Έτος 7, τεύχος 12

Επιστημονικό e-Περιοδικό

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας

Επιστημονική Επετηρίδα

Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας

Κόρινθος 2021

ISSN 2408/0594

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας

Επιστημονική Επετηρίδα

Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας

Τεύχος 12° - Ιούλιος 2021

Συντακτική Επιτροπή

Υπεύθυνοι **Δρ. Καρυώτης Θεόδωρος**, Δ/ντής 2ου Δ.Σ. Νεμέας

Σοφός Παναγιώτης, Msc, Δ/ντής 1ου Δ.Σ. Ξυλοκάστρου

Μέλη **Δρ. Βασιλείου Κλεοπάτρα,** Δ/ντρια Π.Ε. Άρτας

Δρ. Βενέτης Σταμάτιος, Σ.Ε.Ε. ΠΕ81, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου

Δρ. Γαλάνη Μαρία-Ελευθερία, ΕΕΠ ΠΕΔιΣ Παν/μιο Πελοποννήσου

Δρ. Γεωργοπούλου Αρσινόη, Εκ/κός ΠΕ79.01, Δ/νση Π.Ε. Αχαΐας

Γκιόκα Αναστασία, **Msc,** Δ/ντρια 1ου Δ.Σ. Κορίνθου

Γκούμας Σταμάτιος, Msc, Εκπ. ΠΕ70, Αριστοτέλειο Κορινθιακό Εκπ/ριο

Δρ. Εγγλέζου Φωτεινή, Σ.Ε.Ε. (ΠΕ 70) 6ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Δρ. Θεμελής Γιάννης, Συντονιστής Εκπ. Προσφύγων ΠΔΕ Πελ/νήσου

Δρ. Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, Συντονιστής Εκπ. Προσφύγων ΠΔΕ Δυτικής Μακεδονίας

Δρ.Κάλλα Θεοδώρα, Δ/ντρια 8ου Νηπ/γείου Λάρισας

Δρ. Καλοπανά Μαγδαληνή, Εκπ/κος ΠΕ79.01, 3ο Δ. Σ. Γλυκών Νερών Επιμορφώτρια ΕΚΠΑ Εκπονήτρια ΙΕΠ

Καραχάλιου Νίκη, Msc, Συντονίστρια Εκπ. Προσφύγων Κορινθίας

Δρ. Κορδολαίμης Ευάγγελος, Δ/ντής 3ου Δ. Σ. Κερατέας

Δρ. Κούκης Νικόλαος, Δ/ντής 3ου Γυμνασίου Κηφισιάς

Κουτούπη Μαρία, Msc, Εκπ/κος ΠΕ70, 2ο Δ. Σ. Μεσολογγίου

Λαμπροπούλου Βαία, Υπ/φια Msc, Εκπ. ΠΕ60, Νηπιαγωγείο Δρεπάνου

Λουμπάς Δημήτριος, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ Πελ/σου

Μαγκίρογλου Μαρία, Msc, Εκπ. ΠΕ60, 2ο Νηπιαγωγείο Φλώρινας

Μαρκολέφας Νικόλαος, **Med & Msc,** Μέλος Κ.Ε.Σ.Υ. Αρκαδίας

Μαυρίδου Κορνηλία, **Msc,** Εκπ. ΠΕ 70.50, Π. Μακεδονίας, Π. Λευκωσίας

Δρ. Μικρογιαννάκη Ιωάννα, Δ/ντρια 3ου Δ. Σ. Αλίμου

Νικολάου Αλεξάνδρα, **Med & Msc,** Σ.Ε.Ε. (ΠΕ60) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου

Παπαγιαννάκης Ευάγγελος, **Msc,** Συντονιστής Αειφορίας ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου

Δρ. Παπαηλιού Δημήτριος, Εκπ. ΠΕ11, 5ο Δ. Σ. Κορωπίου

Παπαθανασίου Παναγιώτα, **Med,** Εκπ. ΠΕ 60

Παπακωνσταντίνου Θεοφανώ, Med, Εκπ. ΠΕ70, Αν/τρια Δ.Σ. Συκεών

Παπουτσάκης Κωνσταντίνος, Msc, Εκπ. ΠΕ70, Υπεύθ. Σχ. Δρ. Κορινθίας

Δρ. Παυλής Δημήτριος, ΦΠΨ Πανεπιστήμιο Αθηνών

Δρ. Ρόντου Μαρία, Εκπ/κός (ΠΕ 06), Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Σκαρπέντζου Μαρία, **Msc**, Εκπ. ΠΕ70, 3ο Δ. Σ. Άργους

Τζήλου Γεωργία, Msc, Εκπ. ΠΕ60, Νηπ/γειο Αρφαρών

Τζιρβίτση Στεργιανή, Med, Εκπ. ΠΕ02, ΔΔΕ Ιωαννίνων

Τζοβλά Ειρήνη, **Med & Msc,** Δ/ντρια 4ου Δ.Σ. Πεύκης

Τσαμαντά Ελένη, Msc, Εκπ. ΠΕ 70, Δ/ντρια 3ου Δ. Σ. Κιάτου

Τσάρα Ειρήνη, Med, Εκπ. ΠΕ60, Νηπ/γειο Λεΐκων

Τσιαϊρας Μιχάλης, Msc, Εκπ. ΠΕ79.01, Μουσικό Σχ. Σερρών

Δρ. Φούζας Γεώργιος, Παν. Αιγαίου, Εκπ/κός ΠΕ70

Δρ. Φώτη Παρασκευή, Σ.Ε.Ε (ΠΕ 60), 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, Συνεργάτιδα Μετ/χιακού και Προ/χιακού Τμήματος ΠΑΔΑ

Χαλιαμάλιας Φώτιος, Msc, Εκπ. ΠΕ70 2ο Δ. Σ. Σκιάθου

Χούλη Σταματίνα, Med, Εκπ ΠΕ05

Επιστημονική Επιτροπή

Υπεύθυνος έκδοσης **Med. Ντρίμερης Δημήτριος,** Δ/ντής Δ/νσης Π. Ε. Κορινθίας

Συντονίστρια **Δρ. Καραβά Ζαχαρούλα**
Σ.Ε.Ε 2ης Ενότητας (ΠΕ70) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου

Μέλη **Δρ. Γρίβας Κωνσταντίνος,** Σ.Ε.Ε (ΠΕ04) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου

Δρ. Ζαχαροπούλου Κυριακή, Σ.Ε.Ε (ΠΕ79) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου

Δρ. Ηλιοφώτου Μαρία, Καθηγήτρια, Παν/μιο Κύπρου

Δρ. Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια, Παν/μιο Πελ/νήσου

Δρ. Καρούντζου Γεωργία, Σ.Ε.Ε 6ης Ενότητας (ΠΕ70) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου

Δρ. Κόνδης Γεώργιος Η., Καθηγητής Ε.ΔΙ.Π. Παν/μιο Πελ/νήσου

Δρ. Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής, ΕΑΠ.

Δρ. Κρεμπς Παρασκευή, ΕΚΠΑ, π. Σχολική Σύμβουλος

Δρ. Μαρούδας Ηλίας, Σ.Ε.Ε 8ης Ενότητας (ΠΕ70) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου

Δρ. Μπαγάκης Γιώργος, Καθηγητής, Παν/μιο Πελ/νήσου

Δρ. Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, Καθηγήτρια, Παν/μιο Πελ/νήσου

Δρ. Πολυχρονόπουλος Μιχαήλ, Σ.Ε.Ε. 9ης Ενότητας (ΠΕ70) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου

Δρ. Ρέππα–Αθανασούλα Αναστασία, Καθηγήτρια, Παν/μιο Νεάπολις Πάφου

Δρ. Σαρρή Ουρανία, Σ.Ε.Ε (ΠΕ06) Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου

Δρ. Ταγκάλου Αγγελική, π. Σχ. Σύμβουλος, Ευρ/αϊκό Σ. Λουξεμβούργου

Δρ. Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής, Παν/μιο Πελ/νήσου

Δρ. Τσεγγελίδου Ευθαλία, Σ.Ε.Ε. (87.01) ΠΕ.Κ.Ε.Σ Πελ/νήσου

Περιοδική ηλεκτρονική έκδοση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας.
Εκδίδεται από την Συντακτική Επιτροπή, κατόπιν ανώνυμης κρίσης.
Διανέμεται ηλεκτρονικά και δωρεάν.

Copyright: Συγγραφείς και Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας.
Οι απόψεις των συγγραφέων, όπως προκύπτουν μέσα από τα άρθρα τους, είναι προσωπικές και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις απόψεις της Διεύθυνσης.
Η αναπαραγωγή μέρους ή όλου αυτής της έκδοσης, με οποιοδήποτε μέσο, απαγορεύεται χωρίς την άδεια των συγγραφέων και του εκδότη.
Στοιχεία Επικοινωνίας: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας.
Κολιάτσου 44, Κόρινθος, Τ.Κ.: 201 31
Email: mail@dipe.kor.sch.gr
Ιστοσελίδα εντύπου: dipe.kor.sch.gr
Εικόνα Εξωφύλλου: Δημοτικό Σχολείο Μάννας Κορινθίας.
Σχεδιασμός Εξωφύλλου: Φούζας Γ., Μαρκολέφας Ν.
Αριθμός ISSN: 2408-0594

Περιεχόμενα

EDITORIAL 7
Ζαχαρούλα Καραβά

Διαχείριση του χρόνου στη σχολική μονάδα την εποχή της υγειονομικής πανδημίας.....10
Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα, Ζαχαρούλα Καραβά, Κωνσταντία Χαραλάμπους, Ανδρέας Στυλιανού

Πρακτικές ηγεσίας των γυναικών διευθυντριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: η Εκπαιδευτική Ηγεσία μέσα από τα μάτια τους 24
Ευγενία Χαρισιάδου

Συγκριτική μελέτη του νομοθετικού πλαισίου και των κριτηρίων επιλογής του θεσμού των σχολικών Συμβούλων και μετέπειτα ΣΕΕ 35
Δημήτριος Νικολετσόπουλος, Ευάγγελος Χ. Κορδολαίμης

Η ουσιαστική προσφορά των ΣΜΕΑΕ στην παιδαγωγική και διδακτική προετοιμασία και εκπαίδευση των ΑμεΑ για την ομαλή προσαρμογή τους στην κοινωνία 44
Ιωάννης Νοβάκος

Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών με ΔΕΠ-Υ και τεχνικές αντιμετώπισης των δυσκολιών τους.....53
Δέσποινα Κιαμίλη

Attention Deficiency Disorder And Hyperactivity 60
Efthalia Tsengelidou

Ένα πρόγραμμα ERASMUS + για τη διαφορετικότητα ... με διαφορετική προσέγγιση 73
Ελένη Β. Τζανή

Η βία και ο εκφοβισμός στα σχολεία. Τα μέτρα της Πολιτείας για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους 82
Αναστάσιος Ποταμίτης

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως βασικό εργαλείο της παιγνιώδους διδασκαλίας 91
Χριστίνα Μελέτη

Πολυτροπικότητα και Οπτικός Γραμματισμός: Τα Κόμικς ως Εναλλακτική Πρόταση Διδασκαλίας της Ιστορίας.....99
Καλλιόπη Παυλίδου, Ζαμπετούλα Σταυριανού

Διαπολιτισμική ικανότητα με την τεχνική οριγκάμι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Το μοντέλο της Darla Deardorff.....110
Μαρία Ι. Μαγκίρογλου

Το παιδικό-εφηβικό μυθιστόρημα από τη Μεταπολίτευση και μετά και η αντιμετώπιση σημαντικών κοινωνικών θεμάτων· η περίπτωση των ναρκωτικών σε ένα ελληνικό εφηβικό μυθιστόρημα 119
Έλενα Χ. Στανιού

Σχεδιασμός και υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης σε μια τάξη υποδοχής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας, επιπέδου ελληνομάθειας Α1, με θέμα τον Χειμώνα 124
Αναστασία Βουτυρά

«Παιδαγωγική του Δάσους» Μελέτη και αποτελέσματα της υπαίθριας εκπαιδευτικής προσέγγισης στην Ελλάδα.....134
Νίκη Καραχάλιου

Ιστορικό Γυμνάσιο Ανδρίτσαινας - Ένα Σχολείο Πριν Από Την Επανάσταση Του 1821. Δημόσια Ιστορική Βιβλιοθήκη Ανδρίτσαινας.....143
Πολυξένη Χαραλαμποπούλου

Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών 151
Γιώργος Παπαδόπουλος[1], Κωνσταντίνα Παπαδοπούλου[2]

Λογοκλοπή.....156

EDITORIAL

Τη δεκαετία του ΄80 ο Βρετανός ειδικός σε θέματα ποιότητας, Christopher Ball, ασχολήθηκε με τον προσδιορισμό της έννοιας της Ποιότητας, η οποία ανήκει στη μεγάλη κατηγορία των σημαντικότατων εννοιών που είναι πολυδιάστατες και γι' αυτό είναι πολύ δύσκολο να διατυπωθούν γι' αυτές ορισμοί γενικότερης αποδοχής που μπορούν να καλύπτουν όλες τις περιστάσεις χρήσης**.**

Η δυσκολία, βέβαια, γίνεται μεγαλύτερη, όταν δεν πρόκειται για την Ποιότητα απλών αντικειμένων και υπηρεσιών, αλλά για την Ποιότητα πολύπλοκων θεσμών και λειτουργιών, όπως είναι η Εκπαίδευση, η οποία ανακεφαλαιώνει τα οράματα, τα προβλήματα, τις αντιφάσεις και τις αντιπαραθέσεις ολόκληρης της κοινωνίας.

Παρά τις παραπάνω δυσκολίες, στον επιστημονικό χώρο είναι απολύτως αναγκαίο αυτές οι πολύπλοκες έννοιες να προσδιορίζονται με σαφήνεια και να χρησιμοποιούνται με νοηματική συνέπεια, για να αποτελέσουν δυνατά εργαλεία επιστημονικής ανάλυσης που βασίζονται στο ιδεολογικό και ιστορικό συγκείμενο της περίστασης που τις νοηματοδοτεί.

Στη βάση αυτού του προσανατολισμού, κινήθηκε η θεματολογία του 12^{ου} τεύχους του περιοδικού *Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Π. Ε. Κορινθίας*, σε μια προσέγγιση του ευρύτερου πεδίου των Επιστημών της Εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο να αναζητηθούν, να σχολιαστούν και να τεκμηριωθούν επιστημονικά, εκπαιδευτικά ζητήματα Ποιότητας που βρίσκονται στο επίκεντρο των επιστημονικών ερευνών και συζητήσεων.

Στο πρώτο άρθρο με θέμα: «Διαχείριση του χρόνου στη σχολική μονάδα την εποχή της πανδημικής κρίσης**»,** οι συγγραφείς ασχολήθηκαν με τη διαχείριση χρόνου, η οποία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, όχι μόνο υπό κανονικές συνθήκες, αλλά ιδιαίτερα υπό συνθήκες πανδημίας και lockdown, με κατανομή των τμημάτων του εκπαιδευτικού έργου εκτός του φυσικού του πλαισίου, (εκτός του σχολείου δηλαδή) χρησιμοποιώντας την μήτρα διαχείρισης χρόνου του Stephen Covey.

Το άρθρο που ακολουθεί με τίτλο: «Πρακτικές ηγεσίας των γυναικών διευθυντριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: η Εκπαιδευτική Ηγεσία μέσα από τα μάτια τους», έχει πρωταρχικό σκοπό του την ανάδειξη των πρακτικών ηγεσίας που ακολουθούν οι γυναίκες διευθύντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα, της δικής τους αξιολόγησης αναφορικά με την άσκηση της ηγεσίας τους, καθώς και των αντιλήψεων των γυναικών διευθυντριών για τη σημασία και το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Στο επόμενο άρθρο με θέμα: «Συγκριτική μελέτη του νομοθετικού πλαισίου και των κριτηρίων επιλογής του θεσμού των σχολικών Συμβούλων και μετέπειτα ΠΕ.Κ.Ε.Σ.», καταγράφεται επιγραμματικά το νομοθετικό πλαίσιο που καθόρισε την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων και στη συνέχεια των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. από το 1982 έως το 2018. Μέσα από τη συγκριτική μελέτη των νομοθετημάτων και την καθιέρωση μετρήσιμων κριτηρίων, γίνεται αναφορά σε όλα τα νομοθετήματα τα 40 αυτά χρόνια, με επισημάνσεις και διαπιστώσεις, μέχρι και στο πιο πρόσφατο, τη μετάβαση από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου στο θεσμό των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.

Στη συνέχεια, στο άρθρο με τίτλο: «Πεδία και κίνητρα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ομάδας εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελέτη Περίπτωσης», επιχειρείται η μελέτη των πεδίων και των κινήτρων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αυτομόρφωσή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως τα πεδία και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών εξυπηρετούν καθημερινές σχολικές ανάγκες των ίδιων, σχετίζονται με την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη και τον κριτικό στοχασμό τόσο των ίδιων, αλλά και των μαθητών τους στη συνέχεια.

Στο πέμπτο άρθρο με τίτλο: «Η ουσιαστική προσφορά των ΣΜΕΑΕ στην παιδαγωγική και διδακτική προετοιμασία και εκπαίδευση των ΑμεΑ για την ομαλή προσαρμογή τους στην κοινωνία», παρουσιάζεται μια έρευνα στην οποία συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2019-20 υπηρέτησαν στις ΣΜΕΑΕ της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου. Βάσει των συναχθέντων αποτελεσμάτων, αναγνωρίζεται η ουσιώδης συμβολή και προσφορά των ΣΜΕΑΕ στην ολιστική εκπαίδευση των ΑμεΑ και κατ' επέκταση στην προετοιμασία τους για ομαλή ένταξη στα κοινωνικά δρώμενα.

Στο άρθρο που ακολουθεί με τίτλο: «Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών με ΔΕΠ-Υ και τεχνικές αντιμετώπισης των δυσκολιών τους», γίνεται επισήμανση καίριων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές με ΔΕΠ-Υ στις σχολικές τους επιδόσεις, η μελέτη της συννοσηρότητας της ΔΕΠ-Υ με μαθησιακές δυσκολίες που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών και η διερεύνηση τεχνικών που αποσκοπούν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Ακόμα, τονίζεται ο ρόλος του δασκάλου και η σημασία διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ αποσκοπώντας στη σχολική και συναισθηματική τους πρόοδο.

Στο έβδομο άρθρο με θέμα: «Attention Deficiency Disorder And Hyperactivity», η συγγραφέας ασχολείται με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής–Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ) -μια από τις πλέον μελετημένες διαταραχές της παιδικής ηλικίας, -η οποία αποτελεί μια διαγνωστική κατηγορία που χρησιμοποιείται για να περιγράψει άτομα που εμφανίζουν μη κατάλληλα για το αναπτυξιακό τους στάδιο επίπεδα ελλειμματικής προσοχής, παρορμητικότητας ή υπερκινητικότητας.

Για τη συνέχεια, στο άρθρο με τίτλο: «Ένα πρόγραμμα ERASMUS + για τη διαφορετικότητα ..με διαφορετική προσέγγιση», παρουσιάζονται και συγκρίνονται δύο προσεγγίσεις ως προς την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σχετικά με τη διαφορετικότητα, εκπαιδευτικά προϊόντα επιμορφώσεων εκπαιδευτικών ενός Γυμνασίου με την συμμετοχή τους στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus + ΚΑ1 μετά την έγκριση της αίτησής του σε σχέδιο Μαθησιακής Κινητικότητας Προσωπικού Σχολικής Εκπαίδευσης με τίτλο: «Καλλιεργώντας ένα ανοιχτό προς όλους σχολικό περιβάλλον. Ξεπερνώντας τα πολιτισμικά εμπόδια», η υλοποίηση του οποίου έγινε κατά τα σχολικά έτη 2018-19 και 2019-20.

Στο επόμενο άρθρο με θέμα: «Η βία και ο εκφοβισμός στα σχολεία. Τα μέτρα της Πολιτείας για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους», γίνεται εκτενής αναφορά στη βία και τον εκφοβισμό στα σχολεία που αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα, το οποίο απασχολεί όχι μόνο τη σχολική κοινότητα αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική νομοθεσία να διατυπώνει ρητά την ανάγκη πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Δημιουργούνται νέοι θεσμοί στο σχολείο και προτείνονται τρόποι, ώστε να διαμορφωθεί ένα ασφαλές και ειρηνικό σχολικό κλίμα.

Στο άρθρο που έπεται, με τίτλο: «Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως βασικό εργαλείο της παιγνιώδους διδασκαλίας», παρουσιάζεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την έννοια του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σημασία του ως εσωτερικό κίνητρο μάθησης. Ένα από τα πιο σημαντικά μαθησιακά πεδία τα οποία προσφέρονται είναι αυτό της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός εφοδιάζει την ομάδα του με ποικίλα ερεθίσματα μέσα από μια ποικιλία παρεμβάσεων στην τάξη η οποία αποτελεί το όχημα για την αξιοποίηση του αναπάντεχου, του ανατρεπτικού κι εν τέλει της μεταμόρφωσης της πραγματικότητας των συμμετεχόντων.

Στο ενδέκατο άρθρο με θέμα: «Πολυτροπικότητα και οπτικός γραμματισμός: τα κόμικς ως εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της ιστορίας», επιχειρείται η έρευνα και η ανάδείξη της αξίας του μετασχηματισμού της απλής αναπαραγωγής γνώσεων σε ένα μοντέλο παραγωγής δημιουργικότητας μέσα από την αξιοποίηση ενός εκπαιδευτικού εργαλείου, όπως είναι το κόμικ, στη μαθησιακή διαδικασία και εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, παρατίθενται τα

αποτελέσματα σχετικά με την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων έναντι των παραδοσιακών μονοτροπικών κειμένων στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας.

Το επόμενο άρθρο, με θέμα: «Διαπολιτισμική ικανότητα με την τεχνική οριγκάμι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Το μοντέλο της Darla Deardorff», παρουσιάζει το μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας της ερευνήτριας Darla Deardorff, το οποίο αξιοποιείται ως οδηγός για ένα εκπαιδευτικό σενάριο μέσα από δύο επιλεγμένες μελέτες, όπου περιγράφεται η διαπολιτισμικότητα της τεχνικής οριγκάμι, ως μέσο ανάπτυξης μαθηματικών δεξιοτήτων, ως μέσο προώθησης της τέχνης, αλλά και ως μέσο επίτευξης διαπολιτισμικών στόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, επισημαίνονται οι περιορισμοί της παρούσας εκπαιδευτικής πρότασης.

Ακολουθεί το άρθρο με θέμα: «Το παιδικό-εφηβικό μυθιστόρημα από τη Μεταπολίτευση και μετά και η αντιμετώπιση σημαντικών κοινωνικών θεμάτων· η περίπτωση των ναρκωτικών σε ένα ελληνικό εφηβικό μυθιστόρημα», όπου γίνονται αναφορές στις πολιτικές αλλαγές στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης που δημιούργησαν καινούργιες συνθήκες για την παιδική λογοτεχνία και ιδιαίτερα για το παιδικό-εφηβικό μυθιστόρημα, με όλα τα ευαίσθητα θέματα που αφορούν στη ζωή των νεαρών αναγνωστών, όπως είναι το θέμα των ναρκωτικών.

Στο άρθρο που έπεται με τίτλο: «Σχεδιασμός και υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης σε μια τάξη υποδοχής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας, επιπέδου ελληνομάθειας Α1, με θέμα τον Χειμώνα», περιγράφεται ο σχεδιασμός και όλα τα βήματα του τρόπου υλοποίησης μιας διδακτικής παρέμβασης με θέμα τον Χειμώνα. Το θέμα αυτό μας δίνει την ευκαιρία να πραγματευθούμε αρκετές υποενότητες λεξιλογίου, βασικά ρήματα για την επικοινωνία και να προβούμε σε δραστηριότητες ποικίλου περιεχομένου. Με τον τρόπο αυτό προσφέρονται εναύσματα τόσο στους μαθητές να αγαπούν τη μάθηση, όσο και στην εκπαιδευτικό της Τ.Υ. προκειμένου να εμπλουτίσει τους τρόπους διδασκαλίας που εφαρμόζει.

Το προτελευταίο άρθρο με θέμα: «Παιδαγωγική του Δάσους. Μελέτη και αποτελέσματα της», παρουσιάζει την πορεία της Παιδαγωγικής του Δάσους στην Ελλάδα και το εξωτερικό, μέσα από μια ιστορική αναδρομή σε αυτή την καινοτόμο διαδικασία μάθησης και από επισκόπηση ερευνών όπου συνοψίζονται ενδιαφέροντα στοιχεία, συναφείς έννοιες και πορίσματα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, παρουσιάζονται τα οφέλη των μαθητών από την επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον και προωθούνται ιδέες για περαιτέρω έρευνα.

Στο τελευταίο άρθρο με θέμα: «Ιστορικό Γυμνάσιο Ανδρίτσαινας - Ένα Σχολείο πριν από την Επανάσταση του 1821. Δημόσια Ιστορική Βιβλιοθήκη Ανδρίτσαινας», πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή στο Ιστορικό Γυμνάσιο της Ανδρίτσαινας, το οποίο είναι ένα από τα πρώτα σχολεία της Ελλάδας με ενεργό ρόλο στην Επανάσταση του 1821. Το σχολείο μετά την επαναλειτουργία του το έτος 1889 και τις εργασίες επισκευής και επέκτασης του κτηρίου που πραγματοποιήθηκαν το 1932, διατηρεί την ίδια μορφή έως σήμερα.

Μέσα από την ολοκλήρωση της παρουσίασης των άρθρων του 12ου τεύχους του περιοδικού επιχειρήθηκε η προσέγγιση της Ποιότητας στην Ηγεσία και τη Διοίκηση των σχολικών μονάδων ως ανάγκη αδήριτη για την εύρυθμη καθημερινή εκπαιδευτική λειτουργία τους, καθώς η εφαρμογή της αποδεικνύεται, με βάση και τις ιδιαίτερες συνθήκες της πανδημικής κρίσης, επιτακτική.

Η Συντονίστρια της Επιστημονικής Επιτροπής

Δρ. Ζαχαρούλα Καραβά

Διαχείριση του χρόνου στη σχολική μονάδα την εποχή της υγειονομικής πανδημίας

Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα[1], Ζαχαρούλα Καραβά[2], Κωνσταντία Χαραλάμπους[3], Ανδρέας Στυλιανού[4]

[1]Δρ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος, Διευθύντρια της Μονάδας εξ Αποστάσεως Προγραμμάτων
Email: a.reppa@nup.ac.cy
[2]Δρ. Σ.Ε.Ε. 2ης Ενότητας ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Πελ/νήσου - ΣΕΠ Παν/μίου Νεάπολις Πάφου
Email: karavaxara@yahoo.gr
[3]Δρ. ΣΕΠ Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου
Email: c.charalampous.3@nup.ac.cy
[4]Δρ. ΣΕΠ Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου
Email: a.stylianou.4@nup.ac.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαχείριση χρόνου αποτελεί μία από τις σημαντικότερες, αν όχι την πιο σημαντική, παράμετρο στην διαχείριση και διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσουμε την παράμετρο της διαχείρισης του σχολικού χρόνου όχι όμως υπό κανονικές συνθήκες, αλλά υπό συνθήκες πανδημίας και lockdown. Έτσι καταβάλλεται προσπάθεια να κατανεμηθούν τα τμήματα του εκπαιδευτικού έργου εκτός του φυσικού του πλαισίου, (εκτός του σχολείου δηλαδή) χρησιμοποιώντας την μήτρα διαχείρισης χρόνου του Stephen Covey. Στην έρευνα συμμετείχαν 95 εκπαιδευτικοί από τις τέσσερις επαρχίες της Κύπρου, τη Λεμεσό, την Πάφο, την Λάρνακα και τη Λευκωσία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι κατά την περίοδο του lockdown το θέμα της διαχείρισης του χρόνου από τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση από τους διευθυντές των σχολείων έγινε δυσχερέστερο. Ως βασικές αιτίες, οι οποίες οδηγούν στην προβληματική διαχείριση του χρόνου χαρακτηρίστηκαν η αύξηση της γραφειοκρατίας, η κοινωνική αποστασιοποίηση, η ψηφιοποίηση του διδακτικού υλικού και τα τεχνικά προβλήματα που προέκυπταν.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Διαχείριση χρόνου, εκπαιδευτική μονάδα, αποτελεσματικότητα, Covid-19, lockdown, υγειονομική πανδημία*

ABSTRACT

Time management is one of the most important parameters-if not the most significant one-in both school's unit management and administration. The purpose of this paper is to study the parameter of school time management but not under normal conditions, but under conditions of pandemic and lockdown. So, there's an attempt so as the sections of the school's educational work be distributed, making use of the Stephen's Covey time management matrix. The research involved 95 teachers from the four provinces of Cyprus, Limassol, Paphos, Larnaca and Nicosia. The analysis of the results led to the conclusion that during the lockdown period the issue of time management by teachers and consequently by school principals became more difficult. The main reasons leading to the problematic time management were the increase of bureaucracy, social distancing, the digitization of the teaching material and the technical problems that arose.

KEY WORDS: *Time management, training unit, efficiency, Covid-19, lockdown, health pandemic*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαχείριση του χρόνου αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες της εκπαιδευτικής διοίκησης (Τσέτσος, 2016). Ο χρόνος είναι μία έννοια με την οποία ασχολήθηκαν, και ασχολούνται ακόμα και σήμερα, φιλόσοφοι, επιστήμονες, βιολόγοι και πολλοί ακόμα απλοί άνθρωποι μιας και είναι πολύ δύσκολο να εξηγηθεί και να υπάρξει ένας σαφής ορισμός για αυτόν. Συμφωνούν όμως όλοι, ότι ο χρόνος όταν χρησιμοποιείται σωστά μπορεί να οδηγήσει σε μια σε μια γεμάτη και ευτυχισμένη ζωή. Γι' αυτό έχουν φτιαχτεί άλλωστε και πολλά «εργαλεία», όπως τα ρολόγια, τα ξυπνητήρια, τα ημερολόγια και άλλα, τα οποία βοηθούν τους ανθρώπους να διαχειριστούν και να κατανείμουν τον χρόνο τους σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2012) η ανάλυση του χρόνου, ο σχεδιασμός, ο καθορισμός στόχων, ο προσδιορισμός προτεραιοτήτων, ο προγραμματισμός, η οργάνωση και η εφαρμογή νέων και βελτιωμένων συνηθειών του χρόνου αποτελούν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. Στην παρούσα μελέτη συζητούνται τα εξής θέματα: α) ο ορισμός του χρόνου και της διαχείρισής του καθώς και ο ρόλος του χρόνου στη διαχείριση του σχολείου ως βιο-κοινωνικού συστήματος, β) η κατανομή των τμημάτων του εκπαιδευτικού έργου ενός σχολείου σύμφωνα με τη μήτρα διαχείρισης χρόνου του Stephen R. Covey και γ) τα προβλήματα που προέκυψαν στη διαχείριση του σχολικού χρόνου κατά την εποχή της υγειονομικής πανδημίας Covid-19, και του lockdown.

ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ

Χρόνος: ορισμός και χαρακτηριστικά του

Ο χρόνος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής όλων των ανθρώπων. Οτιδήποτε κάνουμε στην καθημερινότητά μας συνδέεται με τον χρόνο. Ο Ugwulashi (2011) αναφέρει ότι *ο χρόνος είναι η πιο κρίσιμη παράμετρος η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τον διαχειριστή του κατά την ολοκλήρωση οποιασδήποτε δραστηριότητας*. Κατά τους Kaufman και Lindquist (1999), *ο χρόνος ορίζεται ως το διάστημα από την αρχή ως το τέλος μιας πράξης.* Τέλος, ο Kalu (2012), αναφέρεται στον χρόνο *ως έναν πόρο μιας χρήσης, άυλο, εξαντλητικό, ανελαστικό και περιορισμένο.* Μία σημαντική διαπίστωση που έκανε ο Druker είναι ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε *να αγοράσουμε ή να αποθηκεύσουμε τον χρόνο για να τον χρησιμοποιήσουμε όποτε και όπως εμείς θέλουμε*. Επίσης, δεν ακολουθεί τον νόμο της προσφοράς και της ζήτησης, δηλαδή δεν μεταβάλλεται όταν αυξάνεται ή μειώνεται η ζήτηση.

Ο Kulikov (2014) επιχείρησε να απαντήσει το ερώτημα αν ο χρόνος είναι μία έννοια που δημιουργήθηκε από τον άνθρωπο ή την φύση, κατά την συγκριτική και ερμηνευτική προσέγγιση που χρησιμοποίησε, εξέτασε την έννοια του χρόνου τόσο από την σκοπιά των φυσικών επιστημών (ενέργεια, βάρος, απόσταση κ.α.) όσο και από τα μαθηματικά και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ούτε ο άνθρωπος ούτε η φύση δημιούργησαν το χρόνο μεμονωμένα. Συγκεκριμένα κατέληξε ότι «*ο χρόνος είναι ένα φανταστικό φαινόμενο που συνδέει την ανθρώπινη δραστηριότητα και τις φυσικές διαδικασίες μέσα στα πλαίσια που μπορούμε να αντιληφθούμε με την ανθρώπινη συνείδηση*».

Ο Etkin (2019) περιγράφει την συσχέτιση του χρόνου με τους στόχους: ως καθοριστικό χαρακτηριστικό (χρονική εξειδίκευση ή διάρκεια), τη διάσταση της επιδίωξης (όπου βρίσκεται σε πορεία) και τον περιορισμό (τι άλλο θα μπορούσε να κάνει κανείς εκείνη την στιγμή). Εδώ βλέπουμε ότι η αίσθηση και αντίληψη της έννοιας του χρόνου επηρεάζεται από το τι έχεις να κάνεις και τι άλλη επιλογή έχεις που μπορεί να σε δυσκολεύει να ολοκληρώσεις το στόχο σου μέσα στο συγκεκριμένο χρόνο. Αυτή η ερμηνεία του χρόνου εμφανίζεται κυρίως σε εργασιακό περιβάλλον πιο έντονα από ότι στο προσωπικό/κοινωνικό, χωρίς να σημαίνει όμως ότι εκεί δεν

υπάρχουν στόχοι. Οι Evans και Rand (2019) δίνουν έναν ορισμό που ταιριάζει με τον χρόνο στον εργασιακό χώρο αφού περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο ο χρόνος λήψης αποφάσεων σχετίζεται με τη συνεργασία, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο χρόνος λήψης αποφάσεων συνεργασίας των άλλων επηρεάζει τις κρίσεις αυτών των ατόμων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των Voronina, et al. (2018) σχετικά με τη έννοια του χρόνου όπως αυτή εμφανίζεται στην λογοτεχνία, αφού τονίζουν πως η κατανόηση του χρόνου λεξιλογικά εξαρτάται από την αντίληψη που έχει ο κάθε άνθρωπος. Σε αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί και ο Mayer (2007) προσθέτοντας ότι στην πραγματικότητα υπάρχουν δύο έννοιες του χρόνου: πρώτον, η έννοια των χρονικών σχέσεων που ορίζονται με λέξεις όπως «πριν», «μετά», «ταυτόχρονη», κ.λπ. και δεύτερον, η έννοια της διάρκειας ή του χρονικού μήκους ενός γεγονότος ή μιας διαδικασίας.

Διαχείριση του χρόνου – Εννοιολογικός Προσδιορισμός

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να κάνουμε μία μικρή αναφορά στην έννοια της διαχείρισης του χρόνου. Στόχος όλων μας είναι να διαχειριζόμαστε όσο πιο αποδοτικά γίνεται τον χρόνο μας έτσι ώστε να πετυχαίνουμε και τους στόχους που θέτουμε. Τι εννοούμε όμως λέγοντας διαχείριση του χρόνου;

Η ορθή διαχείριση του χρόνου είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Τσούνη και Καρακατσάνη, 2015). Σύμφωνα με την Claessens και τους συνεργάτες της (2007) δεν έχει βρεθεί ένας ορισμός για τη διαχείριση του χρόνου ο οποίος να χαίρει της αποδοχής όλων των επιστημόνων. Η συγκεκριμένη επιστημονική ομάδα ορίζει τη διαχείριση του χρόνου «*ως τις συμπεριφορές που στοχεύουν στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου κατά την εκτέλεση ορισμένων προσανατολισμένων στον χρόνο δραστηριοτήτων».* Ο συγκεκριμένος ορισμός αναφέρεται στην εστίαση μιας δραστηριότητας η οποία εκτελείται με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει σαν συνέπεια την αποτελεσματική χρήση του χρόνου (Κουάλη, 2012).

Σύμφωνα με τον Abu-Nasser (2011) η διαχείριση του χρόνου είναι η ανακάλυψη και η εφαρμογή της πιο αποδοτικής μεθόδου έτσι ώστε να ολοκληρωθούν οι εργασίες στο καλύτερο δυνατό χρόνο και με την υψηλότερη ποιότητα, ενώ ο Kalu (2012) προσθέτει στον παραπάνω ορισμό και την ισορροπία, όσον αφορά τη διάθεση χρόνου, στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή καθώς και στην επιθυμία του σώματος από τη μία και του πνεύματος από την άλλη.

Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες η έννοια της διαχείρισης του χρόνου, σύμφωνα με τη Botha (2013), αναφέρεται στις δεξιότητες, τα εργαλεία και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στο μέγιστο βαθμό στα καθήκοντα και τους στόχους που έχουν θέσει.

Το πρόβλημα του ορισμού της διαχείρισης του χρόνου δημιουργείται από το γεγονός ότι ο κάθε κλάδος εξετάζει την έννοια αυτή υπό διαφορετική σκοπιά. Στην κοινωνιολογία, για παράδειγμα, η έμφαση θα μπορούσε να δοθεί στη δομή του προσωπικού χρόνου, ενώ στην ψυχολογία η έμφαση θα μπορούσε να είναι στην ικανότητα να επιμείνουμε σε σχέδια και να κάνουμε ακριβείς εκτιμήσεις για το πόσο χρόνο θα αναλάβει ένα έργο (Aeon et al., 2017). Στην ενότητα αυτή θα μελετήσουμε μερικούς από τους ορισμούς που έχουν δοθεί με στόχο να βρούμε αυτόν που θα ικανοποιεί τις ανάγκες της μελέτης μας.

Οι Hallinger και Murphy (2013), πρότειναν ότι η διαχείριση του χρόνου περιλαμβάνει τη διαδικασία προσδιορισμού των αναγκών, τον καθορισμό στόχων για την επίτευξη αυτών των αναγκών, την ιεράρχηση και τον προγραμματισμό των καθηκόντων που απαιτούνται για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Οι Sánchez-Fernández, et al. (2012) κάνουν μια πολύ ενδιαφέρουσα προσθήκη στην έρευνα που έχει γίνει για τη διαχείριση του χρόνου προσθέτοντας τον όρο πραγματικός και διαχείριση του πραγματικού χρόνου, διαπιστώνοντας ότι η οργάνωση παίζει η αντίληψη που

έχει ο μάνατζερ για τον πραγματικό χρόνο και το τι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ώστε να συμβάλουν στην σωστή οργάνωση και διαχείριση του χρόνου.

Σύμφωνα με τον Blair (1992) «η αποτελεσματική και αποδοτική διαχείριση του χρόνου περιλαμβάνει μια συνειδητή απόφαση για το τι είναι σημαντικό και στη συνέχεια σχεδιάζει κάποιος το χρόνο και ζει γύρω από αυτά τα πράγματα». Είναι επομένως προφανές ότι ο χρόνος μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά (Κατσαρός, 2008).

Τέλος οι Akomolafe και Oluwatimehin (2013) προτείνουν έναν ορισμό της διαχείρισης του χρόνου ως «οι συμπεριφορές εκείνες που συμβάλουν στην αποτελεσματική χρήση του χρόνου κατά την εκτέλεση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για να πετύχουμε τον στόχο που θέσαμε». Ο ορισμός αυτός υπογραμμίζει ότι η χρήση του χρόνου δεν αποτελεί αυτοσκοπό και δεν μπορεί να επιδιωχθεί μεμονωμένα.

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί των σχολείων και οι διευθυντές των σχολείων, ειδικότερα, χρησιμοποιούν τον χρόνο τους, γίνεται ένας σημαντικός παράγοντας στην πρακτική της σχολικής διαχείρισης. Οι διευθυντές των σχολείων, όπως και οι άλλοι διαχειριστές, διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο ασχολούνται με τις δραστηριότητες των σχολείων διαχείρισης και καθοδήγησης (Botha, 2013).

Οι δάσκαλοι δουλεύουν εντός ενός αριθμού ωρών ανά ημέρα, ο οποίος κατά κανόνα χωρίζεται σε μονάδες χρόνου για διαφορετικούς τομείς. Πιθανότατα, αυτά τα μπλοκ έχουν ήδη γεμίσει με πρακτικές και επιτελούμενα καθήκοντα για να επιτύχουν. Οποιεσδήποτε νέες ή εκτεταμένες πρακτικές που εισάγονται πρέπει να φιλτραριστούν από τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τα ήδη γεμάτα χρονοδιαγράμματα τους (Walker, 2009).

Το σχολείο, ως οργανισμός, απαιτεί αποδοτικές και αποτελεσματικές ικανότητες διαχείρισης χρόνου από το πρόσωπο ή τα πρόσωπα που είναι υπεύθυνα για τη διοίκησή του όπως προαναφέρθηκε (Botha, 2013). Για τους λόγους αυτούς ο ορισμός που επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε είναι ο παρακάτω: «*Χρόνος είναι ένας από τους πιο πολύτιμους πόρους στον σύγχρονο κόσμο»* (Covey, 1994). Για την διαχείριση του χρόνου θα χρησιμοποιήσουμε τον ορισμό του Blair (1992), ο οποίος τονίζει ότι *η διαχείριση του χρόνου είναι πάνω απ' όλα διαχείριση του εαυτού μας, ακολουθώντας κάποιες βασικές αρχές διαχείρισης*. Συνεπώς, περιλαμβάνει μια ατελείωτη σειρά αποφάσεων που μεταβάλλουν σταδιακά το σχήμα της ζωής κάποιου.

Μήτρα διαχείρισης του χρόνου (Stephen R. Covey) και κατανομή των λειτουργιών του σχολείου

Ο χρόνος είναι κάτι που αντιλαμβανόμαστε αλλά δεν μπορούμε να τον εξηγήσουμε εύκολα. Είναι άυλος, κυλάει συνεχώς χωρίς σταματημό και δεν έχουμε την δυνατότητα να τον αγοράσουμε ή να τον αποθηκεύσουμε. Άρα είναι πολύτιμος και θα πρέπει να κάνουμε οτιδήποτε μπορούμε έτσι ώστε να τον εκμεταλλευόμαστε στο μέγιστο βαθμό και να μην περνάει χωρίς να παράγεται έργο.

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός στον οποίο πρέπει να γίνουν μια σειρά εργασιών. Για την εύρυθμη λειτουργία του, την επιτυχή εκπλήρωση όλων αυτών των εργασιών και την ομαλή λειτουργία του σχολείου ως βιο-κοινωνικού συστήματος, είναι απαραίτητο να γίνει σωστή διαχείριση του χρόνου τόσο από τον/την Διευθυντή/ντρια, όσο και από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σύμφωνα με τις εφτά δεξιότητες της Hellsten (2012), για να μπορέσουμε να διαχειριστούμε αποτελεσματικά τον χρόνο μας πρέπει αρχικά να κάνουμε ανάλυση του χρόνου. Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να καταγράψει και να αναλύσει τον εργασιακό του χρόνο, πώς και πού θα τον διαθέτει σε εβδομαδιαία ή και καθημερινή βάση στο σχολείο. Στην Ελλάδα το εργασιακό ωράριο είναι τριάντα ώρες την εβδομάδα. Στη συνέχεια πρέπει να προχωρήσουμε στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού μας έργου και στον καθορισμό στόχων.

Ο σχεδιασμός αφορά στην κατανομή του χρόνου εφαρμογής της κάθε δραστηριότητας, ο οποίος πρέπει να είναι λίγο περισσότερος από τον αναμενόμενο (Τσαντάκης, 2014). Ο καθορισμός στόχων είναι ιδιαίτερα σημαντικός, γιατί πρέπει να αποφασίσουμε τι θεωρούμε

πιο σημαντικά και να επικεντρωθούμε κυρίως στη μελέτη αυτών, ενώ οι άλλες δραστηριότητες θα πρέπει να προγραμματιστούν γύρω από τους πρωταρχικούς στόχους που θέσαμε. Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι πρέπει να θέσουμε προτεραιότητες για να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτουμε. Ο προγραμματισμός είναι επίσης πολύ σημαντικός για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ένας καλός προγραμματισμός μας βοηθάει να καταλάβουμε τι θα κάνουμε σε μια δεδομένη χρονική περίοδο και μας δίνει τη δυνατότητα να μην ξεφύγουμε από πλάνο μας.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούμε στην αξιολόγηση ως ένα πολύ σημαντικό μέρος του έργου μας. Πρέπει πάντα να προσπαθούμε να δούμε τι δεν πήγε καλά, τι έφταιξε και πώς μπορούμε να διορθώσουμε τα λάθη μας. Η αξιολόγηση μας βοηθάει να γίνουμε καλύτεροι στο εκπαιδευτικό μας έργο και πρέπει να θυμόμαστε ότι δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα.

Εάν όλοι οι εκπαιδευτικοί κάνουμε τις διαδικασίες που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι πολύ πιο πιθανό το σχολείο να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά και οι εκπαιδευτικοί να κάνουν τη δουλειά με ευχαρίστηση και χωρίς άγχος.

Μετά τη σύντομη αναφορά στις έννοιες του χρόνου και της διαχείρισής του γενικά αλλά και ειδικά στο σχολείο μπορούμε τώρα να συνεχίσουμε αναλύοντας τις δραστηριότητες που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να ικανοποιήσουν μέσα στη μέρα, εβδομάδα, σχολικό έτος. Όπως αναφέραμε και προηγουμένως ένα φαινόμενο που συναντάμε πολύ συχνά στα σχολεία είναι οι δάσκαλοι να μην προλαβαίνουν να κάνουν πράγματα πέρα από την διδασκαλία τους στα συγκεκριμένα διδακτικά πακέτα που έχουν (Tavakoli, et al., 2013).

Για το λόγο αυτό θα επιχειρήσουμε να ιεραρχήσουμε το έργο του ανάλογα με το πόσο σημαντικό ή επείγον είναι με βάση τη μήτρα διαχείρισης του χρόνου του Stephen R. Covey (1994) και τα τεταρτημόριά της. Ο διαχωρισμός και η κατανομή αυτή προτάθηκε από τον Covey (1994) στο έργο του *Seven Habits of Highly Effective*. Οι κατηγορίες των τεταρτημόριων είναι: 1ο . Επείγοντα και Σημαντικά 2ο . Μη επείγοντα και Σημαντικά 3ο . Επείγοντα και Μη σημαντικά 4ο . Μη επείγοντα και Μη σημαντικά (διάγραμμα 1).

1. ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ Δραστηριότητες: Κρίσεις Πιεστικά προβλήματα Έργα με προθεσμία Συναντήσεις Εισηγήσεις-παρουσιάσεις	2. ΜΗ ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ Δραστηριότητες: Πρόληψη Κτίσιμο σχέσεων Αναγνώριση νέων ευκαιριών Προγραμματισμός Ψυχαγωγία
3. ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ Δραστηριότητες: Διακοπές Κάποια τηλέφωνα Κάποια αλληλογραφία Κάποιες συναντήσεις Επείγοντα περιστατικά	4. ΜΗ ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ Δραστηριότητες: Μικρά μη σημαντικά ζητήματα Κάποια αλληλογραφία Κάποια τηλέφωνα Ευχάριστες δραστηριότητες Άχρηστες Δραστηριότητες

Διάγραμμα 1: Μήτρα Διαχείρισης Χρόνου (Time Management – Matrix). Τα τέσσερα τεταρτημόρια δραστηριοτήτων Stephen R. Covey (1994)

Ανάλυση της μήτρας διαχείρισης στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού

1ο Επείγοντα-Σημαντικά

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι συμπεριφορές που χρησιμοποιούμε όταν καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε κρίσεις και προβλήματα. Τέτοιες συμπεριφορές στο σχολείο απαιτούνται αρκετά συχνά αφού το υλικό που επεξεργαζόμαστε είναι ο ανθρώπινος παράγοντας, εννοώντας

τα παιδιά, τους γονείς και τους συνεργάτες. Σύμφωνα με το *Class Teachers Jobs Description* μέσα στα καθήκοντα του δασκάλου είναι να εξασφαλίζει την ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών. Αυτό σε συμπεριφορά ερμηνεύεται ότι θα πρέπει σε περίπτωση που αντιληφθεί ότι το παιδί μπορεί να έχει υποστεί κάποια κακοποίηση/bullying θα πρέπει να ενημερώσει τον αρμόδιο υπεύθυνο στο σχολείο και να δράσει άμεσα (Cowing, 1923). Μία ακόμα περίπτωση που μπορεί να μπει σε αυτή την κατηγορία είναι η επικοινωνία με τους γονείς, όπου και πάλι εξαρτάται αφού το θέμα συζήτησης μπορεί να μην είναι επείγον ή σημαντικό (π.χ. ρούχα για την γιορτή).

2ον Μη επείγοντα-Σημαντικά

Το δεύτερο τεταρτημόριο περιλαμβάνει τα ζητήματα που δεν επείγουν, είναι ωστόσο όμως σημαντικά. Σε αυτή την κατηγορία θα μπορούσαμε να βάλουμε τις περισσότερες συμπεριφορές και έργα που πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι αφού το πρόγραμμά τους είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε να εργάζονται σε διδακτικές ώρες. Για παράδειγμα η επαρκής προετοιμασία του μαθήματος (υλικό, διαφοροποίηση επιπέδου, ρυθμός, προσωπικές γνώσεις) χαρακτηρίζεται ως σημαντικό αλλά δεν είναι επείγον αν αυτή γίνεται αρκετό καιρό πριν.

3ον Επείγοντα-Μη Σημαντικά

Το τρίτο τεταρτημόριο αναφέρεται στα επείγοντα αλλά μη σημαντικά ζητήματα. Εδώ τοποθετούνται τα τηλεφωνήματα που πρέπει να απαντηθούν ή κάποια e-mails που επίσης πρέπει να απαντηθούν αλλά δεν είναι σημαντικά με αποτέλεσμα απλά να αποσπούν την προσοχή. Επίσης εδώ τοποθετούνται και κάποιες συναντήσεις (σύλλογος διδασκόντων) των εκπαιδευτικών για να λάβουν γνώση για κάποια θέματα τα οποία δεν αξιολογούνται ως σημαντικά. Στο τεταρτημόριο αυτό συναντάμε περιστατικά που φαίνεται ότι απαιτούν άμεσα την αντιμετώπισή τους χωρίς όμως αυτά να είναι σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός εξαιτίας του προγράμματός του έτσι όπως είναι διαμορφωμένο όταν προκύπτει μία κρίση δεν έχει το χρόνο ή την διαύγεια εκείνη την στιγμή να αντιληφθεί αν πρόκειται πραγματικά για ένα θέμα σημαντικό για τον ίδιο (Tracy, 2004). Μερικά παραδείγματα είναι η απουσία κάποιου άλλου εκπαιδευτικού και η αναπλήρωσή του την ώρα του διαλείμματος. Είναι ένα περιστατικό που απαιτεί άμεση αντιμετώπιση όμως δεν αποτελεί σημαντικό θέμα για τον εκπαιδευτικό.

4ον Μη επείγοντα-Μη Σημαντικά

Το τέταρτο και τελευταίο τεταρτημόριο περιλαμβάνει ζητήματα τα οποία ούτε σημαντικά είναι αλλά ούτε και επείγουν. Εδώ μπορούμε να συμπεριλάβουμε διαφημιστικά φυλλάδια για εκδρομές ή εκδηλώσεις που δεν έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Επίσης, διάφορα e-mails που έχουν να κάνουν με άσχετες έρευνες ή εκδηλώσεις του Συλλόγου διδασκόντων. Επίσης στην κατηγορία αυτή είναι όλες αυτές οι δραστηριότητες τις οποίες κάνουν μέσα στην ημέρα τους οι εκπαιδευτικοί και δεν είναι ούτε σημαντικές ούτε επείγουσες. Για παράδειγμα το να πιούνε καφέ μαζί με τους συναδέλφους τους την ώρα του διαλείμματος ή να συζητήσουν το πως ήταν τα παιδιά σήμερα ή να σχολιάσουν κάποια επικοινωνία που είχαν με τους γονείς αποτελούν δραστηριότητες που δεν είναι ούτε επείγουσες ούτε σημαντικές (διάγραμμα 2).

		Επείγον	
		Υψηλό	**Χαμηλό**
Σπουδαιότητα	**Χαμηλή**	**I** **Τυπική: 25-30%** **Αποτελεσματική: 20-25%**	**II** **Τυπική: 15%** **Αποτελεσματική: 50-80%**

Υψηλή	**III** **Τυπική: 40-60%** **Αποτελεσματική: 15%**	**IV** **Τυπική: 10%** **Αποτελεσματική: 1%**

Διάγραμμα 2: Τυπική και αποτελεσματική κατανομή του χρόνου σε τεταρτημόρια Πηγή: Μετάφραση από Nicholls (2001)

COVID-19 ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η τελευταία χρονιά έχει επηρεάσει έντονα την καθημερινότητά μας λόγω της πανδημίας του COVID-19 (Azorin, 2020). Παγκόσμια επιβάλλονται αυστηρά περιοριστικά μέτρα προκειμένου να ελεγχθεί η εξάπλωση της συγκεκριμένης ασθένειας (Harris and Jones, 2020). Το γεγονός αυτό έχει επηρεάσει πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής και συνεπώς τα σχολεία τα οποία καλούνται να αναδομήσουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, καθώς και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Zhao, 2020).

Όπως είναι ευρύτερα γνωστό η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί μία διαδικασία ευμετάβλητη, αφού προσαρμόζεται και οφείλει άλλωστε να προσαρμόζεται στα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά δεδομένα (Alhouti, 2020). Ο διευθυντής σε αυτή την περίπτωση καλείται να δράσει εξ αποστάσεως (Harris, 2020) γρήγορα, ορθά, στοχευμένα και αποτελεσματικά (Netolicky, 2020). Όπως είναι όμως αναμενόμενο έρχεται αντιμέτωπος με σωρεία πρωτόγνωρων προβλημάτων, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει άμεσα και εξ αποστάσεως. Ανάμεσα στα εντονότερα προβλήματα, τα οποία καλείται ο διευθυντής να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της πανδημίας καταγράφονται από τους ερευνητές: η απουσία διαπροσωπικών σχέσεων, με την παραδοσιακή τους μορφή, την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς (Harris and Jones, 2020), μαθητές, γονείς, τη διεύθυνση του σχολείου και γενικότερα ανάμεσα στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τον Ravitch (2020) η πανδημία έχει εντείνει τα συναισθήματα περιθωριοποίησης που μπορεί να βιώνουν κάποιο μαθητές.

Παράλληλα, ο ρόλος του διευθυντή έχει γίνει κυρίως γραφειοκρατικός, αφού χάνεται ανάμεσα σε εγκυκλίους, υγειονομικά πρωτόκολλα και κανονισμούς. Δυστυχώς όμως καλείται να ανταπεξέλθει σε όλα αυτά όλα αυτά χωρίς καμία καθοδήγηση αναφορικά με το ρόλο του (Harris and Jones, 2020).

Πρόσφατες έρευνες προτείνουν την επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων, όπως η περίπτωση της πανδημίας του COVID 19, αλλά και θέματα που σχετίζονται με τη χρήση της τεχνολογίας που σχετίζεται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Harris and Jones, 2020). Βέβαια, κατά τη διάρκεια του lockdown δεν θα μπορούσαμε να παραμερίσουμε τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας: το ξεκάθαρο όραμα του ηγέτη και την επαγγελματική ανάπτυξη (Leithwood, et al., 2020).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το βασικό θέμα που μας έχει απασχολήσει κατά τη διάρκεια της εν λόγω έρευνας υπήρξε η παράμετρος της διαχείρισης του σχολικού χρόνου, όχι όμως υπό κανονικές συνθήκες αλλά υπό συνθήκες πανδημίας και lockdown. Την έρευνα έχουν καθοδηγήσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαχείρισης του χρόνου κατά τη διάρκεια της πανδημίας και του lockdown;

- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σε θέματα διαχείρισης του χρόνου κατά τη διάρκεια της πανδημίας και του lockdown;

Η φύση του θέματος, η οποία σχετίζεται με τις υποκειμενικές απόψεις των άμεσα εμπλεκομένων στην έρευνα, έχει ήδη προδιαγράψει την επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας ως της καταλληλότερης. Έτσι, ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η μη

δομημένη συνέντευξη και οι ομάδες εστίασης. Η έρευνα έχει πραγματοποιηθεί στις τέσσερις επαρχίες της Κύπρου (Λεμεσό, Πάφο, Λάρνακα, Λευκωσία) με συμμετοχή εκπαιδευτικών από οκτώ δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά, έλαβαν μέρος στην έρευνα 95 εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα 12 διευθυντές, 45 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και 38 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο λόγος για τον οποίο έχουμε επιλέξει ως συμμετέχοντες, εκπαιδευτικούς και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, έγκειται σε μία, αλλά ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δύο βαθμίδων: κατά τη διάρκεια του lockdown οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και οι μαθητές της Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού παρακολουθούσαν σύγχρονα εξ αποστάσεως μαθήματα. Αντίθετα, οι υπόλοιποι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λάμβαναν ημερησίως ασύγχρονες οδηγίες και κατ' οίκον εργασίες από τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα διεξήχθη μετά από γραπτή συναίνεση που μας παραχώρησαν οι διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά και οι συμμετέχοντες. Τα δεδομένα μαγνητοφωνήθηκαν (με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, ενώ τηρήθηκε εχεμύθεια σχετικά με τα στοιχεία και την ταυτότητά τους), απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, γεγονός που μας έδωσε την ευκαιρία να προσδιορίσουμε την ταυτότητα επαναλαμβανόμενων θεμάτων που αναδύονται μέσα από την συνέντευξη, με σκοπό να εξαχθούν οι κυριότερες θεματικές ενότητες (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι κάποιες συνεντεύξεις, λόγω του lockdown, πραγματοποιήθηκαν μέσω ηλεκτρονικών προγραμμάτων τηλεδιάσκεψης, με ανοικτές κάμερες και μικρόφωνα, γεγονός το οποίο μας επέτρεψε πέρα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, να επικεντρωθούμε και στις κινήσεις, αλλά και στον τρόπο έκφρασης και αντίδρασής τους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έναρξη στην παρούσα έρευνα έδωσε μία ομάδα εστίασης, η οποία πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2021, αφού οι συμμετέχοντες είχαν ήδη την αρνητική εμπειρία των προβλημάτων που είχαν προκληθεί σε θέματα διαχείρισης του σχολικού χρόνου λόγω της επιδημίας του COVID-19. Η ομάδα εστίασης πραγματοποιήθηκε σε απογευματινό χρόνο και εκτός των σχολικών κτηρίων, αποσκοπώντας στην αποφυγή αρνητικών συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα να αισθάνονται άβολα λόγω του ότι κάποιοι ενδεχόταν να μην βρίσκονται στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν. Επιπρόσθετα, υπήρχαν πρακτικές δυσκολίες στην πραγματοποίηση της συγκεκριμένης συνάντησης σε πρωινό χρόνο, λόγω του ατομικού ωρολογίου προγράμματος του κάθε εκπαιδευτικού - συμμετέχοντα. Η ομάδα εστίασης επικεντρώθηκε στην μελέτη των απόψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με τα προβλήματα που συναντούν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί αναφορικά με το θέμα της διαχείρισης του χρόνου κατά την περίοδο της επιβολής lockdown λόγω της επιδημίας του covid 19, η οποία οδήγησε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Συγκεκριμένα, από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ακούστηκαν οι ακόλουθες απόψεις:

«Πραγματικά όλα έχουν αλλάξει πάρα πολύ στο σχολείο. Η πανδημία έχει μεταβάλει το ρόλο μας. Το χρόνο σίγουρα δεν μπορούμε να τον διαχειριστούμε αποτελεσματικά. Πρώτα-πρώτα πρέπει να πούμε ότι σπαταλήσαμε πολύ χρόνο μέχρι να προσαρμοστούμε στις νέες συνθήκες»

«Κυρίως στο πρώτο lockdown δυσκολευτήκαμε πολύ μέχρι να αποκτήσουμε επικοινωνία με τους μαθητές μας, κάτι που μέχρι τότε θεωρούσαμε αυτονόητο, αφού τους είχαμε μπροστά μας. Ψάχναμε να τους βρούμε οπουδήποτε. Ψάξαμε κυρίως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, βρήκαμε τους αριθμούς των κινητών τους τηλεφώνων. Μετά δημιουργήσαμε ομάδες στο messenger, στο viber, στο Instagram, ώστε να έχουμε επικοινωνία με όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές. Αυτό μας οδήγησε σε πολύ μεγάλη σπατάλη χρόνου, τον οποίο εννοείται ότι δεν είχαμε»

«Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου υπέστηκε τεράστια αλλαγή. Τα πάντα άρχισαν ξαφνικά να γίνονται ηλεκτρονικά. Καθημερινά δεχόμασταν και δεχόμαστε πολλά μηνύματα στα email μας. Το χειρότερο δε είναι ότι έπρεπε και πρέπει να διαβάζουμε με πολλή λεπτομέρεια όλα αυτά τα μηνύματα, αφού περιέχουν οδηγίες για τη διοίκηση του σχολείου και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία δεν υπάρχει πλέον, οπότε πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί με τα email. Αυτό εννοείται ότι χρειάζεται χρόνο… πολύ χρόνο»

«Το χειρότερο απ' όλα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν γνώσεις στη χρήση των ηλεκτρονικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν ελάχιστοι. Επομένως, όλοι οι υπόλοιποι ταλαιπωρήθηκαν αφάνταστα και ξόδεψαν ώρες, για να μην πω μέρες μέχρι να εμπεδώσουν τη λειτουργία τους. Πολλοί μάλιστα δεν ήξεραν να χρησιμοποιούν σωστά ούτε καν το email τους».

Μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην ομάδα εστίασης, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι από τις πρώτες στιγμές έναρξης του lockdown ήρθαν στην επιφάνεια τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν σε θέματα διαχείρισης του χρόνου. Ένα από τα πιο χρονοβόρα θέματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι διευθύνσεις των σχολείων ήταν η προσπάθεια προσαρμογής τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών στα νέα δεδομένα. Ο «ηλεκτρονικός» εντοπισμός των μαθητών καθώς και η πληθώρα ηλεκτρονικών μηνυμάτων οδηγούσε τους εκπαιδευτικούς σε τεράστια σπατάλη χρόνου. Το γεγονός αυτό δε, φαίνεται ότι γινόταν ακόμη εντονότερο λόγω των ελλιπών γνώσεων που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Επιπρόσθετα, αξιόλογες φαίνεται ότι είναι και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

«Αν συγκρίνουμε τον διδακτικό χρόνο στο δια ζώσης μάθημα και στο εξ αποστάσεως μάθημα, θεωρώ ότι στο εξ αποστάσεως είναι πολύ λιγότερος, απλούστατα γιατί δεν μπορούμε να τον διαχειριστούμε σωστά. Σπαταλάμε καθημερινά αρκετό χρόνο για να διαπιστώσουμε αν ακούμε καλά τους μαθητές, αν μας ακούν εκείνοι, αν βλέπουν το υλικό που τους παρουσιάζουμε, για να δούμε ποιοι συμμετέχουν στο μάθημα, αν συμμετέχουν πραγματικά ή αν απλά έχουν εισέλθει στη συνάντηση, χωρίς να καταβάλλουν καμία προσπάθεια...»

«Για να γίνει ένα σωστό μάθημα εξ αποστάσεως, πρέπει να προηγηθεί η κατάλληλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό. Πρέπει να ετοιμάσει και να αποθηκεύσει το μάθημα σε αρχεία παρουσίασης ή βίντεο, ώστε να μπορεί ο μαθητής να τα κατανοήσει ευκολότερα. Αυτό είναι οπωσδήποτε χρονοβόρο και ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς που δεν ξέρουν πολύ καλά να χειρίζονται τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές»

Διαπιστώνουμε επομένως ότι ο διδακτικός χρόνος είναι πολύ λιγότερος στα εξ αποστάσεως μαθήματα συγκριτικά με τον διδακτικό χρόνο στα δια ζώσης μαθήματα. Παράλληλα, αρκετός είναι και ο χρόνος που ξοδεύουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την ψηφιοποίηση του διδακτικού υλικού, ώστε να μπορούν οι μαθητές να το κατανοήσουν ευκολότερα. Αξίζει όμως να μελετήσουμε και τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το θέμα της διαχείρισης του χρόνου κατά τη διάρκεια του lockdown:

«Άσε…πολλά προβλήματα! Στην πρωτοβάθμια έκαναν σύγχρονο εξ αποστάσεως μάθημα μόνο η Τετάρτη, η Πέμπτη και η Έκτη τάξη. Σπαταλούσαμε πολύ χρόνο μέχρι να συνεννοηθούμε με τα παιδιά ώστε να ανοίξουν το βιβλίο, το τετράδιο, να απαντήσουν την ερώτηση, να σημειώσουν την άσκηση που πρέπει να κάνουν….»

«Κάποια παιδιά δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν σωστά το ηλεκτρονικό πρόγραμμα, τη σύνδεση και τα μικρόφωνα. Γι' αυτό χάναμε χρόνο για να τους εξηγήσουμε, αν ξέραμε βέβαια κι εμείς»

«Η διαχείριση του χρόνου ήταν αρκετά δύσκολη και στην περίπτωση των παιδιών της Πρώτης, Δευτέρας και Τρίτης τάξης, με τα οποία προχωρήσαμε σε ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία. Δεν μπορείτε να φανταστείτε πόση ώρα ξοδεύαμε για να ετοιμάσουμε βιντεάκια

και παρουσιάσεις, ώστε να τα στείλουμε στα παιδιά για να μπορέσουν να κατανοήσουν το μάθημα και στη συνέχεια να κάνουν τις εργασίες τους»

«Δυστυχώς η δουλειά μας δεν τέλειωνε με τις οδηγίες και τα βιντεάκια. Ήταν πολλές οι ώρες που διορθώναμε τις εργασίες σε φωτογραφίες που μας έστελναν οι μαθητές, χωρίς να μπορούμε να γράψουμε πάνω σ' αυτές μία παρατήρηση. Βασικά τα απογεύματα αυτή τη δουλειά κάναμε. Ο ελεύθερος μας χρόνος λιγόστεψε»

«Αγχωνόμαστε πολύ μέχρι να τα προλάβουμε όλα για να κάνουμε μάθημα εξ αποστάσεως. Όσο κι αν φαίνεται περίεργο σε κάποιους, δε μας φτάνουν οι ώρες της μέρας»

Εξετάζοντας το θέμα της διαχείρισης του χρόνου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προκύπτει ότι μεγάλη δυσκολία αποτέλεσε η προσπάθεια για συγκέντρωση των μαθητών και εκτέλεση οδηγιών που σχετίζονταν με το μάθημα, η ετοιμασία παρουσιάσεων και η διόρθωση εργασιών χωρίς εκτύπωση. Συνοψίζοντας όλα όσα προαναφέρθηκαν καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν σωρεία προβλημάτων, τα οποία οδηγούν σε σπατάλη διδακτικού και προσωπικού χρόνου και δημιουργία άγχους στους εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό, η πορεία της έρευνας μας οδηγεί στην απόπειρα διερεύνησης του ενδεχομένου τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαχείρισης χρόνου να επηρεάζουν και το έργο του διευθυντή ενός σχολείου. Στο σημείο αυτό επομένως, καλό θα ήταν να μελετήσουμε τις ακόλουθες απόψεις των διευθυντών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

«Η δουλειά του διευθυντή έχει αλλάξει. Μετά την πανδημία κατάντησε ένας γραφειοκράτης που μεταφέρει απλά οδηγίες που λαμβάνει κι ο ίδιος από το Υπουργείο. Άσε που πολλές φορές αναγκάζεται να αναιρεί εντολές, γιατί οι άνωθεν εντολές αλλάζουν από μέρα σε μέρα. Βασικά χάνεσαι για ώρες ολόκληρες μέσα σε εντολές και εγκυκλίους, χωρίς να παράγεις έργο. Απλά κάνεις τον αγγελιοφόρο»

«Κατά τη διάρκεια της πανδημίας και του lockdown ο διευθυντής αναγκάζεται να ανακοινώνει στους υφιστάμενους του πως και πότε να εκτελέσουν εντολές. Ο ανθρώπινος παράγοντας εξαφανίστηκε. Ο διευθυντής δεν βλέπει τους υφιστάμενους του πλέον ως ξεχωριστές προσωπικότητες. Ανακατεύει τους νόμους και τις εγκυκλίους για να βρει σε ποια κατηγορία ανήκουν και να δει αν δικαιούνται διευκόλυνση. Πρέπει να τους βάλει σε κουτάκια. Ο ένας στις ευάλωτες ομάδες, ο άλλος στους γονείς με παιδιά κάτω από 15 ετών. Αυτό σίγουρα οδηγεί τον διευθυντή σε μεγάλη σπατάλη χρόνου»

«Εξαιτίας της κατάστασης αυτής φαίνεται ότι έχουν χαθεί οι ανθρώπινες σχέσεις που είχε άλλοτε ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς. Δεν μπορεί άμεσα να βρει τη λύση σε καθημερινά θέματα και αναγκάζεται να ξοδεύει χρόνο σε τηλέφωνα και μηνύματα για να διευκρινίσει τι δικαιούται ο κάθε εκπαιδευτικός βάσει των κανονισμών»

«Πολύ συχνά η διευθυντική ομάδα αναγκάζεται να κάνει ιχνηλατήσεις και να παίρνει τηλέφωνα τους γονείς για να τους εξηγήσει ότι το παιδί τους πρέπει να μείνει στο σπίτι γιατί είναι επαφή με κρούσμα κορωνοϊού. Αυτή είναι μία πολύ χρονοβόρα διαδικασία. «Έπειτα ψάχνει να βρει ποιοι μαθητές επιστρέφουν στο σχολείο και πότε. Ώρες, ώρες νιώθω γιατρός και όχι διευθυντής σχολείου»

«Και τις δύο φορές που καταλήξαμε σε lockdown ρωτούσαμε για ώρες γονείς και μαθητές αν έχουν στο σπίτι ίντερνετ, αν έχουν υπολογιστή τάμπλετ τηλέφωνο, αν μπορούν να κατεβάσουν το πρόγραμμα για να κάνουν μάθημα… Χάσαμε την ουσία νομίζω. Αφήσαμε όλα τα υπόλοιπα για να ασχοληθούμε μόνο με τα θέματα της πανδημίας. Είναι πολύ άσχημο αυτό. Νιώθω ότι δεν κάνω καλά τη δουλειά μου»

«Υπήρξαν περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας που κάποιοι μαθητές έπρεπε να επιστρέψουν, όπως οι μαθητές του δημοτικού και η Τρίτη Λυκείου. Στα Λύκεια η κατάσταση αυτή δημιούργησε τεράστια προβλήματα. Οι διευθυντικές ομάδες έπρεπε να δουν ποιοι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν, αν προλαβαίνουν σύμφωνα με το πρόγραμμα να κάνουν και εφημερεύσεις κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, αν παράλληλα κάνουν μάθημα και στις

τάξεις που λειτουργούν εξ αποστάσεως. Όλο αυτό δημιουργούσε πολλές απορίες και δυσανασχετήσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών, τις οποίες ο κάθε διευθυντής προσπαθούσε για πολλές ώρες να επιλύσει»

«Καθημερινά δημιουργούνταν προβλήματα που σχετίζονταν με τη διαχείριση του ηλεκτρονικού προγράμματος μέσω του οποίου γινόταν οι εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ο διευθυντής τους σχολείου ήταν το πρόσωπο που έπρεπε να μεριμνήσει ώστε να ετοιμάσουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερες γνώσεις πληροφορικής, κάποιες οδηγίες, ώστε να επιλυθούν τα προβλήματα. Ο διευθυντής ήταν αυτός που είχε την ευθύνη να διοργανώσει σεμινάρια και επιμορφώσεις ώστε να επιλυθούν τα προβλήματα αυτά»

Τα προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του χρόνου εκ μέρους των διευθυντών φαίνεται ότι επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό το ρόλο τον διευθυντών των σχολείων. Ο διευθυντής του σχολείου κατά τη διάρκεια του lockdown αναλωνόταν υποχρεωτικά σε γραφειοκρατικές διαδικασίες αφήνοντας στην άκρη τη σημαντικότερη παράμετρο η οποία χαρακτηρίζει τον ηγέτη ενός σχολείου, τις ανθρώπινες σχέσεις. Αναφορικά με το θέμα αυτό, οι συμμετέχοντες ανέφεραν τα ακόλουθα:

«Όλα αυτά τα προβλήματα στη διαχείριση του χρόνου εκ μέρους των διευθυντών κατά τη διάρκεια του χρόνου, μπορεί να λύνονταν. Όμως δυστυχώς άφηναν πίσω τους κάτι πολύ άσχημο. Οι διευθυντές αναγκάζονταν να αφήσουν στην άκρη άλλα προβλήματα πολύ πιο σημαντικά»

«Οι διευθυντές έχασαν το ανθρώπινο τους πρόσωπο. Πλέον δεν έχουν σαν στόχο το καλό του σχολείου και να νιώθουν καλά οι εκπαιδευτικές και οι μαθητές που βρίσκονται στο σχολείο, αλλά να διεκπεραιώνουν τις υποχρεώσεις τους»

«Το πρόβλημα της διαχείρισης του χρόνου προκαλεί μεγάλο άγχος και στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές. Δεν μπορεί καν ο διευθυντής να συζητήσει τα θέματα αυτά με τους συναδέλφους. Γι' αυτό το άγχος γίνεται μεγαλύτερο»

«Σε πολλές περιπτώσεις οι διευθυντές δεν πρόλαβαν να γνωρίσουν προσωπικά τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο δεν μπορούν να τους καταλάβουν, να μπουν στη θέση τους»

«Χάθηκε το όραμα. Ο μοναδικός στόχος των διευθυντών, αναγκαστικά, είναι τώρα να τελειώσει όσο πιο ανώδυνα γίνεται η καραντίνα και τα περιοριστικά μέτρα. Όλα τ' άλλα είναι περιττά»

Μετά από λεπτομερή εξέταση των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τη διαχείριση του χρόνου, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του χρόνου των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, έχουν άμεσο αντίκτυπο στη διαχείριση του χρόνου εκ μέρους των διευθυντών των σχολείων. Προκύπτει λοιπόν ότι ο διευθυντής αναγκάζεται να περιορίσει τον ρόλο του σε θέματα που σχετίζονται με τη διοίκηση ενός σχολείου, ενώ επικεντρώνεται στα γραφειακά του καθήκοντα και την κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών, αφού αυτό απαιτούν τα υγειονομικά πρωτόκολλα. Αναγκάζεται να δώσει έμφαση στη διεκπεραίωση της διδακτικής διαδικασίας και των τυπικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Προκειμένου όμως να διεκπεραιώσει τη διαδικασία αυτή αναγκάζεται λόγω έλλειψης χρόνου πολλές φορές να αφήσει στην άκρη τη συναισθηματική πλευρά του ρόλου του. Δεν επενδύει πλέον στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, αλλά αναγκάζεται εκ των πραγμάτων να προωθήσει την κοινωνική αποστασιοποίηση. Κάτι τέτοιο φαίνεται ότι αυξάνει τα επίπεδα άγχους και για τον διευθυντή και για τους εκπαιδευτικούς. Κάτι τέτοιο συμβαίνει πολλές φορές όχι γιατί υπάρχουν εμπόδια στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, αλλά γιατί πλέον δεν υπάρχει χρόνος, αφού οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής αναγκαστικά αναλώνονται σε γραφειοκρατικές διαδικασίες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Σκοπός της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της έρευνας που προηγήθηκε είναι να αντιληφθούμε όλοι πόσο σημαντικό είναι να διαχειριζόμαστε σωστά τον χρόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν κάνουμε σωστή διαχείριση του εργασιακού μας χρόνου ταξινομώντας τις εργασίες μας, ανάλογα με τη σημαντικότητα τους, τότε αποκομίζουμε πολλαπλά οφέλη όπως ο περιορισμός του άγχους και η ευκολότερη εκπλήρωση των στόχων μας.

