

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

21

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2016

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ

Πρόεδρος

Κικινής Θανάσης

Αντιπρόεδρος – Υπεύθυνος Εκδόσεων

Πετράκης Σταύρος

Γενικός Γραμματέας

Φασφαλής Νίκος

Ταμίας - Ειδικός Γραμματέας - Υπεύθυνος Τύπου και Δημ. Σχέσεων

Ανδρουλάκης Μάνος

Οργανωτικός Γραμματέας - Υπεύθυνος Υλικού Βιβλιοθήκης

Οικονόμου Τριαντάφυλλος

Μέλη

Τσαγκαράτου Αιμιλία

Καλλώνης Σταύρος

Δριμάλα Θεοδώρα

Μαρίνης Σπύρος

Καλόγηρος Νίκος

Τρούλης Γιώργος

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Πρόεδρος

Λολίτσας Κων/νος

Αντιπρόεδρος

Ρουμπής Παναγιώτης

Γεν. Γραμματέας

Τσάμης Δημήτριος

Μέλη

Τσακανίκα Σταυρούλα

Λομούζη Σταυρούλα

Πριμηκύρης Δημήτριος

Γραμ. υποστήριξη

Γκουτζέλας Αθανάσιος

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΒΗΜΑΤΟΣ

Υπεύθυνος έκδοσης

Ρουμπής Παναγιώτης

Συντακτική ομάδα

Γκουτζέλας Αθανάσιος

Τσακανίκα Σταυρούλα

Πριμηκύρης Δημήτριος

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασφάλου

Ετήσιο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*

Εκδότης: Λολίτσας Κωνσταντίνος, Πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Ρουμπής Παναγιώτης

Υπεύθυνος Ύλης: Γκουτζέλας Αθανάσιος

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

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ *του Δασκάλου*

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ

ΤΕΥΧΟΣ

21

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελ.

Εισαγωγικό Σημείωμα..... 9-10

Οδηγίες για τους συγγραφείς 11-14

Ανθόπουλος Κώστας, Ροδά Παρασκευή

Εκπαιδευτική πολιτική και τοπική αυτοδιοίκηση15-27

Βαμβάκη Άννα

Συμβουλευτική ψυχολογία – συμβουλευτικός ψυχολόγος:

ο ρόλος τους στην εκπαίδευση29-38

Ζάγκος Γεώργιος

*«Απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης
για τις Επιμορφωτικές τους Ανάγκες στην Άσκηση των*

Διοικητικών Καθηκόντων τους»39-54

Κολοβός Χρήστος

*Η αξιολόγηση των διδακτικών στόχων μέσω των επαναληπτικών
κριτηρίων αξιολόγησης στο μάθημα των Μαθηματικών*

της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου55-64

Κωνσταντινίδου Σόνια

Μελέτη της θέσης των δασκάλων σχετικά με την ένταξη

των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο γενικό εκπαιδευτικό

περιβάλλον65-77

Μάνεση Σουλτάνα

Η διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων

στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία στην Ελλάδα

και στο Ηνωμένο Βασίλειο79-92

Μετζίκη Καλλιόπη

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως συνάρτηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης93-107

Μπλούνα Μαρία

Προσδοκίες των γονέων για τον ρόλο του σύγχρονου σχολείου στην γνωστική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών109-128

Πάκου Αγγελική

Παιδικά/εφηβικά βιβλία με θέμα την αναπηρία – Η δυνητική θετική τους επίδραση στις στάσεις παιδιών/εφήβων129-135

Δρ. Παπουτσάκη Καλλιόπη

Η διδασκαλία της ανάγνωσης στο ελληνικό σχολείο: Προοπτικές και βελτιώσεις137-145

Ρεκαλίδου Γαλήνη, Πεντέρη Ευθυμία

Το portfolio στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του147-171

Τζανετής Γ. Δημήτριος

Οι ρόλοι του δασκάλου και των γονέων με χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, στα πλαίσια της συμβουλευτικής σχέσης173-180

Τξιώνα Αθανασία, Ζμπάινος Δημήτριος, Καφφέ Αποστολία

Ο ρόλος της οικογένειας στη δημιουργική σκέψη μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου181-199

Χατζησταμάτη Σμαράγδα

Σχολικός εκφοβισμός: Ομοιότητες και διαφορές φύλου και ηλικίας ως προς τη συχνότητα και τις μορφές του φαινομένου στο Γυμνάσιο201-214

Εισαγωγικό Σημείωμα

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

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

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

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

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

Εισαγωγικό Σημείωμα

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

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

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

Αξιολόγηση εργασιών

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

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

Μορφή εργασιών

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

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

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

Οργανωτικό σχήμα του περιοδικού

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

Συντακτική Ομάδα:

Γκουτζέλας Αθανάσιος
Τσακανίκα Σταυρούλα
Πριμηκύρης Δημήτριος

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

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

Άρθρο από ένα περιοδικό του Διαδικτύου:

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

Βιβλίο:

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

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

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

Κεφάλαιο βιβλίου:

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

Πρακτικά συνεδρίων:

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

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

Στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας:

ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Νίκης 33, 1ος όροφος

T.K. 105.57 - Αθήνα

Τηλ.: 210 3314837

e-mail: mail@ipem-doe.gr

Εκπαιδευτική πολιτική και τοπική αυτοδιοίκηση

Ανθόπουλος Κώστας

*Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70
Διευθυντής 55ου Δ.Σ. Θεσσαλονίκης*

Ροδά Παρασκευή

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70- Νομικός

1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της σχέσης Εκπαίδευσης και Τοπικής Αυτοδιοίκησης ιδιαίτερα μετά τις νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούσαν την αναδιάρθρωση του χαρακτήρα της Τ.Α. (νόμος «ΚΑΛΛΙΚΡΑΤΗΣ») έχει τεθεί στο επίκεντρο του κοινωνικού και εκπαιδευτικού προβληματισμού και αποτελεί πεδίο διαφορετικών και ποικίλων προσεγγίσεων.

Παραδοσιακά, η σχέση εκπαίδευσης και τοπικής αυτοδιοίκησης αναφέρεται κυρίως στην κλασική σχέση ενός δήμου με τις τυπικές μορφές εκπαίδευσης, τη σχέση δηλαδή που ο δήμος φροντίζει να εξασφαλίσει και να διαθέσει πόρους, ούτως ώστε τα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά σχολεία, τα γυμνάσια και τα λύκεια να λειτουργούν εύρυθμα και αποτελεσματικά, από την άποψη της υλικοτεχνικής και της κτιριακής υποδομής.

Υπάρχουν όμως και άλλοι τομείς και χώροι, όπου η τοπική αυτοδιοίκηση μπορεί να δραστηριοποιηθεί, ώστε ακόμη και με το υφιστάμενο καθεστώς (περιορισμένο πεδίο αρμοδιοτήτων σε θέματα παιδείας) να αναπτυχθεί μια θετική δυναμική και δημιουργική σχέση εκπαίδευσης και τοπικής αυτοδιοίκησης, με πολλά οφέλη τόσο για την εκπαιδευτική όσο και για την τοπική κοινότητα.

Παρά τις περιορισμένες αρμοδιότητες της Τ.Α. σε θέματα παιδείας, υπάρχουν περιθώρια να ενισχυθεί σημαντικά ο ρόλος της, αρκεί να τροποποιηθούν μια σειρά από λειτουργίες που συνδέονται τόσο με τις δυνατότητες όσο και με τις υπαρκτές αδυναμίες και παθογένειες οργάνων και θεσμών που επηρεάζουν την ποιοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων και συνάμα να διαμορφωθεί ένα νέο θεσμικό πλαίσιο που να διέπει τη σχέση Τ.Α. και Εκπαίδευσης.

2.1. Λειτουργία Σχολικών Επιτροπών Παιδείας

2.1.1. Εισαγωγή-Διαπιστώσεις

Από την εμπειρία της εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου που διέπει τη λειτουργία των Σχολικών Επιτροπών μετά την ψήφιση του νόμου για την Τοπική και Περιφερειακή Αυτοδιοίκηση (νόμος Καποδίστρια) έχουν προκύψει μια σειρά θέματα και προβλήματα που συνδέονται με την αποτελεσματική λειτουργία των Σχολικών Επιτροπών. Τα προβλήματα αυτά είναι:

- Η χαμηλή χρηματοδότηση σε σχέση με τις ανάγκες των Σχολείων.
- Η χρονοβόρα και καθυστερημένη διαδικασία διάθεσης των πιστώσεων στις Σχολικές Επιτροπές από την κεντρική εξουσία.
- Η πολυπληθής σύνθεση και ο απροσδιόριστος ρόλος όσον αφορά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των μελών των σχολικών επιτροπών.
- Ο κατακερματισμός και η διάχυση των αρμοδιοτήτων των υπηρεσιών του Δήμου Θεσσαλονίκης για θέματα που έχουν σχέση με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων δίχως τη δυνατότητα ενός πλαισίου συντονισμού τους.
- Η μη συστηματική και επισταμένη ενασχόληση των Τοπικών Κοινοτήτων και των Συμβουλίων τους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες.
- Ο μεγάλος αριθμός της θεματολογίας σε κάθε συνεδρίαση των Σχολικών Επιτροπών και η αδυναμία ουσιαστικής εμβάθυνσης των θεμάτων.
- Η έλλειψη στελέχωσης των Σχολικών Επιτροπών από εξειδικευμένα τεχνοκρατικά στελέχη που γνωρίζουν σε βάθος θέματα που έχουν σχέση κυρίως με τη διοικητική διεκπεραίωση και την οικονομική διαχείριση.
- Ο τρόπος συγκρότησης της σύνθεσης των Σχολικών Επιτροπών με την επιβολή παραταξιακών κριτηρίων που μετατρέπουν τη λειτουργία τους σε εύκολο πεδίο μικροκομματικών ανταγωνισμών και αντιπαράθεσεων.
- Η αδυναμία διασύνδεσης των Σχολικών Επιτροπών και αποτελεσματικής επικοινωνίας με Υπηρεσίες και Φορείς του Υπουργείου Παιδείας.
- Η έλλειψη ουσιαστικής ανατροφοδότησης των Διευθυντών σχολικών μονάδων με τους παράγοντες και τους υπεύθυνους των διαφόρων Υπηρεσιών του Δήμου Θεσσαλονίκης και της Σχολικής Επιτροπής.

2.1.2. Προτάσεις για την αντιμετώπιση σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο των προβλημάτων λειτουργίας των σχολικών επιτροπών

Μέχρι να μεταβληθεί ριζικά το νομικό πλαίσιο που αφορά τη λειτουρ-

γία των Σχολικών Επιτροπών σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο είναι αναγκαίο να δρομολογηθούν οι ακόλουθες διαδικασίες και λειτουργίες όπως:

- Η διαμόρφωση σε κάθε Τοπική Κοινότητα ειδικής ομάδας-Επιτροπής υπό την ευθύνη και καθοδήγηση του κάθε Προέδρου που θα έχει ως αντικείμενο την άμεση επίλυση και αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με τη συντήρηση των σχολικών μονάδων (θέματα ηλεκτρολογικά, υδραυλικά, κτιριακά κ.λ.π.)
- Συστηματική καταγραφή της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το κάθε σχολικό κτίριο και οργάνωση των παρεμβάσεων που είναι αναγκαίες να γίνουν σ' αυτό.
- Μεταφορά θεμάτων που απασχολούν τις συνεδριάσεις των Σχολικών Επιτροπών (όπως π.χ. οι παραχωρήσεις σχολικών χώρων-γυμναστηρίων σε συλλόγους και φορείς) στα συμβούλια Σχολικών Κοινοτήτων που θα κάνουν σχετικές γνωμοδοτήσεις οι οποίες θα υποβάλλονται στις Σχολικές Επιτροπές και θα γνωστοποιούνται στα Τοπικά Συμβούλια ως τυπική διαδικασία δίχως εκτεταμένη συζήτηση (απλή ανακοίνωση εγκρίσεων).
- Συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων Υπηρεσιών και Διευθύνσεων που έχουν ευθύνη για την αντιμετώπιση θεμάτων των σχολικών μονάδων.
- Τακτικές συνεδριάσεις, συσκέψεις ειδικής ομάδας που θα απαρτίζεται από ορισμένους Αντιδημάρχους, τους Προέδρους των Σχολικών Επιτροπών και τους Προέδρους των Τοπικών Κοινοτήτων ως Εκτελεστική Γραμματεία που θα έχει την ευθύνη για τη σφαιρική διαχείριση προβλημάτων των σχολείων.
- Στελέχωση των Σχολικών Επιτροπών και υποστήριξη με πρόσληψη εξειδικευμένων στελεχών όπως π.χ. Λογιστές, Ηλεκτρολόγοι, Υδραυλικοί και εν γένει τεχνικό προσωπικό ως εξωτερικοί συνεργάτες για αποτελεσματική και άμεση αντιμετώπιση θεμάτων λειτουργίας των σχολείων.
- Καθορισμός μικρότερου αριθμού θεμάτων ημερήσιας διάταξης για συζήτηση στις συνεδριάσεις των Σχολικών Επιτροπών και πραγματοποίηση περισσότερων συνεδριάσεων ανά μήνα.
- Εποπτεία του έργου των σχολικών καθαριστριών έτσι ώστε οι προμήθειες των υλικών καθαριότητας σε τριμηνιαία βάση να ελέγχονται από τους Προέδρους των Τοπικών Κοινοτήτων και τα μέλη των Σχολικών Επιτροπών.
- Ανάθεση σε κάθε μέλος της Σχολικής Επιτροπής συγκεκριμένου αντικειμένου και προσδιορισμός εξατομικευμένης ευθύνης.
- Διευθέτηση-εξόφληση τιμολογίων που έχουν εκδοθεί από ιδιώτες και διαμόρφωση συγκεκριμένων προτεραιοτήτων σε ότι αφορά τον τρόπο και τις κατηγορίες δαπανών.

- Να δίνεται σε κάθε σχολική μονάδα μέχρι τον ποσό των 400 ευρώ για την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων που προκύπτουν στα σχολεία (π.χ. χαλασμένες πόρτες, σπασμένα τζάμια, αποκατάσταση βλαβών στις τουαλέτες κ.λ.π.)
- Άμεση καταβολή όλων των ποσών που αφορούν την εκμίσθωση κυλικείων και αθλητικών χώρων στις Σχολικές Επιτροπές και κατ' επέκταση στις σχολικές μονάδες και δημιουργία ειδικού λογαριασμού ο οποίος θα εξασφαλίζει τον εφοδιασμό των σχολείων με εποπτικά μέσα διδασκαλίας και εξοπλισμό.
- Δημιουργία πλαισίου συγκεκριμένης συνεργασίας των Σχολικών Επιτροπών με φορείς του Υπουργείου Παιδείας όπως είναι ο πρώην Ο.Σ.Κ. έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η όσο το δυνατόν πληρέστερη και καλύτερη εξασφάλιση εποπτικού υλικού, εξοπλισμού και επίπλωσης στα σχολεία και κυρίως σε ότι έχει σχέση με την οργάνωση και λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων.
- Τακτικές συνεδριάσεις σε διμηνιαία βάση και προγραμματισμός αναγκών των Συμβουλίων Σχολικών Κοινοτήτων και γνωστοποίηση των σχετικών αποφάσεων στους Προέδρους των Σχολικών Επιτροπών και τους Προέδρους των Τοπικών Κοινοτήτων.
- Έγκαιρος προγραμματισμός των προμηθειών και οργάνωση των διαγωνισμών για αναλώσιμα υλικά, υλικά καθαριότητας κ.λ.π.
- Οργάνωση από τη Δ/ση Αρχιτεκτονικού όλων των διαδικασιών για την αντιμετώπιση κτιριακών θεμάτων που απαιτούν υψηλή και ειδική χρηματοδότηση (κατασκευαστικές εργασίες κ.λ.π.)

2.1.3. Μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση θεμάτων λειτουργίας σχολικών επιτροπών

- Συνολική αλλαγή του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των Σχολικών Επιτροπών τόσο ως προς το περιεχόμενο των αρμοδιοτήτων όσο και ως προς τη σύνθεσή τους. Η ΚΕΔΚΕ να προχωρήσει στη μελέτη και εξειδίκευση του συγκεκριμένου τρόπου αλλαγής και να διεκδικήσει από την ηγεσία του Υπουργείου Εσωτερικών την υιοθέτηση των σχετικών προτάσεών της.
- Αλλαγή της διαδικασίας χρηματοδότησης και διασφάλιση της έγκαιρης καταβολής των ποσών που εγκρίνονται από την κεντρική εξουσία.

2.2. Λειτουργία Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας

2.2.1. Εισαγωγή - Διαπιστώσεις

Οι Δημοτικές Επιτροπές Παιδείας, θεσμοθετήθηκαν με το άρθρο 50 του

Ν. 1566/85 και με το άρθρο 2 Δ4/86/11-12-1987 Υπ. Απόφασης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. προσδιορίστηκαν συγκεκριμένες αρμοδιότητές των όπως:

Εισηγήσεις προς τον Δήμαρχο και το Δημοτικό Συμβούλιο για θέματα σχετικά:

- με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- την κατανομή των πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των σχολείων
- την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων
- την παρακολούθηση της ανέγερσης των σχολικών κτιρίων, την επισκευή και συντήρησή τους
- το έργο των Σχολικών Επιτροπών (εγκρίσεις αποφάσεων, ισολογισμοί)
- Γνωμοδοτήσεις για συστέγαση δημόσιων σχολείων στο ίδιο διδακτήριο
- την αποκλειστική χρήση ορισμένων χώρων του διδακτηρίου
- Την κοινή χρήση των υπόλοιπων χώρων και τις ώρες λειτουργίας κάθε συστεγασζόμενου σχολείου

Από το 1987 και έπειτα, ο θεσμός των Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας, δίχως να αποτιμηθεί κριτικά ως προς τα πρακτικά αποτελέσματά του και δίχως να αναθεωρηθεί ως προς τον σκοπό και τη φιλοσοφία του, έχει καταδείξει ότι στην καλύτερη περίπτωση κινήθηκε στα όρια της τυπικής λειτουργίας γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να θεωρείται έντονα υποβαθμισμένος

Επιπλέον λόγοι για τους οποίους οδηγήθηκε σε κρίση ο παραπάνω θεσμός οφείλονται στα παρακάτω:

- ότι σε πολλά θέματα που έχουν σχέση με την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων και υπόκεινται σε αποφάσεις Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας, παρατηρήθηκε αδράνεια και έλλειψη ενεργητικής συμμετοχής αυτών των επιτροπών.
- στην έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας και επιστημονικής υποστήριξης από φορείς που παρέχουν τεκμηρίωση θεωρητική και ερευνητική για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής.
- την αδυναμία ευρύτερης κοινωνικής αντιπροσώπευσης όσον αφορά τη σύνθεσή της με εκπροσώπους που να προέρχονται από οργανώσεις και φορείς που συνδέονται με την τοπική πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη και να εκφράζουν τις ανάγκες των πολιτών.
- Στη μη δυνατότητα παρέμβασης προς την πολιτεία - έστω και σε γνωμοδοτικό επίπεδο - για θέματα που έχουν σχέση με τη σύνδεση του

περιεχομένου σπουδών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας.

- Με τη μετατροπή της λειτουργίας τους σε προνομιακό πεδίο ανούσιων μικροπολιτικών αντιπαραθέσεων και συντεχνιακών ανταγωνισμών και άσκησης πιέσεων από οργανωμένες συλλογικές δυνάμεις.

2.2.2. Προτάσεις για την αντιμετώπιση σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο των προβλημάτων λειτουργίας των Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας

Για τον λόγο αυτό, επιβάλλεται να αποκατασταθεί και να ενισχυθεί η ουσιαστική λειτουργία των Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας, η οποία κατά τα γνώμη μας μπορεί να επιτευχθεί με τους παρακάτω τρόπους:

Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, σχεδιάζει και ανακοινώνει τον εξαμηνιαίο και ετήσιο προγραμματισμό δράσης της, ο οποίος υπόκειται σε κοινωνική λογοδοσία στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ο προγραμματισμός δράσης περιλαμβάνει (με βάση την αρμοδιότητα που αναφέρει ότι η Δημοτικής Επιτροπή Παιδείας ασχολείται με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων) ενασχόληση με:

- Θέματα φύλαξης σχολικών κτιρίων, ανάπτυξη προγραμμάτων σχολικής υγιεινής, καθώς επίσης και οργάνωσης διαφόρων ενημερωτικών εκπαιδευτικών εκδηλώσεων
- Επισκέψεις στα σχολεία μελών των Επιτροπών Παιδείας και συναντήσεις με εκπροσώπους της εκπαιδευτικής κοινότητας (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς), για την αλληλοτροφοδότηση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων που προκύπτουν
- Ανάπτυξη και διαμόρφωση πλαισίου συζήτησης για τη διαδικασία συγχωνεύσεων, καταργήσεων, υποβιβασμού και προαγωγής σχολικών μονάδων, με τρόπο που να επιτρέπει χρονικά την ουσιαστική και σε βάθος προσέγγιση αυτού του ζητήματος, δίχως ασφυκτικά χρονικά πλαίσια και «κατ' επίφαση» διαδικασίες.
- Δημόσιος απολογισμός και σύνταξη σχετικής έκθεσης προς το δημοτικό συμβούλιο και ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, για την συγκεκριμένη δραστηριότητα που αναπτύχθηκε στο προηγούμενο διάστημα λειτουργίας της Επιτροπής Παιδείας.

2.2.3. Μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση θεμάτων λειτουργίας Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας

Υποστηρίζοντας την αναγκαιότητα διεύθυνσης των αρμοδιοτήτων των Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας θεωρείται επιβεβλημένο η Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικές οργανώσεις

και τις ενώσεις γονέων να διερευνήσουν τρόπους, μορφές και δυνατότητες αναθεώρησης της φυσιογνωμίας, του χαρακτήρα και του ρόλου του θεσμού των Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας σε συγκεκριμένους τομείς.

- Ανάπτυξη συνεργασιών των Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας με εξειδικευμένα επιστημονικά στελέχη της εκπαίδευσης
- Δημιουργία Κέντρου Μελετών Τοπικής Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης το οποίο θα έχει ως ευθύνη και έργο την παροχή τεχνοκρατικών προσεγγίσεων για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και ουσιαστικά θα αποτελεί το εργαλείο επιστημονικής τεκμηρίωσης των προτάσεων των Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας.
- Την καθιέρωση του Συνεδρίου Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής σε τοπικό και Περιφερειακό επίπεδο για την παρουσίαση και καταγραφή των επιστημονικών και ερευνητικών δεδομένων της εκπαίδευσης τόσο στο επίπεδο της ελληνικής όσο και της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και τις δυνατότητες αυτοδιοικητικών παρεμβάσεων στα θέματα εκπαίδευσης.
- Θεσμική δυνατότητα εισηγητικών γνωμοδοτικών προτάσεων προς το Υπουργείο Παιδείας για την κάλυψη αναγκών λειτουργίας των σχολικών μονάδων και κάλυψης θέσεων βοηθητικού μη διδακτικού προσωπικού και διαμόρφωση σχετικού νομοθετικού πλαισίου.

2.3. Περιεχόμενο Εκπαίδευσης – Αναλυτικά Προγράμματα

Η σχέση Τοπικής Αυτοδιοίκησης και ανοιχτής εκπαίδευσης, μπορεί να αναλάβει πολλές δημιουργικές μορφές και διαστάσεις. Μια τέτοια περίπτωση, αφορά στη διδασκαλία μαθημάτων τοπικής ιστορίας και πολιτισμού στο σχολικό πρόγραμμα, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης. Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας ως προς τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο είναι ασφαλώς θέμα που συνδέεται με τον κεντρικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πολιτική που χαράζει το Υπουργείο Παιδείας και ασφαλώς δεν αφορά άλλους θεσμούς.

Η τοπική αυτοδιοίκηση, μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη αξιοποίηση θεμάτων της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας, προσφέροντας εκείνους τους μηχανισμούς και θεσμούς, που λειτουργούν υπό την ευθύνη των δήμων και μπορούν να εξυπηρετήσουν μαθησιακούς στόχους. Τέτοιοι θεσμοί είναι το ιστορικό αρχείο Προσφυγικού Ελληνισμού στην Καλαμαριά, το Κέντρο Ιστορίας το Δήμου Θεσσαλονίκης, το Μουσείο Εκπαίδευσης στη Βέροια κ.λ.π.

Σε ανάλογη κατεύθυνση ως προς τη συμβολή της τοπικής αυτοδιοίκησης σε θέματα περιεχομένου και αξιοποίησης δημοτικών θεσμών για την εξυπηρέτηση στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων, μπορεί για παράδειγμα να είναι:

2.3.1. Στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος:

- Οι προγραμματισμένες επισκέψεις-ξεναγήσεις σε πάρκα κυκλοφοριακής αγωγής, μουσεία κ.λ.π., αφού έχει προηγηθεί η σχετική προετοιμασία στην τάξη
- Η πρόσκληση στο σχολείο εκπροσώπων της δημοτικής αστυνομίας για θέματα ασφάλειας
- Η οργάνωση σε συνεργασία με οργανισμούς συγκοινωνιών, κοινωνικών μέσων, δραστηριοτήτων σχετικά με τα μέσα μαζικής μεταφοράς
- Η συνεργασία με την Αντιδημαρχία καθαριότητας και Περιβάλλοντος, όταν είναι εφικτό για εξορμήσεις δένδροφυτεύσεων, καθαρισμού ακτών κ.λ.π.

2.3.2. Στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, τόσο στο δημοτικό σχολείο όσο και στο γυμνάσιο:

- Σε ενότητες που αναφέρονται στην οργάνωση και στο ρόλο των θεσμών τοπικής αυτοδιοίκησης, συναντήσεις με εκπροσώπους των δημοτικών αρχών και υπηρεσιών, καθώς και αναπαράσταση συνεδρίασης δημοτικού συμβουλίου με σχέδιο εργασίας, που να αναδεικνύει τη μελέτη ενός προβλήματος που απασχολεί την τοπική κοινωνία μέσα από την οπτική των μαθητών
- Σε ενότητες που αναφέρονται στην πολιτική προστασία και στην πολυεπίπεδη προσφορά της επίσκεψης εκπροσώπων της σε περιφερειακό και δημοτικό επίπεδο, για την ενημέρωση μαθητών, όπως είναι η πυρασφάλεια, η αντισεισμική προστασία και κάθε ζήτημα που έχει σχέση με την παραπάνω λειτουργία. Η δραστηριοποίηση της τοπικής αυτοδιοίκησης για θέματα περιεχομένου σπουδών, μπορεί να επεκταθεί και σε τομείς πολιτισμού όπως είναι τα εικαστικά, η μουσική, το θέατρο, η φιλαναγνωσία, ο χορός με μεγαλύτερη άνεση και δυνατότητα, αφού είναι γνωστό ότι σε κάθε δήμο έχουν ήδη ιδρυθεί και λειτουργούν εδώ και πολλά χρόνια με ξεχωριστή επιτυχία και μεγάλη προσφορά στην τοπική κοινωνία, πολιτιστικοί δημοτικοί οργανισμοί, δημοτικά και περιφερειακά θέατρα, δημόσια ωδεία και παιδικές δημοτικές βιβλιοθήκες, με πολύ αξιόλογα προγράμματα που υλοποιούνται σε συνεργασία με τις σχολικές μονάδες.

Επίσης αντίστοιχη θετική δραστηριοποίηση της τοπικής αυτοδιοίκησης για θέματα περιεχομένου σπουδών, αφορούν και στον τομέα του σχολικού αθλητισμού, όπου είναι δυνατόν να αξιοποιούνται δημοτικά αθλητικά κέντρα και χώροι.

2.4. Σχολείο και Κοινωνία

Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και αξιοποίηση των υποδομών του, για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων πολιτισμού – άθλησης – επιμόρφωσης.

