

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

20

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2015

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ

Πρόεδρος

Κικινής Θανάσης

Αντιπρόεδρος – Υπεύθυνος Εκδόσεων

Πετράκης Σταύρος

Γενικός Γραμματέας

Φασφαλής Νίκος

Ταμίας - Ειδικός Γραμματέας - Υπεύθυνος Τύπου και Δημ. Σχέσεων

Ανδρουλάκης Μάνος

Οργανωτικός Γραμματέας - Υπεύθυνος Υλικού & Βιβλιοθήκης

Οικονόμου Τριαντάφυλλος

Μέλη

Μιλτσακάκης Μιχάλης

Γαλάνης Γιώργος

Δριμάλα Θεοδώρα

Μαρίνης Σπύρος

Καλόγηρος Νίκος

Τρούλης Γιώργος

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Πρόεδρος

Ανδρουλάκης Εμμανουήλ

Αντιπρόεδρος

Μαγκανάρης Νικόλαος

Γραμματέας

Γκούμας Θανάσης

Ταμίας

Παπαδοπούλου Αριστέα

Μέλη

Πολάκης Γεώργιος

Τζωρτζακάκης Γεώργιος

Εκδότης Επιστημονικού Βήματος

Ανδρουλάκης Εμμανουήλ

Υπεύθυνος Έκδοσης

Μαγκανάρης Νικόλαος

Υπεύθυνος Ύλης

Γεωργόπουλος Σωτήρης, Μέλος Γραμματείας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασφάλου

Ετήσιο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*

Εκδότης: Ανδρουλάκης Εμμανουήλ, Πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Μαγκανάρης Νικόλαος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Γεωργόπουλος Σωτήρης, Γραμματέας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ,

τηλ.: 210-3314837

Παραγωγή: NONSTOP Printing Ε.Π.Ε., Αίμωνος 71 & Κρέοντος - Ακαδημία Πλάτωνος - τηλ.: 210 5144160

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ
του Δασκάλου

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ

ΤΕΥΧΟΣ

20

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελ.

Εισαγωγικό Σημείωμα 9-10

Οδηγίες για τους συγγραφείς 11-14

Αζναουρίδου Χ. Φωτεινή

*Ο ρόλος του Διευθυντή σε εκπαιδευτικό οργανισμό Προσχολικής
Εκπαίδευσης* 15-32

Γκουτζέλας Αθανάσιος

Διαχείριση Επαγγελματικού Άγχους 33-42

Ιωσηφίδης Γ. Αλέξανδρος

*Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής
ηλικίας: Διερεύνηση διαφορών ως προς το φύλο του παιδιού και
το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας»* 43-62

Κατσαρός Απ. Ιωάννης

*Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Οργάνωση και Διοίκηση
της Εκπαίδευσης: Η Αριθμητική της Αξιοκρατίας και ο Κυνισμός
των Μετρήσιμων Κριτηρίων* 63-72

Μετζίκη Καλλιόπη

Η εποικοδομητική διάσταση της σύγκρουσης στη σχολική μονάδα 73-77

Νάτσκος Χρήστος, Βαμβάκη Άννα

*Παιδιά με νοητική υστέρηση: Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους;
Αξιολόγηση - Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Παιδαγωγική Αντιμετώπιση* 79-89

Νάτσκου Δημήτρα

*Μπορεί ένας δίγλωσσος μαθητής να αξιοποιήσει το ήδη γνωστό
για να κατανοήσει το άγνωστο;* 91-113

Περβολαράκη Χρύσα*Θεωρίες προσωπικότητας και παιδική λογοτεχνία.**Μία ψυχολογική προσέγγιση του Πινόκιο 115-124***Τσιαπλές Νικόλαος, Τυριακίδου Πολυνίκη***Ο αποτελεσματικός δάσκαλος 125-132***Φλουρής Π. Γεώργιος***Το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος των θρησκευτικών
στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης 133-171***Φλώρος Βασίλειος***Προβληματικές Συμπεριφορές Μαθητών στα Ελληνικά Σχολεία
της Αιγύπτου..... 173-191*

Εισαγωγικό Σημείωμα

Με το ξεκίνημα της τρίτης χιλιετίας οι κοινωνίες μετασχηματίζονται αδιάκοπα και μαζί τους μεταβάλλονται οι θεσμοί και οι αξίες. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δεν είναι δυνατόν να παραμένει παθητικός δέκτης των εξελίξεων. Οι προοπτικές στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής έχουν σηματοδοτήσει μια πορεία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, η προσπάθεια οριοθέτησης και επαναπροσδιορισμού στόχων που αντανακλούν τις αξίες στο μέλλον και ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο αξιώνουν ένα μεγάλο βαθμό ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαμόρφωση θέσεων, η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαίδευση επιβάλλεται να αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας.

Η σύγχρονη πραγματικότητα στην εκπαίδευση οδήγησε τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών στην επανέκδοση, ύστερα από πολύχρονη διακοπή, του «Επιστημονικού Βήματος του Δασκάλου».

Το νέο περιοδικό έχει τον τίτλο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου» και εκδίδεται σε εξαμηνιαία βάση. Φιλοδοξεί να αποτελέσει βήμα διαλόγου και να ενισχύσει τον προβληματισμό στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία. Μέσα από την ανάδειξη και τη μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών ζητημάτων το Επιστημονικό Βήμα επιδιώκει να συζητήσει προβλήματα της εκπαίδευσης και να προσδιορίσει τους όρους με τους οποίους θα υποδεχτούμε το μέλλον.

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

- η μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών προβλημάτων γενικά και ειδικότερα: των προβλημάτων της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, των σκοπών και των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών, της οργάνωσης, της διοίκησης και της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διδασκαλίας και της σχολικής πράξης.

Εισαγωγικό Σημείωμα

- η ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο καθημερινό του έργο με την παροχή της αναγκαίας επιστημονικής στήριξης·
- η υιοθέτηση ενεργού συμμετοχής και στάσης στην προσπάθεια ανανέωσης των εκπαιδευτικών μας αντιλήψεων και βελτίωσης των πολιτιστικών μας πραγμάτων·
- η συμβολή στην οργάνωση μιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Για την υλοποίηση του φιλόδοξου εγχειρήματος που αναλάβαμε ζητούμε την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Οι εργασίες πρέπει να είναι πρωτότυπες και να υποβάλλονται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη Γραμματεία Έκδοσης του Περιοδικού (e-mail: mail@ipem-doe.gr). Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία.

Αξιολόγηση εργασιών

Η Συντακτική Επιτροπή, αφού λάβει υπόψη τις εισηγήσεις των κριτών, αποφασίζει για τη δημοσίευση ή την απόρριψη της εργασίας.

- (α) Σε περίπτωση θετικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δημοσιεύεται.
- (β) Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δεν δημοσιεύεται.
- (γ) Σε περίπτωση θετικής εισήγησης του ενός από τους κριτές και αρνητικής του άλλου, η Συντακτική Επιτροπή αποστέλλει την εργασία σε τρίτο κριτή και αυτή δημοσιεύεται ή όχι ανάλογα με την εισήγησή του.
- (δ) Στις περιπτώσεις στις οποίες με βάση τα συμπεράσματα των κριτών απαιτούνται διορθώσεις μικρής ή μεγάλης έκτασης, οι κρίσεις κοινοποιούνται από τη Συντακτική Επιτροπή στον συγγραφέα, ο οποίος, αν συμφωνεί, κάνει τις προτεινόμενες διορθώσεις και αποστέλλει το διορθωμένο κείμενο εκ νέου στη Συντακτική Επιτροπή. Η Συντακτική Επιτροπή στέλνει το νέο κείμενο στους κριτές για την τελική κρίση.

Μορφή εργασιών

Οι εργασίες πρέπει να υποβάλλονται ηλεκτρονικά σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Η διαμόρφωση της σελίδας να είναι Α4 με περιθώρια 2cm από όλες τις πλευρές, σε **διπλό διάστημα** και **μέγεθος γραμματοσειράς 12 στιγμών**. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 30 σελίδες. Στην πρώτη σελίδα πρέπει να εμφανίζονται ο τίτλος, τα ονόματα και τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, και να δηλώνεται ο υπεύθυνος για επικοινωνία. Στη δεύτερη σελίδα να εμφανίζεται

Οδηγίες για τους συγγραφείς

μόνο ο τίτλος της εργασίας χωρίς τα στοιχεία των συγγραφέων. Κάθε εργασία πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη στα ελληνικά και σε μια ευρέως ομιλούμενη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά) μέχρι 150 λέξεις. Οι υποσημειώσεις στο σώμα του κειμένου θα πρέπει να αποφεύγονται. Όταν σε εξαιρετικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται, να βρίσκονται στο τέλος της αντίστοιχης σελίδας και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες. Το μέσο μέγεθός τους να είναι έως 40 λέξεις. Δεν επιτρέπονται υποσημειώσεις που αποτελούν βιβλιογραφικές αναφορές. Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενοτήτων να γράφονται σε πεζή και έντονη γραμματοσειρά, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενοτήτων να γράφονται με πλάγια και έντονη γραμματοσειρά.

Τα σχήματα που αναφέρονται στο κείμενο πρέπει να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλες λεζάντες. Επιπλέον, κάθε σχήμα να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης σε τόνους του γκρι μορφής tiff (300dpi). Οι πίνακες που αναφέρονται στο κείμενο να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλους τίτλους και λεζάντες. Να περιέχουν μόνο οριζόντιες γραμμές, οι οποίες να ορίζουν την αρχή και το τέλος τους και να διαχωρίζουν τα δεδομένα από τους τίτλους.

Οργανωτικό σχήμα του περιοδικού

Την εποπτεία έκδοσης του περιοδικού έχει Συντακτική Επιτροπή. Η Επιτροπή έχει σκοπό την προώθηση των στόχων του περιοδικού κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Συντακτική Επιτροπή:

1. Γεωργόπουλος Σωτήρης
2. Μαγκανάρης Νικόλαος
3. Παπαδοπούλου Αριστέα
4. Στέφου Αθανασία

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Goodfellow, R. (2005). "Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university". *International Journal of Educational Research* 43 (7-8): 481-494.

Άρθρο από ένα περιοδικό του Διαδικτύου:

Δασκαλόπουλος, Δ. (2003, Νοέμβριος). Καβάφης: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία*, 1761, 556-559. Ανακτήθηκε: Μάιος 01, 2004 από <http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/neaest/Neaestia.html>

Βιβλίο:

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.) (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κεφάλαιο βιβλίου:

Μπουζάκης, Σ. (1995). Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα: Μία κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση, στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση* (σ. 183-192). Αθήνα: Gutenberg.

Πρακτικά συνεδρίων:

Γιαννακάκη, Π. (1998). Η οικοδόμηση της γνώσης στο σχολείο: Διαδικασίες, λογικές και οι διαμεσολαβήσεις του υποκειμένου, στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, (σ. 117-124). Αθήνα: Ατραπός.

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής επάρκειας και μόνο. Κανένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση ως προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό προβάλλει σεξιστικές, ρατσιστικές και γενικότερα προσβλητικές απόψεις, οι οποίες κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής ομάδας.

Στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας:

ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Νίκης 33, 1ος όροφος

T.K. 105.57 - Αθήνα

Τηλ.: 210 3314837

e-mail: mail@ipem-doe.gr

Ο ρόλος του Διευθυντή σε εκπαιδευτικό οργανισμό Προσχολικής Εκπαίδευσης

Φωτεινή Χ. Αζναουρίδου

Νηπιαγωγός

Κεφάλαιο Πρώτο

1.1 Διοίκηση και οργάνωση στην εκπαίδευση

Η διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες μιας ευρύτερης πολυ-πολιτισμικής και πολυγλωσσικής κοινωνίας θεωρούνται αναγκαίες. Ο σκοπός της Προσχολικής Αγωγής είναι ανάγκη να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να παίξει αντισταθμιστικό ρόλο εξισώνοντας πάσης φύσεως ελλείμματα προετοιμάζοντας έτσι τα παιδιά για τη σχολική σταδιοδρομία.

Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός που είναι αποτελούμενος από μαθητές, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό, οφείλει να αναπτύσσεται συνεχώς. Τι εννοούμε όμως με τον όρο συνεχή ανάπτυξη;

Από οργανωτικής πλευράς θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι ένα σχολείο αναπτύσσεται συνεχώς, όταν υπάρχει αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων.

Με λίγα λόγια «η συνεχής ανάπτυξη» στο χώρο του Νηπιαγωγείου και γενικότερα των σχολικών μονάδων είναι μια πολυδιάστατη έννοια, αφού κανένα απόλυτο κριτήριο, όπως τα επιτεύγματα των μαθητών, η εικόνα του σχολείου κ.ά δεν μπορεί να συλλάβει τη σύνθετη φύση της, ούτε μερικοί στόχοι της σχολικής μονάδας, όπως είναι η διαμόρφωση αντιλήψεων, «τα πιστεύω», η «διάπλαση συνειδήσεων» των μαθητών μπορούν να μετρηθούν. Εξάλλου τις τελευταίες δεκαετίες, αναφορικά με την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, δεν προέκυψε συγκεκριμένη θεωρία η οποία να εξηγεί τι είναι αυτό που διακρίνει ένα τέτοιο σχολείο. Παρόλα αυτά ήρθαν στο φως παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι: η σχολική ηγεσία, η σταθερότητα του προσωπικού, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας, το ευνοϊκό κλίμα.

Τι σημαίνει όμως «ρόλος» του/της Διευθυντή/-ντριας Σχολείου Προσχολικής Εκπαίδευσης;

«Ο Ρόλος» είναι ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων που προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση.

1. Ο/Η Διευθυντής/-τρια ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης μπορεί να δημιουργεί αξία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται διαρκώς η ικανοποίηση των αναγκών όλων των ομάδων, όπως εκπαιδευτικού προσωπικού, μαθητών, γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας.

2. Ο/Η Διευθυντής/-τρια ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης μπορεί μέσω της καθημερινής του συμπεριφοράς να παρακινεί-κινητοποιεί τους συνεργάτες του, ικανοποιώντας τις ανάγκες τους και διατηρώντας έτσι ένα περιβάλλον ευνοϊκό για την επίτευξη κοινών στόχων.

3. Ο/Η Διευθυντής/-τρια ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης μπορεί να επιτυγχάνει αποτελέσματα ασκώντας επιρροή πάνω σε άλλους ανθρώπους, ώστε να τους «κερδίζει» και να τους κάνει να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων.

Ο τομέας της Διοίκησης της Εκπαίδευσης στόχο έχει την εύρεση και την εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων και όρων για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Μελετά δηλαδή ζητήματα Διοικητικής φύσεως, ξεκινώντας από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει στη σχολική τάξη και το Διευθυντή που διευθύνει τη σχολική μονάδα, ως την υψόλοιοτη ιεραρχική γραμμή της Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Δ. Μπουραντά (2005) η *Οργάνωση* είναι μια έννοια που ορίζεται και χρησιμοποιείται άλλοτε ως μια διαδικασία της «οργάνωσης» και άλλοτε ως μια φυσική οντότητα, δηλαδή ως οργανισμός που απαρτίζεται από κάποια στοιχεία, όπως:

- Η επίτευξη των σκοπών με τη χρήση και αξιοποίηση των κατάλληλων μέσων.
- Η θέσπιση και η εφαρμογή μιας σειράς κανόνων και μεθόδων για την επίτευξη των σκοπών.
- Η αρμονική διάταξη όλων των παραγόντων που ανήκουν στον οργανισμό.
- Η σύσταση του οργανισμού, όπου η κατανομή των οργάνων και λειτουργιών του να διέπονται από αρχές, όπως αυτή της συνεργασίας, του καλού συντονισμού κ.ά. Έτσι ο όρος οργάνωση αφενός εμπεριέχει τη διεύθυνση, τη ρύθμιση, το συντονισμό, τη συστηματοποίηση των τμημάτων ενός συνόλου, προσώπων, πραγμάτων, τον καταμερισμό έργου, αρμοδιοτήτων και ευθυνών με ένα συγκεκριμένο τρόπο, αφετέρου εκφράζει τη σχηματική παρουσίαση της δομής και της διάρθρωσης ενός συνόλου όπου απεικονίζονται οι αρμοδιότητες και οι λειτουργίες της δομής.

Η λέξη Διοίκηση προέρχεται από το ρήμα διοικώ που σημαίνει προσπαθώ να ολοκληρώσω ένα έργο. Είναι μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει κάποιες ενέργειες, όπως τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων και τον έλεγχο.

Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης, όπως είναι το νηπιαγωγείο είναι καλό να αποβλέπει:

- Στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Στην εφαρμογή ορισμένων κανόνων προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι.
- Στην ανάπτυξη της κουλτούρας του σχολείου.
- Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρωπίνων και υλικών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού προκειμένου να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί.

Ο/Η Διευθυντής/-ντρια εκπαιδευτικού οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης ευθύνεται για τη λειτουργία του με έναν πολλαπλό ρόλο, αυτόν του να οργανώνει, να διοικεί, να συντονίζει μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων που έχουν και διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα.

1.2 Σημασία και προβληματική της Προσχολικής Εκπαίδευσης

Η νηπιακή ηλικία είναι η πιο όμορφη και τρυφερή ηλικία του ανθρώπου. Αποτελεί την ελπίδα της κάθε κοινωνίας, αλλά και το μεγάλο πρόβλημα.

Ελπίδα και πρόβλημα λοιπόν. Έτσι θα μπορούσε κανείς να χαρακτηρίσει λακωνικά την πιο όμορφη και τρυφερή ηλικία του ανθρώπου, την προσχολική του ηλικία. Ελπίδα αφ' ενός, γιατί μετά από επιστημονικές έρευνες τονίστηκε η ιδιαίτερη σημασία των περιβαλλοντικών επιδράσεων στην εύπλαστη αυτή ηλικία, γεγονός που οδήγησε σε μια επιστημονικο-παιδαγωγική και εκπαιδευτικο-πολιτική αισιοδοξία που εκφράστηκε διεθνώς με τη μεταρρυθμιστική κίνηση της αντισταθμιστικής αγωγής. Πρόβλημα, αφ' ετέρου, γιατί η θεσμοθετημένη Προσχολική Αγωγή δεν έχει αντιμετωπίσει ακόμη την πρώιμη παιδική ηλικία με την αρμόζουσα υπευθυνότητα. (Ζαχαρενάκης Κ. 1992)

Και εδώ γεννιούνται τα εξής ερωτήματα: Ποια πρέπει να είναι η κατ' εξοχήν επιδίωξη της Προσχολικής Αγωγής; 1) ολική ή πνευματική υποστήριξη; 2) παραδοσιακό ή προσανατολισμός προς το δημοτικό σχολείο; 3) πλούσιος κοινωνικός περίγυρος για όλα τα νήπια ή αντισταθμιστική αγωγή σύμφωνα με τα διαπιστωμένα μαθησιακά κενά; 4) ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ή προώθηση των ατομικών επιδόσεων;

Η σύγχρονη Προσχολική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Κιτσαρά, Γ. (1993) προσανατολίζεται σε μια αντισταθμιστική υποστήριξη όλων των παιδιών, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και σύμφωνα με το πνεύμα και τους στόχους μιας χειραφετημένης αγωγής. Έτσι πάρθηκαν μέτρα σχετικά με την επιμόρφω-

ση του προσωπικού, τη μείωση του αριθμού των παιδιών ανά Νηπιαγωγό, τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και του παιδαγωγικού υλικού δραστηριοτήτων μάθησης. Τα τελευταία χρόνια γίνεται πιεστική η ανάγκη βελτίωσης των προσχολικών παροχών εξαιτίας της λειτουργικής αλλαγής της οικογένειας, σε σχέση με το ρόλο της φροντίδας και αγωγής των παιδιών της.

Η επικράτηση της «πυρηνικής οικογένειας», η μετατροπή της από παραγωγική σε καταναλωτική, η αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, η εργαζόμενη μητέρα, οι μεγάλες αποστάσεις ανάμεσα στον τόπο κατοικίας και στον τόπο εργασίας των γονέων, ο περιορισμός των παιδικών αναγκών εξαιτίας της αστικοποίησης κ.λ.π, συνθέτουν το σκηνικό της ανεπάρκειας των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε μια εξαιρετική κρίσιμη φάση της ανάπτυξης τους, όπως είναι η νηπιακή. Επομένως το Νηπιαγωγείο οφείλει να παίξει το ρόλο της συμπληρωματικής αγωγής και μάλιστα σε κοινωνικό, συναισθηματικό, πολιτιστικό και αισθητικό τομέα.

Κεφάλαιο δεύτερο

2.1 Η ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης

Η εποχή που ζούμε είναι εποχή της πολυπλοκότητας και της παραδοξότητας. Η μόνη σταθερά είναι οι συνεχείς αλλαγές. Εδώ γεννάται το εξής ερώτημα: ποιο σχολείο θεωρείται «καλό»; Ποια Σχολική Μονάδα Προσχολικής Εκπαίδευσης θεωρείται ότι αναπτύσσεται και επιβιώνει μέσα στο ανοιχτό και πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον που διαμορφώνεται γύρω μας;

Η Σχολική Μονάδα, το Νηπιαγωγείο, είναι ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από ανθρώπους (το Διευθυντή, εκπαιδευτικούς και μαθητές) οι οποίοι μεταξύ τους βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, μέσα σε ένα σύνολο αξιών και κανόνων. Στο σύστημα αυτής της Σχολικής Μονάδας υπάρχουν διάφορα υποσυστήματα (π.χ τυπική δομή του σχολείου, διδακτικοί χώροι, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, τεχνολογία κ.λ.π.) και το καθένα από αυτά επιτελεί τη δική του λειτουργία και όλα μαζί συνεργούν, ώστε να υπάρξει ανάπτυξη στον εκπαιδευτικό οργανισμό, προκειμένου να επιτυγχάνονται οι στόχοι του. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως το Νηπιαγωγείο, λέμε ότι αναπτύσσεται, όταν μπορεί να επιτύχει τους στόχους του με όσο το δυνατόν λιγότερη σπατάλη πόρων. Οι στόχοι σύμφωνα με τον Δ. Μπουραντά (2005) μπορεί να είναι *επίσημοι*, έτσι όπως διατυπώνονται από την ηγεσία του σχολείου και *λειτουργικοί*, που είναι οι πραγματικοί στόχοι, όπως υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη μπορούμε να πούμε ότι ένας Εκπαιδευτικός Οργανισμός Προσχολικής Εκπαίδευσης αναπτύσσεται όταν έχει την ικανότητα να αποκτά σπάνιους και επιθυμητούς πόρους.

Η ανάπτυξη ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού, όπως είναι το Νηπιαγωγείο, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην επι-

τυχία του και αποτελούν τα γνωρίσματα για τη διαρκή επιτυχία του και ανάπτυξη.

Το σχολικό κλίμα είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία του παιδιού, όμως το σχολείο μπορεί να κάνει πολύ λίγα γι αυτά τα παιδιά.

Επίσης πολλά πράγματα εξαρτώνται από την ποιότητα της παρεχόμενης σχολικής μάθησης και από την αγάπη και την κατανόηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές. Όλοι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους σε διαφορετικούς τομείς, έχοντας ξεκάθαρους στόχους υψηλού επιπέδου.

2.2 Οι ανάγκες και οι απαιτήσεις του σημερινού Νηπιαγωγείου

Στις μέρες μας γίνεται πολύς λόγος για κρίση στην Παιδεία. Τις περισσότερες φορές αποδίδεται στην οικονομική δυσπραγία της Πολιτείας. Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα έχουμε έλλειμμα στο ενδιαφέρον, την πνοή, το μεράκι, τον επαγγελματισμό κ.ά. Και εδώ τίθεται το ερώτημα: ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου σήμερα; Ποιος είναι ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου σήμερα; Πώς μπορεί ένας Εκπαιδευτικός Οργανισμός, όπως το Νηπιαγωγείο, να αναπτύσσεται συνεχώς, ώστε να παίζει θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της παιδείας γενικότερα;

Όπως αναφέρει ο Κ.Χρυσαφίδης (1998) το σχολείο από τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να καλλιεργεί την εσωτερική παρόρμηση του μαθητή,

Ένα Νηπιαγωγείο λέμε ότι αναπτύσσεται, όταν μπορεί να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα της ζωής που εμφανίζονται στο παρόν και άλλα που ενδέχεται να εμφανιστούν στο μέλλον. Η συμμετοχή των μελών της ομάδας έχει μαθητοκεντρική διάσταση, ενισχύεται η ατομική και ομαδική αυτονομία και γίνεται επαναπροσδιορισμός των παιδαγωγικών αντιλήψεων.

2.3 Προσδιοριστικοί παράγοντες για την ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης

Η λαϊκή σοφία υποστηρίζει ότι το πιο δύσκολο δεν είναι να πετύχει κανείς, αλλά να παραμείνει επιτυχημένος για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Οι παράμετροι που βοηθάνε ένα Νηπιαγωγείο στην ανάπτυξή του είναι: η ιδεολογία του Διευθυντή, η στρατηγική οι δομές και η οργάνωση, η τεχνολογία, οι άνθρωποι, η κουλτούρα, η ικανότητα οργανωσιακής μάθησης και αλλαγής. Στο σημερινό περιβάλλον που απαιτεί ταχύτητα, ευελιξία, συνεχή αλλαγή, γνώσεις, ιδέες, καινοτομίες, συνέργειες από παραμέτρους που συνιστούν το μοντέλο διαρκούς ανάπτυξης, αυτές που είναι άυλες και αποτελούν θεμελιώδη ιδεολογία, συνίστανται σε ένα σκοπό, σε ένα «κοινωνικό καθήκον» σε θεμελιώδεις αξίες που είναι διαχρονικές.

Οι «σωστοί άνθρωποι» ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελούν το σπάνιο στρατηγικό πόρο, δεν είναι τα ταλέντα. Είναι αυτοί που εκτός από γνώσεις και ικανότητες διαθέτουν το χαρακτήρα που ταιριάζει στο σχολικό κλίμα και κυρίως έχουν θέληση, μεράκι, κέφι και ενθουσιασμό. Ο Διευθυντής οφείλει να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να επιλέγεται το Νηπιαγωγείο του από τους «σωστούς ανθρώπους», οι οποίοι κινητοποιούνται και δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, όταν υπάρχουν: ελευθερία πρωτοβουλιών, καλές ανθρώπινες σχέσεις και εφαρμογή καινοτομιών.

Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Καψάλη Α. (2005) δύο βασικά χαρακτηριστικά ενός Νηπιαγωγείου που «μαθαίνει» και αναπτύσσεται, είναι οι καινοτομικές δραστηριότητες. Αυτές περιλαμβάνουν το βαθμό συνεργασίας με άλλα σχολεία και την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων για Νηπιαγωγούς, η ύπαρξη μακροπρόθεσμων στόχων, ο βαθμός συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και η λειτουργία συστήματος επιβράβευσης των Νηπιαγωγών. Ακόμη η κουλτούρα ενός νηπιαγωγείου είναι η κινητήριος δύναμη για την ανάπτυξη του και προσδιοριστικός παράγοντας για την αλλαγή του σχολείου, των δομών του, των ανθρώπων του και κυρίως της ηγεσίας, του Διευθυντή δηλαδή.

Κεφάλαιο τρίτο

3.1 Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός, οργανωτική και διοικητική σκέψη

Ξεκινώντας την ανάπτυξη της ενότητας αυτής, ας ορίσουμε την έννοια «Οργανισμός» στη Διοικητική Επιστήμη.

«Οργανισμός είναι μια ομάδα από δύο ή περισσότερους ανθρώπους που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις» (Μ.Κουτούζης, 1999:13)

Για να είναι επιτυχημένος ο οργανισμός απαιτείται καθορισμός των ρόλων του κάθε μέλους και των σχέσεων μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον Γ. Μαυρογιώργο (1999), η Εκπαιδευτική Μονάδα Προσχολικής Εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο, είναι και αυτή ένας Οργανισμός όπως όλοι οι άλλοι, αλλά έχει κάποια χαρακτηριστικά που της προσδίδουν κάποια ιδιαιτερότητα, όπως τους σκοπούς της, που είναι η παροχή γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων η μετάδοση των ηθικών αξιών, η εξασφάλιση της πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, η κοινωνικοποίηση, η παραγωγή κατάλληλου δυναμικού για τις ανάγκες της κοινωνίας. Είναι λοιπόν σαφές ότι ένας Εκπ/κός Οργανισμός έχει ένα αρχικό πρόβλημα να αντιμετωπίσει: να κάνει ένα σχεδιασμό – προγραμματισμό που είναι η βασική προϋπόθεση για οποιαδήποτε ομαδική προσπάθεια.

Ο σχεδιασμός- προγραμματισμός προηγείται όλων των λειτουργιών, γιατί

όλες οι επιμέρους δραστηριότητες στοχεύουν στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του Νηπιαγωγείου.

Ένας Εκπαιδευτικός Οργανισμός έχει την «υποχρέωση» να λειτουργεί και να διοικείται αποτελεσματικά για την πρόοδο των μαθητών.

Και εδώ δημιουργείται το εξής ερώτημα: Τι είναι Διοίκηση;

Οι απόψεις των επιστημόνων που ασχολήθηκαν με τη Διοίκηση κατά κανόνα δε συμπίπτουν, ωστόσο όμως θα μπορούσαμε να πούμε ότι «Διοίκηση σημαίνει ορθολογικός συνδυασμός των διαφόρων δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει η συνεργατική προσπάθεια μέσα σε μια οργάνωση, η οποία έχει σχεδιαστεί για να υπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς» (Χ.Σαϊτής 1994:26)

Μπορούμε επίσης να πούμε ότι η Διοίκηση ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι η διαδικασία συντονισμού του Ανθρώπινου Δυναμικού του, των δραστηριοτήτων του, των υπαρχόντων μέσων για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος βάσει ορισμένων αρχών.

Σύμφωνα με τον Μ. Κουτούζη και συν (1999) για να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι του Νηπιαγωγείου, που αποβλέπουν στην καλύτερη δυνατή χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών), απαιτείται κάποιος σχεδιασμός- προγραμματισμός. Πρέπει να τονίσουμε ακόμη ότι ο σχεδιασμός- προγραμματισμός δεν είναι ταυτόσημες έννοιες. Ο σχεδιασμός αναφέρεται στη γενική σύλληψη των στόχων μιας μελλοντικής προσπάθειας, ενώ ο προγραμματισμός αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών και των μέσων κατάρτισης, εκτέλεσης και προσαρμογής εναλλακτικών προγραμμάτων δράσης του οργανισμού. Με το σχεδιασμό- προγραμματισμό ο/η Διευθυντής/-τρια ενός Νηπιαγωγείου σκέφτεται τι θέλει να κάνει με ποιόν τρόπο σε συγκεκριμένο χρόνο, εστιάζοντας δηλαδή στο μέλλον.

3.2 Σχεδιασμός - Προγραμματισμός σε εκπαιδευτικό οργανισμό προσχολικής εκπαίδευσης

«Ο σχεδιασμός- προγραμματισμός είναι η αφετηρία της διοίκησης, μπορεί να χαρακτηριστεί «πυξίδα» για οποιονδήποτε οργανισμό, γιατί καθορίζει τους στόχους που θα προσπαθήσει να πετύχει, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα φτάσει σε αυτούς» (Α.Αθανασούλα- Ρέππα και συν 1999: 48).

«Ο σχεδιασμός- προγραμματισμός λοιπόν είναι μια προσπάθεια να ελέγξουμε το μέλλον, είναι το πρώτο στάδιο της διοίκησης, είναι η αφετηρία της όλης διαδικασίας μιας και θέτει τις βάσεις για τα υπόλοιπα τρία στάδια. Μόνο μετά τον σχεδιασμό-προγραμματισμό έχει νόημα η οργάνωση των εργαζομένων, η καθοδήγηση τους και ο έλεγχος της επίτευξης των αρχικών στόχων. Ο σχεδιασμός- προγραμματισμός σε έναν εκπ/κό οργανισμό λειτουργεί και ευεργετικά, γιατί έχει έναν προστατευτικό ρόλο αφού ελαχιστοποιεί την αβεβαιότητα και το ρίσκο στη λειτουργία του οργανισμού, λειτουργεί «επιθετικά» αφού αναζητά και

εκμεταλλεύεται πιθανές ευκαιρίες και διαμορφώνει προϋποθέσεις συντονισμού στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Ο διοικητικός προγραμματισμός είναι απαραίτητος, γιατί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός χωρίς σχέδια- προγράμματα, δρα αλλά η δράση αποτελεί μια τυχαία δραστηριότητα που δεν παράγει τίποτε άλλο παρά χάος». (Μ.Κουτούζης 1999:45)

Τα προγράμματα δράσης που πρέπει να κάνει ένας Διευθυντής εκπαιδευτικού οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης μπορούν να καθορίζουν μακροχρόνιους στόχους και να προσδιορίζουν τη θέση του Νηπιαγωγείου μέσα στο περιβάλλον του.

Οι υφιστάμενοι Νηπιαγωγοί μπορούν να διατυπώνουν απόψεις για τον τρόπο επίτευξης των προγραμμάτων αυτών, ιδίως όταν τα προγράμματα αυτά είναι βραχυχρόνια. Αρμόδιος για την υλοποίηση τους είναι ο/η Διευθυντής/-τρια του Νηπιαγωγείου.

Ο Μ. Κουτούζης (1999) αναφέρει ότι ο σχεδιασμός- προγραμματισμός, στις εκπαιδευτικές μονάδες μπορεί να είναι στρατηγικός ή λειτουργικός.

Ο *Στρατηγικός προγραμματισμός* στρέφει την προσοχή του σε ολόκληρο τον οργανισμό, είναι μακροχρόνιος και ουσιαστικά διαμορφώνει τους στόχους και τις δραστηριότητες όλου του οργανισμού, ενώ ο λειτουργικός προγραμματισμός είναι βραχυπρόθεσμος και εστιάζεται στις τρέχουσες εξελίξεις και στην καθημερινή λειτουργία. Εφαρμόζεται κυρίως στις επιμέρους ομάδες του οργανισμού.

Για να πετύχει όμως οποιοσδήποτε προγραμματισμός πρέπει να υπάρχει οργάνωση στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η οργάνωση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για να πετύχουμε τους σκοπούς μας. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία σε κάθε εργαζόμενο ανατίθεται και κάποιο συγκεκριμένο έργο. Ο σχεδιασμός- προγραμματισμός ορίζει το *τι* πρέπει να γίνει και η οργάνωση το *πώς* θα γίνει.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο σχεδιασμός- προγραμματισμός αποτελεί τη βασική και αρχική λειτουργία της Διοίκησης και μας βοηθά να προσαρμόσουμε έγκαιρα τους αρχικούς μας στόχους στην εκάστοτε πραγματικότητα.

3.3 Διοίκηση του ανθρώπινου Δυναμικού

Η διαδικασία της διοίκησης είναι κρίσιμη για τη συνολική πορεία και ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Οργανισμού. Μια από τις πιο δύσκολες λειτουργίες ενός Διευθυντή /-τριας Νηπιαγωγείου είναι και η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού. Η σημασία της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού έγκειται ακριβώς στην εξασφάλιση κατάλληλων ανθρώπων για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Ποιοι είναι όμως οι «κατάλληλοι άνθρωποι»;

Οι «κατάλληλοι άνθρωποι» αποτελούν το σπάνιο στρατηγικό πόρο στις σημερινές συνθήκες που απαιτούν ευελιξία, δημιουργικότητα, καινοτομίες, πρωτοβουλίες, συνεχή μάθηση και αλλαγή.

Οι «κατάλληλοι άνθρωποι» δεν είναι ταλέντα. Είναι αυτοί που εκτός των γνώσεων και ικανοτήτων, διαθέτουν το χαρακτήρα που ταιριάζει με την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού και κυρίως έχουν την ισχυρή θέληση να επιτυγχάνουν τις μέγιστες δυνατές επιδόσεις ως άτομα και ως ομάδες.

Ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός Προσχολικής Εκπαίδευσης πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον, το οποίο να προσελκύει και να διατηρεί τους «σωστούς ανθρώπους», απελευθερώνοντας, αναπτύσσοντας και αξιοποιώντας το δυναμικό τους. Ένα τέτοιο περιβάλλον απαιτεί την κατάλληλη κουλτούρα και την κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα. Οι άνθρωποι κινητοποιούνται και δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, όταν τους αναγνωρίζεται η συνεισφορά τους, υπάρχει αξιοπρεπής, δίκαιη και έντιμη μεταχείριση, καλές ανθρώπινες σχέσεις, κλίμα εμπιστοσύνης, ελευθερία πρωτοβουλιών, επιδιώκοντας να φθάσουν σε ένα καλύτερο μέλλον, προσπαθώντας και επιτυγχάνοντας προκλητικούς στόχους.

«Αλλά ποιοι αποτελούν το Ανθρώπινο Δυναμικό στην εκπαίδευση; Είναι οι εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτές, το υποστηρικτικό προσωπικό, οι γονείς η τοπική κοινωνία. Η εκπαιδευτική εργασία όπως εφαρμόζεται σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό οργανισμό της Προσχολικής Εκπαίδευσης βασίζεται αποκλειστικά στο ανθρώπινο δυναμικό που αποτελείται από Διευθυντή, διδάσκοντες, βοηθητικό προσωπικό και στην ανάπτυξη της κουλτούρας του από αυτό. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. και συν 1999:19)

3.4 Η Κουλτούρα

Σύμφωνα με τους Γ. Μαυρογιώργο και συν (1999) οι άνθρωποι που απαρτίζουν το ανθρώπινο δυναμικό ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού είναι αυτοί που διαμορφώνουν το «κλίμα» του οργανισμού, την «ατμόσφαιρα» που επικρατεί μέσα σε αυτόν, την κουλτούρα του δηλαδή. Το κλίμα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, έτσι και σε αυτόν της Προσχολικής Εκπαίδευσης, μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή καταθλιπτικό και αποθητικό, μπορεί να δίνεται η εικόνα εγρήγορης ή μια εικόνα στατικής. Μπορεί να αποπνέει αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή φθοράς και απογοήτευσης. Ο οργανισμός μπορεί να σέβεται και να στηρίζει τους ανθρώπους του, μπορεί και να αδιαφορεί γι αυτούς. Ακόμη το ίδιο το κτίριο μπορεί να είναι καθαρό και ευπρεπισμένο ή βρόμικο και εγκαταλελειμμένο.

Η κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού διαφαίνεται από την πρώτη επίσκεψη που μπορεί να κάνει κάποιος στον οργανισμό αυτό. Αντανακλάται στην εικόνα που παρουσιάζει το κτίριο, στις ζωγραφιές των παιδιών, στους τοίχους, στα πρόσωπα των εκπαιδευτικών, των παιδιών, της καθαριότητας, στις λίγες κουβέντες που μπορεί να ακούσει κάποιος επισκέπτης από ένα διάλογο, στον τρόπο που θα τον υποδεχτούν και θα τον καλημερίσουν. Είναι γενικότερα το «συνολικό ήθος» οι στάσεις, οι απόψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα του οργανισμού.

Η κουλτούρα ενός εκπαιδευτηρίου «είναι μια αναπαράσταση» αυτού που τα μέλη πιστεύουν συλλογικά για τον εαυτό τους, είναι η εικόνα του εαυτού τους.

Αντανακλά το τι εκτιμούν και τι παρουσιάζουν στους άλλους ως σημαντικό. Ακριβώς όπως η εικόνα που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του διαμορφώνει την προσωπικότητά του, έτσι και το πώς αντιλαμβάνεται ένας εκπαιδευτικός οργανισμός Προσχολικής Εκπαίδευσης τον εαυτό του διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται ο οργανισμός ή αυτό που εκπροσωπεί για τους άλλους.

Σύμφωνα με την Α. Αθανασούλα- Ρέππα (1999) η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι και ο συνδυασμός κάποιων εξωτερικών στοιχείων και κάποιων εσωτερικών.

Η εξωτερική διάσταση της κουλτούρας έχει να κάνει με την αισθητική, τις ανέσεις, τις παροχές του χώρου και η εσωτερική διάσταση η οποία αποτελεί τον πυρήνα, την ουσία της κουλτούρας, αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα.

Η διαμόρφωση της κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θεωρείται επιτυχημένη όταν το ανθρώπινο δυναμικό φοιτά και εργάζεται με χαρά και με πραγματική θέληση μέσα σε αυτόν». (Α.Αθανασούλα-Ρέππα1999:26)

Ο/Η Διευθυντής/-τρια της σχολικής μονάδας του Νηπιαγωγείου σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό μπορούν να εργαστούν για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος το οποίο να στηρίζεται σε σημαντικές για τον οργανισμό αξίες και πιστεύω. Η κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ενισχύει τη δέσμευση και την παρακίνηση- ενεργοποίηση των ανθρώπων, εξασφαλίζει ταυτόχρονα την ατομική πρωτοβουλία και την αυτοπειθαρχία, πιστεύοντας ότι οι *«πειθαρχημένοι άνθρωποι χρειάζονται λιγότερη ιεραρχία, η πειθαρχημένη σκέψη χρειάζεται λιγότερη γραφειοκρατία και η πειθαρχημένη δράση λιγότερους ελέγχους»*, μειώνει τις κοινωνικές αβεβαιότητες και οδηγεί τους ανθρώπους σε κοινή κατεύθυνση και στη συνεργασία και μπορεί να διευκολύνει ή να εμποδίζει την αλλαγή και τη συνεχή προσαρμογή. Η ανάπτυξη της κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ότι και η προσωπικότητα για έναν άνθρωπο.

Κεφάλαιο τέταρτο

4.1 Ο Διευθυντής ως ηγέτης

Ο Διευθυντής- ηγέτης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης, όπως είναι το Νηπιαγωγείο, πρέπει να έχει την ικανότητα να δημιουργεί αξία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται διαρκώς η ικανοποίηση των αναγκών όλων των ομάδων, όπως του εκπαιδευτικού προσωπικού, του βοηθητικού προσωπικού, των μαθητών, των γονέων, της ευρύτερης κοινωνίας κ.λ.π.

Έτσι θα μπορεί να «κερδίζει το σήμερα» και ταυτόχρονα να «χτίζει το μέλλον», δημιουργώντας στους συνεργάτες του διάθεση για υψηλές επιδόσεις». (Μπουραντάς,Δ., 2005:197)

Ο ρόλος του είναι σύνθετος, γιατί από τις θεσμικές προδιαγραφές προκύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες καθηκόντων, η πρώτη σχετίζεται με τις διοικητικές υποθέσεις του σχολείου και η δεύτερη με τον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και ειδικότερα με τη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος του σχολείου.

Για να ανταποκριθεί με επιτυχία στο ρόλο του πρέπει να έχει ορισμένα προσόντα, κάποιες ικανότητες

Σύμφωνα με τον Δ.Μπουραντά (2005) οι ρόλοι των ηγετών συνδέονται άμεσα με την οργανωσιακή μάθηση και τη μαθησιακή οργάνωση, αυτοί που θα δημιουργήσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις, όπως την κουλτούρα, τα συστήματα, τις δομές κ.λ.π., καταργώντας τους φραγμούς της μάθησης και αποτελώντας οι ίδιοι κρίσιμες πηγές μάθησης για τους συνεργάτες τους. Ο ηγέτης πρέπει να πετύχει και τους εξής ρόλους. *Τον ρόλο του σχεδιαστή- αρχιτέκτονα, τον ρόλο του δασκάλου, το ρόλο του υπηρέτη.*

Οι KB Everard και G.Morris (1999) αναφέρουν ότι σημαντικός παράγοντας στην εξέλιξη και στην επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι και η αλλαγή η οποία δεν είναι πάντα πρόοδος, όμως δεν μπορεί να υπάρξει πρόοδος χωρίς αλλαγή.

Οι κύριες πηγές αντίστασης στις αλλαγές είναι: *ο φόβος για κάθε αλλαγή, το αίσθημα απώλειας πολύτιμων ικανοποιήσεων για κάθε άτομο, η συνήθεια, η οποία συχνά οδηγεί στην αδράνεια, η μη κατανόηση της χρησιμότητας της αλλαγής, οι διαφορετικές αντιλήψεις, η αντίδραση στο φορέα της αλλαγής.*

Ο Διευθυντής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι αυτός που πρέπει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και θετικά την όποια αντίσταση στην αλλαγή, συνδυάζοντας κάποιες μεθόδους με βάση τα αίτια που προκαλούν τις αντιστάσεις. Τέτοιες μέθοδοι είναι η εκπαίδευση, η επικοινωνία, η συμμετοχή, η διευκόλυνση, η διαπραγμάτευση, η άσκηση δύναμης που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας διευθυντής σχολείου.

Η ικανότητα των αλλαγών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης προσδιορίζεται από την κουλτούρα, τις δομές, τα συστήματα, τους ανθρώπους και κυρίως την ηγεσία, η οποία πρέπει να προσαρμόζεται στις αλλαγές και κυρίως να πρωτοπορεί μέσω καινοτομιών, συνεχούς μάθησης και βελτίωσης, προκειμένου να εξελίσσεται ο εκπαιδευτικός οργανισμός.

Βασικές ενέργειες που μπορεί να κάνει ένας διευθυντής, είναι να δημιουργήσει την κατάλληλη κουλτούρα και κλίμα καινοτομιών, συνεχούς βελτίωσης και αλλαγών.

Η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού για έγκαιρη προσαρμογή- αλλαγή, συνεχή βελτίωση και καινοτομίες εξαρτάται σημαντικά από το πόσο τα άτομα διαθέτουν δημιουργική σκέψη, ανοιχτό μυαλό και θετική στάση ως προς τα παραπάνω.

Ο Διευθυντής –ηγέτης κάνει τους συνεργάτες του εθελοντικά και πρόθυμα

να τον ακολουθούν, κερδίζει την εμπιστοσύνη τους, την πίστη, τον ενθουσιασμό, τη δέσμευση και τη διάθεση για τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις, εμπνέοντας μέσω οραμάτων, φιλόδοξων προσδοκιών και αξιών και δημιουργεί ένα καλύτερο μέλλον μέσω μικρών ή μεγαλύτερων αλλαγών, αναλόγως του ιεραρχικού επιπέδου που βρίσκεται, και αναπτύσσουντας άλλους ηγέτες.

Παρακολουθεί συστηματικά τις εξελίξεις και τις αναδυόμενες τάσεις που αφορούν την εκπαίδευση, ώστε να εντοπίζει έγκαιρα τις απαιτούμενες αλλαγές.

Επικοινωνεί το περιεχόμενο των αλλαγών έγκαιρα και με σαφήνεια στους νηπιαγωγούς και τους πείθει για την αναγκαιότητα τους και τα οφέλη που το νηπιαγωγείο και οι ίδιοι θα έχουν.

Αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις αντιστάσεις στις αλλαγές και κερδίζει την υποστήριξη των «κέντρων ισχύος»

Αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα συμπεριφοράς υποστήριξης της αλλαγής. Παρακολουθεί και ελέγχει συστηματικά την υλοποίηση της αλλαγής. Εξασφαλίζει «γρήγορες νίκες» και διατηρεί την ορμή της αλλαγής.

4.2 Παρακίνηση

Αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι για να αναπτυχθεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός Προσχολικής Εκπαίδευσης θα πρέπει ο Διευθυντής να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα στο σχολείο που ηγείται. Οι παράγοντες που παρακινούν, ενεργοποιούν τους εργαζόμενους είναι κυρίως στοιχεία που έχουν αξία αυτά καθαυτά, αφορούν την εσωτερική παρακίνηση (ψυχική ευχαρίστηση) των εργαζομένων και δημιουργούνται περισσότερο από την ηγετική συμπεριφορά των προϊσταμένων και λιγότερο εξασφαλίζονται από τα συστήματα και τις πολιτικές εκπαίδευσης.

Σημαντικό βέβαια ρόλο παίζει και ο χαρακτήρας των εργαζομένων. Πράγματι υπάρχουν άτομα περισσότερο ή λιγότερο δραστήρια ή αυτοπαρακινούμενα.

Ο Διευθυντής ενός Νηπιαγωγείου, μπορεί να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει τους εργαζόμενους της σχολικής του μονάδας μέσω ενός οράματος. Το όραμα είναι ένα όνειρο, μια προσδοκία, μια φιλοσοφία, μια ελπίδα για ένα επιθυμητό καλύτερο μέλλον, αφού συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση των προσωπικών τους ανώτερων αναγκών, ιδανικών και ονείρων και δίνει «νόημα ζωής» στην καθημερινότητά τους. Όλες αυτές οι ανάγκες που δημιουργούν ευχαρίστηση, δίνουν νόημα στην εργασιακή και στην προσωπική μας ζωή, μας κάνουν να αισθανόμαστε εσωτερική ώθηση ή παρακίνηση και κατά συνέπεια, μας κάνουν να προσπαθούμε να τις ικανοποιούμε. Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι αυτές οι ανάγκες δε φθάνουν εύκολα στον κορεσμό, όπως οι βασικές ανάγκες. Πώς μπορεί όμως πρακτικά, μέσω της «καθημερινής του συμπεριφοράς» ένας Διευθυντής-ηγέτης, να παρακινεί-κινητοποιεί τους συνεργάτες του στο Νηπιαγωγείο ικανοποιώντας τις προηγούμενες ανάγκες τους;

Ο Π.Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι κάθε τρόπος, τεχνική παρακίνησης ή κίνητρο, πρέπει να εφαρμόζονται ταυτόχρονα με το στοιχείο της αναγνώρισης και της ανταμοιβής προκειμένου να κινητοποιούνται οι άνθρωποι. Η έμπνευση και παρακίνηση των νηπιαγωγών, απαιτεί τη σύλληψη ενός σαφούς ελκυστικού, προκλητικού και ρεαλιστικού οράματος, την επικοινωνία, ώστε να γίνει κατανοητό και αποδεκτό από αυτούς και τη σύνδεση του οράματος του Διευθυντή με την καθημερινότητα των συνεργατών- νηπιαγωγών.

Ένα όραμα για να αγγίξει του ανθρώπους πρέπει να απευθύνεται στο μυαλό, την καρδιά και την ψυχή, να εκφράζει ατομικά ιδανικά, αξίες, φιλοδοξίες, ανάγκες των συνεργατών του. Στη συνέχεια η επικοινωνία του οράματος, με σκοπό τον ενστερνισμό του από τους ανθρώπους, αποτελεί βασική ευθύνη του Διευθυντή.

Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας του Νηπιαγωγείου οφείλει να βάζει στόχους που να είναι πραγματικοί, προκλητικοί, δύσκολοι και ταυτόχρονα εφικτοί- υλοποιήσιμοι, προσδιορισμένοι ποσοτικά και χρονικά, να είναι κατανοητοί, συμφωνημένοι και αποδεκτοί από τους συνεργάτες, αξιοποιώντας το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, εφόσον βέβαια συνεχώς τους υποστηρίζει, τους ενθαρρύνει, εμπνέει και καθοδηγεί, ώστε να μην αισθάνονται φόβο, αλλά σιγουριά και αυτοπεποίθηση.

«Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας είναι να γνωρίζει και να αναγνωρίζει τις προσπάθειες και τις επιδόσεις των συνεργατών του, καθώς επίσης και να εξαλείφει τα αντικίνητρα. Η αναγνώριση αποτελεί ισχυρό κίνητρο, αφού μέσω αυτής ικανοποιούνται ιδιαίτερα σημαντικές ανάγκες, (Γεωργιάδου 2005)

Ο καθένας από εμάς, ανάλογα με το χαρακτήρα του, δίνει διαφορετική σημασία ή αξία σε καθένα από όλα αυτά. Συνεπώς ο Διευθυντής μπορεί να παρακινήσει πιο αποτελεσματικά τους συνεργάτες του, αν κατανοήσει το χαρακτήρα τους και προσαρμόσει σε αυτόν τα κίνητρα ή τις μεθόδους παρακίνησης.

4.3 Λήψη αποφάσεων

Ο KB Everard, Geoffrey Morris (1999) αναφέρουν ότι η λήψη και η εφαρμογή αποφάσεων με συνέπεια δεν είναι εύκολη υπόθεση. Για να είναι επιτυχής η λήψη αποφάσεων πρέπει να υπάρχει αυτοπειθαρχία, οξυδέρκεια, δημιουργικότητα, δυναμισμός και αξιολογή δεξιότητα στον χειρισμό ατόμων, αλλά και ομάδων. Η Λήψη αποφάσεων συνεπάγεται αλλαγή, σύγκρουση, τον κίνδυνο να κάνουμε λάθος και να πρέπει να λογοδοτήσουμε και τη συνεκτίμηση ιλιγγιώδους αριθμού δεδομένων και εναλλακτικών λύσεων. Γι αυτό πολλοί προτιμούν να μην κάνουν σχεδόν τίποτα παρ' όλου που να μη λαμβάνουν καμιά απόφαση είναι συνήθως χειρότερο από τις περισσότερες εναλλακτικές λύσεις και οι συνάδελφοι και υφιστάμενοι τους πολλές φορές απογοητεύονται και ουσιαστικά παραλύουν από την αναποφασιστικότητα τους.

Βασική προϋπόθεση για τη λήψη αποφάσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό

σμό Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι η εξουσιοδότηση, δηλαδή η εκχώρηση εξουσίας και ευθύνης από έναν ανώτερο ιεραρχικά όργανο σε ένα κατώτερο υποκείμενο/ όργανο. Η λήψη μιας απόφασης και η επιτυχής υλοποίηση της έχει αρκετές δυσκολίες, γιατί όλη η διαδικασία εξαρτάται από άτομα. Οι ατομικές τους διαφορές είναι αυτές που δυσκολεύουν έναν Διευθυντή Εκπαιδευτικού Οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης να φθάσει στην ίδια ποιότητα απόφασης, έστω και αν όλα γίνουν «κατά γράμμα».

Εδώ φαίνεται η αναγκαιότητα ενός χαρισματικού Διευθυντή, ο οποίος θα έχει αμέσως σχέση με την πραγματικότητα του οργανισμού, θα διαθέτει πείρα, δεξιότητες, αποκλίνουσα σκέψη, δημιουργικότητα, όραμα, αναλυτική, συνθετική ικανότητα, φωτισμό, έμπνευση κ.ά.

4.4 Η Επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό Προσχολικής Εκπαίδευσης

Όπως έχουμε δει, μια Σχολική Μονάδα δημιουργείται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, όπως είναι η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή, η μετάδοση γνώσεων, αξιών κ.λ.π.

Η αποτελεσματική πραγμάτωση των στόχων του σχολείου προϋποθέτει εκτός των άλλων, ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας. Αυτό γιατί η συνεργασία των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο συντονισμός όλων των επιμέρους δραστηριοτήτων του σχολείου και το ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον του απαιτούν την αμφίδρομη ροή πληροφοριών μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, καθώς διοικούντων και διοικουμένων.

Η διδασκαλία στην εκπαίδευση και η μάθηση είναι στη βάση τους θέμα επικοινωνίας. Η επικοινωνία είναι ο θεμέλιος λίθος όλων των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας τυπικής οργάνωσης, γι αυτό και η μάθηση των παιδιών εξαρτάται από την επικοινωνιακή ικανότητα του δασκάλου. Κάθε παιδί πρέπει να επικοινωνεί με τον δάσκαλο, ώστε ο δάσκαλος να γνωρίζει την πρόοδο του παιδιού και να προσαρμόζει την εργασία στο αναπτυξιακό επίπεδο του και στις μαθησιακές του ανάγκες.

Αυτά που ισχύουν για τη σχολική τάξη ισχύουν και για την επικοινωνία μεταξύ Διευθυντή και Προσωπικού, Νηπιαγωγών μεταξύ τους, μαθητών μεταξύ τους, σχολείου και γονέων και σχολείου και κοινωνίας. Στη διαπροσωπική επικοινωνία τα μέλη μιας Σχολικής Μονάδας συνδέονται και σχηματίζουν ομάδες (ή σχολικές τάξεις) για την επίτευξη κάποιων συγκεκριμένων στόχων.

Ο Α. Ανδρέου (2001) τονίζει ότι η επικοινωνία είναι μια διεργασία αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ δύο ατόμων, τον αποστολέα και τον αποδέκτη, ανεξάρτητα αν αυτή η ενέργεια δημιουργεί κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και καλών ανθρώπινων σχέσεων.

Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό

σμό μεταξύ του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών, αλλά και των άλλων εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία, απαραίτητα στοιχεία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία, αλλά και η αξιοπρέπεια.

Ο/Η Διευθυντής/-τρια του Νηπιαγωγείου είναι άμεσα υπεύθυνοι για τη λειτουργία του και διαδραματίζουν σημαντικό και αξιόλογο ρόλο στην επικοινωνία. Πρωταρχικό τους μέλημα είναι να ενημερώνουν τις αρμόδιες αρχές της εκπαίδευσης για όλα τα ζητήματα που αφορούν τη σχολική τους μονάδα.

4.5 Η διαδικασία του ελέγχου στον εκπαιδευτικό οργανισμό Προσχολικής Εκπαίδευσης

Έλεγχος σημαίνει ότι μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό Προσχολικής Εκπαίδευσης κάθε τι γίνεται σύμφωνα με κάποιες αρχές και κάποιους κανόνες.

Ο έλεγχος είναι καθήκον όλων των Διευθυντών προκειμένου να διαπιστώσουν και να εκτιμήσουν την υφιστάμενη κατάσταση του οργανισμού, να φροντίσουν για τη διόρθωσή της.

Η διαδικασία του ελέγχου ακολουθεί τη λογική του σχεδιασμού- προγραμματισμού.

Ο Μ.Ζαβλάνος (1988) τονίζει ότι ο/η Διευθυντής/-τρια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης πρέπει να χρησιμοποιεί τον προληπτικό έλεγχο, κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου του και τον κατασταλτικό έλεγχο μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού του έργου.

Ένα σύστημα ελέγχου πρέπει να είναι κατανοητό από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού, να εστιάζεται στα κρίσιμα και σημαντικά σημεία της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων, να είναι ευέλικτο, να προσαρμόζεται στα εκάστοτε δεδομένα, να είναι αντικειμενικό, δηλαδή οι πληροφορίες να στηρίζονται σε αντικειμενικά δεδομένα και να είναι αποδεκτά από όσους εφαρμόζονται.

