

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

24

ΙΟΥΛΙΟΣ 2020

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ

Πρόεδρος

Θανάσης Κιρινής

Αντιπρόεδρος

Γιώργος Τρούλης

Γενικός Γραμματέας

Σταύρος Πετράκης

Ταμίας - Υπεύθυνος Τύπου και Δημ. Σχέσεων

Μάνος Ανδρουλάκης

Οργανωτικός Γραμματέας

Θανάσης Γκούμας

Υπεύθυνη εκδόσεων - Υπεύθυνη Γλικού και Βιβλιοθήκης

Γιώτα Βενετοπούλου

Ειδικός Γραμματέας

Ζήσης Καπράνας

Μέλη

Γιάννης Αναγνωσταράς

Άννα-Μάγια Σταυροπούλου

Αχιλλέας Ζορμπάς

Σπύρος Μαρίνης

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Πρόεδρος

Κων/νος Λολίτσας

Αντιπρόεδρος

Αγνή Σμπόνια

Γενικός Γραμματέας

Ιωάννης Κανελλόπουλος

Ταμίας

Φίλιππος Γκουμάς

Μέλη

Αντώνιος Γάγας

Βασίλης Μακρής

Γραμ. Υποστήριξη

Αθανάσιος Γκουτζέλας

Λαμπρινή Χρήστου

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΒΗΜΑΤΟΣ

Υπεύθυνος Έκδοσης

Κων/νος Λολίτσας

Υπεύθυνος Σύνταξης

Θωμάς Βαγενάς

Συντακτική ομάδα

Ιωάννης Κανελλόπουλος

Φίλιππος Γκουμάς

Βαγγέλης Κορδολαίμης

Αργύρης Παπαθανασίου

Παραγωγή: Σολδάτος Χαράλαμπος, Αρμένη Βραΐλα 1, Τ.Κ 114 73 Αθήνα, Τηλ. 210 6443321

E-mail: soldhar@otenet.gr Site: www.soldatos.com.gr

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ**
του Δασκάλου

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ *του Δασκάλου*

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασκάλου

Ετήσιο επιστημονικό περιοδικό
του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Νίκης 33 - 105 57 ΑΘΗΝΑ
Τηλ.: 210 3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Υπεύθυνος Έκδοσης: Κωνσταντίνος Λολίτσας
Υπεύθυνος Σύνταξης: Βαγενάς Θωμάς

Παραγωγή: Σολδάτος Χαράλαμπος, Αρμένη Βραΐλα 1, Τ.Κ 114 73 Αθήνα - τηλ. 210 6443321
e-mail: soldhar@otenet.gr - site: www.soldatos.com.gr

ΙΟΥΛΙΟΣ 2020

ΤΕΥΧΟΣ
24

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα	9
Οδηγίες για τους συγγραφείς	11
Γάκη Ευαγγελία Αξιολόγηση πληροφοριακού εκπαιδευτικού συστήματος μέσω Moodle του προγράμματος. Μάρκετινγκ και επικοινωνία εκπαιδευτικών μονάδων	15
Γεωργίτσης Νικόλαος Υπερκινητικότητα και διαταραχές της συμβολικής λειτουργίας στο παιδί ηλικίας 5-8 ετών.....	23
Δαρδακούλη Χρυσούλα Δυσλεξία: Αίτια, συμπτώματα, στρατηγικές παρέμβασης.....	43
Κανελλόπουλος Γιάννης Φύλο και Μαθηματικά Στερεότυπες αντιλήψεις μαθητών/τριών της Ε΄τάξης	65
Λουκόπουλος Αριστείδης Αξιολόγηση της συμβολής των ανώτερων νοητικών λειτουργιών στην επίλυση επιμέρους τύπων προβλήματος	87
Λυμπεροπούλου Ευανθία Διοίκηση ολικής ποιότητας στην Ελληνική Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	99
Μεσάζος Κωνσταντίνος Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα. Συμβουλευτική - παρεμβάσεις στη σχολική τάξη	123

Παπαδημητρίου Μαρία

Η διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς..... 133

Παπαχρήστου Αναστασία

Διοίκηση και ηγεσία στην εκπαίδευση. Το δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας στην εφαρμογή εκπαιδευτικής διοίκησης..... 151

Παρδάλη Μαρία, Μητροπούλου Αικατερίνη

Οι υποστηρικτικές δομές μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών 159

Σίντος Στέφανος, Καψάλη Θέκλα

Το διαδίκτυο ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών στη σχολική τάξη. Κριτική θεώρηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς του..... 177

Στρέμπας Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της «Θρησκευτικής Αγωγής» σε μαθητές πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος στο δημοτικό σχολείο..... 187

Στυλιανίδου Ευμορφία

Δύσκολες σχέσεις και συμπεριφορές στο δημοτικό σχολείο - Εφαρμογή κοινωνιογράμματος..... 209

Χρανιώτης Σταύρος

Η παρουσία και η σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 225

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.

Το περιοδικό 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 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·
- 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 των στόχων αυτών θεωρούμε απαραίτητη την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα Διοικητικά Συμβούλια

Οι εργασίες θα 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 στο 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 θα πρέπει να υποβάλλονται ηλεκτρονικά σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Η διαμόρφωση της σελίδας να είναι A4 με περιθώρια 2cm από όλες τις πλευρές, σε διπλό διάστημα και μέγεθος γραμματοσειράς 12στιγμών. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 30 σελίδες. Στην πρώτη σελίδα να εμφανίζεται ο τίτλος, τα ονόματα και τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, δηλώνοντας και τον υπεύθυνο για επικοινωνία. Στη δεύτερη σελίδα να εμφανίζεται μόνο ο τίτλος της εργασίας χωρίς τα στοιχεία των συγγραφέων. Κάθε εργασία θα πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη στα ελληνικά και 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 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 (300ppi). 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 η Συντακτική Επιτροπή. Η Επιτροπή έχει σκοπό την προώθηση των στόχων του περιοδικού κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Συντακτική Επιτροπή:

Υπεύθυνος έκδοσης

Λολίτσας Κωνσταντίνος

Υπεύθυνος σύνταξης

Βαγενάς Θωμάς

Συντακτική ομάδα

Κανελλόπουλος Ιωάννης

Γκουμάς Φίλιππος

Κορδολαίμης Βαγγέλης

Παπαθανασίου Αργύρης

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 Ιου Πανελλήνιου συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, (σ. 117-124). Αθήνα: Ατραπός.

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 απηχεί ή υποστηρίζει σεξιστικά, ρατσιστικά και γενικότερα προσβλητικά σχόλια ή απόψεις, τα οποία κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής μειονότητας.

Παρακαλούνται οι συγγραφείς των άρθρων στα στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας να αναγράφουν υποχρεωτικά e-mail και κινητό τηλέφωνο.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕΣΩ MOODLE ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Γάκη Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κάτοχος μεταπτυχιακού Διπλώματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας

Περίληψη

Το να κάνουμε, σήμερα, λόγο, για το αυτονόητο της χρήσης της πληροφορικής και τη λειτουργία των διαφόρων μονάδων και επιχειρήσεων, μέσα από σε περιβάλλον πληροφοριακών συστημάτων, είναι, προφανώς, κοινοτυπία. Αυτό που στα παλαιότερα χρόνια θεωρούνταν σπανιότητα και καινοτομία ή περιοριζόταν σε αντικατάσταση της γραφομηχανής και της εκτύπωσης από έναν επιτραπέζιο υπολογιστή (desktop) και έναν συνδεδεμένο εκτυπωτή, σήμερα έχει λάβει μεγάλες χρηστικές προεκτάσεις.

Σε αυτό το άρθρο, θα κάνουμε μια αξιολόγηση του πληροφοριακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών μας (ΠΜΣ) «Διοίκηση και Οργάνωση Επιχειρήσεων» μέσω διαδικτύου (moodle) του Διεθνούς Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, από το οποίο υποστηρίζεται το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα. Αρχικά θα περιγράψουμε το είδος του πληροφοριακού συστήματος και τον τρόπο αξιολόγησής του, όπου και θα υπάρχει ο γενικός τρόπος και η μέθοδος αξιολόγησης. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε την αξιολόγησή μας και θα προβούμε σε μια κριτική, αναφέροντας και τις προτάσεις μας, αναφορικά με την βελτίωση του συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: Πληροφοριακό εκπαιδευτικό σύστημα, Δια ζώσης μάθηση, on-line μάθηση, Moodle, BBB's.

Abstract

Nowadays, talking about the self-evident use of information technology and the operation of various units and businesses in an environment of information

systems is obviously a cliché. What was once considered a rarity and a novelty or was restricted to the replacement of the typewriter with printing from a desktop and a connected printer, has now been broadly used and is constantly developing further.

In this article, we will attempt an evaluation of the IT educational environment which concerns the educational process via the internet (moodle) of our Postgraduate Studies Program “Business Management and Administration” of International University of Thessaloniki, which our educational program is supported by. We are going to begin by describing the type of information system and its way of evaluation, which includes the general way and the evaluation method. After that, we are going to present our own assessment and provide feedback, putting forward our own suggestions, too, with regard to the improvement of the system.

Key words: IT educational environment, Conventional learning, on-line learning, Moodle, BBB's.

Η πληροφορική ως λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας-επιχείρησης

Η πληροφορική αποτελεί μια λειτουργία αναφοράς σε μια επιχείρηση και κυρίως στην περίπτωση μας, σε μια εκπαιδευτική μονάδα. Στο πλαίσιο αυτής της λειτουργίας, τόσο σε επίπεδο διοίκησης, όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας, επιλέγεται με βάση τις ανάλογες εξατομικευμένες ανάγκες, ένα πληροφοριακό σύστημα, το οποίο να μπορεί να υποστηρίξει τις ειδικές εκάστοτε απαιτήσεις οι οποίες προκύπτουν και απαιτούνται. Παράλληλα, στην ίδια λειτουργία εμπίπτει και το θέμα της διαχείρισης της λειτουργικότητας του συστήματος, ως συντήρηση, αναβάθμιση και λειτουργία, παρά τα προβλήματα τα οποία είναι λογικό να προκύψουν στην εξέλιξη της όλης διαδικασίας (Μητάκος, 2015, σ. 66).

Κατά πρώτο λόγο, η επιλογή, σχεδίαση και τελική διαμόρφωση τέτοιων συστημάτων, πρέπει να εξελίσσεται και να ολοκληρώνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στους αρχικούς στόχους για τους οποίους δημιουργούνται. Κατά δεύτερο λόγο η τεχνική υποστήριξή τους, αποδεικνύεται καταλυτική για τη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας, όπως και μιας επιχείρησης. Στην πρώτη περίπτωση, η ανάπτυξη και διαχείριση ενός τέτοιου συστήματος, στο πλαίσιο μιας καλής λειτουργικότητας, καθορίζει μια σειρά από εκπαιδευτικά στάδια, όπως την εξ αποστάσεως πληροφόρηση, εκπαίδευση, με άμεσο αντίκτυπο και στο οικονομικό κόστος. Δεν απαιτούνται λ.χ. αίθουσες οι οποίες θα μισθωθούν και θα χρησιμοποιηθούν, με αποτέλεσμα την αύξηση του κόστους μετακίνησης και φιλοξενίας για σπουδαστές και καθηγητές. Φυσικά ο νέος ψηφιακός κόσμος κάνει πιο εύκολη την πρόσβαση σε βιβλιογραφία μέσω links, τα οποία κάποιος μπορεί να ακολουθήσει, ώστε να βρει διαθέσιμα βιβλία σε PDF ή απλώς να τα διαβάσει χωρίς να μπορεί να κάνει downloading. Γενικότερα, σήμερα η διαχείριση της πληροφορικής (information technology), στην οποία περιλαμβάνεται και η καλή συντήρηση αλλά και η δυνατότητα για αναβάθμιση,

διαμορφώνουν και εξαρτούν την τελική μορφή μιας παρεχόμενης υπηρεσίας. Αυτό ισχύει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μονάδων (Μητάκος, 2015, σ. 67).

Περιγραφή του πληροφοριακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσω διαδικτυακού τύπου στο ΠΜΣ «Διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων» του Διεθνούς Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Η πρώτη διαδικτυακή σελίδα την οποία συναντά ο φοιτητής του ΠΜΣ, προεισαγωγικού χαρακτήρα, φέρει στο άνω τμήμα, αλλά και αριστερά της κυρίως σελίδας μια βασική γραμμή πλοήγησης, το οποίο εμφανίζει, ουσιαστικά, έναν οδηγό με τα στάδια τα οποία προηγούνται ώστε να φτάσουμε στη μαθησιακή ενότητά μας, (ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων), δηλαδή την αρχική σελίδα:

Αρχή / ► Μαθήματα / ► Σ.Δ.Ο / ► Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων / ► Κατεύθυνση Διοίκησης Τουριστικών Επιχειρήσεων και ... / ► ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Στο κυρίως πλαίσιο της αρχικής σελίδας, παρατίθενται οι κατηγορίες μαθημάτων, 14 τον αριθμό. Ο χρήστης σπουδαστής επιλέγει Μάρκετινγκ και Επικοινωνία Εκπαιδευτικών Μονάδων και εισέρχεται στο πληροφοριακό εκπαιδευτικό περιβάλλον της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθήματος, το οποίο αποτελεί ως αξιολόγηση και το αντικείμενο της εργασίας μας. Η σελίδα αυτή έχει δυνατότητα επιλογής δύο γλωσσών, ελληνικά και αγγλικά, κάτι το οποίο ρυθμίζεται από σημείο ψηλά στη δεξιά γωνία του πεδίου μας, όπου και αναγράφεται και το όνομα του χρήστη. Στα αριστερά υπάρχει κάθετος άξονας πλοήγησης, όπου οι πρώτες του επιλογές είναι οι εξής:

Αρχή

Η αρχική μου
Σελίδες ιστοτόπου
Το προφίλ μου
Τρέχον μάθημα
2777-102
Συμμετέχοντες
Badges
Γενικά

Η επιλογή «Το προφίλ μου», δίνει απλές πληροφορίες όπως τη χώρα, τον τόπο κατοικίας ή καταγωγής, ένα τυπικό μαθησιακό προφίλ και δυνατότητα ανεβάσματος φωτογραφίας του σπουδαστή. Στο ίδιο πλαίσιο, υπάρχει δυνατότητα για αναρτήσεις ομάδας συζητήσεων και mailbox για μηνύματα εντός της λειτουργίας του συγκεκριμένου moodle. Ανάλογες δυνατότητες υπάρχουν για ανεβάσματα αρχείων, «my badges», αλλά και πρόσβαση στην αντίστοιχες περιοχές των μαθημάτων του χρήστη, των εργασιών που εκκρεμούν και των δημοσιεύσεων στο forum. Οι υπόλοιπες επιλογές της κάθετης αυτής γραμμής πλοήγησης, εμφανίζονται και στο κεντρικό menu, το οποίο θα περιγράψουμε άμεσα.

Το πρώτο πεδίο το οποίο εντάσσεται στο κεντρικό menu είναι το «Ομάδα συζητήσεων ειδήσεων», όπου υπάρχουν τα γενικά νέα και οι ανακοινώσεις. Ακολουθεί το «Σημαντικές πληροφορίες. Ακαδημαϊκό έτος: 2017-2018» και ακολουθεί το «Διαδικτυακές Συναντήσεις». Πρόκειται για ένα βασικό πυλώνα, αφού από εδώ πραγματοποιείται η παρακολούθηση των BBB's (BigBlueButton Rooms), των διαδικτυακών συζητήσεων και εδώ μπορεί να βρει κανείς ηχητικά καταγεγραμμένες διδασκαλίες, αλλά και εικόνες με κείμενο σε μορφή παρουσίασης.

Στη συνέχεια το «Περίγραμμα Μαθήματος», και η «Ενδεικτική Βιβλιογραφία», την οποία ο σπουδαστής μπορεί να κατεβάσει σε μορφή PDF. Ακολουθεί ένα πολύ βασικό πεδίο του menu, το «Γραπτή Εργασία». Σε αυτό αναρτώνται οι εργασίες, οι οδηγίες και κείμενο περί λογοκλοπής, πάντα σε μορφή PDF. Εδώ, επίσης, υπάρχει ο τόπος υποβολής εργασιών, των διαφόρων ομάδων. Το κεντρικό menu ολοκληρώνεται με το «Εκπαιδευτικό Υλικό», όπου υπάρχουν αναρτημένα σχετικά αρχεία και διαφάνειες.

Χαμηλότερα από τον κάθετο άξονα πλοήγησης στα αριστερά, υπάρχει αντίστοιχο πεδίο «Διαχείριση», όπου υπάρχουν οι βαθμοί με τα σχόλια των εργασιών και είναι εφικτές οι ρυθμίσεις του προφίλ. Ακολουθούν οι «Δραστηριότητες», όπου και πάλι υπάρχει δυνατότητα να δει ο χρήστης τις εργασίες του, τις συζητήσεις και τα BBB's.

Μοντέλο και Μέθοδος αξιολόγησης του πληροφοριακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσω moodle στην ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Το ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, χρησιμοποιεί ένα μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο στηρίζεται σε διδασκαλία με μικτούς τρόπους μάθησης. Αυτή η υβριδική χαρακτήρα διδασκαλία, εμπεριέχει τόσο ώρες διδασκαλίας με on line μάθηση, όσο και δια ζώσης με μηνιαίες τακτικές συναντήσεις. Τα τελευταία χρόνια αυτός ο τρόπος διδασκαλίας εφαρμόζεται στην Ελλάδα σε πανεπιστημιακό επίπεδο, προπτυχιακό και μεταπτυχιακό, καθώς και σε σεμινάρια. Ως προς την ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πριν την πρόσφατη υποχρεωτική καραντίνα εξαιτίας του covid-19, η on-line διδασκαλία περιοριζόταν σε χρήση πολυμέσων και διαδικτύου, πάντα σε δια ζώσης μάθημα, με χρήση διαδραστικών πινάκων, ενώ με την καραντίνα εφαρμόστηκαν μορφές

on-line μάθησης, χωρίς βέβαια να υπάρχει δια ζώσης μάθηση. Φυσικά ήδη υπάρχουν αντιδράσεις σε τέτοιου είδους on-line εκπαίδευση σε αυτές τις βαθμίδες (Κονιτσιώτης, 2020).

Πάντως έρευνες πριν την κρίση, έδειξαν πως αυτή η χρήση on-line μέσων σε δια ζώσης διδασκαλία, απέδωσαν μεγαλύτερες βαθμολογίες ως προς τους μαθητές. Για να επιστρέψουμε όμως στο πανεπιστημιακό επίπεδο, η παραμονή των σπουδαστών στο μάθημα με συνδυαστική διδασκαλία, δια ζώσης και on-line, αξιολογήθηκε πιο αποτελεσματική, σε σύγκριση με μοντέλα τα οποία προσφέρουν μια αποκλειστική μορφή μάθησης, είτε αυτή αφορά μαθήματα δια ζώσης, είτε μόνο on-line (Τσιάτσος, 2015, σ. 24).

Το μοντέλο προσέγγισης και η μέθοδος αξιολόγησής μας, θα αποτελεί ένα συνδυασμό από διαφορετικά στοιχεία. Θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το ζητούμενό μας, με βάση το πλαίσιο των πέντε σημείων δράσης COBIT (Μητάκος, 2015, σ. 80). Σύμφωνα με αυτό και σε προσαρμογή με τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του δικού μας περιβάλλοντος θα κινηθούμε ως εξής: Κατά το πρώτο και δεύτερο σημείο δράσης, θα ελεγχθεί αν υπάρχει εναρμόνιση, σχεδίαση και οργάνωση του πληροφοριακού περιβάλλοντός μας, σε σχέση με τα δεδομένα τα οποία έχουν περιληφθεί στο περίγραμμα του μαθήματος μας. Σε δεύτερο στάδιο κάτω από το ίδιο πρίσμα, θα ερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικές ανάγκες όπως προβλέπονται, εξυπηρετούνται στο περιβάλλον μας μέσω moodle. Στο τέλος θα εξετασθεί η ακεραιότητα των δεδομένων, η ασφάλεια του συστήματος και η αξιοπιστία του ως απρόσκοπτη λειτουργία. Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, θα γίνει εκτίμηση της σχετικής λειτουργίας, θα προκύψουν αποτελέσματα, τα οποία και θα αξιολογήσουμε.

Πέρα από αυτά το σύστημα θα πρέπει να καλύπτει τα δικαιώματα του χρήστη, αλλά και να έχει λογικές απαιτήσεις από αυτόν. Έτσι ο χρήστης θα πρέπει να μπορεί να έχει μια εύκολη και ασφαλή πρόσβαση στο σύστημα, έχοντας μια τυπική σύνδεση στο internet, να υπάρχει ασφάλεια και προστασία, να υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας προς επίλυση προβλημάτων και διατύπωση παραπόνων. Δεν θα πρέπει να μπορεί στο σύστημα να εγκατασταθούν ξένα προγράμματα και να υπάρχει μια λογική διαχείριση του συστήματος από τους χρήστες (Μητάκος, 2015, σ. 100).

Αξιολόγηση του πληροφοριακού εκπαιδευτικού συστήματος μας μέσω Moodle

Ως μοντέλο μεικτού συστήματος, υπάρχουν τόσο ενημερώσεις για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, όσο και η δυνατότητα για BBS's, στοιχεία απαραίτητα για την εκτέλεση αυτού του υβριδικού μοντέλου (Τσιάτσος, 2015, σ. 33). Με βάση τα πέντε σημεία δράσης COBIT, πρέπει να αξιολογήσουμε, το θέμα της εναρμόνισης, σχεδίασης και οργάνωσης του πληροφοριακού περιβάλλοντός μας, σε σχέση με τα δεδομένα τα οποία έχουν περιληφθεί στο περίγραμμα του μαθήματός μας καθώς και αν οι εκπαιδευτικές ανάγκες όπως προβλέπονται, εξυπηρετούνται στο περιβάλλον μας μέσω moodle.

Προβλέπεται ως γλώσσα διδασκαλίας και εξετάσεων η ελληνική και αγγλική. Αυτό υποστηρίζεται και στη σελίδα, η οποία παρέχει ως επιλογή γλώσσας, τα ελληνικά και τα αγγλικά. Επιλέγοντας την αγγλική γλώσσα, τα περισσότερα στοιχεία – τίτλοι που απαρτίζουν τον διαδικτυακό μας τόπο, μετατρέπονται στα αγγλικά.

Προς ασφάλεια του συστήματος, η είσοδος του χρήστη επιτυγχάνεται με ηλεκτρολόγηση ατομικών κωδικών (όνομα χρήστη και κωδικό). Φυσικά δεν μπορεί στο σύστημα να εγκατασταθούν ξένα προγράμματα και ιοί. Κάτι, επίσης, πολύ καλό, είναι πως υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης και από άλλες συσκευές, πέρα από τους κλασσικούς υπολογιστές και τα laptops. Έτσι παρέχεται δυνατότητα για είσοδο στο σύστημα από smartphones και tablets, αρκεί να γίνει downloading από πλατφόρμες εφαρμογών όπως το play store ή το app store. Αυτό είναι βασικό για κάποιον ο οποίος ταξιδεύει και δεν έχει πρόσβαση σε κλασσικού τύπου υπολογιστή. Το μάθημα και η όλη σχεδίαση, έχει γίνει με βάση συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, σύμφωνα με τα οποία ο σπουδαστής όταν ολοκληρώσει το στάδιο αυτής της φοίτησης, να μπορεί να κατανοεί βασικές έννοιες οι οποίες αφορούν το marketing και τη σχετική επικοινωνία, με ειδικευση στις εκπαιδευτικές μονάδες και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Περίγραμμα μαθήματος, σ. 1). Δεν απαιτείται από πλευράς δικτύου, παρά η υποχρέωση του διδασκόμενου-χρήστη, ώστε να έχει εξασφαλίσει μια τυπική σύνδεση με έναν άροχο υπηρεσιών internet, τον οποίο και θα επιλέξει ο ίδιος.

Ως προς την παροχή υλικού, παρέχονται, ηχογραφημένες, οι διαδικτυακές συναντήσεις, παρέχεται το περίγραμμα του μαθήματος, οι εργασίες και οι οδηγίες εκπόνησης των εργασιών και οι διαφάνειες των διαλέξεων. Τέλος υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας μέσω μηνυμάτων, είτε από την πλοήγηση, όπου υπάρχει κατάλογος με όλους τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, όσο και από την ομάδα συζητήσεων.

Κριτική επί των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης:

Το μοντέλο του μεικτού συστήματος, υποστηρίζεται καλά σε γενικές γραμμές, μέσα από το πληροφοριακό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο μας παρέχεται μέσω moodle. Η βασική λειτουργία η οποία το κάνει εφικτό αυτό, είναι η δυνατότητα για εκπαιδευτική δραστηριότητα, όσο και η δυνατότητα για BBS's, απαραίτητη για την πραγμάτωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, παράλληλα με τη διδασκαλία σε τυπική αίθουσα διδασκαλίας. Θα ήταν ακόμα καλύτερο να έχουμε και εικόνα των λοιπών μετεχόντων ή δυνατότητα για τηλεδιάσκεψη (Τσιάτσιος, 2015, σ. 33). Προφανώς, όμως, αυτό είναι μια δυνατότητα η οποία εμπεριέχει τεχνικές δυσκολίες και έχει μεγάλο κόστος. Πάντως δεν αποτελεί ανυπερβλήτο πρόβλημα. Ακόμα και έτσι, όμως, στο διαθέσιμο περιβάλλον BBS's., πραγματοποιείται η ενεργητική συμμετοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδρασή μας, ατομικά και ως τάξη.

Η πρόβλεψη για δύο γλώσσες διδασκαλίας και εξετάσεων, η ελληνική και αγγλική, εκπληρώνεται. Επιλέγοντας την αγγλική γλώσσα, τα περισσότερα στοιχεία

– τίτλοι, των διάφορων ενότητων, τις οποίες περιγράψαμε στην αρχή, μετατρέπονται στα αγγλικά, όχι πάντως όλα. Δεδομένου πως εμείς ήμαστε Έλληνες και χρησιμοποιούμε το σύστημα στη μητρική μας γλώσσα, δεν ξέρουμε αν αυτό κρύβει κάποιο μειονέκτημα, για κάποιον που ενδέχεται να χρησιμοποιεί την αγγλική διαμόρφωση.

Η ασφάλεια του συστήματος είναι επαρκής, με την απαίτηση για είσοδο του χρήστη, κατόπιν ηλεκτρολόγησης ατομικών κωδικών (όνομα χρήστη και κωδικό). Το ίδιο επιτυγχάνεται με το να μην υπάρχει δυνατότητα για εγκατάσταση ξένων προγραμμάτων και μόλυνση με ψηφιακούς ιούς. Η ακεραιότητα των δεδομένων δεν έχει αμφισβητηθεί. Η δυνατότητα πρόσβασης και από άλλες συσκευές, όπως smartphones και tablets, βοηθάει πάρα πολύ στην απρόσκοπτη πρόσβαση στο σύστημα, ακόμα και αν είμαστε μακριά από έναν κλασσικού τύπου υπολογιστή.

Οι απαιτήσεις από πλευράς χρήστη, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιήσει το σύστημα μέσω moodle, είναι ελάχιστες. Ως προς το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό, τα πράγματα είναι ικανοποιητικά, αφού η ανάρτηση αρχείων σε μορφή ηχογράφησης ή PFD's, υποστηρίζεται. Υπάρχει, παράλληλα, ενδεικτική βιβλιογραφία.

Δεν φαίνεται τόσο λειτουργικό το σύστημα ως προς τη δυνατότητα επικοινωνίας μέσω μηνυμάτων, κάτι που τώρα γίνεται μέσα από την πλοήγηση και των κατάλογο συμμετεχόντων ή την ομάδα συζητήσεων. Πιστεύω πως ίσως θα μπορούσε αυτό το κομμάτι ή το θέμα δημιουργίας και λειτουργίας ενός forum, να ανασχεδιασθεί, ώστε να βελτιωθούν οι παρεχόμενες ικανότητες.

Επίλογος

Σήμερα που οι μέθοδοι αλλά και οι ανάγκες διδασκαλίας έχουν ξεπεράσει κατά πολύ το παλαιό επίπεδο της διάλεξης, ειδικά με την είσοδο των τεχνολογιών και του internet, αλλάζει και η σχολική και πανεπιστημιακή τάξη. Οι νέες προκλήσεις και απαιτήσεις οδηγούν σε σχεδιασμό προγραμμάτων εξατομικευμένων και προσαρμοσμένων στα νέα δεδομένα. Ειδικά τα προγράμματα εξ αποστάσεως, είτε η «απόσταση» αποτελεί απόλυτο χαρακτήρα του προγράμματος, είτε μέρος του προγράμματος ως μεικτή μάθηση, εξυπηρετούν καλύτερα ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας, εργαζόμενους. Έτσι, η διδασκαλία ξεφεύγει από τα στενά όρια των συμβατικών τοίχων μιας αίθουσας διδασκαλίας, εξυπηρετεί διαφορετικά ωράρια και συνδυάζει δια ζώσης, αλλά και εξ αποστάσεως διδασκαλία (Τσιάτσιος, 2015, σ. 31).

Το δικό μας πληροφοριακό εκπαιδευτικό περιβάλλον σε γενικές γραμμές είναι θετικό. Είναι ασφαλές, δεν προϋποθέτει μεγάλες απαιτήσεις εκ μέρους του χρήστη, βοηθάει στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, είναι εύκολο στη χρήση του. Οι BBS's δυνατότητές του βοηθούν τον σπουδαστή να κατανοήσει σε εξ αποστάσεως διδασκαλίες το αντικείμενο του μα-

θήματος, δημιουργώντας συνθήκες ενέργειας και αυτενέργειας.

Στα πολύ θετικά του είναι πως, από την μια υποστηρίζει τις ανάγκες και τη σχεδίαση του μαθήματος σύμφωνα με το ΠΜΣ και το σχετικό περίγραμμα και από την άλλη φέρει ένα χαρακτήρα απλό και λειτουργικό. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό, για έναν σύγχρονο και ευέλικτο τρόπο διδασκαλίας, σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο σε σύγχρονες απαιτήσεις. Σήμερα είναι ζητούμενο η εκμετάλλευση δυνατοτήτων εξ αποστάσεως διασκέψεων σε προγράμματα διαχείρισης μαθημάτων, όπως αυτά που χρησιμοποιεί το πρόγραμμά μας, BBS's και Moodle, με τρόπο εύκολο και προσιτό στο χρήστη - σπουδαστή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κονιτσιώτης Σπ. (2020). *Ψηφιακή μάθηση και ανώτατη εκπαίδευση: Θα αλλάξει η πανδημία για πάντα την εμπειρία του Πανεπιστημίου*; Ανακτήθηκε 20-06-2020 από <https://www.kathimerini.gr/1076643/article/epikairothta/kosmos/yhfiakh-ma8hsh-kai-anwtath-ekpaideysh-8a-alla3ei-h-pandhnia-gia-panta-thn-empeiria-toy-panepisthmioy>.
- Μητάκος, Θ. (2015). *Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τσιάτσος, Θρ.-Κ. (2015). *Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαδικτύου*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΗΛΙΚΙΑΣ 5-8 ΕΤΩΝ

Γεωργίτσης Νικόλαος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 κάτοχος Μεταπτυχιακού στην Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων και υποψ. Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η εργασία αυτή επιχειρεί να προσεγγίσει, μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα, τους τρόπους κατάκτησης και χρήσης της συμβολικής λειτουργίας από το φυσιολογικό και κυρίως το υπερκινητικό παιδί.

Αρχικά παρατίθεται ο ορισμός της συμβολικής λειτουργίας καθώς και συνοπτικά οι απόψεις, από την πλευρά της γνωστικής ψυχολογίας, του Jean Piaget και, από την πλευρά της ψυχαναλυτικής θεωρίας, των Melanie Klein, Donald Meltzer, Margaret Mahler για τον τρόπο με τον οποίο κατακτάται η συμβολική λειτουργία στο παιδί τυπικής ανάπτυξης. Αναλύεται, επίσης, η χρησιμότητα του παιδικού σχεδίου/ιχνογραφήματος στην κατάκτηση της σημειωτικής ή συμβολικής λειτουργίας μέσα από τη μελέτη των μορφών που απεικονίζονται, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, στο κάθε σχέδιο/ιχνογράφημα.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι απόψεις των Jean Piaget και Lev Vygotsky για το πώς παρουσιάζεται και εξελίσσεται η συμβολική λειτουργία στο παιδί τυπικής ανάπτυξης και ποιοί είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της καθώς και μια συγκριτική παρουσίαση των δυο αυτών θεωριών.

Στο τελικό μέρος της εργασίας αυτής γίνεται λόγος για την υπερκινητικότητα και την κατάκτηση της συμβολικής λειτουργίας από το υπερκινητικό παιδί. Μετά από έναν σύντομο εννοιολογικό προσδιορισμό της υπερκινητικότητας, παρουσιάζονται μερικοί τρόποι που μπορούν να βοηθήσουν το υπερκινητικό παιδί στην εκμάθηση των σχολικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων αλλά και στη γενικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από το σύνδρομο της υπερκινητικότητας.

Λέξεις - κλειδιά: υπερκινητικότητα, διαταραχή, συμβολική λειτουργία.

Abstract

This work attempts to approach, through bibliographic research, the ways of conquering and using symbolic function child of typical development and especially the hyperactive child.

Firstly, the definition of symbolic function as well as the views on the cognitive psychology of Jean Piaget and Melanie Klein, Donald Meltzer, Margaret Mahler on the way in which the symbolic function in the normal child. It also analyzes the usefulness of children's drawing / tracing to conquer the semiotic or symbolic function by studying the patterns depicted, depending on the age of the child, on each drawing / trace.

Then, we analyze the views of Jean Piaget and Lev Vygotsky on how the symbolic function of the normal child develops and develops, and what are the factors contributing to its development, as well as a comparative presentation of these two theories. In the final part of this work we talk about the hyperactivity and the conquest of the symbolic function by the hyperactive child. After a brief conceptual determination of hyperactivity, there are some ways that can help the hyperactive child to learn school skills and abilities but also to more generally address the difficulties arising from hyperactivity syndrome.

Key words: *hyperactivity, disorder, symbolic function.*

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο είναι μια σύντομη βιβλιογραφική προσέγγιση ενός θέματος επίκαιρου και διαχρονικού. Το θέμα αυτό αποτελεί αντικείμενο μιας ευρύτερης προσπάθειας για την μελέτη, έρευνα, αλλά και συγγραφή εγχειριδίου από μέρους του συγγραφέως. Απώτερος σκοπός της πρωτότυπης αυτής εργασίας, είναι να ευαισθητοποιήσει, να ενημερώσει και να συμβάλλει στην αντίληψη παιδαγωγών, ψυχολόγων και άλλων ερευνητών σχετικά με τη συμβολική σκέψη των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των υπερκινητικών παιδιών.

Η ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Α. Τι σημαίνει συμβολική λειτουργία – εννοιολογικός προσδιορισμός (Wallon, 1962, Piaget, 1951, L'Ecuyer, 1975)

Με τον όρο συμβολική λειτουργία αναφερόμαστε στην ικανότητα που έχει ένα υποκείμενο να αναπαραστήσει ένα γεγονός ή ένα αντικείμενο με κάποιο διαφορετικό σημείο της πραγματικότητας. Με τον όρο σημείο αναφερόμαστε στη συνύπαρξη του πραγματικού αντικειμένου ή γεγονότος που αναπαριστάται αλλά και στον συμβολισμό που δίνεται στο αντικείμενο που χρησιμοποιεί το παιδί για να αναπαραστήσει την πραγματικότητα. Το σημείο που θα χρησιμοποιήσει το παιδί για να αναπαραστήσει ένα γεγονός ή ένα αντικείμενο είναι το σημαίνον, ενώ το πραγματικό γεγονός ή το αντικείμενο στο οποίο θα παραπέμπει το σημαίνον, εί-

ναι το σημαϊνόμενο (Wallon, 1962; Piaget, 1951; L'Ecuyer, 1975).

Α.1. Η συμβολική λειτουργία σύμφωνα με τον Jean Piaget (γνωστική ψυχολογία)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Jean Piaget (Piaget, 1951), η συμβολική ή σημειωτική λειτουργία βασίζεται στη διαφοροποίηση από το παιδί των διαφόρων σημαινόντων και σημαϊνόμενων, στην ικανότητα δηλαδή του παιδιού να δημιουργεί μια νοητική εικόνα της πραγματικότητας με στοιχεία που όμως είναι απόλυτα από την αντίληψή του. Το παιδί αναπαριστά ένα πράγμα με τη βοήθεια ενός διαφοροποιημένου σημαϊνόντος που χρησιμεύει μόνο για αυτή την παράσταση και γνώση της εμπειρίας.

Σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης αποτελεί η γλώσσα, το σωματικό σχήμα, η γνώση (η οποία στην πιαστική θεωρία συμπίπτει με τη νοημοσύνη), η εκ των υστέρων μίμηση και το συμβολικό παιχνίδι.

Α.2.α. Η συμβολική λειτουργία σύμφωνα με την Melanie Klein (ψυχαναλυτική θεωρία)

Σύμφωνα με την Klein (Σαρρή 2009, σελ 109), η ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται με σύμβολα κατασκευάζεται στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του. Κατά την Klein, η δόμηση της συμβολικής λειτουργίας κατασκευάζεται σε δυο αλληλοδιάδοχες εξελικτικές φάσεις :

i. τη σχιζοπαρanoiεidή φάση, όπου με τον θηλασμό και την παρουσία της μητέρας το παιδί έρχεται σε επαφή με το μητρικό στήθος, το οποίο και αποτελεί το πρώτο μερικό αντικείμενο που αναγνωρίζει. Το παιδί το ενσωματώνει γιατί είναι πηγή ευχαρίστησης. Η σχιζοπαρanoiεidής φάση προσδιορίζεται από τρία χαρακτηριστικά : από τη σχέση που δημιουργεί το παιδί με το μερικό αντικείμενο, δηλαδή το μητρικό στήθος, από τον διαχωρισμό του αντικειμένου σε «καλό» και «κακό» και από το παρanoiϊκό άγχος, κύριο χαρακτηριστικό του οποίου είναι ο φόβος καταστροφής του Εγώ από το κακό αντικείμενο.

ii. την καταθλιπτική φάση. Στον έκτο μήνα εγκαθίσταται το ιδεώδες αντικείμενο, δηλαδή το καλό στήθος επί του καταδιωκτικού αντικειμένου, δηλαδή του κακού στήθους. Η Klein πιστεύει ότι στην καταθλιπτική φάση κατασκευάζεται η συμβολική ικανότητα του υποκειμένου, δεδομένου ότι σε αυτή τη φάση συνενώνονται τα καλά και τα κακά μερικά αντικείμενα σε ένα ολικό αντικείμενο. Η ενσωμάτωση αυτή συνοδεύεται από τον σχηματισμό του Εγώ, δηλαδή από τον διαχωρισμό της ατομικής υποκειμενικότητας του παιδιού από την μέχρι τότε συμβιωτική σχέση του με την μητέρα. Η καταθλιπτική φάση διακρίνεται από τρία στάδια : α) από τη σχέση του υποκειμένου με το ολικό αντικείμενο, δηλαδή τη μητέρα, β) από την αφομοίωση του καλού και του κακού αντικειμένου σε μια ενιαία ολότητα και γ) από τον διαχωρισμό της φαντασίωσης από την πραγματικότητα, ο οποίος συμβάλλει στη δημιουργία συμβόλων τα οποία αναπαριστούν αυτή την πραγματικότητα.

A.2.β. Η συμβολική λειτουργία σύμφωνα με τον Donald Meltzer (ψυχαναλυτική θεωρία)

Ο Meltzer (Σαρρή 2009, σελ 93) πρότεινε ένα θεωρητικό σύστημα προκειμένου να κατανοήσουμε τη διαδικασία συμβολοποίησης στο ανθρώπινο υποκείμενο. Ο Meltzer θεωρεί ότι ο άνθρωπος συμβολοποιεί διαμέσου τεσσάρων φάσεων ή διαφορετικών τρόπων νοητικής επεξεργασίας της αντικειμενικής πραγματικότητας. Οι φάσεις αυτές είναι οι εξής:

i. ο μονοδιάστατος τρόπος συμβολοποίησης, όπου σε αυτή τη φάση το παιδί κατασκευάζει έναν κόσμο στο επίκεντρο του οποίου είναι το Εγώ του, βιώνοντας την πραγματικότητα ως ελκυστική ή απωθητική. Κύριο χαρακτηριστικό του μονοδιάστατου τρόπου σκέψης είναι ότι η αντίληψη της πραγματικότητας από το ίδιο το υποκείμενο βιώνεται ως αδιαφοροποίητη λειτουργία ανάμεσα στο Εγώ και στο Εμείς.

ii. ο διδιάστατος τρόπος σκέψης, όπου το Εγώ του υποκειμένου βιώνει την αντικειμενική πραγματικότητα μέσα από τις αισθητηριακού τύπου ιδιότητες των αντικειμένων αυτής της πραγματικότητας. Η σκέψη και η φαντασία του υποκειμένου σε αυτόν τον διδιάστατο χώρο συμβολοποίησης δεν έχουν αφομοιωθεί από το υποκείμενο ως ξεχωριστές και διαφοροποιημένες λειτουργίες. Η αφομοίωση αυτής της δημιουργικής φαντασίας και σκέψης προϋποθέτει, κατά τον Meltzer, τη δημιουργία ενός εσωτερικού ψυχικού χώρου με την έννοια που δίνει ο Winnicott στον όρο δυνητικός χώρος.

iii. ο τριδιάστατος χώρος σκέψης, όπου το Εγώ του υποκειμένου κατακτά προοδευτικά τον έλεγχο της πραγματικότητας διαμέσου της διαφοροποίησης ανάμεσα στο Εγώ και στο αντικείμενο.

iv. ο τεταρτοδιάστατος χώρος σκέψης, όπου το υποκείμενο αντιλαμβάνεται την αντικειμενική πραγματικότητα με τέσσερις διαστάσεις, δεδομένου ότι υποχωρεί η παντοδυναμία της σκέψης του και αφομοιώνονται τα καλά αντικείμενα της εσωτερικής και εξωτερικής ψυχικής πραγματικότητας.

Για τον Meltzer, η ικανότητα επικοινωνίας του υποκειμένου με την αντικειμενική πραγματικότητα και η αφομοίωση των διαδικασιών της συμβολοποίησης συγκροτούνται από την ικανότητα του Εγώ να δημιουργεί μια εσωτερική ψυχική λειτουργία. Έτσι, το ψυχικό όργανο του υποκειμένου παράγει δημιουργική σκέψη διαμέσου της σχέσης που εγκαθιστά το παιδί με τη μητρική πραγματικότητα.

Προκειμένου, ωστόσο, το παιδί να μετατρέψει τη σκέψη του σε λόγο, ο Meltzer θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει ένα εσωτερικό όργανο το οποίο θα επιτελεί αυτή τη λειτουργία. Το εσωτερικό αυτό ψυχικό όργανο αποτελείται, για τον Meltzer, από εσωτερικευμένα σημερινά, δηλαδή από ένα σύνολο λέξεων, που αντιστοιχούν σε αντικείμενα της εξωτερικής πραγματικότητας.

A.2.γ. Η συμβολική λειτουργία σύμφωνα με την Margaret Mahler (ψυχαναλυτική θεωρία)

Σύμφωνα με την Mahler (Σαρρή 2009, σελ 89), η λειτουργία της συμβολοποίησης και της αναπαραστατικής σκέψης στηρίζεται στη διαδικασία της ατομικοποίησης/αποχωρισμού του ατόμου από τη συμβιωτική σχέση με την αντικειμενική πραγματικότητα. Η Mahler περιγράφει ένα αυτιστικό και ένα συμβιωτικό στάδιο ανάπτυξης, στη διάρκεια του οποίου η αναπαράσταση του Εγώ και η αναπαράσταση του αντικειμένου καταλήγουν να είναι διαφορετικές. Η διαδικασία της ατομικοποίησης εμπλέκει την άμεση παρατήρηση της προσαρμογής του μωρού-παιδιού και των αλληλεπιδράσεων σε σχέση με την μητέρα του. Η Mahler προτείνει τρεις φάσεις συγκρότησης και ατομικοποίησης του υποκειμένου:

i. την *αυτιστική φάση*, που αντιστοιχεί στις πρώτες εβδομάδες, κατά τη διάρκεια της οποίας το παιδί δεν κάνει καμιά διάκριση ανάμεσα στην εξωτερική αντικειμενική πραγματικότητα και την ψυχική του πραγματικότητα.

ii. τη *συμβιωτική φάση*, κατά τη διάρκεια της οποίας το παιδί συνειδητοποιεί ότι η ικανοποίηση των αναγκών του έρχεται από ένα εξωτερικό αντικείμενο. Διακρίνει τη μητέρα του ως διαφορετικό πρόσωπο ικανό να ικανοποιήσει τις ανάγκες του.

iii. τη *φάση της διαφοροποίησης-ατομικοποίησης*, η οποία στηρίζεται στην ωρίμανση των αντιληπτικών ικανοτήτων του παιδιού. Το παιδί αρχίζει μια εξερευνητική δραστηριότητα, ανακαλύπτει τα αντικείμενα που το περιβάλλουν και αρχίζει να απομακρύνεται από τη μητέρα.

Η καθήλωση στη δεύτερη φάση θεωρείται για τη Mahler δημιουργός της συμβιωτικής ψύχωσης, η οποία ορίζεται ως αδυναμία και άρνηση να ξεπεραστεί η συμβιωτική σχέση, δηλαδή να ξεφύγει το παιδί από το σύστημα που λειτουργεί ως δυαδική ενότητα.

B. Το παιδικό σχέδιο και η συμβολική λειτουργία – οι μορφές και η χρησιμότητά τους.

Σύμφωνα με την θεωρία του Piaget (Piaget, 1951), το συμβολικό παιχνίδι είναι ίσως η σημαντικότερη έκφανση της συμβολικής λειτουργίας στο παιδί. Διαμέσου του συμβολικού παιχνιδιού το παιδί προσαρμόζεται στις κοινωνικές νόρμες, ικανοποιεί τις συναισθηματικές του ανάγκες και αφομοιώνει μέσα από τη μίμηση το πραγματικό. Συχνά μέσω του συμβολικού παιχνιδιού το παιδί αναπτύσσει έναν εσωτερικό λόγο επί της αντικειμενικής πραγματικότητας, δηλαδή εισάγεται σε ένα είδος μεταγνωστικής σκέψης μέσω:

- i.** της *νοητικής εικόνας*, δηλαδή την εσωτερικοποιημένη μίμηση
- ii.** της *γλώσσας*, η οποία επιτρέπει τη ρηματοποίηση των βιωμένων γεγονότων
- iii.** του *σχεδίου/ιχνογραφήματος*, το οποίο οριοθετείται ανάμεσα στο παιχνίδι και τη νοητική εικόνα.

Το σχέδιο/ιχνογράφημα, ως συμπλήρωμα του συμβολικού παιχνιδιού, συμβάλει στην:

α. έκφραση του παιδιού μέσα από τη σωματική γλώσσα, δεδομένου ότι το παιδί χρησιμοποιεί το ίδιο του το σώμα για την αναπαράσταση της αντικειμενικής πραγματικότητας

β. αναπαράσταση του χώρου, δεδομένου ότι το ιχνογράφημα είναι ένα διάμεσο με το οποίο το παιδί μπορεί να αναπαραστήσει ένα αντικείμενο στο χώρο

γ. έκφραση του ψυχοσυναισθήματος, δεδομένου ότι το παιδί εκφράζει τα συναισθήματά του μέσα από τη συμβολική γλώσσα της εικόνας

δ. εικαστική-αισθητική έκφραση, δεδομένου ότι ικανοποιεί αισθητικές ανάγκες διότι το παιδί μέσα από τα χρώματα προσπαθεί να παρουσιάσει την αντίληψη που έχει για τον κόσμο που το περιβάλλει.

Πιο συγκεκριμένα, η συγκρότηση της συμβολικής αναπαράστασης του κόσμου από το παιδί διαμέσου του ιχνογραφήματος διέρχεται από δυο συγκεκριμένες φάσεις:

1) την *αισθησιοκινητική φάση ή ολική φάση* (0-3 ετών). Το ιχνογράφημα ενσωματώνεται στην κινητική δραστηριότητα του νηπίου, δηλαδή το νήπιο επαναλαμβάνοντας διάφορες κινήσεις και λέξεις αρχίζει προοδευτικά να συμβολοποιεί. Στη φάση αυτή δεν διακρίνουμε αντιστοιχία ανάμεσα στο περιεχόμενο του ιχνογραφήματος και στο προς απεικόνιση αντικείμενο.

2) τη *συμβολική ή ιδεογραφική φάση ή φάση του διανοητικού ρεαλισμού* (3-8 ετών). Το ιχνογράφημα αποκτά στόχο και συμβολισμό δεδομένου ότι το νήπιο αρχίζει να νοηματοδοτεί το περιεχόμενο των ιχνογραφημάτων. Στη συμβολική φάση το ιχνογράφημα δεν έχει αντιστοιχία με το αντικείμενο που παριστάνει δεδομένου ότι το νήπιο δεν μπορεί να συντονίσει τις κινήσεις και τις νοητικές του λειτουργίες σε μια ενιαία αντίληψη της πραγματικότητας. Το παιδί σε αυτό το στάδιο προσπαθεί να δώσει συμβολική εικόνα στην εξωτερική πραγματικότητα. Το νήπιο έχει έκδηλη την πρόθεση να ιχνογραφήσει ένα ορισμένο αντικείμενο, ωστόσο δεν κατορθώνει να επιτύχει αντιστοιχία μεταξύ του ιχνογραφήματός του και του προς αναπαράσταση αντικειμένου.

Σε αυτή τη φάση η πνευματική εικόνα που έχει το παιδί για την πραγματικότητα είναι σχέδιο. Το εσωτερικό αυτό σχέδιο είναι ένα είδος μίμησης του αντικειμένου. Το παιδί, για παράδειγμα, που ανιχνεύει γεωμετρικά σχήματα χωρίς να τα βλέπει, σχηματίζει στο πνεύμα του τη μορφή αυτών των σχημάτων. Αυτή η μορφή είναι η πνευματική εικόνα, η οποία διαφέρει ανάλογα με την περίοδο ανάπτυξης.

Προοδευτικά τα ιχνογραφήματα του παιδιού παριστάνουν ανθρώπους και έχουν κάθετο άξονα, ενώ εκείνα που παριστάνουν ζώα έχουν οριζόντιο άξονα. Στη φάση αυτή το παιδί δεν είναι ακόμα ικανό να συνθέσει τα επιμέρους στοιχεία ενός αντικειμένου σε μια ολότητα.

Στην ηλικία μεταξύ 3,5 και 5 ετών το παιδί παριστάνει τον άνθρωπο με μεγάλο και στρογγυλό κεφάλι. Με μια έλλειψη παριστάνει το σώμα του και με μια ή δυο γραμμές τα πόδια του. Τα ανθρωπάκια-γυρίνοι ιχνογραφούνται πάντα *en face* ενώ τα ζώα εκ των πλαγίων. Στα ιχνογραφήματα των ζώων φαίνεται το κεφάλι, ένας

κύκλος που είναι το σώμα και ένας μεταβλητός αριθμός γραμμών που αναπαριστά τα πόδια. Στο πρόσωπο του ανθρώπου τοποθετούνται δυο μικροί κύκλοι, μια κάθετη και μια οριζόντια γραμμή : είναι τα μάτια, η μύτη και το στόμα. Τα αυτιά δεν παρουσιάζονται ακόμα. Το ιχνογράφημα δεν έχει συμμετρία.

Τελικά, το ιχνογράφημα του σταδίου αυτού γίνεται πληρέστερο. Στην ηλικία των 6 ετών, τα κύρια μέρη του σώματος αναπαριστώνται αρχικά δίπλα στο σώμα, ύστερα μέσα στο σώμα και τέλος στη θέση τους. Όπως και στο προηγούμενο υποστάδιο, δυο σχετικά μεγάλοι κύκλοι παριστάνουν τα μάτια, μια κάθετη γραμμή τη μύτη και μια οριζόντια γραμμή το στόμα. Τώρα εμφανίζονται και τα αυτιά. Τα δάχτυλα ιχνογραφούνται παράλληλα. Ο λαιμός δεν εμφανίζεται παρά αργά. Στην αρχή το κεφάλι τοποθετείται επάνω στο σώμα. Στη συνέχεια το ένδυμα είναι διαφανές και αργότερα κρύβει το σώμα. Ορισμένες λεπτομέρειες παρουσιάζονται νωρίς στο ιχνογράφημα του ανθρώπου. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, τα κουμπιά του ενδύματος, η πίπα, το τσιγάρο, το καπέλο της μαμάς ή ό,τι άλλο γοητεύει περισσότερο το παιδί.

Το παιδί, βαθμιαία, κατορθώνει να ιχνογραφεί ανθρώπους, ζώα ή αντικείμενα και εκ των πλαγίων. Είναι όμως χαρακτηριστικό ότι το παιδί ιχνογραφεί ό,τι γνωρίζει και όχι ό,τι βλέπει. Τώρα παρουσιάζονται επίσης ιχνογραφήματα που έχουν το κεφάλι σε πλάγια θέση και το κορμί σε κανονική θέση.

Κατά το τέλος αυτής της περιόδου (7-8 ετών) υπάρχει σαφής σκοπός, πλήρης αντιστοιχία μεταξύ του ιχνογραφήματος και του αντικειμένου. Είναι η φάση του πραγματικού ιχνογραφήματος. Το παιδί λαμβάνει υπόψη του την εξωτερική, την αντικειμενική πραγματικότητα και ιχνογραφεί ό,τι ακριβώς βλέπει ή, στα ελεύθερα ιχνογραφήματά του, ό,τι φαντάζεται.

Σύμφωνα με τον Luquet (Σαρρής 2009), ο οποίος μελέτησε τον ρόλο του σχεδίου και του ιχνογραφήματος στην αναπαραστατική λειτουργία του παιδιού, υπάρχουν τέσσερα στάδια γενετικής εξέλιξης του σχεδίου, θεωρώντας ότι το σχέδιο αποτελεί την πρώτη μορφή της συμβολικής αναπαραστατικής σκέψης:

i. Στάδιο του *τυχαίου ρεαλισμού* (18 μηνών - 2,5 ετών)

Τα πρώτα μουντζουρώματα των παιδιών δεν έχουν στόχο την αναπαράσταση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου. Το παιδί χαράζει σημεία στο χαρτί χωρίς αναπαραστατική πρόθεση, ωστόσο όμως αναγνωρίζει τυχαία μορφικές αναλογίες ανάμεσα σε ένα αντικείμενο και στο σημείο του.

Αυτά τα πρώτα μουντζουρώματα των παιδιών είναι ελικοειδείς γραμμές, μονοκοντυλιά, χωρίς δηλαδή το υποκείμενο να σταματήσει την κίνησή του ή να σηκώσει το μολύβι από το χαρτί. Η εξέλιξη του μουντζουρώματος στηρίζεται στον προοδευτικό έλεγχο που το παιδί αποκτά πάνω στην κινητική του δραστηριότητα. Η παραγωγή μικρών, παράλληλων, επαναλαμβανόμενων γραμμών δηλώνει την απόκτηση του κινητικού ελέγχου. Στη συνέχεια το παιδί αποκτά την ικανότητα για πληρέστερα και πιο πλούσια σχέδια, όπως είναι η απεικόνιση της ακτινοβολίας, η οποία αποτελεί τον πρόδρομο του σχεδίου του ανθρώπου.

ii. Στάδιο του *συμβολικού ρεαλισμού* (2,5 – 5 ετών)

Σε αυτό το στάδιο το παιδί έχει αναπαραστατική πρόθεση. Τα παιδιά απομα-

κρύνονται συχνά από τους αρχικά δηλωμένους στόχους τους, ιδιαίτερα όταν το σχέδιό τους καταλήγει να μοιάζει με κάτι άλλο.

Στο στάδιο αυτό εμφανίζεται ένα τυπικό σχέδιο της ανθρώπινης εικόνας, το οποίο αναπαρίσταται από έναν κύκλο για κεφάλι και δυο γραμμές για τα χέρια και τα πόδια. Στο σχέδιο αυτό του γυρίνου χρησιμοποιούνται ελάχιστα σχήματα για να αναπαρασταθεί η ανθρώπινη φιγούρα.

iii. Στάδιο του νοητικού ρεαλισμού (5 – 8 ετών)

Σε αυτή την περίοδο τα σχέδια των παιδιών γίνονται πιο ρεαλιστικά αναφορικά με το μέγεθος, τις αναλογίες και τις λεπτομέρειές τους. Οι ανθρώπινες φιγούρες ξεφεύγουν από το τυπικό σχήμα του γυρίνου, απεικονίζονται χωριστά το κεφάλι και ο κορμός, ενώ εμφανίζονται επιπλέον λεπτομέρειες όπως τα χέρια, τα ρούχα και οι πατούσες.

iv. Στάδιο του οπτικού ρεαλισμού

Συνήθως στο τέλος του όγδοου έτους η σχεδιαστική ανάπτυξη επισφραγίζεται από την ανακάλυψη της προοπτικής και της υποταγής στους νόμους της. Το παιδί αποτυπώνει στα σχέδιά του τη σχέση μεταξύ αντικειμένων. Τα έργα των παιδιών είναι τυποποιημένα στη μορφή. Τα παιδιά στο στάδιο του οπτικού ρεαλισμού δείχνουν πολλές φορές ανικανοποίητα από τα σχέδιά τους και αποφεύγουν να σχεδιάζουν.

Σε μια παράλληλη με εκείνη του Luquet (Σαρρή 2009) προσέγγιση του παιδικού ιχνογραφήματος, είναι η δοκιμασία σύνθετου αριθμού Rey-Osterrieth (ROCF) η οποία είναι μια νευροψυχολογική αξιολόγηση στην οποία οι εξεταζόμενοι καλούνται να αναπαράγουν ένα πολύπλοκο σχέδιο γραμμής, αρχικά αντιγράφοντάς το ελεύθερο (αναγνώριση) και έπειτα αντλώντας από τη μνήμη (ανάκληση) (Lezak, 1995. Osterrieth, 1944 στο: Ματη, 2000). Προτείνονται τέσσερα στάδια όπου περιγράφεται σε αυτά η εξέλιξη του παιδικού σχεδίου ως πρώτης μορφής συμβολική σκέψη:

α. Το στάδιο του *ορνιθοσκαλίσματος* (2-3 ετών), στο οποίο το παιδί παράγει ίχνη, χωρίς ιχνογραφική πρόθεση. Σε αυτό το στάδιο το παιδί αρχίζει να εμφανίζει αναπαραστατική σκέψη.

β. Το στάδιο της *σχηματοποίησης* (3-9 ετών), στο οποίο το παιδί έχει ένα στοιχειώδες «ιχνογραφικό λεξιλόγιο», δηλαδή συνδυάζει την ατομικότητα σε στοιχειώδεις σκηνές και τα σχήματα σε σύνθετες σκηνές και σε τοπία.

γ. Το στάδιο του *συμβολικού ρεαλισμού* (9-13 ετών), στο οποίο η αναπαράσταση γίνεται πιο λεπτομερής και μιμείται την πραγματικότητα. Το παιδί δίνει έμφαση στη μορφή του σχεδίου.

δ. Το στάδιο της *διαφοροποίησης*, στο οποίο το παιδί χρησιμοποιεί το σχέδιο ως κύρια μορφή αναπαραστατικής λειτουργίας.

Η ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ JEAN PIAGET ΚΑΙ ΤΟΥ LEV VYGOTSKY

Α. Παρουσίαση της θεωρίας του Jean Piaget σε σχέση με τη συμβολική λειτουργία

Σύμφωνα με τον J. Piaget (Wadsworth, 2001), η γνωστική εξέλιξη του παιδιού, περνά από τα τέσσερα παρακάτω στάδια:

- i. το αισθησιοκινητικό στάδιο ή το στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης,
- ii. το στάδιο της προ-λογικής ή προ-εννοιακής σκέψης,
- iii. το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, και
- iv. το στάδιο της τυπικής λογικής σκέψης

Το στάδιο της προ-λογικής σκέψης ή προ-εννοιακής σκέψης είναι η περίοδος κατά την οποία δομείται η συμβολική ή σημειωτική λειτουργία. Σύμφωνα με τη θεωρία του Jean Piaget, η συμβολική λειτουργία εκφράζεται διαμέσου της εκ των υστέρων μίμησης, του συμβολικού παιχνιδιού, της νοητικής εικόνας και του σχεδίου/ιχνογραφήματος.

Με την εκ των υστέρων μίμηση αναφερόμαστε στη μίμηση που ξεκινά με την απομάκρυνση του προτύπου από το παιδί. Το παιδί αρχίζει να μιμείται μπροστά στο πρότυπο και συνεχίζει όταν αυτό έχει απομακρυνθεί. Η μίμηση είναι ένα προείκασμα της παράστασης, δηλαδή ένα είδος παράστασης χωρίς τη χρήση των λειτουργιών της σκέψης και της νόησης. Με το συμβολικό παιχνίδι και το σχέδιο η μετάβαση από την πρώτη μορφή αναπαράστασης στην παράσταση-σκέψη ενισχύεται.

Με τη νοητική εικόνα, η μίμηση δεν είναι μονάχα μια μίμηση εκ των υστέρων, αλλά μίμηση εσωτερικοποιημένη και η παράσταση την οποία καθιστά δυνατή, ανεπηρέαστη έτσι από κάθε εξωτερική πράξη προς όφελος των εσωτερικών εκείνων προτύπων σύμφωνα με τα οποία θα διαμορφωθούν οι ενέργειές της.

Το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί τη σημαντικότερη ίσως έκφανση της συμβολικής λειτουργίας στο παιδί. Διαμέσου του συμβολικού παιχνιδιού το παιδί προσαρμόζεται στις κοινωνικές νόρμες, ικανοποιεί τις συναισθηματικές του ανάγκες και αφομοιώνει μέσα από τη μίμηση το πραγματικό. Η αφομοίωση αυτή καθίσταται εφικτή με τη χρήση ενός συστήματος συμβόλων, δηλαδή της γλώσσας, η οποία επιτρέπει στο παιδί να αναπλάθει νοητικά την πραγματικότητα και να την προσαρμόζει στην ιδιαιτερότητά του.

Για τον Piaget (Siegler, 2002), η συμβολική λειτουργία συνίσταται στην ικανότητα του υποκειμένου να αναπαριστά ένα πράγμα διαμέσου ενός διαφοροποιημένου σημαίνοντος, το οποίο χρησιμεύει μόνο για αυτή την παράσταση και γνώση της εμπειρίας. Στην πιαζετική θεωρία η γνώση είναι:

α. η εμπειρία, που οργανώνεται από τη λογική και επιτρέπει στον άνθρωπο: να οργανώνει τις γενικές και ειδικές πληροφορίες, να «συνειδητοποιεί», να αποκτά κριτική στάση, να αναπαριστά τις καταστάσεις και τα αντικείμενα, όπως επίσης και τις μεταξύ τους σχέσεις.

β. είναι μια οργανωμένη δομή, μια δομημένη ολότητα και όχι η αθροιστική

παράθεση γεγονότων. Δεν πρόκειται για μεμονωμένη έννοια, αλλά για μια έννοια που υποβαθμάζεται από ένα πλήθος άλλων εννοιών που έχουν ήδη προηγουμένως αποκτηθεί από το υποκείμενο.

γ. είναι το προϊόν αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο. Ο παιδαγωγός είναι διαμεσολαβητής ανάμεσα στο μαθητή και το αντικείμενο, διαδικασία κατά την οποία ο παιδαγωγός, ο παιδαγωγούμενος και το αντικείμενο βρίσκονται σε μια αέναη αλληλοεικοδόμηση.

Με την ευρεία έννοιά της η γνώση συμπίπτει με τη νοημοσύνη. Ο Piaget διακρίνει τη γνώση σε τρία είδη: κοινωνική, φυσική και λογικομαθηματική. Η κοινωνική γνώση έχει αυθαίρετο και συμβατικό χαρακτήρα, στηρίζεται στην κοινωνική συγκατάθεση, διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό και από τη μια εποχή στην άλλη, και τέλος δεν είναι αποτέλεσμα πειραματισμών με τα αντικείμενα ή λογικών διεργασιών. Η φυσική γνώση προέρχεται από τις ιδιότητες των αντικειμένων και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους. Πρόκειται για γνώση που στηρίζεται στους πειραματισμούς του παιδιού πάνω στα αντικείμενα και τη συνακόλουθη εμπειρία που αποκτά. Η λογικομαθηματική γνώση αναφέρεται στις σχέσεις που το υποκείμενο δημιουργεί, εισάγει και εφευρίσκει ανάμεσα στα αντικείμενα, ενώ η φυσική γνώση ανακαλύπτεται από το ίδιο το παιδί, το οποίο είναι πηγή της γνώσης.

Β. Παρουσίαση της θεωρίας του Lev Vygotsky σε σχέση με τη συμβολική λειτουργία

Για τον Vygotsky (Σαρρής 2009, σελ 74) η κατανόηση από τον άνθρωπο της αντικειμενικής πραγματικότητας με τρόπο αφαιρετικό πραγματοποιείται χρησιμοποιώντας ως διάμεσα τα συμβολικά ή ψυχολογικά εργαλεία. Αυτά είναι η γλώσσα, η μνήμη, τα μαθηματικά σύμβολα, η γραφή και το σχέδιο.

Η γλώσσα θεωρείται βασικός μοχλός ανάπτυξης των διαδικασιών της σκέψης και επιτρέπει στον άνθρωπο να κατανοεί όλες τις επιμέρους λειτουργίες όπως είναι η προσοχή, η μνήμη και η παρατήρηση. Για τον Vygotsky υπάρχουν δυο είδη λόγου, τα οποία επιτρέπουν τη συγκρότηση της συμβολικής σκέψης:

α. ο *κοινωνικός λόγος*, ο οποίος επέχει θέση διαμεσολαβητικής λειτουργίας με σκοπό την επικοινωνία με τον άλλο

β. ο *εγωκεντρικός-ατομικός λόγος*, ο οποίος είναι ένας λόγος χωρίς κοινωνική διάσταση διαμέσου του οποίου τα παιδιά αναπαράγουν πνευματικά σχήματα τα οποία έχουν αφομοιώσει από τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους.

Ο Vygotsky (Βυγκότσκυ, 1988) υποστηρίζει ότι ο εσωτερικός λόγος επιτρέπει στους ανθρώπους να ρυθμίζουν τις πράξεις τους, ενώ ο εγωκεντρικός λόγος αντανακλά το γεγονός ότι το παιδί δεν έχει αποκτήσει ακόμα τον σημειωτικό χαρακτήρα της γλώσσας. Το παιδί μεταβαίνει προοδευτικά από τον εγωκεντρικό στον κοινωνικό λόγο.

Σύμφωνα με τον Vygotsky η κύρια λειτουργία του λόγου και της γλώσσας στηρίζεται στην επικοινωνία και την κοινωνική επαφή των ανθρώπων. Η συμβολική-διαμεσολαβητική λειτουργία της γλώσσας αποτυπώνεται στις υποθέσεις του

Vygotsky για την κοινωνική προέλευση της ατομικής-ψυχικής λειτουργίας του ατόμου. Για τον Vygotsky κάθε ψυχο-πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται σε δυο πεδία:

α. στο κοινωνικό πεδίο, κάθε λειτουργία, όπως η συμβολική, συγκροτείται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων ως ένα είδος διαψυχικής λειτουργίας, ενώ με την εσωτερική από το παιδί της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης συγκροτείται η ενδοψυχική λειτουργία

β. στο ψυχολογικό πεδίο, όπου ο Vygotsky υποθέτει ότι μεταξύ των ανθρώπων υπάρχουν νοητικές διεργασίες που διαμορφώνουν το διαψυχικό επίπεδο, και ότι η ενδοψυχική λειτουργία συγκροτείται διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Για τον Vygotsky η διαδικασία της συμβολοποίησης συγκροτείται από τρία στάδια:

i. στο πρώτο στάδιο κάθε δραστηριότητα του παιδιού μετασχηματίζεται από τη συναλλαγή ανάμεσα στο δρών υποκείμενο και στην πραγματικότητα, προκειμένου να εμφανιστεί ως εσωτερικό πνευματικό σχήμα.

ii. στο δεύτερο στάδιο κάθε διαπροσωπική σχέση τροποποιείται και μετασχηματίζεται σε ενδοπροσωπικό πνευματικό σχήμα. Κάθε ενδοπροσωπικό πνευματικό σχήμα εμφανίζεται πρώτα σε κοινωνικό επίπεδο και δεύτερον μέσα στο παιδί.

iii. στο τρίτο στάδιο η μετατροπή της διαψυχικής συνιστώσας της ανθρώπινης σκέψης σε ενδοπροσωπική διαδικασία προϋποθέτει την ανάπτυξη της γλώσσας, της σκέψης και του λόγου.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της γλώσσας στη συγκρότηση της συμβολικής σκέψης καθίσταται έκδηλος στον τρόπο με τον οποίο το παιδί γενικεύει τα εσωτερικευμένα του πνευματικά σχήματα. Έτσι σε μία εκπαιδευτική προσέγγιση της θεωρίας του Vygotsky (Βυγκότσκυ, 1988) κάθε συμπεριφορά του παιδιού σε επίπεδο σχολικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα:

α. το κατώτερο επίπεδο, όπου αξιολογείται το αποτέλεσμα που επιτυγχάνει το παιδί μόνο του, και

β. το ανώτερο επίπεδο, όπου αξιολογείται η επίδοση του μαθητή μετά τη διαμεσολάβηση ενός συνομηλίκου ή ενηλίκου. Η διαμεσολάβηση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή ενός σχολίου επί της δραστηριότητας, τη μορφή αναδιατύπωσης μιας ερώτησης ή τη μορφή επίδειξης στο παιδί μιας δεξιότητας.

Γ. Συγκριτική παρουσίαση των θεωριών του Jean Piaget και του Lev Vygotsky σχετικά με τη συμβολική λειτουργία

Ως αρχική διαφορά στην ανάπτυξη των θεωριών του Piaget και του Vygotsky (Βυγκότσκυ, 1988) σχετικά με τη συμβολική λειτουργία θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Piaget ασχολήθηκε με τη γνωστική προσέγγιση, συνεπώς θα μπορούσαμε να πούμε ότι ανήκει στη γνωστική ψυχολογία, ενώ ο Vygotsky ανήκει στην κοινωνιο-γνωστική θεωρία ή θεωρία της κοινωνικής ψυχογένεσης. Αυτό σημαίνει ότι εξέτασαν τα ίδια φαινόμενα υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες, γι' αυτό και στη διατύπωση των θεωριών τους μπορούμε να βρούμε βασικές διαφορές.

Πιο συγκεκριμένα για τον Piaget η συμβολική λειτουργία εκφράζεται διαμέ-

σου: της εκ των υστέρων μίμησης, του συμβολικού παιχνιδιού, της νοητικής εικόνας, της γλώσσας, του σχεδίου. Για τον Vygotsky η συμβολική λειτουργία στηρίζεται στη διαμεσολαβητική λειτουργία των συμβολικών ή ψυχολογικών εργαλείων, δηλαδή τη γλώσσα, τη μνήμη, τη γραφή, τις λογικομαθηματικές έννοιες.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, ο λόγος και η γλώσσα αποτελούν τα κυρίαρχα δι-άμεσα στη συγκρότηση της συμβολικής και βρίσκονται στο επίκεντρο των νοητικών λειτουργιών, το παιδί μεταβαίνει προοδευτικά από τον εγωκεντρικό στον κοινωνικό λόγο και κάθε ανθρώπινη λειτουργία εμφανίζεται σε δύο επίπεδα: σε διαψυχικό και σε ενδοψυχικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Piaget, η γλώσσα αποτελεί κυρίως προϊόν της νοητικής ανάπτυξης.

Ο Vygotsky (Βοσνιάδου, 2001) πίστευε επίσης ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τον ατομικό λόγο, παράλληλα με τον κοινωνικό, όχι για να επικοινωνήσουν με τους άλλους αλλά με τον εαυτό τους, κυρίως όταν δουλεύουν σε δύσκολες δραστηριότητες αλλά μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής τους, παρά σε εύκολες δραστηριότητες ή όταν δεν δουλεύουν καθόλου. Ο λόγος αυτός ανθεί κατά τη μέση με το τέλος της προσχολικής ηλικίας κι έπειτα φθίνει, γίνεται λιγότερο κατανητός από τους άλλους, καθώς σιγά σιγά εσωτερικεύεται και αντικαθίσταται με ψίθυρους ή μουρμουρητά που δεν ακούγονται. Από την άλλη πλευρά ο Piaget περιέγραψε τρεις τύπους ιδιωτικού λόγου: την επανάληψη συλλαβών και ήχων με παιγνιώδη τρόπο, τον μονόλογο και, τον μονόλογο με την παρουσία άλλων, ενώ πίστευε ότι ο λόγος αυτός είναι εγωκεντρικός και φθίνει, καθώς αναπτύσσεται η κοινωνική συναναστροφή και αντικαθίσταται με τον κοινωνικό λόγο.

Για τον Piaget η νοητική ανάπτυξη είναι ανεξάρτητη από τον πολιτισμό και σχετίζεται με την ωρίμανση, ότι δηλαδή η γνώση και η εμπειρία είναι έμφυτες και ότι πρέπει να τις καλλιεργήσουμε. Για τον Vygotsky (Βοσνιάδου, 2001) όμως, ο πολιτισμός καθορίζει τη νοητική διαδικασία, δηλαδή ότι η γνώση και η σκέψη είναι κοινωνικό προϊόν και το βρίσκουμε εξελικτικά.

Τέλος, ο Vygotsky θεωρούσε ότι το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα και στοχεύει στην επικοινωνία, ενώ ο Piaget το έβλεπε ως ατομική δραστηριότητα.

ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ

1. Υπερκινητικότητα : εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) αναφέρεται σε παιδιά, που παρουσιάζουν προβλήματα διάσπασης της προσοχής ή και σωματική υπερδραστηριότητα με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση από ότι αναμένεται για την ηλικία και το αναπτυξιακό τους στάδιο (McBurnett et al., 1999, Nolan et al., 1999). Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών είναι απροσεξία, διάσπαση της προσοχής, παρορμητική συμπεριφορά και υπερκινητικότητα. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διάγνωση, τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας θα πρέπει να έχουν κάνει την πρώτη εμφάνισή τους πριν από το 7ο έτος ηλικίας, να έχουν διάρκεια τουλάχιστον έξι μηνών, να εμφανίζονται σε βαθμό ασύμβατο με το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου και να προκαλούν προ-

βλήματα στη λειτουργικότητά του σε δυο ή περισσότερα πλαίσια (Βόκα, 2013).

Συνήθως παρατηρείται αρνητική επίδραση στη σχολική εργασία και επίδοση, στη μάθηση, καθώς και στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά στο σπίτι και στο κοινωνικό περιβάλλον. Τα συμπτώματα συνήθως ξεκινούν στην προσχολική ηλικία, αν και πολλές φορές αναγνωρίζονται μετά από πολλά χρόνια. Η υπερκινητικότητα (Kaplan & Sadock, 1991 & Ρούσσου, 1988) μπορεί να συνοδεύεται και από δυσκολίες στη μάθηση, όχι όμως και από μειωμένη νοητική ικανότητα.

Η συχνότητα παρουσίας της διαταραχής στο μαθησιακό πληθυσμό έχει υπολογιστεί σε περίπου 1 στα 100 παιδιά, αν και στις Η.Π.Α. αναφέρονται μεγαλύτερα ποσοστά (έως 20%), γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στις διαφορετικές αντιλήψεις για τη διαταραχή στον κόσμο. Παρουσιάζεται συχνότερα στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (αναλογία 3:1 έως 5:1), ενώ το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δε φαίνεται να σχετίζεται με την εμφάνιση της διαταραχής. Το 30-50% των παιδιών με υπερκινητικότητα παρουσιάζουν επίσης εναντιωματική συμπεριφορά, γεγονός που καθιστά δυσκολότερη, τόσο τη διάγνωση όσο και τη θεραπευτική αντιμετώπιση (Ρούσσου, 1988).

Η αιτιολογία της διαταραχής παραμένει άγνωστη, αν και έχουν προταθεί γενετικοί, ψυχοκοινωνικοί και αναπτυξιακοί αιτιολογικοί παράγοντες που πιθανά αλληλεπιδρούν και εκφράζουν την κλινική εικόνα της διαταραχής (Taylor, 1992).

II. Συμπτώματα παιδιού με υπερκινητικότητα (Kaplan & Sadock, 1991 & Ρούσσου, 1988 & Taylor, 1992):

1. Ανησυχία και υπερκινητικότητα (Kaplan & Sadock, 1991), δεν μένουν για πολύ στο ίδιο μέρος ή κάνουν την ίδια δραστηριότητα, διασπάται εύκολα η προσοχή τους και δεν ολοκληρώνουν μια εργασία.

2. Στριφογυρίζουν νευρικά στην καρέκλα τους και κάνουν νευρικές κινήσεις με τα χέρια ή τα πόδια, τρέχουν και πηδούν ανεξέλεγκτα.

3. Μιλούν ακατάπαυστα και διακόπτουν τους άλλους όταν μιλούν ή παίζουν.

4. Σηκώνονται από τη θέση τους σε καταστάσεις όπου αναμένεται να παραμείνουν καθιστά.

5. Εμφανίζουν παρορμητικότητα, ξαφνικά κάνουν πράγματα χωρίς να τα σκεφτούν.

6. Αδυνατούν να περιμένουν τη σειρά τους σε παιχνίδια, στην τάξη, στη συζήτηση ή σε άλλη κοινωνική κατάσταση.

7. Δυσκολεύονται στο παιχνίδι ή σε απολαυστικές δραστηριότητες και πάντα βρίσκονται σε κατάσταση εγρήγορσης και φυγής.

8. Έχουν εκρήξεις θυμού, είναι απαιτητικά, ανυπόμονα και ισχυρογνώμονα.

9. Μένουν πίσω σε σχολικές εργασίες το οποίο συνδέεται με την αδυναμία τους να συγκεντρωθούν και να μάθουν νέες πληροφορίες, ιδιαίτερα σε μεγαλύτερες τάξεις.

10. Είναι κοινωνικά ανώριμα και δυσκολεύονται να αναπτύξουν και να διατηρήσουν φιλίες.

11. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, το ηθικό τους πέφτει εύκολα και είναι ευάλω-

τα στην απόρριψη.

12. Έχουν συνυπάρχοντα εναντιωματικά προβλήματα, όπως επιθετικότητα, δεν ανταποκρίνονται στην πειθαρχία και έχουν ξεσπάσματα θυμού. Έχουν ανήσυχο ύπνο, αργούν να κοιμηθούν και ξυπνούν νωρίς το πρωί. Αυτό μπορεί να είναι εξαντλητικό και για την υπόλοιπη οικογένεια.

III. Αντιμετώπιση

Η ακριβής αξιολόγηση και διάγνωση πριν την παρέμβαση είναι άκρως απαραίτητη. Οι θεραπείες έχουν ένα ευρύ φάσμα το οποίο περιλαμβάνει φαρμακευτική αγωγή, εκπαίδευση των γονέων και των δασκάλων καθώς και γνωστική και συμπεριφορική διαχείριση της κατάστασης μέσω διαφόρων προγραμμάτων.

Οι τρόποι αντιμετώπισης ή προσεγγίσεων της υπερκινητικότητας είναι συνήθως: εκπαιδευτική, φαρμακευτική, ατομική γνωσιακή-συμπεριφοριστική εκπαίδευση, εκπαίδευση γονέων και θεραπεία οικογένειας. Ο συνδυασμός των παραπάνω παρεμβάσεων, εφόσον στοχεύουν σε διαφορετικά πλαίσια ή συμπεριφορές, φυσικά αποφέρει αποτελέσματα.

Η φαρμακευτική αγωγή γενικά χρησιμοποιείται σε πιο σοβαρές περιπτώσεις και με σκοπό να βοηθήσουμε το παιδί να επικεντρώνει την προσοχή του (Holowenko, 1999). Οι ψυχολογικές θεραπείες κινούνται περισσότερο γύρω από την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, με σκοπό την προσαρμοστική συμπεριφορά στο σχολείο, στο σπίτι αλλά και με τους φίλους (Connor, 2006). Αυτές οι θεραπείες είναι κατάλληλες σχεδόν για όλες τις περιπτώσεις που αφορούν και επικεντρώνονται στη διαχείριση της συμπεριφοράς και της μάθησης και είναι συγκεκριμένες στο παιδί, το γονιό ή όποιον άλλον ενήλικα εμπλέκεται στη διαδικασία ανατροφής του παιδιού.