Πολλές σημαντικές και ενδιαφέρουσες δράσεις συνεργασίας σχολείων και τοπικής αυτοδιοίκησης που αφορούν:

- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- Καταναλωτική συνείδηση
- Επιμόρφωση γονέων,
- Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών
- Εκμάθηση των ελληνικών στους μετανάστες,
- Αγωγή στα μέσα επικοινωνίας
- Αγωγή στα δικαιώματα του πολίτη.

2.5. Σχολείο, Αυτοδιοίκηση και Υγεία

- Οργάνωση γωνιάς πρώτων βοηθειών (σχολικό ιατρείο) σε κάθε σχολική μονάδα. Πρώτες βοήθειες – προληπτική ιατρική – συνεργασία με νοσοκομεία και δημοτικά ιατρεία – συνεργασία με το ΕΚΑΒ – οδοντιατρική μέριμνα. Ο μαζικός χαρακτήρας του μαθητικού πληθυσμού σε αρκετά σχολεία, επιβάλλει τη διαμόρφωση συνθηκών ασφάλειας και παροχής ιατρικής φροντίδας και πρόληψης για μαθητές (έστω και στο επίπεδο των πρώτων βοηθειών).
- Αναμόρφωση κανονισμού λειτουργίας σχολικών κυλικείων, με στόχο τη δημιουργία διατροφικής συνείδησης των μαθητών, υγιεινής μεσογειακής διατροφής για την καταπολέμηση της παιδικής παχυσαρκίας και άλλων ασθενειών που συνδέονται με τη διατροφή τους. Στα πλαίσια αυτού του στόχου είναι δυνατόν σε συνεργασία με αγροτικούς συνεταιρισμούς, την κεντρική αγορά και άλλους φορείς, να εφοδιάζονται τα κυλικεία με αγροτικά προϊόντα υψηλής ποιότητας. Συνάμα με την υποστήριξη και τη συνεργασία ειδικών επιστημόνων διατροφολόγων, να οργανώνονται σε συνεργασία με τα σχολεία και τους συλλόγους γονέων, σεμινάρια και ενημερωτικές εκδηλώσεις για θέματα υγιεινής μεσογειακής διατροφής.
- Ίδρυση Συμβουλευτικών Σταθμών και ενεργοποίηση καθώς και ουσιαστική λειτουργία Υπηρεσιών Ψυχολογικής και Κοινωνικής στήριξης παιδιών και γονέων (κυρίως για μονογονεϊκές οικογένειες). Η στήριξη προς τους γονείς, θα παρέχεται μέσω του ενεργητικού και επικοινωνιακού διαλόγου και της συμβουλευτικής διαδικασίας, ώστε οι γονείς εφοδιασμένοι με εργαλεία και γνώσεις, να αισθάνονται και να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες που προκύπτουν μέσα και έξω από την οικογένεια. Επίσης θα υπάρχει δυνατότητα οι μα-

θητές όλων των βαθμίδων και οι εκπαιδευτικοί να απευθύνονται στο προσωπικό των Συμβουλευτικών Σταθμών για την παροχή βοήθειας σε προσωπικά, ψυχολογικά, οικογενειακά ή κοινωνικά προβλήματα. Στην υπηρεσία αυτή θα εργάζονται καταρτισμένοι ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και άλλα εξειδικευμένα στελέχη ενώ ταυτόχρονα θα αναπτύσσεται διαρκής διασύνδεση και συνεργασία μεταξύ των Συμβουλευτικών Σταθμών και της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων.

Η θεσμοθέτηση των Συμβουλευτικών Σταθμών μπορεί να προσφέρει σημαντικό έργο στο πιο ευαίσθητο και πιο ζωτικό κομμάτι του πληθυσμού που είναι η νεολαία.

2.6. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τοπική Αυτοδιοίκηση

Οι πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Δια Βίου Μάθηση έχουν δώσει τη δυνατότητα στην Τοπική Αυτοδιοίκηση να αποκτήσει ενισχυμένες αρμοδιότητες στον τομέα αυτόν, προκειμένου να αξιοποιηθεί η εκπαίδευση ενηλίκων:

- στην αύξηση της απασχολησιμότητας και της αντιμετώπισης της ανεργίας
- στη βελτίωση των συνθηκών και της ποιότητας ζωής των πολιτών
- στην ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων
- στην παροχή γνώσεων κοινωνικού και επιστημονικού περιεχομένου σε μη προνομιούχες και ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες
- στον οικογενειακό προγραμματισμό, την οικογενειακή ανάπτυξη και στην επίλυση επίλυση προβλημάτων
- στην ανάπτυξη τοπικών πρωτοβουλιών και ανάδειξη της πολιτιστικής ταυτότητας του κάθε τόπου και της παράδοσης
- στη διεύρυνση του πεδίου γνώσεων των πολιτών για την κοινωνική και πολιτική ιστορία του τόπου τους

Με βάση αυτήν την κατεύθυνση είναι θετικό το γεγονός ότι ήδη έχουν ξεκινήσει και υλοποιούνται από πολλούς δήμους της χώρας προγράμματα δια βίου μάθησης και κατάρτισης που συναντούν ευρύτατη αποδοχή και απήχηση από τους πολίτες, όπως προκύπτει από τα σχετικά στοιχεία συμμετοχής.

2.7. Οικονομική κρίση και παρεμβάσεις της Τοπικής Αυτοδιοίκησης

Το τελευταίο διάστημα έχουν γίνει έντονα ορατές οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης. Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που αδυνατούν να διαθέτουν και τα στοιχειώδη μέσα για να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται

στις μαθησιακές τους υποχρεώσεις. Ενδεικτική περίπτωση αφορά μαθητές και μαθήτριες που δε συμμετέχουν σε εξωσχολικά προγράμματα όπου απαιτείται δαπάνη και σε σχολικές εκδρομές, ενώ δυσκολεύονται να αποκτήσουν και τα στοιχειώδη (τετράδια, μολύβια, όργανα σχεδίου και ζωγραφικής κ.λ.π.) Είναι ανησυχητικό, επίσης, και το γεγονός ότι σε ορισμένα σχολεία υποβαθμισμένων, κατά κύριο λόγο, περιοχών της Αττικής και της Θεσσαλονίκης εμφανίστηκαν κρούσματα υποσιτισμού.

Μπροστά σε αυτήν την πραγματικότητα ο ρόλος κοινωνικών θεσμών, όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση, βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση να συμβάλει στην άμβλυνση και στην ουσιαστική αντιμετώπιση αυτής της μορφής προβλημάτων, αναδεικνύοντας την κοινωνική διάσταση του ρόλου της και την έμπρακτη έκφραση αρχών αλληλεγγύης και ανθρωπισμού προς τους αδύνατους και τους μη έχοντες όπως:

- Διανομή συσσιτίων σε μαθητές και μαθήτριες ασθενέστερων οικονομικά στρωμάτων. Είναι θετική η διαπίστωση πως ο δήμος Θεσσαλονίκης αλλά και της Αθήνας έχουν δρομολογήσει την οργάνωση προγραμμάτων σίτισης για ορισμένο αριθμό μαθητών. Αντίστοιχα, οργανώσεις κοινωνικές και πολιτικές, η Εκκλησία, ομάδες εθελοντών πολιτών και απλοί πολίτες έχουν ήδη ευαισθητοποιηθεί για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων.
- Επέκταση προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και κατά τη χειμερινή περίοδο. Είναι γνωστό ότι υπάρχουν πολλοί εργαζόμενοι που κατά την καλοκαιρινή περίοδο έχουν ανάγκη τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα με μαθησιακό, δημιουργικό χαρακτήρα. Στα προγράμματα αυτά εργάζονται εκπαιδευτικοί σε αντικείμενα που έχουν κυρίως σχέση με τις τέχνες, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό, την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου κ.λ.π. Κατά τη χειμερινή περίοδο είναι δυνατόν οι φορείς της αυτοδιοίκησης, αξιοποιώντας ευρωπαϊκούς πόρους ΕΣΠΑ, να προχωρήσουν και να προσφέρουν αντίστοιχα προγράμματα.
- Παροχή ειδικής δημοτικής κάρτας πολιτισμού σε μαθητές και μαθήτριες για την παρακολούθηση πολιτιστικών εκδηλώσεων που οργανώνονται από τους δήμους. Αυτή η δυνατότητα μπορεί να επεκταθεί και για μαθητές και μαθήτριες που επιθυμούν να εγγραφούν σε πολιτιστικούς θεσμούς των δήμων (μουσικά ωδεία και άλλους πολιτιστικούς οργανισμούς) έτσι ώστε με αισθητά χαμηλή δαπάνη να μπορούν όσοι επιθυμούν να συμμετέχουν.
- Μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από ομάδες εθελοντών εκπαιδευτικών που θα τους παρέχονται όλες οι δυνατότητες από υλικοτεχνική υποδομή για την ποιοτική υλοποίηση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής προσπάθειας.

- Αξιοποίηση αθλητικών δημοτικών κέντρων και γυμναστηρίων για την παροχή αθλητικών προγραμμάτων για μαθητές υποχρεωτικής εκπαίδευσης με την καθιέρωση αθλητικής μέρας (π.χ. «αθλητικό Σάββατο») για την πραγματοποίηση αθλητικών δραστηριοτήτων. Παροχή προγραμμάτων ψυχολογικής υποστήριξης για γονείς και εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής και αντιμετώπισης της δύσκολης οικονομικής συγκυρίας.

Με άλλα λόγια, η κοινωνική διάσταση του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι καθοριστική για την επίτευξη του τρίπτυχου «κοινωνική συνοχή – αλληλεγγύη – συλλογικότητα», που αποτελεί μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την απάντηση της κοινωνίας στη βαθιά πολιτική, οικονομική και ηθική κρίση που χαρακτηρίζει το πολιτικό μας σύστημα.

3. Συμπεράσματα

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη διεύρυνσης και ενίσχυσης του ρόλου της Τοπικής Αυτοδιοίκησης σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά ταυτόχρονα της ανάγκης εσωτερικής αναδιάρθρωσης των δομών της προκειμένου να ανταποκριθεί με αποτελεσματικότητα στην παραπάνω κατεύθυνση. Μια τέτοιου είδους αναδιάρθρωση συνδέεται με αλλαγές και ρηξικέλευθες παρεμβάσεις στην οργάνωση και λειτουργία των Σχολικών και Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας, στην ανάπτυξη μιας διαφορετικής σχέσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία από τη σημερινή, έτσι ώστε να καλύπτονται τα ενδιαφέροντα και οι σύγχρονες ανάγκες της νέας γενιάς.

Επιπλέον επιβάλλεται η αύξηση της χρηματοδότησης της Τοπικής Αυτοδιοίκησης προκειμένου να μπορεί να παρέχει υψηλού επιπέδου ποιότητας εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Συνολικά όμως απαιτούνται αλλαγές, θεσμικές τομές στο περιεχόμενο και στη μορφή της οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος με σαφή αποκεντρωμένο προσανατολισμό και αποδυνάμωση του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού του χαρακτήρα.

4. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστάκης, Δ., (2006). *Τοπική αυτοδιοίκηση, εκπαίδευση και πολιτισμός. Στο: Πρακτικά 19ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων – Νηπιαγωγών «Κοινωνικοί φορείς και Εκπαίδευση»*. Λευκωσία: ΠΟΕΔ, 95-100
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας
- Δ.Ο.Ε. (1985). *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Δημοκρατική Παιδεία»* Αθήνα: Δ.Ο.Ε.

- Θωΐδης, Ι., (2005) *Τοπική Αυτοδιοίκηση και Εκπαίδευση. Από την ανατολική παράδοση στις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις*. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η καθ' ημάς Ανατολή. Αφιερωματικός τόμος στον Κωνσταντίνο Δελγκωνσταντή*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας 311-325
- Πυργιωτάκης, Ι., Μπρούζος, Α., Στεφάνου, Ε., Παπαδάκης, Ν., Παληός, Ζ., Κουλαϊδής, Β. (2008) *Εκπαίδευση και τοπική Αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα. Μια πρόταση για την αποκέντρωση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006) *Παιδαγωγική αποστολή του σχολείου και κοινωνικοί φορείς επηρροής του. Η διαφορά της Παιδαγωγικής από την εκπαίδευση*. Στο *Πρακτικά 19^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων-Νηπιαγωγών ΔΟΕ.-ΠΟΕΔ «Κοινωνικοί φορείς και Εκπαίδευση»*. Λευκωσία: ΠΟΕΔ 25-32
- Καζαμιάς, Α., Κασσωτάκης, Μ. (1995) *Ελληνική Εκπαίδευση, προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος
- Μπαρής, Θ. (2006) *Κοινωνικοί φορείς και εκπαίδευση*. Στο *Πρακτικά 19^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων-Νηπιαγωγών ΔΟΕ-ΠΟΕΔ «Κοινωνικοί φορείς και Εκπαίδευση»*. Λευκωσία: ΠΟΕΔ 242-245
- Μπουζάκης, Σ. (1991) *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-1985*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (1989) *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά προβλήματα*. Αθήνα: Gutenberg
- Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), (1996). *Επισκόπηση του Εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση εμπειρογνομόνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Πανταζόπουλος, Δ., (2006). *Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη στήριξη του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου*. Στο *Πρακτικά 19^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων-Νηπιαγωγών ΔΟΕ-ΠΟΕΔ «Κοινωνικοί φορείς και Εκπαίδευση»*. Λευκωσία: ΠΟΕΔ 55-57
- Πυργιωτάκης, Ι., (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία. Η διαλεκτικές σχέσεις, οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πυργιωτάκης, Ι., (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Τσουντας, Κ., (1997). *Οργάνωση και λειτουργία των Σχολικών Επιτροπών Παιδείας*. Περ. Τα Εκπαιδευτικά 262-270
- UNESCO, (1999). *Εκπαίδευση, έκθεση της Επιτροπής Delors*. Αθήνα: Gutenberg

Συμβουλευτική ψυχολογία – συμβουλευτικός ψυχολόγος: ο ρόλος τους στην εκπαίδευση

Άννα Βαμβάκη

Νηπιαγωγός,

*κάτοχος Διπλώματος Γενικής Μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής
του Πανεπιστημίου Κρήτης,*

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Εισαγωγή

Η Συμβουλευτική ορίζεται ως ο τρόπος συνάντησης και επικοινωνίας με ένα άλλο πρόσωπο, κατά τη διάρκεια της οποίας ο ψυχολόγος/ σύμβουλος βοηθά το άτομο να εξερευνήσει τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του, τη συμπεριφορά του, ώστε να φθάσει σε μια καθαρότερη κατανόηση του εαυτού του...και να μάθει να χρησιμοποιεί τις δυνατότητές του, έτσι ώστε να αντιμετωπίζει περισσότερο αποτελεσματικά τη ζωή του, με το να παίρνει τις κατάλληλες αποφάσεις, ή με το να ενεργεί κατάλληλα. (British Association for Counselling- B.A.C, 1995, p.iii). Στη συνέχεια το άτομο βοηθιέται να βρει, και να μάθει να χρησιμοποιεί τις δυνατότητές του, έτσι ώστε να αντιμετωπίζει περισσότερο αποτελεσματικά τη ζωή του, με το να παίρνει τις κατάλληλες αποφάσεις ή με τον να ενεργεί κατάλληλα. Επομένως το άτομο ενθαρρύνεται στη Συμβουλευτική, ώστε να έχει έναν ενεργητικό ρόλο (Russell et al, 1992, p. 3). Άλλωστε η Συμβουλευτική εστιάζει στις ανάγκες του ατόμου ή μιας ομάδας, με σκοπό «την παροχή μιας ευκαιρίας για το άτομο να δουλέψει με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγηθεί σε έναν τρόπο ζωής που θα είναι πιο ικανοποιητικός» (British Association for Counselling, 1998, p 1). Βασική αξία είναι να ενθαρρύνεται το άτομο ή η ομάδα προς την προσωπική/ομαδική ανάπτυξη και αυτονομία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, όπως ο καθορισμός στόχων καθώς και η διαδικασία... της εξέτασης των πραγμάτων με έναν ευέλικτο και ανοικτό τρόπο. Έχοντας ως βάση αυτό το παραπάνω σύστημα αξιών η Συμβουλευτική μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας ανάμεσα σε άτομο με οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα, και στον ψυχολόγο/ συντονιστή. Και αυτό γιατί προσαρμόζει αυτή την επαγγελματική σχέση στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου.

Ορισμός

Η Συμβουλευτική Ψυχολογία είναι ο κλάδος της Ψυχολογίας που ασχολείται με την προώθηση ή την αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ανθρώπου (ή μιας ομάδας ανθρώπων), η οποία έχει διαταραχθεί από ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις ή από εσωτερικές συγκρούσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999). Ο Carl Rogers και άλλοι θεωρητικοί (Brammer & Shostrom, 1982) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συμβουλευτική σχέση μεταξύ του συμβούλου και του συμβουλευμένου με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτήσει ο συμβουλευόμενος αυτονομία, ενότητα, αυτοπραγμάτωση και αυτορρύθμιση. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του συμβούλου και του ατόμου συνίσταται στην καλλιέργεια ενός ζεστού, ειλικρινούς και άνευ όρων κλίματος αποδοχής, ώστε να μπορούν να εκφραστούν αβίαστα οι σκέψεις και τα συναισθήματα του ατόμου με σκοπό την αλλαγή των στάσεων και της συμπεριφοράς του. Άλλοι θεωρητικοί ορίζουν τη Συμβουλευτική Ψυχολογία εστιάζοντας στη διαδικασία, στην προσπάθεια δηλαδή του συμβούλου να βοηθήσει το άτομο να αξιοποιήσει τα προσόντα που διαθέτει για να αντιμετωπίσει τη ζωή του σε διαπροσωπικό, συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο. Ανάλογα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις, έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για τη Συμβουλευτική Ψυχολογία τους οποίους έλαβε υπόψη η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (American Psychological Association) και όρισε τη Συμβουλευτική Ψυχολογία ως: «...την ειδικότητα σύμφωνα με την οποία ο σύμβουλος ψυχολόγος βοηθάει το συμβουλευόμενο να βελτιώσει την προσωπική του κατάσταση, να ανακουφιστεί από τη λύπη, τη στεναχώρια, να επιλύσει τις κρίσιμες καταστάσεις που αντιμετωπίζει, να αναπτύξει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων του και να παίρνει μόνος του αποφάσεις». Ο συμβουλευτικός ψυχολόγος, για να πλησιάσει το συμβουλευόμενο, χρησιμοποιεί συστηματικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην έρευνα, ώστε να βοηθήσει τον εαυτό του αλλά και το συμβουλευόμενο να κατανοήσει πληρέστερα τα προβλήματά του και να αναπτύξει πιθανούς τρόπους επίλυσής τους. Τα προβλήματα που οδηγούν έναν άνθρωπο να ζητήσει τη βοήθεια του συμβουλευτικού ψυχολόγου ξεπηδούν από περιβαλλοντικές επιδράσεις και επιρροές ή από εσωτερικές συγκρούσεις και μπορεί να είναι επαγγελματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, εξελικτικά ή προβλήματα υγείας» (American Psychological Association, 1956).

Σκοπός της συμβουλευτικής

Σκοπός της συμβουλευτικής είναι να διευκολύνει το άτομο στη λήψη αποφάσεων, να το βοηθήσει να πραγματοποιεί και να επιτυγχάνει επιλογές που ικανοποιούν το ίδιο και δεν βλάπτουν το κοινωνικό σύνολο. Έτσι το άτομο διευκολύνεται να πετύχει σωστή προσαρμογή και να εξασφαλίσει,

να διατηρήσει ή να προάγει την ψυχική του υγεία (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001, Δημητρόπουλος, 2002). Η συμβουλευτική επιδιώκει να καθοδηγήσει, να υποστηρίξει, να προτείνει, να πληροφορήσει και σε καμία περίπτωση να επιβάλλει, να κρίνει, να κάνει πλύση εγκεφάλου ή να δώσει έτοιμες λύσεις. Σύμβουλος και συμβουλευόμενος βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης και συνεξετάζουν, συσκέπτονται, συζητούν ένα θέμα που απασχολεί το συμβουλευόμενο (Συριοπούλου-Δελλή, 2003). Οι σκοποί της συμβουλευτικής μπορεί να είναι: α) Διαγνωστικοί: ο σύμβουλος καλείται να διαγνώσει μια κατάσταση, να αναζητήσει και να διαπιστώσει την αιτία ενός προβλήματος, μιας συναισθηματικής έντασης. β) Προγνωστικοί: να προβλέψει μελλοντικές αντιδράσεις, να προλάβει δυσάρεστες εξελίξεις, να διευκολύνει ευνοϊκές εξελίξεις. γ) Ενημερωτικοί- πληροφοριακοί: να συγκεντρώσει στοιχεία για το άτομο. δ) Ψυχολογικοί: ο σύμβουλος παρέχει συναισθηματική και κοινωνική στήριξη. ε) Θεραπευτικοί: οργανώνει ένα σχέδιο παρέμβασης ώστε να διευθετηθεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το άτομο. στ) Μέρος της διαδικασίας μεταπαρακολούθησης: να διαπιστώσει τις επιπτώσεις της παρέμβασης καθώς και την εξέλιξη του ατόμου.

Σχέση συμβουλευτικής με συμβουλευτική ψυχολογία

Η Συμβουλευτική ανήκει στο χώρο της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας και συγκεκριμένα στον κλάδο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, ο οποίος ασχολείται με τη μελέτη των τρόπων, των μεθόδων και των διαδικασιών, με τις οποίες μπορεί να παρασχεθεί βοήθεια σε άτομα κάθε ηλικίας, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν στηριζόμενα στις δικές τους δυνάμεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1996). Η Συμβουλευτική δεν αποσκοπεί στην παροχή συμβουλών, αλλά στη δραστηριοποίηση του ατόμου, στην ενεργοποίηση των δυνατοτήτων που διαθέτει και να στην αξιοποίηση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να ξεπεράσει τις δυσκολίες και τα προβλήματα που συναντά.

Διαφορά συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας

Το αποτέλεσμα που περιμένουμε από τη συμβουλευτική διαδικασία είναι να κάνει το άτομο κάτι, να αναλάβει δημιουργική δραστηριότητα. Μέσα από τη Συμβουλευτική το άτομο σχηματίζει μια καθαρή εικόνα για την προσωπικότητά του και αποδέχεται πιθανούς περιορισμούς που υπάρχουν στην ανάπτυξη του. Με αυτή την έννοια η Συμβουλευτική απευθύνεται σε άτομα ομαλά με προβλήματα που αναφέρονται στη διαδικασία της εξέλιξής τους. Αντίθετα η Ψυχοθεραπεία έχει ως στόχο να προκαλέσει αλλαγή στην προσωπικότητα και απευθύνεται σε άτομα τα οποία ως ένα βαθμό έχουν ατέλειες και συνεπώς η διαδικασία επανόρθωσης είναι θεραπευτική.

Συμβουλευτική και εκπαίδευση

Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση επιδιώκει την καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Όσον αφορά στα παιδιά με αναπηρίες και την οικογένειά τους η Συμβουλευτική και οι συμβουλευτικές δεξιότητες επιδιώκουν να ενισχύσουν την ψυχική τους υγεία, να μειώσουν το άγχος, να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικά το πρόβλημα, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους ανθρώπους, έτσι ώστε να ενισχυθεί και η αντίληψη της προσωπικής τους αξίας. Στη Συμβουλευτική μπορούμε να ξεχωρίσουμε τρία σχήματα επικοινωνίας: α) τη μη ανακλαστική Συμβουλευτική, β) τη μεταβατική Συμβουλευτική, γ) την ανακλαστική Συμβουλευτική (Σιδέρη, 1992: 212). Η ανακλαστική Συμβουλευτική αναφέρεται σε μια συμμετρική κάθετη επικοινωνία. Η μεταβατική Συμβουλευτική ακολουθεί το μοντέλο του μεσολαβητή, δηλαδή αυτός, που ζητάει συμβουλή αναλαμβάνει ένα μέρος της υπευθυνότητας μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας, ώστε αυτός να λειτουργεί ως σύμβουλος ο ίδιος από μόνος του. Αντίθετα η ανακλαστική Συμβουλευτική εμπεριέχει περισσότερο μια συμμετρική παράλληλη δομή επικοινωνίας, στην οποία τόσο ο σύμβουλος όσο και ο συμβουλευόμενος μπορούν ν' αλλάξουν ρόλους ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί λόγω άγνοιας χρησιμοποιούν τις πιο πολλές φορές τη μη ανακλαστική μέθοδο.

Συμβουλευτική και εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός λόγω της καθημερινής επαφής με τον μαθητή και τη συχνή επικοινωνία με την οικογένειά του μπορεί να αναπτύξει μια ουσιαστική σχέση μαζί τους, να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, να τους στηρίξει ψυχολογικά και να προσφέρει ανεκτίμητη βοήθεια. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι: α) να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες Συμβουλευτικής, β) να βασίζεται σε κάποιες αρχές συνεργασίας με τους γονείς.

Γνώσεις και δεξιότητες της Συμβουλευτικής:

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει σε θέματα συμβουλευτικής βγαίνει το συμπέρασμα ότι, υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένοι όροι ή χαρακτηριστικά του συμβούλου οι οποίοι είναι απαραίτητοι για να υπάρξει εποικοδομητική βοηθητική διαπροσωπική σχέση. Οι όροι αυτοί είναι η ενσυναίσθητη κατανόηση, ο σεβασμός, η άνευ όρων αποδοχή, η ξεστασιά, η ειλικρίνεια, η γνησιότητα, η αυτοαποκάλυψη, η ευκρίνεια. Σύμφωνα με τον C. Rogers, εκπρόσωπο της προσωποκεντρικής (πελατοκεντρικής) θεωρίας, προτείνεται η διαμόρφωση του κατάλληλου συμβουλευτικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ του ατόμου και του συμβούλου. Η παραπάνω διαπίστωση

αφορά μια σχέση επικοινωνίας, κατανόησης και εμπιστοσύνης που ο C. Rogers ονομάζει «ποιότητα παρουσίας» και περιλαμβάνει σύνολο προτεινόμενων συμπεριφορών και αξιών που θα γίνονται αντιληπτές από τον συμβουλευόμενο και θα του παρέχουν ψυχική ασφάλεια (Ποταμιάνος, 1999). Οι σημαντικότερες αφορούν: α) Γνησιότητα ή αυθεντικότητα (genuineness ή congruence): Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι ο εαυτός του, να συμπεριφέρεται φυσιολογικά και αβίαστα, δίχως να κάνει χρήση κάπου επαγγελματικού ή άλλου προσώπου. Να μένει απλός προσιτός και όχι εγκλωβισμένος στο ρόλο του ειδικού ή του επιστήμονα. Μια δεύτερη πτυχή της γνησιότητας είναι η αρμονική συγκρότηση του ψυχισμού του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει επίγνωση των προσωπικών εσωτερικών εμπειριών και να εμφανίζει αυτές τις εμπειρίες στη συμβουλευτική σχέση όποτε χρειάζεται. β) Σεβασμός: Ο σεβασμός που δείχνει ο εκπαιδευτικός στους γονείς σημαίνει ότι τους αποδέχεται ως ξεχωριστά άτομα, δίχως να επιβάλλει όρους γι' αυτό. γ) Ζεστασιά ή άνευ όρων θετική αναγνώριση – αποδοχή (unconditional positive regard): Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι δεκτικός και ευνοϊκά προδιατεθειμένος απέναντι στον γονιό. Δεν θα πρέπει να τον επικρίνει. Αυτό προϋποθέτει ευνοϊκό κλίμα μεταξύ των δύο ώστε ο γονιός να εκφραστεί ελεύθερα, να ανοιχτεί και να μην χρειαστεί να υιοθετήσει αμυντικούς μηχανισμούς για να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα. δ) Ενσυναίσθητη κατανόηση ή ενσυναίσθηση (empathy): Αυτή περιλαμβάνει την ενσυναισθητική ακρόαση (empathetic listening) και τη μετάδοση της ενσυναίσθησης (communicating empathy). Η πρώτη αφορά την αναγνώριση και την κατανόηση των εμπειριών του άλλου και το νόημα που έχουν γι' αυτόν. Πρόκειται για την πλήρη αποδοχή, κατανόηση και συναίσθηση του «είναι» του γονιού, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός παραμένει ο εαυτός του και συμπεριφέρεται αυθεντικά. Η ενσυναισθητική ακρόαση επιτυγχάνεται με τις κατάλληλες απαντήσεις του συμβούλου που δείχνει στον άλλον ότι τυγχάνει προσεκτικής ακρόασης και κατανόησης από κάποιον που τον αποδέχεται ανά πάσα στιγμή και ενδιαφέρεται να εμβαθύνει ακόμα περισσότερο (Ποταμιάνος, 1999). Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού συμβούλου να κατανοεί τον κόσμο των μαθητών του και των γονιών τους έτσι όπως οι ίδιοι τον αντιλαμβάνονται. Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την κατανόηση του συμβουλευόμενου σε γνωστικό (τι σκέπτεται και τι λέει) αλλά και σε θυμικό επίπεδο (τι αισθάνεται), (Duann Hill, 1996). ε) Αυτοαποκάλυψη: Είναι η διαδικασία αποκάλυψης πτυχών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού – συμβούλου στον ίδιο του τον εαυτό καθώς και σε άλλα άτομα που εμπιστεύεται. Όταν ένας άνθρωπος νιώθει εμπιστοσύνη για το συνάνθρωπό του και αποκαλύπτει σε αυτόν τον εαυτό του, βοηθά να δημιουργηθεί μια ουσιαστική διαπροσωπική σχέση η οποία θα οδηγήσει σε πιο στενή επικοινωνία (Μαλικιώση – Λοί-

ζου, 1994). στ) Ευκρίνεια: Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι σαφής στις εκφράσεις και τη συμπεριφορά του. Αναφέρεται επίσης στην ακριβή επισήμανση των συναισθημάτων και των εμπειριών του γονιού από τον εκπαιδευτικό και στο χαρακτηρισμό τους. Η ευκρινής αντανάκλαση των συναισθημάτων, των συμπεριφορών και των σκέψεων των γονιών από τον εκπαιδευτικό σύμβουλο τους βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους. (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001).