Δυστυχώς, όπως προκύπτει μέσα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, ο τρόπος διαχείρισης του σχολικού χρόνου κατά τη διάρκεια του lockdown έχει εξ ανάγκης μεταβληθεί και δυστυχώς δεν έχει ακολουθήσει πορεία βελτίωσης. Τόσο ο τρόπος διαχείρισης του χρόνου εκ μέρους των εκπαιδευτικών, όσο και εκ μέρους των διευθυντών έχει πλήξει την εκπαιδευτική ηγεσία και παράλληλα τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα.

Ολοκληρώνοντας την εν λόγω ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσαμε να προτείνουμε τη διεξαγωγή περεταίρω ερευνών, οι οποίες θα μπορούσαν μέσω της χρήσης κάποια άλλης μεθοδολογικής προσέγγισης όπως η έρευνα δράσης να εφαρμόσουν τη θεωρία της μήτρας διαχείρισης χρόνου του Covey (1994), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ταξινομήσουν τις εργασίες-δραστηριότητες, που καλούνται να διαχειριστούν στον εργασιακό τους χώρο, ανάλογα με το πόσο επείγουσες ή σημαντικές είναι αυτές. Η κατανομή των δραστηριοτήτων στα τέσσερα τεταρτημόρια που αναφέρθηκαν παραπάνω, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να μην «χάνονται» στον όγκο των εργασιών που πρέπει να εκτελέσουν και μειώνει το άγχος, που όλοι έχουν ασκώντας τα καθήκοντά τους. Τούτο συντελεί ώστε να έχουμε αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Θέματα όπως η διαχείριση συγκρούσεων, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, η υγεία και η ασφάλεια των παιδιών στο σχολείο, το εργασιακό άγχος είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το χρόνο και μπορούν αν τύχουν ερευνητικών αναζητήσεων από πολλές οπτικές. Όσο πιο σωστή λοιπόν είναι η διαχείριση του χρόνου στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας τόσο αυξάνονται και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί (Odumeru, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κουάλη, Γ. (2012). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών Δημοτικού Σχολείου και σχέση της με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.* Διδακτορική διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Διαθέσιμο από το Ψηφιακό Αποθετήριο Κυψέλη http://hdl.handle.net/11128/281(7-6-2014)

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographers Ltd.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων

Τσαντάκης, Χ. (2014). Καταμερισμός του εργασιακού χρόνου του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι δυνατότητες ανάπτυξης καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολικό περιβάλλον. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε Δεκέμβριο 2020, από: http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/44510/12989.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Τσέτσος Σ. (2016) Η διαχείριση του χρόνου ως σημαντικής παραμέτρου για την αποτελεσματική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 4(3), 155-207.

Τσούνη, Β. & Καρακατσάνη, Ε. (2015). *Η καθοριστική σημασία της ορθής διαχείρισης του χρόνου στην άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης στον εκπαιδευτικό οργανισμό*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1478-1486. http://dx.doi.org/10.12681/edusc.377

Ξενόγλωσση

Abu-Nasser, F. M. (2011). Perceptions of Secondary School Principals in Saud Arabia of Time Management Techniques. *Journal of Instructional Psychology*, *38* (1), 18-22.

Aeon, B., & Aguinis, H. (2017). It's about time: New perspectives and insights on time management. *Academy of management perspectives*, *31*(4), 309-330.

Akomolafe, C. O. & Oluwatimehin, B. F. (2013). Principals' time management in secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, *4*(1), 13-16.

Alhouti, I. (2020) Education during the pandemic: the case of Kuwait, Journal of Professional Capital and Community doi: 10.1108/JPCC-06-2020-0050

Azorin, C. (2020), "Beyond COVID-19 Supernova. Is another education coming?", *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0019.

Blair, G. M. (1992). Personal time management for busy managers. *Engineering Management Journal*, *2*(1), 33-38.

Botha, R. J. (2013). Time management abilities of school principals according to gender: a case study in selected Gauteng schools. *Africa Education Review*, *10*(2), 364-380.

Claessens, B.J.C., van Eerde, W., Rutte, C.G. and Roe, R.A. (2007), "A review of the time management literature", *Personnel Review*, Vol. 36 No. 2, pp. 255-276. https://doi.org/10.1108/00483480710726136

Covey, S. R., (1994). *Seven Habits of Highly Effective*. Simon and Schuster.

Cowing, H. H. (1923). A teacher's time. *The School Review*, *31*(5), 351-362.

Etkin, J. (2019). Time in relation to goals. *Current opinion in psychology*, *26*, 32-36.

Evans, A. M., & Rand, D. G. (2019). Cooperation and decision time. *Current opinion in psychology*, *26*, 67-71.

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2013). Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning. *NASSP Bulletin*, *97*(1), 5-21.

Harris, A. & Jones M. (2020) COVID 19 – school leadership in disruptive times, School Leadership & Management, 40:4, 243-247, DOI: 10.1080/13632434.2020.1811479

Hellsten, L. M. (2012). What Do We Know About Time Management? A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management. In T. Stoilov (Ed.), *Time Management* (pp. 3-28). Croatia: InTech.

Kalu, J. N. (2012). Time Resource Management for Effective School Administration. *Journal of Educational and Social Research, 2* (10), 115-123.

Kaufman-Scarborough, C. and Lindquist, J.D. (1999) 'Time Management and Polychronicity: Comparisons, Contrasts, and Insights for the Workplace', *Journal of Managerial Psychology* 14(3/4), special issue on Polychronicity: 288-312.

Kulikov, S. B. (2015). Who Creates the Time: Nature or Human? *Interdisciplinary Description of Complex Systems, 13(1)*, 167–172.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Mayer, E. J. (2007). Creating a safe and welcoming school. *International Academy of Education*. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_16_gre.pdf

Netolicky, D.M. (2020), "School leadership during a pandemic: navigating tensions", *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0017.

Nicholls, J. (2001) The Ti-Mandi window: a time manager tool for managers. *Industrial and Commercial Training*, 33 (3), 104-108.

Nonis, S. A., Teng, J. K., & Ford, C. W. (2005). A cross-cultural investigation of time management practices and job outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, *29*(4), 409-428.

Odumeru, J. A. (2013). Effective Time Management. *Singaporean Journal Of Business Economics, and management studies*, 2 (1), 9-17.

Ravitch, D. (2020), Slaying Goliath: *The Passionate Resistance to Privatization and the Fight to Save America's Public Schools*, Knopf, New York.

Sánchez-Fernández, J., Muñoz-Leiva, F., & Montoro-Ríos, F. J. (2012). Improving retention rate and response quality in Web-based surveys. Computers in Human Behavior, 28(2), 507-514.

Tavakoli, H. M., Tavakoli, A. M., & Pouresmaeil, L. (2013). A study of the relationship between time management and job satisfaction. *International Journals Of Research in Organizational Behaviour and Human Resource Management*, *1*(3), 66-74.

Ugwulashi, C. S. (2011). Time Management and School Administration in Nigeria: Problems and Prospects. *Journal of Educational and Social Research*, 1(2), 31. Retrieved from https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/11712

Voronina, S.Y., Vlasov, A.Y. & Voronchikhin, V.D. (2018*) Determining the Surface Properties of Carbon Fiber in Contact Interaction with Polymeric Binders. Russ* J Appl Chem 91, 1305–1310. https://doi.org/10.1134/S1070427218080086

Walker, J. (2009). Reorganizing Leaders' Time: Does it Create Better Schools for Students? *NASSP*

Zhao, Y. (2020), "COVID-19 as a catalyst for educational change", *Prospects*, pp. 1-5, doi: 10.1007/ s11125-020-09477-y.

Δικτυογραφία

https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/377/339

Πρακτικές ηγεσίας των γυναικών διευθυντριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: η Εκπαιδευτική Ηγεσία μέσα από τα μάτια τους

Ευγενία Χαρισιάδου

MEd Εκπαίδευση Ενηλίκων ΕΑΠ, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας
Email: xepsif@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα έχει πρωταρχικό σκοπό την ανάδειξη των πρακτικών ηγεσίας που ακολουθούν οι γυναίκες διευθύντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα, καθώς και της δικής τους αξιολόγησης αναφορικά με την άσκηση της ηγεσίας τους. Η έρευνα επικεντρώνεται επίσης στις αντιλήψεις των γυναικών διευθυντριών για τη σημασία και το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη ως προς την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η ποιοτική μελέτη, με έμφαση στις εμπειρίες των διευθυντριών, αξιοποιώντας το εργαλείο της εις βάθος ημιδομημένης συνέντευξης σε δέκα διευθύντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πέλλας. Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τις απόψεις των διευθυντριών για τις δικές τους πρακτικές ηγεσίας, τις οποίες χαρακτηρίζουν πολύ θετικά και, ως επί το πλείστον, αποδέχονται το χαρακτηρισμό του επιτυχημένου ηγέτη περιγράφοντας την ηγεσία τους ως συμμετοχική και δημοκρατική, απορρίπτοντας τα αυταρχικά πρότυπα ηγεσίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Εκπαιδευτική ηγεσία, γυναίκες διευθύντριες, πρακτικές ηγεσίας*

ABSTRACT

The primary purpose of the research is to discover the leadership practices pursued by women principals in primary education in modern school unit, as well as their own assessment of their leadership. The research also focuses on the perceptions of female principals regarding the importance and role of the educational leader in school effectiveness. The method deemed suitable for conducting the research is the qualitative analysis with emphasis on the experience of the principals, using semi-structured interviews given by ten women primary education principals of the prefecture of Pella. The most important findings of the study are the women principals' views on their own leadership practices, which are very positive and, for the most part, seem to accept the title of the successful leader, describing, at the same time, their leadership as participative and democratic and discarding authoritarian leadership models.

KEYWORDS: *Educational leadership, women principals, leadership practices*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έντονο ενδιαφέρον παρατηρείται τα τελευταία χρόνια σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία ως βασικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τον Bush (2007), σε πολλά μέρη του κόσμου υπάρχει ξεκάθαρη αναγνώριση της αξίας του ηγέτη ως κύριο παράγοντα της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Παράλληλα, η ραγδαία αναδιαμόρφωση της οικονομίας αναδεικνύει τη σημασία των ανθρώπων και, ειδικότερα, του εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, ως κύριο στοιχείο μιας ανταγωνιστικής οικονομίας. Αυτό απαιτεί εκπαιδευμένους και αφοσιωμένους δασκάλους, αλλά αυτοί, με τη σειρά τους, χρειάζονται άκρως αποτελεσματική ηγεσία (Bush, 2007). Οι μελέτες στην εκπαιδευτική ηγεσία έχουν πολλαπλασιαστεί και επισκιάζουν την εκπαιδευτική διοίκηση και διαχείριση σε μια

προσπάθεια να αναδείξουν την έννοια και τη δύναμη της «επιρροής» που περιέχεται στην ηγεσία και τον τρόπο με τον οποίο αυτή είναι κρίσιμη για τη βελτίωση των πρακτικών στα σχολεία (Bush, Bell & Middlewood, 2009).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται πληθώρα θεωριών ηγεσίας, οι οποίες δεν απαντώνται μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στη γενικότερη άσκηση ηγεσίας σε οργανισμούς. Κάποιες προσεγγίσεις είναι κλασσικές, όπως η αυταρχική ηγεσία (Hackman & Johnson, 2009), ενώ άλλες, πιο σύγχρονες, θεωρείται πως προσφέρουν περισσότερα πλεονεκτήματα, όπως η μετασχηματιστική ηγεσία και η συμμετοχική ηγεσία (Leithwoodetal., 1999; Sergiovanni, 1989). Η έννοια της διαχείρισης συμπίπτει σε κάποια σημεία με εκείνη της ηγεσίας, μια έννοια που έχει λάβει σημαντικό ενδιαφέρον στις περισσότερες χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου. Η σημαντικότερη διαφοροποίηση μεταξύ της ηγεσίας και της διαχείρισης παρουσιάζεται από τον Cuban (1988) (όπ. ανάφ. στον Bush, 2007).

Ως ηγεσία εννοείται η άσκηση επιρροής στις δράσεις των άλλων για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Οι ηγέτες είναι άνθρωποι που διαμορφώνουν τους στόχους, τα κίνητρα, και τις ενέργειες των άλλων. Συχνά ξεκινούν την αλλαγή για να φτάσουν ήδη τιθέμενους, αλλά και νέους στόχους. Η ηγεσία απαιτεί πολλή εφευρετικότητα, αυτενέργεια και ικανότητα. Η διαχείριση διατηρεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά τις τρέχουσες οργανωτικές ρυθμίσεις. Ενώ η διαχείριση συχνά περιλαμβάνει ηγετικές ικανότητες, η συνολική λειτουργία έχει στόχο τη συντήρηση και όχι την αλλαγή. Η διαχείριση και η ηγεσία είναι και οι δύο αναγκαίες καθώς διαφορετικά περιβάλλοντα και χρονικά πλαίσια απαιτούν διαφορετικούς μηχανισμούς αντίδρασης.

Καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας έχουν υιοθετηθεί πεποιθήσεις που χαρακτηρίζουν την ηγεσία ως παραδοσιακά ανδρική δραστηριότητα (Elisha, 2012). Οι γυναίκες θεωρούνται ότι έχουν λιγότερες ηγετικές ικανότητες από τους άνδρες, και ως εκ τούτου αντιμετωπίζονται λιγότερο ευνοϊκά (Eagly & Karau, 2002). Ο άνδρας ηγέτης θεωρείται αρμόδιος, ικανός, επιθετικός και είναι σε θέση να δημιουργήσει, ενώ το στερεότυπο για τις γυναίκες είναι εντελώς διαφορετικό. Οι γυναίκες θεωρούνται ως ζεστές, εκφραστικές, ήσυχες, και ως εκ τούτου θεωρούνται λιγότερο έμπιστες και ικανοί ηγέτες (Tanye, 2008). Ωστόσο, η αύξηση των φεμινιστικών κινημάτων και η συνεχής βελτίωση της θέσης της γυναίκας στις κοινωνίες τα τελευταία χρόνια έχουν αποδυναμώσει αυτές τις πεποιθήσεις. Αν και τα στοιχεία δείχνουν ότι το ποσοστό των γυναικών σε διευθυντικές - ηγετικές θέσεις αυξάνεται στα περισσότερα μέρη του κόσμου, αμφιβολίες για τις ηγετικές ικανότητες των γυναικών εξακολουθούν να υπάρχουν και ορισμένοι οργανισμοί εξακολουθούν να καθορίζουν και να αντιλαμβάνονται την ηγεσία με «ανδρικούς» όρους (Mollel & Tshabanga, 2014). Συγκεκριμένα, η σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με τις γυναίκες σε ηγετικές θέσεις, δείχνει ότι αυξάνεται ο αριθμός των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στον κόσμο των επιχειρήσεων, αλλά δεν ισχύει το ίδιο στην εκπαιδευτική ηγεσία (Celikten, 2005). Η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση είναι ένα φαινόμενο που εντοπίζεται και στην ελληνική βιβλιογραφία. Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής από το 2000-2011 το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί κατά 10%, ωστόσο αυτό δεν αποτελεί ένα ικανοποιητικό ποσοστό, ειδικά αν ληφθεί υπόψιν η αριθμητική υπεροχή των γυναικών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Papanastasiou, 2016).

Μια σειρά από μελέτες για την ηγεσία από τα διαφορετικά φύλα αναδεικνύει ότι η ηγεσία των σύγχρονων οργανισμών πρέπει να βασίζεται στην ομαδική εργασία και, κατ' επέκταση, στην οικοδόμηση σχέσεων. Συγχρόνως, υποστηρίζεται ότι αυτή είναι η πρακτική ηγεσίας που χρησιμοποιείται ευρέως από τις γυναίκες (Eagly & Karau, 2002, Agezo, 2010). Σύμφωνα με τον Broadbridge (2007), οι γυναίκες φέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά στην ηγεσία τους σε σχέση με τους άνδρες. Οι γυναίκες τείνουν να εστιάζουν περισσότερο στη μετατροπή της ιδιοτέλειας των ανθρώπων σε οργανωτικούς στόχους, ενθαρρύνοντας τα συναισθήματα της

αυτοεκτίμησης, την ενεργό συμμετοχή, και την κατανομή της εξουσίας και των πληροφοριών. Ταυτόχρονα, οι γυναίκες στην ηγεσία υποστηρίζουν διαδραστικές πρακτικές ηγεσίας, καθώς ευνοούν την επίτευξη συναίνεσης, τις συνεργατικές διαδικασίες, και την επιρροή που βασίζεται στις σχέσεις και όχι στις θέσεις (Agezo, 2010). Συνδυάζοντας λοιπόν τα παραπάνω, κρίνεται σημαντικό να διερευνηθεί η άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης από τις γυναίκες, ώστε να διαπιστωθούν τόσο οι πρακτικές που ακολουθούν, αλλά και κατά πόσο η ιδιότητα του φύλου είναι προσδιοριστικός παράγοντας στην επιλογή του τρόπου άσκησης της διοίκησης από αυτές.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί εκροή συναφούς διπλωματικής εργασίας της συγγραφέως (Χαρισιάδου, 2017) και η δομή της έχει ως εξής: αρχικά παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας. Έπειτα, αναπτύσσεται η προτεινόμενη μεθοδολογία, ακολουθούμενη από συζήτηση επί των αποτελεσμάτων. Τέλος, συνοψίζονται τα βασικά συμπεράσματα.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Αρχικά, κύριος σκοπός της έρευνας ορίζεται η διερεύνηση των πρακτικών ηγεσίας που εφαρμόζουν οι γυναίκες διευθύντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και η ανάδειξη της δικής τους αξιολόγησης ως προς τον τρόπο ηγεσίας που υιοθετούν. Η έρευνα επικεντρώνεται επίσης στις αντιλήψεις των γυναικών διευθυντριών σχετικά με τη σημασία και τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του εκπαιδευτικού ηγέτη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ειδικότερα, θα μελετηθούν τα χαρακτηριστικά του τρόπου ηγεσίας που αυτές αποδίδουν σε έναν επιτυχημένο ηγέτη και κατά πόσο αναγνωρίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά στην δική τους ηγεσία. Συγχρόνως, θα ελεγχθεί ο βαθμός στον οποίο τα ευρήματά μας συμφωνούν με τη βιβλιογραφία. Κρίνεται σημαντικό να μελετηθεί αν αυτές αναγνωρίζουν την ύπαρξη «γυναικείου» στυλ άσκησης ηγεσίας, το οποίο διαφοροποιείται από αυτό των ανδρών συναδέλφων τους και οφείλεται σε ιδιαίτερα στοιχεία του φύλου τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιλέχθηκαν για να στηρίξουν την έρευνα (Χαρισιάδου, 2017) είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας τις έννοιες *διοίκηση* και *ηγεσία*;

Το ερώτημα αυτό στοχεύει στην ανακάλυψη των απόψεων των γυναικών διευθυντριών σχετικά με τη διάκριση των εννοιών της ηγεσίας και της διαχείρισης, μια διάκριση που είναι πιθανό να μην είναι αντιληπτή από κάθε άτομο που ασκεί διοίκηση.

2. Πως αντιλαμβάνονται τον ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη;

Μετά την αποσαφήνιση της έννοιας της ηγεσίας και της σημασίας της για κάθε υποκείμενο της έρευνας, είναι σημαντικό να διαπιστωθεί κατά πόσο οι γυναίκες διευθύντριες θεωρούν τους εαυτούς τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Σύμφωνα με τους Beare, Caldwell και Millikan (1989), το όραμα είναι ένα βασικό συστατικό της διοίκησης που χαρακτηρίζει τους ηγέτες. Έτσι, αξίζει να ερευνηθεί εάν οι γυναίκες διευθύντριες αναγνωρίζουν την αξία του οράματος για έναν εκπαιδευτικό ηγέτη, αλλά και κατά πόσο το υιοθετούν οι ίδιες.

3. Ποιες πρακτικές ηγεσίας θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι εφαρμόζουν;

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (όπ. ανάφ. στο Κατσαρός, 2008), στη λειτουργία της ηγεσίας εντάσσονται πέντε κεντρικές διαδικασίες: η εκχώρηση εξουσίας, η επικοινωνία, ο συντονισμός, ο χειρισμός διαφορών, και η παρακίνηση. Γύρω από αυτές τις διαδικασίες επικεντρώνεται το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, η απάντηση του οποίου αποσκοπεί στην ανάδειξη των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι γυναίκες διευθύντριες για να επιτύχουν τα παραπάνω με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

4. Πώς αντιλαμβάνονται και τι γνώμη έχουν οι γυναίκες διευθύντριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις πρακτικές ηγεσίας που εφαρμόζουν;

Η ουσία αυτού του ερευνητικού ερωτήματος έγκειται στην άποψη των ίδιων των διευθυντριών για τον τρόπο που ηγούνται. Θεωρούν δηλαδή οι ίδιες ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν είναι επιτυχημένες;

5. Αναγνωρίζουν τα υποκείμενα της έρευνας την ύπαρξη του «γυναικείου» στυλ άσκησης ηγεσίας;

Σε αυτό το ερώτημα εισάγουμε στην έρευνά μας την έννοια του φύλου σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση του τρόπου ηγεσίας. Εξετάζουμε κατά πόσο οι διευθύντριες αναγνωρίζουν την ύπαρξη «γυναικείου» στυλ άσκησης ηγεσίας ή εντοπίζουν συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις στον προσανατολισμό της διοίκησης τους σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους.

6. Θεωρούν οι ίδιες ότι ενσωματώνουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φύλου τους στη άσκηση της ηγεσίας;

Κύριος σκοπός αυτού του ερωτήματος είναι η ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων των γυναικών ηγετών μέσα από τις δικές τους απόψεις για τους εαυτούς του και τις συναδέλφους τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

«Ο τρόπος διοίκησης των γυναικών στην εκπαίδευση είναι συγχρόνως και πρόβλημα δυναμικής φύλου και ανθρώπινων σχέσεων, στοιχεία που είναι δύσκολο να μετρηθούν ποσοτικά» (Χαρισιάδου, 2017). Επομένως, πρέπει να διερευνηθεί με τρόπο που θα μας επιτρέπει να εξασφαλίσουμε βαθιά κατανόηση (Creswell, 2011), ενώ απαιτείται και η συλλογή, όχι μόνο «σκληρών» αριθμητικών δεδομένων, αλλά και συναισθηματικών και υποκειμενικών (McQuerrey, L. 2017), μιας και οι υποκειμενικοί και συναισθηματικοί παράγοντες κατέχουν αδιαμφισβήτητα πρωταγωνιστικό ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Για τον παραπάνω λόγο, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί στην έρευνα η ποιοτική μέθοδος μελέτης, και συγκεκριμένα ημιδομημένη συνέντευξη σε ατομικές συνεδρίες και μαγνητοφώνηση της διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο, μας δίνεται η δυνατότητα να μελετήσουμε σε βάθος τις πλευρές του θέματος που έχουμε αποφασίσει να εστιάσουμε, χωρίς ωστόσο οι συμμετέχουσες να περιορίζονται στην έκφραση τους.

Το δείγμα μας αποτελείται από δέκα γυναίκες, οι οποίες κατά την εκπόνηση της έρευνας υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πέλλας. Όλες έχουν υπόβαθρο σαν δασκάλες και ανελίχθηκαν είτε για πρώτη είτε για πολλοστή φορά στη διευθυντική θέση μέσα από τις διαδικασίες κρίσης διευθυντών που πραγματοποιήθηκαν τον Ιούνιο του 2015. Ο λόγος της επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος αφορά κυρίως τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, το φύλο και η θέση των συμμετεχουσών τις συνδέουν ισχυρά με το αντικείμενο της έρευνας, καθώς έχουν όλες τους διανύσει κατ' ελάχιστο δυο έτη στις συγκεκριμένες θέσεις ευθύνης και, συνεπώς, έχουν πιο σαφή εικόνα των πολυδιάστατων απαιτήσεων, δυσκολιών, και προϋποθέσεων που απαιτεί μια διευθυντική θέση. Συνδυάζουν δε σε αυτό τον ρόλο τους «γνώσεις διοικητικές, παιδαγωγικές και επιστημονικές» (Εφημ. Κυβερνήσεως, Άρθρο 27, σελ. 17896).

Λαμβάνοντας υπόψη τις συναφείς έρευνες που εντοπίσαμε στη βιβλιογραφία και τον περιορισμό στα ερωτήματα που αποφασίσαμε να εξετάσουμε, καταλήξαμε να εστιάσουμε σε πέντε συγκεκριμένους άξονες, οι οποίοι αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα που ορίστηκαν προηγουμένως. Ο πρώτος ερευνητικός άξονας περιλαμβάνει τη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντριών, για τη διαφορά μεταξύ των εννοιών της ηγεσίας και της διαχείρισης, καθώς και τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Αμέσως μετά ακολουθεί ο δεύτερος άξονας, ο οποίος ασχολείται με το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη και τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται από τις συμμετέχουσες. Ο τρίτος άξονας αφορά τη διερεύνηση του τρόπου λήψης αποφάσεων και καθώς και καθημερινής διαχείρισης των προβλημάτων από τις διευθύντριες, επικεντρώνοντας στις σχέσεις τους τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι αντιλήψεις τους για τον τρόπο διοίκησης που εφαρμόζουν και για την ουσία της «επιτυχίας» ενός διευθυντή περιλαμβάνονται στον τέταρτο άξονα. Τέλος, στον πέμπτο άξονα, ο οποίος ενσωματώνει τα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα, επιχειρείται να εκμαιευτούν οι απόψεις των διευθυντριών για το φύλο

και την συμβολή του στον τρόπο διοίκησης, καθώς και τα στοιχεία εκείνα της γυναικείας τους προσωπικότητας, που οι ίδιες θεωρούν ότι συνεπικουρούν στο έργο τους.

Για την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, που αποτελούν την κεντρική πηγή δεδομένων της έρευνας, ακολουθήθηκε η μέθοδος των Braun & Clarke (2006), που περιλαμβάνει έξι συγκεκριμένα στάδια για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, αυτά είναι: εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, αναζήτηση των θεμάτων, επανεξέταση τους, ο ορισμός και ή ονομασία τους, και τέλος η συγγραφή των ευρημάτων. Με την πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων των συνεντεύξεων δόθηκε η δυνατότητα στην ερευνήτρια να εξοικειωθεί με τα δεδομένα και να αποκτήσει μια γενική εικόνα για τα θέματα που προκύπταν συχνά μέσα από τα λεγόμενα των διευθυντριών. Τα κεντρικά ζητήματα που θίγονταν από τις διευθύντριες και σχετίζονταν άμεσα με τον ερευνητικό στόχο, σημειώνονταν γραπτά με λέξεις ή/και φράσεις κλειδιά δίπλα από κάθε απάντησή τους. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις σημειώσεις και έχοντας ήδη αποκτήσει μια γενική οπτική των δεδομένων ακολούθησε το στάδιο της κωδικοποίησης. Σε κάθε απάντηση-παράγραφο κειμένου δόθηκε ως κωδικός, μια λέξη ή φράση που συνοψίζει την κεντρική σημασία των λεγομένων της συνεντευξιαζόμενης, σύμφωνα με την άποψη της ερευνήτριας, αλλά πάντα σε αυστηρή σχέση με τη στοχοθεσία και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Συγκρίνοντας τους κωδικούς μεταξύ των συνεντεύξεων εντοπίστηκαν κωδικοί με επικαλυπτόμενο νόημα στους οποίους αποδόθηκε εν τέλει ο ίδιος κωδικός. Εντοπίστηκαν, επίσης, μοτίβα από κωδικούς που επαναλαμβάνονταν συχνά από πολλά υποκείμενα και είχαν άμεση σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, εντοπίστηκαν και κωδικοί, που παρά την μικρή συχνότητα εμφάνισης τους χαρακτηρίζονταν, σύμφωνα με την ερευνήτρια, από σημαντική σπουδαιότητα για την έρευνα. Από αυτή τη διαδικασία αναδείχθηκαν τα κεντρικότερα θέματα ώστε να απαντηθούν επαρκώς τα ερευνητικά ερωτήματα και, μετά την επεξεργασία και την επανεξέταση τους, ορίστηκαν τα τελικά θέματα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται και αναλύονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα, σε συνδυασμό με την προκαθορισμένη ροή των θεματικών αξόνων που ορίστηκε στο στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας (Χαρισιάδου, 2017). Παράλληλα, επιχειρείται εμβάθυνση στα κεντρικότερα ευρήματα και σύγκρισης αυτών με τις τάσεις στην σχετική βιβλιογραφία.

Εξετάζοντας τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις παρατηρούμε ισχυρή σύγκλιση αυτών με μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι η ηγεσία πρέπει να βασίζεται στην οικοδόμηση σχέσεων, όπως και ότι οι γυναίκες ακολουθούν αυτήν την πρακτική (Eagly & Karau, 2002, Agezo, 2010). Η διαχείριση των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αναδεικνύεται, σύμφωνα με τις διευθύντριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ως το δυσκολότερο μα και συνάμα το σημαντικότερο κομμάτι του έργου τους. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Agezo (2010), «οι γυναίκες ευνοούν τη συναίνεση και ασκούν επιρροή που βασίζεται στις σχέσεις». Οι διευθύντριες φαίνεται να συμφωνούν με την παραπάνω παράθεση σε πολλά σημεία των ευρημάτων, αφού δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία καλού κλίματος με γονείς και συναδέλφους και εκφράζουν γενικότερα την πεποίθηση ότι οι γυναίκες είναι ικανότερες στη διατήρηση ισορροπιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Ένα χαρακτηριστικό που παρουσιάζεται έντονα στη βιβλιογραφία, είναι η διάκριση μεταξύ των εννοιών της ηγεσίας και της διαχείρισης. Οι διευθύντριες φαίνεται να συμφωνούν με αυτήν τη διάκριση, καθώς αποδίδουν στην ηγεσία πιο ανθρωποκεντρική διάσταση και θεωρούν ότι περικλείει την έννοια της διαχείρισης. Σε αντίθεση με τον Κατσαρό (2008), ο οποίος υποστηρίζει ότι «το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δεν αφήνει πολλά περιθώρια στους διευθυντές σχολείων να ασκήσουν ηγεσία», οι ίδιες εμφανίζονται να θεωρούν ότι ακόμη και στη μικρή κλίμακα του σχολείου ο διευθυντής μπορεί να αναδειχθεί ως ηγέτης. Ωστόσο, οι απόψεις τους για το αν οι ίδιες είναι ηγέτες είναι μοιρασμένες, με τις μισές να

διστάζουν και τις υπόλοιπες να είναι σίγουρες γι' αυτό. Συγκριτικά με τα ευρήματα της έρευνας των Folta et al. (2012), οι οποίοι ανακάλυψαν ότι στην πλειοψηφία τους οι γυναίκες διευθύντριες δεν θεωρούσαν ότι είναι ηγέτες ούτε ιδιαίτερα χαρισματικές, οι συμμετέχουσες της δικής μας έρευνας παρουσιάζουν πιο ενθαρρυντικές απόψεις.

Ο ρόλος του διευθυντή στην πορεία του σχολείου, αλλά και στην αποτελεσματική μάθηση, φαίνεται να είναι σύμφωνα με την έρευνά μας εξαιρετικά σημαντικός σε όλες τις περιπτώσεις, κάτι που επιβεβαιώνει την άποψη του Bush (2007), καθώς και άλλων ερευνητών, για την αξία του ηγέτη. Οι διευθύντριες φαίνεται να ασπάζονται τη θέση των Mitroussi & Mitroussi (2009), πως ο διευθυντής βελτιώνει την ποιότητα των σχέσεων και της διδασκαλίας, συμβάλλοντας στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Μια ακόμη διάσταση έδωσαν οι διευθύντριες στη δική μας έρευνα, τονίζοντας πως δεν παύουν να είναι εκπαιδευτικοί και να δίνουν έμφαση στο διδακτικό τους έργο. Μάλιστα, σε πολλά σημεία των συνεντεύξεων αναφέρονταν στη σπουδαιότητα του παιδαγωγικού τους έργου, γεγονός που ενισχύει τη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι η διοίκηση των γυναικών προσανατολίζεται στο εκπαιδευτικό κομμάτι και ότι οι γυναίκες ασχολούνται περισσότερο με τα εκπαιδευτικά θέματα από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους (Krüger, 1994; 1996; 1999).

Στην έρευνα των Folta et al. (2012), ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά του καλού ηγέτη αναδείχθηκαν η επιμονή, το πάθος, και οι δεξιότητες επικοινωνίας, ευρήματα που διαπιστώθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Οι διευθύντριες επισήμαναν, παράλληλα, τη σημασία της σωστής επικοινωνίας για την επίτευξη της αποτελεσματικής συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, και κυρίως για την αποφυγή συγκρούσεων. Ένα ακόμη εύρημα της έρευνας των Folta et al. (2012) που συνάδει με τα δικά μας αποτελέσματα, είναι το γεγονός ότι οι γυναίκες φαίνεται πως βασίζονται στην ενσυναίσθησή τους για να επιτύχουν θετικό κλίμα, ενισχύοντας τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία. Αντίστοιχα, στην έρευνά της, η Du Plessis (2008) ανέδειξε τη σημασία της επικοινωνίας και ανέφερε ότι οι διευθύντριες χρησιμοποιούν την πολιτική της «ανοικτής πόρτας», καθιστώντας τους εαυτούς τους διαθέσιμους για επικοινωνία. Την ίδια πολιτική δήλωσαν ότι ακολουθούν και οι διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνά μας, επισημαίνοντας πως προσπαθούν η πόρτα τους να είναι πάντα ανοιχτή σε όσους χρειάζονται βοήθεια.

Ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό που αναδείχθηκε από την έρευνα και συνάδει ταυτόχρονα με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, είναι η ύπαρξη οράματος ως καθοριστικού παράγοντα στην άσκηση ηγεσίας. Σύμφωνα με τους Beare et al. (1989), το όραμα είναι βασικό συστατικό της διοίκησης που χαρακτηρίζει και ξεχωρίζει τους ηγέτες, μια άποψη που επιβεβαιώνεται από τη δική μας έρευνα, αφού οι διευθύντριες το αποδέχθηκαν ως βασικό χαρακτηριστικό ενός καλού ηγέτη. Η έρευνα των Folta et al. (2012) επίσης παρουσιάζει το όραμα ως ένα βασικό χαρακτηριστικό, που διακρίνει συχνά τις γυναίκες στην άσκηση της ηγεσίας, ένα χαρακτηριστικό που και οι συμμετέχουσες στη δική μας έρευνα αναγνώρισαν στους εαυτούς τους. Ο Southworth (1997), που συνοψίζει τα ευρήματα πολλών ερευνητικών έργων για την ηγεσία στα δημοτικά σχολεία, προτείνει ότι η ύπαρξη οράματος είναι στοιχείο που ενθαρρύνει τους ηγέτες να εργαστούν σκληρότερα και ως αποτέλεσμα να είναι πιο επιτυχημένοι.

Μελέτες του Institute for Women's Leadership (2002) έχουν δείξει ότι οι γυναίκες τείνουν να ηγούνται πιο συμμετοχικά και δημοκρατικά, άποψη που παρουσιάζεται σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας. Αντίστοιχα, η δική μας έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες δίνουν μεγάλη σημασία στις συμμετοχικές διαδικασίες, συμπεριλαμβάνοντας τον σύλλογο διδασκόντων στις αποφάσεις τους, και αποφεύγοντας την αυτόνομη λήψη αποφάσεων, εξαντλώντας τον διάλογο. Οι ίδιες χαρακτήρισαν σε πολλά σημεία τις μεθόδους που χρησιμοποιούν ως δημοκρατικές και συμμετοχικές και απέρριψαν τον αυταρχισμό σαν αίτιο πρόκλησης συγκρούσεων. Σύμφωνα με την έρευνα της Krüger (1996), οι γυναίκες στη διοίκηση είναι πιο προσαρμοστικές και αποφεύγουν τις συγκρούσεις στην επίλυση διαφορών, σε αντίθεση με τους άντρες που χρησιμοποιούν πιο σπάνια τέτοιες πρακτικές. Η σημασία της

συμμετοχικής προσέγγισης στην ηγεσία υποστηρίζεται και από τον Sergiovanni (1984), ο οποίος υποστηρίζει ότι αυτή μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία στενότερων σχέσεων στη σχολική μονάδα.

Ωστόσο, παρά τη συμμετοχική προσέγγιση, οι διευθύντριες της έρευνάς μας επισήμαναν ότι διστάζουν ή και δε θέλουν να αναθέσουν διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς, παρόλο που η νομοθεσία το επιτρέπει και το ενθαρρύνει. Το συμπέρασμα αυτό είναι σε σύμπνοια με την έρευνα της duPlessis (2008), η οποία ερευνώντας τις πρακτικές ηγεσίας των γυναικών εποπτριών εκπαίδευσης διαπίστωσε τον ίδιο δισταγμό, ο οποίος οφείλεται στην ανάγκη τους να διατηρούν την εποπτεία. Στη δική μας περίπτωση, οι γυναίκες διευθύντριες ανέφεραν επιπλέον πως προτιμούν να τα διεκπεραιώνουν μόνες τους, παρά να «φορτώνουν» τις ευθύνες τους στους άλλους.

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία κυριαρχεί διχασμός κατά πόσο το φύλο επηρεάζει την άσκηση της ηγεσίας. Μια άποψη που εμφανίζεται συχνά, είναι η ύπαρξη «γυναικείου» στυλ άσκησης ηγεσίας (Μαραγκουδάκη, 1997; Δαράκη, 2007). Αντίθετα, υπάρχουν και ερευνητές που αμφισβητούν την υπόθεση αυτή και δε διακρίνουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά την άσκηση της ηγεσίας (Brinia, 2012; Oshagbemi & Gill, 2003). Στη δική μας έρευνα αναδείχτηκε ότι οι ίδιες οι διευθύντριες, ενώ δεν αποδέχτηκαν ευθέως τη σύνδεση του φύλου με τον τρόπο ηγεσίας, επισήμαναν χαρακτηριστικά και διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών που επηρεάζουν την ηγεσία. Συγκεκριμένα, απέδωσαν στις γυναίκες χαρακτηριστικά όπως η ευελιξία, η διπλωματία, οι ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, και η αποτελεσματικότερη προσέγγιση παιδιών, συναδέλφων και γονέων. Αυτά τα χαρακτηριστικά συμφωνούν με τα ευρήματα της Μαραγκουδάκη (1997) και της Δαράκη (2007), που θέλουν το «γυναικείο στυλ» ηγεσίας να είναι κυρίως ανθρωποκεντρικό και προσανατολισμένο στις σχέσεις. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η συχνή αναφορά των διευθυντριών στο μητρικό τους ρόλο, τον οποίο αξιολογούν ως πλεονέκτημα έναντι των αντρών, και θεωρούν ότι συντελεί στην αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών.

Κλείνοντας, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί το γεγονός ότι, παρά τη θετική αξιολόγηση των ίδιων των γυναικών για τους εαυτούς τους και την αυτοπεποίθηση με την οποία αναγνώριζαν τους εαυτούς τους ως επιτυχημένες διευθύντριες και, στην πλειοψηφία τους, ως ηγέτες, αισθάνθηκαν διαφορετική αντιμετώπιση από τους γύρω τους. Πιο συγκεκριμένα, θεώρησαν πως προσλαμβάνουν λιγότερο σεβασμό από κάποιους γονείς λόγω του φύλου τους και παρατήρησαν ότι κρίνονται σκληρότερα σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους, θεωρώντας το λάθος σχεδόν απαγορευτικό για αυτές. Αυτή η πεποίθηση εμφανίζεται και στη βιβλιογραφία, με τους Eagly & Karau (οπ. αναφ. στο Agezo, 2010) να υποστηρίζουν πως οι γυναίκες αξιολογούνται λιγότερο ευνοϊκά για την ηγεσία τους. Επιπλέον, μπορεί να ηγούνται το ίδιο ή και πιο αποτελεσματικά, αλλά σπανίως αναγνωρίζονται γι' αυτό (Institute for Women's Leadership, 2002).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λαμβάνοντας υπόψη τον αρχικό στόχο της έρευνάς μας και τα αποτελέσματα αυτής, θεωρείται ότι έχει επιτευχθεί σε σημαντικό βαθμό η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της έρευνας. Σε αυτό το σημείο όμως πρέπει να αναφερθούν οι μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας, όπως το μικρό μέγεθος του δείγματος, με υποκείμενα από συγκεκριμένη περιοχή της χώρας και η χρήση αμιγώς ποιοτικών μεθόδων έρευνας που καθιστούν δύσκολη την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τα σημαντικότερα συμπεράσματά μας, σε σχέση πάντα με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, παρουσιάζονται παρακάτω.

Όσον αφορά τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του εκπαιδευτικού ηγέτη, οι διευθύντριες αναγνωρίζουν την αξία τους σε κάθε έκφανση της σχολικής ζωής και την διαχωρίζουν από τη διοίκηση. Από την απλή καθημερινή οργάνωση και την επίλυση

προβλημάτων, μέχρι την αποτελεσματικότητα της μάθησης, αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της σωστής καθοδήγησης που προσφέρει ένας ηγέτης για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Άμεσα ή έμμεσα, είναι για αυτές αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι ο διευθυντής του σχολείου ως ηγέτης μπορεί να βελτιώσει και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου με πολλούς τρόπους. Ειδικότερα αναφέρθηκαν στη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο εξαρτάται άμεσα από την ενθάρρυνση της ηγεσίας. Μάλιστα, οι ίδιες ενστερνίζονται πρωτίστως τον ρόλο της εκπαιδευτικού και δεν ξεχνούν ότι είναι ο κυρίαρχος ρόλος τους.

Οι γυναίκες διευθύντριες φαίνεται να εφαρμόζουν μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση στη διοίκηση και αυτό είναι διάχυτο στα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύουν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου ως τη σημαντικότερη και, ταυτόχρονα, την πιο απαιτητική έκφανση του επαγγέλματος τους. Η διατήρηση των ισορροπιών των ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ συναδέλφων, γονέων και παιδιών, με στόχο την αποτελεσματική συνεργασία, είναι για αυτές βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία καλού κλίματος στη σχολική μονάδα. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, επιτυγχάνονται ευκολότερα οι στόχοι της ηγεσίας και η πρόοδος όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Τέλος, σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη διοίκηση παίζει η αποτελεσματική επικοινωνία, η οποία συνδέεται άρρηκτα με τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ηγέτη και είναι κύριο συστατικό της εποικοδομητικής συνεργασίας με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Συγχρόνως, η διαδικασία της λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα είναι μια δημοκρατική και συμμετοχική διαδικασία, στην οποία περιλαμβάνεται ο σύλλογο διδασκόντων. Οι διευθύντριες χρησιμοποιούν εκτενώς το διάλογο και βασίζονται στη σωστή ενημέρωση και στο προσωπικό τους παράδειγμα για να πείσουν τους υφιστάμενους για οποιαδήποτε ενέργεια. Οι ίδιες είναι περήφανες για τη συμμετοχική διοίκηση που ακολουθούν και απορρίπτουν τα αυταρχικά πρότυπα διοίκησης ως μη αποτελεσματικά. Αποφεύγουν με αυτό τον τρόπο τις συγκρούσεις και επιζητούν την ομαλότητα στη σχολική ζωή. Βασική προϋπόθεση είναι η ψυχραιμία και η διπλωματία, χαρακτηριστικά που αποδίδουν σε έναν επιτυχημένο ηγέτη.

Παρότι οι διευθύντριες καθολικά δείχνουν να προτιμούν δημοκρατικές και συμμετοχικές μεθόδους διοίκησης, εμφανίζονται να διστάζουν να κατανείμουν διοικητικές ευθύνες στους υφισταμένους τους. Παρατηρείται δηλαδή μια αντίφαση μεταξύ του μοντέλου του οποίου προτιμούν να εφαρμόζουν και της ίδιας της εφαρμογής αυτού του μοντέλου. Η ανάθεση περισσότερων ευθυνών στους υφισταμένους θα ήταν το επόμενο λογικό βήμα προς μία πιο αποκεντρωμένη και συμμετοχική ηγεσία. Οι πηγές και οι αιτίες που δημιουργούν εμπόδια στο να πραγματοποιηθεί αυτή η μετάβαση στο επόμενο στάδιο της συμμετοχικής ηγεσίας μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι οι διευθύντριες αξιολογούν τους εαυτούς τους θετικά σχετικά με τον τρόπο ηγεσίας τους. Στην πλειονότητα τους, αποδέχονται τον όρο του ηγέτη και είναι περήφανες για το κλίμα που έχουν δημιουργήσει στα σχολεία που υπηρετούν. Τα χαρακτηριστικά που οι ίδιες αποδίδουν σε έναν επιτυχημένο ηγέτη, για παράδειγμα τη διαλλακτικότητα, την ευελιξία, τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατικότητα, τα αναγνώρισαν και στην άσκηση της δικής τους ηγεσίας. Αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς στη βιβλιογραφία εντοπίστηκε διστακτικότητα στις γυναίκες σε ηγετικές θέσεις να αποδεχτούν με αυτοπεποίθηση την επιτυχία τους.

Όσον αφορά την διάσταση του φύλου στην ηγεσία, οι διευθύντριες δεν αναγνωρίζουν αρχικά ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής στην άσκηση της ηγεσίας. Αντιθέτως, θεωρούν ότι τα στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε διευθυντή είναι αυτά που καθορίζουν και τον τρόπο ηγεσίας. Ωστόσο, εντοπίζουν τομείς της σχολικής ζωής, τους οποίους μια γυναίκα θα διαχειριζόταν διαφορετικά από έναν άντρα. Ειδικότερα, στην προσέγγιση των ανθρώπων της σχολικής κοινότητας και στην οικοδόμηση σχέσεων, υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες είναι πιο αποτελεσματικές και προσανατολίζονται περισσότερο στην

ανθρωποκεντρική ηγεσία. Ακόμη μια διάσταση αυτού είναι το γεγονός ότι οι διευθύντριες βασίζονται και στο μητρικό τους ρόλο και θεωρούν ότι αυτός τις βοηθάει να ανταπεξέλθουν καλύτερα στη διαχείριση των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Αυτή η προφανής αντίθεση ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι διευθύντριες δίστασαν αρχικά να εκφράσουν οποιεσδήποτε διαφορές εντοπίζουν μεταξύ αντρών και γυναικών στη διοίκηση, αλλά το έκαναν με μεγαλύτερη ευκολία στη συνέχεια. Η μη αναγνώριση του φύλου ως βασικό παράγοντα καθορισμού της ηγεσίας από τις γυναίκες διευθύντριες, σε συνδυασμό με την παραδοχή ότι οι γυναίκες διαθέτουν χαρακτηριστικά που τις επιτρέπουν να υπερτερούν σε διάφορους τομείς της σχολικής ζωής, όπως στην οικοδόμηση σχέσεων, στην προσέγγιση των παιδιών, στη διαχείριση συγκρούσεων και στην επικοινωνία, προκαλούν το ενδιαφέρον και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Συνοψίζοντας, σε γενικές γραμμές, υπάρχει σύγκλιση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τις απόψεις που παρουσιάζονται στην βιβλιογραφία. Η αναγνώριση της σπουδαιότητας του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι μια καθολική άποψη που επικρατεί στην βιβλιογραφία (Bush, 2007; Mitroussi & Mitroussi, 2009). Επιπλέον, ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της ηγεσίας των γυναικών και η προτίμηση τους στην συμμετοχική λήψη των αποφάσεων είναι στοιχεία που επιβεβαιώνονται και από πληθώρα μελετών (Μαραγκουδάκη, 1997; Δαράκη, 2007; Agezo, 2010; Eagly & Karau, 2002), όπως και ο προσανατολισμός τους στον παιδαγωγικό τους ρόλο (Krüger, 1994; 1996; 1999). Σε ότι αφορά τον ρόλο του φύλου στον καθορισμό της ηγεσίας, υπάρχει ξεκάθαρη αντίφαση στα λεγόμενα των διευθυντριών, γεγονός που ενδυναμώνει κατά κάποιο τρόπο τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, στα οποία εμφανίζεται έντονη διχογνωμία. Το στοιχείο που διαφοροποιείται έντονα στην παρούσα έρευνα σε σχέση με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας (Folta et al., 2012), είναι το γεγονός ότι οι γυναίκες αποδέχθηκαν τον ρόλο του ηγέτη και αναγνώρισαν την επιτυχία τους με μεγάλη αυτοπεποίθηση.

Κλείνοντας, κρίνουμε σημαντικό να αναφέρουμε ξανά τους περιορισμούς της έρευνας: το μικρό δείγμα υποκειμένων, τον ενδεχόμενο τοπικό χαρακτήρα των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτήν, και τους περιορισμούς που επιφέρει η χρήση μόνο ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων. Τα παραπάνω λειτουργούν περιοριστικά στην γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η οποία όμως δεν παύει να είναι μια έρευνα σε πραγματικές συνθήκες, που επικεντρώνεται στα πρόσωπα της εκπαίδευσης και στη δική τους οπτική. Μια παρόμοια έρευνα σε μεγαλύτερη κλίμακα, συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά, θα μπορούσε να εξετάσει σε βάθος τον δρόμο προς τομές στην εκπαιδευτική ηγεσία που θα προωθούν και θα ενισχύουν τη συμμετοχικότητα στη λήψη των σχολικών αποφάσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Εφημ. Κυβερνήσεως, Άρθρο 27, σελ. 17896 Ανάκτηση στις 10/2/2017 από http://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dieyuhntes-ypodieyuhntes.html

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι *γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας

Χαρισιάδου, Ε. (2017). *Πρακτικές ηγεσίας των γυναικών διευθυντριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική ηγεσία μέσα από τα μάτια τους.*

Ξενόγλωσσες

Agezo, C. K. (2010*).* Female leadership and school effectiveness in junior high schools in Ghana. *Journal of Educational Administration*, 48(6), 689 – 703.

Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. (1989). *Creating an excellent school: Some new management techniques*. Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Brinia, V. (2012). Men vs women; educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of Educational Management*, 26, 175 – 191, DOI: 10.1108/09513541111107588

Broadbridge, A. (2007). Retailing: dominated by women; managed by men. *International Journal of Retail & Distribution Management*. 35, 12-21.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education.* 27(3), 391–406.

Bush, T., Bell, L. &Middlewood, D. (2009*). The Principles of educational leadership and management*. London: Sage.

Celikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal Leadership in Education*, 8(3), 207-221. doi:10.1080/13603120500041835.

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός Διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Μ. Κουββαράκου). Αθήνα. ΕΛΛΗΝ

Du Plessis, S.B. (2008). *Leadership Practices of Women Superintendents: A Qualitative Study*. Dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University

Eagly, A.H. and Karau, S.J. (2002). Role ambiguity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-98.

Elisha, L.N. (2012). *Exploring the perceptions of teachers on women principals in the Solomon Islands*. Master Thesis for Educational Leadership. The University of Waikato.

Folta et al. (2012). *A qualitative study of leadership characteristics among women who catalyze positive community change.* BMC Public Health. 12(383), 1-12.

Hackman, M. Z., & Johnson, C. E. (2009*). Leadership: A Communication Perspective* (5th ed.). Long Grove, IL, Waveland Press.

Institute for Women's Leadership. (2000). Are Leaders Made or Born? Educating Women for Leadership. *National Dialogue on Educating Women for Leadership 1*, New Brunswick, Institute for Women's Leadership, 9.

Krüger, M. L. (1994). *Gender differences in school leadership.* Alphen aan den Rijn, The Netherlands: Samsom H. D. Tjeenk Willink.

Krüger, M. L. (1996). Gender issues in school headship: Quality versus power? *European Journal of Education*, 31(4), 447 – 461.

Krüger, M. L. (1999). *Gender differences in school principalship: Prejudices and facts.* In R. Bolam, R., & van Wieringen, F. (1999). *Research on educational management in Europe*. Waxmann Verlag.

Leithwood K, Jantzi D & S teinbach R (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.

McQuerrey, L. (2017). The advantages of qualitative interviews. *The Houston Chronicle*.

Mitroussi, A. & Mitroussi, K. (2009). *Female educational leadership in the UK and Greece*. Gender in Management: An International Journal, 24, 505 – 522, DOI: 10.1108/17542410910991791

Mollel, N. & Tshabangu, I. (2014). Women in Educational Leadership: Conceptualizing Gendered Perceptions in Tanzanian Schools. Educational Research International. 3(4)

Oshagbemi T. & Gill R. (2003). Gender differences and similarities in the leadership styles and behaviour of UK managers. *Women in Management Review*, Vol. 18 Iss 6 pp. 288 – 298

Papanastasiou, E. (2016). *Gender and leadership in Greek primary education* (Doctoral dissertation, London Metropolitan University).

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 4-13.

Southworth, G. (1997). Primary headship and leadership. *Leadership and teams in educational management*, 40-60.

Tanye, M. (2008). *Access and barriers to education for Ghanaian women and girls*. Interchange, 39(2), 167-184.

Συγκριτική μελέτη του νομοθετικού πλαισίου και των κριτηρίων επιλογής του θεσμού των σχολικών Συμβούλων και μετέπειτα ΣΕΕ

Δημήτριος Νικολετσόπουλος[1], Ευάγγελος Χ. Κορδολαίμης[2]

[1] Msc. Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.,
Email: nikoletso@yahoo.gr
[2] PhD. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.,
Email: kordolem@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα δημοσίευση καταγράφεται επιγραμματικά το νομοθετικό πλαίσιο που καθόρισε την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων και στη συνέχεια των ΠΕΚΕΣ από το 1982 έως το 2018. Μέσα από τη συγκριτική μελέτη των νομοθετημάτων και την καθιέρωση μετρήσιμων κριτηρίων, ανιχνεύεται η τάση του νομοθέτη να προτάσσει άλλοτε την υπηρεσιακή και διοικητική εμπειρία και άλλοτε την επιστημονική συγκρότηση με την αντίστοιχη αυξομείωση των αξιολογικών μονάδων τους. Γίνεται αναφορά σε όλα τα νομοθετήματα τα 40 αυτά χρόνια, με επισημάνσεις και διαπιστώσεις. Περιγράφεται η μετάβαση από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου στο θεσμό των ΠΕΚΕΣ. Τέλος γίνεται μια γενική αποτίμηση όλων αυτών των νομοθετημάτων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ : *Στέλεχος Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος, ΠΕΚΕΣ, Σύστημα επιλογής, Κριτήρια μοριοδότησης.*

ABSTRACT

This publication outlines the legislative framework that determined the selection of School Counselors and then PEKES from 1982 to 2018. Through the comparative study of legislation and the introduction of measurable criteria, the tendency of the legislator to propose the educational and administrative experience and sometimes the scientific background with the corresponding fluctuation of their evaluation points. Reference is made to all legislation in these 40 years, with remarks and findings. The transition from the institution of the School Counselor to the institution of PEKES is described. Finally, a general evaluation of all these pieces of legislation is made.

KEY WORDS: *Educational Administrators, School Counselor, PEKES, Selection System, Scoring Criteria*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με το Νόμο 1304/82, καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή και διαχωρίστηκε η Διοίκηση από την Παιδαγωγική εποπτεία, αρμοδιότητες που συγκέντρωνε ο Επιθεωρητής. Εντεύθεν τη Διοίκηση ασκεί ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ή ο Προϊστάμενος του Γραφείου Εκπαίδευσης και την παιδαγωγική εποπτεία ασκεί ο Σχολικός Σύμβουλος.

Οι θέσεις των στελεχών της εκπαίδευσης μέχρι το 1982 ήταν μόνιμες. Οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων τοποθετούνταν είτε από τις αξιολογικές εκθέσεις των Επιθεωρητών, είτε από την αρχαιότητα (μετά από τα 17 έτη υπηρεσίας), σύμφωνα με τον Ν. 309/1976. Η επιλογή των Επιθεωρητών γινόταν σε κεντρικό επίπεδο από το Υπουργείο Παιδείας μέσα από γραπτή δοκιμασία και συνέντευξη. Τέλος, οι Επιθεωρητές Α' μετά από διετή παραμονή στο βαθμό είχαν τη δυνατότητα να προαχθούν "κατ' εκλογήν" σε Επόπτες**.** Με την έλευση του ΠΑ.ΣΟ.Κ στην εξουσία, αρχικά με τον Ν. 1232/1982 καταργούνται οι Επόπτες και στη συνέχεια με τον

Ν. 1304/1982 καταργούνται οι Επιθεωρητές και θεσμοθετούνται οι νέοι θεσμοί των Σχολικών Συμβούλων και Προϊσταμένων Εκπαίδευσης οι οποίοι ασκούν την παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση αντίστοιχα.

Η κατάργηση της μονιμότητας και η επί θητεία ανάληψη της θέσης στελέχους εκπαίδευσης θεωρήθηκε από τον κλάδο σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού, της αξιοκρατίας και της εξάλειψης του αυταρχισμού στην εκπαίδευση (Πρακτικά 51ης ΓΣ ΔΟΕ, 1982:24/9), καθώς με αυτή τη διαδικασία θα καθίσταται δυνατόν να επιλέγονται σε αυτές τις θέσεις οι καλύτεροι κάθε φορά. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/307132_istoriki-anadromi-tis-epilogis-stelehon-ekpaideysis-i-apoysia-stratigikis-kai.29/11/2020

ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΣΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ ‘80

Με το Ν. 1304/82, εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στη γενική Εκπαίδευση. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργούνται 320 θέσεις Σχολικών Συμβούλων με τετραετή θητεία που μπορεί να ανανεωθεί για 2 θητείες ακόμη, μετά από κρίση.

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες αυτών των στελεχών εξειδικεύτηκαν με το Προεδρικό Διάταγμα 214 /1984 και την ΧΑ 1 353.1./324/105657/8-10-2002. Οι προσδοκίες από το θεσμό ήταν πολλές. Δεν υπήρξαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι φορείς της εκπαίδευσης με πρώτη την Πολιτεία δεν στήριξαν το θεσμό στο βαθμό που όφειλαν. (Ζαχαρενάκης 1991: 4695).

Τον Ιανουάριο του 1984 ανέλαβαν καθήκοντα οι πρώτοι Σχολικοί Σύμβουλοι. Προϋπόθεση για την επιλογή τους ήταν η 15ετής προϋπηρεσία. Με αυτό το δεδομένο το 20% προέρχονταν από τους παλιούς επιθεωρητές. (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου 1994: 300).

Ο Νόμος 1304/82 ήταν γενικόλογος σχετικά με τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων. Το Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 χωρίς ουσιαστικές αλλαγές, χωρίς σαφήνεια για το έργο του Σχολικού Συμβούλου σκόνταφτε στο ζήτημα της αξιολόγησης που δημιουργούσε αντιδράσεις στις συνδικαλιστικές οργανώσεις. (Μαυροσκούφης 2007: 685).

Η επόμενη διαδικασία επιλογής πραγματοποιήθηκε το 1988 σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 2/1988 το οποίο στην ουσία όριζε την αυτοδίκαιη επανάκριση και ανανέωση της θητείας των υφιστάμενων Σχολικών Συμβούλων (άρθρα 1, 2 του Π.Δ. 2/1988, ΦΕΚ 1 Α').

ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΣΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ ‘90

Συχνά αμφισβητήθηκε ο τρόπος επιλογής των Σχολικών Συμβούλων. (Ανδρέου 1999: 252-254, Δούκας 1997: 67, Ζαμπέτα 1994: 252). Από το 1991 τα κριτήρια επιλογής χωρίζονται σε μετρήσιμα και εκτιμήσιμα από το Συμβούλιο. Η θητεία είναι τετραετής και μπορεί να ανανεωθεί μετά από κρίση.

Τα άρθρα 8 και 9 του Νόμου 1966/1991 (ΦΕΚ 147Α/26.9.91) αφορούν στην επιλογή των Σχολικών Συμβούλων και ψηφίστηκε επί κυβέρνησης Ν.Δ. Εν πρώτοις καταργείται η ανανέωση της θητείας τους με την επανάκριση και προκηρύσσονται οι θέσεις κατά Περιφέρειες.

Αν το Συμβούλιο ομόφωνα κρίνει ότι ο υποψήφιος δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην άσκηση του έργου του Σχολικού Συμβούλου, ανεξάρτητα από τις αξιολογικές μονάδες που συγκεντρώνει, δεν επιλέγεται.

Με το συγκεκριμένο νόμο δίνεται έμφαση στους τίτλους σπουδών. Οι θέσεις προκηρύσσονται ανά Περιφέρεια και αυτό αποτελεί κίνητρο για προσέλευση ικανότερων εκπαιδευτικών, αφού ο υποψήφιος γνωρίζει εκ των προτέρων την τοποθέτηση του. Ωστόσο το 25 με 35% επηρεάζεται από τα υποκειμενικά κριτήρια (γενική συγκρότηση και συγγραφικό έργο), ποσοστό που μπορεί να μην εξασφαλίσει την αντικειμενικότητα στην επιλογή. (Μάτουλας, 1991).

Ο νόμος 2188/94 (ΠΑ.ΣΟ.Κ), προβλέπει ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιλέγονται με τετραετή θητεία.

Με το Ν. 2266/1994, καθορίζονται εκ νέου η σύσταση και η σύνθεση επταμελούς Συμβουλίου για την επιλογή Σχολικών Συμβούλων. Στο Συμβούλιο προβλέπεται και η συμμετοχή Καθηγητών Παιδαγωγικών Τμημάτων ή Τομέων ΑΕΙ.

Στο Π.Δ. 398/1995, προϋπόθεση για την υποβολή αίτησης υποψηφιότητας είναι η δωδεκάχρονη εκπαιδευτική προϋπηρεσία (μειώθηκε από τα 15 χρόνια).

Διαφοροποίηση αξιόλογη είναι ότι, αφενός, μειώνεται η εκπαιδευτική υπηρεσία που αποτελεί προϋπόθεση υποψηφιότητας από 15 σε 12 έτη και, αφετέρου, μειώνεται η μοριοδότηση των ετών πέραν των απαιτούμενων, που μπορεί να φτάσει μέχρι τις 9 αξιολογικές μονάδες έναντι των 18 των προηγούμενων Νομοθετικών Πλαισίων. Αυτή η διαφοροποίηση ευνοεί τους νέους υποψηφίους. Τέλος μοριοδοτείται η συμμετοχή σε συμβούλια (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ). Αυτές οι μοριοδοτήσεις ευνοούν συγκεκριμένες ομάδες υποψηφίων. Συνοπτικά υποβαθμίζεται η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση.

ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΣΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 2000

Με το Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78Α/14.3.2000, προβλέπεται ορισμός Συντονιστή Σχολικού Συμβούλου, κατά περιοχές της χώρας και κατά βαθμίδα Εκπαίδευσης.

Η σύνθεση του Συμβουλίου Επιλογής γίνεται οκταμελής, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών και υποτιμώντας την αναγκαιότητα συμμετοχής εξειδικευμένων επιστημόνων. Με το συγκεκριμένο νόμο, επιτρέπεται στο Σχολικό Σύμβουλο, που συμμετέχει στο Συμβούλιο Επιλογής ως αξιολογητής, και ταυτόχρονα να είναι και υποψήφιος για επιλογή.

Στο ΠΔ 25/2002, ΦΕΚ 20Α, 7-2-2002, προϋπόθεση υποβολής αίτησης υποψηφιότητας είναι η δεκαετής εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία τα 8 έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού στον ίδιο κλάδο και επί επτά τουλάχιστον έτη άσκηση διδακτικών καθηκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. (Σχολικός σύμβουλος με 10ετή προϋπηρεσία με επτά διδακτικά έτη εμπειρία.).

Στο νομοθέτημα αυτό γίνεται διαχωρισμός στην εκπαιδευτική και στη διδακτική προϋπηρεσία, με τη διδασκαλία στην τάξη να αποτελεί προϋπόθεση υποβολής αίτησης υποψηφιότητας. Υποβαθμίζεται η αρχαιότητα και καθορίζονται κριτήρια για το συγγραφικό και ερευνητικό έργο.

Ο Νόμος 2986/2002, προβλέπει την κατάργηση των δύο εκπαιδευτικών από τα Συμβούλια Επιλογής και την προσθήκη ενός Σχολικού Συμβούλου ακόμη ή μόνιμου Παρέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Επιπλέον θεσπίζεται η Περιφερειακή Υπηρεσία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπάγονται στο εξής οι Σχολικοί Σύμβουλοι και στην οποία λειτουργεί τμήμα επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης με Προϊστάμενο Σχολικό Σύμβουλο της ΠΕ. Με το νόμο αυτό περιορίζεται η εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών στο Συμβούλιο.

Ο Ν. 3467/2006, ΦΕΚ 128Α, 21-6-2006 τροποποιεί τη σύνθεση των Συμβουλίων Επιλογής και ορίζει νέες προϋποθέσεις και κριτήρια. Απαιτείται δεκαεξάχρονη εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

Παρόλα αυτά η υποκειμενικότητα στην επιλογή υφίσταται, αφού η συνέντευξη αξιολογείται με 20 μονάδες, σχεδόν όσο οι μετρήσιμοι τίτλοι σπουδών (22). Η αρχαιότητα αυξάνεται σε 16 έτη, με λιγότερες όμως αξιολογικές μονάδες σε σχέση με το προηγούμενο νόμο. Επιπλέον δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας σε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της διδακτικής εμπειρίας σε Ανώτερες και Ανώτατες Σχολές. Ο ορισμός των μελών απευθείας από τον Υπουργό αποτελεί δημοκρατική οπισθοχώρηση.

ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΣΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 2010

Σύμφωνα με τον Ν. 3848/2010, ΦΕΚ 71Α, 19.5.2010 προϋπόθεση στην επιλογή αποτελεί η 12ετής εκπαιδευτική υπηρεσία. Τα κριτήρια είναι παρόμοια, με διαφοροποίηση στη μοριοδότηση.

Στο συγκεκριμένο Νόμο, ενισχύεται η κατάρτιση και περιορίζεται η εκπαιδευτική προϋπηρεσία (12 από 16 χρόνια). Η επιτροπή αξιολόγησης του συγγραφικού και ερευνητικού έργου από μέλη Δ.Ε.Π. ή Σύμβουλο ή Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να αντικαθιστά "εκπαιδευτικούς αναγνωρισμένου κύρους" καθορίζει την προσπάθεια για πιο αξιοκρατική και διαφανή διαδικασία.

Είναι έκδηλη η πρόθεση του νομοθέτη να δώσει αντικειμενικό χαρακτήρα στη συνέντευξη. Η συνέντευξη ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής μαγνητοφωνείται για να διασφαλίζεται η διαφάνεια.

Παρόλα αυτά η συνέντευξη συγκεντρώνει ποσοστό πάνω από 25% της τελικής βαθμολογίας, αφού οι αξιολογικές εκθέσεις δεν λαμβάνονται υπόψη στη βαθμολογία επιλογής. Συνοπτικά, και ο τρόπος αυτής έχει στοιχεία υποκειμενισμού και επιτρέπει την άνιση μεταχείριση.

Τα 2011 έγιναν οι τελευταίες επιλογές σχολικών συμβούλων. Με το ν. 4327/2015 παρατείνεται η θητεία των υπηρετούντων Σχολικών Συμβούλων, έως την ολοκλήρωση της διαδικασίας επιλογής νέων και την τοποθέτησή τους, άλλως έως την 31η Αυγούστου 2016. Με σχετική τροπολογία αποφασίστηκε παράταση στη θητεία των Σχολικών Συμβούλων έως 28-2-17 και ακολούθησε διαδοχικά άλλη μια ανανέωση. Με το ΦΕΚ 4511/15-12-2018 έπεσαν και τυπικά οι τίτλοι τέλους του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, ο οποίος μετρά 35 ολόκληρα χρόνια.

Ο Ν. 4547/ ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018 αφορά στην αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Στο άρθρο 4 προβλέπεται η ίδρυση Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.). και πιο συγκεκριμένα**,** στις οικείες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ιδρύονται ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Σε κάθε ΠΕ.Κ.Ε.Σ. προϊσταται ο Οργανωτικός Συντονιστής και συνιστάται Ολομέλεια, που αποτελείται από όλους τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου του Κέντρου.

Για τη στελέχωση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. συνιστώνται στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων πεντακόσιες σαράντα (540) θέσεις Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίες πληρούνται από εκπαιδευτικούς που επιλέγονται για τριετή θητεία. Για τους δασκάλους (ΠΕ70) δημιουργούνται εκατόν πενήντα έξι (156) θέσεις. Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου επιλέγονται εκπαιδευτικοί των οικείων κλάδων με δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε Σχολικές Μονάδες για δέκα (10) τουλάχιστον έτη.

Αποστολή των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, καθώς και των Ε.Κ., ο συντονισμός των Κ.Ε.Σ.Υ., των Κ.Ε.Α., και των Ε.Κ.Φ.Ε. της περιοχής αρμοδιότητάς τους, η επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η οργάνωση της επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης και της εισαγωγικής, των εκπαιδευτικών, καθώς και η υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο.

Άξιο σχολιασμού είναι ότι η προϋπηρεσία μόνο υπολείπεται ελάχιστα του ενός τετάρτου των συνολικών μονάδων αξιολόγησης (10/45), κριτήριο που ευνοεί τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς. Επίσης το 1/3 των μονάδων δίνεται στην προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση, ποσοστό μεγαλύτερο απ’ ότι δίνονταν σ’ όλους τους προηγούμενους νόμους. Ενδεχομένως αυτό δημιουργεί κάποιες ανισότητες.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη αξιολογικούς πίνακες μοριοδότησης υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων, διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, στις κρίσεις του 2011,στην περιφέρεια Αττικής, κατατάσσονται 218 γυναίκες και 203 άντρες. Επίσης, στους αξιολογικούς πίνακες για υποψηφίους ΠΕ.Κ.Ε.Σ. στην περιφέρεια Πελοποννήσου κατατάσσονται 11 γυναίκες και 5 άντρες. Κάτι παρόμοιο παρατηρούμε και στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας, με 14 γυναίκες και 8 άντρες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών στις θέσεις στελεχών εκπαίδευσης (διοικητικού και καθοδηγητικού έργου), συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και στην επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων.

Από τη μελέτη του Νόμου 1304, προκύπτει ότι οι θέσεις των Σχολικών Συμβούλων δεν είναι μόνιμες, καθώς οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιλέγονται για τετραετή θητεία που μπορεί να ανανεωθεί για δύο ακόμη τετραετίες (αρθ.3 παρ.1). Η ρύθμιση αυτή αποτελεί μεγάλη "καινοτομία" για την Ελληνική εκπαίδευση και γενικότερα την Ελληνική δημόσια ζωή. Η παραμονή του Σχολικού Συμβούλου στη θέση αυτή για περιορισμένο χρόνο δεν είχε προηγούμενο στην Ελλάδα και για το λόγο αυτό θα μπορούσε να εκληφθεί και ως υποβάθμιση του προσώπου, καθώς ο Σχολικός Σύμβουλος χάνει την οργανική του θέση και μετά της λήξης της θητείας του τοποθετείται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας σε κενή θέση (Παπαβασιλείου, 2008:165).

Συχνά αλλά και αιφνιδιαστικά παρατηρείται αλλαγή των κριτηρίων αξιολόγησης, αλλαγή που ακολουθεί μετά την αλλαγή της εκάστοτε κυβέρνησης. Ο συντελεστής βαρύτητας άλλοτε κλίνει υπέρ της «αρχαιότητας» ή υπέρ της «επιστημονικότητας» ή τέλος υπέρ της συνέντευξης. Στην περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων, η σχέση των μορίων της «επιστημονικότητας» και της «αρχαιότητας», στο σύνολο των νομοθετημάτων έχει ως εξής: για την επιστημονικότητα ο Μ.Ο είναι 34 μόρια και για την αρχαιότητα ο Μ.Ο είναι τα 20 μόρια (Ματσαγγούρας,2020:333)

Μετά από μία πιο ενδελεχή παρατήρηση στην επιλογή Σχολικών Συμβούλων, από τη δημιουργία του θεσμού και έπειτα, διαπιστώνονται κάποιες ανισότητες που δημιουργούνται από διάφορα μοριοδοτούμενα κριτήρια, όπως την προϋπηρεσία, τη μοριοδότηση τίτλων, τη συνέντευξη, αλλά και από τη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στην προϋπηρεσία, φαίνεται ότι η εκπαιδευτική εμπειρία είναι πολύτιμη αλλά λειτουργεί αποτρεπτικά για την επιλογή των νεότερων σε ηλικία εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει η διευκρίνιση ανάμεσα στην εκπαιδευτική και τη διδακτική εμπειρία στη σχολική τάξη. Προφανώς στη δεύτερη πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα και όχι στην εκπαιδευτική, που μπορεί να συγκεντρώνεται από αποσπάσεις σε γραφεία κλπ., γιατί τότε η συγκεκριμένη χάνει τη σημασία και το ρόλο της.

Όταν η προϋπηρεσία τίθεται ως προϋπόθεση, λειτουργεί υπέρ των μεγαλύτερων σε ηλικία υποψηφίων, με το εύρος της προαπαιτούμενης προϋπηρεσίας να ορίζεται έως τα 15 χρόνια.

