

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

46ο Τεύχος, Ιανουάριος 2025

I.S.S.N.: 2241-6781

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

Η δημοσιοποίηση, η έρευνα, η ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με τις ανάγκες του νέου παιδαγωγού.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

Η έκδοση θα καθυστερεί ωστόσο σχηματίζεται τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:

<http://neospaidagogos.online/committees.html>

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:

<http://neospaidagogos.online/archives.html>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

<http://neospaidagogos.online/committees.html>

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, Μαρκαντώνης Χρήστος Μαστρογιάννης Αλέξιος, Μουλά Ευαγγελία, Παντίδου Γεωργία, Παπαναστασίου Ασπασία, Σαρρής Δημήτριος, Σιγάλα Ζαμπέτα, Τύρου Ιωάννα, Φελούκα Βασιλική, Φρέντζου Μαίρη, Χαλκιοπούλου Παρασκευή

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

Arinela Kociko, <http://www.arinela.com>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αγγελάκη Ρόξη-Τριανταφυλλιά, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.

Αλευριάδου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με γνωστικό αντικείμενο: Ειδική Παιδαγωγική: Μάθηση και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη (Διδάκτορας Ψυχολογίας Α.Π.Θ)

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εργ. Δασικής Πληροφορικής, στο Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αντωνίου Παναγιώτης, Καθηγητής στο Δ.Π.Θ, με γνωστικό αντικείμενο Νέες Τεχνολογίες στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

Αντωνίου Σταμάτης Αλέξανδρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ / Ψυχολογία ΑΜΕΑ-Οργανωσιακή Ψυχολογία

Αντωνίου Φαίη, Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ.Δ.Ε. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ, Dr of Philosophy (PhD) με τίτλο «Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs» («Ενίσχυση της Αναγνωστικής Κατανόησης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες») («Magna cum laude»), Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Johann Wolfgang Goethe-University of Frankfurt

Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα, Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Ερευνήτρια Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά»

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινός Ανδρέας, Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής ΠΤΕΑ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Φυσική και η Διδακτική της)

Βαγγελάτος Αριστείδης, Δρ. Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Βακάλη Άννα, Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής, Παν. Δυτ. Μακεδονίας.

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Βερναδάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (δidaκτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή)

Βρανά Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών

Γκασούκα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δελγιάννης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας του Ιόνιου Πανεπιστημίου

Δελημάρης Ιωάννης, Μ.Δ.Ε. Κλινικής Χημείας ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Ιατρικής ΕΚΠΑ, Μεταδιδάκτορας ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας (2008-2012). Γνωστικό αντικείμενο: Βιολογία ανθρώπου και διατροφική εκπαίδευση Εξωτερικός Μεταδιδασκατορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ζάχος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Ζέρβα Μαρία, Καθ. Εφαρμογών Τ.Ε.Ι.-Α (Προσχολική Αγωγή)

Θεολόγου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα

Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γνωστικό αντικείμενο: Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και Διαταραχές Λόγου

Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κλωνάρη Αικατερίνη, Αν. Καθηγήτρια, Τμ. Γεωγραφίας, Παν. Αιγαίου

Κομνηνού Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια – Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, PhD Κοινωνιολογία της Θρησκείας, MA Παιδαγωγικής, Θεολόγος-φιλόλογος

Κουστουράκης Γεράσιμος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κουτρομάνος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση)

Κώστας Απόστολος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. , Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, B.Eng., M.Sc., Ph.D.,

Κωτσαλίδου Δόξα, Ε.ΔΙ.Π. Παιδαγωγικής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Λενακάκης Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Μητροπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Εργαστήριο Παιδαγωγικής)

Μπάρος Βασίλειος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστημίου Augsburg, Σχολή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Augsburg

Μπίνος Πάρης, Λέκτορας Λογοπαθολογίας, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπράτισης Θαρρενός, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής της στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Διδάκτορας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Οικονομάκου Μαριάνθη, D.E.A. De Linguistique generale et appliquee / Paris V-Sorbonne, Διδάκτορας γλωσσολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οικονομίδης Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Πανούσης Ιωάννης, Καθηγητής στο Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

Παπαδόπουλος Ισαάκ, As. Lecturer στο University of East London & Metropolitan College

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), Phd Διδακτική Μαθηματικών (Πανεπιστήμιο Πατρών)

Παπαδοπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Γεώργιος, Δ.Ε.Π. (Επικ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο Μουσειολογία - Σύνθεση και Αξιοποίηση Μουσειακών Χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας)

Παρπαρούση Γεωργία, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ-I) – Μουσικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

Πεπές Ευάγγελος, Master A.P.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD A.P.Θ., Post Doc Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α. (σε εξέλιξη) Ερευνητής στο Centre for the Study of World Christianity του University of Edinburgh, Επιστημονικός συνεργάτης Εργαστηρίου Παιδαγωγικής - Χριστιανικής Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

Ράγκου Πολυξένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ροφούζου Αιμιλία, Επίκουρη Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαρρής Κ. Δημήτριος, Διδάσκων Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Π.Ε. Μεσσηνίας.

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διευθυντής ΜΠΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών», Συνυπεύθυνος εργαστηρίου «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην εκπαίδευση».

Σπύρτου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φυσικός)

Σταύρου Λάμπρος, Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Dr Πανεπιστημίου Σορβόννης

Στέφος Ευστάθιος, Διδάσκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου (Διδασκαλία Στατιστικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών), M.Sc. στον Περιβαλλοντικό Σχεδιασμό Έργων Υποδομής ΕΑΠ

Στογιαννίδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό Αντικείμενο: "Σχολική Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών"

Συλαίου Στέλλα, Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, M.Sc. in Archaeological Computing (Παν/μιο Southampton, Αγγλία), M.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), M.A. στη Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού)

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου ParisV- René Descartes

Ταμπάκη Σαπφώ, Αρχαιολόγος, Διδάκτορας ΕΚΠΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πολιτιστική Κληρονομιά, Τομέας Αισθητικής Παιδείας, ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ

Τζακώστα Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος, Ομότιμος Καθηγητής του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, Οικονομική Αξιολόγηση Επενδύσεων και Πολιτικών στην Εκπαίδευση, τη Διά Βίου Μάθηση και την Έρευνα

Τσιάτσος Θρασύβουλος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Πληροφορικής, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσιλίκα Κυριακή, Επίκουρη Καθηγήτρια στο γνωστικό αντικείμενο «Υπολογιστικές Μέθοδοι στην Οικονομική», στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τσολακίδης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Τύρου Ιωάννα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ, Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

Φίστα Ευαγγελία, Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική και Υπολογιστική Γλωσσολογία

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φωτοπούλου Βασιλική, Ε.Δ.Ι.Π., Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών

Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

7 Ιανουαρίου 2025

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 7-1-2025 ως και 28-2-2025, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 47ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 47ου τεύχους:

- Ως 28-2-2025, παραλαβή άρθρων
- Ως 31-3-2025, ανάρτηση του 47ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

Η υποβολή άρθρου στο περιοδικό δεν σημαίνει αυτόματα και δημοσίευσή του, καθώς ακολουθεί διαδικασία κρίσης του, η οποία μπορεί να αποβεί θετική ή αρνητική (μη αποδοχή δημοσίευσής του).

Με εκτίμηση

**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

<http://neospaidagogos.online/thematology.html>

Σελ. 14	00.Θ.Ε. The Accelerated Learning Program for Refugee History Education in Greece
Σελ. 25	01.Θ.Ε. Η αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών-τριών στο σχολικό περιβάλλον
Σελ. 41	02.Θ.Ε. Αρχές της Φιλοσοφίας (Β' Λυκείου): διδακτική πρόταση για την πραξιακή-χρησιακή θεωρία της σημασίας (Wittgenstein, Austin)
Σελ. 54	02.Θ.Ε. Συμπεριληπτική εκπαίδευση και παιγνιώδης μάθηση
Σελ. 64	03.Θ.Ε. Ψηφιακή ηγεσία και ο ρόλος της στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση
Σελ. 69	03.Θ.Ε. Νέες Τεχνολογίες και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οριοθετημένη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση
Σελ. 74	03.Θ.Ε. Νέες Τεχνολογίες και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Η έννοια της τηλεργασίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Οριοθετημένη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση
Σελ. 79	04.Θ.Ε. Ενσωμάτωση Ρομποτικής και Προγραμματισμού στην Προσχολική Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Εκπαιδευτικού Πυροσβεστικού Ρομπότ
Σελ. 90	08.Θ.Ε. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού και η πρόκληση της επαναπλαισίωσής της
Σελ. 102	09.Θ.Ε. Το θρησκευτικό στοιχείο στην ποίηση του Νάσου Βαγενά
Σελ. 113	10.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία με θέμα τον κύκλο ζωής των φυτών, στο νηπιαγωγείο
Σελ. 125	10.Θ.Ε. Ειδική αγωγή και Συμπερίληψη. Ένα διδακτικό σενάριο.
Σελ. 134	10.Θ.Ε. Ιστορία του Θουκυδίδη και Εργαστήρια για την Ηγεσία
Σελ. 140	11.Θ.Ε. Παρουσίαση Ευρωπαϊκού έργου eTwinning «ΠΑΙΖΩ — παιΖΕΙΣ - παιΖΕΙ»
Σελ. 149	12.Θ.Ε. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Στάση και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών

Σελ. 160	12.Θ.Ε. Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσχολική εκπαίδευση
Σελ. 169	13.Θ.Ε. Εκπαιδευτική έρευνα για τα γλωσσικά λάθη στον γραπτό λόγο
Σελ. 182	13.Θ.Ε. Ηλεκτρονική Μάθηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Τα κίνητρα συμμετοχής σε MOOCs. Συγκριτική αξιολόγηση ερευνών
Σελ. 190	14.Θ.Ε. Εκπαιδύοντας ενηλίκους στα εσπερινά Λύκεια της Δυτικής Ελλάδας
Σελ. 201	14.Θ.Ε. Το φύλο ως παράγοντας συμμετοχής νέων ενηλίκων (18-29 ετών) στα Σ.Δ.Ε.
Σελ. 217	15.Θ.Ε. Ο ρόλος και η σημασία του επόπτη-μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
Σελ. 224	15.Θ.Ε. Η σημασία της αυτό-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών στο ελληνικό σύστημα αξιολόγησης.
Σελ. 235	15.Θ.Ε. Μια κριτική στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου
Σελ. 251	15.Θ.Ε. Μοντέλα ηγεσίας και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική αλλαγή και τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας
Σελ. 258	16.Θ.Ε. Οι συνέπειες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά-Θύματα ενδοοικογενειακής βίας στο σχολικό πλαίσιο. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση
Σελ. 266	17.Θ.Ε. Addressing school-related gender-based violence through School Social Work. Prevention and Intervention Strategies. The Case of Greece.
Σελ. 282	17.Θ.Ε. Εξετάσεις και κομφουκιανισμός στην πρώιμη αυτοκρατορική Κίνα
Σελ. 292	17.Θ.Ε. Πολιτισμικές διαφορές στην κατανόηση και αντιμετώπιση του βρεφικού κλάματος

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ –ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σελ. 302	06.Θ.Ε. «Ποιήματα από το κέντρο της πόλης». Ένα σενάριο για τη διδασκαλία της ποίησης στην Ε' Δημοτικού
Σελ. 311	06.Θ.Ε. Διδακτικά σενάρια με χρήση Τ.Π.Ε. Λαμπερά χαμόγελα υγιή δοντάκια

Σελ. 322	06.Θ.Ε. Η δόμηση του χαρακτήρα του Σάιμον στο βιβλίο «Αγαπητό τέρας-η παρέλαση των κατοικιδίων»-Δημιουργική γραφή
Σελ. 330	06.Θ.Ε. Η Καμπύλη Παραγωγικών Δυνατοτήτων. Ένα διδακτικό σενάριο με το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης
Σελ. 340	06.Θ.Ε. Προγραμματίζω σε περιβάλλον Scratch & Ειδική Αγωγή
Σελ. 345	06.Θ.Ε. Στοματική υγιεινή. Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε., για την Α' Δημοτικού

The Accelerated Learning Program for Refugee History Education in Greece

Maria Mavrommati, Assistant Professor of History Didactics, Department of Primary Education, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The present paper aims to critically evaluate the Accelerated Learning Program (ALP) material developed for middle school History, specifically designed for refugee students living and studying in Greece. The paper begins by examining the current Greek refugee integration policy, which relies heavily on Greek language instruction as the primary mechanism for inclusion. Following this, the analysis delves into the content of a history textbook created to support refugee students' learning in the subject. Concerning its contents, the textbook closely mirrors the National Curriculum for History, which research has often characterized as ethnocentric and lacking relevance for non-Greek student populations. The paper critically analyzes the ALP History textbook, highlighting its methodological choices that enhance student inclusion as well as its limitations as an effective learning resource for refugee students within a multicultural educational framework. The discussion culminates with preliminary suggestions for developing more inclusive history materials that better serve refugee students and promote a more culturally responsive approach to history education in Greece.

Key-words: history education, Accelerated Learning Program, refugees, immigrants

To Accelerated Learning Program για την ιστορική εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα

Μαρία Μαυρομμάτη, Επίκουρη Καθηγήτρια Διδακτικής της Ιστορίας, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο στοχεύει να αξιολογήσει κριτικά το υλικό του Accelerated Learning Program που αναπτύχθηκε για την ιστορία γυμνασίου, και σχεδιάστηκε ειδικά για χρήση από πρόσφυγες μαθητές που ζουν και φοιτούν σε σχολεία της Ελλάδας. Το άρθρο ξεκινά με την εξέταση της τρέχουσας πολιτικής για την εκπαιδευτική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών ως τον κύριο μηχανισμό συμπερίληψης. Στη συνέχεια, η ανάλυση εστιάζει στα περιεχόμενα ενός βιβλίου ιστορίας που δημιουργήθηκε προκειμένου να υποστηρίξει την ιστορική μάθηση των προσφύγων μαθητών. Αναφορικά με τα περιεχόμενά του, το βιβλίο ακολουθεί στενά τα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών για την Ιστορία, το οποίο η έρευνα συχνά έχει χαρακτηρίσει ως εθνοκεντρικό και χωρίς ιδιαίτερη σημασία για μαθητικούς πληθυσμούς που δεν είναι ελληνικής καταγωγής. Το άρθρο αναλύει κριτικά το βιβλίο αυτό, υπογραμμίζοντας τις μεθοδολογικές επιλογές οι οποίες ευνοούν τη μαθητική συμπερίληψη, αλλά και τους περιορισμούς του ως εκπαιδευτικό εργαλείο για πρόσφυγες μαθητές εντός ενός πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού

πλαίσιου. Η συζήτηση ολοκληρώνεται με προκαταρκτικές προτάσεις για την ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών υλικών ιστορίας, που εξυπηρετούν καλύτερα τους μαθητές-πρόσφυγες και προάγουν μια περισσότερο πολιτισμικά ευαίσθητη προσέγγιση στη διδασκαλία της ιστορίας στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: ιστορική εκπαίδευση, , Accelerated Learning Program, πρόσφυγες, μετανάστες

Introduction

Refugee student numbers have risen in Greece since the massive wave of people seeking asylum in Europe following the outbreak of the war in Syria in 2015. This wave has been identified as the “third wave of transfer” of foreign populations to Greece, after massive movements in the early nineties and after 9/11 and the wars in Iraq and Afghanistan and the related immigration these historical events produced (Papataxiarchis, 2016, p. 9-10). Refugee students enrolled in Greek schools today are not only restricted to those of Syrian background but also from Afghani, Ukrainian, Pakistani, Somalian, and other national backgrounds. These students arrived in Greece over the last 9 years, and over 12000 are enrolled in Greek schools (Ministry of Education, 2024). Many of these students attend Greek language classes that take place after or simultaneously with the general classes, in public school facilities, as part of the national policy to integrate refugee students in the Greek educational system and the Greek society in the future.

Refugee students in Greece receive support from the state, NGOs, international organizations such as UNHCR, and local municipal authorities, for the development of Greek language skills. All the above use materials that follow curricula based on the latest theories of second language acquisition. Some of this material is specifically developed for refugee students including the ACE (All Children in Education) program—a non-formal education program that ran for years (All Children in Education, Program Brief, 2023), along with those created for immigrant students in the previous years. However, the rest of the school subjects, such as Chemistry, History, Biology, etc. are not taught in separate classes, with a differentiated and culturally relevant approach. It is suggested and expected that, if they manage the Greek language at a fairly adequate level (A2 level) after attending the Zone of Educational Priority/Reception Classes, students can meet the requirements of the other subjects taught, especially at the secondary level, and do not need a separate, more targeted to their needs, pedagogical and teaching approach. At the same time, the curriculum all refugee students must follow when they attend the Greek public school is the same as that of the mainstream classes, and there is no provision for a differentiated pedagogical approach based on their various cultural backgrounds. Especially for history, there is no room for multiperspectivity in a curriculum that has been based solely on the need to foster a strong Greek national identity (Koulouri, 1988; Fragoudaki & Dragona, 1997; Liakos, 2008/9; Repoussi, 2011). Apart from this function, however, school history also aims to develop other skills and competencies: historical learning and the development of

historical thinking skills are associated with civic participation, moral development, empathy, tolerance, analytical and synthetical skills, critical thinking and negotiation of ideas, interpretation, etc. (Barton & Levstik, 2004). The matter becomes even more critical when it concerns students whose education for civic engagement and action is not built through participation in a common national narrative and identity. Such participation is often fostered by non-formal schools created by immigrant associations in the host countries (Dryden-Peterson, 2017; Bajaj & Bartlett 2017). Especially when history is taught in such environments, the contents of the curriculum followed can be chosen or disregarded based on current politics (Hos, 2016).

In Greece, a series of educational materials, which started to be written in 2020 and are currently undergoing authorization by the Institute for Educational Policy attempt to cover this gap. These materials were created through a collaboration of UNICEF, the Institute for Educational Policy, and the University of Thessaly. The series consists of educational packages for Mathematics, History, Biology, Chemistry, Physics, and Civic Education. Each package includes a student's book written in simplified Greek, glossaries of scientific terminology for every subject in the most common languages spoken by refugee students (Turkish, Kurdish, Arabic, Ukrainian, French, Urdu), enabling a translanguaging approach, teacher's books and diagnostic tests (Accelerated Learning Program, 2024). In the present article, I will attempt to evaluate the contents of the Accelerated Learning Program book for middle school history after discussing the Greek State's policy on refugee integration as expressed through the provision of Greek language lessons in formal and non-formal education. Then, I will offer some recommendations to improve history education material for refugee student populations, focusing on content rather than design.

Refugee education in Greece

The Ministry of Education provides two types of classes for the newly arrived:

1. Classes of the Structures of Reception and Education of Refugees. These classes are designed for students residing in refugee camps and are usually transported by bus to nearby schools. Classes are held after regular school hours or within the camp itself (Law 4547, articles 71-80). Students receive instruction in mathematics, arts, ICT, and English, in addition to one year of Greek language (Ministerial Decision 131024/D1/2016). These classes were specifically designed and implemented as a rapid response of the Ministry of Education in 2016 to address the acute needs of newly arrived students.

2. Reception Classes- Zone of Educational Priority: held during regular school hours for three hours a day, these classes focus on Greek language skills (Ministerial Decision 152360/ΓΔ4/2016). These special classes were established to address the needs of immigrant students during the 1990s and were reactivated for refugees. Some selected public schools, with diverse student populations, offer these classes aimed at supporting refugee, immigrant, and Roma students. Despite legislative provisions for integrating refugee students, practical

barriers such as limited classroom space, inadequate time for schools to find interested parents and gather all the supporting documents, limited specialized learning material, and minimal teacher training in intercultural education (Pantelidou, 2020; The Greek Ombudsman, 2024), have resulted in a limited number of Reception Classes, especially at the secondary level. Those students attend mainstream classes for other subjects daily, after completing these language-focused sessions.

In addition, national and international NGOs, the UN, and municipal authorities in various cities that host large numbers of refugees have expressed special interest in providing Greek language lessons. All these stakeholders involved in refugee education place great value on the development of language skills to enhance students' ability to participate in the social life of the school and Greek society in general. However, beyond language acquisition, there is no specialized, multilingual, and culturally sensitive learning material provided for other subjects. After improving their Greek language skills through Reception Classes, refugee students are left on their own to navigate subjects such as Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, History, and Civic Education, all taught in middle school. Existing educational materials designed during the previous decades for immigrant students of varied backgrounds offer limited resources for subjects other than Greek as a second language. Only in late 2023, for example, did UNICEF and two Greek NGOs, Solidarity Now and Elix, develop material for teaching mathematics and sciences to refugee and immigrant students (UNICEF 2023). However, especially for history, until 2024 there was no linguistically and culturally appropriate material for immigrant and refugee students, except for "Ligi Akoma istoria" ("A little more history") which was designed as supplementary material for a program that focused on educating students of the Muslim minority in Thrace.

Accelerated Learning Programs

Accelerated Learning Programs (ALPs) have been used to bridge educational gaps for out-of-school students and allow them to continue their studies after a gap in their formal education (e.g. Hern & Snell, 2013). They have also been implemented as corrective interventions in the context of Education in Emergencies (Hos, 2016; Dryden-Peterson, 2017), by governments or non-state providers, with the endpoint to create the knowledge basis required to continue school for students who have been out of school for a variety of reasons, e.g. war, persecution etc. (Longden, 2013). Responding to the educational needs created by the recent refugee influx, ALPs have functioned as preparatory courses outside formal school structures, allowing students to eventually transition into local educational systems (Mendenhall et al., 2017). However, as explained above, the Greek government has a different approach to educating newly arrived refugees, namely to integrate them into the school system from the start of their attendance at school. Therefore, while other ALPs were designed having in mind that refugee students would attend special classes until they are ready to enter the general school system, the material aimed at the refugee students in Greece is designed as material for students to use at their own pace (hence the inclusion of glossaries with terminology for each of the subject included) or in

the rare instance a teacher decides to include such material in the general classroom, along with the mainstream material, printed and distributed by the Ministry of Education as the sole source of information (Accelerated Learning Program, History for High School, Teacher's Book 2024). This integration in general classrooms can be challenging when the number of refugee students in a school is low and given ALPs' typical focus on active and participatory methods that emphasize close teacher-student relationships, personalized learning, and self-confidence building (Longden, 2013, p. 10). The ALP program for Greece is intended for middle school attendance rather than as a separate preparatory program before entry into the Greek school system. Unlike standard ALPs, which typically last 1-2 years with daily 3-4 hour classes to cover missed grades, this program is designed for general classroom teachers rather than specific ALP instructors or volunteers (Longden, 2013, p. 8). Last, while most ALPs cover early primary school content, the Greek ALP materials focus on middle school subjects, which include scientific areas beyond basic literacy, numeracy, and life skills typically emphasized in standard ALPs.

The Accelerated Learning Program History material and its implementation in the Greek educational system

The ALP History material is based on simplified content presentation and follows the CLIL approach to teaching and learning subject-specific content in a second language (Arampatzi et al., 2021). It is written in simplified language, and activities, many of which are designed as group exercises, are easy to follow. The sources are multimodal featuring videos, images, maps signposts, and diagrams illustrating contrasts and similarities. An emphasis is put on historical terminology, which is highlighted in different colors throughout the book. Aligned with the national history curriculum the ALP material focuses mainly on content knowledge (first-order historical concepts) but also encourages historical thinking skills such as source interpretation etc. through group activities.

The ALP material generally adheres to the current National Curriculum, but some choices have been made regarding its content, reflecting the interests and abilities of the intended students as well as page limitations. Taking into consideration the students' refugee/immigrant status and the Greek language limitations as a consequence of this status, the book is written in simplified language, uses glossaries for key terms, and employs advance organizers, multimodal primary sources, and team activities to ensure maximum engagement and comprehension in the history classroom. (Accelerated Learning Program, History for High School, Teacher's book, 2024). However, the content of the curriculum, which is ethnocentric, limits opportunities to experiment with multiple perspectives, or view Greek history in an international context.

The authors of the ALP material encountered challenges rooted in the National Curriculum. The monocultural, ethnocentric character of the history curriculum (Avdela, 2000; Repoussi, 2011; Faas, 2011), which the authors are obliged to follow (Accelerated Learning Program, History for High School, Teacher's book; Arampatzi et al., 2021), forced them to maintain an

ethnocentric historical narrative. A more cosmopolitan history curriculum for Greek schools was designed in 2018-2019 but was never followed, as a change of government required the rewriting of the national curricula to mirror a more traditional view of the national past and its teaching. Although many in Greece advocate for a curriculum that promotes the development of second-order historical skills and civic engagement (e.g. Gatsotis & Kokkinos, 2021), their suggestions have not been adopted. During the three years history is taught in middle school, which the material in question corresponds to, the emphasis is mainly on facts of Greek history, especially moments of trauma or triumph. In addition, each year, the Ministry of Education issues directives specifying which sections of the textbook should be taught, often excluding chapters with an international outlook. There is little discussion of facts of world history, and when such facts are included they are always connected directly with national history and pride. For instance, World War II is presented primarily as a moment of Greek victory against Italian forces, with minimal discussion of other nations' sacrifices during the Nazi era.

This satisfies the nation-building intention of the curriculum, forcing other national and cultural groups that already formed part of the student population in Greece, such as Albanians or Roma students, to identify with the single national narrative. Therefore, important aspects of personal identity for immigrant or minority populations are sidelined, with whatever this entails for the formation of their feeling of self, which is stretched on the rack of national uniformity, defined as “a common understanding of identity in terms of what is imagined as legitimate expressions of nationalism, patriotism, and economic activity” (Waters & LeBlanc, 2005, p. 129). The Greek school, by excluding the identities of refugee students, denies them participation in a broader societal “we,” reinforcing segregation and limiting their avenues for civic involvement. Furthermore, students do not develop essential historical thinking skills, since they perceive the content of school history as irrelevant, hence lack motivation to engage deeply with it.

How can an Accelerated Learning Program for History address the educational needs of refugee students?

The 2023 History Curriculum (Institute for Educational Policy, 2023), as well as the previous one in which the material in question follows (Pedagogical Institute, 2003), lack representation of the ancestral histories of many students in Greek schools. A package of educational material that addresses the educational needs of refugee and immigrant students could incorporate their past alongside content taught in the general curriculum. For example, the ancient history curriculum could be enriched by the presentation of Mesopotamian and African civilizations, in addition to information about Greek prehistorical civilizations, in order to include the past of student populations of Arab and African descent currently attending Greek schools. The origins of the Greek alphabet could be presented in the context of Mediterranean cultural exchanges, offering more inclusive insights into shared regional history and making peoples living around the Mediterranean Sea more visible. The 1st Greek colonization (Archaic era) should encompass a reference to the peoples Greeks met when they colonized the shores of Africa and the Middle East, making these peoples visible and moving away from a colonial narrative. The

Persian Wars are presented as a fact of worldwide importance, saving the future European civilization from the savage Persians, omitting any reference to the Persian civilization. Great Alexander's Empire is presented as a multicultural one, and Alexander's policy is taught in Greek schools as the first multicultural policy in human history, but nothing is mentioned regarding the conquered peoples and their cultures. The Eurocentric lens continues with the Roman wars against Carthage, the African kingdom being presented as a threat to the European civilization in total. In Byzantine history, relationships with other peoples residing in regions of the Byzantine Empire around the Mediterranean Sea are completely missing and the latter is framed as a purely Greco-Christian empire. In addition, the Crusades are introduced through a Eurocentric perspective with Arabic medieval caliphates absent. Most importantly, the Ottoman Empire is taught from a Greek perspective, as a threat to the Greco-Christian identity and civilization, and there is no serious reference to other areas and peoples who made up the periphery of the Ottoman Empire. This exclusion overlooks a critical opportunity to help students, whether of Arab, African, Greek, or European descent, understand the roots of contemporary conflicts and the historical development of national identities in the Mediterranean region post-18th century. In 20th-century history, the process of nation-state creation after the end of WWI and WWII in the Arab countries of the Middle East and Northern Africa could also become the basis for understanding current affairs in these countries, and explain partially the waves of immigration as a legacy of decolonization.

The book's content remains ethnocentric, even with rare exceptions such as an activity that asks the students to plot their migration paths on maps, when they are taught about the first Greek colonization of the Iron Age (Accelerated Learning Program, Student's Book, 2024, p. 40). On the other hand, the material makes an effort to include aspects of the history of migration, including however only immigration to and from Greece, especially from the end of the 19th century onwards.

It seems possible that practical challenges may limit the use of this material, as pilot testing also suggested (Arampatzi et al. 2021). These challenges are a consequence of the lack of a central design for the education of refugee students by the Ministry of Education (Giavrimis & Dimitriadou, 2023). Greek teachers are not used to differentiating their educational material and activities to ensure equal access for all students to learning (Filippatou & Ventista, 2017). The policy of a single textbook, along with very strict guidelines regarding its use by the Institute of Educational Policy (2024) (the relevant guidelines even ask for specific pages of the textbook to be taught, in specific timeframes, and others to be omitted), restrict teacher autonomy. This means that it will be very hard for the Ministry of Education to convince the majority of the teachers to use additional material, even if this material is specifically designed for the needs of specific groups of students. This single-textbook policy, rare in Europe (shared only by Turkey, Georgia, and Ukraine) (Council of Europe, 2024), further discourages teachers from using additional resources, especially if there are only a few non-Greek students in the classroom. Another challenge is the lack of relevant training of teachers, who often believe that basic conversational skills in Greek (developed through language classes and social

interactions) are sufficient for understanding complex historical concepts, thus overlooking the distinction between academic and conversational language proficiency (Cummins, 1992). This assumption may reduce their inclination to differentiate instruction for refugee students.

Conclusions

A preliminary analysis of the Accelerated Learning Program's history material reveals significant limitations in addressing the diverse cultural backgrounds and educational needs of refugee students in Greece. While the ALP materials for middle school history aim to simplify content and foster engagement through a translanguaging approach, the fact that they remain constrained by an ethnocentric curriculum that primarily reinforces a Greek national narrative leaves little hope for the development of historical thinking skills and mostly of a sense of belonging in the host country. At the same time, students' national identities as well as their new identities formed in the process of their journey as refugees are not taken into consideration, excluding them even more from the learning process. Creating more inclusive, culturally relevant history materials that incorporate broader historical perspectives, multiple identities, and their future prospects and aspirations would better support refugee students' integration.

References list

- Accelerated Learning Program (2024). *History for High School, Student's Book*. https://alp.teach4integration.gr/storage/2021/03/2.-ISTORIA_BIBLIO-MATHITI.pdf
- Accelerated Learning Program (2024). *History for High School, Teacher's Book*. https://alp.teach4integration.gr/storage/2021/01/2-B.-ISTORIA_ODHGOS-EK-PAIDEYTIKOY.pdf
- Accelerated Learning Program (2024). *Home*. https://alp.teach4integration.gr/en/home_en/.
- All Children in Education (2023). *Programme Brief*. [https://www.unicef.org/greece/media/3561/file/Programme%20Brief:%20%20All%20Children%20in%20Education%20\(ACE\),%20%20September%202021-April%202023.pdf](https://www.unicef.org/greece/media/3561/file/Programme%20Brief:%20%20All%20Children%20in%20Education%20(ACE),%20%20September%202021-April%202023.pdf).
- Arampatzi, A., Gatsotis, P., Matos, A., & Papadopoulou, D. P. (2021). The Accelerated Learning Programme (ALP) of UNICEF for teaching history in culturally and linguistically diverse classrooms in Greece. In I. Papadopoulos & S. Papadopoulou (Eds.), *Applied linguistics research and good practices for multicultural and multilingual classrooms* (pp. 95–112). Nova Science Publishers.
- Avdela, E. (2000). The Teaching of History in Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, 18(2): 239–53. <https://doi.org/10.1353/mgs.2000.0025>.

- Bajaj, M., & Bartlett, L. (2017). Critical Transnational Curriculum for Immigrant and Refugee Students. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 25–35. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254499>.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Council of Europe (2024). *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe*, (2), Country Sheets. <https://rm.coe.int/2024-05-oh-te-general-report-vol-2-provisional/1680afaa23>.
- Cummins, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In P. Richard & M. Snow (Eds.), *Multicultural classroom* (pp. 16–26). Longman Publishing.
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee Education: Education for an Unknowable Future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14–24.
- Faas, D. (2011). The Nation, Europe, and Migration: A Comparison of Geography, History, and Citizenship Education Curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471–92. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.584560>.
- Filippatou, D., & Ventista, O. (2017). Perceptions of Secondary Education Teachers Concerning Differentiation of Instruction. *To Vima ton Koinonikon Epistimon*, 17(68), 147–83.
- Fragoudaki, A., & Dragona, T. (1997). *What Is Our Homeland? Ethnocentrism in Education*. (in Greek). [Ti einai i patrida mas; Ethnokentrismos stin Ekpaidefsi.] Alexandria.
- Gatsotis, P., & Kokkinos, K. (2020). The street-child: History education meets social history in the withdrawn Greek history curriculum of 2018–19 [“To paidi tou dromou” – I didaskalia tis istorias synanta tin koinoniki istoria, tin istoria tis ekpaidefsis kai tin ekpaideftiki politiki sto plaisio ton programmaton spoudon Istorias tou 2018-2019]. In G. Kokkinos & P. Gatsotis (Eds.), *For a comprehensive and multidimensional history education: Theoretical design, conceptual framework, learning environments, project plans*. Pedio. https://www.academia.edu/50353638/The_Street_Child_History_education_meets_social_history_in_the_withdrawn_Greek_history_curriculum_of_2018_19
- Giavrimis, P. & Dimitriadou, S. (2023). Interculturality in Greek Education: Practices and Challenges of Implementation. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 10(3), 72–88. <https://www.jstor.org/stable/48736794>.
- Greek Ombudsman (2024). *The Challenge of Migratory Flows and Refugee Protection Reception Conditions and Procedures*. <https://www.synigoros.gr/el/category/default/post/ek8esh-or>.

- Hern, K., & Snell, M. (2013). *Toward a vision of accelerated curriculum and pedagogy*. The California Acceleration Project. <https://accelerationproject.org/wp-content/uploads/documents/accelerating-curriculum.pdf>
- Hos, R. (2016). Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 53–60.
- Institute for Educational Policy (2024). *Content and Teaching Instructions for Middle School for the Year 2023–4*. <https://iep.edu.gr/el/graf-b-yliko-2023-2024>.
- Institute for Educational Policy (2024). *Curricula*. [Programmata Spoudon] (in Greek). <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- Koulouri, C. (1988). *History and Geography in Greek Schools (1834–1914): Subject Matter and Ideological Implications*. (in Greek). [Istoria kai Geografia sta ellinika scholeia (1834-1914)” – Gnostiko antikeimeno kai ideologikes proektaseis] General Secretariat for New Generation Publications.
- Liakos, A. (2008/09). History Wars: Notes from the Field. *Yearbook of the International Society for the Didactics of History*, 71, 57-74.
- Greek Ministry of Education. (2018). *Law 4747/2018: Reform of the education system and other provisions*. Government Gazette 102, A' series. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf
- Longden, K. (2013). *Accelerated learning programmes: What can we learn from them about curriculum reform?* Background paper prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2013/4*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225950>
- Mendenhall, M., Russell, S. G., Buckner, E., Bjorklund Jr., P., Cha, J., Falk, D., & Spencer, D. (2017). *Urban refugee education: Strengthening policies and practices for access, quality, and inclusion*. Teachers College, Columbia University. <http://www.tc.columbia.edu/media/centers/refugee-education-research-and-projects/Urban-Refugees-Full-Report.pdf>
- Ministry of Education. (2016). *Ministerial Decision 152360/Γ14/2016*. <https://www.greek-language.gr/routes/diadromes-organosi-dyep.pdf>
- Ministry of Education. (2016). *Ministerial Decision 131024/D1/2016*. https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20160202687
- Ministry of Education (2024). *Refugee Issue and Education*. [Prosfigiko kai Ekpaidefsi] (in Greek) <https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>.

- Pantelidou, A. (2020). Obstructive Factors in the Implementation of the Intercultural Education Model in Greek Education. *International Journal of Educational Innovation*, 2(7), 96–106.
- Papataxiarchis, E. (2016). A Major Shift: The ‘European Refugee Crisis’ and the New Patriotism of ‘Solidarity’. *Contemporary Issues*, 132–33, 7–28.
- Pedagogical Institute (2003). *Unified Curriculum Framework for History*. [Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon (EPPS) gia tin Istoria] (in Greek). http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=8.
- Repoussi, M. (2011). History education in Greece. In E. Erdmann & W. Hasberg (Eds.), *Facing, mapping, bridging diversity: Foundation of a European discourse on history education* (pp. 329–370). Wochen Schau Wissenschaft.
- Penson, J., & Tomlinson, K. (2009). *Rapid Response: Programming for Education Needs in Emergencies*. International Institute for Educational Planning (IIEP).
- UNICEF. 2023. *1, 2, 3 Ftou kai Vgaino*. [1,2,3, Φτου και Βγαίνω!] Accessed [11/11/2024]. <https://www.unicef.org/greece/en/reports/321ftou-kai-vgaino>.
- Waters, T., & LeBlanc, K. (2005). Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State. *Comparative Education Review*, 49(2), 129–47.

Η αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον

*Δέσποινα Κουρέτση, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Ειδικής Αγωγής, Μ.Α.
Γλωσσολογίας.*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το ζήτημα της αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο από τους/τις εκπαιδευτικούς, η οποία συχνά καθίσταται δυσχερής εξαιτίας ποικίλων παραγόντων. Σε αρχικό επίπεδο, αναδεικνύονται η ανάγκη και ο σκοπός της αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον και η σημασία της έγκαιρης διάγνωσής τους, όπως επίσης και τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία αυτή. Σε επόμενο επίπεδο, παρουσιάζονται τα τυπικά και τα άτυπα μέσα, καθώς και λοιπές διαδικασίες αναγνώρισης, που αξιοποιούνται για την επισήμανση των χαρισματικών μαθητών/τριών. Σε τελευταίο επίπεδο, αναλύεται ο ρόλος και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών, όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικότητα, αναγνώριση, εκπαιδευτικοί, μέσα αναγνώρισης

The identification of gifted students in school settings

*Despoina Kouretsi, primary school teacher, M.Ed. Special Education,
M.A. Linguistics.*

Abstract

The present article deals with the issue of the identification of gifted students by their teachers in school settings, which is often difficult due to various factors. In the first place, the necessity and the purpose of the identification of gifted students and the importance of their early detection in school settings, as well as the problems that emerge during this procedure, are highlighted. In the next level, the formal and informal means that are used in order to detect gifted students, as well as other means, are presented. Finally, the role and the effectiveness of teachers as far as the identification of giftedness is concerned, is analyzed as it emerged from the review of the literature.

Key-words: giftedness, identification, teachers, means of identification

Εισαγωγή

Το πολυδιάστατο ζήτημα της χαρισματικότητας έχει απασχολήσει τόσο τους/τις ερευνητές/τριες, όσο και τον εκπαιδευτικό κόσμο που συναντά χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες στην εγχώρια εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και τη διεθνή. Ειδικότερα, ο εντοπισμός των μαθητών/τριών αυτών στο σχολείο αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη σωστή εκπαιδευτική αντιμετώπιση και την εξέλιξή τους. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή είναι στρατηγικής σημασίας, καθώς η ελλιπής ή λανθασμένη αναγνώριση των γνωρισμάτων των χαρισματικών μαθητών/τριών μπορεί να οδηγήσει σε αγνόηση των μαθητών/τριών και των αναγκών τους (Wood & Laycraft, 2020). Στη συγκεκριμένη εργασία, οι όροι *αναγνώριση*, *επισήμανση* και *εντοπισμός* χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι και αναφέρονται στην άποψη που σχηματίζεται για τις δυνατότητες των χαρισματικών παιδιών βάσει άτυπων και τυπικών μέσων αναγνώρισης, αλλά και στις διαδικασίες επιλογής και σκόπιμης υποστήριξής τους (Σούλης, 2006).

Σκοπός και προβλήματα στη διαδικασία της αναγνώρισης

Σκοπός της αναγνώρισης είναι αφενός ο εντοπισμός των χαρισματικών μαθητών/τριών και των δυνατοτήτων τους, και αφετέρου η ένταξή τους σε ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Τσιάμης, 2006· Callahan, Renzulli, Delcourt & Hertberg-Davis, 2017· Wood & Laycraft, 2020). Η αναγνώριση των παιδιών αυτών αποτελεί μείζον ζήτημα, λαμβάνοντας υπόψη πως αν οι ιδιαίτερες ικανότητές τους δεν ανακαλυφθούν νωρίς, εξασθενούν και καθιστούν τα παιδιά δυστυχισμένα καθώς αναπτύσσονται (Μπογδάνου, 2009). Η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης υπογραμμίζεται όχι μόνο λόγω της ψυχικής και πνευματικής ευημερίας που επιφέρει στο παιδί (Τσιάμης, 2006· Pfeiffer, 2009), αλλά και λόγω της ανάγκης να εντοπίζονται χαρισματικοί/ές μαθητές/τριες που υποαποδίδουν, εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Μανωλάκος, 2010· Wood & Laycraft, 2020).

Αρκετοί προβληματισμοί έχουν συνδεθεί με τη διαδικασία της αναγνώρισης. Αυτό συμβαίνει επειδή υπάρχει δυσκολία στον ακριβή προσδιορισμό των χαρακτηριστικών μιας ανομοιογενούς ομάδας, όπως αυτή των χαρισματικών παιδιών, όπως επίσης και επειδή η επιλογή κριτηρίων, μέσων και διαδικασιών, έγκυρων και αξιόπιστων, δεν είναι εύκολη υπόθεση (Ματσαγγούρας, 2008). Όμως, το βασικό πρόβλημα στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών έγκειται στην έλλειψη ενός ενιαίου ορισμού για τη χαρισματικότητα (Σούλης, 2006· Callahan et al., 2017), που οδηγεί τόσο στη λανθασμένη και ελλιπή επισήμανση, όσο και στην αναξιόπιστη επιλογή δείγματος για τις έρευνες στο πεδίο της χαρισματικότητας (Carman, 2013).

Διαφωνία υπάρχει και για το θέμα της ηλικίας στην οποία είναι καλύτερο να γίνεται η επισήμανση της χαρισματικότητας. Άλλοι/ες υποστηρίζουν πως πρέπει να γίνεται πριν τη φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, άλλοι/ες στην προσχολική ηλικία και άλλοι/ες απορρίπτουν την ύπαρξη ηλικιακού περιορισμού (Ρίζος, 2011). Η άποψη που

κερδίζει έδαφος αναφέρει πως η αναγνώριση πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν νωρίτερα, για να παρέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών, αλλά και να μειώνονται οι πιθανότητες αποκλεισμού παιδιών που για διάφορους λόγους δεν εκφράζουν τη χαρισματικότητά τους (Σούλης, 2006· Pfeiffer, 2009). Ωστόσο, δεν πρέπει να αποκλείονται περιπτώσεις μαθητών/τριών των οποίων η χαρισματικότητα εκδηλώνεται σε επόμενες τάξεις (Callahan et al., 2017).

Άλλη μία δυσκολία που εντοπίστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορά την ανισομερή αντιπροσώπευση των χαρισματικών παιδιών που προέρχονται από μειονότητες κι υποβαθμισμένα περιβάλλοντα, όπως επίσης των χαρισματικών κοριτσιών και των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Τσιάμης, 2006· Davis et al., 2011· Wood & Laycraft, 2020). Στην έρευνα των Szymanski και Shaff (2013) σε εκπαιδευτικούς χαρισματικών μαθητών/τριών από μειοψηφούσες πολιτισμικές-εθνοτικές ομάδες, φάνηκε πως παρουσίαζαν μία γκάμα αντιδράσεων απέναντι σε αυτούς/ές, οι οποίες κυμαίνονταν από την τυπική ενασχόληση μαζί τους έως την πλήρη αγνόηση των αναγκών τους. Παρόμοια, η έρευνα των Neumeister, Adams, Pierce, Cassady και Dixon (2007) σε δασκάλους/ες αστικών σχολείων έδειξε πως είχαν μία πολύ στενή αντίληψη για τη χαρισματικότητα και αναγνώριζαν λιγότερο τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας στα παιδιά των μειονοτήτων.

Αυτό που συμβαίνει είναι πως οι μαθητές/τριες οι οποίοι/ες προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα δεν εκδηλώνουν τη χαρισματικότητά τους, καθώς δεν ανατρέφονται σε περιβάλλον με ποικιλία ερεθισμάτων και οι γονείς τους δεν έχουν τη γνώση ούτε να αναγνωρίσουν, ούτε να ενισχύσουν τις ικανότητές τους (Davis et al., 2011). Μάλιστα, η έρευνα των De Wet και Gubbins (2011) σε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών, οι οποίοι δίδασκαν χαρισματικούς μαθητές από πολιτισμικά, γλωσσικά ή οικονομικά υποβαθμισμένες ομάδες, ανέδειξε το ζήτημα των ανοίκειων διαγνωστικών διαδικασιών, που αδικούν και αποκλείουν πολλά χαρισματικά παιδιά μην αντιστοιχώντας στη μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών. Η ίδια κατάσταση επικρατεί και στην περίπτωση των χαρισματικών κοριτσιών, όπως επίσης και στην περίπτωση των χαρισματικών μαθητών/τριών που εμφανίζουν σχολική υποεπίδοση ή μαθησιακές δυσκολίες (Τσιάμης, 2006), για τους/τις οποίους/ες οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι μειωμένες με αποτέλεσμα να υποαντιπροσωπεύονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2006· Gari, Mylonas & Portesónová, 2013· Wood & Laycraft, 2020).

Επιπλέον, εμπόδια στον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών/τριών δημιουργεί η κυριαρχία του δείκτη νοημοσύνης. Αν και υπάρχει στροφή προς τη χρήση πολλαπλής αξιολόγησης των παιδιών αυτών, ο δείκτης νοημοσύνης συνεχίζει να είναι ένας από τους ισχυρότερους παράγοντες (Mönks & Katzko, 2008), ενώ συχνά αποκλείει παιδιά που εκδηλώνουν περισσότερο τη διάσταση της δημιουργικότητας, χωρίς να έχουν απαραίτητα πολύ υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Μανωλάκος, 2010). Αυτό το πρόβλημα συνδέεται με το πρόβλημα της ακατάλληλης χρήσης των ποσοστών. Μερικοί υποστηρίζουν πως ένα αυστηρά καθορισμένο ποσοστό στο 1% με 5% αφορά τα χαρισματικά παιδιά, ενώ άλλοι το ανεβάζουν στο 15% ή 20% του μαθητικού πληθυσμού (Λόξα,

2004). Τα ποσοστά αυτά διαφέρουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με το μέσο αναγνώρισης που χρησιμοποιείται, το δείγμα κ.α. (Ρίζος, 2011). Με αυτό σχετίζεται το όριο του δείκτη νοημοσύνης που θεωρείται ότι ισχύει για τη χαρισματικότητα, καθώς άλλοι προσδιορίζουν ως κατώτερο όριο το 120, άλλοι το 130 και άλλοι το 140 (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999· Σούλης, 2006· Μπογδάνου, 2009).

Τέλος, ορισμένες συμπεριφορές των χαρισματικών μαθητών/τριών ενδέχεται να λειτουργήσουν ανασταλτικά ως προς την επισήμανσή τους. Για παράδειγμα, μπορεί να κλείνονται στον εαυτό τους επειδή νιώθουν πλήξη στο σχολείο, δεν επιθυμούν να συνεργαστούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, αντιδρούν σε ό,τι ζητά ο/η εκπαιδευτικός ή εργάζονται εντατικά σε κάποια μαθήματα και σε άλλα όχι (Λόξα, 2004).

Μέσα αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών

Τα μέσα και οι διαδικασίες που αξιοποιούνται για την επισήμανση των χαρισματικών μαθητών/τριών είναι ποικίλα. Στη μετανάλυση της Carman (2013) σε 74 έρευνες για τη χαρισματικότητα, εντοπίστηκαν εννέα διαφορετικές κατηγορίες με μεθόδους αναγνώρισης, με κυρίαρχη τη χρήση τυποποιημένων τεστ νοημοσύνης. Ωστόσο, η διεύρυνση του ορισμού της χαρισματικότητας και η αποκόλληση από τον δείκτη νοημοσύνης είχε ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση και των μέσων εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών/τριών (Brown et al., 2005· Renzulli, 2011· Callahan et al., 2017). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια προτείνεται η χρήση πολλαπλών μεθόδων, γιατί καλύπτουν πολλές διαστάσεις της χαρισματικότητας, παρέχουν πληροφορίες από πολλά άτομα, όπως γονείς, δασκάλους/ες και συμμαθητές/τριες και προσδίδουν μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία στη διαδικασία της αναγνώρισης (Kerr, 2009· Callahan et al., 2017).

Τυπικά μέσα αναγνώρισης

Αποτελούν σταθμισμένες τεχνικές, από τις οποίες εξάγονται όσο το δυνατόν αντικειμενικά και έγκυρα αποτελέσματα. Αλλιώς ονομάζονται αντικειμενικές διαδικασίες αναγνώρισης (Αντωνίου, 2009· Ρίζος, 2011). Αυτά είναι (Σούλης, 2006):

- *Τα τεστ νοημοσύνης*: Τα ομαδικά τεστ νοημοσύνης είναι οικονομικά και εύκολα στην εφαρμογή τους, αλλά η αξιοπιστία τους είναι περιορισμένη. Αντίθετα, τα ατομικά τεστ είναι ακριβέστερα, αλλά απαιτούν πολλά έξοδα και πολύ χρόνο. Τα τεστ νοημοσύνης έχουν κατακριθεί καθώς μετρούν μόνο τη γνωστική πλευρά του/της μαθητή/τριας, παραβλέποντας άλλες, όπως η δημιουργικότητα, για το ότι δεν έχει συμφωνηθεί το όριο του δείκτη νοημοσύνης που είναι κοινά αποδεκτό για τη χαρισματικότητα και για το γεγονός ότι το παιδί ενδέχεται να μην αποδώσει την ώρα της εξέτασης εξ αιτίας πολλών αστάθμητων παραγόντων, όπως το άγχος (Αντωνίου, 2009· Ρίζος, 2011). Ωστόσο, χρησιμοποιούνται σε ευρεία κλίμακα. Κάποια από αυτά τα τεστ είναι η Κλίμακα Νοημοσύνης Wechler, η Κλίμακα Stanford-Binet και η Κλίμακα Προοδευτικών Μητρώων του Raven (Πολεμικός, Καΐλα, Θεοδωροπούλου & Στρογγυλός, 2010).

- *Τα τεστ δημιουργικότητας*: τα τεστ αυτά μετρούν την αποκλίνουσα σκέψη και εντοπίζουν χαρακτηριστικά της δημιουργικής προσωπικότητας, όπως η πρωτοτυπία, η ευελιξία και η περιέργεια. Ακόμη και σήμερα, η αξιοπιστία τους αμφισβητείται. Ορισμένα τεστ δημιουργικότητας είναι το Guilford Creative Test και το Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) (Αντωνίου, 2009· Τσιάμης, 2006· Davis et al., 2011· Ρίζος, 2011).

- *Σχολική βαθμολογία*: Οι επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα είναι ένα ανέξοδο μέσο αναγνώρισης, πάντα διαθέσιμο στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Η αξιοπιστία του όμως είναι περιορισμένη, γιατί παραβλέπει διάφορες διαστάσεις της χαρισματικότητας και επικεντρώνεται στη γνωστική πλευρά της. Επιπρόσθετα, οδηγεί στον αποκλεισμό χαρισματικών μαθητών/τριών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Mönks & Katzko, 2008).

- *Συμμετοχή σε διαγωνισμούς*: Πρόκειται για ανέξοδες δοκιμασίες που διοργανώνονται από τοπικούς, εθνικούς ή διεθνείς φορείς. Ωστόσο, η συμμετοχή και η αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών σε αυτούς εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, πέρα από τη χαρισματικότητα, όπως το σχολικό κλίμα.

- *Εξετάσεις – διαγωνίσματα*: Το πλεονέκτημά τους είναι ότι πρόκειται για αντικειμενικά μετρημένες επιδόσεις, όμως δεν προβλέπουν ότι η αποτυχία ενός/μιας μαθητή/τριας μπορεί να οφείλεται σε παράγοντες, όπως το άγχος. Επίσης, μετρούν ήδη αποκτημένες γνώσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη κρυμμένες ικανότητες ή όσα είναι δυνατόν να πετύχουν τα παιδιά μελλοντικά.

- *Δοκιμασίες ανίχνευσης ταλέντων*: Αφορούν δοκιμασίες στον αθλητικό, μουσικό και εικαστικό τομέα, οι οποίες δεν είναι δαπανηρές, αλλά ευνοούν τα παιδιά που εκδηλώνουν τη χαρισματικότητά τους σε κάποιον από τους παραπάνω τομείς.

Ατυπα μέσα αναγνώρισης

Είναι συμπληρωματικά των τυπικών μέσων, καθώς βασίζονται στην παρατήρηση και στην εμπειρία του/της χρήστη/τριας, με αποτέλεσμα να είναι υποκειμενικά. Αλλιώς λέγονται υποκειμενικές διαδικασίες αναγνώρισης (Αντωνίου, 2009· Ρίζος, 2011). Αυτά είναι (Σούλης, 2006):

- *Υποδείξεις των εκπαιδευτικών*: Πρόκειται για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών τους. Είναι μία εύκολη και ανέξοδη διαδικασία, της οποίας όμως η αξιοπιστία εξαρτάται από το πόσο καλά επιμορφωμένοι/ες είναι οι εκπαιδευτικοί για τη χαρισματικότητα (Τσιάμης, 2006).

- *Υποδείξεις των γονέων*: Αναφέρονται στις πληροφορίες που μπορούν να δώσουν οι γονείς, καθώς παρατηρούν την εξέλιξη των παιδιών τους από μικρή ηλικία. Αποτελεί οικονομική διαδικασία, όμως είναι υποκειμενική αφού πολλές φορές οι γονείς υπερτιμούν τις ικανότητες των παιδιών τους και δεν έχουν μέτρο σύγκρισης με συνομήλικα

παιδιά. Επίσης, ευνοεί παιδιά με γονείς ενημερωμένους για τη χαρισματικότητα (Τσιάμης, 2006· Ματσαγγούρας, 2008· Αντωνίου, 2009· Sivevska, 2010· Davis et al., 2011).

- *Υποδείξεις των τρίτων*: Αφορά πληροφορίες που μπορεί να προέρχονται από φίλους/ες, συμμαθητές/τριες ή αδέρφια των χαρισματικών παιδιών. Όμως, υπάρχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, επειδή συχνά ευνοούνται τα δημοφιλή παιδιά (Τσιάμης, 2006· Ματσαγγούρας, 2008· Davis et al., 2011).

- *Αυτοπροτάσεις - αυτοπαρουσίαση*: Με το μέσο αυτό ο/η ίδιος/α ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζει τις ικανότητές του. Ωστόσο, ένα σημείο προσοχής είναι το εάν η αυτοπαρουσίαση είναι αποτέλεσμα πίεσης των γονέων ή επιθυμία κοινωνικής προβολής (Davis et al., 2011· Ρίζος, 2011).

- *Λίστες ελέγχου και κλίμακες εκτίμησης ικανοτήτων*: Πρόκειται για καταλόγους με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της χαρισματικότητας, τα οποία χαρακτηρίζουν ή όχι ένα χαρισματικό παιδί. Είναι δαπανηρή και χρονοβόρα διαδικασία. Επίσης, μπορεί να μην αναφέρουν το σύνολο των γνωρισμάτων της χαρισματικότητας ή να προωθούν ένα συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας (Ρίζος, 2011· Φουστάννα & Παπαδάτος, 2012). Πολύ γνωστή είναι η κλίμακα SRBCSS των Renzulli και συν. (2002, ό.π. στο Θεοδωρίδου, 2006). Άλλες είναι η Gifted Education Scale των McCarney και Anderson, η Gifted and Talented Evaluation Scales (GATES) των Gilliam, Carpenter και Christensen και η Scales for Identifying Gifted Students (SIGS) (Kerr, 2009).

- *Το μοντέλο της Τριάδας Εμπλουτισμού*: Βασίζεται στο μοντέλο των τριών δακτυλίων του Renzulli. Μία επιτροπή σε κάθε σχολείο αξιολογεί πληροφορίες για κάθε παιδί με ποικιλία μεθόδων, με κυρίαρχη τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και περίπου το 3% με 5% χαρακτηρίζονται ως χαρισματικά. Το πλεονέκτημά του είναι ότι αποφεύγονται ο αποκλεισμός χαρισματικών παιδιών ή ο λανθασμένος χαρακτηρισμός τους ως τέτοια, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα πολύ καλό πρόγραμμα σχολικής υποστήριξης (Kerr, 2009· Davis et al., 2011).

Άλλα μέσα αναγνώρισης

Πέρα από τα παραπάνω μέσα, εντοπίστηκαν και άλλες προτάσεις για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών/τριών στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Για παράδειγμα, ο Heward (2011) κάνει λόγο για μια πολυπαραγοντική αξιολόγηση, η οποία θα συνδυάζει ποιοτικούς και ποσοτικούς τρόπους, όπως συνεντεύξεις και λίστες ελέγχου αντίστοιχα. Ο Αντωνίου (2009) προσθέτει τα τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης και τα τεστ γνωρισμάτων και ικανοτήτων, όπως το Maths Olympiad ή το Test of Reading Comprehension (TORCH) (Πολεμικός και συν., 2010), που μετρούν τις γνώσεις του/της μαθητή/τριας σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Άλλοι κάνουν λόγο για αξιολόγηση των επιτευγμάτων του/της μαθητή/τριας, τα οποία μπορεί να αποκαλύπτουν

πτυχές της χαρισματικότητας, σε διάφορους τομείς, όπως το δημιουργικό ταλέντο στη μουσική, την ποίηση κ.α. (Τσιάμης, 2006· Davis et al., 2011).

Πολύ σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση και την εκδήλωση της χαρισματικότητας διαδραματίζουν τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του χαρισματικού παιδιού, τα οποία επίσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία εντοπισμού των μαθητών αυτών (Ritchotte et al., 2016). Κατά τους Subotnik και συν. (2011), τα χαρακτηριστικά αυτά, όπως είναι τα κίνητρα, η αυτοαντίληψη και η επιμονή, είναι συστατικά της εκδήλωσης της χαρισματικής συμπεριφοράς σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο και γι' αυτό, πρέπει να συναξιολογούνται με τα υπόλοιπα κριτήρια για την επισήμανση των χαρισματικών παιδιών. Πρόσφατα οι Wood και Laycraft (2020) ανέδειξαν στην έρευνά τους ως σημαντικό εργαλείο αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών/τριών την αξιολόγηση των πολλαπλών υπεραισθησιών των μαθητών/τριών σε ψυχοκινητικό, αισθητικό, διανοητικό, φαντασιακό και συναισθηματικό επίπεδο, κατά τη θεωρία της υπερευαισθησίας και του αναπτυξιακού δυναμικού του Dabrowski.

Ένας εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης αποτελεί το Portfolio ταλέντου. Το Total Talent Portfolio αφορά τη συστηματική συλλογή πληροφοριών για τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των χαρισματικών μαθητών/τριών, όπως επίσης και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν. Αξιοποιούνται τόσο δείγματα εργασιών, όσο και αποτελέσματα από διάφορες κλίμακες αξιολόγησης, ώστε να διαφοροποιηθεί αναλόγως το αναλυτικό πρόγραμμα γι' αυτά τα παιδιά (Τσιάμης, 2006· Μαρσαγγούρας, 2008· Πολεμικός και συν., 2010· Φουστάνα & Παπαδάτος, 2012).

Αξίζει να αναφερθεί η στροφή που έχει σημειωθεί προς την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών από μία διεπιστημονική ομάδα, ώστε να αποφεύγονται οι λανθασμένες διαγνώσεις και ο αποκλεισμός παιδιών των οποίων οι δυνατότητες δεν αναδεικνύονται εύκολα (Μαρσαγγούρας, 2008· Φουστάνα & Παπαδάτος, 2012· Callahan et al., 2017), μέσω της παρατήρησης, των συνεντεύξεων και των διάφορων κλιμάκων μέτρησης (Μανωλάκος, 2010). Ακριβώς επειδή καμία μέθοδος δεν αποτελεί τεκμηριωμένη διαδικασία αναγνώρισης, κρίνεται αναγκαίο να διεξάγεται η διαδικασία με πολλαπλά μέσα από ομάδα ειδικών (Σούλης, 2006). Τα τελευταία χρόνια μάλιστα έχει προταθεί η χρήση αξιολογητικών τεστ για μεγαλύτερες ηλικίες και εκπαιδευτικές βαθμίδες από αυτή στην οποία βρίσκεται ο/η αξιολογούμενος/η μαθητής/τρια, ώστε να δίνεται το περιθώριο ανάδειξης των ανώτερων γνωστικών και λοιπών δεξιοτήτων του/της (Callahan et al., 2017).

Η αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με την David (2011), η ικανότητα των εκπαιδευτικών να επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών/τριών είναι ένα από τα γνωρίσματα του/της ιδανικού/ής εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών είναι ένα ευρέως αποδεκτό μέσο, καθώς ο/η εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με τα παιδιά και τα παρατηρεί σχεδόν σε καθημερινή βάση

(Σούλης, 2006· Αντωνίου, 2009· Davis et al., 2011), γεγονός που του/της επιτρέπει να κάνει συγκρίσεις με τα τυπικά παιδιά (Kornmann, Zettler, Kammerer, Gerjets & Trautwein, 2015). Ακόμη, η επισήμανση ενός/μιας χαρισματικού/ής μαθητή/τριας και η εξέλιξή του/της είναι διαδικασίες συνεχείς, τις οποίες μόνο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει (Σούλης, 2006). Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εντοπίσει χαρακτηριστικά που δεν είναι εύκολο να αναδειχθούν από τα τυπικά τεστ νοημοσύνης, όπως η ακριβολογία των εκφράσεων και η συστηματική μέθοδος που ακολουθεί το παιδί σε ο,τιδήποτε κάνει (Σούλης, 2006). Εκτός από την άμεση παρατήρηση που επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να διακρίνει κι άλλες ικανότητες πέρα από τις γνωστικές, το πλεονέκτημα είναι ότι πρόκειται για μια οικονομική μέθοδο αναγνώρισης από άποψη χρημάτων και χρόνου.

Ωστόσο, οι υποδείξεις των εκπαιδευτικών για την επισήμανση των χαρισματικών μαθητών/τριών έχουν εγείρει αντικρουόμενες απόψεις στον ερευνητικό κόσμο, καθώς αρκετοί/ές ερευνητές/τριες θέτουν υπό αμφισβήτηση την αξιοπιστία των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών (Ficici & Siegle, 2008· Wood & Laycraft, 2020), διότι πολλά χαρισματικά παιδιά δεν αναγνωρίζονται ή έχουν λάθος διάγνωση (Neber, 2004· Revol & Bléandonu, 2012). Σύμφωνα με την Μπογδάνου (2009), η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην επισήμανση των χαρισματικών μαθητών/τριών είναι 50% μικρότερη από αυτή των αντικειμενικών μέσων αναγνώρισης. Μάλιστα, έχει προκύψει ερευνητικά ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών (31,4%) χαρακτηρίστηκαν ως χαρισματικά από τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ δεν ήταν ή δεν πετύχαιναν το αναμενόμενο σκορ στα τεστ νοημοσύνης (Neber, 2004).

Ένας λόγος που εξηγεί την ελλιπή αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συναντούν πολλά χαρισματικά παιδιά στη διάρκεια της διδακτικής τους σταδιοδρομίας, ούτε έχουν κάποια επιμόρφωση επί του θέματος, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στον εντοπισμό τους (Αντωνίου, 2009· Wood & Laycraft, 2020). Μάλιστα, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί συγχέουν τη χαρισματικότητα με την υψηλή σχολική επίδοση, χαρακτηρίζοντας ως χαρισματικούς/ές τους/τις καλούς/ές μαθητές/τριες, που προσέχουν στο μάθημα, απαντούν γρήγορα στις ερωτήσεις τους, είναι ευγενικοί/ές και υπακούν (Αντωνίου, 2009· Μπογδάνου, 2009) ή διαθέτουν καλή μνήμη (Kornmann et al., 2015). Άλλοι λόγοι είναι το μέγεθος της τάξης, ο φόρτος της διοικητικής δουλειάς, όπως επίσης και τα μέσα που χρησιμοποιούν ως πηγές συγκέντρωσης πληροφοριών για τα χαρισματικά παιδιά, που δεν είναι άλλα από τις βαθμολογίες (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Αναφέρεται επίσης πως ενδέχεται ο/η εκπαιδευτικός να μη δημιουργεί το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον, ώστε να εκδηλωθεί η χαρισματικότητα ή να θεωρεί ότι δεν χρειάζεται να αναγνωρισθεί ένα χαρισματικό παιδί πριν από την τετάρτη τάξη (Shaklee, 1992 ό.π. στο Θεοδωρίδου, 2006).

Επιπλέον, άλλοι παράγοντες, όπως το φύλο του/της μαθητή/τριας και η συμπεριφορά του, επηρεάζουν την αναγνώριση από τους/τις εκπαιδευτικούς. Έχει φανεί ερευνητικά πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται περισσότερο στην αναγνώριση των χαρισματικών

κοριτσιών, παρά στην αναγνώριση των χαρισματικών αγοριών. Τα στερεότυπα του φύλου οδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς να συνδέουν συγκεκριμένα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, με τη χαρισματικότητα των αγοριών, και να αποδίδουν στα κορίτσια υψηλές επιδόσεις σε μαθήματα που απαιτούν λεκτικές ικανότητες. Ακόμα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις οδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς στο να εντοπίζουν ευκολότερα τα θορυβώδη και αντιδραστικά χαρισματικά αγόρια, σε σύγκριση με τα ήσυχα και ευπροσάρμοστα χαρισματικά κορίτσια, τα οποία συνήθως παραβλέπουν (Siegle & Powell, 2004· Enderpohls-Ulpe, 2008).

Σύμφωνα με άλλη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναγνωρίζουν λιγότερο συχνά τα χαρισματικά παιδιά σε σύγκριση με τους/τις ειδικούς στη χαρισματικότητα, γιατί εμμένουν στις δυσκολίες και όχι στις δυνατότητες των μαθητών/τριών (Siegle & Powell, 2004). Αυτό ίσως εξηγεί τον λόγο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συχνά αγνοούν χαρισματούς/ές μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ή χαρισματούς/ές μαθητές/τριες που υποαποδίδουν στο σχολείο (Gari, Mylonas & Portesóna, 2013). Στην έρευνα των Gari, Kotsifakou και Nikolopoulou (2008) σε 70 δασκάλους/ες δημοτικού σχολείου, φάνηκε πως γνώριζαν τη συνύπαρξη χαρισματικότητας και μαθησιακών δυσκολιών, αλλά όχι στην ίδια γνωστική περιοχή, με αποτέλεσμα να παραβλέπουν τη μία ή την άλλη διάσταση. Παλιότερη εκτενής έρευνα σε 7000 μαθητές/τριες στη Γερμανία ανέδειξε την αδυναμία των εκπαιδευτικών να επισημάνουν ως χαρισματούς/ές τα 2/3 των χαρισματικών μαθητών/τριών που υποαπέδιδαν (Rost & Hanses, 1997 ό.π. στο Allodi & Rydelius, 2008). Στην έρευνα των Neumeister et al. (2007), οι 27 δάσκαλοι/ες του δείγματος είχαν την τάση να αποδίδουν λιγότερο συχνά χαρακτηριστικά χαρισματικότητας σε μαθητές/τριες από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και πολιτισμικές μειονότητες, σε σύγκριση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες, παρά το γεγονός ότι είχαν ταυτοποιηθεί όλοι/ες ως χαρισματούς/ές με τον ίδιο τρόπο. Παρόμοια, η έρευνα των Szymanski και Shaff (2013) σε εκπαιδευτικούς χαρισματικών μαθητών/τριών από εθνοτικές και πολιτισμικές μειονότητες έδειξε πως οι μη καταρτισμένοι/ες εκπαιδευτικοί επηρέαζαν τις ευκαιρίες που δίνονταν στους/στις χαρισματούς/ές μαθητές/τριες αυτών των μειονοτικών ομάδων, κυρίως λόγω προσωπικών εμπειριών και αντιλήψεων.

Στην έρευνα των Γκαρή και Μυλωνά (2012) σε 69 δασκάλους/ες, για τις αντιλήψεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να κρίνουν και να εντοπίσουν χαρισματούς/ές μαθητές/τριες μέσα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν πιο θετικά χαρακτηριστικά στους/στις μαθητές/τριες που είχαν υποδείξει οι ίδιοι ως χαρισματούς/ές από ό,τι απέδιδαν στους/στις μαθητές/τριες που υποδείχθηκαν από τις ψυχομετρικές διαδικασίες της έρευνας. Επομένως, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συμβάλουν σε κάποιο βαθμό στην επισήμανση των χαρισματικών μαθητών/τριών στηριζόμενοι στις βασικές τους σπουδές και την πολυετή εμπειρία τους, αλλά απαιτείται σαφώς ενημέρωση για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών αυτών, ώστε να μην υπάρχουν φαινόμενα παραγνώρισης ή υποτίμησης αυτών.

Έτσι, γίνεται πολύς λόγος για την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με στόχο τον περιορισμό του υποκειμενικού χαρακτήρα των εκτιμήσεών τους και την αύξηση της αξιοπιστίας τους (Σούλης, 2006· Ματσαγγούρας, 2008· Kerr, 2009). Την έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών επί της χαρισματικότητας έχουν υπογραμμίσει αρκετοί/ές ερευνητές/τριες, όπως οι Berman και συν. (2012), οι οποίοι τονίζουν πως χωρίς επίσημη εκπαίδευση για τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών/τριών, υπάρχει ο κίνδυνος να βασίζονται οι εκπαιδευτικοί σε προσωπικές πεποιθήσεις. Μάλιστα, ο Ματσαγγούρας (2008) προτείνει την επικέντρωση των αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών στον τομέα των σχολικών επιδόσεων με το portfolio του/της μαθητή/τριας και τη σύγκριση με τη νόρμα, καθώς και στον τομέα των γνωστικών χαρακτηριστικών με λίστες, συνεντεύξεις, παρατήρηση και αξιολογικές κλίμακες. Όλα αυτά τα εργαλεία εντοπισμού καλύπτουν κι άλλους τομείς, όπως το χιούμορ, τις δεξιότητες επικοινωνίας, τη μνήμη, τα κίνητρα και τη δημιουργικότητα.

Συνήθως δεν αξιοποιούνται μόνο οι πληροφορίες που δίνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά συνδυάζονται με άλλους τρόπους αξιολόγησης. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνονται βάσει σχεδιασμένων κλιμάκων ή ερωτηματολογίων εκτίμησης ικανοτήτων (Ματσαγγούρας, 2008· Kerr, 2009), οι οποίες αποτελούν μετεξέλιξη των διαφόρων λιστών χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών. Άλλες φορές οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών/τριών, όπως συμβαίνει στο μοντέλο της Τριάδας Εμπλουτισμού των Renzulli και Reis, ενώ σε άλλες διαδικασίες οι απόψεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται ανεπίσημα (Kerr, 2009).

Σε έρευνα του Brown και των συνεργατών του (2005) με εθνικό δείγμα 3000 εκπαιδευτικών κανονικών τάξεων, εκπαιδευτικών χαρισματικών παιδιών, διευθυντών/ντριών και συμβούλων από διάφορες αστικές, ημι-αστικές και αγροτικές περιοχές των Η.Π.Α., μελετήθηκαν οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ως προς τα μέσα αναγνώρισης. Διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, ήταν θετικοί/ές σχετικά με τη χρήση κριτηρίων ατομικής έκφρασης, τη συνεχή αξιολόγηση, τη χρήση πολλαπλών κριτηρίων και τον συνυπολογισμό συναφών παραγόντων. Απορριπτικοί/ές εμφανίστηκαν στον περιορισμό της αναγνώρισης με ένα μόνο κριτήριο, όπως τον δείκτη νοημοσύνης ή την ακαδημαϊκή επίδοση.

Αντίθετα, στην έρευνα των Πολυχρονοπούλου και Ζαχαρογέωργα (2011), σε δείγμα 280 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 70% των συμμετεχόντων έβαλαν σε πρώτη θέση τη σχολική επίδοση του μαθητή, απαντώντας στην ερώτηση «*Πώς αναγνωρίζετε ή θα αναγνωρίζατε το προικισμένο παιδί;*». Ακολουθούσαν με διαφορά άλλα κριτήρια, όπως η συμπεριφορά, τα ταλέντα και οι ηγετικές ικανότητες. Η παρατήρηση και η συζήτηση ήταν τα δύο κορυφαία μέσα που χρησιμοποιούν για να αναγνωρίζουν χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες, σύμφωνα με όσα δήλωσαν 100 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από δημοτικά σχολεία της Υεμένης (Al-Hadabi, 2010).

Από την έρευνα των Schroth και Helfer (2008) σε 900 εκπαιδευτικούς δημόσιων δημοτικών σχολείων σχετικά με τις μεθόδους αναγνώρισης που προτιμούν, προέκυψε πως τα σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης, το portfolio του/της μαθητή/τριας, η σχολική επίδοση και οι δικές τους υποδείξεις ήταν τα πιο έγκυρα μέσα αναγνώρισης, σύμφωνα με τις απόψεις τους. Πρέπει να σημειωθεί πως οι υποδείξεις των γονέων και των συνομηλίκων δεν αποτέλεσαν μέσα εντοπισμού που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς ήταν αρκετά αρνητικοί απέναντι στην αποτελεσματικότητά τους. Επίσης, στην εν λόγω έρευνα, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ιδιαίτερα αποτελεσματική την παρατήρηση, το οποίο κρίνεται παράδοξο ως αποτέλεσμα, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως οι πρώτοι που παρατηρούν και εντοπίζουν έναν/μία χαρισματικό/ή μαθητή/τρια.

Ένα μοντέλο εντοπισμού που έχει προταθεί για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι αυτό των Smith και Docherty (1998, ό.π. στο Σαρίδου, 2007). Πρόκειται για ένα ολιστικό μοντέλο που προσφέρει συνεχείς ευκαιρίες για αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών, βάσει της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας. Αποτελείται από τέσσερα βήματα με ερωτήσεις για τον/την εκπαιδευτικό, όπως το τι πιστεύει για την έννοια της χαρισματικότητας, τι προσδοκίες έχει για τους/τις μαθητές/τριες και ποιες δεξιότητες καλλιεργεί για την ανάπτυξη της χαρισματικής συμπεριφοράς, πώς αξιολογεί τη διδακτική διαδικασία και αν χρειάζεται να παρέχει παραπάνω τρόπους στους/στις μαθητές/τριες για να εκδηλώσουν τις δυνατότητές τους. Άλλες χρήσιμες ερωτήσεις για τον/την εκπαιδευτικό που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι το αν ο/η μαθητής/τρια χρησιμοποιεί προφορική ή γραπτή γλώσσα υψηλού επιπέδου, αν χρησιμοποιεί διάφορα υλικά με δημιουργικό τρόπο και αν συνεισφέρει στις συζητήσεις της τάξης με εμπνευσμένο τρόπο. Ακόμα, εάν ο/η μαθητής/τρια διαθέτει ξεχωριστά ενδιαφέροντα, εάν συνθέτει δημιουργικά ιστορίες από προσωπικό διάβασμα ή από τα λεγόμενα του/της εκπαιδευτικού και εάν δείχνει ενθουσιασμό για όσα τον ενδιαφέρουν, μάλλον τότε πρόκειται για ενδείξεις χαρισματικότητας που πρέπει να επισημάνει ο/η εκπαιδευτικός (Manning, 2006).

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τόσο την αναγκαιότητα της έγκαιρης και ορθής αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών/τριών, όσο και τα προβλήματα που υπάρχουν στη διαδικασία αυτή, όπως η ανομοιογένεια της εν λόγω μαθητικής ομάδας, οι πολλές και διαφορετικές εκφάνσεις της χαρισματικότητας, η δυσκολία εντοπισμού των χαρισματικών κοριτσιών, των χαρισματικών παιδιών που υποαποδίδουν ή έχουν μαθησιακές δυσκολίες και εκείνων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φάνηκε πως τα τυπικά και τα άτυπα μέσα αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών/τριών προτείνεται να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά και σε συνδυασμό με άλλα μέσα αναγνώρισης, αξιολογούμενα από διεπιστημο-

νική επιτροπή. Στόχος είναι να μην περιορίζεται η πλήρης έκφανση της χαρισματικότητας, αλλά να αναδεικνύονται ποικίλες πλευρές της χαρισματικής συμπεριφοράς. Η συμβολή του/της εκπαιδευτικού στη διαδικασία αναγνώρισης είναι καίριας σημασίας λόγω της καθημερινής επαφής με τους/τις μαθητές/τριες που διευκολύνει τη συχνή παρατήρηση τους.

Όμως, φάνηκε ερευνητικά πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο αποτελεσματικοί στην αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών, είτε λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης για τον τρόπο έκφρασης της χαρισματικότητας, είτε λόγω στερεοτυπικών αντιλήψεων που συνδέονται με το φύλο και την πολιτισμική προέλευση των μαθητών/τριών. Συχνά αδυνατούν να αναγνωρίσουν μαθητές/τριες που δεν εκδηλώνουν τη χαρισματικότητά τους και μάλιστα, επικεντρώνονται σε εμφανή χαρακτηριστικά, όπως ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης, αγνοώντας άλλες πτυχές της χαρισματικότητας.

Έτσι, αναδείχθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η δημιουργία μοντέλων, κλιμάκων και λοιπών, έγκυρων τρόπων αξιολόγησης που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Al-Hadabi, A. S. D. (2010). Yemeni basic education teachers' perception of gifted students' characteristics and the methods used for identifying these characteristics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 480-487.
- Allodi, M. W., & Rydelius, P. A. (2008). *The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes*. In ECHA conference. Retrieved October 15, 2023 from <https://www.academia.edu/254805>.
- Antoniou, A. S. (2009). *Charismatika kai talantoucha paidia*. Athina: Iatrikes ekdoseis P. Ch. Paschalidis.
- Berman, K. M., Schultz, R. A., & Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training preconceived beliefs about the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 35(1), 18-26.
- Bogdanou, D. (2009). Anagnorisi kai taftopoiisi ton paidion ypsilon ikanotiton mathisis. *Epitehorisi Ekpaideftikon Thematou*, 15, 135-147.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79.
- Callahan, C. M., Renzulli, J. S., Delcourt, B. D., & Hertberg-Davis, H. L. (2017). Considerations for the identification of gifted and talented

- students. *Fundamentals of Gifted Education. Considering Multiple Perspectives* (2nd ed.). Routledge: 85-93.
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.
- Davazoglou - Simopoulou, A. (1999). *Ta charismatika paidia stin ekpaidefsi*. Alexandroupoli: aftoekdosi.
- David, H. (2011). The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 71-80.
- Davis, G.A., Rimm, S.B., & Siegle, D.B. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Boston: Pearson.
- De Wet, C. F., & Gubbins, E. J. (2011). Teachers' beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study. *Roeper Review*, 33(2), 97-108.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(02), 219-228.
- Endepohls-Ulpe, M. (2008). Gender, social behaviour and domain of ability–influences on teachers' diagnoses of giftedness. *Gifted and Talented International*, 23(1), 125-133.
- Ficici, A., & Siegle, D. (2008). International teachers' judgment of gifted mathematics student characteristics. *Gifted and Talented International*, 23(1), 23-38.
- Gari, A, Kotsifakou, P., & Nikolopoulou, V. (2008). The Greek teachers' attitudes towards the gifted students with the learning disabilities. Proceedings of the 11th International Conference of the European Council for High Ability, Prague, The Center of Giftedness, The Czech Republic. Retrieved October 3, 2023 from <https://www.gifted.gr/el/research.htm>.
- Gari, A., & Mylonas, K. (2012). Charaktiristika pou apodidoun oi ekpaideftikoi se charismatikous mathites otan kalountai na tous episimanoun. Sto: M. Zafeiropoulou (Ekd.), *Dynatotites kai dyskolies paidiou kai efivou. Gnosiakes symperiforistikes prosengiseis* (sel. 299-319). Athina: Pedio.
- Gari, A., Mylonas, K., & Portešová, S. (2013). An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. *Gifted Education International*, doi: 10.1177/0261429413511887.

- Heward, W. (2011). *Paidia me eidikes anagkes* (3i ekd.), (Ch. Lymperopoulou, Metaf.). Athina: Topos.
- Kerr, B. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. Sage.
- Kornmann, J., Zettler, I., Kammerer, Y., Gerjets, P., & Trautwein, U. (2015). What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence. *High Ability Studies*, 1-18.
- Kornmann, J., Zettler, I., Kammerer, Y., Gerjets, P., & Trautwein, U. (2015). What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence. *High Ability Studies*, 1-18.
- Loxa, G. (2004). *Odigos gia mathites me idiaiteres noitikes ikanotites kai talenta*. Athina: Paidagogiko Institutouto.
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa delta Pi record*, 42(2), 64-68.
- Manolakos, P. I. (2010). Charismatikoi – talantouchoi mathites me idiaiteres ikanotites se enan i kai perissoterous tomeis. *Epistimoniko Vima*, 14, 229-247.
- Matsangouras, I. G. (2008). *Ekpaidevontas paidia ypsilon ikanotiton mathisis: diaforopoiimeni synekpaidefsi*. Athina: Gutenberg.
- Mönks, J. F., & Katzko, W. M. (2008). Charismatikotita: ennoies kai efarmoges. Sto I. Matsangouras, (Epim.). *Ekpaidevontas paidia ypsilon ikanotiton mathisis: diaforopoiimeni synekpaidefsi*, (sel. 297-312). Athina: Gutenberg.
- Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: Nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychology Science*, 46(3), 348-362.
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499.
- Pfeiffer, S. I. (2009). The gifted: Clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(8), 787-790.
- Polemikos, N., Kaila, M., Theodoropoulou, E., & Strongylos, V. (Epim.). (2010). *Ekpaidefsi paidion me eidikes anagkes. Mia polyprismatiki prosengisi*. Athina: Pedio.

- Polychronopoulou, S., & Zacharogeorga, T. (2011). Gnoseis kai apopseis ton en energieia kai ton en dynamei ekpαιdeftikon gia tin ennoia tis charismatikotitas kai tin ekpαιdefsi ton charismatikon paidion. Sto: S. Polychronopoulou, G. Papadatos & A. Bastea (Epim.), *Praktika 3ou Panelliniou Synedriou Epistimon Ekpαιdefsis* (sel.137-150). Athina 2-5 Iouniou 2011. Athina: Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpαιdefsis, EKPA.
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition: giftedness needs to be redefined to include three elements: Above-average intelligence, high levels of task commitment and high levels of creativity. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81.
- Revol, O., & Bléandonu, G. (2012). Enfants intellectuellement précoces: comment les dépister?. *Archives de pédiatrie*, 19(3), 340-343.
- Rizos, S. (2011). *I periptosi ton "charismatikon" paidion-apopseis ton ekpαιdeftikon protovathmias ekpαιdefsis se themata anagnorisis kai diacheirisis tis diaforetikotitas ton paidion afton* (Adimosiefti didaktoriki diatrivi). Tmima Ekpαιdefsis kai Agogis stin Proscholiki Ilikia, EKPA, Athina.
- Ritchotte, J. A., Suhr, D., Alfurayh, N. F., & Graefe, A. K. (2016). An exploration of the psychosocial characteristics of high achieving students and identified gifted students implications for practice. *Journal of Advanced Academics*, 27(1), 23-38.
- Saridou, Ch. (2007). *I yponooumeni theoria ton daskalon gia ti noimosyni os paragontas entopismou ton Charismatikon Mathiton*. Sto: E. Makri-Botsari (Epim.), *Themata diacheirisis provlimaton scholikis taxis* (Tom. A', sel.158-169). Athina: Paidagogiko Institutoto.
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying Gifted Students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179.
- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 21-29.
- Sivevska, D. (2010). Instigation and development of gifted in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3329-3333.
- Soulis, S. G. (2006). *Paidia kai efvoi me ypsili noitiki leitourgikotita kai i ekpαιdefsi tous*. Athina: Typothito.

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Szymanski, T., & Shaff, T. (2013). Teacher perspectives regarding gifted diverse students. *Gifted Children*, 6(1), 1.
- Theodoridou, S. (2006). *Antilipseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis schetika me ta charaktiristika tou charismatikou mathiti* (Adimosiefti didaktoriki diatrivi). Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Dimokriteio Panepistimio Thessalias, Alexandroupoli.
- Tsiamis, A. (2006). *Ta charismatika paidia zoun anamesa mas, anakalyptontas ta idia kai tis anagkes tous*. Athina: Grigoris.
- Foustana, A., & Papadatos, G. (2012). *O rolos tis effyias ston anthropino politismo*. Athina: Pedio.
- Wood V.R., & Laycraft K.C. (2020) How can we better understand, identify, and support highly gifted and profoundly gifted students? A literature review of the psychological development of highly-profoundly gifted individuals and overexcitabilities. *Annals of Cognitive Science*, 4(1), 143-165.

Αρχές Φιλοσοφίας (Β' Λυκείου): διδακτική πρόταση για την πραξιακή-χρησιακή θεωρία της σημασίας (Wittgenstein, Austin)

Ελπίδα Τηλικίδου, Διδάκτωρ Γλωσσολογίας (Φιλολογία Α.Π.Θ.)

Περίληψη

Στο μάθημα φιλοσοφίας που διδάσκεται στη Β' τάξη του Γενικού Λυκείου και πιο συγκεκριμένα, στη δεύτερη ενότητα («Λέξεις, νόημα και καθολικές έννοιες») του δεύτερου κεφαλαίου («Κατανοώντας τα πράγματα») του σχολικού βιβλίου («Αρχές Φιλοσοφίας»), γίνεται πολύ σύντομη αναφορά στην πραξιακή-χρησιακή θεωρία της γλωσσικής σημασίας χωρίς παραδείγματα κατανόησης, καθώς και απλή αναφορά των ονομάτων (κι όχι των θεωριών) των φιλοσόφων Wittgenstein και Austin (των πρωτεργατών της φιλοσοφίας της καθημερινής γλώσσας), με αποτέλεσμα την ύπαρξη θεωρητικών κενών και τη γέννηση πολλών ερωτημάτων που αφορούν τις έννοιες της «γλωσσικής χρήσης» και της «επιτελεστικότητας». Στόχος του άρθρου είναι η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης για τη διδασκαλία της χρησιακής θεωρίας της σημασίας μαζί με παραδείγματα που προσφέρει η σχετική βιβλιογραφία, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν βαθύτερα το αντικείμενο της φιλοσοφίας της καθημερινής γλώσσας και το πραγματολογικό φαινόμενο των γλωσσικών πράξεων και να εξοικειωθούν με βασικές φιλοσοφικές έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η διδασκαλία της θεωρίας του φιλόσοφου Wittgenstein (1953) σχετικά με την έννοια του γλωσσικού παιχνιδιού και η διδασκαλία της θεωρίας του φιλόσοφου Austin (1962) σχετικά με την έννοια της επιτελεστικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: *φιλοσοφία της γλώσσας, γλωσσικό παιχνίδι, επιτελεστικά εκφωνήματα, Wittgenstein, Austin*

Principles of Philosophy (Secondary High School): didactic proposal for the use-theory of meaning (Wittgenstein, Austin)

Elpida Tilikidou, PhD in Linguistics (Philology A.U.TH.)

Abstract

In the philosophy course taught in the second grade of High school and more specifically in the second section ("Words, Meaning and Universal Concepts") of the second chapter ("Understanding Things") of the textbook ("Principles of Philosophy"), a brief reference is made to the functional theory of linguistic meaning without examples of understanding, as well a simple mention of the names (and not the theories) of the philosophers Wittgenstein and Austin (the pioneers of the ordinary language philosophy). The aim of the article is to present a didactic proposal for the teaching of the use-theory of meaning along with examples provided by the relevant bibliography so that students can understand more deeply the subject of the ordinary language philosophy and the pragmatic phenomenon of speech acts and become familiar with basic philosophical

concepts. More specifically, the teaching of the theory of the philosopher Wittgenstein (1953) on the concept of language-game and the teaching of the theory of the philosopher Austin (1962) on the concept of performativity are proposed.

Key-words: *philosophy of language, language game, performative utterances, Wittgenstein, Austin*

Εισαγωγή

Στο επίκεντρο του δεύτερου κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου «Αρχές Φιλοσοφίας» της Β' Λυκείου βρίσκεται η γλώσσα. Το κεφάλαιο με τίτλο «Κατανοώντας τα πράγματα» ξεκινά με ερωτήματα που αφορούν τις έννοιες 'σημασία', 'νόημα', 'α-νοησία' (γλωσσικό στοιχείο που στερείται νοήματος), 'αλήθεια' και 'ψεύδος', 'χρήση της γλώσσας' («... πολλοί φιλόσοφοι πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν φιλοσοφικά προβλήματα, όπως αυτό της γνώσης ή του πνεύματος, εξετάζοντας τη *χρήση* των λέξεων στη γλώσσα», 2014, 32), έννοιες οι οποίες έχουν απασχολήσει τους φιλοσόφους της γλώσσας.

Στο επίκεντρο της φιλοσοφίας της γλώσσας βρίσκονται κυρίως τρεις θεωρίες της σημασίας: *αληθειακή θεωρία της σημασίας* (φιλοσοφία της ιδανικής-ιδεατής γλώσσας, αναλυτική φιλοσοφία), *πραξιακή θεωρία της σημασίας*, *προθεσιακή θεωρία της σημασίας* (φιλοσοφία της καθημερινής-κοινής γλώσσας). Πιο συγκεκριμένα, οι έννοιες «αλήθεια», «αναφορά» και «σημασία», οι θεωρίες των φιλοσόφων *Frege* και *Russell* («φιλοσοφία της ιδεατής γλώσσας»), του φιλόσοφου *Davidson* («θεωρία των αληθοσυνθηκών»), του φιλόσοφου *Wittgenstein* (πρώιμος Wittgenstein-«φιλοσοφία της ιδεατής γλώσσας», ύστερος Wittgenstein-«φιλοσοφία της κοινής-συνήθους-καθημερινής γλώσσας»), του κινήματος των *Λογικών θετικιστών* («επαληθευσιακή θεωρία»), των φιλοσόφων *Austin*, *Searle* («θεωρία ομιλιακών ενεργημάτων / γλωσσικές πράξεις») και *Grice* («θεωρία υπονοήσεων / συνομιλιακά υπονοήματα»).

Στη δεύτερη ενότητα («Λέξεις, νόημα και καθολικές έννοιες») του δεύτερου κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου (σελίδες 38-39) γίνεται πολύ σύντομη αναφορά στην πραξιακή-χρησιακή θεωρία της γλωσσικής σημασίας χωρίς παραδείγματα κατανόησης, καθώς και απλή αναφορά των ονομάτων (κι όχι των θεωριών) των φιλοσόφων Wittgenstein και Austin (των πρωτεργατών της φιλοσοφίας της καθημερινής γλώσσας), με αποτέλεσμα την ύπαρξη θεωρητικών κενών και τη γέννηση πολλών ερωτημάτων που αφορούν την έννοια της «γλωσσικής χρήσης» και την έννοια της «επιτελεστικής λειτουργίας της γλώσσας».

Στόχος του άρθρου είναι η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης για τη διδασκαλία της χρησιακής θεωρίας της σημασίας μαζί με παραδείγματα που προσφέρει η σχετική βιβλιογραφία, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το αντικείμενο της φιλοσοφίας της καθημερινής γλώσσας και το πραγματολογικό φαινόμενο των γλωσσικών πράξεων και να εξοικειωθούν με βασικές φιλοσοφικές έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται

η διδασκαλία της θεωρίας του φιλόσοφου Wittgenstein σχετικά με την έννοια του γλωσσικού παιχνιδιού («Φιλοσοφικές Έρευνες» / «Philosophische Untersuchungen», 1953) και η διδασκαλία της θεωρίας του φιλόσοφου Austin σχετικά με την έννοια της επιτελεσματικότητας («Πώς να κάνουμε πράγματα με τις λέξεις» / «How to Do Things with Words», 1962).

Φιλοσοφία της καθημερινής γλώσσας: Χρήση και σημασία γλωσσικών εκφράσεων

«Μη ρωτάτε για το νόημα, ρωτήστε για τη χρήση... Κάποιοι σύγχρονοι φιλόσοφοι (με σημαντικότερο τον Λούντβιχ Βίγκενσταϊν) προτείνουν να σταματήσουμε να διατυπώνουμε θεωρίες για το νόημα των λέξεων ή των φράσεων και να επικεντρωθούμε μόνο στη χρήση τους στη γλώσσα. Ίσως, *λένε αυτοί οι φιλόσοφοι*, τις λέξεις ή τις γλωσσικές εκφράσεις πρέπει να τις χρησιμοποιούμε όπως...» (Βιρβιδάκης, Καρασμάνης, Τουρνά, *Αρχές Φιλοσοφίας (Β' τάξη Γενικού Λυκείου)*, 2014, 38)

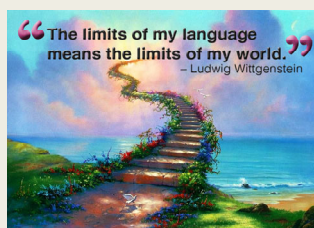
Ο Wittgenstein δεν είναι απλά ο σημαντικότερος φιλόσοφος από αυτούς τους «κάποιους σύγχρονους φιλοσόφους» οι οποίοι έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της χρήσης των γλωσσικών στοιχείων, αλλά είναι ο πρώτος φιλόσοφος (μαζί βέβαια και με τον P.F. Strawson του οποίου το άρθρο, «Περί Αναφοράς» / «On Referring» 1950, αποτελεί την αφετηρία της θεωρίας των ομιλιακών ενεργημάτων-γλωσσικών πράξεων, καθώς με τη διάκρισή του σε «πρόταση/έκφραση» και «χρήση της πρότασης/έκφρασης» επισημαίνεται το γεγονός ότι η ομιλία είναι κάτι που κάνουν οι άνθρωποι, ένα είδος συμπεριφοράς, μια δημόσια ενέργεια) που στρέφει το φιλοσοφικό του ενδιαφέρον στην περιγραφή και στην ανάλυση της γλωσσικής χρήσης (κι όχι πλέον στη διαλεύκανση της κοινής γλώσσας μέσα από τον μετασχηματισμό της σε μια ιδεατή-λογικά διαφανή γλώσσα) και συνδέει τη σημασία μιας λέξης ή μιας έκφρασης με τη (σωστή) χρήση-λειτουργία της. Κατά τον Wittgenstein, γνωρίζουμε τη σημασία μιας λέξης όταν γνωρίζουμε τον τρόπο χρήσης της στα κατάλληλα επικοινωνιακά-συνομιλιακά πλαίσια.

«Θα μπορούσαμε να πούμε ακόμα ότι με τη γλώσσα δε μεταδίδουμε μόνο πληροφορίες δηλώνοντας ή περιγράφοντας καταστάσεις πραγμάτων. Με τη γλώσσα κάνουμε επίσης **διάφορα πράγματα**, όπως όταν υποσχόμαστε κάτι, όταν διατάζουμε, όταν ευχόμαστε, όταν παρακαλούμε κτλ. Όταν λέω “αφήνω την περιουσία μου εξίσου στα δύο παιδιά μου”, προβαίνω μάλλον σε μια πράξη που γίνεται με λόγια παρά σε μια περιγραφή ή σε μια απλή μετάδοση πληροφορίας» (Βιρβιδάκης, Καρασμάνης, Τουρνά, *Αρχές Φιλοσοφίας (Β' τάξη Γενικού Λυκείου)*, 2014, 38)

Στο σχολικό βιβλίο δεν αναφέρεται ο όρος «γλωσσικό παιχνίδι» του Wittgenstein, ούτε παρουσιάζεται η βάση της πρώιμης και της ύστερης φιλοσοφίας του, η οποία είναι απαραίτητη πρωτίστως για την κατανόηση αλλά και για την απάντηση της πέμπτης σχολικής ερώτησης της δεύτερης ενότητας (2014, 41): «“Τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου”, υποστηρίζει ο Βίγκενσταϊν. Ποιο είναι το νόημα της

πρότασης αυτής;» (οι διαφάνειες της παρούσας ενότητας προέρχονται από δικές μου σημειώσεις power-point).

- Δεν μπορούμε να σταθούμε έξω από τη γλώσσα και να κατασκευάσουμε μια μετα-γλώσσα στην οποία θα περιγράψουμε τη λογική της γλώσσας-αντικείμενο. **Είναι σαν να στεκόμαστε έξω από τη γλώσσα, για να πούμε ποια είναι τα όριά της.** Εφόσον όμως τα όρια της γλώσσας διαγράφονται από τις προτάσεις της Λογικής, **το να σταθούμε έξω από τα όρια αυτά θα σήμαινε ότι στεκόμαστε έξω από τη Λογική.** Αλλά η γλώσσα δεν μπορεί να εκφράσει και ο νους δεν μπορεί να σκεφθεί το μη λογικό και έτσι η περιγραφή των ορίων της γλώσσας είναι αδιανόητη. Με την έννοια αυτή **«τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου».** (Αυγελής 2014: 167)



27

*Εικόνα 1: «Για όσα δεν μπορεί να μιλάει κανείς, για αυτά πρέπει να σιωπάει»
(Wittgenstein, Tractatus §7)*

Προσπερνούμε αυτό το διδακτικό κενό και επιστρέφουμε στον όρο «γλωσσικό παιχνίδι». Τι είναι τα γλωσσικά παιχνίδια; Εκτός από το γλωσσικό παιχνίδι της κληροδότησης, που αναφέρεται στο σχολικό παράθεμα, ποια άλλα ‘πράγματα’ επιτελούμε γλωσσικά ως φυσικοί ομιλητές/τριες;

«Λοιπόν πόσα είδη προτάσεων υπάρχουν; Μήπως βεβαίωση, ερώτηση και προσταγή; —Υπάρχουν αμέτρητα είδη: αμέτρητα διαφορετικά είδη χρήσης όλων αυτών που ονομάζουμε «σημεία», «λέξεις», «προτάσεις». Και αυτή η πολλαπλότητα δεν είναι κάτι το σταθερό, το δοσμένο μια για πάντα· αντίθετα γεννιούνται καινούριοι τύποι γλώσσας, καινούρια γλωσσικά παιχνίδια, όπως θα μπορούσαμε να πούμε, και άλλοι παλιώνουν και ξεχνιούνται. Εδώ η έκφραση «γλωσσικό παιχνίδι» έχει προορισμό να τονίσει ότι το να μιλάμε μια γλώσσα είναι μέρος μιας δραστηριότητας, ή μιας μορφής ζωής.» (Wittgenstein, *Φιλοσοφικές Έρευνες* §23)

Με την έννοια «γλωσσικά παιχνίδια» ο ύστερος Wittgenstein αναφέρεται στις πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες-μορφές ζωής που *κάνουν* οι ομιλητές/τριες όταν *χρησιμοποιούν* σωστά τη γλώσσα τους, όταν δηλαδή υπακούουν στους κανόνες του εκάστοτε γλωσσικού παιχνιδιού: «Τη γλωσσική δραστηριότητα τη διέπουν κανόνες, εν πολλοίς όπως ένα παιχνίδι το διέπουν κανόνες... το νόημα μιας γλωσσικής έκφρασης συνίσταται από τους σιωπηρούς κανόνες που διέπουν την ορθή συνομιλιακή χρήση της.» (Lycan, 2007, 153). Με τον όρο «κανόνες» εννοούμε τις κατάλληλες συνθήκες μέσα στις οποίες τα γλωσσικά μας παιχνίδια είναι έγκυρα, επιτυχή. Για παράδειγμα,

δυο κανόνες του γλωσσικού παιχνιδιού της υπόσχεσης είναι η ειλικρίνεια (υπόσχομαι να κάνω κάτι και είμαι ειλικρινής, έχω την πρόθεση να πραγματοποιήσω το περιεχόμενο της υπόσχεσής μου) και η μελλοντικότητα (υπόσχομαι να κάνω κάτι στο μέλλον, η υπόσχεσή μου αφορά μια μελλοντική κι όχι μια παρελθοντική πράξη). Στην περίπτωση των εκφωνημάτων «Υπόσχομαι να σε βοηθήσω με τα μαθήματά σου (αλλά δεν έχω ειλικρινή πρόθεση, δεν πρόκειται να σε βοηθήσω)» και «Υπόσχομαι να σε βοηθήσω με τα μαθήματά σου την περασμένη εβδομάδα» κάνουμε λόγω για έγκυρα ή για άκυρα γλωσσικά παιχνίδια; Η σημασία των εκφωνημάτων συνδέεται απλώς με τη χρήση τους ή με τη σωστή χρήση τους (υπακοή στους εκάστοτε συμβατικούς κανόνες);

Σε αυτό το σημείο μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές/τριες να αναφέρουν τα διάφορα γλωσσικά παιχνίδια που επιτελούν καθημερινά, καθώς και τους εκάστοτε συμβατικούς κανόνες που τα διέπουν. Παραδείγματα: «το γλωσσικό παιχνίδι της υπόσχεσης», «το γλωσσικό παιχνίδι συνάντησης και χαιρετισμού», «το γαμήλιο γλωσσικό παιχνίδι», «το γλωσσικό παιχνίδι της βάφτισης», «το γλωσσικό παιχνίδι της εξομολόγησης», «το αριθμητικό γλωσσικό παιχνίδι», «το γλωσσικό παιχνίδι της επίπληξης», «το γλωσσικό παιχνίδι της συνγνώμης», κ.ά.

- **Προστάζω** και ενεργώ σύμφωνα με την προσταγή-
- **Περιγράφω** ένα αντικείμενο με βάση την όψη του ή τις διαστάσεις του-
- **Κατασκευάζω** ένα αντικείμενο με βάση μια περιγραφή (σχέδιο)-
- **Αφηγούμαι** ένα περιστατικό-
- **Κάνω εικασίες** σχετικά με το περιστατικό-
- **Διατυπώνω μια υπόθεση** και την εξετάζω-
- **Παρουσιάζω τα αποτελέσματα** ενός πειράματος με πίνακες και διαγράμματα-
- **Επινοώ μια ιστορία**. Και τη διαβάζω-
- **Παίζω θέατρο**-
- **Τραγουδώ** στον χορό-
- **Μαντεύω** αινίγματα-
- **Κάνω ένα αστείο**. Και το διηγούμαι-
- **Λύνω ένα πρόβλημα** πρακτικής αριθμητικής-
- **Μεταφράζω** από μια γλώσσα σε άλλη-
- **Ζητώ, ευχαριστώ, βρίζω, χαιρετώ, προσεύχομαι**. (Αυγελής 2014: 256)







Εικόνα 2: «Η πολλαπλότητα των γλωσσικών παιχνιδιών του Wittgenstein»

«Γι' αυτόν τον λόγο και κάποιοι φιλόσοφοι, όπως ο Τζον Όστιν, μιλούν για την **επιτελεστική λειτουργία της γλώσσας** και ονομάζουν τις αντίστοιχες προτάσεις επιτελεστικές, διότι αυτές δεν περιγράφουν, αλλά **επιτελούν** (κάνουν) κάτι.» (Βιρβιδάκης, Καρασμάνης, Τουρνά, *Αρχές Φιλοσοφίας (Β' τάξη Γενικού Λυκείου)*, 2014, 38)

Στο σχολικό βιβλίο δεν αναφέρεται ο όρος «γλωσσική πράξη» (ή «ομιλιακό ενέργημα») του Austin (που αποτελεί κεντρική έννοια για τον επιστημονικό κλάδο της Πραγματολογίας), ο οποίος δεν είναι «κάποιος από τους φιλοσόφους» που εστίασαν

στην επιτελεσματικότητα της γλώσσας (στο «τι κάνει-πράττει» η γλώσσα), αλλά είναι ο πρώτος φιλόσοφος που έκανε λόγο για πράξεις που επιτελούμε με τη γλώσσα μας, όπως μαρτυρεί και ο τίτλος του βιβλίου / συλλογή κειμένων του που εκδόθηκε μετά τον θάνατό του: «Πώς να κάνουμε πράγματα με τις λέξεις» (1962, «How to Do Things with Words»), σειρά διαλέξεών του με τίτλο ‘William James Lectures’ στο Χάρβαρντ, 1955). Είναι ο πρώτος που έκανε τη διάκριση ανάμεσα σε διαπιστωτικά εκφωνήματα (διαπιστωτικές-περιγραφικές εκφορές) και επιτελεσματικά εκφωνήματα (επιτελεσματικές εκφορές). Σύμφωνα με τον Austin, δεν χρησιμοποιούμε τα γλωσσικά στοιχεία μόνο για να κάνουμε αληθείς ή ψευδείς (επαληθεύσιμες, εμπειρικός έλεγχος) δηλώσεις (διαπιστωτικά εκφωνήματα – διαπιστώνω την αλήθεια ή το ψεύδος τους), για να περιγράψουμε δηλαδή την πραγματικότητα, αλλά και για να *κάνουμε* ερωτήσεις, να *κάνουμε* υποσχέσεις, να *κάνουμε* όρκους, να *κάνουμε* διαταγές, να *κάνουμε* εξομολογήσεις, να *κάνουμε* ευχές, κ.ά. (επιτελεσματικά εκφωνήματα – επιτελώ / κάνω μια γλωσσική πράξη, η οποία δεν είναι αληθής ή ψευδής, αλλά μπορεί να είναι επιτυχής ή ανεπιτυχής).

A. Στοιχηματίζω ότι θα βρέξει αύριο.	→ επιτελεσματικό εκφώνημα
B. Σωστά.	
A. Σου ζητώ συγγνώμη.	→ επιτελεσματικό εκφώνημα
B. Δεν είναι αλήθεια.	
A. Σου υπόσχομαι ότι θα πάμε σινεμά.	→ επιτελεσματικό εκφώνημα
B. Δεν είναι αλήθεια.	
A. Έχω δύο σκυλιά.	→ διαπιστωτικό εκφώνημα
B. Σωστά. → η επαλήθευσή της είναι εμπειρικό θέμα	

18

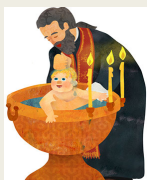
Εικόνα 3: «Διάκριση διαπιστωτικών και επιτελεσματικών εκφωνημάτων»

Η θεωρία του Austin περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και τις συνθήκες ευστοχίας των επιτελεσματικών εκφωνημάτων / γλωσσικών πράξεων (διάκριση ανάμεσα σε συνθήκες αλήθειας και σε συνθήκες ικανοποίησης-ευστοχίας-επιτυχίας). Ένα διαπιστωτικό εκφώνημα μπορεί να είναι αληθές ή ψευδές, ενώ ένα επιτελεσματικό εκφώνημα μπορεί να είναι εύστοχο-έγκυρο-επιτυχές ή άστοχο-άκυρο-ανεπιτυχές. Για παράδειγμα, στη γλωσσική πράξη της βάπτισης, εάν το μικρό παιδί το βαπτίσει ένας φιλόλογος, κι όχι ένας ιερέας, τότε η γλωσσική πράξη της βάπτισης είναι άστοχη (παραβίαση συνθήκης A του Austin: «πρέπει να υπάρχει μια συμβατική διαδικασία που έχει συμβατικό αποτέλεσμα, οι περιστάσεις και τα πρόσωπα πρέπει να είναι ακατάλληλα», 2003, 35). Εάν το μικρό παιδί το βαπτίσει ένας ιερέας, αλλά δεν πει τη φράση «Βαπτίζεται ο δούλος του Θεού....» τρεις φορές (στο όνομα της Αγίας Τριάδος), αλλά μόνο μία φορά, τότε

η γλωσσική πράξη της βάπτισης είναι και πάλι άστοχη (παραβίαση συνθήκης B του Austin: «η διαδικασία πρέπει να εκτελεστεί σωστά και ολοκληρωμένα», 2003, 35).

Μετά τη χρίση ο ιερέας βυθίζει το βρέφος τρεις φορές στο νερό λέγοντας δυνατά...

ΙΕΡΕΑΣ: **Βαπτίζεται** ό / ή δούλος / δούλη του Θεού ... (όνομα) εις τό όνομα του Πατρός καί του Υιού καί του Αγίου Πνεύματος.



- Η θεωρία των γλωσσικών πράξεων βασίστηκε στη θεωρία του **Wittgenstein** πως η σημασία μιας λέξης είναι η χρήση της στη γλώσσα. Πρώτος εξήγησε την εν λόγω θεωρία ο **Austin** με παραδόσεις μαθημάτων το 1955, οι οποίες μετά το θάνατό του δημοσιεύτηκαν με τον τίτλο «How to do things with words».

7

Εικόνα 3: «Η γλωσσική πράξη της βάπτισης»

Σε αυτό το σημείο μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές/τριες να αναφέρουν περιπτώσεις επιτυχών και ανεπιτυχών γλωσσικών πράξεων καθώς και παραδείγματα γλωσσικών πράξεων από αγαπημένες τους τηλεοπτικές σειρές.



(Ντόλτσε Βίτα, Επεισόδιο 47)

- ΑΣΠΑΣΙΑ: Δεν θα το πιστέψεις τι γίνεται κάτω! Σηκώθηκε η γριά και χορεύει!
- ΧΡΙΣΤΙΝΑ: Τι κάνει!;
- ΑΣΠΑΣΙΑ: Και ξέρεις ποιο τραγούδι χορεύει; «Θεέ μου τη δεύτερη φορά που θα 'ρθω για να ζήσω...»
- ΧΡΙΣΤΙΝΑ: Εμ αυτό δεν είναι τραγούδι, **είναι σκέτη απειλή!**

6

Εικόνα 4: «Γλωσσική πράξη κωμικής σειράς»

Στο παρόν άρθρο προτείνω την τρίωρη διδασκαλία μιας ενότητας με τίτλο «πραξιακή-χρησιακή θεωρία της σημασίας», η οποία πιστεύω πως είναι απαραίτητη για τον

εμπλουτισμό της δεύτερης ενότητας του δεύτερου κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου. Με τη θεωρία του «γλωσσικού παιχνιδιού» του Wittgenstein, τη θεωρία των «γλωσσικών πράξεων / επιτελεστικών εκφωνημάτων» του Austin και τα αντίστοιχα παραδείγματα που θα παρέχει ο/η διδάσκων/ουσα ή που θα ζητηθούν από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, το μάθημα της γλωσσικής χρήσης-επιτελεστικότητας θα γίνει πιο ενδιαφέρον, κατανοητό και προσιτό στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών και θα αποκτήσουν μια ξεκάθαρη εικόνα του αντικειμένου της φιλοσοφίας της καθημερινής γλώσσας (πρωτεργάτες της οποίας υπήρξαν οι φιλόσοφοι Wittgenstein και Austin), της γλώσσας δηλαδή που χρησιμοποιούν καθημερινά στο οικογενειακό, σχολικό, εξωσχολικό, φροντιστηριακό, φιλικό, διαδικτυακό, κ.λπ. περιβάλλον τους.

Το περιεχόμενο και η δομή-οργάνωση της προτεινόμενης ενότητας βασίζεται κυρίως στο μεταφρασμένο βιβλίο του Austin («Πώς να κάνουμε πράγματα με τις λέξεις», 2003, μετάφραση: Αλέξανδρος Μπίστης) και στο βιβλίο του Αυγελή («Φιλοσοφία της γλώσσας», 2014), Ομότιμου Καθηγητή του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (ΑΠΘ). Τα υπόλοιπα εξίσου πολύτιμα βοηθήματα που συμβουλευτήκα για το αναλυτικό σχεδιάγραμμα του μαθήματος αναφέρονται στις βιβλιογραφικές αναφορές στο τέλος του άρθρου.