Ο ρόλος του Συμβούλου

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία «... τα προβλήματα που οδηγούν έναν άνθρωπο να ζητήσει τη βοήθεια του συμβουλευτικού ψυχολόγου ξεπηδούν από περιβαλλοντικές επιδράσεις και επιρροές ή από εσωτερικές συγκρούσεις και μπορεί να είναι επαγγελματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, εξελικτικά ή προβλήματα υγείας» (American Psychological Association, 1956). Ο σύμβουλος μπορεί να παρέχει ατομική ή ομαδική συμβουλευτική ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου ή το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται (π.χ. Συμβουλευτική Γονέων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Ευπαθείς Κοινωνικά Ομάδες). Οι βασικοί ρόλοι που μπορεί να αναλάβει ο σύμβουλος είναι κυρίως τρεις: προληπτικός, θεραπευτικός και εκπαιδευτικός/εξελικτικός. Στον προληπτικό ρόλο, ο σύμβουλος μέσα από την εργασία του μπορεί να δρα όχι μόνο παρεμβατικά αλλά και προληπτικά βοηθώντας το άτομο να προλάβει δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στο μέλλον. Ο δεύτερος ρόλος, του συντονιστή, είναι θεραπευτικός, βοηθάει δηλαδή το άτομο να χειριστεί άμεσα τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Ο τρίτος ρόλος του συμβούλου είναι εκπαιδευτικός και εξελικτικός: βοηθάει το άτομο, μέσα από τις γνώσεις που του δίνει, να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυνατότητές του και να τροποποιήσει εκείνες τις στάσεις του που δεν είναι λειτουργικές στη ζωή του (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1999. Whiteley, 1980).

Εκπαίδευση του συμβουλευτικού ψυχολόγου

Ο κύριος ρόλος του συμβουλευτικού ψυχολόγου είναι να βοηθήσει θεραπευτικά προληπτικά ή εξελικτικά τον συνάνθρωπό του. Επομένως και η εκπαίδευσή του θα πρέπει να τον εφοδιάσει με τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να μπορεί να δημιουργήσει θετικές ανθρώπινες σχέσεις που θα τον βοηθήσουν: α) να αναγνωρίσει και τις προσωπικές του αλλά και τις μοναδικές επιθυμίες, προσδοκίες, συναισθήματα και ικανότητες άλλων ανθρώπων και β) να ανακαλύψει ευκαιρίες μέσα από τις οποίες όλος αυτός ο ανθρώπινος εσωτερικός πλούτος θα μπορεί να εκφραστεί εποικοδομητικά. Επίσης θα πρέπει να είναι εξίσου προετοιμασμένος για το διδακτικό ερευνητικό και διοικητικό μέρος του ρόλου του συμβουλευτικού ψυχολόγου.

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί επάξια η εκπαίδευση του σε όλους αυτούς τους ρόλους σύμφωνα με έρευνα ομάδας εργασίας των Harrigan, Hutchins, Malikiosi-Loizou και Mishou, 1997, θα πρέπει να στοχεύει στη(ν):

Συμβουλευτική θεωρία και πράξη: α) απόκτηση γνώσεων των θεωριών και των τεχνικών που χρησιμοποιεί η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην ατομική ή ομαδική ψυχολογική συμβουλευτική, β) απόκτηση ικανότητας δημιουργίας μιας εποικοδομητικής συμβουλευτικής σχέσης, γ) απόκτηση ικανοτήτων χρησιμοποίησης διαφόρων διευκολυντικών δεξιοτήτων στη συνέντευξη: αποδοχή, αντικειμενικότητα, ενσυναίσθηση κ.λ.π., δ) απόκτηση ικανότητας δημιουργίας προσωπικού μοντέλου Συμβουλευτικής, ε) απόκτηση ικανότητας αναγνώρισης ατόμων που πρέπει να παραπεφθούν σε άλλους ειδικούς λόγω της φύσης της ανάγκης που αντιμετωπίζουν και στ) γενικά απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που συνδέονται με την ψυχο-συμβουλευτική σχέση, διαδικασία και έκβαση (Malikiosi-Loizou και Golld, 1981).

Μάθηση και συντονισμός γνώσεων: α) καλή γνώση των αρχών και των όρων που διέπουν και διευκολύνουν τη μάθηση, β) απόκτηση ικανότητας έτσι ώστε να μπορεί να συνδέει τις αρχές μάθησης με τα διάφορα στάδια της ανάπτυξης και εξέλιξης, γ) απόκτηση ικανότητας να μεταφέρει τις αρχές της μάθησης στη συμβουλευτική πράξη.

Επαγγελματική εξέλιξη και προσανατολισμός: α) απόκτηση γνώσεων των θεωριών επαγγελματικής εξέλιξης, β) απόκτηση γνώσεων των οικονομικών, κοινωνικών και ψυχολογικών στοιχείων της εργασίας, γ) απόκτηση ικανοτήτων για τη σωστή επαγγελματική καθοδήγηση του ανθρώπου και, δ) γενικά απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που συνδέονται με την επιτυχή επαγγελματική καθοδήγηση, προγραμματισμό και εξέλιξη.

Διοίκηση: α) απόκτηση ικανοτήτων για την ανάπτυξη προγραμμάτων, διαδικασιών και πολιτικής, β) απόκτηση για την ανάπτυξη τρόπου αξιολόγησης, γ) απόκτηση οργανωτικών ικανοτήτων και ικανοτήτων επίβλεψης, δ) απόκτηση ικανοτήτων για την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων και ε) γενικά απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που συνδέονται με την επιτυχή διοίκηση.

Έρευνα: α) απόκτηση γνώσεων της βασικής Συμβουλευτικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, β) απόκτηση ικανοτήτων και γνώσεων για τη διεξαγωγή ερευνών στο χώρο της Συμβουλευτικής, γ) απόκτηση γνώσεων της συγκεκριμένης χρήσης και αξίας διαφόρων μεθόδων έρευνας, δ) απόκτηση γνώσεων διαφόρων ψυχομετρικών κλιμάκων ικανότητας χρησιμοποίησης, αξιολόγησης και ερμηνείας τους και, δ) απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που διαθέτει ο καλός ερευνητής.

Παραπομπή: απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την αναγνώριση των ανθρώπων που χρειάζεται να παραπεφθούν σε άλλες υπηρεσίες, ιδρύματα ή ειδικούς για να βοηθηθούν.

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης του συμβουλευτικού ψυχολόγου πρέπει να περιλαμβάνει και την αναγνώριση ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του, τα οποία είναι απαραίτητα για να επιτύχει και να αποδώσει στο επάγγελμα αυτό.

Χαρακτηριστικά του συμβούλου ψυχολόγου

Τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να έχει ο σύμβουλος ψυχολόγος είναι τα εξής:

1.να κατέχει τις θεωρίες και τις τεχνικές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, 2.να μπορεί να δημιουργεί το κατάλληλο ψυχοσυναισθηματικό κλίμα στη συμβουλευτική σχέση και να χρησιμοποιεί διευκολυντικές δεξιότητες στη συμβουλευτική διαδικασία, 3.να σέβεται κάθε μέλος και να αποδέχεται τις απόψεις και τις αξίες του, ακόμα και αν διαφοροποιούνται από τις δικές του, 4.να έχει αντικειμενικότητα, 5.να έχει γνησιότητα και αυθεντικότητα, να έχει ενσυναίσθηση, 5.να έχει άνευ όρων αποδοχή του άλλου, 6.να ακούει με προσοχή και ενδιαφέρον αυτά που εκφράζει ο άλλος, 7.να μπορεί να διακρίνει πότε κάποιο άτομο χρειάζεται παραπομπή σε άλλο ειδικό, γιατί οι ανάγκες του δεν μπορούν να καλυφθούν μέσα από την παρακολούθηση του προγράμματος που συμμετέχει, 8.να έχει την κατάλληλη εκπαίδευση για χειρισμό ομάδων και ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας, 9.να οργανώνει τη συμβουλευτική διαδικασία μέσα στην ομάδα που συντονίζει λαμβάνοντας υπόψη τα στάδια εξέλιξης της ομάδας.

Καλός συμβουλευτικός ψυχολόγος

Οι καλοί συμβουλευτικοί ψυχολόγοι μπορούν να αντιλαμβάνονται: α) από ένα εσωτερικό παρά από ένα εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς, β) σε σχέση με ανθρώπους παρά σε σχέση με αντικείμενα.

Οι καλοί συμβουλευτικοί ψυχολόγοι αντιλαμβάνονται τους άλλους ως: α) ικανούς ή μη ικανούς, β) αξιόπιστους παρά αναξιόπιστους, γ) φιλικούς παρά μη φιλικούς, δ) να αξίζουν παρά να μην αξίζουν, ε) πρόθυμους να βοηθήσουν παρά να μην βοηθήσουν, στ) παρακινούμενους από εσωτερικά παρά εξωτερικά κίνητρα.

Ιδιαίτερη συνεισφορά της συμβουλευτικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση

Η συνεισφορά του κλάδου της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας συζητήθηκε σε μεγάλη έκταση σε ένα ειδικό τεύχος του αμερικανικού περιοδικού *The Counseling Psychologist* (2002, 30,5). Σύμφωνα με τους συγγραφείς που συμμετείχαν στο ειδικό τεύχος υπάρχουν τουλάχιστον δύο σημεία της Συμ-

βουλευτικής Ψυχολογίας τα οποία θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση και να ενισχύσουν τους δεσμούς του σχολείου με την τοπική κοινότητα: α) ο ολιστικός και αναπτυξιακός προσανατολισμός της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, ο οποίος προσφέρει το κατάλληλο θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο για αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε μαθητές και γονείς (Vondracek & Porfeli, 2002. Walsc, Galassi, Murphy, & Park-Taylor, 2002) και β) οι γνώσεις και τα προγράμματα που έχει αναπτύξει μέχρι σήμερα ο κλάδος της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στον τομέα της πρόληψης (Kenny, Waldo, & Warter, 2002) και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Solberg, Howard, Blustein, & Close, 2002). Οι παραπάνω συγγραφείς αναφέρονται σε μια νεότερη και αναθεωρημένη αναπτυξιακή προσέγγιση η οποία ξεπερνά τους περιορισμούς παλιότερων κλασικών θεωριών είναι συμβατή με τους στόχους της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τους ψυχολόγους – συμβούλους που εργάζονται στα σχολεία. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή η ανθρώπινη ανάπτυξη: α) επηρεάζεται από το εκάστοτε πλαίσιο-περιβάλλον, β) αφορά ποικίλους τομείς, όπως ο βιολογικός, ο ψυχολογικός και ο κοινωνικός τομέας, γ) διαδραματίζεται σε όλο το φάσμα της ζωής και δ) ενσωματώνει τόσο τις ανθρώπινες δυνατότητες όσο και τα ελαττώματα (Vondracek & Porfeli, 2002. Walsc et. al., 2002). Οι αρχές αυτές οδηγούν σε πολύ χρήσιμες παρεμβάσεις και εφαρμογές στο σχολείο. Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο εκπρόσωποι του κλάδου της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας έχουν σχεδιάσει και εφαρμόσει στις Ηνωμένες Πολιτείες σχολικές παρεμβάσεις και προγράμματα σχετικά με την αντιμετώπιση των ψυχο-κοινωνικών αναγκών, την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης και την υποστήριξη της μετάβασης των μαθητών/τριών στην ενήλικη ζωή και την αγορά εργασίας. Επίσης στην ιδιαίτερη συμβολή της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας μπορούν να προστεθούν δύο ακόμη στοιχεία: α) οι σημαντικές ευκαιρίες και δυνατότητες υποστήριξης της σχολικής κοινότητας που προσφέρονται μέσω της διαδικασίας της διαλεκτικής συμβουλευτικής και β) η καλλιέργεια δεξιοτήτων συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς.

Συμπεράσματα

Ο κλάδος της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας αποτελεί σήμερα μια πολυδιάστατη ειδικότητα με ποικίλες εφαρμογές σε διαφορετικά πλαίσια και πληθυσμούς μεταξύ των οποίων βρίσκεται και ο χώρος της εκπαίδευσης. Πολλές από τις αξίες της Συμβουλευτικής συνάδουν με σημαντικούς παιδαγωγικούς στόχους. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και τις απόψεις των μαθητών οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν την ενσωμάτωση των υπηρεσιών της Συμβουλευτικής στα σχολεία αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων Συμβουλευτικής στην ομάδα των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1992). *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία. Η θεωρία της, η πράξη της, οι εφαρμογές της*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1996). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Γ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία (ε' έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Εκπαίδευση (γ' έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ποταμιάνος, Γ. (1999). *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα γ' έκδοση
- Σιδέρη Ζώνιου Α. (1992). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Βιβλιογονία
- Samuel, S. (1988). *The Family of the severely handicapped child: The Sieling Perspective*. Journal of Family Therapy, Volio, N° 2
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Ξενόγλωσση:

- Brammer, L.M. and Shostrom, E. (1982). *Therapeutic psychology - Fundamentals of counseling and psychotherapy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.
- British Association for Counselling (1998). *Code of Ethics and Practice*. Rugby: British Association for Counselling.
- Duan, C. and Hill, C.E. (1996). *Theoretical confusion in the construct of empathy: A review of the literature*. Journal of Counseling Psychology, 43, 261 – 274
- Ebersold, S. (1998) Μέθοδος πρώιμης παρέμβασης. Εκπαιδευτικό Υλικό Α' κύκλο ημερίδων ΕΠΕΑΕΚ, Θεσσαλονίκη
- Harrigan, J.E., P. A., Hutchins, M. X., Malikiosi, L. V., Mishou (1997). Report on competency-based counselor education at the University of Maine. Unpublished Document, University of Maine.
- Kenny, M. E., Waldo, M., & Warter, E.H. (2002). School linkend prevention. Theory, science, and practice for enhancing the lives of children and youth. The Counseling Psychologist, 30(5), 726-748.
- Malikiosi-Loizou, M. and J. Gold, (1981). Differential supervision and cognitive structure effects on empathy and counseling effectiveness. International Journal for the Advancement of Counseling, 4(2), 119-129.
- Solnik & Stark (1993) *Πρακτικά Συνεδρίου Κέντρων Παιδοψυχικής Υγιεινής με θέμα: Το σχολείο της οικογένειας – η οικογένεια του σχολείου*, Αθήνα.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J., (2002). Counseling Psychologist and school: Toward sharper conceptual focus. The Counseling Psychologist, 30(5), 749-756.
- Solberg, V. S., Howard, K. A., Blustein, D. L., & Close, W., (2002). Career development in the schools: Connecting school –to- work-to life. The Counseling Psychologist, 30(5), 705-725.
- Walsc, M.E., Galassi, G. P., Murphy, J. A., & Park-Taylor, J. (2002). A conceptual framework for counseling psychologists in schools. The Counseling Psychologist, 30(5), 682-704.

«Απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης για τις Επιμορφωτικές τους Ανάγκες στην Άσκηση των Διοικητικών Καθηκόντων τους»

Γεώργιος Ζάγκος

*Δ/ντής 33ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών
ΜΔΕ στην Εκπαίδευση*

Εισαγωγή

Ο διευθυντής μας σχολικής μονάδας (ΔΣΜ), ως προϊστάμενός της, κατέχει ρόλο-κλειδί στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και καλείται να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις απαιτήσεις του ρόλου του, που αναδύονται μέσα από τις σύγχρονες συνθήκες και προκλήσεις.

Προκειμένου να επιτύχει στο δύσκολο και απαιτητικό έργο του θα πρέπει να διαθέτει κάποιες ηγετικές, διοικητικές και οργανωτικές δεξιότητες. Θα πρέπει να έχει όραμα για τη σχολική μονάδα (ΣΜ) στην οποία ηγείται, να εμπνέει τους άλλους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς κλπ.), να γνωρίζει τον τρόπο αποτελεσματικής διαχείρισης ανθρώπων και υλικών πόρων. Θα πρέπει να κάνει επίσης σωστή διαχείριση του χρόνου του, να ηγείται της αλλαγής, να οργανώνει, να διοικεί, να διαμεσολαβεί με σκοπό την ανάπτυξη του σχολείου, ώστε να υπάρχει συνεχής βελτίωση στην αποτελεσματικότητα, την ποιότητα και την αποδοτικότητά του με τελικό δέκτη το μαθητή. Έχοντας καθημερινά να διαχειριστεί ιδιόρρυθμες καταστάσεις και ερχόμενος σε επαφή με πολλά πρόσωπα εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας και αναπτύσσοντας σχέσεις, θα πρέπει επιπρόσθετα από τις επιστημονικές γνώσεις, πιστοποιητικά και επαγγελματική εμπειρία να γνωρίζει πώς να διαχειρίζεται τις σχέσεις αυτές, αφού βέβαια πρώτα γνωρίζει πώς να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων (Σαΐτης, 2007).

Σύμφωνα επίσης με την άποψη των Everard και Morris (1999), ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός στην άσκηση των καθηκόντων του, εκτός από φυσικά χαρίσματα και εμπειρία, θα πρέπει να κατέχει τις βασικές αρχές της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, να διαθέτει δεξιότητες, να υιοθετεί στάσεις και συμπεριφορές ως αποτέλεσμα προαπαι-

τούμενης γνώσης και απαιτούμενης καλλιέργειας. Την προαπαιτούμενη αυτή γνώση δεν την έχουν επαρκώς αποκτήσει οι διευθυντές κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών του (Γεωργογιάννης, 2004), επιχειρείται κατά περιόδους να διαχυθεί με όχι οργανωμένο τρόπο, είναι ελλιπής και αποσπασματική, με απουσία της ανίχνευσης των επιμορφωτικών τους αναγκών. Ελάχιστες είναι άλλωστε οι έρευνες που επικεντρώνονται σε αυτόν τον τομέα. Γεγονός είναι ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ένας εκπαιδευτικός καλείται κάποια στιγμή να ασκήσει καθήκοντα διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (ΣΜ), μη έχοντας επαρκή κατάρτιση σε προπτυχιακό επίπεδο και μη έχοντας ενταχθεί επιμορφωτικά σε μια συγκροτημένη εκπαιδευτική πολιτική για στελέχη εκπαίδευσης. Το 88-90% των διευθυντών δεν έχουν καν τη στοιχειώδη κατάρτιση σε διοικητικά θέματα (Σαΐτης, 2005, σ. 65). Αποτέλεσμα τούτου είναι η άσκηση του διευθυντικού τους ρόλου να γίνεται με εμπειρικό, ερασιτεχνικό και υποκειμενικό τρόπο που πηγάει από μια «άτυπη μαθητεία» που κουβαλά ο εκπαιδευτικός από την επαγγελματική του εμπειρία, από το παράδειγμα συναδέλφων διευθυντών, την ανταλλαγή απόψεων με άλλους διευθυντές, τη μελέτη σχετικών επιστημονικών συγγραμμάτων κλπ (Παπακωνσταντίνου, 1982, σ. 52).

Όλα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσής του για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (Μαυρογιώργος, 1996), στην κατεύθυνση ανάπτυξης και καλλιέργειας των απαιτούμενων δεξιοτήτων προκειμένου να έχει όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια για την άσκηση των διοικητικών, ηγετικών, οργανωτικών και παιδαγωγικών καθηκόντων του, προκειμένου να αναπτυχθεί επαγγελματικά και έπειτα να οδηγήσει και τη ΣΜ που εργάζεται σε αναπτυξιακή πορεία (Σαΐτης, 2005).

Η πραγματικότητα αυτή μας οδήγησε στο να επιδιώξουμε την ανίχνευση, ανάδειξη, αποτύπωση και προβολή αυτών των αναγκών, προκειμένου να συμβάλλουμε στην προβληματική των μελλοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για αυτή την κατηγορία ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2012-13 στα πλαίσια της πτυχιακής μας εργασίας στο ΕΑΠ, με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Παναγιωτόπουλο Γεώργιο.

Επισκόπηση συναφών ερευνών

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα για τις επιμορφωτικές ανάγκες των ΔΣΜ Α/θμιας εκπαίδευσης προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου τους είναι ελάχιστες.

Σημαντική θεωρούμε την έρευνα που πραγματοποίησε το ΠΙ τον Ιούνιο του 2010 σε δείγμα 3.453 ΔΣΜ, στα πλαίσια του «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» οι οποίοι συμπλήρωσαν και απέστειλαν σχετικό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδει-

ξαν ότι οι διευθυντές αναφορικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο παρελθόν εκφράζουν τη μη ικανοποίησή τους και στους τρεις άξονες αξιολόγησης (Περιεχόμενο, Οργάνωση, Μεθοδολογία). Σημαντικές για την επιμόρφωσή τους θεωρούν τις ΘΕ «Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις», «Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών», «Διδακτική Μεθοδολογία ανά γνωστικό αντικείμενο», «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς». Η ενότητα που προτάθηκε από τους διευθυντές κυρίως ήταν η «Διοίκηση και Εκπαιδευτική Πολιτική». Σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης αποτελούν «Η οικονομική ενίσχυση του επιμορφούμενου» (υπερέχει στην Α/θμια εκπαίδευση), η «Διεξαγωγή κατά τις πρωινές ώρες με εξασφάλιση εκπαιδευτικής άδειας» κι η «Σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη στην τάξη». Το κυριότερο κίνητρο που πρότειναν οι ίδιοι οι διευθυντές ήταν: «Κατάλληλοι Έμπειροι επιμορφωτές».

Ο Σαΐτης έχει ασχοληθεί βιβλιογραφικά και ερευνητικά με το διευθυντή των ΣΜ. Έρευνές του το 1990 και το 1997 έδειξαν ότι ο διευθυντής της ΣΜ δεν έχει τύχει της πρέπουσας διοικητικής επιμόρφωσης, προκειμένου να ασκεί αποτελεσματικά τα καθήκοντά του

Έρευνα σε διευθυντές ΠΕ στην Κύπρο ανέδειξε τους δύο άξονες του ηγετικού τους ρόλου που παραπέμπουν σε αντίστοιχα επιμορφωτικά πεδία (Πασιαρδής, 2004):

- α) *Οι ανθρώπινες σχέσεις* (συναδελφικότητα, θετικό κλίμα, συνεργασία για το κοινό όραμα)
- β) *Οι σχέσεις με Υπουργείο Παιδείας* (εφαρμογή και συμμόρφωση με σχολικούς κανονισμούς και εκπαιδευτικής νομοθεσίας)

Άλλη έρευνα σχετική με την εργασία μας είναι η εργασία της Γιαννικοπούλου, (2011) με τίτλο: «*Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Α/θμιας Εκπαίδευσης της περιοχής Πατρών*», ανέδειξε την αδυναμία κάποιων εκ των διευθυντών να καθορίσουν ακριβώς, να ιεραρχήσουν και να ερμηνεύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επίσης φαίνεται ότι δεν ακολουθούν κάποιο επιστημονικό μοντέλο λήψης αποφάσεων, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, αλλά εμπειρικές διαδικασίες. Τα θέματα που επιθυμούν να επιμορφωθούν είναι: οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, η εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, η εκπαιδευτική νομοθεσία, το διοικητικό έργο, η οικονομική διαχείριση, οι νέες τεχνολογίες και η πρόληψη ατυχημάτων και η ασφάλεια των μαθητών.

Σχετική είναι επίσης η έρευνα της Παπαϊωάννου (2009) με θέμα «*Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμ-*

μας Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας». Οι διευθυντές στην έρευνα αυτή φαίνεται να εξέφρασαν την ανάγκη επιμόρφωσης στα θέματα: «εισαγωγή καινοτομιών-αλλαγών στην εκπαίδευση», «η ηγεσία στη σχολική μονάδα», «παρακίνηση-παρώθηση προσωπικού, «διαχείριση συγκρούσεων» και «προγραμματισμός και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Οι περισσότεροι επιθυμούν ταχύρρυθμη επιμόρφωση, με απαλλαγή από τα καθήκοντά τους, κατά προτίμηση πριν αρχίσει η σχολική χρονιά και επιθυμούν επιμορφωτές που εκτός από επιστημονικές γνώσεις να διαθέτουν εμπειρία στην άσκηση διοικητικού έργου.

Σκοπός-στόχος έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των ΔΣΜ της Α/θμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα διοίκησης.

Στόχος της έρευνας ήταν η ανάδειξη των όποιων ελλειμμάτων κατάρτισής τους που καθιστούν επιτακτική την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της σχέσης τους με την εργασία τους και του ρόλου που απορρέει από αυτήν. Αναλυτικότερα η έρευνα αυτή στόχευε να αναδείξει τα διοικητικά πεδία που οι διευθυντές αισθάνονται δυσκολίες και επιθυμούν επιμόρφωση καθώς και την μορφή αλλά και τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν να έχει αυτή η επιμόρφωση, δηλαδή τα θεματικά πεδία, τη μεθοδολογία, τους επιμορφωτές και τους φορείς παροχής της.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία απαντά η συγκεκριμένη έρευνα, είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των δ/ντών ΣΜ Α/θμιας εκπαίδευσης που αφορούν στο διοικητικό τους έργο;
2. Ποια είναι για τους ΔΣΜ Α/θμιας εκπαίδευσης η επιθυμητή μορφή υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων;

Μέθοδος και τεχνικές της έρευνας

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέξαμε ως μέθοδο διεξαγωγής την ποσοτική μέθοδο (Αθανασίου, 2007). Ειδικότερα χρησιμοποιήσαμε την επισκόπηση μικρής κλίμακας (Cohen & Manion, 1994).

Για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήσαμε την τεχνική του γραπτού ανώνυμου αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε στη βάση των βασικών αρχών που διέπουν την σύνταξη και χρήση ερωτηματολογίου στη επιστημονική έρευνα (Javeau, 2000, σ. 94-102).