4.6 Ο εκπαιδευτικός οργανισμός Προσχολικής Εκπαίδευσης και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον

Σύμφωνα με την Α. Αθανασούλα-Ρέππα (1999γ) ο εκπαιδευτικός οργανισμός Προσχολικής Εκπαίδευσης με βάση την συστημική θεωρία, λειτουργεί ως υποσύστημα, το οποίο εντάσσεται στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, το οποίο, με τη σειρά του, εμπεριέχεται στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, λειτουργεί ως κοινωνικός θεσμός, ως κοινωνική οργάνωση που παράγει και αναπαράγει γνώσεις και εμπειρία, καθώς επίσης και συγκεκριμένες λειτουργίες για λογαριασμό της κοινωνίας. Έτσι λοιπόν δημιουργούνται σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού οργανισμού και του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Ακόμη υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης και τοπικής κοινωνίας. Στο επίπεδο της τοπικής κοι-

ωνίας, οι επιδράσεις είναι, στην αλλαγή στάσεων και νοοτροπίας για το ρόλο του εκπαιδευτικού οργανισμού, στην πολιτιστική και κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη, μέσω της συλλογικής εργασίας εκπαιδευτικού οργανισμού και φορέων και στην αξιοποίηση των υπηρεσιών του οργανισμού προς όφελος της κοινότητας και το αντίστροφο.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η συνεργασία σχολείου-γονέων.

Οι γονείς δεν είναι μόνο συνεργάτες, εταίροι και υποστηρικτές, αλλά λειτουργούν και ως κοινωνικοί δρώντες και ομάδα πίεσης. Η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο σχολείο μπορεί να είναι απαξιωτική, μπορεί όμως να είναι και γνήσια συνεργατική.

Ο Διευθυντής, για να μπορεί, να επιτυγχάνει αποτελέσματα, πρέπει να ασκεί επιρροή πάνω και σε άλλους ανθρώπους, ώστε να τους «κερδίζει» και να τους κάνει να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων.

Η ανάπτυξη ενός τέτοιου «δικτύου συνεργατών- υποστηρικτών» εντός και εκτός του σχολείου, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και σημαντική για την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή. Εξασφαλίζει με αποτελεσματικό τρόπο την καλή συνεργασία και τις απαραίτητες εισροές (κεφάλαιο, υλικοτεχνική υποδομή κ.ά.

Βασικό θεμέλιο για όλα τα παραπάνω στοιχεία είναι η αμέριμη συμπεριφορά, με την έννοια της συνέπειας, της τήρησης των υποσχέσεων, της ειλικρίνειας, της εντιμότητας, της διαφάνειας, της ταπεινότητας και της τήρησης των αξιών που προσβύει κανείς στην πράξη.

Η έννοια του «συνεργάτη-υποστηρικτή», αφορά μια ειδική και χρήσιμη σχέση.

Νηπιαγωγεία στα οποία η συμμετοχή των γονέων και η συνεργασία με δίκτυα συνεργατών-υποστηρικτών είναι ουσιαστική, έχουν να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα σχετικά με τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση και το άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον ευρύτερο κόσμο.

Συμπέρασμα

Ο ρόλος του/της Διευθυντή στο νηπιαγωγείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Όλοι όμως μπορούν να εξασφαλιστούν με την ανθρώπινη προσπάθεια. Οι άνθρωποι είναι αυτοί που κάνουν σχέδια-προγράμματα, συντονίζουν τις ενέργειες σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αξιοποιούν τα υλικά μέσα και αναπτύσσουν κριτήρια αποδοτικότητας και συστήματα ελέγχου για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας και της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Όλες αυτές οι διοικητικές δραστηριότητες εξαρτώνται από τις γνώσεις, τη θέληση και τις ικανότητες του/της Διευθυντή/-τριας του Νηπιαγωγείου.

Οι Διευθυντές ασκούν ηγετικούς ρόλους στον εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως παρακίνηση, ανάπτυξη της ομάδας, υποστήριξη των συνεργατών, ανάπτυξη της

κουλτούρας, προσωπική ανάπτυξη, διοίκηση της στρατηγικής, των συνεχών βελτιώσεων, διαμόρφωσης ενός δικτύου συνεργατών- υποστηρικτών και φήμης.

Όσον αφορά στη λήψη των αποφάσεων χρησιμοποιούν επιστημονικές μεθόδους και τεχνικές.

Οι Διευθυντές στην Προσχολική Εκπαίδευση έχουν την επιστημονική γνώση, ώστε να αξιοποιούν και να διαχειρίζονται το ανθρώπινο δυναμικό τους και κατά συνέπεια την κουλτούρα του Νηπιαγωγείου, μιας και αυτά τα δύο έχουν σχέση αλληλεξάρτησης.

Επίσης μπορούν εύκολα να συνεργαστούν με το διδακτικό προσωπικό για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος το οποίο να στηρίζεται σε σημαντικές για τον οργανισμό αξίες και πιστεύω, εξασφαλίζοντας έτσι ατομικές πρωτοβουλίες, αυτοπειθαρχία, ενεργοποίηση και είναι υπερ του ανοίγματος του Νηπιαγωγείου στην τοπική κοινωνία και στους γονείς των μαθητών τους.

Οι Διευθυντές είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και προετοιμασμένοι τόσο ως προς την τεχνική, όσο και ως προς τη θετική στάση τους απέναντι σε διδακτικές και διοικητικές διαδικασίες, αλλά και με ισχυρή θέληση.

Οι ακαδημαϊκές σπουδές των Διευθυντών αποτελούν το πρώτο βήμα για μια επιτυχημένη καριέρα.

Βιβλιογραφία

1. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. και συν. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμοι Α,Β,Γ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
2. Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.
3. Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994) *Εξουσία και οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Λιβάνης.
4. Ανδρέου, Α. σε συνεργασία με Μαντζούφα, Π. (1999). *Θέματα οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
5. Βαμβουνάκης, Μ. και Χουρδάκης, Α. (επιμ.). (1997). *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
6. Γεωργιάδου Βαββάρα (2005). *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
7. Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
8. Εγχειρίδιο Μελέτης, (1999) Πάτρα: ΕΑΠ.
9. Ζαβλανός, Μ. (1988). *Οργάνωση και Διοίκηση, том. I*. Αθήνα: Έλλην.
10. Ζαχαρενάκης, Κ. (1992). *Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
11. Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ, αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: International Publishing.
12. Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιός είναι ο ηγέτης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
13. Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
14. Κιτσαράς, Γ. (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
15. Κόκκοτας Π. (1978). *Ο ρόλος της Παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδος*. Αθήνα: Τούντα.

16. Κουτούρης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τομ. Ι. Πάτρα: ΕΑΠ.
17. Μασαγγούρας, Η. (2000). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
18. Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
19. Μιχόπουλος Α.Β. (1993) *Η Εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα.
20. Μπέλλας, Θ., (1998). *Δομή και Γραφή της Επιστημονικής Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
21. Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένος.
22. Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.
23. Μυλωνά, Ζ. (2005) *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
24. Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
25. Παπαναούμ, Ζ.. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
26. Παπαναούμ, Ζ. (επ). (2000). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
27. Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω
28. Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2000) *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
29. Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
30. Πυργιωτάκη, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι, εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
32. Σαϊτίης, Χ. (1994) *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα.
33. Σαϊτίης, Χ. (2000) *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
34. Σαϊτίης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
35. Τσιαντζή, Μ. (1997). *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα παιδιά της Προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
36. Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
37. Χρυσάφιδης, Κ. (1998). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg
38. Claude Javeau, (1996) *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
39. Cohen, L. και Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
40. Eco, U. (2001). *Πώς γίνεται μια Διπλωματική εργασία*. Αθήνα: Νήσος.
41. Everard, K. B. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ
42. Gordon, T. (1999). *Ο Αποτελεσματικός Δάσκαλος*. Αθήνα: Ευρωσπουδή.
43. Hargreaves A. και Fullan M., (1993), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή*, Αθήνα: Πατάκης.
44. Χατζηπαντελή, Π.Σ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαχείριση Επαγγελματικού Άγχους

Γκοντζέλας Αθανάσιος

*Εκπαιδευτικός με Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή «Δ. Γληνός»
στο Α.Π.Θ και Ms στην Ηγεσία και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*

Εισαγωγή

Η φύση της εργασιακής ζωής έχει αλλάξει σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Οι απαιτήσεις είναι περισσότερες από ποτέ. Σχεδόν ένας στους τρεις Ευρωπαίους εργαζομένους, δηλαδή περισσότερα από 40 εκατομμύρια άνθρωποι, αναφέρουν ότι πάσχουν από εργασιακό άγχος (WHO, 2005). Αυτό ευθύνεται για την απώλεια εκατομμυρίων εργάσιμων ημερών κάθε χρόνο. Αφορά τους υπαλλήλους, τους εργοδότες, τους διευθυντές, τους προϊσταμένους, τους ελεύθερους επαγγελματίες, τους μαθητευόμενους και τους εκπαιδευόμενους.

Το εργασιακό άγχος και οι ψυχολογικοί κίνδυνοι περιλαμβάνονται στους σημαντικότερους εργασιακούς κινδύνους και συνδέονται τόσο με τα προβλήματα της ανεργίας όσο και με την έκθεση σε φυσικούς, χημικούς και βιολογικούς κινδύνους (Αργυροπούλου, 1999).

Μια έρευνα στα νέα κράτη μέλη της ΕΕ απέδειξε ότι το 90% των ερωτηθέντων θεωρούσε ότι στη χώρα του το άγχος είναι η κύρια αιτία των ασθενειών η οποία μαζί με την εξάντληση και την καταπίεση οφείλεται στην κακή οργάνωση της εργασίας (WHO, 2005). Παρόλα αυτά πολλές επιχειρήσεις δεν καταλαβαίνουν πόσο πολύ τις επηρεάζει το άγχος.

Το άγχος θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που συνδέεται με την εργασία και σχετίζεται με την οργάνωση της εργασίας στην κοινωνία της γνώσης. Η ανάγκη για την εφαρμογή δραστηριοτήτων πρόληψης του άγχους υπάρχει σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και σε όλα τα είδη των επιχειρήσεων.

Ορισμοί του Άγχους

Ο όρος Άγχος προέρχεται από το ρήμα γχω, που στην αρχαία ελληνική γλώσσα σημαίνει σφίγγω ή πνίγω. Το άγχος είναι ένα δυσάρεστο συναίσθημα, που εμφανίζεται σε καταστάσεις που το άτομο βρίσκεται σε κίνδυνο ή αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, γενικότερα όταν έρχεται αντιμέτωπο με μία δύσκολη κατάσταση.

Ως *άγχος*, λοιπόν, ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο ο οργανισμός προετοιμάζεται να αντιδράσει απέναντι σε απειλές και κινδύνους. Αφορά ακριβώς εκείνο το αίσθημα που βιώνουν τα άτομα όταν δέχονται πιέσεις είτε από το εξωτερικό περιβάλλον (π.χ. οικογένεια, σχέσεις, σπουδές, εργασία) είτε από τον εαυτό τους (π.χ. προσδοκίες, απαιτήσεις, επιθυμίες, αρνητικός τρόπος σκέψης, ορισμένες αρνητικές συνήθειες (όπως τελειομανία), στοιχεία προσωπικότητας κτλ.) και στον τρόπο με τον οποίο αυτά αντιδρούν όταν δέχονται αυτές τις πιέσεις.

Κεφάλαιο 1: Επαγγελματικό Άγχος

Το *επαγγελματικό άγχος* ή *εργασιακό άγχος* μπορεί να οριστεί ως η βλαβερή σωματική και συναισθηματική αντίδραση, που παρατηρείται όταν οι εργασιακές απαιτήσεις δεν ταιριάζουν με τις ικανότητες, τους πόρους ή τις ανάγκες του εργαζομένου (Αργυροπούλου, 1999). Το εργασιακό άγχος μπορεί να οδηγήσει σε ασθένειες ή ακόμα και τραυματισμούς. Είναι μια αρνητική και δυσάρεστη κατάσταση, η οποία παρατηρείται όταν ένα άτομο αντιληφθεί ότι δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις ή τις πιέσεις που του έχουν επιβληθεί. Μη αποδεκτά επίπεδα άγχους μπορεί να συνδέονται με μια σειρά αρνητικών συνεπειών σωματικών και ψυχολογικών (Καντάς, 1995).

Ο ορισμός του «στρες» εξαρτάται πολύ από την προσέγγιση των ειδικών που χρησιμοποιούν τον εκάστοτε ορισμό. Ο Selye (1956) μίλησε για την αντίδραση του οργανισμού σε μία πιεστική κατάσταση και για τη σχέση μιας ολικής σωματικής αντίδρασης με κάποιον περιβαλλοντικό στρεσογόνο παράγοντα. Ο Lazarus (1993) υποστηρίζει ότι το στρες είναι το αποτέλεσμα της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και ότι μπορεί να έχει φυσιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παραμέτρους, οι οποίες δεν είναι απαραίτητα ανεξάρτητες η μία απ' την άλλη. Όταν το άτομο αντιληφθεί ότι οι απαιτήσεις μιας κατάστασης είναι δυσανάλογα μεγάλες με τις δυνατότητές του, τότε ο οργανισμός αντιδρά (Sarafino, 1999).

Ιστορική αναδρομή

Για να καταλάβουμε από πού πηγάζει το άγχος πρέπει να γυρίσουμε μερικές χιλιάδες χρόνια πίσω, δηλαδή, πρέπει να γυρίσουμε στην εποχή που οι πρόγονοί μας ζούσαν στα δάση. Εξαιτίας των τότε συνθηκών, υπήρχε πάντα η απειλή να τους επιτεθούν ή να τους σκοτώσουν τα άγρια ζώα, αλλά και γειτονικές φυλές. Προφανώς, κάτω από τέτοιες συνθήκες, χρειάζονταν κάποιον τρόπο για να μπορούν να αντιδράσουν και να επιζήσουν. Έπρεπε να βρεθεί κάποιος τρόπος για να μπορούν να διαισθάνονται τον κίνδυνο και να ενεργούν με τον καλύτερο τρόπο - είτε να σκοτώσουν το ζώο και να το χρησιμοποιήσουν για τροφή, είτε να τραπούν σε φυγή (απόδραση). Αυτό λοιπόν που χρειάζονταν ήταν το άγχος. Το άγχος βοήθησε τους προγόνους μας να αντιμετωπίζουν τους κινδύνους. Προετοίμαζε το σώμα τους για «δράση». Χωρίς αυτό, ίσως και να μην είχαν επιζήσει.

Αιτίες του εργασιακού άγχους

Το εργασιακό άγχος μπορεί να προκληθεί από την κακή οργάνωση της εργασίας. Τα ευρήματα των ερευνών απέδειξαν ότι περισσότερο αγχωτική είναι η εργασία που περιέχει υπερβολικές απαιτήσεις και επιβάλλει πιέσεις, οι οποίες δεν αντιστοιχούν στις γνώσεις και τις ικανότητες των εργαζομένων και για τις οποίες δεν υπάρχει δυνατότητα επιλογής ή ελέγχου ούτε στήριξης από άλλους (Burke, Richardsen, 1996).

Συχνή αιτία ανησυχίας είναι ο τρόπος σχεδιασμού της εργασίας και ο τρόπος διαχείρισής της. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται εννέα κατηγορίες κινδύνων εργασιακού άγχους ή ψυχολογικών κινδύνων. Αυτοί μπορούν να χωριστούν σε δύο ομάδες: τους κινδύνους που αφορούν το περιεχόμενο της εργασίας (1-4) και αυτούς που έχουν σχέση με το περιβάλλον της εργασίας (5-9):

Οι αιτίες του εργασιακού άγχους μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω (γενικές και ειδικές αιτίες):

- Οργανωτικά προβλήματα
- Ανεπαρκής στήριξη
- Πολλές ή μοναχικές ώρες
- Χαμηλό κύρος, μισθός και δυνατότητες εξέλιξης
- Άχρηστα τυπικά και διαδικασίες
- Αβεβαιότητα και ανασφάλεια
- Ασαφής περιγραφή καθηκόντων
- Αντικρουόμενοι ρόλοι
- Ουτοπικές υψηλές προσδοκίες (τελειομανία)
- Έλλειψη δυνατότητας επιρροής στη λήψη αποφάσεων (αδυναμία)
- Συχνές συγκρούσεις με ανωτέρους
- Απομόνωση από τη στήριξη των συναδέλφων
- Έλλειψη ποικιλίας
- Μικρή επικοινωνία
- Ακατάλληλη ηγεσία
- Συγκρούσεις με συναδέλφους
- Ανικανότητα ολοκλήρωσης μιας εργασίας
- Μη αναγκαίοι αγώνες
- Δύσκολοι πελάτες ή δύσκολοι υφιστάμενοι
- Ανεπαρκής εκπαίδευση
- Συναισθηματικές σχέσεις με πελάτες ή υφισταμένους
- Ευθύνες της εργασίας
- Αδυναμία βοήθειας ή αποτελεσματικής δράσης

Επικινδυνότητα

- Συμπτώματα του άγχους εκφράζονται με:
 1. μία ακαθόριστη ανησυχία από κάποιον απροσδιόριστο κίνδυνο. Το άτομο νιώθει ότι κάτι το απειλεί, αλλά δεν ξέρει τι.
 2. μία κρίση πανικού.

Πίνακας 1: Κατηγορίες κινδύνων εργασιακού άγχους

1. Περιεχόμενο εργασίας	• Μονότονα, υποτονικά, ασήμαντα καθήκοντα • Έλλειψη ποικιλίας • Δυσάρεστα καθήκοντα • Απεχθή καθήκοντα
2. Φόρτος και ρυθμός εργασιών	• Πολλή ή λίγη εργασία • Εργασία υπό χρονικές πιέσεις
3. Ωράριο	• Αυστηρά και μη ευέλικτα προγράμματα εργασίας • Πολλές και μοναχικές ώρες • Μη προγραμματιζόμενο ωράριο • Κακοσχεδιασμένο πρόγραμμα βαρδιών
4. Συμμετοχή και έλεγχος	• Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων • Έλλειψη ελέγχου
5. Εξέλιξη σταδιοδρομίας, θέση, μισθός	• Ανασφάλεια • Έλλειψη προοπτικών εξέλιξης • Πολλές ή λίγες προαγωγές • Εργασία «μικρής κοινωνικής αξίας» • Σύστημα πληρωμής ανά τεμάχιο • Ασαφής ή άδικο σύστημα αξιολόγησης της απόδοσης • Ύπαρξη πολλών ή λίγων ικανοτήτων για μια θέση
6. Ρόλος στην εταιρία	• Ασαφής ρόλος • Αντικρουόμενοι ρόλοι στην ίδια εργασία • Ευθύνη ανθρώπων • Συνεχής επαφή με άλλους ανθρώπους και με τα προβλήματά τους
7. Διαπροσωπικές σχέσεις	• Ακατάλληλη, απειρίσκεπτη ή μη υποστηρικτική εποπτεία και εποπτεία • Κακές σχέσεις με τους συναδέλφους • Καταπίεση, παρενόχληση και βία. • Απομονωμένη ή μοναχική δουλειά • Ασαφείς διαδικασίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ή των παραπόνων
8. Χαρακτήρας της εταιρίας	• Κακή επικοινωνία • Κακή ηγεσία • Ασάφεια όσον αφορά τους στόχους και τη δομή της επιχείρησης
9. Αλληλεπίδραση σπιτιού - δουλειάς	• Αντικρουόμενες απαιτήσεις σπιτιού - δουλειάς • Έλλειψη υποστήριξης στο χώρο εργασίας για τα οικιακά προβλήματα • Έλλειψη υποστήριξης στο σπίτι για να εργασιακά προβλήματα

- **Συμπτώματα του άγχους σχετικά με τις σωματικές λειτουργίες, οι οποίες εκφράζονται με:**
 3. Απελευθέρωση της κορτιζόνης από τα επινεφρίδια
 4. Αύξηση των επιπέδων της θυρεοειδικής ορμόνης στο αίμα
 5. Απελευθέρωση ενδορφίνης από τον υποθάλαμο
 6. Ελάττωση των σεξουαλικών ορμονών: της τεστοστερόνης στους άνδρες και της προγεστερόνης στις γυναίκες
 7. Διακοπή λειτουργίας του πεπτικού σωλήνα
 8. Απελευθέρωση της γλυκόζης στο αίμα με ταυτόχρονη αύξηση των επιπέδων ινσουλίνης για τον μεταβολισμό
 9. Αύξηση της χοληστερόλης στο αίμα κυρίως από το συκώτι
 10. Διαταραχές του καρδιακού ρυθμού
 11. Αυξημένη προμήθεια του αέρα
 12. Πύκνωση του αίματος
 13. Εφίδρωση του δέρματος
 14. Όξυνση των αισθήσεων: μάτια, ακοή, αφή, γεύση, οσμή
 15. Πνευματική κατάσταση του ατόμου

Στρεσογόνοι παράγοντες

Είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε το στρες με ακρίβεια. Δεν είναι μόνο το συναίσθημα ότι βρισκόμαστε υπό πίεση – γιατί αυτό δεν είναι πάντα στρεσογόνο – αλλά κάποιο είδος αποτυχημένου συνδυασμού ανάμεσα σε αυτό που περιμένει το σώμα και ο εγκέφαλος και σε προκλήσεις που βιώνουμε ή νιώθουμε. Πολλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε είναι ψυχολογικές – αντανακλούν τις δυσκολίες της αλληλεπίδρασης με άλλους, όταν εργαζόμαστε για να τα πάμε καλά στο σχολείο, συναγωνιζόμαστε για μία θέση στη σχολική ομάδα ή, αργότερα στη ζωή μας, για μία δουλειά. Άλλοι στρεσογόνοι παράγοντες είναι οργανικοί, π.χ. μία οξεία ασθένεια ή ένα σπασμένο πόδι μετά από αυτοκινητιστικό ατύχημα. Οι περισσότεροι στρεσογόνοι παράγοντες είναι μικτοί: ο πόνος και άλλες οργανικές συνέπειες μιας αρρώστιας συνδυάζονται με στενοχώρια και ανησυχία.

Παράγοντες που επιδρούν στη θεώρηση ενός ερεθίσματος ως στρεσογόνου ή μη

- Φύλο
- Ηλικία
- Φυλή
- Οικονομική κατάσταση
- Ποιότητα της ζωής
- Ποιότητα της φροντίδας κατά την παιδική ηλικία
- Ύπαρξη κοινωνικής υποστήριξης

Διάγραμμα 1: Η κωδωνοειδής καμπύλη για το στρες. Λίγο στρες μπορεί να κάνει τα πράγματα καλύτερα, αλλά το υπερβολικό τα κάνει χειρότερα.



Φυσιολογία του στρες

Στους πολύπλοκους οργανισμούς όπως ο άνθρωπος, τα συστήματα του στρες έχουν εξελιχθεί σε υπερεκλεπτυσμένες διεργασίες που βοηθούν στην αντιμετώπιση ασυνήθιστων δοκιμασιών, που μπορεί να μας ταλαιπωρήσουν. Τα συστήματα αυτά χρησιμοποιούν τους μηχανισμούς κυτταρικής προστασίας ως θεμέλιους λίθους σε ένα ευρύτερο δίκτυο προστασίας από το στρες (Lazarus, 1993).

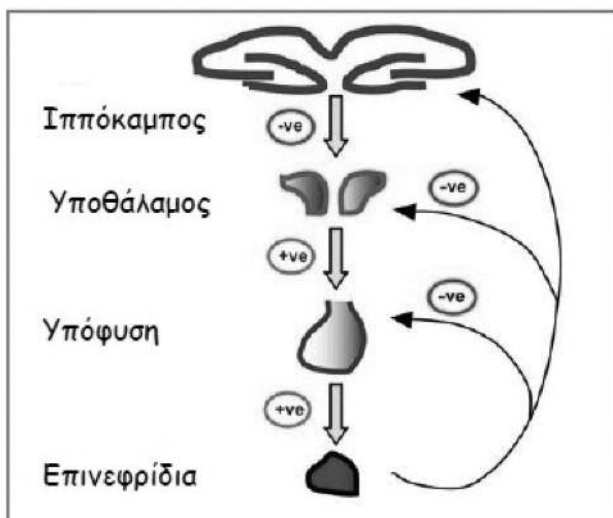
Το στρες γίνεται αντιληπτό από τον εγκέφαλο και η αντίδραση μας καθορίζεται από αυτόν. Η γνωσιακή εκτίμηση κάποιας κατάστασης στον εγκέφαλο αλληλεπιδρά με οργανικά σήματα στην αιματική ροή, όπως με ορμόνες, θρεπτικές ουσίες, μόρια φλεγμονής και με πληροφορίες από περιφερικά νεύρα που εποπτεύουν όργανα και αισθήσεις ζωτικής σημασίας. Ο εγκέφαλος τα συνδυάζει όλα για να παράγει μία σειρά συγκεκριμένων και κλιμακούμενων απαντήσεων. Η γνώση μας για το πώς γίνεται αυτό έχει προκύψει από τη νευροενδοκρινολογία. Οι ορμόνες που κυκλοφορούν στο αίμα, ελέγχονται από τον εγκέφαλο, για να βοηθήσουν τον οργανισμό να αντιμετωπίσει το στρες (Sarafino, 1999).

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, φαίνονται παραστατικά στο παρακάτω σχήμα:

Κεφάλαιο 2: Το Επαγγελματικό Άγχος στον Τομέα της Εκπαίδευσης

Το στρες του εκπαιδευτικού εμπίπτει στη γενική κατηγορία του άγχους που δημιουργείται από το επάγγελμα, το οποίο είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «εργασιακό στρες» (occupational stress). Γνωστός όρος επίσης είναι ο όρος «βιομηχανικό στρες» (industrial stress), ο οποίος, ομοίως, αναφέρεται στο στρες που δημιουργείται από την εργασία. Συγκεκριμένα, ο όρος αυ-

Σχήμα 2: Ο ΥΥΕ άξονας



Ο υποθάλαμος στο κέντρο ελέγχει την απελευθέρωση ορμονών από την υπόφυση, οι οποίες δρουν στα επινεφρίδια. Σε διάφορα επίπεδα του άξονα ασκείται παλίνδρομη αρνητική ρύθμιση της απελευθέρωσης ορμονών.

τός αποδίδεται στους Cobb και Rose (1973), οι οποίοι βρήκαν ότι υπάρχει μία σημαντική σχέση ανάμεσα στην υπέρταση, το έλκος και το διαβήτη στους ελεγκτές εναέριας κυκλοφορίας.

Επαγγελματική εξουθένωση

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» (burn out) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Freudenberg (1975) για να χαρακτηρίσει τον κορεσμό ή την εξάντληση από το επάγγελμα. Ο Freudenberg χρησιμοποίησε τον όρο αυτό μετά από παρατηρήσεις που διεξήγαγε σε βοηθούς κοινωνικών επαγγελματιών. Συγκεκριμένα, παρατήρησε ότι συχνά πολυσχολοί και υπεύθυνοι βοηθοί παρουσίαζαν συμπτώματα σωματικής εξάντλησης και υπνηλίας και γίνονταν ευέξαπτοι, μεροληπτικοί και καχύποπτοι, με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους και τους πελάτες, οι οποίες συχνά εξελίσσονταν σε καταθλιπτικά συμπτώματα.

Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία.

Ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από ένα αίσθημα ανικανοποίητου, δυ-

σκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν έχει αυτοπεποίθηση και χάνει το χιούμορ του (McGee et al., 1990).

Οι παράγοντες οι οποίοι συντελούν στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι ακόλουθοι:

- α) Προσωπικοί παράγοντες (Ποιο ρόλο παίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης;)
- β) Διαπροσωπικοί παράγοντες (Ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι άλλοι άνθρωποι στη δημιουργία της;)
- γ) Οργανωτικοί παράγοντες (Ποιο ρόλο παίζει το περιβάλλον του σχολείου; Ποιο ρόλο παίζει ο εργοδότης;)

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από σχετική έρευνα που βρίσκουμε στη μελέτη «Η επίδραση του άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι των νέων τεχνολογιών στην ενσωμάτωση τεχνολογίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία» (Τατσίδης, Αντωνίου, Μπεμπέτσος, 2011), μπορούμε να βγάλουμε ενδεικτικά συμπεράσματα για το άγχος των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα συμμετείχαν 250 άτομα. Η κατανομή ως προς την ειδικότητα ήταν δάσκαλοι 74,4%, γυμναστές 12,4%, ενώ οι υπόλοιπες ειδικότητες εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά (ξένες γλώσσες 7,6%, μουσικοί 3,2% και άλλα 2,4%). Η κατανομή ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού ήταν 46,3% άνδρες και 53,7% γυναίκες, ενώ όσον αφορά στην υπηρεσιακή κατάσταση ήταν 89,8% μόνιμοι, 6,1% αναπληρωτές και 4,1% ωρομίσθιοι. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας, αναφέρθηκαν 41,2% στην κλίμακα 0-11 χρόνια, 39,6% στην κλίμακα 12-23 χρόνια και 19,2% στην κλίμακα 24-25 χρόνια. Για την επιμόρφωση σε ΤΠΕ, το 85,3% δήλωσε πως είχε συμμετοχή και μόλις το 14,7% πως δεν είχε.

Από τη μελέτη προκύπτει πως, όσον αφορά στη μεταβλητή του άγχους δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών κατά τη χρήση Νέων Τεχνολογιών στο διδακτικό τους έργο, αλλά υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο. Ειδικότερα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν να εκδηλώνουν χαμηλότερο ποσοστό άγχους, σε σχέση με τις γυναίκες.

Διαχείριση του άγχους στους εκπαιδευτικούς

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από αρωγούς στην άσκηση του ρόλου τους λαμβάνοντας και οι ίδιοι συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση. Η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο θα μπορέσει να συμβάλει καταλυτικά στους παραπάνω τομείς. Ο σχολικός ψυχολόγος θα μπορέσει να τους κατευθύνει σε θετικές διεξόδους επίλυσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και να τους βοηθήσει να υιοθετήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Θα μπορέσει να ακούσει τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, να προτείνει πιθανούς τρόπους κάλυψης των αναγκών του και εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που τον ταλανίζουν.

Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα επάγγελμα το οποίο έχει συχνά χαρακτηριστεί και χαρακτηρίζεται ως «λειτούργημα», όρος που προσδίδει ιδιαίτερη σπουδαιότητα στο έργο τους. Το στρες και συχνά η επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν, παρεμποδίζει την άσκηση του τόσο σημαντικού τους ρόλου και γι' αυτό θα πρέπει να βοηθηθούν και να τους δοθούν όσο το δυνατόν περισσότερες δημιουργικές και ουσιαστικές διέξοδοι.

Οι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν είναι οι εξής:

- 1) αναγνώριση του περιβάλλοντος που επιθυμούν τα παιδιά μέσα στην τάξη
- 2) δημιουργία ανάλογων συνθηκών για εξασφάλιση αυτού του περιβάλλοντος
- 3) απόδοση σπουδαιότητας σε κάθε μαθητή ξεχωριστά
- 4) ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν»
- 5) απόδοση δικαιοσύνης
- 6) ανάθεση υπευθυνοτήτων σε όλους
- 7) συνέπεια
- 8) φιλικότητα
- 9) ενθάρρυνση
- 10) κατανόηση όσον αφορά τις δυσκολίες των παιδιών
- 11) χιούμορ

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων θα πρέπει να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την πιο αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους. Είναι γεγονός ότι όλο και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς εντάσσονται στις κανονικές τάξεις και οι συνεπακόλουθες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς είναι πλέον αυξημένες. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν σήμερα στα ελληνικά σχολεία, αυξάνει το στρες των εκπαιδευτικών, εφόσον καλούνται να συντελέσουν στην αποτελεσματική ένταξη των εν λόγω μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Κ. (1999). *Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Καλαντζή-Αζίζη, Α. (1996). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Καντάς, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαγεωργίου, Η. (2001). Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Σαβάλας.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη εκδοτική.
- Σεμινάρια για το εργασιακό στρες EDUCE <http://olme-attik.sch.gr>
- Χριστοδούλου Γ και συν. (2000), *Ψυχιατρική*, Εκδόσεις Βήτα.

Ξένη βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association, (2002). *Practical Guidelines for Treatment of Psychiatric Disorders*.
- Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996). *Stress, burnout and health*. In C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress, Medicine and Health* (pp. 101-117). Boca Raton FL: CRC Press.
- Cobb, S., & Rose, R. M. (1973). *Hypertension, peptic ulcer and diabetes in air traffic controllers*. *Journal of American Medical Association*, 224, 489-492.
- Freudenberger, H. J. (1975). *The staff burnout syndrome in alternative institutions*. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 72-83.
- Hendrickson, B. (1979). *Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it*. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Lazarus, R. C. (1993). *Why we should think of stress as a subject of emotion*. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 21-39). New York: Free Press.
- McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.
- Sarafino, E. P. (1993). *Health Psychology: Biopsychosocial interactions*. New York: Wiley.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life (Rev. ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Διαδίκτυο

- <http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%86%CE%B3%CF%87%CE%BF%CF%82>
- www.agxos.gr
- <http://news.pathfinder.gr/periscopio/3445.html>
- <http://www.ibrt.gr/therapeia/agxos.html>
- http://www.brainsource.com/stress_&_health.htm

Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Διερεύνηση διαφορών ως προς το φύλο του παιδιού και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας»

Αλέξανδρος Γ. Ιωσηφίδης
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, MSc

Εισαγωγή

Τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο είναι απαραίτητο να ανταποκριθούν σ' ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων, οι οποίες αφορούν στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους αλλά και τους ενήλικες. Η επιτυχής διαχείριση αυτών των προκλήσεων απαιτεί ένα περίπλοκο ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η επιτυχία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, που σχετίζονται με την ατομικότητα, την αντίδραση των άλλων και το κοινωνικό πλαίσιο. Οι κοινωνικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν την ικανότητα του ατόμου να εκτελέσει εκείνες τις συμπεριφορές, οι οποίες είναι σημαντικές και οδηγούν στην κοινωνική επάρκεια. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν μία σειρά από λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές, οι οποίες επηρεάζουν την αντίληψη και τις αντιδράσεις των άλλων κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων ως παράγοντα που ενισχύει το θετικό κοινωνικό προφίλ των παιδιών και την αποδοχή από τους συνομηλίκους (Rekalidou & Penderi, 2013) και σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επάρκεια και τη σχολική επιτυχία των παιδιών (Gagnon & Nagle, 2004).

Τα νέα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο (Π.Ι., 2011α) δίνουν έμφαση στην προαγωγή της ανάπτυξης των «βασικών ικανοτήτων» για τη διευκόλυνση της αποτελεσματικής προσαρμογής στα διάφορα περιβάλλοντα της ανθρώπινης εμπειρίας και της επιτυχούς ανταπόκρισης στους ποικίλους και εναλλασσόμενους ρόλους που συνεπάγεται η συμμετοχή σε αυτά τα περιβάλλοντα. Σημαντική θέση μεταξύ αυτών των ικανοτήτων έχουν οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν συμπεριφορές που εξασφαλίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία, καθώς και τη διαπραγματεύση «σε κλίμα

εμπιστοσύνης, αποδοχής και σεβασμού του άλλου» (σελ. 18). Οι νηπιαγωγοί έχουν καθήκον να παρατηρούν, να καταγράφουν και να αξιολογούν τις συμπεριφορές των παιδιών ώστε να σχεδιάζουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο επίπεδο και τις ανάγκες της συγκεκριμένης κάθε φορά τάξης (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Ωστόσο, χρήσιμο θα ήταν ένα εργαλείο το οποίο να δίνει τη δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να αξιολογούν βασικές για τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών σε διάφορες χρονικές περιόδους ώστε να συμπληρώνουν με αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο τις παρατηρήσεις και τις καταγραφές τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις και δραστηριότητες. Ένα τέτοιο εργαλείο θα επέτρεπε στις νηπιαγωγούς να έχουν μια εικόνα για την εξελικτική αποτύπωση και αξιολόγηση του προφίλ των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών της τάξης, συνολικά και ατομικά ώστε να οργανώνουν προγράμματα που ανταποκρίνονται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδακτικής (Π.Ι., 2011β).

Βασική προϋπόθεση σε σχέση με τα παραπάνω είναι η γνώση και κατανόηση της έννοιας και των κατηγοριών των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στην αναπτυξιακή τους διάσταση.

Καθορισμός της έννοιας «κοινωνικές δεξιότητες»

Οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν οριστεί με ποικίλους τρόπους εστιάζοντας άλλοτε στην κοινωνική περίσταση που δημιουργεί τις σχετικές συμπεριφορές, άλλοτε στην ανάγκη του ατόμου για επικοινωνία και άλλοτε στο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς που είναι η θετική ενίσχυση. Έτσι, περιγράφονται:

- ως συγκεκριμένες συμπεριφορές που εκδηλώνει το άτομο προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις μίας κοινωνικής περιστάσης, (McFall, 1982),
- ως η «δυνατότητα να επικοινωνήσουν ή να εκφράσουν τα συναισθήματα τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες στους άλλους» (Liberman et al., 1975, σ. 1),
- ως η «δυνατότητα να εκφραστούν και τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα στο διαπροσωπικό πλαίσιο χωρίς το επακόλουθο της απώλεια της κοινωνικής ενίσχυσης» (Hersen & Bellack, 1977, p. 512), και
- ως «η δυνατότητα να μεγιστοποιηθεί το ποσοστό θετικής ενίσχυσης και να ελαχιστοποιηθεί η δύναμη της τιμωρίας από άλλους» (Libet & Lewinsohn, 1973, σελ. 311)

Πιο περιεκτικοί θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι ορισμοί σύμφωνα με τους οποίους, οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως συμπεριφορές, οι οποίες αναπτύσσονται κατά την αλληλεπίδραση με άλλους και επιτρέπουν στο άτομο να προσαρμοσθεί στο περιβάλλον μέσω της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (Matson & Wilkins, 2007) και του δίνουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει με τους άλλους με έναν τρόπο που είναι κατάλληλος και αποτελεσματικός (Sergin, 1992).

Η καταλληλότητα δείχνει ότι η συμπεριφορά δεν παραβιάζει τους κοινωνι-

κούς κανόνες, τις αξίες, ή τις προσδοκίες, δηλαδή δεν αντιμετωπίζεται αρνητικά από άλλους. Η αποτελεσματικότητα δείχνει ότι η συμπεριφορά επιτυγχάνει ή ολοκληρώνει τον προοριζόμενο στόχο της στη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση (Sergin, 2000).

Οι κοινωνικές δεξιότητες συνεπάγονται επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα. Από τη συμπεριφοριστική σκοπιά, η κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων αυξάνει την πιθανότητα ενίσχυσης και μειώνει την πιθανότητα της τιμωρίας ή την εξάλειψει. (Gresham & Reschly, 1987).

Κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Όταν τα παιδιά ξεκινούν να πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο, χρειάζεται να χειρισθούν ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες για δύο μεγάλους τύπους κοινωνικής προσαρμογής, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τις σχέσεις με τους ενήλικες.

Οι κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους αναφέρονται κυρίως σε συμπεριφορές που: α) αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όπως, για παράδειγμα, να παίζουν με άλλα παιδιά και να μοιράζονται παιχνίδια, β) διαμορφώνουν το είδος και το επίπεδο της επικοινωνίας, και σχετίζονται με τον τρόπο λεκτικής και μη λεκτικής ανταπόκρισης, γ) αναφέρονται σε κοινωνικο-συναισθηματικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα έκφραση συμπαράστασης, βοήθεια, ενσυναίσθηση και τέλος δ) περιγράφουν τις δεξιότητες φιλίας (Gillis & Butler, 2007).

Η κοινωνική προσαρμογή σε σχέση με τους ενήλικες αναφέρεται στην εκπλήρωση των κοινωνικών και συμπεριφορικών προσδοκιών και απαιτήσεων των ενηλίκων που τα φροντίζουν, όπως γονέων, φροντιστών και δασκάλων. Τα παιδιά θα πρέπει να ακολουθούν κατάλληλες μορφές συμπεριφοράς, να αποδέχονται δικαιώματα, καθήκοντα και υποχρεώσεις σύμφωνα με τις επιθυμίες των ενηλίκων και κατ' επέκταση του πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζουν (Merrell, 1994).

Κατά τη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής περιόδου, οι οργανωμένες δραστηριότητες διαμορφώνουν το πλαίσιο, στο οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να μοιράζονται, να αναλαμβάνουν εκ περιτροπής αρμοδιότητες, να συνεργάζονται, να σκέφτονται τους άλλους και να αποφεύγουν την επιθετικότητα. Τα μικρά παιδιά που έχουν κατακτήσει επαρκώς τις απαραίτητες για την ηλικία τους κοινωνικές δεξιότητες θέτουν τις βάσεις για να γίνουν αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Η αποτυχία ανάπτυξης θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους σε αυτό το αρχικό στάδιο, θέτει τα παιδιά αυτά σε υψηλό κίνδυνο για συνεχή κοινωνική ανεπάρχεια και μη προσαρμοστικότητα, καθώς και σχολική αποτυχία, έλλειψη συναισθηματικής προσαρμογής, και απόρριψη από τους συνομηλίκους (Funtuzzo et al., 1998). Επίσης, οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται με πολλές μορφές ψυχοπαθο-

λογίας, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης (Sergin, 2000), των διαταραχών συμπεριφοράς και της κοινωνικής φοβίας (Spence, 2003).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των μικρών παιδιών αντιδρούν στα χαρακτηριστικά της ευρύτερης οικολογίας, με έμφαση σε εκείνα της οικογένειας. Αναφέρεται ότι το 40% των παιδιών που ζουν σε συνθήκες φτώχειας εμφανίζουν δυσκολίες στα ζητήματα κοινωνικής επάρκειας όταν εισάγονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Kaiser et al., 2000). Φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, το εισόδημα και η εργασία των μητέρων αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν με διαφορετική ένταση την κοινωνική συμπεριφορά των μικρών παιδιών (Hartas, 2011). Υποστηρίζεται ότι γενικά τα κορίτσια στις μικρές ηλικίες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας συγκριτικά με τα αγόρια (Lee, 2006). Σε έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας φάνηκε ότι τα κορίτσια συγκεντρώνουν υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με αγόρια σε δεξιότητες που αφορούν την αυτονομία, την συναισθηματική ανταπόκριση και αυτο-ρύθμιση και την ενσυναίσθηση και εκδηλώνονται κατά την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες στο προσχολικό πλαίσιο (Anme et al., 2010).

Σκοπός της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της προαγωγής των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία και την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους από τις νηπιαγωγούς, η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στην αξιοποίηση ενός δημοφιλούς, έγκυρου και αξιόπιστου ερευνητικού εργαλείου για την εκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, της Κλίμακας των Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Scale) από τις Κλίμακες Διερεύνησης της Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία (Preschool and Kindergarten Behavior Scales: PKBS του Merrell (1994), για τη διερεύνηση των σχετικών συμπεριφορών των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε μεταξύ άλλων από τη διεθνή βιβλιογραφία για μια σειρά πλεονεκτημάτων που το καθιστούν κατάλληλο για τις συνθήκες που αφορούν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις ανάγκες που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου:

Εμπεριέχει μια σειρά βασικών για τη προσχολική ηλικία (3 έως 6 ετών) κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών οι οποίες περιγράφονται μέσα από συμπεριφορές που είναι εύκολο να παρατηρηθούν σε όλα τα πλαίσια της εμπειρίας του παιδιού και άρα μπορούν να εκτιμηθούν τόσο από γονείς όσο και από τις νηπιαγωγούς.

Περιγράφει μια σειρά θετικών συμπεριφορών, σε αντιδιαστολή με άλλα σχετικά εργαλεία που εστιάζουν σε προβληματικές συμπεριφορές.

Επιτρέπει την αναγνώριση προτύπων συμπεριφοράς για τα μικρά παιδιά.

Δίνει έμφαση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους αλλά και με τους ενήλικες, στην ικανότητα να συνεργάζονται αλλά και να αναπτύσσουν αυτόνομη δράση, δεξιότητες που αναφέρονται ως σημαντικές και σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Ένας επιπλέον στόχος είναι η ανάδειξη σχέσεων ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των νηπιαγωγών τους, και σε βασικά χαρακτηριστικά του παιδιού και των οικογενειών τους: το φύλο του παιδιού, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονιών. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι αν και οι δύο τελευταίοι παράγοντες συνθέτουν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, στην παρούσα εργασία λαμβάνονται υπόψη ξεχωριστά, ακολουθώντας τη μεθοδολογία που έχει εφαρμοστεί και σε άλλες σχετικές έρευνες (πχ. Hartas, 2011). Επιπλέον, δεν υπάρχει στην Ελλάδα μεθοδολογία εκτίμησης της κοινωνικο-οικονομικής θέσης λαμβάνοντας υπόψη τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η ανάδειξη σχέσεων με τον προβλεπόμενο προσανατολισμό ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μπορεί να αποτελέσει μια επιπλέον ένδειξη για την εγκυρότητα του εργαλείου αναφορικά με τη χρήση του στην Ελλάδα.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Τα δεδομένα της έρευνας αφορούσαν σε 119 παιδιά που φοιτούσαν σε 4 νηπιαγωγεία (8 τμήματα) του νομού Καβάλας και προέρχονταν από τις νηπιαγωγούς τους ύστερα από ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονιών τους. Αναλυτικότερα, τα παιδιά ανήκαν σε δύο ηλικιακές κατηγορίες. Τα 41 ήταν ηλικίας 4 έως 5 ετών (προνήπια) (34,5%) και τα 78 ήταν 5 έως 6 ετών (νήπια) (65,5%). Μεταξύ αυτών, τα 63 ήταν αγόρια (52,9%) και τα 56 κορίτσια (47,1%). Σε αστικές περιοχές κατοικούσαν 40 (33,6%) παιδιά και σε αγροτικές περιοχές 79 (66,4%). Η κατανομή του φύλου των παιδιών σε σχέση με τις δύο ομάδες ηλικιών (προνήπια και νήπια) και τις αστικές και αγροτικές περιοχές δίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Κατανομή της ηλικιακής ομάδας των παιδιών του δείγματος ανά φύλο και περιοχή κατοικίας (Αστική, Αγροτική).

		Αστικές περιοχές			Αγροτικές Περιοχές					
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Προνήπια	Συχν.	7	5	12	10	19	29	17	24	41
	%	5,9%	4,2%	10,1%	8,4%	16,0%	24,4%	14,3%	20,2%	34,5%
Νήπια	Συχν.	17	11	28	29	21	50	46	32	78
	%	14,3%	9,2%	23,5%	24,4%	17,6%	42,0%	38,7%	26,9%	65,5%
Σύνολο	Συχν.	24	16	40	39	40	79	63	56	119
	%	20,2%	13,4%	33,6%	32,8%	33,6%	66,4%	52,9%	47,1%	100,0%

Η κατανομή των γονέων των παιδιών ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους, παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Κατανομή επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων των παιδιών

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Χαμηλό	34	28.6	30.6	30.6
Μεσαίο	41	34.5	36.9	67.6
Υψηλό	36	30.3	32.4	100.0
Σύνολο	111	93.3	100.0	
ET	8	6.7		
Γενικό Σύνολο	119	100.0		

*ET: Ελλείπουσες Τιμές

Η κατανομή του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων των παιδιών παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Κατανομή κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων των παιδιών

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Χαμηλό	31	26.1	26.3	26.3
Μεσαίο	57	47.9	48.3	74.6
Υψηλό	30	25.2	25.4	100.0
Σύνολο	118	99.2	100.0	
ET	1	0.8		
Γενικό Σύνολο	119	100.0		

*ET: Ελλείπουσες Τιμές

Ερευνητικά εργαλεία

Για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων επιλέχθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων: ΚΑΚΔ (Social Skills Scale) από τις Κλίμακες Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία (Preschool and Kindergarten Behavior Scales: PKBS) του Merrell (1994). Περιλαμβάνει 36 προτάσεις οι οποίες περιγράφουν θετικές συμπεριφορές που αντανακλούν βασικές κοινωνικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 3 έως 6 ετών. Η εκτίμηση των συμπεριφορών και χαρακτηριστικών που περιγράφονται στις προτάσεις γίνεται με τη βοήθεια μιας 4βαθμης κλίμακας (0= ποτέ, 3=συχνά) με την οποία οι συμμετέ-

χοντες (γονείς, εκπαιδευτικοί κτλ.), σημειώνουν το επίπεδο της συχνότητας της συμπεριφοράς για κάθε παιδί. Η παραγοντική ανάλυση (Merrell, 1996) ανέδειξε τρεις κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων στις οποίες φόρτισαν επαρκώς οι 34 από τις 36 προτάσεις της κλίμακας. Η πρώτη αναφέρεται στην «κοινωνική συνεργασία» (social cooperation) (12 προτάσεις) και περιγράφει συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που αντανακλούν δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής στην αλληλεπίδραση κυρίως με τους ενήλικες αλλά και τους συνομηλίκους. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφει τις ικανότητες των παιδιών να ακολουθούν οδηγίες που παρέχονται από τους ενήλικες, να συνεργάζονται και να συμβιβάζονται με τους συνομηλίκους και να δείχνουν την απαιτούμενη αυτοσυγκράτηση. Η δεύτερη κατηγορία ονομάζεται «κοινωνική αλληλεπίδραση» (11 προτάσεις) και αντανακλά δεξιότητες που είναι σημαντικές για την αποδοχή και τη φιλία από τους συνομηλίκους, αλλά και την επιτυχημένη αλληλεπίδραση με τους ενήλικες. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην «κοινωνική ανεξαρτησία» (11 προτάσεις) και εμπεριέχει συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που θεωρούνται σημαντικά για τη διατήρηση της ανεξαρτησίας στα πλαίσια της συμμετοχής στην ομάδα των συνομηλίκων αλλά και της συναναστροφής με τους ενήλικες, όπως η αυτοπεποίθηση. Τόσο οι τρεις παράγοντες, *κοινωνική συνεργασία*, *κοινωνική αλληλεπίδραση* και *κοινωνική ανεξαρτησία*, όσο και η συνολική κλίμακα έδειξαν να έχουν υψηλή εσωτερική σταθερότητα ($\alpha=.94, .92, .88$ και $.96$, αντίστοιχα).

Η ΚΑΚΔ μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από δύο νηπιαγωγούς με μεταπτυχιακό δίπλωμα και άριστη γνώση της Αγγλικής γλώσσας. Οι δύο εκδοχές μελετήθηκαν από τους ερευνητές και συνάχθηκε η τελική εκδοχή της κλίμακας η οποία μεταφράστηκε στα αγγλικά από δίγλωσσο ψυχολόγο. Η ελληνική εκδοχή της κλίμακας (βλέπε παράρτημα) συμπληρώθηκε πιλοτικά για 30 περίπου παιδιά από τις 2 νηπιαγωγούς τους. Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν ότι μπορεί να εφαρμοστεί για τα παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στις νηπιαγωγούς συμπεριλάμβανε επιπλέον δύο ερωτήσεις που αφορούσαν στο επάγγελμα και στις σπουδές των γονιών των παιδιών, πληροφορίες με τις οποίες προσδιορίστηκε το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών (Lamm & Keller, 2007).

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη από τις αρχές Μαΐου έως το πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου του 2009. Για την συλλογή των δεδομένων δόθηκε στις νηπιαγωγούς των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα Ερωτηματολόγιο με την Κλίμακα Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων (ΚΑΚΔ) της PKBS και δημογραφικές ερωτήσεις, το οποίο συμπλήρωσαν για κάθε παιδί του τμήματός τους. Δόθηκε το χρονικό περιθώριο μιας εβδομάδας για την επιστροφή των ερωτηματολογίων (98%).

Στατιστική ανάλυση

Για τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπολογίσθηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης -μέσος όρος (ΜΟ), διάμεση τιμή (ΔΤ)-, δείκτες διασποράς -τυπική απόκλιση (ΤΑ), μέγιστες και ελάχιστες τιμές- και δείκτες συσχέτισης -συντελεστές γραμμικής συσχέτισης του Pearson (Δαφέρμος, 2005). Για τις συγκρίσεις των ΜΟ και των κατανομών εφαρμόσθηκαν κατά περίπτωση οι στατιστικοί έλεγχοι Kruskal-Wallis & Mann-Whitney. Εφαρμόσθηκαν αυτοί οι μη παραμετρικοί έλεγχοι γιατί δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή όλες οι βαθμολογίες της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των δύο εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε συνδυασμένη μεθοδολογική πορεία σύμφωνα με τις προτάσεις-υποδείξεις των Nunnally και Bernstein (1994) και Strub (2000). Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS έκδοση 15.0. Το επίπεδο σημαντικότητας των στατιστικών ελέγχων προκαθορίστηκε σε $\alpha = 0.05$.

Αποτελέσματα

Κρίθηκε σκόπιμο να επιβεβαιωθούν ορισμένα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής και αξιοπιστίας της κλίμακας αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε. Διαπιστώθηκε ότι οι τιμές των δεικτών Cronbach α είναι μεγαλύτερες από την τιμή 0.75, αλλά και οι διάμεσες τιμές των δεικτών διάκρισης είναι μεγαλύτερες από την τιμή 0.20. Τα ευρήματα αυτά, που φαίνονται στον πίνακα 4, συνηγορούν ότι το εργαλείο παρουσιάζει όχι μόνο αποδεκτά αλλά και σημαντικά υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας και εσωτερικής συνοχής (Nunnally & Bernstein, 1994).

Οι υποκλίμακες της κλίμακας ΚΑΚΔ αναφέρονται σε διαφορετικές εκφάνσεις της ίδιας εννοιολογικής κατασκευής, η οποία αναφέρεται στις κοινωνικές

Πίνακας 4: Δείκτες αξιοπιστίας και δείκτες διάκρισης της κλίμακας αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων (PKBS).

Κλίμακα PKBS	Cronbach's α	Διάμεσες Τιμές
		Δεικτών Διάκρισης
T1: Κοινωνική Συνεργασία	0.93	0.69
T2: Κοινωνική Αλληλεπίδραση	0.85	0.58
T3: Κοινωνική Ανεξαρτησία	0.86	0.56
T123: Κοινωνικές Δεξιότητες	0.94	0.61

Πίνακας 5: Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλίμακων της κλίμακας A PKBS.

Κλίμακα PKBS	T1	T2	T3	T123
T1: Κοινωνική Συνεργασία	1.0	0.714	0.666	0.897
T2: Κοινωνική Αλληλεπίδραση		1.0	0.684	0.906
T3: Κοινωνική Ανεξαρτησία			1.0	0.866
T123: Κοινωνικές Δεξιότητες				1.0

*Όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές ($p < 0.001$)

δεξιότητες. Θα πρέπει συνεπώς οι υποκλίμακες αυτές και η κλίμακα ΚΑΚΔ να συνδέονται μεταξύ τους σε σημαντικό βαθμό και κατά τρόπο θετικό (Nunnally & Bernstein, 1994). Στον πίνακα 5 παρατηρούμε ότι όλες οι συσχετίσεις έχουν ικανοποιητικό μέγεθος, εκφράζουν θετική συμμεταβολή και είναι στατιστικώς σημαντικές γεγονός που συνηγορεί υπέρ της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής της Κλίμακας Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων (PKBS).

Η Κλίμακα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων (ΚΑΚΔ) μετρά δεξιότητες, που από τη φύση τους έχουν εξελικτικό χαρακτήρα. Θα πρέπει συνεπώς, οι βαθμολογίες των παιδιών στην ΚΑΚΔ και στις υποκλίμακές της να διαφέρουν ως προς τη χρονολογική ηλικία των παιδιών και τα νήπια να παρουσιάζουν μεγαλύτερες επιδόσεις από τα προνήπια.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 6 αναδεικνύεται σε γενικές γραμμές η εξελικτική φύση της Κλίμακας Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων (PKBS) με εξαίρεση την υποκλίμακα T2 που μετρά την Κοινωνική Αλληλεπίδραση. Ο εξελικτικός χαρακτήρας της κλίμακας είναι αναγκαίος κυρίως για τη συνολική βαθμολογία T123 που μετρά συνολικά τις Κοινωνικές Δεξιότητες των παιδιών.

Με βάση τα ευρήματα της ενότητας αυτής επιβεβαιώθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής και αξιοπιστίας του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Το φύλο διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά μόνο την κοινωνική συνεργασία, όπου τα κορίτσια συγκέντρωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία από τα αγόρια. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας στα αγόρια ήταν 30.8 και στα κορίτσια 32.6. Η σύγκριση των μέσων όρων έγινε με το μη παραμετρικότέστ Mann-Whitney σε βαθμό σημαντικότητας ($p < 0.05$). Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων φαίνονται αναλυτικά στον πίνακα 7.

Από τη σύγκριση των κοινωνικών δεξιοτήτων με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 8, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στη διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο μέσος όρος, δηλαδή, της βαθμολογίας στην κοι-

Πίνακας 6: Σύγκριση των βαθμολογιών στις κοινωνικές δεξιότητες με την κλίμακα αξιολόγησης Α κοινωνικών δεξιοτήτων (PKBS) και τις υποκλίμακες της, ως προς τις δύο ηλικιακές ομάδες των παιδιών.

Ομάδες Ηλικιών		T1: Κοινωνική Συνεργασία	T2: Κοινωνική Αλληλεπίδραση	T3: Κοινωνική Ανεξαρτησία	T123: Κοινωνικές Δεξιότητες
Προνήπια	MO	30.7 b	24.8 a	26.9 b	82.4 b
	ΔΤ	32.0	25.0	27.0	82.0
	Minimum	16.0	12.0	18.0	52.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	4.8	5.1	3.7	11.1
	N	41	41	41	41
Νήπια	MO	32.1 a	26.1 a	28.6 a	86.7 a
	ΔΤ	34.0	26.5	31.0	91.0
	Minimum	15.0	12.0	13.0	46.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	5.5	5.5	4.8	14.5
	N	78	78	78	78
Mann- Whitney	<i>p</i>	0.007	0.142	0.006	0.008
Σύνολο	MO	31.6	25.6	28.0	85.2
	ΔΤ	34.0	26.0	29.0	89.0
	Minimum	15.0	12.0	13.0	46.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	5.3	5.4	4.5	13.6
	N	119	119	119	119

*MO: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση

Για κάθε βαθμολογία, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά ($p < 0.05$) σημαντικά σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney.

Πίνακας 7: Σύγκριση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των επιμέρους συνθέσεων τους ως προς το φύλο των παιδιών.

Φύλο		T1: Κοινωνική Συνεργασία	T2: Κοινωνική Αλληλεπίδραση	T3: Κοινωνική Ανεξαρτησία	T123: Κοινωνικές Δεξιότητες
Αγοριά	MO	30.8 b	25.1 a	27.8 a	83.7 a
	ΔΤ	33.0	25.0	30.0	87.0
	Minimum	15.0	12.0	13.0	46.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	5.5	5.2	4.8	13.8
	N	63	63	63	63
Κορίτσια	MO	32.6 a	26.2 a	28.2 a	87.0 a
	ΔΤ	34.0	27.0	29.0	91.0
	Minimum	15.0	12.0	18.0	51.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	4.9	5.6	4.1	13.1
	N	56	56	56	56
Mann-Whitney	<i>p</i>	0.034	0.148	0.782	0.123
Σύνολο	MO	31.6	25.6	28.0	85.2
	ΔΤ	34.0	26.0	29.0	89.0
	Minimum	15.0	12.0	13.0	46.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	5.3	5.4	4.5	13.6
	N	119	119	119	119

*MO: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση

Για κάθε βαθμολογία, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά ($p < 0.05$) σημαντικά σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney.