IV. Το υπερκινητικό παιδί στο νηπιαγωγείο ή δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης: τρόποι αντιμετώπισης και εκμάθησης των σχολικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων

Για να υπάρξει κατάλληλη αντιμετώπιση των υπερκινητικών παιδιών (Ρούσου, 1988) στο σχολείο θα πρέπει : να γνωρίζουν και να κατανοούν την κατάσταση οι εκπαιδευτικοί, να υπάρχει οικογενειακή στήριξη και παρέμβαση, να υπάρχει σχολική παρέμβαση μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να υπάρχει εκπαιδευτικός προγραμματισμός για τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη, να δημιουργηθούν εξατομικευμένα προγράμματα για κάθε παιδί.

Οι δάσκαλοι μπορούν να επωφεληθούν από τέτοιου είδους προγράμματα τα οποία είναι σχεδιασμένα στο να τους ενισχύσουν να διαχειρίζονται παιδιά των οποίων η συμπεριφορά είναι διασπαστική στην τάξη. Όπως και οι γονείς, έτσι και οι δάσκαλοι εκπαιδεύονται στη μεταχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς που συνήθως συνδέονται με το σύνδρομο. Τα προβλήματα συμπεριφοράς συνήθως παρατηρούνται στο σχολείο και έχει βρεθεί ότι παιδιά με το συγκεκριμένο σύνδρομο λειτουργούν καλύτερα σε αυστηρά δομημένα περιβάλλοντα. Εκ-

παιδευτικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τη χρήση επιβράβευσης για επιθυμητές συμπεριφορές, μέσω συμπεριφορικών τεχνικών όπως η χρήση καρτών καταγραφής σκορ, τρόπους βελτίωσης αυτορρύθμισης και συνεχούς ενθάρρυνσης και υποστήριξης από τον δάσκαλο ή τη δασκάλα. Οι εκπαιδευτικοί και οι εξελικτικοί ψυχολόγοι μπορούν να βοηθήσουν με τη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων για τους δασκάλους αλλά και με την επίβλεψη της συμπεριφοράς του παιδιού.

Πολλοί ειδικοί (Kaplan & Sadock, 1991) υποστηρίζουν ότι για να βοηθηθεί ένα παιδί με υπερκινητικότητα θα πρέπει δύο παράγοντες να λειτουργήσουν θετικά: α) η οργάνωση της τάξης και β) η συμπεριφορά του δασκάλου.

Α) Οργάνωση της τάξης: Το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να είναι ενισχυτικό. Δηλαδή άνετο, ευρύχωρο με καλή οπτική θέση για το παιδί, καθώς και ασφαλές. Το παιδί με υπερκινητικότητα θα πρέπει να βρίσκεται σε κοντινή από τον δάσκαλο θέση, μακριά από παράθυρα, πρίζες κτλ. Ας μην ξεχνάμε ότι το παιδί με υπερκινητικότητα συχνά θέτει σε κίνδυνο τον εαυτό του και τους άλλους, εξαιτίας των αυθόρμητων κινήσεών του (Hart et al., 1995, Loeber et al., 1992).

Β) Η συμπεριφορά του δασκάλου: Καταρχάς, ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να χρησιμοποιεί οποιασδήποτε μορφής κοροϊδία, κριτική και αρνητική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί. Μπορεί να θέσει μια σειρά από προτεραιότητες π.χ. Τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί. Να του αναθέτει διάφορες αρμοδιότητες ενεργοποιώντας τα κίνητρα του, π.χ. "Μοίρασε αυτά τα φυλλάδια". Κατόπιν να επιβραβεύει την προσπάθεια του παιδιού, προκειμένου να αναπτρωθεί το ηθικό του, να έχει μεγαλύτερη αυτο-εκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Πάντα να δίνονται στο παιδί σαφείς και σύντομες οδηγίες, οι οποίες θα είναι κατανοητές. Να υπάρχει οπωσδήποτε συνεργασία και τακτικές συναντήσεις ανάμεσα στους δασκάλους και στους γονείς του παιδιού.

Χρήσιμες συμβουλές για την αντιμετώπιση της υπερκινητικότητας στην σχολική τάξη θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

1. Σιγουρευτείτε ότι έχετε να κάνετε με υπερκινητικότητα. Αναμφίβολα δεν είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να διαγνώσει την υπερκινητικότητα, μπορείτε όμως και θα έπρεπε να κάνετε στους γονείς μερικές ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, βεβαιωθείτε ότι έχει ελεγχθεί πρόσφατα η ακοή και η όραση του παιδιού και ότι επίσης δεν υπάρχουν άλλα ιατρικά προβλήματα. Βεβαιωθείτε ότι η ανάλογη εξέταση ήταν επαρκής. Συνεχίστε να κάνετε ερωτήσεις μέχρι να πεισθείτε. Την ευθύνη για όλα αυτά την έχουν οι γονείς και όχι ο εκπαιδευτικός, ο εκπαιδευτικός όμως μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία.

2. Οργανώστε την υποστήριξή σας. Το να είσατε εκπαιδευτικός σε μια τάξη όπου υπάρχουν δύο τρία παιδιά με υπερκινητικότητα είναι τρομερά κουραστικό. Βεβαιωθείτε ότι έχετε την υποστήριξη του σχολείου και των γονέων. Βεβαιωθείτε ότι υπάρχει κάποιος ειδικός που να μπορείτε να τον συμβουλευτείτε, όταν συναντήσετε πρόβλημα. Εκείνο που πρέπει να σας απασχολεί είναι το αν γνωρίζει αρκετά για την υπερκινητικότητα και έχει δει αρκετά παιδιά με υπερκινητικότητα. Βεβαιωθείτε ότι οι γονείς συνεργάζονται μαζί σας και ότι οι συνάδελφοί σας μπορούν να σας βοηθήσουν.

3. Ρωτήστε τον μαθητή για το τι θα τον βοηθούσε. Αυτή η εύλογη κίνηση παραβλέπεται σχεδόν πάντα. Εμείς οι ενήλικες είμαστε συνήθως τόσο απασχολημένοι στην προσπάθειά μας να ανακαλύψουμε μόνοι μας τι είναι καλό γι' αυτά τα παιδιά και τι οφείλουμε να κάνουμε γι' αυτά, που μας διαφεύγει να διατυπώσουμε ερωτήσεις για το τι νομίζουν τα ίδια ότι θα τα βοηθούσε. Αυτά τα παιδιά έχουν συνήθως διαίσθηση. Αν τα ρωτήσετε, θα σας πουν πώς μπορούν να μάθουν καλύτερα. Ντρέπονται πολύ να σας ενημερώσουν από μόνα τους, γιατί τους φαίνεται κάπως τραβηγμένο. Ωστόσο προσπαθήστε να καθίσετε μαζί με το μαθητή κάνοντάς του ερωτήσεις για το πώς θα μπορούσε να μάθει καλύτερα. Επιπροσθέτως, ειδικά σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά, βεβαιωθείτε ότι το παιδί γνωρίζει τι είναι η υπερκινητικότητα. Αυτό θα βοηθήσει αρκετά και τους δυο σας.

4. Να θυμάστε το συναισθηματικό κομμάτι που εμπερικλείει η διαδικασία της μάθησης. Αυτοί οι μαθητές χρειάζονται ειδική βοήθεια για να βρουν ευχαρίστηση μέσα στη τάξη για να αντικαταστήσουν με επιτυχία την αποτυχία και τη ματαιώση, με ενθουσιασμό την ανία και το φόβο. Είναι απαραίτητο να δώσετε προσοχή στα συναισθήματα που εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης.

5. Να θυμάστε ότι οι μαθητές με υπερκινητικότητα έχουν ανάγκη από τη δομή και την οργάνωση. Το περιβάλλον τους οφείλει να δομεί εξωτερικά αυτό που εκείνοι δεν μπορούν να δομήσουν εσωτερικά από μόνοι τους. Φτιάξτε λίστες. Τα παιδιά με υπερκινητικότητα ωφελούνται πολύ από έναν πίνακα ή μια λίστα που θα χρησιμοποιούν ως σημείο αναφοράς όταν χάνονται κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητάς τους. Χρειάζονται υπενθυμίσεις. Χρειάζονται προκαταρκτικές παρουσιάσεις. Χρειάζονται επανάληψη. Χρειάζονται κατεύθυνση. Χρειάζονται όρια. Χρειάζονται δομή.

6. Αναρτήστε κανόνες. Να τους γράψετε σε ευδιάκριτο μέρος. Τα παιδιά δε θα νιώθουν άγχος αν γνωρίζουν τι περιμένετε από αυτά. Να επαναλαμβάνετε τις οδηγίες. Να γράφετε τις οδηγίες. Να λέτε τις οδηγίες. Να επαναλαμβάνετε τις οδηγίες. Τα άτομα με υπερκινητικότητα έχουν ανάγκη να ακούνε τα ίδια πράγματα πάνω από μια φορά.

7. Να έχετε συχνή βλεμματική επαφή. Μπορείτε να "επαναφέρετε" ένα παιδί με υπερκινητικότητα χρησιμοποιώντας το βλέμμα. Κάντε το συχνά. Μια ματιά μπορεί να επαναφέρει ένα παιδί από την ονειροπόληση ή να το καθησυχάσει με τρόπο σιωπηλό.

8. Θέστε όρια και περιορισμούς. Στόχος της επιβολής ορίων είναι να συγκρατήσετε και να καθησυχάσετε τα παιδιά, όχι να τα τιμωρήσετε. Να επιβάλλετε τα όρια με συνέπεια, λογική, γρήγορα και απλά. Μην εμπλέκεστε σε πολύπλοκες, "δικηγορίστικες" συζητήσεις περί δικαίου. Αυτές οι μακροσκελείς συζητήσεις σας απομακρύνουν από το στόχο σας. Μη χάνετε τον έλεγχο της κατάστασης.

9. Να έχετε όσο το δυνατό περισσότερο ξεκάθαρο και σαφές ημερήσιο πρόγραμμα. Τοποθετήστε το πάνω στον πίνακα της τάξης ή πάνω στο θρανίο του παιδιού. Να το χρησιμοποιείτε συχνά ως σημείο αναφοράς. Αν προτίθεστε να κάνετε κάποιες αλλαγές, όπως κάνουν αρκετοί έμπειροι εκπαιδευτικοί, ενημερώστε και προετοιμάστε τα παιδιά. Οι ανακατατάξεις και οι ξαφνικές αλλαγές τους είναι

δύσκολες. Τα αποπροσανατολίζουν. Φροντίστε λοιπόν να τα προετοιμάσετε αρκετό καιρό πριν. Ανακοινώστε τους τι πρόκειται να συμβεί και εξακολουθήστε να επαναλαμβάνετε όλο και περισσότερο, όσο ο καιρός πλησιάζει, τις επικείμενες αλλαγές.

10. Προσπαθήστε ώστε οι εργασίες για το σπίτι να στηρίζονται στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα. Τα παιδιά με υπερκινητικότητα δεν αντέχουν συνήθως το μεγάλο φόρτο εργασίας. Εφόσον μαθαίνουν αυτά που πρέπει, είναι προτιμότερο να τους επιτρέπεται να έχουν λιγότερη δουλειά στο σπίτι. Δεν πρέπει να έχουν περισσότερη δουλειά από αυτή που μπορούν να αντέξουν.

11. Κάντε χιούμορ, διασκεδάστε τη διδασκαλία, αποφύγετε να είστε κοινοί και συμβατικοί. Τα άτομα με υπερκινητικότητα αγαπούν την καινοτομία. Ενθουσιάζονται. Τους βοηθάει στη συγκέντρωση - και εσείς συγκεντρώνετε με αυτόν τον τρόπο. Αυτά τα παιδιά είναι όλο ζωή, αγαπούν τη διασκέδαση και το παιχνίδι. Και πάνω από όλα, σιχαίνονται τη βαρεμάρα. Η "θεραπεία" τους περιλαμβάνει πολλά βαρετά πράγματα, όπως ημερήσια προγράμματα, λίστες και κανόνες. Θα βοηθούσε λοιπόν αρκετά, αν, κατά διαστήματα, μπορείτε να αφήνετε και να «παιδιαρίζετε».

12. Προσέξτε, ωστόσο, την υπερδιέγερση από υπερβολικά πολλά εξωτερικά ερεθίσματα. Το παιδί με υπερκινητικότητα μπορεί να ξεχειλίζει όπως μια καταρρόλα επάνω στη φωτιά. Πρέπει να είστε σε θέση να μειώσετε γρήγορα τη "θερμοκρασία" και ο καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπίσετε το χάος στην τάξη του σχολείου είναι να το προλάβετε εξ αρχής.

13. Αναζητήστε την επιτυχία και τονίστε την όσο το δυνατόν περισσότερο. Αυτά τα παιδιά ζουν μέσα σε τόση αποτυχία, που χρειάζονται τη μεγαλύτερη δυνατή θετική αντιμετώπιση· μη δώσετε όμως υπερβολική έμφαση σε αυτό. Ο έπαινος είναι χρήσιμος και εποικοδομητικός. Αγαπούν την ενθάρρυνση, τα "τρέφει". Χωρίς αυτή συρρικνώνονται και μαραίνονται. Συχνά το πιο αποκαρδιωτικό κομμάτι της υπερκινητικότητας δεν είναι καθαυτή η υπερκινητικότητα, είναι η δευτερεύουσα επιβλαβής επίδραση που έχει στην αυτοπεποίθηση του παιδιού. Για αυτό λοιπόν "ποτίστε" αυτά τα παιδιά με παρότρυνση και έπαινο.

14. Ανακοινώστε αυτό που θέλετε να πείτε προτού το πείτε. Πέστε το. Μετά επαναλάβετε αυτό που είπατε. Πολλά παιδιά με υπερκινητικότητα είναι οπτικοί και όχι ακουστικοί τύποι. Συνεπώς, θα βοηθούσε πολύ αν μπορούσατε να γράψετε αυτό που πρόκειται να πείτε και εν συνεχεία να το πείτε πάλι.

15. Μπορείτε, να χρησιμοποιήσετε ένα σύστημα με πόντους στο πλαίσιο της προσπάθειας για την αλλαγή της συμπεριφοράς ή ένα σύστημα επιβράβευσης για παιδιά μικρότερης ηλικίας. Τα παιδιά με υπερκινητικότητα ανταποκρίνονται στην επιβράβευση και χρειάζονται κίνητρα.

16. Μετατρέψτε τη σχολική εργασία σε ομαδικό παιχνίδι. Το κίνητρο της ομάδας βοηθάει το παιδί με υπερκινητικότητα. Χωρίστε τις δυάδες, ή τριάδες ή και τις ομάδες που δεν λειτουργούν καλά μαζί. Βοηθήστε τους να ενταχθούν κοινωνικά. Όσο αισθάνονται ότι ανήκουν στο σύνολο, θα έχουν κίνητρα και δεν θα αποσπάται η προσοχή τους.

17. Να βλέπετε τους γονείς συχνά. Αποφεύγετε τις συναντήσεις σε περιόδους προβλημάτων και κρίσης.

18. Εξηγήστε και κάντε όσο πιο φυσιολογική μπορείτε την ιδιαίτερη μεταχείριση που λαμβάνει ο μαθητής με υπερκινητικότητα, προκειμένου να αποφευχθεί ο στιγματισμός του.

Όλες αυτές είναι ενδεικτικές συμβουλές για την αντιμετώπιση ενός υπερκινητικού παιδιού μέσα στη σχολική τάξη καθώς και μερικοί τρόποι εκμάθησης διάφορων σχολικών δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα καταρτισμένος πάνω στην υπερκινητικότητα για να μπορεί να αντιμετωπίσει τυχόν προβλήματα.

Επίλογος

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η κατάκτηση της συμβολικής λειτουργίας από το παιδί είναι μια ζωτικής σημασίας διαδικασία για το παιδί, εφόσον το βοηθά να δημιουργεί αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και να εσωτερικοποιεί τα εξωτερικά σύμβολα. Οι θεωρητικοί, όποια σχολή και αν υποστήριζαν, που ασχολήθηκαν με τη συμβολική λειτουργία, αποδίδουν σε αυτή μεγάλη σημασία για την ομαλή εξέλιξη του παιδιού.

Λαμβάνοντας υπόψη το πρόβλημα της υπερκινητικότητας, πρέπει να προβληματιστούμε για την ομαλή πορεία του υπερκινητικού παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η αφύπνιση και η συνεχής ενημέρωση και προσπάθεια από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της οικογένειας για την ιδιαιτερότητα του υπερκινητικού παιδιού είναι τα σωστά εργαλεία για την επιτυχή εξέλιξή του και σε ένα σχολικό περιβάλλον.

Επιχειρώντας μια τελική αξιολόγηση της εργασίας, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι αποκτούνται πιο εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στη συμβολική λειτουργία, στην κατάκτηση και χρήση της από το φυσιολογικό αλλά και το υπερκινητικό παιδί και τελικά στους τρόπους αντιμετώπισης της διαταραχής της συμβολικής λειτουργίας από ένα υπερκινητικό παιδί στο σχολικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Βόκα, Ε. (2013). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Χανιά, Κρήτη
- Βοσνιάδου, Σ (2001) Εισαγωγική στην Ψυχολογία, Guttemberg
- Βρυώνης Γ. (2004), Παιδιατρική, εκδ. Εφύρα, Ιωάννινα.
- Βυγκότσκι, Λ. (1988). Σκέψη και γλώσσα. Εκδόσεις «Γνώση».
- Γκλυν Τ.-Σίλκ Αν. (2000), Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Πόρποδας Δ. Κων/νος. (1996). Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος Α', εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ρούσσου, Α. (1988). *Η Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής*. Αθήνα.
- Σαρρής Δ. (2009), Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού. Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παραμύθι και τη μαριονέτα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Σταύρου Λ. (2002), Διδακτική Μεθοδολογία στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α'. εκδόσεις: Άνθρωπος, Αθήνα.
- Σταύρου Λ. (2002), Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων. Αθήνα: εκδόσεις Άνθρωπος.
- Taylor, E. (1992). Υπερκινητικότητα και διαταραχές διαγωγής: Πρόκληση για τον κλινικό και το δάσκαλο. Στο Α. Ρούσσου (Επιμ.), Πεπραγμένα Συμποσίου Παιδοψυχιατρικής Εταιρείας Ελλάδας: Παιδιά με Υπερκινητικό Σύνδρομο και διαταραχές Διαγωγής: Πρόκληση για τους ειδικούς και το σχολείο (σελ.93-119). Αθήνα 7-8 Μαΐου.
- Χατζηνεοφύτου-Δημητρίου Λ. (2001), Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Charles Wenar-Patricia K. Kerig «Εξελικτική ψυχοπαθολογία: από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία». Μετάφραση-Επιμέλεια: Δ.Μαρκουλής-Ε.Γεωργάκα. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Connor, D. F. (2006). Stimulants. In R. A. Barkley (Ed.), Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed., pp. 608-647). New York: Guilford Press.
- Hart, E., Lahey, B., Loeber, R., et al. (1995). Developmental change in attention-deficit hyperactivity disorder in boys: a four-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(6), 729-750.
- Hayes N. (2008), Εισαγωγή στην ψυχολογία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Holowenko, H. (1999). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Kaplan and Sadock's (2007), Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry Tenth, North American Edition.
- Kaplan, H. I. & Sadock, B. J. (1991) Synopsis of Psychiatry. (6th edn). Baltimore: Williams and Wilkins.
- L' Ecuyer, R. (1975). La genèse du concept de soi. Québec: Sherbooke.
- McBurnett, K., Pfiffner, L. J., Willcutt, E., et al. (1999). Experimental cross-validation of DSM-

IV types of attention deficit hyperactivity disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38(1), 17–24.

Michael Cole, Sheila R. Cole (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών. Β' τόμος. Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδανός.

Neil J. Salkind (2005), Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης. Εκδόσεις: Πατάκη.

Piaget, J. (1960). Les praxis chez l'enfant. Revue Neurologique, 103(6), 551-565.

Piaget, J. (1962). Le role de l'imitation dans la formation de la representation. Evolution

Piaget, J. (1972). La representation du monde chez l'enfant. Paris: P.U.F.

Piajet, J. (1951). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité. Bulletin de psychologie, 2, xxii, 130-175.

Psychiatrique, XXVII, 1, 141-150.

Siegler, R. (2002). Πώς σκέφτονται τα παιδιά. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου), Εκδόσεις Gutenberg.

Wadsworth, B.J. (2001). Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη: Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Wallon, H. (1962). Activité simultanée des deux mains chez les droitiers et chez les gauchiers. Journal de psychologie, 4, 1-22.

ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΑΙΤΙΑ, ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Δαρδακούλη Χρυσούλα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ είναι ένα μείζον θέμα της εποχής και ανήκει στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που αρχικά εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης και αργότερα με έντονη ανορθογραφία και με έλλειψη άνεσης στον χειρισμό γραπτού λόγου σε αντίθεση με τον προφορικό.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιαστεί το φαινόμενο της Δυσλεξίας και να δοθούν βασικές πληροφορίες για τα αίτια, τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που παρουσιάζει ένα άτομο με Δυσλεξία. Παρουσιάζονται επίσης στρατηγικές παρέμβασης και τρόποι αντιμετώπισης με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών αυτών και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Δύο είναι οι κύριες υποθέσεις που σχηματίζουν τη θεμελίωση της έννοιας της δυσλεξίας. Η πρώτη θεωρεί ότι οφείλεται σε συνδυασμό αιτιών και περιέχει ποικιλία συνδρόμων, ενώ η δεύτερη υποστηρίζει ότι οφείλεται σε έμφυτες βιολογικές «ανωμαλίες», η οποία αποτελεί την ιατρική προσέγγιση και επικεντρώνεται στη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Η δυσλεξία δεν διορθώνεται εντελώς, αλλά μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά, εφόσον γίνει έγκαιρα η διάγνωσή της. Θα ήταν λοιπόν καλό γονείς και παιδαγωγοί να μπορούν να διακρίνουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου τις όποιες δυσκολίες, ώστε με την κατάλληλη αρωγή να είναι εφικτή η βελτίωση της δυσλεξίας. Οι γονείς οφείλουν να δουλέψουν μαζί με τα παιδιά τους, να τους διαβάσουν ποίηση, παραμύθια και ιστορίες. Ο δάσκαλος πρέπει να εντοπίζει τους λόγους που ένας μαθητής παρουσιάζει αδυναμίες, να αναζητεί τα αίτια συγκεκριμένων λαθών και έπειτα να εφαρμόζει διορθωτικές στρατηγικές για την εξάλειψη αυτών των λαθών.

Στα 23 συναπτά έτη που εργάζομαι στην τάξη με μαθητές Δημοτικού σχολείου, συνάντησα αρκετές περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία και κατέβαλα διάφορες προσπάθειες, τεχνικές και στρατηγικές αντιμετώπισης, ώστε με παιγνιώδη τρόπο και μέσα από ευχάριστες τακτικές να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη μαθησιακή διαδικασία και πρόσκτηση της γνώσης του γλωσσικού κυρίως μαθήματος.

Επίσης, προσπάθησα να καταγράψω τα συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης που ένιωσα μαζί με τους μαθητές μου, που μπορεί να ήταν «διαφορετικοί», αλλά αυτό δεν τους εμπόδιζε να είναι «χαρισματικοί» σε πολλές περιπτώσεις.

Εισαγωγή

Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ είναι ένα μείζον θέμα της εποχής και ανήκει στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών. Συνίσταται στην αδυναμία των μαθητών/τριών να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι νοητική αναπηρία ή χαμηλή νοημοσύνη.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης να παρουσιαστεί το φαινόμενο της Δυσλεξίας και να δοθούν βασικές πληροφορίες ώστε ο αναγνώστης να εντοπίσει και να κατανοήσει τα αίτια, τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που παρουσιάζει ένα άτομο με Δυσλεξία. Παρουσιάζονται επίσης στρατηγικές παρέμβασης και τρόποι αντιμετώπισης με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών αυτών και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Με βάση τα παραπάνω, το άρθρο ακολουθεί κατά ενότητες την εξής σειρά:

Στην πρώτη ενότητα αναφέρεται ο ορισμός της Δυσλεξίας, περιγράφονται τα αίτια, τα συμπτώματα, οι τύποι, οι μορφές και η διάγνωση.

Στη δεύτερη ενότητα μέσα από την προσωπική εμπειρία (διδάσκω 23 χρόνια σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου) γίνεται προσπάθεια να περιγραφούν στρατηγικές παρέμβασης και τρόποι αντιμετώπισης μαθητών με Δυσλεξία.

Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα, όπου περιγράφονται εν συντομία οι τρόποι ένταξης και στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1η

1.1 Ορισμός

Αρχικά, θεωρείται σκόπιμο να κατανοήσουμε τι είναι η Δυσλεξία. Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που αρχικά εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης και αργότερα με έντονη ανορθογραφία και με έλλειψη άνεσης στον χειρισμό γραπτού λόγου σε αντίθεση με τον προφορικό. Συνεπώς και έπειτα από μελέτη ορισμών που έχουν δώσει κατά καιρούς αρκετοί ερευνητές βγάζουμε το συμπέρασμα ότι η δυσλεξία είναι η διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε κανονικές σχολικές τάξεις, δεν μπο-

ρούν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 1997).

Ο ορισμός της δυσλεξίας από ιατρικής πλευράς είναι ο εξής: «Εγγενής αδυναμία στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής από μαθητές με κανονική νοημοσύνη και, αλλιώς με κανονικό νευρολογικό εύρημα.» (Μάρκου 1996).

Η Βρετανική εταιρία δυσλεξίας (1997), η πιο ισχυρή οργάνωση στη Βρετάνια για τη βοήθεια των ατόμων με δυσλεξία, δίνει τον εξής ορισμό: «Δυσλεξία είναι μια σύνθετη, νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστατική προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμη να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό.» (Αναστασίου, 1998).

Επίσης, είναι χαρακτηριστικός ο ορισμός της αμερικάνικης εταιρίας δυσλεξίας Orton Society(1994): «Η Δυσλεξία είναι μία νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάσταση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση» (Αναστασίου, 1998).

Σημαντικός είναι επίσης ο εξής ορισμός: «Δυσλεξία ονομάζουμε την ειδική μαθησιακή δυσκολία στον λόγο και την ορίζουμε ως δυσχέρεια στην επεξεργασία του λόγου. Πρόκειται για δυσχέρεια που εκδηλώνεται σε όλες τις πλευρές της γλωσσικής λειτουργίας: την ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή και την έκφραση, τόσο στο γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο. Το γεγονός ότι τα συμπτώματα μπορεί να εμφανίζονται πιο έκδηλα και πιο έντονα σε κάποιες πλευρές, είναι ακριβώς αυτό που προσδίδει την ιδιαιτερότητα σε κάθε δυσλεξικό παιδί» (Ζάχος, 2008).

Ένας άλλος ορισμός που ορίζει την έννοια της Δυσλεξίας είναι ο ακόλουθος: «Δυσλεξία σημαίνει εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στην ανάγνωση, δυσανάλογα επίμονη προς την ηλικία και το νοητικό δυναμικό του μαθητή, και επίσης επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων και στην αυτοματοποίηση της ορθογραφικής ικανότητας» (Μαυρομάτη, 1995).

1.2 Η εννοιολογική σημασία της λέξης «Δυσλεξία»

Σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας, η Δυσλεξία δεν είναι αυστηρά μόνο μια διαταραχή ανάγνωσης που χαρακτηρίζεται από τις αντιστροφές. Είναι ένα σύνδρομο των πολλών και ποικίλων συμπτωμάτων που έχει επιπτώσεις σε εκατομμύρια των παιδιών και ενηλίκων. Από πολλούς αναγνωρίζεται η Δυσλεξία ως «διαφορετικός τρόπος σκέψης» παραλληλίζοντας τη Δυσλεξία με τη δυνατότητα που έχει κάποιος να «δει» πολυδιάστατα τη συνολική εικόνα ή από οποιαδήποτε θέση κάθε φορά. Η δυνατότητα να σκέφτεται κανείς με εικόνες και να αποθηκεύει ό,τι βλέπει με τη μορφή εικόνων στο μυαλό του.

Η Δυσλεξία είναι μια μορφή μαθησιακής δυσκολίας, όπου το άτομο οποιασδήποτε ηλικίας, παρουσιάζει δυσκολία στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσης και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο.

Τα άτομα με δυσλεξία αντιμετωπίζουν συχνά πρόβλημα στο να αντιληφθούν τις ομοιότητες των αρχικών ήχων των λέξεων. π.χ. δεν αντιλαμβάνονται το διπλό ήχο στο συμφωνικό σύμπλεγμα των λέξεων « κλαίει» ή «βάλτος» και γι' αυτό διαβάζουν ή γράφουν «καίει», «βάτος»

Ο μαθητής με δυσλεξία κατέχει νοημοσύνη στα ίδια επίπεδα με τους συμμαθητές του χωρίς δυσλεξία ή ακόμα και πάνω από τον μέσο όρο νοημοσύνης. Η δυσλεξία δεν έχει σχέση με τη νοητική αναπηρία. Εμφανίζεται στα αγόρια σε αναλογία συχνότερη, και μάλιστα 4 προς 1, σε σχέση με τα κορίτσια. Αν και η διαταραχή στην ανάγνωση εμφανίζεται σε ποσοστό 60%-80% στα αγόρια, είναι πιθανό η συχνότητά της να είναι ίδια στα δύο φύλα και η διαφορά αυτή να οφείλεται στο λόγο ότι τα αγόρια παραπέμπονται πιο συχνά για ψυχολογική εκτίμηση λόγω διασπαστικής συμπεριφοράς σε συνδυασμό με Διαταραχές της Μάθησης.

1.3 Διακρίσεις και χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας

Παλιότερα γινόταν διάκριση σε οπτική, ακουστική και ειδική δυσλεξία, ενώ σήμερα γίνεται λόγος για φωνολογική δυσλεξία και δυσλεξία εικόνας των λέξεων (οπτική) και παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

α) Αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων: Η αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης των φθόγγων έχει χαρακτηριστεί και με τον όρο "κωφότητα φθόγγων" (American Psychiatric Association, 1994). Τα παιδιά στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορούν να συλλάβουν και να διακρίνουν ακουστικά τις λεπτές εκείνες αποχρώσεις που υπάρχουν στους φθόγγους. Με άλλα λόγια υπάρχει έλλειψη ακουστικής διαφοροποίησης (auditory dyslexia). Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους και συχνά συγχέουν τα: α-ο, ο-ου, ε-ι. Το ίδιο συμβαίνει με την οξύτητα άλλων φθόγγων, όπως: β-φ (φάρος-βάρος), δ-θ (δεσμός-θεσμός), σ-ζ-ξ (σώζω-συζήτηση-σύζευξη) (Μάρκου, 1998). Επίσης δεν ακούνε τη διαφορά στον τονισμό των λέξεων, κυρίως στα παρώνυμα, και σε συνηθισμένες λέξεις: γνωρίζω γυρίζω χωρίζω, Φάνης-Φανή, πόδια-ποδιά. Πολλές φορές δεν ακούνε τις καταλήξεις των λέξεων και συχνά παραλείπουν το τελικό «ς». (Μάρκου, 1998).

Η δυσκολία στην ακουστική αντίληψη αποδίδεται επίσης με τον όρο "τύφλωση των φθογγικών αποχρώσεων" (American Psychiatric Association, 1994). Η μειωμένη ακουστική αντίληψη προκαλεί προβλήματα στην ανάλυση και σύνθεση των λέξεων και έχει αρνητική επίπτωση στην αναγνωστική ικανότητα του μαθητή. Πέραν των καταλήξεων, οι δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες στην ικανότητά τους να συλλάβουν και να συγκρατούν στη μακρόχρονη μνήμη τους τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις: γ-κγ-γγ και γ-γκ, κ-γκ, γ-χ, κ-χ, τ-δ, τ-ντ, π-μπ, θ-φ, ζ-τζ, τζ- τα, σ-τσ, θ-σ (American Psychiatric Association, 1994).

β) Αδυναμία οπτικής αντίληψης και μνήμης καθώς και αδυναμία παρατηρητικότητα των μορφών: Η ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης συνεπάγεται και την ανάπτυξη της οπτικής διαφοροποίησης, της ικανότητας, δηλαδή, για διάκριση οπτικών λεπτομερειών ανάμεσα στα διάφορα σύμβολα, σχήματα ή μορφές. Αυτό όμως δε συμβαίνει με τα παιδιά με δυσλεξία και γίνεται λόγος για οπτική δυσλεξία (visual dyslexia). Τα παιδιά με αυτής της μορφής δυσλεξία, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν μπορούν να διακρίνουν και επομένως και να ταξινομήσουν σωστά, δεν μπορούν και να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων. Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάζεται στους φθόγγους που μοιάζουν μεταξύ τους: α-ο, ε-ω ή 3, β-φ, β-θ, 6-θ, ζ-ξ, η-ω, κ-χ, ρ-9, οτ-το, κ-γκ, π-μπ. Επίσης δυσκολεύονται πολύ στη συγκράτηση της ολικής "εικόνας" των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους: θερμός-δεσμός, προσβάλλω-προσβολή, προβάλλω-προβολή, σπάζω-στάζω. Οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν την καθρεπτική ανάγνωση ή γραφή, διαβάζουν δηλ. χα αντί για άχ και γράφουν τις λέξεις από δεξιά προς τα αριστερά (Κουράκης, 1997).

Σε σχέση με την αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών, μπορεί να ειπωθεί ότι έχουν δυσκολία συγκράτησης στη μακρόχρονη μνήμη τους του σχήματος και της μορφής γεωγραφικών διαμερισμάτων, χωρών, ηπείρων, βουνών, χειρσονήσων, ποταμών. Ακόμα και τα πιο χαρακτηριστικά από αυτά, όπως η Πελοπόννησος (σχήμα πλατανόφυλλου), η Χαλκιδική (τρία δάκτυλα), η Ιταλία (σχήμα μπότας) κ.ά., δημιουργούν προβλήματα στα δυσλεξικά παιδιά.

Για τον ίδιο λόγο τα παιδιά με δυσλεξία συγχέουν τους αριθμούς που μοιάζουν (είτε μονοψήφιους είτε διψήφιους), όπως: 7-1, 6-9, 5-3, 23-32, 39-93, 45-54 (American Psychiatric Association, 1994). Επίσης προβλήματα δημιουργούν τα μαθηματικά σύμβολα των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων: (+), (-), με το (χ), το επί (.), με το δια(:). Αυτή η σύγχυση των 19 συμβόλων μπορεί να συμβεί ακόμα και στις ανώτερες τάξεις του λυκείου και σε άριστους μαθητές στα μαθηματικά. Η σύγχυση αυτή επέρχεται όταν για οποιονδήποτε λόγο καταλαμβάνονται από άγχος, οπότε "μπλοκάρουν" ξαφνικά στα απλά σύμβολα της πρόσθεσης, του πολλαπλασιασμού, της αφαίρεσης και της διαίρεσης, ενώ λύνουν ασκήσεις άλγεβρας.

Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται όχι μόνο στην απομνημόνευση της εικόνας των λέξεων αλλά ακόμα κι εκείνης των προτάσεων. Όταν βλέπουν μια λέξη ή πρόταση και προσπαθούν να τη διαβάσουν ή να την γράψουν, δίνουν την εντύπωση ότι τη βλέπουν πάντα για πρώτη φορά, έστω κι αν την έχουν ήδη διαβάσει

ή γράψει αρκετές φορές. Δεν μπορούν να συγκρατήσουν στη μακρόχρονη μνήμη τους τη δομή και τη μορφή της πρότασης.

Δυσκολία υπάρχει επίσης και στην ικανότητα των παιδιών να αναλύουν την πρόταση σε συλλαβές ή φθόγγους και να τη συνθέτουν. Έχουν προβλήματα στο να τη γράφουν και να τη διαβάζουν σωστά. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύνταξη, στον ορισμό του ρήματος, στους χρόνους του ρήματος, ιδίως στον αόριστο, στον ορισμό του υποκειμένου, του αντικειμένου, των προσδιορισμών. Δυσκολεύονται, ακόμη, να ορίσουν το είδος της πρότασης, να ονομάσουν τα μέρη του λόγου και να διακρίνουν στην πρόταση το ρήμα, το ουσιαστικό, το επίθετο.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι η αδυναμία στην ακουστική διάκριση και στην οπτική διαφοροποίηση-αντίληψη, σπάνια συμπίπτουν στο ίδιο άτομο και βέβαια, σχεδόν ποτέ στον ίδιο βαθμό βαρύτητας. Υπάρχουν, φυσικά, λάθη τα οποία γίνονται από παιδιά και τα οποία συσχετίζονται τόσο με την ακουστική όσο και με την οπτική αντίληψη. Αυτό συμβαίνει στην αντιστροφή και αντικατάσταση γραμμάτων μέσα στη λέξη ή στην αρχή της: φελώ (αντί θέλω), Χίρστος (αντί Χρίστος), κ.λ.π. Η αδυναμία ανάλυσης και σύνθεσης των λέξεων σε συλλαβές ή φθόγγους, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχει σίγουρα σχέση όχι μόνο με την οπτική αντίληψη αλλά και με την ακουστική.

γ) Αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου: Το παιδί με δυσλεξία πράγματι καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να διακρίνει ακουστικά ή οπτικά τις συλλαβές ή τα γράμματα και τις λέξεις στο κείμενο. Όχι μόνο διαβάζει αργά αλλά χάνει και το νόημα όσων διαβάζει, ακριβώς διότι η προσπάθειά του εστιάζει στην αναγνώριση των λέξεων. Οι δύο αυτές διαδικασίες, δηλαδή η αναγνώριση των λέξεων και η κατανόησή τους παρουσιάζουν την εικόνα δύο παράλληλων γραμμών οι οποίες δεν μπορούν να συναντηθούν, ενώ θα έπρεπε να συμπίπτουν και να γίνονται ταυτόχρονα και αυτόματα, όπως συμβαίνει στον αναγνώστη χωρίς δυσλεξία. Ο λανθασμένος τονισμός κατά την ανάγνωση έχει επίσης ως αιτία αυτό το γεγονός. Τη στιγμή της ανάγνωσης ο δυσλεξικός μαθητής δεν ξέρει πού ακριβώς τονίζεται η λέξη που διαβάζει, ενώ πολλές φορές δε γνωρίζει την ίδια τη λέξη. Αυτό βέβαια δημιουργεί προβλήματα και έλλειψη διάθεσης για διάβασμα και πρέπει να αντιμετωπιστεί με συγκεκριμένα μέτρα.

δ) Δυσκολίες και αστάθεια στον προσανατολισμό στον χώρο και χρόνο, αδυναμία στη θέση, στη μορφή και στις "αυθαίρετες" σειροθετήσεις: Τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες κατά τον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο. Δυσκολεύονται να διακρίνουν τις προμαθηματικές έννοιες: πάνω-κάτω, δεξιά-αριστερά, μπροστά-πίσω, καθώς και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Έτσι, δεν μπορούν να μάθουν την ώρα, διότι δεν μπορούν να διακρίνουν την κατεύθυνση του ωροδείκτη και λεπτοδείκτη και τη διαφορά τους (ποιος δείχνει τι).

Ανάλογες δυσκολίες παρουσιάζουν στις "αυθαίρετες" σειροθετήσεις, όπως οι ημέρες της εβδομάδας, οι μήνες, καθώς και ποιοι από αυτούς έχουν 30 και ποιοι 31 ημέρες, το αλφάβητο, η προ-παιδεία (πολλαπλασιασμός), τα ρήματα στις ξένες γλώσσες, οι αριθμοί τηλεφώνου, οι μουσικές νότες. Ακόμη και ενήλικες

δυσλεξικοί δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν και να διαβάσουν έναν αριθμό τηλεφώνου. Δηλαδή, ενώ ο κανονικός αναγνώστης θα πει 445-146 ή 44-51-46, το άτομο με δυσλεξία θα προφέρει τον κάθε ένα αριθμό ξεχωριστά: 4-4-5-1-4-6. Δυσκολίες αντιμετωπίζουν και στα κλάσματα, αφού συγχέουν το πάνω με το κάτω. Αυτό δημιουργεί προβλήματα στη διάκριση του αριθμητή από τον παρονομαστή.

Μεγάλη δυσκολία επίσης έχουν στη μετατροπή όλων των ειδών μέτρησης ποσότητας, διαστήματος, χρονικής διάρκειας σε μεγαλύτερη ή μικρότερη μονάδα, π.χ. στη μετατροπή του κιλού σε γραμμάρια, του χιλιομέτρου σε μέτρα ή εκατοστά, της ώρας σε λεπτά ή δευτερόλεπτα κ.λ.π. Δυσκολεύονται στη μεταφορά και χρήση νομοτελειών και κανόνων γενικής εφαρμογής, π.χ. στις αναλογίες, στις εξισώσεις ή σε προβλήματα Φυσικής, Χημείας και Βιολογίας (American Psychiatric Association 1994) (Καραπέτσας, 1991) (Μάρκου, 1996).

1.4. Αίτια και συμπτώματα της Δυσλεξίας

Τα αίτια και τα συμπτώματα αποτελούν «κλειδί» για τη διάγνωση της Δυσλεξίας. Εδώ και δεκαετίες έχουν γίνει πολλές έρευνες που αναζητούν τα αίτια της και οι περισσότεροι μελετητές συγκλίνουν σε παρόμοια πορίσματα, αν και η έρευνα βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη.

Δύο είναι οι κύριες υποθέσεις που σχηματίζουν τη θεμελίωση της έννοιας της δυσλεξίας. Η πρώτη θεωρεί ότι οφείλεται σε συνδυασμό αιτιών και περιέχει ποικιλία συνδρόμων, ενώ η δεύτερη υποστηρίζει ότι οφείλεται σε έμφυτες βιολογικές «ανωμαλίες», η οποία αποτελεί την ιατρική προσέγγιση και επικεντρώνεται στη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου. (Στασινός, 2003)

Ο Πόρποδας (1997) χωρίζει αυτές τις δύο προοπτικές σε τέσσερις κατηγορίες που είναι οι παρακάτω:

- α) Νευρολογικές υπολειτουργίες
- β) Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία
- γ) Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών
- δ) Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία

Οι τρεις πρώτες αποτελούν την ιατρική προσέγγιση, ενώ η τέταρτη την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.

Σύμφωνα με έρευνες, η δυσλεξία εμφανίζει στοιχεία κληρονομικότητας και συνεπώς η αιτία προέλευσής της θα μπορούσε να θεωρηθεί γενετική. Είναι κατά μεγάλο ποσοστό εγγενής και οφείλεται στην καθυστέρηση ωρίμανσης σε επιμέρους περιοχές του εγκεφάλου ή στο σχηματισμό δυσπλασιών στο αριστερό ημισφαίριο. Σε δύσκολες εγκυμοσύνες ή γέννες υπάρχει η πιθανότητα να προκύψει ελαφρά εγκεφαλική βλάβη. Οι διαδικασίες στον εγκέφαλο κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι πολύπλοκες άρα και η παραμικρή βλάβη μπορεί να επιφέρει σοβαρές συνέπειες. Η Δυσλεξία λοιπόν υπάρχει και μπορεί να εντοπιστεί από την προσχολική ηλικία με βιολογικά τεστ, όπως είναι το Pavlidis Test.

Η Δυσλεξία δεν είναι ασθένεια αλλά υπάρχει σαν ένα σύνολο από δυσλειτουργίες που η φύση μεταλλάζει και διαφοροποιεί ανάλογα σε βαθμό ήπιο, μέτριο ή σοβαρό από άτομο σε άτομο. Δεν είναι αρρώστια, δεν μπορεί να αντιμετωπι-

στεί με κάποιο φάρμακο και δεν πρόκειται να φύγει όταν το παιδί μεγαλώσει. Χαρακτηριστικά παραδείγματα διάσημων ανθρώπων με δυσλεξία αποτελούν οι Αϊνστάιν, Έντισον, Λεονάρδο Ντα Βίντσι, Κέννεντυ, Τσώρτσιλ, Πικάσσο κ.ά. Διαβάζοντας κανείς τη βιογραφία των παραπάνω διάσημων προσώπων μπορεί να καταλάβει σε ποιο βαθμό η δυσλεξία επηρέασε τη ζωή τους και σε ποιο επίπεδο συνέβαλε θετικά στο έργο τους.

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν επίσης ότι για τη δυσλεξία ευθύνονται και άλλα επιμέρους αίτια, όπως η αριστεροχειρία-ασαφής πλευρίωση και το άγχος και οι συναισθηματικοί παράγοντες. Σύμφωνα με τη θεώρηση του Orton, η έλλειψη ισχυρής προτίμησης χεριού ήταν ενδεικτικός παράγοντας μιας βαθύτερης σύγχυσης στην ημισφαιρική εγκεφαλική κυριαρχία, που έθετε το παιδί σε κίνδυνο να εμφανίσει ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και τραυλισμό. Πολλοί κλινικοί αναφέρουν ότι η δυσλεξία συχνά συνοδεύεται με μικτή ή αριστερή πλευρίωση. Όμως η σχέση δυσλεξίας-προτίμησης χεριού, παρά το ότι έχει μελετηθεί εκτενώς, εξακολουθεί να αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. (Αναστασίου, 1998).

Από άλλους μελετητές διατυπώνεται η άποψη ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες οφείλονται στην αντίσταση του παιδιού να διαβάσει, εξαιτίας ενός συμβολισμού που ενέχουν οι λέξεις και τα γραπτά σύμβολα, ο οποίος παραπέμπει σε μη αποδεκτές φαντασιώσεις και εμπειρίες από τη ζωή του παιδιού. (Αυλίδου-Δοϊκού, 2002)

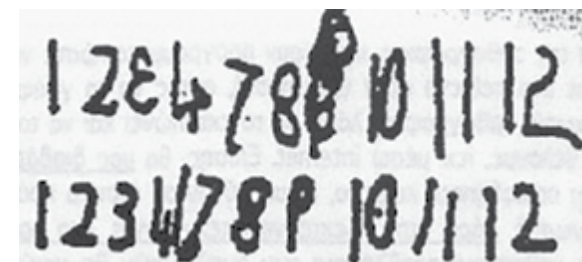
Η δυσλεξία παρατηρείται με τον ερχομό του παιδιού στο σχολείο και αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη στιγμή που διαγνωστεί και παρασχεθεί στο παιδί η κατάλληλη διδακτική βοήθεια, κυρίως από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Τα κύρια συμπτώματα της δυσλεξίας είναι η αργή και με πολλά λάθη ανάγνωση, η δυσανάγνωστη γραφή, η υπερβολική και ασταθής ανορθογραφία, η δυσκολία μεταφοράς της σκέψης στο γραπτό λόγο, η δυσκολία απόδοσης με συνεχή λόγο του περιεχομένου ενός κειμένου, η δυσκολία στην αποστήθιση της προπαίδειας και στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Επιπρόσθετα, η διάσπαση προσοχής και οι δυσκολίες προσανατολισμού (Κουράκης, 1997). Ο προφορικός λόγος δεν επηρεάζεται αρνητικά από τη δυσλεξία. Οι δυσλεκτικοί είναι καλύτεροι στα προφορικά απ' ό,τι στα γραπτά. Είναι επίσης καλύτεροι στα πρακτικά μαθήματα απ' ό,τι στα γλωσσικά και τα φιλολογικά.

Η Εικονογραφική Μέθοδος «Μαυρομάτη» προσφέρει στους μαθητές με δυσλεξία τη δυνατότητα να απομνημονεύουν εύκολα και γρήγορα. Τα δύσκολα γράμματα κάθε λέξης έχουν μετατραπεί σε γραμμικά σχήδια μιας σύνθεσης, που αποτελεί την εικονογραφική αναπαράσταση της μορφολογίας και της σημασίας της λέξης. Οι μαθητές με δυσλεξία δε δυσκολεύονται να θυμούνται εικόνες, συγκρατούν εύκολα στη μνήμη τους την παρουσία των εικονογραφημάτων και αυτά με τη σειρά τους θυμίζουν τα συγκεκριμένα γράμματα και συνεπώς και την ορθογραφία της λέξης. Η Εικονογραφική Μέθοδος προτείνεται για διδασκαλία σε άτομα με δυσλεξία κάθε ηλικίας. Εφαρμόζεται οπωσδήποτε ταυτόχρονα με τη Γλωσσολογική Μέθοδο.

1.4.1 Τα συμπτώματα της δυσλεξίας διακρίνονται στους ακόλουθους τομείς:

1. ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

- Σύγχυση γραμμάτων και λέξεων με οπτική\ακουστική ομοιότητα (Κουράκης, 1997).
- Παράλειψη, πρόθεση, αντικατάσταση, αντιμετάθεση γραμμάτων, συλλαβών ή και λέξεων.
- Ανάγνωση αργή, με δισταγμό, με συλλαβισμό, χωρίς νόημα, χωρίς ροή (Μαυρομάτη, 1995).
- Καθρεπτική ανάγνωση (Κουράκης, 1997)
- Πτώχη και αργή ανάγνωση κατά την οποία δεν λαμβάνονται υπ' όψιν τα σημεία στίξης.
- Δυσκολία κατανόησης κειμένου (Ανανίδου-Καζαντζίδου, 2000)
- Χάσιμο της σειράς στο βιβλίο (Μαυρομάτη, 1995)
- Παρεμβολή ασχέτων μηνυμάτων σε κενά λέξεων\προτάσεων
- Ακανόνιστη, άρρυθμη αναπνοή κατά την απόδοση των σημείων στίξης.
- Εμφάνιση ιδιαιζόντων λεκτικών σχημάτων (αυτοσχέδιων)
- Χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δεν χρειάζεται. (Κουράκης, 1997)



2. ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ

- Πολλά ορθογραφικά λάθη, ακόμα και σε λέξεις που έχουν συστηματικά διδαχθεί.
- Παραλείψεις, προσθήσεις, αντιμεταθέσεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων.
- Καθρεπτική γραφή (Μαυρομάτη, 1995).
- Ανάποδη φορά γραφής.
- Κακογραφία, ακαταστασία γραφής, κατάργηση διαστημάτων
- Παρεμβολή κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά
- Σπάνια χρήση τονισμού ή τονισμός σε τυχαία επιλεγόμενες συλλαβές
- Σύγχυση αρχής και τέλους-φωνημικά όμοιων-βραχέων λέξεων
- Ελλιπής ευθυγράμμιση των λέξεων κατά τη γραφή

3. ΣΤΟΝ ΛΟΓΟ

- Μπέρδεμα λόγου σε γράμματα ή σε συλλαβές. Π.Χ. ου-να-ρός αντί ου-ρα-νός
- Ενίοτε κακή άρθρωση
- Δυσκολία απομνημόνευσης ακόμα και ποιημάτων με ομοιοκαταληξία
- Δυσκολία κατανόησης κειμένου, ιδιαίτερα κατά την εσωτερική-σιωπηλή ανάγνωση (Ανανίδου-Καζαντζίδου, 2000)

4. ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ

- Τοπικός: δυσκολία εκμάθησης και αναγνώρισης του: δεξιά-αριστερά, πάνω-κάτω, καθώς και δυσκολία μάθησης των σημείων του ορίζοντα, βορράς-νότος, ανατολή-δύση
- Χρονικός: δυσκολία στη μάθηση της ώρας και στη χρονική ακολουθία ημερών και μηνών. Επίσης, δυσκολία στη διάκριση του παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος (χθες -σήμερα- αύριο - φέτος - πέρυσι- του χρόνου, πριν-τώρα-μετά)
- Δυσκολία στον προσανατολισμό χώρου και στην περιγραφή χρονικών ορίων (Κουράκης, 1997)

5. ΣΤΗΝ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ- ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟ ΚΙΝΗΣΕΩΝ

- Δυσκολία εκτέλεσης κινήσεων που απαιτούν ισορροπία (π.χ. ισορροπία σε σανίδα)
- Δυσκολία εκτέλεσης κινήσεων που απαιτούν συντονισμό ή ακολουθία κινήσεων, όπως βηματισμός, χορός, δέσιμο κορδονιών κλπ
- Δυσκολία αίσθησης του ρυθμού (Ανανίδου-Καζαντζίδου, 2000)

6. ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΣΥΛΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΦΘΟΓΓΩΝ

- Δυσκολία στο να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους και υπάρχει σύγχυση στα: α- ο, ο- ου, ε- ι. Το ίδιο συμβαίνει και με τα β- φ, δ- θ, σ- ζ- ξ (Μάρκου, 1998).

7. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ- ΨΥΧΟΣΩΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΆΛΛΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

- Προκαταβολικά άγχος για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση
- Τάση αποφυγής του γραψίματος
- Συχνή διάσπαση της προσοχής
- Συγκεχυμένη εικόνα αυτοαντίληψης
- Τάση χαμηλής αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο
- Συχνά διαστήματα ονειροπόλησης
- Περίοδος συναισθηματικής μόνωσης
- Ιδιαίτερος τρόπος σκέψης
- Τάση συναναστροφής με μικρότερους (Κουράκης, 1997).
- Δεν οργανώνουν καλά τη μελέτη τους, την εργασία τους, τον προσωπικό τους χώρο. Δεν συγκρατούν το πρόγραμμα των υποχρεώσεών τους και έτσι δεν

ανταποκρίνονται με συνέπεια. Μπορεί να είναι ακατάστατα ή αδέξια.

- Δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα βιβλία και οτιδήποτε στο οποίο χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος
- Χαρακτηρίζονται από μικρής έκτασης και διάρκειας βραχύχρονη μνήμη
- Παρ' όλη την αδυναμία που δείχνουν στην έκφραση, έχουν πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, καλή κριτική ικανότητα, κάνουν συλλογισμούς και προβληματίζονται για διάφορα κοινωνικά προβλήματα, διαμορφώνουν τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις, αισθάνονται, όμως, θα 'λεγε κανείς, σαν να μην μπορούν να βρουν τα λόγια για να περιγράψουν όλον αυτόν τον πλούτο των ιδεών που κρύβουν (Μαυρομάτη, 1995).
- Αστάθεια στην απόδοση
- Ψυχαναγκασμός
- Παρορμήσεις
- Φόβο ύψους (συνδέεται άμεσα με τη δυσκολία κινήσεων ισορροπίας)
- Φόβο σκότους
- Εφίδρωση, άγχος, ναυτία (Ανανίδου-Καζαντζίδου, 2000)

1.5 Τύποι της Δυσλεξίας

Οι τύποι της δυσλεξίας είναι διαφόρων κατηγοριών. Διακρίνονται κυρίως σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

- 1) Επίκτητη δυσλεξία και
- 2) Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία, η οποία διακρίνεται σε:
 - i. Οπτική δυσλεξία
 - ii. Ακουστική δυσλεξία

1) Επίκτητη δυσλεξία

Η επίκτητη δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Στις περιπτώσεις όμως, της επίκτητης δυσλεξίας, οι ικανότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας είχαν πλήρως αποκτηθεί και χάθηκαν ή ελαττώθηκαν εξαιτίας ενός εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικό – κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου. (Πόρποδας, 1997).

Ο Geschwind (1962), διέκρινε τρεις τύπους επίκτητης δυσλεξίας. Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και μία δυσκολία στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής. Ο δεύτερος και λιγότερος συνηθισμένος τύπος χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση και γραφή. Ο τρίτος τύπος, χαρακτηρίζεται από ανικανότητα στην ανάγνωση, αλλά όχι και τόσο στη γραφή (Πόρποδας, 1997).

2) Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία

Η οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως διαμέσου της οπτικής λειτουργίας. Ανάμεσα στα έκδηλα χαρακτηριστικά είναι η δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων, στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολου-

θιών καθώς και πιθανή αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα.

Η αναγνώριση της ακουστικής δυσλεξίας, στηρίζεται στην άποψη ότι η ανάγνωση, παρόλο που σχετίζεται άμεσα με το οπτικό-συμβολικό σύστημα, υποβοηθείται από ακουστικές φύσεως λειτουργίες, όπως η ικανότητα για τη διάκριση ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών και η ικανότητα σύνθεσης ήχων σε λέξεις και αντίστροφα. Κάθε ελάττωμα αναπόφευκτα θα επηρεάσει την αναγνωστική απόδοση.

1.6 Η κλινική εικόνα της Δυσλεξίας

- i. Η κλινική εικόνα της ελαφράς δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από:
 - ◆ Φαινομενικές συγχύσεις συγκεκριμένων ζευγών γραμμάτων, που διαρκούν για μικρό χρονικό διάστημα (Α δημοτικού).
 - ◆ Φαινόμενα αναγραμματισμού, τα οποία είναι ελάχιστα και παρατηρούνται μόνο σε δύσκολες και πολυσύλλαβες λέξεις.
 - ◆ Μικρή χρονική καθυστέρηση στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Β' δημοτικού).
 - ◆ Μειωμένο σχολικό ενδιαφέρον.
 - ◆ Δυσχέρειες στα λεκτικά μαθηματικά.
 - ◆ Χρονικό περιορισμό στην κατανόηση κειμένου μέσω της ακοής.
 - ◆ Σχεδόν καλή συμπεριφορά.
 - ◆ Ήπια ψυχολογικά προβλήματα.
 - ◆ Ελαφριές διαταραχές ύπνου.
 - ◆ Το παιδί που ανήκει σε αυτή την κατηγορία ασχολείται μόνο με ό,τι το ενδιαφέρει και όχι με κάποιες συγκεκριμένες και επιβαλλόμενες, από τη σχολική αναγκαιότητα μαθησιακές εργασίες. Δεν διαβάζει σχεδόν καθόλου τα μαθήματα του σχολείου, αλλά αρκείται στη μάθηση από την παράδοση.
 - ◆ Είναι ιδιαίτερα ζωηρό και στις γενικότερες δραστηριότητές του παρατηρείται κάποια αδεξιότητα στα άκρα.

- ii. Η κλινική εικόνα της κλασικής ή μέσης δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από:
 - Έντονες φαινομενικές συγχύσεις στα ζεύγη συμφώνων.
 - Αρκετά φαινόμενα αναγραμματισμού στις λέξεις είτε στα γράμματα, είτε στις συλλαβές.
 - Σημαντική καθυστέρηση στην εκμάθηση της ανάγνωσης.
 - Σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, τόσο μέσω της ανάγνωσης όσο και μέσω της ακοής, όπου παρουσιάζονται δυσχέρειες στη σειρά των εννοιών.
 - Κακογραφία.
 - Ανύπαρκτο σχολικό ενδιαφέρον.
 - Διαταραχές συμπεριφοράς.
 - Ανήσυχος ύπνος.
 - Συχνές αφαιρέσεις.

Το παιδί με κλασική ή μέση δυσλεξία εμφανίζεται στις έρευνες να μην έχει ενδιαφέροντα. Αναλαμβάνει διάφορες ασχολίες, τις οποίες αφήνει στη μέση για να

ασχοληθεί με άλλες, με αποτέλεσμα να μην τις τελειώνει ποτέ. Δεν του αρέσουν καθόλου τα βιβλία και οι σχολικές του υποχρεώσεις, αλλά αντίθετα θέλει να παίζει στο σχολείο και να παίζει. Είναι ζωηρό με την ενοχλητική έννοια της λέξεως, έχει αρκετές περίεργες φοβίες και συναισθηματική ανασφάλεια. (Καρπαθίου, Δάλλα, Μαρρά, 1994).

iii. Η κλινική εικόνα της βαριάς δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από:

- ▲ Εντονότερες φαινομενικές συγχύσεις στα συγκεκριμένα ζεύγη γραμμάτων και πολλές αντικαταστάσεις.
- ▲ Σημαντικές δυσκολίες στην αριθμητική.
- ▲ Συλλαβική και παθολογικά αργή ανάγνωση.
- ▲ Αδυναμία στην κατανόηση κειμένου μέσω της ανάγνωσης και με διαταραχές συγκέντρωσης μέσω της ακοής.
- ▲ Κακογραφία, σε σημείο που η γραφή να είναι ακατανόητη.
- ▲ Διαταραχές συμπεριφοράς και ψυχολογικά προβλήματα.
- ▲ Έντονες διαταραχές του ύπνου.

Το παιδί με βαριά δυσλεξία είναι φαινομενικά κακομαθημένο, ατίθασο και έντονα αδέξιο στις διάφορες δραστηριότητές του. Δεν έχει κανένα σχολικό ενδιαφέρον και όταν αναγκαστεί να διαβάσει, χασμουριέται, εμφανίζει αφαιρέσεις και δείχνει πολύ κουρασμένο, έστω και για μικρό χρονικό διάστημα. Στα πλαίσια της βαριάς δυσλεξίας παρατηρείται μια ποσοστιαία υπεροχή των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια, μεταξύ 80% και 90%. (Καρπαθίου, Δάλλα, Μαρρά, 1994).

Η κλινική εικόνα της βαρύτατης αυτής μορφής δυσλεξίας, είναι εκείνη η οποία περιγράφεται σαν «Μικρού βαθμού εγκεφαλική δυσλειτουργία» ή «Ελάσσων εγκεφαλική δυσλειτουργία». Σε αυτή τη μορφή εκτός από το εντονότατο μαθησιακό πρόβλημα, υπάρχουν και άλλα παθολογικά συμπτώματα, τα οποία δίνουν την εικόνα μιας ελαφριάς νοητικής υστέρησης (Καρπαθίου, Δάλλα, Μαρρά, 1994).

1.7 Η διάγνωση της Δυσλεξίας

Η διάγνωση της δυσλεξίας δεν είναι εύκολη διαδικασία. Απαιτεί εμπειρία, εξειδίκευση και μεγάλη προσοχή, γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται από ομάδα ειδικών, που θα περιλαμβάνει ειδικευμένο παιδίατρο και εκπαιδευτικό ψυχολόγο, καθώς και άλλους ειδικούς όπως νευρολόγο, οφθαλμίατρο, λογοθεραπευτή κλπ. Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί και να αποφεύγουν να χαρακτηρίζουν το μαθητή/τρια ως δυσλεκτικό. Οφείλουν, όμως, αν παρατηρούν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες των μαθητών αυτών, να παραπέμπουν τους γονείς τους στα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ).

Απαραίτητη είναι η ανεύρεση όλων των τυπικών χαρακτηριστικών του συνδρόμου. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να εξασφαλίσουμε:

- 1) Την ύπαρξη φυσιολογικής όρασης, ακοής και κινητικότητας.
- 2) Την απουσία οργανικού νοσήματος που μπορεί να επηρεάζει τη μάθηση π.χ. επιληψία.
- 3) Την επαρκή σχολική εκπαίδευση.

4) Το ευνοϊκό οικογενειακό περιβάλλον.

5) Τη φυσιολογική νοημοσύνη που καθορίζει ως Δείκτη Νοημοσύνης IQ μεγαλύτερο από το 90.

6) Αναγνωστική ικανότητα τουλάχιστον 2 χρόνια χαμηλότερη από αυτή που προβλέπεται από το δείκτη νοημοσύνης π.χ. ένα παιδί ηλικίας 10 χρόνων με νοητική ηλικία 10 χρόνων να έχει αναγνωστική ηλικία κάτω των 8 χρόνων. Θα πρέπει να τονιστεί ότι ο έλεγχος της αναγνωστικής ικανότητας γίνεται με ειδικές σταθμισμένες δοκιμασίες, που καθορίζουν με ακρίβεια την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού και δίνουν ισοδύναμη αναγνωστική ηλικία.

Συνεπώς, η έγκυρη διάγνωση απαιτεί ιατρική, ψυχολογική και παιδαγωγική εκτίμηση και ολοκληρωμένη μελέτη. Η σωστή διαγνωστική προσέγγιση πρέπει να είναι διεπιστημονική από ομάδα ειδικών με αρτιότητα γνώσεων στην ψυχολογία, στην ιατρική, στη γλώσσα, την ανάγνωση και την εκπαίδευση. Οι αρμόδιοι που θα κάνουν τη διάγνωση της δυσλεξίας οφείλουν να διαχειρίζονται και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες της αξιολόγησης και να σχεδιάζουν κατάλληλες παρεμβάσεις.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2η

2.1 Στρατηγικές παρέμβασης

Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που μπορεί να γίνει αντιληπτή στον γονιό και στον εκπαιδευτικό από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια του παιδιού. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διάγνωσή της πραγματοποιείται από το ΚΕΣΥ. Η ιδέα πολλές φορές και μόνο της ύπαρξης δυσλεξίας τρομάζει τους γονείς και πολλές φορές και τους εκπαιδευτικούς. Το ερώτημα που προκύπτει είναι, αν η δυσλεξία διορθώνεται. Η δυσλεξία δεν διορθώνεται εντελώς, αλλά μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά εφόσον γίνει έγκαιρα η διάγνωσή της. Θα ήταν λοιπόν καλό γονείς και παιδαγωγοί να μπορούν να διακρίνουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου τις όποιες δυσκολίες, ώστε με την κατάλληλη αρωγή να είναι εφικτή η βελτίωση της δυσλεξίας.

Τα χαρακτηριστικά που εκφράζουν τα παιδιά με δυσλεξία διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Κάθε γονιός όμως γνωρίζει το παιδί του πολύ καλά και γι' αυτό θα πρέπει να συνθέσει όλη την πληροφόρηση που θα λάβει από τους ειδικούς (ψυχολογία, ιατρική, παιδαγωγική, κοινωνιολογία) και να την προσαρμόσει στη μοναδικότητα του δικού του παιδιού.

Οι γονείς οφείλουν να δουλέψουν μαζί με τα παιδιά τους και να τους διαβάσουν όσο περισσότερα παραμύθια, ιστορίες και ποίηση μπορούν. Συστήνεται να χρησιμοποιούν καθημερινά αντικείμενα, όπως ρεβίθια, φασόλια, φακές, ρύζι. Μπορούν να ρίχνουν αρκετά από αυτά σ' ένα τραπέζι και να λένε στα παιδιά να τα ξεχωρίσουν και να τα βάλουν μέσα σε αντίστοιχα χρωματιστά δοχεία. Ένα ακόμη χρήσιμο παιχνίδι είναι το γνωστό «domino», το οποίο συσχετίζει τα σύμβολα με την αριθμητική τους αξία, ακολουθία, τάξη κλπ.

Επίσης, οι γονείς μπορούν να παίζουν μαζί με τα παιδιά τους προφορικά παιχνίδια λέξεων. Να ζητήσουν από τα παιδιά να μετρήσουν τα γράμματα από τις

λέξεις που τους προφέρουν, να τους πουν το τρίτο, το πέμπτο γράμμα μιας τυχαίας λέξης κ.ά. Μπορούν, επίσης, να παίζουν σκάκι και να διδάξουν στα παιδιά τις κινήσεις. Θα πρέπει να επαναλαμβάνουν ξανά και ξανά τις κινήσεις που κάνουν τα πιόνια, ώστε να τις μάθουν καλά. Να τους ρωτάνε αν τις θυμούνται, να τους ζητούν να τους διορθώνουν, όταν οι γονείς κάνουν λάθη. Να παίζουν όσο πιο συχνά μπορούν με υπομονή. Έτσι, βοηθούν τα παιδιά να συντονίσουν τη σκέψη με την κίνηση.

Ο δάσκαλος πρέπει να εντοπίζει τους λόγους που ένας μαθητής παρουσιάζει αδυναμίες, να αναζητεί τα αίτια συγκεκριμένων λαθών και έπειτα να εφαρμόζει διορθωτικές στρατηγικές για την εξάλειψη αυτών των λαθών. Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι καταρτισμένος στο συγκεκριμένο θέμα της δυσλεξίας, καλό είναι να απευθυνθεί στους ειδικούς, που θα του παράσχουν κατάλληλες συμβουλές. Τα συνήθη λάθη που γίνονται από τους μαθητές είναι αναμενόμενα. Όταν όμως αυτά επαναλαμβάνονται σε ένα βασικό στάδιο, είναι ανησυχητικά σημάδια. Ο δάσκαλος δεν πρέπει μόνο να εντοπίζει το λάθος, αλλά και να προχωρά στην ανάλυσή του. Να έχει τη δυνατότητα να διαχωρίζει τα λάθη που γίνονται από απροσεξία ή από την έλλειψη γνώσεων του μαθητή, από αυτά τα λάθη που οφείλονται στη δυσλεξία, εφόσον σε κάθε περίπτωση απαιτείται εφαρμογή διαφορετικών στρατηγικών.

2.2 Προγράμματα αντιμετώπισης της Δυσλεξίας

Ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης της δυσλεξίας έχει ως στόχο την ανάπτυξη της γλωσσολογικής ικανότητας και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Οφείλει όμως να διευκολύνει το παιδί στην οργάνωση της μελέτης του, φροντίζοντας τις εκπαιδευτικές του ανάγκες και βοηθώντας το να αποκτήσει εφόδια για το μέλλον. Χρειάζεται να περιλαμβάνει τα εξής:

- ♦ Ανάπτυξη και καλλιέργεια της δεξιότητας για ανάγνωση και γραφή.
- ♦ Συστηματική διδασκαλία της ορθογραφίας.
- ♦ Ανάπτυξη και εμπλουτισμό λεξιλογίου και του προφορικού λόγου.
- ♦ Εξάσκηση στην ανάλυση των λέξεων σε μορφήματα.
- ♦ Διδασκαλία της ετυμολογίας, της παραγωγής και σύνθεσης των λέξεων.
- ♦ Εξοικείωση με τη μεταφορική σημασία λέξεων και εκφράσεων.
- ♦ Μεθοδολογία έκθεσης και ασκήσεις παραγωγής λόγου και περίληψης κειμένου.
- ♦ Διδασκαλία τεχνικών για την κατανόηση και την απομνημόνευση του περιεχομένου των κειμένων, ορισμών, οδηγιών και εκφωνήσεων.
- ♦ Οργάνωση μελέτης με σχεδιαγράμματα, πίνακες, σημειώσεις.
- ♦ Ψυχολογική στήριξη του παιδιού για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.
- ♦ Επιμόρφωση των γονέων και των δασκάλων του σχετικά με τη φύση της δυσκολίας του.
- ♦ Συμβουλευτική των γονέων σχετικά με τους τρόπους συμπεριφοράς τους στο παιδί. (Μαυρομάτη 1995).

Συνεπώς, για να ξεπεράσει ο μαθητής με δυσλεξία τις δυσκολίες του στο γλωσ-

σικό μάθημα, πρέπει να διδασχτεί συστηματικά με εξατομικευμένο πρόγραμμα, ειδικές μεθόδους και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Για να μπορέσει το παιδί να αναπτύξει σε επαρκές επίπεδο την αναγνωστική και ορθογραφική του ικανότητα, επιβάλλεται να διδασχθεί η γλώσσα συστηματικά σε όλα της τα επίπεδα, όπως:

- Φωνολογικό
- Μορφολογικό
- Σημασιολογικό
- Πραγματολογικό

Το παιδί με δυσλεξία δυσκολεύεται να επεξεργαστεί το φωνολογικό επίπεδο του λόγου και γι' αυτό δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει από ποια ακριβώς φωνήματα (ήχους, φθόγγους-γράμματα) αποτελείται ο προφορικός μας λόγος. Χρειάζεται να διδασχθεί με ειδικό και εξατομικευμένο πρόγραμμα φωνολογικής καλλιέργειας για να μην κάνει φωνολογικά λάθη, όταν διαβάζει και όταν γράφει (π.χ. παραλείψεις, προσθέσεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων ή συλλαβών κλπ.) (Μαυρομάτη, 1995)

Δυσκολεύεται επίσης να επεξεργαστεί το μορφολογικό επίπεδο του λόγου δηλαδή τη μορφή του γραπτού λόγου (π.χ. την ορθογραφία) και γι' αυτό το λόγο κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη. Χρειάζεται να διδασχθεί με ειδικές μεθόδους που να διευκολύνουν την απομνημόνευση του γλωσσικού υλικού, να φέρουν σε συνειδητό επίπεδο τις ιδιαιτερότητες του γραπτού λόγου και να βοηθήσει το παιδί να γίνει καλός ορθογράφος και καλός αναγνώστης (Μαυρομάτη, 1995)

2.3 Τακτικές διδασκαλίας

Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν πολλά χαρίσματα, ταλέντα και ικανότητες, τις οποίες καλούμαστε να φέρουμε στην επιφάνεια, αν θέλουμε πραγματικά να τα βοηθήσουμε. Οφείλουμε λοιπόν να τα βοηθήσουμε να μάθουν με τον τρόπο που τα ίδια μπορούν να μάθουν, χρησιμοποιώντας κάποιες απλές τακτικές διδασκαλίας:

▲ Ζωγραφίζουμε σε χαρτόνι κανόνες γραμματικής με μορφή παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας έντονα χρώματα.

▲ Προσπαθούμε να μάθει το παιδί τη σημασία των κανόνων με παιχνιδιάρικο τρόπο χωρίς να επιμένουμε στην αποστήθιση.

▲ Στην ορθογραφία λέμε στο παιδί να σχεδιάσει με το χρώμα που αυτό επέλεξε, τις καταλήξεις που έχει κάνει λάθος. Έτσι, του δίνουμε τη δυνατότητα της αυτοδιόρθωσης και καλλιεργούμε τη σκέψη του και την προσοχή του.

▲ Δεν διορθώνουμε όλα τα λάθη του αλλά μόνο τα σημαντικά, γιατί αλλιώς αγχώνεται και του δημιουργούμε σύγχυση.

▲ Δίνουμε στο παιδί να διορθώσει καταλήξεις ρημάτων ή ουσιαστικών τις οποίες έχουμε γράψει επίτηδες λάθος. Μπορούμε να δώσουμε τις λέξεις μεμονωμένες αλλά και μέσα σ' ένα κείμενο μικρής έκτασης ώστε να εξασκηθούν καλύτερα.

▲ Δίνουμε την ίδια λέξη διαφορετικά γραμμένη κάθε φορά και του ζητάμε να

κυκλώσει με χρώμα τη σωστή. Στη συνέχεια ζητάμε να γράψει μια πρόταση με τη σωστή λέξη ώστε να απομνημονεύσει καλύτερα την ορθογραφία της.

▲ Επαινούμε την προσπάθειά του και δεν επιμένουμε μόνο στα λάθη του, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή του.

▲ Προτρέπουμε το παιδί να διαβάσει σιωπηρά ένα κείμενο μικρής έκτασης και στη συνέχεια να μας πει τι κατάλαβε και να το καταγράψει. Έτσι καλλιεργούμε την κατανόηση αλλά και την έκφρασή του.

▲ Ζητούμε από το παιδί να καθίσει κοντά στον πίνακα, ώστε να μπορεί ευκολότερα να κρατάει σημειώσεις και ταυτόχρονα να έχουμε τη δυνατότητα να ελέγχουμε τις όποιες αδυναμίες του.

▲ Βοηθάμε το παιδί να μάθει καινούρια ρήματα με παιγνιώδη τρόπο. Δημιουργούμε στήλες όπου στην καθεμία θα βρουν ρήματα που τελειώνουν π.χ. σε -ίζω, -ώνω, -αίνω κλπ. Το παιδί μαζεύει πόντους ανάλογα με τον αριθμό των ρημάτων που θα βρει.

▲ Μαθαίνουμε στο παιδί να αποδέχεται τον εαυτό του, ώστε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Του δείχνουμε την κατάλληλη επιείκεια χωρίς όμως υπερβολή.

2.4 Απόψεις από την επαγγελματική, παιδαγωγική και διδακτική μου εμπειρία

Στα 23 συναπτά έτη που εργάζομαι στην τάξη με μαθητές Δημοτικού σχολείου, συνάντησα αρκετές περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία και κατέβαλα διάφορες προσπάθειες και τακτικές ώστε με παιγνιώδη τρόπο και μέσα από ευχάριστες τακτικές να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη μαθησιακή διαδικασία και πρόσκτηση της γνώσης του γλωσσικού κυρίως μαθήματος.

Μια περίπτωση διδασκαλίας σε μαθητή με δυσλεξία είναι η περίπτωση του Κώστα, μαθητή της τρίτης Δημοτικού. Ήθελα να του διδάξω πώς να βρίσκει τα ουσιαστικά που παράγονται από τα ρήματα και το αντίστροφο καθώς και τα επίθετα που βγαίνουν από τα ουσιαστικά και το αντίστροφο επίσης. Του ζήτησα να επιλέξει με ποιο χρώμα κιμωλίας ήθελε να γράψω στον πίνακα τα ρήματα και έπειτα πάλι ο ίδιος διάλεξε το χρώμα της κιμωλίας με την οποία θα έγραφε ο αυτός τα παράγωγα ουσιαστικά. Στην αρχή δυσκολευόταν κάπως, αλλά εγώ τον προέτρεπα να συνεχίσει να προσπαθεί και τον βοηθούσα όσο έπρεπε. Όσο όμως περνούσε η ώρα, αποκτούσε ενδιαφέρον και δεν ήθελε να παραιτηθεί, αν δεν έβρισκε αρκετά ουσιαστικά που να βγαίνουν από ρήματα και το αντίστροφο. Την ίδια διαδικασία ακολουθήσαμε και για τα επίθετα που βγαίνουν από τα ουσιαστικά και το αντίστροφο. Τελικά, ο μαθητής δεν ήθελε να σταματήσουμε την άσκηση πριν ολοκληρώσουμε τη διαδικασία. Έτσι, με το παιχνίδι των χρωμάτων μαζί καταφέραμε να ολοκληρώσει αυτή την άσκηση της γραμματικής.

Άλλο παράδειγμα διδασκαλίας ήταν η εκμάθηση της Ορθογραφίας από τον Νίκο, 8 χρονών. Στην αρχή της χρονιάς ο Νίκος μου είχε λυπημένος πως δεν έπαιρνε κανένα αυτοκόλλητο στο τετράδιο της Ορθογραφίας από την προηγούμενή του δασκάλα ως ενισχυτή επιβράβευσης, ενώ τα άλλα παιδιά είχαν πάρει και

μάλιστα πολλά. Έτσι λοιπόν, ο Νίκος ένιωθε απογοήτευση και παραιτήθηκε από την προσπάθειά του να τη μαθαίνει, γιατί όσο κι αν προσπαθούσε, ήξερε πως δε θα καταφέρει να τη γράψει εντελώς αλάνθαστη. Έπρεπε λοιπόν να βρω άλλους τρόπους για να του κεντρίσω το ενδιαφέρον να αρχίσει πάλι να προσπαθεί.

Ένας τρόπος ήταν να τους υπαγορεύω την Ορθογραφία και μετά να τους ζητώ να κάνουν αυτοδιόρθωση με χρωματιστό μολύβι και κυρίως τα πιο σημαντικά λάθη, όπως τις καταλήξεις των ρημάτων. Όταν τα έβλεπε με μια πιο προσεκτική ματιά, ο Νίκος έβρισκε αρκετά από τα λάθη του και ένιωθε ικανοποίηση που τα διόρθωνε μόνος του. Συγχρόνως έτσι ενεργοποιούσε τον μηχανισμό της μνήμης και όταν χρειαζόταν να τα ξαναγράψει, θυμόταν και δεν έκανε τα ίδια λάθη ξανά. Επίσης, κάποιες φορές τους έβαζα να κάνουν από μια πρόταση, η οποία θα περιλάμβανε και τη λέξη της Ορθογραφίας (γραμμένη τώρα σωστά). Έτσι καθώς η λέξη ήταν ενταγμένη μέσα στο πλαίσιο της νέας πρότασης που δημιουργούσαν μόνοι τους, ήταν τώρα πιο εύκολο να θυμηθεί ο Νίκος την ορθογραφημένη της γραφή και να την αποκωδικοποιήσει. Άλλες φορές τους έγραφα εγώ την ίδια λέξη π.χ. με τέσσερις διαφορετικές περιπτώσεις και ζητούσα από τα παιδιά να κυκλώσουν με χρωματιστό μολύβι τη σωστή. Ο Νίκος το έβλεπε σαν παιχνίδι και του άρεσε να προσπαθεί να βρει τη σωστή λέξη και τις περισσότερες φορές το κατάφερνε. Ακόμη όμως κι αν δεν ήταν εφικτό, του εξηγούσα πού ακριβώς έκανε λάθος για να καταλάβει και την επόμενη φορά να μην το επαναλάβει.