Η μοριοδοτούμενη διοικητική εμπειρία, αδικεί όσους υποψήφιους, στη διάρκεια της θητείας τους, εστίασαν, από επιλογή και μόνο στο διδακτικό και ερευνητικό έργο. Αυτό δε σημαίνει ότι υποεκτιμάται η χρησιμότητα της διοικητικής εμπειρίας, η γνώση του διοικητικού πλαισίου, του τρόπου λειτουργίας των Σχολείων και των εκπαιδευτικών στην προώθηση των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η μοριοδότηση της διοικητικής εμπειρίας ή της εμπειρίας σε θέσεις Σχολικού Συμβούλου με ίσο αριθμό αξιολογικών μονάδων συνιστά αδικία για τους εν ενεργεία σχολικούς συμβούλους. Εξάλλου η ανάληψη θέσης ευθύνης, ιδίως στη διοίκηση σχολικών μονάδων δεν απαιτεί τόσο αυξημένα προσόντα σε σχέση με τα προσόντα των επιλεγμένων σε θέση Σχολικού Συμβούλου και επομένως είναι πιο εύκολο να επιλεγεί κάποιος Διευθυντής Σχολικής Μονάδας σε περιφερειακό Σχολείο.

Συμπερασματικά, παρότι η διοικητική εμπειρία διευκολύνει στην άσκηση του καθοδηγητικού έργου, λειτουργεί υπέρ των στελεχών διοίκησης και συνιστά αδικία για τους Σχολικούς Συμβούλους που διεκδικούν εκ νέου την επιλογή τους.

Σχετικά με τη μοριοδότηση τίτλων καταγράφονται τα εξής. Πρώτα-πρώτα δημιουργεί εν μέρει ανισότητα η συνάφεια των επιστημονικών πεδίων, στους μεταπτυχιακούς- διδακτορικούς τίτλους, του ερευνητικού-συγγραφικού έργου, με τα καθήκοντα της θέσης. Αν και δεν είναι

αποσαφηνισμένες διαχρονικά οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων εντούτοις, κάποιοι τίτλοι ή βιβλία αποκλείονται από την υποκειμενική εκτίμηση των μελών και κάποιοι άλλοι ευνοούνται. Ίσως μία μικρότερη μοριοδότηση σε μη συναφείς τίτλους, για τη συμμετοχή σε πανεπιστημιακή έρευνα, θα μετρίαζε την ανισότητα.

Τα πιστοποιητικά επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης αδικούν τους υποψηφίους της περιφέρειας, αφού, εν πρώτοις, τέτοια προγράμματα είναι περιορισμένα στην επαρχία και η μετακίνηση για παρακολούθηση δεν είναι πάντα εφικτή. Π.χ. η επιμορφωτική δυνατότητα (ΣΕΛΔΕ, ΑΣΠΑΙΤΕ κτλ.) δε γίνεται στην ευρύτερη επικράτεια και συνιστά αδικία εις βάρος των εκπαιδευτικών της επαρχίας. Αφετέρου κάποια προγράμματα (π.χ. Μαράσλειο) δεν υφίστανται πλέον αλλά μοριοδοτούνται, ευνοώντας τους μεγαλύτερους σε ηλικία υποψηφίους.

Το συγγραφικό-ερευνητικό έργο χρειάζεται μία πιο ποιοτική αξιολόγηση, με μεγαλύτερη μοριοδότηση και χωρίς κατακερματισμό σε υποκατηγορίες. Για παράδειγμα, άλλες φορές μοριοδοτούνται δημοσιεύσεις σε πανελλήνια και διεθνή Συνέδρια και άλλοτε εξαιρούνται, μοριοδοτώντας, άλλες δημοσιεύσεις σε περιοδικά κλπ.. Επίσης η μοριοδότηση στις Τ.Π.Ε. συνιστά αδικία, αφού η ενδιαφερόμενοι επιλέγονται με κλήρωση για την παρακολούθηση του προγράμματος.

Η συνέντευξη αναδεικνύει κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά της εν γένει προσωπικότητας και είναι επιβεβλημένη. Το ότι μοριοδοτείται με πολλές αξιολογικές μονάδες έχει καθοριστική σημασία στην επιλογή των υποψηφίων με την υποκειμενικότητα της κρίσης και την επιλογή «ημετέρων».

Με θετικό πρόσημο σχολιάζεται, ο τρόπος συνέντευξης που ορίζει ο Νόμος 3848/2010, που στηρίζεται στη μελέτη περίπτωσης και στην έκθεση αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού των ενεργειών τους, που υποβάλλεται από τους υποψηφίους. Η προσέγγιση στη μελέτη περίπτωσης ευνοεί περισσότερο τους έμπειρους υποψηφίους, αλλά στην επιστημονική τεκμηρίωση τους νεότερους με περαιτέρω σπουδές στη διδακτική και τη μεθοδολογία. Προς τη σωστή κατεύθυνση κρίνεται η μείωση της μοριοδότησης της συνέντευξης και η αναλυτική κωδικοποίησή της σε επιμέρους μοριοδοτούμενες παραμέτρους. Η δομημένη συνέντευξη του 2011 λειτουργεί πιο αντικειμενικά. Το ίδιο και ο γραπτός διαγωνισμός του 2007.

Ο γραπτός διαγωνισμός που αντικατέστησε την αξιολογική έκθεση των Προϊσταμένων (Ν. 3467/2006) αποτελεί αντικειμενικό τρόπο αξιολόγησης. Ο γραπτός διαγωνισμός ευνοεί τους πιο νέους, τους επιμορφωμένους και όσους επενδύουν σε περαιτέρω σπουδές.

Με τη συχνή αλλαγή των νόμων που αφορούν στην επιλογή των Σχολικών Συμβούλων δεν μπορεί να υπάρχει στόχευση στην εκπαιδευτική ανέλιξη, αφού τα κριτήρια όχι μόνον δεν είναι προκαθορισμένα αλλά και ανακοινώνονται σε ελάχιστο χρονικό διάστημα πριν τις κρίσεις. Έτσι δημιουργείται αδράνεια, ιδίως στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αν και θα μπορούσαν να εξελίξουν τον εαυτό τους και την εκπαίδευση (π.χ., δουλεύοντας με ομάδες εργασίας....) και να κεφαλαιοποιήσουν τις δράσεις τους στις επόμενες κρίσεις.

Δικαιολογημένα, διατυπώνονται σκέψεις για προώθηση «ημετέρων» με φωτογραφικά κριτήρια, τη στιγμή που δεν αιτιολογείται η απόφαση με το λόγο τροποποίησης των αξιολογικών μονάδων μοριοδότησης του εκάστοτε προηγούμενου νόμου. Στην ίδια κατεύθυνση λειτουργούν εξωθεσμικές παρεμβάσεις για τη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής (π.χ. από συνδικαλιστικούς φορείς κτλ.).

Τέλος ανισότητες εγείρονται σε σχέση με τη συγκρότηση, τη σύνθεση και τα προσόντα των μελών των Συμβουλίων Επιλογής. Πιο συγκεκριμένα ο αριθμός των μελών ποικίλει και όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των μελών-αξιολογητών, τόσο πιο αξιοκρατική είναι η κρίση. Η επιλογή των μελών του συμβουλίου από τον εκάστοτε Υπουργό καθιστά την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων αναξιοκρατική, όταν γίνεται με έλλειψη διαφάνειας και επιδιώκεται επιρροή σε συγκεκριμένα πρόσωπα.

Οι αξιολογητές επιβάλλεται να διαθέτουν το αντίστοιχο, τουλάχιστον, επιστημονικό υπόβαθρο με τους υποψηφίους. Το κύρος του Συμβουλίου, η εκπροσώπηση ειδικοτήτων (κυρίως για τη Δευτεροβάθμια), η συμμετοχή αιρετών για την διασφάλιση της νομιμότητας, η εκπροσώπηση και περιφερειακών Πανεπιστημίων και τέλος η διδακτική εμπειρία (στην αντίστοιχη βαθμίδα) αποτελούν προϋποθέσεις για μερική τουλάχιστον εξασφάλιση ισότητας των ευκαιριών. Εις βάρος άλλων υποψηφίων λειτουργεί η συμμετοχή υποψήφιου Σχολικού Συμβούλου στο συμβούλιο επιλογής ως αξιολογητής.

Ένας άλλος παράγοντας που αποτρέπει πολλούς να μπουν στη διαδικασία υποψηφιότητας και διεκδίκησης, είναι η γραφειοκρατία στην υποβολή του φακέλου. Η αναζήτηση στοιχείων από μία ηλεκτρονική βάση δεδομένων θα διευκόλυνε. Το ότι, επίσης, δεν έχουν αποσαφηνιστεί οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων αφήνει αδιάφορους κάποιους και, ενώ έχουν τα προσόντα, δεν μπαίνουν στη διαδικασία.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρείται ανισότητα εις βάρος των γυναικών, στο σύνολο των επιλεγέντων σχολικών συμβούλων. Αυτό δε σημαίνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκπροσωπούνται αναλογικά, αφού ο χώρος γυναικοκρατείται.

Στην περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων, αξίζει να τονιστεί ότι από τη θεσμοθέτηση των κριτηρίων επιλογής (1991) μέχρι τις τελευταίες κρίσεις (2011), σε όλα τα σχετικά νομοθετήματα, σε περίπτωση ισοψηφίας προβλέπεται να προηγούνται οι υποψήφιοι με περισσότερα μόρια στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση.

Πιο συγκεκριμένα, στο Νόμο 1986/91 προηγείται ο υποψήφιος του οποίου το άθροισμα επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και υπηρεσιακής κατάστασης - διδακτικής εμπειρίας είναι μεγαλύτερο. Σε περίπτωση ισοβαθμίας προηγούνται τα επιμέρους: διδακτορικό, master, πτυχίο μετεκπαίδευσης διετούς διάρκειας, μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία.

Στα επόμενα δύο Π.Δ. 398/95 και 25/02 προηγούνται με την εξής σειρά: διδακτορικό, master, πτυχίο μετεκπαίδευσης διετούς διάρκειας, μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία.

Τέλος, τις δύο τελευταίες επιλογές (Ν. 3467/2006 και 3848/2010) προηγείται η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, ακολουθεί ο διαγωνισμός στην πρώτη περίπτωση και η υπηρεσιακή - καθοδηγητική εμπειρία στη δεύτερη με τελευταία και στις δύο περιπτώσεις την προσωπικότητα του υποψηφίου.

Διαφαίνεται ότι δίνεται το στίγμα της "επιστημοσύνης" στην επιλογή αυτών των στελεχών, συνάδοντας προς τον ανειλημμένο ρόλο των Σχολικών Συμβούλων, δηλ. την παιδαγωγική καθοδήγηση σύμφωνα με το Ν 1304/1982.

Κλείνοντας, έγινε προσπάθεια προσέγγισης θεωρητικά του θέματος της επιλογής σχολικών συμβούλων μέσα από την παρουσίαση των κριτηρίων επιλογής, όπως αυτά καταγράφονται στη σχετική νομοθεσία.

Προϊόντος του χρόνου, ο συνδυασμός των κριτηρίων εξελίχθηκε "επί το αξιοκρατικότερον". Η αξιολόγηση των υποψηφίων, όπως προκύπτει από τα κριτήρια, συνυπολογίζει την προϋπηρεσία, τους τίτλους σπουδών και τη συνέντευξη, επιδιώκοντας την πολύπλευρη αξιολόγηση. Σχεδόν σε μία λειτουργία του θεσμού για 35 περίπου χρόνια παρατηρούνται μικρές, αλλά σημαντικές βελτιώσεις. Τα περισσότερα και πιο σαφή κριτήρια, η γραπτή δοκιμασία, ο μεγαλύτερος αριθμός των αξιολογητών, η μείωση των μορίων της συνέντευξης αποτελούν θετικά βήματα.

Ενδεχομένως, αν ήταν αποσαφηνισμένες οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, περαιτέρω σπουδές θα μπορούσαν να αποτελούν προϋπόθεση για την υποβολή αίτησης υποψηφιότητας, καθότι ο θεσμός απαιτεί εξειδικευμένα προσόντα, αδικώντας όμως τους μεγαλύτερους ηλικιακά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρέου, Α., (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας. Αθήνα: εκδοτικός οργανισμός Λιβάνη.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ.(1994). Εξουσία και οργάνωση –διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.

Δούκας, Χ., (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Ζαμπέτα, Ε., (1994). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1984-1989). Αθήνα: εκδόσεις Θεμέλιο.

Ζαχαρενάκης, Κ., (1991)."Σχολικός Σύμβουλος". Στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6, 4694-4695.

Μάτουλας, Γ., (1991) "Ο νέος Σχολικός Σύμβουλος" , Το σχολείο και το Σπίτι, 9 (348), 416-418.

Ματσαγγούρας, Η., (2020). (επιμ). Η επιλογή στελεχών εκπαίδευσης από το 1982 μέχρι σήμερα : το θεσμικό πλαίσιο και περιπτώσεις εφαρμογής του Αθήνα. Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2020. file:///C:/Users/USER-01/AppData/Local/Temp/ekth2020-1.pdfΑνάκτηση: 07/12/2020.

Μαυροσκούφης, Δ.,(2007). "Σχολικός σύμβουλος", στο Ξωχέλλης, Π. (επιμέλεια), Λεξικό της παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, 674-687.

Παπαβασιλείου, Χ., (2008). Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. Ιστορικό κοινωνική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/10881

Σχετική Νομοθεσία

Νόμος 1304/1982, ‘’Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις’’. ΦΕΚ Α΄144/7.12.1982. https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/287180/nomos-1304-1982

Νόμος 309/1976.‘’Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. ΦΕΚ Α΄100/30.4.1976. https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/329022

Νόμος 1232/1982. ‘’Επαναφορά σε ισχύ τροποποίηση και συμπλήρωση των διατάξεων του Ν.Δ. 4352/1964 και άλλες διατάξεις’’. ΦΕΚ Α΄22/25.2.1982. https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/291059

Προεδρικό Διάταγμα Υπ’ Αριθμ. 214/1984. ‘’Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών Συμβούλων’’. ΦΕΚ Α’ 77/29.05.1984. https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/436495

Νόμος 1566/1985. ‘’Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις’’. ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985. https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1566-1985.html?q=15661985

Προεδρικό Διάταγμα υπ’ αριθμ. 2/1988. ‘’Διαδικασία επανάκρισης Σχολικών Συμβούλων για ανανέωση της θητείας τους’’. ΦΕΚ Α’ 1/08.01.1988. https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/426935

Νόμος 1966/1991.‘’Μεταγραφές Φοιτητών Α.Ε.Ι., Σπουδαστών Τ.Ε.Ι. και άλλες διατάξεις’’. ΦΕΚ 147/Α/26-9-1991. https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/n-1966-1991.html?q=19661991

Νόμος υπ' αριθμ. 2188/1994. ΄΄Ρύθμιση Θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις΄΄. ΦΕΚ 18/16.02.1994. https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/220845

Νόμος 2266/1994. ‘’Έλεγχος δημόσιου τομέα Μετατάξεις Κατάταξη προσωπικού με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Άλλες ρυθμίσεις’’. ΦΕΚ 218/Α/13-12-1994. https://www.e-nomothesia.gr/kat-demosia-dioikese/n-2266-1994.html?q=22661994

Προεδρικό Διάταγμα υπ’ αριθμ. 398/1995.΄΄Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης΄΄.ΦΕΚ Α' 223/31.10.1995. https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/415215

Νόμος 2817/2000.''Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.'' ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000. https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html?q=28172000

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 25/2002. ''Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών''. ΦΕΚ Α' 20/07.02.2002. https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/403003

Νόμος υπ' αριθ. 2986/2002. '' Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις''. ΦΕΚ Α'24/13.2.2002. https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/180657

Νόμος 3467/2006. ''Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις''. ΦΕΚ 128/Α/21-6-2006. https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3467-2006.html?q=34672006

Νόμος 3848/2010. ''Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις''. ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010. https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html?q=38482010

Νόμος 4327/2015. ΄΄Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις΄΄. ΦΕΚ Α 50/14-05-2015. https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4327-2015.html?q=43272015

ΦΕΚ 4511Υπουργική ΑπόφασηΦ.361.22/26/79840/Ε3/2015 - ΦΕΚ 915/Β/20-5-2015. ''Καθορισμός της διαδικασίας, υποβολής αιτήσεων και επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων''. ΦΕΚ 915/Β/20-5-2015. https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f-361-22-26-79840-e3-2015.html?q=%CE%A6361

Νόμος 4547/2008''Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις''. ΦΕΚ Α 102/12.06.2018. https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/372828

Η ουσιαστική προσφορά των ΣΜΕΑΕ στην παιδαγωγική και διδακτική προετοιμασία και εκπαίδευση των ΑμεΑ για την ομαλή προσαρμογή τους στην κοινωνία

Ιωάννης Νοβάκος

Διευθυντής Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου
Email: novakos@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παιδαγωγική και διδακτική προετοιμασία και εκπαίδευση των ΑμεΑ, οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη δομή των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί που το σχολικό έτος 2019-20 υπηρέτησαν στις ΣΜΕΑΕ της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου. Το μέσο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ το συλλεγόμενο υλικό αναλύθηκε, επεξεργάστηκε και αποκωδικοποιήθηκε με το εργαλείο της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου. Βάσει των συναχθέντων αποτελεσμάτων, αναγνωρίζεται η ουσιώδης συμβολή και προσφορά των ΣΜΕΑΕ στην ολιστική εκπαίδευση των ΑμεΑ και, κατ' επέκταση στην προετοιμασία τους για ομαλή ένταξη στα κοινωνικά δρώμενα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *ΑμεΑ, ΣΜΕΑΕ, προετοιμασία, διδασκαλία*

ABSTRACT

The pedagogical and didactic preparation and education of the disabled is due to a very large extent to the structure of the Special Education and Training Units (SMEAE). In this research, participated 20 teachers who in the school year 2019-20 served in the SMEAE of the educational district of Lasithi. The medium used for the collection of research data is the semi-structured interview, while the collected material was analyzed, processed and decoded with the tool of the qualitative content analysis method. Based on the results obtained, the essential contribution and contribution of SMEAE to the holistic education of the disabled and, consequently, to their preparation for smooth integration in social events is recognized.

KEY WORDS: *people with disabilities, SMEAE, preparation, teaching*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ορθή επιστημονικά σχεδιασμένη εφαρμογή των διάφορων ψυχοπαιδαγωγικών, ψυχοσυναισθηματικών και συμπεριφορικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στις ΣΜΕΑΕ, συντείνει στην όσο το δυνατόν καλύτερη και πιο ουσιαστική προετοιμασία και ενσωμάτωση των ΑμεΑ στα κοινωνικά δρώμενα (Νάνου κ.ά., 2014). Προφανώς, η προρρηθείσα συνθήκη και πραγματικότητα, δεν συνιστά ένα εύκολο γεγονός, ούτε μπορεί να επιτευχθεί μέσω θεωρητικών αναφορών και επιστημονικών αξιών, αλλά διαμέσου της καθημερινά υπομονετικής και ακάματης εργασίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις ΣΜΕΑΕ. Στη συγκεκριμένη έρευνα, επομένως, διερευνάται το κατά πόσο είναι δυνατή και πραγματοποιήσιμη η εκπαίδευση των μαθητών/τριών αυτών, όπως επίσης και οι διάφορες συνεκπαιδευτικές πρακτικές προετοιμασίας τους για το κοινωνικό γίγνεσθαι (Kelley & Kelley, 2013).

Προφανώς η δημιουργία ενός βέλτιστου ψυχο-εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού πλαισίου για τους μαθητές/τριες της ομάδας αυτής, όπου θα απολαμβάνουν όλα τα δικαιώματα μέσω των διαμορφωθέντων επιστημονικο-διδακτικά ευκαιριών –όπως οι συμμαθητές/τριες τους που φοιτούν στα τυπικά σχολεία– συνιστά το κύριο και θεμελιώδη μέλημα των εκπαιδευτικών

(ειδικών παιδαγωγών, ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού) που υπηρετούν στις ΣΜΕΑΕ (Μπακιρτζή, 2015). Ωστόσο, ακόμη και σήμερα, συνιστά μία πραγματικότητα η αδυναμία των ταγών που σχεδιάζουν και εκπονούν διδακτικές μεθόδους και ενταξιακές πρακτικές για τα ΑμεΑ, να αντιληφθούν τη φιλοσοφία των ΣΜΕΑΕ και, το βασικότερο, τις ανάγκες των ατόμων – μαθητών/τριών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας, όπως και των γονέων τους (Μιχαηλίδου, 2011).

Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΩΝ ΣΜΕΑΕ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑμεΑ

Η φιλοσοφία των ΣΜΕΑΕ κατατείνει στην όσο το δυνατόν πιο ορθή και σωστή προετοιμασία των ΑμεΑ, γι' αυτό και η πολιτεία προνοεί και μεριμνεί μέσω των νομοθετημάτων της στην ίδρυση των ειδικών δομών (ν. 1566/85) τόσο στην Π/βάθμια εκπαίδευση (Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία) όσο και στη Δ/βάθμια εκπαίδευση ΕΕΕΕΚ (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) κατατείνοντας με τον τρόπο αυτό, στην καλύτερη παροχή επιστημονικών εργαλείων και μεθόδων, που διευκολύνουν στην απόκτηση από τη μεριά των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν εγγενώς διάχυτες γνωστικές και αναπτυξιακές διαταραχές και ελλείψεις, δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τη μετέπειτα ενήλικη εξασφάλιση και αποκατάστασή τους στη δημόσια σφαίρα και ζωή (Mann et al., 2016· Ρεκαλίδου κ.ά., 2010).

Βάσει του νόμου 1143/1981, αρχικώς, προσδιορίζονται και διακριβώνονται, συνάμα, διάφορα ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση των ΑμεΑ που φοιτούν στις σχολικές ειδικές δομές. Πέραν των άλλων, πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι με το νόμο 1566/1985, εγκιβωτίζεται για πρώτη φορά στα σχολικά χρονικά, η λογική της ενταξιακής και συνεκπαιδευτικής φιλοσοφίας και αγωγής στη λειτουργία των γενικών σχολικών μονάδων. Ωστόσο, το εγχείρημα αυτό κατέστη ανεδαφικό, ήτοι, παρέμεινε μόνο σε επίπεδο εξαγγελιών, καθότι αποδείχτηκε επί του πρακτέου ότι δεν υπήρχε η βούληση για την ανάλογη θεσμοθέτηση και εφαρμογή διάφορων εξειδικευμένων νομοθετημάτων υποστήριξής του. Υπό την έννοια αυτή, διαπιστώνεται ότι όλα τα προαναφερθέντα παρέμειναν μόνο στα χαρτιά, τουτέστιν, ένα κενό γράμμα (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Παρά ταύτα, τονίζεται ότι η λειτουργία των ΣΜΕΑΕ παρέχει υψηλής ποιότητας εξειδικευμένη επιστημονικο-μεθοδολογικά ενταξιακή μάθηση στους μαθητές/τριες της ομάδας αυτής και, δεν συνιστά απλώς, ένα τεχνητό ιδεολόγημα απομάκρυνσής τους από το περιβάλλον των γενικών οργανισμών και προώθησής τους στο πλαίσιο του συστήματος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Tomlinson, 2010). Κατά συνέπεια, διαμορφώνονται στις ΣΜΕΑΕ όλες εκείνες οι συνθήκες και καταστάσεις, ώστε μέσω της διδασκαλίας συγκεκριμένων προγραμμάτων, να συμμετάσχουν μελλοντικά τα άτομα της συγκεκριμένης ομάδας, απρόσκοπτα και άνευ φόβου στα δρώμενα της δημόσιας σφαίρας ως ισότιμα μέλη, όπως όλοι οι πολίτες της κοινωνίας. Ιδιαιτέρως στο ειδικό πλαίσιο, εφαρμόζονται απαρέγκλιτα διακηρύξεις και αρχές περί προώθησης των νομοθετημένων δικαιωμάτων των ΑμεΑ, αποσκοπώντας τοιουτοτρόπως στην καθολική διαφύλαξη της σχολικής, επαγγελματικής και κοινωνικής τους ένταξης (Miell & Dallos, 2011).

Σίγουρα, είναι ηλίου φαεινότερο ότι υφίσταται μία αμφισημία σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, αφού αφενός, ενώ αναγνωρίζεται ότι ακόμη και σήμερα υφίσταται η άποψη ότι δεν είναι λειτουργικοί και εκπαιδεύσιμοι οι ΑμεΑ, με έκβαση, να μην θεωρούνται ισότιμοι και παραγωγικοί πολίτες όπως οι υπόλοιποι, αφετέρου, υποστηρίζεται μετ' επιτάσεως σε όλα τα επίπεδα, η κατ' επίφαση και κατ' ευφημισμό άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και στιγματισμού τους (Chang et al., 2012). Το δικαίωμα και η συμμετοχή των ΑμεΑ σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού και μη επιστητού, άλλωστε, καθορίζεται εμπροσθοβαρώς από τις καθεστηκυίες αρχές και αξίες του εκάστοτε πολιτισμού και κουλτούρα της κοινωνίας. Στην πραγματικότητα, παρ' όλα αυτά, δεν έχει βελτιωθεί ούτε κατά τι η καθημερινότητα και ζωή

των μαθητών/τριών αυτών, ενώ από την άλλη, αυξάνονται όλο και περισσότερο τα προσκόμματα που δυσχεραίνουν την ουσιαστική ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (Wilkinson, 2005).

Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΜΕΑΕ ΣΤΗΝ ΒΕΛΤΙΣΤΗ ΚΑΙ ΤΕΛΕΣΦΟΡΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑμεΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Σε ένα σύστημα εκπαίδευσης όπου η κοινωνική ανάπτυξη, βελτίωση και προσαρμογή των ΑμεΑ θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ καταστατική συνθήκη και προτεραιότητα, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν την πιο σημαντική θέση τελεσφόρας ευόδωσης του εγχειρήματος αυτού. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται ότι το έργο των εκπαιδευτικών των ΣΜΕΑΕ, συμβάλλει και ταυτόχρονα διευκολύνει τη διαδικασία επίρρωσης των απαράμιλλων χαρακτηριστικών γνωστικά ή/και μη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών αυτών (Kalyva et al., 2007). Υπό το φως της λογικής αυτής, σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της δομής αυτής, καλούνται να οικοδομήσουν μία ξεχωριστή και σταθερή σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές/τριες της ομάδας αυτής, αφού διαθέτουν μοναδικές επιστημονικο-διδακτικά εμπειρίες και προσλαμβάνουσες, που τους καθιστούν πάραυτα, προσήκοντες αξιοποίησης των διάφορων ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και δράσεων προς όφελος των ΑμεΑ. Ο ρόλος τους, ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίος για την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία της δομής αυτής, καθότι είναι συνώνυμος με την πολύπτυχη και ποικιλότροπη υποστήριξη του σεβασμού των ατομικών και κοινωνικών αναγκών και όχι μόνο των ΑμεΑ, εφαρμόζοντας τις πανανθρώπινες νόρμες υποστήριξης της ετερότητας όλων των μελών της κοινωνίας, μέρος της οποίας είναι και τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης ομάδας (Καβρουλάκη, 2016).

Βάσει της συγκρότησης και επάρκειάς τους, συνεπώς, υποστηρίζουν τις σύνθετες ψυχοκοινωνικές και παιδαγωγικο-εκπαιδευτικές διεργασίες προετοιμασίας και αυτοτέλειας των μαθητών/τριών αυτών, καθώς: α) ενισχύουν και χαλυβδώνουν τη δυνατότητα των ΑμεΑ για απρόσκοπτη πρόσβαση σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού επιστητού, β) διευκολύνουν τις διαδικασίες απόκτησης από τους μαθητές/τριες αυτούς/τές, χρηστικών κοινωνικών πρακτικά δεξιοτήτων, μέσω σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων ψυχο-εκπαίδευσης, γ) προωθούν τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης με τα γενικά σχολεία, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των ΑμεΑ σε όλα τα στάδια εφαρμογής αντίστοιχων προγραμμάτων και δ) κατατείνουν αενάως διαμέσου της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανάδειξη των μοναδικά θετικών γνωρισμάτων και ικανοτήτων των μαθητών/τριών αυτών (Θανόπουλος, 2005· Magiati et al., 2002).

Η άρση των προσκομμάτων και εμποδίων που συνιστούν τροχοπέδη στην αποδοχή και ένταξη των ΑμεΑ στο δημόσιο γίγνεσθαι, συνυφαίνεται άρρηκτα και ορατά με το εν γένει καθημερινό έργο και τη στάση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις ΣΜΕΑΕ (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Το εκπαιδευτικό δυναμικό της δομής αυτής, με άλλα λόγια, εφαρμόζει πρακτικές και αρχές κατά την άσκηση του καθημερινού του έργου, που προωθούν την αποδοχή (Ευσταθίου, 2017) της διαφορετικότητας, την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεγγύης και τον περιορισμό του αποκλεισμού και των κοινωνικών διακρίσεων των μαθητών/τριών της ομάδας αυτής (Δαραής, 2008). Δεδομένων τούτων, έχουν τη μοναδική ικανότητα –ελέω επιστημονικής εξειδίκευσης και συγκρότησης– να παρέχουν διαβαθμισμένη εξατομικευμένα διδασκαλία και μάθηση και να διαμορφώνουν ανάλογα το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ώστε να καλύπτει με εντελώς διαφοροποιημένο τρόπο και μορφή τις γνωστικές και όχι μόνο ανάγκες και αδυναμίες του εκάστοτε μαθητή/τριας που φοιτά στη δομή αυτή (Τσιμπιδάκη, 2013). Εν ολίγοις, κρίνεται επιτακτική και απαραίτητη η παρουσία τους στις ΣΜΕΑΕ, καθότι θεωρούνται το βασικό και θεμελιώδες γρανάζι και σύνδεσμος που κρατάει αρμονικά και ισόρροπα τη καθημερινή λειτουργία των ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων, σε όλους τους τομείς (Ζώτου, 2017).

Εκτός των άλλων, αναγνωρίζεται ότι το επαγγελματικό ήθος των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη συγκεκριμένη δομή, θεωρείται απαραίτητη και αναγκαία προϋπόθεση για την αρμονική λειτουργία της, η οποία εδράζεται, φυσικά, σε μία άλλη φιλοσοφία και λογική εν σχέσει με το γενικό πλαίσιο (Ledford et al., 2014). Βάσει της προρρηθείσας συλλογιστικής, αναφαίνεται ότι υιοθετούν και εφαρμόζουν κατά την άσκηση του καθημερινού τους διδακτικού έργου, ενταξιακές πρακτικές μέσω καινοφανών μεθοδολογικά τεχνικών και ψυχοπαιδαγωγικών στρατηγικών (Kramer & Freedman, 2017). Κατά συνέπεια, επιβάλλεται η αλλαγή στάσης και αναθεώρησης των αξιών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις ΣΜΕΑΕ, έτσι ώστε να αντιμετωπίζουν με σεβασμό και δέουσα επαγγελματική ανιδιοτέλεια, ευσυνειδησία, σοβαρότητα και αποτελεσματικότητα (Mulholland & O'Connor, 2016) τις πολύμορφες και πολυπρισματικές αναπτυξιακά ανεπάρκειες και διαταραχές των μαθητών/τριών της ομάδας αυτής (Kuhlthau et al., 2017). Καταληκτικά, τονίζεται ότι η χρήση εξατομικευμένων ενταξιακά και συνεκπαιδευτικά ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων από τη μεριά τους, για την πιο βέλτιστη και όσο το δυνατόν πιο ισόρροπη ενσωμάτωση και προσαρμογή των μαθητών/τριών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας στο κοινωνικό επιστητό, επαφίεται στην υπευθυνότητά τους για την εφαρμογή ετερόκλητων μεταξύ τους κοινωνικών παραμέτρων και παραγόντων (Lewis & Mitchell, 2014· Madrona et al., 2014).

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας

Με τη συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα, επιχειρείται η διερεύνηση και μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις ειδικές δομές (Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου εν σχέσει με την προσφορά τους στην παιδαγωγικο-εκπαιδευτική προετοιμασία και προσαρμογή των ΑμεΑ στην κοινωνία.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις του συγκεκριμένου επιστημονικο-εμπειρικού πονήματος, είναι οι κάτωθι:

- Πώς η επιστημονική συγκρότηση και επάρκεια των εκπαιδευτικών των ΣΜΕΑΕ, συντελεί στην ομαλή και επιτυχή λειτουργία της δομής;
- Με ποιο τρόπο η εξειδίκευσή τους, επενεργεί ορατά και υπόρρητα στη διδακτική προετοιμασία και ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των ΑμεΑ στο προκείμενο σχολικό πλαίσιο;
- Κατά πόσο οι αναπτυξιακές καθυστερήσεις και ανεπάρκειες των ΑμεΑ, δυσχεραίνουν το έργο και την τελεσφόρα απόδοση των εκπαιδευτικών;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δείγμα της έρευνας

Ως δείγμα της συγκεκριμένης επιστημονικο-εμπειρικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν είκοσι (20) εκπαιδευτικοί, που υπηρέτησαν το σχολικό έτος 2019-20 στις ΣΜΕΑΕ (ειδικά δημοτικά σχολεία και εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης) της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου.

Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη μέσω του εργαλείου των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Το συγκεκριμένο εργαλείο θεωρείται το πιο κατάλληλο μεθοδολογικά, ώστε να εκφράζουν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ελεύθερα τις ενδόμυχες σκέψεις και απόψεις τους, ενώ ο συνεντευκτής έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει τη ροή της συνέντευξης όταν κρίνεται απαραίτητο, διαμέσου της παροχής διευκρινήσεων συμπληρωματικού και επεξηγηματικού τύπου και μορφής (Σαββάκης, 2013). Στους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς ετέθησαν οι εξής ερωτήσεις: α) ποια είναι η άποψή τους για την ουσιαστική προσφορά των ΣΜΕΑΕ στη

διδασκαλία και προετοιμασία των ΑμεΑ για τελεσφόρα προσαρμογή και ένταξη στο κοινωνικό γίγνεσθαι; β) ποια είναι η άποψή τους για την επιστημονική κατάρτιση και επαγγελματική τους πληρότητα, αναφορικά με τη γνωστική διδασκαλία και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ΑμεΑ; γ) ποια είναι, γενικά, τα προσκόμματα που συναντούν κατά την επιτέλεση του καθημερινού τους έργου.

Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης και αποδελτίωσης του συλλεγόμενου ερευνητικού υλικού. Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνεται ότι μέσω της ανάλυσης περιεχομένου των αντλούμενων ερευνητικών δεδομένων, επιτυγχάνεται και διασφαλίζεται η σίγουρη εξαγωγή εμπειρικών ευρημάτων, που οδηγούν σε ασφαλή αποτελέσματα και επιστημονικά συμπεράσματα (Συμεού, 2007). Με τη συγκεκριμένη μέθοδο, κατηγοριοποιούνται συστηματικά τα εννοιολογικά ερωτήματα και κωδικοποιούνται με επιστημονική εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα τα ποιοτικά ευρήματα (Τσιώλης, 2014).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση και ερμηνεία των συναχθέντων επιστημονικών δεδομένων της έρευνας, καταδεικνύουν τη βαρύνουσα και εμπροσθοβαρή καταλυτικώς συνεισφορά των ΣΜΕΑΕ στην προετοιμασία των ΑμεΑ για την ομαλή και αρμονική προσαρμογή τους στο κοινωνικό επιστητό.

Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεισφορά των ΣΜΕΑΕΑ στην εκπαίδευση των ΑμεΑ

Βάσει των απόψεών τους, η λειτουργία της συγκεκριμένης δομής συντείνει στην απρόσκοπτη και ισόρροπη σε τρόπο και μορφή ένταξη των μαθητών/τριών της ομάδας αυτής στην κοινωνία.

«*Η ίδρυση και λειτουργία της δομής αυτής, θεωρείται απαραίτητη για το σύστημα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*».

«*Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, εφαρμόζονται ενταξιακά προγράμματα και πρακτικές που λειτουργούν στη λογική της εξατομίκευσης και διαφοροποίησης για κάθε μαθητή/τρια*».

«*Προφανώς στα σχολεία αυτά, αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τόσο οι συναισθηματικές όσο και οι συμπεριφορικές αδυναμίες και ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών*».

Απόψεις εκπαιδευτικών των ΣΜΕΑΕ για την επιστημονική τους κατάρτιση και επαγγελματική τους πληρότητα

Οι περισσότεροι διατείνονται ότι οφείλουν να έχουν επιστημονική πληρότητα και επάρκεια, προκειμένου να ανταπεξέλθουν όσο το δυνατόν καλύτερα στα παιδαγωγικο-διδακτικά τους καθήκοντα και υποχρεώσεις. Εκτός των άλλων, πρέπει να διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα, αντοχή και ενσυναίσθηση, ούτως ώστε να αντιμετωπίζουν με τη δέουσα αποτελεσματικότητα και επιτυχία τις ψυχοσυναισθηματικές και συμπεριφορικές ανεπάρκειες των μαθητών/τριών της ομάδας αυτής.

«*Στην ουσία, οφείλουμε να συμβάλουμε μέσω της επιστημοσύνης μας, στην ολιστική βελτίωση των μαθητών/τριών που φοιτούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο*».

«*Κύριο μέλημά μας είναι, η διδασκαλία πρακτικών ζωής στους μαθητές/τριες αυτούς/ές, δηλαδή, αυτονομίας, αυτοτέλειας και κοινωνικής ανεξαρτησίας*».

«*Οι σπουδές μας στον τομέα αυτό, μας διευκολύνουν στο να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά τις εγγενείς διαταραχές των μαθητών/τριών αυτών*».

Απόψεις εκπαιδευτικών για τα προσκόμματα που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους

Καθ' ολοκληρία, αναφέρουν ότι η γενική εικόνα και λειτουργικότητα των ειδικών σχολείων, θυμίζει περισσότερο γενικό παρά ειδικό πλαίσιο και περιβάλλον. Συνεπώς, θεωρούν

ότι οι κτηριακές υποδομές των ειδικών δομών, συνιστούν τη μεγαλύτερη και βασικότερη τροχοπέδη στην τελεσφόρα άσκηση του έργου τους. Τοιουτοτρόπως, πιστεύουν ότι ακυρώνονται όλες οι προσπάθειές τους, για την ορθή και σωστή διδασκαλία και μάθηση των μαθητών/τριών της ομάδας αυτής.

«Η κατασκευή των ειδικών σχολείων, δεν προσφέρεται για την ψυχοπαιδαγωγική διδασκαλία των ΑμεΑ».

«Το μόνο που συναντάς στα σχολεία αυτά είναι, μικρούς χώρους και μη λειτουργικούς».

«*Προφανώς τα σχολεία αυτά, δεν έχουν καμία σχέση με τις ανάγκες των ατόμων αυτών».*

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η βασικότερη μεταβλητή επηρεασμού της έρευνας ήταν, η ελάχιστη έως καθόλου εξειδίκευση και εμπειρία των εκπαιδευτικών της δομής αυτής στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαφαίνεται ότι αλλοιώνονται τα επιστημονικά δεδομένα και ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Τέλος, θεωρείται ότι το εργαλείο της ποιοτικής μεθόδου, δεν ενδείκνυται για τη γενίκευση των εκβάσεων σε ευρεία κλίμακα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε μέσες άκρες, θεωρούν και φρονούν οι εκπαιδευτικοί των ΣΜΕΑΕ ότι διαμέσου του σχεδιασμού και της εφαρμογής ενταξιακών προγραμμάτων και, ειδικά, πρακτικών, εδράζουν και συνάμα προωθούν την ουσιαστική και συνάμα καθολική ενσωμάτωση και συμμετοχή των μαθητών/τριών αυτών στη δημόσια και κοινωνική πραγματικότητα και ζωή. Η επιστημονική τους επάρκεια και πληρότητα, συν τοις άλλοις, συμβάλλει στην υποστήριξη και αντιμετώπιση των δυσχερειών και προβλημάτων που συναντούν στην καθημερινότητά τους οι μαθητές/τριες αυτοί/ές της ομάδας αυτής, όπως προκύπτει μέσα από την εξαγωγή των δεδομένων και στοιχείων της έρευνας. Ο ρόλος τους, συνεπώς, συνίσταται περισσότερο στην ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη και κοινωνική προαγωγή των μαθητών/τριών αυτών και, λιγότερο, στη γνωστική τους βελτίωση κατά τη διάρκεια τέλεσης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, σημειώνεται ότι μέσω των επιστημονικών εξειδικευμένα δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίζουν μέσω του καθημερινού τους έργου, την επιτυχή και τελεσφόρα ένταξη των μαθητών/τριών αυτών στις κοινωνικές εκφάνσεις και δρώμενα.

Επομένως, αναγνωρίζεται ότι στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες υποστηρίζονται επιστημονικά οι δυνατότητες ή/και αδυναμίες των ΑμεΑ, ούτως ώστε να καταστεί πιο ομαλή και βέλτιστη η προσαρμογή τους στις επικρατούσες συνθήκες της κοινωνίας. Η ανάγκη λειτουργίας των ΣΜΕΑΕ για την ψυχοκοινωνική διδασκαλία και προετοιμασία ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών που φοιτούν στη δομή αυτή, επίσης, επιβεβαιώνεται μέσα από την ανάλυση των συναχθέντων εμπειρικών ευρημάτων. Πέραν των άλλων, διακρίνεται η συνεισφορά της συγκεκριμένης δομής στην ανάπτυξη και βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών/τριών αυτών. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι οι στόχοι τους επιτυγχάνονται μέσω της καθημερινής και συχνής εφαρμογής παιδαγωγικο-διδακτικών πρακτικά προγραμμάτων, όπως είναι φέρ' ειπείν η οργάνωση εβδομαδιαίων επισκέψεων σε σουπερμάρκετ για την αγορά προϊόντων και την τέλεση των συναλλαγών από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, η διεξαγωγή συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων με τάξεις και τμήματα γενικών σχολείων, η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλα τα στάδια διενέργειας ενδοσχολικών προγραμμάτων μαγειρικής κ.λπ. Εν προκειμένω, σημειώνουν ότι τα ειδικά σχολεία, συνιστούν το πιο κατάλληλο περιβάλλον για την εκπαίδευση, ιδιαιτέρως των ΑμεΑ.

Εν συνεχεία των συναχθέντων ευρημάτων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι βάσει των κατατεθέντων απόψεων των εκπαιδευτικών των ΣΜΕΑΕ, οι κτηριακές υποδομές του εν λόγω πλαισίου, θυμίζουν περισσότερα τα σχολεία της τυπικής αγωγής, παρά σχολικές μονάδες που φοιτούν ΑμεΑ. Ιδιαιτέρως, επισημαίνουν ότι παρότι υφίσταται νομοθεσία στην οποία

αναφέρεται ότι οι ΣΜΕΑΕ πρέπει να στελεχώνονται πλήρως από την αρχή του σχολικού έτους, παρατηρείται να υπάρχει πλήρης καταστρατήγηση και παραβίαση της συγκεκριμένης αρχής. Υπό το πρίσμα της άνωθεν συλλογιστικής και παραδοχής τους, τονίζουν τη διαχρονική έλλειψη και παράλειψη προσλήψεων ειδικοτήτων (θεατρικής αγωγής, μουσικής, πληροφορικής κ.ά.) στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Βάσει των προαναφερόμενων, θεωρείται ότι στη δομή αυτή διδάσκονται πρακτικές επιβίωσης για αυτονομία και αυτοτέλεια των μαθητών/τριών αυτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι σχολικές μονάδες της δομής αυτής, συνεπώς, παρέχουν όλα τα εχέγγυα –μέσω της διδασκαλίας και μάθησης– που χρειάζονται τα άτομα αυτής της ιδιαίτερης ομάδας, ώστε να ενισχύσουν το χαρακτήρα τους και να καταστούν ικανά και ισάξια μέλη του κοινωνικού επιστητού κατά την ενήλικη ζωή τους.

Τούτων δοθέντων, υπογραμμίζουν ότι χρειάζονται επιπλέον προστασία από τη διεύθυνση του σχολείου από αναίτιες επιθέσεις και προκλήσεις που δέχονται σε καθημερινή βάση απ' τους γονείς των μαθητών/τριών τους, ώστε να επιτελούν το επιστημονικό τους έργο άνευ προσκομμάτων και εμποδίων. Η απρόσκοπτη και ενσυνείδητη συμμετοχή του/της κάθε/μιάς εκπαιδευτικού στην ορθή και σωστή αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών/τριών της ομάδας αυτής, συνιστά ένα καθοριστικά καταλυτικό γεγονός, που λειτουργεί ως προστιθέμενη αξία για την υπόλοιπη ζωή τους και για την ουσιαστική ενσωμάτωσή τους στην πραγματικότητα της δημόσιας σφαίρας. Καταληκτικά, αναφέρεται ότι πέραν των επιστημονικών προσόντων και δεξιοτήτων που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο, πρέπει να φέρουν αφ' εαυτού, ξεχωριστό πολιτισμικό κεφάλαιο υποστήριξης της φιλοσοφίας της ένταξης, ώστε να καταστεί επιτυχημένο το καθημερινό τους έργο μέσα στις τάξεις των σχολείων της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαραής, Κ. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, ο δάσκαλος σε ρόλο συμβούλου γονέων παιδιών με ιδιαιτερότητες. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *14*, 163-179.

Ευσταθίου, Μ. (2017). Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των δομών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην περιφέρεια Ηπείρου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, *75*, 8-21.

Ζώτου, Α. (2017). Η μαθησιακή διεργασία των μαθητών/τριών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, *76*, 110-122.

Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες.* Αθήνα: Ατραπός.

Καβρουλάκη, Ν. (2016). Κοινωνικές στάσεις απέναντι στα ΑμΑ και στα ΑμΕΑ. Αλληλεπίδραση και συνεργασία σχολείου, γονέων και συλλογικοτήτων της τοπικής κοινωνίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 71*, 74-80.

Miell, D., & Dallos, R. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις. Μια συνεχής κοινωνική αλληλεπίδραση.* Αθήνα: Πεδίο.

Μιχαηλίδου, Κ. (2011). Η διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς. Τεχνικές και τρόποι παρέμβασης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, *53*, 46-53.

Μπακιρτζή, Ι. (2015). Τα κριτήρια ένταξης μαθητών με αναπηρία στο γενικό δημοτικό σχολείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 70*, 12-20.

Νάνου, Α., Γαβριηλίδου, Κ., & Ραπτοπούλου, Α. (2014). Βελτιώνοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γειτονιά. Μια πιλοτική έρευνα-δράση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, *64*, 58-76.

Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ Α΄ 80/31.03.1981. «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδεύσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ Α΄ 167/30.09.1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ρεκαλίδου, Γ., Γκότοβος, Α., Καμαριανός, Ι., Πετρογιάννης, Κ., Μουμουλίδου, Μ., Χρυσαφίδης, Κ., Μπιρμπίλη, Μ., Σιβροπούλου, Ε., Κυρίδης, Α., Σφυρόερα, Μ., Μπακιρτζής, Κ., Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β., & Σωτηρόπουλος, Λ. (2010). *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, μαθησιακές και εμψυχωτικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Σαββάκης, Μ. (2013). *Μικροκοινωνιολογία και ποιοτική έρευνα. Θεωρητικά παραδείγματα και εμπειρικές εφαρμογές.* Αθήνα: Κριτική.

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας»*, 333-339.

Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

Chang, Y.C., Quan, J., & Wood, J.J. (2012). Effects of anxiety disorder severity on social functioning in children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 24*(3), 235-245.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4/5), 379-394.

Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education, 22*(3), 31-36.

Kelley, K.J., & Kelley, M.F. (2013). Teaching empathy and other compassion -based communication skills. *Journal for Nurses in Professional Development, 29*(6), 321-324.

Kramer, L.A., & Freedman, F.J. (2017). *Creative collaborations through inclusive theatre and community based learning.* Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Kuhlthau, K.A., McDonnell, E., Coury, D.N., Payakachat, N., & Macklin, E. (2017). Associations of quality of life with health-related characteristics among children with autism. *Autism, 22*(7), 804-813.

Ledford, J.R., Lane, J.D., & Shepley, C. (2014). Using teacher-implemented playground interventions to increase engagement, social behaviors, and physical activity for young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31*(3), 163-173.

Lewis, S., & Mitchell, P. (2014). *Children's early understanding of minds: Origins and development.* Hillsdale, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Madrona, D., Samalot-Rivera, A., & Gutierrez, M.E. (2014). Improving social skills through physical education in elementary 4th year. *American Journal of Sports Science and Medicine, 2*(6), 5-8.

Magiati, I., Dockrell, J.E., & Logotheti, A.E. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(4), 409-430.

Mann, G., Moni, K., & Cuskelly, M. (2016). Parents' views of an optimal school life: Using social role valorization to explore differences in parental perspectives when children have intellectual disability. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 29*(7), 20-33.

Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1070-1083.

Wilkinson, L.A. (2005). Supporting the inclusion of students with emotional and behavioral disorders: examples using conjoint behavioural consultation and self- management. *The International Journal of Special Education*, *20*(2), 73-84.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών με ΔΕΠ-Υ και τεχνικές αντιμετώπισης των δυσκολιών τους

Δέσποινα Κιαμίλη

Msc Ειδική Αγωγή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Α' Πειραιά
Email: dkiamili@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια ιδιαίτερα συνήθης διαταραχή της παιδικής και εφηβικής ηλικίας με έντονο ενδιαφέρον διερεύνησης λόγω της επίδρασής της στην έκδηλη επικοινωνιακή συμπεριφορά και στη σχολική επίδοση των μαθητών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η επισήμανση καίριων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές με ΔΕΠ-Υ στις σχολικές τους επιδόσεις, η μελέτη της συννοσηρότητας της ΔΕΠ-Υ με μαθησιακές δυσκολίες που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών και η διερεύνηση τεχνικών που αποσκοπούν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Ακόμα, τονίζεται ο ρόλος του δασκάλου και η σημασία διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ αποσκοπώντας στη σχολική και συναισθηματική τους πρόοδο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), σχολική επίδοση, τεχνικές αντιμετώπισης δυσκολιών*

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a very common childhood and adolescence disorder with a strong interest in research due to its effect on overt communication behavior and school performance of students. The aim of this paper is to identify the main difficulties faced by students with ADHD in their school performance, to study the comorbidity of ADHD with learning difficulties that affect students' performance and to explore techniques aiming at boosting children's self-confidence and improving their school performance. Moreover, the role of the teacher is emphasized and the importance of the interdisciplinary approach as well as the cooperation of school with the parents of students with ADHD aiming at their academic and emotional progress.

KEY WORDS: *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), school performance, coping techniques*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πλήθος μαθητών φέρουν τη διάγνωση της διαταραχής «Διάσπαση Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)». Η διαταραχή εμφανίζεται σε ποσοστά μεταξύ 3% και 9% του πληθυσμού (Wilmshurst, 2011), ενώ ο επιπολασμός σε πληθυσμό παιδικής ηλικίας είναι περίπου 5% (Medrano et al., 2018). Μάλιστα, ο αριθμός παιδιών με ΔΕΠ-Υ αυξάνεται ολοένα και περισσότερο (Railean, 2017). Η νευροαναπτυξιακή αυτή διαταραχή περιλαμβάνει επίπεδα συμπτωμάτων που σχετίζονται με την αδυναμία διατήρησης της προσοχής ή/και παρορμητικότητας/υπερκινητικότητας που εκδηλώνεται σε πολλαπλά πλαίσια (Railean, 2017). Ιδιαίτερα, η διαταραχή συναντάται σε τρεις τύπους, τον τύπο ελλειμματικής προσοχής, τον τύπο υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας και τον συνδυασμένο τύπο, σύμφωνα με το εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-V, τύποι που προκύπτουν από τις ομάδες των έκδηλων συμπτωμάτων που εντοπίζονται στα άτομα (Σκαλούμπακας κ.ά., 2020).

Τα συμπτώματα αυτά προκαλούν δυσκολίες στη λειτουργικότητα των παιδιών επηρεάζοντας τις σχολικές τους επιδόσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους.

ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΕΠ-Υ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ

Συμπτωματολογία ανά τύπο της διαταραχής

Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ προξενούν σοβαρές επιπτώσεις στη σχολική επίδοση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Steiner et al., 2014). Συγκεκριμένα, οι συνέπειες που προκύπτουν από αυτή τη διαταραχή καθιστώντας τη σχολική επίδοση μαθητών με ΔΕΠ-Υ χαμηλότερη από εκείνη μαθητών χωρίς ΔΕΠ-Υ είναι η αδυναμία διατήρησης της προσοχής, η δυσκολία ακολουθίας των οδηγιών του δασκάλου και της έγκαιρης ολοκλήρωσης ενός έργου, οι ελλείψεις σε δεξιότητες οργάνωσης και τα συχνά λάθη απροσεξίας (Bussing et al., 2012).

Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ στην έκδηλη συμπεριφορά συνδέονται με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σύγκριση με τις επιδόσεις των παιδιών που δεν έχουν ΔΕΠ-Υ (Arnold et al., 2015). Ιδιαίτερα, στους μαθητές που φέρουν τον τύπο ελλειμματικής προσοχής, η χαμηλότερη βαθμολογία προκύπτει συχνά επειδή δεν έδωσαν την απαιτούμενη προσοχή στις λεπτομέρειες της εργασίας, ενώ στους μαθητές που ανήκουν στον υπερκινητικό/ παρορμητικό τύπο προκύπτουν εξαιτίας της βιασύνης τους και της ανυπομονησίας τους να παραγάγουν γρήγορα και άμεσα αποτέλεσμα χωρίς να περιμένουν να τους δοθούν όλες οι οδηγίες (Wilmshurst, 2011). Τα άτομα που φέρουν τον υπερκινητικό τύπο, έχοντας χαμηλή ανοχή στη ματαίωση παραιτούνται εύκολα και εγκαταλείπουν μια δραστηριότητα που δεν έχει άμεσο τέλος, ενώ ακόμα παρουσιάζουν συμπεριφορές όπως η φλυαρία, η δυσκολία αναμονής της σειράς τους, η συνεχής διακοπή των συνομιλητών του, η υπερβολική κινητικότητα και οι ριψοκίνδυνες αποφάσεις, χαρακτηριστικά που εντοπίζονται και σε όσους ανήκουν στον συνδυασμένο τύπο ΔΕΠ-Υ (Barnard-Brak et al., 2011).

Εκτελεστικές λειτουργίες

Η συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ συσχετίζεται με ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες, όπως είναι η λειτουργία της μνήμης εργασίας, η εγρήγορση και η συστολή όταν τίθενται ερωτήματα προς απάντηση, καθώς και η δυσκολία στον έλεγχο της ομιλίας, στον οπτικοκινητικό συντονισμό, αλλά και γενικότερα στον έλεγχο της συμπεριφοράς (Sella et al., 2019). Τα ελλείμματα αυτά προκαλούν προβλήματα τόσο στη σχολική επίδοση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ όσο και στην έκδηλη συμπεριφορά τους (Medrano et al., 2018). Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ αναστέλλουν εκτελεστικές λειτουργίες του ατόμου επηρεάζοντας τις γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών και εφήβων με ΔΕΠ-Υ (Wilmshurst, 2011), αφού εμπλέκονται σε διαδικασίες του ελέγχου της προσοχής, της μνήμης εργασίας, της αυτοπαρατήρησης, του σχεδιασμού, της ευελιξίας και της πρωτοβουλίας (Best & Miller, 2010 όπ. αναφ. στο Krieger & Amador - Campos, 2018). Οι λειτουργίες αυτές «αποτελούν τη γέφυρα μεταξύ συμπεριφοράς και μαθησιακής απόδοσης και έχουν ιδιαίτερη προγνωστική σημασία για την μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού» (Πολυχρονοπούλου, 2020, σελ. 5).

Συννοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ με μαθησιακές δυσκολίες

Περίπου το 60% των παιδιών που έχουν ΔΕΠ-Υ φέρουν μία ακόμη τουλάχιστον διαταραχή, γεγονός που μαρτυρά την υψηλή πιθανότητα συννοσηρότητας της ΔΕΠ-Υ με άλλες διαταραχές (Wilmshurst, 2011). Υπάρχουν διαρκώς αυξανόμενα ποσοστά διαγνώσεων της ΔΕΠ-Υ με συνυπάρχουσες διαταραχές (Barnard-Brak et al., 2011), τα οποία κυμαίνονται σύμφωνα με διεθνείς έρευνες από 25% έως 70% ανάλογα με τον τρόπο που ορίζεται η ΔΕΠ-Υ σε κάθε έρευνα και ανάλογα με τα εργαλεία που αξιοποιούνται κατά τη διάγνωσή της (Pham & Riviere, 2015).

Ανάμεσα στις συνυπάρχουσες με τη ΔΕΠ-Υ διαταραχές συνηθέστερη είναι η εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, καθώς οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι πέντε φορές πιο πιθανό συγκριτικά με τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης να διαγνωστούν με ειδική μαθησιακή

δυσκολία (Friedman et al., 2019), συνύπαρξη που ανέρχεται σε ποσοστό 44-45 % των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Friedman et al., 2019; Steiner et al., 2014). Λαμβάνοντας ξεχωριστά υπόψη κάθε μαθησιακή δυσκολία, έρευνα των Μπαστέα και Παπαδάτος (2016) εντόπισε συννοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ με την Αναγνωστική δυσκολία - Δυσλεξία σε ποσοστό 25-48% του δείγματος των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, σε ποσοστό 55-64% συνύπαρξη της ΔΕΠ-Υ με τη Δυσκολία στον Γραπτό Λόγο, ενώ 11-30% συννοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ με τη Δυσκολία στα Μαθηματικά – Δυσαριθμησία. Ακόμα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες τόσο στην αδρή όσο και στη λεπτή κινητικότητα με το 52% να εμφανίζει δυσκολίες στη γραφή (Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016).

Κίνητρα και αυτοεκτίμηση

Από όλα τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες αυτορρύθμισης εξαιτίας της διαταραχής τους ή ακόμα λόγω της συνύπαρξης διαταραχών. Επιπλέον αιτίες που οδηγούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σε χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο αποτελούν τα χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής στα μαθήματα και το ελλιπές κίνητρο των μαθητών αυτών σε σχέση με τους μαθητές που δεν έχουν αυτές τις δυσκολίες (Mautone et al., 2011). Ο ρόλος των κινήτρων είναι καθοριστικός για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Carlson et al., 2002), καθώς τα παιδιά δηλώνουν συχνά χαμηλά κίνητρα για την εκτέλεση ασκήσεων και σχολικών εργασιών, ενώ άλλες φορές απουσιάζουν τα κίνητρα που τους ωθούν στην εφαρμογή δεξιοτήτων που τους κάνουν να αισθάνονται ανεξάρτητοι (Tripp & Wickens, 2009 όπ. αναφ. στο Sibley et al., 2018).

Ταυτόχρονα, η έλλειψη σχολικής επιτυχίας δύναται να προκαλέσει χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται από την αποδοχή των συνομηλίκων, αλλά και όταν οι ίδιοι οι μαθητές αισθάνονται ότι οι δεξιότητές τους βελτιώνονται, αποκτώντας τότε μόνο μια θετική έννοια του εαυτού τους (Heiman et al., 2015). Έτσι, καθίσταται σαφής ο λόγος για τον οποίο παιδιά και έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν έντονο στρες και άλλα αρνητικά συναισθήματα, ανάμεσα στα οποία βρίσκονται ο φόβος της αποτυχίας και της μη εκπλήρωσης των προσδοκιών των άλλων, ο θυμός, η αίσθηση κατωτερότητας και ανεπάρκειας, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την αυτοαντίληψη των μαθητών με αποτέλεσμα να μειώνουν την προσπάθειά τους και την απόδοσή τους, αφού σε κάθε γνωστικό έργο εγκυμονεί η απειλή της ματαίωσης με συνέπεια ένα πλήθος συναισθηματικών συγκρούσεων για το άτομο (Αντωνίου, 2011).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Μαθητές με ΔΕΠ-Υ φαίνονται μέσα από κάποιες έρευνες να νιώθουν μικρότερη εγγύτητα με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα τους σε σχέση με τους μαθητές που δεν φέρουν τη διαταραχή (Honkasilta & Vehkakoski, 2019). Ακόμα, αποτελέσματα μιας έρευνας παρουσιάζουν τα ίδια παιδιά με ΔΕΠ-Υ να εκδηλώνουν σε κάποιες τάξεις έντονη επιθυμία για επιτυχία, ενώ σε άλλες τάξεις φοίτησης διαφοροποιούν τους στόχους και τις προσδοκίες τους, γεγονός που συσχετίστηκε με τη σχέση του εκάστοτε δασκάλου με τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ (Baghaei et al., 2006). Η προσπάθεια των μαθητών με ΔΕΠ-Υ για εξασφάλιση σχολικής επιτυχίας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την αποδοχή που εκλαμβάνουν αυτοί από τον εκπαιδευτικό της τάξης (Ewe, 2019). Έτσι, γνώσεις σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ και τον τρόπο με τον οποίο εξυπηρετείται η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές που φέρουν τη διαταραχή είναι απαραίτητες και συμβάλλουν σημαντικά τόσο στη σχολική επίδοση, όσο και στην κοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Honkasilta et al., 2015).

Κάθε εκπαιδευτικός βοηθά ουσιαστικά τους μαθητές όταν τους ενεργοποιεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία, τους ωθεί στη συνειδητοποίηση του αυτοπροσδιορισμού τους μέσα στην τάξη και τους βοηθά να υποστηρίζουν τους εαυτούς τους (Δημακοπούλου, 2011). Μελέτες περιπτώσεων, ερευνητικές μελέτες με μεγάλο δείγμα και περιγραφικά εκπαιδευτικά πρότζεκτ ανέδειξαν ως σημαντικούς παράγοντες σχολικής επιτυχίας ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ

την ανεκτικότητα του εκπαιδευτικού σε συμπεριφορές που απορρέουν από τη διαταραχή, το στιλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και την πρότερη εμπειρία του από αλληλεπιδράσεις με παιδιά που έχουν ΔΕΠ-Υ, την αποδοχή του μαθητή και την δαπάνη χρόνου για να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα που ταιριάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή (Sherman et al., 2008). Πιο συγκεκριμένα, τεχνικές που ακολουθούνται για την ενίσχυση της αποδοτικότητας των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι η επανάληψη οδηγιών σε επιμέρους τμήματα, η χρήση οπτικού και ακουστικού υλικού κατά τη διδασκαλία, η ανεκτικότητα ως προς τη θέση και στάση σώματος του παιδιού στον χώρο μάθησης, καθώς και η ένταξη της φυσικής άσκησης στο πρόγραμμα του παιδιού με ΔΕΠ-Υ (Brock, 2002 όπ. αναφ. στο Steiner et al., 2014).

Για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων στις εκτελεστικές λειτουργίες των μαθητών με ΔΕΠ-Υ προτείνεται η διδασκαλία του τρόπου σχεδιασμού μιας στρατηγικής με ευθείς και άμεσες οδηγίες και συχνή επανάληψη των βημάτων της στρατηγικής που διδάσκεται κάθε φορά, αλλά και εφαρμογή των επιμέρους βημάτων από τους μαθητές σε ομάδες με την εποπτεία του δασκάλου και την επιμονή του για τη συνέχιση της προσπάθειας των μαθητών που δυσκολεύονται στην κατάκτηση και χρήση στρατηγικών (Johnson & Reid, 2011).

Επιπροσθέτως, με τη σχολική επιτυχία των μαθητών συνδέονται χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως η υπομονή, η γνώση τεχνικών και προγραμμάτων παρέμβασης, η διάθεση για συνεργασία με διεπιστημονική ομάδα (Sherman et al., 2008). Μια διεπιστημονική προσέγγιση αποσκοπεί στον καλύτερο εντοπισμό των πραγματικών προβλημάτων των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, στον σχεδιασμό και την παροχή κατάλληλης υποστήριξης που θα βελτιώσει τις σχολικές τους επιδόσεις (Railean, 2017). Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντική η ύπαρξη και ανάπτυξη προγραμμάτων που συμπεριλαμβάνει εξειδικευμένο προσωπικό που θα αναλαμβάνει το απαιτητικό έργο διδασκαλίας και υποστήριξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Liang & Gao, 2016).

Επιπλέον, το Τμήμα Εκπαίδευσης για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ διατυπώνει προτάσεις για τεχνικές και στρατηγικές ανάμεσα στις οποίες ο δάσκαλος καλείται να επαναλαμβάνει το περιεχόμενο του προηγούμενου μαθήματος, να ορίζει τους στόχους μάθησης, να δίνει προφορικές και γραπτές οδηγίες τις οποίες θα χωρίζει σε επιμέρους τμήματα και θα απλοποιεί σημειώνοντας «λέξεις-κλειδιά». Επίσης, προτείνεται να παρουσιάζει τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία, να χρησιμοποιεί οπτικοακουστικό υλικό και βοηθητική τεχνολογία (Steiner et al., 2014). Η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή κατά τη διδασκαλία ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών με ΔΕΠ-Υ με συνέπεια την αποτελεσματικότερη μάθηση (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠ-Υ δείχνοντας διάθεση συνεργασίας με τη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου ενδείκνυται να ενημερώνονται για το πρόγραμμα που ορίζεται για το παιδί τους και αναλόγως τροποποιείται, αλλά και να συνεισφέρει ουσιαστικά, φροντίζοντας για την τήρηση κανόνων μελέτης που θεσπίζονται, αλλά και ενισχύοντας θετικά τα παιδιά σε κάθε τους επιτυχία (Baghaei et al., 2006).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η διεθνής έρευνα αναφέρει πληθώρα δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σε διάφορους τομείς και προτείνει μεθόδους και τεχνικές που ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών και επιφέρουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ανάμεσα σε αυτές συνιστώνται η σαφής διατύπωση της δομής των εργασιών και των οδηγιών, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η συνεχής επανάληψη, η άμεση διδασκαλία στρατηγικών, η αξιοποίηση πολλαπλών τρόπων διδασκαλίας εντάσσοντας τεχνικές πολυαισθητηριακής μάθησης, η άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, η μείωση του χρόνου παραμονής στο θρανίο με αντίστοιχη αύξηση της κίνησης, καθώς επίσης η συχνή ανατροφοδότηση χρησιμοποιώντας επαίνους (Einarsdottir, 2008).

Εκτός από τους ίδιους τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ που μπορούν να αυξήσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα και να προσπαθήσουν με θέληση αλλά και υπομονή να αυξήσουν τις σχολικές τους επιδόσεις, βαρύνουσας σημασίας ρόλο έχουν οι δάσκαλοι των μαθητών, οι οποίοι οφείλουν να δημιουργούν κλιμακούμενες προσδοκίες για τον κάθε μαθητή με ΔΕΠ-Υ ενισχύοντας παράλληλα την αυτοπεποίθησή του (Ewe, 2019). Η συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία αυξάνεται όταν τα παιδιά βιώνουν στη σχολική τους πραγματικότητα την αποδοχή και ενσυναίσθηση από τους δασκάλους και συμμαθητές τους και όταν η μαθησιακή διαδικασία εμπλουτίζεται με τεχνικές και μεθόδους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και η διεπιστημονική συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς μπορεί να επιφέρει σημαντική πρόοδο τόσο στις σχολικές επιδόσεις, όσο και στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών. Ακόμα, οι γονείς δείχνοντας διάθεση για συνεργασία μπορούν να συμβάλλουν στην υποστήριξη του προγράμματος του παιδιού τους ενισχύοντας τη συνολική προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί για μαθησιακή πρόοδο και ανέλιξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αντωνίου, Α.-Σ. (2011). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και στρες. Στο Γ. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (επιμ.) *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας* (σσ. 241-244). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Αντωνίου, Α.-Σ. & Πολυχρόνη, Φ. (2011). Η συνύπαρξη της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας με τη Δυσλεξία. Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής, 3, 137-152.

Δημακοπούλου, Μ. (2011). Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση. Στο Γ. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (επιμ.) *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών & Δυσλεξίας* (σσ. 205-230). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Μπαστέα, Α. & Παπαδάτος, Ι. (2016).Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας και Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 744-771.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2020). *Προδιαγραφές και Κριτήρια Αξιολόγησης Προσβάσιμου Εκπαιδευτικού Υλικού και Λογισμικού για Μαθητές με Προβλήματα Προσοχής και Συγκέντρωσης*. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου 2020, από http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/2_%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%94%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A6%CE%95%CE%A3%20&%20%CE%9A%CE%A1%CE%99%CE%A4%CE%97%CE%A1%CE%99%CE%91_%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A5.pdf

Σκαλούμπακας, Χ., Κόρπα, Τ., & Λύτρα Φ. (2020*). Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)*. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου 2020, από https://www.adhdhellas.org/ekpaidefsi/ekpaideftikoi/item/451-odigo-s-eksatomikevme-nou-ekpaideftikoy-programmatos-eep-gia-mathite-s-me-provli-mata-symperiforas

Ξενόγλωσσες

Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2015). Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders*, 1– 13, DOI: 10.1177/1087054714566076.

Baghaei, N., Barron, K. E, Evans, S.W., Baranik, L. E., Serpell, Z. N., & Buvinger, E. (2006). Achievement Goals of Students with ADHD. *Learning Disability Quarterly*, *29*(3), 137-158, DOI: 10.2307/30035504.

Barnard-Brak, L., Sulak, T. N., & Fearon, D. D. (2011). Coexisting Disorders and Academic Achievement Among Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders, 15*(6), 506– 515, DOI: 10.1177/1087054710369667.

Bussing, R., Porter, P., Zima, B. T., Mason, D., Garvan C., & Reid R. (2012). Academic Outcome Trajectories of Students With ADHD: Does Exceptional Education Status Matter? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*(3), 131–143, DOI: 10.1177/1063426610388180.

Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M., & Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 104-113.

Einarsdottir, J. (2008). Teaching children with ADHD: Icelandic early childhood teachers' perspectives. *Early Child Development and Care, 178*(4), 375-397, DOI: 10.1080/03004430701321696.

Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties, 24*(2), 136-155, DOI: 10.1080/13632752.2019.1597562.

Friedman, L. M., McBurnett, K., Dvorsky, M.R., Hinshaw, S. P., & Pfiffner, L. J. (2019). Learning Disorder Confers Setting-Specific Treatment Resistance for Children with ADHD, Predominantly Inattentive Presentation. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 0*(00), 1–14, DOI: 10.1080/15374416.2019.1644647.

Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., & Eden, S. (2015). Cyberbullying involvement among students with ADHD: relation to loneliness, self-efficacy and social support. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 15-29, DOI: 10.1080/08856257.2014.943562.

Honkasilta, J., Vehkakoski, T., & Vehmas, S. (2015). Power Struggle, Submission and Partnership: Agency Constructions of Mothers of Children with ADHD Diagnosis in Their Narrated School Involvement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(6), 674-690, DOI: 10.1080/00313831.2014.965794.

Honkasilta, J. & Vehkakoski, T. (2019). The premise, promise and disillusion of the ADHD categorization – family narrative about the child's broken school trajectory. *Emotional and Behavioural Difficulties, 24*(3), 273-286, DOI: 10.1080/13632752.2019.1609269.

Johnson, J. & Reid, R. (2011). Overcoming Executive Function Deficits With Students With ADHD. *Theory Into Practice, 50*(1), 61-67, DOI: 10.1080/00405841.2010.534942.

Krieger, V. & Amador-Campos, J. A. (2018). Assessment of executive function in ADHD adolescents: contribution of performance tests and rating scales. *Child Neuropsychology, 24*(8), 1063-1087, DOI: 10.1080/09297049.2017.1386781.

Liang, L. & Gao, X. (2016). Pre-service and In-service Secondary School Teachers' Knowledge about Attention-deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Attitudes toward Students with ADHD. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(3), 369-383, DOI: 10.1080/1034912X.2015.1123231.

Mautone, J. A., Lefler, E. K., & Power, T. J. (2011). Promoting Family and School Success for Children With ADHD: Strengthening Relationships While Building Skills. *Theory Into Practice, 50*(1), 43-51, DOI: 10.1080/00405841.2010.534937.

Medrano, E., Flores-Lázaro, J. C., & Nicolini, H. (2018). Learning Process During Risk Detection in Adolescents With ADHD. *Journal of Attention Disorders, 22*(12), 1140–1149, DOI: 10.1177/1087054715573995.

Pham, A. V., & Riviere, A. (2015). Specific learning disorders and ADHD: current issues in diagnosis across clinical and educational settings. *Current psychiatry reports, 17*(6), 1-7.

Railean, E. A. (2017). User *Interface Design of Digital Textbooks: How Screens Affect Learning.* Singapore: Springer.

Sella, F., Re, A. M., Lucangeli, D., Cornoldi, C, & Lemaire, P. (2019). Strategy Selection in ADHD Characteristics Children: A Study in Arithmetic. *Journal of Attention Disorders, 23*(1), 87–98, DOI: 10.1177/1087054712438766.

Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2008). The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD): a review of the literature. *Educational Research, 50*(4), 347-360, DOI: 10.1080/00131880802499803.

Sibley, M. H., Coxe, S. J., Campez, M., Morley, C., Olson, S., Hidalgo-Gato, N., Gnagy, E., Greiner, A., Coles, E. K., Page, T., & Pelham, W. E. (2018). High versus Low Intensity Summer Treatment for ADHD Delivered at Secondary School Transitions. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *47*(2), 248-265, DOI: 10.1080/15374416.2018.1426005.

Steiner, N. J., Sheldrick, R. C., Frenette, E. C., Rene, K. M., & Perrin, E. C. (2014). Classroom Behavior of Participants with ADHD Compared with Peers: Influence of Teaching Format and Grade Level. *Journal of Applied School Psychology, 30*(3), 209-222, DOI: 10.1080/15377903.2014.896297.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Επιστημονική Επιμέλεια Η. Μπεζεβέγκης. Αθήνα: Gutenberg.

Attention Deficiency Disorder And Hyperactivity

Efthalia Tsengelidou

Ph.D. Senior Consultant in the Schools of Education in Greece
Email: tsegelidu@gmail.com

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the school population is a topical issue, as shown by the abundance of studies, teacher training programs, parent training programs or parent associations.

Hyperactivity lies in excessive motor activity, restlessness and excessive speech, which manifests itself in inappropriate contexts. Hyperactive children are excessively restless and fail to play quietly. Children with hyperactivity ADHD sometimes show, paradoxically, a level of inflexibility that leads them to extremely frustrating experiences when they are asked to interrupt one activity and move on to another.

KEY WORDS: *dyslexia, learning disabilities, ADHD*

INTRODUCTION

ADHD has been known as a behavioral disorder since the beginning of the last century. In 1902, George Still identified in clinical practice a number of children who were aggressive, defiant, difficult to discipline, excessively emotionally unstable, and with deficient voluntary inhibition. In addition to these characteristics, the children also had problems with attention and hyperactivity. In 1937, the term was introduced *minimal brain damage,* but because in many cases a certain brain damage could not be determined, the syndrome was renamed in the 1960s "*minimal brain dysfunction*".

ADHD syndrome is presented in the second version of the American Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) of 1968, under the terminology *"hyperkinetic reaction of the child or adolescent."* In the 1970s, specialists focused on attention and impulsivity issues. In the 1980s, DSM III first mentioned the term "attention deficit disorder", including two subgroups: *attention deficit hyperactivity disorder.* The revised version, DSM III-R, re-emphasized hyperactivity. Later, in the 1980s, the official name of this disorder in DSM was *attention deficit disorder* with or without hyperactivity.