νωνική αλληλεπίδραση των παιδιών που οι γονείς κατατάσσονται στο χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης ήταν 23.7, στο μεσαίο 26.6 και στο υψηλό 26.8. Η σύγκριση των μέσων όρων που έγινε με το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis σε βαθμό σημαντικότητας ($p < 0.05$) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τα παιδιά που οι γονείς τους ανήκουν στο χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης να συγκεντρώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα που αξιολογεί την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Από τα αποτελέσματα των συγκρίσεων που παρουσιάζονται στον πίνακα 9, προκύπτει ότι προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των βαθμολογιών στη διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Φάνηκε ότι τα παιδιά με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, έχουν στατιστικά σημαντικά χαμηλό μέσο όρο βαθμολογιών, ενώ τα παιδιά με γονείς υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου υψηλότερο. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους ήταν 23.5 και 27.0 αντίστοιχα. Η σύγκριση των μέσων όρων έγινε με το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis σε βαθμό σημαντικότητας ($p < 0.05$).

Συζήτηση-συμπεράσματα

Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά νηπιαγωγείου και οι επιταγές των νέων αναλυτικών προγραμμάτων για την καταγραφή και αξιολόγηση των σχετικών συμπεριφορών, κατεύθυναν τους σκοπούς και το σχεδιασμό της συγκεκριμένης έρευνας. Πιο συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο από τη διεθνή βιβλιογραφία, η Κλίμακα Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων: ΚΑΚΔ (Social Skills Scale) από τις Κλίμακες Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία (Preschool and Kindergarten Behavior Scales: PKBS) του Merrell (1994), για τη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών νηπιαγωγείου και τη μελέτη των σχέσεων με κάποια βασικά χαρακτηριστικά του παιδιού και της οικογένειας.

Οι αναλύσεις που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως αυτές εκτιμήθηκαν από τις νηπιαγωγούς τους με την αξιοποίηση της ΚΑΚΔ, και τη συνολική τους βαθμολογία υποστηρίζουν την εγκυρότητα της συγκεκριμένης κλίμακας για τη χρήση της με ένα ελληνικό δείγμα. Επιπλέον, ικανοποιητικοί ήταν οι σχετικοί δείκτες για την εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας της βαθμολόγησης της κλίμακας.

Από τις συγκρίσεις των βαθμολογιών των παιδιών στις κοινωνικές δεξιότητες, ως προς το φύλο τους προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο σε ότι αφορά τη διάσταση της *κοινωνικής συνεργασίας*, με τα κορίτσια να συγκεντρώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία. Παρουσίασαν, δηλαδή, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των νηπιαγωγών τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια συμπεριφορές που σχετίζονταν με την τήρηση των κανόνων που διαμορφώνουν οι ενήλικες ή συμπεριφορές που απαιτούν αυτοσυγκράτηση.

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των παιδιών δεν υπήρξαν

Πίνακας 8: Σύγκριση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των επιμέρους συνθέσεων τους ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των παιδιών.

Επίπεδο Εκπαίδευσης		T1:	T2:	T3:	T123:
		Κοινωνική Συνεργασία	Κοινωνική Αλληλεπίδραση	Κοινωνική Ανεξαρτησία	Κοινωνικές Δεξιότητες
Χαμηλό	MO	30.8 a	23.7 b	27.2 a	81.7 a
	ΔΤ	33.0	23.0	28.0	84.5
	Minimum	16.0	12.0	13.0	47.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	101.0
	TA	6.0	6.3	4.8	15.4
	N	34	34	34	34
Μεσαίο	MO	32.2 a	26.6 a	28.3 a	87.1 a
	ΔΤ	34.0	27.0	30.0	90.0
	Minimum	15.0	13.0	18.0	46.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	5.3	4.8	4.7	13.1
	N	41	41	41	41
Υψηλό	MO	32.1 a	26.8 a	28.8 a	87.7 a
	ΔΤ	34.0	27.0	30.5	91.0
	Minimum	19.0	16.0	18.0	57.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	4.8	4.5	4.1	11.7
	N	36	36	36	36
Kruskal-Wallis	<i>p</i>	0.447	0.053	0.273	0.146
Σύνολο	MO	31.7	25.8	28.1	85.6
	ΔΤ	34.0	26.0	30.0	90.0
	Minimum	15.0	12.0	13.0	46.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	5.4	5.3	4.5	13.6
	N	111	111	111	111

*MO: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση

Για κάθε βαθμολογία, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά ($p < 0.05$) σημαντικά σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis.

Πίνακας 9: Σύγκριση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των επιμέρους συνθέσεων τους ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων των παιδιών.

Κοινωνικο-οικονομικό Επίπεδο		T1: Κοινωνική Συνεργασία	T2: Κοινωνική Αλληλεπίδραση	T3: Κοινωνική Ανεξαρτησία	T123: Κοινωνικές Δεξιότητες
Χαμηλό	MO	30.7 a	23.5 b	26.9 a	81.1 a
	ΔΤ	33.0	23.0	28.0	85.0
	Minimum	16.0	12.0	13.0	47.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	101.0
	TA	5.8	6.4	4.7	15.2
	N	31	31	31	31
Μεσαίο	MO	31.6 a	26.0 ab	27.9 a	85.5 a
	ΔΤ	34.0	26.0	30.0	89.0
	Minimum	15.0	12.0	16.0	46.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	5.4	5.0	4.8	13.5
	N	57	57	57	57
Υψηλό	MO	32.5 a	27.0 a	29.4 a	88.9 a
	ΔΤ	34.0	27.0	31.0	91.5
	Minimum	19.0	16.0	22.0	57.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	4.8	4.5	3.6	11.0
	N	30	30	30	30
Kruskal-Wallis	<i>p</i>	0.516	0.057	0.085	0.080
Σύνολο	MO	31.6	25.6	28.0	85.2
	ΔΤ	34.0	26.0	29.0	89.5
	Minimum	15.0	12.0	13.0	46.0
	Maximum	36.0	33.0	33.0	102.0
	TA	5.3	5.4	4.5	13.6
	N	118	118	118	118

*MO: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση

Για κάθε βαθμολογία, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά ($p < 0.05$) σημαντικά σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis.

στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εκτίμηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Σε ότι αφορά στις επιμέρους διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε μόνο στην υποκλίμακα που αξιολογούσε την *κοινωνική αλληλεπίδραση*. Τα παιδιά που οι γονείς τους είχαν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης συγκέντρωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στις συμπεριφορές που αφορούσαν την αποδοχή από τους συνομηλίκους, τη διατήρηση της φιλίας και την ικανότητα να μοιράζονταν συγκινήσεις και συναισθήματα με τους άλλους σε σύγκριση με αυτά που οι γονείς τους είχαν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης.

Η ίδια ακριβώς εικόνα προέκυψε και από τη σύγκριση των βαθμολογιών των κοινωνικών δεξιοτήτων και των επιμέρους διαστάσεών τους, ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονιών των παιδιών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν σε ότι αφορά τις εκτιμήσεις για την *κοινωνική αλληλεπίδραση*, όπου τα παιδιά που οι γονείς τους είχαν υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο παρουσίασαν υψηλότερες βαθμολογίες σε σύγκριση με εκείνα των οποίων οι γονείς τους ανήκαν στο χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφέρεται ότι οι κοινωνικές μεταβλητές όπως η κοινωνικοοικονομική τάξη μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες επικινδυνότητας που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας (Fontana 1996 αναφ. Γιαβρίμης & Παπάνης, 2007) και ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο σχετίζεται με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Bradley & Corwyn, 2002). Τα παιδιά από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις γνωρίζουν λιγότερο πώς να σχετίζονται ικανοποιητικά με τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους τους, πώς να ελέγχουν την συμπεριφορά τους και ποια είναι τα συμπεριφορικά σχήματα που είναι αποδεκτά από το εκπαιδευτικό σύστημα (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2007). Επίσης σε έρευνα όπου συσχετίστηκε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο με τα προβλήματα συμπεριφοράς προέκυψε μικρή αλλά στατιστικά σημαντική τάση, καθώς τα παιδιά με γονείς που βρίσκονταν στο υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο παρουσίαζαν τα λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Bornstein & Bradley, 2003).

Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύουν τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν για την εγκυρότητα του εργαλείου, που χρησιμοποιήθηκε και άρα την καταλληλότητά του για τη χρήση στην Ελλάδα. Ωστόσο, παραμένει ένα εργαλείο το οποίο δεν έχει σταθμιστεί στη χώρα μας. Επιπλέον, τα δεδομένα της μελέτης αφορούν σε ένα μικρό δείγμα παιδιών, το οποίο ήταν δείγμα ευκολίας. Τέλος σε ότι αφορά τις μεταβλητές, η κατάταξη των γονέων των παιδιών ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο, έγινε με ένα λογικό, υποκειμενικό τρόπο και με επιφύλαξη για την ορθότητά του.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήταν χρήσιμο να κατατεθούν κάποιες σκέψεις και προτάσεις. Αντικείμενο νέας μελέτης θα μπορούσε να αποτελέσει η συνέχιση της έρευνας στο δημοτικό σχολείο, για να διαπιστωθεί η δια-

χρονικότητα των αποτελεσμάτων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε επίσης η σύγκριση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών από τις νηπιαγωγούς, από τους γονείς τους και από την φυσική παρατήρηση.

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση και ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής ζωής των παιδιών. Η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων καλό είναι να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, ώστε σταδιακά να αναπτυχθούν επαρκώς οι απαραίτητες δεξιότητες για την επιτυχημένη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλευριάδου, Α., Αναστασίου, Δ., Αντωνοπούλου Κ., Αστέρη, Θ., Μπελίτσου, Ν., Παπαδόπουλος, Α., Παππά, Ι., Σταμπολτζή, Α. & Σταυρούση, Π. (2004). *Τμήμα ειδικής αγωγής: Αναλυτικά προγράμματα σπονδών για παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Anme, T., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tong, L., Tanaka, E. Watanabe, T., Onda, Y., Kawashima, Y., Hirano, M., Tomisaki, E., Mochizuki, H., Morita, K., Gan-Yadam, A., Yato, Y., Yamakawa, N., & Japan, Children's Study Group. (2010). Gender differences of children's social skills and parenting using Interaction Rating Scale (IRS), *Procedia Social and Behavioral Science* 2, 260–268.
- Bornstein, M. H. & Bradley, R. H., (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradley, P. H. & Corwyn, R. F. (2002) "Socioeconomic status and child development". *Annual Review of Psychology* 53, 371-399.
- Γιαβρίμης, Π. & Παπάνης, Ε. (2007). Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντι-κοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας. Κατέβηκε την 03 Μαρτίου 2009 από <http://epapanis.blogspot.com/2007/09/ph.html>.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ*.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασσαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός της νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά μαθησιακά περιβάλλοντα*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..
- Funtuzzo, J., Manz, P. H. & McDermott, P. (1998). "Preschool Version of the Social Skills Rating System: An Empirical Analysis of its Use with Low-Income Children". *Journal of School Psychology* 36, (2), 199–214.
- Gagnon, S.G., & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools* 41, 173-189.
- Gillis, J. M. & Butler, R. C. (2007). "Social skills interventions for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A description of single subject design studies". *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention* 4 (3), 532-547.
- Gresham, F. M. (1997). "Social Competence and Students with Behavior Disorders: Where We've Been, Where We Are, and Where We Should Go". *Education and Treatment of Children*. 20 (3), 233-249.
- Gresham, F. M. & Reschly, D. J. (1987). "Dimension of social competence: Methods factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance". *Journal of school psychology* 25, 367-381.

- Hartas, D. (2011). The ecology of young children's behaviour and social competence: child characteristics, socio-economic factors and parenting. *Oxford Review of Education* 37, (6), 763-78.
- Hersen, M., & Bellack, A. S. (1977). Assessment of social skills. In A. R. Cininero & K. S. Calhoun (Eds.): *Handbook of behavior assessment* (pp. 509-554). New York: John Wiley and Sons.
- Kaiser, A., Hancock, T. B., Cai, Xinsheng, Foster, M. & Hester, P. (2000). Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start classrooms, *Behavioral Disorders* 26, 26-41.
- Lamm, B. & Keller, H. (2007). "Understanding cultural models of parenting. The role of intra-cultural variation and response style". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (1), 50-57.
- Liberman, R. P., King, L. W., DeRisi, W. J. & McCann, M. (1975) *Personal effectiveness*. Champaign, IL: Research Press.
- Libet, J. & Lewinsohn, P. M. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- Matson, J. L. & Wilkins, J. (2007) "A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders". *Research in Autism Spectrum Disorders* 1, 28-37.
- McFall, R. (1982). "A review and reformulation of the concept of social skills". *Behavioral Assessment* 4, 1-35.
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Test manual Brandon: Clinical Psychology.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw Hill, Inc.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, 2011^α.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγός της νηπιαγωγού για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, 2011^β.
- Rekalidou, G. & Penderi, E. (2013). *Listening to young children's voices about their social peer worlds to redesign educational programs in the kindergarten*. Poster Presented in the 1st International Conference on Reimagining Schooling, Thessalonica: June 2013, 28-29.
- Segrin, C. (1992). "Specifying the nature of social skill deficits associated with depression". *Human Communication Research*, 19 (1), 89-123.
- Segrin, C. (2000). "Social skills deficits associated with depression". *Clinical Psychology Review*, 20, (3), 379-403.
- Spence, S., H. (2003). "Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice". *Child and adolescent mental health*, 8 (2), 84-96.
- Strub, M. (2000). Reliability and Generalizability Theory. In L. Grimm and P. Yarnold (Eds): *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, (pp. 23-66). Washington: American Psychological Association.

Παράρτημα 1

Κλίμακα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Συμπληρώνεται από: Νηπιαγωγό ☐ Πατέρα ☐ Μητέρα ☐

Πληροφορίες για το παιδί

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία γέννησης:/...../ 20.....

Όνομασία νηπιαγωγείου: Νηπιαγωγείο

Επάγγελμα: Πατέρα Μητέρας

Σπουδές: Πατέρα Μητέρας

Οδηγίες

Παρακαλώ συμπληρώστε την κλίμακα αξιολόγησης της επόμενης σελίδας. Η απάντησή σας σε κάθε ερώτηση θα πρέπει να βασίζεται στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού, τους τρεις τελευταίους μήνες. Αξιολογείτε με τετράβαθμη κλίμακα:

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
0	1	2	3

Ποτέ: αν το παιδί δεν εκδηλώνει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ή αν δεν είχατε ποτέ την ευκαιρία να παρατηρήσετε αυτή τη συγκεκριμένη συμπεριφορά κυκλώστε **0**

Σπάνια: αν το παιδί εκδηλώνει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ή χαρακτηριστικό, αλλά την εκδηλώνει πολύ σπάνια κυκλώστε το **1**

Μερικές φορές: Αν το παιδί εκδηλώνει σποραδικά μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ή χαρακτηριστικό κυκλώστε το **2**

Συχνά: αν το παιδί εκδηλώνει συχνά μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ή χαρακτηριστικό κυκλώστε το **3**

Παρακαλώ συμπληρώστε όλες τις ερωτήσεις. Επιλέξτε έναν αριθμό και μη συμπληρώνετε ανάμεσα στους αριθμούς

ΚΑΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Βαθμολογία		
Εργάζεται ή παίζει ανεξάρτητα	0	1	2	3			
Είναι συνεργάσιμο	0	1	2	3			
Είναι χαμογελαστό και γελά με τα άλλα παιδιά	0	1	2	3			
Παίζει με αρκετά και διαφορετικά παιδιά	0	1	2	3			
Προσπαθεί να καταλάβει τη συμπεριφορά κάποιου άλλου παιδιού (π.χ. γιατί κλαίς)	0	1	2	3			
Είναι αποδεκτό και αρεστό από τα άλλα παιδιά	0	1	2	3			
Ακολουθεί τις οδηγίες των ενηλίκων	0	1	2	3			
Κάνει προσπάθεια να φέρει εις πέρας νέα καθήκοντα-εργασίες μόνο του πριν ζητήσει βοήθεια	0	1	2	3			
Κάνει εύκολα φίλους	0	1	2	3			
Δείχνει να ελέγχει τον εαυτό του	0	1	2	3			
Τα άλλα παιδιά το καλούν να παίξει μαζί τους	0	1	2	3			
Αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του με αποδεκτό τρόπο	0	1	2	3			
Αποχωρίζεται τους γονείς του χωρίς να εκδηλώνει υπερβολικό άγχος	0	1	2	3			
Συμμετέχει σε συζητήσεις της οικογένειας ή μέσα στην τάξη	0	1	2	3			
Ζητά τη βοήθεια των ενηλίκων όταν τη χρειάζεται	0	1	2	3			
Κάθεται και ακούει όταν ξεκινά η αφήγηση ιστοριών ή παραμυθιών	0	1	2	3			

Υπερασπίζεται το δίκαιο άλλων παιδιών (π.χ. αυτό είναι δικό του!)	0	1	2	3			
Προσαρμόζεται καλά σε διαφορετικά περιβάλλοντα	0	1	2	3			
Έχει ικανότητες ή δεξιότητες για τις οποίες το θαυμάζουν οι συνομήλικοί του	0	1	2	3			
Παρηγορεί/καθησυχάζει τα άλλα παιδιά όταν είναι αναστατωμένα	0	1	2	3			
Προσκαλεί άλλα παιδιά να παίξουν μαζί	0	1	2	3			
Τακτοποιεί ή καθαρίζει όταν του ζητηθεί	0	1	2	3			
Ακολουθεί κανόνες	0	1	2	3			
Αναζητά ανακούφιση, παρηγοριά από έναν ενήλικα όταν πληγώνεται ή θίγεται	0	1	2	3			
Μοιράζεται τα παιχνίδια και άλλα πράγματα που του ανήκουν	0	1	2	3			
Υπερασπίζεται το δικαίό του	0	1	2	3			
Ζητά συγνώμη όταν κατά λάθος ενοχλεί κάποιον	0	1	2	3			
Ενδίδει ή συμβιβάζεται με τους συνομηλίκους του όταν πρέπει	0	1	2	3			
Δέχεται τις αποφάσεις των ενηλίκων	0	1	2	3			
Εναλλάσσει ή παίζει εκ περιτροπής παιχνίδια και άλλα αντικείμενα	0	1	2	3			
Έχει αυτοπεποίθηση σε κοινωνικές καταστάσεις	0	1	2	3			
Αντιδρά κατάλληλα όταν το διορθώνουν	0	1	2	3			
Είναι ευαίσθητο σε /ενδιαφέρεται για τα προβλήματα ενηλίκων (Είσαι στεναχωρημένος;)	0	1	2	3			
Δείχνει στοργή για άλλα παιδιά/είναι στοργικό απέναντι σε άλλα παιδιά	0	1	2	3			
Σύνολο							

Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Η Αριθμητική της Αξιοκρατίας και ο Κυνισμός των Μετρήσιμων Κριτηρίων

Ιωάννης Απ. Κατσαρός

*Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Δρ Διοίκησης στην Εκπαίδευση*

Εισαγωγή

Αφορμή για τη συγγραφή αυτού του κειμένου αποτέλεσε η συμμετοχή του γράφοντος στην ημερίδα για το «Παρόν & Μέλλον των σπουδών στην Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Η θεωρία και η πράξη των εφαρμοζόμενων πολιτικών στη χώρα μας ως πλαίσιο αναφοράς & αναστοχασμού» που πραγματοποίησε η Εταιρεία Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης (ΕΟΔΕ <http://www.eode.gr>) στις 03/05/2014 στο αμφιθέατρο Άλκη Αργυριάδη του Παν. Αθηνών.

Το θέμα των μεταπτυχιακών σπουδών στην Οργάνωση & Διοίκηση στην Εκπαίδευση (Ο&ΔΕ) έχει πολλές πτυχές που σχετίζονται και επηρεάζουν όλες σχεδόν τις παραμέτρους αυτής καθαυτής της Οργάνωσης και Διοίκησης στην Εκπαίδευση. Και βέβαια είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξεταστούν ο τρόπος οργάνωσής τους, η διασπορά τους, τα προγράμματα σπουδών, οι κατευθύνσεις και το περιεχόμενό τους, ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζουν τη διαμόρφωση παραμέτρων της εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα Ο&ΔΕ. Είναι όμως εξίσου σημαντικό να διερευνηθούν και οι πιο πεζές (;) πτυχές του θέματος, αυτές που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται από την εκπαιδευτική κοινότητα τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, με την άμεση και έμμεση ωφέλεια που αποκομίζουν οι απόφοιτοί τους, με την προώθηση των άξιων κατόχων τους σε θέσεις ευθύνης και σε ταχύτερη επαγγελματική εξέλιξή τους. Εξάλλου, το φαινόμενο της αξιοποίησης των ειδικών σπουδών για προαγωγή και εξέλιξη αφορά σχεδόν όλη την ΕΕ. «Τα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (28) θεωρούν τη συμμετοχή στη συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση και σε σπουδές, επαγγελματικό καθήκον ή υποχρέωση ενός εκπαιδευτικού... Το πιο συχνό κίνητρο για συμμετοχή σε τέτοιες επιμορφωτικές δράσεις στην επιμόρφωση είναι η σημασία τους για τις προοπτικές ενός εκπαιδευτικού για προαγωγή. Σε 18 ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, η συμμετοχή σε τέτοια προ-

γράμματα συνδέεται σαφώς με την προαγωγή ή την επαγγελματική εξέλιξη... Σε γενικές γραμμές, η συνεχόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί σημαντική παράμετρο κατά την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών» (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013:60)

Θα ξεκινήσω με διευκρινίσεις πάνω στο περιεχόμενο του τίτλου:

Η αναφορά στην «αριθμητική της αξιοκρατίας» αφορά στην όλο και περισσότερη παγιούμενη αντίληψη - επικρατεί στην ελληνική δημόσια διοίκηση, αλλά και στη διοίκηση της εκπαίδευσης-, η οποία φαίνεται να ταυτίζει την αξία των υπαλλήλων, των στελεχών, των υποψηφίων για κάποια θέση, με την κατοχή συγκεκριμένων τίτλων, οι οποίοι μοριοδοτούνται. Για παράδειγμα, για την επιλογή ενός εκπαιδευτικού σε θέση Σχολικού Συμβούλου, περίπου 20 από τα 40 συνολικά μόρια που συγκεντρώνει με βάση τις προβλέψεις του νόμου, μπορούν να προέρχονται από την κατηγορία των «μετρήσιμων τίτλων».

Κάτι ανάλογο προβλέπεται και στο πρόσφατο ΠΔ 152/13 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Και εδώ το 20% της συνολικής βαθμολογίας προκύπτει από την άθροιση των μορίων που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους τίτλους σπουδών που προσκομίζει ο αξιολογούμενος.

Πρόκειται για μια προσπάθεια της Πολιτείας να καταστήσει τα συστήματα αξιολόγησης και επιλογής λιγότερα ευάλωτα στον υποκειμενισμό των αξιολογητών ή των εχόντων την ευθύνη επιλογής¹. Η επιδίωξη είναι η εξασφάλιση αντικειμενικότητας (Σαίτης, 2008:24). Πράγματι τα συστήματα που βασίζονται στην εκ των προτέρων προσδιορισμένη μοριοδότηση συγκεκριμένων κριτηρίων το επιτυγχάνουν αυτό. Γι' αυτόν τον λόγο εξάλλου χαιρετίστηκαν αρχικά και από την εκπαιδευτική κοινότητα όλες οι παρόμοιες προσπάθειες, ενώ για τον ίδιο λόγο καταγγέλλονταν διαρκώς η μοριοδότηση της συνέντευξης που επέτρεπε την εμφιλοχώρηση της υποκειμενικής εκτίμησης.

Η εφαρμογή όμως αυτών των συστημάτων σύντομα κατέδειξε τα όρια των δυνατοτήτων τους να εξασφαλίσουν αξιοκρατία. Κι αυτό διότι ενώ είναι πολύ συχνό το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη που έχουν πολλούς τίτλους και επομένως υψηλή μοριοδότηση, να παρουσιάζουν και αξιόλογο έργο και επιδόσεις στην εργασία τους, δεν λείπουν όμως - και μάλιστα είναι πολλές - οι περιπτώσεις συναδέλφων με ενισχυμένο προφίλ ακαδημαϊκών τίτλων, οι οποίοι παρουσιάζονται αδύναμοι στο έργο το οποίο αναλαμβάνουν. Βέβαια μέχρι αυτή τη στιγμή κανένας δεν είχε αρμοδιότητα, πλαίσιο και εργαλεία για την αξιολόγηση όλων αυτών των περιπτώσεων και επομένως τα όποια συμπεράσματα

¹ «Στα 2/3 των Ευρωπαϊκών χωρών, οι διευθυντές σχολείων επιλέγονται με “ανοικτές διαδικασίες στελέχωσης”, που σημαίνει ότι την ευθύνη για την δημοσιοποίηση των θέσεων και την επιλογή υποψηφίων έχει το σχολείο... Σε 11 χώρες οι διευθυντές επιλέγονται μέσω ανταγωνιστικής εξέτασης, η οποία είναι δημόσιος, κεντρικά οργανωμένος διαγωνισμός... Μόνον 4 χώρες (Γερμανία, Ελλάδα, Κύπρος και Λουξεμβούργο) χρησιμοποιούν την λίστα (αξιολογικό πίνακα) υποψηφίων ως μοναδικό “κανάλι” στελέχωσης...» (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013: 116)

βασίζονται στις υποκειμενικές εκτιμήσεις όσων συνεργάζονται μαζί τους. Όμως αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι τα συστήματα αυτά κατέδειξαν πως η αντικειμενικότητα των μετρήσιμων κριτηρίων δεν εξασφαλίζει και αξιοκρατία.

Παράλληλα, από τη στιγμή που θεσπίστηκαν τέτοια συστήματα, τέθηκε σε εφαρμογή ένας μηχανισμός προσαρμογής όσων έχουν φιλοδοξίες για ανάληψη θέσεων ευθύνης στις απαιτήσεις αυτών των συστημάτων. Κάθε εκπαιδευτικός μπήκε σε μια διαδικασία αναζήτησης τρόπων ενίσχυσης του επιστημονικού του προφίλ και εξασφάλισης των απαραίτητων μοριών. Αυτό βέβαια είχε θετικό αντίκτυπο. Αποτέλεσε σημαντικότατο κίνητρο που εκτόξευσε τη ζήτηση μεταπτυχιακών σπουδών, οι οποίες έχουν και την υψηλότερη μοριοδότηση διαχρονικά, από τη στιγμή εμφάνισης αυτών των συστημάτων. Παράλληλα όμως, αποτέλεσε και σημαντικό παράγοντα στρέβλωσης. Από τη μια οδήγησε σε υποβάθμιση των «υγιών» κινήτρων που άπτονται μιας ιδιαίτερης κλίσης ενός εκπαιδευτικού ή μιας επιθυμίας ουσιαστικής εμβάθυνσης στην επιστημονική γνώση. Παράλληλα, απέσπασε για σημαντικό χρόνο του επαγγελματικού βίου των εκπαιδευτικών την προσοχή τους από τα κύρια καθήκοντά τους και τις επιδιώξεις τους που έχουν σχέση με την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Από την άλλη οδήγησε στη διαμόρφωση μιας «αγοράς» τίτλων σπουδών, ακραίες εκφάνσεις της οποίας υπήρξαν τα λεγόμενα «μαϊμού» πτυχία ή τα μεταπτυχιακά προγράμματα που προσάρμοσαν τις απαιτήσεις τους και το επίπεδό τους στις ανάγκες μια γρήγορης διαδικασίας πρόσκτησης των πολυπόθητων μοριών. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μεταπτυχιακού προγράμματος ετήσιας υποτίθεται διάρκειας, το οποίο αυτή τη στιγμή «τρέχει» και εξασφαλίζει με 7.500 ευρώ συνολικό κόστος μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και γνώση της ξένης γλώσσας, με υποχρεωτικές τρεις παρουσίες σε πόλη γείτονος χώρας, με εργασίες που ετοιμάζονται από το εδώ «πρακτορείο» και πτυχιακή που παρουσιάζεται με ένα τρισέλιδο που ετοιμάζεται εδώ και το μαθαίνει ο υποψήφιος απέξω.

Το τελευταίο παράδειγμα θέτει μια άλλη σημαντική διάσταση του προβλήματος, την οικονομική. Πρόκειται για τη διάσταση που προσδίδει μια χροιά κυνισμού στα συστήματα αξιολόγησης και επιλογής με βάση τους μοριοδοτούμενους τίτλους σπουδών. Διότι αποτελεί κυνισμό να ζητείται, έστω και με αυτόν τον έμμεσο τρόπο, από έναν εκπαιδευτικό στη σημερινή οικονομική συγκυρία να υποστηρίξει την επαγγελματική του εξέλιξη επενδύοντας διόλου ευκαταφρόνητα ποσά σε μεταπτυχιακές σπουδές.

Η Αριθμητική και η Οικονομία των μετρήσιμων κριτηρίων: ένα παράδειγμα

Προς επίρρωση όσων έχουν αναφερθεί θα εξετάσουμε ένα αληθινό παράδειγμα – από τα πολλά παρόμοια - από τον πίνακα μοριοδότησης των σχολικών συμβούλων που προέκυψε κατά τις επιλογές του 2011.

Πίνακας 1: Μετρήσιμα προσόντα (τίτλοι), αντίστοιχα μόρια και κόστος πρόσκτησης

<i>Τίτλος Σπουδών</i>	<i>Μόρια (N.3848/10)</i>	<i>Ελάχιστο Κόστος παρακολούθησης</i>
Διδακτορικό	6	3000
1ο Μεταπτυχιακό	4	2500
2ο Μεταπτυχιακό	1	2500
Διδασκαλείο Εκπ/σης	3	-
2ο Πτυχίο	3	-
ΑΣΠΑΙΤΕ	1	1000
ΤΠΕ 2	3	-
Ξένη Γλώσσα (proficiency)	2,5	2000
Σύνολο	23,5	11000

Έντεκα χιλιάδες ευρώ και τουλάχιστον έντεκα χρόνια σπουδών μεταφράζονται σε 23,5 μόρια και οδηγούν με απόλυτη ασφάλεια σε ένα ύψος μοριοδότησης που εξασφαλίζει σε αυτόν τον υποψήφιο όποια θέση επιθυμεί σε όποια περιφέρεια. Αλλά ποιος εκπαιδευτικός μπορεί να αντέξει έστω και το μισό κόστος; Ήταν σαφώς πιο τυχεροί όσοι πρόλαβαν το προηγούμενο καθεστώς μεταπτυχιακών σπουδών. Αναφέρομαι στην προ του 2008 εποχή, όταν δεν είχαν γενικευτεί τα διδάκτρα στα μεταπτυχιακά και όταν κάθε εκπαιδευτικός που κατάφερε να εξασφαλίσει θέση σε ένα από τα λίγα μεταπτυχιακά προγράμματα μπορούσε να διεκδικήσει άδεια για μεταπτυχιακές σπουδές.

Οι μεταπτυχιακές σπουδές στην Ο&ΔΕ

Μέσα στις συνθήκες που περιγράφηκαν παραπάνω, οι μεταπτυχιακές σπουδές έχουν σημειώσει μεγάλη άνθηση τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Σύμφωνα με το Γραφείο Διασύνδεσης & Σταδιοδρομίας (ΓΔΣ) του Πολυτεχνείου Κρήτης (<http://www.career.tuc.gr/3713.0.html>), τα ελληνικά κρατικά ΑΕΙ προσφέρουν περισσότερα από 400 προγράμματα σπουδών, που οδηγούν στην απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης, έπειτα από σπουδές ενός έως δύο ετών ή και στην απόκτηση διδακτορικού τίτλου, έπειτα από σπουδές τουλάχιστον τριών ετών. Παράλληλα, υπάρχει και η επιλογή των μεταπτυχιακών προγραμμάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων του εξωτερικού, που οδηγούν σε μεταπτυχιακό τίτλο ύστερα από σπουδές στο εξωτερικό ή / και στην Ελλάδα ή και με τη μέθοδο της

εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή του e-learning. Οι τίτλοι που αναγνωρίζονται και μοριοδοτούνται είναι αυτοί που χορηγούν τα ελληνικά ΑΕΙ και όσοι αποκτήθηκαν με σπουδές στο εξωτερικό, σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ισότιμα με τα ελληνικά, οι οποίοι έχουν λάβει αναγνώριση από τον ΔΟΑΤΑΠ.

Για να γίνουν όμως πιο συγκεκριμένα και πιο ανάγλυφα όσα έχουν υποστηριχθεί, θα προσπαθήσω να παρουσιάσω την κατάσταση που επικρατεί στις μεταπτυχιακές σπουδές στην Ο&ΔΕ. Σύμφωνα με μια διερεύνηση που πραγματοποίησα μέσα από το διαδίκτυο τον Απρίλιο του 2014, τα προσφερόμενα μεταπτυχιακά προγράμματα στην Ο&ΔΕ από τα Πανεπιστήμια Ελλάδας και Κύπρου είναι τα παρακάτω²:

ΕΚΠΑ

Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου /Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας / Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Κόστος: 3 εξάμηνα X 800 + 400 = 2800 ευρώ

Χαροκόπειο

Εκπαίδευση και Πολιτισμός / Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου / Κατεύθυνση: Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κόστος: Το 2011 ήταν 1200 το εξάμηνο X 3+1= 4800 ευρώ.

Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας / Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Κόστος: 2 εξάμηνα X1200 = 2400 ευρώ.

Ιωαννίνων

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων / Επιστήμες της Αγωγής/ Κατεύθυνση: Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Κόστος: Δεν εντόπισα δίδακτρα και μάλλον και εξ αυτού του λόγου έχει προβλήματα συνέχισης της λειτουργίας του.

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (σπουδές από απόσταση)

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ / Σπουδές στην Εκπαίδευση: ΕΚΠ62: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κόστος: 700 X 5 θεματικές = 3500 ευρώ.

² Τα στοιχεία αυτά ενδέχεται να έχουν αλλάξει.

Αιγαίου

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου / Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων / Οδηγεί σε Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης ή και Διδακτορικό Δίπλωμα. Κόστος: Τα διδάκτρα για το Π.Μ.Σ. ανέρχονται στο ποσό των 2.500,00 για κάθε έτος. Οι υποψήφιοι διδάκτορες συναφών γνωστικών αντικειμένων, οι οποίοι εντάσσονται αυτοδίκαια στο ΠΜΣ δύναται να καταβάλλουν μετά από απόφαση της Γ.Σ.Ε.Σ. 500 εξαμηνιαίως για τα πρώτα τρία (3) χρόνια, 750 για το 4ο έτος, 850 για το 5ο έτος και 1000 εξαμηνιαίως για το 6ο έτος.

Πελοποννήσου

Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου / Οργάνωση και Διοίκηση Δημοσίων Υπηρεσιών, Δημοσίων Οργανισμών και Δημοσίων Επιχειρήσεων. Κόστος: 1200ευρώ/εξάμηνο X 3 εξάμηνα = 3600 ευρώ.

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου / ΜΔΕ Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Κόστος: 2000 ευρώ συνολικά για 2 εξάμηνα.

Πατρών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών / Επιστήμες της Αγωγής / Ειδίκευση: Οργάνωση - Διοίκηση Εκπ/σης και Διοίκηση Εκπ/κών Μονάδων. Δεν λειτουργεί.

ΑΣΠΑΙΤΕ

Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων της ΑΣΠΑΙΤΕ σε συνεργασία με την Παιδαγωγική Σχολή του Roehampton University / Σπουδές στην Εκπαίδευση (MA in Education). Διακρατικό. (1/4 εξάμηνο Leading and managing people). Κόστος για 2 έτη, 7500 ευρώ.

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Επιστήμες της Αγωγής. Κατεύθυνση 1η: Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική. Κόστος: Τα διδάκτρα κάθε Θεματικής Ενότητας (Θ.Ε.) ανέρχονται σε 1,350. Η διατριβή Μάστερ λαμβάνεται ως Θ.Ε. και άρα, το κόστος της είναι επίσης 1350. Τα συνολικά διδάκτρα για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» είναι 5.400 ευρώ. Με απόφαση της Διοικούσας Επιτροπής του Πανεπιστημίου, για το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015, τα διδάκτρα της κάθε Θεματικής Ενότητας θα είναι κατά 10% μειωμένα.

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Μεταπτυχιακό εξ Αποστάσεως στις Επιστήμες της Αγωγής / Εκπαιδευτική

Ηγεσία και Διοίκηση. Το πρόγραμμα προσφέρεται είτε στη βάση πλήρους παρακολούθησης ενός (1) έτους, είτε στη βάση μερικής παρακολούθησης διάρκειας δύο (2) ετών. Τα μαθήματα προσφέρονται βράδυ ή/και σαββατοκύριακα. Κόστος: Υποβολής Αίτησης Εγγραφής: 50, Τέλος Εγγραφής: 850, Δίδακτρα: 9,500, Εκπαιδευτικές Συνδρομές: 180, Σύνολο: 10580 ευρώ.

Διαφωτιστικά για τη θέση που καταλαμβάνουν οι μεταπτυχιακές σπουδές στην Ο&ΔΕ είναι και όσα προκύπτουν από την μελέτη του πίνακα 2, ο οποίος παρουσιάζει τα στοιχεία που αφορούν τις μεταπτυχιακές σπουδές των υποψηφίων Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αναφέρονται στον πίνακα μοριοδότησης των υποψηφίων (Συμβούλιο Επιλογής Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αρ.Πρωτ.Υ-92/86984/Δ2/16-07-2010/ΥΠΔΒΜΘ).

Πίνακας 2: Μεταπτυχιακές σπουδές υποψήφιων Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2010

	<i>Μεταπτυχιακό</i>	<i>Διδακτορικό</i>
Σε σύνολο 455 υποψηφίων μεταπτυχιακές σπουδές	168	69
Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Ο&ΔΕ	63	2
<i>Ανάλυση Μεταπτυχιακών σπουδών ανά ίδρυμα</i>		
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο	30	
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	6	1
Οικονομικό Πανεπιστήμιο	5	
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	3	
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	3	
Πανεπιστήμιο Πατρών	1	
Πανεπιστήμιο Πειραιά	1	1
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	1	
Δημοκρίτειο Παν/μιο	1	
Κέντρο Εκπαίδευσης & Ερευνών Μάνατζμεντ	1	
Ξένα Πανεπιστήμια (Southampton, Bristol, London Institute (2), Reading, Manchester, Hope, ULB (2), Mons Hainaut, Roma Tre)	11	

Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι το 37,5% των μεταπτυχιακών που προσκόμισαν για μοριοδότηση οι υποψήφιοι διευθυντές εκπαίδευσης είναι στο ευρύτερο πεδίο της Ο&ΔΕ, ενώ αυτό ισχύει μόνο για το 2,8% των διδακτορικών.

Από τους μεταπτυχιακούς τίτλους περίπου το 47,6% προέρχονται από το ΕΑΠ, το 9,5% από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το 7,9% από το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ένα πλαίσιο αναζήτησης προτάσεων για μέτρα

Το θέμα των μεταπτυχιακών σπουδών είναι σύνθετο και πολύπλοκο και περιπλέκεται ακόμα περισσότερο από τη στιγμή που συνδέεται με τις διαδικασίες επιλογής στελεχών και της αξιολόγησης. Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει ότι τα πανεπιστήμια ανταποκρινόμενα στη ζήτηση προβαίνουν σε κινήσεις διαφοροποίησης των προγραμμάτων που προσφέρουν και των πρακτικών που ακολουθούν. Όμως, πέραν της «αυτορύθμισης» αυτής της «αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών», υπάρχει ανάγκη για την περαιτέρω εξέταση του θέματος και τη λήψη μέτρων ρύθμισης από την πολιτεία.

Κατά την εκτίμησή μου, τρία είναι τα βασικά προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν:

Το πρώτο πρόβλημα είναι αυτό της στρέβλωσης που προκύπτει από τον αγώνα δρόμου για την ανταπόκριση στα κριτήρια των συστημάτων επιλογής και αξιολόγησης. Μια κατεύθυνση στην οποία πρέπει να αναζητηθεί η λύση είναι ***η θεσμοθέτηση της έννοιας της τρέχουσας επαγγελματικής δυνατότητας του κάθε εκπαιδευτικού***. Πρόκειται για την πραγματική δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στα καθήκοντα της θέσης του, ανεξάρτητα από τους τίτλους σπουδών ή την εμπειρία που έχει στην υπηρεσία. Και η έννοια αυτή σχετίζεται με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ή του στελέχους. Πέραν αυτού μπορούν να εξεταστούν και άλλα μέτρα, όπως η δραστική μείωση του ποσοστού της συνολικής μοριοδότησης που αναφέρεται σε τίτλους σπουδών ή η στάθμιση αυτής της μοριοδότησης (όπως και της μοριοδότησης που προκύπτει από την προϋπηρεσία σε θέσεις ευθύνης / ευδόκιμη θητεία) με βάση την αξιολόγηση του έργου.

Ένα δεύτερο πρόβλημα είναι η ***διαχείριση της ζήτησης για μεταπτυχιακά προγράμματα και η ανάπτυξη της προσφοράς*** με σωστό τρόπο. Στην κατεύθυνση αυτή τα ΑΕΙ θα πρέπει να αναζητήσουν τρόπους που δεν θα οδηγούν σε «εκπτώσεις» στο επίπεδο και στην ποιότητα των προγραμμάτων τους. Ενδεχομένως θα πρέπει να διερευνηθεί η δυνατότητα να προσφέρονται διαφορετικών επιπέδων προγράμματα που θα οδηγούν και σε διαφορετική μοριοδότηση και θα αξιοποιούνται σε διαφορετικά πλαίσια. Ενδιαφέρον είναι το παράδειγμα των αγγλοσαξονικών πανεπιστημίων, όπου υπάρχει μια διαβάθμιση των μεταπτυχιακών τίτλων με βασικό κριτήριο το εύρος και την ποιότητα της έρευνας που προϋποθέτει η απόκτησή τους (δες

masters-degrees). Υπάρχουν καθαρά ερευνητικά μεταπτυχιακά προγράμματα (by research only), τα οποία είναι σχεδιασμένα για όσους επιδιώκουν περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα και είναι πιο κοντά στην εκπόνηση διδακτορικής διατριβής (διαφοροποιείται η έκταση και το «πρωτογενές» της έρευνας). Υπάρχουν, παράλληλα, προγράμματα που συνδυάζουν έρευνα και μαθήματα (by thesis and coursework) και μεταπτυχιακά χωρίς έρευνα (by coursework only). Υπάρχουν τέλος εξειδικευμένα (tagged master's degrees) που συνδέονται με συγκεκριμένους επαγγελματικούς χώρους & επαγγελματικά μεταπτυχιακά προγράμματα (professional master's degrees), που εστιάζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς χώρους. Στην ίδια κατεύθυνση θα πρέπει από πλευράς Πολιτείας να θεσπιστεί το **Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης**, το οποίο θα πρέπει να βρίσκεται σε απόλυτη αντιστοίχιση με το **Εθνικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών**. Στα πλαίσια αυτά θα πρέπει να προβλέπονται περισσότεροι του ενός δρόμοι «σπειροειδούς» επαγγελματικής μάθησης (Eraut, 2003) και απόκτησης των προσόντων που απαιτούνται για τη διεκδίκηση μιας θέσης.

Παράλληλα, για την αντιμετώπιση του τρίτου προβλήματος, της οικονομικής στήριξης των μεταπτυχιακών σπουδών, θα πρέπει από την Πολιτεία και από τα ΑΕΙ να αναζητηθούν και να αξιοποιηθούν πολλές εναλλακτικές πολιτικές εξασφάλισης της χρηματοδότησης των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, και γενικότερα προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να μειωθεί δραστικά (και να εκμηδενιστεί στις περιπτώσεις προγραμμάτων που έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα ή καθίστανται υποχρεωτικά μέσα από τη σημασία που έχει η κατοχή τους για την επαγγελματική εξέλιξη) το κόστος που καλούνται να σηκώσουν οι φοιτούντες. Σε αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να διευρυνθούν τα πλαίσια και τα κριτήρια χορήγησης υποτροφιών, αλλά και να θεσμοθετηθούν και να αξιοποιηθούν πλαίσια για τη χορήγηση δανείων. Πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι στην Ευρώπη «όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα προσφέρουν κάποιας μορφής οικονομική στήριξη για τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών... Υπάρχουν τρεις βασικοί τρόποι στήριξης για την επαγγελματική ανάπτυξη: κάλυψη του κόστους στον πάροχο του προγράμματος, επιχορήγηση των σχολείων ή απευθείας επιστροφή των σχετικών δαπανών στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013: 62). Στη χώρα μας, όσον αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές, καταγράφεται η δυνατότητα που παρείχε το κράτος για εκπαιδευτική άδεια (με ή άνευ αποδοχών) για εκπόνηση μεταπτυχιακών σπουδών (εφαρμόζεται ακόμα για τους υποτρόφους του ΙΚΥ).

Επίσης θα πρέπει να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που παρέχουν τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα. Για παράδειγμα στο πλαίσιο του Erasmus+ προβλέπεται η χρηματοδότηση Κοινών Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών (ΚΜΠ), τα

οποία είναι ολοκληρωμένα διεθνή προγράμματα σπουδών υψηλού επιπέδου 60, 90 ή 120 πιστωτικών μονάδων ECTS. Δίνεται επίσης η δυνατότητα σε φοιτούντες να ολοκληρώσουν ένα πλήρες πρόγραμμα φοίτησης σε άλλη χώρα του προγράμματος, και να υποβάλλουν αίτηση για δάνειο ώστε να καλύψουν μέρος των εξόδων τους. Η υπηρεσία Εγγύησης Φοιτητικών Δανείων θα λειτουργεί σε συνεργασία με τον Όμιλο της Ευρωπαϊκής Τράπεζας Επενδύσεων και θα παρέχει μερική εγγύηση έναντι των επισφαλών απαιτήσεων για τις τράπεζες. Ως αντάλλαγμα για την εν λόγω μερική εγγύηση, οι τράπεζες θα πρέπει να παρέχουν δάνεια σε φοιτητές που βρίσκονται σε κινητικότητα, με προσιτούς όρους όπως ευνοϊκότερα επιτόκια σε σχέση με τα επιτόκια της αγοράς και χρονικό περιθώριο έως και δύο έτη ώστε οι απόφοιτοι να έχουν βρει εργασία πριν ξεκινήσουν να αποπληρώνουν το δάνειο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014).

Βιβλιογραφία – αναφορές

- Eraut, M. (2003). Πρόλογος στο C. Day, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σελ.13-20). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Γραφείο Διασύνδεσης και Σταδιοδρομίας Πολυτεχνείου Κρήτης (2014). Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 11, 2015 από <http://www.career.tuc.gr/3713.0.html>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2014). Erasmus+: Οδηγός Προγράμματος. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 11, 2015 από <http://www.iky.gr/erasmus-plus/erasmus-plus/item/1779>
- Σαϊτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η εποικοδομητική διάσταση της σύγκρουσης στη σχολική μονάδα

Καλλιόπη Μετζίκη
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης,
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Η σύγκρουση με βιβλιογραφική προσέγγιση

Ορισμός

Μέσα στο εύρος των βιβλιογραφικών αναφορών (Coser, 1956· Deutsch, 1973· Mullins, 1996) διαπιστώνεται, πως στον ορισμό της σύγκρουσης εμπεριέχεται η πάλη, η κατάσταση δυσαρμονίας ή ανταγωνισμού, οι εχθρικές συμπεριφορές που απορρέουν από αντικρουόμενα συμφέροντα, ανάγκες, πεποιθήσεις ή αμοιβαία αποκλεισμένες επιθυμίες. Οι Di Paola και Hoy (2001) δηλώνουν, ότι η σύγκρουση ξεκινάει, όταν ένα άτομο ή μια ομάδα αισθάνεται αρνητική επίδραση από άλλο άτομο ή ομάδα. Με διάθεση γενίκευσης ο Robbins (1993) υποστηρίζει, ότι ως σύγκρουση μπορεί να θεωρηθούν όλα τα είδη αντίδρασης ή ανταγωνιστικής αλληλεπίδρασης, κατά την οποία, όπως συμπληρώνει ο Μπουραντάς (2002), η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας. Ωστόσο, επιδιώκοντας την αποσαφήνιση των εννοιών, οι Burgess και Spangler (2003) διευκρινίζουν, πως οι συγκρούσεις αφορούν βαθιά ριζωμένες διαφωνίες που δύσκολα επιλύονται, σε αντίθεση με τις απλούστερες και ευκολότερα διευθετούμενες διαφωνίες.

Συνέπειες συγκρούσεων

Συναθροίζοντας τα ανωτέρω, εύλογα αναδύεται η αρνητική χροιά της σύγκρουσης, που δύναται να επιφέρει σοβαρές βλαβερές επιδράσεις στη λειτουργία και την παραγωγικότητα του οργανισμού, καθώς και στο ηθικό της ομάδας (Ζαβλανός, 2002· Σαϊτή & Σαϊτης, 2011).

Εντούτοις, έντονα υποστηρίζεται, ότι η σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει στην ανανέωση, στη δημιουργική προσαρμογή ή μετεξέλιξη του οργανισμού. Ο Walton (1969), με έμφαση ισχυρίζεται, πως οι διαπροσωπικές διαφορές, ο ανταγωνισμός, η αντιπαλότητα και άλλες μορφές σύγκρουσης έχουν θετική αξία για τους

εμπλεκόμενους και συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του κοινωνικού συστήματος μέσα στο οποίο εμφανίζονται. Άλλωστε, αποτελεί κοινή διαπίστωση των μελετητών, ότι οι συγκρούσεις καταλήγουν να είναι λειτουργικές ή δυσλειτουργικές, αντίστοιχα με τις θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις τους στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Amason, 1996· Jehn, 2005· Rahim, 2002).

Τα παραπάνω στοιχεία από τη διοικητική επιστήμη, προσαρμοσμένα στη σχολική διοίκηση, αντανακλούν τον διπολικό προσανατολισμό που χαράζουν οι συγκρουσιακές καταστάσεις στο συγκείμενο της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008). Ωστόσο, ανατρέχοντας στις επιταγές της θεωρίας των ανθρωπίνων σχέσεων, ο Milton (1981) εκτιμά ως απαραίτητη και αναγκαία, για την καλή λειτουργία του οργανισμού, την παρουσία συγκρούσεων στα μέλη της ομάδας, αναγνωρίζοντας τις προεκτάσεις αυτής της άποψης και στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Με έμφαση, τόσο ο Ζαβλανός (2002) όσο και οι Σαϊτή και Σαϊτής (2011) δηλώνουν, πως η αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης μπορεί να αποτελέσει πηγή αποδοτικότητας και ανανέωσης του σχολικού έργου.

Η αποτίμηση όλων των παραπάνω μας οδηγεί στην τοποθέτηση των Everard και Morris (1999) που υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα

«είτε ως έννοια της ελικρινούς διάστασης απόψεων, η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων στάσης, είτε ως γνήσια σύγκρουση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων δεν είναι απλώς αναπόδραστη, αλλά και πολύτιμο κομμάτι της σχολικής ζωής» (σ. 119).

Κάτω από το πρίσμα των δεδομένων, που προβάλλουν την παρουσία της σύγκρουσης ως πλεονέκτημα του οργανισμού, επιδιώκεται, στη συνέχεια, να αποτυπωθούν, οι ευεργετικές επιπτώσεις της σύγκρουσης, στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον.

Οι θετικές συνέπειες των συγκρούσεων

Μέσα από την κριτική θεώρηση της διεθνούς έρευνας, επικεντρωνόμαστε στα συμπεράσματα των μελετητών, που παρουσιάζουν τη σύγκρουση ως μέσο εισαγωγής αλλαγών και καθιέρωσης νέων δομών, δημιουργώντας συνθήκες για πρόοδο και μάθηση (Pondy, 1967· Robbins, 1993).

Ωστόσο, για τη θετική διευθέτηση της σύγκρουσης, ο εντοπισμός των γενεσιουργών αιτιών της αποτελεί κοινή συνισταμένη των επιστημονικών απόψεων (Everard & Morris, 1999· Jehn, 2005). Η αλληλεξάρτηση των μελών μιας ομάδας, η ασυμβατότητα των στόχων, η αβεβαιότητα, η σύγχυση αρμοδιοτήτων, η έλλειψη κατανόησης και καλής επικοινωνίας αποτελούν πηγές έντασης, θέτουν τριγμούς στο σχολικό κλίμα και εγείρουν συγκρούσεις, στη σχολική ζωή (Μπουραντάς, 2002· Στειακάκης & Κατζός, 2002). Άλλωστε, με έμφαση η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) προσδιορίζει ως σημαντική συγκρουσιακή πηγή την προβληματική επικοινωνία που επιφέρει κατάρρευση των μηχανισμών λήψης αποφάσεων, ενισχύοντας την άποψη των March και Simon (1958), που

εντόπισαν στη δυσλειτουργία λήψης αποφάσεων μια γενεσιουργό αιτία των συγκρούσεων.

Η συνεκτίμηση των αναφερθέντων, καθώς και τα σύγχρονα ερευνητικά συμπεράσματα (Ράπτη & Βιτσιλάκη, 2007· Αντωνάκης, 2012), ανάγουν την ηγετική συμπεριφορά σε καθοριστικό παράγοντα διευθέτησης των συγκρούσεων, για τον εποικοδομητικό ή καταστρεπτικό αντίκτυπο τους στη σχολική μονάδα. Ο Ζαβλανός (2002) υποδεικνύει πως ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ελέγχει τόσο την ένταση όσο και τη φύση της σύγκρουσης, ενώ, ο Norton (1978) τονίζει πως ο διευθυντής οφείλει να μην αποφεύγει τη σύγκρουση, αλλά να τη συστηματοποιεί και να αποκομίζει τα οφέλη της. Επιπλέον, οι έρευνες του Αντωνάκη (2012) και Τέγα (2007) αναδεικνύουν την τεχνική της ενσωμάτωσης που περιλαμβάνει συνεργασία μεταξύ των μελών, διαφάνεια, ανταλλαγή πληροφοριών και εξέταση των διαφορών έτσι ώστε να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση, ως την πιο αποτελεσματική μέθοδο αντιμετώπισης των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς. Στο ίδιο πνεύμα συντάσσεται και η ερευνητική μελέτη του Friedman και των συνεργατών του (2000), που προβάλλουν τη συνεργασία ως τη μέθοδο διαχείρισης που μετασχηματίζει θετικά τις επιδράσεις των συγκρούσεων, για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και την απόδοση της οργανωτικής ρύθμισης της σχολικής μονάδας, επιφέροντας αμοιβαίο κέρδος στα μέλη της (Blake & Mouton, 1970· Robbins, 1993).

Συνακόλουθα, σύμφωνα με την επιστημονική έρευνα, επικυρώνεται η άποψη του Robbins (1993), πως όταν η σύγκρουση και η συνεργασία είναι συμπληρωματικές διαδικασίες, έρχονται στο προσκήνιο οι δημιουργικές πτυχές της σύγκρουσης. Ο Σαΐτης (2002) ισχυρίζεται, πως μέσω της έγκαιρης αντιμετώπισης και συζήτησης των διαφωνιών επέρχεται η άμβλυνση των εντάσεων, η εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης, ενώ θεωρεί πως ο επερχόμενος ανταγωνισμός κινητοποιεί το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα, προκαλώντας παράλληλα την αύξηση της συνοχής και της απόδοσης των μελών, καθώς παρατηρείται προσήλωση στον κοινό στόχο και ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος. Ωστόσο, ο Ματσαγγούρας (1999) προβάλλει τη λειτουργία της σύγκρουσης ως αντίδοτο στους κινδύνους που δημιουργούν οι εύκολες ομοφωνίες, που οδηγούν συνήθως σε επιφανειακές θεωρήσεις και αναποτελεσματικές πρακτικές. Εντούτοις, η σύγκρουση βελτιώνει την ποιότητα και το σχεδιασμό των αποφάσεων, με την αναζήτηση νέων μεθόδων δράσης και βέλτιστων λύσεων, την παραγωγή νέων και ευφυέστερων ιδεών κατά την προσπάθεια των ατόμων να αιτιολογήσουν τις αποφάσεις ή τις επιλογές τους, ενώ προωθείται η συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Καψάλης, 2005).

Στην παλέτα των θετικών συνεπειών, τα συμπεράσματα των Tjosvold και Tjosvold (1995) συμπληρώνουν, πως η αντιμετώπιση της σύγκρουσης και η έκφραση των συναισθημάτων των εμπλεκομένων ενισχύει την αυτοαντίληψη και επιφέρει αίσθηση ικανοποίησης στα άτομα, μετά τη διαχείριση μια δύσκολης

κατάστασης. Επιπλέον, η δημιουργική επίλυση αυξάνει το ενεργειακό επίπεδο της ομάδας και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις (Schootles, κ.α. 1996).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται η δυνατότητα ευεργετικής επιρροής των συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, αφού η συνεργατική αναζήτηση της καλύτερης δυνατής έκβασης τους καταστέλλει την αδράνεια, δημιουργεί συνθήκες ανανέωσης και δημιουργικής επικοινωνίας.