Όταν οι μαθητές μου γράφουν Ορθογραφία και τους τη διορθώνω η ίδια, επιμένω να μην κοιτούν μόνο το βαθμό που πήραν, αλλά να βλέπουν κάθε λέξη που κάνουν λάθος. Να μην τη μαθαίνουν μηχανιστικά, αλλά να σκέφτονται από πού προέρχεται, να τη συνδυάζουν δηλαδή με την πρωτότυπη λέξη και έτσι αφού ξέρουν πώς γράφεται η πρωτότυπη να προσπαθήσουν να γράψουν σωστά και την παράγωγη λέξη π.χ. χορός-χορεύω (προσθέτοντας βέβαια και την αντίστοιχη κατάληξη). Το ίδιο λοιπόν προέτρεπα και τον Νίκο να προσπαθεί. Επίσης του έβαζα αυτοκόλλητο ως «ενισχυτή επιβεβαίωσης» όχι συγκρίνοντάς τον με τα άλλα παιδιά (που πιθανόν να μην είχαν κάνει κανένα λάθος), αλλά συγκρίνοντας τον ίδιο με τον εαυτό του, δηλαδή ελέγχοντας τη δική του πρόοδο. Δεν ξεχνούσα πως όντας δυσλεκτικός χρειαζόταν παραπάνω προσπάθεια απ' ό,τι οι συμμαθητές του για να επεξεργαστεί, να κατανοήσει και να αποδώσει τις γλωσσικές πληροφορίες. Το αποτέλεσμα της μεθόδου μου αυτής ήταν ο Νίκος να ξαναβρεί το ενδιαφέρον του για την εκμάθηση της Ορθογραφίας και να βελτιωθεί σημαντικά.

Αξίζει να σημειωθεί και η περίπτωση της Σοφίας, μαθήτριας της τρίτης Δημοτικού, η οποία έπρεπε να μάθει τις αντωνυμίες, αλλά δυσκολευόταν να τις θυμηθεί. Ζωγράφισα λοιπόν σε ένα χαρτί τρία σκίτσα: ένα μπουκάλι που έγραφε πάνω την αντωνυμία «εγώ», έναν τενεκέ που έγραφε «εσύ» και ένα βιβλίο που έγραφε «αυτός». Και τα τρία σκίτσα είχαν ανθρώπινη μορφή, με μάτια, στόμα κλπ. Της Σοφίας της φάνηκε σαν παιχνίδι και μέσα από τις ζωγραφιές κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον της. Όταν λοιπόν τη ρώτησα τι αντιπροσώπευε κάθε εικόνα, μου απάντησε πως το μπουκάλι ήταν η αντωνυμία «εγώ», ο τενεκές το «εσύ» και το βιβλίο το «αυτός». Κατόπιν, έδειξα ένα κειμενάκι μέσα στο οποίο παρεμβάλλονταν

ανάμεσα στις υπόλοιπες λέξεις, αυτές οι αντωνυμίες και της ζήτησα να τις βρει και να χρωματίσει το πρώτο τους γράμμα με όποιο χρώμα ήθελε. Το κατάφερε! Οπωσδήποτε είναι πιο εύκολο για ένα παιδί με δυσλεξία να μαθαίνει μέσα από εικόνες και με τη χρήση χρωμάτων, γιατί έτσι κινητοποιεί τη φαντασία του και ενεργοποιεί την κριτική του σκέψη.

Προσπάθεια κατέβαλα και στην περίπτωση του Στέλιου, μαθητή με δυσλεξία της πέμπτης Δημοτικού, που δυσκολευόταν να μάθει το μάθημα της Ιστορίας. Ο Στέλιος έβλεπε πολύ δύσκολη την προοπτική να μάθει να λέει όλο το μάθημα απ' έξω, όπως τους ζητούσε ο δάσκαλος της προηγούμενης τάξης. Είχε αρχίσει να πιστεύει πως δε θα κατάφερνε ποτέ να μπορεί να μάθει έστω και με λίγα λόγια το ιστορικό γεγονός στο οποίο αναφερόταν το εκάστοτε κεφάλαιο. Καταρχάς, διαβάσαμε μία-μία παράγραφο και αφού την εξηγούσαμε, βρίσκαμε τις «λέξεις-κλειδιά» δηλαδή τις σημαντικές λέξεις γύρω από τις οποίες περιστρεφόταν η παράγραφος και τις υπογραμμίζαμε με χρωματιστό μαρκαδοράκι. Αφού τελειώναμε με την ίδια διαδικασία την ανάγνωση όλων των παραγράφων, έλεγα στα παιδιά να γράφουν από μια ερώτηση για κάθε παράγραφο, αλλά μόνο αυτές που θεωρούσα σημαντικές. Μετά με μολύβι υπογραμμίζαμε τις απαντήσεις στις ερωτήσεις και τα παιδιά είχαν να μάθουν μόνο αυτά και όχι να αποστηθίσουν όλο το μάθημα. Όσο για τα ονόματα και τις ημερομηνίες που αφθονούν στο βιβλίο της Ιστορίας, είχαν να μάθουν ελάχιστα, μόνο τα σημαντικά. Η χαρά του Στέλιου ήταν απεριγραπτη, όταν από τα πρώτα κιόλας μαθήματα άρχισε να συμμετέχει ενεργά και να απαντά στις ερωτήσεις του μαθήματος, αλλά και η δική μου ανακούφιση που ξαναβρήκε το ενδιαφέρον του για το μάθημα της Ιστορίας και που μπόρεσα να τον βοηθήσω, δεν περιγράφεται.

Όλες αυτές οι περιπτώσεις μαθητών με δυσλεξία που περιέγραψα καθώς και μερικές ακόμη σε συνδυασμό με την προσπάθειά μου να τους βοηθήσω να συλλάβουν τους μηχανισμούς της μαθησιακής διαδικασίας κυρίως στους τομείς που δυσκολεύονταν, με όπλισαν με θάρρος, επιμονή και υπομονή αλλά και χαρά για το αποτέλεσμα. Οι μαθητές απέκτησαν κίνητρα για μάθηση, αυτοεκτίμηση, ικανοποίηση για τις επιτυχίες τους και ενίσχυση της προσωπικότητάς τους. Θα πρέπει, ωστόσο, να τονίσω ότι για θέματα προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών μου έχω χρησιμοποιήσει τυχαία ονόματα, διαφορετικά από τα δικά τους.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η πολυπλοκότητα της Δυσλεξίας καθιστά τη διάγνωση και την αποκατάστασή της αρκετά δύσκολη υπόθεση και οφείλει να γίνεται μόνο από ειδικούς Παιδαγωγούς, Ψυχολόγους, Κοινωνικούς Λειτουργούς, οι οποίοι διαθέτουν την ανάλογη κατάρτιση. Απαραίτητη είναι η ανεύρεση όλων των χαρακτηριστικών του συνδρόμου πριν βγει το πόρισμα ότι κάποιος μαθητής έχει δυσλεξία.

Οι στρατηγικές παρέμβασης είναι απαραίτητο να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες κάθε παιδιού. Παρόλο που η αντιμετώπιση της Δυσλεξίας είναι δύσκολη υπόθεση, υπάρχουν όμως τρόποι για να βοηθηθούν αυτά τα άτομα, σε μικρή αλλά και σε μεγαλύτερη ηλικία. Μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και από προσαρμοσμένες μεθόδους διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών αυτών, οι μαθητές καταφέρνουν να αναπτύξουν ιδιαίτερες ικανότητες για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που προκύπτουν εξαιτίας της Δυσλεξίας.

Οι γονείς οφείλουν να δουλέψουν μαζί με το παιδί τους, αφού συνθέσουν όλες τις πληροφορίες που θα συλλέξουν από τους ειδικούς και θα τις προσαρμόσουν στη μοναδικότητα του δικού τους παιδιού.

Ο δάσκαλος οφείλει να εντοπίζει τις αδυναμίες των μαθητών που παραπέμπουν σε δυσλεξία - στο βαθμό που είναι εφικτό- , να αναζητά τα αίτια και να προσαρμόζει αναλόγως τη διδασκαλία του. Εάν νιώθει ότι δεν έχει την ανάλογη κατάρτιση, τότε σκόπιμο κρίνεται να απευθύνεται στους αρμόδιους φορείς.

Η αξιολόγηση των μαθητών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της Δυσλεξίας πρέπει να γίνεται με προφορική εξέταση, εφόσον δυσκολεύονται να διατυπώσουν γραπτά τη σκέψη τους.

Επιπρόσθετα, η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών με Δυσλεξία έχει μεγάλη σημασία. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου καθώς και στην κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και της ορθογραφημένης γραφής, τους δημιουργεί αυξημένο άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Μέσα από τις περιπτώσεις της προσωπικής μου εμπειρίας από τη διδασκαλία μου σε παιδιά με Δυσλεξία, προσπάθησα να γνωστοποιήσω τεχνικές διδασκαλίας και στρατηγικές αντιμετώπισης του προβλήματος. Επίσης, να καταγράψω τα συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης που ένιωσα μαζί με τους μαθητές μου, που μπορεί να ήταν «διαφορετικοί», αλλά αυτό δεν τους εμπόδιζε να είναι «χαρισματικοί» σε πολλές περιπτώσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Ανανίδου, Καζαντζίδου (2000). Εγχειρίδιο Αποκατάστασης της Δυσλεξίας
 Αναστασίου (1998). Δυσλεξία-Θεωρία και Έρευνα, Όψεις πρακτικής
 Αυλίδου, Δοϊκού (2002). Δυσλεξία-Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα
 Ζάχος Ι.Η., Ζάχος Α.Ι. (2008). Δυσλεξία-Συμπτωματολογία, Αθήνα.
 Καραπέτσας Κ. (1991). Δυσλεξία στο παιδί, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
 Καραπαθίου, Δάλλα, Μαρρά (1994). Δυσλεξία-Dyslexia
 Κουράκης (1997). Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών
 Μάρκου, Ν. Σ, (1996). Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα, Αθήνα-Ελληνικά Γράμματα
 Μάρκου, Σ. (1998). Δυσλεξία (4η Εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
 Μαυρομάτη Δ. (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας
 Παντελιάδου Σουζάννα (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη
 Πόρποδας (1997). Δυσλεξία, Η Ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Αυτοέκδοση
 Στασινός Δ.(2003). Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου

Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Washington
 Colombari, T., (2009): « Dislessia, Dyslexia, Legasthenie, Learning Difficulties

ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ Ε΄ ΤΑΞΗΣ

Κανελλόπουλος Γιάννης
Δάσκαλος

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έγινε για να εξεταστούν οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών της Ε΄ τάξης για τα μαθηματικά. Συγκεκριμένα ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών αυτής της ηλικίας, ανάλογα με το φύλο τους, για τη χρησιμότητα του μαθήματος αυτού για τη ζωή τους, εάν αισθάνονται ικανοί να ανταποκριθούν θετικά στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, πόσο ευχάριστο και ενδιαφέρον το βρίσκουν και πόσο αισθάνονται ότι αγχώνονται με αυτό. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι ενώ τα κορίτσια θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα μαθηματικά πολύ χρήσιμα για τη ζωή και την καθημερινότητά τους και ένα ενδιαφέρον και ευχάριστο μάθημα, παρ' όλα αυτά πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια ότι υστερούν στο μάθημα αυτό και αγχώνονται περισσότερο από τα αγόρια στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και οι αποκλεισμοί που παρατηρούνται σε αυτή, πολλές φορές λόγω των έμφυλων στερεοτύπων που επικρατούν, είναι θέματα που απασχολούν εδώ και δεκαετίες τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο πλήθος επιστημόνων. Πρωταρχικό στόχο, άλλωστε, η εκπαίδευση πρέπει να έχει την παροχή ίσων ευκαιριών και ίσης πρόσβασης σε αυτή για όλες τις ομάδες πληθυσμού, ασχέτως φύλου.

Μία διάσταση του παραπάνω θέματος «εκπαίδευση και φύλο» που έχει μελετηθεί και κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών και αποτέλεσε το αντικείμενο και της παρούσας έρευνας, είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών απέναντι στα μαθηματικά καθώς και η διερεύνηση της «επικρατούσας» στερεότυπης αντίληψης σε πολλούς, ότι τα αγόρια συμπαθούν, έχουν κλίση, και σαν συνέπεια καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά, σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Αυτή η αντίληψη φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι τα κορίτσια

πλέον σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τα αγόρια στα θεωρούμενα ως «αρσενικά» γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι τα μαθηματικά (Archer & Markae, 1991. Less, 1993. Whitehead, 1996. Younger & Warrington, 1996, Barker, 1997, Macinness, 1998, όπ. αναφ. στο Francis, 2000). Σε άλλη έρευνα, της Τρέσσου-Σαμουρκασόγλου (1996), παρατηρείται ότι παρά το γεγονός ότι περισσότερα κορίτσια από αγόρια έχουν καλούς βαθμούς στα μαθηματικά και περισσότερα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια πιστεύουν ότι τα μαθηματικά είναι το ίδιο κατάλληλα και για τα δύο φύλα, παρ' όλα αυτά βλέπουμε μείωση της θετικής τους στάσης και αύξηση του άγχους και της ανησυχίας τους για τα Μαθηματικά, ανάλογα με την ηλικία και το φύλο. Μεγαλώνοντας δηλαδή τα παιδιά, μειώνεται η θετική τους στάση και αυξάνονται το άγχος και η ανησυχία τους για αυτά. Η χαμηλή όμως επίδοση στο μάθημα των μαθηματικών (Yenilmez, Girginer & Uzun 2007), η αδυναμία συγκέντρωσης και οι περιορισμένες δυνατότητες ανάκλησης πληροφοριών από τους μαθητές (Kogelman & Warren, 1978) καθώς επίσης και η έντονη νευρικότητα, είναι κάποιες από τις σημαντικότερες συνέπειες του άγχους που παρατηρείται από τους μαθητές απέναντι στο μάθημα (Tobias, 1978).

Σημαντικά επίσης είναι τα ευρήματα ερευνών που δείχνουν ότι οι αντιλήψεις αυτές, ευθύνονται για την μετέπειτα υποεκπροσώπηση των γυναικών στις επιστήμες που συνδέονται με τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα (Ceci, Williams, & Barnett, 2009. Cheryan, Master, & Meltzoff, 2015. Beilock, Gunderson, Ramirez, & Levine, 2010. Steffens, Jelenec, & Noac, 2010, όπ. αναφ. στους Cvencek, Kapur, & Meltzoff, 2015). Καταλαβαίνουμε δηλαδή πόσο αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις μπορούν να γίνουν τροχοπέδη για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους ανέλιξη σε αυτούς τους τομείς σπουδών. Σε άλλη μελέτη ωστόσο, η Walkerdine (2013), αναφέρει ότι δεν μπορούν να εντοπιστούν αναμφισβήτητες διαφορές στην επίδοση των δύο φύλων στα Μαθηματικά.

Η παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση όμως δείχνει ότι στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά, διαπιστώνονται σημαντικές ελλείψεις στην έρευνα πάνω σε μαθητές δημοτικού. Οι περισσότερες σύγχρονες έρευνες αναφέρονται στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε σχολεία του εξωτερικού. Επιπλέον έρευνες που να εξετάζουν τα μαθηματικά επιτεύγματα στο ελληνικό πλαίσιο είναι λιγοστές και επομένως υπάρχει έλλειψη ισχυρών στοιχείων γύρω απ' τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτά (Karakolidis, Pitsia, Emvalotis, 2016).

Εξετάζοντας επομένως τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τα μαθηματικά, θα μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα οι αντιλήψεις των μαθητών μικρότερης ηλικίας. Επιπλέον, η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να αποτελέσει μέτρο σύγκρισης αυτού του φαινομένου στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης και να βοηθήσει στην ανάπτυξη εκείνων των στρατηγικών από την πολιτεία και τους διδάσκοντες που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων πάνω στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Πολλές θεωρίες και έρευνες έχουν ασχοληθεί εδώ και δεκαετίες με τη στερεότυπη αντίληψη πολλών παιδιών ότι τα μαθηματικά είναι ένας «τομέας για τα αγόρια», με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυξημένο άγχος για αυτό το μάθημα. Κάποιες αναφέρονται σε βιολογικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, περιβαλλοντικές θεωρίες. Όσο αφορά τα αίτια, υποδεικνύουν τις εγγενείς διαφορές των φύλων, τις διαφορές στο γνωστικό στυλ, το πατριαρχικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις για τα φύλα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Spender, 1982. Stanworth, 1981. Parsons & Bales, παραπομπή στο Whitehead, 1996. Head, 1996. Walkerdine, et al., 1989, όπ. αναφ. στο Francis 2000). Οι έρευνες λοιπόν που μελετήθηκαν και παρουσιάζονται παρακάτω βασίζονται περισσότερο σε κοινωνικές και ψυχολογικές θεωρίες.

Οι αντιλήψεις ορίζονται από τον Schoenfeld (1985) ως οι προσωπικές απόψεις του ατόμου που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και εμπλέκονται στη μαθηματική διαδικασία (όπ. αναφ. στο Παντζιρά, Μάγου, Παφίτη, & Παπαναστασίου, 2003). Η παρούσα έρευνα, θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος μιας πιο γενικευμένης έρευνας, σε μεγαλύτερο δείγμα, με βελτιωμένα εργαλεία, με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, που θα πραγματοποιηθεί αργότερα και θα εξασφαλίσει μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα, όσον αφορά τόσο τις ακολουθούμενες διαδικασίες, όσο και τις μετρήσεις και τα αποτελέσματά της. Η επιλογή για έρευνα της συγκεκριμένης τάξης του δημοτικού σχολείου είναι σημαντική γιατί σε αυτήν την τάξη οι μαθητές έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά με τις βασικές έννοιες της φυσικής και των μαθηματικών που θα συναντήσουν αργότερα πιο εξειδικευμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Άλλωστε, είναι σημαντικό να μελετηθούν οι απόψεις των μαθητών/τριών διότι επηρεάζουν όχι μόνο τη διαδικασία απόκτησης μαθηματικών γνώσεων, αλλά και τις επιλογές τους για τη μελλοντική τους καριέρα και τη γενική ευημερία τους.

Το άγχος περιγράφεται ως ένα πολυδιάστατο ψυχολογικό κατασκευάσμα που περιλαμβάνει πολύπλοκους παράγοντες, όπως τα συναισθήματα της πίεσης, της ανεπάρκειας των επιδόσεων σε έναν τομέα. (Reyes, 1984. Stankov, Morony, Kleitman, & Lee, 2012, όπ. αναφ. στο Kvedere, 2014, σελ. 1, & Beltrán, 1993. Good & Brophy, 1983, όπ. αναφ. στο Gasco, Goni, & Villarreal, 2014, σελ. 1).

Η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Cvencek, Kapur και Meltzoff, (2015) σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Σιγκαπούρη, μια χώρα που πρωταγωνιστεί στα διεθνή τεστ μαθητικής επίδοσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, βασίστηκε σε ψυχολογικές θεωρίες που αναφέρονται στις έννοιες της γνωστικής ισορροπίας και της συνοχής στην κοινωνική και αναπτυξιακή ψυχολογία, αυτό που ο Piaget (1970) αναφέρει σαν ψυχολογική «εξισορρόπηση» στην ανθρώπινη ανάπτυξη και εκπαίδευση. Ερεύνησαν τις στερεότυπες αντιλήψεις των παιδιών για τα μαθηματικά, την αυτοπεποίθησή τους για το συγκεκριμένο μάθημα και το βαθμό που αυτά επηρεάζουν την επίδοσή τους. Τα ευρήματά τους ήταν εντυπωσιακά, αφού φάνηκε ότι ακόμα και σε χώρες του επιπέδου της Σιγκαπούρης, ενώ δεν παρατηρείται καμία ουσιαστική διαφορά στην επίδοση αγοριών και κοριτσιών,

το στερεότυπο ότι τα αγόρια είναι καλύτερα σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο, είναι ισχυρό, όπως και ότι τα αγόρια νιώθουν πολύ μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Οι Lindberg, Hyde, Peterson και Linn (2010), χρησιμοποίησαν μετα-ανάλυση για να αναλύσουν έμφυλες διαφορές στη μαθηματική απόδοση. Η έρευνά τους παρά το γεγονός ότι δεν έδειξε διαφορά όσον αφορά το φύλο στη μαθηματική επίδοση των μαθητών, ωστόσο στα ευρήματα της μετα-ανάλυσης αναφέρεται πως η έμφυλη διαφορά αυξάνεται υπέρ των αγοριών καθώς αυξάνεται η ηλικία των μαθητών.

Σε μια άλλη έρευνα της Τρέσσου-Σαμουρκασόγλου (1996) που πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσια και Λύκεια της Θεσσαλονίκης, οι μαθητές συσχετίζουν τα μαθήματα αυτά με το ανδρικό φύλο, ενώ τα κορίτσια παρουσιάζουν μικρότερη θετική στάση και αυτοπεποίθηση για τα συγκεκριμένα μαθήματα και η μικρή αυτή θετική στάση μειώνεται ακόμη περισσότερο με την ηλικία.

Η Smetackova (2015) στηρίχτηκε και αυτή σε προηγούμενες ψυχολογικές έρευνες που συνδέουν την επίδοση στα μαθηματικά με τα κίνητρα και την «ταυτοποίηση» που αισθάνονται οι μαθητές με αυτά και δείχνουν ότι οι μαθηματικές ικανότητες ανδρών και γυναικών είναι σχεδόν ίδιες. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε ιδέες σχετικά με τα μαθηματικά και το φύλο που δείχνουν ότι τα παιδιά θεωρούν ότι τα μαθηματικά είναι ένας αρσενικός τομέας ήδη κατά την έναρξη της σχολικής τους ζωής. Απευθύνθηκε σε δύο ηλικιακές ομάδες 10-11 και 14-15 ετών. Τα στοιχεία που απεκόμισε έδειξαν και σε αυτή τη μελέτη ότι δεν υπάρχουν διαφορές στα μαθηματικά τεστ επίδοσης ανάμεσα στα δύο φύλα. Ωστόσο οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιο ισχυρές στα αγόρια και με την ηλικία αυξάνεται η συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών, των έμφυλων στερεοτύπων-αντιλήψεων και της «ταυτοποίησης» που νιώθουν οι μαθητές.

Σε άλλη έρευνα η Kvedere (2014) στηριζόμενη σε απόψεις άλλων ερευνητών που επισημαίνουν την αξία της αυτοπεποίθησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας που ευθύνεται για υψηλότερα επίπεδα προσπάθειας και στόχων, και του άγχους που δημιουργεί στους μαθητές η έλλειψή τους, εξέτασε από ψυχολογική σκοπιά τις αντιλήψεις των μαθητών και συγκεκριμένα την αυτοπεποίθηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και το άγχος τους που λειτουργούν ως «προάγγελος» της μετέπειτα συμπεριφοράς τους για τα μαθηματικά σε συνάρτηση με κοινωνικο-δημογραφικούς δείκτες. Για τον σκοπό αυτό η έρευνά της επικεντρώθηκε στη μελέτη μαθητών/τριών της 9ης τάξης σχολείων της Λετονίας. Τα αποτελέσματα και εδώ έδειξαν ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στους παραπάνω τομείς σε σχέση με τα αγόρια.

Η μελέτη των Gasco, Goni και Villarroel (2014) διεξήχθη σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ισπανία και τόνισε τη σημασία των κινήτρων, τη θεωρία της αξίας της προσδοκίας των ακαδημαϊκών επιδόσεων, της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών και γενικότερα των αντιλήψεών τους (σημασία, ενδιαφέρον, χρησιμότητα, άγχος, φόβος αποτυχίας) για ένα γνωστικό αντικείμενο. Σε αυτή τη θεωρητική βάση η μελέτη διαφέρει και αυτή από προηγούμενες με-

λέτες, αφού δείχνει χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας για τα κορίτσια μόνο στην ηλικία 14-16 ετών, ενώ στην ηλικία 15-17 τα αγόρια και τα κορίτσια βρίσκονται σχεδόν στο ίδιο επίπεδο.

Διαπιστώνουμε πάντως ότι, με εξαίρεση τις έρευνες των Cvencek, Kapur και Meltzoff, (2015) και Smetackova (2015), όλες οι άλλες δεν αναφέρονται καθόλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ καμία δεν αναφέρεται στην ελληνική πραγματικότητα.

Στόχος-Ερευνητικές υποθέσεις

Ο στόχος της παρούσας ποσοτικής έρευνας ήταν, λοιπόν, να ερευνηθούν αν υπάρχουν διαφορές, ανάλογα με το φύλο, στις αντιλήψεις για τα μαθηματικά των μαθητών/τριών της Ε' τάξης του ελληνικού δημοτικού σχολείου.

Για το σκοπό αυτό προχώρησε στις παρακάτω τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις:

- Τα αγόρια αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας θα έχουν ισχυρότερη την αντίληψη ότι τα μαθηματικά είναι χρήσιμα για τη ζωή τους απ' ό,τι τα κορίτσια.
- Η αντίληψη για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν θετικά στα μαθηματικά θα είναι ισχυρότερη στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια.
- Η αντίληψη ότι τα μαθηματικά είναι ένα ευχάριστο και ενδιαφέρον μάθημα είναι ισχυρότερη στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια.
- Το άγχος που νιώθουν για τα μαθηματικά θα είναι πιο έντονο στα κορίτσια απ' ό,τι στα αγόρια.

Μέθοδος

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή θεωρήθηκε ότι είναι η πλέον κατάλληλη, αφού αυτό που η έρευνα επεδίωκε να προσδιοριστεί στην ουσία, είναι οι τάσεις των μαθητών όσον αφορά τις στερεοτυπικές ή μη αντιλήψεις τους για τα μαθηματικά και όχι η βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου. Αυτό δηλαδή που ερευνήθηκε ήταν, αν πράγματι και σε ποιο βαθμό υπάρχουν αυτές οι στερεότυπες αντιλήψεις στους μαθητές/τριες της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου και όχι οι αιτίες που τις προκαλούν.

Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων, ακολούθησε τα πέντε αλληλοσυνδεδεμένα στάδια όπως αυτά παρουσιάζονται στον Creswell (2011, σελ.209).

Συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο της ερευνητικής μας διαδικασίας ήταν η επιλογή των συμμετεχόντων για μελέτη. Προσδιορίστηκαν με βάση τον στόχο της έρευνας και τις ερευνητικές μας υποθέσεις, τον πληθυσμό, το δείγμα καθώς και τον τρόπο επιλογής των συμμετεχόντων.

Το δεύτερο στάδιο αφορούσε την εξασφάλιση άδειας από τους γονείς των παι-

διών ώστε να διεξαχθεί η μελέτη.

Στο τρίτο στάδιο προσδιορίστηκαν οι μεταβλητές στις ερευνητικές υποθέσεις.

Στο τέταρτο στάδιο παρουσιάστηκε το ερευνητικό εργαλείο.

Τέλος, στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο παρουσιάστηκε ο τρόπος συγκέντρωσης των δεδομένων, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα όλων των ακολουθούμενων διαδικασιών.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα 1-29 Μαρτίου 2019 σε μαθητές της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου, σε μία ημι-αστική περιοχή της Αττικής. Η συγκεκριμένη περιοχή που δεν είναι ούτε καθαρά αστική αλλά ούτε και αγροτική, αποτελούνταν από μαθητές διαφόρων κοινωνικο-οικονομικών τάξεων, και αποτελούσε ένα τυπικό δείγμα μέσου ελληνικού σχολείου και όσον αφορά το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε αυτό.

Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από 30 μαθητές (15 αγόρια και 15 κορίτσια) που φοιτούσαν στην Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου. Το δείγμα αρχικά επιλέχθηκε με την προσέγγιση της βολικής δειγματοληψίας, στη συνέχεια όμως χωρίστηκαν οι μαθητές ανάλογα με το φύλο τους, ώστε να διασφαλιστεί ότι θα επιλεγεί ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών, και αποδίδοντας σε αυτούς τυχαίους αριθμούς επιλέχθηκαν 30 μαθητές. Σημαντικό στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι στην επιλογή του δείγματος δεν έπαιξε κανένα ρόλο ούτε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, ούτε η καταγωγή τους.

Εξασφάλιση άδειας – συναίνεσης

Μία εβδομάδα πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, επιχειρήθηκε να εξασφαλιστεί η συναίνεση των γονέων των μαθητών. Ενημερώθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας, ότι η συμμετοχή των μαθητών ήταν προαιρετική, τους τονίστηκε ότι ο στόχος της μελέτης ήταν να ερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές, ανάλογα με το φύλο, στις αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθηματικά, ενημερώθηκαν ότι θα συγκεντρωθούν τα δεδομένα από μια σύντομη δειγματοληπτική έρευνα διάρκειας το πολύ 15 λεπτών, με ερωτηματολόγιο εξασφαλίζοντας την ανωνυμία των μαθητών και υπήρξε η διαβεβαίωση ότι δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος έκθεσης για τα παιδιά. Οι γονείς των μαθητών – με εξαίρεση κάποιους που προέβαλαν κάποιες επιφυλάξεις- δεν έφεραν καμία αντίρρηση να πραγματοποιηθεί η έρευνα, αν βέβαια το επιθυμούσαν και τα παιδιά τους.

Ενημερώθηκαν οι μαθητές ότι θα τους διανεμηθεί ένα ερωτηματολόγιο που θα είναι ανώνυμο και γίνεται για να ερευνηθούν οι απόψεις-αντιλήψεις τους για τα μαθηματικά. Τους τονίστηκε επίσης ότι η συμπλήρωσή του είναι καθαρά προαιρετική και δεν πρόκειται να διαρκέσει πάνω από 15 λεπτά.

Συγκέντρωση πληροφοριών-ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, αναφερόταν στις αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθηματικά (εξαρτημένη μεταβλητή) και πόσο αυτές επηρεάζονται από το φύλο των μαθητών/τριών, δηλαδή επηρεάζονται αν κάποιος μαθητής/τρια είναι αγόρι ή κορίτσι (ανεξάρτητη μεταβλητή). Εδώ έγινε η υπόθεση ότι τα αγόρια θα είναι πιο «θετικά» απέναντι στα μαθηματικά σε σχέση με τα κορίτσια. Ο λειτουργικός ορισμός της έννοιας «αντιλήψεις» αναφέρθηκε παραπάνω στην ενότητα «στόχος – ερευνητικές υποθέσεις». Επειδή για τον έλεγχο των μεταβλητών, στην ουσία μετρήθηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών μας απέναντι σε ένα εκπαιδευτικό θέμα, πραγματοποιήθηκε μέτρηση αντιλήψεων, οπότε αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο σαν ερευνητικό εργαλείο. Το εργαλείο που αναπτύχθηκε, επιχειρήθηκε να είναι όσο το δυνατό κατάλληλο για να ταιριάζει με τις ερευνητικές υποθέσεις και να εμπεριέχει αποδεκτές κλίμακες μέτρησης.

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε ξεκινά με κάποιες ερωτήσεις που αναφέρονται σε προσωπικές πληροφορίες, όπως το φύλο που άλλωστε αποτελεί μία μεταβλητή της έρευνας και την ηλικία του συμμετέχοντος. Έπειτα συνεχίζει με κλειστές ερωτήσεις που σχετίζονται με την εξασφάλιση ατομικών στάσεων- αντιλήψεων από τα άτομα του δείγματός μας. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι η κλίμακα Likert, περιλαμβάνει 5 επιλογές απαντήσεων (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Επιπλέον, αξιοποιήθηκε μια τρίτη ομάδα ανοιχτών ερωτήσεων που μπορεί να δώσει πληροφορίες για τις αντιλήψεις των μαθητών. Έτσι το εργαλείο περιελάμβανε διαφορετικά είδη ερωτήσεων.

Τέλος, οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε, αποτελούνταν από τέσσερις θεματικές περιοχές που στην ουσία αναφέρονταν στις ερευνητικές υποθέσεις που επεδίωκε να ελέγξει:

- α) την χρησιμότητα ή μη που πιστεύουν ότι έχουν τα μαθηματικά για τη ζωή τους
- β) πόσο ικανοί νιώθουν ότι είναι σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο
- γ) την άποψή τους για το εάν τα θεωρούν βαρετά ή ευχάριστα
- δ) το εάν και κατά πόσο αγχώνονται όταν καλούνται να μελετήσουν μαθηματικά

Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας έγινε η συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων. Αυτό όμως που δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ήταν η τυποποίηση όλων των διαδικασιών για τη συγκέντρωση των πληροφοριών και τη τήρηση βασικών ηθικών κανόνων που περιλάμβαναν σεβασμό στο σχολικό χώρο και στα άτομα που συμμετείχαν, στην εθελοντική συμμετοχή και την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Έχοντας λοιπόν διακριτές απαντήσεις (Διαφωνώ πολύ – Διαφωνώ – Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ – Συμφωνώ – Συμφωνώ πολύ) και δίνοντας τιμές 1-5 για κάθε τιμή αντίστοιχα, συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια και χωρίστηκαν ανάλογα με το φύλο των μαθητών. Η στατιστική περιγραφή θα γίνει με τη βοήθεια της **διακριτής κατανομής συχνοτήτων**. Η μέση τιμή δείχνει κοντά σε ποιά ράβδο βρίσκεται η «κεντρική» τιμή και η **τυπική απόκλιση** δείχνει το εύρος των αποκλίσεων των απαντήσεων από την «κεντρική» τιμή.

Σχόλιο 1: Στους Πίνακες 1-3 και 5-8 χρησιμοποιήθηκε δείγμα 45 ερωτήσεων που αντιστοιχούσαν στις πρώτες τρεις ερευνητικές υποθέσεις για κάθε φύλο αντίστοιχα.

Σχόλιο 2: Στους Πίνακες 4 και 8 χρησιμοποιήθηκε δείγμα 75 ερωτήσεων για κάθε φύλο αντίστοιχα που αφορούσαν την τέταρτη ερευνητική υπόθεση.

Αποτελέσματα

Χρησιμότητα Μαθηματικών-Σύνδεση γνωστικού αντικείμενου και καθημερινότητας.

Τα στοιχεία των μετρήσεων δείχνουν ότι τα αγόρια σε ποσοστό περίπου 85% έχουν θετική αντίληψη για τη χρησιμότητα των Μαθηματικών (μέση τιμή 4,2 και τυπική απόκλιση 0,89 βλ. Παράρτημα 2, Πίνακας 1). Στα κορίτσια το ποσοστό ανεβαίνει στο 92% που δείχνει ότι και τα δύο φύλα - με μικρή μάλιστα υπεροχή των κοριτσιών - με εκθετική αύξηση αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των Μαθηματικών για τη μετέπειτα ζωή τους και όχι μόνο για το σχολείο. Είναι σημαντικό το υψηλό ποσοστό των κοριτσιών στη μέτρηση, που φαίνεται να μην επιβεβαιώνει την αρχική ερευνητική υπόθεση (βλ. Παράρτημα 2, Συγκρ. Πίνακας 1.).

Δυσκολία Μαθηματικών-Αυτοπεποίθηση μαθητών.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι στα αγόρια το 11% θεωρεί ότι τα Μαθηματικά είναι ένα δύσκολο μάθημα ενώ το 45% δεν μπορεί να αποφασίσει. Στα κορίτσια τα αντίστοιχα ποσοστά διαμορφώνονται στο 13% και 49% αντίστοιχα (βλ. Παράρτημα 2, Πίνακας 2 και Πίνακας 6.). Εδώ οριακά όπως φαίνεται στο Συγκρ. Πίνακα 2, ελαφρώς λιγότερη δυσκολία προκαλούν τα Μαθηματικά στα αγόρια, ενώ στο θέμα της αυτοπεποίθησης-αυτοεκτίμησης τα αγόρια προηγούνται έναντι των κοριτσιών. Άρα, σε αυτήν την ερευνητική υπόθεση φαίνεται ότι το στερεότυπο επιβεβαιώνεται.

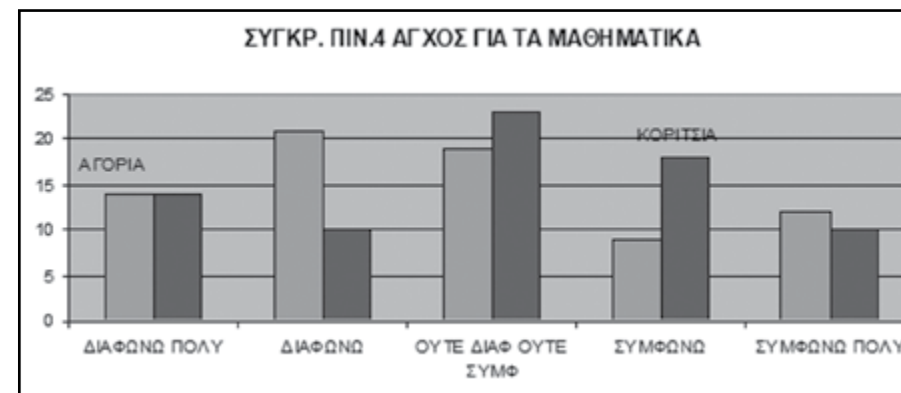


Τα μαθηματικά είναι ένα ευχάριστο και ενδιαφέρον μάθημα

Σε ό,τι αφορά το πόσο ευχάριστο και ενδιαφέρον μάθημα είναι τα Μαθηματικά, τα στοιχεία δείχνουν ότι τα αγόρια τριχοτομούνται στις κατηγορίες διαφωνώ, συμφωνώ, και ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ και είναι ισοδύναμη η αρνητική και η θετική εικόνα για το συγκεκριμένο μάθημα (μέση τιμή 3,09 και τυπική απόκλιση 1,20 βλ. Παράρτημα 2, Πίνακας 3.). Η μέτρηση των κοριτσιών μοιάζει με κανονική κατανομή με σαφή υπεροχή 40% της θετικής άποψης έναντι 30% της αρνητικής (μέση τιμή 3,09 και τυπική απόκλιση 1,20 βλ. Παράρτημα 2, Πίνακας 3.). Συμπερασματικά και τα δύο φύλα βρίσκουν ευχάριστο και ενδιαφέρον το μάθημα των μαθ/κών βλ. Παράρτημα 2, Συγκρ. Πίνακας 3.).

Άγχος για τα Μαθηματικά

Στη συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση, αν εξαιρέσουμε ότι το ¼ των αγοριών δεν απαντά με σαφή τρόπο, το 47% δεν φαίνεται να αγχώνεται (μέση τιμή 2,79 και τυπική απόκλιση 1,32 βλ. Παράρτημα 2, Πίνακας 4.). Αντίθετα, στα κορίτσια αν εξαιρέσουμε ότι 1/3 των κοριτσιών δεν δίνει σαφή απάντηση, το 32% δεν αγχώνεται (μέση τιμή 3,00 και τυπική απόκλιση 1,29 βλ. Παράρτημα 2, Πίνακας 8.). Εδώ δηλαδή όπως διαφαίνεται καθαρά στον Συγκρ. Πίνακα 4, το μάθημα προκαλεί περισσότερο άγχος στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια.



Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι όσον αφορά το πόσο χρήσιμα και σημαντικά θεωρούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας τα Μαθηματικά, τα κορίτσια όχι μόνο δεν υστερούν, αλλά αντίθετα έχουν οριακά ισχυρότερη την αντίληψη ότι τα Μαθηματικά θα τους χρειαστούν στο μέλλον και τους χρειάζονται καθημερινά σε πολλές καθημερινές δραστηριότητες. Αυτό το στοιχείο μάλιστα

έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως αυτής της Τρέσσου-Σαμουρκασόγλου (1996), που τα αγόρια υπερίσχυαν έναντι των κοριτσιών σε αυτόν τον τομέα.

Η ίδια αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών παρατηρείται και στο πόσο ευχάριστο και ενδιαφέρον μάθημα θεωρούν τα κορίτσια τα Μαθηματικά. Τα αγόρια ιδιαίτερα στο ερώτημα που είχε να κάνει με το πόσο βαριούνται να κάνουν ασκήσεις μαθηματικών, φαίνεται ότι διαφέρουν αρκετά σε σχέση με τα κορίτσια στο γεγονός ότι βαριούνται ιδιαίτερα.

Δεν συμβαίνει, ωστόσο, το ίδιο με τα άλλα δύο ερευνητικά ερωτήματα, που τα ευρήματα άλλων ερευνών που μιλούν για επιβεβαίωση του στερεότυπου, επιβεβαιώνονται και εδώ. Συγκεκριμένα όπως και στις έρευνες των Cvencek, Kapur και Meltzoff, (2015), Smetackova (2015), Gasco, Goni και Villarroel (2014), Kvedere (2014) και Τρέσσου-Σαμουρκασόγλου (1996), έτσι και εδώ τα κορίτσια θεωρούν πιο δύσκολα τα Μαθηματικά σε σύγκριση με τα αγόρια, έχουν χαμηλότερο βαθμό αυτοπεποίθησης και αγχώνονται περισσότερο από τα αγόρια, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων του συγκεκριμένου μαθήματος.

Σε ό,τι έχει να κάνει με τα υπόλοιπα ερωτήματα που τέθηκαν, τα Μαθηματικά είναι το μάθημα που προτιμούν τα αγόρια σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια, ενώ σε ό,τι αφορά τα ερωτήματα για το ποιο μάθημα διαβάζουν πρώτο και ποιο τελευταίο, οι απαντήσεις ποικίλλουν, αφού άλλα παιδιά έχουν σαν κριτήριο το ποιο μάθημα θεωρούν πιο εύκολο, άλλα το πιο δύσκολο και άλλα σε ποιο έχουν λιγότερα ή περισσότερα μαθήματα.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας επιβεβαιώνουν από τη μια ότι οι στερεότυπες αντιλήψεις των μαθητών για τα Μαθηματικά υπάρχουν από μικρή ηλικία, από την άλλη όμως, έδειξαν μια αντίφαση. Από τη μια να θεωρούν τα κορίτσια τα Μαθηματικά ένα χρήσιμο, ευχάριστο και ενδιαφέρον μάθημα και από την άλλη να τα θεωρούν δύσκολα, να μην πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν και να αγχώνονται ιδιαίτερα με αυτά. Σε αυτό το σημείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονιών που πρέπει να βοηθήσουν ώστε να αλλάξει αυτή η αντίληψη. Ιδιαίτερο ρόλο, προφανώς, θα πρέπει να παίζουν και τα σχολικά βιβλία καθώς και τα αναλυτικά προγράμματα για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο μικρός αριθμός του δείγματος της έρευνας σίγουρα γεννά ερωτηματικά σχετικά με την εγκυρότητα των στοιχείων, κάτι που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί μελλοντικά με μια μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα. Τέλος, μεγάλο ενδιαφέρον θα είχε να σχεδιαστεί μια μελέτη, ώστε να παρακολουθεί τη διαχρονική εξέλιξη κάποιου δείγματος και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε ό,τι αφορά τις πιθανές μελλοντικές επιλογές των συγκεκριμένων μαθητών για τους επαγγελματικούς τομείς που επέλεξαν να ακολουθήσουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Creswell, J., (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση* (μτφ. Ν. Κουβαράκου) Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Cvencek, D., Kapur, M., & Meltzoff, A. (2015). Math achievement, stereotypes, and math self-concepts among elementary-school students in Singapore. *Learning and Instruction*, 39, 1-10.
- Francis, B. (2000). The Gendered Subject: students' subject preferences and discussions of gender and subject ability. *Oxford Review of Education*, 26 (1) 35-48.
- Gasco, J., Goñi, A., Villarroel, J., (2014). Sex differences in mathematics motivation in 8th and 9th grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1026 – 1031.
- Karakolidis, A., Pitsia, V., & Emvalotis, A. (2016). Mathematics low achievement in Greece: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment (PISA) 2012 data. *Themes in Science & Technology Education*, 9(1), 3– 24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.013>
- Kvedere, L. (2014). Mathematics Self-Efficacy, Self-Concept and Anxiety Among 9th Grade Students in Latvia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2687 – 2690.
- Kogelman, S., & Warren, J. (1978). *Mind over math*. New York: McGraw-Hill.
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L., & Linn, M. C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123-1135. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/a0021276>
- Παντζιάρης, Μ., Μάγου, Π., Παφίτης, Χ., Παπαναστασίου, Κ. (2003). Οι στάσεις και πεποιθήσεις σε σχέση με την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά-Τα αποτελέσματα τριών χωρών. Ανακτήθηκε από <http://www.pee.gr>.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Oxford, England: Orion.
- Smetackova, I. (2015). Gender Stereotypes, Performance and Identification with Math *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 190 (2015) 211 – 219.
- Walkerdine, V. (2013). Αποκλείοντας τα κορίτσια: κορίτσια και μαθηματικά. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρέσσου, Ε., Σαμουρκασόγλου, Ε. (1996). *Οι στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στα Μαθηματικά: Αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας έρευνας σε επιλεγμένα Γυμνάσια και Λύκεια της Θεσ/κης*. Εισήγηση στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων-Διαφυλικές Σχέσεις-Ελληνικά Γράμματα.
- Tobias, S. (1978). *Overcoming Math Anxiety*. Boston: Houghton Mifflin.

Yenilmez, K., Girginer, N., & Uzun, O. (2007). Mathematics Anxiety and Attitude Level of Students of the Faculty of Economics and Business Administrator; The Turkey Model. International Mathematical Forum, 2(41), 1997-2021

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1) Ερωτηματολόγιο

Διερεύνησης Αντιλήψεων Των Μαθητών Για Μαθηματικά

Αγαπητοί μαθητές,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο συντάχθηκε για να ερευνήσουμε τις απόψεις-αντιλήψεις σας για τα μαθηματικά και με αυτό τον τρόπο να προσπαθήσουμε να βελτιώσουμε τις πρακτικές μας και να κάνουμε το μάθημα αυτό πιο ελκυστικό για εσάς. Η συμπλήρωσή του είναι καθαρά προαιρετική, δε θα παίξει κανένα ρόλο στην αξιολόγησή σας και φυσικά είναι ανώνυμο. Παρακαλώ, αν επιθυμείτε την συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις. Ο χρόνος που θα χρειαστεί για τη συμπλήρωσή του θα είναι περίπου 15 λεπτά. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του θα είμαι στη διάθεσή σας. Διαφορετικά, επιστρέψτε το όπως είναι στο δάσκαλό σας.

1) Φύλο α. αγόρι β. κορίτσι

Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα, δηλώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις (Σημειώστε με ένα X ή √):

1) Μελετώ μαθηματικά γιατί πιστεύω ότι θα μου χρειαστούν στην υπόλοιπη ζωή μου.

- ☐ Συμφωνώ πολύ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ πολύ

2) Πιστεύω ότι η καλή γνώση μαθηματικών θα με βοηθήσει να βρω μια καλύτερη δουλειά στο μέλλον.

- ☐ Συμφωνώ πολύ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ πολύ

3) Πιστεύω ότι πολλές καθημερινές δραστηριότητες απαιτούν καλή γνώση μαθηματικών.

- ☐ Συμφωνώ πολύ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ πολύ

4) Αν συμφωνείς με την παραπάνω πρόταση, να αναφέρεις τρεις καθημερινές δραστηριότητές σου που πιστεύεις ότι στην ουσία αξιοποιείς τις μαθηματικές σου γνώσεις.

α
β
γ

5) Τα μαθηματικά μου φαίνονται πολύ δύσκολα.

- ☐ Συμφωνώ πολύ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ πολύ

6) Λίγοι άνθρωποι τα καταφέρνουν στα μαθηματικά.

- ☐ Συμφωνώ πολύ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ πολύ

7) Δεν πιστεύω ότι είμαι καλός/ή στα μαθηματικά.

- ☐ Συμφωνώ πολύ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ πολύ

8) Απάντησε με συντομία στην παρακάτω ερώτηση:
Ποιο είναι το πιο αγαπημένο σου μάθημα και γιατί;

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

.....

9) Τα μαθηματικά είναι ένα μάθημα που με ευχαριστεί.

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

10) Περιμένω με ανυπομονησία να έρθει η διδακτική ώρα των μαθηματικών.

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

11) Βαριέμαι να λύνω ασκήσεις μαθηματικών.

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

12) Να γράψεις με σειρά προτίμησης τα πέντε (5) πιο αγαπημένα σου μαθήματα.

α.....
 β.....
 γ.....
 δ.....
 ε.....

**13) Απάντησε με συντομία στην παρακάτω ερώτηση:
 Ποιο είναι το λιγότερο αγαπημένο σου μάθημα και γιατί;**

.....

**14) Απάντησε με συντομία στην παρακάτω ερώτηση:
 Όταν ξεκινάς τη μελέτη σου, ποιο μάθημα διαβάζεις πρώτο;**

.....

**15) Απάντησε με συντομία στην παρακάτω ερώτηση:
 Όταν ξεκινάς τη μελέτη σου, ποιο μάθημα αναβάλλεις συνέχεια να μελετήσεις και αφήνεις τελευταίο;**

.....

16) Τα μαθηματικά είναι από τα μαθήματα που με κάνουν να αισθάνομαι άνετα.

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

17) Χαίρομαι και δεν αγχώνομαι καθόλου όταν καλούμαι να λύνω ασκήσεις μαθηματικών.

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

18) Στα διαγωνίσματα των μαθηματικών αγχώνομαι όσο και στα υπόλοιπα διαγωνίσματα.

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

19) Με αγχώνει πολύ όταν σκέφτομαι ότι πρέπει να κάνω τις εργασίες μου στα μαθηματικά.

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

20) Τρομάζω, όταν αντικρίζω μια σειρά από ασκήσεις για λύση.

- Συμφωνώ πολύ
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ

21) Να γράψεις με σειρά (από το περισσότερο στο λιγότερο) τα μαθήματα που σε αγχώνουν πιο πολύ στο σχολείο.

- α.....
- β.....
- γ.....
- δ.....
- ε.....

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας και τις ειλικρινείς απαντήσεις σας!

2) Πίνακες - Συγκριτικοί πίνακες

Αγόρια



ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΙΝ.1	ΤΙΜΗ Χ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ-ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΠΟΥ...	F(X) (ΠΟΣΟΣΤΟ)	X*F(X)	(X-μ) ² *F(X)	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	1	1	2.22%	0.02	0.23	
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	1	2.22%	0.04	0.11	
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ. ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	3	5	11.11%	0.33	0.16	
ΣΥΜΦΩΝΩ	4	19	42.22%	1.69	0.02	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	5	19	42.22%	2.11	0.27	
		45	100.00%	4.20	0.88	0.89
				ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ μ	ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗ var	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛ. σ



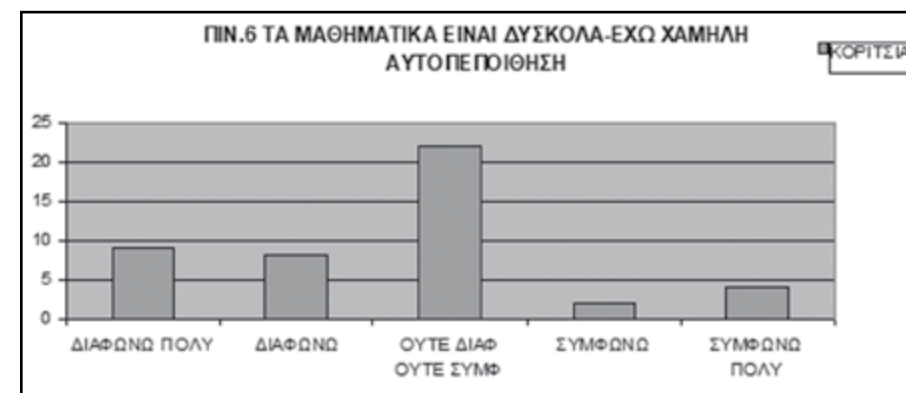


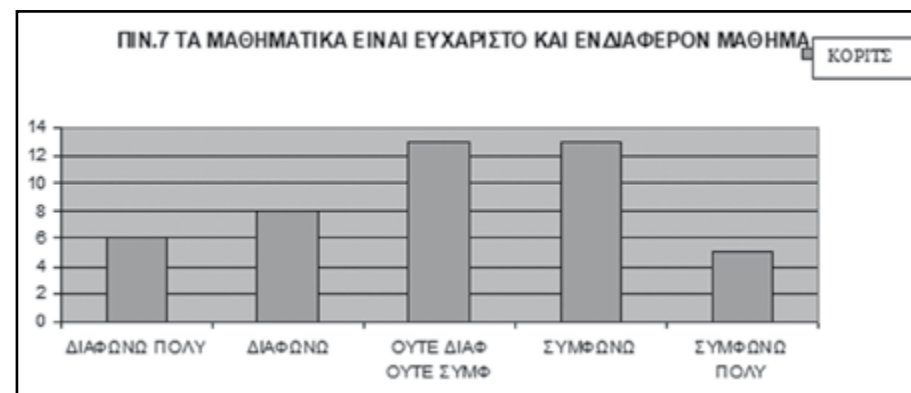
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤ/ΚΗ ΠΙΝ. 3	ΤΙΜΗ Χ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ-ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΠΟΥ ...	F(X) (ΠΟΣΟΣΤΟ)	X*F(X)	(X-μ) ² *F(X)
ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	1	4	8.89%	0.089	0.388
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	12	26.67%	0.533	0.317
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ. ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	3	11	24.44%	0.733	0.002
ΣΥΜΦΩΝΩ	4	12	26.67%	1.067	0.221
ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	5	6	13.33%	0.667	0.486
	ΣΥΝ/ΛΟ	45	100.00%	3.09	1.414
				ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ μ	ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗ var
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ. σ	1.19				



ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΙΝ. 4	ΤΙΜΗ Χ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ-ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΠΟΥ ...	F(X) (ΠΟΣΟΣΤΟ)	X*F(X)	(X-μ) ² *F(X)
ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	1	14	18.67%	0.187	0.60
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	21	28.00%	0.560	0.17
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ. ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	3	19	25.33%	0.760	0.01
ΣΥΜΦΩΝΩ	4	9	12.00%	0.480	0.18
ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	5	12	16.00%	0.800	0.78
	ΣΥΝ/ΛΟ	75	100.00%	2.79	1.74
1.32				ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ μ	ΔΙΑΚ/ΝΣΗ var
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛ. σ					

Κορίτσια





ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤ/ΚΗ ΠΙΝ. 7	ΤΙΜΗ Χ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ-ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΠΟΥ ...	F(X) (ΠΟΣΟΣΤΟ)	X*F(X)	(X-μ)^2*F(X)
ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	1	6	13.33%	0.133	0.582
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	8	17.78%	0.356	0.211
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ. ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	3	13	28.89%	0.867	0.002
ΣΥΜΦΩΝΩ	4	13	28.89%	1.156	0.239
ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	5	5	11.11%	0.556	0.405
	ΣΥΝ/ΛΟ	45	100.00%	3.07	1.441
1.20				ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ μ	ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗ var
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ. σ					



ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤ/ΚΗ ΠΙΝ. 8	ΤΙΜΗ Χ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ-ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΠΟΥ ...	F(X) (ΠΟΣΟΣΤΟ)	X*F(X)	(X-μ)^2*F(X)
ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	1	14	18.67%	0.187	0.815
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	10	13.33%	0.267	0.158
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ. ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	3	23	30.67%	0.920	0.002
ΣΥΜΦΩΝΩ	4	18	24.00%	0.960	0.199
ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	5	10	13.33%	0.667	0.486
	ΣΥΝ/ΛΟ	75	100.00%	3.00	1.661
1.29				ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ μ	ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗ var
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ. σ					

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑ ΕΡΩΤΗΣΗ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΑ ΔΥΟ ΦΥΛΑ





ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΤΩΝ ΑΝΩΤΕΡΩΝ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΤΥΠΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Λουκόπουλος Αριστείδης
Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών

Σύντομο βιογραφικό

Αριστείδης Λουκόπουλος

Ο Αριστείδης Λουκόπουλος είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών (Τομέας Κοινωνιολογίας και Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Έχει σπουδάσει Παιδαγωγικά και Οικονομικά στη Νομική Σχολή του ΕΚΠΑ και στο Οικονομικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Πατρών λαμβάνοντας πτυχίο οικονομολόγου. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών στην κατεύθυνση Οργάνωση - Διοίκηση Εκπαίδευσης και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων και απόφοιτος του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, στην κατεύθυνση Οργάνωση-Διοίκηση και Σχεδιασμός της Εκπαίδευσης. Έχει γράψει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και έχει εισηγήσεις σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια. Υπηρετεί ως διευθυντής σε δημόσιο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Περίληψη

Η επίλυση προβλήματος (Problem solving) θεωρείται ένας από τους πιο αξιόπιστους τρόπους για την αξιολόγηση των νοητικών λειτουργιών, η ανάπτυξη των οποίων είναι σημαντική για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων καταστάσεων από τα άτομα. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια αξιολόγησης της συμβολής των ανώτερων νοητικών λειτουργιών στην επίλυση επιμέρους τύπων προβλήματος. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία αποτελούν ευρήματα δευτερογενούς στοχευμένης ανάλυσης των δεδομένων της πρωτογενούς έρευνας που διεξήχθη τα έτη 2012-13. Η έρευνα αυτή διεξήχθη σε

ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 9 Γυμνασίων του νομού Αχαΐας και περιελάμβανε 419 μαθητές τρίτης τάξης. Τα στοχευμένα αυτά ευρήματα δείχνουν ότι η αξιοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών φαίνεται να βοηθά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην επίλυση επιμέρους προβλημάτων, με τον συντελεστή «συμβολή ανώτερων νοητικών λειτουργιών» να αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα ερμηνείας τους.

Abstract

Problem solving is considered to be one of the most reliable ways to evaluate mental functions, the development of which is important for dealing with complex situations by individuals. In the present study, an attempt was made to evaluate the contribution of higher mental functions in solving individual types of problem. The results presented in this paper are the findings of a second targeted analysis of the data of the initial survey conducted in 2012-13. This survey was conducted on a representative sample of 9 High Schools in the prefecture of Achaia and included 419 third grade students. These targeted findings suggest that the use of higher cognitive functions seems to help improve students' performance in solving individual problems, with the "contribution of higher mental functions" being their main factor of interpretation.

1. Εισαγωγή

Η μέθοδος της επίλυσης προβλήματος (problem solving) αποτελεί ένα από τα πιο αξιόπιστα μέσα για την αξιολόγηση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών σε επίπεδο πραγματικής-καθημερινής ζωής και αφορά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος, του οποίου η λύση δεν είναι άμεσα εμφανής και δεν βρίσκεται αποκλειστικά σε μια ενιαία γνωσιακή περιοχή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.). Παράλληλα στο πρόβλημα ενυπάρχουν επιπλέον επιβαρυντικοί παράγοντες ως προς την επίλυσή του. Στη σύγχρονη πολύπλοκη πραγματικότητα η ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών (μεταγνώση, κριτική και δημιουργική σκέψη) έχει καθοριστική σημασία για την αντιμετώπιση πολύπλοκων καταστάσεων από το άτομο κατά τη διάρκεια της κοινωνικής και εργασιακής του πορείας και εξέλιξης, καθώς και για τη διά βίου εκπαίδευσή του. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η εμπειρική αξιολόγηση του βαθμού αξιοποίησης των ανώτερων νοητικών λειτουργιών με την μέθοδο της επίλυσης επιμέρους τύπων προβλήματος αξιοποιώντας σε ειδικά επιλεγμένο δείγμα μαθητών της τρίτης τάξης του γυμνασίου, τα μεθοδολογικά και ερευνητικά εργαλεία του διαγωνισμού PISA 2003 (OECD, 2004a, 2005b,c, 2013, 2017· Eurydice, 2008, 2009, 2009a· Καρατζιά-Σταυλιώτη&Λαμπρόπουλος, 2006).

2. Αποσαφήνιση εννοιών

Η κριτική σκέψη αναφέρεται στις νοητικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα άτομα σχηματίζουν έννοιες, βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα και οδηγούνται σε αιτιολογημένα συμπεράσματα. Σχετίζεται άμεσα με τις ορθολογικές διεργασίες με βάση τις οποίες τα άτομα αξιοποιούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες, ώστε να συγκρίνουν, να κατηγοριοποιούν, να εξηγούν, να δημιουργούν, να διατυπώνουν ορθές κρίσεις, να βρίσκουν και να οργανώνουν δεδομένα, να διατυπώνουν υποθέσεις, να εφαρμόζουν αρχές και κανόνες και να παίρνουν αποφάσεις. Σημαντικό ρόλο στη ανάπτυξη της παίζουν τα μοντέλα της επαγωγικής σκέψης-σχηματισμού εννοιών, ερμηνείας δεδομένων και εφαρμογής αρχών, ενώ τα αποτελέσματα των νοητικών αυτών λειτουργιών οργανώνονται ως νέα γνώση (Τριλιανός, 2002· OECD, 2004a, 2005a, 2013· Eurydice, 2008, 2009a).

Η δημιουργική σκέψη αναφέρεται στην παραγωγή λύσεων ή μεθόδων αντιμετώπισης ενός πρωτότυπου προβλήματος από το άτομο με τη χρήση πνευματικών αλμάτων, χωρίς απαραίτητα να ακολουθείται προκαθορισμένη πορεία νοητικών φάσεων, μέσω των οποίων το άτομο οδηγείται στην επίλυση ενός προβλήματος ή μιας συγκεκριμένης προβληματικής κατάστασης. Χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης είναι η ευελιξία, η φαντασία, η διεισδυτικότητα και η ενόραση. Η δημιουργική σκέψη συνεισφέρει στην παραγωγή πολλαπλών λύσεων ή τρόπων αντιμετώπισης ενός πρωτότυπου και σύνθετου προβλήματος (Τριλιανός, 2002· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Η έννοια της μεταγνώσης αφορά τη συνειδητοποίηση εκ μέρους του ατόμου της γνώσης που κατέχει, των διαδικασιών κατάκτησης της γνώσης, καθώς και της επίγνωσης των αποτελεσμάτων της χρήσης των συγκεκριμένων νοητικών διεργασιών. Η μεταγνώση αποτελεί μια διαδικασία ενημερότητας και επίγνωσης της λειτουργίας των γνωσιακών διεργασιών που έχουν αξιοποιηθεί για την επίτευξη της νέας γνώσης. Η μεταγνώση συνδέεται άμεσα με τις υψηλού επιπέδου γνωστικές διαδικασίες της κριτικής σκέψης και με βάση αυτή οι μαθητές μπορούν να κατανοούν τις διαδικασίες λειτουργίας της ίδιας της σκέψης τους, αντιλαμβανόμενοι το πώς φτάνουν στη γνώση. Σημαντικές στρατηγικές μεταγνώσης αποτελούν ο σχεδιασμός απόκτησης της γνώσης, η προτυποποίηση της συμπεριφοράς, η συνειδητή επιλογή, η αξιολόγηση με πολλαπλά κριτήρια, η παραγωγή ερωτήσεων, η οργάνωση του περιεχομένου, η δημιουργία περιλήψεων, η συνέχιση της ιστορίας με αναμενόμενη ή με μη αναμενόμενη εξέλιξη και η ανατροφοδότηση (Flavell, 1976· Goos, 1994· Τριλιανός, 2002· Κασσωτάκης&Φλουρής, 2006).

Οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες αλληλεπιδρούν με την ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων, ώστε τα προς διερεύνηση γνωσιακά αντικείμενα να διασυνδέονται και να προσεγγίζονται παράλληλα και πολύπλευρα σε επίπεδο πραγματικής-καθημερινής ζωής μέσω της αναλυτικής συλλογιστικής και αιτιολόγησης (analytical reasoning), ενώ σε συνδυασμό με την ολιστική θεώρηση της γνώσης και την οριζόντια αξιοποίηση των γνωσιακών θεματικών περιοχών θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίλυση προβλήματος (CIDREE, 1998· Mangnain & Dufour, 2003· Reid & Scott, 2005· Αλαχιώτης&Καρατζιά – Σταυ-

λιώτη 2009).

Επίλυση προβλήματος θεωρείται η επίλυση μιας σύνθετης και προβληματικής κατάστασης, όπου η λύση δεν είναι άμεσα εμφανής και δεν βρίσκεται σε μια ενιαία περιοχή των Α.Π.Σ. όπως των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών ή του γλωσσικού εγγραμματισμού. Στην περίπτωση αυτή η μέθοδος επίλυσης του προβλήματος όχι μόνο δεν είναι εμφανής, αλλά στο πρόβλημα ενυπάρχουν προβληματικές καταστάσεις οι οποίες περιπλέκουν την επίλυση του προβλήματος, συνδυάζοντας πολλές φορές στοιχεία από τις πιο πάνω θεματικές περιοχές, ενώ απαιτούνται ανώτερες νοητικές λειτουργίες για την επίλυση του προβλήματος. Κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος οι μαθητές είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουν συνδυασμό θεωρίας και πρακτικής άσκησης και αξιολογούνται ως προς την ικανότητα ανάλυσης, οργάνωσης, κατηγοριοποίησης και ερμηνείας των δεδομένων του προβλήματος, στην ικανότητα παραγωγής πολλαπλών λύσεων, στη διατύπωση κρίσεων και υποθέσεων, αρχών και κανόνων και τέλος, στη λήψη αποφάσεων (Goos, 1994· OECD, 2004b, 2016· Alahiotis&Karatzia-Stavlioti, 2006, 2008· Κασσωτάκης&Φλουρής, 2006· Αλαχιώτης&Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2009).

Σε διαγωνισμούς PISA που αναφέρονται στην επίλυση προβλήματος έχει διερευνηθεί εάν οι δεξιότητες των μαθητών στον γλωσσικό εγγραμματισμό, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες συμβαδίζουν με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σε πραγματικές συνθήκες ζωής (OECD, 2004a, 2005a,b, 2013).

3. Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη, ως επιμέρους αντικείμενο αξιολόγησης στο πλαίσιο της επίλυσης προβλήματος, επιλέχθηκαν οι τύποι επίλυσης προβλήματος «Λήψη αποφάσεων» και «Ανάλυση και σχεδιασμός συστήματος» (OECD, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2005a). Στα στοιχεία αξιολόγησης της κατηγορίας «Λήψη αποφάσεων», ο μαθητής πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις ώστε να αντιμετωπίσει μια προβληματική κατάσταση καθημερινής ζωής η οποία γίνεται πιο σύνθετη με επιπλέον επιβαρυντικούς παράγοντες που την περιπλέκουν ακόμη περισσότερο και να εντοπίσει τα εμπόδια, να αξιοποιήσει πληροφορίες, να επιλέξει εναλλακτικές λύσεις, να αξιολογήσει την απόφαση και να ανακοινώσει την απάντηση. Στα στοιχεία αξιολόγησης τα οποία ανήκουν στην κατηγορία «Ανάλυση και σχεδιασμός συστήματος» οι πιθανές επιλογές και οι περιορισμοί του προβλήματος δεν είναι προφανείς. Για την επίλυση των προβλημάτων αυτής της μορφής οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν μια αναπαράσταση του προβλήματος, να προσδιορίσουν τις σχέσεις μεταξύ των τμημάτων ενός συστήματος και μέσα από τον έλεγχο των εσωτερικών σχέσεων να επαληθεύσουν τη λειτουργία του συστήματος σε συνάρτηση με τα δομικά και λειτουργικά του στοιχεία, δικαιολογώντας την ανάλυσή τους (OECD, 2004c, 2004d· Αλαχιώτης&Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2009).

Το πρώτο στοιχείο αξιολόγησης της έρευνας είναι ένα πρόβλημα λήψης αποφάσεων πολύ μικρού βαθμού δυσκολίας στην πλήρη πίστωση μονάδων, κάτω

του επιπέδου 1 της κλίμακας κωδικοποίησης του διαγωνισμού PISA 2003, όπου ο μαθητής πρέπει να επιλέξει έναν αριθμό από έναν πίνακα. Το δεύτερο στοιχείο αξιολόγησης είναι και αυτό πρόβλημα λήψης αποφάσεων επίπεδου δυσκολίας 2 στην μερική πίστωση μονάδων και επίπεδου δυσκολίας 3 στην πλήρη πίστωση – πλήρως σωστή απάντηση, όπου οι μαθητές πρέπει να προσδιορίσουν τους επιπλέον περιορισμούς του προβλήματος όπως αυτούς της ηλικίας, του φύλου, και του επίπεδου δραστηριότητας και κατανάλωσης ενέργειας. Το τρίτο στοιχείο αξιολόγησης αποτελεί τύπο προβλήματος που αφορά την ανάλυση και τον σχεδιασμό ενός συστήματος του ανώτερου επιπέδου δυσκολίας 3. Πρόκειται για την ανάλυση και τον σχεδιασμό ενός συστήματος ελέγχου τεσσάρων σταδίων, όπου οι μαθητές πρέπει να έχουν όλα τα στάδια ανάλυσης και ελέγχου του συστήματος στη σωστή σειρά, να σχεδιάσουν το σύστημα και να κατασκευάσουν το σχετικό με το σύστημα δεντροδιάγραμμα αποφάσεων (OECD, 2004a, 2004b, 2004d).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 419 μαθητές 9 γυμνάσιων και προήλθε από έναν συνολικό πληθυσμό 3.355 μαθητών της Γ' γυμνασίου 62 γυμνασίων του νομού Αχαΐας. Τα σχολεία του δείγματος κατατάχθηκαν σε τρεις ομάδες αξιοποίησης των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, οι οποίες αξιολογήθηκαν με συλλογή στοιχείων μέσω ερωτηματολογίου των μαθητών από το οποίο συλλέχθηκαν πληροφορίες για τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών του κάθε γυμνασίου σε δημιουργικές διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας, καταστάσεις που απαιτούν αξιοποίηση ανώτερων νοητικών λειτουργιών. Η κατάταξη των γυμνασίων στις τρεις αυτές ομάδες-κατηγορίες έγινε ως εξής: Ομάδα 1 (υψηλός βαθμός αξιοποίησης), ομάδα 2 (ενδιάμεσος βαθμός αξιοποίησης), ομάδα 3 (χαμηλός βαθμός αξιοποίησης). Η επιλογή των σχολείων έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας συμπλεγματικής δειγματοληψίας (Random Cluster Sampling). Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και τη σύγκριση των γενικών μέσων χρησιμοποιήθηκε η απλή ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Analysis of Variance). Για τον έλεγχο των υποθέσεων αξιοποιήθηκε η F στατιστική και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε ήταν 5%, ενώ για τη βαθμολόγηση του τεστ αξιοποιήθηκε η μεθοδολογία αξιολόγησης του διαγωνισμού PISA 2003 (OECD, 2004a, 2004b· Δημητριάδης, 2003· Δαφέρμος, 2005· Βάμβουκας, 1991· Κατσίλλης 2006a, 2006b).

4. Αποτελέσματα

Όπως προκύπτει από τους πίνακες 1, 2 και 3, στο στοιχείο αξιολόγησης Α η ομάδα σχολείων με κωδικό 1 (μεγάλος βαθμός αξιοποίησης ανώτερων νοητικών λειτουργιών) παρουσιάζει τον μικρότερο μέσο βαθμολογίας 336,95 και τυπική απόκλιση (TA)= 90,60, η ομάδα σχολείων με κωδικό 2 (ενδιάμεσος βαθμός αξιοποίησης ανώτερων νοητικών λειτουργιών) παρουσιάζει τον μεγαλύτερο μέσο 345,92 και TA =70,98 και η ομάδα 3 (μικρός βαθμός αξιοποίησης ανώτερων νοητικών λειτουργιών) παρουσιάζει τον ενδιάμεσο μέσο βαθμολογίας 340,52 και TA = 88,30. Οι διαφορές των Μέσων Όρων (ΜΟ) βαθμολογίας των ομάδων με διαφορετικό βαθμό αξιοποίησης των ανώτερων νοητικών λειτουργιών σε σχέση με

τον ΜΟ βαθμολογίας τους είναι ιδιαίτερα μικρές, φανερώνοντας τον μικρό βαθμό δυσκολίας (κάτω του επιπέδου 1) του συγκεκριμένου στοιχείου αξιολόγησης.

Στο στοιχείο αξιολόγησης Β παρατηρούμε ότι η ομάδα σχολείων 1 παρουσιάζει Μέσο βαθμολογίας 485,01 και τυπική απόκλιση (ΤΑ)=249,07, η ομάδα σχολείων 2 παρουσιάζει Μέσο βαθμολογίας 551,06 και η ομάδα σχολείων 3 παρουσιάζει τον μικρότερο Μέσο βαθμολογίας 404,04 και τυπική απόκλιση (ΤΑ)=289,83. Το συγκεκριμένο στοιχείο αξιολόγησης χαρακτηρίζεται ως μέτριας δυσκολίας. Είναι ένα στοιχείο αξιολόγησης που απαιτεί υψηλότερες ικανότητες επίλυσης από το προηγούμενο πρόβλημα και περισσότερο αναπτυγμένη κριτική και δημιουργική σκέψη. Οι διαφορές των Μέσων Όρων (ΜΟ) βαθμολογίας των ομάδων αξιοποίησης νοητικών λειτουργιών σε σχέση με τον ΜΟ βαθμολογίας τους είναι σημαντικά μεγαλύτερες από την προηγούμενη περίπτωση του στοιχείου αξιολόγησης Α.

Στο στοιχείο αξιολόγησης Γ παρατηρούμε ότι η ομάδα 1 παρουσιάζει τον μεγαλύτερο μέσο βαθμολογίας 436,80 και ΤΑ = 321,63, η ομάδα 2 παρουσιάζει τον ενδιάμεσο μέσο 398,82 και ΤΑ = 329,41 και η ομάδα 3 παρουσιάζει τον μικρότερο μέσο βαθμολογίας 370,65 και ΤΑ = 332,42. Το συγκεκριμένο στοιχείο αξιολόγησης χαρακτηρίζεται ως μεγάλης δυσκολίας και εντάσσεται για την πλήρη απάντηση στο ανώτερο επίπεδο δυσκολίας 3. Είναι το στοιχείο αξιολόγησης που απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες επίλυσης και αναπτυγμένη κριτική και δημιουργική σκέψη.

Από την κατάταξη των γυμνασίων ως προς το γενικό μέσο όρο της συνολικής τους επίδοσης στο τεστ, το συνολικό δηλαδή σκορ που πέτυχε το κάθε σχολείο στα στοιχεία αξιολόγησης ης συγκεκριμένης έρευνας, προκύπτει ότι:

- Στα σχολεία της ομάδας 1, με κωδικούς 8, 9 παρουσιάζουν μέσους βαθμολογίας 445,62 και 394,88 μονάδες αντίστοιχα.
- Στα σχολεία της ομάδας 2, το γυμνάσιο με κωδικό 3 έχει Μέσο βαθμολογίας 461,76 μονάδες, το γυμνάσιο με κωδικό 5 έχει Μέσο βαθμολογίας 420,50 μονάδες και το γυμνάσιο με κωδικό 7 έχει Μέσο βαθμολογίας 425,82 μονάδες.
- Στα σχολεία της ομάδας 3 το γυμνάσιο με κωδικό 1 έχει Μέσο βαθμολογίας με μέσο 427,74 μονάδες, το γυμνάσιο με κωδικό 2 έχει τον μικρότερο Μέσο βαθμολογίας και από τα 9 γυμνάσια του δείγματος με Μέσο 316,042 μονάδες, το γυμνάσιο με κωδικό 4 έχει Μέσο βαθμολογίας με μέσο 354,62 μονάδες και το γυμνάσιο με κωδικό 6 έχει τον έκτο μεγαλύτερο Μέσο βαθμολογίας με μέσο 400,43 μονάδες.

Πίνακας 1. Κωδικοποίηση και Μέσοι βαθμολογίας Γυμνασίων.

ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΜΕΣΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ	ΣΕΙΡΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ
3	461,76	1
8	445,62	2
1	427,74	3
7	425,82	4
5	420,5	5
6	400,43	6
9	394,88	7
4	354,62	8
2	316,04	9

Πίνακας 2. Μέσοι βαθμολογίας γυμνασίων ανά ομάδα σχολείων και ανά στοιχείο αξιολόγησης.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΟΜΑΔΑ ΒΑΘΜΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΝΩΤΕΡΩΝ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ	N	ΜΕΣΟΣ	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΣΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΕΣ % ΣΤΟΙΧΕΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΜΕΣΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Α	1	75	336,95	4,57	98,66	90,605
	2	127	345,92	-4,40	101,29	70,981
	3	216	340,52	1,00	99,71	88,305
	Σύνολα	418	341,52			83,724
ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Β	1	74	485,01	-21,83	104,71	249,069
	2	127	551,06	-87,88	118,97	187,492
	3	216	404,04	59,14	87,23	289,829
	Σύνολα	417	463,18			263,070
ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Γ	1	74	436,80	-45,83	111,72	321,628
	2	127	398,82	-7,85	102,01	329,411
	3	216	370,65	20,32	94,80	332,424
	Σύνολα	417	390,97			329,755

Ως προς τη στατιστική σημαντικότητα, στο στοιχείο αξιολόγησης Α δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες 1, 2 και 3, σε αντίθεση με το στοιχείο αξιολόγησης Β όπου παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες 2 και 3. Στο στοιχείο αξιολόγησης Γ δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες 1, 2 και 3.

Πίνακας 3. Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων και στατιστική σημαντικότητα ανά ομάδα σχολείων.

Dependent Variable	NNEW		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
	(I)	(J)				Lower Bound	Upper Bound
ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Α	1,00	2,00	-8,975	12,213	1,000	-38,33	20,38
		3,00	-3,576	11,240	1,000	-30,59	23,44
	2,00	1,00	8,975	12,213	1,000	-20,38	38,33
		3,00	5,398	9,378	1,000	-17,14	27,94
	3,00	1,00	3,576	11,240	1,000	-23,44	30,59
		2,00	-5,398	9,378	1,000	-27,94	17,14
ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Β	1,00	2,00	-66,042	37,360	,234	-155,85	23,76
		3,00	80,972	34,410	,057	-1,74	163,68
	2,00	1,00	66,042	37,360	,234	-23,76	155,85
		3,00	147,01	28,566	,000	78,35	215,68
	3,00	1,00	-80,972	34,410	,057	-163,68	1,74
		2,00	-147,01	28,566	,000	-215,68	-78,35
ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Γ	1,00	2,00	37,978	48,206	1,000	-77,90	153,85
		3,00	66,145	44,400	,411	-40,58	172,87
	2,00	1,00	-37,978	48,206	1,000	-153,85	77,90
		3,00	28,166	36,859	1,000	-60,43	116,77
	3,00	1,00	-66,145	44,400	,411	-172,87	40,58
		2,00	-28,166	36,859	1,000	-116,77	60,43

5. Συμπεράσματα – συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας και σχετικά με τα στοιχεία αξιολόγησης που παρουσίαζαν τον μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας (επιπέδου 2 και επιπέδου 3), στα σχολεία που αξιοποιούσαν υψηλό και μεσαίο ποσοστό ανώτερων νοητικών λειτουργιών, παρατηρήθηκαν (μόνο στην περίπτωση του στοιχείου αξιολόγησης Β) στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών, με τον παράγοντα «συμβολή ανώτερων νοητικών λειτουργιών» να αποτελεί την κυριότερη μεταβλητή ερμηνείας τους.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στο στοιχείο αξιολόγησης Α, το οποίο αποτελεί ένα

στοιχείο αξιολόγησης μικρού βαθμού δυσκολίας, οι αριθμητικές διαφορές του Μέσου βαθμολογίας με τον ΜΟ της βαθμολογίας της κάθε ομάδας δεν υπερβαίνουν τις 4,57 μονάδες. Στο στοιχείο αξιολόγησης Β, το οποίο αποτελεί ένα στοιχείο αξιολόγησης μεσαίου βαθμού δυσκολίας, οι αριθμητικές διαφορές του Μέσου βαθμολογίας με τον ΜΟ της βαθμολογίας της κάθε ομάδας είναι σημαντικά μεγαλύτερες και φτάνουν τις 87,88 μονάδες, παρουσιάζοντας επιπλέον στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η ανάγκη για ουσιαστική αξιοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών και της ολιστικής θεώρησης της γνώσης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα απαραίτητη στο δεύτερο και ακόμη περισσότερο στο τρίτο στοιχείο αξιολόγησης, πρόβλημα που αφορά την ανάλυση και το σχεδιασμό ενός συστήματος. Στο στοιχείο αξιολόγησης Γ, το οποίο αποτελεί το στοιχείο αξιολόγησης με τον μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, οι αριθμητικές διαφορές του Μέσου βαθμολογίας με τον ΜΟ της βαθμολογίας της κάθε ομάδας φτάνουν τις 45,83 μονάδες.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν την υψηλότερη μέση επίδοση στο τεστ ανήκουν σε κάθε περίπτωση στις ομάδες σχολείων μεσαίας και μεγάλης αξιοποίησης ανώτερων νοητικών λειτουργιών. Προκειμένου να επιτευχθεί η υψηλή αυτή βαθμολογία, οι μαθητές απαιτείται να αξιοποιούν τις μεταγνωσιακές δεξιότητες, να έχουν αναπτυγμένη την κριτική και δημιουργική σκέψη και τις διαδικασίες σχηματισμού των εννοιών. Επιπλέον, πρέπει να αναπτύσσουν ορθολογικό τρόπο σκέψης, στρατηγικές σχηματισμού των εννοιών, μοντέλα επαγωγικής σκέψης και υπέρβαση των προβληματικών καταστάσεων με τη χρήση πολλαπλών λύσεων και πνευματικών αλμάτων (σχηματισμός έννοιας, ερμηνεία δεδομένων και εφαρμογή αρχών) (Τριλιανός, 2002· OECD, 2004a, 2005a· Αλαχιώτης&Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2009).

