας ενήλικων ή μαθητών, όπου η διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση δεν θα είναι απλά το θέμα, αλλά η στάση και το μήνυμα που θα διαπερνά την μεθοδολογία του εμπυχωτή και τη συμμετοχή των μελών του κύκλου:

(Με κεφαλαία οι λέξεις που καταγράφηκαν στην τελευταία άσκηση του εργαστηρίου όπου η εμπυχωτήρια ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να καταθέσουν μια κυρίαρχη λέξη που θεωρούν ότι θα αποδώσει την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και όσα βίωσαν στο εργαστήριο)

“Η ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ μας βοηθάει να μαθαίνουμε αποτελεσματικά με τον τρόπο που θέλουμε και μας ταιριάζει, με ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ οικοδομούμε τη ΓΝΩΣΗ πάνω στις δικές μας ΑΝΑΓΚΕΣ με ΜΟΙΡΑΣΜΑ που αποτυπώνεται με ποικίλους τρόπους, μετατρέπεται σε ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ και πλαισιώνεται σε ένα ΘΕΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, στην ΟΜΑΔΑ, αλλά και ΑΤΟΜΙΚΑ, ώστε η ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ να αναγνωρίζεται ως ΠΛΟΥΤΟΣ και δύναμη ΟΥΣΙΑΣ, ως ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ελκυστική και προκλητικά ενδιαφέρουσα που οδηγεί το ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ της μάθησης βαθμιαία σε ορισμένους ΣΤΟΧΟΥΣ που αποκαλύπτονται στο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ με ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ σε μια ΟΜΑΔΑ που ΧΑΙΡΕΤΑΙ και ΑΠΟΛΑΜΒΑΝΕΙ τη ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ...”

Επιγραμματικά και με βάση το νήμα της ομάδας που αναδείχθηκε από τους συμμετέχοντες, ως θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης θα μπορούσαν να καταγραφούν τα εξής: Μεγιστοποίηση του κινήτρου, γνώση μέσα από προσωπικά νοηματοδοτούμενη εμπειρία, ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων, υποστήριξη της αυτενέργειας και της ελεύθερης έκφρασης, ενίσχυση της ικανότητας για συνεργασία και κοινωνική μάθηση, σεβασμός της διαφορετικότητας και αναγνώρισή της ως μέσο εμπλουτισμού της ομάδας, ανάληψη προσωπικής ευθύνης στη διαχείριση της μάθησης, καλλιέργεια μεταγνώσης, ενδυνάμωση της έκφρασης και της επικοινωνίας με πολλαπλούς τρόπους και μέσα.

Οι εκπαιδευτικοί, οι εμπυχωτές όλων των ηλικιακών ομάδων για να έχουν μια αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να λάβουν υπόψη όχι μόνο τι διδάσκουν, αλλά και ποιους διδάσκουν (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008). Το θέμα της διαφοροποίησης

της διδασκαλίας-μάθησης αποτελεί σήμερα ένα από τα κρισιμότερα ζητήματα της παιδαγωγικής πράξης που δεν πρέπει να παρακάμπτεται λόγω κόπου και χρόνου, ώστε να διασφαλίζεται η ισότητα ευκαιριών για εκπαίδευση, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, να παρέχεται ευφυής και εύχρηστη γνώση που αποκτήθηκε ενεργητικά, κατανοήθηκε και παραμένει εύκαμπτη και ζωντανή για να αξιοποιηθεί σε νέες καταστάσεις (Κανάκης, 1991). Ο πολυσήμαντος τρόπος κάθε μορφής τέχνης μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, στην εμπνευσμένη εφαρμογή της από τους αποδέκτες, αλλά και στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων,

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Drapeau, P. (2004). *Differentiated instruction. Making it work.*
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences*, Basic Books: New York, NY: Scholastic Teaching Resources
- Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed - ability classrooms* (2 ed ed .). NJ : Pearson , Merril Prentice Hall
- Tomlinson, C.A. (2004). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών (μετάφραση. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Vygotsky, L.(1986). *Thought and language*, Boston: MIT Press
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York, NY: Macmillan
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ., «Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης :Από τη Θεωρία στην πράξη» διαθέσιμο
- Κανάκης, Ι.Ν. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας-μάθησης στο Νεοελληνική Παιδεία, 23, σ.σ. 33-49
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Λευκωσία: αυτοέκδοση

ΠΗΓΕΣ – ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές, Τόμος Α', Λευκωσία

http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_v/koytselini.htm, τελευταία επίσκεψη 08/07/2016

Κύρου, Π. & Χαραλάμπους-Σίππη Ε. *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης παρουσίαση διαθέσιμη στο*
http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/imerides_seminaria_synedria/2014_03_apotelesmatiki_didaskalia/2014_03_apotelesmatiki_didaskalia_parousiasi_eleni_charalambous_panagiotis_kyrou.pdf, τελευταία επίσκεψη 08/07/2016

Μιχαήλ, Κ., «*Παρανοήσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*» διαθέσιμο στο
http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/roioutita_didaskalias_mathisis/parousiaseis/diaforopoiisi_didaskalias_mathisis_paranoiseis.pdf, τελευταία επίσκεψη 09/07/2016

Φύκαρης, Ι. «*Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία*» διαθέσιμο στο
http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/23-a1-fyk?showall=1

Η Σπουδαιότητα της Διδασκαλίας της Γλώσσας της Κρήτης στα Σχολεία της Δημόσιας Εκπαίδευσης του Νησιού: μια Μελέτη Περίπτωσης

Δρακούλη Αθανασία
Καθηγήτρια Ελληνικής και Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας,
Υπ. Διδάκτωρ Φιλοσοφικής Σχολής, ΕΚΠΑ
drakoulia@gmail.com

Ζωγραφιστού Κατερίνα
Πολιτισμολόγος, Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας,
Msc Συγκριτικής Λογοτεχνίας
kzografistou@gmail.com

Μαμιδάκη Σοφία
Καθηγήτρια Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας,
Msc Διδακτική των γλωσσών
mamidaki.sofia@gmail.com

Σταματάκη Ερωφίλη *
ΠΕ02 Φιλολόγος, Msc στην Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση
erofilistamataki@gmail.com

Περίληψη

Η παγκόσμια γλωσσική πολυμορφία συρρικνώνεται, μετά την καθιέρωση, μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων, των εθνικών γλωσσών (τέλη 19ου αιώνα). Η επικράτηση της κοινής Ελληνικής στην εγχώρια εκπαίδευση εκτόπισε σταδιακά και συστηματικά διαλέκτους και ιδιώματα. Για την Ελληνική γλώσσα, η αναγνώριση και η ανάδειξη του διαλεκτικού της πλούτου κρίνεται ως “εκ των ων ουκ ανευ” πολιτισμικό κληροδότημα, με την αρωγή του οποίου κάθε νεότερη γενεά συγκροτεί την κοσμοθεωρία της.

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα έρευνας πεδίου που αφορά τη μελέτη της Κρητικής διαλέκτου και τη διερεύνηση των εκ της Ιταλικής γλωσσικών και πολιτισμικών επιρροών, προτείνουμε την ενσωμάτωση στα εκπαιδευτικά προγράμματα μαθημάτων διδασκαλίας των τοπικών διαλέκτων και ιδιωμάτων, προκειμένου να αποτραπεί η σε βάθος χρόνου απώλεια του γλωσσικού μας πλούτου και να διατηρηθεί κάθε γλωσσική και πολιτισμική γνώση με τη βοήθεια της σχολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: γλωσσική πίστη, Κρητική διάλεκτος, σχολική διδασκαλία

* Η Αθανασία Δρακούλη επιμελήθηκε τα σημεία 2,4 και 6 της παρούσας μελέτης, η Κατερίνα Ζωγραφιστού τα 1,3,4 και 6, η Σοφία Μαμιδάκη τα 3.1, 5 και 6 και η Ερωφίλη Σταματάκη τα σημεία 3.2, 3.3 και 6.

1. Εισαγωγή

Η παραδοχή που αποτέλεσε το εφαλτήριο της παρούσας μελέτης είναι ότι στη γλωσσική πρακτική «καθαρές γλώσσες δεν υπάρχουν»⁶⁵: οι διάφορες γλωσσικές μορφές επικοινωνίας που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία, ετερόγλωσση ή ομόγλωσση, συνυπάρχουν, αναμειγνύονται, αλληλοσυμπληρώνονται, συχνά χωρίς σαφή όρια, όσον αφορά τους λειτουργικούς χώρους που καλύπτουν.

Η Νεοελληνική εμφανίζει διάφορες μορφές γλώσσας τις οποίες οι χρήστες της δεν χρησιμοποιούν πάντα με τον ίδιο τρόπο στην καθημερινή επικοινωνία κάνοντας έτσι τον όρο *Κοινή* να απέχει πολύ από το να περιγράφει μία και μόνη γλωσσική πραγματικότητα. Η διατοπική ποικιλότητα της Νεοελληνικής, συγχρονικά και διαχρονικά, συμπεριλαμβάνει τις γεωγραφικές διαλέκτους⁶⁶ και τα τοπικά ιδιώματα ως αποκυήματα διαφορετικών πολιτικοοικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών συγκυριών, τεκμήρια ανεκτίμητης αξίας και φορείς εννοιακής σκέψης και αντίληψης, μοναδικά για κάθε γλωσσική κοινωνία⁶⁷.

Άλλωστε, ο διαχωρισμός των όρων *γλώσσα* και *διάλεκτος* δεν προκύπτει από καθαρά γλωσσολογικά κριτήρια. Παρότι προβάλλεται ως ιδεολογικά ουδέτερος και φυσικός, εκπορεύεται από πολιτικοοικονομικές και κοινωνικοπολιτισμικές πεποιθήσεις που δημιουργούν ιεραρχήσεις και στάσεις απέναντι στις γλώσσες σύμφωνα με το αξιακό σύστημα κάθε κοινότητας (Halliday, 1999· Χριστίδης, 2001).

2. Η Κρητική διάλεκτος σε εθνικό, υπερεθνικό και τοπικό επίπεδο

Η Νεοελληνική, από την πελοποννησιακή διάλεκτο ορμώμενη, απέκτησε χαρακτήρα εθνικής γλώσσας από τη σύσταση του Ελληνικού κράτους για λόγους κοινωνικοπολιτικής συνοχής, κατόπιν διαδικασιών κωδικοποίησης και τυποποίησης, οι οποίες την ομογενοποίησαν, την αποκρυστάλλωσαν και την κατέστησαν *κανονιστικό πρότυπο* (γνωστή και ως *νόρμα*) (Γιαννουλοπούλου, 2001· Χριστίδης, 2001). επικράτησε μέσα από την εκπαίδευση ως η μόνη ορθή γλωσσική μορφή και αποτέλεσε μέτρο κρίσεως της γλωσσικής επικοινωνίας και ρυθμιστή του γραπτού και του προφορικού λόγου (*υψηλή ποικιλία*) (Delveroudi, 2000). Εφεξής, οι παρεκκλίνουσες από τη *νόρμα* γλωσσικές μορφές (*χαμηλές ποικιλίες*), στιγματίζονται αρνητικά⁶⁸ σε εθνικό επίπεδο, με εμφανή τον κίνδυνο, από αυτή τη

⁶⁵Ο Bloomfield (1933), από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, έχει αμφισβητήσει την αμιγώς ομόγλωσση κοινότητα, ως υπαρκτή οντότητα. Ο Fishman (1967), από την άλλη, διαπιστώνει ότι μόνο πολύ μικρές, απομονωμένες και άκρως ομοιογενείς (πληθυσμιακά) κοινότητες ενδέχεται να μην εμφανίζουν το φαινόμενο της *διγλωσσίας* ή της *πολυγλωσσίας*.

⁶⁶Στην παρούσα ο όρος *διάλεκτος* θα χρησιμοποιείται πάντα στη γεωγραφική του συνυποδήλωση.

⁶⁷Η ελληνική διαλεκτολογία, επικεντρωμένη στη διερεύνηση της αρχαιότητας των νεοελληνικών διαλέκτων παρέβλεψε –επί μακρόν– τη συστηματική γλωσσογεωγραφική έρευνα των κοινωνικών διαστάσεων των διαλέκτων (Τζιτζιλής, 2001· Κοντοσόπουλος, 2006).

⁶⁸Η Φραγκουδάκη ([1987] 1999) θεωρεί ότι η σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα παίρνει τη μορφή «γλωσσικής λογοκρισίας» ενώ οι Drettas (2000) και Dragotto (2006) έχουν καταγράψει περιπτώσεις όπου η γλωσσική απόκλιση θεωρείται από πρόβλημα έως και ψυχική ασθένεια.

μονοδιάστατη κοινωνιο-γλωσσική αντίληψη, της *γλωσσικής συρρίκνωσης* ακόμα και του *γλωσσικού θανάτου* της διαλεκτικής ποικιλομορφίας⁶⁹.

Στις μέρες μας, οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα βάζονται και σε υπερεθνικό επίπεδο καθώς, θεωρούμενες ως “ασθενέστερες” γλωσσικές μορφές, βρίσκονται στο στόχαστρο της στρατηγικής ισοπέδωσης της παγκοσμιοποίησης η οποία εκτιμάται από τους ειδικούς επιστήμονες ως απειλή για το μέλλον των γλωσσών και των πολιτισμών των οποίων είναι φορείς, δεδομένης της εξαφάνισης πολλών γλωσσικών μορφών ανά τον πλανήτη (Μαλικούτη & Drachman, 1996).

Η κρητική ντοπιολαλιά, η φυσική γλώσσα των Κρητικών, είναι μία από τις ενεργές διαλέκτους της Νεοελληνικής. Η συνύπαρξη διαλέκτου και εθνικής γλώσσας διαπιστώνεται στο πλαίσιο της *συμπληρωματικής κατανομής*⁷⁰ κάνοντας πραγματικότητα στη Μεγαλόνησο το φαινόμενο της *κοινωνικής διγλωσσίας*, όπως το όρισε ο Ferguson ([1959] 1972): η καθεμία από τις δύο γλωσσικές μορφές επιτελεί διαφορετικές επικοινωνιακές λειτουργίες και χαίρει διαφορετικού κύρους στην κοινωνία. Οι φυσικοί ομιλητές επιδεικνύουν σθεναρή *γλωσσική πίστη*⁷¹ καθώς θεωρούν ηθική υποχρέωσή τους τη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού της ιδιαίτερης πατρίδας τους (Drakouli, Milioni & Zografistou, 2016).

3. Η Κρητική διάλεκτος στο δημόσιο σχολείο ως μελέτη περίπτωσης

3.1. Το πλαίσιο της μελέτης έργου

Σε επιβεβαίωση των παραπάνω κινήθηκε η παρούσα μελέτη περίπτωσης έργου⁷², διεξαχθείσα στο 2ο ΓΕΛ Ηρακλείου Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2014-2015 με θέμα «*Ιταλία–Κρήτη: Συνάντηση δύο πολιτισμών. Η γλώσσα της Κρήτης διηγείται την ιστορία της*» και αφορά τη μελέτη της Κρητικής διαλέκτου και τη διερεύνηση των εκ της Ιταλικής γλωσσικών και πολιτισμικών επιρροών, στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Ομάδας αποτελούμενης από τους κκ καθηγητές Μπιλιράκη Μιχαήλ (Οικονομολόγο) και Γιάνναρη Ευστράτιο (Θεολόγο) με συντονίστρια την κα Σταματάκη Ερωφίλη (Φιλολόγο) και μια ομάδα 120 μαθητών της Α' και Β' λυκείου. Το έργο πραγματοποιήθηκε εκτός ωρών διδασκαλίας με την εθελοντική συμμετοχή καθηγητών και μαθητών.

⁶⁹Στην κοινωνική συνείδηση που διαμορφώνεται μέσα από την κυρίαρχη γλώσσα καθετί το τοπικό και το παραδοσιακό αντιμετωπίζεται ως “κακόηχο”, “ξεπερασμένο”, “απαρχαιωμένο” “απαξιωμένο” και γι’ αυτό “υποδεέστερο” και “άχρηστο” (Edwards, 1994).

⁷⁰Η Κρητική διάλεκτος αποτελεί τη *χαμηλή ποικιλία* [low variety], η οποία χρησιμοποιείται σε οικεία περιβάλλοντα, ενώ η εθνική γλώσσα, αποτελεί την *υψηλή ποικιλία* [high variety] και χρησιμοποιείται στην ευρύτερη αστική επικοινωνία.

⁷¹Σύμφωνα με τον Klein (2001), η *γλωσσική πίστη* [language loyalty] συνίσταται στην ενεργή δέσμευση χρήσης μιας γλωσσικής μορφής, η οποία εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως: από τη χρήση της στο δημόσιο λόγο έως τη σύσταση κοινωνιών με στόχο τη διατήρηση και τη διάσωσή της.

⁷²Μεθοδολογικό εργαλείο [case study] βαθιάς εξερεύνησης και συστηματικής ανάλυσης φαινομένων που συνθέτουν τον κύκλο της ζωής μιας *εστιασμένης ομάδας* [focus groups] με στόχο να γίνουν γενικεύσεις και στον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η ομάδα (Cohen & Manion, 1994).

Κίνητρο του έργου αποτέλεσαν οι διαπιστώσεις των καθηγητών ότι οι μαθητές αγνοούσαν βασικά στοιχεία της Κρητικής διαλέκτου που χρησιμοποιούσαν στο σχολικό περιβάλλον και το αίσθημα ντροπής ή/και αναστολής στη χρήση της⁷³.

3.2 Η δομή και η σύσταση του έργου

Η διάρθρωση του έργου περιελάμβανε μελέτη αυθεντικού υλικού, επισκέψεις στη Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, παρακολούθηση σχετικών ομιλιών από ειδικούς επιστήμονες και μια εκδρομή στην Ιταλία (11-15/02/2015).

Το διδακτικό υλικό αντλήθηκε από το έργο που επιμελήθηκαν οι κκ Αθανασία Δρακούλη, Σοφία Μαμιδάκη και Κατερίνα Ζωγραφιστού-Βλαχάκη (2013)⁷⁴ με τίτλο *Συνάντηση δύο πολιτισμών: Συλλογή Μελετημάτων Κρητικού και Ιταλικού Θεματολογίου* καθώς εκτιμήθηκε ότι οι επιστημονικές μελέτες που περιλαμβάνει προάγουν την προσέγγιση της μελετώμενης διαλέκτου της Ελληνικής υπό το πρίσμα της συγκριτικής ανάλυσης με μια ευρωπαϊκή, την Ιταλική, προσδίδοντας μια νέα οπτική στην αντίληψη για τη γλώσσα όχι μόνο ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά και ως τεκμήριο ιστορίας και αλληλεπίδρασης των πολιτισμών (Ζώρας, 2013).

Οι μαθητές διερεύνησαν θέματα σχετικά με την επίδραση της ιταλικής στη κρητική διάλεκτο, στην κρητική ονοματολογία, στην αναγεννησιακή λογοτεχνία και στη λαϊκή ποιητική έκφραση, τις μαντινάδες⁷⁵.

3.3 Η έρευνα πεδίου

Με τη λήξη του έργου διενεργήθηκε έρευνα πεδίου με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου⁷⁶, προκειμένου να καταγραφούν η αρχική στάση των συμμετεχόντων και η απήχηση της υποτιμητικής πεποιθήσης αναφορικά με τη διάλεκτο στην αντίληψη των μαθητών και η ενδεχόμενη μετακίνηση από τις αρχικές τους πεποιθήσεις. Η συλλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της *σκοπίμης*

⁷³Έρευνες πεδίου σε διαλεκτόφωνες κοινότητες της Ελλάδας, παρόλα αυτά, αποδεικνύουν ότι στην εκπαιδευτική πρακτική οι διάλεκτοι παρεισφύεον και στο λόγο του σχολείου (Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου, 1999: 111).

⁷⁴Σε επιμέλεια του κ. Ζαχαρία Καραταράκη και Εκδόσεις Δοκιμάκης.

⁷⁵Η έρευνα των μαθητών βασίστηκε ιδιαίτερα στις μελέτες του βιβλίου *Συνάντηση 2 Πολιτισμών: «Γλωσσάριο Ιταλικών δάνειων λέξεων της κρητικής διαλέκτου»* (σσ. 217-426), «Γλώσσα μέσα στη γλώσσα: αποτυπώματα της ιταλικής γλώσσας και της βενετσιάνικης διαλέκτου στην κρητική ονοματολογία» (σσ. 139-169), «Κοινωνία και πολιτισμός στην Κρήτη κατά την Βενετοκρατία» (σσ. 101-104), «Η χρήση ιταλικών λέξεων στην Κρητική Μαντινάδα» (σσ. 443-447).

⁷⁶Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 15 ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της *εναλλακτικής μορφής διατύπωσης* [alternative form] προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των απαντήσεων και να επιτευχθεί ο επανέλεγχος κατά τη διάρκεια μιας και μόνο συνάντησης (Ψαρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Επίσης, στην αρχή περιελάμβανε τον τίτλο της δράσης, πεδία καταγραφής των προσωπικών στοιχείων (ονοματεπώνυμο, ηλικία, φύλο) και διερεύνησης της γνώσης ξένων γλωσσών και στο τέλος μία καταληκτική ανοιχτή ερώτηση -χωρίς αρίθμηση- για την κατάθεση προβληματισμών που δεν είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν στις προηγούμενες ερωτήσεις.

δειγματοληψίας⁷⁷, κατάλληλη για τη διατύπωση ασφαλών συμπερασμάτων σε ένα πεπερασμένο πληθυσμό ανεξάρτητα από το συνολικό του μέγεθος, στην περίπτωση της 83 (επί συνόλου 120) μαθητές της Περιβαλλοντικής Ομάδας.

3.4 Τα αποτελέσματα της μελέτης-έρευνας

Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών και οι καταληκτικές διαπιστώσεις των καθηγητών που συμμετείχαν στο έργο, συγκλίνουν, μεταξύ άλλων, στα παρακάτω: αντιλήφθηκαν ότι γλώσσες και πολιτισμοί βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και εξεπλάγησαν ευχάριστα με τις λέξεις που θεωρούσαν καθαρά κρητικές και δεν ήταν ενεργοποιημένο το ενδιαφέρον τους για την τοπική γλώσσα αποδεχόμενοι θετικά την ενδεχόμενη εισαγωγή της διδασκαλίας της Κρητικής διαλέκτου στο σχολικό πρόγραμμα⁷⁸, γνώρισαν καλύτερα την Ιταλία, την γλώσσα⁷⁹ και τον πολιτισμό της και συνειδητοποίησαν ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ιστορικού και πολιτισμικού γίνεσθαι της Κρήτης... Ένα σημαντικό και αξιοσημείωτο αποτέλεσμα που ανέδειξε το έργο στο σύνολό του είναι η, εκ μέρους των μαθητών, συναισθηματική απενοχοποίηση της γλώσσας της ιδιαίτερης πατρίδας τους⁸⁰.

4. Η Κρητική διάλεκτος ως διδακτική πρόταση

Η άμεση και επιτακτική ανάγκη, που επισημαίνεται από τους γλωσσολόγους, διατήρησης κάθε γλωσσικής και πολιτισμικής επίγνωσης, παύσης της περιθωριοποίησης και υποβάθμισης των μη πρότυπων μορφών γλώσσας και προαγωγής της μελέτης τους «ως διατηρητέας κληρονομιάς και πλούτου...»⁸¹ αποτέλεσε την αφορμή για την παρούσα μελέτη-έρευνα η οποία ανέδειξε και την

⁷⁷Στη *σκόπιμη δειγματοληψία* [purposive sampling] τα άτομα που αποτελούν το δείγμα της έρευνας αποτελούν *καλώς ορισμένα σύνολα ομάδων ή ατόμων* [sample surveys] όχι τυχαία επιλεγμένα αλλά σκόπιμα καθώς έχουν στην κατοχή τους τις απαιτούμενες πληροφορίες-αντικείμενο της μελέτης που διεξάγεται (Ιωσηφίδης, 2008). Στη μελέτη περίπτωσης συμμετείχαν 83 κορίτσια και 37 αγόρια.

⁷⁸Στη διερευνητική ερώτηση για τη διδασκαλία της Κρητικής διαλέκτου το 80,7% απάντησε θετικά, το 6% απάντησε αρνητικά ενώ το 12% δεν εκφράστηκε. Για τη συχνότητα διδασκαλίας της διαλέκτου το 78,31% ανταποκρίθηκε θετικά στο 1-2 φορές το μήνα, το 14,45% των μαθητών επέλεξε το 1 φορά εβδομαδιαίως ενώ το 7,2% θα προτιμούσε την περιστασιακή της διδασκαλία.

⁷⁹Το 98% των μαθητών εκδήλωσε το ενδιαφέρον του να γνωρίσει τον ιταλικό πολιτισμό και τη γλώσσα του θέτοντάς το ως βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους στο έργο (ερωτήσεις 3, 6 και 15).

⁸⁰Στις ερωτήσεις 9, 10, 11, 12, 14, ανιχνεύεται η αρχική στάση των μαθητών απέναντι στη χρήση της διαλέκτου όπου το 56,62% των μαθητών μιλάνε από 'όχι τόσο συχνά έως σπάνια' στην τοπική διάλεκτο το 49,39% θεωρεί τη διάλεκτό του «χωριάτικη», το 30% περίπου αποθαρρύνεται στη χρήση της και το 5% την θεωρεί «κακόχη», «κατώτερη» και «φτωχότερη» από τη Νέα Ελληνική. Με το τέλος του έργου η θεώρησή τους γίνεται ευνοϊκότερη κατά το 91,3% (ερώτηση 15) ενώ το 84,33% δήλωσε ότι η διδασκαλία της τοπικής διαλέκτου στο θεσμοθετημένο πλαίσιο του σχολείου θα ενθάρρυνε πολύ τη χρήση της στην καθημερινότητά τους (ερώτηση 13).

⁸¹Βλ. σχετικά Cox (στον Χαραλαμπόπουλος, 1999), Hodot (2000) και Giannouloroulou (2006).

καταγεγραμμένη στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, φειδωλή πεποίθηση για τη χρήση των γεωγραφικών διαλέκτων και των ιδιωμάτων και την άρση αυτής μέσα από τη διδασκαλία τους στο θεσμοθετημένο πλαίσιο του σχολείου.

Στόχος και πρόταση της παρούσας είναι η ένταξη και η δυναμική αξιοποίηση της μελέτης της Κρητικής διαλέκτου στη διδακτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος ως υποχρεωτικό γνωστικό αντικείμενο σε όλες τις τάξεις και τους τύπους σχολείων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, πραγματώνοντας αυτό που ο Drettas (2000) αποκαλεί μια «αισιόδοξη εναλλακτική παιδαγωγική», με την προσδοκία αυτή η εκπαιδευτική πρακτική να υιοθετηθεί για όλα τα τοπικά ιδιώματα και διαλέκτους της Νεοελληνικής στις αντίστοιχες γεωγραφικές περιοχές όπου αυτά χρησιμοποιούνται.

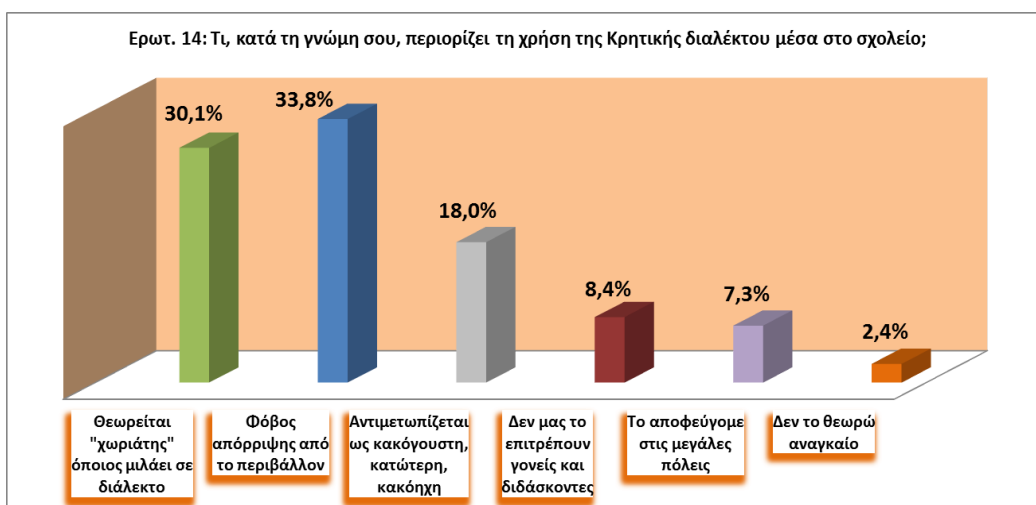
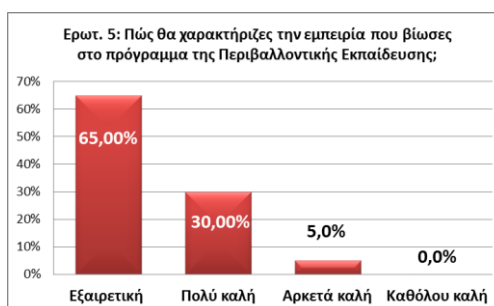
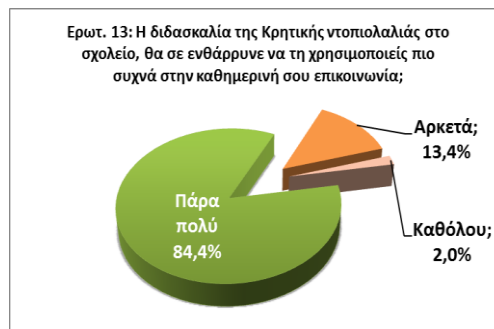
Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας στη διδακτική πράξη τη γλώσσα που η κρητική μαθητιώσα νεολαία αποκτά με τρόπο φυσικό και ανεπίγνωστο [acquisition] στο οικογενειακό και ευρύτερο φιλικό περίγυρο και κατά συνέπεια είναι συνυφασμένη με ευχάριστα περιβάλλοντα, συναισθήματα και εμπειρίες, την βοηθάμε να επαναπροσδιορίσει και να ανανεώσει τους τρόπους εμπλοκής της στη διδακτική διαδικασία ενισχύοντας τα κίνητρα της μάθησης. Παράλληλα, παρέχουμε ένα ισχυρό διδακτικό “εργαλείο” στα χέρια του εκπαιδευτικού βοηθώντας τον να εμπλουτίσει τον τυποποιημένο τρόπο διδασκαλίας (Χαραλαμπίδης, 1999) του γλωσσικού μαθήματος μέσω δραστηριοτήτων επεξεργασίας και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στην Κρητική διάλεκτο σε συστηματική αντιπαραβολή με την Κοινή Νέα Ελληνική.

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Μια τέτοια εκπαιδευτική επιλογή, επομένως, οδηγεί στην επίτευξη κεντρικών στόχων της διδακτικής πράξης με αμεσότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο, καθώς: κατακτάται η *γλωσσική επίγνωση* και κατά συνέπεια η αποτελεσματικότερη χρήση της γλώσσας, καλλιεργείται η ψυχοσωματική ωρίμανση του ατόμου και προάγεται ο *κριτικός γραμματισμός* στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, για όλα τα παραπάνω είναι πρωτίστως η απενοχοποίηση της χρήσης της κρητικής διαλέκτου από τους αρμόδιους φορείς. Ένας ενδεχόμενος τρόπος υιοθέτησης της προτεινόμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης από τη διεύθυνση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κρήτης, η οποία θα εισήγαγε και θα συντόνιζε στα πλαίσια μιας πιλοτικής δράσης τη διδασκαλία της Κρητικής διαλέκτου σε όλα τα γυμνάσια και λύκεια ενός τουλάχιστον νομού με συγκεκριμένη χρονική διάρκεια (2-3 ετών, τάξεις Γυμνασίου ή/και Λυκείου). Μια πρωτοβουλία τέτοιου είδους, θα συνιστούσε πεδίο πρωτότυπης και πρωτογενούς έρευνας με δυνατότητα επιστημονικής πλαisiώσης και επίβλεψης για την άντληση μετρήσιμων και ασφαλών αποτελεσμάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα καθ’ όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της πιλοτικής δράσης σε κοινωνιογλωσσολογικό και ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο.

6. Γραφήματα



Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company.

Γιαννουλοπούλου, Γ. (2001). Η νέα ελληνική μετά τη διγλωσσία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 160-164). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Delveroudi, R. (2000). La Variation Linguistique et la Formation de la Langue Nationale Grecque. In Α.-Φ. Χριστίδης- Μ. Αραποπούλου & Γ. Γιαννουλοπούλου (eds.). *Η Ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της* (pp. 117-126). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.

- Dragotto, F. (2006). *Cervello bilingue e personalità: alcune brevi annotazioni*. Roma: Scuola laD-Università degli studi di Roma "Tor Vergata".
- Δρακούλη, Α., Μαμιδάκη, Σ., & Ζωγραφιστού-Βλαχάκη, Κ. (2013). *Συνάντηση δύο πολιτισμών. Συλλογή Μελετημάτων Κρητικού και Ιταλικού Θεματολογίου*, (επιμ. Ζ. Καραταράκης). Ηράκλειο Κρήτης: Εκδόσεις Δοκιμάκης.
- Drakouli, A., Milioni, G., & Zografistou, K. (2016). Lingua e isolamento sociale: il caso della diglossia nelle comunità cretesi in Grecia agli inizi del 21o secolo. In R. Scotti Jurić, N. Poropat Jeletić, & I. Matticchio (a cura di), *Studi filologici e interculturali tra traduzione e plurilinguismo*-Atti del 1^ο Convegno linternazionale "Traduzione e plurilinguismo", (Pola, 3-4 luglio 2015), vol. I, (pp. 459-471). Ariccia: Aracne editrice.
- Drettas, G. (2000). Le Dialecte Pontique et son Utilité dans la Pédagogie du Grec Contemporain. In Α.-Φ. Χριστίδης, Μ. Αραποπούλου & Γ. Γιαννουλοπούλου (eds.), *Η Ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της* (pp. 103-109). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London-New York: Routledge.
- Ζώρας, Γ. (2013). Προλογικό Σημείωμα: Οι συναντήσεις δύο Πολιτισμών. Στο Α. Δρακούλη, Σ. Μαμιδάκη, & Κ. Ζωγραφιστού-Βλαχάκη (Επιμ.), *Συνάντηση δύο πολιτισμών* (σσ. 17-23), Ηράκλειο Κρήτης: Εκδόσεις Δοκιμάκης.
- Ferguson, C. A. ([1959] 1972). Diglossia, In P. P. Giglioli (ed.), *Language and Social Context* (pp. 232-251). Harmondsworth: Penguin.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *The Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Giannouloupoulou, G. (2006). Lingue "potenti" e lingue "deboli": sistemi di scrittura. In *Ιταλοελληνικά VIII*-Atti del Congresso Internazionale "Giorgios Seferis: 100 anni dalla nascita", (Napoli, 14-15 dicembre 2000), (pp. 327-335). Napoli: il Torcoliere.
- Halliday, M. A. K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1 (1), 19-32.
- Hodot, R. (2000). Dialectes grecs anciens et dialectes grecs modernes. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της* (σσ. 97-101). Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κακριδή, Μ., Κατή, Δ., & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και η γλώσσα του σχολείου. *Ηλεκτρονικός Υπολογιστής*. 1(1), 103-114.
- Klein, W. P. (2001). Fehlende Sprachloyalität? Tatsachen und Anmerkungen zur jüngsten Entwicklung des öffentlichen Sprachbewusstseins in Deutschland. *Linguistik*, 9(2), 1-14.
- Κοντοσόπουλος, Ν. Γ. (2006). *Γλωσσικός Άτλας της Κρήτης*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μαλικούτη-Drachman, Α. (1996). Διαλεκτικός λόγος: μια μορφή ετερότητας που χάνεται. Στο Ε. Καραντζόλα (Επιμ.), *"Ισχυρές"- "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σσ. 107-119). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Τζιτζιλής, Χ. (2001). Νεοελληνικοί διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία». Στο Α.-Φ. Χριστίδης, & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 168-174). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.
- Φραγκουδάκη, Α. ([1987] 1999). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). Το γλωσσικό μάθημα της Βρετανίας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 87-100.
- Χριστίδης, Α. Φ. (2001). Η νέα ελληνική γλώσσα και η ιστορία της. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 149-154). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.
- Ψαρού, Μ.Κ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Η αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπ/σης στον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων από τον Σχολικό Σύμβουλο.

Ζαμπετάκη Λήδα
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ11
leda@her.forthnet.gr

Περίληψη

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ως βασική προϋπόθεση για τον επιτυχή σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος από τον Σχολικό Σύμβουλο Δ/θμιας Εκπ/σης. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης γίνεται σύγκριση των ερευνών και των πηγών. Καταγράφονται οι διαφορετικές απόψεις. Διαπιστώνεται η δυσκολία στην κατάρτιση κατάλληλων προγραμμάτων, που να καλύπτουν τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τέλος, κατατίθενται συμπερασματικές προτάσεις για την διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, η οποία θα εμπλέκει τους ενδιαφερόμενους προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: επιμορφωτικές ανάγκες, νέες μορφές επιμόρφωσης, εθνικό επιμορφωτικό δίκτυο

1. Εισαγωγή

1.1 Προβληματική

Η σύνθετη φυσιογνωμία του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού, η ταχύτητα απαξίωσης της γνώσης, τα νέα τεχνολογικά (αλλά και κοινωνικο-οικονομικά) περιβάλλοντα, δημιουργούν την ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό με την σειρά του δημιουργεί την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών σε επιστημονικούς, παιδαγωγικούς και προσωπικούς τομείς.

Στην χώρα που γεννήθηκε η Φιλοσοφία και που καλλιεργήθηκαν τα Μαθηματικά, η Αστρονομία, η Μουσική και η Γυμναστική ως βασικοί πυλώνες μόρφωσης, ο σύγχρονος Έλληνας εκπαιδευτικός ψάχνει λέξεις, όρους, κανόνες για να περιγράψει τις επιμορφωτικές του ανάγκες, προκειμένου να επιτύχει στην αποστολή του. Πετυχαίνει; Στο παρόν άρθρο θα αναδιφήσουμε την ισχνή ελληνική βιβλιογραφία και τον ελλιπή θεωρητικό προβληματισμό για την εννοιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών. Θα φωτογραφίσουμε τον επιμορφωτικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων και τον τρόπο που αυτός συνδέεται με τον σκοπό της εκπαίδευσης. Τέλος, θα διατυπώσουμε μερικές σχετικές προτάσεις.

1.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα έγινε με την μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και με αναζήτηση στο διαδίκτυο. Εξετάστηκαν τα πιο πρόσφατα άρθρα, βιβλία και νομοθεσία που ήταν σχετικά με το θέμα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών. Τα ενδιαφέροντα άρθρα, περιλήψεις, έρευνες, μελέτες και σχετική νομολογία σημειώθηκαν και παρουσιάστηκαν συνοπτικά, τόσο ως προς το γενικό θεωρητικό πλαίσιο της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών, όσο και ως προς το ειδικό πλαίσιο το οποίο διατυπώνεται στο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, δηλαδή η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τον Σχολικό Σύμβουλο πριν τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων.

2. Κυρίως Μέρος

2.2 Σύντομη ιστορική αναδρομή στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών

Πίσω στο μακρινό 1964-1965, ο Δρ. Χ. Γκράου, εμπειρογνώμονας στην ΟΥΝΕΣΚΟ για την λαϊκή επιμόρφωση, διατυπώνοντας την γνώμη του για την επιμόρφωση ενηλίκων λέει: «Πρέπει να γνωρίζουμε τους ανθρώπους με τους οποίους έχουμε σχέσεις και συνεργαζόμαστε ... ιδιαίτερα για τα προβλήματα που τους απασχολούν και τις δυσκολίες τους» (ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων, 1977, σ. 16). Στην Ελλάδα κατά την δεκαετία του '80 η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών απασχολεί θεωρητικά και πρακτικά την υπηρεσία λαϊκής επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας, το πλαίσιο της οποίας θεσμοθετείται σε νομαρχιακό επίπεδο, ως αρμοδιότητα των εργαζομένων (Υ.Α. Φ390.2/143/Γ5 ΦΕΚ 826/1982). Όμως, δεν φαίνεται να σχεδιάζεται κι εφαρμόζεται ανάλογος προβληματισμός σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αργότερα, με τον Ν. 1566/85 ιδρύονται τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) και καθιερώνεται η υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ με τον Ν. 1824/1988 η ετήσια επιμόρφωση αντικαθίσταται με περιοδική. Τα επόμενα δεκαπέντε χρόνια, η επιμόρφωση αναπτύσσεται από τα ΠΕΚ, τα Πανεπιστήμια, την ΣΕΛΕΤΕ κλπ., με προγράμματα τα οποία εντάσσονται στο πρώτο και αργότερα στο δεύτερο ΕΠΕΑΕΚ.

Για το σύστημα επιμόρφωσης το τότε ΥΠΕΠΘ αναθέτει μελέτη στους εμπειρογνώμονες της ΟΥΝΕΣΚΟ, Τσιαπάνο και Βαντεβέλντε το 1988. Τα επόμενα οκτώ χρόνια, λειτουργούν διάφορες ομάδες εργασίας, των οποίων οι προτάσεις συνοψίζονται στο ότι «...επιβάλλεται μια επιμόρφωση μικρής διάρκειας, αλλά μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολύμορφη, με αφετηρία τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών» (Γκόλιαρης, 1998). Στο σημείο αυτό συναντάμε για πρώτη φορά, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό επιμόρφωσης, την αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η ομάδα εργασίας υπό την προεδρία του Π. Ξωχέλλη, υποστηρίζει ότι «κάθε επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία της δύο βασικές παραμέτρους: αφενός τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών» (2005, σ. 127).

Τα αμέσως επόμενα χρόνια, αρχίζει να εμπλουτίζεται η μέχρι τότε ισχνή εγχώρια βιβλιογραφία με σχετικό διδακτικό υλικό από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

(Βεργίδης & Καραλής, 1999), αναπτύσσεται ο θεωρητικός διάλογος για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και προτείνονται διάφορα μοντέλα καταγραφής αναγκών από την Χατζηπαναγιώτου (2001, σσ. 83-88).

Το 2003, η Παπαναούμ καταγράφει σε ερωτηματολόγιο τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες συνοψίζονται σε θέματα ψυχολογίας, διδακτικής, μεθοδολογίας, σχολικής ζωής και συνεργασίας σχολείου-γονέων (Παπαναούμ, 2003, σ. 144).

Τη διετία 2003-2004, ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) εκπονεί μία Μελέτη Εφαρμογής της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι στην μελέτη αυτή δεν προβλεπόταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011). Αυτό το κενό το καλύπτει το 2008 σε μια επόμενη του μελέτη με θέμα: «Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Στην μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 305 εκπαιδευτικών και ποιοτική έρευνα με ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε., 2008), όπου διαπιστώθηκαν πέραν των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε γνωστικά αντικείμενα από τις επιστήμες της αγωγής ή σε γνώσεις της ειδικότητάς τους και οι ανάγκες τους σε: επιμόρφωση για θέματα αντιμετώπισης της συμπεριφοράς των μαθητών και υποστήριξής τους, θέματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας, καθώς και ζητήματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών. Στο ερώτημα «Ποιος είναι ο στόχος της επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας;», το ένα τρίτο των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι στόχος της επιμόρφωσης είναι η προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, ενώ οι μισές από τις απαντήσεις ζητούσαν την επίλυση καθημερινών προβλημάτων.

Το 2008, έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε δείγμα 4.164 εκπαιδευτικών από 100 σχολικές μονάδες, διαπιστώνει -στο 83% των απαντήσεων- την ανάγκη για «Συζήτηση προβλημάτων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη», και προτάσσει -στο 77% των απαντήσεων- την θεματική περιοχή «Διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας - προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, διαχείριση συγκρούσεων, πολυμορφία μαθητικού πληθυσμού κ.ά.» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008, σσ. 43,46).

Την ίδια χρονιά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μελέτης από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), τα οποία αναδεικνύουν ως σημαντικότερες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης για επιμόρφωση, θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, νέων διδακτικών μεθοδολογιών, ενημέρωσης σε νέα προγράμματα και καινοτομίες, εξοικείωσης με την τεχνολογία, ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών και θέματα κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και πολυπολιτισμικότητας (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2008).

Ίσως, η πληρέστερη μελέτη για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπ/σης, είναι εκείνη που εκπονείται το 2008 από τον ΟΕΠΕΚ και αναφέρεται στην οργάνωση του θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ). Η μελέτη διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Δ/θμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης όσο και των στελεχών της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επί 382 ερωτηματολογίων, με κλειστές και ανοικτές

ερωτήσεις, διαπιστώνεται ότι, ο κυριότερος τομέας στον οποίο έχουν ανάγκη επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι οι πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες, η διαχείριση σχολικής τάξης σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών και παραβατικότητας, η ειδική διδακτική μαθημάτων ειδικότητας και οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (ΟΕΠΕΚ, 2008, σ. 176).

2.3 Εννοιολόγηση επιμορφωτικών αναγκών

Στις μελέτες που αναφέρθηκαν μέχρι το 2008 δεν υπάρχει σαφής εννοιολόγηση του όρου «επιμορφωτικές ανάγκες». Οι μελετητές είτε αδιαφορούν είτε υιοθετούν ορισμούς από την διεθνή βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, υποστηρίζεται ότι «Ανίχνευση αναγκών είναι η διαδικασία με την οποία εντοπίζεται ενδεχόμενη ασυμφωνία μεταξύ μιας υπάρχουσας κατάστασης και της επιθυμητής» (Παλαιοκρασάς κ.ά., 2008), χωρίς όμως να προσδιορίζεται ποια είναι ακριβώς η «επιθυμητή κατάσταση». Συχνά επίσης, οι επιμορφωτικές ανάγκες ταυτίζονται με τις απόψεις, τις προτιμήσεις ή τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ή ακόμα με τις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγια που περιλαμβάνουν συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα και θέματα (Γκόλιαρης, 1998). Στην καλύτερη περίπτωση, οι επιμορφωτικές ανάγκες προσεγγίζονται ως έλλειμμα ανάμεσα στην υπάρχουσα (αρχική) κατάσταση και σ' αυτή που θα έπρεπε να είναι (Hunt, 1986).

Για πρώτη φορά το 2011, αποσαφηνίζεται η έννοια «διερεύνηση αναγκών» και το σημασιολογικό της περιεχόμενο, σε μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στο πλαίσιο του προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών», ως η διαδικασία προσδιορισμού της απόστασης μεταξύ του «τι είναι» και του «τι θα έπρεπε να είναι» (μέρος 8ο, σ. 11). Το «τι θα έπρεπε να είναι» αντιστοιχεί στην στοχοθεσία και εξαρτάται από το επίπεδο εμπάθυσης της διερεύνησης αναγκών (Vergidis, 2010). Για τον προσδιορισμό της απόστασης, χρειάζεται η διάκριση μεταξύ της απόστασης στα αποτελέσματα (δεξιότητες/ικανότητες) και της απόστασης σε πόρους και δομές (Hunt, 1986).

2.4 Ο επιμορφωτικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου

Στο Εκπαιδευτικό Καθηκοντολόγιο, περιγράφεται αναλυτικά ο θεσμικός επιμορφωτικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: «...αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του ...Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητάς του... προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από αυτούς (τους εκπαιδευτικούς) ...οργανώνει ενημερωτικά σεμινάρια ... και με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων και παιδαγωγών...» (Υ.Α., Φ.353.1/324/105657/Δ1, 2002, κεφ. Β', άρθ. 8,9).

Για να μπορέσουν να επιτελέσουν το παραπάνω έργο, οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρειάζεται να γνωρίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης τους, προκειμένου να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια επιμορφωτική δράση. Συνήθως η διερεύνηση γίνεται με ερωτηματολόγια που οι ίδιοι συντάσσουν ή επιλέγουν τη θεματολογία των επιμορφωτικών δράσεων έπειτα από προσωπική επικοινωνία με τους ίδιους τους

εκπαιδευτικούς. Στην προσπάθειά τους αυτή συναντούν διάφορα εμπόδια. Όπως αποτυπώνεται στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στο πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι δηλώνουν «καθόλου ικανοποιημένοι» σε ποσοστό 100% σε σχέση με τις μετακινήσεις τους, σε σχέση με την οικονομική τους υποστήριξη σε ποσοστό 85,7%, και σε σχέση με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 50%. Επίσης καθολικά (100%) δηλώνουν «λίγο ικανοποιημένοι» από την δυνατότητα περιοδικότητας στις επιμορφωτικές τους δράσεις, την διοικητική τους υποστήριξη και την πρωτοβουλία των στελεχών. Σε σχέση με το επίπεδο των επιμορφούμενων και την υλικοτεχνική υποδομή εμφανίζονται αρκετά ικανοποιημένοι με ποσοστό 50% και στα δύο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010, μέρος 3^ο, 41).

Χωρίς θεσμοθετημένη επιμορφωτική περίοδο, με ελλείψεις πόρους και γραμματειακή υποστήριξη και με περιορισμένες μετακινήσεις, τα αποτελέσματα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών συχνά παραμένουν αναξιοποίητα. Σε αυτά έρχεται να προστεθεί πλήθος επιμορφωτικών δράσεων από διάφορους φορείς (θεσμοθετημένους ή μη), που προσφέρουν ποικιλία μορφών, στόχων και θεματολογιών επιμόρφωσης.

Όμως οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τον επιμορφωτικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων και επιθυμούν να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της επιμόρφωσής τους, μέσω της συνεργασίας τους με αυτούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μελέτης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Ποιότητα στην Εκπαίδευση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008, σσ. 380, 381), οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 70% θεωρούν τον Σχολικό Σύμβουλο, ως καταλληλότερο να μεταφέρει τις απόψεις τους. Οι Διευθυντές υποστηρίζουν ότι χρειάζεται επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε μικρές ομάδες, με την ενεργή και διαρκή υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων, ενώ οι ίδιοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι προκρίνουν ένα συνδυασμό επιμόρφωσης και εφαρμογής (76%) και συνεργασία εκπαιδευτικών σε ομάδες (72%).

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης, μέχρι σήμερα, προκύπτουν ορισμένες ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις:

1. Η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών στηρίζεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες κατά κύριο λόγο αποτυπώνουν τις απόψεις, τις προτιμήσεις ή τις προσδοκίες τους. Μερικές φορές αυτές οι προτιμήσεις μπορεί να έχουν σημαντική διαφοροποίηση, από τις προτεραιότητες του Υπουργείου Παιδείας. Για παράδειγμα, σύμφωνα με το νόμο 3848/2010, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (ΑΕΕ) αποτελούσε ρητό στόχο του Υπουργείου Παιδείας, τον οποίο όμως δεν υιοθετούσαν οι εκπαιδευτικοί, με συνέπεια να μην αποτυπώνεται στην καταγραφή των επιμορφωτικών τους αναγκών (κεφ.Γ' άρθρ.32).

2. Στις μελέτες για την διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αναφέρονται, ελάχιστα ή καθόλου, τα ερευνητικά αποτελέσματα διεθνών ερευνών για την επίδοση των Ελλήνων μαθητών. Δηλαδή, παρατηρούμε, ότι δεν έχουν γίνει συνδυαστικές μελέτες, που να συνδυάζουν τις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους και τις ρητές επιμορφωτικές τους ανάγκες με την αξιοποίηση διεθνών και δικών μας εθνικών ερευνών για τα μαθησιακά

αποτελέσματα, τις οποίες έχουμε στη διάθεσή μας, όπως για παράδειγμα έρευνες του ΟΟΣΑ/PISA. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το 2010, με βάση τα στοιχεία του PISA υπογραμμίζει, ότι στην Ευρωπαϊκή Ένωση κατά μέσον όρο ένας στους τέσσερις μαθητές δεν είναι σε θέση να διαβάζει και να γράφει σωστά (ΕΕ, 2010/C και OECD, 2010). Αυτή η διαπίστωση αποτελεί πολύ σημαντικό δεδομένο για τη διερεύνηση των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε. Ένα άλλο παράδειγμα είναι ότι σε καμιά από τις μελέτες ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, δεν έχουν αξιοποιηθεί τα στοιχεία διαχρονικών ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που καταγράφουν την μαθητική διαρροή (Βεργίδης, 2012).

3. Συχνά, το ζητούμενο αποτέλεσμα ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν επιτυγχάνεται αν δεν υπάρχει ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και καθοδήγηση, ως μέρος της μεταπαρακολούθησης του επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να αρθούν εμπόδια ή δυσκολίες, όταν οι εκπαιδευτικοί επιστρέψουν στην σχολική πραγματικότητα (Τσούτσα & Κεδράκα, 2013).

4. Υπάρχουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα πολλών ειδών επιμορφώσεις: τυπική, άτυπη, μη τυπική. Για όσα επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιήθηκαν τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια σε εξαρτώμενη σχέση με ευρωπαϊκά κονδύλια (ΕΠΕΑΕΚ, ΕΣΠΑ), παρατηρούμε αλληλεπικαλύψεις και αποσπασματικότητα. Ομοίως, αποσπασματικότητα και αλληλεπικαλύψεις παρατηρούμε στο πλήθος επιμορφωτικών δράσεων που προσφέρουν εκπαιδευτικές δομές (ΚΠΕ, ΣΣΝ, ΚΕΣΥΠ, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων κλπ). Δεν υπάρχει οριζόντια σύνδεση μεταξύ τους, ούτε ουσιαστική σύνδεση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Τα δυσάρεστα αποτελέσματα της κατάστασης αυτής, είναι επικάλυψη επιμορφωτικών ρόλων, σύγκρουση και διαφωνίες, διενέργεια παράλληλων δράσεων με κοινούς στόχους, χωρίς επικοινωνία μεταξύ τους, απουσία κεντρικά προσανατολισμένων δράσεων, σποραδική παρουσία καλών πρακτικών (Μαυρογιώργος, 2007).

5. Σε συνέχεια του προηγούμενου, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα προσπάθειας χαρτογράφησης όλων των μορφών επιμόρφωσης που διατίθενται για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να διευκρινιστεί ο ρόλος της κάθε μιας μορφής, η ομάδα στόχος που αυτή απευθύνεται και τα προσδοκώμενα οφέλη. Πιστεύουμε ότι ακόμα αποτελεσματικότερο θα ήταν ένα επιμορφωτικό δίκτυο εθνικής εμβέλειας. Ένα τέτοιο δίκτυο, μπορεί αρχικά να αποτυπώσει όλα τα υφιστάμενα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα ανά φορέα, είδος, αποδέκτες, θεματική κλπ. Στη συνέχεια θα μπορεί, υπό την καθοδήγηση των αρμοδίων Σχολικών Συμβούλων, να συντονίζει και να προγραμματίζει την υλοποίηση των επιμορφωτικών αυτών προγραμμάτων ανάλογα με τις εκάστοτε επιμορφωτικές ανάγκες, προς όφελος των εκπαιδευτικών. Προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το Αυτοτελές Επιστημονικό Γραφείο Σχολικών Συμβούλων, το οποίο έχει θεσμοθετηθεί στο ΥΠΠΕΘ.

Εν κατακλείδι, όπως προκύπτει από την μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και την μέχρι τώρα προβληματική που αναπτύχθηκε, προτού προβεί ο Σχολικός Σύμβουλος στον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος, θεωρείται επιβεβλημένη η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών. Η δυνατότητά του να βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και να συμμετέχει ενεργά στην σχολική ζωή, του δίνει το πλεονέκτημα να καταρτίζει, σε συνεργασία μαζί τους,

κατάλληλα προγράμματα που να καλύπτουν τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του. Ή να συστήνει σε αυτούς επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται με διάφορους τύπους επιμόρφωσης. Δηλαδή ο ρόλος του ως «μάνατζερ επιμόρφωσης», που θα γνωρίζει τις προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις και θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς αρμοδιότητάς του στο κατάλληλο πρόγραμμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βαλμάς, Θ., & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιοριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 746-762). Αθήνα: Πεδίο.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, *Επιστήμη και Κοινωνία*, 29, 97-126.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης (έρευνα). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, & Κέδρος Α.Ε., (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2008). *Μελέτη: «Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης»*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- ΕΕ 2010/С 135/02. *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11 Μαΐου 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*.
- Hunt, G. (1986). Needs assessment in adult education tactical and strategic considerations. *Instructional Science*, 15, 287-296.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής. Στο *Παράλληλα Κείμενα για την Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»* (σσ. 788-798). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ν.1566/1985, ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ.Α', κεφ.Θ' άρθ. 28, 29. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ν.1824/1988, ΦΕΚ 296/30-12-1988, τ.Α', άρθ.12. *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ν.3848/2010, ΦΕΚ 71/19-5-2010, τ.Α', κεφ.Γ' άρθ.32. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Οι εκπαιδευτικοί στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background- Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. (Volume II). Ανακτήθηκε στις 15/7/2016 από http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-overcoming-social-background_9789264091504-en.
- ΟΕΠΕΚ (2008). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής / περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 15/7/2016 από http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_16.pdf.
- ΟΥΝΕΣΚΟ (1976). *Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεως ενηλίκων, Nairobi, 2 Νοεμβρίου 1976*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. ΕΠΕΑΕΚ II, Γ' ΚΠΣ, ΥΠΕΠΘ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Η ποιότητα στην εκπαίδευση* (σσ. 380-381). Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών, μέρος 1^ο ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 15/7/2016 από http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/1_ekpaideytikoi.pdf.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών, μέρος 3^ο, ομάδα πληθυσμού έρευνας: Σχολικοί Σύμβουλοι*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 15/7/2016 από http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/1_ekpaideytikoi.pdf.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων, μέρος 8^ο*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε στις 15/7/2016 από http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/8_sysxetisi.pdf.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Β., Πάγκαλος Σ., Παυλίδης Γ., Νικολόπουλος, Α., Τσαλιαγκού, Ξ., & Τσιαντής, Κ. (2008). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Τσούτσα, Σ., & Κεδράκα, Κ. (2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλόλογους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: η περίπτωση των φιλόλογων του Ν. Καβάλας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός Κύκλος»*, 1(2), 94, ISSN:2241-4576. Ανακτήθηκε στις 15/7/2016 από την διεύθυνση:

<http://www.educircle.gr/periodiko/index.php/315-paragontes-pou-epireazoun-tous-filologous-stin-paidagogiki-aksiopoiisi-ton-tpe-meta-tin-epimorfosi-tous-stis-nees-texnologies-ana-eidikotita-i-periptosi-ton-filologon-tou-n-kavalas>.

- Vergidis, D., Katsigianni, M., & Brinia, V. (2010). Needs Assessment of the adult educators teaching in Adults' Education Centers (A.E.C.). Στο A. Papastamatis, E. Valkanos, Z.K. Zarifis, & E. Panistsidou (Eds.), *Proceedings of the Conference Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe*, University of Macedonia, Thessaloniki, 6-8 November 2009, European Society for Research on the Education of Adults.
- Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1 (2002). Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Φύλλο 1340/2002 τ.Β'.
- Υ.Α. Φ.390.2./143/Γ5 (1982). Κανονισμός λαϊκής επιμόρφωσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Φύλλο 826/1982, τ.Β'.
- ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων (1977). *Εγκόλπιο Επιμορφωτή, βασισμένο στο πνεύμα των εργασιών γύρω από τη λαϊκή επιμόρφωση του Dr. H. Grau*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις για το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την πολιτισμική και καλλιτεχνική δραστηριότητα στο δευτεροβάθμιο σχολείο

Ζαχαράτου Αγγελική
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Δ.Ε.Α. Θεατρικών Σπουδών Paris III
ΜΔΕ Διοίκηση Πολιτιστικών Μονάδων Ε.Α.Π.
Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ.Δ.Ε. Ν. Ηρακλείου
zacharatou@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε το εάν και κατά πόσο το θεσμικό πλαίσιο της πολιτισμικής και καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο δευτεροβάθμιο σχολείο, όπως οριοθετείται στις ετήσιες εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, αλλά και σε κείμενα, υπουργικές αποφάσεις, εγχειρίδια, οδηγούς και προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και άλλων φορέων, συμβάλλει στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός διαύλου του εφήβου με την πολιτισμική πραγματικότητα και την καλλιτεχνική επικαιρότητα, με στόχο τον εκδημοκρατισμό του σχολείου δια της τέχνης.

Λέξεις-κλειδιά: Τέχνη, Θεσμικό πλαίσιο, Πολιτιστικό Πρόγραμμα

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά⁸².

Για να ζήσει όμως ο έφηβος στη μετασχολική ζωή του σε μία κοινωνία αρμονικά θα πρέπει να έχει κατάλληλα «χειραφετηθεί»⁸³ και προετοιμαστεί στο σχολικό

⁸²**Ν. 1566_1985:** Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να υποβοηθά τους μαθητές να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης. Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.

⁸³«Για να είναι μια εκπαίδευση σύγχρονη και όχι αγοραία, η διδακτική σχέση είναι η σχέση που χειραφετεί...Είναι η ανοικτή πρόσκληση σε μια συζήτηση των αινιγματικών αποριών που θα φωτίσουν τα πράγματα πάντα μέσα στο γίνεσθαι πολλών συστημάτων οργάνωσής τους...» (Ιντζίδης, 2015).

περιβάλλον, μέσα από προγράμματα και δράσεις που θα προάγουν την καινοτομία, την πρωτοτυπία και την πολιτιστική εφευρετικότητα και θα προωθούν νέους στρατηγικούς στόχους, με ενδεχόμενη διεύρυνση και εμπλουτισμό του φάσματος των μορφών της δημιουργικής του έκφρασης με πολύπλευρους τρόπους και συνεργασίες. Είναι αδιαμφισβήτητο, ότι οι τέχνες ως πολιτισμικές πράξεις συνδέονται με κοινωνικά, πολιτικά, επιστημονικά και οικονομικά ζητήματα και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του κόσμου που ζούμε.

Πώς ορίζεται όμως η έννοια του πολιτισμού, έτσι όπως εμφανίζεται στο σχολικό σύστημα; Μήπως ο πολιτισμός και οι Τέχνες⁸⁴ προσεγγίζονται στην εκπαίδευση από την οπτική της (τοπικά) κυρίαρχης κουλτούρας; Μήπως ο πολιτισμός, που το σχολείο προβάλλει ως «αυτονόητο» και δεδομένο για όλους, δεν περιορίζει τον κίνδυνο να ταυτιστεί η αναζήτηση του διαφορετικού με το εξωτικό ή και το φανταστικό;⁸⁵ Μήπως όψεις του κόσμου των μαθητών, ένα σύνολο εμπειριών που αφορά στην πολυπολιτισμική προέλευση των μαθητών, δεν λαμβάνεται υπόψη κατά τη σχολική διαδικασία σχεδιασμών πολιτιστικών προσεγγίσεων και εφαρμογών; Υπάρχει ο χώρος και ο χρόνος να λάβει κανείς υπόψη του την ιδιαίτερη υποκειμενικότητα των μαθητών; «Μαθαίνουν πράγματι οι μαθητές μέσα από την πράξη»; Τους παρέχεται η δυνατότητα να συν-εργαστούν ισότιμα, να γίνουν αποδεκτοί, να ενταχθούν στην ομάδα; Αξιοποιούνται οι σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και αντιλήψεις; Η ανάπτυξη του πολιτισμικού κεφαλαίου του μαθητή (Μπουρντιέ, 2004) μήπως έρχεται να αμφισβητήσει τη μάθηση με στενά εργαλειακούς όρους, αυτή που καλλιεργεί ελέγχιμες πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με τα πολιτιστικά δρώμενα; Μήπως εντέλει η σχολικά επικυρωμένη εκδοχή των πολιτιστικών αγαθών και της καλλιτεχνικής έκφρασης διατηρείται σε απόσταση από τους φορείς τοπικών ή μειονοτικών πολιτισμικών αξιών και στάσεων; Μήπως η Τέχνη⁸⁶ ως «καταφύγιο», «όαση», «φορέας αξιών», «ανύψωση του ατόμου» δεν απαντά στο ερώτημα: «μας ενδιαφέρει ένας καλύτερος κόσμος», που να προωθεί τη συλλογικότητα, την πνευματικότητα, το άνοιγμα στη χαρά, στην κίνηση, και που θα στηρίζει την προσπάθεια του εφήβου να «εφεύρει το δικό του μέλλον»;

Για την επίτευξη των επιμέρους στόχων της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε η «ανάγνωση» του Θεσμικού Πλαισίου των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και ειδικότερα των Πολιτιστικών Προγραμμάτων, μέσα από μία αναγκαία αναδρομή στο παρελθόν, η καταγραφή προβληματισμών ως προς το πλαίσιο των προτεραιοτήτων και των αναγκών, καθώς και η διατύπωση προτάσεων με στόχο τον επανακαθορισμό των βασικών χαρακτηριστικών τους, τον επαναπροσδιορισμό της παιδαγωγικής αξίας και λειτουργία τους, ώστε τα συγκεκριμένα Προγράμματα να αναδειχθούν φορείς αξιών σε μία Παιδεία ανοικτών οριζόντων.

⁸⁴ «Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας οι Τέχνες αποκτούν επιπλέον διεπιστημονικό χαρακτήρα ενώ καταργούνται τα όρια μεταξύ των διαφόρων ειδών και μορφών Τέχνης προκαλώντας τις αντιλήψεις για την ιερότητα και ιεραρχία ανάμεσα σε 'υψηλό' και 'χαμηλό' πολιτισμό» (Σάββα & Τηλεμάχου, 2008).

⁸⁵ «Η ροπή του παιδιού για το φανταστικό δεν είναι μια διαστροφή: αντίθετα είναι ο πρώτος σταθμός του πνεύματος που υπερπηδά το συγκεκριμένο και το επαναφέρει στα σχήματα και στα σύμβολα» (Wallon, 1943).

⁸⁶ «Τέχνη είναι ότι μπορεί ν' απελευθερώσει την ποιητική διάσταση της πραγματικότητας και πολιτισμός ό,τι πραγματοποιεί την ποίηση μέσα στην καθημερινότητά μας» (Στεφανίδη, 2004).

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Βασικά χαρακτηριστικά Πολιτιστικού Προγράμματος

Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αναζητούν τρόπους για να προετοιμάσουν τους μαθητές τους στην συμμετοχή και ανάπτυξη μιας πιο δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας, επιδιώκοντας την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Houser, 2005). Σε αυτή την προσπάθεια, η ενασχόληση των μαθητών με θέματα πολιτισμού και οι συνακόλουθες δράσεις που αναπτύσσονται, θα επιδράσει συνολικά το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και θα συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμισή της.

Τα βασικά χαρακτηριστικά-συνιστώσες του Πολιτιστικού Προγράμματος⁸⁷ είναι η προαιρετικότητα, η θεματολογία με δυνατότητα επιλογής θέματος από ένα ευρύ και οικείο θεματολόγιο σε συνδυασμό θεματικών αξόνων, συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, η χρονική διάρκεια και το άνοιγμα σχολείου στην κοινωνία-σύνδεση με την πραγματικότητα. Στις παιδαγωγικές αρχές εντάσσονται η ολιστική αντίληψη και πρόσληψη της γνώσης, η διεπιστημονική-διαθεματική προσέγγιση, ο ανακαλυπτικός τρόπος μάθησης, η βιωματική προσέγγιση, η ερευνητική και συνεργατική μάθηση, η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Οι βασικοί στόχοι του Πολιτιστικού Προγράμματος περιλαμβάνουν την ενδυνάμωση των κοινωνικών γραμματισμών δηλ. την ικανότητα επικοινωνίας και αποτελεσματικής λειτουργίας σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, αποκτώντας εργαλεία ερμηνείας τους (διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας), το σεβασμό και κατανόηση του πολιτισμικά διαφορετικού, καθώς και την ισότιμη ανάπτυξη του πολιτισμικού κεφαλαίου κάθε μαθητή. Τέλος, η βασική δομή του αφορά σε επιλογή θέματος, καταγισμό ιδεών, χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης των δράσεων, διασυνδέσεις με τα πεδία του προγράμματος σπουδών, καταγραφή αποτελεσμάτων, επαναπροσδιορισμό στόχων κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, αυτοαξιολόγηση-παρουσίαση αποτελεσμάτων με ποικίλες μορφές.

Η παραπάνω έκθεση των γνωρισμάτων Πολιτιστικού Προγράμματος δίνει το έναυσμα για μία σειρά επιμέρους διερωτήσεων που αφορούν στην παιδαγωγική αξία του, στη φιλοσοφία δόμησής του⁸⁸, στη σκοπιμότητά και συνεισφορά του στην προαγωγή της καινοτομίας, με την έννοια της αλλαγής αρχών και πεποιθήσεων για μία νέα αντίληψη της πραγματικότητας. Ποιες συνιστώσες συμβάλλουν στην «επιτυχία» του; Πως αξιολογείται⁸⁹; Επιτυγχάνεται μέσα από ένα Πολιτιστικό

⁸⁷ «Ένα πολιτιστικό πρόγραμμα αποτελεί το εργαλείο για την μελέτη του παρελθόντος και το όχημα για την κατάκτηση του μέλλοντος. Μέσα από τις δημιουργικές εκπαιδευτικές δράσεις ενός πολιτιστικού προγράμματος οι μαθητές αποκτούν συνείδηση του μεγαλείου της ανθρώπινης δημιουργίας κατανοώντας ταυτόχρονα ότι τα πολιτιστικά επιτεύγματα είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας» (Εγχειρίδιο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων, 2006).

⁸⁸ Σημαντική η συνεισφορά του Eisner (2002) στις ποιοτικές μορφές νοημοσύνης που έχουν ως βάση τις τέχνες και στον τρόπο που αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχολείο.

⁸⁹ «Σε πολλές περιπτώσεις η διαδικασία είναι σημαντικότερη από το τελικό προϊόν, αλλά καμιά διαδικασία δεν δικαιολογεί την προχειρότητα και την έλλειψη καλαισθησίας σε ό, τι παράγεται» (Μπαγάκης, 2001).

Πρόγραμμα ο συνδυασμός συνολικών παρεμβάσεων στο σχολικό χώρο, ώστε αυτές να είναι πιο αποτελεσματικές; Ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα παραμένει ευχάριστο και ελκυστικό για τους μαθητές, εάν τα κίνητρα των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών είναι πρωτίστως παιδαγωγικού χαρακτήρα, αναδεικνύοντας την ανάγκη των παραπάνω να δοκιμάσουν παιδαγωγικές καινοτομίες⁹⁰;

2.2. Θεσμικό Πλαίσιο (Θ.Π.) Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Ε.Π.)

Η συνεχής προσπάθεια αναμόρφωσης του σχολικού χρόνου και η καλλιέργεια πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης απασχολούν τις αρμόδιες αρχές οι οποίες εκπονούν το θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου οργανώνονται συνολικά τα Ε.Π. Στη χρονολογική παράθεση του Θ.Π. των Ε.Π. που θα ακολουθήσει δεν θα εστιάσουμε σε επιμέρους θεσμικά θέματα όπως το καθηκοντολόγιο των Υπευθύνων, τους τρόπους ανάληψης ενός Ε.Π. από τους εκπαιδευτικούς (με υπερωρία/συμπλήρωση ωραρίου)⁹¹, τη «δυσνητική» υποχρέωση της σύνδεσης της θεματολογίας των Ε.Π. με το ΔΕΠΠΣ (Υ.Α. 21072^α/2003 & Υ.Α. 21072^β/2003), τον αριθμό συμμετεχόντων μαθητών, τη μεγάλη σε εύρος θεματολογία με άμεση συνεπαγωγή τις δυσκολίες στην ανάπτυξη ομοιογενών μεθόδων και «οδηγών» κ.ά.

Ωστόσο, η αναφορά στο Θ.Π. θα αποσαφηνίζει τις προϋποθέσεις για την «αποτελεσματική» υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος, τα κριτήρια σε ότι αφορά στη στοχοθεσία, στην καλλιέργεια της πολιτιστικής ευαισθησίας, στη συνεργασία με ποικίλους φορείς, στη διαδραστική επαφή της σχολικής μονάδας με τον κοινωνικό της περίγυρο, στη διασχολική συνεργασία, στη δημιουργία Δικτύων Πολιτισμού, στην εφαρμογή ενός «ανοικτού» και «ευέλικτου» τρόπου προσέγγισης της γνώσης, στις μορφές αξιολόγησης που θα επαναπροσδιορίσουν στόχους και πρακτικές. Παραμένουν απροσδιόριστα ζητήματα ή κενά στο Θ.Π. που αφορούν στο κατά πόσο αυτό «επιτρέπει» στους εκπαιδευτικούς να έχουν ως μέλημα τους καλλιτεχνικούς και δευτερευόντως τους γνωστικούς στόχους στην εφαρμογή των Ε.Π., στην έλλειψη του αναγκαίου χρόνου, στην απουσία ενδοσχολικών υποδομών, στη μηδαμινή κρατική χρηματοδότηση, στη μείωση του άγχους των εμπλεκόμενων για το παραδοτέο, στην ελλιπή επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων στη «γραμματική» των τεχνών και του πολιτισμού κ.ά.

- ✚ Ο Ν. 1892/1990 ορίζει ότι η **περιβαλλοντική εκπαίδευση** αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- ✚ Ο Ν. 2817/2000 ορίζει ότι στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζονται **προγράμματα αγωγής υγείας**, που αποτελούν τμήμα των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων αυτών και περιλαμβάνουν τη διδασκόμενη αναλυτική ύλη και τις σχετικές δραστηριότητες.

⁹⁰«Οι Τέχνες αποτελούν τρόπους που μπορούν να ενθαρρύνουν τη σύνδεση της γνώσης και συναισθήματος, την προώθηση εποικοδομητικής αυτοέκφρασης και της κριτικής κοινωνικής συνείδησης» (Freedman, 2006).

⁹¹Ν. 1566_85 που επισημαίνει ότι πριν την ανάληψη πραγματοποίησης Ε.Π. από εκπαιδευτικούς προέχει η κάλυψη του υποχρεωτικού τους ωραρίου με διδακτικό έργο.