Επίλογος

Με δεδομένη τη σύγχρονη βιβλιογραφία παρατηρείται, πως οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι μια φυσική και συνάμα δυναμική διαδικασία. Η ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης, που διασφαλίζει προϋποθέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας, επιτρέπει το μετασχηματισμό μιας φαινομενικά αρνητικής σύγκρουσης σε θετική και την ανάδειξή της σε μια ευκαιρία για βελτίωση και κοινό όφελος. Η σχολική μονάδα ενδυναμώνεται, όταν δεν διστάζει να αντιμετωπίσει την πρόκληση της αλλαγής που επέρχεται μέσα από τη διάσταση και τη σύγκρουση των απόψεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Αντωνάκης, Ι. (2012). Οργανωσιακές Συγκρούσεις. Ηράκλειο: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μτφρ Δ. Κίικας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Μιχαήλ Π. Γρηγόρης.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμος Α, Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στειακάκης, Ε.& Κατζός, Ν. (2002). *Management, Μια Σύγχρονη Άποψη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Τέγας, Χ. (2007). *Αποτελεσματική Διοίκηση Συγκρούσεων στο Πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενογλώσση

- Amason, A.C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *The Academy of Management Journal*, 39 (1), 123-128.
- Blake, R. & Mouton, J. (1970). The Fifth Achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6 (4), 413-426.
- Burgess, H. & Spangler, B. (2003). What is Consensus Building? Ανακτήθηκε 21/4/2014, από <http://www.beyondintractability.org/essay/consensus-building>
- Coser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*. New York: The Free Press.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Di Paola, M.F.& Hoy, W.K. (2001). Formalisation, conflict and changes constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15 (5), 238-244.
- Friedman, R., Currall, S. & Tsai, J. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *The International Journal of Conflict Management*, 11 (1), 32-55.
- Jehn, K. (2005). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 10 (2), 256-282.
- March, J. G. & Simon, H. A.. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Milton, C. (1981). *Human Behavior in Organisations. Three levels of behaviours*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Mullins, L. (1996). *Management and Organizational Behavior*. London: Pitman Publishing.
- Norton, R. (1978). *Foundation of a communicator style construct*, στο Johnson, P., E., “Conflict and the school leader: Expert or Novice”, 2003.
- Pondy, L. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12 (2), 296-320.
- Rahim, M.A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206 – 235.
- Robbins, S.P. (1993). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Scholtes, P., Joiner, B. & Streibel, B. (1996). *The Team Handbook*. Madison, WI: Oriol Corporation..
- Tjosvold, D. & Tjosvold, M. (1995). *Psychology for Leaders, Using Motivation, Conflict, and Power to Manage More Effectively*. The Portable M.B.A. Series.
- Walton, R. (1969). *Interpersonal Peace Making: Confrontation and Third Party Peacemaking*. Addison-Wesley, Reading, Mass, U.S.A..

Παιδιά με νοητική υστέρηση: Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους; Αξιολόγηση - Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Παιδαγωγική Αντιμετώπιση

Χρήστος Νάτσκος

*Δάσκαλος / Διευθυντής Ειδικού Σχολείου Αριδαίας,
Μετεκπαιδευμένος στο Διδασκαλείο Ιωαννίνων
κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος του Ε.Α.Π.*

Άννα Βαμβάκη

*Νηπιαγωγός,
κάτοχος Διπλώματος Γενικής Μετεκπαίδευσης
στις Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου*

Εισαγωγή

Η νοητική υστέρηση δεν είναι ένα καινούριο φαινόμενο. Ο άνθρωπος από τη στιγμή που κατάλαβε τον εαυτό του και άρχισε σιγά-σιγά να τον διερευνά, αντιλήφθηκε ότι μερικά άτομα διέφεραν από το γενικό σύνολο, αναφορικά με τη συμπεριφορά τους, την εμφάνισή τους και τις προσδοκίες του συνόλου (Βασιλείου, 1998). Αν και η φροντίδα για αυτά τα άτομα είναι εξίσου παλιά, η συστηματική προσπάθεια εκπαίδευσής τους είναι ένα σχετικά πρόσφατο γεγονός. Όπως αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη (1996), πριν από το 19ο αιώνα δεν μπορούμε να μιλήσουμε για εκπαιδευτικές τεκμηριωμένες προσπάθειες, όσον αφορά στην Εδική Αγωγή. Η νοητική υστέρηση αναφέρεται σε γενική νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο, χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την περίοδο ανάπτυξης. Η πλειονότητα των παιδιών με νοητική υστέρηση περικλείεται στις κατηγορίες ελαφριάς και μέτριας νοητικής υστέρησης. Οι μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση σε σύγκριση με την πλειονότητα των συνομηλίκων τους μαθαίνουν με βραδύτερο ρυθμό, προσλαμβάνουν περισσότερο συγκεκριμένες παρά αφηρημένες έννοιες, έχουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση, παρουσιάζουν δυσκολίες στη αντίληψη και τη μνήμη, έχουν περιορισμένες ικανότητες συλλογισμού και λύσης προβληματικών καταστάσεων και έχουν δυσκολίες στο συνδυασμό, στη

μεταφορά και στη γενίκευση των πληροφοριών και της γνώσης που τους παρέχεται. Έχουν συνήθως δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό και τη λεπτή κινητικότητα, προβλήματα λόγου και ομιλίας και παρουσιάζουν συχνά χαμηλή αυτοαντίληψη και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες. Ορισμένα παιδιά με νοητική υστέρηση μπορεί επίσης να παρουσιάζουν συνοδευτικές αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες, καθώς και προβλήματα υγείας.

Ορισμός

Με το πέρασμα των χρόνων, η «νοητική υστέρηση» έχει αλλάξει πολλά ονόματα, τα οποία εγκαταλείφθηκαν, γιατί απέδιδαν στους ανθρώπους μειωτικούς χαρακτηρισμούς. Όλοι οι ορισμοί της νοητικής υστέρησης από το 1959 μέχρι σήμερα περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: ελλείμματα στο νοητικό δυναμικό, ελλείμματα στις δεξιότητες προσαρμογής (adaptive skills) και εμφάνιση πριν από την ηλικία των 18 ετών.

Τα τελευταία χρόνια, ο ευρύτερα αποδεκτός ορισμός είναι του Αμερικανικού Συνδέσμου Νοητικής Υστέρησης (A.A.M.D American Association on Mental Deficiency), του μεγαλύτερου επαγγελματικού οργανισμού στο χώρο της νοητικής υστέρησης σε διεθνή κλίμακα. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό: «Η νοητική υστέρηση αναφέρεται στη σημαντικά κάτω του μέσου όρου γενική νοητική λειτουργία, που συνυπάρχει με ανεπάρκεια στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως αυτή εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης» (Αρμπουνιώτη και συν. 2007: 7).

Αίτια νοητικής υστέρησης

- Προγεννητικά αίτια: 1. Κληρονομικοί παράγοντες, 2. Χρωμοσωμικές ανωμαλίες (σύνδρομο Down, σύνδρομο Klinefelter, σύνδρομο Turner), 3. Ασθένειες της εγκύου (λοιμώξεις, ερυθρά, ιλαρά, κοκ.), 4. Ανωμαλίες μεταβολισμού (PKU), 5. Ασυμβατότητα του Rh του αίματος της μητέρας με αυτό του εμβρύου, 6. Ανοξία, 7. Τραυματισμοί της εγκύου, 8. Κακή διατροφή, 9. Δηλητηριάσεις από μόλυβδο.
- Περιγεννητικά αίτια: 1. Ανοξία, 2. Τραυματισμοί και αιμορραγία του εγκεφάλου, 3. Πρόωρη γέννηση.
- Μεταγεννητικά αίτια: 1. Μολυσματικές ασθένειες, 2. Ατυχήματα, 3. Υψηλός πυρετός, 4. Μεταβολικές ανωμαλίες, 5. Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες (ιδρυματοποίηση, στερημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συναισθηματική αποστέρηση).

Κατηγορίες νοητικής υστέρησης

Ο δείκτης νοημοσύνης είναι η πιο διαδεδομένη μορφή ταξινόμησης της νοητικής καθυστέρησης. Δεδομένου ότι αφενός ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί ένα

μόνο χαρακτηριστικό του ατόμου, αφετέρου από μόνος του δε βοηθάει το εκπαιδευτικό έργο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία του για τις ικανότητες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Παρόλα αυτά αποτελεί έναν τρόπο για μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης του ανομοιογενούς αυτού πληθυσμού η οποία είναι η παρακάτω:

- | | |
|---|----------------------|
| α. Ελαφρά νοητική υστέρηση | Δ.Ν. 50-55 έως 70 |
| β. Μέτρια νοητική υστέρηση | Δ.Ν. 35-40 έως 50-55 |
| γ. Σοβαρή νοητική υστέρηση | Δ.Ν. 20-25 έως 35-40 |
| δ. Βαριά νοητική υστέρηση | Δ.Ν. κάτω από 20-25 |
| ε. Απροσδιόριστη νοητική υστέρηση όταν υπάρχει ισχυρή υπόθεση για ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης, αλλά η νοημοσύνη του ατόμου δε μπορεί να μετρηθεί με τα σταθμισμένα τεστ. | |

Γνωστικά χαρακτηριστικά

Ο Inhelder (1968) πρότεινε το εξής σταθερό σχήμα για τη γνωστική ανάπτυξη των νοητικά καθυστερημένων ατόμων: α) η βαριά νοητική υστέρηση ενεργεί στο στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης, β) η μέτρια νοητική υστέρηση ενεργεί στο στάδιο της προενεργητικής νοημοσύνης, γ) η ελαφρά νοητική υστέρηση ενεργεί στο στάδιο των συγκεκριμένων λειτουργιών (Klein & Safford, 1977; Henley, 1980; MacCormick *et al.*, 1990). Παρόλα αυτά η δόμηση της σκέψης δεν ακολουθεί αυστηρά το σταθερό σχήμα του Inhelder, ούτε το κάθε στάδιο σκέψης έχει τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά σε αντιστοιχία με αυτά των παιδιών χωρίς νοητική καθυστέρηση.

Οι Campione, Brown & Ferrara (1982) μελετώντας τη γνωστική ανάπτυξη των νοητικά καθυστερημένων ατόμων σύμφωνα με τη θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών θεώρησαν τέσσερις (4) παράγοντες γενικούς και καθοριστικούς για την απόδοση σε νοητικές δεξιότητες. Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι ανεξάρτητοι ή ξεχωριστοί. Αντίθετα, αλληλεπιδρούν σε κάθε περίπτωση δύο ή και περισσότεροι παράγοντες. Αυτοί είναι: 1. Η εκτέλεση σε πολλές πολύπλοκες περιστάσεις είναι αλληλεπιδραστική. 2. Σε ένα απλό επίπεδο η απόδοση σε μία περίπτωση επηρεάζεται από το ποσό της γνώσης που ένα άτομο κατέχει γι' αυτήν την περίπτωση. 3. Παρόλο που αρκετή γνώση συμβαίνει τυχαία ή αυτόματα, πολλά πιο πολύπλοκα προβλήματα στον τύπο του σχολείου απαιτούν σχεδιασμό και δράση στην επεξεργασία τους, προκειμένου να υπάρχει θετική απόδοση. 4. Η γνώση για τη γνώση (μεταγνώση) και η ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων (εκτελεστικός έλεγχος).

Φυσικά και κινητικά χαρακτηριστικά

Τα φυσικά κινητικά χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική υστέρηση είναι τα παρακάτω: α) χαμηλή φυσική κατάσταση, η οποία είναι αποτέλεσμα της πε-

ριορισμένης κινητικότητας, β) αποκλίσεις στη στάση του κορμού: πολύ συχνό φαινόμενο είναι και οι διάφορες αποκλίσεις της σπονδυλικής στήλης (σκολίωση, λόρδωση, κύφωση), γ) υπερευκαμψία, δ) παχυσαρξία, ε) μικρή μυϊκή δύναμη, στ) προβλήματα νευρομυϊκής συναρμογής, ζ) απελή κινητικά πρότυπα, η) δυσκολίες συντονισμού χεριού-ματιού, ματιού-ποδιού, θ) δυσκολίες ισορροπίας του σώματος, ι) αντίληψη του σώματος, αυτοεικόνα.

Έρευνα των Rarick & Francis (1959) σε 284 παιδιά με νοητική υστέρηση, με Δ.Ν.: 50-90 και ηλικία: 7,5 χρ.-14,5 χρ. κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: α) ως προς τη δύναμη ανάμεσα στα δύο φύλα ακολουθείται περίπου το ίδιο πρότυπο με τα «φυσιολογικά» παιδιά, αν και σε χαμηλότερα επίπεδα, β) ως προς τις ρίψεις και το οριζόντιο άλμα ακολουθούνται τα ίδια πρότυπα με τα «φυσιολογικά» παιδιά, αν και σε χαμηλότερα επίπεδα. Στο άλμα από στάση παρατηρούνται μεγάλες διαφορές σε σχέση με τα «φυσιολογικά» παιδιά και γ) στο δρόμο ταχύτητας, ισορροπία και ευκινησία παρατηρούνται τα ίδια πρότυπα ανάπτυξης.

Γενικά τα παιδιά με νοητική υστέρηση βρίσκονται τέσσερα (4) χρόνια πίσω από τις χρονολογικές νόρμες των παιδιών χωρίς νοητική υστέρηση. Αυτή η χρονική καθυστέρηση αύξανε το ποσοστό της σε κάθε επόμενο αναπτυξιακό χρονολογικό επίπεδο. Παρόλα αυτά η κινητική ανάπτυξη ακολουθούσε το πρότυπο ανάπτυξης των «φυσιολογικών» παιδιών.

Αντιμετώπιση των φυσικών και κινητικών δυσκολιών

Τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι απαραίτητο να συμμετέχουν σε προγράμματα ειδικής κινητικής αγωγής, καθώς και σε προγράμματα που ωθούν τα άτομα στην κίνηση (προγράμματα αναψυχής, άθλησης για όλους). Αυτά τα προγράμματα οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους όλα τα φυσικά και κινητικά χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική υστέρηση. Συντάσσεται εξατομικευμένο πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε ανάλογους χώρους. Η κινητικότητα είναι σημαντική για τους τομείς της αυτοεξυπηρέτησης, της μετακίνησης, κοινωνικών δεξιοτήτων. Η φυσική ευεξία και η καλή φυσική κατάσταση πρέπει να αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην εκπαίδευσή τους, γιατί συνδέονται με τις λειτουργικές εργασιακές ανάγκες, την κινητικότητα για αυτοεξυπηρέτηση. Ιδιαίτερα όσο αυξάνει η σοβαρότητα της νοητικής υστέρησης, αυξάνει και η ανάγκη για εκπαίδευση φυσικής κατάστασης, καθώς συνδέεται άμεσα με βασικές δεξιότητες μετακίνησης και ελέγχου της λεπτής κινητικότητας (Rintala, 1998).

Χαρακτηριστικά ανάπτυξης παιδιών με νοητική υστέρηση

Ο όρος νοητική υστέρηση καλύπτει μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαφέρουν κυρίως μεταξύ τους στο βαθμό της καθυστέρησης, στις αιτίες του προβλήματος και στη συμπεριφορά. Για να διευκολυνθεί ο κοινωνικός προγραμ-

ματισμός, η έρευνα και η διδασκαλία, τα παιδιά με τη νοητική υστέρηση διακρίνονται ως εξής:

- A) Παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση: αποτελούν τουλάχιστον το 85% του παιδικού πληθυσμού με νοητική υστέρηση. Αναπτύσσονται ικανοποιητικά στους βασικούς τομείς της μάθησης και της συμπεριφοράς κι έχουν την ικανότητα: 1. Να κατανοήσουν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων του δημοτικού, 2. Να προσαρμολογούνται κοινωνικά σε σημείο που να μπορούν να κινηθούν ανεξάρτητα μέσα στην κοινότητα και 3. Να εκπαιδευθούν σ' ένα επάγγελμα που θα τους επιτρέψει να συντηρήσουν πλήρως ή μερικά τον εαυτό τους ή/και την οικογένειά τους.
- B) Παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση: αποτελούν το 7-10% του πληθυσμού των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Συγκεκριμένα, έχουν τη δυνατότητα: 1. Να επιτύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, ν' αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, να προστατεύουν τον εαυτό τους από τους συνηθισμένους κινδύνους στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινότητα, να προσαρμολογούνται στις απαιτήσεις του σπιτιού ή της γειτονιάς, να σέβονται την περιουσία και τα δικαιώματα των άλλων και να συνεργάζονται, 2. Να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες, όπως είναι η ανάγνωση και γραφή απλών φράσεων ή μικρών κειμένων και να μάθουν απλές αριθμητικές έννοιες και 3. Να ασκηθούν σε ένα απλό επάγγελμα ή να κάνουν κάποια απλή αμειβόμενη δουλειά με εποπτεία.
- Γ) Παιδιά με σοβαρή νοητική υστέρηση: αποτελούν το 3-5% του συγκεκριμένου πληθυσμού. Φαίνονται συνήθως διαφορετικά από τα άλλα παιδιά και παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό πολλαπλές αναπηρίες (εγκεφαλική παράλυση, προβλήματα όρασης ή ακοής, συναισθηματική διαταραχή κ.ά.). Χρειάζονται εντατική εκπαίδευση σε θέματα κοινωνικής επάρκειας κι αυτοεξυπηρέτησης.
- Δ) Παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση: Αποτελούν το 1% ή ακόμα μικρότερο ποσοστό των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Η ειδική βοήθεια σε ειδικό περιβάλλον είναι συνήθως αυτή που προτείνεται για την ανάπτυξη και αξιοποίηση του χαμηλού δυναμικού αυτών των παιδιών.

Εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών με νοητική υστέρηση

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με νοητική υστέρηση απαιτούν ειδικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας. Για την επιλογή των περιεχομένων και των σκοπών του εκπαιδευτικού προγράμματος υπάρχουν διάφορες στρατηγικές. Αυτές είναι:

- A) Σκοποί του εκπαιδευτικού προγράμματος: Σύμφωνα με την άποψη αυτή κεντρικός στόχος της ειδικής εκπαίδευσης είναι η παιδαγωγική αυτοπραγμάτωση της κοινωνικής ένταξης. Συνεπώς το παιδί με νοητική υστε-

ρηση θα πρέπει να εκπαιδευτεί στους παρακάτω τομείς: 1) αντίληψη του εαυτού και ενίσχυση της εμπιστοσύνης προς τη ζωή, 2) αυτοεξυπηρέτηση και αυτοπροστασία, 3) αναγνώριση της θέσης του ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο και δημιουργία ανάλογων προϋποθέσεων διαβίωσης, 4) προσανατολισμός στα κοινωνικά δρώμενα και συμμετοχή στην οργάνωσή τους, 5) αναγνώριση και διαμόρφωση του περιβάλλοντος υλικού κόσμου (Σούλης, 2002).

- B) Αφετηρία οι καθημερινές καταστάσεις: Στη στρατηγική αυτή η μόρφωση αποτελεί τον κατάλληλο εξοπλισμό του ατόμου για την αντιμετώπιση των καταστάσεων της ζωής και τέτοιες βασικές καταστάσεις ζωής είναι εκείνες οι οποίες: 1. Διευκολύνουν την επάνοδο στο ζην, 2. Βοηθούν το άτομο να συνειδητοποιήσει τις ηλικιακές του μεταβολές, 3. Προσφέρουν διαφορετικές εμπειρίες, 4. Διακρίνονται από μοναδικότητα, 5. Βοηθούν ώστε το άτομο να αποκτήσει συγκεκριμένες δυνατότητες και ικανότητες, 6. Αποτελούν τμήμα της σχολικής ζωής των διδασκομένων (Σούλης 2002).
- Γ) Αφετηρία τα διάφορα επιστημονικά πεδία: Στη στρατηγική αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι διδακτικές και επιστημονικές διαστάσεις των διάφορων εξειδικευμένων πεδίων. Αυτές οι εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν ένα ειδικά διαμορφωμένο - κατά περίπτωση μαθητή - πρόγραμμα το οποίο θα είναι δομημένο στους ακόλουθους κεντρικούς τομείς: 1. Τομέας των ακαδημαϊκών γνώσεων (Γλώσσα- Μαθηματικά), 2. Τομέας των κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων, 3. Τομέας της σωματικής ακεραιότητας-ασφάλειας, 4. Τομέας της σωματικής και ψυχικής υγείας, 5. Τομέας των επαγγελματικών δεξιοτήτων (Σούλης 2002).

Εκπαιδευτικές μέθοδοι

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι οι παρακάτω:

1. Ανάλυση έργου,
2. Μέθοδος της ακολουθίας,
3. Μέθοδος της σχηματοποίησης,
4. Μέθοδος της βαθμιαίας απόσβεσης του οπτικού ερεθίσματος,
5. Μέθοδος της αλάνθαστης διάκρισης.

Όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης σε όποιους τομείς κι αν αναφέρονται, όποιους στόχους κι αν έχουν θέσει οφείλουν να στηρίζονται στο εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τις εξής προϋποθέσεις: α) επίπεδο αξιολόγησης κατά την αξιολόγηση, β) ετήσιοι στόχοι (μακροπρόθεσμοι) και βραχυπρόθεσμοι στόχοι, γ) ειδική εκπαίδευση και σχετιζόμενες υπηρεσίες, δ) ημερομηνία έναρξης και διάρκειας των υπηρεσιών, ε) αξιολόγηση των διαδικασιών μέτρησης των συμπεριφορών σε μία τουλάχιστον ετήσια βάση.

Αξιολόγηση νοητικής υστέρησης και παιδαγωγική αντιμετώπιση

Σύμφωνα με τον ορισμό της νοητικής υστέρησης για να διαγνωστεί ένα άτομο ως νοητικά καθυστερημένο, πρέπει πρωτίστως να εκτιμηθεί η νοημοσύνη και η προσαρμοστική συμπεριφορά του. Το πρώτο επιτυγχάνεται με τον νοομετρικό έλεγχο που περιλαμβάνει τη χορήγηση κριτηρίων μέτρησης της νοημοσύνης όπως είναι οι κλίμακες Wechsler (Πολυχρονοπούλου, 2010. Χατζηχρήστου, 2004. Μόττη Στεφανίδη, 1999). Η προσαρμοστική συμπεριφορά εκτιμάται με κριτήρια που περιλαμβάνουν κυρίως δεξιότητες καθημερινής ζωής απαραίτητες για την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου, όπως είναι οι ικανότητες γλωσσικής ανάπτυξης, η υπευθυνότητα και η αυτονομία, καθώς και δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές, όπως είναι η επιθετικότητα, η απόσυρση, οι κοινωνικά μη αποδεκτές συνήθειες κ.ά. Ένα τέτοιο κριτήριο είναι οι Κλίμακες Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς (Α.Α.Μ.Δ). Στην περίπτωση του μαθητή με νοητική καθυστέρηση, η ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής αξιολογείται συνήθως από τον εκπαιδευτικό ή/και τα άλλα μέλη του διδακτικού και υποστηρικτικού προσωπικού που έχουν άμεση επαφή με το παιδί.

Αξιολόγηση παιδιών με νοητική υστέρηση από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων

Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό: Ο εκπαιδευτικός του παιδιού με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζει συχνά δυσκολίες και προβλήματα διδακτικής φύσης. Οποιοδήποτε κι αν είναι το θέμα που θέλει να διδάξει, ένα χρήσιμο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να σχεδιαστεί με βάση τα αποτελέσματα μιας πλήρους ανάλυσης των ικανοτήτων, των ανεπαρκειών και της προσωπικότητας του μαθητή. Έτσι μόνο το πρόγραμμα θα προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού. Ο σχεδιασμός ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με νοητική υστέρηση πρέπει να αρχίζει αμέσως μετά την παραπομπή του παιδιού για διάγνωση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται συχνά να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με τα εξής: α) τις προηγούμενες σχολικές εμπειρίες του παιδιού, β) το ακριβές επίπεδο των γνώσεων και των ικανοτήτων του, γ) τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του, καθώς και δ) τη στάση του απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της UNESCO για την αξιολόγηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με νοητική καθυστέρηση προϋποθέτει τη συγκέντρωση πληροφοριών που περιλαμβάνει: (1993, σ. 104): 1. Το οικογενειακό ιστορικό του παιδιού. 2. Το ιατρικό ιστορικό. 3. Τα σχόλια και τις παρατηρήσεις των γονέων. 4. Την παρούσα κατάσταση δυσκολιών, γνώσεων και δεξιοτήτων. 5. Τα σχόλια των προηγούμενων ή των άλλων εκπαιδευτικών του παιδιού. 6. Τα σχόλια και τις προτάσεις του ίδιου του παιδιού. 7. Τη σχολική του επίδοση σύμφωνα με τα αρχεία του scho-

λείου. 8. Δείγματα εργασίας του. 9. Τα αποτελέσματα των τεστ ανάγνωσης και αριθμητικής. 10. Τη συστηματική παρατήρηση του παιδιού μέσα στην τάξη.

Από τα παραπάνω, εκτιμάται ότι οι σημαντικότερες πέντε πληροφορίες είναι αριθμητικά, οι 3,4,6,8 και 10. Οι περισσότερες από αυτές συγκεντρώνονται με τεχνικές όπως είναι η συνέντευξη, οι λίστες ελέγχου δεξιοτήτων, τα ανεπίσημα τεστ και οι κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη συστηματική παρατήρηση. Η παρατήρηση ως επιστημονική τεχνική αποτελεί σήμερα αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και βασική δεξιότητα του εκπαιδευτικού για τη συνεργασία του με τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών όπως τα εξής: Α) Κινητικός τομέας: Υπερκινητικότητα, αδεξιότητα στην κίνηση συμπεριλαμβανομένων των δυσκολιών κινητικού συντονισμού, σωματική ακαμψία κ.ά. (π.χ. πέφτει διαρκώς πάνω σε έπιπλα, έχει ασταθές βάδισμα, λανθασμένη και κακή στάση σώματος όταν γράφει κλπ., κρατάει λανθασμένα το μολύβι, ξεφεύγει από το περίγραμμα όταν χρωματίζει, δυσκολεύεται να κουμπώσει τα κουμπιά του, κλπ). Β) Αισθητηριακός τομέας: Δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε ένα έργο για περισσότερο από πέντε λεπτά. Η προσοχή του διασπάται εύκολα μέσα ή έξω από την τάξη, κ.ά. Συναισθηματικός τομέας: Έχει απρόβλεπτη συμπεριφορά λόγω ευμετάβλητης διάθεσης, επιθετικότητα, παρορμητικότητα, απόσυρση, υπερβολικό άγχος, αναίτιο κλάμα, Κάνει παρέα με μικρότερα παιδιά, αποδιοργανώνεται σε καινούργιες για αυτόν καταστάσεις, εγκαταλείπει εύκολα την προσπάθεια, κλπ. Γ) Γλωσσικός τομέας: Έχει νηπιακή ομιλία, πτωχό λεξιλόγιο, κακή σύνταξη, δυσκολίες άρθρωσης, μιλάει κομπιαστά, χρησιμοποιεί ημιτελείς προτάσεις, κάνει λάθη σε ρήματα και αντωνυμίες κλπ.

Ο εκπαιδευτικός επίσης μπορεί να χρησιμοποιήσει για τα δημιουργήσει το κατάλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα τα ακόλουθα: α) κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς, β) καταλόγους (λίστες) ελέγχου δεξιοτήτων και συμπεριφοράς και γ) ανεπίσημα κριτήρια (informal tests).

Η αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία για κάθε μαθητή με ή χωρίς αναπηρία και ειδικές ανάγκες. Όμως για τους μαθητές με νοητική υστέρηση απαιτούνται συχνά μεταβολές στη διαδικασία και στα κριτήρια αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει προσαρμογές στην αξιολόγηση ως προς τον αριθμό και τη μορφή των ερωτήσεων, την παρουσίαση των θεμάτων, τη μορφή των απαντήσεων, το χώρο και το χρόνο, και ειδικότερα μπορεί (ΑΠΣ για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Υστέρηση, 2004, σ. 124): α) να μεταβάλλει τις απαιτήσεις μιας εργασίας, να αντικαταστήσει κάποια δραστηριότητα με παρόμοια, αλλά εύκολη, να επιτρέψει την εκτέλεση λιγότερων εργασιών, β) να δώσει περισσότερο χρόνο για επεξηγήσεις και συμπλήρωση εργασιών, γ) να δώσει τη δυνατότητα για μικρά διαλείμματα κατά την προσπάθεια, δ) να αλλάξει

την παρουσίαση ή τη διαμόρφωση ερωτήσεων και δοκιμασιών, ε) να εφαρμόσει εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση του μαθητή με νοητική υστέρηση πρέπει να περιλαμβάνει επίσης και ποιοτικά κριτήρια, όπως είναι η προσαρμογή του (συμμετοχή, απόσυρση κλπ), αλλά και η συναισθηματική του διάθεση (άγχος, χαρά, κλπ) (ΑΠΣ 2004, σ. 18).

Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π)

Η παιδαγωγική αξιολόγηση αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) του μαθητή.

Το ΕΕΠ περιλαμβάνει συνήθως τις εξής βασικές πληροφορίες: α) την παρούσα κατάσταση του παιδιού (τις ικανότητες και τις δυσκολίες του, τις θετικές και τις αρνητικές πλευρές του στον τομέα της μάθησης και της συμπεριφοράς), β) τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους της εκπαίδευσής του, γ) το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας και υποστήριξης που θα παρασχεθεί στο παιδί (π.χ. παράλληλη στήριξη, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία κλπ), δ) τη διάρκεια παροχής των υποστηρικτικών υπηρεσιών, ε) τους τρόπους και τις μεθόδους αξιολόγησης της προόδου του μαθητή (με ποια κριτήρια και από ποιους θα αξιολογηθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων;) και στ) τα πρόσωπα που θα συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του προγράμματος στα οποία μπορεί να περιλαμβάνονται και οι γονείς, ο συνήγορος του παιδιού και το ίδιο το παιδί.

Όπως τονίζει ο Steve Rayner (2007) η ευκαιρία που δίνεται στο μαθητή να «ακουστεί η φωνή του» στη διαδικασία σχεδιασμού του προγράμματος λειτουργεί για τον ίδιο ως ισχυρό κίνητρο, ενώ έχει εξαιρετικά αποτελέσματα στην ψυχολογική του ενδυνάμωση (σ. 183). (βλ. Πολυχρονοπούλου, 2010, Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στο «Δειγματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», Αθήνα: Υπ.ΠΔΒΜΘ).

Παιδαγωγική αντιμετώπιση

Η μάθηση πρέπει να παρέχει προσωπική ικανοποίηση στο μαθητή. Αυτό το γνωρίζει ο εκπαιδευτικός ο οποίος προσπαθεί με κάθε τρόπο να δώσει στο μαθητή του να καταλάβει το σκοπό των διδακτικών στόχων και προγραμμάτων. Αποδεχόμενος τις ιδιαίτερες διαφορές των μαθητών, ο «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συχνά ένα πλήθος μεθόδων και τρόπων για να τονίσει το νόημα του συγκεκριμένου έργου που διδάσκει. Τέτοιοι τρόποι περιλαμβάνουν: 1. Ποικιλία μαθησιακών εμπειριών σε σχέση με το τι και πώς θα διδαχθεί μια δεξιότητα. 2. Ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με κύριο στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας για κοινωνικές σχέσεις, τη βελτίωση της αυτο-

εικόνας και τη διευκόλυνση της μάθησης. Στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται απλά στο να ενθαρρύνει τα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους, αλλά επί πλέον: α) στο να οργανώνει διδακτικές δραστηριότητες, η εκτέλεση των οποίων προϋποθέτει συνεργασία μεταξύ των μαθητών, β) να βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν ότι η επιτυχία τους στο συγκεκριμένο έργο εξαρτάται σε κάποιο βαθμό κι από την επιτυχία των άλλων μελών της ομάδας, γ) να αποφασίζει για το μέγεθος και τη σύσταση της ομάδας λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του και δ) να σχεδιάζει δραστηριότητες που βελτιώνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αναφέρονται στην επικοινωνία, στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλίας κ.ά.. 3. Συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών. 4. Έλεγχο μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας του εκπαιδευτικού. 5. Καλή οργάνωση της τάξης.

Όσον αφορά στη διάταξη των θρανίων και τη θέση του μαθητή μέσα στην τάξη, η εμπειρία αποδεικνύει ότι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση συγκεντρώνονται καλύτερα, αλλά κι απολαμβάνουν περισσότερο το μάθημα όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ανάμεσά τους. «Οι στάσεις και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού και των μαθητών διαμορφώνονται (και) από την απόσταση που υπάρχει μεταξύ τους..» (Βρεττός, 1994, σ. 46). Η μετωπική λοιπόν διάταξη των θρανίων δεν φαίνεται να εξασφαλίζει την απαραίτητη συμμετοχή των μαθητών.

Στρατηγικές για να υπάρχει ενδιαφέρον του μαθητή με νοητική υστέρηση για τη διδακτική πράξη

Όταν ο εκπαιδευτικός καταρτίζει ένα πρόγραμμα, οφείλει να προσέχει ώστε οι δραστηριότητες που σχεδιάζει να έχουν νόημα και σημασία για το μαθητή, έτσι ώστε να καταλαβαίνει γιατί κάνει αυτό που κάνει ή γιατί του ζητείται να μάθει αυτό που διδάσκεται. Όταν επιτυγχάνεται αυτό, τότε ο μαθητής όχι μόνο παρακινείται να μάθει, αλλά απολαμβάνει την όλη διαδικασία της μάθησης. Ορισμένες από τις στρατηγικές που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει «δραστηριότητες με νόημα και σημασία» είναι οι εξής: 1. Σχεδιασμός καινούργιων δραστηριοτήτων που κτίζονται πάνω στην προηγούμενη γνώση του παιδιού. 2. Πρακτική εφαρμογή των εννοιών στην καθημερινή ζωή. 3. Αύξηση του ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο του μαθήματος με τη χρησιμοποίηση ιστοριών. 4. Συσχετισμός καινούργιων εννοιών και δραστηριοτήτων με άλλα μαθήματα. 5. Εκδρομές και projects. 6. Χρήση τεχνολογικών μέσων.

Μέθοδοι διδασκαλίας σε μαθητές με νοητική υστέρηση

Υπάρχουν σήμερα οι εξής διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: α) Η μέθοδος project, β) Η μέθοδος Montessori, γ) Οι τεχνικές Fernald, δ) Η μέθοδος Orton-Gillingham,

ε) Η μέθοδος άμεσης διδασκαλίας, στ) Το πρόγραμμα «Ανάκτησης της Ανάγνωσης» της Clay, ζ) Η μέθοδος «Αναγνωστική επιτυχία».

Συμπεράσματα

Κάθε δημοκρατική κοινωνία επιζητεί ισότιμη συμμετοχή και φροντίδα των μελών της και στη συγκεκριμένη περίπτωση των μελών με ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες. Αυτό προσφέρεται με την εκπαίδευση. Εκπαίδευση που στηρίζεται στο σεβασμό της προσωπικότητάς τους, της ιδιαιτερότητάς τους, των αναγκών τους, των χαρισμάτων τους. Εκπαίδευση κατάλληλη και προσαρμοσμένη και παράλληλα υποστήριξη, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί στον ύψιστο βαθμό το δυναμικό, που το κάθε άτομο διαθέτει. Με βάση μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, τα άτομα αυτά μπορούν να τα «καταφέρουν».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Αρμπουνιώτη, Β., Κουτσοκλένη, Ι., Μαργελάκης, Μ. (2006): Νοητική υστέρηση, ΕΠΕΑΕΚ: ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ, Αθήνα.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). Αναλυτικά Προγράμματα. Αθήνα: Art of text.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Π.Ι. (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Αθήνα: Π.Ι.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική-κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σούλης, Σ. – Γ., (2002: Παιδαγωγική της ένταξης. Α' τόμος (σ.σ.144169) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση:

- Francis, R.J., & Rarick, G.L. (1959). Motor characteristics of the mentally retarded. *American Journal of Mental Deficiency*, 63, 792-811.
- Henley, M.A. (1980) Developmental model for the education of the children evaluated mentally retarded. Paper presented at the Annual Presidential Lecture Series (1st, Westfield, MA), 31p.
- Klein, N., Safford, P. (1977) Application of Piaget's Theory to the study of thinking of the mentally retarded children: a review of research. *The Journal of Special Education*, 11, 201-216.
- McCormick, P., Campbell, J.W., Parnack, R., & Perry, P. (1990) Instruction on Piagetian concepts for children with mental retardation. *Mental Retardation*, 28, 359-366.
- Rintala, P. (1998) Evaluation and intervention in mental retardation. XX, XX.

Μπορεί ένας δίγλωσσος μαθητής να αξιοποιήσει το ήδη γνωστό για να κατανοήσει το άγνωστο;

Δήμητρα Νάτσκου

Δασκάλα

Εισαγωγή

Μια ματιά στον παγκόσμιο χάρτη αρκεί για να έχουμε μια πρώτη εικόνα της ευρύτατης εξάπλωσης του φαινομένου της διγλωσσίας. Ουσιαστικά σχεδόν δεν υπάρχουν χώρες όπου όλοι οι πολίτες να μιλούν μία και την ίδια γλώσσα. Στις περισσότερες χώρες ο πληθυσμός ή μέρος του πληθυσμού χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες γλώσσες. Επιπλέον, και στο μέρος του πληθυσμού κάθε χώρας όπου ομιλείται η ίδια γλώσσα, ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή, την κοινωνική ομάδα, τις συνθήκες μέσα στις οποίες τα άτομα μιλούν, η γλώσσα δεν είναι ποτέ ίδια: χρησιμοποιούνται διαφορετικές μορφές, διάλεκτοι, κώδικες, γλώσσα επίσημη ή ανεπίσημη. Έχουμε έτσι την πολύχρωμη εικόνα ενός κόσμου όπου γλώσσες σε διαφορετικές μορφές έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, επειδή οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή μεταξύ τους και πρέπει με κάποιον τρόπο να επικοινωνήσουν.

Η διγλωσσία είναι μια πραγματικότητα που αναδύεται τα τελευταία χρόνια και στην ελληνική εκπαίδευση και αποτελεί παράγοντα που συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Η γλωσσική κατάσταση στην Ελλάδα άλλαξε στις αρχές του 1980. Μεγάλος αριθμός παλιννοστούντων επέστρεψε από τη Ρωσία. Πολλοί αλλοδαποί ήρθαν για να βρουν δουλειά και καλύτερες συνθήκες από την Αλβανία, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία και τη Γεωργία. Επίσης, αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των μικτών γάμων. Οι παράγοντες αυτοί είχαν ως αποτέλεσμα την ένταξη των παιδιών των αλλοδαπών, αλλά και των παλιννοστούντων στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης. Ένα σύστημα εκπαίδευσης που έχει κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική. Έτσι πολλά δίγλωσσα παιδιά βρίσκονται σε όλα σχεδόν τα σχολεία της Ελλάδας παρακολουθώντας μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά την εκμάθηση της μίας και ενιαίας ελληνικής γλώσσας που παρουσιάζει πολλές διαστάσεις.

Οι επιδράσεις της διγλωσσίας στα παιδιά έχουν εκτεταμένα και συστηματικά μελετηθεί για αρκετά χρόνια. Έχουν ανταλλαχθεί πολλές απόψεις και πληροφορίες μεταξύ των ερευνητών και σημαντικές έρευνες και μελέτες δείχνουν

αντιφατικά αποτελέσματα σε θέματα που σχετίζονται με τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών.

Κατά το παρελθόν πολλοί δίγλωσσοι μαθητές συναντούσαν δυσκολίες στο σχολείο και είχαν χειρότερες επιδόσεις από ότι τα μονόγλωσσα παιδιά στα γλωσσικά τεστ νοημοσύνης και στους βαθμούς ανάπτυξης του γραπτού λόγου. Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν τους ερευνητές κατά την περίοδο του 1920 και του 1960 να υποθέσουν ότι η διγλωσσία δημιουργούσε γλωσσικά μειονεκτήματα και νοητική σύγχυση στα παιδιά. Μερικές ερευνητικές μελέτες ανέφεραν επίσης ότι τα δίγλωσσα παιδιά υφίσταντο συναισθηματικές συγκρούσεις πιο συχνά από ότι τα μονόγλωσσα παιδιά. Έτσι, κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, η διγλωσσία απέκτησε ύποπτη φήμη μεταξύ των εκπαιδευτικών και πολλά σχολεία ενέτειναν τις προσπάθειες τους να εξαλείψουν την πρώτη γλώσσα των παιδιών, με το σκεπτικό ότι αυτή η γλώσσα ήταν η πηγή των δυσκολιών που συναντούσαν τα παιδιά στο σχολείο (Cummins 1999).

Ωστόσο, όλες σχεδόν οι πρώτες έρευνες αφορούσαν δίγλωσσους μαθητές τόσο στην Ευρώπη, όπως στην Ουαλία, όσο και στη Βόρεια Αμερική, που βρίσκονταν στη διαδικασία αντικατάστασης της πρώτης γλώσσας τους από την κυρίαρχη γλώσσα, συνήθως με την έντονη ενθάρρυνση του σχολείου. Φαίνεται, λοιπόν, πιο λογικό να αποδώσουμε τις εκπαιδευτικές δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών στον τρόπο που τους αντιμετώπιζαν στο σχολείο παρά στη διγλωσσία τους (Cummins 1999).

Ο Tucker (1997) δηλώνει ότι η διγλωσσία παρουσιάζεται σαν πρόβλημα από μερικούς ερευνητές, αλλά όχι από άλλους. Για παράδειγμα, ο Darcy (1953, από Παπαπαύλου 1999) αναφέρει την ατελή γνώση της δεύτερης γλώσσας στα δίγλωσσα παιδιά, ενώ είκοσι χρόνια αργότερα, οι Lambert και Tucker (1972, από Baker, 1988) αναφέρουν υψηλά επίπεδα επιτευγμάτων στη δεύτερη γλώσσα χωρίς κόστος για την πρώτη.

Οι Lambert και Tucker (1972, από Baker, 1988) για να ερευνήσουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών που παρακολουθούσαν πειραματικά δίγλωσση εκπαίδευση στο St. Lambert, έξω από το Μόντρεαλ, έδωσαν σε αυτά τεστ που είχαν σχέση με επιτεύγματα στην αγγλική και γαλλική γλώσσα, τεστ με μαθηματικά και IQ και τεστ που είχαν σχέση με συμπεριφορά. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ότι τα παιδιά που πειραματικά παρακολούθησαν δίγλωσση εκπαίδευση εμφανίζονταν ικανά να διαβάζουν, να γράφουν, να μιλούν, να καταλαβαίνουν και να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα τόσο καλά όσο και τα παιδιά που διδάσκονταν με τον παραδοσιακό τρόπο. Επιπλέον, χωρίς κανένα κόστος, μπορούσαν επίσης να διαβάζουν, να γράφουν, να μιλούν και να καταλαβαίνουν γαλλικά με τέτοιο τρόπο που οι Άγγλοι μαθητές που ακολουθούν ένα παραδοσιακό πρόγραμμα γαλλικών σε δεύτερη γλώσσα δε θα μπορούσαν ποτέ.

Κατά το μεγαλύτερο μέρος τους, τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν μια προσθετική μορφή διγλωσσίας (additive form of bilingualism). Με άλλα λόγια, τα δί-

γλώσσα παιδιά πρόσθεταν στο ρεπερτόριο των δεξιοτήτων τους μια δεύτερη γλώσσα, χωρίς καμιά επιβάρυνση στην ανάπτυξη της πρώτης τους γλώσσας. Κατά συνέπεια, αυτά τα παιδιά είχαν αρχίσει να αποκτούν ένα σχετικά υψηλό επίπεδο, τόσο σε ευχέρεια λόγου, όσο και στο γραπτό λόγο και στις δυο τους γλώσσες (Cummins, 1999).

Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές προσπάθησαν να καταλάβουν τις αιτίες για την ύπαρξη των αντιφατικών ευρημάτων. Οι έρευνες που δείχνουν αρνητικά ευρήματα είναι αυτές συνήθως που συνδέονται με μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα εμβύθισης (submersion programs), δηλαδή διαδικασία σταδιακής εξαφάνισης της μητρικής γλώσσας, τα οποία περιβάλλονται από αρνητικές συμπεριφορές (Mc Laughlin, 1978). Από την άλλη πλευρά τα θετικά ευρήματα σχετίζονται συνήθως με τη γλώσσα της πλειοψηφίας σε προγράμματα εμβάπτισης (immersion programs), δηλαδή βαθμιαία διδασκαλία όλων των μαθημάτων στη γλώσσα-στόχο (Swain και Cummins, 1979).

Επίσης, άλλη έρευνα έχει δείξει ότι θετικές συμπεριφορές προς την πρώτη και δεύτερη γλώσσα παίζουν σημαντικό ρόλο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των δίγλωσσων παιδιών (Cummins, 1996). Με άλλα λόγια, η κατανόηση του γιατί και πώς οι δίγλωσσοι μαθητές αποτυγχάνουν στο σχολείο απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να ψάξουν λίγο βαθύτερα από την επιφανειακή γλωσσική ασυμφωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου ή την ανεπαρκή έκθεση στη δεύτερη γλώσσα. Η χαμηλή επίδοση δεν οφείλεται πρωτίστως σε έλλειψη άνεσης στη δεύτερη γλώσσα. Η χαμηλή επίδοση είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένου είδους σχέσεων αλληλεπίδρασης στο σχολείο, που οδηγούν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές-τριες στο να αποσύρονται πνευματικά και ψυχικά από την προσπάθεια για μάθηση.

Συνεχίζοντας, ο Cummins (1999) αναφέρει ότι ένας από τους κυριότερους λόγους που οι μαθητές-τριες αποσύρονται πνευματικά και ψυχικά από την προσπάθεια για μάθηση είναι ότι το διδακτικό περιβάλλον πολύ συχνά δε διευκολύνει ούτε ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους. Το μήνυμα που λαμβάνουν οι μαθητές-τριες είναι ότι η σχολική πρόοδος είναι κάτι απίθανο να συμβεί και επομένως η προσπάθεια για μάθηση δεν αξίζει τον κόπο. Η ταυτότητά τους αποσυνδέεται από την εκπαιδευτική ζωή του σχολείου.

Παρόμοια έρευνα υποστηρίζει ότι οι συμπεριφορές που η κυρίαρχη ομάδα κρατά απέναντι στην κουλτούρα και στο εθνικό υπόβαθρο των δίγλωσσων μαθητών-τριών διαφοροποιεί την απόδοσή τους (Davies et al., 1997, από Παπαπούλου, 1999).

Το ζήτημα, λοιπόν, της εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση δεν είναι κάτι που αφορά αποκλειστικά τους μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά από την πλειοψηφία. Αντίθετα, είναι κάτι που αφορά το σύνολο της εκπαίδευσης τόσο στο μακρο-επίπεδο ως κοινωνικό θεσμό όσο και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης.

Σκοπός – Στόχος της έρευνας

Στην παρούσα εργασία διερευνούμε τη σχέση της διγλωσσίας και της επίδοσης των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στο γραπτό λόγο στο ελληνικό σχολείο. Αν και κατά πόσο, δηλαδή, η διγλωσσία επηρεάζει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του.

Η έρευνα εστιάστηκε στα ακόλουθα **ερευνητικά ερωτήματα**:

- Παίζει ρόλο η γλώσσα που μιλούν οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες με α) την οικογένειά τους και τους συγγενείς τους β) τους φίλους τους και γ) τους συμμαθητές/τριες τους και τους δασκάλους τους;
- Επηρεάζουν οι δημογραφικοί παράγοντες την επίδοση των δίγλωσσων παιδιών στο γραπτό λόγο;

Ερευνητικά εργαλεία – Πληθυσμός – Δείγμα

Για τη συλλογή των ερευνητικών πληροφοριών σχεδιάστηκαν τέσσερα δοκίμια μέτρησης επιτευγμάτων στο γλωσσικό τομέα, δύο για την Γ' τάξη και δύο για την Στ' τάξη και ένα ερωτηματολόγιο κοινό για τις δύο τάξεις, που αφορούσε το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των δίγλωσσων παιδιών στα οποία και δόθηκε το ερωτηματολόγιο. Η κατασκευή των δοκιμίων μέτρησης επιτευγμάτων στη γλώσσα στηρίχθηκε στις ασκήσεις και στα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα που είχαν διδαχθεί τα παιδιά. Στόχος τους ήταν να εξετάσουν την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών στον γραπτό λόγο σε σχέση με την επίδοση των άλλων μαθητών/τριών. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα παιδιά της Γ' και Στ' τάξης (76 παιδιά) δύο δημοτικών σχολείων της Αριδαίας κατά το σχολικό έτος 2010-2011, από τα οποία τα 28 ήταν αλλόγλωσσα. Επίσης, κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθούν και επτά ημιδομημένες συνεντεύξεις σε γονείς και παιδιά, ώστε να συγκεντρώσουμε περισσότερες πληροφορίες και ταυτόχρονα να αυξήσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Τα ερωτήματα των συνεντεύξεων των γονέων εντάχθηκαν σε 4 θεματικούς άξονες, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν και τους άξονες ανάλυσης των απαντήσεών τους:

- α. Γλώσσα επικοινωνίας με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
- β. Εμπλοκή των ιδίων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
- γ. Αξιολόγηση της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά τους.
- δ. Φόβοι-ανησυχίες.

Βάση των ερευνητικών δεδομένων, αλλά και των εμπειριών των υποκειμένων, η συντριπτική πλειοψηφία των δίγλωσσων γονέων χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα όταν μιλούν με τα παιδιά και τους συγγενείς τους, ενώ χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπου δηλαδή δεν υπάρχει άλλη επιλογή. Σύμφωνα με τους γονείς η επικοινωνία τους στην ελληνική γλώσσα είναι αρκετά ικανοποιητική, μια και ζουν στην Ελλάδα

πολλά χρόνια. Παρόλα αυτά αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν μιλούν στη μητρική τους γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα λόγια του Χ.Γ. ο οποίος μας είπε:

«Είμαι στην Ελλάδα εδώ και 6 χρόνια και έμαθα τα ελληνικά εδώ πέρα...δεν τα ήξερα όταν ήρθα, ούτε εγώ ούτε η γυναίκα μου. Στο σπίτι μας μιλάμε τα αλβανικά και με τους συγγενείς μας από Αλβανία πάλι αλβανικά μιλάμε. Όταν είμαστε με Έλληνες αναγκαστικά μιλάμε ελληνικά!»

Ως προς την εμπλοκή των ιδίων στην εκπαίδευση των παιδιών τους δυο από τους τρεις γονείς απάντησαν ότι δεν έχουν χρόνο να τα βοηθήσουν καθώς λείπουν στη δουλειά όταν αυτά γυρίζουν στο σπίτι από το σχολείο, ενώ η τρίτη μητέρα είπε πως παρότι δε δουλεύει και είναι όλη μέρα στο σπίτι αδυνατεί να βοηθήσει τα παιδιά της καθώς δεν γνωρίζει ούτε γραφή ούτε ανάγνωση στην ελληνική γλώσσα. Σύμφωνα με τον κ Σ.Β:

«Δουλεύω κάθε μέρα στην οικοδομή και γυρνάω σπίτι αργά το βράδυ. Η γυναίκα μου καθαρίζει σπίτια και λείπει πολλές ώρες. Γυρνάμε κουρασμένοι και δεν έχουμε χρόνο να δούμε τα παιδιά μας αλλά και να είχαμε δεν ξέρουμε να τα διαβάσουμε.»

Τέλος, η αντιπροσωπευτικότερη απάντηση σχετικά με τις επιφυλάξεις και τους φόβους που εξέφρασαν οι γονείς για την πολιτισμική αλλοτρίωση που μπορεί να επιφέρει το τωρινό πρόγραμμα εκπαίδευσης συνοψίζεται στην παρακάτω πρόταση *«μήπως ξεχάσουμε ποιοι είμαστε, τα ήθη και τα έθιμα μας, την παράδοση μας κτλ»*

Με παρόμοιο τρόπο πραγματοποιήθηκαν και οι συνεντεύξεις που πήραμε από τους μαθητές. Εδώ οι τέσσερις βασικοί άξονες ήταν:

- α. Η γλώσσα των μαθημάτων στο σχολείο.
- β. Πόσο ευχαριστημένοι είναι οι αλλόγλωσσοι μαθητές από τον τρόπο συμπεριφοράς των δασκάλων.
- γ. Αν θα ήθελαν ένα δίγλωσσο πρόγραμμα εκπαίδευσης.
- δ. Αν θα ήθελαν να μείνουν στην Ελλάδα για πάντα.

Σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα η κατάκτηση της μητρικής και μιας δεύτερης γλώσσας ακολουθούν παρόμοιες πορείες (Boyle και Peregoy, 1990). Ο γραπτός λόγος αναπτύσσεται τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα σφαιρικά και όχι γραμμικά, μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ποικιλία ερεθισμάτων (Rigg και Allen, 1989, από Γακούδη, 2000, σ.5).

Οι μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιούν, όπως και τα παιδιά που τη μαθαίνουν ως μητρική, τις γραφολογικές, συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές ενδείξεις που παρέχει το κείμενο προκειμένου να προβλέψουν και να καταλάβουν το νόημα (Goodman, 1986, από Γακούδη, 2000, σ.5). Επίσης, τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη ομάδα παιδιών χρησιμοποιούν και βασίζονται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους για τη γλώσσα, για να κατανοήσουν ένα κείμενο (Boyle και Peregoy, 1990).

Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών είναι η ελλιπής γνώση της γλώσσας-στόχου που έχουν τα δίγλωσσα παιδιά και η διαφορετική τους κουλτούρα, που πιθανόν συνεπάγεται ένα διαφορετικό κεφάλαιο γνώσεων και εμπειριών. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας δεν μένουν σε απραξία περιμένοντας να τα φτάσουν τα δίγλωσσα παιδιά, αντίθετα κερδίζουν καθημερινά έδαφος όσον αφορά πιο σύνθετα γραμματικά φαινόμενα και δύσκολο λεξιλόγιο της μητρικής τους γλώσσας, με αποτέλεσμα τα αλλόγλωσσα παιδιά να μοιάζει να κνηγούν έναν «κινούμενο στόχο» (Cummins, 1994).

Παράλληλα, μια σειρά διαφορετικών εξηγήσεων έχουν προταθεί για να αιτιολογηθεί η παρατηρούμενη ανωτερότητα των δίγλωσσων παιδιών σε ορισμένους τύπους νοητικών και γλωσσικών μετρήσεων. Γενικά, δεν είναι παράξενο που τα δίγλωσσα παιδιά είναι συνήθως πιο επιδέξια σε μερικές πλευρές της γλωσσικής επεξεργασίας. Στην προσπάθεια του να αποκτήσει τον έλεγχο δύο γλωσσικών συστημάτων, το δίγλωσσο παιδί χρειάζεται να αποκωδικοποιήσει πολύ περισσότερα γλωσσικά εισαγόμενα ερεθίσματα από ότι το μονόγλωσσο παιδί που έχει έρθει σε επαφή με ένα μόνο γλωσσικό σύστημα. Έτσι, το δίγλωσσο παιδί είναι πολύ περισσότερο εξασκημένο στην ανάλυση μηνυμάτων από ότι το μονόγλωσσο παιδί (Cummins, 1999).

Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική περιγραφή.

Για την περιγραφή των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και για τον καθορισμό του αριθμού των δίγλωσσων μαθητών/τριων χρησιμοποιήθηκαν οι συχνότητες των μαθητών/τριων και η εκατοστιαία αναλογία τους.

Για τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριων τόσο στη συνολική βαθμολογία όσο και στην πρώτη άσκηση χρησιμοποιήθηκαν, με βάση τις βαθμολογίες τους στα δοκίμια μέτρησης επιτευγμάτων, οι μέσοι όροι, η μικρότερη και η μεγαλύτερη τιμή. Για τη σύγκριση των επιδόσεων των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t-test, ενώ για πολλαπλές συγκρίσεις και τη διατύπωση στατιστικών διαφορών μεταξύ δημογραφικών υποομάδων εφαρμόστηκε η τεχνική Anova.

Για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα σε παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών και την επίδοσή τους στο γραπτό λόγο χρησιμοποιήθηκε η τεχνική Pearson Correlation όταν η συσχέτιση αφορούσε δύο μεταβλητές.

Ερμηνεία αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, έχουν εξαχθεί κάποιες διαπιστώσεις, οι οποίες βέβαια δεν μπορούν να μας οδη-

γήσουν στη γενίκευση συμπερασμάτων, λόγω των περιορισμών της έρευνας, αλλά στη δημιουργία κάποιων γόνιμων υποθέσεων και στην εξαγωγή κάποιων χρήσιμων συμπερασμάτων.

Αναλυτικότερα, η έρευνα αυτή έδειξε ότι τα δίγλωσσα παιδιά τόσο της Γ' όσο και της ΣΤ' τάξης των συγκεκριμένων σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα πέτυχαν περίπου το 60% της βαθμολογίας. Φαίνεται καθαρά ότι πολλά δίγλωσσα παιδιά, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν είναι σε θέση να εκφράζονται γραπτώς με σαφήνεια, ευχέρεια, ακρίβεια και πληρότητα και να αναγνωρίζουν και να κατανοούν, ανάλογα με την ηλικία τους και τις πνευματικές τους δυνάμεις, τα σπουδαιότερα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της νεοελληνικής γλώσσας και να τα εφαρμόζουν σωστά στο γραπτό λόγο.

Αυτό όμως που είναι εντυπωσιακό, είναι ότι υπάρχουν πολύ χαμηλές και πολύ υψηλές βαθμολογίες ανάμεσα στα δίγλωσσα παιδιά, γι' αυτό και ο συνολικός μέσος όρος της επίδοσης των δίγλωσσων παιδιών είναι ικανοποιητικός. Οι μεγάλες αυτές διαφορές θα μπορούσαν να αποδοθούν στο γεγονός ότι πολλά από αυτά τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν πολύ μικρό χρονικό διάστημα που ήρθαν στην Ελλάδα. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που ήρθαν στη χώρα μας τον τελευταίο χρόνο και όπως είναι φυσικό τα παιδιά αυτά δεν πρόλαβαν να μάθουν την ελληνική γλώσσα, πόσο μάλλον τις γραμματικές και συντακτικές δομές της

Εξετάζοντας ξεχωριστά τη συνολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών των δύο τάξεων που αποτελούν το δείγμα αυτής της έρευνας παρατηρούμε ότι οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης είναι αυτοί που παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις στη βαθμολογία τους. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι τα περισσότερα από τα δίγλωσσα παιδιά που έχουν έρθει τους τελευταίους μήνες στην Ελλάδα, όπως διαπιστώσαμε από το ερωτηματολόγιο, φοιτούν στην Γ' τάξη. Αντίθετα, η συνολική επίδοση των δίγλωσσων παιδιών της ΣΤ' τάξης δεν παρουσιάζει και τόσο σημαντικές διαφορές. Η συνολική βαθμολογία τους είναι ικανοποιητική και έχουν αρκετά μεγάλο ποσοστό επιτυχίας στο δοκίμιο μέτρησης επιτευγμάτων που αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Φαίνεται ότι τα περισσότερα από τα δίγλωσσα παιδιά της ΣΤ' τάξης, λόγω του ότι βρίσκονται στην ανώτερη βαθμίδα του δημοτικού έχουν έρθει σε επαφή με πολλά αυθεντικά κειμενικά είδη σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας. Παράλληλα, λόγω του ότι έχουν αρκετά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, έχουν προσαρμοστεί στο περιβάλλον της τάξης και έχουν δεχτεί θετικές επιδράσεις από τους μονόγλωσσους συμμαθητές/τριες τους και τους/τις δασκάλους/ες τους.