Οι μαθητές για να προχωρήσουν με ασφάλεια στην ορθή επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων, στον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποφάσεων που πήραν και στην επιτυχή επίλυση του προβλήματος είναι απαραίτητο να έχουν αναπτύξει την ικανότητα λήψης αποφάσεων και ανάλυσης και σχεδιασμού συστήματος χωρίς να ακολουθούν πάντοτε μια συγκεκριμένη και προκαθορισμένη πορεία νοητικών φάσεων, ώστε να επιτύχουν τη μεγαλύτερη δυνατή μείωση των περιορισμών των προς επίλυση προβλημάτων, οι οποίοι προκύπτουν σχετικά με τις λεκτικές, αλλά κυρίως με τις εικονικές και αριθμητικές αναπαραστάσεις. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι μπορούν να επιλύουν σύνθετα προβλήματα χρησιμοποιώντας ανώτερες νοητικές λειτουργίες με βάση τις οποίες συγκρίνουν, συλλέγουν και οργανώνουν δεδομένα, κατηγοριοποιούν, εξηγούν, δημιουργούν οι ίδιοι νέα γνώση, διατυπώνουν κρίσεις και υποθέσεις (Τριλιανός, 2002· OECD, 2004a, 2004b).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alahiotis, S.N. & Karatzia-Stavlioti, E. (2006), Effective curriculum policy and cross-curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 119-147.
- Alahiotis, S.N.&Karatzia-Stavlioti, E. (2008). Biopedagogism: A New Theory for Learning. *The International Journal of Learning*15(3), 323-330.
- CIDREE (Cooperation of Institution of Development and Research in European Education), (1998). *Across the Great Divides: Interdisciplinary Teaching and Learning in Secondary Education Schools*. Paris: CIDREE.
- Eurydice, (2008). *Key Data on teaching Languages at School in Europe*. Brussels: European Commission. Retrieved from: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key.../143EN.pdf>
- Eurydice, (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Sosial and Cultural Inequalities*. Brussels: European Commission. Retrieved from: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key.../095EN.pdf>
- Eurydice, (2009a). *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: European Commission. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series105EN.pdf
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goos, M. (1994). Metacognitive decision making and social interactions during paired problem solving. *Mathematic Education Research Journal*, 6, (2), 144-165.
- Mangnain, A. & Dufour, B. (2003). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας*. Αθήνα: Πατάκης.
- OECD, (2004a), *PISA: Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD, (2004b), *Problem Solving for Tomorrow's world. First Measures of Cross- Curricular Competencies from PISA 2003*. Washington DC: OECD.
- OECD, (2004c). *Education at a Glance – OECD Indicators 2004*. Paris: OECD. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/educationataglance2004-home.htm>
- OECD, (2004d), *PISA: Results and analysis*. Paris: OECD. Retrieved from: <http://www.oecd.org>. <http://www.oecd.org/edu/eag2008>.
- OECD, (2005a). *Programme for International Student Assessment (PISA) 2003 Technical Report*. Paris: OECD. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf>
- OECD, (2005b). *Programme for International Student Assessment (PISA) 2003 Technical Report*. Paris: OECD. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf>
- OECD, (2005c). *PISA Problem Solving Report*. Paris: OECD. Retrieved from: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/25/12/34009000.pdf>
- OECD, (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

- [org/10.1787/9789264190511-en](http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en)
- OECD, (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD, (2017). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. PISA, OECD, Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>
- OECD, (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Reid A. & Scott W. (2005), Cross-Curricularity in the National Curriculum: reflections on metaphor and pedagogy in citizenship education through school geography. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(2), 181-204.
- Αλαχιώτης, Σ. &Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης.
- Δημητριάδης, Ε. (2003). *Στατιστικές εφαρμογές με SPSS*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Μάθηση.
- Κατσίλλης, Ι. Μ. (2006α). *Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίλλης, Ι. Μ. (2006β). *Επαγωγική Στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Λυμπεροπούλου Ευανθία

Δημοτικό Σχολείο Τέμενης Αιγίου

Μόνιμη εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο 3ο Δημοτικό

Σχολείο Παιανίας (Πτυχιούχος του ΠΤΔΕ του Εθνικού

και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών)

Κάτοχος ΜΕΔ στη Διδακτική Μαθηματικών του ΠΤΔΕ

του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Κάτοχος ΜSc στην Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων και Εκπαιδευτικής Τεχνο-

λογίας του ΠΤΔΕ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Διδάκτωρ του ΠΤΔΕ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Προπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Πληροφορικής του ΕΑΠ

Περίληψη

Η φιλοσοφία που διέπει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στις τρεις βαθμίδες της – με εξαίρεση την Τριτοβάθμια όπου τα τελευταία χρόνια διαφαίνονται κάποια σημάδια διαφοροποίησης σε σχέση με το παρελθόν¹ – απέχει σημαντικά από την υιοθέτηση διαδικασιών διασφάλισης και συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών της, τόσο σε ατομικό, όσο κυρίως σε συλλογικό επίπεδο. Στα ελληνικά σχολεία της δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η φιλοσοφία της συνεχούς βελτίωσης δεν υποστηρίζεται ως δομικός παράγοντας του εκπαιδευτικού οικοδομήματος αλλά έχει χαρακτήρα παροδικό, βασισμένο κυρίως στο φιλότιμο του Έλληνα δασκάλου ή στην περιστασιακή σύνθεση της εκπαιδευτικής μονάδας.²

Με δεδομένη την υπάρχουσα καταγραφή που αφορά στην ελληνική κουλτούρα και στη νοοτροπία που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζονται συνοπτικά η λογική και οι πρακτικές της Ολικής Ποιότητας στους εκπαιδευ-

1 Μανώλα, Β., & Τσαρούχας, Π. (2010, Οκτώβριος 1 - 2). *Εφαρμογή Συστημάτων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς - Μελέτη Περίπτωσης*. Εισήγηση παρουσιασμένη στο 1ο Διεθνές Συνέδριο Εφοδιαστικών Αλυσίδων. Κατερίνη: Τμήμα Τυποποίησης & Διακίνησης Προϊόντων του ΑΤΕΙΘ, σ.1

2 Ήργης, Α. & Μακρή, Ο. (2009). *Ολική Ποιότητα και Ποιότητα Εκπαίδευσης στα Ελληνικά Δημόσια Σχολεία*. Υπουργείο Παιδείας: ΕΣΔΟ, σ. 374

τικούς οργανισμούς, με συγκεκριμένες προτάσεις και παραδείγματα, μέσα από τα οποία επιχειρείται η στοιχειοθέτηση ενός λειτουργικού σχήματος ποιότητας για το χώρο της δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Abstract

The philosophy that governs the Greek educational reality at all three levels - with the exception of the tertiary where in recent years there are some signs of differentiation from the past - is far from adopting procedures to ensure and continuously improve the quality of the provided its services, both individually and collectively. In Greek schools of public Primary Education, the philosophy of continuous improvement is not supported as a structural factor in the educational building but has a transient character, based mainly on the philosophy of the Greek teacher or the occasional composition of the educational unit.

Given the existing record of Greek culture and the culture that governs the Greek educational system, the overall quality of logic and practices in educational organizations are presented, with specific suggestions and examples, through which it is attempted the establishment of a functional scheme quality in the field of public Primary Education in our country.

Εισαγωγικά: Από την έννοια της ποιότητας σε αυτήν της ολικής ποιότητας

Η ποιότητα ως έννοια αυτοτελής και αυτόνομη είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί σε όλες τις πτυχές της με σαφήνεια και τρόπο κοινά αποδεκτό, παρά το γεγονός ότι και το περιεχόμενό της θεωρείται από όλους κατανοητό³ και γνώση έχει συλλεχθεί αναφορικά με το ποιοτικό ζητούμενο στα παρεχόμενα προϊόντα και υπηρεσίες. Η πολυδιάστατα οριζόμενη έννοια της ποιότητας, έχει οδηγήσει κατά καιρούς διάφορους επιστήμονες στην απόδοση ποικίλων ορισμών. Ο επικρατέστερος κατά πολλούς είναι αυτός που δίνεται από τον **Deming** και ο οποίος ορίζει την ποιότητα σε σχέση με την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη. Πρόκειται για έναν προσδιορισμό ο οποίος δύναται να αποδοθεί μαθηματικά μέσα από τη σχέση:

$$\text{Ικανοποίηση} = \text{Τωρινή απόδοση} - \text{Αναμενόμενη απόδοση.}$$

Μέσα από τη σχέση αυτή διαφαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η τωρινή απόδοση σε σχέση με την αναμενόμενη, τόσο η διαφορά αυτών των δύο διευρύνεται, πράγμα που έχει ως συνέπεια την αύξηση της ικανοποίησης.

3 Φυριπής, Ε. (2002, Μάιος 17 - 18). *Η Αξιολόγηση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου. Αποσαφήνιση - Προσέγγιση των Όρων*. Εισήγηση παρουσιασμένη στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), Αθήνα

Κατά τον **Juran**, η ποιότητα ορίζεται ως η καταλληλότητα προς χρήση. Έτσι, εάν ένα τεχνολογικό προϊόν λειτουργεί με βάση τις προδιαγραφές με τις οποίες κατασκευάστηκε, τότε ορίζεται ως ποιοτικό. Για τον **Crosby**, η ποιότητα αποτελεί τη συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη, ενώ για τον **Feigenbaum**, το σύνολο των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή μιας παρεχόμενης υπηρεσίας συνιστούν ένα σύνολο ποιοτικό, όταν αυτά τα χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται με το marketing, την τεχνολογία, την κατασκευή και τη συντήρηση, ικανοποιούν τις προσδοκίες του πελάτη. Τέλος, κατά τον **Taguchi**, η ποιότητα συναρτάται άμεσα από την απώλεια που δημιουργεί ένα προϊόν στην κοινωνία, μετά την αποστολή του. Αυτό γίνεται άμεσα αντιληπτό μέσα από τις συνέπειες της κακής ποιότητας ενός προϊόντος ή μιας παρεχόμενης υπηρεσίας.

Οι τομείς στους οποίους η ποιότητα ως έννοια βρίσκει εφαρμογή στα πλαίσια του σύγχρονου τρόπου διαβίωσης, αφορούν σε διαφορές ανάμεσα σε παρεχόμενα προϊόντα και υπηρεσίες, σε μετρήσεις του ποσοστού ελαττωματικών προϊόντων σε σχέση με το συνολικό τους αριθμό, στην ομοιομορφία γύρω από έναν στόχο, υπό την έννοια ότι ένα προϊόν, για παράδειγμα, δεν αποκλίνει των προδιαγραφών βάσει των οποίων κατασκευάστηκε, στην προσαρμογή σε προσυμφωνημένες απαιτήσεις των πελατών, οι οποίες είναι εκ των προτέρων πλήρως κατανοήσιμες, στην καταλληλότητα του σκοπού ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας σε σχέση με την ευχρηστία του ή την ομαλή διεξαγωγή της αντίστοιχα και στην ικανοποίηση των προσδοκιών του πελάτη παράλληλα με την κατανόηση των αναγκών και των μελλοντικών απαιτήσεών του. Περισσότερο όμως απ' όλα, η ποιότητα συνιστά κριτήριο για την οριοθέτηση της δέουσας συμπεριφοράς και απόκλισης από αυτήν.

Μέσα στα πλαίσια μιας τέτοιας λογικής στη σύγχρονη κοινωνία, η ποιότητα ως έννοια διαπνέει το εύρος των πτυχών της ζωής των ατόμων, είτε πρόκειται για τομέα εργασιακό, είτε για τομέα παραγωγής προϊόντων και υπηρεσιών, είτε για τον τρόπο με τον οποίο διαρθρώνονται οι κοινωνικές σχέσεις. Υπό μια τέτοια αντίληψη, η ποιότητα μπορεί να οριοθετείται εννοιολογικά από το κάθε άτομο ξεχωριστά, το πλαίσιο όμως αναφοράς είναι κοινό και προσιδιάζει στον κοινά αποδεκτό ορισμό της, με τρόπο τέτοιο ώστε να αποτελεί υπόθεση όλων των ανθρώπων που απαρτίζουν έναν οργανισμό, μια κοινωνία, μια διαπροσωπική σχέση, λειτουργώντας συστημικά και επί συνόλου, επί ολότητας. Η διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο το κοινωνικό σύνολο αντελήφθη πλέον την έννοια της ποιότητας, οδήγησε στη διαμόρφωση της έννοιας της Ολικής Ποιότητας, η οποία συνίσταται **στη συνεχή προσπάθεια όλων των ατόμων για τη βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών, έτσι ώστε όχι μόνο να ικανοποιούν, αλλά και να υπερβαίνουν τις προσδοκίες των πελατών**, με τον όρο βέβαια «πελάτης» να λαμβάνει ευρύτερες νοηματικά διαστάσεις.

Αλλωστε, ο ίδιος ο Deming, είχε ορίσει την Ολική Ποιότητα ως *φιλοσοφία και τρόπο ζωής που δεν συνιστά επιχειρησιακή διαδικασία αλλά ανθρώπινη, μέσα από την οποία προάγεται η αξιοπρέπεια, η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός*. Αυτή η βαθιά ανθρώπινη διαδικασία, είναι αυτή η οποία αναπτύσσει το μυαλό και τη

σκέψη του ατόμου και ενδυναμώνει τους δεσμούς στις διαπροσωπικές σχέσεις.⁴

Η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)

Η Διοίκηση (άλλοτε Διαχείριση) Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management), αποτελεί «μια συνεργατική μορφή επιχειρηματικής δραστηριότητας βασισμένης στα ταλέντα και στις ικανότητες τόσο του εργατικού δυναμικού όσο και των μάντζερς, που αποσκοπεί στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας».⁵ Συνιστά φιλοσοφία και πρακτική, που διατυπώθηκε από τον William Edwards Deming και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά με επιτυχία στις επιχειρήσεις της Ιαπωνίας στις αρχές της δεκαετίας του '60, ως αντίποδας του Τεϊλορισμού που επικρατούσε στο Δυτικό Κόσμο, με επίκεντρο την Αμερική.⁶

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) υλοποιείται με βάση την αμοιβαία προσπάθεια και συνεργασία όλων των ατόμων μέσα σε μια εταιρεία ή γενικότερα σε έναν οργανισμό, με σκοπό οι τρόποι με τους οποίους επιτελείται το έργο των ανθρώπων, των μηχανών και των συστημάτων που τον απαρτίζουν, να βελτιώνεται διαρκώς.⁷ Πρόκειται για μια φιλοσοφία η οποία υποστηρίζει ότι όλα τα προϊόντα και οι υπηρεσίες όχι μόνο μπορούν αλλά και πρέπει συνεχώς να υπόκεινται σε μια διαδικασία βελτίωσης. Η ΔΟΠ θέτει ως στόχο τη διανομή κάθε προϊόντος ή υπηρεσίας σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς πελάτες, βελτιώνοντάς τα προοδευτικά, με σκοπό το τελικό παραγόμενο προϊόν ή υπηρεσία να παρέχεται με τη μεγαλύτερη δυνατή ποιότητα και να δημιουργεί πλήρη ικανοποίηση στους αποδέκτες του. Στα πλαίσια υλοποίησής της, η εξασφάλιση και η χρησιμοποίηση της ανατροφοδότησης μέσα από μια μεγάλη ποικιλία πελατών, δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης προδιαγραφών ποιότητας για τα παραγόμενα προϊόντα και υπηρεσίες των οργανισμών, ενδυναμώνοντας και εκπαιδεύοντας το σύνολο του εργατικού δυναμικού προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας σε κάθε βήμα της προστιθέμενης αξίας που δημιουργείται στο προσφερόμενο προϊόν και υπηρεσία.⁸

Ως σύστημα ολοκληρωμένο, το οποίο στοχεύει στη διασφάλιση της ποιότητας σε όλους τους τομείς, λειτουργίες και δραστηριότητες ενός οργανισμού και όχι μόνο στην παραγωγή των προϊόντων και στην εξυπηρέτηση πελατών, η ΔΟΠ εμπερικλείει:

- Μια σειρά προς υλοποίηση στρατηγικών και πολιτικών που αφορούν στην ποιότητα, το πλαίσιο των οποίων σχετίζεται με το γενικότερο όραμα και αποστολή του οργανισμού, τις στρατηγικές και τους επιχειρησιακούς του στόχους.

4 Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε., σσ.27-28,30

5 Noe R., Hollenbeck J., Gerhart B. & Wright P. (2006). Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων: Ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Στο Κ. Γ. Αθανασόπουλος, (Επιμ), *Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων: Ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, Τόμος Α'*, (4η αμερικανική έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.37

6 Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε., σσ.36-37

7 Noe R., Hollenbeck J., Gerhart B. & Wright P. (2006). Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων: Ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Στο Κ. Γ. Αθανασόπουλος, (Επιμ), *Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων: Ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, Τόμος Α'*, (4η αμερικανική έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.37

8 Herman, J. J. & Herman, J. L. (1994). *Education Quality Management: Effective Schools Through Systemic Change*. Pennsylvania: Technomic Publishing Company, p.97

- Ένα σύνολο υποσυστημάτων, διαδικασιών, μεθόδων και εργαλείων που σχετίζονται με το σχεδιασμό, τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας.
- Ένα πνεύμα αλλαγής νοοτροπίας και οργανωτικής κουλτούρας των μελών του οργανισμού που επιχειρεί να εφαρμόσει τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.
- Τους ανθρώπινους εκείνους πόρους που θα έχουν την ικανότητα να επιτύχουν τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας σε κάθε στάδιο υλοποίησης των απαιτούμενων διαδικασιών.⁹

Ειδικότερα, οι βασικές αρχές της ΔΟΠ συνίστανται στις ακόλουθες παραμέτρους:

- Συνεχής βελτίωση στις διαδικασίες και στο προσωπικό
- Ύπαρξη εσωτερικού πελάτη – προμηθευτή
- Ομαδική εργασία
- Αξιοποίηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των ατόμων
- Συμμετοχή και ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού
- Ενσωμάτωση προμηθευτών και πελατών μέσα στη διαδικασία βελτίωσης
- Τιμιότητα, ειλικρίνεια και ενδιαφέρον από τα μέλη του οργανισμού

Τα στοιχεία της ΔΟΠ μέσα από τα οποία καθίστανται επιτεύξιμες οι προαναφερθείσες αρχές, είναι τα ακόλουθα:

- Δέσμευση και αποτελεσματική ηγεσία της ανώτατης διοίκησης
- Σχεδιασμός και οργάνωση
- Χρησιμοποίηση ποιοτικών εργαλείων και τεχνικών
- Επιμόρφωση και εκπαίδευση του προσωπικού
- Ομαδική εργασία και συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού στο κοινό όραμα
- Μέτρηση – αποτίμηση των αποτελεσμάτων και ανατροφοδότηση¹⁰

9 Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάντζεμντ, Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένης, σ.515

10 Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε., σ.31

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση

Το ζήτημα της ποιότητας αποτελεί επίκεντρο θεώρησης και συζήτησης τις τελευταίες τρεις δεκαετίες στο δημόσιο λόγο για την εκπαίδευση. Κυβερνήσεις κρατών, εθνικές εκπαιδευτικές αρχές, ακαδημαϊκοί κύκλοι και ειδικευμένοι περί της ποιότητας τοπικοί και διεθνείς οργανισμοί, έχουν ενεργοποιηθεί προς την κατεύθυνση της διασφάλισης και της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών εν γένει.

Η έννοια της ποιότητας δεν είναι καινοφανής στα εκπαιδευτικά πράγματα: Ευνήρχε υπαινικτικά και έμμεσα στις αντιλήψεις και στις πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων στο χώρο της εκπαίδευσης, ήδη από την εποχή ίδρυσης των πρώτων εκπαιδευτικών συστημάτων δημόσιου χαρακτήρα τον 19ο αιώνα και μέχρι το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, παρά το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος όρος δεν εντασσόταν στο εκπαιδευτικό λεξιλόγιο.¹¹ Στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ο όρος «ποιότητα» νοηματοδοτούνταν αναφορικά με τους χαρακτηρισμούς της Γενικής Παιδείας ως ανώτερη και γνήσια μορφή εκπαίδευσης (οι απαρχές της διάκρισης μπορούν να αναζητηθούν στην Πολιτεία του Πλάτωνα¹²) η οποία, σε σχέση με την τεχνική, διαμόρφωνε την πολιτισμική φυσιογνωμία και χαρακτήρα του εθνικού κράτους, όπως για παράδειγμα συνέβαινε με την general education του αγγλικού grammar school. Ο συγκεκριμένος όρος αφορούσε ακόμη στις θετικές αποτιμήσεις και στο κύρος που λάμβαναν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Κέιμπριτζ, σε σχέση με την επιστημονική κατάρτιση του προσωπικού τους, την υλικοτεχνική τους υποδομή, το γεγονός ότι προετοίμαζαν τους ηγέτες των εθνικών κρατών καθώς και τη σημασία που αποδιδόταν στη συμβολή της εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαμόρφωση και αποκρυστάλλωση της εθνικής ταυτότητας και φυσιογνωμίας, τη στελέχωση του εθνικού κράτους και την επίτευξη των εθνικών ιδεωδών γενικότερα.¹³

Οι αλλαγές που συντελέστηκαν στο πολιτικό, κοινωνικό αλλά κυρίως στο οικονομικό συγκείμενο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1980, με την οικονομία να αποκτά υπεροχή έναντι της πολιτικής, το έθνος – κράτος να υποχωρεί στα νέα δεδομένα που εγκαθίδρυσε η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμικότητα, την τεχνολογική ανάπτυξη να σημειώνει άκρατους ρυθμούς, τον επιστημονικό χώρο να υφίσταται αναθεωρήσεις στο επιστημολογικό παράδειγμα επί του οποίου θεμελιώθηκε, τη νεωτερικότητα και τον φιλελευθερισμό να επικρατούν σε επίπεδα ιδεολογικά, οδήγησαν στη διαμόρφωση μιας καινούριας ιδεολογικής και παιδαγωγικής θεώρησης της

11 Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές: Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-19

12 Ματθαίου, Δ. (2006). Ανθρωπισμός και Τεχνολογία. Σκέψεις για την καταγωγή και τις προοπτικές υπέρβασης ενός διαχρονικού διλήμματος της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 48, 2-7

13 Ματθαίου, Δ. (2012). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης. Θεωρήσεις, ζητήματα, διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις και πολιτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σσ.63-66

εκπαίδευσης, της οποίας ο προσανατολισμός αναθεωρήθηκε. Έκφραση αυτής της αναθεώρησης αποτελεί και το νεολογικό λεξιλόγιο για την εκπαίδευση, στα πλαίσια του οποίου εντοπίζεται και ο όρος «ποιότητα», του οποίου το νοηματικό περιεχόμενο επαναπροσδιορίζεται.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ποιότητα της εκπαιδευτικής διοίκησης αρχίζει να συσχετίζεται με την αποκεντρωτικού χαρακτήρα εκχώρηση κρίσιμων αρμοδιοτήτων στη σχολική μονάδα, την ενδυνάμωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ειδικά αυτών της Πρωτοβάθμιας βαθμίδας, την αμφισβήτηση του μονοπωλίου και της αποκλειστικής γνωμοδότησης των αντιπροσώπων του εκπαιδευτικού χώρου αναφορικά με ζητήματα ποιότητας, καθώς και την εμπλοκή των «καταναλωτών» και αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού, δηλαδή των γονέων, των σπουδαστών και του επιχειρηματικού κόσμου στη νοηματική οριοθέτηση του όρου ποιότητα στην εκπαίδευση. Οι απόψεις των γονέων περί φορμαλισμού και παρωχημένου χαρακτήρα του παραδοσιακού προγράμματος σπουδών σε σχέση με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, η συμμετοχή τους στην οικονομική στήριξη της εκπαίδευσης με τη μορφή της φορολογικής επιβάρυνσης αλλά και από την άλλη πλευρά, ο ρόλος που οι επιχειρήσεις ήρθαν να διαδραματίσουν σε ένα σκηνικό ρευστότητας και παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού μέσα από μια υπέρβαση του κρατικού προστατευτισμού της οικονομικής δραστηριότητας διαφοροποίησαν τη νοηματοδότηση του όρου ποιότητα, η οποία πλέον στηρίζεται στο επιχείρημα ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση οφείλει να αντανakλά και να εκφράζει τις συνθήκες, τις ανάγκες, τις αντιλήψεις και τις προτεραιότητες που η κάθε εποχή θέτει.¹⁴

Εννοιολογικός συσχετισμός της επιχειρηματικής και εκπαιδευτικής διάστασης του όρου «ποιότητα»



14 Ματθαίου, Δ. (2012). Η γλαυκόπις Αθηνά, ο κερδός Ερμής και η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Αντι-παραθέσεις και επαναπροσδιορισμοί. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο. Ανακτήθηκε από <http://users.uoa.gr/~dmatt/pdf/K1101.pdf>

Ο Garvin, στο βιβλίο του “Managing Quality”, διατυπώνει πέντε ορισμούς που αφορούν στην ποιότητα, οι οποίοι αποτελούν μια συνοπτική κατηγοριοποίηση των ορισμών που έχουν διατυπωθεί από τους διάφορους ερευνητές κατά καιρούς και οι οποίοι μπορούν να επεκταθούν και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Κάθε μία από τις ακόλουθες κατηγοριοποιήσεις βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο κριτήριο το οποίο σχετίζεται με την ποιότητα:

1) Ορισμός που βασίζεται στο προϊόν:

Η ποιότητα αποτελεί συνάρτηση μιας μεταβλητής συγκεκριμένης και μετρήσιμης. Συνεπώς, οι διαφορές στην ποιότητα μεταξύ των προϊόντων, συνιστούν απόρροια διαφορών στην ποσότητα κάποιου χαρακτηριστικού ή συστατικού των προϊόντων αυτών.

Σε εκπαιδευτικούς όρους, ο ορισμός ερμηνεύεται ως εξής: Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος μπορεί να εκτιμηθεί από την απόδοση των σπουδαστών σε έναν τυποποιημένο εθνικό διαγωνισμό.

2) Ορισμός που βασίζεται στο χρήστη:

Με βάση τον ορισμό αυτό, η ποιότητα προσδιορίζεται από τις επιθυμίες του πελάτη. Σύμφωνα με τον Juran, η προσέγγιση αυτή σημαίνει το πόσο καλά το προϊόν πραγματοποιεί τη λειτουργία που προτίθεται να επιτελέσει.

Σε σχέση με την εκπαίδευση: Οι σπουδαστές θα πρέπει να επιλέξουν τα μαθήματα εκείνα που σχετίζονται με την εργασία τους ή το σεμινάριο εκείνο το οποίο θα συναρτάται άμεσα με το έργο τους και τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους.

3) Ορισμός που βασίζεται στη συμμόρφωση στις απαιτήσεις των πελατών:

Ο συγκεκριμένος ορισμός διατυπώθηκε από τον Crosby.

Σε σχέση με την εκπαίδευση: Οι παροχές του εκπαιδευτικού συστήματος και η σύνθεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να συνάδουν με τις «απαιτήσεις» των «πελατών» – μαθητών, αναφορικά με τις ανάγκες ένταξής τους στην αγορά εργασίας.

4) Ορισμός που βασίζεται στην αξία:

Η αξία ως έννοια προσδιορίζεται μέσα από τη σχέση ικανοποίησης και τιμής. Εδώ, η έννοια της ποιότητας αντανάκλα το βαθμό τελειότητας σε μια αποδεκτή τιμή και τον έλεγχο της μεταβλητότητας σε ένα αποδεκτό κόστος.

Ερμηνεία σε εκπαιδευτικούς όρους: Παροχή της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης μέσα από τη βέλτιστη χρήση των υπαρχόντων πόρων, με κύριο στόχο την αποφυγή επιπρόσθετου κόστους.

5) Ορισμός που βασίζεται στην υπέρβαση: Η ποιότητα, σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, είναι συνώνυμη με την τελειότητα, την ανωτερότητα. Και από τη στιγμή που η τελειότητα ως έννοια είναι υποκειμενική και αφηρημένη, κατ’ επέκταση, η ποιότητα δεν μπορεί να είναι με ακρίβεια προσδιορισμένη. Τα πρότυπα της ποιότητας σε αυτήν την προσέγγιση μεταβάλλονται διαρκώς ανάμεσα σε μάντζερς και καταναλωτές, συνεπώς, η ποιότητα δεν μπορεί να καταστεί μετρήσιμη.

Σε σχέση με την εκπαίδευση: Οι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης οφείλουν να διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με τη δυναμική του συστήματος εκπαίδευ-

σης, το οποίο αντανάκλα την οικονομική, κοινωνική και πολιτική δυναμική η οποία με τη σειρά της προσδιορίζεται από το ευρύτερο συγκείμενο.¹⁵

6) Ορισμός σε σχέση με τη μείωση των αιτιών των μεταβολών στις διαδικασίες: Σύμφωνα με τον Deming που έδωσε τον συγκεκριμένο ορισμό, η ποιότητα συνίσταται στη μείωση των αιτιών των μεταβολών που λαμβάνουν χώρα κατά την υλοποίηση των διαδικασιών σε έναν οργανισμό. Η μείωση αυτή αφορά:

- Στις «κοινές αιτίες» των μεταβολών που υφίστανται σε ένα παραγωγικό σύστημα.
- Στις «ειδικές αιτίες», οι οποίες σχετίζονται με έναν εργαζόμενο ή την παραγωγή μιας συγκεκριμένης παρτίδας προϊόντων.

Ο ίδιος ο Deming πραγματοποιεί εκτεταμένη χρήση στατιστικών μεθόδων και διαγραμμάτων ελέγχου για τον προσδιορισμό και τη μείωση των μεταβολών αυτών.¹⁶

Σε εκπαιδευτικούς όρους: Συγκεκριμένες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, θα πρέπει να υπόκεινται σε ελέγχους στατιστικών μεθόδων, προκειμένου να προσδιορίζονται μαθηματικά – συνεπώς και αντικειμενικά – οι παράγοντες οι οποίοι συνετέλεσαν στη μεταβολή τους. Ως «ειδική αιτία» μπορεί να θεωρηθεί, για παράδειγμα, η έλλειψη ικανότητας σε έναν εκπαιδευτικό να διαχειριστεί καταστάσεις κρίσεις, ενώ ως «κοινή αιτία», η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που δημιουργεί δυσλειτουργίες – μεταβολές στην ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία (Total Quality Management in Education process)

Οι εξελίξεις και τα ερευνητικά δεδομένα στην Παιδαγωγική Επιστήμη, στην Ψυχολογία και στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, μαζί με την αναγκαιότητα αποτελεσματικής κατανομής των οικονομικών πόρων που διατίθενται στην Εκπαίδευση και την απαίτηση από μέρους των μαθητών, των γονέων τους και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οδήγησαν, όπως προαναφέρθηκε, στην εμφάνιση απαιτήσεων αναφορικά με μια αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα και ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, παράλληλα με την αναγκαιότητα λογοδοσίας από μέρους των εκπαιδευτικών οργανισμών και μονάδων.

Οι εν λόγω απαιτήσεις, ενταγμένες στο λειτουργικό πλαίσιο ενός συστήματος με εκπαιδευτικές παραμέτρους, επικεντρώνουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στους ακόλουθους τρεις άξονες:

- **Συνεχής και διαμορφωτική διαδικασία η οποία βασίζεται στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας** των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και ευρύτερα προς το κοινωνικό σύνολο.

15 Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε., σ.29

16 Φραντζής, Η. Δ. (2003). *Η Στρατηγική της Ποιότητας στις Σύγχρονες Επιχειρήσεις*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς, σ.20

- **Διαμόρφωση ενός νέου τρόπου εργασίας αλλά και θεώρησης των πραγμάτων**, προκειμένου να επιτευχθεί η συνεχής βελτίωση σε ολόκληρο τον οργανισμό, με τη συνεπικύρωση νέων ιδεών και καινοτομιών.
- **Δημιουργία ενός συστήματος που διέπεται από μια φιλοσοφία ανθρωποκεντρική**, η οποία τοποθετεί τον ανθρώπινο πόρο στην υψηλότερη βαθμίδα της κλίμακας των πόρων που διαθέτει ένας οργανισμός, θέση που αυτόματα του προσδίδει το στοιχείο του σεβασμού.

Συνεπώς, η Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση – όπως άλλωστε και σε κάθε άλλο σύστημα που συνιστά οργανισμό - ως έννοια είναι πολυδιάστατη, αφού δεν αναφέρεται μόνο στο αποτέλεσμα αλλά και σε παράγοντες οι οποίοι αφορούν τόσο στην ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού όσο και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Ο όρος «Ολική» έχει και σε αυτήν την περίπτωση τη σημασία της προσπάθειας για βελτίωση της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την ολότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού. Αυτό πρακτικά ερμηνεύεται ότι η συγκεκριμένη προσπάθεια δεν βασίζεται κυρίως στις ενέργειες των ιεραρχικά υψηλά ιστάμενων διοικούντων του Υπουργείου Παιδείας, αλλά ισοδύναμα και των λοιπών στελεχών της εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο περιφερειακό, όσο και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας και τοπικής κοινωνίας.

Αυτή η συμμετοχική προσπάθεια θα μπορούσε να απεικονιστεί ως μια αλυσίδα, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός ή η κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης παραλαμβάνει ένα έργο, συμβάλλει σε αυτό στο μέγιστο βαθμό και το παραδίδει στη συνέχεια στον επόμενο ή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, προσδίδοντας στο παραγόμενο αποτέλεσμα μια αξία η οποία επέρχεται προσθετικά μέσα από μια φιλοσοφία συνεχούς βελτίωσης. Η ΔΟΠ περιλαμβάνει αρχές οι οποίες αφορούν στην εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων μέσα από τη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με στόχο οι παρεχόμενες υπηρεσίες να καταστούν ποιοτικά ανώτερες και αποτελεσματικότερες.¹⁷

Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση, αδιαμφισβήτητα απετέλεσε αποκύημα της τάσης επικράτησης του μοντέλου της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε ένα μεγάλο εύρος επιχειρήσεων του ιδιωτικού τομέα. Η ΔΟΠ, μέσα από μια συστημική θεώρηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος ως συστημάτων παραγωγής, εστιάζει στην ανάγκη εξασφάλισης ποιοτικών εισροών και διαδικασιών.¹⁸

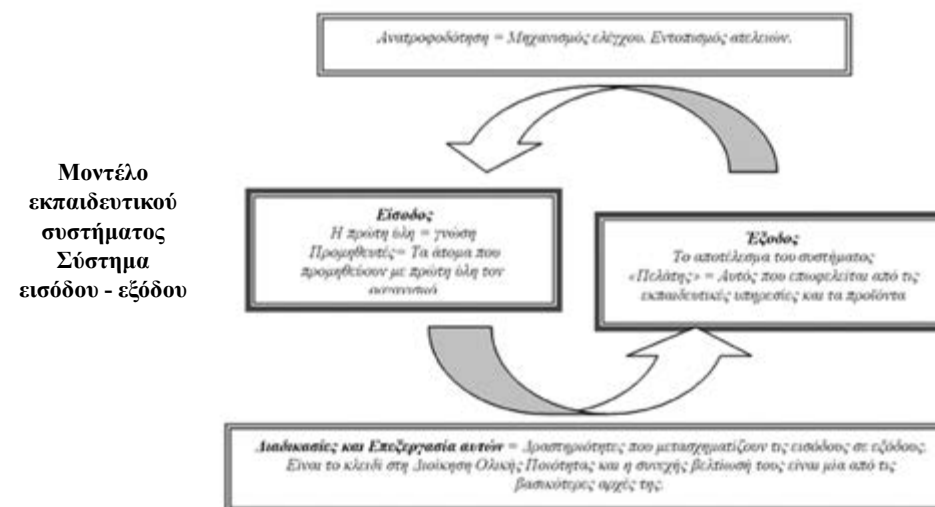
Οι εισροές αφορούν σε ανθρώπινους, υλικούς και οργανωτικούς πόρους. Ειδικότερα, σχετίζονται με την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών, των παιδιών που θα αποτελέσουν το μαθητικό δυναμικό, τις κτηριακές εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό τους, όπως εργαστήρια, βιβλιοθήκες, εργαλεία εποπτείας.

17 Φασούλης, Κ. (2001). Η ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186 – 187

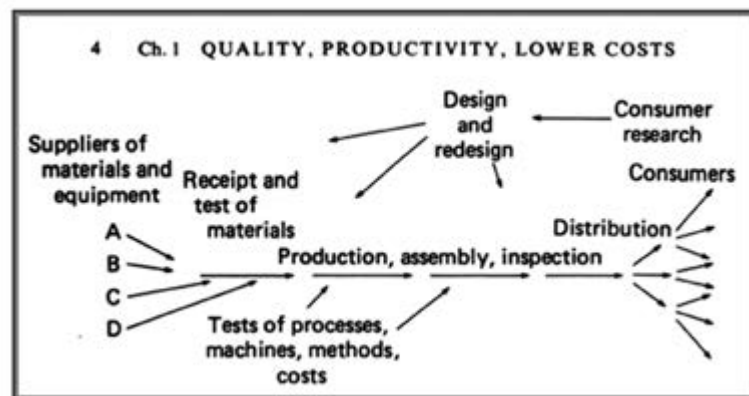
18 Μανώλα, Β., & Τσαρούχας, Π. (2010, Οκτώβριος 1 - 2). *Εφαρμογή Συστημάτων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς - Μελέτη Περίπτωσης*. Εισήγηση παρουσιασμένη στο 1ο Διεθνές Συνέδριο Εφοδιαστικών Αλυσίδων. Κατερίνη: Τμήμα Τυποποίησης & Διακίνησης Προϊόντων του ΑΤΕΙΘ, σ.1-2

Οι διαδικασίες αφορούν στις πολυποίκιλες διεργασίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, ούτως ώστε οι εισροές να αξιοποιηθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και να επιφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, είτε αυτά αποτυπώνουν το επιθυμητό για τους γονείς επίπεδο εκπαίδευσης σε σχέση με το φορολογικό κόστος που τους αναλογεί, είτε απαντούν στις προσδοκίες των μαθητών για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε πληρούν τις προδιαγραφές που θέτουν οι απαιτήσεις της αγοράς στα πλαίσια της ανταγωνιστικής οικονομικά κοινωνίας. Πρόκειται, ουσιαστικά, για ενέργειες σχεδιαστικού, μεθοδολογικού, προγραμματικού και επιτελικού χαρακτήρα που υλοποιούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ένα διοικητικό ή διδακτικό εγχείρημα.¹⁹

Τα προαναφερόμενα συνιστούν ένα δομικό μοντέλο συστήματος εισόδου – εξόδου, στο οποίο η ενέργεια που απορρέει από την έξοδο, λειτουργεί επιστρεφόμενα και ενεργοποιεί εκ νέου το σύστημα. Αποδίδεται σχηματικά ως ακολούθως:



19 Φυριπής, Ε. (2002, Μάιος 17 - 18). *Η Αξιολόγηση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου. Αποσαφήνιση – Προσέγγιση των Όρων*. Εισήγηση παρουσιασμένη στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), Αθήνα



Διαγραμματική
απόδοση
του συστήματος
εισόδου - εξόδου

Η πρωταρχική διαγραμματική απόδοση αυτού του συστήματος ανήκει στον ίδιο τον Deming, ο οποίος την παρουσίασε στο βιβλίο του *Out of the crisis*, το 1982.²⁰

Παρά, όμως, την τάση επικράτησης του συγκεκριμένου μοντέλου και στο χώρο της εκπαίδευσης ως μέσο βελτίωσης εκπαιδευτικών «προϊόντων» και υπηρεσιών, ορισμένοι ερευνητές αμφισβητούν το ρόλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ως προς την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητά της σε σχέση με τον παιδαγωγικό και μορφωτικό ρόλο των εκπαιδευτικών οργανισμών, με κύριο επιχειρήματα ότι αφορά στην υλοποίηση ενός μοντέλου που προέρχεται από τον επιχειρηματικό κόσμο και προς τούτο δεν μπορεί να λειτουργήσει έχοντας λάβει εκπαιδευτικές συνιστώσες. Επιπλέον, ως ακόμα ισχυρότερο επιχειρήματα τονίζεται ότι η εκπαίδευση μέσω της ΔΟΠ καθίσταται ένας οικονομικός οργανισμός, στον οποίο η εισροή αξιών οικονομικού χαρακτήρα θα εξαθρώσει τις παραδοσιακές παιδαγωγικές αξίες.

Παράλληλα, αρκετοί είναι εκείνοι οι ερευνητές οι οποίοι διακατέχονται από τη θεώρηση ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ μπορεί να βρει πρόσφορο έδαφος και να αποδώσει σημαντικά αποτελέσματα στον διοικητικό τομέα των εκπαιδευτικών μονάδων, και όχι στον μαθησιακό – διδακτικό. Ως κύριο επιχειρήματα αντιτάσσουν παράγοντες που αφορούν στον δημόσιο χαρακτήρα της θεσμοθετημένης κρατικής εκπαίδευσης στις δύο πρώτες βαθμίδες της – σε χώρες όπου το εκπαιδευτικό σύστημα προσιδιάζει στο ελληνικό - αλλά και στην ακαδημαϊκή ελευθερία που διέπει την τρίτη βαθμίδα αυτής, παράγοντες που συγκροτούν την ισχύουσα κουλτούρα και φιλοσοφία της και που δεν θα επέτρεπαν την υιοθέτηση πρακτικών που πρεσβεύει η ΔΟΠ.²¹

²⁰ Deming, E. W. (2000). *Out of the crisis*. Massachusetts: MIT Press, p.4

²¹ Μανώλα, Β., & Τσαρούχας, Π. (2010, Οκτώβριος 1 - 2). *Εφαρμογή Συστημάτων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς - Μελέτη Περίπτωσης*. Εισήγηση παρουσιασμένη στο 1ο Διεθνές Συνέδριο Εφοδιαστικών Αλυσίδων. Κατερίνη: Τμήμα Τυποποίησης & Διακίνησης Προϊόντων του ΑΤΕΙΘ, σ.2-3

Παρά ταύτα, και παρότι ενδεχόμενα να θεωρείται το αντίθετο, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας έχει ήδη εφαρμοστεί στη διοίκηση των σχολείων σε σχέση με τη βελτίωση διάφορων δραστηριοτήτων της, σε διαδικασίες διεκπεραιωτικού και οργανωτικού χαρακτήρα, όπως στην οικονομική διαχείριση, στις εγγραφές ή στην καταγραφή της απόδοσης του προσωπικού. Σήμερα όμως και παρά τις όποιες ενστάσεις επί του θέματος, έχει αποδειχτεί ότι αυτή η φιλοσοφία μπορεί να εφαρμοστεί και στη διδακτική διαδικασία, έχοντας ως στόχο την επίτευξη βελτίωσης στην ποιότητα της διδασκαλίας.²²

Τα 14 σημεία της φιλοσοφίας του Dr. W. Edwards Deming στην εκπαίδευση

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένας αριθμός προτάσεων που συνιστούν το πλαίσιο εφαρμογής των 14 βασικών σημείων της θεωρίας και τη φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, έτσι όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Edwards Deming για πρώτη φορά στο βιβλίο του *Out of the Crisis*, το οποίο είχε ως αντικείμενο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στο χώρο των επιχειρήσεων. Τα σημεία αυτά είναι προσαρμοσμένα στον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και στα ωρολόγια προγράμματα που διέπουν τις διδακτικές διαδικασίες αυτών και της εκπαίδευσης γενικότερα. Πολλά από αυτά αφορούν τη φιλοσοφία διοίκησης και λειτουργίας μιας επιχείρησης, ενώ άλλα είναι περισσότερο προγραμματικού τύπου. Όλα, όμως, μπορούν να λειτουργήσουν μετασχηματιστικά και να ενταχθεί η εφαρμογή τους στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ως μια μορφή «συναινέσης» της έμπρακτης υλοποίησης του κάθε σημείου ξεχωριστά σε σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο χώρο εφαρμογής τους. Με άλλα λόγια, οι προτάσεις που ακολουθούν πρέπει να ληφθούν υπόψη με γνώμονα πως ο βαθμός και ο τρόπος υλοποίησής τους ποικίλλει και διαφοροποιείται, αναλόγως του εκπαιδευτικού ιδρύματος στο οποίο επιχειρείται η εγκαθίδρυση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ.

Ειδικότερα, τα 14 σημεία της θεωρίας του Deming, είναι τα ακόλουθα:

1. Δημιουργία σταθερότητας σκοπού

(Create constancy of purpose toward improvement of product and service, with the aim to become competitive and to stay in business, and to provide jobs)

Πρόκειται ουσιαστικά για τη δήλωση και αποδοχή της αποστολής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού από το σύνολο των μελών που τον απαρτίζουν. Για παράδειγμα, εάν πρόκειται για ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο σκοπός αυτός μπορεί να αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και κινήτρων στους φοιτητές, έτσι ώστε να καταστούν υπεύθυνοι πολίτες και εν δυνάμει ικανοί να συνεισφέρουν θετικά στο κοινωνικό σύνολο.

Η διατύπωση και η διαδικασία ανάπτυξης μιας τέτοιας αποστολής, δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια τετριμμένη ή και ασήμαντη διαδικασία, από τη στιγμή που απαιτεί από τους συμμετέχοντες την πλήρη κατανόηση της ύπαρξης του

²² Ζαβλιανός, Μ. Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε., σ.171

οργανισμού του οποίου είναι μέλη. Επιπλέον, η αποστολή αυτή θα πρέπει να έχει χαρακτήρα ιεραρχικό, υπό την έννοια, για παράδειγμα, ότι ο ρόλος και ο σκοπός του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού των σχολικών μονάδων, υπάγεται στον ρόλο που είναι επιφορτισμένο να επιτελέσει το σχολείο μέσα στην κοινωνία. Αλλά και ο ρόλος του σχολείου με τη σειρά του, διαμορφώνεται και εξαρτάται από τους σκοπούς που επιχειρεί να πραγματοποιήσει η εκπαίδευση, έτσι όπως αυτοί ιεραρχικά καθορίζονται από την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας που έρχεται σε πλήρη εναρμόνιση με την προοπτική και τις προτεραιότητες της κρατικής εξουσίας.

Επιπροσθέτως, πολύ σημαντική παράμετρος στην ανάπτυξη αυτής της αποστολής, αποτελεί η γνώση και κατανόηση των τρόπων με τους οποίους το κάθε μέλος του εκπαιδευτικού φορέα, ανεξαρτήτως ιδιότητας μέσω της οποίας επιτελεί το έργο του, θα συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση.

Τα προαναφερόμενα έχουν ως επίκεντρο τη θεώρηση ότι εάν μια διαδικασία ή μία θέση σε έναν οργανισμό δεν δημιουργούν προστιθέμενη αξία, στοιχείο που πρακτικά ερμηνεύεται ότι δεν συνεισφέρουν στην εκπλήρωση της αποστολής, θα πρέπει να εξαιρεθούν.

2. Υιοθέτηση μιας νέας φιλοσοφίας

(Adopt the new philosophy. We are in a new economic age. Western management must awaken to the challenge, must learn their responsibilities, and take on leadership for change)

Η υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας συνίσταται στη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας σε οτιδήποτε έχει σχέση με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, από τους διοικητικούς υπαλλήλους, τους εκπαιδευτικούς και το πολυσχιδές έργο που επιτελούν μέχρι π.χ., τις παρεχόμενες υπηρεσίες της Βιβλιοθήκης, του προσωπικού καθαριότητας και των τμημάτων που εμπλέκονται γενικά, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο στην εν γένει λειτουργία τους. Στα πλαίσια αποδοχής της φιλοσοφίας αυτής, οι διοικητικές διαδικασίες οι οποίες τίθενται σε ισχύ, θα πρέπει να διασφαλίζουν ένα πνεύμα συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού, που υπαγορεύεται από το σχήμα «ο κάθε ένας για τον οργανισμό και για τους άλλους και ο οργανισμός για τον κάθε έναν», μέσα από την εξάλειψη της νοοτροπίας «εμείς εναντίον αυτών». Στα πλαίσια της σχολικής τάξης, για παράδειγμα, οι εν λόγω διαδικασίες αφορούν σε επίπεδο «μαθητή προς μαθητή» αλλά και «σχολείου προς μαθητή» και αναφύουν ερωτήματα όπως «Τι μπορούμε να κάνουμε, ως σχολική μονάδα προκειμένου να καταστήσουμε τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική» ή «Τι μπορεί να κάνει ο δάσκαλος σε συνεργασία με τους μαθητές του για να διασφαλίσει ότι κάθε μαθητής απολαμβάνει της ευκαιρίας να κατανοήσει ένα γνωστικό αντικείμενο».

3. Απεξάρτηση από τη μαζική επιθεώρηση

(Cease dependence on inspection to achieve quality. Eliminate the need for inspection on a mass basis by building quality into the product in the first place)

Η διασφάλιση και η διαρκής βελτίωση της ποιότητας δεν έγκειται στη διενέρ-

για αλληπάλληλων ερευνών, ελέγχων, εξετάσεων ή κάθε είδους επιθεωρήσεων. Αντιθέτως, η εστίαση πρέπει να πραγματοποιηθεί στο παραγόμενο προϊόν και στις ίδιες τις εφαρμοζόμενες διαδικασίες. Οι επιθεωρήσεις απλά θα «απομακρύνουν» το «κακό» προϊόν, αλλά δεν θα εξαλείψουν το κόστος παρασκευής αυτού. Έτσι, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, ο αποτυχημένος μαθητής θεωρείται απορριπτέος, «άχρηστος» και προς τούτο, θα πρέπει να επανεξεταστεί (κατόπιν επανάληψης παρακολούθησης του μαθήματος ή και λαμβάνοντας ιδιαίτερη διδασκαλία) ή να αποβληθεί, ενώ αυτό θα μπορούσε σε μεγάλο μέρος να μετριαστεί ή ακόμα και να αποφευχθεί, εάν ακολουθούνταν διαδικασίες βελτίωσης της παρεχόμενης διδασκαλίας παρά αλληπάλληλες διαδικασίες επιθεώρησης και ελέγχου πρόσληψης και εμπέδωσης της γνώσης.

4. Τερματισμός της διαχείρισης ενός οργανισμού με αποκλειστικό γνώμονα το κόστος

(End the practice of awarding business on the basis of price tag. Instead, minimize total cost. Move toward a single supplier for any one item, on a long-term relationship of loyalty and trust)

Η διαχείριση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με γνώμονα το χαμηλότερο δυνατό κόστος, δεν οδηγεί πάντοτε σε έναν κύκλο ζωής του οργανισμού αυτού εξίσου χαμηλού κόστους. Αντιθέτως, όλες οι διαδικασίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα εντός αυτού, θα πρέπει να εστιάζουν στο μακροπρόθεσμο όφελος και τελικού κόστους, συμπεριλαμβανομένου του συνόλου των εφαρμοζόμενων διαδικασιών. Αυτό πρακτικά μπορεί να σημαίνει ότι, για παράδειγμα, δεν υιοθετείται η εφαρμογή της διδασκαλίας κάποιων καινοτόμων προγραμμάτων, εάν την ίδια στιγμή η υλοποίησή τους οδηγεί σε αποτυχία κάποια άλλα μαθήματα με πολύ πιο μεγάλο μακροπρόθεσμο όφελος, όπως επίσης, η ανάθεση της σύμβασης εκτύπωσης σε ένα προμηθευτή εξωσχολικό μπορεί να έχει χαμηλότερο αρχικό κόστος, αλλά η αδυναμία να ανταπεξέρχεται επαρκώς στα καθήκοντά του άμεσα ή η χαμηλότερη ποιότητα εκτυπώσεων, μπορεί να καταστήσει το συνολικό κόστος της εν λόγω απόφασης πολύ υψηλό.

5. Διαρκής βελτίωση διαδικασιών

(Improve constantly and forever the system of production and service, to improve quality and productivity, and thus constantly decrease costs)

Μια διερεύνηση σε όλα τα μέλη ενός σχολικού οργανισμού και στους αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών περί του βαθμού ικανοποίησής τους σε σχέση με το προηγούμενο – για παράδειγμα – τρίμηνο, μπορεί να δώσει απαντήσεις σε σχέση με το τι πήγε ή δεν πήγε καλά στις διαδικασίες που τέθηκαν σε ισχύ. Πιο συγκεκριμένα, εάν η απάντηση περί ικανοποίησης είναι αρνητική, το σημείο δυσλειτουργίας θα πρέπει άμεσα να εντοπιστεί και να διορθωθεί, ενώ εάν η απάντηση είναι θετική, πρέπει να προσδιοριστεί το στοιχείο εκείνο το οποίο συνετέλεσε προς αυτήν την κατεύθυνση. Σε οποιαδήποτε όμως περίπτωση, οι εφαρμοζόμενες διαδικασίες θα πρέπει να αναλυθούν, ούτως ώστε να αναδειχτούν τα σημεία που είναι επιδεκτικά αλλαγών και βελτιώσεων. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες θα πρέπει να πραγματοποιούνται σε συστηματικό επίπεδο σε προκαθορισμένα χρονικά

διαστήματα, όπως αυτό του σχολικού εξαμήνου.

Ο εντοπισμός των σημείων εκείνων που χρήζουν βελτίωσης καθίσταται ευκολότερος όταν, μεταξύ άλλων, γίνεται χρήση αποτελεσμάτων έρευνας περί του οργανωσιακού κλίματος μέσα στον οργανισμό, των απόψεων και της κριτικής των μαθητών σε κάποια ζητήματα ή των επιδόσεών τους σε διαδοχικά εξάμηνα, των παραπόνων που έχουν κατά καιρούς εκφραστεί ή των εισηγήσεων περί διαφόρων ζητημάτων, της ανάλυσης ανώνυμων ερωτηματολογίων αλλά και της προσωπικής συζήτησης με τους ίδιους τους «πελάτες» των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, δηλαδή των γονέων και των μαθητών. Ειδικά η διενέργεια της τελευταίας διαδικασίας δρα ως στοιχείο με δευτερεύον όφελος, υπό την έννοια ότι από τη μία πλευρά ως ενέργεια εκτιμάται, ενώ από την άλλη, περιορίζει τις πιθανότητες υιοθέτησης και εκδήλωσης της νοοτροπίας «εμείς εναντίον αυτών».

6. Επιμόρφωση των μελών του οργανισμού (*Institute training on the job*)

Η φιλοσοφία της ΔΟΠ που διαπνέει το πλαίσιο λειτουργίας ενός οργανισμού, επιτάσσει την αναγκαιότητα κάθε μέλος του να γνωρίζει ενδελεχώς τη δουλειά του, την εργασία την οποία καλείται να φέρει εις πέρας επιτυχώς. Πιο συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι οι διοικητικές κατευθυντήριες γραμμές σε έναν οργανισμό μπορεί να είναι γνωστές, αυτό δεν συνεπάγεται αυτόκλητα ότι το λοιπό προσωπικό και όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων τους και του έργου που καλούνται να επιτελέσουν, σε πλήρη βαθμό. Προκειμένου το συγκεκριμένο να καταστεί εφικτό, οι οργανισμοί οφείλουν να προχωρήσουν στη διενέργεια προγραμμάτων επιμορφωτικού χαρακτήρα. Παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα κατάρτισης του προσωπικού έχουν κάποια αξιοσημείωτη κοστολόγηση, εντούτοις, αποδεδειγμένα μακροπρόθεσμα οδηγούν σε απόσβεση.

7. Ηγεσία του οργανισμού

(*Institute leadership. The aim of supervision should be to help people and machines and gadgets to do a better job. Supervision of management is in need of overhaul, as well as supervision of production workers*)

Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σύμφωνα με τη ΔΟΠ, θα πρέπει να δίνει έμφαση στο ρόλο της ηγεσίας παρά στις διαχειριστικές διαδικασίες αυτές καθαυτές, υπό την έννοια ότι κάθε άτομο εντός αυτού οφείλει να επιτελεί έναν ρόλο ηγετικό έναντι κάποιων άλλων, έναν ρόλο δασκάλου και εκπαιδευτή παρά αυτόν του κριτή και επόπτη, με κριτήριο αποτελεσματικότητας τη διερεύνηση, εντοπισμό και άρση των φραγμών που παρεμποδίζουν την επικοινωνία και την παραγωγικότητα.

Για παράδειγμα, μια μη επαρκώς φωτισμένη αίθουσα μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην επίδοση των διδασκομένων. Όταν όμως ο εκπαιδευτικός δράσει ως αποτελεσματικός ηγέτης, όταν το καθημερινό του καθήκον το προσαρμόσει στις ιδιαίτερες καταστάσεις που ανακύπτουν μέσα στο χώρο διδασκαλίας, τότε θα ενσκήψει στο πρόβλημα με στόχο την ελάττωση ή και εξάλειψή του, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και της απόδοσης των μαθητών του.

8. Εξάλειψη του φόβου

(*Drive out fear, so that everyone may work effectively for the company*)

Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ο φόβος αποτελεί έναν σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην επίδοση όχι μόνο των διδασκομένων αλλά και της λειτουργικής και διοικητικής του αποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα, ο φόβος που εκδηλώνουν οι μαθητές απέναντι στην προοπτική ενός διαγωνίσματος δρα για αυτούς καταλυτικά, επηρεάζοντας όχι μόνο την επίδοσή τους αλλά και την εν γένει συμπεριφορά τους. Συνεπώς, οποιαδήποτε βήματα μπορούν να γίνουν προς την κατεύθυνση ελάττωσης του φόβου αυτού, όπως απόκτηση βαθμών από την επανεξέταση προβλημάτων που είχαν επιλυθεί λανθασμένα ή ένα επανορθωτικό τεστ, είναι απλές διαδικασίες, οι οποίες θα αποδώσουν μεγάλα οφέλη και θα ενισχύσουν θετικά την εκδήλωση επιθυμητών συμπεριφορών.

Συνεπώς, το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να εξισορροπήσει τον διττό του ρόλο, αυτόν του δασκάλου και του αξιολογητή έχοντας επίγνωση ότι το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου διδασκαλίας του αναλώνεται σε διαδικασίες αξιολόγησης παρά στην εκπαιδευτική του ιδιότητα, σε σχέση με την προαγωγή της γνώσης.

9. Ξεπέρασμα των εμποδίων

(*Break down barriers between departments. People in research, design, sales, and production must work as a team, to foresee problems of production and in use that may be encountered with the product or service*)

Κυρίαρχο στοιχείο κινητοποίησης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να είναι η ενθάρρυνση της συνεργασίας και όχι ο ανταγωνισμός. Προς τούτο, ενδείκνυται η σύσταση ομάδων πολλαπλής λειτουργίας με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων και τη βελτίωση των διαδικασιών. Για παράδειγμα, η συγκρότηση μιας ομάδας η οποία θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς, λοιπό βοηθητικό και διοικητικό προσωπικό και μαθητές διαφόρων τάξεων, θα προσδώσει μια ευρεία προοπτική στην αντιμετώπιση ζητημάτων σε σχέση με μια επιτροπή συγκροτημένη σε πιο τυπικά πλαίσια. Αδιαμφισβήτητα, η αντιμετώπιση ενός προβλήματος καθίσταται αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη, όταν η ομάδα έχει στη σύνθεσή της αντιπροσώπους από κάθε ομάδα που εμπλέκεται στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, από τον τομέα στον οποίο ανήκει η κάθε μία. Υπό αυτήν τη λογική, μια λύση επινοημένη από ένα μόνο μέρος του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, πιθανότατα θα έχει αρνητικό αντίκτυπο σε κάποιο άλλο τμήμα. Η εμπλοκή όλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι αυτή που συνήθως οδηγεί στην καλύτερη δυνατή λύση και οπωσδήποτε αυτή που είναι πιο εύκολο να γίνει αποδεκτή.²³

23 Deming, W.E. (n.d.). Dr. Deming's 14 Points for Management. *The W. Edwards Deming Institute*. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου 2014 από <https://www.deming.org/theman/theories/fourteenpoints> & Winn, R. C. & Green R.S. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process. *International Journal of Engineering Education*, (14), 1, 24-29

10. Εξάλειψη παραινήσεων και αποφυγή εμμονής με στόχους και συνθήματα προς αύξηση της παραγωγικότητας
(*Eliminate slogans, exhortations, and targets for the work force asking for zero defects and new levels of productivity. Such exhortations only create adversarial relationships, as the bulk of the causes of low quality and low productivity belong to the system and thus lie beyond the power of the work force*).²⁴

Σύμφωνα με τον ίδιο τον Deming, ρητά και προτροπές τα οποία αφορούν στο εργατικό δυναμικό – εκπαιδευτικό στη συγκεκριμένη περίπτωση – και που ζητούν ανυπαρξία ελαττωμάτων και νέα επίπεδα παραγωγικότητας, πρέπει να εξαλειφθούν, υπό τη λογική ότι τέτοιες παραινήσεις δημιουργούν σχέσεις αντιπαλότητας από τη στιγμή που ο κύριος όγκος, το κύριο μέρος της αιτίας της χαμηλής παραγωγικότητας και ποιότητας ανήκουν στο ίδιο το σύστημα και ως εκ τούτου, βρίσκονται πέρα από τη δύναμη και τις ικανότητες του εργατικού δυναμικού.²⁵ Έτσι, το εκπαιδευτικό δυναμικό ενός σχολείου δεν θα είναι σε θέση να παράγει τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, με μηδενικό ποσοστό ατελειών, αφού το ίδιο το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπεριέχει σε μεγάλο ποσοστό στοιχεία δυσλειτουργικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα, η έλλειψη επαρκούς χρόνου καθώς και η μη διαθεσιμότητα εργαλείων και του απαραίτητου εκείνου εξοπλισμού που θα καταστήσουν το έργο του εκπαιδευτικού στην ολότητά του εφικτό. Ως εκ τούτου, η ήδη χαμηλή ικανοποίηση που λαμβάνει από την εργασία του, θα μειωθεί ακόμη περισσότερο, εάν γίνεται αποδέκτης παραινήσεων να καταστεί το έργο του περισσότερο αποδοτικό υπό τις επικρατούσες επιζήμιες συνθήκες, γνωρίζοντας ότι οι παραινήσεις αυτές θα χαμηλώσουν τα επίπεδα παραγωγικότητας ακόμη περισσότερο, όσο σκληρά κι αν προσπαθήσει να το αποτρέψει.

Έτσι, οι απαιτήσεις προς το εκπαιδευτικό δυναμικό οφείλουν να είναι λογικές. Σε μια τέτοια περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να προσφέρουν περισσότερα και από αυτά που τους ζητούνται.²⁶ Το να ζητάς από τα μέλη ενός οργανισμού να κάνουν το καλύτερο δυνατό και να επιτευχθούν στόχοι από μέρους τους, δεν έχει νόημα, χωρίς την ύπαρξη εκείνων των μέσων και εργαλείων οι οποίοι θα καταστήσουν τους στόχους αυτούς εφικτούς.

11. Εξάλειψη αριθμητικών ποσοστώσεων

(11a. Eliminate work standards (quotas) on the factory floor. Substitute leadership.

11b. Eliminate management by objective. Eliminate management by numbers, numerical goals. Substitute leadership)

Λέγεται συχνά ότι οι αριθμοί είναι τα δεκανίκια της κακής εποπτείας. Αυτό πρακτικά ερμηνεύεται πως εάν στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού υπάρχουν καθορισμένες ποσοστώσεις αναφορικά με την επίτευξη συγκεκριμένων

²⁴ Deming, E. W. (2000). *Out of the crisis*. Massachusetts: MIT Press, p.24

²⁵ Deming, W.E. (n.d.). Dr. Deming's 14 Points for Management. *The W. Edwards Deming Institute*. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου 2014 από <https://www.deming.org/theman/theories/fourteenpoints>

²⁶ Neave, H.R., (1987). Deming's 14 Points for Management: Framework for Success, *Journal of the Royal Statistical Society. Series D (The Statistician)*, (36), 5, 561-570

στόχων, όπως για παράδειγμα τη δημοσίευση συγκεκριμένου αριθμού άρθρων, τότε θα επέλθει σταδιακά μείωση της ποιότητας. Για παράδειγμα, στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας η δήλωση του δασκάλου περί ελάχιστου αποδεκτού ποσοστού σε ένα διαγώνισμα δεν αποτελεί αυτόκλητα τη δίοδο βελτίωσης της επίδοσης της τάξης του. Ο συγκεκριμένος στόχος πρέπει να συνοδεύεται, μεταξύ άλλων, με την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας, τη δημιουργία ομάδων συνεργασίας με σκοπό τη μάθηση ή την προσφορά επιπρόσθετης βοήθειας εκεί που είναι απαραίτητη, παράμετροι που θα δώσουν στους μαθητές περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας. Συνεπώς, καθίσταται εύλογο ότι ως διαδικασία προηγείται η διασφάλιση της ποιότητας και ακολούθως έπεται η αντιμετώπιση ζητημάτων κατάκτησης αριθμητικών στόχων.

12. Άρση των εμποδίων για την υπερηφάνεια της εργασίας

(12a. Remove barriers that rob the hourly worker of his right to pride of workmanship. The responsibility of supervisors must be changed from sheer numbers to quality.

12b. Remove barriers that rob people in management and in engineering of their right to pride of workmanship. This means, inter alia, abolishment of the annual or merit rating and of management by objective)

Η υπερηφάνεια αποτελεί ισχυρό κίνητρο. Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το αίσθημα αυτό απορρέει από επιτεύγματα προσωπικού ή ομαδικού χαρακτήρα, αλλά και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Αυτού του θεσμικού χαρακτήρα η υπερηφάνεια μπορεί να σχετίζεται με το ότι τα μέλη του πήραν μέρος στην ανάπτυξη ενός προγράμματος. Έτσι, για παράδειγμα, οι μαθητές μιας σχολικής μονάδας, στην περίπτωση που εμπλακούν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, θα αναπτύξουν ισχυρό το αίσθημα της κυριότητας, θα αισθανθούν υπερήφανοι για αυτό και το συγκεκριμένο στοιχείο θα έχει σημαντική επίπτωση στη στάση τους απέναντι στο σχολείο, μετασχηματίζοντας μια σχέση ανταγωνιστική ανάμεσα στο ίδρυμα και στους μαθητές, σε σχέση συνεργασίας.

13. Επιμόρφωση του ιδρύματος

(Institute a vigorous program of education and self-improvement).²⁷

Στη σύγχρονη κοινωνία οι συνθήκες και οι καταστάσεις μεταβάλλονται με ταχύτατους ρυθμούς και επαναπροσδιορίζουν τα δεδομένα, προσδίδοντάς τους διαφορετική δυναμική. Σε σχέση με τις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στο εξωτερικό περιβάλλον ενός οργανισμού, θα πρέπει οι εργαζόμενοι σε αυτόν να έχουν επίγνωση των όσων συμβαίνουν αλλά και των σημείων εκείνων των οποίων η διαφοροποίηση μπορεί να συμβάλει θετικά στην πορεία της εταιρείας, μέσα από μια αντίστοιχη διαδικασία εσωτερικών μεταβολών.²⁸ Έτσι, το διοικητικό προσωπικό μιας εκπαιδευτικής μονάδας, μέσα από μια διαδικασία διαρκούς επιμόρφωσης και αυτοβελτίωσης σε καινούριες και καινοτόμες τεχνικές και τεχνολογίες,

²⁷ Winn, R. C. & Green R.S. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process. *International Journal of Engineering Education*, (14), 1, 24-29 & Deming, E. W. (2000). *Out of the crisis*. Massachusetts: MIT Press, p.24

²⁸ Neave, H.R., (1987). Deming's 14 Points for Management: Framework for Success, *Journal of the Royal Statistical Society. Series D (The Statistician)*, (36), 5, 561-570

θα είναι σε θέση να προτείνει βελτιώσεις σε διαδικασίες που σχετίζονται άμεσα με την εργασία του αλλά που συστηματικά επιδρούν στη λειτουργία όλου του οργανισμού.

Συνολικά, η συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να εκληφθεί ως αναγκαιότητα συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας και ενημέρωσης από μέρους των ατόμων που απαρτίζουν μια εκπαιδευτική μονάδα, σε σχέση με τις επιθυμίες και τα ζητούμενα των άμεσων «πελατών», των αποδεκτών δηλαδή του μαθησιακού αγαθού.

14. Κινητοποίηση όλων των ατόμων με στόχο την υλοποίηση της νέας φιλοσοφίας

*(Put everybody in the company to work to accomplish the transformation. The transformation is everybody's job).*²⁹

Το νόημα του καθενός από τα 14 σημεία όπως αυτά σχετίζονται με την αποστολή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, θα πρέπει να είναι σαφώς ξεκαθαρισμένα σε όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του. Προς τούτο, ένα μεγάλο μέρος του χρόνου θα πρέπει να αφιερωθεί στην ανάλυση των ποικίλων διαδικασιών και να συζητηθεί εκτενώς το πώς κάθε ένα από αυτά τα 14 σημεία σχετίζονται με τις διαδικασίες αυτές. Ο χρόνος που θα διατεθεί για αυτήν την προσπάθεια, συγκροτεί τη βάση για την εν γένει εφαρμογή της ΔΟΠ εντός των σχολικών μονάδων.

Τα προαναφερθέντα σημεία είναι πολύ γενικά. Ειδικότερα, όταν η ΔΟΠ έχει εφαρμοστεί επιτυχώς σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, τότε διαπιστωμένα συνιστά αποτέλεσμα προσεκτικής μελέτης κάθε σημείου και ενός σαφούς προσδιορισμού του τρόπου με τον οποίο κάθε ένα σημείο από αυτά μπορεί πρακτικά να εφαρμοστεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Υπό μία τέτοια λογική, η εφαρμογή της ΔΟΠ σε δύο εκπαιδευτικούς οργανισμούς, δεν μπορεί ποτέ να είναι η ίδια, από τη στιγμή που η μορφή που λαμβάνει εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα, το μέγεθος του οργανισμού, τον χαρακτήρα του, αν δηλαδή είναι δημόσιος ή ιδιωτικός ή ακόμα και από τη δυναμική του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού που υπηρετεί σε αυτόν.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια φιλοσοφία η οποία δύναται να αποτελέσει πολύ ισχυρό εργαλείο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αρκεί να διασφαλιστεί η εκ των προτέρων στήριξη από πλευράς κάθε ατόμου στην αλυσίδα εποπτείας και διοίκησης του οργανισμού, να προσδιοριστούν οι «πελάτες» και οι ανάγκες τους, να επικεντρωθούν οι ενέργειες των μελών του οργανισμού στη βελτίωση των διαδικασιών και σαφώς να τηρηθούν όλα όσα προαναφέραμε για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ως οδηγός στις διαδικασίες εφαρμογής της.³⁰ Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα είδος επιβολής ενεργειών προς τα μέλη ενός οργανισμού. Για να μπορέσει η ΔΟΠ να λειτουργήσει, θα πρέπει το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα να θελήσει να την εισαγάγει. Επιπλέον, δεν αποτελεί ούτε είδος επιθεώρησης.

29 Winn, R. C. & Green R.S. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process. *International Journal of Engineering Education*, (14), 1, 24-29 & Deming, E. W. (2000). *Out of the crisis*. Massachusetts: MIT Press, p.24

30 Winn, R. C. & Green R.S. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process. *International Journal of Engineering Education*, (14), 1, 24-29

Στην ουσία της εμπεριέχει το σκεπτικό του να κάνεις τα πράγματα σωστά και την πρώτη φορά αλλά και πάντα, παρά να πραγματοποιείται περιστασιακά έλεγχος προκειμένου να εντοπιστεί ποια στοιχεία δεν λειτουργήσαν σωστά.³¹

Παρά ταύτα, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο, πολύ δύσκολα η φιλοσοφία της ΔΟΠ μπορεί να υλοποιηθεί προς τη σωστή κατεύθυνση και να αποδώσει καρπούς, εξαιτίας της αντικειμενικής ύπαρξης μιας πληθώρας παραγόντων οι οποίοι δρουν ανασχετικά. Ως πρώτος μπορεί να αναφερθεί η αδυναμία ελέγχου των «εισροών» από τη στιγμή που το δημόσιο σχολείο δεν δικαιούται θεσμικά να προβεί σε επιλογή μαθητών ή διδακτικού προσωπικού, γεγονός που από μόνο του δημιουργεί τις προϋποθέσεις μη σωστής εφαρμογής του εκπαιδευτικού μοντέλου εισόδου – εξόδου.

Το ίδιο αφορά και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό ενός σχολικού οργανισμού, μεταξύ αυτών και του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, οι οποίες εν συνόλω ούτε μπορούν να υπαχθούν σε ένα ενιαίο και προσυμφωνημένο μοτίβο αλλά ούτε και να ελεγχθούν πλήρως. Παράλληλα, οι συνθήκες στις οποίες υλοποιούνται αυτές οι διαδικασίες, από το σχολικό κτήριο μέχρι και τα εποπτικά υλικά που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, καθορίζονται από παράγοντες κυρίως οικονομικούς, δηλαδή παράγοντες «έξω» από το σχολικό περιβάλλον και τις επιταγές των παιδαγωγικών στόχων των δασκάλων.

Τέλος, το ζήτημα των «εκροών» δεν είναι με σαφήνεια προσδιορισμένο, υπό την έννοια ότι δεν διασαφηνίζεται σε ποιον τομέα (ψυχοκοινωνικό, γνωστικό κλπ), σε ποιον βαθμό και σε ποιες περιπτώσεις η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οφείλει πρωταρχικά να αποδώσει βαρύτητα, στοιχείο το οποίο στη συνέχεια θα διαφοροποιήσει τη φιλοσοφία, την οργάνωση και την εν γένει λειτουργία του σχολείου. Το συγκεκριμένο, καθίσταται ακόμα δυσχερέστερο εξαιτίας της αδυναμίας και αναρμοδιότητας της σχολικής μονάδας να ασκήσει έλεγχο που να αφορά στον προσδιορισμό των αναγκών των «πελατών» της και στη διαμόρφωση των κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών που θα εξυπηρετούσαν αυτές τις ανάγκες, σε συνάρτηση πάντα όχι μόνο με τα δεδομένα που επικρατούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και σε σχέση με τα ζητούμενα της κοινωνίας και την ανάγκη περιφρούρησης της έννοιας της θεσμικά παρεχόμενης εκπαίδευσης, ως αυτοτελούς πυλώνα συγκρότησης της παιδείας ενός ατόμου.

31 Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education* (3rd ed.). London: Kogan Page, p.24

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε.
- Ήργης, Α. & Μακρή, Ό. (2009). *Ολική Ποιότητα και Ποιότητα Εκπαίδευσης στα Ελληνικά Δημόσια Σχολεία*. Υπουργείο Παιδείας: ΕΣΔΟ
- Ματθαίου, Δ. (2012). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης. Θεωρήσεις, ζητήματα, διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις και πολιτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένος

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ

- Μανώλα, Β., & Τσαρούχας, Π. (2010, Οκτώβριος 1 - 2). *Εφαρμογή Συστημάτων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς - Μελέτη Περίπτωσης*. Εισήγηση παρουσιασμένη στο 1ο Διεθνές Συνέδριο Εφοδιαστικών Αλυσίδων. Κατερίνη: Τμήμα Τυποποίησης & Διακίνησης Προϊόντων του ΑΤΕΙΘ
- Φυριπής, Ε. (2002, Μάιος 17 - 18). *Η Αξιολόγηση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου. Αποσαφήνιση – Προσέγγιση των Όρων*. Εισήγηση παρουσιασμένη στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), Αθήνα

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Deming, E. W. (2000). *Out of the crisis*. Massachusetts: MIT Press
- Herman, J. J. & Herman, J. L. (1994). *Education Quality Management: Effective Schools Through Systemic Change*. Pennsylvania: Technomic Publishing Company
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education* (3rd ed.). London: Kogan Page

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Noe R., Hollenbeck J., Gerhart B. & Wright P. (2006). Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων: Ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Στο Κ. Γ. Αθανασόπουλος, (Επιμ), *Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων: Ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, Τόμος Α'*, (4η αμερικανική έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές: Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-19
- Ματθαίου, Δ. (2006). Ανθρωπισμός και Τεχνολογία. Σκέψεις για την καταγωγή και τις προοπτικές υπέρβασης ενός διαχρονικού διλήμματος της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 48, 2-7
- Φασούλης, Κ. (2001). Η ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186 – 187

ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Winn, R. C. & Green R.S. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process. *International Journal of Engineering Education*, (14), 1, 24-29
- Neave, H.R., (1987). Deming's 14 Points for Management: Framework for Success, *Journal of the Royal Statistical Society. Series D (The Statistician)*, (36), 5, 561-570

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Ματθαίου, Δ. (2012). Η γλαυκώπις Αθηνά, ο κερδώς Ερμής και η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Αντιπαραθέσεις και επαναπροσδιορισμοί. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο. Ανακτήθηκε από <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/K1101.pdf>
- Deming, W.E. (n.d.). Dr. Deming's 14 Points for Management. *The W. Edwards Deming Institute*. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου 2014 από <https://www.deming.org/theman/theories/fourteenpoints>

ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Φραντζής, Η. Δ. (2003). *Η Στρατηγική της Ποιότητας στις Σύγχρονες Επιχειρήσεις*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ- ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Μεσάζος Κωνσταντίνος

Δημοτικό Σχολείο Τέμενης Αιγίου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να καταδειχτούν οι βασικές αρχές αντιμετώπισης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό. Αναφέρονται βασικές αρχές πολυεπίπεδης προσέγγισης σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό στο πλαίσιο της τάξης. Η προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες αυτών των μαθητών, ο επαναπροσδιορισμός των στόχων, η χρήση κατάλληλων ενισχυτών, η ενθάρρυνση, η ποικιλία χρήσης παιδαγωγικού υλικού και νέων τεχνολογιών, αλλά και η επίγνωση των δυσκολιών από τον εκπαιδευτικό καθώς και η πολύπλευρη γνώση του γύρω από το φάσμα των διαγνωστικών μεθόδων για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ είναι συνθήκες απαραίτητες για την υποστήριξη των μαθητών και του παιδαγωγικού του έργου.

Λέξεις κλειδιά: ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα, ενισχυτές

Ορισμός: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, σχετίζεται με την ανάπτυξη του νευρικού συστήματος και εμφανίζεται με σταθερή πορεία και ειδικές γνωστικές δυσλειτουργίες. Η διαταραχή αυτή επηρεάζει συνήθως την ικανότητα μάθησης και τη συμπεριφορά. Πρόκειται για μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας, η οποία ωστόσο παραμένει και στην ενήλικη ζωή με παραλλαγές (Κουμούλα, Ψυχιατρική 23, Παράρτημα Ι, 2012). Τα ποσοστά της ΔΕΠ-Υ ποικίλλουν και κυμαίνονται γύρω στο 3–7% των παιδιών της σχολικής ηλικίας, εάν εφαρμοστούν τα κριτήρια του DSM-IV-TR, 1 ενώ το ποσοστό περιορίζεται στο 1–2%, εάν εφαρμοστούν τα αυστηρότερα κριτήρια του ICD-10 (APA, 2000). Στις πιθανές συνυπάρχουσες διαταραχές συμπεριλαμβάνονται ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα διαχείρισης τόσο

των οικογενειακών σχέσεων, όσο και με τους συνομηλίκους (Steiner, 2011). Σύμφωνα με το DSM-IV, υπάρχουν τρεις υπότυποι: ο Απρόσεκτος, ο Υπερκινητικός-Παρορμητικός και ο Συνδυασμένος τύπος.

Βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στη σχολική ηλικία

Παρά το γεγονός ότι η ΔΕΠ-Υ εκδηλώνεται νωρίς κατά την προσχολική ηλικία, η συχνότητα παραπομπής των παιδιών για αξιολόγηση κορυφώνεται γύρω στην ηλικία των επτά ετών, όταν τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Έχει διαπιστωθεί ότι ο εντοπισμός τους γίνεται πιο συχνά από τους δασκάλους και λιγότερο από γονείς ή παιδίατρος (Sax & Kautz, 2003), που θεωρούν ότι οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στην ανωριμότητά τους και θα ξεπεραστούν από μόνες τους καθώς το παιδί μεγαλώνει.

Στην ηλικία αυτή τα παιδιά πρέπει να ανταποκριθούν στις αυξημένες ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολείου. Η παρατεταμένη συγκέντρωση προσοχής, η τήρηση κανόνων και οδηγιών, ο αυτοέλεγχος και οι γνωστικές ικανότητες που διευκολύνουν την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όμως, υστερούν στους παραπάνω τομείς, με αποτέλεσμα οι δυσκολίες τους να καθίστανται πιο εμφανείς καθώς δημιουργούν εμπόδια στην επιτυχή ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολικού, οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Σχολικές επιδόσεις μαθητών με ΔΕΠ-Υ

Οι σχολικές τους επιδόσεις είναι χαμηλότερες κατά 30% σε σύγκριση με αυτές των συνομηλίκων τους. Επίσης είναι κατά 80% χαμηλότερες από τις προσδοκώμενες με βάση το νοητικό τους επίπεδο. Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ έχουν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να επαναλάβουν τάξη κατά τη διάρκεια του δημοτικού. (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006) Ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό είναι η συχνή συνύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών με τη ΔΕΠ-Υ (DeShazo, Barry, Lyman, & Grofer Kinger, 2002). Στην εφηβεία, με τις αναπτυξιακές προκλήσεις της ηλικίας, αν πολλά από τα συμπτώματα επιμένουν, θα σχετίζονται άμεσα με την ασφάλεια του εφήβου.

Το σχολικό περιβάλλον είναι ο κατεξοχήν χώρος εργασίας και συναναστροφής για τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους. Ενώ για την πλειονότητα των παιδιών το σχολείο έχει τη δύναμη να αναπτύσσει δεξιότητες, ικανότητες και να τα προστατεύει από παράγοντες κινδύνου, στην περίπτωση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ενδέχεται να προσθέσει νέες δυσκολίες στις ήδη υπάρχουσες. Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες αυτών των παιδιών παίζει εξέχοντα ρόλο στην εξέλιξή τους (Kakouros, Maniadaki & Papaeliou, 2004).

Αν ο εκπαιδευτικός αποδίδει τα λάθη των μαθητών αυτών σε έλλειψη προσπάθειας ή προθυμίας να συνεργαστούν, τότε έχουν ελάχιστες πιθανότητες να τα καταφέρουν. Αν όμως κατανοεί ότι τα λάθη οφείλονται σε εγγενείς αδυναμίες, τα αξιοποιεί ως αφετηρία μάθησης και όχι ως αποτυχία. Η αλλαγή της στάσης

του εκπαιδευτικού βοηθά στην αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του και του δίνει ευκαιρία να γνωρίσει και τις θετικές πλευρές της σχολικής ζωής (Κουρκούτας, 2007). Η συνέπεια, η σταθερότητα, η ενίσχυση, η ενθάρρυνση, η σαφήνεια και η ακρίβεια των οδηγιών είναι στοιχεία που πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χρειάζονται τροποποίηση των σχολικών συνθηκών για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Ο δάσκαλος πρέπει να εντοπίζει τις προβληματικές μορφές συμπεριφοράς και να τις προσδιορίζει με ακρίβεια αποφεύγοντας την αρνητική κριτική. Με τη χρήση της Λειτουργικής Ανάλυσης Συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός καταγράφει πού εκδηλώνεται η συμπεριφορά, τα πρότερα και επακόλουθα ερεθίσματα, την πιθανή λειτουργία της συμπεριφοράς καθώς και στοιχεία όπως η ώρα, το πλαίσιο εκδήλωσης, το μάθημα, ώστε να κατανοήσει αν και πού δυσκολεύεται ο μαθητής και σε ποιο συγκεκριμένο πλαίσιο (Μάσχα & Καραδήμας, 2012).

Παιδαγωγική αντιμετώπιση

Η παιδαγωγική αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ έχει δυο μορφές: τη γενική και την ειδική (Μπεζεβέγκης, 2012). Το υπερκινητικό παιδί μπορεί να κάθεται στα μπροστινά θρανία για το λόγο ότι είναι δυνατή μια άμεση παρέμβαση του δασκάλου, αλλά και γιατί η παρουσία του εκπαιδευτικού δρα κατευναστικά και ηρεμεί τις ανησυχίες του παιδιού (Μάρκου, 1993). Η θέση παίζει επίσης πολύ σημαντικό ρόλο για την επικοινωνία του με τον εκπαιδευτικό. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους σε μια δραστηριότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα, βαριούνται εύκολα και αρχίζουν να κάνουν φασαρία ενοχλώντας τους συμμαθητές τους, όταν χάσουν το ενδιαφέρον τους για τη δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να παρουσιάζει τις δραστηριότητες με τρόπο ώστε να προκαλούν το ενδιαφέρον αυτών των μαθητών και να ανακαλύψει το είδος της ενίσχυσης που έχει αξία γι' αυτά. Σε πολλά παιδιά η λεκτική επιβράβευση είναι αρκετή, όμως τα πιο μικρής ηλικίας, προτιμούν μια ένδειξη π. χ. ένα αυτοκόλλητο στο τετράδιο-θετική ενίσχυση, ενώ για μεγαλύτερα χρειάζεται να οριστούν διαφορετικά είδη ενισχυτών. Τόσο στην προσχολική όσο στη σχολική αγωγή ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθήσει βασικές αρχές (Μάσχα & Καραδήμας, 2012) όπως περιγράφονται παρακάτω:

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιδρούν άμεσα στη συμπεριφορά του παιδιού επιβάλλοντας κατάλληλες συνέπειες. Αν ο μαθητής δε συμμορφώνεται με τους κανόνες είναι ανάγκη είτε να ενισχύσει ή να επιβάλλει τη συνέπεια όπως π. χ. με την μορφή αφαίρεσης προνομίων, αφού προηγουμένως οι συμφωνημένοι κανόνες πρέπει να επαναλαμβάνονται και να υπενθυμίζονται συχνά. Πάντα όμως υπάρχει μια προειδοποίηση στο μαθητή. Η επιλογή του κατάλληλου ενισχυτή εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού. Οι ενισχυτές μπορεί να είναι διαβαθμισμένοι και ανταλλάξιμοι με κάτι επιθυμητό από το παιδί, όπως αγαπημένο παιχνίδι ή μια εκδρομή ή η αρχηγία για δραστηριότητες στην τάξη και στο προαύλιο. Τέτοιοι ενισχυτές είναι το παιχνίδι, η ζωγραφική, το αυτοκόλλητο, ένα σύμβολο, κ.ά. Οι επιθυμητές και οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές

καθώς και οι συνέπειές τους μπορούν να καθοριστούν και με μορφή συμβολαίου με το μαθητή. Το συμβόλαιο υπογράφεται και από τους δύο, περιλαμβάνοντας όλες τις πληροφορίες για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των μελών. Έτσι, ο μαθητής νιώθει ότι έχει ένα ρόλο στη διαδικασία, αντιμετωπίζεται με σεβασμό και, αν υπάρχει διαφωνία, μπορεί να ανατρέξει σ' αυτούς με αποτέλεσμα να αποφεύγονται αντιπαραθέσεις. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι συνεπής, που σημαίνει υπομονή και επιμονή πάνω στο πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς που εφαρμόζει και ίδια αντίδραση σε όλες τις καταστάσεις και τις συνθήκες. Πρέπει να διατηρούν μια μακρόχρονη προοπτική, να μην ξεχνούν τους μακροπρόθεσμους στόχους, αναγνωρίζοντας ότι οι αλλαγές επέρχονται δύσκολα στην αρχή χωρίς να αποθαρρύνονται και να κρατούν στη σκέψη τους ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, είναι παιδιά που υποφέρουν από τις δυσκολίες τους. Για τους εκπαιδευτικούς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ υπάρχουν τρεις έννοιες κλειδιά: η συντομία, η ποικιλία και η δόμηση των δραστηριοτήτων (Jones, 1989).

Α) Κάθε δραστηριότητα πρέπει να χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες, γιατί τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θα την εγκαταλείπουν εύκολα. Β) Η παρουσίαση του διδακτικού υλικού με παραλλαγές μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών και δεν βαριούνται την επανάληψη. Γ) Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι οργανωμένες. Οι συνέπειες από την τήρηση ή την παραβίασή των κανόνων θα πρέπει να εφαρμόζονται απόλυτα.

Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να απλοποιεί τις οδηγίες που δίνει σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ και να βεβαιώνεται ότι η οδηγία έγινε κατανοητή. Βοηθούνται όταν επαναλαμβάνουν δυνατά τις οδηγίες που τους δόθηκαν πριν τις εφαρμόσουν. Το όφελος για τον εκπαιδευτικό είναι η επιβεβαίωση ότι το παιδί κατάλαβε τι του ζητείται και για το μαθητή η επανάληψη που το εισάγει στη διαδικασία της επιθυμητής αυτοκαθοδήγησης. Οι τεχνικές αυτές για να είναι επιτυχείς, πρέπει να έχουν σχεδιαστεί σωστά, με ευελιξία για να καλύψουν ποικιλία στόχων (Ευθυμίου & Κορκιδάκη, 2002). Ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στα παιδιά να σκέφτονται φωναχτά αλλά δε θα πρέπει να ενθαρρύνει την ταχύτητα της απάντησης. Σε τακτά διαστήματα καλό θα είναι να επαναλαμβάνει το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Εξυπακούεται ότι αυτοί οι μαθητές έχουν επιπλέον χρόνο για την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να αξιολογήσει το επίπεδο γνώσεων του μαθητή και να προσαρμόσει τις απαιτήσεις του σ' αυτό, χωρίς να έχει εσφαλμένη αντίληψη ότι ο μαθητής θα ακολουθήσει το επίπεδο ή την προσδοκία του δασκάλου του. Επισημαίνει με σταθερότητα μια συγκεκριμένη κατηγορία λαθών και προτείνει τρόπους αυτοδιόρθωσης, μέχρι να εμπεδωθεί από το παιδί. Άλλη παιδαγωγική αρχή είναι της διαφορικής προσοχής (Stallard, 2011). Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται με το μαθητή, όταν εκτελεί μια δραστηριότητα αλλά κάνουν παρατηρήσεις όταν αυτός ξεφεύγει απ' αυτήν. Ο μαθητής μαθαίνει έτσι να προσελκύει την προσοχή του εκπαιδευτικού, αρκεί να σταματά τη δουλειά και να ενοχλεί την τάξη. Η σωστή αντίδραση είναι να επιβραβεύεται, μόνο όταν εργάζεται και να αγνοείται, όταν αφαιρείται και σταματά. Προϋπόθεση εδώ είναι ο εκπαιδευτικός

να διακρίνει τότε μια συμπεριφορά είναι σκόπιμα αντιδραστική και τότε προκαλείται από αδυναμία να ελεγχθεί λόγω ΔΕΠ-Υ.

Με την ειδική παιδαγωγική αντιμετώπιση γίνεται προσπάθεια να διδαχτούν στο παιδί τρόποι, με ειδικές ασκήσεις, για να ξεπεράσει προβλήματα και ανεπάρκειες σε ιδιαίτερους τομείς της γνωστικής του ανάπτυξης, όπως λογοθεραπεία για τη βελτίωση της άρθρωσης, αναγνωστικές ασκήσεις και ψυχοκινητική εκπαίδευση ή επανεκπαίδευση (Μπεζεβέγκης, 2012). Η προαγωγή της μάθησης μπορεί να απαιτεί την προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες το παιδιού ή την αναπροσαρμογή του, όταν αναγνωριστούν οι ειδικές ανάγκες του. Αυτό, όμως, απαιτεί εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σε τεχνικές και μεθόδους τροποποίησης της συμπεριφοράς. Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να αναγνωρίσουν την ελλειμματική προσοχή ως κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, επιδιώκοντας να αντιμετωπιστεί (Taylor, Sandberg, Thorley & Giles, 1991). Τεχνικές που βασίζονται στην τροποποίηση των ερεθισμάτων που ακολουθούν μια ελλειμματική συμπεριφορά με στόχο μια λειτουργική είναι:

Α) η απόσβεση όπου εντοπίζεται το επακόλουθο ερέθισμα που ενισχύει την προβληματική συμπεριφορά και δεν το παρέχουμε πλέον όπως π. χ. αν μια συμπεριφορά έχει στόχο την προσοχή σταματάμε να την παρέχουμε. Β) η διαφορική ενίσχυση, όπου ενισχύουμε μια θετική συμπεριφορά εις βάρος μιας αρνητικής που μπαίνει σε απόσβεση, όπως σταματάμε να δίνουμε προσοχή σε ένα παιδί που πετάγεται μέσα στο μάθημα και το ενθαρρύνουμε όταν σηκώνει το χέρι του. Γ) το κόστος δράσεων ή η επιβολή συνέπειας, όπου ο μαθητής χάνει κάποιο προνόμιο, όταν παρουσιάσει αρνητική συμπεριφορά (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2000)

Στην επικοινωνία μας με ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ δε θα πρέπει να χρησιμοποιούμε επικριτική γλώσσα. Αν θέλουμε να παρέμβουμε, μπορούμε να το κάνουμε με μη λεκτικό τρόπο. Όταν θέλουμε να ηρεμήσουμε ένα υπερκινητικό παιδί, θα πρέπει να ακολουθήσουμε συγκεκριμένες ενέργειες όπως: 1. Να σταθούμε δίπλα του 2. Να βάλουμε το χέρι μας στους ώμους του 3. Να αναπτύξουμε έναν κώδικα επικοινωνίας με σύμβολα και νεύματα, όπως το σύμβολο της ησυχίας ή το παιχνίδι του stop με κάρτες (Μάρκου, 1993).

Επίσης, πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες εκτόνωσης, αλλιώς ο μαθητής θα αναστατώνει όλη την τάξη. Παιδαγωγικά προτείνονται επιπλέον: Δραστηριότητες άθλησης και με ευθύνη της οικογένειας, ειδικά η ατομική άσκηση-άθληση. Ομαδικά παιχνίδια όπως το ποδόσφαιρο δεν προτείνονται. Ειδικές ασκήσεις ηρεμίας και χαλάρωσης. Σχεδιασμός και εκτέλεση δραστηριοτήτων όπου δε θα αποσπάται η προσοχή του από άλλα ερεθίσματα, όπως να στρώσει το κρεβάτι του, να τακτοποιήσει τη σχολική τσάντα του, να ποτίσει τα λουλούδια στον κήπο ή στο μπαλκόνι. «Είναι ακόμα ανάγκη να καθίσουμε δίπλα του αφιερώνοντας χρόνο και ήρεμα να τον κατευθύνουμε πάνω στην εργασία του. Μας ενδιαφέρει να αναπτύξει μια αποτελεσματική μέθοδο ελέγχου της παρορμητικότητάς του στον γνωστικό τομέα» (Μάρκου, 1993). Αυτό που πρέπει να γνωρίζουμε είναι ότι δεν υπάρχει μόνο μια μέθοδος αντιμετώπισης προβλημάτων του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Συχνά απαιτείται ένας συνδυασμός μεθόδων και όχι η άκριτη προσκόλληση σε ένα μόνο

θεωρητικό πλαίσιο. Η ποικιλία διαφορετικών τρόπων αντιμετώπισης παρουσιάζει θεαματικά αποτελέσματα (Μπεζεβέγκης, 2012).

Στρατηγικές όπως ο έπαινος του παιδιού από τον εκπαιδευτικό για καλή συμπεριφορά, η αγνόηση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς, ο καθορισμός κατάλληλων κανόνων, οδηγιών και προσδοκιών εκ μέρους του εκπαιδευτικού, η χρήση time out-μικρού χρονικού διαστήματος διακοπής από τη μαθησιακή διαδικασία, επιπλήξεων, κτλ, έχουν αποδειχτεί επιτυχείς μέθοδοι βελτίωσης πιθανών διασπαστικών μορφών συμπεριφοράς. Οι βασικοί κανόνες για τον έπαινο και τη θετική προσοχή στη σχολική τάξη είναι δύο: Αφενός, επαινούμε τις θετικές συμπεριφορές που αποτελούν τις αντίθετες των αρνητικών που θέλουμε να εξαλείψουμε, όταν εκδηλώνονται. Αφετέρου, δημιουργούμε εμείς το πλαίσιο και τις ευκαιρίες ώστε να εκδηλωθούν τέτοιου είδους συμπεριφορές σε καθημερινή βάση. Επίσης, τα συστήματα αμοιβών που έχουν αποτελέσματα σε ομαδικό επίπεδο, μπορούν να εφαρμοστούν και σε μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Το πλεονέκτημα εδώ είναι ότι ο μαθητής αυτός δεν ξεχωρίζει από την ομάδα. (Pffiffer, & Barkley, 2001).

Η χρήση Ψηφιακών Εργαλείων και Λογισμικών

Τα τελευταία χρόνια λόγω της προόδου των νέων τεχνολογιών και της ανάγκης για καταπολέμηση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ μια μορφή «θεραπείας» είναι η εξάσκηση της προσοχής μέσω ασκήσεων στον υπολογιστή. Στο εμπόριο κυκλοφορούν αρκετά συστήματα εξάσκησης της προσοχής μέσω διαδραστικών ασκήσεων, που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της μνήμης εργασίας. Τελευταία, αναπτύχθηκαν ψηφιακά εργαλεία (Μαργούδη, Σμυρναίου, 2014) όπως το «Sustained Attention Test».

Η εξάσκηση της μνήμης εργασίας με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών είναι δυνατή και μάλιστα επιδρά θετικά στη ΔΕΠ-Υ και στη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου. Ο Η/Υ ως πολυδύναμο εργαλείο και η επιλογή συγκεκριμένου λογισμικού σε παιγνιώδη μορφή είναι ικανά να προσφέρουν στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, αν και χρειάζονται περαιτέρω έρευνες για να έχουμε αποτελέσματα σε συνθήκες τάξης.

Συμβουλές για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στις μικρές ηλικίες τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι εξαιρετικά ανήσυχα. Υπάρχουν γενικοί τρόποι για να βοηθηθούν: Βάλτε τα να καθίσουν μακριά από το παράθυρο κοντά στην έδρα σας και έτσι θα περιοριστεί η διάσπασή τους. Στο θρανίο, μπορεί να καθίσουν με έναν μαθητή που θα τους συμπαρασύρει θετικά. Τοποθετήστε αφίσες, ζωγραφιές, χάρτες στους πίσω τοίχους της τάξης. Προσπαθήστε τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ να τους επαναφέρετε με ένα μικρό άγγιγμα ή με ένα χτύπημα στο θρανίο. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ που συνεχώς επικρίνονται, προσπαθούν να γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους κάνοντας τον κλόουν της τάξης χωρίς να το έχουν ανάγκη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μιλήσει με τα παιδιά της

τάξης, ώστε να μην ενθαρρύνουν αυτό. Διατηρούμε τη βλεμματική επαφή με το μαθητή με ΔΕΠ-Υ κατά τη διάρκεια της παράδοσης για όσο το δυνατό μεγαλύτερο διάστημα. Δεν επικρίνουμε δημόσια. Τα παιδιά αυτά μπλοκάρουν και αντιδρούν άσχημα. Δε συμπεριφέρονται έτσι επίτηδες, αλλά είναι δύσκολο να ελέγξουν τον εαυτό τους. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ήρεμος, να επαναλαμβάνει ο ίδιος τον κανόνα και να μην έρχεται σε αντιπαράθεση με το μαθητή. Με την ενθάρρυνση πετυχαίνουμε πολλά. Επιβραβεύουμε την ακρίβεια και όχι την ποσότητα της εργασίας. Δίνουμε κίνητρα και επιλέγουμε ενισχυτές συμπεριφοράς. Βοηθάμε να καταναείμουν σωστά το χρόνο εργασιών, τονίζοντας ότι αρχίζουμε από τα απλά και εύκολα και υπενθυμίζουμε τον εναπομείναντα χρόνο. Βρίσκουμε δικαιολογίες για να τα σηκώσουμε από το θρανίο. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν ανάγκη από κίνηση. Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, φωτογραφίες, εννοιολογικοί χάρτες, λέξεις κλειδιά, χρήση πλαγιότιτλων, κεντρικές ιδέες, χρωματιστές λέξεις τους βοηθούν, γιατί κάνουν το αντικείμενο προσιτό. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε επαφή με τους γονείς και να ζητά βοήθεια από ειδικούς. Αποφεύγουμε να υπενθυμίζουμε μπροστά στους συμμαθητές ότι είναι ώρα να πάρει φάρμακο, αν ο μαθητής βρίσκεται σε φαρμακευτική αγωγή.

Στην εφηβεία οι εκπαιδευτικοί: Πρέπει να είναι σε επαγρύπνηση, ώστε οι μαθητές τους να είναι μακριά από διασπαστικές καταστάσεις ή ό,τι άλλο κάνει θόρυβο. Εκτονώνουν την ενέργειά τους με κινήσεις, όπως το σβήσιμο του πίνακα, το μοίρασμα φωτοτυπιών, η τακτοποίηση της έδρας ή της βιβλιοθήκης. Ο εκπαιδευτικός είναι ανοιχτός, όταν οι μαθητές αυτοί θέλουν να μιλήσουν, γιατί είναι ευαίσθητα παιδιά. Όταν εξετάζονται, να μην επιμένουν σε λεπτομέρειες και να είναι επιεικείς. Υπάρχουν μνημονικοί κανόνες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για συγκράτηση πληροφοριών. Η αποβολή ως μέσο τιμωρίας να αποφεύγεται. Επιβάλουμε μια τιμωρία στο πλαίσιο του σχολείου και όχι εκτός πλαισίου γιατί είναι επικίνδυνο. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ να εκφράζονται δημιουργικά στο ελεγχόμενο σχολικό περιβάλλον και τους επιβραβεύουμε (Τομαράς, 2019).

Προγράμματα υποστήριξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι ανάγκη να ενθαρρύνεται ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει μέσα και έξω από την τάξη κυρίως προς την πρακτική πτυχή τους, που θα φέρει επιθυμητά αποτελέσματα. Είναι η εξατομικευμένη παιδαγωγική συστηματικής ένταξης αυτών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (DuPaul, & Volpe, 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barkley, R. A. (2002). *ADHD and accident proneness. The ADHD Report*, 10, 2-6.
- DeShazo Barry, T., Lyman, R. D., & Grofer Klinger, L. (2002). *Academic underachievement and attention-deficit / hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. Journal of School Psychology*, 40 (3), 259-283.
- DuPaul, G. J., & Volpe, R. J. (2009). *ADHD and learning disabilities: research findings and clinical implications. Current Attention Disorders Reports*, 1, 152-155.
- Ευθυμίου Κ., & Κορκιδάκη Ε., (2002). *Η εφαρμογή των τεχνικών αυτοκαθοδήγησης στην Θεραπεία της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ι.Ε.Θ.Σ.
- Jones, C. (1989), November/December). *Managing the difficult child. Family Day Caring*, 6-7.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ., (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ., (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω
- Κουμούλα, Α., (2012). *Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον χρόνο*, Ψυχιατρική 23, Παράρτημα Ι, σελ. 49
- Κουρκούτας, Η., (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kakouros, E., Maniadaki, K., & Papaeliou, Ch. (2004). *How Greek teachers perceive school functioning of pupils with ADHD Emotional and Behavioural Difficulties*, 9 (1), 41-45
- Μαργουδή, Μ., Σμυρναίου, Ζ. (2014). *Παρακολούθηση ικριωμάτων σε δραστηριότητες μάθησης έρευνας με τεχνολογία, αξιοποιώντας την πλατφόρμα E-Slate (SIG 20). Μάθηση και διδασκαλία στο εσωτερικό: Συμμετοχή των Ελλήνων Ερευνητών, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος, 30 Ιουνίου - 4 Ιουλίου 2014.*
- Μάρκου Σ, Αθήνα, (1993). *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα: Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1994
- Μάσχα, Κ., & Καραδήμας, Ε., (2012). *Τεχνικές παρέμβασης για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της προσχολικής και σχολικής αγωγής*. Στο: Κάκουρος Ε., και Μανιαδάκη Κ., (Επιμ.) *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση* (σελ. 329-354). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπεζεβέγκης Η, 2012. *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα, Εκδ. Πεδίο
- Τομαράς Ν, Άρθρο, <https://www.adhdhellas.org/ekpaidefsi/ekpaideftikoi/item/313-paremvasi-se-mathites-me-depy-sto-sxoliko-plaisio> (τελευταία πρόσβαση, 20 Απριλίου 2019).
- American Psychiatric Association (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (4th ed., *DSM-IV*). Washington. DC: Author
- Pfiffner, L. J., & Barkley, R. A. (2001). *Educational placement and classroom management. In R. A. Barkley (Ed.), Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Sax, L., & Kautz, K. J. (2003). *Who first suggests the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder? Annals of Family Medicine*, Author, pages, 171-174.
- Stallard, P. (2011). *Σκέφτομαι σωστά-Νιώθω καλά: Χρησιμοποιώντας τη γνωσιακή-*

- συμπεριφοριστική θεραπεία σε παιδιά και νέους. (μετάφραση Χριστίνα Γκουντή, Αθανασία Μαυροειδή, Καρμελίνα Ρούσου, Ασπασία Τασίου).* Αθήνα: Τυπωθήτω
- Steiner, R. (2011). *Η παιδαγωγική τέχνη μέσα από την κατανόηση της ανθρώπινης οντότητας*. Αθήνα: Ανθρωποσοφική Βιβλιοθήκη
- Taylor, E.A., Sandberg, S., Thorley, G., & Giles, S. (1991). *The epidemiology of childhood hyperactivity*. New York: Oxford University Press.

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

Μαρία Γ. Παπαδημητρίου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

M.Sc, Βιώσιμη Ανάπτυξη

Περίληψη

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αναπτύσσονται συγκρούσεις μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση των μελών τους. Προκύπτουν, έτσι, συχνά ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αντιθέσεις, διαφωνίες, προστριβές. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που προκαλούν την εκδήλωσή τους και μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά ή και θετικά τη λειτουργία του σχολείου. Για την επίλυση των συγκρούσεων, έχουν αναπτυχθεί τεχνικές διαχείρισης που βασίζονται στο βαθμό ικανοποίησης των επιδιώξεων των αντιμαχόμενων πλευρών και περιγράφουν βασικούς τρόπους διευθέτησής τους.

Σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων έχει ο διευθυντής που αναλαμβάνει την αποτελεσματική διαχείρισή τους, συμβάλλοντας στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι διευθυντές μέσα από την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, ομαδικότητας και δημοκρατικής λήψης των αποφάσεων, συμβάλλουν στην επιτυχή λύση και θετική αξιοποίηση των συγκρούσεων.

Λέξεις κλειδιά: Συγκρούσεις, Διευθυντής, Ηγεσία, Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.

Abstract

In educational organizations, conflicts develop through the daily interaction of their members. In this way, there are often contradictions, disagreements, frictions between members of the school community. There are many factors that cause them to occur and can negatively or positively affect the functioning of the school. To resolve conflicts, management techniques have been developed -that are based on the degree of contentment of the aspirations of the warring parties and describe basic ways to resolve them.

The principal who manages their effective management plays an important role

in dealing with conflicts, contributing to the proper functioning of the school unit. The principals, through the development of a spirit of cooperation, teamwork and democratic decision-making, contribute to the successful solution and positive exploitation of the conflicts.

Keywords: *Conflict, Principal, Leadership, Conflict Management Strategies.*

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις είναι καθημερινό φαινόμενο στη ζωή των ανθρώπων, παρουσιάζονται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής τους ζωής και εκδηλώνονται όταν αλληλοεπιδρούν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Επομένως, εμφανίζονται και στον χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών, όπου συνυπάρχουν άτομα με διαφορετικές αξίες, πεποιθήσεις και ιδανικά. Έτσι, η σύγκρουση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της σχολικής ζωής, είτε ως έννοια ειλικρινούς διάστασης απόψεων, η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, είτε ως γνήσια αντιπαράθεση διαφορετικών συμφερόντων ή προσωπικοτήτων (Everard & Morris, 1999).

Για την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη μελέτη των συγκρούσεων δημιουργήθηκαν μοντέλα που έχουν δύο παραμέτρους και με βάση αυτές περιγράφονται τρόποι και πρακτικές αντιμετώπισής τους. Προκύπτουν, από τα μοντέλα αυτά, αρκετές τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων με σκοπό την πρόληψη και τη διευθέτησή τους. Προτείνονται στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που έχουν εφαρμογή στο σχολείο.

Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη, μέσω της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς, είναι καθοριστικός για την αποτελεσματική διαχείριση και τη δημιουργική αξιοποίησή τους, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση θετικού κλίματος με την ενίσχυση της συνοχής των εκπαιδευτικών, την αύξηση της παραγωγικότητάς τους και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Η έννοια των συγκρούσεων

Για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της σύγκρουσης υπάρχουν πολλοί ορισμοί:

Ο Μπουραντάς (1992) ορίζει τη σύγκρουση ως κατάσταση που η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας. Ο Χυτήρης (2001) συμφωνεί με τον ορισμό αυτό και τονίζει ότι η σύγκρουση είναι το αποτέλεσμα διαφωνίας ή αντίθεσης. Οι Masters & Albright (2002) επισημαίνουν ότι η σύγκρουση είναι μια διαφωνία δύο ή περισσότερων ανθρώπων που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση.

Ο Thomas (1992) τονίζει ότι είναι η διαδικασία που ξεκινά όταν ένα από τα μέρη αντιλαμβάνεται ότι το άλλο εμποδίζει ή πρόκειται να εμποδίσει κάποια από τα συμφέροντά του. Ο Rahim (2001) προσθέτει ότι ως σύγκρουση ορίζεται η διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων ή των μελών μιας ομάδας, η οποία διακρίνεται από διαφωνία ή ασυμβατότητα.

Ο Σαΐτης (2007) αναφέρει ως σύγκρουση την ενέργεια του ατόμου ή μιας ομά-

δας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας για την επίτευξη των στόχων του. Ειδικά για την έννοια της σχολικής σύγκρουσης ο Κολιάδης (2010) τονίζει ότι αρκετοί ερευνητές την προσδιορίζουν ως μια μορφή διαφωνίας, κατά την οποία τα άτομα που εμπλέκονται αντιλαμβάνονται πως οι ανάγκες και τα συμφέροντά τους ενδεχομένως να απειλούνται.

Διαχείριση συγκρούσεων

Η UNESCO (2002) επισημαίνει ότι η σύγκρουση έχει διττή φύση, μπορεί να είναι, είτε εποικοδομητική, είτε καταστροφική, ανάλογα με τον τρόπο πραγμάτευσής της. Κομβικό σημείο είναι ο τρόπος αντιμετώπισής της: υπάρχει η επίλυση και η διαχείριση.

Επίλυση είναι ο τερματισμός με οποιονδήποτε τρόπο και με οποιοδήποτε κόστος για τους εμπλεκόμενους. Σκοπός στην επίλυση είναι η άμεση απαλλαγή και η εξάλειψη της σύγκρουσης.

Διαχείριση είναι η τεχνική αντιμετώπισης με έναν τρόπο λιγότερο τραυματικό. Ο Rahim (2001) την ορίζει ως την πράξη αναγνώρισης και χειρισμού της διένεξης με έναν λογικό, δίκαιο και αποτελεσματικό τρόπο. Σκοπός της διαχείρισης είναι η αποτελεσματική επίλυση των διαφορών για την πρόληψη ή τον περιορισμό της εμφάνισης και άλλων συγκρούσεων, με ταυτόχρονη εκμετάλλευση των θετικών συνεπειών που θα επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων, με συνέπεια τη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου (Παρασκευόπουλος 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Τύποι συγκρούσεων

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό οι διαφορετικές αντιλήψεις, οι αντικρουόμενες επιθυμίες και οι ασυμβίβαστοι στόχοι μπορούν να πυροδοτήσουν μια σύγκρουση μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, τοπικής κοινότητας και κρατικών φορέων. Ανάλογα με τη μορφή της, η σύγκρουση στη σχολική μονάδα διακρίνεται σε (Σαΐτης, 2007· Σαΐτη και Σαΐτης, 2011) :

Λανθάνουσα: Είναι μια σύγκρουση που δεν έχει εκδηλωθεί, αλλά υποβόσκει ως αίσθηση ότι «κάτι δεν πάει καλά», ότι υπάρχει ένα «αδιόρατο πρόβλημα». Μπορεί να εκδηλωθεί, μπορεί και όχι

Αντιληπτή: Μπορεί να προκληθεί από παρεξήγηση των απόψεων του άλλου ή από ελλιπή γνώση των γεγονότων. Οι συγκρούσεις δεν γίνονται αντιληπτές από όλα τα άτομα του οργανισμού ή δεν γίνονται αντιληπτές με τον ίδιο τρόπο.

Φανερή: Η σύγκρουση εκδηλώνεται και εξωτερικεύεται στη συμπεριφορά των δυο μερών. Έχει άσχημα αποτελέσματα στις μεταξύ τους σχέσεις, λαμβάνοντας τη μορφή ανεξέλεγκτου ανταγωνισμού και, σε ακραίες περιπτώσεις, τη μορφή σωματικής και λεκτικής βίας.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων, έχει σχέση με τα μέρη που εμπλέκονται σε αυτές, άτομα ή ομάδες. Συγκεκριμένα, αυτές μπορούν να ταξινομηθούν σε:

Ενδοπροσωπικές: Αναφέρονται στην εσωτερική αμφιταλάντευση ενός ατόμου, όταν οι αξίες και πεποιθήσεις του έρχονται σε αντιπαράθεση με τις προσδοκίες του οργανισμού ή πρέπει να επιλέξει μεταξύ δύο ή περισσότερων αρνητικών επιλογών (Χυτήρης, 2001· Σαΐτης, 2007). Σημειώνεται έτσι μια συναισθηματικού και διανοητικού τύπου σύγκρουση. Ο Stoner (1989) αποδίδει τις συγκρούσεις αυτού του είδους στην ανάθεση πολλών καθηκόντων σε έναν ρόλο. Στο ίδιο πνεύμα ο Rahim (2002) τονίζει ότι οι συγκρούσεις εκφράζουν μια διαφορά μεταξύ των ιδεών του ατόμου και των απαιτήσεων της εργασίας του στον οργανισμό.

Διαπροσωπικές: Πρόκειται για τις συγκρούσεις μεταξύ ατόμων που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικό ιεραρχικό επίπεδο. Αναπτύσσονται ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα άτομα, όταν οι στόχοι και οι προσδοκίες του ενός παρεμποδίζονται από τους στόχους και τις προσδοκίες κάποιου άλλου (Rahim, 2002). Στο εκπαιδευτικό σύστημα συγκρούσεις προκύπτουν μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Ζαβλανός, 1999).

Ομαδικές: Είναι οι συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν μεταξύ διαφορετικών τμημάτων ή ομάδων μέσα στον οργανισμό. Διακρίνονται σε:

α) Δια-ομαδικές μεταξύ τυπικών ή άτυπων ομάδων. Προκύπτουν εξαιτίας των περιορισμένων πόρων που διατίθενται για τη λειτουργία του σχολείου ή εξαιτίας προβλημάτων επικοινωνίας (Σπυράκης και Σπυράκη, 2008).

β) Ενδο-ομαδικές: μεταξύ ατόμων που ανήκουν στην ίδια ομάδα, σχετικά με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις, καθώς και από εγωιστικές συμπεριφορές μελών.

Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων: Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014), υπάρχουν και συγκρούσεις ανάμεσα σε ένα μέλος και την ομάδα που ανήκει, όπως μεταξύ εκπαιδευτικού και συλλόγου διδασκόντων.

Συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον: Αφορούν στις συγκρούσεις που προκύπτουν, εξαιτίας συγκρουόμενων στόχων και αξιών (Χυτήρης, 2001) ανάμεσα στο σχολείο και άλλους οργανισμούς και φορείς, όπως ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ή φορείς της τοπικής κοινωνίας (Ο.Τ.Α. κά).

Αιτίες συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις αναπόφευκτα συμβαίνουν. Η διάγνωση και η κατανόηση των αιτιών τους κρίνεται απαραίτητη για να υπάρξει αποτελεσματική αντιμετώπιση τους. Οι κυριότερες αιτίες είναι οι εξής:

Έλλειψη επικοινωνίας: Μια σημαντική αιτία δημιουργίας συγκρούσεων είναι η ελλιπής επικοινωνία. Ο Μπουραντάς (2002) αναφέρει ότι η έλλειψη πληροφοριών, η κακή μετάδοση, σύλληψη και μετάφραση μηνυμάτων δεν επιτρέπουν την αλληλοκατανόηση μεταξύ των ατόμων. Η προβληματική επικοινωνία αποτελεί σημαντική πηγή δημιουργίας συγκρούσεων και παρεξηγήσεων.

Προβλήματα οργάνωσης: Ο ασαφής καθορισμός των γενικών και επιμέρους στόχων, των καθηκόντων και των ρόλων των μελών, καθώς η έλλειψη διαδικασιών συντονισμού και πληροφόρησης επιφέρουν σύγχυση και οδηγούν συχνά σε

συγκρούσεις. Η σχολική νομοθεσία δεν καθορίζει με ακριβή και με λεπτομερή τρόπο βασικά θέματα της σχολικής ζωής. Ο Ghaffar (2009) αναφέρει ότι δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αδικημένοι, λόγω των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων που τους έχουν ή δεν τους έχουν ανατεθεί, με αποτέλεσμα να μη λείπουν οι προστριβές μεταξύ τους.

Ατομικές διαφορές: Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στελεχώνονται από ανθρώπους με διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά, τα οποία ευνοούν τη δημιουργία συγκρούσεων και είναι δύσκολο να διευθετηθούν, καθώς οι ατομικές διαφορές είναι σχεδόν αδύνατον να τροποποιηθούν (Παπασταμάτης, 2005· Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Συγκρουόμενοι στόχοι: Συχνά η επίτευξη ενός στόχου αποκλείει την πραγματοποίηση ενός άλλου, όταν, για παράδειγμα, δυο εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αναλάβουν την ίδια εξωδιδακτική δραστηριότητα. Το ίδιο συμβαίνει όταν υπάρχουν συγκρουόμενοι στόχοι από τους οποίους μόνο ένας μπορεί να υλοποιηθεί.

Ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι: Οι διαθέσιμοι πόροι, άνθρωποι, οικονομικοί και υποδομών, είναι συγκεκριμένοι. Συχνά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς διαπιστώνεται μη επαρκής χρηματοδότηση από τους Ο.Τ.Α. για τις ανάγκες λειτουργίας τους. Ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει ότι οι πόροι δεν είναι απεριόριστοι, με αποτέλεσμα, όταν προκύψει διεκδίκηση, η κάθε πλευρά να θέλει να κερδίσει περισσότερα σε βάρος της άλλης.

Εξωτερικό περιβάλλον: Το σχολείο προσαρμόζεται στο περιβάλλον του, μεταφέροντας στο εσωτερικό του τις μεταβολές του ίδιου του εξωτερικού περιβάλλοντος και προκαλώντας, συχνά, συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εξωτερικών παραγόντων. Η συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας με κοινωνικούς φορείς (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, Ο.Τ.Α.) δημιουργεί συχνά πρόσφορο έδαφος για συγκρούσεις (Σαΐτης, 2014).

Επιβαλλόμενες αλλαγές: Αρκετές φορές στο εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλονται αλλαγές. Ο Κωνσταντίνου (2005) επισημαίνει ότι αυτές οι αλλαγές δημιουργούν αντιδράσεις, αντιστάσεις και συγκρούσεις στον σχολικό οργανισμό.

Για τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται σε ένα σχολικό περιβάλλον η Saiti (2015) αναφέρει τους πιο συχνούς παράγοντες που τις προκαλούν:

- Κατανομή τάξεων.
- Κατανομή εργασίας που δεν αποτελεί μέρος της διδακτικής διαδικασίας.
- Κατανομή μαθητών όταν απουσιάζει εκπαιδευτικός.
- Η ολοκλήρωση του ημερήσιου προγράμματος.
- Η χρήση εργαστηρίου πληροφορικής.
- Η κατανομή της εφημερίας.
- Η έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου.
- Το ολοήμερο σχολείο.

Στο ίδιο πνεύμα και οι Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013), τονίζουν ότι προβλήματα και συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς δημιουργούν η έλλειψη ενός ξεκάθαρα περιγράμματος της εργασίας τους, το οποίο να καθορίζει με ακρίβεια τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους, το δύσκολο εργασιακό περιβάλλον και

η ανεπαρκής επιμόρφωση.

Επίσης, σε μια σχολική μονάδα είναι πιθανό η αξιολόγηση να εκλαμβάνεται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την αντίδρασή τους απέναντι στο σύστημα αξιολόγησης και την εμφάνιση συγκρούσεων.

Τέλος, η μείωση των μόνιμων διορισμών, λόγω κρίσης, οι αλλαγές στο αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που είχαν σαν αποτέλεσμα τη διάθεση εκπαιδευτικών σε πολλά σχολεία για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους, είναι μία πρόσθετη αιτία για την αύξηση των προστριβών και των συγκρούσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία.

Συνέπειες συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις, σύμφωνα με την κλασική σχολή της διοίκησης, όπως αυτή εκφραζόταν από τους Taylor, Fayol κ.α., είχαν μόνο αρνητικά αποτελέσματα και έπρεπε να αποφεύγονται. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, οι συγκρούσεις προέρχονταν από τα προβλήματα προσωπικότητας, την έλλειψη ικανής ηγεσίας και επιλύονταν με παρέμβαση ανωτέρων ή την απομάκρυνση των συγκρουόμενων μερών (Μπουραντάς, 2002).

Οι σύγχρονες θεωρίες όμως, τονίζουν ότι οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο είναι ένα φυσικό φαινόμενο, δεν είναι ούτε καλές ούτε κακές και μπορούν να είναι εποικοδομητικές, αν ένας ηγέτης τις διαχειριστεί σωστά. Σύμφωνα με τους Robbins, & Judge (2011), οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται σε μια σχολική τάξη δεν είναι απαραίτητα αρνητικές. Αντίθετα, η απουσία τους μπορεί να συνδέεται με αδιαφορία και απάθεια των εκπαιδευτικών.

Έτσι, πολλοί μελετητές (Rahim, 2002· Ζαβλανός, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Saiti, 2015) επισημαίνουν τις θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων. Ειδικότερα:

- Η σύγκρουση μπορεί να διεγείρει την καινοτομία, τη δημιουργικότητα, την εισαγωγή νέων ιδεών με αποτέλεσμα την ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος σε έναν οργανισμό.
- Τα προβλήματα που αναδεικνύονται, μπορούν πιο εύκολα να αντιμετωπιστούν με την εξεύρεση νέων λύσεων, νέων ιδεών και τη λήψη σωστότερων αποφάσεων.
- Η σύγκρουση μπορεί να συντελέσει στην αύξηση της συνοχής και της επίδοσης εντός της ομάδας. Για τη επίλυση της σύγκρουσης τα άτομα αρχίζουν να λειτουργούν λιγότερο εγωιστικά και περισσότερο ομαδικά.
- Καλλιεργείται η συνεργασία, η αμοιβαία κατανόηση, ενισχύεται η συνοχή της ομάδας και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις.
- Υιοθετούνται νέες προσεγγίσεις και μέθοδοι στη διαχείριση συγκρούσεων. Η εμφάνιση των συγκρούσεων σκληραγωγεί τους εμπλεκόμενους και τους προετοιμάζει για την αντιμετώπιση μελλοντικών αντιπαραθέσεων. Ωστόσο, υπάρχουν και αρνητικές επιπτώσεις, που είναι (Χυτήρης, 2001· Σαΐτης, 2007· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008):

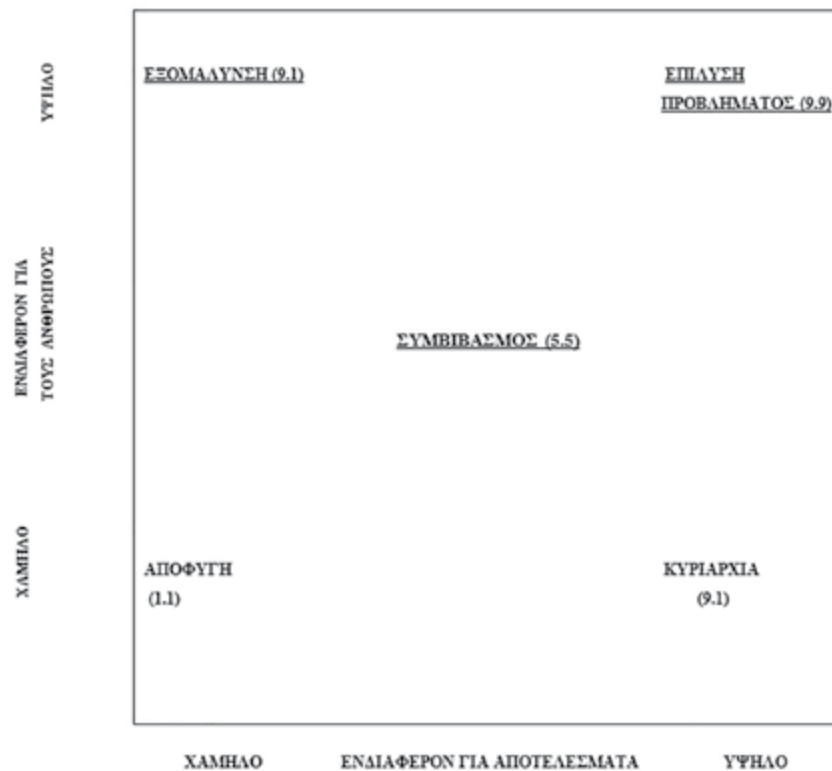
- Οι συγκρούσεις προκαλούν διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων, εξαιτίας της καχυποψίας, της δυσπιστίας, της ανταγωνιστικής διάθεσης και της εχθρότητας μεταξύ των μελών του οργανισμού. Άμεση συνέπεια είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης και η μείωση της ικανότητας για επικοινωνία που εμποδίζει τους εργαζόμενους να συνεργαστούν χωρίς προκαταλήψεις.
- Οι συγκρούσεις προκαλούν μείωση της παραγωγικότητας μέσω της σπατάλης ενέργειας που καταναλώνουν οι εργαζόμενοι/εκπαιδευτικοί στην έκφραση των αντιθέσεων και των διαφωνιών τους. Πλήττεται, έτσι, η ικανοποίηση, η εργασιακή απόδοση των μελών της ομάδας και γενικότερα η αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Οι συγκρούσεις προκαλούν μείωση του ηθικού. Ο εργαζόμενος, καθώς και η ομάδα που βιώνει την ήττα παρουσιάζουν πτώση του ηθικού τους.
- Οι συγκρούσεις προκαλούν αύξηση εργασιακού στρες. Δημιουργείται άγχος στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού που επιταχύνει την επαγγελματική εξουθένωσή τους.
- Η κατάληξη σε αρνητική συμπεριφορά όπως ύβρεις, απειλές, βιαιότητες.
- Ο τραυματισμός σωματικός και ψυχολογικός.

Η διαχείριση των συγκρούσεων

Μοντέλα αντιμετώπισης των συγκρούσεων

Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη διαχείριση των συγκρούσεων και έχουν προτείνει ποικίλα μοντέλα διαχείρισής τους (Everard & Morris, 1999· Rahim, 2001· Μπουραντάς, 2002· Σαΐτης, 2007· Σαΐτης & Σαΐτη, 2011).

Οι Blake και Mouton το 1964 δημιούργησαν ένα μοντέλο που περιγράφει πέντε βασικούς τρόπους αντίδρασης σε περίπτωση σύγκρουσης. Είναι βασισμένο σε δυο διαστάσεις. Η μια διάσταση είναι **το ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα** και η άλλη διάσταση **το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους**. Σε ένα σύστημα δυο αξόνων δημιουργείται ένα συγκρουσιακό πλέγμα με πέντε βασικούς τρόπους αντιμετώπισης της σύγκρουσης, ανάλογα με τον βαθμό ενδιαφέροντος για την παραγωγή και για τους ανθρώπους.



Πίνακας 1: Απεικόνιση σε σύστημα αξόνων των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων σύμφωνα με το μοντέλο των Blake & Mouton.

Αυτό περιλαμβάνει τα εξής σημεία: α) το σημείο της αποφυγής (1.1, Πίνακας 1), που είναι το αποτέλεσμα του χαμηλού ενδιαφέροντος των ατόμων, τόσο για την παραγωγή αποτελεσμάτων, όσο και για τους ανθρώπους, β) το σημείο της κυριαρχίας (9.1, Πίνακας 1), που είναι το αποτέλεσμα του υψηλού ενδιαφέροντος των ατόμων για την παραγωγή αποτελεσμάτων και του χαμηλού ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους, γ) το σημείο του συμβιβασμού (5.5, Πίνακας 1), που είναι το αποτέλεσμα του μέτριου ενδιαφέροντος των ατόμων για την παραγωγή αποτελεσμάτων και για τους ανθρώπους, δ) το σημείο της εξομάλυνσης (1.9, Πίνακας 1), που είναι το αποτέλεσμα του χαμηλού ενδιαφέροντος των ατόμων για την παραγωγή αποτελεσμάτων και του υψηλού ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους και ε) το σημείο της επίλυσης προβλήματος (9.9, Πίνακας 1), που είναι το αποτέλεσμα του υψηλού ενδιαφέροντος των ατόμων για την παραγωγή αποτελεσμάτων και για τους ανθρώπους, και υπάρχει επίλυση της σύγκρουσης.

Το συγκρουσιακό πλέγμα των Blake και Mouton αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία και άλλων μοντέλων.

Ο Kenneth Thomas το 1976 δημιούργησε το δικό του μοντέλο. Αυτό συνίσταται στη διάσταση **της συνεργασίας (cooperative)**, που αφορά στον βαθμό που ο καθένας επιθυμεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των άλλων και στη διάσταση **της επιβολής (assertive)**, που αφορά στον βαθμό που ο καθένας επιθυμεί να ικανοποιήσει τις δικές του ανάγκες. (Thomas, 1976· Thomas, 1992· Σαϊτίης, 2007). Προκύπτει πάλι το συγκρουσιακό πλέγμα με πέντε προσανατολισμούς, που αντιστοιχούν: στην αποφυγή, όπου καμιά πλευρά δεν ικανοποιείται και επικρατεί η άρνηση ή παραμέληση της σύγκρουσης, στον ανταγωνισμό, όπου επικρατεί ο ισχυρότερος, στον συμβιβασμό, με επικρατούσα τη μέση οδό, στην προσαρμογή, όπου υπάρχει υποχώρηση της μιας πλευράς, σε βάρος των δικών της συμφερόντων, απέναντι στην άλλη, και στη συνεργασία που είναι το αποτέλεσμα ικανοποίησης των αναγκών όλων και οδηγεί στην επίλυση της σύγκρουσης.

Όμοια, ο Rahim το 1983 δημιουργεί το δικό του μοντέλο, που περιέχει τις εξής διαστάσεις: **το ενδιαφέρον για τους άλλους**, που αφορά στον βαθμό που ο καθένας επιθυμεί να ικανοποιήσει τους στόχους των άλλων και **το ατομικό συμφέρον**, που αφορά στον βαθμό που ο καθένας επιθυμεί να ικανοποιήσει τους προσωπικούς στόχους του. Επισημαίνει τους εξής τρόπους διαχείρισης: την αποφυγή, όπου υπάρχει χαμηλό ενδιαφέρον, τόσο για προσωπικούς στόχους, όσο και για στόχους των άλλων, την κυριαρχία (1.9), που χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για τους ατομικούς στόχους και χαμηλό ενδιαφέρον για τους στόχους των άλλων, τον συμβιβασμό, που χρησιμοποιείται, όταν δύο αντιμαχόμενες πλευρές χρειάζονται μια προσωρινή λύση, προκειμένου να αποφευχθεί η παρατεταμένη σύγκρουση, την υποχρέωση-παραχώρηση, με παραχωρήσεις του ενός μέρους στα αιτήματα του άλλου, όταν το ένα μέρος είναι πρόθυμο να θυσιάσει κάτι δικό του με την ελπίδα ότι θα κερδίσει κάτι στο μέλλον, όταν το χρειαστεί (Rahim, 2001, 2002), και, τέλος, την ενσωμάτωση, που χαρακτηρίζεται από ανοιχτή επικοινωνία, ανταλλαγή πληροφοριών και συνεργατική συζήτηση, στην οποία το ένα πρόσωπο δείχνει ενσυναίσθηση για το άλλο (Παρασκευόπουλος, 2008), με στόχο την εξεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης.

Και το 1999 οι Everard & Morris δημιουργούν το συγκρουσιακό πλέγμα που περιλαμβάνει τις διαστάσεις **του ενδιαφέροντος για το αποτέλεσμα και του ενδιαφέροντος για τις σχέσεις** και τους ακόλουθους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων: την αποφυγή, με χαμηλό ενδιαφέρον των ατόμων και για το αποτέλεσμα και για τις σχέσεις, την ανταγωνιστική συμπεριφορά, με υψηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή αποτελεσμάτων και χαμηλό ενδιαφέρον για τις σχέσεις, τον συμβιβασμό, με μέτριο ενδιαφέρον, ώστε κανείς να μην χάσει και κανείς να μην κερδίσει, την εξομάλυνση, με χαμηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή αποτελεσμάτων και υψηλό ενδιαφέρον για τις σχέσεις και την επίλυση προβλήματος, με την αποδοχή όλων των εφικτών λύσεων και από τις δύο πλευρές (Everard & Morris, 1999).

Από τον παρακάτω πίνακα προκύπτουν “καθαρά” οι ομοιότητες μεταξύ των

μοντέλων όσον αφορά στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν τους βασικούς τύπους συμπεριφοράς των ατόμων κατά την εμπλοκή τους σε συγκρουσιακές καταστάσεις και αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο για τις στρατηγικές και τις τεχνικές αντιμετώπισής τους.

Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΔΙΑΣΤΑΣΗ 1	ΔΙΑΣΤΑΣΗ 2	ΣΤΥΛ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ
Blake & Mouton (1964)	Ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα	Ενδιαφέρον για τους ανθρώπους	Αποφυγή
			Κυριαρχία
			Συμβιβασμός
			Εξομάλυνση
Thomas (1976)	Συνεργασία	Επιβολή	Αποφυγή
			Ανταγωνισμός
			Συμβιβασμός
			Προσαρμογή
Rahim (1983)	Ενδιαφέρον για τους άλλους	Ατομικό συμφέρον	Αποφυγή
			Κυριαρχία
			Συμβιβασμός
			Υποχώρηση-παραχώρηση
Everard & Morris (1999)	Ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα	Ενδιαφέρον για τις σχέσεις	Αποφυγή
			Ανταγωνιστική συμπεριφορά
			Συμβιβασμός
			Εξομάλυνση
			Επύλυση προβλήματος

Πίνακας 2: Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων

Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

Για τη διαχείριση των συγκρούσεων έχουν αναπτυχθεί στρατηγικές που αναφέρονται στους μηχανισμούς που επιστρατεύουν οι εμπλεκόμενοι με σκοπό την προσέγγιση, την εξέταση και την ικανοποιητική επίλυσή τους (Παρασκευόπουλος 2008).

Ο Μπουραντάς (1992) προτείνει τρεις βασικές στρατηγικές χειρισμού ανάλογα με το αν έχει όφελος, ή όχι, καθεμία από τις αντιμαχόμενες πλευρές. Τις ίδιες στρατηγικές ακολουθεί και ο Filley (1997) (όπως παρατίθεται στο Παρασκευόπουλος, 2008). Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι Σαΐτης (2007)· Σαΐτη & Σαΐτης, (2011)· Πλατής & Αργυροπούλου (2018).

Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές αυτές είναι:

* Ζημιά - Ζημιά

Η επίλυση της σύγκρουσης είναι επιζήμια και για τις δυο πλευρές, αφού καμιά δεν επιτυγχάνει τους στόχους της. Χρησιμοποιούνται μέθοδοι όπως: αποφυγή της λύσης της σύγκρουσης, με την απομάκρυνση ή τη διακοπή της σχέσης των δυο πλευρών, διαιτησία από ένα τρίτο άτομο που διευθετεί την κατάσταση, χρήση κανονισμών για αυτόματη επίλυση διαφορών, δωροδοκία σε κάποια πλευρά για να υποχωρήσει, και ο συμβιβασμός, όπου επιβάλλεται μια ενδιάμεση λύση. Οι τεχνικές αυτές είναι αποτελεσματικές, αλλά αφορούν σε περιστατικά που δεν έχουν άμεσα αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία του οργανισμού.

* Κέρδος - Ζημιά

Στη στρατηγική αυτή, η πιο δυνατή πλευρά ανταγωνίζεται την πιο αδύναμη και κερδίζει. Εδώ χρησιμοποιούνται μέθοδοι, όπου επικρατεί η ανισότητα δύναμης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: η κυριαρχία, όπου η πλευρά που διαθέτει εξουσία τη χρησιμοποιεί για να επιβληθεί σε πιο αδύναμους ή ιεραρχικά κατώτερους, που χρησιμοποιείται σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και η απόφαση της πλειοψηφίας μετά από ψηφοφορία. Η στρατηγική αυτή έχει τον κίνδυνο κάποια ομάδα να νιώσει ηττημένη, γεγονός που θα έχει επίπτωση στον ψυχισμό των μελών της και κατ' επέκταση στην απόδοσή τους στον χώρο εργασίας της. Ταυτόχρονα χάνεται η επικοινωνία και υπάρχει το ενδεχόμενο να χρησιμοποιηθούν και αθέμιτα μέσα με σκοπό το κέρδος.

* Κέρδος - Κέρδος

Η επίλυση της σύγκρουσης είναι κερδοφόρα και για τις δυο πλευρές. Τεχνικές τέτοιου τύπου είναι: η συναίνεση και των δυο ομάδων, όπου επικρατεί η εξεύρεση ενός κοινά αποδεκτού στόχου με την ενεργή συμμετοχή όλων, η προσπάθεια για την επίτευξη υψηλότερου στόχου, που να υπερβαίνει την προσωπική στοχοθεσία, η προσπάθεια για εξεύρεση πόρων, η μεταβολή του ανθρώπινου παράγοντα μέσω επιμόρφωσης και εκπαίδευσης, καθώς και οι αλλαγές στη σχολική δομή με σαφή περιγραφή των αρμοδιοτήτων των μελών της.

Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς ο Σαΐτης (2007), όπως και οι Σαΐτη και Σαΐτης (2011), προτείνουν διάφορες τεχνικές, που είναι οι εξής:

*** Η τεχνική της αποφυγής**

Η σύγκρουση επιδιώκεται να αποτραπεί ή να αναβληθεί με την απομάκρυνση, ή και υποχώρηση, ενός από τα αντιμαχόμενα μέρη. Πρόκειται για άρνηση ή παραιμέλωση της σύγκρουσης. Η επίλυσή της αναβάλλεται, είτε από την έλλειψη συνεργασίας, είτε από αδιαφορία, ή και από αδυναμία για την αντιμετώπισή της. Αποφεύγεται, έτσι, η σύγκρουση, η αιτία της όμως παραμένει. Η συστηματική αποφυγή κάθε ρήξης, ωστόσο, αποδυναμώνει τη λήψη αποφάσεων.

*** Η τεχνική του συμβιβασμού**

Γίνεται προσπάθεια να εξομαλυνθούν οι διαφορές μεταξύ των μελών, με αμοιβαίες υποχωρήσεις και προσπάθεια να βρεθεί μια μέση λύση. Μέσω της πειθούς, τα μέλη μπορούν να οδηγηθούν στην ικανοποίηση ενός μέρους των απαιτήσεών τους και όλοι να είναι, έστω και μερικά, κερδισμένοι (Greenberg, & Baron, 2013· Γιαννίκας, 2014). Πρόκειται όμως, για μια επιφανειακή επίλυση, γιατί καμιά πλευρά δεν ικανοποιείται πλήρως και δεν θεωρείται κατάλληλη για την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων.

*** Η τεχνική της αντιπαράθεσης**

Για να λυθεί η σύγκρουση, ένα τρίτο άτομο με κύρος και πειθώ, κοινά αποδεκτό, αναλαμβάνει να βοηθήσει τα εμπλεκόμενα μέρη να λύσουν τις διαφορές τους, και να οδηγηθούν σε μια λογική διευθέτηση του προβλήματός τους. Σκοπός είναι να αναπτυχθεί η επικοινωνία, να εξαλειφθούν οι παρεξηγήσεις μεταξύ τους και να εντοπιστούν οι δυνατότητες ικανοποίησης των αναγκών τους.

*** Η τεχνική εξουσίας**

Χρησιμοποιείται μεταξύ δυο ατόμων που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο στην ιεραρχική πυραμίδα. Ο διευθυντής για να λύσει μια σύγκρουση, συνήθως όταν υπάρχει πίεση χρόνου, κάνει χρήση της εξουσίας του και διατάσσει τους υφισταμένους του να συμμορφωθούν. Είναι η ταχύτερη τεχνική διευθέτησης και επιβάλλεται όταν ο χρόνος είναι περιορισμένος. Πρέπει να αποφεύγεται στον χώρο του σχολείου, γιατί δημιουργεί χαμένους και κερδισμένους και μπορεί να αποτελέσει πηγή δημιουργίας νέων συγκρούσεων.

*** Η τεχνική του οργανώνει**

Στην τεχνική αυτή αναλύονται και μελετούνται τα αίτια συγκρούσεων που προκύπτουν από οργανωσιακές συγκρούσεις. Η ανάλυσή τους θα οδηγήσει και στην επιλογή της κατάλληλης λύσης με βάση τις αιτίες που τη δημιούργησαν. Σκοπός

της τεχνικής αυτής, είναι η επίτευξη συντονισμού μεταξύ των αντιμαχόμενων πλευρών.

*** Η τεχνική της συνεργασίας**

Στην τεχνική της συνεργασίας υπάρχει ενδιαφέρον για την ικανοποίηση και των δυο πλευρών μέσω της επίτευξης των στόχων που είχαν θέσει. Οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση συνεργάζονται και προτείνουν λύσεις. Επιλέγονται όσες ικανοποιούν όλα τα μέλη. Έτσι, κερδίζουν όλοι και είναι όλοι ικανοποιημένοι.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχουν πολλές τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων και κάθε φορά πρέπει να επιλέγεται η πιο κατάλληλη, εξετάζοντας τις αιτίες που προκάλεσαν τη σύγκρουση.

Ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων

Ηγεσία στη σχολική μονάδα

Η ηγεσία αναφέρεται σε μια διαδικασία επηρεασμού σκέψης, συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης, ομάδας ανθρώπων από έναν ηγέτη, ώστε πρόθυμα και εθελοντικά, αυτοί να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τους στόχους του οργανισμού (Μπουραντάς 2002· Σαΐτης, 2008· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι έννοιες διευθυντής και ηγέτης διαφέρουν στο ότι η πρώτη σχετίζεται με τα καθημερινά θέματα της διοίκησης, ενώ η ηγεσία σχετίζεται άμεσα με τις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχονται σε έναν οργανισμό (Πασιαρδής, 2004· Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007).

Σύμφωνα με την έρευνα των Ayoko, & Konrad (2012), ο κατάλληλος τύπος ηγέτη για τη διαχείριση των συγκρούσεων είναι ο μετασχηματιστικός τύπος. Η σύγκρουση επιλύεται ευκολότερα, αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και έχει αναπτύξει καλές κοινωνικές δεξιότητες. Στους οργανισμούς, όπου κυριαρχεί ο τύπος του μετασχηματιστικού ηγέτη, δεν εκδηλώνονται αρνητικά φαινόμενα (Πλατής & Αργυροπούλου, 2018). Στην περίπτωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο ηγέτης μεταδίδει το προσωπικό του όραμα στα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών, δίνοντας προβάδισμα στα συμφέροντα των υφισταμένων του και υποκινώντας τους να εργαστούν για το καλό της ομάδας, χωρίς να αγνοούνται τα προσωπικά τους οφέλη (Πασιαρδής, 2012).

Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον ηγέτη είναι η αίσθηση οράματος, που τη μεταδίδει σε όλο τον οργανισμό, η ανάγκη για επιτεύγματα, η ανάγκη για αναγνώριση, η ικανότητα να εμπνέει τους ανθρώπους, η πίστη και η δέσμευση σε αξίες. Έχει ικανότητες επικοινωνίας και συναισθηματικής νοημοσύνης, αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων.

Έτσι, η εδραίωση ενός οράματος, η παροχή κινήτρων στους εργαζόμενους για ενεργητική συμμετοχή και η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας αποτρέπουν περιστατικά σύγκρουσης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Ο ρόλος του ηγέτη – διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων

Ο σύγχρονος ρόλος του ηγέτη – διευθυντή δεν περιορίζεται στα γραφειοκρατικά καθήκοντά του, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Προάγει τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, την ομαδικότητα και τη συμμετοχή όλων στη λήψη των αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004). Έτσι, η αποτελεσματικότητα των διευθυντών εξαρτάται από τις γνώσεις που διαθέτουν, την προσωπικότητά τους, το σύστημα αξιών τους και την ευελιξία τους (Σαΐτης, 2014). Επιτακτική είναι η ανάγκη για ριζική αναδιάρθρωση της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης, μέσω της παρακολούθησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016).

Για να διαχειριστεί μια σύγκρουση, ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τις ακριβείς αιτίες της, κάνοντας πλήρη ανάλυση των διαφορών των δυο πλευρών. Για τον σκοπό αυτό, ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία (Δημητρίου, 1991):

- Περιγράφει τι είδε και τι τον απασχολεί εμπιστευτικά σε κάθε πλευρά.
- Ρωτάει κάθε πλευρά ποια θέματα τη χωρίζουν από την άλλη και ακούει προσεκτικά τη θέση της κάθε μιας, χωρίς την παρέμβαση της άλλης πλευράς.
- Ζητάει από κάθε πλευρά να περιγράψει τη θέση του άλλου ως προς την ορθότητά της (αναστοχασμός). Επισημαίνει περιοχές ομοιότητας, π.χ. στόχους.
- Ζητά υποδείξεις για το τι πρέπει να γίνει και καταστρώνει σχέδιο «σύγκλισης» των διαφορετικών απόψεων (Παπαγεωργάκης, & Σισμανίδου, 2016).
- Αν δεν συμφωνήσουν οι αντιτιθέμενες πλευρές σε κοινή λύση, καθορίζει νέα συνάντηση για να βρεθεί λύση.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την αποτελεσματική, ή μη διαχείριση των συγκρούσεων, μέσα από τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει και το προφίλ ηγεσίας που θα επιλέξει. Όσο πιο αυταρχικό προφίλ ηγεσίας εφαρμόζει, τόσο πιο πιθανή είναι η εμφάνιση συγκρούσεων, καθώς και η ένταση με την οποία εκδηλώνονται (Ghaffar, 2009).

Ο διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός πρέπει (Σαΐτης, 2008):

- Να είναι δίκαιος και αντικειμενικός στην κατανομή του έργου του σχολείου.
- Να παρακινεί τους δασκάλους να αναλάβουν πρωτοβουλίες.
- Να γνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του.
- Να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού.
- Να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης
- Να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο.
- Να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα και να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του σαν να είναι δικά του.

Με βάση τα παραπάνω, κάθε σύγκρουση που θα προκύπτει, θα διευθετείται σε πλαίσια συνεργασίας με εφαρμογή των αρχών ενός δημοκρατικού διαλόγου, με αναγνώριση του ρόλου και των προσπαθειών κάθε ομάδας. Μέσω της προώθησης της συνεργασίας, θα είναι δυνατή η προαγωγή της δημιουργικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού και η αύξηση της αποτελεσματικότητας του έργου του.

Συμπεράσματα

Και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως και στη καθημερινή ζωή λαμβάνουν χώρα συγκρούσεις. Τα τελευταία χρόνια, αποτελούν ένα συχνό φαινόμενο της σχολικής πραγματικότητας. (Iordanides et al., 2014· Παρασκευόπουλος, 2008). Τα αίτια που τις προκαλούν είναι πολλά όπως η κακή επικοινωνία, οι ατομικές διαφορές, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και οι οργανωτικές αδυναμίες. Οι συνέπειες τους έχουν αρνητικό αντίκτυπο, όπως δημιουργία εχθρότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, έλλειψη συνεργασίας και μείωση της εργασιακής απόδοσης των μελών της ομάδας.

Οι σύγχρονες αντιλήψεις θεωρούν ότι, η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, διεγείρει την καινοτομία, τη δημιουργικότητα, και την ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος, μέσω της συνεργασίας των μελών σε έναν οργανισμό. Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων σε έναν οργανισμό, επηρεάζει την αποτελεσματική λειτουργία του (Callanan & Perri, 2006).

Η δημιουργία μοντέλων αντιμετώπισης των συγκρούσεων παρήγαγε τρόπους και στρατηγικές διευθέτησής τους, που έχουν εφαρμογή και στο χώρο του σχολείου. Προτείνονται για τη διαχείρισή τους διάφορες τεχνικές όπως της αποφυγής, του συμβιβασμού, της αντιπαράθεσης, της χρήσης εξουσίας και της συνεργασίας.

Ο διευθυντής – ηγέτης μπορεί να αντιμετωπίζει και να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις με τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, την ομαδικότητα και τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, μετατρέποντάς τες σε εποικοδομητικό παράγοντα για τη σχολική ζωή, με τη μείωση των δυσλειτουργιών που προκαλούν και την αύξηση των θετικών επιδράσεών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ayoko, O. B. & Konrad, A. M. (2012). "Leaders' transformational, conflict, and emotion management behaviors in culturally diverse workgroups". In *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31 (8), 694-724.
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The managerial Grid*, Houston: Gulf Publishing Co. & Algert.
- Callanan, A. G. & Perri, F. D. (2006). "Teaching conflict management using a scenario-based Approach". *Journal of education for Business*, 81(3), 131-139.
- Ghaffar, A. (2009). "Conflict in Schools: Its causes & management strategies", *Journal of Managerial Sciences*, 3, 212-227.
- Iordanides, G., Bakas, Th., Saiti, A. & Ifanti, A. (2014). "Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece". *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2 (2), 45- 69.

- Masters, M. & Albright, R. (2002). *The complete guide to Conflict Resolution in the Workplace*. London: Mc Graw –Hill.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. London: Quorum Books.
- Rahim, M. A. (2002). “Toward a theory of managing organizational conflict”. *The International Journal of Organizational Analysis*, 13 (3), 206-235.
- Saiti, A. (2015). “Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators”. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), 582-609.
- Stoner, J. (1989). *Management*. NY: Free Press.
- Thomas K. W (1976). “Conflict and Conflict Management”. In Morrin D. *Dunnetted Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago: Rand McNally.
- Thomas K. W (1992). “Conflict and Conflict Management: Reflections and update”. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (3), 265-274.
- UNESCO (2002). *Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-school: Some examples*. Paris: UNESCO.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Γιαννίκας, Α. (2014). «Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, (3), 136-147.
- Δημητρίου, Κ. (1991). *Μέθοδοι και Τεχνικές Υποκίνησης Εργαζομένων στην Πράξη*. Αθήνα: Γαλαίος.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Δ. Κίκιζας (μτφ). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αντ- Αλ. Σταμάτιος (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδης, Α. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο: αξιοποιούμε δυνατότητες αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρης.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: TEAM Ε.Π.Ε.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). «Ο ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων». *Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου*, (1477 –1485). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.

- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπασταμάτης, Α. (2005). «Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων», Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (106 – 120). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρήγορης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πλατής, Β. & Αργυροπούλου, Α. (2018). «Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των διδασκόντων». *PRIME*, 11 (1), 59-72.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Α. Σαχινίδης (επιμ.). Αθήνα: Κριτική.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπυράκης, Γ., & Σπυράκη, Χ. (2008). «Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση των συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων». *Διοικητική ενημέρωση*, 44 : 32-49.
- Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). «Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51: 199-217.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. Μ. (2007). *Οργάνωση & Διοίκηση. Το μάνατζμεντ της νέας εποχής*. Αθήνα: Νέα Εποχή.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Interbooks.

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Παπαχρήστου Αναστασία
Msc, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Εισαγωγή

Οι αλλεπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι συνεχείς μεταβαλλόμενες ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών των τελευταίων δεκαετιών έχουν δημιουργήσει την ανάγκη μελέτης των αρχών που διέπουν την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία καθώς και του προσδιορισμού του ρόλου του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής – ηγέτης ενός σχολείου πρέπει να διακατέχεται από εκείνα τα χαρακτηριστικά που του επιτρέπουν να μπορεί να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες και τα προβλήματα της σχολικής πραγματικότητας. Οφείλει να έχει τα απαραίτητα εφόδια που θα τον βοηθήσουν να εκτελέσει με τον πλέον σωστό, δίκαιο και ηθικό τρόπο τα καθήκοντά του, στοχεύοντας σε μια δημοκρατική διοίκηση. Πλήθος ερευνητών έχουν μελετήσει, διατυπώσει και καθορίσει έννοιες και ερμηνείες σχετικές με τους όρους της «εκπαιδευτικής διοίκησης» και της «εκπαιδευτικής ηγεσίας». Στην παρούσα εργασία συνοψίζονται κάποιες βασικές ερμηνείες της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, περιγράφονται τα είδη (πρότυπα) της ηγεσίας και δίνεται έμφαση στο δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας και στον ρόλο και τις υποχρεώσεις του διευθυντή μέσα σε αυτό, ως το πιο αποδεκτό μοντέλο μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διοίκησης.

Abstract

The successive educational reforms and the constantly changing needs of the students and teachers during the last decades, have created the need of studying the principles that follow the educational leadership and administration as well as the definition of principal's role in the school unit. The leader – principal must have those traits that will enable him to overcome the difficulties and problems of the school reality. He / She oughts to have the skills which will help him/her to perform his task in the most appropriate, fair and ethically right way, aiming to a democratic administration. Plenty of researchers have studied, formulated

and defined meanings and interpretations relevant to the terms of educational administration and leadership. In this study some basic interpretations of these terms are summed up, some patterns of leadership are described and it is given emphasis on the democratic model of leadership, the role and the obligations of the principal as the most acceptable model of an effective educational administration.

Διάκριση των εννοιών της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας

Η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως ένας χώρος διοίκησης. Η διοικητική λειτουργία στα πλαίσια της σχολικής μονάδας εξυπηρετεί όλα όσα αναφέρονται στο άρθρο 16 του Συντάγματος (1975/1986) και δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις που διευκολύνουν τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μεγιστοποιώντας την απόδοση των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτήν (διδασκτικό προσωπικό, κτιριακές υποδομές, γονείς μαθητών κτλ.) (Κατσαρός, 2008 : 16). Ο Σαΐτης (2000:24) ορίζει την εκπαιδευτική διοίκηση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών».

Η έννοια της ηγεσίας δεν είναι ταυτόσημη με την εξουσία και δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) η ηγεσία αποτελεί μια σημαντική πλευρά της διοίκησης, ωστόσο, δεν ταυτίζεται με αυτήν, ενώ ο Κατσαρός αναφέρει ότι «η διάκριση των δυο εννοιών μπορεί να γίνει εμφανής μέσα από την επισήμανση ότι κάθε διοικητικό στέλεχος, κάθε προϊστάμενος, δεν αποτελεί εξ ορισμού έναν ηγέτη, παρά το γεγονός ότι, για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να μπορεί να ασκεί ηγεσία. Το διοικητικό στέλεχος έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, λόγω της επίσημης εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Αυτό όμως δεν τον καθιστά ηγέτη...» (Κατσαρός, 2008:98).

Στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης η ηγεσία θεωρείται ως μια από τις βασικές συνιστώσες για την επιτυχία ή την αποτυχία διαφόρων κοινωνικών οργανώσεων (Κατσαρός, 2008). Έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρουν πως υπάρχουν πάνω από 350 ορισμοί της ηγεσίας. Εάν τους συνοψίσουμε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία είναι μια λειτουργία που αφορά σε μια ομάδα, η οποία μπορεί να εμφανιστεί στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Κάτι αντίστοιχο αναφέρεται και στον Κάντα (2008), όπου η ηγεσία αποτελεί ένα ομαδικό φαινόμενο και αφορά στις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Επιπλέον, οι ασκούντες την ηγεσία, σκοπίμως μπορούν να επηρεάσουν και τις συμπεριφορές άλλων ανθρώπων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε αποτελεσματική μια ηγεσία, όταν ένα άτομο μπορεί να επηρεάσει τη σκέψη, τη δράση, τις στάσεις και τις συμπεριφορές μιας ομάδας ανθρώπων, στοχεύοντας στην κοινή τους συμμετοχή για την υλοποίηση ενός συγκεκριμένου σκοπού (Μπουραντάς, 2005). Συνεπώς, κάθε έννοια της ηγεσίας φανερώνει την επιρροή που ασκείται σε άλλους μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή

(2004:209), η Ηγεσία αποτελεί «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά». Ο Goleman (2000), κινούμενος στο ίδιο κλίμα υποστηρίζει ότι η Ηγεσία αποτελεί την έμπνευση και την καθοδήγηση μιας ομάδας ανθρώπων σε έναν κοινό στόχο, όπως επίσης και τη σωστή προώθηση και διαχείριση της αλλαγής.

Τύποι της ηγεσίας

Όλες οι προσεγγίσεις του ορισμού της ηγεσίας που αναφέρονται στο χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης ακολούθησαν τις πιο γενικές τάσεις της Διοικητικής Επιστήμης και αναπτύχθηκαν μετά τη δεκαετία του '80. Οι Leithwood & Duke (1999) ταξινόμησαν του τύπους ηγεσίας ως εξής: «εκπαιδευτική», «διοικητική ή διαχειριστική», «μετασχηματιστική», «ηθική», «συμμετοχική» και «ενδεχομενική».

Η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται ότι «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999:47). Στη διοικητική ηγεσία τα καθήκοντα και η συμπεριφορά του επικεφαλής είναι τα πιο σημαντικά. Τα μέλη του οργανισμού συμπεριφέρονται λογικά και η συνολική επιρροή είναι απόρροια της δικαιοδοσίας που παρέχεται από τη θέση στην ιεραρχία του οργανισμού. Το μοντέλο αυτό είναι παρόμοιο με το μοντέλο «μανατζμεντ» των Bush και Glove (Τεκτονοπούλου, 2015:59). Η μετασχηματιστική ηγεσία περιγράφει τη σχέση που υφίσταται μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του, όπου ο ένας εξυψώνει, κυρίως ηθικά, τον άλλον. Δε δίνεται μεγάλη σημασία στη θέση εξουσίας του ηγέτη αλλά στις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται εκατέρωθεν (Burns, 1978). Η ηθική ηγεσία κατά τον Bryman (1996), χαρακτηρίζεται, φυσικά, από την ηθική του ηγέτη, τη δημιουργία οράματος, την επικοινωνία και τη δικαιοσύνη, την επιβράβευση της ηθικής συμπεριφοράς των εργαζομένων και την επίπληξη όσων δεν ενστερνίζονται αυτήν, ενώ οι Leithwood & Duke (1999:51) τονίζουν την αναγκαιότητα οι ηγέτες να διέπονται από δημοκρατικές αρχές και ακόμη περισσότερο να ενισχύουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή. Η συμμετοχική ηγεσία προωθεί την ομαδική και συνεργατική λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Gronn (2000), με τη συμμετοχική ηγεσία τείνουν να εξαλειφθούν οι διακρίσεις ανάμεσα σε ηγέτες και υφισταμένους. Συνδέεται με τις δημοκρατικές αξίες και έχει ως στόχο τη βελτίωση των αποτελεσμάτων «μέσω της δέσμευσης για εφαρμογή των αποφάσεων που έχουν συμφωνηθεί» (Bush & Glover, 2003:8) Οι Dubrin (1998) και March and Simon (2003) αναφέρουν τρεις τύπους συμμετοχικών ηγετών : τους συμβουλευτικούς, τους συναινετικούς και τους δημοκρατικούς (Σαΐτης, 2008). Τέλος, η ενδεχομενική ηγεσία βασίζεται στην ικανότητα του ηγέτη να προσαρμόζεται στις διάφορες συνθήκες και προβλήματα. Στηρίζεται στην υπόθεση ότι κανένας τύπος ηγεσίας δεν μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως σε όλες τις καταστάσεις (Σαΐτης, 2000:77) και στο γεγονός ότι «οι προϊστάμενοι – ηγέτες μπορούν να αλλάζουν στιλ ηγεσίας και να αξιοποιούν ένα μεγάλο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών, προσαρμόζόμενοι στις ιδιαίτερες καταστάσεις» (Κατσαρός, 2008:111).