Πρόταση σχεδιαγράμματος διδασκαλίας ενότητας 3 διδακτικών ωρών με τίτλο: «πραξιακή-χρησιακή θεωρία της σημασίας»

1η διδακτική ώρα: «Εισαγωγή: φιλοσοφία της καθημερινής γλώσσας»

- **Τι είναι η γλώσσα;** [ορισμοί από: Sapir 1921 · Chomsky 1957 · Martinet 1970 · Saussure 1916]
- **Τι είναι η φιλοσοφία;** [σοφία και φιλοσοφία, τα δύο κίνητρα του φιλοσοφείν, ορισμοί από Frege («Begriffsschrift») και Wittgenstein («Tractatus Logico-Philosophicus») για το έργο-σκοπό της φιλοσοφίας]
- **Αντικείμενο φιλοσοφίας της γλώσσας** [γλωσσική στροφή, φιλοσοφικό πεδίο που έχει ως αντικείμενο την προβληματική γύρω από τη φύση του γλωσσικού νοήματος, κατοχή και χρήση της γλώσσας – δυνατότητα δομημένων σκέψεων και συγκροτημένων συλλογισμών, ανάλυση των γλωσσικών διατυπώσεων των φιλοσοφικών προβλημάτων]
- **«Κρατύλος» του Πλάτωνα** [το πρώτο κείμενο στο οποίο η γλώσσα γίνεται φιλοσοφικό πρόβλημα, σχέση γλώσσας και πραγματικότητας]
- **Η φιλοσοφία της γλώσσας ως τρόπος του φιλοσοφείν** [η γλωσσική-λογική ανάλυση των γλωσσικών εκφράσεων θεωρείται η μόνη νόμιμη μέθοδος προσέγγισης των φιλοσοφικών προβλημάτων, όλα τα φιλοσοφικά προβλήματα είναι κατά βάση γλωσσικά, αναλυτική φιλοσοφία της γλώσσας: η μορφή που κυρίως έχει καλλιεργηθεί στη φιλοσοφία]
- **Θεωρίες της σημασίας** [αληθειακή θεωρία της σημασίας (φιλοσοφία της ιδανικής γλώσσας, Frege, Russell, Davidson, πρώιμος Wittgenstein), πραξιακή-χρησιακή θεωρία της σημασίας, προθεσιακή θεωρία της σημασίας (φιλοσοφία

της καθημερινής γλώσσας, ύστερος Wittgenstein, Strawson, Austin, Searle, Grice)]

- **Φιλοσοφία της ιδανικής γλώσσας «ideal language» και φιλοσοφία της καθημερινής-συνήθους γλώσσας «ordinary language»** [ο φιλόσοφος Wittgenstein μετεπήδησε από τη μια άποψη στην άλλη, φιλοσοφία ιδανικής γλώσσας: ανακατασκευή μιας τεχνητής γλώσσας που είναι περισσότερο προφυλαγμένη να μας δημιουργεί αυταπάτες στην καθημερινή γλώσσα, φιλοσοφία καθημερινής γλώσσας: δεν έχει πρόβλημα η υπάρχουσα γλώσσα αλλά ο τρόπος ανάλυσής της]
- **Διαφωνία μεταξύ των φιλοσόφων της καθημερινής γλώσσας και των φιλοσόφων της ιδεώδους γλώσσας** [οι φιλόσοφοι της ιδεώδους γλώσσας δίνουν έμφαση στην γνωσιακή, αναπαραστασιακή λειτουργία της γλώσσας, οι φιλόσοφοι της κοινής γλώσσας δίνουν έμφαση στην λειτουργία της γλώσσας στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, οι αναλυτικοί φιλόσοφοι θεωρούσαν ότι η καθημερινή γλώσσα είναι ελαττωματικό – ελλειμματικό - ατελές μέσο επικοινωνίας γεμάτο ανακρίβειες-αντιφάσεις-αμφισημίες και ακατάλληλο μέσο για τη φιλοσοφία και βασικός στόχος τους ήταν η τελειοποίησή της εξοστρακίζοντας από αυτή ατέλειες και ανακολουθίες ώστε να οδηγηθούν σε μια ιδανική γλώσσα, οι φιλόσοφοι της καθημερινής γλώσσας παρατήρησαν ότι η καθημερινή γλώσσα παρά τα όποια προβλήματά της εξυπηρετεί αποτελεσματικά τους χρήστες της, οι άνθρωποι καταφέρνουν να επικοινωνούν δεδομένων των όποιων ατελειών του συστήματος]

2η διδακτική ώρα: «Wittgenstein: γλώσσα και πράξη, περιγραφή της γλωσσικής χρήσης, η έννοια του γλωσσικού παιχνιδιού»

- **Γλώσσα και πράξη** [ο τόπος του νοήματος των γλωσσικών εκφράσεων είναι τα πλαίσια χρήσης τους, δηλαδή το νόημα των γλωσσικών όρων βρίσκεται στους τρόπους που αυτοί χρησιμοποιούνται μέσα στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, δεν χρησιμοποιούμε τη γλώσσα αποκλειστικά για να αναπαραστήσουμε τον κόσμο, για να πούμε κάτι αληθές ή ψευδές, για να μεταδώσουμε πληροφορίες, η γλώσσα χρησιμοποιείται για να κάνουμε πράγματα, όπως το να δώσουμε μια ευχή, να κάνουμε προσευχή, να δώσουμε μια εντολή, να κάνουμε μια παράκληση, να προειδοποιήσουμε..., η χρήση μιας γλωσσικής έκφρασης για να δηλώσουμε κάτι αληθές, για να περιγράψουμε μια κατάσταση του κόσμου είναι ένας από τους πολλούς τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια γλωσσική έκφραση]
- **Wittgenstein Ludwig (1889-1951)** [Αυστριακός φιλόσοφος της γλώσσας, φιλόσοφος των ορίων της γλώσσας, «Φιλοσοφικές Έρευνες», «Philosophische Untersuchungen» (1953), δημοσιεύτηκε δύο χρόνια μετά τον θάνατό του, στις «Έρευνες» στηρίζονται οι φιλόσοφοι για τους οποίους προέχει η ανάλυση της κοινής γλώσσας («φιλοσοφία της κοινής γλώσσας»), η ύστερη φιλοσοφία του είναι μια εντελώς διαφορετική φιλοσοφία]

- **«Φιλοσοφικές Έρευνες» (ύστερος Wittgenstein)** [έννοια της γλωσσικής χρήσης, είναι πλάνη να νομίζουμε ότι οι ιδεατές τεχνητές γλώσσες είναι τελειότερες από την κοινή γλώσσα, το έργο της φιλοσοφίας ως κριτικής της γλώσσας δεν είναι η αναγωγή των προτάσεων της κοινής γλώσσας σε προτάσεις της ιδεατής γλώσσας αλλά η αναγωγή της επιστημονικής και φιλοσοφικής χρήσης της γλώσσας στη χρήση της κοινής γλώσσας, το έργο της φιλοσοφίας δεν είναι να κατασκευάσει μια καινούρια ιδεώδη γλώσσα αλλά να διασαφηνίσει τη χρήση της δικής μας γλώσσας, η φιλοσοφία γίνεται τώρα γραμματική έρευνα]
- **«Χρήση» και «Γλωσσικό παιχνίδι»** [η σημασία-νόημα ταυτίζεται με τις χρήσεις των λέξεων, η γλώσσα «χρησιμοποιείται», χρήση = σωστή χρήση της λέξης η οποία προϋποθέτει κανόνες που πρέπει να ακολουθήσουμε, «γλωσσικό παιχνίδι» («language-game»): κάθε έκφραση ανήκει σε κάποιο γλωσσικό πλαίσιο το οποίο είναι αυτό που δίνει στην κάθε έκφραση το συγκεκριμένο νόημά της, το να μιλάμε μια γλώσσα είναι μέρος μιας δραστηριότητας ή μιας μορφής ζωής, υπάρχουν τόσα γλωσσικά παιχνίδια όσες και μορφές ζωής, οι λέξεις είναι «πιόνια» που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλά διαφορετικά παιχνίδια, το ερώτημα «τι είναι στην πραγματικότητα μια λέξη;» είναι ανάλογο με το ερώτημα «τι είναι ένα πόνι;», ανάλυση της χρήσης της γλώσσας, σύνδεση νοήματος της λέξης με τη χρήση της, αμέτρητα διαφορετικά είδη χρήσης των λέξεων / πολλαπλότητα των γλωσσικών παιχνιδιών, «η σημασία μιας λέξης είναι η χρήση της μέσα στη γλώσσα» (§43)]
- **Ομοιότητες και διαφορές «γλωσσικού παιχνιδιού» και «παιχνιδιού»** [υπάρχουν αναλογικές ομοιότητες αλλά και διαφορές ανάμεσα στο γλωσσικό και σε ένα οποιοδήποτε άλλο παιχνίδι (π.χ. το σκάκι), οι κανόνες του παιχνιδιού συνιστούν τη λογική του εκάστοτε παιχνιδιού, και αυτή την τοπική Λογική ονομάζει ο Wittgenstein Γραμματική, οι κανόνες ενός παιχνιδιού μπορούν καταρχήν να διατυπωθούν με απόλυτη ακρίβεια αντίθετα με τους κανόνες της γραμματικής βάθους οι οποίοι δεν επιδέχονται ακριβώς διατύπωση, τα τεχνητά παιχνίδια είναι καθαρά παιχνίδια ξεκομμένα από τις συγκεκριμένες καταστάσεις ανθρώπινης ζωής ενώ τα γλωσσικά παιχνίδια είναι μορφές ζωής, κ.ά.]
- **Τρεις σημαντικές όψεις του γλωσσικού φαινομένου** [η γλώσσα είναι μια δραστηριότητα, η γλώσσα είναι ένα όργανο, η γλώσσα είναι ένα σύνθετο μόρφωμα, που αποτελείται από πολλές διαφορετικές λειτουργικές ενότητες, το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι το γεγονός ότι «χρησιμοποιείται», η γλώσσα χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους και πάντοτε μέσα σε ένα πλαίσιο ζωής]
- **Μορφές ζωής** [το να μιλάμε μια γλώσσα είναι μέρος του να συμμετέχουμε σε μια μορφή ζωής και το να φανταζόμαστε μια γλώσσα σημαίνει να φανταζόμαστε μια μορφή ζωής, κριτήριο του νοήματος γίνεται τώρα η μορφή ζωής η οποία αποκλείει ορισμένους συνδυασμούς λέξεων από τη γλώσσα και τους παραπέμπει στη σφαίρα της ανοησίας]

- «Το να μιλούμε μια γλώσσα είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα όπως το να παίζουμε ένα παιχνίδι. Με δύο λόγια, το ομιλείν είναι πράττειν που ρυθμίζεται από κανόνες» (Αυγελής 2014: 257)

3η διδακτική ώρα: Austin: γλωσσική πράξη, επιτελεστικότητα

- **Austin John Langshaw (1911-1960)** [Άγγλος φιλόσοφος της γλώσσας, πρωτεργάτης του ρεύματος *φιλοσοφία της καθημερινής γλώσσας*, «Πώς να κάνουμε πράγματα με τις λέξεις» (1962, «How to Do Things with Words», διαλέξεις ‘William James Lectures’ στο Χάρβαρντ, 1955), σειρά 12 διαλέξεων (Lectures I-XII), φιλοσοφία της καθημερινής γλώσσας (ordinary language philosophy), μετατοπίζει το ενδιαφέρον της έρευνας από το «τι είναι γλώσσα» στο «τι κάνει η γλώσσα»]
- **Επιτελεστικές και διαπιστωτικές εκφορές (Διάλεξη Πρώτη)** [δήλωση: περιγράφει (αληθώς ή ψευδώς) μια κατάσταση πραγμάτων ή δηλώνει (αληθώς ή ψευδώς) κάποιο γεγονός, περιγραφική πλάνη (την άποψη ότι η μόνη φιλοσοφικά ενδιαφέρουσα λειτουργία της γλώσσας είναι η διατύπωση αληθών ή ψευδών κρίσεων), «μασκαράδες» (ψευδο-δηλώσεις, εκφορές που μοιάζουν με δηλώσεις αλλά δεν είναι), επιτελεστικές εκφορές (επιτελώ, δράση): δεν διαπιστώνουν τίποτα, δεν περιγράφουν, δεν καταγράφουν κάτι, δεν είναι αληθείς ή ψευδείς, γλωσσικές πράξεις-ομιλιακά ενεργήματα]
- **Συνθήκες ευστοχίας-επιτυχίας-κατάλληλότητας των επιτελεστικών (Διάλεξη Δεύτερη)** [διαπιστωτικό εκφώνημα ($\rightarrow$ αληθές ή ψευδές, συνθήκες αλήθειας), επιτελεστικό εκφώνημα ($\rightarrow$ εύστοχο ή άστοχο, συνθήκες ευστοχίας-επιτυχίας), το ζήτημα των κατάλληλων περιστάσεων, εκτός από την εκφορά των λέξεων του επιτελεστικού εκφώνηματος πολλά ακόμα πράγματα πρέπει κατά κανόνα να είναι και να λειτουργήσουν σωστά, εύστοχες και άστοχες επιτελεστικές εκφορές, τρεις βασικές συνθήκες ευστοχίας: A (1, 2), B (1, 2), Γ (1, 2), παραβίαση συνθηκών A και B: η εν λόγω γλωσσική πράξη δεν επιτυγχάνεται (είναι άκυρη), παραβίαση συνθήκης Γ: η εν λόγω γλωσσική πράξη επιτυγχάνεται κατά δήλωση, κατάχρηση διαδικασίας (π.χ. περίπτωση ανειλικρίνειας)]
- **Θεωρία των δεισλειτουργιών, εμπλοκές και καταχρήσεις (Διάλεξη Τρίτη και Τέταρτη)** [τα πράγματα που μπορεί να είναι και να πάνε στραβά στην περίπτωση των επιτελεστικών εκφορών, παραβίαση συστατικών (αφλογιστία) και ρυθμιστικών (ανειλικρίνεια) κανόνων, τύποι δυσλειτουργιών-δυσεφαρμογών (ακατάλληλα άτομα-αντικείμενα-ονομασίες, ακατάλληλες περιστάσεις, απουσία απαιτούμενων αισθημάτων ή προθέσεων), εμπλοκές: πράξη κατά πρόθεση αλλά άκυρη (παραβίαση συνθηκών A και B), καταχρήσεις: πράξη κατά δήλωση αλλά κούφια (παραβίαση της συνθήκης Γ)]

Επίλογος

Πιστεύω πως η ενσωμάτωση της απλουστευμένης εκδοχής της θεωρίας των γλωσσικών παιχνιδιών (Ludwig Wittgenstein) και των γλωσσικών πράξεων (John Langshaw

Austin) στη διδακτική του μαθήματος «Αρχές Φιλοσοφίας» (χωρίς περαιτέρω αναφορά, για παράδειγμα, στους τρόπους διάκρισης επιτελεστικών και διαπιστωτικών εκφωνημάτων [Πέμπτη Διάλεξη του Austin], στα ρητά-σαφή και στα μη ρητά-πρωτογενή επιτελεστικά εκφωνήματα [Εκτη, Έβδομη και Ενδέκατη Διάλεξη του Austin], στις λεκτικές-εκφωνηματικές, προσλεκτικές-ενδολεκτικές, υπερλεκτικές-περιλεκτικές-απολεκτικές πράξεις [Όγδοη, Ένατη και Δέκατη Διάλεξη του Austin], στις πέντε κατηγορίες επιτελεστικών πράξεων σύμφωνα με την προσλεκτική ισχύ τους [Δωδέκατη Διάλεξη του Austin], στις κατευθυντικές γλωσσικές πράξεις ή στην προσλεκτική πλαγιότητα του φιλόσοφου J.R. Searle, κ.λπ.) θα συμβάλει θετικά στη σχολική επίδοση των μαθητών-τριών της Β' Λυκείου.

Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του προτεινόμενου τρίωρου μαθήματος, οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να γνωρίζουν ότι α) το γλωσσικό σύστημα συνδέεται στενά με τη γλωσσική χρήση, ότι η γνώση του γλωσσικού συστήματος είναι στην ουσία γνώση του πώς χρησιμοποιείται, β) να κατανοούν και να ερμηνεύουν τις σημασίες των γλωσσικών στοιχείων λαμβάνοντας υπόψη, όχι μόνο τις λεξικές και γραμματικές σημασίες τους, αλλά και το πραγματολογικό περιβάλλον τους (συνθήκες εκφώνησης), γ) να μελετούν, όχι μόνο τη δομή, αλλά και τη χρήση της γλώσσας λαμβάνοντας υπόψη πτυχές της εκάστοτε περίπτωσης επικοινωνίας και δ) να αντιλαμβάνονται τις εκφωνηματικές πράξεις που επιτελούν κάθε φορά που χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Austin, J. L. (2003). *Pos na kanoume pragmata me tis lexeis*. (metafrasi: Alexandros Bistis). Athina: Estia.
- Avgelis, N. (2014). *Filosofia tis glossas*. Thessaloniki: Stamoulis.
- Veloudis, G. (2005). *I simasia prin, kata kai meta ti glossa*. Athina: Kritiki.
- Virvidakis, St., Karasmanis, V., & Tourna, Ch. (2014). *Arches Filosofias (V' taxi Genikou Lykeiou)*. Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos».
- Kanakis, K. (2007). *Eisagogi stin Pragmatologia: gnostikes kai koinonikes opseis tis glossikis chrisis*. Athina: Ekdoseis tou Eikostou Protou.
- Lycan, W. (2007). *Filosofia tis glossas*. (metafrasi: Giorgos Maragkos). Athina: Gutenberg.
- Mozer, A., & Bella, Sp. (2022). Pragmatologia. Sto Lekakou Marika kai Topintzi Nina (epimeleia), *Eisagogi sti Glossologia: themeliodeis ennoies kai vasikoi kladoi me emfasi stin elliniki glossa*, 283-313. Athina: Gutenberg.
- Saeed, J. (2017). *Simasiologia*. (Metafrasi: Eleonora Dimela, Epimeleia: Giorgos Xydopoulos). Athina: Pataki.

Sakellariadis, Th. (1999). *I filosofia tis glossas tou Ludwig Wittgenstein: mia kritiki prosengisi*. Didaktoriki Diatrivi. Filosofiki Scholi. Panepistimio Ioanninon.

Wittgenstein, L. (1977). *Filosofikes erevnes*. (metafrasi: Pavlos Christodoulidis). Athina: Papazisi.

Συμπεριληπτική εκπαίδευση και παιγνιώδης μάθηση

Βαζούρας Σπύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσανατολίζεται στη βελτίωση των στρατηγικών, προσεγγίσεων και τεχνικών στο σχολείο με τελικό στόχο την ισότιμη εκπαίδευση για όλους. Βασίζεται στον καθολικό σχεδιασμό της μάθησης και χρησιμοποιεί ποικίλα εργαλεία και μέσα. Η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών περιλαμβάνει την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η διδασκαλία ακολουθώντας το ίδιο πρόγραμμα σπουδών και έχοντας κοινούς διδακτικούς στόχους διαφοροποιείται στη χρήση εργαλείων, μεθόδων και τεχνικών ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές, αλλά και στον καθένα ξεχωριστά. Στον σχεδιασμό διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού μπορεί να αποκτήσει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού, η δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιχνίδι και τους μαθητές, η παιγνιώδης δομή των διδακτικών δραστηριοτήτων και η σύνδεσή τους με τις εμπειρίες των μαθητών, καθιστούν το εκπαιδευτικό παιχνίδι ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στην εργασία παρουσιάζεται ένα πλαίσιο παιγνιώδους διδασκαλίας και μάθησης για την υποστήριξη μιας συμπεριληπτικής σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, διδασκαλία, μάθηση, εκπαιδευτικό παιχνίδι.

Inclusive education and playful learning

Vazouras Spyros, ICT Teacher, M.Ed.

Abstract

Inclusive education is oriented towards improving strategies, approaches and techniques in the school with the final target the equal education for all. It is based on universal learning design and uses a variety of tools and media. The development of inclusive practices includes the adaptation of the curriculum and the organization of teaching and learning. Teaching, following the same curriculum and having common teaching objectives, is differentiated in the use of tools, methods and techniques depending on the needs and abilities of the students. Teaching design tries to respond to all students, but also to each one individually. In the planning of differentiated teaching, the use of educational play can acquire a particularly important role. The pedagogical value of the play, the dynamic relationship that develops between the play and the students, the playful structure of the teaching activities and their connection with the students' experiences, make the play a useful and effective tool of differentiated teaching. In this paper

presented a framework for playful teaching and learning to support an inclusive school class in primary education.

Key-words: inclusion, teaching, learning, educational play.

Εισαγωγή

Με τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση» νοείται μια ολιστική μεθοδολογία για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου, ώστε αυτό να μπορεί να παρέχει ισότιμες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά, χωρίς εξαιρέσεις ή αποκλεισμούς (Sebba & Ainscow, 1996).

Η έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» ταυτίζεται με την «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» και προσανατολίζεται στην τροποποίηση και τη βελτίωση εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων με στόχο την ισότιμη εκπαίδευση όλων. Η συμπερίληψη συνιστά μια προτεραιότητα που μπορεί να συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω αλλαγών στην κουλτούρα, στις πολιτικές και στις πρακτικές των σχολείων. Πρόκειται για μια συστημική προσέγγιση της σχολικής ζωής και της λειτουργίας της σχολικής κοινότητας (Booth & Ainscow, 2011).

Το συμπεριληπτικό σχολείο βασίζεται στον καθολικό σχεδιασμό της μάθησης και χρησιμοποιεί ποικίλα εργαλεία και μέσα που ξεκινούν από τις ρυθμίσεις για την προσβασιμότητα ή τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μπορεί να καταλήγουν στη δημιουργία ενός συνεργατικού θετικού σχολικού κλίματος και σε δραστηριότητες συμβουλευτικής υποστήριξης. Η συμπερίληψη δεν είναι κάτι μετρήσιμο, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία που δεν ασχολείται πρωτίστως με τη σχολική επίδοση των παιδιών, αλλά με την αύξηση και την ενίσχυση της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση και την αποφυγή κάθε μορφής αποκλεισμού. Δίνεται έμφαση σε μια καθημερινή προσπάθεια ισότιμης ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα που υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά (Slee & Allan, 2001).

Βασική αρχή της συμπερίληψης είναι πως όλα τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση, ακολουθώντας το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο όμως δύναται να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές αλλά και στον καθένα ξεχωριστά (Angelides, Stylianou & Gibbs, 2006).

Κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού μπορεί να αποκτήσει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού, η δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιχνίδι και τους μαθητές, η παιγνιώδης δομή των διδακτικών δραστηριοτήτων και η σύνδεσή τους με τις εμπειρίες των μαθητών, καθιστούν το εκπαιδευτικό παιχνίδι ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο της διδακτικής πράξης.

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Το πλαίσιο της συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον λειτουργεί σε τρεις διαστάσεις: τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας, την παραγωγή συμπεριληπτικής πολιτικής και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών (Booth & Ainscow, 2011).

Η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας διακρίνεται σε δύο τομείς: στη δημιουργία συμπεριληπτικής κοινότητας και στην καθιέρωση συμπεριληπτικών αξιών. Κεντρικός στόχος είναι η δημιουργία σχολικής κουλτούρας αποδοχής όλων. Η σχολική κουλτούρα εδράζεται στις αξίες που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και βρίσκουν έκφραση στη συνολική λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Οι αξίες της συμπερίληψης πρέπει να υποστηρίζονται και να προωθούνται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κουλτούρα και στις αξίες δύναται να προάγει την αλλαγή των απόψεων, των στάσεων και της συμπεριφοράς των μελών της σχολικής κοινότητας (Booth & Ainscow, 2011).

Η παραγωγή συμπεριληπτικής πολιτικής διακρίνεται σε δύο τομείς: στην ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους και στην υποστήριξη της διαφορετικότητας. Στόχος είναι η εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών για τη σχολική κοινότητα. Οι συμπεριληπτικές πολιτικές ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην εξέλιξη και τη βελτίωση του σχολείου, ενώ παράλληλα απομακρύνεται κάθε μορφή αποκλεισμού. Δίνεται έμφαση στη δημιουργία συνεργατικού και θετικού σχολικού κλίματος, στην παροχή κινήτρων, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ανταπόκριση ως προς την ποικιλομορφία των μαθητών (Booth & Ainscow, 2011).

Η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών διακρίνεται σε δύο τομείς: στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και στην οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Έχει στόχο να προωθήσει εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που αντανακλούν τη συμπεριληπτική κουλτούρα και τη συμπεριληπτική πολιτική του σχολείου. Η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος σπουδών διαμορφώνεται με βάση τη διαφορετικότητα των μαθητών και επιτρέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Παρέχονται εναλλακτικές ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά μέσα από τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Booth & Ainscow, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, το εκπαιδευτικό παιχνίδι στις διάφορες εκδοχές του βρίσκει τη δική του θέση εφαρμογής. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτρέπει την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού σε διάφορους άξονες. Στην εργασία παρουσιάζονται τρεις άξονες εφαρμογής του. Πρώτος άξονας είναι το παιχνίδι ρόλων, ως μια ενεργητική και βιωματική διδακτική τεχνική. Δεύτερος άξονας είναι το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι. Τρίτο άξονα αποτελούν οι διδακτικές δραστηριότητες παιγνιώδους μάθησης με έντυπο υλικό σε φυσική μορφή, π.χ. φύλλα εργασίας.

Παιγνιώδης μάθηση

Ο όρος «παιχνίδι» περιγράφει μία δομημένη ή ημιδομημένη δραστηριότητα ανταγωνιστικού ή συνεργατικού χαρακτήρα, ατομική ή ομαδική, που αναπτύσσεται κυρίως στα πλαίσια της ψυχαγωγίας και ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες για την επίτευξη κάποιου στόχου, π.χ. να ανακηρυχτεί ένας ή περισσότεροι νικητές. Κάθε παιχνίδι χαρακτηρίζεται από τον τρόπο οργάνωσης, δομής και υλοποίησής του και περιγράφεται από ένα πλαίσιο κανονιστικών και λειτουργικών παραμέτρων στο οποίο εντάσσονται: ο στόχος του παιχνιδιού, οι γενικές οδηγίες συμπεριφοράς των παικτών και οι ενδεχόμενοι περιορισμοί, οι πιθανές κυρώσεις σε ανεπιθύμητες ενέργειες, ο ανταγωνισμός και η συνεργατικότητα, το επίπεδο δυσκολίας και οι απαιτούμενες δεξιότητες των παικτών, η φαντασία και ο βαθμός προσομοίωσης με τον πραγματικό κόσμο, οι ρόλοι των παικτών κ.ά. (Alessi & Trollip, 2001).

Ο όρος «εκπαιδευτικό παιχνίδι» περιγράφει μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα με μορφή παιχνιδιού που έχει σκοπό τον συνδυασμό ψυχαγωγίας και μάθησης, καθώς εμπεριέχει και την προσδοκία της επίτευξης κάποιων μαθησιακών στόχων. Μέσα από το παιχνίδι μπορεί να παρέχεται ένα πλαίσιο μάθησης που συνυπάρχει ταυτόχρονα με την ψυχαγωγία (Dimitriadis, 2015).

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυρά διδακτικά εργαλεία ενεργοποιώντας διάφορες ικανότητες των μαθητών. Η ομαδοσυνεργατική λειτουργία των παιχνιδιών παρέχει στοιχεία κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης. Τα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού παιχνιδιού καθορίζουν τον τύπο, το είδος και τη μορφή του, αλλά κυρίως τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές συμμετέχοντας στο συγκεκριμένο παιχνίδι (Charsky, 2010).

Παιχνίδι ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μια ενεργητική και βιωματική διδακτική τεχνική που διεξάγεται ως θεατρική παράσταση, κατά την οποία οι μαθητές υποδύονται ρόλους συνδεόμενους με την εξεταζόμενη κατάσταση, διαδικασία, λειτουργία ή σύστημα. Μέσα από το βίωμα της συμμετοχής και του ρόλου επιδιώκεται η βέλτιστη κατανόηση και η μάθηση (Bagiati, 2014).

Αξίζει να επισημανθεί ότι το παιχνίδι ρόλων αναπτύσσεται από ομάδες μαθητών και κατά συνέπεια σημαντικό ρόλο αποκτούν τα χαρακτηριστικά των ομάδων, οι βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες, η ψυχοδυναμική προοπτική και η θέση της δυναμικής των ομάδων (Douglas, 1997).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αποτελεσματική λειτουργία της διδακτικής τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων σε μαθητές δημοτικού σχολείου απαιτεί την αναλυτική καθοδήγησή τους (ρόλοι, στόχοι, όροι και κανόνες λειτουργίας, τρόπος δράσης, χρονική διάρκεια) και τη συνεχή υποστήριξη του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές, με απλά λόγια, τους στόχους του παιχνιδιού και την αιτία που γίνεται η άσκηση, ενώ δημιουργεί παιγνιώδη ατμόσφαιρα και κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, απαραίτητες προϋποθέσεις για να «βγουν οι μαθητές στη σκηνή» και ιδιαίτερα, αν η εκπαιδευτική τεχνική αυτή δεν έχει ξαναχρησιμοποιηθεί. Παρουσιάζει στους μαθητές τους κανόνες του παιχνιδιού, δηλαδή, πόσοι είναι οι παίκτες - ρόλοι, τι θα κάνουν, πόσος χρόνος θα χρειαστεί κ.ά.

Κατά τη φάση της υλοποίησης το παιχνίδι ρόλων διεξάγεται ως μια θεατρική παράσταση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προετοιμασμένος να σταματήσει τη διεξαγωγή του παιχνιδιού σε περίπτωση που αυτή δεν ανταποκρίνεται στους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν ή οι μαθητές δεν λειτουργούν με σοβαρότητα ή παραβιάζουν το διδακτικό συμβόλαιο. Είναι θεμιτό να αναπτύσσονται θετικά κίνητρα και ευγενής άμιλλα εντός μιας ομάδας ή μεταξύ των μαθητικών ομάδων που συμμετέχουν στο παιχνίδι.

Η ομαδοσυνεργατική λειτουργία και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η θεατρική και η κοινωνική φύση του παιχνιδιού ρόλων, η προώθηση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της αυτοεκτίμησης παρέχουν στοιχεία κονστрукτιβιστικής και κοινωνιογνωστικής μάθησης. Οι υποκείμενες θεωρίες μάθησης, κάθε φορά, συνδέονται άμεσα με τον τρόπο που θεμελιώνεται η οργάνωση του διδακτικού σεναρίου (Bagiati, 2014).

Η επιλογή της ενεργητικής και βιωματικής διδακτικής τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων καθιστά την παρουσία του εκπαιδευτικού πρακτικά πολυδιάστατη, π.χ. οργανωτική, καθοδηγητική, συντονιστική, εμπνευστική, υποστηρικτική.

Δεν πρέπει να παραμεληθεί ή να υποβαθμιστεί η παιδαγωγική αξία της τελικής συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης, μετά τη λήξη του παιχνιδιού ρόλων. Αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία γόνιμου αναστοχασμού τόσο για τον έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τον εντοπισμό κάποιων πιθανών αστοχιών, όσο και για την ίδια την εμπειρία της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας.

Η εκπαιδευτική τεχνική του «παιχνιδιού ρόλων» δύναται να χρησιμοποιηθεί στον σχεδιασμό πλήθους διδακτικών δραστηριοτήτων σε διάφορα μαθήματα και γνωστικά πεδία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ένταξή της σε cs-unplugged διδακτικές δραστηριότητες για θέματα πληροφορικής (Vazouras, 2022; Gkountroumani & Vazouras, 2024).

Ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι

Ως «ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι» χαρακτηρίζουμε παιχνίδια σε ειδικές εφαρμογές λογισμικού που αξιοποιούν την υπολογιστική, διαδικτυακή και πολυμεσική τεχνολογία και δημιουργούν ελκυστικές εμπειρίες μάθησης, οι οποίες ανταποκρίνονται με επιτυχία σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους (De Freitas, 2006).

Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια έχουν τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός παιχνιδιού, π.χ. κατάσταση έναρξης, κανόνες και στόχοι, κατάσταση τέλους. Έχουν σχεδιαστεί με όρους λειτουργίας που είναι συμβατοί με την εκπαίδευση, δημιουργούν στους χρήστες ισχυρό κίνητρο συμμετοχής, προσφέρουν άμεση διαδραστική εμπειρία και την αίσθηση της ψυχαγωγίας. Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια ανήκουν στην κατηγορία των ενεργητικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και είναι ιδιαίτερα ελκυστικά στους μαθητές, καθώς οι ίδιοι λειτουργούν περισσότερο αυτόνομα κατά τη διαδικασία της μάθησης (Prensky, 2005).

Κάθε ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι έχει τρεις βασικούς πυλώνες: τη χρήση υπολογιστών, τη λειτουργία του σεναρίου του παιχνιδιού και τον μηχανισμό της μάθησης με την ενεργοποίηση των γνωστικών διεργασιών των μαθητών (Dimitriadis, 2015).

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της παιδαγωγικής σχεδίασης ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού είναι η δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σενάριο και στον μηχανισμό της μάθησης (Alessi & Trollip, 2001).

Ως ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να θεωρηθούν, μεταξύ διαφόρων άλλων τύπων και κατηγοριών, οι προσομοιώσεις γνωστών παραδοσιακών παιχνιδιών, π.χ. παζλ, κουίζ, σταυρόλεξα, φωτεινός παντογνώστης, κάρτες και ζάρια.



Εικόνα 1: Ασφάλεια στο Διαδίκτυο (ψηφιακό παιχνίδι)

Για παράδειγμα, το λογισμικό «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο» (Εικόνα 1.) είναι ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι με θέμα την ασφαλή χρήση του διαδικτύου. Είναι ένα ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο που προσφέρεται για σχολική χρήση, μέσω της κεντρικής e-υπηρεσίας του Φωτόδεντρου για ενοποιημένη αναζήτηση και διάθεση ψηφιακού διδακτικού υλικού. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ακολουθήσουν μια

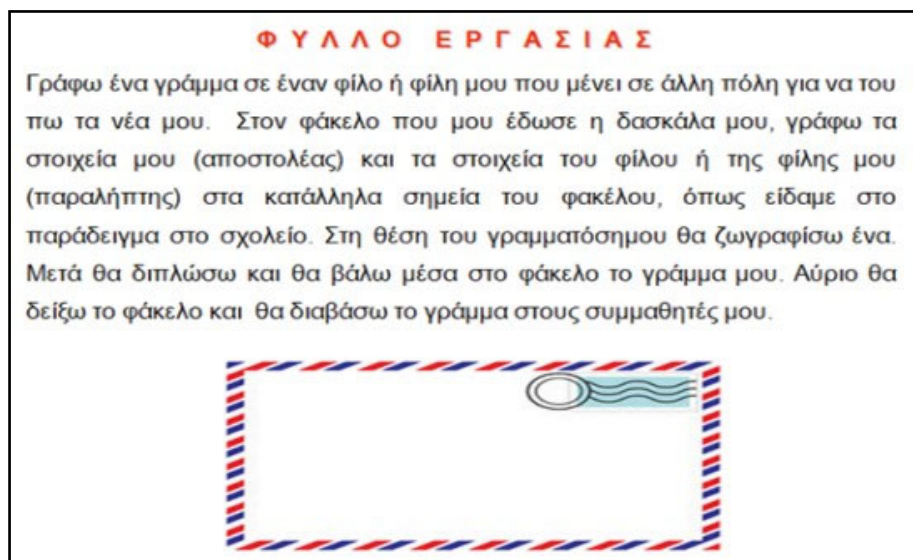
διαδρομή στο παιχνίδι με αρχή και τέλος, ρίχνοντας ένα ηλεκτρονικό ζάρι και επιλέγοντας κάρτες που περιγράφουν καλές και κακές πρακτικές σχετικά με την ασφάλειά τους στον ψηφιακό κόσμο του διαδικτύου. Οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν τις καλές από τις κακές πρακτικές κατά την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο.

Στη διδακτική πράξη, η αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών εξαρτάται από τη σωστή ένταξή τους στα διδακτικά σενάρια που υλοποιούνται, καθώς και από ένα πλήθος παιδαγωγικών και λειτουργικών παραμέτρων, π.χ. ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, ο αριθμός των μαθητών, η διάρκεια και η ένταση των γνωστικών συγκρούσεων, η οργάνωση της σχολικής τάξης και η διατήρηση του διδακτικού συμβολαίου.

Ο σχεδιασμός των διδακτικών σεναρίων με αξιοποίηση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών οφείλει να είναι συμβατός με τις πραγματικές συνθήκες οργάνωσης της σχολικής τάξης και διεξαγωγής του μαθήματος, να προωθεί τη μάθηση με τρόπο δημιουργικό, παιγνιώδη, φιλικό και ψυχαγωγικό και να αξιοποιεί την εμπειρία των μαθητών από την καθημερινή τους ζωή και τις προηγούμενες γνώσεις τους. Κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου πρέπει να δίνεται η ευκαιρία σε κάθε μαθητή να συνεργαστεί, να συζητήσει, να δοκιμάσει, να ασκηθεί, να οικοδομήσει νέες γνώσεις και να αναπτύξει νέες δεξιότητες.

Φύλλα εργασίας

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι δύναται να υποστηριχθεί από φύλλα εργασίας με ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας και διαθεματικού χαρακτήρα.



Εικόνα 2: Φύλλο εργασίας (έντυπο)

Για παράδειγμα, το φύλλο εργασίας (Εικόνα 2.) αφορά μια βιωματική παιγνιώδης άσκηση κατασκευής ενός συμβατικού γράμματος παραδοσιακής αλληλογραφίας από τους μαθητές.

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των φύλλων εργασίας συμβάλλει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, της συμμετοχής και της δημιουργικότητας των μαθητών, ενώ η ενασχόληση των μαθητών με τα φύλλα εργασίας στη σχολική τάξη πραγματοποιείται ομαδοσυνεργατικά. Καθώς τα φύλλα εργασίας απευθύνονται σε μαθητές δημοτικού σχολείου, περιέχουν κείμενα μικρά και απλά, εύκολα και κατανοητά, βιωματικές αναφορές, αναπαραστατικές και διακοσμητικές εικόνες. Δεν υπάρχει ένας μοναδικός ή συγκεκριμένος τύπος εικονογράφησης ο οποίος να είναι κατάλληλος για το σύνολο των διδακτικών αναγκών (Dwyer, 1978).

Χρήσιμες επισημάνσεις

Κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν με θετικές συμπεριφορές μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μαθαίνουν να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να σέβονται και να κατανοούν τους άλλους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κουλτούρα, οι πολιτικές και οι πρακτικές συμπερίληψης στο σχολείο είναι τρεις διαστάσεις αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες. Αν κάποια δεν λειτουργεί ή υπολειτουργεί, τότε η ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου υποχωρεί ή ανακόπτεται.

Ως προς την παιγνιώδη διδασκαλία και μάθηση, μπορούμε να επισημάνουμε ότι η μάθηση και η ψυχαγωγία δεν είναι έννοιες ασύμβατες και η μάθηση μέσω παιχνιδιού μπορεί να είναι αποτελεσματική. Η αυτόνομη ή ανεξέλεγκτη χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών δεν μπορεί να εγγυηθεί την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Ανιχνεύεται στους εκπαιδευτικούς ένας σκεπτικισμός και αναστολές ως προς τη χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην καθημερινή διδακτική πράξη. Για την αποτελεσματική αξιοποίηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στη διδασκαλία είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν αυτοπεποίθηση και κυρίως να κατανοούν την παιδαγωγική του ολιστικού μοντέλου ένταξης της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Ο περιορισμένος διαθέσιμος διδακτικός χρόνος και η συχνή ασάφεια των μαθησιακών στόχων των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών δημιουργούν δυσκολίες στην ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία. Τέλος, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μικρή εμπειρία στην αξιοποίηση τόσο συμβατικών όσο και ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, ενώ η παραδοσιακή σχέση τους με τα τυπικά μέσα διδασκαλίας παραμένει ισχυρή (Vazouras & Gkountroumani, 2023).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allesi, M.S., & Trollip, S.R. (2001). *Multimedia for learning: methods and development*. Boston: Pearson Education.

- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teachers Education*, 22, 513-522.
- Bagiati, E. (2014). *To Paichnidi Rolon os Didaktiki Techniki stin Ekpaidefsi*. Irakleio: Perifereiaki Diefthynsi Protovathmias & Defterovathmias Ekpaidefsis Kritis.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation*. Bristol: CSIE Publications.
- Charsky, D. (2010). From edutainment to serious games: A change in the use of game characteristics. *Games and Culture*, 5, 177-198.
- De Freitas, S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31, 343-358.
- Dimitriadis, S. (2015). Paichnidokentriki Mathisi. *Sto S. Dimitriadis (Epim.), Theories mathisis kai ekpaideftiko logismiko*. Athina: Ekdoseis Kallipos.
- Douglas, T. (1997). *I Epiviosi stis Omades. Vasikes arches tis symmetochis se omades*. Athina: Ellinika Grammata.
- Dwyer, F. M. (1978). *Strategies for Improving Visual Learning: A Handbook for the Effective Selection, Design, and Use of Visualized Materials*. Pennsylvania: Learning Services.
- Gkountroumani, A. & Vazouras, S. (2024). Didaskontas to ilektroniko tachydromeio me paichnidi rolon sto Dimotiko Scholeio. *Praktika 2ou Panelliniou Synedriou «Dimiourgikotita kai Fantasia sti Scholiki Taxi»*, 610-614. Kilkis: Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis Kilkis.
- Prensky, M. (2005). Computer games and learning: digital game-based learning. In R. Joost & J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies*, 97-122. London: The MIT Press.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, 5-18.
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 173-191.
- Vazouras, S. & Gkountroumani, A. (2023). Psifiako ekpaideftiko paichnidi: Didaktikes drastiriotites stin protovathmia ekpaidefsi. *Mouseio - Scholeio -Ekpaidefsi MusEd*, 12, 92-99.

Vazouras, S. (2022). Schediazontas synergatikes didaktikes drastiriotites «typou CSun-plugged» gia tin Protovathmia Ekpaidefsi. *Praktika 7ou Panelliniou Synedriou «Ekpaidefsi kai Politismos ston 21o aiona»*, 227-232. Athina: Mouseio Scholikis Zois kai Ekpaidefsis EKEDISY.

Ψηφιακή ηγεσία και ο ρόλος της στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Φίλιππος Καρατζάς, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.

Ειρήνη Παναγιωτάκη, Σ.Ε Π.Ε.80, M.Sc, M.Art

Περίληψη

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από την ψηφιακή επανάσταση, που επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Ο ρόλος που διαδραματίζει ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας θεωρείται κλειδί για την υιοθέτηση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) και την ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με βάση τη βιβλιογραφία η μετασχηματιστική ηγεσία, που περιλαμβάνει την ανάπτυξη οράματος, την προώθηση της ψηφιακής μάθησης και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θεωρείται κλειδί για την υιοθέτηση των ΤΠΕ και την ένταξη τους στην διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά η έλλειψη τεχνολογικής κατάρτισης, η αντίσταση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές και η ελλιπής υποδομή, δυσχεραίνουν την υλοποίηση αυτών των στόχων. Η εφαρμογή όμως στη πράξη προϋποθέτει την ύπαρξη μιας κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα έχει σαν στόχο την προώθηση και την υποχρεωτική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση .

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακή εκπαίδευση, ΤΠΕ, σχολικός ηγέτης, μετασχηματιστική ηγεσία, εκπαιδευτική καινοτομία.

Abstract

The 21st century is characterised by the digital revolution, affecting all areas of life, including education. The role played by a school principal is considered key to the adoption of ICT (Information and Communication Technologies) and its integration into the educational process. Based on the literature, transformational leadership, which includes developing a vision, promoting digital learning and supporting teachers, is considered key to the adoption of ICT and its integration into teaching. On the other hand, lack of technological training, teacher resistance to change and inadequate infrastructure make it difficult to achieve these goals. However, implementation in practice requires the existence of a central educational policy aimed at promoting and making the use of ICT in education compulsory.

Key-words: Digital education, ICT, school leader, transformational leadership, educational innovation

Εισαγωγή

Ο 21^ο αιώνας αποτελεί τον αιώνα της Ψηφιακής επανάστασης και της κοινωνίας της Γνώσης. Η ανάπτυξη των υπολογιστών, των κινητών τηλεφώνων, του διαδικτύου και η εύκολη πρόσβαση όλο και περισσότερων ατόμων σε αυτές έχει αλλάξει ριζικά τους τρόπους επικοινωνίας, ενημέρωσης, ψυχαγωγίας, καθώς και εκπαίδευσης των ατόμων.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας ΤΠΕ επιφέρουν αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής μας και φυσικά μεγάλες αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση των ΤΠΕ δεν περιορίζεται σε παραδοσιακές πρακτικές εφαρμογής στη τάξη αλλά σχετίζεται με «τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας , τις παιδαγωγικές στρατηγικές ,τα εκπαιδευτικά μέσα και περιβάλλοντα καθώς και τους τρόπους αξιολόγησης και μάθησης» (Τζιμογιάννης, 2019, σ 21).

Η σχολική ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Διευθυντές των σχολείων έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την επιτυχή ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη. Ο ρόλος τους είναι σημαντικός τόσο στο να διευθύνουν το προσωπικό δηλαδή να το οργανώσουν και να συντονίζουν τις ενέργειες του, όσο και στο να ηγηθούν και να δημιουργήσουν οράματα και στόχους προς επίτευξη. Η αποτελεσματική ηγεσία προϋποθέτει τη δημιουργία μιας κουλτούρας αλλαγών στην εκπαιδευτική μονάδα που υπερβαίνει την απλή διαχειριστική προσέγγιση και επιτυγχάνει τη δημιουργία κουλτούρας μάθησης και ανάπτυξης του σχολείου σε ένα οργανισμό που *μαθαίνει πώς να μαθαίνει* σύμφωνα με τον Fullan (2001 όπ αναφ στον Τζιμογιάννη , 2019). Προϋπόθεση για την επιτυχία της προσπάθειας αυτής αποτελεί η ύπαρξη θετικής στάσης των Διευθυντών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και η πεποίθησή τους ότι η χρήση τους είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Ο Διευθυντής ηγέτης πρέπει να έχει τη γνώση εκπαιδευτικών πρακτικών ώστε να στηρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και να λειτουργεί ως παράδειγμα. Αυτό επιτυγχάνεται καλλιεργώντας τις δεξιότητες, επιμορφούμενος συνεχώς και ασχολούμενος με θέματα τεχνικής υποστήριξης . Η υποστήριξη και η εμπιστοσύνη που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία καθορίζει και το βαθμό ενσωμάτωσης τους.(Τσούλης. Μ Τσολακίδης .Κ 2013).

Σχολικός ηγέτης

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής ένωσης (Διαμόρφωση της πολιτικής για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021). Στην επίτευξη του στόχου αυτού ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει κομβικό σημείο. Η λειτουργία του μέσα στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να συνδυάζει τη διοίκηση με την ηγεσία. Μέσα από το στυλ ηγεσίας του που πρέπει να είναι το δημοκρατικό ο Διευθυντής θα πρέπει να μετατραπεί σε τεχνολογικό ηγέτη και να ασκήσει «συστηματική στρατηγική και μετασχηματιστική ηγεσία» (Τζιμογιάννης σελ 42) για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με βάση τη μετασχηματιστική ηγεσία ο σχολικός ηγέτης επιδρά στην αλλαγή των ανθρώπων και των ομάδων συνεπώς στην αλλαγή κουλτούρας που είναι το ζητούμενο. Έρευνες έδειξαν όπως αναφέρει ο (Seng Chen Tan 2010) , (Wee Ng 2008) ότι οι οκτώ διαστάσεις του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας δηλαδή το χτίσιμο σχολικού οράματος, η καθιέρωση σχολικών στόχων, η παροχή διανοητικών ερεθισμάτων, η προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, η εξάσκηση αρίστων πρακτικών, οι υψηλές προσδοκίες απόδοσης, η

δημιουργία παραγωγικής σχολικής κουλτούρας, και η ανάπτυξη δομών για υιοθέτηση συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις επηρεάζουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ θετικά.

Για να μπορέσουν οι Διευθυντές να επιτύχουν την εφαρμογή ψηφιακών στρατηγικών και να επηρεάσουν θετικά τη μάθηση υποστηρίζοντας την διδασκαλία με ΤΠΕ η Διεθνής Εταιρία Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση ISTE η οποία είναι ένας παγκόσμιος οργανισμός που στοχεύει στην εφαρμογή ψηφιακών στρατηγικών που επηρεάζουν θετικά τη μάθηση, τη διδασκαλία και την καθοδήγηση των ατόμων που ασχολούνται με την τεχνολογία προτείνει πρότυπα ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στην ψηφιακή εποχή. Επίσης ενσωματώνοντας τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση και οι Διευθυντές διοικούν αποτελεσματικά το σχολείο τους. Η ανάγκη δημιουργίας αυτών των προτύπων αποσκοπεί στο να τονιστεί ο ρόλος του Διευθυντή στο να κάνει το σχολείο πιο παραγωγικό και αποδοτικό. Το πρότυπο για τους Διευθυντές περιλαμβάνει 5 άξονες οι οποίοι έχουν σαν στόχο να βοηθήσουν τους ηγέτες να στηρίξουν την ψηφιακή εκπαίδευση, να εφαρμόσουν νέες τεχνολογίες και να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τοπίο. Στο πρώτο άξονα την οραματιστική ηγεσία οι ηγέτες των σχολείων θα πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία οράματος κοινού για όλους τους εμπλεκόμενους με στόχο την ενσωμάτωση και τήρηση της τεχνολογίας. Στο δεύτερο άξονα θα πρέπει να προωθούν τη μάθηση στη ψηφιακή εποχή με την ενίσχυση των προγραμματικών σπουδών με τεχνολογικά εργαλεία, τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές. Αυτή η σύνδεση και η εμπλοκή όλων ενθαρρύνει την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Στο τρίτο άξονα οι ηγέτες πρέπει να είναι εξελιγμένοι και τεχνολογικά ενημερωμένοι με σκοπό την αριστεία και τη επαγγελματική πρακτική. Στο τέταρτο άξονα οι Διευθυντές ηγέτες οφείλουν να έχουν συστηματική βελτίωση να ενημερώνουν και να βελτιώνουν το σχολείο τους με τα καταλληλά ψηφιακά εργαλεία ώστε να πηγαίνουν το σχολείο τους ένα βήμα παραπέρα. Τελειώνοντας στο πέμπτο άξονα πρέπει να έχουν ψηφιακή πολιτειότητα δηλαδή να αποτελούν παράδειγμα σωστής δεοντολογικής χρήσης της τεχνολογίας και είναι ο πρωτοστάτες των αλλαγών. (Τζιμογιάννης 2019 σελ 42)

Οι προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι Διευθυντές για να μπορέσουν να ευτυχούν τους στόχους τους είναι τα εξής. 1) Η έλλειψη από μέρος τους τεχνολογικής κατάρτισης η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για κατανόηση της χρήσης και του ρολού των ΤΠΕ στα σχολεία. 2) Η αντίσταση των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τις διδακτικές πρακτικές τους σύμφωνα με τον (Lordie, 1975 όπ αναφ Τσούλης Μ & Τσολακίδης 2013) κάτι το οποίο ο Διευθυντής πρέπει να το αλλάξει με υπομονή και επιμονή στην εφαρμογή ΤΠΕ στη διδασκαλία. 3) Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σε πολλά σχολεία όπου ο Διευθυντής θα πρέπει να αναζητήσει οικονομικούς πόρους για να τα εξοπλίσει. 4) Η απουσία του απαιτούμενου προσωπικού με γνώσεις τεχνολογίας για συντήρηση και για εκμάθηση δεξιοτήτων ενώ 5. Η γραφειοκρατία που φρενάρει τους ηγέτες με όραμα σε σημείο να μην μπορούν να εφαρμόσουν το όραμα τους.

Συμπεράσματα -Προτάσεις

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση καταλήξαμε ότι ο Διευθυντής αποτελεί τον στυλοβάτη κάθε σχολικής μονάδας εκφράζει τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών και θα πρέπει να αφουγκράζεται τις προσδοκίες της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί. Δίνει το παράδειγμα δημιουργεί όραμα μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την έρευνα (Tondeur, Keer, Braak & Valke 2008 όπ αναφ Τσουλής Μ & Τσολακίδης 2013) και (Ng, 2008) και μεριμνά για την ανοδική πορεία των εκπαιδευτικών μέσα από την επιμόρφωσή τους.

Θα πρέπει να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και να τους κατευθύνει στη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα. Δεν πρέπει να βλέπει τη χρήση τους ως πανάκεια αλλά ως εργαλείο που, όταν χρησιμοποιείται, ενισχύει τη διαδικασία μάθησης. Διαδραματίζει βασικό ρόλο στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα σχολεία. Οι μελέτες έδειξαν ότι ρόλος του είναι σημαντικότερος από οποιονδήποτε άλλον στην υιοθέτηση και χρήση της τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς (Τζιόκας .Θ Τσιωτάκης. Π Τζιμογιάννης.Α 2018) και πως πρέπει και ο ίδιος να είναι εξοικειωμένος με την τεχνολογία και να αποτελεί παράδειγμα.

Πολλά κράτη υιοθετούν εθνικές πολιτικές για την ενίσχυση και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση καθώς και την επιμόρφωση των Διευθυντών. Έτσι οι πολιτικές αυτές περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα δράσεων, όπως της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων για την απόκτηση τεχνολογικού εξοπλισμού, τη πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού, την ανάπτυξη ψηφιακών περιεχομένων, τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων , καθώς και την υποστήριξη της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στην Ελλάδα συγκεκριμένα για τους Διευθυντές υπάρχουν προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που απευθύνονται ειδικά σε αυτούς καθώς και συνέδρια ή συναντήσεις σχετικά με την εκπαίδευση και τη χρήση των ΤΠΕ στα σχολεία. Επιπλέον υπάρχει υποστήριξη από Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς όπως το ΙΕΠ, ή η Σχολή Δημόσιας Διοίκησης που παρέχουν υποστήριξη και εκπαιδευτικό υλικό για την επιμόρφωση των διευθυντών σχολείων στον τομέα των ΤΠΕ.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ο Διευθυντής θα πρέπει να έχει το ρόλο του εμπνευστή οραματιστή (Ηγέτης) καθώς και του οργανωτή και προγραμματιστή όλων των απαραίτητων ενεργειών για την ένταξη των ΤΠΕ στη εκπαιδευτική διαδικασία (Διευθυντής).Φυσικά χωρίς την ύπαρξη κεντρικής πολιτικής για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη εκπαίδευση και την σωστή επιλογή στην ηγετική θέση των κατάλληλων Διευθυντών που διαθέτουν γνώσεις επιδεξιότητες όραμα και στόχους η ενσωμάτωσή των ΤΠΕ δεν θα προχωρήσει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence and Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82. <https://doi.org/10.1177/0013161x04269517>
- Lennon, L. (2012). The role of the school principal in technology integration : a literature review. *Graduate Research Papers*. <https://scholarworks.uni.edu/grp/198/>. (n.d.).
- Seng Chee Tan. (2010). School technology leadership: Lessons from empirical research. *ASCILITE - Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference*, 2010(1), 896–906. (n.d.).
- Tsoulis, M. (2013). O rolos tis scholikis igesias stin ensomatosi ton T.P.E. sti didaktiki praxi - School Principals' role in ICT integration. *Proceedings of 7th National Greek Conference of Teachers for ICT . Praktika 7ou Panelliniou Synedriou ton ekpaideftikon gia tis TPE. Syros 21-23 Iouniou 2013*. <https://www.academia.edu/3767731/>
- Tzimogiannis A (2019) Psifiakes Technologies kai mathisi tou 21ou Aiona. *Kritiki*.
- Tziokas, Th., Tsiotakis, P., & Tzimogiannis, A. (2018). Ekpaideftiki igesia kai entaxi ton TPE stin ekpaidefsi: Mia meleti periptosis. *Synedria tis Ellinikis Epistimonikis Enosis Technologion Pliroforias & Epikoinonion stin Ekpaidefsi*, 157–164. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4196>
- Wee, N., & Source, L. (n.d.-a). Title Transformational leadership and the integration of information and communications technology into teaching Author(s). Retrieved February 11, 2024, from <https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/826d9487-0bc8-4813-88fe-26c2a8e56706/content>.
- Psifisma Evropaikou koinovouliou gia ti diamorfosi politikis gia ti psifiaki ekpaidefsi (2021) https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0095_EL.htm

Νέες Τεχνολογίες και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Οριοθετημένη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Μαντά Αικατερίνη, Υποψήφια Διδάκτορα ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η συνεχής πρόοδος της τεχνολογίας έχει επηρεάσει όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, με την τριτοβάθμια εκπαίδευση να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη στις εξελίξεις που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες. Στο πλαίσιο της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (ΔΑΔ), οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες για την ενίσχυση της αποδοτικότητας, της επικοινωνίας και της παρακολούθησης της απόδοσης του προσωπικού και των φοιτητών. Το παρόν άρθρο εξετάζει τη σύνδεση των νέων τεχνολογιών με τη ΔΑΔ, τις επιπτώσεις τους στις οργανωτικές και διοικητικές διαδικασίες, καθώς και τον ρόλο της ΔΑΔ στην επιτυχή εφαρμογή αυτών των τεχνολογιών στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, διερευνά τις μελλοντικές κατευθύνσεις για τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη και εφαρμογή νέων τεχνολογικών εργαλείων και στρατηγικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες τεχνολογίες, Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Αυτοματοποίηση, Ανθρώπινοι πόροι, Στρατηγικές ΔΑΔ, Ψηφιακές πλατφόρμες, Τεχνητή Νοημοσύνη

Abstract

The continuous advancement of technology has affected all areas of education, with higher education being particularly sensitive to developments related to new technologies. In the context of human resource management (HRM), new technologies offer significant opportunities to enhance efficiency, communication and performance monitoring of staff and students. This article examines the connection of new technologies to EHR, their implications for organizational and administrative processes, and the role of EHR in the successful implementation of these technologies in the higher education sector. At the same time, it explores the future directions for the continued development and implementation of new technological tools and strategies in higher education.

Εισαγωγή

Η νέα εποχή της τεχνολογίας έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, και η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση. Η τεχνολογική εξέλιξη προσφέρει νέες δυνατότητες στην ανάπτυξη, στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην επικοινωνία και στην αξιολόγηση του προσωπικού και των φοιτητών. Η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (ΔΑΔ) σε πανεπιστημιακούς οργανισμούς καλείται να προσαρμοστεί και να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες

τεχνολογίες προκειμένου να ενισχύσει την αποδοτικότητα και να βελτιώσει τις διοικητικές διαδικασίες.

Η σύνδεση των νέων τεχνολογιών με τη ΔΑΔ δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και συστημάτων πληροφοριών. Περιλαμβάνει επίσης την αλλαγή στις οργανωτικές δομές, τις στρατηγικές διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και την ανάπτυξη πολιτικών που να επιτρέπουν την αποτελεσματική αξιοποίηση της τεχνολογίας. Η χρήση συστημάτων HRIS (Human Resource Information Systems) και εργαλείων ανάλυσης δεδομένων μπορεί να ενισχύσει την παρακολούθηση της απόδοσης και της ευημερίας του προσωπικού, ενώ η ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) και της Μηχανικής Μάθησης (ML) διευκολύνει τη διαχείριση μεγάλων όγκων δεδομένων και τη λήψη αποφάσεων με βάση αντικειμενικά κριτήρια.

Στην παρούσα ανασκόπηση εξετάζουμε την επίδραση των νέων τεχνολογιών στην ΔΑΔ, τις στρατηγικές προσαρμογής και τις προκλήσεις που δημιουργούνται για τις διοικητικές και οργανωτικές διαδικασίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εξετάζουμε επίσης τον τρόπο με τον οποίο οι διοικητικοί οργανισμοί μπορούν να εφαρμόσουν τις νέες τεχνολογίες και να ενσωματώσουν τη χρήση τους στην καθημερινή τους πρακτική.

1. Σχέση Μεταξύ Νέων Τεχνολογιών και ΔΑΔ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι νέες τεχνολογίες, όπως οι διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, τα συστήματα διαχείρισης ανθρώπινων πόρων και τα εργαλεία ανάλυσης δεδομένων, έχουν επαναστατήσει τις στρατηγικές και τις διαδικασίες διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι οργανισμοί διαχείρισης προσωπικού καλούνται να αξιοποιήσουν αυτές τις τεχνολογίες με σκοπό την αποτελεσματική κατανομή πόρων, τη βελτίωση των επικοινωνιακών διαδικασιών και την ενίσχυση της απόδοσης του προσωπικού.

Το πρώτο στάδιο για την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στη ΔΑΔ είναι η επένδυση σε πληροφοριακά συστήματα που βοηθούν στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων. Τα HRIS, για παράδειγμα, παρέχουν εργαλεία για την αποθήκευση και την αναγνώριση τάσεων στην απόδοση του προσωπικού, διευκολύνοντας τη λήψη στρατηγικών αποφάσεων σε επίπεδο προσλήψεων και ανάπτυξης ταλέντων. Η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων έχει γίνει πιο δεδομένα-καθοδηγούμενη και λιγότερο αυθαίρετη, με την τεχνολογία να επιτρέπει την ακριβή παρακολούθηση της αποδοτικότητας του προσωπικού.

Επιπλέον, η χρήση εργαλείων όπως το Moodle, το Blackboard, και άλλες πλατφόρμες μάθησης έχουν προσφέρει στους διδάσκοντες νέες δυνατότητες για τη διαχείριση μαθημάτων, την παρακολούθηση της αλληλεπίδρασης των φοιτητών με το υλικό, και την εφαρμογή στρατηγικών αξιολόγησης σε πραγματικό χρόνο. Η ενσωμάτωση αυτών των εργαλείων επιτρέπει μια καλύτερη αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου των

φοιτητών και την παρακολούθηση της απόδοσης σε πραγματικό χρόνο (Παναγιωτόπουλος, 2020).

Η χρήση αυτών των τεχνολογιών απαιτεί από τη ΔΑΔ να προσαρμοστεί στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις και να προετοιμάσει το προσωπικό να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Η επένδυση στην εκπαίδευση του προσωπικού για τη χρήση αυτών των εργαλείων είναι κρίσιμη για την επιτυχία της στρατηγικής.

2. Ο Αντίκτυπος των Νέων Τεχνολογιών στις Πρακτικές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού

Ο αντίκτυπος των νέων τεχνολογιών στη ΔΑΔ είναι διττός: επηρεάζει τόσο τις διαδικασίες όσο και τα αποτελέσματα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Από τη μία πλευρά, οι νέες τεχνολογίες αυτοματοποιούν πολλές από τις καθημερινές διαδικασίες, όπως η επεξεργασία αιτήσεων, η διαχείριση των βιογραφικών σημειωμάτων, και η παρακολούθηση της απόδοσης των υπαλλήλων. Αυτό όχι μόνο εξοικονομεί χρόνο, αλλά βοηθά στη βελτίωση της ακρίβειας και της αντικειμενικότητας των διαδικασιών αυτών.

Από την άλλη πλευρά, η αυτοματοποίηση αυτών των διαδικασιών δημιουργεί νέες προκλήσεις για τους υπεύθυνους ΔΑΔ. Πρέπει να αναπτύξουν νέες στρατηγικές που να επιτρέπουν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και την παρακολούθηση των επιπτώσεων της τεχνολογίας στις οργανωτικές σχέσεις και στην κουλτούρα του πανεπιστημίου. Στο πλαίσιο αυτό, η ΔΑΔ καλείται να αναπτύξει νέες πολιτικές για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση του προσωπικού και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη στρατηγική ανάπτυξης των οργανισμών (Αντωνίου & Ζωγράφου, 2023).

Η τεχνολογία έχει επίσης την ικανότητα να ενισχύσει την εμπλοκή και την ικανοποίηση του προσωπικού. Οι εργαζόμενοι είναι πλέον σε θέση να έχουν άμεση πρόσβαση σε δεδομένα σχετικά με την απόδοσή τους και τις ευκαιρίες ανάπτυξής τους, κάτι που ενισχύει τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη μεταξύ των εργαζομένων και της διοίκησης. Ειδικά όταν πρόκειται για την αναγνώριση και ανταμοιβή της απόδοσης, η χρήση δεδομένων από τα HRIS επιτρέπει μια πιο αντικειμενική και δίκαιη προσέγγιση.

3. Ο Ρόλος της ΔΑΔ στην Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών

Η ΔΑΔ παίζει έναν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών. Δεν είναι μόνο υπεύθυνη για την εφαρμογή των εργαλείων, αλλά και για τη στρατηγική ανάπτυξή τους. Οι υπεύθυνοι ΔΑΔ πρέπει να συνεργάζονται στενά με τους τομείς τεχνολογίας και εκπαιδευτικών υποδομών για να κατανοήσουν τις ανάγκες του οργανισμού και να διασφαλίσουν ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις θα ενσωματωθούν με

τρόπο που να ενισχύει την αποδοτικότητα και να διατηρεί τις ανθρώπινες αξίες της διοίκησης.

Η δημιουργία στρατηγικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης για το προσωπικό είναι καθοριστική για την επιτυχή εφαρμογή των νέων τεχνολογιών. Οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες πρέπει να περιλαμβάνουν εκπαίδευση σε νέες πλατφόρμες, καθώς και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχή εφαρμογή των νέων εργαλείων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεργασίας με οργανισμούς τεχνολογίας και την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εργαζομένων (Χριστοδουλίδης & Τζαβάρας, 2022).

4. Μελλοντικές Κατευθύνσεις Έρευνας και Πρακτικής

Η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στη ΔΑΔ του τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει πληθώρα προκλήσεων και ευκαιριών. Η εξέλιξη των εργαλείων τεχνολογίας, όπως η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΑΙ) και η Μηχανική Μάθηση (ML), θα μπορούσε να βελτιώσει περαιτέρω τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του προσωπικού, ενώ παράλληλα ενδέχεται να προκύψουν νέες ανάγκες και ζητήματα που θα απαιτούν στρατηγικές για τη διαχείριση αυτών των τεχνολογικών καινοτομιών.

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εστιάσει στην καλύτερη κατανόηση των επιπτώσεων της χρήσης νέων τεχνολογιών στις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων και της διοίκησης, καθώς και στις οργανωτικές αλλαγές που δημιουργούνται από τη συνεχιζόμενη τεχνολογική πρόοδο. Οι στρατηγικές ΔΑΔ θα πρέπει να περιλαμβάνουν τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού, την ανάπτυξη ικανοτήτων για την αποτελεσματική χρήση ψηφιακών εργαλείων και τη διαχείριση των προκλήσεων που προκύπτουν από τις νέες τεχνολογίες.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει σημαντικές δυνατότητες για την ενίσχυση της αποδοτικότητας και της καινοτομίας, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί νέες προκλήσεις και απαιτήσεις για τη διοίκηση. Η στρατηγική εφαρμογή των τεχνολογιών αυτών απαιτεί την ανάπτυξη στρατηγικών ΔΑΔ που να υποστηρίζουν την εκπαίδευση και ανάπτυξη του προσωπικού, να ενσωματώνουν την τεχνολογία με ανθρώπινο τρόπο και να προσαρμόζονται στις συνεχείς εξελίξεις της τεχνολογίας.

Βιβλιογραφία

Antoniou, I., & Zografou, K. (2023). I axiologisi apodosis me ti chrisi technologion: Prokliseis kai prooptikes stin tritovathmia ekpaidefsi. *Epicheirisiaki Dioikisi kai Ekpaidefsi*, 13(4), 57-73.

- Alexopoulos, Ch., & Fotis, P. (2023). *I diacheirisi anthropinou dynamikou stin psifiaki epochi*. Athina.
- Vasileiou, S., & Karanikola, A. (2022). I schesi tis diacheirisis anthropinou dynamikou me tis nees technologies stin tritovathmia ekpaidefsi. *Paidagogiki kai Ekpaideftiki Erevna*, 25(1), 92-109.
- Christodoulidis, K., & Tzavaras, E. (2022). I aftomatopoiisi ton dioikitikon diadikasion sti diacheirisi anthropinou dynamikou. *Dioikisi Anthropon Poron*, 18(2), 127-141.
- Papaevangelou, M. (2021). I epirroi tis technologias stin apomakrysmeni ekpaidefsi kai tilergasia. *Ekpaidefsi kai Dioikisi*, 22(5), 103-118.
- Papastergiou, S. (2020). *I technologia stin ekpaidefsi kai ti synechizomeni ekpaidefsi tou prosopikou*. Ekdotikos Oikos Alfa.

Νέες Τεχνολογίες και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού . Η έννοια της τηλεργασίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Οριοθετημένη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Μαντά Αικατερίνη, Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΔΕ -ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η χρήση νέων τεχνολογιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει φέρει ριζικές αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, επηρεάζοντας τις στρατηγικές διοίκησης, τις διοικητικές διαδικασίες και τη διδασκαλία. Αυτή η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζει στην αλληλεπίδραση μεταξύ νέων τεχνολογιών και της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στα ελληνικά πανεπιστήμια. Η ανάλυση επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες: (1) τη σύνδεση της ΔΑΔ με τις νέες τεχνολογίες, (2) τον αντίκτυπο των νέων τεχνολογιών στις πρακτικές ΔΑΔ, (3) το ρόλο της ΔΑΔ στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών και (4) τις μελλοντικές κατευθύνσεις για έρευνα και πρακτική στον τομέα αυτό. Η έρευνα επισημαίνει την ανάγκη για στρατηγικές που να ενσωματώνουν τεχνολογικά εργαλεία και την εκπαίδευση του προσωπικού, με σκοπό την ενίσχυση της αποδοτικότητας και της καινοτομίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες τεχνολογίες, Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Ψηφιοποίηση, Εκπαίδευση προσωπικού, Τεχνητή Νοημοσύνη, Μηχανική Μάθηση, HRIS, Διαδικτυακές πλατφόρμες

New Technologies and Human Resources Management. The Concept of Telework in Higher Education: A Limited Literature Review

Manta Aikaterini, PhD Candidate, Department of Pedagogy and Primary Education – U.O.A.

Abstract

The use of new technologies in higher education has brought about significant changes in human resource management (HRM) strategies, administrative processes, and teaching practices. This literature review focuses on the interaction between new technologies and HRM in Greek universities, examining four main areas: (1) the connection between HRM and new technologies, (2) the impact of new technologies on HRM practices, (3) the role of HRM in implementing new technologies, and (4) future directions for research and practice. The review emphasizes the need for strategies that incorporate technological tools and staff training to enhance productivity and innovation in higher education.

Key-Words: New Technologies, Human Resources Management, Higher Education, Digitization, Staff Training, Artificial Intelligence, Machine Learning, HRIS, Online Platforms

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή νέων τεχνολογιών στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει επιφέρει βαθιές αλλαγές στους οργανωτικούς και διοικητικούς μηχανισμούς των πανεπιστημίων, καθώς και στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (ΔΑΔ). Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν ισχυρούς καταλύτες στην εξέλιξη της εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν νέες δυνατότητες και προκλήσεις για τις διοικητικές διαδικασίες, την εκπαιδευτική πρακτική και την ανάπτυξη του προσωπικού. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση διερευνά τη σχέση μεταξύ των νέων τεχνολογιών και της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, επικεντρώνοντας σε τέσσερις κύριους άξονες: τη σύνδεση των νέων τεχνολογιών με τη ΔΑΔ, τον αντίκτυπο αυτών στις πρακτικές ΔΑΔ, το ρόλο της ΔΑΔ στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών, και τις μελλοντικές κατευθύνσεις για έρευνα και πρακτική στον τομέα αυτό.

1. Η Σχέση Μεταξύ Νέων Τεχνολογιών και ΔΑΔ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι νέες τεχνολογίες, όπως οι διαδικτυακές πλατφόρμες, οι βάσεις δεδομένων και τα συστήματα πληροφοριών ανθρώπινου δυναμικού (HRIS), έχουν επηρεάσει βαθιά τις στρατηγικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η χρήση τεχνολογιών, όπως η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) και η Μηχανική Μάθηση (ML), έχει επιτρέψει στους οργανισμούς να αναλύουν μεγάλα δεδομένα για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων και των φοιτητών. Οι τεχνολογικές πλατφόρμες όπως το Blackboard και το Moodle προσφέρουν στους διδάσκοντες εργαλεία για τη διαχείριση μαθημάτων, την επικοινωνία με τους φοιτητές και την αξιολόγηση της απόδοσης, ενώ οι πλατφόρμες HRIS διευκολύνουν τις διαδικασίες προσλήψεων, εκπαίδευσης και παρακολούθησης της απόδοσης του προσωπικού (Μαυρογιάννης, 2020).

Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει την αποδοτικότητα της διοίκησης και την επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού και των φοιτητών. Επιπλέον, οι ψηφιακές πλατφόρμες προσφέρουν τη δυνατότητα απομακρυσμένης εκπαίδευσης και τηλεργασίας, κάτι που έχει γίνει ακόμα πιο επίκαιρο με την πανδημία του COVID-19, ενώ η χρήση αυτών των τεχνολογιών προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία και προσβασιμότητα στους διδάσκοντες και στους φοιτητές (Παπαευαγγέλου, 2021).

Ωστόσο, οι τεχνολογικές αυτές εξελίξεις απαιτούν από τις διοικήσεις των πανεπιστημίων να αναπτύξουν νέες στρατηγικές για την υποστήριξη του προσωπικού, την επένδυση σε τεχνολογικά εργαλεία και την αναβάθμιση των ικανοτήτων των

υπαλλήλων μέσω διαρκούς εκπαίδευσης. Η μετάβαση από τις παραδοσιακές μεθόδους στις ψηφιακές διαδικασίες ενδέχεται να προκαλέσει ανησυχίες και αντίσταση στο προσωπικό, γι' αυτό η διοίκηση πρέπει να αντιμετωπίσει αυτές τις προκλήσεις με στρατηγικό τρόπο (Μαρκάκης, 2022). Η αντίσταση στην αλλαγή αποτελεί κοινό φαινόμενο σε οργανισμούς που περνούν από παραδοσιακές σε ψηφιακές διαδικασίες, και γι' αυτό οι στρατηγικές ΔΑΔ πρέπει να προάγουν τη συνεργασία και την αποδοχή της καινοτομίας από το προσωπικό.

2. Ο Αντίκτυπος των Νέων Τεχνολογιών στις Πρακτικές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού

Ο αντίκτυπος των νέων τεχνολογιών στις πρακτικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολυδιάστατος. Οι νέες τεχνολογίες αυτοματοποιούν πολλές διαδικασίες, μειώνοντας τον χρόνο που απαιτείται για την εκτέλεση καθημερινών διοικητικών καθηκόντων, όπως η διαχείριση βιογραφικών σημειωμάτων, η διεξαγωγή συνεντεύξεων και η καταγραφή της απόδοσης του προσωπικού. Η αυτοματοποίηση αυτών των διαδικασιών επιτρέπει στους υπεύθυνους της ΔΑΔ να επικεντρωθούν σε πιο στρατηγικά θέματα, όπως η ανάπτυξη πολιτικών για την ενίσχυση της απόδοσης και της ικανοποίησης των εργαζομένων, καθώς και η διαχείριση ταλέντων και η εκπαίδευση (Χριστοδουλίδης & Τζαβάρας, 2022). Οι διοικητικοί υπεύθυνοι ΔΑΔ πρέπει να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της καινοτομίας στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη ΔΑΔ ενθαρρύνει τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, οι ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης επιτρέπουν στους διδάσκοντες και το διοικητικό προσωπικό να παρακολουθήσουν εξειδικευμένα μαθήματα και να αναπτύξουν δεξιότητες που απαιτούνται για να παραμείνουν ανταγωνιστικοί σε έναν ψηφιακό κόσμο (Παπαστεργίου, 2020). Οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν επίσης τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής εξέλιξης, προσαρμοσμένων στις ανάγκες και τις προτιμήσεις του προσωπικού, κάτι που συμβάλλει στην ενίσχυση της ικανοποίησης και της παρακίνηση των εργαζομένων.

Επιπλέον, η χρήση τεχνολογιών για την αξιολόγηση της απόδοσης επιτρέπει στους υπεύθυνους ΔΑΔ να έχουν πιο ακριβή και συνεπή δεδομένα σχετικά με την παραγωγικότητα και την απόδοση του προσωπικού, και αυτό οδηγεί σε πιο αντικειμενικές αποφάσεις σχετικά με την ανέλιξη, την εκπαίδευση και τις αμοιβές (Αντωνίου & Ζωγράφου, 2023). Παράλληλα, η τεχνολογία παρέχει εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων και την ανάλυσή τους με σκοπό τη βελτίωση των διαδικασιών και των πολιτικών ΔΑΔ, ενισχύοντας τη στρατηγική λήψης αποφάσεων.

3. Ο Ρόλος της ΔΑΔ στην Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού παίζει κρίσιμο ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στις διαδικασίες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ΔΑΔ δεν περιορίζεται μόνο στη διαχείριση του προσωπικού, αλλά είναι επίσης υπεύθυνη για την προσαρμογή των πολιτικών και διαδικασιών του πανεπιστημίου ώστε να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες. Οι διοικητές ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να συνεργάζονται στενά με τα τμήματα τεχνολογίας για να κατανοήσουν τις ανάγκες του οργανισμού και να διασφαλίσουν την ομαλή ενσωμάτωση των νέων τεχνολογικών εργαλείων (Βασιλείου & Καρανικόλα, 2022). Επιπλέον, η ΔΑΔ είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία στρατηγικών που ενθαρρύνουν την καινοτομία και την ευελιξία στον οργανισμό.

Η ΔΑΔ διαχειρίζεται τις αντιδράσεις του προσωπικού στην αλλαγή, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι υπάλληλοι είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και υποστηριγμένοι (Κωνσταντίνου, 2024). Η επικοινωνία και η υποστήριξη του προσωπικού είναι κεντρικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή των νέων τεχνολογιών, και η ΔΑΔ πρέπει να αναπτύξει στρατηγικές που προάγουν τη συνεργασία και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των διαφόρων τμημάτων του οργανισμού.

4. Μελλοντικές Κατευθύνσεις Έρευνας και Πρακτικής

Αναγνωρίζοντας τις σημαντικές αλλαγές που προκαλούνται από την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στη ΔΑΔ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπάρχουν αρκετές μελλοντικές κατευθύνσεις για έρευνα και πρακτική που αξίζει να εξεταστούν. Αυτές περιλαμβάνουν την αξιολόγηση της επίδρασης των νέων τεχνολογιών στην οργανωτική κουλτούρα των πανεπιστημίων, καθώς και τη μελέτη των συνεπειών που έχει η τεχνολογική καινοτομία στη διαχείριση των σχέσεων μεταξύ των διδασκόντων, των διοικητικών υπαλλήλων και των φοιτητών. Ειδικότερα, είναι αναγκαία η έρευνα γύρω από την προσαρμογή των στρατηγικών ΔΑΔ στην εποχή των τεχνολογικών μεταρρυθμίσεων, καθώς και η ανάπτυξη μοντέλων που θα υποστηρίζουν την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών χωρίς να αποσταθεροποιούν την ανθρώπινη διάσταση της διοίκησης (Αλεξόπουλος & Φώτης, 2023).

Μια από τις πιο υποσχόμενες περιοχές έρευνας αφορά τη χρήση τεχνολογιών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης του προσωπικού. Το ψηφιακό περιβάλλον προσφέρει νέες δυνατότητες για την ευέλικτη εκπαίδευση, ενώ οι νέες τεχνολογίες όπως τα διαδικτυακά εργαστήρια και οι διαδραστικές πλατφόρμες ανοίγουν νέους δρόμους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού.

Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε σημαντική βελτίωση της αποδοτικότητας και της καινοτομίας. Ωστόσο, απαιτείται η ανάπτυξη στρατηγικών που να προάγουν την υγιή συνεργασία μεταξύ των τεχνολογικών και διοικητικών τμημάτων, καθώς και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση του προσωπικού για να εξασφαλιστεί η επιτυχής υιοθέτηση αυτών των τεχνολογιών. Το μέλλον της ΔΑΔ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαρτάται από την προσαρμογή των οργανισμών στις νέες συνθήκες και την αναγνώριση της ανάγκης για συνδυασμό ανθρώπινων και τεχνολογικών πόρων, προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση των διαδικασιών και των επιδόσεων του προσωπικού.

Βιβλιογραφία

- Antoniou, I. & Zografou, K. (2023). I axiologisi apodosis me ti chrisi technologion: Prokliseis kai prooptikes stin tritovathmia ekpaidefsi. *Epicheirisiaki Dioikisi kai Ekpaidefsi*, 13(4), 57-73.
- Daskalakis, A. & Tsirakis, N. (2021). I psifiopoiisi tis dioikisis anthropinou dynamikou sta panepistimia. *Dioikisi Anthropon Poron*, 18(2), 117-131.
- Panagiotopoulos, Th. (2020). I chrisi tis technologias sti synechizomeni ekpaidefsi kai katartisi tou prosopikou. *Diacheirisi Anthropon Poron kai Ekpaidefsi*, 30(3), 203-218.
- Pantelidis, K. (2020). I technologia sti diacheirisi anthropinou dynamikou. *Dioikisi kai Oikonomia*, 12(1), 99-115.
- Vasileiou, S. & Karanikola, A. (2022). I schesi tis diacheirisis anthropinou dynamikou me tis nees technologies stin tritovathmia ekpaidefsi. *Paidagogiki kai Ekpaideftiki Erevna*, 25(1), 92-109.

Ενσωμάτωση Ρομποτικής και Προγραμματισμού στην Προσχολική Εκπαίδευση: Η Περίπτωση του Εκπαιδευτικού Πυροσβεστικού Ρομπότ

Λιάπη Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ, Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Το πρόγραμμα «Πυροσβεστικό Ρομπότ» δημιουργήθηκε για να εισάγει τα παιδιά του νηπιαγωγείου στη ρομποτική και τον προγραμματισμό, με στόχο να ενισχυθούν οι δεξιότητες τους και να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητά τους. Με τη βοήθεια του micro:bit, του Maqueen Plus και αισθητήρων καπνού και φωτιάς, τα παιδιά κατασκεύασαν και προγραμματίσαν ένα ρομπότ που μπορούσε να ανιχνεύει και να ανταποκρίνεται σε επικίνδυνες καταστάσεις, μαθαίνοντας μέσα από τη δράση τις βασικές αρχές της τεχνολογίας και του προγραμματισμού, αναπτύσσοντας επίσης περιβαλλοντική ενσυναίσθηση. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε τη σημασία της συνεργασίας και της επικοινωνίας, ενώ τα παιδιά ένιωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και κίνητρο για να μάθουν. Το πρόγραμμα έδειξε πως η ρομποτική μπορεί να εμπνεύσει τη δημιουργική σκέψη και να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν την αξία της τεχνολογίας στην καθημερινότητά μας. Τέτοιες δραστηριότητες προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης από μικρή ηλικία και ανοίγουν νέους δρόμους για το μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομποτική, Προγραμματισμός, Προσχολική Εκπαίδευση, STEM, Δημιουργικότητα

Integrating Robotics and Programming in Preschool Education: The Case of the Educational Firefighting Robot

Liapi Alexandra, Kindergarten teacher, M.Ed, PhD Candidate

Abstracts

The “Firefighter Robot” program was created to introduce kindergarten children to robotics and programming, with the aim of strengthening their skills and cultivating their creativity. With the help of the micro:bit, the Maqueen Plus and smoke and fire sensors, the children built and programmed a robot that could detect and respond to dangerous situations, learning through action the basic principles of technology and programming, while also developing environmental empathy. This process highlighted the importance of collaboration and communication, while the children felt more confident and motivated to learn. The program showed how robotics can inspire creative thinking and help children understand the value of technology in our everyday lives. Such activities offer development opportunities from an early age and open new paths for the future.

Key-words: Robotics, Programming, Preschool Education, STEM, Creativity

Εισαγωγή

Η ρομποτική εκπαίδευση έχει εξελιχθεί σε ένα καινοτόμο εργαλείο μάθησης, που φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τις σύγχρονες τεχνολογίες και τις βασικές αρχές του προγραμματισμού, μέσα από έναν διασκεδαστικό και βιωματικό τρόπο. Στην προσχολική ηλικία, η φυσική περιέργεια και η τάση για πειραματισμό είναι έντονα αναπτυγμένες, κάνοντάς τη συγκεκριμένη περίοδο ιδανική για την καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων που θα τα συνοδεύουν για μια ζωή (Bers, 2020).

Σε αυτό το πλαίσιο, υλοποιήσαμε ένα πρωτότυπο πρόγραμμα με τους μικρούς μαθητές του νηπιαγωγείου, κατασκευάζοντας ένα πυροσβεστικό ρομπότ. Το εγχείρημα αυτό τους έδωσε την ευκαιρία να κατανοήσουν πώς η τεχνολογία και ο προγραμματισμός μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων, όπως η προστασία από πυρκαγιές. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, τα παιδιά γνώρισαν βασικές αρχές της μηχανικής και του προγραμματισμού, αναπτύσσοντας δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική σκέψη και η συνεργασία (Wing, 2006). Επιπλέον, η συμμετοχή στη δημιουργία και τον προγραμματισμό του ρομπότ τους χάρισε τη χαρά της δημιουργίας και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους.

Το πρόγραμμα, όμως, δεν είχε μόνο τεχνολογικό προσανατολισμό. Στόχευε επίσης στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Εργαζόμενα σε ομάδες, τα παιδιά ανέλαβαν διαφορετικούς ρόλους, έμαθαν να συνεργάζονται και να επιλύουν από κοινού τις προκλήσεις που προκύπτανε κατά τη διάρκεια της συναρμολόγησης και του προγραμματισμού του ρομπότ. Σε ένα ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον, πειραματίστηκαν, έμαθαν από τα λάθη τους και ανέπτυξαν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τον κόσμο του αύριο (Anglada, Cañadas, & Brizuela, 2024).

Το πυροσβεστικό ρομπότ έγινε για τα παιδιά μια απτή απόδειξη της εφαρμογής της τεχνολογίας σε ζητήματα ασφαλείας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τη δύναμη του προγραμματισμού και της ρομποτικής, βιώνοντας τη χαρά της δημιουργίας και τη σημασία της καινοτομίας. Έτσι, η ρομποτική στο νηπιαγωγείο δεν είναι απλώς μια διασκεδαστική δραστηριότητα, αλλά ένας τρόπος να προετοιμάσουμε τους μικρούς μαθητές για να γίνουν οι δημιουργικοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες του μέλλοντος (Sullivan & Bers, 2016).

Οφέλη της Ρομποτικής και του Προγραμματισμού στο Νηπιαγωγείο

Η ενσωμάτωση της ρομποτικής και του προγραμματισμού στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας δεν είναι απλώς μια μοντέρνα προσέγγιση, αλλά ένα εργαλείο που ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες για τη βιωματική και διερευνητική μάθηση. Τα παιδιά, μέσα από την αλληλεπίδραση με ρομποτικά συστήματα, αναπτύσσουν δεξιότητες που επηρεάζουν θετικά τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης

Η ρομποτική βασίζεται σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων (problem-solving), στις οποίες τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν το πρόβλημα, να σχεδιάσουν στρατηγικές και να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα. Αυτό ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία του Piaget για την κατασκευαστική μάθηση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν δομούν τη γνώση μέσα από ενεργή εμπλοκή και πειραματισμό (Seymour, 1980). Η δομή της ρομποτικής ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη, καθώς τα παιδιά πρέπει να σχεδιάσουν πρωτότυπες λύσεις για την κίνηση ή τις αντιδράσεις του ρομπότ σε εξωτερικά ερεθίσματα (Bers, 2020).

Ενίσχυση Συνεργασίας και Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Οι ομαδικές δραστηριότητες στη ρομποτική προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να συνεργάζονται, να μοιράζονται ιδέες και να λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού. Η θεωρία της κοινωνικής ανάπτυξης του Vygotsky τονίζει ότι η αλληλεπίδραση με άλλους είναι κρίσιμη για τη γνωστική ανάπτυξη, και η ρομποτική δημιουργεί ένα πλαίσιο για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων (Vygotsky, 1978). Η συνεργασία στις ομάδες διδάσκει στα παιδιά να ακούν, να διαπραγματεύονται και να κατανοούν διαφορετικές οπτικές, δεξιότητες απαραίτητες για τη ζωή τους.

Εξοικείωση με Τεχνολογία και Εννοιολογική Κατανόηση

Η εισαγωγή τεχνολογικών εργαλείων, όπως το microbit και οι ρομποτικές πλατφόρμες, ενισχύει την εννοιολογική κατανόηση βασικών αρχών της μηχανικής, του αυτοματισμού και της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-μηχανής (Misirli & Komis, 2014). Μέσα από τη ρύθμιση αισθητήρων, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος, μια βασική αρχή του προγραμματισμού (Ertmer & Newby, 2013). Επιπλέον, καλλιεργείται η μαθηματική σκέψη, καθώς πρέπει να ακολουθήσουν διαδικασίες ακολουθίας και λογικής (sequencing and logic) (Highfield, Mulligan & Hedberg, 2008).

Καλλιέργεια Αυτοπεποίθησης και Συναισθηματικής Ανθεκτικότητας

Η επιτυχία σε μια δραστηριότητα, όπως η κατασκευή και ο προγραμματισμός ενός λειτουργικού ρομπότ, ενισχύει την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Όμως, εξίσου σημαντικό είναι το πώς αντιδρούν όταν κάτι δεν λειτουργεί (Alimisis, 2013). Η αποτυχία θεωρείται ως μέρος της διαδικασίας μάθησης, και τα παιδιά μαθαίνουν να προσαρμόζονται, να αναθεωρούν και να προσπαθούν ξανά, καλλιεργώντας τη συναισθηματική τους ανθεκτικότητα (Resnick & Rosenbaum, 2013).

Αναπτυξιακά Οφέλη σε Κινητικές και Χωρικές Δεξιότητες

Η συναρμολόγηση ρομποτικών εξαρτημάτων και η χρήση εργαλείων ενισχύουν τη λεπτή κινητικότητα, ενώ η προγραμματισμένη κίνηση των ρομπότ βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες όπως η κατεύθυνση, η απόσταση και η ταχύτητα, βελτιώνοντας τη χωρική τους αντίληψη (Sullivan & Bers, 2018).

Διαμόρφωση Θετικών Στάσεων για τις Επιστήμες STEM

Η πρώιμη εξοικείωση με τη ρομποτική ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν θετική στάση προς τις επιστήμες, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (STEM) (Papadakis & Kalogiannakis, 2017). Μέσα από διασκεδαστικές και πρακτικές δραστηριότητες, ενισχύεται το ενδιαφέρον τους για αυτά τα πεδία, θέτοντας τις βάσεις για μελλοντική ενασχόληση.

Η ρομποτική στο νηπιαγωγείο δεν αποτελεί μόνο εργαλείο εκμάθησης τεχνολογίας, αλλά συμβάλλει ολιστικά στην ανάπτυξη των παιδιών. Συνδυάζοντας τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, βοηθά στη διαμόρφωση αυριανών δημιουργικών και καινοτόμων πολιτών που θα μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Μεθοδολογία

Η υλοποίηση του έργου «Πυροσβεστικό Ρομπότ» στο νηπιαγωγείο σχεδιάστηκε με βάση τη παιδαγωγική αρχή της διερευνητικής μάθησης, με στόχο την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (Papert, 2020). Το πρότζεκτ οργανώθηκε σε έξι διακριτές φάσεις, που περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω:

Εισαγωγή στο Πρόβλημα: Κατανόηση της Αναγκαιότητας

Η πρώτη φάση επικεντρώθηκε στη δημιουργία κινήτρου και ενδιαφέροντος.

- **Διερευνητική συζήτηση:** Μέσα από ερωτήσεις όπως «Τι κάνουμε όταν υπάρχει φωτιά;» και «Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους πυροσβέστες;», τα παιδιά κλήθηκαν να εκφράσουν απόψεις και να αντιληφθούν τη σημασία της τεχνολογίας στην προστασία της ζωής.
- **Ενεργητική συμμετοχή:** Τα παιδιά χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες και ανέλαβαν να περιγράψουν πώς φαντάζονται ένα ρομπότ που θα μπορούσε να «σβήσει» φωτιές, θέτοντας τα θεμέλια για τη φάση του σχεδιασμού.

Εκπαίδευση στις Βασικές Αρχές της Ρομποτικής και του Προγραμματισμού

Αυτή η φάση βασίστηκε στη θεωρία του Papert για τη μάθηση μέσω κατασκευής. Τα παιδιά εισήχθησαν σε θεμελιώδεις έννοιες της ρομποτικής και του προγραμματισμού με παιγνιώδη και διαδραστικό τρόπο (Bers, 2020).

- **Γνωριμία με τον εξοπλισμό:** Τα παιδιά παρατήρησαν τη λειτουργία του microbit, του Maqueen Plus, μαθαίνοντας για τα εξαρτήματα όπως οι αισθητήρες καπνού και φωτιάς.
- **Πειραματισμός με εντολές:** Χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα MakeCode για απλές προγραμματιστικές ασκήσεις, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η αλληλουχία εντολών και η λογική «αν... τότε» (if...then).

- **Βιωματικές δραστηριότητες:** Μέσα από απλές προσομοιώσεις (π.χ., προγραμματίζοντας το ρομπότ να κινηθεί σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις), τα παιδιά εξοικειώθηκαν με βασικές αρχές, όπως η αλληλουχία και η επανάληψη (loops).

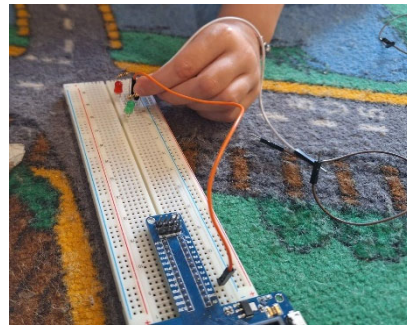


Εικόνα 1: Ο βασικός εξοπλισμός

Κατασκευή του Ρομπότ: Από τη Θεωρία στην Πράξη

Η κατασκευή του πυροσβεστικού ρομπότ αποτέλεσε κεντρικό μέρος της διαδικασίας, ενισχύοντας τη μηχανική σκέψη και τη συνεργασία (Ertmer & Newby, 1993).

- **Ομαδική εργασία:** Οι μαθητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες, κατασκευάζοντας το ρομπότ με τη βοήθεια εκπαιδευτικών.
- **Σύνδεση αισθητήρων:** Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στη συναρμολόγηση, μαθαίνοντας πώς οι αισθητήρες ανιχνεύουν καπνό και φωτιά.
- **Ανακαλυπτική μάθηση:** Οι μαθητές δοκίμασαν διαφορετικές τοποθετήσεις εξαρτημάτων και παρατήρησαν πώς οι αλλαγές επηρέαζαν τη λειτουργία του ρομπότ, καλλιεργώντας την ικανότητα πειραματισμού (Kolb, 2014).



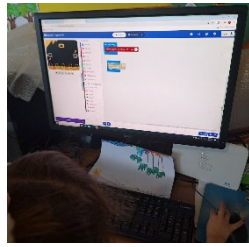
Εικόνα 2: Κατασκευή και πειραματισμός

Προγραμματισμός και Λειτουργικότητα

Η τέταρτη φάση επικεντρώθηκε στη δημιουργία ενός λειτουργικού προγραμματιστικού κώδικα (Sullivan, & Bers, 2018).

- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων προγραμματισμού:** Οι ομάδες προγραμμάτισαν το ρομπότ ώστε να αντιδρά στα ερεθίσματα των αισθητήρων (π.χ., να κινηθεί προς τη φωτιά ή να ενεργοποιήσει «ψεκασμό»).

- **Παραγωγή και ανατροφοδότηση:** Οι μαθητές παρακολούθησαν πώς το ρομπότ εκτελούσε εντολές και διόρθωσαν σφάλματα μέσω επαναληπτικών βημάτων, εμποδώνοντας την έννοια της ανατροφοδότησης.

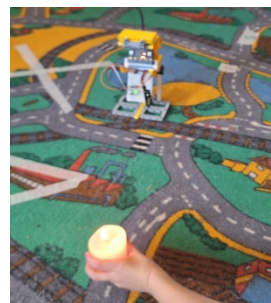


Εικόνα 3: Δημιουργία κώδικα και πειραματισμός με το ρομπότ

Δοκιμές και Επίλυση Προβλημάτων

Η φάση αυτή είχε ως στόχο τη βελτίωση της λειτουργικότητας του ρομπότ μέσα από δοκιμές και προσαρμογές (Bruner, 1961).

- **Προσομοίωση πραγματικών συνθηκών:** Σε ένα διαμορφωμένο περιβάλλον, το ρομπότ έπρεπε να εντοπίσει και να «σβήσει» μια φωτιά (π.χ., κεριό).
- **Συλλογική επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές αναγνώρισαν και διόρθωσαν δυσλειτουργίες, κατανοώντας την αξία της συνεργασίας και της επιμονής.



Εικόνα 4: Δοκιμή και επίλυση προβλημάτων

Αξιολόγηση και Παρουσίαση

Η τελευταία φάση είχε στόχο την ολοκλήρωση του έργου και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών.

- **Αξιολόγηση έργου:** Η απόδοση του ρομπότ αξιολογήθηκε σε σχέση με τους αρχικούς στόχους, με τα παιδιά να συζητούν τα δυνατά σημεία και τις προκλήσεις της διαδικασίας.

Παιδαγωγικός Ρόλος

Η προσέγγιση αυτή βασίστηκε στη θεωρία του Vygotsky για τη σημασία της συνεργασίας και του κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως

«διευκολυντές», ενισχύοντας την ανεξαρτησία των παιδιών και παρέχοντας υποστήριξη όπου ήταν απαραίτητο (Vygotsky, 1978).

Αυτή η μεθοδολογία προσφέρει ένα δομημένο αλλά ταυτόχρονα ευέλικτο πλαίσιο, ιδανικό για την ενσωμάτωση ρομποτικής και προγραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση.

Εξοπλισμός που Χρησιμοποιήθηκε

Η υλοποίηση του έργου στηρίχθηκε στη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών αιχμής, οι οποίες επιλέχθηκαν για να ενισχύσουν την κατανόηση των παιδιών και να υποστηρίξουν την πρακτική εφαρμογή των εννοιών της ρομποτικής και του προγραμματισμού. Ο εξοπλισμός σχεδιάστηκε ώστε να είναι κατάλληλος για την ηλικία των συμμετεχόντων, παρέχοντας ταυτόχρονα επιστημονική ακρίβεια και παιδαγωγική επάρκεια.

Micro:bit

Το **Micro:bit** είναι μια μικροελεγκτική πλακέτα που αναπτύχθηκε από το BBC για εκπαιδευτικούς σκοπούς, με στόχο την προώθηση της κατανόησης βασικών εννοιών προγραμματισμού και ηλεκτρονικής. Το Micro:bit χρησιμοποιήθηκε ως «εγκέφαλος» του πυροσβεστικού ρομπότ, παρέχοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να προγραμματίσουν τις εντολές και τις αντιδράσεις του συστήματος. Η οπτικοποίηση των λειτουργιών μέσω των ενσωματωμένων LED ενίσχυσε την κατανόηση της λογικής προγραμματισμού.



Εικόνα 5: Πλακέτα Micro:bit

Maqueen Plus

Το Maqueen Plus V2 είναι ένα εκπαιδευτικού ρομπότ STEAM με αισθητήρες, και σημεία σύνδεσης για εύκολη διασύνδεση με το Micro:bit. Υπήρξε ένα από τα βασικά μέρη του προτζεκτ, καθώς πάνω σε συναρμολογήθηκε το πυροσβεστικό ρομπότ. Η Maqueen Plus παρείχε τη βάση κίνησης του ρομπότ, επιτρέποντας τη μετακίνηση και τον προσανατολισμό του στον χώρο. Οι αισθητήρες που ενσωματώνονται στο σασί του ρομπότ διευκόλυναν την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, παρέχοντας ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο.



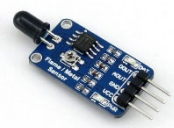
Εικόνα 6: Εκπαιδευτικού ρομπότ Maqueen Plus V2

Αισθητήρες Φωτιάς και Καπνού

Οι αισθητήρες φωτιάς και καπνού είναι συσκευές που ανιχνεύουν την παρουσία θερμότητας και σωματιδίων καπνού στον αέρα. Οι αισθητήρες καλλιέργησαν στα παιδιά την αντίληψη της τεχνολογικής εφαρμογής των φυσικών επιστημών, ενισχύοντας την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συσκευές ανιχνεύουν περιβαλλοντικά δεδομένα.



Εικόνα 7:



Αισθητήρας καπνού, φωτιάς και

φωτάκια led

Λογισμικό Προγραμματισμού (MakeCode)

Το **MakeCode**, μια πλατφόρμα οπτικού προγραμματισμού που αναπτύχθηκε από τη Microsoft, υποστήριξε τον σχεδιασμό του λογισμικού του ρομπότ. Μέσω του περιβάλλοντος αυτού, οι μαθητές:

- Δημιούργησαν λογικά σχήματα εντολών, επιτρέποντας στο ρομπότ να αντιδρά στα δεδομένα των αισθητήρων.
- Ανέπτυξαν βασικές δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης, όπως η δημιουργία ακολουθιών, συνθηκών και επαναλήψεων.

Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιήθηκε αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη μιας μαθησιακής εμπειρίας που συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών και την κατανόηση πολυδιάστατων εννοιών μέσω βιωματικής μάθησης.

Αποτελέσματα

Η εφαρμογή του προγράμματος «Πυροσβεστικό Ρομπότ» έφερε αξιοσημείωτα αποτελέσματα, τόσο στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών όσο και στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η όλη διαδικασία κατέδειξε πώς η ρομποτική μπορεί να μετατραπεί σε ένα πανίσχυρο εργαλείο μάθησης, που ενισχύει τη γνώση και παράλληλα καλλιεργεί ποικίλες δεξιότητες.

Αρχικά, παρατηρήθηκε σημαντική πρόοδος στις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τη ρομποτική και τον προγραμματισμό. Μέσα από τη χρήση του αισθητήρα καπνού και φωτιάς, κατανόησαν πώς οι συσκευές αυτές συλλέγουν δεδομένα από το περιβάλλον και μεταδίδουν πληροφορίες στο ρομπότ. Παράλληλα, μέσω της πλατφόρμας προγραμματισμού, εξοικειώθηκαν με τη λογική των εντολών και τη διαδικασία σχεδιασμού αλγορίθμων. Αυτή η εμπειρία τα έφερε πιο κοντά στις αρχές του STEM (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά), καθώς έμαθαν πώς να εφαρμόζουν θεωρητικές έννοιες σε πρακτικά σενάρια.

Η ομαδική εργασία που απαιτήθηκε για την κατασκευή και τη λειτουργία του ρομπότ ενίσχυσε καθοριστικά τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, μοιράστηκαν ρόλους, όπως του προγραμματιστή, του συναρμολογητή ή του υπεύθυνου για τη δοκιμή. Μέσα από τη συνεργασία, καλλιέργησαν την επικοινωνία, έμαθαν να ακούνε ο ένας τον άλλο και να ανταλλάσσουν ιδέες, ενώ αντιμετώπισαν προκλήσεις με συλλογικό πνεύμα. Ακόμη, μέσα από τη συζήτηση για τη λειτουργία του πυροσβεστικού ρομπότ, ανέπτυξαν ενσυναίσθηση και αντιλήφθηκαν τη σημασία της κοινωνικής προσφοράς.

Ιδιαίτερα εμφανής ήταν η πρόοδος στην υπολογιστική σκέψη. Τα παιδιά εξασκήθηκαν στη διάσπαση ενός πολύπλοκου προβλήματος σε επιμέρους βήματα και έμαθαν να σχεδιάζουν αλγόριθμους, να κάνουν δοκιμές και να βελτιώνουν το αποτέλεσμα. Καθώς το ρομπότ τους βελτιωνόταν μέσα από την επαναληπτική διαδικασία, αναγνώρισαν τη σημασία της ανατροφοδότησης και της επιμονής για την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, η δημιουργική διάσταση της δραστηριότητας τους ενέπνευσε να βρίσκουν λύσεις και να προτείνουν καινοτομίες, όπως π.χ. η προσαρμογή της θέσης των αισθητήρων για βελτίωση της απόδοσης.

Συναισθηματικά, τα παιδιά ένιωσαν μεγάλη ικανοποίηση από τη διαδικασία και το τελικό αποτέλεσμα. Η ολοκλήρωση του ρομπότ τους γέμισε αυτοπεποίθηση, καθώς συνειδητοποίησαν ότι μπορούσαν να δημιουργήσουν κάτι τόσο λειτουργικό και χρήσιμο. Τα θετικά αυτά συναισθήματα ενίσχυσαν την περιέργειά τους για περαιτέρω ενασχόληση με τη ρομποτική και την τεχνολογία.

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση παρατηρήσεις και συζητήσεις με τα παιδιά, καθώς και μέσω ανατροφοδότησης από τους παιδαγωγούς. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε στη βελτίωση των δεξιοτήτων συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και αυτορρύθμισης. Τα παιδιά επέδειξαν αυξημένη συμμετοχή και ενθουσιασμό, γεγονός που υποδεικνύει ότι η ενσωμάτωση της ρομποτικής στη διδακτική πρακτική μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για μια πιο ενεργητική και συμμετοχική μορφή μάθησης.

Συνολικά, το πρόγραμμα «Πυροσβεστικό Ρομπότ» πέτυχε όχι μόνο τους διδακτικούς του στόχους αλλά και την ενδυνάμωση των παιδιών σε προσωπικό επίπεδο, ανοίγοντας τον δρόμο για νέες ευκαιρίες μάθησης μέσα από την τεχνολογία.

Συμπέρασμα

Το πρόγραμμα «Πυροσβεστικό Ρομπότ» απέδειξε ότι η ρομποτική μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, ακόμη και για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Μέσα από τη διαδικασία της κατασκευής και του προγραμματισμού, τα παιδιά απέκτησαν πολύτιμες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους. Εξοικειώθηκαν με την τεχνολογία, συνεργάστηκαν αποτελεσματικά και καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη, ενώ ταυτόχρονα έμαθαν τη σημασία της κοινωνικής προσφοράς μέσα από τη χρήση του ρομπότ για πυρόσβεση.

Η επιτυχία αυτού του έργου δείχνει πόσο σημαντικό είναι να εισάγουμε καινοτόμες δραστηριότητες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από την προσχολική ηλικία. Οι μικροί μαθητές όχι μόνο ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό αλλά έδειξαν και το δυναμικό τους να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν. Έτσι, τέτοιες πρωτοβουλίες μπορούν να ανοίξουν τον δρόμο για νέες, πιο δημιουργικές και διαδραστικές μορφές μάθησης, δίνοντας στα παιδιά τα εφόδια για ένα μέλλον γεμάτο ευκαιρίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63-71.
- Anglada, L., Cañadas, M. C., & Brizuela, B. M. (2024). Generalization among 5-Year-Olds in a Functional Context with Programmable Robot. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-22.
- Bers, M. U. (2020). *Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom*. Routledge.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard educational review*.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 26(2), 43-71.
- Highfield, K., Mulligan, J., & Hedberg, J. (2008). Early mathematics learning through exploration with programmable toys. In *Proceedings of the Joint Meeting of PME* (Vol. 32, pp. 169-176).
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

- Misirli, A., & Komis, V. (2014). Robotics and programming concepts in Early Childhood Education: A conceptual framework for designing educational scenarios. In *Research on e-learning and ICT in education: Technological, pedagogical and instructional perspectives* (pp. 99-118). New York, NY: Springer New York.
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2017). Mobile educational applications for children: what educators and parents need to know. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 11(3), 256-277.
- Papert, S. A. (2020). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic books.
- Resnick, M., & Rosenbaum, E. (2013). Designing for tinkerability. In *Design, make, play* (pp. 163-181). Routledge.
- Seymour, P. (1980). *Mindstorms; children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Book.
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: Learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26, 3-20.
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2018). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 28, 325-346.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού και η πρόκληση της επαναπλαισίωσης της φροντίδας στη παιδαγωγική σχέση ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης.

Πέτρος Χρυσοστομίδης, Προϊστάμενος ΚΕΔΑΣΥ Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην διαχείριση περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού και συγκεκριμένα της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους ως μέσο αναχαίτισης του φαινομένου, έχουν λάβει ελάχιστο ερευνητικό ενδιαφέρον από τους επιστήμονες του πεδίου. Παράλληλα, για τα περιστατικά που συμβαίνουν μέσα στο σχολείο, κύριοι υπεύθυνοι για την πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί. Παρά τις προαναφερθείσες προσδοκίες από αυτούς, παρατηρείται έλλειψη ενημέρωσης και εκπαίδευσης τους σε σχετικές γνώσεις και τεχνικές. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να καλύψει μέρους του ερευνητικού κενού και αφενός μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση να αναδείξει την σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών και αφετέρου της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού. Επιπλέον στόχος, είναι μέσα από ερευνητικά ευρήματα να τονιστεί η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς με κατάλληλες γνώσεις και πρακτικές καθιστώντας τους πιο αποτελεσματικούς στο έργο τους.

Λέξεις-Κλειδιά :Σχολικός εκφοβισμός, εκπαιδευτικοί, σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, επιμορφωτικά προγράμματα

The role of teachers in incidents of school violence and bullying and the challenge of reframing the pedagogical relationship between teachers and students as a factor of prevention and management.

Petros Chrysostomidis, Head of KEDASY of West Attica

Abstract

The role of teachers in the management of incidents of school violence and bullying, and specifically the pedagogical relationship they develop with their students as means of interception of the phenomenon, has received minimal research interest from scientists in the field. At the same time, for incidents that occur within the school, teachers are considered to be the main responsible for prevention, management and response. Despite the aforementioned expectations from them, there is a lack of information and training in relevant knowledge and techniques. The aim of the present study is to fill part of the research gap and, on the one hand, through the bibliographic review, to highlight the importance of the role of teachers and, on the other hand, the pedagogical relationship they develop with their students in order to prevent and

manage the incidents of violence and bullying. An additional goal is to emphasize, through research findings, the need to design and implement training programs that will equip teachers with appropriate knowledge and practices, making them more effective in their effort.

Key-Words: School bullying, teachers, student-teacher relationship, training programs

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί υποκατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι η επανάληψιμότητα, η εσκεμμένη πρόκληση βλάβης και η διαφορά ισχύος μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών (Hemphill 2014, Olweus 1993). Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που θεωρείται σύμπτωμα βαθύτερων κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία αντανακλώνται και εκφράζονται με τη μορφή της νεανικής βίας στα σχολεία. Οι συνέπειες διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα στις ζωές των παιδιών (θύματα, θύτες, θεατές) (Κάργα- Νάκου, 2013) και έχουν συνδεθεί με κατάθλιψη (Hawker & Boulton, 2000, Arseneault, 2018), αυξημένο άγχος (Proyer et al., 2020, Kelly et al., 2020), μειωμένη σχολική επίδοση, δυσκολίες προσαρμογής, προβλήματα συμπεριφοράς (Georgiou, & Stavrinides· 2008, Μπαμπάλης, 2011α), συμμετοχή σε παραβατικές ομάδες, χρήση ουσιών, εγκληματικές πράξεις (Kretschmer et al., 2018, Kelly et al., 2015) και αυτοκτονίες (Cao et al., 2020, Copeland et al., 2013, Skapinakis et al., 2011).

Από την διεθνή βιβλιογραφία, προκύπτει πως το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει παρατηρηθεί στις περισσότερες χώρες παγκοσμίως, καθιστώντας το ως πρωταρχικής προτεραιότητας κοινωνικό ζήτημα (Craig et al., 2009). Η Ελλάδα μέσα από μετα-αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν με συγκριτικά δεδομένα ανάμεσα σε 40 χώρες, κατατάχθηκε στην τέταρτη θέση σε περιστατικά εκφοβισμού (Graig et al., 2009). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαίωσε και μια πιο πρόσφατη έρευνα με τίτλο «Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού», που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου «Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού» από το Χαμόγελο του παιδιού σε έξι χώρες, τοποθετώντας την Ελλάδα ξανά στην τέταρτη θέση μεταξύ των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, με το συνολικό ποσοστό των μαθητών που εμπλέκονται να ανέρχεται σε 31,98% (Σαλίχος & Αλεβίζος, 2015). Επιπλέον η μετα-ανάλυση των Molcho, et al (2009) που εξέταζε την τάση του φαινομένου συγκριτικά σε 21 χώρες, κατά την δωδεκαετία από το 1994 έως το 2006, έδειξε πως τα επίπεδα σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα σημείωσαν αυξητική τάση έναντι των περισσότερων άλλων χωρών που παρουσίασαν μείωση του φαινομένου.

Κατά κύριο λόγο, τα περιστατικά νεανικού εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο τοποθετώντας τους εκπαιδευτικούς στην πρώτη γραμμή όσων καλούνται να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο. Ο μεγαλύτερος όγκος της έρευνας εστιάζει στους εμπλεκόμενους μαθητές στα περιστατικά και στον ρόλο του καθενός, δηλαδή του θύτη, του θύματος ή των θεατών και στα χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας τους. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν έχει λάβει την απαραίτητη προσοχή των ερευνητών ως σήμερα, κάτι που παρουσιάζει ενδιαφέρον αν σκεφτεί κανείς την θέση και τον ρόλο τους μέσα στην σχολική κοινότητα. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να καταδείξει παράγοντες που σχετίζονται με την διαχείριση και αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολείο και συγκεκριμένα να αναδείξει i) τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση και μείωση των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, ii) την σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους και ο ρόλος αυτής της σχέσης στην αναχαίτιση του φαινομένου, και iii) την αναγκαιότητα επιμόρφωσης τους ώστε να καταστούν πιο ενήμεροι, πιο ευαισθητοποιημένοι και πιο αποτελεσματικοί στην πρόληψη και αντιμετώπιση του.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ο πολυδιάστατος ρόλος των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει εκτός από το καθήκον της μεταφοράς της πληροφορίας και της γνώσης, την προστασία των μαθητών, την διαχείριση της τάξης και την δημιουργία και διατήρηση ενός ασφαλούς και ήρεμου περιβάλλοντος μάθησης (De Luca et al., 2019; Brendgen & Troop-Gordon, 2015). Τα καθήκοντα τους λοιπόν, δεν επικεντρώνονται μόνο στην μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στην ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επίσης, παράλληλα καλούνται να διαχειριστούν τις ατομικές, αναπτυξιακές, κοινωνικές, πολιτιστικές, συναισθηματικές διαφορές των παιδιών, ώστε να γίνουν αποδεκτές από την ομάδα συμμαθητών, ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή και ισότιμη συμμετοχή όλων στις κοινές δραστηριότητες, είτε μαθησιακές ή κοινωνικές ή ψυχαγωγικές (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Καθώς βρίσκονται σε καθημερινή επαφή και τριβή με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί έχουν αναδειχθεί, τα τελευταία χρόνια, ως οι πλέον βασικοί παράγοντες στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Yoon et al., 2020). Οι τρόποι αντιμετώπισης τους στα περιστατικά εκφοβισμού, που έχουν καταγραφεί ως σήμερα ποικίλλουν αρκετά, αν συμπεριλάβει κανείς και τις διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν για το θύμα, τους θύτες ή τους θεατές. Οι πιο διαδεδομένες είναι οι τύπου αυταρχικές-τιμωρητικές στρατηγικές (απειλές, τιμωρίες, αποβολές, κλπ), οι οποίες ωστόσο, δεν έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα επιτυχείς, καθώς δεν προτείνουν κανένα θετικό μοντέλο τροποποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών (Bauman et al., 2008; Sairanen and Pfeffer, 2011; Burger et al., 2015). Μια άλλη συνηθισμένη στρατηγική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι η ατομική διαχείριση των θυμάτων και των θυτών με την συναισθηματική υποστήριξή τους και την αύξηση ενσυναίσθησης προς τους μαθητές που έχουν πέσει θύματα (Bowes et al., 2010; Ledwell and King, 2015; Menesini and Salmivalli, 2017). Ο τρίτος τρόπος αναφέρεται σε υποστηρικτικού-συνεργατικού τύπου παρεμβάσεις, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές της τάξης προκειμένου να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ τους και να καθοριστούν δράσεις σε επίπεδο τάξης ή/και σχολείου με την υποστήριξη γονέων και άλλων επαγγελματιών (Seidel and Oertel, 2017).

Υποστηρίζεται από τους θεωρητικούς του πεδίου ότι οι εκπαιδευτικοί βάσει των τρόπων αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού μπορούν να προδιαγράψουν τις γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με τις συμπεριφορές των εμπλεκόμενων μαθητών και επομένως να τις επηρεάσουν επί τα βελτίω. Για παράδειγμα, έρευνα των Demol, et al (2020) έδειξε πως οι μαθητές μπορούν να συμπεραίνουν πεποιθήσεις, στάσεις και απόψεις από τον τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών βίας των εκπαιδευτικών, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να επηρεάσουν τις διεργασίες και τα βήματα πριν την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο. Η μελέτη τους διερεύνησε τον αντίκτυπο τεσσάρων τρόπων αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών στις γνωστικές πεποιθήσεις των μαθητών που σχετίζονται με τον εκφοβισμό, χρησιμοποιώντας υποθετικά σενάρια σε ιστορίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν ισχυρότερες στάσεις κατά του εκφοβισμού και φθίνουσα ηθική απεμπλοκή όταν ο εκπαιδευτικός στην ιστορία παρουσίαζε ενεργή ανταπόκριση στα περιστατικά. Αυτά τα αποτελέσματα ήταν ακόμη πιο ισχυρά όταν ο εκπαιδευτικός στις ιστορίες διόρθωνε και τον θύτη σε σύγκριση με τις περιπτώσεις που απλά και μόνο υποστήριζε το θύμα. Τέλος, οι μαθητές προέβλεψαν λιγότερες εκφοβιστικές συμπεριφορές και μειούμενη θυματοποίηση στην τάξη της ιστορίας όπου υπήρχε ενεργή ανταπόκριση του εκπαιδευτικού σε σύγκριση με καμία ανταπόκριση.

Ωστόσο, ευρήματα άλλων ερευνών έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρεμβαίνουν πάντα όταν ενημερώνονται ή γίνονται μάρτυρες περιστατικών βίας και συχνά δεν νιώθουν καλά προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό (Yoon and Bauman, 2014). Όπως όμως τονίστηκε παραπάνω, είναι σημαντική για την έκβαση των περιστατικών η άμεση και ενεργή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των ανταποκρίσεων που δείχνουν ρητά ότι ο εκφοβισμός δεν είναι ανεκτός. Έτσι λοιπόν είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται από την έλλειψη ανταπόκρισής τους ότι δεν αποδοκιμάζουν τον εκφοβισμό, αυξάνονται οι πιθανότητες εμπλοκής τους σε ανάλογα περιστατικά (Saarento et. al., 2013).

Η σημασία της παιδαγωγικής σχέσης

Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ασκούν επιρροή στην συμπεριφορά των μαθητών γίνεται πιο εφικτή όταν οι σχέσεις μεταξύ τους είναι θετικές (Holt, et al, 2013). Είναι σημαντικό να νιώθουν οι μαθητές τη συναισθηματική σύνδεση με τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης και την διαθεσιμότητά του, ότι υπάρχει κάποιος με τον οποίο μπορούν να μοιραστούν τις ανησυχίες, τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους. Η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται, επίσης, με τη σημαντική ανάγκη των μαθητών να έχουν πρόσωπο αναφοράς, στο έτερο οικείο τους περιβάλλον, στο σχολικό, όπου αναγνωρίζουν στη συμπεριφορά του γνησιότητα, ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή. Οπότε βασική προϋπόθεση για τον εκπαιδευτικό πρέπει να αποτελεί η φροντίδα για την ανάπτυξη των καλών διαπροσωπικών δεσμών με τους μαθητές τους. Η οικοδόμηση μίας καλής σχέσης, μεταξύ άλλων απαιτεί προσωπικά στοιχεία του χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, όπως να είναι δίκαιοι, προσιτοί και διαθέσιμοι, να αποτελούν σωστά

πρότυπα μίμησης, να υιοθετούν συμπεριφορές που αποπνέουν σεβασμό, εκτίμηση και εμπιστοσύνη και να κατέχουν γνώσεις παιδαγωγικών τρόπων καλλιέργειας και διατήρησης αυτών των σχέσεων. Πάνω από όλα όμως απαιτεί την βούληση και δέσμευση του ίδιου του εκπαιδευτικού, συνθήκες που μπορούν να ενισχυθούν όταν ο ίδιος Τα οφέλη που προσπορίζουν εν πρώτοις οι ίδιοι οι μαθητές του.

Η επίδραση των σχέσεων εκπαιδευτικών - μαθητών στον σχολικό εκφοβισμό έχει επιβεβαιωθεί μέσα από ερευνητικά ευρήματα. Από τη μετα-ανάλυση 65 πρωτογενών μελετών από τους ten Bokkel, et al (2022), όπου διερευνήθηκε η επιδραστική ισχύ της παιδαγωγικής σχέσης στη θυματοποίηση και στη διάπραξη εκφοβισμού, διαπιστώθηκε πως όταν η σχέση είναι θετική και ποιοτική συνδέεται με χαμηλά επίπεδα θυματοποίησης ή/και εκφοβισμού. Σε ανάλογη έρευνα των De Luca, et al (2019), όπου μελετήθηκε η επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών ως παράγοντας στην σχέση τους με τους μαθητές βρέθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διατηρούσαν πιο θερμές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις που βασίζονταν στον ανοιχτό διάλογο (Verschuere & Koomen, 2012). Αυτό το είδος σχέσης βρέθηκε ότι i) αυξάνει την αντίληψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την σοβαρότητα των περιστατικών και ii) η διαχείρισή του από όλους τους εμπλεκόμενους πλαισιώνεται με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση. Επιπλέον, σημαντικό εύρημα της έρευνας ήταν πως οι μαθητές που διατηρούσαν στενές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, παρουσίασαν λιγότερες πιθανότητες εμπλοκής σε βίαια περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Από άλλες μελέτες έχει βρεθεί πως οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ευαίσθητοι στα αντανάκλαστικά τους με τους μαθητές που βρίσκονται πιο κοντά τους και εντοπίζουν γρηγορότερα τα σημάδια του εκφοβισμού σε αυτούς όταν συμβούν (Reavis et al., 2010). Συγκεκριμένα, η θετική σχέση του εκπαιδευτικού με τον θύτη είναι πιθανό να βοηθήσει στην συμμόρφωσή του τελευταίου με τους κανόνες του εκπαιδευτικού ως κίνητρο για να δυναμώσει ή να διατηρήσει την σχέση μαζί του. Ωστόσο, έχει βρεθεί πως οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της μη αντικειμενικής συναισθηματικής εμπλοκής με τους μαθητές θύτες, ενδέχεται να τους αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη επιείκεια όταν παρουσιάζουν βίαιες συμπεριφορές όπως ο εκφοβισμός (Marucci, et al., 2020). Παράλληλα, από την μεριά του θύματος, η θετική σχέση του με τον εκπαιδευτικό μπορεί να του μειώσει το άγχος μετά την θυματοποίησή του, να καλύψει την πληγωμένη αυτοεκτίμηση του παιδιού, αλλά και να μετριάσει την κοινωνική απομόνωση μετά το περιστατικό εκφοβισμού (van Aalst et al., 2021).

Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει το σοβαρό ζήτημα πως τα θύματα, αρκετά συχνά, δεν αναφέρουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς (Dowling M.J., & Carey, 2013- Smith et al., 2008). Σε σχετική έρευνα των Stamati και Nikolaou (2016), βρέθηκε πως το 75% των 150 Ελλήνων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν δήλωσαν ότι ενώ συχνά παρατηρούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο, εντούτοις σπάνια ενημερώνονται για τα περιστατικά αυτά από τους μαθητές. Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί σε έρευνες του εξωτερικού, τα οποία αποδίδονται από τους επιστήμονες στο γεγονός ότι είτε οι μαθητές φοβούνται την αντίδραση των

εκπαιδευτικών, ή αισθάνονται ντροπή (deLara, 2012), ή δεν αισθάνονται ασφάλεια ως προς τις ικανότητες των ενηλίκων για την διαχείριση της κατάστασης (Cowie, 2000). Εάν αποφασίσουν τελικά να μιλήσουν είναι πιο πιθανό να απευθυνθούν στους γονείς τους παρά στους εκπαιδευτικούς (Nick, 2016). Αυτά τα ευρήματα, εγείρουν ερωτήματα σχετικά με την ευθύνη των εκπαιδευτικών ως προς την σχέση που έχουν φροντίσει να δημιουργήσουν με τους μαθητές τους, ώστε να εμπιστευτούν σε αυτούς τις τραυματικές εμπειρίες τους και είτε να αφεθούν στις ικανότητες των πρώτων στην επίλυση του ζητήματος ή να συνεργαστούν μαζί τους ώστε από κοινού να βρουν μία λύση.

Ενθαρρυντικό πάντως σχετικά με τα παραπάνω είναι το γεγονός ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος επικοινωνίας, διαλόγου και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ως τη σημαντικότερη πρακτική πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό το σημαντικό συμπέρασμα προκύπτει από σχετικές έρευνες, όπως αυτές των Γιαννακοπούλου κ.ά. (2010) και Logiotis et al (2016).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού

Σημαντική στην ικανότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού αποτελεί η υποκειμενική αυτοαποτελεσματικότητά τους, δηλαδή ο βαθμός εμπιστοσύνης στις ικανότητες τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα περιστατικά. Σχετικές μελέτες δείχνουν πως οι μαθητές των εκπαιδευτικών με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας εμπλέκονται λιγότερο συχνά σε περιστατικά εκφοβισμού σε οποιοδήποτε ρόλο θύτη, θύματος ή θεατών (Olsson et al. 2017).

Επιστήμονες που διερεύνησαν την υποκειμενική και πραγματική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού, διαπίστωσαν ότι η έλλειψη σχετικών γνώσεων αντανάκλα μία αντικειμενική πραγματικότητα, δηλαδή δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών στην διαχείριση και αντιμετώπιση του φαινομένου. Σε έρευνα των Waasdorp, et al (2021) που πραγματοποιήθηκε σε 8.668 εκπαιδευτικούς από 156 σχολεία όλων των βαθμίδων στις Η.Π.Α με τη μέθοδο των συνεντεύξεων, διερευνήθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ανίχνευση και την διαχείριση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα περιστατικά και απεδείχθησαν άπειροι στην εκτίμηση της σοβαρότητάς τους, ενώ ταυτόχρονα παρατηρήθηκε απουσία πρακτικών για την μείωση των επίμονων εκφοβιστικών επεισοδίων. Τέλος, βρέθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έδειξαν αυθεντική διάθεση να βοηθήσουν, αλλά που δεν διέθεταν την κατάλληλη εκπαίδευση, επέλεγαν αναποτελεσματικές και μη κατάλληλες πρακτικές, όπως για παράδειγμα να προτρέπουν τα θύματα απλά και μόνο να αποφεύγουν και να αγνοούν τον εκφοβισμό ή να διαχειριστούν μόνοι τους την κατάσταση (Troop- Gordon & Ladd, 2015).