The second revision of the *International Classification of Diseases (ICD),* carried out by the World Health Organization (1992), considers "as a diagnostic category *hyperkinetic disorders".*

In 1994, DSM-IV used the name Attention Deficit / Hyperactivity Disorder. At the same time, the diagnosis no longer focused only on behavior, but on the full range of symptoms, including inattention, impulsivity, and hyperactivity. In the fourth version of the DSM, from 1994, the two dimensions are retained with three clinical sub-types, depending on the nature of the predominant symptoms: *the mixed type, the predominant inattention type and the predominant hyperactivity-impulsivity type.* Specialist studies confirm the existence of three categories in this syndrome: *"inattention", "inattention and hyperactivity" and "hyperactivity-impulsivity without attention deficit".* The Anglo-Saxon model is organicist, starting from the idea of neurological dysfunctions *(Minimal Cerebral Dysfunction)* to reach the name in DSM IV: *ADHD (Attention Deficit with or without Hyperactivity Disorder).* Anglo-Saxon doctors place the problem in the neurological field and prescribe drug treatments.

The French classification of Child and Adolescent Mental Disorders (2000), retains the diagnosis of *"hyperkinetic disorder"* included in a broader category *of conduct and behavioral*

disorders. The francophone model focuses on disorders ranging from motor weakness, psychomotor instability to constitutional and socio-affective hyperactivity. Most French doctors consider that in the case of an agitated child it is, most often, an emotional disorder in the relationship with the parents and recommend psychotherapy.

The definition proposed in *DSM-IV* (2003) regroups all symptoms under the expression *of attention deficit hyperactivity disorder,* while most French child psychiatrists prefer to retain the trans-nosographic character of hyperactivity, considered as a "symptomatic expression of a personality disorder worth taking under psychotherapeutic supervision "(Mille, 2001, p. 200).

According to DSM-V (2013), the defining characteristic of hyperactivity disorder and attention deficit is a persistent pattern of inattention and / or hyperactivity-impulsivity. Inattention is manifested at the level of behavior and activities of the person through: instability of attention, difficulty concentrating, disorganization, abandonment of pregnancy. These dysfunctions are not due to a lack of understanding or an oppositional attitude.

In the opinion of most researchers (Thomas, Willems, 1997; Dopfner et al., 2005), hyperactivity can be considered a disorder when the child fails, emotionally, cognitively and socially, to comply with environmental requirements. These problems occur as a result of the lack of self-control, which has four aspects: a) inattention and diminished effort or effort; b) inability to stifle impulsive reactions (impulsivity); c) the inability to adapt one's level of activity to the imposed requirements; d) the tendency to immediately wait for approval, gratitude.

Impulsivity refers to the tendency of children to act suddenly, without thinking about the consequences of the acts. A child may frequently interrupt others, take their toys, or appear constantly impatient and frustrated. *Impulsivity* leads to improvised, irascible actions that appear suddenly. Impulsivity can also be manifested in the person's perceptual or cognitive "hasty-impulsive" style.

The concept of *hyperactivity* appears in all current classifications, in all child psychiatry textbooks. In addition to a clear consensus of the international scientific community on the recognition of hyperactivity, questions remain, especially in France, about the validity of the diagnosis and the necessary therapeutic measures. The problem that specialists have to solve is not *whether* a hyperkinetic child, who moves too much, should be treated or not, but *why* he is so agitated.

ETIOLOGY AND EPIDEMIOLOGY OF ADHD

Regarding the etiology of the disorder, some infections or complications that occurred at birth were initially incriminated, causing minor, sometimes undetectable, lesions in the brain. Subsequently, it was found that although certain traumas to the brain may explain some cases of attention disorders, it is only a small number of cases, so this theory was rejected. Another theory has suggested dietary causes, namely that refined sugar and some food additives would make children inattentive and hyperactive. Other factors were also cited, such as smoking, alcohol and some toxins.

Research has shown that when women smoke cigarettes, alcohol or other drugs during pregnancy, the development of the fetus' brain can be affected. For example, heavy alcohol consumption during pregnancy has been linked to *fetal alcohol syndrome (FAS),* which leads to low birth weight, cognitive impairment and some physical defects. Many children with FAS have the same hyperactivity, inattention, and impulsivity as children with ADHD (Hastings, Fortier, Utendale, Simard, Robary, 2009).

Other studies have shown that ADHD tends to occur in the family, so it is possible that there are genetic influences. Children with ADHD usually have at least one close relative with the same disorder; between monozygotic twins a concordance of 51% was found, and among dizygotic twins of 31%, estimating a hereditary transmission of this trait between 30% and 50%.

From a neuroanatomical point of view, various hypotheses have been launched regarding the brain structures and neurotransmitters underlying ADHD, for example, a dysfunction in the diencephalon, a functional cortical hyperactivity, a deficit in the inhibitory capacity of the brain. Towards the end of the 1980s, new tools and techniques were developed to study brain activity, demonstrating the existence of a connection between a person's ability to stay focused and the level of brain activity. The exact cause of ADHD is not always known. To explain this syndrome, researchers hypothesize that certain information transmission mechanisms involving neurotransmitters, such as dopamine, norepinephrine, and epinephrine, are dysfunctional (Wilens, Biederman, Brown, 2002).

Current knowledge seems to attribute the cause of ADHD to hereditary factors, although a precise genetic factor is currently unknown. However, statistics show that hereditary factors have contributed greatly to most children with ADHD, and a considerable number of children with ADHD have a family member who is also affected.

In addition, certain factors can cause symptoms similar to those of ADHD (for example, a conflicted family situation, a separation, an incompatibility of character with a teacher or conflicts with friends, a hearing impairment - all of which can explain a problem of Careful. Consequently, social factors or environmental tensions taken as independent variables cannot be considered as causes of ADHD but can precipitate or aggravate the situation, or even contribute to its persistence. Many of the psychosocial etiologies presumed to be at the origin of ADHD attribute the origin of the child's hyperactive behavior to a faulty parental control of various environmental stimuli. It is also postulated that ADHD is the result of excessive stimulation by parents, themselves suffering from psychological problems.

Studies show that 3 - 5 % of school-age children have manifestations specific to the diagnostic criteria of ADHD. More boys than girls are diagnosed. It is noted that attention deficit disorder with or without hyperactivity often goes unnoticed in girls. If most boys are of the mixed type, the symptoms are generally quite marked for the diagnosis to be imposed. On the contrary, in girls it is most often a problem of attention, without hyperactive behaviors.

In general, ADHD begins before the age of 7, with problems affecting three areas of life and mental activity: *inattention, hyperactivity and impulsivity.* Clinicians define *inattention* in the form of the existence of a narrow, unstable attentional field, inappropriate for age. It is often difficult for a child to focus on a single activity. The child's psychomotor instability still raises the question of his origin. Instability can be primary, an expression of an organic pathology, of an overactive disorder with attention deficit, respectively of a developmental disorder, or it can be secondary to a mental disorder (depression of the child or parents), respectively to learning difficulties. The heterogeneity and evolutionary aspects of ADHD make it quite complicated to establish a definite diagnosis. Ideally, the clinician should construct a history as complex as possible, with data obtained from as many sources as possible, and note important factors such as the persistence of symptoms and the extent to which they are sources of the child's behavioral problems, and then examine with valid neuropsychological evidence.

DIAGNOSIS OF ADHD

The main diagnostic difficulty comes from the need to distinguish primary hyperactivity, secondary forms in relation to organic pathologies or other developmental abnormalities. ADHD is an externalized disorder (as opposed to anxiety or depression which are internalized mental disorders), either primary with a genetic component or secondary (problems during pregnancy and childbirth, premature birth, etc.), leading to a neurological deficit, modulated by a psychosocial component. The genetic and neurological components seem to be more and more confirmed, compared to the socio-psychological one.

ADHD is often accompanied by psychiatric comorbidities (depression, anxiety, substance abuse, tics, etc.), neurological or psycho-pedagogical (learning disorders: dyslexia,

dysorthography, dyscalculia, etc.). The diagnosis of ADHD is more difficult in particular in children under 6 years, when hyperactivity is still considered normal and tolerated by the entourage (agitation and impatience - within certain limits - are normal at a young age).

Symptoms should be observed in two or more different environments (at home and at school, in leisure activities and at home, at school and in leisure activities). The severity of symptoms can also vary depending on the environment or over time. Moreover, the behaviors described must have negative and significant effects on the child's social or school functioning. Certain symptoms must have been observed before the age of 7 years.

The specialized literature registers a new and more nuanced movement regarding the concept of psychomotor instability. Recent findings in the neurosciences have confirmed that certain hyperactive behaviors are effectively supported by attention disorders, thus validating the concept of ADHD (Barkley, 2006). Clinical practice also confirms that attention deficit is not the only cause of psychomotor instability: emotional disturbances or inappropriate environmental conditions can also lead to disabling agitation. Thus, the unstable child requires a rigorous diagnostic approach, the diagnosis of ADHD being reserved for certain instances. Well-defined, whose characteristics are known, the rest of the causes of hyperactivity must be addressed as a differential diagnosis. On average, only in a third of children designated with hyperkinetic, this syndrome is the main diagnosis, in others the syndrome is related to another pathology (Thomas, Willems, 1997).

The diagnostic criteria according to DSM V (2013) are currently represented by:

- persistence of a pattern of inattention and / or hyperactivity - impulsivity. All these symptoms persist for at least 6 months, interfere with the child's neurocognitive development and have a direct negative impact on social, academic and occupational activities;
- some symptoms of inattention or hyperactivity-impulsivity are present before the age of 12;
- some symptoms of inattention or hyperactivity - impulsivity are present in two or more situations (school, family, in relationships with friends or relatives, in other activities);
- there is clear evidence that symptoms interfere with and reduce academic performance, social and occupational skills;
- the symptoms do not appear exclusively in schizophrenia or other mental illnesses and are not justified by other mental disorders (mood disorders, dissociative disorders, personality disorders, drug intoxications).

In ADHD there are no laboratory investigations or specific neurological signs, so the diagnosis is based on a rigorous history, with the finding of the three characteristic symptoms and additional evaluations (IQ tests, school performance tests, tests for learning disorders, speech therapy evaluations). One of the most commonly used tests for the neurocognitive assessment of children and adolescents with ADHD is the Continuous Performance Tests, which have been shown to be particularly effective in detecting attention disorders (Riccio CA, Reynolds CR, Lowe P., Moore JJ, 2002). Reports on the child's behavior from multiple sources, especially parents and teachers, are also important for diagnosis.

It is important to emphasize that *hyperactivity* and *attention deficit* are two different features of the syndrome that are most often found simultaneously in the same individual, but may exist in the absence of each other. Thus, can be diagnosed *deficit* attention with or without hyperactivity.

Attention disorder is the central element of ADHD syndrome, considered as the pathophysiological basis of dysfunction. The child has a difficulty concentrating and a quasi-constant distractibility with the impossibility to grasp the relevant information when there are distracting factors (background noise, conversations, television, etc.). The child disturbs his parents and the teacher due to his inability to maintain his attention over time. He does not seem

to listen, he is not attentive, he starts several activities (various work tasks or games) that he does not finish and he neglects his school duties. The inattentive child does not fully follow the instructions given to him, neglects the details, tends to lose the objects necessary to perform a task and is easily distracted by events that do not bother others. Sometimes, being motivated, he can get involved in an activity that he likes and no longer hears what he is being told. Attention deficit disorders especially disrupt his ability to learn.

Motor hyperactivity manifests differently depending on age, hence the difficulty in determining whether the offending behavior is really inappropriate for his age. The child with *motor hyperactivity* is always on the move, unable to stay seated (in class, during family meals, etc.), with a disorganized, non-constructive and poorly coordinated global activity. The child runs and jumps, is constantly agitated, is unable to sit at the work table or rest. Being restless, he can't play alone and constantly asks for the adult he kidnaps all the time. He can't stop talking and tends to make noise during quiet activities, disturbing others; if he is scolded, he apologizes, promises not to repeat himself, but in a minute the psychomotor agitation resumes. It always moves, it doesn't sit still on the board. If the teacher tells her to stop and stop flipping in the bench, but to try to do the work, the child will do his best not to swing, but often will not do the required homework.

Impulsivity can be defined as the predisposition to react quickly to internal or external stimuli, without planning and without being aware of the possible consequences for the impulsive individual or for other people. The term impulsivity refers to a multitude of risky, inappropriate behaviors or responses that often result in undesirable or harmful results. Impulsive individuals are unable to resist certain impulses, a drive or temptation that may be harmful (Chamberlain and Sahakian, 2017). In people with impulsivity, behaviors such as: negligence, impatience, underestimation of undesirable acts, pronounced and uncontrolled extraversion, inability to delay receiving rewards, the tendency to take risks and the search for sensations (Wright et al., 2012).*Impulsivity* is a dimension that is found at *the motor, cognitive and social level,* this disorder manifesting itself especially in attention deficits, but also in provocative opposition and conduct disorders.

Motor impulsivity is characterized by a motor disinhibition, by the inability of the individual to inhibit a motor response. Individuals with this type of impulsivity are tempted to give quick but incorrect answers (Riccio et al., 2002).

Cognitive impulsivity is characterized by a rapid and incorrect way of responding to a cognitive task, without waiting for the end of training or without succeeding in following the successive stages in an orderly manner. The individual with *cognitive impulsivity* has difficulties in collecting and analyzing information before making a decision, does not have a precise strategy, cannot organize his activity rigorously, which is why he needs priority lists and action plans. Cognitive impulsivity negatively influences executive functioning in terms of planning, organization, reasoning, or flexibility (Leshem and Glicksohn, 2007).

Behavioral impulsivity corresponds to the inability to correct or inhibit inappropriate verbal or motor behaviors for various tasks or social situations.

The impulsive child is unable to wait his turn (at play or in various school situations and activities, including sports), responds by forgetting to raise his hand and often rushes to answer even if he has not been asked, interrupts adults and interferes in discussions. Abandon an activity in a very short time. *The impulsive child* is intolerant of coercion and immediately becomes aggressive when frustrated, seems insensitive to rewards and punishments. Its great difficulty in complying with orders is quickly interpreted as a refusal of rules and directions.

Students experience the following *types of impulsivity:* a) *impulsive behavior without a precise purpose* (gets up from the chair for no reason): b) *inappropriate behavior with a precise purpose* (sharpens his pencil at an inappropriate time) and c) *impulsive behavior to attract attention and positive appreciation* (answer correctly without waiting for his turn).

Most often impulsivity is associated with hyperactivity. Sometimes, impulsivity is responsible for the rejection of the child by his entourage, which disrupts his motor functioning and some aspects of cognitive functions (difficulty in anticipating the consequences of his actions). Impulsivity also has emotional consequences, with rapid and frequent changes in emotional state. Impulsivity disrupts behavior especially in terms of social, interpersonal relationships. Sub-types of impulsivity are closely related to numerous dysfunctional behaviors and pathological behaviors manifested to varying degrees. Thus, there are particular cases in which, although the child appears to have ADHD symptoms, this diagnosis will not be made because another psychological or psychiatric diagnosis would better explain the symptoms. Also, in case of associated comorbidity (bipolar disorder, anxiety, specific learning disorder) each diagnosis should be made separately. In case of mental retardation, ADHD is not diagnosed unless the behavior is inappropriate for the child's mental age, and this diagnosis will be made independently of the psychological diagnosis (Mackillop et al., 2016).

In view of the above, it follows that the differential diagnosis in relation to the associated morbidity is particularly important.

Differential diagnosis and possible associated disorders

In both English and French literature, disorders associated with a disease, syndrome or neuropsychic dysfunction are referred to as "comorbidities".

The diagnosis of ADHD is based on the observation of a set of behaviors and should be reserved for primary forms. The differential diagnosis must allow the elimination of other hyperactivities: *constitutional* (which integrates into a pathology of development or personality), *secondary, situational* or *reactionary* (in relation to the dysfunctions of the living and working environment). Assessing associated disorders is very important because ADHD is a syndrome that is often associated with other disorders, with some comorbidities. In DSM-IV and DSM-5, comorbidities encountered in children with ADHD include *internalized behavioral disorders, externalized behavioral disorders,* and in some cases *learning difficulties (reading, writing, math).* The Alberta Education Institute of Canada, based on data collected by the MTA Group in 1999, presents the following data on ADHD-associated disorders in children: 30-50% learning disorders; 40% provocative opposition disorders; 25% conduct disorders; 10-30% depression; 30% - anxiety; 20% bipolar disorder; 7% Gilles Tourette syndrome. International epidemiological studies report a very high comorbidity, with more than half of children with ADHD having at least one other diagnosis.

Children with comorbid ADHD will have particular clinical characteristics, the associated disorders complicating the diagnosis and medical, psychological and psycho-pedagogical therapeutic interventions. Among comorbidities, the most common are *outsourced behavioral disorders, provocative opposition disorders,* and *conduct disorders.*

According to the DSM-IV, *outsourced behavioral disorders* are part of the category of symptoms described in attention deficit or hyperactivity disorder, challenging oppositional disorders, and conduct disorders.

Provocative opposition disorders include a set of hostile and provocative behaviors, which often manifest from pre-school age. Provocative opposition disorder is one of the main disorders associated with ADHD. Comorbidity with provocative oppositional disorder was observed by Keenan and Wakschlag (2000) in 15.2% of cases of preschoolers with ADHD, and conduct disorders were found in 6.3% of cases. Only 11.4 % of the preschoolers examined were identified as "pure hyperactive". The results of another study, conducted by Wilens et al. (2002) show that 25% of the preschool children examined, aged 4-6 years, show only symptoms of ADHD, without any comorbidity, in 62% of cases ADHD is associated with a provocative opposition disorder, and 23% with conduct disorders.

Provocative oppositionism is characterized by a hostile, negative, defiant and distrustful attitude of impulsive and hyperactive children towards adults, especially if they are

authoritarian. The comorbid diagnosis of *provocative oppositional disorder* is made when for six months in children and young people with ADHD the following manifestations are encountered: anger, protesting tendencies, refusal of rules imposed by adults.

Conduct disorders bring together a set of repetitive and persistent behaviors that violate the rights of others and social rules, through verbal or physical aggression, the deliberate destruction of property. Behavioral disorders most often occur before the age of 10, with an increased risk of chronicity, reaching the peak of adolescence. After DSM-5, the early onset of conduct disorders (before 10 years), often preceded by *provocative opposition disorders,* amid the development of prosocial emotions, empathy, a sense of responsibility, frustration caused by repeated failures, lead to a serious prognosis. On the risk of developing personality disorders in adolescence and adulthood. Between 25% and 75% of adolescents with ADHD may show *provocative opposition.* In almost half of the cases, specialists wonder if the symptoms of ADHD are not somehow a facet of this associated disorder. Among the ADHD subtypes, the "predominantly inattentive" subtype was found to have a lower frequency of comorbid association of provocative oppositional disorder and conduct disorders than the "hyperactive" subtype.

Children with ADHD with *oppositional disorder* may be more frequently rejected by their peers and may be at high risk for *anxiety-depressive comorbidity.* Wilens et al. (2002) found that of the children with ADHD examined, aged 4-6 years, 28% had anxiety and 42% had symptoms of depression. Epidemiological research shows that approximately 33% of children with ADHD have comorbid anxiety, and in the general population anxiety is found in proportions ranging from 5 % to 15 %. Depressive disorder generally manifests itself after the onset of ADHD symptoms. It is estimated that 25% of people with ADHD have experienced one or more depressive episodes in their lifetime, and in the general population they occur in only 15% (WHO, 2008).

The reason for the association of ADHD with emotional disorders, especially *anxiety* or *depression,* is not explicit. One hypothesis would be the connection of these emotional disorders with low self-esteem and the feeling of insecurity felt by children as a result of school failures and in the sphere of social relations. People with "predominantly inattention" type ADHD appear to have a higher propensity for anxiety. Many experts believe that some of the consequences of behaviors caused by ADHD can themselves cause *anxiety* or *depression* and can *reduce self-esteem.* Some children with ADHD may experience *symptoms of anxiety* and / or *depression,* especially if other family members suffer from these conditions. Like any *conduct, disorder provocative opposition disorder* seems to be influenced more by the family environment than by ADHD as such, leading to an impairment of the social and school functioning of children and young people.

When present, *affective disorders* require specific treatment in addition to ADHD.

Studies show that ADHD symptoms have an independent evolution in relation to comorbid disorders.

A rigorous investigation also highlights the relationship between the child's agitation and somatic pathology, a harmful environment (educational deficiencies, parental depression), mental retardation, or certain mental disorders (obsessive and compulsive disorders, depressive episodes, disharmonious personality development). The possibility of the association of disorders without a cause-and-effect relationship between pathologies (e.g. ADHD and anxiety or depression) should not be neglected. It is also necessary to distinguish between inattention and instabilities of attention due to severe learning disabilities (dyslexia, dysphasia, dyspraxia, etc.), or on the behavioral specificity of gifted children, who are often inattentive in class due to boredom. The specific symptoms of ADHD, which in some children are predominantly manifested in the school environment, can be alleviated through personalized educational pedagogical interventions combined with behavioral therapy (Wolraich et al., 2011).

NEW TRENDS IN THE DIAGNOSIS AND EVALUATION OF ADHD SYNDROME

As scientific data evolves, diagnostic criteria are regularly updated. The clarifications provided improved the specificity of the diagnosis and allowed a 15% reduction in the number of cases diagnosed with ADHD.

The doctor and psychologist must be aware of the proposed criteria for the diagnosis of ADHD and adapt to new knowledge in the field of neuropsychology and developmental psychology. Researchers (Sonuga-Barke, 2005) make arguments to show that, among other neuropsychological factors, the symptomatology of ADHD is based on the *deficit of executive functions.*

Executive functions integrate regulatory and cognitive processes, such as attention and working memory. These functions include a variety of skills, such as: stability and concentration, working memory, flexibility, planning, control, cognitive or behavioral inhibition to abandon inappropriate, erroneous actions.

In children with ADHD, executive functions are poorly developed. The cognitive developmental model proposed by Sonuga-Barke (2005) suggests that the deficit of executive functions may not only be a result of ADHD, but especially a triggering factor, with negative repercussions on school performance.

According to Sonuga-Barke, the executive deficit would be the basis of the symptoms of ADHD, which in turn leads to decreased performance in executive tasks. The decrease in the experience of executive tasks accentuates the executive deficit, respectively the symptoms of ADHD. Deficiency of executive functions and aversion to delaying actions can induce impulsivity in children with ADHD. On the other hand, in children with ADHD there are some abnormalities in the neuropsychological circuits of the reward, their behavior largely depending on the immediate reinforcements. These children have a strong aversion to postponing the reward, which has no motivational effect. Also, children with ADHD cannot use previous experiences to create adequate motivation in a current situation similar to the past. The deficit in the organization of the activity, related to the generalized aversion to postponement, to which is added the anomaly in the reward circuits, as well as the reduced experience in the efficient use of time, induce or accentuate the impulsivity, which leads to a diminished school performance.

Some researchers, such as Thomas B. Johnson (quoted by Thomas and Willems, 1997), suggest that we do not consider the *characteristics of* ADHD *as signs of a pathology,* but rather *as indicators of a particular psychological type* and *learning style*. The author finds that students with ADHD have a particular learning style, which is predominantly kinesthetic and spatial. These students show symptoms of ADHD when they are confronted with teachers and situations that by their disciplinary measures do not act in consensus with the psychological style of these students and their learning style.

Another trend in the evaluation of ADHD is related to research on disorders *working memory*. Working memory is the ability to retain and manipulate information over a short period of time. The working memory supports the complex reasoning, being necessary for the executive functions regarding the anticipation, planning and organization of an approach towards a goal (Baddley, 2010). A working memory deficit is considered to play a very important role in attention deficit hyperactivity disorder. This deficit is attributed to an abnormality in the functioning of the frontal lobe (Baddley, 2010).

Research shows that *working memory in children with ADHD can be improved through training,* and *this improvement has a positive impact on reducing symptoms.* For example, in children with ADHD, working memory training can reduce impulsivity by inhibiting the immediate response.

Other research has focused on disorders *temporal / sequential function* in children with ADHD. Thus, Melvin Levine (quoted by Thomas and Willems, 1997) considers that a "hidden

disability" of the child with ADHD, not always detected in class, is the one related to the observance *of sequential relationships,* where the order of the elements is essential. For example, the sequence of letters of a word, the numbers in a telephone number, the sequences in a long verbal instruction require a perception and appreciation of the serial order. The progressive capacity to be able to assimilate and process longer and longer information sequences is closely related to the development of the notion of time. Students with ADHD have difficulties in school assignments that require the processing of information based on sequential memory, which can significantly slow down their learning.

APPROACH TO THE DIAGNOSIS AND EVALUATION OF ADHD

In Europe as well as in the USA and Canada, the diagnosis of ADHD can be made by the family doctor, pediatrician, pediatric neurodevelopmental specialist, neurologist or psychiatrist, neuropsychologist or clinical psychologist (www.has-sante.fr), based on the symptoms specified in DSM-IV and DSM-V and scientifically validated tools (for example: Conners Questionnaire - Teachers version and Parent version; Vanderbilt ADHD Diagnostic Teacher Rating Scale, ADHD Rating Scale -IV etc.).

DSM-5 (2013) states that ADHD syndrome is characterized by a persistent mode of inattention and/or hyperactivity-impulsivity, which interferes with functioning or development.

The diagnostic criteria for ADHD specified in DSM-5 (2013) are set out below.

Criterion A 1: Inattention: *six or more of the following symptoms,* which persist for at least 6 months, have a degree that does not correspond to the level of development and have direct negative consequences for social and academic / professional activities.

It is emphasized that the symptoms are not manifestations of oppositional behavior, deficiency, hostility, misunderstanding of the task or training. For people over the age of 17, teenagers or adults, at least 5 of the symptoms of inattention are required:

a) Often do not pay attention to details or make mistakes in school, work or other activities (neglect or forget details, work does is not accurate etc.);

b) It is often difficult for him to keep his attention on games or other activities (he has difficulty staying focused during a lesson, a course, a conversation, reading a long text, etc.);

c) Even in the absence of a clear distraction, he often does not seem to listen when he is spoken to, he seems to be absent, his thoughts seem to be elsewhere;

d) Often does not comply with the training received and does not complete school requirements, domestic or professional tasks (for example, starts work, but quickly loses the thread, abandons it and is easily distracted);

e) Often has difficulties in organizing his activities (for example, difficulties in managing sequential tasks; difficulties in maintaining tools and order in personal affairs; complicates and disorganizes work; manages with difficulty; does not meet the deadline for completion of the activity);

f) Demonstrates aversion, avoids or acts contrary to the requirements of tasks that require sustained mental effort (for example, in the case of school activities in the classroom or homework);

g) They often lose items needed for work or activities (school supplies - pencils, notebooks, books -, mobile phone, etc.);

h) Frequently easily distracted by external stimuli;

i) In everyday life he has moments or periods when he forgets frequently.

Criterion A 2: Hyperactivity and impulsivity: *six or more of the following symptoms,* which persist for at least 6 months, with a degree which does not correspond to the level of development and which has direct negative consequences for social and academic activities / professional. Symptoms are not manifestations of oppositional behavior, deficiency, hostility, misunderstanding of pregnancy or training.

For people over the age of 17, teenagers or adults, at least 5 of the symptoms are required.

a) He often moves his hands and feet or turns in a chair;

b) Gets up frequently in the classroom or in other situations where it is necessary to sit (for example, in the classroom, the child gets up from his seat and walks between the rows);

c) They often sit or climb everywhere, in situations where these manifestations are not appropriate (note: in adolescents or adults, states or feelings of agitation may manifest);

d) It is often difficult for them to stay calm in games or leisure activities;

e) It often acts as if it is "mounted on springs", on "barricades", being unable to stay immobile for longer (for example, in class or other places, such as some meetings, at restaurants, etc.). For this reason such individuals are perceived by others as agitated, difficult to follow);

f) It often talk loudly all the time;

g) They often give an answer to a question that is not entirely uttered or ends the interlocutor's sentence;

h) It is often difficult for him to wait for his turn (for example, when he has to sit one after the other);

i) He often interrupts others, wanting to impose his presence (interrupts conversations, games or other activities; uses the goods of others without asking for permission and without permission, etc.).

Clinical sub-types:

- *Mixed or combined condition:* criteria A1 and A2 are met for the last 6 months.
- *Predominant inattention condition:* criterion A1 is met for the last 6 months and criterion A2 is not met.
- *Predominant hyperactivity / impulsivity condition:* criterion A2 is met for the last 6 months, and criterion A1 is not met.

Other details mentioned in DSM-5:

- Some of the symptoms of hyperactivity / impulsivity or inattention are present before the age of 12 years.
- Some symptoms of inattention or hyperactivity / impulsivity are present in two or more different types of environments (for example: at home, at school or at work; with friends or in relationships; in other activities).
- There must be a clear clinical evidence of a significant clinical impairment of social, school or professional functioning and quality of life.
- Symptoms do not occur exclusively during schizophrenia or other psychotic illness and cannot be explained by another mental disorder (thymic-affective disorder, anxiety disorder, dissociative disorder, personality disorder, intoxication through the consumption of various substances, drugs).

In the diagnostic approach, two questions are essential to know if it is more of a neurological or a reactionary disease:

- If the symptoms of inattention, hyperactivity / impulsivity are frequent and present in several contexts, then it is a constitutional disorder.
- If the symptoms are intermittent and of recent onset, it is a secondary, reactionary, situational disorder. In these cases, the child reacts through his hyperactivity to a situation that does not suit him: too difficult school tasks in relation to his abilities, emotional deficiencies, etc.

For the diagnosis of ADHD, the clinical examination of children and young people is important, including the *anamnesis, the systematic observation* and the *application of tools for the detection and evaluation of symptoms.* The clinical examination also seeks to highlight clinical abnormalities that are evocative of some neurological or genetic conditions. The consultation begins with research into the medical-psychological history, emotional

deficiencies or physical or mental parental disorders. Psychological maintenance, in the presence of the parents first, then only with the child, aims to assess the impact of instability on the quality of family life and also allows the understanding of the child's perception of his difficulties and emotional disorders. Specifying the symptoms in the office does not always provide enough information, because often children with attention deficit are able to inhibit their hyperactivity in a new situation. Symptoms can fluctuate during the day and depending on different situations. Therefore, the specialist will use the *method of direct observation* (in the waiting room or in the school environment). Also useful are questionnaires for assessing the signs of ADHD, completed by the child's parents and teachers.

The evaluation process, carried out after a multidisciplinary approach and involving collaboration and exchange of information between different specialists, comprises three essential phases:

a) The first phase of the evaluation process consists of an *open meeting* during which the parent, teacher, child or adolescent speaks spontaneously to the doctor or psychologist about the situation in which he is. The specialist will listen to the client, who describes in his words the difficulties observed or experienced. At the end of this first phase, the evaluator should be able to formulate the basis of the hypotheses that explain the difficulties of the child / adolescent and that guide him in his therapeutic approach.

b) The second phase lies in the *structured collection of information.* During this phase, the doctor or psychologist synthesizes the relevant information and documents it, starting from the reality of the child's situation. At the end of this phase, the doctor / psychologist should remember only the most plausible hypotheses.

c) The third phase consists in *confirming the hypotheses.* This phase lies in the in-depth assessment of certain aspects that confirm the diagnosis and the specificity of the disorder. Certain aspects of disruptive behaviors are specified and quantified: persistence, constancy, frequency and intensity.

ADHD-specific disorders may be obvious to teachers as early as the first school year. The onset of school is one of the major opportunities for identifying attention difficulties and hyperactivity, as agitation and inattention are common causes of consultation with a neurologist, child psychiatrist or psychologist. The most frequent manifestations are the uninterrupted agitation of the student, the inability to obey the norms of the class, the distractibility of attention and the inefficiency of some pedagogical approaches. The school difficulties of children with ADHD are due to dysfunctions and disorders of attention, fine motor skills, sequential spatial-temporal orientation and structuring, memory, language, executive functions.

Information on ADHD-specific disorders in each student should be collected in a complementary manner by the physician (specific medical examinations) and by the psychologist (psychological and psychomotor assessment, systematic observation). The psychologist may furthermore examine the child with *neuropsychological tests, such as NEPSY,* to better discern the child's problems with *attention* or *executive functions.* Such examinations are useful to determine the extent and nature of the child's deficits and to design and implement the personalized intervention plan, depending on the child's real difficulties and abilities. The information gathered also provides accurate data about the child's learning process, strengths and weaknesses, thus guiding personalized interventions.

The school psychologist or pedagogical psychologist must identify the school difficulties of children with ADHD. The advantage of the school psychologist and of the psycho-pedagogue is that he carries out his activity within the school institution, where the attention deficit of some students is most clearly manifested. School psychologists and pedagogical teachers must apply scientifically validated assessment procedures and psycho-pedagogical intervention techniques based on personalized educational projects (Fourneret, Revol, 2000).

The evaluation process is based on several general principles:

- the diagnosis must be accurate and operationalized to allow understanding
- thorough of the problems of the child and his environment, in order to psycho-pedagogical intervention;
- Particular attention must be paid to the different contexts in which symptomatic behaviors occur;
- Atypical development must be established starting from valid evaluation tools;
- The data collected must be used directly for the treatment and psycho-pedagogical interventions.

The concern of specialists for a *more accurate assessment* of children with ADHD is closely related to the interest in developing and diversifying psychological and psycho-pedagogical intervention strategies, in close relation with drug therapy (Thomas, Willems, 1997; Döpfner, Schürman, Frölich, 2005; Iftene, 2007). Assessment and diagnosis are important because they facilitate the taking of support measures adapted to the difficulties faced by the child (Thomas, Willems, 1997; Fourneret, Revol, 2000). Intervention in cases of ADHD is based on a multidisciplinary approach: medical (specific medication), psychological (behavioral therapy), speech therapy, psychomotor and psycho-pedagogical.

Research (Thomas, Willems, 1997; Fourneret, Revol, 2000) and psycho-pedagogical practice prove how necessary it is to personalize the therapeutic-educational model for students with ADHD. Psychological counseling helps these children to rebuild their self-confidence, in their abilities, favoring the increase of self-esteem and school performance.

CONCLUSIONS

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a commonly diagnosed neurodevelopmental disorder in pediatric patients, but its etiology, adulthood, and differential diagnosis continue to be particularly controversial in the literature. Like other disorders in child and adolescent psychiatry, the terminology of ADHD has undergone numerous revisions over the years, as reissues of diagnostic manuals but also new scientific discoveries.

Attention Deficit Hyperactivity Disorder, also known as hyperkinetic disorder, is considered to be one of the most prevalent childhood disorders, affecting 3-10% of primary school children in Europe and the United States.

BIBLIOGRAPHY

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. (DSM V) Washington DC

Baddley, A. (2010). Working memory, Current Biology, Vol. 20, Issue 4, pp. 136-140.

Barkley, R. A. (2006). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In: E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.) Child Psychopathology (3nd ed.). New York. Guilfdord Press, 75-143.

Chamberlain, S.R., Sahakian, B.J. (2017). The neuropsychiatry of impulsivity. Current Opinions in Psychiatry, 29: 255-161.

Döpfner, M., Schürmann, S. şi Frölich, J. (2006). Programul Psihoterapeutic pentru Copii cu Tulburare Hiperchinetică şi Comportamente de Tip Opoziţional – THOP, Ed. RTS, Cluj-Napoca.

DSM-IV (2003). Manual de diagnostic şi statistică a tulburărilor mentale. Bucureşti: Editura Pegasus.

Fourneret, P.& Revol O., (2001) Procédure décisionelle devant un tableau d'instabilité psychomotrice chez l'enfant d'âge scolaire, *Rev. Archives de Pédiatrie*, vol. 7, no 5, pp. 554-562.

Hastings, P.D., Fortier, I., Utendale, W.T., Simard, L.R., Robary, P. (2009). Adrenocortical functioning in boys with attention-deficit/hiperactivity disorder: examining subtypes of ADHD and associated comorbid conditions. Journal of Abnormal Child Psychology, 37, 4: 565-578.

Iftene, F. (2007). Tulburarea de atenţie şi/sau hiperchinezie. Ghid pentru părinţi, profesori şi medici. Cluj-Napoca, Ed. Alma Mater.

Keenan, K., Wekschlag, L.S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic- referred preschool children. Journal of Abnormal Child Psychology, 28, 1: 33-46.

Mackillop, J., Weafer, J. C., Gray, J., Oshri, A., Palmer, A., Wit, H. (2016). Tge latent structure of impulsivity: impulsive choise, mpulsive action, and impulsive personality tarits. Psychopharmacology, 233: 3361-3370.

Mille, C. (2001). L'hiperactivite de l'enfant, Actualités en psychiatrie de l'enfant. Paris, Medecine-Sciences, Flammarion.

Organisation mondiale de la santé (OMS, 2008). Clasification statistique internationale des maladies et des problémes de santé connexes. Geneve.

Riccio C.A., Reynolds C.R., Lowe P., Moore J.J. (2002). The continuous performance test: a window on the neural substrates for attention? Arch Clin Neuropsychol, 17:235-272.

Sonuga-Barke, E.J.S. (2005). Causal Models of Attention-Deficit, Hyperactivty Dysorder: From Common Simple Deficits to Multiple Develompental Pathways. Biological Psychiatry, 57, 11: 1231-1238.

Thomas, J., Willems, G., (1997). Troubles de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant. Paris: Masson.

Wilens, T.E., Biederman, J., Brown, S. (2002). Psychiatric comorbidity and functionning in clinically referred preschool children and school-age youth with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 3: 262-268.

Wolraich, M., Brown, L, Brown, R.T., Du Paul, G et all. (2011). ADHD, Clinical practice guideline for diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hiperactivity disorder in children an adolescents. Paediatrics, 128, pp. 1007-1022.

Wright, A., Ricards, H., Cavanna, A.E. (2012). Impulse-control disorders in Gilles de la Tourette Syndrome, *Journal Neuropsychiatry Clinical Neurosciences*, vol.24 pp. 16-27.

Ένα πρόγραμμα ERASMUS + για τη διαφορετικότητα ... με διαφορετική προσέγγιση

Ελένη Β. Τζανή

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φυσικής Αγωγής ΠΕ.Κ.Ε.Σ Πελοποννήσου
Eimail: eltzanicoordinator@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτή την εργασία θα παρουσιαστούν και θα συγκριθούν δύο προσεγγίσεις ως προς την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σχετικά με τη διαφορετικότητα, εκπαιδευτικά προϊόντα επιμορφώσεων εκπαιδευτικών ενός Γυμνασίου με την συμμετοχή τους στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus + ΚΑ1 μετά την έγκριση της αίτησής του σε σχέδιο Μαθησιακής Κινητικότητας Προσωπικού Σχολικής Εκπαίδευσης με τίτλο: «Καλλιεργώντας ένα ανοιχτό προς όλους σχολικό περιβάλλον. Ξεπερνώντας τα πολιτισμικά εμπόδια», η υλοποίηση του οποίου έγινε κατά τα σχολ. έτη 2018-19 και 2019-20. Τα δύο επιμορφωτικά σεμινάρια "Diversity in the Classroom" από τον οργανισμό IFOM στην Μπολόνια Ιταλίας και «Diversity in Education» από τον οργανισμό υποδοχής EEKHAOUT Academy στη Λισαβόνα Πορτογαλίας τα παρακολούθησαν τρεις εκπαιδευτικοί και μία Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ). Ο κύριος στόχος του άρθρου είναι η σύγκριση των δύο εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή των καλών πρακτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε ένα επαρχιακό σχολείο με αυξημένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών καθώς και ο αντίκτυπος στην τοπική κοινωνία και η προστιθέμενη ευρωπαϊκή αξία.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ*: Erasmus+ και διαφορετικότητα, καλές πρακτικές, επιμόρφωση*

ABSTRACT

In this work two approaches to sensitizing the school community about diversity will be presented and compared, the educational outcome of a rural High School's teachers through their participation in the European program Erasmus + KA1, in a Learning Mobility project entitled "Cultivating a school environment open to the whole community. Overcoming cultural challenges", which was implemented during the school years 2018-19and 2019-20. The two training seminars "Diversity in the Classroom" by IFOM in Bologna, Italy and "Diversity in Education" by the organization EEKHAOUT Academy in Lisbon, Portugal were attended by three teachers and one Educational Coordinator. The main purpose of the article is to compare the two educational approaches, to study the competences acquired during the professional and personal development of teachers, the application of good practices in the Greek educational system, particularly in a provincial school with an increased number of foreign students as well as the impact on the local community and the added European value.

KEYWORDS*: Erasmus+ and diversity, good practices, teachers' training*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτή την εργασία θα παρουσιαστούν και θα συγκριθούν δύο προσεγγίσεις της διαφορετικότητας, εκπαιδευτικά προϊόντα επιμορφώσεων εκπαιδευτικών ενός Γυμνάσιου με την συμμετοχή τους στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus + ΚΑ1 (https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_el) μετά την έγκριση της αίτησής του σε σχέδιο Μαθησιακής Κινητικότητας Προσωπικού Σχολικής Εκπαίδευσης με τίτλο: «Καλλιεργώντας ένα ανοιχτό προς όλους σχολικό περιβάλλον, ξεπερνώντας τα πολιτισμικά εμπόδια», η υλοποίηση του οποίου έγινε κατά τα σχολ. έτη 2018-19 και 2019-20.

Η επιλογή για την μελέτη αυτής της σύγκρισης δύο διαφορετικών προσεγγίσεων έγινε γιατί έχει ενδιαφέρον να παρουσιαστούν αξιόλογες μεθοδολογίες από δύο διαφορετικά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (της Ιταλίας και της Πορτογαλίας), σε σχέση με το θέμα της διαφορετικότητας και πως το προσεγγίζουν, καθώς και η εφαρμογή τους στο σχεδιασμό μαθημάτων και δράσεων του Γυμνάσιου, του οποίου οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν μέσω του Προγράμματος Erasmus+.

Η εργασία δομείται σε τρία μέρη. Η διαφορετικότητα στη βιβλιογραφία, η παρουσίαση των μεθοδολογιών των εκπαιδευτικών οργανισμών IFOM και ΕΕΚΕΗΟUT και η σύγκριση καθώς και μερικές εφαρμογές από ελληνικό σχολείο (Γυμνάσιο) σε συνεργασία με άλλες εκπαιδευτικές δομές. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του προγράμματος ως το αντίκτυπο που είχε κατά την εφαρμογή.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί η περίπτωση της κινητικότητας και του σχεδίου του προγράμματος Erasmus + 2 (https://en.wikipedia.org/wiki/Erasmus_Programme) και να μελετηθεί η πορεία του σχεδίου, οι δύο διαφορετικές προσεγγίσεις από τους οργανισμούς υποδοχής και η σύγκρισή τους και η εφαρμογή στο Γυμνάσιο. Άλλος ένας λόγος που επιλέχθηκε το θέμα είναι η ολοκλήρωση του προγράμματος Erasmus+ στα τέλη του 2020 και η επιτυχής πορείας του.

Η συγγραφή και η υλοποίηση ενός προγράμματος Erasmus+ ΚΑ1 (https://www.iky.gr/el/erasmusplus-ka1) είναι μια σύνθετη διαδικασία και η επιτυχία της έγκειται από τους ξεκάθαρα αιτιολογημένους στόχους, οι οποίοι πρέπει με σαφήνεια να αναφερθούν στην αίτηση και να πατάνε σε πραγματικές ανάγκες του οργανισμού και του προσωπικού του για επιμόρφωση (στη συγκεκριμένη περίπτωση ο οργανισμός είναι ένα επαρχιακό Γυμνάσιο σε αγροτική περιοχή και προσωπικό οι εκπαιδευτικοί του μαζί με τη ΣΕΕ Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι αποτελούν την παιδαγωγική ομάδα του προγράμματος)

Η γνωριμία καλών πρακτικών από δύο διαφορετικούς ευρωπαϊκούς οργανισμούς εκπαίδευσης βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να ενδυναμώσουν τις γνώσεις τους, ώστε να συνεχίσουν να αναπτύσσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες για μια νέα ώθηση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το πιο σημαντικό όμως είναι η παρακαταθήκη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της αλλαγής στάσης σε θέματα διαφορετικότητας που μοιραστήκανε με τους άλλους εκπαιδευτικούς όχι μόνο της σχολικής μονάδας τους αλλά και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας της περιοχής τους. Επιπλέον, μπορέσαν να πειραματιστούν, να αναπτύξουν νέες μαθησιακές πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας, δημιουργώντας και νέες επαφές. Αναβάθμισαν τις γνώσεις τους για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε άλλες χώρες αλλά και ευαισθητοποιήθηκαν σε μεθόδους αξιολόγησης και αναγνώρισης δεξιοτήτων ή ικανοτήτων που αποκτήθηκαν, ενώ τέλος, κατανοήσαν τον τρόπο διαχείρισης ευρωπαϊκών προγραμμάτων για έργα στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Καταρχήν θα παρουσιαστούν οι δύο οργανισμοί υποδοχής που επιλέχθηκαν για την επιμόρφωση (Erasmus education gateway) και με την σκοπιά της συγκριτικής παρατήρησης θα συγκριθούν ως το περιεχόμενο, την μεθοδολογία, τις καλές πρακτικές και πως και ποια από αυτά εφαρμόστηκαν στο ελληνικό σχολείο (στην εκπαιδευτική πράξη). Θα εξαχθούν συμπεράσματα αν αυτό έγινε με επιτυχία και αν υπήρχε επίδραση εκτός σχολείου.

Ο πρώτος ήταν ο IFOM (Instituto per la Formazione, l' Occupazione e la Mobilita = Ινστιτούτο για την Κατάρτιση, την Απασχόληση και την Κινητικότητα https://www.erasmustrainingcourses.com/teaching-diversity.html) Bologna Ιταλίας. Κέντρο

εκπαίδευσης με στόχο: η εκπαίδευση στην καινοτομία, τον εκσυγχρονισμό και τη διεθνοποίηση.

Ο δεύτερος οργανισμός Eekhout Academy αποτελεί μια Εθνική και Διεθνής οργάνωση κατάρτισης για σχολεία, κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων, διευθυντές σχολείων και για καθηγητές, με έδρα το Βέλγιο, Κέντρο εκπ/σης: Λισαβόνα Πορτογαλίας (https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/teacher_academy/catalogue/detail.cfm?id=145461).

Για να γίνει η επιλογή έπρεπε να ερευνηθεί αν κάλυπταν οι συγκεκριμένοι οργανισμοί τις ανάγκες του οργανισμού. Η ανάγκη παρουσιάστηκε όταν παρατηρήθηκε ότι κάποιοι μαθητές του Γυμνασίου αντιμετωπίζουν προβλήματα ενσωμάτωσης, καθώς ένα ικανοποιητικό ποσοστό τους προέρχεται από άλλες χώρες με αδυναμίες στην ελληνική γλώσσα, με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, ενώ παρατηρούνται ταυτόχρονα ποσοστά διαρροής μαθητικού δυναμικού (κυρίως των Ρομά).

Η διαφορετικότητα αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό του σημερινού πολυπολιτισμικού σχολείου (Μπαρδάνης 2012:92). Ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Χατζηγεωργίου 1999:43). Οι κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν όπως είναι φυσικό και το σχολείο, το κατεξοχήν συλλογικό θεσμό ένταξης. Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία της κοινωνίας, αποτυπώνεται στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και συνιστά μια νέα πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπενέκος 2007:48). Στις μέρες μας οι τάξεις του ελληνικού σχολείου χαρακτηρίζονται «μικτές» καθώς αποτελούνται από μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και από μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές επιδόσεις (Κεσίδου 2008: 11-27).

Σκοπός του συγκεκριμένου σχεδίου είναι η αναζήτηση καλών πρακτικών και καινοτόμων εργαλείων που εφαρμόζονται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο για ένα σύγχρονο σχολείο, για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, της περιθωριοποίησης και την πρόληψη της σχολικής διαρροής. Έγινε η επιλογή των οργανισμών και κατόπιν ξεκίνησε η διαδικασία αιτήματος του οργανισμού (σχολείου), η επιλογή των εκπαιδευτικών και η επιλογή των οργανισμών υποδοχής.

Με βάση αυτά θα γίνει η σύγκριση και θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα. Όμως για να γίνει η έρευνα πρέπει να παρουσιαστεί η διαδικασία και τα προϊόντα της επιμόρφωσης

Αρχικά εντοπίστηκαν οι άξονες στους οποίους βασίστηκε το πρόγραμμα:

- Αποδοχή της Διαφορετικότητας. Άλλωστε ο *κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός, είναι άλλος, έτερος, φυσιολογικά διαφορετικός*, με κατάρριψη στερεότυπων και ανάπτυξη εν συναίσθησης (Χριστόπουλος 2002:11).
- Δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για ένα ανοιχτό-επικοινωνιακό-δημοκρατικό σχολείο.
- Αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων. Όσο αφορά την ανάπτυξη ποιότητας και διεθνοποίησης του σχολείου
- Να εξελίσσεται και να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης.
- Να αποδέχεται και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα.
- Να καλλιεργούνται δεξιότητες επικοινωνίας, κατανόησης, ευαισθητοποίησης, ενσυναίσθησης και διαχείρισης κρίσεων ((PDF) Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης (researchgate.net)).
- Να αναπτύξει σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία και εργαλεία υποστήριξης σε μεθόδους διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τους μαθητές και που μειώνεται η μαθητική διαρροή.

ΓΙΑΤΙ ΗΤΑΝ ΕΠΙΤΑΚΤΙΚΗ Η ΑΝΑΓΚΗ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ;

Το ποικιλόμορφο σχολείο, υλοποιώντας καινοτόμες δράσεις, προσπαθεί να είναι δημοκρατικό, φιλόξενο, αντιρατσιστικό, αποτελεσματικό στη μαθησιακή διαδικασία. Για ένα ανοιχτό προς όλους σχολείο, υπήρχε ανάγκη να αποκτηθούν σχετικές γνώσεις («ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ;» ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΜΑΤΑ (synchronathemata.gr)), να ανταλλάζουν απόψεις με συναδέλφους του εξωτερικού για σωστή διαχείριση της διαφορετικότητας, ομαλή ένταξη των μαθητών και μείωση της σχολικής εγκατάλειψης.

Στην εκπαιδευτική κινητικότητα στην Ιταλία στη Μπολόνια στον οργανισμό IFOM οι στόχοι ήταν εξοικείωση με τις βασικές προκλήσεις και ανησυχίες όσον αφορά την αναγνώριση και την προώθηση της διαφορετικότητας και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του μαθήματός τους με συγκεκριμένα παραδείγματα. Επιπλέον, να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν τα στερεότυπα και τις προσωπικές προκαταλήψεις, αναπτύσσοντας παράλληλα τις πολιτισμικές ευαισθησίες και την ανοχή, εξερεύνηση διαφορετικών οπτικών μέσω της συμμετοχής ασκήσεων προσομοίωσης και της αφήγησης.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ:

Διαφορετικότητα στις σημερινές αίθουσες διδασκαλίας (iceberg model, the onion metaphore)

- Ταυτότητα και ομάδες
- Καταπολεμώντας τις προλήψεις και τις διακρίσεις
- Η σπουδαιότητα της διδασκαλίας της ενσυναίσθησης (αγώνας μειονεκτήματος)
- Μη τυπική εκπαίδευση : ρόλοι –παιχνίδι (ξενοδοχείο Glocal)
- Βαρόμετρο δημοκρατικής και αξιοπρεπούς συνύπαρξης στο σχολείο
- Επίσκεψη στο επαγγελματικό λύκειο Rosa Luxemburg (Bologna). Δόθηκαν οδηγίες σχεδιασμού μαθήματος βασισμένοι στους εξής άξονες: Συζήτηση, ερευνητικά εργαλεία, δράσεις για να αναδειχθεί η διαφοροποίηση που υπάρχει στην ομάδα επιδεικνύοντας σεβασμό και ανεκτικότητα.

Ο εκπαιδευτικός είναι:

- Σχεδιαστής/παραγωγός μάθησης
- Ερευνητής
- Καλλιεργεί ο ίδιος τα προσόντα που επιζητά στους μαθητές του: διαπολιτισμική ικανότητα, συνεργατικότητα και διαχείριση ρίσκου.

Πως αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα στις αίθουσες διδασκαλίας;

Τι σημαίνει για τον καθηγητή:

- «να καλωσορίζουμε όλες τις διαφορετικότητες»
- Τι προκλήσεις συνεπάγεται;
- Δεν ζητείται από τον καθηγητή να είναι ειδικός στην ποικιλομορφία αλλά ικανός και ευαισθητοποιημένος στη διαχείριση ποικίλων μαθητών, σχέσεων με γονείς, με σύγχρονο ανοιχτό πνεύμα προς την κοινωνική διαφορετικότητα της εποχής.

ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ: ΕΞΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Η ανάπτυξη της ταυτότητας μπορεί να πάρει δύο δρόμους:

Α) Από τη μια πλευρά κοιτάμε τον εαυτό μας σε αντίθεση με τους άλλους και καθορίζουμε τι μας κάνει μοναδικό, πού διαφέρουμε από άλλα άτομα και πού είμαστε ξεχωριστοί. Αυτό είναι το προσωπικό νόημα της ταυτότητας.

Β) Από την άλλη πλευρά, είμαστε «κοινωνικά όντα» και πρέπει να συνδεθούμε με άλλους και να ταυτιστούμε με ομάδες, απόψεις και πράγματα. Αυτό είναι το κοινωνικό νόημα της ταυτότητας. «Είναι αδύνατο να διαχωρίσουμε την ταυτότητα από την ετερότητα.» (Δραγώνα

2007[α]:18). Η κατανόηση της ταυτότητάς μας επιτυγχάνεται σχεδόν πάντα σε σχέση με κάτι άλλο, με το έτερο, το διαφορετικό.

Δράσεις για εκδηλώσεις της διαφορετικότητας π.χ. Ξεκλειδώνεται η ταυτότητα?

Η πολιτισμική ταυτότητα είναι βασική και σεβαστή. Αρχικά δημιουργούμε εντυπώσεις σε δημόσιο επίπεδο, στη συνέχεια μεταβαίνουμε σε ιδιωτικό επίπεδο (αλληλεπίδραση) και τελικά στην εξερεύνηση της προσωπικότητάς μας. Η ταυτότητα κάθε ατόμου αποτελείται από πολλαπλά στοιχεία και είναι **μοναδική**. Μερικές φορές οι άνθρωποι εστιάζουν σε ένα στοιχείο ταυτότητας (συχνά διαφορετικό) και αποδίδουν όλη αυτή τη συμπεριφορά σε αυτό το ένα στοιχείο ταυτότητας, ενώ ένα άτομο είναι πολύ περισσότερο. Είναι άδικο και άβολο να είναι «κλειδωμένο» σε ένα μέρος της ταυτότητάς τους.

Οι αντιλήψεις της ταυτότητας: Τα γυαλιά μέσα από τα οποία αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο είναι ένα προϊόν της ταυτότητάς μας, που καθορίζεται από δύο παράγοντες:

1. Ποιοι είμαστε (προσωπική ταυτότητα)
2. Από πού προερχόμαστε (κοινωνική ταυτότητα). Οι παρεξηγήσεις και οι παρερμηνείες οφείλονται στις σωματικές, διανοητικές και πολιτισμικές διαφορές

Πως θα φθάσουμε στην κοινωνικοποίηση;

Οι αντιλήψεις εξαρτώνται από αυτό που έχουμε δει και μάθει πριν. Εργαλείο για να βοηθήσουμε τους νέους να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι όλοι οι ίδιοι και δεν αντιδρούν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Προσοχή στον σχετικισμό! Οι βασικές ανθρώπινες αξίες είναι κοινές σε όλους τους ανθρώπους.

Η αντίληψη είναι μια διαδικασία - αλλάζει με την πάροδο του χρόνου Και οι νέοι οφείλουν να αντιληφθούν ότι η σημασία της συνειδητοποίησης των διαφορετικών γυαλιών μας βοηθά να αποδεχτούμε την ποικιλομορφία.

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Η Δραγώνα (Δραγώνα 2007:3) ορίζει τη σχολική τάξη ως «συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία». Οι Ασκούνη και Ανδρούτσου (Ασκούνη και Ανδρούτσου 2007:13-14) υποστηρίζουν ότι η παρουσία του κάθε «άλλου / άλλης» μαθητή /τριας στη σχολική τάξη λειτουργεί σαν ένας μεγεθυντικός φακός που αναδεικνύει τα προβλήματα και θέτει εκ νέου τα ερωτήματα που αφορούν την ετερογένεια της σχολικής τάξης.

Τι ειδικές πολιτικές έχει το σχολείο για να καλωσορίσει όλες τις διαφορετικότητες; ανθρώπων με διαφορετικά γυαλιά;

Ποια είναι τα βασικά ζητήματα στη χώρα μας - Σχολική μελέτη περίπτωσης - Ποια είναι τα προφίλ των μαθητών; (ηλικία, κοινωνικό υπόβαθρο, ειδικές ανάγκες, αναπηρίες) - Ποια είναι τα βασικά ζητήματα στο σχολείο; Ποιοι είναι οι εμπλεκόμενοι φορείς (δήμος, κοινωνικές υπηρεσίες, ψυχολόγοι, κοινωνικές υπηρεσίες, πολιτιστικοί διαμεσολαβητές); Τι κάνουν;

Σχέση μεταξύ προσωπικής και ομαδικής ταυτότητας.

Ταυτότητα και Ομάδες

- Ακούσιες (πχ ηλικιακή ομάδα, εθνοτική..)
- Εθελοντικές (πχ μέλη για σκοπό κλπ.)

Οι ομάδες είναι αναπόφευκτες

Αν κοιτάξουμε τον εαυτό μας και τις δικές μας ζωές ανήκουμε σε ομάδες στις οποίες μοιραζόμαστε τις ίδιες αξίες. Η ανταλλαγή των ίδιων αξιών δίνει μια αίσθηση νομιμότητας.

Activity

- OUTSIDERS

Activity

- UNDERSTANDING THE CODE

Για αυτό οι μαθητές με ιδιαίτερα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά πρέπει να γίνονται αποδεκτοί ως ισότιμα μέλη της σχολικής τάξης, η οποία θα λειτουργεί σε κλίμα πολιτισμικού πλουραλισμού και πολλαπλότητας (Δαμανάκης 1997:76).

ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΩΝΤΑΣ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ - ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ - ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ

Τα στερεότυπα μπορούν να οριστούν ως απλοποιημένες σκέψεις και διανοητικές γενικεύσεις ορισμένων ομάδων ανθρώπων, όταν υποθέτουμε ότι όλα τα άτομα αυτής της ομάδας έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά (τα στερεότυπα μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά).

Υπάρχουν δύο είδη στερεοτύπων :

1. ετερο-στερεότυπα (σχετικά με μια άλλη ομάδα)
2. αυτο-στερεότυπα (σχετικά με την ομάδα μας). Τα αυτο- και ετερο-στερεότυπα εξαρτώνται το ένα από το άλλο. Κάθε ετερο-στερεότυπο που κάποιος έχει για κάποιον άλλο, στην πραγματικότητα λέει κάτι για τα στερεότυπα που έχει για τον εαυτό του.

Οι προκαταλήψεις είναι στερεότυπα και συναισθήματα.

- Μπορούν επίσης να είναι θετικές ή αρνητικές, αλλά συχνά χρησιμοποιούμε αυτή τη λέξη για να περιγράψουμε ισχυρά αρνητικά συναισθήματα προς κάποια ομάδα ανθρώπων.
- Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν μέρος της κοινωνικοποίησης
- Τα υιοθετούμε συχνά σε ασυνείδητο επίπεδο και συχνά ενεργούν ασυνείδητα

Η ΔΙΑΚΡΙΣΗ

Η διάκριση είναι προκατάληψη (στερεότυπο και συναισθήματα) που οδηγεί σε δράση. Όταν έχουμε αρνητικό στερεότυπο έναντι κάποιας ομάδας και έχουμε αρνητικά συναισθήματα, τότε, εάν αποκτήσουμε δύναμη, είναι πολύ πιθανό ότι θα διακρίνουμε αυτήν την ομάδα ανθρώπων με πολλούς τρόπους. Το ζητούμενο σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική τάξη είναι το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, στην ετερότητα, να αποτελεί κοινή και για όλους δεσμευτική αξία (Δαμανάκης 1997:76).

Activity

- Self-fulfilling prophecy
- Stereotype
- Prejudice
- Discrimination

Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Ενσυναίσθηση είναι να βρείτε την ηχώ ενός άλλου προσώπου στον εαυτό σας. Χρειάζεται: αυτογνωσία, ακουστικές δεξιότητες, αυτοπεποίθηση (Έννοια της προκατάληψης) και καταπολέμηση των διακρίσεων.

HANDICAP RACE = Αγώνας μειονεκτήματος. Γράψτε σε ένα χαρτί πώς αισθανθήκατε στη διάρκεια της δραστηριότητας. Προσπαθήστε να είστε συγκεκριμένοι σχετικά με τα συναισθήματα και τις σκέψεις σας. Μην αναφέρετε καθαρά αν είχατε ένα μειονέκτημα (πχ. μην πείτε αισθάνθηκα τυφλός αν δεν μπορούσατε να δείτε).

Η δεύτερη επιμορφωτική συνάντηση ήταν στη Λισαβόνα και η προσέγγιση ήταν διαφορετική. Αναλύοντας κάποιες ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης δράσης:

Η δεύτερη μετακίνηση-εκπαίδευση έγινε σε συμφωνία με τον οργανισμό EEKHOUT Academy/ Agrupamento de Escolasda Caparica στη Λισαβόνα Πορτογαλίας, 1-5 Απριλίου 2019, με θέμα «The Diversity in Education». Η μία εκπαίδευση συμπλήρωσε την άλλη και κάλυψαν εύστοχα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας κυρίως μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Οι τρόποι με τους οποίους επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σχεδίου ήταν η εύστοχη παροχή εκπαίδευσης μέσα από δομημένα μαθήματα τα οποία απαρτίζονταν από διαλέξεις με παρουσιάσεις, βιωματικές δράσεις και εκπαιδευτικό παιχνίδι, προβολές βίντεο, επισκέψεις μελέτης και ευαισθητοποίησης στο διαφορετικό, σε αντίστοιχους χώρους και φορείς (στη μεν Μπολόνια, σε ΜΚΟ για την ενίσχυση της ανεκτικότητας των μαθητών και στο Τεχνικό Λύκειο Luxembourg, στη δε Λισαβόνα στο SKILLZ-TBC, στο κέντρο ILGA για το άλλο φύλο, στο

ναό SIKH για τη διαφορετική θρησκεία) καθώς και διαφορετικές γεύσεις και μουσικές σε κάποιες απογευματινές συναντήσεις.

Η μεθοδολογία και η προσέγγιση ήταν διαφορετική αλλά το ίδιο ποιοτική. Πιο συγκεκριμένα:

- Εισαγωγή στην ποικιλομορφία
- Στερεότυπα και προκαταλήψεις
- Γλωσσικό υπόβαθρο και σχολική πολιτική για την ποικιλομορφία
- Διαφορετικότητα και γλώσσες
- Δείκτης για συμπερίληψη
- Φύλο και ποικιλομορφία
- Επίσκεψη στο κέντρο ILGA
- Επίσκεψη στο ναό Sikh
- Διαφορετική πόλη, πολυπολιτισμική και *μέρος* του μαθήματος από μόνη της
- Πύλη στον αραβικό κόσμο, γνώση, επιστήμη και πολιτισμό
- Θρησκευτική ανοχή
- Ειρηνική επανάσταση (25 Απριλίου 1974) –άνοιγμα στο σύγχρονο κόσμο
- Πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι, γλώσσες εθνικότητες, θρησκείες

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύγκριση εκπαιδευτικών οργανισμών, μεθοδολογίας και βιωματικών εργαστηρίων

Η συνεισφορά των δύο συμμετεχόντων οργανισμών στο σχέδιο ήταν σημαντική για την υλοποίηση του. Η εκπαίδευσή που παρείχαν εναρμονιζόταν με την κάλυψη των αναγκών πάνω σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας και πολυπολιτισμικότητας. Ανταλλαγή με συναδέλφους άλλων χωρών απόψεις γύρω από τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Εξάσκηση στην ενσυναίσθηση και την ευαισθητοποίηση για την ανεκτικότητα και το σεβασμό στο διαφορετικό μέσα από ποικίλες μεθόδους και δράσεις. Μέσα από τη μεταφορά ενός «κρεμμυδιού» του Geert Hofstede και το μοντέλο του παγόβουνου, μελέτη για την πολιτιστική ταυτότητα. Μέσα από βιωματικά σεμινάρια και επισκέψεις βελτίωση των δεξιοτήτων αλλά και αλλαγή στάσεων απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας, ενώ παράλληλα έγινε γνωριμία με στρατηγικές για την δίκαιη αντιμετώπιση και διαχείρισή της στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Σημαντική ήταν η συνεισφορά στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων, των διακρίσεων και της βίας καθώς επίσης και στη χρήση μεθόδων συνεργατικής μάθησης. Προβληματισμός και ενημέρωση σχετικά με τα πλεονεκτήματα της μη τυπικής εκπαίδευσης καθώς και για τον αντίκτυπό της στην κοινωνία. Αποκτήθηκε σαφή εικόνα σχετικά με τη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στα σχολεία και των άλλων Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ παράλληλα βελτιώθηκε κατά το δυνατόν η ικανότητά στη χρήση των Αγγλικών. Τέλος, έγινε γνωριμία και εκπαίδευση στη χρήση του κώδικα ένταξης ως ένα διεθνές εργαλείο για την ανάπτυξη του σχολείου με έμφαση στην ένταξη, τη συμμετοχή και την ιδιότητα του πολίτη. Οι συμμετέχοντες οργανισμοί πραγματοποίησαν την επικοινωνία και το συντονισμό της εκπαίδευσης με ποικίλους τρόπους και πολύ αποτελεσματικά.

Υπήρξε πολύ καλός συντονισμός στις ομάδες και άριστη οργάνωση μαθημάτων. Η επικοινωνία μαζί τους ήταν άμεση αποτελεσματική από την προετοιμασία των κινητικοτήτων, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, τις πολιτισμικές δράσεις σε διάφορους φορείς έως το πέρας της εκπαίδευσής και την τελετή πιστοποιήσεων.

Ως προς το background

Ο οργανισμός IFOM ήταν ένας οργανισμός με έδρα τη Μπολόνια της Ιταλίας και στόχευε στην βιωματική μάθηση. Στη μεθοδολογία τους εντασσόταν βιωματικές ασκήσεις και οι οποίες ήταν εύκολα εφαρμόσιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο οργανισμός της Λισαβόνας είχε έδρα το Βέλγιο αλλά επέλεξε τη Λισαβόνα, γιατί ήταν μια πόλη που από μόνη της ήταν μέρος του μαθήματος. Η μεθοδολογία βασιζόταν στις διαλέξεις αλλά και στην μελέτη περίπτωσης. Οι επισκέψεις σε χώρους που είχαν στοιχεία διαφορετικότητας ήταν μια πετυχημένη μεθοδολογική τεχνική και πολύ αποτελεσματική.

Γνώσεις, δεξιότητες, αντιλήψεις/συμπεριφορά

Μέσα από τις δραστηριότητες κατακτήθηκαν νέες καλές πρακτικές και οι εκπαιδευτικοί έγιναν πιο ενθαρρυντικοί, ώστε να συνεχίσουν να αναπτύσσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες αποκτώντας πρακτικές δεξιότητες σχετικές με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τα προηγούμενα (Γκότοβος, 2010 : 31-41) το σχολείο οφείλει να διδάξει τους μαθητές να αποδέχονται τη φυλετική, εθνική γλωσσική κ.τ.λ. διαφορετικότητα που φέρει ένας συμμαθητής τους ή ένα μέλος της κοινωνίας, να την αναγνωρίζουν ως συνθετικό στοιχείο της προσωπικής του ταυτότητας και όχι να τον απομονώνουν ή να τον απορρίπτουν. Παράλληλα έγινε ανταλλαγή γνώσεων με τους άλλους συμμετέχοντες από άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού και με αυτόν τον τρόπο αναπτύχθηκαν νέες μαθησιακές πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας, δημιουργώντας.

Τα αποτελέσματα συμπίπτουν με το πως πρέπει να τοποθετείται ο δάσκαλος μέσα στη τάξη (Μπαρδάνης, 2012: 92) «Κύριο μέλημα του δάσκαλου είναι να διαχειριστεί την ανομοιογένεια και τη διαφορά, επιλύοντας τις συγκρούσεις που προέρχονται από τις διαφορετικές εθνικότητες, θρησκείες, κουλτούρες, από διαφορές που προκύπτουν από σωματικά και πνευματικά χαρακτηριστικά, από τη σεξουαλική ταυτότητα, από αξίες και από την προέλευση διαφορετικού κοινωνικού, μορφωτικού, οικονομικού επιπέδου κ.λ.π., ώστε ο κάθε μαθητής να νιώθει αποδεκτός και ασφαλής στο χώρο του σχολείου».

Όσον αφορά τους συμμετέχοντες, μέσα από αλλαγή στάσης και κατανόησης της διαφορετικότητας και αφομοιώνοντας στοιχεία που μπορούσαν να εφαρμοστούν τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην συμπεριφορά απέναντι σε προβλήματα και ιδιαιτερότητες ένταξης, ο αντίκτυπος θεωρήθηκε θετικός (Triandis, 1997: 131). Σε αντίθεση με την πολιτική της αφομοίωσης, που επιδιώκει κάθε πολιτισμική ομάδα να υιοθετεί τον πολιτισμό της επικρατούσας τάσης, η πολιτική της ένταξης επιτρέπει στην κάθε ομάδα να διατηρεί το δικό της πολιτισμό. Οι οργανισμοί που συμμετείχαν (ο οργανισμός αποστολής) και οι οργανισμοί υποδοχής είχαν αλληλεπίδραση, ενώ και για τους συμμετέχοντες οργανισμούς ο αντίκτυπος ήταν θετικός, αφού η κοινωνικοοικονομική ποικιλομορφία των συμμετεχόντων ταυτιζόταν με το θέμα της εκπαίδευσης.

Σε ότι αφορά τις ομάδες-στόχους στο σχολικό περιβάλλον, έγινε ουσιαστική αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς επικοινωνώντας την εμπειρία με ποικίλους τρόπους και νέες παιδαγωγικές μεθόδους για καλύτερη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας, έγιναν βιωματικές δράσεις για εφαρμογή στην τάξη και στη μη τυπική εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο ο αντίκτυπος της εκπαίδευσής μας ήταν θετικός ενισχύοντας αυτοπεποίθηση και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχοντας στη φαρέτρα τους νέες στρατηγικές. Με τους μαθητές υλοποιήθηκαν οι δράσεις ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης βελτιώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και με τους καθηγητές τους. Ο αντίκτυπος σε τοπικό επίπεδο όπως και σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τοπικούς φορείς ήταν επίσης θετικός γιατί πέρασαν μηνύματα, με ημερίδες διάχυσης για τις νέες αντιλήψεις γύρω από στερεότυπα (που καταρρίφθηκαν)καθώς για την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού που υπάρχει στις συγκεκριμένες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ανδρούσου, Α.& Ασκούνη, Ν. (2007). «Ετερογένεια και σχολείο». ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτημένο στις 26/6/2013 από το διαδικτυακό τόπο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=940&bitstream=940_01#page/2/mode/1up

Γκότοβος, Α. (2010). «Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και συλλογικές ταυτότητες: η παιδαγωγική αξία των θεωριών «ενδυνάμωσης» της ταυτότητας». Στο Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές, εμψυχωτικές προσεγγίσεις. (επιμ. Μουμουλίδου Μ.& Ρεκαλίδου, Γ.). Αθήνα: τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος

Δαμανάκης , Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα.* Αθήνα: Gutenberg

Δραγώνα, Θ. (2007α). «Ταυτότητες και ετερότητες. Ταυτότητα και εκπαίδευση». ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών Ανακτημένο στις 20/5/2014 από το διαδικτυακό τόπο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=942&bitstream=942_01#page/3/mode/1up

Κεσίδου Α. (2008 α). «Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση». Στο *Ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο - Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο).* γ΄ σεμινάριο, Διδακτικές προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μπαρδάνης, Γ. (2012). «Η διαφορετικότητα στο σχολείο- όχι στον σύγχρονο καιάδα». Στο *Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη. Επιμορφωτικό υλικό, τόμος Δ΄* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μπενέκος, Δ. (2007). «Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη. Το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών». Στο «Μέντορας», τεύχος 10, Άνοιξη- Καλοκαίρι 2007, Αθήνα

Χριστόπουλος, Δ. (2002). *Η Ετερότητα ως σχέση εξουσίας*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ & ΚΕΜΟ

Ξενόγλωσση

Triandis, H. (1997). «Προς τον Πλουραλισμό στην Εκπαίδευση». Στο Mod il, S. Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C. *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. *Προβληματισμοί Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ιστοσελίδες

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_el

https://en.wikipedia.org/wiki/Erasmus_Programme

https://www.iky.gr/el/erasmusplus-ka1

https://www.erasmustrainingcourses.com/teaching-diversity.html

https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/teacher_academy/catalogue/detail.cfm?id=14541

https://www.researchgate.net/publication/338014998_Epimorphotikes_Anankes_ton_Ekpaideutikon_sten_Ellada_tes_oikonomikes_kai_koinonikes_krises

https://www.synchronathemata.gr/symfoneite-me-tin-anagki-epimorfosis-ton-ekpaideytikon-zitimata-ideologias-sti-diacheiristiki-antilipsi-tis-ekpaideysis/

Η βία και ο εκφοβισμός στα σχολεία. Τα μέτρα της Πολιτείας για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους

Αναστάσιος Ποταμίτης

Διευθυντής σχολικής μονάδας Δ.Ε. Κέρκυρας
Email: anastasiospotamitis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η βία και ο εκφοβισμός στα σχολεία αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα, το οποίο απασχολεί όχι μόνο τη σχολική κοινότητα αλλά και όλη την κοινωνία. Τα φαινόμενα αυτά έχουν πολύ αρνητικές συνέπειες στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη ανησυχία εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ότι τα μέτρα που έχουν ληφθεί μέχρι τώρα δεν είναι αποτελεσματικά. Η Πολιτεία, κατά διαστήματα, νομοθετεί με σκοπό να περιορίσει τις διαστάσεις του προβλήματος. Τα τελευταία τρία χρόνια στην εκπαιδευτική νομοθεσία διατυπώνεται ρητά η ανάγκη πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Δημιουργούνται νέοι θεσμοί στο σχολείο και προτείνονται τρόποι, ώστε να διαμορφωθεί ένα ασφαλές και ειρηνικό σχολικό κλίμα. Τα αποτελέσματα αυτών των πρωτοβουλιών θα φανούν στο προσεχές διάστημα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Σχολική βία, εκπαιδευτική νομοθεσία, πρόληψη και αντιμετώπιση*

ABSTRACT

Violence and bullying in schools are two very critical issues which concern school communities but also most human societies. Both phenomena result in deeply negative consequences in school environments but also in the general social context. Teachers especially are very concerned as they deem the measures taken so far not really effective. Governments regularly vote and enact plans to contain those problematic issues. The main characteristic of the legislation passed in the last three years is the expressed need of promoting prevention of both school violence and school bullying. New institutions are being established and innovative methods are being introduced in order to achieve a safe and peaceful school environment. The results of these recent initiatives are anxiously awaited in the near future.