- ✚ Η Υ.Α. **4867/92** ορίζει ότι κάθε δημόσιο ή ιδιωτικό Γυμνάσιο Λύκειο ή Σχολή μπορεί να πραγματοποιεί είτε να συμμετέχει με τους μαθητές του ή σε συνεργασία με μαθητές άλλου σχολείου και τοπικούς φορείς, στην πραγματοποίηση, εντός και εκτός του σχολικού χώρου, δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην πνευματική ανάπτυξη, στην αισθητική καλλιέργεια, στη δημιουργική έκφραση των μαθητών και στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που αφορούν το στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον τους⁹². Στη συγκεκριμένη Υ.Α. «οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών διαφοροποιούνται, αφού οι εκπαιδευτικοί γίνονται εμπυχωτές και καθοδηγητές των μαθητών, τους ενθαρρύνουν με κάθε τρόπο και δημιουργούν κίνητρα για την ενεργητική συμμετοχή τους. Για πρώτη φορά σε θεσμικό κείμενο αναφέρεται ως όρος η **μέθοδος του «project»**⁹³ και η «μαθητοκεντρική προσέγγιση», ενώ τέτοιες εκδηλώσεις μπορούν να πραγματοποιούνται και επ' ευκαιρία εθνικών, θρησκευτικών εορτών κ.ά.
- ✚ Ο Ν. **1566** ορίζει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα θεωρούνται ένα εναλλακτικό είδος διδασκαλίας και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αφομοιώσουν αποδοτικότερα τη διδακτέα ύλη μέσα από πρωτότυπες μορφές διδασκαλίας που προϋποθέτουν τη δραστηριοποίηση και την ενεργητική συμμετοχή τους. Τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα είναι καινοτόμες δράσεις που προσφέρουν μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης. Συνοδεύονται με νέες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους και φιλοσοφία και προάγουν το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης που κινείται στο σχήμα: Γνώσεις-Δεξιότητες-Στάσεις-Αξίες-Συμπεριφορές

2.3. Νέο Θεσμικό Πλαίσιο (Θ.Π.) Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων

- ✚ Η Υ.Α. **69259/Γ7/10-07-2003**⁹⁴ θεωρείται σημαντική, καθώς για **πρώτη φορά** θεσμοθετούνται οι θέσεις των Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων.
- ✚ Η Εγκύκλιος **106137/Γ7/30-09-2003** ορίζει ότι στο πλαίσιο εφαρμογής των Πολιτιστικών Προγραμμάτων είναι δυνατόν να αναπτυχθούν δράσεις που αφορούν στους παρακάτω θεματικούς άξονες: θεατρικό εργαστήρι⁹⁵,

⁹²Τα αντικείμενα των δραστηριοτήτων αυτών είναι: πολιτιστικά, επιστημονικά θέματα, μουσικές εκδηλώσεις, θεατρικές παραστάσεις, θεατρικό εργαστήρι, παραδοσιακοί χοροί, λογοτεχνικές εκδηλώσεις, τοπική ιστορία και λαογραφία, λέσχη φωτογραφίας, εκθέσεις ζωγραφικής, εκδόσεις εφημερίδων-περιοδικών, ραδιοφωνικές εκπομπές, Τ.Υ.-κινηματογράφος, θέματα επιστήμης, λειτουργία βιβλιοθηκών, εκθέσεις βιβλίου, εκθέσεις χαλκογραφίας, εκθέσεις χειροτεχνημάτων κ.λπ.

⁹³Η μέθοδος project είναι οργανωμένη συλλογική δραστηριότητα με ελεύθερη επιλογή θέματος, καθορισμένο σχέδιο και σύνδεση με αναλυτικό πρόγραμμα-διαθεματικότητα. Ο Χρυσάφιδης (1994) την αναφέρει ως «βιωματική επικοινωνιακή μάθηση», και ο Ματσαγγούρας (2002) ως «σχέδιο εργασίας».

⁹⁴Ειδικότερα, η Υ.Α. 107631/Γ7/2-10-2003 διευρύνει την επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή ενός σχολικού συμβούλου κλάδου ΠΕ04 και τη συμμετοχή της Υπευθύνου Πολιτιστικών Θεμάτων.

⁹⁵Ανάπτυξη παραστατικών δεξιοτήτων των μαθητών, προετοιμασία παράστασης θεατρικού έργου επώνυμου συγγραφέα, δημιουργία πρωτότυπης παράστασης των μαθητών, θεατρικό αναλόγιο κ.ά.

μουσικό/χορευτικό εργαστήρι, εικαστικό εργαστήρι⁹⁶, μαθητικός τύπος, λέσχη φωτογραφίας, θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς και τοπικής ιστορίας και μυθολογίας⁹⁷, άλλα καινοτόμα πολιτιστικά προγράμματα (Εγκύκλιος 105087/Γ7/5-10-2005).

- ✚ Η Εγκύκλιος **98498/Γ7/17-09-2004** αναφέρει ότι «ως Πολιτιστικό Πρόγραμμα ορίζεται κάθε δημιουργική διαδικασία που έχει ως αντικείμενό της την ανάδειξη και προώθηση στοιχείων πολιτισμού»⁹⁸.
- ✚ Ο Ν. **2817/2000, άρθρο 10** συνδέει άμεσα τους Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες (ΠΜΚΑ)⁹⁹ με τα Πολιτιστικά Προγράμματα, καθώς αποτελούν ένα ευρύ αυτοτελές πρόγραμμα με πανελλήνια εμβέλεια και συμμετοχή (Εγκύκλιος 117302/Γ7/19-10-2007). Συγκεκριμένα οι ΠΜΚΑ αποτελούν ένα ολοκληρωμένο, πολυδιάστατο και πολυδύναμο Πολιτιστικό Πρόγραμμα που κινητοποιεί και αξιοποιεί δημιουργικά την εκπαιδευτική κοινότητα, συνεγείροντας παράλληλα δυνάμεις κοινωνικές και πολιτιστικές με την ανάδειξη και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών. Με τον τρόπο αυτόν ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα είναι το πρώτο σκαλοπάτι για μελλοντική συμμετοχή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και παρουσίαση σε μία πανελλήνια διοργάνωση, όπως είναι οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες. Παράλληλα, το σχολείο πραγματώνει το διττό του ρόλο: χώρος παιδείας και χώρος πολιτισμού, δηλαδή καλλιτεχνικής δημιουργίας και ανάδειξης νέων πρωτότυπων ιδεών και τάσεων.
- ✚ Ο **Οδηγός Πολιτιστικών Εκδηλώσεων**, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), αφορά στην «προσπάθεια διαμόρφωσης ενός διαύλου επικοινωνίας του παιδιού με την καλλιτεχνική και αισθητική πραγματικότητα», στην απομυθοποίηση της δημιουργίας, στην επανοικειοποίηση της καλλιτεχνικής παράδοσης, στην ενημέρωση για την τρέχουσα καλλιτεχνική επικαιρότητα μέσα από εργαστήρια, ασκήσεις δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης, στην παραγωγή μικρών ταινιών και μουσικών προγραμμάτων, στη δημιουργία ραδιοφωνικού σταθμού, στην παραγωγή/σκηνοθεσία/συντονισμό ενός πολιτιστικού γεγονότος.

⁹⁶ Πρακτική και θεωρητική προσέγγιση μιας συγκεκριμένης μορφής ή τεχνοτροπίας (π.χ. εργαστήρι κεραμικής, ψηφιδωτού, αγιογραφίας, κλπ.), συγκρότηση ομάδας αισθητικής παρέμβασης στον χώρο του σχολείου.

⁹⁷ Αρχιτεκτονική κληρονομιά μιας περιοχής, «υιοθεσία» μνημείων, κοινωνικά (π.χ. ρατσισμός πρόσφυγες), λαογραφικά (π.χ. ήθη, παραδόσεις, παιχνίδια, κ.ά.).

⁹⁸ Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη εγκύκλιο στοιχεία πολιτισμού θεωρούνται η σύνθεση πληθυσμού, η κοινωνική και οικονομική οργάνωση, οι πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδέες (κοινωνία, ιδεολογία, θρησκεία κ.λπ.), η κοινωνική συμβίωση-επικοινωνία, η γλώσσα, τα ήθη, έθιμα, τελετουργίες, τα επαγγέλματα, οι υπηρεσίες, η οικογένεια, το σχολείο η γειτονιά, η ξενοφοβία-ρατσισμός, οι σχέσεις των δύο φύλων, η αστυφιλία, η βία, η ανεργία, τα τεχνολογικά επιτεύγματα, τα αρχιτεκτονήματα, τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης.

⁹⁹ Οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες κατέδειξαν ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, είχαν την ευκαιρία να βιώσουν το σχολείο της χαράς, της δημιουργίας, της ελεύθερης καλλιτεχνικής έκφρασης, της επικοινωνίας, της αισθητικής απόλαυσης και της ψυχαγωγίας.

- ✚ Η Εγκύκλιος **81687/Γ7/9-07-2009** ορίζει ότι η **αξιολόγηση** του Πολιτιστικού Προγράμματος¹⁰⁰ θα αφορά σε απόκτηση γνώσεων–ερευνητική ικανότητα, όξυνση της κρίσης, ανάδειξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, εξάσκηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καλλιέργεια της συλλογικότητας, χρήση νέων τεχνολογιών, ανάληψη πρωτοβουλιών, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, καινοτόμες δραστηριότητες, τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την τοπική κοινωνία και ιστορία.
- ✚ Η Εγκύκλιος **119236/Γ7/24-9-2010** ορίζει τα Πολιτιστικά Προγράμματα ως Σχολικές Δραστηριότητες που στοχεύουν στην διεύρυνση των γνώσεων και στην καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, την μελέτη και την ενασχόληση με θέματα σχετικά με την Τέχνη και τον Πολιτισμό. Το Πολιτιστικό Πρόγραμμα δεν είναι προσωπική υπόθεση του εκπαιδευτικού, είναι συλλογική ευθύνη, συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών. Είναι μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική γνώση και συνεισφέρει στο Δημοκρατικό σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και τον πολιτισμό. Η επιτυχία του Πολιτιστικού Προγράμματος διασφαλίζεται από: α) την επιλογή του θέματος, β) τη στοχοθεσία, γ) την επιλογή μεθοδολογίας, δ) τη διαδικασία της αξιολόγησης και ε) τον προσδιορισμό του σχολείου ως εργαστήριο ζωής.
- ✚ Η Εγκύκλιος **118425/Γ7/14-10-2011** ορίζει ότι τα Πολιτιστικά Προγράμματα είναι μία δημιουργική διαδικασία που έχει ως στόχο την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, τη μελέτη, την ανάδειξη και την προώθηση στοιχείων πολιτισμού. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη εγκύκλιος εστιάζει σε: α) Δράσεις Πολιτιστικών Θεμάτων¹⁰¹ και β) Τοπικά Θεματικά Δίκτυα Πολιτιστικών Θεμάτων¹⁰².
- ✚ Το **Βασικό επιμορφωτικό υλικό, Τόμος Ε΄/Πολιτιστικά Προγράμματα**, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012), ορίζει ότι τα Πολιτιστικά Προγράμματα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας είναι θεσμοθετημένες προαιρετικές, οργανωμένες σχολικές δραστηριότητες, που ορίζονται και ως καινοτόμες δράσεις. Ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα είναι μια ολοκληρωμένη συλλογική εργασία από μαθητές και εκπαιδευτικούς, πάνω σε θέματα πολιτισμού, χωρίς άμεση δέσμευση από το Πρόγραμμα Σπουδών. Τα Πολιτιστικά Προγράμματα: α) δίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή, β) ενεργοποιούν την πολλαπλή

¹⁰⁰ Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη εγκύκλιο Πολιτιστικά Προγράμματα θεωρούνται: η προβολή και ανάδειξη στοιχείων πολιτισμού, η σύνθεση πληθυσμού, η κοινωνική-οικονομική οργάνωση, η πολιτιστική κληρονομιά (γράμματα – τέχνες), τα ήθη και έθιμα, οι θεσμοί, οι τελετουργίες, η αρχιτεκτονική–μνημεία.

¹⁰¹ Στο πλαίσιο ενός Πολιτιστικού Προγράμματος, μία παιδαγωγική ομάδα μπορεί να συνεργαστεί με φορείς περιφερειακής ή τοπικής αυτοδιοίκησης, Α.Ε.Ι., ερευνητικά κέντρα, κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς, μουσεία κ.ά., να πραγματοποιεί επισκέψεις, ενημερωτικές συναντήσεις, διαδικτυακές επικοινωνίες, μικρές έρευνες πεδίου, συνεντεύξεις και ό,τι άλλο κριθεί απαραίτητο και ωφέλιμο για την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος.

¹⁰² Με ευθύνη του/της Υπευθύνου Πολιτιστικών Θεμάτων ή Σχολικών Δραστηριοτήτων και ύστερα από έγκριση της Διεύθυνσης ΣΕΠΕΔ, είναι δυνατή η συγκρότηση τοπικών δικτύων Πολιτιστικών Προγραμμάτων.

νοημοσύνη (Gardner, 1983) και γ) θέτουν το μαθητή στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- ✚ Η **Εγκύκλιος 178852/ΓΔ4/06-11-2015** διευρύνει τη θεματολογία η οποία αφορά σε λογοτεχνικό εργαστήριο (μελέτη λογοτεχνικών ρευμάτων, δημιουργών, έργων, καθώς και δημιουργική γραφή), προγράμματα προώθησης της ανάγνωσης, παιδί και παιχνίδι, θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς και τοπικής ιστορίας και μυθολογίας¹⁰³, δημιουργία ντοκιμαντέρ με θέματα όπως πορτραίτα προσωπικοτήτων, θέματα της τοπικής κοινωνίας ή της καθημερινής ζωής κλπ., κινηματογραφική λέσχη¹⁰⁴ και Ανθρώπινα Δικαιώματα μέσα από τον πολιτισμό και τις τέχνες. Μάλιστα, η Εγκύκλιος αναφέρει χαρακτηριστικά: «Στο πλαίσιο της κοινωνικά κριτικής διάστασης της εκπαίδευσης, της ενίσχυσης του περιβαλλοντικού, κοινωνικού και πολιτικού γραμματισμού των μαθητών, με κυρίαρχες τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης, αλληλεγγύης, δημοκρατίας, διαπολιτισμικότητας και αγωγής υγείας και αξιοποιώντας τη συσσωρευμένη εμπειρία των θεματικών ετών για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ανθρώπινα Δικαιώματα–Ενεργός Πολίτης) τη σχολική χρονιά 2015-2016 συνιστάται να δοθεί προτεραιότητα σε θέματα μετανάστευσης, προσφυγιάς και ασύλου, με δεδομένα: α) τη διόγκωση του προσφυγικού προβλήματος και β) την ανάγκη ευαισθητοποίησης των μαθητών¹⁰⁵».

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το θεσμικό πλαίσιο, όπως ορίζεται σε εγκυκλίους, συναφείς αποφάσεις και οδηγούς, αφορά στην ενασχόληση των εφήβων με Προγράμματα και δράσεις πολιτισμού στο δευτεροβάθμιο σχολείο, διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις για μία συνεχή διαλεκτική σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών με το πολιτιστικό περιβάλλον και τις Τέχνες. Ζητούμενο αυτών των Προγραμμάτων είναι η ηθική, πνευματική, αξιακή ωρίμανση του εφήβου, η ενδοσκόπηση, η δημιουργική σκέψη, το αίσθημα ολοκλήρωσης, πτυχές του «ευ ζην», ο κατευνασμός του φόβου, της αποδιοργάνωσης, του αισθήματος ματαιότητας, της αμφισβήτησης και της απομόνωσης. Βασικός στόχος των Πολιτιστικών Προγραμμάτων, σύμφωνα με την επίσημη πολιτεία, είναι η «αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, η ενίσχυση της υπευθυνότητας, της

¹⁰³Στη συγκεκριμένη εγκύκλιο αυτά προσδιορίζονται ως αρχιτεκτονική κληρονομιά μιας περιοχής, μνημεία, μουσεία, θέματα κοινωνικά (ρατσισμός, πρόσφυγες) με προσέγγιση μέσω των διαφόρων μορφών τέχνης (πολιτιστικά στοιχεία των μεταναστών και προσφύγων, όπως τραγούδια, χοροί, έθιμα), θέματα λαογραφικά (ήθη, παραδόσεις, παιχνίδια) κ.λπ.

¹⁰⁴Γνωριμία με την τέχνη και την τεχνική του κινηματογράφου μέσα από τις προβολές ταινιών, αφιερώματα σε σκηνοθέτες, πρακτική άσκηση δημιουργίας κινηματογραφικού ή διαφημιστικού σποτ κ.λπ.

¹⁰⁵Η συγκεκριμένη εγκύκλιος θέτει ως ενδεικτικούς θεματικούς άξονες: Ανθρώπινα δικαιώματα και αξίες, Δικαιώματα του παιδιού, Προσφυγικό/μετανάστευση/άσυλο, γεωπολιτικά ζητήματα (φυσικοί πόροι, σύνορα), πόλεμος και προσφυγικό, περιβαλλοντικοί πρόσφυγες, πρόσφυγες και υγεία, εμπορία και παράνομη διακίνηση ανθρώπων (trafficking), ζητήματα ταυτότητας, ενσωμάτωσης, διαπολιτισμικός διάλογος, Προσφυγικό/μετανάστευση και δράσεις Διεθνών Οργανισμών, Ενεργός Πολίτης, Κοινωνία των πολιτών, εθελοντισμός, ΜΚΟ, προσφυγικό/μετανάστευση και ΜΜΕ, ελληνικά μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα διαχρονικά (χώρες υποδοχής, αίτια).

αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητας του μαθητή για την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής». Στους στόχους που αφορούν άμεσα τους μαθητές μπορούμε να προσθέσουμε την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την κοινωνικοποίηση και δραστηριοποίησή τους με την ανάληψη πρωτοβουλίας, ώστε να οδηγηθούν στην αυτοπραγμάτωση και την παραγωγή γνώσης.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα Πολιτιστικά Προγράμματα: α) ανανεώνουν και εκσυγχρονίζουν τη διδακτική διαδικασία με την εισαγωγή νέων στρατηγικών, μεθόδων και υλικών, β) προωθούν ένα σχολείο-δίκτυο ανάπτυξης σχέσεων και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων¹⁰⁶, γονέων, τοπικής κοινωνίας, φορέων και άλλων σχολείων της χώρας ή και άλλων χωρών, γ) περιορίζουν την ομοιογένεια και το συγκεντρωτικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης και δ) διευρύνουν την αυτονομία και την αποκέντρωση της σχολικής μονάδας.

Κατά την άποψή μας, οι συνιστώσες επιτυχίας εκπόνησης Πολιτιστικών Προγραμμάτων στο δευτεροβάθμιο σχολείο επιτάσσουν: 1) την επαναφορά της χρηματοδότησής τους, 2) την επίλυση διοικητικών, λειτουργικών και γραφειοκρατικών δυσκολιών και δυσλειτουργιών με ορισμό ενός κεντρικού συντονιστή Ε.Π. ανά σχολική μονάδα, 3) την ανάγκη κατάλληλου εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής, 4) την ένταξή τους σε μία ζώνη «Καινοτόμων Δράσεων» ή «Προαιρετικών Προγραμμάτων» εντός του ωρολογίου προγράμματος, 5) τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα θεματικά πεδία των ετησίων Εγκυκλίων, 6) την κατανομή των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων σε περισσότερους Υπευθύνους σε Διευθύνσεις Εκπαίδευσης με μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων, 7) τη σταθερή συνεργασία φορέων, ΟΤΑ, οργανισμών, ιδρυμάτων κ.ά. και 8) τη διερεύνηση του εάν και κατά πόσο ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα διαφοροποιεί ποιοτικά το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου μακροπρόθεσμα και βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το τελευταίο, αναδεικνύει την ανάγκη της συστηματικής εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αυτών των Προγραμμάτων και των αποτελεσμάτων τους, καθώς και την αξιοποίηση της εμπειρίας και των προτάσεων όλων των εμπλεκόμενων.

Επιπρόσθετα, η ενδεδειγμένη έρευνα και μελέτη για την επανεκτίμηση του θεσμού των Σχολικών Δραστηριοτήτων, τόσο για το βαθμό επίτευξης των στόχων όσο και γι' αυτό της διάχυσης των καινοτόμων προσεγγίσεων, η παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η ένταξη των νέων τεχνολογιών, ως εργαλείο πειραματισμού και διερεύνησης από τους μαθητές, θα καταδείξει εάν το σύγχρονο σχολείο είναι αποτελεσματικό στο να προετοιμάσει αυριανούς πολίτες που θα συμμετέχουν δημιουργικά και κριτικά στα κοινωνικά δρώμενα. Αν είναι αυτό που θα παρέχει ποιότητα ανθρωπιστικής παιδείας με περιβάλλον που δεν τυποποιεί τη συμπεριφορά του μαθητή και δεν περιορίζει τον αυθορμητισμό και τη φαντασία του και ίσες ευκαιρίες, ώστε να περιοριστεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Τέλος, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει, μέσω των δράσεων πολιτισμού, να διατηρήσει την κοινωνική συνοχή μέσα στο χώρο του με μαθητές που

¹⁰⁶ «Είναι σημαντικό για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να συνθέσουν έναν λειτουργικό ορισμό του πολιτισμού που να καθιστά σαφή την κεντρική του θέση και τη συστηματική του φύση στις πραγματικότητες της ανθρώπινης ύπαρξης» (Hollins, 2006).

θα αποδέχονται την ετερότητα και την κουλτούρα του άλλου (διαπολιτισμική αγωγή), αξιοποιώντας το πολυπολιτισμικό έμπυχο δυναμικό του. Τότε μόνο «το εγχείρημα της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης δεν θα αφορά μόνο την εκπαίδευση, αλλά την ανοικοδόμηση της κοινωνίας συνολικά» (Λιάκος, 2016).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βασικό επιμορφωτικό υλικό, Τόμος Ε'/Πολιτιστικά Προγράμματα (2012). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Εγχειρίδιο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων για την Πρωτοβάθμια & τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2006). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία για την προστασία του περιβάλλοντος και της πολιτιστικής κληρονομιάς.
- Eisner, E. W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education? *The encyclopedia of informal education*. Προσπελάσιμο στο www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_of_education.htm
- Freedman, K. (2006). *Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education*. Προσπελάσιμο στο <http://portal.unesco.org/culture/>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- Hollins, E. R. (2006). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Houser, N. O. (2005). Art, Aesthetics and Equity Education: A Postmodern Investigation. *Curriculum and Teaching*, 20, 41-60.
- Ιντζίδης, Β. (2015). Για την εκπαίδευση, *Χρόνος*, 25 (05/2015).
- Λιάκος, Α. (2016). Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης αφορά την κοινωνία συνολικά, Εφ. Αυγή, Ενθέματα, 8-05-2016.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2001). *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουρντιέ, Π. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Νήσος.
- Οδηγός Πολιτιστικών Εκδηλώσεων-Βιβλίο Εκπαιδευτικού (2006). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σάββα Α., & Τηλεμάχου Ν. (2008). Calling for Critical Citizenship through Arts Education. Proceedings of the International Conference *Citizenship, multiculturalism and Cosmopolitanism*, POLIS. Nicosia: University of Cyprus. Προσπελάσιμο στο docplayer.gr
- Στεφανίδης, Μ. (2004). *Ο πολιτισμός στην εποχή της μελαγχολίας*. Αθήνα: αντί-Πολύτυπο.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Χρυσάφιδης, Κ. (1994). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Wallon, H. (1943). *La sensibilite dans l' homme et dans la nature*. Paris: P.U.F.

Νομοθετικά Διατάγματα

Εγκύκλιος 106137/Γ7/30-09-2003 του ΥΠΕΠΘ. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων: Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας και Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων.

Εγκύκλιος 98498/Γ7/17-09-2004 του ΥΠΕΠΘ. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων: Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας και Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων.

Εγκύκλιος 117302/Γ7/19-10-2007 του ΥΠΕΠΘ. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων: Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius-Leonardo da Vinci και eTwinning.

Εγκύκλιος 81687/Γ7/9-07-2009 του ΥΠΔΒΜΘ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius- Leonardo da Vinci και eTwinning) ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2009-10.

Εγκύκλιος 119236/Γ7/24-9-2010 του ΥΠΔΒΜΘ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius- Leonardo da Vinci και eTwinning) ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2010-11.

Εγκύκλιος 118425/Γ7/14-10-2011 ΥΠΔΒΜΘ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius- Leonardo da Vinci και eTwinning) ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2011-2012.

Εγκύκλιος 178852/ΓΔ4/06-11-2015 του ΥΠΠΕΘ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ(Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS+) ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2015-2016.

Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985.

Νόμος 1892/1990, ΦΕΚ. Α' 101/31-07-1990.

Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α' 78/14-03-2000.

Υ.Α. Γ2/4867/1992, ΦΕΚ 629/23-10-1992.

Υ.Α. 69259/Γ7/10-07-2003, ΦΕΚ1321 τ.Β/16-09-2003.

Υ.Α. 107631/Γ7/2-10-2003, ΦΕΚ 1477/τΒ/1477.

Κινηματογράφος και σχολική εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή

Θεμελή Ευαγγελία
Φιλολόγος, Ιστορικός και θεωρητικός Κινηματογράφου
liza.themeli@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση λαμβάνει υπόψη χρήσιμα δεδομένα και συμπεράσματα από την διπλωματική εργασία «Ο κινηματογράφος στη σχολική εκπαίδευση», στην οποία έχει ερευνηθεί η πορεία του κινηματογράφου στη σχολική εκπαίδευση από την εμφάνιση του το 1895 έως σήμερα. Ειδικότερα επιλέχτηκε η εστίαση στην παιδαγωγική αξία του κινηματογράφου ως διδακτικού μέσου και ως αντικειμένου μελέτης στη σύγχρονη εποχή. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τον επαναπροσδιορισμό του εγγραμματισμού, υποστηρίζεται ότι η ενσωμάτωση κινηματογραφικών ταινιών στην εκπαιδευτική πράξη, με τις οποίες οι μαθητές έρχονται ήδη σε επαφή στο κοινωνικό τους περιβάλλον, είναι απαραίτητη, επειδή ενισχύει την κριτική τους ικανότητα και τους βοηθά να αντιληφθούν με αποτελεσματικότερο τρόπο τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν.

Λέξεις-κλειδιά: κινηματογραφική εκπαίδευση, εγγραμματισμός, πολυτροπικό κείμενο

1. Η τέχνη στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι μια συστηματική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Μπαμπινιώτης, 2002: 574), μέσα από την οποία κάθε κοινωνία προσδιορίζεται ιστορικά και πολιτισμικά (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 17, 21). Η τέχνη είναι μια δραστηριότητα του ανθρώπου, ο οποίος μέσω των αισθήσεων δέχεται, εκφράζει και γενικότερα δημιουργεί νοήματα. Από την αρχαία Αίγυπτο και την κλασική Ελλάδα έως τη σύγχρονη εποχή η τέχνη μεταδιδόταν από γενιά σε γενιά μέσα από ιδιότυπα συστήματα εκπαίδευσης. Κυρίως όμως τον 20^ο αιώνα εμφανίστηκαν προοδευτικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις, οι οποίες έδωσαν μεγάλη σημασία στην εισαγωγή της τέχνης στα σχολεία, καθιερώνοντάς την σταδιακά (Σάλα, 2008: 19-33 & 137-67).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο John Dewey άρθρωσε μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης βασισμένη πάνω στη βιωματική μάθηση. Ο Dewey, σύμφωνα με τον οποίο «η εκπαίδευση είναι μια εξέλιξη μέσα στα όρια της εμπειρίας [...]», θεωρούσε την εμπειρία ως βασικό μέσο μάθησης (Dewey, 1980: 18). Παράλληλα, υποστήριξε ότι μέσω της εμπειρίας ενεργοποιείται η σκέψη και για αυτό τον λόγο πρότεινε την ενσωμάτωση καθημερινών και καλλιτεχνικών εμπειριών στο σχολείο (Dewey, 2012: 284-8). Στην ίδια λογική, ο Jean Piaget θεώρησε ότι η παιδεία που προσφέρεται μέσω της εκπαίδευσης, θα πρέπει να συνδέεται με όλες τις πτυχές της κοινωνίας, από τις πρακτικές και τις τεχνικές έως τις επιστημονικές και τις καλλιτεχνικές (Πιαζέ, 1979: 58).

Αργότερα, τη δεκαετία του 1980, ο Howard Gardner ανέπτυξε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές με τις ίδιες διδακτικές πρακτικές. Έτσι, για τους μαθητές που ακολουθούν μια καλλιτεχνική στάση στις εμπειρίες της ζωής τους, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσεγγίζει τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου μέσα από μια αισθητική σκοπιά (Gardner, 2006: 370-3). Παράλληλα, ο David Perkins υποστήριξε την εισαγωγή της τέχνης στην εκπαίδευση, αφού για αυτόν η τέχνη παρέχει το κατάλληλο περιβάλλον για να καλλιεργηθεί η διάθεση για σκέψη. Η τέχνη, σύμφωνα με τον Perkins, είναι στην αρχή αόρατη και για την κατανόησή της απαιτείται χρόνος. Η διαδικασία της παρατήρησης ενός έργου τέχνης υποστηρίζει τη βιωματική μάθηση και συμβάλλει στην ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης (Perkins, 1994: 23, 57).

Η ευρύτερη συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση έγκειται στην ενεργοποίηση της φαντασίας και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων, καθώς έρχονται σε επαφή με διάφορων ειδών έργα τέχνης. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων γίνεται πιο δημιουργική και αποτελεσματική. Παράλληλα, η επαφή με την τέχνη προσφέρει αισθητική απόλαυση και διευρύνει πολιτισμικά τους πνευματικούς ορίζοντες των μαθητών. Αν η επαφή αυτή συστηματοποιηθεί, τότε η παρουσία της τέχνης στην εκπαίδευση συντείνει στην πολιτισμική κατανόηση στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Εν προκειμένω, ο κινηματογράφος μπορεί μέσα από τη λεπτομερή παρουσίαση της διαφορετικής κουλτούρας να εκφράσει ένα σύνολο από λεπτές αποχρώσεις της ανθρώπινης εμπειρίας καταδεικνύοντας και απορρίπτοντας στερεότυπα (Nadaner, 1981: 7).

Η παρούσα εισήγηση αξιοποιεί δεδομένα και συμπεράσματα από την έρευνα που διεξήχθη για την διπλωματική εργασία «Ο κινηματογράφος στη σχολική εκπαίδευση», στην οποία έχει ερευνηθεί η πορεία του κινηματογράφου στη σχολική εκπαίδευση από την εμφάνιση του το 1895 έως σήμερα. Ειδικότερα στο κείμενο που ακολουθεί περιγράφεται η παιδαγωγική αξία του κινηματογράφου λαμβάνοντας υπόψη τον επαναπροσδιορισμό του εγγραμμτισμού. Επιπλέον αναφέρονται συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής των νέων αντιλήψεων σχετικά με τον εγγραμμτισμό όπου εντάσσουν επίσημα τον κινηματογράφο στην εκπαίδευση.

2. Ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση

Ποια είναι η παιδαγωγική αξία του κινηματογράφου; και Πώς μπορεί να διδαχθεί και να αξιοποιηθεί ο κινηματογράφος στην τυπική εκπαίδευση; Ο κινηματογράφος θεωρείται μια σύνθετη μορφή τέχνης στην οποία ο θεατής μπορεί να εκπαιδευτεί. Υπό αυτήν την έννοια, η ύπαρξη των όρων «cineliteracy» και «film literacy», που μεταφράζονται ως κινηματογραφικός εγγραμμτισμός ή αλφαβητισμός, ορίζοντας την ικανότητα παρακολούθησης, κατανόησης και παραγωγής των κινηματογραφικών ταινιών, δηλώνει τη δυνατότητα εκπαίδευσης στην τέχνη του κινηματογράφου ως ενός ακόμη είδους αλφαβητισμού (Θεμελή, 2015: 8-57).

Εκτός από την καλλιτεχνική έκφραση, που εκδηλώνεται μέσα από την παραγωγή κινηματογραφικών κειμένων, η παιδαγωγική αξία του κινηματογράφου συνδέεται με την παρακολούθηση μιας κινηματογραφικής ταινίας. Ειδικότερα, η θέαση μιας κινηματογραφικής ταινίας συνιστά μια νοητική διαδικασία, η οποία απαιτεί την

αντιληπτική ικανότητα του θεατή (Eidsvik, 1978: 19). Σύμφωνα με τον ιστορικό και θεωρητικό του κινηματογράφου David Bordwell, το νόημα σε μια κινηματογραφική ταινία κατασκευάζεται από τον θεατή με βάση τα αισθητηριακά υλικά της ταινίας και τις κειμενικές ενδείξεις (Bordwell, 1991: 3). Ακολουθώντας αυτήν την προσέγγιση γίνεται φανερό ότι η πρόσληψη μιας κινηματογραφικής ταινίας εξαρτάται από την αντιληπτικότητα του θεατή και ο θεατής δεν είναι απλώς ένας παθητικός δέκτης, αλλά συμμετέχει ενεργά στην κατασκευή του νοήματος (Ασλανίδου, 2000: 54). Κατά συνεπεία, η παρακολούθηση ταινιών αυξάνει τη διάθεση για σκέψη, όπως ακριβώς το θέτει ο D. Perkins για τη διαδικασία παρατήρησης ενός έργου τέχνης.

Ως προς το δεύτερο ερώτημα, δηλαδή το πώς μπορεί να διδαχθεί ο κινηματογράφος, αυτό θα απαντηθεί μέσα από τις παρακάτω κατηγορίες. Έτσι, ο γενικός όρος «κινηματογραφική εκπαίδευση» (film education) μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα αυτόνομο μάθημα διδασκαλίας στην τέχνη του κινηματογράφου, ένα μέρος της εκπαίδευσης στα μέσα μαζικής επικοινωνίας (media education) και τη διδασκαλία του κινηματογράφου ως πολυτροπικού μέσου διδασκαλίας (Θεμελή, 2015: 8-57).

2.1 Αναθεώρηση εγγραμματισμού: Ο κινηματογράφος ως πολυτροπικό μέσο διδασκαλίας στη σύγχρονη εποχή

Στη σύγχρονη νέα τάξη πραγμάτων της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της πληροφορίας η τεχνολογία επιδρά στην καθημερινή ζωή, στους τρόπους επικοινωνίας, στην εκπαίδευση και γενικότερα στην πρόσληψη της πραγματικότητας. Από τη δεκαετία του 1990 και μετά παρατηρείται σταδιακή εξάπλωση της ψηφιακής τεχνολογίας. Ως αποτέλεσμα ο σύγχρονος άνθρωπος ήρθε σε επαφή με πληθώρα μέσων επικοινωνίας, στα περισσότερα από τα οποία δεσπόζει η κινούμενη εικόνα. Την περίοδο αυτή, εκτός από τον κινηματογράφο και την τηλεόραση, στα μέσα προβολής ταινιών προστέθηκαν οι σταθεροί και φορητοί υπολογιστές, τα κινητά τηλέφωνα με οθόνες και τα επονομαζόμενα «τάμπλετ». Στο πλαίσιο της καθημερινής άτυπης μάθησης αυτές οι νέες συνθήκες οδήγησαν στην ανάπτυξη νέων, πιο σύνθετων δεξιοτήτων, απαραίτητων για την κατανόηση της πραγματικότητας που μας περιβάλλει. Αυτή η εξέλιξη επηρέασε σταδιακά την τυπική εκπαίδευση και οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας θεωρήθηκαν ανεπαρκείς.

Έτσι από, τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, στο πλαίσιο της διεύρυνσης της έννοιας του εγγραμματισμού εμφανίστηκε η θεωρία της «παιδαγωγικής των πολυεγγραμματισμών» (pedagogy of multiliteracies). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, ο κινηματογράφος με τη μορφή της ταινίας, όταν αναπαράγεται από οποιοδήποτε μέσο (βίντεο, τηλεόραση, υπολογιστή, διαδίκτυο), αποτελεί ένα πολυτροπικό μέσο και μια τεχνική διδασκαλίας και μετάδοσης της γνώσης, την οποία προτείνει η «νέα μάθηση» (Kalantzis & Cope, 2013: 370-1). Η θεωρία της «παιδαγωγικής των πολυεγγραμματισμών» (pedagogy of multiliteracies), προσεγγίζει τη μάθηση μέσα από πολλούς τρόπους νοηματοδότησης και όχι μόνο μέσω της γλώσσας: πρόκειται για μια μετασηματιστική παιδαγωγική που έχει ως σημείο αναφοράς της την πρόσβαση στο συμβολικό κεφάλαιο των πραγματικοτήτων με τις οποίες έρχεται σε επαφή ο σύγχρονος άνθρωπος (προφορικά, έντυπα, αναλογικά και ψηφιακά κείμενα με ποικιλία πηγών). Σύμφωνα με αυτήν προτείνεται ο σχεδιασμός και η αξιοποίηση στα

προγράμματα σπουδών νέων πηγών μάθησης από διαφορετικές υποκειμενικότητες με τις αντίστοιχες γλώσσες, λόγους και γραφές τους (Cope & Kalantzis, 2006: 3-8). Η «νέα μάθηση» στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως ορίζεται από τους Mary Kalantzis και Bill Cope, οφείλει μεταξύ άλλων να αναπτύσσει την ικανότητα επικοινωνίας με τη χρήση των νέων πολυτροπικών πληροφορικών και επικοινωνιακών μέσων αλλά και με την κριτική ερμηνεία των μηνυμάτων τους (Kalantzis & Cope, 2009: 33). Κατά αυτόν τον τρόπο, δίπλα στα παραδοσιακά εργαλεία μάθησης των μαθητών, τα έντυπα βιβλία, έρχονται να προστεθούν οι διαφημίσεις, οι ιστοσελίδες, τα βιντεοπαιχνίδια και οι ταινίες, με κάθε μορφή προβολής τους.

Το φαινόμενο αυτό στον χώρο της παιδαγωγικής θεωρίας μεταφράζεται ως η ανάγκη καλλιέργειας «πολυτροπικών εγγραμματισμών» (multimodal literacies) στους μαθητές (Pahl & Rowsell, 2005: 27). Υπό αυτήν την έννοια, ο κινηματογράφος ενσωματώνεται στον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης ως ένα πολυτροπικό μέσο. Η έννοια της «πολυτροπικότητας» (multimodality), η οποία γεννήθηκε μέσα από τη γλωσσολογική κυρίως θεωρία, σημαίνει τη μείξη πολλών σημειωτικών τρόπων (ηχητικών, γλωσσικών, εικονικών κ.ά.) σε ένα πολιτισμικό προϊόν (Πούρκος & Κατσαρού, 2011: 22,67). Όταν, δηλαδή, διαφορετικοί επικοινωνιακοί κώδικες και τρόποι αλληλεπιδρούν, συγκροτούν νέα πολυτροπικά, κειμενικά και επικοινωνιακά σχήματα, όπως ο κινηματογράφος (Γραικός, 2011: 428). Επομένως, ο κινηματογράφος στο πλαίσιο των νέων διδακτικών πολυτροπικών προσεγγίσεων συνιστά μια αναγνωρισμένη τεχνική διδασκαλίας, η οποία προτείνεται στους εκπαιδευτικούς προς αξιοποίηση (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2011: 161-6).

Η πρώτη σοβαρή προσπάθεια εφαρμογής της νέας αντίληψης, σχετικά με τη διεύρυνση του εγγραμματισμού, ξεκινάει στην Αγγλία το 2004 από το BFI μέσω της εκπαιδευτικής καμπάνιας «Reframing Literacy» (επαναπροσδιορίζοντας τον εγγραμματισμό). Ο στόχος αυτής της καμπάνιας ήταν να πειστούν οι εκπαιδευτικοί, οι πολιτικοί και οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων σπουδών ότι στον σύγχρονο κόσμο, για να θεωρείται κάποιος ολιστικά γραμματισμένος, πρέπει να έχει εξοικειωθεί με την κινηματογραφική γλώσσα. Από το 2004 έως το 2008, 2.000 εκπαιδευτικοί στην Αγγλία πήραν μέρος στο πρόγραμμα «Reframing Literacy» με σκοπό να διαμορφώσουν στην πράξη το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών εμπλουτίζοντάς το με την κινηματογραφική εκπαίδευση. Σύμφωνα με την αξιολόγηση του προγράμματος, υπήρξε βελτίωση στον παραδοσιακό τυπογραφικό εγγραμματισμό και μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η χρησιμοποίηση ταινιών μικρού μήκους στη μαθησιακή διαδικασία αποδείχθηκε πιο αποτελεσματική έναντι των μεγάλου μήκους (Reid, 2009: 19-23). Το 2007 η επιτυχία του προγράμματος ήταν τόσο μεγάλη ώστε επηρέασε και το πρόγραμμα σπουδών της Αγγλίας. Συγκεκριμένα, αναθεωρήθηκε το πλαίσιο διδασκαλίας του εγγραμματισμού: εκτός από την ανάγνωση της έντυπης μορφής συμπεριλήφθηκε και η «ανάγνωση» της οθόνης. Η μετάβαση από τον παραδοσιακό εγγραμματισμό στη νέα, ευρύτερη μορφή εγγραμματισμού παρατηρήθηκε και στη Σκωτία. Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών της Σκωτίας αναγνωρίστηκε πλέον η σημασία των κινηματογραφικών ταινιών ως κειμένων που αναπτύσσουν τον εγγραμματισμό μέσα από τις ιδέες, τις εμπειρίες και τις πληροφορίες που εμπεριέχουν (Reframing Literacy, 2015: 1-29).

3. Συμπεράσματα

Είδαμε ότι ο κινηματογράφος εκτός από την καλλιτεχνική έκφραση και την αισθητική απόλαυση που προσφέρει, υποστηρίζει τη βιωματική μάθηση και καλλιεργεί τη διάθεση για σκέψη. Στη συνέχεια μέσα από την αναθεώρηση του εγγραμματισμού αναδείχθηκε η παιδαγωγική αξία του κινηματογράφου περιλαμβάνοντας την εκπαίδευση στην τέχνη του κινηματογράφου ως ενός ακόμη είδους αλφαριθμητισμού. Πράγματι στη σύγχρονη εποχή που οι μαθητές κατακλύζονται από πληθώρα οπτικοακουστικών μέσων στην καθημερινότητα τους ο κλασικός εγγραμματισμός δεν επαρκεί για να θεωρηθεί κάποιος ολιστικά εγγραμματισμένος. Ως επακόλουθο, η ενσωμάτωση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη, όπως οι κινηματογραφικές ταινίες, με τις οποίες οι μαθητές έρχονται ήδη σε επαφή στο κοινωνικό τους περιβάλλον, είναι απαραίτητη, επειδή ενισχύει την κριτική τους ικανότητα και τους βοηθά να αντιληφθούν με αποτελεσματικότερο τρόπο τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. Όπως φάνηκε από τις περιπτώσεις εφαρμογής αυτών των σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων σε Αγγλία και Σκωτία, τα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής μέσω της επαφής του με την τέχνη του κινηματογράφου, ωθούν εκπαιδευτικά συστήματα να τον εντάσσουν με συστηματικό τρόπο στο πρόγραμμα σπουδών τους. Άρα, η σχεδίαση και η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για την κινηματογραφική εκπαίδευση που θα γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας κρίνεται αναγκαία. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν το ελληνικό δημόσιο σχολείο ως θεσμός επιδιώκει να παρέχει σύγχρονη εκπαίδευση, δηλαδή εκπαίδευση που δεν θα είναι αποκομμένη από την κοινωνία και το περιβάλλον μέσα στο οποίο πλαισιώνεται, αλλά θα διευρύνει τα γνωστικά αντικείμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- «Reframing Literacy», BFI, <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-reframing-literacy-2013-04.pdf> (πρόσβαση: 28/2/2015).
- Bordwell David (1991), *Making Meaning: Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema*, United States of America, Harvard University Press.
- Cope Bill– Kalantzis Mary (2006), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, New York, Routledge.
- Dewey John (2012), «Δημοκρατία και εκπαίδευση: Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης», στο *Η φιλοσοφία του πραγματισμού στην εκπαίδευση: Επικαιροποίηση του έργου του John Dewey Δημοκρατία και εκπαίδευση*, Ηλέκτρα Νικολαΐδου (μτφρ.), Αθήνα: εκδοτικός οίκος Σταμούλη.
- Dewey John (1980), *Εμπειρία και εκπαίδευση*, Λέανδρος Πολενάκης (μτφρ.), Αθήνα: εκδόσεις Γλάρος.
- Eidsvik Charles (1978), *Cinliteracy Film Among the Arts*. **New York: Horizon Press.**
- Gardner Howard (2006), *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο: Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*, Ευγενία

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Κουτσουβάνου – Σπύρος Πανταζής (επιμ.), Αθηνά Βεργιοπούλου (μτφρ.), Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός.
- Kalantzis Mary – Cope Bill (2013), «Literacies», στο Mary Kalantzis, Bill Cope, *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, Ευγενία Αρβανίτη (επιμ.), Γιώργος Χρηστίδης (μτφρ.), Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.
- Kalantzis Mary – Cope Bill (2009), «Νέες τεχνολογίες και νέα μάθηση», στο *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: Όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*, Δ. Κουτσογιάννης – Μ. Αραποπούλου (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, εκδόσεις Ζήτη.
- Reid Mark (2009), *Reframing Literacy: A Film Pitch for the 21st Century*, *English Drama Media*, τεύχος 5.
- Nadaner Daniel (1981), *Art and Cultural Understanding: The Role of Film in Education*, *Art Education*, τόμος 34, τεύχος 4.
- Pahl Kate – Rowsell Jennifer (2005), *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Sage Publications Ltd..
- Perkins David (1994), *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, United States of America, The Getty Center for Education in the Arts.
- Ασλανίδου Σοφία (2000), *Ο μύθος του παθητικού τηλεθεατή*. Αθήνα: εκδόσεις Δρομέας.
- Θεμελή Ευαγγελία (2015), *Ο κινηματογράφος στη σχολική εκπαίδευση*, Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ Ιστορία και θεωρία θεάτρου και κινηματογράφου, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος (2011), *Εκπαιδευτικοί εν δράσει: νέα πολυτροπική διδακτική*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος (2002), *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε..
- Γραικός Νικόλαος (2011), Προτάσεις επεξεργασίας παραγόμενου μαθητικού πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο, στο Πούρκος Μάριος– Κατσαρού Ελένη (επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Νησίδες.
- Νόβα-Καλτσούνη Χριστίνα (2010), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg,.
- Πιαζέ Ζαν (1979), *Το μέλλον της εκπαίδευσης*, Αριστοτέλης Κάντας (μτφρ.), Μαριλίζα Μητσού- Παππά (επιμ.), Αθήνα: εκδόσεις Υποδομή.
- Πούρκος Μάριος – Κατσαρού Ελένη (2011), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Νησίδες.
- Σάλα Τιτίκα (2008), *Καλλιτεχνική παιδεία και παιδαγωγικά συστήματα: Ιστορία της εικαστικής παιδείας στα εκπαιδευτικά συστήματα*, Αθήνα: εκδόσεις Νήσος.

Διδακτική πρόταση για πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής των τάξεων Γ', Δ' και Ε' Δημοτικού

Ιατράκη Ειρήνη,
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
eiriniat@gmail.com

Κέφης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
kefisdimitrios@yahoo.gr

Μπερτσιά Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
vbertsia@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να αποτελέσει μια σύγχρονη διδακτική πρόταση για εφαρμογή ενός προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής των τάξεων Γ', Δ' και Ε' Δημοτικού. Η εργασία αυτή βασίζεται στις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής επιστήμης οι οποίες κάνουν λόγο για τη σημασία προαγωγής της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης (*socialandemotionallearning*) (Elias, 2004). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2010) κάνει λόγο για τις δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για μια κοινωνία η οποία ευημερεί και είναι βιώσιμη. Στο πλαίσιο αυτό, δομήθηκε ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε από την αρχή του σχολικού έτους μέχρι και τη λήξη του με σκοπό την ενδυνάμωση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών του εκπαιδευτηρίου μας.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική αγωγή, διδακτική πρόταση, ενδυνάμωση δεξιοτήτων

1. Εισαγωγή-Προβληματική

Τις τελευταίες δεκαετίες οι Παιδαγωγικές, Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες έχουν απομακρυνθεί από το μοντέλο της υστέρησης (*deficitmodel*) και έχουν δώσει έμφαση και βάση σε ένα μοντέλο προαγωγής των ιδιαίτερων στοιχείων/χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού. Αυτό το θετικό μοντέλο έχει ολιστικό χαρακτήρα και έχει ως στόχο την πρόληψη παρά την παρέμβαση. (Kourkoutas & Xavier, 2010). Το σχολείο «της πρόληψης» λειτουργεί δίνοντας βάση στην ολιστική/ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού εστιάζοντας σε όλες τις δεξιότητες οι οποίες είναι χρήσιμες και οι οποίες θα το βοηθήσουν να αναπτυχθεί ψυχοκοινωνικά και συναισθηματικά (Ματσόπουλος, 2010). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2010) κάνει λόγο για βασικές και πολύ σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι πολίτες μια ευημερούσας κοινωνίας. Σε ένα πλαίσιο αειφορίας και βιώσιμης ανάπτυξης, οι άνθρωποι από νεαρή ηλικία ενδυναμώνονται και προετοιμάζονται ως

μέλη μιας υγιούς κοινωνίας σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας. Μέσα από την παράθεση βασικών θεωρητικών στοιχείων, την παρουσίαση της διδακτικής μας πρότασης, καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων από την εφαρμογή της έχουμε ως κύριο σκοπό αφενός την παρακίνηση περαιτέρω εκπαιδευτικών στην εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων και αφετέρου την επίδειξη της ανάγκης διεξαγωγής μακροχρόνιων ερευνών δράσης πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

2.Κυρίως Μέρος

2.1.Ανάπτυξη παιδιού και ο ρόλος του σχολείου

Το σχολείο είναι αρωγός και επεμβαίνει καθοριστικά στην υλοποίηση ή όχι αυτού του στόχου. Με την είσοδό του στην παιδική ηλικία (6-11) το παιδί αποχτά μια πιο σφαιρική-ολιστική άποψη γύρω από τις κρίσεις που πραγματοποιεί. Κατά το 6^ο έτος της ηλικίας του περιορίζεται στο να κρίνει τους άλλους. Στον επόμενο χρόνο, ωστόσο, αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο γίνεται αντικείμενο αξιολόγησης από άλλους. Κατά το 8^ο έτος αρχίζει να αξιολογεί τον ίδιο του τον εαυτό. Οι κρίσεις του περιορίζονται στο κατά πόσο συγκλίνει ή αποκλίνει από όσα κάνουν ή «είναι» οι συνομήλικοί του. Μόλις το παιδί περάσει το στάδιο του «σωματικού εαυτού» (Λεονταρή, 1996) και έχει αρχίσει να αξιολογεί τον εαυτό του, εισέρχεται στην εφηβική ηλικία. Πρόκειται για μια κρίσιμη περίοδο στη ζωή του ανθρώπου, η οποία χαρακτηρίζεται από πολλές αλλαγές και μεταβάσεις.

Εκείνος ο οποίος σε όλα τα παραπάνω στάδια ανάπτυξης συντροφεύει τον μαθητή/τρια είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος αποτελεί ένα «σημαντικό άλλο» και μια «προέκταση της γονικής φιγούρας» στα μάτια του παιδιού (Thijs, 2008). Στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι γνωστό άλλωστε το φαινόμενο της «αυτο-εκπληρούμενης προφητείας» (Good, 1987) σύμφωνα με το οποίο η απόδοση των μαθητών σε διάφορα πλαίσια τείνει να είναι ανάλογη της προσδοκίας που ο εκπαιδευτικός έχει για τον εκάστοτε μαθητή του.

Σύμφωνα με τον Ματσόπουλο, (2010) ο εκπαιδευτικός οφείλει να γίνει μια «σκαλωσιά στήριξης» (scaffolding) για όλη την τάξη του. Δηλαδή, να τους οδηγήσει στο ανηφορικό «μονοπάτι της μάθησης» βοηθώντας τους και παρέχοντάς τους κίνητρα και όλες τις προϋποθέσεις για επίτευξη της γνώσης. Το σχολείο τις τελευταίες δεκαετίες έχει δώσει έμφαση στον γνωστικό τομέα έχοντας βάλει σε «δεύτερη μοίρα» την επίτευξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

2.2.Θεωρητικές Αρχές για δόμηση Διδακτικού Προγράμματος

Οι δραστηριότητες που επιλέξαμε ή δομήσαμε βασίζονται σε αρχές που έχουν τεκμηριωθεί επιστημονικά, είναι ενδεδειγμένες από εγχειρίδια δόμησης διδακτικών προγραμμάτων και έχουν χρησιμοποιηθεί σε πλειάδα σχετικών ερευνών. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι οι Γνωστική-Συμπεριφοριστική Θεραπεία (Cognitive-BehavioralTherapy), η Εστιασμένη στη Λύση Θεραπεία (SolutionFocusedTherapy) και η Λογικοσυναισθηματική Θεραπεία (RationalEmotiveTherapy), η οποία συνδέεται άμεσα με τη Γνωστική-Συμπεριφοριστική Θεραπεία. Η κάθε μία από αυτές έχει δικό της προσωπικό στίγμα και μέθοδο, ωστόσο όλες μπορούν με τροποποιήσεις να

μεταφραστούν είτε ατομικές είτε σε ομαδικές δραστηριότητες μικρών σταδιακών βημάτων. Κάθε βήμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του τελικού στόχου που δεν είναι άλλος από την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας των μαθητών (Stallard, 2002).

2.3. Ψυχική Ανθεκτικότητα - ο ευρύτερος στόχος

Η ψυχική ανθεκτικότητα εκφράζει την ικανότητα ενός μέσου ανθρώπου και όχι ενός υπερανθρώπου σύμφωνα με την κύρια μελετήτρια του όρου Ann Masten (2014). Είναι η «συνηθισμένη μαγεία» σύμφωνα με την ίδια, δηλαδή η ικανότητα όλων μας να αντεπεξερχόμαστε κάθε δυσκολίας και να συνεχίζουμε παρακάτω. Πρόκειται για μια κατάσταση ισορροπίας ανάμεσα στις αντιξοότητες (adverse conditions) και στην ικανότητα διαχείρισής τους (Rutter, 1993). Πρόκειται για μια έννοια που έχει αλλάξει στο πέρασ του χρόνου και η οποία έχει πολυσχιδή χαρακτήρα. Οι δραστηριότητες που δομήσαμε έχουν ως μακροπρόθεσμο και ευρύτερο στόχο τη δημιουργία ανθρώπων και μαθητών που έχουν την ικανότητα να αντεπεξέρχονται και να διαχειρίζονται με επιτυχία τις δυσκολίες της ζωής.

2.4. Υλοποίηση προγράμματος

Σχεδιάσαμε ένα πρόγραμμα πρόληψης και παρέμβασης που απευθυνόταν σε όλους τους μαθητές και ειδικά σε εκείνους που διέτρεχαν κίνδυνο να εκδηλώσουν ή είχαν ήδη εκδηλώσει δυσκολίες προσαρμογής και συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον (πρωτογενής και δευτερογενής παρέμβαση).

Καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους υλοποιήθηκαν οργανωμένες δραστηριότητες με θεματικούς άξονες για κάθε τρίμηνο ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες της τάξης. Από τον Σεπτέμβριο δομήθηκε ο αρχικός σχεδιασμός, ωστόσο, λόγω της φύσης του προγράμματος ανάλογα με τις τρέχουσες ανάγκες γίνονταν αλλαγές στις υλοποιηθείσες δράσεις.

Στα προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει τα θέματα που ταιριάζουν στη δυναμική της τάξης του/της. Ακολουθεί κάποιες πεπατημένες αλλά τις τροποποιεί κατά το δοκούν. Ουσιαστικά, βασίζεται σε υπάρχοντα εγχειρίδια και προτεινόμενες δραστηριότητες που βρίσκει έτοιμες αλλά ο ίδιος πρέπει να ορίζει δικούς του στόχους και να αξιολογεί συχνά το πρόγραμμά του. Μπορεί να συμβουλευτεί έναν ειδικό επιστήμονα. Το εκπαιδευτήριό μας έχει επιστημονικούς συνεργάτες και σχολικό ψυχολόγο οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη δόμηση ενός τέτοιου προγράμματος. Οι ενότητες των δραστηριοτήτων διαφοροποιήθηκαν ανά τρίμηνο και δομήθηκαν ως εξής:

Α' τρίμηνο: «Εγώ – Ένας ξεχωριστός άνθρωπος» (Σεπτέμβριος- Δεκέμβριος)

Β' τρίμηνο: «Οι άνθρωποι γύρω μας» (Ιανουάριος – Μάρτιος)

Γ' τρίμηνο: «Εγώ και εσύ μαζί» (Απρίλιος-Ιούνιος)

Ενδεικτικές Μεμονωμένες δραστηριότητες

-Δραστηριότητα: «Το θερμόμετρο των συναισθημάτων» (Α' τρίμηνο)

Στόχος: Αναγνώριση - καταγραφή - έκφραση συναισθημάτων

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Με αφορμή την κατασκευή «θερμόμετρο συναισθημάτων» που βρίσκεται στην τάξη γίνεται συζήτηση πάνω στα συναισθήματα και καταγραφή τους. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα συναισθήματα (χαρά, λύπη, ζήλια κλπ.), τα αναγνωρίζουν και εντοπίζουν πώς αισθάνονται οι ίδιοι σε κάθε περίπτωση απαντώντας σε σχετικό φύλλο εργασίας. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιείται καθημερινά αναφέροντας κάθε μαθητής μέσα από συζήτηση τη συναισθηματική του κατάσταση

-Δραστηριότητα: «Μικροί κύριοι, μικρές κυρίες» (Α' τρίμηνο)

Στόχος: Αναγνώριση - καταγραφή - έκφραση συναισθημάτων

Σκιαγραφούμε τα συναισθήματά μας πάνω σε χάρτινες φιγούρες (αγοριών και κοριτσιών) και στη συνέχεια τα παρουσιάζουμε στην ολομέλεια της τάξης με παιχνίδι ρόλων.

-Δραστηριότητα: «Ο κύριος και η κυρία Εγώ» (Α' τρίμηνο)

Στόχος: Ανακαλύπτουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εαυτού τους.

Ζητάμε από προηγούμενη μέρα από τα παιδιά να επιλέξουν και να φέρουν στο σχολείο μία φωτογραφία τους και ένα αγαπημένο τους αντικείμενο. Την ημέρα της δραστηριότητας τα παιδιά βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του ήρωα, δίνουν ένα όνομα στον εαυτό τους, γράφουν και παρουσιάζουν την ιστορία από την οποία προέκυψε και το όνομα που δόθηκε.

-Δραστηριότητα: «Ο ευτυχισμένος πρίγκιπας» Όσκαρ Ουάιλντ (Β' τρίμηνο)

Στόχος: Κατανόηση της σημασίας των διαπροσωπικών σχέσεων για τον καθένα ξεχωριστά και σπουδαιότητα της προσφοράς σε άλλους.

Εισαγωγή με παρουσίαση σχετικά με το παραμύθι και τη ζωή του συγγραφέα, παρακολούθηση βίντεο με την ιστορία και συζήτηση. Έπειτα, οι μαθητές θα συμπληρώσουν φύλλο εργασίας.

-Δραστηριότητα: «Το δέντρο που έδινε» (Γ' τρίμηνο)

Στόχος: Κατανόηση της σημασίας σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων

Εισαγωγή με παραμύθι και τη ζωή του συγγραφέα, παρακολούθηση βίντεο με την ιστορία και συζήτηση. Έπειτα, οι μαθητές θα συμπληρώσουν φύλλο εργασίας.

-Δραστηριότητα: «οι ανθρώπινες σχέσεις υπό το πρίσμα του εθελοντισμού» (Γ' τρίμηνο)

Στόχος: Οι μαθητές θα γνωρίσουν μορφές εθελοντικής δράσης και θα κατανοήσουν τη σημασία της προσφοράς για τον άλλο αλλά και τον εαυτό μας.

Προβολή εκπομπής σε μορφή ντοκιμαντέρ που αφορά εθελοντικές δράσεις και οργανώσεις σε όλη την Ελλάδα. (Σύνδεση με κατασκευές και δράσεις του σχολείου σε χριστουγεννιάτικα φιλανθρωπικά παζάρια.)

-Δραστηριότητα: «Τεχνική της χελώνας» (Β' τρίμηνο)

Στόχος: Οι μαθητές θα μάθουν να ηρεμούν μέσα από τη γνωστή τεχνική της χελώνας.

Με παιχνίδι ρόλων και κατασκευή προσεγγίζουμε μία τεχνική ηρεμίας λειτουργώντας ως χελώνες οι οποίες «κλείνονται στο καβούκι» τους μέχρι να ηρεμήσουν και να

ξαναβγούν. Όταν θυμώσουμε με κάτι ή κάποιον μετράμε από μέσα μας μέχρι το 10 και έπειτα πράττουμε.

3. Συζήτηση-συμπεράσματα

Ένας βασικός περιορισμός του διεξαχθέντος προγράμματος είναι πως η αξιολόγηση και τα συμπεράσματα που προέκυψαν βασίζονται σε προσωπικά κριτήρια και παρατηρήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων του σχολείου μας. Δεν έχει διεξαχθεί ποσοτική έρευνα ή ποιοτική ανάλυση των δεδομένων για την εξαγωγή γενικεύσιμων αποτελεσμάτων. Για τον λόγο αυτό προτείνουμε τη διεξαγωγή συγκεκριμένων και μακροπρόθεσμων ερευνών πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Η διδακτική μας πρόταση κάλυψε πολλούς τομείς των σχέσεων και δεξιοτήτων των μαθητών μας. Ως προς τα βασικά συμπεράσματα μπορούμε να τα συνοψίσουμε με τον εξής τρόπο. Αναφορικά με τις ενδοατομικές δεξιότητες των μαθητών η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου μπορεί να διακρίνει τη βελτίωση των μαθητών ως προς το ψυχοσυναισθηματικό τους επίπεδο και τον τρόπο χειρισμού καταστάσεων. Αυτό είναι παρατηρήσιμο ειδικά σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες οι οποίοι χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση τεχνικές διαχείρισης άγχους και θυμού. Αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου έχει παρατηρήσει βελτίωση ως προς τις σχέσεις των μαθητών, καθώς επίσης και τη μείωση των μεταξύ τους συγκρούσεων. Αυτό σχετίζεται και με την ενδυνάμωση της ομάδας, το οποίο ήταν από τους βασικούς στόχους του προγράμματος. Οι γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έχουν επιβεβαιώσει με προσωπικές μαρτυρίες και παρατηρήσεις την παραπάνω εικόνα, κάτι το οποίο αποδεικνύει την επιτυχία του προγράμματος. Συγκεκριμένα, πολλοί γονείς στις τελευταίες συναντήσεις της χρονιάς πρότειναν τη συνέχεια του προγράμματος και για την επόμενη σχολική χρονιά.

Χαρακτηριστικές φράσεις των μαθητών για το πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής είναι «μου άρεσε πολύ», «μάθαμε για τα συναισθήματά μας», «διαχειρίζομαι πιο εύκολα όσα νιώθω».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Elias, M. (2004). The Connection Between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27, 53-64.
- Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 32, 32-47.
- Kourkoutas, E., & Xavier, M. (2010). Counseling Children at Risk in a Resilient Contextual Perspective: a paradigmatic shift of school's psychologists' role in an inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85, 1, 6-20.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Ματσόπουλος, Α. (2010). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some Conceptual Considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*, 626-631.
- Stallard, P. (2002a). *A Clinician's Guide to Think Good-Feel Good: Using CBT with Children and Adolescents*. New Jersey: Wiley.
- Stallard, P. (2002b). *Think Good-Feel Good: A Cognitive Behavior Therapy Workbook for Children and Young People*. New Jersey: Wiley.
- Thijs, J. (2008). Teacher-Child Relationships and Pedagogical Practices: Considering the Teacher's Perspective. *School Psychology Review, 37*, 244-260.
- World Health Organization. *Better Health, Better Lives: Children and Young People with Intellectual Disabilities and their Families*. Background Paper of the Conference Bucharest, Romania, 26-27 November, 2010. Denmark: Author.

Παρεμβάσεις πολιτισμού από Διασχολικά Δίκτυα Συνεργασίας με τον συντονισμό του Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης

Βασιλεία (Λιάνα) Καλοκύρη
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων - ΠΔΕ Κρήτης με έδρα το Ηράκλειο
Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων»
kalokyri@sch.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάδειξη της διαμόρφωσης, της λειτουργίας και του πολιτισμικού έργου και ρόλου των «Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας», με Εμπυχωτή, Επιμορφωτή και Συντονιστή τον Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης. Ειδικότερα, στην εργασία προτείνονται δράσεις και τρόποι πολιτισμικής παρέμβασης των Δικτύων αυτών, με στόχο την ενεργοποίηση εκπαιδευτικών, γονέων και μελών της ευρύτερης κοινότητας και την ενίσχυση των σχέσεων κοινωνίας – σχολείου. Επιπλέον, παρουσιάζονται μεθοδολογικές προτάσεις και καλές πρακτικές σύνδεσης και συνεργασίας των σχολείων παιδαγωγικής ευθύνης του Σχολικού Συμβούλου με στόχο τη διαμόρφωση «Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας» μεταξύ τους. Τέλος, εντοπίζονται δυσκολίες και εμπόδια και προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης.

Λέξεις-κλειδιά: Διασχολικά Δίκτυα Συνεργασίας

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Στην εποχή της οικονομικής και γενικότερης πολιτισμικής κρίσης το σχολείο βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση να αναλάβει στην πράξη τον ρόλο του ως φορέα πολιτισμικής παρέμβασής ή να συρρικνωθεί σε μηχανισμό αναπαραγωγής τεχνοκρατικής γνώσης. Ο Σχολικός Σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης, ως εκπαιδευτής ενηλίκων και συνακόλουθα ως «πολιτισμικός ακτιβιστής» (Mezirow (2000, σελ. 30), μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά, στηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς στο παιδαγωγικό έργο τους και συντονίζοντας δράσεις πολιτισμικής παρέμβασης των σχολείων στην κοινωνία.

Ειδικότερα, θεωρητική αφετηρία της παρούσας εργασίας αποτελεί η προβληματική που συνάγεται από τις ακόλουθες βασικές παραδοχές.

1. Είναι αναγκαίος ο κριτικός μετασχηματισμός του πολιτισμού και των κοινωνικών σχέσεων με γνώμονα αξίες ανθρωπιστικές, με επικράτηση του σεβασμού και της αλληλεγγύης.
2. Το σχολείο είναι φορέας πολιτισμικής παρέμβασης και χρειάζεται να αναλάβει αυτό τον ρόλο του ενεργά στην πράξη. Είναι αναγκαίο το σχολείο να ανοιχτεί προς την κοινωνία, να συνδεθεί μαζί της σε προσπάθειες αναβάθμισης της ποιότητας ζωής και

του πολιτισμού, όχι απλώς σε συμβατικές «εκδηλώσεις» προβολής φορέων και ατόμων και εντέλει εφησυχασμού.

3. Με γνώμονα τα παραπάνω, ο Σχολικός Σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης, χρειάζεται, ασκώντας ρόλο Επιμορφωτή, Καθοδηγητή, Εμψυχωτή και Συντονιστή (Καλοκύρη, 2010), να προωθή τη διαμόρφωση διασχολικών δικτύων με στόχους δράσεις πολιτισμικής παρέμβασης των σχολείων στην κοινωνία.

Στο πλαίσιο της προβληματικής αυτής, στην παρούσα εργασία προτείνουμε ως αναγκαία στρατηγική τη διαμόρφωση και λειτουργία «Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας» με πολιτισμικούς στόχους και με Εμψυχωτή-Επιμορφωτή-Συντονιστή τον Σχολικό Σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης. Ειδικότερα, στην εργασία παρουσιάζονται: 1. προτάσεις έργου των Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας υπό την προοπτική ενός νέου προτύπου σχέσεων κοινωνίας-σχολείου, όπου το σχολείο πρωτοπορεί στην αναζήτηση ποιότητας και πολιτισμού· 2. μεθοδολογικές προτάσεις διαμόρφωσης Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας με τον συντονισμό του Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης· 3. δυσκολίες υλοποίησης· 4. προτάσεις αντιμετώπισης των εμποδίων.

2. Τα Διασχολικά Δίκτυα Συνεργασίας ως φορείς πολιτισμικής παρέμβασης με τον συντονισμό του Σχολικού Συμβούλου Παιδαγωγικής Ευθύνης

2.1. Το θεωρητικό πλαίσιο. Προτάσεις έργου των Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας με γνώμονα την αναβάθμιση των σχέσεων σχολείου-κοινωνίας-πολιτισμού

Αφετηρία για τη λειτουργία των Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας (Elliot, 2005· Χατζηπαναγιώτου και Μαρμαρά, 2014· Παπαναούμ, 2014) είναι η διερεύνηση καίριων ερωτημάτων από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο: Ποιο σχολείο θέλουμε; Ποια κοινωνία θέλουμε; Στην προοπτική αυτή, το σχολείο ανακλά πάνω στα προβλήματα του ρόλου του, την εποχή της «ρευστότητας των αξιών» (Bauman, 2000, 2007), δεν αποτελεί απλό «αναμεταδότη γνώσεων και προτύπων», αλλά ανατρέπει το στερεότυπο «Κοινωνία=‘παραγωγός’ /Σχολείο=‘καταναλωτής’ (προτύπων, ιδεών, γνώσεων κλπ)» και συνειδητά αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη γνώση και τον πολιτισμό. Θα διατυπώσουμε στη συνέχεια προτάσεις για παρεμβάσεις πολιτισμού από Διασχολικά Δίκτυα Σχολείων, στον τομέα της παιδείας, των πολιτισμικών και κοινωνικών αναζητήσεων.

2.1.1. Παιδεία – επιστημονική γνώση

Με αφετηρία την αντίληψη ότι το σχολείο χρειάζεται να αποτελέσει παραγωγό γνώσεων και έρευνας κι όχι απλό αναμεταδότη γνώσεων, προτείνεται στο πλαίσιο του Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας η πραγματοποίηση δράσεων, όπως:

- συσκέψεις και έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά τις δυνατότητες του σχολείου να συμβάλει στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης (σε τομείς και σε βαθμό όπου αυτό είναι εφικτό), αναβαθμίζοντας τον ρόλο και τη λειτουργία του·

- μαθητικά συνέδρια, εκπαιδευτικά συνέδρια Διασχολικών Δικτύων με την υποστήριξη της τοπικής αυτοδιοίκησης, συνεργασία με Πανεπιστήμια, επιστημονικούς-εκπαιδευτικούς φορείς·
- προώθηση της καινοτομίας στο σχολείο μέσα από συνεργασία των σχολείων του Διασχολικού Δικτύου και διάχυση γνώσεων μεταξύ τους, π.χ. σε πειράματα-έρευνα εργαστηρίων φυσικών επιστημών, σε προγράμματα και παιχνίδια της πληροφορικής, σε τεχνήματα και κατασκευές της τεχνολογίας, σε διάσωση λαογραφικού υλικού, τοπικής ιστορίας, γλωσσικού πλούτου κ.ά·
- εκδηλώσεις διάχυσης των καινοτομιών προς άλλα σχολεία ή Διασχολικά Δίκτυα και προς την ευρύτερη κοινότητα·
- προώθηση των ερευνητικών δεδομένων και των καινοτομιών στο Υπουργείο Παιδείας και σχετικούς επιστημονικούς φορείς·
- κριτική υποδοχή νέων μεθόδων διδασκαλίας και νέων μαθημάτων (συγκρότηση συμπερασμάτων και προτάσεων μέσα από κοινές δράσεις, π.χ. ερευνητική προσέγγιση, ημερίδες παρουσίασης απόψεων, «στρογγυλά τραπέζια» κ.ά.)·
- συνακόλουθη προώθηση των κριτικών πορισμάτων των σχολείων του Δικτύου προς την πολιτεία με τον συντονισμό και τη επιστημονική συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου·
- εκδηλώσεις διάχυσης και προβληματισμού της κοινωνίας.

2.1.2. Πολιτισμικές αναζητήσεις

Στο πλαίσιο των Διασχολικών Δικτύων μπορούν να προωθηθούν αναζητήσεις αναμόρφωσης του προτύπου Πολιτισμού. Μπορεί να τεθεί και να διερευνηθεί το ερώτημα: *Ποιο πρότυπο πολιτισμού θέλουμε;* Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής, μπορεί να δοθεί έμφαση στην αγωγή στον πολιτισμό («κοινωνική αγωγή»), σε θέματα ευγένειας, καθαριότητας περιβάλλοντος, με γνώμονα να προωθηθεί έμπρακτα «ο πολιτισμός στην καθημερινότητα». Κι ακόμη, μπορεί να δοθεί έμφαση στη ζήτηση «πολιτισμικής αυτογνωσίας», στην ανίχνευση των αξιακών κωδίκων του παραδοσιακού ελληνικού και ευρύτερα μεσογειακού πολιτισμικού προτύπου που εκφράζει ισορροπία «ατόμου-κοινωνίας-φύσης-πολιτισμού» (Καψωμένος, 1980, 2007α, 2007β, 2008, 2011α, 2011β, 2012α, 2012β), με γνώμονα το σχολείο να συμβάλει στην προσπάθεια διαλεκτικής σύνθεσης σύγχρονου πολιτισμικού προτύπου με μέτρο αξίες ανθρωπιστικές.

Για την προώθηση των πολιτισμικών αναζητήσεων μπορούν να υλοποιηθούν κοινές δράσεις των σχολείων του ίδιου ή και διαφορετικών Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας, όπως διασχολικές συναντήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, μαθητικές συναντήσεις για διάχυση προβληματικής, διάλογος με φορείς, συλλόγους και ενώσεις γονέων, δράσεις διάχυσης προβληματισμών και προτάσεων στην κοινωνία.