Επιπλέον, σε έρευνα των Αθανασιάδου & Ψάλτη (2011) διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα κρατούν ως επί το πλείστον παθητική στάση απέναντι στον εκφοβισμό. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους, θεωρώντας τους εαυτούς τους ελάχιστα εκπαιδευμένους, ενώ κάποιοι από αυτούς δήλωσαν πως οι λιγότες επιμορφώσεις που έχουν λάβει ήταν ανεπαρκείς. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, αν και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως αποτελεί και δική τους ευθύνη η αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολείο, εξέφρασαν την ανάγκη συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, τους γονείς και με ειδικούς, ώστε να συμπληρωθούν τα κενά γνώσεών τους από τους υπόλοιπους και να αισθανθούν περισσότερη ασφάλεια για τις απαιτούμενες ενέργειες σε παρόμοια περιστατικά.

Όπως προαναφέρθηκε, όταν οι παρεμβάσεις αποτυγχάνουν, τα επίπεδα του εκφοβισμού αυξάνονται, το ίδιο και η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς (Campaert et al., 2017). Οι επιμορφώσεις τους λοιπόν, κρίνονται σημαντικές καθώς αφενός εν δυνάμει τους ενδυναμώνουν στην ανίχνευση, στην ερμηνεία και στις συνέπειες του φαινομένου και επιπλέον τους εκπαιδεύουν σε καλές πρακτικές που αυξάνουν τις πιθανότητες αποτελεσματικής παρέμβασής τους, αφετέρου ενισχύουν την υποκειμενική και αντικειμενική αποτελεσματικότητά τους ώστε να αισθάνονται και να είναι ικανοί να χειρίζονται καταστάσεις εκφοβισμού, ακολουθώντας τις πιο κατάλληλες και αποτελεσματικές πρακτικές (Demol, et al, 2020).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να προσεγγίσει τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών στην πρόληψη, αντιμετώπιση και μείωση των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού και να εστιάσει στην παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους και ο ρόλος αυτής της σχέσης στην αναχαίτιση του φαινομένου. Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκε πόσο σημαντική είναι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή που δημιουργείται, διατηρείται κι εξελίσσεται στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, αυτό που θεωρείται αυτονόητο, δηλαδή οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών στην πραγματικότητα έχει αναδειχθεί ως μία κατάσταση που αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες και προκλήσεις και έχει αποδειχθεί πως οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται και προσπαθούν να καλλιεργήσουν τέτοιου είδους σχέσεις, συχνά αποτυγχάνουν λόγω έλλειψης σχετικών γνώσεων και τεχνικών (Johnson, 2008). Αυτό ίσως να οφείλεται ότι ενώ στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών δίνεται έμφαση κυρίως στο αναλυτικό πρόγραμμα, λιγότερη σημασία δίνεται στην εκμάθηση γνώσεων και τεχνικών που αφορούν στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στην δημιουργία και διατήρηση μιας θερμής και θετικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή (Johnson, 2008).

Άρρηκτα συνδεδεμένη με όσα προαναφέραμε είναι η ύπαρξη ενός σημαντικού ελλείμματος αναφορικά με την ενημέρωση και εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, αναδεικνύοντας κατ' αυτό

τον τρόπο την δια βίου επιμόρφωση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την κάλυψη των εν λόγω κενών. Αυτή η ανάγκη εκφράζεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρά τις αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις τους, δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και διάθεση να ενημερωθούν για αυτά τα ζητήματα που συναντούν καθημερινά στο εκπαιδευτικό τους έργο. Προς επίρρωση των παραπάνω, σε σχετική έρευνα των Logiotis, Malamas, & Papatriantafyllou (2016) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, δήλωσαν αδυναμία ανταπόκρισης με επάρκεια σε περιστατικά και φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα σε περιστατικά που συμβαίνουν συχνά στα σχολεία που εργάζονται. Αναφορικά με τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση και οι περισσότεροι συμφώνησαν πως η επιμόρφωση πρέπει να δίνει έμφαση σε ενεργητικές συμμετοχικές μεθόδους και τεχνικές και όχι σε θεωρητικές προσεγγίσεις, καθώς και να βασίζεται κυρίως στη σχολική πράξη με χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων (Logiotis, Malamas, & Papatriantafyllou, 2016).

Συμπερασματικά, μέσα από όσα παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην παρούσα μελέτη, φαίνεται πως ενώ κυριαρχεί η παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι πλέον αρμόδιοι να ανταποκριθούν και να διαχειριστούν περιστατικά βίας και εκφοβισμού στα σχολεία, οι ίδιοι ενώ είναι διαθέσιμοι να συνδράμουν και καταβάλλουν προσπάθειες για την εξάλειψη του φαινομένου, νιώθουν ανεπαρκείς κι εκφράζουν την ανάγκη για επιμόρφωση στο συγκεκριμένο ζήτημα. Θα θεωρηθεί σημαντικό επίτευγμα της παρούσας μελέτης να αξιοποιηθούν όσα συμπεράσματα αναδειχθήκαν για το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα λάβουν υπόψιν τα ευρήματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν και των θέσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίες προέρχονται από την καθημερινή εμπειρία τους στην πρώτη γραμμή της σχολικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

- Arseneault, L. (2018) Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 59(4): 405-421.
- Athanasiadou, Ch., & Psalti, A. (2011). Gnoseis kai apopseis ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis gia ton ekfovismo sto scholeio. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-95.
- Bampalis, Th. (2011a). *I zoi sti scholiki taxi*. Athina: Diadras.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837–856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>

- Brendgen, M., & Troop-Gordon, W. (2015). School-related factors in the development of bullying perpetration and victimization: Introduction to the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 1-4. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9939-9>
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Campaert, K., Nocentini, A., and Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: the mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggress. Behav.* 43, 483–492. doi: 10.1002/ab.21706
- Cao, R., Gao, T., Ren, H., Hu, Y., Qin, Z., Liang, L. & Mei, S. (2020) The relationship between bullying victimization and depression in adolescents: multiple mediating effects of internet addiction and sleep quality. *Psychology, Health & Medicine*, 1-11
- Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A. & Costello, E. J. (2013) Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419-426.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 85–97
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. The HBSC Bullying Writing Group, Violence & Injuries Prevention. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224
- deLara, E. W. (2012). Why adolescents don't disclose incidents of bullying and harassment. *Journal of School Violence*, 11(4), 288–305.
- De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 01830 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
- Demol, Karlien & Verschueren, Karine & Salmivalli, Christina & Colpin, Hilde. (2020). Perceived Teacher Responses to Bullying Influence Students' Social Cognitions. *Frontiers in Psychology*. 11. 10.3389/fpsyg.2020.592582

- Dowling, M. J., & Carey, T. A. (2013). Victims of bullying: Whom they seek help from and why: An Australian sample. *Psychology in the Schools*, 50(8), 798–809
- Georgiou, St. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29 (5), 574-589.
- Hawker, D. S. & Boulton, M. J. (2000) Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Hemphill, S. A., Heerde, J. A. & Gomo, R. (2014) A conceptual definition of school-based bullying for the Australian research and academic community. Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Holt, M. K., Raczynski, K., Frey, K. S., Hymel, S., & Limber, S. P. (2013). School and community-based approaches to prevent bullying. *Journal of School Violence*, 12, 238-252.
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counseling*, 36(4), 385-398.
- Karga S., Nakou-Bimpou I., (2013), «Family and bullying: A review of national and international research», *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society* , Vol 20 (2), doi: 10.12681/psy_hps.23533
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J. & Teesson, M. (2015) Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive medicine*, 73, 100-105
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Conrod, P. J., Barrett, E. L., Champion, K. E. & Teesson, M. (2020) A novel approach to tackling bullying in schools: personalitytargeted intervention for adolescent victims and bullies in Australia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(4), 508-518.
- Kretschmer, T., Veenstra, R., Branje, S., Reijneveld, S. A., Meeus, W. H., Dekovi , M.,... & Oldehinkel, A. J. (2018) How competent are adolescent bullying perpetrators and victims in mastering normative developmental tasks in early adulthood? *Journal of abnormal child psychology*, 46(1), 41-56.

- Logiotis, G., Malamas, K., & Papatriantafyllou, A. (2016). The phenomenon of school bullying: Research and intervention in the school community, *Prime*, 9, 88-101.
- Marucci, E., Oldenburg, B., Barrera, D., Cillessen, A. H. N., Hendrickx, M., & Veenstra, R. (2020). Halo and association effects: Cognitive biases in teacher attunement to peer-nominated bullies, victims, and prosocial students. *Social Development*, September, 2019, 1–18. <https://doi.org/10.1111/sode.12455>
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54(2), 225-234.
- Mylonakou- Keke, I. (2009). *Synergasia scholeiou, oikogeneias kai koinotitas: theoritikes prosengiseis kai praktikes efarmoges*. Athina: Ekdoseis Papazisi AEVE
- Olsson, G., Låftman, S. B., & Modin, B. (2017). School collective efficacy and bullying behaviour: a multilevel study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(1607), 1–12.
- Olweus, D. (1993) *Bullying: What we know and what we can do*. Mental disorder and crime, 353-365.
- Proyer, R. T. & Tandler, N. (2020) An update on the study of playfulness in adolescents: its relationship with academic performance, well-being, anxiety, and roles in bullying-type-situations. *Social Psychology of Education*, 23(1), 73-99.
- Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2010). Trajectories of peer victimization: The role of multiple relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 303-332. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0055>
- Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32(3), 330-344. <https://doi.org/10.1177/0143034311401795>
- Salichos, P., & Alevizos, S. (Epim.). (2015). *To Fainomeno tou ekfovismou sto Scholiko kai Diadiktyako perivallon: Me to vlemma sti evropi (Praktika lou Epistimonikou Synedriou tou Evropaikou Diktyou kata tou Scholikou Ekfovismou)*, Athina, 11-12 Iouniou 2014. Athina: To Chamogelo tou Paidiou. Anaktithike apo www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN_30_07_2015.pdf
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., ... & Mavreas, V. (2011) The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC psychiatry*, 11(1), 22.

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385
- Stamatis, P. J., & Nikolaou, E. N. (2016). Communication and Collaboration between School and Family for Addressing Bullying. *International Journal of Criminology and Sociology*, 5, 99–104. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2016.05.09>
- ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2022). The Role of Affective Teacher–Student Relationships in Bullying and Peer Victimization: A Multilevel Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110–129. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218>
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 45-60.
- van Aalst, Danelien & Huitsing, Gijs & Mainhard, Tim & Cillessen, Antonius & Veenstra, René. (2021). Testing how teachers' self-efficacy and student-teacher relationships moderate the association between bullying, victimization, and student self-esteem. *European Journal of Developmental Psychology*. 18. 1-20. [10.1080/17405629.2021.1912728](https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1912728).
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Waasdorp TE, Fu R, Perepezko AL, Bradshaw CP. The Role of Bullying-Related Policies: Understanding How School Staff Respond to Bullying Situations. *Eur J Dev Psychol*. 2021;18(6):880-895. doi: 10.1080/17405629.2021.1889503. Epub 2021 Feb 25. PMID: 34899942; PMCID: PMC8654354.
- Yoon, J. & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory into Practice*, 53, 308-314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>
- Yoon, J., Bauman, S., & Corcoran, C. (2020). Role of adults in prevention and intervention of peer victimization. In L. H. Rosen, S. R. Scott, & S. Y. Kim (Eds.), *Bullies, Victims, and Bystanders* (pp. 179-212). Springer.

Το θρησκευτικό στοιχείο στην ποίηση του Νάσου Βαγενά

Ελένη Πούργαλη (Π.Ε.02), M.Sc. «Φιλοσοφία της Θρησκείας».

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις θρησκευτικές αναφορές στο έργο του Νάσου Βαγενά, εστιάζοντας στη συχνότητα και τον τρόπο χρήσης τους. Εξετάζεται η έννοια της επιστροφής του ανθρώπου σε μια υπερβατική κατάσταση πέρα από τα όρια της φθοράς, της εγκόσμιας πραγματικότητας και του θανάτου. Η μελέτη ανιχνεύει στους στίχους του Βαγενά τη θεώρηση της προπρωτικής κατάστασης του ανθρώπου, του διλήμματος των πρωτοπλάστων, του αυτεξουσίου, της πτώσης και της επιστροφής στην προτέρα κατάσταση. Επιπλέον, αναλύεται η παρουσία αγγελικών μορφών στην ποίηση του Βαγενά, καθώς και οι αναφορές στην κόλαση, τον διάβολο, το κακό και τον ρόλο τους στον κτιστό κόσμο.

Λέξεις -Κλειδιά: πτώση, επιστροφή, λύτρωση, κόλαση, άγγελοι

Abstract

This study explores the religious references in the work of Nassos Vagenas, focusing on their frequency and manner of use. It examines the concept of humanity's return to a transcendent state beyond the bounds of decay, worldly reality, and death. The study traces Vagenas's perspective through his verses, analyzing themes such as the prelapsarian state of humanity, the dilemma of the first humans, free will, the fall, and the return to the prior state. Additionally, it examines the presence of angelic figures in Vagenas's poetry, as well as references to hell, the devil, evil, and their role in the created world.

Key-Words: fall, return, redemption, hell, angels

Εισαγωγή

Η ποίηση του Νάσου Βαγενά διακρίνεται για την ύπαρξη θεμελιωδών υπαρξιακών θεμάτων, όπως η αγωνία, ο έρωτας, ο θάνατος και η αμφισβήτηση. Ως εκπρόσωπος της «γενιάς του 1970», επηρεάζεται από το ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής του. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, ο Βαγενάς διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους ποιητές της γενιάς του, δημιουργώντας έναν ιδιαίτερο τρόπο γραφής που τον καθιστά μοναδικό. Ακολουθεί μια ξεχωριστή πορεία, καθώς εκτός από ποιητής είναι και έγκριτος επιστήμονας και πανεπιστημιακός καθηγητής. Η διττή του σχέση με την ποίηση, τόσο ως δημιουργού όσο και ως θεωρητικού, ενισχύει τη μοναδικότητα του έργου του. Ο ίδιος θεωρεί ότι η ποιητική του έμπνευση και η επιστημονική του ενασχόληση με την ποίηση αποτελούν «δύο όψεις του ίδιου νομίσματος», μια άποψη που αντικατοπτρίζεται στην πρωτοτυπία και το βάθος της ποιητικής του δημιουργίας.

Παράλληλα, διαφοροποιείται από τη «γενιά της αμφισβήτησης», αποκλίνοντας από τους καθιερωμένους μορφολογικούς κανόνες της εποχής. Αυτή η στροφή προς την παραδοσιακή μορφή, συνδυασμένη με μια σύγχρονη ποιητική ευαισθησία, καθιστά το έργο του Βαγενά ένα πεδίο πλούσιο σε διακειμενικότητα, υφολογική ποικιλία και νοηματικό βάθος. Οι θρησκευτικές αναφορές, άλλοτε άμεσες και άλλοτε υποδόριες, διατρέχουν το έργο του.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει το θρησκευτικό στοιχείο στην ποίηση του Νάσου Βαγενά, αναλύοντας σχετικές θεματικές. Παράλληλα, εστιάζει στη σύνδεση αυτών των θεμάτων με τη μορφολογία και τη διακειμενικότητα του έργου του, αναδεικνύοντας τη θέση του ως έναν από τους σημαντικότερους ποιητές της σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας.

Η επάνοδος ως λύτρωση

Στην ποίηση του Νάσου Βαγενά- ενός εκ των σημαντικότερων της γενιάς του 70-τα πιο οικεία και επαναλαμβανόμενα θέματα είναι ο θάνατος, η θνητότητα, η φθορά, ο χρόνος και φυσικά ο έρωτας, που αντιμετωπίζονται υπό το πρίσμα του πεπρωμένου. Η προσέγγιση του χαρακτηρίζεται από διάσπαρτη μελαγχολία που πηγάζει εγγενώς μέσα από ένα βαθύ υπαρξιακό προβληματισμό, όπως παρατηρεί η Ηλιάδη (2017).

Η υπαρξιακή αγωνία του Βαγενά είναι εμφανής σε όλο το ποιητικό του έργο, π.χ. «περί Ύψους», από τις Σκοτεινές Μπαλάντες και άλλα ποιήματα.

*«Λίγο πιο πάνω αρχίζουν τα σκότη που χύνει κρουνηδόν η Χίμαιρα, καθώς ο γύπας
σκαλίζει το συκώτικι αισθάνεσαι επιτέλους ότι*

χωνεύονται τα αιώνια με τα εφήμερα»

Στο ποίημα αυτό ο Βαγενάς αναφέρεται στη Χίμαιρα, η οποία εμφανίζεται στην Ιλιάδα του Ομήρου, στη Θεογονία του Ησιόδου κ.α. κάνει αναφορά και στον Προμηθέα Δεσμώτη, το περίφημο έργο του Αισχύλου. Επίσης μας παραπέμπει στο Μυθιστόρημα του Σεφέρη, όπου αξιοποιείται η ίδια τεχνική, με στοιχεία από τον ίδιο μύθο του Προμηθέα. Η διακειμενικότητα του ποιήματος είναι αρωγός στην έκφραση της υπαρξιακής προβληματικής του χρόνου, του θανάτου, της ζωής, του πεπερασμένου.

Σκόπιμα και συνειδητά, ο Βαγενάς κάνει αναφορά εξ αρχής στο ύψος, στον τίτλο του ποιήματος, όπως και ο συγγραφέας του Περί Ύψους (Λογγίνος). Ο Σεφέρης επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τον Λογγίνο. Ο Βαγενάς υποβάλλεται στην επίδραση του Σεφέρη και υιοθετεί στοιχεία από το έργο του. Ο τίτλος είναι ειρωνικός. Το ποίημα αφορά το θάνατο, το χρόνο και τη ύπαρξη. Οδηγεί σε ένα αδιέξοδο, πρώτιστα θεωρητικό, εντός του ποιητικού χώρου και δευτερευόντως εμπειρικό και βιωματικό (Ηλιάδη 2017). Στην πρώτη στροφή παρατηρούμε τον υπαρξιακό προβληματισμό και την αυξημένη ευαισθησία του ποιητή. Στο τελευταίο στίχο της δεύτερης στροφής λέει: «χωνεύονται τα αιώνια με τα εφήμερα»

Κατά την Α. Ηλιάδη (2017), «μπορεί να αναφέρεται στην ανακύκλωση της ζωής στο σύμπαν, όπου το αιώνιο υποδέχεται μορφές ζωής περατές και φθαρτές, θνητές ζωές που υπόκεινται στο θάνατο και είναι κάπως διαφοροποιημένο από αυτές, γιατί δεν αντισταθμίζεται την έννοια του πέρατος, αφού εκτείνεται επ'άπειρον και στο διηνεκές. Όμως όταν μια θνητή ζωή φτάσει στο τέλος της, τότε εναρμονίζεται με το όλον, γίνεται ένα με το αιώνιο, αφομοιώνεται ομαλά ως κομμάτι του. Και ίσως αυτό είναι που θέλει να πει ο Βαγενάς».

Σε αυτή την επανένωση αναφέρεται και αλλού ο ποιητής. Μάλιστα, στο «Λαβύρινθο της Σιωπής», συσχετίζει την ποίηση με την επιθυμία της επανόδου και της ένωσης με το αιώνιο.

«Ο ποιητής τρέφεται με χόμα, σάρκες και οστά, και απομακρύνεται συχνά από το σώμα του δίχως ιδιαίτερο λόγο. Η αναγκαιότητα αυτής της πράξεως πιθανόν να υπαγορεύεται κατά ένα μεγάλο μέρος από την επιθυμία της επανόδου».

Στο ποίημα «Η Επιστροφή» της συλλογής *Σκοτεινές μπαλάντες και άλλα ποιήματα*, λέει:

«Η γήινη ύπαρξη μας: μια εξορία,

το διαπιστώνω όταν κοιτάζω τ'άστρα προσεχτικά».

Η γη-αναφέρεται ρητά- είναι εξορία, αναγκαστική απομάκρυνση και αυτό είναι διαπίστωση, βεβαιότητα. Στην επόμενη στροφή οραματίζεται το νόστο «θα επιστρέψουμε στην αφθαρσία». Και συνεχίζει:

«Αναπνέοντας το αδιάλειπτο σκοτάδι θα ξαναζήσουμε ό,τι μας έχει στερήσει

το φως, που με τους λύχνους και με το λάδιμας έχει τόσο ταλαιπωρήσει»

Μέσα από τις αντιθέσεις, γη-ουρανός, σκοτάδι-φως, εκφράζει τον διακαή πόθο του ποιητή για επάνοδο στην προτέρα κατάσταση της αφθαρσίας και την αποστροφή του για τον κόσμο της φθοράς. Χρησιμοποιώντας την αντίθεση σκοτάδι-φως, αντιστρέφει τη σημασία των εννοιών, αλλάζει τα σημαινόμενα, ταυτίζοντας το σκοτάδι με τη λύτρωση και το φως με τις κακουχίες της εξορίας. Και μας θυμίζει τον Απόστολο που τονίζει: *«βλέπομεν γάρ ἄρτι δι' ἐσόπτρου ἐν αἰνίγματι»*. (Α' Προς Κορινθίους, κεφ. ιγ' 12-13)

Σύμφωνα με τον Γαραντούδη (2004) : «Στα παλαιότερα βιβλία του Βαγενά, και ιδίως στα *Γόνата της Ρωζάνης* και στην *Περιπλάνηση ενός μη ταξιδιώτη*, το ποιητικό υποκείμενο μετέβαινε από έναν άμεσα βιωμένο φθαρτό κόσμο στο σύμπαν «του ουσιώδους και του διηνεκούς» (σύμφωνα με τη διατύπωση του ίδιου του ποιητή). Επρόκειτο

για μετάβαση σύμφυτη με την εσωτερική δικτύωση και τη μυητική λειτουργία της ποίησης του Βαγενά. Στις *Σκοτεινές μπαλάντες* η πορεία διαγράφει αντίστροφη τροχιά: από το σύμπαν «του ουσιώδους και του διηνεκούς» το ποιητικό υποκείμενο εκπίπτει στον κόσμο της γήινης φθοράς.»

Στο «Επεισόδιο», όταν σμίγουν τα ουράνια με τα επίγεια έχουμε αποκατάσταση, λύτρωση, αρμονία, ενότητα.

«Με το ξημέρωμα, από κάθε μεριά σμίγαν πάλι τα ουράνια με τα επίγεια φλόγα με το λάδι, τα κεριά

με τα κηροπήγια»

Η Μ. Μαλάμου (2017) διατυπώνει τη σκέψη ότι: «στην ποίηση του Βαγενά η ειρωνεία, εξ ορισμού στοιχείο του τραγικού, είναι το φίλτρο της τραγικότητας, η οποία διέπει ολόκληρο το κοσμοείδωλο. Και προσθέτει: «Η τραγικότητα και η ειρωνεία του Βαγενά έγκειται στο γεγονός ότι, ενώ δεν είναι καθόλου μεταφυσικός, είναι βαθύτατα εσχατολογικός, όπως αποδεικνύουν οι συχνές αναφορές του στα έσχατα». Και αναφέρει ενδεικτικά τα ποιήματα: «*Η Δευτέρα Παρουσία*»,

«Αριθμητική», «Ruit hora», «Η επιστροφή», «Τώρα εδώ κάτω», «Επεισόδιο».

Ο χαμένος παράδεισος, το μήλο και «η εμμονή της μνήμης»

Ο χρόνος στο Βαγενά, μετρά τη φθορά και αναμετρείται με το θάνατο. Τα πράγματα γίνονται μέρος μιας συμβολικής, «η οποία επιδιώκει την ανατροπή της φυσικής τάξεως-δηλαδή της πορείας προς τον αφανισμό. Έτσι η ποιητική πράξη στον Βαγενά γίνεται πράξη ελευθερίας και συντριβής κάθε καταναγκασμού· μια διαδικασία κάθαρσης ξεκινά με τη συνειδητοποίηση της υπαρξιακής ήττας. Η υπέρβαση της φθοράς συντελείται δια της επιγνώσεως (και στο διανοητικό και κυρίως στο εμπειρικό της ίδιας της φθοράς), όπως υπογραμμίζει ο Κοσμόπουλος (2007).

Αυτό διαφαίνεται στο ποίημα CADENZA:

Άκουσα δύο γέρους να λένε:

«Αυτός ο κόσμος γρήγορα θα τελειώσει».

Αυτός ο κόσμος δεν θα τελειώσει. Στο τέλος, το τέλος θα ενδώσει.

Το μήλο θα ζήσει και πέρα απ' την πτώση χωρίς να σαπίσει.

Το φίδι θ' αφήσει το δέντρο. Το δέντρο βαθιά θα φουντώσει.

Στο στήθος σε σάβανο γκρίζο χρόνος θα λιώσει.

Ο ποιητής εδώ μιλά για κατάργηση των φυσικών νόμων, νίκη επί της φθοράς. Αναφέρεται κι εδώ στην αφθαρσία, όπως διακρίναμε προηγουμένως και στην «Επιστροφή».

«το μήλο θα ζήσει και πέρα απ' την πτώση χωρίς να σαπίσει».

Στο τελευταίο στίχο, ο χρόνος γίνεται άχρονος, καταργείται, «ο χρόνος θα λιώσει». Ο στίχος αυτός συνομιλεί με τη διάσημη ελαιογραφία του Σαλβαντόρ Νταλί «Η εμμονή της μνήμης». Τα ρολόγια του ζωγράφου λιώνουν όπως ο χρόνος στους στίχους του ποιητή. Στον πίνακα, τα μυρμήγκια που περπατούν πάνω στο ρολόι, αντιπροσωπεύουν τη φθορά του χρόνου, κάτι που επίσης μπορούμε να συσχετίσουμε με τις σκέψεις που διατυπώνει ο Βαγενάς.

Κι όπως εξηγεί ο Γαραντούδης (2000), η μετάβαση από το φθαρτό κόσμο, στο σύμπαν «του ουσιώδους και του διηγετικού» αποτελεί δημιουργικό βήμα. «Πρόκειται για μετάβαση απόλυτασύμφυτη με την εσωτερική δικτύωση και τη μυητική λειτουργία του ποιήματος. Συχνά χορηγός στιγμών κι αισθήσεων του βίου, ικανών και άξιων να αποθησαυριστούν ως παροδικά στίγματα της τέλει τάξης, είναι η μνήμη. Κι αυτό μας οδηγεί απευθείας στο πιστεύω του Βαγενά ότι

«κατά βάθος το μόνο θέμα της ποίησης είναι ο χρόνος»».

Το ποίημα εκτός από τη ζωγραφική συνομιλεί και με άλλη τέχνη, τη μουσική, με τον τίτλο του (ανάλογους μουσικούς τίτλους παρατηρούμε και σε άλλα ποιήματα της «Βιογραφίας», όπως «Adagio», «Andante», «Allegro», «Πρελούδιο», κ.α.). Η CADENZA αποτελεί ξεχωριστό σημείο του κονσέρτου, διάνθισμα, συχνά αυτοσχεδιαστικό που συνήθως ενσωματώνεται στην τελική πτώση ενός τμήματος και έχει σκοπό την ανάδειξη των δεξιοτεχνικών ικανοτήτων του σολίστα.²³ Είναι λοιπόν μια ωραία μελωδία, ενός εντυπωσιακού τέλους. Ένα τέτοιο τέλος του κόσμου περιγράφει εδώ ο ποιητής. Όπως επισημαίνει η Κεφαλέα «η επίμονη αναζήτηση του ιερού και η συχνότητα της ιεροφάνειας στην ποίηση του Βαγενά κάνουν ώστε στην γκάμα των πεποιθήσεων της για τον άνθρωπο και τον κόσμο η βαθύτερη ροπή των εκατέρωθεν του αγνωστικισμού κλίσεων του να κινείται περισσότερο προς την πλευρά του θείου».

Οι βιβλικές αναφορές είναι διάσπαρτες στο έργο του ποιητή. «Σε κανέναν από τους ποιητές της γενιάς του 1970 οι αναφορές σε ιστορίες, μοτίβα ή σύμβολα από τα βιβλικά κείμενα δεν είναι τόσο συχνές όσο στον Νάσο Βαγενά». Οι πρωτόπλαστοι και ο παράδεισος και η πτώση, επανέρχονται στα ποιήματά του. Στην «Εδέμ» επικεντρώνεται στο αυτεξούσιο του ανθρώπου, το οποίο τον ταλανίζει. Το δίλημμα των πρωτοπλάστων είναι δίλημμα της ανθρωπότητας εσαεί.

«Δέν αποφάσιζα. Δέν αποφάσιζες.»

Κι όσο ο άνθρωπος μετεωρίζεται ανάμεσα στο καλό και το κακό, η φθορά διαβρώνει τη φύση, το χρόνο.

«Από πάνω το μήλο είχε αρχίσει να σαπίζει.»

Όπως βεβαιώνει ο π.Γ. Φλωρόσκυ (Florovsky, 1974): «Η θεία θέληση δεν καταλύει την αρχέγονη κατάσταση της ανθρώπινης ελευθερίας ή του αυτεξούσιου, δεν καταστρέφει ούτε καταργεί τον αρχαίο νόμο της ανθρώπινης ελευθερίας (Ειρηναίος)[...] Η αγάπη του Θεού αυτοπεριορίζεται προκειμένου να διατηρηθεί η ελευθερία της δημιουργίας».

Το μήλο και η Εδέμ συνδέουν αυτό το ποίημα με το προηγούμενο «*CANDENZIA*» και με το επόμενο στο οποίο το μήλο συναντάμε κιόλας από τον τίτλο: «*Το μήλο έλαμπε*». Ο Αδάμ, η Εύα, το φίδι πρωταγωνιστούν εδώ και στα δύο ποιήματα που προηγήθηκαν. Το προπατορικό αμάρτημα καθώς συντελείται. «Τίποτε δεν υπάρχει ασχέτως, άνευ σχέσεως. Καθετί είναι σχετικώς, δηλαδή σχετίζεται με το άλλο του, το διαφορετικό, το αντίθετο, είτε αυτό είναι ανώτερο του είτε κατώτερό του» (Μπέγζος, 1996). Το μήλο παρουσιάζεται γυαλιστερό, θελκτικό, ποθητό, όπως το λάθος και το κακό προκαλεί αδημονία και οδηγεί στην πλάνη και κατόπιν στην πτώση.

Τα πάθη των «ξεριζωμένων» Αγγέλων

Όπως έχουμε ήδη διακρίνει, είναι πλήθος οι θρησκευτικές αναφορές στην ποίηση του Ν. Βαγενά. Οι άγγελοι σαν άυλα πλάσματα ασκούν γοητεία στον ανθρώπινο νου και καθίστανται σύμβολα μαγευτικά μιας αγωνιώδους αναζήτησης. Πολλαπλές οι νοηματικές σηματοδοτήσεις που τους προσδίδει μια ευαίσθητη ποιητική ματιά. Στο Βαγενά ο άγγελος είναι φύλακας, είναι εκπεπτωκώς, διαμεσολαβητής, αγγελιοφόρος, έχει ανθρώπινες συμπεριφορές· συναντάμε όμως και μαύρους αγγέλους, οι οποίοι βρίσκονται στα ερέβη και τον Σατανά.

Η εικόνα του αγγέλου (Κεφαλέα, 2018), «είναι η εικόνα του εκπεσόντος αγγέλου, έκπτωτου όχι με την έννοια του Σατανά (μολονότι και αυτός έχει, όπως αναφέραμε, τη θέση στην ποιητική ανθολογία του Βαγενά), αλλά με την έννοια ενός Αδάμ διωγμένου από μια Εδέμ, που κατέχεται από την επιθυμία να επιστρέψει στον απολεσθέντα παράδεισο». Οι άγγελοι του Βαγενά είναι «γήινοι», εκκοσμικευμένοι. Δεν εκπέμπουν το δέος του υπερφυσικού,

«ξεκαρδίζονται στα γέλια» (Μπαλάντα του μεσημεριού), είναι «ξεριζωμένοι» και «άνεργοι» (IV), παίρνουν «προαγωγή» (το εμβαδόν της Οδύνης), «δακρύζουν» (Μπαλάντα του αβέβαιου εραστή), «φράζουν με το σώμα τις καταπακτές» (Επεισόδιο), «ό ένας έπασχε από ποδάγρα», «ο άλλος έσκαζε από το βήχα», «έβριζε ο τρίτος» (οι τρεις άγγελοι).

Με τη χρήση των καθημερινών εκφράσεων επιτυγχάνει έναν απροσδόκητο και παιγνιώδη ποιητικό λόγο. Όπως εξηγεί ο ίδιος σε συνέντευξη του: «πάντως η καθημερινότητα, με τα συστατικά που τη συνθέτουν είναι ένα βασικό στοιχείο στα ποιήματά μου, ίσως γιατί νιώθω πως το αίσθημα του χρόνου, που είναι, σε τελευταία ανάλυση, το μοναδικό θέμα της ποίησης, θα μπορούσε να αποδοθεί καλύτερα μέσα από την

έκφραση του καθημερινού και του εφήμερου». Στο ποίημα VI, επανέρχεται με την εικόνα του «εκπесόντος αγγέλου, [...] με την έννοια ενός Αδάμ διωγμένου από μια Εδέμ, ο οποίος κατέχεται από την επιθυμία να επιστρέψει στον απολεσθέντα παράδεισο».

«Με το κεφάλι βαρύ από ᾠγραφα ποιήματα κοιτάζω τ' ἄστρα, Τ' ἄστρα. Τρόπος του λέγειν. Ουρανός δεν υπάρχει.

Ξεριζωμένοι ἄγγελοι κυκλοφορούν στη γη. Άνεργοι. Με μαλλιάκομμένα.

(Εκείνος ο ψηλός με την ταβανόβουρτσα έχει τα φτερά κάτω

απ' το πουκάμισο).

Όταν νυχτώνει κατεβαίνουν στην ταβέρνα. Γίνονται στουπί.

Φτύνουν και βρίζουν».

«η μέθοδος του Βαγενά είναι κοφτές εικόνες, φαινομενικά ασύνδετες, αλλά που, κλεισμένες σ' ένα στέρεο και στενό περίγραμμα, εξαναγκάζονται να συγκλίνουν προς μια ομοιογενή διάθεση ή προς ένα αντίστοιχο με τη διάθεση αυτή νόημα» (Ζήρας, (Παύλου, 2001).

Ο Τ. Λειβαδίτης (Παύλου, 2001) επισημαίνει: «στην Βιογραφία καθημερινά επεισόδια ή γεγονότα του βίου μετατρέπονται σε σημαίνουσες ώρες του κόσμου, ή μεγάλες και τεράστιες εκδοχές παίρνουν, άξαφνα, μια συναρπαστικά απλή σημασία. Και μόνον ο ποιητής, σαν τον Θεό, μπορεί να 'χει αυτό το «ιδιότροπο» βλέμμα.³³ «Η μέθοδος του Βαγενά είναι κοφτές εικόνες, φαινομενικά ασύνδετες, αλλά που, κλεισμένες σ' ένα στέρεο και στενό περίγραμμα, εξαναγκάζονται να συγκλίνουν προς μια ομοιογενή διάθεση ή προς ένα αντίστοιχο με τη διάθεση αυτή νόημα».

«Η εικόνα των αγγέλων στους στίχους των ποιητών είναι, βέβαια, ένας κοινός τόπος στην ποίηση των νεότερων εποχών, κυρίως από τον Ρομαντισμό και μετά. Από τον Μπλέκ, τον Μπάυρον και το Σολωμό ως τον Μπωντλαίρ, και από τον Ρίλκε και τον Παλαμά ως τον Αλμπέρτι και τον Σεφέρη, και ως τις μέρες μας, οι ἄγγελοι με τους συμβολισμούς τους επισκέπτονται ποιητές μεγάλους και μικρούς, σημαντικούς και ασήμαντους».

Ο Ρίλκε (1999) γράφει:

*«Αφ' όταν ο Ἄγγελος μου πια δεν με φυλάει, αμέριμνα μπορεί ν' ανοίγει τα φτερά του
και τη σιωπή των αστεριών στα δυο να σκίζει γιατί, της μοναχικής νύχτας μου, δεν πρέπει*

να κρατήσει ἄλλο πια τα χέρια, που αγωνιούνε, αφ' όταν ο Ἄγγελος μου πια δεν με

φυλάει»

Μας φέρνει στο νου *Το εμβαδόν της Οδύνης* του Βαγενά:

«Ένας αργόσχολος κάνει πως απολαμβάνει το φως. Το γκαρσόνικοιτάζει κάθε τόσο τον ουρανό.

Ο άγγελος του έχει πάρει προαγωγή. Και δεν φαίνεται πια».

Και στα δύο ποιήματα ο φύλακας άγγελος φαίνεται να έχει εγκαταλείψει τον άνθρωπο.

Οι άγγελοι «Τον Βαγενά τον επισκέπτονται περισσότερο απ' ό,τι τους άλλους ποιητές, σίγουρα περισσότερο απ' ό,τι κάθε άλλον ποιητή της γενιάς του»(Κεφαλέα,2018). Ο Δ. Κοσμόπουλος (2007) αναφέρει πως οι εωσφορικές παρουσίες στην ποίηση του Βαγενά εμφανίζονται με ένα σκοτεινό και σχεδόν δαντικό τρόπο. Και σημειώνει πως έχει επηρεαστεί από τους Ρομαντικούς, οι οποίοι αναζητώντας ανατρεπτικά σύμβολα καταφεύγουν στα αρνητικά πρόσωπα της Βίβλου. Έτσι, η παρουσία του Διαβόλου είναι επιβλητική στην ρομαντική λογοτεχνία.

Οι εωσφορικές παρουσίες στην ποίηση του Βαγενά εμφανίζονται με ένα σκοτεινό και σχεδόν δαντικό τρόπο. Έχει επηρεαστεί από τους Ρομαντικούς, οι οποίοι αναζητώντας ανατρεπτικά σύμβολα καταφεύγουν στα αρνητικά πρόσωπα της Βίβλου. Έτσι, η παρουσία του Διαβόλου είναι επιβλητική στην ρομαντική λογοτεχνία.

Η κόλαση και οι σκοτεινές δυνάμεις

Ο Βαγενάς αναφέρεται και στην κόλαση και την περιγράφει: ερέβη, διάβολοι, φλόγες, πισσωμένα δάση, μαύροι άγγελοι, ζεστό θειάφι. Η κόλαση όμως, «δεν είναι ο Κάτω Κόσμος, αλλά ο κόσμος της γης στη σχέση του με τον ουρανό»(Κεφαλέα,2018).

«Τώρα εδώ κάτω

Τώρα είναι ήσυχα εδώ κάτω. Γαλήνη.

Οι διάβολοι αναπαύονται στην παχειά αιθάλη.

Άλλοι κόβουν τα νύχια τους. Άλλοι θυμούνται τα παλιά. Μια μωβ σελήνη,

*οδοντωτή, ολοστρόγγυλη, βουτάει και σβήνει στο ζεστό θειάφι πού έχει σχεδόν κοπάσει,
Οι φλόγες χαμηλώσαν. Από πισσωμένα δάση πότε-πότε πετούν τραγουδώντας σμήνη*

μαύρων αγγέλων (αγάλλονται τα ερέβη με τα «Εν υψίστοις» σε *largo* ή *andante*)), ενώ ένας καθιστός -πού ξέμεινε αφοδεύει

πίσω από μια βλοσυρή προτομή του Ντάντε»

Στο «Επεισόδιο», αναφέρει και το Σατανά:

«Σαν Εωσφόρος λευκός, φωτεινός, ν' ανέβηκε με τα καλά του
κι επάνω του να 'χύσε κρουνόζάρωμα ελάτου».

Στο «Τώρα εδώ κάτω», ο ποιητής μας μιλά για «μαύρους αγγέλους», αντίθετα στο «Επεισόδιο» ο Εωσφόρος είναι λευκός. Ο Διάβολος με χαρακτηριστικά αντιφατικά με τις ιδιότητες του, εμφανίζεται λαμπερός και με τα καλά του, σε στιγμές ένδοξης παρουσίας καιπροφανούς κυριαρχίας πάνω στη γη.

Ο Baudelaire απευθύνεται στο Διάβολο, στις «Λιτανείες του Σατανά»:

«Ω ΕΣΥ, ο πιότερος σοφός κι ωραίος απ' τους Αγγέλους, Πού οι αχοί ως μ' εσένα υμνη-
τικού ποτέ δε φτάνουν μέλους

«Ω Σατανά, την άπειρη σπλαχνίσου δυστυχία μου!

Ω Πρίγκηπα εξόριστε, πού σ' αδικήσαν τόσο, Και αν νικημένος, γίνεσαι πιο δυνατός ω-
στόσο,

Ω Σατανά, την άπειρη σπλαχνίσου δυστυχία μου!» (Baudelaire,1992)

«Τα τρία κυριότερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν κατά τον Max Milner τη ρομαντική αντίληψη του Σατανά είναι: η «ομορφιά» του Διαβόλου, «η ποίηση του κακού» και το τέλος του Σατανά και η συμφιλίωση με το Θεό» (Κοσμόπουλος,2007). Η Κεφαλάς (2018) σημειώνει ότι «ο Βαγενάς δεν θεολογεί πάνω στο θέμα του κακού και της δυστυχίας, αλλά αποζητά το ξεπέρασμά τους, μια ηθική αναγέννηση σε εποχή παρακμής των ηθών και των κριτηρίων, όπως θεωρεί την εποχή μας».

Ο Νάσος Βαγενάς χρησιμοποιεί πολύ προσεκτικά κάθε λέξη. Οι εικόνες στα ποιήματά του στοιχειώνονται από τις συνηχήσεις των λέξεων.(Κεφαλάς (Παύλου,2001). Η αγωνία του λόγου δημιουργεί μια ατμόσφαιραειρωνείας και δημιουργείται η αίσθηση ότι η αγωνία επικρέμεται. Υπάρχει μια ατμόσφαιρα λεπτήςειρωνείας και μία αγωνία αόριστη και επικρεμάμενη, καθώς προέρχονται από την ίδια αγωνία του λόγου. Ο λόγος του είναι συνειδητά αυτοδιαλυτικός. Με την ειρωνεία ο ποιητής προσπαθεί να αντέξει τον ίλιγγο του χρόνου και τις απώλειες που προκαλεί στο πέραςμα του (Μαλάμου, 2017).

«Ο Νάσος Βαγενάς έχει τυπώσει τη διάθεση του (διάθεση ενός είρωνα γραμματολόγου)

να επιλύει την ποίηση σαν θεώρημα προβαίνοντας σε τεχνοτροπικές αναζητήσεις ή να ψυχραίνει τη σχέση του με την τέχνη, ανακόπτοντας λόγου χάρη τη στιχουργική ροή με την παρεμβολή κάποιων εμφανέστατα πεζών ή «αντιποιητικών» φράσεων» (Μπουκάλας (Παύλου, 2001).

Ο Γαραντούδης (Παύλου, 2001), παρατηρεί πως κύρια φροντίδα του Βαγενά είναι μια «αντικειμενική, ωστόσο θερμή, έκφραση της ατομικής συγκίνησης» και «η σωστή σχέση της ποιητικής γλώσσας με τη γλώσσα της κοινής ομιλίας». Είναι γεγονός ότι για θέματα όπως ο έρωτας, η γυναίκα, η φύση, χρησιμοποιεί μια «ψυχρή» γραφή, αποφεύγοντας τους συναισθηματισμούς που πολλές φορές συναντάμε στην ποίηση.

Η γλώσσα του Βαγενά «είναι μια γλώσσα αποσιωπήσεων, με κάποιαν αισθητική αναρχία, μια σημαίνουσα ανομοιομορφία, ακανόνιστη και υφολογικά βουβή και άσημη» (Κάραλης (Παύλου), 2001). Στην ποίηση του διακρίνουμε μορφολογική ποικιλία, τα ποιήματά του μπορεί να είναι πεζόμορφα, γραμμένα σε ελεύθερο στίχο, σε ελάχιστα παρατηρούμε αυστηρά έμμετρη ποίηση και με το πέρασμα του χρόνου κάνει ιδιαίτερη χρήση της ομοιοκαταληξίας (Γαραντούδης, 2017).

Συμπεράσματα

Η ποίηση του Νάσου Βαγενά διακρίνεται για την έντονη διακειμενικότητά της, καθώς επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες χάρη στις πλούσιες υποδηλώσεις και αναφορές της. Η υποδόρια ειρωνεία, στοιχείο χαρακτηριστικό του έργου του, κινητοποιεί τη νοητική εγρήγορση του αναγνώστη. Παράλληλα, η περιπαικτική του διάθεση δεν περιορίζεται στο γλωσσικό παιχνίδι μεταξύ σημαίνοντος και σημαινόμενου αλλά επεκτείνεται σε καινοτόμες και ανατρεπτικές χρήσεις ποιητικών μέτρων και μορφών. Η ανάλυση του έργου του Βαγενά καταδεικνύει τον ευρηματικό του ποιητή, καθώς και τη δυνατότητά του να συνδυάζει την ακρίβεια του λόγου με την εντυπωσιακή ευρύτητα των γνώσεών του. Η ποίησή του απευθύνεται πρωτίστως στη νόηση και δευτερευόντως στο συναίσθημα.

Στο έργο του Βαγενά εντοπίζονται περισσότερες θρησκευτικές αναφορές από κάθε άλλον ποιητή της γενιάς του '70. Οι τίτλοι πολλών ποιημάτων του αποτελούν ευθείες βιβλικές αναφορές, υπογραμμίζοντας τη στενή σχέση του έργου του με τη θρησκευτική παράδοση. Παρότι ο ίδιος δηλώνει αγνωστικιστής, «ο αγνωστικισμός του φαίνεται στην ποίησή του λιγότερο σταθερός απ' ό,τι στα αυτοβιογραφικά του κείμενα». Στα ποιήματά του παρατηρείται μια διαρκής και επίμονη αναζήτηση του Θεού, γεγονός που μας επιτρέπει να μιλάμε για μια διακριτή θρησκευτικότητα στο έργο του.

Τα παραπάνω στοιχεία καθιστούν την ποίηση του Νάσου Βαγενά μοναδική, προσφέροντας ένα βαθιά στοχαστικό και διακειμενικό πλαίσιο για τη μελέτη των θρησκευτικών και φιλοσοφικών αναζητήσεων της σύγχρονης ελληνικής ποίησης.

Αναφορές

- Ziras A. (2001). Nasos Vagenas,. Στο Savvas Pavlou (epim.), *Nasos Vagenas, Viografia, Savvas Pavlou (epim)* (σ. 132). Lefkosia: Aigaion.
- Iliadi A.(2017). Antigoni Iliadi,«I ennoia tou ypsous sto poiima tou Nasou Vagena «Peri Ypsous», Porfyras ,163-164(2017),s..80. *Porfyras ,163-164*, σ. 80.
- Evrypidis Garantoudis,«I morfologia tis pois tis Genias tou 1970»,Nea Estia,tefch.1875,Athina 2017,s.,937.Baudelaire Ch. (1992). *Charles Baudelaire,eikosiochto poiimata,(mtfr.) Kleon Paraschos ,.* Athina: Gavriilidis,.
- Kosmopoulos, D. (2007). «I arnitiki theologia stin poiisi tou Vagena»,. Στο «*I ptisi tou iptamenou:Mia eisagogi stin poiisi tou Nasou Vagena*», (σ. 31). Athina: Indiktos.
- Garantoudis E.(2000). «Skepseis gyro apo tin poiisi tou Nasou Vagena»,. Στο S. Pavlou(epim.), «*Gia ton Vagena,Kritika keimena*» (σσ. 182-183). Lefkosia: Aigaion.
- Garantoudis E. (2017). «I morfologia tis pois tis Genias tou 1970». ,*Nea Estia,tefch.1875*,, σ. 937.
- Garantoudis, E. (2004). «Morfologikes paratiriseis stin poiisi tou Nasou Vagena»sto Theodos Pylarinos (epim.),Nasos Vagenas. *Evrypidis,Meletimata,Trapeza Attikis,Athina 2004*.
- Kefalea K. (2018). *Topia tis psychis*,. ,Athina: Armos.
- Malamou M.(2017). «Tragikotita kai eironeia stin poiisi tou Nasou Vagena ». *Porfyras ,163-164*,, σ. 9.
- Begzos M. (1996.). *Psychologia tis thriskeias*. Athina : Ellinika grammata.
- Rilke R.M (1999). *Rainer Maria Rilke,Poiimata,mtfr: Aris Diktaios*. Athina: S .I. Zacharopoulos,.
- Leivaditis T.(2001). Nasou Vagena,Viografia,. Στο Savvas Pavlou (epim.), *Nasou Vagena,Viografia* (σ. 115). Lefkosia: Aigaion.
- Vagenas N. (2015). *Viografia*. Athina : Ked Evrypidis Garantoudis,«I morfologia tis pois tis Genias tou 1970»,Nea Estia,tefch.1875,Athina 2017,s.,937.ros.

Διδακτικό σενάριο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία με θέμα τον κύκλο ζωής των φυτών στο νηπιαγωγείο

Άννα Ασλάνη, Π.Ε.60, Μ.Εδ. στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Περίληψη

Τα φυτά θα έπρεπε να έχουν έναν πιο κεντρικό ρόλο στο σχολείο από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, στο νηπιαγωγείο, προκειμένου να ενισχυθεί το μειωμένο ενδιαφέρον των ανθρώπων για τους φυτικούς οργανισμούς (Plant Blindness). Το παρόν σενάριο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία αποτελεί μια διδακτική παρέμβαση για τον κύκλο ζωής των φυτών και απευθύνεται σε παιδιά του νηπιαγωγείου. Παιδαγωγικά αξιοποιεί το διδακτικό μοντέλο 5E και τις αρχές της βιωματικής, της συνεργατικής, της ανακαλυπτικής και της διερευνητικής μάθησης, καθώς και αυτές της διαθεματικής και ολιστικής προσέγγισης. Σκοπός του είναι η εξοικείωση των παιδιών με τον κύκλο ζωής των φυτών, τα βασικά μορφολογικά χαρακτηριστικά τους, τις σχέσεις αλληλεξάρτησής τους με το περιβάλλον και η ανάπτυξη μεγαλύτερης συναισθηματικής σύνδεσης με αυτά.

Λέξεις-Κλειδιά: κύκλος ζωής φυτών, Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία

Didactic scenario for Education for the Environment and Sustainability on plant lifecycle in kindergarten

Anna Aslani, Kindergarten teacher, M.Ed. Environmental Education

Abstract

Plants should have a more central role in school from the early years of education, in kindergarten, in order to reinforce people's reduced interest in plant organisms (Plant Blindness). This scenario on Education for the Environment and Sustainability is a teaching intervention on the life cycle of plants and is aimed at kindergarten children. Pedagogically, it utilizes the 5E teaching model and the principles of experiential, collaborative, discovery and inquiry-based learning, as well as those of the interdisciplinary and holistic approach. Its aim is to familiarize children with the life cycle of plants, their basic morphological characteristics, their interdependence with the environment and to develop a greater emotional connection with them.

Key-Words: plant lifecycle, Education for the Environment and Sustainability

Τίτλος διδακτικού σεναρίου

Ο κύκλος ζωής των φυτών

Βαθμίδα-τάξη

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση

Θεματικό Πεδίο-Θεματική Ενότητα-Υποενότητα

Γ. Παιδί και θετικές επιστήμες-Γ.2 Φυσικές επιστήμες-Γ.2.1 Ζωντανοί οργανισμοί

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία

- Α. Παιδί και επικοινωνία-Α.1 Γλώσσα-Α.1.1 Προφορική επικοινωνία
- Α. Παιδί και επικοινωνία-Α.1 Γλώσσα-Α.1.2 Γραπτή επικοινωνία
- Α. Παιδί και επικοινωνία-Α.2 Τεχνολογίες της επικοινωνίας και πληροφορίας (ΤΠΕ)-Α.2.1 Γνωριμία και επικοινωνία με τις ΤΠΕ
- Α. Παιδί και επικοινωνία-Α.2 Τεχνολογίες της επικοινωνίας και πληροφορίας (ΤΠΕ)-Α.2.2 Ανακάλυψη, προγραμματισμός και ψηφιακό παιχνίδι
- Α. Παιδί και επικοινωνία-Α.2 Τεχνολογίες της επικοινωνίας και πληροφορίας (ΤΠΕ)-Α.2.3 Επεξεργασία της πληροφορίας και ψηφιακή δημιουργία
- Β. Παιδί, εαυτός και κοινωνία-Β.1 Προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη-Β.1.1 Αίσθηση εαυτού
- Β. Παιδί, εαυτός και κοινωνία-Β.1 Προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη-Β.1.3 Διαπροσωπικές σχέσεις
- Β. Παιδί, εαυτός και κοινωνία-Β.2 Κοινωνικές επιστήμες-Β.2.2 Σχέση με φυσικό και δομημένο περιβάλλον
- Δ. Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση-Δ.2 Τέχνες-Δ.2.1 Εικαστικές Τέχνες
- Δ. Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση-Δ.2 Τέχνες-Δ.2.2 Θεατρική τέχνη
- Δ. Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση-Δ.2 Τέχνες-Δ.2.3 Μουσική

Εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης σεναρίου

Ο εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης του σεναρίου είναι 15 διδακτικές ώρες.

Σκεπτικό σεναρίου

Σημαντικός αριθμός μελετών τα τελευταία χρόνια επιβεβαιώνει το μειωμένο ενδιαφέρον των ανθρώπων για τους φυτικούς οργανισμούς. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται τυφλότητα απέναντι στα φυτά (Plant Blindness) και μεταξύ άλλων περιλαμβάνει την παράβλεψη των φυτών μέσα στον περιβάλλοντα χώρο και την έλλειψη αναγνώρισης των λειτουργικών τους ρόλων στο οικοσύστημα (Amprazis & Papadopoulou, 2021; Balas & Momsen, 2014; Burke et al., 2022; Jose et al., 2019; Prokop et al., 2024; Wandersee & Schussler, 1999). Οι προηγούμενες έρευνες για την αντιμετώπιση της ανισότητας στην ευαισθητοποίηση για τα φυτά (Plant Awareness Disparity) εστίασαν στο γνωστικό στοιχείο αγνοώντας τη συναισθηματική διάσταση

(Parsley, 2020; Prokop et al., 2024).

Έρευνες υποδεικνύουν ότι τα φυτά θα έπρεπε να έχουν έναν πιο κεντρικό ρόλο στο σχολείο από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, στο νηπιαγωγείο (Stroud et al., 2022). Πρόσφατα, οι Krosnick, Baker και Moore (2018) μείωσαν με επιτυχία την «τύφλωση στα φυτά» σε μια ομάδα μαθητών/τριών καλώντας τους να καλλιεργήσουν ένα φυτό από σπόρο. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ειδικά με την καλλιέργεια συναισθηματικής σύνδεσης προς τα φυτά, φαίνεται να συμβάλει στον περιορισμό της τυφλότητας απέναντί τους, καθώς επιδρά στο σύνολο των παραμέτρων που προσδιορίζουν το φαινόμενο (Amprazis & Papadopoulou, 2021; Balding & Williams, 2016; Prokop et al., 2024). Σε αυτό το πλαίσιο κινείται το παρόν διδακτικό σενάριο.

Επιστημονικό/γνωστικό περιεχόμενο

Τα φυτά είναι η βάση της ζωής στη Γη και η μελέτη τους είναι απαραίτητη, προκειμένου να προστατεύσουμε το μέλλον μας (Burke et al., 2022; Galatis, 2011). Το βασίλειο των φυτών αποτελείται από δύο κύριες ομάδες, τα βρυόφυτα, που ονομάζονται και κατώτερα φυτά, και τα τραχειόφυτα, που ονομάζονται και ανώτερα φυτά και μπορεί να σχηματίζουν ή όχι σπόρους. Αυτά έχουν μεγάλο σώμα, ανεπτυγμένο αγγειακό σύστημα και αποτελούνται από τρία κύρια βλαστικά μέρη, το βλαστό, τα φύλλα και τη ρίζα. Πάνω από το 80% των ειδών που ανήκουν σ' αυτό το βασίλειο είναι φυτά που έχουν άνθη, τα οποία παρουσιάζουν μεγάλη παραλλακτικότητα (Dordas, 2018).

Τα φυτά, στην πλειονότητά τους, αποτελούνται από κατηγορίες κυττάρων με συγκεκριμένη μορφή, για να επιτελούν και μια συγκεκριμένη λειτουργία, τους φυτικούς ιστούς. Οι ιστοί συμμετέχουν στη δημιουργία των οργάνων τους, που είναι η ρίζα, ο βλαστός, το φύλλο, το άνθος, ο καρπός και το σπέρμα (Campbell et al., 2013; Koltsidopoulos, 2007).

Η ρίζα είναι το πρώτο όργανο του φυτού που εμφανίζεται, όταν ο σπόρος αρχίζει να βλαστάνει. Η ρίζα που εμφανίζεται αρχικά ονομάζεται πρωτογενής. Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα αρχίζουν να εμφανίζονται και οι πλάγιες ρίζες. Σκοπός της ρίζας είναι να στηρίξει το φυτό στο έδαφος και να του εξασφαλίσει το απαιτούμενο νερό για τη φωτοσύνθεσή του και τα απαραίτητα ανόργανα συστατικά για τη σύνθεση των πολύπλοκων οργανικών του ενώσεων. Τα θρεπτικά αυτά συστατικά μεταφέρονται μέσω των ριζών στο βλαστό και στα υπόλοιπα μέρη του φυτού. Το άκρο της ρίζας αποτελείται από το κορυφαίο μερίστωμα, τα κύτταρα δηλαδή που διαρκώς διαιρούνται και δίνουν στη ρίζα τη δυνατότητα να αυξάνει. Η ευαίσθητη αυτή περιοχή της ρίζας προστατεύεται από ένα άλλο σύνολο κυττάρων, την καλύπτρα. Αυτή εξασφαλίζει στη ρίζα το θετικό γεωτροπισμό, τη συνεχή δηλαδή αύξησή της πάντα προς τα κάτω. Για να αυξήσει η ρίζα την απορροφητική της ικανότητα, διαθέτει τα ριζικά τριχίδια (Campbell et al., 2013; Crang et al., 2018; Koltsidopoulos, 2007; Kontou, 2016; Koutsos, 2009; Raven et al., 2014).

Ο βλαστός είναι το δεύτερο τμήμα του φυτού, που εμφανίζεται, όταν αυτό αρχίζει να βλαστάνει από το σπέρμα. Είναι το τμήμα εκείνο από όπου διέρχονται οι ηθμαγγειώδεις

σωλήνες και στηρίζει τα άλλα μέρη του φυτού, όπως τα φύλλα, τα άνθη και τους καρπούς. Ο βλαστός κινείται συνεχώς προς τα πάνω με τις αλλεπάλληλες διαιρέσεις μιας ομάδας κυττάρων, που βρίσκεται στην άκρη του, το ακραίο μερίστωμα. Στα πολυετή φυτά, ο νεαρός βλαστός μπορεί να μεταμορφωθεί σε έναν ογκώδη και ισχυρό κορμό, με μεγάλη αντίσταση σε μηχανικές καταπονήσεις – όπως αυτή του αέρα – αλλά και δυνατότητες αποταμίευσης. Οι μασχάλες των φύλλων είναι τα σημεία εκείνα στο βλαστό, όπου ο μίσχος ενός φύλλου και ο άξονας του βλαστού σχηματίζουν μία οξεία συνήθως γωνία στην οποία και βρίσκεται ο μασχαλιαίος οφθαλμός σε αναμονή. Την άνοιξη θα ξεκινήσει τη δραστηριότητά του, για να δώσει είτε ένα νέο κλαδί με τα φύλλα του είτε ένα άνθος (ή ταξιανθία). Οι ακραίοι οφθαλμοί ενός φυτού είναι, κατά κανόνα, φυλλοφόροι (Campbell et al., 2013; Koltsidopoulos, 2007; Christodoulakis, 2011).

Το φύλλο, που εμφανίζεται, αφού η ρίζα και ο βλαστός έχουν ήδη σχηματιστεί, χρησιμοποιεί το νερό για τη διαπνοή και τη φωτοσύνθεση. Ένα τυπικό φύλλο αποτελείται από τρία μέρη, τη βάση, τον μίσχο και το έλασμα. Στα φυτά – ειδικά στα πολυετή – νέα φύλλα διαρκώς δημιουργούνται, ενώ τα παλιά πέφτουν. Τα φύλλα είναι περιορισμένα όσον αφορά την ανάπτυξή τους, τη διάρκεια της ζωής τους αλλά και τον όγκο τους (Campbell et al., 2013; Kontou, 2016; Christodoulakis, 2011).

Το άνθος εμφανίζεται πάνω σε μια μικρή διαφοροποίηση του βλαστικού άξονα αλλά – κυρίως – μετά από πετυχημένες διαφοροποιήσεις των φύλλων. Είναι το αναπαραγωγικό όργανο των ανώτερων φυτών, των ανθοφύτων, που με πολύπλοκους αλλά αποτελεσματικούς μηχανισμούς εξασφαλίζει τη διαιώνιση του είδους. Με μια σειρά διεργασιών το άνθος προοδευτικά εξαφανίζεται παραχωρώντας τη θέση του σε ένα άλλο όργανο των φυτών, τον καρπό. (Koltsidopoulos, 2007; Lopez & Barclay, 2017; Christodoulakis, 2011).

Ο καρπός περικλείει και προστατεύει τα σπέρματα, προσελκύει τους φυτοφάγους οργανισμούς, οι οποίοι το χρησιμοποιούν ως τροφή τους κι έτσι, χωρίς να το θέλουν, μεταφέρουν και αφήνουν τα σπέρματά του μακριά από το μητρικό φυτό. Η φύτρωση ενός σπέρματος επηρεάζεται αποφασιστικά από την παρουσία του νερού και του οξυγόνου, τη θερμοκρασία και το φως. Ο βιολογικός κύκλος ενός φυτού, που πολλαπλασιάζεται εγγενώς με σπόρο, ξεκινά με τη μορφή του σπόρου κατά τη σπορά αυτού και τελειώνει με την ίδια μορφή του σπόρου κατά τη συγκομιδή. (Dordas, 2018; Kontou, 2016; Christodoulakis, 2011; Psychoula, 2023).

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Το διδακτικό σενάριο προϋποθέτει την προηγούμενη εμπειρία των παιδιών στην εργασία σε ομάδες, τη γνωριμία τους με τα βασικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ και την εξοικείωσή τους με την αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων.

Σκοπός σεναρίου και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του σεναρίου είναι η εξοικείωση των παιδιών με τον κύκλο ζωής των φυτών, τα βασικά μορφολογικά χαρακτηριστικά τους και τις σχέσεις αλληλεξάρτησής τους με το περιβάλλον καθώς και η ανάπτυξη μεγαλύτερης συναισθηματικής σύνδεσης με

αυτά.

Γνώσεις:

- Να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν βασικά μορφολογικά και άλλα χαρακτηριστικά των φυτικών οργανισμών.
- Να αναγνωρίζουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους φυτικούς οργανισμούς και το περιβάλλον τους.

Δεξιότητες:

- Να συγκρίνουν τα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης των φυτικών οργανισμών και να τα συνδέουν με τον κύκλο της ζωής τους.
- Να συλλέγουν πληροφορίες για τα φυτά από διαφορετικές πηγές.
- Να συγκρίνουν τους φυτικούς οργανισμούς.
- Να συνεργάζονται, ώστε να διατυπώνουν τις απορίες τους για τα φυτά.
- Να δημιουργούν συνεργατικά πρωτότυπα ψηφιακά έργα για τα φυτά.

Στάσεις:

- Να συνειδητοποιούν ότι ο κύκλος της ζωής είναι μια φυσιολογική διαδικασία.
- Να εκτιμούν τη σημασία και την αξία των φυτικών οργανισμών.
- Να ευαισθητοποιούνται και να αναπτύσσουν υπεύθυνη στάση φροντίδας προς τα φυτά.
- Να κινητοποιηθούν για τη δημιουργία ενός ανθόκηπου στο σχολείο τους.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η διδακτική παρέμβαση θα υλοποιηθεί μέσα στην τάξη, στον αύλειο χώρο του σχολείου και στην ύπαιθρο. Μπορεί να απαιτηθεί διαρρύθμιση των επίπλων, προκειμένου να υποστηριχθούν οι δραστηριότητες. Αυτές περιλαμβάνουν εργασία τόσο στην ολομέλεια της τάξης, όσο και σε ομάδες, που θα εργαστούν στα τραπέζια ή σε άλλα κέντρα δραστηριοτήτων της τάξης.

Η εργασία σε μικρές ομάδες δημιουργεί ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και αλληλομάθησης μεταξύ των παιδιών και καλλιεργεί τις δεξιότητες αυτορρύθμισής τους. Κατά τη διάρκειά της η εκπαιδευτικός κινείται στις διαφορετικές ομάδες έχοντας συντονιστικό, υποστηρικτικό και εμπνευστικό ρόλο. Η αποδοχή όλων των απόψεων, η συμπερίληψη και ο αλληλοσεβασμός αποτελούν στοιχεία που θα επιδιωχθούν. Η θετική ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό για τις ιδέες των παιδιών είναι σημαντική για την εμπλοκή και τη μάθησή τους.

Τα απαραίτητα υλικά για το διδακτικό σενάριο είναι η γαντόκουκλα βάτραχος, υλικά ζωγραφικής, στυλό, κόλλες, χαρτιά Α4, χαρτόνια, βιβλία, σπόροι, κυπελάκια, χώμα, νερό, φτυάρια. Επίσης, απαιτούνται φωτογραφική μηχανή, υπολογιστής, εκτυπωτής, διαδραστικός πίνακας και σύνδεση στο διαδίκτυο.

Τα ψηφιακά εργαλεία που θα αξιοποιηθούν είναι το Coggle.it, το Padlet, η μηχανή αναζήτησης Google, το You Tube, το Google photos, το Timetoast Timeline Maker, το Canva, το Liveworksheets και το CapCut.

Παιδαγωγική προσέγγιση και τεχνικές

Το σενάριο βασίζεται στις αρχές του εποικοδομητισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας. Σε αυτό αξιοποιείται η διερευνητική, βιωματική, ανακαλυπτική και ομαδο-συνεργατική μάθηση και η διαθεματική και ολιστική προσέγγιση. Η ανάπτυξή του γίνεται στη βάση του μοντέλου 5Ε με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων σε πέντε φάσεις (Bybee et al., 2006). Διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι το κουκλοθέατρο και η δραματοποίηση, ο καταγισμός ιδεών, η χαρτογράφηση εννοιών, η έρευνα πεδίου, το πείραμα, η μοντελοποίηση, οι ρουτίνες σκέψης και οι εικαστικές τέχνες. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ υποστηρίζει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας εργαλεία πρόσβασης στην πληροφορία, την περιβαλλοντική γνώση και τη διαχείρισή της (Dimitriou, 2009).

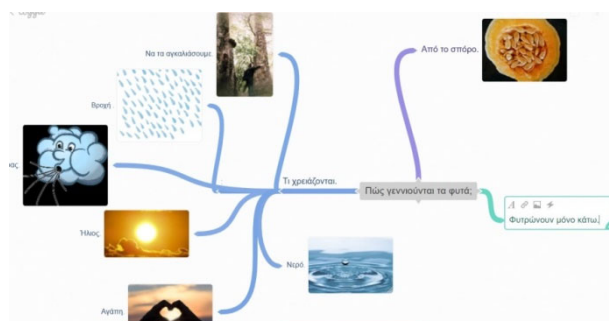
Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Α' φάση: Εμπλέκομαι (Engage)

1^η δραστηριότητα: Ο κος Κουώξ και τα λουλούδια

Εκτιμώμενη διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή δραστηριότητας: Η δραστηριότητα επιχειρεί να εμπλέξει τα παιδιά με την αξιοποίηση ενός κουκλοθεατρικού δρώμενου. Τα παιδιά αιφνιδιάζονται με τον παράξενο επισκέπτη (γαντόκουκλα βάτραχος). Η απρόοπτη εμφάνισή του πιθανόν διεγείρει την περιέργειά τους. Αποκαλύπτεται ότι ο κος Κουώξ βρίσκεται εκεί μετά από ένα ατύχημα που είχε με ένα λουλούδι και αναρωτιέται πώς το λουλούδι εμφανίστηκε ξαφνικά στη μέση του δρόμου από τον οποίο περνάει καθημερινά. Πότε πρόλαβε να βγει από το αυγό του; Τα παιδιά, των οποίων το ενδιαφέρον θα έχει κινητοποιηθεί, θα σπεύσουν να προσφέρουν τις γνώσεις τους. Στο ψηφιακό εργαλείο Coggle.it, που προβάλεται μέσω του διαδραστικού πίνακα, με βάση έναν καταγισμό ιδεών, καταγράφονται σε έναν εννοιολογικό χάρτη οι γνώσεις των παιδιών για το πώς γεννιούνται τα φυτά. Για κάθε καταγραφή των ιδεών τους τα παιδιά αναζητούν μια σχετική εικόνα πληκτρολογώντας μια λέξη κλειδί στη μηχανή αναζήτησης Google, την αποθηκεύουν και την ανεβάζουν στο χάρτη.



Εικόνα 1: Εννοιολογικός χάρτης με αξιοποίηση εικόνων στο Coggle.it

2^η δραστηριότητα: Απορίες και φυτά

Εκτιμώμενη διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν τι άλλο θέλουν να μάθουν σχετικά με το θέμα. Χωρίζονται σε ομάδες, που συζητάνε και ζωγραφίζουν το ερώτημα ή τα ερωτήματά τους σε κάρτες, που έχουν δοθεί. Στη συνέχεια στην ολομέλεια της τάξης η κάθε ομάδα παρουσιάζει την εργασία και τις κάρτες της, που αναρτώνται σε εμφανές σημείο. Εναλλακτικά μπορεί να δημιουργηθεί στο Coggle.it ένας δεύτερος νοητικός χάρτης με τις απορίες των παιδιών. Σε αυτή την περίπτωση οι κάρτες φωτογραφίζονται από τα παιδιά και ανεβαίνουν στον ψηφιακό χάρτη με τη μορφή εικόνας.

Β' φάση: Εξερευνώ (Explore)

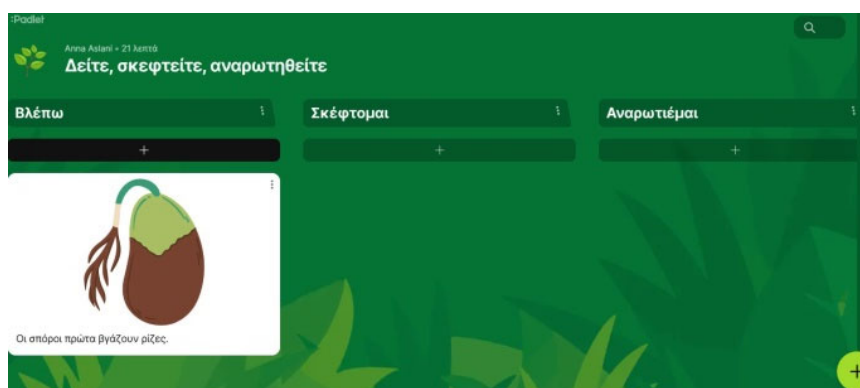
1^η δραστηριότητα: Έρευνα για τον κύκλο ζωής των φυτών

Εκτιμώμενη διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν με ποιον τρόπο μπορούν να μάθουν περισσότερα σε σχέση με τις απορίες τους. Οι πιθανές τους απαντήσεις θα είναι από το διαδίκτυο, τον υπολογιστή, τα βιβλία, την τηλεόραση, τους γονείς, τους ανθρώπους που ξέρουν περισσότερα κ.λπ. Αν έχουν σχετικά βιβλία στο σπίτι τους, ενθαρρύνονται να τα φέρουν, ώστε να τα μελετήσουν στην τάξη. Με αναζήτηση στον ιστό καταλήγουμε να δούμε σχετικά εκπαιδευτικά βίντεο (π.χ. https://www.youtube.com/watch?v=_EVqvTFbLAE&t=3s). Αφού τα παιδιά παρακολουθήσουν το εποπτικό υλικό, ακολουθεί η ρουτίνα σκέψης «Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι» (See-Think-Wonder) για την «Εισαγωγή και Διερεύνηση νέων ιδεών» (Introduction and Exploring Ideas):

- Τι είδαμε;
- Τι σκέψεις μας δημιουργήθηκαν;
- Τι αναρωτιόμαστε; Τι θα θέλαμε να διερευνήσουμε περισσότερο;

Σε αυτό το σημείο μπορεί να δημιουργηθεί ένα σχετικό διάγραμμα με το πρότυπο «Δείτε, σκεφτείτε, αναρωτηθείτε» στο ψηφιακό εργαλείο Padlet με τις απαντήσεις των παιδιών και σχετικές εικόνες ή ο νοητικός χάρτης της προηγούμενης δραστηριότητας μπορεί να εμπλουτιστεί περαιτέρω από τα παιδιά.



Εικόνα 2: Διάγραμμα «Βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι» στο Padlet

2^η δραστηριότητα: Παρατηρώντας τα φυτά γύρω μας

Εκτιμώμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, προκειμένου να παρατηρήσουν και να φωτογραφίσουν τα φυτά που βρίσκονται στην αυλή του σχολείου ή στο γειτονικό περιβάλλον. Η κάθε ομάδα έχει ως αποστολή να παρατηρήσει και να χρησιμοποιήσει τις αισθήσεις της για να γνωρίσει διαφορετικό μέρος του φυτού (π.χ. ρίζες, βλαστός, φύλλα, άνθη, καρπός) ή να συλλέξει δείγματα. Με την επιστροφή στο σχολείο οι φωτογραφίες της κάθε ομάδας συγκεντρώνονται σε διαφορετικά albums στο Google Photos που θα προβληθούν στο διαδραστικό πίνακα. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τον τρόπο που εργάστηκε, τις φωτογραφίες και τα δείγματα που συνέλεξε. Αναστοχάζεται στο πώς ένιωσε κατά την εξόρμηση και στο πώς συνεργάστηκε. Τα παιδιά κάνουν συγκρίσεις και εξαγουν συμπεράσματα για την ποικιλομορφία των φυτών, τα όργανά τους και τη λειτουργία τους. Για την επεξεργασία των φωτογραφιών προτείνεται η ρουτίνα σκέψης «Το παιχνίδι των επεξηγήσεων» (The explanation game). Με αυτήν μπορούν να επικεντρωθούν στα επιμέρους μέρη του αντικειμένου που παρατηρούν παρά στο σύνολό του. Για παράδειγμα:

- Ονόμασέ το. Ονόμασε ένα στοιχείο της φωτογραφίας που παρατηρείς.
- Εξήγησέ το. Ποια λειτουργία ή σκοπό μπορεί να εξυπηρετεί;
- Αιτιολόγησε. Τι σε κάνει να το λες αυτό;
- Σκέψου εναλλακτικές. Τι άλλο θα μπορούσε να είναι; Τι σε κάνει να το λες αυτό;

3^η δραστηριότητα: Μεγαλώνοντας φυτά

Εκτιμώμενη διάρκεια: 1 διδακτική ώρα (για τη σπορά και τη δημιουργία της χρονογραμμής)

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά φυτεύουν σπόρους για να μελετήσουν τα στάδια ανάπτυξης του φυτού. Φροντίζουν για τις ανάγκες των μικρών φυτών και ψιθυρίζουν συχνά λόγια ενθάρρυνσης και αγάπης σε αυτά. Φωτογραφίζουν κάθε στάδιο της ανάπτυξής τους και οι φωτογραφίες μία μία εκτυπώνονται, για να κολληθούν σε μια χρονογραμμή, που θα απεικονίζει τη χρονική εξέλιξη των φυτών. Εναλλακτικά μπορεί να αξιοποιηθεί το ψηφιακό εργαλείο Timetoast Timeline Maker, όπου μπορούμε να προσθέσουμε ως event το κάθε στάδιο ανάπτυξης, να επιλέξουμε το χρόνο που συνέβη και να ανεβάσουμε τη φωτογραφία του. Η οπτική αναπαράσταση γεγονότων στη χρονογραμμή βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων.

4^η δραστηριότητα: Πειράματα με σπόρους

Εκτιμώμενη διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

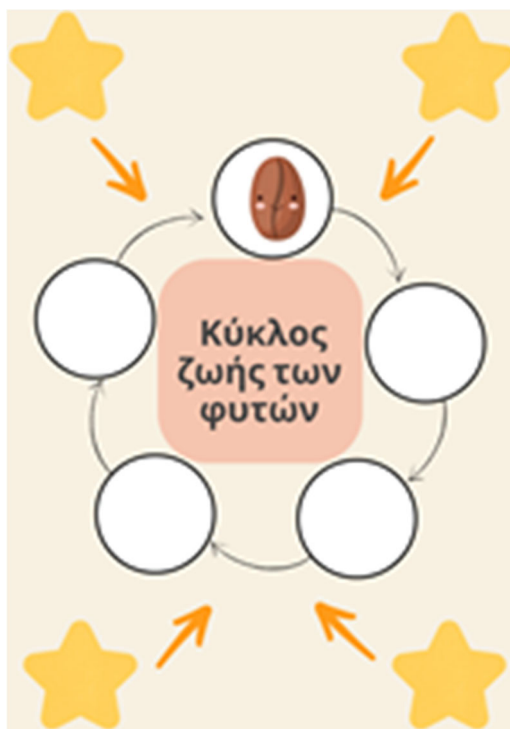
Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά πειραματίζονται φυτεύοντας σπόρους τους οποίους δεν ποτίζουν και άλλους που διατηρούν στο σκοτάδι. Κάνουν υποθέσεις για το πώς θα εξελιχθούν που καταγράφονται και τις επόμενες ημέρες παρατηρούν τους σπόρους και οδηγούνται σε συμπεράσματα.

Γ' φάση: Επεξηγώ (Explain)

1^η δραστηριότητα: Ένα μοντέλο για τον κύκλο ζωής των φυτών

Εκτιμώμενη διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ζωγραφίσει ένα διαφορετικό στάδιο του κύκλου ζωής των φυτών και έναν αναγκαίο για την ανάπτυξή τους παράγοντα (π.χ. ήλιο, νερό κ.λπ.). Στην ολομέλεια της τάξης η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τις ζωγραφιές της και θα τις κολλήσει στη σωστή θέση ενός μοντέλου για τον κύκλο ζωής των φυτών εξηγώντας την επιλογή της.



Εικόνα 3: Ενδεικτικό μοντέλο για τον κύκλο ζωής των φυτών που δημιουργήθηκε στο ψηφιακό εργαλείο Canva

2^η δραστηριότητα: Δραματοποίηση και μοντελοποίηση

Εκτιμώμενη διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά με τη συνοδεία μουσικής δραματοποιούν τα στάδια της εξέλιξης των φυτών. Φωτογραφίζουν τη δραματοποίηση του κάθε σταδίου και αποθηκεύουν τις φωτογραφίες στον υπολογιστή. Σε ένα μοντέλο του κύκλου ζωής των φυτών στο Canva (βλ. Εικόνα 3) ανεβάζουν τις δικές τους φωτογραφίες στη σωστή θέση, ώστε να αναπαριστούν τα στάδια ανάπτυξης του φυτού. Η αφίσα μπορεί να εκτυπωθεί και να αναρτηθεί στην τάξη τους.

3^η δραστηριότητα: Τι χρειάζεται το φυτό

Εκτιμώμενη διάρκεια: 30 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας: Στο ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας διαδραστικών φύλλων εργασίας Liveworksheets τα παιδιά μπορούν να εργαστούν σε αυτό το φύλλο εργασίας: <https://www.liveworksheets.com/w/el/periballon/7995054>, προκειμένου να αναγνωρίσουν και να επιλέξουν τους αναγκαίους παράγοντες για την ανάπτυξη των φυτών. Με το ποντίκι του υπολογιστή ή το χέρι, αν πρόκειται για οθόνη αφής, τα παιδιά σέρνουν τις κατάλληλες εικόνες και τις αφήνουν (drag and drop) γύρω από την εικόνα

του φυτού.

Δ' φάση: Εμπλουτίζω (Elaborate)

1^η δραστηριότητα: Ένα βίντεο για το σπόρο

Εκτιμώμενη διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά φωτογραφίζουν καθημερινά πολλές φορές με σταθερή κάμερα την ανάπτυξη ενός σπόρου, για να δημιουργήσουν ένα stop motion video. Χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο CapCut οι φωτογραφίες ανεβαίνουν, ώστε να δημιουργήσουν με τη συνεκτική διαδοχή τους ένα βίντεο που θα δείχνει την εξέλιξη του σπόρου σε φυτό. Τα παιδιά μπορούν να διαλέξουν κάποια μουσική για το βίντεό τους ή να αποφασίσουν να μιλήσουν τα ίδια, ευχαριστώντας σε αυτό τα φυτά για τους λόγους που τα ίδια θεωρούν σημαντικούς.

2^η δραστηριότητα: Ένας μικρός ανθόκηπος

Εκτιμώμενη διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά έχοντας γνωρίσει πια τα στάδια ανάπτυξης των φυτών και τους αναγκαίους παράγοντες για την ανάπτυξη και επιβίωσή τους μπορούν να αποφασίσουν να ομορφύνουν την αυλή του σχολείου, δημιουργώντας έναν μικρό ανθόκηπο. Ερευνούν για να βρουν το πλέον κατάλληλο μέρος και στη συνέχεια φυτεύουν μικρά φυτά, των οποίων τη φροντίδα αναλαμβάνουν.

Ε' φάση: Εκτιμώ (Evaluate)

1^η δραστηριότητα: Ο χάρτης συμπληρώνεται

Εκτιμώμενη διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά ανατρέχουν σε αυτά που έμαθαν και έκαναν κατά τη διδακτική παρέμβαση. Προβάλλεται ο αρχικός εννοιολογικός χάρτης με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και συμπληρώνεται με όλα όσα τα παιδιά έμαθαν και βίωσαν. Η ρουτίνα σκέψης «Τότε νόμιζα... τώρα νομίζω» (I used to think... Now I think...) μπορεί να αξιοποιηθεί για τον αναστοχασμό.

Πιθανές επεκτάσεις-προσαρμογές σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο ενδέχεται να σταθεί η αφορμή για περαιτέρω διδακτικές επεκτάσεις στις βασικές λειτουργίες των φυτών και στο φυτικό βασίλειο, στη δημιουργία σχολικού κήπου και στο μοντέλο του αειφόρου σχολείου. Με κατάλληλες τροποποιήσεις μπορεί να έχει εφαρμογή και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Amprazis, A., & Papadopoulou, P. (2021). *I perivallontiki ekpaidefsi os plaisio antime-topisis tou fainomenou «Tyflotita Apenanti sta Fyta». Perivallontiki Ekpaidefsi gia tin Aiforia*, 3(1), 38-54.

- Balas, B., & Momsen, J. L. (2014). Attention “blinks” differently for plants and animals. *CBE: Life Sciences Education*, 13(3), 437–443.
- Balding, M., & Williams, K. J. H. (2016). Plant blindness and the implications for plant conservation. *Conservation Biology*, 30(6), 1192–1199.
- Burke, R., Sherwood, O., Clune, S., Carroll, R., McCabe, P., Kane, A., & Kacprzyk, J. (2022). Botanical boom: A new opportunity to promote the public appreciation of botany. *Plants, people, planet*, 4(4), 313–415.
- Bybee, R., Taylor, J., Gardner, A., Scotter, P., Carlson, J., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications. BSCS.
- Campbell, N. A., Reece, J. B., Urry, L. A., Cain, M. C., Wasserman, S. A., Minorsky, P. V., & Jackson, R. B. (2013). *Viologia, Tomos III: Morfi kai leitourgia sta fyta-Morfi kai leitourgia sta zoa-Oikologia*. Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.
- Christodoulakis, N. S. (2011). *Anatomia fyton*. Perpinia.
- Crang, R., Lyons-Sobaski, S., & Wise, R. (2018). *Plant anatomy: A concept-based approach to the structure of seed plants*. Springer.
- Dimitriou, A. (2009). *Perivallontiki ekpaidefsi: Perivallon, Aeiforia*. Epikentro.
- Dordas, Ch. (2018). *Geniki georgia*. Synchroni Paideia.
- Galatis, V. (2011). To fytko kyttaro. Sto K. Roumpelaki-Angelaki (Epim.), *Fysiologia fyton: Apo to morio sto perivallon* (ss.1-39). Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.
- Jose, S. B., Wu, C. H., & Kamoun, S. (2019). Overcoming plant blindness in science, education and society. *Plants, people, planet*, 1(3), 169–172.
- Koltsidopoulos, E. (2007). *Encheiridio votanikis: Vasikes gnoseis-Fylla ergasias*. Kentro Perivallontikis Ekpaidefsis Makrinitas.
- Kontou, V. (2016). *To taxidi ton fyton sto geologiko chrono mesa apo ekpaideftikes drastiriotites*. Kentro Perivallontikis Ekpaidefsis Elefsinas.
- Koutsos, Th. (2009). *Fytologia: Geniki votaniki ton spermatofyton*. Ziti.
- Krosnick, S. E., Baker, J. C., & Moore, K. R. (2018). The pet plant project: Treating plant blindness by making plants personal. *The American Biology Teacher*, 80(5), 339–345.
- Lopez, F. B., & Barclay, G. F. (2017). Plant anatomy and physiology. In S. Badal & R. Delgoda (Eds.), *Pharmacognosy: Fundamentals, applications and strategies* (pp.45-60). Academic Press.
- Parsley, K. M. (2020). Plant awareness disparity: A case for renaming plantblindness. *Plants, People, Planet*, 2(6), 598–601.

- Prokop, P., Belzárová, K., & Čerget'ová, I. (2024). Compassion and the perceived rarity of plants can increase plant appreciation. *People and Nature*.
- Psychoula, A. (2023). *Pistepse sti dynami tou sporou*. KEPEA Thivas-Voiotias.
- Raven, P., Evert, R., & Eichhorn, S. (2014). *Biologia ton fyton*. Utopia.
- Strataki, A. (2019, Septemvrios 4). O kyklos zois ton fyton (Video). YouTube.
- Stroud, S., Fennell, M., Mitchley, J., Lydon, S., Peacock, J., & Bacon, K. L. (2022). The botanical education extinction and the fall of plant awareness. *Ecology and Evolution*, 12(7).
- Wandersee, J. H., & Schussler, E. E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 82–86.

Ειδική αγωγή, Συμπερίληψη. Ένα Διδακτικό σενάριο

Γιαννιώτη Ε. Αργυρώ - Κοινωνική λειτουργός Π.Ε.30, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια,

Περίληψη

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας δημιουργήθηκε με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών της Β' Λυκείου και επικεντρώνεται στη θεματική ενότητα που αφορά την αναπηρία και τον κοινωνικό αποκλεισμό, όπως αναπτύσσεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στόχος είναι να ενισχυθεί η ευαισθητοποίηση και η κριτική σκέψη των μαθητών σχετικά με τις κοινωνικές προεκτάσεις της αναπηρίας και του αποκλεισμού. Οι μαθητές, σε αυτή τη φάση της ανάπτυξης τους, έχουν την ικανότητα να κατανοούν και να επεξεργάζονται σύνθετες κοινωνικές έννοιες, ενώ παράλληλα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε προβληματισμούς που προωθούν τη συζήτηση για την συμπερίληψη. Ως βασική διδακτική μέθοδος, επιλέχθηκε το παιχνίδι ρόλων (role playing), το οποίο στηρίζεται στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και να αντιληφθούν τις προκλήσεις που βιώνουν άτομα με αναπηρία, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη και την προσωπική τους εμπειρία.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνικός αποκλεισμός, Αναπηρία.

A game based on inclusion for all

Giannioti E. Argyro - Social Worker, postgraduate student.

Abstract

This teaching scenario was developed based on the curriculum of the second year of high school and focuses on the thematic unit addressing disability and social exclusion, as outlined in the Modern Greek Language course. The aim is to enhance students' awareness and critical thinking regarding the social dimensions of disability and exclusion. At this stage of their development, students are capable of understanding and analyzing complex social concepts while actively engaging in discussions that promote inclusion. Role-playing was chosen as the primary teaching method, grounded in the theory of social constructivism. Through this approach, students are encouraged to develop empathy and gain insight into the challenges faced by individuals with disabilities, linking theoretical knowledge with practical application and personal experience.

Key-Words: Social exclusion, Disability.

Εισαγωγή

Ο εποικοδομητισμός είναι μια θεωρία μάθησης που εξηγεί το πως μαθαίνει ο άνθρωπος με σκοπό την αναπαράσταση της μέσα στις σχολικές τάξεις. Βασική αρχή αυτής της

θεωρίας αποτελεί το γεγονός ότι ο άνθρωπος δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά ενεργός δημιουργός της γνώσης, οι μαθητές δημιουργούν νέα γνώση και αποκτούν ικανότητες πρόσληψης της γνώσης στηριζόμενοι στις εμπειρίες τους. Ο κονστρουκτουβισμός στηρίχθηκε από διάφορους εκπροσώπους, ως επί το πλείστον ψυχολόγους, οι οποίοι ανέπτυξαν διαφορετικές θεωρίες μάθησης κάτω από την ευρύτερη ομπρέλα του κονστρουκτιβισμού, ενδεικτικά αναφέρουμε την λογικομαθηματική μάθηση του Piaget, την ευρετική – αποκαλυπτική μάθηση του Bruner, την νοηματική μάθηση του Ausubel και το αθροιστικό μοντέλο μάθησης του Gagne. Παρακάτω θα επικεντρωθούμε στην θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού δημιουργός της οποίας ήταν ο Vygotsky (Κομνηνού, 2018).

Ο Lev Vygotsky ήταν ο εμπνευστής της θεωρίας του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, υποστήριξε ότι το παιδί μαθαίνει μέσα από το κοινωνικό του περιβάλλον αλλά και τις αλληλεπιδράσεις που έχει με την κοινωνία (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008). Ο Vygotsky θεωρεί ότι ο μαθητής μπορεί να μάθει από δάσκαλους, είτε ενήλικες είτε συνομήλικους, όταν αυτοί του προσφέρουν κίνητρα, βοήθεια και οδηγίες. Θεώρησε, επίσης, σημαντικό και κατέγραψε ότι είναι ανάγκη να υπολογίζονται και παράγοντες όπως κοινωνικοί και πολιτιστικοί όταν επιδιώκουμε να αξιολογήσουμε έναν μαθητή. Η σημαντικότητα αυτής της σημείωσης γίνεται αντιληπτή, όταν αναλογιστεί κάποιος ότι η κάθε κοινωνία ιεραρχεί διαφορετικά τις ανάγκες και τις προτεραιότητες της και αυτό αποτυπώνεται και στα παιχνίδια των μικρότερων παιδιών. Αναλυτικότερα, θα μπορούσε κάποιος να αναφέρει ότι στις δυτικές κοινωνίες τα παιδιά έχουν διαφορετικά ερεθίσματα και διαφορετικούς στόχους που θέλουν να επιτύχουν, λ.χ. τα παιχνίδια των παιδιών: αυτοκινητάκια, κουζίνα, κουκλόσπιτα μαρτυρούν τα δεδομένα και τον αναμενόμενο κοινωνικό ρόλο που προτρέπει η κοινωνία να αναλάβουν τα παιδιά ως ενήλικες (Feldman, 2019).

Στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό η μάθηση εξαρτάται από την συναναστροφή του παιδιού με τους άλλους. Ο Vygotsky ανέφερε στην θεωρία του ότι προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν τις γνωστικές τους ικανότητες πρέπει να εκτεθούν σε πληροφορίες αρκετά άγνωστες ώστε να είναι ενδιαφέρουσες αλλά όχι υπερβολικά δύσκολες για να μπορέσουν να τις αντιμετωπίσουν. Αυτό ονόμασε ως την ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, με αλλά λογία το σημείο στο οποίο το παιδί – μαθητής έχει την ευκαιρία να εκτελέσει ένα έργο μονός του αλλά έχει και την δυνατότητα να ζητήσει βοήθεια από τον δάσκαλο ώστε να προχωρήσει όταν δυσκολευτεί. Το παιδί, έτσι, αξιοποιεί τις ικανότητες του ώστε να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, μέσα από όλη αυτή την διαδικασία αναγνωρίζει την αξία του, αντιλαμβάνεται την αποτελεσματικότητά του και αξιοποιεί πρακτικά τις γνώσεις του δάσκαλου, καθώς αυτές εφάπτονται σε αυτό που ίδιος έχει καταφέρει μέχρι στιγμής. Η μάθηση δεν έχει μια και μοναδική πορεία «από τα πάνω προς τα κάτω», αντιθέτως, είναι πολύ πιθανόν και ο ίδιος ο δάσκαλος να μάθει από τους μαθητές αλλά το πιο σημαντικό στην κονστρουκτουβιστική τάξη είναι ότι ο μαθητής μαθαίνει και από τους συνομήλικους του. Η επίλυση ενός προβλήματος μπορεί να επέλθει από τους ίδιους τους μαθητές όταν το αντιμετωπίσουν μαζί. Ο ψυχολόγος Vygotsky ονόμασε αυτή την διαδικασία: παροχή στήριξης και την παρομοίασε με την

διαδικασία κατασκευής κτηρίων (γίνεται πιο φανερό στον αγγλικό ορό scaffolding). Η παροχή στήριξης λειτουργεί στην μάθηση όπως και η σκαλωσιά σε ένα κτήριο, έχει την θέση της εκεί μέχρι την ολοκλήρωση της οικοδομής και έπειτα αφαιρείται (Feldman, 2019).

Στις κοινωνικοκονστρουκτιβιστικές τάξεις τα παιδιά συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες με σκοπό την από κοινού απόκτηση γνώσεων. Η συνεργασία και το αίσθημα εμπιστοσύνης που λαμβάνουν από καθηγητές και δάσκαλους, βοηθά τα παιδιά να γίνονται πιο ικανά και να είναι χρήσιμα μέλη της κοινότητας της τάξης (καθώς κάθε παιδί αναλαμβάνει το ρολό του). Οι μαθητές οικοδομούν τις δίκες τους γνώσεις μέσα από μια σειρά διαδικασιών και όχι μέσω της απλής μετάδοσης πληροφοριών από έναν δάσκαλο. Είναι, τέλος, πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι στις κονστρουκτιβιστές τάξεις οι μαθητές αξιολογούνται με βάση την πρόοδο τους και τις εργασίες τους και όχι το άθροισμα σωστών απαντήσεων (Κομνηνού 2018) (Berk 2019).

Ο λόγος για τον οποίο το σενάριο αναπτύχθηκε με βάση το μοντέλο του role playing είναι ότι ο Vygotsky θεωρούσε ότι το παιχνίδι εντάσσεται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελεί και ισχυρό κίνητρο μάθησης για τα παιδιά. Η διαδικασία της μάθησης μέσω του παιχνιδιού ακολουθεί μια ροή τριών σταδίων. Στο πρώτο, ο μαθητής αντιμετωπίζει τα ερεθίσματα με τις δίκες του αισθήσεις, στο δεύτερο στάδιο επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχτηκε και στο τρίτο στάδιο τις αξιοποιεί στην καθημερινή του ζωή (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Η αναπηρία προσδιορίστηκε από δυο βασικά μοντέλα δίνοντας της εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά. Κατά το ιατρικό μοντέλο μιλώντας για αναπηρία εννοούνταν οι κοινωνικά ανεπιθύμητες καταστάσεις είτε σωματικής είτε νοητικής αναπηρίας. Μέχρι και την αρχή της δεκαετίας του 1980 η αναπηρία αποτελούσε προσωπικό πρόβλημα και η ιατρική περίθαλψη την μονή λύση. Αυτή ήταν και η αίτια που δημιουργήθηκαν ιδρύματα για ανάπηρα άτομα τα οποία οδήγησαν, όπως είναι λογικό, στην κοινωνική απομόνωση τους. Ως απάντηση στο ιατρικό μοντέλο δημιουργήθηκε από τα ίδια άτομα με αναπηρίες το κοινωνικό μοντέλο. Υποστηρίχθηκε ότι για τον αποκλεισμό των ατόμων από την κοινωνία δεν είναι υπαίτια τα άτομα και οι αναπηρίες τους αλλά η κοινωνία και ο τρόπος που έχει δομηθεί. Στις σημερινές κοινωνίες έχει αναγνωριστεί ότι η αναπηρία είναι ανάγκη να προσεγγίζεται πολυδιάστατα (Σπυργίτη, 2023). Η χώρα μας έχει αναγνωρίσει την πολυδιάστατη μορφή της αναπηρίας καθώς στο Άρθρο 21 Παράγραφος 6 του Συντάγματος αναφέρεται ότι «Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας». Η πεποίθηση που υπάρχει για την αναπηρία καθίσταται σημαντική διότι βάση αυτής διαιωνίζονται αντιλήψεις και, κατά πάσα πιθανότητα, στερεότυπα που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Σπυργίτη, 2023).

Θέλοντας να δομήσουμε ένα σενάριο βασισμένο στον κοινωνικό αποκλεισμό και την αναπηρία, στις αρχές του κονστρουκτιβισμού και την θεωρία του Vygotsky,

δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο σενάριο το οποίο θα αναπτυχθεί παρακάτω. Αφορμή για την σύνδεση αυτή στάθηκε ένα ατύχημα μαθητή σε επαρχιακό σχολείο, μέσα στο οποίο η σύνδεση με τον πρώτο όροφο γίνεται αποκλειστικά με σκάλες και καθώς ο μαθητής χρειάστηκε να μετακινείται με βακτηρίες το τμήμα μεταφέρθηκε από τον πρώτο όροφο του σχολείου στο ισόγειο. Τα περισσότερα σχολεία μπορεί πλέον να διαθέτουν ράμπα εισόδου ή ασανσέρ για την μεταφορά των ατόμων είναι όμως αρκετά αυτά για να τα χαρακτηρίσουν προσβάσιμα σε ανθρώπους με αναπηρία;

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τάξη: Β' Λυκείου.

Χρόνος υλοποίησης:

Εκτιμώμενη διάρκεια τέσσερις (4) διδακτικές ώρες.

Ένταξη του διδακτικού σεναρίου στο πρόγραμμα σπουδών/προσπαιτούμενες γνώσεις

Το παρόν σενάριο έχει τοποθετηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος νεοελληνική γλώσσα της Β' Λυκείου στην θεματική ενότητα για την αναπηρία.

Σκοποί και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Οι σκοποί και οι στόχοι του εκπαιδευτικού αυτού σεναρίου έχουν βασιστεί στην ταξινόμια του Bloom. Ο σκοπός μας είναι η κατανόηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας και η διεκδίκηση ενός προσβάσιμου σχολείου σε όλα τα παιδιά. Οι επιμέρους στόχοι του διδακτικού σχεδίου χωρίζονται σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom σε τρεις βασικές κατηγορίες ανάλογα τους τομείς μάθησης γνωσιακή, συναισθηματική, και ψυχοκινητική περιοχή (Bloom, 1956).

Οι στόχοι που θέτουμε όσον αφορά τις γνώσεις είναι:

- Οι μαθητές να αναγνωρίζουν την έννοια της αναπηρίας βάση του κοινωνικού μοντέλου.
- Να διακρίνουν την έλλειψη προσβασιμότητας που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα στην καθημερινότητα.
- Να διατυπώνουν την ανάγκη της κοινωνικής δικαιοσύνης στην καθημερινότητα.

Σχετικά με τις δεξιότητες:

- Να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους κριτικά και εποικοδομητικά.
- Να αναπτύσσουν νέες προοπτικές βελτίωσης.

- Να αντιδρούν σε αδικίες που συμβαίνουν από έλλειψη παιδείας συνάνθρωπων μας.

Και τέλος όσον αφορά τις στάσεις:

- Οι μαθητές να υπερασπίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη.
- Να επικρίνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό.
- Να συμμετέχουν σε δράσεις ανάπτυξης της συμμετοχής των ανάπηρων σε δραστηριότητες που έχουν πρόσβαση και
- Να παρουσιάζουν πρωτοπόρες ιδέες ως ενεργά μέλη της κοινωνίας που ζουν.

Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Για το παρόν σχέδιο θα χρειαστούμε για μια διδακτική ώρα το γυμναστήριο του σχολείου, τρία μαντήλια, δυο καρέκλες γραφείου μέσα στο γυμναστήριο.

Ξεκινώντας την πρώτη διδακτική ώρα ζητώ από τα παιδιά να γράψουν σε ένα μικρό χαρτάκι ο καθένας το όνομα του και να τα βάλουμε όλα σε πάνω στην έδρα. Εγώ με κλειστά ματιά διαλέγω τα πρώτα τρία ονόματα, ένας από τους μαθητές που κληρωθήκαν διαλέγει αλλά δυο και από τους δυο επομένους ο ένας διαλέγει αλλά πέντε. Ζητώ από τους μαθητές να θυμούνται την σειρά που κληρωθήκαν, δηλαδή 3, 2, 5, και τους προτείνω να πάμε όλοι μαζί στο γυμναστήριο αφού πρώτα έχω διασταυρώσει ότι είναι κενός ο χώρος. Σημειώνεται εδώ ότι το σχέδιο έχει υπολογιστεί σε μια τάξη περίπου 25 μαθητών και ότι το πρώτο μέρος της πρώτης ώρας υπολογίζεται να διαρκέσει περίπου 15 λεπτά. Στο γυμναστήριο έχω ήδη τοποθετήσει δυο καρέκλες γραφείου μέσα στο γήπεδο, πέντε καρέκλες εκτός γηπέδου, και έχω και τρία μαντήλια. Λέω στα τρία παιδιά που κληρωθήκαν πρώτα να δέσουν τα ματιά τους με μαντήλια, στα αλλά δυο που κληρωθήκαν μετά να κάτσουν στις καρέκλες με τα ροδάκια και στους πέντε επομένους να κάτσουν στις καρέκλες εκτός γηπέδου, οι πέντε αυτοί μαθητές θα παρατηρήσουν και θα καταγράψουν τα όσα παρατηρούν σε μια φόρμα (φύλλο εργασίας 1). Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες να παίζουν μπάσκετ με για το υπόλοιπο της ώρας (γύρω στα 13 με 20 λεπτά). Μέσα από αυτή την διαδικασία οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι τόσο εύκολο να παίζει κανείς μπάσκετ με μειωμένη όραση καθώς δεν βλέπει που ακριβώς κινείται η μπάλα και η φασαρία που γίνεται στο γήπεδο δεν του επιτρέπει να ακούσει τα χτυπήματα αλλά και ότι το καλάθι από καθιστή θέση είναι αρκετά πιο δύσκολο στο συγκεκριμένο ύψος της μπασκέτας, τα παιδιά που δεν κληρωθήκαν συμμετέχουν κανονικά στο παιχνίδι και όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προσδοκώ να παρατηρηθούν και να καταγράψουν από τους μαθητές – παρατηρητές.

Τελειώνοντας η πρώτη διδακτική ώρα τα παιδιά σταματάνε τον αγώνα τους και κατευθυνόμαστε όλοι προς την τάξη. Την δεύτερη διδακτική ώρα τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους, πρώτα παίρνουν τον λόγο τα παιδιά με τα μαντήλια και τα παιδιά που καθόταν στις καρέκλες και μας λένε πως ένιωσαν, έπειτα οι συμμαθητές τους που έπαιζαν μαζί τους και τέλος τα παιδιά – παρατηρητές. Ερωτήματα που θέτω στα παιδιά είναι αν

ένιωσαν αδικία, αν ήταν πιο δύσκολο να συμμετάσχουν και δεν τα κατάφεραν όπως οι υπόλοιποι, τι ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε περισσότερο; Η συζήτηση αυτή υπολογίζω πως θα χρειαστεί περίπου 20-25 λεπτά, τον υπόλοιπο χρόνο ζητάω από τους μαθητές να μας πουν αν πιστεύουν ότι ανάπηρα μη βλέποντα άτομα ή ανάπηρα σε αμαξίδιο άτομα μπορούν να παίζουν ομαδικά αθλήματα (π.χ. μπάσκετ ή ποδόσφαιρο), αν γνωρίζουν κάποιο τρόπο που θα διευκόλυνε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους ή αν δεν γνωρίζουν τι πιστεύουν ότι θα βοηθούσε τους μαθητές που ήταν σε «αμαξίδιο» και τους «τυφλούς» μαθητές. Ενημερώνω τα παιδιά, αν δεν το έχουν ήδη αναφέρει, ότι υπάρχουν πλέον μπάλες που έχουν ενσωματωμένο κουδουνάκι μέσα ώστε βλέποντα και μη παιδιά να ακούνε προς τα που κινείται η μπάλα και όλοι μαζί να συμμετέχουν και να παίζουν ποδόσφαιρο, ενώ και το μπάσκετ με μη βλέποντα άτομα στηρίζεται στην ακοή και υπάρχει ένα άτομο που χτυπάει την μπασκέτα με κοντάρι ώστε το άτομο να ρίξει την μπάλα όσο πιο κοντά στον ήχο χτυπήματος, όπως και ότι αθλητές με αμαξιού παίζουν μπάσκετ με τις μπασκέτες να είναι σε πιο χαμηλό ύψος από αυτές που υπάρχουν στο σχολείο. Μικρές αλλαγές, οι οποίες θα καθιστούσαν το γυμναστήριο του σχολείου προσβάσιμο σε ανάπηρα άτομα αν υπήρχε πρόβλεψη. Εδώ ολοκληρώνεται και η δεύτερη διδακτική ώρα.

Την τρίτη ώρα υπάρχει διασύνδεση με τον Σ.Κ.Ε.Π.- Σύνδεσμο Κοινωνικής Ευθύνης για Παιδιά και Νέους. Τα παιδιά θα συνομιλήσουν με ένα άτομο – συνεργάτη του Σ.Κ.Ε.Π. είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως. Αυτή η επικοινωνία θα δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με ένα ανάπηρο άτομο. Είναι το κατάλληλο πλαίσιο για μάθουν τα παιδιά ότι τους απασχολεί γύρω από την αναπηρία και να ρωτήσουν αν όσα βίωσαν μέσα από τον ρόλο τους είναι πραγματικότητα.

Την τέταρτη και τελευταία ώρα του διδακτικού σεναρίου αυτού ζητώ από τα παιδιά με βάση την εμπειρία τους και όσα μάθανε μέσω της συζήτησης να γράψουν σε ποια κομμάτια το σχολείο υστερεί και δεν παρέχει ελεύθερη πρόσβαση σε μαθητές με αναπηρία. Με αυτό τον τρόπο ζητώ από τα παιδιά να σκεφτούν κριτικά την δική τους καθημερινότητα και το κτήριο που περνάνε αρκετές ώρες της ημέρας. Με την αποτύπωση των προβλημάτων γίνεται η αναγωγή στην καθημερινότητα του σχολείου, τα παιδιά στην ηλικία των 16 ετών είναι σε θέση να κάνουν αυτή την αναγωγή. Ως τελευταίο κομμάτι του σχεδίου προτείνω στους μαθητές, με την σύμφωνη γνώμη τους να συντάξουμε μια επιστολή προς τον διευθυντή του σχολείου αλλά και τον δήμαρχο της πόλης και να διεκδικήσουν οι ίδιοι μαθητές του σχολείου μαζί με την δική μου βοήθεια να γίνει η αρχή ώστε το σχολείο τους να θεωρείται, κατόπιν αλλαγών, προσβάσιμο για όλους.

Επιστημολογική προσέγγιση και εννοιολογική ανάλυση – θέματα θεωρίας του διδακτικού σεναρίου

Το παρόν σενάριο έχει τοποθετηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος νεοελληνική γλώσσα της Β΄ Λυκείου στην θεματική ενότητα για την αναπηρία. Το μοντέλο διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθεί είναι αυτό του role playing. Ο λόγος που έχει επιλεγεί το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας είναι η ηλικία της ομάδας στόχου. Τα παιδιά των 16 – 17

ετών έχουν αναπτύξει αρκετά την αφαιρετική τους σκέψη μπορούν να κατανοήσουν τι σημαίνει κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική δικαιοσύνη. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Joyce, Weil, Kalhoun (2000) το παιχνίδι ρόλων έχει ως στόχο την κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς και χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης όπως και την μελέτη κοινωνικών αξιών (Κομνηνού, 2018). Η κατηγοριοποίηση αυτή χωρίζει το διδακτικό μοντέλο σε εννέα σταδιακές φάσεις. Ξεκινώντας από το γενικό και την προετοιμασία της ομάδας (ορίζοντας το πρόβλημα), την επιλογή των συμμετεχόντων, την οργάνωση, την προετοιμασία του κοινού που παρατηρεί, την έναρξη δράσης, την αξιολόγηση και συζήτηση, την επανέναρξη της δράσης (με αναθεωρημένους ρόλους και αλλαγές στην συμπεριφορά), και πάλι την συζήτηση και αξιολόγηση και ως τελευταίο βήμα την ανταλλαγή εμπειριών (Κομνηνού, 2018).

Χρήση Η.Υ., ΤΠΕ, καθώς και άλλων μέσων για το διδακτικό σενάριο

Εάν η επικοινωνία με το ΣΚΕΠ χρειάζεται να γίνει εξ αποστάσεως απαιτείται η χρήση ενός φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή (ώστε να υπάρχουν κάμερα και μικρόφωνο) και ενός προβολέα.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου σεναρίου θα γίνει με την αλλαγή οπτικής των μαθητών και την ευαισθητοποίησης τους σε θέματα προσβασιμότητας. Αξίες που καλλιεργούνται μέσω της κριτικής ανάγνωσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο τους.

Οργάνωση της τάξης:

Ο σχεδιασμός έγινε σε μια τάξη περίπου 25 μαθητών, βάση αυτού έχουμε και τα νούμερα για την επιλογή τους στο παιχνίδι. Τα νούμερα αυξομειώνονται βάση του πλήθους των μαθητών.

Προτάσεις για περαιτέρω δραστηριότητες:

Σε μια ανάπτυξη του συγκεκριμένου σεναρίου τα παιδιά θα μπορούσαν στην τελευταία φάση του σεναρίου να μην επικεντρωθούν μόνο στο δικό τους σχολείο αλλά να κάνουν μια ερευνά για την προσβασιμότητα σε μεγαλύτερη κλίμακα πχ σε κεντρικές υπηρεσίες του δήμου όπως το δημαρχείο, το ΚΕΠ, η εφορεία και να ζητήσουν να λάβουν μέρος στο δημοτικό συμβούλιο ώστε να καταθέσουν τι παρατήρησαν αλλά και προτάσεις προς βελτίωση.

Χρήση εξωτερικών εργαλείων:

Διασύνδεση με τον Σ.Κ.Ε.Π. - Σύνδεσμος Κοινωνικής Ευθύνης για Παιδιά και Νέους. Ο Σ.Κ.Ε.Π. παρέχει δωρεάν εκπαιδευτικά προγράμματα ενημέρωσης και εξοικείωσης με την αναπηρία. Τα προγράμματα αυτά λειτουργούν υπό την έγκριση του υπουργείου παιδείας, παρέχονται δωρεάν και έχουν πανελλαδική εμβέλεια. Με τα προγράμματα

αυτά παιδιά συναντάνε νέους με αναπηρία και έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν ερωτήσεις, απόψεις ή και εμπειρίες (<https://www.skep.gr/el>).

Φύλλο Εργασίας:

Συμμετέχουν όλα τα παιδιά στον ίδιο βαθμό στον αγώνα;

Ναι ☐

Όχι ☐

Ποιοι δεν συμμετέχουν τόσο;

.....
.....

Είναι το ίδιο εύκολο σε όλους να παίξουν;

Ναι ☐

Όχι ☐

Τι είναι αυτό που δυσκολεύει τα παιδιά που δεν συμμετέχουν ;

.....
.....
.....
.....

Στα παιδιά που δεν φοράνε μαντήλια ούτε κάθονται στις καρέκλες παρατηρείτε αλλαγή στο τρόπο που παίζουν ;

Ναι ☐

Όχι ☐

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Berk, L. (Επιμ.). (2019). Anaptijiaki psixologia: H proseggish tis dia biou anaptijis. Athens: Kritiki.

- Elliniadou, E., Kleftaki, Z., Mpalkizas, N. (2008). *H simboli ton paidagogikon proseggiseon gia tin katanoisi tou fainomenou tis mathisis*. Athens: Panepistimiako kentro epimorfosis.
- Feldman, R. (Επιμ.). (2019). *Anaptijiaki psixologia Dia Biou proseggisi* Athens: Gutenberg.
- Komninou, I. (2018). *H Xristianiki agogi ston 21o aiona. Theoria kai Praji*. Athens: Ellinoekdotiki.
- Konstantinopoulos, S. (2007). *Paidagogiki tou paixnidiou. Eisagogi*. Thessaloniki: Ekdotikos oikos Afoi Kiriakidi.
- Spourgiti, M. (2023). *Montela theorisis tis anapirias*. Anaktithike apo: <https://www.eoty.gr/montela-theorisis-tis-anapirias/>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: Longmans, Green.

Ιστορία του Θουκυδίδη και Εργαστήρια για την Ηγεσία

Πέτρος Δημητρακόπουλος, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΜΑ & Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζεται πρόταση για ενσωμάτωση σειράς 5 Εργαστηρίων για την Ηγεσία στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου. Η εμπλοκή του Αθηναίου στρατηγού Νικόστρατου στην εμφύλια διαμάχη δημοκρατικών και ολιγαρχικών στην Κέρκυρα μπορεί να εμπνεύσει συζήτηση για χαρακτηριστικά, πρακτικές και ρόλους των ηγετών. Τα εργαστήρια καλύπτουν τα ακόλουθα θέματα: γενικές ηγετικές ικανότητες, ικανότητες ηγεσίας σε περιόδους δοκιμασίας, τύποι ηγετών, ρόλοι ηγετών, ζητήματα ηθικής της ηγεσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, εργαστήρια, Ιστορία του Θουκυδίδη

Thucydides History and Workshops on Leadership

Petros Dimitrakopoulos, Philologist, MA & Master

Abstract

A proposal about the incorporation of 5 Workshops on Leadership into Ancient Greek Language curriculum at the 1st grade of General Upper Secondary Schools is presented in the paper. Within the curriculum of the Ancient Greek Language subject at 1st grade of the General Upper Secondary School, the intervention of the Athenian General Nicostratus in the civil conflict of democrats and oligarchs in Corfu may inspire discussion about characteristics, practices and roles of leaders, with emphasis on the role of negotiator. The workshops cover the following issues: general leadership skills, leadership skills in periods of ordeal, types of leaders, roles of leaders, issues of leadership ethics.

Key-Words: Leadership, workshops, Thucydides History

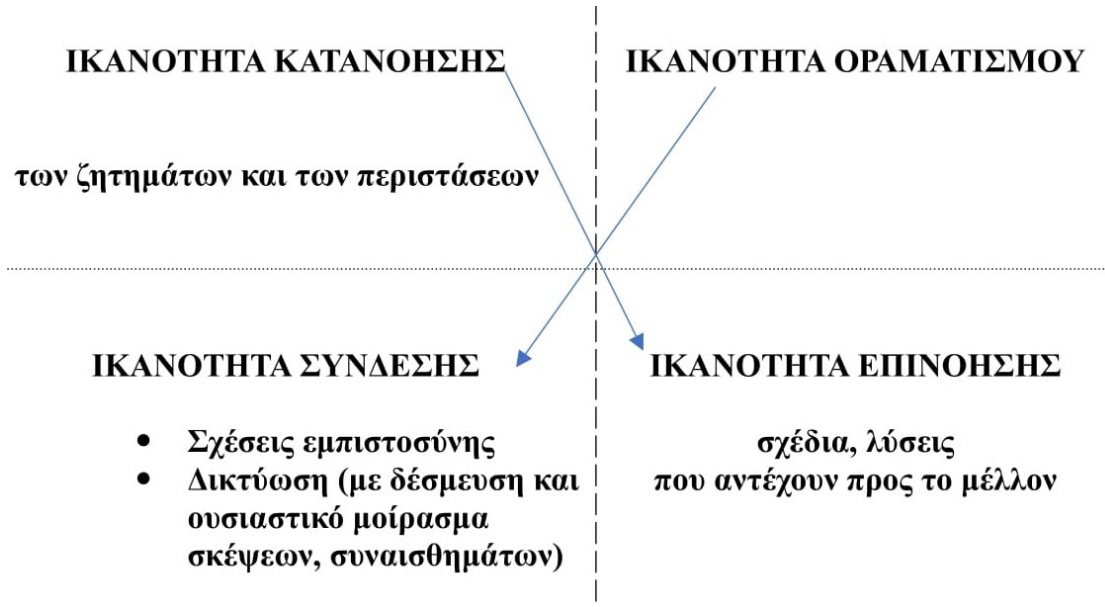
Εισαγωγή

Η μελέτη της περιγραφής του Θουκυδίδη για την εμφύλια διαμάχη δημοκρατικών και ολιγαρχικών στην Κέρκυρα προσφέρει το πλαίσιο, για να συζητηθεί η Ηγεσία ως δέσμη δυναμικών ρόλων, πρακτικών και ποικίλων εκφάνσεων κατά τις περιστάσεις.

Μετά την ενηλικίωση, οι μαθητές και οι μαθήτριες συχνά θα καλούνται είτε να συνεργαστούν με «ηγέτες» στον εργασιακό και σε άλλους κοινωνικούς χώρους είτε να αναλάβουν ρόλο «ηγέτη»/ «συντονιστή» σε ομάδες με ποικίλους σκοπούς.

Εργαστήρια για την Ηγεσία

1ο Εργαστήριο : 4 Γενικές Ηγετικές Ικανότητες
(Ancona, Malone, Orlikowski, Senge, 2007)



Σχήμα 1: 4 Γενικές Ηγετικές Ικανότητες

Σε αυτό το εργαστήριο συζητούνται 4 βασικές ηγετικές ικανότητες (κατανόησης των ζητημάτων και των περιστάσεων, σύνδεσης-δικτύωσης, οραματισμού, επινόησης) και πώς συνδέονται μεταξύ τους:

- α. Η ικανότητα κατανόησης ενισχύει την ικανότητα επινόησης.
- β. Η ικανότητα οραματισμού χρειάζεται να συνδυάζεται με την ικανότητα του ηγέτη να συνδέεται με τους ανθρώπους, ώστε να τους συσπειρώνει γύρω από το όραμά του.