Αναλυτικότερα το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από τρεις θεματικές ενότητες:

Στην πρώτη θεματική ενότητα που έχει τίτλο «Προφίλ Διευθυντών», περιλαμβάνονταν ερωτήσεις καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων που σκιαγραφούν το προφίλ τους. Διερευνώνται τα υπηρεσιακά στοιχεία, η διοικητική εμπειρία, η οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν, το φύλο, οι σπουδές και οι επιμορφώσεις. Επίσης τα πρόσθετα προσόντα όπως η πιστοποιημένη γνώση Ξένης Γλώσσας και Η/Υ.

Στην δεύτερη θεματική ενότητα με τίτλο «Επιμορφωτικές Ανάγκες» διερευνήσαμε την κατάρτισή τους σε θέματα διοίκησης κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών και κατά τη θητεία τους ως διευθυντές. Διερευνήσαμε επίσης και το βαθμό ικανοποίησής τους από αυτή την κατάρτισή τους. Στη συνέχεια διερευνήσαμε το βαθμό δυσκολίας σε διάφορους τομείς των διοικητικών τους καθηκόντων και τον τρόπο που επιλύουν τα διοικητικά προβλήματα που άπτονται των καθηκόντων τους. Την θεματική ενότητα αυτή τη συμπληρώνει η διερεύνηση της ανάγκης παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με τα διοικητικά τους καθήκοντα σε ποια πεδία και σε ποιο βαθμό.

Στην τρίτη θεματική ενότητα με τίτλο «Επιμορφωτικά προγράμματα» διερευνήσαμε την επιθυμητή μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων για αυτούς και τα απαραίτητα χαρακτηριστικά τους. Το φορέα που επιθυμούν να τους επιμορφώσει και τους επιμορφωτές. Τέλος, διερευνήσαμε τις περιπτώσεις και το βαθμό που θεωρούν αναγκαία τη διοικητική τους επιμόρφωση.

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων μετατράπηκαν σε δείκτες με σκοπό τη στατιστική τους επεξεργασία (Κυριαζή, 2011, σ. 118).

Στην ερευνά αυτή χρησιμοποιήσαμε για την ανάλυση των δεδομένων το στατιστικό πακέτο ανάλυσης SPSS (Norusis, 2004) όπως επίσης και μόνο για την γραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και το περιβάλλον ηλεκτρονικών λογιστικών φύλλων Excel. Συγκεκριμένα και για την ποσοτική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που πραγματοποιήθηκε, εφαρμόστηκαν τεχνικές παρουσίασης των δεδομένων με συνοπτικό τρόπο, σύμφωνα με τις αρχές της περιγραφικής στατιστικής (Γιαλαμάς, 2005, σ. 33). Στην επαγωγική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν κυρίως μη παραμετρικά κριτήρια, σε συνδυασμό με τους πίνακες συνάφειας (Contingency Tables). Έγινε χρήση μη παραμετρικών κριτηρίων, εφόσον οι μεταβλητές είναι ποιοτικές (Δαφέρμος, 2005, σ. 597). Ειδικότερα επιλέχθηκαν τα κριτήρια Mann – Whitney, Kruskal – Wallis και χ^2 - έλεγχος ανεξαρτησίας (Δαφέρμος, 2005), για τον έλεγχο του συσχετισμού μεταξύ των μεταβλητών. Στις περιπτώσεις που δεν ικανοποιούνταν οι αντίστοιχες προϋποθέσεις χρήσης του τεστ, εκτελέστηκαν τα αντίστοιχα ακριβή ή τεστ προσομοίωσης (exact test).

Το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας ήταν οι διευθυντές Α/θμιας εκπαίδευσης των δημοτικών σχολείων του Δήμου Πατρέων (από 4/θέσια και πάνω) που έχουν επιλεγεί με το Ν. 3848/2010. Οι διευθυντές αυτοί ήταν εβδομήντα εννέα (79) εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα διευθυντές ΣΜ. Η συμμετοχή των διευθυντών του Δήμου Πατρέων στην έρευνά μας ήταν καθολική, δεδομένου ότι μας επεστράφησαν όλα τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα. Στην έρευνά αυτή δηλαδή έλαβαν μέρος και οι εβδομήντα εννέα (79) διευθυντές που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2012-13 στα δημοτικά σχολεία του Δήμου Πατρέων. Οκτώ (08) από αυτούς χρησιμοποιήθηκαν στην **πilotική διεξαγωγή** της έρευνας. Οι υπόλοιποι εβδομήντα ένα (71) αποτελούν επομένως το **δείγμα** των διευθυντών των οποίων οι απόψεις χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων.

Ανάλυση των δεδομένων και αποτελέσματα

Για τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν

- ως εξαρτημένες μεταβλητές οι μεταβλητές που διαμορφώνονται από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούσαν:
 - τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν
 - τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με τους τρόπους επίλυσης προβλημάτων σε ζητήματα διοίκησης.
 - τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με τα πεδία επιμόρφωσης που επιθυμούν σε ζητήματα διοίκησης
- ως ανεξάρτητες μεταβλητές, οι μεταβλητές που διαμορφώνονται από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούσαν:
 - τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής
 - τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής στο ίδιο σχολείο
 - η οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν
 - οι μεταπτυχιακοί τίτλοι

Συμπεράσματα

Αρχικά από την έρευνά μας καταλήξαμε σε μια γενικότερη διαπίστωση, ότι τα τυπικά προσόντα του συνόλου των ΔΣΜ του δείγματός βρίσκονται σε αρκετά υψηλό επίπεδο, γεγονός που αναδεικνύει το έντονο ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως επίσης και ενδεχομένως το ενδιαφέρον τους, το υψηλό κίνητρο, και το συναγωνισμό για την πλήρωση της συγκεκριμένης θέσης. Συναγωνισμός, κίνητρο και ενδιαφέρον που τους οδήγησε στην αναζήτηση και απόκτηση αυτών των αυξημένων τυπικών

προσόντων και τον εναρμονισμό τους με τα κριτήρια επιλογής τους, σύμφωνα με τους τελευταίους νόμους. Θεωρούμε ότι δεν πρέπει να παραγνωρίσουμε το γεγονός της ύπαρξης και λειτουργίας του Πανεπιστημίου Πατρών και του ΕΑΠ εντός του Δήμου που οι ΔΣΜ του δείγματός μας υπηρετούν. Το γεγονός επίσης της λειτουργίας τα προηγούμενα χρόνια στο ΠΤΔΕ της Πάτρας του Διδασκαλείου, συνετέλεσε ως διευκολυντικός και ενθαρρυντικός παράγοντας για την καθολική σχεδόν φοίτησή τους σε αυτό. Στο σύνολό τους οι ΔΣΜ μας δήλωσαν επίσης ότι διαθέτουν πιστοποίηση στους Η/Υ και τις ΤΠΕ γεγονός που καταμαρτυρεί ότι έχουν συναίσθηση της αναγκαιότητας γνώσης και χρήσης των συγκεκριμένων εργαλείων ως μέσο διευκόλυνσης των καθηκόντων τους που άπτονται της διοίκησης και όχι μόνο.

Διασύνδεση αποτελεσμάτων με ερευνητικά ερωτήματα

Όσον αφορά το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη διατύπωση από τους ίδιους τους ΔΣΜ των επιμορφωτικών τους αναγκών σε ζητήματα εκπαίδευσης που αφορούν το διοικητικό τους έργο, από τα ευρήματά μας προέκυψε σαφώς το έλλειμμα διοικητικών εφοδίων στον τομέα της διοικητικής επάρκειας κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται ότι συμφωνεί με την έρευνα του Γεωργογιάννη (2004) κατά την οποία οι ΔΣΜ δηλώνουν ότι δεν τους έχει ικανοποιήσει επαρκώς η όποια επιμόρφωση σε ζητήματα διοίκησης. Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν και από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνάς μας για την επιμόρφωσή τους κατά τη διάρκεια της θητείας τους που χαρακτηρίζεται ως ελλιπής και αποσπασματική. Τα ευρήματα αυτά είναι επιπλέον σε συμφωνία με τις έρευνες του Σαΐτη το 1990 και το 1997. Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι ΔΣΜ του Δήμου της Πάτρας, που αποτελούν και τα υποκείμενα του δείγματός μας, σε μεγάλο αριθμό μας δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει διοικητική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους με φορέα υλοποίησης την αρμόδια Δ/ση ΠΕ. Ωστόσο καταγράφεται ικανοποίηση των ερωτώμενων για την επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Η ικανοποίηση αυτή αν και αντιφατική μπορεί να ερμηνευτεί από την μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση των ΔΣΜ. Έτσι αυτή η ελλιπής, αποσπασματική και μοναδική επιμόρφωση, όπως δηλώνουν οι ΔΣΜ, γίνεται δεκτή θετικά.

Κατά την ανίχνευση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ΔΣΜ σε ζητήματα διοίκησης, οι σημαντικότερες κατά σειρά κατεγράφησαν στην Εισαγωγή μας Καινοτομίας, στην Αντιμετώπιση Φαινομένων Σχολικής βίας, στη Διαχείριση του Χρόνου, στη Διαχείριση των Συγκρούσεων, στην Εκπ/κή Νομοθεσία και τα Νομικά Θέματα και στις Σχέσεις και Συναλλαγές με το Εσωτερικό και Εξωτερικό Περιβάλλον της ΣΜ. Επιπλέον όπως φαίνεται

από τις απαντήσεις τους, οι ΔΣΜ που δηλώνουν ότι έχουν μικρή διοικητική εμπειρία φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες σχετικά με τις επικοινωνιακές σχέσεις στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου σε σχέση με τους έμπειρους. Επιπλέον, οι υπηρετούντες ΔΣΜ σε σχολεία μικρότερης δυναμικότητας από 12/θέσια εμφανίζονται να δυσκολεύονται περισσότερο στην Εισαγωγή μιας Καινοτομίας, γεγονός που ίσως έχει να κάνει με το ότι τα όποια πιλοτικά προγράμματα κατά κύριο λόγο εφαρμόζονται κυρίως στα 12/θέσια σχολεία, με αποτέλεσμα οι δ/ντές τους να αποκτούν άνεση στον τρόπο εισαγωγής και υλοποίησής τους. Για παράδειγμα ο θεσμός των ΕΑΕΠ (των σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα), με τα νέα διδακτικά αντικείμενα ξεκίνησε πιλοτικά σε τέτοια σχολεία.

Το γεγονός ότι οι ΔΣΜ, κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων κατά δήλωσή τους φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη Διαχείριση Συγκρούσεων, στις Σχέσεις με το Εσωτερικό και Εξωτερικό Περιβάλλον του Σχολείου, την Καθοδήγηση και Παρότρυνση του Προσωπικού και τις Σχέσεις τους με τον Προϊστάμενο της Δ/σης και το ΣΣ ίσως να ερμηνεύεται από το ότι οι ΔΣΜ υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου να έχουν μεγαλύτερη επίγνωση της πολυπλοκότητας και της σοβαρότητας κάποιων θεμάτων και απαντούν ανάλογα. Επιπρόσθετα μια πιθανή ερμηνεία ίσως να είναι ότι οι αυτοί έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των προσωπικών τους ελλειμμάτων.

Διαπιστώνουμε επίσης από τις απαντήσεις τους ότι προσπαθούν να επιλύσουν τα όποια διοικητικά θέματα με αυτομόρφωση και αυτοοργάνωση του γραφείου τους σε δεύτερη φάση ενώ απευθύνονται σε πρώτη φάση στον αρμόδιο υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Θεμάτων (ΕΘ) της Δ/σης ΠΕ Αχαΐας. Επίσης καταγράφουμε το γεγονός ότι κανένας δεν μας απάντησε ότι απευθύνεται απευθείας στις κεντρικές υπηρεσίες του ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ προκειμένου να επιλύσει ένα διοικητικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Το γεγονός μπορούμε να το αποδώσουμε στη γνώση της κείμενης νομοθεσίας που απαγορεύει τη μη ιεραρχική προσφυγή στα ανώτατα κλιμάκια της διοίκησης. Η συγκεκριμένη διαπίστωση διαφοροποιείται από τη διαπίστωση της Γιαννικοπούλου (2004) στην έρευνα της για τον ίδιο πληθυσμό, στο ότι οι ΔΣΜ καταφεύγουν και βρίσκουν στήριξη στη Διοίκηση (ΕΘ). Τέλος θεωρούν πολύτιμη αλλά και εμπιστεύονται τη γνώμη και κατ' επέκταση την εμπειρία έμπειρων διευθυντών ΣΜ στα θέματα αυτά.

Η διαπίστωση ότι οι έμπειροι δ/ντές προκειμένου να επιλύσουν διοικητικά προβλήματα φαίνεται ότι ζητούν τη συνδρομή του Προϊστάμενου της Δ/σης, ίσως να οφείλεται στο καλό επίπεδο των σχέσεων που υπάρχει. Ο Προϊστάμενος άλλωστε προέρχεται από το χώρο τους. Αντίθετα με τους άπειρους ΔΣΜ που ζητούν τη γνώμη πιο έμπειρων από αυτούς Δ/ντών, απο-

δίδοντας βαρύτητα στην εμπειρία τους. Η «άτυπη μαθητεία» δηλαδή που απορρέει από την επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού ή πηγάζει από το παράδειγμα συναδέλφων διευθυντών και την ανταλλαγή απόψεων με άλλους διευθυντές (Παπακωνσταντίνου, 1982).

Η οργανικότητα της ΣΜ και οι μεταπτυχιακοί τίτλοι των ΔΣΜ δε φαίνεται να διαφοροποιούν σημαντικά τον τρόπο που επιλέγουν να επιλύουν τα διοικητικά θέματα. Όσον αφορά την οργανικότητα η παρόμοια αντιμετώπιση διοικητικών θεμάτων οφείλεται ενδεχόμενα στα περίπου κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Τέλος η μη διαφοροποίηση του τρόπου επίλυσης διοικητικών θεμάτων οφείλεται στο ότι μόνο τέσσερις ΔΣΜ (11,5%) δηλώνουν ότι έχουν εξειδίκευση σχετική με τη διοίκηση.

Επομένως όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, προκύπτει σαφώς ότι οι ΔΣΜ αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους όχι μόνο ως γραφειοκράτες αλλά ως ηγέτες. Προβάλουν δηλαδή τα στοιχεία εκείνα του ηγέτη (Μπουραντάς, 2005), στα οποία δείχνουν ότι αισθάνονται έντονα την ανάγκη επιμόρφωσης, όπως την Καλλιέργεια των Κοινωνικών Δεξιοτήτων Επιρροής (επικοινωνίας, ηγεσίας, καταλυτικής δράσης στη διαχείριση της αλλαγής, σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας) και τις Διαπροσωπικές Σχέσεις, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Όλοι οι ΔΣΜ τονίζουν ειδικότερα την ανάγκη ανάπτυξης της EQ (Goleman, 1995). Με τις απαντήσεις τους δείχνουν ότι συμβαδίζουν με τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης, ως συνδυασμό θεωριών από διάφορες επιστήμες, που αναζητά τη χρυσή τομή, δηλαδή εκείνη τη μορφή διοίκησης που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες και των εργαζομένων και του οργανισμού.

Προκύπτει λοιπόν μέσα από τις απαντήσεις τους σαφώς η επιθυμία των ΔΣΜ του Δήμου της Πάτρας για επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα, όπως συμβαίνει και με τις άλλες έρευνες που αναφέραμε, ότι δηλαδή είναι διακαής η επιθυμία για αυτή την επιμόρφωση και μάλιστα σε όλα τα διοικητικά πεδία που τους παραθέσαμε με έμφαση στην Αξιολόγηση ΣΜ και εκ/κών (προφανώς λόγω της επικείμενης γενίκευσης της αξιολόγησης στις ΣΜ), την Οργάνωση και Διοίκηση ΣΜ, την Καλλιέργεια Κοινωνικών Δεξιοτήτων, στην Εκπ/κή Νομοθεσία, την Εκπ/κή Ψυχολογία, την Εκπ/κή Πολιτική και την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπ/σης και τις Διαπροσωπικές σχέσεις και τη Διαχείριση των Συγκρούσεων.

Είναι σαφές επομένως ότι οι ΔΣΜ εκφράζουν την ανάγκη κατανόησης της λειτουργίας όλων των δομών του κοινωνικού συστήματος και ειδικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσω δηλαδή της επιθυμίας τους για επιμόρφωση σε θέματα Εκπ/κής Πολιτικής, Εκπ/κής Νομοθεσίας και Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπ/σης που αναφέραμε παραπάνω, δείχνουν μάλλον να συμμερίζονται την άποψη ότι για να γίνει αποτελεσματικότερη η διοίκηση θα πρέπει να γίνει κατανοητή η λειτουργία των διαφόρων με-

ρών του συστήματος καθώς και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών (συστηματική προσέγγιση).

Διαφαίνεται έτσι ότι έχοντας συνειδητοποιήσει τις αυξημένες απαιτήσεις του νέου σχολείου, υιοθετούν το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη και επομένως επιθυμούν να αποκτήσουν δεξιότητες και να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές ως αποτέλεσμα προαπαιτούμενης γνώσης και απαιτούμενης καλλιέργειας (Everard, K., & Morris, G., 1999).

Επιπρόσθετα όπως φαίνεται στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνάς μας, οι ΔΣΜ αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες διοίκησης της ΣΜ και το management της ΣΜ ως μια διαδικασία συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων στην επίτευξη ενός κοινού στόχου και όχι ως άσκηση εξουσίας με έμφαση βέβαια στις έννοιες της ποιότητας και αποδοτικότητας. Δίνουν δηλαδή έμφαση αφού επιζητούν επιμόρφωση, στις σχέσεις με το προσωπικό και στην ανάγκη καλλιέργειας των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Οι απόψεις των ερωτώμενων ΔΣΜ σχετικά με τα επιθυμητά πεδία επιμόρφωσης σε ζητήματα διοίκησης είναι καθολικές. Όπως διαπιστώσαμε, δε φαίνονται να διαφοροποιούνται από τη διοικητική εμπειρία, την παραμονή στην ίδια σχολική μονάδα, την οργανικότητα τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το επιθυμητό μοντέλο επιμόρφωσης, διαπιστώνουμε ότι μάλλον οι επιθυμίες τους προς επιμόρφωση συμβαδίζουν με το μοντέλο της ικανοποίησης των αναγκών του συστήματος και λιγότερο με το μοντέλο εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών (Koonts & O'Donnel, 1984).

Οι ΔΣΜ του δείγματός μας διαφαίνεται ότι προσεγγίζουν την έννοια της ανάγκης για επιμόρφωση από τη σκοπιά της Δομολειτουργικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή οι ανάγκες των ανθρώπων προσδιορίζονται από τις δομές στις οποίες ζουν και τις λειτουργίες που επιτελούν, όταν κάτι αλλάζει στο εσωτερικό ενός κοινωνικού υποσυστήματος ή στον κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό του περίγυρο. Ισχύει βέβαια και η σκοπιά της ψυχο-κοινωνιολογικής προσέγγισης, δηλαδή της συνειδητοποίησης της έλλειψης σε σχέση με ένα γενικό κανόνα ή πρότυπο (Βεργίδης, 2003).

Σχετικά με την επιθυμητή για τους ΔΣΜ μορφή υλοποίησης αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων και μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων του δείγματός μας προέκυψε σαφώς το συμπέρασμα ότι θεωρούν απαραίτητο το να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους ως ενήλικων επιμορφούμενων (Κόκκος, 2005), με ταυτόχρονη έντονη προβολή της επιθυμίας οι επιμορφωτές να έχουν εκτός από θεωρητική κατάρτιση και διοικητική εμπειρία σε ΣΜ, να αξιοποιείται η προϋπάρχουσα

γνώση και εμπειρία των επιμορφούμενων, δείχνοντας σαφώς την προτίμησή τους σαν φορέα της διοικητικής επιμόρφωσης τη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης μετά τα ΑΕΙ και κατόπιν το ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ. Αξίζει βέβαια να επισημάνουμε τη διστακτικότητα που διακρίνουμε στις απαντήσεις τους στο ερώτημα αν επιθυμούν να βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός που οφείλεται προφανώς στη μη εξοικείωσή τους με αυτό τον τύπο υλοποίησης της επιμορφωτικής διαδικασίας, όπως επίσης και σε ενδεχόμενο «φόβο» αποτέλεσμα χαμηλής επαγγελματικής αυτοεκτίμησης.

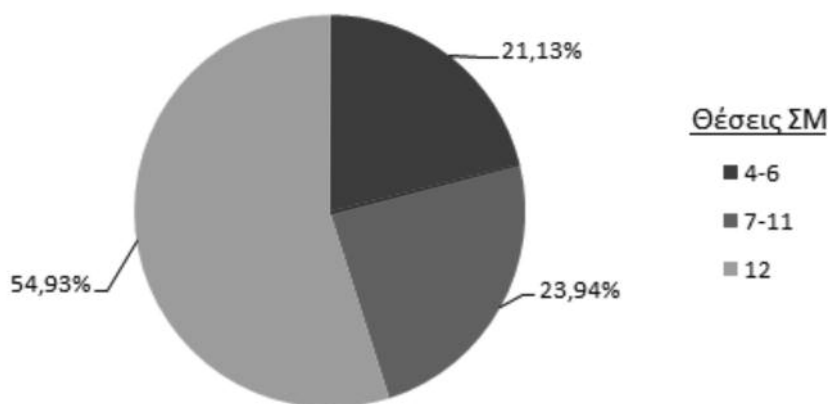
Αντίστοιχο συμπέρασμα προκύπτει και για τους επιμορφωτές από τους ίδιους κατ' επιθυμία χώρους με ταυτόχρονη προτίμηση και για έμπειρους ΔΣΜ. Καθολική είναι η επιθυμία τους για επιμόρφωση όταν κάποιος επiléγεται ως δ/ντής και πριν ασκήσει τα καθήκοντά του και προβάλλουν σαφώς σε μικρότερο βαθμό την ανάγκη επιμόρφωσης όλων των εκπ/κών σε διοικητικά θέματα.

Βιβλιογραφία

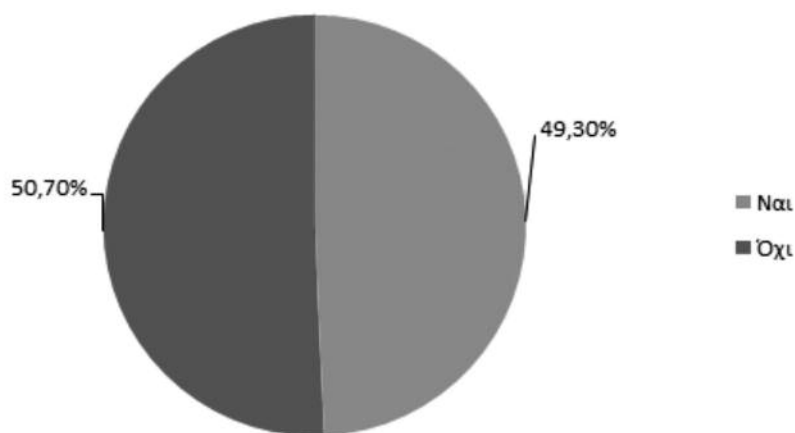
- Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Εφύρα.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου*.
- Γιαλαμάς, Β. (2005). *Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γιαννικοπούλου, Φ. (2011). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής Πατρών*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2012). Ανακτήθηκε 28/12/2012 από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/4496>
- Cohen L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; (μτφ Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, μτφ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Koonts, H., O'Donnel, C., & Weihrich H. (1982). *Management (6th edition)*. London.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996_β). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές τους και το κοινωνικό τους πλαίσιο. Στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Norusis, M. (2004). *SPSS 13.0 Statistical Procedures Companion*. Upper Saddle-River, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Μέρος 2^ο. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Διευθυντές Σχολικών Μονάδων <http://www.mpratis.gr/11/epi2.pdf> 28/12
- Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική έρευνα στις σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2012). Ανακτήθηκε 28/12/2012 από <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13454/2/PapaiwannouMsc2009.pdf>
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 46-54.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ., (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38.
- Σαΐτης, Χ. (1990). Η συμβολή του management στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ.