KEY WORDS: *School violence, educational legislation, prevention and action*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός προσελκύουν το κοινωνικό, επιστημονικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Για την ανάλυση των φαινομένων αυτών γίνονται έρευνες, πραγματοποιούνται εκδηλώσεις (ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια), δημοσιεύονται άρθρα και παρουσιάζονται σχετικές εκπομπές από τα ΜΜΕ. Το ενδιαφέρον για τη βία στα σχολεία πρέπει να συναρτάται, κυρίως, από την ένταση του φαινομένου, δηλαδή τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του και τις συνέπειές του (Θάνος, 2017α; 2017β).

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι γονείς ανησυχούν, όταν πληροφορούνται ότι συμβαίνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές στο σχολείο. Οι μαθητές που παρατηρούν ή υφίστανται τον εκφοβισμό βιώνουν άγχος και ανασφάλεια. Τα μέτρα, που έχει λάβει μέχρι τώρα η Πολιτεία, δεν έχουν φέρει, ακόμα, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και το πρόβλημα συνεχίζει να υφίσταται.

ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001:16), «η βία στο σχολείο ορίζεται ως η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης. Οι μορφές της σχολικής βίας είναι η σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική, λεκτική βία και ο βανδαλισμός. Ο όρος *σχολικός εκφοβισμός* (bullying) […] τείνει να χρησιμοποιείται ως συνώνυμος με τη σχολική βία».

Μια κατάσταση χαρακτηρίζεται ως σχολικός εκφοβισμός, όταν ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη σε αρνητικές ενέργειες από συμμαθητή ή συμμαθητές του και όταν υπάρχει ανισορροπία δυνάμεων, δηλαδή ο μαθητής που υφίσταται τον εκφοβισμό δυσκολεύεται να αμυνθεί και να αντιμετωπίσει αυτόν ή αυτούς που τον παρενοχλούν (Olweus, 2009).

Όπως αναφέρει ο Rigby (2008), ο εκφοβισμός περιλαμβάνει την επιθυμία κάποιου να πληγώσει κάποιον άλλον, την ασυμμετρία δύναμης μεταξύ των εμπλεκομένων, την (συνήθως) επανάληψη των εκφοβιστικών ενεργειών, την προφανή ευχαρίστηση του εκφοβιστή και γενικά μια αίσθηση καταπίεσης από την πλευρά του θύματος.

Στα αγγλικά η «ασύμμετρη» σχολική βία αποδίδεται με τη λέξη bullying (bully ο νταής, ο ψευτοπαλληκαράς, ο τραμπούκος), ενώ στην ελληνική γλώσσα αποδίδεται, μάλλον ανεπιτυχώς, με τη λέξη «εκφοβισμός». Η μορφή αυτή της βίας θα μπορούσε να αποδοθεί καλύτερα με τον όρο «σχολικός τραμπουκισμός», αφού αυτός που τη διαπράττει συμπεριφέρεται ως τραμπούκος και νταής (Κουράκης, 2018).

Όπως αναφέρει ο Σπυρόπουλος (2011:46-47), «με τον όρο bullying περιγράφεται το φαινόμενο τέλεσης πράξεων παραβατικού χαρακτήρα (απειλητική ή αυταρχική συμπεριφορά με πρόθεση την πρόκληση βλάβης ή τρόμου) -χωρίς δικαιολογία (χωρίς να έχει προκληθεί ο θύτης)- από ένα άτομο ή (παραβατική) ομάδα ατόμων εναντίον άλλου ή άλλων ατόμων με επαναλαμβανόμενο ρυθμό εμφάνισης (δεν θεωρείται πάντοτε απαραίτητος). Συστατικό και κυριότερο στοιχείο αυτής της συμπεριφοράς είναι η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος (imbalance of power) και συνεπώς η χρήση από κάποιον ή από μια ομάδα της δύναμης ή της υπερέχουσας κατάστασης στην οποία βρίσκεται (σε ψυχολογικό, συναισθηματικό, σωματικό, γνωστικό επίπεδο), προκειμένου να εκφοβίσει, να βλάψει ή να ταπεινώσει κάποιον άλλο ή άλλους».

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα κ.ά. (2013:339), «οι συνέπειες της θυματοποίησης εξαρτώνται από τη συχνότητα, την ένταση, τη μορφή και το είδος του εκφοβισμού […]. Επιπλέον, σχετίζονται με τα (ψυχοκοινωνικά) χαρακτηριστικά του παιδιού και τις αναπτυξιακές ανάγκες του, τη δυναμική και τον ρόλο της οικογένειας και του σχολείου (π.χ. σχολικό κλίμα), τη θέση του παιδιού στην τάξη, τις ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές του δεξιότητες, τη σχέση του με τους συνομηλίκους, αλλά και τη στάση των συμμαθητών και των δασκάλων του απέναντι στο φαινόμενο της θυματοποίησης».

Οι αρνητικές επιπτώσεις στα θύματα μπορεί να είναι:

- Σωματικές: απώλεια όρεξης, βουλιμία, διαταραχές ύπνου, άγχος, αδύναμο ανοσοποιητικό σύστημα, κοιλιακό άλγος.
- Ψυχολογικές-συναισθηματικές: μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, ενοχές, νευρικότητα, φόβος, επιθετικότητα, μελαγχολία, κατάθλιψη, τάσεις αυτοκτονίας.
- Πνευματικές: μειωμένη ικανότητα απομνημόνευσης και συγκέντρωσης, προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία, μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση.
- Κοινωνικές: κοινωνικός στιγματισμός, κοινωνικός αποκλεισμός, δυσκολία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων (Κατσιούλα κ.ά., 2016).

Επιπτώσεις παρατηρούνται και στην κοινωνική προσαρμογή των μαθητών που υφίστανται εκφοβισμό. Τα θύματα απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, έχουν λιγότερους φίλους, δυσκολεύονται στη σύναψη φιλικών σχέσεων, καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής

απομόνωσης και χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής αποδοχής, είναι ενδοτικά στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Η περιθωριοποίησή τους περιορίζει την απόκτηση εμπειριών που είναι απαραίτητες στην κοινωνικοποίησή τους και τους αποστερεί κοινωνικές δεξιότητες. Στις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις συγκαταλέγονται ο κίνδυνος κοινωνικής απόσυρσης στην ενήλικη ζωή, η δυσκολία σύναψης συναισθηματικών δεσμών με το άλλο φύλο (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), η κακή κοινωνική προσαρμογή και ο εγκλωβισμός τους σε μια χρόνια θυματοποίηση (Carney & Merrell, 2001). Επιπλέον, στην ενήλικη ζωή τους αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο στο να παρουσιάσουν συμπτώματα κατάθλιψης και χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Σπυρόπουλος, 2011), καθώς επίσης να βιώσουν ξανά εκφοβισμό (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Μερικοί μαθητές που υφίστανται βία αποδυναμώνονται ψυχικά και χάνουν τον έλεγχο της κατάστασης, με αποτέλεσμα να αισθάνονται απόγνωση. Άλλοι, υπό την επίδραση της οργής τους, μπορεί να ασκήσουν οι ίδιοι βία ή να κάνουν πράξεις εκδίκησης (Ρασιδάκη, 2015). Ο εκφοβισμός προκαλεί στα θύματα απόσυρση από τις συναναστροφές με τους συμμαθητές, αλλά και από τις κοινωνικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να γίνονται περισσότερο ευάλωτα σε περαιτέρω εκφοβιστικές συμπεριφορές και να δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος (Αναγνωστάκη κ.ά., 2017).

Οι δράστες του σχολικού εκφοβισμού δυσκολεύονται να αναπτύξουν μια θετική εικόνα του εαυτού τους. Δεν μπορούν να διαχειριστούν με επιτυχία προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων και γι' αυτό καταφεύγουν σε εκδηλώσεις θυμού και σε συγκρούσεις. Εκδηλώνουν άγχος και καταθλιπτικά συναισθήματα. Έχουν αυξημένες πιθανότητες να έχουν στην ενήλικη ζωή τους παραβατική συμπεριφορά, εξαρτήσεις από ουσίες και αδυναμία διαχείρισης προβλημάτων στην οικογένεια και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Δουμανά & Τσίτσικα, 2016).

Ο σχολικός εκφοβισμός θίγει τα δικαιώματα των μελών της σχολικής κοινότητας για ένα υγιές και ασφαλές σχολικό περιβάλλον, δημιουργεί κλίμα φόβου μεταξύ των μαθητών και αποτελεί τροχοπέδη στη διαδικασία της διδασκαλίας (Σπυρόπουλος, 2011). Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές προκαλούν στους μαθητές αισθήματα ανασφάλειας απέναντι στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς. Από τους μαθητές-παρατηρητές άλλοι νιώθουν ενοχές, εάν δεν έχουν προσφέρει βοήθεια στο θύμα, και άλλοι νιώθουν φόβο μήπως στο μέλλον γίνουν οι ίδιοι στόχος των θυτών. Εξαιτίας του εκφοβισμού δημιουργείται στο σχολείο μια απειλητική ατμόσφαιρα και οι μαθητές αισθάνονται ότι παραβιάζονται βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Σ' ένα τέτοιο σχολείο λείπει ο σεβασμός, περιορίζεται η ελευθερία έκφρασης, εξιδανικεύεται ο θύτης και καταλύεται το δικαίωμα των παιδιών να ζουν σ' ένα ασφαλές και προστατευτικό περιβάλλον, που είναι απαραίτητο για την κοινωνικοποίηση, τη γνωστική ανάπτυξη και τη συναισθηματική εξέλιξή τους (Μπάρλου & Τζαβέλα, 2016).

Ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει και τις οικογένειες των εμπλεκόμενων μαθητών. Οι γονείς στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται ως «τα δευτερεύοντα θύματα» (Sullivan et al., 2004) και είναι πιθανόν: α) να παρουσιάζουν άγχος, ανησυχία και προβληματισμό για τον τρόπο παρέμβασής τους στην υπόθεση του εκφοβισμού, β) να αισθάνονται δυσπιστία προς το σχολείο και να επιρρίπτουν σε αυτό ευθύνες για τον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος και γ) να παρουσιάζουν αμυντική συμπεριφορά και να αισθάνονται ενοχές θεωρώντας ότι εν μέρει ο δικός τους τρόπος διαπαιδαγώγησης ευθύνεται για τη θυματοποίηση του παιδιού τους (Λαμπριανού κ.ά., 2018).

Ο εκφοβισμός πλήττει κάποιες από τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές και παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα να νιώθει ασφάλεια στο σχολείο και να μη βιώνει καταπίεση, καθώς επίσης και κάθε γονέας δεν θα πρέπει να νιώθει καμία ανησυχία για τη σχολική ζωή του παιδιού του. Η πίστη των θυμάτων αλλά και των θυτών στις κοινωνικές αξίες μειώνεται, όταν βλέπουν να μην καταβάλλεται προσπάθεια αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 2009).

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία ανησυχούν την Πολιτεία, η οποία από τις αρχές της δεκαετίας του 2020 άρχισε να λαμβάνει μέτρα, με σκοπό την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου. Το 2003 δημοσιεύεται (ΦΕΚ 10/τ. Α΄/22-01-2003) ο υπ' αρ. 3094 νόμος με τίτλο «Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις», ο οποίος ορίζει ότι η ανεξάρτητη αρχή του Συνηγόρου του Πολίτη έχει, εκτός των άλλων, ως αποστολή την προάσπιση και προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού. Με τον ίδιο νόμο ορίζεται βοηθός Συνήγορος για τα δικαιώματα του παιδιού.

Στο πλαίσιο της προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού, ο Συνήγορος άρχισε να ερευνά τη βία και τον εκφοβισμό στα ελληνικά σχολεία. Το Δεκέμβριο του 2010, βασισμένος σε απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών, εισηγείται στο Υπουργείο μέτρα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας μεταξύ των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Υπουργείο, λαμβάνοντας υπόψη την εισήγηση, εκδίδει την υπ' αρ 18890/Γ2/14-02-2011 εγκύκλιο με τίτλο «Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δ.Ε. για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών», στην οποία αναφέρονται η διαπίστωση του Συνηγόρου για την έντονη ανησυχία της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την εξάπλωση βίαιων συμπεριφορών ανάμεσα σε μαθητές και η ανάγκη «να διασφαλιστούν οι συνθήκες γενικότερης λειτουργικότητας και ευνομίας στη σχολική κοινότητα, καθώς και να αναπτυχθεί κλίμα συνεργασίας, συμμετοχής και αλληλοσεβασμού ανάμεσα στα μέλη της, διασφαλίζοντας τα δικαιώματα των ανήλικων μελών της».

Την επόμενη χρονιά (2012), το Υπουργείο, έχοντας ευαισθητοποιηθεί σε θέματα ενδοσχολικής βίας, καθιερώνει -με την υπ' αρ. 19792/Γ7/23/02/2012 Απόφασή του- την 6η Μαρτίου ως Πανελλήνια Σχολική Ημέρα κατά της Βίας στο Σχολείο, για να αποτελέσει η ημέρα αυτή «μια αφορμή για εκπαιδευτικούς και γονείς των σχολείων όλης της χώρας να ανταλλάξουν σκέψεις, πληροφορίες και ιδέες και να ενεργοποιηθούν με δράσεις ευαισθητοποίησης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού που εκδηλώνεται μεταξύ και εναντίον των μαθητών, ώστε να περιοριστούν οι δίαυλοι εκδήλωσης της βίας στη ζωή των ανηλίκων και να αποτραπούν οι αρνητικές συνέπειες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις». Τον ίδιο χρόνο με την υπ' αρ. 159704/Γ7/17/12/2012 Απόφαση ιδρύεται το Παρατηρητήριο Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, το οποίο θα έχει «ως αποστολή το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού».

Με τον Νόμο 4115 (ΦΕΚ 24/τ. Α΄/30-01-2013) συνιστώνται οι Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.), που είναι πρωτοβάθμια όργανα για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών των σχολείων, στα οποία λειτουργούν αυτές οι επιτροπές. Μεταξύ των μελών τους περιλαμβάνονται ένας ψυχολόγος και ένας κοινωνικός λειτουργός, οι οποίοι μπορούν να εισηγηθούν στο σχολικό συμβούλιο, μεταξύ άλλων, για θέματα αντιμετώπισης κρίσεων και σχολικής βίας, καθώς και σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Νόμο 4547 (ΦΕΚ 102/τ. Α΄/12-06-2018), οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ., εκτός των άλλων, «εισηγούνται και υποστηρίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα ως σύνολο σε ζητήματα που αφορούν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση, την ανάπτυξη μιας ομαδοσυνεργατικής κοινότητας μάθησης και την αντιμετώπιση φαινομένων, όπως η σχολική διαρροή, η σχολική βία και οι καταστάσεις κρίσης».

Με τον Νόμο 4547 ιδρύονται τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), των οποίων αποστολή είναι η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών στην εκπαίδευση και η προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής ανάπτυξής τους. Στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού συμβάλλουν οι εξής αρμοδιότητές τους:

- η διερεύνηση αιτημάτων ψυχοκοινωνικής στήριξης,

- ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ομαδικών «παρεμβάσεων παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς […] και δράσεων που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ευκαιριών προσωπικής ανάπτυξης, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην επίτευξη της αυτοεκπλήρωσης και συνολικά στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των μαθητών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας»,
- η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων σε ζητήματα καλλιέργειας βασικών δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας, ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών, ενδυνάμωσης συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας και αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης,
- η δημιουργία μιας ασφαλούς και υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας που ευνοεί την ψυχοκοινωνική υγεία και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών,
- η ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας της σχολικής μονάδας με την οικογένεια και τις υπηρεσίες παροχής ψυχολογικής και κοινωνικής υποστήριξης.

Με τον Νόμο 4547 ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τα οποία μεριμνούν, σε συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ., για την εφαρμογή αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων προς αντιμετώπιση φαινομένων, όπως η σχολική αποτυχία, η διαρροή μαθητών και ο σχολικός εκφοβισμός. Σύμφωνα με την υπ' αρ. 158733/ΓΔ4/24-09-2018 Απόφαση (ΦΕΚ 4299/τ.Β΄/27-09-2018), οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης συνεργάζονται με τους Συλλόγους Διδασκόντων για θέματα που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό και τη διαχείριση κρίσεων.

Στο Π.Δ. 79/2017 (ΦΕΚ109/τ.Α΄/01-08-2017) με θέμα: «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων», αναφέρεται ότι «για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών που παρουσιάζουν […]προβλήματα συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται με τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου, τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών, τον Σχολικό Σύμβουλο Γενικής και Ειδικής Αγωγής, τις υποστηρικτικές δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΚΕΔΔΥ, ΕΔΕΑΥ και τις προβλεπόμενες δομές από το εκάστοτε υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο), καθώς και τις αρμόδιες υπηρεσίες και τους φορείς για την προστασία και υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών».

Στην 79942/ΓΔ4/21-05-2019 Απόφαση (ΦΕΚ 2005/τ.Β΄/31-05-2019) περιλαμβάνεται κεφάλαιο με τίτλο «Παιδαγωγικές δράσεις και μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου». Ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να αποφασίσει:

- τη λήψη μέτρων που θεωρεί απαραίτητα για την οργάνωση της σχολικής ζωής με τρόπο που να διαμορφώνεται καλό σχολικό κλίμα επικοινωνίας, διαλόγου και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και
- τη συνεργασία με υπευθύνους των υποστηρικτικών δομών των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ή με κοινωνικές υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης και την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων εντός του σχολείου. Ο Σύλλογος Διδασκόντων για την αντιμετώπιση κάθε παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, που διαταράσσει το θετικό σχολικό κλίμα, «πρέπει να χρησιμοποιεί όλους τους διαθέσιμους τρόπους (π.χ. συμβουλευτικές συναντήσεις με τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές, διαδικασία διαμεσολάβησης)».

Επειδή τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της βίας συνεχίζουν να εμφανίζονται στα σχολεία, το Υπουργείο Παιδείας, με τον Νόμο 4692 (ΦΕΚ 111/τ.Α΄/12-06-2020), θεσμοθετεί τον Σύμβουλο Σχολικής Ζωής και το πλαίσιο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, που είναι εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας, παρεμβαίνει, καθοδηγεί, ενημερώνει μαθητές και γονείς σε θέματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης ζητημάτων σε τομείς που απασχολούν τη σχολική μονάδα (π.χ. διαχείριση κρίσεων και πρόληψη ακραίων συμπεριφορών) και συμβάλλει στην καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών

της σχολικής κοινότητας. Στον ίδιο Νόμο γίνεται αναφορά (άρθρο 39) στον σχολικό εκφοβισμό και προαναγγέλλεται η λήψη των απαραίτητων μέτρων για την πρόληψη, αποτροπή και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Με τον Νόμο 4703 (ΦΕΚ 131/τ.Α΄/10-07-2020), στο Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη, συστήνεται Διεύθυνση Πρόληψης της Βίας, η οποία έχει ως αρμοδιότητα την επιστημονική μελέτη και ανάπτυξη δράσεων που αφορούν ιδίως στην πρόληψη διαφόρων μορφών και εκφάνσεων της βίας, μεταξύ των οποίων είναι η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός.

Στο ΦΕΚ 4183/τ.Β΄/28-09-2020 δημοσιεύεται η υπ' αρ. 129431/ΓΔ4/28-02-2020 Απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: «Σύμβουλος Σχολικής Ζωής». Με την ανωτέρω Απόφαση καθορίζονται λεπτομερώς οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντά του. Σ' αυτήν, μεταξύ άλλων, αναφέρεται πως αυτός αναλαμβάνει «ένα έργο προληπτικού και συμβουλευτικού χαρακτήρα στην αντιμετώπιση και καταπολέμηση πολλών κοινωνικών και παιδαγωγικών προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική τάξη, στη ζωή της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας και επηρεάζουν τη ζωή των μαθητών».

Στο ΦΕΚ 5097/τ.Β΄/18-11-2020 δημοσιεύεται η υπ' αρ. Φ25α/157408/Δ4/17-11-2020 Απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: «Οργάνωση και Λειτουργία του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή». Μεταξύ των άλλων αρμοδιοτήτων του Συμβούλου Καθηγητή αναφέρεται «η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις και να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα».

Στο ΦΕΚ 491/τ.Β΄/09-02-2021 δημοσιεύεται η υπ' αρ. 13423/ΓΔ4/04-02-2021 Απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: «Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Στην παράγραφο 3 της ανωτέρω Απόφασης, με τίτλο: «Πρόληψη φαινομένων Βίας και Σχολικού εκφοβισμού», αναφέρεται ότι: «Η ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος αποτελεί σημαντικό παράγοντα της διαδικασίας πρόληψης ή/και αντιμετώπισης φαινομένων βίας, παρενόχλησης, εξαναγκασμού και σχολικού εκφοβισμού». Χαρακτηριστικά του θετικού και υγιούς σχολικού κλίματος είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η προώθηση της συνεργασίας με Φορείς, η συνεργασία του Σχολείου με την οικογένεια κ.ά.». Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής συντάσσει και αναρτά στην ιστοσελίδα του, στις 25-2-2021, ενδεικτικούς κανονισμούς λειτουργίας σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σ' αυτούς αναφέρεται ρητά η αποφυγή λεκτικής, σωματικής, ψυχολογικής ή άλλης μορφής βίας.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Τον Οκτώβριο του 2020 πραγματοποιήσαμε ποσοτική έρευνα, μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα που αφορούσε τον σχολικό εκφοβισμό. Το δείγμα αποτελούνταν από 522 άτομα, που υπηρετούσαν σε σχολεία και των 13 Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζουμε μέρος της έρευνας και συγκεκριμένα τις απόψεις των εκπαιδευτικών:

- για τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού,
- για τον βαθμό ανοχής απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και
- για τα μέτρα που έχει λάβει μέχρι τώρα η Πολιτεία για την πρόληψη και αντιμετώπισή του.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί παραβίαση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, τραυματίζει την ψυχή του θύματος, ενισχύει την αντικοινωνική συμπεριφορά του εκφοβιστή, επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα και έχει αρνητικές συνέπειες στις οικογένειες θύτη και θύματος (πίνακας 1).

	Καθόλου	**Ελάχιστα**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**
Έχει αρνητικές συνέπειες στην οικογένεια του θύματος	0%	1%	10%	49%	40%
Έχει αρνητικές συνέπειες στην οικογένεια του θύτη.	2%	13%	32%	36%	17%
Έχει αρνητικές συνέπειες στο σχολικό κλίμα.	0%	1%	8%	43%	48%
Προκαλεί ψυχικά τραύματα στο θύμα.	0%	0%	2%	29%	69%
Ενισχύει την αντικοινωνική συμπεριφορά του εκφοβιστή.	0%	1%	5%	39%	55%
Παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα.	0%	0%	3%	15%	82%

Πίνακας 1: Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού.

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων πιστεύει πως απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό πρέπει να υπάρχει μηδενική ανοχή (πίνακας 2).

Διαφωνώ απόλυτα	**Διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
4%	2%	3%	24%	67%

Πίνακας 2: Απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό πρέπει να υπάρχει μηδενική ανοχή.

Επίσης, οι περισσότεροι των εκπαιδευτικών της έρευνας έχουν την άποψη πως τα μέτρα που έχει πάρει μέχρι τώρα η πολιτεία δεν είναι αποτελεσματικά (πίνακας 3).

Διαφωνώ απόλυτα	**Διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
1%	5%	26%	51%	17%

Πίνακας 3: Τα μέτρα που έχει λάβει μέχρι τώρα η Πολιτεία για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι αποτελεσματικά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν προβλήματα που απασχολούν το σχολείο, την κοινωνία και την Πολιτεία. Τα φαινόμενα αυτά έχουν αρνητικές επιπτώσεις στους εμπλεκόμενους μαθητές, στις οικογένειές τους και στο σχολικό κλίμα. Ο σχολικός εκφοβισμός προκαλεί ψυχικά τραύματα στα θύματα, ενισχύει την αντικοινωνική συμπεριφορά των εκφοβιστών, συνιστά κατάφωρη παραβίαση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και απέναντί του πρέπει να υπάρχει μηδενική ανοχή.

Η Πολιτεία, από τις αρχές της δεκαετίας του 2020, αρχίζει να λαμβάνει μέτρα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα μέτρα αυτά δεν έχουν φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο «Συνήγορος του παιδιού», που είναι ένας σημαντικός θεσμός, έχει ερευνήσει τα φαινόμενα αυτά και έχει καταθέσει τις προτάσεις του για τη βελτίωση του κλίματος στα σχολεία. Όμως, επειδή ο εκφοβισμός συνεχίζει να αποτελεί πρόβλημα, η Πολιτεία τα τελευταία χρόνια, μέσω της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, καθορίζει τρόπους αντιμετώπισής του.

Ο «Σύμβουλος Σχολικής Ζωής», που θεσμοθετήθηκε το 2020, έχει σημαντικές αρμοδιότητες για την πρόληψη και την καταπολέμηση πολλών κοινωνικών και παιδαγωγικών προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολείο. Βέβαια αναμένουμε, μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα λειτουργίας του θεσμού, να δούμε τα αποτελέσματα του έργου του.

Η Πολιτεία οφείλει να εκπονήσει ένα στρατηγικό σχέδιο πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο θα υποστηρίζει με συνέπεια και σταθερότητα. Στο πλαίσιο αυτού του σχεδίου πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί και να ενδυναμωθούν οι οικογένειες των μαθητών, ώστε να μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία κλίματος ηρεμίας, ασφάλειας και εμπιστοσύνης εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης θα πρέπει να θεσμοθετηθούν ειρηνικοί τρόποι επίλυσης των διαφορών και των συγκρούσεων στο σχολείο (π.χ. η διαμεσολάβηση). Εν κατακλείδι, χρέος της Πολιτείας είναι να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα για τον περιορισμό της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αναγνωστάκη, Λ., Αβδελίδου, Ε. & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2017). «Παραδοσιακός» και ηλεκτρονικός εκφοβισμός στο σχολείο. Σε Φ. Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά κα έφηβοι σε ένα κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σ. 439-481). Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. *Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δουμανά, Ρ. & Τσίτσικα, Α. (2016). Ατομικοί παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με τον εκφοβισμό. Σε Α. Τσίτσικα & Ε. Τζαβέλα (Επιμ.), *Και όμως δεν είναι πείραγμα...Ο εκφοβισμός στο περιβάλλον του παιδιού και του εφήβου* (σ. 73-83). Αθήνα: Πεδίο.

Θάνος, Θ. (2017α). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Σε *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σ. 531-631). Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2017β). *Σχολική διαμεσολάβηση: θεωρία/εφαρμογή/αξιολόγηση. Πρόλογος: Γιάννης Πανούσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κατσιούλα, Π., Μπούτσκου, Λ. & Κατσιούλα, Θ. (2016). Η συμβολή του Θεάτρου στην ενδυνάμωση των θυμάτων και θυτών σχολικής βίας και στην πρόληψη του φαινομένου. *Πανελλήνιο Συνέδριο: «Σχολική βία και εκφοβισμός»*, Θεσσαλονίκη, 8-10 Απριλίου 2016. Θεσσαλονίκη, 1, 169-175.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. (2015). *Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Κουράκης, Ν. (2018). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Σε Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός* (σ. 61-79). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κουρκούτας, Η., Γιοβαζολιάς, Θ., Πλεξουσάκης, Σ. & Stavrou, D.-P. (2013). Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο: Ενδεικτικά στοιχεία, σχόλια και προτάσεις. Σε Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σ. 337-368). Αθήνα: Τόπος.

Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Γαβριηλίδου, Ε. & Φαίδωνος, Π. (2018). *Προσεγγίσεις διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού. Οδηγός εκπαιδευτικού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Εκφοβισμός, επιθετικότητα, θυμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μπάρλου, Ε. & Τζαβέλα, Ε. (2016). Επιπτώσεις του εκφοβισμού σε προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Σε Α. Τσίτσικα & Ε. Τζαβέλα (Επιμ.), *Και όμως δεν είναι πείραγμα...Ο εκφοβισμός στο περιβάλλον του παιδιού και του εφήβου* (σ. 117-127). Αθήνα: Πεδίο.

Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός. Bullying: Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας. Τρόποι αντιμετώπισης. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός τραμπουκισμός*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σακούλας.

Ξενόγλωσσες

Carney, A.G. & Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International,* 22(3), 364-382.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε.* (Ε. Μαρκοζάνε, μεταφρ.). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1993).

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*. (Β. Δόμπολα, μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2002).

Νομοθεσία

Εγκύκλιος 18890/Γ2/14-02-2011
Υ.Α. 19792/Γ7/23/02/2012
Υ.Α. 159704/Γ7/17-12-2012
Υ.Α. 158733/ΓΔ4/24-09-2018 (ΦΕΚ 4299/τ. Β΄/27-09-2018)
Υ.Α. 79942/ΓΔ4/21-05-2019 (ΦΕΚ 2005/τ. Β΄/31-05-2019)
Υ.Α. 12943/ΓΔ4/28-02-2020 (ΦΕΚ 4183/τ. Β΄/28-09-2020)
Υ.Α. Φ25α/157408/Δ4/17-11-2020 (ΦΕΚ 5097/τ. Β΄/18-11-2020)
Υ.Α. 13423/ΓΔ4/04-02-2021 (ΦΕΚ 491/τ. Β΄/09-02-2021)
Π.Δ. 79/2017 (ΦΕΚ 109/τ. Α΄/01-08-2017)
Νόμος 3094/2003 (ΦΕΚ 10/τ. Α΄/22-01-2003)
Νόμος 4115/2013 (ΦΕΚ 24/τ. Α΄/30-01-2013)
Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/τ. Α΄/12-06-2018)
Νόμος 4692/2020 (ΦΕΚ 111/τ. Α΄/12-06-2020)
Νόμος 4703/2020 (ΦΕΚ 131/τ. Α΄/10-07-2020)

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως βασικό εργαλείο της παιγνιώδους διδασκαλίας

Χριστίνα Μελέτη

ΜΑ στη Δραματική Τέχνη και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση της Σχολής Καλών Τεχνών,
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Email: christinemeleti@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την έννοια του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σημασία του ως εσωτερικό κίνητρο μάθησης. Η σημασία που αποδίδεται στην έννοια του παιχνιδιού συμβαδίζει με την έννοια του πειραματισμού και της ανακάλυψης καθώς και την καλλιέργεια της αυτοαντίληψης του παιδιού σε ένα φανταστικό πεδίο δράσης όπου οι προσωπικές συμβάσεις συμβαδίζουν και συγκρούονται παράλληλα με αυτές της καθημερινής ζωής. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η συγκρότηση σε ατομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Ένα από τα πιο σημαντικά μαθησιακά πεδία τα οποία προσφέρονται για την πραγμάτωση των ανωτέρω στόχων είναι αυτό της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός εφοδιάζει την ομάδα του με ποικίλα ερεθίσματα μέσα από μια ποικιλία παρεμβάσεων στην τάξη η οποία αποτελεί το όχημα για την αξιοποίηση του αναπάντεχου, του ανατρεπτικού κι εν τέλει της μεταμόρφωσης της πραγματικότητας των συμμετεχόντων (Λενακάκης, 2013).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Παιγνιώδης διδασκαλία, Δραματική Τέχνη, Εκπαίδευση, Κίνητρα*

ABSTRACT

In this article, a short bibliographic review is attempted on the concept of playing's role in the educational process and its importance as an internal motivation for learning. The importance attached to the concept of playing goes in line with the concept of experimentation, discovery as well as child's self-perception's cultivation in a fantastic field of action where personal contracts go in line and at the same time collide with those of everyday life. This strengthens self- formation on personal, social and cultural level. One of the most important learning fields offered for the above aims is that of Drama in Education. The teacher provides his team with a variety of stimuli through a variety of classroom interventions which become the vehicle for the exploitation of any unexpected and subversive happening which ultimately leads to the transformation of participants' reality (Lenakakis, 2013).

KEY WORDS: *Playful teaching, Dramatic Art, Education, Motivation*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

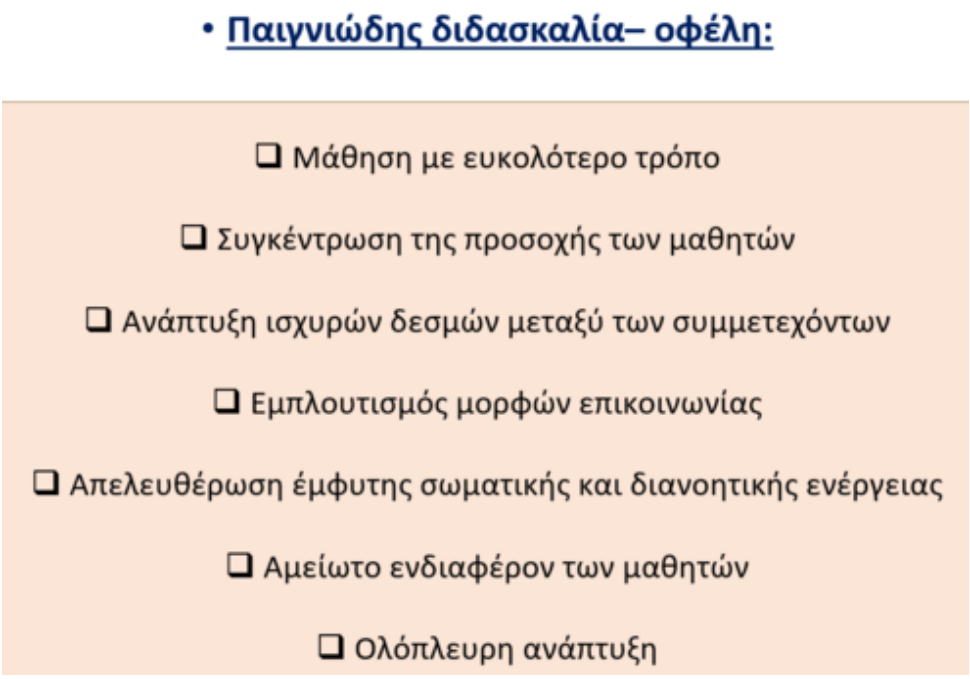
Πολλοί μεγάλοι εκπρόσωποι της Παιδαγωγικής Επιστήμης, όπως η Montessori, ο Dewey, ο Decroly, ο Pestalozzi κ.ά. έχουν υπάρξει στο πέρασμα των χρόνων υπέρμαχοι του παιγνιώδους τρόπου διδασκαλίας καθώς με αυτόν τον τρόπο το παιδί εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης με τρόπο ενεργητικό και αυθόρμητο. Σε αυτή την περίπτωση πρόκειται λοιπόν για παιχνίδι αρωγό μέσω του οποίου το παιδί αναμορφώνει και τελικώς μεταμορφώνει την κοινωνικοπολιτισμική του εμπειρία σε καινούρια πραγματικότητα (Μελέτη, 2020)

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού που οδηγούν τελικώς στην ολόπλευρη πρόοδο του παιδιού είναι: η ελεύθερη βούληση του παιδιού, οι κανόνες και η συμμόρφωση του παιδιού με αυτούς, το ενδιαφέρον του παιδιού για τη διαδικασία, ο πραγματικός χώρος, ο

αντικειμενικός χρόνος, ο αυτοσκοπός του παιδιού που πραγματώνεται μέσα από τον ενθουσιασμό, τη διασκέδαση, τη χαρά, το γέλιο και την ατμόσφαιρα ευχαρίστησης, το ξύπνημα της περιέργειας και της ανακάλυψης του παιδιού που το ωθούν μέσα από μια σειρά δράσεων στη λύση προβλημάτων, η αυθορμησία, η αυτοέκφραση κι η ψυχοκινητική έκφραση, η ανάπτυξη της φαντασίας, της επικοινωνίας, της διαλεκτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης, της μίμησης και της αναπαράστασης καθώς και γνωστικών ικανοτήτων και στάσεων του παιδιού, η επίτευξη της ψυχοκοινωνικής του ανάπτυξης μέσα από τη συνεργατικότητα, την επικοινωνία και την κοινωνικοποίησή του και τέλος η σύνδεση που κάνει το παιδί με την Τέχνη, χρησιμοποιώντας τη φαντασία, τη φωνή και το σώμα του κι εκφράζοντας ελεύθερα τις αγωνίες, τις ανάγκες ή τη χαρά του μέσα από μία παραστατική-συμβολική γλώσσα (Παπαδόπουλος, 2010:74-82).

Η ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Με τον όρο «παιγνιώδης διδασκαλία» αναφερόμαστε στις συνθήκες που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες υποστηρίζουν κι επιτυγχάνουν τη μάθηση μέσα από διαδικασίες που έχουν για βάση τους το παιχνίδι και παράλληλα, αναφερόμαστε στα οφέλη που συνοδεύουν τους συμμετέχοντες, μαθητές κι εκπαιδευτικούς όπως είναι η διασκέδαση και το ευχάριστο κλίμα (Εικ. 1). Η σημασία του παιχνιδιού στην εξέλιξη της ικανότητας της μάθησης των παιδιών μικρής ηλικίας έχει αναγνωριστεί και υποστηριχθεί μέσα από το πρωτοποριακό έργο σημαντικό μελετητών όπως ο Frobel, ο Pestalozzi κι ο Rousseau, κάτι που επιβεβαιώνεται από τις σύγχρονες έρευνες. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και σαφώς πιο εύκολα όταν καλλιεργείται κι επιτυγχάνεται τελικώς η ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Walsh, McMillan&McGuinness, 2017:9).



Εικόνα 1

Σύμφωνα με τις θεωρίες σημαντικών εκπροσώπων της παιδαγωγικής επιστήμης που αφορούν την επίτευξη της μάθησης, το παιχνίδι ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνοδεύεται από ποικίλα οφέλη και συνοδεύει την κατάκτηση της γνώσης με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Η μάθηση βασίζεται στην αυτενέργεια και στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Νήμα, 1996). Προκειμένου όμως να διατηρηθεί η ελεύθερη από έλεγχο, επιτηρήσεις και στοχευμένες απαιτήσεις διάσταση του παιχνιδιού, ο παιδαγωγός οφείλει να εμπλακεί ενεργά και να διαχειριστεί το παιχνίδι με σαφήνεια και μέσω έγκυρων παιδαγωγικά

διαδικασιών. Η εργαστηριακή εκπαίδευση συντελεί σε αυτόν τον σκοπό ενώ ταυτόχρονα παρέχονται στους συμμετέχοντες, μαθητές κι εκπαιδευτικούς, καινούριοι τρόποι έκφρασης, εναλλακτικοί τρόποι δράσης, εμπλουτισμός των εκφραστικών μέσων και των μορφών επικοινωνίας μεταξύ τους που οδηγούν σε πιο ισχυρούς δεσμούς (Λενακάκης, 2016).

Σύμφωνα με τονJean Piaget, εκπρόσωπο της γνωστικής αναπτυξιακής θεωρίας, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, του πειραματισμού και της αλληλεπίδρασης το παιδί μέσα από τη δράση και την κυριαρχία πάνω σε καταστάσεις και αντικείμενα (Piaget, 1969) βιώνει νέες εμπειρίες και λαμβάνει καινούριες πληροφορίες, τις οποίες, μέσα από τη διαδικασία της αφομοίωσης, χρησιμοποιεί για την επίτευξη της μάθησης (Wood & Bennett, 2001). Ο Lev Vygotsky, εκπρόσωπος της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας εστιάζει το ενδιαφέρον του στη διεργασία της εσωτερίκευσης που προκύπτει από την επαφή του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον. Η κοινωνική διάδραση παίζει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της φαντασίας, στην γνωστική ανάπτυξη κι εν τέλει στην οικοδόμηση της γνώσης. Το παιδί, βιώνοντας ένα φαντασιακό γεγονός ή μία κατάσταση, αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους κι έτσι υπερβαίνει τον εαυτό του και την ήδη κεκτημένη γνώση του. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μετασχηματίζονται σε καινούρια νοητικά σχήματα τα οποία με τη σειρά τους ανοίγουν τον δρόμο για την ανάδυση νέων μοντέλων συμπεριφοράς στην καθημερινότητά του (Bodrova & Leong, 2007; Cole & Cole, 1989; Ντολιοπούλου, 1998). Στη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης συναντάμε τις απόψεις τουJerome Bruner σύμφωνα με τον οποίο το παιχνίδι δίνει πρόσφορο έδαφος στο παιδί να δοκιμάσει συμπεριφορές με μειωμένες όμως τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να επιφέρουν (Bruner, 2006) ενώ παράλληλα, μέσα από την εξερεύνηση και την ανακάλυψη προκύπτει η μάθηση. Στην κοινωνικογνωστική μάθηση με κύριο εκπρόσωπο τον Albert Bandura, το παιχνίδι και οι προεκτάσεις του στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στη διεργασία μιμητικών πράξεων που σχετίζονται με την ασυνείδητη μίμηση συμπεριφοράς ενός πρότυπου μοντέλου (Bandura, 1972). Το παιδί ακόμη και αν δεν αναλάβει ενεργό ρόλο στο παιχνίδι και παραμείνει απλός παρατηρητής των συμμετεχόντων στη παιγνιώδη δράση- διαδικασία μπορεί να υιοθετήσει νέες συμπεριφορές, μη εκτελεσμένες από το ίδιο (Maccoby, 1995).

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΚΙΝΗΤΡΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

«Τι είναι τα κίνητρα; Τα κίνητρα είναι μια από τις πιο καθοριστικές συνιστώσες της μάθησης αλλά και μία από τις δυσκολότερες προς τη μέτρηση» (Slavin, 2006:397). Τα κίνητρα είναι ένα θεωρητικό κατασκεύασμα που χρησιμοποιείται για να εξηγήσει κυρίως την κατευθυνόμενη συμπεριφορά αλλά και τη μύηση, την ένταση, την επιμονή και την ποιότητά της (Maehr&Meyer, 1997· Brophy, 2008:3). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί κάποιος για την επίτευξη των στόχων του, διαφέρουν από τα κίνητρα, τα οποία διαχωρίζονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Τα εσωτερικά έχουν να κάνουν με τις πτυχές των δραστηριοτήτων που δημιουργούν συναισθήματα ευχαρίστησης στους ανθρώπους (κι επομένως τους κινητοποιούν) ενώ τα εξωτερικά αφορούν τις αμοιβές που καρπώνονται, όπως βαθμούς, επιβραβεύσεις, διακρίσεις (Slavin, 2006:417).

Όταν το θέατρο συναντά το παιχνίδι και αυτά τα δύο μαζί συναντούν την παιδαγωγική, δημιουργείται το κατάλληλο κίνητρο στο παιδί για την αναζήτηση και την κατάκτηση της γνώσης ενώ παράλληλα εκπληρώνονται οι στόχοι που αφορούν την ανάπτυξη της ολοκληρωμένης προσωπικότητας του παιδιού και την απόκτηση Παιδείας. Αντίθετα με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική παιδαγωγική, η νέα παιδαγωγική τοποθετεί το παιδί στο κέντρο της διδασκαλίας και την εκπαίδευση του σε στενή σχέση με το παιχνίδι. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση θεωρείται ολοένα και περισσότερο ως ένας από τους βασικούς τρόπους παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Η αξιοποίηση της έμφυτης φαντασίας και τάσης του παιδιού για παιχνίδι θεωρείται βασική για την αποτελεσματική εκπαίδευσή του (Μελέτη, 2020) (Εικ.2).

Εικόνα 2

Η διδασκαλία στην τάξη θα πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων. Η συμπεριφορά που δεν ενισχύεται, εκπνέει σύμφωνα και με τη θεωρία του Παβλόφ (Νασιάκου, 1982:125). Τα εσωτερικά κίνητρα σε μία τάξη μπορούν να ενισχυθούν στα παιδιά διεγείροντας το ενδιαφέρον τους, συντηρώντας την περιέργειά τους και χρησιμοποιώντας ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες μεθόδους για την παρουσίαση των θεμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού.

Ένας πολύ καλός τρόπος για να κεντρίσουμε, να αυξήσουμε και να κρατήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών είναι η χρήση παιχνιδιών ή προσομοιώσεων (Slavin, 2006:421), κάτι που επιτυγχάνεται με την επιλογή της Δραματικής Τέχνης ως διδακτικής στρατηγικής η οποία ενεργοποιεί παράλληλα τη σκέψη, τη φαντασία και τη σωματική έκφραση (Beauchamp,1998:65). Κατά αυτόν τον τρόπο η μάθηση επιτυγχάνεται παράλληλα με την αμοιβή, αφού η παρώθηση των παιδιών για μάθηση προκύπτει μέσα από την αυτενεργό δράση και τις ευχάριστες δραστηριότητες κι έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για περαιτέρω αναζήτηση της γνώσης. Με άλλα λόγια, όταν το παιδί συμμετέχει οικειοθελώς κι εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης, θα την επιδιώκει ακόμη περισσότερο εντός κι εκτός σχολείου (Φουντοπούλου, 2001:65).

Έχοντας την ευκαιρία να κάνει τις δικές του επιλογές, το παιδί απολαμβάνει τη διαδικασία περισσότερο από το αποτέλεσμα. Παράλληλα, επιτυγχάνεται η συναισθηματική του ωρίμανση η οποία σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση ικανοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κατ' επέκταση με την κοινωνική του εξέλιξη. Το παιχνίδι στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το όχημα επικοινωνίας και για τον εκπαιδευτικό και για το παιδί που θα τους οδηγήσει στο χτίσιμο στενών διαπροσωπικών σχέσεων βασισμένες στην κατανόηση και την ενσυναίσθηση. Στηριζόμενος στην επιστημονική γνώση ότι το παιχνίδι ως μία από τις πιο βασικές εμπειρίες του παιδιού διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην προσωπικότητα και την εξέλιξη του παιδιού (Λενακάκης, 2016), ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να ενθαρρύνει, να εμψυχώνει, να διευκολύνει και παράλληλα να καθοδηγεί το παιδί προς την περαιτέρω αναζήτηση της γνώσης (Ashiabi, 2007:199-207). Σύγχρονοι ερευνητές έχουν επίσης καταλήξει στο ότι η ενασχόληση των παιδιών με τη δραματική τέχνη βοηθάει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που συνδέονται με τη γλώσσα, όπως είναι η κατανόηση και η παραγωγή λόγου (Christie & Roskos, 2006).

«Η διδακτική μέσω της τέχνης φαίνεται να ακολουθεί παράλληλους δρόμους ελευθερίας, δημιουργικότητας και πνευματικότητας με την ίδια την τέχνη» (Άλκηστις, 2008:206· Κακουδάκη, 2006). Το ρήμα «παίζω» στην έκφραση «παίζω θέατρο» έχει ιδιαίτερη σημασία στην αποσαφήνιση του ορισμού της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Το Εκπαιδευτικό

Δράμα αναφέρεται στη συνάντηση θεάτρου και μαθητών καθώς και στην έκφραση της παιδικής δημιουργικότητας (Τσιάρας, 2005: 15-18) και δεν περιορίζεται μόνο στη θεατρική παράσταση στη διάρκεια μιας εκδήλωσης στο σχολείο ή μιας εθνικής ή θρησκευτικής επετείου.

Σύμφωνα με την Άλκηστη (2000:57) η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, βασισμένη στη θεωρία του Vygotsky, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία όχι μόνο να εκφράσουν τις επιθυμίες τους αλλά παράλληλα να τις εκπληρώσουν, μέσα από την ατομική ή συνεργατική εξάσκησή τους σε κοινωνικούς ρόλους. Σύμφωνα με τον Neelands το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει άμεση σχέση με το συμβολικό ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, το οποίο ο εκπαιδευτικός της τάξης εξελίσσει και συνδυάζει με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης ώστε το παιδί να μεταβεί με ευχάριστο τρόπο από το στάδιο του παιχνιδιού στο στάδιο της μάθησης (Neelands, 1984:6-7). Το Εκπαιδευτικό Δράμα δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να διερευνήσει και να προχωρήσει σε ανακαλύψεις κι έτσι να εξελίξει τις ικανότητες του (Bolton, 1998:174).

Η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας κι η χαρούμενη ατμόσφαιρα που δημιουργεί στην τάξη «κερδίζει» τον μαθητή καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ηλικίας του. Η διδασκαλία παίρνει την όψη του παιχνιδιού κι έτσι με τον κατάλληλο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τα παιδιά συλλέγουν το υλικό, παρατηρούν, κάνουν γενικεύσεις, κρίνουν καταστάσεις και τελικώς κατανοούν το διδακτικό αντικείμενο και κατακτούν το διδακτικό στόχο, προχωρώντας στην αφομοίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Μελέτη, 2020). «Οι τέχνες όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η δραματική τέχνη, η κίνηση και η μουσική, μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών από την πολύ μικρή τους ηλικία» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006:289). Όταν η διδασκαλία παίρνει τον χαρακτήρα παιχνιδιού, όπως συμβαίνει και με την εμπλοκή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τα δραματικά παιχνίδια, η προσοχή του παιδιού είναι συγκεντρωμένη, η πρόσκτηση της γνώσης γίνεται με εύκολο κι ασυνείδητο πολλές φορές τρόπο, ενώ ικανοποιείται παράλληλα η απελευθέρωση της έμφυτης σωματικής και διανοητικής ενέργειας του παιδιού αλλά κι η έμφυτη ανάγκη για πειραματισμό κι έρευνα (Ομάδα Εκπαιδευτικών –Παιδαγωγών: 58-61).

Όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία του Εκπαιδευτικού Δράματος, βασίζεται στην παιδοκεντρική αλλά και την ανακαλυπτική μάθηση που οδηγεί το παιδί στην κατάκτηση της γνώσης. Και οι δύο αυτές μορφές μάθησης (μαθητοκεντρική - αυτενεργός) βρίσκονται σε συνάφεια με τις θέσεις του Piaget για την ανάπτυξη του παιδιού και την αναγκαιότητα του παιχνιδιού ως βασικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης (Τσιάρας, 2014: 25). Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία το παιχνίδι παρέχει στα παιδιά κίνητρα για μάθηση καθώς και την ευκαιρία να εξελίξουν τον αυτοέλεγχο, την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων, τη συγκέντρωση και την ανεξαρτησία τους αλλά και να εφαρμόσουν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες (Walshetal., 2006:201-221).

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, μέσω από την υιοθέτηση ποικίλων ρόλων από το παιδί, μετουσιώνουν το συμβολικό παιχνίδι σε κατανόηση του εαυτού και των άλλων (Κοντογιάννη, 2012). Επίσης, μέσα από τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία το παιδί οδηγείται στην εσωτερική μεταμόρφωση και τελικά στη μάθηση (Τσιάρας, 2014). Μπορούν να συνδυαστούν ποικίλες μορφές και τεχνικές όπως η μουσική, ο χορός, ο ρυθμός, η υποκριτική, το κουκλοθέατρο, παιχνίδια ρόλων, ζωγραφική, παντομίμα, μάσκες και αφήγηση (Arieli, 2007:20). Ο Παπαδόπουλος κατηγοριοποιεί τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σε τρεις βασικές κατηγορίες με βάση τις ικανότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά. Μιλάει για τεχνικές α) εικονικής- εκφραστικής αναπαράστασης β) στοχαστικής διερεύνησης γ) έρευνας δ) αυτοσχεδιασμού ε) συμβολικής αναπαράστασης στ) θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2010: 245-246).

Μερικές ενδεικτικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης που μπορούν να εφαρμοσθούν μέσα σε μία τάξη προσχολικής ηλικίας είναι: 1) καταιγισμός ιδεών όπου οι ιδέες των παιδιών για μία δραματοποίηση λέγονται φωναχτά, χωρίς να σχολιάζει κανείς και καταγράφονται χωρίς σειρά 2) μηχανές (π.χ. του χρόνου) τις οποίες επινοούν τα παιδιά βοηθώντας την εξέλιξη του δράματος και λύνοντας το πρόβλημα 3) συνεντεύξεις όπου ένα παιδί παίρνει τον ρόλο του δημοσιογράφου (ή ανά δύο όπου το ένα παιδί υποδυόμενο το δημοσιογράφο κάνει ερωτήσεις στο άλλο) και ρωτάει τα υπόλοιπα για τη διαδικασία της δραματοποίησης, το θέμα, τα συναισθήματά τους κ.τ.λ. 4) ραδιοφωνικός σταθμός όπου ακούγονται το σήμα του σταθμού, διαφημίσεις (όλα δημιουργημένα από τα παιδιά) και οι γνώμες των παιδιών πάνω στο θέμα 5) τηλεοπτική εκπομπή όπου τα παιδιά παίζουν σε διαφημίσεις ή λένε ειδήσεις που σχετίζονται με το θέμα ή παρουσιάζουν εκπομπές ποικίλου χαρακτήρα με κεντρικό θέμα το θέμα που διερευνάται στην τάξη 6) τηλεφωνική συνδιάλεξη η οποία γίνεται ανάμεσα σε χαρακτήρες που συζητούν για κάποιο γεγονός που παίζει ρόλο στην πλοκή 7) διερεύνηση δραματικών χαρακτήρων κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά λένε δυνατά τις ιδέες τους για τη δράση των χαρακτήρων 8) παντομίμα όπου ένας χαρακτήρας δείχνει με παντομίμα τις ιδέες των παιδιών 9) κινητική αναπαράσταση όπου όλα τα παιδιά αναπαριστούν χωρίς λόγο και ήχο διάφορες λέξεις που σχετίζονται με την πλοκή και το θέμα που διερευνάται ή όπου τα παιδιά ανά μικρές ομάδες σωματοποιούν τις λέξεις 10) μανδύας του ειδικού όπου ένα ή περισσότερα παιδιά έχουν ως χαρακτήρες του δρώμενου ειδική γνώση σχετικά με το θέμα του δρώμενου 11) ανακριτική (ή καυτή) καρέκλα όπου τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις που θα βοηθήσουν στην εξέλιξη ή την κατανόηση της ιστορίας σε κάποιο χαρακτήρα (μαθητή) ή τον δάσκαλο (δάσκαλος σε ρόλο) που βρίσκονται καθισμένοι στη μέση της τάξης σε μία καρέκλα 12) παγωμένη εικόνα όπου τα παιδιά αναπαριστούν με το σώμα τους ένα γεγονός της δραματικής πλοκής ή μία ιδέα για την εξέλιξή της 13) ηχητικό υπόβαθρο όπου τα ίδια τα παιδιά παράγουν ήχους ως μουσική ή ηχητική επένδυση της δραματοποίησης σε κάποια τμήματα 14) μουσική ακρόαση όπου τα παιδιά ακούνε μουσική που συνδέεται με το θέμα και την πλοκή 15) το εργαστήριο του γλύπτη (τα αγάλματα) όπου τα παιδιά συνήθως ανά δύο αναλαμβάνουν το ένα το ρόλο του γλύπτη και το άλλο του γλυπτού κι αναπαριστούν συγκεκριμένες εικόνες σχετικές με το θέμα ή στιγμιότυπα από τη δραματοποίηση 16) εργαστήριο αφήγησης εφόσον πρόκειται για παιδιά προσχολικής ηλικίας όπου τα παιδιά επινοούν μια φανταστική ιστορία κι ο εκπαιδευτικός τη γράφει ή αναδιαμορφώνουν μία γνωστή ιστορία προς εκείνα κι έπειτα τη δραματοποιούν 17) ομαδική συνάντηση κατά την οποία τα παιδιά συζητούν σχέδια δράσης που θα βοηθήσουν την εξέλιξη του δρώμενου 18) θέατρο της αγοράς όπου δύο ή τρία παιδιά παρουσιάζουν έναν αυτοσχεδιασμό με βάση όμως τις οδηγίες που δίνονται από το κοινό- παιδιά της τάξης 19)κάρτες ρόλων που δίνονται στα παιδιά και απεικονίζουν τα χαρακτηριστικά των ρόλων που θα υποδυθούν στο σενάριο της δραματικής ιστορίας. Οι κάρτες μπορεί να απεικονίζουν το θέμα του δρώμενου και να έχουν σχεδιαστεί από τα ίδια τα παιδιά 20) άγγελοι και διάβολοι όπου τα παιδιά χωρίζονται σε δύο αντίστοιχες ομάδες κι ένας χαρακτήρας (μαθητής) ζητάει τη συμβουλή της πρώτης ομάδας ενώ η δεύτερη ομάδα διαφωνεί με τις συμβουλές της πρώτης 21) δρόμος συνείδησης όπου τα παιδιά παρατίθενται δεξιά κι αριστερά κατά μήκος σαν να φτιάχνουν έναν διάδρομο και μέσα από εκεί περνάει ένας χαρακτήρας που βρίσκεται σε δίλημμα και ακούει τις προτάσεις τους (Άλκηστις, 2008: 259- 287; Τσιάρας, 2005: 127-131; Γκόβας 2003:151-152).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Άλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ.

Κακουδάκη, Τ. (2006). Θέατρο και δράμα: Συγκοινωνούντα δοχεία. *Εκπαίδευση και θέατρο, 6,* 778-779. Στο Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Κοντογιάννη, Α. (2012). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο.

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Εγχειρίδιο για το πρόγραμμα "Θαλής"* (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική* εκπαίδευση (σσ. 30-38). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Μελέτη, Χ. (2020). Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως εργαλείο για την καλλιέργεια θετικής στάσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στο σχολικό περιβάλλον. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές νηπιαγωγείου της Κορινθίας, 69 ηλικίας 4 έως 6 ετών. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Νασιάκου, Μ. (1982). *Η ψυχολογία σήμερα.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Νήμα, Ε. (1996). Οικογενειακή κοινωνικοποίηση και δημιουργικότητα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Ντολιοπούλου, Ε. (1998). Σύγχρονα θέματα προσχολικής αγωγής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

Ομάδα Εκπαιδευτικών- Παιδαγωγών. (χ.χ). *Διδακτική μεθοδολογία και παιδαγωγική ψυχολογία.* Αθήνα: Πελεκάνος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ξενόγλωσση

Arieli, B. (2007). *The integration of creative drama into science teaching*. Manhattan: Kansas State University.

Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early childhood education journal, 35*, pp.199–207.

Bandura, A. (1972) Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Beauchamp, H., (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο* (Ε. Πανίτσκα, Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Bodrova, E., & Leong, D. (2007). Playing for academic skills. Children in Europe, 1, 10-11.

Bolton, G. M. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Birmingham: University of Central England.

Brophy, J. (2008). *Motivating students to learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Bruner, J.S (2006). In search of pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner. Vol 1 & 2. London: Routledge.

Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning:*

How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth (pp. 57–73). Oxford: University Press

Cole, M., & Cole, R. C. (1989). The development of children. New York: W. M. FREEMAN AND COMPANY.

Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, where we need to go. *Educational psychology review, 9*,pp.371-408.

Maccoby, E. *Ο ρόλος των γονέων στην κοινωνικοποίηση.* Στον Κουγιουμουτζάκη, Γ. (1995).(Επιμ.έκδ.) *Αναπτυξιακή Ψυχολογία* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Neelands, J. (1984). *Making sense of drama*. London: Heinemann.

Piaget, J. (1969). Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart: Klett

Slavin, R. F. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H., & Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum in 4-5-year-old children in Northern Ireland: Comparing play based and formal approaches, *early years 26* (2), 201-221.

Walsh, G., Mcmillan, D., & McGuinness, C. (2017). *Playful teaching and learning*. Los Angeles: Sage.

Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός; Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις (σ. 301-328). (Α. Γολέμη, μεταφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω Δάρδανος

Πολυτροπικότητα και Οπτικός Γραμματισμός: Τα Κόμικς ως Εναλλακτική Πρόταση Διδασκαλίας της Ιστορίας

Καλλιόπη Παυλίδου[1], Ζαμπετούλα Σταυριανού[2]

[1]Msc. Διατμηματικού Προγράμματος Ειδίκευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου,
Υποψήφια Διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιου Αιγαίου,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθύντρια 1ου Δ. Σ. Καλυθιών Ρόδου
Email : popidia@hotmail.com
[2]Msc. Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Αιγαίου,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, 1ο Πειραματικό Σχολείο Ρόδου
Email : bstavrianou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να ερευνήσει και να αναδείξει την αξία του μετασχηματισμού της απλής αναπαραγωγής γνώσεων σε ένα μοντέλο παραγωγής δημιουργικότητας μέσα από την αξιοποίηση ενός εκπαιδευτικού εργαλείου, όπως είναι το κόμικ, στη μαθησιακή διαδικασία και εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα, η εργασία παρουσιάζει την αξιοποίηση του κόμικ ως πηγή καλλιέργειας οπτικού γραμματισμού τόσο σε θεωρητική προσέγγιση όσο και σε διδακτική παρέμβαση με τη μορφή εκπαιδευτικού σεναρίου στο μάθημα της Ιστορίας. Μέσα από τη μελέτη της εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης στην τάξη αναδεικνύεται η αξία της ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων, αυτών των πολυγραμματισμών.

Περιγράφονται αναλυτικά οι σκοποί και οι στόχοι, η εκπαιδευτική μέθοδος και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία ενός μαθήματος της ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού σε μία ομάδα ελέγχου και σε μία πειραματική ομάδα.

Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα σχετικά με την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων έναντι των παραδοσιακών μονοτροπικών κειμένων στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Κόμικ, οπτικός γραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα, διδακτική Ιστορίας*

ABSTRACT

This study attempts to investigate and highlight the value of transforming simple reproduction of knowledge into a model of productive creativity through the use of an educational tool, such as comics, in the learning process and educational practice. Specifically, the paper presents the use of comics as a source of visual literacy both in a theoretical approach and in a didactic intervention, in the form of an educational scenario in the subject of History. The study of the application of the didactic intervention in the value of the development of a new skill, that of multiliteracies, classroom highlights.

There is a detailed description of the aims and objectives, as well as the educational method and the material used for the teaching of a module of History in the 3rd class of Primary School, practiced in a control group and also in an experimental group.

Finally, the results regarding the use of multimodal texts compared to traditional monotropic texts in the better and deeper understanding of the history lesson are presented.

KEYWORDS: *Comic- visual literacy- multimodal texts- History*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαδικασία της μάθησης είναι πολύπλοκη και απαιτεί πολλά και διαφορετικά εκπαιδευτικά εργαλεία προκειμένου να επιτευχθεί σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό η

μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων καθώς και η μετέπειτα επεξεργασία τους. Ωστόσο με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας αλλά και της διαφοροποίηση της μετάδοσης των μηνυμάτων οφείλουμε να δραστηριοποιηθούμε σε καινούριες κατευθύνσεις. Άλλωστε οι σύγχρονες τάσεις καταγράφουν μια στροφή στον προσανατολισμό της θεσμοθετημένης Γενικής Εκπαίδευσης, η οποία καλείται να μετασχηματίσει το μοντέλο της απλής αναπαραγωγής γνώσεων σε ένα μοντέλο παραγωγής δημιουργικότητας και καινοτομίας στα πλαίσια μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης και απαιτητικής σύγχρονης πραγματικότητας (Κλαδάκη, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, προχωρήσαμε στο σχεδιασμό και την εφαρμογή στην τάξη διδακτικής παρέμβασης με τη μορφή εκπαιδευτικού σεναρίου, χρησιμοποιώντας κείμενο (μόνο) και κόμικ σε ψηφιακή μορφή, προκειμένου να ερευνήσουμε την επίδραση της παρουσίασης του μαθήματος με τη μορφή κόμικς στη μεταγνώση των μαθητών.

Ο σκοπός του προγράμματος είναι να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας προσεγγίσουν τη γνώση μέσα από την εικόνα και ο τρόπος με τον οποίο αποκωδικοποιούν και κωδικοποιούν την εικονιστική και συμβολική πληροφορία, μέσα στο πλαίσιο ενός πολυτροπικού κειμένου. Ακόμη να συγκριθούν αυτοί οι τρόποι με την ανάλογη ικανότητα, λειτουργώντας ωστόσο, μέσα σε ένα μονοτροπικό κείμενο, όπου η σημειολογία της γραφής έχει τον κυρίαρχο και μοναδικό ρόλο της μετάδοσης της πληροφορίας.

ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Τα κείμενα σήμερα είναι πολύσημα, μεταφέροντας πολλαπλά νοήματα. Είναι κατανοητό ότι αυτή η πολυσημία οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό στην πολυτροπικότητα του κειμένου. (Χοντολίδου, 1999). Σε αυτό το σημείο, να αναφερθεί ότι πολυτροπικό είναι το κείμενο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση μηνυμάτων ένα συνδυασμό σημειωτικών τρόπων. Ο όρος αναφέρεται ουσιαστικά στην ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων που αξιοποιούνται ώστε να καταστεί δυνατή η διαχείριση ενός τεράστιου όγκου πληροφοριών τις οποίες δέχεται το άτομο.

Σε αντίθεση με το πολυτροπικό κείμενο, το μονοτροπικό κείμενο είναι το κείμενο στο οποίο χρησιμοποιείται μόνο ένας σημειωτικός τρόπος για τη μετάδοση μηνυμάτων όπως για παράδειγμα μόνο το οπτικό ή μόνο το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Το πολυτροπικό και το μονοτροπικό κείμενο έχουν σχέση συμπληρωματική αλλά και παραπληρωματική ταυτόχρονα (Χατζησαββίδης, και Γαζάνη,2005). Έτσι, ένα πολυτροπικό προϊόν είναι σύνθεση επιμέρους μονοτροπικών προϊόντων που διαπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται αμφίδρομα. Η σχέση αυτή εξαρτάται από το βαθμό πολυτροπικότητας. Τα οπτικά μηνύματα συνυπάρχουν με τα λεκτικά στην επικοινωνία(Kress, & Van Leeuwen, 1996). «*Καμιά από τις ανθρώπινες αισθήσεις δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες»* και τα άτομα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον πολυτροπικά (Kress, 2004). Η κατάσταση αυτή καθιστά επιτακτική την ανάγκη της ανάπτυξης μιας νέας δεξιότητας, αυτής του πολυγραμματισμού, ώστε ο δέκτης των πληροφοριών αυτών να είναι σε θέση να τις επεξεργαστεί κριτικά.

Η λέξη γραμματισμός προέρχεται από την ελληνική λέξη «γράμμα» και εννοεί, με τη στενή της έννοια, το στάδιο ανάπτυξης της γραφής, δηλαδή τη χειρόγραφη αποθήκευση και επί λέξει μετάδοση πολιτιστικών περιεχομένων με μια διατηρημένη σε κείμενο μορφή. Το γράψιμο, η γραφή και οι μαθηματικές πράξεις αποτελούν τη βάση της παράδοσης, του πολιτισμού και της μόρφωσής μας. Το αντίθετο του όρου και κατά μία έννοια ο πρόδρομός του, είναι η προφορικότητα. Ο όρος γραμματισμός αναφέρεται επίσης σε μια εποχή που διήρκησε μέχρι και τη μεσαιωνική περίοδο των αντιγραφέων. Σήμερα με τον όρο γραμματισμός εννοούνται όλα αυτά τα οποία καθιστούν έναν άνθρωπο ικανό να συμμετέχει με γνώση στο γραπτό πολιτισμό, δηλαδή σε κάθε είδους γραπτή επικοινωνία (Μάθηση με εικόνες: Πρόγραμμα της ΕΕ imago 2010).

Ο γραμματισμός θεωρείται η υπερτασσόμενη έννοια πολλών εμπειριών, καθώς εδώ ανήκουν, μεταξύ άλλων, η κατανόηση των κειμένων και εννοιών, η ικανότητα της γλωσσικής

αφαίρεσης και ανάγνωσης, η εξοικείωση με τα βιβλία, η ικανότητα της γραπτής έκφρασης, η εξοικείωση με την γραπτή γλώσσα ή τη «λογοτεχνική» γλώσσα και ακόμα και η ικανότητα διαχείρισης των μέσων (Ulich, 2003).

Ωστόσο, η ανάπτυξη του γραμματισμού αρχίζει με τρόπο φυσικό μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον καθώς το παιδί μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα. Έτσι, επικοινωνεί με διαφορετικά πρόσωπα, σε διαφορετικές κοινωνικές περιπτώσεις και μέσα από διαφορετικά είδη κειμένου. Μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα και μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία και επικοινωνία με μόνο τη χρήση της γλώσσας, χωρίς εμπρόθετες ενέργειες και διαδικασίες, το παιδί μαθαίνει τις βασικές φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές δομές. Αυτό οφείλεται στην εγγενή προδιάθεση του ανθρώπου για την απόκτηση της γλώσσας (Μήτσης, 1996). Όμως μεγαλώνοντας η απόκτηση συγκεκριμένων ειδών γραμματισμού γίνεται μάλλον πιο περίπλοκη και διαφέρει από άτομο σε άτομο, καθώς οι πρότερες εμπειρίες τους, είναι διαφορετικές.

Στις μέρες μας είναι γεγονός πως καθώς το παιδί εντάσσεται στο περιβάλλον, κοινωνικό και σχολικό, οι πηγές πληροφόρησης είναι ποικίλες, οπότε οι μικροί μαθητές έχουν ανεμπόδιστη και ανεξέλεγκτη πρόσβαση σε αυτές. Προκειμένου όμως να ανταπεξέλθουν στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας πρέπει να αναπτύξουν διαφορετικά είδη γραμματισμών. Ιδιαίτερα η οπτική επικοινωνία κατέχει σημαντικό ρόλο στον σύγχρονο πολιτισμό, με αποτέλεσμα η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού να είναι αναγκαία στην καθημερινή αναγνωστική εμπειρία των παιδιών (Μιχαλοπούλου, 2011).

Ειδικότερα, ο οπτικός γραμματισμός, ο οποίος θεωρείται από τις σημαντικότερες δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο σύγχρονος άνθρωπος, είναι η ικανότητα ερμηνείας, κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών μηνυμάτων. Αν σκεφτεί κανείς ότι εκτιμάται σήμερα ότι το 50% τουλάχιστον των μηνυμάτων που λαμβάνουμε από το περιβάλλον είναι οπτικά, το 40% είναι φωνητικά και το μόνο το 10% περίπου είναι λεκτικά, γίνεται αντιληπτή η σημασία των οπτικών μηνυμάτων τόσο στην επικοινωνία όσο και στη μάθηση. Βέβαια, ο οπτικός γραμματισμός δεν επιχειρεί να αναιρέσει ή να εκτοπίσει τις καθιερωμένες πρακτικές γραμματισμού, αλλά μάλλον να τις εμπλουτίσει, μια και η εικόνα δρα συμπληρωματικά στο λόγο και σε καμία περίπτωση δεν το υποκαθιστά (Καλαντζής, 1999).

Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, η ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού και η μελέτη των πολυτροπικών κειμένων σίγουρα θα καθιστούσε τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς πιο συνειδητοποιημένους στην επικοινωνία μεταξύ τους και με τους άλλους και θα διευκολυνόταν η πρόσληψη αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Επομένως θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική (Χοντολίδου, 1999).

Ωστόσο, τόσο η γλώσσα όσο και η οπτική επικοινωνία, χρησιμοποιούν ανεξάρτητα και διαφορετικά μέσα προκειμένου να αποδώσουν ένα νόημα, γεγονός που δημιουργεί μια εξ αποστάσεως σύνδεση μεταξύ τους (Kress&Van Leewen, 1996). Εξάλλου ενώ η εικόνα λειτουργεί με τη λογική της χωρητικότητας και της ταυτόχρονης προβολής ο γραπτός λόγος ακολουθεί μια λογική χρονική σειρά (Kress,2003).

ΤΑ ΚΟΜΙΚΣ ΩΣ ΠΗΓΕΣ ΟΠΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Η εικόνα είναι μια σειρά τρόπων (σχέδιο, φωτογραφία, σχεδιάγραμμα, κινούμενη εικόνα), που αντικαθιστούν ένα μέρος του λόγου προφορικού ή γραπτού οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα μετάδοσης και πρόσληψης μηνυμάτων χαμηλού πληροφοριακού φορτίου αλλά υψηλής επικοινωνιακής συχνότητας και εμβέλειας (Kress,1998). Τα κόμικς στηρίζονται κυρίως στη λειτουργία της εικόνας αναπτύσσοντας την ιστορία με κινηματογραφικό τρόπο χωρίς απλώς να κάνουν στατική αναπαράσταση όπως οι γελοιογραφίες (Μιχαλοπούλου, 2011).

Στα κόμικς οι εικόνες συνδυάζονται με τα κείμενα, δημιουργώντας μια εικονιστική αφήγηση, η οποία αποτελείται από σταθερές σχεδιασμένες εικόνες σε συνδυασμό με κείμενα, μέσα σε συννεφάκια ή μπαλονάκια, ενώ τα λόγια του αφηγητή βρίσκονται μέσα στη

λεζάντα.(Κωνσταντινίδου - Σέμογλου, 2001). Το σχέδιο μετατρέπεται σε κείμενο κατά την ανάπτυξη της πλοκής και το κείμενο αντίστοιχα κατακλύζεται από σχεδιαστική εκφραστικότητα. Υπάρχει μια ιδιαίτερη σχέση του χώρου και του χρόνου, εφόσον ο χρόνος ομιλίας μετατρέπεται σε χώρο (μπαλονάκια), συγχρόνως όμως ο χώρος των φάσεων μιας δοκιμασίας ή όλης της πλοκής μετατρέπεται σε χρόνο, μέσω της διαδοχής της μιας βινιέτας μετά την άλλη, σύμφωνα με τη χρονική ροή (Μαριτινίδης, 1990).

Ωστόσο, επειδή τα κόμικς ακολουθούν συγκεκριμένες συμβάσεις (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004), δηλαδή χαρακτηριστικά όπως το μέγεθος των γραμμάτων, το χρώμα, η μορφή των μπαλονιών διαλόγου κ.ά., θα πρέπει ο αναγνώστης να έχει έρθει σε πρότερη επαφή με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, δηλαδή τα εικονοποιημένα αφηγήματα, προκειμένου να έχει κάποιου είδους εξοικείωση. Άλλωστε είναι ευχάριστα αναγνώσματα που ενώ δεν απαιτούν ιδιαίτερη αυτοσυγκέντρωση, ξεκουράζουν τον αναγνώστη και τον φορτίζουν θετικά (Γρόσδος & Ντάγιου, 2000).

Ο ρόλος της εικόνας στα κόμικς είναι κυρίαρχος και αποτελεί το πιο σημαντικό εκφραστικό μέσο, αφού είναι ο κύριος φορέας αφήγησης, αναδεικνύοντας μια ρητορική της εικόνας. Ωστόσο ο λόγος δεν είναι υποδεέστερος της εικόνας αφού ενισχύει τη δυναμική παρουσία της, βοηθώντας τον αναγνώστη να προσέξει τα σημεία εκείνα που προάγουν τη λογική αφήγηση(Κωνσταντινίδου – Σέμογλου, 2001). Η εικόνα και ο λόγος λοιπόν στα κόμικς, λειτουργούν ως κείμενο και συγκείμενο, εφόσον υπάρχει αφηγηματική ισορροπία των δύο μέσα από την ισότιμη χρήση τους, καθιστώντας τη σχέση τους συμπληρωματική.