2ο Εργαστήριο: 4 Ικανότητες Ηγεσίας σε Περιόδους Δοκιμασίας
(Bennis & Thomas, 2002)

Ικανότητες Ηγεσίας σε Περιόδους Δοκιμασίας	Ο Νικόστρατος στα γεγονότα της Κέρκυρας
	1η Συμφωνία
1. Συνένωση άλλων σε πρακτικές με αξίες κοινά αποδεκτές	Ο Νικόστρατος πείθει δημοκρατικούς και ολιγαρχικούς ❖ να δικαστούν οι 10 βασικοί υπεύθυνοι για τα γεγονότα, ❖ να συμφωνήσουν μεταξύ τους και με τους Αθηναίους, ώστε να έχουν κοινούς εχθρούς και φίλους.
2. Διακριτικός, Πειστικός Λόγος	Ενώνει τους Κερκυραίους γύρω από τις αξίες της κοινωνικής ισορροπίας και της ορθής απονομής της δικαιοσύνης. Αποφεύγει να τιμωρήσει συλλογικά και να περιθωριοποιήσει τους ολιγαρχικούς.
	2η Συμφωνία
3. Ικανότητα Προσαρμογής  Ικανότητα Κατανόησης του Πλαισίου Επικοινωνίας	Ο Νικόστρατος συμφωνεί χωριστά με τους δημοκρατικούς ❖ να αφήσει ο ίδιος 5 αθηναϊκά πλοία στην Κέρκυρα, ❖ να επανδρώσουν οι δημοκρατικοί με δικούς τους άλλα 5 πλοία. Όμως, οι δημοκρατικοί ναυτολογούν τους ολιγαρχικούς, ανατρέποντας το κλίμα συμφιλίωσης. Ο Νικόστρατος δεν κατανόησε έγκαιρα ότι οι δημοκρατικοί είχαν «κρυφή ατζέντα».
	Κατάργηση Συμφωνιών - Ξέσπασμα Βίας
3. Ικανότητα Προσαρμογής  Ανθεκτικότητα	Ο Νικόστρατος εμποδίζει τους οπλισμένους δημοκρατικούς να σκοτώνουν ολιγαρχικούς.
4. Ακεραιότητα Χαρακτήρα	

Πίνακας 1: 4 Ικανότητες Ηγεσίας σε Περιόδους Δοκιμασίας

Σε αυτό το εργαστήριο, συζητούνται οι ικανότητες που βοηθούν έναν ηγέτη να αντεπεξέλθει σε περιόδους δοκιμασίας και αναλύεται η δράση του Νικόστρατου ως προς

αυτές:

α. ικανότητα για συνένωση άλλων σε πρακτικές με αξίες κοινά αποδεκτές.

β. διακριτικός, πειστικός λόγος.

γ. ικανότητα προσαρμογής, η οποία έχει δύο διαστάσεις:

1. ικανότητα κατανόησης του πλαισίου επικοινωνίας σε μία περίπτωση,

2. ανθεκτικότητα.

δ. ακεραιότητα χαρακτήρα.

3ο Εργαστήριο : 7 Τύποι Ηγετών (Rooke & Torbert, 2005)

1.ΚΑΙΡΟΣΚΟΠΟΣ	Επιδιώκει να εκμεταλλευτεί κάθε κατάσταση-συγκυρία.
2. ΔΙΠΛΩΜΑΤΗΣ	Αποφεύγει τις συγκρούσεις. Επενδύει στις σχέσεις.
3. ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΟΝΑΣ	Διοικεί με βάση τις γνώσεις, τα δεδομένα, την εμπειρία, την εξειδίκευση.
4.ΕΠΙΤΗΔΕΙΟΣ	Διοικεί ανοικτός στην ανατροφοδότηση.
5.ΑΤΟΜΙΚΙΣΤΗΣ	Διοικεί με αυτοσχεδιαστική έμπνευση. Τείνει να αγνοεί κανόνες που θεωρεί περιττούς.
6. ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ	Σχεδιάζει το «μεγάλο σχέδιο» της ομάδας. Είναι ικανός για οργανωτικούς μετασχηματισμούς.
7. ΑΛΧΗΜΙΣΤΗΣ	Συνδυάζει με πρωτότυπο τρόπο διαφορετικά στοιχεία-πρόσωπα. Κινείται ταυτόχρονα σε διαφορετικά πεδία, ενδιαφέροντα, επίπεδα, σε άμεσες και μακροπρόθεσμες δραστηριότητες.

Πίνακας 2: 7 Τύποι Ηγετών

Σε αυτό το εργαστήριο συζητούμε για τους 7 τύπους ηγετών και για αρνητικές πτυχές. Σχετικά με:

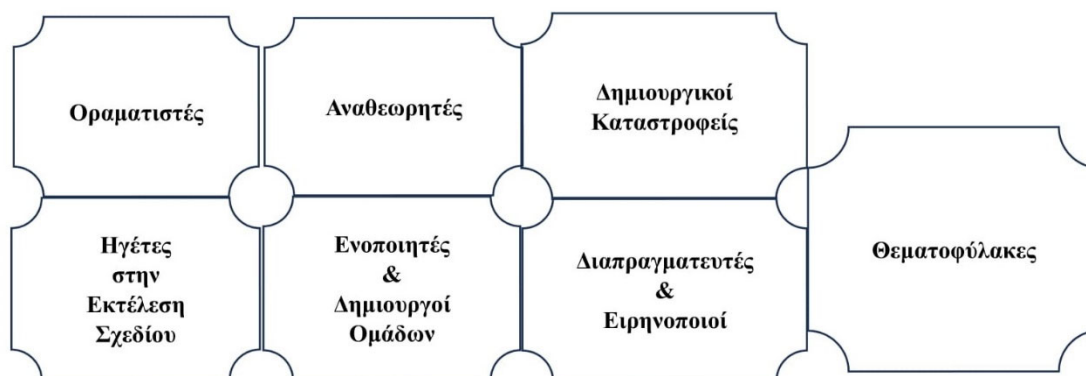
α. τον Διπλωμάτη, δεν είναι πάντοτε ωφέλιμο να αποφεύγει τις συγκρούσεις.

β. τον Εμπειρογνώμονα, ενίοτε βασίζεται μόνο στα «σκληρά» δεδομένα και δεν είναι διαλλακτικός στη συζήτηση.

γ. τον Ατομικιστή, η προσπάθειά του να επιβάλει αλλαγές στην ομάδα προκαλεί πολλές φορές αντίσταση της ομάδας.

δ. τον Σχεδιαστή Στρατηγικής, πιθανό είναι ότι δεν παρακολουθεί με συνέπεια την εκτέλεση της στρατηγικής με σταδιακά βήματα-τακτικές.

4ο Εργαστήριο : Ρόλοι Ηγετών (Bozeman & Crow, 2021)



Σχήμα 2: Ρόλοι Ηγετών

Σε αυτό το εργαστήριο συζητούνται οι ταυτόχρονοι ή εναλλασσόμενοι ρόλοι των ηγετών σε διαφορετικές περιστάσεις. Οι ηγέτες:

α. ως «Δημιουργικοί Καταστροφείς» καταργούν ό,τι με την πάροδο του χρόνου αποβαίνει μη επωφελές, αντιπαραγωγικό, επαχθές ως προς την ανάλωση πόρων, δυνάμεων, χρόνου.

β. ως «Θεματοφύλακες» διατηρούν σε βάθος χρόνου όσες πρακτικές έχουν αποδειχθεί σταθερά αποτελεσματικές και όσα επιτεύγματα έχουν υπάρξει, ώστε να υπάρξει εξέλιξη στο μέλλον.

5ο Εργαστήριο: Ζητήματα Ηθικής της Ηγεσίας

Σε αυτό το εργαστήριο οργανώνεται συζήτηση με βάση τους εξής άξονες:

α. Σύγκριση των Αθηναίων στρατηγών Νικόστρατου και Ευρυμέδοντα

Σε αντίθεση με τον Νικόστρατο, ακολούθως ο Ευρυμέδων επέλεξε να μείνει αμέτοχος επί επτά ημέρες στα δραματικά γεγονότα της Κέρκυρας, αν και διέθετε πενταπλάσια ναυτική δύναμη υπό τη διοίκησή του (60 πλοία έναντι 12 που διέθετε ο Νικόστρατος). Δεν ενδιαφέρθηκε να διασφαλίσει την κοινωνική ειρήνη στο νησί.

Ο Θουκυδίδης θέτει στην κρίση μας το ζήτημα των ηθικών ευθυνών της ηγεσίας όχι μόνο για πράξεις, αλλά και για παραλείψεις. Υπάρχει ζήτημα ηθικής ευθύνης, όταν δεν αξιοποιούνται τα διαθέσιμα μέσα στο μέγιστο βαθμό για κάθε καλό σκοπό.

β. Εντοπισμός αναλογιών της πρακτικής του Ευρυμέδοντα με γεγονότα της νεώτερης

ελληνικής ιστορίας

Η στάση του Ευρυμέδοντα θυμίζει τη στάση του ελληνικού κράτους και των Ξένων Δυνάμεων προ της Καταστροφής της Σμύρνης το 1922, όταν επέλεξαν να μη βοηθήσουν τους πρόσφυγες που ήταν υπό απειλή κατά της αξιοπρέπειας και της ζωής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ancona, D., Malone, T., Orlikowski, W.J. , Senge P. M. (2007, Φεβρουάριος). In Praise of the Incomplete Leader. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2007/02/in-praise-of-the-incomplete-leader>
- Bennis, W. & Thomas, R.J. (2002, Σεπτέμβριος). Crucibles of Leadership. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2002/09/crucibles-of-leadership>
- Bozeman, B. & Crow, M. (2021). *Public Values Leadership - Striving to Achieve Democratic Ideals*. Μέριλαντ: John Hopkins University Press. <http://doi.org/10.1353/book.94852> .
- Rooke, D. & Torbert, W.R. (2005, Απρίλιος). Seven Transformations of Leadership. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2005/04/seven-transformations-of-leadership>
- Syllogiko (2011/2021). *HBR's 10 Must Reads. Igesia*. Athina: Ekdoseis Psychogios.

Παρουσίαση Ευρωπαϊκού έργου eTwinning: «ΠΑΙΖΩ – παίζΕΙΣ - παίζΕΙ»

Τσιχτής Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Γάκη Μαργιολή, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 91.01, Μ.Εδ.

Καπετάνιου Μαρία Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 06.

Περίληψη

Το eTwinning είναι μια ευρωπαϊκή δράση που δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να συνεργαστούν και να υλοποιήσουν προγράμματα τα οποία θα αποφέρουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Επιπλέον, τα παιχνίδια από την αρχαιότητα μέχρι και τη σημερινή εποχή θεωρούνται ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία, όχι μόνο στη ζωή των παιδιών, αλλά ακόμα και μεγαλύτερων ατόμων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Έργου eTwinning με τίτλο «ΠΑΙΖΩ – παίζΕΙΣ - παίζΕΙ». Το έργο υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2023-2024, με τη συμμετοχή σχολείων από τη χώρα μας και την Κύπρο. Από τις απόψεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι επετεύχθησαν οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό του έργου, ενώ οι περισσότεροι/ες δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι/ες από τη συμμετοχή τους.

Λέξεις κλειδιά: επιτραπέζια παιχνίδια, επικοινωνία, μαθητές/ριες, εκπαιδευτικοί.

Presentation of the European eTwinning project: «ΠΑΙΖΩ – παίζΕΙΣ - παίζΕΙ»

Tsichtis Evangelos, Primary Teacher, M.Ed.

Gaki Margioli, Drama Teacher, M.Ed.

Kapateniou Maria Eleni, English Teacher.

Abstract

E-Twinning is a European action that enables schools to collaborate in order to implement projects that bring educational, social and culture benefits. Moreover, from ancient times to the present day games have always been considered one of the most important elements in the lives of children as well as of adults. The purpose of this work is to present the implementation of the European e-Twinning project titled «ΠΑΙΖΩ – παίζΕΙΣ - παίζΕΙ». The project was implemented during the 2023-2024 school year with the participation of schools from our country and Cyprus. In a survey of the participating students' and teachers' views it was found that the goals set during the project design phase were achieved, while the majority declared themselves very satisfied with their participation.

Key-words: board games, communication, students, teachers.

Εισαγωγή

Αρχαιολογικές μελέτες και ανασκαφές αποδεικνύουν την ύπαρξη παιχνιδιών στην αρχαιότητα. Χρησιμοποιούνταν κυρίως στην εκπαίδευση, σε θρησκευτικές τελετές και αθλητικές εκδηλώσεις (Σκουμπουρδή, 2015). Οι λέξεις *παιδί* και *παιχνίδι* προέρχονται από τη λέξη «παις» και μεταξύ τους έχει αναπτυχθεί ισχυρός δεσμός. Τα παιδιά στο μεγαλύτερο διάστημα της παιδικής τους ηλικίας, αφιερώνουν αρκετό χρόνο στο παιχνίδι. Μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες και αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά. Με τον τρόπο αυτόν κοινωνικοποιούνται και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους. Επιπλέον, το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς συμβάλλει στο να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η μαθησιακή διεργασία (Ξυπολιά, 2020).

Το eTwinning είναι μια μεγάλη κοινότητα, που επιδιώκει την εκπαιδευτική καινοτομία και βελτιώνει τις ψηφιακές δεξιότητες μαθητών/ριών – εκπαιδευτικών. Προσφέρει στους/στις συμμετέχοντες/χουσες δυνατότητες για συνεργασία (με σχολεία της χώρας τους ή άλλων χωρών) και δημιουργική μάθηση (eTwinning, 2016).

Για τους λόγους αυτούς αποφασίστηκε η υλοποίηση του προγράμματος (έργου) «ΠΑΙΖΩ – παίζΕΙΣ - παίζΕΙ». Σκοπός του ήταν τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις-αξίες-δεξιότητες μέσα από το παιχνίδι και την ψυχαγωγία. Επίσης, στόχος ήταν οι μαθητές/ριες και οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν μεταξύ τους για ένα κοινό αποτέλεσμα. Το έργο διήρκεσε 6 μήνες, από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο του 2024. Συμμετείχαν 2 δημοτικά σχολεία από την Ελλάδα (2 τμήματα από το 5ο Δημοτικό Σχολείο Καρδίτσας & 1 τμήμα από το 6ο Δημοτικό Σχολείο Καρδίτσας) και 1 σχολείο από την Κύπρο (2 τμήματα από το Δημοτικό Σχολείο Αγίου Δομετίου Α'). Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ήταν 7 και γλώσσα επικοινωνίας του προγράμματος η ελληνική. Το συγκεκριμένο έργο έλαβε Εθνική και Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας (Εικ. 1).



Εικ. 1. Ετικέτα ποιότητας για μαθητές/ριες

Η σημασία του παιχνιδιού

Ως παιχνίδι ορίζεται κάθε αντικείμενο ή διαδικασία που χρησιμεύει στην ευχαρίστηση και στην ψυχαγωγία, ιδιαίτερα των παιδιών (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1993). Με βάση τον Αμερικανό κοινωνιολόγο George H. Mead, τα δομικά στοιχεία των παιχνιδιών, σύμφωνα με την επιρροή τους στη συμπεριφορά των χρηστών, είναι τα ακόλουθα: σκοπός, ενέργειες που γίνονται, κανόνες, ρόλοι των παιχτών και διαδικασίες που καθορίζουν την αλληλεπίδραση του παίχτη με έναν άλλον παίχτη, με τον υπολογιστή ή με τον χρόνο. Στα συγκεκριμένα στοιχεία προστέθηκε από τον Goffman και η χαρά, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη συμμετοχή στο παιχνίδι (Ξυπολιά, 2020).

Σύμφωνα με τον Piaget (1896-1980) μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά εξερευνούν τον κόσμο, ανακαλύπτουν δεξιότητες και αποκτούν γνώσεις (Σκουμπουρδή, 2015). Επιπλέον, ο ίδιος πιστεύει ότι η συμβολή του παιχνιδιού στη διαδικασία ανάπτυξης της νοημοσύνης των παιδιών είναι άκρως σημαντική. Επιπρόσθετα, τα παιχνίδια αποτελούν ένα αναγκαίο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς προσφέρουν νέες πρακτικές για την ανάπτυξη των παιδικών δεξιοτήτων, ενώ ενισχύει και την επιθυμία τους για συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες (Αυγητίδου, 2001).

Μια κατηγορία παιχνιδιών αποτελούν τα επιτραπέζια. Ως επιτραπέζιο παιχνίδι ορίζεται αυτό ακριβώς που δηλώνει η ίδια η λέξη: «παιχνίδι επί του τραπεζιού». Οποιοδήποτε παιχνίδι παίζεται επάνω στην επιφάνεια ενός τραπεζιού και συγκεκριμένα επάνω σε ένα ειδικά διαμορφωμένο ταμπλό, λογίζεται ως επιτραπέζιο παιχνίδι (Murray, 1978). Αποτελούν ίσως την πιο δημοφιλή κατηγορία παιχνιδιών. Διαθέτουν ένα σύνολο κανόνων που διέπουν τη διεξαγωγή τους και συνήθως έχουν ορισμένη αρχή και τέλος. Επιπλέον, αρκετά από αυτά, περιλαμβάνουν ανταγωνιστικό χαρακτήρα, καθώς ο στόχος τους είναι η πλεονεκτική θέση υπέρ των υπόλοιπων παικτών. Σε ορισμένα επιτραπέζια απαιτείται χρήση στρατηγικής και τακτικής σκέψης προκειμένου να επιτευχθεί η νίκη (Gobet, et al., 2004).

Μέθοδος υλοποίησης - Ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών

Το έργο που παρουσιάζεται εδώ υλοποιήθηκε χρησιμοποιώντας τις εξής παιδαγωγικές πρακτικές: Βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, διεξαγωγή μικροερευνών, εργασία με τη μέθοδο project, επίλυση προβλήματος, μαθητοκεντρική διδασκαλία (αξιοποίηση ιδεών-ενδιαφερόντων των παιδιών) και εκπαιδευτικοί σε ρόλο συντονιστή-καθοδηγητή.

Οι δραστηριότητες του έργου συνδέθηκαν άμεσα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως εξής:

- Γλώσσα: προφορικός/γραφτός λόγος (περιγραφή εαυτού, σχολείου, παιχνιδιών, καταγραφή οδηγιών, ανταλλαγή πασχαλινών ευχών κ.ά.)
- Μαθηματικά: πρόσθεση και αφαίρεση με αριθμούς μέχρι το 100.

- Ιστορία: αναζήτηση πληροφοριών για επιτραπέζια παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά στην Αρχαία Ελλάδα.

- Μελέτη Περιβάλλοντος: τα παιδιά έπαιζαν (π.χ. δάσος, νερό) και δημιούργησαν παιχνίδια με θέμα τη φύση (π.χ. ποτάμι), ενώ χρησιμοποίησαν ανακυκλώσιμα υλικά (π.χ. αυγοθήκη στην κατασκευή τρίλιζας).

- Εικαστικά: ζωγραφίες, χειροτεχνίες (κατασκευή παζλ).

- Πληροφορική: δημιουργία avatars, συμμετοχή σε τηλεδιασκέψεις, αναζήτηση πληροφοριών-εικόνων κ.ά.

Υλοποίηση του προγράμματος

Στο παρόν έργο οι δύο ιδρυτές ήταν από την Ελλάδα και την Κύπρο. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, όπως ΠΕ 86, ΠΕ 06, ΠΕ 70 και ΠΕ 91.01· δίνοντας ποικιλία και μία διαφορετική οπτική στην υλοποίηση του προγράμματος. Τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν από 8 έως 12 ετών. Σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του έργου υπήρχε άριστη και διαρκής επικοινωνία. Κατά το στάδιο της προετοιμασίας οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν μεταξύ τους τηλεφωνικά ή μέσω e-mail και viber. Επίσης, για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του έργου πραγματοποιήθηκαν αρκετές τηλεδιασκέψεις, όπου συμφωνήθηκε και το χρονοδιάγραμμα δράσεων (Εικ. 2). Επιπρόσθετα, τα παιδιά επικοινωνήσαν, συνεργάστηκαν και έπαιζαν επιτραπέζια παιχνίδια. Κατασκεύασαν παιχνίδια, σύμφωνα με τις πολιτιστικές τους επιρροές και τα σχολικά μαθήματά τους. Επιπλέον, πριν τις πασχαλινές διακοπές, τα παιδιά αντάλλαξαν μεταξύ τους ευχετήριες κάρτες και δώρα. Οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν κυρίως ως συντονιστές-καθοδηγητές.

Χρονοδιάγραμμα δράσεων

Αλληλογνωριμία	Ιανουάριος - Φεβρουάριος
Γνωριμία με τα επιτραπέζια παιχνίδια	Φεβρουάριος - Μάρτιος
Αγαπημένα επιτραπέζια παιχνίδια	Μάρτιος
Ευχετήριες κάρτες	Απρίλης
Συμβόλαια συνεργασίας/Ασφάλεια στο διαδίκτυο	Φεβρουάριος - Μάρτιος
Φτιάξιμο δικών μας επιτραπέζιων παιχνιδιών	Απρίλιος - Μάιος
Συνεργατικό επιτραπέζιο παιχνίδι	Μάιος
Διάχυση και αξιολόγηση του Έργου μας	Ιούνιος
Υποβολή αιτήσεων για Επικέτα Ποιότητας	Ιούλιος

Εικ. 2. Χρονοδιάγραμμα δράσεων του έργου

Τον πρώτο μήνα πραγματοποιήθηκε αλληλογνωριμία μεταξύ των συνεργατών. Μέσω τηλεδιάσκεψης, κάθε παιδί παρουσίασε τον εαυτό του, την πόλη του, το σχολείο του και το αγαπημένο του παιχνίδι. Τον δεύτερο μήνα τα παιδιά μελέτησαν την ιστορία και τα χαρακτηριστικά των επιτραπέζιων παιχνιδιών. Έτσι, γνώρισαν παιχνίδια διαφόρων τύπων και κατηγοριών. Επιπλέον, τα παιδιά έκαναν έρευνα για να διαπιστώσουν με ποια παιχνίδια έπαιζαν οι γονείς ή οι παππούδες τους, όταν ήταν παιδιά. Τον τρίτο μήνα τα παιδιά έπαιζαν στις τάξεις τους με παιχνίδια που έφεραν τα ίδια από τα σπίτια τους. Επιπλέον, παρουσίασαν τα συγκεκριμένα παιχνίδια στον ιστότοπο του έργου. Τον τέταρτο μήνα τα παιδιά, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, άρχισαν να δημιουργούν νέα επιτραπέζια παιχνίδια. Τον πέμπτο μήνα τα παιδιά έπαιζαν και παρουσίασαν τα νέα παιχνίδια μέσω τηλεδιάσκεψης. Επιπλέον, για τον σκοπό αυτόν μαθητές/ριες του 6ου Δημοτικού Σχολείου Καρδίτσας επισκέφτηκαν το 5^ο Δημοτικό Σχολείο Καρδίτσας· κάθε τμήμα παρουσίασε παιχνίδια που κατασκεύασε στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου. Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρισμένα σε μεικτές ομάδες έπαιζαν με τα συγκεκριμένα επιτραπέζια παιχνίδια! Επίσης, τον ίδιο μήνα τα παιδιά που συμμετείχαν στο έργο σκέφτηκαν και πρότειναν ιδέες για ένα συνεργατικό παιχνίδι. Τον έκτο μήνα οι κατασκευές των παιδιών συγκεντρώθηκαν σε ένα ηλεκτρονικό βιβλίο. Επίσης, από φωτογραφίες και ζωγραφιές των παιδιών δημιουργήθηκε το επίσημο λογότυπο του έργου· από το οποίο δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό παζλ. Επιπλέον, τον τελευταίο μήνα οι μαθητές/ριες και οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν το έργο. Στη λήξη του έργου τα παιδιά παρέλαβαν αναμνηστικά για τη συμμετοχή τους στο έργο.

Η χρήση και η αξιοποίηση της τεχνολογίας κατείχαν καθοριστικό ρόλο στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του έργου. Οι μαθητές/ριες εργάζονταν στις αίθουσες των τμημάτων τους, στα εργαστήρια Πληροφορικής αλλά και στα σπίτια τους. Οι μαθητές/ριες είχαν προσωπικούς κωδικούς για τη χρησιμοποίηση της πλατφόρμας του έργου και δημιούργησαν avatars για να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους. Επιπλέον, καθ' όλη τη διάρκεια του έργου χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις μαθητές/ριες και τους/τις εκπαιδευτικούς ποικίλα διαδικτυακά εργαλεία για την υλοποίηση και την παρουσίαση των δραστηριοτήτων του έργου.

Τελικά προϊόντα του έργου είναι το συνεργατικό ηλεκτρονικό βιβλίο (Εικ. 3), στο οποίο περιέχονται τα παιχνίδια που δημιούργησαν τα παιδιά και το συνεργατικό παιχνίδι που δημιουργήθηκε από σύνθεση των άλλων παιχνιδιών. Τα επιτραπέζια παιχνίδια (οδηγίες, ταμπλό, κάρτες, πιόνια) που δημιούργησαν τα παιδιά έμειναν στα σχολεία για μελλοντική χρήση από τα ίδια ή άλλα παιδιά.



Εικ. 3. Βιβλίο επιτραπέζιων παιχνιδιών

Η διάχυση των αποτελεσμάτων του έργου πραγματοποιήθηκε με διάφορους τρόπους από τους/τις εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, το ηλεκτρονικό βιβλίο δημοσιεύτηκε στο Φωτόδεντρο Κύπρου και πήρε ISBN από την Κυπριακή Βιβλιοθήκη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έκαναν γνωστό το έργο με καταχωρήσεις τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επίσης, οι σημαντικότερες δράσεις του έργου (π.χ. τηλεδιασκέψεις) δημοσιεύονταν στις ιστοσελίδες των σχολείων, καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του έργου. Επιπρόσθετα, με την ολοκλήρωση του έργου, δημοσιεύτηκε ένα δελτίο τύπου στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας και σχετική δημοσίευση σε ηλεκτρονικό σχολικό περιοδικό στην πλατφόρμα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (Εικ. 4). Επιπλέον, φωτογραφίες και πληροφορίες από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου τοποθετήθηκαν σε πανό που κοσμούν τους διαδρόμους των σχολείων που συμμετείχαν.

eTwinning: ΠΑΙΖΩ-ΠΑΙΖΕΙΣ-ΠΑΙΖΕΙ

etsichtis Γενικά 6ο τεύχος - Ιούνιος 2024 - Συμμετοχή σε έργα eTwinning και διαγωνισμούς 0



Το τμήμα μας και το Β2 υλοποίησαν ένα ακόμη Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Ηλεκτρονικής αδελφοποίησης σχολείων eTwinning με τίτλο «ΠΑΙΖΩ-ΠΑΙΖΕΙΣ-ΠΑΙΖΕΙ», στο οποίο συμμετείχαν τμήματα από το Δημοτικό Σχολείο Αγίου Δομετίου Α' Κύπρου και το 6ο Δημοτικό Σχολείο Καρδίτσας. Τα παιδιά συγκέντρωσαν πληροφορίες για τα παιχνίδια στην αρχαιότητα και τα παιχνίδια που έπαιζαν οι γονείς τους. Επιπλέον,

ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ



Τρέχει, τρέχει το ποτάμι
6ο τεύχος - Ιούνιος 2024 - Συμμετοχή σε έργα eTwinning και διαγωνισμούς

ΠΡΟΣΦΑΤΑ ΤΕΥΧΗ

6ο τεύχος - Ιούνιος 2024 - Συμμετοχή σε έργα eTwinning και διαγωνισμούς (6 άρθρα) (01 Ιουν 2024)

5ο τεύχος - Μάιος 2024 - Ποτάμι και ζωή (5 άρθρα) (18 Μαί 2024)

4ο τεύχος - Απρίλιος 2024 - Απειλές και προστασία του ποταμού (5 άρθρα) (20 Απρ 2024)

3ο τεύχος - Μάρτιος 2024 - Το ποτάμι στον αρχαίο πολιτισμό και τη θρησκεία (4 άρθρα) (20 Μαρ 2024)

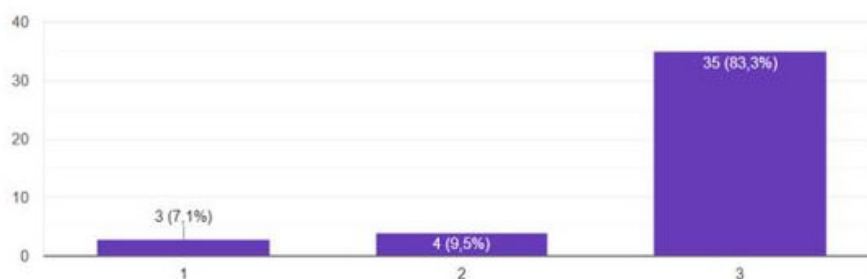
2ο τεύχος - Φεβρουάριος 2024 - Φυτά και ζώα του ποταμού και της παραποτάμιας περιοχής (4

Εικ.4. Δημοσίευση σε ηλεκτρονικό σχολικό περιοδικό

Το έργο αξιολογήθηκε από τα παιδιά χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις τους παρουσιάστηκαν με γραφήματα στην πλατφόρμα του έργου (Εικ. 5). Επιπλέον, το έργο αξιολογήθηκε περιγραφικά από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες εκπαιδευτικούς στην αντίστοιχη σελίδα του έργου. Διαπιστώθηκε με την ολοκλήρωση του έργου πως το σύνολο των στόχων που είχαν τεθεί στην αρχική σχεδίαση επιτεύχθηκαν με επιτυχία.

Σας ικανοποίησε το Έργο μας;

42 απαντήσεις



83,3 % των παιδιών που απάντησε φαίνεται ότι είναι πολύ ικανοποιημένο από το Έργο. Αυτό φαινόταν και κατά τη διάρκεια του Έργου αφού τα παιδιά συμμετείχαν με όρεξη και αμείωτο ενδιαφέρον μέχρι το τέλος του Έργου.

Εικ. 5. Απαντήσεις παιδιών στη 2^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Συμπεράσματα

Οι μαθητές/τριες μελέτησαν και έπαιξαν επιτραπέζια παιχνίδια διαφόρων κατηγοριών. Επινόησαν και έφτιαξαν τα δικά τους επιτραπέζια παιχνίδια επαναχρησιμοποιώντας άχρηστα υλικά. Απέκτησαν γνώσεις και ανέπτυξαν δεξιότητες (συνεργασία, ενσυναίσθηση, ψηφιακός γραμματισμός, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα κ.ά.), με βιωματικό τρόπο. Έδωσαν ανατροφοδότηση μεταξύ τους με ανταλλαγή εντυπώσεων, σκέψεων και συναισθημάτων. Δημοσιοποίησαν τα τελικά προϊόντα του έργου στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου τους και στο διαδίκτυο προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε αυτά και άλλα άτομα.

Σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του έργου υπήρχε άριστη και καθημερινή σχεδόν επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επίλυση οποιαδήποτε δυσκολίας, απορίας αλλά και για τον ολοκληρωμένο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Πραγματοποιήθηκαν αρκετές τηλεδιασκέψεις, ενώ χρησιμοποιήθηκαν και άλλες δυνατότητες της τεχνολογίας.

Διαπιστώθηκε, με την ολοκλήρωση του έργου και την αξιολόγηση που ακολούθησε, ότι το σύνολο των στόχων που είχαν τεθεί στην αρχική σχεδίαση επιτεύχθηκαν με επιτυχία. Οι μαθητές/ριες επικοινωνήσαν, συνεργάστηκαν, αντάλλαξαν μηνύματα και δώρα, μοιράστηκαν σκέψεις και συναισθήματα, γνώρισαν μέσα από τα παιχνίδια τον τρόπο ζωής και στοιχεία πολιτισμού μιας άλλης χώρας, έκαναν φίλους/ες, καλλιέργησαν δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες, ανέπτυξαν γνωστικές αλλά και κοινωνικές δεξιότητες και πέρασαν όμορφα. Οι ιδέες πολλών ατόμων και η διαφορετική κουλτούρα συνέβαλαν θετικά σε όλη την πορεία του προγράμματος. Επιπρόσθετα, η αξία του έργου ήταν εξόχως σημαντική και συνέβαλε αναντίρρητα στην παιδαγωγική, επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξη όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, καθώς μοιράστηκαν ιδέες-γνώσεις και βελτίωσαν τις διδακτικές πρακτικές τους.

References

- Avgitidou, S. (2001). *The game: Contemporary research and teaching approaches*. Athens: Typothito Publishing.
- eTwinning. (2016). *Pedagogical benefits*. Retrieved November 23, 2024, from <https://www.etwinning.gr/index.php/etwinning/2016-05-13-09-33-44>.
- Gobet, F., Retschitzki, J., & De Voogt, A. (2004). *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. New York: Psychology Press.
- Murray, H. (1978). *A History of Board-Games other than Chess*. New York: Hacker Art Books.

Xipolia, E. (2020). *Design of an educational board game to support primary education (STEAM)*. Retrieved July 23, 2024, from <https://apotheosis.eap.gr/archive/item/75830>.

Skoubourdi, Ch. (2015). *Theoretical issues for the game*. Retrieved July 23, 2024, from <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1280>.

Tegopoulos-Fitrakis, (1993). *Greek dictionary*. Athens: Armonia Publications.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών

Ιωάννης Χαδήρογλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 Πληροφορικής

Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο επιδιώκει την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και την ενίσχυση της κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Οι εκπαιδευτικοί, αν και συνήθως θετικοί προς την ιδέα της ένταξης, αντιμετωπίζουν προκλήσεις όπως γλωσσικά εμπόδια, έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και επαρκούς κατάρτισης, καθώς και ανεπαρκή υποστήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα. Βασικές στρατηγικές για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη συνεργασία με γονείς και κοινότητες και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού προς τη διαφορετικότητα. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών με κατάλληλους πόρους και προγράμματα είναι καθοριστική για τη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαιδευτική

Intercultural Education in Greek Schools: Teachers' Attitudes and Perceptions on the Education of Foreign Students

Ioannis Chadiroglou, IT teacher

Abstracts

Intercultural education in Greek schools aims to integrate foreign students and enhance understanding among diverse cultures. While teachers are generally positive about inclusion, they face challenges such as language barriers, a lack of educational materials and adequate training, and insufficient support from the educational system. Key strategies to promote intercultural education include differentiated teaching, collaboration with parents and communities, and fostering empathy and respect for diversity. Supporting teachers with appropriate resources and training programs is essential for creating a school culture that embraces diversity.

Key-Words: Intercultural Education

Εισαγωγή

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που θεσμοθετήθηκε τα τελευταία περίπου είκοσι χρόνια στην Ελλάδα προσβλέπει την αποδοχή του άλλου πολιτισμού και την αλληλεπίδραση όλων μέσα σε ένα πλαίσιο ισότητας και δικαιοσύνης. Βασική προϋπόθεση και φιλοσοφία της «είναι η συνύπαρξη και συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως

προέλευσης, μέσα σε ένα πνεύμα απροκάλυπτης επικοινωνίας και συνεργασίας, με σεβασμό στην ετερότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα» (Νικολάου 2011a, σελ.22).

Η Διευθύνουσα επιτροπή για την εκπαίδευση (CD-ED) του συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2004) θέτει την ανάγκη για μια διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης με στόχο την προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου, την αμοιβαία κατανόηση και τη μάθηση για συμβίωση όλων των πολιτών. Στο ίδιο πνεύμα, η Unesco (2006) συμπληρώνει ότι στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «να προχωρήσει πέρα από την παθητική συνύπαρξη, στην επίτευξη ενός αναπτυσσόμενου και βιώσιμου τρόπου συμβίωσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, μέσω της δημιουργίας της κατανόησης, του σεβασμού και του διαλόγου μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων» (Unesco 2006, σελ.18).

Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν μέσω της αναγνώρισης των εμπειριών όλων των μαθητών, της καλλιέργειας του σεβασμού, της αποδοχής, της βαθύτερης κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών, της ισότιμης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης, της αμοιβαίας κι εποικοδομητικής συνεργασίας με το διαφορετικό, ενώ «ο καθένας από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας [θα πρέπει] να συνειδητοποιήσει ότι η σχέση με τον άλλο περνάει μέσα από τη σχέση με τον εαυτό» (Ανδρούσου 1996, σελ.18). Όπως τονίζει η Ανδρούσου (1996, σελ. 17), η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αναφέρεται «μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών [...], αλλά στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς, ακόμη και στο πλαίσιο μιας ομογενούς εθνικής ομάδας».

Διαμόρφωση σχολικής γνώσης

Η σχολική γνώση που μεταδίδεται μέσω της εκπαίδευσης δεν είναι μια διαδικασία ουδέτερη και αντικειμενική, αλλά θεωρείται ως μια διαδικασία πολιτική και ως ένα ζήτημα κοινωνικής πρακτικής που διαπερνάται από κανονιστικές εκτιμήσεις και σχέσεις εξουσίας. Από τη δεκαετία του 1970 και μετά, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αναπτύσσει θεωρίες που αντιμετωπίζουν τη γνώση ως κοινωνική κατασκευή. Συγκεκριμένα, σημαντικοί θεωρητικοί όπως οι Williams, Bernstein και Bourdieu έχουν υποστηρίξει ότι τα σχολεία λειτουργούσαν ως ισχυροί φορείς στην οικονομική και πολιτισμική αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων, καθώς κοινωνικές και οικονομικές αξίες είναι ενσωματωμένες στο σχολικό θεσμό και την επίσημη σχολική γνώση (Apple 1986).

Σύμφωνα με τους Aronowitz και Giroux (2010, σελ. 200-201) η γνώση επιβάλλεται από εκείνους που έχουν την εξουσία, εκφράζοντας και αναπαράγοντας την κυρίαρχη γνώση και ιδεολογία. Η κυρίαρχη τάξη επιβάλλει τις δικές της αξίες ως καθολικές, εξυπηρετώντας τα βαθύτερα οικονομικά και πολιτικά συμφέροντά της, και περιθωριοποιεί ή και ακυρώνει τις κουλτούρες των υποτελών-καταπιεσμένων ομάδων. Άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφέρονται στον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης, η

οποία μέσω των κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και των δομημένων σιωπών, αναπαράγει κοινωνικές σχέσεις κυριαρχίας και υποτέλειας. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζονται ως ένας μηχανισμός ελέγχου που υπαγορεύουν κάθε πτυχή της διδακτικής διαδικασίας, ορίζουν σαφώς το περιεχόμενο του τι θεωρείται γνώση, και υποβαθμίζουν τον εκπαιδευτικό σε διεκπεραιωτή τυποποιημένου και προκαθορισμένου περιεχομένου και διδακτικών διαδικασιών. Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρητικές αυτές παραδοχές, η διαδικασία της διδασκαλίας και η επιλογή του διδακτικού περιεχομένου δεν είναι μια δίκαιη και αμερόληπτη διαδικασία.

Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι εκδοχές της γνώσης που ενσωματώνονται στη εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται από τις αντιλήψεις που υπάρχουν στην ευρύτερη κοινωνία όσον αφορά τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των διαφορετικών μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Σχετικά με τους «άλλους»-αλλοδαπούς, κυριαρχεί η αντίληψη σύμφωνα με την οποία, εκλαμβάνονται ως άτομα που διαφέρουν από τα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα περί ταυτότητας, καθώς φέρουν το στίγμα μιας μειονοτικής υποκοουλτούρας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζονται ως στιγματισμένοι, καθώς παρεκκλίνουν κοινωνικά, γεγονός που οδηγεί αντίστοιχα τόσο στη σχολική όσο και την κοινωνική περιθωριοποίηση (Goffman 2001, σελ. 16).

Θεωρητικές Παιδαγωγικές και Εκπαιδευτικές παραδοχές για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας

Την πολυπλοκότητα της ταυτότητας καλείται να διαπραγματευτεί η εκπαίδευση και να πάρει θέση στη διαχείριση και αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού πλουραλισμού. Έτσι, στο σημερινό πολυπολιτισμικό πλαίσιο όπου ο λόγος περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει ενταχθεί στο εκπαιδευτικό λεξιλόγιο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τίθεται το ζήτημα της εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Η σημαντικότητα της παρουσίας, καλλιέργειας και διαπραγμάτευσης της ταυτότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, υπογραμμίζεται από τον Cummins (2005, σελ.164), ο οποίος αναφέρει ότι «η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να θεωρείται μέσα από το πρίσμα της γνωστικής δραστηριοποίησης και της επένδυσης ταυτότητας».

Σύμφωνα με κάποιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, κεντρικός στόχος της εκπαίδευσης σε αυτό το πλαίσιο είναι η ενδυνάμωση, η οποία ερμηνεύεται ως συνεργατική δημιουργία ισχύος μέσω των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-μαθητή (Cummins 2005). Εκπαιδευτικές δομές, όπως η εκπαιδευτική πολιτική, τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και η διδασκτέα ύλη, αντανakλούν και καθορίζουν τα είδη αυτών των αλληλεπιδράσεων. Συνεπώς, το τι μεταδίδεται κατά τις σχέσεις αλληλεπίδρασης στο σχολείο, είναι καθοριστικό για την εκπαιδευτική ζωή και πρόοδο των μαθητών. Εστιάζοντας περισσότερο στο διδακτικό περιεχόμενο που αφορά την ταυτότητα, οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να στέκονται κριτικά απέναντι στη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, αλλά και σε

αυτήν της κυρίαρχης ομάδας, έτσι ώστε να οικοδομηθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με την ταυτότητα τους, η οποία δεν είναι μία, μοναδική και συλλογική, αλλά διαμορφώνεται μέσω της συνεύρεσης με τους άλλους (Cummins 2005).

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο όμως, σημαντικός παράγοντας και προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση του πλαισίου (Ανδρούσου 2011). Συγκεκριμένα, μια διδακτική πράξη, η οποία προτάσσει τον σεβασμό στην ταυτότητα και τη μητρική γλώσσα των μαθητών, απαιτεί τη χρήση εργαλείων κατανόησης του πεδίου, έτσι ώστε να γίνουν οι αναγκαίες προσαρμογές και να βρεθούν παιδαγωγικές απαντήσεις τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και σε επίπεδο τρόπου προσέγγισης και μεθόδων διδασκαλίας (Ανδρούσου 2005). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπου η ταυτότητα και ο πολιτισμός προσμετρώνται και εμφανίζονται στην εκπαιδευτική ζωή, οι ταυτότητες των μαθητών τίθενται σε διαπραγμάτευση και δεν αντιμετωπίζονται ως κάτι μονολιθικό, αλλά ως κάτι που «αναπτύσσεται» μέσω της ανταλλαγής της πολιτισμικής γνώσης (Cummins 2005, σελ. 167).

Σε συμφωνία με την άποψη αυτή οι Ανδρούσου και Ασκούνη (2011, σελ. 21) υποστηρίζουν ότι «οι πολιτισμοί δεν είναι παγιωμένες οντότητες με διακριτά και σταθερά σύνορα, ότι καμιά κοινωνική ομάδα δεν είναι ομοιογενής, και ότι η πολιτισμική ταυτότητα των ατόμων δεν διαμορφώνεται άπαξ διά παντός, αντίθετα είναι μια δυναμική διαδικασία». Συνεπώς, μέσω της αμφισβήτησης, σύγκρισης, αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής με το διαφορετικό, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να υπερβούν τα πολιτισμικά όρια μεταξύ του δικού τους και των άλλων πολιτισμών, να εμπλουτίσουν τις πολιτισμικές τους εμπειρίες, να διαπραγματευτούν το δικό τους πολιτισμό, να τον μετασχηματίσουν και να συγκροτήσουν μια νέα ταυτότητα, η οποία θα ξεπερνά τα όρια της εθνικής ή μονοπολιτισμικής ταυτότητας.

Σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, οι Μητακίδου και Τρέσσου (2007, σελ.52) κάνουν λόγο για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και φιλόξενου μαθησιακού περιβάλλοντος, εντός του οποίου όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα και συνδιαμορφώνουν τον πολιτισμό της τάξης τους. Παράλληλα, η Χατζησωτηρίου (2014) προτείνει την ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία, σύμφωνα με την οποία προωθούνται οι διαδικασίες του υβριδισμού μεταξύ των πολιτισμικών κοινοτήτων και οι πολιτισμικές ταυτότητες έχουν υβριδικό και πολυδιάστατο χαρακτήρα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι μαθητές αντιμετωπίζονται τόσο ως άτομα, αναγνωρίζοντας την ατομική τους ταυτότητα, όσο και ως μέλη των πολιτισμικών τους κοινοτήτων που παραπέμπει στη συλλογική τους ταυτότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γεννιέται η ανάγκη να αναπτυχθούν μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη και επεκτείνουν τις ατομικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών. Για το σκοπό αυτό, οι Core και Kalantzis (2001) προτείνουν την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών ως συμπληρωματική προς τις διδακτικές πρακτικές του γραμματισμού, μέσω της οποίας η διδασκαλία της γλώσσας βασίζεται σε κείμενα που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες

τους, ενώ παράλληλα αξιοποιείται ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών με πολυτροπικά μέσα.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι μαθητές όχι μόνο κατανοούν τις πολιτισμικές, φυλετικές, κοινωνικές και θρησκευτικές διαφορές και την πολυμορφία με την οποία παράγονται τα νοήματα στο σύγχρονο κοινωνικό κόσμο, αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι τους δίνεται η δυνατότητα να παράγουν τη δική τους γνώση αναπτύσσοντας την κριτική τους ικανότητα, καθώς επίσης να δράσουν και να συμμετάσχουν κοινωνικά (Χαραβιτσίδης 2008 σελ. 43-45). Αυτή η δυνατότητα εμπλοκής, ο κριτικός στοχασμός γύρω από σύγχρονα κοινωνικά θέματα και η δυνατότητα να μετέχουν σε μια διαδικασία πολιτισμικού συγκρητισμού οδηγούν άμεσα και στη διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγμάτευση της ίδιας τους της ταυτότητας, τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στο πλαίσιο της κοινότητας.

Η σημασία της μητρικής γλώσσας

Οι αλλοδαποί μαθητές ως αλλόγλωσσοι, έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς βρίσκονται συνήθως ανάμεσα σε δύο κουλτούρες και γλώσσες. Από τη μία, πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, έτσι ώστε να ενταχθούν στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία, ενώ από την άλλη χρειάζεται να διατηρήσουν τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας που τους παρέχει συναισθηματική ασφάλεια, ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους και τη δική τους γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα και να αναπτύξουν μια ισορροπημένη διαπολιτισμική ταυτότητα (Coelho 2007).

Δεδομένου ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο ένας τρόπος επικοινωνίας, αλλά κωδικοποιεί και αντιπροσωπεύει έναν πολιτισμό, κρίνεται σκόπιμη η παρουσία της μητρικής γλώσσας, των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και των εμπειριών των μαθητών μέσα στην τάξη. Άλλωστε με απόφαση της Unesco το 1953, προβλέπεται το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση μέσω της μητρικής του γλώσσας. Συγκεκριμένα, το άρθρο 2 αναφέρει: «...το καλύτερο μέσο για τη διδασκαλία ενός παιδιού είναι η μητρική του γλώσσα... από ψυχολογικής απόψεως, η μητρική γλώσσα είναι το πιο σημαντικό σύστημα σημάτων, που εξασφαλίζει αυτόματα την ικανότητα έκφρασης και κατανόησης. [...] από παιδαγωγικής απόψεως, η μητρική γλώσσα συμβάλλει στην περισσότερο άμεση προσαρμογή στις μαθησιακές διαδικασίες από ότι μια μη οικεία γλώσσα...» (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1994, σελ. 59).

Επιπλέον, διαφυλάσσοντας την μητρική γλώσσα των μαθητών, προστατεύεται η υπό διαπραγμάτευση ταυτότητα τους, το γλωσσικό και πολιτιστικό κεφάλαιο τους (Bourdieu 1991), ενώ συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ταυτότητας, στην ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης και σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Cummins 2005, σελ.48-49). Παράλληλα, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ενδείκνυται ως βοηθητικό στοιχείο για τη μεταπήδηση στην κυρίαρχη γλώσσα και την ένταξη στο κυρίαρχο

εκπαιδευτικό σχήμα (Thomas & Collier, 1997). Όπως χαρακτηριστικά έχει γράψει και ο Freire «μέσα από τη μητρική τους γλώσσα, στην οποία οι μαθητές/-τριες ονομάζουν τον κόσμο τους, αρχίζουν να θεμελιώνουν μια διαλεκτική σχέση με την κυρίαρχη τάξη, σε μια διαδικασία μεταμόρφωσης των κοινωνικών και πολιτικών δομών που τους φυλακίζουν σε μια ‘κουλτούρα της σιωπής’» (Freire & Macedo 1987, σελ.159).

Αντίθετα, όταν η γλώσσα, η εμπειρία και ο πολιτισμός των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, οι μαθητές αμέσως ξεκινούν από μειονεκτική θέση, αφού όλα όσα έχουν μάθει για τη ζωή και τον κόσμο μέχρι τότε απορρίπτονται ως άσχετα με τη σχολική μάθηση (Cummins 2005). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, σύμφωνα με τον Ogbu (1992), ότι σοβαρές εκπαιδευτικές δυσκολίες προέρχονται από κοινότητες που έχουν υποστεί γλωσσική και πολιτισμική απόρριψη στο σχολείο λόγω του ότι θεωρούνται κατώτερες ή κοινωνικά υποτελείς από την κυρίαρχη ομάδα. Έτσι, η αγνόηση, η υποβάθμιση ή η αποδυνάμωση των ταυτοτήτων αυτών των μαθητών στο όνομα της διαμόρφωσης μίας συγκεκριμένης κοινωνικής και σχολικής ταυτότητας, οδηγεί σε απόσυρση και περιθωριοποίηση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Για να εφαρμοστούν οι παραπάνω θεωρίες και πρακτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας απαιτούνται όχι μόνο αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία, αλλά και εκπαιδευτικοί κατάλληλα επιμορφωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα. Με άλλα λόγια, όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (2006), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν διαπολιτισμική εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα. Οι όροι αυτοί αναλύονται παρακάτω.

A) Διαπολιτισμική εκπαιδευτική επάρκεια: Διαπολιτισμική εκπαιδευτική επάρκεια είναι απόκτηση θεωρητικής, επιστημονικής και ερευνητικής γνώσης των εκπαιδευτικών, σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η γλώσσα, ο πολιτισμός και οι συνθήκες διαβίωσης των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες, με σκοπό την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών. Τη διαπολιτισμική επάρκεια την αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων και πιστοποιείται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο, είτε με πιστοποιητικά επιμόρφωσης (Γεωργογιάννης 2004α, σελ. 58-60).

B) Διαπολιτισμική εκπαιδευτική ετοιμότητα: Διαπολιτισμική ετοιμότητα, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να μετουσιώνουν τη «διαπολιτισμική επάρκεια» σε πράξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή, πέρα από το μορφωτικό κεφάλαιο που απαιτείται να έχει ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να μπορεί να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντά στη σχολική τάξη, εφαρμόζοντας κατάλληλες στρατηγικές και διδακτικές μεθόδους, κάνοντας πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έμφαση δίνεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να διδάσκει την ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα

με κατάλληλα διδακτικά εργαλεία, έτσι ώστε η διδακτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική, και η ένταξη των μαθητών εν τέλει, γρήγορη και αποδοτική (Γεωργογιάννης 2004α, σελ. 63).

Επιπλέον, ο ρόλος του δασκάλου, στο πλαίσιο της πολιτισμικής πολιτικής, επαναπροσδιορίζεται και ταυτίζεται με αυτόν του αναμορφωτή διανοούμενου, ο χαρακτήρας της εργασίας του οποίου είναι πολιτικός. Αναλυτικότερα, ο δάσκαλος ως διανοούμενος και ως κριτικός θεωρητικός δεσμεύεται με τις έννοιες της χειραφέτησης και της ελπίδας και εμπλέκεται σε έναν αγώνα για ισότητα και δημοκρατία. Καλείται, να εξετάσει τις δικές του κουλτούρες, κατασταλαγμένες εμπειρίες και συνδέσεις με το παρελθόν που προσδιορίζει το ποιος είναι και πως ενεργεί, ώστε να αναγνωρίσει και να αναστοχαστεί σχετικά με την ατομική του πολιτική θέση. Ο δάσκαλος-διανοούμενος είναι συγχρόνως ερευνητής και ακτιβιστής και έχει ενεργό ρόλο στη διαμεσολάβηση ανάμεσα στην κυρίαρχη κουλτούρα και την καθημερινή ζωή. Έτσι, η σφαίρα παρέμβασης του εκτός από το σχολείο, είναι και η κοινότητα καθώς ρόλος του είναι να συνδέσει τη δημόσια εκπαίδευση με όλες τις σφαίρες της κοινωνικής ύπαρξης, την οικονομική, την πολιτισμική, την κοινωνική και την πολιτική (Aronowitz & Giroux 2010, σελ. 218-219).

Εκπαιδευτικοί και αλλοδαποί μαθητές

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο πρόεκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με αλλοδαπούς μαθητές αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλά προβλήματα τονίζοντας τη δυσκολία συνεκπαίδευσης γηγενών και αλλοδαπών (Σκούρτου 1997). Παράλληλα, κάποιοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την πλήρη γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών (Μπόμπας 1994), αγνοούν τη διγλωσσία των αλλόγλωσσων μαθητών και αξιολογούν αρνητικά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων (Δαμανάκης 1997). Σε έρευνα των Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997) αναδεικνύονται οι στάσεις, οι απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες συνδέονται με ξеноφοβία, εθνοκεντρισμό και ρατσιστικές θέσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αναλαμβάνουν και το ρόλο του θεματοφύλακα της ελληνικής κληρονομιάς πέρα από το ρόλο του διδάσκοντα, πραγματοποιώντας διδασκαλίες που εστιάζονται στην προβολή της ελληνικής ταυτότητας.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν την ετερότητα ως απειλή της ομοιογένειας του ελληνικού σχολείου, καθώς η εθνική ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως «υπερχρονική αναλλοίωτη ουσία» (Ανδρούσου 2005). Οι διακρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των μαθητών υπογραμμίζονται και από την έρευνα της Αλεξάνδρου (2006) σύμφωνα με την οποία «οι Κύπριοι δάσκαλοι αξιολογούν με διαφορετικά κριτήρια τη σχολική επίδοση και τα προβλήματα μάθησης των παιδιών που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες», αναπτύσσουν μια αρνητική στάση για τη χαμηλή σχολική επίδοση και εμφανίζουν

την προτίμηση να συνδιαλέγονται με μαθητές που έχουν περισσότερες πιθανότητες να προωθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, σύγχρονες έρευνες (Γκότοβος 2002, Ρουσάκης & Χατζηνικολάου 2005), καταλήγουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση, δεν δίνουν αξία στις πολιτισμικές εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών και δεν κάνουν χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών στην τάξη. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τις ελλείψεις τους στη διαπολιτισμική διδακτική, παρουσιάζονται πρόθυμοι να δεχτούν σχετική επιμόρφωση ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες εκπαίδευσης γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και να επιτύχουν την αποδοχή και επικοινωνία με τους «άλλους» (Κοσσυβάκη 2002).

Συμπεράσματα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε με στόχο την ισότητα, την αλληλεπίδραση και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων. Ωστόσο, η εφαρμογή της στην πράξη συναντά δυσκολίες, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα και συχνά δίνουν έμφαση στην αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών, παραβλέποντας τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Οι στάσεις ορισμένων εκπαιδευτικών προς τη διαφορετικότητα φέρουν ξενοφοβικά και εθνοκεντρικά στοιχεία, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και να αναπαράγει στερεότυπα για την εθνική ταυτότητα. Παράλληλα, η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, αν και κρίσιμη για την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους, συχνά δεν λαμβάνει την απαραίτητη υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που δυσχεραίνει την ένταξή τους.

Η αποτελεσματική διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί εκπαιδευτικούς ικανούς να λειτουργούν ως διαπολιτισμικοί μεσολαβητές, αναπτύσσοντας ένα φιλόξενο μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό των μαθητών σχετικά με τη δική τους και την κυρίαρχη ταυτότητα. Η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας, καθώς και η ενίσχυση της εκπαιδευτικής πολιτικής με πόρους και μεθόδους που σέβονται τις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών, είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση ενός σχολείου που προάγει την κοινωνική συνοχή και αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα..

Βιβλιογραφία

Alexandrou, A., (2006). Chamili scholiki epidosi kai provlimata mathisis. Sy-gkritiki meleti anamesa se gigeneis mathites kai antistoichous mathites glossikon meionotiton pou foitoun se dimotika scholeia tis Kyprou. 9o Synedrio Paidagogi-kis Etaireias Kyprou, sel. 679 – 690.

- Androusou A., (1996) Diapolitismiki diastasi stin ekpaideftiki praktiki. Sto: A. Vafea (Epim.), To polychromo scholeio. Mia empeiria diapolitismikis ekpaideftikis mesa apo tin technē (11-23). Athina: Nisos
- Androusou, A. (2005) «Pos se lene;» Diergasies mias epimorfotikis paremvasis sti meionotiki ekpaideftiki. Athina: Gutenberg
- Androusou, A. (2011) I epimorfosi ton ekpaideftikon tis meionotikis ekpaideftikis: paidagogikes allages kai ideologikes antistaseis. Sto A. Androusou, & N. Askouni (Epim.), Politismiki Eterotita kai Anthropina Dikaionomata. Prokliseis gia tin ekpaideftiki (244-262). Athina: Metaichmio
- Androusou, A. & Askouni, N. (Epim.) (2011) Politismiki eterotita kai anthropina dikaionomata. Prokliseis gia tin ekpaideftiki. Athina: Metaichmio
- Apple, M. (1986) Ideologia kai Analytika Programmata. Mtr. T. Darveris. Thessaloniki: Paratiritis.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2010). Theoria tou analytikou programmatos, e-xousia kai politismiki politiki. Sto Gounari, P., & Grollios, G. (Epim.), Kritiki Paidagogiki: Mia syllogi keimenon (sel. 189-220). Athina: Gutenberg.
- Bompas, L. (1994) Gia tin ekpaideftiki ton allodapon paidion stin Ellada. Athina: Foloi
- Bourdieu, P. (1991) Language and Symbolic Power. Cambridge, MA: Harvard University Press. Centre for Applied Linguistics. <http://www.cal.org/twi/directory/>
- Charavitsidis, P., (2008) Engrammatismos mesa apo ena programma gia ti glossa. Sto Varnava-Skoura Tz. (Epim.) Paidagogikes draseis kai didaktikes prosengi-seis se polypolitismiko perivallon: to paradeigma tou 132ou Dimotikou Scholeiou Athinon (41- 66). Athina: Ntountoumis
- Chatzisotiriou, Ch. (2014) Apo ti Monopolitismikotita sti Diapolitismikotita: Kratiki Politiki, Scholeio kai Scholiki Taxi. Sto K. Xenofontos & Ch. Chatziso-tiriou (Epim.), Diapolitismiki Ekpaideftiki: prokliseis, paidagogikes theoriseis (14-42). Kavala: Saita
- Coelho, E. (2007) Didaskalia kai mathisi sta polypolitismika scholeia. Epist. e-pim. E. Tressou & S. Mitakidou. Mtr. Omada ekpaideftikon. Thessaloniki: Epi-kentro
- Cummins, J. (2005) Taftotites ypo Diapragmateftiki. Ekpaideftiki me skopo tin En-dynamosi se mia Koinonia tis Eterotitas. Eisag.-epim. E. Skourtou. Mtr. S. Ar-gyri, 2i ekdosi, Athina: Gutenberg

- Damanakis, M. (1997) I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada. Diapolitismiki prosengisi. Athina: Gutenberg
- European Council (2004) Opinion of the Steering Committee for Education (CD-ED) on Parliamentary Assembly Recommendation 1625. Brussels
- Fragkoudaki, A. & Dragona, Th. (1997) Ti einai i patrida mas; Ethnokentrismos stin Ekpaidefsi. Athina: Alexandraia
- Freire, P. & Macedo, D. (1987) Literacy: Reading the word and the world. Westport, CT: Bergin & Garvey
- Georgogiannis, P. (2004). Ekpaideftiki, Diapolitismiki Eparkeia kai Etoimotita ton Ekpaideftikon. Sto Georgogiannis (Epim.), Diapolitismiki prosengisi. Pra-ktika Iou Panelliniou Synedriou. Arta, 10- 11 Dekemvriou 2004 (sel.49-70). Pa-tra.
- Georgogiannis, P. (2006). Ekpaideftiki, Diapolitismiki Eparkeia kai Etoimotita ton Ekpaideftikon A'/vathmias kai V'/vathmias Ekpaidefsis. Epistimoniki seira: Vi-matismoι gia mia allagi stin ekpaidefsi (Tom. 1). Patra
- Gkotovos, A. (2002) Ekpaidefsi kai eterotita. Zitimata Diapolitismikis Paidagagogikis. Athina: Metaichmio
- Goffman, E. (2001) Stigma – Simeioseis gia ti diacheirisi tis ftharmenis taftotitas. Eisag.-Mtfr. D. Makrynioti. Athina: Alexandraia
- Kanakidou, E. & Papagianni, V. (1994) Diapolitismiki agogi. Athina: Ellinika Grammata
- Kossyvafi, F. (2002) «I diapolitismiki etoimotita tou Ellina ekpaideftikou kai i simerini scholiki pragmatikotita: Theoritikes kai empeiriki prosengisi». Anaktithike 1 Avgoustou 2015 apo: http://archive-gr.com/page/2184037/2013-05-27/http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_vi/kossybaki.htm
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001) Polygrammatismoι. Sto. A. Christidis (Epim.) E-gkyklopaidikos odigos gia ti glossa (214-216). Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas
- Mitakidou, Ch.& Tressou, E. (2007) Na sou po ego pos tha mathoun grammata, Tsinganis miloun gia tin ekpaidefsi ton paidion tous. Athina: Kaleidoskopio

- Nikolaou, G. (2011a) Entaxi kai Ekpaidefsi ton Allodapon Mathiton sto Dimotiko scholeio. Apo tin «Omoio geneia» stin Polypolitismikotita. Athina: Ellinika Grammata
- Ogbu, J. (1992) Understanding cultural diversity and learning. Educational Researcher, 21(8): 5-14
- Rousakis, G. & Chatzinikolaou, A.. (2005) Antilipseis ton daskalon gia tis dy-skolies prosarmogis ton alloglosson/ allodapon sto elliniko scholeio tou si-mera. Anaktitihike 1 Avgoustou 2015 apo: http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2005/antilipseis_ton_daskalon.pdf
- Skourtou, E. (Epim.) (1997) Themata diglossis ekpaidefsis. Athina: Nisos
- Thomas, W. & Collier, V. (1997) School effectiveness for language minority students. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education
- Unesco (2006) Guidelines on Intercultural Education. Paris

Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσχολική εκπαίδευση

Παπαδοπούλου Κυριακή, Νηπιαγωγός Π.Ε.60.5, MEd “Ειδική Αγωγή” ΕΑΠ

Περίληψη

Μια καλή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι αποβαίνει προς όφελος του παιδιού. Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται σε παγκόσμια κλίμακα διάφορα παρεμβατικά προγράμματα με στόχο τη βελτίωση της σχέσης αυτής. Η ανάγκη για συνεργασία μεταξύ γονιών και δασκάλων δεν έχει πάντοτε πρακτικά αποτελέσματα, αλλά είναι σημαντικό να αποτελεί σημείο εκκίνησης. Είναι γεγονός ότι οι γονείς αλλοδαπών παιδιών αντιμετωπίζουν διάφορα πρακτικά και άλλα προβλήματα στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τακτική επαφή με το σχολείο. Πιθανώς οι εργασίες που κάνουν, η διαφορετική γλώσσα που μιλούν, η διαφορετική θρησκεία που έχουν πολλές φορές τους δημιουργούν προβλήματα ψυχολογικής φύσης στο χώρο του σχολείου, πράγμα που τους κάνει να μην αισθάνονται άνετα όταν το επισκέπτονται. Επίσης, στην παρούσα εργασία αναφέρονται προγράμματα και σχέδια εργασίας που έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία για την καλύτερη κατανόηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία αναλύονται στο τρίτο μέρος, αναφερόμενοι σε παραδείγματα.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, προγράμματα, σχολείο, γονείς, δάσκαλοι

Intercultural Education Programs in Preschool Education

Papadopoulou Kyriaki, Preschool Teacher, MEd “Special Education” HOU

Abstract

A good collaborative relationship between school and home benefits the child. In recent years, various intervention programs have been developed on a global scale with the aim of improving this relationship. The need for cooperation between parents and teachers does not always yield practical results, but it is important to serve as a starting point. It is a fact that the parents of foreign children face various practical and other problems in their efforts to maintain regular contact with the school. Their work commitments, the different language they speak, and their different religion often create psychological challenges within the school environment, making them feel uncomfortable when visiting. Additionally, this paper discusses programs and projects that have been successfully implemented to enhance understanding of intercultural education. These are analyzed in the third part, with references to examples.

Key-Words: interculturalism, Programs, school, parents, teachers

Εισαγωγή

Κάποιοι ακόμη παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των γονέων απέναντι τόσο στην

κοινωνία που ζουν όσο και στο σχολικό θεσμό αποτελούν οι εμπειρίες τους από το συγκεκριμένο χώρο, οι απόψεις τους σε σχέση με το ρόλο του σχολείου καθώς και το κατά πόσο οι στόχοι και οι προσδοκίες της οικογένειας συμπίπτουν με αυτές του σχολείου. Επίσης, το κοινωνικό κλίμα βάση του οποίου διαμορφώνεται η στάση της μειονότητας απέναντι στην πλειονότητα και το αντίστροφο, παίζει καθοριστικό ρόλο. Ο φυλετικός ή εθνοτικός ανταγωνισμός καθορίζει αρκετές φορές τις σχέσεις των γονέων με το σχολείο και μπορεί να προκαλεί εντάσεις.

Είναι σημαντικό ότι σε κάθε περιβάλλον η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να εφαρμόζεται διαφορετικά λαμβάνοντας υπόψη της τις ιδιαιτερότητες των ανθρώπων στους οποίους απευθύνεται (Γκότοβος, 2002). Τόσο τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και τα μέλη της κοινωνίας θα πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι το να είναι ανοιχτοί σε νέους πολιτισμούς τους επιτρέπει να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους κάνει να μην είναι δύσπιστοι και φοβικοί απέναντι στους άλλους ανθρώπους (Παπαδημητρίου, 2006).

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Τα βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία είναι αποδεκτά από πολλούς είναι:

- *Η θέση ισοτιμίας των πολιτισμών*
- *Η θέση για το σεβασμό της διαφορετικότητας*
- *Η κριτική στον εθνοκεντρισμό*
- *Η κριτική στην αφομοίωση*
- *Η θέση για την ενδυνάμωση της (μειοψηφικής) ταυτότητας*
- *Η θέση για τη μεταρρύθμιση του σχολείου* (Γκότοβος, 2002)

Σε μια πλουραλιστική δημοκρατική τάξη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα που εμποδίζουν την εποικοδομητική προσέγγιση και τη δημιουργική συνεργασία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ξεπερνώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις (Evangelou, 2009).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τη δυσκολία των μαθητών να μάθουν ως αποτέλεσμα μειωμένων ικανοτήτων ή θεωρούν ότι οι μαθητές δεν προσπαθούν αρκετά ή ότι δεν έχουν κίνητρα. Παρόλα αυτά, δε λαμβάνουν υπόψη τους άλλους παράγοντες που σχετίζονται με τις ταυτότητες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από το γλωσσικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές, πολλές φορές υπάρχει περίπτωση να απειληθεί η πολιτιστική ταυτότητα ενός μαθητή ή να πρέπει να διαλέξει ανάμεσα στην ταυτότητα που του επιβάλει το σχολείο και τη δική του ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τους μηχανισμούς που παρεμποδίζουν την γνώση των παιδιών, ώστε να τους αντιμετωπίσουν με παιδαγωγικές πρακτικές που μειώνουν τις απειλές που δέχεται η ταυτότητα και παράλληλα ενδυναμώνουν την ταυτότητα, ώστε να μην είναι τόσο ευάλωτη (Δραγώνα, 2003).

Η εκπαίδευση κατά του ρατσισμού πρέπει να εφαρμόζεται, από την προσχολική ηλικία. Η καλύτερη μέθοδος είναι η εφαρμογή project με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή την διαφορετικότητα. Όπως έχει αποδειχθεί η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων είναι σημαντική για την μετέπειτα πορεία των παιδιών. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν το project με θέμα «ο εαυτός μου στον περιβάλλοντα χώρο» στην προσχολική ηλικία και η «πολυπολιτισμική προσέγγιση στη διατροφή» που εφαρμόστηκε σε παιδιά δημοτικού (Ματσαγγούρας, 2006).

Το παιχνίδι επίσης, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, το κλίμα αποδοχής και συνεργασίας που δημιουργείται κατά τη διάρκεια μιας βιωματικής δραστηριότητας όπως το παιχνίδι (ή ο χορός και η μουσική) είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γεγονός που συμβάλλει στην προσαρμογή τους και την επιτυχημένη σταδιοδρομία τους μέσα στην εκπαίδευση (Καρανάτσιου, Τσιούμης & Παπαγερίδου, 2013).

Μία μορφή παιχνιδιού που συμβάλλει ιδιαίτερα στην καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής κουλτούρας είναι το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματική τέχνη αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο πολιτισμικής ενσυναίσθησης, γιατί αποτελεί εργαλείο που ξεπερνάει τα όρια της λεκτικής επικοινωνίας (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Παρόμοια, η διαπολιτισμική παιδεία μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τη φυσική αγωγή. Έτσι τα μη ανταγωνιστικά παιχνίδια, οι δραστηριότητες που δεν απαιτούν υψηλή αθλητική ικανότητα, τα παιχνίδια συνεργασίας, οι δραστηριότητες απόκτησης εμπιστοσύνης και τα άγνωστα ή νέα παιχνίδια στα οποία κανένα παιδί δεν έχει προηγούμενη εμπειρία μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξαρτήτων εθνικότητας και ικανότητας (Wessinger, 1994).

Ένα ακόμη σπουδαίο μέσο για την καλλιέργεια των συναισθημάτων είναι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής (συμβολικό, κοινωνικό, φανταστικό). Πρόκειται για παιχνίδι με μεγάλη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική αξία καθώς βοηθάει τα παιδιά να διαλύσουν τη σύγχυση και το φόβο, να αποφορτίζονται συναισθηματικά και να επιτυγχάνουν συναισθηματική ισορροπία (Τζελετοπούλου, 2004). Παρόμοια, το κουκλοθέατρο αποτελεί άριστο μέσο για την έκφραση και την κατανόηση των συναισθημάτων στα μικρότερα παιδιά. Μέσα από την κούκλα εκφράζεται ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού, οι αγωνίες, οι φόβοι, οι προβληματισμοί, οι επιθυμίες, τα όνειρα και οι εμπειρίες (Κουρετζής & Αλκηστis, 1993).

Η προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας μέσω της λογοτεχνίας

i) Πρόγραμμα Κουτσούρη-Γεωργιάδη

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που δημιουργήθηκε από την Άννα Κουτσούρη και τον Φωκίων Γεωργιάδη για την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην περιοχή της Θράκης όπου κατοικούν πολλοί

μουσουλμάνοι. Είναι γεγονός ότι η καθημερινή ρουτίνα του σχολείου προσπαθεί να προσφέρει στα παιδιά θέματα που είναι πιο ενδιαφέροντα και διαφορετικά από τα παραδοσιακά «μαθήματα» της διδασκτέας ύλης. Σε αυτό το πρόγραμμα, θα αξιοποιηθεί η συμβολή των λογοτεχνών και των εμψυχωτών στην ανάπτυξη της παιδικής λογοτεχνίας που ασχολείται με την «ετερότητα» και τη διαφορετικότητα στα σχολεία μέσα από τη διδακτική προσέγγιση που θα περιγραφεί παρακάτω (Ανδρούσου & Μάγος, 2001). Εφαρμόστηκε σε παιδιά δημοτικού, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί προσαρμοσμένο και σε παιδιά νηπιαγωγείου. Οι στόχοι του εμψυχωτή, δηλαδή του εκπαιδευτικού ήταν οι εξής:

- Να βρει τις κατάλληλες δραστηριότητες που να αφορούν και να κινητοποιούν το συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό με βάση το θέμα της ετερότητας.
- Να προσαρμόσει μεθόδους, στρατηγικές και πρότερες εμπειρίες, ώστε να σχεδιαστούν σωστά οι δραστηριότητες.
- Να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα συνεργασίας και παιχνιδιού, ώστε το διάβασμα του βιβλίου να γίνει παιχνίδι, διασκέδαση και χαρά.

Οι στόχοι των παιδιών ήταν οι εξής:

- Να προσπαθήσουν να δώσουν το δικό τους τέλος στην ιστορία.
- Να κατανοήσουν ότι συνδέεται η εικόνα με το κείμενο.
- Να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες (προφορικό λόγο).
- Να αναπτύξουν δεξιότητες μνήμης, αφαίρεσης και σύνθεσης στοιχείων ενός κειμένου.

Υλικά:

- Βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας: Τι κι αν είμαι ασβός;
- Κόλλες A4, μολύβια, μπογιές, διαδραστικός πίνακας

Πορεία προγράμματος:

Στην πρώτη φάση υπάρχει η προβολή των εικόνων και η ανάγνωση της ιστορίας. Αφού χωριστούν τα παιδιά σε ομάδες, ξεκινάει η προβολή της ιστορίας στην οθόνη και ο εμψυχωτής αφηγείται. Στην δεύτερη φάση, τα παιδιά της τάξης κάνουν μια συζήτηση σχετικά με την προβολή των εικόνων. Γίνεται η αναγνώριση των ηρώων, της πλοκής, προβληματισμός για το τέλος της ιστορίας. Στην τρίτη φάση, τα παιδιά συζητάνε χαμηλόφωνα μεταξύ τους και δίνουν το δικό τους τέλος στην ιστορία. Στην τέταρτη φάση, ο εμψυχωτής ανακοινώνει το τέλος όπως το φαντάστηκε ο συγγραφέας και μετά η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δική της εκδοχή στις υπόλοιπες ομάδες. Ακολουθεί συζήτηση για το ρόλο του συγγραφέα, την ποικιλία των ομάδων που συνήθως δίνουν διαφορετική κατάληξη στην ιστορία. Στην πέμπτη και τελευταία φάση, τα παιδιά παίζουν ένα παιχνίδι ρόλων. Κάποια παιδιά παίζουν τους ήρωες της ιστορίας και αυτοσχεδιάζουν το τέλος της ιστορίας. Επειδή, τα παιδιά του νηπιαγωγείου είναι πολύ μικρά για να

αυτοσχεδιάσουν ή τουλάχιστον πρέπει να έχουν μεγάλη εμπειρία σε κάτι τέτοιο, μπορεί να προκαθοριστεί η ιστορία. Τα παιδιά να διαλέξουν ποιο τέλος τους αρέσει και να το δραματοποιήσουν. Αν υπάρχει χρόνος, μπορεί να επαναληφθεί όλη η δράση, αυτοσχεδιάζοντας όλη την ιστορία από την αρχή. Για παράδειγμα με ήρωες ανθρώπους, μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών που έχουν αναφερθεί στην συζήτηση (Ανδρούσου & Μάγος, 2001).

Όπως βλέπει κανείς, πρόκειται για ένα πρόγραμμα που με λίγες μετατροπές μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε σχολείο της χώρας. Για παράδειγμα, αν δεν υπάρχει δραστηριτικός, ο νηπιαγωγός μπορεί να δείχνει τις εικόνες στα παιδιά. Επίσης, υπάρχουν πολλά βιβλία που αναφέρονται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην διαφορετικότητα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος. Ο κάθε νηπιαγωγός, ανάλογα με τα βιβλία που διαθέτει, μπορεί να ακολουθήσει τα βήματα που προτείνονται και να εφαρμόσει το πρόγραμμα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Ανδρούσου & Μάγος, 2001).

ii) Παραμύθι «ο Μαύρος Κότσυφας και ο Άσπρος γλάρος»

Επιλέχθηκε να αναλυθεί το παιδικό βιβλίο «ο Μαύρος κότσυφας και ο Άσπρος γλάρος» της συγγραφέα Κίτυ Κρόουθερ. Η ιστορία εξελίσσεται γύρω από τη φιλία ενός μαύρου κότσυφα και ενός άσπρου γλάρου, όπου ο Τζίμης (άσπρος γλάρος) συναντά τον Ιάκωβο (μαύρος κότσυφας) και τον προσκαλεί στο σπίτι του. Έτσι, μετά την αρχική έκπληξη που αισθάνονται, αρχίζει να δημιουργείται μια καινούργια και δυνατή φιλία ανάμεσά τους, παρά τις διαφορές τους. Πηγαίνουν να μείνουν στο σπίτι του γλάρου και εκεί περνούν την ώρα τους ευχάριστα, μιλώντας και φιλοσοφώντας για διάφορα πράγματα. Όμως, οι κάτοικοι στο χωριό του Τζίμη δεν είχαν τις αναμενόμενες αντιδράσεις. Διαφωνούσαν και δεν αποδεχόντουσαν στον κύκλο τους τον Ιάκωβο, γιατί ήταν διαφορετικός από εκείνους. Παρά τις προσπάθειες του Τζίμη να υπερασπιστεί τον καινούργιο του φίλο, ο Ιάκωβος αποφασίζει να φύγει αλλά, ο Τζίμης ακολουθεί το φίλο του πίσω στο δάσος. Στο τέλος, ο Ιάκωβος άρχισε σταδιακά να γίνεται αγαπητός στους υπόλοιπους γλάρους χάρη στην ανάγνωση βιβλίων κάτι που εντυπωσίασε πολύ τους γλάρους, διότι για αυτούς πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με την ευχαρίστηση που μπορεί να αποκομίσει κανείς από τη διαδικασία του διαβάσματος, έτσι ώστε στο τέλος να κατορθώσει να γίνει αποδεκτός στην κοινωνία των γλάρων για αυτό που πραγματικά είναι (Κρόουθερ, 2013).

Οι στόχοι του συγκεκριμένου παιδικού βιβλίου τονίζουν τη σημασία της καταπολέμησης των στερεότυπων και των προκαταλήψεων και την κατανόηση της δυσχερούς θέσης του διαφορετικού.

Στη συνέχεια παρατέθηκαν μερικές ερωτήσεις κατανόησης, προβληματισμού και ευαισθητοποίησης. Πιο συγκεκριμένα:

Ερωτήσεις Κατανόησης

1. Σας άρεσε το συγκεκριμένο βιβλίο;
2. Καταλάβατε την ιστορία του βιβλίου;
3. Τί παρατηρείτε στη φιλία που δημιουργήθηκε ανάμεσα στο γλάρο και στον κότсуφα;

Ερωτήσεις Προβληματισμού

1. Γιατί πιστεύετε οι γλάροι έχουν λόγο να εναντιωθούν στον κότсуφα;
2. Πως αντιλαμβάνεστε την κίνηση του Τζίμη να υπερασπιστεί το φίλο του, τον κότсуφα, απέναντι στους υπόλοιπους γλάρους; Εσείς τι θα κάνατε;
3. Εσείς ποια λύση θα προτεινάτε για αυτό το πρόβλημα;

Ερωτήσεις Ευαισθητοποίησης

1. Εσείς πώς κρίνεται την κίνηση του Τζίμη να φέρει τον Ιάκωβο στο χωριό του;
2. Εσείς τι θα κάνατε στη θέση του Τζίμη;
3. Πώς θα αντιδρούσατε εσείς οι ίδιοι με την είσοδο ενός παιδιού διαφορετικού από εσάς και από τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη;

Προτεινόμενες Δραστηριότητες:

Δραστηριότητα 1^η

Μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να ζωγραφίσουν τη σκηνή που τους άρεσε περισσότερο από το παραμύθι ή κάτι σχετικό που να συνδέεται με το παραμύθι.

Δραστηριότητα 2^η

Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά μπορούν να αναπαραστήσουν μέσα στην τάξη ένα τμήμα της ιστορίας. Η αναπαραγωγή θα γινόταν πιο διασκεδαστική αν τα παιδιά έπαιρναν το ρόλο του κότсуφα και το ρόλο του γλάρου. Η αναπαράσταση αυτή έχει και διδακτικό χαρακτήρα, καθώς βάζει τα παιδιά σε σκέψεις αλλά, τα τοποθετεί και στη θέση του μαύρου κότсуφα, ο οποίος αισθάνθηκε αρχικά άσχημα με τις αντιδράσεις των γλάρων, ωστόσο στη συνέχεια αυτό το συναίσθημα μετριάσθηκε με την υπεράσπιση του φίλου του άσπρου γλάρου.

Δραστηριότητα 3^η

Μια ακόμη δραστηριότητα που μπορεί να αποτελέσει προσοδοφόρα για τα παιδιά είναι να φτιάξουν με το/τη νηπιαγωγό όλοι μαζί έναν κύκλο και να συζητήσουν το θέμα που πραγματεύεται το βιβλίο. Το θέμα είναι η διαφορετικότητα και ο ρατσισμός απέναντι στα διαφορετικά άτομα. Μάλιστα, αυτή η δραστηριότητα μπορεί να συμπεριληφθεί σε κάποια εργασία project ως θεματική ενότητα, καθώς η μέθοδος project βασίζεται στη μάθηση μέσω της δράσης που είναι πολύ σημαντική και στις συζητήσεις σε ομάδες, μέσα από τις οποίες μπορεί κανείς να κατανοήσει καλύτερα τα πράγματα και να

μάθει περισσότερα (Helm & Katz, 2011).

Προγράμματα peer mentoring.

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που προτείνεται από τη Σάρα Μάρκου και έχει εφαρμοστεί σε γυμνάσια. Παρόλα αυτά, με κάποιες αλλαγές που θα προτείνουμε μπορεί να εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο. Στις Ηνωμένες Πολιτείες εφαρμόζεται περίπου από το 1900. Επιπλέον, φάνηκε η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σε σχέση με τις κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις, τη νεανική παραβατικότητα, τη σχολική διαρροή, τη μαθησιακή επίδοση κ.α.. Πλέον το mentoring είναι αποδεκτό ως μέθοδος υποστηρικτικής παρέμβασης σε παιδιά και νέους που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη ζωή τους. Οι κοινωνικές εξελίξεις των νέων χρόνων, ο ατομικισμός, η χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών, το μεγάλο κύμα μετανάστευσης, είχαν σαν αποτέλεσμα πολλά παιδιά και νέοι να χρειάζονται τέτοια βοήθεια, ενώ οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των μαθητών (Ασκούνη, 2001).

Peer mentoring και σχολική ένταξη παιδιών μεταναστών

Στην Ελλάδα, πέρα από ελάχιστα σχολεία που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα των «διαπολιτισμικών σχολείων» και εφαρμόζουν κάποια μέτρα γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης, η κύρια μορφή σχολικής ένταξης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι απλή «συμφοίτηση». Το αποτέλεσμα είναι λίγα παιδιά μεταναστών να μπορούν να συνεχίσουν στην μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση (Ασκούνη, 2001).

Εφαρμογή peer mentoring

Για την εφαρμογή του peer mentoring, θα πρέπει:

- Αρχικά να γίνει μια εισαγωγή με το τι είναι, κάποιες ιστορικές πληροφορίες, τους τύπους προγραμμάτων και το mentoring στους νεοεισερχόμενους μαθητές.
- Έπειτα, αφού τεθούν οι στόχοι, να προταθούν δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην πραγματοποίηση των στόχων. Με το σχεδιασμό του προγράμματος και την οργάνωσή του σε άξονες με χρονικά πλαίσια, ξεκινάει η επεξεργασία των κατευθυντήριων γραμμών για την ενδοσχολική αξιολόγηση.
- Φυσικά, είναι απαραίτητο να υπάρχει συχνή υποστήριξη των μεντόρων μετά την αρχική τους εκπαίδευση. Δεν περιμένει κανείς ότι θα είναι κάτι εύκολο.
- Τέλος, θα πρέπει να γίνεται συχνά αξιολόγηση της προόδου του μαθητή και του προγράμματος (Ασκούνη, 2001)..

Το peer mentoring στο νηπιαγωγείο

Το ρόλο του μέντορα θα μπορούσαν να τον παίξουν παιδιά που φοιτούν σε μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Μικρότεροι μαθητές ίσως δεν θα μπορούσαν να

συμμετέχουν στην προετοιμασία του ρόλου του μέντορα τόσο αποτελεσματικά. Τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να βοηθήνε τα μικρά παιδιά με προβλήματα λόγω πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων. Ίσως, αν κάποιο παιδί μιλάει και τις δύο γλώσσες, να μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί που δε μιλάει ελληνικά, να μάθει τα βασικά πράγματα για να επικοινωνεί (Ασκούνη, 2001).

Επίσης, το peer mentoring θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο με τη μορφή της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» όπως περιγράφεται από τον Vygotsky, απλά αντί το μεγάλο ή πιο ικανό παιδί να βοηθάει το παιδί να μάθει κάτι, εδώ θα μπορούσε να το βοηθήσει να κοινωνικοποιηθεί ή να επικοινωνήσει αποτελεσματικά. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαν 2 παιδιά να παίζουν μαζί καθορισμένο χρόνο κάποιες φορές την βδομάδα και να κάνουν μαζί δραστηριότητες που τους αρέσουν. Με το πέρασμα του χρόνου, τα ζευγάρια θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες με περισσότερα άτομα π.χ. 4 ή 6. Για ένα παιδί που δε μιλάει καλά ή δυσκολεύεται στην επικοινωνία, είναι πιο εύκολο να επικοινωνήσει αρχικά με ένα-δύο άτομα και μετά να εκφράσει τη γνώμη του σε μια ομάδα. Αυτό πρέπει να αποτελεί βασική αρχή για το πέρασμα σε μεγαλύτερες ομάδες (Ασκούνη, 2001).

Συμπεράσματα

Σκοπός της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι να μορφώνει τα παιδιά, ώστε να μπορούν να πιστεύουν στα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις ενός ισότιμου πολιτισμού. Δηλαδή, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων. Επομένως, η δημοκρατική εκπαίδευση πρέπει να εκφράζει και να αναπτύσσει την ικανότητα των παιδιών να γίνονται ισότιμοι πολίτες. Η ένταξη των μειονοτικών παιδιών στα σχολεία είναι αυτονόητη από το νηπιαγωγείο κιόλας. Επιπλέον, έχει αλλάξει και η διδασκαλία, καθώς δεν επιβάλλεται όπως παλιά να μιλιέται μόνο η ελληνική γλώσσα, αλλά προσπαθούν να δείξουν σεβασμό στις γλώσσες, τις θρησκείες και τις ασχολίες των άλλων πολιτισμών. Σημαντικό να αναφερθεί ότι σε σχέση με τον 20ο αιώνα, στη σύγχρονη εποχή τα θέματα περί μειονοτήτων στα σχολεία βασίζονται σε πιο γερά θεμέλια. Και αυτό φαίνεται, σύμφωνα με έρευνες, από το γεγονός πως, όταν τα σχολεία συμπληρώνουν 45% αλλοδαπών μαθητών, επιτρέπεται η μετατροπή τους σε διαπολιτισμικά σχολεία. Με αυτόν τον τρόπο, σε αυτά τα σχολεία προσπαθούν να υπάρχει μια αναλογία 60% γηγενών και 45% αλλοδαπών (Πατσιαρίκα 2014).

Για όλα τα παραπάνω πρέπει να προσπαθήσουν όλοι όσοι συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν είναι αποκλειστικά έργο των εκπαιδευτικών. Όλοι, ακόμα και οι μαθητές πρέπει να κάνουν μια προσπάθεια να αποδεχθούν το διαφορετικό, γιατί μόνο έτσι ο καθένας γνωρίζει τον πραγματικό εαυτό του και δημιουργεί τη δική του ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

Androusou, A. & Magos, K. (2001). I kathimerini ekpaideftiki praxi. Sto A. An-

- drousou, N. Askouni, K., Magos, & S. Christidou Lionaraki. (Epim.), *Ethnopolitismikes Diafores & Ekpaidefsi* (sel. 113-128). Patra: EAP.
- Askouni, N. (2001). *Ethnokentrismos kai polypolitismikotita: i anazitisi enos neou prosanatolismou tis ekpaidefsis*. Sto A. Androusou, N. Askouni, K., Magos, & S. Christidou Lionaraki. (Epim.), *Ethnopolitismikes Diafores & Ek-paidefsi* (sel. 67-108). Patra: EAP.
- Kouretzis, L.& Alkistis (1993). *Theatriki Agogi 1: Vivlio gia to daskalo*.
- Gkotovos A. (2002). *Ekpaidefsi kai eterotita* Athina: Metaichmio.
- Dragona Th. (2003). *Ekpaidefsi mousoulmanopaidon 2002-2004. Taftotita kai Ekpaidefsi*. Athina: Kleidia kai Antikleidia ekdoseis YPEPTh Panepistimio Athinon.
- Helm, J. H., & Katz L., (2011). *I methodos project stin proscholiki kai protoscholi-ki ekpaidefsi mikroi erevnites*. Athina: Metaichmio.
- Karanatsiou, K., Tsioumis Konstantinos, Despoina Papageridou (2013). *I dia-stasi tis polypolitismikotitas sto Oloimero Scholeio*. *Epistimoniki Epetiri-da*, 25, 94-119.
- Kroouter, K. (2013). *O mavros kotsyfas kai o aspros glaros*. Athina: Synchronoi Ori-zontes.
- Matsangouras, I. (2006). *I Diathematikotita sti scholiki gnosi. Ennoiokentriki Anapla-siosi kai Schedia Ergasias*. Athina: Grigori.
- Papadimitriou Z. (2006). *Paremvaseis*. Thessaloniki: Synchronoi Orizontes.
- Patsiarika Areti. (2014). *I ekmathisi ton glosson sto synchrono politismiko kai diglosso Perivallon tis Ellinikis Ekpaidefsis: Epafi ellinikis kai Anglikis glossas*. (Diplo-matiki Ergasia, Panepistimio Makedonias). *Diathesimo apo Psi-fiaki Vivliothiki kai Idrymatiko Katathetirio* (Kod. 16581).
- Stalikas, A., & Chamodraka, M. (2004). *Themeliodi themata psychotherapeias. I ensy-naisthisi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Tzeletopoulou, G. (2004). *Ta nipia kai to paichnidi tis ypokritikis*. *Paidagogiko Vima Aigaiou*, 53, 108-118.
- Wessinger, N. P. (1994). *Celebrating our differences—Fastering ethnicity in homog-enous settings*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(9), 62-68.

Εκπαιδευτική έρευνα για τα γλωσσικά λάθη στον γραπτό λόγο προπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Γκουντρουμάνη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Σύνηθες φαινόμενο για τους χρήστες της ελληνικής γλώσσας είναι το γεγονός ότι οι λεξιλογικές και οι υφολογικές τους επιλογές στον προφορικό και στον γραπτό λόγο αποκλίνουν από την νόρμα. Απόρροια αυτού είναι τα λάθη που εμφανίζονται συχνά στα γραπτά κείμενα. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να διερευνηθούν τα γλωσσικά λάθη που εντοπίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στον γραπτό λόγο και να ενταχθούν σε κατηγορίες. Η ταξινόμησή τους θα συμβάλει τόσο στην ερμηνεία της εμφάνισής τους όσο και στην εύρεση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας με σκοπό την άμβλυνση του φαινομένου. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται χρήσιμα στατιστικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας σε θέματα ανίχνευσης και καταγραφής γλωσσικών λαθών στον γραπτό λόγο προπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Λέξεις - Κλειδιά: γλωσσικό λάθος, γραπτός λόγος, γλωσσικό σύστημα, εκπαιδευτική έρευνα.

Educational research on language errors in the written language of undergraduate students of the Department of Primary Education

Gkountroumani Aikaterini, Primary Education Teacher, M.Ed.

Abstract

A common phenomenon for users of the Greek language is the fact that their lexical and stylistic choices in oral and written speech deviate from the norm. The result of this is the errors that often appear in written texts. It is therefore important to investigate the linguistic errors that are most frequently found in written speech and to categorize them. Classifying them will help both to explain their occurrence and to find effective teaching methods to mitigate the phenomenon. This paper presents useful statistical results of the educational research on detecting and reporting linguistic errors in the written speech of undergraduate students of the Department of Primary Education.

Key-words: linguistic error, written speech, language system, educational research.

Εισαγωγή

Το γλωσσικό λάθος αποτελεί ένα δυναμικό αντικείμενο έρευνας στον τομέα της Γλωσσολογίας. Παράλληλα, ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού λάθους, καθώς και η ένταξη των γλωσσικών λαθών σε κατηγορίες συνιστούν ένα ιδιαίτερα

σημαντικό και ενδιαφέρον πεδίο μελέτης. Τα λάθη κατά τη χρήση της γλώσσας δεν οφείλονται μόνο σε άγνοια των κανόνων της γραμματικής της πρότυπης γλώσσας, αλλά και σε άγνοια της ιστορικής ορθογραφίας των λέξεων.

Η ταξινόμηση των γλωσσικών λαθών θα συμβάλει στην ευκολότερη ανίχνευσή τους και στην καλύτερη επεξεργασία και μελέτη τους. Ακολουθεί μια καταγραφή μερικών σημαντικών προτάσεων κατηγοριοποίησης των γλωσσικών λαθών.

Τα γλωσσικά λάθη χωρίζονται σε λάθη γλωσσικής δραστηριότητας στα οποία ανήκουν π.χ. τα ορθογραφικά και τα αναγνωστικά, σε λάθη κοινωνιογλωσσολογίας σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο, σε λάθη ψυχολογολογίας, σε λάθη επικοινωνίας και σε λάθη στα επίπεδα της γλώσσας, όπως συμβαίνει ανάμεσα στο λόγιο και στο λαϊκό γλωσσικό στοιχείο. Παράλληλα, εντοπίζονται τα συστηματικά και τα περιστασιακά λάθη τα οποία χαρακτηρίζονται ως «σφάλματα» (Setatos, 1991).

Μια άλλη πρόταση ταξινόμησης αναγνωρίζει τα λάθη στο γλωσσικό σύστημα και ειδικότερα στη μορφολογία, τη σημασιολογία και τις λόγιες φράσεις. Ξεχωρίζει τα λάθη γραφής στα οποία εντάσσει τις ορθογραφικές αποκλίσεις. Επιπρόσθετα, καταγράφει τα λάθη κατά τη γλωσσική χρήση στα οποία εντάσσει την υπερδιόρθωση και τη νεοκαθαρεύουσα (Xydopoulos, 2020).

Άλλη μία πρόταση ταξινόμησης γλωσσικών λαθών είναι αυτή που τα διακρίνει σε λάθη μορφής και σε λάθη περιεχομένου (Mitsis, 2004). Λάθη μορφής νοούνται οι αποκλίσεις όχι μόνο στη σύνταξη αλλά και στη μορφολογία και συγκεκριμένα στην αλλαγή θέσης του τόνου σε μία λέξη, στον τρόπο κλίσης των ουσιαστικών, στον τρόπο κλίσης επιθέτων τριγενών και δικατάληκτων. Επίσης, στην ίδια ομάδα λαθών ανήκουν λάθη στον τρόπο κλίσης των ρημάτων, όπως συχνά συμβαίνει με τη διατήρηση της αύξησης κατά τον σχηματισμό αορίστου της προστακτικής έγκλισης. Ως λάθη περιεχομένου αναγνωρίζονται τα λάθη σε επίπεδο λεξιλογίου και άπτονται του κλάδου της σημασιολογίας, ενώ τονίζεται ότι υπακούν στους κανόνες και στις συμβάσεις που επιβάλλει η γραμματική. Τα λάθη αυτά προκύπτουν από άστοχες λεξιλογικές επιλογές των χρηστών στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά (Mitsis, 2004).

Στην εργασία που παρουσιάζεται έχει επιλεγεί ένα μοντέλο ταξινόμησης γλωσσικών λαθών, σύμφωνα με το οποίο τα γλωσσικά λάθη χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη ευρεία κατηγορία ασχολείται με τα λάθη που εντοπίζονται στο γλωσσικό σύστημα. Υποδιαιρέσεις της κατηγορίας αυτής αποτελούν τα λάθη στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σύνταξη και στη λεξικοσημασιολογία. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τα λάθη που συμβαίνουν κατά τη χρήση της γλώσσας, δηλαδή τις γλωσσικές αποκλίσεις που παρατηρούνται κυρίως κατά τον προφορικό λόγο. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τα ορθογραφικά λάθη που γίνονται ορατά κατά τη χρήση της γλώσσας (Theodoropoulou & Papanastasiou, 2001).

Με βάση την παραπάνω ταξινόμηση γλωσσικών λαθών πραγματοποιείται η διερεύνηση και η μελέτη των λαθών που κάνουν φοιτητές και φοιτήτριες Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς αφορά μελλοντικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς.

Μεθοδολογία Έρευνας

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα γραπτά δοκίμια 85 φοιτητών και φοιτητριών που συμμετείχαν στις εξετάσεις του μαθήματος «Κοινωνιογλωσσολογία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην εξεταστική περίοδο του Ιανουαρίου το έτος 2022. Το μάθημα προσφέρεται στο πέμπτο και στο έβδομο εξάμηνο σπουδών ως μάθημα επιλογής. Η διάρκεια της εξέτασης προσδιορίστηκε στις τρεις ώρες. Τα θέματα εξέτασης ήταν τέσσερα και βαθμολογικώς ισοδύναμα, ενώ στους εξεταζόμενους δόθηκε η οδηγία να απαντήσουν σε όλα τα θέματα. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης, δεν ζητήθηκαν διευκρινίσεις από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και υπήρξε ένας περιορισμός στο πλήθος των λέξεων της απάντησης για κάθε θέμα εξέτασης. Τα υποκείμενα του δείγματος είχαν ως πρώτη γλώσσα τα ελληνικά, ήταν φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας και δεν είχαν διαγνωστεί με κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία.

Η καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων περιλαμβάνει: το φύλο του υποκειμένου (φοιτητής ή φοιτήτρια), το εξάμηνο σπουδών του (πέμπτο ή έβδομο), το συνολικό πλήθος λέξεων του γραπτού, τον αριθμητικό βαθμό του γραπτού στην κλίμακα 0-10, το πλήθος των γλωσσικών λαθών φωνολογίας, μορφολογίας, λεξιλογίου και σύνταξης, καθώς και το πλήθος των ορθογραφικών λαθών για κάθε γραπτό.

Οι αριθμητικοί βαθμοί της κλίμακας 0-10 ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες της βαθμολογικής κλίμακας: ανεπιτυχής εξέταση (0-5), καλά [5-6,5), πολύ καλά [6,5-8,5) και άριστα [8,5-10].

Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν τα βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο και εξάμηνο σπουδών), στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τα καταγεγραμμένα λάθη, στοιχεία ενδεχόμενων διαφοροποιήσεων υποπληθυσμών του ερευνητικού δείγματος (ανά φύλο, ανά εξάμηνο σπουδών και ανά βαθμολογία γραπτού) και ενδεχόμενες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών (κατηγορίες λαθών).

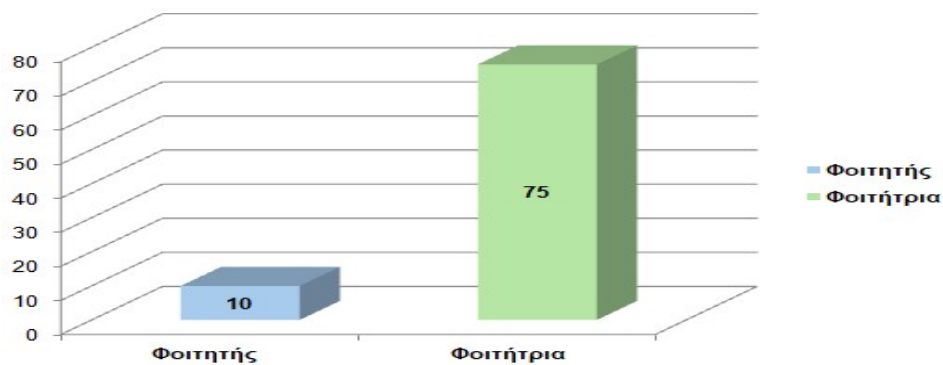
Για τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών και της ποσοστιαίας κατανομής τους πραγματοποιήθηκε κανονικοποίηση των λαθών, ώστε τα ερευνητικά δεδομένα να είναι συγκρίσιμα για όλα τα υποκείμενα της έρευνας.

Τα λάθη κανονικοποιήθηκαν στις 500 λέξεις κειμένου, δηλαδή, εάν ένα γραπτό είχε 5 λάθη στις 250 λέξεις, τότε θεωρούμε ότι θα είχε 10 λάθη στις 500 λέξεις. Με την κανονικοποίηση αυτή, τα 444 λάθη που καταγράφηκαν συνολικά στα εξεταζόμενα γραπτά αντιστοιχίζονται σε 590 λάθη.

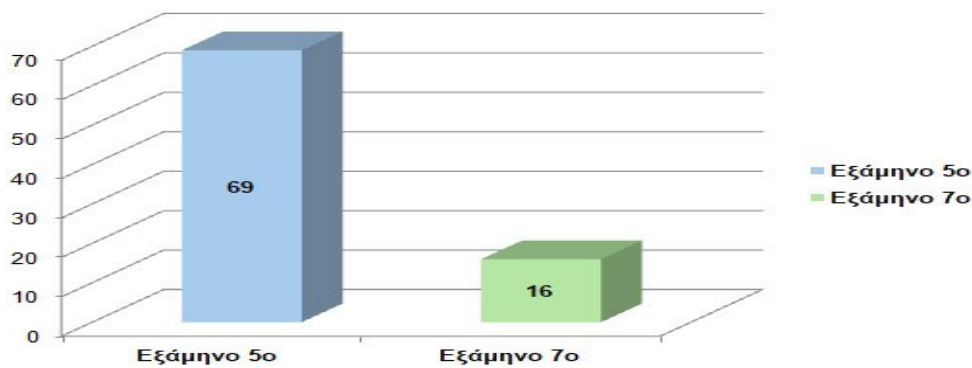
Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με χρήση του λογισμικού SPSS και εφαρμογή διαφόρων κριτηρίων στατιστικής (Roussos & Tsaousis, 2020; Symeonaki, 2015).

Ταυτότητα δείγματος

Στο γράφημα 1 και στο γράφημα 2 παρουσιάζεται η ταυτότητα του δείγματος της έρευνας σχετικά με το φύλο και το εξάμηνο σπουδών των υποκειμένων, αντίστοιχα.



Γράφημα 1: Δημογραφικά στοιχεία (φύλο)



Γράφημα 2: Δημογραφικά στοιχεία (εξάμηνο σπουδών)

Στο δείγμα της έρευνας, οι φοιτήτριες είναι 75 και οι φοιτητές είναι 10, ενώ 69 φοιτούν στο 5^ο εξάμηνο σπουδών και 16 φοιτούν στο 7^ο εξάμηνο σπουδών.

Περιορισμοί της Έρευνας

Κάθε έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς. Στην περίπτωση μας, οι περιορισμοί δεν σχετίζονται με την προσωπικότητα και την ανθρώπινη συμπεριφορά των υποκειμένων,

αφού τα ερευνητικά στοιχεία που μας ενδιαφέρουν καταγράφονται με τρόπο αντικειμενικό και μετρήσιμο.

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν: (i) το μέγεθος του δείγματος, $N = 85$ και κυρίως τον περιορισμένο αριθμό φοιτητών που συμμετείχαν, μόλις 10 και (ii) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς όλα τα υποκείμενα είναι φοιτητές και φοιτήτριες πανεπιστημιακού παιδαγωγικού τμήματος, δηλαδή διαθέτουν ένα ειδικό γνωστικό και μορφωτικό προφίλ.

Συνεπώς, τα στατιστικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας αποτελούν μια ενδιαφέρουσα και χρήσιμη πληροφορία για το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, αλλά δεν μπορούν να επεκταθούν στον γενικό πληθυσμό.

Στατιστικά αποτελέσματα

Παρουσιάζεται μια σειρά από ενδιαφέροντα ευρήματα περιγραφικής στατιστικής. Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 1 καταγράφεται η συχνότητα εμφάνισης λαθών για τα 85 εξεταζόμενα γραπτά. Οι επικρατέστεροι αριθμοί εμφανιζόμενων λαθών σε γραπτό είναι μηδέν (0) και πέντε (5) σε δεκατέσσερα (14) γραπτά.

Αριθμός λαθών ▾	Αριθμός γραπτών
0	14
1	4
2	9
3	7
4	8
5	14
6	4
7	2
8	6
9	4
10	1
11	3
12	3
13	1
14	1
15	2
17	1
24	1
Σύνολο γραπτών	85

Πίνακας 1: Συχνότητα λαθών / γραπτών

Καταγράφηκαν συνολικά 444 λάθη κάθε κατηγορίας στα 85 εξεταζόμενα γραπτά. Ο μέσος όρος των λαθών ανά γραπτό ανέρχεται στα 5,22 λάθη.

Αριθμός λαθών ▾	φοιτητές	φοιτήτριες	Σύνολο γραπτών
0		14	14
1	1	3	4
2		9	9
3	1	6	7
4	1	7	8
5	3	11	14
6		4	4
7		2	2
8	1	5	6
9		4	4
10		1	1
11	1	2	3
12		3	3
13		1	1
14	1		1
15		2	2
17	1		1
24		1	1
Σύνολο γραπτών	10	75	85

Πίνακας 2: Συχνότητα λαθών / γραπτών ανά φύλο

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται, πιο αναλυτικά, η ίδια στατιστική πληροφορία που αποτυπώνεται στον πίνακα 1, δηλαδή η συχνότητα εμφάνισης λαθών για τα 85 εξεταζόμενα γραπτά, με την πρόσθετη ανάλυση ως προς την παράμετρο του φύλου (φοιτητής ή φοιτήτρια). Για παράδειγμα, μπορούμε να δούμε πως κανένα λάθος εμφανίζεται σε 14 γραπτά που ανήκουν όλα σε φοιτήτριες.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται, πιο αναλυτικά, η ίδια στατιστική πληροφορία που αποτυπώνεται στον πίνακα 1, δηλαδή η συχνότητα εμφάνισης λαθών για τα 85 εξεταζόμενα γραπτά, με την πρόσθετη ανάλυση ως προς την παράμετρο του εξαμήνου φοίτησης (5^ο ή 7^ο) των υποκειμένων. Για παράδειγμα, μπορούμε να δούμε πως κανένα λάθος εμφανίζεται σε 14 γραπτά που ανήκουν σε 13 φοιτητές ή φοιτήτριες του 5^{ου} εξαμήνου και σε 1 φοιτητή ή φοιτήτρια του 7^{ου} εξαμήνου.

Αριθμός λαθών ▾	Εξάμηνο 5ο	Εξάμηνο 7ο	Σύνολο γραπτών
0	13	1	14
1	4		4
2	5	4	9
3	6	1	7
4	7	1	8
5	11	3	14
6	4		4
7	2		2
8	4	2	6
9	3	1	4
10	1		1
11	2	1	3
12	3		3
13	1		1
14	1		1
15	1	1	2
17		1	1
24	1		1
Σύνολο γραπτών	69	16	85

Πίνακας 3: Συχνότητα λαθών / γραπτών ανά εξάμηνο φοίτησης

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται, πιο αναλυτικά, η ίδια στατιστική πληροφορία που αποτυπώνεται στον πίνακα 1, δηλαδή η συχνότητα εμφάνισης λαθών για τα 85 εξεταζόμενα γραπτά, με την πρόσθετη ανάλυση ως προς την παράμετρο της βαθμολογικής κλίμακας του γραπτού.

Αριθμός λαθών ▾	[0-5)	8.5-10	6.5-8.5	5-6.5	Σύνολο γραπτών
0	1	4	7	2	14
1			4		4
2	1	1	5	2	9
3	1		2	4	7
4	1	1	4	2	8
5	4		6	4	14
6	1		1	2	4
7		2			2
8			3	3	6
9			2	2	4
10		1			1
11	1	1		1	3
12			2	1	3
13				1	1
14				1	1
15	1		1		2
17	1				1
24			1		1
Σύνολο γραπτών	12	10	38	25	85

Πίνακας 4: Συχνότητα λαθών / γραπτών ανά κλίμακα βαθμολογίας

Για παράδειγμα, μπορούμε να δούμε πως κανένα λάθος εμφανίζεται σε 14 γραπτά, εκ των οποίων 4 αξιολογήθηκαν «άριστα», 7 «πολύ καλά», 2 «καλά» και 1 κάτω από την βαθμολογική βάση.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται η συχνότητα και το ποσοστό εμφάνισης κάθε κατηγορίας λαθών για το σύνολο των εξεταζόμενων γραπτών. Σε 49 γραπτά (ποσοστό 57,65%) ανιχνεύτηκε λάθος ή λάθη λεξιλογίου. Σε 47 γραπτά (ποσοστό 55,29%), επίσης, ανιχνεύτηκε λάθος ή λάθη μορφολογίας. Σε 13 γραπτά (ποσοστό 15,29%) ανιχνεύτηκε λάθος ή λάθη φωνολογίας. Σε 62 γραπτά (ποσοστό 72,94%) ανιχνεύτηκε συντακτικό λάθος ή λάθη. Σε 47 γραπτά (ποσοστό 55,29%) ανιχνεύτηκε ορθογραφικό λάθος ή λάθη.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΝΤΑΞΗ
49	47	49	13	62
57,65%	55,29%	57,65%	15,29%	72,94%

Πίνακας 5: Συχνότητα και ποσοστό εμφάνισης κάθε κατηγορίας λαθών

Από την παρατήρηση της συχνότητας και του ποσοστού εμφάνισης κάθε κατηγορίας λαθών στο σύνολο των γραπτών, γίνεται κατανοητό ότι τα λάθη σύνταξης αποτελούν την επικρατέστερη κατηγορία λαθών με ποσοστό 72,94%, δηλαδή σχεδόν τρεις στους τέσσερις φοιτητές και φοιτήτριες έκαναν τουλάχιστον ένα συντακτικό λάθος στο γραπτό της εξέτασής τους. Επίσης, είναι σαφές ότι στην πλειονότητα των γραπτών ανιχνεύονται λάθη από περισσότερες από μια κατηγορίες λαθών.

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η κατανομή των λαθών για όλες τις κατηγορίες (συχνότητα και ποσοστό εμφάνισης) για το σύνολο των κανονικοποιημένων λαθών των 85 εξεταζόμενων γραπτών του δείγματος της έρευνας. Τα λάθη φωνολογίας αποτελούν ποσοστό 2,90% των λαθών, τα λάθη μορφολογίας αποτελούν ποσοστό 17,87% των λαθών, τα λάθη λεξιλογίου ανέρχονται σε ποσοστό 21,65% των λαθών, τα ορθογραφικά λάθη αποτελούν ποσοστό 23,17% των λαθών, ενώ τα συντακτικά λάθη συνιστούν την επικρατέστερη κατηγορία με ποσοστό που ανέρχεται στο 34,40% των λαθών.

ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΣΥΝΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ
17	105	128	137	203	590
2,90%	17,87%	21,65%	23,17%	34,40%	100,00%

Πίνακας 6: Κατανομή λαθών (συχνότητα και ποσοστό)

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται αναλυτικά οι συχνότητες εμφάνισης συνδυασμού λαθών από όλες τις κατηγορίες, όπως ανιχνεύτηκαν στα 85 εξεταζόμενα γραπτά του δείγματος της έρευνας.



Πίνακας 7: Συχνότητα εμφάνισης συνδυασμού λαθών

Ο επικρατέστερος συνδυασμός λαθών που καταγράφηκε σε 22 γραπτά είναι ο συνδυασμός λαθών σύνταξης, ορθογραφίας, λεξιλογίου και μορφολογίας. Ακολουθεί, με

συχνότητα εμφάνισης σε 10 γραπτά, ο συνδυασμός λαθών σύνταξης, λεξιλογίου και μορφολογίας, ενώ σε 14 γραπτά δεν καταγράφηκε κανένα λάθος.

Στατιστικοί έλεγχοι διαφοροποίησης υποπληθυσμών

Εξετάζεται η διαφοροποίηση των στατιστικών αποτελεσμάτων σε υποπληθυσμούς του ερευνητικού δείγματος, με βάση κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχεται η διαφοροποίηση υποπληθυσμών ως προς το φύλο (φοιτητές ή φοιτήτριες), το εξάμηνο σπουδών (5^ο ή 7^ο εξάμηνο) και τη βαθμολογία του γραπτού (ανεπτυχτής εξέταση, καλά, πολύ καλά, άριστα).

Για την πραγματοποίηση του ελέγχου διαφοροποίησης υποπληθυσμών χρησιμοποιούμε συναρτήσεις (κριτήρια ελέγχου), οι οποίες επιλέγονται με συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Τα κριτήρια ελέγχου διακρίνονται σε παραμετρικά και μη παραμετρικά. Εάν ισχύουν οι προϋποθέσεις της κανονικότητας (κανονική κατανομή) και της ομοσκεδαστικότητας (ίσες διασπορές) για τους υποπληθυσμούς χρησιμοποιούμε παραμετρικά κριτήρια ελέγχου, π.χ. t-test, ενώ στην περίπτωση που δεν ισχύουν οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας για τους υποπληθυσμούς χρησιμοποιούμε μη παραμετρικά κριτήρια ελέγχου, π.χ. Mann-Whitney U. Η κανονικότητα διαπιστώνεται με χρήση Kolmogorov-Smirnov test και Shapiro-Wilk test, ενώ ο έλεγχος της ομοσκεδαστικότητας πραγματοποιείται με χρήση Levene test.

Ο πρώτος έλεγχος που πραγματοποιείται εξετάζει την ενδεχόμενη διαφοροποίηση των υποπληθυσμών ως προς το φύλο (φοιτητές ή φοιτήτριες). Καθώς δεν υπάρχουν σωρευτικά οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας των υποπληθυσμών, δεν είναι δυνατή η χρήση του παραμετρικού κριτηρίου ελέγχου t-test για τη σύγκριση των μέσων τιμών των δύο υποπληθυσμών, αλλά χρησιμοποιούμε το μη παραμετρικό κριτήριο ελέγχου Mann-Whitney U που είναι ισοδύναμο.

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U, κατά τον οποίο διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών στο συνολικό πλήθος των λαθών (sig. = 0,023 < 0.05) και στα λάθη λεξιλογίου (sig. = 0.007 < 0.05).

Test Statistics ^a						
	ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ	ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΣΥΝΤΑΞΗ
Mann-Whitney U	209,000	353,500	243,500	185,000	315,500	269,000
Wilcoxon W	3059,000	408,500	3093,500	3035,000	3165,500	3119,000
Z	-2,269	-0,468	-1,866	-2,696	-0,850	-1,460
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,023	0,640	0,062	0,007	0,395	0,144

a. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Πίνακας 8: Έλεγχος Mann-Whitney υποπληθυσμών (φύλο)

Ο δεύτερος έλεγχος που πραγματοποιείται εξετάζει την ενδεχόμενη διαφοροποίηση των υποπληθυσμών ως προς το εξάμηνο σπουδών (5^ο ή 7^ο). Καθώς δεν υπάρχουν σωρευτικά οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας των υποπληθυσμών, δεν είναι δυνατή η χρήση του παραμετρικού κριτηρίου ελέγχου t-test για τη σύγκριση των μέσων τιμών των δύο υποπληθυσμών, αλλά χρησιμοποιούμε το μη παραμετρικό κριτήριο ελέγχου Mann-Whitney U που είναι ισοδύναμο.

Test Statistics ^a						
	ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ	ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΣΥΝΤΑΞΗ
Mann-Whitney U	403,000	495,000	495,000	494,500	445,500	418,500
Wilcoxon W	2818,000	2910,000	2910,000	2909,500	2860,500	2833,500
Z	-1,679	-1,023	-0,667	-0,672	-1,255	-1,516
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,093	0,306	0,505	0,501	0,210	0,130

a. Grouping Variable: ΕΞΑΜΗΝΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πίνακας 9: Έλεγχος Mann-Whitney υποπληθυσμών (εξάμηνο σπουδών)

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U, κατά τον οποίο διαπιστώνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις έχουμε τιμές sig. > 0,05 και συνεπώς μεταξύ των φοιτητών και των φοιτητριών του 5^{ου} και του 7^{ου} εξαμήνου σπουδών, για όλες τις κατηγορίες λαθών αλλά και για το συνολικό πλήθος λαθών, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ο τρίτος έλεγχος που πραγματοποιείται εξετάζει την ενδεχόμενη διαφοροποίηση των υποπληθυσμών ως προς τη βαθμολογία της γραπτής εξέτασης (ανεπιτυχής εξέταση, καλά, πολύ καλά, άριστα). Καθώς δεν υπάρχουν σωρευτικά οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας των υποπληθυσμών, δεν είναι δυνατή η χρήση του παραμετρικού κριτηρίου One Way Anova για την σύγκριση των μέσων τιμών των τεσσάρων υποπληθυσμών, αλλά χρησιμοποιούμε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis που είναι ισοδύναμο.

Test Statistics ^{a,b}						
	ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΣΥΝΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ
Kruskal-Wallis H	0,802	9,775	9,350	3,428	12,683	14,059
df	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000
Asymp. Sig.	0,849	0,021	0,025	0,330	0,005	0,003

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΒΑΘΜΟΣ

Πίνακας 10: Έλεγχος Kruskal Wallis υποπληθυσμών (βαθμολογική κλίμακα)

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal Wallis, κατά τον οποίο διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γραπτών των τεσσάρων χαρακτηρισμών της βαθμολογικής κλίμακας σε ότι αφορά το συνολικό πλήθος λαθών ($\text{sig.} = 0,003 < 0,05$), τα λάθη λεξιλογίου ($\text{sig.} = 0,025 < 0,05$), τα λάθη μορφολογίας ($\text{sig.} = 0,021 < 0,05$) και τα συντακτικά λάθη ($\text{sig.} = 0,005 < 0,05$).

Συσχετίσεις κατά Pearson

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r είναι ένα στατιστικό μέτρο που ποσοτικοποιεί τη συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών. Για τη διαπίστωση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών, π.χ. μεταξύ δύο κατηγοριών λαθών, καθώς και για τον βαθμό της ελέγχουμε την τιμή του συντελεστή r και παράλληλα ελέγχουμε την τιμή p_value , η οποία θέλουμε να είναι μικρότερη από το 0,05 για να έχουμε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Επισημαίνεται ότι ο έλεγχος των συσχετίσεων κατά Pearson πραγματοποιήθηκε μετά από την κανονικοποίηση των λαθών, ενώ η ανάδειξη κάποιας συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών δεν υποδεικνύει αιτιώδη σύνδεση, δηλαδή σχέση αιτίου - αποτελέσματος.

Στην περίπτωση μας, διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια εξαιρετικά ισχυρή θετική συσχέτιση ($r = 0,94$ με $p_value = 0 < 0,05$) μεταξύ συντακτικών και ορθογραφικών λαθών, δηλαδή οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που κάνουν συντακτικά λάθη, κάνουν σχεδόν σίγουρα και ορθογραφικά λάθη. Επίσης, καταγράφεται μια ικανοποιητική θετική συσχέτιση ($r = 0,659$ με $p_value = 0,018 < 0,05$) μεταξύ λαθών μορφολογίας και λεξιλογίου, δηλαδή οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που κάνουν λάθη μορφολογίας φαίνεται πως κάνουν και λάθη λεξιλογίου. Τέλος, δεν υπάρχει καμιά συσχέτιση μεταξύ φωνολογικών λαθών και των υπόλοιπων κατηγοριών λαθών.

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική έρευνα που παρουσιάζεται αναδεικνύει το ζήτημα των γλωσσικών λαθών το οποίο αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει να επισημάνουμε ότι το δείγμα μας στο σύνολό του αποτελείται από προπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που είναι οι μελλοντικοί δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι οποίοι θα κατέχουν νευραλγικό ρόλο στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο.