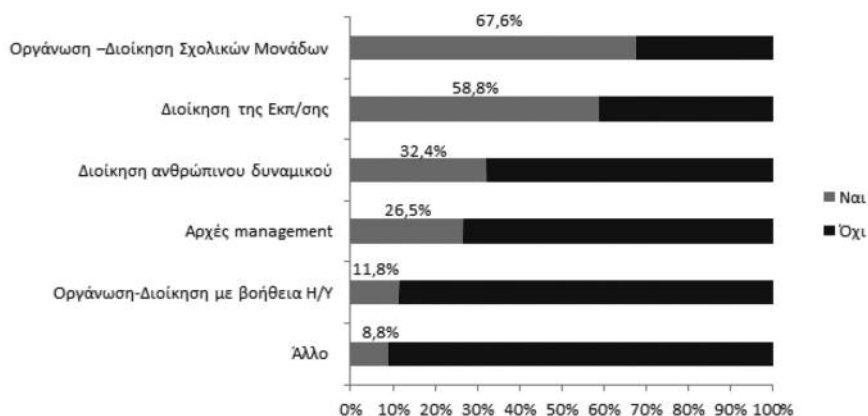
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



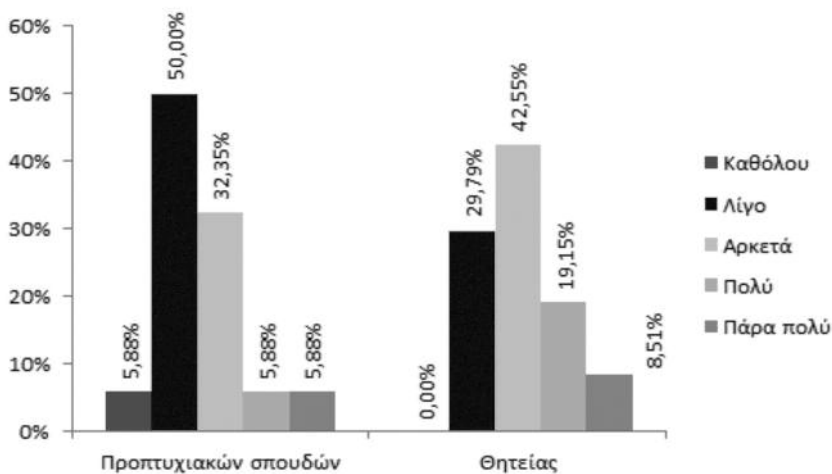
Γράφημα 1: Οργανικότητα των ΣΜ που ανήκουν οι Διευθυντές του δείγματος (N=71)



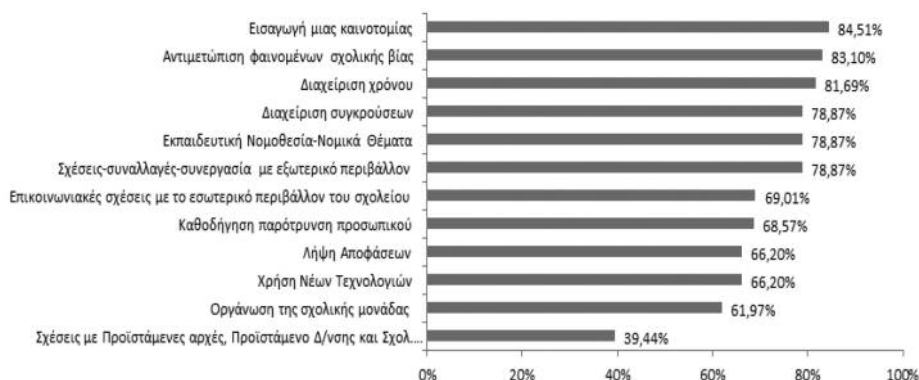
Γράφημα 2: Ποσοστό των ΔΣΜ που κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο (N=71)



Γράφημα 3: Μαθήματα σχετικά με τη διοίκηση που έχουν παρακολουθήσει οι ΔΣΜ κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών (N=71)



Γράφημα 4: Βαθμός ικανοποίησης από τα μαθήματα που παρακολούθησαν οι ΔΣΜ σχετικά με τη διοίκηση κατά τη διάρκεια α) των προπτυχιακών σπουδών (N=34) και β) της θητείας τους (N=47)



Γράφημα 5: Πεδία δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ΔΣΜ σε ζητήματα διοίκησης από βαθμό δυσκολίας λίγο έως και πάρα πολύ (N=71)

Πίνακας 1: Προτεραιότητα των επιλογών που αξιοποιούν οι ΔΣΜ για να επιλύσουν προβλήματα σε ζητήματα διοίκησης (N=71)

Τρόποι επίλυσης προβλημάτων σε ζητήματα διοίκησης	Ποσοστό εφαρμογής	Προτεραιότητα (μέσος όρος)*
q23.2 Ζητούν τη συνδρομή του προϊσταμένου Εκπαιδευτικών Θεμάτων της Δ/νσης ΠΕ Αχαΐας	76,06%	1,42
q23.6 Με αυτομόρφωση και αυτοοργάνωση του γραφείου τους	67,61%	1,59
q23.4 Ζητούν τη γνώμη πιο έμπειρων από αυτούς διευθυντών	64,79%	1,34
q23.5 Ζητούν τη γνώμη και τη βοήθεια του υποδιευθυντή-ντριάς	46,48%	,87
q23.1 Ζητούν τη συνδρομή του Προϊσταμένου της Δ/νσης	39,44%	,68
q23.7 Άλλο τρόπο	4,23%	,04
q23.3 Απευθύνονται απευθείας στις κεντρικές υπηρεσίες του ΥΠΑΙΘΠΑ	0,00%	,00

*κλίμακα ιεράρχησης τεσσάρων σημείων: 3. πολύ σημαντικό έως και 0. καθόλου σημαντικό

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας των ΔΣΜ να επιμορφωθούν σε τομείς σχετικούς με ζητήματα διοίκησης (N=64)

Πεδία Επιμόρφωσης σε ζητήματα διοίκησης	Μέση Τιμή*	Τυπική Απόκλιση
q25.7 Αξιολόγηση έργου ΣΜ και εκπ/κων	3,86	,97
q25.8 Εκπαιδευτική ψυχολογία	3,36	1,04
q25.2 Σχεδιασμός υλοποίηση και αξιολόγηση ΕΠ	3,32	1,13
q25.4 Διαπροσωπικές σχέσεις και διαχείριση συγκρούσεων	3,27	1,29
q25.1 Οργάνωση διοίκηση ΣΜ	3,23	1,15
q25.10 Εκπαιδευτική πολιτική ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης	3,21	1,22
q25.5 Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων: επικοινωνίας, ηγεσίας, καταλυτικής δράσης στη διαχείριση της αλλαγής, σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας	3,06	1,07
q25.6 Εκπαιδευτική νομοθεσία	3,05	1,17
q25.9 Λειτουργία δημόσιας διοίκησης	3,02	1,18
q25.3 Χρήση πόρων και οικονομική διαχείριση	2,81	1,26

* κλίμακα 5 σημείων: 1 καθόλου έως και 5 πάρα πολύ

Πίνακας 3: Φορέας υλοποίησης επιμόρφωσης σε ζητήματα διοίκησης που επιθυμούν οι ΔΣΜ (N=71)

	Ποσοστό	Μέση Τιμή*	Τυπική Απόκλιση
Η ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	87,32%	4,42	,95
ΠΕΚ	67,61%	2,92	1,22
ΑΕΙ	70,42%	3,50	1,04
ΥΠΑΙΘΠΑ	69,01%	3,53	1,10
ΆΛΛΟ	66,20%	1,21	,75

*Κλίμακα προτίμησης 5 σημείων (5 πιο σημαντικό έως και 1 ελάχιστα σημαντικό)

Πίνακας 4: Επιμορφωτές που επιθυμούν για επιμόρφωση σε ζητήματα διοίκησης οι ΔΣΜ (N=71)

	Ποσοστό	Μέση Τιμή*	Τυπική Απόκλιση
Καθηγητές Σχολής Δημόσιας Διοίκησης	91,55%	4,37	,945
Έμπειροι διευθυντές	90,14%	3,52	1,155
Καθηγητές ΑΕΙ	84,51%	3,00	1,135
Προϊστάμενος Διεύθυνσης	84,51%	3,10	1,115
Άλλο	81,69%	1,10	,583

*Κλίμακα προτίμησης 5 σημείων (5 πιο σημαντικό έως και 1 ελάχιστα σημαντικό)

Η αξιολόγηση των διδακτικών στόχων μέσω των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης στο μάθημα των Μαθηματικών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου

Χρήστος Κολοβός

M.Sc. - Δάσκαλος

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Αποτελεί έναν μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου, μια συστηματικά οργανωμένη και συνεχή διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των γενικών σκοπών, αλλά και ειδικών στόχων που θέτει το σχολείο. Σύμφωνα με τον Tyler εκπαιδευτική αξιολόγηση «...είναι η διαδικασία αποτίμησης του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων του προγράμματος διδασκαλίας», ενώ οι Ornstein & Hunkins θεωρούν πως με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αφενός εντοπίζονται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του προγράμματος και αφετέρου ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων (όπ. αναφ. στο Φλουρής, 2006).

Ειδικότερα στο μάθημα των Μαθηματικών, βασικός σκοπός της διδασκαλίας του στο Δημοτικό Σχολείο είναι η απόκτηση μαθηματικής σκέψης και η καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να εφαρμόζει μαθηματικές γνώσεις, μεθόδους και διαδικασίες σε προβλήματα της καθημερινής ζωής. Ασκεί το μαθητή στη μαθηματική σκέψη, τη λογική τεκμηρίωση, την ανάλυση, σύνθεση, αφαίρεση, γενίκευση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία (Τύπας, 2006). Η αξιολόγηση των Μαθηματικών (assessment), σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο των Καθηγητών των Μαθηματικών των Η.Π.Α. (National Council of Teachers of Mathematics - NCTM), ερμηνεύεται «...ως η διαδικασία συγκέντρωσης στοιχείων αναφορικά με τη γνώση, την ικανότητα χρησιμοποίησης και την προδιάθεση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στα Μαθηματικά καθώς και της εξαγωγής πορισμάτων από αυτά τα στοιχεία για ποικίλους σκοπούς» (Van de Walle, 2001:85).

Σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας – εννοιολογική αποσαφήνιση

Η οργάνωση κάθε εκπαιδευτικού συστήματος εξαρχής στηρίζεται στον καθορισμό των σκοπών στους οποίους αποβλέπει και τους οποίους έχει ως στόχο να υπηρετήσει και ικανοποιήσει. Οι γενικοί αυτοί σκοποί της εκπαίδευσης ορίζονται, καθορίζονται και διατυπώνονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αλλά και σε Νόμους, Προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους. Ο Τριλιανός ορίζει τους διδακτικούς στόχους ως «...τις προτάσεις που προσδιορίζουν με ακρίβεια και σαφήνεια το τι οι μαθητές θα είναι ικανοί να κάνουν ως αποτέλεσμα μιας διδασκαλίας» (Τριλιανός, 1998:137-138).

Παρά τη διατύπωση των σκοπών της εκπαίδευσης με τους παραπάνω τρόπους και μέσα, αυτοί συνήθως χαρακτηρίζονται από γενικότητα και ασάφεια ως προς την επίτευξή τους αλλά και τον έλεγχό τους. Οριοθετούν τα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, χαράσσουν τις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος και των επιμέρους μαθημάτων, αλλά δεν στηρίζουν τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή διδακτική του πράξη, αφού δεν του προσδιορίζουν με ακρίβεια την ενέργεια με την οποία οι μαθητές θα επιτύχουν το στόχο, ούτε με ποια κριτήρια θα γνωρίζει αν η διδασκαλία του ήταν επιτυχής, επιτυγχάνοντας τους στόχους (Τριλιανός, 1998:137). Αόριστες διατυπώσεις όπως «σκοπός της διδασκαλίας των μαθηματικών είναι να ασκηθούν οι μαθητές στη μεθοδική σκέψη, στην ανάλυση, στην αφαίρεση... κτλ» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) δεν επιτρέπουν τον ακριβή καθορισμό της ύλης που θα επιτύχει το σκοπό αυτό, ούτε καθορίζουν τα κριτήρια με τα οποία θα ελεγχθεί το ποσοστό επιτυχίας.

Απ' τα παραπάνω λοιπόν, κρίνεται απαραίτητος ο καθορισμός επιπλέον των γενικών σκοπών και ειδικών αντικειμενικών σκοπών, συγκεκριμένων και σαφώς διατυπωμένων στόχων, που πρέπει να επιδιώκεται να επιτευχθούν σε κάθε διδασκαλία. Στόχων που μπορεί να μετρηθούν με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια και να ελεγχθεί το ποσοστό επιτυχίας τους. Ειδικότερα θα πρέπει: (α) να καθορίζεται σαφώς τι αναμένεται να αποκομίσει ο μαθητής με το πέρας της διδασκαλίας μιας ενότητας ή μαθήματος (β) να έχουν τεθεί ενδιάμεσοι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν κατά την πορεία της διδασκαλίας και (γ) να έχουν οριστεί συγκεκριμένα κριτήρια ελέγχου επίτευξης ή μη των στόχων (Εξαρχάκος, 1988:129).

Η ανυπαρξία ή άγνοια εκ μέρους του εκπαιδευτικού των διδακτικών στόχων σε μια διδασκαλία, σημαίνει έλλειψη δομής της διδασκαλίας και αδυναμία ορισμού εκ των προτέρων των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας του. Αντίθετα, ορίζοντας και γνωρίζοντας τους ειδικούς αντικειμενικούς στόχους του κάθε μαθήματος, ο εκπαιδευτικός οργανώνει και προγραμματίζει τη διδασκαλία του, προκαθορίζει τα μέσα και τις μεθόδους που θα

χρησιμοποιήσει αλλά και τον τρόπο ελέγχου επίτευξης των τεθέντων στόχων. (Κασσωτάκης, 2003:115-116).

Τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών

Κριτήριο είναι ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση. Είναι μια καθιερωμένη αρχή, ένας καθιερωμένος κανόνας ή μια καθιερωμένη στάση, όταν αυτά χρησιμοποιούνται προκειμένου, με βάση αυτά, να πραγματοποιηθεί κρίση της αξίας, επιλογή, προτίμηση, ιεράρχηση κ.τ.λ. (Δημητρόπουλος, 1991). Είναι δύσκολο να οριστούν με σαφήνεια ποια είναι τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, επειδή η κάθε μορφή αξιολόγησης έχει τους δικούς της σκοπούς και στόχους, ως εκ τούτου τα κριτήρια διαφοροποιούνται και προσδιορίζονται με συγκεκριμένες διαδικασίες. Στην περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών βασικό κριτήριο θεωρείται η επίδοση σε συγκεκριμένες δοκιμασίες, που σχετίζεται με την απόδοση που έχει ο μαθητής σε συγκεκριμένες γνωστικής φύσης απαιτήσεις.

Για μια τυπική αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο, στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας χρησιμοποιούνται τα επαναληπτικά κριτήρια αξιολόγησης (τεστ), που υπάρχουν στο διδακτικό εγχειρίδιο του κάθε μαθήματος. Σκοπό έχουν να συγκρίνουν το επίπεδο του κάθε μαθητή σε σχέση με το επίπεδο που διέθετε πριν τη διδασκαλία της ενότητας, αλλά και ευρύτερα το επίπεδο της τάξης. Βασικό στοιχείο της αξιολόγησης αυτής αποτελεί ο έλεγχος επίτευξης των στόχων της ενότητας και όχι η αξιολόγηση-σύγκριση του μαθητή με άλλους μαθητές. Τα δεδομένα της αξιολόγησης θα πρέπει να απαντούν ξεκάθαρα για το πόσο καλά λειτούργησε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδασκαλίας της διδακτικής ενότητας, προς την επίτευξη των στόχων. Οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι αναφέρονται αναλυτικά στην αρχή κάθε διδακτικού κεφαλαίου και απαιτείται ο εκπαιδευτικός να κινείται με βάση τους στόχους αυτούς. Η άγνοια εκ μέρους του εκπαιδευτικού των διδακτικών αυτών στόχων, σημαίνει έλλειψη δομής της διδασκαλίας του και αδυναμία ορισμού εκ των προτέρων των αποτελεσμάτων της. Πρόκειται για μια διδασκαλία που διεξάγεται χωρίς πυξίδα πορείας και λιμάνι προορισμού, που τον φορτώνει άγχος και αβεβαιότητα και τον οδηγεί σε σύγχυση και άσκοπες ενέργειες. Τέλος, με την τελική αξιολόγηση και το επαναληπτικό κριτήριο αξιολόγησης θα πρέπει να ελεγχθεί ο βαθμός επίτευξης των ειδικών στόχων όλων των διδακτικών κεφαλαίων που αυτό καλύπτει.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των επαναληπτικών κρι-

τηρίων αξιολόγησης του μαθήματος των Μαθηματικών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, όπως αυτά παρουσιάζονται στο Βιβλίο του Δασκάλου, αλλά και των ειδικών στόχων που έχει η κάθε διδακτική ενότητα, όπως αυτοί αναλυτικά αναφέρονται στο ίδιο βιβλίο. Εν συνεχεία σκοπεύουμε να διερευνήσουμε και να καταγράψουμε, από το σύνολο των στόχων του κάθε διδακτικού κεφαλαίου, τους στόχους αυτούς που, μέσω του επαναληπτικού κριτηρίου αξιολόγησης, ελέγχονται επαρκώς.

Ειδικότερα, στους στόχους της μελέτης περιλαμβάνεται:

- α) η καταγραφή των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων κάθε θεματικής ενότητας, όπως αυτοί αναλυτικά αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου και η συγκριτική τους μελέτη ως προς αυτούς που πραγματικά αξιολογούν τα επαναληπτικά κριτήρια αξιολόγησης και
- β) ο προσδιορισμός των στόχων που αξιολογούνται επαρκώς, αυτών που αξιολογούνται δευτερευόντως και αυτών που παραβλέπονται.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω στόχους της έρευνας, διατυπώθηκαν και μελετήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1. Ποιοι είναι οι στόχοι που καλείται κάθε φορά να επιτύχει η διδασκαλία της κάθε διδακτικής ενότητας του μαθήματος των Μαθηματικών ΣΤ΄ Τάξης και ποιοι τελικά αξιολογούνται (τελική αξιολόγηση) μέσω των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης;
- 2. Υπάρχουν διδακτικοί στόχοι οι οποίοι αξιολογούνται επαρκώς και δεόντως, ενώ κάποιοι άλλοι παραβλέπονται;
- 3. Σε ποιο βαθμό ανταποκρίνονται στον ανακεφαλαιωτικό-αξιολογικούς ρόλους τα επαναληπτικά κριτήρια αξιολόγησης των Μαθηματικών της ΣΤ΄ τάξης;

Η μεθοδολογία της έρευνας

Για την περιγραφή και ανάλυση (ποσοτική και ποιοτική) των κριτηρίων αξιολόγησης των Μαθηματικών ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και των ειδικών διδακτικών στόχων όλων των ενότητων, όπως αυτοί παρουσιάζονται στο Βιβλίο του Δασκάλου, χρησιμοποιήσαμε την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Ως σύστημα αναφοράς για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε την τριβάθμια περιγραφική κλίμακα αξιολόγησης (Βάμβουνκας, 2007).

Για την κατασκευή της αρχικά καταγράψαμε τους επιμέρους ειδικούς στόχους της κάθε διδακτικής ενότητας όλων των διδακτικών κεφαλαίων του μαθήματος των Μαθηματικών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, όπως αυτοί αναλυτικά παρουσιάζονται ανά διδακτική ενότητα στο Βιβλίο του Δασκάλου. Στη συνέχεια ελέγξαμε έναν-έναν τον κάθε διδακτικό στόχο κατά πόσο αξιολογείται η επίτευξή του ή όχι μέσα απ' τις ερωτήσεις των αντίστοιχων επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης. Έτσι προσδιορίσαμε

τρεις βαθμίδες και τις οριοθετήσαμε περιγραφικά. Οι βαθμίδες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 1 περιγραφικά:

Στην πρώτη βαθμίδα κατατάσσονται οι διδακτικοί στόχοι που ελέγχονται με σαφήνεια μέσω μιας έστω ερώτησης ή υποερωτήματος αυτής στο αντίστοιχο επαναληπτικό κριτήριο αξιολόγησης, στη δεύτερη οι διδακτικοί στόχοι που αξιολογούνται αλλά όχι επαρκώς -αυτό σημαίνει πως δια μέσου κάποιας ερώτησης που έχει ως σκοπό να ελέγξει έναν κυρίαρχο διδακτικό στόχο, εκεί δευτερευόντως ελέγχεται κι ένας δεύτερος στόχος - και στην τρίτη βαθμίδα οι διδακτικοί στόχοι, για τους οποίους απουσιάζει οποιαδήποτε ερώτηση ελέγχου κατάκτησής τους.

Το προς έρευνα υλικό - χαρακτηριστικά αυτού

Σε όλες τις τάξεις και μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου και κατ' επέκταση σε αυτή των Μαθηματικών της ΣΤ' τάξης, χρησιμοποιείται ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο που εμπεριέχει τη γνώση που επιδιώκεται να αποκτηθεί απ' τους μαθητές της τάξης. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο συνοδεύεται απ' το ανάλογο Βιβλίο του Δασκάλου. Πρόκειται για διδακτικό εγχειρίδιο χρονικά πρόσφατο στην υπηρεσία του Δημοτικού Σχολείου, καθώς εκδόθηκε πριν από πέντε έτη σύμφωνα με τα νέα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ και διδάσκεται από το σχολικό έτος 2006-07 σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας. Το συγκεκριμένο διδακτικό πακέτο αντικατέστησε τα διδακτικά βιβλία που διδάσκονταν για πάνω από είκοσι σχολικά έτη και προφανώς έχρηζαν αλλαγής. Το βιβλίο Μαθηματικών της ΣΤ' τάξης το οποίο και χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας είναι:

Κλιάπης, Π., Κασώπη, Ο., & Οικονόμου, Θ. (χ.χ.). *Μαθηματικά ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. (Στο εξής Β.Δ. ΣΤ')

Στο Βιβλίο αυτό, το κάθε διδακτικό κεφάλαιο παρουσιάζεται ξεχωριστά. Αναφέρεται αρχικά ο τίτλος του, οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι του κάθε κεφαλαίου, αναλύονται οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται στο Βιβλίο του Μαθητή, τρόποι επίλυσής τους και διευκρινήσεις για τις περιπτώσεις που υπάρχουν δυσκολίες επίλυσης κάποιων ασκήσεων. Στο τέλος της κάθε θεματικής ενότητας παρουσιάζεται το επαναληπτικό Κριτήριο Αξιολόγησης του μαθητή. Όπως αναφέρει η συγγραφική ομάδα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, «αυτή γίνεται σε πρώτο επίπεδο και σε

Πίνακας 1: Τριβάθμια περιγραφική κλίμακα αξιολόγησης

Πρώτη βαθμίδα	Δεύτερη βαθμίδα	Τρίτη βαθμίδα
Επαρκής αξιολόγηση του διδακτικού στόχου	Μη επαρκής αξιολόγηση του διδακτικού στόχου	Απουσία αξιολόγησης του διδακτικού στόχου

καθημερινή βάση ως διαμορφωτική ή σταδιακή. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στο τέλος κάθε ενότητας, μέσα από τα «Κριτήρια Αξιολόγησης» γίνεται η «τελική» ή «συνολική αξιολόγηση», η οποία είναι περισσότερο ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία και αποσκοπεί στο να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους της ενότητας» (Β.Δ. ΣΤ', σ. 14)

Τα κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν τυπική μέθοδο αξιολόγησης και αποσκοπούν:

- να ελέγξουν τις γνώσεις των μαθητών,
- να δώσουν στο μαθητή την ευκαιρία να σκεφτεί μόνος του και να εκφράσει τις ιδέες του που είναι σύμφωνες με τη μαθηματική του σκέψη μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις,
- να κατασκευάζει ο μαθητής την απάντηση και όχι να επιλέγει μια έτοιμη απάντηση,
- να ενθαρρύνουν το μαθητή να λύνει προβλήματα με διάφορους τρόπους. (Β.Δ. ΣΤ', σ.15-16)

Το βιβλίο του μαθητή της ΣΤ' τάξης παρουσιάζει τη διδακτέα ύλη σε έξι θεματικές ενότητες ως εξής:

Η πρώτη αποτελείται από 24 κεφάλαια και έχει το γενικό τίτλο «Αριθμοί και πράξεις». Στο τέλος παρατίθεται το πρώτο επαναληπτικό κριτήριο αξιολόγησης αποτελούμενο από δώδεκα ερωτήσεις.

Η δεύτερη θεματική ενότητα έχει το γενικό τίτλο «Εξισώσεις» και αποτελείται από πέντε κεφάλαια και το δεύτερο επαναληπτικό κριτήριο αξιολόγησης δεκατεσσάρων ερωτήσεων.

Η Τρίτη θεματική ενότητα με γενικό τίτλο «Λόγοι – Αναλογίες» αποτελείται από δεκαπέντε κεφάλαια και το τρίτο επαναληπτικό κριτήριο αξιολόγησης με εννέα ερωτήσεις.

Η τέταρτη θεματική ενότητα με τίτλο «Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων» και τέσσερα κεφάλαια και η πέμπτη με τίτλο «Μετρήσεις – Μοτίβα» και επτά κεφάλαια συναξιολογούνται με ένα επαναληπτικό κριτήριο οκτώ ερωτήσεων.

Η έκτη θεματική ενότητα με δεκαέξι κεφάλαια, τον τίτλο «Γεωμετρία» και το τελευταίο κριτήριο αξιολόγησης δώδεκα ερωτήσεων κλείνει τη διδακτέα ύλη της ΣΤ' τάξης.

Από το υπό έρευνα υλικό η ανάλυσή μας θα περιοριστεί στα πέντε επαναληπτικά κριτήρια αξιολόγησης που παρουσιάζονται στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας και στο σύνολο των διδακτικών στόχων που αναφέρονται στην αρχή κάθε κεφαλαίου του Β.Δ. ΣΤ'

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Με βάση την τριβάθμια περιγραφική κλίμακα αξιολόγησης, κατατάξα-

Υπόδειγμα 1

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1^η – ΓΕΝΙΚΑ - 1^ο ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ		
Επαρκής αξιολόγηση στόχων	Μη επαρκής αξιολόγηση στόχων	Απουσία αξιολόγησης στόχων
Κεφάλαιο 1^ο: Φυσικοί αριθμοί - Διδακτικοί στόχοι: 3		
• Να μαθαίνει την αξία των ψηφίων ενός φυσικού αριθμού. [1]	• Να διαβάζει και να γράφει φυσικούς αριθμούς. [1]	• Να κατανοεί την αρχή της διαδοχής στην ακολουθία των φυσικών αριθμών.

με τους επιμέρους διδακτικούς στόχους του κάθε διδακτικού κεφαλαίου και για κάθε επαναληπτικό κριτήριο αξιολόγησης ξεχωριστά σε τρίστηλους πίνακες (υπόδειγμα 1). Σε κάθε στήλη αναγράφτηκε αντίστοιχα ο επιδιωκόμενος κάθε φορά διδακτικός στόχος, ανάλογα με το αν αυτός αξιολογείται επαρκώς, μη επαρκώς ή απουσιάζει οποιαδήποτε ερώτηση αξιολόγησής του μέσα απ' το αντίστοιχο επαναληπτικό κριτήριο αξιολόγησης.

Αποτελέσματα έρευνας

Σύμφωνα με το Α.Π. ο εκπαιδευτικός καλείται μέσω των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης, όπως αυτά ορίζονται στο εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου να αξιολογεί αθροιστικά ανά τακτά χρονικά διαστήματα, κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι των ενοτήτων που διδάχθηκαν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, που αναφέρονται στην επίτευξη ή μη των διδακτικών στόχων των Μαθηματικών της ΣΤ' Τάξης του Δημοτικού σχολείου και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 2, τόσο σε απόλυτους αριθμούς και σε ποσοστιαία αναλογία, αυτό δεν επιτυγχάνεται επαρκώς.

Πίνακας 2: Αριθμητική και ποσοστιαία κατανομή της κλίμακας αξιολόγησης στο σύνολο των κριτηρίων αξιολόγησης ΣΤ' τάξης

Κλίμακα αξιολόγησης	Αριθμός (f)	Αναλογία(%)
Επαρκής αξιολόγηση στόχων	68	33,0
Μη επαρκής αξιολόγηση στόχων	47	22,8
Απουσία αξιολόγησης στόχων	91	44,2
Σύνολο	206	100

Το μεγαλύτερο ποσοστό (91 στόχοι ή ποσοστό 44,2%) ανήκει στους στόχους που απουσίασε οποιαδήποτε ερώτηση στα επαναληπτικά κριτήρια αξιολόγησης. Ένας στους τρεις διδακτικούς στόχους τελικά ελέγχονται επαρκώς (68 στόχοι ή ποσοστό 33%) και γι' αυτούς ο εκπαιδευτικός αποκατά σαφή εικόνα για την κατανόηση της αντίστοιχης διδακτέας ύλης.

Ένας στους τέσσερις περίπου διδακτικούς στόχους (47 στόχοι ή ποσοστό 22,8%) αξιολογούνται δευτερευόντως ή εν μέρει. Η ελλιπής αξιολόγηση της επίτευξης των αντίστοιχων διδακτικών στόχων έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορεί ο εκπαιδευτικός να ελέγχει και να προβαίνει σε διορθωτικές ή ανατροφοδοτικές διαδικασίες. Επίσης παρατηρούμε ανισομερή κατανομή των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης σε σχέση με τα διδακτικά κεφάλαια που το καθένα καλύπτει. Ειδικά το πρώτο κριτήριο αξιολόγησης καλείται να καλύψει έναν πολύ μεγάλο αριθμό διδακτικών κεφαλαίων ενώ το δεύτερο, πολύ μικρότερο αριθμό. Η δεύτερη θεματική ενότητα, που είναι περιορισμένης έκτασης και μικρού αριθμού στόχων, έχει καλύτερο αποτέλεσμα. Αυτό δείχνει πως χρειάζεται επαναληπτική-αθροιστική αξιολόγηση ανά μικρό αριθμό διδακτικών κεφαλαίων, ώστε να είναι δυνατή η επιτυχής τελική τους αξιολόγηση.

Συμπεράσματα

Μια καλή αξιολόγηση πρέπει να δίνει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για το επίπεδο των μαθητών του, το βαθμό που αυτοί έχουν κατανοήσει τις έννοιες που διδάχθηκαν, αλλά και την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές και λύσεις σε ποικίλα περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με το NCTM (National Council of Teachers of Mathematics), απαιτείται αξιοποίηση των λύσεων που δίνει ο μαθητής. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός, ενώ έχει μπροστά του τη σωστή λύση ενός προβλήματος, δεν μπορεί ταυτόχρονα να γνωρίζει και το «δρόμο» που επέλεξε ο μαθητής για τη λύση του. Είναι πιθανό να έφτασε στο σωστό αποτέλεσμα με διαφορετικό συλλογισμό και τρόπο, πράγμα πολύ σημαντικό, αν δεχτούμε πως ζητούμενο πρέπει να είναι η επίλυση ενός προβλήματος με τη χρήση ενός διαφορετικού τρόπου.