Στην πρώτη άσκηση των δοκιμίων μέτρησης επιτευγμάτων, που είναι άσκηση ορθογραφίας, οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες της Γ' τάξης παρουσιάζουν, όπως και στη συνολική βαθμολογία τους, πολύ χαμηλές και πολύ υψηλές επιδόσεις. Το ίδιο συμβαίνει και με τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών της ΣΤ' τάξης. Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες δεν κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα

με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, να κατακτήσουν σταδιακά από εννοιολογική και ορθογραφική άποψη τις λέξεις του βασικού εννοιολογικού και ορθογραφικού λεξιλογίου. Όμοια, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών της Γ' τάξης και στην επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών της ΣΤ' τάξης των σχολείων που έλαβαν μέρος σε αυτή την έρευνα όσον αφορά τα λεξικογραφικά φαινόμενα. Θα περίμενε κανείς, καθώς προχωρούν οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες στο δημοτικό σχολείο, να έχουν και υψηλότερες επιδόσεις, όπως συνέβη και στο δοκίμιο παραγωγής γραπτού λόγου. Η έρευνα, όμως, έδειξε ότι η μεγαλύτερη τάξη δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα στην επίδοση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι όσο μεγαλώνει η τάξη τόσο τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα γίνονται πιο σύνθετα και πιο πολύπλοκα, με αποτέλεσμα οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες να έχουν δυσκολίες στην κατανόηση και εφαρμογή τους.

Η σύγκριση των επιδόσεων των δίγλωσσων μαθητών/τριών με τις επιδόσεις των μονόγλωσσων μαθητών/τριών έδειξε ότι η διγλωσσία είναι ένας παράγοντας που διαφοροποιεί την επίδοση. Οι μονόγλωσσοι μαθητές/τριες είχαν σαφώς καλύτερες επιδόσεις από τους δίγλωσσους μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τον Cummins (1999), από τη μια μεριά η ελλιπής γνώση της γλώσσας-στόχου που έχουν τα δίγλωσσα παιδιά και η διαφορετική τους κουλτούρα, που συνεπάγεται ένα διαφορετικό κεφάλαιο γνώσεων και εμπειριών και από την άλλη το γεγονός ότι τα μονόγλωσσα παιδιά δε μένουν σε απραξία περιμένοντας να τα φτάσουν τα δίγλωσσα παιδιά, αλλά αντίθετα κερδίζουν καθημερινά έδαφος όσο αφορά πιο σύνθετα γραμματικά φαινόμενα και δύσκολο λεξιλόγιο της μητρικής τους γλώσσας, έχουν ως αποτέλεσμα τα δίγλωσσα παιδιά να παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις.

Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών με ένα γονιό αλλοδαπό είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών με δύο γονείς αλλοδαπούς. Η διαφοροποίηση αυτή, όπως υποστηρίζει ο Γεωργογιάννης (1997), εξηγείται από το γεγονός ότι όταν ο ένας γονιός είναι Έλληνας ο μαθητής/τρια έχει περισσότερες ευκαιρίες να εξασκηθεί στην ελληνική γλώσσα, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι.

Αντίθετα, δεν υπάρχει διαφορά στην επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών με Ελληνίδα μητέρα με την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών με αλλοδαπή μητέρα. Θα ανέμενε κανείς όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (1997), ότι οι μαθητές/τριες με Ελληνίδα μητέρα θα είχαν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές/τριες με αλλοδαπή μητέρα, θεωρώντας ότι οι μαθητές/τριες αυτοί έχουν περισσότερες ευκαιρίες να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις η μητέρα είναι εκείνη που ασχολείται πιο πολύ με τα παιδιά.

Τα χρόνια παραμονής των συγκεκριμένων δίγλωσσων μαθητών/τριών στην Ελλάδα διαφοροποιούν σημαντικά την επίδοση τους. Μεγάλο χρονικό διάστη-

μα παραμονής στην Ελλάδα έχει ως αποτέλεσμα καλύτερες επιδόσεις στο γραπτό λόγο. Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες που είναι πολλά χρόνια στην Ελλάδα έχουν προσαρμοστεί καλύτερα στο περιβάλλον του σχολείου τους και έχουν γίνει αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και από τους δασκάλους τους. Οι συμπεριφορές που η κυρίαρχη ομάδα κρατά απέναντι στην κουλτούρα και στο εθνικό υπόβαθρο των δίγλωσσων παιδιών επηρεάζουν την επίδοσή τους.

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών/τριών όταν απευθύνονται σε αυτά παίζει καθοριστικό παράγοντα στην επίδοση. Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες που οι γονείς τους μιλούν ελληνικά στο σπίτι έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές/τριες που οι αλλοδαποί γονείς τους χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, όποια και αν είναι αυτή. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που απευθύνονται στα παιδιά τους, χρησιμοποιώντας την ελληνική γλώσσα, τα βοηθούν να αναπτυχθούν γλωσσικά, να αποκτήσουν εκφραστικό πλούτο και να κατανοήσουν τις δομές της νεοελληνικής γλώσσας. Κάτι άλλο εξίσου σημαντικό, είναι και η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα δίγλωσσα παιδιά με το συγγενικό και το φιλικό τους περιβάλλον. Από την έρευνα μας προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα δίγλωσσα παιδιά επωφελούνται από τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στις συζητήσεις με τους συγγενείς τους και πολύ περισσότερο με τους γονείς τους. Αυτό είναι απόλυτα φυσιολογικό καθώς μία γλώσσα τη μαθαίνεις καλύτερα όσο πιο πολύ τη μιλάς και εξασκείσαι σε αυτήν.

Ακόμη, η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με άτομα ελληνικής καταγωγής επηρεάζει την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Ισχυρή συνάφεια παρατηρήθηκε και στη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα επικοινωνίας με τους φίλους και στην επίδοση αλλοδαπών μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τα υποκείμενα να σημειώσουν αν έχουν φίλους ελληνικής καταγωγής και αν ναι, να δηλώσουν σε ποια γλώσσα ή σε ποιες γλώσσες μιλούν μαζί τους. Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο η χρήση της δεύτερης γλώσσας στην επικοινωνία με τους φίλους επηρεάζει σημαντικά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στην έρευνα μας διαπιστώθηκε ότι τα άτομα που είχαν απαντήσει ότι χρησιμοποιούν και την ελληνική γλώσσα για τη μεταξύ τους επικοινωνία πέτυχαν υψηλό βαθμό στα δοκίμια αυξάνοντας έτσι το δείκτη συνάφειας.

Τώρα, όσον αφορά τους δημογραφικούς παράγοντες που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, (φύλο μαθητή/τριας, καταγωγή πατέρα, καταγωγή μητέρας, μόρφωση πατέρα, μόρφωση μητέρας, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας), θα επισημαίναμε ότι μόνο η μόρφωση του πατέρα, το επάγγελμα του πατέρα και το επάγγελμα της μητέρας φάνηκε ότι διαφοροποιούν την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλώνει το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, τόσο αυξάνεται και η επίδοση των δίγλωσσων/τριών και όσο καλύτερη θέση, λόγω επαγγέλματος, κατέχει ο πατέρας και η μητέρα, τόσο ψηλότερη είναι και η επίδοση των δίγλωσσων παιδιών. Έτσι, παιδιά που προέρχονται από μεσαία ή υψηλά κοινωνικά στρώματα δεν έχουν κατά κανόνα

δυσκολίες στην απόκτηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, γιατί το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αναπτύσσει υποσυνείδητα την ετοιμότητα του παιδιού για μάθηση, η οποία με τη σειρά της επιδρά σημαντικά στην κατάκτηση της νέας γλώσσας.

Ο Τριμικλινιώτης (2001) επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι οι διαφορές στην επίδοση των παιδιών βασίζονται στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών. Όσο ψηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο τόσο μεγαλύτερη είναι και η επίδοση των δίγλωσσων παιδιών. Η δυσμενής κοινωνικοοικονομική τους θέση, αλλά και το πρόβλημα της γλώσσας, δεν τους επιτρέπει να έχουν το χρόνο και τη δυνατότητα επαφής με τα παιδιά τους.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων, υπάρχει διάσταση ανάμεσα στη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι γονείς με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (ελληνική) και με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν με το οικογενειακό τους περιβάλλον (μητρική). Αυτό είναι απόλυτα φυσιολογικό, δεδομένου ότι οι γονείς αυτοί ήρθαν στην Ελλάδα σε μεγάλη ηλικία, έχοντας κατακτήσει τη δομή και τη λειτουργία της μητρικής τους γλώσσας. Από την άλλη, τα λιγοστά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, δεν τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν με ευχέρεια την ελληνική γλώσσα σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Αυτή, λοιπόν, η αδυναμία τους σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου, λόγω της πολύωρης εργασίας τους, συμβάλλουν στο να μην εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπλέον, οι επιφυλάξεις των γονέων για τον κίνδυνο της πολιτισμικής αλλοτρίωσης που μπορεί να επιφέρει το τωρινό πρόγραμμα εκπαίδευσης, καθιστά αναγκαία την εφαρμογή ενός δίγλωσσου προγράμματος εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το πρόγραμμα εκπαίδευσης που τους παρέχει το σχολείο τους, όλα τα παιδιά είπαν πως είναι ευχαριστημένα από τη συμπεριφορά των δασκάλων και των συμμαθητών τους, γι' αυτό ίσως και τα περισσότερα δεν επιθυμούν την ένταξή τους σε δίγλωσσα προγράμματα, καθώς κάτι τέτοιο σύμφωνα με αυτά θα τους διαχώριζε από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε το γεγονός ότι σπουδαίο ρόλο παίζουν και τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα. Παιδιά με λίγα χρόνια παραμονής είναι υπέρ των δίγλωσσων προγραμμάτων. Κατά τη γνώμη μας, η άρνηση των περισσότερων παιδιών για ένταξη σε δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης οφείλεται και στο γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν εφαρμόστηκε ποτέ συστηματικά ένα δίγλωσσο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Προτάσεις

Η έρευνα αυτή είχε ως στόχο της, να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών στο γραπτό λόγο και να συγκρίνει την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών με την επίδοση των μονόγλωσσων. Ήταν αδύνατο μέσα στα χρονικά και τεχνικά όρια που τέθηκαν γι' αυτή τη μελέτη να διερευνηθεί η επίδοση σε πολλές διαστάσεις. Ορισμένες φο-

ρές, επειδή το περιβάλλον μάθησης μπορεί να μην ανταποκρίνεται στις προηγούμενες γνώσεις ή στα ενδιαφέροντα των δίγλωσσων μαθητών/τριών, οδηγεί σε πρόωρα συμπεράσματα, ότι δηλαδή υστερούν στην επίδοση οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες. Χρειάζεται μια πιο εκτενής έρευνα στον τομέα αυτό σε ένα ευρύτερο πλαίσιο για να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα.

Το σχολείο πρέπει να αναγνωρίσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό χωρών προέλευσης, καθώς και τους ζωντανούς πολιτισμούς των αλλοδαπών παιδιών, να τους απαλλάξει από το στίγμα μιας μειονοτικής υποκουλτούρας. Με άλλα λόγια πρέπει να εισάγει και να θεσμοθετήσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία μια «διαπολιτισμοποίηση» των σχολικών γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή ο εμπλουτισμός τους με στοιχεία από τους ζωντανούς πολιτισμούς των παλιννοστώντων και από τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης.

Για να μπορέσει το σχολείο να αντιμετωπίσει την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία του συνόλου των μαθητών απαιτείται εκσυγχρονισμός στις δομές και λειτουργίες του, αλλά και υπέρβαση της λογικής του μονοπολιτισμικού, μονογλωσσικού και εθνοκεντρικού χαρακτήρα του. Η εισαγωγή νέων μεθόδων και αντιλήψεων στην παιδαγωγική διαδικασία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που διαμορφώνουν την πολυγλωσσία και να αντιμετωπίζει τα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται από τις διεθνείς εξελίξεις.

Η Σκούρτου (2001) υποστηρίζει ότι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, η διγλωσσία θέτει όσον αφορά τον εκπαιδευτικό θεσμό:

- α) ένα δεδομένο προς αντιμετώπιση, καθώς τα παιδιά έρχονται στο σχολείο δίγλωσσα, γνωρίζοντας δηλαδή και την πρώτη τους γλώσσα και τη γλώσσα του σχολείου,
- β) την ανάγκη μιας νέας διδακτικής μεθόδου διγλωσσης εκπαίδευσης,
- γ) ένα στόχο, τη διατήρηση και ανάπτυξη της διγλωσσίας των μαθητών.

Το ελληνικό σχολείο μέχρι σήμερα αντιμετωπίζει την ετερότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών μέσα από τη λογική «της υπόθεσης του ελλείμματος» και της «αφομοίωσης», θεωρώντας ιδιαίτερα σημαντικό μειονέκτημα τη μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας από τα μέλη των μειονοτικών ομάδων. Ο Δαμανάκης (1993) υποστηρίζει ότι με αυτή την εκπαιδευτική πολιτική, το πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών και παλιννοστώντων αγνοείται ή στην καλύτερη περίπτωση, μέσα από τη λειτουργία των Σχολείων Παλιννοστώντων, χρησιμοποιείται ως ενισχυτικό μέσο για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και την εξομοίωση με τους Έλληνες μαθητές.

Η λύση στο πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας των μειονοτικών μαθητών μπορεί να δοθεί, αν, αντί της λογικής «του ελλείμματος και της αφομοίωσης», υιοθετηθεί η λογική της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η διαπολιτισμική προ-

σέγγιση βασίζεται στη λογική «της διαφοράς και του πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Δαμανάκης, 2004), η οποία δίνει τις ευκαιρίες στο κοινωνικό σύστημα για πολιτισμικό εμπλουτισμό, ανανέωση και εκσυγχρονισμό. Από την άποψη αυτή, το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των μειονοτικών μαθητών μπορεί να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί προς όφελος και των ίδιων των μαθητών και της κοινωνίας γενικότερα. Επομένως, το σχολείο οφείλει να αναζητήσει νέους στόχους, νέα περιεχόμενα και νέους τρόπους μάθησης που να ανταποκρίνονται στις πολυπολιτισμικές συνθήκες διδασκαλίας.

Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά γράφει η Σκούρτου (2002), ακόμη και όταν οι άλλες γλώσσες των παιδιών είναι απούσες από την τάξη, αυτές είναι παρούσες στη μάθηση που πραγματοποιείται από τα ίδια τα παιδιά, των οποίων η πραγματικότητα, περισσότερο ή λιγότερο, συντίθεται από την παράλληλη χρήση δύο γλωσσικών κωδίκων, ο κάθε ένας από τους οποίους εκφράζει και την ιδιαίτερη σχέση του κάθε παιδιού με την κάθε πατρίδα του. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι και η συμβολή των γονιών είναι σπουδαία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό, προτείνουμε ένα πρόγραμμα που με την κατάλληλη στήριξη από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας θα στοχεύει να φέρει τους γονείς κοντά στο σχολείο, να τους εμπλέξει στη μόρφωση των παιδιών τους και να τους βοηθήσει να μάθουν, για να βοηθήσουν στη συνέχεια τα παιδιά τους.

Παράλληλα, πρέπει να δοθεί και στις οργανώσεις των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων το δικαίωμα να δραστηριοποιηθούν, ως επίσημοι φορείς, για την καλλιέργεια και την προώθηση του πολιτισμού τους στη χώρα υποδοχής, στο πνεύμα της διαπολιτισμικής θεωρίας. Η παραχώρηση ενός τέτοιου δικαιώματος συνεπάγεται, με τη σειρά της, την υλική, θεσμική και ηθική υποστήριξη των διάφορων οργανώσεων και φορέων των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην αποστολή τους.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας όρος με ένα τόσο απλό όνομα, που περιγράφει ένα σύνθετο φαινόμενο. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να αντιληφθούμε όλοι μας ότι τα πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς τους. Επομένως, θα πρέπει το σχολείο να αναπτύσσει τη συνείδηση της πολιτισμικής κληρονομιάς, της πολυπολιτισμικότητας αλλά και τη διγλωσσία, γιατί μια γλώσσα αποκομμένη από τον αντίστοιχο πολιτισμό μοιάζει με σώμα χωρίς καρδιά.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. ΦΥΛΟ

A) αγόρι

B) κορίτσι

2. ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ

A) Ελλάδα

B) Αλβανία

Γ) Ρωσία

Δ) Γεωργία

E) Βουλγαρία

ΣΤ) άλλη χώρα

3. ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ

A) Ελλάδα

B) Αλβανία

Γ) Ρωσία

Δ) Γεωργία

E) Βουλγαρία

ΣΤ) άλλη χώρα

4. ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ

A) δημοτικό

B) γυμνάσιο

Γ) λύκειο

Δ) ΕΠΑΛ

E) πανεπιστήμιο

ΣΤ) ΤΕΙ

5. ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ

A) δημοτικό

B) γυμνάσιο

Γ) λύκειο

Δ) ΕΠΑΛ

E) πανεπιστήμιο

ΣΤ) ΤΕΙ

6. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

.....

7. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

.....

8. ΠΟΣΑ ΧΡΟΝΙΑ ΕΙΣΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ;

.....

9. ΠΟΣΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΜΙΛΑΣ;

.....

10. ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΗ ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ;

- | | |
|---------------|---|
| A) αλβανικά | B) ρωσικά |
| Γ) βουλγάρικα | Δ) γεωργιανά |
| Ε) άλλη | ΣΤ) το παιδί δεν ξέρει τη ξένη γλώσσα του γονέα |

11. ΕΜΑΘΕΣ ΤΙΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΑ;

- A) ναι
B) όχι
Γ) δεν ισχύει

12. ΕΑΝ ΟΧΙ ΠΟΙΑ ΕΜΑΘΕΣ ΠΡΩΤΗ;

- A) ελληνικά
B) την άλλη γλώσσα
Γ) δεν ισχύει

13. ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΜΙΛΟΥΣΕΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΠΡΙΝ ΠΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

- | | |
|---------------------|--------------------|
| A) ελληνικά | B) την άλλη γλώσσα |
| Γ) και τις δύο μαζί | Δ) δεν ισχύει |

14. ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ;

- | | |
|--------|--------|
| A) ναι | B) όχι |
|--------|--------|

15. ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΣΟΥ;

- | | |
|---------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |

16. ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΣΟΥ;

- | | |
|---------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |

17. ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ;

- | | |
|------------------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |
| Z) και τις δύο γλώσσες | |

18. ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΟΤΑΝ ΜΙΛΟΥΝ ΣΕ ΣΕΝΑ;

- | | |
|------------------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |
| Ζ) και τις δύο γλώσσες | |

19. ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ ΜΕ ΤΑ ΑΔΕΡΦΙΑ ΣΟΥ ΣΤΗ ΜΕΤΑΞΥ ΣΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ;

- | | |
|------------------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |
| Ζ) και τις δύο γλώσσες | |

20. ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΣΥΝΟΜΙΛΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΕΝΕΙΣ ΣΟΥ;

- | | |
|------------------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |
| Ζ) και τις δύο γλώσσες | |

21. ΟΤΑΝ ΕΙΣΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ ΣΟΥ ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΣΥΝΟΜΙΛΕΙΤΕ;

- | | |
|------------------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |
| Ζ) και τις δύο γλώσσες | |

22. ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΜΙΛΑΣ ΚΑΛΥΤΕΡΑ;

- | | |
|------------------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |
| Ζ) και τις δύο γλώσσες | |

23. ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΔΙΑΒΑΖΕΙΣ ΚΑΛΥΤΕΡΑ;

- | | |
|------------------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |
| Ζ) και τις δύο γλώσσες | |

24. ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΓΡΑΦΕΙΣ ΚΑΛΥΤΕΡΑ;

- | | |
|------------------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |
| Ζ) και τις δύο γλώσσες | |

25. ΟΤΑΝ ΕΙΣΑΙ ΜΟΝΟΣ ΣΟΥ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΣΚΕΦΤΕΣΑΙ;

- | | |
|------------------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |
| Ζ) και τις δύο γλώσσες | |

26. ΟΤΑΝ ΕΙΣΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΣΚΕΦΤΕΣΑΙ;

- | | |
|------------------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |
| Ζ) και τις δύο γλώσσες | |

27. ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΝΟΜΙΖΕΙΣ ΟΤΙ ΤΩΡΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΣ ΚΑΛΥΤΕΡΑ;

- | | |
|------------------------|--------------|
| A) ελληνικά | B) αλβανικά |
| Γ) ρωσικά | Δ) γεωργιανά |
| Ε) βουλγάρικα | ΣΤ) άλλη |
| Ζ) και τις δύο γλώσσες | |

ΔΟΚΙΜΙΟ Γ' ΤΑΞΗΣ (1ο μέρος)

1. Γράφω σωστά:

Έφτασ__ λοιπόν η στιγμ__ που έπρεπε να προετοιμαστούμ__ και να φύγουμ__ για το χωρι__ του πατέρα μου. Με πόση χαρά φαντάζομ__ τη στιγμ__ που το αυτοκίνητ__ μας θα ανεβαίν__ τους ανηφορ_κούς δρόμους του χωριού. Θα ξεκουραστούμ__ για λ_γες μέρες και θα ξεχάσουμ__ το νέφος, το σχολείο και κάθε άλλη καθημεριν__ ασχολ_α μας.

2. Συμπληρώνω τα παρακάτω κενά με το κατάλληλο οριστικό άρθρο και τονίζω τις λέξεις:

__ βραδυ __ αρχηγος __ τσαντα __ ποδι
__ κορυφη __ λογιστης __ δασκαλα __ γραφειο

3. Συλλαβίζω σωστά τις λέξεις:

θάλασσα, κόκκινος, συλλογή, disέγγονο, παππούς, Σέρρες, Θεσσαλονίκη

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

4. Κλίνω το ρήμα πλένω-πλένομαι.

ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ			
Ενεργητική φωνή		Παθητική φωνή	
Ενικός αριθμός			
α' πρόσωπο	εγώ		
β' πρόσωπο	εσύ		
γ' πρόσωπο	αυτός, ή, ό		
Πληθυντικός αριθμός			
α' πρόσωπο	εμείς		
β' πρόσωπο	εσείς		
γ' πρόσωπο	αυτοί, ές, ά		

5. Υπογραμμίζω τα κύρια ονόματα και τα ξαναγράφω κάτω σωστά!

Μια παρασκευή του οκτώβρη, ο κώστας, η αγγελική και η αριάδνη ξύπνησαν νωρίς. θα πήγαιναν ταξίδι στην καβάλα, μια πόλη της μακεδονίας. ξεκίνησαν από την αθήνα στις οκτώ το πρωί. θα σταματούσαν στον όλυμπο και μετά στη θεσσαλονίκη. αργά το απόγευμα θα έφταναν στην όμορφη καβάλα. Πόσο χαρούμενοι ήταν!

.....

.....

.....

.....

6. Στο παρακάτω κείμενο υπογραμμίζω τα επίθετα και τρία από αυτά τα γράφω στα τρία γένη στον πίνακα που ακολουθεί.

Στην πλατεία του χωριού ένας γέρικος πλάτανος ρίχνει τη σκιά του. Δίπλα του μια πέτρινη βρύση δροσίζει τους κατοίκους του χωριού. Ο καφετζής σερβίρει δροσερά ποτά. Οι πελάτες κουβεντιάζουν καθισμένοι στις αναπαυτικές πολυθρόνες. Παραδίπλα οι γυναίκες κεντούν όμορφα κεντήματα.

αρσενικό	θηλυκό	ουδέτερο

7. Υπογραμμίζω τα ουσιαστικά που είναι σε γενική πτώση, τα γράφω στον αριθμό που πρέπει και συμπληρώνω τον άλλον αριθμό.

Το χειμώνα οι κορυφές των βουνών είναι χιονισμένες. Το νερό της πηγής είναι παγωμένο. Πουθενά δεν ακούγονται τα χτυπήματα του ξυλοκόπου. Ο αέρας σφυρίζει ανάμεσα στα κλαδιά των δέντρων. Οι φωλιές των πουλιών είναι άδειες. Κάπου κάπου ακούγεται το ουρλιαχτό του λύκου.

Ενικός αριθμός	Πληθυντικός αριθμός

ΔΟΚΙΜΙΟ Γ' ΤΑΞΗΣ (2ο μέρος)

Δραστηριότητα παραγωγής λόγου



Στην παραπάνω εικόνα βλέπεις έναν τόπο με τα φυτά και τα ζώα που ζουν σε αυτόν. Υπάρχουν διάφορα είδη ζώων:

Ζώα που ζουν **στη στεριά**,

Ζώα που ζουν **κοντά στο νερό**,

Ζώα που ζουν **μέσα στο νερό**.

Άλλα είναι άγρια και ζουν στο δάσος και άλλα ζουν κοντά στον άνθρωπο. Πολλά από αυτά θα τα έχεις δει και στον δικό σου τόπο. Επίλεξε μια κατηγορία ζώων ανάλογα με το μέρος που ζουν και περιέγραψε κάποια βασικά χαρακτηριστικά τους που βλέπεις. Για παράδειγμα, πώς είναι φτιαγμένο το σώμα τους;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΔΟΚΙΜΙΟ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ (1^ο μέρος)**1. Γράφω σωστά.**

Η άσκηση δε λύνετ..... με αυτό τον τρόπο. Πρέπει να προσέχετ.....

Δε μαθαίνουντ..... εύκολα αυτά τα πράγματα. Θέλετ..... να προσπαθήσετ..... άλλη μια φορά;

Το παιχνίδι αυτό πρέπει να παίζετ..... πιο γρήγορα, όχι όπως το παίζετ..... εσείς.

Βρίσκομ..... στο μέρος όπου συνήθως μαζεύουμ..... χόρτα.

Μπορείτ..... να καθίσετ..... λίγο να παρακολουθήσετ..... πώς επισκευάζετ..... το αυτοκίνητο;

Δε θ' αργήσουμ..... πολύ. Οι ζημιές αυτές διορθώνοντ..... γρήγορα

Σκέφτο..... να πά..... όλοι μαζί μια εκδρομή.

Όποιος βιάζε....., σκοντάφτ.....

Το απόγευμα βγαίνου..... και παίζου..... μπάλα στη γειτονιά.

Ποιος μπορ..... να μου φέρ..... ένα ποτήρι νερό;

2. Γράφω τα ρήματα στο ίδιο πρόσωπο και στον ίδιο αριθμό σ' όλους τους χρόνους:

	Εξαντλώ	κατοικείς	Θεωρεί
Ενεστώτας			
Παρατατικός			
Αόριστος			
Μ. Εξακολουθητικός			
Μ. Στιγμιαίος			
Παρακείμενος			
Υπερσυντέλικος			
Μ. Συντελεσμένος			

3. Συμπληρώνω τις προτάσεις με τα επίθετα τις παρενθέσεις, στην πτώση, στο γένος και στον αριθμό που ταιριάζει:

- ✓ Κάνω παρέα μόνο με (ειλικρινής) ανθρώπους.
- ✓ Στην οικογένειά μας γιορτάζουμε πάντα τα (ευτυχής) γεγονότα.
- ✓ Θα βραβεύσουμε μόνο τους (επιμελής) μαθητές.
- ✓ Τα (διεθνής) μέσα ενημέρωσης μετέδωσαν το γεγονός.
- ✓ Το (διαρκή) ύπνο δεν τον αντέχω.

4. Συμπληρώνω τον παρακάτω πίνακα των αριθμητικών επιθέτων:

Αριθμητικά	Απόλυτα	Πολλαπλασιαστικά	Αναλογικά
8			
6			
11			
12			

5. Συμπληρώνω τις προτάσεις με τα ουσιαστικά της παρένθεσης στην πτώση και στον αριθμό που ταιριάζει:

- Γράψε μια επικεφαλίδα για κάθε.....(παράγραφος).
- Όλες οι (είσοδος) του γηπέδου φρουρούνται από φύλακες.
- Οι επιστήμονες εξήγησαν τις (μέθοδος) που χρησιμοποίησαν για την έρευνά τους.
- Η καμήλα ονομάζεται και «πλοίο της». (έρημος)
- Πρέπει να αυξήσουμε το πλάτος των (λεωφόρος)
- Η δουλειά της (νηπιαγωγός) είναι ευχάριστη.

6. Συμπληρώνω τον παρακάτω πίνακα:

ΟΡΙΣΤΙΚΗ ΕΝΕΣΤΩΤΑ	ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΗ ΕΝΕΣΤΩΤΑ	ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΗ ΑΟΡΙΣΤΟΥ	ΠΡΟΣΤΑΚΤΙΚΗ ΑΟΡΙΣΤΟΥ
απαντάτε			
μιλάς			
βλέπετε			
πίνεις			
διώχνεις			
παίρνετε			
περνάς			
φεύγετε			
αναβάλλεις			

Βιβλιογραφία

- Baker C., (2001)**, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Αλεξανδροπούλου Α.) εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Boyle, O. and Perego, S. (1990)**, Literacy Scaffolds: Strategies for first and second Language Readers and Writers. *The Reading Teacher* 44 (3).
- Γεωργολιάννης Π., (1997)**, *Θέματα διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Cummins J., (1996)**, *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins J., (1999)**, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins J., (2001)**, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση - Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ. Σκούρτου Ε., μτφρ. Αργύρη Σ.), εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ., (2004)**, *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ., (1993)**, *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., (2001)**, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμος Α', Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, Ε.
- Σκούρτου, Ε. (1997)**, *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, εκδ. Νήσος, Αθήνα.
- Σκούρτου, Ε. (2001)**, «Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας».
- Σκούρτου, Ε. (2002)**, *Δίγλωσσοι Μαθητές στο Ελληνικό Σχολείο*, Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002.
- Skourtu, E. (1992)**, Bilingualism and Literacy. *Journal of Applied Linguistics*, 1992/8.
- Swain, M. and Cummins, J. (1979)**, Bilingualism, cognitive functioning and education. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*.
- Τριάρχη - Hermann B. (2002)**, *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογιστική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τριμυζιλιώτης, Ν. (2001)**, *Τα Προβλήματα από τη Φοίτηση των Ποντίων στη Δημοτική Εκπαίδευση: Προκαταρκτική Έρευνα και Έκθεση*. Λευκωσία: Για τον Σύνδεσμο Κοινωνιολόγων Κύπρου.

Θεωρίες προσωπικότητας και παιδική λογοτεχνία. Μία ψυχολογική προσέγγιση του Πινόκιο

Χρύσα Περβολαράκη

Δασκάλα, Διευθύντρια του 49ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου
Master Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στο παρόν άρθρο θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε το ψυχολογικό προφίλ ενός ήρωα, από τους πιο αγαπημένους των παιδικών μας χρόνων, του Πινόκιο. Ο Πινόκιο είναι «ο πρωταγωνιστής» (ο τίτλος αυτός οφείλεται και στις πολλές κινηματογραφικές και θεατρικές εκδοχές που γνώρισε) του κλασικού παραμυθιού του Κάρλο Κολόντι, *Οι περιπέτειες του Πινόκιο*. Το παραπάνω εγχείρημα θα βασιστεί σε δυο ψυχολογικές θεωρίες, των οποίων τις βασικές θέσεις θα εξετάσουμε παρακάτω: η μια είναι αυτή των Piaget και Kohlberg, που αναφέρεται στην ηθική ανάπτυξη και η άλλη του Adler και της Ατομικής του Ψυχολογίας.

Η θεωρία του Piaget για την ηθική ανάπτυξη

Όταν μιλάμε για την **ηθικότητα** εννοούμε ένα αξιολογικό σύστημα των πράξεων του ανθρώπου, μια διαδικασία που επιτρέπει στο άτομο να κρίνει αν μια πράξη του είναι «σωστή» ή όχι. Ο Piaget (όπως και ο Kohlberg) μελέτησε το γνωστικό μέρος της ηθικότητας, δηλ. τη γνώση που έχουμε για τους ηθικούς κανόνες, καθώς και τα κριτήρια που χρησιμοποιεί το παιδί για να κρίνει αν μια πράξη είναι ηθική ή δεν είναι¹.

Στην αρχή της ζωής τους τα παιδιά δεν κατανοούν τους κανόνες ή άλλες ηθικές έννοιες, γιατί δε μπορούν ν' αναπαραστήσουν εσωτερικά τις εμπειρίες, ούτε επομένως και τις συναισθηματικές². Είναι η **προηθική φάση**, όπου τα παιδιά έχουν αφηρημένες ιδέες για «το σωστό» και «το λάθος». Η ηθική κρίση είναι

¹ Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία* (μέρος 2ο). Αθήνα, σσ.156-158.

² Ουάντσονγουοθ, Μ.Γ. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 133-134.

προκανονιστική, βασίζεται δηλ. στην υποταγή στην εξουσία των μεγάλων, από φόβο περισσότερο³.

Η πρώτη φάση της ηθικής ανάπτυξης είναι ο **ηθικός ρεαλισμός**⁴. Είναι η φάση της ετερονομίας, της υποταγής και της εξάρτησης από τις ηθικές αξίες μιας κοινωνικής αυθεντίας. Οι ηθικές κρίσεις βασίζονται περισσότερο στις συνέπειες παρά στις προθέσεις. Οι κανόνες θεωρούνται ιεροί κι απαραβίαστοι και η τιμωρία είναι αναπόφευκτη συνέπεια της παραβίασής τους. Όσον αφορά στο ψέμα, τα παιδιά το θεωρούν ως ηθικό σφάλμα, κάτι κακό. Και τα ακούσια σφάλματα είναι ψέματα, ενώ δεν κάνει να λέμε ψέματα, γιατί τιμωρούμαστε. Ακόμη και τα ατυχήματα θεωρούνται κακές πράξεις που επιτρέπουν την άμεση τιμωρία. Υπάρχει προτίμηση στην εξιλεωτική τιμωρία⁵ από τους γονείς στα παιδιά, για ανυπακοή στους κανόνες. Τέλος, τα μικρά παιδιά θεωρούν και την κακοτυχία ως τιμωρία.

Η δεύτερη φάση ηθικής ανάπτυξης είναι ο **ηθικός υποκειμενισμός**. Είναι η **αυτόνομη ηθική**⁶, όπου η πρόθεση παίζει σημαντικό ρόλο στην ηθική κρίση. Το άτομο αποκτά την ικανότητα και την ελευθερία να δημιουργεί και να εφαρμόζει τις αξίες και τους κανόνες, που είναι απαραίτητοι για την κοινωνική προσαρμογή του⁷. Πρόκειται για την ηθική της συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού. Ένα αίσθημα δικαιοσύνης αναπτύσσεται σ' αυτή τη φάση και η υπακοή σε εντολές συνδέεται μ' αυτό. Οι κανόνες θεωρούνται απαραίτητοι, αλλά και ευμετάβλητοι. Είναι αποτέλεσμα συμφωνίας της ομάδας, που μπορεί, αν χρειαστεί, να τους αλλάξει. Το ψέμα θεωρείται ως κάτι σκόπιμα αναληθές⁸. Για την κοινωνική συνεργασία είναι σωστό να λέμε την αλήθεια.

Η γνωστική ικανότητα του ατόμου σ' αυτή τη φάση, του επιτρέπει να παίρνει υπόψη του τις γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις του άλλου. Τα κίνητρα και οι προθέσεις είναι το ίδιο σημαντικά με τα αποτελέσματα των ενεργειών. Η τιμωρία παίρνει τη μορφή των συνεπειών, τις οποίες υφίσταται το άτομο από τη μη εφαρμογή των κανόνων.

Γενικά στον Piaget, η πορεία ανάπτυξης της ηθικότητας ενός ατόμου ακολουθεί την πορεία ανάπτυξης της νοητικής του λειτουργίας⁹. Το άτομο περνά από μια φάση συμμόρφωσης σε οποιαδήποτε αρχή, σε μια φάση αυτόνομης θέσπισης ηθικών κανόνων και αξιών, αναγκαίων για την κοινωνική προσαρμογή του.

³ ό.π., σσ. 136-137.

⁴ Piaget J.-Inhelder B. (1967). *Η Ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος Ι.Ν., σσ. 96-97.

⁵ Ουάντσογουερθ, Μ.Γ. (2001), ό.π., σ. 145.

⁶ Ό.π., σσ. 173-176.

⁷ Καβαθατζόπουλος, Ι. (1989). Η έννοια της εκπαίδευσης στην Πιαζετική θεωρία της ηθικής ανάπτυξης. Στο *Ψυχολογικά Θέματα*, τόμος 2, τεύχος 1, σ.12.

⁸ Ουάντσογουερθ, Μ.Γ. (2001), ό.π., σ. 199.

⁹ Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1984), ό.π., σ. 163.

Τέλος, τρεις παράγοντες ευθύνονται για τις αλλαγές στην ηθική ανάπτυξη και αυτοί είναι: οι περιορισμοί των ενηλίκων στη συμπεριφορά του παιδιού, οι πιέσεις των συνομηλίκων για συνεργασία και αμοιβαιότητα στις σχέσεις τους και οι αλλαγές στα γνωστικά σχήματα, που συμβαίνουν στη σκέψη του παιδιού στις διάφορες ηλικίες¹⁰.

Η θεωρία του Kohlberg για τα στάδια ανάπτυξης της ηθικότητας

Ο Kohlberg επινόησε 32 ηθικά θέματα-διλήμματα, τα οποία αφορούσαν στην αξία της ανθρώπινης ζωής, την υπακοή στους νόμους, την τήρηση των υποσχέσεων, την εκτέλεση καθήκοντος, το σεβασμό στην ξένη ιδιοκτησία κ.ά.¹¹, και με βάση αυτά επεξεργάστηκε τη θεωρία του.

Συγκεκριμένα, πρότεινε τρία επίπεδα στην έκφραση και εξέλιξη της ηθικής κρίσης και δύο στάδια σε κάθε επίπεδο¹². Ας δούμε ποια είναι αυτά:

1ο ΕΠΠΕΔΟ: ΠΡΟΗΘΙΚΟ Η ΠΡΟΣΥΜΒΑΤΙΚΟ (προσχολική ηλικία)

Κριτήριο του παιδιού για την ηθικότητα μιας πράξης είναι το ατομικό συμφέρον. Οι κρίσεις του βασίζονται στις επικείμενες ποινές ή αμοιβές. Τα ηθικά κριτήρια είναι απόλυτα και καθορίζονται από τους γονείς. Ο κανόνας που εφαρμόζεται εδώ: «οφθαλμόν αντί οφθαλμού».

Στάδιο 1ο: Ηθική εστιασμένη στην τιμωρία και την υπακοή. Οι πράξεις του παιδιού καθοδηγούνται από την αποφυγή τιμωρίας.

Στάδιο 2ο: Ηθική του αφελούς συντελεστικού ηδονισμού. Πράξεις με ευχάριστα αποτελέσματα είναι ηθικές και το αντίθετο. Υπάρχει ενδιαφέρον για τις ανάγκες του άλλου, αλλά με σκοπό τη συναλλαγή για μελλοντική χρήση.

2° ΕΠΠΕΔΟ: ΣΥΜΒΑΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ (σχολική ηλικία)

Κριτήριο είναι τώρα οι εξωτερικές κρίσεις. Οι ηθικές κρίσεις του παιδιού βασίζονται στα πρότυπα και τις προσδοκίες των ισχυρών προσώπων. Ηθικό είναι ό,τι είναι αποδεκτό από την κοινωνική ομάδα (φίλοι, κ.ά.). Εδώ, ο κανόνας που ισχύει είναι: «συμπεριφέρσου στους άλλους έτσι όπως θα 'θελες εσύ να σου συμπεριφέρονται».

Στάδιο 3ο: Ηθική του καλού παιδιού. Συμμορφώνεται στις προσδοκίες της στενότερης ομάδας, για να αποφύγει την αποδοκιμασία και την απόρριψη. Αρχίζει να κρίνει με βάση την πρόθεση και όχι το ποσό της ζημιάς.

Στάδιο 4ο: Ηθική της έννομης τάξης. Συμμορφώνεται στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Ηθικό είναι αυτό που λέει ο νόμος. Τους νόμους τους θεωρεί σταθερούς και αμετάβλητους.

¹⁰ Ό.π., σ. 162.

¹¹ Ό.π., σσ. 163-165.

¹² Ό.π., σσ.165-167.

3ο ΕΠΙΠΕΔΟ: ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΗΘΙΚΗ (μετά την εφηβεία)

Μπαίνει ο προσωπικός παράγοντας. Οι πράξεις του ατόμου κρίνονται με εσωτερικά κριτήρια, που ο ίδιος έχει αποδεχτεί και στηρίζονται σε δυο ανώτερες αξίες, την ελευθερία και την αξιοπρέπεια. Το ρητό που ισχύει εδώ: «αγάπα τον πλησίον σου όπως και τον εαυτό σου».

Στάδιο 5ο: Ηθική του κοινωνικού συμβολαίου. Οι νόμοι είναι συμβάσεις που μπορούν να αλλάξουν, αν αυτό εξυπηρετεί το κοινό συμφέρον και δε σέβονται τα δικαιώματα του ανθρώπου.

Στάδιο 6ο: Ηθική των προσωπικών αρχών. Είναι θέμα αρχής και προσωπικής πεποίθησης η συμμόρφωση στους ηθικούς κανόνες.

Για να μπορέσει το παιδί να στηρίξει τις ηθικές κρίσεις του στην πρόθεση και όχι στα αποτελέσματα, είναι αναγκαίο ν' απαλλαγεί από τον εγωκεντρισμό του - τη γνωστική αδυναμία που του επιτρέπει να θεωρεί τον εαυτό του ως κέντρο του κόσμου, της προσοχής και της φροντίδας των άλλων - να μπορεί να μεταφερθεί (αντιληπτικά, νοητικά και συναισθηματικά) στη θέση του άλλου.

As σημειώσουμε εδώ ότι ο Kohlberg έδωσε έμφαση στην κοινωνική προσωπική, δηλ. στην άποψη που έχει το άτομο για τις σχέσεις του με το κοινωνικό σύνολο. Μάλιστα υποστηρίζει ότι, στην ποιότητα της ηθικής κρίσης και στη γρήγορη εξέλιξη της ηθικής ανάπτυξης βοηθούν οι κοινωνικοποιητικές εμπειρίες, οι οποίες, για το λόγο αυτό, πρέπει να' ναι λίγο σύνθετες (και όχι πολύ σύνθετες, γιατί το αποτέλεσμα θα είναι ακριβώς το αντίθετο). Η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συμμετοχή σε κοινωνικούς μηχανισμούς είναι αναγκαίες προϋποθέσεις για την ηθική ανάπτυξη.

Τελειώνοντας, να πούμε, ότι η ηθική ανάπτυξη στον Kohlberg περνά από τη φάση της τυφλής εμπιστοσύνης στους ενήλικες, στη φάση της αυτοεξάρτησης και δέσμευσης σε ηθικές αρχές που επιλέγει το ίδιο το άτομο. Ο Piaget το λέει αυτό, πέρασμα από την ετερόνομη στην αυτόνομη ηθική.

Η θεωρία του Adler για την προσωπικότητα

Η ψυχολογία του Adler είναι ατομική, γιατί δίνει έμφαση στην ιδιαίτερη ενότητα της προσωπικότητας, χωρίς να παραγνωρίζει τις ατομικές διαφορές. Η θεωρία του αποπνέει ένα πνεύμα αισιοδοξίας. Ενδιαφέρθηκε για τον κοινό άνθρωπο, τα κοινωνικά του προβλήματα και τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών.

Από τη θεωρία του, σημειώνουμε παρακάτω τις σημαντικότερες θέσεις του¹³:

- ☞ Πίσω από κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου βρίσκεται ο αγώνας και η αγωνία του να περάσει **από μια «κατάσταση μείον» σε μια «κατάσταση**

¹³ Παρασκευάς-Σακκάς, Ι. (1977). *Σύγχρονες τάσεις στην ψυχολογία της προσωπικότητας* Αθήνα: Πανεπιστημιακές παραδόσεις, σσ. 51-74.

συν». Μίλησε για τη «**μειονεκτικότητα του οργάνου**» και την «**ψυχολογική υπεραναπλήρωση**» (την ιδιαίτερη ανάπτυξη ικανοτήτων σ' ένα τομέα, που εξαρτάται ακριβώς από το όργανο που μειονεκτεί).

- ☞ Ο αγώνας αυτός κατευθύνεται από έναν **ιδιαίτερο σκοπό**, που είναι η δημιουργία του εαυτού και επειδή πρόκειται για ένα ιδανικό, ο σκοπός αυτός είναι πλασματικός. Τι είναι όμως αυτό που κατευθύνει τον αγώνα προς το σκοπό; Ο Adler κατέληξε να πιστεύει πως είναι ο αγώνας υπεροχής, δηλ. ο αγώνας για αυτοκαταξίωση και ολοκλήρωση, συνυφασμένος με την ανθρώπινη φύση, με την ίδια τη ζωή.
- ☞ Στην προοπτική του σκοπού, όλη η προσωπικότητα οργανώνεται σ' ένα σύνολο, με συνέπεια εσωτερική. Είναι αυτό που αποκαλεί «**στυλ ζωής**», καθιερώνεται πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου και αποτελεί το μόνιμο οδηγό της συμπεριφοράς του, τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο (το αντιληπτικό του σχήμα).
- ☞ Στην κοινωνικοποίηση του ατόμου συμβάλλει μια έμφυτη τάση που ονομάζει «**κοινωνικό ενδιαφέρον**» και είναι αποφασιστική στην προσαρμογή του και την ψυχική του υγεία. Μπορεί να είναι έμφυτο, αλλά χρειάζεται καλλιέργεια για ν' αναπτυχθεί μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Είναι μια ευρύτερη έννοια, που σημαίνει να βλέπεις με τα μάτια του άλλου, ν' ακούς με τα αυτιά του άλλου και να νιώθεις με την καρδιά του άλλου.
- ☞ Η σειρά γέννησης παίζει σημαντικό ρόλο στην προσωπικότητα του ατόμου. Ιδιαίτερα **το μοναχοπαιδί** αισθάνεται ανταγωνισμό προς τον πατέρα και προσκολλάται στη μητέρα. Θέλει να' ναι πάντα το επίκεντρο της προσοχής, γι' αυτό τρέμει μήπως αποκτήσει αδέρφια. Από την άλλη μεριά, ανασφάλεια και άγχος κατέχει τους γονείς, μη χάσουν το μοναχοπαιδί τους.

Η ιστορία του Πινόκιο με λίγα λόγια

Ο Πινόκιο στην αρχή ήταν ένα κούτσουρο, ένα κούτσουρο, όμως, που μιλούσε, γελούσε, έκλαιγε. Στη συνέχεια ο Τζεπέτο (ο δημιουργός του Πινόκιο) έδωσε μορφή στο ξύλο και το έκανε μια κούκλα, που την ονόμασε Πινόκιο. Ο Πινόκιο ήταν πολύ άτακτος, δε σήκωνε καθόλου παρατηρήσεις, ήταν ανυπάκουος και έλεγε πολλά ψέματα. Αφού πέρασε πολλές περιπέτειες, στο τέλος έμαθε από τα παθήματά του και έγινε αυτό που επιθυμούσε περισσότερο από όλα, να γίνει, δηλαδή, ένα κανονικό παιδί, καθώς επίσης και να ζήσει κοντά στον αγαπημένο του πατέρα, τον Τζεπέτο. Έτσι κι έγινε!

Με βάση την παραπάνω ιστορία, θα μας απασχολήσουν ερωτήματα όπως: τι φάσεις περνά ο Πινόκιο στην εξέλιξή του μέχρι να γίνει άνθρωπος; Τι ρόλο παίζει το ψέμα στη ζωή μας και πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την έννοια του ψέματος, που είναι μια ηθική έννοια; Ποια είναι η προσωπικότητα του παιδιού που είναι το μοναδικό παιδί στην οικογένεια και δεν έχει άλλα αδέρφια;

Το ψυχολογικό προφίλ του Πινόκιο

Στις *Περιπέτειες του Πινόκιο*, που ανήκει στις ιστορίες μαθητείας, παρακολουθούμε τον ομώνυμο ήρωα να προσπαθεί να γίνει από απλό κούτσουρο, καλονικό παιδί, από ξύλινη κούκλα, άνθρωπος. Είναι ο αγώνας προς ένα σκοπό, που κατευθύνει τη συμπεριφορά του. Ο αγώνας αυτός, που είναι αγώνας ζωής, τείνει στην υπεροχή, την τελείωση, την ολοκλήρωση. Τότε μόνο θα ολοκληρωθεί σαν προσωπικότητα ο Πινόκιο, αν γίνει άνθρωπος, δηλ. κάτι καλύτερο, ανώτερο. Λέει ο Πινόκιο στη νεράιδα-«μητέρα» του: *«Μα, βαρέθηκα να κάνω συνέχεια τον κούκλο!...Είναι καιρός να γίνω κι εγώ άνθρωπος σαν όλους τους άλλους»*. Και στο τέλος, όταν ανακαλύπτει ότι είχε γίνει ένα πραγματικό αγόρι, λέει: *«Και τώρα, πόσο χαρούμενος είμαι που γίνα παιδί σωστό, με τα όλα του!»*.

Για να φτάσει ο Πινόκιο στην ολοκλήρωση, για να περάσει από την κατάσταση «μείον» στην κατάσταση «συν», πρέπει να υιοθετήσει ένα νέο «στυλ ζωής». Αυτό έχει να κάνει με συμπεριφορές και πρακτικές που θα πρέπει να αλλάξει. Από κακό παιδί, ανυπάκουο, χωρίς όρεξη για σχολείο και για δουλειά, που αγαπάει τα ψέματα, που έχει αναιδή και προσβλητική συμπεριφορά και το σκάει συνεχώς, πρέπει να γίνει καλό παιδί, υπάκουο, να πηγαίνει με χαρά στο σχολείο και στη δουλειά και να μην λέει ψέματα.

Ο ήρωας θεωρεί την κατάσταση στην οποία βρίσκεται σαν μια κατάσταση μειονεκτική. Δεν είναι σαν τους άλλους. Νιώθει να μειονεκτεί «εξαιτίας του οργανού» (μεγάλη μύτη ή ολόκληρο το σώμα που είναι ξύλινο) και γι' αυτό αναπτύσσει ικανότητες που αναπληρώνουν αυτή του τη μειονεξία: η ξύλινη κούκλα μπορεί και μιλά, να γελά, να πονά, να κλαίει.

Τα συναισθήματα μειονεκτικότητας δικαιολογούνται σε ένα βαθμό σε ένα μικρό παιδί σαν τον Πινόκιο, που εξαρτάται τόσο πολύ από τους μεγάλους και μάλιστα, όταν ο ενήλικος (εδώ ο Τζεπέτο) προσπαθεί να ελέγξει κάθε κίνηση και πράξη του παιδιού. Λέει ο Τζεπέτο στον μαραγκό, όταν πάει να του ζητήσει το κούτσουρο: *«σκέφτηκα να φτιάξω έναν πρωτότυπο ξύλινο κούκλο...που θα μπορεί να χορεύει, να ξιφομαχεί, και να κάνει τούμπες στον αέρα. Κι ύστερα να τον πάρω και να περιοδεύω τον κόσμο, να κερδίζω ένα κομμάτι ψωμί κι ένα ποτηράκι κρασί»*.

Στον Πινόκιο, όμως, που είναι ένα παραχαϊδεμένο παιδί, αφού είναι και μοναχοπαιδί, τα συναισθήματα μειονεκτικότητας μετατρέπονται σε συμπλέγματα κατωτερότητας και ο ίδιος παρουσιάζει έλλειψη κοινωνικού ενδιαφέροντος. Ο ήρωας χρησιμοποιεί προσχήματα για ν' αποφύγει την εργασία, επειδή, ίσως, συναντά δυσκολίες ή αισθάνεται ανίκανος ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της. Ας δούμε μερικά παραδείγματα απ' το κείμενο:

«Κατάλαβα, είπε ο τεμπέλης μας ο Πινόκιο. Δε με σηκώνει εδώ ο τόπος! Εγώ δε γεννήθηκα να δουλεύω». Ή παρακάτω, όταν του προτείνουν διάφοροι άνθρωποι να βγάλει το ψωμί του με την εργασία του: *«Εγώ δεν κάνω το γάιδαρο... Ούτε έχω ποτέ τραβήξει κάρο!»* και αλλού: *«Ο ασβέστης όμως είναι βαρύς... κι εγώ δε θέλω να κουραστώ»*. Τέλος, στον παρακάτω διάλογο ανάμεσα στον Πι-

νόκιο και τη μητέρα του (νεράιδα), η τελευταία του υπενθυμίζει το χρέος του ανθρώπου για την εργασία:

– ...η δουλειά με κουράζει.

– Παιδάκι μου... Ο άνθρωπος, σε πληροφορώ, είτε φτωχός γεννιέται είτε πλούσιος, είναι υποχρεωμένος να κάνει κάτι σε τούτο τον κόσμο, ν' ασχολείται με κάτι, να δουλεύει.

Αναφέραμε πιο πάνω ότι ο Πινόκιο, σαν μονάκριβο παιδί που ήταν, είχε όλη την προσοχή των γονιών του και ήταν καλομαθημένος και παραχαϊδευμένος. Όσο κι αν ήταν σκανταλιάρης, ανυπάκουος, αχάριστος και άκαρδος (όπως πολλές φορές παραδέχεται ο ίδιος) και δεν άκουγε κανέναν, αλλά έκανε πάντα το δικό του, οι γονείς του ήταν πάντα δίπλα του να τον περιποιούνται, να τον συγχωρούν και να τον αγαπούν. Πιθανόν να ισχύει και στον Πινόκιο αυτό που λέει ο Άντλερ για τα μονάκριβα παιδιά, ότι δηλ. αισθάνονται συνήθως ανταγωνισμό προς τον πατέρα. Έτσι ακούμε τον Πινόκιο να λέει: «...τι άτυχα που 'μαστε τα καημένα τα παιδιά! Όλοι μας φωνάζουν, όλοι μας κάνουν παρατηρήσεις, όλοι μας συμβουλεύουν. Όταν μιλάνε, νομίζεις πως όλοι είναι πατεράδες μας ή δασκαλοί μας...Είμαι βέβαιος πως οι δολοφόνοι είναι εφεύρεση πατεράδων, για να μας τρομοκρατούν. Να μην τολμάμε να ξεμυτίσουμε τη νύχτα.».

Ο πατέρας του, ο Τζεπέτο, ήταν πάντα ευγενικός και υπομονετικός μαζί του. Στερούσε τον εαυτό του από τα απαραίτητα για να ζήσει, όπως το φαί ή τα ρούχα, για να ικανοποιήσει το μονάκριβο παιδί του. Έβαλε τη ζωή του σε κίνδυνο, μόνο και μόνο για να ξαναδεί το γιο του. Μέχρι και στη φυλακή μπήκε εξαιτίας του γιου του.

Η μητέρα του, η νεράιδα, στην οποία ο Πινόκιο ήταν προσκολλημένος από τη στιγμή που μπήκε στη ζωή του, ήταν υπερπροστατευτική. Λέει ο Πινόκιο: «Είναι η μανούλα μου. Και, σαν όλες τις καλές μανούλες, μ' αγαπάει πολύ που είμαι παιδάκι της, και δε με χάνει απ' τα μάτια της, και μου παραστέκεται με την αγάπη της σαν όλες τις μανούλες που παραστέκονται στις δυστυχίες των παιδιών τους, ακόμα κι όταν τα παιδιά απ' το στραβό τους το κεφάλι και τη βλακεία τους, τους αξίζει να τα παρατήσουνε...η καλή μου η νεράιδα, μόλις είδε ότι κινδύνευα να πνιγώ, έστειλε αμέσως ένα τεράστιο κοπάδι ψάρια...»

Πολλές φορές οι γονείς του Πινόκιο του έκαναν υποδείξεις, του υπαγόρευαν «το σωστό», κάποιους κανόνες καλής συμπεριφοράς: να γίνει υπάκουος, να διαβάζει, ν' αγαπά τη δουλειά, να λέει την αλήθεια και να πηγαίνει με χαρά στο σχολείο.

Τίθεται ένα σημαντικό ερώτημα σε αυτό το σημείο: όλες αυτές οι υπαγορεύσεις, οι κανόνες που συνηθίζουν όλοι οι γονείς κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των παιδιών τους, καλλιεργούν την αυτόνομη ηθική σκέψη και συμπεριφορά του παιδιού; Βοηθούν το άτομο ν' αναπτύξει το δικό του εσωτερικό ηθικό σύστημα αξιολόγησης των πράξεών του ή αντίθετα καλλιεργούν την ετερόνομη ηθική, που στηρίζεται στην υπακοή και την τιμωρία;

Στην περίπτωση του Πινόκιο, ο ήρωάς μας θα είχε φτάσει σε εκείνο το επίπεδο εξέλιξης της ηθικής ανάπτυξης, όπου εσωτερικεύσε και έκανε συνειδητό κτήμα του τους ηθικούς κανόνες, αν καθόταν φρόνιμος στο σπίτι με τον πατέρα του ή σε αυτό συνέβαλαν οι σκανταλιές, η ανυπακοή και οι περιπέτειες που οδηγήθηκε εξαιτίας αυτών; Μήπως όλα τα παραπάνω επιτάχυναν την πορεία προς την κατάκτηση ενός ανώτερου επιπέδου ηθικής ανάπτυξης;

Ας λάβουμε υπόψη, όμως, δυο σημαντικούς παράγοντες, βοηθητικούς στην εξέλιξη της προσωπικότητας του Πινόκιο, που μοιάζουν να είναι ιδιοσυγκρασιακοί: το δυνατό αίσθημα φιλίας και η παρουσία συνειδήσης. Είναι αξιοσημείωτο πώς κάνει την εμφάνισή της η συνείδηση στην ιστορία και ποια είναι η αντιμετώπιση της από την πλευρά του ήρωα στην πορεία ανάπτυξής του.

Η συνείδηση, με τη μορφή του γρύλου, εμφανίζεται τρεις φορές στην ιστορία, για να συμβουλέψει τον Πινόκιο, για να του πει για τα πράγματα που πρέπει να κάνει και τι να αποφύγει. Τις δυο πρώτες φορές, ο Πινόκιο τον αποπαίρνει. Μάλιστα, την πρώτη φορά του μιλά άσχημα, τον διώχνει και στο τέλος τον σκοτώνει με ένα σφυρί. Τη δεύτερη φορά εμφανίζεται το φάντασμα του γρύλου. Και πάλι ο Πινόκιο δεν τον ακούει και κάνει του κεφαλιού του. Μόνο την τρίτη φορά τον υποδέχεται ευγενικά, χαίρεται που τον βλέπει, ακούει προσεκτικά αυτά που έχει να του πει και συνεργάζεται μαζί του.