Από τη μελέτη και την ανάλυση των στατιστικών αποτελεσμάτων μπορούμε να συνοψίσουμε ότι:

Στα 85 εξεταζόμενα γραπτά καταγράφηκαν 16 λάθη φωνολογίας, 93 λάθη μορφολογίας, 112 λάθη λεξιλογίου, 125 συντακτικά λάθη και 98 ορθογραφικά λάθη και συνεπώς καταγράφηκαν 444 συνολικά λάθη κάθε κατηγορίας. Ο μέσος όρος των συνολικών λαθών ανά γραπτό ανέρχεται στα 5,22 λάθη. Ο μέσος όρος των φωνολογικών λαθών

είναι 0,19 λάθη ανά γραπτό, ο μέσος όρος των μορφολογικών λαθών είναι 1,09 λάθη ανά γραπτό, ο μέσος όρος των λαθών λεξιλογίου είναι 1,32 λάθη ανά γραπτό, ο μέσος όρος των συντακτικών λαθών είναι 1,47 λάθη ανά γραπτό και ο μέσος όρος των ορθογραφικών λαθών είναι 1,15 λάθη ανά γραπτό.

Στο 15,29% των γραπτών ανιχνεύτηκαν λάθη φωνολογίας. Στο 57,65% των γραπτών ανιχνεύτηκαν λάθη μορφολογίας. Στο 57,65% των γραπτών ανιχνεύτηκαν λάθη λεξιλογίου. Στο 55,29% των γραπτών ανιχνεύτηκαν ορθογραφικά λάθη. Στο 72,94% των γραπτών ανιχνεύτηκαν συντακτικά λάθη. Στην πλειονότητα των γραπτών ανιχνεύονται λάθη από περισσότερες - από μία - κατηγορίες γλωσσικών λαθών.

Ο επικρατέστερος συνδυασμός λαθών που καταγράφηκε, σε 22 γραπτά, είναι ο συνδυασμός λαθών σύνταξης, ορθογραφίας, λεξιλογίου και μορφολογίας. Ακολουθεί, με συχνότητα εμφάνισης σε 10 γραπτά, ο συνδυασμός λαθών σύνταξης, λεξιλογίου και μορφολογίας, ενώ σε 14 γραπτά δεν καταγράφηκε κανένα λάθος.

Μετά την κανονικοποίηση των λαθών, τα λάθη φωνολογίας αποτελούν ποσοστό 2,90%, τα λάθη μορφολογίας αποτελούν ποσοστό 17,87%, τα λάθη λεξιλογίου ανέρχονται σε ποσοστό 21,65%, τα ορθογραφικά λάθη αποτελούν ποσοστό 23,17%, ενώ τα συντακτικά λάθη, που συνιστούν και την επικρατέστερη κατηγορία, ανέρχονται σε ποσοστό 34,40% των λαθών.

Διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, μεταξύ των φοιτητών και των φοιτητριών στο συνολικό πλήθος των λαθών και στα λάθη λεξιλογίου. Οι φοιτητές κάνουν περισσότερα συνολικά λάθη και περισσότερα λάθη λεξιλογίου από τις φοιτήτριες. Καταγράφονται, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές, μεταξύ των γραπτών ως προς τη βαθμολογία τους (ανεπιτυχής εξέταση, καλά, πολύ καλά, άριστα), σε ότι αφορά το συνολικό πλήθος λαθών, τα λάθη λεξιλογίου, τα λάθη μορφολογίας και τα συντακτικά λάθη. Ο αριθμός των λαθών μορφολογίας, λεξιλογίου, σύνταξης, καθώς και ο συνολικός αριθμός λαθών είναι μεγαλύτερος σε γραπτά με μικρότερες επιδόσεις.

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων κατά Pearson, μετά την κανονικοποίηση των λαθών, διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια εξαιρετικά ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ συντακτικών και ορθογραφικών λαθών, δηλαδή οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που κάνουν συντακτικά λάθη, κάνουν σχεδόν σίγουρα και ορθογραφικά λάθη. Υπάρχει, επίσης, μια ικανοποιητική θετική συσχέτιση μεταξύ λαθών μορφολογίας και λεξιλογίου, δηλαδή οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που κάνουν λάθη μορφολογίας φαίνεται πως κάνουν και λάθη λεξιλογίου.

Τέλος, λόγω των υφιστάμενων περιορισμών της εκπαιδευτικής έρευνας τα στατιστικά αποτελέσματά της δεν μπορούν να επεκταθούν στον γενικό πληθυσμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Mitsis, N. (2004). *I didaskalia tis glossas ypo to prisma tis epikoinoniakis prosengisis: Eisagogi sti theoria kai tis techniques tou epikoinoniakou montelou*. Athina: Ekdoseis Gutenberg.
- Roussos, P., & Tsaousis, G. (2020). *Statistiki efarmosmeni stis koinonikes epistimes me ti chrisi tou SPSS kai tou R*. Athina: Ekdoseis Gutenberg.
- Setatos, M. (1991). Ta glossika lathi kai i antimetopisi tous. *Filologos*, 63, 17-39.
- Symeonaki, M. (2015). *Statistiki gia olous me to SPSS*. Thessaloniki: Ekdoseis Sofia.
- Theodoropoulou, M., & Papanastasiou G. (2001). To glossiko lathos. *Sto A. F. Christidis (Epim.), Egkyklopaidikos Odigos gia ti Glossa*, 199-202. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas.
- Xydopoulos, G. (2020). Mia dieisdytiki matia sta glossika lathi. *Sto N. Tsitsanoudi - Mallidi (Epim.), To lathos kai i dynamiki tou sti glossa kai stin epikoinonia*, 199-238. Athina: Ekdoseis Gutenberg.

Ηλεκτρονική Μάθηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Τα κίνητρα συμμετοχής σε MOOCs. Συγκριτική αξιολόγηση ερευνών.

Φίλιππος Καρατζάς Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc .

Ειρήνη Παναγιωτάκη Σ.Ε ΠΕ 80, M.Sc, M.Art

Περίληψη

Τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs) αποτελούν μια καινοτόμο εκπαιδευτική προσέγγιση που έχει αναδειχθεί στον 21ο αιώνα, προσφέροντας πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα. Τα MOOCs είναι διαδικτυακά μαθήματα που σχεδιάζονται για να υποστηρίξουν έναν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, παρέχοντας εκπαιδευτικό περιεχόμενο μέσω του διαδικτύου. Η εργασία αυτή διερευνά τα κίνητρα συμμετοχής σε MOOCs μέσω τριών εμπειρικών ερευνών. Η έρευνα του Milligan & Littlejohn (2017) εστιάζει στα κίνητρα των φοιτητών και επαγγελματιών, καταδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες παρακινούνται κυρίως από την επιθυμία για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Η έρευνα των Salmon et al. (2016) εξετάζει πώς τα MOOCs μπορούν να σχεδιαστούν λαμβάνοντας υπόψη τις προσδοκίες και τα κίνητρα των συμμετεχόντων, προτείνοντας την ενσωμάτωση πλούσιων διαδραστικών εμπειριών. Η έρευνα των Anghel et al. (2024) αναλύει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω MOOCs, αναδεικνύοντας τη σημασία των φιλοκοινωνικών κινήτρων. Και οι τρεις έρευνες καταλήγουν πως τα εσωτερικά κίνητρα, όπως η επιθυμία για μάθηση και η αυτοβελτίωση, φαίνεται να είναι τα πιο ισχυρά και κοινά μεταξύ των συμμετεχόντων και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ώστε να δημιουργούνται αποτελεσματικά και ελκυστικά MOOCs.

Λέξεις-Κλειδιά: MOOCs, Κίνητρα, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Προσωπική Ανάπτυξη.

E-learning and Professional Development of Teachers. The incentives for participation in MOOCs. Comparative evaluation of research.

Philip Karatzas Teacher of physical education, M.Sc .

Irini Panagiotaki E.C Teacher M.Sc, M.Ar

Abstract

Massive Open Online Courses (MOOCs) are an innovative educational approach that has emerged in the 21st century, offering access to high quality education on a global scale. MOOCs are online courses designed to support a large number of participants by delivering educational content over the Internet. This paper explores the motivations for participation in MOOCs through three empirical studies. Milligan & Littlejohn's (2017) research focuses on the motivations of students and professionals, demonstrating that participants are primarily motivated by a desire for professional and personal development. Salmon et al. (2016) research examines how MOOCs can be designed taking into account the expectations and motivations of participants, suggesting the incorporation

of rich interactive experiences. The research by Anghel et al. (2024) analyses teachers' motivations for professional development through MOOCs, highlighting the importance of pro-social motivation. All three studies conclude that intrinsic motivations, such as the desire to learn and self-improvement, appear to be the most powerful and common among participants and should be taken into account in order to create effective and engaging MOOCs.

Key-words: MOOCs, Motivation, Professional Development, Personal Development,

Εισαγωγή

Η εποχή στην οποία ζούμε χαρακτηρίζεται από τεράστιες αλλαγές τόσο στην οικονομία, την εργασία, την ερευνα όσο και στην εκπαίδευση τον πολιτισμό αλλά και στη καθημερινή ζωή. Ειδικά στην εκπαίδευση οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν φέρει μεγάλες αλλαγές στους στόχους και στις μεθόδους διδασκαλίας. Η ανάπτυξη του διαδικτύου και η εύκολη πρόσβαση όλων, έχει αλλάξει τον τρόπο που η άνθρωποι επικοινωνούν συνεργάζονται και μαθαίνουν. Άρα η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και εξελίσσονται οι μαθητές-σπουδαστές του 21^{ου} αιώνα. Οι τεχνολογικές εξελίξεις οδηγούν σε νέες μορφές εκπαίδευσης οι οποίες χρησιμοποιούν διαδικτυακές τεχνολογίες για το σχεδιασμό την παροχή και επέκταση της μάθησης πέρα από την σχολική τάξη. Σύμφωνα με τον (Τζιμογιάννη, 2017. σελ. 30) «η ηλεκτρονική μάθηση καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων α) τη χρήση ΤΠΕ για την υποστήριξη της μάθησης β) μικρές προσεγγίσεις που συνδυάζουν παραδοσιακές μεθόδους και διαδικασίες μάθησης μέσω δικτυακών τεχνολογιών και γ) τη μάθηση που παρέχεται αποκλειστικά σε σύνδεση πραγματικού χρόνου (online) και από απόσταση». Οι (Arkorf & Abaidoo, 2015) στην ερευνά τους καταλήγουν ότι ένας κοινός ορισμός για την ηλεκτρονική μάθηση είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και ότι ορισμένοι από τους συγγραφείς αναφέρονται στην ηλεκτρονική μάθηση ως παροχή ολοκληρωμένων διαδικτυακών μαθημάτων μόνο, ενώ περιλαμβάνουν διαδικτυακές συμπληρωματικές και διαδικτυακές εξαρτώμενες υπηρεσίες για την παροχή εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών διαδικασιών. Ο (Τζιμογιάννης β 2017 σελ.31) αναφέρει ότι ο όρος ηλεκτρονική μάθηση χρησιμοποιείται για να «περιγράψει ένα σύνολο μεθόδων σχεδιασμού και παροχής συγκροτημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων που υποστηρίζονται από ΤΠΕ (υπολογιστές λογισμικά διαδικτυακές τεχνολογίες κινητές συσκευές).» Για τον (ΟΟΣΑ,2005) ηλεκτρονική μάθηση ορίζεται η χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών σε ποικίλες διαδικασίες της εκπαίδευσης για την υποστήριξη και την ενίσχυση της μάθησης και περιλαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας, της πληροφορίας και της επικοινωνίας ως συμπλήρωμα των παραδοσιακών μεθόδων στις αίθουσες διδασκαλίας, καθώς και την ηλεκτρονική μάθηση ή τον συνδυασμό και των δύο τρόπων. Στην ερευνά των (Wentling et al., 2020) ο όρος ηλεκτρονική μάθηση αναφέρεται στην απόκτηση και χρήση γνώσεων που διευκολύνονται και διανέμονται κυρίως με ηλεκτρονικά μέσα. Γι' αυτούς, η ηλεκτρονική μάθηση εξαρτάται από υπολογιστές και δίκτυα, αλλά είναι πιθανό να εξελιχθεί σε συστήματα που περιλαμβάνουν ποικίλα κανάλια, όπως ασύρματα ή δορυφορικά, και

τεχνολογίες όπως τα κινητά τηλέφωνα. Τέλος στην ερευνά τους οι Abbad et al (2009) οπ ανάφ Arkorful & Abaidoo, 2015) όρισαν την ηλεκτρονική μάθηση ως οποιαδήποτε μάθηση που είναι δυνατή με ηλεκτρονικά μέσα. Ωστόσο, περιόρισαν αυτόν τον ορισμό σε μια μάθηση που ενισχύεται από τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών. Στην ερευνά τους οι (Makri & Vlachopoulos, 2017) κατηγοριοποίησαν του ορισμούς της ηλεκτρονικής μάθησης σε 4 κατηγορίες : α) ορισμοί με τεχνολογική προοπτική β) ορισμοί με παιδαγωγική προοπτική γ) ορισμοί με επικοινωνιακή προοπτική και δ) ορισμοί με ολιστική διάσταση.

Μορφές ηλεκτρονικής μάθησης

Η ηλεκτρονική μάθηση σήμερα αναφέρεται σε ένα μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων που α) περιλαμβάνει τη χρήση ΤΠΕ με τις οποίες υποστηρίζονται η διδασκαλία των εκπαιδευόμενων β) αποτελεί τμήμα προσεγγίσεων που συνδυάζουν παραδοσιακές διαδικασίες και ηλεκτρονική μάθηση και γ) καταλήγει να παρέχει μάθησή αποκλειστικά από απόστασή σε πραγματικοί χρόνο. Διακρίνεται σε μορφές

- Οργανωμένων προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης με σαφή στοχοθεσία και κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγισή
- Άτυπη ηλεκτρονική μάθηση όπου τα άτομα χρησιμοποιούν ΤΠΕ άτυπα όχι στο πλαίσιο ενός κατάλληλα σχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Ηλεκτρονικά υποστηριζόμενη μάθησή όπου ένα μέρος του μαθήματος μεταφέρεται στο διαδίκτυο ενώ η τυπική διδασκαλία παραμένει το κέντρο του μαθήματος.
- Μικτή ή υβριδική μάθηση όπου η εργασία στη τάξη συνδυάζεται με τη εκπόνηση εργασιών μια διαδικασία που φαίνεται απλή αλλά είναι σύνθετη και περιπλοκή.
- Πλήρη ηλεκτρονικά μαθήματα που προσφέρονται από οργανισμούς εκπαίδευσης και βασίζονται σε συστήματα διαχείρισης μάθησης όπως το Moodle. Η εξέλιξη αυτή αποτελεί μια νέα μορφή εκπαίδευσης που διαφέρει από την μέχρι τώρα εκπαίδευση από απόσταση μιας και περιέχει χαρακτηριστικά που αλληλοεπιδρούν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα μαζικά Ανοικτά Ψηφιακά Μαθήματα (MOOCs). (Τζιμογιάννης γ,2017)

Τα MOOCs είναι διαδικτυακά μαθήματα που γίνονται συνήθως σε εβδομαδιαία βάση, και περιλαμβάνουν συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες και μαθησιακό υλικό που πρέπει να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και μια διαδικασία αξιολόγησης. Είναι δωρεάν μαθήματα, ανοικτά σε όλους μέσω του διαδικτύου και μαζικά όσον αφορά τον μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων σε σύγκριση με τα κανονικά μαθήματα.

Σύμφωνα με τους (Yuan & Powell,2013) πολλοί οργανισμοί όπως πανεπιστήμια έχουν συνειδητοποιήσει τις μεγάλες δυνατότητες των MOOCs για την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης από απόσταση, και τα έχουν υιοθετήσει ως βασικό μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους φοιτητές τους καθώς και σε άλ-

λους εκπαιδευομένους σε όλο τον κόσμο. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα φαίνεται ότι βελτιώνεται σύμφωνα με την έρευνα των (Koukis & Jimoyiannis, 2019) όπου με τα ευρήματά τους έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στο MOOC που εξέτασαν το αντιλαμβανόταν ως ένα αποτελεσματικό περιβάλλον που βοήθησε την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ήταν πολύ θετικοί ως προς την ενσωμάτωση των συνεργατικών τρόπων γραφής στους σχεδιασμούς και τις πρακτικές τους στην τάξη.

Στην συνέχεια της εργασίας θα γίνει σύγκριση τριών εμπειρικών ερευνών με τις οποίες διερευνάται το κατά πόσο τα κίνητρα των επιμορφούμενων σπουδαστών παίζουν ρόλο στην δημιουργία, παρακολούθηση και ολοκλήρωση των MOOCs

Βιβλιογραφική έρευνα

1^η Έρευνα

Η πρώτη έρευνα έχει τίτλο Why Study on a MOOC? The Motives of Students and Professionals (Milligan & Littlejohn, 2017). Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει το ρόλο που παίζουν τα κίνητρα στην συμμετοχή και ολοκλήρωση των MOOCs.

Το ερώτημα που τέθηκε ήταν : Ποιο ήταν το κύριο κίνητρό σας για να παρακολουθήσετε μάθημα MOOC; Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας βασίζεται στη θεωρία των κινήτρων. Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν ερωτηματολόγιο στο οποίο απάντησαν 663 άτομα που συμμετείχαν στο πρώτο MOOC και 303 άτομα στο δεύτερο MOOC. Με βάση τις απαντήσεις τα κίνητρα που αναφέρθηκαν χωρίστηκαν σε δύο γενικές κατηγορίες. Και στα δύο αυτά MOOCs, οι συμμετέχοντες συνέδεσαν τη μάθησή τους με τα πιθανά οφέλη για τον τρέχοντα ρόλο τους ή τη μελλοντική τους σταδιοδρομία, παράλληλα με πιο γενικές απαντήσεις που αντανάκλαζαν το περιστασιακό ενδιαφέρον για το θέμα ή την απλή επιθυμία για μάθηση. Και τα δύο μαθήματα προσέλκυαν ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευομένων που η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είχε σαφή πρόθεση να μάθει από δική τους εσωτερική ανάγκη, χωρίς σημαντικά εξωγενή κίνητρα. Για τους σπουδαστές που σπούδαζαν με στόχο την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, τα μαθήματα συμπλήρωναν τις επίσημες σπουδές τους ή τους βοήθησαν να διεκδικούν την εστίασή τους για να προετοιμαστούν για τον μελλοντικό τους ρόλο. Από την άλλη πλευρά, οι επαγγελματίες παρακινήθηκαν κυρίως από τρέχουσες ή αναδυόμενες ανάγκες, περιγράφοντας πώς το μάθημα θα μπορούσε να καλύψει κενά στις επίσημες γνώσεις τους, να διεκδικήσει τις δεξιότητές τους για να αυξήσει την αποτελεσματικότητά τους στην εργασία τους ή να τους επιτρέψει να καινοτομήσουν. Οι επαγγελματίες είδαν το όφελος της συμμετοχής σε MOOC ως μέσο για την προετοιμασία τους για νέους ρόλους και την εξέλιξη της καριέρας τους.

2^η Έρευνα

Η δεύτερη έρευνα έχει τίτλο *Designing Massive Open Online Courses to take account of participant motivations and expectations* (Salmon et al., 2016). Η έρευνα αυτή ήταν σχετικά με το σχεδιασμό εκμάθησης MOOC και τα κίνητρα και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγιο που απεστάλη στους συμμετέχοντες με την ολοκλήρωση του MOOC και με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ένα αριθμό τυχαίο από τους συμμετέχοντες. Η έρευνα βασίστηκε στη θεωρία όπου τα εσωτερικά κίνητρα δηλαδή η επιθυμία για μάθηση για χάρη της κατανόησης, είναι σημαντικότερα από τα εξωγενή κίνητρα που ο συμμετέχων θέλει να επιτύχει έναν στόχο για χάρη μιας εξωτερικής ανταμοιβής. Οι εκπαιδευόμενοι συνήθως διαθέτουν ένα μείγμα κινήτρων, ωστόσο τα εσωτερικά κίνητρα θεωρούνται πιο επιθυμητά, καθώς θεωρείται γενικά ότι είναι ισχυρότερα και πιο πιθανό να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους προς επιτυχία.

Αυτή η μελέτη εξέτασε σε βάθος το πώς τα κίνητρα των συμμετεχόντων σε MOOC καθώς και οι προσδοκίες τους από αυτή τη διαδικασία, διαμόρφωσαν τις εμπειρίες τους, και επηρέασαν την αλληλεπίδρασή τους τόσο με το μαθησιακό υλικό, όσο και με τους συμμαθητές ή τους ηλεκτρονικούς συντονιστές και τροφοδότησαν την επιθυμία τους να επιμείνουν στο MOOC παρά τις δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες των οποίων οι προσδοκίες ήταν υψηλές ήθελαν τα ίδια επίπεδα εμπλοκής και συμμετοχής και από τους άλλους συμμετέχοντες. Όταν οι προσδοκίες τους δεν εκπληρώθηκαν, οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να καταφύγουν σε πιο ατομικιστικές προσεγγίσεις για να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους, βασιζόμενοι σε εσωτερικά κίνητρα για να ολοκληρώσουν το MOOC. Μια ομάδα ερωτηθέντων παρακινήθηκε από τη δυνατότητα νέων γνώσεων και την ενημέρωση για τις τελευταίες εξελίξεις στη διαδικτυακή εκπαίδευση και ως εκ τούτου είχαν γνωστικούς στόχους στον πυρήνα των κινήτρων τους. Από την άλλη πλευρά, η ομάδα των ερωτηθέντων που παρακινήθηκε από συγκεκριμένο ενδιαφέρον για τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης από το MOOC προσελκύστηκαν από το περιεχόμενο του μαθήματος και την ευκαιρία να κατακτήσουν τη διαδικασία μαθησιακού σχεδιασμού. Τα αποτελέσματα βοήθησαν στο καλύτερο σχεδιασμό MOOCs με τη δημιουργία πλούσιων διαδραστικών εμπειριών ώστε να αυξηθεί η εμπλοκή των συμμετεχόντων και η προσαρμογή των MOOCs στις προσδοκίες των συμμετεχόντων για να είναι επιτυχημένος.

3^η Έρευνα

Η τρίτη έρευνα έχει τίτλο *Educators' motivations in massive open online courses for professional development* (Anghel et al., 2024).

Σκοπός της έρευνας να διερευνήσει τα κίνητρα που οι δάσκαλοι συμμετέχουν σε MOOC και πώς αυτά σχετίζεται με την ολοκλήρωση του μαθήματος ώστε να εντοπιστούν οι λόγοι που δεν ολοκληρώνουν τα μαθήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματά ήταν :

1: Ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν ένα MOOC σχεδιασμένο για επαγγελματική ανάπτυξη;

2:Πώς σχετίζονται αυτά τα κίνητρα με την πρόθεση των εκπαιδευομένων να ολοκληρώσουν το μάθημα, την πραγματική ολοκλήρωση του μαθήματος και τις ασυνέπειες μεταξύ τους;

Θεωρητικά η έρευνα στηρίχθηκε στη θεωρία του αυτοκαθορισμού των (Ryan and Deci, 2000) (SDT). Σύμφωνα με την SDT, οι συμπεριφορές ποικίλλουν ως προς τον βαθμό στον οποίο αυτοκαθορίζονται, δηλαδή, το κίνητρο για να τις κάνει οφείλεται σε μια εσωτερική πηγή. Οι άνθρωποι μπορεί να έχουν εγγενή ή εξωτερικά κίνητρα για να εκτελέσουν μια ενέργεια. Όταν κάποιος έχει εγγενή κίνητρα, ενεργεί αποκλειστικά λόγω της απόλαυσής του από τη δράση. Οποιοιδήποτε άλλοι λόγοι παραδοσιακά κατηγοριοποιούνται ως εξωγενείς.

Μεθοδολογία ήταν να δοθεί ερωτηματολόγιο σε 3212 συμμετέχοντες σε MOOC. Για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η μοντελοποίηση θεμάτων που συνδυάζει τα πλεονεκτήματα των ποσοτικών ερευνών και της ποιοτικής ανάλυσης κειμένων.

Αποτελέσματα της έρευνας ήταν ότι τα κίνητρα που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν MOOC ήταν εσωτερικά, επαγγελματικά ή εξωγενή κίνητρα καθώς και μια νέα κατηγορία την οποία ονομάζουν φιλοκοινωνικό κίνητρο δηλαδή η επιθυμία να βοηθήσουν τους μαθητές τους και να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Όπως ήταν αναμενόμενο, διαπιστώθηκε ότι ορισμένα από τα επαγγελματικά κίνητρα συσχετίστηκαν, αν και όχι όλα. Αυτά τα επαγγελματικά κίνητρα σχετίζονταν επίσης με το φιλοκοινωνικό κίνητρο, υποδηλώνοντας ότι ένα μέρος της επιθυμίας να βελτιωθεί ως δάσκαλος μπορεί να αποδοθεί όχι μόνο στην επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και στην επιθυμία να βοηθηθούν οι μαθητές γενικά.

Συμπερασματικά, σε αυτή την εργασία, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εγγενή, επαγγελματικά και φιλοκοινωνικά κίνητρα, επεκτείνοντας τις παραδοσιακές κατηγορίες που προτείνονται από την SDT και επομένως τη θεωρία κινήτρων σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Διαπιστώνει επίσης ότι οι συμμετέχοντες με εσωτερικά κίνητρα ήταν λιγότερο πιθανό να ολοκληρώσουν το μάθημα και οι συμμετέχοντες με κοινωνικά κίνητρα ήταν πιο πιθανό να το κάνουν, ακόμη και μετά τον έλεγχο των αρχικών προθέσεων των συμμετεχόντων. Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες σε παραδοσιακά περιβάλλοντα, υποδηλώνοντας ότι η σύνδεση κινήτρων-δέσμευσης στα MOOCs μπορεί να ακολουθεί διαφορετική τάση σε σύγκριση με τις αίθουσες διδασκαλίας. Συνολικά, αυτά τα ευρήματα μπορεί να προάγουν τη θεωρία κινήτρων καθώς και την ηλεκτρονική εκπαίδευση, καθιστώντας την πιο ελκυστική για όλους τους χρήστες ανεξάρτητα από τα αρχικά τους κίνητρα.

Συμπεράσματα

Και οι τρεις έρευνες καταλήγουν ότι τα MOOCs προσελκύουν ένα ευρύ φάσμα συμμετεχόντων με διαφορετικά κίνητρα, από την επαγγελματική ανάπτυξη μέχρι την προσωπική βελτίωση και την περιέργεια. Συμφωνούν πως τα κίνητρα είναι σημαντικά για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε MOOCs. Όλες οι μελέτες αναγνωρίζουν την αξία των MOOCs ως εργαλεία για την αυτοκαθοδηγούμενη και δια βίου μάθηση. Αν και στη τρίτη έρευνα τα εσωτερικά κίνητρα δεν συσχετιστήκαν με τη ικανότητα να ολοκληρωθούν τα MOOCs οι έρευνες συγκλίνουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που σπρώχνουν τους εκπαιδευομένους να παρακολουθήσουν MOOCs. Γίνεται φανερό ότι ο σχεδιασμός των MOOCs πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τα αποτελέσματα και να δομούνται τα προγράμματα ώστε να προσφέρουν ικανοποίηση στου συμμετέχοντες.

Νέες έρευνες που θα μπορούσαν να προκύψουν είναι:

- η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα MOOCs μπορούν να προσαρμόζονται καλύτερα στα διαφορετικά κίνητρα των συμμετεχόντων.
- Έρευνα για την αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων καθώς και οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της συμμετοχής σε MOOCs στη μαθησιακή και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων.
- Έρευνα για τις αιτίες που επιλέγουν κάποιοι να παρακολουθήσουν MOOCs πέρα από την εσωτερική τους παρόρμηση και αν ικανοποιήθηκε η ανάγκη τους αυτή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anghel, E., Littenberg-Tobias, J., & Matthias von Davier. (2024). Educators' motivations in massive open online courses for professional development. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12590-6>
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The Role of E-Learning, Advantages and Disadvantages of Its Adoption in Higher Education. *International Journal of Instructional Technology and Distance*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. https://www.itdl.org/Journal/Jan_15/Jan15.pdf#page=33
- Koukis, N., & Jimoyiannis, A. (2019). MOOCS for teacher professional development: exploring teachers' perceptions and achievements. *Interactive Technology and Smart Education*, 16(1), 74–91. <https://doi.org/10.1108/itse-10-2018-0081>
- Makri, A., & Vlachopoulos, D. (2017). Ilektroniki mathisi: I polisimia & poliplokotitis ennoias. *International Conference on open & Distance Education*, 9(5A), 133. <https://doi.org/10.12681/icodl.974>

- Milligan, C., & Littlejohn, A. (2017). Why Study on a MOOC? The Motives of Students and Professionals. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.3033>
- OECD.(2005). *E-learning in tertiary education [Online]*. Available at <http://www.cu-mex.org>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic motivation, Social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_03
- Salmon, G., Pechenkina, E., Chase, A.-M., & Ross, B. (2016). Designing Massive Open Online Courses to take account of participant motivations and expectations. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1284–1294. <https://doi.org/10.1111/bjet.12497>
- Tang, H. (2021). Teaching teachers to use technology through massive open online course: Perspectives of interaction equivalency. *Computers & Education*, 104307. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104307>
- Jimoyiannis, A (2017, September 1). *E-learning Theoretical approaches and educational designs KRITIKH*
- Wentling, T., Waight, C., Gallaher, J., & Wang, C. (2020). (PDF) *E-learning: A review of literature*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/331938876_E-learning_A_review_of_literature
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and*. <https://publications.cetis.org.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>

Εκπαιδεύοντας ενήλικους στα εσπερινά λύκεια της Δυτικής Ελλάδας

*Δελημπέης Γεώργιος, Υπ. Διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Πατρών
Βεργίδης Δημήτρης, Ομότιμος καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Δελημπέη Ελένη, Υπ. Διδάκτορας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη εστιάζει στα εσπερινά Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της Δυτικής Ελλάδας, με στόχο τη διερεύνηση του επιπέδου εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων και της επίδρασής της στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Το θεωρητικό πλαίσιο αντλείται από τη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο με κλίμακα τύπου Likert, ενώ το δείγμα αποτελούνταν από 51 εκπαιδευτικούς. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με περιγραφική στατιστική και συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων σχετίζεται θετικά με τη χρήση μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων στη διδασκαλία, αλλά συνολικά είναι περιορισμένη. Συμπερασματικά, παρότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετικές στάσεις και προθέσεις, απαιτείται περαιτέρω επιμόρφωσή τους για την βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, εσπερινά Λύκεια, εκπαιδευτικοί

EDUCATING ADULTS IN EVENING HIGH SCHOOLS IN WESTERN GREECE

*George Delibeys, Ph.D.(c) of the University of Patras
Dimitris Vergidis, Professor Emeritus of the University of Patras
Eleni Delimpei, Ph.D.(c) of the Aristotle University of Thessaloniki*

ABSTRACT

The study focuses on the evening General and Vocational High Schools (Lyceums) of Western Greece and aims to investigate the level of specialisation of teachers in adult education and its impact on teaching practices. The theoretical framework is drawn from adult education theory. A self-completed Likert-type questionnaire was used for data collection and the sample consisted of 51 teachers. The data were processed using descriptive statistics and Cronbach's Alpha reliability coefficients. The results show that teachers' expertise in adult education is positively related to the use of adult education methods in teaching, but overall, it is limited. In conclusion, although teachers have positive attitudes and intentions, further training is needed to improve the quality of teaching.

Key-Words: adult education, evening High Schools, teachers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα εσπερινά Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια απευθύνονται τόσο σε ενήλικους όσο και σε ανήλικους εργαζόμενους μαθητές με ελάχιστο όριο ηλικίας τα δεκαέξι έτη. Συγκεκριμένα, μπορούν να εγγραφούν ενήλικοι, καθώς και ανήλικοι μαθητές που απασχολούνται σε οικογενειακή ή ιδιωτική επιχείρηση με σχέση εξαρτημένης εργασίας, όπως και όσοι απασχολούνται στον ναυτιλιακό ή αλιευτικό τομέα. Επίσης, δικαίωμα εγγραφής έχουν οι ανήλικοι που απασχολούν τις Υπηρεσίες του Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, καθώς και τις δικαστικές και εισαγγελικές αρχές (Ν.4186/2013, άρθρο 45· Υ.Α. 79942/ΓΔ4/2019, άρθρο 35).

Η φοίτηση είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β' και Γ' (Ν.4763/2020, άρθρο 102). Οι μαθητές/τριες ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών των ημερησίων Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων αντίστοιχα (Ν.4386/2016), με αναπροσαρμοσμένο απογευματινό ωρολόγιο πρόγραμμα (Υ.Α. Φ2/107972/Δ4/2018· Υ.Α. 102981/Δ2/2023). Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γίνεται μέσω των Πανελλαδικών Εξετάσεων με κοινή εξεταστέα ύλη και θέματα με τα ημερήσια Λύκεια (Ν.4777/2021).

Στην ενότητα που ακολουθεί παραθέτουμε το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας. Στην επόμενη ενότητα αναφέρουμε την ερευνητική μέθοδο και στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα ερευνητικά αποτελέσματα. Τέλος, παραθέτουμε τα συμπεράσματά μας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα εσπερινά Γυμνάσια ή Λύκεια ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η βασική τους εκπαίδευση και επιμόρφωση επικεντρώνονται κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν. Η τοποθέτησή τους σε εσπερινά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν προϋποθέτει εξειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως και δεν απαιτείται η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση ενηλίκων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Όμως, ενώ τα εσπερινά σχολεία ανήκουν στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν ουσιαστικά ως δομές εκπαίδευσης ενηλίκων (Παπαμανώλη & Τριπουλά, 2024).

Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων διαφέρουν από εκείνα των ανηλίκων ως προς τη γνωστική τους ωριμότητα, την ικανότητα να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους και να καθορίζουν τους προσωπικούς τους στόχους (Κόκκος, 2008). Οι ενήλικες φέρουν ένα σύνολο εμπειριών, επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό της μάθησής τους και μαθαίνουν καλύτερα όταν το εκπαιδευτικό υλικό σχετίζεται με την επαγγελματική και προσωπική ζωή τους. Έχουν δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες που επηρεάζουν τη στάση και συμπεριφορά τους απέναντι στη μάθηση. (Knowles, 1988; Rogers, 1999).

Ωστόσο, η Cross (1981) αναφέρει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια που σχετίζονται με οικογενειακές ή επαγγελματικές υποχρεώσεις, με την

έλλειψη χρόνου ή χρημάτων (καταστασιακά εμπόδια), με το πρόγραμμα σπουδών ή τους διδάσκοντες χωρίς επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων (θεσμικά εμπόδια), με προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες για την εκπαίδευση ή τον φόβο για αποτυχία (προδιαθεσιακά εμπόδια) (βλ. (Καραλής, 2013).

Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να αναλάβει τον ρόλο του ηγέτη της ομάδας, του διδάσκοντα, τον ρόλο του μέλους της ομάδας, καθώς και του αξιολογητή (Rogers, 1999). Επίσης, οφείλει να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις ομάδες, να προάγει τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων δημιουργώντας ένα κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης. Ως εκπαιδευτής ενηλίκων επιλέγει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και προσαρμόζει τις μεθόδους διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Δείχνει ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευομένους ενισχύοντας τις μεταξύ τους σχέσεις. Εμπλέκει ενεργά τον ενήλικα εκπαιδευόμενο στη διδακτική πράξη και στην αξιολόγησή του (Κόκκος, 2005).

Ο ιδανικός εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να διαθέτει μία τριπλή επάρκεια σε γνώσεις, ικανότητες και στάσεις. Θα πρέπει να έχει πολύ καλή γνώση των ακαδημαϊκών αντικειμένων του και των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών για ενηλίκους (γνώσεις), να προάγει την ενεργητική συμμετοχή, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική μάθηση (ικανότητες), καθώς και να έχει ενσυναίσθηση για τη διαφορετικότητα των ενηλίκων και να προάγει την ανεξαρτησία στη μάθηση (στάσεις) (Βεργίδης, 2003; 2006; 2012; Κατσίμπρας & Γκελαμέρης, 2018).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για τη διερεύνηση της συμβολής της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων στην διδασκαλία τους σε εσπερινά Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της Δυτικής Ελλάδας επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος η επισκόπηση πεδίου. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε τόσο ερωτήσεις κλειστού τύπου, όσο και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από μια ευρύτερη έρευνα που περιλάμβανε 51 εκπαιδευτικούς. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό λογισμικό SPSS 29 με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής.

Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και συνεπώς διευκρινίζεται ότι τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου για τη διδασκαλία στο εσπερινό Λύκειο χρησιμοποιείται τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert με τιμές: 1 = «καθόλου», 2 = «λίγο», 3 = «πολύ» και 4 = «πάρα πολύ».

Η ερμηνεία του μέσου όρου (Πίνακας 1) έγινε σύμφωνα με τους **Pornel et al. (2011)**:

Μέσος Όρος	Τιμή
1,00 – 1,49	Πολύ χαμηλός
1,50 – 2,49	Χαμηλός
2,50 – 3,49	Υψηλός
3,50 – 4,00	Πολύ υψηλός

Πίνακας 1 Ερμηνεία μέσου όρου

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας για το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως και για τη διδασκαλία στα εσπερινά Λύκεια.

Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (54,9%) δεν έχουν εξειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (45,1%) έχουν ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικά προγράμματα στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς τις εξετάσεις πιστοποίησης του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) και περιλαμβάνονται στο μητρώο των εκπαιδευτών ενηλίκων ή/και έχουν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων (Πίνακας 2).

Επίπεδο εξειδίκευσης	Ποσοστό
Με εξειδίκευση	45,1% (n ₁ =23)
Χωρίς εξειδίκευση	54,9% (n ₂ =28)

Πίνακας 2 Επίπεδο εξειδίκευσης εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων (N=51)

Διδασκαλία ενήλικων εκπαιδευομένων στο εσπερινό Λύκειο

Για την αξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στο εσπερινό Λύκειο οι ερωτώμενοι του δείγματος απάντησαν σε 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου με χρήση τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: α) συγκρότηση και προθέσεις των εκπαιδευτικών, β) απόψεις για τους ενήλικους εκπαιδευομένους και γ) εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία για την *συγκρότηση και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών* περιλάμβανε οκτώ (8) ερωτήσεις για το αν ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει στοιχεία δυναμικής των ομάδων και ψυχολογίας ενηλίκων, αν είναι ανοικτός/η στο διάλογο με τους ενήλικους εκπαιδευομένους και στην κριτική τους. Επίσης, σε ποιο βαθμό αναλαμβάνει τον ρόλο του «διευκολυντή» για τους ενήλικους εκπαιδευομένους, πόσο ενημερωμένος/η είναι στον επαγγελματικό του/της τομέα και αν επιδιώκει την επαγγελματική του εξέλιξη.

Η κατηγορία με τις *απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ενήλικους εκπαιδευομένους*

περιλάμβανε έξι (6) ερωτήσεις για την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό των εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευόμενους, για την προώθηση της αυτενέργειας και της κριτικής μάθησης στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, για την αποδοχή της διαφορετικότητάς τους και την παροχή υποστήριξης για την αποφοίτησή τους.

Η τελευταία κατηγορία, *εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας*, με τέσσερεις (4) ερωτήσεις αφορούσε το αν και σε ποιο βαθμό οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία, εφαρμόζουν τεχνικές ενεργητικής συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευόμενων, είναι εξοικειωμένοι και εφαρμόζουν μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων.

Για τη δημιουργία ενός δείκτη για κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες, εξετάστηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha για κάθε ομάδα ερωτήσεων, ο οποίος έδειξε ότι το επίπεδο αξιοπιστίας για τις *απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους*, όπως και για τις *εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας*, είναι υψηλό ($\alpha > 0,8$), ενώ για τη *συγκρότηση και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών* ο συντελεστής Cronbach's Alpha ($\alpha > 0,7$) έδειξε ένα αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας (Κυριαζή, 2011, σ. 89; Παναγιωτακόπουλος & Σαρρής, 2017, σ. 107).

Δείκτης συγκρότησης και προθέσεων των εκπαιδευτικών

Ο *δείκτης συγκρότησης και προθέσεων των εκπαιδευτικών* αξιολογήθηκε ως **υψηλός** ($M = 3,17$, $SD = 0,428$). Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον εαυτό τους σε έναν σχετικά υψηλό βαθμό σε σχέση με τις γνώσεις τους για την ψυχολογία ενηλίκων και τη δυναμική ομάδων, καθώς και την ικανότητά τους να δέχονται διάλογο και κριτική.

Ο υψηλός μέσος όρος του δείκτη μπορεί να υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναλάβουν τον ρόλο του «διευκολυντή», κάτι που είναι κρίσιμο για την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού και συμμετοχικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους ενήλικες. Παρομοίως, ο δείκτης μπορεί να αντικατοπτρίζει και μία ισχυρή επιθυμία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαθέτουν θετική στάση και ικανότητες που ενδέχεται να συμβάλλουν σε μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία για ενήλικες.

Δείκτης απόψεων των εκπαιδευτικών

Ο *δείκτης απόψεων των εκπαιδευτικών* για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους εκτιμήθηκε ως **υψηλός** ($M = 3,47$, $SD = 0,468$), πράγμα που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν μια πολύ θετική στάση σχετικά με την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό και την υποστήριξη προς τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Αυτό είναι ενθαρρυντικό, καθώς αυτές οι στάσεις είναι κρίσιμες για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και περιεκτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Συγκεκριμένα, ο υψηλός βαθμός υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να

προάγουν την αυτενέργεια και την κριτική μάθηση, που είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη αυτονομίας και ικανότητας αυτοδιάθεσης, στους ενήλικους εκπαιδευομένους. Επίσης, η θετική στάση προς την αποδοχή της διαφορετικότητας των εκπαιδευομένων δείχνει μια συνειδητοποίηση της ανάγκης για εξατομικευμένη υποστήριξη, η οποία μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία και την αποφοίτησή τους.

Δείκτης εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας

Ο δείκτης εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας αξιολογήθηκε ως **υψηλός** ($M = 2,81$, $SD = 0,578$), γεγονός που υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη δική τους ικανότητα στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την εφαρμογή τεχνικών ενεργητικής συμμετοχής, όπως και μεθόδων και τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων ως «πολύ».

Ωστόσο, ο δείκτης βρίσκεται κοντά στο όριο των 2,5 (Πίνακας 1), το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ίσως κάπως επιφυλακτικοί ή λιγότερο εξοικειωμένοι με μεθόδους και τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετικές στάσεις και γνώσεις που ενισχύουν τη διδασκαλία τους, αλλά υπάρχει περιθώριο για βελτίωση στην εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Για την αξιολόγηση της συμβολής στην διδασκαλία του επιπέδου εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων εξετάσαμε τις συσχετίσεις της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων με τους δείκτες διδασκαλίας στο εσπερινό Λύκειο, ήτοι δείκτης συγκρότησης και προθέσεων, δείκτης απόψεων για τους ενήλικους εκπαιδευομένους, και δείκτης μεθόδων και τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αρχικά, με χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS, ελέγξαμε την **κανονικότητα** για όλες τις ισοδιαστημικές (scale) μεταβλητές, ήτοι τους δείκτες διδασκαλίας στο εσπερινό Λύκειο, για την επιλογή της κατάλληλης στατιστικής μεθόδου. Διαπιστώσαμε ότι καμία μεταβλητή **δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή**.

Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια, επιλέξαμε **μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U Test**, για να εξετάσουμε αν οι διαφορές στις διαμεσότητες (mean median) είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, για μεγαλύτερη ακρίβεια στην εκτίμηση της στατιστικής σημαντικότητας, επιλέχθηκε η μέθοδος **Exact Test** στο SPSS (Field, 2009).

Τέλος, για την εκτίμηση του μεγέθους επίδρασης, ήτοι η ένταση της διαφοράς μεταξύ όσων είναι εξειδικευμένοι στην εκπαίδευση ενηλίκων και όσων δεν είναι, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης r (Cohen, 1988; Παναγιωτακόπουλος & Σαρρής, 2017):

Τιμή συντελεστή r	Μέγεθος επί- δρασης
0,10	Μικρό
0,30	Μέτριο
0,50	Μεγάλο

Πίνακας 3 Ερμηνεία συντελεστή συσχέτισης r

Η ανάλυση των δεδομένων μεταξύ του **δείκτη εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων** και της εξειδίκευσης στην εκπαίδευση ενηλίκων έδειξε **στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των κατηγοριών «χωρίς εξειδίκευση» και «με εξειδίκευση» στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συγκεκριμένα, τα άτομα που είναι επιμορφωμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν υψηλότερο δείκτη συγκρότησης και προθέσεων (mean rank = 32,35) από τα άτομα που δεν έχουν καμία επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων (mean rank = 20,79), $U(51) = 176$; $Z = -2,79$; $p < ,01$. Το μέγεθος της επίδρασης ($r = -0,4$) εκτιμήθηκε σε μέτριο (Πίνακας 2).

Η ανάλυση των δεδομένων μεταξύ του **δείκτη απόψεων εκπαιδευτικών για τους ενήλικους εκπαιδευομένους** και της εξειδίκευσης στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν έδειξε **στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των κατηγοριών. Συγκεκριμένα, τα άτομα που είναι επιμορφωμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων (mean rank = 27,00) δεν διαφέρουν σημαντικά από τα άτομα που δεν έχουν καμία επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων (mean rank = 25,18), $U(51) = 299$; $Z = -0,44$; $p > ,05$. Το μέγεθος της επίδρασης ($r = -0,06$) σε πολύ μικρό (Πίνακας 2).

Η ανάλυση των δεδομένων μεταξύ του **δείκτη εφαρμογής εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών** και της εξειδίκευσης στην εκπαίδευση ενηλίκων έδειξε **στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των κατηγοριών «χωρίς εξειδίκευση» και «με εξειδίκευση» στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συγκεκριμένα, τα άτομα που είναι επιμορφωμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν υψηλότερο δείκτη εφαρμογής ενεργητικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών (mean rank = 34,13) από τα άτομα που δεν έχουν καμία επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων (mean rank = 19,32), $U(51) = 135$; $Z = -3,58$; $p < ,01$. Το μέγεθος της επίδρασης ($r = -0,5$) εκτιμήθηκε σε μέτριο προς μεγάλο (Πίνακας 2).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη έδειξε ότι το επίπεδο εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι χαμηλό, το οποίο φανερώνει ένα σημαντικό έλλειμμα επιμόρφωσης.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράζουν πολύ θετικές απόψεις για τους ενήλικους εκπαιδευομένους (υψηλός δείκτης απόψεων), δείχνοντας ενσυναίσθηση, σεβασμό και υποστήριξη προς αυτούς. Προωθούν την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη και αποδέχονται τη διαφορετικότητα, γεγονός που δημιουργεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης, αξιολογούν θετικά τις γνώσεις και τις ικανότητές τους σε θέματα

δυναμικής ομάδων και ψυχολογίας ενηλίκων (υψηλός δείκτης *συγκρότησης και προθέσεων*), υποδηλώνοντας προθυμία να αναλάβουν ρόλο διευκολυντή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, παρά το θετικό προφίλ ο σχετικά χαμηλός δείκτης *εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας* βασισμένης στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων φανερώνει χαμηλό βαθμό εξοικείωσης ή επιφύλαξη εφαρμογής αυτών των μεθόδων.

Η έρευνα έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εκπαιδευτικές πρακτικές μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος που έχουν εξειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων και όσων δεν έχουν. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η εξειδίκευση σε αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι καθοριστική για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στις δομές της εσπερινής εκπαίδευσης, όπου κατά κανόνα φοιτούν ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Η επιτυχής ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους εξαρτάται όχι μόνο από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, αλλά και από την ποιότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου, τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, την υποστήριξη από τους εκπαιδευτές, όπως και από τις αλληλεπιδράσεις με τους συνεκπαιδευόμενους (Βεργίδης, 2024).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία και κρίσιμη για την αποτελεσματική εφαρμογή σύγχρονων και κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών στους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών πρέπει να εντάσσεται σε ένα συνεχές εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο να λαμβάνει υπόψη του τις πραγματικές συνθήκες στην τάξη και να ενσωματώνει τόσο τη θεωρητική κατανόηση όσο και την πρακτική εφαρμογή, προάγοντας την ενεργή συμμετοχή και την προσαρμογή στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Σακκούλης, Ασημάκη, & Βεργίδης, 2017; Sakkoulis, Asimaki, & Vergidis, 2018).

Προς αυτή την κατεύθυνση, για βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας στα εσπερινά σχολεία, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου προσφέρει τη δυνατότητα στο διδακτικό προσωπικό των εσπερινών Γυμνασίων και Λυκείων της χώρας να επιμορφωθεί στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και στην αξιοποίηση των ψηφιακών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2017; 2020; 2024).

Παρόμοιες πρωτοβουλίες θα πρέπει να αναληφθούν και από τις ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές, με βάση την παραδοχή ότι η αποτελεσματική διδασκαλία σε ενήλικους στα εσπερινά σχολεία απαιτεί εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στις μεθόδους και τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd εκδ.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd εκδ.). London: SAGE.
- Karalis, Th. (2013). *Kinitra kai empodia gia ti symmetochi ton enilikon sti Dia Viou Ekpaidefsi*. Athina: INE GSEE & IME GSEVEE, Institutou Ergasias - Geniki Synomospondia Ergaton Elladas / Institutou Mikron Epicheiriseon - Geniki Synomospondia Epangelmation Viotechnon Emporon Elladas.
- Katsimpras, A., & Gkelameris, D. (2018). Eisagogiki epimorfosi neodioriston ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis symfona me tis arches tis Ekpaidefsis Enilikon. *Epistimes Agogis*, 2, ss. 7-21. Anaktisi Septemvrios 25, 2024, apo <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/issue/view/21>
- Knowles, M. S. (1988). *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: Adult Education Company.
- Kokkos, A. (2005). *Ekpaidefsi Enilikon: Anichnevontas to pedio*. Athina: Metaichmio.
- Kokkos, A. (2008). *Ekpaidevontas tous ekpaideftes enilikon : meleti axiologisis tou ethnou programmatos ekpaidefsis ton ekpaidefton synechizomenis epangelmatikis katartisis*. Athina: Epistimoniki Enosi Ekpaidefsis Enilikon.
- Kyriazi, N. (2011). *I koinoniologiki erevna: Kritiki episkopisi ton methodon kai ton technikon*. Athina: Pedio.
- Paidagogiko Institutou Kyprou*. (2017, Avgoustou 30). Anaktisi apo Epimorfosi Ekpaideftikon Esperinon Gymnasion kai Lykeion: https://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis/2017_2018/20170830_epimorfosi_esperinon.pdf
- Paidagogiko Institutou Kyprou*. (2020, Noemvriou 13). Anaktisi apo Epimorfosi Ekpaideftikon Esperinon Gymnasion kai Lykeion: https://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis/2020_2021/20201113_epimorfosi_esperinon.pdf
- Paidagogiko Institutou Kyprou*. (2024, Ianouariou 11). Anaktisi apo Epimorfosi Ekpaideftikon Esperinon Gymnasion kai Lykeion : https://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis/2023_2024/20240111_epimorfosi_esperina.pdf
- Panagiotakopoulos, Ch. Th., & Sarris, M. (2017). *I ekponisi mias epistimonikis ergasias me ti chrisi ton T.P.E*. Athina: Ion.
- Papamanoli, E., & Tripoula, I. (2024). To «tholo topio» ton Esperinon scholeion:

- provlmatismoi kai protaseis. *Praktika 8ou synedriou Epistimonikis Enosis Ekpaidefsis Enilikon me titlo "Mathisi & Allagi", 30/09/23-01/10/23*, (ss. 430-433). Athina.
- Pornel, J. B., Balinas, V. T., & Saldaña, G. A. (2011). Nearest-integer response from normally distributed opinion model for Likert scale. *The Philippine Statistician*, 1(60), σσ. 87-104. Ανάκτηση από Nearest-integer response from normally distributed opinion model for Likert Scale: https://www.psai.ph/tps_details.php?id=14
- Rogers, A. (1999). *I ekpaidefsi enilikon*. (M. K. Papadopoulou, & M. Tomprou, Metafr.) Athina: Metaichmio.
- Sakkoulis, D., Asimaki, A., & Vergidis, D. (2017). I epimorfosi ton ekpaideftikon: zitimata orismou kai typologias. I elliniki empeiria kai oi diethneis taseis. *Ekpaideftikos Kyklos*, 5(1), 104 - 126.
- Sakkoulis, D., Asimaki, A., & Vergidis, D. (2018). In-service Training as a Factor in the Formation of the Teacher's Individual Theory of Education. *International Education Studies*, 11(3), 48-60. doi:10.5539/ies.v11n3p48
- Vergidis, D. (2003). I exeidikefsi ton ekpaidefton: Apopseis stelechon tis ekpaidefsis enilikon kai katartizomenon. *To Vima ton Koinonikon Epistimon*, 9(35), 161-180. Anaktisi apo <https://journals.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/2011>
- Vergidis, D. (2006). To ergo, oi apopseis kai ta charaktiristika ton ekpaidefton tis syn-echizomenis katartisis. Sto A. Kapsalis, & A. Papastamatis (Epim.), *Epangelmatismos sti synechizomeni ekpaidefsi* (ss. 81-93). Athina: Typothito.
- Vergidis, D. (2012). I epimorfosi ton ekpaideftikon stin Ellada os diastasi tis ekpaideftikis politikis. *Epistimi kai Koinonia: Epitheorisi Politikis kai Ithikis Theorias*(29), 97-126.
- Vergidis, D. (2024). I diadromi ton ekpaidevomenon: Mia symvoli stin koinoniologia tis ekpaidefsis enilikon. *Praktika 8ou synedriou Epistimonikis Enosis Ekpaidefsis Enilikon me titlo "Mathisi & Allagi", 30/09/23-01/10/23*, (ss. 5-9). Athina.
- Warner, R. M. (2021). *Applied Statistics II: Multivariable and Multivariate Techniques* (3rd εκδ.). London: SAGE.

NOMOI

- N.4186/2013, Anadiarthrosi tis Defterovathmias Ekpaidefsis kai loipes diataxeis (FEK 193/t.A'/17-9-2013).

N.4386/2016, Rythmiseis gia tin erevna kai alles diataxeis (FEK 83/t.A'/11-5-2016).

N.4763/2020, Ethniko Systema Epangelmatikis Ekpaidefsis, Katartisis kai Dia Viou Mathisis (FEK 254/t.V'/21-12-2020).

N.4777/2021, Eisagogi stin Tritovathmia Ekpaidefsi, prostasia tis akadimaikis eleftherias, anavathmisi tou akadimaikou perivallontos kai alles diataxeis (FEK 25/t.A'/17-2-2021).

ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Υπ. Apofasi F2/107972/D4, Orologio Programma ton mathimaton tou trietous Esperinou EPA.L. tou n. 4386/2016 (FEK 2636/t.V'/05-07-2018).

Υπ. Apofasi 79942/GD4/2019, Engrafes, metengrafes, foitisi kai themata organosis tis scholikis zois sta scholeia tis defterovathmias ekpaidefsis (FEK 2005/t.V'/31-5-2019).

Υπ. Apofasi 102981/D2/2023, Orologio Programma ton mathimaton ton A', V' kai G' taxeon tou Esperinou Genikou Lykeiou (FEK 5616/t.V'/22-9-2023).

Το φύλο ως παράγοντας συμμετοχής νέων ενηλίκων (18-29 ετών) στα ΣΔΕ

Παπαδημητρίου Αχιλλέας, Διδάκτορας Α.Π.Θ.

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η επίδραση του φύλου στους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των νέων ενηλίκων (18-29 ετών) για συμμετοχή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Τα ΣΔΕ λειτουργούν στη χώρα μας από το 2000 και προσφέρουν βασική εκπαίδευση σε ενήλικα άτομα (18 ετών και άνω) τα οποία έχουν απολυτήριο Δημοτικού σχολείου και επιθυμούν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Στην έρευνα, η οποία διεξήχθη το σχολικό έτος 2022-2023, έλαβαν μέρος 152 ενήλικοι μαθητές και ενήλικες μαθήτριες από Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της ηπειρωτικής Ελλάδας. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια ακολούθησε η ανάλυσή τους στο SPSS. Στα εμπειρικά δεδομένα αρχικά εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο της ανάλυσης κύριων συνιστωσών, προκειμένου να εντοπιστούν οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή (Papadimitriou, 2024) και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις των παραγόντων που προέκυψαν με το φύλο των συμμετεχόντων/-χουσών. Για τις συσχετίσεις αξιοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι T-TEST.

Λέξεις-Κλειδιά: Παράγοντες Συμμετοχής, Φύλο, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Εκπαίδευση Ενηλίκων, T-TEST

Gender as a factor in the participation of young adults (18-29 years old) in SCSs

Abstract

This study investigates the effect of gender on the factors that influence the decision of young adults (18-29 years old) to participate in Second Chance Schools (SCSs). SCSs have been operating in our country since 2000 and offer basic education to adults (18 years old and older) who have a primary school diploma and wish to complete the mandatory nine-year education. The research, which was conducted in the 2022-2023 school year, involved 152 adult male and female students from Second Chance Schools in Mainland Greece. A written questionnaire was used to collect quantitative data, which was then analyzed in SPSS. The empirical data were initially subjected to factor analysis using the principal components analysis method, in order to identify the most important factors influencing the decision to participate (Papadimitriou, 2024) and then correlations were made between the factors that emerged and the gender of the participants. Statistical T-TEST was used for the correlations.

Key-Words: Participation Factors, Gender, Second Chance Schools, Adult Education, T-TEST

Εισαγωγή

Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το φύλο επηρεάζει τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι ένα ζήτημα που απασχολεί και την παρούσα μελέτη. Η επίδραση του φύλου στη συμμετοχή φαίνεται ότι είναι ένα ζήτημα το οποίο συνδέεται με ένα πλήθος παραγόντων που διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Όταν το φύλο αλληλεπιδρά με άλλους παράγοντες, μπορεί να επηρεάσει την ένταση τους επηρεάζοντας σε κάποιο βαθμό και την τελική απόφαση για συμμετοχή (Papadimitriou, 2019).

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συσχετίσεις που έγιναν ανάμεσα στο φύλο και στους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των νέων ενηλίκων (18-29 ετών) για συμμετοχή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Οι παράγοντες με τους οποίους έγιναν οι συσχετίσεις προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων στα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας η οποία διεξήχθη το σχολικό έτος 2022-23 στα ΣΔΕ της ηπειρωτικής Ελλάδας (διοικητικές περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Θεσσαλίας και Αττικής). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων, πολύ ισχυρή επιρροή στην απόφαση των νέων ενηλίκων για συμμετοχή στα ΣΔΕ έχουν ένα πλήθος εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση (αυτοεκτίμηση, αυτοβελτίωση, ετοιμότητα), η στάση απέναντι στην εκπαίδευση, οι στόχοι (επαγγελματικοί, αυτοβελτίωσης, κοινωνικοποίησης), η εκπαιδευτική προοπτική, οι προσδοκίες (ξεχωρίζει η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους είναι χρήσιμες στην καθημερινή τους ζωή), η διάθεση, η επαρκής πληροφόρηση αλλά και οι εκπαιδευτές οι οποίοι αποτελούν έναν πάρα πολύ ισχυρό παράγοντα ενθάρρυνσης της συμμετοχής. «Αρκετά» σημαντικοί παράγοντες, που διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην απόφαση για συμμετοχή, είναι οι προσδοκώμενες αλλαγές, οι περιστασιακές και δομικές συνθήκες, το άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και η πληροφόρηση από εκπαιδευτές και συμμετέχοντες/-χουσες που γνωρίζουν προσωπικά. Ο παράγοντας «προηγούμενη εμπειρία από την εκπαίδευση» αποτελεί ένα αξιοσημείωτο εύρημα, ενώ ο παράγοντας «επαγγελματικές μεταβάσεις» φαίνεται ότι επηρεάζει «λίγο» την απόφαση για συμμετοχή (Papadimitriou, 2024).

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας λειτουργεί εδώ και περίπου 25 χρόνια και εντάσσεται σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών δράσεων που στοχεύουν στην κινητοποίηση κοινωνικά ευάλωτων ατόμων που έχουν χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα και δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης. Στόχος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι άτομα άνω των 18 ετών να καταφέρουν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, να συνδεθούν και πάλι με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, να αποκτήσουν σύγχρονες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική και οικονομική τους ένταξη και ανέλιξη, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να μπορέσουν να ενταχθούν ή να βελτιώσουν τη θέσης τους στην αγορά εργασίας (Νόμος 4763/2020, άρθρο 67, όπ. αναφ. στο Papadimitriou, 2024).

Για τον σχεδιασμό της παρούσα έρευνας, αξιοποιήθηκε η σχετική θεωρία αλλά και έρευνες που διεξήχθησαν τα προηγούμενα χρόνια (Anastasiou & Dakoroulou, 2019· Konstantinou, 2016· Papadimitriou, 2019· Papadimitriou, 2023a· Toutziari, 2019· Tsiountou, 2008· Vergidis, 2004· κ.α.). Τη βάση όμως για την οργάνωσή της αποτέλεσαν το μοντέλο της Cross (1981), «Αλυσίδα των Αντιδράσεων», αλλά και η «Αναθεωρημένη Αλυσίδα των Αντιδράσεων» (Papadimitriou, 2023b) που παρείχαν σημαντικές και στοχευμένες πληροφορίες για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους δομές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκαν με τους στατιστικούς ελέγχους T-TEST, φαίνεται ότι το φύλο επηρεάζει την ένταση ορισμένων παραγόντων καθοριστικής σημασίας για τη συμμετοχή των νέων ενηλίκων στα ΣΔΕ, όπως είναι η «αυτοαξιολόγηση», η «στάση απέναντι στην εκπαίδευση», η «διάθεση» και οι «εκπαιδευτές» (αυτός ο παράγοντας σχετίζεται με την ενθάρρυνση που τους δίνει η αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτές).

Θεωρητικό πλαίσιο

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι το φύλο αποτελεί μία σημαντική παράμετρο που όταν αλληλεπιδρά με άλλους παράγοντες επηρεάζει την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στην εκπαίδευση (Zarifis, 2010· Papadimitriou, 2019). Όταν αναφερόμαστε στη συμμετοχή, καθοριστική είναι η ύπαρξη κινήτρων (εσωτερικών και εξωτερικών) τα οποία κινητοποιούν τα ενήλικα άτομα για να ικανοποιήσουν την ανάγκη για μάθηση (Karalis, 2013· Kokkos, 2008· Zarifis, 2010). Το φύλο όταν αλληλεπιδρά με άλλους παράγοντες φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα συμμετοχής (Stavrogianni, 2020· Tsiountou, 2008).

Ο Houle (1961) στην έρευνά του προσπάθησε να εντοπίσει και να καταγράψει τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στην επιλογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα τελικά ήταν η δημιουργία μίας τυπολογίας η οποία αναφερόταν στους προσανατολισμούς των ενηλίκων. Αυτή η προσπάθεια βοήθησε στο σχεδιασμό παρόμοιων ερευνών και ήταν η αρχή για να δημιουργηθούν νέες τυπολογίες αλλά και κλίμακες μέτρησης της συμμετοχής.

Οι θεωρίες και τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν όλα αυτά τα χρόνια αντικατοπτρίζουν κάθε φορά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, πολιτικό) και τις συγκεκριμένες συνθήκες που επικρατούσαν. Οι δύο συνθετικές προσεγγίσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό αυτής της έρευνας. Το μοντέλο της «Αλυσίδας Αντιδράσεων - Chain Of Response Model-COR» δημιουργήθηκε από την Cross (1981) και για την κατασκευή του αξιοποιήθηκαν διάφορες θεωρίες για τη συμμετοχή που αναπτύχθηκαν εκείνη την περίοδο. Η συμμετοχή σε αυτό το μοντέλο, είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από αλυσιδωτές αντιδράσεις στο περιβάλλον του ατόμου. Στην 'COR' περιλαμβάνονται παράγοντες (αυτοαξιολόγηση, στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση, σημαντικότητα στόχων και

προσδοκία ότι θα ικανοποιηθούν με τη συμμετοχή, μεταβάσεις ζωής, ευκαιρίες και εμπόδια, πληροφόρηση) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα προηγούμενα χρόνια, έχοντας ως βάση το μοντέλο της Cross, διερευνήσα τους παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων σε Εσπερινά σχολεία. Το αποτέλεσμα των ερευνών (Papadimitriou, 2019· 2023a) ήταν η δημιουργία μίας νέας, «Αναθεωρημένης Αλυσίδας Αντιδράσεων - Revised Chain Of Response - RCOR», στην οποία ορισμένα στοιχεία της αρχικής (COR) περιγράφονται πιο αναλυτικά, ενώ υπάρχει και προσθήκη νέων. Στην RCOR, δίνεται έμφαση στη διερεύνηση της ετοιμότητας των ενηλίκων για συμμετοχή, στην αυτοπεποίθηση, στην αυτοεκτίμηση, στη στάση τους για την εκπαίδευση, σε σημαντικούς στόχους (εκπαιδευτική και επαγγελματική προοπτική), σε προσδοκίες (βελτίωση οικονομικών), στη διάθεση για συμμετοχή, στην ποιότητα και στην επάρκεια της πληροφόρησης, αλλά και στην καταγραφή των σημαντικότερων πηγών πληροφόρησης που συνδέουν το ενδιαφερόμενο άτομο με τις νέες ευκαιρίες για μάθηση. Είναι ένα μοντέλο που προτείνεται για τη διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Papadimitriou, 2023b).

Σχετικές Έρευνες

Λίγα χρόνια μετά την έναρξη της λειτουργίας των ΣΔΕ, το σχολικό έτος 2002-2003, ο Vergidis (2004) διεξήγαγε μία ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 329 ενήλικοι/-ες εκπαιδευόμενοι/-ες. Στη μελέτη του κατέγραψε τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους σε σχέση με την απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου και τη συνέχιση των σπουδών. Το 39,17% δήλωσε ότι αναμένει να συνεχίσει την εκπαίδευσή του σε άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και κυρίως στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (τα σημερινά επαγγελματικά λύκεια). Η απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου καταγράφηκε, επίσης, ως πολύ σημαντικός στόχος από το 28,03% των συμμετεχόντων/-χουσών.

Η Tsiountou (2008) διερεύνησε την επίδραση του φύλου στον προσδιορισμό των παραγόντων συμμετοχής σε προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Καρδίτσας. Από την ποσοτική της έρευνα προέκυψε ότι το φύλο όταν αλληλεπιδρά με άλλους παράγοντες (όπως είναι η εργασιακή κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης, η οικογενειακή κατάσταση και η συνθήκη να υπάρχουν ή να μην υπάρχουν παιδιά) επηρεάζει τα κίνητρα και τις προσδοκίες συμμετοχής των ενηλίκων (όσων συμμετείχαν) στα προγράμματα του ΚΕΕ Καρδίτσας. Αν και η έρευνα δεν ήταν στα ΣΔΕ, μας δίνει χρήσιμα στοιχεία για την επίδραση του φύλου στους παράγοντες συμμετοχής.

Ο Konstantinou (2016) διερεύνησε τα κίνητρα συμμετοχής στα ΣΔΕ της Στερεάς Ελλάδας. Στην ποσοτική του έρευνα, η οποία έγινε με ερωτηματολόγιο, συμμετείχαν 114 ενήλικα άτομα. Οι βασικότεροι παράγοντες συμμετοχής που καταγράφηκαν ήταν το ενδιαφέρον για μάθηση, η επαγγελματική εξέλιξη, η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας και η προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους. Σε αυτήν την έρευνα, το φύλο φαίνεται ότι διαφοροποιεί τον βαθμό της επίδρασης κάποιων παραγόντων.

Το σχολικό έτος 2019-2020, η Stavrogianni (2020) διερεύνησε τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής στο ΣΔΕ Λαμίας. Στην ποσοτική της έρευνα έλαβαν μέρος 48 άτομα. Οι σημαντικότεροι λόγοι συμμετοχής που καταγράφηκαν ήταν η απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου (για να βρουν εργασία αλλά και για να πετύχουν προσωπικούς στόχους), η απόκτηση γνώσεων, η βελτίωση των τυπικών προσόντων, η βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων και το ενδιαφέρον για την διά βίου μάθηση ως αξία ζωής. Ακολουθούσαν σε ένταση τα κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και των επικοινωνιακών ικανοτήτων. Οι παράγοντες φύλο και ηλικία αποτέλεσαν τους σημαντικότερους παράγοντες διαφοροποίησης των κινήτρων.

Οι Anastasiou & Dakoroulou (2019) ασχολήθηκαν ερευνητικά με τα κίνητρα για περαιτέρω εκπαίδευση μετά τα ΣΔΕ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μισοί ερωτώμενοι/-ες είχαν ήδη ενδιαφέρον για περαιτέρω εξέλιξη της εκπαίδευσής τους όταν έκαναν την εγγραφή τους στα ΣΔΕ. Για αυτά τα άτομα η προσδοκία να αποκτήσουν πιστοποίηση των γνώσεων, η εύρεση εργασίας ή η βελτίωση της υπάρχουσας και η ευχαρίστηση που ένιωθαν για τις γνώσεις που απέκτησαν στα ΣΔΕ ήταν τα στοιχεία που διατηρούσαν σε υψηλά επίπεδα το κίνητρο για περαιτέρω εκπαίδευση. Η έρευνα έδειξε ότι τα άτομα που είχαν ενδιαφέρον για περαιτέρω εξέλιξη της εκπαίδευσής τους το διατήρησαν και μετά την εγγραφή τους, ενώ οι ενήλικοι που δεν ενδιαφερόταν για περαιτέρω εκπαίδευση, πριν την εγγραφή τους, συνέχισαν να μην έχουν τέτοια πρόθεση και μετά τη συμμετοχή τους. Τα ΣΔΕ φαίνεται ότι δεν είναι ένα περιβάλλον που δημιουργεί τέτοια κίνητρα. Επιπλέον, από τις αναλύσεις φάνηκε ότι το φύλο και η ηλικία δεν επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευόμενων για συνέχιση των σπουδών.

Η Toutziari (2019), στην ποιοτική της έρευνα η οποία διεξήχθη στα ΣΔΕ του νομού Σερρών, διερεύνησε την επίδραση του φύλου στον καθορισμό των κινήτρων συμμετοχής, της προσωπικής ανάπτυξης και της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το ισχυρότερο κίνητρο για τη συμμετοχή στα ΣΔΕ και για τα δύο φύλα και κυρίως για τους άντρες συνδέεται με την «επαγγελματική αποκατάσταση». Όσον αφορά την προσωπική εξέλιξη τους μέσω της φοίτησης, τα περισσότερα άτομα υπογράμμισαν την ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και της αυτοπεποίθησης, ενώ όσον αφορά το φύλο, κάποιες γυναίκες έκαναν λόγο για προσωπική ενδυνάμωση και ορισμένοι άντρες για ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους. Όσον αφορά τη μετασχηματίζουσα μάθηση από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες απάντησαν ότι το φύλο δεν έπαιξε κάποιο σημαντικό ρόλο στις αλλαγές τους.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι φορείς γενικής τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων τα οποία θεσμοθετήθηκαν το 1997 με το Νόμο 2525/1997 (άρθρο 5, όπ. αναφ. στο Papadimitriou, 2024) και λειτούργησαν για πρώτη φορά το 2000. Τα ΣΔΕ παρέχουν μία δεύτερη ευκαιρία σε ενήλικα άτομα να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική

εννιάχρονη εκπαίδευση και να αποκτήσουν χρήσιμες γνώσεις, τυπικά προσόντα και δεξιότητες. Δικαίωμα εγγραφής έχουν τα άτομα που έχουν ενηλικιωθεί και προϋπόθεση για την εγγραφή είναι να έχουν αποκτήσει απολυτήριο Δημοτικού σχολείου. Η διάρκεια φοίτησης είναι δύο σχολικά έτη (δύο κύκλοι) και το απολυτήριο που χορηγείται είναι ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου. Στο ΣΔΕ, το πρόγραμμα σπουδών είναι ευέλικτο και ανοικτό και διαφέρει από εκείνο του Γυμνασίου (Νόμος 4763/2020, άρθρο 69, όπ. αναφ. στο Papadimitriou, 2024).

Σήμερα, στην Ελλάδα λειτουργούν 79 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και 22 παραρτήματα (εκτός έδρας τμήματα), τα περισσότερα από τα οποία βρίσκονται στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας (19 από τα 79). Τα 12 από τα 79 ΣΔΕ λειτουργούν σε καταστήματα κράτησης (φυλακές) (Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, όπ. αναφ. στο Papadimitriou, 2024). Το σχολικό έτος 2020-21, λειτουργούσαν 75 ΣΔΕ και 24 παραρτήματα στα οποία φοιτούσαν (και στους δύο κύκλους σπουδών) 6.194 μαθητές και μαθήτριες εκ των οποίων οι 3.497 ήταν άντρες και οι 2.697 γυναίκες. Από αυτό το σύνολο, οι 1.296 ήταν αλλοδαποί μαθητές. Το σχολικό έτος 2021-22, το τελευταίο έτος για το οποίο υπάρχουν διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία για τους εγγεγραμμένους μαθητές, φοιτούσαν 5.430 μαθητές/-τριες (3.049 άντρες και 2.381 γυναίκες), από τους οποίους οι 1.249 ήταν αλλοδαποί, ενώ λειτουργούσαν 80 ΣΔΕ και 20 παραρτήματα (ΕΛΣΤΑΤ, όπ. αναφ. στο Papadimitriou, 2024).

Μέθοδος της έρευνας

Πρόκειται για μία ποσοτική έρευνα επισκόπησης η οποία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας (Stamonlasis, 2016). Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2022-2023 και ο πληθυσμός αναφοράς ήταν νέοι ενήλικοι μαθητές και νέες ενήλικες μαθήτριες 18 έως 29 ετών. Το δείγμα της έρευνας είναι 152 ενήλικα άτομα που συμμετείχαν ενεργά σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της ηπειρωτικής Ελλάδας και είναι αντιπροσωπευτικό. Το 51,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι άντρες και το 48,7% γυναίκες και όλες/όλοι ήταν απόφοιτες/-οι Δημοτικού σχολείου. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε κατασκευάστηκε το 2014 για τη διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής σε Εσπερινά Λύκεια της Ελλάδας (βλ. Papadimitriou, 2019: 439-448) και περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αφού τροποποιήθηκε, αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια έγινε με το «στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες» (SPSS).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των νέων ενηλίκων (18-29 ετών) για συμμετοχή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Οι υποθέσεις της έρευνας

Όσον αφορά τις υποθέσεις της έρευνας, αναμένεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στην ένταση (βαθμό επίδρασης) ορισμένων παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των νέων ενηλίκων στα ΣΔΕ. Στατιστικές διαφορές στους μέσους όρους των παραγόντων ανάμεσα στα δύο φύλα αναμένονται να εντοπιστούν:

- Στην ένταση του παράγοντα «αυτοαξιολόγηση» που επηρεάζει σημαντικά την απόφαση των νέων ενηλίκων για συμμετοχή στα ΣΔΕ.
 - H0: Δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «αυτοαξιολόγηση».
 - H1: Υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «αυτοαξιολόγηση».
- Οι γυναίκες (18 έως 29 ετών) που αποφασίζουν να συμμετάσχουν στα ΣΔΕ αξιολογούν πιο θετικά τον εαυτό τους σε σχέση με τους άντρες.
- Στην ένταση του παράγοντα «στάση απέναντι στην εκπαίδευση» που επηρεάζει σημαντικά την απόφαση των νέων ενηλίκων για συμμετοχή στα ΣΔΕ.
 - H0: Δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «στάση απέναντι στην εκπαίδευση».
 - H1: Υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «στάση απέναντι στην εκπαίδευση».
- Οι γυναίκες (18 έως 29 ετών) που αποφασίζουν να συμμετάσχουν στα ΣΔΕ έχουν πιο θετική στάση για την εκπαίδευση σε σχέση με τους άντρες.
- Στην ένταση του παράγοντα «Προηγούμενη εμπειρία από την εκπαίδευση» που διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην απόφαση των νέων ενηλίκων για συμμετοχή στα ΣΔΕ.
 - H0: Δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «Προηγούμενη εμπειρία από την εκπαίδευση».
 - H1: Υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «Προηγούμενη εμπειρία από την εκπαίδευση».
- Οι άντρες (18 έως 29 ετών) που αποφασίζουν να συμμετάσχουν στα ΣΔΕ έχουν πιο θετική εμπειρία από την προηγούμενη εκπαίδευση σε σχέση με τις γυναίκες.
- Στην ένταση του παράγοντα «Περιστασιακές και δομικές συνθήκες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή» που επηρεάζει αρκετά την απόφαση των νέων ενηλίκων για συμμετοχή στα ΣΔΕ.

- H0: Δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «Περιστασιακές και δομικές συνθήκες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή».
 - H1: Υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «Περιστασιακές και δομικές συνθήκες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή».
- Οι γυναίκες (18 έως 29 ετών) που αποφασίζουν να συμμετάσχουν στα ΣΔΕ ενθαρρύνονται περισσότερο από τον παράγοντα «περιστασιακές και δομικές συνθήκες» σε σχέση με τους άντρες.
- Στην ένταση του παράγοντα «Εκπαιδευτές» που επηρεάζει σημαντικά την απόφαση των νέων ενηλίκων για συμμετοχή στα ΣΔΕ.
 - H0: Δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «Εκπαιδευτές».
 - H1: Υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «Εκπαιδευτές».
 - Οι γυναίκες (18 έως 29 ετών) που αποφασίζουν να συμμετάσχουν στα ΣΔΕ ενθαρρύνονται περισσότερο από τον παράγοντα «εκπαιδευτές» σε σχέση με τους άντρες.
- Στην ένταση του παράγοντα «Διάθεση» που επηρεάζει σημαντικά την απόφαση των νέων ενηλίκων για συμμετοχή στα ΣΔΕ.
 - H0: Δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «Διάθεση».
 - H1: Υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «Διάθεση».
 - Οι γυναίκες (18 έως 29 ετών) που αποφασίζουν να συμμετάσχουν στα ΣΔΕ ενθαρρύνονται περισσότερο από τον παράγοντα «διάθεση» σε σχέση με τους άντρες.
- Στην ένταση του παράγοντα «Περιστασιακές συνθήκες που εμποδίζουν τη συμμετοχή» που δεν επηρεάζει σημαντικά την απόφαση των νέων ενηλίκων για συμμετοχή στα ΣΔΕ.
 - H0: Δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «Περιστασιακές συνθήκες που εμποδίζουν τη συμμετοχή».
 - H1: Υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην επίδραση του παράγοντα «Περιστασιακές συνθήκες που εμποδίζουν τη συμμετοχή».

- Οι γυναίκες (18 έως 29 ετών) που αποφασίζουν να συμμετάσχουν στα ΣΔΕ δυσκολεύονται στην απόφασή τους περισσότερο από τις «περιστασιακές και δομικές συνθήκες» σε σχέση με τους άντρες.

Περιορισμοί, ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

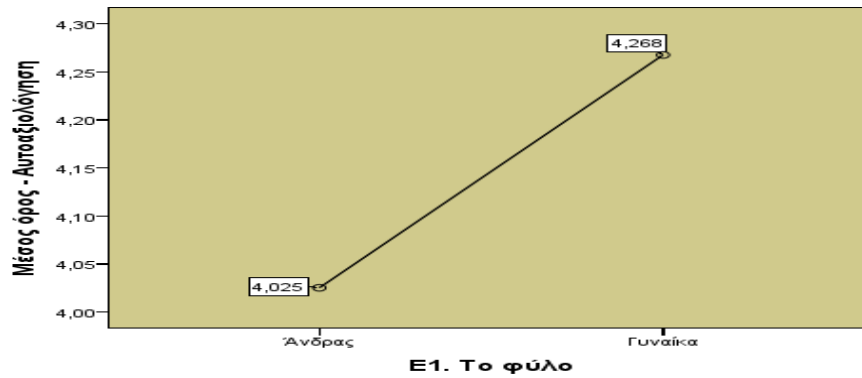
Στην έρευνα, δικαίωμα συμμετοχής είχαν μόνο ενήλικοι μαθητές και ενήλικες μαθήτριες ηλικίας 18 έως 29 ετών που συμμετείχαν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε σχετική άδεια (αρ. 21944/2022, ΑΠΘ). Η μελέτη συμμορφώθηκε με όλα τα πρότυπα ηθικής και δεοντολογίας τα οποία περιλάμβαναν την προφορική συγκατάθεση μετά από ενημέρωση, την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών των συμμετεχόντων, την εθελοντική συμμετοχή και τη δυνατότητα να αποχωρήσουν ανά πάσα στιγμή από τη διαδικασία. Βασικό μέλημα ήταν να μη νιώσουν πίεση, να μη τους δημιουργηθεί άγχος και να μη νιώσουν δυσφορία σε κανένα σημείο.

Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Αφού εντοπίστηκαν οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των νέων ενηλίκων για συμμετοχή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Papadimitriou, 2024), έγιναν συσχετίσεις αυτών των παραγόντων με το φύλο των συμμετεχόντων για να διερευνηθεί η επίδρασή του. Για τις συσχετίσεις αξιοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι T-TEST, μία στατιστική διαδικασία με την οποία ελέγχθηκαν οι στατιστικές σημαντικότητες των διαφορών των μέσων όρων στους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή (Stamovlasis, 2016).

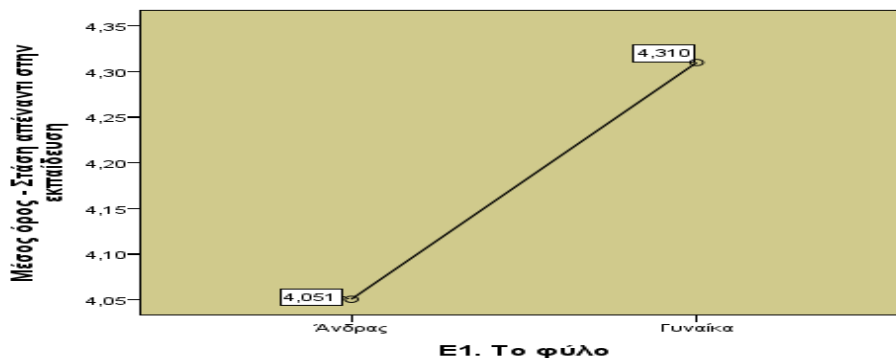
Οι αναλύσεις

Ακολούθως, παρουσιάζονται οι στατιστικές σημαντικότητες που εντοπίστηκαν από τις συσχετίσεις του φύλου με τους παράγοντες συμμετοχής. Στο γράφημα 1, βλέπουμε το μέσο όρο των απαντήσεων στον παράγοντα «Αυτοαξιολόγηση» και παρατηρούμε ότι οι γυναίκες επέλεξαν σε αυτόν τον παράγοντα πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τους άντρες (ο μέσος όρος προέρχεται από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο με βάση την πενταβάθμια κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε, 1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ, 5=ισχύει πάρα πολύ). Από τον στατιστικό έλεγχο T-TEST, προέκυψε ότι αυτή η διαφορά στον μέσο όρο των απαντήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς την ένταση του παράγοντα «αυτοαξιολόγηση», είναι στατιστικώς σημαντική. Υπάρχουν δηλαδή στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των νέων ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα σε σχέση με την ένταση του συγκεκριμένου παράγοντα. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $< 0,05$.



Γράφημα 1: Μέσος όρος απαντήσεων στον παράγοντα «Αυτοαξιολόγηση» σε σχέση με το φύλο

Στο γράφημα 2, βλέπουμε το μέσο όρο των απαντήσεων στον παράγοντα «Στάση απέναντι στην εκπαίδευση» και παρατηρούμε ότι οι γυναίκες επέλεξαν σε αυτόν τον παράγοντα πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τους άντρες. Από τον στατιστικό έλεγχο T-TEST, προέκυψε ότι αυτή η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς την ένταση του παράγοντα «στάση απέναντι στην εκπαίδευση», είναι στατιστικώς σημαντική. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $< 0,05$.



Γράφημα 2: Μέσος όρος απαντήσεων στον παράγοντα «Στάση απέναντι στην εκπαίδευση» σε σχέση με το φύλο

Στο γράφημα 3, βλέπουμε το μέσο όρο των απαντήσεων στον παράγοντα «Προηγούμενη εμπειρία από την εκπαίδευση» και παρατηρούμε ότι οι άντρες επέλεξαν σε αυτόν τον παράγοντα πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τις γυναίκες. Από τον στατιστικό έλεγχο T-TEST, προέκυψε ότι αυτή η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς την ένταση του παράγοντα «προηγούμενη εμπειρία από την εκπαίδευση», είναι στατιστικώς σημαντική. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $< 0,05$.



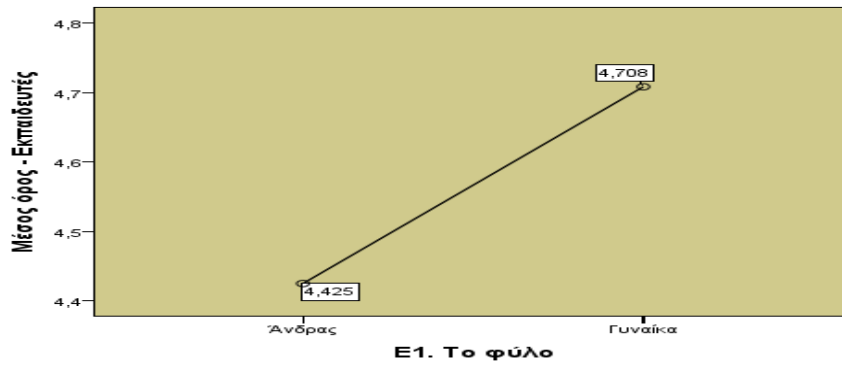
Γράφημα 3: Μέσος όρος απαντήσεων στον παράγοντα «Προηγούμενη εμπειρία από την εκπαίδευση» σε σχέση με το φύλο

Στο γράφημα 4, βλέπουμε το μέσο όρο των απαντήσεων στον παράγοντα «Περιστασιακές και δομικές συνθήκες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή» και παρατηρούμε ότι οι γυναίκες επέλεξαν σε αυτόν τον παράγοντα πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τους άντρες. Από τον στατιστικό έλεγχο T-TEST, προέκυψε ότι αυτή η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς την ένταση του παράγοντα «περιστασιακές και δομικές συνθήκες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή», είναι στατιστικώς σημαντική. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $< 0, 05$.



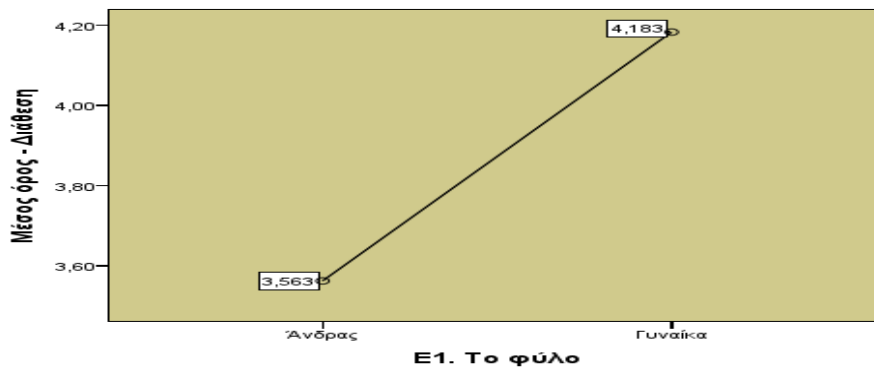
Γράφημα 4: Μέσος όρος απαντήσεων στον παράγοντα «Περιστασιακές και δομικές συνθήκες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή» σε σχέση με το φύλο

Στο γράφημα 5, βλέπουμε το μέσο όρο των απαντήσεων στον παράγοντα «Εκπαιδευτές» και παρατηρούμε ότι οι γυναίκες επέλεξαν σε αυτόν τον παράγοντα πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τους άντρες. Από τον στατιστικό έλεγχο T-TEST, προέκυψε ότι αυτή η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς την ένταση του παράγοντα «εκπαιδευτές», είναι στατιστικώς σημαντική. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $< 0, 05$.



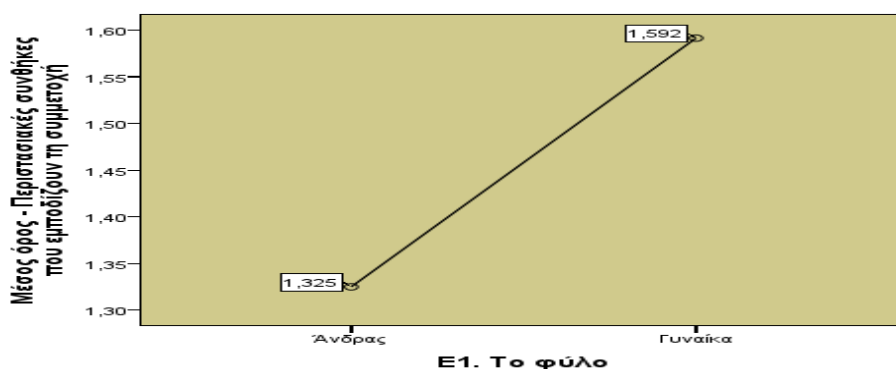
Γράφημα 5: Μέσος όρος απαντήσεων στον παράγοντα «Εκπαιδευτές» σε σχέση με το φύλο

Στο γράφημα 6, βλέπουμε το μέσο όρο των απαντήσεων στον παράγοντα «Διάθεση» και παρατηρούμε ότι οι γυναίκες επέλεξαν σε αυτόν τον παράγοντα πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τους άντρες. Από τον στατιστικό έλεγχο T-TEST, προέκυψε ότι αυτή η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς την ένταση του παράγοντα «διάθεση», είναι στατιστικώς σημαντική. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $< 0,01$.



Γράφημα 6: Μέσος όρος απαντήσεων στον παράγοντα «Διάθεση» σε σχέση με το φύλο

Στο γράφημα 7, βλέπουμε το μέσο όρο των απαντήσεων στον παράγοντα «Περιστασιακές συνθήκες που εμποδίζουν τη συμμετοχή» και παρατηρούμε ότι οι γυναίκες επέλεξαν σε αυτόν τον παράγοντα πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τους άντρες. Από τον στατιστικό έλεγχο T-TEST, προέκυψε ότι αυτή η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς την ένταση του παράγοντα «περιστασιακές συνθήκες που εμποδίζουν τη συμμετοχή», είναι στατιστικώς σημαντική. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $< 0,05$.



Γράφημα 7: Μέσος όρος απαντήσεων στον παράγοντα «Περιστασιακές συνθήκες που εμποδίζουν τη συμμετοχή» σε σχέση με το φύλο

Συζήτηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

Από τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, αναδείχθηκε η επίδραση του φύλου σε παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των νέων ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Πιο συγκεκριμένα, από τις συσχετίσεις που έγιναν, φάνηκε ότι το φύλο επηρεάζει την ένταση ορισμένων παραγόντων που έχουν πολύ σημαντική επίδραση στην απόφαση για συμμετοχή στα ΣΔΕ, όπως είναι η «αυτοαξιολόγηση», η «στάση απέναντι στην εκπαίδευση», η «διάθεση» και οι «εκπαιδευτές» (αυτός ο παράγοντας σχετίζεται με την ενθάρρυνση που δίνει στα ενήλικα άτομα η αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτές). Σε αυτούς τους παράγοντες, οι γυναίκες επέλεξαν πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τους άντρες, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι οι άντρες απάντησαν αρνητικά (ότι επέλεξαν χαμηλές τιμές). Η στατιστικώς σημαντική διαφορά όμως στους μέσους όρους αυτών των καθοριστικών παραγόντων (ανάμεσα στα δύο φύλα), φανερώνει μία διαφοροποίηση στην ένταση αυτών των παραγόντων (η οποία οφείλεται στην επίδραση του φύλου) που επηρεάζει σε κάποιο βαθμό την απόφαση για συμμετοχή.

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και σε αρκετά ή και λιγότερο σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι όμως, μέσω της αλληλεπίδρασης των παραγόντων, διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην απόφαση για συμμετοχή. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες επέλεξαν πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τους άντρες στον παράγοντα «Περιστασιακές και δομικές συνθήκες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή», ενώ οι άντρες επέλεξαν πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τις γυναίκες στον παράγοντα «Προηγούμενη εμπειρία από την εκπαίδευση». Όσον αφορά τα εμπόδια, αν και δεν εμφανίζουν αξιολογική ένταση σε αυτήν την έρευνα, ο παράγοντας «Περιστασιακές συνθήκες που εμποδίζουν τη συμμετοχή» φαίνεται ότι επηρεάζει περισσότερο τις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες.

Από τις αναλύσεις, φαίνεται λοιπόν ότι η αλληλεπίδραση του φύλου με άλλους παράγοντες επηρεάζει την ένταση ορισμένων από αυτούς. Από τις στατιστικές διαφορές που εντοπίστηκαν στους μέσους όρους, διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα αξιολογούν πιο θετικά τον εαυτό τους σε σχέση με τους άντρες (όσον αφορά τη συμμετοχή στα ΣΔΕ). Φαίνεται ότι πιστεύουν περισσότερο στον εαυτό τους

(σε σχέση με τους άντρες), έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, θεωρούν ότι με τη συμμετοχή τους θα βελτιωθούν σε ατομικό επίπεδο, θα βελτιωθεί η αυτοεκτίμησή τους και θα αποκτήσουν ακόμα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Υπάρχει επομένως μία διαφοροποίηση στην ένταση του παράγοντα «αυτοαξιολόγηση» ανάμεσα στα δύο φύλα. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι οι άντρες έχουν χαμηλή αυτοαξιολόγηση, αλλά μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα πώς λειτουργούν ορισμένοι παράγοντες ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη διαδικασία της απόφασης για συμμετοχή.

Οι γυναίκες, επίσης, έχουν πιο θετική στάση για την εκπαίδευση σε σχέση με τους άντρες. Πρόκειται για έναν παράγοντα πολύ σημαντικό στην απόφαση για συμμετοχή στα ΣΔΕ όπου οι μέσοι όροι και των δύο φύλων είναι υψηλοί (άντρες και γυναίκες έχουν θετική στάση). Αυτή η στατιστικώς σημαντική διαφορά όμως στους μέσους όρους δείχνει ότι ανάμεσα στα δύο φύλα υπάρχει και πάλι μία διαφοροποίηση στο βαθμό της επίδρασης αυτού του παράγοντα (το φύλο φαίνεται ότι επηρεάζει την ένταση του παράγοντα) που σχετίζεται με την απόφαση για συμμετοχή.

Οι «εκπαιδευτές» και η «διάθεση» ήταν δύο σημαντικοί παράγοντες που λειτούργησαν ως ευκαιρίες και ενθάρρυναν την απόφαση για συμμετοχή στα ΣΔΕ. Από τις αναλύσεις, φαίνεται ότι αυτοί οι παράγοντες ενθάρρυναν περισσότερο την απόφασή των γυναικών για συμμετοχή σε σχέση με τους άντρες. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτές (π.χ. είναι υποστηρικτικοί και συνεργάσιμοι) αλλά και ο διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος για συμμετοχή στα ΣΔΕ φαίνεται ότι λειτούργησαν περισσότερο ως ευκαιρία για τη συμμετοχή των γυναικών σε σχέση με τους άντρες.

Ο παράγοντας «Προηγούμενη εμπειρία από την εκπαίδευση» φανερώνει ότι οι προηγούμενες εμπειρίες που είχαν οι άντρες από την εκπαίδευση, οι οποίες επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή (βλ. Blunt & Yang, 2002), ήταν πιο θετικές σε σχέση με τις γυναίκες και όσον αφορά τα εμπόδια, αν και δεν είχαν κάποια σημαντική επίδραση στην τελική απόφαση για συμμετοχή στα ΣΔΕ, φαίνεται ότι οι «Περιστασιακές συνθήκες» δυσκόλεψαν περισσότερο τις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες.

Το φύλο, σε αυτήν την έρευνα, αποτέλεσε παράγοντα διαφοροποίησης της έντασης ορισμένων καθοριστικών παραγόντων συμμετοχής. Τα αποτελέσματά της είναι συμβατά με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών (Konstantinou, 2016· Stavrogianni, 2020). Η μελέτη αυτή μπορεί να βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα την επίδραση του φύλου στους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή στα ΣΔΕ. Τα ευρήματά της θα μπορούσαν, επίσης, να βοηθήσουν ώστε να γίνουν παρεμβάσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής σε αυτά τα σχολεία αλλά και στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλα τα άτομα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anastasiou, E. & Dakopoulou, A. (2019). «Scholeia Defteris Efkaerias kai kinitra gia peraitero ekpaidefsi: I optiki ton ekpaidefomenon». *Ekpaidefsi Enilikon*, 44, 14-23.
- Blunt, A., & Yang, B. (2002). Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behaviour: Evidence for adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 299-314.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Fransisco: Jossey – Bass.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Karalis, Th. (2013). *Kinitra kai empodia gia ti symmetochi enilikon sti dia viou mathisi*. Athina: INE GSEE.
- Kokkos, A. (2008). *Eisagogi stin ekpaidefsi enilikon. Theoritikes prosengiseis (Tomos A)*. Patra: Elliniko Anoichto Panepistimio.
- Konstantinou, I. (2016). *Ta kinitra symmetochis ton ekpaidevomenon sta Scholeia Defteris Efkaerias (SDE). Mia empeiriki erevna sta SDE tis Stereas Elladas (Met-aptychiaki ergasia, Elliniko Anoikto Panepistimio)*. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33175>
- Papadimitriou, A. (2019). *I symmetochi ton enilikon stin ekpaidefsi: I periptosi ton Esperinon Genikon Lykeion stin Ellada*. Thessaloniki: Grafima.
- Papadimitriou, A. (2023a). Factor analysis of adult participation in education: the case of Evening General Lyceums (upper secondary school) of Island Greece. *Adult Education Critical Issues*, 3(1), 100–121. <https://doi.org/10.12681/haea.33508>
- Papadimitriou, A. (2023b). Synthetiki prosengisi tis symmetochis ton enilikon stin ekpaidefsi: Anatheorimeni alyside antidraseon. *International Journal of Educational Innovation*, 5(1), 86-97. <https://journal.eepek.gr/author/2035>
- Papadimitriou, A. E. (2024). Life trajectories and expected changes as factors for young adults' participation in second chance education. *Studies in the Education of Adults*, 1–37. <https://doi.org/10.1080/02660830.2024.2423413>
- Stamovlasis, D. (2016). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas me stoicheia Statistikis*. Thessaloniki: Zygos.

- Stavrogianni, D. (2020). *Kinitra symmetochis kai empodia ekpaidefomenon stin ekpaidefsi Enilikon. I periptosi tou SDE Lamias* (Metaptychiaki ergasia, Panepistimio Peloponnisou). <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6080>
- Toutziari, I. (2019). *To fylo os paragontas kathorismou ton kinitron symmetochis, tis prosopikis anaptyxis kai tis metaschimatizousas mathisis stin ekpaidefsi enilikon. I periptosi tou SDE Serron* (Metaptychiaki ergasia, Elliniko Anoikto Panepistimio). <https://apothesis.eap.gr/archive/item/87356>
- Tsiountou, A. (2008). *I dierevnisi tis epidrasis tou fylou ston prosdiorismo ton paragonton symmetochis se programmata ton Kentron Ekpaidefsis Enilikon: To paradeigma tou Kentrou Ekpaidefsis Enilikon Karditsas* (Metaptychiaki ergasia, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis). <https://ikee.lib.auth.gr/record/108606/?ln=el>
- Vergidis, D. (2004). Scholeia Defteris Efkaïrias: scholikes diadromes kai prosdokies ton ekpaidevomenon, sto Vekris, L. kai Chontolidou, E. (epim.) *Io panellinio synedrio Scholeion Defteris Efkaïrias, Panteio Panepistimio, 28-29 Iouniou 2003*, Athina, YPEPTH/GGEE/IDEKE, 381-399.
- Zarifis, G. K. (2010). *Symmetochi Enilikon se Ekpaideftikes Drastiriotites stin Ellada: Erevna ton paragonton symmetochis sta Kentra Ekpaidefsis Enilikon (KEE) tis epikrateias*. Thessaloniki: Grafima.

Ο ρόλος και η σημασία του επόπτη/μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Γεωργιάδης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναλύει τον ρόλο του επόπτη/μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βασισμένη σε υπάρχουσα ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Εξετάζει την αναγκαιότητα και τα οφέλη της παιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης που παρέχεται από τον μέντορα στους εκπαιδευτικούς. Αναλύονται οι ρόλοι και τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου μέντορα, καθώς και τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη μεντορική σχέση. Επίσης, γίνεται αναφορά σε αποτελέσματα ερευνών σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, και τονίζεται η σημασία της ενεργοποίησης του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: μέντορας, επόπτης, οφέλη υποστήριξης

The Role and Importance of the Supervisor/Mentor in the Greek Educational System

Theodoros Georgiadis, Primary Teacher

Abstracts

This paper analyzes the role of the supervisor/mentor in the Greek educational system, based on existing Greek and international literature. It examines the necessity and benefits of the pedagogical and instructional support provided by the mentor to educators. The roles and characteristics of a successful mentor are analyzed, along with the benefits that educators gain from the mentoring relationship. Additionally, the paper references findings from research at both national and global levels and emphasizes the importance of activating the mentoring system in the Greek educational system in recent years for improving the quality of educational work.

Keywords: mentor, supervisor, support benefits

Εισαγωγή

Η αλλαγή είναι το μόνο σταθερό που υπάρχει στη ζωή. Μέσα σε ένα κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται και κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές εξελίξεις τρέχουν είναι σημαντικό ο άνθρωπος να έχει την απαραίτητη ικανότητα να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα. Το σχολείο, ως ανοιχτό σύστημα, δε μένει ανεπηρέαστο και οφείλει να ανταποκριθεί σε μια από τις συνέπειες των ανωτέρω αλλαγών που είναι η αύξηση της παραγωγής της γνώσης προκειμένου να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να

διαμορφώσουν αλλά και να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς πολίτες της Κοινωνίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

Ο θεσμός του μέντορα αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα και αφορά όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εισαγωγή του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκε αναγκαία με σκοπό την παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού και διδακτικού έργου και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναλυθεί και να εξεταστεί ο ρόλος του μέντορα, τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου μέντορα αλλά και η συμβολή της μεντορικής σχέσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ζητήματα που πρέπει να απασχολούν όλους τους εκπαιδευτικούς μελλοντικούς, νεοδιόριστους, έμπειρους προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στη διεκπεραίωση του έργου τους.

Ορισμός του μέντορα

Την έννοια του μέντορα τη συναντάμε ήδη από την αρχαιότητα με τις αναφορές που υπάρχουν στα ομηρικά έπη (Gholam, 2018). Η Ανθοπούλου (1999) ορίζει τον μέντορα ως ένα ώριμο άτομο αλλά και οι Ingersoll και Strong (2011) ως ένα άτομο μεγαλύτερο σε ηλικία και εμπειρία το οποίο παρέχει συμβουλές και υποστηρικτική καθοδήγηση σε ένα άλλο άτομο μικρότερο ηλικιακά και εμπειρικά.

Εστιάζοντας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο Fragoulis (2014) επισημαίνει πως ο ρόλος του μέντορα είναι συμβουλευτικός. Σκοπός του είναι να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς σε μια προσπάθεια βελτίωσης αποκτώντας γνώσεις αλλά και δεξιότητες που θα τους καταστήσουν αποτελεσματικούς για την διεκπεραίωση του έργου τους. Στην ουσία, ο μέντορας συμβάλει στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών με μικρή εμπειρία και στην ανάδειξή τους σε επαγγελματίες (Μπαράλός, 2015).

Ο μέντορας καθοδηγεί έναν εκπαιδευτικό τον πρώτο χρόνο της επαγγελματικής του καριέρας. Λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς μέσα σε ένα κλίμα υποστήριξης, συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Ενθαρρύνει τον καθοδηγούμενο να προσαρμοστεί αλλά και να κατανοήσει την κουλτούρα και τις πρακτικές της διδασκαλίας. Συμβουλεύει, καθησυχάζει, δεσμεύεται να ενισχύσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Τέλος, είναι υπεύθυνος να διευκολύνει την δύσκολη μετάβαση από την αρχική κατάρτιση στην είσοδο του επαγγελματικού χώρου, ώστε ο καθοδηγούμενος να μπορεί να επιλύει προβλήματα καθημερινότητας, να ενδυναμώνει δεξιότητες και να διαχειριστεί την επαγγελματική του πορεία αποτελεσματικά.

Ο ρόλος του μέντορα

Σύμφωνα με Δεληγιάννη και Ματθαίουδάκη (2008), οι ρόλοι του μέντορα χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: υπόδειγμα δάσκαλος, χορηγός, υποστηρικτής και εκπαιδευτής. Ο ρόλος του μέντορα είναι να βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό να ενταχθεί ομαλά,

τον ενημερώσει για κανονισμούς του σχολείου, κουλτούρα, κλίμα, τον βοηθάει να συνεργαστεί με συναδέλφους, να διαχειριστεί σχέσεις με μαθητές και γονείς και να βρει μια ισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής (Hubson, 2012).

Ο μέντορας οφείλει να παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όπως επίσης και ανατροφοδότηση σε περίπτωση κάποιου λάθους ή παράλειψης. Μέσα από τις ενέργειές του προάγει τον αναστοχασμό, ο οποίος δύναται να επιτευχθεί μέσα από την εμπλοκή εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες με στόχο ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και ιδεών (Msila, 2012). Ο μέντορας πρέπει να ακούει για να κατανοήσει τα προβλήματα του καθοδηγούμενου και να τον στηρίξει. Σημαντικό ρόλο παίζει να είναι διαθέσιμος όποτε τον χρειάζεται για συζήτηση από τα πιο απλά μέχρι τα πιο σύνθετα θέματα.

Επιπροσθέτως, ένας ακόμη ρόλος του μέντορα είναι να θέτει συνεχώς περισσότερο στόχους, χωρίς άγχος, αποθάρρυνση ή απογοήτευση του καθοδηγούμενου (Achinstein & Athanases, 2005). Για την επίτευξη των στόχων τον οδηγεί σε ατομικό αναστοχασμό και παρέχει ανατροφοδότηση (Fairbanks et al., 2000). Παράλληλα, λειτουργεί και ως αξιολογητής. Παρατηρεί τη διδασκαλία, αναλύουν το υλικό της παρατήρησης από κοινού, με σκοπό να τον βοηθήσει να κατανοήσει και να αντιληφθεί λάθη ή παραλείψεις, οι οποίες είναι σημαντικές αφού επηρεάζουν τη μάθηση (Brandbury, 2010).

Σύμφωνα με τους Collinson et al. (2009), αξιολόγηση, ανατροφοδότηση, αναστοχασμός και υψηλότεροι κάθε φορά στόχοι που θέτει ο μέντορας στον καθοδηγούμενο, συμβάλλουν στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη. Ένας ακόμη ρόλος του μέντορα είναι να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για δια βίου μάθηση (Bradbury, 2010). Να καλλιεργήσει μια αντίστοιχη κουλτούρα και να δείξει την κατεύθυνση και τον τρόπο στον καθοδηγούμενο.

Τέλος, οι νέοι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν για τις ζωές και την πολιτισμική κουλτούρα των μαθητών, την ιστορία, τις αξίες, του οικογενειακούς δεσμούς αλλά και τις ιδιαιτερότητες. Κατάλληλος γι' αυτές τις γνώσεις είναι ο μέντορας που γνωρίζει πώς θα βρει αυτές τις πληροφορίες, θα τις μεταλαμπαδεύσει και θα αποφευχθούν τυχόν παρεξηγήσεις και δυσάρεστες καταστάσεις.

Τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου μέντορα

Ένας μέντορας για να είναι επιτυχημένος πρέπει πρώτα να είναι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός για να μπορέσει να δημιουργήσει μια καλή επαγγελματική πρακτική. Να διαθέτει επαρκή γνώση και εμπειρία για τη διδασκαλία και το αντικείμενο της ειδικότητας (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009) και το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο, να είναι ενημερωμένος μέσα από μεταπτυχιακά ή επιμορφωτικά προγράμματα.

Επιπροσθέτως, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά είναι να γνωρίζει πληθώρα στρατηγικών και πρακτικών, να τις αξιοποιεί και να τις επιδεικνύει όταν χρειάζεται. Να είναι

ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και τρόπους μάθησης, να γνωρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα για να οργανώνεται με τον αποδοτικότερο τρόπο η διδασκαλία σε κάθε τάξη. Η υποστήριξη σε διδακτικά ζητήματα περιλαμβάνουν πληροφορίες για την ύλη, σημειώσεις, εκπαιδευτικά σενάρια και δραστηριότητες και πρακτικές λύσεις για καθημερινά προβλήματα.

Ένα επιπλέον αξιοσημείωτο στοιχείο επιτυχίας είναι η ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη του αρχάριου ο οποίος οδηγείται σε επαγγελματική εξουθένωση λόγω έλλειψης εκτίμησης από μαθητές, κοινωνία και έλλειψη συνεργασίας στον χώρο του σχολείου, σύμφωνα με τους Gavish και Friedman (2010). Αυτά τα κενά έχει καθήκον να καλύψει ο μέντορας, να καθησυχάσει, να καλύψει συναισθηματικά, να βοηθήσει να ενταχθεί στον σύλλογο και να συνεργαστεί αποδοτικά. Χρειάζεται να είναι καλός ακροατής και να συζητά λεπτομερώς (Νικολακοπούλου, 2017). Η Στραβάκου (2007) υποστηρίζει πως οφείλει να ασκεί θετική επιρροή, να είναι αξιόπιστος και προσεγγίσιμος.

Παράλληλα, ο επιτυχημένος μέντορας οφείλει να είναι γενναιόδωρος στον χρόνο, διακριτικός, προσιτός, ειλικρινής, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να επαινεί, να ενθαρρύνει, ελίσσεται ώστε να αμφισβητεί και να αναθεωρεί τις απόψεις του και να μην είναι προκατειλημμένος απέναντι στους νέους. Η σχέση μέντορα-εκπαιδευόμενου να περιλαμβάνει αυτοκριτική με σκοπό την ενσωμάτωση νέων πρακτικών στο εκπαιδευτικό έργο, βελτίωση παλιών μεθόδων και αυτοκριτική για συνεχή εξέλιξη. Παράλληλα, χρειάζεται προσοχή στον τρόπο που συμβουλεύει, ώστε να μην υπάρχει παθητική ακρόαση, να οδηγεί σε αναστοχασμό και αλλαγή χωρίς να επιβάλλεται (Hobson et al., 2009).

Εξίσου μεγάλη σπουδαιότητα αποκτά η εποικοδομητική κριτική με έμφαση στις αδυναμίες και με χρήση σωστών παρατηρήσεων που θα οδηγήσει σε αυτενέργεια και αντιμετώπιση μαθησιακών αναγκών, εύρεση λύσεων, ανεξαρτησία, αυτάρκεια και βελτίωση αυτοπεποίθησης (Hargreaves & Fullan, 2000). Μία, ακόμη, βασική δεξιότητα πρέπει να είναι η καλλιέργεια σχέσης εμπιστοσύνης, σεβασμού και αλληλεγγύης προκειμένου ο εκπαιδευτικός να νιώθει ότι ο μέντορας τον καταλαβαίνει, νιώθει τα άγχη, τους φόβους, τις προσδοκίες, τις ελπίδες, δεν τον κρίνει, αλλά είναι δίπλα του και του συμπαράστέκεται (Hargreaves & Fullan, 2000, Langdon, 2011).

Τα οφέλη της μεντορικής σχέσης

Είναι αναμενόμενο η επιτυχημένη μεντορική σχέση να οδηγεί σε πολλά οφέλη. Αρχικά, οι νέοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά. Ο μέντορας καθοδηγεί τους αρχάριους εκπαιδευτικούς κι αυτοί ξεκαθαρίζουν το είδος διδασκαλίας, που επιθυμούν να ακολουθήσουν, και έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη μάθηση των μαθητών (Langdon, 2011). Νιώθουν πως έχουν ένα άτομο εμπιστοσύνης δίπλα τους και βοηθά να εξοικειωθούν και να πετύχουν στόχους και προσδοκίες. Αντιμετωπίζουν το άγχος ευθύνης, συνειδητοποιούν τις απαιτήσεις του ρόλου τους και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις.

Οι νέοι αποκομίζουν οφέλη σε προσωπικό επίπεδο. Μειώνονται τα συναισθήματα απομόνωσης, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αλλά και αναστοχασμού και αυτοκριτικής, προσωπική ικανοποίηση από την προσφορά έργου και τονώνεται το ηθικό. Ένα όφελος που αφορά τους αρχάριους αλλά και τους μέντορες είναι η αύξηση της αυτοπεποίθησης, σύμφωνα με τους McCaught et al. (2005), ενώ σύμφωνα με τους Fairbanks et al. (2000), οι ίδιοι οι μέντορες μαθαίνουν πράγματα από τους νέους μιας και οι τελευταίοι έχουν ανανεωμένες τις επιστημονικές γνώσεις τους.

Ακόμη, αναπτύσσουν σημαντικές επαγγελματικές συνεργασίες, παρουσιάζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και ωριμότητα και αναπτύσσεται η ικανότητα της αυτοαξιολόγησης. Οι μέντορες που στοχάζονται είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι στη μεντορική τους σχέση, νιώθουν αυξημένη ενέργεια, μεγαλύτερη επιθυμία για δράση και βελτιώνουν συνεχώς τις γνώσεις τους (Haddad & Oplatka, 2009). Επιπροσθέτως, ένα ακόμη όφελος που αφορά τον ίδιο τον μέντορα σχετίζεται με το γεγονός πως μπαίνει σε μια διαδικασία συλλογισμού, αναστοχασμού και προβληματισμού για τις παιδαγωγικές και επιστημονικές του απόψεις με αποτέλεσμα να τις αλλάζει και να βελτιώνει τις ικανότητές του (Nilsson & Driel, 2010).

Τέλος, το μεγαλύτερο όφελος έχουν οι ίδιοι οι μαθητές από τη μεντορική σχέση. Οι εκπαιδευτικοί κρατούν συγκεντρωμένους τους μαθητές στο μάθημα, χρησιμοποιούν σωστές στρατηγικές ερωταποκρίσεων, επικεντρώνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών για τις δραστηριότητες, διαμορφώνουν θετικό κλίμα και ευχάριστη ατμόσφαιρα, διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη και οι μαθητές σημειώνουν υψηλές επιδόσεις.

Συμπεράσματα

Δεν τίθεται ερώτημα για το πόσο σημαντικό και πως αποτελεί αδήριτη ανάγκη να εφαρμοστεί ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα οφέλη, εν τέλει, είναι πολλάκις για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς: εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται, μέντορες επιβραβεύονται, σχολικοί οργανισμοί ενδυναμώνονται και ο άμεσος, τελικός αποδέκτης, ο μαθητής ωφελείται, καθώς διδάσκεται από νέο επαγγελματία εκπαιδευτικό που προσφέρει ποιοτική διδασκαλία. Όλο το σχολείο κερδίζει. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν οι καθοδηγούμενοι αντανακλώνται άμεσα στο δικό τους έργο και στο ρόλο που καλούνται να αναλάβουν στο σχολείο. Το σχολείο μεταμορφώνεται σε μια «κοινότητα μάθησης», όπου όλοι συνεργάζονται αρμονικά με όλους, καλλιεργώντας μια νέα ανταποδοτική σχολική κουλτούρα. Για το λόγο αυτόν η πολιτεία έχει ενεργοποιήσει πάλι το θεσμό του μέντορα στα ελληνικά σχολεία και δε θα πρέπει να τον αφήσει στην τύχη του αλλά να τον παρακολουθεί από κοντά και να λάβει φυσικά υπόψη της τα αποτελέσματα των πολλών ερευνών που έχουν λάβει χώρα και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, όπως και τις εμπειρίες των άλλων κρατών. Οι καλές πρακτικές των άλλων πάντα βοηθούν και δίνουν το έναυσμα για βελτιώσεις.

Βιβλιογραφία

- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862.
- Baralos, G. (2015). Diamorfonontas ena ennoiologiko montelo gia ton thesmo tou mentora. Sto Bagakis, G. (epil.), Methodologia, politikes, praktikes epimorfosis kai epangelmatikis anaptyxis tou ekpaideftikou pou vasizontai sto scholeio. Athina: Grigoris.
- Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Education*, 94(6), 1049-1071.
- Collinson V., Kozina E., Lin Y., K., Ling L., Matheson I., Newcombe L. & Zogla I. (2009). Professional development for teachers: a world of change, *European Journal of Teacher Education*, 32, 1, 3-19.
- Deligianni, A. & Matthaoudaki, M. (2008). «O mentoras kai oi alloi: Mia prokatarktiki meleti gia tin ekpaidefsi, axiologisi kai epimorfosi ton ekpaideftikon». *Paidagogiki Epitheorisi*, 45, 18-36.
- Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Fragoulis, I. (2014). Recording of Primary Education Teachers' Opinions on the Use of Mentoring in the Frame of Implementation of Innovative Educational Programmes. *International Education Studies*, 7(3), 51-59
- Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: mentors' perceptions of peer placements. *Teaching Education*, 21(3), 233-246.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167.
- Gholam, A. (2018). A Mentoring Experience: From the Perspective of a Novice Teacher. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 1-12.
- Haddad, I. D. & Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*, 5, 45-65.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers:

What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.

Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70-84.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37(2), 241-258.

McCaughtry, N., Hodges Kulinna, P., Cothran, D., Martin, J. J., & Faust, R. (2005). Teachers mentoring teachers: A view over time. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(4), 326-343. Available at: http://digitalcommons.wayne.edu/coe_khs/16

Msila, V. (2012). Mentoring and School Leadership: Experiences from South Africa. *Journal of Social Science*, 32(1), 47-57.

Nilsson, P. & Driel, J. V. (2010). Teaching together and learning together – Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1309-1318.

Reppa, S.-S. Anthopoulou, S. Katsoulakis, G. Mavrogiorgos, (Epim.), Dioikisi Ekpaideftikon Monadon - Dioikisi anthropinou dynamikou, tomos V, Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Stravakou, P. (2007). Mentoras. Sto P. Xochellis (Epim.), Lexiko tis Paidagogikis (440-442). Thessaloniki: Ekdotikos Oikos Adelfon Kyriakidi.

Η σημασία της αυτό-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών στο ελληνικό σύστημα αξιολόγησης.

Αικατερίνη Ζέρβα, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Sc., PhD.