Επειδή η εικονοποιημένη αφήγηση θεωρείται μέσο ισχυρής υποβολής μηνυμάτων, αξιών και ιδεολογίας που έχει τη δύναμη να διαπλάθει συνειδήσεις μέσα από ιδιαίτερους επικοινωνιακούς κώδικες, διαμορφώνοντας διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης, έχει αξιοποιηθεί προκειμένου να ικανοποιηθούν φρονηματικοί στόχοι ή να διδαχθούν ποικίλα διδακτικά αντικείμενα (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005).

Η αξιοποίηση των κόμικς συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, όταν είναι ενταγμένη σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο. Οι μαθησιακοί στόχοι, που επιτυγχάνονται με τη χρησιμοποίηση των κόμικς στην τάξη, είναι μεταξύ άλλων, όπως αναφέρει η Βασιλακοπούλου κ.ά. (2010), η προαγωγή της κριτικής σκέψης για την ανάλυση κόμικς, η παραγωγή λόγου με τη μορφή πολυτροπικών κειμένων καθώς και η εξοικείωση με άλλα σημειωτικά συστήματα πέρα του γλωσσικού κώδικα. Επίσης, αναπτύσσεται η συνεργατική και ενεργητική μάθηση για τη δημιουργία κόμικς, ο εγγραμματισμός στα νέα ψηφιακά μέσα και η καλλιέργεια του χιούμορ.

ΕΙΚΟΝΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Στην επιστήμη της ιστορίας προσδιορίζεται η επιστημολογική αξία της πολυτροπικότητας στην ιστορική εκπαίδευση (Κάββουρα - Σισσούρα, 2011). Χρησιμοποιώντας τις εικόνες ως εποπτικά μέσα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον και τη συγκέντρωση στο μάθημα, να δημιουργήσει παραστάσεις για μακροχρόνιο διάστημα, να εξοικονομήσει διδακτικό χρόνο μετατρέποντάς τον σε χρόνο εμπέδωσης, και γενικά να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Τζόκας, 2002). Επίσης, η εικόνα επιτρέπει εναλλακτικούς τρόπους πρόσληψης του παρελθόντος, συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της αλλαγής μέσα στο χρόνο και στη λεπτομερή παρατήρηση (Volk, 2015). Επειδή οι εικόνες έχουν την ιδιότητα να δημιουργούν νοητικές αναπαραστάσεις στη σκέψη μας, δηλαδή εντυπώσεις, επιτρέπουν μια πιο παραστατική αντίληψη του παρελθόντος (Burke, 2003).

Ωστόσο, για να χρησιμοποιηθεί η εικόνα ως αποτελεσματικό οπτικό μέσο θα πρέπει να σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο του μαθήματος και με το κατάλληλο πλαίσιο πληροφόρησης, ώστε να οδηγήσει το μαθητή σε δημιουργική αποκωδικοποίηση της (Βρεττός,

1994). Τα στοιχεία που παρέχουν αναδεικνύουν την πραγματική φύση της ιστορίας και φανερώνουν μια οπτική μη φανερή μέσω του γραπτού λόγου (Coohill, 2006).

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ

Κάθε τάξη ορίζεται ως ένα σύνολο υποκειμένων με ξεχωριστές και διαφορετικές προσωπικότητες που καλούνται να συνυπάρξουν και να λειτουργήσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο, με όποιες δυσκολίες, απογοητεύσεις ή ικανοποιήσεις αυτό συνεπάγεται. Αυτό είναι λογικό καθώς η σχολική πραγματικότητα είναι μοναδική και απρόβλεπτη με συγκεκριμένες παραμέτρους σε κάθε περίπτωση (Σφυρόερα, 2007).

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μία ομάδα ελέγχου και σε μια ομάδα πειράματος. Η πειραματική ομάδα εκτέθηκε σε μια καινοτόμα παρέμβαση ενώ η ομάδα ελέγχου δεν εκτέθηκε. Η πειρατική και η ομάδα ελέγχου ήταν βασικά παρόμοιες και συγκρίσιμες (Lakatos, 1986). Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε με την παραδοσιακή διδασκαλία, χρησιμοποιώντας μονοτροπικό κείμενο με γραπτό λόγο, ενώ η ομάδα ελέγχου εκτέθηκε σε διδασκαλία μέσω κόμικς. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 40 παιδιά της Δ΄ τάξης ενός 12/θέσιου δημοτικού σχολείου, σε αστικό κέντρο (δύο ξεχωριστά τμήματα των 20 ατόμων). Στο κάθε τμήμα υπήρχαν 9 αγόρια και 11 κορίτσια. Από αυτά δεν είχαμε κανένα αλλοδαπό, ούτε κάποιο παιδί με ειδικές ανάγκες ή σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Η χρονική διάρκεια του προγράμματος ήταν συνολικά τέσσερις ώρες, δύο για κάθε παρέμβαση.

Το ερευνητικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν από το βιβλίο Ιστορίας του μαθητή, η ενότητα « Ο Ηρακλής», μάθημα «Ο Κέρβερος του Άδη και τα χρυσά μήλα των Εσπερίδων» και το ανάλογο κόμικ από την ιστοσελίδα https://www.slideshare.net/mfroudaraki/ss-40893469.

Το θέμα ήταν απολύτως συμβατό με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ, εφόσον αποτελούσε θέμα ενότητας της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού και οι στόχοι που τέθηκαν άπτονταν πλήρως του αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος της Ιστορίας. Ακολουθήθηκαν δύο ξεχωριστά διδακτικά σενάρια με κοινό γενικό σκοπό και στόχους.

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Η διδασκαλία της Ιστορίας ως σκοπό έχει την ανάπτυξη τόσο της ιστορικής σκέψης όσο και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση τόσο της συμπεριφοράς των ανθρώπων οι οποίοι βρίσκονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις όσο και στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Με αυτόν τον τρόπο ο σκοπός της εκπαίδευσης ο οποίος αφορά την προετοιμασία των υπευθύνων πολιτών βρίσκει κοινό τόπο με τον στόχο της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης.

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο, ο κύριος διδακτικός στόχος ήταν να επιτευχθεί γνωστική και κοινωνική κατανόηση του μαθήματος. Οι συγκεκριμένοι σκοποί του μαθήματος ήταν:

- Οι μαθητές να γνωρίσουν τον μύθο που αναφέρεται στο συγκεκριμένο κατόρθωμα του Ηρακλή.
- Οι μαθητές να κατανοήσουν πόσο σημαντικό είναι να κάνει κάποιος τόσα κατορθώματα για το καλό των άλλων ανθρώπων.
- Οι μαθητές να αναρωτηθούν τι είναι αυτό που κάνει κάποιον ήρωα.
- Οι μαθητές να εκτιμήσουν το γεγονός ότι, ενώ έχουν περάσει τόσοι αιώνες από τότε που δημιουργήθηκε ο μύθος του Ηρακλή, όλοι οι άνθρωποι εξακολουθούν να αναφέρουν το όνομά του και τις πράξεις του.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ - ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

Και στις δύο ομάδες επιχειρείται μία συνδυαστική διδακτική προσέγγιση που αντλεί στοιχεία από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τη Διδακτική της Ιστορίας, τις παραδοσιακές και τις σύγχρονες προσεγγίσεις και αξιοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τις ιστορικές πηγές (γραμματειακές), την ερευνητική διδασκαλία, τη δηλωτική αλλά και τη διαδικαστική γνώση.

Η διδακτική προσέγγιση είναι μαθητοκεντρική, με έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ως καθοδηγητή και τροφοδότη πληροφοριών. Στην ομάδα ελέγχου χρησιμοποιούνται η αφήγηση, η σχολιασμένη αφήγηση, ο ελεύθερος και ο κατευθυνόμενος διάλογος ενώ στην πειραματική ομάδα, χρησιμοποιούνται η ανάγνωση του κόμικ, η αφήγηση, η σχολιασμένη αφήγηση, ο ελεύθερος και ο κατευθυνόμενος διάλογος.

Ως μέσα διδασκαλίας στην ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκαν σχολικά εγχειρίδια και συγκεκριμένα, βιβλίο μαθητή και τετράδιο εργασιών , φύλλα εργασίας, ενώ στην πειραματική ομάδα χρησιμοποιήθηκε το κόμικ και φύλλα εργασίας.

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Και στις δύο ομάδες το σενάριο ακολουθεί το μοντέλο της συνεργατικής καθοδηγούμενης ανακάλυψης, που περιλαμβάνει τις εξής φάσεις:

1. Προβληματισμός των παιδιών.
2. Φύλλα εργασίας.
3. Συμπεράσματα.
4. Αξιολόγηση

Ομάδα ελέγχου - για την προσέγγιση της νέας γνώσης

Η πρώτη εισαγωγική διδακτική δραστηριότητα αφορούσε μια σύντομη αφόρμηση. Έγινε με αφορμή την επικεφαλίδα του μαθήματος αλλά και τη σύνδεση με τα προηγούμενα μαθήματα. Τα παιδιά διάβασαν την επικεφαλίδα και πιθανολόγησαν ότι πρόκειται για ένα νέο άθλο του Ηρακλή. Με προτροπή του εκπαιδευτικού αναφέρθηκαν στον τελευταίο άθλο του ήρωα που είχαν μελετήσει (τα βόδια του Γυριόνη). Στη συνέχεια τα παιδιά, με κεντρισμένη την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους, παροτρύνθηκαν να ακούσουν το κείμενο. Μέσα από την αξιοποίηση της επικεφαλίδας του μαθήματος, το οποίο αποτελεί ένα από τα βασικά σημεία της αφόρμησης, αναδείχτηκε το ενδιαφέρον για το μάθημα.

Στη δεύτερη διδακτική δραστηριότητα έγινε η χρήση της αφηγηματικής και περιγραφικής μορφής διδασκαλίας, για να έρθουν τα παιδιά σε μια πρώτη επαφή με τον αρχαίο μύθο. Η περιγραφή και η αφήγηση συντελέστηκε με παραστατικότητα και ζωντάνια. Στα περισσότερα σημεία πραγματοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό. Υπήρξαν όμως και σημεία που αφηγήθηκαν μερικοί μαθητές, οι όποιοι έτυχε να διαβάσουν μόνοι τους το μύθο.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι η αφήγηση στις μικρές ηλικίες εξυπηρετεί την αισθητική απόλαυση και έχει ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια της, βέβαια, έλαβαν χώρα και άλλοι φραστικοί τρόποι, όπως σχόλια, ερωτήσεις και απαντήσεις με διευκρινιστικό χαρακτήρα. Αφού οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με το περιεχόμενο του μύθου του Ηρακλή, στη συνέχεια παροτρύνθηκαν να τον αναδιηγηθούν με δικά τους λόγια.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η καλλιέργεια της αφηγηματικής δεξιότητας των παιδιών αναπτύσσεται μέσα από την αναδιήγηση των μύθων καθώς και η κατάκτηση μιας σημαντικής παιδαγωγικής επιδίωξης, όπως είναι το εκφραστικό θάρρος. Γι' αυτό έγινε μεγάλη προσπάθεια να δοθεί αυτή η ευκαιρία, εκ περιτροπής, σε όλα σχεδόν τα παιδιά. Για την περιληπτική απόδοση του κειμένου, που είναι μια πολύ σημαντική γλωσσική δραστηριότητα, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να διηγηθούν το περιεχόμενο του κειμένου με λίγα λόγια, ενώ παράλληλα, επιδιώχθηκε η επισήμανση και η παράλειψη των λεπτομερειών.

Πειραματική ομάδα - για την προσέγγιση της νέας γνώσης

Η πρώτη εισαγωγική διδακτική δραστηριότητα αφορούσε μια σύντομη αφόρμηση. Έγινε με αφορμή το έντυπο κόμικ που μοιράστηκε στα παιδιά. Τα τελευταία έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό στη θέα του κόμικ. Έγινε μια μικρή συζήτηση για αυτό το αγαπητό και έντονα δημοφιλές μέσο στα παιδιά και στους εφήβους (Morrison, Bryan & Chilcoat, 2002). Η αφόρμηση ολοκληρώθηκε με την ανάγνωση του τίτλου του κόμικ. Οι μαθητές πιθανολόγησαν ότι πρόκειται για ένα νέο άθλο του Ηρακλή. Στη συνέχεια τα παιδιά, με κεντρισμένη την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους αλλά και εμφανώς ανυπόμονα ήθελαν να μελετήσουν μόνα τους το κόμικ.

Στη δεύτερη διδακτική δραστηριότητα έγινε σιωπηρή ανάγνωση των παιδιών με πρωταρχικό στόχο την κατανόηση των βασικών σημείων του μαθήματος και με επιπρόσθετο στόχο να αφηγηθούν την ιστορία με δικά τους λόγια στην τάξη. Οι μαθητές μετά τη σιωπηρή ανάγνωση διηγήθηκαν τον άθλο με αρκετή παραστατικότητα και ζωντάνια. Ακολούθησε η φωναχτή ανάγνωση του κόμικ από τον εκπαιδευτικό με παράλληλη παρακολούθηση των κειμένων και των εικόνων του κόμικ από μέρους των παιδιών.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης έγιναν, βέβαια, αρκετές διακοπές που στόχευαν στο να λάβουν χώρα και άλλοι φραστικοί τρόποι, όπως σχόλια, ερωτήσεις και απαντήσεις με διευκρινιστικό χαρακτήρα. Έγινε μεγάλη προσπάθεια να δοθεί αυτή η ευκαιρία, εκ περιτροπής, σε όλα σχεδόν τα παιδιά. Για την περιληπτική απόδοση του κειμένου, που είναι μια πολύ σημαντική γλωσσική δραστηριότητα, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να διηγηθούν το περιεχόμενο του κειμένου με λίγα λόγια, ενώ παράλληλα, επιδιώχθηκε η επισήμανση και η παράλειψη των λεπτομερειών.

Ομάδα ελέγχου – για την επεξεργασία

Ακολούθησε μια πολύπλευρη επεξεργασία που αφορούσε στη νοηματική, «ιστορική», γλωσσική και διαθεματική επεξεργασία. Η νοηματική και «ιστορική» επεξεργασία επικεντρώθηκε σε διδακτικές ενέργειες, που στόχο είχαν τον έλεγχο της κατανόησης του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας, την επισήμανση των κυριότερων σημείων και την αξιοποίηση των γραμματειακών πηγών. Επίσης, επιχειρήθηκε η ανάδειξη και ο συσχετισμός των βασικών εννοιών, ενδοκλαδικών και διακλαδικών, και έγινε μια απλή διατύπωση δυνητικών γενικεύσεων.

Συγκεκριμένα, στη νοηματική και «ιστορική» επεξεργασία τα παιδιά παροτρύνθηκαν να περιγράψουν τα κυριότερα σημεία των δύο άθλων του Ηρακλή (συμφωνία με τον Πλούτωνα, παρουσίαση του Κέρβερου στον Ευρυσθέα, συμφωνία με τον Άτλαντα, απόκτηση των χρυσών μήλων) και να τα αφηγηθούν. Χρησιμοποιήθηκαν για αυτό τον σκοπό κλασικά ερωτήματα του τύπου:

- Τι άθλους ανέθεσε αυτή τη φορά ο Ευρυσθέας στον Ηρακλή;
- Ποιοι τον βοήθησαν στο πρώτο κατόρθωμα; Ποιοι στο δεύτερο;
- Πού βρισκόταν ο Κέρβερος;
- Πού ταξίδεψε ο Ηρακλής για να βρει τα χρυσά μήλα;
- Πώς κατάφερε να πιάσει τον Κέρβερο;
- Πώς κατάφερε να αποκτήσει τα χρυσά μήλα;

Για τις απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις αλλά και για τις αφηγήσεις τα παιδιά υποβοηθηθήκαν στο χρησιμοποιήσουν χρονικούς συνδέσμους, χρονικά επιρρήματα και χρονικές εκφράσεις αλλά και το κατάλληλο λεξιλόγιο, έτσι ώστε να ικανοποιηθεί σε ένα βαθμό η άποψη ότι «κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται «οριζόντιος στόχος» όλων των μαθημάτων» (ΦΕΚ 303/2003. σελ.3775).

Πειραματική ομάδα - για την επεξεργασία

Ακολούθησε μια πολύπλευρη επεξεργασία που αφορούσε τη λειτουργική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, όπως είναι το κόμικ. Επιχειρήθηκε η εξοικείωση των μικρών

μαθητών με τη «γραμματική» των κόμικς και έγινε προσπάθεια να καταστούν ικανά να αφηγηθούν μια απλή ιστορία χρησιμοποιώντας δημιουργικά το συνδυασμό εικόνας και λόγου.

Οι μαθητές με την κατάλληλη παρότρυνση του εκπαιδευτικού έγιναν παραγωγοί νοημάτων και καλλιέργησαν αφηγηματικές και γλωσσικές δεξιότητες. Παράλληλα ανέπτυξαν τη δημιουργική τους φαντασία και την κριτική τους ικανότητα, αφού προωθήθηκε μέσω του συγκεκριμένου κόμικ ο οπτικός και ο εικονιστικός τους γραμματισμός (Kress, 2004: 35-83; Kress & Van Leeuwen, 2001: 1-42; Δημητριάδου, 2007).

Συγκεκριμένα, στην πολύπλευρη επεξεργασία και λειτουργική αξιοποίηση του κόμικ οι μαθητές παροτρύνθηκαν να μελετήσουν συγκεκριμένες εικόνες και σελίδες του κόμικ. Οι εικόνες υπηρετούν τους στόχους του μαθήματος. Η εικόνα είναι το καλύτερο και τελειότερο μέσο έκφρασης των ανθρώπινων βιωμάτων. Αποτελεί δραστικό μέσο επίδρασης στον άνθρωπο, ιδιαίτερα στη μικρή ηλικία. Ακολουθώντας μια οργανωτική αρχή, π.χ. από το κέντρο προς τα άκρα, χρησιμοποιήθηκαν επιρρήματα, ρήματα και φράσεις. Π.χ.: Στη μέση (ή στην πάνω δεξιά γωνία, στο βάθος, απέναντι, κάτω από, δίπλα από, ανάμεσα, αριστερά, δεξιά, πιο κάτω, κτλ.) βρίσκεται, υπάρχει, φαίνεται, προβάλλει, διακρίνεται, ξεχωρίζει κτλ.

Αφού οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την περιγραφή, ενθαρρύνθηκαν να προβούν σε σχόλια και συσχετισμούς με την ιστορική αφήγηση. Στη συνέχεια τους απευθύνθηκαν ερωτήσεις. Κλήθηκαν να περιγράψουν τα κυριότερα σημεία των δύο άθλων του Ηρακλή (συμφωνία με τον Πλούτωνα, παρουσίαση του Κέρβερου στον Ευρυσθέα, συμφωνία με τον Άτλαντα, απόκτηση των χρυσών μήλων) και να τα αφηγηθούν συμβουλευόμενοι πάντα τις εικόνες και τους διαλόγους του κόμικ. Χρησιμοποιήθηκαν για αυτό τον σκοπό κλασικά ερωτήματα του τύπου:

- Τι άθλους ανέθεσε αυτή τη φορά ο Ευρυσθέας στον Ηρακλή;
- Ποιοι τον βοήθησαν στο πρώτο κατόρθωμα; Ποιοι στο δεύτερο;
- Πού βρισκόταν ο Κέρβερος;
- Πού ταξίδεψε ο Ηρακλής για να βρει τα χρυσά μήλα;
- Πώς κατάφερε να πιάσει τον Κέρβερο;
- Πώς κατάφερε να αποκτήσει τα χρυσά μήλα;
- Μπορείτε να ζωγραφίσετε τον Κέρβερο;
- Εξηγήστε στους συμμαθητές σας ποιος ήταν ο ρόλος του;

Για τις απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις, όπως και στην προηγούμενη ομάδα, αλλά και για τις αφηγήσεις τα παιδιά υποβοηθηθήκαν στο να χρησιμοποιήσουν χρονικούς συνδέσμους, χρονικά επιρρήματα και χρονικές εκφράσεις αλλά και το κατάλληλο λεξιλόγιο, έτσι ώστε να ικανοποιηθεί σε ένα βαθμό η άποψη ότι «κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται «οριζόντιος στόχος» όλων των μαθημάτων» (ΦΕΚ 303/2003. σελ.3775).

Γλωσσική και διαθεματική επεξεργασία

Και στις δύο ομάδες για την περαιτέρω γλωσσική αλλά και διαθεματική επεξεργασία του κειμένου επιχειρήθηκε ο χαρακτηρισμός των προσώπων που πήραν μέρος σε αυτούς τους δύο άθλους του Ηρακλή αλλά και ο χαρακτηρισμός του ίδιου του πρωταγωνιστή. Οι μαθητές μέσα από κατάλληλα ερωτήματα και λεκτικά ερεθίσματα διατύπωσαν τις κρίσεις τους σχετικά με όλα τα πρόσωπα του κείμενου και χαρακτήρισαν τις πράξεις τους.

Συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν για την έννοια που έχει η λέξη «κέρβερος» στη σημερινή εποχή, έτσι ώστε να διαπιστώσουν την επιβίωση της μυθολογίας στη σύγχρονη πραγματικότητα. Παρόμοιο στόχο εξυπηρέτησε και η σύνδεση που έγινε μεταξύ των εσπεριδοειδών και του κήπου των Εσπερίδων. Επίσης ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τον Κέρβερο και να τον παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους, εξηγώντας ποιος ήταν και ποια η θέση του στον άθλο.

Τέλος, αξιοποιήθηκε η διαθεματική έννοια πρόοδος - εξέλιξη μέσα από την αξιοποίηση των πηγών, γραμματειακών και εικαστικών και μέσα από την ανάδειξη και το συσχετισμό

βασικών εννοιών, ενδοκλαδικών και διακλαδικών και τη διατύπωση δυνητικών γενικεύσεων (Ματσαγγούρας, 1998). Συγκεκριμένα με ερέθισμα την πεποίθηση των ανθρώπων παλαιότερων εποχών, που πίστευαν ότι ο κήπος των Εσπερίδων ήταν στην άκρη της γης, πέρα από τον Ωκεανό, οι μαθητές κατάφεραν να αντιληφθούν ότι οι άνθρωποι σήμερα γνωρίζουν πολύ περισσότερα πράγματα. Γι' αυτό και παλαιότερα οι άνθρωποι δημιουργούσαν τους μύθους, για να εξηγήσουν αυτά που δεν καταλάβαιναν. Ακόμη, συνδέθηκε με τα σημερινά δεδομένα των παραμυθιών το θέμα του φιδιού που φυλάει κρυμμένους θησαυρούς και απαντάται πολύ συχνά στα παραμύθια.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Και στις δύο ομάδες αξιολόγηση του συγκεκριμένου μαθήματος της Ιστορίας της Γ΄ τάξης γίνεται με προφορικές και γραπτές ασκήσεις, για να διαπιστωθεί αν και σε τι βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν και να γίνουν, αν χρειαστεί, οι αναγκαίες παρεμβάσεις (ανατροφοδότηση). Για τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης των νέων γνώσεων, των νέων εννοιών και της απόκτησης δεξιοτήτων αξιοποιήθηκαν τα κλασικά ερωτήματα: Τι; Πού; Ποιος; Πότε; Πώς; Γιατί; και επίσης, χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο αξιολόγησης με ασκήσεις-ερωτήματα σύντομης απάντησης, ανάπτυξης απόψεων, συσχετισμών και διατύπωσης απλών γενικεύσεων και δημιουργία εικόνων σχετικών με το μάθημα.

Η παρούσα πρόταση διδασκαλίας σχεδιάστηκε προκειμένου να ερευνηθεί η κατά πόσο ο νέος τρόπος γραφής, όπως αυτός των πολυτροπικών κειμένων βοηθά στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας έναντι των παραδοσιακών μονοτροπικών κειμένων με τη χρήση ενός μόνου σημειολογικού τρόπου, αυτού της γραφής. Επιλέξαμε το κόμικ ως εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος, εφόσον για μια διδασκαλία ιστορίας είναι απαραίτητος τέτοιος αριθμός εικόνων που να είναι ικανός ώστε να περιδιαβούμε επαρκώς στους δρόμους της ανάγνωσης, ανάλυσης και εμβάθυνσης που επιθυμούμε (Βώρος, 1993). Εστιάσαμε στην αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού αξιοποιώντας αρκετές από τις δυνατότητές του, με δραστηριότητες σε όλο τα φάσμα της οπτικής επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το 75% (15 στους 20 μαθητές) των παιδιών της ομάδας ελέγχου απάντησε με συνέπεια και ορθότητα στις ερωτήσεις και διατύπωσε ακριβείς και λογικούς χαρακτηρισμούς όπου τους ζητήθηκε. Επίσης στην προσπάθεια εικονιστικής αποτύπωσης και επεξήγησης της εικόνας του για τον Κέρβερο το 60% των μαθητών (12 στα 20 παιδιά) κατάφεραν να αποδώσουν τις κοντινότερες απεικονίσεις.

Στην πειραματική ομάδα, το 85% των μαθητών (17 στα 20 παιδιά) παρουσίασε ορθότητα και συνέπεια στις απαντήσεις τους, ενώ το 90% (18 στα 20 παιδιά) απεικόνισε τον Κέρβερο με τρόπο που πλησίαζε την κανονική του μορφή.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, αλλά και από τη δια ζώσης παρατήρηση κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, διαπιστώσαμε ότι κατανόησαν γνωστικά και κοινωνικά, και στις δύο ομάδες, τα ιστορικά γεγονότα σε ικανοποιητικό βαθμό, ωστόσο υπήρχε απόκλιση στην προσπάθεια παραγωγής εικόνας και επικοινωνίας της με τους συμμαθητές τους στην ομάδα ελέγχου σε σχέση με την πειραματική ομάδα.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η χρήση των εικόνων, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις του δημοτικού αποτελεί μία μέθοδο με πολύ θελκτικά εργαλεία, αφού αποφορτίζει το παιδί από την υποχρέωση της στεγνής ανάγνωσης, με την οποία κάποια παιδιά δυσκολεύονται ακόμα. Μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε στα πλαίσια του εμπλουτισμού της διδασκαλίας της ιστορίας προκειμένου να βοηθήσουμε στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών. Ο οπτικός γραμματισμός, και συγκεκριμένα η εφαρμογή του μέσω κόμικ, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη διδασκαλία της Ιστορίας. Ωστόσο επειδή οι δεξιότητες του οπτικού γραμματισμού δεν προϋπάρχουν, προκειμένου να έχουμε αποτελέσματα στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εικονικό κόσμο, θα πρέπει να υπάρχει σύστημα, μέθοδος και οργάνωση στη διδασκαλία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Βασιλικοπούλου Μ, Μπολουδάκης Μ., Ρετάλης Σ. Γεωργανάκης Π. (2010). *Δραστηριότητες για την αξιοποίηση Ψηφιακών κόμικς στην εκπαιδευτική Διαδικασία*. Προσπελάστηκε στις 12/8/2018

http://www.educomics.org/material/teaching_training/video_tutorials/comicsactivity

Βρεττός, Γ. Ε. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας.* Θεσσαλονίκη: ArtofText

Βώρος, Φ. Κ. (1993). *Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα: Παπαδήμας

Γιαννικοπούλου, Α., & Παπαδοπούλου, Μ. (2004). *Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο.* Μέσα Π. Παπούλια- Τζελέπη & Ε. Ταφά (Επιμ.), Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία (σελ. 81-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γρόσδος, Σ & Ντάγιου, Ε. (2000). *Τα κόμικς*, στο Αλβανούδη, Ζ,. Γρόσδος, Σ, κ. ά., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας – Γλωσσικές δραστηριότητες.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Π Ι.(ΦΕΚ 303/2003. σελ.3775).

Δημητριάδου, Κ. (2007). *Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του "Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων".* Στο Ν. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη "Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση" (σσ. 196 223), Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Θεοδωρίδης, Μ., & Χαλκιά, Κρ. (2005). *Είδη αφηγηματικής ροής στα κόμικς*. Μέσα Ουρανία Κωνσταντινίδου- Σέμογλου (Επιμ.) Εικόνα και Παιδί, (σελ 317- 327).Cannot not design publications.

Ιστορία Γ΄ Δημοτικού, Από τη Μυθολογία στην Ιστορία, Βιβλίο μαθητή

Ιστορία Γ΄ Δημοτικού, Από τη Μυθολογία στην Ιστορία , Τετράδιο Εργασιών

Ιστορία Γ΄ Δημοτικού, Από τη Μυθολογία στην Ιστορία, Βιβλίο Δασκάλου Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ιστορίας

Κάββουρα-Σισσούρα, Θ. (2011). *Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη.* Στο Πούρκος, Μ. Α. & Κατσαρού, Ε. Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση. (σσ. 626-635). Θεσσαλονίκη: Νησίδες

Καλαντζής, Μ. 1999. *Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας*, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου , Μάρτιος 1007, Θεσσαλονίκη

Κλαδάκη, Μ. (2015). *Όταν η Θεατρική Τέχνη συναντά τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες*: Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαιδευτική Πράξη. Στο Σκουμπουρδή Χ. και Σκουμιός Μ. (Επιμ.) Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες», (σελ.688-703). Ρόδος, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, Ν. (2001). *Κόμικς, παιδί και αστείο*. Εξάντας

Μάθηση με εικόνες: Πρόγραμμα της ΕΕ imago 2010: Έναυσμα για την εργασία στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία του δημοτικού.

Μαρτινίδης, Π. (1990). *Κόμικς. Τέχνες και τεχνικές της εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις.

Ματσαγγούρας Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2003

Ματσαγγούρας Η., *Στρατηγικές Διδασκαλίας,* Αθήνα 1998, GUTENBERG

Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα, Gutenberg

Μιχαλοπούλου, Α. (2011). *«Αναγνώσεις» έργων τέχνης: Ο ρόλος της εικόνας – Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση έργων ζωγραφικής στο Νηπιαγωγείο.*

Στο Πουρκός, Μ. Α. & Κατσαρού, Ε. *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση.* (σσ. 487-496) Θεσσαλονίκη: Νησίδες

Σφυρόερα*, Μ. (2002). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*, Κλειδιά και αντικλείδια, Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, ΥΠΕΠΘ, *Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Τζόκας, Σ. (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας: εικαστικές και οπτικοακουστικές πηγές*. Αθήνα: Σαββάλας

Χατζησαββίδης, Σ. και Ε. Γαζάνη (2005*). "Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου*", στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.).*Εικόνα και Παιδί*, 25-35. Θεσσαλονίκη: Cannot not design publications.

Χοντολίδου, Ε. (1999). *«Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». Γλωσσικός Υπολογιστής* 1 (1),115-118.

Ξενόγλωσσες

Burke, P. (2003). *Αυτοψία: οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (μετ. Α. Ανδρέου).Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coohill, J. (2006). *Images and the history lecture: Teaching the history channel generation.* The History Teacher, 39 (4), pp. 455-465.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996).*Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: RKP

Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London & New York: Routledge.

Kress, G. (1998).*Communication and culture,* Sydney, University of New South Wells Press.

Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (2001).*Multimodal Discourse*. Britain: Arnod.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age.* Oxon: Routledge.

Lakatos, Imre. *Μεθοδολογία των προγραμμάτων επιστημονικής έρευνας*. Μετάφραση Αιμ. Μεταξόπουλος. Επιμέλεια σειράς Κ. Γαβρόγλου, Γ. Γκουνταρούλης. - Αθήνα : Σύγχρονα Θέματα, 1986. - 286σ. · 21x14εκ. - (Προβλήματα Μεθόδου και Εξέλιξης της Επιστήμης)

Ulich M. 2003. *Sprachliche Bildung und Literacy im Elementarbereich*.

Morrison, T., Bryan, G. & Chilcoat, G. (2002).*Using student-generated comic books in the classroom*. Journal of Adolescent & Adult Literacy 45(8):758-767

Volk, S. (Spring, 2015). *How to Navigate an "Upside-Down" World: Using Images in the History Classroom.* New Directions for Teaching and Learning, (141), 53-65.

Διαδικτυακές πηγές

shorturl.at/nDEWY
shorturl.at/psBF2
shorturl.at/qsFM2
https://www.slideshare.net/mfroudaraki/ss-40893469

Διαπολιτισμική ικανότητα με την τεχνική οριγκάμι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Το μοντέλο της Darla Deardorff

Μαρία Ι. Μαγκίρογλου

ΜΑ, Edu, Lead Τμήματος Επιστήμες της Αγωγής Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 Διεύθυνσης ΠΕ Β' Θεσσαλονίκης
Email: maria.magiroglou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και προτείνει ένα εκπαιδευτικό project διδασκαλίας, με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, μέσα από την τεχνική οριγκάμι.

Αρχικά γίνεται μία εκτενής αναφορά στο μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας της ερευνήτριας Darla Deardorff, το οποίο αξιοποιείται στην παρούσα εργασία ως οδηγός για το εκπαιδευτικό σενάριο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται μέσα από δύο επιλεγμένες μελέτες τα χαρακτηριστικά της διδακτικής των μαθηματικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και περιγράφεται η διαπολιτισμικότητα της τεχνικής οριγκάμι, ως μέσο ανάπτυξης μαθηματικών δεξιοτήτων, ως μέσο προώθησης της τέχνης, αλλά και ως μέσο επίτευξης διαπολιτισμικών στόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος περιγράφονται συγκεκριμένες δραστηριότητες εκπαιδευτικού σεναρίου με την τεχνική οριγκάμι και επισημαίνονται οι περιορισμοί της παρούσας εκπαιδευτικής πρότασης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *διαπολιτισμική ικανότητα, οριγκάμι, μαθηματικά, πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

ABSTRACT

The present work presents and proposes an educational teaching project, with intercultural orientation, through the origami technique.

An extensive reference is first made to the intercultural competence model of the researcher Darla Deardorff, which is used in the present work as a guide for the educational scenario. Then, through two selected studies, the characteristics of mathematics teaching in multicultural environments are presented and the interculturalism of the origami technique is described, as a means of developing mathematical skills, as a means of promoting art, but also as a means of achieving intercultural goals in the educational process.

Finally, specific activities of the educational scenario with the origami technique are described and the limitations of this educational proposal are pointed out.

KEY WORDS: *intercultural competence, origami, mathematics, primary education*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά εάν έρθουν αντιμέτωποι σε νέα περιβάλλοντα και κουλτούρες, λόγω διάφορων κοινωνικών φαινομένων (Banks, 1994). Σύμφωνα με τον Helmut Essinger, (1991) η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει τέσσερις βασικές αρχές: Εκπαίδευση ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, διαπολιτισμικού σεβασμού και απομείωσης του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Νικολάου, 2000). Αφετηρία των αρχών αυτών είναι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας όλων των μετόχων του σχολείου. Ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα αφορά την αποτελεσματική και κατάλληλη συμπεριφορά και επικοινωνία σε διαπολιτισμικές καταστάσεις, (Deardorff, 2009b, σελ. 33).

Πώς μπορούμε να «μετρήσουμε» τον βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας κάθε ατόμου, είναι τα ερωτήματα πεδίου έρευνας πολλών μελετητών.

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ DARLA DEARDORFF

Σύμφωνα με το μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας που αναδείχθηκε από την εθνική μελέτη της Darla Deardorff, (2006, 2009b), στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα, κατηγοριοποιήθηκε από την ερευνήτρια και οπτικοποιήθηκε, ώστε να υπάρχει ένα θεμελιώδες πλαίσιο που ορίζει τον βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας, βασισμένο σε ερευνητικά στοιχεία. Το μοντέλο χρησιμοποιήθηκε και σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Περιλαμβάνει πέντε βασικούς πυλώνες: Στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες, εσωτερικά αποτελέσματα (μη ορατά) και εξωτερικά αποτελέσματα (ορατά), (Πίνακας 1).

Πυλώνες διαπολιτισμικής ικανότητας	
Στάσεις	
Respect	Εκτίμηση - Σεβασμός άλλων πολιτισμών
Openness	Ειλικρίνεια -Αποφυγή κριτικής άλλων πολιτισμών
Curiosity	Περιέργεια - Ανοχή αμφισημίας
Discovery	Ανακάλυψη -Ανοχή αμφισημίας
Γνώσεις	
Cultural self- awareness	Πολιτισμική αυτογνωσία
Cultural specific knowledge	Πολιτισμικές γνώσεις
Sociolinguistic awareness	Κοινωνικογλωσσική επίγνωση
Δεξιότητες - Αφορά την απόκτηση και επεξεργασία γνώσεων	
Observation - Listening	Παρατήρηση - Ακρόαση
Evaluating – Analyzing	Αξιολόγηση – Ανάλυση
Interpreting – Relating	Ερμηνεία – Σχετικότητα
Εσωτερικά χαρακτηριστικά – Μη ορατά	
Flexibility (LeBaron & Pillay, 2006)	Ευελιξία
Adaptability	Προσαρμοστικότητα
Ethnorelative perspective	Εθνοσχετική προοπτική
Empathy	Ενσυναίσθηση
Εξωτερικά χαρακτηριστικά - Ορατά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις	
Effective & appropriate Communication	Αποτελεσματική & κατάλληλη επικοινωνία
Effective & appropriate behaviour	Αποτελεσματική & κατάλληλη συμπεριφορά

Πίνακας 1: Προσαρμοσμένος για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Πηγή: Deardorff, (2006, 2009b)

Σύμφωνα με την ερευνήτρια, αλλά και άλλους διαπολιτισμικούς μελετητές, για να αποκτηθεί διαπολιτισμική ικανότητα δεν αρκεί η γνώση της γλώσσας του άλλου πολιτισμού αλλά ο συνδυασμός γνώσης της γλώσσας, απαραίτητη για τη διασφάλιση ενός βαθμού επικοινωνίας, με την ύπαρξη όλων των παραμέτρων, των πέντε πυλώνων του μοντέλου. Πλήρης διαπολιτισμική ικανότητα, δεν δύναται να υπάρξει.

Η ανοιχτότητα - ειλικρίνεια σκέψης και η περιέργεια αποτυπώνουν τη διάθεση του ατόμου να ρισκάρει και να μετακινηθεί έξω από τα ασφαλή όρια του εαυτού του, αλλά και τη διάθεσή του να αντιληφθεί κι άλλες οπτικές πέρα από τη δική του. Η περιέργεια δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να βρεθούν δημιουργικές εναλλακτικές, ώστε οι όποιες διαφορές, μεταξύ ατόμων, να γίνουν ευκαιρίες. Σε επίπεδο γνώσεων, το ερώτημα που αναζητά απάντηση είναι ποια παγκόσμια γνώση οφείλει να έχει ο άνθρωπος ώστε να κατέχει έναν ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας. Το να γνωρίζει κάποιος μία ξένη γλώσσα δεν αποτελεί επαρκές εφόδιο. Οι ερευνητές του πεδίου συμφώνησαν ότι σημαντικές παράμετροι για να προσδιοριστεί

ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η πολιτισμική αυτογνωσία, δηλαδή η γνώση του ίδιου του ατόμου, των επιρροών που έχει δεχθεί από την κουλτούρα και τον πολιτισμό του και οι οποίες διαμόρφωσαν την κοσμοθεωρία του αλλά και την οπτική του για τους άλλους πολιτισμούς. Μία δεύτερη παράμετρος πολιτισμικής ικανότητας είναι οι πολιτισμικές γνώσεις δηλαδή η γνώση και η επαφή με άλλους πολιτισμούς, γεγονός που επιτρέπει την κατανόηση ποικίλων και διαφορετικών απόψεων στον κόσμο. Η κοινωνικογλωσσική επίγνωση του ατόμου, είναι η τρίτη παράμετρος του πυλώνα «γνώσεις».

Όλοι οι ερευνητές συμφώνησαν ότι το πιο σημαντικό στοιχείο από τα παραπάνω είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον κόσμο γύρω του, όχι μόνο μέσα από τη δική του οπτική αλλά και μέσα από τις οπτικές των άλλων (Deardorff, 2006; 2009b).

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, η ερευνήτρια δίνει έμφαση, όχι μόνο στην απόκτησή τους αλλά και στη δυνατότητα εφαρμογής τους για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων διαπολιτισμικών ζητημάτων.

Η ικανότητα να δει κάποιος μέσα από τα μάτια του άλλου και να αντιμετωπίζει τους άλλους σύμφωνα με τον τρόπο που οι άλλοι θα ήθελαν να αντιμετωπιστούν σηματοδοτεί ότι εσωτερικεύτηκε ένας ικανοποιητικός βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας, μετά από την απόκτηση στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων. Το εσωτερικευμένο αυτό αποτέλεσμα κατά Calloway-Thomas, (2010) ορίζει την ενσυναίσθηση και κατά Deardorff, (2009b), ορίζει τον βαθμό ενσυναίσθησης, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας. Ο όρος Empathy ερμηνεύτηκε ως ενσυναίσθηση από τον Ε. Π. Παπανούτσο, (1985), αντιδιαστέλλοντάς τον με τον όρο εμπάθεια, που έχει στην ελληνική γλώσσα τελείως διαφορετική σημασία.

Τέλος όσον αφορά τον όρο «καταλληλότητα» της συμπεριφοράς και επικοινωνίας σε διαπολιτισμικές καταστάσεις, ο όρος περιλαμβάνει τη γλωσσική ευχέρεια, την πολιτισμική ευαισθησία και την τήρηση των διαπολιτισμικών κανόνων. Είναι τα ορατά αποτελέσματα της συμπεριφοράς και επικοινωνίας του ατόμου σε διαπολιτισμικές καταστάσεις. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά και στον όρο πολιτισμική ταπεινότητα, (Deardorff, 2009b).

Ο εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλει να διέπεται από έναν ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας και οι πέντε πυλώνες διαπολιτισμικής ικανότητας, (Πίνακας 1), μπορούν να αποτελέσουν, έναν οδηγό στοχοθεσίας, αυτοαξιολόγησης και αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού για τις εκπαιδευτικές του παρεμβάσεις. Πέρα από τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών, ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Πώς θα μπορούσε να διδάξει μαθηματικά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Τι έδειξαν οι έρευνες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, στο πλαίσιο της διδακτικής του μαθήματος; Ποιες διαπολιτισμικές στρατηγικές προτείνονται ώστε οι μαθητές να ενισχύσουν την μαθηματική τους σκέψη και παιδεία; Οι δύο μελέτες που παρουσιάζονται παρακάτω μας δίνουν κάποιες απαντήσεις.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

Οι πολυπολιτισμικές τάξεις στην υποχρεωτική, δημόσια εκπαίδευση, στον ευρωπαϊκό δυτικό πολιτισμό όλο και αυξάνονται. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η παρουσίαση δύο μελετών από χώρες με έντονο πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, τον Καναδά και τη χώρα των Βάσκων.

Μελέτες έχουν δείξει ότι στο Τορόντο οι μαθητές μιλούν πάνω από 80 διαφορετικές γλώσσες και το 50% των μαθητών βασικής εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία, δεν μιλούν αγγλικά στο σπίτι. Στο Βανκούβερ αναγνωρίστηκαν 125 γλώσσες από τους μαθητές της βασικής εκπαίδευσης και το 60% αυτών μιλούν άλλη γλώσσα στο σπίτι τους και όχι αγγλικά, (Limin Jao, 2012). Σύμφωνα με το άρθρο του Limin Jao, μελέτη των Richardson & Wilkinson, (2005) έδειξε ότι μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στη βασική βαθμίδα εκπαίδευσης, (έως K-12) δεν αποδίδουν στις γραπτές δοκιμασίες των μαθηματικών,

όχι λόγω μίας φτωχής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, αλλά λόγω εμποδίων στη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας προέλευσης. Οι μαθητές αυτοί πρέπει να προσαρμοστούν σε διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας και τεχνικές αξιολόγησης, δηλαδή στην εκπαιδευτική κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Κατά τον συγγραφέα ο εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατό να γνωρίζει όλες τις κουλτούρες. Αντ' αυτού προτείνει τη συνεργατική μάθηση και τις πολλαπλές αναπαρουσιάσεις της λύσης ενός μαθηματικού προβλήματος, αξιοποιώντας τη μέχρι τώρα γνώση που αποκτήθηκε από εκάστη κουλτούρα, εκάστου μαθητή. Αφενός ο μαθητής αισθάνεται μέτοχος της μάθησης, προτείνοντας τη λύση που φέρει ως γνώση αποκτηθείσα από τη δική του κουλτούρα. Από την άλλη αποκτά όχι μία αλλά πολλές διαφορετικές όψεις για τη λύση ενός μαθηματικού προβλήματος, διευρύνοντας το μαθηματικό του υπόβαθρο. Η συνεργατική μάθηση και οι πολλαπλές αναπαρουσιάσεις ενός μαθηματικού ζητήματος καθιστούν τη διαφορετικότητα ευκαιρία μάθησης και όχι εμπόδιο. Προϋπόθεση μίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των μαθηματικών αποτελεί η γνώση των πραγματικών αναγκών εκπαίδευσης αυτών των μαθητών, αλλά και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα των μαθηματικών, ώστε να ενσωματώσουν στις πρακτικές τους διαπολιτισμικές διαδικασίες.

Όσον αφορά τις μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή από μειονοτικές ομάδες όπως ρομά, όπου η έλλειψη γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και συνακόλουθα η γλωσσική επικοινωνία αποτελεί εμπόδιο για την απόκτηση των μαθηματικών δεξιοτήτων, η έρευνα στο κέντρο δίγλωσσης προσχολικής εκπαίδευσης I.P.I Sansomendi στην χώρα των Βάσκων και ειδικότερα στο αστικό κέντρο Vitoria Gasteiz, το επιβεβαιώνει. Ενώ αρχικά οι μαθητές αδυνατούσαν να κατανοήσουν απλές μαθηματικές έννοιες, οι οποίες διδάσκονταν στην τάξη σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο αφορούσε πολυπολιτισμικά σχολεία, διαπιστώθηκε στη συνέχεια ότι οι ίδιοι μαθητές είχαν μαθηματικές δεξιότητες και αντιλαμβάνονταν μαθηματικές έννοιες, σε βαθμό άνω του μέσου όρου του ηλικιακού επιπέδου τους, μόνο όταν ήρθαν σε επαφή με υλικό που δεν περιλάμβανε γλωσσικούς όρους της χώρας υποδοχής αλλά περιείχε συμβολισμούς. Τέτοιο υλικό ήταν τα τραπουλόχαρτα ή άλλα μαθηματικά παιχνίδια, όπως ντόμινο (Στεργίου & Γούλα, 2015). Η παραπάνω μελέτη ανέδειξε ότι ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού περιεχομένου, πέρα όσων περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, λειτουργεί όχι μόνο εποικοδομητικά αλλά επιβάλλεται, όταν εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού. Μειωμένο μαθητικό ενδιαφέρον ή δυσλειτουργίες στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή που επηρεάζουν τη φοίτησή του, μπορεί να είναι κάποιες από τις ανάγκες που αναδύονται στη σχολική πραγματικότητα.

Οι παραπάνω στρατηγικές που ανέδειξαν οι δύο μελέτες δεν έρχονται σε αντιδιαστολή με το διαπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθήματος των μαθηματικών. Οι μαθηματικές επινοήσεις διαχρονικά, σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης, αποτελούν στοιχεία της παράδοσης διάφορων πολιτισμών, σε Ανατολή και Δύση.

Η διαπολιτισμικότητα των μαθηματικών

Τα μαθηματικά είναι ένα μάθημα εξ' ορισμού διαπολιτισμικό. Σύμφωνα με τους Πανταζή & Μανιάτη, (2008), υπάρχει μία σαφής σύνδεση των μαθηματικών με το πολιτισμικό υπόβαθρο των κοινωνιών που διαχρονικά η επιστήμη των μαθηματικών αναπτύχθηκε. Μερικά παραδείγματα αποτελούν ο τρόπος αρίθμησης των Μάγια, οι μονοκοντυλιές Sona των λαών της Αφρικής, αλλά και το quipu των Ίνκας, δηλαδή μίας σειράς από χρωματιστά σχοινιά δεμένα έτσι ώστε να σχηματίζονται κόμποι, όπου το χρώμα του σχοινιού, το είδος των κόμπων και η θέση τους έδιναν πληροφορίες για τους φόρους, τον πληθυσμό, τον αριθμό των εργατών που απαιτούνταν για την υλοποίηση ενός έργου. Σύμφωνα με τους συγγραφείς το μάθημα των μαθηματικών μεταβιβάζει αξίες, στάσεις και αντιλήψεις που έχουν συγκεκριμένες ιδεολογικές και κοινωνικές αναφορές. Το κοινωνικο - πολιτιστικό - φυσικό περιβάλλον, οι πολιτισμικές συνιστώσες καθόριζαν από αρχαιοτάτων χρόνων και τις μαθηματικές επινοήσεις. Η

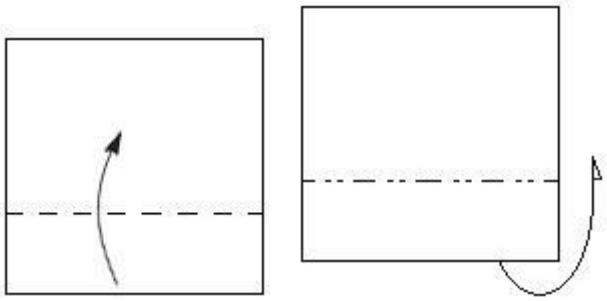
επικράτηση του δυτικού τρόπου σκέψης στα μαθηματικά, απεμπόλησε τρόπους σκέψης από κουλτούρες και πολιτισμούς της ανατολής ή αυτών που ήταν απομονωμένοι από τη Δύση. Καθίσταται επιτακτικό το αίτημα μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης του μαθήματος των μαθηματικών (Πανταζή & Μανιάτη, 2008).

Γιατί λοιπόν ο εκπαιδευτικός να επιλέξει την τεχνική οριγκάμι για να προωθήσει τη διαπολιτισμική αγωγή, όταν διδάσκει μαθηματικά;

Η ΤΕΧΝΙΚΗ ORIGAMI

Η τέχνη origami προήλθε από την ιαπωνική παράδοση, αλλά δεν είναι μονομερής αυτή η καταγωγή μια και πληθώρα άλλων πολιτισμών έχει δώσει τεχνικές και κατασκευές origami (Lang, 2003). *«Η παράμετρος της παράδοσης στη γέννηση και εξέλιξη των γεωμετρικών μαθηματικών εννοιών είναι σημαντική (Χούσερλ, 2003). Θα λέγαμε ότι ο κόσμος του πολιτισμού στην ολότητα του και σε όλες τις εκφάνσεις του υπάρχει μέσα από την παράδοση που ουσιαστικά είναι η συνεχής μεταφορά επεξεργασμένων γνώσεων. Η διαφορετικότητα της ιαπωνικής μαθηματικής παράδοσης σε σχέση με την δυτική είναι καταγεγραμμένη. Οι μαθηματικοί κανόνες, όπως το πυθαγόρειο θεώρημα, είναι παγκόσμια εφαρμόσιμοι και αποδεκτοί. Ο τρόπος όμως που βλέπουμε τα πράγματα και οι μέθοδοι απόδειξης μπορεί να είναι διαφορετικοί. Ουσιαστικά μιλάμε για έναν μη-δυτικό τρόπο προσέγγισης των μαθηματικών που οφείλεται κυρίως στην απομόνωση της χώρας από την Δύση, έως βέβαια την εμφάνιση των μεγάλων εξερευνητών, (Fukagawa & Rothman, 2008).»* (Μαγκίρογλου, 2015).

Η τεχνική αποτέλεσε εργαλείο κατανόησης γεωμετρικών εννοιών και ενσωματώθηκε στο σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης της Ιαπωνίας. Οι μαθητές/τριες μπορούν να ασκήσουν την οπτικοποιημένη σκέψη, να προβούν σε νοερούς συλλογισμούς, να σχηματίσουν νοητικές εικόνες και να περιγράψουν την κατασκευή τους, να αντιληφθούν τους μετασχηματισμούς του χαρτιού, και να αξιοποιήσουν τις τοπολογικές και προβολικές σχέσεις που αναδύονται (Steinbring, 2008). Η δομή του χώρου αποτελεί μία θεμελιώδης μαθηματική έννοια και σχέση (Kongthip, et al., 2012) και η χωρική ικανότητα συνδέθηκε με υψηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά. Στην προσχολική ηλικία μπορούν να αξιοποιηθούν βασικές γεωμετρικές έννοιες όπως του σημείου, της ευθείας, των αξόνων συμμετρίας, των σχημάτων και των ιδιοτήτων τους, αλλά και η σειρά που εκτελούνται τα διπλώματα αποτελεί μία πρώτη επαφή με την έννοια και τη σημασία του αλγορίθμου (Μαγκίρογλου, 2015). Οι κατασκευές οριγκάμι γίνονται πολυπλοκότερες καθώς αυξάνεται η ηλικία αλλά και η εμπειρία των μαθητών με την τεχνική. Μετά την ανακάλυψη ενός κώδικα με τελείες, παύλες και βέλη από τον Akira Yoshizawa, ο οποίος θεωρείται ο ειδικότερος της τεχνικής παγκοσμίως, η χρήση γραφημάτων για τη δημιουργία ενός μοντέλου οριγκάμι, έκανε πιο δημοφιλή την τεχνική. Ο κώδικας υιοθετήθηκε από τους δυτικούς συγγραφείς Harbin και Randlett, στις αρχές της δεκαετίας του ’60 και με μικρές παραλλαγές αποτέλεσε μία κοινή γλώσσα παγκοσμίως (Lang,1988). Σύμφωνα με τον συγγραφέα είναι τόσο διεθνής η γλώσσα των συμβολισμών της τεχνικής, ώστε *folders* αγοράζουν τα βιβλία, χωρίς να γνωρίζουν τη γλώσσα που τυπώθηκαν και εργάζονται με διπλώματα μόνο από τα διαγράμματα. Ενδεικτικά, κάποιοι συμβολισμοί που διευκολύνουν την διαδικασία της κατασκευής ενός μοντέλου μπορούμε να δούμε στο σχήμα 1, όπου στο αριστερό μέρος το βέλος σημαίνει «δίπλωσε εδώ» και η διακεκομμένη ευθεία με τις παύλες σημαίνει «δίπλωμα κοιλάδας». Στο δεξιό μέρος του σχήματος, η διακεκομμένη ευθεία με παύλες και τελείες σημαίνει «δίπλωμα βουνού», ενώ το βέλος σημαίνει «δίπλωσε πίσω».



Σχήμα 1: Πηγή: https://www.origami-resource-center.com/mountain-fold.html

Πέρα από τους συμβολισμούς της τεχνικής, η τεχνική οριγκάμι είναι μία τέχνη και όπως και τα μαθηματικά αποτελεί έναν διεθνή κώδικα επικοινωνίας. Ο δημιουργός ενός έργου τέχνης στοχεύει στην οπτική ισορροπία του έργου, την αναλογία, τη συμμετρία και γενικότερα την ομορφιά (Τουμάσης, 2007). Η τέχνη ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο περιλαμβάνει τα μαθηματικά, αρκεί να θυμηθούμε έργα των Cezanne, Duchamps, Gris, Leger, Picasso, όλοι εκπρόσωποι του κυβισμού του 20ου αιώνα. Η τέχνη προωθεί αξίες και στάσεις, επομένως ίσως είναι η ιδανικότερη μορφή ενίσχυσης μίας διαπολιτισμικής κουλτούρας στα σχολεία. Η τεχνική οριγκάμι, ως μορφή τέχνης αποτελεί ευχάριστο περιβάλλον μάθησης και συνδέεται με τη δημιουργία του κινήτρου της ευχαρίστησης. Οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ακόμη κι όταν δε γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, παρακολουθώντας τις κινήσεις διπλωμάτων του χαρτιού από τα μέλη της ομάδας αλλά και τον εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης προφορικής έκφρασης και ανακάλυψης μορφών συνεργασίας προς επίλυση ενός προβλήματος κατά την απόπειρες διπλώματος και ξεδιπλώματος του χαρτιού. Οι δημιουργίες των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν ένα μέσο συσπείρωσης της ομάδας, δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης με άλλα σχολεία και επέκτασης στις οικογένειες των μαθητών/τριών προς ενίσχυση των δεσμών τους με τη σχολική κοινότητα, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν στο σχολείο πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Παιδιά με δυσκολίες ακοής, μπορούν να συμμετέχουν και να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά διότι η ενασχόληση με οριγκάμι ενισχύει την οπτικοποιημένη μαθηματική σκέψη και την λεπτή κινητικότητα των χεριών. Οι κινήσεις διπλωμάτων, αντικαθιστούν την ανάγκη χρήσης της γλώσσας, αν και συνίσταται η διαδικασία ενασχόλησης με οριγκάμι, να ενισχυθεί με προφορικές περιγραφές, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές πειραματίζονται με γεωμετρικούς όρους και ιδιότητες. Επομένως, όπου υπάρχουν δυσκολίες που άπτονται της χρήσης του λόγου ή της ακοής, η ενασχόληση με οριγκάμι δεν αποτελεί εμπόδιο στις μικρές κυρίως τάξεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη διευκόλυνση των μαθητών, μπορεί να δοθεί το χαρτί διπλώματος, με εκτυπωμένο επάνω το διάγραμμα της κατασκευής. Η χρήση της τεχνικής οριγκάμι, είτε στο πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών ή ανάθεσης εργασιών στο σπίτι, είναι ένα αντιστάθμισμα του χρόνου επί της οθόνης που αφιερώνουν τη σημερινή εποχή τα παιδιά.

Οριγκάμι: Εκπαιδευτική δράση με διαπολιτισμικό προσανατολισμό

Με εφαλτήριο τις παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές προτείνεται ένας γενικότερος σχεδιασμός μίας εκπαιδευτικής δράσης, με στόχο να προσεγγίσουν οι μαθητές τους 5 βασικούς πυλώνες του μοντέλου της Darla Deardorff και με στρατηγικές διδακτικής των μαθηματικών εννοιών, όπως ανέδειξαν οι μελέτες που παρουσιάστηκαν και αφορούν πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέτοιες στρατηγικές είναι η χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, πολλαπλών αναπαρουσιάσεων του διδακτικού αντικειμένου, ο εμπλουτισμός αυτού με κάθε πρόσφορο μέσο και δημιουργία κοινοτήτων μάθησης.

Έτσι η εκπαιδευτική δράση μπορεί να υλοποιηθεί σε όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό και για όλους τους μαθητές με προτεινόμενο χρόνο υλοποίησης τρεις μήνες και χρονική διάρκεια δύο διδακτικών ωρών, ανά εβδομάδα. Σύμφωνα

με τη φιλοσοφία του μοντέλου της Darla Deardorff, προχωρά από το ατομικό επίπεδο του μαθητή, εκτείνεται σε επίπεδο ομάδας δηλαδή της τάξης του μαθητή και η δράση ολοκληρώνεται συλλογικά με όλες τις τάξεις του σχολικού συγκροτήματος. Ο κοινός στόχος όλων των μελών είναι η αποστολή ενός κοινωνικού μηνύματος μέσα από τις δημιουργίες των οριγκάμι κατασκευών των μαθητών/τριών. Πριν την εμπλοκή των μαθητών με την τεχνική οριγκάμι και με στόχο την ενίσχυση της πολιτισμικής αυτογνωσίας προτείνεται η παρουσίαση από κάθε παιδί, ενός τρισδιάστατου μοντέλου από τη δική του πολιτισμική κουλτούρα, όπως μία μπάμπουσκα, ένα αγγείο με μαιάνδρους, μία πυραμίδα ή ένα επιτραπέζιο παιχνίδι τάνγκραμ καθώς και αφηγήσεις γονέων των πολιτισμικών χαρακτηριστικών του τόπου καταγωγής τους. Ακολουθεί η ενασχόληση με οριγκάμι κατασκευές. Για την ενίσχυση της κοινωνικογλωσσικής επίγνωσης προτείνεται η επίδειξη εικόνων από συλλογές οριγκάμι για παροχή ευκαιριών προφορικής έκφρασης, όπως η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών όταν ονοματίζουν την οριγκάμι κατασκευή και η χρήση ονομασιών στα ιαπωνικά κάποιων επιλεγμένων οριγκάμι κατασκευών. Η καταγραφή των ονομασιών δύναται να οδηγήσει σε κοινωνικογλωσσικές συγκρίσεις.

Σε επίπεδο στάσεων, η επαφή με την ιστορία και την παράδοση άλλων πολιτισμών αποτελεί ευκαιρία γνωριμίας νέων στοιχείων και καλλιέργειας αισθημάτων σεβασμού και εκτίμησης του «άλλου» πολιτισμού. Το παράδειγμα των παιδιών στην Ιαπωνία, που με οριγκάμι έστειλαν μηνύματα για ειρήνη, κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, και η υιοθέτηση μίας ειρηνικής τακτικής για την αποστολή κοινωνικών μηνυμάτων, βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν μία άλλη οπτική και να μπουν στη θέση του «άλλου».

Σε επίπεδο δεξιοτήτων καλλιεργούνται μαθηματικές δεξιότητες, όπως ακολουθία βημάτων, δεξιότητες απτικής αντίληψης και λεπτής κινητικότητας, επικοινωνιακές δεξιότητες υποβοηθούμενες από την οπτική παρουσίαση των διπλωμάτων, δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας με το ευρύτερο περιβάλλον της σχολικής κοινότητας, για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, δεξιότητες παρατήρησης, ανάλυσης και συσχέτισης των κατασκευών.

Η συμμετοχή των μαθητών στην προτεινόμενη εκπαιδευτική δράση αναμένεται να δημιουργήσει εσωτερικευμένα νοητικά μοντέλα που θα προσδιορίζουν τον βαθμό ευελιξίας, προσαρμοστικότητας και ενσυναίσθησης των μαθητών, ο οποίος έχει εξελικτικότητα και δυναμική στον χρόνο. Από τη στιγμή που η συμπεριφορά και ο βαθμός επικοινωνίας, των παιδιών μεταξύ τους αλλά και των οικογενειών τους, διαφαίνεται κατάλληλος και αποτελεσματικός σε διαπολιτισμικές καταστάσεις, (εξωτερικά χαρακτηριστικά) έχουν κατακτηθεί, ως ένα βαθμό, διαπολιτισμικές ικανότητες από όλους τους συμμετέχοντες. Τέλος μία αναμνηστική φωτογραφία θα αποτελέσει μέρος της ιστορίας του σχολείου.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία καθολική παιδαγωγική αρχή, (Fuchs, 2001). Για να ενισχυθεί εντός εκπαιδευτικού πλαισίου, χρειάζεται αφενός μία διαπολιτισμική κουλτούρα από τους εκπαιδευτικούς, χρειάζονται όμως και κάποιες αρχές - πυλώνες που θα κατευθύνουν τον εκπαιδευτικό και τον προγραμματισμό του.

Το μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας που προτάθηκε αποτελεί έναν οδηγό για τη θέσπιση διδακτικών στόχων, αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών πεπραγμένων και συμπερίληψης των πέντε βασικών πυλώνων στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Το μοντέλο της ερευνήτριας Deardorff αποτελεί αποτέλεσμα ερευνών κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και τούτο θα μπορούσε να ιδωθεί ως ένας περιορισμός. Συμπληρωματικά η τεχνική οριγκάμι λειτουργεί ως ένα βοήθημα για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών που ενσωματώνει την τέχνη παράλληλα με τη διδακτική μαθηματικών και κυρίως γεωμετρικών εννοιών. Στην παρούσα μελέτη δεν περιγράφονται συγκεκριμένες γεωμετρικές έννοιες και πώς θα διδαχθούν με την τεχνική οριγκάμι για δύο λόγους. Το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών καθορίζει τόσο την πολυπλοκότητα της κατασκευής όσο και των μαθηματικών

εννοιών που θα εμπλακούν. Ο γενικότερος σχεδιασμός της δράσης είναι κοινός για όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά η επιλογή σχεδίου μίας οριγκάμι κατασκευής και των μαθηματικών εννοιών που οι μαθητές θα γνωρίσουν άπτεται της τάξης φοίτησής τους. Ο δεύτερος λόγος είναι η επιδίωξη να δοθεί έμφαση στην παρουσίαση του μοντέλου διαπολιτισμικής ικανότητας, ώστε να αποτελέσει έναν οδηγό για όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Η οριγκάμι τεχνική αν και δίνει σημαντικές δυνατότητες ανάπτυξης γεωμετρικών συλλογισμών και διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, είναι μία απαιτητική τεχνική, στο ξεκίνημά της. Απαιτείται πρότερη εμπειρία και ένας ικανοποιητικός βαθμός εξοικείωσης του εκπαιδευτικού με την τεχνική και τη διδακτική της, και τούτο μπορεί να είναι ένας επιπλέον περιορισμός. Η εξοικείωση μαθητών με την τεχνική είναι μία διαδικασία εξελικτική στον χρόνο. Όταν υπάρξει η συνθήκη του περάσματος από το απλό στο πιο σύνθετο, ο μαθητής/τρια ανακαλύπτει ότι οι κινήσεις των διπλωμάτων είναι συγκεκριμένες και μπορεί να δημιουργήσει μία μεγάλη ποικιλία σχεδίων με τις ίδιες συγκεκριμένες κινήσεις. Η διαφορά βρίσκεται στο πλήθος των διπλωμάτων και στη σειρά που θα πρέπει να γίνουν.

Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι μία εκπαιδευτική στάση και πρακτική για κάθε διδακτικό αντικείμενο, αφού τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και πρακτικές με δυνατότητες διαθεματικής ανάπτυξης, ενισχύουν μία πιο ολοκληρωμένη αντίληψη της όποιας πραγματικότητας. Ας προσπαθήσουμε η κουλτούρα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας να είναι διαπολιτισμική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά.* Αθήνα: Gutenberg.

Μαγκίρογλου, Μ. (2015). Origami στην Προσχολική ηλικία. *32ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας (σ.σ.. 629-637).* Καστοριά: Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία.

Μάρκου, Γ. (1996) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών,* Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Νικολάου, Σ. (2000). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πανταζής, Β. & Μανιάτης Π. (2008) Διαπολιτισμική μάθηση και Μαθηματικά. Το ζητούμενο της σχέσης τους και το αίτημα της συνύπαρξής τους. *Πρακτικά Η' Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, σ.σ.150-170.* Αθήνα.

Παπανούτσος Ε.Π. (1985). *Ψυχολογία.* Αθήνα: Δωδώνη.

Στεργίου, Λ., & Γούλα, Κ. (2015). Προκλήσεις και απαντήσεις διαπολιτισμικής διδασκαλίας: μελέτη περίπτωσης προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα των Βάσκων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 5, 120-149.* doi: https://doi.org/10.12681/jret.8682.

Τουμάσης, Μ. (1994). *Σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών*: Αθήνα. Gutenberg.

Χούσερλ, Ε., 2003. *Η Προέλευση της Γεωμετρίας.* ΕΚΚΡΕΜΕΣ.

Ξενόγλωσση

Banks, J.A. (2004). 'Multicultural Education: Characteristics and Goals', *Multicultural Education: Issues and Perspectives, J. Banks και C. Banks (Επ.).* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3-30.

Banks, J.A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. 4th ed. Boston,* London: Allyn and Bacon.

Calloway-Thomas, C. (2010). Empathy in the global world: An intercultural perspective. Thousand Oaks, CA: Sage. http://dx.doi.org/10.4135/9781452230399

Deardorff, D. & Jones, E. (2012). Intercultural competence: an emerging focus in international higher education. In D. K. Deardorff H. d. Wit & J. D. Heyl. *The SAGE handbook of international higher education (pp. 283-304).* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397.n16

Deardorff, D. K. (2011). Exploring a framework for interculturally competent teaching in diverse classrooms: An American perspective. Internationalization of European Higher Education: An EUA/ACA Handbook. Berlin: Raabe.

Deardorff, D. K. (2009a). Connecting international and domestic students. In M. Andrade & N. Evans (Eds.), International students: Strengthening a critical resource. New York: Rowman & Littlefield Education.

Deardorff, D. K. (Ed.). (2009b). *Implementing intercultural competence assessment.* In D.K. Deardorff (Ed), The SAGE handbook of intercultural competence.p.p.477-491 Thousand Oaks, CA: Sage.

Deardorff, D. K. (2006) The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education,* 10(3), 241–266. http://dx.doi.org/10.1177/1028315306287002

Essinger, H. (1991), Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellsschaften. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung.* IKO Verlag 1991, S. 3-18

Fuchs, R. (2001). Ansätze der interkulturellen Erziehug im Elementarbereich. In Aurnheimer, G. (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für padagodische* Institutionen. Opladen: Leske- Budrich, 33-42.

Fukagawa, H., & Rothman, T. (2008). *Sacred Mathematics (Japanese Temple Geometry)*. Prinston University Press.

Jao, Limin. "The multicultural mathematics classroom: culturally aware teaching through cooperative learning & multiple representations." *Multicultural Education,* vol. 19, no. 3, 2012, p. 2-10. Accessed 29 July 2020.

Kongthip, Y., Inprasitha, M., Pattanajak, A., & Inpasitha, N. (2012). Mathematical Communication by 5th Grades Students' Gestures in Lesson Study and Open Approach Study. *Psychology*, *3*(8), σσ. 632-637.

Lang, R., 2003. *Origami Design Secrets:* US. AK Peters

Lang, R. J. (1988). *The complete book of origami: step-by-step instructions in over 1000 diagrams: 37 original models*. U.S. Courier Corporation.

LeBaron, M., & Pillay, V. (2006). *Conflict across cultures: A unique experience of bridging differences.* Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Richardson, S. & Wilkinson, M. (2005) *A Compilation of Survey data and focus group findings: Texas secondary Mathematics teachers' views of needed professional development to support mathematics instruction for English Language Learners*. Texas State University.

Steinbring, H., 2008. *The Construction of New Mathematical Knowledge in Classroom Interaction.* Springer Verlag.

Το παιδικό-εφηβικό μυθιστόρημα από τη Μεταπολίτευση και μετά και η αντιμετώπιση σημαντικών κοινωνικών θεμάτων· η περίπτωση των ναρκωτικών σε ένα ελληνικό εφηβικό μυθιστόρημα

Έλενα Χ. Στανιού

Δρ. Παιδικής Λογοτεχνίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
Νηπιαγωγός-Συγγραφέας,
Email: elstaniou@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας στην Ελλάδα, από το 1974 και έπειτα, νέοι κοινωνικοί και πολιτικοί μετασχηματισμοί σημειώνονται στην ελληνική επικράτεια σε διάφορους τομείς, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα και η γλώσσα, ώστε να μιλάει κανείς για αναδόμηση της ελληνικής κοινωνίας. Τα γεγονότα που συμβαίνουν είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Αλλάζουν οι πολιτικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και οικονομικές δομές, ενώ διαπιστώνεται μία μεγαλύτερη συμμετοχή νέων δυνάμεων και ιδεών στην εθνική ζωή και μια τάση για αποκέντρωση της πνευματικής ζωής. Οι αλλαγές αυτές δημιούργησαν καινούργιες συνθήκες για την παιδική λογοτεχνία και ιδιαίτερα για το παιδικό-εφηβικό μυθιστόρημα, μια και είναι γεγονός πως τα πολιτικά και κοινωνικά γεγονότα επηρεάζουν βαθιά τη λογοτεχνία ενός τόπου, αφού πηγή της δεν είναι μόνο το φυσικό περιβάλλον, αλλά και η πολιτική και κοινωνική ζωή, με όλα τα ευαίσθητα θέματα που αφορούν στη ζωή των νεαρών αναγνωστών, όπως είναι το θέμα των ναρκωτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Κοινωνικά προβλήματα, εφηβικό μυθιστόρημα

ABSTRACT

Upon the establishment of Democracy in Greece, from 1974 onwards, new social and political transformations are noted in the Greek domain in various areas, such as the educational system and language, so that someone can speak of the restructuring of the Greek society. The events that take place are particularly important. The political, social, educational and economic frames change, while a keener participation of new powers and ideas in the national life and a tendency for decentralization of the intellectual life are ascertained. These changes created new conditions for children's literature, especially for the children's-adolescent novel as it is a fact that political and social events have a profound influence on the literature of a place, since its source lies not only in the natural environment, but also the political and social life, with all the sensitive issues that pertain to the lives of young readers, such as the issue of drugs.

KEY WORDS: Social problems, adolescent novel

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας και ιδιαίτερα το μυθιστόρημα καθίστανται σαν μία από τις πιο ολοκληρωμένες και σύνθετες προσπάθειες της λογοτεχνικής, κυρίως, δημιουργίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2002), όπου έχουν γίνει σημαντικά βήματα. Σημαντική εξέλιξη στην ελληνική παιδική λογοτεχνία παρατηρείται κυρίως από την περίοδο της Μεταπολίτευσης και έπειτα. Και από τη στιγμή που η πολιτική ιστορία του τόπου είναι γεμάτη από σφοδρά πάθη, οξύτητες και κάποτε μίση άσβεστα, και η παιδική λογοτεχνία, αν και στέκεται βασικά ουδέτερη μπρος στις πρόσκαιρες διαμάχες των μεγάλων, οπωσδήποτε χρωματίζεται από το πολιτικό

κλίμα και επηρεάζεται εύκολα (Αναγνωστόπουλος, 2006). Έτσι, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και προβολή σε βασικές κοινωνικές και πνευματικές αξίες της ζωής, την ηθική ανάπτυξη και αυτονομία, την προσέγγιση της τέχνης και της φύσης, τη διερεύνηση της πραγματικότητας, τον εμπλουτισμό των εμπειριών από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Τσιλιμένη, 2003).

Πολλά παιδικά και εφηβικά μυθιστορήματα απεικονίζουν την ωριμότητα του ήρωα, χωρίς, ωστόσο, να εξαιρείται η περιθωριοποίηση, ο δισταγμός και, μερικές φορές, η ανικανότητα του ήρωα να κάνει το τελικό βήμα. Πολλά προβλήματα μπορεί να διαφανούν, ωστόσο η λύση θα επέλθει, ακόμη και αν, πολλές φορές, τα αποτελέσματα δεν είναι ευχάριστα, όπως συμβαίνει και στην καθημερινή ζωή. Στα παιδικά μυθιστορήματα, γονείς και κηδεμόνες μπορούν άνετα να απομακρυνθούν για να δώσουν στον πρωταγωνιστή την ελευθερία να εξερευνήσει τον κόσμο και να ψάξει μόνος του για λύσεις. Σε ένα εφηβικό μυθιστόρημα, χρειάζεται μία τουλάχιστον γονεϊκή φιγούρα, με την οποία θα επέλθει η σύγκρουση, απαραίτητο βήμα για την ωριμότητα (Nikolajeva, 2005) και τη σταδιακή πορεία προς την ενηλικίωση, πνευματική και σωματική.