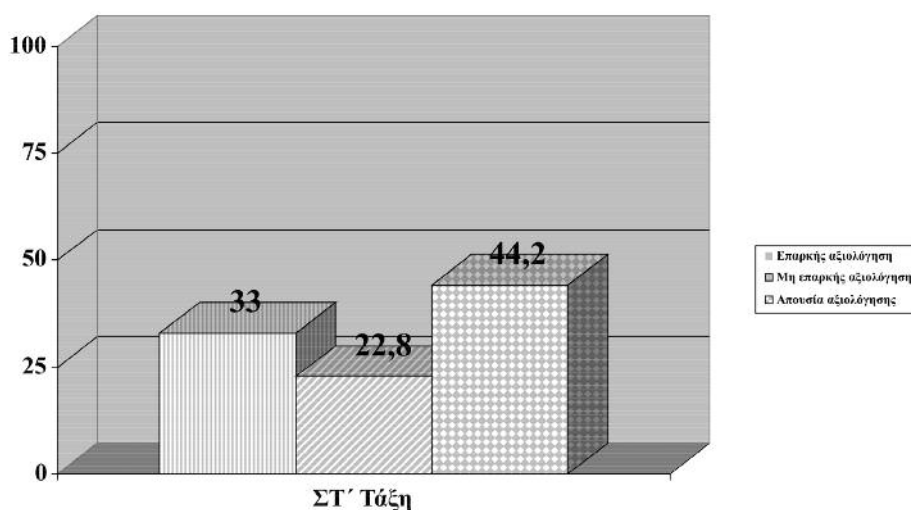
Τα κριτήρια αξιολόγησης καλύπτουν, μεγάλο αριθμό διδακτικών κεφαλαίων με αποτέλεσμα την αδυναμία ελέγχου των τεθέντων διδακτικών τους στόχων. Ο αυξημένος αριθμός διδακτικών κεφαλαίων με τον αντίστοιχα μεγάλο αριθμό επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων, αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα ασφαλούς τελικής αξιολόγησης. Η χρήση των κριτηρίων αξιολόγησης ανά μικρότερο αριθμό διδακτικών κεφαλαίων θα βοηθήσει στον ουσιαστικό έλεγχο επίτευξης των διδακτικών στόχων εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αλλά και στην αρτιότερη οργάνωση της διδακτέας ύλης εκ μέρους του μαθητή. Σύμφωνα όμως με τα αποτελέσματα της έρευνας,

όπως αποτυπώνονται στη γραφική παράσταση Ι, διαπιστώνεται σαφής έλλειψη αξιολόγησης των διδακτικών στόχων μέσω των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης.

Συμπερασματικά και αν δεχτούμε ότι, ένα σχολικό εγχειρίδιο είναι ημιτελές αν δεν αξιολογεί, μέσω επαναληπτικών διαδικασιών, το βαθμό πρόσκτησης των σχετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων απ' τους μαθητές (Καψάλης, 1998) αλλά και με βάση το σύνολο των δεδομένων της έρευνάς μας, μπορούμε να πούμε πως η διαδικασία της συνολικής-αθροιστικής αξιολόγησης στο μάθημα των Μαθηματικών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου δεν επιτυγχάνεται επαρκώς, καθώς δεν διακρίβώνεται ικανοποιητικά το επίπεδο κατανόησης της νέας γνώσης απ' τους μαθητές. Ως εκ τούτων απαιτείται συνολική επανεκτίμηση των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης, ώστε να ελέγχεται μέσω αυτών ικανοποιητικά ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας και συνεπώς η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών να επιτελεί τον ανατροφοδοτικό της ρόλο, ως μια δυναμική διαδικασία και να μη μετατρέπεται σε μια στατική, στείρα κι ελλιπή διαπιστωτική διαδικασία.

Γραφική παράσταση Ι:

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων της επαρκούς αξιολόγησης των διδακτικών στόχων των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης των μαθηματικών της ΣΤ' τάξης



Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: ΜΠΓΡΗΓΟΡΗΣ
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμο
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998α). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία – πράξεις – προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις: Γρηγόρη
- Εξαρχάκος, Θ. (1988). *Διδακτική των Μαθηματικών. Εκπαίδευση και Μαθηματικά-Ειδική Διδακτική των Μαθηματικών-Ειδικά Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών. Μέσα – μέθοδοι – προβλήματα – προοπτικές*. (11^η έκδ.) Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου Χ., (2002). Αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, (7), 37-51
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*, (2^η έκδ), Αθήνα: Gutenberg
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του spss 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπάς, Α. (χ.χ.). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της Παιδείας*. (Α' τόμ), Αθήνα: ΔΕΛΦΟΙ
- Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. (Α' τόμ), Αθήνα: αυτοέκδοση
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. (3^η έκδ) (Β' τόμ), Αθήνα: αυτοέκδοση
- Τύπας, Γ. (2005). *Διδακτικό πακέτο Μαθηματικών*, Υ.Π.Ε.Π.Θ./Π.Ι/Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπ/κών Π/βάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.
- Φιλίππου, Γ, & Χρίστου, Κ. (2002). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ
- Φλουρής, Γ. (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση. Τεύχος 7. Αθήνα: Πατάκης. σ.σ. 93-125
- Χαρίσης, Α. (2006). *Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη
- ΥΠΕΠΘ (2006), *Μαθηματικά ΣΤ' Δημοτικού Β.Δ. & Β.Μ.*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Van de walle, J. (2001). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια Εξελικτική Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ – Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Μελέτη της θέσης των δασκάλων σχετικά με την ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον

Σόνια Κωνσταντινίδου

Φιλόλογος,

κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδική Αγωγή,
του Πανεπιστημίου «Π. Χιλεντάρσκι» του Πλόβντιβ-Βουλγαρία

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διαταραχές Επικοινωνίας» με στόχο τη διερεύνηση της θέσης των δασκάλων σχετικά με την ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η εργασία διαρθρώνεται σε 3 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη νοητική καθυστέρηση η οποία αποτελεί μια ανεπάρκεια με ποικίλα χαρακτηριστικά και διαβαθμίσεις. Οι ορισμοί της κατά καιρούς ποικίλουν. Καταγράφεται η ιστορική της διαδρομή μέχρι σήμερα. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αποτελούν μια ετερογενή ομάδα και έχουν μια γενική δυσκολία σε όλες σχεδόν τις περιοχές της γνωστικής λειτουργίας. Η σχολική και κοινωνική τους ένταξη είναι δύσκολη, διότι αποχωρίζονται από την οικογένεια, έρχονται αντιμέτωπα με τις προσωπικές τους δυσκολίες και συνειδητοποιούν τη διαφορά τους με τα άλλα παιδιά. Η ένταξη αυτή έχει σημαντικό όφελος στον τομέα της κοινωνικοποίησης, της αυτονομίας και του λόγου. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία είναι, οι επικρατούσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, οι αντιφατικές προσδοκίες των διαφόρων πολιτικών και κοινωνικών φορέων και τα ίδια τα συμμετέχοντα άτομα τα οποία με τις κοσμοαντιλήψεις τους, τις προκαταλήψεις τους τις απαιτήσεις τους κ.α. μπορούν συχνά να προκαλέσουν μια σύγκρουση ή να την παροξύνουν εις βάρος των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της ένταξης είναι, ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει ως ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Είναι αναγκαία η δημιουργία σύνδεσης μεταξύ εκπαιδευτικών ιδεολογικών και πολιτικών πρα-

κτικών με τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ιδέα της ένταξης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση μέσα στο χώρο του σχολείου διαμορφώνονται μέσα από την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, εκφράζουν το νόημα που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας και αποτελούν τη βάση και την αφετηρία της παιδαγωγικής τους συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, είναι απαραίτητη, η εξασφάλιση της ευρύτερης συνάντησης και της προσυμφωνημένης προσπάθειας, όχι μόνο από το διδακτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, αλλά και από τους συνομηλίκους, τους γονείς και τις οικογένειες, διότι είναι βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η πολύπλευρη υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ομάδων μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων, η αξιολόγηση των αναγκών αυτών των μαθητών, καθώς και η διαγνωστική διαδικασία, πρέπει να είναι εκπαιδευτική και λειτουργική. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά για τη μεθοδολογία της έρευνας, το ερευνητικό ερώτημα, τους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας, τη συλλογή δεδομένων, το δείγμα της έρευνας, τον τρόπο επεξεργασίας δεδομένων και την ηθική της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου και παρουσίαση συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ανάλυση των ερωτημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

Ορισμοί

Η νοητική καθυστέρηση, αποτελεί μια ανεπάρκεια με ποικίλα χαρακτηριστικά και διαβαθμίσεις. Η νοητική καθυστέρηση χρονολογείται από την εμφάνιση του ανθρώπου πάνω στη γη. Στους παπύρους των Θηβών της Αιγύπτου του 1500 π.Χ., υπάρχει αναφορά σε ανεπάρκειες του νου και του σώματος που οφείλονται σε εγκεφαλικές βλάβες. Μέχρι τον 17^ο αιώνα η νοητική καθυστέρηση αποδιδόταν σε δαιμονοληψίες και ταυτιζόταν με τις ψυχικές νόσους. Οι ορισμοί για τη νοητική καθυστέρηση κατά καιρούς ποικίλουν (ψυχολογικοί, κοινωνικοί, ιατρικοί, εκπαιδευτικοί). Στις έννοιες των στατιστικών διακυμάνσεων και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς στηρίχθηκαν οι πρώτοι ορισμοί και οι πρώτες αριθμητικές εκτιμήσεις των ικανοτήτων πραγματοποιήθηκαν από τους ψυχολόγους Binet και Simon στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Οι Binet και Simon εισήγαγαν τις έννοιες της νοητικής ηλικίας και του νοητικού πηλίκου. Σύμφωνα με αυτές τα άτομα κατατάσσονταν ανάλογα με τον δείκτη νοημοσύνης τους.

Ο Wechsler, το 1958 υποστήριξε ότι μόνο τα τεστ νοημοσύνης αποτελούν έγκυρο τρόπο αξιολόγησης της νοητικής καθυστέρησης (Τζουριάδου, 1995). Στη συνέχεια, ξεκίνησε η συστηματική μελέτη και διερεύνηση της νοητικής καθυστέρησης, η οποία οδήγησε στη διατύπωση ποικίλων ορισμών. Τα επόμενα χρόνια οι ορισμοί επικεντρώθηκαν σε τρία σημεία: την ανικανότητα για μάθηση, την ανεπάρκεια ή την καθυστέρηση στην κοινωνική ανάπτυξη, και τον χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Η διαδικασία για την απαρίθμηση των κύριων χαρακτηριστικών της νοητικής καθυστέρησης και της ενσωμάτωσής τους σε έναν γενικά αποδεκτό ορισμό, είναι πολύ δύσκολη, καθώς η ίδια η νοητική καθυστέρηση δεν αποτελεί μια ενιαία παθολογική οντότητα, αλλά περικλείει ένα ευρύ φάσμα ανομοιογενών περιπτώσεων. Η δυσκολία του ορισμού, επιτείνεται και από την ποικιλία των επιστημονικών κλάδων που ασχολούνται με την νοητική καθυστέρηση. Από την Αμερικανική Ένωση Νοητικών Ανεπαρκειών (American Association of Mental Deficiency, 2002), διατυπώθηκε, ο πιο πρόσφατος ολοκληρωμένος ορισμός της νοητικής καθυστέρησης και έγινε δεκτός από τους περισσότερους ειδικούς (γιατρούς, παιδαγωγούς, βιολόγους, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτόν η νοητική καθυστέρηση είναι μια ανεπάρκεια που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως εκφράζεται σε εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες. Η ανεπάρκεια αυτή έχει έναρξη πριν από 18 χρόνια (Τζουριάδου, 2008). Στον ορισμό αυτόν: η νοητική καθυστέρηση ταυτίζεται με την ανεπάρκεια ως έννοια και υποστηρίζεται έτσι ότι αποκτά μεγαλύτερη σταθερότητα. Η προσαρμοστική συμπεριφορά έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, ανάλογα με την ηλικία, την πολιτισμική ομάδα και αφορά παράγοντες όπως η ωρίμανση, η μάθηση, η ατομική ανεξαρτησία και η κοινωνική ευθύνη. Οι ανεπάρκειες στον τομέα αυτόν αξιολογούνται με κλινική εκτίμηση και σταθμισμένες κλίμακες. Η αναπτυξιακή περίοδος, αφορά την περίοδο από την σύλληψη μέχρι το 18^ο έτος της ηλικίας. Οι αναπτυξιακές ανεπάρκειες μπορεί να είναι το αποτέλεσμα εγκεφαλικής βλάβης, εκφυλιστικών διαδικασιών στο κεντρικό νευρικό σύστημα ή παλινδρόμηση σε προηγούμενες φυσιολογικές αναπτυξιακές περιόδους που αποδίδονται σε ψυχοκοινωνικούς παράγοντες (Τζουριάδου, 1995, Πολυχρονοπούλου, 2001). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η νοητική καθυστέρηση αποδίδεται σε περιορισμένη νοητική λειτουργία και οι διαταραχές προσαρμοστικής συμπεριφοράς εξειδικεύονται σε εννοιολογικές, κοινωνικές, και πρακτικές δεξιότητες. Η ταξινόμηση που προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό έχει ως εξής:

Ήπια	Μέτρια	Βαριά	Βαθιά
$\Delta N = 50-55$ έως 70-75	$\Delta N = 30-35$ έως 50-55	$\Delta N = 20-25$ έως 30-35	ΔN κάτω του 20
Περιοδική υποστήριξη	Περιορισμένη υποστήριξη	Διευρυμένη υποστήριξη	Διαρκής υποστήριξη

Αίτια νοητικής καθυστέρησης

Τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης ταξινομούνται σε γενετικά και περιβαλλοντικά:

α) Γενετικά αίτια:

- 1) Χρωμοσωμικές ανωμαλίες.
- 2) Κληρονομικές ασθένειες του μεταβολισμού.

β) Περιβαλλοντικά αίτια: Τα περιβαλλοντικά αίτια επενεργούν οποιαδήποτε στιγμή μετά τη σύλληψη και μπορούν να διαχωριστούν σε:

1. αυτά που δρουν κατά την περίοδο της κύησης,
2. αυτά που δρουν κατά τη διάρκεια του τοκετού και
3. αυτά που επενεργούν κατά την παιδική ηλικία.

Άτομα με ειδικές ανάγκες, σχολική και κοινωνική ένταξη

Το σχολείο είναι για το παιδί ένας χώρος κατάκτησης της γνώσης, αλλά επίσης είναι και ένας χώρος προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης. Το σχολείο δεν πρέπει να αποτελεί έναν τόπο απόρριψης για τα παιδιά που για διάφορους λόγους έχουν μειωμένες ικανότητες για μάθηση αλλά αντίθετα, ένα χώρο συνάντησης με τα άλλα παιδιά, ένα χώρο ζεστής υποδοχής και αποδοχής. Η κάθε προσπάθεια ένταξης πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού με νοητική καθυστέρηση, την ηλικία του, το βαθμό της νοητικής του ανεπάρκειας, την ύπαρξη ή την απουσία διαταραχών της συμπεριφοράς ή την ύπαρξη άλλων πιθανών διαταραχών (κινητικών, αισθητηριακών κτλ.). Οι δυνατότητες ένταξης του παιδιού με νοητική καθυστέρηση στο κανονικό σχολικό πλαίσιο ποικίλουν σημαντικά ανάλογα με την ηλικία του. Έχει διαπιστωθεί ότι ορισμένες αναπηρίες γίνονται πιο ανεκτές από ότι άλλες στο δημοτικό σχολείο. Είναι η περίπτωση των ελαφριών νοητικών καθυστερήσεων και των εγκεφαλικών-κινητικών αναπηριών. Αντίθετα η ένταξη είναι πιο δύσκολη για τα παιδιά που έχουν πιο σοβαρή νοητική καθυστέρηση και εκείνα που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς και του χαρακτήρα. Ελάχιστα καταφέρνουν να παραμείνουν μέχρι το τέλος του δημοτικού και όσα το καταφέρνουν είναι υποχρεωμένα να καταβάλουν πολύ μεγάλες προσπάθειες για να συνεχίσουν τη σχολική τους φοίτηση, το οποίο βέβαια μπορεί, μακροπρόθεσμα, να απο-

δειχθεί βλαπτικό γι αυτά τα παιδιά. Η ένταξη στο κανονικό σχολείο δεν πρέπει να είναι ένας απόλυτος στόχος. Η ένταξη στο χώρο της ειδικής αγωγής παραμένει, για ένα σημαντικό αριθμό περιπτώσεων, η μόνη και η καλύτερη λύση για το παιδί αν το επίπεδο εκπαίδευσης είναι ικανοποιητικό και η αντιμετώπιση του παιδιού προσαρμοσμένη κατάλληλα στην περίπτωση του. Η διαδικασία της ένταξης (ενσωμάτωσης) δεν αποτελεί μονομερή μηχανιστική αλλά προοδευτική μαθησιακή διαδικασία, που επιτυγχάνεται με το συγχρωτισμό και την κοινωνική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών. Η επιτυχία των σκοπών μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης απαιτεί:

α) Την εξασφάλιση της αρμονικής αλληλοαποδοχής και αλληλεγγύης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον κύριο κορμό της γενικής εκπαίδευσης. β) Την οικοδόμηση μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής που θα σέβεται την προσωπικότητα των παιδιών και θα αποδέχεται τις όποιες ατομικές ιδιαιτερότητες και μαθησιακές διαφορές. γ) Το συστηματικό σχεδιασμό και την υλοποίηση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σ' ένα σχολείο για όλους. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δικαιούνται και πρέπει να βρίσκουν τη θέση τους στο σχολείο που προορίζεται για όλους, που προσφέρει εκπαίδευση για όλους, χωρίς διακρίσεις, περιθωριοποιήσεις και αποκλεισμούς.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρία

Οι τρεις παράγοντες που επηρεάζουν τις συγκρούσεις στο σχολείο και επηρεάζουν καθοριστικά την ένταξη των Α.μ.ε.Α. (άτομα με ειδικές ανάγκες) ως ανηλίκων στο εκπαιδευτικό σύστημα και ως ενηλίκων στο κοινωνικό γίγνεσθαι είναι: 1. Οι επικρατούσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. 2. Οι αντιφατικές προσδοκίες των διαφόρων πολιτικών και κοινωνικών φορέων και των επικοινωνούντων ομάδων καθώς επίσης η ίδια η αντιφατικότητα των προσδοκιών οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά τα βιώματα όσο και τη συμπεριφορά των ατόμων ή των ομάδων που μετέχουν σε μια σύγκρουση. 3. Τα ίδια τα συμμετέχοντα άτομα με τις κοσμοαντιλήψεις τους, τις πεποιθήσεις τους, τις προκαταλήψεις τους, τις απαιτήσεις τους, τις ειδικές ανάγκες τους κ.α. μπορούν συχνά να προκαλέσουν μια σύγκρουση ή να την παροξύνουν εις βάρος μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν εντάσσονται στις δικές τους στάσεις, αντιλήψεις και προσδοκίες. Στη χώρα μας, η ανάπτυξη της ειδικής αγωγής χαρακτηρίζεται από μια άνιση σύγκρουση ανάμεσα σ αυτούς που ενεργούν στο πνεύμα της υπεράσπισης των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του παιδιού και όσους εκφράζουν ανταγωνιστικά συμφέροντα ειδικευόμενοι στις ιδιαιτερότητες

και στις “αποκλίνουσες ομάδες ανάγκες” των ανήλικων και ενήλικων “πελατών” τους.

Στάσεις των εκπαιδευτικών για την ιδέα της ένταξης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολείο

Οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των δασκάλων για τη διδασκαλία, τον σκοπό της μάθησης, τους μαθητές, τις παιδαγωγικές μεθόδους, την αξία συγκεκριμένων τεχνικών και παιδαγωγικών αρχών αποτελούν την βάση και την αφετηρία της παιδαγωγικής τους συμπεριφοράς. Οι απόψεις αυτές διαμορφώνονται μέσα από την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα και εκφράζουν το νόημα που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Η δράση των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται από το νόημα που δίνουν στα πράγματα (Blumer, 1969). Οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των ατόμων μιας κοινωνίας αντανακλώνται στις οικονομικές και πολιτικές πρακτικές και ρυθμίσεις. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και το εκπαιδευτικό σύστημα. Το σύστημα αυτό είχε κατασκευαστεί να συμπεριλαμβάνει κάποια παιδιά και κάποια όχι και στο παρελθόν η διαφοροποίηση αυτή σήμαινε ότι κάποια παιδιά λόγω ανεπαρκειών δεν μπορούσαν να τα καταφέρουν στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης. Έτσι, δημιουργήθηκε η ειδική εκπαίδευση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο διαχωρισμός μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής διατήρησε την διαφοροποίηση και προώθησε ένα ιατρικό μοντέλο αναπηρίας καθώς η προσοχή στρεφόταν γύρω από το παιδί και την ανεπάρκεια του. Το ιατρικό μοντέλο επηρέασε τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, τις στάσεις τους, τις πεποιθήσεις τους και την πρακτική τους στην εκπαίδευση (Carrington, 1999). Από την εποχή του 1960-1970, μια εποχή έντονων κοινωνικών αμφισβητήσεων, άρχισε να καθιερώνεται η στροφή από την ιατρική προσέγγιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην παιδαγωγική. Η νέα αυτή προσέγγιση εκφράστηκε με την αντίληψη της ενσωμάτωσης (integration) και αποτέλεσε το βασικό κοινωνικό αίτημα των αναπήρων. Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται ο όρος inclusion (σύγκλιση), η εφαρμογή του οποίου παρά τις θεσμικές αλλαγές, απαιτεί αλλαγές και στον τρόπο που οι δάσκαλοι σκέφτονται για το τι είναι γνώση, διδασκαλία, μάθηση αλλά και για το ρόλο τους στην τάξη. Οι πεποιθήσεις των δασκάλων για την διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες και οι πεποιθήσεις τους για τους ρόλους και τις ευθύνες τους μπορούν να επηρεάσουν την πρόοδο της σύγκλισης, καθώς μέσα από αυτές επηρεάζεται η συμπεριφορά τους στην τάξη (Carrington, 1999). Η αποτελεσματικότητα οποιουδήποτε προγράμματος εξαρτάται από τις στάσεις των ατόμων που εμπλέκονται στην εφαρμογή του. Στον χώρο λοιπόν της εκπαίδευσης, οι στάσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται από

τους πιο σημαντικούς παράγοντες εγγύησης της επιτυχίας της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου, Λαμπροπούλου, 1997).

Σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις των μαθητών με νοητική καθυστέρηση

Η κατάρτιση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών απαιτείται να είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις που αφορούν στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση, όπως οι παρακάτω: Α) Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών κάθε μαθητή και η ενδυνάμωση της αρχής της ένταξης είναι τα τελευταία χρόνια ο κύριος άξονας της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας. Β) Είναι απαραίτητη η πολύπλευρη υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ομάδων μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων. Γ) Χρειάζεται να είναι εκπαιδευτική και λειτουργική, η αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών, καθώς και η διαγνωστική διαδικασία, ώστε να βοηθάει το έργο της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης και να είναι προσανατολισμένη στη συντονισμένη βοήθεια για την αναπλήρωση των αδυναμιών και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

Μέθοδος

Ερευνητικό ερώτημα:

Το ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα εργασία, αφορά τις απόψεις των δασκάλων όσον αφορά την ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Από τη μια έχουμε την εκπαίδευση, η οποία είναι προσανατολισμένη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τον καθορισμό στόχων και τη διδασκαλία δεξιοτήτων και από την άλλη την εκπαίδευση, η οποία εναρμονίζεται με το κοινωνικό μοντέλο της νοητικής καθυστέρησης και αφορά τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, τη συγκρότηση σχέσεων, την εξάλειψη του στίγματος και γενικότερα τη διασφάλιση της «ποιότητας ζωής» στα άτομα με νοητική καθυστέρηση.

Συλλογή δεδομένων:

Η εργασία αυτή έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα και ο τρόπος προσέγγισης των δεδομένων της έρευνας εξασφαλίσθηκε με τη χρήση δομημένου έντυπου ανώνυμου ερωτηματολογίου, ως βασικού ερευνητικού εργαλείου για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε κάθε ερωτώμενο ξεχωριστά και συμπληρώθηκαν με την παρουσία του ερευνητή, ώστε να εξασφαλίζεται ότι θα δοθούν ολοκληρωμένες απα-

ντήσεις και θα αποφευχθεί έτσι ο κίνδυνος της τυχόν μη απάντησης κάποιων ερωτήσεων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 66 ερωτήσεις από τις οποίες οι 4 είναι ανοικτού τύπου, 6 είναι διχοτομικές κλειστές τύπου, 26 βαθμονόμησης κλειστού τύπου, 2 ερωτήσεις κατάταξης, 7 ερωτήσεις στοιχείων ταυτότητας και 21 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Πρέπει να σημειωθεί ότι καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε ανάμεσα στις προτεινόμενες απαντήσεις, όλοι οι ερωτώμενοι να βρουν μια απάντηση που να αντιστοιχεί στον καθενός την περίπτωση-προτίμηση. Κατά τη φάση κατάστροφης των ερωτήσεων κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες διαφόρων τύπων όπως πχ. κλίμακα Likkert, διχοτόμοι, πολλαπλών επιλογών, σημαντικότητας κ.λπ., ώστε να εξασφαλίζεται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία των απαντήσεων. Επίσης δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση ώστε: Α) Να μετατραπούν οι σκοποί και τα ερευνητικά ερωτήματα, σε επιμέρους ερωτήσεις. Β) Να προσαρμοστούν οι ερωτήσεις όσο το δυνατόν καλύτερα στις ιδιαίτερες συνθήκες των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Γ) Να διατυπωθούν οι ερωτήσεις με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια, ώστε να είναι σε θέση ο κάθε ερωτώμενος, να μεταδώσει αυθόρμητα και αντικειμενικά τις αναμενόμενες πληροφορίες.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 7 θεματικούς άξονες: ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις, το περιεχόμενο των οποίων είναι τα ατομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις, το περιεχόμενο των οποίων είναι η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις, το περιεχόμενο των οποίων αφορά το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών με νοητική καθυστέρηση και τον ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις, το περιεχόμενο των οποίων είναι για το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις σχέσεις του παιδιού με νοητική καθυστέρηση με τους συνομηλίκους του. Ο πέμπτος άξονας περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις, το περιεχόμενο των οποίων είναι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Ο έκτος άξονας περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις, το περιεχόμενο των οποίων είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους. Ο έβδομος και τελευταίος άξονας περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις, το περιεχόμενο των οποίων είναι οι επαρκείς γνώσεις των εκπαιδευτικών. Μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς, στόχος ήταν να εκφράσουν όσο το δυνατόν καλύτερα οι ίδιοι τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τη δουλειά τους με τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, το πώς τοποθετούν τον εαυτό τους απέναντι στο πρόγραμμα, εάν δηλαδή ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, εάν διδάσκουν με βάση αυτό, εάν ασχολούνται

και πέραν από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επίσης, ιδιαίτερης σημασίας αποτελούσε η οπτική τους και η ερμηνεία τους σε θέματα σχέσεων των συννομηλίκων και αν η συγκεκριμένη διάσταση αποτελεί κομμάτι της αρμοδιότητας τους ή όχι, ή αν απλά το αναγνωρίζουν σαν θέμα, αλλά δεν θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν κάτι γι' αυτό. Επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθεί επίσης κατά πόσο υιοθετούν έναν παθητικό ή έναν πιο ενεργητικό ρόλο απέναντι και στους άλλους παράγοντες (π.χ. οικογένεια, συνάδελφοι) που ενδεχομένως επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους και πού οι ίδιοι αποδίδουν την μη πραγματοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων. Στο τέλος, εξετάστηκε το θέμα της επάρκειας που νιώθουν οι δάσκαλοι στην δουλειά τους, αν νιώθουν ικανοί και έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών και αν όχι, πού αποδίδουν τις ελλείψεις τους.