2.1.3. Ανάδειξη κοινών προβλημάτων και διαφορών ζωής: περιφέρειας-πόλης

Η γεωγραφική διασπορά των σχολείων αρμοδιότητας του Σχολικού Συμβούλου μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας μέσα από κοινές δράσεις, όπως:

- «ανταλλαγή επισκέψεων» μεταξύ σχολείων, γνωριμία με χώρους, προβλήματα, επιθυμίες εφήβων για τον τρόπο ζωής τους, ήθη-αντιλήψεις ανάλογα με τον χώρο (αστική, ημιαστική, αγροτική περιοχή)
- διάχυση αποτελεσμάτων έρευνας για χαρακτηριστικά ζωής σε σχέση με περιβάλλον σχολείου (τοπική κοινωνία).

Ανασυνθέτοντας την προβληματική των προτάσεων (21.1.-2.1.3.), υπογραμμίζουμε ότι η λειτουργία Διασχολικών Δικτύων αποτελεί αναγκαία στρατηγική για την αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου ως φορέα γνώσεων και πολιτισμού. Στην κατεύθυνση αυτή διατυπώνονται οι παρακάτω μεθοδολογικές προτάσεις διαμόρφωσης Διασχολικών Δικτύων με συντονιστή τον Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης.

2.2. Μεθοδολογικές προτάσεις για τη λειτουργία Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας

Η σύνδεση και συνεργασία των σχολείων παιδαγωγικής ευθύνης του Σχολικού Συμβούλου με στόχο τη διαμόρφωση Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας μεταξύ τους –κι όχι απλώς τη «ρητορική» «ίδρυσή» του- χρειάζεται σχεδιασμό και προγραμματισμό διεργασιών. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια ενδεικτική συνοπτική πρόταση διαδικασιών και βημάτων για τη διαμόρφωση και λειτουργία Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας.

- Στην αρχή σχολικής χρονιάς πραγματοποιείται συνάντηση του Σχολικού Συμβούλου με Διευθυντές/Διευθύντριες σχολείων παιδαγωγικής αρμοδιότητάς του, με στόχο τη συνεργασία και τον προγραμματισμό δράσεων και προγραμμάτων ετήσιας διάρκειας, στο πλαίσιο λειτουργίας Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας.
- Ακολουθεί προγραμματισμένη συνάντηση με συλλόγους σχολείων αρμοδιότητας (ενδοσχολική επικοινωνία) για εμπύχωση, συντονισμό, συναπόφαση στον προγραμματισμό δράσεων κοινού ενδιαφέροντος. Οι δράσεις, βεβαίως, μπορεί να είναι διαφορετικές ανά σχολείο, ανάλογα με τα ειδικότερα ενδιαφέροντα και ανάγκες, ωστόσο «στεγάζονται» σε ευρύτερη θεματική στο πλαίσιο του Διασχολικού Δικτύου, π.χ. ετήσιο διασχολικό πρόγραμμα «Ο πολιτισμός στην καθημερινότητα». Η συναπόφαση για ένα διασχολικό πρόγραμμα ετήσιας «διαδρομής» διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δεσμών και συνεργασίας μεταξύ των σχολείων του Δικτύου. Μάλιστα, στο πλαίσιο της «κοινής ευρύτερης θεματικής», μπορούν να προγραμματιστούν από τους εκπαιδευτικούς διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο των μαθημάτων, «αξιοποίηση» ερευνητικών εργασιών, ομίλων (στα πειραματικά σχολεία), προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων κ.ά.,
- Στην ανάπτυξη των δεσμών μεταξύ των σχολείων του Δικτύου συμβάλλει και ο προγραμματισμός διασχολικών συναντήσεων σε ετήσια βάση, με έμφαση σε κοινές εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές (τμημάτων ή ανά τάξη, εκ περιτροπής μεταξύ σχολείων). Παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι οι περιορισμοί που σχετίζονται με το πλήθος των μαθητών και η πρόβλεψη διαχείρισής τους.
- Κατά τη διάρκεια του έτους πραγματοποιούνται εκδηλώσεις και συναντήσεις ομάδων εκπροσώπων από τα σχολεία, που λειτουργούν ως «διαμεσολαβητές»

στο σχολείο τους για ενημέρωση ως προς την πορεία του έργου, για διάχυση προβληματισμών και γενικότερη επικοινωνία μεταξύ των μελών του Δικτύου.

- Προγραμματίζονται και πραγματοποιούνται στο τέλος του έτους κοινές παρουσιάσεις έργου, αναστοχασμός και διατύπωση συμπερασμάτων επί της θεματικής καθώς και επί της συνεργασίας και εμπειρίας των μελών του Δικτύου.
- Προγραμματίζονται σε ετήσια βάση η διάχυση του έργου και της εμπειρίας και η συνεργασία με τους γονείς, φορείς της εκπαίδευσης, της τοπικής αυτοδιοίκησης και του πολιτισμού.
- Στο τέλος του έτους, ο απολογισμός των δράσεων και πορισμάτων προωθείται προς την πολιτεία, το Υπουργείο παιδείας και τους σχετικούς φορείς και διαχέεται στην κοινωνία μέσα από «συναντήσεις προβληματισμού», δημοσιεύσεις και αναρτήσεις στο διαδίκτυο.
- Συνοπτικά: οι δράσεις πολιτισμικής παρέμβασης αποτελούν ουσιώδες μέρος του ετήσιου προγραμματισμού του έργου του σχολείου!

2.3. Δυσκολίες και εμπόδια στο έργο των Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας

Η διαμόρφωση και λειτουργία Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας εμποδίζεται συχνά από πλέγμα ανασταλτικών παραγόντων.

Ψυχολογικούς-κοινωνικούς ανασταλτικούς παράγοντες αποτελούν η ψυχική κόπωση των εκπαιδευτικών, η απογοήτευση, το αίσθημα απαξίωσης και πίεσης λόγω του οικονομικού πλαισίου και του γενικότερου κλίματος σχέσεων με το υπουργείο Παιδείας και «το κράτος».

Ιδεολογικούς-πολιτισμικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη δεσμών και τη λειτουργία Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας αποτελούν το έλλειμμα κουλτούρας συνεργασίας, το πνεύμα ανταγωνισμού και η έμφαση σε προσωπική προβολή και επιδίωξη ατομικού οφέλους.

Υπάρχουν, ακόμη, θεσμικά-λειτουργικά-πρακτικά εμπόδια και δυσχέρειες, όπως έλλειμμα χρόνου εκπαιδευτικών και μαθητών, έλλειμμα θεσμικών προβλέψεων για χρόνο συνεδριάσεων συλλόγου διδασκόντων, δυσκολίες ρύθμισης ωρολογίου προγράμματος για συνεδριάσεις και συζητήσεις διασχολικές/ενδοσχολικές, η ύλη των μαθημάτων κ.ά.

Επιπλέον, οι περιορισμένοι πόροι των σχολείων και οι δυσκολίες κάλυψης λειτουργικών εξόδων που δεν «προβλέπονται» αποθαρρύνουν και δυσχεραίνουν φιλότιμες προσπάθειες για δράσεις των Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας.

2.4. Προτάσεις για αντιμετώπιση δυσχερειών και ανάπτυξη Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας

Οι ανασταλτικοί παράγοντες που προαναφέρθηκαν μπορούν να ματαιώσουν στην πράξη τη διαμόρφωση και λειτουργία των Δικτύων αυτών υποβαθμίζοντας έτσι τις δυνατότητες πολιτισμικής παρέμβασης του σχολείου στην κοινωνία. Χωρίς να υποτιμάται η ανασταλτική δύναμη του πλέγματος των παραγόντων που σχετίζονται με την πολιτισμική και οικονομική συγκυρία, στην κατεύθυνση της ενίσχυσης των Δικτύων αυτών μπορούν να λειτουργήσουν τα ακόλουθα:

- Εμφύχωση των εκπαιδευτικών από τον Σχολικό Σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης και από Διευθυντές, Εκπαιδευτικούς και γονείς που συμφωνούν με τον δυναμικό ρόλο του σχολείου. Χρειάζεται να λειτουργήσουν δυναμικά οι «μειονότητες»/οι άνθρωποι που διαθέτουν θετική στάση και όραμα για την εκπαίδευση, την κοινωνία και τον πολιτισμό, καθώς πολλοί περισσότεροι μπορεί να είναι οι «συνοδοιπόροι», οι οποίοι χρειάζονται εμφύχωση για να εκδηλώσουν αποθέματα επιθυμίας για συνεργασία και συμμετοχή στην προσπάθεια για βελτίωση σχολείου και κοινωνίας.
- Υποστήριξη θεσμική από την πολιτεία, άμεσες λειτουργικές ρυθμίσεις για ζητήματα χρόνου συναντήσεων στο πλαίσιο του έργου του Δικτύου και μείωση γραφειοκρατίας που εμποδίζει την επικοινωνία σχολείου-κοινωνίας.
- Τροποποίηση νόμων ώστε να ευνοείται η συνεργασία τοπικής αυτοδιοίκησης και Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (διευκόλυνση πλαισίου για οικονομική υποστήριξη σχολείου από την Τοπική Αυτοδιοίκηση) (Καλοκύρη, 2016).

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ανασυνθέτοντας, η παρούσα πρόταση αφορά στη διαμόρφωση και δραστηριοποίηση Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας με τον συντονισμό και την επιστημονική καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης ως στρατηγική που μπορεί να συμβάλει στην ουσιαστική σύνδεση σχολείου-κοινωνίας-πολιτισμού και στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου ως φορέα πολιτισμικής παρέμβασης. Η πρόταση αυτή διατυπώνεται στο πνεύμα της ανάγκης για αναμόρφωση του πολιτισμού έμπρακτα, μέσα από την διάπλαση ανθρώπων με ανθρωπιστική-κοινωνική συνείδηση και πίστη στη συλλογική δράση για τη διαχείριση των προβλημάτων.

Στην προοπτική της πρότασης αυτής, ανατρέπεται το μοντέλο «Κοινωνία = διαμόρφωση προτύπων και εκπαιδευτικού πλαισίου vs. Σχολείο (μαθητές-εκπαιδευτικοί) = εφαρμογή, μίμηση». Μέσα από τη λειτουργία των Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας μπορεί να αξιοποιηθεί -περισσότερο από τις συνήθεις προσδοκίες- το ανθρώπινο κεφάλαιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, ενισχύονται οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και την κοινωνία.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο των Διασχολικών Δικτύων συνεργασίας μπορεί να αξιοποιηθεί η τάση των εφήβων για αμφισβήτηση, διερεύνηση, αναζήτηση νέων τρόπων μάθησης που ανανεώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο, τη γνώση και τη μόρφωση.

Ακόμη, μπορεί να αξιοποιηθεί η «δεξαμενή» γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (μεταπτυχιακές σπουδές, ενδιαφέροντα). Μάλιστα, η παραδοσιακή αντίληψη για εφαρμογή γνώσεων στο σχολείο και παραγωγή γνώσεων στο ακαδημαϊκό περιβάλλον χρειάζεται να αναθεωρηθεί σε σχέση με τις μεταπτυχιακές σπουδές, εξειδικεύσεις και την αύξηση προσόντων των εκπαιδευτικών. Η καινοτομία και η έρευνα στο σχολείο μπορούν να υποστηριχτούν από εκπαιδευτικούς με επιπλέον σπουδές και επιμορφώσεις καθώς και από τους Σχολικούς Συμβούλους ως Επιμορφωτές-Καθοδηγητές-Εμφυχωτές-Συντονιστές.

Παράλληλα, στο πνεύμα της συνεργασίας και του «δικτύου» μπορεί να επιτευχθεί στην πράξη ουσιαστική προσέγγιση του σχολείου με τους γονείς και την κοινωνία. Δίνεται η δυνατότητα «μαθητείας» εκπαιδευτικών, γονέων και φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και της ευρύτερης κοινότητας στη συνεργασία για την πραγματοποίηση κοινών στόχων με επίκεντρο τους μαθητές.

Συνακόλουθα, ο ρόλος του σχολείου αλλάζει έμπρακτα: παρέμβαση στην κοινωνία, προτάσεις, προβληματισμοί, αναζήτηση λύσεων γίνονται λειτουργικά στοιχεία του. Στην κατεύθυνση αυτή, ένα νέο πρότυπο σχέσεων κοινωνίας και σχολείου διαμορφώνεται· το σχολείο αναδεικνύεται πρωτοπόρο στην αναζήτηση ποιότητας της κοινωνίας και του πολιτισμού.

Συμπερασματικά, στο πολιτισμικό αδιέξοδο «απογοήτευση-αδράνεια / ατομισμός-ανταγωνισμός», τα Διασχολικά Δίκτυα Συνεργασίας μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς παιδείας και πολιτισμού, με Συμπαραστάτη και Συντονιστή τον Σχολικό Σύμβουλο, στην κατεύθυνση του κριτικού στοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου για αναμόρφωση του πολιτισμού με βάση ανθρωπιστικές αξίες. Οι ανασταλτικοί παράγοντες για τη λειτουργία τους δεν είναι αμελητέοι· αξίζει, ωστόσο, η προσπάθεια για ένα καλύτερο σχολείο και μια καλύτερη κοινωνία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Polity Press.

Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλοκύρη, Β. (2010). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καλοκύρη, Β. (2016). Η Εκπαίδευση και η Τοπική Αυτοδιοίκηση ως πυλώνες πολιτισμικής ανάπτυξης. Στο 2ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο: *Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Η παιδεία και ο πολιτισμός ως πυλώνες περιφερειακής ανάπτυξης*. Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Και Κοινωνικών Επιστημών, 1-3/4/2016 [Πρακτικά υπό έκδοση].

Καψωμένος, Ε. Γ. (1980). Η αντίθεση φύση vs. κουλτούρα στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι. *Σημειωτική και κοινωνία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Καψωμένος, Ε. Γ. (2007α). Η αρχή της συνύπαρξης των αντιθέτων. Ένας αισθητικός και πολιτισμικός κώδικας στη νεοελληνική λογοτεχνία. *Πρακτικά Γ' ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών. Ο ελληνικός κόσμος ανάμεσα στην εποχή του Διαφωτισμού και τον εικοστό αιώνα, Βουκουρέστι, 2006* (23-36). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καψωμένος, Ε. Γ. (2007β). Πολιτισμοί της εντοπιότητας. Από το χθες στο αύριο. 5ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. *Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από το χθες στο αύριο, 27-30/9/2007*.

Ανακτήθηκε

1/7/16

από:http://mirc.ntua.gr/5th_conference/5th_conference_ergasies.html .

- Καψωμένος, Ε. Γ. (2008). Διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμός και εθνικές ταυτότητες: μια κριτική προσέγγιση της παγκοσμιοποίησης. Στο Ε. Χοντολίδου, Γρ. Πασχαλίδης, Κ. Τσουκαλά, Α. Λάζαρης (Επιμ.), 7ο Εθνικό Συνέδριο Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας. *Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες* (19-34). Αθήνα: Gutenberg.
- Καψωμένος, Ε. Γ. (2011α). Πολιτισμοί του χώρου και Πολιτισμοί του χρόνου. (Εισαγωγικός Λόγος στο Ι΄ Διεθνές Κρητολογικό Συνέδριο, 1 Οκτωβρίου 2006, Χανιά). Στο Ερατ. Γ. Καψωμένος (Επιμ.), *Πεπραγμένα Ι΄ Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου, Τμήμα Γ΄: Νεοελληνική περίοδος* (τόμος Α΄, 33-66). Χανιά: Φιλολογικός Σύλλογος Χανίων "Ο Χρυσόστομος".
- Καψωμένος, Ε. Γ. (2011β). «Η νεοελληνική κουλτούρα και το μεσογειακό πολιτισμικό πρότυπο». *Νέος Ερμής ο Λόγιος*, τεύχος 1, Ιανουάριος–Απρίλιος 2011, 47-70.
- Καψωμένος, Ε. Γ. (2012α). Πολιτισμικοί κώδικες στον Ερωτόκριτο. *Ο κόσμος του Ερωτόκριτου και ο Ερωτόκριτος στον κόσμο*. Στο Τ. Μαρκομιχελάκη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 31.7.-2.8.2009* (63-76). Ηράκλειο: Έκδοση Δήμου Σητείας.
- Καψωμένος, Ε. Γ. (2012β). Το ιστορικό βίωμα στην Κυπριακή Λογοτεχνία. Στο *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Οι τέχνες και τα γράμματα στην Κύπρο»*. *Αφιέρωμα στην Κύπρο για τα πενήντα χρόνια από την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας, 5-8 Αυγούστου 2010* (185-218). Χανιά-Λευκωσία.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. In J. Mezirow & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 1/7/2016 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12
- Χατζηπαναγιώτου, Π. και Μαρμαρά, Χ. (2014.) Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: Τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών. Στο Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 1/7/2016 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/88-odigos-chatzipan?showall=1

Οι Ερευνητικές Εργασίες και οι Βιωματικές Δράσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως Διαδικασία Αμοιβαίας Ανάπτυξης και Διασύνδεσης της Εκπαίδευσης και της Τοπικής κοινωνίας

Τσαμπίκα Καρακίτσα
Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ΔΕ Νοτ. Αιγαίου
tsakarak@gmail.com

Μεσσάρης Διονύσης
Σχολικός Σύμβουλος κλάδου ΠΕ4 Νοτ. Αιγαίου
Dmessaris5@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία στοχεύει στην ανάδειξη συμπερασμάτων από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των Ερευνητικών Εργασιών και των Βιωματικών Δράσεων στα σχολεία της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου, που υλοποιήθηκαν εντός και εκτός σχολείου, με επιτόπου έρευνες και παρεμβάσεις, με συλλογή υλικών/στοιχείων/πληροφοριών, αξιολόγηση, ανάλυση και ταξινόμηση του συγκεντρωμένου πληροφοριακού υλικού καθώς και με την παραγωγή νέου, σε συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών και τοπικών φορέων. Οι εκπαιδευτικές δράσεις υλοποιήθηκαν με βάση τους κύριους άξονες και στόχους του τριετούς επιχειρησιακού σχεδιασμού της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ν.Αιγαίου για σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας με σκοπό ένα σχολείο ανοιχτό, το οποίο συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών.
Λέξεις κλειδιά: Ερευνητικές Εργασίες, Βιωματικές Δράσεις, Βιώσιμη Ανάπτυξη

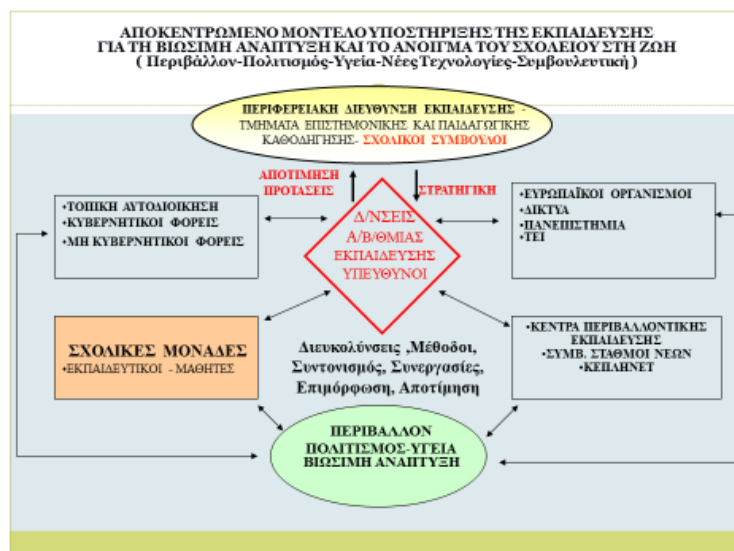
1. Εισαγωγή

Η Βιώσιμη Ανάπτυξη των Τοπικών Κοινωνιών στηρίζεται στην αναβάθμιση του ρόλου της τοπικής κοινωνίας με μοχλό την Τοπική Αυτοδιοίκηση (ΤΑ). Για τον σκοπό αυτό απαραίτητη γίνεται η εκπαίδευση των τοπικών κοινωνιών, ώστε να μπορούν να αναλάβουν τον έλεγχο αυτής της ανάπτυξης μέσω της δια βίου εκπαίδευσης. Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, η εφαρμογή των Ερευνητικών εργασιών (ΕΕ) στα Λύκεια και των Βιωματικών δράσεων (ΒΔ) στα Γυμνάσια, αποτελεί ευκαιρία για τη διασύνδεση των σχολικών κοινοτήτων με τις τοπικές κοινωνίες. Το ενδιαφέρον συγκεντρώνεται στη θεματολογία και τον προσανατολισμό των εργασιών προς τις τοπικές κοινωνίες, στις μεθόδους που ακολουθήθηκαν, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ή/και που παράχθηκε, τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν, τα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και σε άλλους παράγοντες που επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των ΕΕ και των ΒΔ, όπως την εισέπραξαν εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι τοπικές κοινωνίες.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η σημερινή εκπαίδευση οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μέλλοντος, ενός μέλλοντος που δεν είναι σε υψηλό βαθμό προβλέψιμο. Επομένως οι σημερινοί μαθητές χρειάζεται να πάρουν εφόδια και να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής, ώστε να μπορούν να λύνουν προβλήματα, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να παίρνουν αποφάσεις, να υλοποιούν στόχους. Ένα νέο, καινοτόμο και αποτελεσματικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, προσανατολισμένο στις παραπάνω αρχές, προϋποθέτει συνεχή σχεδιασμό και ανατροφοδότηση σε όλα τα επίπεδα, ακόμα και σε επίπεδο εκπαιδευτικής ώρας. Η φιλοσοφία του σχολείου αυτού απαιτεί την εφαρμογή αποκεντρωμένων μοντέλων, που βασίζονται σε πραγματική ενεργοποίηση και λειτουργία των τοπικών κοινωνιών.

Σήμερα διαθέτουμε ένα ημι-αποκεντρωμένο μοντέλο υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου με στελέχη και σχέδιο, που προσπαθούν να ενισχύουν και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν δράσεις, τις οποίες μέχρι χτες δεν είχαν τολμήσει να αγγίξουν. Είναι ωστόσο γεγονός ότι τα προβλήματα και οι νέες προκλήσεις στο χώρο της Παιδείας δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν χωρίς την ουσιαστική παρέμβαση και τον ενεργό ρόλο των δυνάμεων και των φορέων της τοπικής κοινωνίας και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Προκύπτει έτσι η επιτακτική ανάγκη για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, δυναμικό παράγοντα αλληλεπίδρασης με αυτήν, ένα σχολείο που θα παρακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις από το χώρο των επιστημών της αγωγής, θα αφουγκράζεται τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και θα τις συνυπολογίζει, ένα σχολείο που θα αξιοποιεί τις δυνάμεις της τοπικής κοινωνίας και τις μορφωτικές, πολιτιστικές και άλλες ευκαιρίες που παρέχει. Η αλματώδης ανάπτυξη της κοινωνίας σε βιοτικό και τεχνολογικό επίπεδο, οι απαιτήσεις και η ταχύτητα των γνώσεων, οι προκλήσεις που δέχονται οι μαθητές, η λειτουργία της οικογένειας, η ανατροφή των παιδιών, οι αξίες που διαχέονται, επηρεάζουν τη σχολική απόδοση και τη μελλοντική εξέλιξη και στάση του νέου απέναντι στην κοινωνία. Η δυναμική διαδικασία της μάθησης *δια βίου* απαιτεί συντονισμένη προσπάθεια όλων των παραγόντων που σήμερα παράγουν εκπαίδευση.



Σχήμα 1

Ζητούμενο λοιπόν είναι ένα ευέλικτο, αποκεντρωμένο σχολείο (σχήμα 1), που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας και δημιουργεί κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, με δεξιότητες, γνώσεις, ταλέντα, προσαρμοστικότητα, αυτοπεποίθηση και αυτοπειθαρχία, που φέρνει κοντά δημόσιους οργανισμούς κοινής ωφέλειας, την τοπική αυτοδιοίκηση, τους γονείς, έτσι ώστε να προσφέρουν υποστηρικτικές υπηρεσίες και να δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά, στην οικογένεια, στην τοπική κοινωνία, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το σχολικό ωράριο. Ένα σχολείο που δραστηριοποιεί τη γειτονιά και την τοπική κοινωνία γύρω από το σχολείο, βοηθά τους γονείς να επιμορφώνονται διαρκώς, παρέχει στους μαθητές ικανότητα ευέλικτης και σύνθετης σκέψης, συνδυαστικές και επικοινωνιακές ικανότητες, πάθος για μάθηση και ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων στην πράξη, ώστε να αντιμετωπίσουν τη σύγχρονη πραγματικότητα. Η απελευθέρωση των δυνάμεων που διαθέτει κάθε κοινωνία είναι το ζητούμενο και η εκπαίδευση αποτελεί μέρος της.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων, που συμβάλλουν με σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και βιωματικές τεχνικές στη σύνδεση με το τοπικό περιβάλλον και στη δημιουργία πολιτών με γνώση, άποψη και δράση για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και τη βιώσιμη ανάπτυξη της περιοχής που ζουν, αποτέλεσε βασικό στοιχείο της στρατηγικής που αναπτύχθηκε από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου. Ο προσανατολισμός αυτός επιτυγχάνεται (πέραν των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων που όμως δεν αφορούσαν πάντα όλους τους μαθητές) μέσα από τις ΕΕ και τις ΒΔ που εκπονούν οι σχολικές μονάδες με συγκεκριμένο θέμα (σχεδιασμό, μεθοδολογία, αξιολόγηση), μέσω διεπιστημονικής αντιμετώπισης - ολιστικής προσέγγισης, χρήσης ενεργητικών – βιωματικών μεθόδων, ομαδικής εργασίας και επικοινωνίας ομάδας, συνεργασιών και ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία, στη ζωή, στην επικαιρότητα. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός δρα ως εμπυχωτής και συντονιστής, με έκφραση και αξιοποίηση όλων των δεξιοτήτων των μαθητών, υλοποίηση μεγάλου μέρους του προγράμματος εκτός τάξης, ανάληψη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και δράσεων από την ομάδα και σύνδεση με άλλα σχολεία και αντίστοιχα προγράμματα μέσω της δημιουργίας δικτύων. Οι ΕΕ και οι ΒΔ αποτελούν για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ένα «ανοικτό παράθυρο» μέσω του οποίου οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε πλαίσια ευρύτερα από τα στενά σχολικά και μαθαίνουν κάνοντας μέσα στο τοπικό περιβάλλον.

Στο τριετές επιχειρησιακό σχέδιο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου που εκπονήθηκε με την καθοδήγηση και εποπτεία του τότε Περιφερειακού Διευθυντή (<http://naigaiou.pde.sch.gr/pde/?p=4147>), αναφέρεται ως άξονας: «Δημιουργία Δικτύων στις τοπικές κοινωνίες και συνεργασία φορέων για τη δημιουργία τοπικής ατζέντας», ως μέρος του βασικού «Χτίζουμε γέφυρες με την τοπική Αυτοδιοίκηση, τις σχολικές κοινότητες, τις δημόσιες υπηρεσίες, τους τοπικούς φορείς - Εξωστρέφεια και έμφαση στη δημιουργικότητα και την καινοτομία». Στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνονταν:

- α) Δημιουργία και εφαρμογή Συμφώνου Συνεργασίας με την Περιφέρεια Ν. Αιγαίου
- β) Δημιουργία Δικτύου στο οποίο συμμετέχουν σχεδόν όλοι οι φορείς των Κυκλάδων / Δωδεκανήσου με σκοπό την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού των υπηρεσιών και των φορέων προς όφελος της εκπαίδευσης

- γ) Δημιουργία τοπικών δικτύων σε νησιά στα οποία ανακύπτει ιδιαίτερη ανάγκη συνεργασίας της σχολικής κοινότητας με φορείς της τοπικής κοινωνίας
- δ) Εκπαίδευση των εκπροσώπων των δικτύων και ανάπτυξη συστήματος για την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ τους. Το σύστημα εφαρμόστηκε πιλοτικά στο Δίκτυο για την αντιμετώπιση και πρόληψη φαινομένων σχολικής και κοινωνικής βίας και αποτέλεσε καλή πρακτική και καινοτομία
- ε) Διεξαγωγή πλήθους δράσεων σε συνεργασία με φορείς που προωθούν τον πολιτισμό και τον αθλητισμό, όπως αγώνας παραδοσιακών σκαφών, kids athletics, οργάνωση αγώνων δρόμου και αθλητικών εκδηλώσεων, οργάνωση μαθητικών διαγωνισμών και εκδηλώσεων για την ανάδειξη σημαντικών τοπικών πλεονεκτημάτων
- στ) Συνεργασία με την τοπική Αυτοδιοίκηση και τους φορείς σε κάθε νησί για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε νησιού. Ενδεικτικά αναφέρονται η αναγκαιότητα ύπαρξης και λειτουργίας σχολικών μονάδων, η δημιουργία υποδομών και εξοπλισμού, η δημιουργία νέων τομέων σε ΕΠΑ.Λ. και η υποστήριξη των δομών δια βίου μάθησης
- ζ) Αξιοποίηση των ευκαιριών συνεργασίας με την Εκκλησία καθώς και σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων και δικαιωμάτων κάθε θρησκείας και μειονότητας
- η) δημιουργία τοπικής ατζέντας εκπαιδευτικών καινοτόμων δράσεων σε συνδυασμό με τους στόχους των τοπικών κοινωνιών όπως εκφράζονται από τα επιχειρησιακά σχέδια της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Διοίκησης.
- θ) Διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν στις τοπικές κοινωνίες, με συνεχή συνεργασία με όλους τους τοπικούς φορείς και κυρίως την Τοπική Αυτοδιοίκηση και Περιφερειακή Διοίκηση, και στόχο να εφαρμόζονται λύσεις σε τοπικό επίπεδο και να προλαμβάνεται στη πηγή κάθε πρόβλημα

Με βάση τις παραπάνω κατευθύνσεις, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Διευθυντές εκπαίδευσης, τα στελέχη των υποστηρικτικών δομών υποστήριξαν δράσεις σε κάθε νησί και εξειδίκευσαν μαζί με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων επιμέρους στόχους και παρεμβάσεις, όπως πχ παρεμβάσεις για τοπικά ενεργειακά θέματα σε συνεργασία με το Τεχνικό Επιμελητήριο, υιοθέτηση μνημείων, διαμορφώσεις χώρων σε γειτονιές, διασύνδεση με φορείς εθελοντισμού για τοπικές δράσεις, ενεργοποίηση των συλλόγων γονέων, στόχευση στην ενεργό πολιτεϊότητα μέσω προσομοιώσεων λειτουργίας συμβουλίων τοπικής αυτοδιοίκησης κ.α.

Η μελέτη μέσω της παρούσας εργασίας των ΕΕ και ΒΔ μπορεί να δώσει συμπεράσματα σχετικά με την έκταση, την ποιότητα και τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με το ευρύτερο τοπικό κοινωνικό περιβάλλον. Το ερευνητικό ερώτημα είναι κατά πόσον και σε ποιο βαθμό, μέσω των ΕΕ και των ΒΔ προσεγγίζεται ο στόχος για ένα σχολείο σε αλληλεπίδραση με την τοπική κοινωνία προς όφελος της μάθησης και της βιώσιμης ανάπτυξης.

3. Μεθοδολογία και επεξεργασία του υλικού

Το δείγμα της έρευνας ήταν τα 154 σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) Νοτίου Αιγαίου (69 στις Κυκλάδες και 85 στα Δωδεκάνησα). Το ερευνητικό υλικό αποτέλεσαν τα παραδοτέα των ΕΕ και των ΒΔ που πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία αυτά κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Συγκεκριμένα και προκειμένου να υπάρχει μια καλύτερη οργάνωση του υλικού, ώστε

να είναι δυνατή η ταξινόμηση και η αποτελεσματικότερη επεξεργασία του, έγινε καταγραφή των παρακάτω στοιχείων για κάθε μια ΕΕ και ΒΔ των 154 σχολικών μονάδων της ΠΔΕ Νοτίου Αιγαίου:

- Τίτλος
- Σκοπός
- Μικρή περίληψη
- Ειδικότητες εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών

Η επιλογή των παραπάνω δεδομένων από όλο τον όγκο του ερευνητικού υλικού περιορίζει μεν την ποσότητα της πληροφορίας, θεωρούμε όμως ότι διευκολύνει την αναζήτηση συγκεκριμένων στοιχείων που στοχευμένα συνδέονται με την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος. Ως καταλληλότερη θεωρήθηκε η επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης η οποία θα διευκόλυνε την επικέντρωση σε ποιοτικά χαρακτηριστικά του ερευνητικού υλικού, χωρίς να παραβλέπονται και ποσοτικά χαρακτηριστικά τα οποία επίσης αποτελούν σημαντικό μέρος του. Έτσι για μεν την επεξεργασία των τίτλων, των περιγραφών του σκοπού και των μικρών περιλήψεων των ΕΕ και των ΒΔ χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, για δε την επεξεργασία των δεδομένων για τις ειδικότητες έγινε απλώς εύρεση συχνοτήτων. Η μέθοδος στηρίζεται στην ιδέα ότι η συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων αναφορών σε ένα τμήμα λόγου συνδέεται με τη σημασία που αποδίδεται σε αυτές από τα υποκείμενα. Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου δίνει επίσης τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης των ευρημάτων των ποιοτικών προσεγγίσεων, επιτρέποντας την ποιοτική – ερμηνευτική αξιοποίησή τους (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009), όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω κατά την παρουσίαση και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων.

4. Παρουσίαση και Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τους παρακάτω τέσσερις άξονες:

1. Θεματολογία των ΕΕ και των ΒΔ
2. Συμμετοχή των ειδικοτήτων
3. Γενικές παρατηρήσεις επί των ΕΕ
4. Γενικές παρατηρήσεις επί των ΒΔ.

1. Η θεματολογία των ΒΔ και των ΕΕ, είναι ένας βασικός δείκτης για το προς τα που στρέφεται η κάθε περίπτωση, ποιο είναι δηλαδή το πεδίο μελέτης, δράσης ή/και παρέμβασης. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι στις ΒΔ στο Γυμνάσιο η θεματολογία έχει μικρότερους βαθμούς ελευθερίας, καθώς κινείται μέσα στα όρια των Προγραμμάτων Σπουδών (Σχολική Κοινωνική Ζωή για την Α΄ Γυμνασίου, Φύση και Άσκηση για τη Β΄ και Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης επίσης για τη Β΄ τάξη), τα οποία ωστόσο είναι αρκετά ευρέα και ευέλικτα. Αντίθετα, στις ΕΕ η θεματολογία δεν έχει τυπικά όρια, και επομένως η επιλογή των θεμάτων συνδέεται (ή τουλάχιστον οφείλει να συνδέεται κυρίως) με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών. Στον Πίνακα 1 φαίνεται σε ποια πεδία κινούνται οι ΒΔ στην Α΄ Γυμνασίου, που γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος Σχολική Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ), ενώ στον Πίνακα 2 φαίνεται η θεματολογία των ΒΔ στη Β΄ Γυμνασίου.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Θεματολογία	ποσοστό
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ- ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ-ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ - ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ - ΟΜΑΔΑ-ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	36%
ΒΙΑ/ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	11%
ΥΓΕΙΑ- ΔΙΑΤΡΟΦΗ	9%
ΕΘΙΣΜΟΣ	5%
ΑΣΦΑΛΕΙΑ	9%
ΤΕΧΝΗ-ΙΣΤΟΡΙΑ-ΕΠΙΣΤΗΜΗ	9%
ΤΟΠΙΚΑ-ΗΘΗ-ΕΘΙΜΑ ΠΑΡΑΔΟΣΗ	7%
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	3%
ΣΕΠ	3%
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	2%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	2%
Διάφορα	4%

Πίνακας 1

Θεματολογία	Φύση και άθληση	Πολιτισμός & Δραστηριότητες τέχνης
ΤΟΠΙΚΑ-ΗΘΗ-ΕΘΙΜΑ ΠΑΡΑΔΟΣΗ	10	22
ΤΕΧΝΗ-ΙΣΤΟΡΙΑ-ΕΠΙΣΤΗΜΗ	18	48
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	24	1
ΒΙΑ/ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	0	3
ΥΓΕΙΑ- ΔΙΑΤΡΟΦΗ	6	5
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ-ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ	0	4
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ - ΟΜΑΔΑ-ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	0	6
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ-ΑΣΦΑΛΕΙΑ	0	10
ΕΘΙΣΜΟΣ	1	1
Σύνολο εντός Προγραμμάτων Σπουδών	41% (24 από 59)	70% (70 από 102)

Πίνακας 2

Παρατηρείται πως μόνο το 70% των ΒΔ στην Α΄ Γυμνασίου κινούνται μέσα στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ παράλληλα τα θέματα που έχουν έναν κοινωνικό προσανατολισμό, με έμφαση στην επικοινωνία, την ανεκτικότητα, τη συνεργασία κ.α. κερδίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και των εκπαιδευτικών, πράγμα θα λέγαμε φυσικό και αναμενόμενο, λόγω της ιδιαίτερης ευαισθητοποίησης των εφήβων στα συγκεκριμένα ζητήματα. Στη Β΄ Γυμνασίου μόνο το 41% των ΒΔ στο πεδίο Φύση και Άθληση έχει σχέση με τον Αθλητισμό, ενώ στον τομέα του Πολιτισμού και των Δραστηριοτήτων Τέχνης το ποσοστό που σχετίζεται με το Πρόγραμμα Σπουδών αναβαίνει στο 70%. Παρακάτω θα δούμε ότι μέσω της ποιοτικής επεξεργασίας των δεδομένων προκύπτουν ενδεχόμενες ερμηνείες για τα παραπάνω στοιχεία. Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η θεματολογία των ΕΕ.

Θεματολογία	Ποσοστό συμμετοχής
ΤΟΠΙΚΑ-ΗΘΗ-ΕΘΙΜΑ ΠΑΡΑΔΟΣΗ	19%
ΙΣΤΟΡΙΑ-ΕΠΙΣΤΗΜΗ	15%
ΥΓΕΙΑ- ΔΙΑΤΡΟΦΗ	14%
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ-ΑΣΦΑΛΕΙΑ	8%
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	7%
ΤΕΧΝΗ	5%
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	5%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	5%
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ- ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ-ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ	4%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ -ΟΜΑΔΑ-ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	4%
ΒΙΑ/ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	4%
ΔΙΑΦΟΡΑ	10%

Πίνακας 3

Βλέπουμε εδώ ότι τα θέματα τα οποία επιλέγονται έχουν έναν έντονα τοπικό χαρακτήρα, μέσω των τοπικών εθίμων και παραδόσεων καθώς και μέσω περιβαλλοντικών δράσεων. Με εξ ίσου ισχυρή παρουσία υπάρχουν θέματα με επιστημονικό χαρακτήρα, που συνδέεται ενδεχομένως με τις επιστημονικές ανησυχίες των μαθητών των Λυκείων μπροστά και στη διαδικασία της λήψης απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμα. Ωστόσο η ποιοτική επεξεργασία του υλικού δείχνει μια μικρή ακόμα σύνδεση των ΕΕ με τα τοπικά και τα επίκαιρα θέματα. Παρά τις θεωρητικές κατευθύνσεις, φαίνεται πως η δυσκολία να εξειδικεύσουμε τα ερωτήματα στα τοπικά πλαίσια και να αναζητήσουμε απαντήσεις στα τοπικά προβλήματα είναι ακόμα ισχυρή.

2. Σχετικά με τη συμμετοχή των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών, αξίζει να παρατηρήσουμε τα εξής: στις ΒΔ υπάρχει έντονη παρουσία των κλάδων των γυμναστών ΠΕ11, των πληροφορικών ΠΕ19-20, των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών ΠΕ8 και των οικονομολόγων ΠΕ9, πράγμα αναμενόμενο ως ένα βαθμό, αφού ειδικά για τη Β΄ Γυμνασίου απαιτούνται συγκεκριμένες ειδικότητες. Στις ΕΕ συναντώνται όλες οι ειδικότητες με έντονη παρουσία φιλολόγων ΠΕ2, παρά τον θεσμικό περιορισμό, ίσως και λόγω της νησιωτικής ιδιαιτερότητας της ΠΔΕ Νοτίου Αιγαίου. Βασικότερη παρατήρηση, ωστόσο, είναι η ανάγκη να ανατίθενται οι ΒΔ και οι ΕΕ σε εκπαιδευτικούς που επιλέγουν να τις αναλάβουν και όχι στους εκπαιδευτικούς που δεν συμπληρώνουν ωράριο, αφού οι τέτοιες δράσεις και παρεμβάσεις απαιτούν ενεργό οργανωτική, καθοδηγητική ακόμα και συναισθηματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού, κι επομένως απαιτείται ο ίδιος να το επιθυμεί.

3. Από την ποιοτική επεξεργασία του υλικού προκύπτουν ορισμένες γενικές παρατηρήσεις πάνω στις ΕΕ. Φαίνεται πως το θέμα προκύπτει ως ενδιαφέρον κυρίως των εκπαιδευτικών και όχι των μαθητών. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 100% των θεμάτων των εργασιών που καθοδηγήθηκαν από μαθηματικούς είχαν στον τίτλο τη λέξη «μαθηματικά» ή κάποια απολύτως σχετική πχ «γεωμετρία» κλπ. Επίσης είναι συχνό το φαινόμενο να αποτελεί θέμα της εργασίας, το αντικείμενο των μεταπτυχιακών σπουδών ή των γενικότερων επιστημονικών ενδιαφερόντων του

εκπαιδευτικού. Σχετικά με τη σύνδεση των εργασιών και των δράσεων με τα τοπικά ζητήματα, ακόμα και εκεί όπου εκδηλώνεται ένα τέτοιο τοπικό ενδιαφέρον, είναι συχνά ανεπίκαιρο και τυποποιημένο (χοροί, διατροφή). Αντίθετα δεν φαίνεται να απασχολούν τις ερευνητικές εργασίες τα τοπικά προβλήματα (περιβαλλοντικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, συγκοινωνιακά κλπ), κι όπου αυτό γίνεται περιορίζεται σε μια απλή καταγραφή και δεν προχωρά σε διαδικασίες αναζήτησης λύσεων ή/και παρεμβάσεων. Στο ίδιο πλαίσιο, σπάνια διατυπώνεται με σαφήνεια ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, όπως οφείλει να έχει η ΕΕ. Το ερευνητικό ερώτημα στις περισσότερες ΕΕ δεν υπάρχει. Πολύ περισσότερο δεν συνδέεται με τοπικά θέματα παρά μόνο σε ένα ποσοστό 25% περίπου. Ο δε στόχος σε κάθε ΕΕ και ΒΔ είναι σπανίως διατυπωμένος με σαφήνεια και με τρόπο που να είναι μετρήσιμο το αποτέλεσμα της επίτευξής του. Είναι συνήθως γενικός, ασαφής, ευκαιριακός, ασύνδετος με ανάγκες εκπαιδευτικές ή/και τοπικές. Επιπλέον η δόμηση και η διατύπωση των υποερωτημάτων, υποτάσσεται στην ευκολία της διαχείρισης του θέματος και όχι στην ανάγκη να επιλυθεί ένα πρόβλημα. Παράλληλα, η έλλειψη χρόνου, η απειρία στην καθοδήγηση τέτοιων εργασιών, η ελλιπής επιμόρφωση, η αδυναμία διαχείρισης αξιόπιστων πηγών και του διαδικτύου, αλλά κυρίως η αντίφαση με το υπόλοιπο συντηρητικό, δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό περιβάλλον αποδυναμώνουν τη δυναμική των ΕΕ και των ΒΔ και κινδυνεύουν να τις μετατρέπουν σε διεκπεραιωτικές διαδικασίες.

4. Από την ποιοτική επεξεργασία του υλικού προκύπτουν επίσης ορισμένες γενικές παρατηρήσεις πάνω στις ΒΔ. Παρατηρείται παρέκκλιση από τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ), η οποία φαίνεται να γίνεται για να καλύψει ανάγκες των εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις που οι ίδιοι δεν αισθάνονται ασφαλείς να ανταποκριθούν σε ένα ΠΣ το οποίο δεν σχετίζεται με το γνωστικό τους αντικείμενο και για το οποίο δεν έχουν επιμορφωθεί. Παρατηρείται επίσης ένας προσανατολισμός στην εκπόνηση εργασίας, ενώ οι ΒΔ εμπεριέχουν κυρίως την έννοια της βιωματικής δράσης που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές στη σχολική ή/και την ευρύτερη κοινότητα. Η αμηχανία να οργανώσουμε και να καθοδηγήσουμε μαθησιακές δράσεις οδηγεί στην πραγματικότητα στην ακύρωση της βιωματικότητας και συντηρεί την υπάρχουσα κατάσταση. Και εδώ, σε επίπεδο στόχων υπάρχει σε μεγάλο βαθμό ασάφεια, ενώ σε πολύ λίγες περιπτώσεις γίνεται αναφορά στις ανάγκες (των μαθητών ή/και της κοινότητας) που έρχονται να καλύψουν. Συχνά επίσης δεν υπάρχει συγκεκριμένο θέμα, και απλώς γίνεται μια αναπαραγωγή προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων. Σχετικά με τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης οι ιδέες της συμμετοχικότητας, της κριτικής στάσης, του εθελοντισμού, της ενεργού πολιτειότητας υπάρχουν σε υπολογίσιμο βαθμό κυρίως στις ΒΔ της Α Γυμνασίου, μέσω του ΠΣ της ΣΚΖ, πράγμα που εκφράζεται θετικά και μέσω των σχολίων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών, ακόμα και επιδόσεων των μαθητών τους μετά τις αναπτυσσόμενες δράσεις. Ωστόσο, με βάση όσα έχουμε ήδη αναφέρει, η πορεία αυτή δεν ολοκληρώνεται στις επόμενες τάξεις και στο Λύκειο.

Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που επισημαίνουμε, θεωρούμε ότι η κατάργηση των βιωματικών δράσεων στα Γυμνάσια ως θεσμοθετημένων αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αποτελεί αρνητική εξέλιξη, αφαιρεί δυνατότητες για διαθεματική και βιωματική μάθηση και «επιστρέφει» τη σχολική μονάδα στον χρόνιο εσωστρεφή προσανατολισμό της, ακυρώνοντας τις όποιες

ευκαιρίες διασύνδεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα κοινωνικά δρώμενα τοπικά και ευρύτερα.

5. Συμπεράσματα - προτάσεις

Είμαστε ακόμα μακριά από την ουσιαστική διασύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας μέσω των μαθησιακών διαδικασιών και για αμοιβαίο όφελος. Το ερώτημα που μπορεί να προκύψει είναι κατά πόσο είναι εφικτό, στο σημερινό σχολείο, να γίνουν βήματα στην κατεύθυνση αυτή. Η απάντηση είναι ναι, αν λάβουμε υπόψη τα όσα αναφέρθηκαν κατά το σχολιασμό των αποτελεσμάτων σχετικά με τον ρόλο και τη θέση των ΕΕ και των ΒΔ μέσα στο σχολείο και αν θεωρήσουμε ότι και σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα το σχολείο δεν περιορίζεται από τα κάγκελα και τον αυλόγυρο, αλλά έχει ως πεδίο μελέτης και δράσης όλη την τοπική κοινωνία. Απαιτείται επομένως ένα πέρασμα από την εκπαίδευση όπως τη γνωρίζουμε σε αυτό που λέμε «Community Education» (Εκπαίδευση των Τοπικών κοινωνιών), που αγκαλιάζει όλους τους πολίτες μέσα από την τυπική και άτυπη εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση.

Στην κατεύθυνση αυτή είναι πολύ σημαντική:

- * η υψηλή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος με σχολεία σύγχρονα και ασφαλή
- * η πρόσβαση και προσπελασιμότητα σε όλους τους σχολικούς χώρους από μαθητές με αναπηρία
- * η διαθεματική – διεπιστημονική μεθοδολογική προσέγγιση και ομαδοσυνεργατική και διαφοροποιημένη διδασκαλία
- * η στήριξη και η ποιοτική αναβάθμιση ενός ολοήμερου σχολείου
- * η ανάπτυξη προγραμμάτων θερινής απασχόλησης των μαθητών με χρήση των σχολικών χώρων
- * η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- * η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης γονέων και συμβουλευτικής γονέων και μαθητών
- * η ανάπτυξη προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας
- * η δημιουργία παρατηρητηρίου κοινωνικών προβλημάτων, ώστε οι παρεμβάσεις να γίνονται σχεδιασμένα (π.χ. σχολική βία και εκφοβισμός)
- * η υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αξιοποίηση του φυσικού, του ανθρωπογενούς και του πολιτιστικού περιβάλλοντος
- * η ενίσχυση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, και η ίδρυση Κέντρων Υποστήριξης Εκπαιδευτικού Έργου
- * η εκπόνηση και εφαρμογή παρεμβάσεων με στόχο την προσαρμογή των κεντρικών αναλυτικών προγραμμάτων στις τοπικές συνθήκες
- * η δημιουργία Κέντρων πληροφόρησης για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς σχετικά με θέματα εκπαίδευσης
- * η αναζήτηση και εφαρμογή σύγχρονου πλαισίου χρηματοδότησης της σχολικής μονάδας
- * η αξιοποίηση και ουσιαστική λειτουργία όλων των Θεσμικών συλλογικών οργάνων
- * η αξιοποίηση των μη κυβερνητικών οργανώσεων
- * η σύνδεση τοπικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης
- * η ανάπτυξη Προγραμμάτων Δια βίου Μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλεξοπούλου, Ι. - Μεσσάρης Δ. (1993). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Εργασία στα πλαίσια του ΟΕΕΚ*.
- Αριανούτσου, Μ. – Φαραγγιτάκης, Γ. (1996) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, ΥΠΕΧΩΔΕ
- Carry, L. (1989) "Teaching Community Development".Chapter 8 in J.A. Christpenson and J.W. Robinson. "*Community Development in America*" Ames, Iowa: Iowa State University Press.
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΥΠΟΥΡΓΩΝ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ. (1991) Σύσταση R(91)8/17 Ιουνίου 1991/Σχετικά με την ανάπτυξη της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας.
- Frey, K. (1986). *Η Μέθοδος Project: μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη
- GLOUCESTERSHIRE EDUCATION COUNTY COUNCIL. (1994) "*From Knowing to changing*". Gloucestershire.
- Hurley J. (1996). "Learning in the Community". *Adult Continuing Education and Training* - Published by Gloucestershire. County Council
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κορκοβέλος Χ. (1997) «Παιδεία και Περιβαλλοντική Αγωγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση» στο *Προστασία του περιβάλλοντος στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Αθήνα: εκδόσεις ΑΝΤ. Ν. ΣΑΚΚΟΥΛΑ.
- Kruger, A. (1992). "*Community Education in Germany: Development, Concept, Practice*". COMED - ESSEN.
- Μεσσάρης, Δ. (2001). *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης . Εξέλιξη κριτική αποτίμηση* . Εργασία στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. στις Περιβαλλοντικές Επιστήμες . Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα .
- O' Riordan, T. (1993). "Education for Sustainability". *Annual Review of Environmental Education, Journal of Environmental Education* .No 6.
- Orr, D. (1992). "*Ecological literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*", N.Y. State University of New York Press, Albany.
- Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής*, (4).
- Πούντζας, Λ. (1999). "Αειφορία και κοινωνική οικονομία στη διαχείριση του περιβάλλοντος ως φυσικού πόρου - Η περίπτωση του φυσιολατρικού τουρισμού". Εισήγηση στο 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Σ.Σ.Ο.Ε. "*Παγκοσμιοποίηση και Κοινωνική Οικονομία*", Μεσολόγγι.
- Souchon, C. (1985). "A Problem-Solving Approach to Environmental Education". *Environmental Education UNESCO-UNEP*, No 15.

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ. (1996) Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 6ης Μαΐου 1996 για τη Λευκή Βίβλο "Διδασκαλία και μάθηση-Προς τη κοινωνία της γνώσης", Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αρ. 195/6-7-96.

Φύκαρης, Ι. (1998) "Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα". Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Χρυσάφιδης, Κ. (1998) "Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η εισαγωγή της μεθόδου *project* στο σχολείο". Gutenberg, Αθήνα.

UNESCO (1997). "Εκπαίδευση για ένα Αειφόρο Μέλλον. Ένα Διεπιστημονικό Όραμα για συντονισμένη δράση".

Η μουσική που ακούν οι έφηβοι/ες στην Ελλάδα και το μάθημα της Μουσικής στο Γυμνάσιο: μια σχέση υπό διαπραγμάτευση

Καρούμπαλη Ευγενία
Εκπαιδευτικός Μουσικής, 1^ο Γυμνάσιο Ναυπάκτου
jennykaroumpali@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση ερευνάται η δυνατότητα ένταξης της μουσικής που ακούν οι έφηβοι/ες στο μάθημα της μουσικής στο Γυμνάσιο στον ελλαδικό χώρο, καθώς η σχολική μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα θα πρέπει να απαγκιστρωθεί από πρακτικές του παρελθόντος και να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των σύγχρονων εφήβων. Η χρήση της μουσικής που ακούν οι έφηβοι/ες στο μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα κάνει τη μάθηση αποτελεσματικότερη.

1. Εισαγωγή

Η μουσική ως σχολικό μάθημα συγκαταλέγεται στα λιγότερο αγαπητά μαθήματα από τους/τις μαθητές/τριες (Mills, 1997; Green, 2005). Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι το γεγονός ότι η μουσική του σχολείου περιλαμβάνει μουσικούς πολιτισμούς και υιοθετεί τρόπους διδασκαλίας τελείως διαφορετικούς από αυτούς που χαρακτηρίζουν την εξωσχολική μουσική (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001). Παρά τις σημαντικές αλλαγές στην κοινωνική, εκπαιδευτική και μουσική πραγματικότητα, η μουσική εκπαίδευση ακολουθεί πρακτικές από το παρελθόν (Regelski & Gates, 2009), με μία από αυτές να είναι η περιορισμένη χρήση της μουσικής που ακούν οι μαθητές/τριες στο μάθημα της μουσικής.

2. Αποσαφήνιση εννοιών. Ορισμός δημοφιλούς μουσικής/*popular music* και είδη αυτής

Στην παρούσα εργασία θα ορίζεται ως *popular music*/δημοφιλής μουσική μία ομάδα μουσικών ειδών, τα οποία θεωρούνται κατώτερης αξίας και πολυπλοκότητας σε σχέση με την έντεχνη ευρωπαϊκή μουσική και είναι προσιτά σε σημαντικό τμήμα του πληθυσμού που δεν έχει κάποια σημαντική μουσική παιδεία (Middleton & Manuel, 2010). Καθώς ο όρος *popular music*/δημοφιλής μουσική περιλαμβάνει πληθώρα μουσικών ειδών θα γίνεται ιδιαίτερη μνεία σε είδη αυτής κατά περίπτωση.

Οι έφηβοι/ες στο διεθνή χώρο ακούν ως επί το πλείστον σύγχρονα διεθνοποιημένα δημοφιλή τραγούδια (τραγούδια των μουσικών ειδών: pop, rock, hip-hop και άλλα τα οποία ακούγονται ανά την υφήλιο) (LeBlanc et al, 1996) και οι έφηβοι/ες στο ελλαδικό χώρο ακούν επίσης και σύγχρονα ελληνικά δημοφιλή

τραγούδια (τραγούδια των μουσικών ειδών: ελληνικά λαϊκά, pop, rock, hip-hop και άλλα τα οποία είναι δημιουργών και ερμηνευτών/τριών ελληνικής καταγωγής, γραμμένα στην ελληνική γλώσσα και ακούγονται ως επί το πλείστον στον ελλαδικό χώρο και από άτομα του απόδημου ελληνισμού) (Paparagiorgiou, 1998). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, στην παρούσα εισήγηση με τον όρο *μουσική που ακούν οι έφηβοι/ες* θα ορίζονται τα *σύγχρονα διεθνοποιημένα δημοφιλή τραγούδια* (2000-) (όταν γίνεται λόγος για το διεθνή χώρο) και επιπρόσθετα τα *σύγχρονα ελληνικά δημοφιλή τραγούδια* (2000-) (όταν γίνεται λόγος για τον ελλαδικό χώρο).

3. Μουσικές προτιμήσεις των εφήβων

Ενώ η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από μία θετική ανταπόκριση στα περισσότερα μουσικά ερεθίσματα, στην εφηβεία είναι αρεστή κατά κύριο λόγο η μουσική που απευθύνεται στο εφηβικό/νεανικό κοινό (*σύγχρονα διεθνοποιημένα και ελληνικά δημοφιλή τραγούδια*) και πολύ λιγότερο αρεστά για μουσικά είδη που αντιστοιχούν σε κοινό ενηλίκων (LeBlanc et al, 1996; Παπαπαναγιώτου, 2006). Η μουσική που απευθύνεται στο εφηβικό/νεανικό (*σύγχρονα διεθνοποιημένα και ελληνικά δημοφιλή τραγούδια*) έχει συμβολικό ρόλο: συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικής τους εικόνας (Harter, 1999) και στην συναισθηματική ανεξαρτησία από τους γονείς τους (Hall & Whannel, 1990; Lull, 1992), τα οποία αποτελούν αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβείας.

4. Η δημοφιλής μουσική/*popular music* στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής

Στο ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής εφεξής) δεν γίνεται άμεση αναφορά στη χρήση *μουσικής που ακούν οι έφηβοι/ες*. Στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος της Μουσικής στο Γυμνάσιο συγκαταλέγεται μεταξύ άλλων «...να καλλιεργήσουν [οι μαθητές/τριες] την ικανότητά τους να αξιολογούν και να επιλέγουν συνθέσεις της λαϊκής και ελαφράς μουσικής...» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 345). Εδώ θα μπορούσε να τεθεί εξής ερώτημα: οι μαθητές/τριες δεν θα πρέπει «να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να αξιολογούν και να επιλέγουν συνθέσεις» κάποιων άλλων ειδών *popular music/δημοφιλούς μουσικής* πλην «της λαϊκής και ελαφράς μουσικής»; Θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν ότι η περιγραφή των ειδικών σκοπών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής διακρίνεται από ασάφεια και αοριστία, ενώ σε πολλά σημεία ο τρόπος διατύπωσης των ειδικών σκοπών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής είναι ακατάληπτος (Κοκκίδου, 2006: 260-261).

5. Η δημοφιλής μουσική/*popular music* στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου

Ενώ στο βιβλίο μαθητή της Β' τάξης (Δημητρακοπούλου κ.ά., 2010^δ) δεν υπάρχει καμία αναφορά σε κάποιο είδος *popular music/δημοφιλούς μουσικής*, στο βιβλίο μαθητή της Γ' τάξης (Δημητρακοπούλου κ.ά., 2010^α) γίνονται αναφορές για διάφορα είδη *popular music/δημοφιλούς μουσικής*.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Παρατίθεται πίνακας με τα είδη στα οποία ανήκουν τα *popular/δημοφιλή* τραγούδια τα οποία αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της μουσικής στο Γυμνάσιο.

	Ανθολόγιο (Μόσχος κ. ά., 2010)	Α' Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή (Σταυρίδης κ.ά., 2011 ^α)	Α' Γυμνασίου τετράδιο εργασιών (Σταυρίδης κ.ά., 2011 ^β)	Γ' Γυμνασίου τετράδιο εργασιών (Δημητρακοπούλου κ.ά., 2010 ^β)	Β' Γυμνασίου τετράδιο εργασιών (Δημητρακοπούλου κ.ά., 2010 ^ε)
Σύγχρονα ελληνικά δημοφιλή τραγούδια 2000-	1	0	2	1	0
Σύγχρονα διεθνοποιημένα δημοφιλή τραγούδια 2000-	0	0	0	0	0
Σύγχρονα ελληνικά δημοφιλή τραγούδια 1980-1999	10	2	0	3	1
Σύγχρονα διεθνοποιημένα δημοφιλή τραγούδια 1980-1999	0	1	0	0	1
Διεθνοποιημένα δημοφιλή τραγούδια -1979	9	2	0	8 (+1) μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα	3
Έντεχνα τραγούδια δεκαετιών 1960-1970	8	6	5	18	0
Λαϊκά τραγούδια	3	2	0	1	0
Ρεμπέτικα τραγούδια	10	0	2	5	0
Ελαφρά Μουσική	2	0	3	1	0
Jazz	0	0	0	4 (+1 από ελληνική jazz)	0

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχουν ελάχιστα τραγούδια από τη μουσική που ακούν οι έφηβοι/ες (σύγχρονα ελληνικά και διεθνοποιημένα δημοφιλή τραγούδια από το 2000 και μετά).

6. Απόψεις για τη χρήσης της μουσικής που ακούν οι έφηβοι/ες στο μάθημα της μουσικής

Στην βιβλιογραφία υπάρχουν απόψεις υπέρ της χρήσης μουσικής που ακούν οι έφηβοι/ες αναπτύσσοντας την εξής επιχειρηματολογία:

- ✓ Η μουσική αυτή είναι πιο δημιουργική και την απολαμβάνουν οι μαθητές/τριες περισσότερο, καθώς είναι μέρος της δικής (νεανικής) τους κουλτούρας (Giddings, 2008).
- ✓ Αγνοώντας τις μουσικές προτιμήσεις και ταυτότητες των μαθητών/τριών εμποδίζονται οι μαθητές/τριες να δείξουν τις μουσικές ικανότητες που πραγματικά διαθέτουν (Green, 2008).
- ✓ Καθώς το μουσικό περιβάλλον των μαθητών/τριών αποτελείται κυρίως από *popular musi/δημοφιλή μουσική*, οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει να τη χρησιμοποιούν ως αφετηρία για τη διαμόρφωση κριτικής σκέψης (Ponick, 2000).
- ✓ Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και δεσμεύονται περισσότερο όταν η μουσική ανήκει στα προσφιλή προς

αυτούς είδη, δηλαδή είδη *popular music*/δημοφιλούς μουσικής (Isbell, 2007).

- ✓ Εφόσον κάθε μουσική δημιουργείται από τα ίδια στοιχεία (μελωδία, ρυθμό, αρμονία κ.α.), χρησιμοποιώντας τα (φυσικά) με διαφορετικό τρόπο, τότε μπορεί κάθε είδος μουσικής να χρησιμοποιηθεί για να διδαχτούν αυτά τα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένης και της *popular music*/δημοφιλούς μουσικής (Ronick, 2000).
- ✓ Η *popular music*/δημοφιλής μουσική μπορεί να ενθαρρύνει τη φαντασία την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών (Minott, 2008)

Από την άλλη πλευρά, μερίδα εκπαιδευτικών μουσικής τάσσονται κατά της *popular music*/δημοφιλούς μουσικής στο μάθημα της μουσικής έχοντας τα εξής επιχειρήματα:

- ✓ Η *popular music*/δημοφιλής μουσική θεωρείται μουσική των κατώτερων τάξεων και επομένως δεν μπορεί να αποτελέσει αποδεκτό υλικό διδασκαλίας (Humphreys, 2004).
- ✓ Το περιεχόμενο κάποιων στίχων *popular*/δημοφιλών τραγουδιών θεωρείται από κάποιους/ες εκπαιδευτικούς ακατάλληλο (Green, 2002).
- ✓ Ο χρόνος του σχολείου πρέπει να αφιερώνεται μόνο σε μουσική που οι μαθητές διαφορετικά δε θα βίωναν στη ζωή τους, καθώς οι μαθητές/τριες εκτίθενται συνεχώς στην *popular music*/δημοφιλή μουσική (Hebert & Campbell, 2000 Ronick, 2000).
- ✓ Όταν η *popular music*/δημοφιλής μουσική που χρησιμοποιείται δεν αρέσει σε κάποιους/ες μαθητές/τριες, δημιουργούνται προβλήματα στην τάξη (Green, 2002).
- ✓ Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να έχουν συνεχή ενημέρωση στα σύγχρονα είδη *popular music*/δημοφιλούς μουσικής (Green, 2002).

7. Διδακτικές προσεγγίσεις της μουσικής που ακούν οι έφηβοι/ες

Η *popular music*/δημοφιλής μουσική και κατ' επέκταση η μουσική που ακούν οι έφηβοι/ες προσεγγίζεται τόσο με πρακτικές τυπικής διδασκαλίας (Green, 2006; Green, 2008) όσο και με πρακτικές άτυπης διδασκαλίας (Green, 2008).

8. Εφαρμογές της δημοφιλούς μουσικής στη διδασκαλία

Στον διεθνή χώρο υπάρχουν εφαρμογές της *popular music*/δημοφιλούς μουσικής και κατ' επέκταση της μουσικής που ακούν οι έφηβοι/ες στη διδασκαλία οι οποίες βασίζονται είτε σε άτυπες μεθόδους διδασκαλίας (Green, 2008; Green, 2006; Giddings, 2008; Evelein, 2006; Farish, 2009) είτε σε τυπικές μεθόδους διδασκαλίας (Winter, 2004; Kertz-Welzel, 2005; Thompson, 2007; Vagi, 2010) είτε σε μίξη τυπικών και άτυπων μεθόδων διδασκαλίας (Buzza, 2009).

Στον ελλαδικό χώρο η χρήση σύγχρονων δημοφιλών (διεθνοποιημένων και ελληνικών) τραγουδιών από εκπαιδευτικούς μουσικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά περιορισμένη (Κτενιαδάκη, 2009). Παρ' όλα αυτά υπάρχουν κάποιες εφαρμογές οι οποίες βασίζονται είτε σε τυπικές μεθόδους διδασκαλίας (Καρούμπαλη,

2005, 2009, 2011α, 2011β, 2012, 2014; Περακάκη, 2014), είτε σε μίξη τυπικών και άτυπων μεθόδων διδασκαλίας (Καρούμπαλη, 2008).

9. Συζήτηση

Η *popular music/δημοφιλής μουσική* θα πρέπει να χρησιμοποιείται στο μάθημα της μουσικής ως εργαλείο για την επίτευξη διαφόρων στόχων (π.χ. τραγούδι με τονική ακρίβεια, κατανόηση βασικών στοιχείων της μορφολογίας της μουσικής, καλλιέργεια κριτικής σκέψης και άλλοι), παρά τα επιχειρήματα για το αντίθετο, καθώς:

- ✓ Όταν η *popular music/δημοφιλής μουσική* εισέρχεται στο μάθημα, μπορεί να εξεταστεί από διαφορετική οπτική γωνία, δηλαδή να εξεταστεί για τον ιδιαίτερο χαρακτήρα όπως επίσης και για τα χαρακτηριστικά που την κάνουν αρεστή στους/στις εφήβους. Η *popular music/δημοφιλής μουσική* μπορεί να βιωθεί διαφορετικά στο σχολείο απ' ό,τι έξω από αυτό. Μπορεί να εκτελεστεί με διάφορους τρόπους και να εξεταστεί αναλυτικά για τα στοιχεία της μουσικής και τους στίχους της με τρόπους που δεν λαμβάνονται υπόψη όταν η ακρόαση δεν γίνεται μεθοδευμένα (Hebert & Campbell, 2000).
- ✓ Όταν οι εκπαιδευτικοί μουσικής δέχονται στο μάθημα τις μουσικές που ακούν οι μαθητές/τριές τους, τότε και οι μαθητές/τριες γίνονται πιο δεκτικοί/ές στις μουσικές που φέρνουν στο μάθημα οι εκπαιδευτικοί μουσικής (Hargreaves & North, 1997).

Η χρήση της *μουσικής που ακούν οι έφηβοι/ες* είναι συμβατή με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς:

- ✓ Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής θα πρέπει να εφαρμόζεται «με ευελιξία, έτσι ώστε οι μουσικές δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στους τελικούς στόχους, που προβλέπονται σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 349).
- ✓ Τα σχολικά εγχειρίδια της μουσικής του Γυμνασίου μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως οδηγοί και ευρύτερα βιβλία αναφοράς χωρίς αυτά να είναι δεσμευτικά για τους/τις εκπαιδευτικούς μουσικής (Σταυρίδης κ.ά., 2011^Υ Δημητρακοπούλου κ.ά., 2010^Υ; Δημητρακοπούλου κ.ά., 2010^{στ})

Για να γίνει αποτελεσματική, όμως, η χρήση της *popular music/δημοφιλούς μουσικής* (ειδικά όταν χρησιμοποιούνται άτυπες πρακτικές διδασκαλίας της) θα πρέπει να υπάρχουν και οι απαραίτητες υποδομές (αίθουσα μουσικής και σχετικά μουσικά όργανα). Παρά το γεγονός ότι στην Ελλάδα το μάθημα της μουσικής «έχει κατεξοχήν χαρακτήρα εργαστηριακό» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 352), ένα μεγάλο μέρος των δημοσίων γυμνασίων δεν διαθέτει ούτε αίθουσα μουσικής ούτε μουσικά όργανα, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/τριες (Κτενιαδάκη, 2009).

Επιπρόσθετα η αποτελεσματική χρήση της *popular music/δημοφιλούς μουσικής* ως εργαλείου επίτευξης διαφόρων εκπαιδευτικών στόχων στο σχολείο προϋποθέτει τα εξής:

- ✓ Δεν θα πρέπει να γίνονται αρνητικά σχόλια για την αξία της (σε σχέση με άλλα μουσικά είδη).
- ✓ Η *popular music/δημοφιλής μουσική* θα πρέπει να αποτελεί ζωτικό μέρος του προγράμματος μουσικής σχετιζόμενη με άλλα μουσικά είδη. Θα πρέπει να αποτελεί μέρος μίας ποικιλίας μουσικών ειδών, για τις οποίες οι μαθητές/τριες

αναπτύσσουν επίγνωση μέσα από την εκτέλεση, σύνθεση, ακρόαση και αξιολόγηση.

- ✓ Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αναπτύξουν επίγνωση της διαφοράς μεταξύ μουσικών και εξωμουσικών κριτηρίων, την αλληλεπίδραση αυτών και τον συσχετισμό τους με την *popular music*/δημοφιλή μουσική (Odam, 2004).

Οι παραπάνω προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία της *popular music*/δημοφιλούς μουσικής είναι απόλυτα συμβατές με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής και τηρούνται στις προαναφερθείσες εφαρμογές της δημοφιλούς μουσικής στη διδασκαλία.

Όταν ένας/μία εκπαιδευτικός μελετά τους στίχους ενός *popular*/δημοφιλούς τραγουδιού θα πρέπει να έχει κατά νου τα εξής:

- ✓ Οι προέφηβοι και οι έφηβοι σε αντίθεση με τους ενήλικες ερμηνεύουν τα αγαπημένα τους τραγούδια από τη σκοπιά της αγάπης, της φιλίας, του μεγαλώματος/της ανάπτυξης, των δυσκολιών της ζωής, της διασκέδασης, των αυτοκινήτων, της θρησκείας και άλλων θεμάτων, τα οποία σχετίζονται με την καθημερινή ζωή ενός προεφήβου ή εφήβου (Prinsky & Rosenbaum, 1987: 393)
- ✓ Η κατανόηση και η ερμηνεία των στίχων ενός τραγουδιού ακολουθεί τη (γενικότερη) νοητική ανάπτυξη ενός ατόμου (Greenfield et al., 1987).
- ✓ Το ποιητικό κείμενο (οι στίχοι) ενός τραγουδιού είναι συχνά εσκεμμένα ελλειπτικό και διφορούμενο πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα ένα και μόνο ποιητικό κείμενο να έχει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες (Greenfield et al., 1987).

Τα προγράμματα παιδαγωγικής της μουσικής των ελληνικών πανεπιστημίων πρέπει να μπορούν να προετοιμάσουν τους φοιτητές/φοιτήτριες/μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν μεταξύ άλλων και την *popular music*/δημοφιλή μουσική (Δαμουτζίδου, 2010: 99). Επιπρόσθετα τα ελληνικά πανεπιστήμια θα πρέπει να επιμορφώσουν για το θέμα αυτό τους/τις εκπαιδευτικούς μουσικής που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

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.

Δαμουτζίδου, Η. (2010). *Πέρα από τα «κλασσικά»: Η αξιοποίηση της δημοφιλούς μουσικής και των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών για τη διδασκαλία μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.

Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^α). *Μουσική Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^β). *Μουσική Γ' Γυμνασίου*. *Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^γ). *Μουσική Γ' Γυμνασίου*. *Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^δ). *Μουσική Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^ε). *Μουσική Β' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^{στ}). *Μουσική Β' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304 (13 Μαρτίου 2001)
- Evelein, F. (2006). Pop and world music in Dutch music education: Two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education*, 24(2), 178-187.
- Farish, I. (2009). Music makers: Songwriters in the schools - Writing melodies. *Canadian Music Educator*, 51(2), 52-53.
- Giddings, S. (2008). Principal themes - popular music education: A different type of musicianship. *Canadian Music Educator*, 49(3), 31-35.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green L. (2005). Musical meaning and social reproduction a case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 77-92.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for "other" music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate
- Greenfield, P., Bruzzone, L., Koyamatsu, K., Satuloff, W., Nixon, K., Brodie, M. & Kingsdale, D. (1987). What is Rock Music Doing to the Minds of our Youth? A First Experimental Look at the Effects of Rock Music Lyrics and Music Videos. *The Journal of early adolescence*, 7(3), 315 – 329.
- Hall, S. & Whannel P. (1990). *The Young Audience*. In S. Frith & A. Goodwin (eds) *On the record: pop, rock, and the written word*. London: Routledge pp. 27-37
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (1997) (Eds). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the Self: A Developmental Perspective*. N.Y.: Guilford Press.
- Hebert, D. G. & Campbell, P.S. (2000). Rock music in American schools: Positions and practices since the 1960s. *International Journal of Music Education*, 36(1), 14-22.
- Humphreys, J. T. (2004). Popular music in the American schools: What history tells us about the present and the future. Στο: Rodriguez, C. X. (Ed.). *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education* (σσ. 91-105). Reston, VA: Music Educators' National Conference, National Association for Music Education.