Οι έρευνες για τον καθορισμό κάποιων βασικών τύπων ηγετικής συμπεριφο-

ράς αναπτύχθηκαν από τον K. Lewin και τους συνεργάτες του, R. Lippitt και R. White, όπου με τη μέθοδο του κοινωνικού πειράματος ερευνηθήκε σε βάθος η στάση του ηγέτη απέναντι στην ομάδα (Ραυτογιάννη – Τζιάβα, 2018). Το κριτήριο με το οποίο προσδιορίστηκαν τα πρότυπα ηγεσίας ήταν ο βαθμός συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τα τρία βασικά πρότυπα που ορίστηκαν ήταν 1) «το αυταρχικό», στο οποίο ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του, χωρίς να ζητάει τη γνώμη των υφισταμένων του αλλά ούτε και να δίνει εξηγήσεις για τις αποφάσεις του. Χρησιμοποιεί την εξουσία και τον φόβο για επιβολή κυρώσεων. 2) «Το εξουσιοδοτικό (laissez faire)», στο οποίο ο ηγέτης δεν εμπιστεύεται τις δυνάμεις του και παραχωρεί την εξουσία στους υφισταμένους του, οι οποίοι λαμβάνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με προσωπικά κίνητρα. 3) «Το δημοκρατικό», όπου οι αποφάσεις παίρνονται με τη συμμετοχική – δημοκρατική διαδικασία από τον ηγέτη με τη συμβολή των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Κατσαρός, 2008).

Το δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας

Ερευνητές της δεκαετίας του '30 επαλήθευσαν την υπόθεση ότι το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας είναι το πιο αποτελεσματικό και αυτό που μπορεί να εξασφαλίσει ένα καλό κλίμα συνεργασίας και συνεπώς την ικανοποίηση των μελών της ομάδας (Κατσαρός, 2008). Η υπόθεση αυτή ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο, όταν χρησιμοποιήθηκε η ανάπτυξη αξιών και ιδανικών ως ένα επιπλέον κριτήριο αποτελεσματικότητας (Smith and Peterson, 1988:8). Οι ερευνητές McGregor και Argyris στα τέλη της δεκαετίας του '50, ανέπτυξαν θεωρίες που βασίζονταν σε συγκεκριμένες αντιλήψεις για τον άνθρωπο. Συγκεκριμένα, ο McGregor (1960) αναφέρει τη «Θεωρία Χ» που υιοθετούν οι αυταρχικοί ηγέτες, όπου οι άνθρωποι δεν αγαπούν την εργασία και λειτουργούν καθοδηγούμενοι από χαρισματικούς ηγέτες. Την αντιδιαστέλλει από τη «Θεωρία Υ», που υιοθετούν οι δημοκρατικοί ηγέτες, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αγαπούν την εργασία, δημιουργούν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και λειτουργούν πιο αποτελεσματικά υπό τη σκέπη μιας δημοκρατικής ηγεσίας. Κινούμενος προς την ίδια κατεύθυνση και ο Argyris (1957) έβαλε στη θέση της «Θεωρίας Χ» την έννοια της «ανωριμότητας» και στη θέση της «Θεωρίας Υ» την έννοια της «ωριμότητας» κάνοντας την αντιστοίχιση με το αυταρχικό «πρότυπο συμπεριφοράς Α» και με το ανθρωπιστικό «πρότυπο συμπεριφοράς Β». Και οι δυο ερευνητές υποστήριζαν την άποψη ότι σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση των ανθρώπων στο χώρο των κοινωνικών οργανώσεων αποτελεί η εξέλιξη από το αυταρχικό στο δημοκρατικό στιλ ηγεσίας (McGregor, 1960 · Argyris, 1957 · Κατσαρός, 2008).

Στο δημοκρατικό – συμμετοχικό στιλ η λήψη των αποφάσεων είτε γίνεται με συμμετοχικές – δημοκρατικές διαδικασίες είτε γίνεται από τον ηγέτη λαμβάνοντας, όμως υπόψη του και τις απόψεις όλων όσοι είναι μέλη της ομάδας (Κατσαρός, 2008). Επιπρόσθετα, προωθείται ο ανθρώπινος παράγοντας, αφού του παρέχονται τα κίνητρα εκείνα που του επιτρέπουν να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Σαϊτής, 2008:140). Ο Starratt (2001) ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι, σαν κοινωνικά όντα που είναι, στρέφονται έμφυτα προς τον δημοκρατικό

βίο, αφού αποτελεί μια μορφή ηθικής ηγεσίας που απαιτεί πολιτική αρετή και δραστηριοποίηση προς όφελος των άλλων, ακόμη και όταν παραμερίζονται τα προσωπικά του οφέλη. Επίσης, υποστηρίζει την άποψη ότι θα ήταν καλό να μετατραπουν τα σχολεία σε δημοκρατικούς μικρόκοσμούς, γεγονός που θα έπρεπε να αποτελέσει προτεραιότητα για κάθε σχολικό διευθυντή. Ο Sergiovanni (1984:13) θεωρεί ότι «τα βάρη της ηγεσίας μπορούν να μειωθούν, αν οι λειτουργίες και ο ρόλος της ηγεσίας μοιράζονται» αποδεικνύοντας, έτσι, ότι με το δημοκρατικό – συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας τα υφιστάμενα μέλη ενός οργανισμού (όπως για παράδειγμα το διδακτικό προσωπικό ενός σχολείου) δένονται μεταξύ τους και κατ' επέκταση λειτουργούν καλύτερα, με αποτέλεσμα η πίεση των προϊσταμένων (Διευθυντών σχολικών μονάδων) να περιορίζεται. Όταν οι Διευθυντές επιτρέπουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση και τη λήψη των αποφάσεων, δεσμεύονται αυτόματα προς τον οργανισμό και διασφαλίζουν με αυτόν τον τρόπο την εκτέλεση της ειλημμένης απόφασης (Antonio, 2008).

Οι σύγχρονες συνθήκες απαιτούν το δημοκρατικό – συμμετοχικό στιλ ηγετικής συμπεριφοράς, με τον Ευθυμίου (2014) να συνοψίζει τα γενικά χαρακτηριστικά των λειτουργούντων με αυτό το στιλ α) στο υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων, β) στην προσήλωση του σκοπού της εκπαίδευσης, γ) στο υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και δ) στις εξαιρετικές επικοινωνιακές ικανότητες. Μια δημοκρατική διοίκηση, συνήθως εφαρμόζεται, όταν απαιτείται συναίνεση και όταν είναι αναγκαία η πολύτιμη συνεισφορά των υφισταμένων. Με το παραπάνω μοντέλο διοίκησης δημιουργείται θετικό κλίμα ανάμεσα στα υφιστάμενα μέλη της ομάδας, εκτιμάται η συνεισφορά τους και επιτυγχάνεται η δέσμευσή τους μέσω της συμμετοχής. Ο ηγέτης «συμμερίζεται τις ιδέες, αντιλήψεις και προτάσεις των υπαλλήλων του και γι' αυτόν και τις αποφάσεις του είναι ένα σημαντικό κομμάτι επηρεασμού του» (Ευθυμίου, 2014:3). Κατά τον Χατζηπαναγιώτου (2003:72), στο συμμετοχικό – δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας η «εξουσία και η λήψη αποφάσεων διαμοιράζεται σε μερικά ή σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας και η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για την ανάληψη αποφάσεων, στις κοινές αξίες που αποδέχονται τα μέλη του σχολείου, στη συμμετοχή όλων, στην αποδοχή των αποφάσεων αλλά και στη δέσμευση ότι αυτές θα υλοποιηθούν».

Οι Leithwood and Duke (1999) πιστεύουν ότι οι ηγέτες οφείλουν να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές, ιδιαιτέρως όταν αυτές έχουν να κάνουν με τη συνεργασία και τη συμμετοχή. Στοχεύοντας στην ανάπτυξη δημοκρατικών σχολείων, οι Ράπτης και Βιτσιλάκη (2007) διατυπώνουν την άποψη ότι «οι ηγέτες εμπνέουν αυτούς που τους ακολουθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε και οι ίδιοι να γίνονται ηγέτες» (Τσαπατσάρης, 2013). Αποδεχόμενη αυτήν την αντίληψη, η Μπρίνια (2008) διαπιστώνει πως οι ηγέτες μπορούν να κάνουν τους οπαδούς να ενστερνίζονται το όραμα που έχουν, με σκοπό να οδηγηθούν όλοι μαζί προς την υλοποίησή του.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, έχει καταστεί σαφές ότι η δημοκρατική –

συμμετοχική ηγεσία στην άσκηση Εκπαιδευτικής Διοίκησης αποτελεί την πιο λειτουργική και αποτελεσματική μορφή ηγεσίας. Ο Ηγέτης – Διευθυντής ενός σχολείου δεν δρα αυταρχικά και μονόπλευρα στη λήψη αποφάσεων αλλά υπολογίζει τις απόψεις και τις προτάσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών, διευρύνει τους ορίζοντές τους, ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, ομόνοιας, δημιουργικότητας και συναδελφικότητας επιδιώκοντας το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής μονάδας που διοικεί. Ασκώντας τη συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας, όλα τα μέρη είναι ικανοποιημένα και όλα θεωρούν «κτήμα» τους τα όποια επιτεύγματα έχουν δημιουργηθεί. Το μεγαλύτερο, όμως, προνόμιο του δημοκρατικού μοντέλου ηγεσίας είναι η απήχηση που αυτό έχει στα μάτια των μαθητών, που βλέπουν στην πράξη ότι όταν υπάρχει διάθεση συνεργασίας, κοινής προσπάθειας, ομαδικότητας και αλληλοσυμπλήρωσης ιδεών και στόχων τα αποτελέσματα είναι θεαματικά. Οι μαθητές παραδειγματίζονται από τους δασκάλους – πρότυπα και προσπαθούν να λειτουργήσουν κατ' αυτόν τον τρόπο στις δραστηριότητες και τα καθήκοντά τους. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι δημοκρατικές αρχές έκαναν την εμφάνισή τους το 1985, όταν εφαρμόστηκαν στα σχολεία με τη θέσπιση του Ν. 1566/85 και από τότε αποτελούν βασικές αξίες των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέπα, Α. (2008).** *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα : ΕΛΛΗΝ.
- Antonio, D. M. S. (2008).** Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11 (1), 43 – 62.
- Argyris, C. (1957).** *Personality and Organization*. New York: Harper and Bros.
- Δημητρίου, Α. (2015).** Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. *Έρκυνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*. 7α, 87 – 101.
- Dubrin, A. J. (1998).** *Leadership: Research Findings, Practice and Skills (2nd ed.)*. Boston: Houston Mifflin.
- Bryman, A. (1996).** *Leadership in organizations. Handbook of organization studies*. London: Sage Publ.
- Burns, J. (1978).** *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. & Glover, D. (2003).** *School Leadership: Concept & Evidence*. Nottingham : National College for School Leadership.
- Gronn, P. (2000).** *Distributed properties: A new architecture for leadership*. Educational Management Administration and Leadership.

- Ευθυμίουπουλος, Α. (2014).** *Ηγεσία*. Αθήνα : Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών – Εργαστήριο Κοινωνικής και Πειραματικής Ψυχολογίας.
- Κάντας, Α. (2008).** Χαρισματική, Διαπραγματευτική και Μετασχηματιστική Ηγεσία. Στο Κάντας, Α., *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008).** Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Leithwood, K. & Duke D. L. (1999).** A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy & K. S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45 – 72). San Francisco : Jossey – Bass.
- McGregor, D. (1960).** *The Human size of enterprise*. N.Y.: McGrew – Hill.
- Μπουραντάς, Δ. (2005).** *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα : Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008).** *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Πασιαρδής, Π. (2004).** *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν. και Βιτσιλάκη, Χ. (2007).** *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ραυτογιάννη – Τζιάβα, Μ. (2018).** *Ηγέτης – Οργανωσιακή Κουλτούρα*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΑΤΕΙ Πειραιά. Πειραιάς.
- Σαϊτής, Χ. (2000).** *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης – Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτής, Χ. (2005).** *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης – Θεωρία και Πράξη (4^η έκδοση)*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2008).** *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Sergiovanni, T. (1984).** Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 4 – 13.
- Smith, P. B. , Peterson, M. F. (1988).** *Leadership, organizations and culture*. London: Sage Publications.
- Starratt, R. J. (2001).** Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility?. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (4), 333 – 352.
- Τεκτονοπούλου, Μ. (2015).** *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και έρευνα*, Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης, ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.
- Τσαπατσάρης, Π. (2013).** *Ηγεσία στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από www.xenesglosses.eu. Τελευταία πρόσβαση 23/5/2019.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003).** *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χιώτη, Μ. Π. (1981).** *Ανθρώπινες Σχέσεις στο Σχολείο*. Αθήνα : ΣΕΛΕΤΕ.

ΟΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Δρ. Μαρία Παρδάλη^α & Αικατερίνη Μητροπούλου^β

^α Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, τ. Σχολική Σύμβουλος, Επιστημονική Συνεργάτης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

^β Φιλολόγος (με ειδίκευση στην Ενιαία Εκπαίδευση), Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Συνομογραφίες

Ε.Ε.Α.: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, **S.E.N. :** Special Educational Needs

Περίληψη

Η ιδέα της συνεκπαίδευσης διέπει την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών χωρών, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζει κάποιες διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα, ακόμα και μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η συνεκπαίδευση θα μπορούσε γενικά να ορισθεί ως η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και σ' ένα περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις βασικές παραμέτρους διδακτικής υποστήριξης και κάλυψης διδακτικών αναγκών μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε πρωτογενής ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων σε δεκαέξι (16) μόνιμους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με μόνιμη σχέση εργασίας και συγκεκριμένα σε γενικά γυμνάσια του Νομού Ηλείας και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ο σχεδιασμός της έρευνας ήταν διερευνητικός και περιγραφικός. Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι οι ερωτώμενοι πλειοψηφικά στο σύνολό τους, συμφώνησαν υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, προέκυψε ότι για την επιτυχία

μιας στρατηγικής διδακτικής υποστήριξης μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο, χρειάζεται αναδιαμόρφωση του προγράμματος και της διδακτέας ύλης με έμφαση στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση και εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων, συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά και γονέων. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη.

Λέξεις Κλειδιά: *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρικτικές δομές, συνεκπαίδευση, συμπερίληψη*

Abstract

The idea of inclusion defines the development of educational programs and systems in many countries, although it varies from country to country, even within the education system itself. Therefore, the concept of school integration or co-education could generally be defined as the process whereby all children are trained to the fullest extent possible and in an environment with as few limitations as possible. The investigation of the teachers' views on the basic parameters of teaching support and covering the needs of students with Special Educational Needs (S.E.N.) in education on high school level consists the aim of this study. As a case of study and data collection, primary research was conducted through interviews with sixteen (16) special education teachers who serve a permanent employment relationship in high school level education and specifically in general high schools in the prefecture of Ilia. The method used was qualitative content analysis. The design of research was exploratory and descriptive. This survey revealed that the majority of the respondents are keen of inclusive education. In addition, for the success of a strategy of teaching support for pupils with S.E.N. in the general school, the curriculum and curriculum needs to be redefined, focusing on the use of New Technologies in Education, implementation of tailor-made programs, co-operation of general and special education teachers, as well as parents and continuing teachers education.

Key words: *Special educational needs, resource rooms, inclusion, education*

Εισαγωγή

Η διαδικασία της συνεκπαίδευσης μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) έχει έναν δυναμικό και διαχρονικό χαρακτήρα και αφορά σε όλα τα επίπεδα της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και σε τομείς της ζωής του παιδιού, όπως στον κοινωνικό, τον διαπροσωπικό, τον ακαδημαϊκό ή τον επαγγελματικό.

Οι μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα ατόμων, όσον αφορά στην ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Υπάρχει σαφώς ετερογένεια μεταξύ τους και πολλές διαφορές όσον αφορά στην αναπηρία τους, η οποία εξαρτάται από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας, αλλά και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως είναι η οικογένεια, η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση, το κοινωνικό περιβάλλον κ.ά. Το σχολείο θα μπορούσε να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες

πολλών μαθητών με αναπηρία, ακόμα κι αν έχουν σοβαρούς κινητικούς περιορισμούς.

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση των ατόμων με ΕΕΑ ή/και αναπηρία πέρασε από διάφορα στάδια και έγιναν βελτιώσεις, κυρίως μετά τη δεκαετία 1970-1980, είτε ακολουθώντας την ιδιωτική πρωτοβουλία είτε και αργότερα, εξαιτίας της έντονης επιρροής των εξελίξεων στο χώρο της Ειδικής αγωγής στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Σούλης, 2013). Τη θεσμοθέτηση της ένταξης έπρεπε να ακολουθήσει ο σχεδιασμός μιας νέας κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αλληλοαποδοχή, μια καινούρια εκπαιδευτική πολιτική που θα καθόριζε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και τη διαμόρφωση των σχολικών χώρων, γεγονός που διαμορφώθηκε από τους νόμους 2817 (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000) και κυρίως από τον νόμο 3699 (ΦΕΚ Α, 199/ 2-10-2008). Εκτός από την ψήφιση του νόμου όμως, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της ένταξης θεωρείται και η σωστή ερμηνεία και αποτύπωσή του, ώστε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική πρακτική και να υπάρξει πρόοδος της ενταξιακής εκπαίδευσης, γεγονός που όπως αναφέρεται και στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής παραμένει ελλιπές και αποσπασματικό (European Commission, 2013).

Στην ελληνική πραγματικότητα ως άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αναφέρονται τα άτομα στις ακόλουθες περιπτώσεις: «Άτομα που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν εγγενείς διαταραχές οργάνωσης προέλευσης, που δεν δημιουργούνται από το περιβάλλον, ούτε μπορούν να εμφανιστούν ξαφνικά, εκτός από την περίπτωση ατυχήματος. Οι δυσκολίες που εμφανίζουν στη σχολική μάθηση, παρατηρούνται σε βάθος χρόνου και δεν μπορούν να ξεπεραστούν. Οι μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. αποτελούν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα πληθυσμού. Η ανομοιογένεια προέρχεται κυρίως από την κατηγορία και το βαθμό αναπηρίας» (Ν. 3699, ΦΕΚ 199/2-10-2008, άρθρο 3, σ.3500). Ωστόσο, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που διαφοροποιούν τις κατηγορίες των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α. Ορισμένοι από τους παράγοντες αυτούς είναι η προέλευσή τους, η ηλικία απόκτησης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, οι δυνατότητες χρήσης τεχνικών βοηθημάτων και οι δυνατότητες προσαρμογής του περιβάλλοντος χώρου.

Σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο υπάρχει έντονο βιβλιογραφικό ενδιαφέρον και ερευνητική δράση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα της συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, στο τυπικό σχολείο. Στη χώρα μας πρόοδος έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται και έλλειψη δεδομένων και επίσημων στατιστικών στοιχείων (Τοκατλή, Χαραλαμπίδου & Φωστηρόπουλος, 2009).

Η έννοια της συνεκπαίδευσης θα μπορούσε να ορισθεί ως η διαδικασία κατά την οποία όλοι οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και

σ' ένα περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς, γεγονός που αφήνει πολλά περιθώρια παρεκκλίσεων, ενώ επιπλέον, δίνεται έμφαση και στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ συμμαθητών και μαθητών εκπαιδευτικών (Anderson, Klassen & George 2007· Cologon, 2013· Polat, 2011).

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011) για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα, πρέπει να ληφθούν υπόψη σημαντικοί παράγοντες. Αρχικά η ένταξη έτσι όπως έχει εφαρμοστεί δε μπορεί να επιφέρει σφαιρικά αποτελέσματα, διότι από τη βάση της έχει προσδιοριστεί από τα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα της εποχής. Επιπλέον, η ένταξη σε άλλες χώρες της Ευρώπης έχει δημιουργηθεί μέσα από την ανάγκη και τη διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δεν έχει επιβληθεί θεσμικά, όπως συνέβη στην Ελλάδα. Ακόμη και τα ίδια τα κινήματα ατόμων με αναπηρία και οι γονείς των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία δεν διεκδικούν τα δικαιώματα των παιδιών τους, εξαιτίας των κοινωνικών στερεοτύπων που ακόμη δεν έχουν εξαλειφθεί.

Σύγχρονες αντιλήψεις στο χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης θεωρούν την Ειδική Αγωγή αναπόσπαστο τμήμα ολόκληρης της εκπαίδευσης και όχι ξεχωριστό κλάδο. Ταυτόχρονα, έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο τόσο βιβλιογραφικό, όσο και ερευνητικό, για τη δυνατότητα ένταξης των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στη δημόσια εκπαίδευση. Άλλωστε, σε κοινωνίες ίσων ευκαιριών, είναι αυτονόητο το δικαίωμα του κάθε μαθητή/τριας να συμμετέχει στη σχολική διαδικασία. ανεξάρτητα από τις όποιες ιδιαιτερότητες αντιμετωπίζει (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Μελέτες δείχνουν (Heward, 2011· Ruijs, Vander Veen & Peetsma, 2010) ότι η συνεκπαίδευση, σε γενικές γραμμές και σε διεθνές επίπεδο, αναπτύσσεται ικανοποιητικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση άλλων χωρών, όπως στις ΗΠΑ, αλλά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στην Ελλάδα, όπου έμφαση έχει δοθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιπες μεγαλύτερες βαθμίδες, αλλά και ο τομέας της επαγγελματικής τους αποκατάστασης και εξέλιξης χρειάζονται ιδιαίτερη μέριμνα και υποστήριξη (Σούλης, 2013). Τις δυσκολίες στη συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών τις δημιουργούν η ανάπτυξη εξειδίκευσης στο γνωστικό αντικείμενο και οι διαφορετικές στρατηγικές οργάνωσης των σχολείων. Η κατάσταση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι γενικά το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και τους συμμαθητές τους αυξάνει ανάλογα με την ηλικία.

Στην Ελλάδα οι μαθητές/τριες με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να φοιτούν (Ν. 3699, ΦΕΚ 199/ 2-10-2008):

- σε Σχολική Τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές/τριες με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, ο/η οποίος/α συνεργάζεται με τα ΚΕΔΔΥ, τους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής εκπαίδευσης.
- σε Σχολική Τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος

και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

- Επίσης, οι μαθητές/τριες που εμπίπτουν στην κατηγορία των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών μπορούν να φοιτούν:
- Σε Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Σε Γυμνάσια Ε.Α.Ε στα οποία φοιτούν μαθητές/τριες μέχρι το 19ο έτος της ηλικίας τους. Εκεί περιλαμβάνεται και μία προκαταρκτική τάξη. Εγγράφονται απόφοιτοι Δημοτικού.
- Σε Λύκεια Ε.Α.Ε στα οποία περιλαμβάνεται επίσης μία προκαταρκτική τάξη. Εκεί εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου Ε.Α.Ε ή Γενικής Παιδείας.
- Σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα οποία εγγράφονται μαθητές/τριες απόφοιτοι Δημοτικού Σχολείου Γενικής ή Ειδικής Εκπαίδευσης. Η φοίτηση διαρκεί 5 έτη και εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Είναι ισότιμα με τα Ειδικά Γυμνάσια και χορηγούν στο πέρας της Δ' Τάξης τίτλο Απολυτηρίου Γυμνασίου (άρθρ.28 Ν.4186/2013) και στην Ε' Τάξη πτυχίο με επαγγελματικά δικαιώματα επιπέδου 2β.
- Σε Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια. Η φοίτηση περιλαμβάνει 4 τάξεις κατ' αντιστοιχία με το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο και χορηγείται στους αποφοίτους τίτλος Απολυτηρίου Λυκείου και πτυχίο με επαγγελματικά δικαιώματα επιπέδου 3.
- Σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ), στα οποία η φοίτηση διαρκεί 6 έτη και χορηγείται στους αποφοίτους πτυχίο με επαγγελματικά δικαιώματα επιπέδου 2α.

Σε έρευνα των Ζονίου-Sideri και Vlachou (2006), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με την αναπηρία και τη συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με και χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία. Συγκεκριμένα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν τη συνεκπαίδευση ως μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, καθώς και μέσο για την εξάλειψη του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών/τριών με αναπηρίες (Πατσίδου, 2010). Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως η συνεκπαίδευση εξαρτάται από τη φύση και το βαθμό της αναπηρίας των μαθητών/τριών. Επίσης, πολλοί έκριναν ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να μη φέρει θεμιτά αποτελέσματα, τόσο στους μαθητές χωρίς αναπηρίες όσο και στους μαθητές με αναπηρίες και να επηρεάσει αρκετά την επίδοση και των δύο, καθώς και το κλίμα της τάξης.

Ωστόσο, άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με τη φοίτηση ή την ένταξη των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου, συχνά αναπτύσσουν αισθήματα διστακτικότητας ως προς τη διδασκαλία αυτών των ατόμων. Οι ίδιοι θεωρούν ότι δεν έχουν το χρόνο, την κατάλληλη εκπαίδευση, τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ότι δεν γνωρίζουν ποιες είναι οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι ή προσεγγίσεις για αυτούς τους ανθρώπους (King-Sears, 2008· Rix, 2009).

Όπως διαπιστώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011· Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών καθορίζονται από το είδος και το βαθμό αναπηρίας που παρουσιάζουν οι μαθητές τους, από την προηγούμενη εμπειρία και επαφή τους με μαθητές με ΕΕΑ ή/και αναπηρία καθώς και από την κατάρτιση και την επιμόρφωσή τους.

Σημαντικό ρόλο παίζει και η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού, όπως επίσης και η στήριξη και η συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς, αλλά και η πρακτική εμπειρία σε επιτυχή προγράμματα συνεκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002· Kilanowski-Press, Foote & Rinaldo, 2010).

Τέλος, στην Ελλάδα όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, η ανεπαρκής υποστήριξη από το σχολείο και την τοπική κοινωνία, ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους για την εξατομικευμένη διδασκαλία, η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο καθώς και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ανθρώπων, αποτελούν μεγάλα εμπόδια για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς (Avramidis & Kalyva, 2007).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους είναι πιθανό να διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις προς την ένταξη των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α ή/και αναπηρία στην τάξη τους, όταν δεν δέχονται βοήθεια από τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και όταν δεν τους παρέχονται τα κατάλληλα μέσα και υλικά για την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις βασικές παραμέτρους διδακτικής υποστήριξης και κάλυψης διδακτικών αναγκών μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα Γενικά Γυμνάσια. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου επιχειρείται να δοθεί απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις απαιτούμενες γνώσεις απέναντι σε θέματα που αφορούν στη διδακτική υποστήριξη–εφαρμογή ειδικών διδακτικών προγραμμάτων ένταξης σε μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.);
- Κρίνονται από τους εκπαιδευτικούς κατάλληλες οι μέθοδοι διδασκαλίας, όπως και οι στρατηγικές που ακολουθούνται στις διαδικασίες διδακτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Υπάρχουν δυσκολίες και ποιες, σχετικά με τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό γενικό σχολείο;

- Η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων μπορεί να συμβάλλει υποστηρικτικά στην προώθηση της ένταξης μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η συνέντευξη λήφθηκε από δεκαέξι (16) εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται σε γενικά Γυμνάσια του Νομού Ηλείας. Η επιλογή του πληθυσμού της έρευνας έγινε βάσει του κριτηρίου της ειδικότητας της ειδικής αγωγής την οποία κατείχαν οι εκπαιδευτικοί. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι 13 συμμετέχοντες ήταν γυναίκες, ενώ οι υπόλοιποι 3 άνδρες. Το μεγαλύτερο μέρος, 12 αντίστοιχα των δεκάξι εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει προϋπηρεσία 1-5 έτη. Ακολουθώντας, 4 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία 5-10 έτη. Επιπλέον, 14 εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε τμήμα ένταξης και 2 διδάσκουν σε τμήμα παράλληλης στήριξης. Παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, 8, κατέχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, 5 εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό στη γενική και ειδική αγωγή, 2 στη γενική αγωγή και 1 εκπαιδευτικός κατέχει μεταπτυχιακό και Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή. Επίσης, 8 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία σε ειδικά θέματα διδασκαλίας ειδικής αγωγής, 6 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία σε θέματα διδακτικών προσεγγίσεων παιδιών με ειδικές ανάγκες και 2 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία σε θέματα ένταξης μαθητών/τριών με σωματικές αναπηρίες.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη, ώστε να καλυφθεί το θέμα εις βάθος και πολύπλευρα. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα ανάλυσης του θέματος μέσα από ερωτήματα τα οποία θέτει η ερευνήτρια, όσο και μέσω προσωπικών σχολίων που ο/η συνεντευξιαζόμενος/η θεωρεί σημαντικό να αναφερθούν. Με αυτό τον τρόπο αναδείχθηκαν οι διαδικασίες, οι μέθοδοι και οι τεχνικές για την προώθηση της ένταξης των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με τη χρήση της συνέντευξης ο ερευνητής διατηρεί προσωπική επαφή με όλους τους συμμετέχοντες και συγκεντρώνει το υλικό που τον ενδιαφέρει εμβαθύνοντας περισσότερο στα υπό μελέτη ζητήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Η συνέντευξη απαρτίζεται από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και πραγματοποιήθηκε μεταξύ δύο ατόμων του ερευνητή-μελετητή και ερωτώμενου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και έγινε καταγραφή της συνέντευξης σε αρχείο ήχου. Οι εν λόγω ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, χαρακτηρίζονται από ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, καθώς και ως προς την αλλαγή του περιεχομένου τους, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης (Ιωσηφίδης, 2003). Επίσης, οι συνεντεύξεις ήταν διερευ-

νητικές και στόχος ήταν να εξεταστούν οι εκτιμήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τις βασικές παραμέτρους διδακτικής υποστήριξης και κάλυψης διδακτικών αναγκών μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα Γενικά Γυμνάσια όσον αφορά την αποτίμηση της παρέμβασης.

Οι θεματικοί άξονες του οδηγού συνέντευξης που αναλύονται είναι οι εξής:

- 1ος Θεματικός άξονας: Γνώσεις εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα που αφορούν στη διδακτική υποστήριξη–εφαρμογή ειδικών διδακτικών προγραμμάτων ένταξης σε μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)
- 2ος Θεματικός άξονας: Μέθοδοι διδακτικής υποστήριξης–στρατηγικές στις διαδικασίες διδακτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- 3ος Θεματικός άξονας: Δυσκολίες σχετικά με τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό γενικό σχολείο.
- 4ος Θεματικός άξονας: Συνεργασία εκπαιδευτικών–γονέων για την προώθηση της ένταξης μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.).

Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν έχοντας ως αφετηρία έναν οδηγό συνέντευξης, ο οποίος προέκυψε μετά από εφαρμογή δύο πιλοτικών συνεντεύξεων σε δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν πήραν μέρος στην τελική έρευνα. Απαρτίζεται, από (5) πέντε ερωτήσεις που αφορούν στα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος και από (30) triάντα ειδικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες διαχωρίζονται σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα 15 Απριλίου έως 15 Μαΐου 2018 σε δείγμα των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκε παραπάνω. Ως προς τη διαδικασία, η αρχική προσέγγιση έγινε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας της ερευνήτριας με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Ακολούθως, με άδεια από τον/την Διευθυντή/ντρια, η ερευνήτρια επισκεπτόταν τα σχολεία για να γνωριστεί με τους εκπαιδευτικούς και να οριστικοποιήσει τη μέρα και την ώρα της κάθε συνέντευξης. Συγκεκριμένα, από τις (16) συνεντεύξεις, οι (13) πραγματοποιήθηκαν στον σχολικό χώρο, μετά τη λήξη του διδακτικού ωραρίου και οι (3) σε χώρο εκτός σχολείου. Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν ατομικά και ηχογραφήθηκαν με τη χρήση κινητού τηλεφώνου, έχοντας περίπου μέση διάρκεια 30 λεπτά της ώρας.

Αποτελέσματα

Εφαρμόζοντας τη μέθοδο της ανάλυσης του περιεχομένου στα δεδομένα των συνεντεύξεων, με έμφαση στη θεματική ή σημασιολογική ανάλυση, γίνεται καταγραφή των απόψεων των δεκαέξι (16) εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, σχετικά με την ένταξη, τη διδακτική υποστήριξη, όπως και την κάλυψη διδακτικών αναγκών μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό γενικό σχολείο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με βάση τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης, που προαναφέρθηκαν. Ειδικότερα:

Γνώσεις εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στη διδακτική υποστήριξη–εφαρμογή ειδικών διδακτικών προγραμμάτων ένταξης σε μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)

Το σύνολο των συμμετεχόντων συμφώνησαν ότι η επιτυχία μιας στρατηγικής διδακτικής υποστήριξης μαθητών Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο χρειάζεται μια εκ νέου αναδιαμόρφωση του προγράμματος και της διδακτέας ύλης ή ακόμα και της ελευθερίας που δίνεται στον εκπαιδευτικό να κάνει το μάθημα όπως αυτός νομίζει. Ερωτώμενη αναφέρει σχετικά: «Ναι, θα πρέπει να υπάρξει διδακτική στρατηγική των μαθημάτων και για το παιδί της ειδικής αγωγής, αλλά και για το παιδί της γενικής για να μπορούν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως να προσαρμοστούν στο νέο σύστημα, στο νέο πρόγραμμα και να υπάρξει ανάλογη επιτυχία». Επίσης, οι δεκαέξι (16) συμμετέχοντες συμφωνούν, ότι πρέπει να προσαρμοστούν εκ νέου μέθοδοι διδασκαλίας και τεχνικές, ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών με Ε.Ε.Α. με έμφαση στην περισσότερη χρήση της Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).

Δώδεκα (12) από τους συνεντευξιζόμενους δεν πιστεύουν ότι θα ήταν αποτέλεσμα σωστής στρατηγικής μεθόδου η μερική συμμετοχή των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α. μόνο σε επιλεγμένες διδακτικές δραστηριότητες. Ερωτώμενη αναφέρει σχετικά: «Νομίζω πως κάτι τέτοιο στοχοποιεί και απομονώνει τους μαθητές/τριες Ε.Ε.Α. από το υπόλοιπο σύνολο. Και αυτό είναι κάτι που πρέπει σίγουρα να αποφύγουμε. Ο στιγματισμός αυτών των παιδιών είναι ότι χειρότερο γιατί τα δυσκολεύει πρώτα συναισθηματικά και μετά μαθησιακά».

Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ως καταλληλότερες στρατηγικές εφαρμογής προγραμμάτων ειδικής αγωγής σε τάξεις που συμπεριλαμβάνονται μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. την ομαδικό-συνεργατική μάθηση. Ερωτώμενος αναφέρει: «Ένα project σίγουρα, χάρτες, εικόνες, θα ήταν κατάλληλη στρατηγική να συμμετέχουν τα παιδιά Ε.Ε.Α., όπως και σε έναν υπολογιστή π.χ. να βρουν κάποιες πληροφορίες στο διαδίκτυο, γιατί στα παιδιά αυτά τους αρέσει να ασχολούνται με το διαδίκτυο, με τον υπολογιστή γενικότερα, αλλά όχι σε σημείο να ξεπερνούν τα όρια, να κάνουν κάποιες έρευνες μέσα από το διαδίκτυο πάντα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ή των γονέων τους».

Επίσης, δέκα (10) από τους συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η διαδικασία της

ένταξης θα ήταν επιτυχέστερη με την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές δεξιότητες του κάθε μαθητή/τριας Ε.Ε.Α. Ερωτώμενος αναφέρει: «Πιστεύω ότι θα ήταν απαραίτητη η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές δεξιότητες του κάθε μαθητή/τρια Ε.Ε.Α., αλλά τη δυνατότητα αυτή δεν την έχουν αρκετά σχολεία, θα ήταν το ιδανικό. Οπότε πρέπει να πορευτούμε με τα τωρινά δεδομένα».

Σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής εννέα (9) από τους δεκαέξι (16) εκπαιδευτικούς του δείγματος συμφώνησαν ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ επτά (7) διαφώνησαν. Ερωτώμενη αναφέρει: «Σε όλα τα σχολεία, υπάρχουν συνάδελφοι που είναι πολύ θετικοί και συνεργαζόμαστε πάρα πολύ καλά, υπάρχουν όμως και συνάδελφοι που απλά συνυπάρχουμε στο ίδιο σχολείο». Αντίθετη άποψη εκπαιδευτικού νεότερης ηλικίας με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας είναι: «Όχι τόσο πολύ, δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, πιστεύω πως μια καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς θα είχε καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές. Αλλά δεν υπάρχει πάντα. Ίσως έχει να κάνει και με τα σχολεία που έχω δουλέψει ως τώρα να μην ήμουν και τόσο τυχερή. Εξάλλου δουλεύω μόνο 2 χρόνια. Δεν θα την περιέγραφα και τόσο καλή».

Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι χρήσιμη η συνεργασία όσον αφορά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των διδακτικών προγραμμάτων ένταξης παιδιών με Ε.Ε.Α.

Μέθοδοι διδακτικής υποστήριξης–στρατηγικές στις διαδικασίες διδακτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το σύνολο του δείγματος, σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο και κατά πόσο μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την ανομοιογένεια των μαθητών/τριών, συμφώνησαν ότι η ανομοιογένεια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία για το ρόλο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής σε ένα τμήμα ένταξης. Ερωτώμενη αναφέρει σχετικά: «Φυσικά και είναι δύσκολος ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής, γιατί δεν έχει και τη βοήθεια από το κράτος όπως προείπα. Τώρα μέσα στην τάξη η ανομοιογένεια πάντα εμποδίζει ακόμα και στις τάξεις που δεν υπάρχουν παιδιά ειδικής αγωγής. Επιπλέον, ο ρόλος δυσκολεύει όταν ένα παιδί έχει πιο βαρύ πρόβλημα, όπως αυτισμό. Αν δεν υπάρχουν τα μέσα, η συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και τα παιδιά ακόμα είναι δύσκολος».

Όσον αφορά στην υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής από δημόσιους υποστηρικτικούς φορείς ή τη διεύθυνση του σχολείου, οι οκτώ (8) από τους 16 συμφωνούν ότι με τα πρώην ΚΕΔΔΥ/ σήμερα ΚΕΣΥ και τη διεύθυνση υπάρχει απλά καλή συνεργασία. Όμως, διαφωνούν οι υπόλοιποι οκτώ, στο γεγονός ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι πολύ υποστηρικτική- σε σχέση με τους

εκπαιδευτικούς και το πρώην ΚΕΔΔΥ/ σήμερα ΚΕΣΥ που δεν είναι τόσο υποστηρικτικοί- αφού έρχεται πολύ λίγες φορές για να συμβουλευθεί και να βοηθήσει.

Όσον αφορά στο γεγονός αν ένας μαθητής/τρια με Ε.Ε.Α. έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει κατάλληλες μαθησιακές δεξιότητες μέσα σε μια γενική τάξη, και οι δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί, μόνο αν υπάρχει το κατάλληλο κλίμα.

Ερωτώμενος απαντά σχετικά: «Πιστεύω αν τύχει σωστών εκπαιδευτικών με καλή αντιμετώπιση και συνεργασία από όλους, σίγουρα. Έχουμε δει παιδιά με Ε.Ε.Α. να προοδεύουν και να μην υπολείπονται από τα παιδιά της γενικής στο μέλλον. Μου έχει τύχει μαθήτρια με μεσαίο φάσμα αυτισμού που ήταν άριστη και φέτος ακούω πως θα διαπρέψει και στις πανελλήνιες εξετάσεις από συναδέλφους του Λυκείου. Οπότε ναι, μπορεί με κατάλληλες συνθήκες και ενδιαφέρον από τους φορείς εκπαίδευσης και τους γονείς, ναι, βέβαια». Επίσης, συμφωνούν και οι 16 εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι όσον αφορά αν υπάρχει αποδοχή των παιδιών με Ε.Ε.Α. μέσα στη γενική τάξη από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες, οι ερωτώμενοι γενικότερα πιστεύουν ότι σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ναι.

Το σύνολο των ερωτώμενων συμφωνούν ότι συνήθως οι μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. αντιμετωπίζουν μέσα στο γενικό σχολείο δυσκολίες χαμηλής αυτοπεποίθησης. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν και κάποιες άλλες απόψεις. Ερωτώμενη εκπαιδευτικός απαντά σχετικά: «Κατά τη γνώμη μου κάποιες φορές αντιμετωπίζουν δυσκολίες τα παιδιά αυτά, γιατί δεν ξέρουν πώς να χειριστούν τον εαυτό τους στο μάθημα ή στην αυλή, τότε τα άλλα παιδιά δε θεωρούν ότι είναι καλό να τα κάνουν παρέα και τα περιθωριοποιούν λίγο, αλλά αφού γνωριστούν όλοι μαζί είναι μια χαρά και στην αυλή και στο μάθημα».

Τέλος, σχετικά με το πλαίσιο δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν στην ομαλή ένταξη ενός παιδιού με Ε.Ε.Α. σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης συμφωνούν άπαντες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι αυτές εντοπίζονται στην τεράστια ανομοιογένεια σε σχέση με την ύλη που καλούνται να μάθουν, ενώ επιπλέον, έχουν τεράστια κενά είτε λόγω των ίδιων των δυσκολιών τους, είτε εξαιτίας της ελλιπούς υποστήριξης.

Δυσκολίες σχετικά με τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό γενικό σχολείο.

Όλοι οι συμμετέχοντες, σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο και κατά πόσο μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την ανομοιογένεια των μαθητών/τριών, συμφώνησαν ότι η ανομοιογένεια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία για το ρόλο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής σε ένα τμήμα ένταξης.

Όσον αφορά στην υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής από δημόσιους υποστηρικτικούς φορείς ή τη διεύθυνση του σχολείου, οι οκτώ (8) από τους 16 συμφώνησαν ότι με τα ΚΕΔΔΥ/ σήμερα ΚΕΣΥ και τη διεύθυνση υπάρχει απλά καλή συνεργασία. Όμως, διαφώνησαν οι υπόλοιποι οκτώ, στο γεγονός ότι η διεύθυνση του σχολείου ήταν πολύ υποστηρικτική- σε σχέση με τους εκπαιδευ-

τικούς. και το ΚΕΔΔΥ/ σήμερα ΚΕΣΥ που δεν είναι τόσο υποστηρικτικοί- αφού έρχεται πολύ λίγες φορές για να συμβουλευθεί και να βοηθήσει.

Όσον αφορά στο γεγονός αν ένας μαθητής/τρια με Ε.Ε.Α. έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει κατάλληλες μαθησιακές δεξιότητες μέσα σε μια γενική τάξη και οι δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί, μόνο αν υπάρχει το κατάλληλο κλίμα.

Επίσης, συμφώνησαν και οι 16 εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι όσον αφορά, αν υπάρχει αποδοχή των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α. μέσα στη γενική τάξη από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες, οι ερωτώμενοι γενικότερα σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ήταν θετικοί.

Και οι δεκαέξι (16) ερωτώμενοι γενικότερα συμφωνούν, ότι συνήθως οι μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. αντιμετωπίζουν μέσα στο γενικό σχολείο δυσκολίες χαμηλής αυτοπεποίθησης. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν και κάποιες άλλες αντίθετες απόψεις. Τέλος, σχετικά με το πλαίσιο δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν στην ομαλή ένταξη ενός παιδιού με Ε.Ε.Α. σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης συμφωνούν άπαντες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι αυτές εντοπίζονται στην τεράστια ανομοιογένεια σε σχέση με την ύλη που καλούνται να μάθουν, ενώ επιπλέον, έχουν μεγάλα μαθησιακά κενά είτε λόγω των ίδιων των δυσκολιών τους, είτε εξαιτίας της ελλιπούς υποστήριξης.

Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων για την προώθηση της ένταξης μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)

Το σύνολο του δείγματος συμφώνησαν στην άποψη της απαραίτητης συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων, όσον αφορά στην προώθηση της ένταξης μαθητών/τριών Ε.Ε.Α. Ερωτώμενη απαντά σχετικά: «*Σίγουρα όταν γίνεται μια αλλαγή, η αλλαγή δε μπορεί να γίνεται μόνο σε ένα επίπεδο. Δηλαδή, το σχολείο πρέπει να προσπαθεί, όπως και η οικογένεια από τη δική της πλευρά, ώστε να μπορέσει να έχει έναν κοινό στόχο με τον εκπαιδευτικό, είτε είναι της ένταξης, είτε της γενικής αγωγής. Θα πρέπει να είναι κοντά στο σχολείο, έτσι ώστε όταν γίνονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να γίνονται μετά και στο σπίτι, να έχουν μια συνέχεια*».

Από τους 16 εκπαιδευτικούς οι έντεκα (11) συμφωνούν ότι από την επαφή τους με τους γονείς αποκόμισαν γνώσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των δυσκολιών του/της μαθητή/τριας με Ε.Ε.Α. Ειδικότερα αναφέρουν ότι όσοι είναι ανοιχτοί-συζητήσιμοι γονείς, βοηθούν στο να μπορέσεις να προσεγγίσεις το παιδί καλύτερα. Οι υπόλοιποι (5) ερωτώμενοι τόνισαν πως δεν αποκόμισαν γνώσεις από τους γονείς, γιατί ήταν αδιάφοροι και δεν πήγαιναν καν σχολείο να ρωτήσουν για τα παιδιά τους. Ακόμα και όταν γινόταν ενημέρωση και έπαιρναν και βαθμούς, έπαιρναν μόνο τους βαθμούς και έφευγαν. Ερωτώμενη απαντά σχετικά: «*Φυσικά και αποκόμισα. Εξάλλου, πάντα μαθαίνουμε και δεν αρκεί μόνο η θεωρία μέσα στην πράξη μαθαίνουμε και φυσικά μέσα από τη συνεργασία. Γνώσεις που αποκόμισα ήταν πώς να χειριστώ το παιδί τους σύμφωνα με τις συμβουλές που έδινε ο ψυχολόγος του, γιατί δυστυχώς στα σχολεία δεν έχουμε ψυχολόγους οπότε η συμβολή τους ήταν καθοριστική. Μου είπαν τι αρέσει στο παιδί τους, τι το ενοχλεί και αυτό*

με βοήθησε να το χειριστώ και εγώ ανάλογα».

Ανάλογα και οι δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι η γονική εμπλοκή συμβάλλει υποστηρικτικά στη διδακτική υποστήριξη μαθητών Ε.Ε.Α. και αποτελεί βασικό συντελεστή επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όμως μόνο αν δώσει γνώση ο γονέας για την εικόνα του παιδιού στο σπίτι, θα μπορέσουν θεωρούν και οι εκπαιδευτικοί να το προσεγγίσουν μέσα στην τάξη και να το διδάξουν καλύτερα.

Συζήτηση

Οι ερωτώμενοι στο σύνολό τους, τάσσονται υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές και τους δίνει τη δυνατότητα να φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, στο οποίο αντιμετωπίζονται ισότιμα. Γενικότερα, όλοι οι συμμετέχοντες πιστεύουν, ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο, γιατί θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο έρχονται σε επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές και κατ' επέκταση κοινωνικοποιούνται. Επίσης, κάποιοι από αυτούς το θεωρούν επιβεβλημένο. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αδιαμφισβήτητα, τάσσονται υπέρ της συμπεριληπτικής ισότιμης συνεκπαίδευσης, γεγονός που αποτελεί ελπιδοφόρο μήνυμα στον τομέα της εκπαίδευσης και των ίσων ευκαιριών μάθησης. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα για τη στάση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην συνεκπαίδευση, των Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos (2008), η οποία κατέδειξε μια θετική στάση των εκπαιδευτικών. Πολλοί από αυτούς υποστήριζαν ότι η ένταξη των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στη γενική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει και στην κοινωνική ένταξη τους, καθώς και στην άρση των προκαταλήψεων για τα άτομα αυτά.

Την παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου ο Polat (2011) αναφέρει ότι η βασική ιδέα της συνεκπαίδευσης είναι ότι όλα τα παιδιά, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς, μπορούν να επωφεληθούν από τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση όλων στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στη θεμελιώδη ιδέα ότι ο καθένας πρέπει να μαθαίνει και να δουλεύει με άλλους, που έχουν είτε ίδιο, είτε διαφορετικό υπόβαθρο, διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, γλώσσα, θρησκεία, καταγωγή, τόσο σε κανονικά σχολεία, όσο και σε κοινοτικά περιβάλλοντα (Αβραμίδου, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει πρώτα ενημέρωση σχετικά με τις μεθόδους υποστήριξης, όπως και το κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα. Από αυτό καταδεικνύεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με το πώς θα διαχειριστούν τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών/τριών μέσα στη γενική τάξη. Ενώ, είναι υπέρ της συμπερίληψης, αυτό δεν είναι αρκετό ώστε να διαχειριστούν όλες τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών.

Σύμφωνα και με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν το χρόνο,

την κατάλληλη εκπαίδευση, τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ότι δεν γνωρίζουν ποιες είναι οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι ή προσεγγίσεις για αυτούς. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη, αλλά ακόμα και αρνητικά το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Θεωρούν την εκπαίδευσή τους ως ένα ακόμη πρόσθετο πρόβλημα, το οποίο καλούνται να επιλύσουν μόνοι τους, χωρίς να διαθέτουν ούτε την κατάλληλη υποδομή ούτε τα απαραίτητα προσόντα. Επίσης, θεωρούν ότι, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να συνδράμει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, είναι αναγκαία τόσο η παιδαγωγική του κατάρτιση όσο και η ευαισθητοποίησή του (προσωπικότητά του), έτσι ώστε να μπορεί να εκπληρώνει σωστά το έργο του και να ελαχιστοποιεί τις προκαταλήψεις (Αγγελίδης, 2011· Glazzard, 2011).

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ως καταλληλότερες στρατηγικές εφαρμογής προγραμμάτων ειδικής αγωγής σε τάξεις που συμπεριλαμβάνονται μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. την ομαδικό-συνεργατική μάθηση. Σύμφωνα με τους Καλογήρου, (2014) και Winter & O'Raw, (2010) ο όρος συμπερίληψη σημαίνει ότι το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές, ξεχωριστά με το να αναθεωρεί την οργάνωση και τη παροχή του αναλυτικού προγράμματος. Ακόμα, στοιχείο συνυφασμένο της σχολικής ένταξης, αποτελεί η αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά, αλλά και η αλλαγή της πολιτικής και της πρακτικής του σχολείου.

Το σύνολο του δείγματος, σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο και κατά πόσο μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την ανομοιογένεια των μαθητών/τριών, παραδέχτηκαν ότι η ανομοιογένεια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία για τον ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σε ένα τμήμα ένταξης. Πράγματι, όταν ο διδακτικός χρόνος «τρέχει» και οι ανάγκες των μαθητών/τριών είναι πολυποίκιλες, η εκπαιδευτική τους αντιμετώπιση θεωρείται επίπονη, χρειάζεται μια σχετική ομαδοποίηση για να μπορέσει να γίνει πιο λειτουργική.

Κατά την άποψη των Johnson & Johnson (1994) οι περιπτώσεις οργάνωσης μιας σχολικής τάξης σε ομάδες εργασίας, είναι σημαντική. Ενδεικτικά ανέφεραν σχετικά με τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη μαθητών/τριών με δυσκολίες μάθησης ανά ομάδα εργασίας, ότι θα πρότειναν την ύπαρξη κοινού φυλλαδίου απαντήσεων σε κάθε ομάδα και τη διασφάλιση της λειτουργίας των ομάδων σε συνεργατική μη παραδοσιακή μορφή χωρίς εμπόδια. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Rakar & Kaczmarek (2009), ο αριθμός των μαθητών/τριών σε μια ανομοιογενή τάξη δυσχεραίνει το διδακτικό έργο, καθιστά δύσκολη την ομαδοποίηση, αφού ο κάθε μαθητής/τρια χρειάζεται ειδική διαχείριση.

Επιπρόσθετα, και οι δεκάξι (16) εκπαιδευτικοί του δείγματος θεώρησαν απαραίτητη τη συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων, όσον αφορά στην προώθηση της ένταξης μαθητών/τριών Ε.Ε.Α. Επίσης, από τους δεκάξι (16) εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι έντεκα (11) συμφώνησαν ότι από την επαφή τους με τους γονείς αποκόμισαν γνώσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού

με Ε.Ε.Α. Ειδικότερα ανέφεραν ότι όσοι γονείς είναι ανοιχτοί και συζητήσιμοι βοηθούν στο να μπορέσεις να προσεγγίσεις το παιδί καλύτερα. Αυτό το εύρημα τονίζει την ανάγκη συνεργασίας και άντλησης των απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών και από τις δύο πλευρές. Σε αυτό συμφωνούν και οι Dale (2000) και Sakellariou & Rentzou, (2008), οι οποίοι θεωρούν ότι με τη συνεργασία κατανοούνται καλύτερα οι ανάγκες τόσο του/της μαθητή/τριας, όσο και των γονέων του και μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας. Επίσης, η συνεργασία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής–γονέα μπορεί να αφορά θέματα όπως η οργάνωση και η διαχείριση του χρόνου μελέτης, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς και η ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα που αφορούν την κινητοποίηση των μαθητών/τριών με δυσκολίες μάθησης, τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική. Είναι σημαντικό οι γονείς να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από το γονεϊκό τους ρόλο μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην πορεία του/της μαθητή/τριας με δυσκολίες μάθησης, ενδυναμώνοντας τη σχέση οικογένειας–σχολείου.

Τέλος και η Τσιμπιδάκη (2007) αναφέρει, ότι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που ενδεχομένως προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας, μπορούν να αποφευχθούν μέσω του αμοιβαίου σεβασμού και της αναγνώρισης και από τις δύο πλευρές της ισότητας. Η συνεργασία ισχυρίζεται ότι θα αποδώσει, όταν όλα τα μέλη συνεργασίας είναι ενημερωμένα σ' ένα γενικότερο πλαίσιο για τα θέματα δυσκολίας που θα προκύψουν αλλά και να φαίνεται η πρόθεσή τους να τις προσπεράσουν με κύριο γνώμονα το διάλογο. Στόχος είναι η καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με Ε.Ε.Α. και μόνο με μία αποτελεσματική συνεργασία μπορεί να γίνει εφικτό αυτό. Ανάλογα με την παραπάνω άποψη συμφώνησαν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ότι δηλαδή η γονική εμπλοκή συμβάλλει υποστηρικτικά στη διδακτική υποστήριξη μαθητών με Ε.Ε.Α. και αποτελεί βασικό συντελεστή επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όμως μόνο αν δώσει γνώση ο γονέας για την εικόνα του παιδιού στο σπίτι, θα μπορέσουν και οι εκπαιδευτικοί να το προσεγγίσουν μέσα στην τάξη.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων εστίασε σε διαπιστώσεις μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να απαντηθούν οι υποθέσεις–ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, προτείνεται να υπάρξει στο μέλλον περισσότερη ευαισθητοποίηση και συνεχής επιμόρφωση μέσα από σεμινάρια, των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των προτεινόμενων προγραμμάτων, όσον αφορά στην συνεκπαίδευση και στη συμπερίληψη. Να δοθούν ευκαιρίες να εμπλακούν σε ερευνητικές διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα προγράμματα έρευνας σχετικά με την αναπηρία και την ειδική αγωγή που να έχουν όμως ουσιαστικό νόημα και αξία για το αντικείμενο της εργασίας τους.

Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά χρειάζεται να λειτουργήσουν κι ως μια εκπαι-

δευτική διαδικασία, που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Με βάση αυτές θα μπορέσουν να παρεμβαίνουν δημιουργικά στις ενέργειες και τις δράσεις που καλούνται να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, θα επιτευχθεί το επιζητούμενο αποτέλεσμα στον βαθμό που είναι εφικτό.

Ακόμα, πρέπει να υπάρξει ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων όσον αφορά στα παιδιά με Ε.Ε.Α., χρησιμοποιώντας εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, όπως δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, εναλλαγή ρόλων, παιχνίδι και γενικότερα στρατηγικές μάθησης, οι οποίες μπορούν να εκτυλίσσονται είτε εκτός είτε εντός της διδασκαλίας και μέσω αυτών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μάθει όλα τα παιδιά της τάξης πώς να μαθαίνουν. Απαραίτητη είναι και η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με την ισότιμη συνεκπαίδευση. Η επικοινωνία αυτή προτείνεται να γίνεται δια ζώσης αλλά και εξ αποστάσεως. Τέλος οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οφείλουν να προωθούν το διάλογο και να ενθαρρύνουν τους γονείς να μοιράζονται μαζί τους τις πληροφορίες που αφορούν τις εμπειρίες και τις ανησυχίες τους, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες.

Εν κατακλείδι, τα δυνατά σημεία της έρευνας εστιάζονται στον εμπλουτισμό με νέα ερευνητικά δεδομένα της ελληνικής βιβλιογραφία για τα θέματα που άπτονται της διδακτικής υποστήριξης και κάλυψης διδακτικών αναγκών μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδου, Β. (2014). Η Εκπαίδευση του «Διαφορετικού Άλλου»: Η Πορεία από την Εκπαίδευση του Διαχωρισμού, τόσο των Μαθητών με Αναπηρίες όσο και των μαθητών από Γλωσσικές/Πολιτισμικές Μειονότητες, στην Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα, σε Ένα Σχολείο για Όλους. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 34(2), 77-87.
- Αγγελίδης Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. and George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147
- Avramides, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes toward inclusion. *European Journal of Needs Education* 22(4), 367-389.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2007). *Μέθοδοι Έρευνας στην Εκπαίδευση*. Λονδίνο:

- Routledge /Falmer.
- Cologon, (2013). *Inclusion in education: Towards equality for students with disability*. Sydney: Children and Families Research Centre, Institute of Early Childhood Macquarie University
- Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες* (Μ. Αποστολή, Μτφ., & Β. Καπετάνιος, Επιμ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ (πρωτότυπη έκδοση 1996).
- DeBoer, A., Pijls J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- European Commission, (2013). *Employment, Social Affairs & Inclusion Support for children with special educational needs*, pp.7
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School: Voices of Teachers and Teaching Assistants. *Support For Learning*, 26(2), 56-63.
- Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Αθήνα: Τόπος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Johnson, W., Johnson, R. (1994). *Leading the cooperative school*. Edina Minnesota: Interaction Book Company.
- Καλογήρου, Ε. (2014). Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια *Νέος Παιδαγωγός*, 4, 225-230. Αθήνα: Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.
- King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23 (2), 55-62.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teacher attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381-394
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 413-421.
- N. 2817 (ΦΕΚ Α, 78/14-03-2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 9-7-18 από το <http://dim-kastell.ker.sch.gr/n2817.htm>
- N. 3699 (ΦΕΚ Α, 199/2-10-2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ανακτήθηκε στις 10-7-18 από το http://www.pischools.gr/download/lessons/drast_math_etoimotitas/vivlio_ekp/kef_vivliou/10nomos_3699_2008.pdf
- Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή.

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58
- Ruijs, N. M., van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010) Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. DOI: 10.1080/08856250903450848
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106
- Σούλης, Σ. (2013). Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Τοκατλή, Ε., Χαραλαμπίδου, Χ., Φωστηρόπουλος, Κ. (2009). *Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Ενιαία Εκπαίδευση»*. Ανακτήθηκε στις 10-7-18 από το <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/chourmouziadou-d/integration-inclusive-education-chourmouziadou-d.htm>
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Trim, Ireland: National Council for Special Education
- Zoniou- Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive education*, 10, 379-394.

ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ. ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ

Σίντος Στέφανος

Δάσκαλος

Καψάλη Θέκλα

Νηπιαγωγός

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των επιστημών με τις σημαντικές αλλαγές που επέφεραν στην αύξηση της γνώσης και στη μεταφορά της, άλλαξαν αναγκαστικά το πεδίο της μόρφωσης και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός της νέας χιλιετίας χρειάζεται ν' αναπτύξει δεξιότητες εύρεσης, ανάκλησης, κριτικής επεξεργασίας της πληροφορίας, έτσι ώστε να μπορεί να χειρίζεται τον τεράστιο όγκο δεδομένων που καθημερινά συναντά. Ο παγκόσμιος ιστός αποτελεί ένα σπουδαίο βοήθημα στο δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού προσφέροντάς του σημαντικές δυνατότητες σαν εργαλείο μάθησης. Ευθύνη του διδάσκοντα είναι η προσεκτική επιλογή κατάλληλων και παιδαγωγικά πρόσφορων δικτυακών τόπων, η συνεχής επίβλεψη και ενημέρωση των μαθητών για τους κινδύνους που ελλοχεύουν στον κυβερνοχώρο. Σε συνεργασία μαζί τους θα πρέπει να αντιμετωπίζουν κριτικά και να αξιολογούν τις πληροφορίες που εντοπίζουν, έτσι ώστε το «ταξίδι» τους στον κόσμο του διαδικτύου να είναι για αυτούς δημιουργικό. Για αυτό το λόγο παρουσιάζουμε και αναλύουμε στα πλαίσια μιας εποικοδομιστικής προσέγγισης για τη διδασκαλία και τη μάθηση, πέντε βασικές κατηγορίες κριτηρίων, βάσει των οποίων μπορεί να αξιολογηθεί η ποιότητα και η αξιοπιστία των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε δικτυακούς τόπους εκπαιδευτικού περιεχομένου. Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των παιδιών για να μπορούν έγκαιρα και έγκυρα να διαγιγνώσκουν ποια γνωστικά μονοπάτια πρέπει ν' ακολουθούν, ποιες πληροφορίες ν' αποκωδικοποιούν, να ταξινομούν και να ερμηνεύουν.

Εισαγωγή

Σε όλο τον κόσμο, η διαρκώς αυξανόμενη χρήση των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας) σηματοδοτεί μία νέα εποχή. Ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web) είναι ένα ανοιχτό σύστημα διασυνδεδεμένων πληροφοριών και πολυμεσικού περιεχομένου, που επιτρέπει στους χρήστες του Διαδικτύου να αναζητήσουν πληροφορίες μεταβαίνοντας από ένα έγγραφο στο άλλο. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του είναι ότι δεν υπάρχουν θεσπισμένοι κανόνες που να αφορούν τη χρήση του. Είναι ένα περιβάλλον με ποικίλες απόψεις, φωνές και αποχρώσεις ιδεολογιών. Στο διαδίκτυο συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται άτομα διαφόρων εθνικοτήτων, ηλικιών, φύλων και πολιτιστικών χαρακτηριστικών. Η ελευθερία έκφρασης έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση πολλών αντίθετων απόψεων-πληροφοριών. Ταυτόχρονα, προκύπτουν νέες δυνατότητες στη μάθηση και την επικοινωνία. Στο περιβάλλον αυτό οι μαθητές έχουν πρόσβαση σ' έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών που ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία με τις γνώσεις και τις εμπειρίες που προσφέρει αλλά και με την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης, επιλογής και κριτικής ανάγνωσης (John, 2017).

Εποικοδομιστική (constructivist) μάθηση μέσω διαδικτύου.

Οι Τ.Π.Ε. και οι εφαρμογές τους στην εκπαίδευση (ιστοσελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου, πολυμέσα κ.τ.λ.) έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν σαν μία πύλη πληροφόρησης, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Η χρήση και η αξιοποίηση του διαδικτύου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο τη μαθησιακή θεωρία του εποικοδομισμού (Ράπτης & Ράπη 2012). Ένα εποικοδομιστικό (constructivist) περιβάλλον μάθησης μπορεί να αναπτυχθεί σε μια σχολική τάξη και χωρίς τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας αλλά οι πιθανότητες να υπάρξει ένα τέτοιο περιβάλλον αυξάνονται αν ο δάσκαλος έχει συμπαραστάτη στο έργο του τα υπολογιστικά εργαλεία (Καρασαββίδης & Κόμης, 2008). Οι σύγχρονες τεχνολογίες όπως και οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά δεν έχουν τη δυνατότητα να «διδάξουν» τους μαθητές. Η διδασκαλία λοιπόν δεν μπορεί να σχεδιασθεί, αλλά πρέπει να παρέχεται σε κάθε μαθητή ένα περιβάλλον όπου αυτός και ο εκπαιδευτικός αυτενεργούν δημιουργικά.

Η μάθηση λαμβάνει χώρα, μόνο όταν ο μαθητευόμενος οικοδομήσει τη γνώση με βάση τις εμπειρίες του και η τεχνολογία είναι ένα βασικό εργαλείο που μπορεί να τον βοηθήσει να πετύχει αυτό το σκοπό (Von Glasersfeld, 2008). Η κατανόηση και η ερμηνεία της πραγματικότητας δεν είναι αποτέλεσμα μεταβίβασης γνώσεων στο «κεφάλι» του μαθητή από το δάσκαλο ή τον υπολογιστή, αλλά ο μαθητής οικοδομεί τη γνώση μόνος του, χρησιμοποιώντας γνωστικά «εργαλεία» όπως είναι ο δάσκαλος και ο υπολογιστής (Aubrey & Riley, 2016). Στο εποικοδομιστικό μαθησιακό περιβάλλον οι μαθητές εμπλέκονται με δραστηριότητες σημαντικές και χρήσιμες για τους ίδιους. Η σύγχρονη τεχνολογία δίνει στα παιδιά τα απαραίτητα εργαλεία να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν, να συζητήσουν και να προβληματιστούν για τις ενέργειες τους, μαθαίνοντας ουσιαστικά από τις εμπειρίες τους (Duke et al, 2013).

Το διαδίκτυο έχει τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί στο χώρο της σχολικής τάξης υποστηρίζοντας εποικοδομιστικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης (Charalambidis, 2014, Saavedra et al, 2012, Voogt et al, 2013) γιατί:

- Παρέχει μια μεγάλη ποικιλία πηγών «πραγματικής» πληροφόρησης.
- Προσφέρει πολλές δυνατότητες επικοινωνίας των μαθητών, όπου μπορούν να συνεργαστούν, να συζητήσουν και να ανταλλάξουν ιδέες και εμπειρίες.
- Είναι ένα παγκόσμιο μέσο μέσα από το οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τη δημιουργικότητα και να δημοσιεύσουν τις εργασίες τους.
- Είναι ένα μέσο ιδανικό για ανάπτυξη προσομοιώσεων, διαμαθητικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Οι παρακάτω διδακτικές στρατηγικές μπορούν να βοηθήσουν μαθητές και μαθητευόμενους να υιοθετήσουν μια εποικοδομιστική προσέγγιση της μάθησης (Tobias & Duffy, 2009. Η καθεμία από αυτές προϋποθέτει μια αλλαγή από:

- Τη μετωπική διδασκαλία που απευθύνεται σε ολόκληρη τη τάξη σε συνεργατικές ομάδες εργασίας.
- Το διδασκαλικό μονόλογο και την «αυθεντία» του δασκάλου, σε ρόλο βοηθητικό και συμβουλευτικό.
- Την εργασία του δασκάλου μόνο με τους «καλούς» μαθητές, σε συλλογικές δραστηριότητες με όλα τα παιδιά.
- Το ανταγωνιστικό κλίμα της τάξης, σε συνεργασία και συλλογικότητα.
- Τη θεωρητική σκέψη σε δημιουργικό συνδυασμό θεωρίας και πράξης.
- Το ενιαίο διδακτικό υλικό που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, σε δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του καθενός.

Το διαδίκτυο ως πηγή άντλησης πληροφοριών : Μια ευκαιρία για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Το διαδίκτυο προσφέρει πληροφορίες και δεδομένα από όλο τον κόσμο. Η δυνατότητα πληροφόρησης πλήθους διαφορετικών θεμάτων από κάθε σημείο του πλανήτη είναι σχεδόν ανεξάντλητη. Χάρτες, βιβλία, περιοδικά και εφημερίδες είναι προσιτά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ενημερωτικό αλλά και διδακτικό υλικό. Υπάρχει ακόμη η δυνατότητα πρόσβασης σε βιβλιοθήκες, λεξικά και εγκυκλοπαίδειες από διαφορετικά μέρη του κόσμου. Ο δάσκαλος επιλέγοντας τις κατάλληλες δικτυακές τοποθεσίες μπορεί ακόμη να κάνει μια εικονική περιήγηση σε μουσεία και εκθέσεις, αφήνοντας τους μαθητές να επιλέξουν τα θέματα που τους ενδιαφέρουν. Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι μπορούν να ανακαλύψουν και να αποθηκεύσουν στον υπολογιστή τους διάφορα εκπαιδευτικά και άλλα δωρεάν προγράμματα (freeware) καθώς και ψυχαγωγικά παιχνίδια, που συνδυάζουν τη μάθηση με τη διασκέδαση (Di Giacomo et al, 2017). Το εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στο διαδίκτυο αν επιλεγεί, αξιολογηθεί και αξιοποιηθεί κατάλληλα, δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διαδικασία πιο δυναμική, ζωντανή, σύνθετη, αλληλεπιδραστική με κίνητρα για όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή.

Ο μεγάλος όγκος των πληροφοριών που υπάρχουν στο διαδίκτυο και στα πολυμέσα δημιουργεί στα παιδιά την ανάγκη να αναπτύσσουν διαφορετικούς τρόπους οργάνωσής της. Κείμενο, πίνακες ή διαγράμματα μπορεί να παρουσιάζουν την ίδια πληροφορία με διαφορετικούς και μάλιστα συμπληρωματικούς τρόπους. Καθώς τα παιδιά εκτίθενται σε ολοένα μεγαλύτερους όγκους πληροφοριών, αλλά και σε τύπους παρουσίασης των δεδομένων, γίνονται ολοένα και πιο ικανά στη διαχείριση και στην επεξεργασία των δεδομένων που έχουν στα χέρια τους, με τρόπους που είναι πιο ικανοποιητικοί και πιο αποτελεσματικοί (Daniela & Lytras, 2019). Οι Τ.Π.Ε. λοιπόν, δίνουν στο παιδί ένα στέρεο υπόβαθρο για την καλλιέργεια της δυνατότητάς του να επιλύει προβλήματα και να παίρνει αποτελεσματικές αποφάσεις. Επιπροσθέτως, επειδή τα πολυμέσα το ανατροφοδοτούν με πληροφορίες για το αναμενόμενο (θεωρητικό) αποτέλεσμα από την εφαρμογή της εκάστοτε λύσης που επέλεξε, παίζοντας τον ρόλο ενός συνομιλητή, συνεισφέρουν εις βάθος στη μαθησιακή εμπειρία.

Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση και στον επαναπροσανατολισμό της διαδικασίας της μάθησης, μετατρέποντας το σχολείο σε χώρο αναζήτησης και ανακάλυψης της γνώσης, ανταλλαγής ιδεών και απόψεων, και δημιουργικής απασχόλησης. Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να αναζητούν, να ανακαλύπτουν, να συλλέγουν και να παράγουν πληροφορίες να μπορούν να τις διαχειρίζονται, να τις επεξεργάζονται με κριτική σκέψη και μεθοδικότητα, να τις παρουσιάζουν σε κατάλληλη μορφή και να τις διανέμουν (Anderson et al, 2017). Με τη χρήση του δικτύου είναι δυνατόν να ανανεωθεί σημαντικά η ζωή και η δραστηριότητα της τάξης, αφού, με ελάχιστο εξοπλισμό και αρκετά εύκολη χρήση από τεχνική σκοπιά, διευκολύνεται το άνοιγμα στο κοινό ή και στο μακρινό περιβάλλον και επιτρέπεται στους μαθητές να προσπελάσουν και να μελετήσουν πρωτότυπο υλικό με νέους τρόπους, οι οποίοι μπορεί να οδηγήσουν σε πιο αποδοτική εργασία και βαθύτερη κατανόηση.

Αξιολόγηση των πληροφοριών που βρίσκουμε στο διαδίκτυο.

Ο τρόπος που οι πληροφορίες είναι οργανωμένες στο διαδίκτυο ευνοεί την ενεργητική και συνεργατική μάθηση. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και με εργαλείο την κριτική σκέψη να ανακαλύψουν από κοινού τις πληροφορίες που είναι κατάλληλες, σημαντικές ή ασήμαντες για το συγκεκριμένο θέμα που διερευνά. Πολλοί υποστηρίζουν πως η χρήση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί σε βάρος της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών, ότι οι χρήστες του δικτύου χάνουν την επαφή με τους συγγενείς και τους φίλους τους και γίνονται αντικοινωνικοί, ενώ άλλοι επισημαίνουν τις παγίδες που υπάρχουν στο διαδίκτυο για τους ανήλικους χρήστες (Neumann & Neumann, 2014). Οι φωνές που εκφράζουν κριτική και δυσπιστία βρίσκουν όλο και περισσότερα επιχειρήματα τον τελευταίο καιρό. Τα ειδικά προγράμματα - φίλτρα που έχουν αναπτυχθεί για το μπλοκάρισμα ύποπτων ιστοσελίδων είναι μια απάντηση σε αυτό το πρόβλημα. Συνάμα η σωστή εκπαίδευση για ασφαλή πλοήγηση των παιδιών στο διαδίκτυο φέρνει καλύτερα απο-

τελέσματα από την ολοκληρωτική απαγόρευση της χρήσης του. Μια αναλυτική συζήτηση σχετικά με τους κινδύνους που μπορεί να κρύβει το διαδίκτυο, μπορεί να αποδειχθεί αρκετά ωφέλιμη, ιδιαίτερα αν συνοδεύεται και από τις κατάλληλες οδηγίες για να μάθουν τα ίδια τα παιδιά να προφυλάσσονται από τους διάφορους κινδύνους που υπάρχουν στον κυβερνοχώρο.

Οι μαθητές στο χώρο του σχολείου θα πρέπει να μάθουν τον κώδικα ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου για τις περιπτώσεις που δεν προστατεύονται, να αναγνωρίζουν τους κινδύνους που υπάρχουν στον κυβερνοχώρο και πώς να τους αποφύγουν. Η αποτελεσματικότερη προστασία έρχεται μέσω της ενημέρωσης και της επικοινωνίας με τα παιδιά και τους γονείς τους. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τα οφέλη αλλά και τους κινδύνους που υπάρχουν στη χρήση του διαδικτύου και ταυτόχρονα να φροντίζει να διατηρεί μια σχέση ειλικρινούς επικοινωνίας με το παιδί. Είναι απαραίτητο από τη χρήση του στην τάξη να καταστεί σαφές ότι οι πληροφορίες που βρίσκονται εκεί συχνά είναι αναξιόπιστες και χρειάζονται έλεγχο πριν θεωρηθούν σωστές (Chen et al, 2015). Επίσης, μπορούμε να παροτρύνουμε το παιδί να χρησιμοποιεί δικτυακούς τόπους που είναι ειδικά σχεδιασμένοι για αυτό.

Θεωρούμε απαραίτητο ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές και μετά από διεξοδική συζήτηση να αναπτύξει ικανότητες για να κρίνει και να αξιολογήσει το υλικό που κάθε φορά βρίσκει στο διαδίκτυο. Ο εκπαιδευτικός όταν χρησιμοποιεί μια βιβλιοθήκη για να αντλήσει στοιχεία και πληροφορίες, τα βιβλία, τα περιοδικά που βρίσκονται σε αυτήν έχουν αξιολογηθεί ήδη από τους μελετητές, τους εκδότες και τους βιβλιοθηκάρχους. Κάθε άρθρο που δημοσιεύεται για παράδειγμα, σε κάθε έγκυρο επιστημονικό περιοδικό έχει πρώτα αξιολογηθεί το περιεχόμενο του από μία επιστημονική συντακτική ομάδα. Στο διαδίκτυο κάτι τέτοιο δε συμβαίνει, αφού ο καθένας μπορεί να δημοσιεύσει ελεύθερα οτιδήποτε. Αυτό είναι το σημαντικότερο πλεονέκτημα αλλά ταυτόχρονα και η μεγαλύτερη αδυναμία του. Δεν υπάρχει δηλαδή κανένα φίλτρο που να αξιολογεί τα δεδομένα και τις πληροφορίες που «κυκλοφορούν» στο διαδίκτυο. Ένας σημαντικός αριθμός πληροφοριακών δεδομένων που είναι δημοσιευμένα στον κυβερνοχώρο στερούνται επιστημονικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Hocavar et al, 2014).

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε τα κριτήρια με τα οποία μπορούμε να αξιολογήσουμε το περιεχόμενο κάθε δικτυακού τόπου. Παρακάτω παρουσιάζονται τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης των πληροφοριών που υπάρχουν στο διαδίκτυο (The Association of College & Research Libraries (ACRL), 2013):

1. Συγγραφική αξιοπιστία
2. Εγκυρότητα δικτυακού τόπου
3. Δομή και περιεχόμενο
4. Επικαιρότητα πληροφοριών
5. Αντικειμενικότητα – Προκαταλήψεις

α) Συγγραφική αξιοπιστία: Ο συντάκτης των κειμένων που δημοσιεύονται στο διαδίκτυο είναι ένα σημαντικό κριτήριο για να αξιολογήσουμε μια ιστοσελίδα. Πιο συγκεκριμένα, αν πρόκειται για μια ιστοσελίδα με εκπαιδευτικό περιε-

χόμενο είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο συντάκτης να είναι γνωστός για το έργο του στο χώρο της εκπαίδευσης. Κάθε έγκυρος δικτυακός τόπος θα πρέπει να περιλαμβάνει βιογραφικό για τον δημιουργό κάθε άρθρου που δημοσιεύει, στο οποίο να αναφέρεται η επαγγελματική ιδιότητα, το συγγραφικό του έργο και γενικότερα η δράση του στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως και η ηλεκτρονική του διεύθυνση για επικοινωνία. Έτσι, ο αναγνώστης του κειμένου θα έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει τυχόν απορίες, παρατηρήσεις ή σχόλια που έχει να κάνει. Το ίδιο σημαντικό είναι το κείμενο ή γενικότερα ο δικτυακός τόπος που το περιέχει, να προτείνεται από κάποιον άλλο δικτυακό τόπο που εμπιστευόμαστε και η εγκυρότητά του θεωρείται δεδομένη, π.χ. για τον ελληνικό χώρο το Υπουργείο Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή κάποια έγκυρη εκπαιδευτική πύλη.

β) Εγκυρότητα δικτυακού τόπου: Ένα δεύτερο κριτήριο που είναι σημαντικό για την αξιολόγηση των πληροφοριών που υπάρχουν στον κυβερνοχώρο είναι ο δικτυακός τόπος που δημοσιεύονται αυτές. Κείμενα που δημοσιεύονται σε ακαδημαϊκά ιδρύματα, σε δημόσιους φορείς, σε επιστημονικά σωματεία, σε αναγνωρισμένες για την προσφορά τους οργανώσεις σίγουρα είναι πιο έγκυρα από οποιαδήποτε ιδιωτική πρωτοβουλία που πιθανώς κρύβει ιδιοτελείς σκοπούς (Lewandowsky et al 2012).

γ) Δομή και περιεχόμενο: Η ίδια η δομή και το ύφος του κειμένου μπορούν να μας δώσουν στοιχεία για να αντλήσουμε χρήσιμα συμπεράσματα για την αξία του. Για παράδειγμα, ένα έγκυρο επιστημονικά τεκμηριωμένο άρθρο εκπαιδευτικού περιεχομένου θα πρέπει να περιλαμβάνει βιβλιογραφία. Ακόμη είναι απαραίτητο η επιχειρηματολογία που χρησιμοποιεί ο συντάκτης του κειμένου να είναι τεκμηριωμένη, να έχει παραπομπές και υποσημειώσεις όπου θα αναφέρονται αναλυτικά οι σχετικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν, να έχει αναφορές στις οποίες μπορεί να ανατρέξει κάθε ενδιαφερόμενος για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που εξετάζεται καθώς και η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για συλλογή και επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων (Westerman et al 2012).