Δείγμα έρευνας:

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Νομού Πέλλας που ασχολούνται με την εφαρμογή του προγράμματος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο – Μάρτιο του 2012. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας κατά στρώματα, με δειγματοληπτική βάση τη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα πάρθηκε από τη Δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης Ν. Πέλλας κατάσταση όλων των δημοτικών σχολείων του νομού. Τα 131 σχολεία χωρίστηκαν και αριθμήθηκαν ανάλογα με τον αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε τέσσερις κατηγορίες: α) έως 4 εκπαιδευτικούς, β) 5 – 6 εκπαιδευτικούς, γ) 7 – 12 εκπαιδευτικούς, δ) 13 και άνω εκπαιδευτικούς και με τη βοήθεια πινάκων τυχαίων αριθμών επιλέχθηκαν 17 σχολεία (12,9%).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε αυτά τα σχολεία ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές του κάθε σχολείου και αυτοί με την σειρά τους επέλεξαν τυχαία από το προσωπικό του σχολείου τους, τους εκπαιδευτικούς. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 37 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 10 ήταν νηπιαγωγοί, 17 δάσκαλοι της γενικής αγωγής και 10 δάσκαλοι της ειδικής αγωγής. Πριν προχωρήσουμε στην επεξεργασία των ερωτηματολογίων κάναμε έναν γενικό έλεγχο καθεμιάς απάντησης, για να εντοπιστούν τυχόν σφάλματα που έχουν κάνει οι ερωτώμενοι κατά την συμπλήρωση του. Ο έλεγχος αυτός δεν εντόπισε ελλείψεις στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων:

Ερωτηματολόγιο.

Η επεξεργασία των στοιχείων των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του Η/Υ και του προγράμματος excel. Για την παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν στα-

τιστικοί πίνακες ανά ερώτημα με τη συχνότητα των εκπαιδευτικών και την εκατοστιαία αναλογία τους καθώς και κυκλικά διαγράμματα.

Ηθική της έρευνας:

Κατεβλήθη ιδιαίτερη προσπάθεια, έτσι ώστε κανένα πρόσωπο, τάξη ή σχολείο να είναι αναγνωρίσιμο τόσο στο κείμενο της έρευνας όσο και σε οποιαδήποτε άλλη δημοσίευση. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι εμπιστευτικά και ανώνυμα και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

Συμπεράσματα

Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα, είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής, οι σπουδές τους στην ειδική αγωγή, είναι ελάχιστες και οι περισσότεροι έχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο. Είναι σημαντικό όμως το γεγονός, ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, έχουν λάβει και άλλου είδους επιμόρφωση όπως διαλέξεις-ημερίδες, αυτοεπιμόρφωση, ενδοσχολική επιμόρφωση, εξ αποστάσεως επιμόρφωση κ.α. Ο κυριότερος παράγοντας, που οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια, ήταν η επιθυμία βελτίωσης της διδακτικής τους ικανότητας. Διαπιστώνουμε επομένως, την επιθυμία των εκπαιδευτικών για περισσότερη γνώση, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν με πιο πολλά επιστημονικά εφόδια τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς, έχει εμπειρία στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Η εμπειρία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ένας σημαντικός παράγοντας, που αναφέρεται σε πολλές έρευνες, ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στην ένταξη. Επομένως, όσο οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε προγράμματα ενσωμάτωσης και έρχονται πιο κοντά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο πιθανότερο είναι να γίνονται πιο θετικοί απέναντι στην ένταξη. Ένταξη, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σημαίνει, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εξατομίκευση στον χώρο του γενικού σχολείου. Υποστηρίζουν όμως, ότι η ανυπαρξία των ειδικών επιστημών στο χώρο του γενικού σχολείου, είναι η σπουδαιότερη δυσκολία, για την εφαρμογή της ένταξης των νοητικά καθυστερημένων παιδιών και θεωρούν, ότι η πιο σημαντική πρακτική για την ένταξη των παιδιών αυτών, είναι η συνεργασία με σχολεία γενικής εκπαίδευσης και η οργάνωση κοινών πολιτισμικών εκδηλώσεων. Διαπιστώνεται στο σημείο αυτό, η αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, για την κατάλληλη και επαρκή στελέχωση των σχολείων με το απαραίτητο επιστημονικό προσωπικό για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Στόχος των εκ-

παιδευτικών είναι πρωτίστως, να ενισχύσουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού, και στη συνέχεια να δώσουν βαρύτητα στην ενίσχυση της επικοινωνίας του παιδιού, στην ενίσχυση της ψυχосυναισθηματικής του ωριμότητας, στην ενίσχυση της αυτενέργειας/αυτονομίας στην ενίσχυση της συμπεριφοράς και τέλος στην ενίσχυση κατάκτησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Οι περισσότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των μαθημάτων, της αυτόνομης διαβίωσης και κοινωνικής/πολιτικής αγωγής στο σχολείο, είναι η μετακίνηση/μεταφορά μαθητών, η έλλειψη οικονομικών πόρων, η απουσία συνεργασίας με τους γονείς, και η σοβαρότητα ειδικών αναγκών των μαθητών. Επισημαίνεται όμως, το ενδιαφέρον τους να βοηθούν πολύ συχνά τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση στο παιχνίδι, στα μαθήματα, στο διάλειμμα, στη μετακίνηση και τη γυμναστική. Στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συνεργασία τους, με τους γονείς, με διάφορους φορείς και με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η πλειοψηφία τους επιθυμεί, να υπάρξει ένα οργανωμένο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα, για τις δυνατότητες του νοητικά καθυστερημένου παιδιού, για να μπορέσει να επιτευχθεί μια πιο ολοκληρωμένη διαδικασία για την ένταξη του παιδιού. Η ανησυχία και ο προβληματισμός τους για την καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι φανερό. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών αποδέχεται, ότι η συνύπαρξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι θετικό στοιχείο, για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων αυτών των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους σε κοινές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο, όπως είναι οι σχολικές γιορτές, ομαδικά παιχνίδια, θεατρικές παραστάσεις κ.α. και αναφέρουν ότι η συνεργασία αυτή, ενισχύει την κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν κάποια δείγματα σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών και θα μπορούσαμε, ίσως, να μιλήσουμε για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αλλά για να γίνει αυτό θα πρέπει να γίνουν πολλά βήματα ακόμη στην εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει στην παιδαγωγική πράξη, ότι χρειάζεται αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε το σχολείο να θεωρείται χώρος ζωής και όχι χώρος μάθησης και η τάξη να είναι ένα ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον και όχι ένα περιβάλλον παροχής γνώσεων. Επίσης είναι απαραίτητη, η αλλαγή στις προτεραιότητες των στόχων διδασκαλίας, η αλλαγή στα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Οι αλλαγές αυτές όμως για να υλοποιηθούν χρειάζεται αλλαγή στάσης, υποστήριξη, κατάρτιση των ειδικών και να υπάρξει αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων. Η στάση των «κανονικών» παιδιών, είναι περισσότερο αρνητική, απέναντι στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και λιγότερο θετική. Τα «κανονικά» παιδιά φοβούνται τις αντιδράσεις των παιδιών με νοητική καθυστέρηση και δεν παίζουν μαζί τους, γιατί τα παιδιά αυτά δεν κατανοούν

εύκολα τους κανόνες των παιχνιδιών, ή επειδή ντρέπονται να παίξουν μαζί τους, ή επειδή είναι κατώτερα τους, ή τέλος επειδή η επιθετικότητα και η αδυναμία συνεργασίας αυτών των παιδιών εμποδίζει, τη συμμετοχή τους στα παιχνίδια με τα «κανονικά» παιδιά. Το χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, αποτελεί αρκετές φορές ανασταλτικό παράγοντα, στην πρόοδο του νοητικά καθυστερημένου παιδιού και είναι αιτία για την ύπαρξη του παιδιού στην ειδική αγωγή. Το περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται το νοητικά καθυστερημένο παιδί, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού και οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η παρεμβατικότητα της μητέρας, η οποία δεν αφήνει το παιδί να αυτονομηθεί, αποτελεί πολύ συχνά εμπόδιο στην πρόοδο του. Η αλλαγή της στάσης της μητέρας, απέναντι στο νοητικά καθυστερημένο παιδί της και η αμοιβαία αλληλεπίδραση τους με κοινές δραστηριότητες, ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού. Τονίζουν και υποστηρίζουν, ότι η συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, μπορεί να παρουσιάσει μια δυναμική στάση, απέναντι στην αλλαγή της στάσης της μητέρας, δρώντας προς όφελος του νοητικά καθυστερημένου παιδιού. Η συνεργασία των δασκάλων με την οικογένεια, η διατήρηση μιας κοινής γραμμής, στοχεύει και ενισχύει πάρα πολύ την όλη θετική πορεία του νοητικά καθυστερημένου παιδιού και βοηθά τον εκπαιδευτικό στον ρόλο του. Επομένως, η επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ σχολείου, διαφόρων φορέων και οικογένειας. Από την διεξαγωγή της έρευνας ανακύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα: 1. Στην ψυχολογική-παιδαγωγική βιβλιογραφία παρουσιάζονται συγκριτικά πλήρως και κατατοπιστικά τα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, αλλά ακόμη είναι ανεπαρκώς ανεπτυγμένα για να εφαρμοστούν στην πράξη αποδοτικές τεχνολογίες για την ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. 2. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο της έρευνας για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων και είναι κατάλληλο για τη μελέτη των στάσεων και συμπεριφορών των δασκάλων, όσον αφορά την ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ανακεφαλαιώνοντας από τη διεξαγωγή της έρευνας επισημαίνουμε ότι:

- A) Σήμερα, στα σχολεία φοιτούν όλο και περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες, χωρίς όμως ακόμα, να υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος και να έχουν γίνει οι αναγκαίες προσαρμογές του στις ανάγκες αυτών των παιδιών.
- B) Δεν υπάρχουν ουσιαστικές αλλαγές στα προγράμματα και τις διδακτικές μεθόδους, στη δομή του σχολείου, της τάξης και του ωρολογίου προγράμματος.

Γ) Τέλος οι εκπαιδευτικοί μολονότι καταβάλλουν προσπάθειες για να αντιμετωπίσουν τις παραπάνω δυσκολίες δεν έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση και τις απαιτούμενες γνώσεις για να μπορούν να χειρίζονται τα θέματα αυτά.

Με δεδομένο ότι αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες, που φοιτούν στα σχολεία, οι παραπάνω επισημάνσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης για επόμενες έρευνες σχετικά με την καλύτερη στελέχωση των σχολείων με κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό καθώς και τις αλλαγές στη δομή και τα προγράμματα του σχολείου για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 93, 60-69.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001): Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Τόμος Α, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995): Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη. Εκδ. Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., (2008). Η πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης, επινόηση, συλλογικός τόμος, Παν. Πατρών.

Ξενόγλωσση:

- Blumer, Herbert (1969). *Συμβολική Διαντίδραση: Προοπτική και Μέθοδος*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Carrington, Suzanne (1999) Inclusion needs a different school culture. International Journal of Inclusive Education 3(3): 257-268.
- Pandeliadu, S. & Lampropoulou, V. (1997), Attitudes of special and regular education teachers towards school integration, European Journal of Special Education, vol.12, No.3, pp.173-183.
- Wechsler, David (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence* (fourth ed.). Baltimore (MD): Williams & Witkins.

Η διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο

Μάνεση Σουλτάνα

Νηπιαγωγός

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, «η σχολική αλλά και οποιαδήποτε άλλη μορφή εκπαίδευσης προοδευτικά διεθνοποιούνται» (Phillips & Schweisfurth, 2007, σ.42). Ως εκ τούτου, το αναλυτικό πρόγραμμα, ως κορμός κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να αναπροσαρμόζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να αναδιοργανώνεται, προκειμένου η εκπαιδευτική πρακτική «να συνδέεται με όσα συμβαίνουν στον πραγματικό κόσμο» (Kysilka, 1998, σ.203). Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αγγελάκος (2007, σ.461), «ένα αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει πρωτίστως να αναγνωρίζει την κοινωνική ευθύνη της εκπαίδευσης», προβάλλοντας θέματα και προβληματισμούς που σχετίζονται άμεσα με τη δημόσια ζωή. Υπό αυτό το πρίσμα, «καθεστηκυίες αντιλήψεις και καταστάσεις χρήζουν αναθεώρησης» (Bolton, 2010, σ.73) και ακριβώς αυτήν την ανάγκη καλούνται να ικανοποιήσουν τα σύγχρονα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα.

Σε απόλυτη συμφωνία με την άποψη του Beane (1995), ο οποίος υποστηρίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να έχει ως αφετηρία του «προβλήματα, ζητήματα και έγνοιες των μαθητών, με τον τρόπο που βιώνονται και εκδηλώνονται στην καθημερινότητά τους», η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει να διερευνήσει τον πολυδιάστατο ρόλο των διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων, όπως εφαρμόζονται στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον και αν βρίσκεται, ο εκπαιδευτικός καλείται πολύ συχνά να αντιμετωπίσει διλήμματα και να προσπεράσει δυσκολίες. Θεωρώντας αυτές ως θετικές προκλήσεις, επιχειρεί αυτό που ο Pollard et al. (2008, σ.17) αναφέρουν ως «κνκλική ή σπειροειδή διαδι-

κασία» αναστοχαστικής σκέψης, που περιλαμβάνει τη συστηματική και διαρκή επανεξέταση και αξιολόγηση της διδακτικής του μεθοδολογίας και πρακτικής.

Συνειδητοποιώντας ότι ο αναστοχασμός είναι στην ουσία ένα «ταξίδι μάθησης χωρίς τέλος» (Appleby, στο Reed & Canning, 2010, σ.9), επαναπροσδιορίζει συνεχώς τον ρόλο του μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Πολύ συχνά στο επίκεντρο του προβληματισμού του βρίσκεται η αποτελεσματικότητα του αναλυτικού προγράμματος και – απηχώντας την άποψη του Morris (2003, σ.165) – «το δίλημμα, του να έχει τόσο πολλά να διεκπεραιώσει σε τόσο περιορισμένο χρονικό διάστημα». Από την άλλη πλευρά, δεν είναι λίγες οι φορές που βρίσκεται μπροστά σε μαθητές που δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τη διαδικασία της μάθησης και δυστυχώς συνειδητοποιεί ότι έχει αποτύχει να αποκωδικοποιήσει «τις εκατό γλώσσες των παιδιών», «τους εκατό τρόπους σκέψης, παιχνιδιού και ομιλίας...» (Malaguzzi, 2010, σ.23).

Τους προβληματισμούς αυτούς καλείται να ικανοποιήσει η διαθεματικότητα που προτείνεται στο σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να οδηγήσει σταδιακά εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενο στην «εποικοδομητική, με συνοχή και ουσιαστικό νόημα» (Pollard et al., 2008, σ.7) μαθησιακή διαδικασία.

Μορφές Οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος

Ο Jonathan Barnes (2007, σ.17) ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα ως έναν ευρύ όρο, «όρο-ομπρέλα», που περιλαμβάνει τα διδασκόμενα στο σχολείο μαθήματα, τις επιλογές του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθήσει, καθώς και τους εκπαιδευτικούς στόχους (στάσεις, αξίες) που επιδιώκει να επιτύχει. Παρόμοια άποψη εκφράζουν οι Erickson (1998, στο Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, σ. 120) και Lawton et al. (2000, στο Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, σ.121), όταν προτείνουν την κατηγοριοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση την οργάνωση και τον προσανατολισμό του περιεχομένου, των διαδικασιών και των στόχων τους. Υπό αυτό το πρίσμα, φαίνεται να υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες αναλυτικών προγραμμάτων: το κλειστό και το ανοιχτό (ό.π.). Το πρώτο διατηρεί τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 56), ενώ το δεύτερο προάγει «μια διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της διαδικασίας μάθησης» (Chelmis, 1999 στο Chelmis & Matsagouras, 2002, σ.63), καταργώντας τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης και προτείνοντας «την ενιαιοποίησή της γύρω από θέματα, ζητήματα και προβλήματα γενικότερου ενδιαφέροντος (universalia) (Ματσαγγούρας, 2009, σ.62).

Ο λαβύρινθος της ορολογίας

Οι όροι «διεπιστημονικότητα» και «διαθεματικότητα» έχουν αποδοθεί στη διεθνή βιβλιογραφία με ποικιλία ορισμών. Επιπλέον, οι όροι «ενιαιοποιημένο» (integrated) και «διεπιστημονικό» (interdisciplinary) φαίνεται να χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι (Gardner et al., 2003, σ.161· Drake, 2007, σ.25· Jacobs, 1989d, στο Matsagouras, 2009, σ.48). Οι Cook-Sather και Shore (2007, σ.13) περιγράφουν τη διεπιστημονικότητα ως μια στρατηγική, που έχει σκοπό να δημιουργήσει γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στα διδασκόμενα μαθήματα, «να εντοπίσει συνδετικά στοιχεία αλλά και διαφορές μεταξύ τους, φιλοδοξώντας να διαμορφώσει μια νέα θεωρητική οπτική».

Παρόμοια άποψη εκφράζει και η Shoemaker (1989, στο Gardner et al., 2003, σ.161), επισημαίνοντας ότι το ενιαιοποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα «καταρρίπτει τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα διδασκόμενα μαθήματα, ενσωματώνοντας τις διαφορετικές όψεις του αναλυτικού προγράμματος σε ένα οργανωμένο και γεμάτο νόημα σύνολο, προσεγγίζοντας τη μάθηση και τη διδασκαλία με ολιστικό τρόπο, ο οποίος αντανάκλα αληθινές καταστάσεις της ζωής». Επιπλέον, η χρήση πολλαπλών πηγών γνώσης ενθαρρύνει τους μαθητές να ερευνούν σε βάθος, εμπλεκόμενοι ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και αισθανόμενοι περισσότερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση (North Central Regional Educational Laboratory, 2001, στο Gardner et al., 2003, σ.162). Προσπάθεια να διαφοροποιηθούν οι δύο όροι επιχειρείται από τον Μανσαγγούρα (2009, σ.48), ο οποίος τονίζει ότι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της διεπιστημονικής προσέγγισης είναι η διατήρηση των διακριτών ορίων ανάμεσα στα διδασκόμενα μαθήματα, ως πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Από την άλλη πλευρά, στα διαθεματικά προγράμματα αυτά τα διακριτά μαθήματα παύουν να υπάρχουν και η γνώση προσεγγίζεται ενιαιοποιημένη, «όπως δηλαδή προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό».

Η ανάγκη για ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης

Ο όρος «παγκοσμιοποίηση» συναντάται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία, εννοώντας την «αναπτυσσόμενη αλληλεξάρτηση και διασύνδεση του σύγχρονου κόσμου» μέσω της ανταλλαγής προϊόντων, υπηρεσιών, πληροφοριών και ανθρώπινου δυναμικού (Phillips and Schweisfurth, 2007, σ.50). Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, περισσότερο από οποτεδήποτε άλλοτε, καλούνται να εφοδιάσουν τον μαθητευόμενο με αυτό που η Drake (2007, σ.46) πολύ χαρακτηριστικά αποκαλεί «σφαιρική προοπτική» του κόσμου. Μέσα σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός γίνεται «ενεργός ερευνητής» (Larrivee, 2000, σ.294), συνειδητοποιώντας την επιτακτική

ανάγκη να γεφυρωθεί το κενό ανάμεσα στις επιταγές ενός άκαμπτου αναλυτικού προγράμματος και των γνήσιων ενδιαφερόντων των μαθητών: απόρροια αυτής της συνειδητοποίησης είναι η εφαρμογή ενιαιοποιημένων, διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα εξάλλου με τον Beane (1995), η ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης «αρχίζει με την ιδέα ότι κεντρικοί άξονες κάθε αναλυτικού προγράμματος οφείλουν να είναι ζητήματα και προβλήματα που η ίδια η καθημερινότητα προβάλλει» και με αυτήν τη συλλογιστική οι επιμέρους γνωστικοί τομείς «δεν είναι εχθρός, αλλά ένας πολύτιμος και απαραίτητος σύμμαχος».

Η διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε πάντα εξόχως συγκεντρωτικό, ενώ ο διαρκής γραφειοκρατικός συγκεντρωτισμός αναπόφευκτα οδήγησε σε σημαντική έλλειψη ενδιαφέροντος ανάληψης πρωτοβουλιών (Flouris & Pasias, 2003, σ.76· Moutsios, 2003, σ.61· Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, σ.122). Η πρώτη συστηματική προσπάθεια εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων πραγματοποιείται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των αρχών της δεκαετίας του '80 (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, σ.122). Οι αλλαγές που επιχειρούνται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου χαρακτηρίζονται συνολικά ως «περιορισμένες, αποσπασματικές και ανεπαρκείς» (Flouris & Pasias, 2003, σ.76), ενώ «η χαμένη ενότητα της σχολικής γνώσης», μιας γνώσης ανενεργούς και αδιάφορης, (Ματσαγγούρας, 2009, σ.21), φαίνεται να είναι η Αχίλλειος πτέρνα, της συγκεκριμένης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας.

Το 1997 μια άλλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε, κεντρικό σημείο της οποίας ήταν το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ). Πάρα τις «εντονότερες αντιδράσεις που προκάλεσε» (Chrysostomou, 2006, σ.25), ήταν η πρώτη απόπειρα που έγινε για να δημιουργηθεί ένα Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο να συμπεριλαμβάνει «όχι μόνο γενικούς στόχους της εκπαίδευσης, αλλά να περιγράφει με ακρίβεια το περιεχόμενο και τις μεθοδολογικές προτάσεις για κάθε μάθημα» (Chrysostomou, 2006, σ.26). Ο Εξαρχάκος (2000, στο Flouris & Pasias, 2003, σ.83) αναπτύσσει περαιτέρω αυτό το επιχείρημα, επισημαίνοντας ότι «για πρώτη φορά στην Ελλάδα...προτείνεται μια καινοτομική προοπτική σχετικά με την οικοδόμηση της μάθησης, ενώ παράλληλα το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος διευρύνεται σημαντικά».

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Βασισμένο στο ΕΠΠΣ του 1997, ένα νέο Διεπιστημονικό Ενιαιοποιημέ-

νο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών τίθεται σε λειτουργία το 2001. Και οι δύο αυτές μεταρρυθμίσεις «προτάθηκαν και ήταν υπό την επίβλεψη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, φορέα ερευνητικού και συμβουλευτικού, που υπάγεται στο Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων» (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006, σ.124). Σύμφωνα εξάλλου με την Χρυσοστόμου (2006, σ.26), σε αυτό το νέο αναλυτικό πρόγραμμα η μαθησιακή διαδικασία αντιμετωπίζεται «ως ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο», ενώ ο βασικός στόχος του προγράμματος είναι να επιτύχει την «εσωτερική συνοχή», όσον αφορά την οργάνωση της διδακτέας ύλης.

Το 2003 ένας νέος, καινοτόμος όρος κάνει την εμφάνισή του: η «διαθεματική προσέγγιση στη γνώση» ή απλώς «διαθεματικότητα» (Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2007, σ.268). Ο Γαβαλάς (2003, στο Αγγελάκος, 2007, σ. 461) επισημαίνει ότι στο πλαίσιο του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος «τα παραδοσιακά μαθήματα αντικαθίστανται από διαθεματικές προσεγγίσεις, που διαπραγματεύονται θέματα, βασικές έννοιες και πολύπλοκες καταστάσεις με σφαιρικό και ολιστικό τρόπο».

Υπό αυτήν την έννοια, η διαθεματική προσέγγιση είναι πάνω από όλα παιδοκεντρική, καθώς φιλοδοξεί να ενσωματώσει και να αναπτύξει όλες τις πλευρές της παιδικής προσωπικότητας (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική), έχοντας ως άξονα αναφοράς τις εμπειρίες του παιδιού και τα ενδιαφέροντά του (Mathison and Freeman, 1997, στο Matsagouras, 2009, σ.25). Μια εναλλακτική άποψη εκφράζεται από την Παμουκτσόγλου (2007, σ.122), η οποία υποστηρίζει ότι η νέα αυτή προσέγγιση αναφέρεται σε έναν πρωτοποριακό σχολικό πολιτισμό, ο οποίος συμβάλλει στην ενδυνάμωση του παιδαγωγικού ρόλου της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας παράλληλα την κοινωνική της διάσταση.

Στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης εντάσσεται ένα ακόμα πρωτότυπο πρόγραμμα, με ιδιαίτερη εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η Ευέλικτη Ζώνη. Ο Ματσαγγούρας (2009, σ.120) ορίζει την Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική ζώνη τουλάχιστον δύο διδακτικών ωρών, κατά τη διάρκεια των οποίων μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν σχέδια εργασίας και δραστηριότητες με θέματα του ενδιαφέροντός τους, χρησιμοποιώντας διαδραστικές και συνεργατικές μεθόδους. Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Αλαχιώτης (2001, στο Flouris & Pasias, 2003, σ.83), επισημαίνοντας ότι ένα από τα κύρια γνωρίσματα της Ευέλικτης Ζώνης είναι «η ενίσχυση της πρωτοβουλίας...η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η προώθηση της συλλογικής προσπάθειας».

Αξιοσημείωτο είναι εξάλλου το γεγονός ότι η ανάγκη να «επιτρέψουμε στους μαθητές να έχουν στη διάθεσή τους μια διδακτική ώρα την ημέρα, προκειμένου να διερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους» (Wolk, 2001, σ. 56) αναγνωρίζεται ευρέως στη βιβλιογραφία. Ως εκ τούτου, «παρόμοιες προ-

τάσεις και πρακτικές συναντά κανείς και σε σχολικά συστήματα του εξωτερικού κάτω από τους όρους *exploratory time*, *discovery hour*, *student project time*, *wonder hour* και *independent study*» (Wolk, 2001, στο Matsagouras, 2009, σ.121). Ανεξάρτητα από το πώς επιλέγουμε να την ονομάσουμε ή να περιγράψουμε τις αρχές και τους στόχους της, η Ευέλικτη Ζώνη αναμφίβολα προάγει την ουσιώδη μάθηση μέσα από εγγενή κίνητρα, ενδυναμώνοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση των μαθητών. (Wolk, 2001, σ.57).

Η διεπιστημονικότητα του αναλυτικού προγράμματος στο Ηνωμένο Βασίλειο

Το 1988, με τη νομοθετική πράξη για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, καθορίστηκε για πρώτη φορά ένα Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Αγγλία και την Ουαλία, που πρότεινε «μια ευρεία αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος» (Kwon, 2002, σ.8). Ύστερα από την εφαρμογή του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, «η κυβερνητική παρέμβαση αυξήθηκε και ως εκ τούτου η αυτονομία του εκπαιδευτικού μειώθηκε δραματικά» (Cox, 1996, στο Kwon, 2002, σ.9). Επικρινόμενο για την αυστηρά επικεντρωμένη στη διδασκτέα ύλη προσέγγισή του (White, 2004, στο Boyle & Bragg, 2008, σ.5), το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα αντιμετωπίστηκε ως εισβολή στην παραδοσιακή, μαθητοκεντρική-παιδοκεντρική εκπαίδευση (Kwon, 2002, σ.9· Knowles 2009, σ.101), , ιδιαίτερα στο πεδίο της προσχολικής αγωγής.

Επιπλέον, η εισαγωγή της Εθνικής Στρατηγικής Εγγραμματισμού (National Literacy Strategy) και της Εθνικής Στρατηγικής Αρίθμησης (National Numeracy Strategy) το 1998 και το 1999 αντιστοίχως (Baldock et al., 2009, σ.36), «είχε ως αποτέλεσμα την καταφανή μείωση των διαθεματικών σχεδίων εργασίας..., ενώ παράλληλα αυξήθηκε σημαντικά ο χρόνος που αφιερωνόταν στη διδασκαλία των αγγλικών και των μαθηματικών» (Boyle & Bragg, 2006, στο Boyle & Bragg, 2008, σ.17). Ο Robin (2004, σ.26) υιοθετεί μια ακόμα αυστηρότερη στάση, επισημαίνοντας ότι ιδιαίτερα το αναλυτικό πρόγραμμα για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία φαίνεται «να είναι όχι ένα αναλυτικό πρόγραμμα αλλά δύο, εκείνο που περιλαμβάνει τις ουσιώδεις γνώσεις υψηλής προτεραιότητας και εκείνο που αναφέρεται στις επουσιώδεις γνώσεις χαμηλής προτεραιότητας». Παρόλο που το 2000 επιχειρήθηκε η εισαγωγή ενός τροποποιημένου αναλυτικού προγράμματος, «τα στοιχεία που προκύπτουν από έρευνα που διενεργήθηκε το 2001 καταδεικνύουν ότι η έμφαση στα επιμέρους διδασκόμενα μαθήματα, ως διακριτές ενότητες γνώσης, παρέμεινε τόσο ισχυρή όσο ήταν και πριν την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος» (Boyle & Bragg, 2008, σ.17).