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΙΔΙΚΟ-ΕΦΗΒΙΚΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ ΚΑΙ ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Θέλοντας να εστιάσει κανείς στο παιδικό και εφηβικό μυθιστόρημα, θα μπορούσε να αναφέρει τα λόγια της Denise Escarpit, σύμφωνα με την οποία «το μυθιστόρημα για παιδιά είναι ένα ανοικτό έργο, όχι στενά περιγραφικό, διδακτικό ή ηθικοπλαστικό. Υπάρχει φυσικά μια διδακτική πρόθεση, πρόκειται, όμως, για έναν διδακτισμό που διαπλάθει το άτομο, αφού τα συμπεράσματα εξάγονται από βιωμένες καταστάσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις» (Εσκαρπί, 1995). Είναι ανάλογο με την πνευματική ηλικία των αναγνωστών του – ηλικία εννέα έως δέκα ετών και άνω – και ικανοποιεί κάποιες από τις βαθύτερες εσωτερικές και ψυχικές τους ανάγκες.

Το είδος του παιδικού-εφηβικού μυθιστορήματος όπου ο αναγνώστης συναντάει σύγχρονα κοινωνικά θέματα είναι το κοινωνικό ή, αλλιώς, κοινωνικο-πολιτικό μυθιστόρημα, το οποίο αφηγείται μία ιστορία, μέσα στην οποία οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους και να συναντήσουν περίπου συνομήλικους χαρακτήρες και, σαν πολιτικό, να παρουσιάζει μία άποψη, μια θέση για τα κοινά, να εκφράζει, δηλαδή, μία πολιτική, χωρίς, φυσικά, η έννοια της πολιτικής να ταυτίζεται με το κόμμα (Δελώνης, 1986).

Προβλήματα και ανησυχίες των νέων, όπως είναι η επαγγελματική τους αποκατάσταση (Αναγνωστόπουλος, 1991), οι φιλίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και άλλα ζητήματα και κοινωνικά θέματα που κυριαρχούν στην επικαιρότητα και τη σύγχρονη ζωή, όπως η οικολογία, το περιβάλλον, η ζωή στη φύση, τα αποτελέσματα της επιρροής του ανθρώπινου παράγοντα στον πλανήτη αποτελούν τη βασική ιδέα των κοινωνικών μυθιστορημάτων, με τον άνθρωπο να αποτελεί για τον συγγραφέα όχι αόριστα ένα μέλος κάποιας κοινωνίας, αλλά ένα μέλος μιας οικογένειας, κοινωνικής ομάδας ή τάξης.

Στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων και των ατομικών προβλημάτων, εντοπίζονται θεματικές γύρω από τις σχέσεις παιδιών, τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή, τις σχέσεις γονιών-παιδιών, την τρίτη ηλικία, το διαζύγιο, την υιοθεσία, τη γέννηση και τον θάνατο, τις ειδικές ανάγκες, το ερωτικό στοιχείο και το εργαζόμενο παιδί. Σε ένα επόμενο επίπεδο, συναντάει κανείς τα ευρύτερα κοινωνικά θέματα και κοινωνικά προβλήματα, όπως η μετανάστευση και η προσφυγιά, η βία, η τρομοκρατία, τα ναρκωτικά, το AIDS (Παπαδάτος, 2016, 2009). Πρόκειται για θέματα της καθημερινότητας, με τα οποία, πολλές φορές, νεαρά άτομα έρχονται αντιμέτωπα είτε άμεσα είτε έμμεσα και δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να διαχειριστούν· και είναι δυνατό να οδηγήσουν σε ερωτήματα που, όμως, τα σύγχρονα μυθιστορήματα, που απευθύνονται στο εφηβικό αναγνωστικό κοινό και πραγματεύονται ανάλογα θέματα, θα καταλάβουν και θα σεβαστούν, βοηθώντας τα παιδιά να θέσουν υπό έλεγχο την ψυχική ένταση

και τις ανησυχίες που τους δημιουργούνται, όπως σημειώνει και ο Πολίτης, αναφερόμενος κυρίως στην εφηβική ηλικία. Αυτό γίνεται κατανοητό πάνω στον άξονα ότι οι ιστορίες αυτές αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τους εφήβους να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις και να διαχειριστούν, τελικά, τα έντονα συναισθήματα που βιώνουν κατά τη διαδικασία της ωριμότητάς τους (Πολίτης, 2018).

ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΩΝ ΝΑΡΚΩΤΙΚΩΝ *ΣΤΟ ΤΣΙΜΕΝΤΕΝΙΟ ΔΑΣΟΣ* ΤΗΣ ΛΟΤΗΣ ΠΕΤΡΟΒΙΤΣ-ΑΝΔΡΟΥΤΣΟΠΟΥΛΟΥ

Ένα πολύ σημαντικό και ευαίσθητο θέμα, που μέχρι πριν αρκετά χρόνια θεωρούταν θέμα ταμπού για την παιδική λογοτεχνία, είναι το θέμα των ναρκωτικών, το οποίο, μόλις στη δεκαετία του ’80 κάνει την εμφάνισή του σε κείμενο που απευθύνεται κυρίως σε εφήβους, με το *Τσιμεντένιο δάσος* (1981), της Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου. Στο μυθιστόρημα αυτό, εύκολα μπορεί να αναγνωρίσει κανείς το γνωστό παραμύθι της *Κοκκινοσκουφίτσας*, τόσο μέσα από τα ονόματα των ηρώων – η Κόννη Σκουφίτση, ο κακός κύριος Λυκίδης, ο καλός Σωτήρης Κυνηγός – όσο και από τον τίτλο. Πρόκειται για ένα μυθιστόρημα, που διαδραματίζεται σε ένα σύγχρονο δάσος, την πόλη της Αθήνας (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1984).

Το βιβλίο μιλάει για την απειλή των ναρκωτικών. Σε ένα δάσος από τσιμεντένιους κορμούς, την Αθήνα, μία έφηβη «Κοκκινοσκουφίτσα», η Κόννη Σκουφίτση, συναντά έναν ανθρωπόμορφο «λύκο» που προσπαθεί να την εξοντώσει με τη μύηση στον κόσμο του λευκού θανάτου. Στην περιπέτειά της, η νεαρή ηρωίδα έχει στήριγμα έναν φοιτητή, τον Σωτήρη Κυνηγό. Πρόκειται για μία γνωριμία που θα σημαδέψει τη ζωή της.

Η παράλληλη ιστορία της εμπλοκής της φίλης της πρωταγωνίστριας, της Νάνσης, και του αδερφού της στα ναρκωτικά, στο συγκεκριμένο μυθιστόρημα, αποβλέπει ακριβώς στο να τονίσει τους κινδύνους που κρύβει μια μεγαλούπολη και η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στα νεαρά μέλη μιας οικογένειας και τους γονείς (Στανιού, 2014), με δυσάρεστα, συνήθως, αποτελέσματα.

Προϋπόθεση για να αποκωδικοποιήσει ο αναγνώστης πληρέστερα το μυθιστόρημα της Πέτροβιτς, είναι να γνωρίζει το παραμύθι της *Κοκκινοσκουφίτσας* – ώστε να διαπιστώσει και τις ομοιότητες ανάμεσα στα ονόματα των παραμυθιακών και μυθιστορηματικών χαρακτήρων –, όποια εκδοχή και να έχει υπόψη του, γιατί το μυθιστόρημα κτίζεται από τα ίδια δομικά υλικά με το παραμύθι: αιτιολογημένη απομάκρυνση από το σπίτι, που είναι η ασθένεια της γιαγιάς και στις δύο περιπτώσεις, παρακοή, όταν η ηρωίδα υπερεκτιμά τις δυνατότητές της και παραβαίνει τις γονεϊκές οδηγίες, κίνδυνος, που συμβολίζεται με τον κακό λύκο στο παραμύθι και τον κύριο Λυκίδη, τον έμπορο ναρκωτικών στο μυθιστόρημα, σωτηρία, που συμβολίζεται με τον κυνηγό στο παραμύθι, και τον Σωτήρη Κυνηγό στο μυθιστόρημα. Βέβαια, η Πέτροβιτς ως συγγραφέας παιδικής λογοτεχνίας, δηλαδή κειμένων που εμπνέουν αισιοδοξία και αγάπη για τη ζωή, δεν χρησιμοποιεί την πρώτη έκδοση της *Κοκκινοσκουφίτσας*, του Charles Perrault (1999), όπου κανείς κυνηγός δεν μπόρεσε να σώσει την Κοκκινοσκουφίτσα από το στόμα του λύκου, αλλά την πιο δημοφιλή εκδοχή, των Αδερφών Γκριμ (Grimm, 2013), όπου η Κοκκινοσκουφίτσα σώζεται τελικά από τον κυνηγό, όπως θα συμβεί και στο συγκεκριμένο μυθιστόρημα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η λογοτεχνία, παιδιών και ενηλίκων, αντανακλά το σύνολο των αξιών ενός λαού, τα συναισθήματα, την παράδοση, τις ιδέες, την κουλτούρα του. Μέσα από τις μορφές και τις εικόνες που προσφέρει, συντηρεί και ενδυναμώνει τις συνειδήσεις, εμψυχώνει και επηρεάζει πνευματικά, αισθητικά και ηθικά τον άνθρωπο και ιδιαίτερα τους νέους. Δίνει, με άλλα λόγια, διεξόδους σε δύσκολες καταστάσεις και ευαισθητοποιεί τον νεαρό αναγνώστη απέναντι σε διάφορα κοινωνικά ή άλλου περιεχομένου ζητήματα (Αναγνωστόπουλος, 2003).

Από το 1974 μέχρι σήμερα, παρατηρείται μία συνεχής άνθηση της παιδικής λογοτεχνίας και ιδιαίτερα του παιδικού-εφηβικού μυθιστορήματος, καθώς η παιδική πεζογραφία την περίοδο αυτή διεισδύει στον κοινωνικό χώρο, ελπίζοντας να εστιάσει στα τρέχοντα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί στη σύγχρονη ζωή του, και αυτό το πετυχαίνει με την ιδιαίτερη προσέγγιση των θεμάτων από τους συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας (Μπενέκος, 2000). Και όπως τονίζει η κριτικός Michele Landsberg, «τα βιβλία μπορούν να κάνουν πολλά για τα παιδιά. Τους διευρύνουν τους ορίζοντές τους και τους δίνουν την αίσθηση αυτής της υπέροχης πολυπλοκότητας της ζωής. Τους γνωρίζουν τα ανθρώπινα πάθη και συναισθήματα και μαζί με την ευχαρίστηση τους πλουτίζουν το μυαλό με σύμβολα και στοιχεία του πολιτισμού» (Landsberg, 1987).

Βιβλία, όπως *Στο τσιμεντένιο δάσος* το οποίο πραγματεύεται το κάποτε θέμα ταμπού, των ναρκωτικών, δείχνουν στους νεαρούς αναγνώστες πόσο σκληρή και αδυσώπητη μπορεί να γίνει η ζωή, όταν αφήσουν να εισβάλλει στη ζωή τους ο αργός θάνατος των ναρκωτικών. Οι νέοι μαθαίνουν να μην δρουν ασυλλόγιστα, αλλά να ενεργούν με θάρρος, υπομονή, επιμονή και ψυχραιμία, λογικά και υπεύθυνα, για να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις που κάθε φορά τους παρουσιάζονται. Και, βέβαια, τέτοιου είδους λογοτεχνικές αναγνώσεις θα τους βοηθήσουν να καταλάβουν πως, όχι μόνο στη μυθιστορηματική πραγματικότητα, αλλά και στην ίδια τη ζωή, κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1991). Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958). Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2003). Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2006). Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας (14η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις των Φίλων.

Δελώνης, Α. (1986). Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985 Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα. Αθήνα: Ηράκλειτος.

Εσκαρπί, Ν. (1995). Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη. (Σ. Αθήνη, Μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1981).

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2002). Το θαυμαστό ταξίδι Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία (9η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.

Μπενέκος, Α.Π. (2000). Τομές στην εξέλιξη της παιδικής μας λογοτεχνίας Η περίπτωση του Ζαχαρία Παπαντωνίου (3η έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαδάτος, Γ. (2009). Παιδικό Βιβλίο και Φιλαναγνωσία. Θεωρητικές Αναφορές και Προσεγγίσεις - Δραστηριότητες. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαδάτος, Γ. (2016). Το Παιδικό Βιβλίο στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1984). Στο τσιμεντένιο δάσος (34η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Πολίτης, Δ. (2018). Από την αμήχανη εφηβεία στους «ζοφερούς» κόσμους της μυθοπλασίας της: Θεωρητικά ζητήματα (συγ)γραφής και ανάγνωσης. Στο Γ.Σ. Παπαδάτος (Επιμ.), Λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους χωρίς ευτυχισμένο τέλος. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις (σσ. 72-92). Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Στανιού, Ε.Χ. (2014). Διακειμενικότητα και χαρακτήρες στο μυθιστορηματικό έργο της Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου (1976-2008) [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τσιλιμένη, Τ. (2003). Οι Μικρές Ιστορίες κατά την Εικοσαετία 1970-1990 Γραμματολογική, παιδαγωγική και γλωσσική εξέταση (2η έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Ξενόγλωσση

Grimm, The Brothers. (2013). Little Red-Cap. In *The Complete Illustrated Works of The Brothers Grimm*. U.K.: Bounty Books. (Original work published 1853)

Landsberg, M. (1987). *Reading for the Love of it: Best Books for Young Readers*. New York: Prentice-Hall.

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature An Introduction*. Lanham, Maryland, Toronto and Oxford: The Scarecrow Press, Inc.

Perrault, C. (1999). Le petit chaperon rouge. In *Histoires ou Contes du temps passé*. Paris: Gallimard. (Original work published 1697).

Σχεδιασμός και υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης σε μια τάξη υποδοχής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας, επιπέδου ελληνομάθειας Α1, με θέμα τον Χειμώνα

Αναστασία Βουτυρά

Med.ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου, MSc.Εφαρμοσμένης Θετικής Ψυχολογίας UEL
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων
Email: voutyraanast@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ο σχεδιασμός και όλα τα βήματα του τρόπου υλοποίησης μιας διδακτικής παρέμβασης σε μια τάξη υποδοχής (Τ.Υ) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας, επιπέδου ελληνομάθειας Α1, με θέμα τον Χειμώνα. Το θέμα αυτό μας δίνει την ευκαιρία να πραγματευθούμε αρκετές υποενότητες λεξιλογίου (χειμερινά φρούτα, διαφορετικές γεύσεις, χειμερινά ρούχα, ορισμένα ζώα) και βασικά ρήματα για την επικοινωνία. Παράλληλα, αξιοποιούμε κατά τη διαδικασία αυτών των τριών δίωρων μαθημάτων όλες τις πρότερες γνώσεις των παιδιών (τους μήνες, τα χρώματα, μουσικά όργανα, μου/σου/του/της αρέσει). Οι δραστηριότητες αφορούν στην προφορική έκφραση, τη γραφή, τη ζωγραφική, την κατασκευή μάσκας και παιχνίδια ρόλων, την εμπλοκή της αίσθησης της γεύσης για τα φρούτα και παιχνίδι μνήμης για τα ρούχα.

Εφαρμόζοντας τις προτεινόμενες δραστηριότητες, προσφέρονται εναύσματα τόσο στους μαθητές να αγαπούν τη μάθηση, όσο και στην εκπαιδευτικό της Τ.Υ. προκειμένου να εμπλουτίσει τους τρόπους διδασκαλίας που εφαρμόζει.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *διδακτική παρέμβαση, τάξη υποδοχής, διαφοροποιημένη διδασκαλία*

ABSTRACT

This work describes the design and all the steps of how to implement a didactic intervention in a primary education reception class for refugee pupils, with collaborative group activities of differentiated teaching, level A1 Greek, with the theme of Winter. This topic gives us the opportunity to deal with several vocabulary subsections (winter fruits, different flavours, winter clothes, hibernating animals) and basic verbs for communication. At the same time, during the process of these three 2-class-hour lessons, we utilize all the prior knowledge of the children (months of the year, colours, musical instruments, expressing likes). Activities include oral expression, writing, drawing/painting, mask making, role play, engaging in the sense of taste for fruit, and memory game for clothes. Implementing the proposed activities, triggers are offered both to students to love learning and the teacher of the reception class in order to enrich his/her teaching methods.

KEY WORDS: *didactic intervention, reception class/refugee pupils, differentiated instruction*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) δεν διδάσκω σε μία τάξη, γι' αυτό συνεννοήθηκα με τη δασκάλα του τμήματος υποδοχής και τη Διευθύντρια του Δ.Σ. Τανάγρας να αναλάβω τρία δίωρα τον Φεβρουάριο 2020 για να εφαρμόσω μια σειρά δραστηριοτήτων με θέμα τον Χειμώνα και τη θεματική επεξεργασία του λεξιλογίου που αφορά στον Χειμώνα, προκειμένου να εφαρμόσω μια διδακτική παρέμβαση διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στο

πλαίσιο της εργασίας που είχα να εκπονήσω συμμετέχοντας στην επιμορφωτικό κύκλο 60 ωρών του ΕΚΠΑ και της UNICEF με τον τίτλο «Teach 4 integration» για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν σε μαθητές πρόσφυγες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να έχουμε επίγνωση πώς η μετανάστευση, ως σημαντικό γεγονός της ζωής, μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα των παιδιών να μάθουν, και να ανταποκρινόμαστε με επάρκεια στις προκλήσεις που αναδύονται, φροντίζοντας να εξασφαλίζουμε, πέρα από την εκμάθηση των ελληνικών και των άλλων γνωστικών αντικειμένων, για τη συμπερίληψη και τη βέλτιστη δυνατή ανάπτυξη των δυνατοτήτων των προσφύγων μαθητών μας.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στο τμήμα φοιτούν εννέα παιδιά, εκ των οποίων 6 κορίτσια από τη Συρία, ένα κορίτσι και ένα αγόρι από το Ιράκ, ένα αγόρι από το Αφγανιστάν. Στην πατρίδα τους δεν παρακολούθησαν σχολείο. Κατά το προηγούμενο σχολικό έτος 2018-19 φοίτησαν στα τμήματα ΔΥΕΠ των δημοτικών σχολείων Σχηματαρίου. Ως προς τη συμμετοχή τους στα μαθήματα των τάξεων του σχολείου όπου κατατάσσονται ηλικιακά, κατανοούν βασικές επικοινωνιακές φράσεις στον προφορικό λόγο και τις χρησιμοποιούν, αλλά ακόμη βρίσκονται στο στάδιο που παράγουν γραπτώς μεμονωμένες προτάσεις, το επίπεδο ελληνομάθειας τους αντιστοιχεί στο Α1, σύμφωνα με την κλίμακα γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ (2008). [Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη κλίμακα αφορά ενήλικες, οι Τζεβελέκου, κ.ά. (2008) έκαναν την κλίμακα πιο συγκεκριμένη με τρόπο που να αρμόζει σε μικρά παιδιά].

Η πλειοψηφία των μαθητών του Δημοτικού σχολείου της Τανάγρας είναι Ινδοί, οι οποίοι επικοινωνούν ικανοποιητικά στα ελληνικά. Τον πρώτο καιρό λειτουργίας του σχολείου, στα μέσα Οκτωβρίου 2019, δημιουργήθηκε η εντύπωση στα παιδιά του Κέντρου Φιλοξενίας πως το σχολείο αυτό είναι για μαθητές μη γηγενείς, αλλά όταν με ρώτησαν γιατί δεν φοιτούν Έλληνες, τους εξήγησα με διερμηνέα ότι δεν πρόκειται για σχολείο με μαθητές αποκλειστικά άλλων εθνικοτήτων, συμβαίνει στην περιοχή που είναι βιομηχανική και αγροτική να ζουν κυρίως πολλοί Ινδοί εργάτες.

Αποτελώ ένα πρόσωπο οικείο για τα παιδιά. Λέμε «καλημέρα» κάθε πρωί πριν φύγουν για το σχολείο και γνωρίζουν ότι είμαι εντεταλμένη του Υπουργείου Παιδείας και μπορούν, όποτε θέλουν, να έρθουν στο κοντέινερ-γραφείο μου για οποιοδήποτε ζήτημα της σχολικής τους ζωής ενδέχεται να προκύψει. Στη δομή φιλοξενίας Οινοφύτων τα παιδιά παρακολουθούν και το μεσημεριανό σχολείο της Solidarity Now (όπως και την προηγούμενη χρονιά το πρωϊνό), όπου διδάσκονται Ελληνικά, Μαθηματικά και Αγγλικά και είναι ικανοποιημένα από αυτή την επιπλέον ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη. Ανταλλάσσουμε σε εβδομαδιαία βάση τις απόψεις μας με τις υπεύθυνες της Μ.Κ.Ο. σχετικά με το τι μπορεί να γίνει καλύτερα για τα παιδιά γιατί, όπως είπε η Μοντεσσόρι (1980), «αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει».

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

Η εκπαιδευτική πρακτική χρειάζεται να κατοχυρώνει την ομαλή πορεία των προσφύγων μαθητών στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Το πρώτο βήμα για να εξασφαλίσουμε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών είναι να σκεφθούμε με ποιους τρόπους η διδακτική ενότητα που σχεδιάζουμε θα ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών στις συγκεκριμένες συνθήκες (Ζωγραφάκη, 2002-04), δηλαδή είναι απαραίτητη η κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο θα πραγματοποιήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία που σχεδιάζουμε.

Το θέμα του ‘Χειμώνα’ είναι αφενός επίκαιρο στην παρούσα χρονική στιγμή και θα μας δώσει την ευκαιρία να πραγματευθούμε αρκετές υποενότητες λεξιλογίου, όπως τα χειμερινά φρούτα, τις διαφορετικές γεύσεις, τα χειμερινά ρούχα, ορισμένα ζώα –αυτά που πέφτουν σε χειμέρια νάρκη και βασικά ρήματα για την επικοινωνία (τρώω, φοράω στον καταφατικό και

ερωτηματικό τύπο). Αυτές λοιπόν θα αποτελέσουν τις *λέξεις-στόχους* που επιθυμούμε να έχουν κατακτήσει οι μαθητές μετά το πέρας της παρέμβασης. Παράλληλα, θα αξιοποιήσουμε στη διαδικασία αυτών των μαθημάτων όλες τις πρότερες γνώσεις των παιδιών (τους μήνες, τα χρώματα, μουσικά όργανα, μου/σου/του/της αρέσει).

Τα παιδιά θα εργαστούν ομαδοσυνεργατικά: μια ομάδα για να εργαστούν στα φρούτα του χειμώνα, μια για τα χειμερινά ρούχα και στη συνέχεια μια για τα πολικά ζώα και μια για τα ζώα σε χειμερία νάρκη με αντίστοιχα φύλλα εργασίας. Κύρια μέριμνά μας στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων είναι να ανταποκρίνονται στις επιθυμίες των παιδιών, στις δικές τους απορίες και ερωτήματα (Ανδρούσου, 2002-04). Οι δραστηριότητες αφορούν στην προφορική έκφραση, τη γραφή, τη ζωγραφική, την κατασκευή μάσκας και παιχνίδια ρόλων, την εμπλοκή της αίσθησης της γεύσης για τα φρούτα και παιχνίδι μνήμης για τα ρούχα. Επίσης, προβλέπονται γλωσσικά παιχνίδια, όπως το "Pictionary", η «καυτή καρέκλα» και το "Word Jumble", οι ιδέες για τα οποία ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα Euro-langues.org. (2019) και προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες αυτής της παρέμβασης. Οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια περιγράφονται αναλυτικά στην ενότητα όπου καταγράφεται η διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης. Η εκτιμώμενη διάρκεια είναι 10΄-15΄για την καθεμία.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Bloom (1956), οι διδακτικοί στόχοι καλύπτουν τομείς γνωστικούς (που αφορούν στις γλωσσικές διεργασίες), συναισθηματικούς (που αφορούν στις στάσεις) και ψυχοκινητικούς (που αφορούν στις δεξιότητες), τους οποίους οι μαθητές αναμένεται να μπορέσουν να κατακτήσουν.

Γνωστικοί στόχοι

i) Ανακύκλωση και ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών στη θεματολογία του χειμώνα {προφορά, ορθογραφία, κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου (αναγνώριση των λέξεων-στόχων που ακούν οι μαθητές προφορικά και βλέπουν γραπτά), παραγωγή προφορικού λόγου και σύντομων προτάσεων γραπτού λόγου

ii) Ένταξη στοιχείων της μελέτης περιβάλλοντος στο μάθημα της Γλώσσας (χειμερινά φρούτα, ζώα σε χειμέρια νάρκη, πολικά ζώα)

Συναισθηματικοί στόχοι

i) Καλλιέργεια των ικανοτήτων που τους εξασφαλίζουν πρόσβαση σε μαθησιακά γεγονότα όπως "μαθαίνω πώς να μαθαίνω", κλίμα συνεργασίας, ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, διαμόρφωση υγιών σχέσεων για τη βέλτιστη κοινωνική ένταξη των παιδιών

ii) Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών

Ψυχοκινητικοί στόχοι

i) Πολυτροπική επικοινωνία για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων

ii) Ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της παρατηρητικότητας

iii) Αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών

iv) Ψυχοσωματική έκφραση μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του θεατρικού παιχνιδιού

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΒΗΜΑΤΑ

Ως αφόρμηση για την εισαγωγή στην ενότητα, δημιούργησα ένα power point με πίνακες ζωγραφικής που περιλαμβάνουν δώδεκα χειμωνιάτικα τοπία. Ενδεικτικά, ορισμένοι ζωγράφοι που έχουν πραγματευθεί το θέμα είναι ο Άλφρεντ Σίσλεϋ, ο Καμίλ Πισαρό, ο Κλοντ Μονέ, ο Βασίλι Καντίνσκι, κ.ά. Ξεκινούμε το μάθημα με δραστηριότητες που αφορούν την κοινωνιογλωσσική και πραγματολογική πλευρά της γλώσσας, διότι με αυτόν τον τρόπο κρατούμε ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών (Τζακώστα, 2014). Κάνουμε μια απλή ελεύθερη συζήτηση (τι βλέπω-ουμε; ποιος μήνας είναι; τι φοράω-άμε;), όπου ο προφορικός λόγος υποστηρίζεται από εξωγλωσσικά στοιχεία, δηλαδή το σύνολο των κινήσεων του

σώματος που απαρτίζουν τη «γλώσσα του σώματος» και συμπληρώνουν τα γλωσσικά μηνύματα, όπως είναι οι χειρονομίες, οι κινήσεις, η στάση του σώματος, η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, οι μορφασμοί. Με αυτό τον τρόπο, έγινε εύκολα σαφές ποιο είναι το θέμα που θα πραγματευθούμε και τα παιδιά χρησιμοποίησαν αρκετό από το λεξιλόγιο που ήδη γνωρίζουν και ανταποκρίθηκαν προφορικά στις ερωτήσεις που τους έθετα, και στη συνέχεια αρχίσαμε να το εμπλουτίζουμε με τις εξής τεχνικές:

- με αντικείμενα
- με εικονογραφημένες κάρτες στις οποίες αναγράφεται και το όνομα του αντικειμένου της εικόνας το οποίο εξετάζουμε (flash cards)
- με φωτογραφίες
- με σκίτσο / ζωγραφική στον πίνακα
- με χειρονομίες και μιμική

ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ "ΖΕΣΤΟ-ΚΡΥΟ"

Τα παιδιά αναγνωρίζουν τις λέξεις που ακούν και βλέπουν στην αντίστοιχη εικόνα και ανήκουν σε μια από τις δύο κατηγορίες κατά περίπτωση. Στο άκουσμα μιας "ζεστής" λέξης (Σχήμα 1^{α}), ξεφυσούν, σκουπίζουν τον ιδρώτα από το μέτωπο τους. Στο άκουσμα της "κρύας" λέξης (Σχήμα 1^{β}) τρέμουν, κουλουριάζονται, τρίβουν τα χέρια τους για να ζεσταθούν, παίζουν χιονοπόλεμο.

Ακούν τις λέξεις και βλέπουν την αντίστοιχη εικόνα: φωτιά, ζέστη, τζάκι, καλοκαίρι, καυτό, φούρνος, χειμώνας, χιόνι, κρύο, κρυώνω, παγώνω, παγάκι.

Σχήμα 1 : α)Ζεστό τσάι, β) Παγωμένο νερό

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: $1^{\alpha)}$ ΦΡΟΥΤΑ, $1^{\beta)}$ ΡΟΥΧΑ

Οι εικόνες, όπως διαβάζουμε στα «Κλειδιά και Αντικλείδια» (Ανδρούσου, 2002-04), συνιστούν ταυτόχρονα έναυσμα για τη διδασκαλία και γέφυρα ανάμεσα στον κόσμο του σπιτιού και στον κόσμο του σχολείου. α) Μια ομάδα από 4 παιδιά (Εικόνα 1) ανέλαβε να χρωματίσει και να λύσει το κρυπτόλεξο με τα ονόματα των χειμερινών φρούτων (Ζήση, 2011) και β) μια άλλη ομάδα από 4 παιδιά (Εικόνα 2) ανέλαβε να χρωματίσει και να λύσει το κρυπτόλεξο με τα ονόματα των χειμερινών ρούχων (Ζήση, 2012). (Λόγω του ότι ένας μαθητής απουσίαζε, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες των 4 παιδιών). Σε αυτή τη δραστηριότητα κάναμε ακούραστα και μια επανάληψη για τα χρώματα.

Εικόνα 1: Ομάδα «Α»

Εικόνα 2: Ομάδα «Β»

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ "ΒΑΖΩ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΣΤΗ ΣΕΙΡΑ" (WORD JUMBLE)

Κάθε μία από τις 2 παραπάνω ομάδες ανέλαβε να σχηματίσει 4 σωστές προτάσεις με τις καρτέλες αυτών των λέξεων, η σειρά των οποίων είναι μπερδεμένη:

Ομάδα Α

Το χειμώνα κάνει κρύο

Το λεμόνι δεν είναι γλυκό

Έχω δύο κόκκινα γάντια

Μου αρέσουν πολύ τα μανταρίνια

Ομάδα Β

Το χειμώνα φοράω μπουφάν

Μου αρέσουν πολύ τα πορτοκάλια

Το ακτινίδιο είναι πράσινο

Η Μαριάμ φοράει άσπρο σκούφο

Η ομάδα που κατορθώνει να ολοκληρώσει πρώτη σωστά και τις 4 προτάσεις της είναι αυτή που κερδίζει το παιχνίδι.

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ "Η ΤΥΦΛΟΜΥΓΑ ΤΩΝ ΓΕΥΣΕΩΝ"

Όποιο παιδί θέλει και συμφωνεί να κλείσει τα μάτια του, βάζει στο στόμα του ένα κομμάτι καθαρισμένο από τα φρούτα του χειμώνα (πορτοκάλι, μανταρίνι, λεμόνι, ακτινίδιο…) και λέει, αν κατάλαβε από τη γεύση, για ποιο φρούτο πρόκειται.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2: Ο ΧΕΙΜΩΝΑΣ ΣΑΝ….

Κάθε ομάδα καλείται να συνεργαστούν τα μέλη της για την παραγωγή προφορικού κι γραπτού λόγου (όλοι εκφράζουν την άποψή τους και καταλήγουν σε μια κοινώς αποδεκτή παρομοίωση, την οποία καταγράφει ο «γραμματέας» της ομάδας) και να παρουσιάσουν τις απόψεις τους στην άλλη ομάδα. Εκφράζουν τις ιδέες τους σχετικά με το ποιο χρώμα, ζώο, φαγητό, λουλούδι, παιχνίδι, μουσικό όργανο είναι για την κάθε ομάδα που κυρίως μπορεί να χαρακτηρίσει το Χειμώνα.

Ο/η εκπαιδευτικός λέει, γράφει και εξηγεί την εκφορά της συνθήκης και δίνει παραδείγματα πώς χρησιμοποιούμε τον σύνδεσμο και και το κόμμα στη σύνταξη κατά παράταξη.

Φαντάσου/Πες ότι ο Χειμώνας είναι (π.χ.) ένα παιδί, → Πώς είναι; - Αγόρι/Κορίτσι. Τι φοράει; → Είναι ένα Αγόρι/Κορίτσι και φοράει μπουφάν, κασκόλ, σκούφο και γάντια.

Πες ότι ο Χειμώνας είναι ένα Χρώμα →Ποιο λες ότι θα είναι;

Πες ότι ο Χειμώνας είναι ένα Ζώο →Ποιο λες ότι θα είναι;

Πες ότι ο Χειμώνας είναι ένα Φαγητό →Ποιο λες ότι θα είναι;

Πες ότι ο Χειμώνας είναι ένα Λουλούδι →Ποιο λες ότι θα είναι;

Πες ότι ο Χειμώνας είναι ένα Παιχνίδι →Ποιο λες ότι θα είναι;

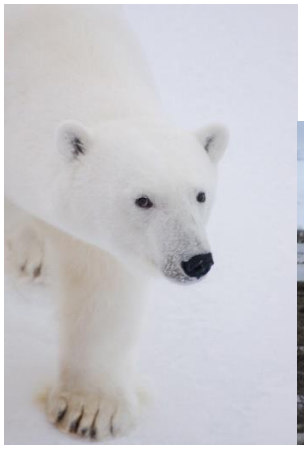
Πες ότι ο Χειμώνας είναι ένα Μουσικό όργανο →Ποιο λες ότι θα είναι;

Ο/η εκπαιδευτικός έχει έτοιμες εικόνες με παραδείγματα από αυτές τις κατηγορίες αντικειμένων, σε περίπτωση που τα παιδιά χρειαστούν βοήθεια για τις ονομασίες αυτών που θέλουν να επιλέξουν.

Καταιγισμός ιδεών πάνω σε χαρτί του μέτρου **α) Ζώα σε χειμέρια νάρκη, β) Πολικά ζώα**

Αρχικά εξηγούμε στους μαθητές ότι τα ζώα σε χειμερία νάρκη είναι αυτά που πέφτουν σε βαθύ ύπνο όσο διαρκεί το κρύο. Κοιμούνται όλο τον χειμώνα, γιατί είναι δύσκολο να βρουν φαγητό τον χειμώνα. Όταν ζεσταίνει ο καιρός, ξυπνούν. Τις εποχές που είναι ξύπνια, μαζεύουν φαγητό, τρώνε πολύ, και περνούν τον χειμώνα που θα κοιμούνται. Δείχνουμε φωτογραφίες αυτών των ζώων (αρκούδα, φίδι, νυχτερίδα, μερμήγκι, σαλιγκάρι, χελώνα, βάτραχος, ποντίκι, σαλαμάνδρα). Στη συνέχεια, εξηγούμε ότι τα ζώα των πάγων ζουν στην Αρκτική. Δείχνουμε την περιοχή στο χάρτη και φωτογραφίες αυτών των ζώων από το Creative commons.org [πολική αρκούδα (Εικόνα 3), τάρανδος (Εικόνα 4), πιγκουίνος (Εικόνα 5), πολική αλεπού, πολικός λύκος, θαλάσσιος ελέφαντας, φάλαινα όρκα, φώκια, σκύλος χάσκι].

Η κάθε μία από τις ομάδες α) και β) καταγράφει με σκίτσα και λεζάντες τις ονομασίες των ζώων, στη γλώσσα τους αν δεν τις γνωρίζουν στα ελληνικά, ποια είναι αυτά τα ζώα. Η πολυγλωσσία δεν αποτελεί εμπόδιο στην τάξη. Γίνεται σεβαστή, υποστηρίζεται και με κάθε ευκαιρία ο διδάσκων αξιοποιεί το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών. Αυτό κάνει τα παιδιά να νιώσουν ακόμα πιο αποδεκτά και να συμμετάσχουν με μεγαλύτερη προθυμία στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός λέει και γράφει τις ονομασίες στα Ελληνικά και τα παιδιά τις αντιγράφουν στο πόστερ τους.



Εικόνα 3: Πολική αρκούδα

Εικόνα 4: Τάρανδος

Εικόνα 5: Πιγκουίνος

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ "PICTIONARY"

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει ένα σακούλι ή κουτί με κάρτες λέξεων της ενότητας που έχουν ήδη παρουσιαστεί στην τάξη. Κάθε παιδί τραβάει μια κάρτα στην τύχη και σηκώνεται στον πίνακα να ζωγραφίσει τη λέξη (όπως για παράδειγμα τη λέξη χιονάνθρωπος στο Σχήμα 2), προκειμένου οι υπόλοιποι μαθητές να μαντέψουν για ποια λέξη πρόκειται. Κανένας ήχος δεν επιτρέπεται. Το παιδί που σήκωσε πρώτο το χέρι του για να δηλώσει ότι μπόρεσε να μαντέψει τη λέξη, πρέπει να την πει και να την γράψει στον πίνακα.

Σχήμα 2: Χιονάνθρωπος

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΜΑΣΚΑΣ

Ήταν μια ιδιαίτερα ευχάριστη εμπειρία για τα παιδιά, το διασκέδασαν πολύ. Το συγκεκριμένο σχολείο δεν έχει εκπαιδευτικό για το μάθημα των Εικαστικών γιατί είναι τριθέσιο. Με υγρά ακρυλικά χρώματα, παλέτες και πινέλα, αρχικά διαπιστώσαμε ποια χρώματα μπορούμε να φτιάξουμε από τα 3 βασικά χρώματα. Φτιάξαμε το πορτοκαλί, το πράσινο, το μωβ και είδαμε πώς μπορούμε αυτά να γίνουν σε πιο σκούρες ή πιο ανοιχτές αποχρώσεις με τη βοήθεια του μαύρου και του άσπρου αντίστοιχα. Στη συνέχεια, πάνω σε λευκά χάρτινα πιάτα, το κάθε παιδί δημιούργησε τη μάσκα του.

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ Η "ΚΑΥΤΗ ΚΑΡΕΚΛΑ"

Τοποθετούμε μια καρέκλα όπου το παιδί που θα κάθεται κάθε φορά θα βλέπει όλους τους συμμαθητές του/της και θα έχει την πλάτη στον πίνακα. Ο/η εκπαιδευτικός γράφει μια λέξη στον πίνακα και η ομάδα του πρέπει να τον/την βοηθήσει να καταλάβει για ποια πρόκειται, περιγράφοντας αυτό που δηλώνει ή με παντομίμα, χωρίς να την πουν ούτε να τη ζωγραφίσουν. Θέτουμε όριο χρόνου 3-5 λεπτά.

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ "ΣΩΣΤΟ-ΛΑΘΟΣ!"

Λέμε στα παιδιά διάφορες προτάσεις και τα παιδιά καλούνται να βρουν το λάθος, εάν υπάρχει. Στο σωστό χειροκροτούν ή γελούν, ενώ στο λάθος μένουν αμίλητα!

Πχ. «Το Χειμώνα βάζω το μαγιό μου και κάνω μπάνιο στη θάλασσα!»,

«Το Χειμώνα μου αρέσει να τρώω κάστανα», «Το καλοκαίρι δεν φοράω κασκόλ», κλπ.

ΓΛΥΠΤΙΚΗ - ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΕΙΣ ΜΕ ΦΥΛΛΑ ΕΦΗΜΕΡΙΔΩΝ

Μοιράζουμε στα παιδιά πολλά διπλά φύλλα εφημερίδων. Τα παιδιά ξεδιπλώνουν την ευρηματικότητά τους και την αποκλίνουσα σκέψη, μεταμορφώνοντας τις εφημερίδες άλλοτε σαν ξύλα για το τζάκι, σαν ομπρέλα για την βροχή, σαν καρέκλα κοντά στο τζάκι, σαν κασκόλ, σαν σκούφο, σαν χιονόμπαλα, σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο (π.χ. όσο διαρκεί το άδειασμα μιας κλεψύδρας). Στη συνέχεια, τα παιδιά δείχνουν με κινήσεις πώς χρησιμοποιούν το αντικείμενο που δημιούργησαν.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ: ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΝΗΜΗΣ

Το κάθε παιδί κατασκευάζει τουλάχιστον δύο ίδιες ζωγραφιές πάνω σε τετράγωνα χαρτονάκια που τους έχει μοιράσει ο/η εκπαιδευτικός που να απεικονίζουν τα φρούτα και τα ρούχα του χειμώνα (πορτοκάλι, μανταρίνι, ακτινίδιο, μπανάνα, μήλο, ρόδι, σκούφος, γάντια, κασκόλ. μπουφάν, μπότες, πουλόβερ. Αν είχαμε περισσότερους μαθητές, θα προσθέταμε και τα πολικά ζώα και τα ζώα σε χειμέρια νάρκη). Όταν είναι έτοιμα τα χαρτονάκια, τα απλώνουμε πάνω σε ένα θρανίο με τις εικόνες εμφανείς προς τα παιδιά. Τους δίνουμε λίγο χρόνο να απομνημονεύσουν τη σειρά των εικόνων. Στη συνέχεια γυρίζουμε από την ανάποδη τις κάρτες και ζητάμε να θυμηθούνε που βρίσκονται τα ζευγάρια με τις ίδιες εικόνες και να τις ανοίξουν. Κάθε παιδί με τη σειρά του γυρνάει από την καλή δύο χαρτονάκια και όλοι προσπαθούν να θυμούνται τη θέση που βρίσκονται πάνω στο θρανίο, σε σχέση με τα υπόλοιπα χαρτονάκια. Κερδίζει την παρτίδα το παιδί που έχει συγκεντρώσει τα περισσότερα ζευγάρια από χαρτονάκια.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Με τη διδακτική παρέμβαση σε αυτή την τάξη υποδοχής επιτεύχθηκαν όλοι οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι. Οι μαθητές αξιοποίησαν το δυναμικό τους, ανακύκλωσαν τις προηγούμενες γνώσεις τους και επέκτειναν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο με αφορμή τη θεματολογία του χειμώνα, καλλιέργησαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, ανακάλυψαν τρόπους για «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (Vosniadou, 2010) και ένοιωσαν ότι σημειώνουν μια εξελικτική πορεία κατάκτησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Με τη διδακτική παρέμβαση προσφέραμε εναύσματα τόσο στα παιδιά να αγαπούν τη μάθηση όσο και στην εκπαιδευτικό προκειμένου να εμπλουτίσει τους τρόπους διδασκαλίας. Η μάθηση αποκτά ιδιαίτερο νόημα όταν τα γλωσσικά φαινόμενα πλαισιώνονται από επικοινωνιακά συγκείμενα. Είναι γεγονός ότι ο δρόμος της δημιουργικότητας μπορεί να λειτουργήσει ως αντίδοτο στη στασιμότητα στην οποία καθηλώνουν τα παιδιά τα γνωστικά τους κενά. Η παρέμβαση συνέβαλε ως προς τα εξής: Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με χαμόγελο και με όρεξη, το κάθε παιδί με το δικό του ρυθμό, στις ομαδικές δραστηριότητες και συνεργάστηκαν πολύ καλά. Μια βασική δυσκολία των παιδιών στο επίπεδο Α1 είναι ότι ακόμη δεν έχουν μάθει να χρησιμοποιούν το κατάλληλο άρθρο για κάθε ουσιαστικό.

Οι βιωματικές δραστηριότητες που υλοποιήσαμε στο πλαίσιο αυτής της παρέμβασης, αναπτέρωσε τον ενθουσιασμό και έδωσε έμπνευση στη δασκάλα της τάξης υποδοχής, η οποία είναι πολύ νέα και δεν έχει προηγούμενη εμπειρία με μαθητές πρόσφυγες, προκειμένου να αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών και να διαφοροποιήσει τις μεθόδους της. Εκτιμώντας τα προϊόντα της παρέμβασης, η εκπαιδευτικός ανάρτησε τα έργα των παιδιών στους τοίχους της αίθουσας. Διαπιστώνουμε ότι είναι πολλαπλά τα οφέλη όταν η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες: αυτές προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να

κατανοήσουν με τρόπο ζωντανό όσα επιδιώκουμε να μάθουν, να αναπτύξουν την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας, να δοκιμάσουν διάφορες στρατηγικές χειρισμού του δυναμικού της ομάδας στην οποία ανήκουν, και δημιουργούν συνθήκες ενσυναίσθησης, αναστοχασμού και αυτογνωσίας (Τσιρώνης, 2008).

Ως προς τα γλωσσικά παιχνίδια, διευκολύνουν τη μάθηση γιατί χάρη στην αλληλεπίδραση εμπλέκουν με ευχάριστο τρόπο τους μαθητές στη γλώσσα-στόχο, χωρίς να χρειάζεται να απομνημονεύουν μηχανικά και εξαντλητικά, και έτσι όλα όσα μαθαίνουν αποκτούν ιδιαίτερο νόημα, ανταποκρινόμενα και στην ανάγκη τους για παιχνίδι, και τα αφομοιώνουν χωρίς κόπο. Όπως άλλωστε και κατά τη διάρκεια της δικής μας επιμόρφωσης, οι πιο ευχάριστες στιγμές υπήρξαν εκείνες που αλληλεπιδράσαμε και συνεργαστήκαμε σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων για να ανταποκριθούμε στις βιωματικές δραστηριότητες και ασκήσεις επί του πρακτέου. Αναμφισβήτητα όλη η εμπειρία που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από το πρόγραμμα «Teach 4 integration» παρείχε πολλές χρήσιμες γνώσεις και εργαλεία, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία και να διευκολύνουν τη μάθηση. Ο ρόλος μας είναι αυτός του οικουμενικού δασκάλου. Σύμφωνα με όσα κατέθεσαν οι συμμετέχοντες, ανακαινίσαμε τα επιστημονικά μας εφόδια και τις επαγγελματικές μας δεξιότητες.

Ποιες είναι οι κεντρομόλες δυνάμεις που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο; Πέρα από τον απαραίτητο αμοιβαίο σεβασμό, εμπιστοσύνη και ανοιχτότητα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή και θεσμοθέτηση της «συναισθηματικής αγωγής» ως μάθημα, δομημένο ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών, σε όλες τις βαθμίδες. Αναγκαία επίσης θεωρείται η συνεργασία όλων των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών. Τέλος, προκειμένου η γνώση να είναι λειτουργική και παραγωγική, ο Παπάς (2004) επισημαίνει την αναγκαία διάκριση ανάμεσα στην ποσοτική και ποιοτική γνώση. Η ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών δεν αφορά την κάλυψη όλης της διδακτέας ύλης, όσο την αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που διευκολύνουν την πρόσβαση των παιδιών στα διδακτέα αντικείμενα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Ismajli & Imami-Morina, 2018). Οι αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής τονίζουν ότι η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία δεν αφήνει τα απαραίτητα περιθώρια ανάδειξης της δημιουργικότητας και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Brown et al., 2014), γι’ αυτό στην πράξη ας εργαζόμαστε ώστε να υπερνικούμε όποιες δυσκαμψίες προκειμένου να εφαρμόζεται όσο το δυνατόν περισσότερο η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ανδρούσου, Α. (2002-2004). Κίνητρο στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων.

Επιμορφωτικό υλικό *Κλειδιά και Αντικλείδια*. http://www.kleidiakaiantikleidia.net

Ζήση, Α. (2012). Φύλλο εργασίας για τα ρούχα του Χειμώνα. Ανακτήθηκε στον σύνδεσμο http://dreamskindergarten.blogspot.com/2012/01/blog-post_09.html

Ζήση, Α. (2011). Φύλλο εργασίας για τα φρούτα του Χειμώνα. Ανακτήθηκε στον σύνδεσμο

http://dreamskindergarten.blogspot.com/2011/11/blog-post_22.html?m=1

Ζωγραφάκη, Μ. (2002-2004). Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Επιμορφωτικό υλικό *Κλειδιά και Αντικλείδια*. http://www.kleidiakaiantikleidia.net

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (ελληνική μετάφραση). 2008. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Πρακτικός Οδηγός στη Μέθοδό μου.* Αθήνα: Γλάρος.

Παπάς, Α. (2004). Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, τ.Β΄. Αθήνα: Δελφοί.

Τζακώστα, Μ. (2014). Δραστηριότητες/ασκήσεις για παιδιά 8-12 ετών. Πράξη: Πιστοποίηση

ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας / εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Τζεβελέκου, Μ., Σταμούλη, Σ., Κάντζου, Β. & Ιακώβου, Μ. (2008). Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Ευρωπαϊκή κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσών και κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας. Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης, Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ξενόγλωσση

Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. New York: David McKay Co Inc.

Brown, P.C., Roediger III, H.L., & McDaniel, M.A. (2014). *Make It Stick. The Science of Successful Learning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Eurolangues.org (2019). Top 10 des jeux d'apprentissage des langues pour la classe – Apprendre une langue étrangère. Ανακτήθηκε από http://www.euro-langues.org/top-10-des-jeux-dapprentissage-des-langues-pour-la-classe-apprendre-une-langue-etrangere/

Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. International Journal of Instruction, 11(3), 207-218.

Vosniadou, S. (2010). International Handbook of Research on Conceptual Change. N.Y.: Routledge.

«Παιδαγωγική του Δάσους» Μελέτη και αποτελέσματα της υπαίθριας εκπαιδευτικής προσέγγισης στην Ελλάδα

Νίκη Καραχάλιου

Msc, Φιλόλογος
Συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων
Email: niki.karachaliou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σύγχρονες οικογένειες, και ειδικά τα παιδιά, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον, αφού περνούν περισσότερο χρόνο βλέποντας τηλεόραση ή παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια, αντί να είναι σε επαφή με τη φύση. Έτσι, τα τελευταία χρόνια, έχει δημιουργηθεί η τάση να ενταχθεί η «Παιδαγωγική του Δάσους» (Outdoor Learning) στο πρόγραμμα σπουδών των μαθητών, ώστε να έρχονται τα παιδιά σε επαφή με τη φύση και να απολαμβάνουν τα οφέλη από τη σχέση αυτή, σε όλα τα επίπεδα. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η πορεία της Παιδαγωγικής του Δάσους στην Ελλάδα και το εξωτερικό, γίνεται μια ιστορική αναδρομή σε αυτή την καινοτόμα διαδικασία μάθησης και μέσα από επισκόπηση ερευνών συνοψίζονται ενδιαφέροντα στοιχεία, συναφείς έννοιες και πορίσματα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, παρουσιάζονται τα οφέλη της για τους μαθητές από την επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον και προωθούνται ιδέες για περαιτέρω έρευνα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Outdoor Learning, εναλλακτική εκπαίδευση, Παιδαγωγική του Δάσους*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Παιδαγωγική του Δάσους είναι ένας νέος - για τα ελληνικά δεδομένα -, εναλλακτικός και οργανωμένος τρόπος εκπαίδευσης, που περικλείει το παιχνίδι στη φύση, προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, δραστηριότητες περιπέτειας, προγράμματα προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, εκδρομές, ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, όπως είναι η συνεργατικότητα, και πολλά άλλα στοιχεία, τα οποία στο σύνολό τους τιμούν την άμεση, ενεργή και βιωματική μάθηση σε φυσικά περιβάλλοντα (Institute for Outdoor Learning, 2012).

Η Παιδαγωγική του Δάσους πηγάζει από τη φιλοσοφία, τη θεωρία και τις πρακτικές της βιωματικής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η βιωματική εκπαίδευση είναι μία φιλοσοφία εκπαίδευσης, η οποία περιγράφει τη διαδικασία που προκύπτει από τη σχέση δασκάλου-μαθητή μέσα από την εμπειρία που έχουν με το περιβάλλον και περιεχόμενο μάθησης. (Institute for Outdoor Learning, 2012). Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού, αλλά και όλα τα φυσικά περιβάλλοντα, είναι για τα παιδιά, αλλά και για τους ενήλικες, ένα εργαστήριο, μία άτυπη μορφή μάθησης, όπου πραγματοποιούνται πολλά είδη κοινωνικής μάθησης (Zinger, 2002). Οι Erickson και Dobrovich (2005) τονίζουν ότι η αυτή η υπαίθρια παιδαγωγική προσέγγιση είναι μία μέθοδος μάθησης που χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις και συμπληρώνει ιδανικά τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Στις σύγχρονες οικογένειες, τα παιδιά, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον, κάτι που ο Richard Louv (2010) περιέγραψε ως «διαταραχή» της σύγχρονης εποχής, καθώς τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο βλέποντας τηλεόραση ή παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια, αντί να είναι σε επαφή με τη φύση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΣΤΟΧΟΙ

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να ανακαλύψει τις τάσεις για αυτήν την υπαίθρια εκπαιδευτική προσέγγιση στην Ελλάδα και το εξωτερικό και να συνοψίσει ενδιαφέροντα

στοιχεία και πορίσματα ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία. Επίσης, να μελετήσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν μελέτες περίπτωσης όπου εφαρμόστηκε αυτό το μοντέλο μάθησης. Για το σκοπό αυτό και με την επιθυμία της συμβολής στη διάδοση των αρχών της «Παιδαγωγικής του Δάσους», στο σώμα της εργασίας αρχικά θα παρουσιαστεί μια ιστορική αναδρομή του outdoor learning (όπως είναι ο αντίστοιχος διεθνής όρος) και στη συνέχεια η έρευνα θα επικεντρωθεί στην εφαρμογή του, τις δυσκολίες αλλά και τα οφέλη αυτού του τρόπου μάθησης και κυρίως της επαφής των μαθητών με φύση.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Οι πραγματικές και ακριβείς ρίζες της «Παιδαγωγικής του Δάσους» είναι άγνωστες, αλλά πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι οι απαρχές της βρίσκονται στους homo sapiens, καθώς ένα σημαντικό μέρος της ζωής και του χρόνου τους το περνούσαν εκπαιδευόμενοι για τον τρόπο επιβίωσης στη φύση και στον κόσμο.

Κοινωνιολογικά, από τότε που οι δυτικές κοινωνίες μετακινήθηκαν «προς τα μέσα», η Παιδαγωγική του Δάσους προέκυψε από την ανάγκη για επαφή με τη φύση, καθώς τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, μάθαιναν πια μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, μέσα από εικόνες και αναπαραστάσεις του κόσμου, αντί για τον κόσμο τον ίδιο. Σε έρευνα των Baranowski et al (1993) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας περνούν τον περισσότερο χρόνο τους μέσα σε κλειστούς - εσωτερικούς χώρους και η φυσική δραστηριότητά τους είναι σαφώς μικρότερη απ' ό, τι σε υπαίθριους χώρους.

Οι σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης έξω από την τάξη έχουν τις ρίζες τους σε διαφορετικές πρωτοβουλίες δράσεων κατά το 19ο αιώνα στην Αμερική, την Ευρώπη και την Αυστραλία.

Οι κατασκηνώσεις ίσως είναι από τις πρώτες μορφές τέτοιου είδους εκπαίδευσης, όπως και τα κινήματα προσκοπισμού. Ο προσκοπισμός θεσμοθετήθηκε το 1907 από τον Robert Baden-Powell και ήταν μία άτυπη μορφή εκπαίδευσης, που έδινε έμφαση σε πρακτικές δραστηριότητες στη φύση.

Το πρώτο κέντρο εξωσχολικών δραστηριοτήτων στην Ευρώπη, υπήρξε το «Outward Bound» στην Ουαλία, κατά το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Μετά ακολούθησαν και τα "Σχολεία του Δάσους" στη Δανία, τα οποία είχαν παρόμοιους στόχους.

Το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα αυξήθηκαν ραγδαία τα προγράμματα εξωσχολικής εκπαίδευσης παγκοσμίως. Τα κέντρα "Outward Bound» επεκτάθηκαν σε περισσότερες από σαράντα χώρες και στις ΗΠΑ δημιουργήθηκαν νέα προγράμματα που βασίζονταν στην εκπαίδευση «έξω από την τάξη», όπως το "Project Adventure" και το "National Outdoor Leadership School". Τη δεκαετία του 1980 διοργανώθηκαν και τα πρώτα προγράμματα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης για την εκπαίδευση «έξω από την τάξη». Παράλληλα, τη δεκαετία του 1990 αυξήθηκαν σημαντικά και ο τουρισμός περιπέτειας και ο οικοτουρισμός, όπως και τα προγράμματα κοινοτικής ανάπτυξης.

ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΔΑΣΟΥΣ

Παρ' όλο που πολλές έρευνες για το σύγχρονο τρόπο ζωής καταδεικνύουν ότι τα παιδιά περνούν το περισσότερο χρόνο τους σε εσωτερικούς χώρους, δεν ασχολούνται με δραστηριότητες φυσικής άσκησης (Pate et al, 1989) και έχουν ένα ολοένα και πιο στατικό και καθιστικό τρόπο ζωής, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα ποσοστά παιδικής παχυσαρκίας (Pate et al, 2004), η Παιδαγωγική του Δάσους είναι δύσκολο να οργανωθεί (Rickinson et al, 2004, Barker et al, 2003, Fisher, 2001).

Στην έρευνα που κάνανε οι Rickinson et al (2004) παρατήρησαν πέντε προβληματικές για την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων έξω από την τάξη.

Καταρχάς υπάρχει φόβος από πλευράς των γονέων, αλλά και εκπαιδευτικών για την υγεία και ασφάλεια των παιδιών έξω από την τάξη. Δεύτερον, υπάρχει έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τέτοιου είδους δραστηριότητες. Τρίτον, το πρόγραμμα των

σχολείων δεν είναι έτσι διαμορφωμένο, ώστε να δίνει το περιθώριο για εκπαιδευτικά προγράμματα έξω από την τάξη. Τέταρτον, υπάρχει έλλειψη χρόνου, υλικών και υποστήριξης για τέτοια προγράμματα. Πέμπτον, οι ευρύτερες αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα παρεμποδίζουν την εκπαίδευση έξω από την τάξη. (Rickinson et al, 2004, Barker et al, 2003, Fisher, 2001). Η Dyment (2005) σε έρευνα που έκανε παρατήρησε ότι όντως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν μπορούν να έχουν τον απόλυτο έλεγχο των παιδιών εκτός της σχολικής αίθουσας και επιπλέον αισθάνονται ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για να κάνουν μάθημα εκτός της τάξης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνά της, υπογράμμισαν την ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε να αισθανθούν οι εκπαιδευτικοί ασφαλείς ότι μπορούν να πάρουν τα παιδιά έξω από την τάξη.

Στην Ελλάδα, η «Παιδαγωγική του Δάσους» και γενικότερα η εκπαίδευση εκτός τάξης, συναντάται κυρίως ως κομμάτι της «Διδασκαλίας για την Αειφορία και το Περιβάλλον» και παίρνει την μορφή παιδαγωγικών προτάσεων για επισκέψεις σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές εκδρομές σε υπαίθριους χώρους, παιχνίδια σε ανοικτό χώρο ειδικά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και «περιβαλλοντικά προγράμματα» διαφόρων ειδών. Όλες αυτές οι παιδαγωγικές δραστηριότητες που εμπεριέχουν στοιχεία περιπέτειας, ανακάλυψης και ενεργού μάθησης θεωρούνται σημαντικές για τη βιωματική διδασκαλία αποτελώντας κομμάτι κυρίως της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993). Όμως, τέτοιου είδους δραστηριότητες εμπεριέχουν πάντα δυσκολίες στην εφαρμογή τους ειδικά στο δημόσιο σχολείο καθώς, πέρα από την ανάγκη διάθεσης και ενασχόλησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συχνά παρουσιάζονται εμπόδια όπως η γραφειοκρατία, η έλλειψη χρόνου, η χρηματοδότη. Έτσι, δυστυχώς, τα παιδιά στερούνται την συχνή επαφή με το φυσικό περιβάλλον της περιοχής τους ενώ πολλές φορές η αυλή του σχολείου τους δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένη, ώστε να αντισταθμίσει, ειδικά στις αστικές περιοχές, τη συνεχόμενη μείωση του φυσικού περιβάλλοντος στις γειτονιές (Simmons, 1998).

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΔΑΣΟΥΣ» ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ

Τα «σχολεία του Δάσους», ή αλλιώς «Σχολεία της Φύσης» ξεκίνησαν το 1950 στη Δανία, ως εναλλακτικός τύπος εκπαίδευσης έξω από την τάξη, όπου τα παιδιά ή/και οι ενήλικες μάθαιναν προσωπικές, κοινωνικές και τεχνικές δεξιότητες. Πλέον υπάρχει ένα μεγάλο δίκτυο «σχολείων του δάσους» στην Σκανδιναβία και τον Καναδά. Μέχρι το 2006 υπήρχαν περίπου 140 σχολεία του δάσους και στη Μεγάλη Βρετανία (O'Brien et al, 2008). Ο πληθυντικός «σχολεία» αναφέρεται σε μεγάλο αριθμό ομάδων ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στα σχολεία αυτά λοιπόν, ο δάσκαλος/συντονιστής/εκπαιδευτής, δεν χρειάζεται να μιλά, να διδάσκει, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά. Για παράδειγμα, σκαρφαλώνοντας σε δέντρα μαθαίνουν να εμπιστεύονται τον εαυτό τους, τις δυνάμεις τους, να καταπολεμούν τους φόβους τους, να αξιολογούν τον κίνδυνο, μαθαίνουν τον εαυτό τους. Κατ' αυτό τον τρόπο, ενισχύεται η συναισθηματική νοημοσύνη τους, αποκτούν ενσυναίσθηση, σεβασμό, αυτορρύθμιση. Τα σχολεία του δάσους χρησιμοποιούν τα δάση ως μέσα για να αναπτύξουν τα παιδιά αυτονομία και αυτοεκτίμηση. Μέσα στη φύση τα παιδιά μαθαίνουν για το φυσικό περιβάλλον, τα περίπλοκα οικοσυστήματα, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να επιλύουν προβλήματα, μαθαίνουν πιο αφαιρετικές έννοιες, όπως είναι τα μαθηματικά και η επικοινωνία. Στη Δανία, τα σχολεία του δάσους είναι «διάσημα» ανάμεσα σε δασκάλους και παιδιά. Όλοι οι συμμετέχοντες στα σχολεία του δάσους:

- θεωρούνται ισότιμοι και πολύτιμοι,
- γίνονται ικανοί να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν νέα πράγματα
- μπορούν να ρισκάρουν και να αντιμετωπίσουν προκλήσεις
- έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν και να παίρνουν πρωτοβουλίες μάθησης και εξέλιξης
- έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες επιτυχίας

- αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους εαυτούς τους και τους άλλους
- υποστηρίζονται στο να αναπτύσσουν δυνατές και θετικές σχέσεις με το φυσικό περιβάλλον (Institute for Outdoor Learning, 2012).

Στην Ελλάδα, το πρώτο ίσως σχολείο «της φύσης και των χρωμάτων», δημιουργήθηκε στον Φουρφουρά, ένα ορεινό δημοτικό σχολείο στο Αμάρι της Κρήτης, από έναν νέο εκπαιδευτικό, τον Άγγελο Πατσιά και δύο ακόμη νέους εκπαιδευτικούς, τον Γιάννη Μανωλακάκη και τη Γιούλη Μποσδελεκίδου. Οι τρεις αυτοί νέοι, κατάφεραν να αλλάξουν το εκπαιδευτικό σύστημα και να δημιουργήσουν ένα διαφορετικό σχολείο, όπου τα παιδιά μάθαιναν βιωματικά μέσα στη φύση. Όπως περιγράφει στο βιβλίο του ο Άγγελος Πατσιάς (2016), η βασική τους φιλοσοφία ήταν να μαθαίνουν τα παιδιά χωρίς να συνειδητοποιούν ότι μαθαίνουν. Αυτό το κατάφεραν αλλάζοντας τη μορφή των τάξεων και τη διακόσμησή τους και βοηθώντας τα παιδιά να φτιάξουν το δικό τους βοτανόκηπο, κουζίνα, θερμοκήπιο και κοτέτσι. Έτσι λοιπόν άρχισαν να μαθαίνουν την αυτοδιαχείριση. Επιπλέον, έγιναν ρεπόρτερ της «Φουρφουρά tv», βγήκαν στη Φύση με το «Δίκτυο των Ορέων», λασπώθηκαν, έμαθαν τη γη και μέσα από τη απόλυτη συνεργατικότητα δημιούργησαν αυτά και τόσα άλλα, μαθαίνοντας παράλληλα πώς να συνεργάζονται καλύτερα. Στόχος του σχολείου ήταν πρώτα η μάθηση και μετά η γνώση. Μέσα σε πέντε χρόνια το σχολείο αυτό κατάφερε να είναι μια από τις πιο πολυσυζητημένες εκπαιδευτικές προτάσεις της χώρας, με εκατοντάδες επισκέψεις από την Ελλάδα και το εξωτερικό (Πατσιάς, 2016).

Στη συνέχεια, ο Άγγελος Πατσιάς πήγε στο Τρίλοφο Θεσσαλονίκης, στο «Σχολείο της Φύσης», παρουσιάζοντας εκεί τα «alpha labs». Σε αυτά τα εργαστήρια, τα παιδιά παρακινούνται να πιστέψουν στον εαυτό τους και να απελευθερώσουν το δημιουργό που κρύβουν μέσα τους, παίζοντας, εξερευνώντας και λύνοντας προκλήσεις που εμφανίζονται, με καθημερινά υλικά. Αυτή, η καθαρή πρώτη ματιά των παιδιών είναι που ονόμασε «alpha» και πιστεύει ότι με τη φαντασία τους μπορούν τα παιδιά να δώσουν μοναδικές, πρωτοποριακές λύσεις στα προβλήματα του κόσμου μας.

Άλλες απόπειρες εφαρμογής της παιδαγωγικής πρακτικής των «Σχολείων του Δάσους» στην Ελλάδα είναι ένα Νηπιαγωγείο του Δάσους που δημιουργήθηκε την άνοιξη του 2012 στα Γιάννενα. Για ένα μήνα φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υλοποίησαν πλήρες πρόγραμμα «Νηπιαγωγείου του Δάσους», υπό την επιστημονική εποπτεία της Επίκουρης Καθηγήτριας Μαρίας Σακελλαρίου (Σακελλαρίου & Βάσση, 2012). Ακόμα, το καλοκαίρι του 2015 δημιουργήθηκε «Νηπιαγωγείο Δάσους» στα περίχωρα της Αθήνας, οι «Πευκίτες», με συνεχές πρόγραμμα, αρχικά τα Σαββατοκύριακα και έπειτα και καθημερινά, με τμήματα διαφορετικών ηλικιών και δυνατοτήτων, υπό την καθοδήγηση παιδαγωγού με πιστοποίηση στη Παιδαγωγική του Δάσους και της Διδάκτορος του Πανεπιστημίου Αθηνών Βασιλικής Κομπιλάκου (Πευκίτες, 2016) .

Τα Σχολεία της Φύσης και των Χρωμάτων είναι δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, που προτείνουν έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης, όπου η ψυχή και η δημιουργικότητα των παιδιών είναι στο επίκεντρο και είναι προτεραιότητα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι τη χώρα μας η Εκπαίδευση «έξω από την τάξη» υστερεί λίγο σε επίπεδο βιβλιογραφίας αλλά φαίνεται να υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις (συνεχώς αυξανόμενες τα τελευταία χρόνια) σε επίπεδο πρακτικής. Θεωρητικά ανήκει στην «Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον» που αποτελεί ένα από τα αγαπημένα θέματα προς διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, αναγνωρίζοντας τόσο τον διεπιστημονικό, βιωματικό χαρακτήρα της όσο και την άμεση ανάγκη για οικολογική ευαισθητοποίηση των επόμενων γενεών, αναζητούν καινούριες, μη τυπικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προκειμένου να επιτύχουν τους παιδαγωγικούς στόχους τους (Χρυσαφίδης, 2005). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί σταδιακά απομακρύνονται από την παραδοσιακή διδασκαλία στη τάξη και στρέφονται σε νέες μεθόδους, με μια από αυτές να είναι οι υπαίθριες δραστηριότητες.

ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Πολλές έρευνες υπογραμμίζουν ότι τα παιδιά ωφελούνται σε πολλά επίπεδα από την επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον (Lester and Maudsley, 2007). Επιπλέον, όσο περισσότερο, χρονικά και ποιοτικά, βρίσκονται στη φύση ή κοντά σε αυτή, τόσο περισσότερο επωφελούνται (Wells and Evans, 2003, Kahn, 1999). Τα παιδιά άλλωστε, βρίσκουν την ύπαιθρο πιο ελκυστική για να παίξουν από τους εσωτερικούς, κλειστούς χώρους (Greenman et al, 2005). Τα οφέλη που έχουν τα παιδιά είναι σε όλα τα επίπεδα (Rickinson et al, 2004).

- σωματικό
- κοινωνικο-ψυχολογικό, γνωστικό
- ακαδημαϊκό (Kellert, 2005)

Πιο συγκεκριμένα, οι Rickinson et al (2004) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά επωφελούνται από τρία είδη εξωσχολικών δραστηριοτήτων: από επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους, από την εξωσχολική εκπαίδευση μέσω περιπέτειας και από υπαίθριους χώρους παιχνιδιού και εκπαιδευτικά προγράμματα στις κοινότητες. Όπως υπογραμμίζουν οι διεθνείς οδηγίες φορέων υπεύθυνων για τη φυσική και αθλητική εκπαίδευση (NASPE, 2000), τα παιδιά μέχρι πέντε ετών χρειάζεται να έχουν τουλάχιστον μία ώρα φυσικής δραστηριότητας σε υπαίθριους χώρους.

Οι υπαίθριοι χώροι προσφέρουν μεγαλύτερο χώρο και ελευθερία κίνησης στα παιδιά, καθώς και κατάλληλα υλικά που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν με όλο τους το σώμα και παράλληλα ενισχύουν κινητικότητα τους (Davies, 1996). Σε σωματικό επίπεδο λοιπόν, τα παιδιά που έχουν την εμπειρία του παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους είναι περισσότερο ενεργά και δημιουργικά (Bell and Dyment, 2006). Επιπλέον, γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για την (υγιεινή) διατροφή, ειδικά αυτά που μαθαίνουν να καλλιεργούν μόνα τους προϊόντα, κι έτσι είναι πιθανότερο να τρώνε φρούτα και λαχανικά (Bell and Dyment, 2008). Οι Morris and Zidenberg-Cherr (2002) βρήκαν ότι τα παιδιά αυτά είναι πιθανότερο να συνεχίσουν τις υγιεινές διατροφικές συνήθειες και σε όλη την ενήλικη ζωή τους. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που έχουν επαφή με τη φύση αρρωσταίνουν λιγότερο και έχουν καλύτερη φυσική κατάσταση (Fjortoft and Sageie, 2001). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι όσο περισσότερο χρόνο βρίσκονται τα παιδιά και οι έφηβοι στην ύπαιθρο, τόσο λιγότερα προβλήματα όρασης εμφανίζουν.

Η Παιδαγωγική του Δάσους βοηθά τα παιδιά να κατανοούν και να σέβονται τη φύση, την αλληλεξάρτηση των ανθρώπων, ζώων, φυτών και κύκλων ζωής όλων των συστημάτων (Council for Learning Outside the Classroom, 2009). Μία μεγάλη μετα-αναλυτική έρευνα, υποστηρίζει ότι τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν συνολικά περισσότερη θετική επίδραση στα παιδιά όσον αφορά την αίσθηση εαυτού, ικανότητες ηγεσίας και δεξιότητες επικοινωνίας (Hattie et al, 1997) και ενισχύουν την ανεξαρτησία και αυτονομία των παιδιών (Bartlett, 1996). Σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο λοιπόν, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά και ειδικά τα κορίτσια, τα οποία έχουν πρόσβαση σε πράσινα περιβάλλοντα, έχουν καλύτερη αυτορρύθμιση και αυτοπειθαρχία (Taylor et al, 2001). Το φυσικό περιβάλλον βοηθά στη μείωση του στρες, ειδικά στα παιδιά που βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες (Wells and Evans, 2003). Επιπλέον, η επαφή με τη φύση και τα στοιχεία της, δημιουργεί καλή διάθεση (Taylor et al, 2002) και μεγαλύτερο ενθουσιασμό, ενδιαφέρον και κίνητρα για μάθηση (Lieberman and Hoody, 1998). Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν μεγαλύτερη επαφή με τη φύση, παρουσιάζουν με μικρότερη συχνότητα διαταραχές της συμπεριφοράς, άγχος και κατάθλιψη, και έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Wells and Evans, 2003). Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που παίζουν στη φύση ή σε υπαίθριους χώρους βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Herrington and Studmann, 1998), παίζουν πιο δημιουργικά, μειώνεται η επιθετική συμπεριφορά μεταξύ τους και τα ατυχήματα και αναπτύσσουν γενικότερα καλύτερη διάθεση για τους άλλους (Hines, 2005, Moore, 1996). Το παιχνίδι σε διαφορετικά φυσικά περιβάλλοντα έχει βρεθεί να μειώνει ή και να εξαφανίζει τελείως τον παιδικό εκφοβισμό (bullying) (Malone

and Tranter, 2003). Οι Burdette and Whitaker (2005) τονίζουν ότι τα παιδιά που έχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης μέσα από το ελεύθερο και μη-δομημένο παιχνίδι στη φύση είναι πιο ευτυχισμένα, από αυτά που παίζουν μέσα στην τάξη και αναπτύσσουν καλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα (Wells and Evans, 2003). Αντίθετα, τα παιδιά που δεν εξοικειώνονται από μικρή ηλικία με τη φύση και δεν αποκτούν θετικές εμπειρίες, είναι πιθανό να αναπτύξουν φόβους και προκαταλήψεις απέναντι στη φύση και τα στοιχεία της (Beach, 2003).