- Isbell, D. (2007). Popular music and the public school music curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26, 53-63.
- Καρούμπαλη, Ε. (2005). Η Δημοφιλής (popular) μουσική στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Καρούμπαλη, Ε. (2008). Μουσική και Θρησκευτικά στη Β' Γυμνασίου: μία διαθεματική προσέγγιση. Στο Παντελής Γεωργογιάννης (επ.), *Το νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, 2^ο Διεθνές Συνέδριο Άρτας*, τόμος II, Πάτρα.
- Καρούμπαλη, Ε. (2009). Η διδασκαλία της Μουσικής Βιομηχανίας της Δημοφιλούς μουσικής (popular music) στο Γυμνάσιο. Στο Αργυρίου, Μ. & Καμπύλης, Π. (επ.), *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού στη Σχολική Πράξη: Θεωρία και εφαρμογή στη Μουσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.
- Καρούμπαλη, Ε. (2011α). Χριστούγεννα, Lady Gaga και Αγγλική Γλώσσα.... Πώς;; Στο Αργυρίου, Μ. & Καμπύλης, Π. (επ.), *Τέχνες και εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. και Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.
- Καρούμπαλη, Ε. (2011β). Allez Ola Olé: Η εκμάθηση της προφοράς της Γαλλικής Γλώσσας: Ένα τραγούδι. Στο Αργυρίου, Μ. & Καμπύλης, Π. (επ.), *Τέχνες και εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. και Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.
- Καρούμπαλη, Ε. (2012). Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής της Τουρκίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (επ.). *Πρακτικά 15^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα»*. Πάτρα.
- Καρούμπαλη, Ε. (2014). Ono je Balkan. Η διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών της Αλβανίας, Βουλγαρίας και Σερβίας στη Β' τάξη του Γυμνασίου. Στο Σ. Χρυσοστόμου (επ.) *Music In Schools and Teacher Education Commission. Καινοτόμες Εφαρμογές στη Σχολική Μουσική Εκπαίδευση. Πρακτικά Ημερίδας. 11 Ιουλίου 2012. Κομοτηνή: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.* σσ. 55-66.
- Kertz-Welzel, A. (2005). General music education in Germany today: A look at how popular music is engaging students. *General Music Today*, 18(2), 14-16.
- Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Μουσικής από χώρες / περιφέρειες της Ευρώπης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κτενιαδάκη, Α. (2009). Το μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις καθηγητών Μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 5-33.

- LeBlanc, A, Sims W.L., Siivola C. & Obert, C.V. (1996). Music style preferences of different age music listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44, 49-59.
- Lull, J. (1992). Popular music and communication: an introduction. In J. Lull (ed) *Popular Music and Communication*. London: Sage pp.1-32.
- Middleton, R. & Manuel, P. (2010). Popular music. *Grove Music Online. Oxford Music Online*. Πρόσβαση στις 13 Αυγούστου 2010 από το <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/43179>.
- Mills, J. (1997). A companion of the quality of class music teaching in primary and secondary schools in England. *Council of Research in Music Education Bulletin*, 133, 72-76.
- Minott, M. (2008). Using rap and Jamaican dance hall music in the secondary music classroom. *International Journal of Music Education*, 26(2), 137-145.
- Μόσχος, Κ., Κανδυλάκη, Μ. & Τόμπλερ, Μ. (2010). *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Α', Β', Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Odam, G. (2004). Music education in the Aquarian Age: A transatlantic perspective (or "How do you make horses thirsty?"). Στο: Rodriguez, C. X. (Ed.). *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education* (σσ. 127-139). Reston, VA: Music Educators' National Conference, National Association for Music Education.
- Παραπαναγιώτου, Χ. (1998). *The acquisition of musical preferences: a study of three age groups in the social and cultural environment of Greece*. Unpublished doctoral thesis, University of London, Institute of Education.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2006). Η ηλικία και η μουσική εκπαίδευση ως παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων Ελλήνων μαθητών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 5-30.
- Περακάκη, Ε. (2014). Συστήνοντας δημιουργικά έναν συνθέτη. Στο Σ. Χρυσοστόμου (επ.) *Music In Schools and Teacher Education Commission. Καινοτόμες Εφαρμογές στη Σχολική Μουσική Εκπαίδευση. Πρακτικά Ημερίδας. 11 Ιουλίου 2012. Κομοτηνή. Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.* σσ. 67- 77.
- Ponick, F. S. (2000). Professional notes: Bach and rock in the music classroom. *Teaching Music*, 8(3), 22-29.
- Prinsky L.E. & Rosenbaum J.L. (1987). "Leer-ics or Lyrics?", *Youth and Society*, 18: 384 - 394
- Regelski, T. & Gates, T. (eds) (2009). *Music Education for Changing Times*. London: Springer.
- Σταυρίδης, Μ., Σκορδή, Μ. & Χατζηγεωργίου-Λυμπουρή, Α. (2011^α). *Μουσική Α' Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Σταυρίδης, Μ., Σκορδή, Μ. & Χατζηγεωργίου-Λυμπουρή, Α. (2011^β). *Μουσική Α' Γυμνασίου, τετράδιο εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

- Σταυρίδης, Μ., Σκορδή, Μ. & Χατζηγεωργίου-Λυμπουρή, Α. (2011^γ). *Μουσική Α΄ Γυμνασίου, βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Thompson, J. D. (2007). "American Idol" and the music classroom: A means of critiquing music. *Music Educators Journal*, 94(1), 36-40.
- Vagi, R. (2010). From Haydn to hip-hop: Meeting students' needs in an urban classroom. *Teaching Music*, 17(4), 28-30.
- Winter, N (2004). The learning of popular music: A pedagogical model for music educators. *International Journal of Music Education*, 22(3), 237-246.

Πρόταση διδασκαλίας με δημιουργία ψηφιακού κόμικ

Καφτάκη Ε. Ροδούλα

Μηχ. Η/Υ & Πληροφορικής, MSc, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
rkaftak@sch.gr

Περίληψη

Στο σύγχρονο σχολείο και στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τα κόμικς, γνωστά και ως η ένατη τέχνη, αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο και ένα ελκυστικό μέσο διδασκαλίας το οποίο ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του μαθητή. Η παρούσα εργασία αφορά μία διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία του θέματος “Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου” με δημιουργία ψηφιακού κόμικ. Για την δημιουργία του κόμικ έχει επιλεγεί το εργαλείο *Comic Strip Creator*. Με τις κατάλληλες αλλαγές η πρόταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία και άλλων αντικειμένων. Η εργασία περιλαμβάνει αξιολόγηση της μεθόδου διδασκαλίας και εστιάζει στις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της καθώς επίσης προτείνει τρόπους για την αντιμετώπιση τους.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακό κόμικς, *Comic Strip Creator*, Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου

1. Εισαγωγή

Ο Β. Σουχομλίνσκι στο βιβλίο *Το σχολείο της χαράς* (όπως αναφέρεται στο Παπαδοπούλου, 1997) χαρακτηριστικά αναφέρει: «Δώστε στο παιδί τη χαρά της διανοητικής εργασίας, τη χαρά της επιτυχίας στη μάθηση.» (...) «Χωρίς δημιουργικότητα, η μάθηση συνίσταται μόνο στη συσσώρευση γνώσεων στο μυαλό του παιδιού.» (...) «Δίχως αυτενέργεια αποκλείεται η σωστή αγωγή». Επίσης σύμφωνα με την θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, η εικόνα είναι σημαντικότερη στη μάθηση όταν συνοδεύεται από κείμενο και αντίστροφα (Ραϊνίο, 2006). «Δεν υπάρχει σχεδόν κανένα θέμα το οποίο να μην μπορεί να παρουσιαστεί μέσα από το συγκεκριμένο Μέσο» (Sidonie Gruenberg, 1944). Επίσης η παιδαγωγική αξία της χρήσης κόμικ για τη διδασκαλία θεμάτων είναι γνωστή από άλλες εργασίες (Βασιλικοπούλου, Ρετάλης, 2008). Όλα τα παραπάνω αποτελούν επιχειρήματα υπέρ της χρήσης της μεθόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι πλέον γνωστό ότι τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από την διδασκαλία με δημιουργία ψηφιακού κόμικ είναι πολλά, δεδομένου ότι αποτελεί μια διαδικασία η οποία:

- είναι ελκυστική και διασκεδαστική.
- ενισχύει την δημιουργικότητα και την ενεργή συμμετοχή.
- απαιτεί οι μαθητές να κατασκευάσουν μόνοι τους τη γνώση.
- υποστηρίζει την συνεργατική μάθηση.
- βοηθάει στην προσέγγιση δύσκολων θεμάτων.
- μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πλήθος θεματικών ενοτήτων.
- βοηθάει στην ανάπτυξη κριτικής και συνθετικής σκέψης.

- αποτελεί μια κατανοητή από τους μαθητές γλώσσα (εικόνα, απλό κείμενο).
- δημιουργεί βιωματική και συναισθηματική σύνδεση του μαθητή με το μάθημα («το νιώθει δικό του»).

Γνωρίζοντας τα παραπάνω, δημιουργήσαμε μια πρόταση διδασκαλίας μέσω δημιουργίας ψηφιακού κόμικ. Τα θέματα που μας απασχόλησαν είναι: Πώς αξιολογούν οι μαθητές τη διδασκαλία με κόμικ; Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουμε στη δημιουργία ενός ψηφιακού κόμικ και πώς μπορούμε να τις αντιμετωπίσουμε; Πού θα βρούμε το ψηφιακό υλικό που απαιτεί η κατασκευή ενός κόμικ; Πώς μπορούμε να κάνουμε την κατασκευή ενός ψηφιακού κόμικ ακόμα πιο δημιουργική διαδικασία;

2. Διδακτική Πρόταση με δημιουργία Ψηφιακού κόμικ

Το προς διδασκαλία θέμα είναι το «Ασφάλεια Διαδικτύου» και η πρόταση αυτή έχει εφαρμοστεί με επιτυχία τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Δημοτικό, στο μάθημα της Πληροφορικής. Διαρκεί περίπου 6 διδακτικές ώρες και με την κατάλληλη επιλογή του θέματος το παρόν σενάριο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου με εποικοδομητικό τρόπο.

Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελείται από **8 φάσεις**:

- **1^η φάση:** Κατανόηση Δομικών Στοιχείων του κόμικ.
- **2^η φάση:** Παρουσίαση της διαδικασίας κατασκευής ενός κόμικ (επιμέρους στάδια).
- **3^η φάση:** Παρουσίαση και εξοικείωση με το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακού κόμικ.
- **4^η φάση:** Εισαγωγή στο θέμα «Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου».
- **5^η φάση:** Δημιουργία Σεναρίου και Πίνακα Περιεχομένου (storyboard) του κόμικ.
- **6^η φάση:** Αναζήτηση ή Δημιουργία και Επεξεργασία Ψηφιακού Υλικού
- **7^η φάση:** Κατασκευή του κόμικ
- **8η φάση:** Παρουσίαση και αξιολόγηση των κόμικ.

2.1. Κατανόηση Δομικών Στοιχείων του κόμικ

Στη φάση αυτή γίνεται εξοικείωση των μαθητών με τα δομικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται ένα κόμικ καθώς και τις ονομασίες τους: Καρέ (Frame), Φόντο (Background), Ήρωες (clipart), Μπαλόνια Διαλόγου (Balloons). Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται έτοιμα κόμικ που παρουσιάζονται στους μαθητές. Η φάση αυτή δεν δημιουργεί δυσκολία στους μαθητές διότι είναι ήδη εξοικειωμένοι με την έννοια και την δομή ενός κόμικ. Επίσης παρουσιάζονται κάποιοι κανόνες όπως το ότι χρησιμοποιούμε κεφαλαία γράμματα και ότι η φορά ανάγνωσης των μπαλονιών είναι από πάνω προς τα κάτω. Παράλληλα, γίνεται συζήτηση για τα πνευματικά δικαιώματα του κόμικ (Copyright©)

2.2. Παρουσίαση της διαδικασίας κατασκευής ενός κόμικ

Η δημιουργία ενός κόμικ περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Δημιουργία Σεναρίου - Ιστορίας

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Δημιουργία Πίνακα Περιεχομένων του κόμικ (Storyboard)
- Αναζήτηση ή Δημιουργία και Επεξεργασία Ψηφιακού Υλικού
- Κατασκευή του κόμικ καρτέ-καρτέ
- Σύνθεση των καρτέ σε έγγραφο κειμένου ή παρουσίαση
- Εκτύπωση ή Δημοσίευση (προαιρετικά)

2.3 Παρουσίαση και εξοικείωση με το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακού κόμικ

Στην παρούσα διδακτική πρόταση έχει επιλεγεί το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών κόμικ CosyLLab - Comic Strip Creator (www.comicstripcreator.org.) Υπάρχουν και άλλα διαθέσιμα εργαλεία και η επιλογή έγινε κυρίως λόγω των παρακάτω πλεονεκτημάτων του:

- Είναι δωρεάν (απαιτείται μόνο εγγραφή)
- Δουλεύει τοπικά, δεν απαιτεί σύνδεση στο Διαδίκτυο
- Είναι εύχρηστο και εύκολο ακόμα και για μικρές ηλικίες
- Παρέχει βιβλιοθήκη εικόνων.
- Εξαγωγή σε μορφή JPG και διαμοιρασμός

Στη φάση αυτή γίνεται παρουσίαση του εργαλείου στους μαθητές και στη συνέχεια τους δίνεται η δυνατότητα να ανακαλύψουν μόνοι τους τις δυνατότητές του. Για τον σκοπό αυτό θα προβληθεί το βίντεο Comic Strip Creator tutorial (2010).

Το λογισμικό παρουσιάζει και κάποιες ελλείψεις οι οποίες όμως είναι αντιμετωπίσιμες:

- Ενδείκνυται μόνο για μικρά κόμικς, δηλ. με λίγα καρτέ.
- Δεν δίνει την δυνατότητα επεξεργασίας ενός ήδη δημιουργημένου καρτέ.
- Δεν δίνει την δυνατότητα λεζάντας για την αφήγηση.
- Δεν διαθέτει όλους τους τύπους μπαλονιών.

2.4. Εισαγωγή στο θέμα «Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου»

Στο σημείο αυτό οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το προς διδασκαλία θέμα. Η επαφή αυτή επιτυγχάνεται μέσω: i) καταιγισμού ιδεών ii) παρακολούθηση βίντεο (<http://www.safeline.gr/yliko/binteothiki>) iii) εξερεύνηση σχετικών πηγών στο διαδίκτυο (www.saferinternet.gr, <http://www.pi.ac.cy/InternetSafety>).

2.5. Δημιουργία Σεναρίου και Πίνακα Περιεχομένου (storyboard)

Αφού γίνει η σύνθεση των ομάδων οι μαθητές καλούνται μέσω φύλλων εργασίας να εργαστούν ομαδικά, να καταγράψουν μια Ιστορία-Σενάριο που να έχει θέμα: «Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου». Η Ιστορία θα πρέπει να έχει την μορφή διαλόγων και όσο γίνεται λιγότερη αφήγηση. Στο σημείο αυτό οι μαθητές θα χρειαστεί να αποφασίσουν ποιοι θα είναι οι ήρωες του κόμικ τους και ποια η πλοκή της ιστορίας.

Στο επόμενο βήμα ζητείται από τους μαθητές να φτιάξουν τον πίνακα περιεχομένων (storyboard), όπου οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν κάθε καρτέ

ξεχωριστά (σκηνικό, ήρωες, διάλογοι κ.ά.). Ο πίνακας περιεχομένων του κόμικ, ο οποίος παρατίθεται παρακάτω, είναι προαιρετικό βήμα, ωστόσο βοηθάει στη μετάβαση από το σενάριο στην κατασκευή των καρτέ.

Πίνακας 1: Πίνακας Περιεχομένων (Storyboard) του κόμικ				
Αρ. Καρέ	Σκηνή (πού-πότε;)	Ήρωες (ποιοι;)	Φόντο	Λεζάντα/ Διάλογοι
Καρέ 1				
Καρέ 2				
Καρέ ...				

2.6. Αναζήτηση ή Δημιουργία και Επεξεργασία Ψηφιακού Υλικού

Στο σημείο αυτό οι μαθητές καλούνται να βρουν τις εικόνες (ψηφιακό υλικό) που θα χρησιμοποιήσουν στο κόμικ τους για φόντο και ήρωες. Στη συνέχεια θα πρέπει να το επεξεργαστούν, αν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Στο σημείο αυτό, συναντάμε μια σημαντική δυσκολία στην κατασκευή του κόμικ, όπως θα αναλύσουμε στην ενότητα 4. Στην παρούσα πρόταση οι μαθητές επέλεξαν εικόνες από μια συγκεκριμένη συλλογή (φάκελος) που τους δόθηκε.

2.7. Κατασκευή του κόμικ καρτέ-καρέ

Οι μαθητές αφού συλλέξουν όλο το υλικό που απαιτείται για την κατασκευή του κόμικ καλούνται να δημιουργήσουν ένα-ένα τα καρτέ, όπως τα είχαν σχεδιάσει στον Πίνακα Περιεχομένων και να τα αποθηκεύσουν ως εικόνες (.jpg).

Τέλος, πρέπει να δημιουργήσουν ένα έγγραφο ή μια παρουσίαση, όπου θα συνθέσουν το κόμικ τους εισάγοντας ένα-ένα τα αποθηκευμένα καρτέ.

2.8. Αξιολόγηση των κόμικς

Η εργασία της κάθε ομάδας αξιολογήθηκε από τις υπόλοιπες ομάδες με χρήση διαβαθμισμένων κριτηρίων (Ρουμπρίκα) (Αλεβυζάκη, 2008), η οποία παρουσιάζεται παρακάτω. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές παίρνουν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους καθώς και τη μεταγνώση αυτής. Η ρουμπρίκα αξιολόγησης δόθηκε στους μαθητές από την αρχή, ώστε να γνωρίζουν τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν.

Πίνακας 2: Ρουμπρικά Αξιολόγησης των κόμικς

ΟΜΑΔΑ:			
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΑΔΑΣ:			
ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
Κόμικς	ΑΝΕΠΑΡΚΕΣ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ
Πρωτότυπη Ιδέα	1, 2, 3,4	5, 6,7	8, 9, 10
Σχεδιασμός	1, 2, 3,4	5, 6,7	8, 9, 10
Δημιουργικότητα	1, 2, 3,4	5, 6,7	8, 9, 10
Μέγεθος κόμικ (καρέ)	1, 2, 3,4	5, 6,7	8, 9, 10
Ολοκλήρωση των φάσεων	1, 2, 3,4	5, 6,7	8, 9, 10
Κανόνες Δημιουργίας κόμικς	1, 2, 3,4	5, 6,7	8, 9, 10
Αξιοποίηση Γνώσεων	1, 2, 3,4	5, 6,7	8, 9, 10
Σχετικότητα με το θέμα	1, 2, 3,4	5, 6,7	8, 9, 10
Παρουσίαση εργασίας	1, 2, 3,4	5, 6,7	8, 9, 10

2.9. Αξιολόγηση της Διδασκαλίας

Ένα θέμα που τίθεται στην παρούσα εργασία είναι το «Πώς αξιολογούν οι μαθητές την διδασκαλία με κόμικς». Για να πάρουμε απάντηση στο ερώτημα αυτό, στο τέλος της διδασκαλίας μοιράστηκε σε δείγμα 24 μαθητών ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας, το οποίο φαίνεται παρακάτω.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση είναι:

- στους μαθητές θα άρεσε τα ψηφιακά κόμικς να χρησιμοποιούνται στην διδασκαλία και άλλων μαθημάτων (68/72 πόντους).
- το κόμικ που έφτιαξαν βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στην χρήση Η/Υ (68/72 πόντους).
- οι μαθητές βοηθήθηκαν από την ομαδική εργασία (68/72 πόντους).
- Οι μαθητές βρήκαν τη διδασκαλία με κόμικς διασκεδαστική (64/72 πόντους).
- η διαδικασία κατασκευής του κόμικ έκανε τους μαθητές να νοιώσουν δημιουργικοί (64/72 πόντους).

Πίνακας 3: Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Διδασκαλίας

Κυκλώστε σε κάθε ερώτηση την απάντηση που σας εκφράζει

Ερώτηση	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Η διδασκαλία με ψηφιακό κόμικ ήταν διασκεδαστική;	1	2	3
Πιστεύεις ότι βοηθάει στην κατανόηση δύσκολων μαθημάτων;	1	2	3
Η διαδικασία κατασκευής κόμικ ήταν εύκολη;	1	2	3
Το λογισμικό Comic Strip Creator είναι εύχρηστο;	1	2	3
Η διαδικασία ετεροαξιολόγησης ήταν χρήσιμη;	1	2	3
Θα σας άρεσε τα ψηφιακά κόμικς να χρησιμοποιούνται στην διδασκαλία και άλλων μαθημάτων;	1	2	3
Το κόμικ που έφτιαξες σε βοήθησε να βελτιώσεις τις γνώσεις σου στην χρήση Η/Υ;	1	2	3
Το κόμικ που έφτιαξες σε βοήθησε να βελτιώσεις τις γνώσεις σου σχετικά με την «Ασφάλεια Διαδικτύου»;	1	2	3
Το λογισμικό Comic Strip Creator θέλει βελτιώσεις;	1	2	3
Το κόμικ που έφτιαξες σε έκανε να νοιώσεις δημιουργικός/ή;	1	2	3
Σε βοήθησε η ομαδική εργασία;	1	2	3
Θεωρείς ότι βελτιώσες τις γνώσεις σου από την ετεροαξιολόγηση;	1	2	3
Θα προτιμούσες να ζωγράφιζες του ήρωες και τα σκηνικά του κόμικς;	1	2	3
Η διαδικασία συγγραφής της ιστορίας ήταν εύκολη;	1	2	3
Η διαδικασία δημιουργίας του Storyboard ήταν εύκολη;	1	2	3
Η διαδικασία σχεδιασμού του κόμικ ήταν εύκολη;	1	2	3
Τα συναισθήματα που έχεις μετά το τέλος της εργασίας είναι κυρίως θετικά;	1	2	3
Ήταν οι στόχοι του μαθήματος σαφείς;	1	2	3
Η διδασκαλία με ψηφιακό κόμικ ήταν αποτελεσματική;	1	2	3
Πιστεύεις ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί στην αρχή του μαθήματος;	1	2	3

2.1

δη

Τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα: Πού μπορώ να βρω εικόνες για το κόμικς μου; Επιτρέπεται να τις χρησιμοποιώ; Ποιες γνώσεις απαιτούνται για τη σωστή επεξεργασία των εικόνων; Τι ισχύει με τα πνευματικά δικαιώματα; Μπορώ να αλλάζω εικόνες που έχω βρει online; Επίσης, η ανεξέλεγκτη αναζήτηση ψηφιακού υλικού στον Παγκόσμιο Ιστό είναι χαοτική για τους μαθητές και ενδεχομένως να οδηγεί σε αποτελέσματα ακατάλληλα για ανηλίκους.

2.10.1. Προτεινόμενες Λύσεις

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών που αφορούν το ψηφιακό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στο ψηφιακό κόμικς προτείνουμε τις εξής λύσεις:

1^η λύση: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει Ιστότοπους που περιέχουν εικόνες ελεύθερες για χρήση (<https://pixabay.com/>, <http://www.freepik.com/>, <http://www.pics4learning.com/>).

2^η λύση: Ο εκπαιδευτικός δίνει έτοιμη συλλογή εικόνων, όπως στην παρούσα διδακτική πρόταση. Η λύση οδηγεί σε κόμικ που παρουσιάζουν ομοιομορφία, η δημιουργικότητα, η ενεργή συμμετοχή καθώς και η ελευθερία στην έκφραση των μαθητών περιορίζεται.

3^η λύση: **Μήπως είναι τελικά καλύτερα να σχεδιάσουν τις εικόνες οι μαθητές;** Στην παρούσα εργασία υποστηρίζουμε την άποψη ότι η δημιουργία του ψηφιακού υλικού από τους ίδιους του μαθητές αποτελεί την πιο δημιουργική και αποτελεσματική λύση στο πρόβλημα της αναζήτησης ψηφιακού υλικού.

2.10.2 Γιατί να επιλέξω τη ζωγραφική;

Ζωγραφίζοντας οι μαθητές τις εικόνες του κόμικ αποκομίζουν πολλά οφέλη όπως ότι:

- απογειώνεται η δημιουργικότητα και η ενεργός συμμετοχή
- αισθάνονται το κόμικ περισσότερο «δικό τους»
- εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα
- αποκτούν κριτική και συνθετική σκέψη
- καλλιεργείται η αισθητική τους
- ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους
- μαθαίνουν να «συν-ζωγραφίζουν»
- έχουν τα πνευματικά δικαιώματα των εικόνων και των κόμικ που δημιούργησαν.

Υπάρχουν πολλά διαθέσιμα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για την δημιουργία του ψηφιακού υλικού (Paint Λογισμικό Ζωγραφική των Windows, Tux Paint (<http://tuxpaint.org/>), Bomomo (<http://bomomo.com/>), Paint.net (<http://www.getpaint.net/>), Drawing for Children (<http://drawing-for-children.en.softonic.com/>), Drawing 4 kids (http://www.iatarstudio.com/index.php?p=products&app=drawing_4_kids), Χαρτί, μαρκαδόροι, πινέλα, τέμπερες κ.α.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η δημιουργία ψηφιακών κόμικ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια ενδιαφέρουσα διδακτική μέθοδο η οποία αυξάνει την δημιουργικότητα των μαθητών και την αυτενέργεια. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην διδασκαλία μεγάλης ποικιλίας θεμάτων. Η πλειοψηφία των μαθητών αξιολογεί θετικά τη χρήση των ψηφιακών κόμικς στην διδασκαλία καθώς την βρίσκουν διασκεδαστική και δημιουργική. Ωστόσο κατά την διαδικασία κατασκευής ενός ψηφιακού κόμικ συναντάμε δυσκολίες που σχετίζονται με την αναζήτηση του ψηφιακού υλικού (εικόνες) που θα χρησιμοποιήσουμε. Οι δυσκολίες αυτές είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν από τον εκπαιδευτικό με διάφορους τρόπους. Η παρούσα εργασία

επιχειρηματολογεί κατά της ελεύθερης αναζήτησης εικόνων στον Παγκόσμιο Ιστό και τάσσεται υπέρ της δημιουργίας του ψηφιακού υλικού από τους ίδιους τους μαθητές. Ζητώντας από τους μαθητές να ζωγραφίσουν τις εικόνες του κόμικ καθίσταται έτσι η διαδικασία κατασκευής του κόμικ ακόμα πιο δημιουργική. Η ζωγραφική καλλιεργεί την αισθητική των μαθητών καθώς και την κριτική και συνθετική τους σκέψη. Επίσης είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές να εργάζονται σε ομάδες και να μάθουν να «συν-ζωγραφίζουν». Διότι όπως έλεγε και ο Ντιντερό «Το έθνος που θα μάθει τα παιδιά του να ζωγραφίζουν στον ίδιο βαθμό που τα μαθαίνει να διαβάζουν και να γράφουν θα ξεπεράσει τα άλλα τα έθνη στον τομέα της επιστήμης και του πολιτισμού» (Παπαδοπούλου, 1997).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλεβυζάκη, Ε. (2008). Ρουμπρικές αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. *Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων.*
- Βασιλικοπούλου, Μ., Αλτάνης, Μπολουδάκης, Γεωργιακάκης, Ρετάλης. Σ. (2009) Educomics- αξιοποίηση υπερμεσικών εκπαιδευτικών κόμικς στην τάξη πιλοτικό εργαστήριο χρήσης εκπαιδευτικών ψηφιακών κόμικς σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα την ισότητα των δύο φύλων στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» διαθέσιμο στο http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24 (2/2013)
- Βασιλικοπούλου, Μ., Ρετάλης, Σ. (2008). Αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση, Εργαστήριο Προηγμένων Τεχνολογιών Μάθησης και Πολιτισμού – CoSy-Lab Computer Supported Learning Engineering Lab. <http://cosy.ds.unipi.gr>.
- Comic Strip Creator tutorial (6-5-2010). Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=GCOJqPOEDhM>
- Educomics, (2011). <http://www.educomics.org>
- Ευθυμίου & Μασούρου (2009) Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών κόμικς στην πρωτοβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» διαθέσιμο στο http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24 (2/2013)
- Gruenberg, S. (1944). The Comics as a Social Force. *Journal of Educational Sociology*, Vol.18, 204-213, όπως αναφέρεται στο geneyang.com/comicsedu/history
- Παπαδοπούλου, Ε. (1997). *Β. Σουχομλίνσκι: Το «Σχολείο της χαράς»*. Αθήνα: Αφοί Κυριαζίδη
- Paivio, A. (2006). *Dual Coding Theory and Education*. <http://www.umich.edu/~rdytlrn/pathwaysconference/presentations/paivio.pdf>.
- Ρετάλης. Σ., Μπολουδάκης Μ. Διδάσκοντας με Comics. Educomics. Πανεπιστήμιο Πειραιά Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων. Ανακτήθηκε από <http://www.slideshare.net/educomics/comics-3775167>

Διδασκαλία με τη μέθοδο της Ιστοεξερεύνησης (Webquest)

Καφτάκη Ε. Ροδούλα

Μηχ. Η/Υ & Πληροφορικής, MSc, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Δ.Ε.

rkaftak@sch.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να εκμεταλλευτεί το υλικό του Παγκόσμιου Ιστού για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Εν τούτοις, ο τεράστιος όγκος της πληροφορίας καθώς και η αμφισβητήσιμη αξιοπιστία μεγάλου μέρους των πηγών του Ιστού, καθιστούν την διαδικασία εύρεσης πληροφοριών χαοτική. Η Ιστοεξερεύνηση αποτελεί μία δομημένη δραστηριότητα που δίνει λύση στο παραπάνω πρόβλημα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε μία Ιστοεξερεύνηση με θέμα «Η Ιστορία των Υπολογιστών». Θα ασχοληθούμε με τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της στην τάξη καθώς και τρόποι αντιμετώπισης τους. Παρουσιάζονται παραλλαγές της διδακτικής πρότασης με σκοπό να κάνουμε την Ιστοεξερεύνηση πιο ενδιαφέρουσα.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστοεξερεύνηση, Συννεφόμελο, Ψηφιακό Κόμικ

1. Εισαγωγή

Στην ερώτηση «Τι λείπει από το σύγχρονο σχολείο;» ο Β. Σουχομλίνσκι (1997) στο βιβλίο «ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΧΑΡΑΣ» μας δίνει την απάντηση: «Δώστε στο παιδί τη χαρά της διανοητικής εργασίας, τη χαρά της επιτυχίας στη μάθηση.» (Παπαδοπούλου, 1997, σ. 43), «Χωρίς δημιουργικότητα, η μάθηση συνίσταται μόνο στη συσσώρευση γνώσεων στο μυαλό του παιδιού.» (Παπαδοπούλου, 1997, σ. 55), «Δίχως αυτενέργεια αποκλείεται η σωστή αγωγή» (Παπαδοπούλου, 1997, σ. 40). Τις αρχές αυτές του Σουχομλίνσκι υιοθετούμε στην παρούσα εργασία και προτείνουμε τρόπους διδασκαλίας με χρήση Ιστοεξερεύνησης κάνοντας την διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα και αυξάνοντας την ενεργό συμμετοχή και δημιουργικότητα των μαθητών.

Η Ιστοεξερεύνηση αποτελεί μια δομημένη δραστηριότητα η οποία υποστηρίζει την συνεργατική μάθηση, την διερευνητική μάθηση, ακολουθεί το μοντέλο του εποικοδομητισμού και απαιτεί από τους μαθητές υψηλού επιπέδου σκέψη (σύνθεση, ανάλυση, επίλυση προβλήματος, δημιουργικότητα και κρίση) (Dodge, 1995). Ο όρος WebQuest εισήχθη για πρώτη φορά το 1995, από τον καθηγητή της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στο Πανεπιστήμιο του San Diego της Καλιφόρνια των Η.Π.Α., Bernie Dodge (www.WebQuest.org), για να περιγράψει σενάρια κατευθυνόμενης διερεύνησης μαθητών ή σπουδαστών, στις οποίες το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών αντλούνται από τον Παγκόσμιο Ιστό (Dodge, 1995, 2001a). Μία Ιστοεξερεύνηση αποτελείται από τα εξής μέρη (Yoder, 2005):

- **Η Εισαγωγή (Introduction)** που θέτει το αρχικό πλαίσιο και παρουσιάζεται το θέμα.

- **Η Εργασία (Task):** που είναι πραγματοποιήσιμη και ενδιαφέρουσα.
- **Οι Πηγές (Resources)** του Παγκόσμιου Ιστού, που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της εργασίας.
- **Η Διαδικασία (Process)** που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές για να ολοκληρώσουν την εργασία.
- **Η Αξιολόγηση (Evaluation)** της εργασίας των μαθητών (Dodge, 2001b)
- **Το Συμπέρασμα (Conclusion)** που δίνει απάντηση στο αρχικό ερώτημα και υπενθυμίζει στους συμμετέχοντες αυτά που έμαθαν.

Υπάρχουν πολλές κοινότητες (www.WebQuest.org, <http://zunal.com/index.php>) που υποστηρίζουν την δημιουργία και δημοσίευση ιστοεξερευνήσεων καθώς παρέχουν πολλές πληροφορίες και εργαλεία για την κατασκευή τους.

Η προστιθέμενη αξία που αποδίδει η χρήση της ιστοεξερεύνησης είναι ήδη γνωστή και για το λόγο αυτό στην παρούσα εργασία γίνεται παρουσίαση μιας ιστοεξερεύνησης εστιάζοντας στις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της. Στην συνέχεια παρουσιάζονται παραλλαγές αυτής με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών καθώς γίνεται και μια προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο ερώτημα «Πώς μπορούμε να κάνουμε μια ιστοεξερεύνηση πιο ενδιαφέρουσα;».

2. Ιστοεξερεύνηση με θέμα « Η Ιστορία των Υπολογιστών»

Η ιστοεξερεύνηση έχει θέμα «Η Ιστορία των Υπολογιστών» και έχει εφαρμοστεί τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο δημοτικό στο μάθημα της Πληροφορικής. Διαρκεί περίπου 4 διδακτικές ώρες ανάλογα με την εξοικείωση των μαθητών με την χρήση Η/Υ.

2.1 Εισαγωγή

Αρχικά τέθηκαν στους μαθητές τα παρακάτω ερωτήματα σχετικά με το θέμα της ιστοεξερεύνησης:

- Γνωρίζετε ότι υπήρχαν υπολογιστές στην αρχαιότητα;
- Γιατί ο Άβακας θεωρείται ο πρώτος υπολογιστής;
- Γνωρίζετε τι είναι ο Μηχανισμός των Αντικυθήρων;
- Γνωρίζετε ότι ο πρώτος ηλεκτρονικός υπολογιστής είχε μέγεθος σχεδόν σαν ένα γήπεδο ποδοσφαίρου;
- Πότε κατασκευάστηκε ο πρώτος υπολογιστής γενικής χρήσης και πότε ο πρώτος προσωπικός υπολογιστής (PC);
- Πού οφείλεται η τεράστια μείωση του μεγέθους του σύγχρονου υπολογιστή;

Οι μαθητές παρακολούθησαν ένα ολιγόλεπτο βίντεο με θέμα τον κινηματογράφο του Ήρωνα (<http://www.youtube.com/watch?v=IW3uaJimMII>) και ακολούθησε συζήτηση για την εξελικτική πορεία των εργαλείων που κατασκεύασε ο άνθρωπος, δίνοντας τους την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους για το θέμα που θα διαπραγματεύονταν στη δραστηριότητα που θα ακολουθούσε.

2.2 Η Εργασία

Οι μαθητές κλήθηκαν να εργαστούν ομαδικά και να πραγματοποιήσουν μια μικρή έρευνα. Τους ζητήθηκε να μελετήσουν συγκεκριμένες πηγές του Παγκόσμιου Ιστού σχετικές με την Ιστορία των υπολογιστών και να δημιουργήσουν μια εργασία που θα απαντά σε ερωτήσεις σχετικές με την εξέλιξη των υπολογιστών.

Ως τελικό παραδοτέο ζητήθηκε μία **σύντομη γραπτή αναφορά** των αποτελεσμάτων σε ένα αρχείο Word. Επιπλέον, κάθε ομάδα κλήθηκε να κάνει και μια πεντάλεπτη παρουσίαση της εργασίας της ομάδας στην τάξη. Κατά την διάρκεια της παρουσίασης έγινε ετεροαξιολόγηση των εργασιών των ομάδων με χρήση συγκεκριμένων διαβαθμισμένων κριτηρίων.

Στόχοι της δραστηριότητας που αφορούν **γνώσεις** είναι οι μαθητές να:

- να αναγνωρίσουν την ανάγκη του ανθρώπου για την κατασκευή μηχανών
- να ανακαλύψουν ότι οι υπολογιστές είναι αποτέλεσμα πολύχρονης προσπάθειας του ανθρώπου
- να περιγράψουν συνοπτικά την ιστορική εξέλιξη των υπολογιστών
- να διαχωρίζουν τους τρεις κύκλους της ιστορίας των υπολογιστών και τα βασικά εξαρτήματα που τους χαρακτηρίζουν
- να καταγράφουν τις τεχνολογίες που χρησιμοποιούν οι σημερινοί υπολογιστές
- να κατονομάζουν δυο είδη για κάθε κύκλο με τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Στόχοι της δραστηριότητας που αφορούν **δεξιότητες** είναι οι μαθητές να μπορούν:

- να εργαστούν ομαδικά
- να επισκέπτονται συγκεκριμένες πηγές του Παγκόσμιου Ιστού και να τις μελετούν
- να φιλτράρουν την πληροφορία που περιέχουν οι Πηγές και να επιλέγουν μόνο αυτές που τους είναι χρήσιμες
- να συνθέτουν πληροφορίες ώστε να προκύπτει ένα μία εργασία που να απαντά στα ερωτήματα που έχουν τεθεί.

2.3 Διαδικασία

Αρχικά χωρίστηκαν οι μαθητές σε 3 ομάδες ως εξής:

- 1ος κύκλος: από την αρχαιότητα μέχρι δεκαετία του 30'
- 2ος κύκλος: δεκαετία του 30' μέχρι δεκαετία του 50'
- 3ος κύκλος: δεκαετία του 50' μέχρι σήμερα

Μελέτη πηγών και συλλογή στοιχείων

Ζητήθηκε από τους μαθητές να εργαστούν ομαδικά και αναζητήσουν πληροφορίες από τις Πηγές που αντιστοιχούν στην ομάδα τους. Στην συνέχεια τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν ένα έγγραφο κειμένου ή μια παρουσίαση που να απαντά στις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στην ομάδα τους.

Ερωτήσεις προς μελέτη - Η ομάδα 1ος κύκλος:

- Υπήρχαν υπολογιστές στην αρχαιότητα;
- Ποιοι μηχανισμοί των Αρχαίων Ελλήνων που θα μπορούσαν να θεωρηθούν

πρόγονοι των ηλεκτρονικών υπολογιστών;

- Επιλέξτε δύο μηχανισμούς της Αρχαιότητας που μπορούν να θεωρηθούν οι πρώτοι υπολογιστές και βρείτε εικόνες και περιγραφή.
- Τι ήταν ο μηχανισμός των Αντικυθήρων και πότε κατασκευάστηκε;

Ερωτήσεις προς μελέτη - Η ομάδα 2ος κύκλος:

- Βρείτε δύο υπολογιστές που να ανήκουν στον κύκλο αυτό
- Ποιος ήταν ο πρώτος υπολογιστής γενικής χρήσης;
- Πότε κατασκευάστηκε ο πρώτος ηλεκτρονικός υπολογιστής γενικής χρήσης και ποια τα βασικά του χαρακτηριστικά (μέγεθος, κόστος, ταχύτητα);
- Ποιο το βασικό εξάρτημα των υπολογιστών στον 2ο κύκλο;
- Πού οφειλόταν το μεγάλο μέγεθος και το υψηλό κόστος;

Ερωτήσεις προς μελέτη - Η ομάδα 3ος κύκλος:

- Ποιο το βασικό εξάρτημα των υπολογιστών στον 3ο κύκλο;
- Από τι αποτελείται ένας σύγχρονος υπολογιστής;
- Τι κατηγορίες υπολογιστών έχουμε σήμερα;
- Πού οφείλεται η τεράστια μείωση του μεγέθους και του κόστους των υπολογιστών και η επίσης τεράστια αύξηση της ταχύτητας επεξεργασίας;

Διαμόρφωση παραδοτέου

Οι μαθητές αφού μελετήσουν ξανά τα στοιχεία που συλλέξανε, θα πρέπει να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές ώστε να προκύψει ένα κείμενο, όμορφο στην εμφάνιση και ευχάριστο στην ανάγνωση που να απαντά σύντομα και με σαφήνεια στα παραπάνω ερωτήματα που αντιστοιχούν στην κάθε ομάδα.

Παρουσίαση στην τάξη - Παράδοση κειμένου

Κάθε ομάδα καλείτε να κάνει μία πεντάλεπτη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της δουλειάς της στην τάξη με χρήση βιντεοπροβολέα. Επίσης, θα δεχτεί διευκρινιστικές ερωτήσεις για την εργασία της. Τέλος, θα γίνει παράδοση του τελικού κειμένου.

2.4 Πηγές

Παρακάτω αναφέρονται οι πηγές τις οποίες θα πρέπει να μελετήσουν οι μαθητές ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν για να απαντήσουν τις παραπάνω ερωτήσεις.

Η ομάδα 1ος κύκλος:

- ΜΟΥΣΕΙΟ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ, Κώστα Κοτσανά
<http://www.kotsanas.com/>
- ΝΟΗΣΙΣ – Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας
<http://www.noesis.edu.gr/>
- Αρχαία Ελληνική Τεχνολογία – Άρθρο του Θ.Π. Τάσιου, Επτά μέρες Καθημερινή
https://elepa.files.wordpress.com/2012/05/kathimerini_tasios.pdf
- ΟΙ ΕΦΕΥΡΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ
<https://www.youtube.com/watch?v=3gw3V19RJ-o>

Η ομάδα 2ος κύκλος:

- Ιστορικά στοιχεία υπολογιστών -εργαστήριο εφαρμογών πληροφορικής στα ΜΜΕ http://pacific.jour.auth.gr/pc_history/page2.htm
- ΝΟΗΣΙΣ – Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας <http://www.noesis.edu.gr/>
- Συλλογή υπολογιστών <http://www.retrocomputers.gr/>
- The first computer: ENIAC https://www.youtube.com/watch?v=k4oGI_dNaPc

Η ομάδα 3ος κύκλος:

- ΝΟΗΣΙΣ – Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας <http://www.noesis.edu.gr/>
- ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ, <http://www.elmp.gr/index-2.html>
- Συλλογή υπολογιστών <http://www.retrocomputers.gr/>
- Το εσωτερικό του υπολογιστή <https://www.youtube.com/watch?v=3U5AzACKaQU>

2.5 Αξιολόγηση

Κατά την διάρκεια της παρουσίασης της εργασίας από κάθε ομάδα έγινε αξιολόγηση της αντίστοιχης εργασίας από τις υπόλοιπες ομάδες χρησιμοποιώντας τα διαβαθμισμένα κριτήρια (Ρουμπρίκα αξιολόγησης) (Αλεβυζάκη, 2008), που συνοδεύουν την Ιστοεξερεύνηση. Η τελική βαθμολογία κάθε ομάδας προέκυψε από τον μέσο όρο των επιμέρους βαθμολογιών. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπόρεσαν να αναστοχαστούν σχετικά με την δική τους εργασία με στόχο την αυτορρύθμιση και τη διόρθωση των λαθών τους σε μια ανάλογη προσπάθεια στο μέλλον.

Πίνακας 1: Ρουμπρίκα για ετεροαξιολόγηση των εργασιών				
Κατηγορία	1	2	3	4
Απάντηση ερωτήσεων	Δεν έγιναν αντιληπτές οι ερωτήσεις και δεν απαντήθηκε καμία.	Έγιναν αντιληπτές μερικώς οι ερωτήσεις και απαντήθηκαν λιγότερες από τις μισές.	Έγιναν αντιληπτές οι ερωτήσεις και απαντήθηκαν οι περισσότερες.	Έγιναν αντιληπτές οι ερωτήσεις και απαντήθηκαν όλες.
Περιεχόμενο της εργασίας	Δεν υπήρχαν εικόνες ούτε περιγραφή των υπολογιστών	Υπήρχαν εικόνες αλλά δεν υπήρχε περιγραφή των υπολογιστών	Υπήρχε περιγραφή των υπολογιστών αλλά δεν υπήρχαν εικόνες	Υπήρχαν και εικόνες και περιγραφή των υπολογιστών
Παρουσία της εργασίας	Η εργασία δεν ήταν ευπαρουσίαστη ούτε ευανάγνωστη	Η εργασία ήταν ελάχιστα ευπαρουσίαστη και ευανάγνωστη	Η εργασία ήταν σχεδόν ευπαρουσίαστη και ευανάγνωστη	Η εργασία ήταν πολύ ευπαρουσίαστη και ευανάγνωστη
2 Παρουσίαση	Η ομάδα δεν παρουσίασε την εργασία της.	Η παρουσίαση της ομάδας ήταν ανεπαρκής.	Η παρουσίαση της ομάδας ήταν επαρκής.	Η παρουσίαση της ομάδας ήταν εξαιρετική.

Ακολούθησε μία σύντομη συζήτηση με τους μαθητές για το ποιο σημείο, από την αποκτηθείσα γνώση, τους εντυπωσίασε περισσότερο. Επίσης για την ενδεχόμενη εξέλιξη των υπολογιστών στο μέλλον και για το πώς φαντάζονται οι μαθητές τους υπολογιστές του μέλλοντος.

3. Δυσκολίες κατά την εφαρμογή

Η Τελική εργασία που παρέδωσαν οι ομάδες των μαθητών δεν είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι ήταν μια απλή αντιγραφή και επικόλληση των πληροφοριών των πηγών που δίνονταν. Μία τέτοια εργασία δεν ανταποκρίνεται στους παιδαγωγικούς στόχους και είναι δύσκολη στην αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό. Δεν είναι λίγες οι φορές που ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με εργασίες των μαθητών που είναι μία απλή αντιγραφή πληροφοριών του διαδικτύου.

Οι εργασίες αυτές δεν ικανοποιούν τους παιδαγωγικούς στόχους μιας Ιστοεξερεύνησης διότι:

- δεν απαιτούν κατανόηση του θέματος και σύνθεση πληροφοριών
- δεν απαιτούν κριτική και συνθετική σκέψη από τους μαθητές

- δεν απαιτούν δημιουργικότητα και ομαδική εργασία
- δεν προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών
- οι μαθητές δεν νοιώθουν την εργασία «δική τους»

και επιπλέον αντιτίθονταν στο νόμο περί πνευματικής ιδιοκτησίας και είναι δύσκολες στην αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό.

4. Προτάσεις για αντιμετώπιση των δυσκολιών

Στην συνέχεια παρουσιάζονται δύο παραλλαγές της διδακτικής πρότασης που αντιμετωπίζουν σε κάποιο βαθμό τις παραπάνω δυσκολίες.

4.1 1η παραλλαγή Ιστοεξερεύνησης

Ζητήθηκε από τους μαθητές αντί για έγγραφο κειμένου να δημιουργήσουν Συννεφόλεξα (word clouds) στο Wordle (<http://www.wordle.net/>) (Web 2.0). Το τελικό παραδοτέο περιείχε τρία συννεφόλεξα τα οποία δημιούργησαν οι μαθητές αφού πρώτα αναζήτησαν πληροφορίες από της πηγές που τους δόθηκαν και βρήκαν απαντήσεις στα ερωτήματα που είχαν τεθεί στην αρχή της Ιστοεξερεύνησης. Οι μαθητές επέλεξαν και έγραψαν τις σημαντικότερες λέξεις που αφορούσαν το θέμα για τα συννεφόλεξα τους. Οι εργασίες που παρέδωσαν οι μαθητές ήταν πιο ενδιαφέρουσες από ότι στην περίπτωση που είχε ζητηθεί έγγραφο κειμένου.

Το συννεφόλεξο (word cloud) είναι μια δωρεάν μικροεφαρμογή των εργαλείων Web 2.0, που οπτικοποιεί με πολύ απλό τρόπο τόσο τις λέξεις ενός κειμένου όσο και τη συχνότητα εμφάνισής τους. Το συννεφόλεξο μπορεί να χρησιμοποιηθεί παιδαγωγικά ως ερέθισμα για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, την εξάσκησή τους στην παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου, τον έλεγχο εμφάνισης των λέξεων, την έκφραση των απόψεων των μαθητών και την ανάλυση κειμένων. Το συννεφόλεξο βοηθάει τους μαθητές να εξοικειωθούν με τις λέξεις που εμπεριέχονται σε αυτό και να αναπτύξουν τη γλωσσική τους ικανότητα (Σαλονικίδης, 2011).

Η χρήση συννεφόλεξου είναι ελκυστική για τους μαθητές και υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική και απαιτεί κριτική σκέψη μια και ο μαθητής θα πρέπει να επιλέξει τις σημαντικές λέξεις από ένα κείμενο για την δημιουργία συννεφόλεξου. Τα συννεφόλεξα μπορούν στην συνέχεια να χρησιμοποιηθούν για την δημιουργία κολάζ ή αφίσας και να εκτυπωθούν οι να δημοσιευθούν σε blog ή wiki.

4.2 2η παραλλαγή Ιστοεξερεύνησης

Αντί για έγγραφο κειμένου ζητήθηκε από τους μαθητές η δημιουργία κόμικς (comics). Οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν τρία κόμικς στο COMIC STRIP CREATOR. Το τελικό παραδοτέο ήταν κόμικς που δημιούργησαν οι μαθητές αφού πρώτα αναζήτησαν πληροφορίες σχετικές με το θέμα στις πηγές που τους δόθηκαν και απάντησαν στα ερωτήματα που είχαν τεθεί στην αρχή της Ιστοεξερεύνησης. Η παιδαγωγική αξία της χρήσης κόμικ για την διδασκαλία θεμάτων είναι γνωστή από άλλες εργασίες (Βασιλικοπούλου & Ρετάλης, 2008). Τα οφέλη που αποκομίζουν οι

μαθητές από την διδασκαλία με δημιουργία ψηφιακού κόμικ είναι πολλά, δεδομένου ότι αποτελεί μια διαδικασία η οποία:

- είναι ελκυστική και διασκεδαστική.
- ενισχύει την δημιουργικότητα και την ενεργή συμμετοχή.
- απαιτεί οι μαθητές να κατασκευάσουν μόνοι τους τη γνώση.
- υποστηρίζει την συνεργατική μάθηση.
- βοηθάει στην προσέγγιση δύσκολων θεμάτων.
- βοηθάει στην ανάπτυξη κριτικής και συνθετικής σκέψης.
- αποτελεί μια κατανοητή από τους μαθητές γλώσσα (εικόνα, απλό κείμενο).
- δημιουργεί βιωματική και συναισθηματική σύνδεση του μαθητή με το μάθημα («το νοιώθει δικό του»).

Επίσης σύμφωνα με την θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, η εικόνα είναι σημαντικότερη στη μάθηση όταν συνοδεύεται από κείμενο και αντίστροφα (Ραϊνίο, 2006).

Στην περίπτωση της χρήσης του ψηφιακού κόμικ ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν την διδασκαλία συμπληρώνοντας το παρακάτω ερωτηματολόγιο.

Κυκλώστε σε κάθε ερώτηση την απάντηση που σας εκφράζει

Ερώτηση	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Η διδασκαλία με ψηφιακό κόμικ ήταν διασκεδαστική;	1	2	3
Πιστεύεις ότι βοηθάει στην κατανόηση δύσκολων μαθημάτων;	1	2	3
Η διαδικασία κατασκευής κόμικ ήταν εύκολη;	1	2	3
Το λογισμικό Comic Strip Creator είναι εύχρηστο;	1	2	3
Η διαδικασία ετεροαξιολόγησης ήταν χρήσιμη;	1	2	3
Θα σας άρεσε τα ψηφιακά κόμικς να χρησιμοποιούνται στην διδασκαλία και άλλων μαθημάτων;	1	2	3
Το κόμικ που έφτιαξες σε βοήθησε να βελτιώσεις τις γνώσεις σου στην χρήση Η/Υ;	1	2	3
Το κόμικ που έφτιαξες σε βοήθησε να βελτιώσεις τις γνώσεις σου σχετικά με την «Ασφάλεια Διαδικτύου»;	1	2	3
Το λογισμικό Comic Strip Creator θέλει βελτιώσεις;	1	2	3
Το κόμικ που έφτιαξες σε έκανε να νοιώσεις δημιουργικός/ή;	1	2	3
Σε βοήθησε η ομαδική εργασία;	1	2	3
Θεωρείς ότι βελτιώσες τις γνώσεις σου από την ετεροαξιολόγηση;	1	2	3
Θα προτιμούσες να ζωγράφιζες του ήρωες και τα σκηνικά του κόμικ;	1	2	3
Η διαδικασία συγγραφής της ιστορίας ήταν εύκολη;	1	2	3
Η διαδικασία δημιουργίας του Storyboard ήταν εύκολη;	1	2	3
Η διαδικασία σχεδιασμού του κόμικ ήταν εύκολη;	1	2	3
Τα συναισθήματα που έχεις μετά το τέλος της εργασίας είναι κυρίως θετικά;	1	2	3
Ήταν οι στόχοι του μαθήματος σαφείς;	1	2	3
Η διδασκαλία με ψηφιακό κόμικ ήταν αποτελεσματική;	1	2	3
Πιστεύεις ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί στην αρχή του μαθήματος;	1	2	3

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης καθώς και τα γενικότερα οφέλη από την χρήση κόμικ στην διδασκαλία παρουσιάστηκαν στο ίδιο συνέδριο σε διαφορετική εργασία («Πρόταση διδασκαλίας με δημιουργία ψηφιακού κόμικς», Καφτάκη Ροδούλα»).

4.3 Εναλλακτικές για το παραδοτέο μιας Ιστοεξερεύνησης

Ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεση του πολλές εναλλακτικές αντί του έγγραφου κειμένου, ως παραδοτέο. Παρακάτω αναφέρουμε μερικές από αυτές: Εννοιολογικός Χάρτης, Συννεφόμενος, Κόμικ, Αφίσσα – Κολάζ, Βίντεο, Παιχνίδι, Ποιήματα – Τραγούδια – Μαντινάδες, Ζωγραφιά, Κατασκευή, Αφήγηση με ήχο κ.α. Η επιλογή εξαρτάται από τα μέσα όσο και από τον διδακτικό χρόνο που διαθέτει ο εκπαιδευτικός αλλά και από το επίπεδο γνώσεων χρήσης Η/Υ των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν θα έρθει αντιμέτωπος με το πρόβλημα της στείρας αντιγραφής πληροφοριών από τον Παγκόσμιο Ιστό.

Επιλέγοντας ένα παραδοτέο που απαιτεί δημιουργικότητα και έμπνευση από τον μαθητή, ο μαθητής αποκομίζει πολλά οφέλη:

- μαθαίνει να συνεργάζεται και να συνθέτει μία εργασία
- προκαλεί το ενδιαφέρον του για την εργασία
- μαθαίνει να φιλτράρει και να αξιολογεί πληροφορίες
- αισθάνεται την εργασία περισσότερο «δική του»
- αναπτύσσει την δημιουργικότητα και την αισθητική του
- κατασκευάζει την γνώση μόνος του (επικοινωνητισμός)

4.4 Τι κάνει μια Ιστοεξερεύνηση ενδιαφέρουσα;

Η Ιστοεξερεύνηση αποτελεί μία μέθοδο που προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών καθώς τους εμπλέκει σε μία διαδικασία έρευνας, επίλυσης προβλημάτων, σύνθεσης και δημιουργίας. Επίσης η αναζήτηση στον Παγκόσμιο Ιστό αποτελεί πάντα μια ελκυστική δραστηριότητα για τους μαθητές. Εντούτοις μία Ιστοεξερεύνηση μπορεί να γίνει ακόμα πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές αν:

- Επιλέγουμε ενδιαφέρουσες πηγές (βίντεο, τραγούδια, διαδραστικά παιχνίδια κ.α.) αντί για απλές ιστοσελίδες.
- Θέτουμε ερωτήματα που απαιτούν κριτική σκέψη και σύνθεση όχι απλή παράθεση πληροφοριών.
- Αποθαρρύνουμε την απλή αντιγραφή και θέτουμε στόχους που να απαιτούν κατανόηση του θέματος.
- Ενθαρρύνουμε την ομαδική εργασία και την παρουσίαση των εργασιών στην τάξη.
- Δίνουμε στους μαθητές τη δυνατότητα της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης για να πάρουν την μεταγνώση.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ιστοεξερεύνηση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από την μέθοδο αυτή είναι πολλά. Εντούτοις, ο εκπαιδευτικός έρχεται πολύ συχνά αντιμέτωπος με το φαινόμενο της άκριτης αντιγραφής πληροφοριών από το διαδίκτυο. Αυτό είναι συμβαίνει κυρίως όταν το παραδοτέο είναι μία αναφορά κειμένου. Μία τέτοια εργασία δεν ικανοποιεί τους παιδαγωγικούς στόχους μίας ιστοεξερεύνησης. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κάνει έναν προσεκτικό σχεδιασμό και η εργασία που ζητάει να απαιτεί κατανόηση του θέματος, κριτική σκέψη και σύνθεση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό αν ο εκπαιδευτικός:

- Αποφύγει την γραπτή αναφορά ως παραδοτέο, και επιλέξει κάτι πιο δημιουργικό (π.χ. κόμικ, συννεφόλεξο, κολάζ κ.α.).
- Επιλέξει ενδιαφέρουσες Πηγές (π.χ. Βίντεο, Διαδραστικά παιχνίδια, Ηλεκτρονικές Εγκυκλοπαίδειες κ.α.).
- Θέσει ερωτήματα που να απαιτούν σύνθεση, κριτική σκέψη.
- Ενθαρρύνει την ομαδική εργασία.
- Ζητήσει να γίνει ετεροαξιολόγηση των ομάδων ώστε να πάρουν τα παιδιά την μεταγνώση.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια πρόταση διδασκαλίας με χρήση ιστοεξερεύνησης καθώς και δύο παραλλαγές της που θεωρώ ότι συμβάλουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στην αρχική της εφαρμογή. Η χρήση συννεφόλεξου είναι μία εναλλακτική η οποία προσφέρει πολλά παιδαγωγικά οφέλη (Σαλονικίδης, 2011). Μερικά από αυτά είναι η αύξηση της αυτενέργειας και της συνεργασίας. Στην δεύτερη παραλλαγή προτείνεται η χρήση ψηφιακού κόμικ. Η παιδαγωγική αξία της χρήσης κόμικ για την διδασκαλία είναι γνωστή από άλλες εργασίες (Βασιλικοπούλου & Ρετάλης, 2008). Στην περίπτωση της χρήσης του ψηφιακού κόμικ ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν την διδασκαλία συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο. Η άποψη των μαθητών ήταν πολύ ενθαρρυντική για την χρήση της μεθόδου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και γενικότερα τα παιδαγωγικά οφέλη του κόμικ παρουσιάστηκαν σε άλλη εργασία στο ίδιο συνέδριο («Πρόταση διδασκαλίας με δημιουργία ψηφιακού κόμικς», Καφτάκη Ροδούλα»).

Στο σύγχρονο σχολείο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει στους μαθητές την ευκαιρία για τη χαρά της δημιουργίας, της επιτυχίας στη μάθηση, της αυτενέργειας, της οικοδόμησης της γνώσης, της συνεργασίας και τη χαρά να νοιώσουν το μάθημα «δικό τους».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλεβυζάκη, Ε. (2008). Ρουμπρικές αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Βασιλικοπούλου, Μ., & Ρετάλης, Σ. (2008). Αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση, Εργαστήριο Προηγμένων Τεχνολογιών Μάθησης και Πολιτισμού – CoSy-Llab Computer Supported Learning Engineering Lab. <http://cosy.ds.unipi.gr>.
- Dodge, B. (1995). Some Thoughts About WebQuests, San Diego State University, http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Dodge, B. (2001a). Μια Ιστοεξερεύνηση για τις ... Ιστοεξερευνήσεις!! Ανακτήθηκε 26 Μαΐου 2008, από: <http://www2.cytanet.com.cy/klimakio/epimorfosi/AWebQuestAboutWebQuests.htm>
- Dodge, B. (2001b). Από A Rubric for Evaluating WebQuests. Education World , Article by Linda Starr http://www.educationworld.com/a_tech/tech/tech011.shtml
- Παπαδοπούλου, Ε. (1997). Β. Σουχομλίνσκι: Το «Σχολείο της χαράς». Αδερφών Κυριαζίδη α.ε.
- Paivio, A. (2006). Dual Coding Theory and Education. Draft chapter for the conference on “Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children” , The University of Michigan School of Education, September 29 - October 1, 2006, http://coral.ufsm.br/tielletcab/Apostilas/DCT_Paivio.pdf.
- Σαλονικίδης, Ι. (2011). Διδακτική αξιοποίηση εφαρμογής Web 2.0 για την οπτικοποίηση αποτελεσμάτων δημοσκόπησης με τη χρήση “σύννεφου λέξεων” (word cloud). Στο Κ. Γλέζου & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών του Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική Πράξη»*, σσ. 1-5, Σύρος.
- www.WebQuest.org , Copyright © 2015 by Bernie Dodge, PhD, Learning Design and Technology, San Diego State University.
- Yoder, M.B. (2005). Inquiry Based Learning Using the Internet: Research, Resources, WebQuests. *19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. The Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Zunal, Copyright © 2001- zunal.com, <http://zunal.com/index.php>

Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου

Καψάσκη Αγγελική
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ρεθύμνου
angelkapsaski@gmail.com

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή εξετάζεται το σχολικό κλίμα ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και προτείνονται καλές πρακτικές για την επίτευξή του. Επιχειρείται αποσαφήνιση του όρου "σχολικό κλίμα" αναλύονται τα χαρακτηριστικά του θετικού σχολικού κλίματος και η σημασία του για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Παρουσιάζονται ενδεικτικές δράσεις, που μπορεί να αναλάβει ένας Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την δημιουργία θετικού κλίματος στα σχολεία της περιφέρειας του.

Λέξεις-κλειδιά: κλίμα, Σχολικός Σύμβουλος

1 . Εισαγωγή

Στην εισήγηση αυτή γίνεται η εννοιολογική οριοθέτηση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας. Εξετάζεται η σημασία του σχολικού κλίματος για την αλλαγή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και αναλύονται τα χαρακτηριστικά του θετικού σχολικού κλίματος και οι παράγοντες που συντελούν σ' αυτό. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμβολή, που μπορεί να έχει ο Σχολικός Σύμβουλος της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του θεσμικού του ρόλου στη δημιουργία θετικού κλίματος στα σχολεία. Προτείνονται ενδεικτικές δράσεις, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τους Διευθυντές και την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα, που θα μπορούσε να αναλάβει ο Σχολικός Σύμβουλος στο πλαίσιο του θεσμικού του ρόλου, προκειμένου να συμβάλει στην δημιουργία θετικού κλίματος στα σχολεία της περιοχής ευθύνης του, στοιχείο απαραίτητο για την επιτυχία της εισαγωγής καινοτομιών, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων της περιφέρειάς του.

2. Το θετικό σχολικό κλίμα ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου

2.1. Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα: εννοιολογική οριοθέτηση

Το σχολικό κλίμα είναι μια πολυσύνθετη έννοια, αποτέλεσμα των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχοκοινωνικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων. Το σχολικό κλίμα μπορεί να οριστεί ως "η ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική

κ.λ.π.) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν μέσα σ' αυτή και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις των σχολικών αποτελεσμάτων" (Σαϊτίης, 2008: 260).

Για αρκετούς ερευνητές το σχολικό κλίμα έχει άμεση σχέση με την έννοια της σχολικής κουλτούρας και αποτελεί παράγωγό της. Ως κουλτούρα λογίζεται "το σύνολο των χαρακτηριστικών, που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας τα οποία τα δένουν μεταξύ τους αλλά ταυτόχρονα τα διαφοροποιούν από αυτά μιας άλλης σχολικής μονάδας" (Πασιαρδής, 2001: 27).

Οι σκοποί του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, το αναλυτικό πρόγραμμα, η οργάνωση της μάθησης, καθώς και η διαχείριση του σχολείου, οι διαμορφούμενες σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς, η υποστήριξη των αλλαγών και η διαμόρφωση συνηθειών μέσα στο σχολικό περιβάλλον θεωρούνται βασικές παράμετροι για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Υφαντή, 2011:173).

Όπως έχει υποστηριχθεί, το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως «η προσωπικότητα του σχολείου» (Σαϊτίης, 2008 :261). Αποτελεί, δηλαδή, το οργανωμένο περιβάλλον του σχολείου ως αποτέλεσμα των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ οργανωτικών, ψυχοκοινωνικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων. Επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών, τη συμπεριφορά τους αλλά και την ποιότητα των εργασιών των μελών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2001).

2.2. Η σημασία του σχολικού κλίματος για την αλλαγή και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Στη σημερινή εποχή που με κάθε τρόπο επιδιώκεται να προσαρμοστεί το σχολείο σ' ένα ραγδαίως μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον και επιβάλλονται αλλαγές με στόχο την βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, το σχολικό κλίμα, και ο παράγοντας "κουλτούρα", δεν μπορούν να αγνοηθούν, αφού καθορίζουν την αποτελεσματικότητά του (Καραδήμος & Κατατάσιου, 2009:1· Πασιαρδής, 2001:1·Πασιαρδής, 2014:138).

Ο ριζικός μετασχηματισμός ιδρυμάτων, όπως τα σχολεία, είναι εξαιρετικά δύσκολος (Πασιαρδή, 2001:4). Για καλύτερα αποτελέσματα χρειάζεται η εισαγωγή αλλαγών να γίνεται α) στο επίπεδο των δομών και β) στο επίπεδο της κουλτούρας, δηλαδή στις νόρμες συμπεριφοράς. Όταν οι αλλαγές στις δομές δεν ακολουθούνται και από ανάλογες αλλαγές στην κουλτούρα, το αποτέλεσμα είναι οι αλλαγές να είναι και να παραμένουν επιφανειακές ή και να αποτυγχάνουν (Πασιαρδής, 2014· Υφαντή, 2011· MacNeil, Prater & Busch, 2009).

Το σχολικό κλίμα κυριαρχεί στις συζητήσεις για την βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης του σχολείου και θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο για την βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και βασικό συστατικό στο πλαίσιο της στρατηγικής της Διαχείρισης Ολικής Ποιότητας. Στο πλαίσιο αυτής της στρατηγικής, «η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται σχέσεις αμφίδρομες ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό σχολείου, γονείς, τοπική κοινωνία)» (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008:49). Η ικανοποίηση των

αναγκών όλων των «μελών» της σχολικής κοινότητας και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του.

2.3. Δείκτες και χαρακτηριστικά θετικού σχολικού κλίματος

Στο πλαίσιο δράσεων για την βελτίωση του σχολείου το σχολικό κλίμα περιλαμβάνεται σε όλες τις προτάσεις σχεδιασμού της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου, που έχουν γίνει στην χώρα μας από το 1999 ως το 2010. Ωστόσο, οι δείκτες που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή και τη βελτίωση της κατάστασης στην σχολική μονάδα διαφοροποιούνται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν εκείνοι, που προτείνει ο Δ. Ματθαίου(2000), καθότι είναι πιο αναλυτικοί και καλύπτουν όλες τις πλευρές του σχολικού κλίματος, δίνοντας έμφαση και στη συμβολική πλευρά του κλίματος με τον δείκτη φυσιογνωμία σχολικής μονάδας, καθώς και στην επίδραση του θεσμικού περιβάλλοντος, με το δείκτη σχέσεις σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον, μέρος του οποίου είναι ο Σχολικός Σύμβουλος. Συγκεκριμένα στην θεματική περιοχή που αφορά τις σχέσεις και το κλίμα στο σχολείο εμπλέκονται οι εξής δείκτες : 1. *Φυσιογνωμία Σχολικής Μονάδας* 2. *Σχέσεις μεταξύ Εκπαιδευτικών* 3. *Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών* 4. *Σχέσεις Μαθητών μεταξύ τους* 5. *Σχέσεις Σχολείου-Γονέων* 6. *Σχέσεις Σχολείου με το Θεσμικό του περιβάλλον* (Ματθαίου, 2000:31).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες, όταν αλληλεπιδρούν θετικά μεταξύ τους συντελούν: α) στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής β) στη διασφάλιση διαδικασιών συμμετοχής και συνεργασίας γ) στην εύρυθμη λειτουργία των τάξεων δ) στην ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης και ευχαρίστησης (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008:52). Τα παραπάνω, σύμφωνα με την θεωρία των αναγκών-κινήτρων, όπως εφαρμόστηκε στην διοίκηση της εκπαίδευσης, ικανοποιούν τις ανώτερες ανάγκες του ανθρώπου για καταξίωση κι αυτοπραγμάτωση και έχουν ως αποτέλεσμα την καλύτερη απόδοση των εργαζομένων και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού-σχολικής μονάδας, αφού οι επιτυχίες στον χώρο της εργασίας τους προσφέρουν και ηθική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2001:62· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:58).

Τα χαρακτηριστικά θετικού σχολικού κλίματος που συντελούν στην βελτίωση του σχολείου είναι τα ακόλουθα: α) διαμόρφωση κοινού οράματος διευθυντή με το σύλλογο διδασκόντων και κοινών υψηλών στόχων και προσδοκιών για καλύτερες επιδόσεις τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές β) συνεργατική κουλτούρα και καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και συνυπευθυνότητας για την βελτίωση του σχολείου και των πρακτικών του γ) ανοιχτή επικοινωνία και συνεχής έρευνα και προβληματισμός σε επίπεδο συλλόγου για αντιμετώπιση δυσκολιών, αναζήτηση λύσεων και τρόπων βελτίωσης του σχολείου δ) έμφαση στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και συζητήσεις αναστοχασμού με άλλους συναδέλφους αλλά και στήριξη για πειραματισμό με καινούργιες διδακτικές πρακτικές ε) Αναγνώριση και επιβράβευση των προσπαθειών εκπαιδευτικών και μαθητών που εργάζονται σκληρά και των επιτυχιών τους (Carpenter, 2015· Πασιαρδής, 2001· Πασιαρδής, 2014· Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011).

2.4. Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου στη δημιουργία θετικού κλίματος στο πλαίσιο της βελτίωσης του σχολείου

Ο Σχολικός Σύμβουλος (Σ.Σ.), από τον θεσμικό του ρόλο και τη θέση του στο περιβάλλον του σχολείου, μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες σε θέματα επιστημονικής και σε θέματα παιδαγωγικής του ευθύνης για την δημιουργία υγιούς σχολικού κλίματος μέσα από την συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην προσπάθειά του αυτή σημαντική μπορεί να είναι η συμβολή του στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών ακολουθώντας τους δρόμους, που σύμφωνα με τις υποδείξεις του P. W. Jackson (1999), βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές ως βασικούς συντελεστές του σχολικού κλίματος, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο πλέον προφανής τρόπος να συμβάλλει ο Σ.Σ. στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι ο δρόμος της τεχνογνωσίας. Η βοήθεια αυτής της μορφής παίρνει την μορφή των συμβουλών και παροτρύνσεων για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την αξιολόγηση, την οργάνωση του χώρου, την ομαδοποίηση των μαθητών κ.λ.π. Ένας δεύτερος τρόπος είναι ο δρόμος της ανεξαρτησίας. Να βελτιώσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, αυξάνοντας με την στάση του τα περιθώρια ανεξαρτησίας τους, καλλιεργώντας τους δηλαδή την εμπιστοσύνη και παρέχοντας την ελευθερία να λειτουργούν ως σχετικά αυτόνομοι επαγγελματίες. Ένας τρίτος δρόμος συνίσταται στην διευκόλυνση του ρόλου τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη, ενθάρρυνση και να τους παρέχεται κατανόηση, σεβασμός ακόμη ίσως και ψυχοθεραπεία στην πορεία βελτίωσης του έργου τους (Jackson, 1999:109-111).

Στην ουσία ο Σ.Σ. καλείται να λειτουργήσει ως «κριτικός φίλος» του εκπαιδευτικού. Από την θέση του είναι κατάλληλος να αναλάβει αυτό τον ρόλο, καθώς είναι αυτός που μπορεί να γνωρίζει πολύ καλά την πραγματικότητα των σχολείων ευθύνης του, αλλά ταυτόχρονα έχει και την απαραίτητη απόσταση από την καθημερινότητα και τη ρουτίνα του σχολείου, κάτι που αποτελεί βασική συνθήκη για να έχει κανείς το ρόλο του «κριτικού φίλου». Πράγματι ο Σ.Σ. μπορεί να βοηθήσει το σχολείο, με βάση τα προβλήματα και τα δυνατά του σημεία, να σχεδιάσει δράσεις βελτίωσης του συνδέοντας τις και με τη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κυρίως *«να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας και κοινότητας στο σχολείο, εξομαλύνοντας αντιθέσεις και προτείνοντας πρακτικές και διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών»* (Λιακοπούλου, 2016:34).

Βεβαίως οι δράσεις του συμβούλου θα πρέπει να αφορούν ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, καθώς και μαθητές και γονείς δεδομένου ότι το σχολικό κλίμα είναι υπόθεση όλων.

2.4.1 Ενδεικτικές δράσεις του Σ.Σ. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα βασικά καθήκοντα του σχολικού συμβούλου σύμφωνα με τη νομοθεσία (ΦΕΚ1340B/2002/ άρθρο 8 & 9) και, συνεπώς, δράσεις επιμόρφωσης μπορούν να είναι πρώτης προτεραιότητας. Ο Σ.Σ. μπορεί να προσφέρει συνεχώς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών της περιφέρειά του, μετά από καταγραφή των αναγκών και επιθυμιών τους, ώστε με την επιμόρφωση να διευκολύνεται η αλλαγή του σχολικού κλίματος και η παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης της μάθησης. Στόχος η ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων και στρατηγικών

με έμφαση στις συνεργατικές, μαθητοκεντρικές τεχνικές διδασκαλίας .