Ο Πιαζέ λέει για τους περιορισμούς των ενηλίκων (ειδικά, όταν συμβαίνουν στο πρώτο επίπεδο ηθικής ανάπτυξης), ότι βοηθούν στην εξέλιξη της ηθικής συμπεριφοράς του ατόμου και στις αλλαγές που συμβαίνουν στην ηθική του ανάπτυξη. Και δεν είναι μόνο οι περιορισμοί των ενηλίκων, αλλά και οι πιέσεις των συνομηλίκων.

Έτσι, δεν είναι λίγες οι φορές που οι φίλοι ή οι συμμαθητές του Πινόκιο τον παρασύρουν σε τρελά παιχνίδια και σε περιπέτειες, που τον κάνουν ν' αθετεί τις υποσχέσεις προς τους γονείς του και να παραβαίνει ηθικές αρχές. Ωστόσο, μέσα στην κοινωνική ομάδα των συνομηλίκων, αναπτύσσεται το δυνατό αίσθημα της φιλίας: *«Τότε, φώναξε ο Πινόκιο...ξέρω το καθήκον μου. Εμπρός, στρατιώτες! Δέστε με και πετάξτε με στη φωτιά! Δεν είναι δίκιο ο καημένος ο Αρλεκίνος, ο αληθινός μου φίλος, να πεθάνει για μένα».*

Στις σχέσεις του Πινόκιο με τους φίλους του πολλές φορές ισχύει ο κανόνας, «ηθικό είναι ό,τι έχει ανταλλακτικά οφέλη». Υιοθετεί, έτσι, τη συναλλαγή ως ηθικό κριτήριο στη συμπεριφορά του ο Πινόκιο. Ας δούμε ένα παράδειγμα από το κείμενο: λέει ο Πινόκιο στο φίλο του, τον Αλίντορο, το σκύλο που κινδύνευε να πνιγεί: *«Αμα σε βοηθήσω όμως να σωθείς, μου υπόσχεσαι να μη με ξαναενοχλήσεις, να μη με ξανακνηγήσεις».*

Και βέβαια, άλλος ένας παράγοντας που επηρέασε τη γρήγορη ηθική ανάπτυξη του Πινόκιο ήταν οι πολλές και δύσκολες, για εκείνον, κοινωνικοηθικές εμπειρίες. Αλήθεια, πόσες περιπέτειες, πόσες δοκιμασίες (και ηθικές) δεν πέρασε, για να μάθει, να αναπτύξει ένα ανώτερο ηθικό επίπεδο, ένα μόνιμο σύ-

σημα αξιών. Αυτό δεν γίνεται παρά στο τέλος της ιστορίας, όταν συμβαίνει και η μεταμόρφωσή του: από κούκλος γίνεται ένα πραγματικό αγόρι.

Όλες αυτές οι εμπειρίες ωρίμασαν τον Πινόκιο γνωστικά, συναισθηματικά και ηθικά. Έμαθε να εμπιστεύεται και να ξεχωρίζει τα άτομα που θα εμπιστευθεί. Έμαθε να μη λέει ψέματα.

Αφήσαμε τελευταίο το ψέμα, γιατί στην ιστορία αυτή συνδέεται με τον ίδιο τον ήρωα. Ψέμα και Πινόκιο ταυτίζονται και ένα όργανο πάνω στο σώμα του τον προδίδει κάθε φορά που καταφεύγει σε αυτό. Όλοι μας, από μικροί, ακόμα και αν δεν είχαμε διαβάσει το βιβλίο, ξέραμε ποιος είναι ο Πινόκιο: αυτός που η μύτη του μεγάλωνε κάθε φορά που έλεγε ψέματα. Εξάλλου, σ' αυτήν την εικόνα συνέβαλαν και οι εξωλογοτεχνικές εφαρμογές της ιστορίας, δηλ. ο κινηματογράφος, οι αφίσες, οι γελοιογραφίες, που τόνιζαν κυρίως αυτό το στοιχείο του ήρωα, αν και στην ιστορία οι σχετικές αναφορές είναι λίγες (τρεις μόνο). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι το ψέμα για τον Πινόκιο είναι κάτι κακό, που τιμωρείται: η μύτη του μεγαλώνει κάθε φορά που λέει ένα ψέμα. Πολύ αργότερα θα μάθει ότι δεν πρέπει να λέμε ψέματα, γιατί απλά δεν χρειάζεται και γιατί η αλήθεια είναι ο θεμέλιος λίθος σε κάθε ανθρώπινη επαφή και επικοινωνία.

Συμπερασματικά, να πούμε ότι, στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας του Πινόκιο (35 από τα 36 κεφάλαια), παρακολουθούμε τον ήρωα να περνά από την ετερόνομη ηθική, στην αυτόνομη.

Ξεκινά από ένα **προσυμβατικό επίπεδο ηθικής**, όπου ηθικό είναι ό,τι ευχαριστεί τον ίδιο (*«να κάνω αλήτικη ζωή απ' το πρωί μέχρι το βράδυ»*, όπως λέει), χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις προθέσεις ή τις συνέπειες των πράξεών του. Ο **εγωκεντρισμός** του, με την έννοια που τον όρισε ο Πιαζέ, δεν τον αφήνει να μπει στη θέση του άλλου και να καταλάβει τις ανάγκες του (και αυτές τις συναισθηματικές). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του επιπέδου είναι το επεισόδιο με τον Αλίντορο, που αναφέραμε πιο πάνω.

Στη συνέχεια ο Πινόκιο περνά σε ένα **συμβατικό επίπεδο**, όπου σημαντικό γι' αυτόν τώρα είναι η συμμόρφωση στην ομάδα των φίλων και των συμμαθητών.

Μόνο στο τελευταίο κεφάλαιο (36), όπου συμβαίνει και η μεταμόρφωσή του, βλέπουμε τον Πινόκιο να ανέρχεται στην **αυτόνομη ηθική**, ν' αποκτά ένα μόνιμο σύστημα αξιών, το οποίο βασίζεται σε προσωπικά κριτήρια τώρα. Σώζει τον πατέρα του, δουλεύει σκληρά, μελετά, σώζει και τη μητέρα του, ενώ η συνείδηση επιστρέφει (με τη μορφή του γρύλου, που αρχικά είχε σκοτώσει γιατί τον δυσαρεστούσε με αυτά που του έλεγε) και ο Πινόκιο φαίνεται να μην μπορεί να ξεγελαστεί πια από κανέναν. Συγκεκριμένα, έχει τον παρακάτω διάλογο με την αλεπού και το γάτο, που μέχρι τότε τον ξεγελούσαν για να επωφεληθούν απ' αυτόν: - *Αν είστε φτωχοί, το αξίζετε και με το παραπάνω. Ξέρετε δα την παροιμία: ο ψεύτης και ο κλέφτης τον πρώτο χρόνο χαίρονται. Άντε, γεια σας, απατεώνες! Και λίγο παρακάτω: - Γεια σας, απατεώνες! Ξέρετε δα την παροιμία: ανεμομα-*

ζώματα διαβολοσκορπίσματα. Και στο τέλος: «όποιος σκάβει το λάκκο τ' αλλοιонуύ, πέφτει ο ίδιος μέσα», δείχνει αυτή τη μετεξέλιξη, την οποία συζητάμε.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να αναφερθούμε με δυο λόγια στο συγγραφέα του Πινόκιο, τον Κάρολο Κολόντι. Αποδεικνύεται για άλλη μια φορά, και από αυτή την ανάλυση, πόσο σπουδαίος συγγραφέας ήταν. Φαίνεται να ξέρει καλά την παιδική ψυχολογία, καθώς και να έχει υπόψη του τις θεωρίες της προσωπικότητας. Δεν είναι τυχαίο που το έργο του έμεινε στην ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας ως κλασικό.

Βιβλιογραφία

- Καβαθατζόπουλος, Ι. (1989). Η έννοια της εκπαίδευσης στην Πιαζετική θεωρία της ηθικής ανάπτυξης. Στα *Ψυχολογικά Θέματα*, τόμος 2, τεύχος 1, σσ. 11-17.
- Κολόντι, Κάρολο (1994). *Οι περιπέτειες του Πινόκιο* (μτφρ. Σωτήρης Κακίσης). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ουάντσονγουερθ, Μ.Γ. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παρασκευάς-Σακκάς, Ι. (1977). *Σύγχρονες τάσεις στην ψυχολογία της προσωπικότητας*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές παραδόσεις.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία* (μέρος 2^ο). Αθήνα.
- Πουρκόζ, Μ.Α. (1990). *Η ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας: γνωστικο-αναπτυξιακή μεθοδολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Piaget J.-Inhelder B. (1967). *Η Ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος Ι.Ν.

Ο αποτελεσματικός δάσκαλος

Τσιαπλές Νικόλαος

Δάσκαλος, Μεταπτυχιακός φοιτητής

Τυριακίδου Πολυνίκη

Δασκάλα, Med Επιστήμες Αγωγής - Ειδική Αγωγή

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός είναι αναμφισβήτητα ο σημαντικότερος συντελεστής της εκπαίδευσης των μαθητών. Το εκπαιδευτικό του έργο περιλαμβάνει όχι μόνο την απλή μετάδοση γνώσης αλλά παράλληλα επιδιώκει να αποκτήσουν οι μαθητές τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να μπορούν να σκέφτονται και να αυτενεργούν υπεύθυνα (Χατζηδήμου, 2002).

Εξετάζοντας τον ρόλο του δασκάλου μπορούμε να σημειώσουμε ότι κάποιες από τις βασικές δραστηριότητές του είναι η αγωγή, η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η αξιολόγησή τους με σκοπό να τους παράσχει βοήθεια. Επίσης, μέσα από την εφαρμογή σύγχρονων τάσεων και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας του και ως εκ τούτου είναι αρωγός σε όλες εκείνες τις επιμορφωτικές διαδικασίες (σεμινάρια, επιμορφώσεις, συλλογικές προσπάθειες κ.τ.λ.) που προάγουν το έργο του. Είναι άλλωστε σημαντικό να προσαρμόζεται η διδασκαλία του ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κοσσυβάκη, 1998). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προϋποθέτει συνεργασία με γονείς, φορείς, τοπική κοινωνία αποβλέποντας στην ενίσχυση των μαθητών και των γονέων και ταυτόχρονα τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων τόσο στο σχολείο όσο και στο τοπικό συγκείμενο (Μουρουζίδου, Τσιαπλές, & Τσουρπουδής, 2006).

Η βασικότερη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού είναι η διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός καθημερινά καλείται να σχεδιάσει, να προγραμματίσει και να αξιολογήσει τη διαδικασία μετά την ολοκλήρωσή της. Είναι προφανές ότι μέσα από τη διδασκαλία επιδιώκεται τόσο η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων από τους μαθητές όσο και η εισαγωγή των μαθητών σε συνεργατικές μορφές εργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Και όλα αυτά χωρίς να παραλείπονται τα ξεχωριστά ενδιαφέροντα των μαθητών εντός του πλαισίου της σχολικής αί-

θουσας, όπου η διδακτική πράξη είναι περίπλοκη και απρόβλεπτη και δεν παραμένει ποτέ στατική (Μουρουζίδου κ.ά., 2006).

Σύμφωνα με τον Χατζηδήμου (2000), ο εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηριστεί ως ειδικός καθώς διαθέτει συγκεκριμένες και εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες και παράλληλα ως παιδαγωγός διότι μεταδίδει στους μαθητές αξίες, κανόνες και αρχές με σκοπό να προσαρμοστούν στην κοινωνία και να την αναβαθμίσουν. Ο εκπαιδευτικός είναι ένα άτομο το οποίο αλλάζει την κοινωνία μακροπρόθεσμα και ταυτόχρονα αποτελεί πρότυπο για αρκετούς από τους μαθητές του. Βέβαια, παρόλα τα παραπάνω, δεν παύει να είναι ένας απλός δημόσιος υπάλληλος, ο οποίος, όπως και ο καθένας μας, έχει την προσωπική του ζωή.

Υπό το πρίσμα αυτό, γεννιέται το ερώτημα πώς ο εκπαιδευτικός θα είναι αποτελεσματικός στην εργασία του και αν ο καλός εκπαιδευτικός είναι όρος που ταυτίζεται με τον όρο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.

Συχνά, όταν επιχειρείται η προσέγγιση του όρου “καλός εκπαιδευτικός” παρατηρείται υποκειμενικότητα καθώς δεν υπάρχουν σημεία αναφοράς. Προς τι θα αποκαλέσουμε κάποιον καλό εκπαιδευτικό; Επειδή είναι καλός παιδαγωγός; Επειδή είναι καλός επιστήμονας; Επειδή είναι καλός υπάλληλος; Επειδή έχει κοινωνικές ευαισθησίες; Επειδή διαθέτει ατομικά χαρακτηριστικά που “αρέσουν” (π.χ. φιλικός, μεταδοτικός κ.τ.λ.); Και επιπλέον, καλός εκπαιδευτικός απέναντι σε ποιον; Στους γονείς; Τους μαθητές; Τον κοινωνικό περίγυρο; Τον σχολικό σύμβουλο; Τους άλλους εργαζομένους στο σχολείο; Είναι ξεκάθαρο ότι είναι τόσες πολλές οι περιοχές στις οποίες ο ρόλος του εκπαιδευτικού εμπίπτει που εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να ικανοποιήσει όλες τις πλευρές.

Συνήθως, ο αποκαλούμενος καλός εκπαιδευτικός, είναι ο καλός παιδαγωγός, αυτός που παθιάζεται με τη διδασκαλία διαθέτοντας έμφυτο ταλέντο. Τις περισσότερες φορές καλός εκπαιδευτικός θεωρείται αυτός του οποίου το προφίλ θεμελιώνεται σε χαρακτηριστικά ήθους, όπως αγάπη προς τα παιδιά, το επάγγελμα, την πατρίδα, την εκκλησία κτλ. (Μουρουζίδου κ.ά., 2006).

Από την άλλη πλευρά, η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προσδιορίζεται με βάση την επίδρασή του στη γνωστική, κοινωνική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του. Προσεγγίζεται με αντικειμενικά κριτήρια και συνδέεται με την έννοια της αποδοτικότητας της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω σημειώνεται η παραδοχή ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι καλός και όχι αποτελεσματικός ή να είναι αποτελεσματικός και όχι καλός. Με βάση την πτυχιακή εργασία των Μουρουζίδου, Τσιαπλέ & Τσουρπουδη (2006) οι διαφορές καλού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνοψίζονται ως εξής:

Καλός εκπαιδευτικός:

- ✓ Με βάση τα στοιχεία της προσωπικότητάς του
- ✓ Βασισμένος σε πεποιθήσεις

- ✓ Βλέπει την διδασκαλία σαν τέχνη
- ✓ Ηθολογικά χαρακτηριστικά
- ✓ Υποκειμενικά κριτήρια

Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός:

- ✓ Με βάση την επίδρασή του στους μαθητές
- ✓ Βασισμένος στην επιστημοσύνη
- ✓ Βλέπει τη διδασκαλία σαν επιστήμη
- ✓ Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά μαθητών
- ✓ Αντικειμενικά κριτήρια

Ο αποτελεσματικός δάσκαλος

Όπως αναφέρει ο Ανδρεαδάκης (2004), οι πρώτες διεθνείς έρευνες που διενεργήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια αποτέλεσαν τη βάση της καταγραφής των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού δασκάλου. Σήμερα, η έρευνα συνεχίζεται με σκοπό τον ακριβή προσδιορισμό των στοιχείων εκείνων που μεγιστοποιούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι περιγράφονται ως ενεργοί δάσκαλοι που διαχειρίζονται σωστά τον εκπαιδευτικό χρόνο, παρουσιάζουν υλικό με τρόπους που θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών και τους παρέχουν ευκαιρίες για να εφαρμόσουν τις πρόσφατες, επίκτητες έννοιες και δεξιότητες. Συγχρόνως, επαναλαμβάνουν τη διδασκαλία τους -όποτε κρίνεται απαραίτητο- και είναι συγκεντρωμένοι στην οργάνωση του μαθήματος. Ακόμη, ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, δημιουργούν στόχους και προσδοκίες, καλλιεργούν κίνητρα (Cotton, 1996· Good & Brophy, 1990). Σε έρευνά τους οι Wortruba και Wright (1975) σημειώνουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: εμπειρία, ενθουσιασμός, ευελιξία ως προς την εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών διδασκαλίας και δίκαιη βαθμολόγηση των μαθητών. Ο Παπανδρέου (2001) κάνει λόγο για έμμεσους και άμεσους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και κατ' επέκταση τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Μερικοί από τους παράγοντες αυτούς είναι η προέλευση των μαθητών της τάξης, η διεύθυνση του σχολείου, η ευφυΐα των μαθητών και άλλες δυνάμεις που αναπτύσσονται στη σχολική αίθουσα. Ως εκ τούτου, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση, την υπευθυνότητα και την ανεξαρτησία τους (Fontana, 1996). Σε έρευνά της η Παμουκτσόγλου (2001) περιγράφει τους αποτελεσματικούς διδάσκοντες ως εκπαιδευτικούς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, αγάπη για τους μαθητές τους, με τάση για αυτοβελτίωση, με αίσθηση του χιούμορ, επικοινωνιακούς και συνεργάσιμους.

Παρατηρείται λοιπόν μια μεγάλη γκάμα χαρακτηριστικών που συνθέτουν το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο

τα στοιχεία που συμπληρώνουν το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού εδράζονται σε κοινώς αποδεκτούς, στερεοτυπικούς μύθους. Σύμφωνα με τους μύθους αυτούς, αποτελεσματικοί θεωρούνται οι δάσκαλοι που διακρίνονται για την ψυχραιμία τους και την εγκράτειά τους ως προς την εκδήλωση των συναισθημάτων τους στους μαθητές. Ακόμη, μένουν ανεπηρέαστοι από τις προσωπικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις, δε δείχνουν προτίμηση, είναι βαθιοί γνώστες τις επιστήμης τους και δεν κάνουν λάθη. Όμως, όσοι υιοθετούν αυτούς τους ισχυρισμούς παραβλέπουν την ανθρώπινη φύση του εκπαιδευτικού, την οποία πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί καλούνται να την υπερβούν μέσω συγκεκριμένων δεξιοτήτων (αυτεξαπάτηση, εναλλαγή ρόλων κ.ά.) για να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Μουρουζίδου κ.α., 2006).

Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου

Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ομαδοποιούνται σε τέσσερις βασικές ομάδες χαρακτηριστικών που επηρεάζουν ουσιαστικά τη διδακτική πράξη και συνεπαγωγικά την αποτελεσματικότητά της και τη σχολική επιτυχία. Οι ομάδες αυτές είναι:

- Τα προσωπικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού
- Οι οργανωτικές του ικανότητες
- Οι διδακτικές του ικανότητες
- Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή

Προσωπικά Γνωρίσματα του Εκπαιδευτικού

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαθέτει ενθουσιασμό, χιούμορ, προσαρμοστικότητα, ευελιξία και ορθή κρίση. Ένας ευέλικτος εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά, τις προτιμήσεις και τις απόψεις των μαθητών του στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του (Μουρουζίδου κ.α., 2006). Σύμφωνα με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ενθουσιασμό, αυτοπεποίθηση, υπομονή, επιμονή, ευνοούν τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική πράξη, είναι δημιουργικοί, διαφοροποιούν τις διδακτικές προσεγγίσεις και συσχετίζουν το μάθημα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους τείνοντας να είναι πιο αποτελεσματικοί. Παράλληλα, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι φιλικόι, έχουν χιούμορ και μπορούν να αυτοσαρκάζονται χωρίς βέβαια να χάνουν τη σοβαρότητά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι το χιούμορ προάγει την εμπιστοσύνη και μειώνει την ένταση και τα προβλήματα πειθαρχίας. Τέλος, διατηρούν οπτική επαφή με τους μαθητές και γενικότερα χρησιμοποιούν την κίνηση για να διατηρήσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Ο Παπανδρέου (2001) επισημαίνει ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαπνέεται από ζωντάνια στη διάρκεια της διδασκαλίας και δεν είναι επικριτικός.

Σημαντικά προσωπικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι η ορθή κρίση με σκοπό τη λήψη δίκαιων και σωστών αποφάσεων. Άλλο

σημαντικό γνώρισμα είναι ο προσανατολισμός στην επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός που έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του αλλά και από τον εαυτό του, ενημερώνει τους μαθητές του με σαφήνεια για τους αντικειμενικούς σκοπούς του μαθήματος και παρέχει οργανωμένες και μεθοδευμένες εξηγήσεις (Μουρουζίδου κ.ά., 2006). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Πασιαρδή (1993) ο εκπαιδευτικός που επιτελεί αποτελεσματικά το έργο του προσπαθεί να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει επιχειρώντας να συνθέσει, να καινοτομήσει, να εμπνεύσει, προτάσσοντας τον ηγετικό του ρόλο μέσα στη σχολική τάξη, δίνοντας συνεχώς τα διαπιστευτήρια του.

Οργανωτικές Ικανότητες

Ο βαθμός επιτυχίας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζεται άμεσα από τον τρόπο οργάνωσης και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η διδασκαλία είναι μια πράξη πολυδιάστατη που έχει οπωσδήποτε ανάγκη προγραμματισμού. Κάθε διδασκαλία έχει τη δική της ιδιομορφία και τους δικούς της στόχους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι εποικοδομητικό να προγραμματίζει και να εκτελεί κάθε διδασκαλία ανάλογα (Μουρουζίδου κ.ά., 2006). Ο Χατζηδήμου (2002) υπογραμμίζει ότι ο κάθε μαθητής έχει τον δικό του ρυθμό μάθησης. Οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορετικές ικανότητες, όμως στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας εξέχουσα μορφή είναι ο δάσκαλος, ο οποίος καλείται να διδάξει. Συνεπώς, πριν οργανώσει τη διδασκαλία του ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Άλλωστε, η διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις αποτελεί πρόκληση για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, διότι πρέπει να οργανώσει το πλέον κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που θα προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία (Γκόγκα, 2014).

Αποβλέποντας λοιπόν στη συγκέντρωση των στοιχείων συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και επιδιώκοντας μια αποτελεσματική διδασκαλία, θεωρείται θεμελιώδης ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων, η παροχή κατευθυντήριων γραμμών, ο έλεγχος, ο προγραμματισμός, η δημιουργία στόχων, η μεθοδικότητα, η αμεσότητα. Ταυτόχρονα, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, η ενίσχυση της συμμετοχής, η δημιουργία υποστηρικτικού και προστατευτικού κλίματος (Μουρουζίδου κ.ά., 2006· Χατζηδήμου, 2002).

Διδακτικές Ικανότητες

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται και από τις διδακτικές του ικανότητες. Μερικές από αυτές είναι η παρόθηση, η παρακίνηση, η προσέλκυση της προσοχής των μαθητών, η ανασκόπηση χρήσιμου υλικού και η σύνοψη των κυριότερων σημείων. Η δραστηριοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών είναι απαραίτητη και σημαντική στην εκτέλεση της διδακτικής πράξης. Όσο και να επιδιώκει ένας εκπαιδευτικός να κάνει καλό μάθη-

μα, αν οι μαθητές του δεν ενδιαφερθούν γι' αυτό και δε δραστηριοποιηθούν σε αυτό, δεν πρόκειται το μάθημα να στεφθεί από επιτυχία (Μουρουζίδου κ.ά., 2006). Μια βασική παιδαγωγική αρχή είναι ότι ο μαθητής του σχολείου ενδιαφέρεται για όλα εκτός από το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός, όμως είναι υποχρεωμένος να κάνει μάθημα και μάλιστα ελκυστικό προκειμένου να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές προσεκτικά (Χατζηδήμου, 2002). Η άσκηση θετικής επιρροής στους μαθητές αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Βέβαια, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μην εφησυχάζει καθώς οι μαθητές που δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα μπορεί να το κάνουν σε περίπτωση που το γνωστικό αντικείμενο είναι από μόνο του ενδιαφέρον. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι διορατικός ώστε να αποφύγει μια διδακτική πράξη κατώτερη των αναμενομένων σύμφωνα με τον προγραμματισμό του ή τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτό. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να μένει προσηλωμένος μόνο στα ζητούμενα της πολιτείας βασιζόμενος στα αναλυτικά προγράμματα. Αντίθετα, η παροχή εφοδίων που θα ενισχύσουν τη διαδικασία μάθησης πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο. Κίνητρο που συντελεί στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και ακολούθως στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι και η καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές τους. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις αυξημένες απαιτήσεις σαν ένα επιπλέον κίνητρο. Τέλος, είναι σημαντικό οι μαθητές να εισπράττουν κάθε στιγμή στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ότι οι σκέψεις τους είναι σεβαστές και τα επιχειρήματά τους υπολογίζονται από τον δάσκαλό τους. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται αμοιβαία εκτίμηση, σεβασμός και αλληλοαναγνώριση (Κουγιουρούκη, 2003· Μουρουζίδου κ.α., 2006· Ταρατόρη, 1992· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1995· Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., 2003· Χατζηδήμου, 2000· Χατζηδήμου, 2002· Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 1992). Όμως και ο εκπαιδευτικός, από τη μεριά του θα πρέπει να έχει αυξημένες απαιτήσεις από τον ίδιο του τον εαυτό αναφορικά με το διδακτικό του έργο και να επιζητά συνεχώς την επιτυχία, την εξέλιξη, την καινοτομία (Χατζηδήμου, 2002).

Σχέση δασκάλου-μαθητή

Η αποτελεσματική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή προϋποθέτει αμοιβαία εμπιστοσύνη, κλίμα δικαιοσύνης, ύπαρξη παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στην τάξη. Απαιτείται επίσης εξαρχής, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για το υπόβαθρο των μαθητών, η συνεργασία με τους γονείς και το διδακτικό προσωπικό, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις συμπεριφορές των μαθητών για την επίτευξη της μέγιστης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου του (Μουρουζίδου κ.ά., 2006). Έχει διαπιστωθεί ότι ο αποτελεσματικός δάσκαλος οφείλει να είναι διασκεδαστικός, με χιούμορ, να αγαπάει τους μαθητές, να βοηθάει, να καθοδηγεί

και να συμβουλεύει τους μαθητές-ιδίως τους αδύναμους, να δίνει ευκαιρίες για επιτυχία σε όλους τους μαθητές. Αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι οι περισσότεροι ενοχλητικές συμπεριφορές από πλευράς εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν διακρίσεις και προσβολές μαθητών, μη αποδοχή της γνώμης τους, διεξαγωγή διδακτικής διαδικασίας μόνο με τους καλούς μαθητές (Μ. Καϊλα, 1999).

Η σχολική αίθουσα είναι ο χώρος όπου ο εκπαιδευτικός προάγει τη μάθηση. Για τον λόγο αυτόν πρέπει να διασφαλίσει ότι είναι οργανωμένη, καθαρή και ελκυστική για τους μαθητές. Έτσι, μπορούν να νιώθουν ασφάλεια και άνεση, χωρίς βέβαια να παραγνωρίζονται σε καμιά περίπτωση οι κανόνες που έχουν τεθεί για την εύρυθμη λειτουργία της. Η απουσία διακρίσεων προς τους μαθητές, η χρήση αμοιβών και ενισχύσεων και η συναισθηματική ενθάρρυνση αποτελούν βασικές ενέργειες του εκπαιδευτικού για την οικοδόμηση μιας αποτελεσματικής σχέσης δασκάλου-μαθητή. Η συναισθηματική ενθάρρυνση στην τάξη θεωρείται σημαντική καθώς έχει βοηθητική και υποστηρικτική λειτουργία, αφού οι μαθητές είναι πρόθυμοι να δοκιμάζουν καινούρια πράγματα και να μαθαίνουν από τα λάθη τους (Μουρουζίδου κ.ά., 2006). Εξίσου σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να προκαλεί και να επιτρέπει τη συμμετοχή, να απευθύνει καθαρές ερωτήσεις, να δίνει ατομικές συμβουλές και βραβεία. Παράλληλα, να κατανοεί τα προβλήματα και τις ελλείψεις των μαθητών του, να τους βοηθάει και να συντελεί έτσι ώστε να καλλιεργούνται φιλικές και συνεργατικές σχέσεις (Χατζηδήμου, 2002). Αν λοιπόν εφαρμοστούν τα παραπάνω είναι δυνατή η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος και μιας αποτελεσματικής σχέσης δασκάλου – μαθητή. Ολοκληρώνοντας, η σημαντικότερη παράμετρος στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή είναι η αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Η πρόληψη προβλημάτων, ο τρόπος εποπτείας των μαθητών, η πειθαρχία στην τάξη, ο τρόπος αντιμετώπισης κρίσεων, η αναπροσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος, είναι παράμετροι οι οποίες αν τεθούν σε διαπραγμάτευση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών από την αρχή και συναποφασισθούν, όπου αυτό είναι εφικτό, θα ενισχύσουν την εμπιστοσύνη και την αλληλοσυνεργασία και θα αυξήσουν κατακόρυφα την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Μουρουζίδου κ.ά., 2006· Χατζηδήμου, 2002).

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2003-2004. Ρόδος.
- Γκόγκα, Φ. (2014). *Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του καλού εκπαιδευτικού ενός τεχνολογικού εκπαιδευτικού ιδρύματος*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης. Καβάλα.
- Cotton, D. (1996). *Take a lesson in mathematics*. New York: W. Foulsham.
- Fontana, D. (1996). *Τέλος φόρμας Αρχή φόρμας Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Μετάφραση Μαρίνα Λώμη. Αθήνα: Σαββάλας.

- Good, T. L., Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: a realistic approach*. New York: Longman.
- Καΐλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*, Αθήνα: αυτοέκδοση
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Τέλος φόρμας Αρχή φόρμας Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: απόψεις υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μουρουζίδου Α., Τσιαπλές Ν., Τσουρπουδής Γ. (2006). *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός: Έρευνα σε επί πτυχίο φοιτητές*. (Α δημοσίευτη διπλωματική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 81-91.
- Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα, Γρηγόρης, β' έκδοση.
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Θεσσαλονίκη, Art of Text.
- Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, Ε. (1995). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., (2003). Πώς διδάσκει ο δάσκαλος. *Νέα Παιδεία*, 106: 113-125.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2002). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος: συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε. (1992). *Η προετοιμασία μαθήματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: μια εμπειρική παιδαγωγική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Wortruba, T.R., Wright, P.L. (1975). How to develop a teacher rating instrument. *Journal of higher education*, 46: 653-663.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Γεώργιος Π. Φλουρής

Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Το ζήτημα των αναλυτικών προγραμμάτων ήταν ένα θέμα που απασχολούσε ανέκαθεν ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, επειδή αυτά ήταν που καθόριζαν τον τρόπο και τη μορφή διδασκαλίας (διδασκτέα ύλη, διδακτικό υλικό κ.λπ.) που θα έπρεπε να ακολουθήσει το εκάστοτε μάθημα (Tyler, 1949). Αποτελούσε, διαφορετικά, τον σκοπό ενός μαθήματος (Χατζηγεωργίου, 2004). Ο σκοπός και οι στόχοι ενός μαθήματος, όμως, δεν μπορούσε να είναι ίδια σε όλες τις εποχές, τις γενιές μαθητών και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Θα έπρεπε να συμβαδίζει με τις ανάγκες όλων όσοι αποτελούσαν μια εκπαιδευτική κοινότητα (δάσκαλοι, μαθητές, σχολικό περιβάλλον κ.ο.κ.) (Πετρουλάκης, 1992). Γι' αυτόν τον λόγο, ετίθετο, κατά διαστήματα, ζήτημα αλλαγής τους, έτσι ώστε να ταιριάζει με τα θέλω και τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Η αποτελεσματικότητά τους θα φαινόταν στην πράξη (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Την τελευταία δεκαετία, όμως, που το ελληνικό κράτος βρίσκεται στους κόλπους αυτού που ονομάζουμε ΕΕ, και, δεδομένου ότι η τελευταία αντιμετωπίζει μεγάλες προκλήσεις σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο παγκόσμιο συγκείμενο, θέτει ως βασική προϋπόθεση του εκπαιδευτικού της συστήματος την ανταγωνιστικότητα, ώστε να μπορούν τόσο ως κράτος όσο και ως μέλος μιας ευρύτερης ομάδας κρατών να διεκδικήσουν μια θέση απέναντι στις οικονομικές υπερδυνάμεις των ΗΠΑ και της Άπω Ανατολής (Κουτσελίνη, 2003). Έτσι, ο σκοπός και οι στόχοι του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αναζητούνται μέσα στην παγκοσμιοποίηση, τον νόμο των αγορών και την τεχνολογία, κυρίως την Πληροφορική (Φλουρής & Πασιάς, 2000).

Και αν αυτόν τον ζητούμενο «εκσυγχρονισμό» μπορούμε με μια σχετική ευκολία να τον αντιληφθούμε σε μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία, ακόμα και την ιστορία, στα θρησκευτικά, που σκοπός του είναι οι μαθητές να γνωρίσουν το πανανθρώπινο διαχρονικό φαινόμενο της θρησκείας

(Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Επιτροπή Θρησκευτικών, 2009), τι παρεμβάσεις θα μπορούσαν να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμά τους; Η λογική αυτή επικράτησε για πολλές δεκαετίες, ώσπου τα προγράμματα άλλαξαν και ακολούθησαν ένα περισσότερο παιδοκεντρικό σύστημα και έγινε προσπάθεια να αποφευχθεί ο ομολογιακός και κατηχητικός χαρακτήρας του μαθήματος. Αυτό, όμως, δεν είχε μόνο προτερήματα αλλά και μειονεκτήματα, καθώς απαιτούσε μια εντελώς διαφορετική λογική πρωτίστως από τους ίδιους τους διδάσκοντες, καθώς και περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η εξέταση της επιτυχίας που είχαν εν τέλει αυτά τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στο μάθημα των θρησκευτικών, και τον ρόλο που έπαιξε η τεχνολογία στην επίτευξη του σκοπού του μαθήματος. Έτσι, πραγματοποιήσαμε έρευνα σε διάφορα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ρεθύμνου, προκειμένου να δούμε, αφενός, τα αποτελέσματα της αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, αφετέρου, τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών από την αλλαγή τους.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού ανταπόκρισης των νέων ΑΠΣ για το μάθημα των θρησκευτικών στην ανάγκη επίτευξης ενός σύγχρονου σχολείου, και του βαθμού αποδοχής τους από τους εκπαιδευτικούς που εκπροσωπούν αυτό που ονομάζουμε σύγχρονο σχολείο.

Βάσει αυτού του σκοπού, λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Ποια είναι η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μάθημα των θρησκευτικών;
- Πώς αξιολογείται ο τρόπος διδασκαλίας που προωθείται από τα νέα ΑΠΣ;

Χαρακτηριστικά του δείγματος

Η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έγινε από μέρος του διδακτικού προσωπικού κάποιων δημοτικών σχολείων του Ν. Ρεθύμνου. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων έγινε διότι υπήρχε δυνατότητα πρόσβασης σε αυτά από την πλευρά του γράφοντος.

Η έρευνα έγινε μέσω ερωτηματολογίων, που εστάλησαν ηλεκτρονικά στα εν λόγω σχολεία, κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές τους, και τα οποία επιστράφηκαν με τον ίδιο τρόπο. Οι ερωτήσεις ήταν μόνο κλειστού τύπου, και χωρίζονταν σε δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις γενικού ενδιαφέροντος, προκειμένου να μελετηθεί η συσχέτιση των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με τις ανάγκες που έχουν ως επαγγελματίες.

Τέλος, ως προς τη συμμετοχή των ατόμων στα οποία μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια, στα τρία πρώτα σχολεία (2ο Δημοτικό Σχολείο Περάματος, 6θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Νικολάου και 8θέσιο Δημοτικό Σχολείο Σταυρω-

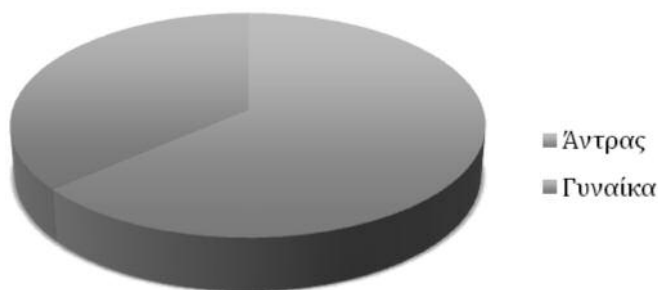
μένου), έφτασε το 100%, ενώ, στο τελευταίο (6θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ζωνιανών) απάντησαν οι 6 από τους 9 συνολικά εκπαιδευτικούς που έχει το συγκεκριμένο σχολείο, δηλαδή, απάντησαν το 66,7% αυτών.

2ο Δημοτικό Σχολείο Περάματος

1. Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρας	7	63,6%
Γυναίκα	4	36,4%
Σύνολο	11	100%

Στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Περάματος, οι άνδρες είναι σχεδόν διπλάσιοι από τις γυναίκες, καθώς αποτελούν το 63,6% του πληθυσμού έναντι του 36,4% που είναι το ποσοστό των γυναικών (Γράφημα 1).

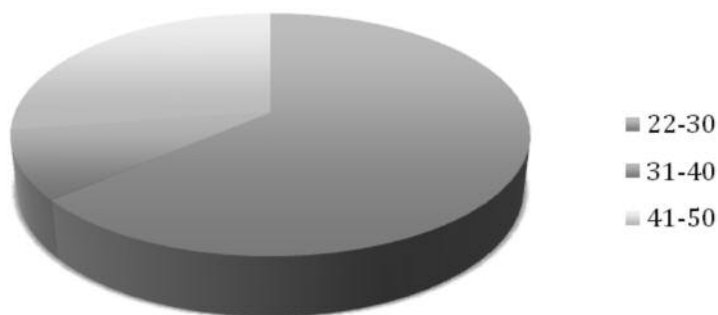


Γράφημα 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Περάματος.

2. Ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
22-30	7	63,6%
31-40	1	9,1%
41-50	3	27,3%
>50	0	0%
Σύνολο	11	100%

Όσον αφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι σχεδόν τα 2/3 (63,6%) είναι συγκεντρωμένα στις πιο νεαρές ηλικίες (22-30), ενώ το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό (27,3%) να είναι στις μέσες ηλικίες (41-50), και το υπολειπόμενο στις πρώιμες μέσες ηλικίες (9,1%). Μηδενικό είναι το ποσοστό στις ηλικίες άνω των 50 ετών (Γράφημα 2).

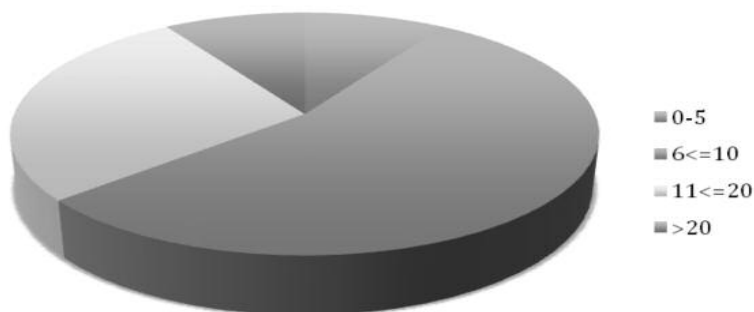


Γράφημα 2. Η ηλικία των εκπαιδευτικών στο 2ο Σχολείο Περάματος.

3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	1	9,1%
6-10	6	54,6%
11-20	3	27,3%
>20	1	9,1%
Σύνολο	11	100%

Αντίστοιχα, το μεγαλύτερο ποσοστό των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά είναι στη δεύτερη κατηγορία (6-10), το οποίο ξεπερνάει τον μισό πληθυσμό (54,6%), ακριβώς οι μισοί αυτών (27,3%) βρίσκονται στην τρίτη κατηγορία (11-20), ενώ ισοδύναμο είναι το ποσοστό (9,1%) της πρώτης (0-5) και της τελευταίας κατηγορίας (>20) (Γράφημα 3).

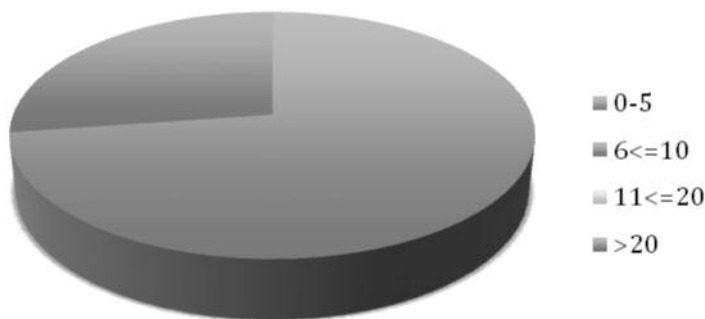


Γράφημα 3. Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του 2ου Δημοτικού Σχολείου Περάματος στην εκπαίδευση γενικά

4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	8	72,7%
6-10	3	27,3%
11-20	0	0%
>20	0	0%
Σύνολο	11	100%

Από τα ποσοστά που παρουσιάζονται σε αυτή την ερώτηση, προκύπτει ότι, παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού δηλώνει ότι βρίσκεται στην εκπαίδευση 6-10 χρόνια, στο συγκεκριμένο σχολείο η συντριπτική πλειονότητα συγκεντρώνεται στην πρώτη κατηγορία (0-5), με το υπολειπόμενο να βρίσκεται στη δεύτερη κατηγορία και οι άλλες δύο να είναι μηδενικές (Γράφημα 4).

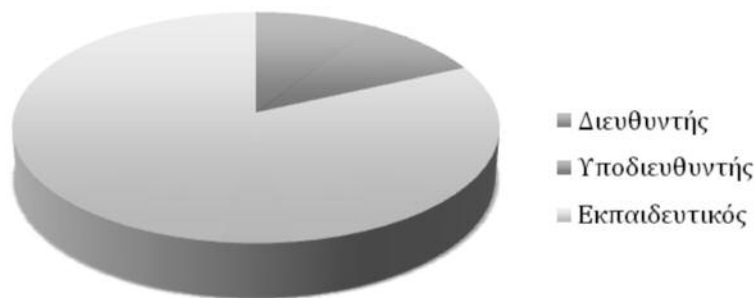


Γράφημα 4. Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του 2ου Σχολείου Περάματος στο συγκεκριμένο σχολείο.

5. Θέση-αρμοδιότητα

Θέση-αρμοδιότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
Διευθυντής	1	9,1%
Υποδιευθυντής	1	9,1%
Εκπαιδευτικός	9	81,8%
Σύνολο	11	100%

Όσον αφορά στη θέση και την αρμοδιότητα που έχουν οι συμμετέχοντες, τα ποσοστά είναι τα αναμενόμενα, καθώς μόνο το 9,1% για το καθένα αποτελούν ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής του σχολείου, ενώ όλοι οι υπόλοιποι είναι εκπαιδευτικοί (81,8%) (Γράφημα 5).

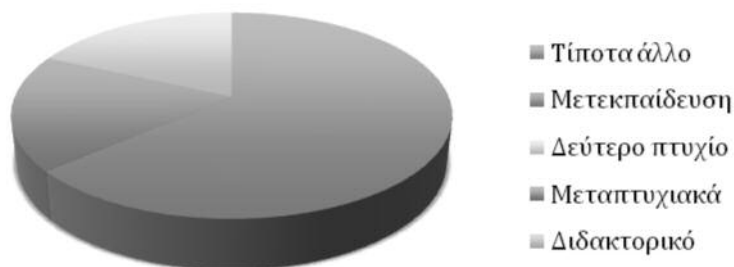


Γράφημα 5. Θέση αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών στο 2ο Σχολείο Περάματος.

6. Τίτλοι σπουδών (πέρα από το βασικό πτυχίο).

Τίτλοι σπουδών (πέρα από το βασικό πτυχίο)	Συχνότητα	Ποσοστό
Τίποτα άλλο	7	63,6%
Μετεκπαίδευση	2	18,2%
Δεύτερο πτυχίο	2	18,2%
Μεταπτυχιακά	0	0%
Διδακτορικό	0	0%
Σύνολο	11	100%

Σχετικά με τους τίτλους σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο, και πάλι η συντριπτική πλειονότητα (63,6%) απαντούν ότι δεν έχουν τίποτα άλλο, ενώ μόνο το 18,2% για την κάθε κατηγορία δηλώνουν ότι έχουν δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό δίπλωμα (Γράφημα 6).

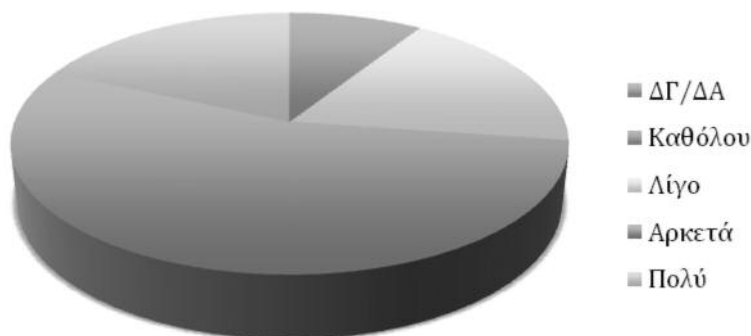


Γράφημα 6. Οι τίτλοι σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο των εκπαιδευτικών του 2ου Δημοτικού Σχολείου Περάματος.

7. Πόσο βοηθάει τους μαθητές του Δημοτικού το μάθημα των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής τους αγωγής;

Βοήθεια του μαθήματος των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής	Συχνότητα	Ποσοστό
ΔΓ/ΔΑ	0	0%
Καθόλου	1	9,1%
Λίγο	2	18,2%
Αρκετά	6	54,5%
Πολύ	2	18,2%
Σύνολο	11	100%

Στην ερώτηση για το πόσο βοηθάει το μάθημα των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής, περισσότεροι από τους μισούς (54,5%) συμμετέχοντες στην έρευνα απαντούν αρκετά, 18,2% απαντούν λίγο και πολύ, οι μισοί αυτών (9,1%) απαντούν καθόλου, ενώ κανένας δεν απαντάει πως δεν γνωρίζει ή αρνείται να απαντήσει (Γράφημα 7).



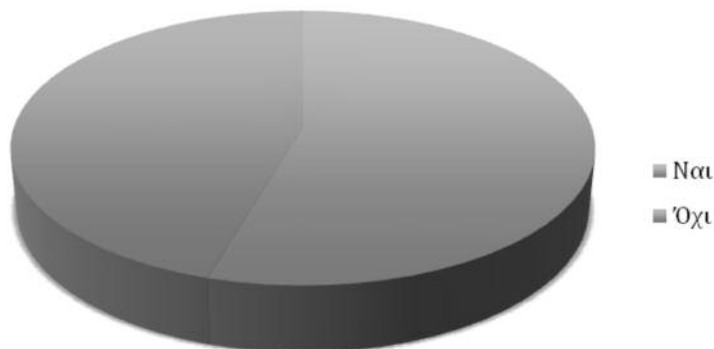
Γράφημα 7. Η συμβολή του μαθήματος των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής των μαθητών του δημοτικού.

8. Θεωρείτε επαρκές το νέο πρόγραμμα σπουδών για τα θρησκευτικά στο Δημοτικό Σχολείο;

Επάρκεια του νέου προγράμματος σπουδών στα θρησκευτικά	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	6	54,5%
Όχι	5	45,5%
Σύνολο	11	100%

Υπέρ της επάρκειας του νέου προγράμματος σπουδών για τα θρησκευτικά

στο δημοτικό σχολείο απαντούν το 54,5%, ενώ κατά 9 μονάδες πιο κάτω (45,5%) είναι το ποσοστό όσων τάσσονται κατά (Γράφημα 8).

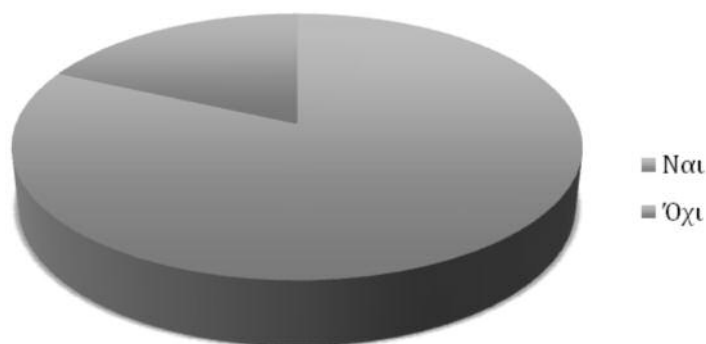


Γράφημα 8. Επάρκεια του νέου προγράμματος σπουδών στα θρησκευτικά.

9. Βοηθάει το μάθημα των θρησκευτικών στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών;

Βοήθεια των θρησκευτικών στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	9	81,8%
Όχι	2	18,2%
Σύνολο	11	100%

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης, η συντριπτική πλειονότητα (81,8) των εκπαιδευτικών απαντούν θετικά στην παροχή βοήθειας του μαθήματος των θρησκευτικών στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών (Γράφημα 9).

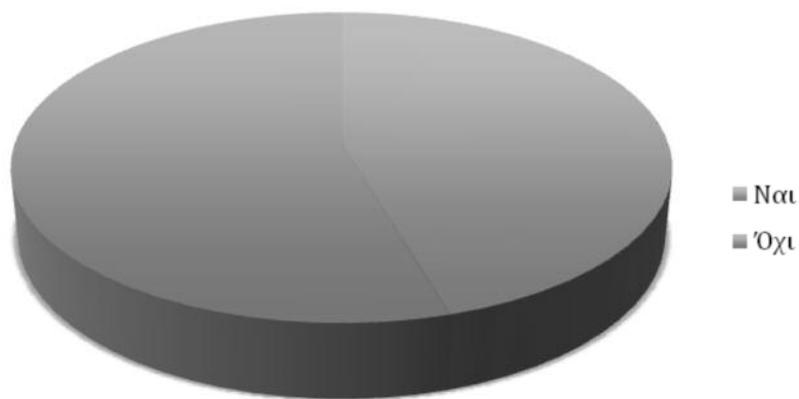


Γράφημα 9. Η συμβολή του μαθήματος των θρησκευτικών στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

10. Θεωρείτε ότι το μάθημα των θρησκευτικών στα Δημοτικά Σχολεία διδάσκεται με σωστό τρόπο;

Σωστός τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών στα δημοτικά σχολεία	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	5	45,5%
Όχι	6	54,5%
Σύνολο	11	100%

Αντίθετα με το ποσοστό που δηλώνει επάρκεια για το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στο μάθημα των θρησκευτικών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (54,5%) δηλώνουν ότι το συγκεκριμένο μάθημα δεν διδάσκεται με σωστό τρόπο, ενώ κατά 9 μονάδες πιο κάτω είναι όσοι απαντούν θετικά σε αυτή την ερώτηση (Γράφημα 10).

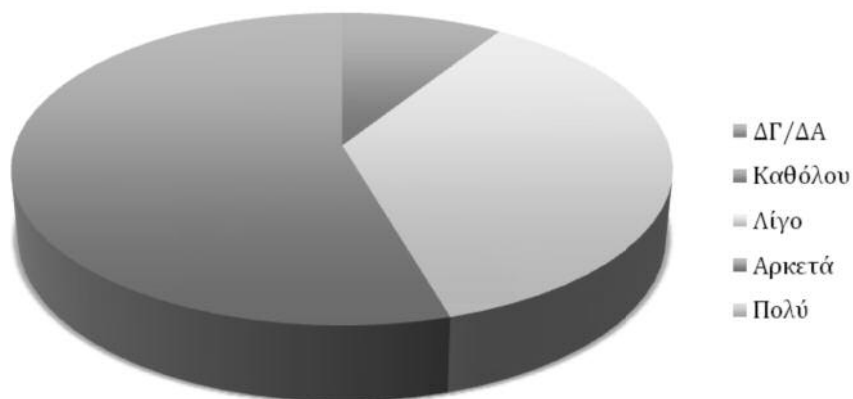


Γράφημα 10. Έλεγχος ορθότητας του τρόπου διδασκαλίας των θρησκευτικών.

11. Πόσο βοηθάει η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών;

Βοήθεια των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των θρησκευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό
ΔΓ/ΔΑ	0	0%
Καθόλου	1	9,1%
Λίγο	4	36,4%
Αρκετά	6	54,5%
Πολύ	0	0%
Σύνολο	11	100%

Εδώ, ποσοστό κατά 4,5 μονάδες πάνω από το 50% θεωρούν ότι οι νέες τεχνολογίες βοηθούν αρκετά στη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος. Αρκετά μειωμένο είναι το ποσοστό όσων απαντούν λίγο, και κάτω από το όριο του 10% (9,1%) είναι οι απαντήσεις όσων απαντούν καθόλου. Οι υπόλοιπες επιλογές δεν συγκεντρώνουν καμία απολύτως απάντηση (Γράφημα 11).

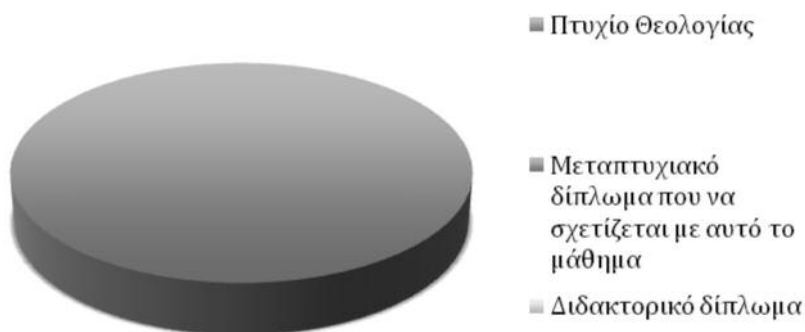


Γράφημα 11. Η συμβολή της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των θρησκευτικών.

12. Τι προσόντα χρειάζεται να έχει ένας δάσκαλος, κατά τη γνώμη σας, που θα κληθεί να διδάξει το μάθημα των θρησκευτικών;

Προσόντα δασκάλου για το μάθημα των θρησκευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο Θεολογίας	0	0%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα που να σχετίζεται με αυτό το μάθημα	0	0%
Διδακτορικό δίπλωμα	0	0%
Τις γνώσεις που έχει λάβει από το Παιδαγωγικό	11	100%
Σύνολο	11	100%

Στην ερώτηση αυτή όλοι οι συμμετέχοντες, μηδενός εξαιρουμένου, απαντούν πως οι γνώσεις που έχει λάβει ο κάθε εκπαιδευτικός από το Παιδαγωγικό είναι επαρκείς για τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών (Γράφημα 12).

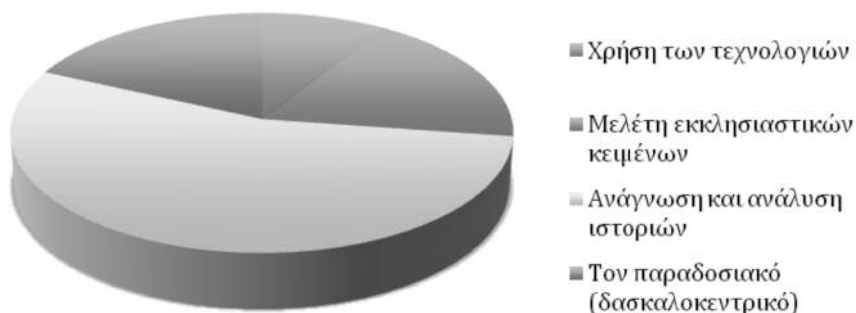


Γράφημα 12. Προσόντα για τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών.

13. Με ποιο τρόπο θα πρέπει να διδάσκεται το μάθημα των θρησκευτικών στα Δημοτικά Σχολεία, ώστε να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών;

Τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών για την απόσπαση ενδιαφέροντος των μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστό
Χρήση των τεχνολογιών	1	9,1%
Μελέτη εκκλησιαστικών κειμένων	2	18,2%
Ανάγνωση και ανάλυση ιστοριών	6	54,5%
Τον παραδοσιακό (δασκαλοκεντρικό)	2	18,2%
Σύνολο	11	100%

Όσον αφορά στον τρόπο διδασκαλίας των θρησκευτικών για την προσέλκυση ενδιαφέροντος των μαθητών, οι περισσότεροι από τους μισούς (54,5%) εκπαιδευτικούς που απαντούν στο εν λόγω ερώτημα τάσσονται υπέρ της ανάγνωσης και ανάλυσης ιστοριών, το 1/3 αυτών θεωρούν πως ο καλύτερος τρόπος είναι η μελέτη των εκκλησιαστικών κειμένων και ο παραδοσιακός (δασκαλοκεντρικός) τρόπος, και μόλις το 9,1% του συνολικού πληθυσμού θεωρούν πως η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών (Γράφημα 13).



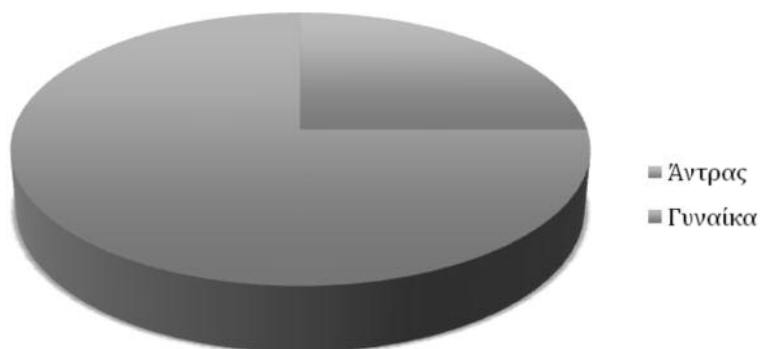
Γράφημα 13. Τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Νικολάου

1. Φύλο.

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρας	2	25%
Γυναίκα	6	75%
Σύνολο	8	100%

Στο 6θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Νικολάου, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν των ανδρών, καθώς είναι σε ποσοστό τρεις φορές περισσότερες από αυτούς (75% έναντι 25%) (Γράφημα 14).

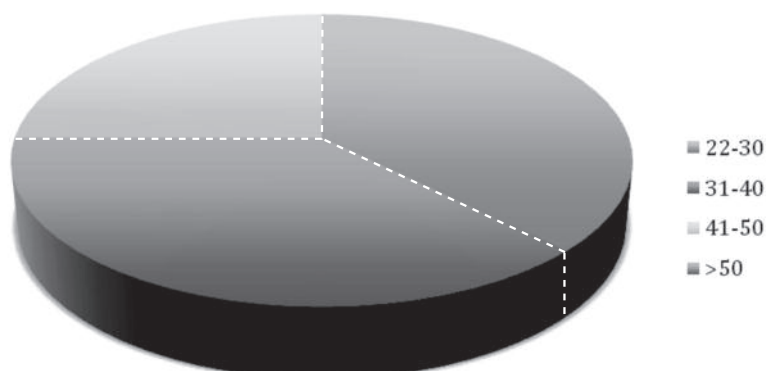


Γράφημα 14. Το φύλο των εκπαιδευτικών του 6θέσιου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου.

2. Ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
22-30	3	37,5%
31-40	3	37,5%
41-50	2	25%
>50	0	0%
Σύνολο	8	100%

Η ηλικία των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο είναι ισοδύναμη (37,5%) στις δύο μικρότερες κατηγορίες (22-30 και 31-40), και αμέσως μετά, σε ποσοστό κατά 12,5 μονάδες μικρότερο (25%), είναι οι μεσήλικες (41-50), ενώ μηδενικό είναι το ποσοστό των άνω των 50 ετών (Γράφημα 15).

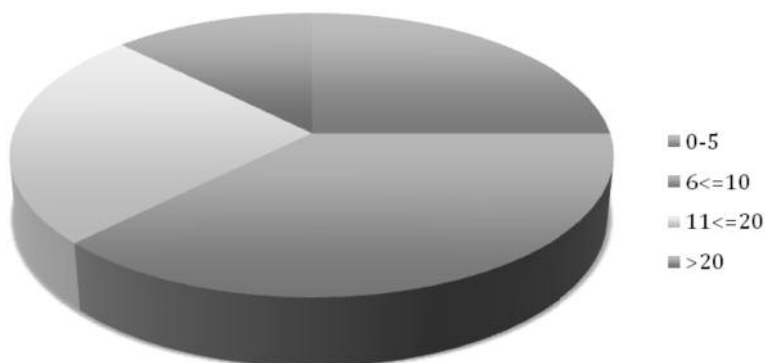


Γράφημα 15. Η ηλικία των εκπαιδευτικών του 6θέσιου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου.

3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	2	25%
6-10	3	37,5%
11-20	2	25%
>20	1	12,5%
Σύνολο	8	100%

Αφού στην προηγούμενη ερώτηση τα δύο μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώθηκαν στις δύο πρώτες κατηγορίες, είναι αναμενόμενο και εδώ να είναι αντίστοιχα ποσοστά. Έτσι, λοιπόν, ακριβώς ίδιο με παραπάνω είναι στη δεύτερη (6-10) και την τρίτη κατηγορία (11-20), ενώ κατά 12,5 μονάδες πιο μειωμένο είναι το ποσοστό στην πρώτη κατηγορία (0-5), οι οποίες πηγαίνουν στην τελευταία (>20) (Γράφημα 16).

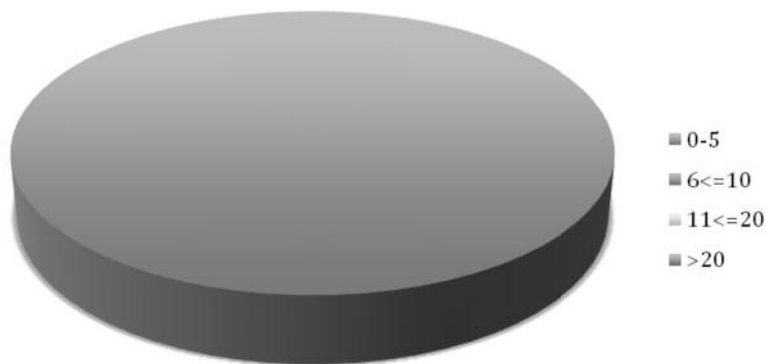


Γράφημα 16. Χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του 6θέσιου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου στην εκπαίδευση γενικά.

4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	8	100%
6-10	0	0%
11-20	0	0%
>20	0	0%
Σύνολο	8	100%

Ωστόσο, διαφορετικά με τα συνολικά χρόνια στην εκπαίδευση είναι τα χρόνια υπηρεσίας που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς όλοι (100%) αναφέρουν ότι η θητεία τους σε αυτό δεν ξεπερνάει τα 5 χρόνια (Γράφημα 17).

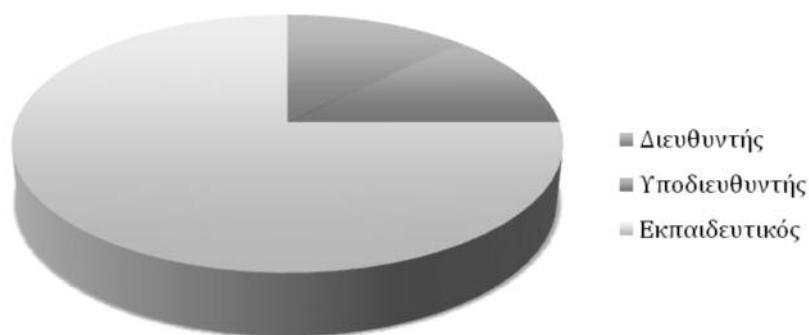


Γράφημα 17. Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του θθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου στο συγκεκριμένο σχολείο.

5. Θέση-αρμοδιότητα

Θέση-αρμοδιότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
Διευθυντής	1	12,5%
Υποδιευθυντής	1	12,5%
Εκπαιδευτικός	6	75%
Σύνολο	8	100%

Αναμενόμενο είναι και το ποσοστό της κάθε θέσης. Δηλαδή, από τη στιγμή που δεν υπάρχει απώλεια στους συμμετέχοντες, το 75% το αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, και το υπόλοιπο 25% (από 12,5% η κάθε κατηγορία), ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής του σχολείου (Γράφημα 18).

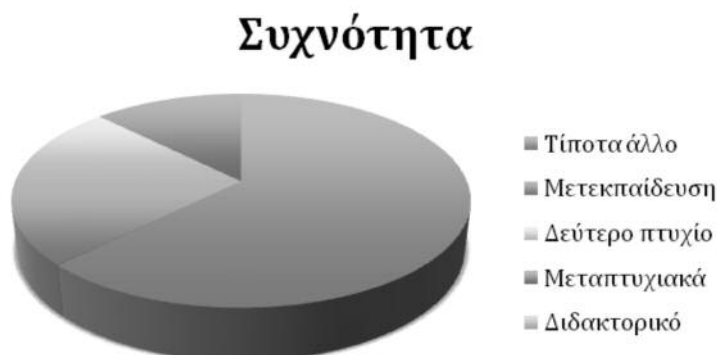


Γράφημα 18. Η θέση-αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών του 6θέσιου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου.

6. Τίτλοι σπουδών (πέρα από το βασικό πτυχίο).

Τίτλοι σπουδών (πέρα από το βασικό πτυχίο)	Συχνότητα	Ποσοστό
Τίποτα άλλο	5	62,5%
Μετεκπαίδευση	1	12,5%
Δεύτερο πτυχίο	1	12,5%
Μεταπτυχιακά	1	12,5%
Διδακτορικό	0	0%
Σύνολο	8	100%

Όσον αφορά στους τίτλους σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο, και πάλι, όπως και στο προηγούμενο σχολείο, η συντριπτική πλειονότητα (62,5%) των απαντήσεων συγκεντρώνεται στην κατηγορία τίποτα άλλο, ενώ ισοδύναμα είναι τα ποσοστά στις κατηγορίες όσων έχουν κάνει μετεκπαίδευση, έχουν πάρει δεύτερο πτυχίο ή έχουν κάνει μεταπτυχιακά. Αντίθετα, μηδενικό είναι το ποσοστό όσων έχουν κάποιο διδακτορικό τίτλο (Γράφημα 19).

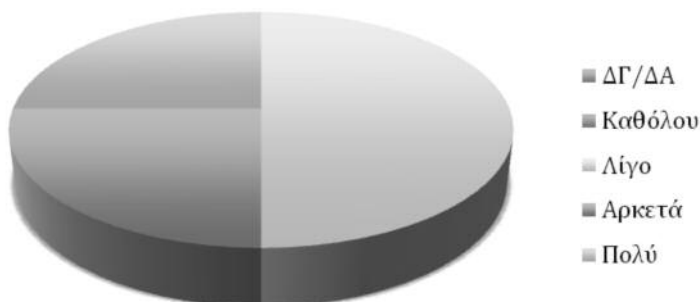


Γράφημα 19. Τίτλοι σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο των εκπαιδευτικών του 6θέσιου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου.

7. Πόσο βοηθάει τους μαθητές του Δημοτικού το μάθημα των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής τους αγωγής;

Βοήθεια του μαθήματος των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής	Συχνότητα	Ποσοστό
ΔΓ/ΔΑ	0	0%
Καθόλου	0	0%
Λίγο	4	50%
Αρκετά	2	25%
Πολύ	2	25%
Σύνολο	8	100%

Στην ερώτηση για το πόσο βοηθάει το μάθημα των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής των μαθητών, ακριβώς οι μισοί (50%) συμμετέχοντες απαντούν λίγο, ενώ το υπόλοιπο μισό το μοιράζονται ισοδύναμα (από 25%) οι κατηγορίες αρκετά και πολύ. Αντίθετα, οι πρώτες δύο κατηγορίες (ΔΓ/ΔΑ και καθόλου) δεν επιλέγονται από κανέναν συμμετέχοντα (Γράφημα 20).



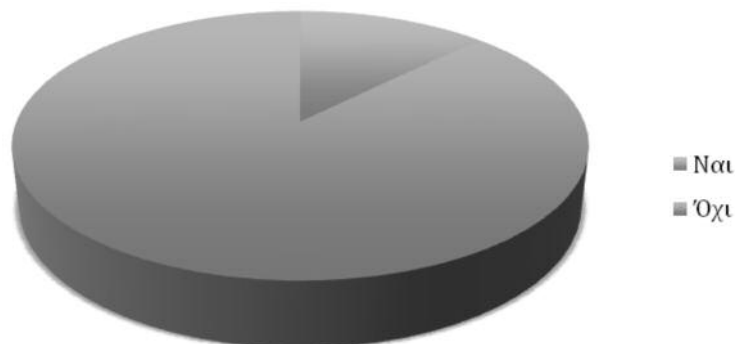
Γράφημα 20. Η συμβολή του μαθήματος των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής των μαθητών.

8. Θεωρείτε επαρκές το νέο πρόγραμμα σπουδών για τα θρησκευτικά στο Δημοτικό Σχολείο;

Επάρκεια του νέου προγράμματος σπουδών στα θρησκευτικά	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	1	12,5%
Όχι	7	87,5%
Σύνολο	8	100%

Σε συνέχεια της παραπάνω ερώτησης, ως προς την επάρκεια του νέου προ-

γράμματος σπουδών για τα θρησκευτικά στο δημοτικό σχολείο, τα 7/8 (87,5%) των ερωτωμένων απαντούν όχι στη συγκεκριμένη ερώτηση, ενώ μόνο το 1/8 δίνουν θετική απάντηση (Γράφημα 21).

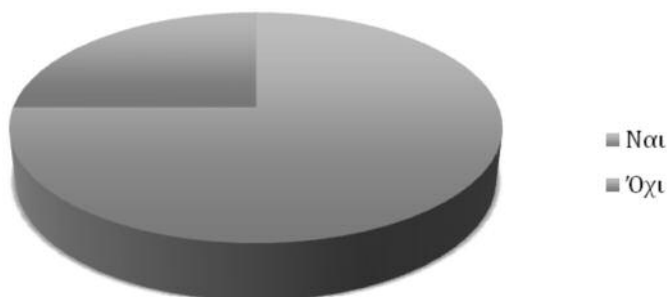


Γράφημα 21. Ο βαθμός επάρκειας του νέου ΑΠΣ για τα θρησκευτικά.

9. Βοηθάει το μάθημα των θρησκευτικών στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών;

Βοήθεια των θρησκευτικών στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	6	75%
Όχι	2	25%
Σύνολο	8	100%

Προς έκπληξη, τώρα, των απαντήσεων που δόθηκαν στις προηγούμενες δύο ερωτήσεις, τα 3/4 (75%) απαντούν πως το μάθημα των θρησκευτικών βοηθάει στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, ενώ μόνο το 1/4 θεωρεί πως δεν βοηθάει (Γράφημα 22).

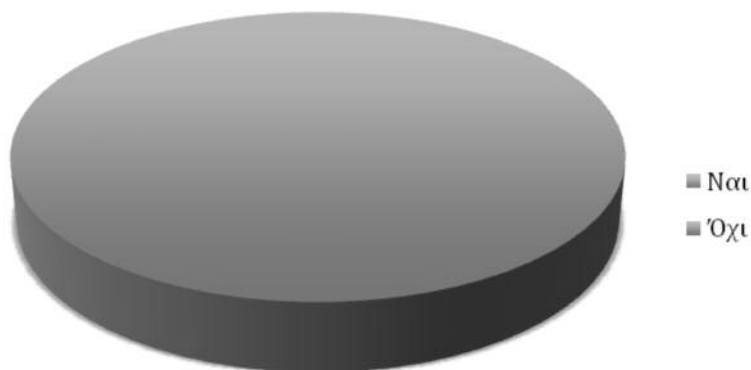


Γράφημα 22. Η συμβολή των θρησκευτικών στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

10. Θεωρείτε ότι το μάθημα των θρησκευτικών στα Δημοτικά Σχολεία διδάσκεται με σωστό τρόπο;

Σωστός τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών στα δημοτικά σχολεία	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	0	0%
Όχι	8	100%
Σύνολο	8	100%

Ολοκληρωτική αμφισβήτηση ως προς την ορθότητα του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο καταγράφεται σε αυτό το σχολείο, διότι όλοι οι εκπαιδευτικοί (100%) απαντούν όχι στην αντίστοιχη ερώτηση (Γράφημα 23).

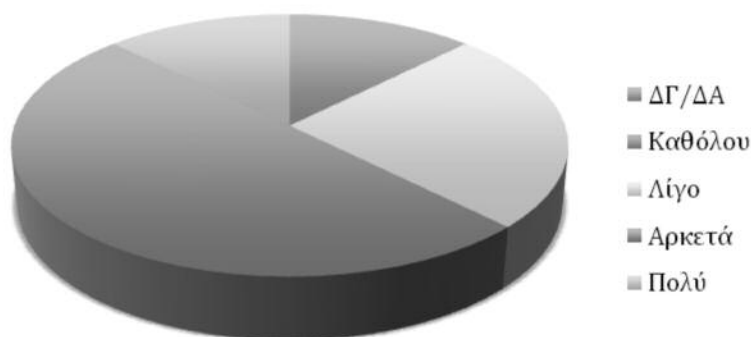


Γράφημα 23. Ο βαθμός ορθότητας της διδασκαλίας των θρησκευτικών στα δημοτικά σχολεία.

11. Πόσο βοηθάει η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών;

Βοήθεια των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των θρησκευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό
ΔΓ/ΔΑ	1	12,5%
Καθόλου	0	0%
Λίγο	2	25%
Αρκετά	4	50%
Πολύ	1	12,5%
Σύνολο	8	100%

Έπειτα από την αμφισβήτηση του σωστού τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών, οι μισοί συμμετέχοντες θεωρούν πως η χρήση της τεχνολογίας βοηθάει αρκετά σε αυτό το μάθημα, το 25% λίγο, και το υπόλοιπο 25% μοιράζεται ακριβώς στη μέση στις απαντήσεις ΔΓ/ΔΑ και πολύ, ενώ χωρίς ποσοστό μένει η απάντηση καθόλου (Γράφημα 24).

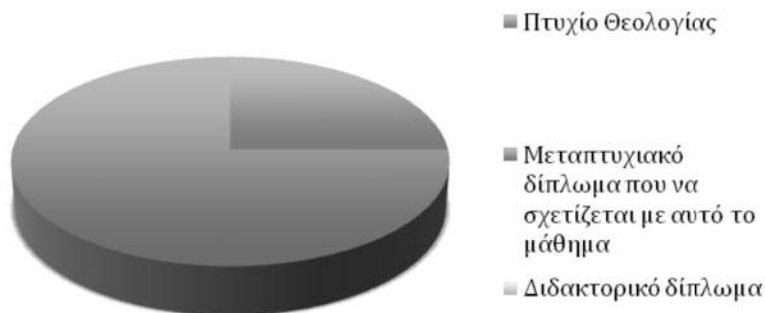


Γράφημα 24. Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών.

12. Τι προσόντα χρειάζεται να έχει ένας δάσκαλος, κατά τη γνώμη σας, που θα κληθεί να διδάξει το μάθημα των θρησκευτικών;

Προσόντα δασκάλου για το μάθημα των θρησκευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο Θεολογίας	2	25%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα που να σχετίζεται με αυτό το μάθημα	0	0%
Διδακτορικό δίπλωμα	0	0%
Τις γνώσεις που έχει λάβει από το Παιδαγωγικό	6	75%
Σύνολο	8	100%

Όσον αφορά στα προσόντα των δασκάλων που διδάσκουν το μάθημα των θρησκευτικών, και πάλι η συντριπτική πλειονότητα (75%) των συμμετεχόντων απαντούν πως οι γνώσεις από το Παιδαγωγικό είναι επαρκείς, ενώ μόνο το 25% θεωρούν ότι χρειάζεται πτυχίο Θεολογίας (Γράφημα 25).

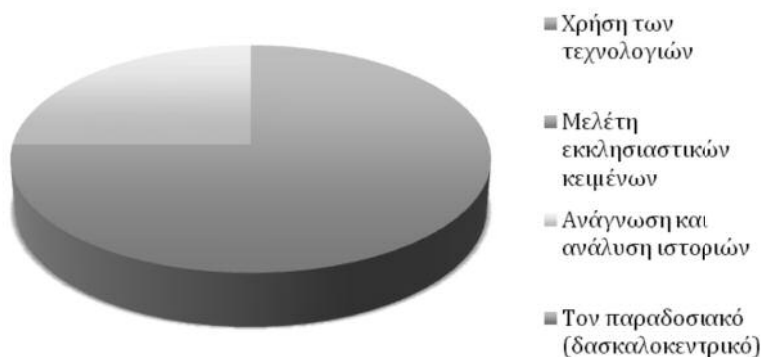


Γράφημα 25. Τα προσόντα των δασκάλων που διδάσκουν το μάθημα των θρησκευτικών.

13. Με ποιο τρόπο θα πρέπει να διδάσκεται το μάθημα των θρησκευτικών στα Δημοτικά Σχολεία, ώστε να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών;

Τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών για την απόσπαση ενδιαφέροντος των μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστό
Χρήση των τεχνολογιών	6	75%
Μελέτη εκκλησιαστικών κειμένων	0	0%
Ανάγνωση και ανάλυση ιστοριών	2	25%
Τον παραδοσιακό (δασκαλοκεντρικό)	0	0%
Σύνολο	8	100%

Τέλος, στην ερώτηση για τον τρόπο που θα πρέπει να διδάσκεται το μάθημα που εξετάζουμε στην έρευνά μας, οι επιλογές κατανέμονται σε μόνο δύο κατηγορίες, με τη μία να είναι τριπλάσια της άλλης. Έτσι, συγκεκριμένα, σε ποσοστό 75% επιλέγεται η χρήση της τεχνολογίας ως καλύτερη μέθοδος διδασκαλίας και σε ποσοστό 25% η ανάγνωση και ανάλυση ιστοριών (Γράφημα 26).

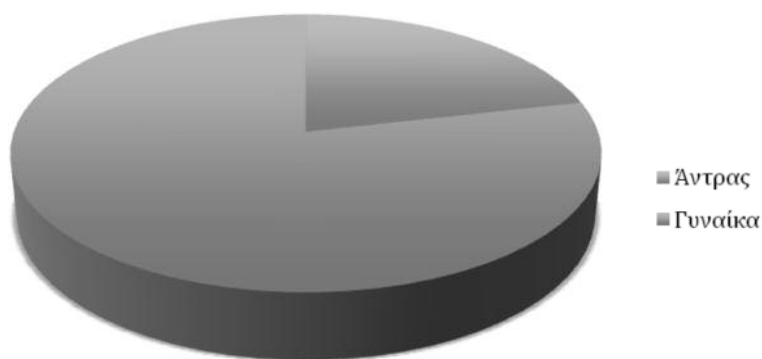


Γράφημα 26. Σωστός τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

8/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Σταυρωμένου**1. Φύλο**

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρας	3	21,4%
Γυναίκα	11	78,6%
Σύνολο	14	100%

Στο 8θέσιο Δημοτικό Σχολείο Σταυρωμένου, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πολύ περισσότερες από τους άνδρες, αφού εμφανίζονται σε ποσοστό 78,6% έναντι 21,4% των ανδρών (Γράφημα 27).

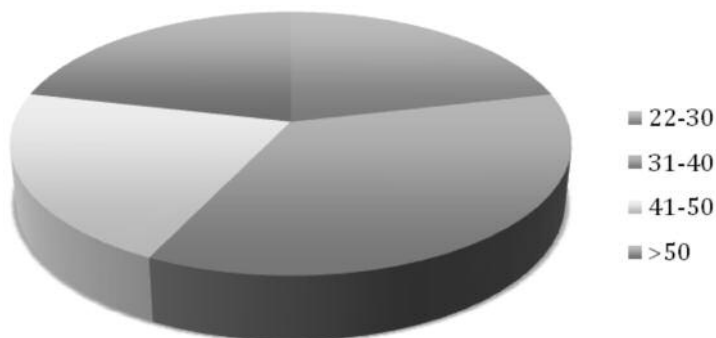


Γράφημα 27. Το φύλο των εκπαιδευτικών του 8θέσιου Δημοτικού Σχολείου Σταυρωμένου.

2. Ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
22-30	3	21,4%
31-40	5	35,8%
41-50	3	21,4%
>50	3	21,4%
Σύνολο	14	100%

Όσον αφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου, τα ποσοστά είναι ακριβώς τα ίδια (21,4%) στις κατηγορίες 22-30, 41-50 και >50, ενώ κατά 14,4 μονάδες μεγαλύτερο εμφανίζεται το ποσοστό της κατηγορίας 31-40 ετών (Γράφημα 28).

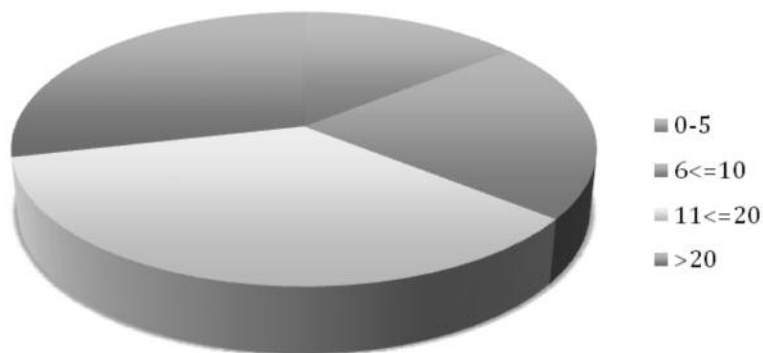


Γράφημα 28. Η ηλικία των εκπαιδευτικών του 8θέσιου Δημοτικού Σχολείου Σταυρωμένου.

3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	2	14,3%
6-10	3	21,4%
11-20	5	35,7%
>20	4	28,6%
Σύνολο	14	100%

Στα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά, υπάρχει μια κλιμακωτή μείωση των ποσοστών, αρχής γενομένης από την προτελευταία κατηγορία (11-20), η οποία αποτελεί το 35,7% των συμμετεχόντων. Ακολουθεί η >20 ετών (28,6%), η 6-10 (21,4%) και η 0-5 (14,3%) (Γράφημα 29).

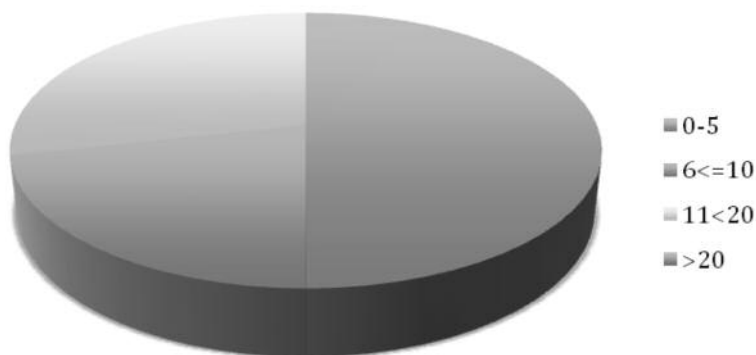


Γράφημα 29. Χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο 8θέσιο Δημοτικό Σχολείο Σταυρωμένου.

4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	7	50%
6-10	3	21,4%
11-20	4	28,6%
>20	0	0%
Σύνολο	14	100%

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, οι μισοί (50%) εκπαιδευτικοί που παίρνουν μέρος στην έρευνα έχουν μόνο μέχρι πέντε χρόνια υπηρεσίας, το 28,6% 11-20 έτη και το 21,4% 6-10 έτη (Γράφημα 30).



Γράφημα 30. Χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του 8θέσιου Δημοτικού Σχολείου Σταυρωμένου στο συγκεκριμένο σχολείο.

5. Θέση-αρμοδιότητα

Θέση-αρμοδιότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
Διευθυντής	1	7,1%
Υποδιευθυντής	1	7,1%
Εκπαιδευτικός	12	85,8%
Σύνολο	14	100%

Εδώ και πάλι τα αποτελέσματα είναι τα αναμενόμενα από τη στιγμή που απαντούν όλοι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Συγκεκριμένα, λοιπόν, το 85,8% το αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, και από 7,1% είναι το ποσοστό του διευθυντή και του υποδιευθυντή του σχολείου (Γράφημα 31).

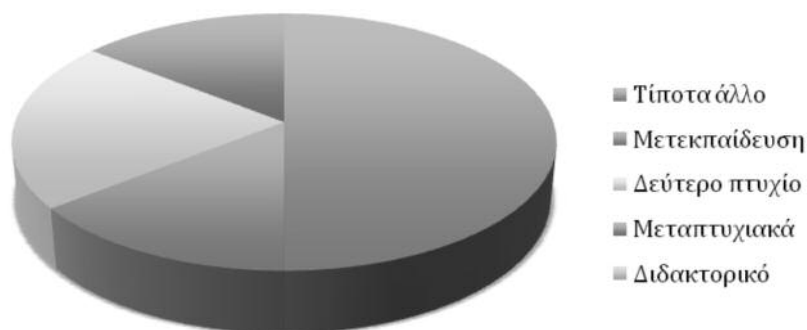


Γράφημα 31. Η θέση-αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών του 7θέσιου Δημοτικού Σχολείου Σταυρωμένου.

6. Τίτλοι σπουδών (πέρα από το βασικό πτυχίο).

Τίτλοι σπουδών (πέρα από το βασικό πτυχίο)	Συχνότητα	Ποσοστό
Τίποτα άλλο	7	50%
Μετεκπαίδευση	2	14,3%
Δεύτερο πτυχίο	3	21,4%
Μεταπτυχιακά	2	14,3%
Διδακτορικό	0	0%
Σύνολο	14	100%

Σχετικά με τους τίτλους σπουδών που έχουν οι συμμετέχοντες πέρα από το βασικό πτυχίο, οι μισοί από αυτούς δηλώνουν ότι δεν έχουν τίποτα άλλο, το 21,4% ότι έχει δεύτερο πτυχίο, και από 14,3% είναι το ποσοστό όσων εμφανίζονται να έχουν κάνει μετεκπαίδευση και να κατέχουν διδακτορικό τίτλο (Γράφημα 32).

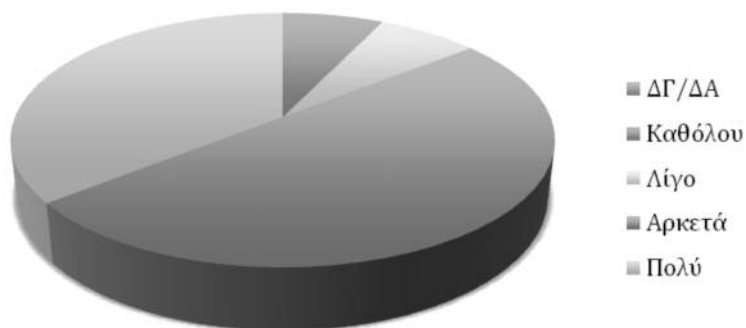


Γράφημα 32. Τίτλοι σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο.

7. Πόσο βοηθάει τους μαθητές του Δημοτικού το μάθημα των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής τους αγωγής;

Βοήθεια του μαθήματος των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής	Συχνότητα	Ποσοστό
ΔΓ/ΔΑ	0	0%
Καθόλου	1	7,1%
Λίγο	1	7,1%
Αρκετά	7	50%
Πολύ	5	35,8%
Σύνολο	14	100%

Θετικές είναι η πλειονότητα των απαντήσεων στην ερώτηση που σχετίζεται με την συμβολή του μαθήματος των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής των παιδιών, καθώς σε ποσοστό 85,8% απαντούν αρκετά (50%) και πολύ (35,8%). Αντίθετα, πολύ μικρά 7,1% έκαστο είναι το ποσοστό όσων απαντούν καθόλου ή λίγο, ενώ μηδενικό είναι το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν ή δεν θέλουν να απαντήσουν (Γράφημα 33).

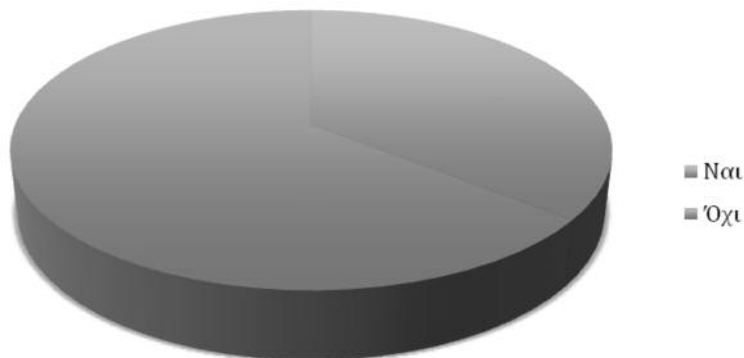


Γράφημα 33. Η συμβολή του μαθήματος των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής των παιδιών.

8. Θεωρείτε επαρκές το νέο πρόγραμμα σπουδών για τα θρησκευτικά στο Δημοτικό Σχολείο;

Επάρκεια του νέου προγράμματος σπουδών στα θρησκευτικά	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	5	35,7%
Όχι	9	64,3%
Σύνολο	14	100%

Κατά της επάρκειας του νέου προγράμματος σπουδών τάσσονται το 64,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ το υπόλοιπο 35,7% τάσσονται υπέρ (Γράφημα 34).

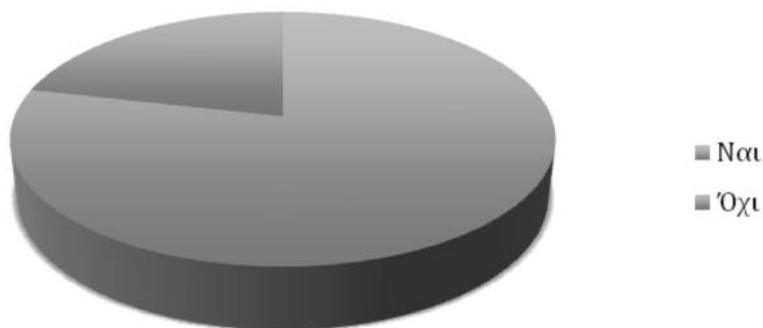


Γράφημα 34. Ο βαθμός επάρκειας του νέου ΑΠΣ για τα θρησκευτικά.

9. Βοηθάει το μάθημα των θρησκευτικών στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών;

Βοήθεια των θρησκευτικών στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	11	78,6%
Όχι	3	21,4%
Σύνολο	14	100%

Ως συνέχεια των θετικών απαντήσεων στην ερώτηση περί ανάπτυξης της ηθικής αγωγής των παιδιών από το μάθημα των θρησκευτικών, το 78,6% απαντούν θετικά στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, ενώ μόλις το 21,4% απαντούν αρνητικά (Γράφημα 35).

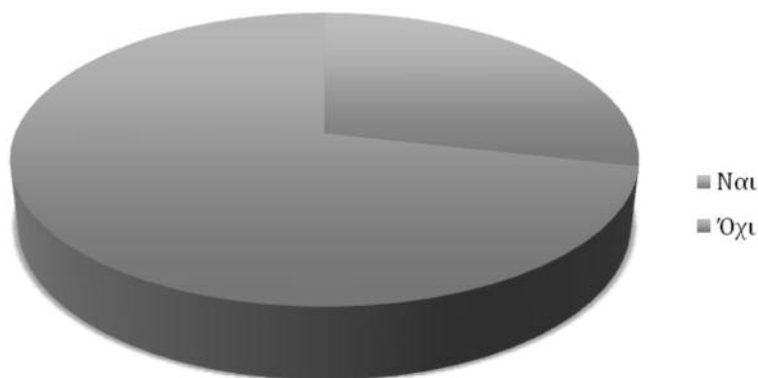


Γράφημα 35. Η συμβολή των θρησκευτικών στη βελτίωση των σχέσεων των παιδιών.

10. Θεωρείτε ότι το μάθημα των θρησκευτικών στα Δημοτικά Σχολεία διδάσκεται με σωστό τρόπο;

Σωστός τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών στα δημοτικά σχολεία	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	4	28,6%
Όχι	10	71,4%
Σύνολο	14	100%

Σε συνέχεια, τώρα, με τη μη επάρκεια του νέου προγράμματος σπουδών, που τέθηκε στην ερώτηση 8, το 71,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πως δεν είναι σωστός ο τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών στα δημοτικά σχολεία, ενώ μόνο το 28,6% θεωρούν πως είναι (Γράφημα 36).

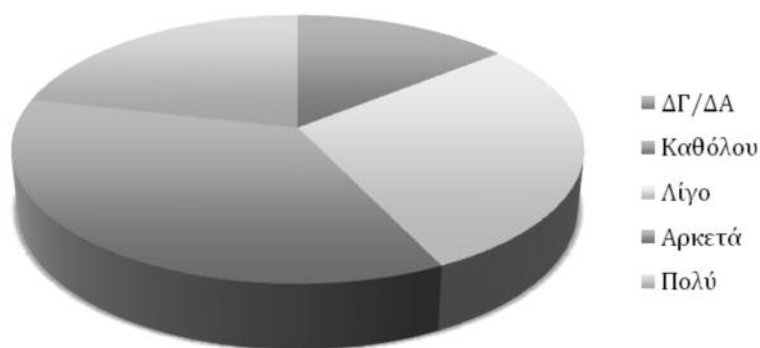


Γράφημα 36. Ο βαθμός ορθότητας του τρόπου διδασκαλίας των θρησκευτικών.

11. Πόσο βοηθάει η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών;

Βοήθεια των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των θρησκευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό
ΔΓ/ΔΑ	0	0%
Καθόλου	2	14,3%
Λίγο	4	28,6%
Αρκετά	5	35,7%
Πολύ	3	21,4%
Σύνολο	14	100%

Θετικό πρόσημο στις επιλογές υπάρχει για όλες τις κατηγορίες απαντήσεων στην ερώτηση για τη χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο, εκτός από την απάντηση ΔΓ/ΔΑ που είναι μηδενική. Έτσι, συγκεκριμένα, το 35,7% απαντούν πως οι νέες τεχνολογίες βοηθούν αρκετά, το 28,6% λίγο, το 21,4% πολύ και 14,3% καθόλου (Γράφημα 37).

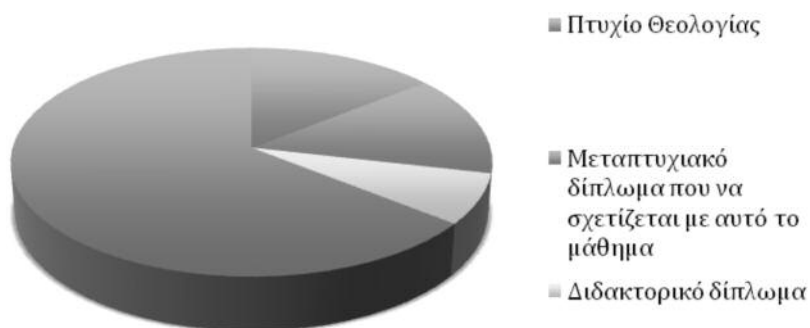


Γράφημα 37. Η συμβολή της χρήσης των τεχνολογιών στη διδασκαλία των θρησκευτικών.

12. Τι προσόντα χρειάζεται να έχει ένας δάσκαλος, κατά τη γνώμη σας, που θα κληθεί να διδάξει το μάθημα των θρησκευτικών;

Προσόντα δασκάλου για το μάθημα των θρησκευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο Θεολογίας	2	14,3%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα που να σχετίζεται με αυτό το μάθημα	2	14,3%
Διδακτορικό δίπλωμα	1	7,1%
Τις γνώσεις που έχει λάβει από το Παιδαγωγικό	9	64,3%
Σύνολο	14	100%

Εδώ και πάλι οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν ότι οι γνώσεις που έχουν λάβει από το Παιδαγωγικό είναι αρκετές, αφού το ποσοστό όσων επιλέγουν αυτή την κατηγορία ξεπερνάει τα 3/5 του συνολικού πληθυσμού. Από εκεί και πέρα, με 14,3% εμφανίζονται όσοι θεωρούν πως χρειάζεται πτυχίο θεολογίας και μεταπτυχιακό δίπλωμα που να σχετίζεται με αυτό το μάθημα, ενώ μόνο 7,1% είναι το ποσοστό αυτών που θεωρούν πως χρειάζεται διδακτορικό δίπλωμα (Γράφημα 38).

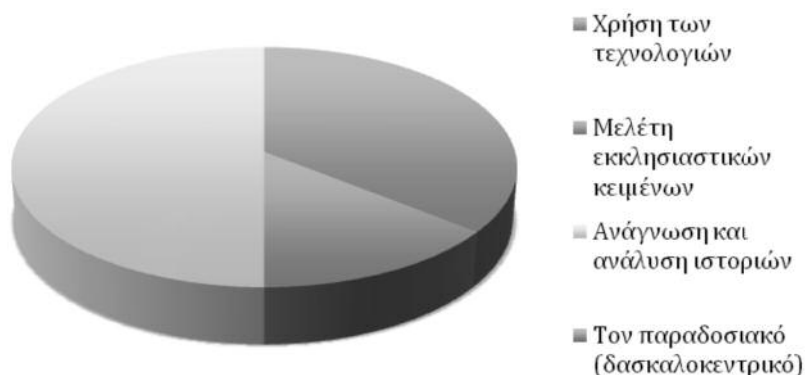


Γράφημα 38. Προσόντα που χρειάζεται να έχει ο δάσκαλος που διδάσκει θρησκευτικά.

13. Με ποιο τρόπο θα πρέπει να διδάσκεται το μάθημα των θρησκευτικών στα Δημοτικά Σχολεία, ώστε να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών;

Τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών για την απόσπαση ενδιαφέροντος των μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστό
Χρήση των τεχνολογιών	5	35,7%
Μελέτη εκκλησιαστικών κειμένων	2	14,3%
Ανάγνωση και ανάλυση ιστοριών	7	50%
Τον παραδοσιακό (δασκαλοκεντρικό)	0	0%
Σύνολο	14	100%

Τέλος, στον τρόπο που θα πρέπει να διδάσκεται το μάθημα των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο, το μεγαλύτερο ποσοστό (50%) βρίσκεται σε αυτούς που θεωρούν ότι η ανάγνωση και η ανάλυση ιστοριών είναι επαρκής γι' αυτή τη χρήση, αμέσως μετά, με ποσοστό 35,7% τάσσονται υπέρ της χρήσης των νέων τεχνολογιών, το 14,3% όσων απαντούν πως απαιτείται η μελέτη εκκλησιαστικών κειμένων, ενώ κανένας δεν επιλέγει τον παραδοσιακό (δασκαλοκεντρικό) τρόπο (Γράφημα 39).



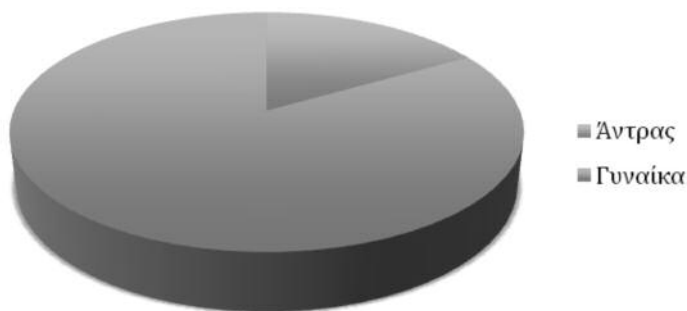
Γράφημα 39. Σωστός τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών.

6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ζωνιανών

1. Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρας	1	16,7%
Γυναίκα	5	83,3%
Σύνολο	6	100%

Στο τελευταίο σχολείο της έρευνάς μας, οι γυναίκες είναι επίσης συντριπτικά περισσότερες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, καθώς το ποσοστό τους (83,3%) είναι 6 και πλέον φορές μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των ανδρών (16,7%) (Γράφημα 40).

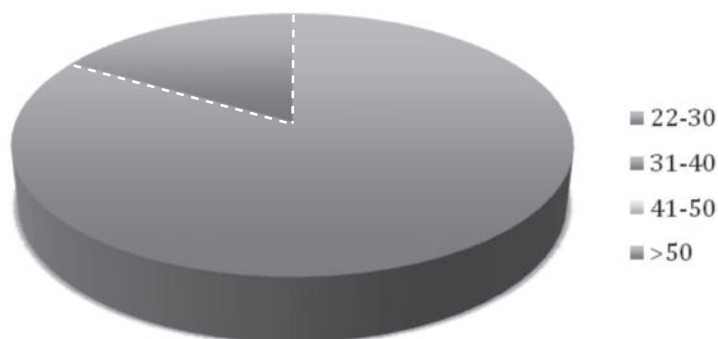


Γράφημα 40. Το φύλο των εκπαιδευτικών στο 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ζωνιανών.

2. Ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
22-30	5	83,3%
31-40	1	16,7%
41-50	0	0%
> 50	0	0%
Σύνολο	6	100%

Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου κυμαίνονται μεταξύ 22 και 40 ετών, καθώς οι άλλες δύο έχουν μηδενικά ποσοστά. Πολύ μεγαλύτερο δε είναι το ποσοστό (83,3%) όσων ανήκουν στην πρώτη κατηγορία (22-30) (Γράφημα 41).

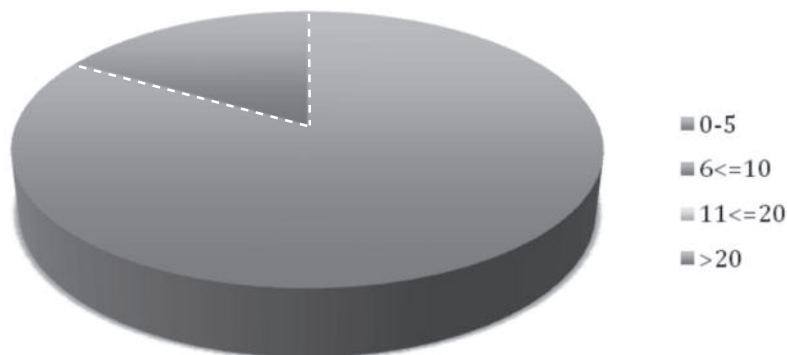


Γράφημα 41. Η ηλικία των εκπαιδευτικών του 6θέσιου Δημοτικού Σχολείου Ζωνιανών.

3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	5	83,3%
6-10	1	16,7%
11-20	0	0%
>20	0	0%
Σύνολο	6	100%

Ίδιο ακριβώς με παραπάνω είναι το ποσοστό των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά. Δηλαδή, στην πρώτη κατηγορία εμφανίζονται σε ποσοστό 83,3%, και στη δεύτερη σε ποσοστό 16,7% (Γράφημα 42).

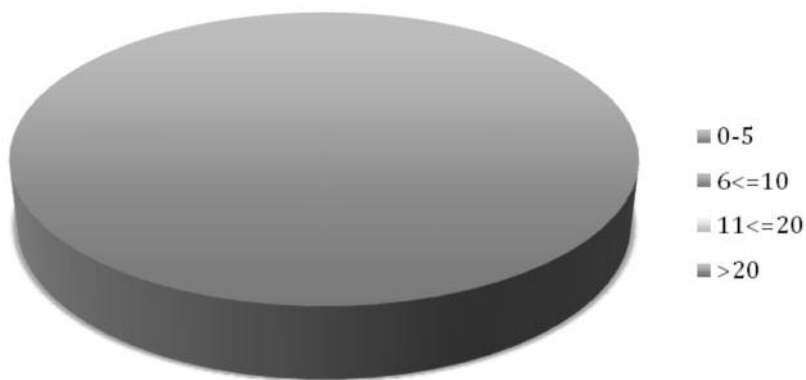


Γράφημα 42. Χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του 6θέσιου Δημοτικού Σχολείου Ζωνιανών στην εκπαίδευση συνολικά.

4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο Σχολείο

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	6	100%
6-10	0	0%
11-20	0	0%
>20	0	0%
Σύνολο	6	100%

Λίγο διαφοροποιημένο είναι το ποσοστό των χρόνων υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες (100%) δηλώνουν ότι στο συγκεκριμένο σχολείο βρίσκονται από 0 έως 5 χρόνια (Γράφημα 43).



Γράφημα 43. Χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του 6θέσιου Δημοτικού Σχολείου Ζωνιανών στο συγκεκριμένο σχολείο.

5. Θέση-αρμοδιότητα

Θέση-αρμοδιότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
Διευθυντής	1	16,7%
Υποδιευθυντής	0	0%
Εκπαιδευτικός	5	83,3%
Σύνολο	6	100%

Στην ερώτηση που αφορά στη θέση και την αρμοδιότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα, το ποσοστό του υποδιευθυντή είναι μηδενικό, εξαιτίας της μη πλήρους συμμετοχής των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου (Γράφημα 44).

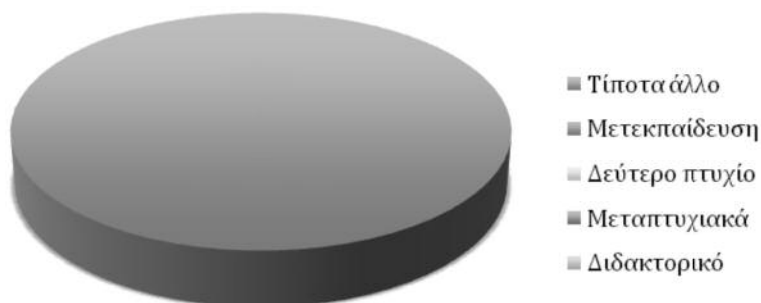


Γράφημα 44. Η θέση-αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών του 6θέσιου Δημοτικού Σχολείου Ζωνιανών.

6. Τίτλοι σπουδών (πέρα από το βασικό πτυχίο).

Τίτλοι σπουδών (πέρα από το βασικό πτυχίο)	Συχνότητα	Ποσοστό
Τίποτα άλλο	6	100%
Μετεκπαίδευση	0	0%
Δεύτερο πτυχίο	0	0%
Μεταπτυχιακά	0	0%
Διδακτορικό	0	0%
Σύνολο	6	100%

Στους τίτλους σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο, όλοι οι συμμετέχοντες απαντούν πως δεν έχουν τίποτα άλλο πέρα από αυτό (Γράφημα 45).

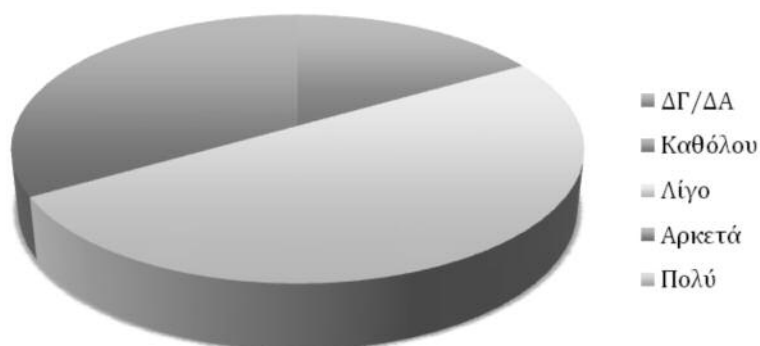


Γράφημα 45. Τίτλοι σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο.

7. Πόσο βοηθάει τους μαθητές του Δημοτικού το μάθημα των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής τους αγωγής;

Βοήθεια του μαθήματος των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής	Συχνότητα	Ποσοστό
ΔΓ/ΔΑ	1	16,7%
Καθόλου	0	0%
Λίγο	3	50%
Αρκετά	2	33,3%
Πολύ	0	0%
Σύνολο	6	100%

Το μάθημα των θρησκευτικών οι μισοί δηλώνουν ότι βοηθάει λίγο στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής των μαθητών του δημοτικού, το 33,3% αυτών αρκετά, και το 16,7% δηλώνουν ότι ΔΓ/ΔΑ (Διάγραμμα 46).

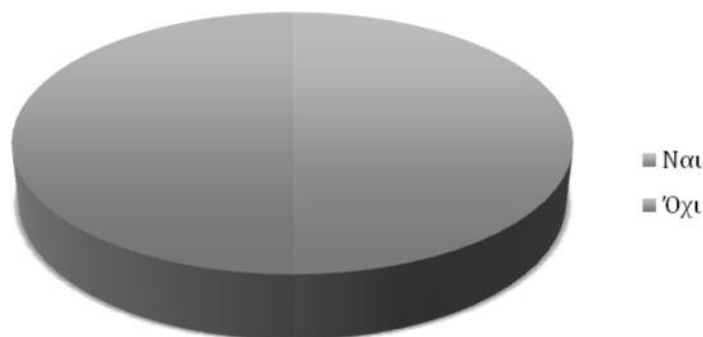


Γράφημα 46. Η συμβολή του μαθήματος των θρησκευτικών στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής των παιδιών.

8. Θεωρείτε επαρκές το νέο πρόγραμμα σπουδών για τα θρησκευτικά στο Δημοτικό Σχολείο;

Επάρκεια του νέου προγράμματος σπουδών στα θρησκευτικά	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	3	50%
Όχι	3	50%
Σύνολο	6	100%

Ως προς την επάρκεια του νέου προγράμματος σπουδών στο μάθημα των θρησκευτικών, οι απαντήσεις είναι εντελώς μοιρασμένες, καθώς οι μισοί απαντούν ναι και οι άλλοι μισοί όχι (Γράφημα 47).

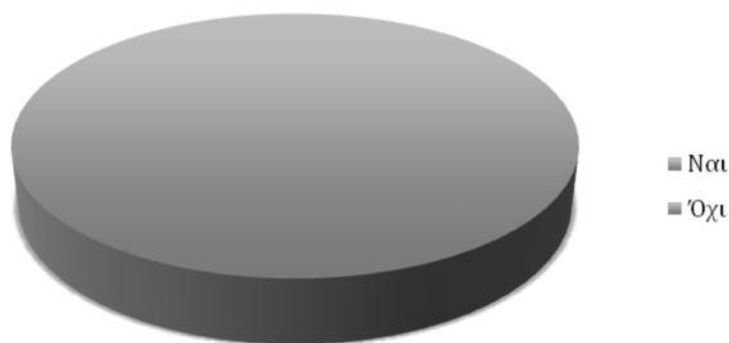


Γράφημα 47. Ο βαθμός επάρκειας του νέου ΑΠΣ στα θρησκευτικά.

9. Βοηθάει το μάθημα των θρησκευτικών στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών;

Βοήθεια των θρησκευτικών στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	6	100%
Όχι	0	0%
Σύνολο	6	100%

Αντίθετα με το σύνολο των αρνητικών απαντήσεων στην ερώτηση που αφορούσε στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής, σε αυτή την ερώτηση όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα απαντούν πως το μάθημα των θρησκευτικών βοηθάει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών (Γράφημα 48).

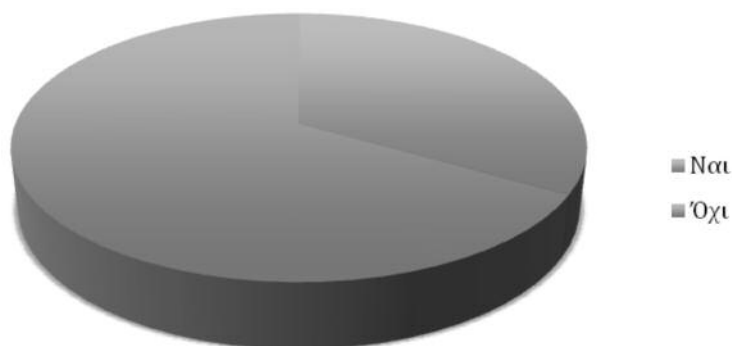


Γράφημα 48. Η συμβολή του μαθήματος των θρησκευτικών στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

10. Θεωρείτε ότι το μάθημα των θρησκευτικών στα Δημοτικά Σχολεία διδάσκεται με σωστό τρόπο;

Σωστός τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών στα δημοτικά σχολεία	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	2	33,3%
Όχι	4	66,7%
Σύνολο	14	100%

Ο τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών στα δημοτικά σχολεία κρίνεται ως μη ορθός από το 66,7% των εκπαιδευτικών που απαντούν στην εν λόγω ερώτηση, ενώ ως ορθός από το 33,3% (Γράφημα 49).

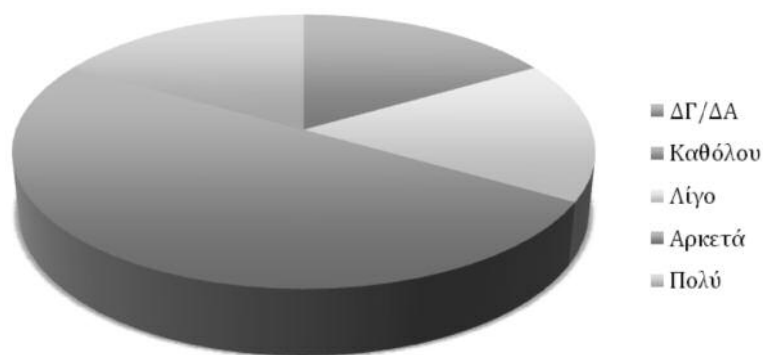


Γράφημα 49. Ο βαθμός ορθότητας του τρόπου διδασκαλίας των θρησκευτικών στα δημοτικά σχολεία.

11. Πόσο βοηθάει η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών;

Βοήθεια των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των θρησκευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό
ΔΓ/ΔΑ	1	16,7%
Καθόλου	0	0%
Λίγο	1	16,7%
Αρκετά	3	50%
Πολύ	1	16,6%
Σύνολο	6	100%

Όσον αφορά στη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο, οι μισοί (50%) απαντούν πως βοηθάει αρκετά, και το ίδιο ακριβώς ποσοστό (16,7%) έχουν οι κατηγορίες ΔΓ/ΔΑ, λίγο και πολύ. Μηδενικό είναι το ποσοστό της κατηγορίας καθόλου (Γράφημα 50).

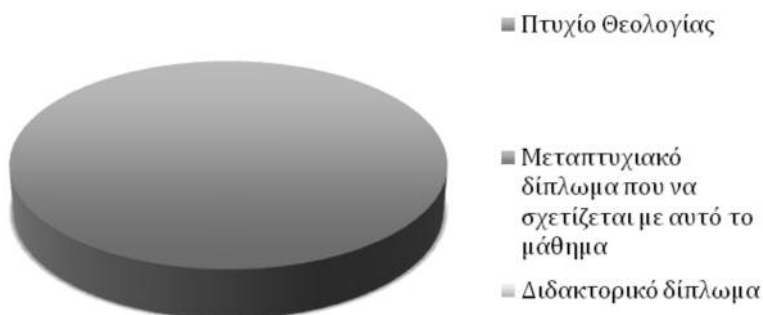


Γράφημα 50. Η συμβολή της χρήσης των τεχνολογιών στη διδασκαλία των θρησκευτικών.

12. Τι προσόντα χρειάζεται να έχει ένας δάσκαλος, κατά τη γνώμη σας, που θα κληθεί να διδάξει το μάθημα των θρησκευτικών;

Προσόντα δασκάλου για το μάθημα των θρησκευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο Θεολογίας	0	0%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα που να σχετίζεται με αυτό το μάθημα	0	0%
Διδακτορικό δίπλωμα	0	0%
Τις γνώσεις που έχει λάβει από το Παιδαγωγικό	6	100%
Σύνολο	6	100%

Τα προσόντα που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχουν όσοι διδάσκουν θρησκευτικά στο δημοτικό σχολείο δεν είναι τίποτα παραπάνω από τις γνώσεις που έχουν λάβει από το Παιδαγωγικό, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα κάνουν αυτή την επιλογή (Γράφημα 51).

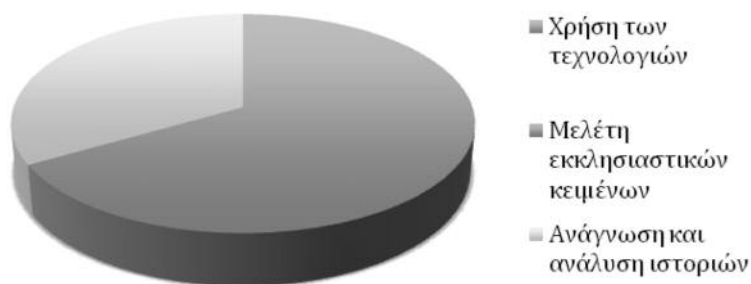


Γράφημα 51. Προσόντα που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν θρησκευτικά.

13. Με ποιο τρόπο θα πρέπει να διδάσκεται το μάθημα των θρησκευτικών στα Δημοτικά Σχολεία, ώστε να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών;

Τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών για την απόσπαση ενδιαφέροντος των μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστό
Χρήση των τεχνολογιών	4	66,7%
Μελέτη εκκλησιαστικών κειμένων	0	0%
Ανάγνωση και ανάλυση ιστοριών	2	33,3%
Τον παραδοσιακό (δασκαλοκεντρικό)	0	0%
Σύνολο	6	100%

Τέλος, ο σωστός τρόπος που θα πρέπει να διδάσκεται το μάθημα των θρησκευτικών, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του εξεταζόμενου σχολείου, κρίνεται ότι είναι η χρήση της τεχνολογίας κατά 66,7%, ενώ από το υπόλοιπο 33,3% η ανάγνωση και ανάλυση ιστοριών. Όλες οι υπόλοιπες κατηγορίες έχουν μηδενικό ποσοστό (Γράφημα 52).



Γράφημα 52. Ορθός τρόπος διδασκαλίας των θρησκευτικών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Συμπέρασμα

Από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι το μάθημα των θρησκευτικών συμβάλλει σε κάποιο βαθμό στην ανάπτυξη της ηθικής αγωγής των παιδιών, ωστόσο, δεν θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι επιτυγχάνει απόλυτα αυτόν τον στόχο. Αντίθετα, σημαντική βοήθεια πιστεύουν ότι προσφέρει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Άμεση συνέπεια δε αυτής της λογικής είναι και η απόρριψη της επάρκειας του νέου ΑΠΣ για τα θρησκευτικά από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και η θέση που κρίνει τον τρόπο διδασκαλίας σε βαθμό σχεδόν τριπλάσιο γι' αυτό το μάθημα ως λανθασμένο.