δ) Επικαιρότητα πληροφοριών: Κάθε κείμενο που παρουσιάζεται στον Παγκόσμιο Ιστό είναι απαραίτητο να έχει ημερομηνία. Αλλά και ο δικτυακός τόπος που φιλοξενεί το κείμενο θα πρέπει να αναφέρει ημερομηνία δημιουργίας ή τροποποίησης των πληροφοριών που υπάρχουν σε αυτόν. Ένας έγκυρος δικτυακός τόπος ανανεώνει τακτικά το περιεχόμενό του και ενημερώνεται για τις τρέχουσες εξελίξεις.

ε) Αντικειμενικότητα - Προκαταλήψεις: Ο αρτιότερος τρόπος για να ελεγχθεί η αντικειμενικότητα μιας πληροφορίας είναι η επαλήθευσή της. Η διαδικασία αυτή είναι αναγκαία για κάθε πληροφορία, είτε προέρχεται από "αξιόπιστη" πηγή είτε όχι. Ο διεξοδικός έλεγχος της ορθότητας και πληρότητας όλων των παρουσιαζόμενων στοιχείων μέσα από πολλαπλές και αξιόπιστες πηγές πληροφόρησης μπορεί να βοηθήσει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ταυτόχρονα, το περιεχόμενο της ιστοσελίδας θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από εθνικά, φυλετικά ή άλλα στερεότυπα, προκαταλήψεις απέναντι σε πρόσωπα

και πολιτισμούς και ρατσιστικά μηνύματα και απόψεις τα οποία κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, κοινωνικής, θρησκευτικής ή εθνικής μειονότητας (Warner-Saderholm et al, 2018).

Εάν εντοπίστηκαν οι πληροφορίες χρησιμοποιώντας μία από τις μηχανές αναζήτησης που είναι διαθέσιμες για το Διαδίκτυο, θα πρέπει είναι γνωστός ο τρόπος με τον οποίο η μηχανή αναζήτησης αποφασίζει την κατάταξη των πληροφοριών που ζητήσαμε. Τα προγράμματα αυτά δε λειτουργούν όπως οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων μιας βιβλιοθήκης, οι οποίες περιλαμβάνουν τους τίτλους, τις περιλήψεις, και άλλες πληροφορίες που δημιουργούνται από τους επαγγελματίες, για να καταστήσουν την έρευνα ακριβέστερη. Κάτι τέτοιο όμως δεν γίνεται στις μηχανές αναζήτησης.

Συμπεράσματα

Όλες οι πληροφορίες, είτε είναι σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή, χρειάζεται να αξιολογηθούν από τους αναγνώστες τους για την εγκυρότητα, την καταλληλότητα και την αξιοπιστία τους. Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να χρησιμοποιεί ποτέ πληροφορίες που δεν έχει ελέγξει την εγκυρότητα τους. Αντίθετα θα πρέπει να είναι δύσπιστος και να βλέπει με κριτικό μάτι κάθε πληροφορία που εντοπίζει και να ελέγχει προσεκτικά την προέλευσή της. Η πληροφορία από μόνη της δεν αποτελεί γνώση. Οι Νέες Τεχνολογίες μπορεί να μας έχουν οδηγήσει στη «λεωφόρο της πληροφορίας» αλλά δεν μπορούν από μόνες τους να μας οδηγήσουν στη «λεωφόρο της γνώσης». Ο πολλαπλασιασμός των δεδομένων είναι μια σοβαρή πρόκληση, που απαιτεί νέα μέτρα ανθρώπινης πειθαρχίας και σκεπτικισμού. Δεν πρέπει όμως να συγχέουμε την έξαψη της ταχύτατης απόκτησης και διανομής πληροφοριών με το πιο απαιτητικό έργο της μετατροπής τους σε γνώση. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνοντας το ρόλο του συμβούλου και του καθοδηγητή της μαθησιακής διαδικασίας, έχοντας σαν αρωγό την εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει με ασφάλεια το μαθητή στην υπέροχη περιπέτεια της γνώσης. Ο εκπαιδευόμενος οφείλει να επιλέγει και να μορφοποιεί την πληροφορία, η οποία θα τον οδηγήσει στην απόκτηση της γνώσης, γεγονός που απαιτεί δημιουργικότητα, ερευνητικό πνεύμα και κριτική επεξεργασία. Με αυτό τον τρόπο οι μελλοντικοί πολίτες αυτής της χώρας δεν θα έχουν μόνο πρόσβαση στην πληροφορία αλλά και συμμετοχή στη γνώση. Που σημαίνει ουσιαστικά συμμετοχή στο μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- The Association of College & Research Libraries (ACRL), (2013). Information literacy competency standards for higher education. Association of College & Research Libraries. Ανακτήθηκε 16-2-2020 από: <http://www.ala.org/acrl/resources/policies/chapter14>
- Anderson, E. L., Steen, E. & Stavropoulos, V. (2017). "Internet use and problematic internet use: a systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood". *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4): 430-454.
- Aubrey, K., Riley, A. (2016). *Understanding and using educational theories*. London: SAGE Publications Ltd.
- Charalambidis, D. (2014). "Ict in the future classrooms and teaching: Preparing the knowledge workers of the 21st century". *IFIP Advances in Information and Communication Technology*, 437: 56–62.
- Chen, X., Sin, S. C. J., Theng, Y. L., & Lee, C. S. (2015). "Why students share misinformation on social media: Motivation, gender, and study-level differences". *The Journal of Academic Librarianship*, 41(5): 583-592.
- Daniela, L., Lytras, M.D., (2019). "Educational robotics for inclusive education". *Technology, Knowledge and Learning*, (1): 1-7.
- Di Giacomo D., Ranieri J, Lacasa P. (2017). "Digital Learning As Enhanced Learning Processing?" *Cognitive Evidence for New insight of Smart Learning*. *Frontiers in Psychology* 8 : 1329.
- Duke, B., Harper, G., Johnston, M. (2013). "Constructivism as a digital age learning theory". *The International HETL Review*, Special Issue: 4-13.
- Hocevar, K.P., Flanagan, A. J., Metzger, M. J. (2014). "Social media self-efficacy and information evaluation online". *Computers in Human Behavior*, 39: 254-262.
- John, N. A. (2017). *The age of sharing*. Cambridge :John Wiley & Sons, Polity Press.
- Καρασαββίδης, Η. , Κόμης, Β. (2009). Συνεργασία και μάθηση: θεωρητικά μοντέλα και διδακτικές προσεγγίσεις. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης & Β. Κόμης (επιμέλεια). *Συνεργατική Τεχνολογία: Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση, Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης* (σσ. 11-39). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- McCoy, B. (2013). "Digital distractions in the classroom: Student classroom use of digital devices for non-class related purposes". *Journal of Media Education*, 4(4): 5-15.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K., Seifert, C. M., Schwarz, N., Cook, J. (2012). "Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing". *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3): 106-131.
- Neumann M., Neumann D, (2014). "Touch Screen Tablets and Emergent Literacy," *Early Childhood Education Journal* 42, 4 : 231-239.
- Ράπτης Α. και Ράπτη Α. (2012). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Saavedra, A. R., & Darleen Opfer, V. (2012). "Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching". *Phi Delta Kappan*, 94(2): 8–13.
- Tobias, S., Duffy, M. D. (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* New York, NY: Routledge.

- Von Glasersfeld, E. (2008). *Constructivism: The Theory, Perspectives and Practice*. London: The Falmer Press.
- Voogt, J., Knezek, G., Cox, M., Knezek, D. , Brummelhuis, A. (2013). "Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A call to action." *Journal of Computer Assisted Learning*. 29(1).
- Westerman, D., Spence, P.R., Heide, B. V. D. (2012). "Social Media as Information Source: Recency of Updates and Credibility of Information". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19: 171-183.
- Warner-Saderholm, G., Bertsch, A., Sawe, E., Lee, D., Wolfe, T., Meyer, J., Engel, J., Fatilua, U.N. (2018). Who trusts social media? *Computers in Human Behavior*, 81: 303-315.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗ- ΜΑ ΤΗΣ «ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ» ΣΕ ΜΑΘΗ- ΤΕΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Στρέμπας Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

*Κάτοχος Μεταπτυχιακών Διπλωμάτων Μ.Sc “Εκπαιδευτική Τεχνολογία Και
Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων” και Μ.Εd “Ορθόδοξη Θεολογία”*

Περίληψη

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η νέα τάξη πραγμάτων επηρέασε τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης και προσφάτως και της Ελλάδας, τα οποία καλούνται να προσαρμοστούν σε μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από την ανομοιογένεια των μαθητών σε επίπεδο γλώσσας, εθνότητας, κουλτούρας και θρησκείας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσει κατά πόσο το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής καλλιεργεί τη σχέση μεταξύ θρησκείας και κόσμου και πώς επηρεάζει τους μαθητές διαφορετικής θρησκείας, κουλτούρας και εθνικότητας μέσα στον κοινό σχολικό χώρο. Ιδιαίτερα, επιχειρεί να ερευνήσει πόσο επηρεάζει η διαφορετικότητα στην κουλτούρα, στην εθνική καταγωγή και στη θρησκεία τις σχέσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των παιδιών, μέσα στο καθημερινό σχολικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον και τέλος τους τρόπους διδασκαλίας και τις διδακτικές τεχνικές της Ορθόδοξης Θρησκευτικής Αγωγής.

RÉSUMÉ

L'ère actuelle est marquée par des changements socio-politiques à l'échelle mondiale, qui ont contribué à la création des sociétés multiculturelles. Les systèmes éducatifs de l'Europe, et tout récemment celui de la Grèce, ont été influencés par ce nouveaux état de choses et ils sont appelés ainsi à s'adapter à

l'hétérogénéité des élèves au niveau de langue, de nationalité, de culture et de convictions religieuses.

Le but du présent travail est d'examiner combien l'éducation religieuse développe la relation entre la religion et le monde et comment elle influence les élèves issus de différents milieux religieux, culturels et nationaux dans un établissement scolaire commun. Plus particulièrement, on entreprend d'étudier le niveau auquel la diversité de culture, d'origine et de religion influencent les relations, les sentiments et le comportement des enfants dans un cadre scolaire multiculturel quotidien et finalement, les modalités et les techniques d'enseignement de l'éducation Religieuse Orthodoxe.

Εισαγωγή

Η νέα τάξη πραγμάτων επηρέασε τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης και προσφάτως και της Ελλάδας, τα οποία καλούνται να προσαρμοστούν σε μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από την ανομοιογένεια των μαθητών σε επίπεδο γλώσσας, εθνότητας, κουλτούρας και θρησκείας.

Το μάθημα των Θρησκευτικών τοποθετείται σε ένα σχολικό περιβάλλον με έντονα χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικότητας και διαφορετικότητας. Έχει ως στόχο την καλλιέργεια της σχέσης μεταξύ της Θρησκείας και του Κόσμου. Αποσκοπεί στον μετασχηματισμό της τάξης σε πεδίο γόνιμου διαλόγου σχετικά με την επαφή της θρησκείας με σύγχρονα κοινωνικά, ηθικά, περιβαλλοντικά ζητήματα. Το πλαίσιο αυτό έχει ως ζητούμενο την άσκηση των μαθητών και εν δυνάμει ενηλίκων σε ερωτήματα που αφορούν: α) τον εαυτό τους «ποιος είμαι», β) τον κόσμο-κοινωνία, γ) πώς οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δ) την ίδια τη μάθηση και ε) το πώς δημιουργήθηκε ο κόσμος.³²

Το κάθε παιδί έρχεται από πολύ νωρίς σε επαφή με τα αναπάντητα ερωτήματα για τη δημιουργία του κόσμου, την ανθρώπινη ύπαρξη και επομένως με τα θεμέλια της θρησκείας και της θεολογίας του κόσμου μέσα στους κόλπους της οικογένειάς του. Το σχολείο έχει την υποχρέωση να συμβάλλει στην ικανότητα του κάθε παιδιού αφενός αποσαφηνίζοντας και αφετέρου διατυπώνοντας την ανθρώπινη αίσθηση δυσαρμονίας σχετικά με τον κόσμο και τον εαυτό του, καθώς και τη συνειδητοποίηση της αίσθησης της άγνοιας.³³ Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών και της θρησκευτικής τους πίστης και συνείδησης. Το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο προβάλλει την οικουμενικότητα του χριστιανικού μηνύματος και των πανανθρώπινων αξιών που πρεσβεύει και καθοδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη γνώσεων πάνω στη χριστιανική πίστη και ορθόδοξη παράδοση, καθώς και στη θρησκευτική συνείδησή τους.

Το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής διδάσκεται σε μια εποχή η οποία προσδιορίζεται από μια σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με έντονα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από τη διαφορετικότητα σε

32 Π. Ι., *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τομ. Β., Ειδικό Μέρος ΠΕ70-Δάσκαλοι*

33 Π. Ι., ό. αν., σ.42

εθνικά, πολιτιστικά και θρησκευτικά στοιχεία. Οι μαθητές ως νέα μέλη του σύγχρονου και σύνθετου πολυπολιτισμικού μωσαϊκού καλούνται να προσαρμοστούν στις σύγχρονες απαιτήσεις και να αναγνωρίσουν τις ετερότητες, να τις κατανοήσουν προκειμένου να συνυπάρχουν αρμονικά στο πλαίσιο της αλληλοαποδοχής και του αλληλοσεβασμού.

1. Η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί έναν ξεχωριστό κλάδο της επιστήμης της Αγωγής και επεξεργάζεται τα προβλήματα τα οποία δημιουργούνται εξαιτίας της συναντήσεως δύο ή περισσότερων πολιτισμών καθώς και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους.³⁴

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση επιδέχεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία αρκετούς ορισμούς. Σύμφωνα με τον Παπά: «η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εννοηθεί και ως η διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών όπου η μείξη τους οδηγεί σε μια ισορροπία κατανόησης και ανθρωπισμού».³⁵ Ειδικότερα θεωρεί ότι η διαπολιτισμική αγωγή έχει ως στόχο την καθιέρωση μίας κοινωνίας η οποία χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα σύμφωνα με τον χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Βασικό και κυρίαρχο στοιχείο της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί ο σεβασμός και η ενδυνάμωση της πολιτιστικής ταυτότητας του «διαφορετικού» μέσα σε μια σύγχρονη κοινωνία.³⁶

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τον όρο «διαπολιτισμική αγωγή» προσδιορίζει μια συγκεκριμένη πρακτική της σχολικής εκπαίδευσης, που αφορά τα νεαρά άτομα μιας χώρας, στην οποία διαβιούν διαφορετικές εθνότητες. Κατά το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.) ορίζεται ότι: «η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός προσανατολισμός δεν έχει χαρακτήρα αφομοιωτικό, αλλά συνιστά ένα άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οφείλει να διατρέχει όλες τις βαθμίδες και τα γνωστικά αντικείμενα και βασίζεται στην αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών και των ιδιαιτεροτήτων ως πηγή γνώσης και προσωπικής ανάπτυξης».³⁷

Ο Μάρκου την ορίζει ως: «μια διαδικασία με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής τους ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης».³⁸

34 Γ. Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, χ. ε., Αθήνα 1997, σ.11.

35 Α. Παπάς, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική Ι*, εκδ. Ατραπός-Περιβολάκι, Αθήνα 1998, σ.297.

36 Α. Παπάς, ό. αν., σ.301.

37 Ι.Π.Ο.Δ.Ε., *Στόχοι και Τομείς Δράσης*, Αθήνα 2004, σ.61.

38 Γ. Μάρκου, ό. αν., σσ.72-73.

Τέλος, ο Hohmann την ορίζει ως: «συνάντηση με άλλους πολιτισμούς-παραμερισμός των φραγμών που αποτελούν εμπόδιο σε μια τέτοια συνάντηση-προώθηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού (με στόχο) την προώθηση της ικανότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία, το σεβασμό της πολιτισμικής πολυπλοπότητας και τη συνειδητοποίηση του προσωπικού πολιτισμικού εγκλωβισμού, την ικανότητα της κατηγορικής ανάλυσης των πολιτισμών και τη συμμετοχή στους θεσμούς τους».³⁹

Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να διαχειριστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έννοια αυτή, όμως, αλληλεπιδρά και δημιουργεί διαφορετικές προσεγγίσεις. Οι Grand, Sleeter και Anderson, προσδιόρισαν πέντε διαφορετικές εκδοχές της. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι:⁴⁰

- Η πρώτη προσέγγιση αναφέρεται στην εκπαίδευση, η οποία παρέχεται σε όσους είναι πολιτισμικά διαφορετικοί. Η εκπαιδευτική ζωή τους κυλάει χωρίς οι μειονοτικές ομάδες να αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πολιτισμική ταυτότητά τους.
- Η δεύτερη προσέγγιση αφορά στις μελέτες σχετικά με την οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες.
- Η τρίτη προσέγγιση ομαδοποιεί τις εργασίες που επιδιώκουν να συνεισφέρουν στη γνώση για την εκπαίδευση των ιδιαίτερων ομάδων, όπως π.χ. των ρομά, με σκοπό να συγκεντρώσουν όλα τα συμπληρωματικά ως προς την ιστορία τους, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες τους δεδομένα, προκειμένου να προετοιμάσουν την υπό μελέτη ομάδα να αποκτήσει ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό status.
- Η τέταρτη προσέγγιση είναι των Grand, Sleeter και Anderson, οι οποίοι ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την εκπαίδευση που αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε το τελευταίο να αντανakλά τις συνεισφορές και τις προσδοκίες των μελών της κάθε ομάδας. Η κουλτούρα τους λαμβάνεται υπόψη από το διδακτικό υποστηρικτικό υλικό και ο τρόπος εκπαίδευσής τους προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές εμπειρίες και συνήθειές τους.
- Τέλος η πέμπτη προσέγγιση θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκείνη, η οποία επιδιώκει να διδάξει στον μαθητή τον τρόπο ανάλυσης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και την καταπίεση που προκύπτει από αυτή, υποδεικνύοντάς του έναν μελλοντικό τρόπο κοινωνικής δράσης.

39 M. Hohmann, *Schule als Ort der Integration: Nationale und international, Erfahrungen, Möglichkeiten* 1982, σ.40.

40 Γ. Νικολάου, ό. αν., σ.193.

2. Η διαπολιτισμικότητα της Θρησκευτικής Αγωγής

Η Θρησκευτική Αγωγή προβάλλει την έννοια μιας ευρύτερης κατήχησης η οποία ασκείται μέσα στην εκκλησία και αποτελεί την επιστήμη που βασίζεται σε αυστηρά παιδαγωγική, ψυχολογική και θεολογική βάση στοχεύοντας στη διερεύνηση της αυθόρμητης θρησκευτικότητας των παιδιών.⁴¹ Μια άλλη πιο πρόσφατη άποψη ορίζει ως Θρησκευτική Αγωγή το μέσο με το οποίο γίνονται γνωστές οι χριστιανικές αρχές και τα χριστιανικά πρότυπα, που συμβάλλουν στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και η οποία είναι αναγκαία προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις ηθικές, θρησκευτικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές αξίες. Επιπρόσθετα είναι η αγωγή δια μέσου της οποίας οι μαθητές συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους.⁴²

Η Διαπολιτισμική προσέγγιση της Θρησκευτικής Αγωγής αποτελεί μια ενδιαφέρουσα διάσταση του μαθήματος, η οποία θέτει ως στόχους την ισότιμη αναγνώριση, τον αλληλοσεβασμό και ιδιαίτερα την αποδοχή της πολιτιστικής και θρησκευτικής ταυτότητας των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Στα σχολεία των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών η θρησκευτική ετερότητα δεν υφίστανται μόνο στα βασικά θρησκευτικά σύμβολα αλλά εκφράζεται και σε βασικές έννοιες όπως η ηθικότητα, το καθήκον, η εξουσία κτλ. που αποτελούν βασικά δομικά χαρακτηριστικά των επιμέρους θρησκειών. Παράλληλα λειτουργεί ως φορέας παροχής γνωστικών στοιχείων και πληροφοριών και επιζητά τη σύνδεσή τους με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών για μια ουσιαστική μάθηση. Η Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή, εν γένει, επικεντρώνεται στα θρησκευτικά φαινόμενα και αναπτύσσεται ανεξαρτήτως της πίστης των μαθητών.

Από την άλλη μεριά η Διαθρησκευτική Αγωγή μέσα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, προσανατολίζεται προς την ενίσχυση της επικοινωνίας και του διαλόγου καθώς και προς τη βαθύτερη γνωριμία μεταξύ των διαφόρων θρησκειών. Οι σκοποί της διαθρησκευτικής αγωγής είναι:⁴³

1. Η κατανόηση της θρησκευτικής ετερότητας και η διαλεκτικότητα των μαθητών με αυτή.
2. Η αναγνώριση και η αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας ως στοιχείου αναπόσπαστου της επικοινωνίας.
3. Η καλλιέργεια της αντίληψης και της ικανότητας σύγκρισης διαφορετικών θρησκευτικών προσεγγίσεων
4. Ο επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου της προσωπικής θρησκευτικής θεωρίας των μαθητών.

Το σχολείο και η σχολική ζωή είναι αναγκαίο να εξελίσσεται ανεπηρέαστη και απαγκιστρωμένη από τον φανατισμό, τον φονταμενταλισμό και της συγκρίσεις

41 Δ. Ν. Μωραΐτου, *Θρησκευτική και ηθική Αγωγή*, εκδ., Αθήνα 1935, σσ.36-38.

42 Δ. Χ. Χατζηδήμου, *Εισαγωγή στη παιδαγωγική*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2000, σ.211.

43 Μ. Κουκουνάρα- Λιάγκης, *“Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο ελληνικό σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκευτικό”*, Σύναξη, τχ.115, 2010, σ.39.

μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων. Επομένως, ο διαθρησκευτικός διάλογος δεν πρέπει να αποτελεί αντικείμενο της θρησκευτικής αγωγής που διδάσκεται στο σχολικό περιβάλλον και επιβάλλεται να περιορίζεται αυστηρά στους φορείς της κάθε θρησκείας.

3. Βασικές αρχές ως προς τη θεώρηση της διαπολιτισμικής διάστασης της Θρησκευτικής Αγωγής

Οι θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες αποτελούν τη βάση και καθορίζουν την οπτική από την οποία μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε τη θρησκεία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2007) είναι:

- Η αποδοχή της άποψης ότι η θρησκεία είναι, το λιγότερο, ένα «πολιτισμικό γεγονός» το οποίο επιδρά στην κοινωνική και προσωπική ζωή των ατόμων, μαζί με άλλους παράγοντες, όπως η γλώσσα και οι ιστορικές και πολιτισμικές παραδόσεις.
- Η ενημέρωση και η γνώση για τις θρησκείες και τις φιλοσοφικές θεωρήσεις εμπίπτουν στη σφαίρα του δημόσιου βίου και θα πρέπει να διδάσκονται για να καλλιεργούν την ανεκτικότητα καθώς και την αμοιβαία κατανόηση και εμπιστοσύνη.
- Οι διάφορες μορφές θρησκευτικής ή φιλοσοφικής αντίληψης του κόσμου και τα πιστεύω τού καθενός αναπτύσσονται βάσει της ατομικής μάθησης και εμπειρίας και δεν θα πρέπει να προκαθορίζονται απόλυτα από την οικογένεια ή την κοινότητά του.
- Στην εκπαίδευση θα πρέπει να ενθαρρύνεται η συνδυασμένη προσέγγιση συνολικά όλων των αξιών, θρησκευτικών, ηθικών και πολιτικών.
- Ο διαπολιτισμικός διάλογος καθώς και η θρησκευτική διάστασή του αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ανεκτικότητας και μιας νοοτροπίας υπέρ της «συμβίωσης με άλλους».

Ως πεδία εφαρμογής της διαπολιτισμικής θρησκευτικής εκπαίδευσης ορίζονται:

- Οι εκπαιδευτικές πολιτικές, υπό τη μορφή σαφών εκπαιδευτικών αρχών και στόχων.
- Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυρίως μέσα από ανοιχτές δομές μάθησης και πολιτικές ενσωμάτωσης.
- Ο τομέας επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, μέσα από κατάλληλη κατάρτιση.

Τέλος, για την πραγματοποίηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης της Θρησκευτικής Αγωγής είναι αναγκαίο να έχουν εξασφαλιστεί σημαντικές εκπαιδευτικές προϋποθέσεις που ορίζονται κατωτέρω:

- Η δημιουργία κλίματος διαπροσωπικής επικοινωνίας, η οποία να βασίζεται στην ενσυναίσθηση, ώστε να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που να ενισχύει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ των μαθητών.
- Η συνεργατική μάθηση, που να επιτρέπει την εκπροσώπηση μαθητών από

όλες τις παραδόσεις.

- Η πρόβλεψη για έναν ασφαλή χώρο μάθησης, όπου να ενθαρρύνεται η έκφραση χωρίς να υπάρχει φόβος κριτικής ή γελοιοποίησης.
- Η ικανότητα να διακρίνει κάποιος ανάμεσα στην κατανόηση και την κριτική των αξιών των άλλων.

4. Ο σκοπός και οι στόχοι της διαπολιτισμικής προσέγγισης της Θρησκευτικής Αγωγής στην εκπαίδευση.

Το σχολείο αποτελεί τον φορέα της Θρησκευτικής Αγωγής, που μπορεί να αναπτύξει την ερμηνεία των θρησκειών και πολιτισμών μέσα από μία αντικειμενική προσέγγιση, χωρίς να αποκλείει και να περιθωριοποιεί θρησκείες και πολιτισμούς. Η Θρησκευτική Αγωγή δεν περιορίζεται μονομερώς στη μετάδοση των θρησκευτικών γνώσεων, αλλά επισημαίνει και αναδεικνύει τις δράσεις και τους σκοπούς της ως προς την ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων. Η διαπολιτισμική θρησκευτική εκπαίδευση συνιστά «μάθημα πολιτιστικό, οικουμενικό και ηθικό, με γνωσιακό και θρησκευτιολογικό περιεχόμενο και σεβασμό στις τοπικές παραδόσεις».⁴⁴

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Rec,2007), η διαπολιτισμική αγωγή έχει ως σκοπό να:

1. εμψυχήσει την ευαισθησία υπέρ της θρησκευτικής και φιλοσοφικής ετερότητας, θεωρώντας την ως παράγοντα που συνεισφέρει στον πλούτο της Ευρώπης,
2. εξασφαλίζει ότι η διδασκαλία της θρησκευτικής ετερότητας συνάδει με τους στόχους της παιδείας, της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων,
3. προάγει τη διαπροσωπική επικοινωνία και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμικού και θρησκευτικού υπόβαθρου, συμπεριλαμβανομένων των θρησκευτικά ανένταχτων,
4. αναπτύσσει στάσεις ανεκτικότητας, ενσυναίσθησης και σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας,
5. προάγει την κοινωνική συνειδητότητα καθώς και τη μετριοπάθεια κατά τη διαδικασία συγκρότησης και ενδυνάμωσης της ατομικής ταυτότητας,
6. ενθαρρύνει τη γνωριμία με διαφορετικούς τρόπους έκφρασης της θρησκευτικής ετερότητας (σύμβολα, πρακτικές, κλπ),
7. παρέχει τη δυνατότητα να τίθενται τα ευαίσθητα ή επίμαχα ζητήματα, που ενδέχεται να προκύψουν λόγω της θρησκευτικής ετερότητας, αναπτύσσει δεξιότητες κριτικής αξιολόγησης και στοχασμού σε σχέση με την κατανόηση των διαφορετικών προοπτικών των θρησκειών και των διαφορετικών τρόπων ζωής,
8. καταπολεμά την προκατάληψη και τα στερεότυπα σε σχέση με την ετερότητα και αποσκοπεί στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών ως προς αυτό,
9. καλλιεργεί την ικανότητα ανάλυσης και ερμηνείας των πολλών και διαφορετικών πληροφοριών που σχετίζονται με τη θρησκευτική ετερότητα.

⁴⁴ Κ. Δεληκωνσταντής, *Οι άλλες θρησκείες στα νέα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών του Δημοτικού*, Μακεδόν, τχ.3, 1997, σσ. 25-34.

Κοινός τόπος συνάντησης της Διαπολιτισμικής και Θρησκευτικής Αγωγής αποτελεί η εμπέδωση της θρησκευτικής και πολιτιστικής ταυτότητας από τους μαθητές, η οποία θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας θρησκευτικής-πολιτιστικής ταυτότητας. Αυτή θα οδηγεί τους μαθητές στην καλύτερη και σφαιρική ανάγνωση όλων των διαφορετικών απόψεων και πεποιθήσεων.⁴⁵ Σκοπός είναι η διαμόρφωση μιας στάσης ζωής και φιλοσοφίας που θα δίνει απαντήσεις σε κάθε είδους υπαρξιακά ζητήματα του κάθε μαθητή καθώς επίσης και στην επιλογή της θρησκευτικής ομάδας στην οποία θέλει να ανήκει. Επομένως, το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής δεν πρέπει να επικεντρώνεται στην οποιαδήποτε ατομική διαφορά και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, αλλά αντιθέτως, να τα αναδεικνύει και να τα αξιοποιεί στην κατεύθυνση της κοινωνικής αποδοχής και ένταξης.

5.1 Η διδασκαλία του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο

Η διδασκαλία του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής παρουσιάζει αναμφισβήτητα πολλές ιδιαιτερότητες στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Πολλές φορές παρουσιάζεται ως υποβαθμισμένο σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα του δημοτικού σχολείου. Εκφράζεται η άποψη από πολλούς ότι είναι ένα μάθημα που δύσκολα καταφέρνει να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και ακόμα πιο δύσκολα να δώσει λύσεις στις ανάγκες και τα προβλήματά τους. Τόσο οι αξίες, οι ιδέες που διδάσκει όσο και η διαθεματική προσέγγισή του με το περιεχόμενο των υπόλοιπων μαθημάτων, παραμένουν στο σκοτάδι.

Οι σύγχρονες ανάγκες της εποχής επιτάσσουν το μάθημα των Θρησκευτικών να διαδραματίσει τον σπουδαίο ρόλο που κατέχει. Οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να βελτιώσουν το διδακτικό έργο τους και παράλληλα να προσεγγίσουν το γνωστικό αντικείμενό τους μέσα από το πρίσμα της σύγχρονης εποχής. Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να επισημάνουμε τις βασικές εκπαιδευτικές αρχές και διδακτικές μεθοδολογίες, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις προϋποθέσεις και προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών.

5.2 Διδακτική Μεθοδολογία

Αναμφίβολα, στη σύγχρονη σχολική εκπαίδευση ο μαθητής αποτελεί τον βασικό παράγοντα διαμόρφωσης και σχεδιασμού της διδακτικής πράξης, χωρίς να παραγκωνίζεται ο σκοπός της διδακτικής λειτουργίας του μαθήματος. Ως προς τη διδακτική της Θρησκευτικής Αγωγής σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η καλλιέργεια ουσιαστικών, φιλικών και ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων, που θα βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους. Οι ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και μαθητών μεταξύ τους αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία του απαραίτητου εκπαιδευτικού κλίματος.

45 Μ. Κουκουνάρα-Λιάγκης, ό. αν., σ.39.

Τόσο οι μορφές επικοινωνίας που θα αναπτυχθούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και οι διδακτικές επιλογές του δασκάλου για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, καθορίζεται από αντικειμενικούς παράγοντες. Αυτοί είναι: α) το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, β) η ηλικία, γ) το φύλο, δ) οι θρησκευτικές και κοινωνικές προσλαμβάνουσες και εμπειρίες του κάθε μαθητή, ε) η δεκτικότητα και η ατομικότητα του κάθε μαθητή, στ) το κλίμα της τάξης, κ.α. Επίσης, και από υποκειμενικούς παράγοντες όπως: α) οι γνώσεις και η παιδαγωγική κατάρτιση του διδάσκοντα, β) η κοσμοθεωρία του, γ) η εν γένει προσωπικότητα και η ιδιοσυγκρασία του. Οι πιο βασικές μορφές διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών είναι: α) η Παραγωγική, β) η Επαγωγική, γ) η Τελεολογική, δ) η Ερμηνευτική, ε) η Φαινομενολογική και στ) η «Μέθοδος του Ιησού».

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν ως στόχο την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής δεξιότητας των μαθητών η οποία τροφοδοτεί και τη θρησκευτική διάσταση προσαρμόζονται και επιλέγονται με βάση τα σχολικά περιβάλλοντα και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ενδεικτικά οι κατάλληλες μέθοδοι είναι:

- Η Ερμηνευτική Προσέγγιση: Στηρίζεται στις ουσιώδεις έννοιες του πώς αναπαρίσταται η θρησκεία και η πίστη και από ποιόν, του πώς η αναπαράσταση αυτή αναπόφευκτα ερμηνεύεται και λαμβάνει μια μορφή μεσολάβησης και του πόσο σημαντικό είναι για τους νέους να εκφράζουν την άποψή τους όσον αφορά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη θρησκεία και την πίστη. Αυτό έχει σε μεγάλο βαθμό να κάνει με την κατανόηση της φύσης και των ρόλων της θρησκείας σήμερα, καθώς η θρησκεία δεν είναι κάτι στατικό και παγιωμένο αλλά δυναμικό και μεταβαλλόμενο. Οι θρησκευτές αλληλοεπηρεάζονται και οι διάφοροι οπαδοί τις ερμηνεύουν και τις βιώνουν διαφορετικά. Το πώς ερμηνεύουμε και αντιλαμβανόμαστε τη θρησκεία είναι ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η Φαινομενολογική Προσέγγιση: Αυτή βασίζεται στη διδασκαλία που προάγει τη γνώση και την κατανόηση μάλλον, παρά τη μετάδοση μιας συγκεκριμένης θρησκευτικής οπτικής· αποφεύγει την επιβολή της ίδιας οπτικής. Αφορά μάλλον τη «μελέτη των θρησκειών», παρά τη «θεολογία». Διακρίνεται μάλλον από αμεροληψία, παρά από προκαταλήψεις, έχει μάλλον επαγγελματικό χαρακτήρα, παρά ομολογιακό. Όλοι αυτοί οι όροι, ωστόσο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν με κάποια ευκαμψία.
- Η Διαλογική Προσέγγιση: Αυτή χρησιμοποιεί τη γλωσσολογία για να εκκινήσει τις λειτουργίες του διαλόγου, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να πραγματοποιηθεί διάλογος πάνω σε διαπολιτισμικά θέματα, συμπεριλαμβανομένων των δια-θρησκευτικών ζητημάτων, επιτρέποντάς τους να «εισέλθουν κάτω από την ίδια στέγη», όντας αυτός ένας τρόπος να βρουν καταφύγιο.
- Η Συνειμενική Προσέγγιση: Αυτή, τέλος, συνδέει κάθε θέμα διαπολιτισμικού και διαθρησκευτικού διαλόγου με την εμπειρία της καθημερινότητας και το πλαίσιο των μαθητών και των κοινωνιών τους.

Στο σημείο αυτό, θεωρούμε αναγκαίο να αναφερθούμε στον τρόπο που δίδαξε

ο Ιησούς και ονομάστηκε από τον Gilbert Highet η «Μέθοδος του Ιησού». Το γεγονός ότι ο Κύριος ασκούσε τεράστια επιρροή στα πλήθη και στους μαθητές του ανεξαρτήτως ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου και κοινωνικής θέσης αποτέλεσε σημείο αναφοράς και μελέτης των παιδαγωγών. Η έλλειψη της άμεσης εμπειρίας του τρόπου με τον οποίο επικοινωνούσε ο Χριστός σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα Ευαγγέλια δεν ενδιαφέρονται να διατυπώσουν τις αρχές και μεθόδους διδασκαλίας Του, οδηγεί στην διατύπωση διαφόρων υποθέσεων στη βάση των οποίων θα μπορούσε να οικοδομηθεί μια πλήρης παιδαγωγική και διδακτική θεωρία. Στο πρόσωπο του Ιησού Χριστού, πολλοί αναγνώρισαν τον επιφανέστερο διδάσκαλο στην Ιστορία της Δύσεως.⁴⁶ Ως προς το ερώτημα αν ο Κύριος ακολουθούσε έναν ή περισσότερους τρόπους στη διδασκαλία Του, ο Gilbert Highet, κάνει λόγο για τέσσερις μεθόδους:

Α. Γνωμική

Η μέθοδος αυτή οικοδομείται στη βάση της «επί του όρου ομιλίας» όπου κυριαρχεί το γνωμικό-διδακτικό στοιχείο. Η «μέθοδος» αν και είναι ανέφικτη για την ενδοκοσμική διδακτική πραγματικότητα, εφόσον πηγάζει από τη θεϊκή αυθεντία, μπορεί να προσφέρει στον διδάσκοντα και τους διδασκόμενους υπόδειγμα ύψιστου θάρρους, σοφίας και αγιότητας. Ιδιαίτερα η τέλεια προσαρμογή της θείας διδασκαλίας στο κοινωνικό, το ηθικό και το αντιληπτικό επίπεδο των ακροατών, η άριστη χρησιμοποίηση εμπειριών και παραστάσεων από την καθημερινή ζωή, αποτελούν πηγή έμπνευσης για τον δάσκαλο της κάθε εποχής.⁴⁷

Β. Παραβολική

Η παραβολική «μέθοδος» χαρακτηρίζεται από τη ζωντανή παράσταση των υπερφυσικών αληθειών και πραγματώνεται με τη χρησιμοποίηση γνωστών εικόνων, γεγονότων και εμπειριών, που δίνονται με μοναδική απλότητα. Η σημερινή διδακτική, ως θεωρία και πράξη, όχι μόνο επιβεβαιώνει την αξία αυτής της μεθόδου, αλλά και τη συνιστά ως αποτελεσματικό μέσο μάθησης και παιδείας.

Γ. Εποπτική.

Για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας Του ο Κύριος χρησιμοποίησε και εποπτικά μέσα ή αναφέρθηκε σε αυτά. Φράσεις όπως: «ἐμβλέψατε εἰς τὰ πετεινὰ τοῦ οὐρανοῦ» ή «καταμάθετε τὰ κρίνα τοῦ ἀγροῦ πῶς αὐξάνουσιν», θα παραμείνουν αιώνιες εικόνες με ανυπέρβλητη παιδαγωγική και διδακτική αξία.⁴⁸

Δ. Ιεραποστολική.

Τέλος, η ιεραποστολική «μέθοδος» του Ιησού συνιστά έναν από τους βασικότερους τρόπους για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας Του και κατά συνέπεια του διδακτικού έργου του θεολόγου. Εφόσον η σωτηρία του συνανθρώπου τίθεται ως κύρια προϋπόθεση της δικής μας σωτηρίας, άρα η ανάγκη να τον αναζητήσουμε αποτελεί ιεραποστολικό χρέος, που υπαγορεύεται ρητά από το σκοπό της θείας ενανθρώπισης και σημαίνει ότι η σωτηρία για τον άνθρωπο είναι έργο

46 Ν. Μαρκαντώνης, *Διδακτική των θεολογικών μαθημάτων. Συμμετοχή στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας του μαθήματος*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1998, σσ.37-38.

47 Ν. Μαρκαντώνης, ό. αν., σ.38

48 Ν. Μαρκαντώνης, ό. αν., σ.38

συνανθρώπου. Μ' αυτή την έννοια ο θεολόγος είναι, πρώτα, Ιεραπόστολος των μαθητών που ανέλαβε να διδάξει, συνεπώς το κατά πόσο οι λεγόμενες μέθοδοι διδασκαλίας του Ιησού πρέπει να είναι και μέθοδοι του πραγματικού δασκάλου, κατεξοχήν δε του θεολόγου, αφήνεται στη συναίσθηση της αποστολής και στο χάρισμα που δέχεται έκαστος από το Πνεύμα της αλήθειας.⁴⁹

6. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής

Η βασικότερη δυσκολία στη διδασκαλία των Θρησκευτικών αποτελεί η επιλογή και η εφαρμογή των κατάλληλων παιδαγωγικών ενεργειών, ώστε να δημιουργηθεί ενδιαφέρον και ανταπόκριση από τους μαθητές. Κάθε διδακτική ενέργεια πρέπει να έχει ως στόχο την εσωτερική εγρήγορση, τη διαμόρφωση του ενδιαφέροντος ως πνευματικής ανάγκης και την αντίληψη ότι η θρησκευτική γνώση αποτελεί αναγκαίο παρακολούθημα για τη ζωή.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής, έχει ως στόχο στην εσωτερική άσκηση του παιδιού. Οι εμπειρίες, οι ματαιώσεις τα αδιέξοδα, τα ερωτήματα, η προσπάθεια κατανόησης και προσαρμογής στο περιβάλλον είναι παράμετροι, οι οποίες επηρεάζουν τη στάση του μαθητή απέναντι στο μάθημα. Ο θετικός τρόπος της παρουσίας και επεξεργασίας των θεματικών ενοτήτων σε συνδυασμό με τα μηνύματα ενισχύει το παιδί.

Ταυτόχρονα, ο ευαγγελικός λόγος είναι αρωγός στην προσπάθεια που καταβάλλει για αποδοχή του εαυτού και των άλλων, κατοχυρώνει τον σεβασμό του προσώπου ως αξίας ενισχύει την αντικειμενικότητα στην αντίληψη, δημιουργεί το πλαίσιο της δημοκρατικότητας, αγωνίζεται για την ανεξαρτησία και δίνει νόημα στην ύπαρξη. Ο λόγος που θα καταγραφεί στο παιδί η θρησκευτική διδασκαλία θα καθορίσει τη στάση του απέναντι στο ζήτημα του Θεού και της Εκκλησίας.⁵⁰ Οι διδακτικές ενέργειες που διαμορφώνουν το απαραίτητο παιδαγωγικό πλαίσιο του μαθήματος είναι ο ρόλος του παραδείγματος, η σχέση παιδιού και δασκάλου και ο ρόλος των στερεοτύπων.

6.1. Η σημασία του παραδείγματος

Ο ρόλος του παραδείγματος στην εκπαίδευση είναι πάρα πολύ σημαντικός. Κάθε διδακτική ενέργεια η οποία στερείται της χρήσης του παραδείγματος μπορεί να θεωρηθεί ως ημιτελής. Η διδασκαλία που εμπεριέχει τη βιωματική μάθηση, με τη χρήση και του παραδείγματος λειτουργεί ως ύψιστη μορφή επικοινωνίας και δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές για ισότιμη συνεισφορά στην προσέγγιση του νέου, την ανακατασκευή του παρελθόντος και τη δημιουργική ενασχόληση με την πραγματικότητα.⁵¹

Αναμφίβολα, η ανάγκη του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού να αναζητούν την αιτία της δημιουργίας, τον σκοπό της ζωής του ανθρώπου, τον ρόλο

49 Ν. Μαρκαντώνης, ό. αν., σ.39.

50 Ι. Κάππος, *Διδακτική Θρησκευτικών*, εκδ. Ad. Libitum, Αθήνα 2008, σ.32.

51 Ι. Κάππος, ό. αν., σ.33.

της κοινωνίας, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αξία της ιστορικής συγκυρίας και τη δυναμική του τυχαίου αποτελούν παράγοντες που καθιστούν τη διδασκαλία των Θρησκευτικών απαραίτητη και γοητευτική. Όταν οι ανάγκες αυτές συνδυαστούν με την ανάδειξη των πανανθρώπινων αξιών, την αναζήτηση του νοήματος, την επιστροφή στη πηγή της δημιουργίας κτλ.

6.2. Η σχέση παιδιού και δασκάλου

Τα παιδιά και οι μαθητές κατ' επέκταση έχουν από τη φύση τους τη δυνατότητα αλλά και τις προϋποθέσεις, μέσα από τις δικές τους προσλαμβάνουσες, να προσεγγίσουν τον Χριστό και τη δημιουργία του κόσμου. Ο ρόλος και η στάση του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός, διότι δεν θα πρέπει να λειτουργεί σε καμία περίπτωση ανασχετικά. Η στάση του σε συνδυασμό με τα στερεότυπα που ο ίδιος προβάλλει αποτελούν βασική παράμετρο για τη διδασκαλία του μαθήματος. Οι διδακτικές επιλογές του για το μάθημα, ο τρόπος προβολής και παρουσίασης των θρησκευτικών προτύπων, ο τρόπος παρουσίασης της διδασκαλίας του Ευαγγελικού λόγου, προϋποθέτουν τη γνώση του περιεχομένου, των στόχων, τη διάθεση του δασκάλου, ώστε να συνδέσει το μάθημα με την κοινωνική και διαπολιτισμική πραγματικότητα που υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον.⁵²

6.3 Ο ρόλος των στερεοτύπων

Υπάρχει η άποψη ότι το μάθημα των Θρησκευτικών είναι αναχρονιστικό και αποτελεί ένα είδος μηχανισμού διατήρησης συντηρητικών αντιλήψεων που έρχονται σε αντίθεση με την πρόοδο της κοινωνίας. Αυτό το λανθασμένο στερεότυπο οφείλεται στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, στα σχολικά εγχειρίδια, στη στάση των εκπαιδευτικών αλλά και στις αστοχίες της εκκλησιαστικής διοίκησης.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει από τη μεριά τους να ενεργοποιηθούν. Οφείλουν να δημιουργήσουν τις αναγκαίες συνθήκες, έτσι ώστε ο ευαγγελικός και ο πατεριστικός λόγος να αποδοθούν στις πραγματικές διαστάσεις τους και ταυτόχρονα να συνδεθούν με την κοινωνική αναγκαιότητα. Αυτό θα το πετύχουν με την πληρότητα της διδασκαλίας του μαθήματος και παράλληλα με την πρόκληση ερεθισμάτων για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Θα πρέπει να αναζητηθούν τα απαραίτητα κίνητρα, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν και την απαραίτητη εσωτερική παρόθηση. Αυτό θα επιτευχθεί με διαθεματικές δραστηριότητες, με τη συμβολή των ΤΠΕ, με project, με παιχνίδι, έτσι ώστε το μάθημα να καταστεί περισσότερο ενδιαφέρον, περισσότερο βιωματικό. Οι μαθητές θα ψηλαφήσουν Τον δημιουργό, θα ανακαλύψουν την αρμονία της κτίσης, θα διαμορφώσουν θετική στάση για το περιβάλλον, θα αντιληφθούν την ανθρώπινη παρουσία ως διαχείριση μιας κληρονομιάς. Ο δυναμισμός, το πάθος, η άμιλλα, η σύγκρουση, η ικανοποίηση και η απογοήτευση είναι στοιχεία που μπορούν να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του μαθήματος και

52 I. Κάππος, ό. αν., σ.34.

να αναδείξουν πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού που ο εκπαιδευτικός να μην έχει υποψιαστεί.⁵³

7. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής

Οι μαθητές, όπως προαναφέραμε, θα πρέπει να αποκτήσουν την εσωτερική παρόθηση, προκειμένου να αναζητήσουν την πρόταση του χριστιανισμού για την αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών και ηθικών ζητημάτων. Υποχρέωση του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα. Αυτό θα το πετύχει με την επιλογή διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες θα διευρύνουν τους ορίζοντες του μαθήματος. Οι μέθοδοι αυτές είναι η βιωματική, η διαθεματική προσέγγιση καθώς και η χρήση των Τ.Π.Ε.

7.1 Η βιωματική προσέγγιση και η μέθοδος project στα θρησκευτικά

Ο Μαρκαντώνης (Μαρκαντώνης, 1998, σ.28.) αναφέρει: «Περισσότερο όμως οι μαθητές επηρεάζονται, βιωματικά και μακροπρόθεσμα από την όλη στάση του διδάσκοντα, η οποία δεν περιορίζεται απλά στη διεξαγωγή του μαθήματος. Αν ο ίδιος είναι φορέας γνήσιου θρησκευτικού βιώματος, τότε υπάρχουν όλες οι προϋποθέσεις έκφρασης και εφαρμογής της παραπάνω αρχής». Η αρχή της βιωματικότητας αποτελεί μια βασική αρχή στην οποία μπορεί να στηρίζεται η διδασκαλία των Θρησκευτικών. Ασκεί μια ιδιαίτερη επίδραση στο συναίσθημα, πέρα από τη γνώση, με απώτερο στόχο να κινητοποιήσει τη βούληση.

Το μάθημα από τη φύση του προσφέρει ένα σύνολο γνώσεων διαφορετικό από τις άλλες επιστήμες. Οι θρησκευτικές έννοιες είναι λογικό να παρουσιάζονται φιλοσοφικά και φιλολογικά, να είναι ιδιαίτερα δυσνόητες για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Η βιωματική προσέγγιση της μεθόδου project, έρχεται να ξεπεράσει τις δυσκολίες και τα στερεότυπα του μαθήματος. Η νέα αυτή μεθοδολογία και η σύγχρονη προσέγγισή του μπορεί να το αναβαθμίσει. Οι μαθητές κυρίως αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν τα απαραίτητα κίνητρα για να βρίσκουν το απαιτούμενο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του.

Ο Κόπτης⁵⁴ αναφέρει ότι η μέθοδος project λαμβάνει χώρα όταν πραγματοποιείται η έξοδος των μαθητών από το σχολείο. Το μάθημα παύει να είναι αυστηρά θεωρητικό και λειτουργεί στην πράξη. Το σχολείο έρχεται σε επικοινωνία με τη ζωή. Προσφέρει πολλές ευκαιρίες σύνδεσης του μαθήματος με τον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο και παρέχει δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης των εννοιών και των χριστιανικών αληθειών. Τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης με όλες τους τις αισθήσεις αναπτύσσοντας παράλληλα γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες. Είναι ικανά να συλλάβουν έννοιες όπως η ηθική, η καλοσύνη και η αγάπη. Και κυρίως να καταλάβουν ότι αυτές οι αρετές αποκτούνται με έργα και πράξεις και όχι με λόγια και κατήχηση.

53 I. Κάππος, ό. αν., σσ.35-36.

54 Α. Κόπτης, *Το μάθημα των Θρησκευτικών στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο*, εκδ. Γρηγόρη, Θεσσαλονίκη 2004 σ.89-90.

7.2 Η διαθεματικότητα στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής

Τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ στο δημοτικό σχολείο έχουν ως βασικό άξονά τους τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα. Το ίδιο συνεπάγεται και για το μάθημα των Θρησκευτικών.

Η πλειοψηφία των παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία των μαθημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης είναι απαραίτητη για τη διασύνδεση των γνώσεων του μαθήματος των θρησκευτικών με τα γνωστικά αντικείμενα των υπόλοιπων μαθημάτων. Παρέχεται η δυνατότητα για τη δημιουργία και ανάπτυξη πολλών διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας (project), τη σύνδεση των θρησκευτικών εννοιών με την ιστορία, τη μουσική, τη λογοτεχνία, τη γλώσσα, τα εικαστικά, τη γεωγραφία, την κοινωνική και πολιτική αγωγή, τη μελέτη περιβάλλοντος, την πληροφορική κτλ. Η διαθεματικότητα μπορεί να συνεισφέρει στην ανάδειξη της σχέσης που έχει ο λόγος και ο τρόπος της Ορθοδοξίας με τον πολιτισμό που σαρκώθηκε στη θεολογία, την τέχνη, την παράδοση και τη ζωή της Εκκλησίας.⁵⁵

Το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να συνδεθεί με τη διαθεματική προσέγγιση, ενδεικτικά, στις μικρότερες τάξεις (Τρίτη και Τετάρτη Δημοτικού) με τα κατωτέρω μαθήματα:

- Τη Γλώσσα, μέσω των λογοτεχνικών και πατερικών κειμένων τα οποία περιέχουν θρησκευτικές έννοιες και μηνύματα. Οι μαθητές, αφού ερμηνευτούν και αναλυθούν τα κείμενα αυτά, θα είναι σε θέση να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα διαχρονικά μηνύματά τους.
- Την Ιστορία, με την προβολή ιστορικών μνημείων, ιστορικών γεγονότων, εκκλησιαστικών τεχνών, αρχιτεκτονικής και μουσικής από την χριστιανική ιστορία και την ορθόδοξη παράδοση.
- Τη Μελέτη Περιβάλλοντος, με την περιβαλλοντική αγωγή στην οποία είναι δυνατόν να δοθεί έμφαση στη δημιουργία του κόσμου και την προστασία της φύσης.
- Στις μεγαλύτερες τάξεις (Πέμπτη και Έκτη δημοτικού) εκτός από τη Γλώσσα και την Ιστορία με:
- Τη Γεωγραφία, προβάλλοντας τους τόπους που περιγράφονται τα γεγονότα στην Παλαιά και στην Καινή Διαθήκη. Μπορεί να δοθεί έμφαση στους τόπους όπου έζησε ο Χριστός και οι Άγιοι της Ορθόδοξης Εκκλησίας.
- Την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, δίνοντας έμφαση στις αξίες και τις αρετές που αναβλύζουν από τη διδασκαλία του Χριστού και τη διαχρονικότητά τους στις οργανωμένες σύγχρονες κοινωνικές δομές.
- Την Πληροφορική, όπου με τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά λογισμικά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δίνεται μια νέα οπτική στη διδασκαλία του μαθήματος.

⁵⁵ Γιαγκάζογλου, <http://www.pischools.gr/lessons/religious/analekta/30.pdf>, τ. π. 15-02-2016, σ.14

7.3 Η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής

Η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής με τη χρήση των ΤΠΕ αποτελεί αναμφίβολα στοιχείο εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου. Υπάρχουν όμως, κάποιες απόψεις οι οποίες λανθασμένα εκφράζουν την πεποίθηση ότι οι νέες τεχνολογίες είναι δυνατό να αλλοιώσουν το μήνυμα και τον λόγο του Χριστού. Αυτές στηρίζονται στο ότι η τεχνολογική εξέλιξη άλλαξε τις προτεραιότητες του ανθρώπου, διαφοροποίησε τους τρόπους προσέγγισης των διαφόρων κοινωνικών ζητημάτων, άλλαξε τη φύση και τη δυναμική της πληροφορίας, απομυθοποίησε γεγονότα και αναδιέταξε τον κώδικα των αξιών. Η τεχνολογία παρέχει στον άνθρωπο διευκολύνσεις, οι οποίες άλλαξαν τη μορφή και το είδος της επικοινωνίας του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι έννοιες της αγάπης και της αλληλεγγύης λαμβάνουν διαφορετικό περιεχόμενο. Το περιεχόμενο των εννοιών στο περιβάλλον του κυβερνοχώρου και του διαδικτύου επιδέχεται διαφορετική διάσταση, αφού η μετάδοση της πληροφορίας και η επικοινωνία καθίσταται εφικτή σε μηδενικό χρόνο σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης. Ο άνθρωπος ήρθε αντιμέτωπος με την εικόνα και την πληροφορία, οι οποίες απειλούν την πολιτισμική ιδιοσυστασία του.⁵⁶

Η λύση στη σύγχυση που επικρατεί και την απειλή αυτή θα δοθεί μέσω της εκπαίδευσης. Είναι αναγκαία η αναδιάρθρωση των ΑΠΣ και των γνωστικών αντικείμενων που διδάσκονται στο σχολείο. Ο δάσκαλος και οι μαθητές είναι αναγκαίο να επιλύσουν το πρόβλημα του πολιτισμικού προσδιορισμού και το μάθημα των Θρησκευτικών με την αποτελεσματική διδασκαλία του θα μπορούσε να συμβάλει στη επίλυσή του. Η αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών επιτυγχάνεται με το να κατορθώσει να αμφισβητήσει δημιουργικά την πραγματικότητα, να αναδιατάξει την κλίμακα των αξιών και να προσεγγίσει τις πραγματικές ανάγκες του ανθρώπου. Η οποιαδήποτε τεχνολογική εξέλιξη όταν λειτουργεί με τις αρχές του Χριστιανισμού, μετατρέπεται σε μέσο διάδοσης του μηνύματος του Χριστού και του Ευαγγελίου.

7.4 Η διδασκαλία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών

Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαμορφώσει το παιδαγωγικό περιβάλλον της τάξης του προκειμένου να χρησιμοποιήσει τις νέες τεχνολογίες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών. Βασική προϋπόθεση είναι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η χρήση των ΤΠΕ είναι απλά το μέσο και το εργαλείο, προκειμένου να καταστεί η διδασκαλία του πιο σύγχρονη και ενδιαφέρουσα. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εποπτικό μέσο και εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών. Σε αυτό το σημείο θεωρούμε σκόπιμο να παρουσιαστούν ενδεικτικά ορισμένες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της θρησκευτικής αγωγής με τη χρήση των ΤΠΕ.

Μία προσέγγιση του μαθήματος με τη χρήση των ΤΠΕ είναι η συνδρομή του διαδικτύου. Το διαδίκτυο αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο καθιστά άμεση την

⁵⁶ Ι. Κάπος, *Διδακτική Θρησκευτικών*, εκδ. Ad. Libitum, Αθήνα 2008, σ.64

επικοινωνία ανθρώπων από τα πλέον απομακρυσμένα περιβάλλοντα, εκμηδενίζοντας τις γεωγραφικές αποστάσεις. Ταυτόχρονα είναι άμεση η πρόσβαση στην πληροφορία, την γνώση και την ενημέρωση. Οι μαθητές θα γνωρίσουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται το μήνυμα του Ευαγγελίου στις διάφορες περιοχές του κόσμου και παράλληλα θα ανοίξουν δίαυλο επικοινωνίας με ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας για την αντιμετώπιση των κοινών προβλημάτων και προβληματισμών.⁵⁷

Μία άλλη προσέγγιση είναι η δημιουργία σχεδίων εργασίας με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών. Η θρησκευτική πίστη μπορεί να γεφυρώσει τις ανθρώπινες διαφορές, αν κατανοήσουμε τη διαφορετικότητα ως στοιχείο του ανθρώπινου πολιτισμού. Η δυνατότητα επικοινωνίας με παιδιά άλλων χωρών, διαφορετικής κουλτούρας θα προσφέρει την ανταλλαγή απόψεων, στάσεων, αξιών, πολιτιστικών παραδόσεων και θα οδηγήσει στην οικειοποίηση της διαφορετικότητας.

Μία άλλη προσέγγιση είναι η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού και ψηφιακών σεναρίων για το μάθημα των Θρησκευτικών. Η εμπειρία των μαθητών και τα βιώματά τους είναι πολύ σημαντικά στοιχεία για το μάθημα των Θρησκευτικών.⁵⁸ Σ' ένα σενάριο ο μαθητής μαθαίνει π.χ. - για έναν ναό επισκεπτόμενος εικονικά ή για μια βυζαντινή εικόνα παρατηρώντας την ίδια την εικόνα και όχι διαβάζοντας την περιγραφή από ένα βιβλίο. Μέσω μίας εικονικής περιήγησης στο εσωτερικό ενός ναού ο μαθητής μπορεί να διαπιστώσει, σχεδόν να βιώσει εμπειρικά τις διαστάσεις, το σχήμα του ναού και να εντοπίσει τα σημεία που ευρίσκονται οι τοιχογραφίες ή οι εικόνες και τις θεματικές τους.⁵⁹

Αξιοποιώντας το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό, τη χρήση του διαδικτύου και την άμεση επικοινωνία που μας προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες στο μάθημα της θρησκευτικής αγωγής, θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να επιτύχει με ενεργητικό και ελκυστικό τρόπο την ουσιαστικότερη κατανόηση των μηνυμάτων και των αληθειών που πραγματεύονται.

7.5 Σκοποί της εισαγωγής ψηφιακών σεναρίων για το μάθημα των θρησκευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η εισαγωγή των ψηφιακών σεναρίων στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποσκοπεί:⁶⁰

- ο Στη διερεύνηση, στον εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό διδακτικών πρακτικών, που εφαρμόζονται ήδη στο σημερινό σχολείο (όπως η απομνημόνευση) και στην ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας (μέσω της ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης). Η εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων όπως η σύνδεση του μαθήματος με την πραγματικότητα, οι ΤΠΕ, οι εργασίες πεδίου, η δημοσίευση εργασιών στην ιστοσελίδα του σχολείου ή στον ιστοχώρο της τάξης αποτε-

⁵⁷ Κάππος, 2008, σ.65

⁵⁸ Βασιλοπούλου, 2006, σσ.181-182

⁵⁹ Μητροπούλου, 2014, σ.274

⁶⁰ Μητροπούλου, http://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/thriskytika_kai_ekklisiastiki_ekpaideysi.pdf, τ. π. 5/03/2016, σσ 4-5

λούν δημιουργικές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν με τη χρήση των ψηφιακών σεναρίων στην τάξη.

- ο Στη δημιουργία κατάλληλων μαθησιακών προϋποθέσεων που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση. Τα ψηφιακά σενάρια για τα Θρησκευτικά μέσω δραστηριοτήτων, όπως η παιγνιώδης επιλογή των μαθητών που θα στελεχώσουν τις μαθητικές ομάδες, η βιωματική προπαρασκευή, η επίσκεψη ενός ειδικού για κάποιο ζήτημα, η συμμετοχή σε δράσεις της ενορίας μπορούν να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους κατά τη διδακτική διαδικασία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

- ο Στη δημιουργία των κατάλληλων όρων για τη στήριξη της βιωματικής μάθησης μέσα από την ανάπτυξη της φιλέρευνης διάθεσης των μαθητών, γεγονός που επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες (επισκέψεις, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων), σε εικονικές περιηγήσεις (εικονική περιήγηση σε ναούς, μουσεία, πινακοθήκες), σε διαδικτυακές αναζητήσεις, σε συνεντεύξεις (ιερέων, εθελοντών, αγιογράφων) κ.ά.

- ο Στην καλλιέργεια και την προώθηση πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας καθώς και στην ανάπτυξη συμμετοχικών διαδικασιών στη διδακτική πράξη, με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τον τρόπο εργασίας που προτείνεται στα Φύλλα Εργασίας.

- ο Στη σταδιακή εξοικείωση με την τεχνολογία αλλά και με διδακτικές πρακτικές, που σχετίζονται με αυτή, με απώτερο στόχο τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών. Ο ψηφιακός γραμματισμός μέσω της πραγματοποίησης των ψηφιακών σεναρίων εκκινεί από τη χρήση της ίδιας της πλατφόρμας και επεκτείνεται τόσο στις προτεινόμενες δραστηριότητες που δύναται να υλοποιηθούν με τη χρήση εργαλείων ΤΠΕ όσο και στη δημιουργία ψηφιακού υλικού (blog, wiki, Photosynth, συννεφολέξεις, κόμικς, webquest, ψηφιακής αφίσας, πολυτροπικών κειμένων).

- ο Στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για διαθεματική προσέγγιση της παρεχόμενης γνώσης. Η διαθεματικότητα αποτελεί απαραίτητο προσανατολισμό στην ανάπτυξη των ψηφιακών σεναρίων για το μάθημα των Θρησκευτικών με διεπιστημονικές προσεγγίσεις σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (π.χ. Γλώσσα, Ιστορία, Μουσική, Θεατρική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, κ.ά.).

- ο Στην ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης και μέσω αυτής στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της κριτικής ικανότητας του μαθητή. Τα ψηφιακά σενάρια στο μάθημα των Θρησκευτικών, μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, καλλιεργούν τη φιλέρευνη διάθεση των μαθητών, επιχειρώντας παράλληλα, τον συγκερασμό του ψηφιακού με το θεολογικό γραμματισμό.

- ο Τέλος, στη δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού κλίματος, ώστε η διαδικασία πρόσληψης της γνώσης να μη δημιουργεί στους μαθητές κόπωση. Η εισαγωγή της καινοτομίας, η εργασία σε ομάδες, η καλλιέργεια του ευχάριστου διαμαθητικού και διομαδικού κλίματος, η χρήση του υπολογιστή, η ενεργητική και βιωματική μάθηση συντελούν στη δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού κλίματος στην τάξη.

8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό περιβάλλον

Είναι κοινά αποδεκτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαδραματίζει καταλυτική επίδραση αφενός στην παραγωγή της μόρφωσης και της γνώσης και αφετέρου στη διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση των παιδιών και των νέων. Ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να καθοδηγήσει τους μαθητές του στην κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου. Είναι αναγκαίο να διαθέτει την επαρκή γνώση της διδασκαλίας ύλης και να χρησιμοποιήσει όλα τα παιδαγωγικά και εποπτικά μέσα που έχει στη διάθεσή του προκειμένου να συμβάλει αποτελεσματικά στην ενεργοποίηση των μαθητών, στη διάπλαση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, στην άρτια και ουσιαστική διεξαγωγή της διδασκαλίας και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Βασικά γνωρίσματα του σύγχρονου εξειδικευμένου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που διαπαιδαγωγεί σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον είναι εκτός των άλλων η ενσυναίσθηση, η ανοχή στο καινούριο και το διαφορετικό, η ικανότητα υπέρβασης των συγκρούσεων, η ευελιξία κ.ά.

Στο πλαίσιο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι (Π.Ι., 2011: Α₂)

- Καθοδηγητικός στη μάθηση.
- Συντονιστικός της ομάδας-τάξης.
- Εμπνευστικός στη μαθησιακή διαδικασία.
- Διαμεσολαβητικός στο μαθητή και τη γνώση.

Το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού στις ελληνικές σχολικές τάξεις, ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα, παρουσιάζει πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και δυσκολίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στη διαχείριση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών του. Η προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης, η δημιουργία δημοκρατικού κλίματος μέσα στην τάξη και τη σχολική μονάδα θεωρούνται απαραίτητα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και αναγάγουν τη διαπολιτισμική πληρότητα του εκπαιδευτικού ως αναγκαία. Ο Hegemann αναφέρει ως διαπολιτισμική πληρότητα την ικανότητα επικοινωνίας με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.⁶¹

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος θα διαθέτει διαπολιτισμική πληρότητα αποκτά σημαντικές δεξιότητες, οι οποίες είναι ικανές να του διαμορφώσουν τον εκπαιδευτικό και διαπολιτισμικό χαρακτήρα του και θα είναι σε θέση.⁶²

- Να χειρίζεται με άνεση και ψυχραιμία θέματα τα οποία σχετίζονται με τη διαφορετικότητα καθώς και προβλήματα που διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση και τη συμβίωση των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων.
- Να συνεργάζεται με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών. Η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τη σύνθεση του σχολείου, τους μαθητές των μειονοτικών ομάδων, το πολιτισμικό υπόβαθρό τους και το οικογενειακό περιβάλλον τους.
- Να θεωρεί τον εαυτό του δάσκαλο όλων των μαθητών της τάξης ανε-

ξαρτήτως του γλωσσικο-πολιτισμικού, θρησκευτικού και μορφωτικού επιπέδου τους.

- Να έχει υπόψη του ότι ο «διαφορετικός» μαθητής χρειάζεται ένα ευνοϊκό κλίμα τάξης και την εδραίωση της συναισθηματικής ασφάλειας.
- Να ενθαρρύνει τους μαθητές να αισθάνονται υπερήφανοι για την πολιτισμική κληρονομιά τους, να προωθεί το σεβασμό προς τους άλλους και να προτείνει το μήνυμα της ισοτιμίας των ανθρώπων ανεξάρτητα από το χρώμα και τη θρησκεία τους, εξαλείφοντας τον ρατσισμό και τις προκαταλήψεις.

Ολοκληρώνοντας τη συλλογιστική μας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποκτήσει την απλότητα και την αυθεντικότητα της παιδικής ψυχής, έτσι ώστε να προσεγγίσει τον μαθητή, ιδιαίτερα σε συνθήκες διαπολιτισμικού περιβάλλοντος, απυπνίζοντάς τον και ενεργοποιώντας τον πνευματικά, με σκοπό τη συμμετοχή του σε έναν ειλικρινή διάλογο. Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού για να επιτύχει τους παιδαγωγικούς στόχους είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζεται από ανιδιοτέλεια. Ο Χριστός το έχει θέσει ως βασική προϋπόθεση αναφέροντας: «ἀμὴν λέγω ὑμῖν, ἐὰν μὴ στραφῇτε καὶ γέννησθε ὡς, τὰ παιδιά, οὐ μὴ εἰσέλθῃτε εἰς τὴν βασιλείαν τῶν οὐρανῶν.» (Κατά Ματθ., 18,3).

⁶¹ Παπαχρήστος, 2006

⁶² Μάρκου, 1996, σ.112

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Μελέτες

- Βασιλοπούλου Χ. Κ., «Παιδαγωγικά μελετήματα», εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2006
- Γιαγκάζογλου Στ., «Σχεδιάζοντας εκπαιδευτική πολιτική για μια πλουραλιστική κοινωνία ή μαθαίνοντας τα παιδιά μας να ζουν με τους άλλους», Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον καιρό της Παγκοσμιοποίησης, Γραφείο Νεότητας Αρχιεπισκοπής Αθηνών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκδ. Γραφείου-Ιδρύματος Νεότητος Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών, Αθήνα 2007
- Γιαγκάζογλου Σ., Το μάθημα των θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Φυσιονομία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας, στο <http://www.pischools.gr/lessons/religious/analekta/30.pdf>, τ. π. 15-02-2016.
- Κάππος Ι., Διδακτική Θρησκευτικών, εκδ. Ad.Libitum, Αθήνα 2008
- Karp Marcia, Holmes Paul, Tauvon Bradshaw Kate, Το Ψυχόδραμα: θεωρία και Πρακτική, επιμέλεια: Ζωγράφου Λ., μετάφραση: Πενταράκη Αλ, εκδ. University Press, Θεσσαλονίκη 2002.
- Κιόχος Α.Π., Περιγραφική Στατιστική, εκδ. Interbooks, Αθήνα 1993.
- Κόπτης Α., Το μάθημα των Θρησκευτικών στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο, εκδ. Γρηγόρη, Θεσσαλονίκη 2004.
- Μαντζανάρης Κ., «Η κοσμολογία των Καππαδοκών Πατέρων», Επιστημονική Επιθεώρηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Σπουδές στην ορθόδοξη θεολογία», Ε.Α.Π., Πάτρα 2010, σσ. 177-199.
- Μαρκαντώνης Ν., Διδακτική των θεολογικών μαθημάτων. Συμμετοχή στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας του μαθήματος, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1998.
- Μάρκου Γ., Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνική και διεθνής εμπειρία, χ.ε. Αθήνα 1997.
- Μάρκου Γ., Η Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία της διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκδ. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1996.
- Ματσούκας Ν., Κόσμος, Άνθρωπος, Κοινωνία κατά τον Μάξιμο Ομολογητή, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2014.
- Ματσούκας Ν., Δογματική και Συμβολική θεολογία Α', εκδ. Πουρναράς Π., Θεσσαλονίκη 2003.
- Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό υλικό τόμος Α: Γενικό Μέρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011.
- Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό υλικό τόμος Β:Ειδικό Μέρος ΠΕ70 Δάσκαλοι, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011.
- Μητροπούλου Β., Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο: εφαρμογές στη Θρησκευτική Αγωγή, εκδ. Ostrakon Publishing, Θεσσαλονίκη 2014.
- Μητροπούλου Β., «Τεύχος μελέτης εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο Θρησκευτικά και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση.»

,http://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/thriskeytika_kai_ekklisiastiki_ekpaideysi.pdf, τ. π. 10-03-2016.

- Παναγόπουλος, Ι., «Η λειτουργία της διδασχής στην πρώτη Εκκλησία», Σύναξη 8 (1983), σσ. 61-75.
- Παπαχρήστος Κ., Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & Εκπαιδευτικός Για τη Β/μια Εκπαίδευση (Γυμνάσια-Λύκεια-Τεε, Αθήνα 2006.
- Περσελής Ε., Χριστιανική Αγωγή και σύγχρονος κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της χριστιανικής αγωγής, εκδ. Αρμός, Αθήνα 1994.
- Ρίτσαρντσον Κ.–Βαυλαίνας Α., Εισαγωγή στη Στατιστική Επιστήμη, εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1999.
- Σκουτέρης Κ., Ιστορία δογμάτων Β', εκδ. Σκούταρης, Αθήνα 1998.

**ΔΥΣΚΟΛΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙ-
ΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ -
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
DIFFICULT RELATIONSHIPS AND BEHAVIORS
IN PRIMARY SCHOOL - APPLICATION OF A
SOCIOGRAM**

Στυλιανίδου Β. Ευμορφία

*Εκπαιδευτικός, νομικός, Msc Δημοσίου δικαίου Νομικής Δ.Π.Θ.
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εφαρμογή του κοινωνιογράμματος σε όλο το μαθητικό δυναμικό του Δημοτικού σχολείου. Πραγματοποιείται συμφωνία των εκπαιδευτικών, μετά από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου για την παρακολούθηση των δύσκολων σχέσεων των μαθητών και των ανάλογων παιδαγωγικών παρεμβάσεων που ακολουθούν. Σε κάθε σχολικό έτος με σχετικά ερωτηματολόγια καταγράφονται τα δεδομένα. Τα συνολικά αποτελέσματα όλων των τμημάτων παρουσιάζονται στο σύλλογο διδασκόντων και αποτυπώνονται οι περιπτώσεις που επιδέχονται παρέμβαση. Έτσι, καταδεικνύεται η βελτίωση ή μη των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους παραδίδονται όλα στους φακέλους των τμημάτων, προκειμένου να βοηθηθούν οι διδάσκοντες στις επόμενες σχολικές χρονιές. Αυτό ακολουθεί τους μαθητές μέχρι την αποφοίτησή τους. Το αποτέλεσμα της κοινωνικής αυτής δράσης στο συνολικό επίπεδο του σχολείου αποδίδει πλείστα οφέλη στη σχολική κοινότητα. Η δράση αυτή εφαρμόστηκε επί τριετίας, αποτελώντας αντικείμενο έρευνας για τη σημαντικότητα της εφαρμογής της στο Δημοτικό σχολείο συνολικά. Από τα αποτελέσματα καταδεικνύεται ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών βοηθά στις σχέσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνιόγραμμα, κοινωνιομετρικός πίνακας, σχολείο, στρατηγικές, βελτίωση

Summary

The present paper presents the application of the sociogram to the entire student potential of the Primary school. An agreement is reached between the teachers, following a suggestion by the School Principal to monitor the difficult relationships of the students and the corresponding pedagogical interventions that follow. The data are recorded in each school year with relevant questionnaires. The overall results of all the sections are presented to the teachers' association and the cases that are subject to intervention are captured. This demonstrates the improvement or not of the students' relations, with each other but also with the teachers of the school. At the end of each school year, everything is handed over to the department files, in order to help the teachers in the next school years. This follows the students until they graduate. The effect of this social action on the overall level of the school gives most benefits to the school community. This action was implemented for three years, being the subject of research on the importance of its implementation in primary school as a whole. The results show that teacher professionalism helps in the relationships and behaviors of primary school students.

Keywords: *sociogram, sociometric table, school, strategies, improvement*

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το κοινωνιόγραμμα ως συνολική εφαρμογή, συντονισμένα σε όλα τα τμήματα του δημοτικού σχολείου, όπως από κοινού αποφασίστηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που προκύπτουν αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής κοινότητας, για το παρόν και για το μέλλον των σχέσεων των μαθητών και για όσο παραμένουν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.

Αν παρακολουθήσουμε τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε ένα δημοτικό σχολείο ή μία σχολική τάξη, εντοπίζουμε ορισμένες ανεπιθύμητες συμπεριφορές και δυσκολίες στις σχέσεις των μαθητών, που μπορεί να οφείλονται είτε σε εγγενή προβλήματα των μαθητών, είτε στο κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Στη δεύτερη περίπτωση κυρίως, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εντοπίσουν πού οφείλονται οι παραπάνω δυσκολίες και να παρέμβουν, ακολουθώντας ένα ευέλικτο πρόγραμμα προσέγγισης. Η υπερκινητικότητα, για παράδειγμα, από μόνη της αποτελεί μια προβληματική συμπεριφορά και ίσως τη συχνότερη, όπου δίνεται προτεραιότητα στις υπερκινητικές εκδηλώσεις και συμπεριφορές ελλειμματικής προσοχής. Εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια απ'ότι στα κορίτσια και φυσικά υπάρχουν διαφορές ως προς την ποιότητα και την ποσότητα της δύσκολης συμπεριφοράς. Συνεπώς, στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, όπου απαιτείται η πειθαρχία σαν αναγκαία συνθήκη για το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, εμφανίζονται δύ-

σκολες συμπεριφορές που όμως είναι ανεπιθύμητες. Ο μη σωστός χειρισμός του προβλήματος μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση σε σχολική αποτυχία καθώς και σε περιθωριοποίηση των μαθητών. Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά, μπορεί να εμφανιστεί όμως και λόγω δυσμενών παραγόντων, όπως ένα οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο δεν «ακούει» και δεν αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του παιδιού. Αντίστοιχα, ένα μη ευέλικτο και απρόσωπο σχολικό περιβάλλον μπορεί να συντελέσει στη διατήρηση ή την αύξηση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Οι αιτίες και τα αποτελέσματα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι πολυπληθή. Ωστόσο, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πρέπει να εστιάζει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Πρότερο όμως καθήκον τους είναι ο εντοπισμός του προβλήματος και η αναζήτηση των αιτιών, ακόμη και όταν δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί από το σχολείο. Τόσο ο εντοπισμός του προβλήματος, η ενημέρωση και συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, όσο και οι σωστές διαπροσωπικές σχέσεις σε επίπεδο δασκάλων - μαθητών μπορεί να προλάβουν δυσάρεστα επακόλουθα των κακών κοινωνικών σχέσεων των παιδιών. Με τις κατάλληλες ενέργειες οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να εξαλείψουν τις ανεπιθύμητες εκδηλώσεις των μαθητών, ως ένδειξη επαγγελματισμού (Αυγητίδου 2014). Αυτό καθίσταται περισσότερο αναγκαίο, όταν φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών και οι πιθανότητες προβληματικών συμπεριφορών και σχέσεων είναι περισσότερες.

Η προτεινόμενη λύση της παρούσας μελέτης είναι η εφαρμογή του κοινωνιογράμματος σε όλα τα τμήματα όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Είναι σημαντικό να εφαρμόζεται, σε τακτά διαστήματα και να υπάρχει η ανάλογη αντιμετώπιση των ευρημάτων του (τεχνικές εξισορρόπησης προβληματικών συμπεριφορών). Αυτό εμφανίζεται αναγκαίο, διότι οι σχέσεις των μαθητών εμπλέκονται και μεταξύ των τμημάτων διαφορετικών τάξεων. Επιπλέον, όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών δεν εντοπίζονται εύκολα οι δυσκολίες στις σχέσεις τους και οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές δεν αποκωδικοποιούνται εύκολα. Με τον τρόπο αυτόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου γίνονται κοινωνοί όλων των προβλημάτων, διότι σχεδόν οι περισσότεροι αν όχι όλοι εμπλέκονται με όλους τους μαθητές κατά τις εφημερίες, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, το Ολοήμερο τμήμα, το Τμήμα ένταξης και άλλα.

Οι προβληματικές σχέσεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου

Όταν υπάρχουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, θα πρέπει να γίνεται εξ αρχής διερεύνηση των αιτιών τους, με διαδικασίες απλής ή συστηματικής παρατήρησης και επικοινωνίας με την οικογένεια. Πολλές φορές μια μικρή τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης, κυρίως των μικρών τάξεων, μπορεί να λύσει προβλήματα. Μια μετακίνηση του μαθητή μακριά από το παράθυρο μπορεί να σταματήσει τη συνήθειά να διασπά την προσοχή του κοιτάζοντας έξω. Η συνεργασία του με άλλο συμμαθητή ή άλλη ομάδα στην τάξη μπορεί να λύσει προβλήματα σχέσεων και απόδοσης στα μαθήματα. Μια παρέμβαση του εκπαι-

δευτικού μπορεί να βοηθήσει έναν μαθητή να βελτιώσει τη θέση του στο κοινωνιόγραμμα της τάξης, με αποτέλεσμα τη βελτίωσή του στη συμπεριφορά και όχι μόνο (Sutton, 2003, Χατζηχρήστου, 2004). Σε περιπτώσεις όμως που η συμπεριφορά των μαθητών δεν αφορά προβλήματα διαγωγής, αλλά εμφανίζεται σαν απομάκρυνση, αδιαφορία και ονειροπόληση, η παρέμβαση θα πρέπει να είναι το ίδιο άμεση. Επιπλέον, να αφορά την παροχή ερεθισμάτων, κινήτρων για συνεργασία και επιβράβευση κάθε προσπάθειας για εργασία και συμμετοχή. Η παροχή κινήτρων αυξάνει τη σχολική επίδοση των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο αποτυχίας λόγω κακής συμπεριφοράς ή λόγω χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου ή μειονοτικής καταγωγής (Harris, 1995 & Nelson, 1996).