Για την ενίσχυση της ανεξαρτησίας των εκπαιδευτικών μια καλή ευκαιρία δίνεται σε μαθήματα, όπου πλέον υιοθετούνται από την πολιτεία, όλο και περισσότερο ευέλικτες δομές αναλυτικού προγράμματος και η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού, ως επαγγελματία, είναι βασική προϋπόθεση επιτυχίας της εφαρμογής τους. Έτσι ο Σ.Σ. μπορεί α) να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, εισάγοντας αλλαγές στο πλαίσιο αλλά και στην οργάνωση των ενοτήτων, επεμβαίνοντας δημιουργικά στον τρόπο υλοποίησης του β) να προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν τακτικά σε ενδοσχολική βάση πρωτοβουλίες συνεργασίας για προγραμματισμό, πειραματισμό και ανταλλαγή διδακτικού υλικού, διδακτικών προτάσεων και αναστοχαστική συζήτηση της εφαρμογής τους σε διαφορετικά τμήματα γ) να τους καθοδηγεί να οργανώνουν συνεργατικές διαθεματικές διδασκαλίες και να επισκέπτονται ο ένας την τάξη του άλλου για αμοιβαία παρατήρηση διδασκαλιών και ανατροφοδότηση.

Η ενθάρρυνση τέτοιων συνεργασιών οδηγεί στην ανάπτυξη συλλογικότητας, υπευθυνότητας και αλληλεξάρτησης και στόχο έχει τη δημιουργία αυτόνομων κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι συνεργατικές εμπειρίες επαγγελματικής μάθησης στο χώρο του σχολείου έχει αποδειχτεί ότι είναι πολλές φορές πιο αποτελεσματικές από επιμορφώσεις που ξεκινούν από τα πάνω προς τα κάτω (Λιανοπούλου, 2016:2) και «η συλλογικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί εργαλείο επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης» (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011α:52).

Στην κατεύθυνση της καταπολέμησης της απομόνωσης των σχολείων και της καλλιέργειας συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών γειτονικών σχολείων, θα μπορούσε να εργαστεί ο Σ.Σ. και σε επίπεδο εκπαιδευτικής περιφέρειας με τους ακόλουθους τρόπους: α) Ενθαρρύνοντας τη δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών μεταξύ των σχολείων, αλλά και διαύλων γόνιμης και αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ της Πανεπιστημιακής και Σχολικής εκπαίδευσης, με στόχο τη σύνδεση θεωρητικών και πρακτικών ικανοτήτων και την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας. β) Διοργανώνοντας συναντήσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ίδιας ή και διαφορετικής, ειδικότητας διασχολικά, μέσα από ημερίδες για διάχυση καλών πρακτικών, εμπειριών και γνώσεων συναδέλφων της πράξης.

Οι δράσεις αυτές ενθαρρύνουν πρακτικές ομότιμης μάθησης (peer-to-peer learning), όρος, που υπονοεί μια διμερή μαθησιακή δραστηριότητα. *Συνοψίζεται στη φράση: "μαθαίνοντας από και μαζί με κάποιον άλλον" και περιλαμβάνει το μοίρασμα της γνώσης, των ιδεών και των εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων. Είναι ένας τρόπος να περάσει κάποιος από την ανεξάρτητη στην αλληλο-εξαρτώμενη ή αμοιβαία μάθηση που είναι ευεργετική για όλους τους συμμετέχοντες* (Καψάσκη, Δαργέντα, Πατεράκη & Στράντζαλος 2016:240).

2.4.2. Ενδεικτικές δράσεις του Σ.Σ. σε σχέση με τους διευθυντές σχολείων

Ο διευθυντής του σχολείου χαρακτηρίζεται «ως το βασικότερο και κυριότερο συστατικό του σχολικού οργανισμού με καθοριστικό ρόλο για την επικοινωνία και τη διοίκηση στη σχολική μονάδα» (Πασιαρδής, 2014: 175) Ως εκ τούτου έχει το σημαντικότερο ρόλο στην διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου.

Μια πρώτη δράση του Σ.Σ. θα ήταν η ενημέρωση των Διευθυντών για τα αποτελέσματα ερευνών για την σημασία του ευνοϊκού σχολικού κλίματος στη μάθηση

και στην πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας, με στόχο να το εντάξουν ως βασική παράμετρο στα σχέδια βελτίωσης των σχολικών τους μονάδων.

Ο Σ.Σ. θα μπορούσε να συμβάλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των Διευθυντών των σχολείων παιδαγωγικής του ευθύνης, με διοργάνωση σεμιναρίων – εργαστηρίων για : i) Άσκηση «εποικοδομητικής ηγεσίας» με επιμερισμό των ευθυνών και των δραστηριοτήτων, με συμμετοχικές διαδικασίες αποφάσεων, καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας και δημοκρατικού στυλ ηγεσίας. ii) Εφαρμογή πρακτικών που σύμφωνα με την έρευνα συντελούν σε ένα αποτελεσματικό σχολείο και υγιές σχολικό κλίμα και προτρέποντάς τους να υιοθετήσουν συγκεκριμένες νόρμες κουλτούρας των οποίων η υιοθέτηση μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση και βελτίωση της σχολικής μονάδας, όπως αναφέραμε στην προηγούμενη υποενότητα.

Η διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων σε συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων για θέματα που θα έχει επιλέξει ο σύλλογος διδασκόντων είναι μια βασική διάσταση της συμβολής του Σχολικού Συμβούλου. Στόχος τέτοιων ενδοσχολικών επιμορφώσεων θα μπορούσε να είναι η ενδυνάμωση του προσωπικού στη χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, στην εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, στα θέματα διαχείρισης της τάξης και αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς, στους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών μέσα από την αλληλοαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση, στο σχεδιασμό του μαθήματος για αποτελεσματική διδασκαλία κ.λ.π.

Οι δράσεις αυτές ξεπερνούν τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ ειδικοτήτων και αποβλέπουν στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού σε θέματα, που επιλέγονται σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες. *«Μπορούν να γίνουν τα 'εργαλεία' για την ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας καθώς μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κοινές γνώσεις και σε κάποιο βαθμό κοινό επαγγελματικό κώδικα, οικειοποιούνται κοινές αρχές, κοινή αντίληψη για τους μαθητές και την ικανότητά τους να μαθαίνουν, το δικό τους ρόλο, το ρόλο των γονέων, την κουλτούρα του σχολείου»* (Λιακοπούλου, 2016:22).

Τέλος μια σημαντική δράση του Σ.Σ. θα ήταν η ενθάρρυνση καθιέρωσης θεσμών αναγνώρισης και επιβράβευσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σκληρά και δημιουργικά, με επαίνους σχολείων, αλλά και των μαθητών που διακρίνονται τόσο για το ήθος όσο και για την πρόοδο τους μέσω συγχαρητηρίων επιστολών αλλά και σχετικών εκδηλώσεων σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας αρμοδιότητάς του.

2.4.3. Ενδεικτικές δράσεις για διαχείριση κρίσεων και συνεργασία με την κοινότητα

Στην εποχή μας που τα προβλήματα εξαιτίας της αυξανόμενης φτώχειας, της βίας και του σχολικού εκφοβισμού όλο και μεγαλώνουν οι Σ.Σ. καλούνται εκ των υστέρων πολλές φορές, να συμβάλουν στην διαχείριση κρίσεων συγκρουσιακών καταστάσεων και προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Είναι σημαντικό "να υπάρχει στενή σχέση του Σχολικού Συμβούλου με τα σχολεία ώστε να μην τον αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως ξένο σώμα" (Σταχτέας 2014:23). Βοηθητικό στην κατεύθυνση αυτή είναι να προηγηθεί μια σειρά δράσεων προληπτικού χαρακτήρα:

- Συχνή συμμετοχή του Σ.Σ. σε παιδαγωγικές συνεδριάσεις και σχολικά συμβούλια των σχολείων, που είναι στην παιδαγωγική του ευθύνη και συλλογική συζήτηση των προβλημάτων των σχολείων και ιδιαίτερα της βίας. Ανάπτυξη διαπροσωπικών

σχέσεων για τη βελτίωση της συνεργασίας και ανεύρεση λύσεων για τα παραπάνω θέματα σε συνεργασία με τους συλλόγους των διδασκόντων, το Σ.Σ.Ν. τους εκπροσώπους των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, την ΕΛΜΕ/ΕΛΤΕ και τις δημοτικές αρχές.

- Ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση ρατσιστικών και άλλων προκαταλήψεων και διακρίσεων "μετά από συνυπολογισμό όλων των πολιτισμικών και κοινωνικών συνιστωσών της τοπικής κοινωνίας" (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008:221), ως καλός ηγέτης για την ενδυνάμωση του σχολείου.
- Παρότρυνση των σχολείων παιδαγωγικής ευθύνης, για δημιουργία Επιτροπών Στήριξης και Διαχείρισης κρίσεων με μέλη καθηγητές των σχολείων, ώστε να λειτουργούν τόσο προληπτικά όσο και θεραπευτικά σε προβλήματα που αναφέρονται στο χώρο του σχολείου και έχουν να κάνουν με θέματα σχέσεων και κρίσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα.
- Συνεργασία με εξωτερικούς φορείς που έχουν ως αντικείμενο θέματα συμβουλευτικής των νέων όπως: ο Συνήγορος του Παιδιού, το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, το Κέντρο Πρόληψης για παρεμβάσεις, όπου χρειάζεται αλλά και σεμινάρια για εκπαιδευτικούς και Διευθυντές με στόχο να λειτουργήσουν ως καταλύτες για την βελτίωση του κλίματος στο σχολείο υιοθετώντας καλές πρακτικές στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του ρατσισμού .
- Συναντήσεις συνεργασίας με τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων τους διευθυντές και τους συλλόγους διδασκόντων, ώστε να ενθαρρύνεται η γονεϊκή εμπλοκή στήριξης στο σχολείο και το άνοιγμα στην ευρύτερη κοινότητα πράγμα που συντελεί στη διαδικασία διαμόρφωσης θετικού κλίματος στα σχολεία (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011α).

Τα παραπάνω προϋποθέτουν από τον Σχολικό Σύμβουλο να αναπτύξει σε υψηλό βαθμό την συναισθηματική του νοημοσύνη και να χτίσει στενές σχέσεις συνεργασίας με όλους τους παράγοντες του σχολείου διευθυνση, άλλους Σχολικούς Συμβούλους, εκπαιδευτικούς μαθητές, διοικητικό προσωπικό, και γονείς. Το ελληνικό σχολείο – ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – διακρίνεται από μια μακρά παράδοση απομονωτισμού από το θεσμικό του περιβάλλον. Η κατάσταση αυτή διαμόρφωσε ένα κλίμα αρνητικό για την ανάπτυξη σχέσεων: *"μια καχυποψία για τις προθέσεις των εξωτερικών εταίρων και μια επιφύλαξη για εσωτερικές ανατροπές, που η ανάπτυξη παρόμοιων σχέσεων θα μπορούσε να προκαλέσει"* (Ματθαίου, 2000:52).

Τα παραπάνω δυσκολεύουν το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και μειώνουν την επιρροή του στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στο εσωτερικό κάθε σχολικής μονάδας. Ωστόσο οι δυνατότητες επιρροής που έχει είναι ακόμη μεγάλες. Αρκεί να αναλάβει νέους ρόλους ανάλογα με την περίσταση ως διευκολυντής, «καθοδηγητής» για επαγγελματικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα και ως εμπυχωτής, «διαμεσολαβητής της γνώσης» καθώς και κριτικός φίλος και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής.

3. Συμπεράσματα

Το σχολικό κλίμα έχει μεγάλη σημασία και επίδραση σε κάθε προσπάθεια αλλαγής και εισαγωγής καινοτομιών και καθορίζει την ποιότητα του σχολείου. Ο

Σχολικός Σύμβουλος, όπως και ο διευθυντής του σχολείου καλείται να είναι ο «ηγέτης» που εμπνέει και καθοδηγεί. Μπορεί έμμεσα να επηρεάσει προς την κατεύθυνση της δημιουργίας θετικού κλίματος στα σχολεία ευθύνης του. Αυτό επιτυγχάνεται με ενέργειες του, που συνδέονται με την δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία, την παρακίνηση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών, την συνεχή επιμορφωτική του δράση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων της περιοχής ευθύνης του, την ενθάρρυνση για δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, τη συνεργασία με γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασούλα - Ρέππα Αν. (2008). *Οργανωσιακή διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά : Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελλην.

Carpenter, D. (2015) "School culture and leadership of professional learning communities",

International Journal of Educational Management, 29(5), 682-694, DOI: 10.1108/

IJEM-04-2014-0046

Jackson Ph. (1995). «Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν», στο Hargreaves, A. & Fullan M., *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, (σσ. 124-138), Αθήνα: Πατάκης.

Καρατάσιος, Γ. Καραμήτρου, Αμ. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας στο *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*, (σς. 48-53), Αθήνα & Θεσσαλονίκη, Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2016 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/104>

Καψάσκη, Α. Δαργέντα, Δ.Ε., Πατεράκη, Ά. & Στράντζαλος, Α. (2016). "Peer Learning @ Rethymno 2013-2014": Ομότιμη Συνεργατική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο Μπαγάκης Γ. επιμ., *Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (school based)*, (σσ.238-245), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Λιακοπούλου, Μ. (2016). Μπορεί το σχολείο να σποτελέσει κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών; Δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 19-38

MacNeil, Angus J., Doris L. Prater, and Steve Busch (2009). The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal Of Leadership In Education*, 12(1), 73-84, DOI: 10.1080/13603120701576241

Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

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

- Σαϊτής, Φ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Π.Ι.
- Σταχτέας, Χ. (2014). Η ανάδειξη του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην επικοινωνιακή διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο, *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Α,(6) , 20-25. Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου 2016 από <https://ekpaideytikhepikairothta.files.wordpress.com/2014/11/cf83cf84ceb1cf87cf84ceadceb1cf82-cf87ceb1cf81ceaccebbceb1cebccf80cebfcf82.pdf>
- Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Λιβάνης .
- Υφαντή, Α.- Κυριακοπούλου, Σ. (2011). Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική ενδυνάμωση στο Βεργίδης, Δ. & Α. Υφαντή, *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ.25-39) Αθήνα: Ύψιλον.
- Υφαντή, Α.- Κυριακοπούλου, Σ. (2011 α) Η σχολική κουλτούρα στο Βεργίδης , Δ. & Α. Υφαντή, *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ.41-63) Αθήνα: Ύψιλον.

Ο Ρόλος της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Καταπολέμηση της Ανεργίας & στην Ενίσχυση της Τοπικής Οικονομίας: Σύγκριση Συστημάτων στη Ν.-Α. & Κεντρική Ευρώπη

Κεχρή Ζαχαρούλα
Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Ν. Ευβοίας
zkechri@gmail.com

Πράγια Ειρήνη
Νομικός
eirinipragia@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη δομή και τη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΔΕΕ), σε Ν.-Α. και Κεντρική Ευρώπη και εμβαθύνει στα συστήματα της Ελλάδας και της Γερμανίας, συγκρίνοντας δείγματα έρευνας από Στερ. Ελλάδα & Βόρ. Μπάντεν, στο πλαίσιο της απελευθέρωσης της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας και της αντιστοίχισης πιστοποιημένων επαγγελματικών δεξιοτήτων. Η επιστημονική υπόθεση είναι ότι ο ρόλος των διευθυντών & των κοινωνικών εταίρων είναι ενεργότερος στο «δυναμικό» γερμανικό σύστημα ΔΕΕ, με ιδιαίτερα θετική επίδραση στην καταπολέμηση της ανεργίας και στην ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας και γίνεται διερεύνηση μέσω ερωτηματολογίων και βιβλιογραφικής έρευνας. Τέλος επαληθεύεται η αρχική υπόθεση, παρουσιάζονται καλές πρακτικές και γίνονται προτάσεις για σύζευξη της προσφοράς και ζήτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική εκπαίδευση, δυναμικό σύστημα, νεανική ανεργία.

1. Εισαγωγή

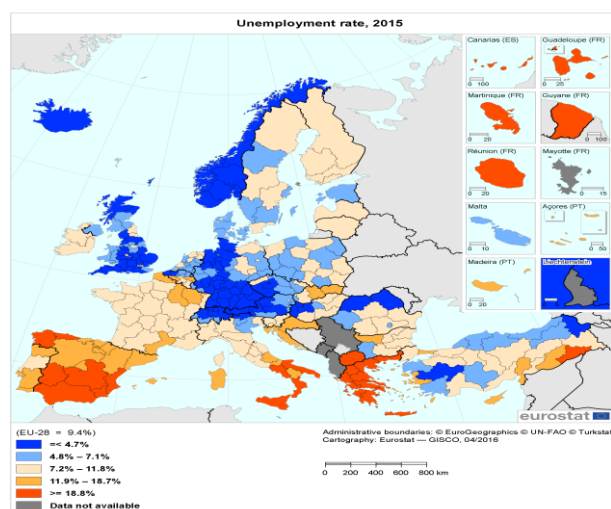
1.1. Προβληματική & διάρθρωση της εργασίας

Οι έρευνες, όπως και η παρούσα, διεξάγονται για να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά τους κατά δύο τρόπους: (α) να επιβεβαιώσουν το αληθές μιας υπόθεσης και (β) να βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων (Barrow, 1991). Στο πιθανό ερώτημα «γιατί γίνεται αυτή η έρευνα;», θα μπορούσαμε να απαντήσουμε ότι αρχικός σκοπός είναι ο εντοπισμός των παραγόντων εκείνων στα συστήματα της κεντρικής πολιτικής εξουσίας των δύο χωρών που παρεμποδίζουν ή διευκολύνουν την ανάπτυξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη διοίκηση των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων ενώ επιπλέον καταβάλλεται προσπάθεια διεπιστημονικής ερμηνείας των ευρημάτων μέσω των σχετικών επιστημών της διοίκησης, της οικονομίας και της παιδαγωγικής.

Η αναδίφηση στη βιβλιογραφία δεν έδωσε σημαντικά ευρήματα σχετικά με το θέμα αυτής της έρευνας. Όπως αναφέρεται (Cohen & Manion 1994), η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συνιστά είδος ιστορικής μελέτης. Από αυτή λοιπόν την «ιστορική» έρευνα που έγινε, προκύπτει «έλλειμμα» έρευνας σε επίπεδο σύγκρισης της διοίκησης στις δομές ΔΕΕ σε Ελλάδα και Γερμανία. Η απελευθέρωση της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας και η κινητικότητα των εργαζομένων προϋποθέτουν ότι οι δεξιότητες που εξασφαλίζονται υφίστανται στη βάση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης όσον αφορά την ποιότητα των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης σε κάθε κράτος μέλος. Το πεδίο αυτό της έρευνας εμφανίζεται κενό και, καθώς ελαχιστοποιείται ο αριθμός σχετικών μελετών, μεγιστοποιείται ο βαθμός συμβολής της.

Θεωρείται ότι η σχολική μονάδα είναι αποτελεσματικότερη στο έργο της, όταν έχει τη δυνατότητα να ασκεί εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 1986) και εκμεταλλεύεται θετικά την αποκεντρωμένη εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη τίθενται ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με το ρόλο των κοινωνικών εταίρων στη λειτουργία των τομέων εκπαίδευσης, τις συμβουλευτικές επιτροπές και τα περιθώρια αυτονομίας των διευθυντικών στελεχών στα ελληνικά ΕΠΑΛ σε σύγκριση με τη Γερμανία.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας, αρχικά καταγράφονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της εργασίας μέσω των ερευνητικών υποθέσεων και στη συνέχεια υφίσταται ιστορική έρευνα μέσω μελέτης των μοντέλων διοίκησης στην εκπαίδευση και των μεθόδων αποκέντρωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας που διεξάγεται, ο πληθυσμός στόχος και το δείγμα όπως επίσης γίνεται αναφορά στα ερωτηματολόγια και στη συνολική διαδικασία συλλογής των στοιχείων. Έπεται η περιγραφή της πραγματικότητας και παρατίθενται στατιστικά στοιχεία από έγκυρες πηγές (Cedefop, Eurostat, ΟΟΣΑ, ΕΣΥΕ, ΚΑΝΕΠ-ΓΕΣΕΕ, BiBB κ.ά.) σχετικά με την ανώτερη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και τονίζονται τα σχετικά με την Ελλάδα και τη Γερμανία δεδομένα. Κατόπιν, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας βάσει των μοντέλων διοίκησης στην εκπαίδευση. Κλείνοντας, παρατίθενται συμπεράσματα και παραβάλλονται καλές πρακτικές και προτάσεις για τη βελτιστοποίηση του κρίσιμου τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Τέλος, προτείνονται λύσεις στα πλαίσια της ευρωπαϊκής πραγματικότητας, με πυξίδα την πορεία προς την Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση με όρους πολιτικής και κοινωνικής συνοχής και κατά συνέπεια την καταπολέμηση της ανεργίας και δη της νεανικής. (βλ. δίπλα πίνακα: Η Ανεργία στην ΕΕ, 2015).



2. Η ελληνική & η γερμανική πραγματικότητα

2.1. Προβλήματα υπό διαπραγμάτευση-Σκοπός & άξονες

Ο βασικός σκοπός αυτής της έρευνας είναι η σύγκριση του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος και του ελληνικού σε ό,τι αφορά τα περιθώρια και τις προϋποθέσεις παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής στις μονάδες ΔΕΕ, ενώ σε δεύτερη φάση θα ήταν πολύ σημαντικό τα σχετικά συμπεράσματα να φανούν χρήσιμα στα αντίστοιχα κέντρα λήψης αποφάσεων με σκοπό την αντιμετώπιση της νεανικής ανεργίας και εν συνεχεία την ενίσχυση της τοπικής οικονομίας. Επιπλέον διευκρινίζεται ότι ασχολούμαστε με τους διευθυντές δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την παραγόμενη από αυτούς εκπαιδευτική πολιτική σε συνεργασία με τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης όπως είναι οι γονείς, οι μαθητικές κοινότητες, οι εκπαιδευτικοί, τα επαγγελματικά συνδικάτα/επιμελητήρια, η τοπική αυτοδιοίκηση κ.λπ. Πρώτο απαραίτητο βήμα αποτελεί η μετάφραση του γενικού σκοπού σε συγκεκριμένους στόχους που διατυπώνονται με τη μορφή των παρακάτω ερευνητικών υποθέσεων: (α) Σε σύγκριση με την Ελλάδα, οι κοινωνικοί εταίροι συμμετέχουν πιο ενεργά (π.χ. εργοδότες, εργαζόμενοι) στη σύσταση/κατάργηση/συγχώνευση τομέων στα γερμανικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια, (β) Ο συμβουλευτικός ρόλος των εταίρων της επαγγελματικής εκπαίδευσης στη Γερμανία είναι καθοριστικότερος στη λειτουργία των σχολείων από ό,τι στην Ελλάδα, και (γ) Οι Διευθυντές στα ελληνικά ΕΠΑΛ έχουν λιγότερο σημαντικό ρόλο από τους συναδέλφους τους στη Γερμανία.

2.2. Θεωρητικό πλαίσιο - Μοντέλα διοίκησης στην εκπαίδευση

Καθώς τα όρια των επιστημών της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας συγκλίνουν, ο «ενοιολογικός πλουραλισμός» των κοινωνικών επιστημών χαρακτηρίζει επίσης τομείς της εκπαίδευσης όπως τα μοντέλα διοίκησης. Ανάλογα με την παράμετρο που θεωρείται κεντρική στη διοίκηση στην εκπαίδευση, διαμορφώνονται οι θεωρίες βάσει: (α) της κοινωνικής παρέμβασης στη διαδικασία της εκπαίδευσης, (β) τα περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας σε σχέση με την κεντρική διοίκηση και (γ) του ρόλου του διευθυντικού στελέχους. Αναφορικά με τα (α) και (β), ο T. Bush (Zelvy, 1999) κατηγοριοποιεί τις θεωρίες της διοίκησης στην εκπαίδευση σε έξι ομάδες εκ των οποίων θα παρουσιαστούν οι τρεις που συναντώνται συχνότερα σε Ελλάδα (τυπική/formal, πολιτική/political) - και Γερμανία (μεταβλητή/uncertainty).

Στις «τυπικές» θεωρίες, οι οργανισμοί θεωρούνται ως συστήματα που λειτουργούν βάσει ενός αυστηρού τυπικού προσδιορισμού αρμοδιοτήτων και εστιάζουν στην επίσημη δομή. Διάφορα μοντέλα εμπίπτουν σε αυτή τη θεωρία όπως το δομικό, το γραφειοκρατικό, το ιεραρχικό ή το συστημικό και εντοπίζονται σε συγκεντρωτικά σχήματα εξουσίας, ενώ η διοίκηση των σχολείων γίνεται βάσει των συνθηκών, των διαδικασιών και των στόχων που ορίζουν οι σχετικές διατάξεις και η εθνική νομοθεσία, καθώς η περιφερειακή διοίκηση περιορίζεται στο ρόλο του διαβιβαστή/ελεγκτή.

Οι «πολιτικές» θεωρίες εκλαμβάνουν τους οργανισμούς ως αρένες πολιτικής δράσης. Προσπαθώντας να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντά τους, οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (κόμματα, εκκλησία, ακαδημαϊκοί, οικογένεια, επιστημονικές & συνδικαλιστικές ενώσεις, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.) εμπλέκονται σε μια άτυπη διαμάχη σχετικά με την κατανομή της εξουσίας και το βαθμό άσκησης επιρροής και σε αυτό το πλαίσιο δημιουργούνται πρόσκαιρες συμμαχίες και συνασπισμοί, με διαφορετική δύναμη επίδρασης, επίπεδο ανάμειξης και ένταση άσκησης πίεσης στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1986).

Τέλος, το «μεταβλητό» μοντέλο χαρακτηρίζεται από έντονη επιρροή των συγκυριών, τονίζονται η συνθετότητα και η ρευστότητα της λειτουργίας ενός τέτοιου οργανισμού που αυξάνουν σε περιόδους ραγδαίων αλλαγών. Οι εξωτερικές μεταβολές επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργία του και διακρίνεται από δυνατότητα ευελιξίας και ταχείας αντίδρασης. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, με μεγάλη διαπερατότητα (permeability) ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες του ενώ το «δυναμικό» σύστημα (Dualsystem), παραμένει σταθερό στη βασική φιλοσοφία του αλλά με συνεχείς προσαρμογές όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες, τις επαγγελματικές δεξιότητες και τις ευρωπαϊκές απαιτήσεις στο πλαίσιο της κοινής αγοράς σπουδών και εργασίας.

2.3. Μεθοδολογία προσέγγισης, Πληθυσμός στόχος & Δείγμα

Όσον αφορά τη μέθοδο προσέγγισης, ακολουθείται η περιγραφική μέθοδος της επισκόπησης, επιχειρείται περιγραφή των συστημάτων, ταξινόμηση των στοιχείων, ιεράρχηση των προτεραιοτήτων και στο σύνολό της η έρευνα διεξάγεται στη βάση αιτίας-αιτιατού. Η έρευνά μας ικανοποιεί τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας (Βάμβουκας, 2002) και χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά που της προσδίδουν επιστημονικότητα: α) αναζητά σχέση ανεξάρτητων – εξαρτημένων μεταβλητών, β) χρησιμοποιεί ερωτηματολόγιο (τυποποιημένο μέσο) για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και γ) χρησιμοποιούνται τεχνικές στατιστικής ανάλυσης για την επεξεργασία των δεδομένων. Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο, ελήφθησαν υπόψη στο σχεδιασμό του οι αρχές Davidson (Cohen & Manion, 1994).

Σχετικά με το δείγμα της έρευνας, στην παρούσα έρευνα όπου ο πληθυσμός είναι διάσπαρτος σε μια μεγάλη περιοχή – Ελλάδα & Γερμανία –, το κόστος μετακίνησης και η καθυστέρηση καθιστούν δύσκολη τη διεξαγωγή της έρευνας και οδηγούμαστε στη λύση του προβλήματος περιορίζοντας τον πληθυσμό σε μικρότερες συγκρίσιμες περιοχές.

Επίσης, το δείγμα θεωρείται ικανοποιητικό και αντιπροσωπευτικό και πληρούνται οι προϋποθέσεις συγκρισιμότητας. Ειδικότερα, γίνεται σύγκριση μεταξύ των επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων (ελληνικά ΕΠΑΛ και γερμανικά Berufsschule - Duales System) στη Στερεά Ελλάδα και στο βόρειο Μπάντεν (Nordbaden) του κρατιδίου της Βάδης-Βυρτεμβέργης (Baden-Wuerttemberg). Οι συγκεκριμένες περιοχές επιλέχθηκαν βάσει του συνολικού πληθυσμού κάθε περιοχής (περίπου 900.000 κάτοικοι), της σύνθεσης της τοπικής οικονομίας, δηλ. αγροτική με διαμετακομιστικά κέντρα αλλά και κάποια μεγάλα βιομηχανικά όπως της Χαλκίδας

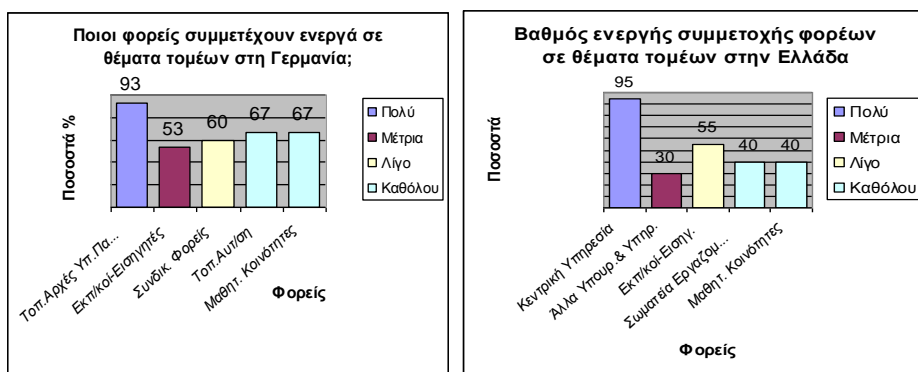
στην Ελλάδα και του Μανχάιμ στη Γερμανία αλλά και βάσει της εγγύτητάς τους σε μητροπολιτικά κέντρα όπως η Αθήνα και η Φρανκφούρτη αντίστοιχα.

Αναφορικά με το ποιοτικό σκέλος, στην παρούσα έρευνα εξετάζονται παράμετροι όπως ο βαθμός αποκέντρωσης της διοίκησης και οι προοπτικές του, οι συνεργασίες των σχολικών μονάδων με τους λοιπούς συντελεστές της εκπαίδευσης, η σημασία της μαθητείας, το παράδοξο της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ήτοι παρότι το ποσοστό των μαθητών δευτεροβάθμιας που προτιμούν την επαγγελματική εκπαίδευση στην ΕΕ κυμαίνεται στο 50%-75%, στην Ελλάδα το αντίστοιχο ποσοστό είναι μόλις 30%, κ.λπ.

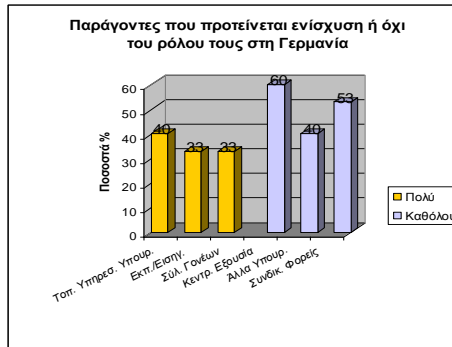
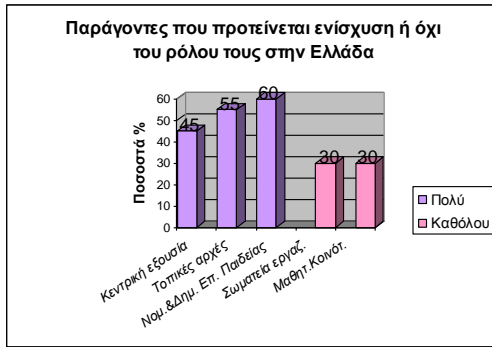
Το ποσοστό ανταπόκρισης του δείγματος των διευθυντών από τη Γερμανία ήταν 30% ενώ στην Ελλάδα το δείγμα αντιπροσωπεύει το 75% του πληθυσμού που ερευνάται. Αναφορικά με το προφίλ του δείγματος, η πλειοψηφία ήταν άντρες ηλικίας 51-60, με υπηρεσία 1-5 έτη σε διευθυντική θέση. Επιλέχθηκε η χρήση όλων των ερωτηματολογίων, παρότι είναι ανισομερή τα δείγματα, για να ισχυροποιηθούν τα συμπεράσματα για την Ελλάδα. Επίσης, για να μετρηθεί η εγκυρότητα της έρευνας, υπήρξε σύγκριση κάποιων επιμέρους στοιχείων με αποτελέσματα στατιστικών μετρήσεων άλλων φορέων (π.χ. Cedefop, 2014 & Eurydice 2015, 2016).

2.4. Παρουσίαση & ανάλυση δεδομένων

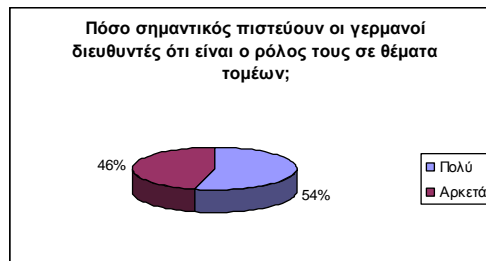
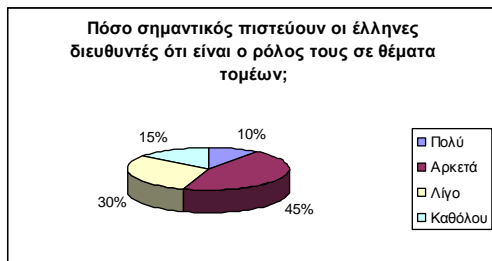
Όσον αφορά το σκοπό αυτής της έρευνας, που ήταν ο εντοπισμός των παραγόντων εκείνων - στα συστήματα της κεντρικής πολιτικής Ελλάδας και Γερμανίας - που επιδρούν στην ανάπτυξη αποκεντρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, από την ανάλυση των δεδομένων είναι εμφανές ότι στα γερμανικά εκπαιδευτικά ιδρύματα υπάρχει ενεργότερη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων. Οι έλληνες διευθυντές φαίνονται περιορισμένοι αποκλειστικά στην στενή συνεργασία με το Υπ. Παιδείας και τους φορείς του, σχεδόν απογυμνωμένοι από κάθε μορφή εξουσία.



Αξίζει να επισημανθεί η ύπαρξη συνεργασίας με τους γονείς και τους μαθητές. Επίσης, από τα δεδομένα διαφαίνεται να έχουν οι συμβουλευτικές επιτροπές στη Γερμανία πιο σημαντικό ρόλο. Οι διευθυντές παρουσιάζονται να επιθυμούν τον περιορισμό των αρμοδιοτήτων άλλων φορέων και την εκτεταμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων, ιδιαίτερα οι Γερμανοί.



Τέλος, οι Έλληνες διευθυντές φαίνεται να αναγνωρίζουν και οι ίδιοι τον περιορισμένο ρόλο τους και να επιζητούν μεγαλύτερη αυτονομία σε ζητήματα διοικητικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά. Αντίθετα, οι Γερμανοί εμφανίζονται να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αισθάνονται περισσότερο καταξιωμένοι και πιο αποφασιστικοί στις επιλογές τους.



3. Συμπεράσματα – Προτάσεις

3.1. Καλές πρακτικές ενίσχυσης τοπικής απασχόλησης & πνεύματος επιχειρηματικότητας

Επιστρέφοντας στον αρχικό σκοπό μας, συμπεραίνουμε ότι οι δυο χώρες εξακολουθούν να παρέχουν περιορισμένη αυτονομία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που προσφέρουν ΔΕΕ αλλά στη Γερμανία υπάρχει καλύτερη οργάνωση και υποδομή και στενότερη συνεργασία με τους αποκεντρωμένους συντελεστές της εκπαίδευσης. Επιπλέον, όσον αφορά τις καλές πρακτικές στο Βόρ. Μπάντεν, αξίζει να σημειωθεί ότι: οι κοινωνικοί εταίροι και η κυβέρνηση έχουν καθοριστικό ρόλο στην αναμόρφωση και αποδοχή της επαγγελματικής εκπαίδευσης από την κοινωνία, η αμειβόμενη μαθητεία καλύπτεται από την επιχείρηση απασχόλησης που απολαμβάνει φορολογικές ελαφρύνσεις, τις εξετάσεις πιστοποίησης προσόντων τις διεξάγουν τα αντίστοιχα επιμελητήρια ενώ η ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση λαμβάνει χώρα σε επιχειρήσεις που ακολουθούν στενά τις τεχνολογικές εξελίξεις και με πιστοποιημένους εκπαιδευτές (Cedefop, 2014).

Γενικότερα, επιβάλλεται τα τοπικά κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα να αποτελούν τον πυρήνα του σχεδίου ανάπτυξης της σχολικής μονάδας επαγγελματικής εκπαίδευσης αφού στόχος είναι η αυξημένη αποδοτικότητα ανταλλαγής (Χαλκιάτης, 1999), δηλ. η αποδοτικότητα με την οποία το «εκπαιδευτικό προϊόν» ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ευρύτερης περιοχής. Συνεπώς, το αναλυτικό πρόγραμμα

σπουδών των ΕΠΑΛ οφείλει να προσαρμοστεί στις περιφερειακές ανάγκες, με ενεργή συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και στην κατεύθυνση της αξιοποίησης των τοπικών χαρακτηριστικών προς όφελος της τοπικής απασχόλησης αλλά και της καλλιέργειας πνεύματος επιχειρηματικότητας. Για παράδειγμα, η πρόσφατη εγκύκλιος καθορισμού ειδικοτήτων στα ΕΠΑΛ (ΦΕΚ 1489/Β/26.05.2016) προβλέπει τη λειτουργία Τομέα Υγείας-Πρόνοιας-Ευεξίας στο ΕΠΑΛ Αλιβερίου (ΔΕΗ, ΑΓΕΤ, βιομηχανίες αλουμινίου κλπ) ενώ δεν καθορίζει λειτουργία αυτού του Τομέα στο ΕΠΑΛ Ιστιάδας, παρότι η Βόρ. Εύβοια στηρίζεται οικονομικά στην ήπια ανάπτυξη μέσω του θεματικού τουρισμού (Ιαματικά Λουτρά Αιδηψού, φάρμες ιπποειδών για αναψυχή κλπ). Η αναντιστοιχία καθορισμένων Τομέων και τοπικής οικονομίας δυσχεραίνει σημαντικά την απαραίτητη ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση-μαθητεία (ΦΕΚ1371/Β/17-5-2016) που αποτελεί το καθοριστικό στοιχείο επιτυχούς λειτουργίας των ΕΠΑΛ αφού η ενδο-σχολική φοίτηση από μόνη της έχει αποδειχθεί ανεπαρκής. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο ένα πλέγμα σχέσεων με τις τοπικές αρχές και επαγγελματικές ενώσεις που θα αποδειχθεί χρήσιμο στη διαμόρφωση του πεδίου νέων δεξιοτήτων και απασχολησιμότητας, στην εξεύρεση θέσεων εργασίας στο πλαίσιο της μαθητείας όπως επίσης στην αναζήτηση πρόσθετων πόρων για βελτίωση των υποδομών.

Στην Ελλάδα, οι ενδιαφερόμενοι φορείς (π.χ. ΣΕΒ, ΕΙΕΑΔ) έχουν δημιουργήσει σε εθνικό επίπεδο μηχανισμούς διάγνωσης αναγκών σε επαγγέλματα και δεξιότητες όπως επίσης πρόβλεψη των μεταβολών των τοπικών αγορών εργασίας. Ειδικότερα το ΙΟΒΕ σε πρόσφατη έρευνα (Cedefop, 2014) συμπεραίνει ότι στο 70% των επιχειρήσεων διαπιστώνεται πρόβλημα στο προσωπικό όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών, τις ικανότητες οργάνωσης και διοίκησης, τη διαχείριση της τεχνολογίας-καινοτομίας, την έλλειψη εξειδικευμένων τεχνικών γνώσεων και την αναντιστοιχία δεξιοτήτων με την οικονομία.

3.2. Προτάσεις ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας των μονάδων ΔΕΕ

Αναλυτικότερα και όσον αφορά την αποκέντρωση της πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση, προτείνονται ενδεικτικά τα παρακάτω:

Σύμφωνα με προβλέψεις πρόσφατων ερευνών του ΣΕΒ και της Mc Kinsey & Co. (Cedefop, 2014) για τη διάγνωση των αναγκών της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα έως το 2025, θα δημιουργηθούν 520.000 νέες θέσεις εργασίας και θα γνωρίσουν ανάπτυξη σε εθνικό επίπεδο οι εξής μεγάλοι κλάδοι: τουρισμός, ενέργεια, τρόφιμα, γεωργία, εμπόριο. Σε τοπικό επίπεδο, υπάρχουν οι "αναδυόμενοι αστέρες" στους τομείς: ιχθυοκαλλιέργειες γενόσημα, διαχείριση αποβλήτων, διαμετακομιστικοί κόμβοι, ιατρικός τουρισμός, ειδική φροντίδα ατόμων, και εξαιρετικά είδη διατροφής.

Για να υπάρξει σύζευξη της προσφοράς και της ζήτησης δεξιοτήτων, προτείνεται η υιοθέτηση καλών πρακτικών του δυαδικού συστήματος και η προσαρμογή της αντίστοιχης τεχνογνωσίας μέσω της επιμόρφωσης διεθνών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η αναβάθμιση της εικόνας των ΕΠΑΛ σε συνδυασμό με την οριστικοποίηση της μαθητείας (Lettmayer, 2013), και την πιστοποίηση δεξιοτήτων στο πλαίσιο του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων θα λειτουργούσε διορθωτικά ως προς τη στρέβλωση του ποσοστού μαθητών που κατευθύνονται στην επαγγελματική εκπαίδευση .

Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεωρία για τις "πολλαπλές νοημοσύνες" (Gardner, 2011), όλα τα φυσιολογικά παιδιά είναι προικισμένα με διαφορετικά είδη ευφυΐας (π.χ. κινητική, διαπροσωπική, μουσική κ.ά.), αλλά το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί και προάγει συνήθως μόνο τη μαθηματική και τη γλωσσική ευφυΐα. Είναι ιδιαίτερα σημαντική η χρήση πολλαπλών μεθόδων και τεχνικών μέσων διδασκαλίας που θα ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, θέτοντας σε εγρήγορση διαφορετικά είδη ευφυΐας, αναδεικνύοντας τα λανθάνοντα ταλέντα των μαθητών και δημιουργώντας νέες επαγγελματικές διεξόδους για τους μαθητές (Γούλας, Χρ. κ.ά., 2013).

Συμπερασματικά, για την ενίσχυση του πνεύματος επιχειρηματικότητας και της απασχόλησης, απαιτείται ένα ενιαίο όραμα για την εκπαίδευση που να το μοιράζονται η πολιτεία που νομοθετεί, οι φορείς που προβλέπουν τις προοπτικές, οι επιχειρήσεις που προσφέρουν μαθητεία και η εκπαιδευτική κοινότητα που καλείται να πραγματοποιήσει την χαρασσόμενη εκπαιδευτική πολιτική. Θα πρέπει να λειτουργήσει ένα συνεκτικό σύστημα συμβουλευτικής, καθοδήγησης και υποστήριξης της εκπαιδευτικής μονάδας σε θέματα όπως η συστηματική συλλογή στοιχείων, η αξιολόγηση της πορείας του σχολικού σχεδίου, η οργάνωση εναλλακτικών δράσεων, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και τελικά η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το στάδιο, όπου κλείνει ένας κύκλος και ανοίγει στη συνέχεια ένας άλλος, γίνεται μέτρηση της αποδοτικότητας της κατανομής των κονδυλίων (Χαλκιώτης, 1999) ώστε να εκτιμηθεί ο βαθμός αποδοτικότητας με την οποία οι εκροές (τα εκπαιδευτικά προϊόντα) της σχολικής μονάδας συνάδουν με τους επιδιωκόμενους στόχους της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βάμβουκας, Μ. (2002), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα & Μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Barrow, M. (1991), *"Statistics for Economics, Accounting and Business Studies"*, New York: Longman.
- Coen, L. & Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
- Γούλας, Χρ. κ.ά. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική: Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΕΣΕΕ.
- Cedefop (2014). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων ΕΕ.
- Cedefop (2014). *Spotlight on VET-GERMANY*. Thessaloniki: Cedefop.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2015), *Political, Social and Economic Background and Trends*. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/>, (13/7/2016)

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Gardner, H. (2011), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Lettmayer, C.F. & Schmid, L. (2013), *SMEs and apprenticeship: setting the scene*. Brussels: Cedefop.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986), *Κρατικός Έλεγχος, Υπουργική Εκπαιδευτική Πολιτική και Λαϊκή Συμμετοχή, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 27 (σελ. 10-16).
- Mouillour, I. (2014), *Vocational Education and training systems in Europe: Diversity in one, A comparative perspective*. Bonn: BiBB.
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Zelvys R., (2009), *Changes in Quality Assurance Systems and Theoretical Models of Education Management*, Lithuania: Vilnius University.

Πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής – Προάγοντας την Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών

Κοκκιάδη Μαρία
Δασκάλα-Εκπαιδευτικός ΠΕ70
mariakokkiadi92@gmail.com

Κρητσωτάκη Καλλιόπη
Δασκάλα-Εκπαιδευτικός ΠΕ70
kallia_kritsotaki@hotmail.gr

Κανταρτζόγλου Φώτιος
Δάσκαλος-Εκπαιδευτικός ΠΕ60
fotis2780@hotmail.com

Ζησιάδου Ειρήνη
Δασκάλα-Εκπαιδευτικός ΠΕ7
zisiadoueirini@gmail.com

Περίληψη

Το σχολείο καλείται να ενδυναμώσει τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών μέσα από διάφορες δεξιότητες. Για τον λόγο αυτό, προχωρήσαμε στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων συναισθηματικής αγωγής που αφορούσαν στην Α' και Β' τάξη Δημοτικού υπό τη θεματική «Προάγοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών». Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιήθηκαν κατά το πρώτο τρίμηνο και είχαν στόχο την προαγωγή θετικών προτύπων σχέσεων και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, την ανάδειξη της σημασίας της ομαδικότητας και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Ο σχεδιασμός τους έγινε με γνώμονα το γνωστικό και αναπτυξιακό υπόβαθρο των συγκεκριμένων μαθητικών πληθυσμών και η μεθοδολογία υλοποίησής τους στηρίχθηκε στη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, βιωματικές δραστηριότητες

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Η παρούσα εργασία συνιστά μία διδακτική πρόταση για την προώθηση και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συναισθηματικής ανθεκτικότητας σε μαθητές και μαθήτριες της Α' και Β' Δημοτικού. Ίσως περισσότερο παρά ποτέ κρίνεται στην εποχή μας αναγκαία η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και της συναισθηματικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Η παραπάνω θέση υποστηρίζεται από το γεγονός πως αρκετά παιδιά είναι νευρικά, ευερέθιστα,

κακόκεφα, μελαγχολικά και μοναχικά, πραγματικότητα που μας κάνει να σκεφτούμε ότι ίσως τα παιδιά αυτά δεν είναι δέκτες συναισθηματικής αγωγής (Bradberry & Greaves, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα χρόνια της μαθητικής ζωής των παιδιών, κρίνεται αναγκαίο να ψάχνουν για τις μεθόδους και τις δραστηριότητες εκείνες που θα αυξάνουν την αυτοεπίγνωση των μαθητών τους και θα τους βοηθούν να γνωρίσουν και να αξιοποιήσουν τις ιδιαιτερότητές τους.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από το θεωρητικό υπόβαθρο, τη μεθοδολογία, τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν για την προαγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συναισθηματικής ανθεκτικότητας καθώς και τα συμπεράσματα έπειτα από την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το ενδιαφέρον για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ξεκίνησε το 1973 με μία εργασία του McClelland και στη συνέχεια, αρκετοί ερευνητές, μεταξύ των οποίων οι Mayer και Salovey (1997), ο Goleman (1998), ο Bar-On (2000), και οι Bradberry και Greaves (2006) εμβάθυναν στη συγκεκριμένη έννοια.

Προκειμένου να προσδιοριστεί ολόπλευρα ο όρος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης χρειάζεται να συνδυαστούν οι γνώσεις και οι κατευθύνσεις από τα διάφορα μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης που αναφέρθηκαν (Δαλακούρα, 2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη, λοιπόν, έγκειται στην:

- Αυτοεπίγνωση. Η αυτοεπίγνωση συνίσταται στο να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις ανάγκες μας, τις τάσεις και τις συνηθισμένες αντιδράσεις μας απέναντι σε συγκεκριμένα γεγονότα, προκλήσεις ή άτομα.
- Αυτοδιαχείριση. Η αυτοδιαχείριση είναι η ικανότητα να διαχειριζόμαστε την εσωτερική μας κατάσταση, τις παρορμήσεις και τις διαθέσεις μας. Τα άτομα που διαθέτουν την ικανότητα αυτή μπορούν να αποφύγουν συναισθηματικές εκρήξεις, οι οποίες μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες τόσο για τα ίδια όσο και για τα άλλα άτομα.
- Κοινωνική επίγνωση ή ενσυναίσθηση. Πρόκειται για την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και να συμπεριφέρεται ανάλογα. Αν δεν μπορέσει να μπει στη θέση του συνομιλητή του και να αντιληφθεί τα θέματα από τη δική του σκοπιά, δεν μπορεί να είναι επιτυχημένος/η στη διαπροσωπική επικοινωνία.
- Διαχείριση σχέσεων. Η ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί με τους άλλους, να δημιουργεί σχέσεις και να προκαλεί στους άλλους ανθρώπους τις αντιδράσεις που θέλει. Τα άτομα που κατέχουν τις ικανότητες αυτές δεν είναι απλώς φιλικά με τους άλλους, αλλά είναι φιλικά έχοντας ένα στόχο.

Άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα (Wong & Law, 2002). Τα περισσότερα παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με αντιξοότητες παρουσιάζουν συνήθως αυξημένες πιθανότητες για εμφάνιση προβλημάτων προσαρμογής και δυσκολίες στην ομαλή ψυχοκοινωνική και

μαθησιακή τους εξέλιξη. Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένα παιδιά που φαίνεται να παραμένουν αλώβητα ή πιο ανθεκτικά παρά αυτές τις αντιξοότητες (Bowes & Arseneault, 2013).

2.2 Η έννοια και ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με τις ικανότητες αντίστασης κάθε παιδιού απέναντι σε κινδύνους ή αρνητικές εμπειρίες που βιώνει στο πλαίσιο της ζωής του. Οι ικανότητες αυτές του επιτρέπουν να αντιμετωπίσει τους διάφορους αγχογόνους παράγοντες και να μην εκδηλώσει κάποια μορφή ψυχοπαθολογίας ή ψυχικών διαταραχών. Σε γενικές γραμμές, αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής παρά την ύπαρξη αντίξων συνθηκών και την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Rutter, 2006). Ωστόσο, όπως υποστήριξε ο Condly (2006), η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου αλλά μια δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία που μπορεί ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος να μεταβάλλεται.

Στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στο να προσαρμόζεται το άτομο ομαλά και να επιτυγχάνει μια θετική μαθησιακή, συναισθηματική και ψυχοκοινωνική πορεία. Με άλλα λόγια, αναφερόμαστε σε προστατευτικούς παράγοντες που μπορεί να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων ή των πλαισίων στα οποία ανήκουν (οικογένεια, σχολείο, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον) που αμβλύνουν σημαντικά τις συνέπειες από την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Masten & Reed, 2002· Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011).

Οι προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να εντοπιστούν σε πολλά επίπεδα και σχετίζονται με πολλούς τομείς της ζωής του ατόμου: ατομικούς, οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς προστατευτικούς παράγοντες (Χατζηχρήστου, 2011).

Σε πρώτο επίπεδο, οι ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες αναφέρονται στις γνωστικές λειτουργίες, τη θετική αυτοαντίληψη, την προσαρμοστικότητα, την αισιοδοξία, τον αυτοέλεγχο, την αίσθηση του χιούμορ, την πίστη και την ύπαρξη νοήματος στη ζωή.

Σε δεύτερο επίπεδο, στην οικογένεια οι προστατευτικοί παράγοντες σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τις θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις, το δομημένο κλίμα και την ουσιαστική εμπλοκή των γονέων. Η ύπαρξη θερμών και υποστηρικτικών γονέων συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας, την προώθηση της ικανότητας προσαρμογής και την ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την αντιμετώπιση και διαχείριση των διάφορων αντίξων παραγόντων και εμπειριών (Bowes & Arseneault, 2013).

Τέλος, οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες αναφέρονται στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, όπως οι διάφοροι φορείς και ομάδες της κοινότητας, οι καλές σχέσεις στη γειτονιά, η δημόσια ασφάλεια, η υγειονομική περίθαλψη. Ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει και το σχολείο που καλείται να αναπτύξει συνολικές πρακτικές που ευνοούν τη σύναψη υγιών σχέσεων και την ανάπτυξη των κατάλληλων διαπροσωπικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντίδρασης για την αποτελεσματική διαχείριση καθημερινών καταστάσεων. Σε πρακτικό επίπεδο, συστήνεται στα σχολεία η εφαρμογή εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών που στόχο θα

έχουν την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ της ομάδας, την προώθηση ενός παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη και την καλλιέργεια ψυχοκοινωνικών και δημιουργικών δεξιοτήτων (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015). Με άλλα λόγια, το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πιο πρόσφορα εδάφη για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων και να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας που θα εξασφαλίζει για τα μέλη του ευνοϊκές συνθήκες για την επίτευξη μιας ομαλής ολόπλευρης ανάπτυξης.

3. Διδακτική πρόταση: Σχεδιασμός και υλοποίηση προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής

3.1. Σκοπός και στόχοι προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος ορίστηκε η ανάπτυξη θεμιτών τρόπων επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η καλλιέργεια συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων.

Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν οι παρακάτω:

- Να κατανοήσουν την αξία της φιλίας και της ομαδικότητας και την αποτελεσματική διαχείριση καταστάσεων άγχους, θυμού και φόβου
- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας διαφόρων συναισθημάτων.
- Να αναγνωρίσουν θετικά στοιχεία του εαυτού τους
- Να τονωθεί η αυτοεκτίμησή τους
- Να συνδέσουν συναισθήματα με καταστάσεις και γεγονότα της καθημερινής ζωής
- Να ανακαλύψουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης των αρνητικών συναισθημάτων
- Να προωθηθεί ένα πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας.

3.2 Μεθοδολογία

Στο εν λόγω πρόγραμμα συμμετείχαν 30 μαθητές από την Α' τάξη (17 αγόρια και 13 κορίτσια) και 26 από τη Β' τάξη (18 αγόρια και 8 κορίτσια) και χρησιμοποιήθηκε η ελεύθερη παρατήρηση και καταγραφή ως μέσο συλλογής δεδομένων. Για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση.

3.2.1 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Μασαγγούρα (1995), η σημασία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι καθοριστική για τη διδασκαλία. Συνοπτικά μπορούμε να αναφέρουμε μερικά από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου:

- Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων
- Καλλιέργεια αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης

- Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων
- Απόκτηση γνώσεων από τις εμπειρίες των άλλων
- Απόκτηση ικανότητας καθορισμού κριτηρίων αξιολόγησης
- Εμπλουτισμός γνώσεων και δεξιοτήτων
- Ανάπτυξη ικανότητας διαχείρισης διαφωνιών και αντιπαραθέσεων
- Απόκτηση κριτικής ικανότητας και λήψης αποφάσεων

Ωστόσο, για να λειτουργήσει ομαλά και αποτελεσματικά μια ομάδα, κρίνεται ωφέλιμο ο ρόλος του εκπαιδευτικού να είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός, προκειμένου να μπορέσει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Ματσαγγούρας, ό.π.).

3.2.2 Βιωματική μέθοδος διδασκαλίας

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευσή της "ύλης" (Τριλίρα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Η βιωματική μάθηση σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα, τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και τους στόχους του ίδιου του μαθητή για τον εαυτό του (Μπακιρτζής, 2008).

Τα οφέλη της βιωματικής μάθησης συνοψίζονται ως εξής (Δεδούλη, 2002):

- αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών ή προκαλεί νέα βιώματα,
- ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και την οικειοποίηση του εκάστοτε θέματος,
- τον προτρέπει να ερευνά, να ανακαλύπτει και να ενεργοποιεί τη φαντασία του,
- προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή,
- προτείνει την αναζήτηση και τη δημιουργία νοήματος αντί την απομνημόνευση της γνώσης και
- κινητοποιεί το μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά.

Συνάμα, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες φέρουν τα χαρακτηριστικά της ρευστότητας και της ελαστικότητας. Σύμφωνα με τον Dewey (1980), οι βιωματικές δραστηριότητες αφενός διευκολύνουν την ανάκληση στοιχείων από προηγούμενες εμπειρίες, ώστε να καταδεικνύεται ο ρόλος των προηγούμενων εμπειριών στην αντιμετώπιση καταστάσεων του παρόντος και αφετέρου εξάγουν τη σχέση των εσωτερικών με των εξωτερικών παραγόντων. Τέλος, οι βιωματικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη μορφών νοημοσύνης, όπως της διαπροσωπικής, της ενδοπροσωπικής, της χωρικής, της μουσικής και της κιναισθητικής και ευνοούν την έκφραση των μαθητών που δεν έχουν ανεπτυγμένες τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη (Δεδούλη, 2002).

3.3 Περιγραφή των δράσεων ανά τάξη

3.3.1. Α' τάξη

Τον Οκτώβριο και τον Νοέμβριο, οι μικροί μας μαθητές συμμετείχαν στις ακόλουθες δραστηριότητες, προκειμένου να εξοικειωθούν με την αναγνώριση, την έκφραση και την επίγνωση των συναισθημάτων τους (αυτοεπίγνωση):

Συννεφάκια συναισθημάτων: Εργαζόμενοι ομαδικά, οι μαθητές κατασκεύασαν δύο συννεφάκια από χαρτόνι. Στο ένα έγραψαν, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, τη λέξη «αρνητικά συναισθήματα» και στο άλλο «θετικά συναισθήματα». Στη συνέχεια, μοιράστηκαν κάρτες με φατσούλες σε κάθε ομάδα και τα παιδιά παρατήρησαν το μορφασμό της φατσούλας, συζήτησαν, αναγνώρισαν το συναίσθημα και το χαρακτήρισαν ως θετικό ή αρνητικό. Έπειτα, κρέμασαν τη φατσούλα με το συναίσθημα στο αντίστοιχο συννεφάκι, με βάση το εάν εξέφραζε κάποιο αρνητικό ή θετικό συναίσθημα.

Ζωγραφίζω... το συναίσθημα: Σε κάθε παιδί μοιράστηκε το περίγραμμα ενός ανέκφραστου προσώπου και εκείνο επέλεξε να το ζωγραφίσει, ώστε να εκφράσει ένα συναίσθημα της επιλογής του. Στη συνέχεια, ονόμασε και αιτιολόγησε το συναίσθημα που έδωσε στη φατσούλα.

Το ρολόι των συναισθημάτων: Κάθε παιδί ζωγράφισε το ρολόι των συναισθημάτων του, αποδίδοντας σε κάθε φατσούλα ανοικτό ή σκούρο χρώμα ανάλογα με το συναίσθημα που απεικόνιζε. Το πρωί, κάθε παιδί ερχόμενο στο σχολείο έστρεφε το δείκτη του ρολογιού του στη φατσούλα που έδειχνε το συναίσθημα που ένιωθε. Κάθε φορά που το συναίσθημά του άλλαζε κατά τη διάρκεια της ημέρας, έστρεφε το δείκτη του ρολογιού του στην αντίστοιχη φατσούλα και έλεγε τον λόγο που το έκανε. Το παιδί διάλεγε σε ποιον θα το πει, στην κυρία, στον φίλο του ή μπροστά σε όλους, όπως ένιωθε το ίδιο. Ο ακροατής το άκουγε και το βοηθούσε να αλλάξει την διάθεσή του, εάν το συναίσθημα δεν ήταν ευχάριστο.

Χορεύοντας με τα... συναισθήματα: Ακούσαμε μουσικές έντονες. Έπειτα από κάθε μουσική, κάθε ομάδα παιδιών συζήτησε μεταξύ της για το συναίσθημα που ένιωσε και το εξέφρασε με το σώμα και το πρόσωπο.

Μιλώ για τα συναισθήματά μου: Σε κάθε παιδί δόθηκε έντυπο στο οποίο ένωσε φατσούλες με τα συναισθήματα που απεικόνιζαν. Με αφορμή τη σύνδεση που έκαναν, κλήθηκαν να μιλήσουν τα ίδια για το πώς νιώθουν και σε ποιες περιπτώσεις της καθημερινότητάς τους χαίρονται, λυπούνται, θυμώνουν, φοβούνται κτλ.

Το νησί των συναισθημάτων: Τα παιδιά άκουσαν τη μελοποιημένη ιστορία του Μ. Χατζιδάκι. Στη συνέχεια, εργαζόμενοι σε ομάδες, υποδύθηκαν τα συναισθήματα και παρουσίασαν σκηνές από την ιστορία. Έπειτα από την ολοκλήρωση της πρώτης δραστηριότητας, κάθε παιδί επέλεξε και αποτύπωσε εικαστικά σκηνές από την ιστορία.

Τον Δεκέμβριο, οι μικροί μας μαθητές συμμετείχαν στις ακόλουθες δραστηριότητες, προκειμένου να ενισχυθεί το δέσιμο της ομάδας και να καλλιεργηθεί η εμπιστοσύνη και η συνεργασία μεταξύ τους:

Κάνω τον καθρέπτη σου (θεατρικό παιχνίδι): τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των 2 ατόμων και στάθηκαν ο ένας απέναντι στον άλλο - ο ένας ήταν ο Α και ο άλλος ήταν ο Β. Ο Α έκανε κάποιες κινήσεις και ο Β παρίστανε τον καθρέπτη του. Έπειτα έγινε αλλαγή θέσεων.

Τα λουλούδια της φιλίας: Οι μαθητές ζωγράρισαν στο κέντρο του λουλουδιού τον καλύτερο φίλο/ την καλύτερη φίλη τους από την τάξη και στα πέταλα ζωγράρισαν και έγραψαν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού τα θετικά χαρακτηριστικά του φίλου/-ης τους. Αφού ολοκλήρωσαν τις ζωγραφιές τους, τις παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης και κατασκεύασαν σε χαρτόνι τον δικό τους ανθόκηπο.

Ανθρώπινο παζλ: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και έγιναν κομμάτια ενός παζλ. Ένα παιδί, από κάθε ομάδα, ξάπλωσε στο πάτωμα με τα χέρια και τα πόδια σε όποια θέση ήθελε και τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας συνέχισαν το παζλ, μπαίνοντας όπου υπήρχε χώρος, ακουμπώντας σε κάποιο σημείο το παιδί. Όταν όλα βρήκαν τη θέση τους, διέλυσαν το παζλ και με το άκουσμα της μουσικής κινήθηκαν ελεύθερα στο χώρο. Στο σταμάτημα της μουσικής, ξαναέφτιαξαν το παζλ μπαίνοντας ο καθένας στη θέση που είχε πριν.

3.3.2 Β' τάξη

Τον πρώτο μήνα υλοποίησης του προγράμματος (Οκτώβριος), προσπαθήσαμε μέσα από δομημένες και στοχευμένες δραστηριότητες να αναδείξουμε τη σημασία της ομαδικότητας και της συνεργασίας, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από ένα θεμιτό πλαίσιο επικοινωνίας. Η κατανόηση της αξίας και του ρόλου που έχει η επικοινωνία τέθηκε ως πρωταρχικός στόχος μέσα από ομαδικές και διαθεματικές κατασκευές, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από τα παιδιά με σκοπό τη δημιουργία στενών και υγιών σχέσεων με τα μέλη της ομάδας.

Σε πρώτο επίπεδο, επιλέξαμε ένα σημείο μέσα στην τάξη όπου έγινε «η γωνιά των συναισθημάτων». Φτιάξαμε «**το φανάρι**» και «**το ρολόι των συναισθημάτων**», με το οποίο ερχόμασταν καθημερινά σε επαφή με τον συναισθηματικό μας κόσμο και εξοικειωνόμασταν με τη διαδικασία αποτύπωσης της συναισθηματικής μας κατάστασης τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Σε δεύτερο επίπεδο, διαμορφώσαμε «**το συμβόλαιο της τάξης μας**» και συμφωνήσαμε στην τήρηση ορισμένων βασικών κανόνων που πρέπει να διέπουν τις σχέσεις μεταξύ μας και εξασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό ενισχύεται το αίσθημα του ανήκειν και της ευθύνης για τα σχολικά δρώμενα.

Σε τρίτο επίπεδο, ορίσαμε τη δημιουργία μιας ομαδικής αφίσας η οποία αποτυπώνει το νόημα και το ρόλο της φιλίας στη ζωή μας. Τα βασικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν τα ακόλουθα: «Τι σημαίνει για εμάς να έχουμε φίλους;», «Πώς θα ήταν η ζωή μας χωρίς φίλους;» και «Ποια μικρά πράγματα βοηθούν καθημερινά στην ενδυνάμωση αυτών των σχέσεων;».

Ο πρώτος μήνας του προγράμματος ολοκληρώθηκε με τη δραστηριότητα «**Το μαγικό καπέλο**». Τα παιδιά έκατσαν σε κύκλο κι ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά τους φορούσε κάθε φορά ένα καπέλο το οποίο έδινε τη δυνατότητα απάντησης σε ορισμένα ερωτήματα για τα οποία είχαμε συμφωνήσει προηγουμένως και αφορούσαν σε διάφορα ζητήματα της καθημερινότητας. Τα υπόλοιπα παιδιά άκουγαν προσεκτικά τις απαντήσεις που έδινε ο συμμαθητής ή η συμμαθήτριά τους και τις κατέγραφαν σε ένα χαρτί.

Κατά τον δεύτερο μήνα υλοποίησης του προγράμματος της Συναισθηματικής Αγωγής (Νοέμβριος), οι μαθητές της Β' τάξης συνέχισαν την εξερεύνηση του συναισθηματικού τους κόσμου και ενεπλάκησαν σε διάφορες δημιουργικές

δραστηριότητες και κατασκευές. Οι δραστηριότητες που σχεδιάσαμε για αυτό τον μήνα είχαν ως κύριο στόχο να αναπτύξουν οι μαθητές θεμιτούς τρόπους επικοινωνίας των συναισθημάτων τους, να καλλιεργήσουν ένα πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας και να κατανοήσουν την αξία της φιλίας στην καθημερινή μας ζωή. Επιπλέον, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προαγωγή ενός δεκτικού κλίματος μέσα στην τάξη, ώστε όλα τα παιδιά να αποδέχονται διαφορετικές απόψεις και να δείχνουν τον απαιτούμενο σεβασμό προς τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Τέλος, έγινε λόγος, μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, σε διάφορα περιστατικά και γεγονότα που μας προκαλούν θετικά και αρνητικά συναισθήματα και σκεφτήκαμε τρόπους για την ενδυνάμωση των κοινωνικών μας σχέσεων.

Ειδικότερα, σε πρώτο επίπεδο, τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν την έκφραση που θα ήθελαν να έχουν τα μπλουζάκια τους χρησιμοποιώντας τόσο τον γραπτό λόγο όσο και την εικαστική έκφραση. Έφτιαξαν, λοιπόν, τη δική τους «**μπουγάδα**» και «την άπλωσαν» μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια, περιέγραψαν καταστάσεις που τους προκαλούν ανάλογα συναισθήματα στην καθημερινή τους ζωή στο σπίτι, στο σχολείο ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια, δόθηκαν στα παιδιά εξάγωνα και αποτύπωσαν εικαστικά μέσα σε αυτά ποικίλες συναισθηματικές καταστάσεις. Εξήγησαν τον λόγο που επέλεξαν τα συναισθήματα αυτά, τα ενώσαμε και φτιάξαμε τελικά «**την κηρήθρα των συναισθημάτων μας**».

Σε επόμενο στάδιο, σκεφτήκαμε να δημιουργήσουμε μια μοναδική συνταγή η οποία θα βοηθήσει πολλούς ανθρώπους να συνάψουν και να ενισχύσουν τις φιλικές τους σχέσεις, «**τη συνταγή της φιλίας**». Γράψαμε σε ένα χαρτόνι όσα χρειάζεται μια φιλία, καθώς και ορισμένες βασικές οδηγίες και μοιραστήκαμε αυτή τη συνταγή με τους γονείς και τους δικούς μας φίλους, ώστε να την κάνουμε γνωστή σε όλους. Η δραστηριότητα αυτή μας έδωσε, επίσης, τη δυνατότητα να μελετήσουμε τα δομικά στοιχεία και τον λειτουργικό χαρακτήρα της συνταγής ως κειμενικού είδους.

Ολοκληρώνοντας το πρώτο τρίμηνο, οι μαθητές ανέπτυξαν θεμιτούς τρόπους επίλυσης των διαφωνιών στο σχολικό, οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Κατανοώντας τη σημασία και τη σπουδαιότητα της ειρηνικής επίλυσης των προβλημάτων, πραγματοποίησαν στοχευμένες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες έμαθαν να κατανοούν τη σημασία που έχουν τα συναισθήματά τους και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν αποτελεσματικά να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις στην καθημερινή τους ζωή.

Ξεκινήσαμε με τη δραστηριότητα «**Εκφράζοντας συναισθήματα**» κατά την οποία οι μαθητές αποτύπωσαν εικαστικά διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, εξήγησαν τον λόγο επιλογής τους και στη συνέχεια, έφτιαξαν τις δικές τους μάσκες.

Ακολουθώς, αναφερθήκαμε, όπως προαναφέραμε, σε αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων και διενέξεων που προκύπτουν στο πλαίσιο των καθημερινών μας αλληλεπιδράσεων και συζητήσαμε σχετικά με τεχνικές και μηχανισμούς αντίδρασης.

Η τελευταία δραστηριότητα «**Οι άνθρωποι που με βοηθούν**» αφορούσε στην ενίσχυση της σχέσης μας με τα άτομα που υπάρχουν στη ζωή μας και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξή μας αλλά και στην εξασφάλιση μιας υγιούς διαπροσωπικής επικοινωνίας. Οι μαθητές προβληματίστηκαν και εξέφρασαν ιδέες και σκέψεις αναφορικά με το τι μπορούμε να κάνουμε, για να

στηρίζουμε αυτή τη σχέση και στη συνέχεια, αποτύπωσαν εικαστικά το νόημα αυτών των σχέσεων.

Οι μαθητές, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό και μεγάλη προθυμία να συνεργαστούν και να φέρουν εις πέρας αυτές τις δραστηριότητες. Έθεσαν ερωτήσεις και προβληματισμούς που αποτέλεσαν το έναυσμα για κριτική σκέψη και διάλογο μεταξύ των ομάδων αλλά και αξιοποίηση των εμπειριών και ερεθισμάτων που έχει δεχτεί ο καθένας από την οικογένεια και το εγγύτερο κοινωνικό του περιβάλλον (παρέα, γειτονιά κ.λπ). Επιπλέον, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος όλοι οι μαθητικοί πληθυσμοί (Α' και Β' τάξης) ήταν σε θέση να διαχειρίζονται με αποτελεσματικό τρόπο προβληματικές καταστάσεις και αρνητικά συναισθήματα και να κατανοούν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Με βάση τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων στα σχολεία ευνοεί σημαντικά την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ της ομάδας και την καλλιέργεια συναισθηματικών, ψυχοκοινωνικών και δημιουργικών δεξιοτήτων (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015), αποτελέσματα που επιβεβαιώθηκαν κι από την εφαρμογή του παρόντος προγράμματος. Με άλλα λόγια, μπορούμε να αναφέρουμε πως μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν οι μαθητές απέκτησαν έως ένα βαθμό επίγνωση των συναισθημάτων τους και ανέπτυξαν ενσυναίσθηση. Οι δραστηριότητες βοήθησαν τα παιδιά να βρουν λέξεις για να εκφράσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, έθεσαν όρια σε συμπεριφορές (όχι συναισθηματικά όρια) και εξέτασαν στρατηγικές για την επίλυση συγκρούσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο, αξιοποιήθηκε το συναίσθημα ως ευκαιρία για οικειότητα και διδασκαλία, οικοδομήθηκαν τα πρώτα θεμέλια, ώστε τα παιδιά να βιώνουν περισσότερα θετικά από αρνητικά συναισθήματα, να είναι περισσότερο συναισθηματικά «ανθεκτικά», να αισθάνονται ότι τα εκτιμούν, τα αποδέχονται και τα κατανοούν. Τέθηκαν, ακόμη, τα πρώτα θεμέλια, ώστε οι μικροί μας μαθητές να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, να έχουν θετική στάση απέναντι στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους και να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους (Φράγκου, 1999). Δεν μπορούμε βέβαια να εκλάβουμε τα αποτελέσματα αυτά ως αντιπροσωπευτικά του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού λόγω του μικρού αριθμού αλλά και του περιορισμού από άποψη σχολικής μονάδας. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας, που μας παρέχει όμως σημαντικές ενδείξεις, ώστε να επενδύσουμε ερευνητικά πάνω σε πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής-ψυχικής ανθεκτικότητας. Επομένως, τα ευρήματα που προέκυψαν χρήζουν περαιτέρω έρευνας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bowes, L. & Arseneault, L. (2013). Ψυχική ανθεκτικότητα σε παιδιά και νέους – θύματα εκφοβισμού. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις* (σσ. 165-172). Αθήνα: Τόπος.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη. Το απλό βιβλίο*. Αθήνα: Κριτική.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236.
- Δαλακούρα, Α. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Ανακτήθηκε στις 26.05.2016 από http://www.icbs.gr/innet/UsersFiles/students/tutor_notes/postgraduate/Stage_2/Dalakoura/2011-2012/LPD/Emotional%20Intelligence.pdf
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες Αξιοποίησης στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Dewey (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649-651.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. Ε. & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.
- Masten, A. S. & Reed, M-G. J. (2002). Resilience in development In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds) (pp. 74-88), *Handbook of positive psychology*. New York: NY. Oxford University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter, D. (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Perseus Book Group.
- Μπακιρτζής, Κ. (2008). Η χαρά της μάθησης. *Κοινωνία και ψυχική υγεία*, 7, 53-68.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1–12.
- Τριλίρα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Τόπος.
- Φράγκου, Π. Χ. (1999). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Wong, C. S., & Law, K. S., (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

Η επιμορφωτική δράση: «Διευθύνω – Καινοτομώ – Βελτιώνω» για Διευθυντές Σχολικών Μονάδων

Κολιοραδάκης Μιχαήλ
Σχολικός Σύμβουλος 1^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ρεθύμνου
mkoliorada@gmail.com

Περίληψη

Η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου βασίζεται στη βελτίωση της κατάρτισης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, μετασχηματίζουν συνεχώς τις πρακτικές τους και τον ρόλο τους. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως ηγέτης διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας, συντονίζει και εμψυχώνει τον σύλλογο διδασκόντων, αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο με στόχο την ανατροφοδότηση και την βελτίωσή του. Επίσης έχει σαφή παιδαγωγικό ρόλο και αναπτύσσει σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία μέσα από συγκεκριμένες δράσεις. Στην παρούσα εργασία καταγράφεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικής δράσης για Διευθυντές σχολικών μονάδων, με τίτλο: «Διευθύνω – Καινοτομώ – Βελτιώνω».