Περίληψη

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών απασχόλησε ιδιαίτερα την σχολική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Η αργή ένταξη της στις σχολικές μονάδες και η απότομη εισαγωγή της επηρέασαν αρκετά τις απόψεις και τις γνώμες των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του θέματος της αξιολόγησης των σχολείων και την ένταξη της έννοιας ως «κουλτούρα». Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση της εργασίας, φαίνεται ότι υπήρχαν αρκετές αντιδράσεις στην ένταξη της αξιολόγησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών όχι προς την εισαγωγή της αξιολόγησης στα σχολεία αλλά ως προς τον τρόπο εφαρμογής της. Παράλληλα, υπήρχαν αρκετές θετικές παρεμβάσεις για την αξιοποίηση της αξιολόγησης και την ανάδειξη των έργων των σχολείων. Τέλος, η αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως μια «ρουτίνα» του σχολείου αλλά ως ένα εργαλείο για την αυτό-βελτίωση του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, κουλτούρα, σχολικές μονάδες, βελτίωση, εκπαιδευτικό έργο.

Abstract

The evaluation of the school unit and teachers' pedagogical work has been of particular concern to the school community in recent years. It is slow integration in to school units and it is abrupt introduction have had a significant impact on teachers' views and opinions. The aim of this paper is to highlight the issue of school evaluation and the integration of the concept as a "culture". The literature review shows that there were several reactions to the integration of school evaluation and that teachers did not react to the introduction of evaluation in schools, but to the way it was implemented. At the same time, there were several positive interventions for the use of evaluation and for highlighting school projects. Finally, evaluation in schools should not be seen as 'routine' school work, but as a tool for school self-improvement.

Key-Words: evaluation, culture, school units, school improvement, culture, school improvement, educational work

Εισαγωγή

Στην σημερινή εποχή, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γενικός, περιεκτικός και χρησιμοποιείται συνήθως, για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα (Kassotakis, 1995).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική αλλά και εμπειρική διερευνητική αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της αυτό-αξιολόγησης, προκειμένου να διαμορφωθεί μια πρώτη εικόνα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Η εισαγωγή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει πραγματοποιηθεί αρκετά χρόνια πριν αλλά λόγω της πολυπλοκότητας της εφαρμογής της και επειδή εμπλέκονται αρκετοί φορείς, στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικό προσωπικό τείνει να ερμηνεύεται ως μια γραφειοκρατική υποχρεωτική ρουτίνα.

Αντίθετα, τα μοντέλα της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας υποστηρίζουν ότι η σχολική μονάδα θεωρείται ένας «ζωντανός οργανισμός μάθησης», που τα μέλη της επεκτείνουν διαρκώς την ικανότητα τους ώστε να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, να καλλιεργούν συνεχώς νέες και διεγερμένες μορφές σκέψης και δράσης με συλλογική φιλοδοξία και οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν (Senge, 1990). Με αποτέλεσμα, τα μοντέλα αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας να έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον της ερευνητικής-επιστημονικής κοινότητας, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες.

Σύμφωνα με τον Kassotaki (2021), τα κοινά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης που αναπτύσσονται σε αναπτυσσόμενες χώρες αναφέρονται σε θέματα αξιολόγησης που επηρεάζονται από το κοινωνικό σύνολο, την αξιολόγηση ως ένας μηχανισμός ποιοτικής αναβάθμισης του σχολείου, την ατομική αξιολόγηση, την διαμορφωτική αξιολόγηση, την σύνδεση της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης και τη χρήση ΤΠΕ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και του εκπαιδευτικού έργου.

Ειδικότερα, στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική το αρχικό μοντέλο αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι το μοντέλο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) ή αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά για πρώτη φορά το 2010 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ν. 3848/2010, αρθ. 38) με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Σύμφωνα με αυτό, η αυτό-αξιολόγηση αποσκοπεί στην αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης της σχολικής μονάδας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη λήψη βελτιωτικών αποφάσεων. Η πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου εκπαιδευτικής αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2010-2012 και τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά. Ωστόσο, ανιχνεύθηκαν ορισμένα προβλήματα και δυσλειτουργίες, τα οποία οφείλονταν κυρίως στη δυσπιστία των εκπαιδευτικών και στην ελλιπή ενημέρωση τους απέναντι στη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης.

Στη συνέχεια, το 2013 το Υπουργείο Παιδείας με την εγκύκλιο του (157723/Γ1/23-10-2013) προσδιορίζει τις διαδικασίες γενίκευσης της εφαρμογής του μοντέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προγραμματίζοντας μάλιστα μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων για τα στελέχη της εκπαίδευσης (περιφερειακούς διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές διευθύνσεων, κ.λπ.). Έπειτα, ακλούθησε η διαδικασία για το συλλογικός προγραμματισμός, την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο με την Κοινή Υπουργική απόφαση Αριθμ. 108906/ΓΔ4/2021 και το ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021. Με βάση αυτή, η εκπαιδευτική αξιολόγηση διακρίνεται σε τρεις κύριες μορφές αξιολόγησης, στην διαγνωστική ή αρχική, στην διαμορφωτική ή συνεχή και στην αθροιστική ή τελική αξιολόγηση (Petrovou et al., 2015). Ως εκ τούτου, η διαδικασία εφαρμογής της αυτό-αξιολόγησης υλοποιείται χρονικά σε τρεις παράλληλους κύκλους. Ο πρώτος αρχίζει με τον ετήσιο προγραμματισμό που πραγματοποιείται κατά την έναρξη του σχολικού έτους, συνεχίζεται με την εφαρμογή όλων των ενδιάμεσων σταδίων (εφαρμογής, παρακολούθησης, ενδιάμεσης αξιολόγησης, ανατροφοδότησης) και ολοκληρώνεται με την ετήσια έκθεση αξιολόγησης. Η ετήσια έκθεση συντάσσεται με ευθύνη του Διευθυντή, αποτελεί απόφαση συλλογικών αποφάσεων και εμπεριέχει τόσο τα τεκμήρια που αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας όσο και τα αποτελέσματα των σχεδίων δράσης που εφαρμόστηκαν. Ο τελευταίος κύκλος περιλαμβάνει τα σχέδια δράσης που πραγματοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Κάθε σχολική μονάδα, με βάση τις διαπιστώσεις που κάνει, θέτει στόχους και εκπονεί σχέδια δράσης με απώτερο στόχο τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Στο τέλος της πορείας της αξιολόγησης, ακολούθησε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ΕΕΠ και ΕΒΠ σύμφωνα με το ΦΕΚ 388/Β/27-1-2023 και την η απόφαση αρ. 9950/ΓΔ5 με την οποία ρυθμίζονται ειδικότερα και λεπτομερειακά θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της.

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων όσο και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απασχολεί ιδιαίτερα την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα με αρκετές αναφορές στον τρόπο εφαρμογής της.

Η εφαρμογή της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Αναμφίβολα στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, η εκπαίδευση βρίσκεται σε μια επιταχυνόμενη πορεία μετασχηματισμού, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις συνεχείς και ραγδαίες μεταβολές. Η αξιολόγηση, που αποτελεί αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή της και στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης μέσω των αποτελεσμάτων της (Vergidis and Karalis, 1999). Γενικότερα, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τη λειτουργία του σχολείου σε συνάρτηση με τα κοινωνικά, πολιτιστικά,

οικονομικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού συνόλου (Konstantinou, 2016).

Ειδικότερα η αντίληψη, ότι κάθε σχολείο έχει το δικό του «προφίλ» και απαρτίζεται από άτομα και ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδήγησε σε μια πολυπαραγοντική δυναμική και στην υιοθέτηση μιας νέας φιλοσοφίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία δίνει έμφαση όχι τόσο στην αξιολόγηση των προσώπων αλλά στη συστηματική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (MacBeath, 2001). Σύμφωνα με τον MacBeath (2006), με την αυτό-αξιολόγηση τα σχολεία διαμορφώνουν το δικό τους στρατηγικό σχέδιο, οι εκπαιδευτικοί συζητούν και διαμορφώνουν τις δράσεις τους, ανακαλύπτοντας τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, ενισχύοντας τη συλλογικότητα και τη συνοχή της αποστολής τους για την βελτίωση του σχολείου. Επιπρόσθετα, το σχολείο με βάση την αυτό-αξιολόγηση του, έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τις αλλαγές, να σχεδιάζει τις δράσεις και διαχειρίζεται τα προβλήματα του (Hargreaves, 2003).

Έτσι, η εκπαιδευτική αυτό-αξιολόγηση αναλαμβάνει αναβαθμισμένο παιδαγωγικό και κοινωνικό ρολό και χρησιμοποιείται από τον οργανισμό για να διακρίνει τόσο τις δυνατότητές του, όσο και τα πεδία στα οποία χρειάζεται μια περαιτέρω βελτίωση, στη βάση προγραμματισμένων κινήσεων προόδου (Pasiardis, 2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται σε δύο σημεία, στην εσωτερική αξιολόγηση και στην εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Η αυτό-αξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελείται από ένα σύνολο διαδικασιών που οργανώνεται από την ίδια τη σχολική μονάδα. Η εν λόγω διαδικασία συνδέεται με πολλούς παράγοντες (μέσα και πόροι, οργανωτικές και διοικητικές δομές, εκπαιδευτικές διαδικασίες κ.ά.) που αφορούν την εκάστοτε σχολική μονάδα χωρίς να έχει συγκριτικό χαρακτήρα μεταξύ των διαφορετικών σχολικών μονάδων (Karagianni, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, σημαντική θέση έχει το εκπαιδευτικό έργο και ο προγραμματισμός των δράσεων για τη βελτίωση του. Ο προγραμματισμός των δράσεων βασίζεται στους εννέα (09) άξονες του ΙΕΠ που αφορούν τρεις (03) λειτουργίες, την παιδαγωγική και μαθησιακή, την διοικητική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (IEP, 2022).

Από τη γνώση που προκύπτει στο τέλος της σχολικής χρονιάς που αφορά τις εσωτερικές ανάγκες της σχολικής μονάδας, προσδιορίζονται τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και οι νέες επεμβάσεις για την επόμενη σχολική χρονιά. Σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκεται ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας ενισχύοντας τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των προγραμμάτων βελτίωσης του έργου τους (Kassotakis, 2018). Ως εκ τούτου, μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης δίνεται η ευκαιρία στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να διαπιστώσουν τα προβλήματα κατά τη διαδικασία και της διοίκησης και να εντοπίσουν τα αίτια των προβλημάτων (Kassotakis, 1999). Αντίθετα, η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί συμπληρωματικά στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου και παρέχει

τεκμήρια ανατροφοδότησης σχετικά με το έργο των σχολείων λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα του κάθε σχολείου (IEP, 2022). Αυτή υλοποιείται από εξωτερικούς φορείς που έχουν άμεση συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης (Mantas et al., 2009). Πιο συγκεκριμένα, η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης της σχολικής μονάδας, προσφέροντας ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για την αναδιάρθρωση των δράσεών τους. Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια που έχουν καθοριστεί από την κεντρική διοίκηση και προσφέρει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Eurydice, 2004). Ως εκ τούτου, η ανατροφοδότηση θα πρέπει να αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο στην κουλτούρα της αξιολόγησης (Salis, 2002).

Έτσι, η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελείται από διαδικασίες που γίνονται στην σχολική μονάδα και στόχο έχουν την συλλογή πληροφοριών σε θέματα λειτουργίας, ανάλυσης πληροφοριών και συνεχή λήψη αποφάσεων, καθώς και την βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας (Katsarou and Dedoyli, 2008). Κατά συνέπεια, από τις βασικές έννοιες της αυτό-αξιολόγησης όπως η διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών που στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται η ανάληψη της βελτιωτικής δράσης (Karagkiozidou and Karousiou, 2016).

Με τόσες βασικές έννοιες είναι αδύνατον μια εκπαιδευτική μονάδα να εισάγει όλες τις έννοιες, να οικοδομήσει την εμπιστοσύνη, να βελτιώσει τις τακτικές πρακτικές καθώς και να οργανώσει την κουλτούρα των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, η αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού στην πράξη αποδεικνύεται μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία (Moorhead and Griffin, 1989). Επιπλέον, η έλλειψη συστηματικότητας για την επιλογή της θεματολογίας από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα σημαντικό μειονέκτημα της εσωτερικής αξιολόγησης (Solomon, 1999).

Τα επιχειρήματα αυτά στηρίζονται σε μια πληθώρα ερευνών (Akram and Zepeda, 2015, Koutra, 2019, Planas-Lladó et al., 2020, Voudouri, 2021), που έχουν αναδειχθεί για την αξιολόγηση σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες που να αναφέρονται σε αυτήν.

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνεχής διαδικασία και να μην τελειώνει με τη λήξη του προγράμματος. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να συζητούνται με τους μαθητές με τη συμπλήρωση ενός αρχείου επιτευγμάτων που θα λειτουργήσουν θετικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών (Salis, 2002).

Για να συμβεί αυτό βασική προϋπόθεση είναι η αυτό-αξιολόγηση να αποτελέσει ένα αναπόσπαστο κομμάτι μιας διαρκούς διαδικασίας ανάπτυξης του σχολείου, να είναι σαφές το πώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του έργου αυτού και κυρίως πώς θα συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τον Xochelli (2006), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να περιλαμβάνει τέσσερις τουλάχιστον παραμέτρους: α) τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής

διαδικασίας (σκοπούς, στόχους, βιβλία, αναλυτικά προγράμματα κ.α.), β) την υλοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, γ) τον εκπαιδευτικό και το μαθητή ως βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δ) τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης (εισροές, διαρροές, βαθμούς, επαγγελματική αποκατάσταση κ.α.). Επιπλέον, για να πραγματοποιηθεί η εσωτερική αξιολόγηση με επιτυχία είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Με τους δείκτες ποιότητας καταγράφεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, οι τρόποι βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τα βήματα προόδου που επιτεύχθηκαν (Papadimitrakopoulos, 2006). Σύμφωνα με τον Solomon (1999), στους δείκτες αυτών συγκαταλέγονται οι δείκτες δεδομένων (διαθέσιμα μέσα, πόροι, προγράμματα σπουδών, βιβλία, προσωπικό του σχολείου), οι δείκτες διαδικασίας (διοίκηση, κλίμα, συνεργασία, σχέσεις εκπαιδευτικών, διδακτική μαθησιακή διδασκαλία) και οι δείκτες αποτελεσμάτων (εκπαιδευτικά επιτεύγματα).

Ωστόσο, η σχολική αξιολόγηση έχει πάρει άλλη τροπή τα τελευταία χρόνια. Αντί για μια απλή εξωτερική επιθεώρηση που εφαρμοζόταν με τα ίδια κριτήρια σε όλα τα σχολεία, έχει γίνει κυρίαρχο θέμα στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Brady, 2016). Ως εκ τούτου, με την εισαγωγή της αξιολόγησης στα σχολεία υπήρξαν έντονες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς και τους συνδικαλιστικούς φορείς (Anastasiou, 2014). Παράλληλα, η αξιολόγηση χαρακτηρίστηκε ότι αποτελείται από δύο πεδία αξιολόγησης της ιεραρχικής και γραφειο-κρατικής ετεροαξιολόγησης και της αυτό-αξιολόγησης (Papakonstantinou and Kolympari, 2017).

Τέλος, η εισαγωγή της αυτό-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην εκπαιδευτική κοινότητα, παρά τις αρχικές αντιδράσεις, πραγματοποιήθηκε σχεδόν σε όλες τις σχολικές μονάδες. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν αρνητική θέση απέναντι στην αξιολόγηση με την προϋπόθεση όμως να λαμβάνονται υπόψη κάποιες παράμετροι που θεωρούν ότι είναι σημαντικοί για την υλοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της (Anastasiou, 2014).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την αυτό-βελτίωση της σχολικής μονάδας. Μέσω της αξιολόγησης ενισχύεται η οργάνωση και η δημιουργικότητα της σχολικής μονάδας αλλά και η βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών ως κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, φαίνεται ότι η εισαγωγή της αξιολόγησης στην Ελλάδα που ξεκίνησε από το 2010 και είχε αποτύχει από παλαιότερα, παρά τα καινοτόμα χαρακτηριστικά, για διάφορους λόγους (Kassotakis 2021). Πρόσφατα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών επανήλθε στο προσκήνιο

καθώς η Ελλάδα υπήρξε η μόνη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που δεν είχε εφαρμόσει κάποια μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών παρά μόνο των μαθητών (Enropaiki Epitropi, 1996).

Η επαναφορά της έννοιας της αξιολόγησης είχε έντονες αντιδράσεις τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συνδικαλιστικούς φορείς. Βέβαια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην έχουν αρνητική στάση στην αξιολόγηση αρκεί να λαμβάνονται υπόψη κάποιες παραμέτρους που είναι σημαντικές για την υλοποίηση της (Anastasiou, 2014). Στη συνέχεια, παρά τις αντιδράσεις, ακολούθησε πρώτα η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (ΦΕΚ 4189/Β/10.09.21) και έπειτα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 388/Β/27.01.23).

Συμπερασματικά, θα ήταν σημαντικό να αρχίσει να εφαρμόζεται η αξιολόγηση στη χώρα μας, με τις κατάλληλες προδιαγραφές και με συνεχή ανατροφοδότηση σε κάθε σημείο της αξιολόγησης, ώστε η αξιολόγηση να αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της κουλτούρας του σχολείου (Salis, 2002) και μέρος της καθημερινότητας του, με κύριο σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του (Katsarou and Dedoyli, 2008).

Τέλος, η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να λαμβάνεται ως μια γραφειοκρατική «ρουτίνα» (Papakonstantinou and Kolympari, 2017), αλλά ως μια ευκαιρία για την ενίσχυση και τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών και των διδασκαλιών. Έτσι, η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα αναλάβει παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο με βάση τις δυνατότητες της (Pasiardis, 2006) και θα βελτιώσει την χρονοβόρα διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Akram, M., Zepeda, S.J. (2015). Development and Validation of a Teacher Selfassessment Instrument. *Journal of Research and Reflections in Education*, **9**(2), 134-148.

Available:https://www.researchgate.net/publication/316666627_Development_and_Validation_of_a_Teacher_Self-assessment_Instrument

Anastasiou, M., F. (2014). Axiologisi ton ekpaideftikon kai tou ergou tous: nomothetiko plaisio kai antidraseis. Erevna, Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematou, Tefchos 2o, sel. 63-75. Diathesimo: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-05.pdf

Brady, A., M. (2016). The Regime of Self-Evaluation: Self-Conception for Teachers and Schools. *British Journal of Educational Studies*, **64**(4), 523-541. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1164829>

Eurydice, (2004). Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe. European Commission.

Available:https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Evaluation_schools_EN.pdf

Evropaiki Epitropi, (1996). Axiologisi tis poirotitas tis scholikis ekpaidefsis Evropaiko Prototyposchedio, syntachthike gia tin epitropi apo tous John Mac Beath, Denis Meuret, Michael Schratz, Vryxelles.

Hargreaves, D. H. (2003). Education Epidemic. Transforming Secondary Schools through Innovation Networks, London: Demos.

Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP) (2022). Axiologisi Scholikon Monadon, Syllogikos Programmatismos – Esoteriki kai Exoteriki Axiologisi tou Ergou tis Scholikis Monadas, Odigos Efarmogis, IEP, sel. 2-16. Diathesimo: <https://iep.edu.gr/images/axiologisi/Odηγός%20Αξιολόγησης-%20Σεπτέμβρης%202022.pdf>

Karagianni, E. (2018). Aftoaxiologisi tis scholikis monadas. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, Tomos 8, sel. 373-384. Diathesimo: https://www.researchgate.net/publication/339852451_To_organotiko-di-oiketiko_plaisio_os_paragontas_stres_ton_ekpaideutikon_protobathmias_ek-paideuses

Karagkiozidou, G., Karousiou, Ch. (2016). O rolos tis Aftoaxiologisis sti Veltiosi kai Anaptyxi tis Scholikis Monadas. Sto P. Georgogiannis (Epim.), 1o Diethnes Synedrio me Krites Axiologisi stin Ekpaidefsi Organosi, Dioikisi, Didaktiko Yliko, Analytika Programmata, Alexandroupoli.

Kassotakis, M. (2021). Oi synchrones diethneis taseis stous tomeis tis axiologisis ton scholikon monadon kai ton ekpaideftikon kai i periptosi tis Elladas. Conference: Axiologisi ton scholikon monadon kai ton ekpaideftikon. Synchrones taseis, dilimmata kai proptikes, sel. 47-86. Diathesimo: https://www.researchgate.net/publication/348185781_Oi_synchrones_diethneis_taseis_stous_tomeis_tes_axiologeses_ton_scholikon_monadon_kai_ton_ekpaideutikon_kai_e_periptose_tes_Elladas

Kassotakis, M. (2018). Axiologisi ton scholikon monadon kai ton ekpaideftikon. Protovathmias kai Deftrovathmias ekpaidefsi. Ekdoseis Grigoris.

Kassotakis, M. (1999). I axiologisi tis epidoseos ton mathiton. Mesa, methodoi, provlimata, prooptikes. Ekdoseis Grigoris.

Kassotakis, M. (1995). I axiologisi ton mathiton: Ena chronio provlima tis ellinikis ekpaidefsis, sto: Elliniki Ekpaidefsi: Prooptikes Anasygkrotisis kai Eksynchronismou, Seirios, sel. 417-444.

- Katsarou, E., Dedolyli, M. (2008). Epimorfosi kai Axiologisi sto Choro tis Ekpaidefsis, sto Plaisio tou G' KPS/EPEAEK II/ENERGEIA 2.1.1/Kategoria Praxeon 2.1.1.st: «Epimorfosi Stelechon Dioikisis tis Ekpaidefsis», Athina, Paidagogiko Institutou.
- Koutra, G. (2019). I aftoaxiologisi tou scholeiou kai i igesia gia ti mathisi (Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia). Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon, Athina. Diathesimo: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2886530/theFile>
- Konstantinou, Ch. (2016). Gnorismata tis koulouras tis ekpaidefsis kai tis axiologisis stin elliniki scholiki kai koinoniki pragmatikotita. Praktika tou A' Epistimonikou Synedriou tis Ellinikis Etaireias Ekpaideftikis Axiologisis (28-29 Maiou 2016): Axiologisi ton scholikon monadon kai ton ekpaideftikon: synchrones taseis, dilimmata kai prooptikes (Epim. Kassotakis, M.), Elliniki epitheorisi ekpaideftikis axiologisis, Eidiki ekdosi No 1-2/2016-17, sel. 126-135. Diathesimo: <https://kakkosg.files.wordpress.com/2018/02/cf80cf81ceb1cebaf84ceb9cebaceac.pdf>
- MacBeath, J. (2001). To scholeio pou mathainei, sto: Axiologisi Ekpaideftikon Programmaton kai Scholeiou: Ekpaideftiki Axiologisi; Ekdoseis Metaichmio, sel. 157-166.
- MacBeath, J. (2006). School Inspection and Self-Evaluation: Working with the New Relationship. *Routledge*. Available: <https://acc.nis.edu.kz/wp-content/uploads/2021/06/school-inspection-and-self-evaluation.pdf>
- Mantas, P., Tavoulari, Z., Dalavikas, Th. (2009). Axiologisi tou ekpaideftikou ergou. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, sel. 195-209. Diathesimo: http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/aee_mantas.pdf
- Moorhead, G., Griffin, R. (1989) Organizational behaviour, Houghton Mifflin Co.
- Papadimitrakopoulos, V. (2006). Gia mia esoteriki axiologisi tis scholikas monadas. Epistimoniko Vima, Tefchos 6, sel. 43-59. Diathesimo: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_6/04_papadimitrakopoulos.pdf
- Papakonstantinou, P., Kolympari, T. (2017). I axiologisi ton ekpaideftikon kai tou ekpaideftikou ergou sta dichtya tis techno-grafeiokratikis politikis. Nea Paideia, Tefchos 163, sel. 23-48. Diathesimo: https://www.researchgate.net/publication/327365881_E_axiologese_ton_ekpaideutikon_kai_tou_ekpaideutikou_ergou_sta_dichtya_tes_technographeiokratikes_politikes

- Pasiardis, P. (2006). I axiologisi tou ergou ton ekpaideftikon: apopseis kai theseis ton ekpaideftikon leitourgon tis Kyprou, Ekdoseis Grigoris.
- Petropoulou, O., Kasimati, K., Retalis, S. (2015). Ennoia kai Periechomeno Ekpaideftikis Axiologisis ston 21o Aiona [Kefalaio 1] sto Petropoulou, O., Kasimati, K., Retalis, S. 2015. Synchrones Morfes Ekpaideftikis Axiologisis Me Axiopoiisi Ekpaideftikon Technologion, Kallipos, Anoichtes Akadimaikes Ekdoseis, sel. 17-38, ISBN 978-960-603-043-7. Diathesimo: <https://www.openbook.gr/sygxrones-morfes-ekpaideytikis-axiologisis-me-axiopoiisi-ekpaideytikwn-texnologiw/>
- Planas-Lladó, A., Feliu, L., Arbat, G., Pujol, J., Suñol, J.J., Castro, F., Martí, C. (2020). An Analysis of Teamwork Based on Self and Peer Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **46**(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1763254>.
- Salis, E. (2002). Total Quality Management in Education, London: Kogan Page. <https://doi.org/10.4324/9780203417010>
- Senge, P. (1990). The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization. *Doubleday*.
- Solomon, I. (1999). Esoteriki axiologisi kai programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada: Ena plaisio ergasias kai ypostirixis. Paidagogiko Institutou. Diathesimo: https://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TO-MOS1_solomon_MEROS_A.pdf
- Vergidis, D., Karalis, Th. (1999) Schediasmos organosi kai axiologisi programmaton. Patra: EAP.
- Voudouri, G. (2021). Antilipseis filologon defterovathmias ekpaideftikis gia to zitima tis epangelmatikis tous anaptyxis kai i afto-axiologisi os meso epangelmatikis anaptyxis ekpaideftikou: mia poiotiki prosengisi (Metaptychiaki diatrivi). Diathesimo: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2963084/file.pdf>
- Xochellis, P. (2006). I axiologisi tou ergou tou ekpaideftikou. Sygkritiki kai diethni ekpaideftiki epitheorisi, Tefchos 7, sel.42-59. Diathesimo: <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t-7-2.pdf>

Νόμοι, ΦΕΚ, Εγκύκλιοι του ΥΠΑΙΘΑ

Egkyklío apo to Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlismou (YPAITHA) gia tin afto-axiologisi 157723/G1/23-10201 me tis Diadikasies genikeftis tou thesmou tis Axiologisis tou Ekpaideftikou Ergou tis scholikis monadas. Diathesimo: http://www.chiourea.gr/2013/10/blog-post_27.html

Efimerida tis Kyverniseos (FEK) tefchos V' 4189/10-9-2021. Syllogikos programma-tismos, esoteriki kai exoteriki axiologisi ton scholikon monadon os pros to ek-paideftiko tous ergo. Diathesimo: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-108906-gd4-2021.html>

Efimerida tis Kyverniseos (FEK) tefchos V' 388/27.01.2023. Rythmisi eidikoteron kai leptomereiakon thematon schetika me tin axiologisi ton ekpaideftikon kai ton melon Eidikou Ekpaideftikou Prosopikou kai Eidikou Voithitikou Prosopikou tis protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis, kathos kai ti diadikasia dienergeias tis. Diathesimo: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothemia-ekpaideuse/kya-9950-gd5-2023.html>

N. 3848/2010. Anavathmisi tou rolou tou ekpaideftikou-kathierosi kanonon axiologisis kai axiokratias stis ekpaidefsi kai loipes diataxeis. Diathesimo: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/134464/nomos-3848-2010>

Μια κριτική στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου

Ευγενία Μπαζάνη Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Μετά το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, οι συνέπειες από τις καταστροφές που προκλήθηκαν στο χώρο κυρίως της Ευρώπης, είναι τεράστιες. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για την εκπαίδευση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό σε μια θεωρία για την οικονομική ανάπτυξη, η οποία ονομάζεται «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου». Η θεωρία αυτή συνοψίζεται στην άποψη, ότι οι πηγές πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας είναι όχι μόνο υλικές, όπως η γη, το υπέδαφος, οι πρώτες ύλες αλλά και μια άλλη· ο άνθρωπος που ύστερα από έρευνες, αποδείχθηκε η σημαντικότερη από όλες τις πηγές. Η οικονομική ανάπτυξη έχει άμεση σχέση με την κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη ενός λαού. Στοχεύει στην καταπολέμηση της ανεργίας, στην αύξηση της παραγωγικότητας και στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου ενός λαού. Αυτή η σύνδεση προκύπτει από το γεγονός, ότι οι νέοι πρέπει να αποκτήσουν γνώση και δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στη ζωή της κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: ανθρώπινο κεφάλαιο, επαγγελματική ανάπτυξη, γνώσεις

A critique of human capital theory

Eugenia Bazani Teacher PE70

Résumé

Since the end of the Second World War, the consequences of the disasters caused mainly in Europe have been enormous. Governments' growing interest in education is largely due to a theory of economic growth called the "human capital theory." This theory is summarized in the view that the sources of wealth for the economic development of the country are not only material, such as land, subsoil, raw materials, but also another; the man who, after research, proved to be the most important of all sources. Economic development is directly related to the social and spiritual development of a people. It aims to fight unemployment, increase productivity and improve the living standards of a people. This connection arises from the fact that young people need to acquire knowledge and skills needed for their effective participation in the life of society

Mots-clés : human capital, professional development, knowledge

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία η εκπαίδευση έχει διαστάσεις που συνδέουν την παραγωγή πληροφοριών και γνώσεων με την ανάπτυξη των κοινωνιών σε πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο. Σύμφωνα με την άποψη του Δρακόπουλου, “οικονομία της γνώσης σημαίνει, ότι οι παραγωγικοί συντελεστές (γη, κεφάλαιο, εργασία) έχουν πια μικρότερη αξία στην παραγωγή και τη δημιουργία κερδών σε σχέση με τους άυλους συντελεστές

(πληροφορία, γνώσεις, ειδικότητες, δηλαδή ανθρώπινο κεφάλαιο)” (Δρακόπουλος, 2006).

Όσο περισσότερες και καλύτερες πληροφορίες και γνώσεις παράγουν οι κοινωνίες, τόσο πιο πλούσιες, παραγωγικές και ανταγωνιστικές γίνονται. Η άνοδος της οικονομίας της γνώσης, η οποία βασίζεται περισσότερο στην παραγωγή και διαχείριση πληροφοριών από ότι στην παραγωγή αντικειμένων, φαίνεται από δημιουργία εταιριών στο χώρο του διαδικτύου. Η έκθεση του ΟΟΣΑ για το Ανθρώπινο κεφάλαιο και τη γνώση αναφέρει, ότι τα οφέλη από αυτό το συνδυασμό σε οικονομικό επίπεδο, σχετίζονται όχι μόνο με την ευημερία του ανθρώπου, όπου οι αποδοχές τείνουν να αυξάνονται καθώς αυξάνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου, αλλά και με την εθνική οικονομία (Στεργίου, 2007).

Το 1942, η ανακάλυψη της Αμερικής από το Χριστόφορο Κολόμβο πρόσφερε στους Ισπανούς που τον ακολούθησαν και εγκαταστάθηκαν στη νέα ήπειρο τον επίγειο παράδεισο. Πλούτη αμύθητα, μεγάλα βασίλεια για κατάκτηση, εδάφη εύφορα και απέραντες εκτάσεις για καλλιέργεια, εκτάσεις για ανάπτυξη της κτηνοτροφίας, ατέλειωτες ακτές για ανάπτυξη της αλιείας, πλούσιο ορυκτό υπέδαφος αλλά και το μέσο για να έχουν στην κατοχή τους άκοπα και ανέξοδα τους «ως άνω θησαυρούς»: τους γηγενείς και τους μαύρους που μεταφέρονταν από την Αφρική και χρησιμοποιούνταν ως δούλοι, ως υπηρέτες των λευκών. Το θέμα επομένως, εστιάζεται στο αν θα τοποθετήσουμε τις ανθρώπινες μάζες στην αέναη διαδικασία της εκμετάλλευσης των πλουτοπαραγωγικών πηγών μιας χώρας, θεωρώντας τις κατ’ επέκταση και αυτές επικουρική παραγωγική πηγή ή αν αντιθέτως θα πρέπει να επενδύσουμε στον ανθρώπινο παράγοντα πριν αυτός καταστεί εμπόδιο στην οικονομική ανάπτυξη.

1. Αίτια εμφάνισης και διάδοσης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου

Η οικονομική άνθιση της μεταπολεμικής περιόδου και η αύξηση των κλάδων της οικονομίας, που απαιτούσαν εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, προκάλεσαν της διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις αναπτυγμένες κεφαλαιοκρατικές χώρες. Έτσι, εμφανίστηκε η αντίληψη, ότι η επέκταση και ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Ψαχαρόπουλος, 1999). Οι πηγές πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας είναι όχι μόνο οι κοινά παραδεκτές (εφορία της γης, υπέδαφος, πρώτες ύλες) αλλά και ο άνθρωπος. Πατέρας της θεωρίας είναι ο Αμερικανός οικονομολόγος Theodor Schultz (Schultz, 1968), που χρησιμοποιεί οικονομικούς όρους για να περιγράψει τις διανοητικές ικανότητες των ατόμων, δηλαδή τις “γνώσεις” και τις “δεξιότητες”, τις οποίες ονομάζει μια από τις μορφές του “κεφαλαίου”. Η μορφή αυτή “κεφαλαίου” είναι η σημαντικότερη, γιατί η επένδυσή της είναι η πιο αποδοτική για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Mincer, 1958).

Μετά το τέλος του Β’ Παγκόσμιου Πολέμου, οι συνέπειες από τις καταστροφές που προκλήθηκαν στο χώρο κυρίως της Ευρώπης, είναι τεράστιες. Έτσι, ξεκίνησε στην

Αμερική η αναζήτηση των παραγόντων που συντελούν στην οικονομική άνοδο. Ως εκ τούτου, παρατηρείται η τάση για οικονομική ανασυγκρότηση και ανάπτυξη, αλλά παράλληλα και ανταγωνισμό τόσο μεταξύ των δυτικών χωρών, όσο και μεταξύ του νέου διπολικού κόσμου, όπως παγιώθηκε τότε (Δύση-Ανατολή) με κυρίαρχες χώρες Η.Π.Α. για τη Δύση και Ε.Σ.Σ.Δ. για την Ανατολή. Ο αναπτυξιακός ανταγωνισμός, αυτή η τάση που παρατηρείται σε διεθνές οικονομικό επίπεδο, δεν μπορεί παρά να επικεντρώνεται στο χώρο της παραγωγής. Συγχρόνως, έγινε γνωστός ως «μάχη παραγωγής», ανάμεσα κυρίως στις δύο χώρες, εκπροσώπους των δύο κόσμων, Η.Π.Α. και Ε.Σ.Σ.Δ. Οι δύο αυτές δυνάμεις επηρεάζουν καθοριστικά τις δυτικές κυβερνήσεις και τις ωθούν ταυτόχρονα στην ανάληψη όλο και μεγαλύτερης ευθύνης για την ανάπτυξη της οικονομίας κάθε χώρας (Φραγκουδάκη, 1985: 23).

Αυτό το αυξανόμενο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για την οικονομική ανάπτυξη θα οδηγήσει σε αύξηση των πόρων και των κονδυλίων για την έρευνα πάνω στα εκπαιδευτικά θέματα και την εκπαίδευση γενικά (Schultz, 1961). Ένα άλλο λοιπόν, αίτιο για τη δημιουργία της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι η αυξημένη ανάγκη για ειδικευμένο εργατικό δυναμικό που χαρακτηρίζει τη μεταπολεμική φάση της βιομηχανικής οικονομίας. Τέλος, ένα τρίτο σημαντικό αίτιο στάθηκε η πολιτική και ιδεολογική αντιπαράθεση ανάμεσα στο δυτικό πρότυπο κοινωνίας από τη μια και το σοσιαλιστικό από την άλλη. Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η αύξηση των κλασσικών συντελεστών παραγωγής (γη, εργασία, υλικό κεφάλαιο) δεν ήταν σε θέση να ερμηνεύσει την αύξηση του εθνικού εισοδήματος. Το 1961 πρώτος ο Schultz πρώτος απέδωσε το ανεξήγητο μέρος του ρυθμού οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας στην εκπαίδευση (Becker, 1964).

Μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο, η παραδοσιακή κριτική της σοσιαλιστικής πολιτικής θεωρίας, που καταγγέλλει την ανισότητα της καπιταλιστικής κοινωνίας, έχει μεγάλη διάδοση και πλατιά επιρροή. Επειδή η αξία της ισότητας είναι μεγάλη, γι' αυτό η επίτευξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται από τους δυτικούς σαν μια από τις πειστικότερες απαντήσεις στη διάδοση και επιρροή της σοσιαλιστικής κριτικής, η οποία καταγγέλλει την ταξική ανισότητα απέναντι στη γνώση και τη μόρφωση. Η πολιτική αυτή προέλευση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι διατυπωμένη σαφέστατα στη μελέτη του Μπάρτον Κλαρκ, όπου ρητά αποκαλεί την επίτευξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση το δρόμο μέσα από τον οποίο θα αποδυναμωθεί «η εξάπλωση του ολοκληρωτισμού» στο δυτικό κόσμο (Clark, 1962).

Κατά συνέπεια, ότι το αυξανόμενο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για την εκπαίδευση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό σε μια θεωρία για την οικονομική ανάπτυξη, η οποία ονομάζεται «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου». Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το ανθρώπινο κεφάλαιο σε κάποια κείμενα αποτελεί έναν όρο, που απλώς περιλαμβάνει την εκπαίδευση, που πραγματοποιείται στο σχολείο, ενώ σε άλλες μελέτες αποτελεί μια μορφή επένδυσης, που μπορεί να συνεισφέρει στην ευημερία των ατόμων και την αύξηση της παραγωγικότητας, βασισμένο στην εκπαίδευση, είτε αυτή, που προσφέρεται στο σχολείο, είτε έξω από τα πλαίσια του σχολείου (Judson, 1998).

2. Η έννοια και το περιεχόμενο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου

Μεταπολεμικά, ο οικονομικός ανταγωνισμός μεταξύ των χωρών της Ευρώπης αλλά και μεταξύ Ανατολής και Δύσης γενικότερα ανάγκασε τις κοινωνίες να μετατοπίσουν το βάρος των συντελεστών παραγωγής και να υπολογίσουν τον ανθρώπινο παράγοντα. Με δύο λόγια, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου συνοψίζεται στην άποψη, ότι οι πηγές πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας είναι όχι μόνο οι υλικές, όπως η γη, το υπέδαφος, οι πρώτες ύλες κλπ., αλλά και μια άλλη· ο άνθρωπος που ύστερα από έρευνες, αποδείχθηκε η σημαντικότερη από όλες τις πηγές (Φραγκουδάκη, 1985: 23).

Το ανθρώπινο κεφάλαιο «κατ' αντιστοιχία προς το οικονομικό κεφάλαιο, περιγράφει το προσωπικό μιας επιχείρησης και τα χαρακτηριστικά του (εκπαίδευση, εμπειρία, γνώση του αντικειμένου, προθυμία κ.ά.) που μπορούν να προσθέσουν οικονομική αξία στην επιχείρηση». Έτσι, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και γνώσεις των εργαζομένων συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα μιας επιχείρησης. Συνεπώς, οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζονται πια ως πηγή δημιουργίας και όχι ως «αναλώσιμα» στοιχεία ενός συστήματος. Μια δεκαετία πριν ο ορισμός που δινόταν για το ανθρώπινο κεφάλαιο ήταν: «Όρος που χρησιμοποιείται για την έξαρση της σημασίας του “ανθρώπινου παράγοντα” στην επιχείρηση και για τον τονισμό της κυριαρχικής θέσης του εργαζόμενου ανθρώπου μέσα σε αυτήν». Επειδή τελευταία έχει διαδοθεί ευρύτατα η χρησιμοποίηση των κομπιούτερ και για να μην υποτιμάται η σημασία του ανθρώπου στην κατασκευή και στο χειρισμό τους, διατυπώθηκε η άποψη, ότι εκτός από το τεχνολογικό και το «λογισμικό» μέρος, υπάρχει και ένα τρίτο και σημαντικότερο μέρος, που αντιστοιχεί στον άνθρωπο (Νικολάου, 2008).

Ορισμένοι ερευνητές επικεντρώνονται περισσότερο στο άτομο και στα χαρακτηριστικά του, όπως η Φώκιαλη, η οποία αναφέρει πως «ανθρώπινο κεφάλαιο για το άτομο ορίζεται ως το σύνολο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών που διαθέτει το άτομο», ενώ για την κοινωνία/οικονομία ορίζεται ως «το σύνολο των γνώσεων και των εμπειριών που διαθέτει η κοινωνία/οικονομία» (Φώκιαλη, 2010:29). Όταν το άτομο αυξάνει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του πραγματοποιεί επένδυση σε ατομικό ανθρώπινο κεφάλαιο και το αντίστοιχο συμβαίνει, όταν τα άτομα μιας κοινωνίας αυξάνουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους ή και όταν μια χώρα επενδύει στην εκπαίδευση. Ως ανθρώπινο κεφάλαιο θεωρείται το σύνολο των ικανοτήτων κάθε ατόμου, έμφυτων και επίκτητων φυσικών ικανοτήτων, ταλέντου, δεξιοτήτων, γνώσεων και ειδίκευσης (Πετρινιώτη, 1989). Κατά συνέπεια, η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου προσδιορίζεται από την παρεχόμενη εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

Η κεντρική ιδέα της θεωρίας δεν είναι ούτε πρωτότυπη ούτε καινούρια. Συγκεκριμένα, ο Κάραμπελ και ο Χάλσεϋ γράφουν: «Η ιδέα, σύμφωνα με την οποία η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο αυξάνει την ατομική παραγωγικότητα και δημιουργεί το τεχνικό υπόβαθρο της εργατικής δύναμης που είναι αναγκαία για την ταχεία οικονομική ανάπτυξη, είναι ιδέα παλιά και τη βρίσκουμε στους οικονομολόγους του πρώιμου 19^{ου}

αιώνα, αν όχι και στον Άνταμς Σμιθ» (Karabel & Halsey, 1977:12). «Ανθρώπινο κεφάλαιο» είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται, για να τονίσει τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα στην επιχείρηση και την κυρίαρχη θέση του εργαζόμενου ανθρώπου (οποιασδήποτε ιδιότητας και θέσης) μέσα σε αυτήν. Ο παράγοντας «άνθρωπος» μέσα στην οικονομική μονάδα υλοποιεί την αφηρημένη έννοια του συντελεστή της παραγωγής «εργασία». Είναι γενικά αποδεκτό, ότι ο παράγοντας «άνθρωπος» θεωρείται ως ψυχοβιολογική μονάδα με δικαιώματα και υποχρεώσεις, ανάγκες, απαιτήσεις, δυνατότητες, θετικές και αρνητικές τάσεις, ως συνεργάτης στις επιχειρησιακές επιδιώξεις και ως συμμετέχων στις επιχειρησιακές αποδόσεις.

Στον ανθρώπινο παράγοντα και στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών είχαν αναφερθεί πολλοί, χαρακτηριστικά, οι εκπρόσωποι του διαφωτισμού με βασική μορφή το Ζαν-Ζακ Ρουσσώ και μεταγενέστερα τον Άνταμς Σμιθ (Φραγκουδάκη, 1985: 33). Στα πλαίσια της βιομηχανικής επανάστασης άρχισαν να τίθενται προβληματισμοί σχετικά με την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για την ανάπτυξη της παραγωγής. Βέβαια, ο προβληματισμός πήρε πιο ολοκληρωμένη και συστηματική μορφή με τον Αμερικανό οικονομολόγο T. W. Schultz, που θεωρείται πατέρας της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ο T. W. Schultz ονομάζει τις διανοητικές ικανότητες των ατόμων, δηλαδή τις «γνώσεις» και τις «δεξιότητες», μία από τις μορφές του «κεφαλαίου» και χρησιμοποιεί φυσικά, οικονομικούς όρους για να τις περιγράψει.

Η μορφή αυτή «κεφαλαίου», κατά το T. W. Schultz, είναι η σημαντικότερη, γιατί η επένδυσή της είναι πιο αποδοτική για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Η θεωρία, που διαδόθηκε ευρύτατα, υποστηρίζει λοιπόν, ότι η οικονομική ανάπτυξη στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται από την ορθή και αποτελεσματική χρήση των διανοητικών πηγών πλούτου, του «ανθρώπινου κεφαλαίου» που διαθέτει η κάθε χώρα. Με τον όρο «επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο» αποκαλεί τις λεγόμενες μη παραγωγικές επενδύσεις, δηλαδή τις επενδύσεις για την εκπαίδευση, για τη δημόσια υγεία και για την εσωτερική μετανάστευση. Οι επενδύσεις αυτές έχουν πολύ μεγάλη σημασία, γιατί αυξάνουν την παραγωγική ικανότητα του ανθρώπου, που είναι η σημαντικότερη από όλες τις άλλες μορφές πλούτου (Schultz, 1961). Η εξασφάλιση της καλής υγείας αποτελεί για τον κάθε άνθρωπο προϋπόθεση για την καλή του απόδοση και για την παραγωγικότητά του ως εργαζομένου. Το ίδιο συμβαίνει και στο χώρο της εκπαίδευσης. Δηλαδή, όσο περισσότερο γνώσεις και μεγαλύτερη ειδίκευση σε κάποιο τομέα έχει ένας εργαζόμενος, τόσο η εργασία του είναι παραγωγικότερη και αποδοτικότερη. Τέλος, δε θα μπορούσε να παραληφθεί η μεγάλη σημασία, που έχει η εσωτερική μετανάστευση, η οποία επιδρά άμεσα στην παραγωγική ικανότητα του εργαζομένου προσφέροντάς του καλύτερες συνθήκες εργασίας.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, ότι όσο περισσότερες επενδύσεις γίνονται: α) στην εκπαίδευση, για την αύξηση των γνώσεων και τον πολλαπλασιασμό των ειδικεύσεων, β) στη δημόσια υγεία, για την εξασφάλιση της καλής υγείας των εργαζομένων και γ) στην εσωτερική μετανάστευση, για τη μεγαλύτερη προσφορά ευκαιριών για καλύτερη δουλειά, τόσο περισσότερο αυξάνεται χάρη στις επενδύσεις αυτές η παραγωγική

ικανότητα των εργαζομένων και επομένως επιταχύνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι ρυθμοί της οικονομικής ανάπτυξης.

Οι κύριες ιδιότητες του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι: α) Είναι ενσωματωμένο στον άνθρωπο και δεν μπορεί να διαχωριστεί από το άτομο που το κατέχει (Schultz, 1972:13), β) Είναι κεφάλαιο, γιατί αποτελεί πηγή μελλοντικών ικανοποιήσεων ή και μελλοντικών κερδών, γ) Όταν το άτομο αναβαθμίζει το ανθρώπινο κεφάλαιό του, με προοπτική να αυξήσει τα μελλοντικά του κέρδη, πραγματοποιεί επένδυση. Αναλυτικά, είναι το σύνολο της σοφίας, των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ταλέντων, των εμπνεύσεων που οδηγούν σε καινοτομίες ή και καθιστούν δυνατή την ανταπόκριση σε μεγάλους στόχους (Ψαχαρόπουλος, 1999). Αποτελεί “προσόν” και κατά μία έννοια “περιουσιακό στοιχείο” που δε μεταβιβάζεται και συνοδεύει το άτομο που το κατέχει (Malhorta, 2000).

Έχει αποδειχθεί, ότι ένας οργανισμός είναι πιο αποδοτικός, όταν δίνεται η απαιτούμενη προσοχή στην αποτελεσματική διοίκηση του προσωπικού. «Ένας τέτοιος οργανισμός χαρακτηρίζεται από ικανοποιημένους εργαζόμενους και πελάτες, είναι καινοτόμος και παραγωγικός, δημιουργώντας την εικόνα ενός ελκυστικού εργοδότη στην ευρύτερη κοινότητα» (Νικολάου, 2008). Τελικά, σαν επιστέγασμα των όσων έχουμε προαναφέρει, θα μπορούσαμε να επικεντρώσουμε την προσοχή μας σε αυτό το σημείο που έχει να κάνει με τον πυρήνα της φιλοσοφίας σχετικά με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου: είναι γνωστό, ότι στη διαρκή προσπάθεια των δυτικών χωρών για οικονομική ανάπτυξη υπεισέρχεται αναπόφευκτα ο ανταγωνισμός μεταξύ τους. Πρώτιστος και καθοριστικός παράγοντας για να αναπτυχθεί η οικονομία και να είναι ανταγωνιστική, είναι η εκπαίδευση και η δημόσια υγεία. Πρωταγωνιστής εδώ, είναι βέβαια ο άνθρωπος και οι διανοητικές του ικανότητες. Είναι λοιπόν, τεράστιο σφάλμα το να παραμένουν ανεκμετάλλευτες.

Όλες οι χώρες διαθέτουν αυτό το ανθρώπινο κεφάλαιο που αναφέρει ο T. W. Schultz στη θεωρία του. Τίθεται όμως, το ερώτημα, αν το χρησιμοποιούν σωστά και αποτελεσματικά. Χρειάζεται απαραίτητα να επενδύουν στον άνθρωπο (στην εκπαίδευση, στη δημόσια υγεία και στην εσωτερική μετανάστευση). Ένας εργαζόμενος που είναι ειδικευμένος, σωστά εκπαιδευμένος, υγιής και με περισσότερες προσφερόμενες ευκαιρίες καλύτερης εργασίας, βοηθάει στο μέγιστο βαθμό την οικονομική ανάπτυξη της χώρας του.

Δυστυχώς, υπαρκτό και φλέγον είναι το πρόβλημα της κοινωνικής ανισότητας που διαχωρίζει τους ανθρώπους σε πολίτες πρώτης και δεύτερης τάξης κρίνοντάς τους από το εισόδημά τους. Με βάση την παραπάνω άποψη, ο T. W. Schultz ερμηνεύει αυτό το φαινόμενο της κοινωνικής ανισότητας βασιζόμενος σε διάφορα παραδείγματα από την κοινωνική ζωή. Καταρχήν, στις Η.Π.Α. οι αγρότες που μεταναστεύουν σε αστικά κέντρα και παίρνουν μικρότερα ημερομίσθια από τους βιομηχανικούς εργάτες, είναι φτωχότεροι και η εργασία τους είναι λιγότερο αποδοτική, επειδή υστερούν σε μόρφωση, ειδικευση και καλή υγεία. Επίσης, οι μαύροι Αμερικανοί σε όλες τις εργασίες πληρώνονται πολύ λιγότερο από τους λευκούς εργαζόμενους στα αντίστοιχα

επαγγέλματα (Schultz, 1961). Έτσι, είναι φτωχότεροι από τους άλλους και αποδίδουν φυσικά λιγότερο. Μα πώς να μη ζουν στα όρια της φτώχειας και κάτω από αυτά, όταν δεν τούς έχουν προσφερθεί από το κράτος καλύτερες συνθήκες υγείας, μόρφωσης κ.λπ.;

Διαπιστώνουμε, ότι όλα αυτά αλληλεξαρτώνται και αν δε ληφθούν εγκαίρως τα πρέπει μέτρα, η κοινωνία θα οδηγηθεί μοιραία σε έναν ατέρμονα φαύλο κύκλο. Η αναφορά στο ρατσισμό, στην περιθωριοποίηση των θρησκευτικών μειονοτήτων, στις σεξουαλικές παρενοχλήσεις στις οποίες υπόκεινται πολλές γυναίκες στο χώρο εργασίας τους, αποτελεί μόνο την αρχή μιας σειράς αδικιών που μαστίζουν τη σύγχρονη κοινωνία μας. «Ὦν οὐκ ἔστιν ἀριθμός!». Αναμφισβήτητα, όλα τα παραπάνω ζημιώνουν σημαντικά την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας.

Ο ίδιος ο T. W. Schultz συμπεραίνει, ότι η περιορισμένη μόρφωση και η μειωμένη φροντίδα για την υγεία των αγροτών, οι φυλετικές διακρίσεις αλλά και η ανισότητα των φύλων βλάπτουν σημαντικά την οικονομική ευημερία και πρόοδο μιας χώρας. Επίσης, όλα τα παραπάνω σε επίπεδα παραγωγικότητας, περιορίζουν αισθητά μεγάλο μέρος του «ανθρώπινου κεφαλαίου» πολύ χαμηλότερα από τη μέγιστη δυνατότητα απόδοσής του (Schultz, 1971:4). Και αυτό συμβαίνει, γιατί όλες αυτές οι κατηγορίες των εργαζομένων που προαναφέρθηκαν, είναι συχνά άτομα απαίιδευτα, δίχως καμία ειδίκευση και με κακή υγεία, πράγμα που μειώνει την ικανότητά τους για αποδοτική εργασία.

Με την ίδιο σκεπτικό, ο T. W. Schultz προσπαθεί να ερμηνεύσει την περιορισμένη οικονομική ανάπτυξη σε διάφορες χώρες. Στην Ασία εκατομμύρια άντρες δεν μπορούν να εργαστούν παρά μόνο 2-3 ώρες το 24ωρο, όταν η δουλειά τους είναι σκληρή. Έτσι, εξαιτίας της πολύ κακής διατροφής τους παρουσιάζουν μειωμένη αποδοτικότητα, με αποτέλεσμα να κατατάσσονται στους υποαπασχολούμενους εργαζόμενους. Εδώ, θα ήταν πολύ πιο διαφωτιστικό να αντιμετωπίσουμε την τροφή, όχι μόνο ως καταναλωτικό αλλά και ως «παραγωγικό αγαθό» (Schultz, 1971:5). Όλοι γνωρίζουμε, ότι οι τριτοκοσμικές χώρες οι οποίες λιμοκτονούν, φυσικό κι επόμενο είναι να μην μπορούν να παράγουν στο βαθμό που θέλουν και μπορούν. Ενώ, αντιθέτως, χώρες που είχε προβλεφθεί για αυτές, ότι θα αργήσουν να αποκατασταθούν οικονομικά εξαιτίας του Β' παγκοσμίου πολέμου, τις αντικρίζουμε ανθηρότατες (Δ. Γερμανία, Ιαπωνία). Πώς συνέβη άραγε αυτό το ονομαζόμενο «οικονομικό θαύμα;». Απλούστατα, διότι έθεσαν σε κίνηση το ανθρώπινο κεφάλαιο το οποίο διέθεταν. Δεν το παραμέλησαν. Δεν έδωσαν βαρύτητα σε άλλους παράγοντες αλλά μόνο στο σημαντικότερο, «τον ανθρώπινο». «Το συμβατικό κεφάλαιο» αποδεικνύεται πολύ ανίσχυρο μπροστά στο «ανθρώπινο κεφάλαιο».

Οι ίδιοι μάλιστα οι οικονομολόγοι ομολογούν το σφάλμα τους. Γύρω στη δεκαετία του 1950, οι οικονομολόγοι της Δύσης είχαν προβλέψει πολύ αργότερους ρυθμούς με τους οποίους έγινε η οικονομική τους αποκατάσταση. Σε μερικές μάλιστα από αυτές τις χώρες, όπως η Δ. Γερμανία και η Ιαπωνία, η ανοικοδόμηση των οικονομιών έγινε τόσο γρήγορα και η ανάπτυξη υπήρξε τόσο εντυπωσιακή, ώστε οι προβλέψεις των

οικονομολόγων αποδείχθηκαν τελείως λαθεμένες. Ο ίδιος ο Σουλτς ομολογεί: «Κάναμε αυτό το λάθος, γιατί δεν είχαμε στο μυαλό μας την έννοια του “ολικού κεφαλαίου”. Λογαριάζαμε μόνο το “συμβατικό κεφάλαιο” και παραβλέπαμε τη μεγάλη σημασία του “ανθρώπινου κεφαλαίου” στην παραγωγή της σύγχρονης οικονομίας» (Schultz, 1971:6).

Είναι γνωστό σε όλους, ότι οι υπανάπτυκτες χώρες προσπαθούν με όσα μέσα διαθέτουν, να πετύχουν την οικονομική τους άνοδο και ευημερία. Τούς λείπουν όμως, τα κεφάλαια, η επιχειρηματικότητα, η εμπειρία, τα ικανά στελέχη, η τεχνολογία. Έτσι, ασχολούνται κυρίως με τη γεωργία· με αποτέλεσμα να είναι πάντα υποχρεωμένες στο εξωτερικό. Εκείνο που χαρακτηρίζει τις λεγόμενες υπανάπτυκτες χώρες πριν απ’ όλα είναι οι αργοί ρυθμοί με τους οποίους αναπτύσσεται η οικονομία τους. Κατά πολλούς δυτικούς οικονομολόγους, το «κλειδί» για την ταχύτερη οικονομική ανάπτυξη των χωρών αυτών είναι ο ρυθμός με τον οποίο οι οικονομίες τους μπορούν να απορροφήσουν επενδύσεις νέων κεφαλαίων.

Πάντως, οι ρυθμοί ανάπτυξης της οικονομίας των υπανάπτυκτων χωρών θα αυξηθούν και θα απορροφήσουν γρηγορότερα επενδύσεις νέων κεφαλαίων, μόνο όταν επενδύσουν σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Ο T. W. Schultz τονίζει, πως ο ρυθμός απορρόφησης κεφαλαίων είναι αργός, γιατί το πρόσθετο κεφάλαιο που τείνει να επενδυθεί στις χώρες αυτές, αποτελείται μόνο από εξοπλισμό σε υλικά και από μηχανήματα και δεν προσφέρεται ποτέ κεφάλαιο για «πρόσθετη επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή σε ανθρώπινο δυναμικό». Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, οι ανθρώπινες ικανότητες για παραγωγική εργασία να είναι χαμηλότερες από τις επενδύσεις. Άρα, οι επενδύσεις είτε δεν μπορούν να απορροφηθούν γρήγορα, είτε δεν αξιοποιούνται. Κατά συνέπεια, καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο (κυρίως με τη μορφή δαπανών για την εκπαίδευση και τη δημόσια υγεία) είναι αποφασιστικής σημασίας επένδυση για τις χώρες αυτές (Schultz, 1971:7)..

Με βάση τα παραπάνω, παρατηρούμε, ότι ο T. W. Schultz υποστηρίζει, ότι η ανισότητα ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές τάξεις οφείλεται στη μειωμένη «επένδυση» σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» για κάποιες κοινωνικές κατηγορίες. Με το ίδιο σκεπτικό ερμηνεύει την οικονομική ανισότητα ανάμεσα στις αναπτυγμένες χώρες και τις λεγόμενες υπανάπτυκτες χώρες. Τονίζει πως, η ανυπαρξία σχεδόν επένδυσης σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» στις υπανάπτυκτες χώρες είναι η κύρια αιτία για την καθήλωση τους σε χαμηλά επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης. Ανακεφαλαιώνοντας θα λέγαμε, ότι είναι επιτακτική ανάγκη να αυξηθούν οι ρυθμοί ανάπτυξης της οικονομίας των υπανάπτυκτων χωρών. Πώς θα γίνει όμως αυτό; Δαπανώντας βέβαια, απλόχερα για την εκπαίδευση και τη δημόσια υγεία. Εδώ, δε χρειάζονται μεμψιμοιρίες και φειδώ. Μόνο κατ’ αυτό τον τρόπο θα παύσει η κοινωνική ανισότητα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και η οικονομική ανισότητα μεταξύ των χωρών.

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα του T. W. Schultz είναι, ότι θεωρεί την ανώτατη εκπαίδευση και «τη συσσώρευση της γνώσης» βασική προϋπόθεση για την παραγωγή υψηλής τεχνολογίας, δηλαδή για την οικονομική ανάπτυξη της σημερινής

βιομηχανικής μας κοινωνίας. Έτσι, βασιζόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση κερδίζουμε υψηλή τεχνολογία που μάς οδηγεί στην ανάπτυξη της βιομηχανικής κοινωνίας. Δηλαδή, η εξάπλωση της ανώτατης εκπαίδευσης ευνοεί καθοριστικά την οικονομική άνοδο, παρά το γεγονός, ότι οι δαπάνες για την ανώτατη εκπαίδευση εμφανίζονται σε όλες τις χώρες πολύ μεγαλύτερες από τα άμεσα κέρδη που επιφέρει η εξάπλωση της ανώτατης μόρφωσης (Schultz, 1971:23). Βεβαίως, δεν παραβλέπουμε το μειονέκτημα του πολυδάπανου που τη χαρακτηρίζει: η εξάπλωσή της όμως, προφανώς από την πολιτεία είναι αναγκαιότητα. Άλλωστε, είναι απαραίτητη και μάλιστα αυξημένη η ζήτηση της ανώτατης εκπαίδευσης από την οικονομική ανάπτυξη. Είναι απαίτησή της, γιατί όπως υποστηρίζει ο T. W. Schultz, «η εξάπλωση της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί συστατικό στοιχείο της οικονομικής ανάπτυξης για μια προηγμένη τεχνολογική κοινωνία».

Θα λέγαμε ανεπιφύλακτα, πως η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο που γίνεται στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί απάντηση στην αυξημένη ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση που γεννιέται από την οικονομική ανάπτυξη. Επίσης, οι ειδικές ικανότητες που αποκτούν τα άτομα είναι συμπληρωματικό στοιχείο του νέου τεχνολογικού υλικού της οικονομικής παραγωγής, που έχει τις ρίζες του στην επιστημονική πρόοδο και την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν, πως η υψηλή τεχνολογία και κατά συνέπεια η οικονομική ανάπτυξη που απορρέει από αυτήν, εξαρτώνται από τις ειδικές ικανότητες που δίνει η ανώτατη εκπαίδευση (Schultz, 1971:6).

Κατά συνέπεια, η παιδεία-εκπαίδευση αποτελεί σήμερα προσδιοριστικό παράγοντα της οικονομικής ανάπτυξης και είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση για την ταχύτερη οικονομική άνοδο μιας χώρας (Σαΐτης, 1997:27). Ιδιαίτερα, η παιδεία είναι η ασφαλέστερη υποδομή για τις αναπτυσσόμενες χώρες που βρίσκονται στο δρόμο της εξέλιξης. Για αυτό το λόγο οι χώρες αυτές ενισχύουν κυρίως το θεσμό της παιδείας. Δεδομένου, ότι η παιδεία ασχολείται κυρίως με τον άνθρωπο και οι στόχοι της καταλήγουν στη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας, γι' αυτό η συμβολή του ανθρώπινου παράγοντα στην ανάπτυξη της οικονομίας είναι καθοριστική. Πέρα των υψηλών δαπανών χρειάζεται ιδιαίτερη μέριμνα και προσοχή από το κράτος προς την ανώτατη εκπαίδευση. Δηλαδή, οι στόχοι του πρέπει να είναι προσανατολισμένοι προς αυτήν και να έχουν εκπονηθεί ειδικά σχέδια από αρμόδιους επιστήμονες. Αυτό συμβαίνει στις Η.Π.Α., όπου όλα διαπνέονται από “φιλελευθερισμό” (μια πολιτική φιλοσοφία που υποστηρίζει το “ρασιοναλισμό” ως τρόπο τελικής εξασφάλισης ελευθερίας και ηθικής αξιοπρέπειας του ατόμου). Ακόμα, εκεί πρεσβεύουν την ισότητα και την πίστη, ότι ο καθένας μπορεί να επιτύχει στην κοινωνία βοηθούμενος από τα χαρίσματά του (πνευματικά χαρίσματα). Όμως, θα πρέπει να αντιμετωπίσει τους συνανθρώπους του ανταγωνιστικά στην κοινωνική παλαίστρα.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι με αυτή τη δαπάνη για την εκπαίδευση και τη δημόσια υγεία διορθώνονται οι μεγαλύτερες ατέλειες της οικονομίας. Οφείλουν όμως, και τα κράτη να μειώσουν την άνιση κατανομή εισοδήματος των πολιτών τους. Η ανισότητα στην

εκπαίδευση οπωσδήποτε ζημιώνει και οφείλουν όλοι να βοηθήσουν στην εξάλειψή της. Άλλωστε, μονάχα οφέλη προσφέρει η εκπαίδευση σε όλους. Απ' ότι προαναφέραμε, δικαιολογείται απολύτως η ευρεία απήχηση και αποδοχή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου από Οργανισμούς, Κυβερνήσεις κρατών, πολιτικούς, πανεπιστημιακούς και κοινωνικά στρώματα. *“Το ισχυρότερο όπλο στο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό αποδεικνύεται η παραγωγή της γνώσης”*.

3. Οι επιδράσεις της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου επηρεάζει την τάση των αμερικανικών κυβερνήσεων να παρέμβουν, ώστε να αυξήσουν την οικονομική ανάπτυξη. Η τάση αυτή είναι φανερή από νωρίς στη μεταπολεμική περίοδο, που το κράτος τείνει να παρέμβει στη δημιουργία εργατικού δυναμικού με την ειδίκευση που χρειάζεται η τεχνολογική φάση της οικονομίας. Ήδη το 1949 δημιουργείται στις Η.Π.Α. Επιτροπή για τις ανθρώπινες πηγές πλούτου και την υψηλή ειδίκευση και η διεύθυνσή της ανατίθεται στον κοινωνιολόγο Ντάελ Γούλφλι. Αυτός, το 1954, μετά από έρευνα μεγάλης έκτασης δημοσιεύει μια μελέτη με τον τίτλο: «Οι πηγές της Αμερικής σε ειδικευμένο ταλέντο» (Wolfle, 1954).

Σε αυτή τη μελέτη συμπεραίνει, ότι μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη και την εξέλιξη του αμερικανικού έθνους έχει η ορθή εκμετάλλευση των διανοητικών πόρων (πηγών πλούτου). Η μελέτη αυτή είχε μεγάλη επίδραση, γιατί αποδείκνυε κυρίως, την απουσία ισότητας ευκαιριών στη μόρφωση, με αποτέλεσμα τη σπατάλη της εθνικής πηγής πλουτισμού που είναι το ταλέντο (Wolfle, 1954). Ο Γούλφλι συνοψίζει τη θεωρία με τα παρακάτω λόγια: «Το μυαλό των πολιτών αποτελεί για ένα έθνος το μεγαλύτερο πλούτο του. Από τα ανθρώπινα μυαλά θα προκύψουν οι μελλοντικές επιστημονικές ανακαλύψεις, τα μελλοντικά καλλιτεχνικά και λογοτεχνικά έργα, οι μελλοντικές βελτιώσεις στη διοίκηση, την τεχνολογία και την κοινωνική οργάνωση, με δυο λόγια όλη η μελλοντική πρόοδος» (Wolfle, 1954:283).

Ένας άλλος οπαδός της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, ο κοινωνιολόγος Μπάρτον Κλαρκ, αποδίδει στο εκπαιδευτικό σύστημα μεγάλη σημασία για την οικονομική ανάπτυξη. Πιστεύει πως ο πιο κατάλληλος θεσμός για να προετοιμάσει κατάλληλους τεχνικούς που απαιτεί η οικονομία «της εποχής μας», είναι το εκπαιδευτικό σύστημα (Clark, 1962). Ανάλογες μελέτες έγιναν κυρίως στην Αγγλία. Το αντικείμενο των μελετών αυτών είναι οι «δυσλειτουργίες» του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η ανισότητα ευκαιριών που το χαρακτηρίζει είναι αρνητική όχι μόνο ως προς τη δημοκρατία, αλλά και με τη λογική της ανάγκης να χρησιμοποιήσει η κοινωνία στο μέγιστο βαθμό τις ανθρώπινες ικανότητες, ως πηγή πλουτισμού (Marshall, 1965). Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι παραπάνω μελέτες των ειδικών επηρεάζουν την τάση των κυβερνήσεων να παρέμβουν στη διαμόρφωση ειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Ακόμα, παγιώνουν την αντίληψη, ότι σε κάθε κοινωνία υπάρχουν ανεκμετάλλευτα «αποθέματα ταλέντων», που χάνονται και ότι αυτές «οι πηγές πλούτου» για τη χώρα πρέπει να αξιοποιηθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται ο ουσιαστικότερος μοχλός για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Ο εκπαιδευμένος άνθρωπος είναι παραγωγικότερος και κατά συνέπεια, η επένδυση στην παιδεία αποτελεί επιτακτική ανάγκη, γιατί έτσι θα έχουμε ταχύτερους ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης και προόδου γενικότερα. Γι' αυτό το λόγο, ειδικοί επιστήμονες κυρίως οικονομολόγοι με επικεφαλής τον T. W. Schultz, μετά από μακροχρόνιες έρευνες που έκαναν σχετικά με την επίδραση του ανθρώπινου παράγοντα στην αύξηση της παραγωγικότητας, κατέληξαν σε ορισμένα συμπεράσματα. Κατά την περίοδο 1928 έως 1956 (Σαΐτης, 1997:28), η αύξηση του πραγματικού εισοδήματος στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής οφείλεται στο εργατικό δυναμικό και κυρίως στη βελτιωμένη αποδοτικότητα λόγω της εκπαίδευσης. Επομένως, η συμβολή του παράγοντα της εκπαίδευσης στην αύξηση του συνολικού εθνικού προϊόντος θεωρείται το βασικό χαρακτηριστικό της προόδου.

Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε, ότι το ίδιο εργατικό δυναμικό σε μια επιχείρηση μπορεί να έχει καλύτερα παραγωγικά αποτελέσματα, αν έχει υποστεί καλύτερη εκπαίδευση και έχει γενικά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Στις προηγμένες μάλιστα χώρες υποστηρίζεται, ότι το σημαντικότερο επενδυτικό κεφάλαιο βασίζεται στην πλούσια επιστημονική και τεχνολογική γνώση και στις ικανότητες του πληθυσμού να χρησιμοποιεί αυτή τη γνώση με πρακτικές εφαρμογές. Γνωστά παραδείγματα είναι η Ιαπωνία και η Γερμανία, που κατόρθωσαν μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα να συμπεριλαμβάνονται μεταξύ των μεγαλύτερων βιομηχανικών χωρών του κόσμου. Αυτό το οφείλουν φυσικά στην ύπαρξη άφθονου ανθρώπινου υλικού με υψηλό βαθμό μόρφωσης και κατάρτισης. Το αντίθετο βέβαια, συμβαίνει στις υπανάπτυκτες χώρες, όπου η εξασφάλιση των υλικών συντελεστών παραγωγής δεν αποτελεί προϋπόθεση για ταχεία οικονομική ανάπτυξη, γιατί το υλικό μένει αδιάθετο λόγω έλλειψης εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Έτσι, αποδεικνύεται με σαφήνεια, ότι ο άνθρωπος είναι η αποδοτικότερη επένδυση μιας χώρας.

Ολοκληρώνοντας αυτό το κεφάλαιο, είναι ενδιαφέρον να αναφέρουμε τους λόγους για τους οποίους η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου διαδόθηκε και επήρρασε τόσο πολύ στις Η.Π.Α., σύμφωνα με τον Κάραμπελ και το Χάλσεϋ. Στη μελέτη τους «Εξουσία και Ιδεολογία» αναφέρουν τους παράγοντες που συντέλεσαν στη μεγάλη επιτυχία της θεωρίας. Ένας από τους παράγοντες είναι αναμφίβολα η χρησιμοθηρική αξία της ηθικής που διαπνέει την αστική τάξη στις Η.Π.Α. και δεν αμφισβητείται ούτε από τα κατάλοιπα της αριστοκρατικής τάξης ούτε από τους πληθυσμούς των εργατών σε αυτή τη χώρα. Άλλο σημαντικό στοιχείο πρέπει να είναι η τεράστια εξάπλωση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Αμερική (Karabel & Halsey, 1977:12). Με άλλα λόγια, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είχε τόσο μεγάλη απήχηση στα διάφορα κοινωνικά στρώματα και στις κυβερνήσεις, επειδή η πρόταση να αυξηθούν οι δαπάνες για την εκπαίδευση επικύρωνε κατά κάποιο τρόπο τις αρχές του λεγόμενου «αμερικάνικου τρόπου ζωής». Αξίζει να σημειωθεί, πως η αντίληψη, ότι η παραγωγή της γνώσης αντιμετωπίζεται σαν τη βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή της κάθε χώρας στο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό, σύντομα επηρέασε και τις κυβερνήσεις των δυτικοευρωπαϊκών χωρών.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, ότι η θεωρία αυτή διαδόθηκε ευρύτατα και από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, η Ουνέσκο και κυρίως ο ΟΟΣΑ συμμετέχουν ενεργά στη διάδοσή του. Προτείνουν στις κυβερνήσεις των κρατών-μελών τους την αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση, με επιχειρήματα άμεσα επηρεασμένα από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η βασική θέση των διεθνών οργανισμών είναι η εξής: *«Η οικονομική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της χρησιμοποίησης όχι μόνο του πραγματικού κεφαλαίου με τη μορφή εργαλείων και μηχανημάτων αλλά της αξιοποίησης της δράσης των ανθρώπων. Έτσι, η εκπαίδευση αυξάνει την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων»* (OCDE, 1962). Καθώς το «οικονομικό θαύμα» της οικονομικής ανασυγκρότησης των δυτικών χωρών μετά από τις καταστροφές που είχε επιφέρει ο παγκόσμιος πόλεμος, αποδίδεται από τον Σουλτς, στο «απόθεμα» των χωρών αυτών σε «ανθρώπινο κεφάλαιο», η θεωρία προωθείται για να εξαχθεί και προς τις υπανάπτυκτες χώρες (Schultz, 1961:15).

4. Ο ρόλος της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στο διεθνή χώρο: Το ανθρώπινο κεφάλαιο και η οικονομική ανάπτυξη

Μετά την ανάλυση της θεωρίας του T. W. Schultz, θα ήταν κανείς περίεργος να δει την εφαρμογή της στην πατρίδα του, στις Η.Π.Α. Από μια έρευνα που έκαναν οι Robert L. Heilbroner & Lester C. Thurow (Heilbroner & Thurow:362), διαπιστώθηκε, ότι η Αμερική αφ' ενός υστερεί σε κοινωνικές επενδύσεις για το εργατικό της δυναμικό, αφετέρου δίνει λιγότερη προσοχή απ' ότι οι ανταγωνίστριες χώρες της στην ποιότητα και στην καταλληλότητα της εκπαίδευσης. Έτσι, π.χ. η διδασκαλία των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών στα γυμνάσια των Η.Π.Α. είναι υπό διάλυση και οι καθηγητές των κλάδων αυτών φεύγουν από τα σχολεία για να βρουν καλύτερες αμειβόμενες δουλειές.

Αντίθετα, στη Γερμανία, στη Γαλλία και στη Σουηδία αποδίδεται πολύ μεγαλύτερη σημασία σε αυτά τα κρίσιμα μαθήματα, ενώ στην Ιαπωνία οι πτυχιούχοι μηχανικοί είναι κατά κεφαλή πληθυσμού διπλάσιοι απ' ότι στις Η.Π.Α.. Αποτέλεσμα της παραπάνω τακτικής είναι, ότι ο πραγματικός αναλφαβητισμός στις Η.Π.Α. φτάνει στο ποσοστό του 8% και κατ' επέκταση το ένα δέκατο περίπου του εργατικού δυναμικού δεν μπορεί, από κάθε άποψη, να ικανοποιήσει τις ελάχιστες απαιτήσεις για μια καλή δουλειά σε εργοστάσιο ή σε γραφείο.

5. Κριτική προσέγγιση

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αμφισβητήθηκε έντονα ως προς την επιστημονική της αξία, είκοσι χρόνια αργότερα, από αμερικανικούς κυρίως μελετητές. Μέσα στη δεκαετία του 1970 δέχεται έντονη κριτική από τους μαρξιστές π.χ. Thurow (1972), Bluestone (1972), Piore (1973) Bowles and Gintis (1975) (Σαϊτς, 1997:28). Οι κριτικοί αυτοί υποστηρίζουν, πως η θέση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, ότι “τα μεγαλύτερα κέρδη αντανακλούν μεγαλύτερη παραγωγικότητα”, είναι εσφαλμένη. Παραδέχονται όμως, πως ορισμένα χαρακτηριστικά των εργατών (όπως η μόρφωση) και κάποιοι άλλοι παράγοντες (συνδικαλισμός, κρατική κοινωνική πολιτική κ.λπ.)

επηρεάζουν τη μισθολογική κλίμακα. Η βάσιμη κριτική που ασκήθηκε στην έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου, σχετίζεται με τις συνέπειες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, ο H. G. Shaffer γράφει στην κριτική του για τη θεωρία αυτή: «Εάν τελικά, ήταν εφικτό να υπολογιστεί το επενδυτικό στοιχείο της εκπαίδευσης σε σχέση με την αύξηση του μελλοντικού εθνικού εισοδήματος, αυτό θα αποτελούσε το αποκλειστικό κριτήριο της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Πεσμαζόγλου, 1987:27).

Το μόνο που ενδιαφέρει ως μέτρο είναι η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα της εργασίας από την οποία κρίνεται και η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μετρήσεις που γίνονται για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης βάσει των εισοδημάτων στηρίζεται στην υπόθεση, ότι η διαβάθμιση στα εισοδήματα οφείλεται στις εκπαιδευτικές διαφορές. Με άλλα λόγια, η επιχειρηματολογία αυτή θεωρεί την «εκπαίδευση» αυτή καθ' εαυτή πηγή εισοδημάτων. Έτσι, η κατοχή ενός διπλώματος θεωρείται, πως διαμορφώνει τις αναγκαίες συνθήκες για μια θέση απασχόλησης. Όμως, τα εισοδήματα συνδέονται με συγκεκριμένες θέσεις απασχόλησης και όχι με την εκπαίδευση. Προσδιοριστικός είναι ο ρόλος των οικογενειακών και κοινωνικών διασυνδέσεων στις μετέπειτα επαγγελματικές επιλογές. Οι δυσκολίες όμως, επιτείνονται ακόμη περισσότερο στις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπου δεν είναι δυνατόν να μετρηθούν τα «κόστη» και τα «οφέλη» από τη σκοπιά της οικονομίας.

Το ανθρώπινο κεφάλαιο σε κάποια κείμενα αποτελεί έναν όρο, που απλώς περιλαμβάνει την εκπαίδευση, που πραγματοποιείται στο σχολείο, ενώ σε άλλες μελέτες αποτελεί μια μορφή επένδυσης, που μπορεί να συνεισφέρει στην ευημερία των ατόμων και την αύξηση της παραγωγικότητας, βασισμένο στην εκπαίδευση, είτε αυτή που προσφέρεται στο σχολείο, είτε έξω από τα πλαίσια του σχολείου (Judson, 1998). Κι αν ακόμη, μπορούσε να καταμετρηθεί η αποδοτικότητα των βαθμίδων και των κλάδων της εκπαίδευσης, για ορισμένους κύκλους σπουδών δεν μπορεί να υπολογιστεί στατικά. Μέσα από μια ευρύτερη δυναμική σύλληψη του μελλοντικού ρόλου ορισμένων κατευθύνσεων σπουδών, η εικόνα της σχετικής αποδοτικότητας θα μπορούσε να αλλάξει (π.χ. ο αρχαιολογικός κλάδος και άλλες ανθρωπιστικές επιστήμες σε σχέση με την ενδεχόμενη αναβάθμιση των αρχαιολογικών και τουριστικών επιστημών). Η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται και αξιολογείται με συναρτήσεις μισθών ή εισοδημάτων χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλοι, μη μισθολογικοί παράγοντες (όπως το «κύρος» ορισμένων επαγγελματιών, πρόσθετα επιδόματα), που είναι σαφές, ότι παίζουν σημαντικό ρόλο όσο ανεβαίνουμε στην εκπαιδευτική κλίμακα. Με τέτοιες εκτιμήσεις, η απόδοση ενός πανεπιστημιακού πτυχίου είναι ενδεχομένως πολύ υψηλότερη.

Παράλληλα, δεν κρίνονται, δεν αξιολογούνται και επομένως, δεν επισημαίνονται προβλήματα που προκύπτουν από τη δομή της μισθολογικής κλίμακας. Η μισθολογική κλίμακα αποτυπώνει όχι τόσο τις ανάγκες μιας κοινωνίας, αλλά τις ιεραρχήσεις της, σε σχέση με τα διάφορα επαγγέλματα. Αναμφίβολα, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικής βαθμίδας και εισοδημάτων, αλλά η πραγματική σχέση πρέπει να

αναζητηθεί αλλού: τα εισοδήματα συνδέονται με συγκεκριμένες θέσεις απασχόλησης και προσδιορίζονται από τη σχετική δύναμη των συνδικάτων και των επαγγελματικών ενώσεων (Πεσμαζόγλου, 1987). Ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία επαγγελματικής κατανομής διαδραματίζουν και άλλοι παράγοντες, όπως οι οικογενειακές διασυνδέσεις και η κοινωνική προέλευση. Κι όμως, αγνοούνται ή, στην καλύτερη περίπτωση, υποβαθμίζονται. Ακόμη, και οικονομολόγοι της εκπαίδευσης έχουν εκφράσει το σκεπτικισμό τους για τη δυνατότητα εξήγησης των εισοδηματικών διαφορών βάσει κυρίως της εκπαιδευτικής βαθμίδας, επειδή θεωρούν εξαιρετικά δύσκολο το διαχωρισμό της από άλλους οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Σε αυτό το σημείο, θα παραθέσω και τη δική μου κριτική για τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Κατ' αρχήν κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει, ότι η θεωρία του T. W. Schultz αποτέλεσε έναν ισχυρότατο μοχλό πίεσης προς κάθε κατεύθυνση – από τις κυβερνήσεις έως και το τελευταίο σωματείο κάθε χώρας – με στόχο αφενός την αναβάθμιση του επιπέδου της παιδείας και αφετέρου τη συμμετοχή σε αυτήν των ανηλίκων όλων των κοινωνικών ομάδων. Έτσι, η παιδεία έγινε προσιτή ακόμη και στα παιδιά των ασθενέστερων κοινωνικών τάξεων, στα οποία πλέον ανοίγονταν ακόμη και οι δρόμοι της ανώτατης εκπαίδευσης εφόσον διακρίνονταν για την εργατικότητα και την οξυδέρκειά τους. Από αυτή την άποψη, η θεωρία του T. W. Schultz αποτέλεσε σταθμό στην ιστορία της εκπαίδευσης.

Σήμερα, όμως, η θεωρία του T. W. Schultz ελεγχόμενη από διαφορετική οπτική γωνία, έχει αρνητική διάσταση για το λόγο, ότι συνδέει άρρηκτα την εκπαίδευση με οικονομικά μεγέθη. Κατά τη θεωρία αυτή, η εκπαίδευση υπάρχει, επειδή υπάρχουν τα θετικά της αποτελέσματα στα νούμερα της οικονομικής πολιτικής. Για να αυξήσουμε τους δείκτες της οικονομικής παραγωγής, πρέπει απαραίτητα να αυξήσουμε και τα κονδύλια για την εκπαίδευση. Έτσι, η εκπαίδευση είναι απρόσωπη, απομακρυσμένη από την έγνοιά της για τον άνθρωπο αυτόν καθ' εαυτό και καθίσταται μόνο ο καταλυτικός παράγοντας για την οικονομική πρόοδο.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει, ότι η σχέση μεταξύ ανθρώπινου κεφαλαίου και εκπαίδευσης έχει αναδειχθεί σε πεδίο εξαιρετικού ερευνητικού ενδιαφέροντος. Προκύπτει ότι χωρίς την παράλληλη στήριξη συνοδευτικών πολιτικών κοινωνικού χαρακτήρα, δεν μπορεί να αναμένεται η διασφάλιση της της οικονομικής ανάπτυξης και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής στη βάση μόνο της επένδυσης στην εκπαίδευση. Το γεγονός, ότι υπάρχει ενδιαφέρον για το τι συντελεί στην οικονομική ανάπτυξη, είναι φυσικό για τους κοινωνικούς επιστήμονες να ερευνούν τις αιτίες που συνδέονται με αυτή. Φυσικά, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες απόψεις και θεωρίες που προσπαθούν η καθεμιά από την πλευρά της να ερμηνεύσει και να “κατευθύνει” τον κυρίαρχο παράγοντα που συνδέεται με την οικονομική ανάπτυξη. Βέβαια, καμιά προσέγγιση δε θα πρέπει να διεκδικεί για τον εαυτό της την απόλυτη γνώση, άρα και τη μαγική λύση.

Η οικονομική ανάπτυξη έχει άμεση σχέση με την κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη ενός λαού. Στοχεύει στην αύξηση του εθνικού εισοδήματος, στην καταπολέμηση της ανεργίας, στην αύξηση της παραγωγικότητας και στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου ενός λαού. Αποβλέπει διαρκώς στην αποφυγή της στασιμότητας στις αναπτυγμένες χώρες και τη διαρκή βελτίωση, ενώ στις υπανάπτυκτες χώρες στην επίλυση των βασικών οικονομικών προβλημάτων και τη σταθεροποίηση της οικονομίας με απώτερο σκοπό την ανεξαρτησία της. Κάτι τέτοιο εξαρτάται από τους υλικούς πόρους που διαθέτει μια χώρα, τη νοοτροπία της, την ιστορική της εξέλιξη, τη συνεργασία με άλλες χώρες και γενικά τους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς.

Σε κάθε κοινωνία το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται στενά με τη φύση της οικονομίας και των οικονομικών δραστηριοτήτων. Αυτή η σύνδεση προκύπτει από το γεγονός, ότι οι νέοι πρέπει να αποκτήσουν γνώση και δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στη ζωή της κοινωνίας. Στις αναπτυγμένες χώρες η οικονομία χαρακτηρίζεται από την πρακτική χρησιμοποίηση των επιστημονικών γνώσεων και της τεχνολογίας. Έτσι, είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει εξαιρετική θέση στην οικονομική πολιτική. Οι δεσμοί του εκπαιδευτικού συστήματος και της οικονομίας είναι αμφίπλευροι, αφού χρειάζεται μια ανθηρή οικονομία για να συντηρήσει μια εκπαίδευση υψηλού επιπέδου και αντίστοιχα μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για να επανδρώσει την οικονομία.

Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι η εκπαίδευση θα αποτελέσει στο μέλλον το κεντρικότερο τμήμα της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας. Η “δια βίου εκπαίδευση” είναι προοπτική δεδομένη, βέβαιη και σίγουρη. Η επιχείρηση θα στηρίζει την ευημερία της στο “υλικό”, το ανθρώπινο δυναμικό που θα της παρέχει η εκπαίδευση, γι’ αυτό και θα βελτιώνει τις σχέσεις της μαζί της. Αυτή η εξοικείωση και συνεργασία δε σημαίνει ασφαλώς, ότι η εκπαίδευση θα κατακλυστεί και θα κυριευθεί από το αξιολογικό σύστημα της επιχείρησης. Η εκπαίδευση και γενικότερα η παιδεία έχει ευρύτερη κοινωνική αποστολή και δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια της οικονομικής συνεργασίας ανάμεσα σε αυτή και την επιχείρηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δρακόπουλος, Π. (2006) Η εκπαίδευση αποδίδει τον καλύτερο τόκο, *Ελευθεροτυπία*.
- Becker, G. (1964) *Human Capital*, Princeton University.
- Clark, B. ((1962) *Educating the expert society*, Άγ. Φραγκίσκος: Chandler.
- Heilbroner, L. R. & Thurow, C. L. *Για την κατανομή της μικροοικονομικής*, 6^η έκδ., (μτφρ.) Θ. Διαμαντόπουλος, Αθήνα: Παπαζήση.
- Judson, R. (1998) Economic Growth and Investment in Education: How Allocation Matters’, *Journal of Economic Growth*, 3:337-359).
- Karabel, J & Halsey A.H. (1977) *Power and ideology in education*, New York: Oxford University.

- Malhorta, Y. (2000) *Knowledge Assertw in the Global Economy: Assessment of National Intellectual Capital*. Journal of Global Information Management.
- Marshall, T. H. (1965) *Class, citizenship and social development*, Γκάρντεν Σίτυ: Doubleday.
- Mincer, J. (1958) Investment in Human Capital and Personal Income Distribution, *Journal of Political Economy*.
- Νικολάου, Ι. (2008) *Διοικώντας το ανθρώπινο κεφάλαιο*, Αθήνα: Σιδέρης.
- OCDE, (1962) *Politiques de croissance economique et d'investissement dans l'enseignement*, Σύνοδος (Conference) της Ουάσιγκτον, 16-20 Οκτωβρίου, Παρίσι: ΟΟΣΑ, σ.24.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1987) *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Πετρινώτη, Ξ. (1989) *Αγορές Εργασίας. Οικονομικές θεωρίες και έρευνες*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σαϊτης, Α. (1997) *Οικονομία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Στεργίου, Ε. (2007) Πώς η γνώση καθορίζει τη ζωή μας, *Καθημερινή*.
- Schultz, T. W. (1961) Investment in Human Capital, *American Economic Review*, 51, Μάρτιος, σ. 1-17.
- Schultz, T. W. (1968) *Capital: Human*, New York: International Encyclopedia of the Social Sciences.
- Schultz, T. W. (1971) *Investment in Human Capital: the role of education*, New York: Free Press.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Φώκιαλη, Π. (2010) Σημειώσεις στο μάθημα «Οικονομική και Κοινωνική Ανάπτυξη και Εκπαίδευση» του ΤΕΠΑΕΣ, σ.σ. 35-36, 47-49.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999) *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Wolfle, D. (1954) *America's resources of specialized talent*, New York: Harper and Bros.

Μοντέλα ηγεσίας και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική αλλαγή και τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας

Κουμπέτσου Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι μια δυναμική διαδικασία που προκύπτει από εσωτερικές ή εξωτερικές ανάγκες της σχολικής μονάδας, με στόχο τη βελτίωση καταστάσεων και διαδικασιών. Κεντρικό ρόλο στην επιτυχή υλοποίηση της αλλαγής διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για συνεργασία και εμπνέει τη σχολική κοινότητα. Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ιδανικό μοντέλο διοίκησης, καθώς επικεντρώνεται στο όραμα, στη δέσμευση και στην ενίσχυση της κουλτούρας του σχολείου, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αλλαγή κουλτούρας απαιτεί χρόνο, υπομονή και προσαρμογή, δίνοντας έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα. Η εργασία αυτή θα παρουσιάσει το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αλλαγής και τα μοντέλα ηγεσίας, αναλύοντας τον καθοριστικό ρόλο του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση και υλοποίηση αυτής της αλλαγής.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, καινοτομία, κουλτούρα

Leadership models and their role in Educational Change and the Improvement of School Culture

Koumpetsou Panagiota, Teacher of Mathematics M.Sc., M.Ed.

Abstracts

Educational change is a dynamic process arising from internal or external needs within the school unit, aimed at improving conditions and processes. The school leader plays a central role in the successful implementation of change by fostering a collaborative atmosphere and inspiring the school community. Transformational leadership is considered the ideal administrative model, as it emphasizes vision, commitment, and the strengthening of the school's culture to enhance learning outcomes. Cultural change requires time, patience, and adaptation, with a focus on the human element. This work will present the theoretical framework of educational change and leadership models, analyzing the crucial role of the school leader in managing and implementing this change.

Key-Words: Leadership, innovation, culture

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αλλαγή, θεωρείται ότι επιβάλλεται συνήθως από τις αναγκαιότητες εξωτερικές, ή εσωτερικές της σχολικής μονάδας και εκφράζει μια δυναμική συνεχή διαδικασία που υιοθετείται για να βελτιώσει, διορθώσει, αλλάξει, τροποποιήσει καταστάσεις, διαδικασίες, θεσμούς, οργανισμούς, ομάδες ή άτομα. Καθοριστικό ρόλο κατέχει ο διευθυντής ηγέτης ο οποίος αποτελεί πρόσωπο κλειδί για την επιτυχή έκβαση της αλλαγής.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί αρχικά το θεωρητικό υπόβαθρο της αλλαγής και τα μοντέλα ηγεσίας και στη συνέχεια θα αναλυθεί ο τρόπος διαχείρισης της αλλαγής από τον σχολικό ηγέτη καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζει ο ίδιος κατά τη διαχείριση αυτής της αλλαγής.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο προγραμματισμός αποτελεί ένα εργαλείο που καθορίζει τη λειτουργία, την πορεία και, εντέλει, το βαθμό αποτελεσματικότητας του σχολείου. Μέσω του προγραμματισμού, η σχολική μονάδα καθορίζει το γενικό πλαίσιο λειτουργίας της, προσδιορίζει τους πόρους, τις πολιτικές αλλά και, τον τρόπο και τα μέσα με τα οποία θα ανταποκριθεί στις προκλήσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος. Ο προγραμματισμός, σύμφωνα με τον (Drucker, 1993) είναι αυτό που πρέπει να γίνει σήμερα για να δικαιούμαστε το αύριο. Συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων και το σχεδιασμό των στόχων και αποτελεί τη βασικότερη λειτουργία διοίκησης.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ο προγραμματισμός αφορά κυρίως θέματα λειτουργίας του σχολείου και μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του ιδιαίτερου χαρακτήρα, της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου (Σαϊτης, 2000). Άπτεται μεταξύ άλλων και σε θέματα που αφορούν στο διδακτικό έργο και στα καινοτόμα προγράμματα και είναι ετήσιος. Γενικά, είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία που προϋποθέτει την αποσαφήνιση της αποστολής, των στόχων και την ιεράρχηση των παρεμβάσεων για κάθε σχολείο (Σαϊτης, 2000).

Η εισαγωγή μια καινοτομίας σε μια σχολική μονάδα οφείλει να ακολουθεί τόσο τη διαδικασία προγραμματισμού όσο και λήψης απόφασης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει πολλά στοιχεία γραφειοκρατικής οργάνωσης καθώς, σε μεγάλο βαθμό είναι συγκεντρωτικό και αυτό λειτουργεί ανασταλτικά σε επίπεδο δημιουργικότητας και καινοτομίας στη σχολική μονάδα.

Οι μελετητές της αλλαγής συγκλίνουν στην άποψη ότι η αλλαγή επέρχεται και διαπερνά από τρεις βασικές διαδικασίες, τρία στάδια. Ο (Lewin, 1947) εντοπίζει ως πρώτο και βασικό, το στάδιο του ξεπαγώματος δηλαδή της συνειδητοποίησης της ανάγκης για αλλαγή. Το δεύτερο στάδιο είναι η μετακίνηση στην καινούργια ιδέα, λέξη-κλειδί α-

ποτελεί ο αναστοχασμός εν δράση, όπου εξετάζονται και επανεξετάζονται τα αποτελέσματα της αλλαγής μέχρι ότου καταλήξουν στην σταθεροποίηση ή στην παγιοποίηση της αλλαγής. Απαιτείται αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμός. Κατά τον ίδιο τρόπο ο (Fullan, 1991) κατανοεί την αλλαγή και την ορίζει μέσα από τρία βασικά στάδια, την εισαγωγή, είναι το ξεπάγωμα, την εφαρμογή, είναι η μετακίνηση στην καινούργια ιδέα και την εσωτερίκευση που είναι η παγιοποίηση.

Στον τομέα της Εκπαίδευσης, ο όρος αλλαγή συσχετίζεται με κάθε είδους καινοτομία ή μεταρρυθμιστική ενέργεια. Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής ο όρος αναφέρεται για να προσδιορίσει ή να χαρακτηρίσει μέτρα τα οποία αποσκοπούν στη μερική ή γενική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, ή τμημάτων του. Μια αλλαγή στην Εκπαίδευση μπορεί να σημαίνει αλλαγή ριζική και ολική, μπορεί ωστόσο να είναι μια επί μέρους αλλαγή, μια «καινοτομία», που να αφορά είτε όλο ή μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για την εισαγωγή και ανάπτυξη καινοτομιών σε μια σχολική μονάδα απαιτείται ο διευθυντής να είναι θετικός σε νέες ιδέες και πρακτικές. Ένας διευθυντής με ηγετικά χαρακτηριστικά μπορεί μόνο με την παρέμβασή του να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που προωθεί και διευκολύνει την υιοθέτηση καινοτομιών.

Αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών έχει αποτελέσει η κατηγοριοποίηση των ηγετικών συμπεριφορών. Το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχολική ηγεσία οφείλεται στο γεγονός ότι, αυτή συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα και έχει άμεση επίδραση στην οργάνωση, το ήθος, τη δέσμευση, την απόδοση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς και στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Ανάμεσα στα είδη ηγεσίας που έχουν εφαρμογή στο σχολείο σήμερα, μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω ως τα βασικότερα.

Συναλλακτική ηγεσία

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, υπάρχει αμοιβαία δοσοληψία μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων η οποία καθορίζεται από ανταμοιβές βάσει συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας. Πρόκειται για ένα παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο, οι σχέσεις εξουσίας είναι προκαθορισμένες και οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον ηγέτη. Η συναλλακτική ηγεσία δεν προωθεί τη δημιουργικότητα και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων καθώς, περιορίζεται στην απλή διεκπεραίωση και υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί εκ των προτέρων.

Ο συναλλακτικός ηγέτης φροντίζει κυρίως για την κάλυψη των άμεσων αναγκών των υφισταμένων οι οποίοι παρουσιάζουν τη συμμόρφωσή τους στον ηγέτη και σε αντάλλαγμα, λαμβάνουν απτά οφέλη. Τα άτομα δεσμεύονται στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας επωφελούς ανταλλαγής προϊόντων και όχι μέσα από έναν κοινό στόχο. Δεν οδηγεί απα-

ραίτητα στην εσωτερίκευση των κανονιστικών πεποιθήσεων και συμφερόντων του οργανισμού από τους εργαζόμενους με αποτέλεσμα το άτομο να μην ταυτίζεται με τον οργανισμό.

Κατανεμημένη ηγεσία

Η κατανεμημένη ηγεσία βασίζεται στο επιμερισμό των εργασιών και των υπευθυνοτήτων και οδηγεί στην ανάπτυξη των ατόμων και του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012). Δεν ασκείται από μεμονωμένα άτομα ούτε βασίζεται στις παραδοσιακές αρχές της ιεραρχίας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων, ενισχύει τη συνοχή της ομάδας και το αίσθημα εμπιστοσύνης στον οργανισμό, προωθώντας την αλλαγή και την καινοτομία. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ηγέτης έχει ένα ρόλο διευκολυντικό δηλαδή λαμβάνει αποφάσεις, αξιολογώντας την κατάσταση και αξιοποιώντας τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται τόσο στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την ανοικτή επικοινωνία, σύμφωνα με τους στόχους της σχολικής μονάδας όσο και στην ενδυνάμωση και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών ανάλογα με την περιοχή ευθύνης και την τεχνογνωσία του καθένα και στην αναγνώριση της συμβολής όλων στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του σχολείου.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή και την εξέλιξη του οργανισμού και των μελών του. Χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση των ηγετών με τους υφισταμένους τους ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τα κίνητρά τους στην οργάνωση (Burns, 1978). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει το ρόλο του μέντορα και του καθοδηγητή, δίνει ο ίδιος το παράδειγμα, ενδιαφέρεται πρωτίστως να διαμορφώσει ένα όραμα το οποίο να αφορά όλα τα μέλη του οργανισμού και δεν αναλώνεται στην απλή διεκπεραίωση των καθημερινών διοικητικών και γραφειοκρατικών εκκρεμοτήτων. Είναι προσανατολισμένος στην καινοτομία, εμπνέει και ενθαρρύνει την ανάπτυξη και την ανάδυση νέων ηγετών. Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση των άλλων, αναβαθμίζει και ο ίδιος την αυτογνωσία του (Διερωνίτου, 2016). Ενδιαφέρεται για τις ηθικές αρχές, για τα κίνητρα και για τους προβληματισμούς των ατόμων. Το ενδιαφέρον για προσωπική ανάπτυξη των υφισταμένων συνδέεται με τα συμφέροντα του οργανισμού και οδηγεί στην ταύτιση του εργαζομένου με τον οργανισμό. Επαναπροσδιορίζει ή και αλλάζει τους κανόνες, τις νόρμες, τις δοξασίες και τα πιστεύω σύμφωνα με τις ανάγκες που επιβάλλονται από την εκάστοτε κατάσταση.

Οι υφιστάμενοι δεσμεύονται από ένα κοινό όραμα το οποίο είναι το προϊόν συλλογικής συναίνεσης που έχει τη βάση του σε κοινές αξίες και σε κουλτούρα αλληλεγγύης και αλληλο-επικάλυψης επιπλέον κερδίζουν την εκπλήρωση αναγκών ανώτερου επιπέδου (αυτονομία και αυτοπραγμάτωση).

Παιδαγωγική ηγεσία

Σύμφωνα με τους (Leithwood K. & Duke, 1999) η παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται στον τρόπο που οι ηγέτες εστιάζουν την προσοχή τους στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών. Στην παιδαγωγική ηγεσία καλλιεργείται η κουλτούρα συναδελφικότητας συνεργασίας, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με σκοπό να δημιουργηθούν κοινότητες μάθησης. Είναι οι ενέργειες και οι συμπεριφορές των ηγετών που στοχεύουν στην προαγωγή τόσο της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της μάθησης όσο και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης τους με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο παιδαγωγικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για την εξασφάλιση μέσων και υλικών είναι ειδικός σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, ρυθμιστής της επικοινωνίας, ενεργός και ορατή παρουσία στη ζωή της σχολικής κοινότητας.

Συμπεράσματα

Ο ρόλος του διευθυντή, η ποιότητα της ηγεσίας και η αλληλοεπίδραση που έχει με τα υπόλοιπα μέλη συμβάλλουν στην ποιοτική αλλαγή και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ηγούμενος του εγχειρήματος και λειτουργώντας μετασχηματιστικά, προσπαθώντας να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς, μέσα στα πλαίσια μιας κατανεμημένης-ηθικής ηγεσίας, όπου οι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν εθελοντικά (MacBeath, 2005) και θα αναλάμβαναν ενεργό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ο διευθυντής καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την αυτονομία των εκπαιδευτικών, προάγοντας την αίσθηση ευθύνης και δέσμευσής τους προς τους κοινούς στόχους του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο, ο διευθυντής συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας, η οποία όχι μόνο διευκολύνει τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής αλλά και βελτιώνει τη συνολική ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο ηγέτης οφείλει να ασκεί την εξουσία του με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφώνει θετικό κλίμα και να ευνοεί την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Μπουραντάς, 2005). Η αλλαγή οδηγείται σε επιτυχία αν υιοθετηθεί το μοντέλο διαχείρισης αλλαγών του (Fullan, 1991). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με το μοντέλο αυτό, αρχικά, στο στάδιο της εισαγωγής, ο διευθυντής οφείλει να αναδείξει την αναγκαιότητα της αλλαγής, το κόστος και τα οφέλη της και να βεβαιωθεί για την ετοιμότητα των εμπλεκόμενων. Η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, το οποίο όχι μόνο θα συνέβαλλε στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου αλλά θα προέβλεπε και θα αντιμετώπιζε εγκαίρως την όποια πιθανή αντίσταση που δυνητικά θα μπορούσε να εμφανισθεί, συμβάλει προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του σχολικού περιβάλλοντος και της ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Ένα κοινό όραμα, όταν διαμορφώνεται με συμμετοχικές διαδικασίες, προάγει την αίσθηση του ανήκειν και ενισχύει τη δέσμευση όλων των εμπλε-

κομένων προς τους κοινούς στόχους. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή διευκολύνει τη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας, η οποία ενθαρρύνει τη συνεχή βελτίωση, την καινοτομία, και την αντιμετώπιση προκλήσεων με ευελιξία και ομαδικότητα. Η επίδραση του διευθυντή στη σχολική κουλτούρα είναι τόσο σημαντική όσο και την επίδραση της κουλτούρας στο διευθυντή, σύμφωνα με τον (Barth, 2002). Σε δεύτερη φάση, στη φάση της εφαρμογής, ο διευθυντής με την στάση του κρίνεται απαραίτητο να βοηθήσει στην άμεση επίλυση των προβλημάτων, στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων, στην εύρεση πιθανών πόρων, στη δυνατότητα επιμόρφωσης και ανάπτυξης του προσωπικού καθώς και στην αξιολόγηση της προόδου (Κωνσταντίνου, 2005). Στόχος είναι η διατήρηση της αφοσίωση στη διαδικασία αλλαγής. Τέλος στη φάση της εσωτερίκευσης, ο σχολικός ηγέτης θα μπορούσε να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν δράσεις έτσι ώστε η αλλαγή να πάψει να θεωρείται ως κάτι νέο και να γίνει μέρος της «συνηθισμένης δράσης» του σχολείου (Fullan, 2001).

Επιπλέον, ο διευθυντής ασκώντας μετασχηματιστική ηγεσία εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων, γίνετε ο μέντορας, εμπνεύοντας και μεταδίδοντας το όραμα του, παρέχοντας διανοητικά ερεθίσματα και εξατομικευμένο ενδιαφέρον στους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρξουν υψηλού επιπέδου επιτεύγματα.

Η αντικειμενική ιεράρχηση των αναγκών που προβάλλονται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου με εκπαιδευτικούς όρους και κριτήρια Δ.Ο.Π. και την προσεκτική εξέταση των συνεπειών (κίνδυνοι και οφέλη) που θα προκύψουν βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη διοίκηση του σχολείου συμβάλλει καθοριστικά στη λήψη αποφάσεων που είναι προσανατολισμένες στην ουσιαστική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της συνολικής σχολικής εμπειρίας. Η αντικειμενική αυτή ιεράρχηση επιτρέπει τη διασφάλιση της αμεροληψίας και της διαφάνειας, μειώνοντας έτσι τις εντάσεις ή τις αντιδράσεις που μπορεί να προκύψουν από διάφορες πλευρές. Παράλληλα, εξασφαλίζει ότι οι διαθέσιμοι πόροι και οι παρεμβάσεις θα κατευθύνονται προς τις πιο κρίσιμες ανάγκες, ενισχύοντας τη βιωσιμότητα των αλλαγών και την αποδοχή τους από την ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Επίλογος

Συνοψίζοντας, συνάγεται το συμπέρασμα ότι μια επιτυχημένη αλλαγή αποτελεί συλλογική διαδικασία, στην οποία σημαντικό και κύριο ρόλο διαθέτει ο εκπαιδευτικός ηγέτης. Ο ηγέτης είναι αυτός που θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για συνεργασία, το θετικό κλίμα και θα αποτελέσει τον εμπνευστή στην όλη διαδικασία αλλαγής. Το ιδανικό μοντέλο διοίκησης είναι η μετασχηματιστική ηγεσία το οποίο δίνει έμφαση στο όραμα, στη δέσμευση και στην κουλτούρα του οργανισμού επιδιώκοντας υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Η αλλαγή κουλτούρας έχει στο επίκεντρο τον άνθρωπο, απαιτεί υπομονή, προετοιμασία, χρόνο προσαρμογής και υλοποίησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barth, R. (2002). The culture builder. Educational Leadership. ss. 59, 6- 11.
- Bourantas, D. (2005). Igesia. O dromos tis diarkous epitychias. Athina: Kritiki.
- Burns, J. (1978). Leadership. New York: Harper & Row Publishers.
- Dieronitou, E. (2016). Taseis sti synchroni scholiki igesia: i igesia "meta" ti metaschimatistiki. Sto A. & Petrou, Ekpaideftiki Dioikisi kai Igesia. Epistimoniki Vasi, Erevnitikes Prosengiseis kai Praktikes (ss. 101-143). Athina: Diadrasia.
- Drucker, P. (1993). Management: Tasks Responsibilities, Practices. New York: Hurper & Row Publishers Inc.
- Fullan, M. (1991). The new meaning of education change. London: Cassell.
- Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Konstantinou, A. (2005). Pos tha diefthyneis apotelesmatika to scholeio sou. Lefkosia: Kantzilari.
- Leithwood K. & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. Sto (. J. Murphy & K.S. Louis, Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association (ss. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1947). Frontiers of Group Dynamiconcept, method and reality in social science, social equilibria and social change. Human Relations. ss. 1(1), 5-41.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. School Leadership and Management. ss. 25(4) 349-366.
- Saitis, Ch. (2000). Organosi & Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: Atrapos.
- Theofilidis, Ch. (2012). Scholiki igesia kai dioikisi. Apo ti grafeiokratia sti metaschimatistiki igesia. Athina: Grigori.

Οι συνέπειες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά-θύματα ενδοοικογενειακής βίας στο σχολικό πλαίσιο. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση

Δημήτρης Στεφανίδης, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Λέλα Γώγου, Ομότιμη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Η ενδοοικογενειακή βία αποτελεί ένα διαχρονικό και σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο με διεθνείς προεκτάσεις, το οποίο εντοπίζεται σε όλες τις κοινωνίες και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες. Πρόκειται για μια διαταξική πραγματικότητα, με θύματα ως επί το πλείστον γυναίκες και παιδιά, και δεν κάνει διαχωρισμό μεταξύ συνόρων, πολιτισμών ή άλλων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. Τα παιδιά που βιώνουν ή είναι μάρτυρες ενδοοικογενειακής βίας αντιμετωπίζουν πολυάριθμες και ποικίλες δυσκολίες, οι οποίες επηρεάζουν εξίσου την εκπαιδευτική εμπειρία και τη σχολική τους απόδοση. Με βάση την παραπάνω προβληματική, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη μελέτη των απόψεων είκοσι (20) μητέρων-θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας που διαμένουν στην περιοχή της Αλεξανδρούπολης, μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, αναφορικά με την επίδραση που ασκεί η ενδοοικογενειακή βία στην σχολική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών τους. Μέσω του αυθόρμητου λόγου των εν λόγω γυναικών διαπιστώνεται ότι η βία στο σπίτι δημιουργεί ένα περιβάλλον φόβου και ανασφάλειας, οδηγώντας σε μαθησιακά, κοινωνικά και συμπεριφορικά προβλήματα που παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και συνακόλουθα την σχολική πρόοδο των παιδιών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ενδοοικογενειακή βία, παιδιά, σχολική και κοινωνική ένταξη

The Challenges Faced by Child Victims of Domestic Violence in the School Environment: A Sociological Approach.

Dimitris Stefanidis, Postdoctoral Researcher, Department of Early Childhood Education and Care, University Of West Attica

Lela Gogou, Professor Emeritus, Department of Early Childhood Education and Care, University Of West Attica

Abstracts

Domestic violence is a lasting and complex social phenomenon with international implications, present in all societies and re-adapted according to social conditions. It is a reality that affects all socio-economical classes, with victims primarily women and children, and transcends geographical borders, cultures, or other economic and social

factors. Studies show that most women victims of domestic violence report that their children have also been exposed to some form of violence and abuse. Children who experience or witness domestic violence face numerous and varied challenges, significantly impacting their educational experiences and school performance. Based on this issue, the present research focuses on studying the perspectives of twenty (20) mothers—victims of domestic violence residing in the Alexandroupolis area. Using semi-structured individual interviews, the study examines the effects of domestic violence on their children's educational and social development. Through the spontaneous narratives of the women in our sample, it becomes evident that violence at home creates an environment of fear and insecurity, leading to learning, social, and behavioral problems that hinder the learning process and consequently the academic progress of their children.

Key-Words: domestic violence, child abuse, children, educational and social integration

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης του Συμβουλίου της Ευρώπης (2011), η ενδοοικογενειακή βία περιλαμβάνει όλες τις πράξεις φυσικής, σεξουαλικής, ψυχολογικής/συναισθηματικής ή οικονομικής και κοινωνικής βίας, οι οποίες συμβαίνουν εντός της οικογένειας ή της οικογενειακής μονάδας. Οι παραπάνω κατηγορίες αποτελούν μόνο τις κύριες μορφές ενδοοικογενειακής βίας, καθώς υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός από διαφοροποιήσεις που εμπεριέχονται σε κάθε κατηγορία. Άλλωστε, η πλειοψηφία των κακοποιημένων γυναικών αναφέρουν ότι η ενδοοικογενειακή βία δεν περιλαμβάνει μία συγκεκριμένη μορφή βίας, αλλά περιλαμβάνει πολλαπλές μορφές βίας, καθώς συνυπάρχουν με διαφορετική βαρύτητα σε κάθε περίπτωση (Gelles & Straus, 1979).

Στην Ελλάδα, το νομοθετικό πλαίσιο για την ενδοοικογενειακή βία καλείται να εναρμονιστεί με τη διεθνή και ευρωπαϊκή νομοθεσία. Στο πλαίσιο αυτό, το κοινωνικό δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην ισότητα, κατοχυρώνεται στο ελληνικό σύνταγμα, καθώς και στις διεθνείς συμβάσεις που έχουν επικυρωθεί και ενσωματωθεί στο ελληνικό δίκαιο. Συγκεκριμένα, ο Ν. 3500/2006 (ΦΕΚ 232/Α'/24-10-2006) «Για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας και άλλες διατάξεις», συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο που ενίσχυσε τη γραμμή προστασίας απέναντι στην ενδοοικογενειακή βία και τις δράσεις της ελληνικής πολιτείας για την εγκαθίδρυση της ουσιαστικής ισότητας.

Εντούτοις, παρ' ότι στις διακηρύξεις διεθνών οργανισμών και στις εθνικές νομοθεσίες λαμβάνονται μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοοικογενειακής βίας, το εν λόγω φαινόμενο εξακολουθεί να παραμένει ιδιαίτερα έντονο. Τα επίσημα στοιχεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ, 2010) επιβεβαιώνουν τη διάσταση της βίας κατά των γυναικών τόσο εντός όσο και εκτός του οικογενειακού πλαισίου. Πρόκειται για

μια σύγχρονη κοινωνική παθογένεια που οφείλεται κυρίως στη διάκριση που υφίστανται οι γυναίκες λόγω των αναχρονιστικών στερεοτυπικών αντιλήψεων για το ρόλο τους στην κοινωνία (Stark, 2007).

Το κλίμα που διαμορφώνεται από τις παραπάνω συνθήκες, δημιουργεί εξίσου πολλά προβλήματα στα παιδιά-μέλη των οικογενειών καθώς διαπιστώνεται ότι στην ενδοοικογενειακή βία συχνά οι θύτες κακοποιούν τα παιδιά τους εξίσου με τις συζύγους/συντρόφους. Έρευνες δείχνουν ότι το 45-70% των γυναικών-θύμάτων ενδοοικογενειακής βίας αναφέρουν ότι και τα παιδιά τους έχουν υποστεί ένα είδος βίας και κακομεταχείρισης (White, Smith, Koss & Figueredo, 2000). Έστω και αν δεν κακοποιούνται τα ίδια τα παιδιά σωματικά, κακοποιούνται βέβαια ψυχολογικά, καθώς η κακοποίηση των μητέρων τους έχει αρνητική επίδραση πάνω τους. Εκτιμάται πως σε ποσοστό 70% των περιστατικών όπου υπάρχει θάνατος παιδιού λόγω κακοποίησης, υπάρχει και ιστορικό κακοποίησης ενάντια στη μητέρα (Messinger & Eldridge, 1993).

Η διαμορφούμενη κατάσταση φαίνεται να επηρεάζει σοβαρά την ανάπτυξη των παιδιών, είτε είναι μάρτυρες βίαιων περιστατικών είτε βιώνουν την κακοποίηση άμεσα (Wear & Kerig, 2000). Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε ενδοοικογενειακή βία καταγράφουν συχνές απουσίες από το σχολείο και δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στα μαθήματά τους, με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις που αντανakλούν στις βαθμολογίες τους (Steinberg, 1994). Επίσης, τα παιδιά που ζουν σε βίαια περιβάλλοντα παρουσιάζουν συχνά διαταραχές ύπνου, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά τους να παραμένουν σε εγρήγορση και να συμμετέχουν ενεργά στα μαθήματα του σχολείου. Τέλος, διαπιστώνεται ότι τα εν λόγω παιδιά συχνά βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους και φόβου, στοιχεία τα οποία είναι πιθανό να μειώσουν την ικανότητά τους να συγκεντρωθούν στα μαθήματα (Calder & Regan, 2008).

Προκειμένου, λοιπόν, να κατανοήσουμε το ζήτημα της ενδοοικογενειακής βίας και τις επιπτώσεις στην ποιότητα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών-θυμάτων, εστίασαμε στη μελέτη και ανάλυση του λόγου είκοσι (20) μητέρων-θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας που διαμένουν στην περιοχή της Αλεξανδρούπολης και οι οποίες βιώνουν και ερμηνεύουν εκ των έσω τη συγκεκριμένη πραγματικότητα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, απευθυνθήκαμε σε είκοσι (20) γυναίκες-θύματα ενδοοικογενειακής βίας που διαμένουν στην Αλεξανδρούπολη, μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Θεωρούμε ότι το μέγεθος του δείγματος θα πρέπει να μας βοηθά στην κατανόηση της διαδικασίας, αντί να είναι αντιπροσωπευτικό ενός πληθυσμού από στατιστική άποψη.

Από τα λεγόμενά τους, αναδείχθηκε το προφίλ των συνολικά σαράντα έξι (46) ανήλικων παιδιών τους, τα οποία μεγαλώνουν μέσα σε κακοποιητικά περιβάλλοντα. Μέσα

από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων, προκύπτει ότι τα κορίτσια (27/46) αντιπροσωπεύουν το 58,7% του δείγματός μας σε σχέση με τα αγόρια (19/46) (41,3%). Αντίστοιχα, υπάρχει μια αναλογική διασπορά των εν λόγω παιδιών όσον αφορά στις ηλικίες ομάδες που ανήκουν. Έτσι, λοιπόν, η πλειοψηφία των παιδιών (24/46) (52,1%) ανήκουν στην σχολική ηλικιακή ομάδα από 6 έως 12 ετών (φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο) και ακολουθούν τα παιδιά (10/46) (21,8%) που είτε φοιτούν στο Γυμνάσιο (13-15 ετών) είτε στο Λύκειο (10/46) (21,8%) και ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 16 έως 18 ετών. Σημειωτέον ότι δύο παιδιά (2/46) (4,3%), σύμφωνα με τα λεγόμενα των γυναικών του δείγματός μας ανήκουν στην προσχολική ηλικιακή ομάδα από 4 έως 5 ετών (Νηπιαγωγείο).

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι η πλειοψηφία (12/20) (60%) των γυναικών του δείγματός μας, αναφέρουν ότι, παρά τη σοβαρότητα της κατάστασης, τα ανήλικα παιδιά τους δεν υποστηρίζονται από κάποιον φορέα, σε αντίθεση με άλλες γυναίκες (8/20) (40%) που δηλώνουν ότι τα παιδιά τους επισκέπτονται τακτικά κάποιον εξειδικευμένο φορέα, με σκοπό την ολιστική υποστήριξή τους.

Για την συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων ακολουθήσαμε την ποιοτική μέθοδο και υιοθετήσαμε την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, για να οργανωθεί με αυτόν τον τρόπο μια προφορική επικοινωνία με τις μητέρες-θύματα ενδοοικογενειακής βίας, με σκοπό τη συλλογή ορισμένων σημαντικών πληροφοριών (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Ο αυθόρμητος λόγος των συνεντευξιαζόμενων, μας έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις και να ερμηνεύσουμε σε βάθος τα λεγόμενά τους (Γώγου, 2020).