Τα παιδιά έχουν τη φυσική περιέργεια να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους και όταν βρίσκονται στη φύση, αυτή η αίσθηση της περιέργειας εντείνεται (Cobb, 1977, Louv, 1991). Η περιέργεια άλλωστε θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά κίνητρα στη δια βίου εκπαίδευση (Wilson, 1997). Οι έρευνες δείχνουν λοιπόν, ότι σε γνωστικό επίπεδο, τα παιδιά που εκτίθενται σε φυσικά περιβάλλοντα συχνά, μπορούν και συγκεντρώνονται καλύτερα και έχουν γενικώς καλύτερες γνωστικές ικανότητες (Wells, 2000). Το φυσικό περιβάλλον λειτουργεί ιδιαίτερα βοηθητικά και θεραπευτικά σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και σε παιδιά με διάσπαση προσοχής ή/και υπερκινητικότητα (Kuo and Taylor, 2004). Οι Maynard et al (2013) βρήκαν ότι μαθητές που στην τάξη χαρακτηρίζονταν ως «αδύναμοι», όταν εμπλέκονταν σε δραστηριότητες στη φύση με δική τους πρωτοβουλία, συμπεριφέρονταν τελείως διαφορετικά, με τελείως διαφορετικά αποτελέσματα στην επίδοσή τους. Επιπλέον μαθητές από σχολεία που υποστηρίζουν την εκπαίδευση έξω από την τάξη (πχ σχολεία του δάσους) πήγαιναν μετέπειτα στο δημοτικό επιδείκνυαν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση, στη γραφή και τα μαθηματικά (Gorges, 2011). Τα παιδιά που έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν έξω από την τάξη αναπτύσσουν καλύτερα και την κριτική σκέψη (Monroe, 2004). Οι έρευνες επισημαίνουν ότι το παιχνίδι και ειδικά αυτό που λαμβάνει χώρα στη φύση βελτιώνει και τη μνήμη (Diamond et al, 1964). Η φύση, ως ένα περιβάλλον πλούσιο σε νέα ερεθίσματα, βοηθά τον εγκέφαλο να αναπτυχθεί καλύτερα, όπως και όλες τις νευρωνικές δραστηριότητές του και άρα ικανότητες των παιδιών. Οι Pellegrini and Holmes (2006) έδειξαν ότι οι μαθητές έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσοχή όταν είναι ελεύθερα να παίξουν χωρίς καθοδήγηση από τους ενήλικες. Οι Fisher and Birch(1999) σε μία μετα-αναλυτική έρευνά τους βρήκαν ότι το συμβολικό παιχνίδι, στο οποίο εμπλέκονται κατ' εξοχήν στη φύση τα παιδιά, έχει σαν αποτέλεσμα τη σημαντική βελτίωση στις γνωστικές-γλωσσικές και κοινωνικές επιδόσεις τους. Όταν τα παιδιά παίζουν σε φυσικά περιβάλλοντα οξύνεται η φαντασία τους, η δημιουργικότητά τους κι έτσι αποκτούν καλύτερες γνωστικές ικανότητες (Moore and Wong, 1997, Taylor et al, 1998, Fjortloft, 2000). Επιπλέον αποκτούν καλύτερη συνείδηση, καταλαβαίνουν καλύτερα τη σχέση αιτίου-αιτιατού και αποκτούν δεξιότητες παρατήρησης και επίλυσης προβλημάτων (Pyle, 2002).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Παιδαγωγική του Δάσους, αν και σε ιδιωτικά σχολεία συνήθως εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών των μαθητών, είναι καινούριο φαινόμενο στο δημόσιο τομέα στην Ελλάδα. Η επιτυχία και η δημοσιότητα που πήρε το «σχολείο των χρωμάτων και της φύσης» στο Φουρφουρά, με τον Άγγελο Πατσιά, ίσως άνοιξε το δρόμο και για άλλες τέτοιου είδους δράσεις στα δημόσια σχολεία. Η πρωτοβουλία αυτή έδειξε και στον υπόλοιπο κόσμο, γονείς και εκπαιδευτικούς, τα οφέλη που έχουν τα παιδιά από την ενασχόλησή τους με τη φύση, σε όλα τα επίπεδα. Με τη θέληση και κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η αυτή η σύγχρονη υπαίθρια εκπαιδευτική προσέγγιση μπορεί να είναι μέρος όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για μια πιο ολοκληρωμένη και επιτυχή μόρφωση.

Τα παιδιά που μαθαίνουν έξω από την τάξη αναπτύσσονται καλύτερα σωματικά, κοινωνικά, ψυχολογικά, πνευματικά. Είναι παιδιά με καλύτερες αποδόσεις, με καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες, πιο χαρούμενα, με μεγαλύτερο ζήλο για μάθηση. Τελικά, με έναν πολύ απλό τρόπο, την μάθηση έξω από την τάξη, τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν τη διαδικασία της μάθησης και όχι τα αποτελέσματα αυτής. Αυτό τα κάνει να ενδιαφέρονται περισσότερο και να

θέλουν να προσπαθούν περισσότερο. Γίνονται παιδιά με κίνητρα για μάθηση. Κι έτσι αναπτύσσονται και εξελίσσονται καλύτερα.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ

Μια πρόταση για μετέπειτα έρευνα σχετική με την «Παιδαγωγική του Δάσους» θα μπορούσε να αποτελέσει η συγκριτική έρευνα σε σχολεία αστικών και μη αστικών περιοχών. Είναι φυσικό, τα σχολεία που βρίσκονται σε μη αστικές περιοχές να έχουν το πλεονέκτημα της ευκολότερης πρόσβασης στη φύση και κάτι τέτοιο ίσως δώσει κίνητρο στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην επαρχία να μεταφέρουν το μάθημα τους εκτός σχολικής τάξης με σχετική ευκολία.

Μια ενδιαφέρουσα δράση θα ήταν επίσης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από σεμινάρια βιωματικού τύπου, προκειμένου να τους δοθεί κίνητρο μέσω της ενημέρωσης τους για προτάσεις δραστηριοτήτων αλλά και της καθοδήγησης για να αντιμετωπίσουν τα πιθανά εμπόδια. Όλα αυτά τα δεδομένα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε έναν οδηγό για την «Παιδαγωγική του Δάσους» ή γενικότερα για παιδαγωγικές δραστηριότητες έξω από την τάξη, στον οποίο θα παρουσιάζονταν όχι μόνο οι θεωρητικές βάσεις αυτής της μεθόδου εκπαίδευσης αλλά και οδηγίες για την οργάνωση των δραστηριοτήτων, προτεινόμενες λύσεις πιθανών προβλημάτων, πηγές και παιδαγωγικοί στόχοι.

Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η άποψη των ίδιων των μαθητών αλλά και των γονέων για αυτή την καινοτόμα μέθοδο διδασκαλίας. Όπως διαπιστώθηκε πιο πάνω, υπάρχουν πολλοί ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της με κυριότερο τον φόβο από την πλευρά των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών, αλλά θα πρέπει και οι δύο πλευρές να αναλογιστούν ότι είναι απογοητευτικό τα παιδιά να στηρίζονται μόνο στους γονείς τους για να αποκτήσουν εμπειρίες στη φύση, να κοινωνικοποιηθούν μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού και γενικά να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους. Είναι ελπίδα όλων, μέσα από ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς, οι υπαίθριες δραστηριότητες να βρουν τη θέση τους στο ελληνικό σχολείο, και να μπορέσουν να αναπτυχθούν αντίστοιχα καινοτόμα προγράμματα σε μεγαλύτερο βαθμό και στη χώρα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*: *Αρχές-Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις* (7η Ανατύπωση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Πατσιάς, Άγγελος (2016). *Το Σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων*. *Εκδόσεις Φυλάτος*.

Πευκίτες. (2016). Σχολείο του Δάσους «Πευκίτες». Ανάσυρση στις 3/12/2020 από https://www.facebook.com/PEFKITES

Σακελλαρίου, Μ., & Βάσση, Χ. (2012). Εργαστήριο 3: Νηπιαγωγεία χωρίς τοίχους και πόρτες. Νηπιαγωγεία του Δάσους, Ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα προσχολικής Αγωγής. Ανάσυρση στις 3/12/2020 από http://earlychildhoodpedagogy.gr/dasiko-nipiagwgeio/61- eisigisi-peekpe-thessaloniki-2012

Χρυσαφίδης, Κ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση. Στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Baranowski, T, Thompson, W.O, Durant, R.H., Baranowski, J. and Puhl, J. (1993). Observations on Physical Activity in Physical Locations: Ager Gender, Ethnicity, and Month Effects. *Journal of Research Quarterly for Exercise and Sport,* 64(2).

Bartlett, Sheridan (1996). Access to Outdoor Play and its Implications for Healthy Attachments. *Unpublished article*, Putney, VT.

Beach, D. (2003). Coastal Sprawl: The Effects of Urban Design on Aquatic Ecosystems. *Pew Oceans Commission*

Bell, A. and Dyment, J.E. (2006). Grounds for Action: Promoting Physical Activity Through School Ground Greening in Canada. *Evergreen.*

Burdette, H.L. and Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation and Affect. *Arch Pediatr Adolescence Medicine,* 159(1): 46-50.

Cobb, E. (1977). *The Ecology of Imagination in Childhood*, New York, Columbia University Press.

Council for Learning Outside the Classroom (2009). Learning Outside the Classroom Manifesto. *Department for Education and Skills.* DIES Publications, Nottigham.

Davies, Bernard (1996). Volunteering Versus Professionalism. *National Youth Agency.*

Diamond, JM. (1964). The mechanism of isotonic water transport. *The Journal of General Physiology, 161:474-502.*

Dyment, JE. (2005). Green School Grounds as Sites for Outdoor Learning: Barriers and Opportunities. *International Research in Geographical and Environmental Education,* 14 (1).

Erickson-Dobrovich, I. (2005). Definition of Outdoor Education. Learning in Motion Project. *Studiefamjadete,* Uppsala, Sweden.

Fisher, J.O. and Leann, L. Birch. (1999). Restricting Access to foods and Children's Eating. *Appetite, 32(3),* 405-419.

Fisher, J.A. (2001). The demise of fieldwork as an integral part of science education in UK schools: a victim of cultural change and political pressure? *Pedagogy, Culture and Society,* 9, 1, 75-96.

Fjortloft, I. (2000). Motor Fitness in Pre-primary School Children: The EUROFIT motor fitness test Explored on 5-7 Year Old Children. *Pediatric Exercise Science,* 12: (4), 424-436.

Fjortoft, I. and Sageie, J. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: Landscape Description and Analysis of a Natural Landscape. *Landscape and Urban Planning* 48 (1/2), 83-97.

Gorges, R. (2011). *Waldkindergardenkinder Im Ersten Schuljahr*. Wayback Maschine.

Greenman, P., Tomada, G. Schneider, B. and Fonzi, A. (2005). Friendship as a Predictor of Adjustment Following a Transition to Formal Academic Instruction and Evaluation. *International Journal of Behavioral Development,* 29(4), 314-322.

Herrington, S. and Studmann, K. (1998). Landscape Interventions: New Directions for the Design of Children's Outdoor Play Environments. *Landscape and Urban planning,* 42(2), 191-205.

Hattie, J.A., Marsh, H.W., Neill, J.T. and Richards, G.E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that have a lasting effect. *Review of Educational Research,* 67, 43-87.

Hines, M. (2005). Brain Gender. *Oxford University Press.*Institute for Outdoor Learning, 2012

Kahn, P.H. (1999). *The Human Relationship With Nature: Development and Coultoure.* MIT Press.

Kellert, SR. (2005). Wooing of the Earth. *Environmental History*, 10(4), 712-714.

Kuo, F.E. and Taylor, F.A. (2004). A Potential Natural Treatment for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study. *American Journal of Public Health,* 94(9), 1580-1586.

Lester, S. and Maudsley, M. (2007). Play, Naturally. *Play England,* 47-49.

Lieberman, Gerald A. and Hoody, Linda, L (1998). Closing the Achievement Gap. State Education and Environment Round Table.

Louv, Richard (1991). *Childhood's Future,* New York, Doubleday.

Louv, Richard (2010). *Last Child in the Woods*. Atlantic Books.

Malone, Karen and Tranter, Paul (2003). Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds, *Children, Youth and Environments,* 13 (2).

Maynard, Trisha, Waters, Jane, Clement, Jennifer (2013). *Child-initiated learning, the outdoor environment and the "underachieving" child. Early Years.* 33 (3): 212.

Monroe, Ernest (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*. 10 (4): 522.

Moore, R. and Wong, H. (1997). *Natural Learning: Rediscovering Nature's Way of Teaching*. Berkeley, CA: MIG Communications.

Morris, J.L. and Zidenberg-Cherr, S. (2002). Nutrition to Grow on: a Garden Enhanced Nutrition Education Curriculum for Upper-Elementary Schoolchildren, *Journal of Nutrition Education and Behavior,* 34, 3, 175-6.

Moore, Robin (1996). Compact Nature: The Role of Playing and Learning Gardens on Childrens' Lives. *Journal of Therapeutic Horticulture,* 8, 72-82.

NASPE (2000). Committee on Sports Medicine and Fitness and Committee on School Health. Physical Fitness and Activity in Schools. *Pediatrics, 105(5), 1156-1157.*

O'Brien, R., Story, M. and Glanz, K. (2008). Creating Healthy Food and Eating Environments: Policy and Environmental Approaches. *Annu.Rev.Public Health, 29, 253-272.*

Pate, R.R., Pfeiffer, K.A., Trost, S.G., Ziegler, P. and Dowda, M. (2004). Physical Activity Among Children Attending Preschools. *Pediatrics, 114(5),* 1258-1263.

Pellegrini, A.D. and Holmes, R.M. (2006). The Role of Recess in Primary School. In D.G. Singer, R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive ans Socio-Emotional Growth.* Oxford: Oxford University Press (36-53).

Pyle, Robert (2002). Eden in a Vacant Lot: Special Places, Species and Kids in Community of Life. In: *Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations.* Kahn, P.H. and Kellert, S.R. (eds.) Cambridge: MIT Press

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. and Benefield, P. (2004). A Review of Research on Outdoor Learning. *National Foundation for Educational Research and King's College London.*

Simmons, D. (1998). Using natural settings for environmental education: Perceived Benefits and Barriers. *The Journal of Environmental Education,* 29(3), 23. DOI: 10.1080/00958969809599115

Taylor, A.F., Wiley, A., Kuo, F.E. and Sullivan, W.C. (1998). Growing up in the Inner City: Green Spaces as places to grow. *Environment and Behavior,* 30(1), 3-27.

Taylor, A.F., Kuo, F.E. and Sullivan, W.C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior,* 33(1), 54-77.

Taylor, A.F., Kuo, F.E. and Sullivan, W.C. (2002). Views of Nature and Self-Discipline: Evidence from Inner City Children, *Journal of Environmental Psychology,* 22, 49-63.

Wells, Nancy, M. (2000). At Home with Nature, Effects of "Greeness" on Childrens' Cognitive Functioning, *Environment and Behavior,* 32(6), 775-795.

Wells, Nancy, M. and Evans, Gary W. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behavior,* 35(3), 311-330.

Wilson, Ruth (1997). The Wonders of Nature-Honoring Childrens' Ways of Knowing, *Early Childhood News,* 6(19).

Zinger, T., Carmeli, E., Morad, M. and Merrick, J. (2005). Can Physical Training have an Effect on Well-Being in Adults with Mild Intellectual Disability? *Mechanisms of ageing and development,* 126(2), 299-304.

Ιστορικό Γυμνάσιο Ανδρίτσαινας - Ένα Σχολείο Πριν Από Την Επανάσταση Του 1821. Δημόσια Ιστορική Βιβλιοθήκη Ανδρίτσαινας

Πολυξένη Χαραλαμποπούλου

Msc. Τμήματος Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Κατεύθυνση Εκπαίδευση & Πολιτισμός, Χαροκόπειου Πανεπιστημίου
Πολιτικός Μηχανικός ΕΜΠ. Εκπαιδευτικός ΠΕ81
Email: ainex4@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Ιστορικό Γυμνάσιο της Ανδρίτσαινας είναι ένα από τα πρώτα σχολεία της Ελλάδας με ενεργό ρόλο στην Επανάσταση του 1821. Στην Ανδρίτσαινα λειτουργούσε Δημοτικό σχολείο από τα τέλη του 18ου αιώνα το οποίο καταστράφηκε στα Ορλωφικά. Το Ιστορικό Γυμνάσιο Ανδρίτσαινας ιδρύθηκε το 1819. Το ίδιο έτος κατασκευάστηκε σχολικό κτήριο το οποίο καταστράφηκε από τον Ιμπραήμ. Ξαναχτίστηκε σε σχέδια του αρχιτέκτονα Δ. Σταυρίδη. Το 1840 ο Κωνσταντίνος Αγαθόφρων Νικολόπουλος δώρισε στην Ανδρίτσαινα τη σπάνια βιβλιοθήκη που διατηρούσε στο Παρίσι. Μετά την ίδρυση του «Ελληνικού Βασιλικού Σχολείου Ανδρίτσαινας» κατασκευάσθηκε κτήριο σε σχέδια του μηχανικού Μ. Κανελόπουλου με ειδική πτέρυγα που λειτούργησε ως Βιβλιοθήκη. Το 1932 έγιναν εργασίες επισκευής και επέκτασης του κτηρίου σε σχέδια του μηχανικού Π. Γαρέζου. Η μορφή αυτή διατηρείται ως σήμερα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Ιστορικό Γυμνάσιο Ανδρίτσαινας, Επανάσταση 1821.*

ABSTRACT

The Historical High School of Andritsaina is one of the first schools in Greece with an active role in the Revolution of 1821. An elementary school operated in Andritsaina from the end of the 18th century, which was destroyed in Orlofika. The Historical High School of Andritsaina was founded in 1819. In the same year a school building was built which was destroyed by Ibrahim. It was rebuilt according to the plans of the architect D. Stavridis. In 1840, Constantine Agathofron Nikolopoulos donated to Andritsaina the rare library he maintained in Paris. After the founding of the "Hellenic Royal School of Andritsaina", a building was constructed according to the designs of the engineer M. Kanelopoulos with a special wing that functioned as a Library. In 1932, repairs and expansion works of the building were carried out according to the plans of the engineer P. Garezos. This form is preserved to this day.

KEYWORDS: *Historic High School of Andritsaina, The Greek Revolution of 1821.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Ιστορικό Γυμνάσιο της Ανδρίτσαινας είναι ένα από τα πρώτα σχολεία της Ελλάδας. Ιδρύθηκε το 1819 υπό την επωνυμία «Ελληνική Σχολή Ανδριτσαίνης» ως επίσημος εκπαιδευτικός φορέας και κατασκευάστηκε το πρώτο σχολικό κτήριο (Χρυσανθόπουλος, 1888). Σύμφωνα με το Πανελλήνιο Λεύκωμα Εθνικής Εκατονταετηρίδος (1821-1930) τα πρώτα σχολεία στην Πελοπόννησο ήταν τα εξής: Φιλοσόφου, Δημητσάνης, Βυτίνης, Καλαμών, Λαγκαδίων, Ανδριτσαίνης, Μυστρά, Τριπόλεως, Δολιανών, Άργους, Ναυπλίου, Μονεμβάσιας και Κορώνης (Χατζηιωάννου, 1930). Επανιδρύθηκε το 1882 και πρώτο έτος λειτουργίας, με αυτή τη μορφή, λογίζεται το έτος 1889 (Χαραλαμπόπουλος, 1976). Το σχολείο βρίσκεται και σήμερα σε λειτουργία. Στεγάζει Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο με ολιγάριθμους μαθητές, όπως άλλωστε συμβαίνει τα τελευταία χρόνια σε όλα τα σχολεία των

ορεινών περιοχών της ερειπωμένης ελληνικής υπαίθρου. Έως το 1998 στέγαζε σε ειδική πτέρυγα τη Δημόσια Ιστορική Βιβλιοθήκη Ανδρίτσαινας.

Σχολείο, με πρωτοβουλία εκκλησιαστικών παραγόντων, λειτουργούσε στην Ανδρίτσαινα πριν από το 1750. Στεγαζόταν στην ανδρική Μονή της Παναγίας και δάσκαλοί του χρημάτισαν κληρικοί και λογάδες από τη Σχολή της Δημητσάνας (Γαργαλιάνος, 2014). Σημειώνεται στο σημείο αυτό πως ιδιαίτερο ρόλο στην εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την εξεταζόμενη περίοδο έπαιξαν όχι μόνο οι Έλληνες ορθόδοξοι μοναχοί και ιεροδιάκονοι αλλά και οι ιεραπόστολοι της Αγγλικανικής Εκκλησίας καθώς και άλλων αποστολικών εταιρειών της Αμερικής. Η Σύρος αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα. Η ίδρυση σχολείων και μάλιστα αλληλοδιδακτικών, όπως ήταν και το σχολείο στην Ανδρίτσαινα, αποτελούσε κύρια προτεραιότητά τους. Οι ιεραπόστολοι μπορούσαν να ιδρύουν σχολεία στην Ελλάδα χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Ζαχαράκης, 2009).

Η Ανδρίτσαινα διαδραμάτισε ενεργό ρόλο στα «Ορλωφικά» με αποτέλεσμα να υποστεί μεγάλες καταστροφές ως αντίποινα. Το 1770, λίγο μετά τα Ορλωφικά, επειδή η περιφέρεια έλαβε μέρος σε αυτά με αρχηγό τον Αναστάσιο Χρήστου, ο οποίος ήταν και δάσκαλος, το σχολείο κάηκε. Ο Αναστάσιος Χρήστου συνελήφθη και κρεμάστηκε από τους Τουρκαλβανούς στη θέση Καμίνι ή σύμφωνα με άλλους στο Μοναστήρι της Παναγίας. Το σχολείο παρέμεινε κλειστό μέχρι το 1783 (Γαργαλιάνος, 2014).

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΝΔΡΙΤΣΑΙΝΑΣ

Το Ιστορικό Γυμνάσιο της Ανδρίτσαινας διαδραμάτισε ενεργό ρόλο στην κήρυξη της Επανάστασης στην ορεινή Ηλεία, μεταλαμπαδεύοντας τα ελληνικά ιδεώδη και ενδυναμώνοντας το φρόνημα των υπόδουλων Ελλήνων της ευρύτερης περιοχής με τα νάματα της Ελευθερίας. Απετέλεσε δε, τόπο συνάντησης των οπλαρχηγών της περιοχής αλλά και χώρο φύλαξης όπλων και πυρομαχικών. Στην ορεινή Ηλεία και συγκεκριμένα στην Ανδρίτσαινα, την Επανάσταση κήρυξαν οι εκεί Φιλικοί, αφού από την Ανδρίτσαινα καταγόταν ο συνιδρυτής της Φιλικής Εταιρείας Παναγιώτης Αναγνωστόπουλος. Ο Αναγνωστόπουλος ήταν εξίσου σημαντικός με τα ιδρυτικά μέλη (Τσελέκης, 2020). Χωροταξικά να αναφερθεί πως το σπίτι του Παναγιώτη Αναγνωστόπουλου βρίσκεται σε επαφή με τον προαύλιο χώρο του σχολείου, ενώ ακριβώς απέναντι βρίσκεται ο Ιερός Ναός της Αγίας Βαρβάρας, επίσης εφαπτόμενος του προαύλιου χώρου του σχολικού συγκροτήματος.

Ο ναός της Αγίας Βαρβάρας είναι γνωστός από την εποχή της Β΄. Ενετοκρατίας (1687 - 1715), αφού είναι καταγεγραμμένος κατά το έτος 1699 για λογαριασμό των Βενετών (Ντόκος, 1985). Έχει ιδιαίτερη ιστορική σημασία για την περιοχή αφού εκεί στις 26 Μαρτίου 1821 έγινε η επίσημη ύψωση της Σημαίας της Επανάστασης των κατοίκων της περιφέρειας από τον Ανδριτσαινίτη Παπαγιαννάκη Σακελλάριο, καθώς και η εκλογή του οπλαρχηγού Τζανέτου Χριστόπουλου ως αρχηγού των ολυμπιακών αρμάτων. Ο Τζανέτος Χριστόπουλος (1788-1878) καταγόταν και αυτός από την Ανδρίτσαινα. Επιπλέον ο ναός της Αγίας Βαρβάρας λειτούργησε για κάποιο διάστημα και ως σχολείο. Ο ναός καταστράφηκε από τον Ιμπραήμ στις 20 Μαΐου 1826 (Χαραλαμπόπουλος, 1975).

Στις 27 Μαρτίου 1821 έγινε δέηση εντός του ναού και οι αγωνιστές της περιοχής ξεκίνησαν για την πρώτη μάχη της ελληνικής επανάστασης «εκ του συστάδην», στα στενά του Αγίου Αθανασίου, απέναντι από το κάστρο της Καρύταινας, όπως άλλωστε αναφέρει ο Διονύσιος Κόκκινος στην Ιστορία της Ελληνικής Επανάστασης, «…οι δε Έλληνες της Ανδριτσαίνης, μετά την διάβασι των Φαναριτών, συνεκεντρώθησαν με άλλους της περιφερείας προστρέξαντες εκεί, εις την Αγίαν Βαρβάραν, όπου, κατόπιν δεήσεως, εκήρυξαν την Επανάστασιν» (Κόκκινος, 1974). Επίσης ο ιστορικός Σπυρίδων Τρικούπης αναφέρει: «…Αύτη ήτον η πρώτη εν τάξει μάχη της Πελοποννησιακής Επαναστάσεως μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων» (Σύλλογος Ολυμπίων, 1970).

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΟ

Στο σημείο αυτό επιχειρήθηκε να τοποθετηθούν με χρονική ακολουθία, γεγονότα που αφορούν σε ένα σύνολο αλλεπάλληλων προσπαθειών που έγιναν στο πέρασμα του χρόνου με μόνο στόχο την ίδρυση αλλά και τη βιώσιμη λειτουργία σχολείου στην Ανδρίτσαινα, παρά τις κατά καιρούς αντιξοότητες. Για την καλύτερη εποπτεία των παρατιθέμενων στοιχείων δημιουργήθηκε ένα χρονολόγιο το οποίο έχει χωριστεί σε δυο μεγάλες περιόδους. Η πρώτη περίοδος αρχίζει από το 1783 και ολοκληρώνεται το έτος 1875. Η δεύτερη περίοδος ξεκινά το 1875 και καταλήγει στο έτος 1932.

Πριν την παράθεση του χρονολογίου πρέπει να αναδειχθεί ο ρόλος ενός προσώπου το οποίο διαδραμάτισε διαχρονικά πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανοικοδόμηση και συντήρηση του Σχολείου. Πρόκειται για το Νικόλαο Μπαμπαδήμο ο οποίος κατά την πρώτη περίοδο που εξετάζουμε (1783-1875) και συγκεκριμένα το 1819 δώρισε έκταση πάνω στην οποία έχτισε με ίδιους πόρους το πρώτο σχολικό κτήριο όπου στεγάστηκε το «Ιστορικό Γυμνάσιο Ανδριτσαίνης» ενώ ταυτόχρονα συνέδραμε στην εξασφάλιση του θεσμικού του ρόλου, συνεπικουρώντας τις προσπάθειες ίδρυσής του ως επίσημου εκπαιδευτικού φορέα.

Το 1830 πάλι με ίδιους πόρους ξανάχτισε το σχολείο που είχε καταστραφεί ολοσχερώς από τον Ιμπραήμ σε σχέδια του αρχιτέκτονα μηχανικού Δ. Σταυρίδη. Ο Σταυρίδης απεστάλη στην Ανδρίτσαινα για το σκοπό αυτό με εντολή του Κυβερνήτη της Ελλάδας Ιωάννη Καποδίστρια κατόπιν επικοινωνίας του Νικόλαου Μπαμπαδήμου με τον ίδιο μέσω σχετικής επιστολής. Για αυτές του τις δραστηριότητες ο Μπαμπαδήμος έλαβε «Ευχαριστήρια Επιστολή» από τον ίδιο τον Καποδίστρια με τη διαβεβαίωση ότι η Κυβέρνηση θα χορηγεί το μισθό του αλληλοδιδακτικού διδασκάλου (Χαραλαμπόπουλος, 1976). Κατά τη δεύτερη χρονική περίοδο (1875 – 1932) και συγκεκριμένα το 1879, μετά από 60 χρόνια προσωπικής στήριξης, ο Μπαμπαδήμος κληροδότησε το σχολείο στην κοινότητα της Ανδρίτσαινας και η συντήρηση του κτηρίου γινόταν πλέον μέσω μισθωμάτων που κατέβαλε το Δημόσιο. Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά οι προαναφερθείσες χρονικές περίοδοι.

ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1783 – 1875

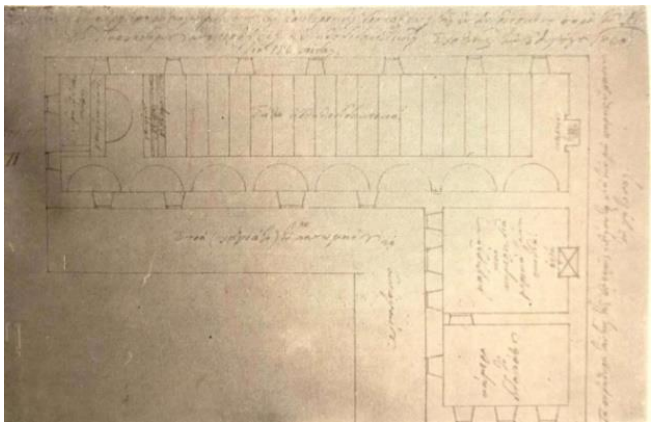
1783: Ο Ανδριτσάνος Ιεροδιάκονος Χριστόφορος με τη στήριξη του μητροπολίτη Χριστιανουπόλεως, Αθανάσιου και του μετέπειτα αγωνιστή της επανάστασης, Αλέξη Κανελλετόπουλου ή Παπαλέξη (1741-1851), έφτιαξαν Σχολείο στην Ανδρίτσαινα. Αρχικά στεγαζόταν στο τοπικό μοναστήρι της Παναγίας, «Καλογράδικο Μοναστήριο» και μετά στον Ιερό ναό της Αγίας Βαρβάρας (Χαραλαμπόπουλος, 1976).

1819: Ίδρυση Ιστορικού Γυμνασίου Ανδρίτσαινας. Ο Ανδριτσάνος Νικόλαος Μπαμπαδήμος δώρισε έκταση πλησίον του Ιερού ναού της Αγίας Βαρβάρας όπου ανοικοδόμησε με ίδιους πόρους το πρώτο σχολικό κτήριο. Οι διαστάσεις του κτίσματος ήταν 19.00Χ6.75 πήχεις (τεκτονικός πήχης: μονάδα μήκους ίση με 75 εκατοστά του μέτρου) το οποίο βρισκόταν εντός προαυλίου. Ταυτόχρονα, ο ίδιος μαζί με τον Αρχιμανδρίτη και ιεροδιδάσκαλο, Δοσίθεο Μιχαλακόπουλο από το Ζυγοβίστι της Γορτυνίας, ίδρυσε ως φορέα, την «Ελληνική Σχολή Ανδριτσαίνης» (Χρυσανθόπουλος, 1888). Ο τελευταίος ταξίδεψε στην Τεργέστη και τη Βενετία κι έφερε βοηθήματα στην Ανδρίτσαινα, από τους εκεί ευδοκιμούντες Έλληνες, «τα αναγκαία βιβλία και άλλα της σχολής χρειώδη», όπως γράφει ο ίδιος σε αναφορά του.

20 Μαΐου 1826: Η Σχολή καταστράφηκε από φωτιά μαζί με το ναό της Αγίας Βαρβάρας κατά την επιδρομή του Ιμπραήμ στην περιοχή.

1830: Ο Νικόλαος Μπαμπαδήμος προσπάθησε να ξαναχτίσει το σχολείο με ίδιες δαπάνες. Με επιστολή του στην πολιτεία ζήτησε από το κράτος να πληρώνει τους μισθούς του διδασκάλου. Ο Ιωάννης Καποδίστριας, με ευχαριστήρια επιστολή του προς το Νικόλαο Μπαμπαδήμο, απάντησε θετικά στο αίτημα αυτό και ανέθεσε στον αρχιτέκτονα Δ. Σταυρίδη να εκπονήσει σχέδιο για την ανακατασκευή και κατάλληλη τροποποίηση του κατεστραμμένου

από τη φωτιά κτίσματος του 1819 (Χαραλαμπόπουλος, 1976). Ένα από τα σχέδια του Δ. Σταυρίδη εικονίζεται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1: Σχέδιο Δ. Σταυρίδη

Επιπλέον, στήριξη με 1.370 βιβλία στο σχολείο παρείχαν οι καταγόμενοι από την Ανδρίτσαινα, αδελφοί Αντωνόπουλοι, ο Αντώνης Αντωνόπουλος εγκατεστημένος στην Τεργέστη και ο αδερφός του που ήταν εγκατεστημένος στο Ναύπλιο, την πρωτεύουσα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Ο Αντώνης Αντωνόπουλος ήταν επίτροπος του ελληνικού σχολείου στην Τεργέστη την περίοδο 1823-1830 (Μαντούβαλος, 2009).

Σεπτέμβριος 1852: Ιδρύεται νέος εκπαιδευτικός φορέας, το «Ελληνικό Βασιλικό Σχολείο Ανδρίτσαινας». Στεγάζεται σε ιδιωτικά οικήματα (Χαραλαμπόπουλος, 1976).

1856: Ξεκίνησε η προσπάθεια ανέγερσης του σημερινού κτηριακού συγκροτήματος. Η ανάγκη ήταν επιτακτική εξαιτίας της μεγάλης δωρεάς του Κωνσταντίνου Αγαθόφρωνα Νικολόπουλου προς την γενέτειρά του Ανδρίτσαινα το 1840 η οποία περιελάμβανε τη σπάνια βιβλιοθήκη του. Στο μεταξύ τα βιβλία παρέμεναν σε 47 κούτες στο ναό της Αγίας Βαρβάρας (Λιάτα, 1981).

Πρωτοπόρος στη συγκέντρωση χρημάτων ήταν ο τότε Πρόξενος της Ελλάδας στην Τεργέστη, Άγγελος Γιαννικέσης. Ο Άγγελος Γιαννικέσης προσέφερε τον ετήσιο μισθό του, 18.000 φράγκα. Ο υπουργός Παιδείας Χαράλαμπος Χριστόπουλος, Ανδριτσάνος στην καταγωγή, όρισε το ποσό αυτό ως πυρήνα εράνων για την ανέγερση του σχολικού μεγάρου. Συνέστησε επιτροπή με μέλη τον ίδιο καθώς και τους Ν. Κωστή, καθηγητή πανεπιστημίου και Αλ. Ραγκαβή και κατέθεσε τα χρήματα σε ειδικό λογαριασμό της Εθνικής Τράπεζας (Λιάτα, 1981).

1868: Σύσταση νέας επιτροπής από τους Ανδριτσάνους: Αναστάσιο Παππαλεξίου, Ζαρείφη Α. Ζαρειφόπουλο, Γεώργιο Χριστόπουλο, Νικόλαο Ζαφειρόπουλο, Αναγνώστη Α. Ζαρειφόπουλο, Χαράλαμπο Δ. Κανελλόπουλο και τον εκάστοτε δήμαρχο Ανδρίτσαινας. Ανάθεση εκπόνησης των απαραίτητων σχεδίων στον Ανδριτσάνο μηχανικό Μιλτιάδη Κανελλόπουλο. Διακήρυξη μειοδοτικής δημοπρασίας για την ανάθεση της κατασκευής σε εργολάβο. Σύμφωνα με τη διακήρυξη, στο έργο περιλαμβανόταν η ανέγερση ενός δημοτικού σχολείου αρρένων, ενός θηλέων, ενός «ελληνικού» σχολείου και του κτηρίου της Βιβλιοθήκης. Η αμοιβή του εργολάβου ορίστηκε συνολικά σε 9.759 δραχμές, ποσό που κάλυπτε εργατικά και υλικά. Καθορίστηκε επίσης ο χρόνος έναρξης και λήξης των εργασιών. Τονίστηκε δε ιδιαίτερα ότι την επίβλεψη του έργου θα έχει ο μηχανικός που έκανε τα σχέδια, δηλαδή ο Μιλτιάδης Κανελλόπουλος (Λιάτα, 1981).

ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1875 – 1932

1875: Άρχισε η ανέγερση του Διδακτηρίου της Ανδρίτσαινας στο οικόπεδο που είχε δωρίσει ο Νικόλαος Μπαμπαδήμος, σε σχέδια του Ανδριτσάνου Μιλτιάδη Κανελλόπουλου,

Μηχανικού και Καθηγητού της Σχολής Ευελπίδων, σε σχήμα Π και με ανοιχτή τη Β.Α. πλευρά του.

1879: Εγκαίνια Σχολικού Κτηρίου - Πτέρυγα Βιβλιοθήκης. Στη δυτική πτέρυγα του κτηρίου στον Α΄ όροφο στεγάστηκε για πρώτη φορά η Βιβλιοθήκη της Ανδρίτσαινας. Το σχολείο κληροδοτήθηκε στην κοινότητα Ανδρίτσαινας από το Νικόλαο Μπαμπαδήμο και το Δημόσιο κατέβαλε μισθώματα μέσω των οποίων το κτήριο συντηρούνταν. Το ίδιο έτος έλαβε χώρα η μετεγκατάσταση σε αυτό του Δημοτικού Σχολείου και του Παρθεναγωγείου, τα οποία μέχρι τότε στεγάζονταν σε ιδιωτικά οικήματα (Χαραλαμπόπουλος, 1976).

1882: Επανίδρυση του σχολείου σύμφωνα με το ΦΕΚ 203/24-12-1882.

1889: Πρώτο έτος λειτουργίας του Σχολείου με αυτή τη μορφή και μόνο με μια τάξη, την Πρώτη. Η Δεύτερη τάξη ιδρύεται στις 13 Αυγούστου 1890 με κανονιστικό Διάταγμα του βασιλιά Γεωργίου Α΄. Με ανάλογο τρόπο ακολουθούν η Τρίτη και Τέταρτη τάξη (Χαραλαμπόπουλος, 1976).

1916: Δωρήθηκε το Σχολείο από την κοινότητα Ανδρίτσαινας πλήρως στο Δημόσιο, με τον όρο να αναλάβει εκείνο τη γενική επισκευή και διαρρύθμισή του έως κόστους 60.000 δραχμών και να πάψει πλέον να καταβάλει μισθώματα στην κοινότητα. Το κράτος αποδέχθηκε την πρόταση και οι αρμόδιες υπηρεσίες συνέταξαν και υπέβαλαν λεπτομερή διαγράμματα του κτηρίου με βάση τα οποία εκπονήθηκε μελέτη διαρρύθμισης και ανακαίνισης.

20 Μαΐου 1929: Η υπηρεσία πριν την τελική μελέτη και έναρξη των εργασιών διέταξε το μηχανικό Π. Γαρέζο να μεταβεί στην Ανδρίτσαινα για διενέργεια αυτοψίας. Συντάχθηκε έγγραφη έκθεση αυτοψίας από τον Π. Γαρέζο η οποία επιβεβαίωσε ότι το σχολείο κληροδοτήθηκε στην κοινότητα Ανδρίτσαινας από το Νικόλαο Μπαμπαδήμο. Διαπιστώθηκαν δε γενικά προβλήματα έλλειψης χώρων ικανών να στεγάσουν με πληρότητα τις διδακτικές ανάγκες του Σχολείου αλλά και προβλήματα αυτόνομης πρόσβασης των επισκεπτών στη Δημόσια Βιβλιοθήκη η οποία μέχρι τότε γινόταν από τη μια και μοναδική είσοδο του κτηρίου δια μέσου των ίδιων διαδρόμων που χρησιμοποιούσαν και οι μαθητές για να πάνε στις αίθουσες διδασκαλίας. Τέλος, καταγράφηκε έλλειψη ικανού προαύλιου χώρου (Χαραλαμπόπουλος, 1976).

1932: Προστέθηκε η Β.Α. πτέρυγα στο υπάρχον κτήριο καθώς και λίθινο αυτοφερόμενο εξωτερικό κλιμακοστάσιο που οδηγούσε αποκλειστικά στο χώρο της Βιβλιοθήκης με αποτέλεσμα το κτήριο να λάβει την τελική μορφή του. Η κτηριακή διαρρύθμιση μαρτυρά ότι οι παρατηρήσεις του μηχανικού Π. Γαρέζου μετατράπηκαν σε επεμβάσεις επί του κτηρίου οι οποίες και υλοποιήθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό όπως προκύπτει από την πραγματικότητα η οποία περιγράφεται στη συνέχεια.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΤΗΡΙΑΚΟΥ ΣΥΓΚΡΟΤΗΜΑΤΟΣ

Το υφιστάμενο σχολικό συγκρότημα ανοικοδομήθηκε την περίοδο 1875-1879 και δέχθηκε επισκευαστικές και λειτουργικές επεμβάσεις μεγάλης κλίμακας κατά την περίοδο 1930-1932. Πρόκειται για τριώροφο λιτό λίθινο κατά κανόνα κτήριο ορθογωνικής κάτοψης με τυπικά επαναλαμβανόμενα ανοίγματα (Σχήμα 2).

Σχήμα 2: Πρόσοψη

Το κτήριο δεσπόζει στο χώρο τόσο μέσω του μεγάλου και επιβλητικού όγκου του όσο και της δωρικότητας στο σχεδιασμό του, στοιχεία που το καθιστούν ευδιάκριτο ανάμεσα στα λοιπά οικοδομήματα του οικισμού από πολλή μεγάλη απόσταση. Είναι διαμορφωμένο σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο από την πλευρά της κυρίας εισόδου υπάρχει ευρύχωρο στεγασμένο γυμναστήριο, λοιποί βοηθητικοί χώροι και κυλικείο. Στο επόμενο επίπεδο, Α΄ όροφος, στεγάζονται το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο ενώ στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο, Β΄ όροφος, στεγάζονται το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Τόσο ο Α΄ όροφος όσο και ο Β΄ όροφος διαθέτουν ξεχωριστές Αίθουσες Εκδηλώσεων με υπερυψωμένη θεατρική σκηνή καθώς και στοιχειώδη χώρο παρασκηνίων όπισθεν αυτών.

Στην πρόσοψη του σχολικού κτηρίου υπάρχει προαύλιος χώρος ο οποίος χρησιμοποιείται αποκλειστικά από το Γυμνάσιο και το Λύκειο στον οποίο οδηγείται κανείς μέσω μιας επιβλητικής μαύρης τετράφυλλης σιδερένιας θήρας. Η θήρα φέρει στην πρόσοψη τα αρχικά της ονομασίας «Γυμνάσιο Ανδρίτσαινας» με τη μορφή «Γ» και «Α» μέσω σιδηρών ράβδων λευκού χρώματος επικολλημένων επ' αυτής (Σχήμα 3).

Σχήμα 3: Προαύλιο Γυμνασίου/Λυκείου

Στην πίσω όψη υπάρχει άλλος προαύλιος χώρος, μικρότερης έκτασης, ο οποίος χρησιμοποιείται αποκλειστικά από το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο (Σχήμα 4).

Σχήμα 4: Προαύλιος Χώρος Νηπιαγωγείου/Δημοτικού

Στο εσωτερικό του κτηρίου και στο επίπεδο του Α΄ ορόφου, υπάρχει εσωτερική αυλή η οποία χρησιμοποιούνταν ως προαύλιο μόνο από τα κορίτσια έως τη δεκαετία του 1970 αφού το σχολείο ήταν ιδιότυπα μικτό. Η διδασκαλία γινόταν με μικτή σύνθεση μέσα στις αίθουσες ενώ ο προαυλισμός αγοριών και κοριτσιών γινόταν χωριστά τόσο στις τάξεις του Γυμνασίου όσο και στις τάξεις του Λυκείου.

Στο επίπεδο του Α΄ ορόφου στεγαζόταν μέχρι το 1998 η Δημόσια Ιστορική Βιβλιοθήκη Ανδρίτσαινας σε ειδική πτέρυγα με αυτόνομη είσοδο, στην οποία οδηγούσε λίθινο εξωτερικό αυτοφερόμενο κλιμακοστάσιο. Το ίδιο συνέβαινε την εποχή εκείνη και στη Δημητσάνα, η Βιβλιοθήκη της οποίας συστεγαζόταν σε ειδική πτέρυγα του εκεί ιστορικού σχολείου της. Αριθμούσε δε και αυτή πλήθος βιβλίων μεγάλης πνευματικής και ιστορικής αξίας τα οποία προέρχονταν από τη Μονή Φιλοσόφου, από την Τεργέστη με δωρεά του Άνθιμου Καράκαλου αλλά και από τη βιβλιοθήκη του Δημητσανίτη Αθανάσιου Ρουσόπουλου, που της την κληροδότησε αυτούσια το έτος 1780 (Σΐτας, 2001).

ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΑΝΔΡΙΤΣΑΙΝΑΣ

Πρόκειται για τη Δημόσια Ιστορική Βιβλιοθήκη Ανδρίτσαινας ή αλλιώς «Νικολοπούλειο», όπως επικράτησε να ονομάζεται, από το όνομα του πρώτου δωρητή της, Κωνσταντίνου Αγαθόφρωνα Νικολόπουλου, Ανδριτσάνου στην καταγωγή και διαμένοντα στο Παρίσι. Η Βιβλιοθήκη χρονολογείται από το 1840, και αποτελεί απόρροια της δωρεάς του «Κωνσταντίνου -Αγαθόφρωνα Νικολόπουλου». Τα βιβλία τοποθετημένα σε 47 κιβώτια, εγκατέλειψαν τον 6ο όροφο της οδού Καστιλιόν 12 στο Παρίσι και απεστάλησαν αρχικά στην πρωτεύουσα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, το Ναύπλιο. Αργότερα με ζώα μεταφέρθηκαν στην Ανδρίτσαινα όπου και ο τελικός προορισμός. Με βάση τη σχετική επιστολή του δωρητή το 1838, εκφράζεται η πρόθεση να δημιουργηθεί Σχολή στην Ανδρίτσαινα η οποία θα στεγάσει αλλά και θα αξιοποιήσει τον πλούτο αυτό προς όφελος της ευρύτερης περιοχής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:«...να καταστή Ακαδημία δι όλην την Πελοπόννησον!» (Χαραλαμπόπουλος, 1976). Η πρωτότυπη δωρητήρια επιστολή εκτίθεται σήμερα στο χώρο της Βιβλιοθήκης σε ειδική προθήκη (Σχήμα 5).

Σχήμα 5: Δωρητήρια Επιστολή Κωνσταντίνου Αγαθόφρωνα Νικολόπουλου

Η δωρεά περιλαμβάνει σπάνιες εκδόσεις των πρώτων ετών της τυπογραφίας, από το 1500 και μετά, καθώς και ιστορικό αρχείο με χειρόγραφα έγγραφα της Επανάστασης και μετεπαναστατικά, όπως: χειρόγραφες επιστολές των αγωνιστών του 1821 Θεόδωρου Κολοκοτρώνη, Πάνου, Γενναίου και Μάρκου Κολοκοτρώνη, χειρόγραφα της οικογένειας Πλαπούτα, Πρακτικά της Πελοποννησιακής Γερουσίας και άλλα. Επίσης, υπάρχουν σημειώσεις, υπογραφές και αφιερώσεις άλλων διάσημων ανδρών, βιβλιόσημα, οικόσημα Δουκών και Βαρόνων (Ζιώγας, 2018). Το 1998 η Βιβλιοθήκη μεταστεγάστηκε σε δικό της διώροφο κτήριο νεοκλασικού ρυθμού, κατάλληλα διαμορφωμένου και εξοπλισμένου για το σκοπό αυτό (Σχήμα 6).

Σχήμα 6: Κτήριο Δημόσιας Ιστορικής Βιβλιοθήκης Ανδρίτσαινας

Από το 2003 είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου και υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με βάση το νόμο 3149/10-6-2003 «Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας, Δημόσιες Βιβλιοθήκες και άλλες διατάξεις».

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Ανδρίτσαινα αποτελεί ένα ιστορικό μέρος της ορεινής Ηλείας με μακραίωνη προσφορά στην ιστορία της Ελλάδας, ιδιαίτερα κατά την Επανάσταση του 1821 (Ζιώγας, 2018). Το Ιστορικό Γυμνάσιο Ανδρίτσαινας είναι ένα από τα πρώτα σχολεία της Ελλάδας και έχει ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη συνεχή λειτουργία του από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα (Χαραλαμπόπουλος, 1976). Η Δημόσια Βιβλιοθήκη Ανδρίτσαινας με πολύτιμα εκθέματα σπάνιων εκδόσεων σε συνδυασμό με το Ιστορικό Γυμνάσιο Ανδρίτσαινας συνιστούν

ένα εξαιρετικά ισχυρό πολιτιστικό πόρο. Επιπλέον αποτελούν δυνητικά ένα πολύτιμο πόλο έλξης ερευνητών από την Ελλάδα και το εξωτερικό (Ζιώγας, 2018). Η τοπική ιστορία κυρίως κατά την περίοδο του 18ου και 19ου αιώνα σε συνδυασμό με την αρχιτεκτονική, βασισμένη στην πέτρα που είναι δουλεμένη με τον παραδοσιακό τρόπο των ντόπιων μαστόρων, ενισχύουν το πολιτιστικό ίχνος της ευρύτερης περιοχής. Οι πολιτιστικοί πόροι της Ανδρίτσαινας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τουριστικά κυρίως μέσω του θεματικού τουρισμού και των πολιτιστικών διαδρομών με οικονομικά και ευρύτερα αναπτυξιακά οφέλη όχι μόνο για την Ανδρίτσαινα αλλά και την υπόλοιπη περιοχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Γαργαλιάνος, Ι. Θ. (2014). Η βασική εκπαίδευση στην Ηλεία τον 19ο αιώνα.

Ζαχαράκης, Ν. (2009). *Η βασική εκπαίδευση στο Δήμο Ερμούπολης: Τα δημοσυντήρητα αλληλοδιδακτικά σχολεία (1829-1862)* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών).

Ζιώγας, Χ. (2018). Επικοινωνιακή στρατηγική για τις βιβλιοθήκες της νέας εποχής: η μετατροπή της Δημόσιας Ιστορικής Βιβλιοθήκης Ανδρίτσαινας σε πολιτισμικό κόμβο μέσα από την ανάπτυξη πολιτιστικών προϊόντων και υπηρεσιών με σκοπό την προσέλκυση ενός διαγενεολογικού και πολυπολιτισμικού κοινού.

Ντόκος, Κ. (1985). Η εν Πελοποννήσω εκκλησιαστική περιουσία κατά την περίοδο της Β΄ Ενετοκρατίας. Ανέκδοτα έγγραφα εκ των Αρχείων της Βενετίας. *Byzantinisch-Neugriechische Jahrbüvher*, τ. 22 (1977-1984), σ. 292.

Κόκκινος Δ., Χατζής Τ.(επιμ.) (1974). *Ιστορία της Ελληνικής Επαναστάσεως, τόμ. Α΄.* Αθήνα. Μέλισσα.

Λιάτα, Ε. (1981). Η βιβλιοθήκη της Ανδρίτσαινας: στοιχεία για την ανέγερσή της (1851-1875). In *Ανδρίτσαινα. Η βιβλιοθήκη Κωνσταντίνου Νικολόπουλου* (pp. 54-77).

Μαντούβαλος, Ι. (2009). «Έλληνες» διαθέτες και πρακτικές κληροδοσίας στην Τεργέστη: μια πρώτη προσέγγιση σε σχέση με την περίπτωση της Βιέννης και της Πέστης (19ος αιώνας). *Μνήμων, 30*, 107-140.

Σΐτας, Α. (2001). Από το «Φροντιστήριον των ελληνικών γραμμάτων» στη Βιβλιοθήκη της Δημητσάνας. *Η Βιβλιοθήκη του Σχολείου*, (2), 28-31.

Σύλλογος Ολυμπίων (1970). *Ολυμπιακά Χρονικά, τόμ. Α΄.* Αθήνα.

Τσελέκης, Π. (2020). Η Επανάσταση του 1821 και η συμβολή των Τεκτόνων.

Χρυσανθόπουλος, Φ. (1888). *Βίοι Πελοποννησίων Ανδρών και των Έξωθεν εις την Πελοπόννησον Ελθόντων Κληρικών Στρατιωτικών και Πολιτικών των Αγωνισαμένων τον Αγώνα της Επαναστάσεως.* Αθήνα: Π. Δ. Σακελλαρίου.

Χαραλαμπόπουλος, Π. (1975). *Δυο Ανέκδοτοι Κατάλογοι Εκκλησίας Χριστιανουπόλεως (Ολυμπίας και Τριφυλίας) του Ιστορικού της Εθνεγερσίας Αμβρόσιου Φρατζή.* Αθήνα: Εκδόσεις Σφυρίδου.

Χαραλαμπόπουλος, Π. (1976). *Αναμνηστικό Ογδοηκονταπενταετίας του Γυμνασίου Ανδριτσαίνης, 1989/90-1975.* Αθήνα: Εκδόσεις Σφυρίδου.

Χατζηιωάννου, Ι. (1930) *Πανελλήνιον Λεύκωμα Εθνικής Εκατονταετηρίδος 1821-1930. Η Χρυσή Βίβλος του Ελληνισμού, τόμ. Ε΄.* Αθήνα: Νέα Ελληνική Ηώς.

Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών

Γιώργος Παπαδόπουλος[1], Κωνσταντίνα Παπαδοπούλου[2]

[1] PhD. ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου,
Email:mpapad@hotmail.com
[2]Msc. Τμήματος Κοινωνικής και Εκπ/κής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,
Email:kpapad@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο αυτό παρέχει τις οδηγίες μορφοποίησης των εργασιών που υποβάλλονται για δημοσίευση στο ηλεκτρονικό περιοδικό.

Οι εργασίες που θα γίνουν αποδεκτές θα πρέπει να περιλαμβάνουν μία περίληψη 100 - 150 λέξεων, που θα συνοδεύεται από μία λίστα με ***πέντε, το πολύ,*** *λέξεις κλειδιά. Το κείμενο της περίληψης θα είναι και στα αγγλικά και πρέπει να έχει μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά Times New Roman, πλάγια γραφή. Η φράση «ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:» θα αναγράφεται με μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά Times New Roman, κεφαλαία και Bold, ενώ οι λέξεις κλειδιά που ακολουθούν θα πρέπει να εμφανίζονται στην ίδια γραμμή (μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά Times New Roman, πεζά, πλάγια γραφή).*

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Φόρμα υποβολής, βιβλιογραφικές αναφορές, περιοδικό*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρακαλούνται οι συγγραφείς να ακολουθήσουν πιστά τις οδηγίες μορφοποίησης των άρθρων. Το αρχείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υπόδειγμα προκειμένου να διευκολυνθεί σημαντικά το έργο των συγγραφέων.

Το αρχείο που θα υποβληθεί θα πρέπει να έχει τη μορφή .doc (επεξεργαστής κειμένου Microsoft Word 2003 ή μεταγενέστερο). Σε όλο το κείμενο, χρησιμοποιούμενη γραμματοσειρά είναι η Times New Roman. Το μέγεθος της γραμματοσειράς του τίτλου είναι 16 στιγμές, έντονη γραφή, κεντραρισμένη με διάστημα 18 στ. «μετά». Ακολουθούν τα ονόματα των συγγραφέων με γραμματοσειρά 14 στιγμές, έντονα, κεντραρισμένα και διάστημα 12 στιγμές «μετά». Ακολουθούν η ιδιότητα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή χώρος εργασίας και στην επόμενη γραμμή το e-mail κάθε συγγραφέα (διαδοχικά για όλους τους συγγραφείς) με 12 στιγμές κανονικά, κεντραρισμένα. Στη συνέχεια ακολουθεί στοιχισμένη αριστερά η λέξη «ΠΕΡΙΛΗΨΗ» μεγέθους 12 στιγμών, κεφαλαία και έντονα (Bold) με διάστημα «πρίν» 12 στιγμές. Το κείμενο της περίληψης θα πρέπει να είναι γραμμένο με χαρακτήρες μεγέθους 12 στιγμών και πλάγια γραφή. Στη συνέχεια ακολουθεί στοιχισμένη αριστερά η φράση «ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:» με γραμματοσειρά 12 στιγμές, κεφαλαία και έντονη γραφή με διάστημα πριν 12 στ. Την φράση «ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:» ακολουθούν **πέντε** λέξεις κλειδιά, με χαρακτήρες μεγέθους 12 στιγμές, πεζά και πλάγια γραφή διαχωρισμένες με κόμμα, όπως φαίνεται πιο πάνω. **Πουθενά στο κείμενο δεν θα πρέπει να υπάρχουν κενές γραμμές.**

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Όλες οι εργασίες που θα υποβληθούν θα πρέπει να συνοδεύονται από το **συνοδευτικό δελτίο στοιχείων συγγραφέων**, ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία κατηγοριοποίησης της θεματολογίας του άρθρου καθώς και η διαδικασία της κρίσης. Παρακαλούνται οι συγγραφείς να χρησιμοποιήσουν και να συμπληρώσουν την αντίστοιχη φόρμα, που περιλαμβάνει τα εξής:

- **Τον τίτλο της εργασίας**
- **Το όνομα του/των συγγραφέα/ων**

- **Την ταχυδρομική και την ηλεκτρονική διεύθυνση του/των συγγραφέα/ων**
- **Τηλέφωνο επικοινωνίας**
- **Το είδος - μέγεθος του άρθρου**

Μέσα στα όρια των σελίδων των εργασιών που θα υποβληθούν περιλαμβάνονται το πλήρες κείμενο με τα στοιχεία των συγγραφέων, η περίληψη, οι πίνακες, τα σχήματα, οι αναφορές κ.τ.λ.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά το είδος της εργασίας και τον αντίστοιχο αριθμό σελίδων.

Κατηγορία Εργασίας	**Αριθμός Σελίδων**
Πλήρες άρθρο	6 - 10
Σύντομο άρθρο	4 - 6

Πίνακας 1: Οι τίτλοι των πινάκων πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 11 στιγμές, έντονη γραφή, στοίχιση στο κέντρο, διάστιχο μονό. Η λέξη «Πίνακας» πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, έντονη.

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΞΗ ΣΕΛΙΔΑΣ

Διαμορφώνετε τη σελίδα επιλέγοντας το Μέγεθος Χαρτιού Α4 [210 Χ 297 mm]. Στη συνέχεια εφαρμόζετε τα ακόλουθα περιθώρια: τα διαστήματα να είναι 2,5 εκ. από όλες τις πλευρές

Στοίχιση: Πλήρης

Bullets: Κουκίδα απλή

ΤΙΤΛΟΙ ΕΝΟΤΗΤΩΝ - ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΩΝ

Ο τίτλος κάθε ενότητας θα είναι: Γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος χαρακτήρων 12, κεφαλαία και έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό, 12 στ. διάστημα «Πριν» και 0 στ. διάστημα «Μετά».

Οι ενότητες δεν πρέπει να είναι αριθμημένες.

Οι τίτλοι στις υποενότητες θα πρέπει να είναι: Γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος χαρακτήρων 12, πεζά και έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό. Αποφύγετε τη χρήση τίτλων τρίτου επιπέδου. Αν αυτό είναι απολύτως απαραίτητο, οι τίτλοι αυτοί θα πρέπει να έχουν μέγεθος 10στ. έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό.

ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ

Σε όλο το κείμενο των ενοτήτων θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν χαρακτήρες γραμματοσειράς Times New Roman, μεγέθους 12 στιγμών, μονό διάστιχο και πλήρη στοίχιση. Θα πρέπει να υπάρχει εσοχή παραγράφου 0,7 στ. στην πρώτη γραμμή κάθε νέας παραγράφου (ώστε να βελτιώνεται η εμφάνιση του κειμένου). Μην αφήνετε διάστημα ή κενές γραμμές μεταξύ των παραγράφων.

Για επιπλέον αρίθμηση κειμένου, η μορφή της αρίθμησης και των κουκκίδων μπορεί να αλλάξει κατά βούληση, π.χ. a), b), c) ή i), ii), iii) κλπ. Δεν θα πρέπει όμως να χρησιμοποιείτε αυτόματη αρίθμηση πουθενά στο κείμενο.

Προσοχή: δεν θα πρέπει να γίνεται κατάχρηση της έντονης και της πλάγιας ή της υπογραμμισμένης γραφής.

ΕΞΙΣΩΣΕΙΣ

Οι μαθηματικές εξισώσεις που δεν είναι σε ίδια γραμμή με κείμενο πρέπει να γράφονται σε ξεχωριστή γραμμή, κεντραρισμένες και θα πρέπει να θεωρούνται ξεχωριστές παράγραφοι. Η αρίθμηση των εξισώσεων θα πρέπει να τοποθετείται στο δεξί περιθώριο σε έντονη γραφή.

$$ax^2+bx+c=C \quad \textbf{(1)}$$

ΣΧΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

Τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να εισάγονται στο κυρίως κείμενο, όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο σημείο όπου γίνεται η αναφορά τους (όπως εμφανίζεται στο Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Οι λεζάντες των σχημάτων πρέπει να είναι Times New Roman 10 στιγμές, στοίχιση στο κέντρο και η λέξη «Σχήμα» Times New Roman Bold με διάστημα 6 στ. πριν και 6 στ. μετά

Κάθε σχήμα ή πίνακας θα πρέπει να αριθμείται και να έχει ένα συνοπτικό τίτλο περιγραφής. Κάθε σχήμα ή πίνακας θα πρέπει να αναφέρεται στο σώμα του κειμένου. Ως πίνακας θεωρείται η παρουσίαση δεδομένων κειμένου σε μορφή στηλών και γραμμών. Ως σχήμα θεωρείται η παρουσίαση δεδομένων σε μορφή όπως γραφήματα, σχέδια ή εικόνες.

Τα σχήματα και οι πίνακες μπορούν, αν απαιτείται, να καταλάβουν ολόκληρο το πλάτος της περιοχής του κειμένου. Όλα τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να στοιχίζονται κεντρικά και σε ευθυγράμμιση με το κείμενο. Οι λεζάντες τοποθετούνται ακριβώς κάτω από τα σχήματα και τους πίνακες (χωρίς κενό). Ο Πίνακας 1 αποτελεί ένα παράδειγμα για τη μορφοποίηση πινάκων. Το πάχος της γραμμής του πίνακα να είναι 1/2 στιγμές.

Είναι πολύ σημαντικό οι πίνακες και τα σχήματα να μετακινηθούν εύκολα ή/και να αλλάξουν μέγεθος. Για το λόγο αυτό, μη χρησιμοποιείτε εκφράσεις όπως «παραπάνω» ή «παρακάτω», όταν αναφέρεστε σε πίνακες ή σχήματα στο κείμενο. Χρησιμοποιείστε εκφράσεις όπως «Στον Πίνακα 2 δίνεται…», «Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται …» κ.λπ..

Τα σχήματα που δημιουργούνται με το σχεδιαστικό εργαλείο του Word θα πρέπει να είναι ομαδοποιημένα.

Η λεζάντα κάθε πίνακα και κάθε σχήματος θα πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, στοίχιση στο κέντρο, διάστιχο μονό. Το διάστημα της λεζάντας θα πρέπει να είναι: πριν 6 στιγμές και μετά 6 στιγμές. Οι λέξεις «Πίνακας» ή «Σχήμα» της λεζάντας θα πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, έντονη.

Μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στην ποιότητα των σχημάτων. Να διασφαλιστεί το γεγονός ότι όλα τα σχήματα είναι σαφή, με καλή χρωματική αντίθεση. **Μην παραμορφώνετε** τις εικόνες που τοποθετείτε στο κείμενο. Διατηρήστε τις αναλογίες των διαστάσεών τους).

ΚΕΦΑΛΙΔΕΣ, ΥΠΟΣΕΛΙΔΑ, ΑΡΙΘΜΟΙ ΣΕΛΙΔΩΝ

Κεφαλίδες, υποσέλιδα και αριθμοί σελίδων θα εισαχθούν από την Οργανωτική Επιτροπή, κατά την τελική επεξεργασία του κειμένου.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται υποσημειώσεις ή τελικές σημειώσεις. Αν είναι απαραίτητη κάποια επεξήγηση, αυτή θα πρέπει να ενσωματώνεται στο σώμα του κειμένου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Αν είναι απαραίτητη η χρήση παραρτήματος, θα πρέπει να τοποθετηθεί μετά την ενότητα «Αναφορές».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Στην ενότητα «Αναφορές», στο τέλος του άρθρου, θα πρέπει να υπάρχει η αλφαβητική λίστα όλων των αναφορών της εργασίας, σύμφωνα με το παρόν υπόδειγμα. Όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να παρατίθενται με αλφαβητική σειρά πρώτα οι ελληνόγλωσσες και μετά οι ξενόγλωσσες. Αναγράψτε όλες τις αναφορές σας με αλφαβητική σειρά, σύμφωνα με το επώνυμο του πρώτου συγγραφέα.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να είναι σύμφωνες με το APA style (American Psychological Association). Ενδεικτικά παραδείγματα αναφορών παρουσιάζονται στην τελευταία σελίδα του παρόντος υποδείγματος. Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο βασικό πυρήνα του κειμένου και αντίστροφα, ότι η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών είναι ολοκληρωμένη, συμπεριλαμβανομένων και των αριθμών σελίδων.

Οι αναφορές επισημαίνονται ονομαστικά και όχι αριθμητικά. Στο σώμα του κειμένου της εισήγησης θα πρέπει να αναφέρετε τις πηγές αναγράφοντας το κύριο όνομα του συγγραφέα και το έτος σε παρένθεση, πχ (Jonassen, 2000). Αν αναφέρετε δύο εργασίες του ίδιου συγγραφέα, ταυτόχρονα στο κείμενο, θα πρέπει να αναγράφετε και το έτος κάθε δημοσίευσης με χρονολογική σειρά σύμφωνα με το έτος δημοσίευσης. (Jonassen, 2000; 2003). Για την αναφορά εργασιών του ίδιου συγγραφέα που έχουν το ίδιο έτος δημοσίευσης, προσθέστε αλφαβητική αρίθμηση μετά την αναγραφή του έτους δημοσίευσης, πχ (Κυνηγός, 2002α; 2002β), (Glezou & Grigoriadou, 2010a; 2010b). Χρησιμοποιείστε τον ίδιο τρόπο αρίθμησης και στην αλφαβητική λίστα αναφορών στην ενότητα Αναφορές.

Αν αναφορά έχει δύο συγγραφείς θα πρέπει να αναφέρονται και οι δύο, τόσο στη λίστα αναφορών όσο και στην αναγραφή της στο σώμα του κειμένου, πχ (Γλέζου & Γρηγοριάδου, 2010). Αν μια αναφορά έχει τρεις ή περισσότερους συγγραφείς, θα πρέπει να αναγράφονται τα ονόματα όλων των συγγραφέων στην αλφαβητική λίστα αναφορών του άρθρου στην ενότητα «Αναφορές". Στην αναγραφή όμως της αναφοράς στο σώμα κειμένου χρησιμοποιείστε μόνο το όνομα του πρώτου συγγραφέα ακολουθούμενο από «κ.ά.» για αναφορές στα ελληνικά, πχ (Δαπόντες κ.ά., 2003; Φεσάκης κ.ά., 2010) ή «et al.» για αναφορές στα αγγλικά (Resnick et al., 2009).

Στις αναφορές σε πηγές από τον Παγκόσμιο Ιστό θα πρέπει να περιλαμβάνεται το έτος δημοσίευσης ή πρόσφατης ενημέρωσης, η ημερομηνία προσπέλασης, καθώς και η πλήρης ηλεκτρονική διεύθυνση του δικτυακού τόπου. Οι συγγραφείς θα πρέπει να ελέγχουν με προσοχή, ώστε να είναι ενεργός ο σύνδεσμος κάθε ηλεκτρονικής διεύθυνσης που αναγράφεται στη λίστα αναφορών.

Η γραμματοσειρά θα πρέπει να είναι 12στ., με μια ειδική προεξοχή κατά 0,7 εκ. μετά τη πρώτη σειρά και μονό διάστιχο. Η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών θα πρέπει να είναι πλήρης και να περιέχει όλα τα στοιχεία κάθε αναφοράς, ονόματα συγγραφέων, χρονολογία, αριθμούς σελίδων και τόμων (για εργασίες σε περιοδικά, σε πρακτικά και σε κεφάλαια βιβλίων), εκδότες πρακτικών, εκδοτικό οίκο και πόλη έκδοσης (για βιβλία και τόμους).

Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο βασικό πυρήνα του κειμένου και αντίστροφα, ότι η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών είναι ολοκληρωμένη, συμπεριλαμβανομένων και των αριθμών σελίδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Δαπόντες, Ν., Ιωάννου, Σ., Μαστρογιάννης, Ι., Τζιμόπουλος, Ν., Τσοβόλας, Σ. & Αλπάς, Α. (2003). *Ο δάσκαλος δημιουργός, Προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση του MicroWorlds Pro στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κυνηγός, Χ. (2002) (β). Η δευτερογενής ανάπτυξη λογισμικού ως μέθοδος καλλιέργειας αναστοχασμού στην κατάρτιση επιμορφωτών. Στο Δημητρακοπούλου Α. (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Ρόδος.

Φεσάκης, Γ., Καράκιζα, Τσ., Γουλή, Ε., Γλέζου Κ., Γόγουλου, Α. (2010). Εφαρμογές του SCRATCH στη διδασκαλία της Πληροφορικής. Στο Γρηγοριάδου, Μ. (Επιμ.) *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Glezou, K. & Grigoriadou M., (2010) (a). Engaging Students of Senior High School in Simulation Development. *INFORMATICS IN EDUCATION*, 2010, Vol. 9, No. 1, pp. 37-62.

Glezou, K. & Grigoriadou M., (2010) (b). Teacher Training in Logo Programming by using Preconstructed Reusable Microworlds. *The International Journal of Learning*, Volume 17, Issue 1, pp.347-364.

Λογοκλοπή

Πως βάζουμε παραπομπές;

Όταν χρησιμοποιούμε το υλικό μιας πηγής πληροφόρησης, τότε βάζουμε παραπομπή μέσα στο κείμενο και δίνουμε όλες τις πληροφορίες της πηγής στη βιβλιογραφική λίστα στο τέλος της εργασίας μας.

Υπάρχουν πολλά καθιερωμένα βιβλιογραφικά πρότυπα (π.χ. APA, MLA, Chicago Harvard, κτλ), για τους κανόνες των οποίων μπορούμε να συμβουλευτούμε τους επίσημους δικτυακούς τόπους ή κάποιο σχετικό βιβλίο που θα βρούμε στη βιβλιοθήκη μας. Πάντα συμβουλευόμαστε τον καθηγητή μας για το πρότυπο βιβλιογραφίας που πρέπει να ακολουθήσουμε.

Προγράμματα διαχείρισης βιβλιογραφικών αναφορών

Τα προγράμματα αυτά επιτρέπουν να:

- δημιουργήσουμε μία προσωπική βάση με βιβλιογραφικές αναφορές
- μορφοποιήσουμε τις παραπομπές και τη βιβλιογραφία αυτόματα σε όποιο πρότυπο επιθυμούμε

MENDELEY

Υπάρχουν πολλά ελεύθερα προγράμματα για τη διαχείριση βιβλιογραφικών αναφορών.

Η Βιβλιοθήκη ΑΠΘ προτείνει το Mendeley προσφέροντας σεμινάρια εκμάθησης στη χρήση του.

Δείτε το πρόγραμμα σεμιναρίων στην ιστοσελίδα: www.lib.auth.gr/el/σεμινάρια

Ανίχνευση πιθανής λογοκλοπής με το λογισμικό Turnitin

turnitin

Η Βιβλιοθήκη ΑΠΘ διαθέτει συνδρομή στο λογισμικό Turnitin. Κατατίθενται για έλεγχο εργασίες μέσω του elearning.auth.gr και μέσω web εφαρμογής στην οποία έχουν πρόσβαση μόνο μέλη του διδακτικού προσωπικού ΑΠΘ. Τα κείμενα αντιπαραβάλλονται με προηγούμενες εργασίες στη βάση του Turnitin, με κείμενα από το ΙΚΕΕ, με το διαδίκτυο και με ξενόγλωσσα επιστημονικά άρθρα.

Επιμέλεια: Υπηρεσία δικτυακού τόπου, libraryweb@lib.auth.gr
Τελευταία ενημέρωση/έλεγχος: 21/02/2020 © Βιβλιοθήκη ΑΠΘ

Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Γνώση
Έρευνα
Μάθηση

Μαθ@ίνω για τη λογοκλοπή

http://www.lib.auth.gr

Λογοκλοπή
Ακαδημαϊκή
ακεραιότητα
Αναφορές
Πλαγιαρισμός
Βιβλιογραφία
Mendeley

Τι είναι λογοκλοπή;

Λογοκλοπή* είναι η χρήση του έργου ή μέρους του έργου κάποιου και η παρουσίασή του ως δικού μας. Είτε γίνεται με πρόθεση είτε όχι, ακόμα και όταν αφορά προηγούμενη δική μας δουλειά, είναι λογοκλοπή!

Αναλυτικότερα λογοκλοπή είναι:

- Να χρησιμοποιούμε τις λέξεις ή τις ιδέες άλλων, χωρίς να κάνουμε την αντίστοιχη παραπομπή
- Να μη βάζουμε μέσα σε εισαγωγικά φράσεις που πήραμε αυτούσιες από κάποια πηγή
- Να κάνουμε την εργασία άλλου ή να βάζουμε κάποιον άλλο να κάνει τη δική μας εργασία
- Να συνδυάζουμε παραφρασμένα κείμενα άλλων χωρίς παραπομπή
- Να ανακυκλώνουμε παλιά δικά μας κείμενα (αυτολογοκλοπή)

Τρόποι αποφυγής της λογοκλοπής

Παράθεση αποσπάσματος.

Πότε; Όταν θέλουμε να ενισχύσουμε τα λεγόμενα ενός συγγραφέα, προκειμένου να στηρίξουμε το δικό μας επιχείρημα.

Όταν διαφωνούμε με τα λεγόμενα ενός συγγραφέα ή αντιπαραθέτουμε διαφορετικές απόψεις πάνω σε ένα θέμα

Πως; Χρησιμοποιούμε εισαγωγικά, δεν αλλοιώνουμε στο παραμικρό το αρχικό κείμενο και φυσικά αναφέρουμε την πηγή

Σύνοψη.

Πότε; Όταν κάνουμε επισκόπηση ενός θέματος με τη χρήση διαφορετικών πηγών

Όταν απομονώνουμε τις κεντρικές ιδέες ενός έργου

Πως; Η σύνοψη πρέπει να ακολουθεί τη σειρά των ιδεών του συγγραφέα, να μην αλλοιώνει τις ιδέες του συγγραφέα, να περιέχει τα πιο σημαντικά ή σχετικά στοιχεία του κειμένου και να αναφέρεται η πηγή. Αν χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις (όροι- κλειδιά, όχι τεχνικοί όροι) του/της συγγραφέα, τότε αυτές πρέπει να μπαίνουν μέσα σε εισαγωγικά ή να γράφονται με *πλάγια* γράμματα.

* Ο όρος στα αγγλικά είναι plagiarism και προέρχεται από τη λατινική λέξη plagiarius που σημαίνει απαγωγέας.

Παράφραση.

Πότε; Όταν παρουσιάζουμε με το δικό μας λόγο κάποια πληροφορία ή επιχείρημα τρίτου

Πως; Στην παράφραση πρέπει να χρησιμοποιείται το ύφος γραφής του/της συγγραφέα, οι λέξεις του αρχικού κειμένου να αντικαθίστανται με συνώνυμες, να αναδιοργανώνεται η δομή της πρότασης και να γίνεται παραπομπή στην πηγή. Αν χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις (όροι- κλειδιά, όχι τεχνικοί όροι) του/της συγγραφέα, τότε αυτές πρέπει να μπαίνουν μέσα σε εισαγωγικά ή να γράφονται με *πλάγια* γράμματα.

Προσωπικές απόψεις/Συμπεράσματα

Οι δικές μας ιδέες δε χρειάζονται παραπομπή. Ό,τι συμπεραίνουμε από δική μας έρευνα ή σκεφτόμαστε μόνοι μας, θεωρείται δική μας ιδέα.

Αν, όμως, οι δικές μας ιδέες έχουν δημοσιευτεί σε προηγούμενες εργασίες μας, τότε γίνεται αναφορά σε αυτές!

Κοινή γνώση

Στην περίπτωση που παρατίθεται κοινή γνώση δε χρειάζεται να αναφερθεί κάποια πηγή. Κοινή γνώση θεωρούνται οι πληροφορίες που αναφέρονται σε πολλές πηγές και θεωρούνται δεδομένες.

Ενα παράδειγμα κοινής γνώσης: Η ρίψη της πρώτης ατομικής βόμβας έγινε στη Χιροσίμα στις 6 Αυγούστου του 1945.

Περισσότερες πληροφορίες

Εργαλείο ανίχνευσης λογοκλοπής Turnitin www.turnitin.com/

Πληροφορίες: www.lib.auth.gr/el/Turnitin_CheckPlagiarism

www.lib.auth.gr > Οδηγοί > Πνευματικά δικαιώματα, Λογοκλοπή

www.plagiarism.org