Λέξεις – κλειδιά: επιμορφωτική ανάγκη, δράσεις, βιωματική μάθηση, καινοτομία, κριτική, αναστοχασμός

1. Εισαγωγή

Οι συνεχείς μεταβολές στην κοινωνία της μάθησης, η εξέλιξη της τεχνολογίας, η κοινωνικοπολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές που έχουν επέλθει στον 21^ο αιώνα, επιβάλουν την δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των στελεχών της εκπαίδευσης προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο καθημερινό τους έργο, στη διαχείριση των σχολικών μονάδων και γενικότερα στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, η διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού, η σύνθετη σχολική ζωή, απαιτούν διευθυντικά στελέχη με ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες, καταρτισμένα σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, διαχείρισης κρίσεων, αξιολόγησης, συμβουλευτικής υποστήριξης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (Μάρδας & Βαλκάνος, 2002).

Η δημιουργία οράματος, η παροχή κινήτρων στο προσωπικό του σχολείου, η διαχείριση της ομάδας και η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος που να ευνοεί την διδασκαλία, την μάθηση, την επικοινωνία και το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, καθώς και η υψηλή ανταπόκρισή του στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων, είναι οι σημαντικότερες όψεις του ρόλου ενός Διευθυντή σχολείου σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2005). Ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή σε συνδυασμό με την

απουσία επιμορφωτικής πολιτικής στην χώρα μας (Φωτεινός, 2006), επιβάλλει το σχεδιασμό πλαισίου επιμόρφωσης σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και με βάση τις αντικειμενικές ανάγκες τους.

Ο ρόλος και η ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι καθοδηγούν επιστημονικά και παιδαγωγικά τους εκπαιδευτικούς, ενώ σχεδιάζουν και υλοποιούν επιμορφωτικές δράσεις με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η επιμορφωτική δράση «Διευθύνω – Καινοτομώ – Βελτιώνω» για Διευθυντές σχολείων Π.Ε. που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014 – 2015, εντάσσεται στο παραπάνω πλαίσιο.

2. Διευθυντές σχολικών μονάδων - Αναγκαιότητα επιμόρφωσης

Η διαμόρφωση ενός σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής προϋποθέτει εκπαιδευτικό δυναμικό υψηλής επαγγελματικής κατάρτισης. Η ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και συνεχούς μετασχηματισμού των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την καθημερινή άσκηση του έργου τους. Ιδιαίτερα οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων ως στελέχη της Εκπαίδευσης, θα πρέπει να υποστηρίζονται με εφόδια και εργαλεία προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε καθημερινά θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Επίσης, εκτός από τις βασικές γνώσεις διοίκησης, θα πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες συντονισμού της ομάδας και διαμόρφωσης θετικού κλίματος συνεργασίας, διαχείρισης οικονομικών πόρων, σύνδεσης με την ευρύτερη κοινωνία και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Όπως αναφέρουν οι ίδιοι, καθώς και ο Σαΐτης (2008), το έργο των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τον Ν. 2525/95 και την Υ.Α. 105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β') άρθρο 27, ορίζεται ως εξής:

- α. Ο Διευθυντής είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο του σχολείου.
- β. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε αυτοί να επιτευχθούν, για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.
- γ. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.
- δ. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα.
- ε. Φροντίζει ώστε το σχολείο να αποτελέσει μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- στ. Συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται μαζί τους με πνεύμα αλληλεγγύης.
- ζ. Διατηρεί τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.
- η. Συνεργάζεται με γονείς, κηδεμόνες και μαθητικές κοινότητες.
- θ. Συσκέπτεται με ανώτερα στελέχη για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- ι. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, τα άρθρα 28,29,31 και 32 ορίζοντας τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των Διευθυντών, αναφέρουν και τα εξής: ο Διευθυντής εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τρίτους, εφαρμόζει νόμους, προεδρικά διατάγματα, εγκυκλίους και υπηρεσιακές εντολές, έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και διατηρεί σχέσεις με φορείς και συντελεστές της εκπαίδευσης.

Οι Μάρδας & Βαλκάνος (2002), όπως αναφέρουν οι Χατζηγιάννης, Λιμαράκη και Χλαπάνης (2012), υποστηρίζουν ότι η διοίκηση του σχολείου απαιτεί ο Διευθυντής να διαθέτει γνώσεις μάνατζμεντ και πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης, αξιολόγησης, διοίκησης, προγραμματισμού και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

Ο Σαΐτης (2005) και ο Χατζηπαναγιώτου (2003) όπως αναφέρουν οι Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος και Κατσαφούρος (2011), θεωρούν ότι ο Διευθυντής ενός σχολείου ασχολείται με την παρώθηση των εκπαιδευτικών, τη διαχείριση συγκρούσεων, την εξασφάλιση της επικοινωνίας, τη διαμόρφωση κουλτούρας και θετικού κλίματος ενώ φροντίζει για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας, όπως αναφέρουν οι ίδιοι, καταδεικνύεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των Διευθυντών και αποτυπώνεται η απουσία αποτελεσματικής επιμορφωτικής πολιτικής. Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) που διεξήχθη από τον Ιούνιο του 2010 έως τον Οκτώβριο του 2010 στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2010-2013)», έγινε μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών σε 3.435 Διευθυντές σχολικών μονάδων όλης της χώρας που ανήκουν σε όλες τις ειδικότητες και βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι Διευθυντές δεν είναι ικανοποιημένοι από την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στους άξονες του περιεχομένου, της οργάνωσης και της μεθοδολογίας των προγραμμάτων. Οι θεματικές ενότητες που προτείνουν για την επιμόρφωσή τους είναι οι: «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», η «Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών», η «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο», η «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης», η «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς» και η «Διοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010).

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005), όπως αναφέρουν οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008: 83-84), στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. οργανώνονται σεμινάρια για τους Διευθυντές σχολικών μονάδων με θέματα όπως: «Οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας», «Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού», «Ανθρώπινες σχέσεις και επίλυση προβλημάτων», «Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας», «Υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων», «Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση», «Ευρωπαϊκά προγράμματα», «Διευθυντής – manager ή Διευθυντής – παιδαγωγός, ηγέτης της σχολικής κοινότητας;», «Σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και την κοινότητα», «Ο ρόλος του Διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του».

2.1 Η καινοτόμος επιμορφωτική δράση: «Διευθύνω – Καινοτομώ – Βελτιώνω»

Στο πλαίσιο της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και έχοντας υπόψη μας τα δεδομένα των ανάλογων ερευνών, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η καινοτόμος επιμορφωτική δράση: «Διευθύνω – Καινοτομώ – Βελτιώνω» για τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων της 1^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ρεθύμνου (14 Δημοτικά Σχολεία) όπου υπηρετώ ως Σχολικός Σύμβουλος. Η επιμορφωτική δράση πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 (Σεπτέμβριος 2014 έως Ιούνιος 2015) με διάρκεια δέκα (10) τρίωρων συναντήσεων των Διευθυντών (μία κάθε μήνα), εντός του σχολικού ωραρίου, από 11.00 – 14.00. Εκτός από τον Σχολικό Σύμβουλο και τους Διευθυντές, συμμετείχε ο Διευθυντής Π.Ε. Ν. Ρεθύμνου, ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Κρήτης και εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ή άλλων φορέων εφόσον κρινόταν απαραίτητο. Για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των Διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης και της συνέντευξης (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008: 52-53). Σε πλαίσιο συνεργασίας και σε κλίμα καλής θέλησης καταγράφηκαν οι ανάγκες τους, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό είναι διαπιστωμένες σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, όπως προαναφέραμε. Λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων (εκπαιδευτικά προσόντα, επαγγελματική εμπειρία), τις ανάγκες τους, το σκοπό και τους στόχους της επιμόρφωσης, καθορίστηκαν οι θεματικές ενότητες που αποτέλεσαν το περιεχόμενο των δέκα συναντήσεων. Οι θεματικές ενότητες ήταν οι εξής: «Διοίκηση σχολικής μονάδας», «Καινοτόμες δράσεις και καλές πρακτικές», «Υλικοτεχνική υποδομή-Ασφάλεια μαθητών», «Διαχείριση γονέων», «Διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων», «Αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση μαθητή», «Διαχείριση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων», «Διδακτική μεθοδολογία», «Βιβλία – διδακτέα ύλη» και «Σχολική βία», όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Θεματικές ενότητες	Περιγραφή	Στόχοι
Διοίκηση σχολικής μονάδας	Η εξουσία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Τύποι ηγεσίας. Νομοθεσία.	Ο ρόλος του Διευθυντή στην ομαλή λειτουργία του σχολείου
Καινοτόμες δράσεις και καλές πρακτικές	Σχεδιασμός και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα.	Ανταλλαγή απόψεων για σχεδιασμό καινοτόμων δράσεων και αντιμετώπιση προβλημάτων
Υλικοτεχνική υποδομή-Ασφάλεια μαθητών	Κτιριακή δομή σχολικού συγκροτήματος, αίθουσες, αυλές, υλικά και μέσα.	Εντοπισμός υπεροχών και αδυναμιών, υιοθέτηση καλών πρακτικών
Διαχείριση γονέων	Ενημέρωση γονέων για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Αναφορές γονέων προς εκπαιδευτικών	Βελτίωση σχέσεων κατά τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας
Διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων	Οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και η διαμόρφωση θετικού	Εντοπισμός αδυναμιών και προβλημάτων στις σχέσεις εκπαιδευτικών. Τρόποι

	ψυχολογικού κλίματος	αντιμετώπισης
Αξιολόγηση– αυτοαξιολόγηση μαθητή	Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή	Δημιουργία κουλτούρας αυτοαξιολόγησης
Διαχείριση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων	Δυσκολίες συνεργασίας δασκάλων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων	Ανάπτυξη κλίματος επικοινωνίας για βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας
Διδακτική μεθοδολογία	Μορφές και μοντέλα διδασκαλίας. Σύγχρονες διδασκαλίες τεχνικές.	Εξοικείωση στη χρήση σύγχρονων διδακτικών τεχνικών
Βιβλία – διδακτέα ύλη	Χρήση διδακτικού υλικού. Έντυπο – ψηφιακό υλικό	Αναζήτηση ψηφιακού υλικού και χρήση διδασκαλίων βιβλίων
Σχολική βία	Μελέτη περιπτώσεων σχολικής βίας - στάση γονέων και εκπαιδευτικών	Καλές πρακτικές για διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας

Κατά το σχεδιασμό της δράσης λήφθηκαν υπόψη τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων ως ενήλικες, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) όπως αναφέρουν οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008: 27): α) οι επιμορφούμενοι (Διευθυντές) έχουν μεγάλη επαγγελματική εμπειρία και είναι φορείς σημαντικών γνώσεων που σχετίζονται με το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται, β) επιθυμούν οι θεματικές ενότητες να σχετίζονται με τις ανάγκες τους και επιζητούν την ενεργό συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις της επιμορφωτικής διαδικασίας, γ) έχουν διαμορφώσει μια προσωπική επαγγελματική θεωρία υπό το πρίσμα της οποίας αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο και προσλαμβάνουν κάθε προτεινόμενη νέα γνώση και δ) αντιμετωπίζουν συχνά προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα ή ανησυχία, φόβο, άγχος, που συχνά λειτουργούν ως εμπόδια στην μαθησιακή τους προσπάθεια και δυσχεραίνουν την προσήλωσή τους στην επιμόρφωση.

Σκοπός της επιμορφωτικής δράσης ήταν να γνωρίσουν οι Διευθυντές, στο πλαίσιο επισκέψεων, τους διάφορους τύπους των σχολικών συγκροτημάτων της 1^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ρεθύμνου, να ανταλλάξουν απόψεις και προβληματισμούς σε θέματα που αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή, στην ηγεσία, στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και γενικότερα στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η δράση στόχευε: α) στην απόκτηση γνώσεων σχετικών με το περιεχόμενο των θεματικών που προαναφέραμε, β) στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που χρειάζονται σε ηγετικά στελέχη για να επιτύχουν το έργο τους, όπως είναι οι τεχνικές δεξιότητες, οι δεξιότητες συνεργασίας και οι νοητικές δεξιότητες σύμφωνα με την Katz (1974), όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2008:136) και γ) στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών (αποδοχή, υποστήριξη, προβληματισμός, αναστοχασμός) αποτελεσματικών κατά την άσκηση του ρόλου τους ως ηγέτες σχολικών μονάδων.

Κατά την επίσκεψή τους στο εκάστοτε σχολικό συγκρότημα οι Διευθυντές, συμμετείχαν ως ομάδα σε ξενάγηση στους χώρους του σχολείου, στις αίθουσες, στους αύλειους και στους βοηθητικούς χώρους, στα εργαστήρια, στις βιβλιοθήκες,

την οποία πραγματοποιούσε ο Διευθυντής του συγκεκριμένου συγκροτήματος. Παρατηρούσαν, πρότειναν, υιοθετούσαν ή απέρριπταν ιδέες και πρακτικές οργάνωσης και αισθητικής του χώρου, ενώ προβληματιζόταν και αντάλλασσαν απόψεις συγκριτικά με τον δικό τους σχολικό χώρο. Μετά τη διαλογική συζήτηση κατά την ξενάγηση στους χώρους του σχολείου, οι Διευθυντές συμμετείχαν σε βιωματικό εργαστήριο (learning by doing) με ομάδες εργασίας σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο. Η μέθοδος και οι τεχνικές που επιλέχτηκαν κατά την επιμορφωτική δράση ήταν ενεργητικές – συμμετοχικές, οι οποίες υποστηρίζονται διεθνώς καθώς ενθαρρύνουν την ανταλλαγή εμπειριών, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή, την διερευνητική μάθηση και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα σε κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα αποδοχής, εμπιστοσύνης και κατανόησης. Αξιοποιήθηκαν ανάλογα με τη θεματική ενότητα και τη στοχοθεσία ως μέθοδοι επιμόρφωσης, το εργαστήριο (επιμορφωτικές συναντήσεις με έμφαση στην αλληλεπίδραση και στην ανταλλαγή απόψεων για ένα συγκεκριμένο θέμα μεταξύ μικρού αριθμού συμμετεχόντων), η μελέτη περίπτωσης (ανάλυση περιπτώσεων που συνδέονται με το αντικείμενο του προβληματισμού σύμφωνα με τη θεματική που εξετάζεται) και το παιχνίδι ρόλων (οι συμμετέχοντες υποδύονται έναν ρόλο αναπαράγοντας μια κατάσταση ή ένα περιστατικό της πραγματικής εκπαιδευτικής ζωής).

Κατά την ολομέλεια πριν την έναρξη της εργασίας σε ομάδες, προσδιοριζόταν το θεωρητικό πλαίσιο της θεματικής ενότητας με παράθεση βιβλιογραφικών αναφορών, εργασία που είχε αναλάβει ως εισήγηση ένας από τους επιμορφούμενους Διευθυντές με εμπειρία στη διδακτική του συγκεκριμένου θεματικού πεδίου, ή με μεταπτυχιακές σπουδές και γνωστική επάρκεια. Γινόταν αναφορά σε σχετικά με τη θεματική άρθρα από το διαδίκτυο ή από επιστημονικά περιοδικά (π.χ. Επιστήμες της Αγωγής), καθώς και από βιβλία παιδαγωγικής επιστήμης (π.χ. Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης, Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Η σχολική τάξη κ.τ.λ.). Στη συνέχεια, οι Διευθυντές εργαζόταν σε ομάδες εργασίας για βιωματική προσέγγιση του θέματος και αξιοποιώντας τεχνικές, ανάλογα με το θέμα, όπως η ανάλυση μελετών περίπτωσης, (π.χ. Σχολική βία, Διαχείριση γονέων) ή το παιχνίδι ρόλων (π.χ. Διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων, Διαχείριση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων), επεξεργάζονταν δεδομένα και τέλος αναστοχάζονταν στάσεις και πρακτικές. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, διανέμονταν σχετικό έντυπο υλικό, φύλλα εργασία με δραστηριότητες και “προβληματικές” καταστάσεις, ως συχνά φαινόμενα στις σχολικές μονάδες που χρειάζονται αποτελεσματική και άμεση αντιμετώπιση. Παρουσιαζόταν συγκεκριμένα περιστατικά ή υποθετικά σενάρια μέσω γραπτού κειμένου ή προφορικά στα οποία ζητούνταν πολύπλευρη και σε βάθος ανάλυση μέσω συγκεκριμένων ερωτημάτων ή σχολιασμός τους. Οι επιμορφούμενοι εκπονούσαν μια «αναφορά» στην οποία καταγραφόταν θέσεις, απόψεις και προτάσεις οι οποίες παρουσιαζόταν στην ολομέλεια στο τέλος του εργαστηρίου, ενώ γινόταν προσπάθεια δημιουργικής σύνθεσής τους. Σε εικονικά περιστατικά της σχολικής ζωής, όπως η διαχείριση συγκρούσεων προσωπικού, γινόταν κατανομή ρόλων με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και βαθύτερης κατανόησης στάσεων και συμπεριφορών. Οι Διευθυντές γινόταν αποδέκτες και σχολιαστές καλών πρακτικών, καινοτόμων προσεγγίσεων και βιωμάτων και μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανατροφοδότησης

αναστοχαζόταν κριτικά. Στο τέλος του εργαστηρίου γινόταν αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας για διαπίστωση επίτευξης ή μη των επιδιωκόμενων στόχων, ενώ εντοπιζόταν τυχόν αποτυχίες, αδυναμίες ή υπεροχές με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του επιμορφωτικού έργου.

Τα βασικά μέσα που ήταν στη διάθεση των επιμορφούμενων και των επιμορφωτών, και τα οποία αξιοποιήθηκαν, ήταν: φάκελο που περιείχε έντυπο υλικό, άρθρα σχετικά με τη θεματική, φύλλα εργασίας, βιβλία, φυλλάδια, φωτογραφίες, στυλό, μαρκαδόροι, πίνακας κιμωλίας – μαρκαδόρου, χαρτοπίνακας, ηλεκτρονικός υπολογιστής και προβολέας δεδομένων. Ο χώρος διεξαγωγής της επιμορφωτικής δράσης ήταν διαφορετικός σε κάθε σχολική μονάδα. Φροντίσαμε να πληροί τις βασικές προδιαγραφές (2 περίπου τ.μ ανά επιμορφούμενο), τους όρους υγιεινής (φωτισμός, θέρμανση, εξαερισμός) και ασφάλειας και να διαθέτει σύνδεση με νέες τεχνολογίες ή τον απαραίτητο εξοπλισμό. Η διαμόρφωση της αίθουσας υποστήριζε την επικοινωνία, τη συνεργασία, και τη συμμετοχή των επιμορφούμενων, ενώ η διάταξη των επίπλων (τραπέζια, καρέκλες) ήταν κυκλική, ημικυκλική ή διάταξη σε ομάδες συνεργασίας. Επίσης λαμβανόταν μέριμνα για λειτουργία κυλικείου στους χώρους διεξαγωγής της δράσης. Δεν έγιναν δαπάνες για λειτουργικά έξοδα, για τη χρήση και τη συντήρηση χώρων, για αγορά εξοπλισμού και υλικών, ούτε για αμοιβές προσωπικού.

Η ενημέρωση των Διευθυντών για το επιμορφωτικό πρόγραμμα ήταν έγκαιρη ενώ δόθηκαν σαφείς πληροφορίες για τον σκοπό, τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, το χρόνο, τον τόπο και τη διάρκεια διεξαγωγής του, προκειμένου να προβούν στον απαραίτητο προγραμματισμό των εργασιών τους στις σχολικές τους μονάδες. Δεν παρασχέθηκαν οικονομικές παροχές (οδοιπορικά, αποζημιώσεις) σε όσους συμμετείχαν. Τέλος, διασφαλιζόταν σε κάθε επιμορφωτική συνάντηση η διοικητική έγκριση και υποστήριξη, προκειμένου να προληφθούν εντάσεις στους επιμορφούμενους που συνεπάγονται την υπονόμευση του θετικού ψυχολογικού κλίματος.

3. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα του επιμορφωτικού προγράμματος που περιγράψαμε καταγράφονται ως εξής: Δημιουργήθηκαν κοινότητες μάθησης ενώ διευκολύνθηκε η διαπροσωπική μάθηση και αναπτύχθηκε η συνεργασία, καθώς όπως γράφει ο Diamond (1991) και αναφέρουν οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008: 66): «Πηγή της μάθησης δεν είναι μόνο η έρευνα και η ανακάλυψη αλλά επίσης η διαπραγμάτευση και το μοίρασμα». Έγινε σύνδεση θεωρίας και πράξης, επιμορφωτικών αναγκών και θεματικών, ενώ ενθαρρύνθηκε η αναστοχαστική διεργασία για βελτίωση πρακτικών. Δημιουργήθηκε ατμόσφαιρα αποδοχής όλων των μελών της ομάδας και αίσθημα ασφάλειας, κατανόησης και εμπιστοσύνης. Παρήχθη επιστημονικό υλικό. Έγινε ανταλλαγή απόψεων για διαχείριση διοικητικών και παιδαγωγικών θεμάτων ενώ υιοθετήθηκαν καινοτόμες ιδέες που συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Δόθηκε ευκαιρία στους επιμορφούμενους Διευθυντές για συναισθηματική αποφόρτιση και πνευματική ανατροφοδότηση. Επιλύθηκαν προβλήματα και αναπτύχθηκε συνεργασία και αλληλεπίδραση με φορείς. Επαναπροσδιορίστηκαν προσωπικές επιλογές, στάσεις και συμπεριφορές ενώ

αναπτύχθηκαν απαραίτητες δεξιότητες για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και την ποιότητα της σχολικής ζωής. Γνώρισαν διάφορους τύπους σχολικών συγκροτημάτων, είδαν την υλικοτεχνική τους υποδομή, τον τρόπο διοίκησής τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούν, καθώς και τις καινοτόμες εφαρμογές τους. Αναπτύχθηκαν στενοί δεσμοί σε πλαίσιο συναδελφικότητας και κοινού οράματος για την εκπαιδευτική διοίκηση.

Αξιολογώντας την δράση μέσω παρατήρησης και συνέντευξης, κατά τις επισκέψεις μου στα σχολεία την επόμενη σχολική χρονιά, διαπιστώθηκε η θετική της επίδραση στους επιμορφούμενους όσον αφορά στην ανάπτυξη θεωρητικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και αποτελεσματικών πρακτικών. Προτείνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου υποχρεωτικού και σταθερού επιμορφωτικού προγράμματος για τα στελέχη της εκπαίδευσης από την Πολιτεία, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και σύγχρονου σχολείου. Η παραπάνω δράση είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του σύγχρονου Διευθυντή, ενώ είναι υλοποιήσιμη και διαχειρίσιμη σε οικονομικό επίπεδο. Ειδικότερα για τους νέους Διευθυντές, προτείνεται η εισαγωγική επιμόρφωση πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς καθώς και η παροχή κινήτρων για συμμετοχή όλων των στελεχών της εκπαίδευσης σε συγκροτημένο επιμορφωτικό πλαίσιο βασισμένο στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και αφού έχουν διερευνηθεί οι ανάγκες τους, όπου θα συνδυάζεται η επιστημονική θεωρία και γνώση με την εμπειρία και την πρακτική εφαρμογή τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Diamond, P.(1991). *Teacher education and transformation. A psychological perspective*, Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Α. Καψάλη (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. (σσ. 3-30) Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καταβάτη, Ε. και Τσερεγκούνη, Α. (2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Katz, R. (1974), «Skills of an effective administrator». *Harvard Business Review*, Sept.-October, pp.90-102.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», *Εκπαιδευτικός κύκλος*, Τόμος 1 (τ. 3). Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2016 από: www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf
- Μάρδας, Γ. & Βαλκάνος, Ε. (2002). *Οργάνωση, διοίκηση και οικονομία του συστήματος της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010 – 2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*). Ανακτήθηκε στις 11/12/2010 από: <http://www.epimorfosi.edu.gr>
- Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2011). *Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη*. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου 2016 από: <http://www.uth.gr./tovima//61/8>. Papaioannou. Giavrimis. Katsafouros. Valkanos. Doc
- Σαϊτίης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτίης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φωτεινός, Γ. (2006). *Διοίκηση και αποτελεσματικότητα στο σύγχρονο σχολείο: Συγκριτική διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Χατζηγιάνης, Θ., Λιμαράκη, Μ. & Χλαπάνης, Γ. Ε. (2012). *Εκπαιδευτικές Ανάγκες Διευθυντών Σχολικών Μονάδων*. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου 2016 από users.sch.gr/hlapanis/.../arthro18_synedrio_Kedek_Chatzigiannis_limaraki_hlapanis.pd
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Μηχανισμοί πλαισίωσης, πρακτικές και προοπτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση του μαθητικού πληθυσμού των Ρομά.

Κολυμπάρη Τάνια
ΠΕ70, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο-Ιωαννίνων
Tkolympar@gmail.com

Κτενίδου Δέσποινα
Ειδική Σύμβουλος Υφυπουργού παιδείας
dktenidou@minedou.gov.gr

Περίληψη

Στην εργασία εξετάζονται προγράμματα εθνικής εμβέλειας που αναπτύχθηκαν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας σε συσχέτιση με τις κοινοτικές οδηγίες και συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση του μαθητικού πληθυσμού των Ρομά. Παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, ο βαθμός επίτευξης των στόχων και η προοπτική τους στο μέλλον σαν γραμμική συνέχιση των μέχρι σήμερα πρακτικών. Από την συνεξέταση των προγραμμάτων φάνηκε ότι η αναγκαιότητα εφαρμογής πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις κοινότητες Ρομά, εξακολουθεί να υφίσταται. Οι πολιτικές αυτές για να είναι αποτελεσματικές θα πρέπει να συνοδεύονται από την υιοθέτηση σχετικών κατευθυντήριων γραμμών από το Υπουργείο Παιδείας σε συνδυασμό με την συναντίληψη της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ρομά, Υπουργείο Παιδείας.

1. Εισαγωγή

Ο προσανατολισμός προς τη δημιουργία συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί πλέον κυρίαρχη τάση σε ευρωπαϊκό και σε διεθνές επίπεδο. Σε πολλές χώρες του κόσμου, αρκετές συζητήσεις γίνονται και σημαντικές προσπάθειες καταβάλλονται με στόχο την άρση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες εκδηλώνονται σαν αποτέλεσμα της μη ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα των ατόμων ή ομάδων (Power & Gewirtz, 2001). Διεθνείς οργανισμοί, η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθούν με ψηφίσματα την συνεκπαίδευση πληθυσμών με διαφοροποιημένες πολιτισμικές ορίζουσες. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κάτω από την ομπρέλα της συνεκπαίδευσης (inclusive education) τα κράτη επιχειρούν να υπερβούν το μονοπολιτισμικό τους προσανατολισμό και να λάβουν υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό που συναντάται στο μαθητικό πληθυσμό. Βασική επιδίωξη είναι η κοινωνική ανάπτυξη ομάδων και ατόμων μέσω μιας ανθρωπιστικής

προσέγγισης, δημοκρατικών αρχών και αξιών που προϋποθέτει την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας εντός και εκτός των σχολείων.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει τους μηχανισμούς πλαισίωσης που υπηρετούν την προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση του μαθητικού πληθυσμού των Ρομά. Σε αυτήν την κατεύθυνση εξετάζονται προγράμματα εθνικής εμβέλειας που αναπτύχθηκαν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας συσχέτιση με τις κοινοτικές οδηγίες και συστάσεις της Ε. Ε. Αρχικά, παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ) και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Εν συνεχεία, με αφετηρία τους αρχικούς άξονες σχεδιασμού των εν λόγω προγραμμάτων εξετάζεται με κριτική ματιά ο βαθμός επίτευξης των αρχικών στόχων και η προοπτική τους στο μέλλον σαν γραμμική συνέχιση των μέχρι σήμερα υφισταμένων πρακτικών στο ελληνικό σχολείο.

2. Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση της συμπερίληψης αποτελεί τη βάση μιας ευρύτερης φιλοσοφίας, η οποία προάγει την ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών στα σχολεία της γειτονιάς τους (Florian, 1998). Σε αυτή τη βάση το σχολείο εισέρχεται σε μια διαδικασία μετασχηματισμού και αλλαγής, έχοντας την ευθύνη για την εκπαίδευση όλων των μαθητών επί ίσοις όροις, τροποποιώντας και προσαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα διαθέσιμα μέσα και υλικά έτσι ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό και δημοκρατικό (Frederickson & Cline, 2002).

Με άλλα λόγια, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία «ανάπτυξης ενός σχολείου για όλους» και αποτελεί «μια πρωταρχική προσέγγιση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία» (Ainscow, Booth & Dyson, 2006: 15· Booth & Ainscow, 2011). Η πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, λοιπόν, εκτείνεται πέρα από τον εκσυγχρονισμό, τη μεταρρύθμιση και την αναδιοργάνωση των θεσμών αγωγής και εκπαίδευσης και σχετίζεται με τις σχολικές κουλτούρες, την εκπαιδευτική πολιτική και την κοινωνική δικαιοσύνη (Barton, 2003).

Ένα από τα μεγάλα προβλήματα των σύγχρονων εθνών-κρατών και των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, σύμφωνα με τον Banks (2008), είναι από τη μια, να δημιουργήσουν μια κοινωνία η οποία να συμπεριλαμβάνει με ίσους όρους όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από την πολιτισμική καταγωγή τους και, από την άλλη, να αναδείξουν τις κοινές αξίες, ιδανικά και εθνικές επιδιώξεις τις οποίες όλοι πρέπει να προωθούν και πρεσβεύουν. Καταλυτικό ρόλο στη προσπάθεια για διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των δύο, φαινομενικά, άκρων φαίνεται να αποτελεί η διαπολιτισμική προσέγγιση που αφενός βασίζεται σε δημοκρατικές αξίες και πιστεύω και αφετέρου επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Bennett, 2007). Σύμφωνα με τους Banks και Banks (2004) η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο μελέτης και μια αναδυόμενη επιστήμη, της οποίας κύριος σκοπός είναι να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες.

3. Η στρατηγική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τους Ρομά

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει επισημάνει την κοινή ευθύνη των θεσμικών οργάνων και των κρατών μελών της, προκειμένου να σημειωθεί πρόοδος στο θέμα της κοινωνικής ενσωμάτωσης των Ρομά. Προς την κατεύθυνση αυτή, το 2011, η Ε.Ε. εξέδωσε ανακοίνωση με την οποία καλούσε τα κράτη μέλη να καταρτίσουν στρατηγικές ένταξης των Ρομά που θα περιλάμβαναν τις πολιτικές και τα μέτρα που έπρεπε να θεσπιστούν. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, κάθε χώρα κατάρτισε μια στρατηγική για τους Ρομά ή μια σειρά ολοκληρωμένων μέτρων πολιτικής που η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αξιολόγησε στην ανακοίνωση που εξέδωσε το 2012. Σε έκτακτη συνεδρίαση που πραγματοποιήθηκε στις Βρυξέλλες το 2012, η Επιτροπή υιοθέτησε τέσσερις τομείς για την εξειδίκευση των εθνικών πολιτικών και την ανάπτυξη προγραμμάτων δράσης για την αντιμετώπιση των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνει η συγκεκριμένη ομάδα, στις χώρες κράτη μέλη της Ε.Ε. Ειδικότερα οι τομείς αφορούσαν στην: α) εκπαίδευση β) απασχόληση, γ) υγειονομική περίθαλψη δ) στέγαση και ουσιώδεις υπηρεσίες.

Στον τομέα της εκπαίδευσης στόχος της ΕΕ είναι η εξασφάλιση πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση και η ολοκλήρωση τουλάχιστον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όλων των παιδιών Ρομά, καθώς επίσης και η μείωση της μαθητικής διαρροής. Μετά τις εκθέσεις αξιολόγησης (2013, 2014) των εθνικών πολιτικών και των προγραμμάτων δράσης που ανέλαβαν τα κράτη, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, εξέδωσε συστάσεις για αποτελεσματικότερα μέτρα και κυρίως διαρθρωτικές αλλαγές που απαιτούνταν σε κάθε χώρα, τονίζοντας ότι, στο πλαίσιο του διαλόγου «Ευρώπη 2020» θα πρέπει να καταβληθούν περισσότερες προσπάθειες για την ένταξη των Ρομά (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

4. Η εθνική πολιτική της Ελλάδας για την εκπαίδευση των Ρομά

Στην Ελλάδα, η Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη των Ρομά, έθεσε ως στόχο για την περίοδο 2012-2020 την *«άρση των όρων του κοινωνικού αποκλεισμού των Ρομά και τη δημιουργία των προϋποθέσεων της κοινωνικής ένταξης των Ρομά, Ελλήνων και αλλοδαπών που διαβιούν νόμιμα στην χώρα»*. (ΥΠ. Ε. Κ. Α. Π., 2011).

Ειδικότερα, σε σχέση με την εκπαίδευση, επιδίωξη αποτελεί η αύξηση ως το 2020 της ένταξης των παιδιών στη σχολική πραγματικότητα με στόχο τη μείωση της σχολικής διαρροής και αποτυχίας και τη διάχυση της εκπαίδευσης τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ως γενικός σκοπός τέθηκε η ενίσχυση της πρόσβασης των παιδιών Ρομά στην προσχολική αγωγή και στη συνέχεια η έγκαιρη εγγραφή τους στην Α' δημοτικού, η εξοικείωσή τους με το σχολείο και η παραμονή τους σε αυτό σε όλη τη διάρκεια τουλάχιστον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού προβλεπόταν μία σειρά παρεμβάσεων, οι οποίες υλοποιήθηκαν μέσα από το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», που εφαρμόστηκε από τους δύο Δικαιούχους (ΕΚΠΑ και ΑΠΘ) (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π., 2010) και συμπεριελάμβανε τους ακόλουθους ειδικούς στόχους: (α) τη διευκόλυνση της πρόσβασης παιδιών Ρομά, στην προσχολική αγωγή, την παραμονή και συστηματική τους φοίτηση με απώτερο στόχο την ομαλή τους μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, (β) τη διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών Ρομά

στο σχολείο και την υποστήριξή τους προκειμένου να επιτευχθεί η τακτική φοίτησή τους και η πρόοδός τους σ' αυτό, (γ) τη στήριξη των νέων και ενηλίκων Ρομά (ιδιαίτερα γυναικών), προκειμένου να επωφεληθούν από προγράμματα αλφαριθμητισμού (ΚΕΕ) και να αποκτήσουν απολυτήριο δημοτικού σχολείου ή/και να αποκτήσουν απολυτήριο γυμνασίου φοιτώντας στα ΣΔΕ, (δ) την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, διευθυντών, σχολικών συμβούλων και στελεχών της εκπαίδευσης μέσα από διάφορες μορφές επιμορφωτικών παρεμβάσεων, ώστε να δημιουργηθεί στο μέλλον μια ομάδα στελεχών που θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στην εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία, συμβάλλοντας στην άρση των προκαταλήψεων και των αρνητικών διακρίσεων για την ομάδα-στόχο, (ε) τη συνεργασία ψυχολόγων και σχολείου για την ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών και τη γενικότερη βελτίωση της δυναμικής του σχολείου, (στ) τη δημιουργία μιας λειτουργικής και αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο σχολείο, στις οικογένειες και την κοινότητα Ρομά, (ζ) τη δικτύωση των σχολικών μονάδων του προγράμματος μέσω ΤΠΕ με σκοπό την προσφορά υπηρεσιών σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και διοικητικό προσωπικό.

Για την ολοκληρωμένη διαχείριση της Εθνικής Στρατηγικής, προβλεπόταν η ανάπτυξη ενός μηχανισμού, ο οποίος θα επιβλέπει τρία επίπεδα ανάπτυξής της. Στο πρώτο επίπεδο, περιλαμβάνεται ο εθνικός συντονισμός που υλοποιείται από τα συναρμόδια Υπουργεία, σε συνεργασία με το Εθνικό Σημείο Επαφής (ΕΚΚΑ). Το δεύτερο επίπεδο, αφορά τις Περιφέρειες, οι οποίες εξειδικεύουν τις κατευθύνσεις της εθνικής πολιτικής σε πολυτομεακά Σχέδια Δράσης ανά Περιφέρεια. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο η ευθύνη βρίσκεται στους Δήμους και περιλαμβάνεται η εξειδίκευση και η εφαρμογή των ολοκληρωμένων τοπικών παρεμβάσεων, με τον συντονισμό των αρμόδιων Περιφερειών.

5. Αξιολόγηση πράξεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους Ρομά

Από την έκθεση τελικής αξιολόγησης των δράσεων που αναπτύχθηκαν από το ΑΠΘ και ΕΚΠΑ προέκυψαν τα ακόλουθα (ΕΥΔ ΕΠ ΑΝΑΔ ΕΔΒΜ, 2015):

Πλεονεκτήματα

- Εξειδίκευση μέρους των στελεχών της εκπαίδευσης και των επαγγελματιών ψυχοκοινωνικής στήριξης στη διαχείριση ζητημάτων της ομάδας στόχου.
- Άμβλυνση της κοινωνικής και της πολιτισμικής απομόνωσης μέρους των κοινοτήτων Ρομά που ζουν σε απομακρυσμένους και υποβαθμισμένους οικισμούς.
- Συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη βελτίωση των δεικτών εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά και στην ένταξή τους (αύξηση της πρόσβασης των παιδιών στη προσχολική αγωγή και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καταπολέμηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής).
- Κάλυψη γνωστικών και γλωσσικών αναγκών μέρους του μαθητικού πληθυσμού Ρομά.
- Δημιουργία καινοτομιών και διάχυση καλών πρακτικών σε μικρό μέρος των κοινοτήτων Ρομά.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων, οι οποίες βασίζονταν στα αποτελέσματα των χαρτογραφήσεων.
- Καινοτόμες εξ αποστάσεως επιμορφώσεις εκπαιδευτικών (συνεχής καθοδήγηση, προώθηση της ιδέας της αυτοαξιολόγησης).

Μειονεκτήματα

- Αδυναμία διασφάλισης από το Υπουργείο Παιδείας κοινής προσέγγισης και κοινού τρόπου υλοποίησης του Προγράμματος από τους δύο Δικαιούχους.
- Αδυναμία δημιουργίας συνεργειών ανάμεσα στα διάφορα Προγράμματα που αφορούν την ομάδα στόχο (π.χ. ΖΕΠ, τμήματα ένταξης, τμήματα υποδοχής), ενώ παρατηρούνται φαινόμενα αλληλοεπικαλύψεων των παρεμβάσεων, χωρίς να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητά τους και η κάλυψη των αναγκών της ομάδας στόχου.
- Αδυναμία απομόνωσης της συμβολής του Προγράμματος, στις περιπτώσεις εκείνες όπου μέρος του φυσικού του αντικειμένου συμπίπτει με το περιεχόμενο υλοποίησης παρεμβάσεων που αναπτύσσονται από άλλους φορείς (π.χ. Ιατροκοινωνικά Κέντρα).
- Έλλειψη σαφούς, οριοθετημένου και κοινού πλαισίου μέτρησης της αποτελεσματικότητας και των επιπτώσεων της εφαρμογής παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Συγκυριακού χαρακτήρα και μη εμφανή αποτελέσματα των παρεμβάσεων σε ένα μεγάλο μέρος των περιοχών παρέμβασης.
- Αποσπασματική υλοποίηση των παρεμβάσεων, ασυνέχεια και ανομοιογένεια όσον αφορά στο περιεχόμενο τους, σε μεγάλο μέρος των περιοχών παρέμβασης.
- Απουσία ολιστικής προσέγγισης, σε μεγάλο μέρος των περιοχών παρέμβασης, καθώς και στόχευσης των επιμορφώσεων σε βιωματικές μεθόδους και δειγματικές διδασκαλίες.
- Απουσία μόνιμου μηχανισμού στήριξης της ομάδας στόχου και κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού, με έμφαση στις ανάγκες των παιδιών Ρομά, ενσωματώνοντας και στοιχεία από τον πολιτισμό και της κουλτούρα τους.
- Χαμηλή συμμετοχή μελών των κοινοτήτων Ρομά στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Μεγάλο ποσοστό των μαθητών των κοινοτήτων Ρομά δεν καλύπτεται από δράσεις ενισχυτικής διδασκαλίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Όπως προέκυψε από την ανάλυση SWOT οι συνθήκες που επιβάλλουν την αναγκαιότητα εφαρμογής πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις κοινότητες Ρομά, εξακολουθεί να υφίσταται. Ωστόσο, οι πολιτικές αυτές δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές, εάν δεν συνοδεύονται από μία ολιστική προσέγγιση προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης των Ρομά (κοινωνική απομόνωση, περιθωριοποίηση, αδυναμία πρόσβασης σε βασικά κοινωνικά αγαθά). Ο πληθυσμός των Ρομά βιώνει έναν ιδιότυπο κοινωνικό αποκλεισμό, με εμφανέστατα αποτελέσματα τόσο στους δείκτες απασχόλησης, όσο και τους οικονομικούς, αλλά και

στις συνθήκες διαβίωσης, κυρίως στους καταυλισμούς, στο τρόπο ζωής του πληθυσμού και στην εκπαίδευσή του (ΕΥΔ ΕΠ ΑΝΑΔ ΕΔΒΜ, 2015).

Προς την κατεύθυνση της ολιστικής προσέγγισης, κινείται και η «Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη των Ρομά 2012-2020», η οποία επιχειρεί να διασφαλίσει τις απαραίτητες συνέργειες τομεακών και χωρικών παρεμβάσεων. Ωστόσο, χρειάζεται ένας κεντρικός συντονισμός όλων αυτών των προσπαθειών, προκειμένου να υπάρχει κοινή στόχευση και προσανατολισμός των παρεμβάσεων, χωρίς να παρατηρείται επικάλυψη ρόλων και αρμοδιοτήτων. (ΥΠ. Ε. Κ. Α. Π., 2011). Παράλληλα, δεδομένου ότι η γεωγραφική διασπορά και η ανομοιογένεια των κοινοτήτων Ρομά, δυσχεραίνει την εφαρμογή κοινών πολιτικών και παρεμβάσεων σε όλες τις κοινότητες Ρομά, η διαπολιτισμική πολιτική του μέλλοντος θα πρέπει να οργανωθεί σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας θα πρέπει να βασίζεται στη διενέργεια προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης σε στοχευμένους δήμους και περιοχές, όπου παρατηρείται υψηλή συγκέντρωση πληθυσμού Ρομά, ενώ ο δεύτερος άξονας θα πρέπει να δημιουργηθεί μέσα από τη διενέργεια παρεμβάσεων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος με τη συνεργασία και άλλων φορέων που δρουν σε τοπικό επίπεδο όπως πχ. κοινωνικές υπηρεσίες Δήμων, υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας, ΙΑΚ (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π.-Π.1, 2015).

Όλες οι παρεμβάσεις, θα πρέπει να έχουν επίκεντρο τους οικισμούς / καταυλισμούς Ρομά, στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση του ενήλικου πληθυσμού. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αναδείχθηκε την τρέχουσα αξιολογική περίοδο, είναι το έλλειμμα εμπιστοσύνης μέρους των κοινοτήτων Ρομά, όπου το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε με αποσπασματικότητα, ασυνέχεια και μέσω ad hoc παρεμβάσεων. Η ευαισθητοποίηση του πληθυσμού των Ρομά όμως, μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την ανάπτυξη ενός μόνιμου μηχανισμού ψυχοκοινωνικής στήριξης, ο οποίος θα δρα και θα λειτουργεί στο πεδίο (οικισμό/καταυλισμό), σε καθημερινή βάση. Ο μηχανισμός αυτός, θα πρέπει να συνδράμει προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης μιας ουσιαστικής και αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στις οικογένειες Ρομά και το σχολείο, έχοντας ως στόχο την ενεργή ενασχόληση των γονέων με τη φοίτηση των παιδιών τους και τη συμμετοχή τους σε συλλογικά όργανα του σχολείου, διασφαλίζοντας την ισότιμη μεταχείρισή τους. Παράλληλα, η κοινωνιογνωσιακή ενδυνάμωση του ενήλικου πληθυσμού Ρομά, κρίνεται μείζονος σημασίας για την ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών Ρομά (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π.-Π.2, 2015).

Επιπρόσθετα, οι τάσεις εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, παραμένουν χωρίς ουσιαστικές μεταβολές, ενώ υπάρχει ένα νεφελώδες τοπίο επί των εκπαιδευτικών στοιχείων και δεδομένων που βασίζονται μόνο σε ad hoc ερευνητικές μελέτες, συγκεκριμένων και γεωγραφικά περιορισμένων οικισμών. Κυρίαρχο πρόβλημα αποτελεί η αδυναμία πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα (χαμηλό βιοτικό επίπεδο των οικογενειών τους, συνεχείς μετακινήσεις των οικογενειών, παιδική εργασία, πολιτισμικό προφίλ, αδυναμία μετακίνησης, αστικο-δημοτικές εκκρεμότητες, μη εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου). Τα ζητήματα αυτά εντάχθηκαν στο πεδίο δράσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ στην πραγματικότητα δεν αποτελούν αντικείμενό της (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π.-Π.3, 2015).

Η μελλοντική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το σύνολο των προβλημάτων που διέπουν την ένταξη

τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, με έναν διακριτό διαχωρισμό όμως στη στόχευση και στο περιεχόμενο των παρεμβάσεων της, οι οποίες θα πρέπει να αναπτύσσονται σε συνέργεια με άλλες παρεμβάσεις φορέων, που εξυπηρετούν τους στρατηγικούς στόχους και προσανατολισμούς της «Εθνικής Στρατηγικής για την Κοινωνική Ένταξη των Ρομά 2012-2020». Παράλληλα, θα πρέπει να εστιάσει στην επίταση της προσπάθειας της αναζήτησης και εγγραφής των παιδιών Ρομά στην προσχολική αγωγή, δεδομένου ότι κανένας φορέας και ειδικά το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δεν διαθέτει τον απαιτούμενο μηχανισμό για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού, αλλά και στην ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων ενισχυτικής διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας όμως υπόψη και τα άλλα προγράμματα (π.χ. ολόημερο σχολείο, τάξεις υποδοχής, τάξης ένταξης, ΖΕΠ) που λειτουργούν σε κάθε περιοχή.

Αναφορικά με τη δομή και το περιεχόμενο των παρεμβάσεων ενισχυτικής διδασκαλίας, αυτά θα πρέπει να είναι εκ των προτέρων αυστηρά προσδιορισμένα και η διαμόρφωση τους να μην έγκειται ούτε στην διακριτική ευχέρεια των δικαιούχων των προγραμμάτων, αλλά ούτε και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων παρέμβασης. Το δε χρονικό πλαίσιο ανάπτυξης τους και η διάρκεια τους, θα πρέπει να είναι προκαθορισμένη και κοινή για όλους, διασφαλίζοντας την επάρκεια τους όσον αφορά στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών του πληθυσμού στόχου. Τέλος, οι περιοχές (οικισμοί/ καταυλισμοί) ή τα σχολεία παρέμβασης, θα πρέπει να επιλέγονται με τέτοιο τρόπο ώστε, να μην υπάρχει επικάλυψη από άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι είναι αναγκαίο να υπάρχει ένας κοινός τρόπος υλοποίησης των δράσεων σε όλες τις περιοχές παρέμβασης, κάτι που μπορεί να διασφαλιστεί μόνο με την υιοθέτηση σχετικών κατευθυντήριων γραμμών από το Υπουργείο Παιδείας. Ο κοινός όμως τρόπος υλοποίησης επιβάλλει, μεταξύ άλλων, και μια συναντίληψη της εκπαιδευτικής κοινότητας πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxon: Routledge.
- Banks, J. A, & Banks, C. A. M. (Eds.) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion, Inaugural Professional Lecture*. London: Institute of Education, University of London.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Sixth Edition. London: Allyn & Bacon Publishers, Inc.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Third Edition. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (2010). *Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά*.
- Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (2015) *ΕΠ.1: Έκθεση αναφορικά με τα αποτελέσματα της στρατηγικής των Πράξεων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της περιόδου 2010-2014*.
- Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (2015) Π2: *Αξιολογήσεις ανά Πράξη «Εξωτερική Αξιολόγηση Πράξεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» ΕΚΘΕΣΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ ΜΕ ΤΙΤΛΟ: «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» στις Περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας και Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης, με MIS 303169 και MIS 303167, την περίοδο 2010-2014».*
- Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (2015) Π.3: *Τελική Έκθεση Αξιολόγησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, των παιδιών Ρομά, της περιόδου 2010-2014*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Πλαίσιο της Ε.Ε για εθνικές στρατηγικές των Ρομά μέχρι το 2020*. COM (2011) 173 final.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Έκθεση του 2015 σχετικά με την εφαρμογή του πλαισίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις εθνικές στρατηγικές ένταξης των Ρομά*. COM (2015) 299 final.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice. What, why and how? In: C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds), *Promoting Inclusive Practice*. London and New York, Routledge, 13-26.
- Frederickson, N. & Cline, T. (2002). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Maidenhead: Open University Press.
- Power, S. & Gewirtz, S. (2001). Reading education action zones. *Education Policy*, Vol. 16, No. 1, pp. 39-51.
- Υπουργείο Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας (2011). *Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη των Ρομά*.

Πρόταση Διδακτικού Σεναρίου για ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά ζητήματα μέσω της παιδικής λογοτεχνίας

Κονιτοπούλου Βασιλική Ειρήν,
PhD Τμήμα Ψυχολογίας της Εκπαίδευσης, Universidad de Salamanca
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
vkonitor@gmail.com

Δερδελάκου Χαρίκλεια Νεφέλ,
MeD "Παιδικό βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό", Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
nefels-d@hotmail.com

Περίληψη

Στο σύγχρονο σχολείο παρατηρείται έλλειμμα εξειδικευμένων ποιοτικών ερευνών που να πραγματεύονται την υλοποίηση διδασκαλιών με στόχο την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την κριτική ανάγνωση του κειμένου. Απόρροια αυτής της παρατήρησης είναι η παρούσα εργασία, αφού θέτει ως στόχο της την περιγραφή ενός Διδακτικού Σεναρίου αξιοποιώντας ένα λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο γνώσεων. Διδακτικό Σενάριο, Κοινωνικά Φαινόμενα, Λογοτεχνία και Κατανόηση

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Αν και τα κοινωνικά ζητήματα δεν παύουν να είναι επίκαιρα στις σχολικές τάξεις, σπανίως τίθενται υπό συζήτηση και κριτική ανάλυση. Έχοντας ως αφετηρία αυτόν τον προβληματισμό προσπαθήσαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα: με ποιον τρόπο μπορούμε να προσεγγίσουμε κοινωνικά θέματα με παιδιά του δημοτικού. Η απάντηση έρχεται να δοθεί φυσικά μέσα από την παιδική λογοτεχνία που εξυπηρετεί το διττό μας στόχο: ευαισθητοποίηση και κριτική κατανόηση σε ένα Διδακτικό Σενάριο. Στην εισήγηση μας θα τεκμηριώσουμε επιστημονικά την επιλογή μας αναφερόμενοι α) στη διαπραγμάτευση κοινωνικών θεμάτων μέσω λογοτεχνίας, β) στους λόγους προτίμησης ενός βιβλίου γνώσεων για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου γ) στις μεθόδους ανάλυσης της ιδεολογίας του κειμένου και δ) στη σφαιρική δομή της διδασκαλίας που ενισχύει την κριτική κατανόηση. Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται το Διδακτικό Σενάριο βάσει των παραπάνω θεωριών.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Διαπραγμάτευση κοινωνικών θεμάτων μέσω της λογοτεχνίας

Η ανάγκη ανάπτυξης της αντίληψης των παιδιών όσον αφορά στα κοινωνικά ζητήματα και της γενικότερης ευαισθητοποίησης τους μας οδηγεί στην πρόταση ανάπτυξης ενός προγράμματος που συνδυάζει τη λογοτεχνία με ένα δομημένο πλάνο

κειμενικής κατανόησης. Σύμφωνα με έρευνες, σε ένα τέτοιο πρόγραμμα οι δάσκαλοι μπορούν να εισάγουν τη ρεαλιστική παιδική λογοτεχνία μέσα από την οποία τροφοδοτούνται επικοινωνιακές συζητήσεις για ζητήματα που επηρεάζουν την κοινωνία μας (Chafel, Flint, Hammel, & Pomeroy, 2007). Δημιουργείται μια κοινότητα αναγνωστών μέσα στην οποία οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις οριοθετώντας τις πιθανές ερμηνείες του κειμένου (Αποστολίδου, 2006). Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση της λογοτεχνίας βοηθά τους μαθητές να δουν τους εαυτούς τους ως παιδιά ανάμεσα στα παιδιά όλου του κόσμου (Strehle, 1999).

2.2 Αξιοποίηση παιδικών βιβλίων γνώσεων για ανάλυση κοινωνικών θεμάτων

Για τις ανάγκες ενός τέτοιου διδακτικού προγράμματος κρίνουμε ως πρόσφορο παιδαγωγικό υλικό τα παιδικά βιβλία γνώσεων και πιο συγκεκριμένα το είδος των μικτών βιβλίων, τα οποία περιέχουν λογοτεχνικές ιστορίες, συχνά βιογραφικές, και ταυτόχρονα παραθέτουν πληροφοριακό υλικό που σχετίζεται με αυτές (Παπαδάτος, 2009). Βασικό πλεονέκτημα των μικτών λογοτεχνικών βιβλίων είναι η διττή τους διάσταση. Οι παιδικοί χαρακτήρες, η λογοτεχνική γραφή και η χαλαρή αφήγηση ελκύουν τους μικρούς αναγνώστες οι οποίοι συχνά τείνουν να μπουκν στη θέση των λογοτεχνικών χαρακτήρων ή και να ταυτιστούν. Επιπλέον, με δραστηριότητες κριτικής των πράξεων των ηρώων αλλά κυριότερα της ιδεολογίας του συγγραφέα αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα των μαθητών. Ταυτόχρονα το γνωστικό υλικό αυτών των βιβλίων βοηθά στην πληροφόρηση, τη σύγκριση και τον εμπλουτισμό των προηγούμενων γνώσεων τους, στην κριτική αξιολόγησή τους αλλά και στην παρακίνηση για εκτενέστερη έρευνα με την αξιοποίηση και άλλων πηγών για τη σφαιρικότερη προσέγγιση ενός θέματος. Η αξία της ένταξης παιδικών βιβλίων γνώσεων στο σχολείο ενισχύεται και λόγω των θετικών γνωρισμάτων που φαίνεται να έχουν έναντι των σχολικών εγχειριδίων. Ειδικότερα, σύμφωνα με την Καρπόζηλου (1994), το βιβλίο γνώσεων μπορεί να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονται ή δεν θίγονται επαρκώς μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, μπορούμε να επιλέξουμε εμείς πότε θα το διαβάσουμε, συνθήκη που δεν ισχύει για τα σχολικά εγχειρίδια.

2.3 Μέθοδοι ανάλυσης της ιδεολογίας του κειμένου

Η εισαγωγή ενός βιβλίου στην τάξη δεν πρέπει να σηματοδοτεί και την άκριτη αποδοχή των ιδεών του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δείξει τρόπους με τους οποίους τα κείμενα αν και προσφέρουν πλούτο ιδεών στους μαθητές, ταυτόχρονα δεν θα επιβάλλονται σε αυτούς (Nodelman, 1992). Η ιδεολογική στόχευση ενός κειμένου εξάγεται από τους τρόπους με τους οποίους ο κάθε συγγραφέας χρησιμοποιεί τους αφηγηματικούς συντελεστές (υπονοούμενο συγγραφέα, αφηγητή, αναγνώστη και υπονοούμενο αναγνώστη) (Κανατσούλη, 2008). Για παράδειγμα, οι άμεσες ή έμμεσες ερμηνείες των πράξεων και της συμπεριφοράς των χαρακτήρων από τον αφηγητή προσδίδουν στην ιστορία μια διδακτική μορφή και στον ίδιο τον αφηγητή ένα ρόλο αξιολογικό (Τζούμα, 1997· Παπαντωνάκης, 2009). Ο συγγραφέας καλύπτοντας κάθε "κενό" της αφήγησης στερεί από τον αναγνώστη την ευκαιρία να αξιολογήσει ο ίδιος τους χαρακτήρες μέσα από τα λόγια και τις πράξεις τους (Nikolajeva, 2002).

Αντίστοιχα, η συμμετοχή του αναγνώστη στην κατασκευή του νοήματος ελαχιστοποιείται, όταν ο συγγραφέας οδηγεί τον αναγνώστη να εστιάσει την προσοχή του σε ένα χαρακτήρα ή στον αφηγητή, ευνοώντας την ταύτιση με το ένα ή με το άλλο πρόσωπο (Κανατσούλη, 2008).

2.4 Κειμενική κατανόηση και ο ρόλος του δασκάλου

Έχοντας ως στόχο την περιγραφή της δομής μιας διδασκαλίας που αποσκοπεί στην κριτική ανάγνωση, προϋπόθεση αποτελεί η γνώση των λειτουργιών του εγκεφάλου κατά την επεξεργασία ενός κειμένου, ειδάλλως υστερεί εξαρχής η καθημερινή πρακτική των δασκάλων που αποβλέπει στην καλλιέργεια αντίστοιχων ικανοτήτων (Κονιτοπούλου & Καράτζιου, 2015). Κατά την ανάγνωση είναι αποδεκτό ότι συμμετέχει συντονισμένα ένας μεγάλος αριθμός ικανοτήτων βασισμένων σε δυο γνωστικές κατακτήσεις: αυτή της ταχείας και ακριβούς αποκωδικοποίησης λέξεων αλλά και αυτής της απόδοσης νοήματος στο κείμενο· ικανοτήτων που απαιτούν διαμεσολάβηση ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος για την καλλιέργειά τους (Broncano, Ciga, & Sánchez, 2011).

Αναπόφευκτα, λοιπόν, προκύπτει το ερώτημα: πώς θα επιτευχθεί μια βαθιά κειμενική κατανόηση, όταν οι μαθητές δεν έχουν εξασκηθεί σε μια κριτική ανάγνωση; Κατά τη γνώμη μας η σύνθετη φύση των αναγνωστικών διαδικασιών και η βραδεία κατάκτηση ορισμένων από αυτών δύναται να αντισταθμιστεί χάριν στις βοήθειες που μπορεί να προσφέρει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, δηλαδή μέσω μιας επιμελώς οργανωμένης διδασκαλίας προσαρμοσμένης στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών (Lobron & Selman, 2007· Strehle, 1999). Παράλληλα, η διδασκαλία θα πρέπει να σέβεται τις αρχές της *σκαλωσιάς (scaffolding)*, δηλαδή ο εκπαιδευτικός παρέχει προσωρινή βοήθεια, στόχος της οποίας είναι η διευκόλυνση της διαδικασίας της μάθησης έως ότου οι μαθητές να καταστούν αυτόνομοι. Όταν αναπτυχθούν οι δεξιότητες τους επαρκώς η βοήθεια αποσύρεται (Lajoie, 2005). Έτσι επιτυγχάνεται να αυξάνεται η αυτονομία των μαθητών σταδιακά χωρίς εκπτώσεις στη συμμετοχή τους κατά τη διδασκαλία (Chafel et al., 2007).

2.2 Πώς πρέπει να οργανώνεται μια διδασκαλία προς όφελος της κατανόησης και της συζήτησης κοινωνικών ζητημάτων;

Αξιοποιώντας ευρήματα από έρευνες στον κλάδο της κειμενικής κατανόησης καθώς και της διαπραγμάτευσης κοινωνικών θεμάτων μέσω της λογοτεχνίας είμαστε σε θέση να υποδείξουμε ποια είναι μια υποστηρικτική οργάνωση της διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών. Έχουμε χωρίσει τη σφαιρική δομή του Διδακτικού Σεναρίου σε πέντε φάσεις ή *επεισόδια*¹⁰⁷ διδασκαλίας (Sánchez, García, & Rosales, 2010).

Αναλυτικότερα, με την έναρξη της διδασκαλίας και την παρουσίαση του ερεθίσματος αφόρμησης κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη του επεισοδίου *στοχοθεσίας*. Κατά τη στοχοθεσία ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές α) τους διδακτικούς στόχους του Διδακτικού Σεναρίου που αφορούν γνωριμία- ανάλυση- και κρίση

¹⁰⁷ Επεισόδιο χαρακτηρίζουμε τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις που μπορούν να ομαδοποιηθούν γύρω από ένα συγκεκριμένο ορατό στόχο και αντιληπτό από όλους τους συμμετέχοντες της τάξης (Sánchez et al., 2010).

κοινωνικών θεμάτων σχετικών με το ανάγνωσμα και β) τις διαδικασίες μέσω των οποίων θα επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η στοχοθεσία διευκολύνει την κατανόηση των μαθητών, εφόσον κατευθύνει την προσοχή της περιορισμένης μνήμης εργασίας στις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου, οι οποίες θα γίνουν το έναυσμα για την ανάπτυξη της συζήτησης (Gunning, 2003· Seidel, Rimmele, & Prenzel, 2005).

Ως δεύτερο επεισόδιο διδασκαλίας ακολουθεί η *ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων* από προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, διότι έχει αποδειχτεί ότι έτσι οι μαθητές α) ενσωματώνουν ευκολότερα τη νέα γνώση στα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα, β) δίνουν καλύτερη συνοχή στο γραπτό, και γ) αναπτύσσουν συχνότερα συλλογισμούς για να καλυφθούν τυχόν ελλείψεις ή εσφαλμένες νοητικές αναπαραστάσεις (Reisman, 2012). Επίσης, το επεισόδιο προσφέρεται για ανάδειξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Αυτές οι εσφαλμένες γνώσεις θα αντιμετωπιστούν πάντοτε με σεβασμό και θα επιχειρηθεί να επεξεργαστούν, να συζητηθούν διαλογικά, και να αναθεωρηθούν σταδιακά κατά τα *επεισόδια ερμηνείας και ανακεφαλαίωσης* της Ενότητας (Lobron & Selman, 2007).

Η *συλλογική ανάγνωση*, με άλλα λόγια η φωναχτή ανάγνωση στην ολομέλεια της τάξης, είναι ιδανικός τρόπος για να έχει την εποπτεία της διαδικασίας ο δάσκαλος και να παρέμβει όπου κρίνεται σκόπιμο (Chafel et al., 2007). Το τρίτο αυτό κατά σειρά επεισόδιο είναι σημαντικό να τονιστεί ότι εναλλάσσεται με το *επεισόδιο της ερμηνείας* που ακολουθεί, καθώς ασπαζόμαστε την άποψη ότι ανάγνωση και ερμηνεία είναι αλληλένδετες διαδικασίες- και όχι διαχωρισμένες- που συμβάλλουν στην κατανόηση (Sánchez et al., 2010).

Στο επεισόδιο *ερμηνείας* δάσκαλος και μαθητές επεξεργάζονται τις πληροφορίες που έχουν αναγνωστεί. Ασπαζόμενοι τη θεωρία της γνωστικής προσέγγισης η οποία έρχεται σε συμφωνία και με τα προτεινόμενα επίπεδα κατανόησης από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2010) κρίνουμε ότι κατά την επεξεργασία του κειμένου είναι πιθανό οι μαθητές α) να εντοπίσουν β) να ερμηνεύσουν ή και γ) να αναστοχαστούν πάνω στις κειμενικές ιδέες. Αναλυτικότερα, ως *εντοπισμός πληροφοριών* θεωρείται η εξαγωγή ιδεών από το βασικό κειμενικό περιεχόμενο, ενώ ως *ερμηνεία πληροφοριών* οι διαδικασίες κατασκευής νοήματος χάριν νοητικών συμπερασμών (Kintsch, 1998). Τέλος, ως *αναστοχασμός πληροφοριών* αντιλαμβάνεται η διαδικασία αξιολόγησης του κειμένου είτε βάσει των προθέσεων του συγγραφέα, είτε βάσει των δομικών χαρακτηριστικών του γραπτού, είτε της αναθεώρησης αναπαραστάσεων.

Το επεισόδιο της *ανακεφαλαίωσης* το συναντάμε με το πέρας της κειμενικής επεξεργασίας και του διαλόγου για τα κοινωνικά φαινόμενα, επειδή κρίνεται αποτελεσματικό να γίνει μια σύνοψη των διδακτικών στόχων, αλλά και να διευκρινιστούν τυχόν απορίες. Η *ανακεφαλαίωση*, δηλαδή χρησιμεύει ως μια στιγμή αναστοχασμού της διδακτικής διαδικασίας, της αποτελεσματικότητάς της (Sánchez et al., 2010) καθώς και ενδείκνυται για την ανακατασκευή στερεοτυπικών αντιλήψεων και την κριτική τους. Σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι να τονιστεί πως αν με το τέλος του Διδακτικού Σεναρίου οι μαθητές δεν έχουν ακόμη προσεγγίσει τα επιθυμητά αποτελέσματα, αρκεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η διδασκαλία απλώς ως έναυσμα για περαιτέρω Διδακτικά Σενάρια και μάθηση.

Από τη σύντομη αυτή θεωρητική ανασκόπηση διαφαίνεται ότι, όταν ο/η εκπαιδευτικός θέλει να αξιοποιήσει ένα λογοτεχνικό βιβλίο όχι μόνο για αισθητική τέρψη αλλά για ευαισθητοποίηση και συνειδητοποίηση γύρω από κοινωνικά ζητήματα, τότε η κριτική ανάγνωση αποτελεί μέσο και σκοπό. Σε αυτή την περίπτωση, διαπιστώσαμε ότι τα επεισόδια διδασκαλίας προς όφελος της βαθιάς κειμενικής κατανόησης συμπίπτουν με προτάσεις της διδακτικής της λογοτεχνίας. Ειδικότερα, οι δυο θεωρητικές αφετηρίες μας συμφωνούν και ως προς τη συλλογική φωναχτή ανάγνωση του κειμένου κατά την οποία δημιουργείται μια κοινότητα αναγνωστών που μέσα από την πολυφωνία και το διάλογο προωθεί την αποδοχή του διαφορετικού και την αναθεώρηση πρότερων απόψεων.

2.3 Διδακτικό Σενάριο

Κοινωνικά ζητήματα συναντιούνται τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, παρατηρείται ένα έλλειμμα εξειδικευμένων προτάσεων για το σχεδιασμό ενός διδακτικού σεναρίου (ΔΣ) που θα θέτει σε πρωταγωνιστικό ρόλο τη την κριτική ανάλυση κοινωνικών θεμάτων και την ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Απόρροια αυτής της παρατήρησης είναι η παρούσα εργασία, με στόχο της την περιγραφή ενός ΔΣ για μαθητές Δ' τάξης υπό το πρίσμα της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και κειμενικής κατανόησης μέσω της παιδικής λογοτεχνίας.

Υλικό της εργασίας αυτής αποτελεί ένα μικτό βιβλίο γνώσεων με δυο ιστορίες και αντίστοιχα δυο τίτλους «Μαλάλα, ένα γενναίο κορίτσι» και «Ικμπάλ, ένα γενναίο αγόρι» (Winter, 2014). Το βιβλίο αυτό αφηγείται τις ιστορίες δύο παιδιών από το Πακιστάν, της Μαλάλας και του Ικμπάλ. Η πρώτη πυροβολήθηκε από τους Ταλιμπάν επειδή διεκδικούσε το δικαίωμά της στη μόρφωση. Ο δεύτερος ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών εργαζόταν ως σκλάβος σε βιομηχανία χαλιών. Στα δέκα του χρόνια κατάφερε να ελευθερωθεί και ξεκίνησε έναν αγώνα κατά της παιδικής εργασίας, ο οποίος του στοίχισε και τη ζωή. Οι δύο ιστορίες ενώνονται στη μέση του βιβλίου με μια κοινή ζωγραφιά η οποία θέλει να δείξει τις ομοιότητες στη ζωή αυτών των παιδιών που στερήθηκαν βασικά δικαιώματα, πάλεψαν σκληρά για αυτά και δέχτηκαν μοιραίες επιθέσεις προκειμένου να σωπάσουν. Όσον αφορά το είδος του βιβλίου, θεωρείται μικτό βιβλίο γνώσεων, διότι περιλαμβάνει τα βιογραφικά στοιχεία των ηρώων αλλά και λογοτεχνική αφήγηση των ιστοριών τους.

Το συγκεκριμένο βιβλίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί μετά από τον οποιοδήποτε προβληματισμό των μαθητών/ μαθητριών πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα. Ωστόσο υπάρχουν και συγκεκριμένες παγκόσμιες ημέρες στις οποίες ενδείκνυται η επεξεργασία ενός τέτοιου βιβλίου στην τάξη. Ενδεικτικά αναφέρουμε: 4/6 παγκόσμια ημέρα κατά της επιθετικότητας εναντίον των παιδιών, 12/6 π. ημ. κατά της παιδικής εργασίας, 20/11 π. ημ. για τα δικαιώματα του παιδιού, κ.ά.

Οι διδακτικές δραστηριότητες που ακολουθούν επιδιώκουν να σεβαστούν και να ενισχύσουν τις προαναφερθείσες αρχές. Αναλυτικότερα, σχετικά με τις δραστηριότητες αναφερόμενες στην ερμηνεία και την κατανόηση των κειμένων προτείνουμε την ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων διαβαθμισμένου βαθμού δυσκολίας που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκάστοτε μαθητικής κοινότητας. Παραδείγματος χάριν, προτείνουμε τις ακόλουθες ενδεικτικές δραστηριότητες:

Οργάνωση Διδασκαλίας	Παραδείγματα
Επεισόδιο Στοχοθεσίας	«Σίγουρα έχετε ακούσει την λέξη δικαιώματα, γνωρίζετε όμως ποια είναι τα δικαιώματα των παιδιών, τα δικά σας δικαιώματα; Σήμερα θα διαβάσουμε δυο ιστορίες που αναφέρονται σε δυο παιδιά που αγωνίζονται για δυο διαφορετικά δικαιώματα. Θέλω την προσοχή σας όσο διαβάζω, λοιπόν, για να μου απαντήσετε μετά για ποια δικαιώματα υπερασπίζονται οι πρωταγωνιστές των ιστοριών μας και με ποιον τρόπο».
Επεισόδιο Ενεργοποίησης Προηγούμενων Γνώσεων	(α) Στοχευμένες Ερωτήσεις: «Τι σημαίνει η λέξη δικαιώματα;», «Ποιοι έχουν δικαιώματα;», «Περίγραψε μου πώς περνάς μια καθημερινή σου μέρα.», «Πού βρίσκεται το Πακιστάν; Γνωρίζεις κάτι γι αυτήν την χώρα;» (β) Καταιγισμός ιδεών έχοντας ως αφορμή τη λέξη «Δικαιώματα».
Επεισόδιο Ανάγνωσης-Ερμηνείας	(α) Ερώτηση εντοπισμού πληροφορίας: «Ποια είναι ο/η πρωταγωνίστρια/ρις;» «Πού και πότε εκτυλίσσεται η ιστορία;» «Πώς μεταφέρονται τα κορίτσια στο σχολείο;» (β) Ερώτηση ερμηνείας πληροφορίας: «Με ποιους τρόπους η Μαλάλα υπερασπίζεται το δικαίωμά της στην μόρφωση;», «Γνωρίζεις περιπτώσεις παιδιών στη χώρα μας που εργάζονται όπως ο Ικμπάλ;», «Αν ήσουν στη θέση των ηρώων τι θα έκανες;» (γ) Ερώτηση αναστοχασμού πληροφορίας: «Γιατί ο συγγραφέας χαρακτηρίζει τους πρωταγωνιστές ως γενναίους;», «Θεωρείς ότι ο συγγραφέας τάσσεται υπέρ κάποιου;» «Υπάρχουν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των δυο ιστοριών; Εάν ναι ποιες είναι αυτές;», «Τι σημαίνει το απόφθεγμα του κειμένου στην αρχή και το τέλος;», «Γιατί πιστεύετε ότι το βιβλίο έχει έντονη εικονογράφηση;», «Τι λέτε να δηλώνει η εικόνα που συνδέει τις δυο ιστορίες;» «Παραλείπεται κάποια πληροφορία στο κείμενο για την οποία θα ήθελες να μάθεις περισσότερες λεπτομέρειες;». (δ) Δραστηριότητες: Μαντεύω την εικονογράφηση: Τα παιδιά εικονογραφούν την ιστορία χωρίς να έχουν δει τις εικόνες προβάλλοντας τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσης στο Πακιστάν. Γράφω τις επαναστατικές προκηρύξεις του Ικμπάλ και της Μαλάλας. Θεατρικό παιχνίδι: α) Βιώνω τα συναισθήματα των ηρώων β) Δίνω το δικό μου τέλος στην ιστορία. Αφαιρώ τα σχόλια του συγγραφέα από το κείμενο και το ξαναδιαβάζω. Τι έχει αλλάξει; Γίνομαι δημοσιογράφος της κυβερνητικής εφημερίδας του Πακιστάν και αναδιηγούμαι την ιστορία. Πώς σου φαίνονται τώρα οι ήρωες και τα γεγονότα;

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επεισόδιο Ανακεφαλαίωσης	«Μέχρι τώρα γνωρίσαμε τη λέξη δικαιώματα, αλλά δεν ξέραμε ποια είναι δικαιώματα των παιδιών και ότι υπάρχουν νόμοι για την προάσπισή τους. Συγκεκριμένα αναφερθήκαμε στο δικαίωμα της μόρφωσης και στο δικαίωμα κατά της παιδικής εργασίας. Κατανοήσαμε πόσο σημαντική είναι η υπεράσπισή τους μέσα από τις προσπάθειες των ηρώων και πλέον μπορούμε και εμείς να βοηθήσουμε παιδιά που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα».
--------------------------	--

Με το πέρας του ΔΣ, εφόσον οι μαθητές εκδηλώσουν το ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα για τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και τις συνθήκες διαβίωσης σε άλλες χώρες, προτείνουμε δραστηριότητες επέκτασης του παραπάνω πλάνου.