Εκτός από τις παραπάνω γενικές αρχές υπάρχουν και συγκεκριμένες μέθοδοι και τεχνικές κοινωνικοποίησης ή καλύτερα τροποποίησης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2007). Οι τεχνικές αυτές απαιτούν απόλυτη συνεργασία των εμπλεκόμενων, επιστημονική ανάλυση των αιτιών, συστηματική παρατήρηση και περιλαμβάνουν διαδικασίες καταγραφής συνθηκών, επιλογής κυρίαρχου προβλήματος, δημιουργία γραμμής βάσης, στοχοθέτηση, αξιολόγηση αποτελεσμάτων και ανατροφοδότηση της διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2007). Η παραπάνω διαδικασία της εφαρμογής του κοινωνιογράμματος μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, μόνο στα πλαίσια ενός ειδικά οργανωμένου προγράμματος για όλο το σχολείο, εφόσον με αυτόν τον τρόπο γίνεται ασφαλής εντοπισμός των δυσκολιών των σχέσεων των μαθητών. Τα προαναφερόμενα μπορούν να λειτουργήσουν, εφόσον προηγηθεί η σύνταξη ενός κοινωνιομετρικού τεστ, ώστε εξ αρχής να γίνεται γνωριμία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές της τάξης. Κυρίως όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης διδάσκει για πρώτη φορά σε αυτή. Έτσι, θα μπορεί να εμφανιστεί η εξέλιξη των σχέσεων των μαθητών, αλλά και οι σχέσεις που δεν ήταν δυνατόν να εντοπιστούν με τυχαία παρατήρηση. Με αυτήν την τεχνική οι μαθητές αποτυπώνουν πλήρως τις διαθέσεις τους, χωρίς να είναι ακόμη παγωμένες, όπως στην περίπτωση των μικρών τάξεων που είναι πολύ ρευστές.

Εντοπισμός προβλημάτων - αξιοποίηση των αποτελεσμάτων

Το κοινωνιόγραμμα δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για τις δυσκολίες των μαθητών στις κοινωνικές τους σχέσεις. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ερευνήσει τα αίτια που οδηγούν τους μαθητές στην απομόνωση, σε αναστολές, συγκρούσεις και γενικότερα ανεπιθύμητη συμπεριφορά όχι μόνο για τους άλλους αλλά και για τον ίδιο τους τον εαυτό (Τσιάρας, 2007). Τα παιδιά δεν μπορούν να αιτιολογήσουν τη συμπεριφορά τους, αλλά μπορούν να μας πληροφορήσουν εξαιρετικά για τις επιλογές τους, την κοινωνική τους θέση εντός και εκτός του σχολείου και τι συμβαίνει στον στενό και ευρύτερο περίγυρό τους (Τσιπλητάρης, 2011). Από τις απαντήσεις των μαθητών ο εκπαιδευτικός αποκομίζει πολύτιμες πληροφορίες για τα συναισθήματά τους στην τάξη και το πώς νιώθουν από τις σχέσεις τους στην τάξη τους. Με μικρές παρεμβάσεις μπορεί να βελτιωθεί η δημοτικότητα των μαθητών, ώστε να έχουν ορθή κοινωνική προσαρμογή στο χώρο του σχολείου.

Το κοινωνιομετρικό τεστ

Η κοινωνιομετρία παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη συναισθηματική ή την κοινωνική δομή και τη δυναμική της τάξης, προσδιορίζοντας το βαθμό αποδοχής των μαθητών από τους συμμαθητές ή τους καθηγητές τους, το κατά πόσο τα άτομα είναι ανεκτά σε μια ομάδα, το ποιος μαθητής είναι περισσότερο δημοφιλής και ποιος όχι, κλπ. (Schratz 1997, Σολομών 1999)

Το κοινωνιομετρικό τεστ είναι ένα απλό ερωτηματολόγιο με κριτήρια επιλογής, τα οποία αναφέρονται στις επιθυμίες των μαθητών. Σε αυτό το τεστ καλούνται οι μαθητές να καταγράψουν τις προτιμήσεις, αλλά και τις απορρίψεις τους για τους συμμαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός θα γνωρίσει τους μαθητές του, που δεν επιθυμούν να συνεργάζονται κοινωνικά ο ένας με τον άλλο. Αυτό μπορεί να γίνει στην τάξη από το δάσκαλο- υπεύθυνο του τμήματος και να επαναληφθεί από εκπαιδευτικό ειδικότητας. Οι ερωτήσεις μπορεί να αναφέρονται στη φιλία, τη συνεργασία, το παιχνίδι, την επικοινωνία, την ικανότητα ή δεξιότητα των μελών της τάξης, κ.λπ.

Θα πρέπει να θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι τα παιδιά γνωρίζουν πολύ καλά τη θέση τους στο κοινωνικό σύνολο της τάξης, ποιος απορρίπτεται και ποιος είναι δημοφιλής, μέσα από την καθημερινή επαφή τους με την ομάδα της τάξης (Βλ. Παράρτημα). Οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για τη συμπλήρωσή του τεστ είναι:

- Εξηγούμε στους μαθητές πώς θα συμπληρώσουν το τεστ
- Εξηγούμε ότι θέλουμε να γνωρίσουμε τις φιλίες τους και τις ανεπιθύμητες συναναστροφές με τους συμμαθητές τους, για να τους βοηθήσουμε να περνούν καλύτερα στο σχολείο
- Διαβεβαιώνουμε ότι θα παραμείνει μυστικό ό,τι και να γράψουν
- Παρακαλούμε τους μαθητές να μην συζητήσουν καθόλου μεταξύ τους ό,τι γράψουν αλλά ούτε και με άλλους εκπαιδευτικούς
- Γίνεται όσες φορές επιθυμεί ο εκπαιδευτικός, αλλά τουλάχιστον τρεις κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους

Ο κοινωνιομετρικός πίνακας

Δημιουργούμε έναν πίνακα διπλής εισόδου⁶³ (βλ. Παράρτημα σελ. 12), για μέγιστο αριθμό 25 μαθητών, στον οποίο εισάγουμε τις θετικές και τις αρνητικές επιλογές που έκανε το κάθε παιδί εισάγουμε τα ονόματα των παιδιών της τάξης και κάθετα (από επάνω προς τα κάτω). Για κάθε αριθμό, οριζόντια και κάθετα αντιστοιχεί το όνομα του μαθητή με το αρχικό του επωνύμου του. Σε κάθε αριθμό οριζόντια και κάθετα αντιστοιχεί το ίδιο όνομα μαθητή. Κατόπιν, καταγράφονται με + και - οι απαντήσεις των μαθητών από τα ερωτηματολόγια τους. Στη συνέχεια, υπολογίζουμε οριζόντια το σύνολο των επιλογών που δέχονται και κάθετα το σύνολο των επιλογών που δίνουν οι μαθητές. Οι 4 κατηγορίες κοινωνιομετρικού status:

Δημοφιλής μαθητής: Συγκεντρώνει αρκετές θετικές επιλογές (π.χ. 6-0, 7-1, 8-2)

63 <http://users.sch.gr/kliapis/coopMore2.htm>

Αντιφατικός μαθητής: Συγκεντρώνει συνήθως αρκετές θετικές, αλλά και αρνητικές επιλογές (π.χ. 3-3, 4-3, 5-4, κλπ)

Παραμελημένος: Συγκεντρώνει ελάχιστες ή μηδενικές θετικές ή αρνητικές επιλογές (π.χ. 0-0, 0-1, 1-1, 1-0)

Απορριπτόμενος: Συγκεντρώνει αρκετές αρνητικές επιλογές (π.χ. θετικές 0-αρνητικές 6, θ 1- α 6, θ 0- α 8, θ 1-α 9, θ 2-α 9)

Ο εν λόγω πίνακας γίνεται για όλα τα τμήματα του σχολείου ταυτόχρονα. Γίνεται πρώτα από το δάσκαλο, υπεύθυνο του τμήματος και επαναλαμβάνεται στο ίδιο χρονικό διάστημα από έναν εκπαιδευτικό ειδικότητας που διδάσκει στο τμήμα. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται αν υπάρχει διαφοροποίηση, που αφορά τη διαφορετική συμπεριφορά των μαθητών ανάλογα με το πρόσωπο του εκπαιδευτικού που διδάσκει..

Στη συνέχεια, γίνεται συνολικός εντοπισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς, και ειδικότερα των απορριπτέων ή παραμελημένων μαθητών. Η καταγραφή αυτή ενεργοποιεί άμεσα τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προσπαθούν με απλές κινήσεις και παρακολούθηση να επέμβουν «απαλά» στους μαθητές, επιδιώκοντας μια πρώτη αλλαγή στις σχέσεις τους. Οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών ξεκινούν αμέσως μετά το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ, που ολοκληρώνεται στο τέλος του Οκτωβρίου δεδομένου ότι υπάρχουν πολλαπλές υποχρεώσεις από την έναρξη του σχολικού έτους.

Μετά από δύο μήνες, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι πολλές σχέσεις βελτιώθηκαν και εξαλείφθηκαν από μικρές παρεμβάσεις τους, αλλά και από τη συνεχή συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών. Θεωρούν αναγκαία την επανάληψη του ερωτηματολογίου, προκειμένου να διαφανούν τα προαναφερθέντα, όσα είναι εμφανή και να παρατηρήσουν τυχόν διαφοροποιήσεις στην εικόνα των μαθητών. Από την επανάληψη, καταγράφονται οι ξεκάθαρα μόνιμες ανεπιθύμητες συμπεριφορές, που δημιουργούν προβληματικές σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους. Αυτές υπάρχουν από τη δυσκολία επικοινωνίας, λόγω διγλωσσίας ορισμένων μαθητών, άλλης πολιτισμικής κουλτούρας, από την ιδιосυγκρασία τους, από οικογενειακή κουλτούρα (παρατηρείται η ίδια συμπεριφορά σε παιδιά- αδέρφια, ενώ αυτά φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις) και συναισθηματική ανωριμότητα (μοναχοπαίδια, παιδιά διαζευγμένων γονέων κ.α.).

Χρόνος εφαρμογής του κοινωνιομετρικού τεστ

(όπως εφαρμόστηκε από την παρούσα έρευνα στο δημοτικό σχολείο)

- Κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Οκτωβρίου
Κατά την αρχή του σχολικού έτους, μετά από λίγο διάστημα συναναστροφής με τους συμμαθητές τους και γνωριμία στο νέο περιβάλλον της τάξης
- Το πρώτο δεκαπενθήμερο του Ιανουαρίου
Απαραίτητη επανάληψη μετά από διάστημα απλών παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού και συνέχιση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών
- Το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Μαΐου
Οριστικά αποτελέσματα των σχέσεων των μαθητών ύστερα από στοχευόμε-

νες παρεμβάσεις και εφαρμογή στρατηγικών.

Εφαρμογή σε σχολείο

Τα παραπάνω εφαρμόστηκαν σε δημοτικό σχολείο με δεκατρία τμήματα και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τριών τελευταίων τάξεων, όπου οι σχέσεις των παιδιών είναι πιο ξεκάθαρες από αυτές των μικρών τάξεων. Έτσι, αποτυπώνονται καλύτερα τα αποτελέσματα των παιδαγωγικών παρεμβάσεων, που ειδικά για το σχολικό έτος 2019-2020 υπήρξαν αποτελέσματα για τα δύο πρώτα τρίμηνα (κλειστό σχολείο λόγω πανδημίας). Από τα αποτελέσματα φαίνεται η αλλαγή που παρουσιάζουν οι σχέσεις των μαθητών, βελτίωση ή στασιμότητα (Πίνακας 2, σελ. 7).

Στον παρακάτω Πίνακα 2 εντοπίζονται τα εξής:

Θετικά

Στα τμήματα που διδάσκουν οι ίδιοι δάσκαλοι και τα δύο χρόνια εντοπίζεται σημαντική διαφορά στις σχέσεις, με βελτίωση των αποτελεσμάτων, επειδή οι εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν και πραγματοποίησαν την αποτελεσματική παιδαγωγική παρέμβαση. Στα τμήματα με διαφορετικό δάσκαλο την κάθε χρονιά, εμφανίζονται τα θετικά αποτελέσματα (εξάλειψη των απορριπτόμενων μαθητών) τη δεύτερη σχολική χρονιά, μιας παρέμβασης που έγινε σε όλη στην προηγούμενη τάξη και συνεχίστηκε το έργο την επόμενη. Μειώθηκαν κατά πολύ οι απορριπτόμενοι μαθητές και παρέμειναν μόνο δύο, που δεν ήθελαν να κοινωνικοποιηθούν, αλλά ούτε και να αυξήσουν τις προσπάθειές τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Όταν σε κάποια τμήματα εντοπίστηκε κακή επικοινωνία μεταξύ μαθητών, επειδή κάποιοι παρουσίαζαν «αντιαισθητική συμπεριφορά».⁶⁴ Όταν πραγματοποιήθηκαν συνεργασίες με την οικογένεια, οι μαθητές βελτιώθηκαν, απέβαλαν τις κακές συνήθειες και εντάχθηκαν μάλιστα και στους δημοφιλείς. Αυτές τις περιπτώσεις δεν θα τις εντόπιζαν οι εκπαιδευτικοί χωρίς την εφαρμογή του κοινωνιογράμματος.

Λιγότερα θετικά

Σε κάποια τμήματα παρότι δίδαξε ο ίδιος δάσκαλος και τις δύο σχολικές χρονιές, εμφανίστηκε να μην υπάρχει βελτίωση των σχέσεων αλλά επιδείνωσή τους κατά τη δεύτερη χρονιά. Ιδιαίτερα αυτό εμφανίζεται στα αγόρια παρότι στα κορίτσια, υπήρξε βελτίωση λόγω αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Η αιτία για την επιδείνωση των σχέσεων των αγοριών και βρέθηκαν τη δεύτερη χρονιά απορριπτέοι, είναι ότι με το πέρασμα του χρόνου δεν εμφανίζουν καλή επίδοση στα μαθήματά τους. Αυτό δεν ήταν ευδιάκριτο αρκετά στην Γ' τάξη και όταν οι μαθησιακές αδυναμίες εμφανίζονται στην Δ' τάξη οι μαθητές τους απορρίπτουν, διότι λόγω των δυσκολιών τους δημιουργούν και πρόβλημα στην τάξη. Όμως είναι ευδιάκριτο ότι αυξήθηκαν τα δημοφιλή αγόρια κατά τη δεύτερη χρονιά. Ωστόσο οι παρεμβάσεις στο συγκεκριμένο τμήμα θα συνεχιστούν τα επόμενα χρόνια, που τα παιδιά θα είναι ωριμότερα και δεν θα επηρεάζονται από τη μαθη-

64 Ενδεικτικό παράδειγμα: Μαθητής σκούπιζε τη μύτη του με τα ρούχα του

σιακή εξέλιξη των συμμαθητών τους, αλλά θα γίνουν συνεργοί του δασκάλου για την ωφέλεια όσων δυσκολεύονται.

- Σε τμήματα τάξεων που διδάσκει διαφορετικός δάσκαλος για το δεύτερο τρίμηνο της δεύτερης χρονιάς, εντοπίζεται μικρή διαφορά στη μείωση των απορριπτέων μαθητών, διότι οι δύο εξ' αυτών εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες (ο ένας νοητική υστέρηση, οι δύο είναι αδέλφια) και άσχημο οικογενειακό περιβάλλον, που δεν μπορεί να βελτιωθεί. Αυτό συμβαίνει από την Α' Δημοτικού. Ο τρίτος μαθητής λόγω έλλειψης αρκετού ενδιαφέροντος από την οικογένεια κάνει παρέα με τους άλλους δύο. Όσες παρεμβάσεις (δασκάλων και ψυχολόγου) και αν γίνονται, έχουν θετικό αποτέλεσμα στο επίπεδο της ηρεμίας της τάξης και του μαθήματος, αλλά αναποτελεσματικές στο επίπεδο των σχέσεων των μαθητών, λόγω των εξωτερικών παραγόντων
- Σε τμήμα ΣΤ' τάξης δεν εντοπίζεται βελτίωση των σχέσεων των μαθητών παρότι υπήρξε. Αυτή δεν μπορεί να εμφανιστεί αριθμητικά, διότι οι απορριπτέοι μαθητές την επόμενη χρονιά ήταν διαφορετικοί (δύο νέοι μαθητές από μετεγγραφή, ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες πληθυσμού), με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα. Ένας μαθητής μόνο παρέμεινε συνεχώς στους απορριπτέους λόγω της δυσκολίας επικοινωνίας και συνεργασίας των γονέων του με το σχολείο («το παιδί μου δεν έχει πρόβλημα») και με τους άλλους γονείς (συγκρούσεις γονέων) και χαμηλή επίδοση στα μαθήματα. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών του σχολείου δεν έχουν το ανάλογο αποτέλεσμα, διότι δεν βοηθά αρκετά το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, με την απαιτούμενη επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η αποτύπωση των σχέσεων εντοπίζει τα προβλήματα, δίνει έναυσμα για παιδαγωγικές και ψυχολογικές παρεμβάσεις. Επιπλέον, είναι το κίνητρο αμεσότερης επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας των μαθητών.

Πίνακας 2. Εφαρμογή Κοινωνιογράμματος στα έξι τμήματα σχολείου για τα δύο τελευταία σχολικά έτη

Τμήμα Γ-Δ	Σχολικό έτος	Κοινωνιόγραμμα	Απορριπτέοι Αγόρια ΑΑ	Απορριπτέοι Κορίτσια ΑΚ	Δημοφιλείς Αγόρια ΔΑ	Δημοφιλείς Κορίτσια ΔΚ
2018-2019 Γ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		0	1	1	0
	2 ^ο Ιανουάριος		3	1	2	0
2019-2020 Δ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		5	0	3	1
	2 ^ο Ιανουάριος		3	0	2	1

Τμήμα Γ-Δ	Σχολικό έτος	Κοινωνιόγραμμα	Απορριπτέοι Αγόρια ΑΑ	Απορριπτέοι Κορίτσια ΑΚ	Δημοφιλείς Αγόρια ΔΑ	Δημοφιλείς Κορίτσια ΔΚ
2018-2019 Γ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		3	1	1	1
	2 ^ο Ιανουάριος		0	0	6	5
2019-2020 Δ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		1	0	1	0
	2 ^ο Ιανουάριος		0	0	6	5

Τμήμα Δ-Ε	Σχολικό έτος	Κοινωνιόγραμμα	Απορριπτέοι Αγόρια ΑΑ	Απορριπτέοι Κορίτσια ΑΚ	Δημοφιλείς Αγόρια ΔΑ	Δημοφιλείς Κορίτσια ΔΚ
2018-2019 Γ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		4	0	1	2
	2 ^ο Ιανουάριος		4	0	4	1
2019-2020 Δ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		3	0	3	2
	2 ^ο Ιανουάριος		3	0	1	2

Τμήμα Δ-Ε	Σχολικό έτος	Κοινωνιόγραμμα	Απορριπτέοι Αγόρια ΑΑ	Απορριπτέοι Κορίτσια ΑΚ	Δημοφιλείς Αγόρια ΔΑ	Δημοφιλείς Κορίτσια ΔΚ
2018-2019 Γ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		4	1	3	4
	2 ^ο Ιανουάριος		1	0	3	1
2019-2020 Δ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		1	0	4	2
	2 ^ο Ιανουάριος		0	0	3	2

Τμήμα Ε-ΣΤ	Σχολικό έτος	Κοινωνιόγραμμα	Απορριπτέοι Αγόρια ΑΑ	Απορριπτέοι Κορίτσια ΑΚ	Δημοφιλείς Αγόρια ΔΑ	Δημοφιλείς Κορίτσια ΔΚ
2018-2019 Γ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		3	0	1	1
	2 ^ο Ιανουάριος		2	0	2	1
2019-2020 Δ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		3	0	3	3
	2 ^ο Ιανουάριος		2	0	3	3

Τμήμα Ε-ΣΤ	Σχολικό έτος	Κοινωνιόγραμμα	Απορριπτέοι Αγόρια ΑΑ	Απορριπτέοι Κορίτσια ΑΚ	Δημοφιλείς Αγόρια ΔΑ	Δημοφιλείς Κορίτσια ΔΚ
2018-2019 Γ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		4	2	3	4
	2 ^ο Ιανουάριος		3	3	3	3
2019-2020 Δ' τάξη	1 ^ο Οκτώβριος		0	2	4	1
	2 ^ο Ιανουάριος		0	3	3	0

Περιπτώσεις ανεπιθύμητων σχέσεων μεταξύ των παιδιών:

1. μαθησιακές δυσκολίες
2. αδιάφορο οικογενειακό περιβάλλον
3. συγκρούσεις λόγω ιδιοσυγκρασίας παιδιών
4. μη επιμελής εμφάνιση

Συντομογραφίες Πίνακα

ΑΑ: Απορριπτόμενοι αγόρια, ΑΚ: Απορριπτόμενοι Κορίτσια, ΔΑ: Δημοφιλείς αγόρια, ΔΚ: Δημοφιλείς κορίτσια

Αντιμετώπιση των προβλημάτων

Ένας μαθητής με χαμηλή κοινωνικότητα μπορεί να συνεργάζεται με κάποιον «δημοφιλή» και ο δημοφιλής με διάθεση μπορεί να προσεγγίσει έναν συμμαθητή του κοινωνικά «αδύναμο» (Τσιάρας, 2007).

Ένας μαθητής με μειωμένη κοινωνικότητα και αυτοεκτίμηση θα μπορεί να αναδειχθεί μέσα στην τάξη λόγω μιας ιδιαίτερης δεξιότητας που διαθέτει είτε στη συγγραφή, είτε στη ρομποτική, είτε στα μαθηματικά.

Οι απομονωμένοι μαθητές μπορούν να αναλάβουν μια δραστηριότητα ή μπορεί να τους ανατεθεί να είναι υπεύθυνοι για κάτι μέσα στην τάξη, πράγμα που θα τους προσδώσει κύρος και θα τους κάνει να πιστέψουν στις δυνατότητές τους. Κατά συνέπεια θα αντιμετωπιστούν θετικά και θα γίνουν αποδεκτοί από τα άλλα παιδιά. Από παιδαγωγούς προτείνεται ώστε οι ομάδες εργασίας να περιλαμβάνουν μαθητές με ποικίλες δυνατότητες επίδοσης και κοινωνικό status (Ματσαγούρας, 2007). Έτσι οι «αδύναμοι» μαθητές δεν χάνουν την επαφή τους με τα standards επίδοσης της τάξης και οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις ή με ελλιπή κοινωνικότητα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως ετοιμότητα για βοήθεια και αποδοχή των ευθυνών (Μπίκος, 2009).

Είναι γεγονός ότι από έρευνα (D.J.Coie κ.α., 1983) προέκυψε ότι όταν κάποιοι μαθητές με χαμηλό κοινωνικό profile (δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς, ή απορριπτόμενοι) μπήκαν σε ομάδες εκ νέου με άγνωστους μαθητές, παρουσίασαν το ίδιο χαμηλό κοινωνικό profile που είχαν και στην προηγούμενη ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι η προβληματική κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών δεν είναι αποτέλεσμα των συγκεκριμένων ομάδων και συνθηκών της τάξης ή του σχολείου. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν τα ίδια κοινωνικά προβλήματα και σε τελείως νέα περιβάλλοντα. Άρα, θα πρέπει να αξιοποιηθεί το πρώτο και συνεχές περιβάλλον του μαθητή και να μην γίνει καταφυγή σε νέο, αναμένοντας αλλαγή στη συμπεριφορά.

- Η κοινωνιομετρία είναι χρήσιμο εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται να έχει στην τάξη του χαρούμενους και ειδικότερα «κοινωνικά υγιείς» μαθητές (Πυργιωτάκης, 2008). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τη διάθεση να διερευνήσουν όσο περισσότερο είναι δυνατόν τα βαθύτερα αίτια των συγκρούσεων και να μην είναι αμφίβολο ότι είναι σε θέση να συστήσουν και να εφαρμόσουν μια θεραπεία. Μπορεί όμως και να επιτύχουν την αλλαγή προβληματικών καταστάσεων με μια προτεινόμενη στρατηγική, ίσως την «οικοσυστημική προσέγγιση». Σύμφωνα με αυτήν, το σχολείο ή η τάξη θεωρείται ως «οικοσύστημα», μια ενότητα που τα μέρη της βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης. Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά του καθενός μέσα στην τάξη ή το σχολείο, που εμφανίζεται το πρόβλημα, επηρεάζεται και επηρεάζεται από την προβληματική συμπεριφορά. Η οικοσυστημική προσέγγιση εστιάζει στην αλλαγή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και όχι στην αντιμετώπισή της με άμεση αναφορά στο άτομο, εφόσον τα προβλήματά του δεν λύνονται από το σχολείο (διάζευξη γονέων, προβληματική κατάσταση στο οικογενειακό περιβάλλον) (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση για την αλλαγή μιας ανεπιθύμητης

συμπεριφοράς θα πρέπει να ακολουθείται η εξής διαδικασία:

- Τροποποίηση της σκέψης για το πρόβλημα (αλλαγή οπτικής γωνίας)
- Συνεργατική δυνατότητα και θετική εναλλακτική ερμηνεία
- Ερωτήσεις για τη διαλεύκανση του προβλήματος
- Αναζήτηση θετικών κινήτρων στα προβλήματα συμπεριφοράς
- Ενθάρρυνση προβληματικής συμπεριφοράς με διαφορετικό τρόπο
- Αξιοποίηση του χιούμορ
- Απόδοση προσοχής σε ό,τι δεν αποτελεί πρόβλημα
- Αλλαγή λεξιλογίου, ύφους, κινήσεων
- Εντοπισμός αλλαγών μετά από προσπάθειες (Μαυροσκούφης, 2017).

Είναι επιπλέον αξιοσημείωτο ότι θα πρέπει πριν από κάθε παρέμβαση για το επιδιωκόμενο θετικό αποτέλεσμα να γίνονται οι απαραίτητες επικοινωνίες - συνεργασίες του εκπαιδευτικού της τάξης με τους άλλους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτήν αλλά και με τους γονείς των μαθητών. Να συμφωνείται μεταξύ τους η κοινή αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και βελτίωση των σχέσεων των μαθητών, συνεργασίες με τους γονείς των μαθητών, διότι οι προβληματικές σχέσεις των μαθητών μπορεί να συνδέονται και με εξωσχολικές συγκρούσεις γονέων, αλλά και με λόγους απροσδιόριστους.

Συμπεράσματα

Παρ' όλες τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά και τα μέτρα που λαμβάνουν είναι βέβαιο ότι πολλές φορές αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν φαινόμενα ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Συνηθισμένη πρακτική είναι η ευκαιριακή αντιμετώπισή τους με διάφορες ποινές, που συνήθως επιδεινώνουν το πρόβλημα. Πολλοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που ψάχνουν εναγωνίως αποτελεσματικές συνταγές αντιμετώπισης. Δυστυχώς, τέτοιες συνταγές δεν υπάρχουν και δεν μπορούν να υπάρξουν, εφόσον κάθε παιδί αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση και κάθε πρόβλημά του απαιτεί ειδική αντιμετώπιση. Υπάρχουν, ωστόσο, συγκεκριμένες αρχές και τεχνικές που μπορούν να μας δώσουν τη δυνατότητα να ενεργήσουμε θετικά και αποτελεσματικά, εφόσον εντοπιστεί με ακρίβεια το πρόβλημα που οι μαθητές εκφράζουν στο κοινωνιομετρικό τεστ. Είναι απλό αλλά δεν τυγχάνει της συνολικής εφαρμογής του στο Δημοτικό σχολείο.

Τα όσα προαναφέρθηκαν και εφαρμόστηκαν αποτελούν πρόταση για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στο να καταγράφουν, να επιβεβαιώνουν τα καταγεγραμμένα με ανάλογη παρατήρηση και να επιμελούνται των συμπεριφορών των μαθητών τους και τις αποκλίσεις τους.

Σε φαινόμενα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και προβλημάτων διαγωγής χρειάζεται να υπάρχει σταθερή, συνεργατική και συλλογική αντιμετώπιση από το σχολείο. Διαφορετική αντιμετώπιση από μέρους του εκπαιδευτικού σε όμοιες καταστάσεις, προκαλεί σύγχυση στο παιδί, για το κατά πόσο είναι αποδεκτό αυτό που κάνει. Σε κάθε περίπτωση δεν θα πρέπει να κατακρίνεται η συγκεκριμένη ανάρμοστη συμπεριφορά και όχι το πρόσωπο του μαθητή. Θα πρέπει να επιβραβεύεται σε κάθε ευκαιρία η πραγματικά θετική συμπεριφορά αλλά και δημόσια

το πρόσωπο του μαθητή. Σημαντικό είναι να υπάρχουν, στο σχολείο αλλά και σε κάθε τάξη, θεσμοθετημένοι ξεκάθαροι κανόνες αποδεκτής συμπεριφοράς, μετά από συμφωνία εκπαιδευτικών και μαθητών, με τα ελάχιστα περιθώρια μικρών αποκλίσεων.

Θα πρέπει να υπάρχει η συνεργασία σε κάθε προσπάθεια με όλο το εμπλεκόμενο προσωπικό και τους γονείς, δημιουργώντας «συμμάχους» και αποφεύγοντας καταστάσεις όπου «εμείς χτίζουμε» και άλλοι άθελά τους «γκρεμίζουν». Η συνεργασία μπορεί να επεκτείνεται και μεταξύ των μαθητών και δεν αποκλείεται και το ίδιο το παιδί με τη δύσκολη συμπεριφορά, εφ' όσον τη δεχτεί σαν πρόβλημα και προσπαθήσει να την ελέγξει. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι σε κάθε περίπτωση είναι ευκολότερο να αντικατασταθεί μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά με μια άλλη αποδεκτή παρά να εξαλειφτεί. Επίσης, η αποτελεσματικότητα των κινήσεων των εκπαιδευτικών θα εξαρτάται και από το κατά πόσο σε κάθε παρέμβαση υπεισέρχονται οι παράγοντες αγάπη, ενδιαφέρον και εμπιστοσύνη προς το παιδί με το οποίο δουλεύουν.

Στη εποχή που ζούμε παρατηρείται ότι ο παιδαγωγικός ρόλος των γονέων έχει υποκατασταθεί από την τεχνολογία. Γι' αυτό τα παιδιά δυσκολεύονται πια να ακούσουν, να μιλήσουν, να είναι μαθητές. Η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται ολοένα και δυσκολότερη. Ωστόσο, όσο και αν οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να κάνουν τη δουλειά τους, οφείλουν να λειτουργούν σαν να είναι οι μόνοι που μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά θετικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσες

- Harris, J.R., (1995). *Where is the child's environment? A group socialization theory of development*. Psychological Review, 102(3), p.458-489.
- Hopkins, D. (1985) *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press.
- Nelson, J.R. (1996). *Designing schools to meet the needs of students who exhibit disruptive behavior*. Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 7(1), p. 1-22.
- Schratz, M. (1997) *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development*, CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC.

Sutton, C. (2003). *Προβλήματα Συμπεριφοράς Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ελληνόγλωσσες

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι Εκπαιδευτικοί ως Ερευνητές και ως Στοχαζόμενοι Επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Αικ. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση
- Ματσαγγούρας Η.Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαυροσκοφής, Κ. (2017). *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στην σχολική τάξη*, <http://openeclass.panteion.gr> (ανακτήθηκε 27-12-2018)
- Μπίκος, Κ. (2009). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πυργιωτάκης Ι. Ε. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σολομών, Ι. (επιμ) (1999) *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση
- Χατζηρήστου, Χρ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας*, Επιστημονικό Βήμα, τεύχος 6

Ιστοσελίδες:

- <http://users.sch.gr/kliapis/coopMore2.htm> (ανακτήθηκε 27-12-2018)
- http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%95%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CF%84%CF%81%CE%AF%CE%B1%20%CE%A3%CE%B5%CE%BB_167-179.pdf (ανακτήθηκε 08-01-2019)
- <http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAA250/09052018.pdf> (Πυργιωτάκης, ανακτήθηκε 8-1-2019)
- <http://users.sch.gr/abouras/geopankat1.pdf> (Μπούρας, Α. ανακτήθηκε 8-1-2019)
- https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU232/18_%CE%9F%CE%B9%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%89%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82.pdf (Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και η ομάδα της σχολικής τάξης, ανακτήθηκε 28-12-2018)

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χρανιώτης Σταύρος

Διευθυντής 15^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ν. Ιωνίας Αττικής

Περίληψη

Το θέμα της διγλωσσίας στα ελληνικά σχολεία είναι ένα ζήτημα που έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια. Όσον αφορά στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των γλωσσικών ποικιλιών του σχολείου, τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων χρόνων στην Ελλάδα δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι, παρουσιάζονται ανέτοιμοι να χειρίζονται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Έτσι, ενώ από τη μία φαίνεται να θεωρούν την παρουσία των δίγλωσσων μαθητών θετική τόσο για τους ίδιους όσο και για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, εντούτοις, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, η παρουσία της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών αποτελεί εμπόδιο κατά τη διδασκαλία.

SUMMARY

The subject of bilingualism in the Greek schools is a question that has received enormous dimensions in the past few years. With regard to the education and the training of teachers on issues of cross-cultural education and confrontation of linguistic varieties of school, the inquiring data of last years in Greece implicate

the big lacks and the enormous problems that the Greek teachers face daily. While the teachers are not well-educated on this matter, they feel as well unprepared to handle with comfort any subjects that concern the diversity or problems that result from the coexistence and interaction between the different national/cultural teams. Thus, on the one side they appear to consider the presence of bilingual students' positive for themselves and for the total of the school population. On the other side, according to their statements, they believe that the presence of a particular team of children constitutes obstacle during the teaching.

1. Εισαγωγή

Η προσαρμογή και η φοίτηση των μαθητών, των οποίων η πρώτη γλώσσα δεν είναι η ελληνική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια καθώς οι αριθμοί αυξάνονται ραγδαία, ενώ η παρουσία τους στα δημόσια σχολεία δημιουργεί δυσχέρειες τόσο στα ίδια όσο και στους διδάσκοντες. Τις περισσότερες φορές μάλιστα οι μαθητές αυτοί οδηγούνται στη διακοπή της φοίτησής τους και τότε τίθεται ένα σημαντικό πρόβλημα που αφορά τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς στην πορεία των πραγμάτων και η δημοτική εκπαίδευση τη βάση για το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρώντας ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως βάση πάνω στην οποία θα στηριχθούν για να εφαρμοστούν μέθοδοι και να αναζητηθούν λύσεις σε καταστάσεις που θεωρούνται προβληματικές, η συγγραφή του άρθρου αυτού επιχειρεί να αναλύσει το θέμα σχετικά με την παρουσία και την επίδοση των μαθητών που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

2. Το πρόβλημα των δίγλωσσων μαθητών

Τα τελευταία χρόνια είναι ιδιαίτερα έντονη η παρουσία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών – από τους οποίους ένα μεγάλο μέρος είναι δίγλωσσοι – στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα σε συνθήκες δίγλωσσας, αφού συχνά στον οικογενειακό και κοινωνικό τους περίγυρο μητρική και ελληνική γλώσσα εναλλάσσονται. Υπό αυτές τις συνθήκες αρκετά από αυτά εμφανίζουν δυσκολίες προσαρμογής στον κοινωνικό και σχολικό χώρο, που τις περισσότερες φορές οδηγούν σε σχολική αποτυχία. Ειδικότερα, τα παιδιά αυτά, έχοντας να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα κοινωνικής ένταξης των ιδίων και των οικογενειών τους, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα αναφορικά με την καταγωγή τους, γρήγορα δημιουργούν αρνητική σχέση με το σχολείο και τελικά το εγκαταλείπουν, για να οδηγηθούν πρόωρα και αναγκαστικά στο χώρο της εργασίας.

Την πιο πάνω άποψη ενισχύουν τα αποτελέσματα πρόσφατων εκπαιδευτικών ερευνών σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και στο διεθνές περιβάλλον, που δείχνουν ότι τόσο η πορεία των συγκεκριμένων μαθητών ως ομάδας μέσα στην εκπαίδευση, όσο και η επίδοσή τους διαφοροποιούνται αρνητικά σε σύγκρι-

ση με την αντίστοιχη ομάδα των γηγενών μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία, δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ένα άλλο ποσοστό εγκαταλείπει το σχολείο στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και έρευνες στον ελληνικό χώρο, οι μαθητές με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά εμφανίζουν δυσκολίες στην προφορική έκφραση μέσα στην τάξη, έχουν μειωμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικά εμφανίζουν εκπαιδευτική συμπεριφορά που εμπίπτει στο χώρο της ειδικής αγωγής. Για τη σχολική τους αποτυχία συχνά επιρρίπτονται ευθύνες στη δίγλωσσία. Είναι δημοφιλής η άποψη ότι η δίγλωσσία προκαλεί σύγχυση στη γνωστική λειτουργία.

Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι η δίγλωσσία δεν έχει κατ' ανάγκη αρνητικές επιπτώσεις στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς είναι δυνατή η απόκτηση γλωσσικών εμπειριών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Τα ερευνητικά δεδομένα μάλιστα υποστηρίζουν ότι η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο είναι μια θετική γνωστική εμπειρία, η οποία οδηγεί σε πολλαπλά οφέλη, όχι όμως αυτομάτως, καθώς πολλά πράγματα κρίνονται στο σχολείο.

Προκύπτει, λοιπόν, ότι ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο στην όλη πορεία των δίγλωσσων μαθητών είναι καθοριστικός. Το ελληνικό σχολείο, ωστόσο, από την εισαγωγή των πρώτων παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών σε αυτό, δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών. Αντιθέτως, απαίτησε την πολιτισμική, γνωστική και γλωσσική συμμόρφωσή τους στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο αποτελούσε υποχρέωση των παιδιών και των οικογενειών τους.

Οι σκοποί και οι στόχοι, η υποδομή, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, η ποιότητα και ο ρυθμός διδασκαλίας, ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μερικοί από τους παράγοντες που ευνοούν την ισοπέδωση και κατά συνέπεια την απόρριψη ενός σημαντικού αριθμού μαθητών από το σχολείο. Μάλιστα, το μοντέλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη διδασκαλία των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι σε μεγάλο βαθμό διφορούμενο και αντιφατικό.

Ενώ το μοντέλο χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικό, στην πραγματικότητα δεν επιδιώκεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μη ελληνόφωνων μαθητών, αλλά επιχειρείται η εμβύθισή τους στο αμιγές ελληνόφωνο πρόγραμμα του σχολείου. Είναι προφανές πως πρόκειται για μία επιφανειακή και αφομοιωτική προσέγγιση του φαινομένου της δίγλωσσας, στην οποία δε λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο που οι συγκεκριμένοι μαθητές μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους.

Υπάρχουν, ωστόσο, συγκεκριμένες πρακτικές που μπορούν να υιοθετηθούν και που βοηθούν στην ομαλότερη ένταξη και σχολική βελτίωση των δίγλωσσων

μαθητών. Σύμφωνα με την ξένη και ελληνική βιβλιογραφία οι αλλοεθνείς που φοιτούν στα δημόσια σχολεία της χώρας υποδοχής έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολικό και ειδικότερα στο γλωσσικό μάθημα όταν αποδίδεται αξία στους πολιτισμούς προέλευσης και τη μητρική τους γλώσσα, αναπτύσσονται δεξιότητες γραπτού και προφορικού λόγου στη γλώσσα-στόχο, επιδιώκεται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να παρέχουν αποτελεσματικότερες διδασκαλίες είτε σε ατομικό (ενισχυτικές διδασκαλίες) είτε σε ομαδικό επίπεδο (στην ολομέλεια της τάξης) και παρακινείται η ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών τους.

Από τα πιο πάνω γίνεται φανερό ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός καθώς είναι μια από τις ουσιαστικότερες ομάδες, μαζί με άλλους συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας, που καλούνται να εργαστούν εποικοδομητικά στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το ζήτημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αφού, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, οι δίγλωσσοι μαθητές είναι μια ομάδα η οποία παρουσιάζει σημαντικά ποσοστά σχολικής διαρροής που αποδίδεται σε διάφορους λόγους όπως η χαμηλή επίδοση και το χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

3. Το φαινόμενο της διγλωσσίας

Η συστηματική μελέτη των γλωσσικών φαινομένων που προκύπτουν από την επαφή δύο γλωσσών είτε στον ίδιο ομιλητή είτε ανάμεσα σε γλωσσικές κοινότητες ξεκίνησε πριν από περίπου πενήντα χρόνια. Στο διάστημα αυτό έχουν προταθεί δεκάδες ορισμοί για το φαινόμενο που είναι γνωστό ως «διγλωσσία» και έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες να οριοθετηθεί το εύρος του και να διαγραφούν τα χαρακτηριστικά του.

Μερικοί συγγραφείς δέχονται ένα άτομο ως δίγλωσσο, έστω και αν αυτό μπορεί να προφέρει μόνο μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα. Ο MacNamara ορίζει ως δίγλωσσο τα άτομα που είναι σε θέση να επικοινωνούν, να γράφουν, να κατανοούν και να διαβάζουν σε ένα ελάχιστο επίπεδο μια γλώσσα. Ο Diebold και ο Pohl ορίζουν ως δίγλωσσο τα άτομα που γνωρίζουν μία μόνο από τις παραπάνω λειτουργίες της γλώσσας, δηλαδή μπορούν απλά να επικοινωνήσουν σε ένα ελάχιστο βαθμό σε μια δεύτερη γλώσσα. Αν δεχτεί κανείς τις πιο πάνω θέσεις, τότε οι περισσότεροι άνθρωποι στον κόσμο είναι δίγλωσσοι. Αντίθετα, άλλοι συγγραφείς έχουν διαφορετικές απαιτήσεις, όπως την κατοχή των δύο γλωσσών σε ένα αξιοπρεπές επίπεδο ή τον έμφορτο γλωσσικό αυτοέλεγχο και στις δύο γλώσσες. Ο αριθμός των ατόμων που θα μπορούσαν να ονομαστούν δίγλωσσοι, σύμφωνα με τον πιο πάνω ορισμό, είναι πολύ περιορισμένος.

Η άποψη που επικρατεί σήμερα είναι ότι δίγλωσσος είναι εκείνος που γνωρίζει και χρησιμοποιεί συστηματικά δύο – ή περισσότερες – γλώσσες. Με άλλα λόγια, έμφαση δίνεται στο κριτήριο της χρήσης και λιγότερο στο βαθμό κατοχής των δύο γλωσσών, αν και είναι γενικά παραδεκτό ότι το δίγλωσσο άτομο γνωρίζει τουλάχιστον τη μία γλώσσα σε επίπεδο συγκρίσιμο με αυτό ενός μονόγλωσσου ομιλητή. Η παραπάνω άποψη έρχεται σε πλήρη αρμονία με τις επιταγές του Κοι-

νού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Γλωσσικής Αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης (2001) σύμφωνα με το οποίο οι ευρωπαίοι πολίτες θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να μεταπηδούν από τη γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος στη γλώσσα άλλων λαών, χρησιμοποιώντας συνδυασμούς κωδίκων επικοινωνίας που εμπεριέχουν όχι μόνο στοιχεία γλωσσικής γνώσης αλλά και εμπειρίας για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Από όσα προαναφέρθηκαν, διαπιστώνεται ότι είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός της διγλωσσίας που να λαμβάνει υπόψη του όλες τις διαστάσεις του φαινομένου, ώστε να μπορεί να είναι κοινά αποδεκτός. Πέρα από την ικανότητα του δίγλωσσου ομιλητή να χρησιμοποιεί εναλλακτικά δύο γλώσσες, για να γίνει αποδεκτός ο ορισμός, θα πρέπει να διευκρινιστούν και άλλες σημαντικές μεταβλητές, όπως το επίπεδο της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας, η ηλικία πρόσκτησης, οι στάσεις απέναντι στις δύο γλώσσες και στους δύο πολιτισμούς, η επιλογή γλώσσας κ.α. Έτσι, καθώς ο όρος διγλωσσία είναι σχετικός και παρουσιάζει τη δική του δυναμική, προτείνεται να δίνεται ένας ορισμός που να είναι ανοιχτός στην κάθε περίπτωση διγλωσσίας που παρουσιάζεται.

4. Διγλωσσία και εκπαίδευση

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων ομιλητών αφορά όλους τους ομιλητές και κατ'επέκταση την κοινωνία μέσα στην οποία μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι επικοινωνούν. Το πώς το κράτος διαχειρίζεται τη γλωσσική πολυμορφία αντανακλά τον τρόπο που προσεγγίζει τις πολλές γλώσσες σε μια κοινωνία και τη διγλωσσία των ομιλητών που απορρέει από την επαφή των γλωσσών αυτών. Μια τέτοια κοινωνία είναι και το σχολείο. Κατά συνέπεια, το ζήτημα της διαχείρισης των γλωσσών μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής: Οι γλώσσες μπορεί να θεωρηθούν πρόβλημα, ατομικό δικαίωμα ή πηγή εμπλουτισμού.

Αν οι άλλες γλώσσες θεωρηθούν πρόβλημα, τότε το πρόβλημα πρέπει να θεραπευτεί. Αυτό σημαίνει ότι η διγλωσσία αντιμετωπίζεται ως αναγκαίο κακό για το μικρότερο δυνατό χρονικό διάστημα, μέχρι η γλωσσική πολυμορφία να αντικατασταθεί με μονόγλωσσία στην κυρίαρχη γλώσσα. Αντίθετα, αν οι γλώσσες αντιπροσωπεύουν ένα δικαίωμα για τους ομιλητές τους, τότε αυτοί μπορούν να καλλιεργούν την πρώτη τους γλώσσα ή τις όποιες γλώσσες τους, αλλά αυτό δεν αφορά οπωσδήποτε το θεσμό του σχολείου.

Η αντίληψη ότι η χρήση της πρώτης γλώσσας είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα που αφορά αποκλειστικά τους ομιλητές, απαλλάσσει το θεσμό του σχολείου από την ευθύνη ανάληψης πρωτοβουλίας για τη διδασκαλία της γλώσσας. Τέλος, η αντίληψη ότι οι γλώσσες αποτελούν πηγή εμπλουτισμού τόσο για τον ομιλητή όσο και για την κοινωνία, σημαίνει ότι έχει γίνει πλέον αντιληπτό ότι υπάρχει τρόπος να βελτιστοποιηθούν τα γλωσσικά και γνωστικά οφέλη από το διευρυνόμενο γλωσσικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών, έτσι, που το κοινωνικό όφελος που προκύπτει από αυτήν να συμβάλει ακριβώς στη μεγιστοποίηση της γνώσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Υπό αυτές τις συνθήκες, η διγλωσση εκπαίδευση δεν είναι ένα απλό θέμα,

αλλά ένα σύνθετο φαινόμενο. Αυτό συμβαίνει γιατί στο χώρο της εκπαίδευσης δεν υπάρχει απλά εφαρμογή της διγλωσσίας, αλλά είναι εδώ όπου η διγλωσσία γίνεται ένα πολυδιάστατο ζήτημα, που αφορά συγχρόνως το δίγλωσσο μαθητή, τις εμπλεκόμενες γλώσσες καθ'αυτές και την αλληλεξάρτησή τους, τη μαθητική κοινότητα της τάξης που αποτελείται από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, το δάσκαλο -που είναι συνήθως μονόγλωσσος- τη μάθηση της γλώσσας και τη μάθηση μέσω γλώσσας. Αυτή λοιπόν η σύνθεση απαιτεί και μια συνθετική προσέγγιση.

Η παρουσία περισσότερων της μίας γλωσσών στην εκπαίδευση δε σημαίνει αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. Ούτε, επίσης, η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο σημαίνει αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. Βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών και όχι η διδασκαλία των ίδιων των γλωσσών μέσω των γνωστικών αντικειμένων. Από αυτή την άποψη, η παρουσία δίγλωσσων μαθητών σε ένα μονόγλωσσικά διαρθρωμένο σχολείο δεν επηρεάζει τον γλωσσικό προσανατολισμό του, επηρεάζει όμως την ίδια τη διδασκαλία της γλώσσας και τη χρήση της για τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων. Έτσι, ενώ η γλώσσα του σχολείου χρησιμοποιείται και διδάσκεται ως να ήταν πρώτη γλώσσα στους μαθητές, στην πραγματικότητα η γλώσσα αυτή είναι μια δεύτερη/ξένη γλώσσα για κάποιους από αυτούς.

Όσον αφορά στην τυπολογία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης, θα πρέπει να γίνει μια οριοθέτηση ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σε εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Ο γενικός όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» χρησιμοποιείται και για τις δύο περιπτώσεις. Χρειάζεται, επομένως, να προσδιοριστούν οι κύριοι τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Ένας συνήθης διαχωρισμός των τύπων της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης της Διατήρησης. Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση αποσκοπεί στη σταδιακή μετάβαση από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Με άλλα λόγια, βασικός στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των προγραμμάτων γλωσσικής εμπύθισης – είτε δομημένης εμβάπτισης είτε με μεταβατικές - αντισταθμιστικές τάξεις.

Τα προγράμματα αυτά στηρίζονται στη φιλοσοφία ότι δεν πρέπει να διδάσκεται η μητρική ή πρώτη γλώσσα των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση, γιατί η διδασκαλία αυτή μειώνει την έκθεση των αλλόγλωσσων μαθητών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ισχυρισμός της ομάδας U.S. English, ότι η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών ή η άποψη ότι η διγλωσσία κλείνει πόρτες, ενώ η μονόγλωσση εκπαίδευση τις ανοίγει σε έναν ευρύτερο κόσμο.

Αντίθετα, οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης υποστηρίζουν τα προγράμ-

ματα που προωθούν την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες, για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους υπόβαθρο. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση της Διατήρησης στοχεύει, ακριβώς, στη διατήρηση και καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας, την ενίσχυση της αίσθησης της πολιτισμικής ταυτότητας και την επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της εθνοτικής μειονότητας. Μέσω τέτοιων προγραμμάτων υποστηρίζεται η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και μετά από αυτή, θα αποτελέσουν θεμέλιο για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους και στη δεύτερη γλώσσα.

Η δίγλωσση εκπαίδευση και η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας των μαθητών σε δύο γλώσσες είναι ένα θέμα που συνδέεται άμεσα με τις εκάστοτε επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εάν ο στόχος είναι η εκπαίδευση να προάγει την ισόρροπη δίγλωσση ανάπτυξη των μαθητών, τότε υπάρχουν εξαιρετικά αυξημένες πιθανότητες να επιτευχθεί αυτός ο στόχος με το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων δίγλωσσων προγραμμάτων, τα οποία να ανταποκρίνονται κάθε φορά στις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες του χώρου όπου υλοποιούνται. Άλλωστε, ο τρόπος και η μέθοδος σχεδιασμού ενός δίγλωσσου προγράμματος εξαρτάται από παράγοντες όπως: τα διαφορετικά χαρακτηριστικά με τα οποία εισέρχονται οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα μέσα που διατίθενται και το πολιτικό και το οικονομικό κλίμα μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

5. Διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Παρά την έντονη συνεδριακή δραστηριότητα για το θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της διδακτικής της είναι η σύγχυση μεταξύ της διδασκαλίας της ως μητρικής και της διδασκαλίας της ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το γεγονός ότι οι μη ελληνόφωνοι μαθητές μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα μέσα στο περιβάλλον που χρησιμοποιείται, οδηγεί στο να αντιμετωπίζεται διδακτικά περισσότερο ως μητρική παρά ως ξένη, για αυτό και κατά τη διδασκαλία της επηρεάζεται από τις καθιερωμένες συνήθειες διδακτικής πρακτικής της μητρικής γλώσσας.

Αρχικά, λοιπόν, η διδασκαλία της Νεοελληνικής και κατ' επέκταση της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας είχε ως στόχο τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, η γνώση των οποίων μαζί με τη γνώση ενός όγκου λεξιλογίου πιστοποιούσε και τη γνώση της γλώσσας. Κύρια χαρακτηριστικά της διδασκαλίας ήταν ότι έδινε μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία των κανόνων και των ασκήσεων, πριμοδοτούσε τη γραπτή έναντι της προφορικής γλώσσας, αγνοούσε τη γλωσσική ποικιλία, προσέφερε μια κωδικοποιημένη γλωσσική μορφή και ο σχεδιασμός της προϋπέθετε για όλους τους μαθητές ξεκίνημα από την ίδια αφετηρία και ομοιόμορφη πορεία. Ως αποτέλεσμα της πιο πάνω διδασκαλίας ήταν οι μη ελληνόφωνοι μαθητές να φτάνουν στο τέλος του δημοτικού σχολείου έχοντας αναπτύξει άψογη ορθογραφική και συντακτική ικανότητα, αλλά ταυτόχρονα με τεράστιες ελλείψεις στην παραγωγή και στην κατανόηση της ελληνικής.

Η επιστημονική έρευνα και μελέτη της γλώσσας ήδη από τη δεκαετία του '60 στράφηκε στη συσχέτιση γλώσσας και κοινωνίας. Οι κοινωνιογλωσσολόγοι εισήγαγαν το πολιτικό στοιχείο στη γλωσσολογία και μελέτησαν τη γλώσσα ως κοινωνικά θεμελιωμένο σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό ιδιαίτερη σημασία αποκτά η χρήση της γλώσσας σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας και η συνειδητοποίηση ότι η γνώση της δομής δεν αποτελεί αρκετή προϋπόθεση για την επιτέλεση μιας επικοινωνιακής πράξης. Με άλλα λόγια θεωρήθηκε ότι η κατάκτηση της γλώσσας είναι γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση, και όχι θεωρία για τη γλώσσα.

Σύμφωνα, λοιπόν με τους κοινωνιογλωσσολόγους η γλώσσα υφίσταται σε κάθε άτομο ως κοινωνικό (langue-γλώσσα) και ως ατομικό προϊόν (parole-ομιλία). Αν για το πρώτο αρκεί η συνειδητοποίηση της δομής της γλώσσας, πράγμα που γίνεται εντελώς φυσιολογικά κατά την προσχολική και, αναπτύσσεται περαιτέρω, κατά τη σχολική ηλικία και με τη βοήθεια της διδασκαλίας, για το δεύτερο χρειάζεται και γνώση των επικοινωνιακών κανόνων, οι οποίοι καθορίζουν κάθε φορά το λόγο, δηλαδή, ποιος λέει τι, σε ποιον, κάτω από ποιες συνθήκες και γιατί, μέσα από ποιο κανάλι.

Γίνεται φανερό, λοιπόν, πως δεν αρκεί μόνο η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, για να καταστεί ένα άτομο επαρκής ομιλητής μιας γλώσσας. Χρειάζεται επιπλέον και γνώση των κανόνων που διαμορφώνουν –ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες- το λόγο. Χαρακτηριστική είναι άλλωστε η περίπτωση των ανθρώπων εκείνων που μιλούν καλά τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, χωρίς να γνωρίζουν τους κανόνες γραμματικής ή σύνταξης της γλώσσας, καθώς επίσης και εκείνων που ενώ γνωρίζουν τους κανόνες δυσκολεύονται στη χρήση της γλώσσας. Δεδομένου ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα γλωσσικών σημείων που εξυπηρετεί την επικοινωνία των ανθρώπων, η γνώση χρήσης της γλώσσας αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Κατά συνέπεια, για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας απαιτείται συνδυασμός δομικής και λειτουργικής - επικοινωνιακής προσέγγισης.

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών επικρατεί το μοντέλο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Στο μοντέλο αυτό η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο για διαπροσωπική επικοινωνία, που συμβαίνει μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ορίζεται από την κατάσταση επικοινωνίας, το θέμα που διαπραγματεύεται αυτή, τους ρόλους των συνομιλητών κλπ. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται προσπάθεια ένωσης των δύο πόλων - της δομής και της χρήσης - και διαμορφώνεται μια προσέγγιση η οποία δίνει ένα πολύ συγκεκριμένο περιεχόμενο στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, καθώς αντιμετωπίζει τη γλωσσική ικανότητα ως «δεξιότητα» και όχι ως «γνώση». Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό προϊόν που προσαρμόζεται ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας και είναι φορέας πολιτισμού.

Κατά συνέπεια, η έμφαση μετατοπίζεται από την εμμονή στη σχολαστική διδασκαλία της Γραμματικής στην καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης των μαθητών και στην εξοικειώσή τους με ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας είναι τα κείμενα, προφορικά και γραπτά, και επιδιώκεται η κατανόηση της στρατηγικής παραγωγής τους.

Αποδίδεται πια σημασία όχι στο κλιτικό παράδειγμα ή στην αφηρημένη σχέση, αλλά στη συγκεκριμένη χρήση κάθε γλωσσικού στοιχείου, όπως αυτό λειτουργεί μέσα στην πρόταση και, προπάντων, μέσα στα ευρύτερα γλωσσικά σύνολα» και «κάθε περίπτωση έκφρασης του μαθητή θεωρείται πραγματική ανάγκη για να εκφράσει κάτι. Ως εκ τούτου, η έμφαση δε δίνεται σε ασκήσεις με μονάδα αναφοράς την πρόταση, γιατί οι προτάσεις δε λειτουργούν ξεκομμένα, αλλά η μορφή και η σημασία τους προσδιορίζεται από τις σχέσεις που έχουν με το υπόλοιπο κείμενο στο οποίο ανήκουν.

Η αντίληψη περί μάθησης διαφοροποιείται σε σχέση με την παραδοσιακού τύπου εκπαίδευση, όπου οι μαθητές πρώτα ασκούσαν να κατακτήσουν μεμονωμένα στοιχεία και δομές και μετά να προσπαθήσουν να τα ενσωματώσουν σε ευρύτερες ενότητες για να επικοινωνήσουν. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση η κατάκτηση αυτή είναι συνδεδεμένη με τη μάθηση θεωρούμενη ως διαδικασία. Αυτό απαιτεί εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες, όπου χρησιμοποιούν τη γλώσσα για πραγματική επικοινωνία. Άλλωστε, «η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά όταν προσφέρεται σαν σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις. Η πιο πάνω προσέγγιση με τη σειρά της συνεπάγεται διαφορετική οργάνωση και λειτουργία της τάξης, η οποία ενθαρρύνει την αυθόρμητη και ελεύθερη επικοινωνία, και διαφορετικό ρόλο από μέρους των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι τέτοιος που οδηγεί στην απόκτηση αυτονομίας από το μαθητή τόσο αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας όσο και στο να μαθαίνει, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας μέσα και έξω από το σχολείο.

6. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών.

Είναι ευρέως γνωστό ότι η μάθηση συντελείται στο πλαίσιο μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η επικοινωνιακή πράξη ακολουθεί τα στάδια (α) της σύλληψης, μορφοποίησης της ιδέας, (β) της κωδικοποίησης της ιδέας από τον πομπό, (γ) της μετάδοσής της και (δ) της κωδικοποίησης και αφομοίωσης της ιδέας από τον δέκτη. Η διαδικασία της επικοινωνίας είναι κυκλική, με την έννοια ότι η ανταπόκριση του δέκτη είναι επικοινωνία προς τον πομπό, οπότε ο δέκτης γίνεται πομπός και ο πομπός δέκτης. Όσο για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ δύο ανθρώπων, αυτή επιτυγχάνεται όταν ο αποδέκτης ερμηνεύει το μήνυμα του αποστολέα (πομπός), όπως εκείνος το εννοούσε.

Τη σημασία και το ρόλο της γλώσσας στη διεξαγωγή της επικοινωνίας εύκολα μπορεί να τη φανταστεί κανείς. Στο σχολικό χώρο, όπου επιτελούνται συγκεκριμένες λειτουργίες, η χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι ο αποτελεσματικότερος και προσφορότερος τρόπος επικοινωνίας και κατ' επέκταση μάθησης. Συνεπώς, η καλή γνώση και ο σωστός χειρισμός της γλώσσας και, μάλιστα, σε ένα επίπεδο όπως αυτό της ακαδημαϊκής ή αλλιώς γλώσσας του σχολείου είναι υψίστης σημασίας.

Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκονται οι παράγοντες, οι οποίοι συνθέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι δίγλωσσοι μαθητές οικοδομούν τη γνώση στο μάθημα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Από τα πορίσματα των πολλών ερευνών που διεξάχθηκαν σχετικά φαίνεται ότι η βεβαιωμένη απόδοση ευθυνών για τη σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών είτε στο ίδιο το παιδί είτε στη μειονοτική γλωσσική ομάδα είτε στον ίδιο τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να προβληματίσει περισσότερο τους εμπλεκόμενους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί είναι σαφές ότι η κατανόηση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας των παιδιών από μειονότητες και η παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως της γλώσσας που μιλούν στο σπίτι, είναι κάτι περίπλοκο και απαιτεί βαθιά διερεύνηση.

Όταν οι αξιολογήσεις και τα τεστ που γίνονται παρουσιάζουν σχετικά χαμηλή επίδοση για τα άτομα και τις ομάδες των γλωσσικών μειονοτήτων, θα πρέπει να διερωτηθεί κανείς αν τα αίτια της αποτυχίας βρίσκονται στο μαθητή, το δάσκαλο ή το σχολικό σύστημα και την πολιτική που ακολουθεί; Ή μήπως η αιτία οφείλεται σε ψυχολογικά προβλήματα και σε προκαταλήψεις των γηγενών μαθητών ή της κυρίαρχης ομάδας σχετικά με τα δίγλωσσα παιδιά και τις γλωσσικές ομάδες;

7. Σχέση επίδοσης και διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών παίρνει πολύ μεγαλύτερες διαστάσεις, όταν συνυπολογιστεί ότι σε άμεση σχέση με την κοινή γλωσσική υποκειμενική ικανότητα είναι η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Αν η πρώτη αγνοηθεί κατά τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, είναι πιθανό να μην αναπτυχθεί ποτέ η δεύτερη. Για πολλά, ωστόσο, χρόνια η άποψη που επικρατούσε ήταν ότι όσο πιο πολύ εκτίθεται ο δίγλωσσος μαθητής στη γλώσσα-στόχο, τόσο πιο πολύ μαθαίνει τη γλώσσα.

Θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει από την πιο πάνω άποψη ότι η πρώτη γλώσσα - που ομολογουμένως συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας- φαίνεται μάλλον να λειτουργεί ανασταλτικά, αφαιρώντας πολύτιμο χρόνο από τη γλώσσα-στόχο. Μάλιστα οι έννοιες που έχει ήδη δομήσει ο δίγλωσσος μαθητής μέσω της πρώτης του γλώσσας θεωρούνται «άχρηστες» στην πορεία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και όποια σύγκριση ανάμεσα στις δύο γλώσσες αχρείαστη, ίσως και επιζήμια.

Η πιο πάνω θέση απορρίπτει την έννοια της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και προσεγγίζει τις γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών σαν αυτόνομα συστήματα. Η πλήρης έκφρασή της βρίσκεται στα προγράμματα εμπύθισης, που είναι μια πολύ διαδεδομένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μεταναστών στις χώρες υποδοχής τους. Οι υποστηρικτές του πιο πάνω μοντέλου εκπαίδευσης πιστεύουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν πρέπει να έχουν την παραμικρή επαφή με τη μητρική τους γλώσσα, προκειμένου να μάθουν, κατά το δυνατόν γρηγορότερα, την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας προέλευσης. Ωστόσο, αποτελέσματα ερευνών συνδέουν τη χαμηλή σχολική επίδοση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με τη διαδικασία σταδιακής εξαφάνισης της μητρικής

γλώσσας.

Σε όλους, ωστόσο, είναι γνωστό ότι η μάθηση δεν είναι μια διαδικασία που οικοδομείται στο «κενό» ούτε μια διαδικασία που εξελίσσεται κατά ένα βιολογικό γραμμικό τρόπο. Τόσο οι αλλοδαποί μαθητές όσο και οι γηγενείς –που, ας σημειωθεί, ούτε και αυτοί αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα ως προς τις γνώσεις και τις γλωσσικές ικανότητες- οικειοποιούνται τις διδασκόμενες γνώσεις, μέσω μιας συγκρουσιακής διαδικασίας, που έχει ως αφετηρία τις γνώσεις που ο κάθε μαθητής ήδη κατέχει. Ως εκ τούτου, κατά τη διαδικασία μάθησης, το διδασκόμενο αντικείμενο, που συχνά ανήκει σε ένα διαφορετικό γνωστικό πλαίσιο από αυτό στο οποίο κινείται ο μαθητής, θα πρέπει να στηριχθεί σε γνώσεις οικείες στο μαθητή, για να γίνει κατανοητό. Είναι, λοιπόν, φυσικό οι μετανάστες και παλιννοστούντες μαθητές να έχουν ήδη διαμορφώσει έννοιες με την πρώτη τους γλώσσα, τις οποίες θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν, για να αποκτήσουν τη νέα γνώση. Συνεπώς, το ερώτημα «πώς μαθαίνει ο μαθητής μια γλώσσα διαφορετική από αυτήν που ήδη ομιλεί» δεν μπορεί να απαντηθεί χωρίς να ληφθεί σοβαρά υπόψη η μητρική του γλώσσα και οι γενικότερες γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που ήδη κατέχει.

Πρόσφατες έρευνες στα πεδία της γλωσσολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας δείχνουν ότι η έκθεση στη δεύτερη γλώσσα είναι σημαντική μόνο στην περίπτωση που δεν εγκαταλείπεται η μητρική γλώσσα. Σύμφωνα, μάλιστα, με πορίσματα παλαιότερων σκανδιναβικών ερευνών τονίζεται ότι τα παιδιά, τα οποία έχουν αποκτήσει ικανοποιητικό επίπεδο στη μητρική τους γλώσσα, μπορούν όχι μόνο να καλλιεργήσουν, αλλά και να αποκτήσουν με τη συνδρομή τις γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία και των οποίων διαταράχθηκε η εξέλιξη της μητρικής τους γλώσσας κατά τα πρώτα σχολικά έτη –πριν δηλαδή αποκτήσουν την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης – παρουσιάζουν άσχημη επίδοση και στις δύο γλώσσες. Συνεπώς, η πιθανότητα να αναπτυχθεί ημιγλωσσία αντί διγλωσσίας είναι ρεαλιστική σε καταστάσεις μετανάστευσης.

Σε αυτό το σημείο, όμως, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός. Αν βοηθήσει το δίγλωσσο μαθητή να συσχετίσει τη μητρική του γλώσσα με τη γλώσσα-στόχο, εντοπίζοντας τα σημεία που συγκλίνουν και αυτά που αποκλίνουν, τότε θα προκύψουν τεράστια οφέλη στον εκπαιδευτικό χώρο, συμβάλλοντας στην προσθετική διγλωσσία του μαθητή. Άλλωστε ο δανεισμός και η μεταφορά γλωσσικών στοιχείων ελαττώνεται με την πάροδο του χρόνου και την πρόοδο του δίγλωσσου στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αντίθετα, διευρύνεται η μεταφορά εννοιών από τη μια γλώσσα στην άλλη. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να διευρύνει την κοινή υποκειμενική γλωσσική ικανότητα και να μεταφέρει έννοιες από τη μια γλώσσα στην άλλη.

8. Εμπλοκή των γονέων - Γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι

Εκτός από το χώρο της εκπαίδευσης, σημαντική στήριξη και βοήθεια στους εκπαιδευτικούς μπορούν να παρέχουν οι ίδιες οι οικογένειες των δίγλωσσων μαθητών. Άλλωστε η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται γενικά μια παράμετρος πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική επιτυχία τους. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση των παιδιών τους και αυτό ισχύει για όλες τις ηλικιακές κατηγορίες των μαθητών.

Ενδεικτικά, από την επισκόπηση σχετικών ερευνών στις Η.Π.Α προκύπτει ότι ο πιο ακριβής δείκτης πρόβλεψης της επιτυχίας ενός μαθητή στο σχολείο δεν είναι το κοινωνικό ή το οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του, αλλά ο βαθμός στον οποίο η οικογένειά του είναι σε θέση: (α) να δημιουργεί ένα περιβάλλον που να ενθαρρύνει τη μάθηση, (β) να μεταδίδει στο παιδί υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες και (γ) να εμπλέκεται ενεργά στη σχολική ζωή του. Τα πιο πάνω σημεία καταδεικνύουν αφενός ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι εξαιρετικά σημαντική και αφετέρου εξαιρετικά σύνθετη.

Αυτή η συνεργασία οικογένειας-σχολείου μπορεί να ειπωθεί από μια ευρύτερη και μια στενότερη οπτική γωνία. Η δεύτερη περιγράφει δραστηριότητες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και στις οποίες οι γονείς με διάφορους τρόπους συμμετέχουν ή δραστηριότητες οι οποίες γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης, ενώ μια ευρύτερη αντίληψη της ιδέας περιλαμβάνει τις απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση και τη σημασία της, σχετικές φιλοδοξίες και προσδοκίες καθώς και τα κίνητρα για μόρφωση που εμψυχώνουν στα παιδιά τους.

Όσον αφορά την πιο στενά καθορισμένη έννοια της εμπλοκής των γονέων, αυτή υλοποιείται μέσα από ένα φάσμα δραστηριοτήτων στο οποίο ο γονέας μπορεί να συμμετέχει στην εκπαίδευση του παιδιού του: 1. Καλύπτοντας τις βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες του όπως φροντίζοντας ώστε να έχει το παιδί τα αναγκαία για τη σχολική του εργασία και ένα μέρος για να μελετά. 2. Επικοινωνώντας τακτικά με το προσωπικό του σχολείου. 3. Βοηθώντας το παιδί με τις εργασίες του και τη μελέτη στο σπίτι. 4. Προσφέροντας εθελοντική εργασία στο σχολείο. 5. Συμμετέχοντας σε σώματα λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών του.

Έχοντας υπόψη τη χαμηλή σχολική επίδοση, η εμπλοκή των γονέων φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. Ωστόσο, η κυρίαρχη εικόνα για τον πληθυσμό αυτό είναι ότι συμμετέχει πολύ λίγο στην εκπαίδευση των παιδιών του. Από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα σχετικά με τις απόψεις των δασκάλων για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών προκύπτει ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι γονείς είτε αδυνατούν είτε δεν ενδιαφέρονται να συμβάλουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μάλιστα πιστεύουν ότι η άγνοια από μέρους των γονέων της κυρίαρχης γλώσσας αποτελεί ένα από τα πολλά εμπόδια της μη παροχής βοήθειας. Για το λόγο αυτό πολλοί εκπαιδευτικοί προτρέπουν αυτούς τους γονείς να επικοινωνούν με τα παιδιά τους στο σπίτι στην κυρίαρχη

γλώσσα θεωρώντας ότι αυτό ωφελεί και τις δύο πλευρές.

Ωστόσο, η επικοινωνία στο σπίτι σε μια γλώσσα που οι γονείς πιθανόν δε γνωρίζουν επαρκώς, δε βοηθά τα παιδιά στη γλωσσική τους επίδοση στο σχολείο, ακόμα και αν αυτή η γλώσσα είναι ίδια με αυτή του σχολείου. Παιδιά και γονείς υποχρεώνονται σε ένα επίπεδο επικοινωνίας πολύ χαμηλότερο από τις πραγματικές τους γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες με πολλαπλές συνέπειες τόσο στις επιδόσεις όσο και στην αυτοεικόνα και στον ψυχισμό τους. Γονείς που προσπαθούν να επικοινωνήσουν στη δεύτερη γλώσσα στερούν από τα παιδιά τους το πολιτισμικό φορτίο που μεταφέρεται μέσω γλώσσας και που συμβάλλει αποτελεσματικά στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Άλλωστε, για τη μάθηση στο σχολείο, δεν έχει τόση σημασία σε ποια γλώσσα γίνεται η επικοινωνία στο σπίτι όσο το ότι η επικοινωνία γίνεται μέσα από μια σωστά χρησιμοποιούμενη γλώσσα. Σε αυτήν την πρώτη γλώσσα, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, θα στηριχτεί ο μαθητής για να αναπτύξει τη δεύτερη γλώσσα. Σε αυτό ακριβώς το σημείο ο ρόλος και η ευθύνη του εκπαιδευτικού κρίνεται καθοριστική για την επιτυχή πορεία του δίγλωσσου μαθητή. Γονείς, μετανάστες και παλιννοστούντες, μπορούν να συνεργαστούν στο επίπεδο της γλώσσας με τους εκπαιδευτικούς και να γίνουν πολύτιμοι αρωγοί στον εντοπισμό διαφορών και ομοιοτήτων ανάμεσα στις γλώσσες και στον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών. Από αυτή τη συνεργασία η μεταναστευτική οικογένεια ενδυναμώνεται, γεγονός που λειτουργεί εν τέλει υπέρ της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών. Ωστόσο, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν ότι, όπως οι δίγλωσσοι μαθητές έτσι και οι γονείς τους, έχουν διαμορφωμένες απόψεις για την εμπλοκή τους στη μάθηση των παιδιών τους.

Σε ορισμένες, λοιπόν, κουλτούρες η εκπαίδευση θεωρείται ότι ανήκει αποκλειστικά στην αρμοδιότητα του σχολείου και η ανάμειξη των γονέων δε θεωρείται επιθυμητή, καθώς δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Μάλιστα τα αποτελέσματα έρευνας στο Τορόντο, έδειξαν πως κάποιοι γονείς θεωρούν ότι το να επιδιώκουν να μιλήσουν με το δάσκαλο του παιδιού τους είναι επιβάρυνση για εκείνον, γεγονός που από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ερμηνευόταν ως αδιαφορία για την πρόοδο του. Οι πολιτισμικές διαφορές αφορούν επίσης το τι προσδοκούν οι γονείς ότι θα προσφέρει το σχολείο.

Η διαφορά τέτοιων αντιλήψεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς μπορούν τελικά να οδηγήσουν σε ρήξη τη σχέση τους με ολέθριες συνέπειες για την εκπαιδευτική πορεία των πιο πάνω μαθητών. Οφείλει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να έρθει σε επαφή με τους γονείς, να τους ενημερώσει και να ενημερωθεί για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, λειτουργώντας πάντοτε προς όφελός τους.

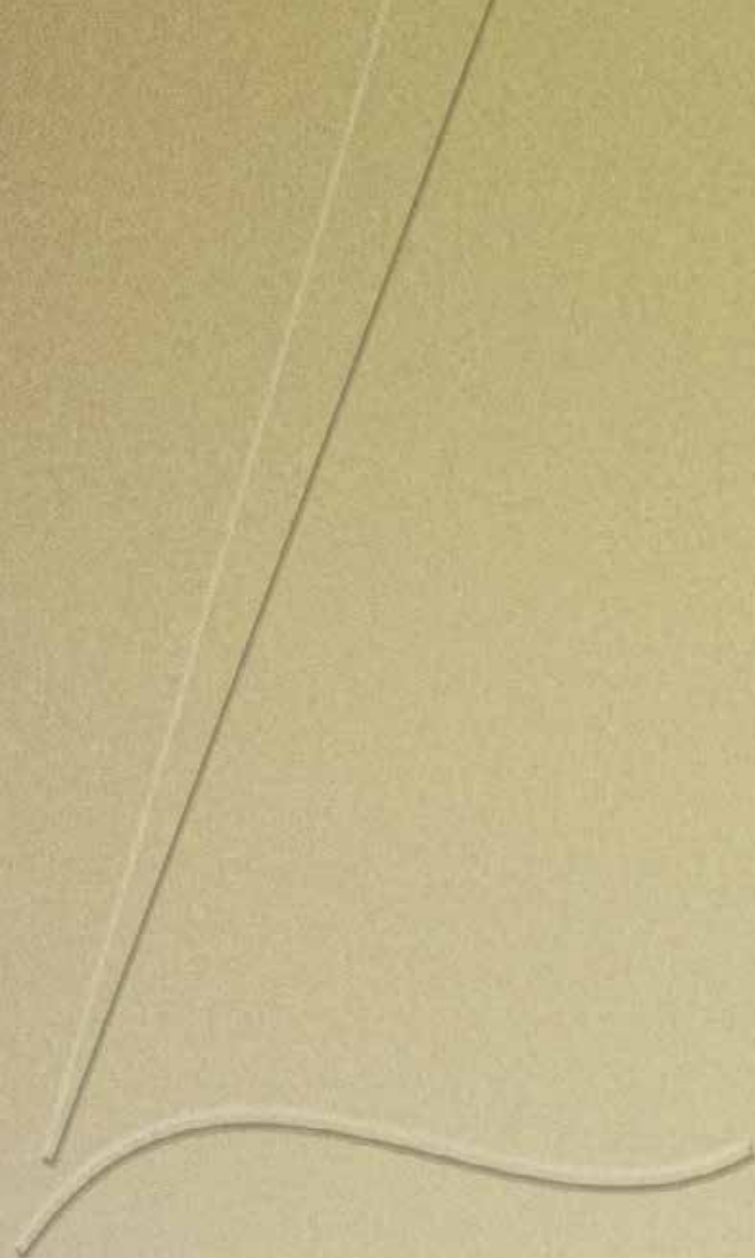
9. Συμπεράσματα

Σε άμεση αλληλεξάρτηση με τον πολιτισμό βρίσκεται η μητρική γλώσσα των μαθητών. Η γλώσσα είναι μια λειτουργία του πολιτισμού, είναι μέρος της ταυτότητάς τους και θα πρέπει να καλλιεργείται. Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών, ωστόσο πολλοί από αυτούς πιστεύουν ότι δεν έχει θέση στην επικοινωνία των δίγλωσσων μαθητών με τους ομοεθνείς τους στο σχολείο ή με τους γονείς τους στο σπίτι. Οι γονείς δίγλωσσων μαθητών πολλές φορές προτρέπονται από τους δασκάλους των παιδιών τους να προτιμούν την Ελληνική αντί της γλώσσας τους στην καθημερινή επικοινωνία στο σπίτι. Αυτό που φαίνεται αυταπόδεικτο εδώ είναι ότι έτσι υποστηρίζονται τα παιδιά στην εκμάθηση της Ελληνικής. Η χρήση μιας άλλης γλώσσας από την Ελληνική στο σπίτι συχνά εκλαμβάνεται ως αδυναμία ή ηθελημένη μη υποστήριξη της Ελληνικής.

Ο εξοστρακισμός της μητρικής γλώσσας από το σχολείο είναι φαινόμενο συνηθισμένο και οφείλεται στην άγνοια των εκπαιδευτικών να στηρίζουν την εκμάθηση της ελληνικής στη μητρική γλώσσα των μαθητών, ως βάση όχι μόνο για την εκπαιδευτική τους ένταξη αλλά και τη σχολική τους επιτυχία. Η γνώση, κατανόηση και αποδοχή της αλληλεξάρτησης γλώσσας και πολιτισμού θεωρείται μια σημαντική δεξιότητα, απαραίτητη για τους δασκάλους. Η μητρική γλώσσα είναι αυτή με την οποία οι μαθητές σκέφτονται, μιλούν, αφηγούνται και συνεργάζονται. Δεδομένου του γεγονότος ότι οι μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων μαθαίνουν αρχικά τον πολιτισμό τους και αποκτούν τη γλώσσα τους, σημαίνει ότι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα σύμβολα και τις έννοιες ενός συγκεκριμένου πολιτισμού προτού έρθουν στο ελληνικό σχολείο. Η γλωσσική διαφορετικότητα θα πρέπει, λοιπόν, να εκλαμβάνεται σαν μια όψη της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Diaz. (1985). Bilingual Cognitive Development. *Child Development*, 56, 1376-1388.
- Fishman, J.A. (1976). *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hoffmann, Ch. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. Λονδίνο: Longman.
- Mackey, W.F. (1968). The Description of Bilingualism, In J. Fishman (ed.), *Reading in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- Baker, C., (2001). Εισαγωγή στη Δίγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Μ. Δαμανάκης (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg (Πρωτότυπη Δημοσίευση 1996).
- Γεωργγιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική και Διδακτική*, τομ. Α. Αθήνα.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος* 2002, σ.11-20.
- Τομαΐδης, Δ. (1992). Η γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βασικές αρχές, στόχοι, χαρακτηριστικά). Στο *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Πρακτικά τριήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου), 24-31. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσολάκης, Χ. (1985). Η γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. *Πραγματικότητα. Προοπτική. Στη Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1985). Γλωσσολογία και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας. *Γλώσσα* 9, σ. 38-53.



LEEM



**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