Στη φάση της ανάλυσης, προσπαθήσαμε να αποδώσουμε νόημα στα δεδομένα μας, αναζητώντας τον καλύτερο τρόπο αξιοποίησής τους. Για τον λόγο αυτόν, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση, επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων από τις ατομικές συνεντεύξεις των είκοσι (20) γυναικών-θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας που διαμένουν στην περιοχή της Αλεξανδρούπολης (Mason, 2011). Η κωδικοποίηση και η ταξινόμηση των ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσαν το βασικό εργαλείο για την αποτελεσματική ανάλυσή τους (Λυδάκη, 2001). Έτσι, μέσω της ανάλυσης των ερευνητικών μας δεδομένων, επιχειρήσαμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα των εν λόγω γυναικών, καθώς και των ανήλικων παιδιών τους.

Ευρήματα - Συζήτηση

Τα παιδιά που είναι θύματα ενδοοικογενειακής βίας ζουν καθημερινά με τον φόβο και την αβεβαιότητα, γεγονός που επιβαρύνει βαθιά την σχολική τους προσαρμογή. Η εν λόγω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από τα λεγόμενα της πλειοψηφίας των γυναικών του δείγματός μας, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά τους, εξαιτίας του κακοποιητικού περιβάλλοντος που διέμεναν, εμφάνιζαν πολλές και συχνές απουσίες στο σχολείο, κάτι που επιβάρυνε ακόμη περισσότερο την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Αναλυτικότερα,

επισημαίνουν ότι τα παιδιά τους, μετά από κάποια έντονα περιστατικά βίας, βρίσκονταν σε τέτοια συναισθηματική αναστάτωση (φοβισμένα και σοκαρισμένα) που ήταν αδύνατο να παραστούν στο σχολείο την επόμενη μέρα. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι οι τραυματικές εμπειρίες που βίωναν στο σπίτι τα άφηναν εξαντλημένα και εξουθενωμένα τόσο ψυχικά όσο και σωματικά, με αποτέλεσμα να μην έχουν την αναγκαία δύναμη και το απαραίτητο κουράγιο να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της σχολικής ημέρας.

«Θυμάμαι ότι μετά από κάποια έντονα επεισόδια βίας με τον πατέρα τους, τα παιδιά ήταν τόσο αναστατωμένα που τα κράτησα στο σπίτι και δεν τα έστειλα την άλλη μέρα στο σχολείο. Πού να το στείλω όταν τρέμει από τον φόβο του και κλαίει με λυγμούς; Είχαν τόσα συναισθήματα να διαχειριστούν και σίγουρα δεν θα ήταν συγκεντρωμένα στο μάθημα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, το σχολείο περνάει σε δεύτερη μοίρα.» (Γ13, 40 ετών, διαζευγμένη, 2 παιδιά)

«Αρκετές φορές χρειάστηκε να λείψουν τα παιδιά από το σχολείο λόγω των εντάσεων που υπήρχαν στο σπίτι την προηγούμενη μέρα. Δεν ήταν σε θέση να παρακολουθήσουν τα μαθήματα γιατί μπορεί ακόμα να ήταν σοκαρισμένα και φοβισμένα. Η ψυχολογία τους δεν ήταν καθόλου καλή και πάθαιναν κρίσεις πανικού. Για τον λόγο αυτόν, τα τελευταία χρόνια είχαν αρκετές απουσίες στο σχολείο.» (Γ14, 48 ετών, σε διάσταση, 2 παιδιά)

Επίσης, μέσα από τα λεγόμενα των εν λόγω γυναικών προκύπτει ότι πολλά από τα βίαια περιστατικά στο σπίτι συνέβαιναν κατά τη διάρκεια της νύχτας. Έτσι, οι εντάσεις συνοδεύονταν συχνά από αϋπνία ή διαταραγμένο ύπνο, αφήνοντας τα παιδιά εξαντλημένα και ανίκανα να συγκεντρωθούν την επόμενη μέρα στα σχολικά τους μαθήματα. Για τον λόγο αυτόν, οι γυναίκες του δείγματός μας τονίζουν ότι σε ανάλογες περιπτώσεις επέλεξαν να κρατήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι για να ξεκουραστούν και να ανακάμψουν.

«Υπήρχαν αρκετά βράδια που ο πρώην σύζυγος ξυπνούσε τα παιδιά από τον ύπνο και φώναζε σαν τρελός. Δεν τα άφηνε όλο το βράδυ να κοιμηθούν. Έτσι κρατούσα τα παιδιά στο σπίτι την άλλη μέρα για να ηρεμήσουν και να ξεκουραστούν.» (Γ8, 46 ετών, διαζευγμένη, 2 παιδιά)

«Όταν υπήρχαν έντονες φασαρίες τα ξημερώματα και ξυπνούσαν τα παιδιά, την άλλη μέρα δεν πήγαιναν σχολείο γιατί δεν κοιμόντουσαν και δεν ξεκουράζονταν αρκετά.» (Γ19, 41 ετών, διαζευγμένη, 3 παιδιά)

Ένας επιπλέον λόγος που τα παιδιά δεν πήγαιναν στο σχολείο ήταν διότι οι μητέρες τους, δηλαδή οι γυναίκες του δείγματός μας, είχαν υποστεί τόσο σοβαρές σωματικές βλάβες κατά τη διάρκεια των βίαιων περιστατικών που δεν ήταν σε θέση να τα συνοδεύσουν την επόμενη μέρα στο σχολείο. Μάλιστα, οι εν λόγω γυναίκες αναφέρουν ότι τα παιδιά τους δεν ήθελαν να τις αφήσουν μόνες τους στο σπίτι γιατί ένιωθαν υπερβολική ανησυχία και άγχος για την σωματική τους ακεραιότητα. Έτσι, αποφάσιζαν να

παραμείνουν σπίτι και να μην πάνε στο σχολείο, με απώτερο σκοπό να προστατεύσουν την μητέρα τους. Η εν λόγω διαμορφούμενη κατάσταση, φαίνεται να καθιστούσε τα παιδιά ανάκαινα τόσο να συγκεντρωθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις όσο και να αλληλεπιδράσουν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι αυξημένες απουσίες, λοιπόν, που προέκυπταν από αυτήν την κατάσταση επιδεινώναν την ακαδημαϊκή τους πορεία, καθώς έχαναν σημαντικές διδακτικές ώρες και δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα.

«Υπήρχαν περιπτώσεις που τα περιστατικά βίας στο σπίτι ήταν πολύ έντονα, με αποτέλεσμα να αναγκαστούν τα παιδιά να μην πάνε στο σχολείο την άλλη μέρα. Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι μετά από ένα συγκεκριμένο περιστατικό δεν μπορούσα να σηκωθώ από το κρεβάτι για να πάω τα παιδιά στο σχολείο γιατί ήμουν χτυπημένη.» (Γ1, 41 ετών, σε διάσταση, 3 παιδιά)

«Συνήθως, την άλλη μέρα καθόντουσαν εδώ στο σπίτι με μένα για να με προστατεύσουν και να μην μου κάνει τίποτα κακό ο μπαμπάς τους. Μου το έλεγαν αρκετές φορές ότι δεν θέλουν να πάνε στο σχολείο γιατί φοβούνται ότι θα με βρουν χτυπημένη όταν επιστρέψουν από το σχολείο.» (Γ4, 51 ετών, σε διάσταση, 2 παιδιά)

Μέσα από το σύνολο των συνεντεύξεων των γυναικών του δείγματός μας, προκύπτει η σύνδεση ανάμεσα στην ενδοοικογενειακή βία και τις μαθησιακές, κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους στο σχολείο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ορισμένες από τις εν λόγω γυναίκες, επισημαίνουν ότι κυρίως μετά από κάθε κλιμάκωση της έντασης της ενδοοικογενειακής βίας στο σπίτι, τα παιδιά τους παρουσίαζαν δυσκολίες στην σχολική τους προσαρμογή και αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου. Έτσι, η ακαδημαϊκή απόδοσή τους στα μαθήματα ήταν χαμηλότερη από το αναμενόμενο, σε σχέση πάντα με τις δυνατότητές τους.

«Πιστεύω ότι τα παιδιά μου θα είχαν πολύ καλύτερη εξέλιξη στο σχολείο και τα μαθήματά τους αν δεν υπήρχαν τα περιστατικά βίας στο σπίτι και ζούσαν σε ένα ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον.» (Γ1, 41 ετών, σε διάσταση, 3 παιδιά)

«Σίγουρα η βία στο σπίτι επηρεάζει τους βαθμούς των παιδιών και γενικότερα την πρόοδό τους στο σχολείο. Άλλωστε, το περιβάλλον που ζούσαμε δεν ήταν το καταλληλότερο για να μεγαλώσουν τα παιδιά, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η σχολική τους εξέλιξη. Για παράδειγμα, ο μεγάλος μου ο γιος είχε αισθητή πτώση στους βαθμούς του και στην απόδοσή του στα μαθήματα κατά τη διάρκεια των περιόδων που υπήρχε έξαρση της βίας στο σπίτι. Τον έπαιρνε η κάτω βόλτα.» (Γ14, 48 ετών, σε διάσταση, 2 παιδιά)

Συμπεράσματα

Η ενδοοικογενειακή βία είναι μια τραυματική εμπειρία που μπορεί να έχει σοβαρές και μακροχρόνιες επιπτώσεις στα παιδιά, όχι μόνο στο σπίτι αλλά και στο σχολείο. Το σχολείο, που υπό κανονικές συνθήκες θα έπρεπε να είναι ένα ασφαλές καταφύγιο και ένας χώρος μάθησης και ανάπτυξης, γίνεται μια νέα πρόκληση για τα παιδιά-θύματα ενδοοικογενειακής βίας.

Από τις συνεντεύξεις, αναδείχθηκαν οι ποικίλες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα σαράντα έξι (46) παιδιά των είκοσι (20) γυναικών-θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας του δείγματός μας στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, μέσα από τα λεγόμενα των εν λόγω γυναικών, διαπιστώνεται ότι η συνεχής έκθεση στη βία, εντός του οικογενειακού πλαισίου, μείωνε σημαντικά την ικανότητα των παιδιών τους να συγκεντρωθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και να επιτύχουν ακαδημαϊκά, οδηγώντας τα σε πολλές απουσίες από το σχολείο και σε χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις και συνακόλουθα βαθμούς.

Οι συγκεκριμένες συνθήκες δεν φαίνεται να συμμορφώνονται με τις προβλέψεις της Συνθήκης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού (1989), σύμφωνα με τις οποίες κάθε παιδί δικαιούται να ζει σε συνθήκες που εξασφαλίζουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο διαβίωσης για την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Ειδικότερα, η σχολειοποίηση των εν λόγω μαθητών-τριών επηρεάζεται σημαντικά από την έλλειψη εξισορροπημένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δρώντων υποκειμένων (μητέρα, πατέρα, παιδί/ιά). Με αυτόν τον τρόπο, εμποδίζεται κάθε προσπάθεια ουσιαστικής σχολικής ανάπτυξης και κοινωνικής εξέλιξης αυτών των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altrichter, H., Posch P. & Somekh B. (2001). *Oi ekpaideftikoi erevnoun to ergo tous. Mia eisagogi stis methodous tis erevnas drasis* (I. Parisis, Epimeleia – M. Deligianni, Metafrasi). Athina: Metaichmio.
- Calder, M. C., & Regan, L. (2008). Working with mothers in situations of sexual and domestic abuse: Reframing resistance as restricted choices. In: Calder M. C. (ed.), *The carrot or the stick? Towards effective practice with involuntary clients in safeguarding children work* (pp. 249-276). Dorset: Russell House Publishing.
- Gelles, R.J., & Straus, M.A. (1979). Determinants of Violence in the Family: Toward a Theoretical Integration. In: Burr, W.R., Hill, R., Nye, F.I. & R.I.L., Eds., *Contemporary Theories about the Family* (pp. 550-581). New York: Free Press.
- Gogou, L. (2020). *I katanoisi ton koinonikon fainomenon kai oi prooptikes tis koinonikis erevnas (3i ekdosi)*. Athina: Grigoris.
- Lydaki, A. (2001). *Poiotikes methodoi tis koinonikis erevnas*. Athina: Kastaniotis.

- Mason, J. (2003). *I diexagogi tis poiotikis erevnas* (N. Kyriazi, Epimeleia – E. Dimitriadou, Metafrasi). Athina: Ellinika Grammata.
- Messinger, R. W., & Eldridge, R. M. (1993). *Behind closed doors: The city's response to family violence*. New York: New York Task Force on Family Violence.
- Nomos 3500/2006. *Gia tin antimetopisi tis endooikogeneiakias vias kai alles diataxeis*. Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK 232/A/24-10-2006)
- Stark, E. (2007). *Coercive Control: The Entrapment of Women in Personal Life*. New York: Oxford University Press, 13(8), 885-890.
- Steinberg, L. (1994). Over time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Symvoulío tis Evropis (2011). Symvasi tou Symvoulíou tis Evropis gia tin Prolipsi kai tin Katapolimisi tis Vias kata ton Gynaikon kai tis Endooikogeneiakias Vias. Konstantinoupoli. Anaktithike apo <https://rm.coe.int/1680462536> (Prosvasi: 10/02/2021)
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. General Assembly Resolution 44/25. Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (Prosvasi: 29/09/2021)
- United Nations (2010). *Handbook for legislation on violence against women*. New York: UN Women. Retrieved from <https://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/handbook/Handbook%20for%20legislation%20on%20violence%20against%20women.pdf> (Prosvasi: 25/11/2021)
- Wear, C. & Kerig, P. (2000). *Developmental Psychopathology: From Infancy through Adolescence*. United States of America: Mc Graw-Hill Companies, Inc.
- White, J. W., Smith, P. H., Koss, M. P. & Figueredo, A. J. (2000). *Intimate partner aggression-what have we learned? Comment on Archer*. *Psychological Bulletin*, 126(5), 690-696. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.690> (Prosvasi: 13/07/2021)

Addressing school-related gender-based violence through School Social Work. Prevention and Intervention Strategies. The Case of Greece

Kaplanis Konstantinos, School Social Worker, MEd., MA, Trainee Systemic Psychotherapist

Chatzifotiou Sevaste, Professor of Social Work, Gender and Domestic Violence, Democritus University of Thrace

Abstract

The article is based on interviews with nine female and one male school social worker, exploring their perceptions of gender-based violence in schools. The participants identify it as a complex issue that hinders equal access to education and negatively impacts students' psychosocial well-being. The study emphasizes the role of school social workers (SSWs) in preventing and addressing school-related gender-based violence, as well as providing psychosocial support to students in both primary and secondary education in Greece. Rooted in the principles of School Social Work, SSWs design and implement prevention and intervention programs, support students and parents, foster interdisciplinary collaboration, and intervene in incidents of school-related gender-based violence that affect students' education and development. By utilizing methodologies, approaches, and models from Social Work, they create a school environment that promotes healthy development and educational equity. Guided by values of social justice, well-being, and change, SSWs play a critical role in advancing educational equality and promoting psychosocial well-being in schools.

Key-Words: Gender-Based Violence, School-Related Gender-Based Violence, School Social Work, LGBTQ+ Community, Education.

Αναγνώριση και αντιμετώπιση της σχολικής έμφυλης βίας μέσω της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας. Στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης. Η περίπτωση της Ελλάδας

Κωνσταντίνος Καπλάνης, Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός, MEd., MA, Εκπαιδευόμενος Συστημικός Ψυχοθεραπευτής

Σεβαστή Χατζηφωτίου, Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Φύλου και Ενδοοικογενειακής Βίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τις αντιλήψεις εννέα γυναικών και ενός άνδρα σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με την έμφυλη βία στα σχολεία, αναδεικνύοντας τη σύνθετη φύση του προβλήματος και τις επιπτώσεις του στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών/τριών. Οι σχολικοί/ές κοινωνικοί/ές λειτουργοί, βασισμένοι στις αρχές της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, σχεδιάζουν και

εφαρμόζουν προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης, παρέχουν στήριξη σε μαθητές/τριες και γονείς, και συνεργάζονται διεπιστημονικά για την αντιμετώπιση περιστατικών έμφυλης βίας. Χρησιμοποιώντας προσεγγίσεις και μεθοδολογίες της Κοινωνικής Εργασίας, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που ενισχύει την εκπαιδευτική ισότητα και την υγιή ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Καθοδηγούμενοι από αξίες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ευημερία και η αλλαγή, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας και της ισότητας στην εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Έμφυλη Βία, Σχολική Έμφυλη Βία, Σχολική Κοινωνική Εργασία, LGBTQ+ Κοινότητα, Εκπαίδευση.

School-Related Gender-Based Violence

Gender-based violence in schools is a significant issue that impacts both victims and the broader school community (Kaplanis & Chatzifotiou, 2024). As primary agents of socialization, schools can either reinforce or challenge gender stereotypes (Bouna, 2019). When school-related gender-based violence occurs, students are at risk of physical abuse, psychological violence, and sexual harassment, which can lead to serious physical and mental health consequences (Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Harr, 2013). Exposure to such violence results in insecurity, anxiety, and low self-esteem, which negatively affects academic performance and impairs skill development (Haarr, 2013). In severe cases, it may lead to school exclusion and increase the risk of dropout (Chatzifotiou, 2021).

Prevention and Early Intervention

Preventing and promptly addressing these phenomena is crucial for creating a safe and equitable educational environment, a priority in School Social Work (National Association of Social Workers [NASW], 2012; Anilgan, 2024; Kaplanis & Chatzifotiou, 2024). This is especially important for students who fall outside the norms of heteronormativity or those with diverse sexual orientations. For example, LGBTQ+ students are more likely to experience bullying, including verbal and/or physical violence from peers (Lachanioti, 2020), leading to a sense of insecurity within the school environment. Research indicates that schools that adopt inclusive practices and promote LGBTQ+ visibility report positive outcomes, enhancing the well-being and sense of safety for LGBTQ+ students (Hatzenbuehler & Keyes, 2013; Day et al., 2019; Mann et al., 2023; Adhia et al., 2024).

The Role of School Social Work

The role of School Social Work is crucial in the prevention and management of gender-based violence within the school environment (Kaplanis & Chatzifotiou, 2024). This is achieved through the provision of psychosocial support to students and their families, crisis intervention, and the education of the school community on gender equality,

respect for diversity, and social well-being (Constable, 2009). Through its initiatives, School Social Work enhances individuals' sense of uniqueness and promotes gender equality and human rights within education (Kandylaki, 2009; Kallinikaki & Kasseri, 2015; Henderson, 2019). Furthermore, SSWs play an essential role in creating a school environment that embraces all students, regardless of their differences, and in promoting ongoing awareness and sensitivity regarding violence, diversity, and acceptance (ISBE & IASSW, 2020).

Research Methodology

Research Questions

Research questions guide the structure and direction of a study, addressing its core issues (Kallinikaki, 2010). According to Punch (2013), they help maintain focus on the study's objectives and organize the research flow. The research questions are as follows:

- A) How do school social workers (SSWs) in Greece perceive gender-based violence in schools?
- B) What prevention strategies do they employ to address gender-based violence in schools?
- C) How do they intervene to manage school-related gender-based violence?

These questions aim to explore school social workers' perceptions and strategies for addressing gender-based violence within Greek public education.

Selection of Research Method

This study employed a qualitative methodology, using semi-structured interviews as the primary data collection tool, which were analyzed through thematic analysis. Semi-structured interviews, featuring open-ended questions, allow for an in-depth exploration of complex issues and encourage active participant engagement (Robson, 2010; Iosifidis, 2008). This method is particularly suited for examining social issues such as gender-based violence in education (Tsiolis, 2014).

Participants were informed of the study's purpose, provided written consent, and assured confidentiality (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1992).

A total of ten semi-structured interviews were conducted with nine women and one man, all of whom had more than two years of experience in education and in addressing gender-based violence in schools. The participants held degrees in Social Work and postgraduate qualifications in related fields, with 2 to 12 years of experience in education. Interviews lasted approximately 45 minutes.

Research Questions – Findings

A) How do SSWs in Greece perceive gender-based violence in schools?

(a) Isolation

The participants in the study identified isolation as one of the most common forms of school-related gender-based violence they encounter while performing their supportive roles in schools. Specifically, they highlighted the isolation of students due to gender characteristics.

"... For example, when a student is isolated from their peer group ... because a girl might be more of a 'tomboy,' meaning she doesn't socialize with the other girls, and they isolate her ... the first thing that comes to mind is social isolation..." – "P.3"

"... Um, social violence? Is it isolation ...? What do you want with us? You're not in our group; you play with girls..." – "P.5"

Isolation as gender-based violence can occur when a woman is cut off from support networks due to her partner's control (Chatzifotiou, 2021). Family influences values that impact a child's development, especially empathy and acceptance of diversity (Sgouropoulou et al., 2023). In schools, SSWs support students experiencing isolation and act as a protective factor for children facing gender-based violence both at home and in school (Farmaki, 2017; Kallinikaki & Kasseri, 2015).

(b) Gender-Based Discrimination

Several participants highlighted instances of gender-based discrimination, with boys often targeting girls, viewing them as "weaker" and subjecting them to verbal and non-verbal abuse. Haarr (2013) notes that boys may target girls for personal gain, such as coercing them to buy things or threatening violence. This form of gender-based violence, common in daily life (Edleson et al., 2015; UNESCO & UN Women, 2016; Cullen et al., 2019), can become entrenched in schools, especially when preventive measures are lacking (Haarr, 2013).

"... Well, it's okay if he hit a girl ... or even his classmate; after all, he's a boy..." – "P.5"

"... a group of boys might target a girl, teasing her, bothering her, and perhaps even blackmailing her with age-appropriate threats..." – "P.9"

However, the research also found that boys could experience gender-based violence from a group of girls if they are perceived as not conforming to traditional gender norms.

"... I remember a girl who came to me and said, 'We can't be friends with that kid because he doesn't play soccer like the other boys...' – "P.8"

(c) Discrimination for Non-Participation in Sports

Two participants highlighted aspects of school-related gender-based violence related to discrimination against boys who did not meet the norm of heteronormativity, particularly regarding non-participation in sports. This insight raises the need for further discussion and reflection on how the school environment contributes to perpetuating gender stereotypes, especially in the context of sports.

"... because he doesn't want to play soccer, he doesn't like soccer the way the other boys do..." – "P.3"

"... when boys don't have that typical boy profile, the classic one who plays soccer, I remember a girl came to me and said, 'We can't be friends with that kid because he doesn't play soccer like the other kids,' and even the boys would tease him for not playing soccer..." – "P.8"

Educators should promote diverse play options for all students, regardless of gender, and avoid reinforcing masculine stereotypes (Martínez-García & Rodríguez-Menéndez, 2019). SSWs collaborate with physical education teachers to foster equality and inclusivity in play (Kallinikaki & Kasseri, 2015) and implement training programs in Greek public education to benefit both teachers and students (Kaplanis & Chatzifotiou, 2024).

(d) Discrimination by Teachers

Two participants in the study discussed instances of discrimination from schoolteachers, primarily rooted in personal, stereotypical perceptions and biases regarding boys and girls.

"... the majority of teachers... believe that boys are much better in STEM subjects, mathematics, physics... much better at hands-on activities and aggressive sports, as opposed to girls, who are supposed to be... very studious, excellent in humanities, quieter, gentler, and more polite." – "P.6"

Teachers' gender-based stereotypes, such as viewing boys as more capable in science and girls as suited to softer subjects, limit students' opportunities. It's crucial for teachers to focus on individual abilities and encourage learning regardless of gender. Considering students' interests enhances teaching effectiveness (Kollmayer et al., 2018). Positive teacher expectations create a supportive school climate, boosting learning and motivation (Panagiotopoulos, 2016). The "one school for all" approach, based on diversity, is vital for safety and equal opportunities (Thapa et al., 2013). School Social Work supports teachers by promoting a positive, inclusive climate (NASW, 2012).

(e) Discrimination Based on Sexual Orientation

Several participants noted discrimination based on sexual orientation in both general and special education settings, particularly incidents of violence and bullying towards

LGBTQ+ students. These experiences lead to significant psychosocial issues, impacting their mental health, academic performance, and school attendance.

"... at our school, there are two students who identify, so to speak, as part of the LGBTQ+ community... one of them faced physical and verbal violence within the school setting... the other has been subject to derogatory comments, like... 'How do you pee?'..." – "P.2"

"... there could be a student who belongs to the LGBTQ+ community... and becomes a target of gossip or discriminatory treatment from the school administration and teachers themselves..." – "P.3"

According to Chatzifotiou (2021) and Yan (2023), students with non-heteronormative sexual orientations often face gender-based violence in school and university settings. Christidi and Papatthanasiou (2020) highlight that such violence frequently leads to mental health issues, isolation, and school dropout among LGBTQ+ students. Xu (2024) found a strong link between bullying and depression, suicidal ideation, and decreased well-being, self-esteem, and social support. However, support from peers, parents, and educators positively impacts students' mental health and resilience (Snapp et al., 2015; Watson et al., 2019).

SSWs promote diversity and inclusion by fostering openness within schools, using symbols like the rainbow flag to signal acceptance and create a sense of belonging (Phillips et al., 1997, as cited in Morrow, 2004). Discussions on gender, identity, and religion encourage respect and understanding (MDE & MSSWA, 2020). Using students' preferred names, especially for trans students, enhances self-esteem and mental health, reduces victimization, and fosters school connection (Pollitt et al., 2021).

(f) Bullying Due to Non-Conformity to Heteronormative Standards

Several participants highlighted the bullying experienced by students who do not conform to heteronormative standards as a form of gender-based violence within the school environment. This often manifests as peer bullying directed toward students whose behaviors or characteristics diverge from traditional gender norms.

"... they experience bullying at school because their behavior or characteristics do not align with the typical behaviors and traits associated with their gender..." – "P.3"

"... primarily through bullying by peer groups... anything different in general... it could be offensive remarks targeting one's identity, or in class, perhaps a derogatory comment..." – "P.7"

This type of bullying underscores the challenges faced by students who do not fit conventional gender roles and highlights the importance of fostering a school culture that respects individuality. Schools need to adopt proactive measures to address these

behaviors, encouraging an inclusive environment where all students feel safe and accepted, regardless of their adherence to heteronormative expectations.

(g) Cyberbullying

Participants also discussed cyberbullying as a form of school-related gender-based violence that transcends the physical boundaries of the school and impacts the personal and private lives of students outside the school environment. This harassment, often perpetuated through social media, can significantly hinder a student's learning process and school attendance.

"... cyberbullying, where children who know each other from school engage in online harassment. One might threaten to expose or humiliate the other... post pictures online to embarrass them, or insult them for liking one person over another..." – "P.3"

"... social media amplifies harassment through messages that can cause fear, terror, or anxiety in the targeted individual..." – "P.4"

Haarr (2013) specifically points to the online harassment experienced by girls on social media as a form of school-related gender-based violence. Globally, online violence, particularly against women and girls, is one of the most frequent forms of gender-based violence. This includes stalking, defamation, non-consensual pornography, digital privacy violations, and even threats of virtual sexual assault (Singh, 2015). Schools can play a proactive role by implementing protocols that promote digital ethics, social awareness, and online responsibility. Research by Portes et al. (2023) emphasizes the importance of establishing these guidelines to foster a safer online environment for all students.

(h) Sexual Violence by a Family Member

A participant in the study addressed gender-based violence within the family, with a particular focus on sexual violence inflicted on a student by a family member. This form of abuse has severe repercussions on the child's emotional, psychological, and social development. The correlation between gender-based violence, including domestic abuse, and child maltreatment is well-established. Research by Gayford (1987), as referenced in Chatzifotiou (2021), reveals that men who abuse their partners often extend this violence to their children. This overlap between forms of violence has profound impacts on a child's mental health and social functionality.

"...there are students who experience gender-based violence within the family, including mistreatment, domestic violence, or even sexual exploitation-abuse, which ultimately affects... their school attendance and overall engagement..." – "P.3"

Children exposed to such environments often face barriers in their educational and social development, as trauma at home disrupts their ability to focus, interact, and succeed

at school. Supporting these students requires collaboration between educational staff and specialized services, along with creating safe, supportive school environments.

(i) Sexual Violence by a Member of the Educational Community in School

According to several participants in the research, sexual violence by a member of the educational community represents a serious form of gender-based violence that can occur both within and outside the school environment. This is an extremely damaging form of school-related gender-based violence that includes various manifestations, such as verbal and physical harassment, sexual abuse, rape, coercion into non-consensual acts, exploitation, and discrimination occurring within or around the school community (GMR, UNESCO & UNGEI, 2015).

"...Even sexual violence that is more commonly found in secondary schools, whether between children or from an educator towards a student..." - "P.1"

"...we can say that these are forms of gender-based violence expressed through sexual harassment within the school environment, either between classmates or even from teachers towards students..." - "P.3"

Moleni (2008) notes that this form of gender-based violence has multidimensional impacts on the individual, affecting them in every aspect of their daily life, including their psychological state, social interactions, and academic performance, highlighting the need for structured support interventions as mentioned in GMR, UNESCO & UNGEI (2015).

Prevention and Intervention Strategies

The analysis initially focuses on the preventive practices implemented by SSWs and subsequently on intervention practices within the school environment. In certain cases, these practices are developed through interdisciplinary collaboration with other school professionals, such as teachers and psychologists. According to Panagiotopoulos (2016), this collaboration yields positive outcomes for the inclusion and integration of students in the educational process and school life. It should be noted that, to protect the personal data of participants and the case studies of students who have received support, direct quotes from interviews will not be provided to prevent identification.

B) What prevention strategies do they employ to address gender-based violence in schools?

(a) Prevention Programs for Embracing Diversity

Prevention programs implemented by participants aimed to promote respect for diversity, with a particular focus on gender and LGBTQ+ inclusion, while fostering the social and emotional development of students. These programs also sought to educate parents on the various forms of gender-based violence affecting students with disabilities. Key

outcomes included enhanced teacher-student relationships and the establishment of a safe school environment where students felt empowered to express their emotions, voice their opinions, and discuss issues related to gender-based violence.

The literature highlights the critical role of School Social Workers (SSWs) in advancing inclusivity, raising awareness, and sensitizing school communities and parents about issues of violence and diversity (Panagiotopoulos, 2016; ISBE & IASSW, 2020).

Collaboration with parents was facilitated through individual counseling sessions that addressed identity and diversity. However, several challenges were encountered, including persistent stereotypes, instances of racism—often exhibited by fathers—and personal biases concerning gender, particularly in relation to LGBTQ+ students. One participant noted the difficulties in addressing entrenched stereotypes, such as those involving a boy identifying as gay or a girl identifying as lesbian.

(b) Prevention of School-Related Gender-Based Violence Through Discussions with Students on Issues of Sexual Orientation

The prevention programs examined targeted upper primary and secondary school students, focusing on the effects of school-related gender-based violence on diverse sexual orientations and online sexual harassment. A key benefit of the program was students' active participation, which fostered empathy and respect for diversity. Students learned to identify online sexual harassment using educational tools such as books, videos, and campaign materials.

The school library played a crucial role as a setting where SSWs collaborated with educators and library staff to use storytelling as a strategic intervention for addressing gender-based violence. This approach promoted empathy, critical thinking, and self-reflection among students, aligning with best practices outlined by Henderson (2019).

(c) Prevention Programs Using Forms of Art

Participants emphasized the pivotal role of Group Social Work (GSW) and the integration of art in implementing prevention programs addressing gender-based violence. Various art forms—such as singing, painting, storytelling, theater, role-playing, and film screenings—were employed to engage students in exploring and challenging issues related to gender-based violence and bullying (Tsergas, 2018). Storytelling, in particular, emerged as a multifaceted intervention tool. It fostered positive attitudes and empathy toward diversity (Leicester, 2007) while serving as a therapeutic method that helped children process both internal and external conflicts (Danilewitz, 1991). Moreover, storytelling was used by SSWs and educators to teach younger children about personal boundaries and respecting others' limits (Kandylaki, 2009).

Through group activities and artistic expressions, students critically examined aspects of their daily lives. Guided by SSWs, these activities enhanced students' awareness,

encouraged the deconstruction of stereotypes, and promoted a deeper understanding of diversity and respect.

C) How do they intervene to manage school-related gender-based violence?

(a) Interventions to Address Harassment or Bullying of Students Related to Gender

Participants tackled school-related gender-based violence, with a particular focus on challenges faced by LGBTQ+ students, through methods such as Individual Social Work (ISW), Group Social Work (GSW), interdisciplinary collaboration, and parent counseling.

Individual Social Work (ISW): SSWs provided personalized psychosocial support and empowerment using Systemic and Solution-Focused approaches. This individualized support addressed the unique emotional and behavioral needs of students.

Group Social Work (GSW): Group discussions served as a platform for educating students about gender-based violence. These activities fostered empathy, self-reflection, and compassion among participants, creating a supportive and inclusive peer culture. Research by Lucio et al. (2024) emphasizes the role of SSWs in addressing students' emotional, social, and behavioral needs through both individual and group interventions, while also collaborating with school staff and families.

Supportive Peer Networks: To strengthen LGBTQ+ students' mental resilience and sense of belonging, participants encouraged the development of supportive peer networks (Hart et al., 2007; Kallinikaki & Kasseris, 2015; Graber et al., 2016). These networks provided a safe space for LGBTQ+ students to share experiences and build community.

Interdisciplinary Collaboration: Collaboration with teachers and psychologists improved classroom climates and effectively resolved conflicts. These partnerships enhanced understanding among educators and facilitated inclusive practices.

Parent and Teacher Counseling: Counseling sessions with parents and teachers raised awareness of gender and sexual identity issues, fostering acceptance and reducing bias toward LGBTQ+ students.

Despite the positive outcomes, participants faced notable challenges. Principals' reluctance to support gender-inclusive initiatives often hindered program implementation. Additionally, the limited availability of SSWs, due to their obligation to serve multiple schools through Interdisciplinary Support Committees (EDY), restricted the time and continuity necessary for effective intervention.

(b) Interventions for Managing Gender-Based Discrimination and Non-Acceptance by Parents and Teachers Related to Gender Stereotypes

Participants in the study highlighted the importance of counseling interventions aimed at parents and teachers to effectively address gender-based discrimination and stereotypes. Specifically, it was observed that both parents and teachers, through individual and group sessions with SSWs, often displayed attitudes of rejection, particularly toward boys who did not conform to heteronormative norms or who reinforced stereotypical beliefs about academic performance. These representations included perceptions that boys are responsible for misbehavior at school, show lower academic performance, or exhibit reduced interest in learning, thus contributing to the perpetuation of gender stereotypes and discrepancies in expectations regarding their academic achievements.

(c) Interventions for Managing Sexual Harassment or Abuse of Female Students Outside the School Context

Participants highlighted interventions addressing sexual harassment and abuse of female students by individuals in their family or close environment outside school. SSWs provided psychosocial support through Individual Social Work (ISW), holding weekly sessions using the Systemic Approach and Strengths-Based Theory. Creative art techniques were employed to foster hope and empowerment, encouraging students to report incidents to authorities and their families.

SSWs served as protective figures, ensuring students' psychosocial safety in school—a role supported by Kjellgren et al. (2024). Chatzifotiou (2021) also emphasizes the critical role of social workers in aiding women and girls facing gender-based violence. School principals further supported these efforts by adopting a sensitive and collaborative approach, enhancing the support system for affected students.

Conclusions

School-related gender-based violence (SRGBV) significantly undermines the quality of public education in Greece, adversely affecting students' psychosocial development, academic performance, and social interactions. Tackling this issue necessitates schools becoming transformative spaces where stereotypes and norms perpetuating such violence are systematically deconstructed.

School Social Work plays a pivotal role in driving this transformation by advocating for human rights, diversity, and inclusion within educational communities. This study underscores the significant contributions of School Social Workers (SSWs) in fostering equitable access to education, supporting students' psychosocial well-being, and promoting their holistic development. Through targeted advocacy, tailored interventions, and inclusive strategies, SSWs advance the vision of “one school for all,” amplifying student voices and catalyzing systemic change toward a more inclusive and supportive educational environment.

However, the limited availability of SSWs across schools—often requiring them to serve multiple institutions weekly through Interdisciplinary Support Committees

(EDY)—poses challenges to the quality, consistency, and sustainability of their services. This structural limitation highlights the pressing need to expand access to SSWs, ensuring that all schools receive comprehensive and continuous support. Additionally, there is a critical need for broader, methodologically rigorous research to better understand the multifaceted nature of SRGBV and refine intervention strategies accordingly.

Addressing these challenges is essential for enhancing the effectiveness of SSWs in combating gender-based violence within Greek schools. By doing so, the education system can more effectively promote equity, inclusivity, and the psychosocial well-being of all students.

Bibliography

- Adhia, A., Pugh, D., Lucas, R., Rogers, M., Kelley, J., & Bekemeier, B. (2024). Improving school environments for preventing sexual violence among LGBTQ+ youth. *Journal of school health*, 94(3), 243-250. <https://doi.org/10.1111/josh.13406>
- Anilgan, O. Z. (2024). Ensuring Secure Schools: A Perspective from Social Work. *Istanbul Gelisim University Journal of Health Sciences*, (22), 419-432. <https://doi.org/10.38079/igusabder.1389125>
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of adolescence*, 36(2), 341-350. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001>
- Bouna, A. V. (2019). *I Diamorfosi tis Emfylis Taftotitas. O Rolos tis Oikogeneias kai tou Scholeiou*. Pedio.
- Constable, R. (2009). The role of the school social worker. In C. R. Massat, R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, policy and research* (pp. 3-29). Lyceum Books Inc.
- Cullen, P., Vaughan, G., Li, Z., Price, J., Yu, D., & Sullivan, E. (2019). Counting dead women in Australia: An in-depth case review of femicide. *Journal of family violence*, 34, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10896-018-9963-6>
- Danilewitz, D. (1991). Once upon a time..... The meaning and importance of fairy tales. *Early Child Development and Care*, 75(1), 87-98. <https://doi.org/10.1080/0300443910750104>
- Day, J. K., Fish, J. N., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2020). Gay-straight alliances, inclusive policy, and school climate: LGBTQ youths' experiences of social support and bullying. *Journal of research on adolescence*, 30, 418-430. <https://doi.org/10.1111/jora.12487>

- Edleson, J. L., Lindhorst, T., & Kanuha, V. K. (2015). Ending gender-based violence: A grand challenge for social work. Cleveland: American Academy of Social Work & Social Welfare, 75-81. <https://grandchallengesforsocialwork.org/wp-content/uploads/2016/01/WP15.pdf>
- Education for All Global Monitoring Report (GMR), UNESCO & the United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). (2015). School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107>
- Farmaki, S. (2017). Techni sti Scholiki Koinoniki Ergasia: Mia paremvasi prolipsis tis koinonikis apomonosis kai perithoriopoiisis mathiti Gymnasiou sti symperiliptiki ekpaidefsi. *Koinoniki Ergasia*, 125, 4-22.
- Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (1992). *Research Methods in Social Sciences*. Edward Arnold.
- Graber, R., Turner, R., & Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, 107(2), 338-358. <https://doi.org/10.1111/bjop.12135>
- Haarr, R. (2013). Assessment of Violence against Children in Schools in Kazakhstan. Astana, UNICEF Kazakhstan and the Office of the Commissioner for Human Rights in the Republic of Kazakhstan. <http://unicef.kz/en/publication.html?id=85>
- Hart, A., Blincow, D., & Thomas, H. (2007). *Resilient therapy: Working with children and families*. Routledge.
- Hatzenbuehler, M. L., & Keyes, K. M. (2013). Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S21-S26. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.08.010>
- Henderson, C. (2019). Violence and Bullying in Schools: Tips for Students and Social Workers. *Summer Practice Perspectives*. National Association of Social Workers.
- Illinois State Board of Education (ISBE) & Illinois Association of School Social Workers (IASSW) (2020). School Social Work Best Practice Guide, 3rd Edition. <https://www.isbe.net/Documents/ISBE-IASSW-School-Social-Work-Guide.pdf>
- Iosifidis, Th. (2008). *Piotikes Methodoi Ereynas stis Koinonikes Epistimes*. Kritiki.
- Kjellgren, M., Lilliehorn, S., & Markström, U. (2024). Adolescents' perspectives on SSWs' counselling practice in Swedish elementary schools: "plumb the depths and navigate to shore". *Journal of Children's Services*, 19(1), 20-37. <https://doi.org/10.1108/JCS-06-2023-0035>

- Kallinikaki, Th. (2010). *Poiotikes methodoi stin erevna tis Koinonikis Ergasias*. Topos.
- Kallinikaki, Th. & Kasseri. Z. (2015). *Koinoniki Ergasia stin Ekpaidefsi – Sta Thrania ton Eterotiton*. Topos.
- Kandylaki, A. (2009). *Koinoniki Ergasia se polypolitismiko perivallon*. Topos.
- Kaplanis, K. & Chatzifotiou, S. (2024). Gender-Based Violence and School Social Work: A Literature Review Study. *Social Work. Review of Social Siences*, 38(4), 34-55. <https://doi.org/10.12681/socialwork-rss.38386>
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Lahanioti, L. (2020). Sexoualikotita, Fylo kai Koinoniki Ergasia- Kouir Ensomatoseis. Sto N. Papathanasiou & E. O. Christidi (epim.), *Symperilipsi & Anthektikotita. Vasikes Arches Psychokoinonikis Stirixis se Themata Sexoualikou Prosanatolis-mou, taftotitas, ekfrasis kai charaktiristikon fylou*. Gutenberg.
- Leicester, M. (2007). *Special stories for disability awareness: Stories and activities for teachers, parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lucio, R., Shayman, E., Mitchell, B. D., & Souhrada, E. (2024). What is Essential in School Social Work Practice. *School Mental Health*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09643-z>
- Mann, T., Jones, T., Van Bergen, P., & Burns, E. (2024). Thriving not surviving: LGBTQ+ students', staff, and parents' experiences of schools as sites of euphoria. *Sexuality Research and Social Policy*, 21(1), 44-61. <https://doi.org/10.1007/s13178-023-00839-7>
- Martínez-García, M. L., & Rodríguez-Menéndez, C. (2019). 'I can try it': negotiating masculinity through football in the playground. *Sport, Education and Society*, 25(2), 199–212. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1564653>
- Minnesota Department of Education (MDE) & Minnesota School Social Worker Association (MSSWA) (2020). A Manual for School Social Work Practice in Minnesota. A joint project between the Minnesota Department of Education and the Minnesota School of Social Workers Association. 3rd Edition. <http://msswa.org/resources/Documents/SSW%20Manual/2020%20Manual%20Docs/Final%20File.pdf>

- Morrow, D. F. (2004). Social work practice with gay, lesbian, bisexual, and transgender adolescents. *Families in Society*, 85(1), 91-99. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.246>
- National Association of Social Workers (NASW). (2012). *NASW standards for school social work services*. National Association of Social Workers.
- Panagiotopoulos, Ch. (2016). *Koinoniki Ergasia kai Scholeio. Efarmosmenes Diepistimonikes Paremvaseis*. ION.
- Pollitt, A. M., Ioverno, S., Russell, S. T., Li, G., & Grossman, A. H. (2021). Predictors and mental health benefits of chosen name use among transgender youth. *Youth & Society*, 53(2), 320-341. <https://doi.org/10.1177/0044118X19855898>
- Portes, L. A., da Silva, C. S. A., & de Oliveira, N. C. (2023). Nutritional status and physical activity of school-aged children with distinct health habits. *Clinical Nutrition ESPEN*. <https://doi.org/10.1016/j.clnesp.2023.06.039>
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research. Quantitative and Qualitative Approaches*. SAGE Publications Ltd.
- Robson, C. (2010). *I erevna tou pragmatikou kosmou: Ena meson gia koinonikous epistimones kai epangelmaties erevnites* (K. Michalopoulou, epim. Mtf.) (2i ekd). Gutenberg.
- Sgouropoulou, I., Bouna, V. A. & Skanavis, C. (2023). Scholiki via kai politismiki eterotita ton mathiton. Apopseis kai praktikes ekpaideftikon tis protovathmias ekpaidefsis. *International Journal of Educational Innovation*, 6(2), 146-159
- Singh, J. (2015). Violence against women in cyber world: a special reference to India. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 4(1), 60-76.
- Snapp, S. D., Watson, R. J., Russell, S. T., Diaz, R. M., & Ryan, C. (2015). Social support networks for LGBT young adults: *Low-cost strategies for positive adjustment*. *Family relations*, 64(3), 420-430. <https://doi.org/10.1111/fare.12124>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tsergas, N. (2018). I techni stin ekpaidefsi ton koinonikon leitourgon: ena ergastiri viomatikis ekpaidefsis. Sto A. Kandylaki (epim.) *Koinoniki Ergasia, Politismiki Eterotita & Kritikos Anastochasmos*. Topos.

- Tsiolis, G. (2014). *Methodoi kai Technikes Analysis stin Poiotiki Koinoniki Erevna*. Kritiki AE.
- Yan, A. (2023). An Analysis of the Campus Bullying Situation Faced by LGBT Groups and Possible Solutions. *Communications in Humanities Research*, 14, 63-69. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/14/20230407>
- Xu, Y. (2024). Campus Bullying and Mental Health of Queer People in China. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 11, 741-747. CEPC, 2024.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & UN Women (2016). *Global Guidance. Addressing School-related Gender-based Violence*. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2016/Global-guidance-on-addressing-school-related-gender-based-violence-en.pdf>
- Watson, R. J., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2019). Sources of social support and mental health among LGB youth. *Youth & society*, 51(1), 30-48. <https://doi.org/10.1177/0044118X16660110>
- Chatzifotiou, S. (2021). *Koinoniki Ergasia kai Endooikogeneiaki Via*. TZIOLA.
- Christidi, E. O., & Papathanasiou, N. (2020). LOATKI+ Paidia kai Efiva Atoma. Sto N. Papathanasiou & E.O. Christidi (epim.), *Symperilipsi & Anthehtikotita. Vasikes Arches Psychokoinonikis Stirixis se Themata Sexoualickou Prosanatolismou, taftotitas, ekfrasis kai charaktiristikon fylou*. Gutenberg.

Εξετάσεις και κομφουκιανισμός στην πρώιμη αυτοκρατορική Κίνα

Γεώργιος Μητρόπουλος M.A., Ph.D., Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.70

Περίληψη

Ο Άγγλος στοχαστής Thomas Taylor το 1847 ισχυρίζονταν πως η δις χιλιετής κινέζικη αυτοκρατορία έχει ως αρχή της, «την επιλογή των αξιότερων δημοσίων υπαλλήλων» και αυτό επιτυγχάνονταν μέσα από τις εξετάσεις για την επιλογή τους. Την παραπάνω πρακτική, ο συγγραφέας συνιστούσε να την υιοθετήσουν ανεπιφύλακτα και οι κυβερνώντες της πατρίδας του. Πράγματι, οι εξετάσεις ως μέθοδος πρόσληψης δημοσίων υπαλλήλων στην αυτοκρατορική Κίνα έπαιξαν κεντρικό ρόλο στην κοινωνική και πνευματική ζωή της, καθώς η αξία του ατόμου δεν στηρίζονταν στις οικογενειακές ή πολιτικές του διασυνδέσεις. Όσοι από τους υποψηφίους επιτύγχαναν είχαν βαθιά μελετήσει τα κλασικά κομφουκιανά κείμενα, την λόγια λογοτεχνία και φιλοσοφία. Όλοι τους θα αποκτούσαν μια ιδιαίτερα περιζήτητη θέση, δημιουργώντας πλούσια κουλτούρα γραμματισμού στην πατρίδα τους. Στο άρθρο μελετώνται τα αρχικά στάδια των εξετάσεων μέχρι και την δυναστεία των Χαν / Han (206 π. Χ.- 220 μ.Χ.), ταυτόχρονα με την καθιέρωση του κομφουκιανισμού και των κλασικών του κειμένων ως εξεταστέα ύλη για την επιτυχία σε αυτές.

Λέξεις-Κλειδιά: Κίνα, αυτοκρατορία, εξετάσεις, κομφουκιανισμός, δημόσια διοίκηση.

Εισαγωγή

Οι δυτικοί μελετητές πάντοτε γοητεύονταν από την ανθεκτικότητα του κινέζικου αυτοκρατορικού συστήματος, καθώς αυτό είχε αδιάσπαστη διάρκεια είκοσι τριών αιώνων. Η αυτοκρατορία ιδρύθηκε το 221 π.Χ. ενώνοντας τον σινικό κόσμο και έλαβε τέλος στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, το 1911 (Ebrey, 2006:233). Παρά τις όποιες αναταραχές και τους μετασχηματισμούς στις δύο χιλιετίες μπορεί κανείς να διακρίνει μια ανθεκτική πολιτική ενότητα και μια εντυπωσιακή συνέχεια σε θεσμικό, κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο (Fairbank & Goldman, 2006:3). Το πολιτικό σύστημα της μοναρχίας, η ισχυρή γραφειοκρατία, η πολύ έντονη κοινωνική ιεραρχία συνοδευόμενη από σημαντική κοινωνική κινητικότητα, το σύστημα της διευρυμένης οικογένειας, η ομοιομορφία της γραπτής γλώσσας, το σταθερό πρόγραμμα σπουδών στην εκπαίδευση και οι εξετάσεις για την ανάληψη θέσεων στη δημόσια διοίκηση αποτέλεσαν τα κύρια χαρακτηριστικά που διατήρησαν την αυτοκρατορία αλώβητη για χιλιετίες (Πάινς, 2024:27).

Ειδικότερα, το σύστημα των εξετάσεων που ξεκίνησε ως μέσο προσέλκυσης των ισχυρών οικογενειών στην υπηρεσία της κυβέρνησης, έγινε ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό όργανο για την επιβολή κοινών αξιών και πολιτισμικών μοντέλων σε όλη την επικράτεια (Ho, 1976:258). Οδηγό για τα παραπάνω αποτέλεσαν τα κλασικά κομφουκιανά κείμενα και ο κομφουκιανισμός εν γένει ως ηθικός κώδικας που τόνιζε

την ευπρέπεια, τον σεβασμό για την εξουσία, την ηθική καλλιέργεια και την κοινωνική συνείδηση (Liu, 2017:266).

Οι αυτοκρατορικές εξετάσεις εκτός από το ότι ενίσχυσαν την νομιμότητα του πολιτικού συστήματος, συνέβαλαν ακόμη και στη διάδοση της κουλτούρας των λογίων σε όλες τις ιδιοκτησιακές τάξεις, ενδυναμώνοντας την πολιτισμική συνοχή στα υψηλότερα στρώματα. Δεν είναι υπερβολή να αναφέρουμε ότι η ελίτ των ευγενών της αυτοκρατορικής περιόδου ήταν αναμφισβήτητα η πιο ενοποιημένη ελίτ στον κόσμο. Αυτή η πολιτισμική ενότητα στο επίπεδο της ελίτ ενίσχυσε περαιτέρω και την ηγεμονική θέση της αυτοκρατορικής πολιτικής ιδεολογίας (Miyazaki, 1981:8).

Η προϊστορία των εξετάσεων

Στην Κίνα, το σύστημα των εξετάσεων για την επιλογή των ικανών και κατάλληλων αξιωματούχων έλκει την καταγωγή του από την προϊστορική εποχή (Yang & An & Anderson, 2005:202). Ο μυθικός Βασιλιάς Γιάο / Yao (23^{ος} αιώνας π.Χ.) υπήρξε ο πρώτος που παραιτήθηκε από το αξίωμά του μετά από εβδομήντα έτη βασιλείας. Διάδοχό του δεν έχρισε το γιο του που τον θεωρούσε ανίκανο αλλά τον πιο άξιο από τους αξιωματούχους του, τον Σουν / Shun, για τις αρετές και τον χαρακτήρα του (Hengyu, 2002:12). Στη συνέχεια, ο Σουν, τον οποίο ο Κομφούκιος αναφέρει ως πρότυπο ακεραιότητας και λαμπρής αρετής (Allan, 2016:44), «εξέταζε τους κρατικούς λειτουργούς του κάθε τρία έτη, επιβραβεύοντας τους ικανούς και προωθώντας τους άξιους» (Legge, 1879:45). Στο τέλος της βασιλείας του επισφράγισε το πιστεύω του με το να αφήσει την Αρχή στον πιο άξιο από τους αξιωματούχους του και όχι σε απόγονό του (Chang, 1988:120).

Η ιστορική δυναστεία των Τζόου / Zhou (1046 – 256 π.Χ.) μπορεί να ιδρύθηκε μετά από στρατιωτικές νίκες, οι ηγεμόνες της ωστόσο δεν βασίστηκαν μόνο στην μιλιταριστική κυριαρχία. Τα σημαντικότερα χαρτοφυλάκια στην κυβέρνηση καταλαμβάνονταν από λόγιους αξιωματούχους, άνδρες «άξιους και ικανούς» (Wu, 1982:413), ενώ ιδανικός κυβερνήτης λογίζονταν αυτός που διοικούσε προς όφελος του λαού (Creel, 1954:357). Η καταλληλότητα των αξιωματούχων κρίνονταν επιπλέον από την ικανότητά τους να διαπρέψουν στο παίξιμο ενός μουσικού οργάνου, στην τοξοβολία, στην ίππευση και στο να γνωρίζουν γραφή και αριθμητική (Headland, 1915:635). Κατά συνέπεια, τα ατομικά προσόντα αποτέλεσαν σημαντικό στοιχείο για τον κυβερνητικό διορισμό με την προσδοκία ότι η καλή απόδοση του αξιωματούχου αποτελούσε το διαπιστευτήριο που θα τον οδηγούσε στα υψηλότερα κυβερνητικά κλιμάκια (Li, 2013:150).

Η ίδρυση της Αυτοκρατορίας το 221 π.Χ. από τον Τσιν Σι Χουάνγκ / Qin Shi Huang έδωσε νέα ώθηση στην επιλογή των κατάλληλων υπαλλήλων, καθώς το κράτος διαιρέθηκε σε σαράντα οκτώ διοικητικές περιφέρειες, αποτελώντας την πρώτη ενοποιημένη και συγκεντρωτική Πολιτεία τριάντα έξι εκατομμυρίων κατοίκων (Jaivin, 2024, 65).

Οι Αυτοκράτορες της επόμενης δυναστείας των Χαν / Han (206 π. Χ.- 220 μ.Χ.) ήταν οι πρώτοι που θεμελίωσαν το σύστημα των εξετάσεων ως οδό ανέλιξης προς την κεντρική κυβέρνηση (Bo1, 2008:49). Σε συνδυασμό με το παραπάνω υιοθέτησαν την κομφουκιανή πνευματική κληρονομιά και τον εγγενή της σεβασμό στους πνευματικούς ανθρώπους (Xinzhong, 2000:83).

Η σύνδεση των εξετάσεων με τον κομφουκιανισμό αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο του αυτοκρατορικού συστήματος επιλογής υπαλλήλων, ως αποκλειστική πηγή ιδεών, πεποιθήσεων και πρακτικών για όλη τη διάρκεια της Αυτοκρατορίας (Greenblatt, 2005:12). Κύριος αρχιτέκτονας στη σύνδεση ήταν ο λόγιος Dong Zhongshu ή Tung Chung-shu (179-104 π.Χ.), ως ο μεγάλος θεωρητικός στην προσπάθεια να γίνει ο κομφουκιανισμός η συνεκτική πίστη της δυναστείας των Χαν, σε βάρος όλων των άλλων σχολών σκέψης. Υπήρξε επίσης ο εξέχων στη δημιουργία της θεσμικής βάσης για αυτήν την κομφουκιανική ορθοδοξία, του εξεταστικού συστήματος. Ο ίδιος ηγήθηκε της προσπάθειας να προσελκύσει, να εκπαιδεύσει και να εξετάσει τους υποψήφιους για τις δημόσιες θέσεις, κάτι που θεμελιώθηκε στην εποχή του (Hung, 2020:125).

Κομφουκιανισμός και Λόγιοι

Ο κομφουκιανισμός όπως διαμορφώθηκε την περίοδο των Χαν αποτέλεσε το κατεξοχήν πνευματικό ρεύμα της ηθικής στράτευσης και του καθήκοντος. Τόνιζε ότι οι πνευματικοί άνθρωποι θα πρέπει να αναλαμβάνουν δημόσια αξιώματα για το καλό του συνόλου και αυτό αντανakλάται ξεκάθαρα στο ρητό: *«η δημόσια υπηρεσία είναι η φυσική διέξοδος για τους καλούς μελετητές / Ανάλεκτα 19.13»* (Legge, 1999:115).

Για τον Κομφούκιο, ο άνθρωπος της αρετής δεν ταυτίζονταν με την κοινωνική του προέλευση, καθώς θεωρούσε ότι η ανθρώπινη φύση είναι ουδέτερη κατά τη γέννηση, ανεξάρτητα από το οικογενειακό και πολιτισμικό περίγυρο (Yen, 2015:23-4). *«Από τη φύση τους, οι άνθρωποι είναι κοντά ο ένας στον άλλο, τα ήθη τους απομακρύνουν, Ανάλεκτα / 17.2»* (Watson, 2011:120). Η πρωτοποριακή αυτή ιδέα έρχονταν σε πλήρη αμφισβήτηση της θεμελιώδους διάρθρωσης της κοινωνίας της εποχής του, της πατρογονικής αρχοντικής τάξης. Στην κληρονομική ηγεσία, ο στοχαστής αντιπαρέθετε για πρώτη φορά μια ηγετική ομάδα που τη συγκροτούσαν άνθρωποι που διέθεταν ανθρωπιά, αρετή, καλλιέργεια, ικανότητες, ταλέντο και αξία, προσόντα που θα τα αποκτούσαν μέσω της εκπαίδευσης (Χαλικιάς, 2001:41).

Για τον μεγάλο Δάσκαλο, τα εφόδια από την εκπαίδευση δεν θα είχαν ωφελιμιστικό χαρακτήρα, αλλά κοινωνικό, τονίζοντας το ηθικό έναντι του ατομικού πλεονεκτήματος και υπογραμμίζοντας την ανάγκη να απολαμβάνουν και να αγαπούν οι εκπαιδευόμενοι τη μάθηση για το καλό του συνόλου (Tan, 2014:208). *«Τέσσερα θέματα δίδασκε ο Δάσκαλος: γράμματα, διαγωγή, ευπείθεια και ειλικρίνεια / Ανάλεκτα 7.24»* (Huang, 1997:91).

Ο ιδανικός τύπος ανθρώπου δεν μπορεί να αποβλέπει στο προσωπικό όφελος αλλά αντιθέτως στρέφεται στους άλλους ως τους τελικούς αποδέκτες των πράξεών του. «*Καλλιεργεί τον εαυτό του για να προσφέρει γαλήνη στους συνανθρώπους του / Ανάλεκτα 14.45*» (Waley, 1992:191). Η ανθρωπιά αποτελεί την υπέρτατη αρετή και το σύνολο όλων των αρετών που εκδηλώνεται σε πολλές πτυχές του κάθε ανθρώπου (Yongxin, 2015:95). Μόνο το ανθρώπινο όν που είναι αφοσιωμένο στην αναζήτηση της προσωπικής ηθικής τελειότητας και που επιδιώκει την κοινωνική προσφορά θεωρείται ως το ιδανικό άτομο (Lee, 2000:9).

Κεντρική θέση στον παιδαγωγικό κόσμο του Κομφούκιου κατέχει το ζήτημα της διαπαιδαγώγησης των ανθρώπων που καλούνται να υλοποιήσουν με το κυβερνητικό τους έργο την ιδεατή κοινωνία. Οι άνθρωποι αυτοί ανήκαν σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, τους λόγιους / Shih (Li, 2018:113). Οι τελευταίοι διέθεταν τις ικανότητες και την κατάλληλη καλλιέργεια, έχοντας μελετήσει ενδελεχώς τα κλασσικά κείμενα, για να γίνουν άριστοι και να πορευτούν στην Οδό / Ταο. Η αποστολή ήταν δύσκολη και ο λόγιος δεν μπορούσε παρά να διαθέτει ευρύτητα μυαλού και αποφασιστικότητα. «*Βαρύ το φορτίο του και ο δρόμος μακρύς / Ανάλεκτα 8.7*» (Watson, 2011:55).

Στο έργο των πνευματικά καλλιεργημένων περιλαμβάνονταν και η διαπαιδαγώγηση του λαού, ως προϋπόθεση για την ηθική ανόρθωση του συνόλου της χώρας. Το παραπάνω θα διασφαλίζονταν κυρίως από το ηθικό παράδειγμα των ενάρετων λογίων (Wu, 1983:2). «*Αν εσείς που οδηγείται ακολουθείτε την ορθή πορεία ποιος θα τολμήσει να μην την ακολουθήσει / Ανάλεκτα 12.17*» (Leys, 1997:58).

Η ηθική συγκρότηση που διαθέτει ο άριστος και η ανωτερότητά του, όπως αυτή εκφράζεται με τις πράξεις του, οδηγεί τον λαό στην εκούσια υποταγή (Granet, 1992:608). Ο Κομφούκιος έχει ως πολιτικό ιδανικό την κοινωνία στην οποία η άρχουσα τάξη ασκεί την εξουσία μέσω της αρετής, ως συνδυασμό της τέλει ανθρωπιάς / Ren και των τελετών / Li, όπου οι τιμωρίες δεν είναι στοιχεία επιθυμητά και απαραίτητα (Li, 2013:310).

Η εκπαίδευση του μελλοντικού άριστου στηρίζονταν στη μελέτη των κλασσικών βιβλίων, γι' αυτό και η σπουδή των συγγραμμάτων της προ αυτοκρατορικής περιόδου απέκτησε ειδική σημασία, καθώς θεωρήθηκε ουσιωδώς ως η κωδικοποιημένη καταγραφή του παρελθόντος, ο καθρέφτης της πραγματικότητας. Όποιος μελετούσε τα κλασσικά κείμενα ήταν σε θέση να αντλήσει πολύτιμα διδάγματα για το παρόν και το μέλλον (Χαλικιάς, 2001:89).

Ο Dong Zhongshu ήταν αυτός που καθιέρωσε τα πέντε κλασσικά κείμενα της κομφουκιανής λόγιας παράδοσης, ως *πρόγραμμα σπουδών* για κάποιον που ήθελε να κάνει καριέρα στη δημόσια διοίκηση (Nylan, 2001:8). Σε αυτά περιλαμβάνονταν *το βιβλίο των οδών, το κλασσικό βιβλίο της ιστορίας, το βιβλίο των τελετών, το βιβλίο των αλλαγών και τα χρονικά της άνοιξης και του φθινοπώρου* (Keay, 2011:129). Επιπλέον

για να διευκολύνει την όλη διαδικασία έγραψε σχολιασμούς, ερμηνείες και εξηγήσεις για την ευκολότερη κατανόησή τους (Li, 2013:312).

Όλα τους ήταν συγγράμματα που είχαν αποτυπωθεί κατά την εποχή (520-200 π.Χ.) των «εκατό σχολών σκέψης» (Wilson, 2017:238), μια περίοδο γόνιμη από φιλοσοφικές ιδέες και πολιτικές τοποθετήσεις με ποικίλα οράματα (Ivanhoe & Van Norden, 2005:χvι). Δεν είναι τυχαίο ότι το ίδιο διάστημα αναπτύχθηκαν παρόμοιοι προβληματισμοί στην Ινδία, αλλά και στην Αρχαία Ελλάδα, εποχή που ο φιλόσοφος Καρλ Γιάσπερς / Karl Jaspers ονόμασε «αξονική» (Roetz, 1993:24).

Η πρακτική να θεμελιωθεί ο κομφουκιανισμός ως επίσημη ιδεολογία του καθεστώτος στα χρόνια της πρώιμης Αυτοκρατορίας, επισφραγίστηκε με τον διορισμό κομφουκιανών λογίων σε πολλές δημόσιες θέσεις, ενισχύοντας τους δεσμούς του με την εξουσία (Lingyu & Weimin, 2001:108). Δεν είναι τυχαίο ότι το ίδιο διάστημα, ο Dong Zhongshu συνέδεσε την ιεραρχημένη κοινωνικοπολιτική τάξη με τα φαινόμενα του φυσικού κόσμου, ενισχύοντας τον ιδεολογικό εξοπλισμό της κεντρικής εξουσίας (Fung, 1998: 408-9). Όπως ο ουρανός είναι η καρδιά της φύσης έτσι και ο ηγεμόνας αποτελεί τον πυρήνα της κοινωνικοπολιτικής τάξης. Η πολιτική συνέπεια αυτής της θεώρησης μπορεί να συνοψιστεί στη φράση του: «*συμμόρφωση των ανθρώπων με τις εντολές του Αυτοκράτορα, συμμόρφωση του Αυτοκράτορα με τις εντολές του Ουρανού*» (Χαλικιάς, 2001:88).

Οι εξετάσεις

Το κλειδί για να εισέλθει κάποιος στις τάξεις των λογίων και σε προέκταση των κυβερνητικών αξιωματούχων αποτελούσαν οι εξετάσεις (Queen, 1996:24) που θα πραγματοποιούνταν από την κυβέρνηση ταυτόχρονα σε ολόκληρη τη χώρα και ήταν ανοιχτές σε όλα τα μέλη της κοινωνίας με ασήμαντες εξαιρέσεις (Morris, 2014:88). Η παραπάνω διαδικασία συνειδητοποιήθηκε την εποχή της πρώιμης αυτοκρατορίας καταλήγοντας ότι οι υποψήφιοι για τις δημόσιες θέσεις θα πρέπει να έχουν προσόντα, στα οποία θα εξετάζονταν για να είναι σε θέση να τα αποδείξουν, ενώ όσοι ενδιαφέρονταν για τις ανώτερες θέσεις θα λάμβαναν ειδική εκπαίδευση (Loewe, 2013:385). Επιπλέον τονίστηκε ότι οι εξετάσεις αποτελούσαν τη μόνο οδό για την επιλογή υποψηφίων ως πρακτική που θα έδινε τέλος στη διαφθορά (Bielenstein, 2008:132).

Αν και οι γνώσεις μας είναι πενιχρές μπορούμε σε γενικές γραμμές να ανασυνθέσουμε τον τρόπο διεξαγωγής των πρώτων εξετάσεων (Bielenstein, 1979:32). Το 187 π.Χ., ο Αυτοκράτορας έστειλε κάλεσμα στους επαρχιακούς διοικητές για την προσέλευση των πρώτων ενδιαφερομένων. Η πρόσκληση περιελάμβανε τέσσερις κατηγορίες υποψηφίων. Η πρώτη αφορούσε όσους ήταν έξυπνοι με άριστη ποιότητα χαρακτήρα / Xianliang, αυτούς που είχαν σωστό χαρακτήρα με ευφράδεια λόγου (Fangzheng) και όσους φέρονταν τίμια και ειλικρινά / Neng zhi yan ji jian. Η δεύτερη κατηγορία περιελάμβανε τους υποψηφίους με ευγενική καταγωγή, υπεύθυνο χαρακτήρα που

πραγματοποιούσαν στο ακέραιο τα καθήκοντά τους / Xiaolian. Στην τρίτη κατηγορία ανήκαν όσοι είχαν ταλέντο / Maocai και ακολουθούσαν οι άνθρωποι των γραμμάτων / Wenxue τους οποίους θα επέλεγαν οι ακαδημαϊκοί (Bielenstein, 1979:31). Όλοι θα περνούσαν από δοκιμασίες ακαδημαϊκές, αλλά και τεχνικές έτσι ώστε να πιστοποιηθούν τα προσόντα τους (Loewe, 2011:137). Οι πρώτες εξετάσεις έγιναν την ίδια χρονιά και συμμετείχαν σε αυτές 167 υποψήφιοι. Από τις πηγές μαθαίνουμε ότι ο ίδιος ο Αυτοκράτορας εξέτασε προφορικά όλους τους υποψηφίους για τη δημόσια υπηρεσία (Bielenstein, 2008:132).

Η επόμενη καταγεγραμμένη εξέταση πραγματοποιήθηκε το 140 π.Χ., μια άλλη το 134 π.Χ. για να ακολουθήσουν και άλλες, περιοδικά όμως, σύμφωνα με τις διαθέσιμες πηγές (Loewe, 2004:119). Για τις πρώιμες αυτές εξετάσεις δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για το είδος των δοκιμασιών που περνούσαν οι υποψήφιοι (Loewe, 2011:138). Γνωρίζουμε ακόμη ότι ο Αυτοκράτορας το 134 π.Χ. διέταξε κάθε επαρχιακό διοικητική να παρέχει στο παλάτι δύο υποψηφίους με άριστη ποιότητα χαρακτήρα / Xianliang κάθε χρόνο (Bielenstein, 2008:134).

Από τις πηγές προκύπτει ότι η ανάδειξη των πρώτων υποψηφίων για τη δημόσια υπηρεσία εξαρτιόνταν από τις επιλογές των τοπικών διοικητών. Κατόπιν στην πρωτεύουσα γίνονταν η τελική επιλογή από τον ίδιο τον Αυτοκράτορα ή από υψηλόβαθμους αξιωματούχους, εξετάζοντας τις γνώσεις τους στα κομφουκιανά κείμενα, τον χαρακτήρα τους και τις προοπτικές τους. Αυτό συνεχίστηκε σε όλη τη διάρκεια της δυναστείας των Χαν (Bielenstein, 1979:31).

Την ίδια εποχή ιδρύθηκε και το πρώτο Πανεπιστήμιο / Tai xue, με αρχικά πενήντα φοιτητές, για να φτάσουν στις αρχές του 2^{ου} μ.Χ. αιώνα, τους τριάντα χιλιάδες (Gu & Li & Wang, 2018:2-3). Όλοι οι δυνητικοί αξιωματούχοι υψηλόβαθμων θέσεων θα έπρεπε να εκπαιδευτούν στα κομφουκιανά κείμενα και κατόπιν αφού περνούσαν τις εξετάσεις να αναλάβουν ανώτατες θέσεις στη δημόσια διοίκηση (Chu, 2020:12). Παράλληλα με τη θεσμοθέτηση του Πανεπιστημίου ιδρύθηκε και η πρώτη αυτοκρατορική βιβλιοθήκη, the Mige. Ένας αξιωματούχος με τον τίτλο Mishujian τοποθετήθηκε το 159 μ.Χ. ως ο πρώτος αυτοκρατορικός βιβλιοθηκάριος (Wilkinson, 2000:264).

Την ίδια περίοδο αναπτύχθηκε και το εκπαιδευτικό σύστημα υπό την αυτοκρατορική έγκριση και ιδρύθηκαν κρατικά σχολεία κυρίως στις έδρες των επαρχιακών διοικητών (Cotterell, 1990:104). Ταυτόχρονα, ένας αριθμός από αξιωματούχους ίδρυσε και ιδιωτικά σχολεία στην επαρχία με σκοπό την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κουλτούρας (Loewe, 2011:144).

Μετά την υιοθέτηση του κομφουκιανισμού ως επίσημης σχολής σκέψης και πρακτικών της Αυτοκρατορίας, τα μέλη των προυχοντικών οικογενειών και των ισχυρών παραγόντων που υιοθετούσαν κανόνες συμπεριφοράς εγκεκριμένους από το κράτος, όπως ο εμπνευσμένος από τον κομφουκιανισμό πατρικός σεβασμός και η ακεραιότητα,

καθώς και αυτοί που μάθαιναν άριστα τα εγκεκριμένα από το κράτος κομφουκιανά κείμενα, μπορούσαν να προσδοκούν ότι θα προαχθούν στις μεσαίες ή και στις ανώτερες βαθμίδες της γραφειοκρατίας (Πάινς, 2024:207).

Ως συμπέρασμα

Το κοινωνικό στρώμα των αξιωματούχων που εισήχθη στη δημόσια διοίκηση δια μέσου των εξετάσεων αποτελεί μια καινοτομία του κινεζικού πολιτισμού (Elman, 2000:5), η οποία στη νεωτερικότητα υιοθετήθηκε ανεπιφύλακτα από όλα τα κρατικά συστήματα (Meadows, 1847:124). Το σύστημα πρόσληψης που είχε ως αφετηρία τη δυναστεία των Χαν έφτασε στην ωριμότητά κατά τις δυναστείες των Σονγκ / Sung (960-1279) και των Μινγκ / Ming (1368-1644). Σε σύγκριση με τις μελλοντικές του δόξες, ο αρχικός τρόπος επιλογής υπήρξε ακατέργαστος και ορισμένες φορές ανοιχτός στη διαφθορά (Morris, 2014:88). Ωστόσο, η ενότητα της πολιτικής και διοικητικής εξουσίας στα χέρια ενός μόνο κοινωνικού στρώματος αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους λόγους σταθερότητας της αυτοκρατορίας (Man-Cheong, 2004:2).

Παρά τα ελαττώματά του, ο πρωτογενής τρόπος πρόσληψης δημοσίων υπαλλήλων παρείχε στην κυβέρνηση ικανούς υποψηφίους για τα δημόσια αξιώματα, ανθρώπους με υψηλά ιδανικά, σε σημείο αυταπάρνησης, σκεφτόμενους το κοινό καλό, με αίσθηση συλλογικής ταυτότητας (Bol, 1992:32). Το πλείστον τους εκπλήρωνε τα καθήκοντά τους με συνέπεια και σθένος, ενώ επιδείκνυαν αξιοσημείωτη ευρηματικότητα στην αντιμετώπιση ποικίλων εγχώριων και ξένων προκλήσεων (Bielenstein, 2008:132).

Βιβλιογραφία

- Allan, S. (2016). *The heir and the sage: dynastic legend in early China*. USA: State University of New York Press.
- Bielenstein, H. (1979). *The Restoration of the Han Dynasty. Volume IV, The Government*. Stockholm: Bulletin of the Museum of Far Eastern Antiquities.
- Bielenstein, H. (2008). *The Bureaucracy of Han Times*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bol, P. (1992). *The Culture of Ours. Intellectual Transitions in Tang and Sung China*. California: Stanford University Press
- Bol, P. (2008). *Neo-Confucianism in History*. USA: Harvard University Asia Center.
- Chalikias, S. (2001). *Ta Analekta tou Komfoukiou*, tomos A'. Athina: Indiktos.
- Chang, K. (1988). *Art, Myth and Ritual. The Path to Political Authority in ancient China*. Massachusetts: Harvard University Press.

- Chu, M-k, (2020). *The Politics of Higher Education. The Imperial University in Northern Song*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cotterell, A. (1990). *China: A History*. London: Random House.
- Creel, H. (1954). *The birth of China. A Study of the formative period of Chinese civilization*. New York: Frederick Ungar Publishing.
- Ebrey, P-B. (2006). *China*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Elman, B. (2000). *A Cultural History of Civil Examinations in Late Imperial China*. Berkeley: University of California Press.
- Fairbank, J. & Goldman, M. (2006). *China: a new history*. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Fung, Y. (1998). *Selected Philosophical Writings of Fung Yu-lan*. Beijing: Foreign Language Press.
- Granet, M. (1992). *I kineziki skepsi*. Athina: Gnosi.
- Greenblatt, M. (2005). *Han Wu Di and Ancient China*. New York: Marshall Cavendish Benchmark.
- Gu, J. & Li, X. & Wang, L. (2018). *Higher Education in China*. Singapore: Springer.
- Headland, I. (1915). Civil Service Examinations, pp. 635-6. Monroe, P. (Edit.). *A Cyclopedia of Education, Volume one*. New York: The Macmillan Company.
- Hengyu, T. (2002). *Great Emperors of China. Tales of wise and Benevolent Rule*. Singapore: Asiapac Books.
- Ho, P. (1976). *The Ladder of Success in Imperial China: Aspects of Social Mobility, 1368-1911*. Da New York: Capo Press.
- Huang, C. (1997). *The Analects of Confucius (Lun Yu). A Literal Translation with an Introduction and Notes*. Oxford: Oxford University Press.
- Hung, M. (2020). *The magnificent Emperor Wu: China's Han Dynasty*. New York: Algora Publishing.
- Ivanhoe, P. & Van Norden, B. (2005). *Readings in Classical Chinese Philosophy*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Jaivin, L. (2024). *Syntomi istoria tis Kinas*. Athina: Metaichmio.

- Keay, J. (2011). *China A History*. New York: Basic Books.
- Lee, T. (2000). *Education in Traditional China. A History*. Leiden: Brill.
- Legge, G. (1879). *The Sacred Books of East, Vol 3, part I*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Legge, J. (1999). *The Analects of Confucius*. Springfield: Templegate Publishers.
- Leys, S. (1997). *The Analects of Confucius*. New York: W. W. Norton & Company.
- Li, F. (2013). *Early China. A social and cultural history*. United Kingdom: Cambridge University Pres.
- Li, S. (2018). Scholar- Officials, pp. 98-137. Yongle, Z. & Bell, D. (Edit.). *The Constitution of Ancient China*. Princeton: Princeton University Press.
- Lingyu, F. & Weimin, S. (2001). *A Glimpse of the Chinese Culture*. China: China Internatinal Press.
- Liu, J. (2017). *Neo-Confucianism*. USA: Wiley & Sons.
- Loewe, M. (2004). *The Men Who Governed Han China*. Leiden: Brill.
- Loewe, M. (2011). *Dong Zhongshu, a 'Confucian' heritage and the Chun qiu fan lu*. Leiden: Brill.
- Loewe, M. (2013). Han Yuandi, Reigned 48 to 33 B.C.E., and His Advisors, pp 361 – 393. *Early China*, Volume 35.
- Man-Cheong, I. (2004). *The Class of 1761: examinations, state, and elites in eighteenth-century China*. California: Stanford University Press.
- Meadows, T-T. (1847). *Desultory Notes on the Government and People of China*. London: W.H. Allen.
- Miyazaki, I. (1981). *China's Examination Hell: The Civil Service Examinations of Imperial China*. New Haven: Yale University Press.
- Morris, R. (2014). *A History of China*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Nylan, M. (2001). *The Five "Confucian" Classics*. New Haven: Yale University Press.
- Pains, G. (2024). *I aionia Aftokratoria*. Irakleio: Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.

- Queen, S. (1996). *From Chronicle to Canon. The hermeneutics of the Spring and Autumn, according to Tung Chung-shu*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roetz, H. (1993). *Confucian Ethics of the Axial Age*. Albany: State University of New York Press.
- Tan, C. (2014). *Confucius*. London: Bloomsbury Publishing.
- Waley, A. (1992). *The Analects of Confucius*. New York: Quality Paperback Book Club.
- Watson, B. (2011). *The Analects of Confucius*. New York: Columbia University Press.
- Wilkinson, E. (2000). *Chinese History: A Manual*. Cambridge: Harvard University Asian Center.
- Wilson, A. (2017). *Understanding Imperial China, Dynasties, Life and Culture*. USA: The Teaching Company.
- Wu, Ching-tzu (1983). *The Scholars*. Peking: Foreign Languages Press.
- Wu, K. C. (1982). *The Chinese Heritage*. New York: Crown Publishers.
- Xinzhong, Y. (2000). *An Introduction to Confucianism*. New York: Cambridge University Press.
- Yang, L. & An, D. & Anderson, J, (2005). *Handbook of Chinese Mythology*. California: ABC-CLIO.
- Yen, H-C. (2015). Human Nature and Learning in Ancient China, pp. 19-43. Hsu, S. & Wu, Y-Y. (Edit.). *Education as Cultivation in Chinese Culture*. Singapore: Springer.
- Yongxin, Z. (2015). *History of Chinese Ancient Educational Thought*. New York: McGraw Hill.

Πολιτισμικές διαφορές στην κατανόηση και αντιμετώπιση του βρεφικού κλάματος

Μέλλιος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 11, Μ.Εδ.

Περίληψη

Το βρεφικό κλάμα αναλύεται στην παρούσα εργασία σε συνάρτηση με την γονεϊκή ανταπόκριση και κατ' επέκταση την μελλοντική κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού. Η συγκριτική μελέτη πέντε εμπειρικών ερευνών είναι το εργαλείο για την ανεύρεση πολιτισμικών παραγόντων, στο σχήμα ατομικιστικό και κολεκτιβιστικό μοντέλο, που επιδρούν στις αντιλήψεις, τις ερμηνείες και την ανταπόκριση των μητέρων στο κλάμα των βρεφών τους. Τα ευρήματα ενισχύουν τη θεωρία ότι πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τη μητέρα στο πώς αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και ανταποκρίνεται στο βρεφικό κλάμα. Μητέρες από κάποιες ατομικιστικές κοινωνίες τηρούν σταθερό πρόγραμμα και κρατούν απόσταση από το παιδί τους, ενώ μητέρες από κολεκτιβιστικές κοινωνίες θηλάζουν και έχουν το βρέφος πάνω τους προκειμένου αυτό να παραμένει ήρεμο.

Λέξεις-Κλειδιά: Βρεφικό κλάμα, γονεϊκή ανταπόκριση, ατομικιστική κοινωνία, κολεκτιβιστική κοινωνία.

Cross-Cultural Differences in Perceptions and Responses to Infant Crying

Mellios Vasilios, Physical Education Teacher, M.Ed.

Abstract

This paper analyzes infant crying in relation to parental responsiveness and, consequently, the child's future social integration. A comparative study of five empirical researches is employed to identify cultural factors, within the framework of individualistic and collectivist models, that influence mothers' perceptions, interpretations, and responses to their infants' cries. The findings support the theory that cultural factors influence how mothers perceive, interpret, and respond to infant crying. Mothers from some individualistic societies adhere to a fixed schedule and maintain distance from their infants, while mothers from collectivist societies breastfeed and carry their infants to keep them calm.

Key-Words: Infant crying, parental responsiveness, individualistic society, collectivist society.

Εισαγωγή

Από τη στιγμή της γέννησης ενός βρέφους, συγκεκριμένα σήματα από την πλευρά του επηρεάζουν αποτελεσματικά την ανατροφή του· το βρεφικό κλάμα παρακινεί τους

ενήλικες να το πλησιάσουν και να δράσουν, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες του (Del Vecchio et al., 2009, σελ.121). Το κλάμα τοποθετεί τόσο το βρέφος, όσο και τη μητέρα, σε κατάσταση ισχυρής και αμοιβαίας ενεργοποίησης του νευρικού τους συστήματος και αυξάνει την πιθανότητα συντονισμού της συμπεριφοράς τους (Bornstein, 2013, όπ. αναφ. στο Bornstein, 2017, σελ. E9465). Μητέρες που θηλάζουν έχουν πολύ μεγάλη ενεργοποίηση του εγκεφάλου τους σε σχέση με το κλάμα των βρεφών τους και δείχνουν μεγαλύτερη μητρική ευαισθησία (Pearson et al., 2011, σελ. 204). Σε όλες τις κουλτούρες υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά στις αντιδράσεις της μητέρας στο κλάμα του μωρού της, που σχετίζονται με νευροβιολογικούς παράγοντες (Bornstein et al., 2017, σελ. E9466).

Όμως, εκτός από τους βιολογικούς, έχει καταδειχθεί ότι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες επιδρούν, επίσης, στο θέμα του βρεφικού κλάματος και της μητρικής ανταπόκρισης. Σε κάθε κοινότητα με συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι γονείς εφαρμόζουν στρατηγικές που προωθούν την επιβίωση των παιδιών τους και ενισχύουν την πολιτιστική τους ενσωμάτωση (Keller, 2003). Οι στρατηγικές κοινωνικοποίησης, αξιοποιώντας τη συσσωρευμένη γνώση των προηγούμενων γενεών, διαμορφώνονται ιεραρχικά εκφράζοντας τα αναπτυξιακά επιτεύγματα στα οποία στοχεύουν οι γονείς, όπως π.χ. να γίνουν τα παιδιά τους αυτόνομα και αυτοδύναμα ή κοινωνικά αλληλένδετα (Keller & Otto, 2009). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να συμβάλει στην αποσαφήνιση του σχήματος «βρεφικό κλάμα και γονεϊκή ανταπόκριση», μελετώντας πώς παίζει ρόλο σε αυτό ο πολιτισμικός παράγοντας. Κύριο εργαλείο μας αποτελούν πέντε σχετικές εμπειρικές έρευνες και η συγκριτική μελέτη τους. Στην εισαγωγή γίνεται αναφορά στο βρεφικό κλάμα και τη μητρική ανταπόκριση. Στο κύριο μέρος αποσαφηνίζεται με βάση τη βιβλιογραφία το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και παρουσιάζονται κριτικά τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών στη διάκριση αντιλήψεις, ερμηνείες και ανταπόκριση γονέων στο βρεφικό κλάμα. Τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης.

Συγκριτική μελέτη εμπειρικών ερευνών

Κοινωνικοπολιτισμικά μοντέλα

Τα πολιτισμικά μοντέλα γίνονται αντιληπτά ως το πιο αφηρημένο επίπεδο του συμβολικού περιβάλλοντος, το οποίο ενσωματώνει γενικές ιδέες για θεμελιώδεις αξίες και πεποιθήσεις, οι οποίες και διαμορφώνουν το περιβάλλον αυτό (Keller & Otto, 2009, σελ 998). Το βρεφικό κλάμα ως ο πρωταρχικός τρόπος επικοινωνίας ενός νεογέννητου μωρού και ο ήχος που εκπέμπει για να εκφράσει τις ανάγκες, τις ανησυχίες ή την δυσφορία του (Lightfoot et al., 2022, σελ. 219), αποτελεί τον μηχανισμό που προωθεί την επαφή με τους φροντιστές του βρέφους (Soltis, 2004). Ακόμη, όμως, και με μία προγραμματισμένη από τη φύση συμπεριφορά, όπως το κλάμα, υπάρχουν διαφορετικές αντιδράσεις σε αυτό, που υπαγορεύονται από το πολιτισμικό υπόβαθρο (Maldonado-Duran & Lecannelier, 2019). Δηλαδή, όταν ένα βρέφος εκφράζει μία φωνητική έκφραση, η ανταπόκριση που θα πάρει από τη μητέρα εξαρτάται από το πολιτισμικό

περιβάλλον στο οποίο κοινωνικοποιείται (Broesch et al., 2016, σελ. 709). Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο κινείται η διερεύνηση του βρεφικού κλάματος και της γονεϊκής ανταπόκρισης, είναι οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στις ατομικιστικές και κολεκτιβιστικές κοινωνίες.

Με τον όρο ατομικιστικές εννοούνται οι δυτικο-προσανατολισμένες κοινωνίες (Maute & Perren, 2018, σελ. 220), δηλαδή οι Δυτικές χώρες, που περιλαμβάνουν όλες τις βιομηχανικές χώρες από την Ευρώπη, τις Η.Π.Α. και την Αυστραλία (Bleah & Ellett, 2010, σελ. 654). Ως ατομικιστική κοινωνία για τα Ευρωπαϊκά δεδομένα, μελετάται η περίπτωση της Βόρειας Γερμανίας, όπου οι γονείς εντός μιας δυτικής μεταβιομηχανικής κουλτούρας επιδιώκουν την ανάπτυξη της γνώσης και της αυτονομίας για τα παιδιά τους (Keller & Otto, 2009, σελ. 998). Συγκεκριμένα στους γονείς αυτούς κυριαρχεί η αντίληψη να μην ανταποκρίνονται γρήγορα στο κλάμα των παιδιών τους, να αφήνουν το βρέφος, όταν κλαίει, μέχρι να παρηγορηθεί μόνο του, ώστε να μην συνηθίσει την αγκαλιά και κακομάθει, προκειμένου να αναπτύξει το αίσθημα της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας (Maldonado-Duran & Lecannelier, 2019, σελ. 199· Tocelli et al., 2009, σελ. 74· Valentin, 2005, σελ. 270). Πιστεύεται, επίσης, ότι κάποιες φορές το κλάμα είναι παραπλανητικό και ψεύτικο από την πλευρά του παιδιού (Zeifman, 2017, σελ. 280). Σε κάθε περίπτωση είναι προτιμώμενη συμπεριφορά από τους δυτικούς γονείς να αυτορρυθμίζεται η διάθεση του παιδιού (Abdulrazzaq et al., 2009, σελ. 395), διότι υπάρχει η πεποίθηση ότι ο ατομικισμός και η αυτονομία είναι η βάση μιας μελλοντικά επιτυχημένης ζωής, προκειμένου τα παιδιά να επιβιώσουν σε μία ανταγωνιστική και πιεστική κοινωνία (Valentin, 2005, σελ. 270).

Οι κολεκτιβιστικές είναι κοινωνίες σε μη βιομηχανικές χώρες, π.χ. από την Αφρική, την Νότιο Αμερική, τις Δυτικές Ινδίες, και μέρος της Νοτιοανατολικής Ασίας (Bleah & Ellett, 2010, σελ. 654). Οι Keller και Otto (2009) χαρακτηρίζουν τα αντίστοιχα οικοκοινωνικά περιβάλλοντα ως μη δυτικό κόσμο (σελ. 997), τα οποία και οργανώνονται στη διάσταση της συγγένειας, δηλαδή πρόκειται για ιεραρχικά οικογενειακά συστήματα με βάση την ηλικία, το φύλο και την κοινή εργασία (σελ. 998). Οι Broesch et al., (2016) μελετούν αντιδράσεις μητέρων από τις Η.Π.Α. και από μικρές αγροτικές κοινωνίες των νησιών Φίτζι και χωριών της Κένυας, ως μη δυτικές κοινωνίες (σελ. 701) και βρίσκουν διαφορές που συνάδουν με τις κυρίαρχες αντιλήψεις στα δύο αυτά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (σελ. 708). Τα μωρά σε τέτοιες κοινωνίες παρατηρείται ότι κλαίνει λιγότερο (Zeifman, 2017, σελ. 280), διότι μεταφέρονται όλη μέρα και ταΐζονται μόλις το ζητήσουν (Barr et al., 1991, σελ. 607· Hewlett et al., 1998, σελ. 660). Στην έρευνα των Abdulrazzaq et al., (2009) το 95% των μητέρων από τα Η.Α.Ε. δεν άφησε το μωρό τους να κλάψει (σελ. 395), ηρεμώντας το με διάφορες μεθόδους, όπως θηλασμό, κράτημα, τσάι από βότανα, κούνημα, μπάνιο και μασάζ (σελ. 393). Στον δυτικό κόσμο, λόγω της έλλειψης σωματικής επαφής και της προγραμματισμένης σίτισης, το βρέφος μπορεί να φτάσει σε αυτό που αποκαλείται υπερβολικό κλάμα (Zeifman, 2001, σελ. 280). Πρόκειται δηλαδή για ένα ανεξήγητο κλάμα, που κρατά για μεγάλα χρονικά διαστήματα, δηλαδή για περισσότερες από 3 ώρες το 24ωρο, περισσότερες από 3 ημέρες της εβδομάδας και παραπάνω από 3 μήνες και εμφανίζεται τόσο κατά τη διάρκεια

της νύχτας, όσο και της ημέρας (Maldonado-Duran & Lecannelier, 2019). Αυτό που κυρίως επηρεάζει τους γονείς είναι η διάρκεια και η επιμονή αλλά και το γεγονός ότι δεν υπάρχει σαφής αιτία, που το μωρό κλαίει τόσο πολύ (Lightfoot et al., 2022, σελ. 216). Πάντως, όταν ένα βρέφος κλαίει για παρατεταμένες χρονικές περιόδους και είναι απαρηγόρητο, κινδυνεύει να υποστεί κακομεταχείριση από τους φροντιστές του (Reijneveld et al., 2004).

Παρουσίαση των εμπειρικών ερευνών που μελετήθηκαν

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας μελετήσαμε πέντε εμπειρικές έρευνες, οι οποίες αναφέρονται στο βρεφικό κλάμα και στην επίδραση που έχει αυτό, κυρίως, στις μητέρες στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ατομικιστικών και κολεκτιβιστικών κοινωνιών. Συγκεκριμένα ασχοληθήκαμε με δύο διαπολιτισμικές έρευνες, αυτή των Bleah και Ellett (2010), στην οποία μελετάται συγκριτικά πόσο κλαίνε τα μωρά Αφρικανών μητέρων μεταναστριών στις Η.Π.Α και την έρευνα των Vinal et al. (2011), η οποία διερευνά εάν η κουλτούρα της μητρικής κληρονομιάς επηρεάζει τις καταπραϋντικές μεθόδους μετά από εμβολιασμό ανάμεσα σε μεταναστευτικούς πληθυσμούς στον Καναδά. Εντοπίστηκαν άλλες δύο έρευνες που είναι προσανατολισμένες σε κολεκτιβιστικές κοινωνίες. Οι Bader και Fouts (2018) μελέτησαν τη σχέση μητέρων με τα βρέφη τους στην αγροτική κοινωνία των Gamo στην Αιθιοπία, ενώ οι Murray et al. (2018) παρουσιάζουν βιετναμέζικες οικογένειες (αστικές και αγροτικές) σχετικά με το πώς αντιδρούν σε κατάσταση αναστάτωσης των παιδιών τους. Τέλος η έρευνα των Maute και Perren (2018) έδειξε σε περιβάλλον ατομικιστικής κοινωνίας γιατί Γερμανοί και Ελβετοί γονείς εφαρμόζουν τη μέθοδο Ignoring Children's Bedtime Crying (Αγνόηση του παιδικού κλάματος κατά τον ύπνο).

Βρεφικό κλάμα: Πολιτισμικές διαφορές στις αντιλήψεις και την ερμηνεία

Το βρεφικό κλάμα επιδρά σημαντικά στους γονείς (Lightfoot et al., 2022, σελ.216). Τρεις από τις έρευνες έδειξαν ότι οι μητέρες, όταν το βρέφος τους κλαίει, αναπτύσσουν σειρά συναισθημάτων, τα οποία ποικίλλουν από την αγωνία, τη στενοχώρια και τον θυμό (Bader & Fouts, 2018, σελ 503), το άγχος, και την απογοήτευση (Bleah & Ellett, 2010, σελ. 659), μέχρι την ανικανότητα και την αίσθηση απώλειας ελέγχου και καταβράθρωσης (Murray et al., 2018, σελ. 66-67). Αντίθετα η έρευνα των Maute και Perren (2018) δείχνει ανάμεσα σε άλλα ότι η χαμηλή ευαισθησία για το κλάμα του μωρού από την πλευρά των γονέων ήταν παράγοντας πρόβλεψης προκειμένου να εφαρμόσουν την τεχνική «αγνόησης του κλάματος κατά τον ύπνο» (σελ. 226). Οι Vinal et al. (2011) δεν κάνουν άμεση αναφορά στα συναισθήματα των μητέρων.

Είναι πολύ πιθανό ότι οι συναισθηματικές διαθέσεις των γονέων επηρεάζουν επίσης τις πεποιθήσεις τους για το κλάμα του βρέφους (Leerkes et al., 2010, σελ. 468). Οι μητέρες μη δυτικής κουλτούρας σε δύο από τις έρευνές μας θεωρώντας τα παιδιά ως ευάλωτα (σελ. 507) απέδωσαν το κλάμα τους σε πείνα, ασθένεια ή ανεπαρκή ρουχισμό (Bader & Fouts, 2018, σελ. 502) αλλά και στη μοναξιά, την εγκατάλειψη, την επιδίωξη

προσοχής (Murray et al., 2018, σελ. 66). Ομοίως και οι μητέρες Αφρικανές μετανάστριες στις Η.Π.Α. στο ότι το παιδί πεινάει, έχει βρεγμένη πάνα ή αναζητά την προσοχή τους (Bleah & Ellett, 2010, σελ. 659), καθώς και οι Γερμανοί και Ελβετοί γονείς στην έρευνα των Maute και Perren (2018, σελ. 224) αναγνώρισαν το κλάμα ως ανάγκη του παιδιού να τραφεί ή ως αποτέλεσμα μοναξιάς. Αντίθετα στη μελέτη των Vinal et al. (2011) οι μητέρες αντιλαμβάνονται ότι το βρεφικό κλάμα έχει ως αιτία τον πόνο από τον εμβολιασμό.

Παράλληλα με την αντίληψη ότι το παιδί κλαίει, επειδή έχει ανάγκες, εντοπίζουμε και ερμηνευτικές πεποιθήσεις αναφορικά με το βρεφικό κλάμα λόγω κουλτούρας. Στις κολεκτιβιστικές κοινωνίες, π.χ. των Gamo αγροτών, συνυπάρχει με τις παραπάνω αντιλήψεις και η πεποίθηση, ειδικά αν το παιδί κλάψει ασυνήθιστα, ότι «κακό μάτι» (gormate) είδε τα παιδιά τους ή ότι ποτέ δεν πρέπει να τα αφήνουν γυμνά για να μην μπει μέσα τους αυτό το κακό πνεύμα και ότι τα προστατεύουν με χάντρες, περιδέραια και βραχιόλια (Bader & Fouts, 2018, σελ. 502). Αντιστοίχως στο κεντρικό Βιετνάμ οι μητέρες απέδωσαν το κλάμα στο ότι τα μωρά τους βλέπουν φαντάσματα ή τους προγόνους που έχουν πεθάνει ή ότι το αίμα του μωρού είναι «καυτό», για αυτό συμβουλεύονται μοναχούς ή παραδοσιακούς θεραπευτές για να τα θεραπεύσουν (Murray et al., 2018, σελ. 66). Ωστόσο κάποιες Βιετναμέζες μητέρες απέρριψαν τις παραπάνω δοξασίες ως δεισιδαιμονίες (Murray et al., 2018, σελ. 66). Αυτό το εύρημα ίσως να συνδέεται με το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας εκτός από τους αγροτικούς πληθυσμούς περιλαμβάνει και αστικούς, από τους οποίους παρόμοιες αντιλήψεις τίθενται σε αμφισβήτηση.

Στις έρευνες που αφορούν τις απόψεις γονέων από ατομικιστικές κοινωνίες (π.χ. των Γερμανών και Ελβετών γονέων) δεν γίνεται καμία αναφορά σε παρόμοιες ερμηνείες του βρεφικού κλάματος, ίσως, γιατί τέτοια διάσταση δεν ήταν μέρος της έρευνας. Την ίδια διαπίστωση κάνουμε για τον Καναδά, όπου οι ερευνητές έδειξαν ότι η κυρίαρχη δυτική κουλτούρα επηρέασε τις ξένες μητέρες από κολεκτιβιστικές κοινωνίες (Maute & Perren, 2018, σελ. 237) και μάλιστα στις Η.Π.Α. οι ίδιες οι μητέρες ερμήνευσαν το κλάμα ως αντίδραση του παιδιού στον λίγο χρόνο που περνούσαν μαζί και στην προσαρμογή στον δυτικό πολιτισμό (Bleah & Ellett, 2010, σελ. 661).

Διαπολιτισμική σύγκριση στην ανταπόκριση γονέων στο βρεφικό κλάμα

Η ανταπόκριση αυτών που φροντίζουν το βρέφος είναι ζωτικής σημασίας για τον δεσμό μεταξύ τους αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Bornstein et al., 2017, σελ. E9470). Η συγκριτική μελέτη των πέντε ερευνών έδειξε γενικά ότι οι μητέρες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των βρεφών τους. Συγκεκριμένα στις κολεκτιβιστικές κοινωνίες σε δύο έρευνες οι μητέρες έδωσαν άμεση λύση στο κλάμα του παιδιού θηλάζοντάς το, κρατώντας το ή δίνοντας συμπλήρωμα με μπιμπερό ή αφήνοντάς το σε άλλους, όπως για παράδειγμα αδέλφια και γιαγιάδες (Bader & Fouts, 2018, σελ. 504· Murray et al., 2018, σελ. 65). Ομοίως οι Αφρικανές μετανάστριες ξέρουν ότι το μωρό ησυχάζει με άμεση προσοχή και κουβάλημα απάνω τους (Bleah & Ellett, σελ. 661),

όπως και με θηλασμό, κούνημα και κράτημα, (σελ. 659), τεχνικές που γνωρίζουν από την κολεκτιβιστική κουλτούρα τους.

Αντίθετα στις ατομικιστικές κοινωνίες της Γερμανίας και της Ελβετίας οι μητέρες δεν προέβησαν σε καμία ενέργεια για να ηρεμήσουν τα παιδιά τους, έμειναν σταθερές στο πρόγραμμα ύπνου και φαγητού, και έδειξαν πολύ χαμηλή ευαισθησία σχετικά με τις ανάγκες τους, υιοθετώντας την τακτική της αγνόησης του βρεφικού κλάματος (Maute & Perren, 2018, σελ. 225- 226). Αυτές οι τακτικές συνδέονται με δυτικοπροσανατολισμένες πεποιθήσεις (σελ. 228). Από την άλλη, η έρευνα των Vinal et al. (2011) διαφοροποιήθηκε από όλες τις παραπάνω έρευνες δείχνοντας ότι σε καταστάσεις άμεσης ανάγκης, όπως ο εμβολιασμός, η κουλτούρα της μητέρας δεν έπαιξε ρόλο στην ανταπόκρισή της, καθώς και οι δύο ομάδες του δείγματος (ατομικιστικής και κολεκτιβιστικής κοινωνικής καταγωγής) υπήρξαν εξίσου τρυφερές, ακούμπησαν, κράτησαν, κούνησαν και μίλησαν στο παιδί. Επίσης δεν φάνηκε διαφορά ούτε και στην ένταση του κλάματος των βρεφών με βάση τις παρηγορητικές ενέργειες των μητέρων (Vinal et al., 2011, σελ. 237).

Συμπεράσματα

Στόχος της εργασίας ήταν μελετώντας κριτικά πέντε εμπειρικές έρευνες να ανιχνεύσουμε αν παίζει ρόλο η κουλτούρα (ατομικιστική/κολεκτιβιστική) στο βρεφικό κλάμα και την ανταπόκριση των μητέρων. Η μελέτη έδειξε ότι το κλάμα των παιδιών επηρεάζει τις μητέρες πλημμυρίζοντάς τις με διάφορα συναισθήματα, που τις οδηγούν στο να το αντιλαμβάνονται και να το ερμηνεύουν μάλλον με βάση την κουλτούρα από την οποία προέρχονται. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και για τις τεχνικές ανταπόκρισης. Ο θηλασμός και το κουβάλημα είναι βασικά στοιχεία για την ηρεμία του βρέφους σε κολεκτιβιστική κοινωνία, ενώ η αποστασιοποίηση και η εμμονή σε πρόγραμμα, για μην κακομάθει, είναι στοιχεία κάποιων ατομικιστικών/δυτικών κοινωνιών (π.χ. Γερμανίας και Ελβετίας). Ωστόσο σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες ο παραπάνω διαχωρισμός θολώνει, καθώς η κυρίαρχη κουλτούρα τείνει να αναμειχθεί με την κουλτούρα καταγωγής. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η κουλτούρα επηρεάζει τόσο τις αντιλήψεις/ερμηνείες όσο και τις τεχνικές που ακολουθεί μία μητέρα για το κλάμα του μωρού της. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να στραφούν στο πώς ατομικιστικές κοινότητες θα εισαγάγουν κολεκτιβιστικές τεχνικές, που ηρεμούν το βρέφος, στοχεύοντας και στη συναισθηματική του ανάπτυξη.

Αναφορές

Abdulrazzaq, Y. M., Kendi, A. A., & Nagelkerke, N. (2009). Soothing methods used to calm a baby in an arab country. *Acta Paediatrica*, 98(2), 392-396.
<https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01029.x>

- Bader, L. R., & Fouts, H. N. (2018). Cultural models of infant emotions and needs among the gamo people of southern ethiopia. *Infant Mental Health Journal*, 39(5), 497-510. <https://doi.org/10.1002/imhj.21734>
- Barr, R. G., Konner, M., Bakeman, R., & Adamson, L. (1991). Crying in !Kung San infants: A test of the cultural specificity hypothesis. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 33(7), 601–610. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1991.tb14930.x>
- Bleah, D. A., & Ellett, M. L. (2010). Infant crying among recent african immigrants. *Health Care for Women International*, 31(7), 652-663. <https://doi.org/10.1080/07399331003628446>
- Bornstein, M.H. (2013). Mother-infant attunement: A multilevel approach via body, brain, and behavior. The Infant Mind. In M. Legerstee, DW Haley, & MH Bornstein (Eds.), *The infant mind: Origins of the social brain* (p.p. 266–298). The Guilford Press.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Rigo, P., Esposito, G., Swain, J. E., Suwalsky, J. T. D., Su, X., Du, X., Zhang, K., Cote, L. R., De Pisapia, N., & Venuti, P. (2017). Neurobiology of culturally common maternal responses to infant cry. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 114(45), E9465-E9473. <https://doi.org/10.1073/pnas.1712022114>
- Broesch, T., Rochat, P., Olah, K., Broesch, J., & Henrich, J. (2016). Similarities and differences in maternal responsiveness in three societies: Evidence from fiji, kenya, and the united states. *Child Development*, 87(3), 700-711. <https://doi.org/10.1111/cdev.12501>
- Del Vecchio, T., Walter, A., & O'Leary, S. G. (2009). Affective and physiological factors predicting maternal response to infant crying. *Infant Behavior & Development*, 32(1), 117-122. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.10.005>
- Hewlett, B. S., Lamb, M. E., Shannon, D., Leyendecker, B., & Schölmerich, A. (1998). Culture and early infancy among central african foragers and farmers. *Developmental Psychology*, 34(4), 653-661. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.4.653>
- Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, 46(5), 288-311. <https://doi.org/10.1159/000071937>
- Keller, H., & Otto, H. (2009). The cultural socialization of emotion regulation during infancy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(6), 996-1011. <https://doi.org/10.1177/0022022109348576>

- Leerkes, E. M., Parade, S. H., & Burney, R. V. (2010). Origins of mothers' and fathers' beliefs about infant crying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 467-474. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.09.003>
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, R.S. (2022). *I anaptyxi ton paidion*. Gutenberg.
- Maldonado-Duran, J. M., & Lecannelier, F. (2019). Infant and toddler crying and irritability: Cultural meanings and responses. In J. M. Maldonado-Duran, A. Jiménez-Gómez, M. X. Maldonado-Morales & F. Lecannelier (Eds.), *Clinical handbook of transcultural infant mental health*, 195-204. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23440-9_15
- Maute, M., & Perren, S. (2018). Ignoring children's bedtime crying: The power of western-oriented beliefs. *Infant Mental Health Journal*, 39(2), 220-230. <https://doi.org/10.1002/imhj.21700>
- Murray, L., Tran, T., Thang, V. V., Cass, L., & Fisher, J. (2018). How do caregivers understand and respond to unsettled infant behaviour in vietnam? A qualitative study. *Child: Care, Health & Development*, 44(1), 62-70. <https://doi.org/10.1111/cch.12474>
- Pearson, R. M., Lightman, S. L., & Evans, J. (2011). The impact of breastfeeding on mothers' attentional sensitivity towards infant distress. *Infant Behavior & Development*, 34(1), 200-205. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.12.009>
- Reijneveld, S. A., van der Wal, Marcel F, Brugman, E., Hira Sing, R. A., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Infant crying and abuse. *The Lancet (British Edition)*, 364(9442), 1340-1342. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(04\)17191-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(04)17191-2)
- Soltis, J. (2004). The signal functions of early infant crying. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(4), 443-458. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0400010X>
- Toselli, M., Agostini, A., & Bukaci, L. (2011). Maternal responses to infant crying: Cultural differences, contexts, newborns. *Rivista di Studi Familiari*, 16, 57-76.
- Valentin, S. R. (2005). Commentary: Sleep in german infants--the "cult" of independence. *Pediatrics (Evanston)*, 115(1 Suppl), 269-271. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-0815J>
- Vinall, J., Riddell, R. P., & Greenberg, S. (2011). The influence of culture on maternal soothing behaviours and infant pain expression in the immunization context. *Pain Research & Management*, 16(4), 234-238. <https://doi.org/10.1155/2011/707615>

Zeifman, D. M. (2001). An ethological analysis of human infant crying: Answering tinbergen's four questions. *Developmental Psychobiology*, 39(4), 265-285.
<https://doi.org/10.1002/dev.1005>

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

«Ποιήματα από το κέντρο της πόλης». Ένα σενάριο για τη διδασκαλία της ποίησης στην Ε' δημοτικού.

Αμαλία Γιαννούτσου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο αναλύεται ένα σενάριο διδασκαλίας ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το σχέδιο εργασίας που παρουσιάζεται αποτελεί μέρος καινοτόμου δράσης στα πλαίσια εφαρμογής του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στη Γλώσσα. Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε μαθητές/ μαθήτριες της Ε' τάξης Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων κατά τα σχολικά έτη 2023-2024 και 2024-2025. Συγκεκριμένα, αφορά στη δημιουργική επεξεργασία του ποιήματος «Η πόλη μου» της Αμαλίας Τσακνιά και αποτελεί μια πρόταση εμπλουτισμού και επέκτασης της 2ης ενότητας του σχολικού βιβλίου της γλώσσας, με θέμα τη «Ζωή στην πόλη». Μέσα από ομαδικές αλλά και ατομικές εργασίες, τα παιδιά ανακαλύπτουν και εμπνέονται από τους μηχανισμούς της ποίησης, πειραματίζονται με λέξεις και στίχους, στοχάζονται κριτικά τη ζωή στη μεγαλούπολη και, τέλος, αυτοσχεδιάζουν δημιουργώντας τα δικά τους ποιήματα, τα οποία αποκαλύπτουν το συλλογικό και ατομικό φαντασιακό της ζωής των μαθητών στην πόλη.

Λέξεις-Κλειδιά: ποίηση, δημιουργικότητα, φαντασία, διαθεματικότητα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

«Poems from the inner city». A script for teaching poetry in 5th Grade.

Amalia Giannoutsou, Primary Teacher, PhD in Educational Sciences

Abstract

This paper analyzes a scenario for teaching poetry in primary education. The school plan is part of an innovative action within the framework of the implementation for the New Language Curriculum. The scenario was designed and implemented for 5th grade students in Experimental Primary Schools during the school years 2023-2024 and 2024-2025. Specifically, it is based in the creative elaboration of the poem "My City" by Amalia Tsaknia and consists of a proposal to enrich and expand the 2nd unit of the language textbook on the topic of "Life in the city". Through group and individual work, the children discover the mechanisms of poetry, experiment with words and verses, critically reflect on life in the big city, and finally improvise by creating their own poems, which unveil the collective and individual imaginaries of the students' life in the city.

Key-Words: poetry, creativity, imagination, interdisciplinarity, primary education

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος αποτελεί μέρος της καινοτόμου δράσης: «Ποιητικά τοπία: λέσχη φιλιαναγνωσίας και εργαστήρι ποίησης και δημιουργικής γραφής», το οποίο πραγματοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2023-2024 στην Ε' δημοτικού του Πειραματικού Δημοτικού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΣΠΑ), ενώ συνεχίζεται το 2024-2025 σε τμήμα Ε' δημοτικού του 1^{ου} δωδεκαθέσιου Ράλλειου Πειραματικού Δημοτικού του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η συγκεκριμένη καινοτόμος δράση ερευνά πειραματικές μεθόδους για τη δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας στα πλαίσια του νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Αξιοποιώντας τη συνεργατική μάθηση της παιδαγωγικής Φρενέ και τη γραμματική της φαντασίας του Τζιάννι Ροντάρι, η δράση κινείται γύρω από δύο αλληλοσυνδεόμενους άξονες: τη δημιουργική προσέγγιση της αφήγησης μέσα από τη λέσχη φιλιαναγνωσίας και την ποιητική παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από το εργαστήρι δημιουργικής γραφής και ποίησης. Στο παρόν διδακτικό σενάριο περιγράφεται η διδασκαλία του ποιήματος «Η πόλη μου» της Αμαλίας Τσακνιά, το οποίο αποτελεί το τρίτο από τα οχτώ ποιήματα που προσεγγίζουμε δημιουργικά στα εργαστήρι ποίησης. Η διδασκαλία του ποιήματος πλαισιώνει τη δεύτερη ενότητα του εγχειριδίου της γλώσσας της Ε δημοτικού με τίτλο « Η ζωή στην πόλη», συνιστώντας μία δημιουργική πρόταση γλωσσικού εμπλουτισμού και κριτικής επεξεργασίας της ενότητας.

Το διδακτικό σενάριο

Τίτλος σεναρίου: Η πόλη μου

Διάρκεια σεναρίου: 2 διδακτικές ώρες

Διδακτική προσέγγιση

Πριν προχωρήσω περαιτέρω, θεωρώ ουσιώδες να εστιάσω στο ότι οι πρακτικές και οι μέθοδοι που διατρέχουν το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης έχουν σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως μία φιγούρα που οφείλει να ταλαντεύεται ανάμεσα στην (αυτό)παρατήρηση, τη δράση και την αφήγηση. Μία σε βάθος οργανωμένη δράση διδασκαλίας τρέφεται από την εκπαιδευτική πραγματικότητα ως τόπο πολλαπλών εμπειριών και σταυροδρόμι ιδεολογιών, αλλά και τη μετασχηματίζει. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να λειτουργεί ξεκομμένα από το ευρύτερο πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, αντιθέτως είναι απαραίτητο να συνδέεται άρρηκτα με αυτό. Σε αυτό το πλαίσιο θεωρώ ότι είναι ευθύνη κάθε εκπαιδευτικού να αποκτά επίγνωση του πώς έχουν εγγραφεί στον ίδιο συγκεκριμένα πολιτισμικά νοήματα, το πώς αυτά μεταλαμπαδεύονται ως νόρμες στους μαθητές και να προσφέρει ευκαιρίες εξέλιξης και μεταμόρφωσης των μαθητών.

Ως επακόλουθο, η προτεινόμενη διδασκαλία έχει οργανωθεί δίνοντας ιδιαίτερη εστίαση α) στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, με σκοπό να εξασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, β) στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των

μαθητών και γ) στην καλλιέργεια της φαντασίας και της κριτικής σκέψης. Η μέθοδος διδασκαλίας που πρόκειται να εφαρμοστεί είναι η καθοδηγούμενη ανακαλυπτική/ερευνητική με στοιχεία ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας αξιοποιούνται τεχνικές όπως η συζήτηση, ο διάλογος, οι ομάδες εργασίας, η διερεύνηση και ο καταγισμός ιδέων, αξιοποιώντας το αντίστοιχο εποπτικό υλικό. Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα τη μαθητοκεντρικότητα, τη διαθεματικότητα (γλώσσα, κοινωνική και πολιτική αγωγή), τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση και την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιοποίηση της τέχνης στην τάξη προσφέρει ευκαιρίες διαφοροποίησης κινητοποιώντας κάθε μαθητή βάσει των ενδιαφερόντων του και επιτρέποντας στον καθένα να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του στο έπακρο, φτάνοντας μέχρι εκεί που μπορεί. Οι εν λόγω μέθοδοι επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εργαστεί πάνω σε ποικίλους γνωσιακούς, ψυχοσυναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους ταυτόχρονα, ενώ συνδέουν τη διδακτέα ύλη με την καθημερινή ζωή. Με αυτόν τον τρόπο, η γνώση περνάει μέσα από το βίωμα: οι μαθητές δεν περιορίζονται στον ρόλο του ακροατή αλλά, μεταμορφώνουν τη γνώση, για να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί της γνώσης, εν προκειμένω: ποιητές, κριτές και επιμελητές.

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός είναι η κατανόηση του διδασκόμενου αντικείμενου, και όχι η επεξήγηση. Το διδακτικό σενάριο επιμένει ιδιαίτερα στην ανάγκη ανάπτυξης και καλλιέργειας της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ευαισθησίας των παιδιών, μέσα από την ενεργοποίηση επικοινωνιακών, παραγωγικών και ερευνητικών δεξιοτήτων (αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη, γνωστική ευελιξία, γλωσσική νοημοσύνη, υπαρξιακή νοημοσύνη).

Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου έχουν εδραιωθεί μελετώντας τις ανάγκες και τις κλίσεις των μαθητών. Έτσι, οι δραστηριότητες που αναλύονται στο παρόν σχέδιο εργασίας έχουν σχεδιαστεί με κύριο μέλημα να ενδιαφέρουν τα παιδιά, να τους επιτρέπουν να συνδεθούν συναισθηματικά με το κείμενο, να το απολαύσουν και να συνδιαλέγουν με παιγνιώδη τρόπο με αυτό.

Α. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Αναμένεται οι μαθητές στο τέλος του μαθήματος:

1. Να κατανοούν τα χαρακτηριστικά του ποιητικού λόγου.
2. Να καλλιεργήσουν τη γλωσσική τους νοημοσύνη.
3. Να οξύνουν τις παραγωγικές δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου
4. Να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να θέσουν σε εφαρμογή τις παραπάνω γνώσεις/δεξιότητες ώστε να συνθέσουν το δικό τους ποίημα

B. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Μέσα από το μάθημα επιδιώκουμε:

1. Να μετατοπιστεί η στάση των μαθητών απέναντι στον γραπτό λόγο – συγκεκριμένα να αρθούν η συγγραφική σιωπή και οι αυτό-λογοκριτικοί μηχανισμοί.
2. Την καλλιέργεια της συγγραφικής αυτοεκτίμησης.
3. Την ανάπτυξη της κοινωνικής, της συναισθηματικής και της υπαρξιακής νοημοσύνης. Δηλαδή τα παιδιά να αντιλαμβάνονται ότι είναι μέλη διαφόρων ομάδων και ότι συνεισφέροντας σε αυτές βοηθούν τόσο την προσωπική τους ανάπτυξη όσο και των ομάδων τους.
4. Την ενθάρρυνση της ομαδικής συνεργασίας, της ανταλλαγής απόψεων, της αλληλεγγύης και του σεβασμού.
5. Την ενίσχυση κλίματος ασφάλειας, χαράς και ικανοποίησης.

Σύμφωνα με την στοχοταξιομία του Bloom, οι παραπάνω στόχοι μπορούν να διακριθούν σε τρεις τομείς: τον γνωστικό (cognitive), που αφορά τις διεργασίες της γνώσης, τον συναισθηματικό (affective) που αφορά τις στάσεις (attitudes) και τον ψυχοκινητικό (psychomotor) που αφορά τις δεξιότητες (skills). Όλοι οι προαναφερόμενοι στόχοι έχουν τεθεί έχοντας ως αναφορά την καλλιέργεια της αισθητικής απόλαυσης των κειμένων, την όξυνση της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας των παιδιών. Γι' αυτό και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, οι οποίοι στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας υπερτερούν των γνωστικών. Όπως τονίζεται και από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία (2022: 6) «...παρόλο που φαντάζει συναφές, είναι εντελώς διαφορετικό "να διαβάσει κάποιος για να μάθει" από το "να μαθαίνει καθώς διαβάσει". Το πρώτο αποπνέει κατευθυνόμενη σχολική δράση και αντίκειται στην ίδια την έννοια της λογοτεχνίας, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στη γνώση που προσφέρει η ψυχαγωγία, νοούμενη κυριολεκτικά ως αγωγή ψυχής.»

Οργάνωση τάξης και υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθητές/τριες είναι χωρισμένοι σε πέντε ανομοιογενείς ομάδες των τεσσάρων, πέντε ατόμων, ή έξι ατόμων η καθεμία. Οι ομάδες αλλάζουν κάθε δύο εβδομάδες, ώστε όλοι να συνεργάζονται με όλους, ενώ η σύνθεσή τους δομείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η ποικιλία τόσο ως προς το φύλο όσο και ως προς το μαθησιακό επίπεδο. Κάθε μαθητής θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του ένα τετράδιο ή ένα φύλλο χαρτί, μολύβια, γόμες, ενώ η τάξη θα πρέπει να έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο και να διαθέτει είτε διαδραστικό πίνακα, είτε προτζέκτορα.

Περιγραφή σεναρίου

1^η δραστηριότητα: Αφόρμηση – Προοργανωτής

Αξιοποιείται ο διαδραστικός πίνακας (ή ο προτζέκτορας) για να διαβαστεί το ποίημα της Αμαλίας Τσακνιά «Η πόλη». Αφού διαβάσουμε το ποίημα, ξεκινάμε μία συζήτηση

με τα παιδιά για τις εντυπώσεις τους, τα συναισθήματα που τους προκάλεσε, αν τους θυμίζει και με ποιο τρόπο κάποιο μέρος, πώς διαφέρει ή μοιάζει με τη γειτονιά τους. Μας ενδιαφέρει να ξεκινήσει μία συζήτηση γύρω από το πώς είναι η πόλη μας ή η γειτονιά μας, αλλά και να φανταστούμε το πώς θα θέλαμε να είναι. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουμε την κριτική σκέψη των παιδιών, η οποία με τη σειρά της ενεργοποιεί τη φαντασία τους. Ιδέες των παιδιών και σχετικό λεξιλόγιο καταγράφονται στον πίνακα για οπτικοποίηση: από τη μία τα παιδιά νιώθουν περήφανα όταν αποτυπώνονται οι ιδέες τους, από την άλλη το υλικό αυτό και η εισαγωγική συζήτηση λειτουργούν ως έμπνευση στο στάδιο συγγραφής του ποιήματος.