- Δημιουργία αφίσας για τα δικαιώματα των παιδιών
- Προβολή ταινιών που αφορούν τα δικαιώματα των παιδιών
- Ανάγνωση και συζήτηση της λίστας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του ΟΗΕ
- Έκθεση φωτογραφίας ή ζωγραφιών με θέμα τη σύγκριση της καθημερινότητας των παιδιών σε Ελλάδα και Πακιστάν
- Έρευνα σε βιβλιοθήκες και διαδίκτυο για ανθρώπινα δικαιώματα, χώρες της Μέσης Ανατολής
- Έρευνα στον τύπο για σύγχρονα περιστατικά καταπάτησης ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- Αδελφοποίηση με σχολείο του Πακιστάν.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ποια είναι όμως η προσφορά αυτού του διδακτικού σεναρίου; Η παρούσα περιγραφική εργασία προσφέρει μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική δράση βασισμένη σε ένα εξειδικευμένο θεωρητικό πλαίσιο. Ο εμπλουτισμός του σχολικού προγράμματος με παρόμοια διδακτικά σενάρια κατά τη γνώμη μας συμβάλλει αρχικά στην ενημέρωση των μαθητών/τριών για κοινωνικά ζητήματα για τα οποία θα έπρεπε να είναι γνώστες. Επιπλέον, οδηγούν στη δημιουργία κριτικών πολιτών που πιστεύουμε πως είναι ο σημαντικότερος σκοπός ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αποστολίδου, Β. (2006). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου, *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ.335-347). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Broncano, A., Ciga, E., Sánchez, E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas?, *Cultura y Educación*, 23(1), 43-56.
- Chafel, J. A., Flint, A. S., Hammel, J., & Pomeroy, K. H. (2007). Young children, social issues, and critical literacy stories of teachers and researchers. *YC Young Children*, 62(1), 73.

- Gunning, T. G. (2003). *Building Literacy in the Content Areas*. USA: Pearson Education, Inc.
- Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα, Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994) *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Kintsch, W. A. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κονιτοπούλου, Β., Καρατζίου, Α. (2015). Οργάνωση μιας Διδακτικής Ενότητας Ιστορίας με άξονα την κειμενική κατανόηση για μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης. *Εκπαιδευοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον. Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης: 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ-ΔΠΘ, Αλεξανδρούπολη, 16-18 Οκτωβρίου 2015*.
- Lajoie, S. P. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, 33, 541-557.
- Lobron, A., Selman, R. (2007). The Interdependence of Social Awareness and Literacy Instruction. *The Reading Teacher*, 60: 528–537.
- Nikolajeva, M. (2002). *The rhetoric of character in children's literature*. Scarecrow Press.
- Nodelman, P. (1992). *The Pleasures of Children's Literature*. London: Longman.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: what students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science. volume I*. Paris: OECD.
- Παπαδάτος, Σ., Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές-προσεγγίσεις, δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2009). *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις Κειμένων για Παιδιά και Νέους*, Αθήνα: Πατάκης.
- Τζούμα, Α. (1997). *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία, Θεωρία και Εφαρμογή της Αφηγηματικής Τυπολογίας του G. Genette*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.
- Reisman, A. (2012). Reading like an historian: a document- based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Sánchez, E., García, R., Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.
- Seidel, T., Rimmele, R., Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15, 539-556.
- Strehle, E. (1999). Social Issues: Connecting Children to Their World. *Children's Literature in Education*, 30(3), 213-220.
- Winter, J. (2015). *Μαλάλα, ένα γενναίο κορίτσι- Ικμπάλ, ένα γενναίο αγόρι*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Erasmus Placement στο Σχολείο: η σημασία του και ο ρόλος του μέντορα

Κουσκουρίδα Φραγκούλα

Διευθύντρια 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Αλικαρνασσού, ΠΕ 70

kouskourida@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus Placement της Ευρωπαϊκής Ένωσης φοιτητές πραγματοποιούν πρακτική άσκηση σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες σε διάφορους φορείς, με στόχο την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας.

Την εποπτεία αναλαμβάνει ο μέντορας, ο οποίος καθοδηγεί και παρέχει επαγγελματική υποστήριξη. Στην περίπτωση της πρακτικής σε σχολείο, ο μέντορας είναι, επιπλέον, ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στον ασκούμενο και στα μέρη της σχολικής κοινότητας.

Η εμπειρία από την υλοποίηση πρακτικής άσκησης φοιτητών από ξένες χώρες στο σχολείο, συνιστά μια εξαιρετική εμπειρία για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, εμπλουτίζει το προσφερόμενο παιδαγωγικό έργο και συμβάλει στην ενίσχυση της ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη.

Λέξεις-κλειδιά: Erasmus Placement, μέντορας, σχολείο, ευρωπαίος πολίτης,

1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα Erasmus Placement είναι ένα πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο του οποίου φοιτητές μπορούν να πραγματοποιήσουν πρακτική άσκηση, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες καθώς και τη Νορβηγία, το Λίχτενσταϊν, την Ισλανδία και την Τουρκία για διάστημα 3 έως 12 μηνών σε πανεπιστήμιο, σε ερευνητικό κέντρο, σε εταιρεία, σε οργανισμό ή και σε σχολείο στο εξωτερικό, με στόχο την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας. Ο χρόνος που οι φοιτητές αφιερώνουν για την πραγματοποίηση της πρακτικής άσκησης αναγνωρίζεται ως μέρος των σπουδών, ενώ καλύπτεται με μερική χρηματοδότηση. Επιπλέον, οι ασκούμενοι μπορούν να παρακολουθήσουν δωρεάν εντατικά μαθήματα γλώσσας πριν την έναρξη της πρακτικής τους άσκησης.

Σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση της πρακτικής παίζει ο μέντορας, ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή, του εμπνευστή που καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης, που βοηθάει και υποδεικνύει, συμβουλεύει και καθοδηγεί, αναγνωρίζει και επιβραβεύει, παρέχει επαγγελματική υποστήριξη, διαμορφώνει, επεξηγεί και μοιράζεται στρατηγικές (Rippon & Martin, 2003). Στην περίπτωση που η πρακτική άσκηση γίνεται στο σχολείο, ο μέντορας είναι, επιπλέον, ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στον ασκούμενο και στα μέρη της σχολικής κοινότητας.

Η εμπειρία από την υλοποίηση πρακτικής άσκησης φοιτητών από ξένες χώρες στο σχολείο, συνιστά μια εξαιρετική εμπειρία για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα,

καθώς αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία συνειδητοποίησης της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, εμπλουτίζει το προσφερόμενο παιδαγωγικό έργο και συμβάλει στην πολιτισμική επικοινωνία και αποδοχή, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη, από όλα τα μέρη της σχολικής πραγματικότητας.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την εμπειρία της συγγραφέως από το ρόλο της ως μέντορα, στο πλαίσιο της υλοποίησης πρακτικής άσκησης δύο φοιτητριών από την Πολωνία και την Τσεχική Δημοκρατία στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Αλικαρνασσού, στο οποίο είναι Διευθύντρια.

2. Κυρίως Μέρος

ERASMUS είναι το ακρωνύμιο για το: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students. Πήρε την ονομασία του από τον φιλόσοφο, θεολόγο και ανθρωπιστή του 15ου αιώνα Έρασμο του Ρότερνταμ (1465-1536). Η δράση Erasmus ξεκίνησε το 1987 στον τομέα της εκπαίδευσης. Το Erasmus+ placement αποτελεί ένα μέρος του προγράμματος Erasmus+, το οποίο στοχεύει στην ανάδειξη των δεξιοτήτων, της απασχολησιμότητας καθώς και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας σε όλους τους τομείς της Δια Βίου Μάθησης (<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>).

Τα συμβαλλόμενα μέρη είναι ο οργανισμός αποστολής, ο οργανισμός υποδοχής και βέβαια ο/η ασκούμενος/η.

Ο οργανισμός αποστολής είναι τα πανεπιστήμια, στα οποία υπάρχει αρμόδιο τμήμα για την παροχή πληροφοριών στους ενδιαφερόμενους φοιτητές για το πρόγραμμα και για τη διευθέτηση όλων των απαραίτητων ενεργειών.

Ο οργανισμός υποδοχής μπορεί να είναι οποιοσδήποτε δημόσιος ή ιδιωτικός οργανισμός που δραστηριοποιείται στην αγορά εργασίας ή στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας, όπως:

- ▶ δημόσια ή ιδιωτική, μικρή, μεσαία ή μεγάλη επιχείρηση (συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών επιχειρήσεων)
- ▶ δημόσιος φορέας σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο
- ▶ κοινωνικός εταίρος ή άλλος εκπρόσωπος του εργασιακού τομέα, συμπεριλαμβανομένων των εμπορικών επιμελητηρίων, των βιοτεχνικών/επαγγελματικών ενώσεων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων
- ▶ ερευνητικό ινστιτούτο
- ▶ ίδρυμα, νοσοκομείο
- ▶ ίδρυμα ανώτατης/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- ▶ **σχολείο**/ινστιτούτο/εκπαιδευτικό κέντρο (οποιοσδήποτε επιπέδου, από την προσχολική ως την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης επίσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων)
- ▶ αντιπροσωπεία ή δημόσιος οργανισμός (μορφωτικό ινστιτούτο, σχολείο) της χώρας αποστολής
- ▶ μη κερδοσκοπική οργάνωση, ένωση, ΜΚΟ
- ▶ εθνική διπλωματική αντιπροσωπεία (πρεσβεία, προξενείο)

- ▶ φορέας που παρέχει υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, επαγγελματικής συμβουλευτικής και ενημέρωσης (<http://www.interel.uoa.gr/erasmus/pm.html>)

Τα οφέλη του προγράμματος για τους φοιτητές που συμμετέχουν στην κινητικότητα είναι πολλά, καθώς μέσω της κινητικότητας οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν πολύτιμη επαγγελματική εμπειρία σε επιχείρηση/οργανισμό του εξωτερικού, να δημιουργήσουν νέες προοπτικές για τη συνέχεια των σπουδών τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και προσόντα, να βελτιώσουν τις γλωσσικές ικανότητές τους σε μία ξένη γλώσσα, να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες, να εξελιχθούν σε Πολίτες της Ευρώπης και να αναπτύξουν νέες φιλίες (<http://erasmus.uop.gr/index.php/---erasmus>).

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που αφορά στα αποτελέσματα του προγράμματος Erasmus σχετικά με τον αντίκτυπο του προγράμματος στους συμμετέχοντες φοιτητές, προκύπτει ότι οι πιθανότητες να αντιμετωπίσουν μακροχρόνια ανεργία όσοι απόφοιτοι έχουν διεθνή πείρα είναι 50% λιγότερες σε σχέση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει σπουδές σε Πανεπιστήμιο του εξωτερικού ή δεν έχουν κάνει πρακτική άσκηση σε φορέα ευρωπαϊκής χώρας.

Όπως προκύπτει από την έρευνα, το 92% των εργοδοτών, προκειμένου να προβούν σε πρόσληψη, διερευνούν κατά πόσο οι υποψήφιοι εργαζόμενοι χαρακτηρίζονται από ανεκτικότητα, αυτοπεποίθηση, φιλομάθεια, αποφασιστικότητα, επίγνωση των προτερημάτων και των αδυναμιών τους, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, στοιχεία που ενισχύονται από το πρόγραμμα Erasmus (<http://erasmus.uop.gr/index.php/---erasmus>).

Τα οφέλη για τον οργανισμό υποδοχής είναι επίσης σημαντικά, καθώς οι ασκούμενοι φέρνουν ενθουσιασμό, διαφορετική οπτική, νέες ιδέες και μεθόδους εργασίας, εξειδικευμένες γνώσεις, γνώση ξένων γλωσσών, νέα προσόντα και νέες δεξιότητες σχετικά με τον τομέα σπουδών τους, διαφορετική κουλτούρα, στοιχεία που συντελούν στη διεύρυνση της εξωστρέφειας και στον εκσυγχρονισμό του (http://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/13021/2/presentation_mavrogiorgou.pdf).

2.1 Erasmus+ placement στο Σχολείο

Τα σχολεία είναι ένας από τους φορείς στους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί πρακτική άσκηση στο πλαίσιο του Erasmus+ placement.

Ο/η κάθε φοιτητής/τρια που ενδιαφέρεται να πραγματοποιήσει πρακτική άσκηση σε σχολείο, επικοινωνεί με τη Διεύθυνση του Σχολείου προκειμένου να ζητήσει διευκρινήσεις και περισσότερες πληροφορίες. Ακολούθως, ο αποστέλλων οργανισμός (το Πανεπιστήμιο στο οποίο ανήκει ο/η φοιτητής/τρια), συμπληρώνει τη Σύμβαση Συμφωνίας (agreement form) σε συνεργασία με τη Διεύθυνση του Σχολείου, η οποία υπογράφεται και από τα τρία μέρη, προκειμένου να υποβληθεί προς έγκριση, ώστε ο/η φοιτητής/τρια να λάβει την επιχορήγηση.

Η Διεύθυνση του Σχολείου ενημερώνει υπηρεσιακά τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το/τη Σχολικό/ή Σύμβουλο, ζητά την έγκρισή τους για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης στο Σχολείο και στη συνέχεια αποστέλλει όλα

τα σχετικά έγγραφα υπηρεσιακά στο αρμόδιο τμήμα του Υπουργείου Παιδείας, προκειμένου να λάβει την έγκριση.

2.2 Ο ρόλος του μέντορα

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η πρακτική άσκηση, θα πρέπει ο οργανισμός υποδοχής να αναθέσει τα καθήκοντα του μέντορα σε κάποιον εργαζόμενο του. Ο μέντορας θα είναι αυτός που θα αναλάβει να καθοδηγήσει και να αναπτύξει μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ αυτού και του εκπαιδευόμενου.

Ο μέντορας μπορεί να είναι ένας σταθερός και επίμονος εμπυχωτής, που βοηθά στην εδραίωση της αυτοπεποίθησης του ασκούμενου, ή ακόμη κι ένας απαιτητικός προϊστάμενος, που διδάσκει τον ασκούμενο να εκτιμά την τελειότητα στην απόδοση. Σε κάθε περίπτωση, ο μέντορας νοιάζεται για τον ασκούμενο και γι' αυτό που επιδιώκει να κάνει (Gordon, 1992).

Με τη μεντορική σχέση αναπτύσσεται η συνεργασία μεταξύ δύο ατόμων, μέσα από την οποία προκύπτει ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, πληροφοριών και πρακτικών συμβουλών σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο απασχόλησης ή δραστηριότητας, μια διαδικασία που δρα υποστηρικτικά για τη μάθηση και την εξέλιξη, προκειμένου να διευκολυνθεί μια αμφίδρομη διαδικασία οικοδόμησης και ελέγχου των γνώσεων καθώς και ανάπτυξης και βελτίωσής τους (Tickle, 1994).

2.3 Καθήκοντα του μέντορα των ασκούμενων φοιτητών στο Σχολείο

Συνήθως, η μεντορική σχέση πραγματοποιείται μεταξύ ενός πιο πεπειραμένου και λιγότερο πεπειραμένου εκπαιδευτικού. Οι νεοεισερχόμενοι αναφέρονται ως ασκούμενοι, μαθητευόμενοι, προστατευόμενοι, αρχάριοι ή απλά νέοι (Office of the Director of Equal Opportunity in Public Employment, 1997).

Βασική ευθύνη του μέντορα, πριν την έλευση του ασκούμενου στο Σχολείο, είναι να συνεργαστεί με τον αποστέλλοντα οργανισμό στο σχεδιασμό της Σύμβασης Συμφωνίας σχετικά με την τοποθέτηση, η οποία πρέπει να ακολουθεί τις απαιτήσεις της εθνικής νομοθεσίας.

Ο μέντορας αναλαμβάνει να αναθέσει στους ασκούμενους καθήκοντα και ευθύνες, οι οποίες ορίζονται στη Σύμφωνία Σπουδών για πρακτική άσκηση, με βασικό γνώμονα να αντιστοιχούν στις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητές τους και τους στόχους της κατάρτισης και να εξασφαλίζει την παροχή κατάλληλου εξοπλισμού και υποστήριξης.

Βασικό του μέλημα είναι να στηρίξει τον/την ασκούμενο/η στην ομαλή ένταξη του/της στο περιβάλλον της Σχολικής Κοινότητας και να παρακολουθεί την εξέλιξη της εκπαίδευσής του/της, καθώς και να συνδράμει στην αύξηση της ικανότητας αυτοκαθορισμού του/της (Κόκκος, 2005).

Ακόμη, οφείλει να παρέχει πρακτική υποστήριξη όποτε κριθεί απαραίτητο, να ελέγξει την καταλληλότητα της ασφαλιστικής κάλυψης και να διευκολύνει τον ασκούμενο στην κατανόηση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, αλλά και στην κατανόηση του εκπαιδευτικού της συστήματος.

Ο μέντορας πρέπει να διατηρεί μια επαγγελματική σχέση με τον ασκούμενο, να είναι διαθέσιμος, να ορίζει επιμορφωτικές και ανατροφοδοτικές συναντήσεις με τον ασκούμενο, να προσπαθεί να κρατά μια ουδέτερη άποψη, να έχει γνώσεις στον τομέα όπου ο καθοδηγούμενος χρειάζεται βοήθεια, να σέβεται την εμπιστοσύνη που του δείχνει ο ασκούμενος και να τον αντιμετωπίζει με σεβασμό (Rippon & Martin, 2003).

Θα πρέπει επίσης να παρέχει την γνώση, την εμπειρία, τη σοφία και την υποστήριξη της ανάπτυξης, να δίνει συμβουλές και να κάνει σχόλια σχετικά με την πορεία της άσκησης στο Σχολείο, να παρακινεί, να εμπνέει και να είναι ένα πρότυπο ρόλου (APEC, 1997).

2.4 Πρακτική άσκηση στο Σχολείο και μεντορική σχέση

Η εμπειρία στο Σχολείο από την υλοποίηση πρακτικής άσκησης δύο ασκούμενων φοιτητριών και τη μεντορική σχέση περιγράφονται ως ακολούθως:

Κατά το σχολικό Έτος 2013-14 η συγγραφέας της παρούσας εργασίας λειτούργησε πρώτη φορά ως μέντορας, αναλαμβάνοντας την καθοδήγηση μεταπτυχιακής φοιτήτριας μαθηματικών από την Πολωνία και για το διάστημα από το Φεβρουάριο ως το Μάιο.

Οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αναμενόταν να αποκτήσει η ασκούμενη καθώς και τα καθήκοντα της, όπως καταγράφηκαν στη Σύμβαση, ήταν η ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων, η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας ως εκπαιδευτικός σε σχολείο του εξωτερικού, η εργασία με τους μαθητές σε μια ξένη γλώσσα, η συνεργασία με την ομάδα των εκπαιδευτικών στην προετοιμασία των μαθημάτων, η επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, η εφαρμογή νέων καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας.

Ως φοιτήτρια Μαθηματικών, βασική της μέριμνα ήταν να αναπτύξει τις γνώσεις της στη διδακτική των μαθηματικών, να βοηθάει τους μαθητές στη μελέτη των Μαθηματικών και να εφαρμόζει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας τους.

Σύμφωνα με τη Σύμβαση, λόγω του γεγονότος ότι η πρακτική θα γινόταν σε σχολείο, τα πρόσθετα διεθνικά οφέλη που αναμενόταν να αποκτήσει η ασκούμενη είναι η γνωριμία με ένα νέο πολιτισμό, τη γλώσσα, τα έθιμα της χώρας, τη γνώση της θρησκείας και ο εορτασμός των αργιών και γενικά το πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας.

Κατά το επόμενο Σχολικό έτος 2015-16, φοιτήτρια Γερμανικών από την Τσεχία πραγματοποίησε τρίμηνη πρακτική άσκηση με μέντορα τη συγγραφέα της παρούσας εργασίας.

Το Σύμφωνο της Σύμβασης της περιόδου πρακτικής άσκησης, συμπεριελάμβανε τα παρακάτω καθήκοντα για την ασκούμενη:

- Διδασκαλία Γερμανικής γλώσσας, με προετοιμασία και οργάνωση των μαθημάτων, επεξήγηση της Γραμματικής, διδακτικές ενέργειες για την εξοικείωση των μαθητών με το γερμανικό πολιτισμό, τις παραδόσεις και τα έθιμα.
- Ανάπτυξη διδακτικού υλικού και προετοιμασία παιχνιδιών δραστηριοτήτων, προκειμένου να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με ευχάριστο τρόπο και να δημιουργηθεί μια θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Τα καθήκοντα και οι αναμενόμενες προς απόκτηση εκ μέρους των φοιτητριών γνώσεις και δεξιότητες που παρατίθενται παρακάτω, αφορούσαν και τις δύο ασκούμενες:

- Να είναι βοηθοί στο μάθημα των Αγγλικών, με την παροχή βοήθειας στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού, στην παροχή επιπλέον βοήθειας στους μαθητές που είναι αδύναμοι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συμμετάσχουν σε γλωσσικές δραστηριότητες και συζήτηση στην ξένη γλώσσα.
- Να είναι βοηθοί δασκάλου σε διάφορα μαθήματα (Μαθηματικά, Μουσική κ.λπ.)
- Να παρουσιάσουν στη Σχολική Κοινότητα τη γλώσσα και τον πολιτισμό των χωρών τους.
- Να συμμετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις και εκπαιδευτικές επισκέψεις (περιβαλλοντικό κέντρο, μουσεία κ.λπ.)

Οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, τις οποίες αναμενόταν να αποκτήσουν οι ασκούμενες ήταν :

- Βελτίωση της εμπιστοσύνης στη διδακτική τους δεξιότητα.
- Γνώση μεθόδων και διδακτικών πρακτικών.
- Ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας, προκειμένου να οικοδομήσουν μια καλή σχέση με τους μαθητές.
- Γνώση της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών κατά τη διαδικασία μάθησης.
- Συνειδητοποίηση της σημασίας της εργασίας σε συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, καθώς και του εθνικού και διεθνούς εκπαιδευτικού πλαισίου.

Η αξιολόγηση του έργου των ασκούμενων πραγματοποιήθηκε τόσο κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης όσο και στο τέλος της.

Θα πρέπει εδώ να ξεκαθαριστεί ότι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής των δύο ασκούμενων, ήταν παρών/ούσα ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός της τάξης.

Κατά τη διάρκεια της πρακτικής και των δύο φοιτητριών, βασική μέριμνα της συγγραφέως, ως μέντορα και Διευθύντριας του Σχολείου, ήταν να επωφεληθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές τόσο του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου, όσο και του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Αλικαρνασσού, καθώς τα δύο Σχολεία συστεγάζονται. Έτσι, σε συνεργασία με τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, το πρόγραμμα που διαμορφώθηκε κάθε φορά περιελάμβανε την παρουσία των ασκούμενων σε όλες τις τάξεις, εφαρμόζοντας ένα κυκλικό πρόγραμμα, το οποίο επέτρεψε να επωφεληθούν από την παρουσία τους όλοι οι μαθητές του Σχολείου.

Οι ασκούμενες, σε συνεργασία με την μέντορά τους, ετοίμασαν καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σχετικές με το αντικείμενο των σπουδών τους, συνεργάστηκαν άψογα τόσο με την μέντορά τους όσο και με την ομάδα των εκπαιδευτικών στην προετοιμασία των μαθημάτων και ήρθαν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό.

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου είχαν την ευκαιρία να μάθουν για τις πατρίδες των ασκούμενων μέσα από τις παρουσιάσεις που είχαν ετοιμάσει, να έρθουν σε επαφή με τις γλώσσες των χωρών αυτών, να μάθουν για τα ήθη και τα έθιμα, για τα παιχνίδια καθώς, βέβαια και για το εκπαιδευτικό τους σύστημα.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την αξιολόγηση των ασκούμενων φοιτητριών, εκ μέρους της συγγραφέως της παρούσας εργασίας, Διευθύντριας του Σχολείου και μέντορά τους, προέκυψε ότι, καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης συνεργάστηκαν με το πρόσωπο που ενήργησε ως μέντορας τους με εξαιρετικό τρόπο και ενδιαφέρθηκαν να μάθουν από την εμπειρία και την τεχνογνωσία της.

Συνεργάστηκαν, επίσης, με το προσωπικό του σχολείου με ομαδικό πνεύμα και ανέπτυξαν μια ιδιαίτερα επικοινωνιακή σχέση μαζί τους.

Στον τομέα της διδακτικής πρακτικής και οι δύο εκπαιδευόμενες εφάρμοσαν καινοτόμες μεθόδους δραστηριοτήτων τόσο στη διδασκαλία, όσο και στη διαχείριση της τάξης.

Συνολικά, και οι δύο ασκούμενες ανταποκρίθηκαν άριστα σε όλα καθήκοντα που αναφέρονταν στη Σύμβαση Συμφωνίας τους με ευγένεια και γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές.

Η παρουσία τους στο Σχολείο συνέβαλλε σημαντικά στην ενδυνάμωση της αίσθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών, αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους για τα ευρωπαϊκά θέματα, εμπλούτισε το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου και ήταν μια εξαιρετική ευκαιρία πληροφόρησης για τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής τους και των εκπαιδευτικών συστημάτων τους.

Συνοψίζοντας τη μέχρι τώρα εμπειρία της συγγραφέως της παρούσας εργασίας ως μέντορα, το όφελος που προέκυψε από τη μεντορική σχέση είναι το γεγονός ότι προσέφερε τη δυνατότητα αναστοχασμού των επαγγελματικών γνώσεων, πεποιθήσεων, πρακτικών και μεθοδολογίας (Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002) και η συνειδητοποίηση ότι η μεντορική σχέση δεν είναι ευκαιρία απόδειξης της οποιασδήποτε εργασιακής ικανότητας, δύναμης, αυθεντίας (Lieberman, 1994). Αντίθετα, είναι μια ουσιαστική, ειλικρινής σχέση που προάγει την ίδια την προσωπικότητα του αναλαμβάνοντος του ρόλου αυτού με μεγάλη αίσθηση ευθύνης, καθώς εκπροσωπεί επιπλέον όλη τη Σχολική Κοινότητα, της οποίας έχει αναλάβει τη Διεύθυνση.

Ακόμη, θα πρέπει να αναφερθεί ότι σημαντικό ρόλο στην εκπλήρωση του ρόλου του μέντορα συνετέλεσε η συμμετοχή της συγγραφέως σε σεμινάριο σχετικά με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, προϋπόθεση που κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχή έκβαση των καθηκόντων που προκύπτουν από την ανάληψη ενός τέτοιου ρόλου (Cullingford, 2006).

Από τα αποτελέσματα της υλοποίησης πρακτικής άσκησης φοιτητών από ξένες χώρες στο σχολείο μας, προκύπτει ότι πρόκειται για μια εξαιρετική εμπειρία για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία συνειδητοποίησης της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, εμπλουτίζει το προσφερόμενο παιδαγωγικό έργο και συμβάλει στην πολιτισμική επικοινωνία και αποδοχή, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της ταυτότητας του ευρωπαϊκού πολίτη, από όλα τα μέρη της σχολικής πραγματικότητας, συμβάλλοντας καθοριστικά στο άνοιγμα του Σχολείου και στην εισαγωγή μιας κοσμοπολίτικης εκπαιδευτικής κουλτούρας, καθώς προωθεί την πολυπολιτισμικότητα στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- APEC (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education, Available from: <http://www.ed.gov/pubs/APEC/>, (Accessed 01 October 2005).
- Commonwealth Department of Education (2002), *Science and Training*.
- Cullingford, C. (2006). *Mentoring in Education: An International Perspective*, ASHGATE.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. In P.P. Grimmett, & J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 15-30). New York Teachers: College Press
- Gordon, S. (1992). *Mentoring: a practical guide*, Crisp Publications. Office of the Director of Equal Opportunity in Public Employment, 1997.
- Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: Relationships count, *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 211-226.
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers: reflective professional practice*, London, Cassell.

Διαδικτυακές πηγές

<http://afroditi.uom.gr/erasmus/?q=el/general>

<http://www.interel.uoa.gr/erasmus/pm.html>

<http://erasmus.uop.gr/index.php/---erasmus>

<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>

http://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/13021/2/presentation_mavrogiorgou.pdf

Εργασιακός εκφοβισμός: παράγοντες εμφάνισης και συνέπειες του φαινομένου. Ο αντίκτυπος του φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον.

Κουσκουρίδα Φραγκούλα
Διευθύντρια 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Αλικαρνασσού, ΠΕ 70
Msc - Δημόσια Υγεία & Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας
kouskourida@gmail.com

Περίληψη

Εργασιακός εκφοβισμός είναι η συνεχής, πολλές φορές αναίτια επιθετική συμπεριφορά σε συνάδελφο με πρωταρχικό στόχο την υποταγή και το συναισθηματικό έλεγχο του θύματος και τον εκφοβισμό του υπόλοιπου προσωπικού. Το φαινόμενο οφείλεται σε κοινωνικο-οικονομικές διακρίσεις και προκαλεί σωματικά, ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα στο θύμα, το οποίο, λόγω έλλειψης κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου το αντιμετωπίζει δύσκολα, καθώς ο θύτης ακολουθεί το θεσμοθετημένο εργασιακό πλαίσιο.

Ο εργασιακός εκφοβισμός εμφανίζεται και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, με συνέπειες στην υγεία του θύματος και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ως εκ τούτου, επιβάλλεται η καταγραφή της έκτασης του φαινομένου και η λήψη μέτρων για την ανακούφιση του θύματος και της καθημερινότητας του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: εργασιακός εκφοβισμός, σχολικό περιβάλλον

1. Εισαγωγή

Η χρήση συνεχούς επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε συνάδελφο, πολλές φορές χωρίς λόγο, ονομάζεται Εργασιακή Ψυχολογική Κακομεταχείριση ή Εργασιακός Εκφοβισμός. Οι εργαζόμενοι που υιοθετούν αυτή τη συμπεριφορά έχουν ως κύριο στόχο να μειώσουν, να υποτάξουν και να επιβάλλουν συναισθηματικό έλεγχο στο θύμα και παράλληλα να εκφοβίσουν και το υπόλοιπο προσωπικό. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να ξεκινήσει από μια μικρή άλυτη σύγκρουση και να εξελιχθεί σε συνεχή και αναίτια παρενόχληση κατά την οποία το θύμα στιγματίζεται και θυματοποιείται, προκειμένου να δικαιολογηθεί η συμπεριφορά του θύτη (Khoο, 2010).

Το φαινόμενο αυτό οφείλεται σε κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες σχετικούς με διακρίσεις λόγω φύλου, θρησκείας, εθνικότητας, ηλικίας, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών και δύσκολα αντιμετωπίζεται, καθώς ο θύτης, σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού, ακολουθεί το θεσμοθετημένο πλαίσιο που αφορά στο περιβάλλον εργασίας. Αυτή η συμπεριφορά πολλές φορές είναι δύσκολο να αναγνωριστεί και από τον ίδιο τον εργαζόμενο που την υφίσταται, καθώς δεν είναι ιδιαίτερα γνωστή, ωστόσο προκαλεί πολλά προβλήματα, με κυριότερο αυτό του κοινωνικού αποκλεισμού του θύματος (Khoο, 2010).

Σύμφωνα με τους ειδικούς, το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζεται ως κοινωνική νόσος και έχει διάφορες συνέπειες όπως άγχος, πονοκεφάλους και διάφορα άλλα σωματικά και ψυχικά προβλήματα (Khoο, 2010). Το πρόβλημα μπορεί να γίνει ιδιαίτερα οξύ και μη διαχειρίσιμο, καθώς το θύμα δεν μπορεί εύκολα να αντιδράσει, αφού το νομοθετικό πλαίσιο, στο οποίο θα μπορούσε να προσφύγει ο εργαζόμενος είναι ανεπαρκές.

Ο εργασιακός εκφοβισμός εμφανίζεται και στο σχολικό περιβάλλον, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Είναι μία σοβαρότατη δυσλειτουργία, καθώς, ειδικά στο χώρο του σχολείου, εκτός από τα προβλήματα που προκαλεί στην υγεία και στον ψυχισμό του θύματος, έχει σοβαρές συνέπειες και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αφού η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού πλήττεται σοβαρά. Ως εκ τούτου, είναι επιβεβλημένη η καταγραφή της έκτασης του φαινομένου και η λήψη μέτρων που θα ανακουφίσουν τόσο το θύμα όσο και την εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολείου (Mościcka et al., 2014).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Ορισμός του φαινομένου

Ο εργασιακός εκφοβισμός ή η ηθική εργασιακή παρενόχληση είναι ένα καταγεγραμμένο πρόβλημα, το οποίο αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης της επιστημονικής κοινότητας από τις αρχές του 1990, καθώς, όπως προκύπτει από τα δεδομένα, έχει δυσμενείς συνέπειες στο εργασιακό κλίμα και επιδρά αρνητικά στην παραγωγικότητα του οργανισμού, αφού μπορεί να προκαλέσει σοβαρά ψυχολογικά, σωματικά και κοινωνικά προβλήματα στο θύμα (Κοϊνης & Σαρίδη, 2013).

Το κοινό του στοιχείο με το σχολικό εκφοβισμό, είναι ότι πρόκειται για την τάση ενός ανθρώπου ή ομάδας ανθρώπων να χρησιμοποιούν κατ' επανάληψη επιθετική ή αδικαιολόγητη συμπεριφορά ενάντια σε έναν συναδέλφο, που δεν οφείλεται απαραίτητα σε κάποια προσωπική σύγκρουση συμφερόντων αλλά έχει σκοπό να αποπροσανατολίσει το θύμα, να το υποτάξει και να ελέγξει τα συναισθήματά του (<https://el.wikipedia.org>).

Η επιθετική αυτή συμπεριφορά είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο δύσκολα εντοπίζεται, αναγνωρίζεται και αντιμετωπίζεται γιατί, σε αντίθεση με τις τυπικές μορφές του σχολικού εκφοβισμού, οι εργασιακοί εκφοβιστές συχνά ακολουθούν τους θεσμοθετημένους κανόνες και ενεργούν σύμφωνα με τις πολιτικές του οργανισμού στον οποίο εργάζονται και της κοινωνίας στην οποία ανήκουν.

Παρακάτω παρατίθενται κάποιοι ορισμοί προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα τόσο το ίδιο το φαινόμενο όσο και οι επιπτώσεις του:

- «πρόκειται για την επαναλαμβανόμενη κακοήθη ψυχοφθόρα συμπεριφορά κατά ενός εργαζομένου εκ μέρους ενός είτε και περισσότερων εργαζομένων» (Παπαλεξανδρή & Γαλανάκη, 2011, σ. 24).
- «συνίσταται στη συστηματική και διαρκή ψυχολογική επίθεση σε βάρος των εργαζομένων στο εργασιακό περιβάλλον, από τους ιεραρχικά ανωτέρους ή τους συναδέλφους. Οι επιθετικές συμπεριφορές έχουν στόχο την ταπείνωση του θύματος, σε πλήγμα της αξιοπρέπειας του και ενδεχομένως την

απομόνωση από τον εργασιακό χώρο» (Leymann, 1990, p. 119; Leymann, 1996, p. 170).

Ο εργασιακός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί από/σε συναδέλφους οι οποίοι είναι ιεραρχικά ανώτεροι ή και από/σε υφισταμένους κατά τη διάρκεια της εργασιακής τους δραστηριότητας είτε με τη μορφή ψυχολογικής βίας ή με τον συνδυασμό λεκτικών και άλλων παρεμβάσεων που έχουν ως αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η εργασιακή καθημερινότητα του θύματος (Khoο, 2010).

Η επιθετική αυτή συμπεριφορά μπορεί να είναι καθημερινή πρακτική και να διαρκεί έως και αρκετούς μήνες, έχοντας ως αποτέλεσμα να πλήττεται όχι το εργασιακό status του θύματος αλλά κυρίως η υγεία του (Keashly & Neumen, 2005).

2.2. Συχνότητα του φαινομένου και νομοθετικό πλαίσιο

Ο εργασιακός εκφοβισμός και η παρενόχληση στο χώρο εργασίας εξελίσσεται σε σοβαρό πρόβλημα το οποίο έχει δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στην υγεία του εργαζόμενου όσο και στο χώρο εργασίας του. Την τελευταία 20/ετία η έρευνα και βιβλιογραφία σχετικά με το φαινόμενο αναπτύσσεται και διευρύνεται σημαντικά (Samnani & Singh, 2012). Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι σχεδόν το 95% του ποσοστού των εργαζομένων έχουν υποστεί εκφοβιστικές συμπεριφορές στο εργασιακό περιβάλλον, διάρκειας πάνω από πέντε χρόνια (Fox & Stallworth, 2005). Η μεγάλη έκταση του φαινομένου έχει προκαλέσει αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Στη χώρα μας το φαινόμενο αποτελεί αντικείμενο μελέτης μόνο την τελευταία δεκαετία. Ωστόσο, τα αυξημένα περιστατικά που αναφέρουν οι Έλληνες εργαζόμενοι βαίνουν αυξανόμενα, καθώς το 10% δηλώνει ότι είναι θύμα εργασιακού εκφοβισμού και το 5% αναφέρεται ακόμη και στην ύπαρξη περιστατικών σωματικής βίας στον εργασιακό χώρο (Κοϊνης & Σαρίδη, 2013). Όσον αφορά στη σχετική νομοθεσία, σύμφωνα με το ελληνικό εργατικό δίκαιο δεν υπάρχει πρόβλεψη για την προστασία της προσωπικότητας των εργαζομένων από φαινόμενα επιθετικότητας ή ψυχολογικής βίας στο χώρο εργασίας, ωστόσο, με οδηγία του 2004 λήφθηκε μέριμνα για νομική προστασία «της προσπάθειας εξειδίκευσης του όρου και των πιθανών περιπτώσεων ηθικής παρενόχλησης στους χώρους εργασίας» (Ντότσικα, 2005, σ. 90). Επιπλέον, ο νόμος 3896/2010 προβλέπει ότι το ασφαλές εργασιακό περιβάλλον και η ίση μεταχείριση των εργαζομένων εμπίπτει στην ευθύνη των εργοδοτών/προϊσταμένων. Εξαιτίας της απουσίας κατάλληλου και επαρκούς νομοθετικού πλαισίου, στο οποίο θα μπορούσε να προσφύγει ο εργαζόμενος και της ελλιπούς ενημέρωσης σχετικά με την ύπαρξη του φαινομένου, το πρόβλημα μπορεί να έχει εξαιρετικά δυσμενείς επιπτώσεις στο θύμα, το οποίο δυσκολεύεται να αντιδράσει, πολλές φορές μη κατανοώντας ότι υπόκειται στο φαινόμενο αυτό (Khoο, 2010).

2.3. Συνέπειες του φαινομένου

Οι συνέπειες του εργασιακού εκφοβισμού είναι σημαντικές σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο (Cortina, 2008). Το φαινόμενο μπορεί να προκαλέσει άγχος, πονοκεφάλους, κατάθλιψη, διάφορα σωματικά και ψυχικά προβλήματα (κουλιακά άλγη, κεφαλαλγίες, αϋπνίες, υπέρταση, διάφορες φοβίες κ.ά.) καθώς και σύνδρομο

μετατραυματικού στρες (Khoο, 2010). Αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα η συμπεριφορά αυτή ενδέχεται να οδηγήσει το θύμα σε βαριάς μορφής κατάθλιψη και άλλες σοβαρές ψυχικές νόσους και την προσφυγή σε μακροχρόνια ιατρική και ψυχιατρική θεραπεία (Κωνσταντινίδης, 2011). Μάλιστα, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η συμπεριφορά αυτή μπορεί να οδηγήσει το θύμα σε αυτοκτονικές τάσεις, αφού, όπως προκύπτει από τη μελέτη Leymann, το 15% των αυτοκτονιών στη Σουηδία αποδίδονται σε περιστατικά εργασιακού εκφοβισμού (Leymann, 1996).

2.4. Κατηγορίες εργασιακής παρενόχλησης

Ανάλογα με την ιεραρχική θέση του θύτη οι κατηγορίες εργασιακής παρενόχλησης είναι οι εξής:

α) **Κάθετη ή Κατιούσα:** από τον προϊστάμενο προς τον υφιστάμενο. Λόγω της ανισότιμης σχέσης, δύσκολα γίνεται διάκριση μεταξύ της καταχρηστικής συμπεριφοράς και των προνομίων που συνεπάγεται η ιεραρχία.

β) **Οριζόντια:** πρόκειται για την παρενόχληση που λαμβάνει χώρα μεταξύ συναδέλφων που ανήκουν στην ίδια βαθμίδα.

γ) **Ανιούσα:** αφορά στην παρενόχληση με θύτη/ες υφιστάμενο ή ομάδα υφισταμένων προς τον εργασιακό του/τους προϊστάμενο (Κοϊνης & Σαρίδη, 2013).

2.5. Χαρακτηριστικά του εκφοβιστή

Οι εργασιακοί δυνάστες ή εκφοβιστές μπορεί να είναι:

- Οι «χρόνιοι δυνάστες», άτομα που χαρακτηρίζονται από έντονα στοιχεία αυταρέσκειας, που στερούνται ενσυναίσθησης και τα οποία τείνουν να επιβραβεύονται και να προάγονται όταν το εργασιακό περιβάλλον είναι ιδιαιτέρως ανταγωνιστικό.
- Οι «ευκαιριακοί δυνάστες», οι οποίοι δείχνουν τον «κακό τους εαυτό» όταν θεωρούν ότι είναι χρήσιμο. Πρόκειται για ευφυή άτομα, με ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες, που χαρακτηρίζονται για τη χειριστική τους συμπεριφορά, και οι οποίοι, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, μπορούν να υιοθετήσουν εξαιρετική καλοσυνάτη συμπεριφορά. Η κατηγορία αυτή είναι η πολυπληθέστερη και εντοπίζεται δύσκολα.
- Οι «παροδικοί δυνάστες», άτομα που είναι κοινωνικά αδέξια, που χαρακτηρίζονται από έλλειψη λεπτότητας και τα οποία συμπεριφέρονται άγαρμπα στους άλλους, προσβάλλοντας και φέρνοντάς τους σε δύσκολη θέση, ενδεχομένως χωρίς να το συνειδητοποιούν (http://www.mbc.aueb.gr/Documents/useful/PM_bullying_only_ours.pdf).

Τα χαρακτηριστικά όσων παρενοχλούν-εκφοβίζουν συνοψίζονται στα εξής:

- Βασικός στόχος τους είναι να κυριαρχούν και να επιβάλλονται στους άλλους, να επικρατεί διαρκώς η γνώμη και η άποψή τους και να απουσιάζει εντελώς κάθε αμφισβήτηση προς το πρόσωπό τους.
- Τα άτομα αυτά έχουν την τάση να εκμεταλλεύονται τους άλλους, νιώθουν συχνά φθόνο, σπάνια νιώθουν συμπάθεια προς άλλους, επιζητούν και «απαιτούν» το θαυμασμό του περιβάλλοντός τους, χαρακτηρίζονται από την

έλλειψη ενσυναίσθησης και οι ενοχές είναι ένα συναίσθημα που δεν το νιώθουν.

- Εν κατακλείδι, τα στοιχεία αυτά προσιδιάζουν σε άτομα που χαρακτηρίζονται ως αντικοινωνικές ή ψυχοπαθητικές προσωπικότητες (Σάκουλα, Μπελαλή & Σταθαρού, 2014).

2.6 Χαρακτηριστικά του εκφοβιζόμενου

- Επίλεκτα στελέχη με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο και υψηλά προσόντα, που, λόγω της ακεραιότητας που τους χαρακτηρίζει, προσπαθούν με επιμονή να αντιστέκονται στη χειραγώγηση και στον εργασιακό εκφοβισμό. Τα άτομα αυτά συχνά δε συνειδητοποιούν ότι είναι θύματα εκφοβισμού, με αποτέλεσμα να υπόκεινται σε χρόνιες αδικίες.
- Άτομα που στοιχεία της διαφορετικότητάς τους αποκλίνουν από τα τυπικά χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκουν (εθνικότητα, αναπηρία, θρησκευτικές, σεξουαλικές προτιμήσεις).
- Άτομα που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα οποία εξαρτούν την προσωπική τους ταυτότητα στην επαγγελματική τους επιτυχία. Όταν η εργασία τους υποτιμάται, γίνονται ευάλωτα και επηρεάζεται η ισορροπία τους (Kho, 2010).
- Άτομα με ευαίσθητη προσωπικότητα, που είναι ντροπαλά, συναισθηματικά και αγχώδη, που είναι επιρρεπή στην κριτική και ευερέθιστα στις προσβολές, χαρακτηριστικά που ευνοούν την παρενόχληση, με αποτέλεσμα να χάνουν την ισορροπία τους και να εμφανίζουν ψυχωσική συμπεριφορά (Hirigoyen, 2002).
- Άτομα απομονωμένα με ελλιπές εργασιακό δίκτυο, που στερούνται συμμαχιών στο επαγγελματικό τους περιβάλλον (Hirigoyen, 2002; Tehrani, 2003).

2.7 Μορφές εργασιακού εκφοβισμού

Ο εργασιακός εκφοβισμός εκφράζεται και εκδηλώνεται με λεκτικές ή μη λεκτικές τακτικές, ψυχολογική βία, με φυσική επίθεση-εξευτελισμό, με αγένεια-εχθρότητα, με υποτιμητικό τρόπο ομιλίας στον συνάδελφο ή υφιστάμενο, με φωνές-βρίσιμο, με αλαζονική συμπεριφορά, με εύκολη κριτική, σπάνιο έπαινο, με καταστροφή αντικείμενων κάποιου ή προϊόντος της δουλειάς του, με αμαύρωση της κοινωνικής εικόνας, με διασπορά κακεντρεχών φημών-κουτσομπολιό, μη παροχή κατάλληλων πηγών για διεκπεραίωση εργασίας, πρόκληση φυσικής ή κοινωνικής απομόνωσης, με άμεση επίθεση (Hirigoyen, 2002).

2.8 Εργασιακός εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον

«Εάν συμβαίνει συστηματικά ένα από τα παραπάνω ή περισσότερα, ίσως να μη γνωρίζετε ότι στο χώρο της εργασίας σας ασκείται εργασιακός ψυχολογικός εκφοβισμός ή αλλιώς εργασιακό bullying», αναφέρει ο Πανθεσσαλικός Σύλλογος Νομικών και Πολιτικών Επιστημόνων - Εκπαιδευτικών ΠΕ13, καθώς η εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών ακόμη και μέσα στα σχολεία-εργασιακούς χώρους των εκπαιδευτικών διαταράσσει την ομαλή λειτουργία τους και επηρεάζει δυσμενώς το

σχολικό κλίμα (<http://www.taxydromos.gr/E.Chanou/165330-kai-ergasiakh-bia-mesa-sta-sxoleia.html>).

Σύμφωνα με έρευνα, το 63% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει εμπειρία εχθρικής συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας και το 7% από αυτούς έχει βιώσει εκφοβισμό. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανέφεραν περισσότερα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως η συναισθηματική εξάντληση, τον κυνισμό, και χαμηλότερο επίπεδο της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας (Mościcka et al., 2014).

Ακόμη, φαίνεται ότι ο εργασιακός εκφοβισμός προκαλεί αλυσιδωτές στρεσογόνες καταστάσεις στους εκπαιδευτικούς, με επιβαρυντικές για την υγεία συνέπειες (van Dick -Wagner, 2001).

Σε άλλη έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών, το 23,9% ανέφερε ότι είναι θύμα εργασιακού εκφοβισμού, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Τα θύματα ήταν περισσότερα μεταξύ των μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων και αυτών με πιο υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Τα ποσοστά μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν διέφεραν, αλλά οι άνδρες ανέφεραν μεγαλύτερη απώλεια κύρους από ό, τι οι γυναίκες (Buunk et al., 2016).

Το φαινόμενο του εργασιακού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον έχει άμεσες επιπτώσεις στο σχολικό κλίμα, το οποίο ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994). Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα) (Jorde-Bloom, 1988), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και το διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Sergioyanni & Starratt, 2007).

2.9 Τρόποι αντιμετώπισης

Ο εργαζόμενος που υπόκειται σ' αυτή τη συμπεριφορά μπορεί να αντιδράσει χωρίς εξωτερική υποστήριξη κατά τα πρώτα στάδια, ακολουθώντας τους εξής τρόπους αντίδρασης:

- Να προσδιορίσει και να εξωτερικεύσει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει.
- Να ενημερωθεί για το φαινόμενο του εργασιακού εκφοβισμού, για τις συνέπειες που επιφέρει στην ψυχική και σωματική υγεία και για τους τρόπους που μπορεί να ακολουθήσει προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα.
- Να ενημερώσει τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο προκειμένου να κατανοήσουν το πρόβλημά του και να ζητήσει υποστήριξη στην αντιμετώπισή του.
- Είναι σημαντικό να ενισχύσει το κοινωνικό του δίκτυο εκτός εργασιακού χώρου.
- Να προχωρήσει σε καταγραφή των συμπεριφορών εργασιακού εκφοβισμού και να αναφέρει τα γεγονότα στους προϊσταμένους του.

- Να προσπαθήσει να αντιμετωπίσει άμεσα τους εκφοβιστές.
- Να κοινοποιήσει το πρόβλημα μέσω συνεντεύξεων και άρθρων.
- Να ενημερωθεί για το νομικό πλαίσιο υποστήριξης (Khoο, 2010).
- Αν ο εργαζόμενος δεν καταφέρει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα μόνος του, θα χρειαστεί να προσφύγει στη βοήθεια του ειδικού, ο οποίος, αφού αναγνωρίσει την κοινωνική αυτή ασθένεια και κατανοήσει τα αίτια και τους μηχανισμούς της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, μπορεί να υποστηρίξει το θύμα στην αντιμετώπισή της δίνοντας συμβουλές για πρακτικούς χειρισμούς, προκειμένου να προληφθούν περεταίρω επιβλαβείς σωματικές ή ψυχολογικές συνέπειες, καθώς η όσο το δυνατόν πιο έγκαιρη διάγνωση του εργασιακού εκφοβισμού μπορεί να εμποδίσει την εξέλιξή του (Khoο, 2010).

Όσον αφορά στο Σχολικό Οργανισμό όπου υπάρχουν φαινόμενα εργασιακού εκφοβισμού, η παρέμβαση θα πρέπει να περιλαμβάνει μια σειρά ενεργειών όπως την επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών, τη διαμόρφωση και συντήρηση καλών συνθηκών εργασίας, την επαγρύπνηση για τον έγκαιρο εντοπισμό ύποπτων συμπεριφορών, τη θέσπιση ορίων και κώδικα καλής συμπεριφοράς, το σεβασμό της μοναδικότητας του ατόμου, τη θέσπιση εσωτερικού κανονισμού, την καλή επικοινωνία με την ενίσχυση του διαλόγου, την ευαισθητοποίηση και την πληροφόρηση των εργαζομένων (Hirigoyen, 2002).

3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ο εργασιακός εκφοβισμός είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο πρόβλημα, οι συνέπειες του οποίου στο εργασιακό περιβάλλον δεν είναι δυσμενείς μόνο στον εργαζόμενο που γίνεται στόχος της επιθετικής αυτής συμπεριφοράς, αλλά και σε όλο το εργασιακό κλίμα, καθώς έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη αφοσίωση, τα υψηλά επίπεδα αποχής, την απώλεια κινήτρων, οράματος, ενθουσιασμού, δημιουργικότητας, πίστης, ικανοποίησης και ήθους. Ακόμη, η πιθανότητα του εκφοβισμού αποτελεί παράγοντα εξάντλησης όλων των εργαζομένων, με αποτέλεσμα να νιώθουν σύγχυση και η εργασία τους να γίνεται λιγότερο παραγωγική (Khoο, 2010· Κωνσταντινίδης, 2011).

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα θεωρείται επιβεβλημένη η παρέμβαση αρμόδιων φορέων στο εργασιακό πλαίσιο, αφού, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, όταν ακολουθούνται ατομικές λύσεις έχουν ως επί το πλείστον αποτέλεσμα την απομάκρυνση του θύματος και την παραμονή του θύτη στο χώρο εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι προστατεύεται το θύμα, ωστόσο, δεν απονέμεται δικαιοσύνη. Οι οργανισμοί-δημόσιοι ή ιδιωτικοί- έχουν υποχρέωση να ενημερωθούν όσο γίνεται καλύτερα σχετικά με την ευθύνη που φέρουν και να λάβουν συγκεκριμένα μέτρα σχετικά με την οργάνωση του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Κοΐνης & Σαρίδη, 2013)

Σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει η συναισθηματική νοημοσύνη του θύματος, καθώς εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και στους τρόπους αντίδρασης στην παρενόχληση είναι μέτρια έως υψηλή, αν και η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα αυτό είναι περιορισμένη (Yildirim, Yildirim & Timucin, 2007).

Επιπλέον, όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, σημαντικό ρόλο παίζει η βελτίωση των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εργαζομένων (π.χ., η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, η αυτοπεποίθηση και ο αυτοέλεγχος), καθώς φαίνεται ότι βελτιώνουν την εργασιακή απόδοση, βοηθούν στη λήψη σωστών αποφάσεων, στην αντιμετώπιση δυσάρεστων φαινομένων που παρατηρούνται στο χώρο εργασίας και στην μείωση της εργασιακής βίας (Διαμαντοπούλου & Λαβδανίτη, 2010· Pranjić, Males-Bilic, Beganlic & Mustajbegovic, 2006).

Σε ότι αφορά στην αντιμετώπιση του εργασιακού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να υπάρξει βελτίωση του κλίματος του σχολείου και να αντιμετωπιστεί περαιτέρω το φαινόμενο θα πρέπει τα μέτρα να ενισχύουν τη συναδελφικότητα, να επιτρέπουν τον πειραματισμό, να τίθενται ψηλές προσδοκίες, να αναπτυχθεί το αίσθημα της εμπιστοσύνης και της υποστήριξης, να υπάρχει εκτίμηση και αναγνώριση, η αίσθηση της φροντίδας και του χιούμορ, να γίνεται διάδοση της γνώσης, να υπάρχει συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, να δίνεται έμφαση στα σημαντικά και όλα αυτά να βασίζονται στην εντιμότητα και την ανοικτή επικοινωνία (Saphier & King, 1985).

Συμπερασματικά, ο εργασιακός εκφοβισμός ως κοινωνική νόσος μπορεί να προκαλέσει ψυχικές και σωματικές ασθένειες. Αν συμφωνούμε με τον Ουμπέρτο Έκο ότι «ο πολιτισμός είναι η μοναδική μας ταυτότητα» που βασίζεται στο σεβασμό και την αξιοπρέπεια των πολιτών, κρίνεται απαραίτητη η βελτίωση της κουλτούρας στο χώρο εργασίας, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για το σχολικό περιβάλλον, με βασικό γνώμονα την προστασία της σωματικής και ψυχικής υγείας όλων των εργαζομένων (Κοΐνης & Σαρίδη, 2013), η οποία δεν πρέπει να διακυβεύεται λόγω των εργασιακών συνθηκών, καθώς η εργασία πρέπει να αποτελεί πηγή ικανοποίησης, ειδικά όταν πρόκειται για το λειτουργήμα του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Buunk, A. P., Franco, S., Dijkstra, P., & Zurriaga R. (2016). Mobbing in Schools and Hospitals in Uruguay: Prevalence and Relation to Loss of Status. *Journal of Interpersonal Violence*. pii: 0886260515625903. [Epub ahead of print]
- Διαμαντοπούλου, Ε., & Λαβδανίτη, Μ. (2010). Η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη νοσηλευτική πρακτική των Ελλήνων νοσηλευτών. *Νοσηλευτική* 49(1), 62-72.
- Hirigoyen, M. F. (2002). *Ηθική παρενόχληση στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Jorde-Bloom, P. (1988). Factors influencing overall job satisfaction and organizational commitment in early childhood work environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(2), 107-122.
- Keashly, L. & Neuman, J. H. (2005). *Bullying in the workplace: Its impact and management*, *Employee Rights and Employment Policy Journal*, 8(3), 335-373.
- Khoo, S. B. (2010). Academic mobbing: Hidden health hazard at workplace. *Malaysian Family Physician*, 5(2), 61-67.

- Κοΐνης, Α., & Σαρίδη, Μ. (2013). Το mobbing στον εργασιακό χώρο. Επιπτώσεις mobbing στο χώρο της υγείας. Ανασκοπική μελέτη. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6(1), 36-48.
- Κωνσταντινίδης, Μ. (2011). Εργασιακή παρενόχληση: Μια πρόταση έρευνας και παρέμβασης. *Υγιεινή και Ασφάλεια της Εργασίας*, 47, 4-11.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces, *Violence and Victims*, 5, 119-126.
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Mościcka-Teske, A., Drabek, M., & Pyżalski, J. (2014). Experienced bullying and hostile behavior in the workplace and symptoms of burnout in teachers. *Medycyna Pracy*, 65(4), 535-542.
- Ντότσικα, Μ. (2005). Ισότητα των δύο φύλων. Δικαιώματα των γυναικών και προστασία της προσωπικότητας. Αθήνα: Γραμματεία Ισότητας ΟΤΟΕ.
- Παπαλεξανδρή, Ν., & Γαλανάκη, Ε. (2011). Workplace bullying: Εκφοβίζει τους εργαζόμενους και μπλοκάρει το καλό κλίμα ακόμη και στις ελληνικές επιχειρήσεις, *HR FOCUS*, 42, 24-27.
- Pranjić, N., Males-Bilić, L., Beganlić, A., & Mustajbegović, J. (2006). Mobbing, stress, and work ability index among physicians in Bosnia and Herzegovina: survey study. *Croatian Medical Journal*, 47(5), 750-758.
- Σάκουλα, Ζ., Μπελαλή, Κ., & Σταθαρού, Α. (2014). Σύνδρομο mobbing. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 6(3), 123-127.
- Saphier, J., & King, M. (1985). Good Seeds Grow in Strong Cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Samnani, A., & Singh, P. (2012). 20 years of workplace bullying research: A review of the antecedents and consequences of bullying in the workplace. *Aggression and Violent Behaviour*, 17, 581-589.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). Supervision: A redefinition. New York, NY: McGraw-Hill.
- Suzy F., & Stallworth, L.E. (2005). Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 438-456.
- Tehrani, N. (2003). Counseling and rehabilitating employees involved with bullying. In S. Einarsen et al. (Eds.), *Bulling and Emotional Abuse in the Workplace* (pp. 270-284). London: Taylor & Francis.
- van Dick R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(Pt 2), 243-59.
- Yildirim, D., Yildirim, A., & Timucin, A. (2007). Mobbing behaviors encountered by nurse teaching staff. *Nursing Ethics* 14(4), 447-463.

Ανάκτηση από το διαδίκτυο

https://el.wikipedia.org/wiki/Εργασιακή_Ψυχολογική_Κακομεταχείριση

http://www.mbc.aueb.gr/Documents/useful/PM_bullying_only_ours.pdf

<http://www.taxydromos.gr/E.Chanou/165330-kai-ergasiakh-bia-mesa-sta-sxoleia.htm>

Εξερευνώντας τα Μουσεία και τους χώρους Πολιτιστικής Κληρονομιάς με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών: Η εμπειρία από τη Δράση Erasmus KA1 του 5ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Αλικαρνασσού

Κουσκουρίδα Φραγκούλα
ΜSc, Διευθύντρια 5^{ου} Δ.Σχ. Νέας Αλικαρνασσού

Μίζης Κοσμάς
Μed, εκπαιδευτικός 5^{ου} Δ.Σχ. Νέας Αλικαρνασσού

Γιαουρτά Μαρία
εκπαιδευτικός 5^{ου} Δ.Σχ. Νέας Αλικαρνασσού

Μουτσάκη Αγγέλα
εκπαιδευτικός 5^{ου} Δ.Σχ. Νέας Αλικαρνασσού

Σοφιανίδου Σοφία
εκπαιδευτικός 5^{ου} Δ.Σχ. Νέας Αλικαρνασσού

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται τη συμμετοχή της Παιδαγωγικής Ομάδας του 5ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Αλικαρνασσού στο πλαίσιο του Erasmus+ KA1, μέσω του Σχεδίου Ανάπτυξης που διαμόρφωσε με άξονα τους τρόπους με τους οποίους καθίσταται εφικτή η αξιοποίηση και η χρήση των Μουσείων και των χώρων Πολιτιστικής Κληρονομιάς ως μέσα διδασκαλίας και μάθησης σε τοπικό και ευρωπαϊκό επίπεδο με βιωματικές δραστηριότητες έξω από την τάξη (*outdoor learning*) και με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών με στόχο την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής μάθησης και του ηλεκτρονικού εγγραματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιοποίηση Μουσείων, Νέες Τεχνολογίες, Δράση Erasmus KA1

1. Εισαγωγή

Εντός των τελευταίων δέκα ετών περίπου, η έννοια της μάθησης σε χώρους πολιτισμού άλλαξε και διευρύνθηκε. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο τη μάθηση διεύρυνε την αντίληψη σχετικά με το τι μπορεί να θεωρηθεί μάθηση στο μουσείο. Σύμφωνα με μελέτες αναπτύχθηκε εμπειρικά ένα σύνολο από μαθησιακά αποτελέσματα (Generic Learning Outcomes – GLOs), το οποίο ομαδοποιήθηκε στις κατηγορίες «γνώση» και «κατανόηση», «ικανότητες», «τάσεις» και «αξίες», «διασκέδαση», «έμπνευση» και «δημιουργικότητα», καθώς και «δράση», «συμπεριφορά» και «πρόοδος» (Dodd & Jones, 2009).

Σε ό,τι αφορά τις νέες τεχνολογίες και τη μάθηση σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς, υπάρχουν μία σειρά από μελέτες που επιχειρούν να καταγράψουν τις προσπάθειες αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών για να υποστηρίξουν τη μάθηση σε αυτούς τους χώρους (βλ. π.χ. Hawkey, 2004, Sefton-Green, 2004). Τα πλεονεκτήματα όγκου πληροφοριών, ταχύτητας και οικονομίας που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες αυξάνουν τις εναλλακτικές δυνατότητες αξιοποίησης αυτής. Υπάρχει χρήση διαφορετικών μέσων, όπως ο ήχος και η κινούμενη εικόνα και αρκετές από τις εφαρμογές στρέφονται και προς την τρισδιάστατη απεικόνιση.

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικές κατηγορίες ψηφιακών εφαρμογών οι οποίες σχετίζονται με το μουσείο και τη μάθηση:

- Τα ίδια τα μουσεία δημιουργούν εφαρμογές οι οποίες αναφέρονται σε συγκεκριμένους στόχους και συμπληρώνουν είτε την αφηγηματική του ροή, είτε την ευρύτερη μαθησιακή και εκθεσιακή στοχοθεσία του, στον ίδιο χώρο ή εκτός αυτού-διαδικτυακά.
- Συχνά φορείς εκτός των πολιτιστικών φορέων οργανώνουν δικές τους δράσεις, οι οποίες συνδέονται με ειδικούς στόχους (π.χ. αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, ενίσχυση διδασκαλίας, επιστημονική έρευνα κ.λπ.), αξιοποιώντας το μουσειακό υλικό, είτε αυτό αφορά σε εκθέματα (αυθεντικά ή κατασκευασμένα), είτε σε χώρους (πραγματικούς ή εικονικούς).

Η συνεχώς αυξανόμενη τάση λοιπόν, που παρατηρείται στη χρήση των νέων τεχνολογιών γίνεται για την επίτευξη πιο ουσιαστικής και εντατικής αξιοποίησης της πολιτισμικής κληρονομιάς για μάθηση και ψυχαγωγία. Γίνεται όμως επίσης σαφές, ότι αυτή η αξιοποίηση θα πρέπει να στηρίζεται σε πολύ προσεκτικό σχεδιασμό και μελέτη, όχι μόνον των τεχνολογικών δυνατοτήτων που παρέχονται με διαρκώς αυξανόμενο ρυθμό στην εποχή μας, αλλά κυρίως των παιδαγωγικών και μουσειακών εξελίξεων που στηρίζουν μια πιο αλληλεπιδραστική, δημιουργική και ουσιαστική παραγωγή γνώσης.

2. Κυρίως Μέρος

Η Δράση «μαθησιακή κινητικότητα προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης» προσφέρει την ευκαιρία σε στελέχη σχολικών μονάδων δημοσίων και ιδιωτικών φορέων (σχολεία) να βιώσουν μια μαθησιακή εμπειρία σε μια άλλη χώρα. Ως εκ τούτου οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Δίνεται επίσης η δυνατότητα να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, να έρθουν σε επαφή με μια νέα κουλτούρα και πολιτισμό και να αναπτύξουν το αίσθημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Η συγκεκριμένη δράση απαντά στις ανάγκες του σχολείου όσον αφορά στην ποιοτική ανάπτυξη και διεθνοποίηση του αλλά και έχει μια ουσιαστική επίδραση στους μαθητές, τους δασκάλους και τα άλλα μέλη του προσωπικού, καθώς και στο σχολείο εν γένει. Κι αυτό διότι τα σχολεία θα ενσωματώσουν τις ικανότητες και τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει το προσωπικό τους στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους ή/και στο σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου.

Το Σχολείο μας, το 5^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Αλικαρνασσού, στο πλαίσιο του Erasmus+ KA1 διαμόρφωσε το Σχέδιο Ανάπτυξης με τίτλο: "Αξιοποίηση των μουσείων

και της πολιτιστικής κληρονομιάς σε τοπικό και ευρωπαϊκό επίπεδο σαν πηγές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από την ηλεκτρονική μάθηση καθώς και με βιωματικές δραστηριότητες εκτός τάξης με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών".

Βασικός άξονας ήταν η χρήση των μουσείων και της παράδοσης ως μέσα διδασκαλίας και μάθησης σε τοπικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με την προώθηση της ηλεκτρονικής μάθησης και του ηλεκτρονικού εγγραμματισμού και με βιωματικές δραστηριότητες έξω από την τάξη, κατά τις οποίες θα μπορούν να χρησιμοποιούνται και ηλεκτρονικές συσκευές. Η χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών αποσκοπεί επίσης στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών των δικαιωμάτων που έχουν όσον αφορά στη χρήση τους αλλά και της δυνατότητας που έχουν με τη χρήση τους να γίνουν ενεργοί ερμηνευτές και όχι παθητικοί δέκτες των πληροφοριών.

Κύρια επιδίωξή μας ήταν τα μουσεία να αποτελέσουν πηγή μάθησης ευχάριστη, σύγχρονη και πολυεπίπεδη καθώς ασχοληθήκαμε με διαφορετικά είδη μουσείων, τα οποία μας προσέφεραν τη δυνατότητα διαθεματικής διασύνδεσης του θέματος με διάφορα διδακτικά αντικείμενα του προγράμματος, ώστε οι μαθητές μέσα από βιωματικές δραστηριότητες να έρθουν σε επαφή με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό και να εμπεδώσουν την διττή ιδιότητα του πολίτη της χώρας τους αλλά και του ευρωπαϊού πολίτη.

Πιο συγκεκριμένα στόχοι του σχεδίου ανάπτυξης είναι/ήταν:

- Ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών του σχολείου.
- Βελτίωση της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής του σχολείου τόσο για τους μαθητές και δασκάλους όσο και για τους γονείς.
- Αναθεώρηση τρόπων και μεθόδων θεώρησης της γνώσης και ανάπτυξη εμπειριών για βελτίωση της μεθοδολογίας.
- Απόκτηση αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.
- Διασύνδεση της τυπικής - μη τυπικής - άτυπης μάθησης.
- Διεθνοποίηση της μουσειακής εκπαίδευσης
- Εξερεύνηση της Ευρώπης μέσα από τα μουσεία, και τις πόλεις-μουσεία με τη χρήση της τεχνολογίας αλλά και με βιωματικές δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη.

Για την υλοποίηση των στόχων του Σχεδίου αναζητήσαμε ανάλογα σεμινάρια στην Ευρώπη όπου παρευρέθηκαν εκπαιδευτικοί του Σχολείου, οι οποίοι επιμορφώθηκαν στη μουσειακή εκπαίδευση και τις νέες τεχνολογίες, μαθαίνοντας μεθόδους και εργαλεία και τον τρόπο αξιοποίησής τους για την αποτελεσματικότερη περάτωση του προγράμματος.

Στις πραγματοποιηθείσες κινητικότητες συμμετείχαν ένας ως τρεις εκπαιδευτικοί κάθε φορά σε διαφορετικά σεμινάρια, τα οποία συνδέονταν θεματικά μεταξύ τους και αλληλοσυμπληρώνονταν, ώστε να επιτευχθεί όσο γίνεται καλύτερα ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του Σχεδίου. Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία στην εφαρμογή διαφόρων ευρωπαϊκών προγραμμάτων στο Σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της δράσης έλαβε χώρα η συμμετοχή των συγγραφέων στα σεμινάρια του προγράμματος Smile και Digital Extra σε δύο πόλεις εξαιρετικής πολιτιστικής σημασίας, τη Στοκχόλμη και την Κωνσταντινούπολη.

Οι στόχοι του προγράμματος Smile είναι:

- Η εξερεύνηση της Ευρώπης μέσα από τα μουσεία και τους χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς.
- Η κατανόηση βασικών λειτουργιών των Μουσείων ως εκπαιδευτικών θεσμών.
- Η δημιουργία μιας ευρωπαϊκής διάστασης με την οικοδόμηση άρρηκτων σχέσεων με συναδέλφους και σχολεία ανά την Ευρώπη.
- Η "κριτική ανάγνωση" των Μουσείων για εκπαιδευτικούς σκοπούς.
- Βασική χρήση e-learning για χρήση σε μουσεία και άλλα μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς.

Επιπρόσθετα το βιωματικό σεμινάριο Digital Extra είχε πλέον των προαναφερθέντων στόχων και τους κάτωθι:

- Την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα Μουσεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία για την εξερεύνηση θεμάτων όπως η συμπερίληψη και η ταυτότητα.
- Τη χρήση ηλεκτρονικών εφαρμογών για την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και του ηλεκτρονικού αλφαριθμητισμού των μαθητών.
- Το συνδυασμό των ΑΠΣ των μαθημάτων με την επίσκεψη σε μουσεία και άλλα μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς.

Στο πλαίσιο της δράσης η παιδαγωγική ομάδα αφενός έχοντας αποκομίσει τις απαιτούμενες εμπειρίες από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα και αφετέρου έχοντας ενισχύσει το επαγγελματικό της προφίλ σχεδίασε μια σειρά από δραστηριότητες. Έχοντας ως βασική παραδοχή πως η επιλογή των δραστηριοτήτων πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα διαφορετικών προσεγγίσεων από τους μαθητές και να εμπλέκει την κάθε προσωπικότητα ολιστικά και όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο. Άλλωστε οι σύγχρονες τάσεις στην μουσειακή εκπαίδευση δίνουν βαρύτητα στην προώθηση της ενεργητικής στάσης κατά την επαφή με το περιβάλλον του Μουσείου, τη διευκόλυνση της βιωματικής προσέγγισης με τα εκθέματα και φυσικά με τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων για να αποτελέσει η όλη διαδικασία μια αισθητική απόλαυση και όχι μια στείρα διαδικασία. Σε αυτές τις αιτιάσεις απαντούν τα εργαλεία του **e-learning**, ακριβώς διότι δεν έχουν τα χαρακτηριστικά της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης αλλά ταιριάζουν με το χώρο του Μουσείου ως χώρου μη τυπικής μάθησης (Νικονάνου, 2010· Παπαδάκη, 2014). Επίσης κατά την επίσκεψη των μαθητών στα μουσεία αλλά και στα πολιτιστικά και ιστορικά κτίρια ήταν εφοδιασμένοι με ένα οδηγό «κριτικού διαβάσματος» των μουσείων και των άλλων κτιρίων της πολιτιστικής κληρονομιάς που παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν με όλες τις αισθήσεις τους αλλά και με όλους τους τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1993, 1999). Κι αυτό συνέβαινε ακριβώς επειδή αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση μιας καινοτόμου ερμηνευτικής προσέγγισης των μουσείων και των άλλων ιστορικών και πολιτιστικών μνημείων από έγκριτους επιστήμονες στον τομέα της επιστήμης των Μουσείων.

Άλλωστε βασική μας επιδίωξη ήταν να αυξηθεί η προσβασιμότητα και ο βαθμός ερμηνευτικής προσέγγισης των εκθεμάτων αλλά και της ιστορίας που διηγείται το κάθε μουσείο από τους μαθητές. Είναι άξιο αναφοράς πως αυτοί είναι και οι δύο πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται η σύγχρονη συλλογιστική σχετικά με τη νέα σχέση που πρέπει να διαμορφωθεί μεταξύ των μουσείων και των επισκεπτών.