Γι' αυτόν τον λόγο ενδεχομένως να κρίνουν τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς αρκετή, ενώ από τη συντριπτική πλειονότητα αυτών δεν θεωρείται ότι χρειάζεται κάτι περισσότερο από τις γνώσεις που έχουν λάβει από το Παιδαγωγικό. Ταυτόχρονα ως δύο καλοί τρόποι προσέγκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών στην παρακολούθησή του, χαρακτηρίστηκαν η χρήση των νέων τεχνολογιών και η ανάγνωση και η ανάλυση ιστοριών.

Όλα αυτά σημαίνουν ότι θα πρέπει και στο μάθημα των θρησκευτικών να βρεθούν τρόποι που θα προωθούν την ενεργητική συμμετοχή, οι οποίοι, βέβαια, θα πρέπει ταυτόχρονα να ταιριάζουν με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Ωστόσο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ακόμα είναι συγκρατημένες ως προς την επέκταση των γνώσεων, καθώς οι περισσότεροι θεωρούν πως ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος χωρίς να έχουν κάποιο άλλο τίτλο σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο. Βέβαια, σε αυτό ενδεχομένως να παίζει ρόλο και το νεαρό της ηλικίας τους, καθώς οι περισσότεροι είναι με λίγα χρόνια στην εκπαίδευση γενικά, και είναι σε μικρή ηλικία.

Τέλος, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει και το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι γυναίκες, πράγμα που σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εξέλιξη των γνώσεων τους, και επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα για να τους μένει προσωπικός χρόνος για τις οικογένειές τους.

Βιβλιογραφία

- Βρεττός, Κ., Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κουτσελίνη, Μ. (2003). *Η Ευρωπαϊκή πρόσκληση και τα αναλυτικά Προγράμματα*, «Εκπαίδευση για την Ευρώπη», Συνέδριο ΠΟΕΔ, Λευκωσία.
- Πετρουλάκη, Ν. (1992). *Προγράμματα εκπαίδευσης – Στόχοι – Μεθοδολογία*, Αθήνα.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Επιτροπή Θρησκευτικών (2009) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών*. Λευκωσία: ΥΠΠ.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2000). Στον δρόμο προς την κοινωνία της γνώσης – Ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία: Εκείνο της «γνώσης» ή αυτό της «κοινωνίας»; Στο Σ. Μπουζάκη (επιμ) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός

Προβληματικές Συμπεριφορές Μαθητών στα Ελληνικά Σχολεία της Αιγύπτου

Φλώρος Βασίλειος

1.Εισαγωγή - Σκοπός - Καθοδηγητικά Ερωτήματα

1.1 Εισαγωγή

Συμπεριφορά είναι η αντίδραση του ατόμου στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος ή του εαυτού του (Χρηστάκης, 1996). Το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύνολο, στο οποίο συμμετέχουν τα παιδιά από τα πρώτα έτη της κοινωνικοποίησής τους. Είναι η δεύτερη ομάδα (μετά την οικογένεια), στην οποία ανήκει ένα άτομο. Η συμπεριφορά του ατόμου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την θέση του στην κοινωνία και έχει πάντα ένα σκοπό (Adamenco, 1992). Το άτομο χρειάζεται να νιώσει μέλος μίας ομάδας, αλλά πολλές φορές δε διαλέγει ορθούς τρόπους για την επίτευξη του σκοπού αυτού (Λαμπίρης, 2006).

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, στις οποίες οι μαθητές εκδηλώνουν συμπεριφορές που παρεμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία δημιουργώντας διάφορα προβλήματα στην τάξη (Μακρή-Μπότσαρη, 2007 Adamenco, 1992 Burke et al., 2003). Τέτοιες συμπεριφορές είναι συνήθως βίαιες, επιθετικές και γενικά αντικοινωνικές (Adamenco, 1992). Οι συμπεριφορές που δεν συμβαδίζουν με την ηλικία του ατόμου που τις εκδηλώνει και συνδέονται με πρότυπα αντικοινωνικότητας και προκλητικής συμπεριφοράς, αλλά και εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως η υπερβολική εσωστρέφεια, χαρακτηρίζονται ως προβληματικές (Burke et al., 2003 Cooper et al., 1994 Walters et al., 1963). Τέτοιες συμπεριφορές ενέχουν τον κίνδυνο να διαταραχθεί η ισορροπία της τάξης και να μην εκπληρώνονται οι σχολικοί στόχοι (Robertson, 1981).

Οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους και χωρίζονται σε εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα (Achenbach, 1991). Εξωτερικευμένα προβλήματα έχουμε όταν ο μαθητής συμπεριφέρεται παραβατικά και προκαλεί προβλήματα στους συμμαθητές και την τάξη του, ενώ εσωτερικευμένα προβλήματα έχουμε όταν ένας μαθητής έχει διάφορες συναισθηματικές διαταραχές, όπως κατάθλιψη ή υπερβολικό άγχος. Προβληματική συμπεριφορά μπορεί να έχουμε από τις απλές καταστάσεις, όπως όταν ο μαθητής πετάγεται, μιλάει στους συμμαθητές του την ώρα του μαθήμα-

τος, κάνει το γελωτοποιό της τάξης και ζωγραφίζει στο θρανίο του, μέχρι τις πολύπλοκες καταστάσεις, όπως όταν ο μαθητής αγνοεί τον εκπαιδευτικό, αυθαδιάζει, κακοποιεί τους συμμαθητές του λεκτικά ή σωματικά, είναι υπερκινητικός ή ζημιώνει τη σχολική περιουσία (Cooper et al., 1994).

Η προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή μπορεί να οφείλεται σε περισσότερα από ένα αίτια και να είναι συνδυασμός τριών παραγόντων: του σχολείου, της οικογένειας και του ατόμου (Lefrancois, 2004). Το άτομο μπορεί να έχει κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, το οποίο από μόνο του μπορεί να μην αποτελεί πρόβλημα, αλλά σε συνδυασμό με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο σπίτι (π.χ. Να παραμελείται ή να κακοποιείται από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας) ή/και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο σχολείο να εκδηλώνει προβληματικές συμπεριφορές που δεν θα εκδήλωνε διαφορετικά (Μακρή-Μπότσαρη, 2007). Τα χαρακτηριστικά του ατόμου περιλαμβάνονται στους εσωτερικούς/ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, ενώ το σχολείο και η οικογένεια περιλαμβάνονται στους εξωτερικούς παράγοντες (Μπρούμου, 2013). Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη Γαλλία και σε έρευνες στην Αμερική τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα πιο συνηθισμένα αίτια ήταν η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, οι συνθήκες που λειτουργούσε το σχολείο και ο χαρακτήρας των μαθητών (Duet, 1992 Cooper et al., 1994).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοήσει τις συμπεριφορές αυτές και τα κίνητρα που τις προκαλούν, αλλιώς δεν θα καταφέρει να ασκήσει την επιρροή του στους μαθητές για να τους καθοδηγήσει, ώστε να βελτιώσουν τις συμπεριφορές τους (Λαμπίρης, 2006). Ο εκπαιδευτικός αρκετές φορές μπορεί να προλάβει τις προβληματικές συμπεριφορές, πριν εκδηλωθούν στην τάξη του. Για την πρόληψη αντιμετώπιση της απειθαρχίας υπάρχουν αρκετές στρατηγικές πρόληψης, όπως η καθιέρωση κανόνων της τάξης, η αποφυγή των λανθασμένων προτύπων, η επιβράβευση της προσπάθειας, η καλή οργάνωση της διδασκαλίας, η προσεκτική εποπτεία των μαθητών και η στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς (Walters et al., 1963). Οι στρατηγικές πρόληψης όμως, όταν η προβληματική συμπεριφορά του μαθητή είναι έντονη μπορεί να μην καταφέρουν την ολοκληρωτική αποφυγή της. Τότε ο εκπαιδευτικός θα καταφύγει στις στρατηγικές παρέμβασης για την επίτευξη της σχολικής πειθαρχίας (Baillat, 1997).

Οι στρατηγικές παρέμβασης χωρίζονται στις μη λεκτικές παρεμβάσεις (π.χ. αγνόηση της ανεπιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή από τον εκπαιδευτικό για να του δείξει ότι έτσι δεν καταφέρνει να τραβήξει την προσοχή των άλλων, επίπληξη με παραγλωσσικά μέσα, όπως απλή προσέγγιση του μαθητή, απαλό άγγιγμα στον ώμο ή στην πλάτη), τη λεκτική παρέμβαση (π.χ. έμμεσες παρατηρήσεις για την αναμενόμενη συμπεριφορά του μαθητή, ερωτήσεις για το μάθημα, επίκληση συναισθηματικών κανόνων, χρήση χιούμορ, υπενθύμιση των κανόνων της τάξης, επίπληξη) και των ποινών, όπως η στέρηση του διαλείμματος και οι επιπλέον εργασίες για το σπίτι (Λαμπίρης, 2006). Έρευνες στην Ελλάδα έχουν

δείξει ότι οι συχνότερες στρατηγικές παρέμβασης που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς είναι η παρατήρηση, η γραπτή εξέταση, οι συμβουλές, η απομόνωση, οι φωνές, η ενημέρωση γονέων και η ανάθεση εργασιών (Κυρίδης, 1999). Έρευνες δείχνουν ότι οι συνηθέστερες στρατηγικές είναι η επανάληψη εργασιών, οι επιπλήξεις, η επανόρθωση της πράξης που έκανε ο μαθητής και η στέρηση της ψυχαγωγίας (Duet, 1992 Cooper et al., 1994 Burke et al., 2003).

Το σύνολο των μέτρων που υιοθετεί ο δάσκαλος για να εξασφαλίσει τη σχολική επιτυχία αποτελεί την πειθαρχία (Μακρή-Μπότσαρη, 2007 Cooper et al., 1994 Walters et al., 1963). Η πειθαρχία (στα λατινικά οι λέξεις *disciplina* και *discipulos* σημαίνουν σχολείο και μαθητής) όμως έχει διάφορες έννοιες: Στα αρχαία ελληνικά πειθαρχία σήμαινε υπακοή στους γραπτούς και άγραφους νόμους και γενικά αφομοίωση του συστήματος αξιών της κοινωνίας (Κυρίδης, 1999). Σήμερα πειθαρχία μπορεί να σημαίνει την απόλυτη υποταγή σε κάθε ανώτερη εξουσία, ή την υπακοή σε γραπτούς και άγραφους νόμους και γενικότερα σε διαταγές για την προστασία του κοινωνικού συστήματος (Μακρή-Μπότσαρη, 2007). Επίσης, πειθαρχία μπορεί να σημαίνει την σωματική και ψυχική ισορροπία του ατόμου και την προσαρμογή του στο περιβάλλον (Ζάρρα-Φλούδα, 2003).

Ωστόσο, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις στις οποίες η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να επιβάλουν την πειθαρχία αποτυγχάνει, γιατί χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές στρατηγικές επιβολής της πειθαρχίας (και οι μαθητές συνεχίζουν να εκδηλώνουν τις προβληματικές συμπεριφορές) ή παραδοσιακές στρατηγικές που παραβιάζουν τα δικαιώματα κι αγνοούν τις ανάγκες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει την πειθαρχία, χωρίς να στερεί την ελευθερία των παιδιών, γιατί έτσι αναπαράγει παθητικούς εκτελεστές διαταγών της εξουσίας (Baillat, 1997).

1.2 Σκοπός της Έρευνας

Τα προβλήματα συμπεριφοράς προκαλούν εμπόδια στη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών και κατ' επέκταση στην εκπλήρωση των σχολικών σκοπών (Herbert, 1998). Από τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, δεν επηρεάζονται μόνο οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, αλλά επηρεάζεται και η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Kauffman, 2005). Από τις προβληματικές συμπεριφορές επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και η ψυχολογία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι (λόγω των συμπεριφορών αυτών) αντιμετωπίζουν τη δουλειά τους με άγχος, κούραση κι απογοήτευση (Κυρίδης, 1999). Η απειθαρχία αποτελεί επιπλέον πηγή άγχους κι αναστολής για τον εκπαιδευτικό, δημιουργώντας το συναίσθημα της επαγγελματικής αποτυχίας και την επιθυμία να σχολάσει γρήγορα από τη δουλειά του (Gbongué, 2006). Όλη αυτή η άσχημη ψυχολογική κατάσταση μπορεί να αλλοιώσει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του, καθώς δεν έχει διάθεση πλέον για εργασία. Επομένως, οι προβληματικές συμπεριφορές, είτε άμεσα είτε έμμεσα, συνδέονται με τη σχολική αποτυχία (Ματσόπουλος, 2009).

Το πρόβλημα είναι σοβαρό και στα σχολεία της Ελληνικής Ομογένειας της Αιγύπτου, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν κι άλλα εμπόδια, όπως η μη συχνή χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές (που αποτλεί τροχοπέδη για την πρόδό τους στο μάθημα), η ασταθής κοινωνικοπολιτική κατάσταση της χώρας (π.χ. διαδηλώσεις εξαιτίας των οποίων χάνονται μαθήματα), που επηρεάζει τη λειτουργία των σχολείων και την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών, καθώς και η μεγάλη ανομοιογένεια που υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές των σχολείων αυτών (π.χ. μαθητές διαφορετικών θρησκευμάτων, διαφορετικών εθνικοτήτων, διαφορετικού κοινωνικού επιπέδου). Επομένως, τα ελληνικά σχολεία της Αιγύπτου είναι πολύπλοκα και ανομοιογενή περιβάλλοντα, στα οποία φαίνεται να υπάρχουν πολύ περισσότερο δυσμενείς συνθήκες απ' ό,τι στα σχολεία στην Ελλάδα.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες, είτε σε συνδυασμό είτε μεμονωμένα δημιουργούν προβλήματα στις συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο και κατ' επέκταση στην πειθαρχία και τα σχολικά αποτελέσματα. Έτσι λοιπόν το σχολείο λειτουργεί με διαφορετικούς ρυθμούς απ' ό,τι θα λειτουργούσε στην Ελλάδα και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίσουν αυτούς τους παράγοντες και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία και τις μεθόδους εξασφάλισης της πειθαρχίας, που υιοθετούν, στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Για τους λόγους αυτούς, αλλά και λόγω της έλλειψης βιβλιογραφικών πηγών και ερευνών που να έχουν σχέση με τις προβληματικές συμπεριφορές σε ομογενειακά εκπαιδευτικά ιδρύματα, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας στα ελληνικά παροικιακά σχολεία της Αιγύπτου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να κατανοήσει τα αίτια των προβληματικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι μαθητές στα ελληνικά σχολεία της Αιγύπτου και να εξετάσει τα προβλήματα που αυτές δημιουργούν στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Επιπρόσθετα, η έρευνα σκοπεύει να καθορίσει τη συχνότητα επιστροφής κάποιων στρατηγικών για την επίτευξη της πειθαρχίας στην τάξη, διερευνώντας τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που τις εφαρμόζουν. Εκτός αυτού, προσπαθεί να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς για τους τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών διερευνώντας σε βάθος τις στάσεις των ίδιων των μαθητών: α) για την εκδήλωση τέτοιου είδους συμπεριφορών από τους συμμαθητές τους ή από τους ίδιους, β) για τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί τους τις αντιμετωπίζουν και γ) για τους λόγους στους οποίους αποδίδουν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Τέλος, η έρευνα σκοπεύει να προτείνει στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης.

1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- α) Ποιες είναι οι συχνότερες προβληματικές συμπεριφορές που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί από τους μαθητές στα ελληνικά σχολεία της Αιγύπτου;
- β) Ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτών των συμπεριφορών στη διδακτική διαδικασία;
- γ) Σε ποιες αιτίες αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους;
- δ) Ποιες στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν αυτές τις συμπεριφορές; Τι προτείνουν για τον πιο αποτελεσματικό χειρισμό τους;
- στ) Ποια προβλήματα δημιουργούν στο μάθημα οι προβληματικές συμπεριφορές, σύμφωνα με τους μαθητές;
- ε) Ποιες αιτίες προκαλούν αυτές τις συμπεριφορές, σύμφωνα με τους μαθητές;
- ζ) Τι πιστεύουν οι μαθητές για τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί τους να χειριστούν τις προβληματικές συμπεριφορές και τι προτείνουν για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συμπεριφορών αυτών;

2. Μέθοδος

2.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία ποιοτική έρευνα, καθώς προσπαθεί να εξετάσει σε βάθος το φαινόμενο των προβληματικών συμπεριφορών στα ελληνικά σχολεία της Αιγύπτου, μέσα από την οπτική γωνία των ατόμων που είναι συνδεδεμένα με το φαινόμενο αυτό. Η ποιοτική έρευνα είναι κατάλληλη για να διερευνήσει μέσω των προσωπικών απόψεων των ατόμων ένα φαινόμενο που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Robson, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η διεξαχθείσα έρευνα είναι μία έρευνα δράσης, διότι προσπαθεί να εξηγήσει και να αναζητήσει λύσεις για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στα ελληνικά σχολεία της Αιγύπτου. Ασχολείται δηλαδή με καθημερινά θέματα που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Αιγύπτου στο επάγγελμά τους και προσπαθεί να προτείνει λύσεις σε αυτά τα θέματα. Έρευνα δράσης είναι η διερεύνηση μίας κοινωνικής ή και εκπαιδευτικής κατάστασης, με σκοπό τη βελτίωση της κατάστασης αυτής (Elliot, 1991). Η έρευνα δράσης αξιοποιεί τα διάφορα βιώματα των υποκειμένων και δρα για να βελτιώσει μία κατάσταση (Nieto, 2004). Στο τέλος της έρευνας, με βάση τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω των ερευνητικών εργαλείων, σχεδιάστηκε ένας συγκεκριμένος πίνακας στον οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και προτάθηκε ένα σχέδιο δράσης. Παρουσιάστηκε ο πίνακας και το σχέδιο δράσης στη σχολική επιτροπή, ώστε τα μέλη του σχολείου να αποφασίσουν ποια μέτρα θα λάβουν για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του προβλήματος.

2.2 Συμμετέχοντες

Η δειγματοληψία που ακολουθήθηκε ήταν σκόπιμη δειγματοληψία, διότι τα άτομα και οι χώροι της έρευνας έχουν επιλεγθεί εκ προθέσεως για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της έρευνας (Cohen & Manion, 1994). Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων περιλαμβάνουν προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις και μη-συμμετοχικές αδόμητες παρατηρήσεις. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι κατάλληλο εργαλείο για να μελετηθούν οι προσωπικές αντιλήψεις των ατόμων μίας κοινωνικής ομάδας, διότι επιτρέπουν στα άτομα να εκφραστούν χωρίς περιορισμούς, αλλά εξασφαλίζουν και μία συγκεκριμένη τροχιά της έρευνας γύρω από το διερευνώμενο φαινόμενο (Creswell, 2011). Τις συνεντεύξεις ακολούθησε η παρατήρηση, η οποία βασίστηκε σε σημειώσεις πεδίου. Οι σημειώσεις πεδίου συμβάλλουν στο να συλλεχτούν σε μία ποιοτική έρευνα τα δεδομένα φιλτραρισμένα με τις σκέψεις και τις αντιλήψεις του παρατηρητή (Creswell, 2011).

Ο ερευνητής συνέλεξε χρήσιμες πληροφορίες και μέσω συζήτησης με τον υποδιευθυντή του Γυμνασίου-Λυκείου. Ο υποδιευθυντής πληροφόρησε τον ερευνητή αναφορικά με το ποιοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές και ποιοι μαθητές εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές, ώστε να επιλεγθεί το δείγμα της έρευνας.

Το δείγμα αποτελούνταν από έξι εκπαιδευτικούς και τέσσερις μαθητές. Συγκεκριμένα, περιελάμβανε τη δασκάλα της Β' και το δάσκαλο της Στ' τάξης του Δημοτικού, τη μαθηματικό της Α' Γυμνασίου, τη φιλόλογο της Β' Γυμνασίου, τη φιλόλογο της Γ' Λυκείου και τον καθηγητή Πληροφορικής όλων των τάξεων. Από τους μαθητές συμμετείχε μία μαθήτρια της Στ' Δημοτικού, μία μαθήτρια της Β' Λυκείου, ένας μαθητής της Γ' Λυκείου και ένας μαθητής της Β' Γυμνασίου. Το δείγμα επιλέχθηκε έτσι ώστε να εξεταστεί το φαινόμενο των προβληματικών συμπεριφορών σε διάφορες ηλικίες (και όχι μόνο στους μικρούς ή τους μεγάλους μαθητές, όπως θα γινόταν αν το δείγμα είχε επιλεγθεί μόνο από το Λύκειο ή το Δημοτικό). Για παρατήρηση επιλέχθηκαν οι Β' και Στ' τάξεις της Αχιλλοπούλειου Σχολής και οι Β' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου της Αμπετείου Σχολής, στις οποίες παρατηρήθηκαν οι μαθητές που έδωσαν συνέντευξη καθώς και τέσσερις από τους έξι εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίοι ήταν οι εκπαιδευτικοί των συνεντευχθέντων.

2.3 Διαδικασία Συλλογής κι Ανάλυσης των Δεδομένων

Μετά την εξασφάλιση της άδειας από τις σχολικές διευθύνσεις και της συγκατάθεσης των γονέων και των εκπαιδευτικών (μέσω εγγράφου συναίνεσης), ο ερευνητής συνέλεξε πληροφορίες για το δείγμα από τον υποδιευθυντή. Έπειτα, σχεδίασε το πρωτόκολλο της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα 6.1), στο οποίο περιέλαβε οδηγίες για τη συμπεριφορά που έπρεπε να τηρεί κατά τη διάρκεια της δειγματοληψίας (π.χ. «Ενημερώνω το συμμετέχοντα: α) για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, β) για τα άτομα και τους χώρους που συμμετέχουν στην έρευ-

να» κ.λπ.) και ερωτήσεις που είχαν σχέση με τα ερωτήματα της έρευνας (π.χ. «Ποιες είναι προβληματικές συμπεριφορές που αντιμετωπίζεις στην τάξη σου;» κ.λπ.). Το πρωτόκολλο της παρατήρησης σχεδιάστηκε με καθοδηγητικές ερωτήσεις στην αρχή (π.χ. «Μπαίνω στην τάξη χωρίς φασαρία;» κ.λπ.) και περιείχε χώρο για σημειώσεις πεδίου, αλλά και στοχαστικές σημειώσεις για το κάθε πεντάλεπτο της παρατήρησης.

Στη συνέχεια, διεξήχθη μία πιλοτική έρευνα με τη συνέντευξη δύο εκπαιδευτικών, για να καθοριστούν λεπτομέρειες, όπως η διάρκεια της συνέντευξης (η οποία ήταν 40-45 λεπτά). Πρώτα διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και ακολούθησαν οι συνεντεύξεις των μαθητών. Όταν ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, η έρευνα συνεχίστηκε με την παρατήρηση κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Η παρατήρηση έγινε μία φορά σε κάθε μία από τις τέσσερις τάξεις που επιλέχθηκαν. Κράτησε 25 λεπτά στην κάθε τάξη.

Για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων ο ερευνητής κωδικοποίησε τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις, βασιζόμενος στα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα, τα ταξινόμησε ανά θέμα σε έναν συγκεντρωτικό πίνακα για να είναι οργανωμένα και να δίνουν μία καθαρή εικόνα των αποτελεσμάτων στους αναγνώστες της έρευνας. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν με άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα. Για να δίνουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα στον αναγνώστη, συνοδεύονται από αποσπάσματα των συνεντεύξεων, στα οποία διαγράφονται ξεκάθαρα και παραστατικά τα συναισθήματα και οι απόψεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2011).

2.4 Αξιοπιστία, εγκυρότητα και ηθικά διλήμματα της έρευνας

Η αξιοπιστία στην έρευνα εξασφαλίστηκε με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, της χρήσης δηλαδή του συνδυασμού δύο ή περισσότερων ειδών μεθοδολογίας για την εξέταση του ίδιου φαινομένου (Denzin, 1994). Τα διαφορετικά δεδομένα που προέκυψαν από τα εργαλεία της συνέντευξης και της παρατήρησης αλληλοενισχύθηκαν, προσδίδοντας επάρκεια στην έρευνα. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της φερεγγυότητας των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε η μέθοδος της επαλήθευσης (Robson, 2007). Δύο από τους συμμετέχοντες στην έρευνα έλεγξαν τα αποτελέσματα της έρευνας για να διαπιστώσουν κατά πόσο η έρευνα αναπαριστά την αληθινή κατάσταση του φαινομένου.

Η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίστηκε με στρατηγικές, όπως η φιλική σχέση και η οικεία ατμόσφαιρα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον ερευνητή που οφείλεται στο γεγονός ότι ανήκουν στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον και συνεργάζονται καθημερινά, πράγμα που τους βοήθησε να εκφράσουν την πραγματική τους άποψη για το διερευνώμενο ζήτημα, χωρίς να νιώθουν αμήχανα. Επιπλέον, αφού τα σχολεία αυτά ανήκουν στο εργασιακό περιβάλλον του ερευνητή, η διάρκεια της παραμονής του στο πεδίο συλλογής δεδομένων είναι μεγάλη, γεγονός που δίνει στον ερευνητή σημαντική εμπειρία και μία ξεκάθαρη

εικόνα του φαινομένου. Μία ακόμα στρατηγική που βοήθησε στην εξασφάλιση της εγκυρότητας είναι η πιλοτική έρευνα που διεξήχθη πριν την έναρξη της έρευνας για να διασαφηνιστούν από τον ερευνητή συγκεκριμένες λεπτομέρειες που αφορούν την ερευνητική διαδικασία.

Ένα ηθικό ζήτημα που προέκυψε από την έρευνα ήταν ο κίνδυνος να επηρεαστούν αρνητικά οι συμμετέχοντες μαθητές, όταν ο ερευνητής θα τους μιλούσε για αποκλίνουσες συμπεριφορές. Ο ερευνητής όμως προσπάθησε να είναι φιλικός με τους συμμετέχοντες. Τους προσέγγισε πρώτα με τη συζήτηση, όντας διακριτικός και προσεκτικός στη χρήση της γλώσσας. Έπειτα, προσέχοντας να μην τους θίξει, τους ζήτησε ευγενικά τη βοήθειά τους ενημερώνοντάς τους για το σκοπό και την εμπιστευτικότητα της έρευνας.

3. Αποτελέσματα

3.1 Οι Προβληματικές Συμπεριφορές των μαθητών

Οι απόψεις των μαθητών δε διαφέρουν ιδιαίτερα από αυτές των εκπαιδευτικών για τις προβληματικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές των Ελληνικών Σχολείων της Αιγύπτου και εμφανίζουν μία μεγάλη ποικιλία. Πιο συνηθισμένα είναι τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως να συζητούν οι μαθητές μεταξύ τους στο μάθημα και να γελάνε, να κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους, να πετάγονται, να μιλάνε για θέματα που δεν έχουν σχέση με το μάθημα, να αδιαφορούν και να μη συμμετέχουν καθόλου στο μάθημα, να ζωγραφίζουν στα θρανία τους και να μην κάνουν τα μαθήματά τους στο σπίτι. Επίσης, μερικοί μαθητές συμπεριφέρονται όπως θέλουν, αγνοούν τους κανόνες της τάξης, είναι ανυπάκουοι και αυθάδεις, επιμένουν στις συμπεριφορές τους και έχουν εμμονές να επιβάλλουν τη θέλησή τους στους υπόλοιπους, είναι υπερκινητικοί, δεν κάθονται στις θέσεις τους και εκνευρίζονται εύκολα.

«Η πιο ακραία συμπεριφορά που έχω αντιμετωπίσει ήταν να θυμώσει μαθήτρια και να πετάξει το βιβλίο της στον πίνακα.» Σχολιάζει μία καθηγήτρια για να περιγράψει σε πόσο ακραίες μπορεί να εξελιχθούν οι συμπεριφορές των μαθητών της. Παρόμοια περιστατικά έχουν περιγράψει και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, αλλά δε λείπουν από τη διδακτική διαδικασία και κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Για παράδειγμα, στην παρατήρηση της Στ' Δημοτικού, ένας μαθητής κλώτσησε εκνευρισμένος το θρανίο του, επειδή ο εκπαιδευτικός του έκανε παρατήρηση.

«Δεν μπορούν να προσαρμοστούν στους κανόνες της τάξης. Δεν έχουν μάθει να ζουν με κανόνες» αναφέρουν οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς για να χαρακτηρίσουν τις συμπεριφορές των μαθητών τους.

3.2 Προβλήματα που προκαλούν οι προβληματικές συμπεριφορές στο μάθημα

Πολλά είναι τα προβλήματα που προκαλούνται στη διεκπεραίωση της διδακτικής διαδικασίας. Το πιο συνηθισμένο είναι το μάθημα να καθυστερεί σημα-

ντικά, όπως περιγράφεται στο ακόλουθο σχόλιο που αντιπροσωπεύει όλους τους εκπαιδευτικούς της έρευνας:

«Παρεμποδίζεται η σωστή λειτουργία του μαθήματος. Καθυστερούμε για ασήμαντα θέματα, μετά βιαζόμαστε να βγάλουμε την ύλη και η ποιότητα του μαθήματος αλλοιώνεται.»

Δημιουργείται λοιπόν αναστάτωση στο μάθημα. Όλη αυτή η κατάσταση προκαλεί σοβαρά προβλήματα στην πρόοδο και τις επιδόσεις των μαθητών. «Το μάθημα δεν προχωράει και οι μαθητές δε μαθαίνουν. Πώς θα μάθουν άμα κάνουν του κεφαλιού τους και βρίσκονται αλλού την ώρα του μαθήματος;» σχολιάζει ένας εκπαιδευτικός με αγανάκτηση βρίσκοντας σύμφωνες τις απόψεις των υπόλοιπων συναδέλφων του. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου στη διευθέτηση των αρνητικών συμπεριφορών, αντί να τον αφιερώνουν στη διδασκαλία.

Οι απόψεις των μαθητών δε διαφέρουν αρκετά από αυτές των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα προβλήματα που προκαλούνται στο μάθημα. Δηλαδή, σύμφωνα με τους μαθητές το μάθημα αποδιοργανώνεται, προκαλείται αναστάτωση, αποσυγκεντρώνονται και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα. Έτσι, παρασύρονται περισσότεροι μαθητές σε παρόμοιες συμπεριφορές, όπως να πετάγονται ή να μιλάνε την ώρα του μαθήματος. «Οι συμμαθητές μου μιλάνε και δεν με αφήνουν να συγκεντρωθώ. Είναι πολύ κουραστικό.» αναφέρει χαρακτηριστικά μία μαθήτρια.

3.3 Αιτίες Προβληματικών Συμπεριφορών

Όσον αφορά τις αιτίες που προκαλούν αυτές τις συμπεριφορές οι εκπαιδευτικοί εκφέρουν διάφορες γνώμες. Μερικοί υποστηρίζουν ότι σημαντικός λόγος είναι το γεγονός ότι οι μαθητές μαθαίνουν τα ελληνικά, που είναι για τους περισσότερους μία δεύτερη γλώσσα, βασιζόμενοι στα βιβλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, χωρίς καμία ιδιαίτερη προσαρμογή στις ανάγκες τους. Έτσι, πολλοί δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με την πορεία του μαθήματος και προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή με λανθασμένους τρόπους. Προβληματικές συμπεριφορές εκδηλώνονται κι από άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ως αντίδραση στην αδυναμία τους να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Ένας από τους εκπαιδευτικούς αποδίδει το φαινόμενο στην ασταθή κοινωνικοπολιτική κατάσταση της Αιγύπτου, που έχει ως αποτέλεσμα να χάνονται μαθήματα, να βγαίνουν οι μαθητές από τους ρυθμούς τους, το επίπεδό τους να μένει στάσιμο και να μην μπορούν να προσαρμοστούν στην τάξη. Οι συμπεριφορές αυτές όμως μπορεί να είναι αποτέλεσμα και του υψηλού γνωστικού επιπέδου του παιδιού που δεν μπορεί να συμβαδίσει με τους αργούς ρυθμούς της τάξης του και βαριέται. Μεγάλη σημασία έχουν και οι ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα του παιδιού, το οποίο μπορεί για παράδειγμα να θέλει συνεχώς τα βλέμ-

ματα όλων στραμμένα επάνω του ή να είναι αντιδραστικό. Οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών ωστόσο, συγκλίνουν στην οικογένεια. Όλοι συμφωνούν ότι η κύρια αιτία του φαινομένου αυτού είναι η οικογένεια που δεν ασχολείται επαρκώς με τους μαθητές, ώστε να τους δώσει τα σωστά πρότυπα συμπεριφοράς. Αυτό γίνεται είτε γιατί η οικογένεια δεν ενδιαφέρεται είτε γιατί δεν ξέρει τον τρόπο να βοηθήσει.

«Οι γονείς δε δίνουν σημασία στα παιδιά τους και τη μόρφωσή τους, και δεν τα ωθούν να διαβάζουν, όσο θα έπρεπε. Αν ένας γονιός δε δώσει τη βαρύτητα που πρέπει στην εκπαίδευση, δε θα τη δώσει ούτε το παιδί.» υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί με απογοήτευση.

«Η οικογενειακή αντιμετώπιση προκαλεί το μεγαλύτερο πρόβλημα. Για όλα φταίει η οικογένεια. Αν δεν προσέξει η οικογένεια να δώσει στο παιδί τις κατάλληλες αρχές για να μάθει να σέβεται, αυτό πώς θα ξέρει πώς να συμπεριφέρεται όταν θα έρθει σχολείο;»

Οι μαθητές συμφωνούν ότι η οικογένεια έχει μεγάλο μέρος της ευθύνης. Η οικογένεια δεν ενδιαφέρεται για τα παιδιά της αρκετά, δεν τους παρέχει σωστά πρότυπα ή δεν τους καταλαβαίνει για να τους βοηθήσει.

«Τα προβλήματα αρχίζουν από το σπίτι. Λένε ότι το παιδί είναι ο καθρέφτης της οικογένειας.»

«Η οικογένεια που δεν ενδιαφέρεται για τα παιδιά της και το πόσο σωστοί άνθρωποι θα γίνουν, γιατί ίσως είναι κι αυτή έτσι. Έτσι, δεν ασχολείται καθόλου μαζί τους.» αναφέρουν δύο μαθητές χαρακτηριστικά.

Κάποιοι μαθητές αποδίδουν το πρόβλημα στη θρησκεία και το φανατισμό. Η κοινωνία της Αιγύπτου, όπως λένε, είναι κλειστή και συντηρητική και όταν οι άνθρωποι αυτής της κοινωνίας έρχονται σε επαφή με διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες (όπως οι ελληνικές) αντιδρούν με διάφορους αρνητικούς τρόπους, όπως οι προβληματικές συμπεριφορές.

«Η θρησκεία τους κλείνει το μυαλό και δεν τους αφήνει να αναπτυχθούν πνευματικά. Η κοινωνία τους είναι πιο πίσω από τη δική μας (την ελληνική). Έτσι συμπεριφέρονται περίεργα.»

3.4 Στρατηγικές Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Προβληματικών Συμπεριφορών

Οι εκπαιδευτικοί επιστρατεύουν διάφορες στρατηγικές τόσο για την πρόληψη των συμπεριφορών, όσο και για την αντιμετώπισή τους. Υποστηρίζουν ότι προσπαθούν να εξασφαλίσουν την οργάνωση και τη συμμετοχή των παιδιών στη διδακτική δραστηριότητα για να αποφεύγονται αυτές οι συμπεριφορές. Παράλληλα όμως, σέβονται τα δικαιώματα των παιδιών και προσπαθούν να μην τα καταπατούν (στον πίνακα 6.3 στο Παράρτημα, δίνονται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που μας παρέχουν πληροφορίες για το σεβασμό που έχουν απέναντι στους μαθητές τους).

Για να εξασφαλίσουν την πειθαρχία και να αποφύγουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργούν ευχάριστο κλίμα και να επιβραβεύουν συνεχώς τις προσπάθειες των μαθητών, ώστε να τους δίνουν κίνητρα να συνεχίζουν την προσπάθεια. Προσπαθούν να κάνουν το ρόλο των μαθητών ενεργό στη μαθητική διαδικασία. Όλοι υιοθετούν και καθιερώνουν μία σειρά από κανόνες λειτουργίας της τάξης, τους οποίους υποδεικνύουν στους μαθητές. Ωθούν τους μαθητές να δουλέψουν σε ομάδες, ώστε να συνηθίσουν να εργάζονται με τους κανόνες της ομάδας και να σέβονται τους συμμαθητές τους δημιουργώντας δεσμούς συνεργασίας και άμιλλας. Αξιολογούν συνεχώς το επίπεδο των μαθητών είτε με τακτικά τεστ είτε με καθημερινή εξέταση κι επίβλεψη και προσπαθούν ανελλιπώς να εξασφαλίσουν το ενδιαφέρον και τη συγκέντρωσή τους με τη χρήση εποπτικών μέσων και ευχάριστων βιοματικών δραστηριοτήτων.

«Προσπαθώ να συνδέω το μάθημα με τις εμπειρίες και την καθημερινότητα των παιδιών και να κάνω τη μάθησή τους βιοματική. Χρησιμοποιώ πολύ συχνά εποπτικά μέσα, παιχνίδια και ενδιαφέρον υλικό για να μένουν οι μαθητές συγκεντρωμένοι στο μάθημα.» σχολιάζει μία δασκάλα, όμοια με τους συναδέλφους της. Με αυτούς τους τρόπους καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν πολλές φορές τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην τάξη τους.

Όταν όμως οι συμπεριφορές αυτές εκδηλώνονται και δεν καταφέρνουν να αποφευχθούν, οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε άλλες μεθόδους για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα με επιτυχία. Όσον αφορά την αντιμετώπιση του φαινομένου οι απόψεις αρκετών εκπαιδευτικών διαφέρουν. Αρκετοί αρχικά κάνουν χρήση χιούμορ για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του παιδιού. Επίσης, συχνά γίνεται συζήτηση με τους μαθητές για να κατανοήσουν ποιες είναι συμπεριφορές που πρέπει να έχουν στο σχολείο και ποιες είναι αυτές που πρέπει να αποφεύγουν. Ένας ακόμη αρχικός τρόπος αντιμετώπισης που υιοθετείται είναι η προσέγγιση του μαθητή και το απαλό άγγιγμα στον ώμο για να αισθανθεί την παρουσία του εκπαιδευτικού κοντά του.

Αν οι μαθητές συνεχίζουν να εκδηλώνουν τις προβληματικές συμπεριφορές τότε ακολουθεί η επίπληξη. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς υιοθετούν αυστηρές τακτικές και συχνά καταφεύγουν στις φωνές ή στην τιμωρία, όπως το να βγάλουν μαθητές έξω από την τάξη, να τους πάνε στο διευθυντή ή να τους στερήσουν το διάλειμμα. Δικαιολογώντας αυτές τις τακτικές, ένας από τους συμμετέχοντες δασκάλους αναφέρει «Κάποιες φορές η τιμωρία χρειάζεται, για να καταλάβουν τα παιδιά ότι το σχολείο διέπεται από κανόνες στους οποίους οφείλουν να προσαρμόζονται. Πρέπει να κατανοήσουν ότι δεν μπορούν να κάνουν του κεφαλιού τους, γιατί μετά το σχολείο θα έχουν πρόβλημα με τους κανόνες που διέπουν την κοινωνία.»

Αυτή η άποψη δε βρίσκει σύμφωνους κάποιους άλλους συνεντευχθέντες εκπαιδευτικούς που προτιμούν άλλες μεθόδους, όπως η επανάληψη των κανόνων

της τάξης, οι παρατηρήσεις με σταθερή φωνή η συναισθηματική επίκληση και η επιπλέον άσκηση την ώρα του μαθήματος για να μένει ο μαθητής απασχολημένος, χωρίς όμως στερήσεις. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί σέβονται την προσωπικότητα του μαθητή και δεν τον προσβάλλουν, εξηγώντας πάντα τους λόγους για τους οποίους τον αντιμετωπίζουν έτσι. Οι απόψεις όλων των συνευχθέντων είναι όμοιες με την παρακάτω:

«Πάντα εξηγώ τους λόγους για τους οποίους τους δίνω μία τιμωρία για να μη νομίζουν ότι αδικούνται και για να μην επαναλάβουν τις συμπεριφορές που προκαλούν προβλήματα.»

3.5 Προτάσεις επίλυσης του προβλήματος από τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές προτείνουν διάφορους επιπλέον τρόπους αντιμετώπισης που θεωρούν ότι θα βοηθούσαν στην επίλυση του προβλήματος. Κάποιοι καθηγητές θεωρούν ότι θα έπρεπε να διοργανώνονται τακτικές συναντήσεις με τους γονείς και επιμορφώσεις που θα τους συμβουλευούν για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Μία καθηγήτρια συνεχίζει την άποψη υποστηρίζοντας ότι:

«Θα έπρεπε να υπάρχουν σχολές, στις οποίες θα πάνε οι γονείς για να ενημερώνονται και να ανταλλάζουν απόψεις για τις συμπεριφορές των παιδιών τους και για το πώς θα πρέπει να τις αντιμετωπίζουν.»

Επιπρόσθετα, προτείνουν την έναρξη μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για να αναπτύξουν το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν ευκολότερα το μάθημα. Έπειτα, προτείνεται να υπάρχουν μία φορά την εβδομάδα μαθήματα σωστής συμπεριφοράς στο σχολείο, που να υποδεικνύουν στους μαθητές πώς να συμπεριφέρονται.

3.6 Προτάσεις επίλυσης του προβλήματος από τους μαθητές

Όσον αφορά την αντιμετώπιση του φαινομένου από τη μεριά των εκπαιδευτικών, οι μαθητές πιστεύουν ότι δε γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί τους δεν ξέρουν πώς να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα, είτε δεν δείχνουν την κατάλληλη προσοχή.

«Δεν έχουν την ανάλογη εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους προβλήματα.»

«Για να μπορέσει κάποιος να αντιμετωπίσει τέτοια παιδιά πρέπει να έχει γνώσεις στην ψυχολογία και να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του, όχι μόνο για την ύλη.»

Για την επίλυση του προβλήματος προτείνουν να υπάρχει στο σχολείο ένας σχολικός ψυχολόγος για να ακούει τα προβλήματα των μαθητών και να τους βοηθήσει να τα λύσουν. Επίσης, οι γονείς θα μπορούσαν να συζητούν πιο συχνά με τους εκπαιδευτικούς για να ανταλλάσσουν απόψεις.

«Ίσως ένας ψυχολόγος ή ένα κέντρο ψυχανάλυσης, όπου θα πήγαιναν οι μα-

Πίνακας 1				
Προβληματικές Συμπεριφορές Μαθητών	Προβλήματα που δημιουργούνται στο μάθημα	Αιτίες	Στρατηγικές Πρόληψης	Στρατηγικές Αντιμετώπισης
Συζητούν μεταξύ τους στο μάθημα	Καθυστερεί το μάθημα	Τα ελληνικά δεν είναι η μητρική γλώσσα των μαθητών	Μαθητοκεντρική διδασκαλία, πιο ενεργός ο ρόλος των μαθητών στην τάξη	Χρήση χιούμορ
Γελάνε την ώρα του μαθήματος			Κανόνες της τάξης	Προσέγγιση του μαθητή και απαλό άγγιγμα στον ώμο
Κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους	Προκαλείται αποσυνγέντρωση στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς	Ανομοιογένεια στο σχολείο		Συζήτηση
Μιλάνε για θέματα που δεν έχουν σχέση με το μάθημα		Πολύ υψηλό επίπεδο σε σχέση με τους υπόλοιπους	Βιωματικές δραστηριότητες και ενδιαφέρον διδακτικό υλικό	Παρατηρήσεις με σταθερή φωνή
Αδιαφορούν για το μάθημα	Προκαλείται εκνευρισμός και αναστάτωση	Μαθησιακές δυσκολίες		Επίπληξη
Ζωγραφίζουν στα θρανία τους		Χαμηλές μαθητικές επιδόσεις	Χρήση εποπτικών μέσων	Επανάληψη των κανόνων της τάξης
Δεν κάνουν τα μαθήματά τους	Δυσχεραίνεται το κλίμα της τάξης	Ασταθής Κοινωνικοπολιτική κατάσταση της χώρας	Συνεχής αξιολόγηση	Επιπλέον ασκήσεις
Είναι ανυπάκουοι		Ιδιαιτερότητες στο χαρακτήρα του μαθητή		
Είναι αυθάδεις	Το μάθημα αποδιοργανώνεται και παρασύρονται περισσότεροι μαθητές στην απειθαρχία	Οικογένεια	Συνεχείς επιβραβεύσεις και κίνητρα στους μαθητές	Πηγαίνουν τους μαθητές στο διευθυντή
Είναι υπερκινητικοί				Στέρωση του διαλείμματος
Έχουν υπερβολικές αντιδράσεις		Θρησκεία και φανατισμός	Δημιουργία ευχάριστου κλίματος	Συναισθηματική επίπληξη

θητές θα έλυνε το πρόβλημα. Ακόμα και η οικογένεια θα μπορούσε να βοηθήσει ακούγοντας προσεκτικά τους προβληματισμούς των παιδιών της και συζητώντας συχνότερα με τους εκπαιδευτικούς.»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνοψίζονται στον παραπάνω πίνακα.

4. Συζήτηση

4.1 Συμπεράσματα

Οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στα ελληνικά σχολεία της Αιγύπτου είναι ένα φαινόμενο που ποικίλλει από απλές συμπεριφορές που αντιμετωπίζονται εύκολα μέχρι πολύπλοκες συμπεριφορές. Τις συμπεριφορές αυτές μπορούμε να τις συναντήσουμε και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Cooper et al., 1994 Adamenco, 1992). Οι αρνητικές συμπεριφορές αποτελούν σοβαρό εμπόδιο στην έκβαση του μαθήματος, αφού καθυστερούν την παράδοση της ύλης και δυσχεραίνουν το κλίμα της τάξης, προκαλώντας αναστάτωση, αποσυγκέντρωση κι εκνευρισμό (Μακρή-Μπότσαρη, 2007 Burke et al., 2003). Όπως φαίνεται και στη βιβλιογραφία, οι αιτίες που προκαλούν αυτές τις συμπεριφορές είναι είτε εξωτερικές, όπως η οικογένεια, η κοινωνικοπολιτική κατάσταση της χώρας και η ανομοιογένεια στο σχολείο, είτε εσωτερικές, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, το πολύ χαμηλό ή υψηλό γνωστικό επίπεδο, ο φανατισμός, η γλώσσα που είναι ξένη για τους μαθητές και ο χαρακτήρας του μαθητή (Μπρούμου, 2013 Herbert, 1998).

Για να αποφύγουν την εκδήλωση του προβλήματος, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών υιοθετούν αρκετές φορές στρατηγικές πρόληψης, όπως η μαθητοκεντρική και βιωματική διδασκαλία, οι συνεχείς αξιολογήσεις και επιβραβεύσεις, οι κανόνες της τάξης, η δημιουργία ευχάριστου κλίματος για να εξασφαλίσουν το ενδιαφέρον και τη συγκέντρωση των μαθητών στο μάθημα (Walters et al., 1963 Hoerfl, 1997). Για να τις αντιμετωπίσουν υιοθετούν συχνά στρατηγικές αντιμετώπισης, οι οποίες είναι αρχικά ήπιες, αλλά στη συνέχεια (όταν επιμένουν οι μαθητές στις προβληματικές συμπεριφορές) γίνονται πιο ανστηρές. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν α) μη λεκτικές παρεμβάσεις, όπως η προσέγγιση και το απαλό άγγιγμα στον ώμο, β) λεκτικές παρεμβάσεις, όπως η χρήση χιούμορ, η συζήτηση, η επίπληξη, η συναισθηματική επίκληση και η παρατήρηση με σταθερή φωνή, και γ) ποινές, όπως η στέρωση του διαλείμματος, οι επιπλέον ασκήσεις για το σπίτι ή το μάθημα, η παραπομπή του μαθητή στο γραφείο του διευθυντή, οι φωνές και η αποβολή από την τάξη (Λαμπίρης, 2006 Cooper et al., 1994). Σε κάθε περίπτωση όμως, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλουν την πειθαρχία, σεβόμενοι τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των μαθητών, όπως υποστηρίζεται και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Baillat, 1997 Duet, 1992).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές προτείνουν διάφορες λύσεις στο πρόβλημα. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι ο ενεργός ρόλος της οικογένειας στη

σχολική ζωή, η υποστήριξη από ψυχολόγους, τα μαθήματα συμπεριφοράς και η ενισχυτική διδασκαλία.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ο περιορισμός της έρευνας είναι η μικρή δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της σε πληθυσμό, λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος (Ιωσηφίδης, 2003). Αποτελεί μία έρευνα μικρής κλίμακας στον τρόπο που λειτουργεί ο πραγματικός κόσμος (Cohen & Manion, 1994). Σκοπός όμως της ποιοτικής έρευνας είναι η κατανόηση του διερευνώμενου φαινομένου κι όχι η γενίκευση των ευρημάτων (Hoerfl, 1997). Συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα δράσης σκοπεύει να διερευνήσει σε βάθος και να λύσει πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ερευνητής και τα άτομα του περιβάλλοντός του (Robson, 2007). Τα αποτελέσματα λοιπόν της έρευνας αντιπροσωπεύουν μόνο τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των ελληνικών σχολείων της Αιγύπτου και δεν μπορούν να γενικευτούν σε μεγαλύτερες ομάδες, όπως τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των ελληνικών σχολείων στην Ελλάδα.

4.3 Σχέδιο Δράσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 3.1.1 θα μπορούσαν να εισαχθούν αλλαγές στη λειτουργία των ελληνικών σχολείων της Αιγύπτου για να λυθεί το πρόβλημα. Η αλλαγή θα μπορούσε να αρχίσει από τα πιο απλά βήματα και σταδιακά να συνεχίσει μέχρι τα πιο πολύπλοκα. Το πρώτο βήμα είναι να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα των σχολείων αυτών μαθήματα καλής συμπεριφοράς για τους μαθητές, στα οποία θα γίνονται συζητήσεις και θα διαλέξεις από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ή από ειδικούς (π.χ. κοινωνιολόγους) που θα επιδεικνύουν στους μαθητές ποια είναι η κατάλληλη συμπεριφορά σε κάθε περίπτωση. Το μάθημα θα μπορούσε να γίνεται για κάθε τάξη μία φορά στις δύο εβδομάδες στην ώρα κάποιου δευτερεύοντος μαθήματος (π.χ. Ευέλικτη Ζώνη).

Στη συνέχεια, θα μπορούσαν να οριστούν μία φορά την εβδομάδα, μετά το τέλος του μαθήματος (π.χ. κάθε Σάββατο μεσημέρι), συναντήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών σχετικά με τις επιδόσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών. Έπειτα, οι διευθύνσεις του Σχολείου θα μπορούσαν να κάνουν αίτηση στην Ελληνική Κοινότητα Καΐρου για την πρόσληψη ενός σχολικού ψυχολόγου, ο οποίος θα βοηθάει και θα συμβουλεύει τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό των προβληματικών συμπεριφορών. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, τα σχολεία θα μπορούσαν να συνεργαστούν με κέντρα ψυχανάλυσης για τον ίδιο σκοπό. Τέλος, οι διευθύνσεις των σχολείων θα μπορούσαν να κάνουν αίτηση στο Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας για την απόσπαση περισσότερων Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Αίγυπτο, για να αναλάβουν την Ενισχυτική Διδασκαλία και Παράλληλη στήριξη των μαθητών.

4.4 Προτάσεις για το μέλλον

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών των ελληνικών σχολείων της Αιγύπτου, οι τρόποι αντιμετώπισης τους και οι προτάσεις για τον πιο αποτελεσματικό χειρισμό τους. Μια πρόταση για το μέλλον είναι να μελετηθούν τα αποτελέσματα που θα έχουν οι εφαρμογές του σχεδίου δράσης στα ελληνικά σχολεία της Αιγύπτου, αν αυτό εφαρμοστεί. Θα μπορούσε δηλαδή να γίνει μία συγκριτική μελέτη με θέμα τις συμπεριφορές των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης.

Επίσης, θα μπορούσε να γίνει μελέτη στις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στα ελληνικά σχολεία άλλων χωρών που λειτουργούν υπό παρόμοιες συνθήκες (με ασταθείς κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, μεγάλες ανομοιογένειες εντός του σχολείου κ.λπ.). Στη συνέχεια, θα μπορούσε να γίνει μία σύγκριση ανάμεσα στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και τα αποτελέσματα των ερευνών σε παρόμοια σχολεία.

5. Βιβλιογραφία:

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist /4-18 and 1991 profile*. Burlington VT: University of Vermont. Department of psychiatry.
- Adamenco, B. (1992). Η Επιθετικότητα. Στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Burke, B., L., Arkowitz, H., & Menchola, M. (2003). The efficacy of motivational interviewing: A meta-analysis of controlled critical trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (1), 843-861.
- Baillat, G. (1997). Autour des mots: didactique, discipline scolaire, pédagogie, In: Rechercheet Formation, 25 (1), 85-96.
- Cooper, P., Smith, C. & Upton, G. (1994). *Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Routledge.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J., W. (2011). Η Έρευνα Στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή, και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. (Ν. Κουβαράκου, μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Denzin, N. (1994). Triangulation. Στο: N. Denzin & Y. S. Lincoln (Επιμ.), *Handbook of Qualitative Research* (σσ. 485-499). CA: Sage.
- Douet, B. (1992). Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Στο: M. Keynes (Επιμ.), *Extending the Horizons of Action Research* (σσ.29-33). Norwich: Carn Publications.
- Ζάρρα-Φλούδα, Μ. (2003). Αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς στο σημερινό σχολείο. Εμπειρική έρευνα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα.
- Gbongué, J., B. (2006). La problématique de la discipline des élèves a l'école: regard croisé des élèves des enseignants, des parents d' élèves et du personel de soutien. Paris: Institut Pedagogique National de l' Enseignement Technique et Professionnel.

- Herbert, M. (1998). Adolescent conduct disorders. Στο: P. Graham (επιμ.), *Cognitive Behavior Therapy for Children and Families* (σσ. 194-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoepfl, M., C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer of Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, 9 (1), 47-63.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Kauffman, J., M. (2005). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Κυρίδης, Α., Γ. (1999). Η πειθαρχία στο Σχολείο. Θεωρία και Έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπίρης, Γ. (2006). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη: Στρατηγικές πρόληψης και στρατηγικές αντιμετώπισης. *Επιστημονικό Βήμα*, 5 (2), 57-65.
- Lefrancois, G. (2004). Ψυχολογία της Διδασκαλίας. (Α. Ραφτόπουλος, μεταφρ.). Αθήνα: Έλλην.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007). Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσόπουλος, Α. (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: Στρατηγικές Αντιμετώπισης. Μελέτες, 11. Ανακτήθηκε Ιούνιος 2009 από <http://old.law.uoa.gr/crime-research/via-schools.pdf>.
- Μπρούμου, Γ. (2013). Αλλαγές στη Μορφή της Οικογένειας & Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων: Η Συμβολή της Συμβουλευτικής Γονέων. Αθήνα: Εκδόσεις Bookstars.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Pearson.
- Robertson, J. (1981). *Effective classroom control*. London: Hodder and Stoughton.
- Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες. (Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χρηστάκης, Κ. (1995): Τα άτομα με ειδικές ανάγκες και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα, Παραδόσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε.
- Walters, R., H., Leat, Marion, & Mezei, L. (1963). Inhibition and Disinhibition of response through empathetic learning. *Canad. J. Psychol.*, 17 (1), 225-245.

6. Παράρτημα

6.1 Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θέμα: Προβληματικές Συμπεριφορές στα Ελληνικά Σχολεία της Αιγύπτου

Όρα Συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:

Μέρος που το άτομο δίνει τη συνέντευξη:

Χρόνια διαμονής/υπηρεσίας στην Αίγυπτο:

(Ενημερώνω τον συμμετέχοντα: α) για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, β) για τα άτομα και τους χώρους που συμμετέχουν στην έρευνα, γ) για την ανωνυμία που θα τηρηθεί και δ) για τη διάρκεια της συνέντευξης. Επίσης, δημιουργώ ευχάριστο κλίμα για να μπορούν οι συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα.)

Ερωτήσεις (ανάλογα με το άτομο που μπορεί να δίνει τη συνέντευξη μπορώ να τροποποιήσω τις ερωτήσεις ή και να προσθέσω ερωτήσεις ανοιχτού τύπου):

Ερωτήσεις σε εκπαιδευτικούς:

1. Ποιες προβληματικές συμπεριφορές αντιμετωπίζετε στην τάξη σας;
2. Πού πιστεύετε ότι οφείλονται;
3. Τι πρόβλημα δημιουργεί αυτό στη διδακτική σας διαδικασία;
4. Τι κάνετε για να προλάβετε αυτές τις συμπεριφορές;
5. Τι κάνετε για να τις αντιμετωπίσετε;

Ερωτήσεις σε μαθητές:

1. Ποιες συμπεριφορές προκαλούν προβλήματα στην τάξη σου;
2. Πού νομίζεις ότι οφείλονται;
3. Τι πρόβλημα δημιουργούν στο μάθημα;
4. Τι κάνουν οι δάσκαλοι/καθηγητές σου για να τις αντιμετωπίσουν;
5. Τι άλλο πιστεύεις ότι θα έπρεπε να γίνει;

(Ευχαριστώ τους συμμετέχοντες για τη βοήθειά τους και τους διαβεβαιώνω ότι θα τηρηθεί η αρχή της εμπιστευτικότητας).

6.2 Πρωτόκολλο Παρατήρησης

(Μπαίνω στην τάξη χωρίς φασαρία; Φροντίζω να κάνω την παρουσία όσο το δυνατό πιο ήσυχη γίνεται;)

Σημειώσεις πεδίου από παρατήρηση: Προβληματικές συμπεριφορές μαθητών μέσα στην τάξη

Περιβάλλον:

Παρατηρητής:

Ρόλος Παρατήρησης:

Ώρα, Ημερομηνία:

Διάρκεια Παρατήρησης:

Περιγραφή διδακτικής διαδικασίας:

Στα 5 λεπτά:

10 λεπτά:

15 λεπτά:

20 λεπτά:

25 λεπτά:

Στοχαστικές Σημειώσεις:

Στα 5 λεπτά:

10 λεπτά:

15 λεπτά:

20 λεπτά:

25 λεπτά:

ITEM



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 Αθήνα

Τηλ.: 210 - 3314837

Fax : 210 - 3212785

E-mail: mail@ipem-doe.gr

<http://www.ipem-doe.gr> και <http://www.ipem.gr>