2^η δραστηριότητα: Τέχνη και λόγος

Δείχνουμε στους μαθητές εικόνες από πίνακες ζωγραφικής που απεικονίζουν πόλεις. Μελετάμε τη σύνδεση μεταξύ των εικόνων και του ποιήματος. Αναρωτιόμαστε αν κάθε μία από τις εικόνες θα αποτελούσε ικανοποιητική εικονογράφηση του ποιήματος, ή αν θα έπρεπε να αλλάξει κάτι στο ποίημα για να ταιριάζει στην εικόνα και αντίστροφα.

3^η δραστηριότητα: Αναγνώριση χαρακτηριστικών του ποιήματος

Προχωράμε σε συνοπτική ανάλυση των γλωσσικών και δομικών στοιχείων του (στροφές, στίχοι, μετωνυμίες, μεταφορά, οπτικές και ηχητικές εικόνες, παρομοιώσεις, επαναλήψεις). Σε αυτό το στάδιο δε μας ενδιαφέρει πρωτίστως να μάθουν οι μαθητές τη δομή ενός ποιήματος, όσο το να παρατηρήσουμε με ποιους τρόπους συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές της ποιήτριας προκαλούν συγκίνηση.

4^η δραστηριότητα: Παιχνίδι με τις λέξεις

Αξιοποιείται ο διαδραστικός πίνακας για να εμπλέξουμε τους μαθητές σε ένα παιχνίδι λεξιλογίου. Οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν σε ομάδες και να αντικαταστήσουν λέξεις του ποιήματος με άλλες που θα μπορούσαν να μπουν στη θέση τους. Οι νέες λέξεις μπορούν να είναι συνώνυμες, αντώνυμες ή τελείως ασύνδετες μεταξύ τους. Σκοπός είναι οι μαθητές να αξιοποιήσουν τα στοιχεία του ποιήματος και να συνδιαλέγουν δημιουργικά με το ποίημα, για να δημιουργήσουν νέες συνδέσεις και εικόνες. Με αυτόν τον τρόπο εισέρχονται στο προ-συγγραφικό στάδιο. Τέλος, μέσα από αυτή τη διαδικασία εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο ο ένας μαθητής του άλλου και ανταλλάσσουν γλωσσικές γνώσεις. Στο τέλος της δραστηριότητας έχουν ήδη δημιουργηθεί πρωτόλεια ομαδικά ποιήματα, τα οποία θα αποτελέσουν τη βάση για τις ατομικές ποιητικές δημιουργίες της επόμενης δραστηριότητας. Οι ομάδες μοιράζονται τις συνθέσεις τους στην ολομέλεια και στον πίνακα σημειώνονται οι γλωσσικές επιλογές που η τάξη θεωρεί ότι λειτουργούν ως πηγές έμπνευσης.

5^η δραστηριότητα: Συγγραφή ποιήματος

Προτρέπουμε τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους για λίγο καθώς τους βοηθάμε να επαναφέρουν στη μνήμη τους στοιχεία από την πόλη ή τη γειτονιά τους, ενώ ακούμε κάποιο ορχηστρικό κομμάτι. Τους καλούμε να ονειρευτούν ή να θυμηθούν γωνιές του

αγαπημένου τους τόπου. Με αυτόν το τρόπο τούς ενθαρρύνουμε να σχηματίσουν παρομοιώσεις ηχητικές και οπτικές εικόνες, τις οποίες μπορούν έπειτα να αξιοποιήσουν για τη δημιουργία του δικού τους ποιήματος. Με το τέλος του κομματιού τα παιδιά ανοίγουν τα μάτια τους και σημειώνουν τις πρώτες λέξεις ή ιδέες που τους έρχονται στο μυαλό, μία τεχνική που παραπέμπει σε ελεύθερη ή συνειρμική γραφή. Στη συνέχεια, οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες που δείχνουμε στον διαδραστικό πίνακα, ώστε να γράψουν το δικό τους ποίημα για την πόλη.

6^η δραστηριότητα: Αναστοχασμός

Οι μαθητές διαβάζουν τα ποιήματά τους στην ολομέλεια της τάξης. Η διαδικασία αυτή αποτελεί το ερέθισμα για να εκκινήσει μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των παιδιών με θετικό πρόσημο: συζητάμε τεχνικές, λέξεις, ιδέες που απολάυσουμε σε κάποιο ποίημα και πώς θα μπορούσαμε να τις ενσωματώσουμε σε μελλοντικές δημιουργίες. Η διαδικασία είναι κομβική τόσο για την ανταλλαγή ιδεών και την έμπνευση των μαθητών από τους συμμαθητές τους, όσο και για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Αξιολόγηση σεναρίου

Βασικές παράμετροι κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας αποτέλεσαν η εστίαση στην πρωτοτυπία και την καινοτομία, η έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, καθώς και η ανάπτυξη επικοινωνιακών, παραγωγικών και ερευνητικών δεξιοτήτων μέσα από την ενεργοποίηση του συναισθήματος και της φαντασίας. Συγκεκριμένα, το παρόν σχέδιο διδασκαλίας κινείται στην κατεύθυνση του νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το οποίο η διδασκαλία είναι μία διαδικασία συνυφασμένη με τη μετάδοση της γνώσης, ενώ η λογοτεχνία είναι συνδεδεμένη άμεσα με την αισθητική απόλαυση, τον θαυμασμό και τη συγκίνηση που προκαλεί στον αποδέκτη. Το διάβασμα ως "μάθημα" αντιτίθεται ριζικά στο διάβασμα – απόλαυση που έχει ως προϋπόθεση την ελεύθερη και αβίαστη προσωπική εμπλοκή του παιδιού. Γι' αυτό και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο πώς δημιουργούμε ένα σχέδιο διδασκαλίας όταν πρόκειται να εφαρμοστεί σε πλαίσιο φιλιαναγνωσίας, ώστε να μην παρασυρθούμε σε δραστηριότητες που απομακρύνουν από την αισθητική απόλαυση του κειμένου.

Η ενθουσιώδης συμμετοχή των παιδιών αναδεικνύει τη χρήση της ποίησης και της δημιουργικής γραφής ως στοιχεία που, όταν ενσωματώνονται στη διδασκαλία της Γλώσσας, συγκινούν και παρακινούν τα παιδιά, αφού τους επιτρέπουν να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους, φτάνοντας μέχρι εκεί που μπορούν. Με αυτόν τον τρόπο, παύουν να ανταγωνίζονται το ένα το άλλο – αντίθετα, συναγωνίζονται με τον ίδιο τους τον εαυτό, σε μία προσπάθεια να γίνουν η καλύτερη εκδοχή τους. Στην ίδια κατεύθυνση, τα ποιήματα που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά φωτίζουν το δυναμικό της διδασκαλίας της ποίησης ως ένα ισχυρό εργαλείο για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης σε ατομικό επίπεδο, αλλά κυρίως για τον προβληματισμό και την κριτική σκέψη σε κοινωνικό επίπεδο. Ειδικότερα, τα ποιήματα των μαθητών συνιστούν καθρέφτες του τόπου που

ζούνε και αποτελούν μία κοινωνική κριτική της ζωής στις μεγαλουπόλεις.

Ποιήματα παιδιών

Βάρβαρη πόλη

Η πόλη μας δεν λουφάζει τα βράδια, στέκει μες στα σκοτάδια και караδοκεί.
 Η πόλη μας είναι σκοτεινή σαν τις καρδιές των αρχηγών της.
 Μόλις τα αστέρια ξυπνήσουν και πάλι θα σε λιώσει σαν ένα ασήμαντο μυρμήγκι.
 Η πόλη μας είναι βάρβαρη σαν τους νταήδες, γκρίζα όπως το καυσαέριο που κλάνουν
 τα αυτοκίνητα το πρωί.
 Μπορεί να φαίνεται γλυκιά και σπλαχνική με αυτά τα φώτα, μα μη ξεγελιέστε!

Άστεγη

Η πόλη κλαίει τους αστέγους της, ρημαγμένη σαν σαπισμένο φρούτο που γερνάει.
 Όλα τα βλέπει, όλα τα ακούει και αναστενάζει.
 Απαιτεί χάος και ηρεμία.
 Η πόλη κλαίει τους αστέγους της.
 Καμιά φορά θρηνεί στην ησυχία.

Ψεύτικη πόλη

Η πόλη είναι ένα ψέμα, μια κομπίνα.
 Μαραμμένη σαν λουλούδι που ματώνει.
 Όλα τα θρηνεί, όλα τα τυφλώνει.
 Είναι μια παρανομία με νόμους.
 Η πόλη είναι ένα ψέμα, μια κομπίνα, καμιά φορά βρωμάει η Αθήνα.

Αδέσποτη πόλη

Η πόλη εξελίσσεται στα χρονικά.
 Παρατημένη σαν αδέσποτο, μα φιλοξενεί όλα τα όμορφα και όλα τα ανθισμένα.
 Χρωματιστά πάρκα βλέπω στους δρόμους.
 Η πόλη εξελίσσεται στα χρονικά, παιδιά χαμογελούν στους πεζοδρόμους.

Η πόλη μου η φωτεινή

Με τ' αυτοκίνητα στους δρόμους
 Οι φωνές από τα γήπεδα
 Το σκοτάδι όταν ανάβει, οι πιτζαμοήρωες έχουν μια αποστολή

Την πόλη να τη σώσουν οι καημένοι δε μπορούν
 Έχασαν και πάλι, παρελθόν είναι τώρα
 Εμείς στο στέμμα και άλλοι μες στον κάδο
 Αυτή είναι η πόλη μου η φωτεινή
 Θα την τιμάω για όσο χρειαστεί

Η πόλη, τα παιδιά και τα λουλούδια

Η πόλη δεν ανθίζει
 Είναι σαν μια γλάστρα με λουλούδια
 Που δεν την ποτίζουν
 Τα παιδιά και τα λουλούδια μαραμμένα και τα δυο
 Δεν τα φρόντισαν ποτέ

Άψυχο κορμί

Η πόλη δεν πονάει όταν πληγώνεται
 Είναι σαν ένα σχεδόν άψυχο κορμί
 Που έχει λυγίσει
 Βογκώντας: « είμαστε όλοι από την ίδια σκόνη»

Το Μαρούσι

Η πόλη δεν είναι βρώμικη
 Είναι σα ζεστή αγκαλιά
 Που όλα τα κακά ξεχνά και τις άσχημες τις αναμνήσεις
 Η πόλη δεν είναι έρημη, αν και μοιάζει με αμμουδιά
 Καμιά φορά όλα γίνονται φανταστικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay Co. Inc

Magoula, E., Mitsis, N. & Kanellopoulos, D. (2022). *Odigos ekpaideftikou Neoelliniki Glossa Dimotikou-Thematiko Pedio 5 Anagnosi Vivlion / Ektetamenon Keimenon*. 2i Ekdosi. Athina: Institouto Ekpaideftikis Politikis

Matsangouras, G.I. (2001). *I scholiki taxi*. Athina: Grigori

Nikolaidou, S. (2016). *I dimiourgiki grafi sto scholeio*. Athina: Metaichmio

- Rontari, Tz. (2003). *Grammatiki tis Fantasier. Eisagogi stin technē na epinoeis istories*. Athina: Metaichmio
- Souliotis, M. (2012). *Dimiourgiki grafē-odigies plefsis*. Ypourgeio Paideias kai Politismou Kyprou. Paidagogiko Institutouto
- To Skasiarcheio (2017). *Xekinontas me tin paidagogiki Frene. Giati; Pos*; Nantes: ICEM
- Tsaknia A., (1999). *To balkoni*. Athina: Nefeli
- Tomlinson, C. (2015). *Pos na diaforopoiisoume ti didaskalia se taxeis meiktis ikanotitas*. Athina: Grigori

«Λαμπερά Χαμόγελα, Υγιή Δοντάκια»

Ξανθοπούλου Μαρία, Σχολική Νοσηλεύτρια

Περίληψη

Η στοματική υγιεινή αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες για τη διατήρηση της συνολικής υγείας του ανθρώπινου οργανισμού, ιδιαίτερα σε νεαρή ηλικία. Η έγκαιρη εκμάθηση καλών συνηθειών φροντίδας των δοντιών και του στόματος συμβάλλει στη μακροχρόνια πρόληψη προβλημάτων, όπως η τερηδόνα και τα ούλα, αλλά και στη διαμόρφωση υπεύθυνων στάσεων για την προσωπική υγιεινή. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος, σκοπός είναι να εισαχθούν οι μαθητές του Δημοτικού στην αξία της στοματικής υγιεινής μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων και πρακτικών εφαρμογών. Μέσα από απλές και κατανοητές δραστηριότητες, τα παιδιά θα μάθουν τη σωστή τεχνική βουρτσίσματος, τη σημασία της διατροφής για τα δόντια τους, καθώς και πότε και γιατί πρέπει να επισκέπτονται τον οδοντίατρο. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκουμε να ενθαρρύνουμε την υιοθέτηση καλών συνηθειών για τη ζωή τους και την προστασία της στοματικής τους υγείας.

Λέξεις-Κλειδιά: Στοματική Υγιεινή, Σωστή Διατροφή για Δόντια, Βούρτσισμα Δοντιών, Τερηδόνα

Bright Smiles, Healthy Teeth

Xanthopoulou Maria, School nurse

Abstracts

Oral hygiene is one of the main pillars for maintaining the overall health of the human body, especially at a young age. Early learning of good dental and oral care habits contributes to the long-term prevention of problems such as tooth decay and gum disease, but also in forming responsible attitudes about personal hygiene. In the context of this program, the aim is to introduce Primary school students to the value of oral hygiene through interactive activities and practical applications. Through simple and understandable activities, children will learn the correct brushing technique, the importance of nutrition for their teeth, as well as when and why they should visit the dentist. In this way, we seek to encourage the adoption of good habits for their lives and the protection of their oral health.

Key-Words: Oral Hygiene, Proper Diet for Teeth, Tooth Brushing, Periodontitis

Εισαγωγή

Η στοματική υγιεινή είναι μια από τις πιο σημαντικές συνήθειες για την καλή υγεία του σώματος, και η σωστή φροντίδα των δοντιών ξεκινά από την παιδική ηλικία. Μέσω

αυτού του σεναρίου διδασκαλίας, οι μαθητές θα γνωρίσουν τις βασικές αρχές της στοματικής υγιεινής και θα μάθουν πώς να φροντίζουν τα δόντια τους καθημερινά. Η σωστή χρήση της οδοντόβουρτσας και της οδοντόπαστας, η σημασία της διατροφής για τα δόντια και οι συνήθειες που προλαμβάνουν προβλήματα όπως η τερηδόνα και οι κακές αναπνοές, είναι μερικά από τα θέματα που θα καλυφθούν. Επιπλέον, τα παιδιά θα κατανοήσουν τη σημασία των τακτικών επισκέψεων στον οδοντίατρο για να διατηρούν τα δόντια τους υγιή και δυνατά. Με διαδραστικές δραστηριότητες και παιχνίδια, το μάθημα θα ενθαρρύνει τα παιδιά να υιοθετήσουν υγιείς συνήθειες για το στόμα τους από μικρή ηλικία.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης :

Τίτλος: Λαμπερά Χαμόγελα, Υγιή Δοντάκια

Μάθημα: Αγωγή Υγείας

Θεματικό Πεδίο: Στοματική υγιεινή

Προτεινόμενη Τάξη: Α΄ τάξη Δημοτικού

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα : Γλώσσα, Αγωγή Υγείας, ΤΠΕ

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 διδακτικές ώρες

Χώρος: Αίθουσα διδασκαλίας

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις είναι τα εξής:

Γνώσεις:

- Να κατανοήσουν την σημασία της στοματικής υγιεινής και της σχέσης της με τη συνολική υγεία.
- Να εμπεδώσουν βασικές τεχνικές καθαρισμού δοντιών και ούλων, όπως το σωστό βούρτσισμα και η χρήση οδοντικού νήματος.
- Να ενημερωθούν για τις συνέπειες της παραμέλησης της στοματικής υγιεινής, όπως η τερηδόνα, η ουλίτιδα και η κακοσμία του στόματος.

Δεξιότητες:

- Να γίνεται σωστή εφαρμογή σωστών τεχνικών βουρτσίσματος των δοντιών και χρήσης του οδοντικού νήματος.
- Να έχουν την ικανότητα να αναγνωρίσουν προβλήματα στοματικής υγείας, όπως ερεθισμοί ή αιμορραγίες στα ούλα.
- Να σχεδιάσουν και να τηρήσουν ένα προσωπικό πρόγραμμα στοματικής φροντίδας, συμπεριλαμβάνοντας τακτικό βούρτσισμα και χρήση οδοντικού νήματος.
- Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των συνηθειών στοματικής υγιεινής μέσω αυτοελέγχου και προσαρμογών.

Στάσεις:

- Ενίσχυση της υπευθυνότητας και συνέπειας στη φροντίδα της στοματικής υγείας.
- Ανάπτυξη θετικής στάσης προς τις τακτικές επισκέψεις στον οδοντίατρο για προληπτικό έλεγχο.
- Ευαισθητοποίηση ως προς την επίδραση της διατροφής στη στοματική υγιεινή και προθυμία για αποφυγή ανθυγιεινών τροφών.
- Διαμόρφωση αυτο-ενδιαφέροντος για τη στοματική υγεία, με κατανόηση της μακροπρόθεσμης αξίας της καθημερινής φροντίδας

Οργάνωση της Διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή: Οι μαθητές εργάζονται ατομικά ή ομαδικά ανάλογα με τις ανάγκες της δραστηριότητας προκειμένου να εκφραστεί τόσο η προσωπική τοποθέτησή τους όσο και η συνεργατική τους δεξιότητα. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες διενεργούνται από ομάδες των 4 ατόμων με κριτήριο τη γειτνίαση των θρανίων. Από υλικοτεχνικής άποψης απαραίτητα είναι: βιντεοπροβολέας, υπολογιστής, ηχεία, διαδίκτυο, φωτοτυπίες

Σύντομη περιγραφή του σεναρίου διδασκαλίας

Ο στόχος του σεναρίου είναι να εισάγει τους μαθητές στις βασικές έννοιες της στοματικής υγιεινής, ενθαρρύνοντας τους να αναπτύξουν καλές συνήθειες για τη φροντίδα των δοντιών τους. Μέσα από το μάθημα, τα παιδιά θα μάθουν τη σωστή τεχνική βουρτσίσματος, τη σημασία της διατροφής για την υγεία του στόματος, και θα κατανοήσουν τη σημασία των τακτικών επισκέψεων στον οδοντίατρο.

Το πρόγραμμα θα έχει την εξής δομή:

1. Εισαγωγή στην στοματική υγιεινή: Συζήτηση για τη σημασία της φροντίδας των δοντιών και του στόματος. (2 διδακτικές ώρες)
2. Σωστό βούρτσισμα: Παρουσίαση της σωστής τεχνικής βουρτσίσματος και πρακτική εξάσκηση. (2 διδακτικές ώρες)
3. Διατροφή και στοματική υγιεινή: Ανάλυση των τροφών που είναι καλές ή κακές για τα δόντια. (2 διδακτικές ώρες)
4. Πώς Να Αποφεύγουμε την Τερηδόνα και τα Προβλήματα Στη Στοματική Υγεία (2 διδακτικές ώρες)
5. Η Σημασία των Τακτικών Επισκέψεων στον Οδοντίατρο. Παιχνίδι ρόλων για την επίσκεψη στον οδοντίατρο και κατανόηση της διαδικασίας. (2 διδακτικές ώρες)

Διδακτική μεθοδολογία: Η διδασκαλία βασίζεται στην ενεργητική μάθηση, όπου οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη διαδικασία της μάθησης και δεν δέχονται παθητικά πληροφορίες. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των διαδραστικών συζητήσεων. Οι μαθητές συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με την υγιεινή του στόματος,

ανταλλάσσουν απόψεις και προσφέρουν ιδέες. Επίσης και μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων: θέτοντας ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τη σκέψη και τη συζήτηση. Για παράδειγμα, "Τι πιστεύετε ότι μπορεί να συμβεί αν δεν βουρτσίζουμε τα δόντια μας;"

Εποπτικά μέσα και υλικά: Για την υλοποίηση του προγράμματος χρειάζεται ένας υπολογιστής, σύνδεση με δίκτυο ίντερνετ, ένας βιντεοπροβολέας και φύλλα εργασίας.

Εκπαιδευτικά Υλικά και Μέθοδοι: Εικόνες και αφίσες για την στοματική υγιεινή. Βίντεο και ιστορίες για τη φροντίδα των δοντιών. Οδοντικά προϊόντα (οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα, οδοντικό νήμα) για επίδειξη. Χαρτιά, μαρκαδόροι για δημιουργία και χειροτεχνίες.

Μάθημα 1: Εισαγωγή στη Στοματική Υγεία

Η διδασκαλία για τη στοματική υγεία στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν υγιείς συνήθειες και θετική στάση απέναντι στη φροντίδα της στοματικής υγιεινής. Σύμφωνα με τον Benjamin Bloom οι στόχοι του μαθήματος διακρίνονται σε τρεις τομείς τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό.

Οι στόχοι στον γνωστικό τομέα περιλαμβάνουν την παροχή βασικών γνώσεων για τη σημασία και τις πρακτικές της στοματικής υγείας.

Στον συναισθηματικό τομέα, το μάθημα στοχεύει στην καλλιέργεια θετικής στάσης και ενδιαφέροντος για τη στοματική υγεία.

Στον ψυχοκινητικό τομέα, οι στόχοι επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων για τη φροντίδα της στοματικής υγιεινής.

Αρχικά διαμοιράζεται ένα έντυπο συχνότητας βουρτσίσματος στους μαθητές και έπειτα γίνεται μια αναφορά και ενημέρωση των μαθητών για τη σημασία της στοματικής υγείας για τη συνολική ευεξία και την αποφυγή παθήσεων, όπως η τερηδόνα και η ουλίτιδα. Με την χρήση του υπολογιστή καθώς και του power point θα γίνει μια παρουσίαση για την στοματική υγιεινή. Οι μαθητές θα μάθουν τα βασικά προϊόντα στοματικής φροντίδας. Επίσης θα γνωρίσουν τις συνέπειες της μη τήρησης της στοματικής υγιεινής, όπως οι λοιμώξεις και η κακοσμία του στόματος. Θα ενθαρρυνθούν να δουν την καθημερινή στοματική φροντίδα ως σημαντική και ευχάριστη διαδικασία. Θα καλλιεργηθεί αίσθημα υπευθυνότητας απέναντι στην προσωπική υγεία, προτρέποντας τους μαθητές να προσέχουν τη στοματική υγεία τους. Θα βοηθηθούν οι μαθητές να ξεπεράσουν τυχόν άγχη για τις επισκέψεις στον οδοντίατρο, προωθώντας την τακτική πρόληψη. Θα διαμορφώσουν ένα πρόγραμμα καθημερινής φροντίδας, το οποίο θα μπορούν να εφαρμόζουν αυτόνομα.

Δραστηριότητες:

- Συζήτηση: Τι είναι η στοματική υγεία; Γιατί είναι σημαντικό να φροντίζουμε τα δόντια μας;
- Παρουσίαση: Στοματική υγιεινή (φαγητό, ομιλία, εμφάνιση).
- Εισαγωγή σε βασικές έννοιες: Δόντια, οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα, γλώσσα.
- Παιχνίδι με εικόνες: Ζωγράφισε την δική σου αφίσα, Ζωγράφισε το δικό σου χαμόγελο.

Αξιολόγηση: Συζήτηση για την κατανόηση του τι είναι η στοματική υγεία και πώς επηρεάζει την υγεία μας.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΒΟΥΡΤΣΙΣΜΑΤΟΣ ΔΟΝΤΙΩΝ							
ΟΔΟΝΤΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΑΥΣΤΕΡΙΑ							
ΔΕΥΤΕΡΑ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΣΑΒΒΑΤΟ	ΚΥΡΙΑΚΗ
ΠΡΩΙ							
ΜΕΣΗΜΕΡΙ							
ΒΡΑΔΥ							

Πρόγραμμα συχνότητας βουρτσίσματος δοντιών.

Μάθημα 2: Σωστό Πλύσιμο Δοντιών – Η Σωστή Χρήση Οδοντόβουρτσας

Γνωστικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα κατανοήσουν τη σημασία της καθημερινής στοματικής υγιεινής και του ρόλου της οδοντόβουρτσας στην πρόληψη των ασθενειών των δοντιών και των ούλων.
- Οι μαθητές θα γνωρίζουν τα σωστά βήματα και τις τεχνικές για ένα αποτελεσματικό βούρτσισμα των δοντιών, όπως η γωνία των 45 μοιρών και οι κυκλικές κινήσεις.
- Θα μάθουν για την κατάλληλη ποσότητα οδοντόπαστας και τη συμβολή του φθορίου στην προστασία των δοντιών.

Συναισθηματικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να δουν το βούρτσισμα των δοντιών ως μια σημαντική και ευχάριστη συνήθεια.
- Θα καλλιεργηθεί αίσθηση υπευθυνότητας απέναντι στην προσωπική στοματική υγιεινή, κάνοντας το βούρτσισμα μια καθημερινή συνήθεια.
- Οι μαθητές θα αναπτύξουν διάθεση να βουρτσίζουν τα δόντια τους δύο φορές την ημέρα, κατανοώντας τη σημασία και απολαμβάνοντας την καθαρή αίσθηση.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα εξασκηθούν στην ορθή κίνηση της οδοντόβουρτσας, χρησιμοποιώντας κυκλικές κινήσεις και προσοχή σε όλα τα δόντια, ειδικά στις δύσκολες περιοχές.
- Θα μάθουν να διαχειρίζονται αυτόνομα το καθημερινό πλύσιμο δοντιών, χωρίς καθοδήγηση.
- Οι μαθητές θα αποκτήσουν τη δεξιότητα να ακολουθούν μια πλήρη καθημερινή ρουτίνα που περιλαμβάνει πλύσιμο δοντιών, χρήση οδοντικού νήματος και ξέπλυμα με στοματικό διάλυμα.

Δραστηριότητες:

- Συζήτηση: Πότε και γιατί πρέπει να βουρτσίζουμε τα δόντια μας;
- Δείγμα τεχνικής: Διδασκαλία σωστού βουρτσίσματος (σε κύκλους και όχι με το πέραςμα από πάνω προς τα κάτω).
- Πρακτική άσκηση: Βούρτσισμα δοντιών σε πλαστικά μοντέλα για πρακτική εξάσκηση.
- Ομαδική εργασία: Οι μαθητές χρησιμοποιούν την πλαστελίνη και φασόλια για να φτιάξουν μια κατασκευή ένα στόμα με δόντια.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά παρουσιάζουν το βούρτσισμα που έμαθαν στους συμμαθητές τους.

Μάθημα 3: Ο Ρόλος της Διατροφής στην Στοματική Υγεία

Γνωστικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα μάθουν πώς η διατροφή επηρεάζει άμεσα την υγεία των δοντιών και των ούλων, καθώς και την ανάπτυξη προβλημάτων, όπως η τερηδόνα.
- Θα αναγνωρίσουν τροφές πλούσιες σε ασβέστιο, βιταμίνη D και άλλες θρεπτικές ουσίες που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των δοντιών.
- Θα μάθουν να αναγνωρίζουν τροφές με υψηλή περιεκτικότητα σε σάκχαρα και οξέα, όπως αναψυκτικά και γλυκά, που μπορεί να βλάψουν το σμάλτο και να αυξήσουν τον κίνδυνο τερηδόνας.

Συναισθηματικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να βλέπουν τη διατροφή ως ένα βασικό στοιχείο για την υγεία των δοντιών τους και θα αποκτήσουν κίνητρο να επιλέγουν πιο υγιεινές επιλογές.
- Θα καλλιεργηθεί η υπευθυνότητα για επιλογή τροφών που προστατεύουν τα

δόντια και τα ούλα, ενθαρρύνοντας τη μετριοπάθεια στην κατανάλωση γλυκών και αναψυκτικών.

- Θα αισθάνονται πιο σίγουροι να επιλέγουν τροφές που βοηθούν τη στοματική τους υγεία, αποφεύγοντας τις ανθυγιεινές επιλογές.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα εξασκηθούν να επιλέγουν πιο υγιεινές τροφές σε καθημερινές συνθήκες, όπως φρούτα και λαχανικά, αντί για γλυκά.
- Θα μάθουν πώς να περιορίζουν την κατανάλωση σακχάρων, επιλέγοντας υγιεινά σνακ για την ενίσχυση της στοματικής τους υγείας.
- Θα αποκτήσουν τη δεξιότητα να συνδυάζουν τη σωστή διατροφή με την καθημερινή φροντίδα, όπως πλύσιμο δοντιών μετά την κατανάλωση ζαχαρούχων τροφών.

Δραστηριότητες:

- Συζήτηση: Ποιες τροφές μας βοηθούν να έχουμε υγιή δόντια; Ποιες τις βλάπτουν;
- Πίνακας με τροφές: Χωρισμός τροφών σε "καλές" και "κακές" για τα δόντια.
- Παιχνίδι: "Βρες τη σωστή τροφή" - Τα παιδιά διαλέγουν τρόφιμα που είναι καλές ή κακές για τα δόντια.
- Δημιουργία Υγιεινού Πιάτου: Οι μαθητές φτιάχνουν κολάζ ένα ιδανικό "μενού" για υγιή δόντια με υγιεινές τροφές.

Αξιολόγηση: Οι μαθητές συζητούν τις διατροφικές τους συνήθειες και πόσο καλές είναι για τα δόντια τους.



Βρες την σωστή τροφή

Μάθημα 4: Πώς Να Αποφεύγουμε την Τερηδόνα και τα Προβλήματα Στη Στοματική Υγεία

Γνωστικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα μάθουν πώς δημιουργείται η τερηδόνα και ποιοι παράγοντες, όπως τα βακτήρια, η ζάχαρη και η κακή στοματική υγιεινή, την προκαλούν.
- Θα εξοικειωθούν με τρόπους πρόληψης της τερηδόνας και άλλων προβλημάτων, όπως το καθημερινό βούρτσισμα, η χρήση οδοντικού νήματος και οι τακτικές επισκέψεις στον οδοντίατρο.
- Οι μαθητές θα μάθουν ποιες τροφές και συνήθειες αυξάνουν τον κίνδυνο τερηδόνας και θα γνωρίσουν εναλλακτικές λύσεις για την αποφυγή τους.

Συναισθηματικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να βλέπουν την πρόληψη ως μέρος της καθημερινής τους φροντίδας, διαμορφώνοντας θετική στάση προς τη στοματική υγιεινή.
- Θα καλλιεργηθεί στους μαθητές η αίσθηση υπευθυνότητας να φροντίζουν τα δόντια τους, αποφεύγοντας συνήθειες που προκαλούν φθορά.
- Μέσα από τη σωστή ενημέρωση, οι μαθητές θα αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για τις επισκέψεις στον οδοντίατρο, κατανοώντας τη σημασία τους για την πρόληψη.

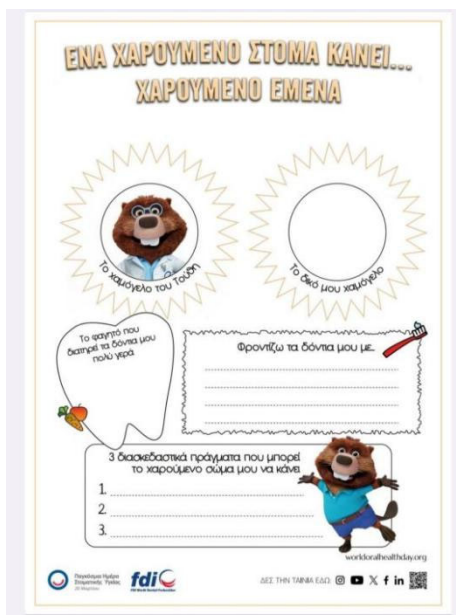
Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα εξασκηθούν στον σωστό τρόπο βουρτσίσματος και στη χρήση οδοντικού νήματος, ώστε να απομακρύνονται τα υπολείμματα τροφών και η πλάκα.
- Θα αναπτύξουν τη δεξιότητα να ενσωματώνουν την καθημερινή φροντίδα, όπως το βούρτσισμα δύο φορές την ημέρα, στη ρουτίνα τους.
- Θα μάθουν να αναγνωρίζουν σημάδια όπως ερεθισμένα ούλα ή πονόδοντο, ώστε να ζητούν άμεσα βοήθεια και να αποφεύγουν μεγαλύτερα προβλήματα.

Δραστηριότητες:

- Συζήτηση: Τι είναι η τερηδόνα και πώς προκαλείται; Ποιες συνήθειες τη δημιουργούν;
- Δημιουργία ιστορίας: "Ο κύριος Τερηδόνας" - Ένα παραμύθι για το πώς η τερηδόνα εισβάλλει και καταστρέφει τα δόντια.
- Παιχνίδι ρόλων: "Η επίσκεψη στον οδοντίατρο" - Τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο του γιατρού και του ασθενούς, προκειμένου να κατανοήσουν τη διαδικασία της επίσκεψης στον οδοντίατρο.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά εξηγούν τις συνήθειες που πρέπει να αποφεύγουν για να μην έχουν τερηδόνα.



Το χαμόγελό μου

Μάθημα 5: Η Σημασία των Τακτικών Επισκέψεων στον Οδοντίατρο

Γνωστικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα μάθουν τη σημασία του οδοντίατρου στην πρόληψη και θεραπεία των προβλημάτων της στοματικής υγείας, όπως η τερηδόνα, η ουλίτιδα και άλλες στοματικές παθήσεις.
- Θα κατανοήσουν γιατί είναι απαραίτητες οι τακτικές επισκέψεις κάθε έξι μήνες για τον έλεγχο της υγείας των δοντιών και των ούλων και την έγκαιρη ανίχνευση προβλημάτων.
- Θα γνωρίσουν τις υπηρεσίες που προσφέρονται κατά τις επισκέψεις, όπως ο καθαρισμός δοντιών, η φθορίωση και η καθοδήγηση για τη σωστή στοματική υγιεινή.

Συναισθηματικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να βλέπουν τις επισκέψεις στον οδοντίατρο ως σημαντικό και φιλικό μέρος της φροντίδας της υγείας τους, μειώνοντας το άγχος που μπορεί να νιώθουν.
- Θα καλλιεργηθεί στους μαθητές η αίσθηση υπευθυνότητας για τη στοματική τους υγεία, ενθαρρύνοντάς τους να φροντίζουν οι ίδιοι για τον προγραμματισμό των ελέγχων.
- Μέσα από τη σωστή ενημέρωση, οι μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς και σίγουροι με τις διαδικασίες που προσφέρει ο οδοντίατρος για την προστασία των δοντιών τους.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα μάθουν να προετοιμάζονται για τις επισκέψεις στον οδοντίατρο, γνωρίζοντας τι να περιμένουν και ποια ερωτήματα να θέσουν.
- Θα ενθαρρυνθούν να εντάξουν τις τακτικές επισκέψεις στον οδοντίατρο στη ρουτίνα τους και να τις θεωρούν φυσιολογικό μέρος της φροντίδας της υγείας τους.
- Θα εξασκηθούν στην κατανόηση και εφαρμογή των οδηγιών που λαμβάνουν από τον οδοντίατρο, όπως ειδικές συμβουλές για την υγιεινή των δοντιών ή τις διατροφικές συνήθειες.

Δραστηριότητες:

- Συζήτηση: Τι κάνει ο οδοντίατρος και πώς μας βοηθά να διατηρούμε τα δόντια μας υγιή;
- Παιχνίδι ρόλων: Αναπαράσταση μιας επίσκεψης στον οδοντίατρο (π.χ. έλεγχος δοντιών, καθαρισμός).
- Παρουσίαση: Βίντεο ή εικόνες που δείχνουν πώς λειτουργεί η οδοντιατρική επίσκεψη.
- Δημιουργία αφίσας: Τα παιδιά δημιουργούν μια αφίσα που εξηγεί τη σημασία των επισκέψεων στον οδοντίατρο.

Αξιολόγηση Μαθητών

- Παρακολούθηση της συμμετοχής στις δραστηριότητες και την εφαρμογή των γνώσεων.
- Συζήτηση μετά από κάθε μάθημα για την κατανόηση των βασικών εννοιών.
- Δημιουργία τελικής αφίσας με βασικές οδηγίες για την στοματική υγιεινή.
- Στο τέλος του προγράμματος οι μαθητές συμπληρώνουν ένα νέο πρόγραμμα βουρτσίσματος δοντιών και γίνεται σύγκριση με το αρχικό πρόγραμμα.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΒΟΥΡΤΣΙΣΜΑΤΟΣ ΔΟΝΤΙΩΝ							
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ							
(Λήξη προγράμματος)							
ΩΡΑ/ΜΕΡΑ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΣΑΒΒΑΤΟ	ΚΥΡΙΑΚΗ
ΠΡΩΙ							
ΜΕΣΗΜΕΡΙ							
ΒΡΑΔΥ							

ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ - ΣΧΟΛΙΚΗ ΝΟΣΗΛΕΥΤΡΙΑ

Πρόγραμμα βουρτσίσματος δοντιών.

Βιβλιογραφία

Deloudi, M. (2001). Viomatiki mathisi – Dynatotites axiopoiiisis sto plaisio efeliktis zonis. Epitehorisi Ekpaideftikon thematon, 6, 145-159.

Chatzidimou, D. (2012). Proetoimasia kai schedio mathimatos. Symvoli ston programmatismo didaskalias. Symvoli ston programmatismo tis didaskalias. Thessaloniki: ekdotikos oikos: Adelfon Kyriakidi.

Lappas S.,(2021).Ekpaidefsi kai agogi ygeias: Praktikos odigos efarmogis programmaton agogis ygeias gia paidia. Thessaloniki:Ekdoseis Fylatos

<https://www.eoo.gr/draseis/pagkosmia-imera-stomatikis-ygeias/>

Η δόμηση του χαρακτήρα του Σάιμον στο βιβλίο «Αγαπητό τέρας-η παρέλαση των κατοικιδίων»-Δημιουργική γραφή

Βενετίδου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Επιστήμες Αγωγής

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει τον χαρακτήρα του Σάιμον στο παιδικό βιβλίο «Αγαπητό Τέρας - Η Παρέλαση των Κατοικιδίων». Αναλύει πώς ο Σάιμον, ένας υπεροπτικός γάτος, αντιτίθεται στη συμμετοχή του σκύλου Μπάξτερ στην παρέλαση κατοικιδίων, αλλά η περιέργεια του για τη στολή του Μπάξτερ τον οδηγεί σε μια σειρά από ενέργειες για να αποκαλύψει το μυστικό. Η προσωπική του αλλαγή επισημαίνεται, καθώς, μέσω των συναισθημάτων του και της σχέσης του με τον ιδιοκτήτη τους, Άντι, μεταμορφώνεται σε έναν συνειδητοποιημένο φίλο. Η εργασία περιλαμβάνει βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναφέροντας τις θεωρίες των Nikolajeva, Lukens και άλλων για τους χαρακτήρες στη παιδική λογοτεχνία, και παρουσιάζει φύλλο εργασίας για μαθητές με δραστηριότητες εστιασμένες στην παρατήρηση, σύγκριση και ανάλυση των συναισθημάτων και της εξέλιξης των χαρακτήρων.

Λέξεις-Κλειδιά: δόμηση χαρακτήρα, λογοτεχνική ανάλυση, δημιουργική γραφή

Character Development of Simon in the Book "Dear Monster - The Pet Parade" - Creative Writing

Venetidou Vasiliki, teacher, M. Ed Educational Sciences

Abstracts

The paper examines the character of Simon in the children's book "Dear Monster - The Pet Parade." It analyzes how Simon, an arrogant cat, opposes the participation of the dog Baxter in the pet parade, but his curiosity about Baxter's costume leads him to undertake a series of actions to reveal the secret. His personal transformation is highlighted, as through his emotions and his relationship with their owner, Andy, he evolves into a more aware friend. The paper includes a bibliographic review, referencing the theories of Nikolajeva, Lukens, and others regarding characters in children's literature, and presents a worksheet for students with activities focused on observing, comparing, and analyzing the emotions and development of the characters.

Key-words: Character Development, Literary Analysis, Creative Writing

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η δόμηση του χαρακτήρα ενός από τα πρόσωπα του βιβλίου «Αγαπητό Τέρας-Η παρέλαση των κατοικιδίων» και συγκεκριμένα του γάτου Σάιμον. Συγγραφέας του εικονογραφημένου βιβλίου είναι η Hillestad Butler Dori

και εικονογράφος ο Atteberry Kevan. Πρόκειται για μια τρυφερή και ξεκαρδιστική ιστορία για την αγάπη των ζώων συντροφιάς, τις νέες φιλίες και τη χαρά της αλληλογραφίας. Αναφέρεται σε παιδιά άνω των 7 ετών που κατακτούν την ικανότητα της ανάγνωσης.

Πρωταγωνιστές στο βιβλίο «Αγαπητό τέρας-η παρέλαση των κατοικιδίων», ένας υπερωπτικός γάτος και ένας καλόψυχος σκυλάκος οι οποίοι τσακώνονται μέσα από την ανταλλαγή γραμμάτων για την ευκαιρία να ντυθούν με τον ιδιοκτήτη τους και να συμμετέχουν στην ετήσια παρέλαση κατοικιδίων στην πόλη. Ο Σάιμον, ο γάτος, αντιπαθεί τα κοστούμια, οπότε δεν τον ενοχλεί ο νέος σκύλος του Άντι, ο Μπάξτερ, να πάρει τη θέση του στον φετινό διαγωνισμό. Ο Μπάξτερ δέχεται με ενθουσιασμό και το απαντητικό του γράμμα είναι γεμάτο ορθογραφικά λάθη. Το πρόβλημα ξεκινά όταν δεν αποκαλύπτει τα σχέδια των κοστούμιών και ο Σάιμον πεισμώνει, αλλάζει γνώμη και δε δέχεται το παρατσούκλι που του έδωσε. Ξεκινά, λοιπόν, την αποστολή μιας σειράς γραμμάτων σε άλλα ζώα προκειμένου να παρακολουθήσουν το σπίτι που κατοικεί ο Μπάξτερ και να του αποκαλύψουν το μυστικό. Όταν μαθαίνει το σχέδιο της στολής φτάνει και η μέρα του διαγωνισμού και η μόνη του σκέψη είναι να πάρουν το πρώτο βραβείο ο Άντι με τον Μπάξτερ. Η ιστορία καταλήγει στη συμφιλίωση της γάτας και του σκύλου καθώς συμφώνησαν πως μπορεί να μην κέρδισαν την πρώτη θέση, είναι όμως πρώτοι επειδή έχουν ιδιοκτήτη τον Άντι.

Χαρακτήρας στην παιδική λογοτεχνία είναι ένα προσωποποιημένο ζώο ή κάποιο αντικείμενο ή κάτι το φανταστικό με ιδιαίτερα γνωρίσματα που συμβάλλει στην εξέλιξη της ιστορίας (Γαβριηλίδου, 2008, 42). Χρησιμοποιούνται οι χαρακτήρες προκειμένου ο συγγραφέας να περιγράψει τον κόσμο του ανθρώπου. Γι' αυτό, πολλές φορές, διαβάζοντας ένα βιβλίο ξεχωρίζουμε κάποιον θυμίζοντάς μας κάποιο πρόσωπο ή γεγονός από τις προσλαμβάνουσές μας. Σαφώς, ο κάθε αναγνώστης ξεχωρίζει τον δικό του ανάλογα με τα συναισθήματα που του έχει προκαλέσει τα οποία αποκαλύπτουν τις πτυχές του δικού του χαρακτήρα με τις αδυναμίες και τις αρετές του. Σύμφωνα με τη Nikolajeva (2002, 8), τα πρόσωπα της λογοτεχνίας ξεδιπλώνουν τις πτυχές της προσωπικότητας του χαρακτήρα κάτι που δεν μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι στην πραγματικότητα. Μεταφέρουν τις αντιλήψεις της κοινωνίας (Νάτσινα, 2015, 101). Συνήθως, το ενδιαφέρον εστιάζεται στους κεντρικούς ήρωες καθώς ο αναγνώστης έχει την περιέργεια μέσα από τις πράξεις τους και τις επιλογές τους να δει πώς θα εξελιχθεί η πλοκή και ποιο θα είναι το τέλος.

Όλοι οι χαρακτήρες του έργου επηρεάζουν και διαμορφώνουν την πλοκή. Σύμφωνα με την Καρατάσου (2022, 3), μπορούν να αναλυθούν με τα ερωτήματα «τι κάνει ο χαρακτήρας;» και «τι είναι ο χαρακτήρας;». Η Γαβριηλίδου (2008, 42-57) αναφέρεται στον αξιομνημόνευτο χαρακτήρα που είναι και ξεχωριστός λόγω κάποιων γνωρισμάτων αλλά και αντιπροσωπευτικός με την έννοια ότι οι προκλήσεις έχουν σημασία για κάποιον αναγνώστη. Ο Arenas (2010) τονίζει πώς κερδίζει το ενδιαφέρον λόγω κάποιου διφορούμενου ή ανεξήγητου στοιχείου στη συμπεριφορά του ο ήρωας ανάλογα με το ερέθισμα, την αντίδραση και το πρόσωπο (Καρατάσου, 2022, 5).

Η Lukens (1995, 45-62) χωρίζει τους χαρακτήρες σε σφαιρικούς και επίπεδους. Οι πρώτοι είναι συνήθως πρωταγωνιστές και πλήρως ανεπτυγμένοι ενώ οι δεύτεροι δευτερευούσης σημασίας που παρ' όλα αυτά βοηθούν στην εξέλιξη της ιστορίας. Ένας σφαιρικός συμπληρώνει την εικόνα του καθώς προχωρούμε την ανάγνωση άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά, ενώ ο επίπεδος διακρίνεται για ορισμένα ελαττώματα ή αρετές και ξεχωρίζει. Μια ακόμη κατηγοριοποίηση σύμφωνα με την ίδια είναι σε δυναμικούς και στατικούς, ενώ η Καρατάσου (2022, 5-6) σε εξελισσόμενους και στατικούς. Οι πρώτοι μέσα από όλα όσα βιώνουν αλλάζουν ενώ οι άλλοι μένουν αμετάβλητοι. Είτε ένας χαρακτήρας είναι πρωταγωνιστής, εμφανίζεται συχνότερα, αναλυτικότερα με πλήθος σχέσεων (Γαβριηλίδου, 2008, 61), είτε είναι δευτερεύων μπορεί να είναι σφαιρικός ή επίπεδος, εξελισσόμενος ή στατικός. Αυτοί που μένουν αζέχαστοι είναι όσοι εξελίσσονται κατά τη διάρκεια και είναι πολύπλευροι.

Ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας καθώς μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες εξελίσσεται ο ίδιος αλλά και η πλοκή της. Η εξέλιξη επιτυγχάνεται μέσα από συγκρούσεις, εσωτερικές σχεσιακές ή εξωτερικές καταστασιακές (Παπαντωνάκης, 2012, 10-11), οι οποίες συμβάλλουν και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Καρπόζηλου, 1994, 176). Αυτές έχουν δύο αντίθετες πλευρές, από τη μια τον πρωταγωνιστή και από την άλλη τον εαυτό που προκαλεί μεγάλη ένταση προκειμένου να παρθεί μια σοβαρή απόφαση ή τον άλλον, τον ανταγωνιστή που εγείρει την αγωνία και την περιέργεια για το τι μέλλει γενέσθαι ή την κοινωνία που οι αξίες του πρωταγωνιστή έρχονται σε ρίξει με το κοινωνικό περιβάλλον ή τη φύση, η πάλη του ήρωα με το φυσικό περιβάλλον (Καρπόζηλου, 1994, 172-182). Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται μια διαρκής πάλη του πρωταγωνιστή χωρίς να σημαίνει ότι το τέλος θα είναι πάντα αίσιο. Μπορεί να έχει το στοιχείο της ελπίδας (Παπαδάτος, 2016, 22).

Η Καρατάσου (2022, 1-12) αναφέρεται στον Claude Bremond, ο οποίος θεωρεί πως η αφηγηματική εξέλιξη μπορεί να αναλυθεί με βάσει τις παραμέτρους της επιδείνωσης και της βελτίωσης και η ίδια συμπληρώνει πως για να συμβεί αυτό χρειάζεται να ερμηνευτεί κάποιος χαρακτήρας. Ο τελευταίος βρίσκεται σε μια αφηγηματική σύγκρουση και αυτό οδηγεί σε ένταση και απρόβλεπτες συνέπειες. Σύμφωνα με τον Παπαντωνάκη (2012, 1-18) όσες περισσότερες μορφές σύγκρουσης ταλανίζουν τους ήρωες τόσο πιο πετυχημένο είναι ένα βιβλίο, αφού ο κύριος χαρακτήρας της ιστορίας πρέπει να εξελιχθεί, να παλέψει, να επιλέξει για την αποτελεσματικότερη μετάβαση ή μεταβολή.

Κυρίως μέρος

Παρατηρώντας το εξώφυλλο του βιβλίου και διαβάζοντας τον τίτλο «Αγαπητό Τέρας» θεωρούμε σε πρώτη φάση πως το Τέρας είναι ο γάτος (Εικόνα 1).



Εικόνα 1

Φαίνεται εκνευρισμένος, παρά το ότι είναι ντυμένος καθώς πρέπει. Απεναντίας, ο σκύλος που απεικονίζεται είναι ιδιαίτερα ευδιάθετος και δείχνει να ευχαριστείται με την ιδιαίτερη αμφίεσή του. Ο εικονογράφος ήδη από το εξώφυλλο παρουσιάζει το στερεότυπο που υπάρχει για αυτά τα δύο ζώα και την αιώνια κόντρα τους. Από τη μια η ζήλια, η κακία και η εγωπάθεια της γάτας, η απαίτηση να είναι το κέντρο του κόσμου των ανθρώπων και από την άλλη ο ευχάριστος, καλοκάγαθος, γεμάτος ενέργεια χαρακτήρας του σκύλου.

Προχωρώντας στα κεφάλαια του βιβλίου, ο Σάιμον δείχνει να έχει έναν ευγενικό τρόπο και λεξιλόγιο στις επιστολές που στέλνει. Χρησιμοποιεί επίσημος ύφος για να δώσει τη θέση του στην επερχόμενη παρέλαση των κατοικίδιων (Εικόνα 2).

ΕΚ ΤΟΥ ΓΡΑΦΕΙΟΥ ΤΟΥ
Σάιμον

Εικόνα 2

Δε δέχεται το παρατσούκλι που του έδωσε χαριτολογώντας ο αντίζηλός του και αυτό στη συνέχεια θα του προκαλέσει εκνευρισμό. Οι απαντήσεις του δεν είναι αθώες αλλά ιδιαίτερα αγενείς τόσο για το παρατσούκλι όσο και για τη λανθασμένη ορθογραφία που χρησιμοποιεί ο Μπάξτερ. Προσπαθώντας να βοηθήσει για μια επιτυχημένη συμμετοχή δίνει 14 οδηγίες με αρνητική προστατική, τονίζοντας ότι δεν επιτρέπεται τίποτα να

κάνει. Προσπερνάει την απάντηση του σκύλου σχετική με το να απολαύσει τον διαγωνισμό και μένει προσκολλημένος στο παρατσούκλι.

Στη συνέχεια, εισάγεται από τον συγγραφέα ένα νέο πρόβλημα για τον Σάιμον, που σχετίζεται με τη μη αποκάλυψη της στολής του Μπάξτερ. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί το ρητό «Η περιέργεια σκότωσε τη γάτα». Μπαίνει, λοιπόν, σε μια διαδικασία αναζήτησης βοήθειας προκειμένου να αποκαλυφθεί το μυστικό με την πρόφαση πως ανησυχεί για το αφεντικό του, τον Άντι. Στέλνει γράμμα στη μπουλμπουλήθρα το ψάρι, στον Βρομύλο τον μάγειρα, στον Μαγουλίνο τον σκίουρο, μέχρι και στον Σαλίγκαρο τον ταχυδρόμο. Κανείς δε φαίνεται να συμπαθεί τον Σάιμον και γι' αυτό δεν καταφέρνει να μάθει το μυστικό. Μόνο το Κοράκι του αποκαλύπτει τη στολή έναντι αμοιβής.

Σε αυτό το σημείο αλλάζουν τα δεδομένα και ο Σάιμον ανακοινώνει πως τελικά θέλει να συμμετέχει και στις επόμενες επιστολές το απαιτεί. Θεωρεί πως οι γάτες είναι πιο έξυπνες από τους σκύλους και ζητά συμβουλές από τον Σαλίγκαρο για το πώς θα αναγκάσει τον Μπάξτερ να του δώσει τη στολή. Ο Σαλίγκαρος φέρνει στην επιφάνεια όλα όσα υποψιάζεται ο αναγνώστης. Ο Σάιμον είναι ένας γάτος που μισεί τα κοστούμια και τις παρελάσεις και ζηλεύει τον σκύλο.

Αυτό που κάνει τον κακόβουλο μέχρι τώρα γάτο να σταματήσει να επιθυμεί τη συμμετοχή του στην παρέλαση είναι μια στιγμή με τον Άντι. Ο Άντι εκφράζει τα συναισθήματά του απέναντι στον γάτο, του λέει αλήθειες, του ξεκαθαρίζει πως τον αγαπά και ποιες είναι οι καλύτερες στιγμές μαζί του. Ο Σάιμον σκεφτόμενος όλα αυτά το μόνο που θέλει είναι να πάρει το αφεντικό του την πρώτη θέση και περιμένει με αγωνία την ανακοίνωση του αποτελέσματος. Τελικά, συμφωνεί με τον Μπάξτερ πως δεν είναι και τόσο σημαντικό το βραβείο αφού το δικό τους βραβείο είναι ο ίδιος ο Άντι.

Φύλλο εργασίας

Στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται να:

- παρατηρήσουν τον Σάιμον στο εξώφυλλο.
- ανακαλέσουν πληροφορίες από την ιστορία.
- συγκρίνουν συναισθήματα του Σάιμον και του Μπάξτερ.
- να αιτιολογήσουν και να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με τη μη συμμετοχή του Σάιμον στην παρέλαση και την προσπάθειά του να βοηθήσει τον Μπάξτερ στον διαγωνισμό.
- να συνειδητοποιήσουν την εννοιολογική μεταφορά του βραβείου.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Επιλέξτε τη σωστή απάντηση:

Ο Σάιμον δίνει τη θέση του στον Μπάξτερ να συμμετέχει στην παρέλαση κατοικίδιων γιατί:

- α) τον αγαπάει.
- β) το ζήτησε ο Άντι.
- γ) έχει λάβει μέρος σε πολλές παρελάσεις μαζί με τον Άντι.

Το παρατσούκλι του Σάιμον είναι:

- α) Batman.
- β) Γατμαν.
- γ) Σέρλοκ το Λαγωνικό.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Παρατηρήστε τον τίτλο και το εξώφυλλο του βιβλίου. Ποιο κατοικίδιο είναι πιο χαρούμενο για την παρέλαση;

.....

.....

.....

Γιατί πιστεύετε ότι ο Σάιμον δε θέλει να συμμετέχει στην παρέλαση κατοικίδιων με τον Άντι; Συζητήστε αν η αποτυχία είναι λόγος.

.....

.....

.....

Γιατί ο Σάιμον επιμένει να βοηθήσει τον Μπάξτερ στην παρέλαση;

.....

.....

.....

Εξηγήστε τι είναι αυτό που λέει ο Άντι στον Σάιμον που τον κάνει να βλέπει τον Μπάξτερ καλύτερο για τον διαγωνισμό.

.....

.....

.....

Συζητήστε το πρώτο βραβείο που έχουν ήδη κερδίσει ο Σάιμον και ο Μπάξτερ.

.....

.....

.....

Συμπεράσματα

Ο συγγραφέας επιλέγει ένα προσωποποιημένο ζώο για την ιστορία του. Καθώς ξεδιπλώνεται η πλοκή αποκαλύπτονται πτυχές ενός χαρακτήρα με αδυναμίες και αρετές. Ο αναγνώστης έχει την περιέργεια μέσα από τις πράξεις του και τις επιλογές του να δει πώς θα εξελιχθεί η πλοκή και ποιο θα είναι το τέλος. Όλοι οι χαρακτήρες του έργου με τις απαντητικές επιστολές τους επηρεάζουν και διαμορφώνουν την πλοκή. Ο Σάιμον αποτελεί σφαιρικό χαρακτήρα, είναι πρωταγωνιστής και πλήρως ανεπτυγμένος, με βασικά χαρακτηριστικά που αναπτύσσονται και εξελίσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας. Συμπληρώνεται η εικόνα του καθώς προχωρούμε την ανάγνωση κυρίως αρνητικά. Είναι εξελισσόμενος καθώς μέσα από όλα όσα βιώνει, εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια, είναι πολύπλευρος και στο τέλος αλλάζει. Βρίσκεται σε μία διαρκή σύγκρουση με τον ανταγωνιστή του, τον καλοκάγαθο Μπάξτερ, ο οποίος προσπαθεί να του δείξει με χαριτωμένο τρόπο και χιουμοριστική διάθεση να εστιάσει σε πιο ουσιώδη πράγματα που αφορούν τη ζωή. Η αντιπαράθεση αυτή εγείρει την αγωνία και την περιέργεια.

Γενικά βρίσκεται σε μια σύγκρουση με την κοινωνία του. Όλα τα ζώα δίπλα του δείχνουν να είναι με το μέρος του Μπάξτερ όχι με την έννοια των στρατοπέδων. Προσπαθούν να του δείξουν πως δεν έχουν κάποια διαφωνία μαζί του και μέσα από τα πειράγματα να του περάσουν το μήνυμα πως πρέπει να απολαμβάνουν όλοι μαζί τη ζωή. Αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό βρίσκεται σε σύγκρουση. Παρατηρείται μία ένταση προκειμένου να πάρει αποφάσεις. Αυτά τον οδηγούν σε περισυλλογή και το σημείο της μετάλλαξης, της μεταβολής του είναι όταν συνειδητοποιεί την αγάπη του αφεντικού του και νιώθει πλέον ασφαλής. Από ευέξαπτος, ανήσυχος και γκρινιάρης μεταμορφώνεται σε έναν συνειδητοποιημένο και ανακουφισμένο γάτο που έχει συμφωνήσει με τον αντίζήλό του.

Βιβλιογραφία

- Gavriilidou, S. (2008). To dyskolo epangelma tou klasikou iroa. 42-88. Thessaloniki: University Studio Press.
- Hillestad Butle,r Dori (2022). Agapito teras. I parelasi ton katoikidion. Eikon. Atteberry Kevan. mtfr. Giorgos Tsaknias. Athina: Papadopoulos.

- Karatasou, K. (2022). Charaktirologia I. Panepistimiakes simeioseis gia to mathima «Grafontas me keimenikous typous kai eidi». Lefkosia: Panepistimio Frederick.
- Karatasou, K. (2022). Charaktirologia II. Panepistimiakes simeioseis gia to mathima «Grafontas me keimenikous typous kai eidi». Lefkosia: Panepistimio Frederick.
- Karatasou, K. (2022). Peri sygkrouseon kai tis ekvasis tous. Panepistimiakes simeioseis gia to mathima «Grafontas me keimenikous typous kai eidi». 1-12. Lefkosia: Panepistimio Frederick.
- Karpozilou, M. (1994). To Paidi sti Chora ton Vivlion. Symvoli sti meleti ton paidikon anagnosmaton. Athina: Kastaniotis.
- Lukens, R. J. (1995). Critical Handbook of Children's Literature. New York: Harper Collins College Publishers.
- Natsina, An. (2015). Logotechnikoi charaktires, ideologia kai stereotypa. Sto Seli-dodeiktes gia tin anagnosi tis logotechnias. Epim. V. Vasileiadis & K. Dimopoulou. 100-107. Thessaloniki: KEG
- Nikolajeva, M. (2002). The Rhetoric of Characters in Children' s Literature. An Intrid-uction. Lamham, Mary Land: Scarecrow.
- Papadatos, G. (2016). To Paidiko Vivlio stin Ekpaidefsi kai stin Koinonia. Athina: Pa-padopoulos.
- Papantonakis, G. (2012). Gia dimiourgiki grafi: I periptosi ton sygkrouseon. Periodiko Keimena 15. <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/547>

Η Καμπύλη Παραγωγικών Δυνατοτήτων: Ένα διδακτικό σενάριο με το Μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης

Ειρήνη Παναγιωτάκη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.80, Οικονομολόγος-Κοινωνιολόγος, Μ.Α. Παγκόσμια Πολιτική Οικονομία, Μ.Α. Δημόσια Διοίκηση

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο εφαρμόζει το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα «Οικονομία» της Γ' Λυκείου και συγκεκριμένα στην ενότητα 7 (iii) «**Η Καμπύλη Παραγωγικών Δυνατοτήτων**». Η εφαρμογή του μοντέλου δίνει τη δυνατότητα αναδιανομής του διδακτικού χρόνου, ενισχύοντας την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτονομίας και συνεργασίας, καθώς και τη διαφοροποιημένη μάθηση. Απώτερος σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί να πειραματιστούν με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, αξιοποιώντας εργαλεία όπως το e-class, το Canva, το Edpuzzle και το Quizlet, τα οποία επιτρέπουν την εύκολη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού χωρίς την ανάγκη εξειδικευμένων γνώσεων ή ιδιαίτερης υλικοτεχνικής υποδομής.

Λέξεις – Κλειδιά: καμπύλη παραγωγικών δυνατοτήτων, συνδυασμοί παραγωγής, ανεστραμμένη τάξη.

The Production Possibilities Curve: A Teaching Scenario Using the Flipped Classroom Model

Eirini Panagiotaki, Education Consultant, Economist-Sociologist, M.A. Global Political Economy, M.A. Public Administration

Abstract

This teaching scenario applies the flipped classroom model in the "Economics" course for the third year of secondary high school, specifically in unit 7 (iii), "The Production Possibilities Curve" (PPC). The model redistributes instructional time to support active student engagement, develop autonomy and collaboration skills, and promote differentiated learning. The ultimate goal of the teaching scenario is to inspire educators to experiment with the flipped classroom approach using tools like e-class, Canva, Edpuzzle, and Quizlet, facilitating the creation of educational materials without requiring advanced technical knowledge or special equipment.

Key-Words: Production possibilities curve (PPC), production combinations, flipped classroom.

Παρουσίαση Σεναρίου

Ταυτότητα του σεναρίου

Το εκπαιδευτικό σενάριο, που εφαρμόζει το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, αναφέρεται στο 1ο κεφάλαιο του μαθήματος **Οικονομία** της ομάδας προσανατολισμού «Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής» της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου και του μαθήματος **Αρχές Οικονομικής Θεωρίας** του τομέα «Διοίκησης και Οικονομίας» της Γ' τάξης ΕΠΑΛ. Ειδικότερα, το σενάριο αφορά την 7^η διδακτική ενότητα με τίτλο «**Οι Παραγωγικές Δυνατότητες της Οικονομίας**», (iii) «**Η καμπύλη Παραγωγικών Δυνατοτήτων**».

Συνοπτική περιγραφή του σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο, ακολουθώντας το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, είναι χωρισμένο σε τρεις φάσεις: **πριν την τάξη, μέσα στην τάξη, και μετά την τάξη** (Estes et al., 2014).

- Πριν την τάξη: οι μαθητές/τριες λαμβάνουν από τον/την εκπαιδευτικό μέσω μιας ψηφιακής πλατφόρμας διαχείρισης μάθησης (LMS) το υλικό του μαθήματος σε μορφή διαδραστικού βίντεο και ηχητικού επεισοδίου (podcast), καθώς και μια δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές/τριες, αφού μελετήσουν το υλικό, ολοκληρώνουν τη δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης. Η διάρκεια ενασχόλησης των μαθητών/τριών διαφοροποιείται ανάλογα με την ετοιμότητα και το προφίλ του/της κάθε μαθητή/τριας, ωστόσο δεν αναμένεται να ξεπεράσει την μία ώρα.
- Μέσα στην τάξη: οι μαθητές/τριες με την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού υλοποιούν συμμετοχικές δραστηριότητες που εμβαθύνουν στη νέα γνώση και την πρακτική εφαρμογή της.
- Μετά την τάξη: Οι μαθητές/τριες ολοκληρώνουν ένα κουίζ που τους βοηθά να αυτοαξιολογήσουν την πρόοδό τους για να εντοπίσουν τυχόν κενά και να ανατρέξουν εκ νέου στο υλικό του μαθήματος.

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα. Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μελετούν το υλικό με τον δικό τους ρυθμό, ενώ ο χρόνος στην τάξη αφιερώνεται σε συμμετοχικές και συνεργατικές δραστηριότητες (Bergmann&Sams, 2012). Αυτή η προσέγγιση προάγει την εις βάθος κατανόηση των εννοιών, αναπτύσσει την κριτική σκέψη και συμβάλλει στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία. Επιπλέον, η άμεση αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων επιτρέπει την εξατομικευμένη υποστήριξη, διευκολύνοντας την επίλυση αποριών και ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Σκοπός και Διδακτικοί στόχοι

Σκοπός του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της οικονομικής σκέψης και η καλλιέργεια του οικονομικού γραμματισμού, προκειμένου οι μαθητές/τριες να μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι ως αυτόνομοι, ενεργοί, δημοκρατικοί και υπεύθυνοι πολίτες (Mylonas et al., 2021).

Οι διδακτικοί στόχοι αυτού του σεναρίου μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις άξονες:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

1. Να αναγνωρίζουν ότι υπάρχει περιορισμός στις ποσότητες των προϊόντων που μπορούν να παραχθούν σε μια οικονομία σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο.
2. Να ορίζουν την έννοια της ΚΠΔ.
3. Να διατυπώνουν τις υποθέσεις που γίνονται για την κατασκευή της ΚΠΔ.
4. Να κατασκευάζουν την ΚΠΔ μιας υποθετικής οικονομίας από τον πίνακα άριστων συνδυασμών.
5. Να χαρακτηρίζουν έναν συνδυασμό παραγωγής με βάση τη θέση του σε σχέση με την ΚΠΔ (εντός, εκτός ή επί της καμπύλης).
6. Να εξηγούν πότε και γιατί μετατοπίζεται η ΚΠΔ.
7. Να αξιολογούν πώς διαφορετικοί κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν τις παραγωγικές δυνατότητες μιας οικονομίας.

Ως προς τη χρήση ΤΠΕ επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

Να αποκτήσουν ικανότητες –δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

1. Να συνεργάζονται και να εκτελούν ομαδική εργασία.
2. Να επικοινωνούν αποτελεσματικά, για να εκφράζουν την άποψή τους.
3. Να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως της ανάλυσης, της σύνθεσης και της κριτικής σκέψης.
4. Να αντιλαμβάνονται τη συμβολή των διδασκόμενων εννοιών στην κατανόηση της οικονομικής πραγματικότητας.

Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας

Η ανάγκη για ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία μέσω συμμετοχικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων με στόχο την αποτελεσματική μάθηση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων έρχεται σε σύγκρουση με την πίεση για την ολοκλήρωση της ύλης, ειδικά σε μαθήματα που εξετάζονται σε επίπεδο πανελλαδικών εξετάσεων. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος το παρόν σενάριο αξιοποιεί

το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, βασισμένο στις δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες, προτείνει έναν διαφορετικό τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου η παραδοσιακή διδακτική πρακτική αντιστρέφεται, καθώς η θεωρία και η κατανόηση του υλικού γίνεται εκτός τάξης, ενώ ο χρόνος στην τάξη αφιερώνεται σε εφαρμογές και συμμετοχικές δραστηριότητες.

Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών και ενισχύεται η αυτονομία τους. Η προσέγγιση επιτρέπει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όχι μόνο ως προς την παρουσίαση του περιεχομένου (βίντεο, παρουσιάσεις, ηχητικά επεισόδια), αλλά και ως προς τον ρυθμό μάθησης των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν το υλικό με τον δικό τους ρυθμό, έχοντας την ευελιξία να προσαρμόσουν τον χρόνο που αφιερώνουν ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες και ικανότητες. Επιπλέον, μπορούν να κρατήσουν σημειώσεις για τις κύριες έννοιες, προετοιμάζοντας τον εαυτό τους για τις συμμετοχικές δραστηριότητες εντός τάξης.

Υλικοτεχνική υποδομή και εποπτικό υλικό

Για την υλοποίηση του σεναρίου είναι απαραίτητο να διαθέτει το μάθημα e-class και να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση στο ψηφιακό υλικό. Για τη δημιουργία του υλικού αξιοποιούνται τα εργαλεία Canva, Quizlet, Edpuzzle, Riverside, Google Form και Spotify for Podcasters. Στην τάξη χρησιμοποιείται διαδραστικός πίνακας ή υπολογιστής με βιντεοπροβολέα, καθώς και μαθησιακό αντικείμενο από το Φωτόδεντρο. Για την ομαδική εργασία, διανέμονται στους/στις μαθητές/τριες φύλλα εργασίας με αναλυτικές οδηγίες.

Οργάνωση και πορεία της διδασκαλίας

Πριν την τάξη:

A. Δραστηριότητες εκπαιδευτικού

(i) Δημιουργία διαδραστικού βίντεο: Ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί το ψηφιακό εργαλείο Canva για τη δημιουργία βίντεο που παρουσιάζει και αναλύει τη θεωρία της ενότητας. Η παρουσίαση καταγράφεται με τη φωνή του/της εκπαιδευτικού και αποθηκεύεται ως αρχείο MP4. Εναλλακτικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί το PowerPoint, το οποίο παρέχει δυνατότητες ηχογράφησης και εξαγωγής βίντεο. Στη συνέχεια, το βίντεο μετατρέπεται σε διαδραστικό μέσω της εφαρμογής Edpuzzle με την ενσωμάτωση ερωτήσεων κλειστού και ανοιχτού τύπου.

(ii) Δημιουργία ηχητικού επεισοδίου (Podcast): Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα ηχητικό επεισόδιο που περιλαμβάνει τη θεωρία της ενότητας, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή εγγραφής βίντεο και ήχου Riverside.fm. Μετά την ολοκλήρωση της εγγραφής, γίνεται η κατάλληλη επεξεργασία του ηχητικού αρχείου με την προσθήκη μουσικής ή άλλων στοιχείων, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και η ακουστική εμπειρία. Το

τελικό αρχείο αναρτάται στην πλατφόρμα Spotify for Podcasters, ώστε να είναι διαθέσιμο στους/στις μαθητές/τριες.

(iii) Δημιουργία δραστηριότητας αυτοαξιολόγησης: Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί Flashcards με τα βασικά σημεία της ενότητας, χρησιμοποιώντας την διαδικτυακή εφαρμογή Quizlet. Τα Flashcards διευκολύνουν την εξάσκηση, την απομνημόνευση και την αυτοαξιολόγηση, παρέχοντας ένα χρήσιμο εργαλείο για την εμπέδωση της γνώσης.

(iv) Αποστολή εκπαιδευτικού υλικού και ενημέρωση μαθητών/τριών: Ο/η εκπαιδευτικός αναρτά το ψηφιακό υλικό στην πλατφόρμα **e-class** και αποστέλλει στους/στις μαθητές/τριες αναλυτικές οδηγίες για την προετοιμασία τους πριν από το μάθημα. Οι οδηγίες περιλαμβάνουν τα βήματα για τη μελέτη του υλικού, την ολοκλήρωση της δραστηριότητας στο Quizlet, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα καταγράψουν τυχόν απορίες.

B. Δραστηριότητες μαθητών/τριών

(i) Μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού: Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν το διαδραστικό βίντεο ή ακούν το ηχητικό επεισόδιο ή και τα δύο, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Κατά τη μελέτη σημειώνουν τα βασικά σημεία και τις απορίες τους, τα οποία θα συζητηθούν στην τάξη (γνωστικοί στόχοι 1 έως 6 και στόχος ΤΠΕ).

(ii) Εξάσκηση και αυτοαξιολόγηση: Οι μαθητές/τριες ολοκληρώνουν τη δραστηριότητα εξάσκησης και αυτοαξιολόγησης στο Quizlet, εστιάζοντας σε βασικές έννοιες και ορισμούς. Μέσω αυτής της διαδικασίας ελέγχουν την κατανόησή τους και προετοιμάζονται για την επεξεργασία των εννοιών στην τάξη.

Μέσα στην Τάξη:

Αφόρμηση και ανατροφοδότηση: Ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα τη δραστηριότητα του Quizlet. Ακολουθεί διάλογος με τους/τις μαθητές/τριες, όπου επισημαίνονται τα βασικά σημεία και επιλύονται τυχόν απορίες. Στόχος είναι η άμεση ανατροφοδότηση, ώστε οι μαθητές/τριες να διορθώσουν πιθανά λάθη και να εστιάσουν σε κρίσιμα σημεία της ενότητας (γνωστικοί στόχοι 1 έως 6 και μαθησιακοί στόχοι 2 και 3).

Εφαρμογή μέσω Προσομοίωσης: Ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα το μαθησιακό αντικείμενο "Προσομοίωση Γραφήματος της ΚΠΔ" από το Φωτόδεντρο. Οι μαθητές/τριες, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, πειραματίζονται με αλλαγές στα δεδομένα, παρατηρώντας τις μεταβολές στην ΚΠΔ. Μέσα από την προσομοίωση, εφαρμόζουν τη θεωρία σε ένα εικονικό περιβάλλον, κατανοώντας καλύτερα τις επιπτώσεις των αλλαγών στις παραγωγικές δυνατότητες (γνωστικοί στόχοι 4 και 5 και μαθησιακοί στόχοι 2 και 3).

Ανάλυση Υποθετικών Σεναρίων: Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Κάθε ομάδα λαμβάνει ένα υποθετικό οικονομικό σενάριο που περιγράφει αλλαγές, όπως τεχνολογική πρόοδος, μείωση πόρων ή αύξηση πληθυσμού. Οι ομάδες αναλύουν πώς αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν την Καμπύλη Παραγωγικών Δυνατοτήτων (ΚΠΔ) και προετοιμάζουν τα ευρήματά τους για παρουσίαση στην ολομέλεια. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τις ομάδες, παρέχοντας υποστήριξη και διευκρινίσεις όπου χρειάζεται. Στην ολομέλεια, κάθε ομάδα εξηγεί τις μετατοπίσεις της ΚΠΔ και τις οικονομικές συνέπειες, ενώ ο/η εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση και συνοψίζει τα συμπεράσματα της δραστηριότητας (γνωστικοί στόχοι 6 και 7 και μαθησιακοί στόχοι 1 έως 3).

Αξιολόγηση:

Διαμορφωτική Αξιολόγηση: Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσα από τις δραστηριότητες στην τάξη, όπου ο/η εκπαιδευτικός εστιάζει στην κατανόηση βασικών εννοιών, την ενεργή συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών/τριών. Στην αφορμή και ανατροφοδότηση εξετάζονται οι απαντήσεις στο Quizlet και διορθώνονται παρανοήσεις. Στην προσομοίωση αξιολογείται η ικανότητα πειραματισμού και εφαρμογής της θεωρίας. Κατά την ανάλυση υποθετικών σεναρίων, εκτιμάται η ποιότητα της ομαδικής εργασίας, η σαφήνεια της ανάλυσης και η τεκμηρίωση των ευρημάτων.

Τελική Αξιολόγηση: Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, εκτός τάξης, μέσω ενός σύντομου ψηφιακού τεστ που περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ενδεικτικό πρωτότυπο ψηφιακό υλικό: Διαδραστικό βίντεο, Ηχητικό Επεισόδιο, Δραστηριότητα Quizlet, Quiz αξιολόγησης- Google Form

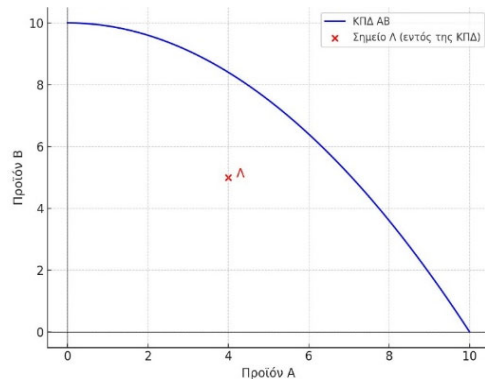
Ψηφιακό υλικό από το φωτόδεντρο: Προσομοίωση Γραφήματος της ΚΠΔ

Ενδεικτικό Έντυπο υλικό για ομαδική δραστηριότητα: Ακολουθούν τα τρία φύλλα ομαδικής εργασίας.

ΦΥΛΛΟ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (I)BRAIN DRAIN

Ονοματεπώνυμο ομάδας:	Τμήμα:
1.....	Ημερομηνία:
2.....	
3.....	
4.....	

Η διπλανή ΚΠΔ δείχνει τις παραγωγικές δυνατότητες της οικονομίας της χώρας Χ, η οποία διαθέτει ανεπτυγμένο εκπαιδευτικό σύστημα, που παράγει υψηλά καταρτισμένους επιστήμονες. Παρόλα αυτά, η οικονομία της χώρας αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα ανάπτυξης, κυρίως λόγω της έλλειψης επενδύσεων. Συνεπώς, η οικονομία παράγει στο συνδυασμό Λ όπου υπάρχει 10% ανεργία. Ένας σημαντικός αριθμός των επιστημόνων μη βρίσκοντας κατάλληλες επαγγελματικές ευκαιρίες εντός της χώρας επιλέγει να μεταναστεύσει σε άλλες χώρες.



Δείξτε διαγραμματικά πώς θα επηρεάσει την ΚΠΔ, η μετανάστευση των ανέργων επιστημόνων; Θα παρατηρηθεί μετατόπιση της καμπύλης ήλλαγή στο σημείο παραγωγής; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.

Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί στην οικονομία της χώρας Χ μακροπρόθεσμα, αν συνεχιστεί η φυγή των επιστημόνων; Πώς θα μπορούσε η οικονομία να επηρεαστεί σε επίπεδο ανταγωνιστικότητας, καινοτομίας και ανάπτυξης;

Τι μέτρα θα μπορούσε να λάβει η χώρα Χ για να περιορίσει το φαινόμενο του brain drain και να αξιοποιήσει πλήρως τους διαθέσιμους πόρους της;

Με βάση τις απαντήσεις σας, συζητήστε με την υπόλοιπη τάξη τα ευρήματα της ομάδας σας.

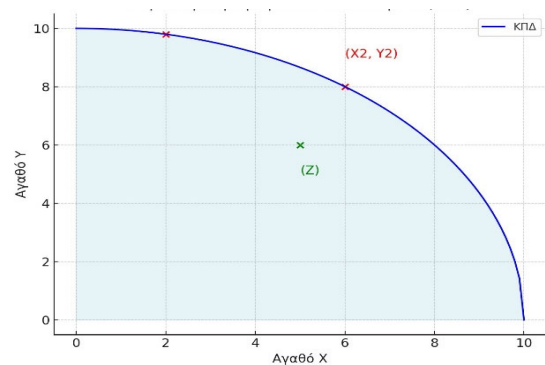
ΦΥΛΛΟ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (II)ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΟΔΟΣ

Ονοματεπώνυμο ομάδας:	Τμήμα:
-----------------------	--------

1.....	Ημερομηνία:
2.....	
3.....	
4.....	

Η διπλανή ΚΠΔ δείχνει τις παραγωγικές δυνατότητες της οικονομίας της χώρας Υ, η οποία τα τελευταία χρόνια επενδύει σε νέες τεχνολογίες και καινοτομία. Η οικονομία της χώρας Υ βρισκόταν αρχικά σε συνδυασμό Ζ, αλλά με την εφαρμογή νέων τεχνολογιών, όπως η αυτοματοποίηση και η τεχνητή νοημοσύνη, η παραγωγικότητα αυξήθηκε σημαντικά.

Δείξτε διαγραμματικά πώς η τεχνολογική πρόοδος θα επηρεάσει την ΚΠΔ της χώρας Υ. Θα παρατηρηθεί μετατόπιση της καμπύλης ή αλλαγή στο σημείο παραγωγής; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.



Ποιες είναι οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες της τεχνολογικής προόδου στην οικονομία της χώρας Υ;

Τι προκλήσεις μπορεί να αντιμετωπίσει η χώρα Υ λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης, ειδικά σε τομείς όπως η απασχόληση και η κατανομή των συντελεστών παραγωγής;

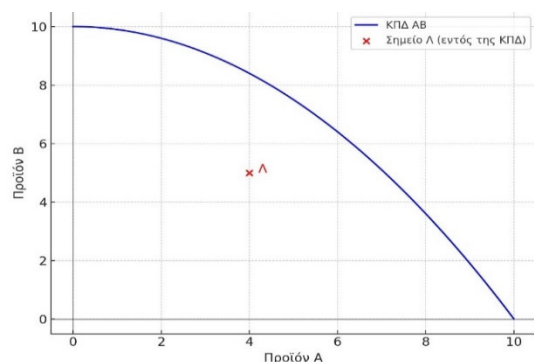
Με βάση τις απαντήσεις σας, συζητήστε με την υπόλοιπη τάξη τα ευρήματα της ομάδας σας.

ΦΥΛΛΟ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (III)

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

Ονοματεπώνυμο ομάδας:	Τμήμα:
1.....	Ημερομηνία:
2.....	
3.....	
4.....	

Η οικονομία της χώρας Κ λειτουργεί στο σημείο Λ, το οποίο βρίσκεται εντός της Καμπύλης Παραγωγικών Δυνατοτήτων (ΚΠΔ). Ξαφνικά, η χώρα Κ δέχεται μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών, κάποιοι από τους οποίους διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρία, ενώ άλλοι είναι ανειδίκευτοι.



Δείξτε διαγραμματικά πώς θα επηρεάσει την ΚΠΔ της οικονομίας η εισροή των οικονομικών μεταναστών στη χώρα; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.

Ποιες θεωρείται ότι θα είναι οι πιθανές μακροπρόθεσμες συνέπειες από την εισροή οικονομικών μεταναστών στην ανάπτυξη της οικονομίας;

Τι μέτρα θα μπορούσε να λάβει η χώρα Ζ για να μπορέσει να αξιοποιήσει την είσοδο των οικονομικών μεταναστών;

Με βάση τις απαντήσεις σας συζητήστε με την υπόλοιπη τάξη τα ευρήματα της ομάδας σας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baker, J.W. (2000) The Classroom Flip: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. 11th international Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, Florida Community College. Retrieved on December 27, 2024 from: <https://upcea.edu/wp-content/uploads/2020/09/The-Classroom-Flip-Baker.pdf>

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

- Estes, M. D., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*, Volume 4, Article 7. Retrieved on December 27, 2024, from : <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies>
- Gariou, A., Makrodimos, N., & Papadakis, S. (2021). *Anestrammeni Taxi*. GOTSIS Editions.
- Lianos, T., Papavasileiou, A., & Chatzianreou, A. (2007). *Arches Oikonomikis Theorias. Vivlio Kathigiti*. O.E.D.E.
- Mylonas, D., Vouzakis, G., Xanthi, C., Sykas, T., & Syrmakesis, S. (2021). *Odigos Ekpaideftikou Arches Oikonomikis Epistimis Lykeiou*. Institute of Educational Policy.

«Περιπέτειες στο Διάστημα» ΤΠΕ & Ειδική Αγωγή. Προγραμματίζω σε περιβάλλον Scratch - Διδακτική πρόταση

Ευαγγελόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86

Περίληψη

Αυτό το δίωρο μάθημα Scratch για άτομα με ειδικές ανάγκες, με θέμα "Περιπέτειες στο Διάστημα", έχει σχεδιαστεί για να αναπτύξει δεξιότητες οπτικοποίησης, αλληλουχίας, επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας δημιουργώντας απλά κινούμενα σχέδια. Η πρώτη ώρα επικεντρώνεται στο περιβάλλον του Scratch, στη δημιουργία διαστημικού φόντου και στην κίνηση του διαστημόπλοιου χρησιμοποιώντας βασικές εντολές κίνησης. Χρησιμοποιούνται οπτικά βοηθήματα και οδηγίες βήμα προς βήμα για την υποστήριξη των μαθητών. Η δεύτερη ώρα περιλαμβάνει την προσθήκη πλανητών, γης και άλλων διαστημικών στοιχείων, εφέ και ήχων για τον εμπλουτισμό του animation. Οι δημιουργοί ενθαρρύνονται να εργαστούν σε ομάδες και τελικές παρουσιάσεις. Το πρόγραμμα σπουδών προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, παρέχοντας οπτική υποστήριξη, απλοποιημένες οδηγίες και εξατομικευμένη βοήθεια. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω θετικής ενθάρρυνσης και ανατροφοδότησης, ενώ μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικές μέθοδοι. Το μάθημα προάγει τη δημιουργικότητα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Scratch, Ειδικές Ανάγκες, Προγραμματισμός, Διδακτική, Εκπαίδευση

"Space Adventures" ICT & Special Education. Programming in Scratch Environment - A Teaching Proposal

Konstantinos Evangelopoulos, ICT Educator

Abstract

This two-hour Scratch programming lesson, themed "Space Adventures," is designed for students with special needs to develop visualization, sequencing, problem-solving, and collaboration skills through the creation of simple animations. The first hour focuses on the Scratch environment, creating a space background and animating a spaceship using basic movement commands. Visual aids and step-by-step instructions are utilized to support students. The second hour involves adding planets, earth, and other space elements, along with special effects and sounds to enrich the animation. Collaborative group work and final presentations are encouraged. The curriculum is adapted to meet the needs of students with special needs, providing visual support, simplified instructions and individualized assistance. Assessment is conducted through positive reinforcement and feedback, with alternative assessment methods available. The lesson promotes students' creativity and self-confidence.

Key-words: Scratch, Special Needs, Programming, Pedagogy, Education

Εισαγωγή

Αυτό το σχέδιο μαθήματος, " Περιπέτειες στο Διάστημα ", δείχνει πώς να χρησιμοποιήσουμε αποτελεσματικά το περιβάλλον προγραμματισμού Scratch για να διδάξουμε έννοιες προγραμματισμού σε μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Ενσωματώνει μια ποικιλία χαρακτηριστικών προσβασιμότητας και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές στρατηγικές για να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά έχοντας το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Το μάθημα εστιάζει σε συναρπαστικά χωρικά θέματα και παρέχει άφθονη οπτική υποστήριξη, δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, που προάγει τη δημιουργικότητα και την αυτοπεποίθηση.

Βασικές αρχές, στόχοι και τεχνικές μεθόδων διδασκαλίας:

«Περιπέτειες στο Διάστημα» με το Scratch

Η μέθοδος διδασκαλίας του μαθήματος Περιπέτειες στο Διάστημα με χρήση του Scratch, σχεδιασμένη ειδικά για άτομα με ειδικές ανάγκες, βασίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης και προσαρμογής. Η εκμάθηση προγραμματισμού είναι ευκολότερη και πιο διασκεδαστική χρησιμοποιώντας το Scratch, μια οπτική γλώσσα προγραμματισμού. Το θέμα του χώρου επιλέχθηκε γιατί ενδιαφέρει ανθρώπους όλων των ηλικιών και αποτελεί πηγή έμπνευσης για δημιουργικότητα. Η εστίαση στην ομαδική εργασία ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των μαθητών. Η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών είναι το κλειδί για την επιτυχία του.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος: «Περιπέτειες στο Διάστημα»

Διδακτικό αντικείμενο: Scratch

Προτεινόμενη Τάξη: Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Χώρος: Το εργαστήριο πληροφορικής του δημοτικού σχολείου

Προϋποθέσεις υλοποίησης για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές: Η/Υ ανά ομάδες, με εγκατεστημένο το Scratch και βιντεοπροβολέας

Στόχοι Διδασκαλίας

Μαθησιακοί στόχοι: Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν βασικές εντολές για τη δημιουργία απλών κινούμενων εικόνων στο Scratch ενισχύοντας παράλληλα δεξιότητες όπως η απεικόνιση, η αλληλουχία, η επίλυση προβλημάτων και η συνεργασία.

Δεξιότητες: Αυτό το μάθημα έχει σχεδιαστεί για να αναπτύξει τις ακόλουθες δεξιότητες:

- **Οπτικοποίηση:** Η δημιουργία κινούμενων εικόνων απαιτεί από τους μαθητές να οπτικοποιήσουν τις ενέργειες και τα γεγονότα που θέλουν να αναπαραστήσουν.
- **Ακολουθία:** Η δημιουργία ενός προγράμματος απαιτεί κατανόηση της σειράς των εντολών και της λογικής σύνδεσής τους.
- **Επίλυση προβλημάτων:** Κατά τη διαδικασία δημιουργίας κινούμενων σχεδίων, οι μαθητές καλούνται να λύσουν πραγματικά προβλήματα και να βρουν δύσκολες λύσεις.
- **Συνεργασία:** Η ομαδική εργασία ενθαρρύνει τη συνεργασία, την κοινή επίλυση προβλημάτων και την αμοιβαία υποστήριξη.
- **Κριτική σκέψη:** Η αξιολόγηση της δουλειάς τους και η ανάδειξη των δημιουργών της ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και την αυτοκριτική.
- **Δημιουργικότητα:** Το θέμα του χώρου παρέχει ένα πλαίσιο για δημιουργική έκφραση και εξερεύνηση ιδεών.

Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες: Αυτό το πρόγραμμα προάγει την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση της ολοκλήρωσης μέσω της δημιουργικής έκφρασης.

Προσαρμογές για άτομα με ειδικές ανάγκες: Οι μέθοδοι διδασκαλίας προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσω:

- **Οπτική υποστήριξη:** Χρησιμοποιώντας εικόνες, χρώματα, σύμβολα και βίντεο για καλύτερη κατανόηση.
- **Απλοποιημένες οδηγίες:** Βήμα προς βήμα οδηγίες χρησιμοποιώντας απλή γλώσσα και ελάχιστο κείμενο.
- **Εξατομικευμένη υποστήριξη:** Παρέχετε εξατομικευμένη βοήθεια σε μαθητές που έχουν ανάγκη.
- **Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης:** Χρησιμοποιώντας ακουστικές, κινητικές ή άλλες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης με βάση τις ανάγκες των μαθητών.

1η Διδακτική Ώρα

Εισαγωγή στο Scratch και στη δημιουργία φόντου (10 λεπτά):

- Μια σύντομη συζήτηση για τον χώρο. Εμφάνιση εικόνων ή βίντεο με θέμα το διάστημα για να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον.
- Μαθαίνουμε για το περιβάλλον του Scratch: Μια εισαγωγή στην περιοχή της σκηνής, στις καρτέλες (σενάρια, ενδυμασίες, ήχοι) και στα βασικά εργαλεία. Χρησιμοποιούμε απλή γλώσσα και οπτική υποστήριξη.
- Εισαγωγή στις έννοιες των sprites (αντικειμένων-μορφών) και του υπόβαθρου.

Δημιουργία φόντου (15 λεπτά):

- Επιλέγουμε ή δημιουργούμε ένα φόντο με θέμα το διάστημα από τη βιβλιοθήκη του Scratch (για παράδειγμα, ένα σκούρο μπλε φόντο με αστέρια). Αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνει σε ομάδες, με κάθε μαθητή να επιλέγει ένα στοιχείο φόντου.
- Εάν οι μαθητές δυσκολευτούν, προσφέρουμε βοήθεια και καθοδήγηση βήμα προς βήμα. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε εικονίδια ή απλές γραπτές οδηγίες.

Εισαγάγουμε εντολές κινούμενης εικόνας και δημιουργούμε ένα απλό sprite (20 λεπτά):

- Προσθέτουμε ένα sprite, όπως ένα διαστημόπλοιο.
- Εισάγουμε τις βασικές εντολές κίνησης: "κινήσου 10 βήματα", "πήγαινε στο x: y:", "στρίψε δεξιά ή αριστερά 15 μοίρες".
- Δημιουργούμε ένα απλό κινούμενο σχέδιο: το διαστημόπλοιο κινείται οριζόντια ή κάθετα στην οθόνη. Υποστηρίζουμε τους μαθητές με φύλλα εργασίας εικόνων και οδηγίες βήμα προς βήμα. Εστιάζουμε στο να ακολουθούμε παραγγελίες.

2η Διδακτική Ώρα

Προσθήκη στοιχείων και συμπλήρωση της ιστορίας. Προσθέτουμε επιπλέον sprites (15 λεπτά):

- Προσθέτουμε επιπλέον sprites όπως πλανήτες, αστέρια ή άλλα διαστημικά αντικείμενα. Επιλέγουμε το sprite από τη βιβλιοθήκη ή χρησιμοποιούμε μια εικόνα.
- Εμπνυχώνουμε τα sprites με απλές εντολές για να δημιουργήσουμε την αίσθηση της κίνησης στο χώρο. Μπορούμε να ορίσουμε διαφορετικές ταχύτητες κίνησης για κάθε sprite.

Προσθήκη εφέ και ήχων (10 λεπτά):

- Προσθέτουμε απλά εφέ σε sprites (π.χ. αλλαγή μεγέθους, αλλαγή εμφάνισης).
- Προσθέτουμε ήχους που σχετίζονται με το διάστημα (π.χ. ήχους πυραύλων, ήχους μουσικής).

Ομαδική εργασία και παρουσίαση (20 λεπτά):

- Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες (αν είναι δυνατόν) για να ολοκληρώσουν το animation. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθά, να καθοδηγεί και να ενθαρρύνει τη συνεργασία.
- Οι μαθητές επιδεικνύουν τα κινούμενα σχέδια τους. Χρησιμοποιούμε θετική ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση.

Προσαρμογές για άτομα με ειδικές ανάγκες:

Οπτική υποστήριξη: Χρησιμοποιούμε εικόνες, χρώματα και σύμβολα για να κάνουμε τις οδηγίες πιο κατανοητές.

- **Απλοποιημένες οδηγίες:** Βήμα προς βήμα οδηγίες χρησιμοποιώντας απλή γλώσσα και ελάχιστο κείμενο.
- **Προσωπική Υποστήριξη:** Παρέχουμε εξατομικευμένη βοήθεια σε μαθητές που έχουν ανάγκη.
- **Εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης:** Οι ακουστικές ή κινητικές δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν αντί των γραπτών αξιολογήσεων.

Βιβλιογραφία

Chailant Mathioue 2023 *Kodikas Scratch, Mathe programmatismo dimiourgontas 10 dika sou diaskedastika paichnidia*. Ekdosis Fourfour. Metafrasi Chondrou Ioanna

Pougkialis Nikolaos. (2024) *O rolos ton TPE os ekpaideftiko ergaleio stin Eidiki Agogi*. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Onoma eisigiti, Ermioni Deli. Scholi Epistimon Ygeias kai Pronoias Tmima Vioiatrikon Epistimon. Scholi Dioikitikon, Oikonomikon kai Koinonikon Epistimon Tmima Agogis kai Frontidas stin Proimi Paidiki Ilikia Paidagogiko tmima Aigaleo

Raptis, A & Rapti, A. (2014). *Mathisi kai didaskalia stin epochi tis Pliroforias*. Aristotelis Raptis, Athina: Ekdoseis Raptis Aristotelis.

Πηγές

Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Πληροφορικής

<http://www.pekap.gr/index.php/2015-11-17-23-28-54/388-scratch>

Slideshare a Scribd Company

<https://www.slideshare.net/pasxelfstone/scratch-3-250234969>

Ανοικτή Βιβλιοθήκη <https://www.openbook.gr/scratch-odigos-gia-arxarous/>

«Στοματική υγιεινή»

Ξανθοπούλου Μαρία , Σχολική Νοσηλεύτρια

Περίληψη

Η στοματική υγιεινή αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες για τη διατήρηση της συνολικής υγείας του ανθρώπινου οργανισμού, ιδιαίτερα σε νεαρή ηλικία. Η έγκαιρη εκμάθηση καλών συνηθειών φροντίδας των δοντιών και του στόματος συμβάλλει στη μακροχρόνια πρόληψη προβλημάτων, όπως η τερηδόνα και τα ούλα, αλλά και στη διαμόρφωση υπεύθυνων στάσεων για την προσωπική υγιεινή. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος, σκοπός είναι να εισαχθούν οι μαθητές του Δημοτικού στην αξία της στοματικής υγιεινής μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων και πρακτικών εφαρμογών. Μέσα από απλές και κατανοητές δραστηριότητες, τα παιδιά θα μάθουν τη σωστή τεχνική βουρτσίσματος, τη σημασία της διατροφής για τα δόντια τους, καθώς και πότε και γιατί πρέπει να επισκέπτονται τον οδοντίατρο. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκουμε να ενθαρρύνουμε την υιοθέτηση καλών συνηθειών για τη ζωή τους και την προστασία της στοματικής τους υγείας.

Λέξεις-Κλειδιά: Στοματική Υγιεινή, Σωστή Διατροφή για Δόντια, Βούρτσισμα Δοντιών, Τερηδόνα

Oral health

Xanthopoulou Maria, School nurse

Abstracts

Oral hygiene is one of the main pillars for maintaining the overall health of the human body, especially at a young age. Early learning of good dental and oral care habits contributes to the long-term prevention of problems such as tooth decay and gum disease, but also in forming responsible attitudes about personal hygiene. In the context of this program, the aim is to introduce Primary school students to the value of oral hygiene through interactive activities and practical applications. Through simple and understandable activities, children will learn the correct brushing technique, the importance of nutrition for their teeth, as well as when and why they should visit the dentist. In this way, we seek to encourage the adoption of good habits for their lives and the protection of their oral health.

Key-Words: Oral Hygiene, Proper Diet for Teeth, Tooth Brushing, Periodontitis

Εισαγωγή

Η στοματική υγιεινή είναι μια από τις πιο σημαντικές συνήθειες για την καλή υγεία του σώματος, και η σωστή φροντίδα των δοντιών ξεκινά από την παιδική ηλικία. Μέσω αυτού του σεναρίου διδασκαλίας, οι μαθητές θα γνωρίσουν τις βασικές αρχές της στοματικής υγιεινής και θα μάθουν πώς να φροντίζουν τα δόντια τους καθημερινά. Η σωστή χρήση της οδοντόβουρτσας και της οδοντόπαστας, η σημασία της διατροφής για τα δόντια και οι συνήθειες που προλαμβάνουν προβλήματα όπως η τερηδόνα και οι κακές αναπνοές, είναι μερικά από τα θέματα που θα καλυφθούν. Επιπλέον, τα παιδιά θα κατανοήσουν τη σημασία των τακτικών επισκέψεων στον οδοντίατρο για να διατηρούν τα δόντια τους υγιή και δυνατά. Με διαδραστικές δραστηριότητες και παιχνίδια, το μάθημα θα ενθαρρύνει τα παιδιά να υιοθετήσουν υγιείς συνήθειες για το στόμα τους από μικρή ηλικία.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης :

Τίτλος: Στοματική υγιεινή

Μάθημα: Αγωγή Υγείας

Θεματικό Πεδίο: Στοματική υγιεινή

Προτεινόμενη Τάξη: Α΄ τάξη Δημοτικού

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα : Γλώσσα, Αγωγή Υγείας, ΤΠΕ

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 διδακτικές ώρες

Χώρος: Αίθουσα διδασκαλίας

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις είναι τα εξής:

Γνώσεις:

- Να κατανοήσουν την σημασία της στοματικής υγιεινής και της σχέσης της με τη συνολική υγεία.
- Να εμπεδώσουν βασικές τεχνικές καθαρισμού δοντιών και ούλων, όπως το σωστό βούρτσισμα και η χρήση οδοντικού νήματος.
- Να ενημερωθούν για τις συνέπειες της παραμέλησης της στοματικής υγιεινής, όπως η τερηδόνα, η ουλίτιδα και η κακοσμία του στόματος.

Δεξιότητες:

- Να γίνεται σωστή εφαρμογή σωστών τεχνικών βουρτσίσματος των δοντιών και χρήσης του οδοντικού νήματος.
- Να έχουν την ικανότητα να αναγνωρίσουν προβλήματα στοματικής υγείας, όπως ερεθισμοί ή αιμορραγίες στα ούλα.

- Να σχεδιάσουν και να τηρήσουν ένα προσωπικό πρόγραμμα στοματικής φροντίδας, συμπεριλαμβάνοντας τακτικό βούρτσισμα και χρήση οδοντικού νήματος.
- Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των συνηθειών στοματικής υγιεινής μέσω αυτοελέγχου και προσαρμογών.

Στάσεις:

- Ενίσχυση της υπευθυνότητας και συνέπειας στη φροντίδα της στοματικής υγείας.
- Ανάπτυξη θετικής στάσης προς τις τακτικές επισκέψεις στον οδοντίατρο για προληπτικό έλεγχο.
- Ευαισθητοποίηση ως προς την επίδραση της διατροφής στη στοματική υγιεινή και προθυμία για αποφυγή ανθυγιεινών τροφών.
- Διαμόρφωση αυτο-ενδιαφέροντος για τη στοματική υγεία, με κατανόηση της μακροπρόθεσμης αξίας της καθημερινής φροντίδας

Οργάνωση της Διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή: Οι μαθητές εργάζονται ατομικά ή ομαδικά ανάλογα με τις ανάγκες της δραστηριότητας προκειμένου να εκφραστεί τόσο η προσωπική τοποθέτησή τους όσο και η συνεργατική τους δεξιότητα. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες διενεργούνται από ομάδες των 4 ατόμων με κριτήριο τη γειτνίαση των θρανίων. Από υλικοτεχνικής άποψης απαραίτητα είναι: βιντεοπροβολέας, υπολογιστής, ηχεία, διαδίκτυο, φωτοτυπίες

Σύντομη περιγραφή του σεναρίου διδασκαλίας

Ο στόχος του σεναρίου είναι να εισάγει τους μαθητές στις βασικές έννοιες της στοματικής υγιεινής, ενθαρρύνοντας τους να αναπτύξουν καλές συνήθειες για τη φροντίδα των δοντιών τους. Μέσα από το μάθημα, τα παιδιά θα μάθουν τη σωστή τεχνική βουρτσίσματος, τη σημασία της διατροφής για την υγεία του στόματος, και θα κατανοήσουν τη σημασία των τακτικών επισκέψεων στον οδοντίατρο.

Το πρόγραμμα θα έχει την εξής δομή:

1. Εισαγωγή στην στοματική υγιεινή: Συζήτηση για τη σημασία της φροντίδας των δοντιών και του στόματος. (2 διδακτικές ώρες)
2. Σωστό βούρτσισμα: Παρουσίαση της σωστής τεχνικής βουρτσίσματος και πρακτική εξάσκηση. (2 διδακτικές ώρες)
3. Διατροφή και στοματική υγιεινή: Ανάλυση των τροφών που είναι καλές ή κακές για τα δόντια. (2 διδακτικές ώρες)
4. Πώς Να Αποφεύγουμε την Τερηδόνα και τα Προβλήματα Στη Στοματική Υγεία (2 διδακτικές ώρες)
5. Η Σημασία των Τακτικών Επισκέψεων στον Οδοντίατρο. Παιχνίδι ρόλων για την επίσκεψη στον οδοντίατρο και κατανόηση της διαδικασίας. (2 διδακτικές ώρες)

Διδακτική μεθοδολογία: Η διδασκαλία βασίζεται στην ενεργητική μάθηση, όπου οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη διαδικασία της μάθησης και δεν δέχονται παθητικά πληροφορίες. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των διαδραστικών συζητήσεων. Οι μαθητές συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με την υγιεινή του στόματος, ανταλλάσσουν απόψεις και προσφέρουν ιδέες. Επίσης και μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων: θέτοντας ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τη σκέψη και τη συζήτηση. Για παράδειγμα, "Τι πιστεύετε ότι μπορεί να συμβεί αν δεν βουρτσίζουμε τα δόντια μας;"

Εποπτικά μέσα και υλικά: Για την υλοποίηση του προγράμματος χρειάζεται ένας υπολογιστής, σύνδεση με δίκτυο ίντερνετ, ένας βιντεοπροβολέας και φύλλα εργασίας.

Εκπαιδευτικά Υλικά και Μέθοδοι: Εικόνες και αφίσες για την στοματική υγιεινή. Βίντεο και ιστορίες για τη φροντίδα των δοντιών. Οδοντικά προϊόντα (οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα, οδοντικό νήμα) για επίδειξη. Χαρτιά, μαρκαδόροι για δημιουργία και χειροτεχνίες.

Μάθημα 1: Εισαγωγή στη Στοματική Υγεία

Η διδασκαλία για τη στοματική υγεία στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν υγιείς συνήθειες και θετική στάση απέναντι στη φροντίδα της στοματικής υγιεινής. Σύμφωνα με τον Benjamin Bloom οι στόχοι του μαθήματος διακρίνονται σε τρεις τομείς τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό.

Οι στόχοι στον γνωστικό τομέα περιλαμβάνουν την παροχή βασικών γνώσεων για τη σημασία και τις πρακτικές της στοματικής υγείας.

Στον συναισθηματικό τομέα, το μάθημα στοχεύει στην καλλιέργεια θετικής στάσης και ενδιαφέροντος για τη στοματική υγεία.

Στον ψυχοκινητικό τομέα, οι στόχοι επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων για τη φροντίδα της στοματικής υγιεινής.

Αρχικά διαμοιράζεται ένα έντυπο συχνότητας βουρτσίσματος στους μαθητές και έπειτα γίνεται μια αναφορά και ενημέρωση των μαθητών για τη σημασία της στοματικής υγείας για τη συνολική ευεξία και την αποφυγή παθήσεων, όπως η τερηδόνα και η ουλίτιδα. Με την χρήση του υπολογιστή καθώς και του power point θα γίνει μια παρουσίαση για την στοματική υγιεινή. Οι μαθητές θα μάθουν τα βασικά προϊόντα στοματικής φροντίδας. Επίσης θα γνωρίσουν τις συνέπειες της μη τήρησης της στοματικής υγιεινής, όπως οι λοιμώξεις και η κακοσμία του στόματος. Θα ενθαρρυνθούν να δουν την καθημερινή στοματική φροντίδα ως σημαντική και ευχάριστη διαδικασία. Θα καλλιεργηθεί αίσθημα υπευθυνότητας απέναντι στην προσωπική υγεία, προτρέποντας τους μαθητές να προσέχουν τη στοματική υγεία τους. Θα βοηθηθούν οι μαθητές να ξεπεράσουν τυχόν άγχη για τις επισκέψεις στον οδοντίατρο, προωθώντας την τακτική

πρόληψη. Θα διαμορφώσουν ένα πρόγραμμα καθημερινής φροντίδας, το οποίο θα μπορούν να εφαρμόζουν αυτόνομα.

Δραστηριότητες:

- Συζήτηση: Τι είναι η στοματική υγεία; Γιατί είναι σημαντικό να φροντίζουμε τα δόντια μας;
- Παρουσίαση: Στοματική υγιεινή (φαγητό, ομιλία, εμφάνιση).
- Εισαγωγή σε βασικές έννοιες: Δόντια, οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα, γλώσσα.
- Παιχνίδι με εικόνες: Ζωγράφισε την δική σου αφίσα, Ζωγράφισε το δικό σου χαμόγελο.

Αξιολόγηση: Συζήτηση για την κατανόηση του τι είναι η στοματική υγεία και πώς επηρεάζει την υγεία μας.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΒΟΥΡΤΣΙΣΜΑΤΟΣ ΔΟΝΤΙΩΝ						
ΔΕΞΙΟΤΕΡΑ	ΑΡΙΣΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΣΑΒΒΑΤΟ	ΚΥΡΙΑΚΗ
ΠΡΩΙΝΟ						
ΜΕΣΗΜΕΡΙΝΟ						
ΕΡΕΣΟ						

Πρόγραμμα συχνότητας βουρτσίσματος δοντιών.

Μάθημα 2: Σωστό Πλύσιμο Δοντιών – Η Σωστή Χρήση Οδοντόβουρτσας

Γνωστικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα κατανοήσουν τη σημασία της καθημερινής στοματικής υγιεινής και του ρόλου της οδοντόβουρτσας στην πρόληψη των ασθενειών των δοντιών και των ούλων.
- Οι μαθητές θα γνωρίζουν τα σωστά βήματα και τις τεχνικές για ένα αποτελεσματικό βούρτσισμα των δοντιών, όπως η γωνία των 45 μοιρών και οι κυκλικές κινήσεις.
- Θα μάθουν για την κατάλληλη ποσότητα οδοντόπαστας και τη συμβολή του φθορίου στην προστασία των δοντιών.

Συναισθηματικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να δουν το βούρτσισμα των δοντιών ως μια σημαντική και ευχάριστη συνήθεια.
- Θα καλλιεργηθεί αίσθηση υπευθυνότητας απέναντι στην προσωπική στοματική υγιεινή, κάνοντας το βούρτσισμα μια καθημερινή συνήθεια.
- Οι μαθητές θα αναπτύξουν διάθεση να βουρτσίζουν τα δόντια τους δύο φορές την

ημέρα, κατανοώντας τη σημασία και απολαμβάνοντας την καθαρή αίσθηση.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα εξασκηθούν στην ορθή κίνηση της οδοντόβουρτσας, χρησιμοποιώντας κυκλικές κινήσεις και προσοχή σε όλα τα δόντια, ειδικά στις δύσκολες περιοχές.
- Θα μάθουν να διαχειρίζονται αυτόνομα το καθημερινό πλύσιμο δοντιών, χωρίς καθοδήγηση.
- Οι μαθητές θα αποκτήσουν τη δεξιότητα να ακολουθούν μια πλήρη καθημερινή ρουτίνα που περιλαμβάνει πλύσιμο δοντιών, χρήση οδοντικού νήματος και ξέπλυμα με στοματικό διάλυμα.

Δραστηριότητες:

- Συζήτηση: Πότε και γιατί πρέπει να βουρτσίζουμε τα δόντια μας;
- Δείγμα τεχνικής: Διδασκαλία σωστού βουρτσίσματος (σε κύκλους και όχι με το πέραςμα από πάνω προς τα κάτω).
- Πρακτική άσκηση: Βούρτσισμα δοντιών σε πλαστικά μοντέλα για πρακτική εξάσκηση.
- Ομαδικής εργασίας: Οι μαθητές χρησιμοποιούν την πλαστελίνη και φασόλια για να φτιάξουν μια κατασκευή ένα στόμα με δόντια.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά παρουσιάζουν το βούρτσισμα που έμαθαν στους συμμαθητές τους.

Μάθημα 3: Ο Ρόλος της Διατροφής στην Στοματική Υγεία

Γνωστικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα μάθουν πώς η διατροφή επηρεάζει άμεσα την υγεία των δοντιών και των ούλων, καθώς και την ανάπτυξη προβλημάτων, όπως η τερηδόνα.
- Θα αναγνωρίσουν τροφές πλούσιες σε ασβέστιο, βιταμίνη D και άλλες θρεπτικές ουσίες που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των δοντιών.
- Θα μάθουν να αναγνωρίζουν τροφές με υψηλή περιεκτικότητα σε σάκχαρα και οξέα, όπως αναψυκτικά και γλυκά, που μπορεί να βλάψουν το σμάλτο και να αυξήσουν τον κίνδυνο τερηδόνας.

Συναισθηματικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να βλέπουν τη διατροφή ως ένα βασικό στοιχείο για την υγεία των δοντιών τους και θα αποκτήσουν κίνητρο να επιλέγουν πιο υγιεινές επιλογές.
- Θα καλλιεργηθεί η υπευθυνότητα για επιλογή τροφών που προστατεύουν τα δόντια.

και τα ούλα, ενθαρρύνοντας τη μετριοπάθεια στην κατανάλωση γλυκών και αναψυκτικών.

- Θα αισθάνονται πιο σίγουροι να επιλέγουν τροφές που βοηθούν τη στοματική τους υγεία, αποφεύγοντας τις ανθυγιεινές επιλογές.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα εξασκηθούν να επιλέγουν πιο υγιεινές τροφές σε καθημερινές συνθήκες, όπως φρούτα και λαχανικά, αντί για γλυκά.
- Θα μάθουν πώς να περιορίζουν την κατανάλωση σακχάρων, επιλέγοντας υγιεινά σνακ για την ενίσχυση της στοματικής τους υγείας.
- Θα αποκτήσουν τη δεξιότητα να συνδυάζουν τη σωστή διατροφή με την καθημερινή φροντίδα, όπως πλύσιμο δοντιών μετά την κατανάλωση ζαχαρούχων τροφών.

Δραστηριότητες:

- Συζήτηση: Ποιες τροφές μας βοηθούν να έχουμε υγιή δόντια; Ποιες τις βλάπτουν;
- Πίνακας με τροφές: Χωρισμός τροφών σε "καλές" και "κακές" για τα δόντια.
- Παιχνίδι: "Βρες τη σωστή τροφή" - Τα παιδιά διαλέγουν τρόφιμα που είναι καλές ή κακές για τα δόντια.
- Δημιουργία Υγιεινού Πιάτου: Οι μαθητές φτιάχνουν κολάζ ένα ιδανικό "μενού" για υγιή δόντια με υγιεινές τροφές.

Αξιολόγηση: Οι μαθητές συζητούν τις διατροφικές τους συνήθειες και πόσο καλές είναι για τα δόντια τους.



Βρες την σωστή τροφή

Μάθημα 4: Πώς Να Αποφεύγουμε την Τερηδόνα και τα Προβλήματα Στη Στοματική Υγεία

Γνωστικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα μάθουν πώς δημιουργείται η τερηδόνα και ποιοι παράγοντες, όπως τα βακτήρια, η ζάχαρη και η κακή στοματική υγιεινή, την προκαλούν.

- Θα εξοικειωθούν με τρόπους πρόληψης της τερηδόνας και άλλων προβλημάτων, όπως το καθημερινό βούρτσισμα, η χρήση οδοντικού νήματος και οι τακτικές επισκέψεις στον οδοντίατρο.
- Οι μαθητές θα μάθουν ποιες τροφές και συνήθειες αυξάνουν τον κίνδυνο τερηδόνας και θα γνωρίσουν εναλλακτικές λύσεις για την αποφυγή τους.

Συναισθηματικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να βλέπουν την πρόληψη ως μέρος της καθημερινής τους φροντίδας, διαμορφώνοντας θετική στάση προς τη στοματική υγιεινή.
- Θα καλλιεργηθεί στους μαθητές η αίσθηση υπευθυνότητας να φροντίζουν τα δόντια τους, αποφεύγοντας συνήθειες που προκαλούν φθορά.
- Μέσα από τη σωστή ενημέρωση, οι μαθητές θα αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για τις επισκέψεις στον οδοντίατρο, κατανοώντας τη σημασία τους για την πρόληψη.

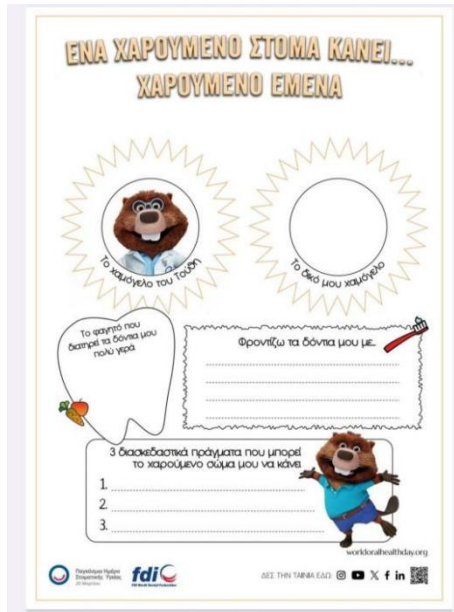
Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα εξασκηθούν στον σωστό τρόπο βουρτσίσματος και στη χρήση οδοντικού νήματος, ώστε να απομακρύνονται τα υπολείμματα τροφών και η πλάκα.
- Θα αναπτύξουν τη δεξιότητα να ενσωματώνουν την καθημερινή φροντίδα, όπως το βούρτσισμα δύο φορές την ημέρα, στη ρουτίνα τους.
- Θα μάθουν να αναγνωρίζουν σημάδια όπως ερεθισμένα ούλα ή πονόδοντο, ώστε να ζητούν άμεσα βοήθεια και να αποφεύγουν μεγαλύτερα προβλήματα.

Δραστηριότητες:

- Συζήτηση: Τι είναι η τερηδόνα και πώς προκαλείται; Ποιες συνήθειες τη δημιουργούν;
- Δημιουργία ιστορίας: "Ο κύριος Τερηδόνας" - Ένα παραμύθι για το πώς η τερηδόνα εισβάλλει και καταστρέφει τα δόντια.
- Παιχνίδι ρόλων: "Η επίσκεψη στον οδοντίατρο" - Τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο του γιατρού και του ασθενούς, προκειμένου να κατανοήσουν τη διαδικασία της επίσκεψης στον οδοντίατρο.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά εξηγούν τις συνήθειες που πρέπει να αποφεύγουν για να μην έχουν τερηδόνα.



Το χαμόγελό μου

Μάθημα 5: Η Σημασία των Τακτικών Επισκέψεων στον Οδοντίατρο

Γνωστικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα μάθουν τη σημασία του οδοντίατρου στην πρόληψη και θεραπεία των προβλημάτων της στοματικής υγείας, όπως η τερηδόνα, η ουλίτιδα και άλλες στοματικές παθήσεις.
- Θα κατανοήσουν γιατί είναι απαραίτητες οι τακτικές επισκέψεις κάθε έξι μήνες για τον έλεγχο της υγείας των δοντιών και των ούλων και την έγκαιρη ανίχνευση προβλημάτων.
- Θα γνωρίσουν τις υπηρεσίες που προσφέρονται κατά τις επισκέψεις, όπως ο καθαρισμός δοντιών, η φθορίωση και η καθοδήγηση για τη σωστή στοματική υγιεινή.

Συναισθηματικοί στόχοι:

- Οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να βλέπουν τις επισκέψεις στον οδοντίατρο ως σημαντικό και φιλικό μέρος της φροντίδας της υγείας τους, μειώνοντας το άγχος που μπορεί να νιώθουν.
- Θα καλλιεργηθεί στους μαθητές η αίσθηση υπευθυνότητας για τη στοματική τους υγεία, ενθαρρύνοντάς τους να φροντίζουν οι ίδιοι για τον προγραμματισμό των ελέγχων.
- Μέσα από τη σωστή ενημέρωση, οι μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς και σίγουροι με τις διαδικασίες που προσφέρει ο οδοντίατρος για την προστασία των δοντιών τους.

Βιβλιογραφία

Chatzidimou, D. (2012). Proetoimasia kai schedio mathimatos. Symvoli ston programmatismo didaskalias. Symvoli ston programmatismo tis didaskalias. Thessaloniki: ekdotikos oikos: Adelfon Kyriakidi.

Deloudi, M. (2001). Viomatiki mathisi – Dynatotites axiopoisis sto plaisio efeliktis zonis. Epiteorisi Ekpaideftikon thematon, 6, 145-159.

Lappas S.,(2021).Ekpaidefsi kai agogi ygeias: Praktikos odigos efarmogis programma-ton agogis ygeias gia paidia. Thessaloniki:Ekdoseis Fylatos

<https://www.eoo.gr/draseis/pagkosmia-imera-stomatikis-ygeias/>