3. Αποτελέσματα

Ο εμπλουτισμός των βιωματικών παραστάσεων των παιδιών κατά την επαφή τους με το χώρο των Μουσείων αλλά και των χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει καταλυτικά στην προώθηση της νοητικής ανάπτυξης των ίδιων των παιδιών, εφόσον συνεπικουρείται από την κατάλληλη εκπαιδευτική καθοδήγηση και εμπύχωση. Η ερμηνευτική προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων από τους μαθητές διαπιστώθηκε ότι διευκολύνεται από εφαρμογές νέων τεχνολογιών για χρήση εντός του μουσείου όπως είναι τα **e-learning** εργαλεία και ένας οδηγός «κριτικού διαβάσματος» του μουσείου (η εφαρμογή **Q-R codes-Adobe voice**-Παράρτημα 1) ή εκτός του μουσείου (Outdoor activities-Παράρτημα 1) σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Νικονάνου, 2010). Προς αυτή την κατεύθυνση έχουν διεξαχθεί και μία σειρά από μελέτες που καταδεικνύουν την καταβαλλόμενη προσπάθεια αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών για να υποστηρίξουν τη μάθηση σε μουσεία και χώρους πολιτισμού (Hall, Ciolfi, Hickey & Bannon, 2002; Hawkey, 2004· Sefton-Green, 2004; Pierroux et al., 2007) καθώς και τη σημασία της χρήσης φορητών συσκευών για την καλύτερη ερμηνευτική προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων από τους μαθητές (Hsi, 2004; Falk & Dierking, 2008; Tallon, 2008). Επίσης υφίσταται και ένας μικρός αριθμός μελετών που έχουν ως αντικείμενο μελέτης τη μάθηση σε μουσεία τέχνης με τη χρήση της τεχνολογίας και των ψηφιακών εφαρμογών υποστήριξης της ξενάγησης και της πλοήγησης στον χώρο με την αξιοποίηση κινητών συσκευών (Proctor & Tellis, 2003; Tallon & Walker, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και προωθήθηκαν από την παιδαγωγική ομάδα είχαν ως αποτέλεσμα οι μαθητές:

- να έρθουν σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον με βιωματικές δραστηριότητες εκτός τάξης (Outdoor activities) όπως κατά την επίσκεψη των τάξεων Ε-Στ στα ενετικά τείχη του Ηρακλείου,
- να κάνουν χρήση των **e-learning** εργαλείων όπως η εφαρμογή **Q-R codes** και η εφαρμογή **Adobe voice** με τις οποίες εξερευνήσαμε το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου, το Ιστορικό Μουσείο Ηρακλείου και το Μουσείο Καζαντζάκη,
- να διασκεδάσουν με την ενασχόληση τους με τη δημιουργία on-line puzzle αλλά και ψηφιακών κουίζ,
- να δημιουργήσουν ιστοεξερευνήσεις (Webquests) με την εμπύχωση και συμβουλευτική των εκπαιδευτικών για την περαιτέρω ανάπτυξη της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και του ψηφιακού εγγραμματισμού.
- να ασχοληθούν με τους Ολυμπιακούς Αγώνες, καθώς στην παιδαγωγική ομάδα συμμετείχε και η γυμνάστρια του Σχολείου, η οποία προσάρμοσε τις εμπειρίες και τις νέες ιδέες μέσα από τη Φυσική Αγωγή. Έτσι, οι μαθητές της Ε' και Στ' τάξης επέλεξαν να κατασκευάσουν μασκώτ, ενώ οι μαθητές της Γ' και Δ' δημιούργησαν κολάζ με θέμα τον Ολυμπιακό Ύμνο και διάφορα σχετικά συνθήματα. Έτσι, έστησαν ένα μικρό Μουσείο Ολυμπιακών Αγώνων, το οποίο επισκέφτηκαν όλοι οι μαθητές του Σχολείου. Στο τέλος της χρονιάς έγινε μία εξαιρετική αναβίωση των αρχαίων αγώνων και αναπαράσταση της αφής της Ολυμπιακής Φλόγας.

4. Συμπεράσματα

Ερμηνεύοντας τα δεδομένα από τη χρήση των εφαρμογών των νέων τεχνολογιών για χρήση εντός του μουσείου από τους μαθητές όπως είναι τα **e-learning** εργαλεία (η εφαρμογή **Q-R codes**-εφαρμογή **Adobe voice**) αλλά και του οδηγού «κριτικού διαβάσματος» του μουσείου (Παράρτημα 1) μπορεί να τεκμαρθεί ότι διευκολύνθηκε ερμηνευτική προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων από τους ίδιους τους μαθητές. Επίσης η αξιοποίηση της χρήσης φορητών συσκευών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης παρατηρήθηκε ότι προκάλεσε και αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών, μιας και τους έβαλε στη θέση του ενεργού ερμηνευτή των πληροφοριών και όχι του παθητικού δέκτη των πληροφοριών. Επομένως χρήζει περαιτέρω αξιοποίησης η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών αλλά και των καινοτόμων πρακτικών προσέγγισης των μουσείων.

Συμπερασματικά μπορεί, επομένως, να υποστηριχτεί ότι η χρήση της τεχνολογίας και γενικά των ψηφιακών εφαρμογών υποστήριξης της ξενάγησης και της πλοήγησης στον χώρο με την αξιοποίηση κινητών συσκευών επιτυγχάνει την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, τη μεγαλύτερη προσβασιμότητα σε μουσειακούς χώρους και κυρίως την ενεργοποίηση της αντίληψης ότι τα μουσεία και οι συναφείς χώροι μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία γνώσης. Διότι η μορφή των ψηφιακών εφαρμογών επιτρέπει στους μαθητές αλλά και στους επισκέπτες να επιλέγουν το περιεχόμενο που προσιδιάζει στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τους στόχους, στις προσωπικές τους επιλογές της πληροφορίας, βοηθούν στο να οικοδομήσουν νέο περιεχόμενο με το διαμοιρασμό των πληροφοριών και των ιδεών. Με τη χρήση των νέων αυτών τεχνολογικών δυνατοτήτων δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να ενδυναμωθούν ως επισκέπτες υπερβαίνοντας την ως τώρα σχέση αυθεντίας του μουσείου και να δημιουργήσει νέες παραμέτρους στη λειτουργία του ίδιου του μουσείου ως χώρου που διηγείται μια ιστορία (Walsh, 1997).

Όσον αφορά στις ενέργειες που υλοποιήθηκαν για τη διάχυση των αποτελεσμάτων του Σχεδίου, πραγματοποιήθηκε παρουσίαση του προγράμματος στον εκπαιδευτικό μας περίγυρο, έγινε ενημέρωση των Διευθυντών των Σχολείων της Σχολικής μας Περιφέρειας από τη Διευθύντρια του Σχολείου, συμμετείχαμε σε ημερίδα ενημέρωσης της Περιφερειακής Εκπαίδευσης Κρήτης σχετικά με τα Ευρωπαϊκά προγράμματα καθώς και σε εκδηλώσεις του Δήμου Ηρακλείου με την ευκαιρία της Ημέρας της Ευρώπης και της Ημέρας των Μουσείων. Τέλος, συμμετείχαμε στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Μεσόγειος-Ίσαλος Γραμμή: με το Μίτο της Αριάδνης, Χαρτογραφώντας το Άγνωστο-θέτοντας διεπιστημονικά τα ερωτήματα στη διδασκαλία», Δυτική Κρήτη 4-8 Δεκεμβρίου 2015, με θέμα της εισήγησης «Ανακαλύπτοντας σπουδαία Μουσεία και χώρους Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Κωνσταντινούπολης με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών: η εμπειρία από το πρόγραμμα Erasmus KA.5^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Αλικαρνασσού».

Για το επόμενο Σχολικό Έτος προγραμματίζεται η συμμετοχή του Σχολείου στο European School Radio με θεματολογία σχετική με τα αποτελέσματα του Σχεδίου μας, αλλά και τη συνέχεια των δράσεων μας. Ακόμη, μέσω του e-twinning το Σχολείο έχει δρομολογήσει τη συνεργασία με διάφορα άλλα Σχολεία με θέμα τη γνωριμία των Μουσείων σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, με στόχο τη μακροπρόθεσμη συνέχιση των δραστηριοτήτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο με τη δημιουργία ψηφιακού μουσείου.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του Σχολείου στο πρόγραμμα Erasmus KA1 απέβη άκρως εποικοδομητική από πολλές απόψεις. Κατά πρώτο και κύριο λόγο ήρθαν σε πρώτη γνωριμία με τη χρήση νέων καινοτόμων τεχνολογιών διαμέσου των οποίων η μουσειακή εκπαίδευση καθίσταται πρωτοποριακή και ελκυστική ως προς το να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και να ερεθίσει την έμφυτη περιέργειά τους για τις νέες δεξιότητες και γνώσεις που πρόκειται να κατακτηθούν μέσα από μια διαφορετική τεχνολογική οπτική.

Συνακόλουθα η εκπαίδευση μέσω της επαφής με σπουδαίους χώρους πολιτισμού παύει να αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο ξεπερασμένο και αδιάφορο και μεταβάλλεται σ' ένα διαρκές τεχνολογικό παιχνίδι αναζήτησης, ανακάλυψης και εντέλει αποτελεσματικής μάθησης.

Επιπλέον, η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους επιφύλαξε και άλλες σημαντικές εμπειρίες, παράλληλα με το γνωστικό μέρος. Η συνάντησή τους με συναδέλφους από διάφορα σημεία της Ευρώπης, η αгаστή και στενή συνεργασία μαζί τους, η ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων και προσωπικών ενδιαφερόντων και η σύναψη φιλίας με αρκετούς από αυτούς, ενίσχυσε την κοινωνικότητά τους και τους δημιούργησε αισθήματα ψυχικής πληρότητας και ευγνωμοσύνης, αφού, χάρη στην έγκριση της αίτησης του Σχολείου, είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στο πολύ σημαντικό πρόγραμμα Erasmus KA1.

Εν κατακλείδι, θεωρούμε ότι επετεύχθη σε μεγάλο βαθμό ο κύριος σκοπός μας, που ήταν η διασύνδεση των μουσείων του τόπου μας με άλλα ευρωπαϊκών χωρών μέσα από την τεχνολογία και τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας για τη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής πολιτιστικής και πολιτισμικής κληρονομιάς, με στόχο τη διαμόρφωση ευρωπαϊών πολιτών συνειδητοποιημένων και περήφανων για την εθνική και ευρωπαϊκή τους κληρονομιά η οποία είναι η βάση του ευρωπαϊκού οικοδομήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dodd, J., & Jones, C. (2009). Τα 'Γενικά Αποτελέσματα της Μάθησης': Ένα εννοιακό πλαίσιο για την κατάδειξη της επίδρασης της μάθησης στα μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, σσ. 11-19.
- Falk, J.H., & Dierking, L. (2008). *Learning from museums. Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Hall, T., Ciolfi, L., Hickey, N., & Bannon, L. (2002). From hands-on to minds-on: toward the design of interaction and technology to enhance children's learning in a museum. Proceedings of ICLS2002: The fifth International Conference of the Learning Sciences (ICLS), 23-26 October 2002, Seattle, Washington.
- Hawkey, R. (2004). Learning with Digital Technologies in Museums, Science Centres and Galleries (p. 25). Report 9, London, UK: NESTA FutureLab.
- Hsi, S. (2004). I-guides in progress: two prototype applications for museum educators and visitors using wireless technologies to support informal science learning. Proceedings of the 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (pp. 187-192). Jungli, Taiwan.

- Gardner, H. (1993α). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2nd ed.) New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligence in the 21st century*. New York: Basic Books
- Νικονάνου Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδάκη Α. (2014). *Μουσειακή και σχολική εκπαίδευση*. Πέλλα: Δ.Δ.Ε. Πέλλας.
- Tallon, L. (2008). Introduction: mobile, digital and personal. In L. Tallon and K. Walker (eds.), *Digital Technologies and the Museum Experience: Handheld devices and other media* (pp. xiii-xxv). Lanham: Altamira Press.
- Tallon, L., & Walker, K. (eds.). (2008). *Digital technologies and the museum experience: Handheld guides and other media*. AltaMira Press.

Ανάκτηση από διαδίκτυο:

<file:///C:/Users/Default.Toshiba/Downloads/112-359-1-PB.pdf>

- Pierroux, P., Kaptelinin, V., Hall, T., Walker, K., Bannon, L., & Stuedahl, D. (2007). MUSTEL: Framing the design of technology-enhanced learning activities for museum visitors. ICHIM07, International Cultural Heritage Informatics Meeting, Toronto, Retrieved 25 June 2010, from http://www.archimuse.com/ichim07/abstracts/prg_335001539.html.
- Proctor, N., & Tellis, C. (2003). The state of the art in museum handhelds in 2003. In D. Bearman & J. Trant (eds.), *Museums and the Web 2003: Selected Papers from an International Conference*, Charlotte, N.C., March 19-22, 2003 Retrieved 25 June 2010, from <http://www.museumsandtheweb.com/mw2003/papers/proctor/proctor.html>.
- Sefton-Green, J. (2004). Literature review in informal learning with technology outside school. Report 7. London, UK: NESTA FutureLab, Retrieved 25 November 2010, από [http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Informal Learning Review.pdf](http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Informal_Learning_Review.pdf)
- Walsh, P. (1997). The Web and the Unassailable Voice. In D. Bearman & J. Trant (eds.), *Museums and the Web 1997: Conference Proceedings*. Pittsburgh: Archives and Museum Informatics. Retrieved 25 November 2010, from <http://www.archimuse.com/mw97/speak/walsh.htm>.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΟΔΗΓΟΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΕΝΟΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ Ή ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ

ΟΔΗΓΟΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΕΝΟΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ Ή ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ	
Υφή	Αγγίξτε απαλά διάφορες επιφάνειες. Τι αίσθηση έχει ;απαλή; σκληρή; κρύα; Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε κάποιες λέξεις για να τις περιγράψετε; Στην απέναντι μεριά γράψτε τα ονόματα των υλικών που αγγίζατε και μια περιγραφή τους.
Σχήμα	Περιγράψτε με δικά σας λόγια τα σχήματα που παρατηρείτε. Είναι συμμετρικά; Ασύμμετρα; Κανονικά; Μη κανονικά;
Δομή	Παρατηρήστε τα δισδιάστατα σχήματα και τις τρισδιάστατες μορφές. Πώς είναι δομημένο το κτίριο; Πώς σηκώνεται από το έδαφος; Τι δίνει αντοχή στο κτίριο; Ποια υλικά είναι βαριά και ισχυρά και ποια ισχυρά και ελαφριά;
Αντιθέσεις	Παρατηρήστε το κτίριο κι βρείτε τις αντιθέσεις! Για παράδειγμα σκοτεινό-φωτεινό, παλιό-νέο. Βρείτε και άλλες!
Λειτουργία	Ποια να ήταν η χρήση του κτιρίου και ποια είναι τώρα; Βρείτε λέξεις και καταγράψτε τες στην απέναντι σελίδα.
Κλίμακα	Παρατηρήστε το κτίριο από διάφορες κλίμακες. Τι σκέψεις σας προκαλεί; Ανακαλύψτε διάφορες λεπτομέρειες παρατηρώντας το κτίριο από διαφορετικές αποστάσεις.
Ατμόσφαιρα	Πώς αισθάνεστε στους διάφορους χώρους; Βρείτε λέξεις για να την περιγράψετε. Τι είδους ατμόσφαιρα κυριαρχεί σε κάθε χώρο; Ποια διάθεση σας δημιουργεί ο κάθε χώρος;
Σχήματα και σύμβολα	Σχεδιάστε μερικά από τα σύμβολα που εντοπίσατε στο κτίριο. Τι να αναπαριστούν;
Λεπτομέρεια	Ανακαλύψτε τις λεπτομέρειες. Παρατηρήστε ένα παράθυρο. Πρώτα σχεδιάστε το από μακρινή απόσταση. Πλησιάστε πιο κοντά και σχεδιάστε με λεπτομέρεια. Πλησιάστε ακόμη πιο κοντά και σχεδιάστε πάλι. Τέλος πλησιάστε σε απόσταση αναπνοής, παρατηρήστε το πολύ προσεκτικά και σχεδιάστε όλες τις λεπτομέρειες όπως μπορείτε!
Διακόσμηση	Εντοπίστε, εφόσον μπορείτε, διακοσμητικά στοιχεία. Ποιος να είναι ο σκοπός της διακόσμησης; Μπορείτε να βρείτε κάποια πρότυπα που να βασίζονται στην επανάληψη σχημάτων;
Φως	Γιατί κάποιοι χώροι είναι πιο φωτεινοί από κάποιους άλλους; Είναι φυσικό ή τεχνητό το φως;

1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ:ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

	<p>Υπάρχει κάπου φως που διαχέεται; Ποια υλικά είναι διαφανή; ημιδιαφανή; αδιαφανή; Ποια είναι η διαφορά μεταξύ ενός διαφανούς και ενός ημιδιαφανούς υλικού;</p>
Υλικά	<p>Εντοπίστε πράγματα που είναι κατασκευασμένα από γυαλί, πέτρα, μέταλλο, κεραμικά, ξύλο. Υπάρχουν άλλα υλικά στο κτίριο;</p>
Τέχνη	<p>Υπάρχει κάτι στο κτίριο που κατά τη γνώμη σας είναι τέχνη; Παρατηρείστε : Γυαλί, μεταλλικές κατασκευές, αντικείμενα, οθόνες. Πού αλλού μπορείς να βρεις τέχνη;</p>
Εξαερισμός-θέρμανση	<p>Πώς θερμαίνεται το κτίριο; Ποια συστήματα εξαερισμού χρησιμοποιούνται;</p>
Χρώμα	<p>Ποια παλέτα χρωμάτων έχει χρησιμοποιηθεί; Δώστε ονόματα στα χρώματα. Π.χ. κόκκινη παπαρούνα. Ποια χρώματα ταιριάζουν καλά μαζί; Τι συναισθήματα σας δημιουργούν;</p>

Η επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου στις συμπεριφορές κινδύνου των μαθητών του νομού Ηρακλείου Κρήτης

Κούτρα Κλειώ

Καθηγήτρια Εφαρμογών, Phd, MPH, BSW, τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΤΕΙ Κρήτης

kkoutra@staff.teicrete.gr

Παπανικολάου Σταυρούλα

Κοινωνική λειτουργός

stavroulapapanikolaou@hotmail.gr

Σεγιέτ Μαρία

Κοινωνική λειτουργός

maraki-m@hotmail.com

Λυκοπάντη Χριστίνα

Κοινωνική λειτουργός

christinal_91@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά την επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου στις επικίνδυνες συμπεριφορές 658 μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου. Πρόκειται για συγχρονική έρευνα (cross-sectional), παρατήρησης. Τα αποτελέσματα τεκμηριώνουν ότι τα αγόρια διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο απ' τα κορίτσια. Σε αυτό φάνηκε να συμβάλλει η επιρροή των φίλων των ερωτώμενων, με τα αγόρια φίλους να επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό, κυρίως στη χρήση οιοπνευματώδη ποτών και στο κάπνισμα. Αναφορικά με το κοινωνικό κεφάλαιο, όσο περισσότερο αυξάνεται η συμμετοχή στη κοινότητα, τόσο αυξάνονται οι επικίνδυνες συμπεριφορές, ενώ αντίθετα το συνολικό κοινωνικό κεφάλαιο λειτουργεί προστατευτικά στις συμπεριφορές κινδύνου.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικό κεφάλαιο, έφηβοι, συμπεριφορές κινδύνου.

1. Εισαγωγή – Προβληματική

Η φύση της εφηβείας, από μόνη της, με τον ριψοκίνδυνο χαρακτήρα της και την επιθυμία της για δοκιμή, σε συνδυασμό με τις ορμόνες της εφηβείας και τις βιοσωματικές αλλαγές που συνοδεύουν αυτή την περίοδο της ζωής του ατόμου μπορεί να κατευθύνει τους νέους προς οποιοδήποτε κίνδυνο. Επιπλέον σε κοινωνικό επίπεδο, ξεκινάει δυναμικά η αναζήτηση της σεξουαλικής ταυτότητας τους το ερωτικό ενδιαφέρον για το αντίθετο φύλο και ενδεχομένως η έναρξη της σεξουαλικής δραστηριότητας, έτσι παρουσιάζουν συχνότερα, συμπεριφορές υψηλού κινδύνου (Βοσνιάδου, 2001). Επομένως, οι κίνδυνοι στους οποίους εκτίθενται οι έφηβοι είναι

πολλοί σε σχέση κυρίως με την υγεία τους. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται, στις συμπεριφορές υγείας, του καπνίσματος, της χρήσης αλκοόλ, της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών και της σεξουαλικής συμπεριφοράς ως οι πλέον επικίνδυνες για τους έφηβους. Ο αντίκτυπος των συμπεριφορών κινδύνου στην υγεία είναι τόσο σημαντικός που αποτελεί προτεραιότητα εθνικών και διεθνών οργανισμών υγείας (Rutter & Quine, 2004).

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εφηβεία από την φύση της είναι ριψοκίνδυνη, με έντονη επιθυμία για δοκιμές (Καππάτου, 2007). Η περίοδος της εφηβείας έχει τεκμηριωθεί με πλήθος ερευνητικών δεδομένων ως περίοδος αυξημένης συχνότητας συμπεριφορών υψηλού κινδύνου (Hale & Viner, 2012). Οι επικίνδυνες συμπεριφορές υγείας, ορίζονται ως πρόδρομος ασθενειών που σχετίζονται με υψηλότερο από ότι ο μέσος όρος επιπολασμό νοσηρότητας και θνησιμότητας (Kaljee & Chen, 2011). Συνοπτικά, τα επιδημιολογικά δεδομένα για τις συμπεριφορές κινδύνου τεκμηριώνουν ότι στην Ελλάδα δυο στους πέντε έφηβους 15 ετών έχουν καπνίσει τσιγάρο έως μια φορά στη ζωή τους και ένας στους δέκα καπνίζει καθημερινά (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2010). Η πλειοψηφία των εφήβων καταναλώνει οινοπνευματώδη ποτά σε εβδομαδιαία βάση (Currie et al., 2008; Koutra et al., 2012a). Ο νομός Ηρακλείου, βρίσκεται στη 4η υψηλότερη θέση πανελλαδικά, αναφορικά με τη συχνή κατανάλωση οινοπνευματώδη ποτών (>10 φορές το μήνα) (Hibell et al, 2012). Η έναρξη και εξέλιξη της σεξουαλικής δραστηριότητας του έφηβου, χαρακτηρίζεται από κίνδυνο και λάθη κυρίως λόγω άγνοιας, έλλειψη εκπαίδευσης και σεξουαλικής αγωγής (Conger, 1981), με τα ΜΜΕ και τους φίλους να αποτελούν την κύρια πηγή ενημέρωσης των εφήβων στην Ελλάδα (Ηλιάδη & Παλάσκα, 2008).

Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου, τις τελευταίες δεκαετίες έχει συνδεθεί με την πρόληψη και την προαγωγή της υγείας (Wakefield & Poland, 2005), ως ένας από τους κοινωνικούς προσδιοριστές της υγείας (Coren, Iredale, Bywaters, Rutter & Robinson, 2010). Το κοινωνικό κεφάλαιο των νέων αναφέρεται στις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνικότητα, τα κοινωνικά δίκτυα, την κοινωνική υποστήριξη, την εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα, και την πολιτική δέσμευση (Morrow, 1999). Επίσης, το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί την πιο πρόσφατη προσθήκη στη λίστα σε μια σειρά κοινωνικών περιβαλλοντολογικών διαστάσεων που επηρεάζουν τις συμπεριφορές υγείας (Niemininen et al., 2013; Wakefield & Poland, 2005; Kritsotakis & Gamarnikow, 2004). Η επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου στις συμπεριφορές υγείας των εφήβων παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον ως προς την κατανόηση και ανάλυση του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές λαμβάνουν χώρα (Morrow, 1999).

2.2 Μεθοδολογία Έρευνας

2.2.1 Σκοπός & ερευνητική υπόθεση

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη της επίδρασης του κοινωνικού κεφαλαίου στις επικίνδυνες συμπεριφορές υγείας των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου.

2.2.2 Δειγματοληψία και εργαλεία

Ο πληθυσμός της μελέτης αποτελείται από 2189 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που ζουν σε αγροτικές και αστικές περιοχές του Νομού Ηρακλείου. Αναλυτικά στο αγροτικό στρώμα είναι 9 σχολικές μονάδες με 268 μαθητές, στο αστικό 18 σχολικές μονάδες με 1.921 μαθητές, ενώ στο ημιαστικό 14 σχολικές μονάδες με 665 μαθητές. Κατόπιν κλήρωσης με τυχαίο και συστηματικό τρόπο κληρώθηκαν για την πιλοτική μελέτη από το ημιαστικό στρώμα 5 σχολικές μονάδες από τις περιοχές των Μοιρών, Μαλίων, Τυμπακίου, Αρχανών και Αρκαλοχωρίου. Για το κύριο δείγμα αποφασίστηκε σχετικά με το αγροτικό στρώμα λόγω του μικρού σχετικά αριθμού των μαθητών να συμπεριληφθεί το σύνολο των μαθητών (268 μαθητές) στη μελέτη, από τις περιοχές Πόμπια, Μελέσες, Καστελί Πεδιάδος, Βιάννου, Χάρακα, Αγ. Δέκα, Ασήμι, Αγ. Μύρωνα και Επισκοπή. Τέλος για το αστικό στρώμα κληρώθηκαν 4 σχολικές μονάδες του Νομού Ηρακλείου (409 μαθητές).

Υιοθετήθηκε μια τυχαία σχεδίαση της δειγματοληψίας λαμβάνοντας υπόψη τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ηρακλείου. Το τελικό δείγμα αποτελείται από 658 μαθητές, 292 αγόρια και 366 κορίτσια (78 % του αρχικού δείγματος της μελέτης), λόγω απουσιών και μη απαντήσεων (ρυθμός ανταπόκρισης ≈78%) (Κούτρα και συν. 2012). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν στο τέλος του 2008, όπου χορηγήθηκε γραπτή άδεια από την Επιτροπή Δεοντολογίας του Ελληνικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (αριθμός απόφασης: 20946/G2/20-2-2008).

Η μέτρηση του κοινωνικού κεφαλαίου πραγματοποιήθηκε, μέσω της κλίμακας μέτρησης του Κοινωνικού Κεφαλαίου των Νέων (Youth Social Capital Scale-YSCS) (Onyx et al., 2005) και μεταφράστηκε πολιτισμικά και ψυχομετρικά στην Ελλάδα (Koutra et al., 2012).

Οι συμπεριφορές υγείας, και τα κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία των μαθητών μετρήθηκαν με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο Η.Β.Σ.Σ. που αναπτύχθηκε από ένα διεθνές δίκτυο έρευνας σε συνεργασία με το Περιφερειακό Γραφείο για την Ευρώπη και έχει ήδη χρησιμοποιηθεί για τα ελληνικά δεδομένα (Currie et al., 2010; Koller et al., 2009).

2.3 Ανάλυση Δεδομένων

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται στην πλειοψηφία του από κορίτσια (55,6% έναντι 44% αγόρια) με τα αγόρια να έχουν μεγαλύτερη μέση ηλικία έναντι των κοριτσιών (16,1±0,4). Οι συμμετέχοντες μαθητές διαμένουν κυρίως σε αστικές-ημιαστικές περιοχές (57,8%), έχουν Ελληνική εθνικότητα (95,3%) και διαμένουν σε πυρηνική οικογένεια (69,5%).

Τεκμηριώθηκε στατιστικά ότι τα αγόρια διατρέχουν σημαντικά μεγαλύτερο κίνδυνο από τα κορίτσια. Εκ του συνολικού δείγματος, οι μαθητές με επικίνδυνες συμπεριφορές φθάνουν στο 5,2%. Οι έφηβοι με αυξημένο συμπεριφορικό κίνδυνο, έχουν φίλους με αυξημένη συγκέντρωση ανάλογων συμπεριφορών κινδύνου.

Όσον αφορά τη σχέση των επιπέδων του κοινωνικού κεφαλαίου με τις κατηγορίες συμπεριφοράς κινδύνου φαίνεται, ότι όσοι έχουν «κάποιο» κίνδυνο ΣΠΚ έχουν και σημαντικά αυξημένη μέση βαθμολογία συμμετοχής στην κοινότητα, δικτύων της γειτονιάς ή συνολικής βαθμολογίας ΚΚ. Παρομοίως οι μαθητές με αυξημένο κίνδυνο έχουν φίλους και συνομηλικούς με αυξημένα επίπεδα κινδύνου. Τέλος, οι μαθητές με αυξημένο το συνολικό Κοινωνικό Κεφάλαιο, φαίνεται να υιοθετούν και σημαντικά λιγότερους ΣΠΚ.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στη παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου σε μια σειρά παραμέτρων υγείας προκειμένου να εξεταστεί η υπόθεση ότι το υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στις επικίνδυνες συμπεριφορές. Η παρούσα μελέτη τεκμηρίωσε ότι η προστατευτική επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου δεν είναι πανάκεια, όπως δεν είναι και συνεπής στη βιβλιογραφία (Campos-Matos, Subramanian & Kawachi, 2016; Κούτρα, 2015).

Η παρούσα μελέτη έχει τους περιορισμούς που μοιράζονται όλες οι συγχρονικές μελέτες. Εν τη απουσία της συνέχειας στο χρόνο, η αξιολόγηση σε βάθος των αλληλεπιδράσεων δεν είναι δυνατή. Παρόλα αυτά, η κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης με την παρούσα ανάλυση θεωρείται εύλογη. Ένας επιπλέον περιορισμός των συμπερασμάτων της μελέτης είναι πως τα δεδομένα της μελέτης προέρχονται μόνο από το νομό Ηρακλείου, Κρήτης και έχουν συλλεχθεί το 2008. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει κενά σχετικά με τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, τα στοιχεία από άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι αναφορικά με τις συμπεριφορές υγείας των εφήβων στο Ηράκλειο, δεν υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις από τα εθνικά δεδομένα.

Η μελέτη συνεισφέρει στη γνώση και στη συζήτηση που οι κοινωνικοί λειτουργοί οφείλουν να έχουν, στο ρόλο που το κοινωνικό κεφάλαιο διαδραματίζει στην υγεία ενός έφηβου. Προτείνονται προοπτικές μελέτες προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος οι επιπτώσεις του κοινωνικού κεφαλαίου στην κατανάλωση οιοπνεύματος, το κάπνισμα, την χρήση ψυχοτρόπων ουσιών και τη σεξουαλική υγεία κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Η μελέτη υποστηρίζει τη σημασία της μέτρησης του κοινωνικού κεφαλαίου και τα αποτελέσματα της συνεισφέρουν στη γνώση που οι κοινωνικοί λειτουργοί οφείλουν να έχουν με σκοπό την ενίσχυση των θετικών προστατευτικών παραγόντων για την υγεία και το σχεδιασμό πολυεπίπεδων παρεμβάσεων όσον αφορά τη πρόληψη και την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. Τέλος, κριτικής σημασίας είναι η μελέτη και η διερεύνηση των συνθηκών και των μορφών κοινωνικής συμμετοχής των νέων. Αυτή η γνώση θα συνέβαλε ουσιαστικά στο σχεδιασμό κοινοτικών παρεμβάσεων σε διάφορους σημαντικούς τομείς της ζωής των νέων, όπως η συμμετοχή στην κοινότητα, η συνεργασία, η υγεία, η εκπαίδευση, η απασχόληση και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία. Τόμος Α. Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Campos-Matos, I., Subramanian, S.V., & Kawachi, I. (2016). The 'dark side' of social capital: trust and self-rated health in European countries. *The European Journal of Public Health, 26*(1), 90-5.
- Currie, C., Gabhainn, S.N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A., & Barnekow, V. (2008). *Inequalities in young people's Health Behavior School- Aged Children (HSBC) International report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen: Who Regional Office for Europe
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O.R.F., & Barnekow, V. (2010). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).
- Conger, J. (1981). *Η εφηβική ηλικία «μια καταπιεσμένη γενιά»* (Μ. Σόλμαν, Μετάφρ.). Αθήνα: Ψυχογιός
- Coren, E., Iredale, W., Bywaters, P., Rutter, D., & Robinson, J. (2010). *The contribution of social work and social care to the reduction of health inequalities: four case studies* (Research Briefing 33). In Social Care Institute for Excellence (Ed.) Retrieved from <http://www.scie.org.uk/publications/briefings/files/briefing33.pdf>
- Hale, D.R., & Viner, R.M. (2012). *Policy responses to multiple risk behaviours in adolescents* 34 (suppl. 1): i11-i19. doi: 10.1093/pubmed/fdr112
- Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A., & Weihe, P. (2012). *The 2011 ESPAD Report. Substance Use Among Students in 36 European Countries*. Stockholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs (CAN), Stockholm.
- Ηλιάδη, Μ., & Παλάσκα, Ε. (2008). Σεξουαλική συμπεριφορά και νέοι. *Νοσηλευτική, 47*(4), 497–506.
- Kaljee, L.M., & Chen, X. (2011). *Social capital and risk and protective behaviors: A global health perspective*. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 113–122*.
- Kawachi, I., Subramanian, S. V., & Kim, D. (2008). *Social Capital and Health*. New York: Springer.
- Καππάτου, Α. (2007). *Εφηβεία*. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.
- Κοκκέβη, Ά., Φωτίου, Α., Σταύρου Μ., & Καναβού, Ε. (2010). *Η ψυχοκοινωνική υγεία των Εφήβων. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κούτρα, Κ. (2015). *Κοινωνικό κεφάλαιο και συμπεριφορές υγείας σε μαθητές της Α' Λυκείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ηρακλείου. Ο παρεμβατικός*

ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας με κοινότητα. Διδακτορική διατριβή: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Koutra, K., Papadovassilaki, K., Kalpoutzaki, P., Kargatzi T.B.A., Roumeliotaki, T., & Koukouli, S. (2012). Adolescent drinking, academic achievement and leisure time use by secondary education students in a rural area of Crete. *Health and Social Care in the Community* (2012) 20(1), 61–69.
- Koller, T., Morgan, A., Guerreiro, A., Currie, C., Ziglio, E., & the International HBSC study group. (2009). Addressing the socioeconomic determinants of adolescent health: experiences from the WHO/ HBSC Forum 2007. *International Journal of Public Health*, 54, 278-284.
- Kritsotakis, G., & Gamarnikow, E. (2004). What is social capital and how does it relate to health?. *International Journal of Nursing Studies*, 41(1)
- Morrow, V. (1999). Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review. *Social Review*, 47(4), 744-65.
- Nieminen, T., Prättälä, R., Martelin, T., Härkänen, T., Hyypä, M.T., Alanen, E., & Koskinen, S. (2013). *Social capital, health behaviours and health: a population-based associational study*. BMC Public Health. doi: 10.1186/1471-2458-13-613
- Onyx, J., Wood, C., Bullen, P., & Osburn, L. (2005). Social Capital, a rural youth perspective. *Youth Studies Australia*, 24(4), 21-27.
- Rutter, D., & Quine, L. (2004). *Changing health behavior. Intervention and research with social cognition models*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Wakefield, S.E.L., & Poland, B. (2005). Family, friend or foe? Critical reflections on the relevance and role of social capital in health promotion and community development. *Social Science & Medicine*, 60, 2819–2832.

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της περιόδου 1917-1920 και τα Νέα Αναγνωστικά

*Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Φιλολόγος ΠΕ 02, Msc*

Περίληψη

Μέσα από μία γρήγορη αναδρομή στο παρελθόν του ελληνικού κράτους, διαπιστώνουμε ότι η εκπαίδευση αποτέλεσε σε όλες τις χρονικές περιόδους, κύρια μέριμνά του. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες πολλές, κάποιες από αυτές δεν ολοκληρώθηκαν και άλλες διήρκεσαν μικρό χρονικό διάστημα και ανεστάλησαν. Στο επίκεντρο βρίσκονται το σχολείο και τα σχολικά εγχειρίδια, άμεσα συνδεδεμένα μαζί του, καθώς αυτά αποτελούν το κύριο εποπτικό μέσο διδασκαλίας, σε μεγαλύτερο βαθμό στο παρελθόν και σε μικρότερο σήμερα, αλλά πάντοτε κατέχοντας την κεντρική θέση στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθώ συνοπτικά στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της περιόδου 1917-1920, στα Αναγνωστικά που εγκρίνονται την περίοδο αυτή και στη διαχρονική τους αξία.

Λέξεις-Κλειδιά: μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, Νέα Αναγνωστικά, σχολικά εγχειρίδια

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Το θέμα που πραγματεύομαι στην παρούσα εισήγηση εντάσσεται ευρύτερα στην ιστορία της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο θεματικό άξονα που υιοθετείται από το συνέδριο και αναφέρεται στον ρόλο και τις λειτουργίες του σχολείου από το παρελθόν στο μέλλον.

Το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό του κράτους, το οποίο πέρα από τις γνώσεις στοχεύει στο να μεταδώσει στη νέα γενιά τις αξίες, τους κοινωνικούς κανόνες και γενικότερα την κουλτούρα της κοινωνίας όπου εντάσσεται. Με αυτό συνδέονται άμεσα η σχολική πραγματικότητα, η μέθοδος διδασκαλίας, τα αναγνωστικά βιβλία κ.λπ.

Επιδιώκοντας να αναδείξω τις αξίες της περιόδου 1917-1920, επέλεξα ως αντικείμενο έρευνας τα Νέα Αναγνωστικά της περιόδου αυτής, γιατί αυτά καθεαυτά είναι φορείς αξιών, αντιλήψεων, πεποιθήσεων. Τα Αναγνωστικά αποτελούν το κατεξοχήν βιβλίο του Δημοτικού Σχολείου καθώς στα κείμενά τους εμπεριέχονται τμήματα από τη θεματολογία άλλων μαθημάτων, κανόνες συμπεριφοράς και κοινωνικά αποδεκτές αξίες και αντιλήψεις (Μακρυγιάννη, 1986).

Σκοπός μου είναι να σκιαγραφήσω το αξιακό σύστημα της εποχής όπως αυτό προβάλλεται μέσα από τα Νέα Αναγνωστικά της περιόδου αυτής, παρουσιάζοντας μέρος ευρημάτων ολοκληρωμένης πολύχρονης επιστημονικής εργασίας. Επίσης, θα αναδείξω την αξιοποίηση των Αναγνωστικών εκείνης της περιόδου μέσα από τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια. Τα Νέα Αναγνωστικά βιβλία δέχθηκαν δριμεία κριτική,

κριτική που θα παρουσιαστεί αν ευσταθεί και σε ποιο βαθμό μέσα από τη συστηματική ανάλυση του περιεχομένου των Αναγνωστικών.

2. Ερευνητικό πλαίσιο

Στα πλαίσια της έρευνάς μου αξιοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου για την ανάλυση των πρωτογενών πηγών, των Αναγνωστικών της μεταρρύθμισης του 1917. Τα Αναγνωστικά που μελετήθηκαν ήταν:

Το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» αναγνωστικό της Α΄ τάξης
Το Αλφαβητάριο του Ε. Παπαμιχαήλ (α΄ και β΄ μέρος) της Α΄ τάξης
«Οι τρεις φίλοι» της Γ. Καζαντζάκη για τη Β΄ τάξη
Τα «Ψηλά Βουνά» αναγνωστικό της Γ΄ τάξης του δημοτικού
«Η πατρίδα μας» των Α. Καρκαβίτσα και Ε. Παπαμιχαήλ για την Δ΄ τάξη
«Διγενής Ακρίτας» των Α. Καρκαβίτσα – Ε. Παπαμιχαήλ για την Ε΄ τάξη.

Οι παρακάτω κατηγορίες ανάλυσης στοιχειοθετήθηκαν με βάση τον σκοπό της εργασίας, την ανάδειξη δηλαδή του αξιακού συστήματος μέσα από τα Αναγνωστικά:

- Η αξία της οικογένειας
- Η αγάπη προς την πατρίδα
- Η θρησκεία στη ζωή των ανθρώπων
- Η αξία της φύσης
- Η αξία της συνεργασίας.

3. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της περιόδου 1917-1920

Το 1916 κηρύσσεται η επανάσταση από τον Βενιζέλο και συγκροτείται η προσωρινή κυβέρνηση Θεσσαλονίκης, η οποία με το διάταγμα 2585/11.5.1917 αποφασίζει την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (Λέφας, 1942· Φραγκουδάκη, 1986· Χαραλάμπους, 1987· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Κυπριανός, 2004). Με την επικράτηση του κινήματος της Εθνικής Αμύνης και την εγκατάσταση της κυβέρνησης Βενιζέλου στην Αθήνα, το διάταγμα για τη γλώσσα (2585/11.5.1917) επικυρώνεται με τον νόμο 827/5.9.1917 και ισχύει σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια, το Διάταγμα τροποποιήθηκε από τον Ν. 1332 του 1918 (Λέφας, 1942· Παπανούτσος, 1978· Φραγκουδάκη, 1986· Χαραλάμπους, 1987· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Οι σημαντικότερες διατάξεις της νομοθεσίας αυτής είναι:

- Η εισαγωγή της κοινής ομιλούμενης (δημοτικής) γλώσσας, απαλλαγμένης από αρχαϊσμούς και ιδιωματισμούς στο δημοτικό σχολείο (άρθρο 2).
- Η συγγραφή των βιβλίων της αριθμητικής στη δημοτική γλώσσα.
- Η συγγραφή νέων αναγνωστικών βιβλίων στη μητρική γλώσσα των μαθητών.
- Η δυνατότητα ανάθεσης συγγραφής διδακτικού βιβλίου σε επιτροπή.
- Η παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας και της δημοτικής γλώσσας στις δύο ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, στην Ε΄ και Στ΄ τάξη.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Η δέσμευση των συγγραφέων των διδακτικών βιβλίων από γενικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και όχι από κάποιο ορισμένο διάγραμμα, στο οποίο θα πρέπει να βασιστούν οι συγγραφείς.
- Η κατάργηση του κρατικού μονοπωλίου του σχολικού βιβλίου και συνάμα η κατάργηση του ενός μοναδικού, υποχρεωτικού βιβλίου, καθώς δεν υπάρχει πλέον ο περιορισμός στον αριθμό των βιβλίων που μπορεί να εγκριθούν.
- Η δυνατότητα έγκρισης Αναγνωστικών ειδικά για ορισμένες περιοχές του κράτους ή για ορισμένα είδη σχολείων.
- Η δυνατότητα χρήσης βοηθητικών βιβλίων στις δύο ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, στην Ε΄ και Στ΄ τάξη (Φραγκουδάκη, 1986· Χαραλάμπους, 1987· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Κυπριανός, 2004).

4. Τα Νέα Αναγνωστικά

Ο σκοπός των αναγνωστικών βιβλίων παρουσιάζεται, μέσα από το πρακτικό επιτροπής που ορίστηκε με Β.Δ. της 13 Φεβρουαρίου 1918: «προς σύνταξιν αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου», ως αρχικά ο αναγνωστικός και γλωσσικός. Επίσης, σημαντικός σκοπός είναι να επιδιώκουν μέσω του περιεχομένου τους τη θρησκευτική, ηθική και εθνική αγωγή (Δημαράς, 1988).

Μέσα στην περίοδο 1917-20 εγκρίνονται και εκδίδονται σε δημοτική γλώσσα αρκετά Αναγνωστικά με πιο αξιόλογα:

- Τα αλφαβητάρια του Ε. Παπαμιχαήλ (α΄ και β΄ μέρος).
- Το αλφαβητάριο του Ι. Συκώκη (β΄ μέρος).
- Το Αναγνωστικό «Πέτρος Λάρας» των Α. Κουρτίδη – Ε. Παπαμιχαήλ για τη Β΄ τάξη.
- Το Αναγνωστικό «Οι τρεις φίλοι» της Γ. Καζαντζάκη για τη Β΄ τάξη.
- Το Αναγνωστικό των Α. Καρκαβίτσα και Ε. Παπαμιχαήλ για την Γ΄ τάξη.
- Το Αναγνωστικό «Οδύσσεια» των Α. Κουρτίδη, Γ. Κονιδάρη και Γ. Καλαρά για την Γ΄ τάξη.
- Το Αναγνωστικό «Η πατρίδα μας» των Α. Καρκαβίτσα και Ε. Παπαμιχαήλ για την Δ΄ τάξη.
- Το Αναγνωστικό «Στα παλιά χρόνια» των Α. Κουρτίδη και Γ. Κονιδάρη για την Δ΄ τάξη.
- Το Αναγνωστικό «Διγενής Ακρίτας» των Α. Καρκαβίτσα – Ε. Παπαμιχαήλ για την Ε΄ τάξη.

Από τα νέα αυτά Αναγνωστικά της περιόδου διακρίνονται και αναδεικνύονται δύο:

(α) Το «Αλφαβητάριο» που γίνεται ευρέως γνωστό με το όνομα «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» της ειδικής επιτροπής, την οποία αποτελούσαν οι : Δημ. Ανδρεάδης, Αλ. Δελμούζος, Π. Νιρβάνας, Ζ. Παπαντωνίου και Μ. Τριανταφυλλίδης (αποτελεί το Αναγνωστικό της Α΄ τάξης) και (β) Τα «Ψηλά Βουνά» (για την Γ΄ τάξη) του Ζαχαρία Παπαντωνίου.

Η αναπάντεχη ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές της 1ης Νοεμβρίου 1920 θα τερματίσει οριστικά τις προσπάθειες που είχαν γίνει κατά τη χρονική περίοδο μίας

δεκαετίας. Με την πολιτική μεταβολή η εξουσία περνάει και πάλι στα χέρια των Συντηρητικών (Παπανούτσος, 1978· Φραγκουδάκη, 1986· Χαραλάμπους, 1987· Πουρνάρας, χ.χ.).

Η νέα κυβέρνηση θα διορίσει μια «Επιτροπεία» που την αποτελούσαν έξι άτομα, που μάχονταν τη δημοτική, και ήταν οι: Σ. Σακελλαρόπουλος, Ν. Εξαρχόπουλος, Α. Σκιάς, Θ. Μιχαλόπουλος, Ι. Μεγαρέας και Χ. Οικονόμου. Αυτοί θα αξιολογήσουν τη μεταρρύθμιση και θα κρίνουν τι πρέπει να γίνει (Λέφας, 1942· Χατζηστεφανίδης, 1986· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Η κριτική που ασκεί η επιτροπεία στα βιβλία της περιόδου 1917-20 αναφέρεται σε τέσσερα κυρίως σημεία: στη γλώσσα, στο περιεχόμενο, «τα κοινωνικοποιητικά πρότυπα και την πολιτική τους ιδεολογία» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 60).

Ενδεικτικά κάποιες προτάσεις της Επιτροπείας, που δημοσιεύθηκαν στις 10 Φεβρουαρίου 1921, για τα Αναγνωστικά του 1917 ήταν:

«2. Νά εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων καί καώσι τά συμφώνως πρὸς τοὺς νόμους ἐκείνους συνταχθέντα καί σήμερον εν χρήσει υπάρχοντα αναγνωστικά βιβλία ὡς ἔργα ψεύδους καί κακοβούλου προθέσεως.

6. Νά καταδιωχθώσι ποινικῶς οἱ υπαίτιοι τῶν πρὸς διαφθοράν τῆς ἐλληνικῆς γλώσσης καί παιδείας τελεσθέντων πραξικοπημάτων» (Υπουργεῖον Ἐκκλησιαστικῶν καὶ Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως, Ἐκθεσις τῆς Επιτροπείας, 1921, σσ. 157-158).

Οι επικριτές των Αναγνωστικῶν θεωρούσαν ὅτι ἡ γλῶσσα καὶ τὸ πνεῦμα που κυριαρχεῖ σὲ αὐτὰ εἶναι γλῶσσα διεφθαρμένη καὶ πνεῦμα πονηρὸ καὶ ἀκάθαρτο, χαρακτηρίζονται «*χυδαία*» καὶ διαταράσσουν τὴν ἠθικὴ ἀθωότητα τῶν παιδιῶν, ἐνῶ υπογραμμίζεται ὅτι ἀπουσιάζουν ἀξίες ὅπως θρησκεία, πατρίδα, οἰκογένεια.

Θεσπίζεται λοιπὸν ὁ νόμος 2678/1921 «περὶ εἰσαγωγῆς ὡς ἀναγνωστικῶν εἰς τὰ δημοτικὰ σχολεῖα τῶν καταλληλοτέρων ἐκ τῶν προ τοῦ 1917 ἐγκεκριμένων» καὶ ἔτσι κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1921-22 χρησιμοποιοῦνται τὰ Ἀναγνωστικά, που εἶχαν ἐγκριθεῖ πρὶν τὸ 1917.

4.1 Ἡ ἀνάλυση τῶν Ἀναγνωστικῶν

4.1.1. Περιεχόμενα

Στὸ «Ἀλφαβητάρι» τοῦ Παπαμιχαήλ παρουσιάζεται ἡ ζωὴ τῆς μικρῆς Δαφνούλας καὶ τοῦ ἀδερφοῦ τῆς Γιώργου με τὴν οἰκογένειά τους. Περιγράφονται τὰ παιχνίδια τους με τοὺς φίλους τους, τὰ ζῶα τους ἀλλὰ καὶ ὁμορφες οἰκογενειακὲς στιγμές.

Στὸ «Ἀλφαβητάρι με τὸν ἥλιο» περιγράφεται ἡ ζωὴ, τὰ παιχνίδια, οἱ ἀντιλήψεις τριῶν παιδιῶν μιᾶς οἰκογένειας, τοῦ Ρήγα, τῆς Ρήνας καὶ τῆς μικρῆς Βάσως, καθὼς καὶ τοῦ περίγυρό τους που ἔρχεται νὰ συμπληρώσει τὴν εἰκόνα μιᾶς τυπικῆς μικροαστικῆς οἰκογένειας.

Τὸ Ἀναγνωστικὸ «Οἱ τρεῖς φίλοι» περιγράφει τὶς περιπέτειες, τὶς δυσκολίες καὶ τὶς ἀντιξοότητες, που ἀντιμετωπίζουν τρία μικρὰ παιδιά, ὁ Παῦλος, ἡ Ἀνθούλα καὶ ὁ Νίκος, σὲ ἓνα ἀπομονωμένο νησί. Παρουσιάζει τὴ δύναμη τῆς ψυχῆς τους, τὴν εὐρηματικότητά τους καὶ τὸ ἀπαράμιλλο θάρρος που ἔδειξαν καὶ κατόρθωσαν νὰ ἐπιβιώσουν ἐκεῖ καὶ νὰ ἐπιστρέψουν στὰ σπίτια τους νικητὲς ἀλλὰ σίγουρα πλήρως ἀλλαγμένοι μετὰ ἀπὸ αὐτὴ τὴν ἐμπειρία ζωῆς.

Ο Παπαντωνίου στα «Ψηλά Βουνά» εξιστορεί την περιπέτεια είκοσι έξι αγοριών που, με την άδεια των γονιών τους, εγκαταλείπουν την πόλη τους για να ανέβουν στα ψηλά βουνά, με αφορμή τα λόγια που είχε πει ο δάσκαλός τους ότι μπορούν να μάθουν τόσα πολλά εκεί ψηλά, που ούτε τα βιβλία αλλά και ούτε ο ίδιος μπορεί να τους διδάξει.

Στο Αναγνωστικό «Η πατρίδα μας» παρουσιάζονται μικρές μεμονωμένες ιστορίες, ενώ αυτή που καταλαμβάνει το κεφάλαιο της αρχαίας εποχής είναι η ιστορία του Πρόα.

Το Αναγνωστικό «Διγενής Ακρίτας» απαρτίζεται από μικρές ιστορίες ασύνδετες μεταξύ τους, όπου όμως καταλαμβάνει ένα σημαντικό μέρος η ζωή του Διγενή Ακρίτα από τα παιδικά χρόνια έως τον θάνατό του.

4.1.2. Η αξία της οικογένειας

Η αγάπη προς την οικογένεια παρουσιάζεται με απόλυτη φυσικότητα μέσα στα Αναγνωστικά και εκδηλώνεται με την έκφραση συναισθημάτων αλλά και έμπρακτα.

Η πρώτη λέξη, που μαθαίνουν οι μικροί μαθητές στο Αλφαβητάριο του Παπαμιχαήλ είναι η λέξη «μάννα» (Παπαμιχαήλ, 1918, σ. 3). Αυτό αδιαμφισβήτητα δεν είναι τυχαίο, γιατί η μάννα είναι εκείνη, που είναι συνεχώς δίπλα στον μικρό μαθητή όλα τα χρόνια που μεσολαβούν μέχρι να έρθει στο σχολείο.

Στο «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» την παρουσίασή της κάνει σχεδόν αμέσως η μητέρα, η οποία δίνει γάλα στα παιδιά, ράβει το φόρεμα της Ρήνας, τα καλεί για φαγητό (Ανδρεάδης κ.ά., 1919, σ. 4, 5, 9, 10, 20, 22). Η αγάπη στην οικογένεια εκδηλώνεται και στην προσευχή, που κάνει η Βάσω και παρακαλεί το θεό να προστατεύει την οικογένειά της (Ανδρεάδης κ.ά., 1919, σ. 43).

Η κορύφωση της έκφρασης της υπέρμετρης αγάπης στην οικογένεια μέσα στο διήγημα είναι το σημείο μετά το ναυάγιο, που η μικρή Ανθούλα αναζητά εναγωνίως την οικογένειά της και βρίσκει μόνο τον αδερφό της (Καζαντζάκη, 1923, σσ. 36-37). Βέβαια και στη συνέχεια υπάρχουν ξεσπάσματα από τους πρωταγωνιστές για τους αγαπημένους τους ανθρώπους, που έχασαν (Καζαντζάκη, 1923, σσ. 41-42).

Στα «Ψηλά Βουνά» ο κυρ-Στέφανος, πατέρας του Ανδρέα, βοηθάει τα μικρά παιδιά για να ξεκινήσουν το ταξίδι τους, αφού διαβεβαιώνει τους γονείς τους ότι θα τα προσέχει.

4.1.3. Η αγάπη προς την πατρίδα

Η αγάπη προς την πατρίδα, προς τον τόπο γέννησης του ατόμου, είναι έκδηλη, αλλά το σημαντικό είναι ότι παρουσιάζεται με έναν υγιή τρόπο, δεν υπάρχουν εκδηλώσεις σωβινισμού.

Χαρακτηριστικά στο Αλφαβητάριο του Παπαμιχαήλ αφιερώνεται μία ενότητα, όπου περιγράφεται το χωριό που κάθονται οι δύο μικροί πρωταγωνιστές του βιβλίου, η Δαφνούλα και ο Γιώργος (Παπαμιχαήλ, 1919, σσ. 19-20).

Στο Αναγνωστικό «Οι τρεις φίλοι» γίνεται εμφανής η αγάπη για την πατρίδα και μάλιστα ιδιαίτερα από τους ανθρώπους, που βρίσκονται στην ξενιτιά (Καζαντζάκη, 1923, σ. 16). Τα όνειρα των πρωταγωνιστών τους αφορούν την επιστροφή τους στην πατρίδα (Καζαντζάκη, 1923, σ. 148). Αφιερώνονται δύο ενότητες στην εορτή της 25ης Μαρτίου (Καζαντζάκη, 1923, σσ. 118-119).

Ενώ στα Αναγνωστικά της Δ' και της Ε' τάξης αφιερώνονται ξεχωριστές ιστορίες, όπου γίνεται φανερή η αγάπη αυτή.

4.1.4. Η Θρησκεία στη ζωή των ανθρώπων

Τα Αναγνωστικά, που μελετήθηκαν, μέσα από τα κείμενά τους, μέσα από τα περιστατικά της ζωής των ηρώων, την εκτύλιξη κάποιας ιστορίας σε κάθε Αναγνωστικό, αλλά και την ίδια τη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών τους, παρουσιάζουν θρησκευτικά θέματα και μάλιστα μία υγιή αντίληψη για τη θρησκεία, το θεό, τις θρησκευτικές εκδηλώσεις αλλά και την πίστη και την αξία της.

Ειδικότερα, στο «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» η πίστη στο Θεό διαφαίνεται από την προσευχή της Βάσως πριν κοιμηθεί (Ανδρεάδης κ.ά., 1919, σ. 43). Δίνεται η γιορτινή ατμόσφαιρα στη γιορτή των Χριστουγέννων (Ανδρεάδης κ.ά., 1919, σσ. 67-68).

Στο Αλφαβητάρι του Παπαμιχαήλ (1918) χρησιμοποιείται πρότυπη λέξη η καμπάνα και αφιερώνεται μία ενότητα στη θρησκεία, στην εκκλησία, στους χριστιανούς και στη λειτουργία (Παπαμιχαήλ, 1918, σσ. 44-45). Η Δαφνούλα και ο Γιώργος κάνουν την προσευχή τους το βράδυ (Παπαμιχαήλ, 1919, σ. 18). Παρουσιάζεται μία μεγάλη γιορτή της χριστιανοσύνης, η Ανάσταση του Κυρίου, μέσα από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και τις δραστηριότητες των ίδιων εκείνη την περίοδο (Παπαμιχαήλ, 1919, σ. 70).

Η θρησκεία και ο εορτασμός των μεγάλων γιορτών της χριστιανοσύνης δεν απουσιάζει από το Αναγνωστικό «Οι τρεις φίλοι» (Καζαντζάκη, 1923, σ. 14). Τα τρία παιδιά απομονωμένα από τον έξω κόσμο τις Κυριακές ξεκουράζονται και διαβάζουν το ευαγγέλιο (Καζαντζάκη, 1923, σ. 84). Τηρείται ο χριστιανικός τρόπος ταφής και τιμής του ανθρώπου που χάνουν οι τρεις φίλοι στο νησί (Καζαντζάκη, 1923, σ. 143).

Κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στα Ψηλά Βουνά, τα παιδιά επισκέπτονται και το μοναστήρι του Αϊ - Λιά, για να λειτουργηθούν (Παπαντωνίου, 1918, σσ. 187-190). Ο θεός υπάρχει σε κάθε βήμα της ζωής του ανθρώπου, σε ένα νέο καράβι για να το προστατεύει: «Στην πλώρη έχεις το σταυρό. Στην πρύμνη έχεις το βαγγέλιο. Κι ανάμεσα έχεις την Παναγιά Παρθένα με το καντήλι της αναμμένο.» (Παπαντωνίου, 1918, σ. 174).

Στο Αναγνωστικό «Η πατρίδα μας» αναφέρονται εορτές της χριστιανικής θρησκείας και δε λείπει η επίσκεψη σε ένα μοναστήρι και η παρακολούθηση του εσπερινού (Καρκαβίτσας & Παπαμιχαήλ, 1920, σσ. 193-205).

Στο Αναγνωστικό «Διγενής Ακρίτας» αφιερώνεται μία ενότητα στη γιορτή των Θεοφανείων αλλά και σε άλλες χριστιανικές εορτές (Καρκαβίτσας & Παπαμιχαήλ, 1929, σσ. 29-35).

4.1.5. Η αξία της φύσης

Οι ιστορίες των Αναγνωστικών, που αναλύω στην παρούσα εισήγηση, σχετίζονται άμεσα με τη φύση, τον φυσικό κόσμο, εκτυλίσσονται σε αυτόν αλλά δίνουν, μέσα από τον γραπτό λόγο, και γλαφυρές περιγραφές αυτού, μαγικές εικόνες.

Το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» ξεκινάει με μία εικόνα της φύσης, από την οποία αντλεί και την ονομασία του. Ιδιαίτερες αναφορές υπάρχουν στη μηλιά, τη ροδιά, την αμυγδαλιά και στα καλά, που αυτές προσφέρουν στον άνθρωπο (Ανδρεάδης κ.ά., 1919, σσ. 6-7, 12-13, 75-76).

Και στα δύο Αλφαβητάρια έκδηλη είναι η αγάπη στα ζώα και η προβολή της προσφοράς τους στον άνθρωπο. Στο Αλφαβητάριο του Παπαμιχαήλ (1918) μόλις η τρίτη λέξη, που μαθαίνουν οι μικροί μαθητές, αντλείται από τη φύση, και είναι η λέξη «παπί» (σ. 4).

Εικόνες της φύσης αλλά και ζωντανά παραδείγματα του ζωικού βασιλείου προτρέπουν τους μικρούς μαθητές να είναι εργατικοί, για να κατορθώσουν να επιβιώσουν, όπως και όλα τα ζωντανά όντα που τους περιβάλλουν εργάζονται καθημερινά με τον δικό τους τρόπο, καθώς το καθένα έχει έναν ρόλο στη φύση και μία αρμοδιότητα (Παπαμιχαήλ, 1919, σσ. 71-73).

Οι τρεις φίλοι αντιλαμβάνονται ότι η αξία της φύσης για την επιβίωση του ανθρώπου είναι ανεκτίμητη.

Ολόκληρο το Αναγνωστικό τα «Ψηλά Βουνά», η υπόθεσή του αλλά και τα τοπία και οι εικόνες που παρουσιάζει αποτελούν έναν ύμνο στη φύση.

Στο Αναγνωστικό «Η πατρίδα μας» τονίζεται και πάλι η αξία της φύσης και ιδιαίτερες ενότητες αφιερώνονται στο ζωικό βασίλειο και ειδικότερα στα άγρια ζώα, που απειλούν τα οικόσιτα ζώα, στα οποία στηρίζονται οι άνθρωποι, για να ζήσουν.

4.1.6. Η αξία της συνεργασίας

Η αξία της ομαδικής εργασίας, της βοήθειας από τον συνάνθρωπο και της συνεργασίας προβάλλεται έντονα. Στο «Αλφαβητάρι» του Παπαμιχαήλ γίνεται εμφανής και μέσα από το ζωικό βασίλειο και το παράδειγμα, που τα ίδια τα ζώα δίνουν στον άνθρωπο: *«Πλήθος μυρμηγκία έβγαιναν κι έμπαιναν. Κάθε μυρμηγκάκι είχε κάτι να φέρη στο σπιτάκι της συντροφιάς. Αν κανένα μυρμηγκάκι είχε βαρύ φορτίο, φώναζε στ' άλλα: «Τρέξετε να με βοηθήσετε!»* (Παπαμιχαήλ, 1919, σσ. 71-72).

Τρία παιδιά, «Οι τρεις φίλοι», απομακρυσμένα από τον πολιτισμό και τους ανθρώπους συνεργάζονται για να επιβιώσουν (Καζαντζάκη, 1923, σσ. 46-47, 147-148).

Στα «Ψηλά Βουνά» οι μικροί μαθητές οργανώνουν τη δική τους μικρή κοινότητα, συνεργάζονται, αναλαμβάνουν ευθύνες, αρμοδιότητες και κατορθώνουν να φέρουν σε πέρας όλες τις εργασίες και τις δουλειές που ανακύπτουν στην προσπάθειά τους να επιβιώσουν σε ένα άγνωστο μέρος.

5. Σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια

Τα Αναγνωστικά της περιόδου 1917-1920 δέχθηκαν δριμεία κριτική, κριτική που δεν περιορίστηκε μόνο στη γλώσσα στην οποία ήταν γραμμένα, αλλά είχε στόχο και το περιεχόμενό τους. Τα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917 κόμιζαν κάτι νέο, καινοτόμο για την εποχή τους, διέφεραν από τα προηγούμενα τόσο στη γλώσσα συγγραφής τους όσο και στο νέο πνεύμα που έφεραν, διαπνέονταν από τις αρχές του Σχολείου Εργασίας (Κουτσουδάκη, 2011). Η διδασκαλία παύει πλέον να είναι δασκαλοκεντρική και γίνεται παιδοκεντρική (Κανάκης, 2006). Τα ίδια δεν σβήστηκαν στον χρόνο, δεν ξεχάστηκαν απλά αλλά άφησαν το σημάδι τους στην ιστορική μνήμη, άγγιξαν ψυχές και έφθασαν ως ένα πολύτιμο κομμάτι του ιστορικού παρελθόντος να αξιοποιούνται μέσα από τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια στην καθημερινή διδακτική πράξη, αναδεικνύοντας τη διαχρονική τους αξία.

Χαρακτηριστικά στη Γλώσσα Α' Δημοτικού – Γράμματα Λέξεις Ιστορίες αξιοποιείται ένα απόσπασμα από το «*Αλφαθητάρι με τον ήλιο*», το οποίο αναφέρεται στον μικρό Ρήγα που παίρνει τον ρόλο καπετάνιου αλλά χάνει τον έλεγχο της βάρκας μόλις ο καιρός χαλάει και η θάλασσα φουρτουιάζει με αποτέλεσμα να κινδυνεύσει ο ίδιος και τα άλλα παιδιά που βρίσκονταν στη βάρκα. Ευτυχώς, η παρέμβαση του Σγουρού του ψαρά είναι σωτήρια. Το κείμενο κλείνει με τα λόγια του Σγουρού: «*Δε φτάνει μονάχα η βάρκα, χρειάζεται και ο καρaboκύρης*» (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2013, σ. 63). Οι ερωτήσεις κατανόησης επιδιώκουν να αναδείξουν τη σημασία του κειμένου, καθώς «*...αποφεύγοντας τον διδακτισμό, υποδεικνύει στα παιδιά να ακούνε τις συμβουλές των μεγαλύτερων τους*» (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, χ.χ., σ. 64).

Στο βιβλίο της Γλώσσας Γ' Δημοτικού - Τα απίθανα μολύβια αξιοποιείται ένα απόσπασμα από τα «*Ψηλά Βουνά*» στην πρώτη ενότητα «*Πάλι μαζί*» και ειδικότερα στο μάθημα «*Το σχολείο ταξιδεύει στο χρόνο*». Αναδεικνύεται το εξώφυλλο αυτού και μέσα από τη δεύτερη ερώτηση κατανόησης οι μαθητές ωθούνται να απαντήσουν ποιος είναι ο συγγραφέας του αλλά και σε ποια τάξη και σε ποιο μάθημα το διδάσκονταν οι μαθητές άλλοτε (Ιντζίδης, Παπαδόπουλος, Σιούτης & Τικτοπούλου, 2013, σ. 15, 17). Με αφορμή το απόσπασμα αυτό μπορεί να γίνει αναφορά στο πολυτονικό σύστημα (Ιντζίδης, Παπαδόπουλος, Σιούτης & Τικτοπούλου, χ.χ., σ. 24).

Το ίδιο κείμενο αναλύεται λεπτομερέστερα στην τρίτη ενότητα του πρώτου τεύχους του Βιβλίου Μαθητή: «*Στη γη και στη θάλασσα*» (Ιντζίδης κ.ά., 2013, σσ. 59-61). Το απόσπασμα αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον, στο οποίο βρίσκονται οι μικροί ταξιδιώτες καθώς ανεβαίνουν το βουνό, αναδεικνύοντάς το μέσα από μια γλαφυρή περιγραφή. Μέσα από τις δραστηριότητες του βιβλίου επιδιώκεται η τιτλοφόρηση εικόνων, παραγράφων ώστε να διακρίνονται οι θεματικές ενότητες του κειμένου και σταδιακά οι μαθητές να οδηγηθούν στη συγκρότηση της δομής ενός κειμένου. Προβάλλεται η λειτουργία του γραπτού λόγου μέσα από την περιγραφή όπως αυτή εντάσσεται σε ένα περιηγητικό κείμενο και τονίζεται η σχέση της περιγραφής με το βλέμμα εκείνου που βρίσκεται στο φυσικό περιβάλλον και μεταφέρει εικόνες αυτού μέσα από τον λόγο. Αξιοποιούνται λέξεις του κειμένου που σχετίζονται άμεσα με το φυσικό περιβάλλον για την εύρεση συνωνύμων (Ιντζίδης, κ.ά., χ.χ., σ. 33). Δεν παραλείπεται βέβαια η ανάδειξη των συναισθημάτων των ταξιδιωτών μπροστά στις επιβλητικές εικόνες της φύσης που αντικρίζουν.

Στο βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού στο πρώτο κεφάλαιο «*Ζούμε μαζί και συνεργαζόμαστε – Χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλο*» αξιοποιείται ένα ακόμα απόσπασμα από το αναγνωστικό «*Ψηλά Βουνά*» (Κόκκοτας κ.ά., 2013, σ. 10). Αναφέρεται στο τι πρέπει να κάνουν τα είκοσι έξι παιδιά στο βουνό για να ζήσουν μαζί στο ίδιο μέρος. Αποτελεί έναυσμα για τους μικρούς μαθητές ώστε να εκφραστούν σχετικά με το τι πιστεύουν οι ίδιοι ότι είναι μια κοινότητα, να υπογραμμίσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα παιδιά και να κάνουν αναγωγή και σύγκριση μέσα από τον χωροχρόνο σχετικά με τις δυσκολίες και τις ωφέλειες που θα είχαν αν βρίσκονταν στο βουνό στο παρόν.

6. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των Αναγνωστικών έδειξε, ότι αντίθετα με όσα υποστήριζαν τα μέλη της Επιτροπείας, από τα Αναγνωστικά δε λείπουν αξίες, όπως η θρησκεία, η πατρίδα και η οικογένεια. Έντονη είναι ακόμα η παρουσία της φύσης σε αυτά και η καλλιέργεια στον αναγνώστη του σεβασμού προς αυτή. Επομένως, πραγματώνεται ο σκοπός των αναγνωστικών βιβλίων όπως παρουσιάζεται παραπάνω.

Καθίσταται σαφές, ότι ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό όν. Προβάλλεται έντονα η ομαδική εργασία, η συνεργασία, η αλληλοκατανόηση και η αλληλοβοήθεια. Είναι γραμμένα σε μία γλώσσα κατανοητή από τους μαθητές, οικεία προς αυτούς.

Τα Αναγνωστικά, κοντά στους μικρούς μαθητές και τις ανάγκες τους, προσφιλή σε αυτούς, φέρουν αξίες που μεταλαμπαδεύονται στις νέες γενιές μέσα από το σχολείο προβάλλοντας τη στενή σχέση σχολείου και κοινωνίας.

Τα Νέα Αναγνωστικά αποτελούν έναν σταθμό στην ιστορία της εκπαίδευσης, ένα κομμάτι μνήμης, ένα σημείο αναφοράς και εξέλιξης, που φθάνει η ανεξίτηλη επιρροή του μέχρι το σήμερα, αναμοχλεύοντας το παρελθόν, ανακαλώντας στη μνήμη μας τα διάφορα στάδια από τα οποία πέρασε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το παρελθόν συνδέεται με το παρόν αναδεικνύοντας τη συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση σχολείου και κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρεάδης, Δ., Δελμούζος, Αλ., Νιρβάνας, Π., Παπαντωνίου, Ζ., Τριανταφυλλίδης, Μ., & Μαλέας, Κ. (1919). *Αλφαθητάριο*. Αθήναι: Εστία.

Δημαράς, Αλ. (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. τ. Β', Αθήνα: εκδ. Εστία.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., & Τικτοπούλου Αι. (χ.χ.). *Γλώσσα Γ' Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια. Βιβλίο Δασκάλου – Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., & Τικτοπούλου Αι. (2013). *Γλώσσα Γ' Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια*. τ. Α'. Αθήνα: ΙΤΥΕ- «Διόφαντος».

Καζαντζάκη, Γ. (1923). *Οι τρεις φίλοι: Αναγνωστικό Β' δημοτικού*. Αθήναι: εκδ. Ιωάννης Σιδέρης.

Κανάκης, Ι. (2006). *Η Οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας*. (3η εκδ.). Αθήνα: εκδ. Γιώργος Δάρδανος.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (χ.χ.). *Γλώσσα Α' Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Βιβλίο Δασκάλου – Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2013). *Γλώσσα Α' Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες*. τ. Β'. Αθήνα: ΙΤΥΕ- «Διόφαντος».

Καρκαβίτσα, Α., & Παπαμιχαήλ, Επ. (1920). *Η πατρίδα μας: Αναγνωστικό Δ' δημοτικού*. Αθήναι: Τυπ. Δημητράκου.

- Καρκαβίτσα, Α., & Παπαμιχαήλ, Επ. (1929). *Διγενής Ακρίτας: Αναγνωστικό Ε' δημοτικού*. Αθήναι: Τυπ. Δημητράκου.
- Καψάλης, Αχ., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: εκδ. Έκφραση.
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Αι., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., & Παναγιωτάκη, Μ. (2013). *Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-«Διόφαντος».
- Κουτσουδάκη, Κ. (2011). *Οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας στο θεσμικό πλαίσιο και τα Αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου τη δεύτερη δεκαετία του 20ου αιώνα* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. Βιβλιόραμα.
- Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδύσεως*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννινα: Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί – Εκδόσεις Δωδώνη.
- Νόμος 2678, ΦΕΚ 147/τ. Α' / 19-8-1921. «περί εισαγωγής ως αναγνωστικών βιβλίων εις τα δημοτικά σχολεία των καταλληλοτέρων εκ των προ του 1917 εγκεκριμένων».
- Παπαμιχαήλ, Επ. (1918). *Αλφαθητάριο*. τ. Α'. Αθήναι: Τυπ. Δημητράκου.
- Παπαμιχαήλ, Επ. (1919). *Αλφαθητάριο*. τ. Β'. Αθήναι: Τυπ. Δημητράκου.
- Παπανούτσος, Ε. (1978). *Α. Δελμούζος Η ζωή του - Επιλογή από το έργο του*. Αθήνα: ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΡΑΠΕΖΗΣ.
- Παπαντωνίου, Ζ. (1918). *Ψηλά Βουνά*. Αθήνα: Εστία.
- Πουρνάρας, Δ. (χ.χ.). *Η Μικρασιατική καταστροφή και η δημοκρατία*, τ. Γ'. Αθήνα: εκδ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ.
- Υπουργείον Εκκλησιαστικών και Δημοτικής Εκπαίδευσως, *Έκθεσις της Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων*, Αθήναι: Εκ του τυπογραφείου Μ. Μαντζεβελάκη, 1921.
- Φραγκουδάκη, Α. (1986). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. (4η εκδ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Χαραλάμπους, Δ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1986). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. Δημ. Ν. Παπαδήμας.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISBN (e-book Τόμος Α'): 978-618-82615-7-0
ISBN (ebook Set) : 978-618-82615-6-3