Η αναγνώριση της ανάγκης για μια νέα ολιστική προσέγγιση στην εκ-

παίδευση φαίνεται στις προτάσεις που υποβλήθηκαν από το σώμα επιθεώρησης σχολείων της Αγγλίας (Office for Standards in Education - OFSTED), οι οποίες θέτουν τέσσερις βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους:

- «την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος με βάση τη διεπιστημονικότητα»
- «την ευέλικτη χρήση του αναλυτικού προγράμματος»
- «την παροχή εναλλακτικών τρόπων εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος» και
- «την ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης» (Ofsted, 2008. σ.8)

Νέες προοπτικές για την ενιαιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος

Η Νομοθετική Πράξη για τα Παιδιά (Children Act) του 2004 αποτέλεσε προάγγελο μιας ουσιαστικής αλλαγής «στον τρόπο, με τον οποίο οι υπηρεσίες καλούνται να οργανώνουν, να διευθετούν και να προσφέρουν τη μέριμνά τους», γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση ενός νέου προγράμματος με τον τίτλο «Every Child Matters» (ECM) (Knowles, 2009, σ.1). Οι Dymoke & Harrison (2008, σ.222) αναπτύσσουν αυτήν την άποψη περαιτέρω, επισημαίνοντας ότι όλα τα σχολεία θα πρέπει πλέον να εξασφαλίσουν ότι «λειτουργούν μέσα σε πλαίσια ενιαίας και συγκροτημένης μέριμνας για τα παιδιά και τους νέους», προκειμένου να επιτύχουν τις ακόλουθες πέντε βασικές αρχές ευμάρειας:

- την υγιή διαβίωση
- την ασφαλή διαβίωση
- την ταυτόχρονη διασκέδαση με επίτευξη στόχων
- τη θετική συνεισφορά στο κοινωνικό σύνολο και
- την επίτευξη οικονομικής ευμάρειας

Παράλληλα και με τη συλλογιστική ότι κεφαλαιώδεις εκπαιδευτικές αξίες έχουν εδώ και καιρό «υποτιμηθεί» ή «αγνοηθεί», (White, 1988, στο Watson, σ.253), αναλήφθηκαν δύο ακόμα πρωτοβουλίες: η πρώτη ονομάστηκε «Excellence and Enjoyment» και άρχισε να εφαρμόζεται στις 20 May 2003 (Robin, 2004, σ.18). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας του Ηνωμένου Βασιλείου (Department of Education) φιλοδοξεί με αυτήν την καινοτομική εθνική στρατηγική, που απευθύνεται κυρίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να «συνδυάσει την ποιότητα και απόδοση στη διδασκαλία με τη διασκέδαση και την απόλαυση της μάθησης» (The National Strategies, 2003).

Βασική προτεραιότητά της φαίνεται να είναι να εφοδιάσει τον εκπαιδευτικό με την ελευθερία «να αποφασίζει τι και πώς θα διδάξει», καθώς

επίσης και «να ανταποκριθεί επαρκώς στα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών» (ό.π.), γεγονός που αποτελεί εξάλλου ακρογωνιαίο λίθο κάθε ενιαιοποιημένου αναλυτικού προγράμματος. Σε απόλυτη συμφωνία με αυτήν την άποψη, ο Barnes (2007, σ.129) θεωρεί ότι με την εφαρμογή της συγκεκριμένης κυβερνητικής στρατηγικής, οι αυστηρά μαθησιοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις της Εθνικής Στρατηγικής Εγγραμματισμού (National Literacy) και της Εθνικής Στρατηγικής Αρίθμησης (National Numeracy), σταδιακά εγκαταλείπονται.

Η σκέψη να τοποθετήσουμε τις ανάγκες του μαθητευόμενου στο επίκεντρο, στην καρδιά της εκπαίδευσης (Diack, 2004, σ.49) αντανακλάται επίσης στη δεύτερη καινοτομική στρατηγική υπό το όνομα «Personalized Learning» (εξατομικευμένη μάθηση), που στοχεύει κυρίως στο «να προσαρμόσει την εκπαίδευση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητευόμενου έτσι, ώστε όλοι να μπορούν να εξαντλήσουν όλο τους το δυναμικό, για να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα» (ό.π.). Επιπλέον η στρατηγική αυτή φιλοδοξεί να «εντοπίσει τις σωστές προκλήσεις για τους μαθητές», απευθυνόμενη στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και παρέχοντάς τους «ίσες ευκαιρίες να επιτύχουν τους στόχους τους» (The National Strategies, 2010).

Η εφαρμογή των προαναφερθεισών στρατηγικών υποδηλώνει την προσπάθεια να εξισορροπηθεί η «οξύμωρη» συνύπαρξη δύο τύπων αναλυτικών προγραμμάτων που, παρότι εξυπηρετούν διαφορετικούς στόχους, αποτελούν μέρος του ίδιου συνεχούς: ενός συνεχούς που περιλαμβάνει αφενός μεν εκτενείς αναπτυξιακούς στόχους, που συμβάλλουν στη συνολική εξέλιξη του παιδιού, και αφετέρου συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους και μαθησιακές περιοχές (Bennett, 2005, σ.8). Ως εκ τούτου, μια νέα προσέγγιση στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα – μια «δημοκρατικότερη» προσέγγιση κατά την άποψη του Beane (2002) – προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη.

Όπως εξαιρετικά διατυπώνεται στη Λευκή Βίβλο (White Paper) ενός σχολείου (2010, σ.10), το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει «ακριβές σημείο αναφοράς», μόνο αν περιοριστεί η αυστηρή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και επιτραπεί στα σχολεία να αποφασίζουν τα ίδια για το πώς θα διδάξουν. Αυτό που πρωτίστως χρειάζεται είναι ένα σχολικό σύστημα που θα ενθαρρύνει «έναν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας και καινοτομίας» (ό.π.).

Συγκριτική ανάλυση των στρατηγικών ενιαιοποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού διαθεματικού-διεπιστημονικού αναλυτικού προ-

γράμματος, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο Ηνωμένο Βασίλειο, αποτελεί προς το παρόν μακροπρόθεσμο στόχο. Αυτό φαίνεται μάλλον λογικό, αν λάβουμε υπόψη ότι η διαμόρφωση και η εφαρμογή οποιασδήποτε νέας στρατηγικής ή μεταρρυθμιστικής προσπάθειας είναι γενικά μια πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία (Baldock et al., 2005, σ.125).

Πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στην Ελλάδα, φαίνεται να είναι «αποκλειστική αρμοδιότητα κεντρικών φορέων, επιτροπών και οργάνων που ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας και των οποίων βασική προτεραιότητα είναι η δημιουργία των σχολικών εγχειριδίων» (Moutsios, 2003, σ.66). Σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο ο σχεδιασμός περιορίζεται στη «διανομή των σχολικών εγχειριδίων στους μαθητές με την έναρξη της σχολικής χρονιάς» (ό.π.), ενώ από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί στερούνται οποιασδήποτε «αποτελεσματικής και πολύπλευρης δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2007, σ.269). Φαίνεται επομένως ότι «παρά τις κυβερνητικές δηλώσεις για εκπαιδευτικό εκσυγχρονισμό...οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έχουν παραμείνει μέχρι σήμερα σε επίπεδο πολιτικής ρητορείας και δεν έχουν μετουσιωθεί σε συγκεκριμένες πρακτικές με απτά αποτελέσματα (Flouris and Pasias, 2003, σ.87). Ο Αγγελάκος (2007, σ.460) επισημαίνει εξάλλου ότι παρόλο που το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παρουσίασε τη διαθεματική προσέγγιση ως πανάκεια, «το λειτουργικό πλαίσιο των ελληνικών σχολείων συνεχίζει να είναι μονοδιάστατο και συντηρητικό». Αυτό έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την οργανωτική ακαμψία και τελμάτωση του ελληνικού σχολείου, που βρίσκεται επιπλέον εγκλωβισμένο σε έναν «λαβύρινθο καταστατικών, διατάξεων και εγκυκλίων» (Moutsios, 2003, σ.65).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πολλές φορές ανούσιοι, χωρίς ουσιαστική υποστήριξη ή επαγγελματικό προσανατολισμό, χωρίς επαρκή εκπαίδευση στα νέα προγράμματα και τις εκπαιδευτικές μεθόδους. Νιώθουν επομένως ανεπαρκώς εφοδιασμένοι σε ότι αφορά στο γνωστικό αντικείμενο και στο παιδαγωγικό υλικό (Chrysostomou, 2006, σ.28), αλλά και ανέτοιμοι να επιτύχουν τους προτεινόμενους στόχους ενός ενιαιοποιημένου αναλυτικού προγράμματος. Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το αναλυτικό πρόγραμμα, που θα ενθάρρυνε την πρωτοβουλία μέσα από «διαθεματικές προσεγγίσεις βασισμένες σε οργανωμένα σχέδια εργασίας» (Moutsios, 2003, σ.66), φαίνεται πως έχει ακόμα πολύ δρόμο να διανύσει, για να μπορεί να θεωρείται αποτελεσματικό και επιτυχημένο.

Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα που εξάγονται από τη βιβλιογραφική μελέτη αναφορικά με το Ηνωμένο Βασίλειο και ιδιαιτέρως σε ό,τι αφορά στην Προσχολική αγωγή: οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται μεγάλη

πίεση, όντας υποχρεωμένοι «να προσαρμοστούν με τα κριτήρια επιθεώρησης του OFSTED» και προσπαθώντας να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της αγγλικής κυβέρνησης για «υψηλές αποδόσεις» (Kwon, 2002). Είναι ωστόσο ενδιαφέρον ότι, παρόλο που τα παράπονα που εκφράζονται προς το Υπουργείο Παιδείας (Department of Education) σχετικά με τον φόρτο του αναλυτικού προγράμματος, καινοτομικές εθνικές στρατηγικές, όπως αυτές που αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας, έρχονται να υποδηλώσουν με την παρουσία τους ότι «οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει ολοένα και περισσότερη ελευθερία να ασκούν την επαγγελματική τους κριτική» και «να προσπαθούν να εξοικειωθούν με τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος» (The National Strategies, 2003).

Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο το γεγονός ότι σύμφωνα με τις δομές της εκπαίδευσης και τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη (Eurydice, 2009/10, σ.16-17, 23), δηλώνεται σαφώς ότι το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα «οργανώνεται γύρω από θέματα που έλκουν το ενδιαφέρον των παιδιών και είναι κατάλληλα από παιδαγωγική άποψη», ενώ παράλληλα «δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, όπως επίσης και στην κινητοποίηση της κριτικής σκέψης των παιδιών μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία». (ό.π.)

Παρομοίως, ένα «εξισορροπημένο και συγκροτημένο αναλυτικό πρόγραμμα» (Eurydice, 2010, σ.7) με έμφαση στις “διαθεματικές σπουδές» (The Primary National Curriculum, σ.17) προβάλλει ως πρωταρχική μέριμνα για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική κατάρτιση στο Ηνωμένο Βασίλειο, στο πλαίσιο του οποίου επιτυγχάνεται η ενιαιοποίηση της μάθησης (The Primary National Curriculum, σ.7).

Συμπεράσματα

Όπως πολύ χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Bennett (2005, σ.5) «δομικές δυσλειτουργίες», όπως για παράδειγμα η έλλειψη οικονομικής στήριξης και χρηματοδότησης, οι ανεπαρκώς καταρτισμένοι και χαμηλά αμοιβόμενοι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης και ο μεγάλος αριθμός των παιδιών ανά εκπαιδευτικό μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης, αποτελούν αδιαμφισβήτητα εμπόδια που επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος. Ένα επιπλέον πρόβλημα που φαίνεται να αφορά ιδιαιτέρως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι το ότι «πολλές νέες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αγνοούν εντελώς τις προηγούμενες, αντί να προσπαθούν να κρατήσουν τα θετικά χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, επιχειρώντας να βελτιώσουν, να εξελίξουν και όχι αφοριστικά να αποκλείσουν (Chrysostomou, 2006, σ.27).

Κλείνοντας την παρούσα εργασία θα ήθελα να κάνω ξεχωριστή αναφορά στην άποψη του Malaguzzi (2010, σ. 280), που υποστηρίζει ότι οι εκ-

παιδευτικοί θα έπρεπε πάνω από όλα να εστιάζουν στο πώς «θα δημιουργήσουν τις ευκαιρίες» για τη σφαιρική ανάπτυξη των παιδιών. Με αυτήν τη συλλογιστική, βασική έγνοια του εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο κινείται και το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο καλείται να εφαρμόσει, θα πρέπει να είναι «να εμπνέει, να κινητοποιεί τους μαθητές και να τους βοηθάει «να εκφράσουν τις γνώσεις τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο» (Rowley & Cooper, 2009, σ.31). Ο εκπαιδευτικός με άλλα λόγια δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση «να υποτιμά, να αδιαφορεί ή να απορρίπτει οποιοδήποτε γνωστικό υπόβαθρο... με το οποίο οι μαθητές έρχονται στο σχολείο» (Freire, 1994, στο Barnes, 2007, σ.125). Ως «κοινωνικός διαμεσολαβητής, μεταλαμπαδευτής της γνώσης και αναστοχαζόμενος λειτουργός» (Larrivee, 2000, σ.293), ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να συνειδητοποιήσει ότι η «αποτελεσματική και ουσιαστική διδασκαλία είναι κάτι πολύ παραπάνω από απλή συσσώρευση δεξιοτήτων και στρατηγικών» (ό.π.), ενώ η μάθηση, για να είναι ουσιώδης και ελκυστική θα πρέπει να είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. (Perry, 1997, σ.55).

Βιβλιογραφία

- Aggelakos, C., 2007. The Cross-thematic Approach and the 'New' Curricula of Greek Compulsory Education: review of an incompatible relationship, *Policy Futures in Education*, 5(4), σ.460-467.
- Alahiotis, S. & 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), σ.119-147.
- Appleby, K., 2010. Reflective Thinking; Reflective Practice, in Reed, M. & Canning, N., (eds.), *Reflective Practice in the Early Years*, London: SAGE Publications Limited, σ.7-23.
- Baldock, P., Fitzgerald, D. & Kay, J., 2009. *Understanding Early Years Policy*, 2nd ed., London: SAGE Publications Limited.
- Barnes, J., 2007. *Cross-curricular learning 3-14*. London: SAGE Publications Limited.
- Beane, J., 1995. Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge, *Phi Delta Kappan*, 76(8). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=17&sid=ab92156d-4e75-4c2b-91ab-0dbcd5a8e835%40sessionmgr10&bdata=JnNpdGU9ZWlhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=aph&AN=9504252694> [Ανακτήθηκε την 22 Νοεμβρίου 2010]
- Beane, J., 2002. Beyond Self-Interest: A Democratic Core Curriculum, *Educational Leadership*, 59(7), σ. 25-28. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://pdonline.ascd.org/pd_online/wwis_slf/el200204_beane.html [Ανακτήθηκε την 21 Νοεμβρίου 2010]
- Bennett, J., 2005. Curriculum Issues in National Policy-Making, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), σ. 5-23.
- Bolton, G., 2010. *Reflective Practice: Writing & Professional Development*, 3rd ed., London: SAGE Publications Limited.

- Boyle, B. & Bragg, J., 2008. Making primary connections: the cross-curriculum story, *The Curriculum Journal*, 19(1), σ. 5-21.
- Chelms, S. & Matsagouras, E., 2002. *Citizenship education in the new inter-disciplinary National Curriculum in Greece*, in Ross, A. (ed.), *Future Citizens in Europe* (Proceedings of the fourth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Budapest), London: CiCe pub, σ.63-72.
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://eliasmatsagouras.webnode.com/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/>
 [Ανακτήθηκε την 22 Νοεμβρίου 2010]
- Chrysostomou, S., 2006. Interdisciplinary Approaches in the New Curriculum in Greece: A Focus on Music Education, *Arts Education Policy Review*, 105(5), σ. 23-29.
- Cook-Sather, A. & Shore, E., 2007. Breaking the Rule of Discipline in Interdisciplinarity: Redefining Professors, Students, and Staff as Faculty, *Journal of Research Practice*, 3(2), Article M15,
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/101/142>
 [Ανακτήθηκε την 22 Νοεμβρίου 2010]
- Department of Education, 2010. The Schools White Paper 2010: The Importance of Teaching, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/CM-7980.pdf>
 [Ανακτήθηκε την 29 Νοεμβρίου 2010]
- Department of Education, The National Strategies, Excellence and Enjoyment: A strategy for primary schools (2003), [pdf].
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/85063>
 [Ανακτήθηκε την 12 Νοεμβρίου 2010]
- Department of Education, The Primary National Strategies, Personalised Learning (2010), [pdf].
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/83151>
 [Ανακτήθηκε την 23 Νοεμβρίου 2010]
- Diack, A., 2004. Innovation and personalized learning, *Education Review*, 18(1), σ.49-55.
- Drake, S., 2007. *Creating Standards-Based Integrated Curriculum: Aligning Curriculum, Content, Assessment, and Instruction*. 2nd ed., London: Corwin Press International.
- Dymoke, S., & Harrison, J. (Eds.), 2008. *Reflective Teaching & Learning*. London: SAGE Publications Limited.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Εκδ.), 2010. *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Πατάκης.
- Eurydice, 2009/10. Structures of Education and Training Systems in Europe, Greece, 2009/2010 Edition, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_EL_EN.pdf
 [Ανακτήθηκε την 29 Νοεμβρίου 2010]
- Eurydice, 2010. National system overviews on educational systems in Europe and ongoing reforms, United Kingdom – England, 2010 Edition,
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_UK_ENG_EN.pdf
 [Ανακτήθηκε την 29 Νοεμβρίου 2010]
- Flouris, G. & Pasiás, G., 2003. A Critical Appraisal of Curriculum Reform in Greece (1980-2002): Trends, Challenges, and Perspectives, *European Education*, 35(3), σ. 73-90.

- Gardner, E., Wissick, C., Schwender, W. & Canter-Smith, L., 2003. Enhancing Interdisciplinary Instruction in General and Special Education: Thematic Units and Technology, *Remedial and Special Education*, 24(3), σ.161-172.
- General Teaching Council for England, 2007. Research for Teachers: Reflection-in-action and reflection-on-action,
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://www.gtce.org.uk/tla/rft/reflection0507>
 [Ανακτήθηκε την 21 Νοεμβρίου 2010]
- Karatzia-Stavlioti, E. & Alahiotis, S., 2007. Evaluation of a Cross-Thematic Curricular Innovation: Teachers, Attitudes and the Flexible Zone (FZ), *The International Journal of Learning*, 14(3), σ.267-275.
- Knowles, G., 2009. *Ensuring Every Child Matters: A critical Approach*. London: SAGE Publications Limited.
- Kwon, Y., 2002. Changing Curriculum for Early Childhood Education in England, *Early Childhood Research & Practice*, 4(2).
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html>
 [Ανακτήθηκε την 20 Νοεμβρίου 2010]
- Kysilka, M., 1998. Understanding integrated curriculum, *The Curriculum Journal*, 9(2), σ. 197-209.
- Larrivee, B., 2000. Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher, *Reflective Practice*, 1(3), σ. 293-307.
- Ματσαγγούρας, Η., 2009. Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, 2^η έκδοση, Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Morris, R., 2003. *A Guide to Curricular Integration*, Kappa Delta Pi Record, 39(4), σ.164-167.
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://www.redorbit.com/news/science/6405/a_guide_to_curricular_integration/
 [Ανακτήθηκε την 22 Νοεμβρίου 2010]
- Moutsios, S., 2003. The Organizational Nonreform of the Greek School, *European Education*, 35(3), σ.60-72.
- National Curriculum, The National Curriculum Primary Handbook, 2010,
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://www.winterslowschool.co.uk/NC%20Primary%20Handbook.pdf>
 [Ανακτήθηκε την 30 Νοεμβρίου 2010]
- Office for Standards in Education, 2008. Curriculum innovation in schools.
 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Documents-by-type/Thematic-reports/Curriculum-Innovation-in-schools>
 [Ανακτήθηκε την 20 Νοεμβρίου 2010]
- Παμουκτσόγλου, Α., 2007. “Η αξιοποίηση του παραμυθιού: Η περίπτωση της διαθεματικής προσέγγισης στην εκπαίδευση» στο Μαλαφάντης, Κ. & Κούτρας Σ., Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 119-125.
- Perry, R., 2004. *Teaching Practice for Early Childhood: A guide for students*. 2nd ed. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Philips, D. & Schweisfurth, M., 2007. *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Continuum International Publishing Group.
- Pollard, A., with Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J., Warwick, P., 2008. *Reflective Teaching: Evidence-informed Professional Practice*, 3rd ed., London: Continuum International Publishing Group.

- Robin, A., 2004. Excellence, enjoyment and personalized learning: A true foundation for choice?, *Education Review*, 18(1), σ. 15-33.
Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://www.robinalexander.org.uk/docs/NUT_Educ_Review_2004_article.pdf
[Ανακτήθηκε την 21 Νοεμβρίου 2010]
- Rowley, C. & Cooper, H. (Eds.), 2009. *Cross-curricular Approaches to Teaching and Learning*, London: SAGE Publications Limited.
- Schon, D., 1991. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Ashgate Publications Limited.
- Watson, J., 2006. Every Child Matters and children's spiritual rights: does the new holistic approach to children's care address children's spiritual well-being?, *International Journal of Children's Spirituality*, 11(2), σ. 251-263.
- Wolk, S., 2001. The Benefits of Exploratory Time, *Educational Leadership*, 59(2), σ. 56-59.

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως συνάρτηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης

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

Εισαγωγή

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ταυτόχρονα το πρόβλημα αλλά και τη λύση στην επιτυχημένη εκπαιδευτική αναδιάρθρωση, όπως άλλωστε ισχυρίζεται και ο Smylie (1986). Ωστόσο, στις σύγχρονες παιδαγωγικές μελέτες (Υφαντή, 2011), αναδεικνύεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως σημαντικός παράγοντας της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης, που επιδιώκει την αλλαγή της παγιωμένης σχολικής κουλτούρας μέσα από την ενίσχυση και αναβάθμιση του επαγγελματικού επιπέδου των εκπαιδευτικών. (Υφαντή, 2011).

Αναγνωρίζοντας από τα παραπάνω πως ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και αποδεχόμενοι τη βούληση της ελληνικής πολιτείας να συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερα με το θεσμό του σχολικού συμβούλου (Κοτσιώνης, Π. 1997), επιχειρούμε να διαγνώσουμε τη δυναμική του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσα στο υφιστάμενο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιδιώκεται προσπάθεια αναδίφησης στην επιστημονική βιβλιογραφία, που προσεγγίζει το θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, για την κατανόηση των εννοιών, αλλά και την ασφαλέστερη συσχέτιση τους με το ρόλο του σχολικού συμβούλου.

Η ενδυνάμωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βιβλιογραφική προσέγγιση

Επαγγελματική Ενδυνάμωση

Η έννοια της ενδυνάμωσης στο χώρο της διοικητικής επιστήμης παρα-

τηρήθηκε πρώτα στο βιομηχανικό τομέα και στον κόσμο των επιχειρήσεων, συνδεδεμένη με την αύξηση της παραγωγικότητας και στη συνέχεια πέρασε και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ο Μπουραντάς (2005), αναζητώντας τους δρόμους της επαγγελματικής επιτυχίας επικεντρώνεται στη σημασία της ενδυνάμωσης του ανθρώπινου δυναμικού και διαπιστώνει γενικότερα, ότι η ενδυνάμωση αποτελεί ένα συνδυασμό ενεργειών μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας, παρακίνησης και ανάπτυξης των εργαζομένων, με στόχο την υψηλότερη δυνατή απόδοση και την υψηλότερη δυνατή ικανοποίηση τους στην εργασία. Εντούτοις, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Rood (1997), κάθε σοβαρή προσπάθεια ενδυνάμωσης οφείλει όχι μόνο να προάγει την εφευρετικότητα στην επίλυση προβλημάτων, αλλά οφείλει να βασίζεται στη συνεργασία των μελών και στον αμοιβαίο σεβασμό, καθώς, όπως συνομολογεί και ο Μπουραντάς (2005), η ομάδα με τη συνεργασία επιτυγχάνει ευρύτερη γνώση, ισχυρότερη παρακίνηση και αποδοχή κοινών στόχων.

Στο ίδιο πνεύμα και κάτω από τις επιρροές των διεπιστημονικών μελετών, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις θεωρούν ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών θα επιφέρει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστική είναι η άποψη των Barksdale-Ladd και Thomas (1996), που ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδυναμωθούν επαγγελματικά για να μπορέσουν με τη σειρά τους να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους. Η προσέγγιση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, που αναπτύσσεται στη συνέχεια, προσδοκούμε να συμβάλλει στην αποδοχή της, ως αναγκαία στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Επαγγελματική Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών

Ο όρος της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στη βιβλιογραφία προς το τέλος της δεκαετίας του 1980. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις θεωρούν ότι προϋπόθεση της επιτυχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Tritter, 1995).

Ωστόσο, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ευρέως διαπιστώνεται η σύνδεση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών με την αναγνώρισή τους ως επαγγελματίες. Η επισήμανση των Short, Greer και Melvin (1994), ότι «η ενδυνάμωση χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία μέσω της οποίας οι σχολικοί συμμετέχοντες αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν την προσωπική τους ανέλιξη και να αποφασίζουν για τα δικά τους προβλήματα» (σ.38), σκιαγραφεί έντονα τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Από τους πρώτους υποστηρικτές της, ο Lightfoot (1986) σύνδεσε την έννοια της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών με τις ευκαιρίες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς για αυτονομία, επιλογή, ευθύνη και συμ-

μετοχή στη λήψη αποφάσεων. Στη συνέχεια, ο Maeroff (1988), ταυτίζοντας την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με την επαγγελματοποίησή τους, εντόπισε, ως αναγκαία στοιχεία που ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς, το επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος τους, καθώς και τη διαρκή κατάκτηση της γνώσης. Ενισχύοντας την άποψη αυτή, ο Bolin (1989) υποστήριξε, ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση δίνει την παρώθηση στους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τους στόχους και την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου τους, αλλά επιπλέον να ασκούν επαγγελματική κριτική σε θέματα ύλης και μεθοδολογίας της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια, με εστιασμένο το ενδιαφέρον της επιστημονικής έρευνας στις διαστάσεις της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, οι Short και Rinehart (1992) ισχυρίζονται, πως οι εκπαιδευτικοί αφενός αναζητούν την ενδυνάμωσή τους στο επαγγελματικό τους κύρος, σεβασμό και στην επαγγελματική τους αυτονομία και αφετέρου, επιζητούν την ενίσχυση τους στην ικανότητα ανάληψης ευθύνης σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και διαβίου εκπαίδευσης και γενικότερα στην επίτευξη της αίσθησης αυτοεπάρκειάς τους. Διευρύνοντας την άποψη αυτή, οι Edwards, Green, & Lyons (2002), συνδυάζουν την ενδυνάμωση με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, εντοπίζοντας μεταβλητές που σχετίζονται με τα εσωτερικά παρωθητικά κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Συνάπτοντας τις παραπάνω τοποθετήσεις, εύκολα αναγνωρίζεται, ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την αντιμετώπισή τους ως επαγγελματίες. Ο εκπαιδευτικός, όπως και οι υπόλοιποι επαγγελματίες, οφείλουν να συνδυάζουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας (Terhart, 1998). Άλλωστε είναι πλέον αποδεκτό, πως η εμβάθυνση στην επιστημονική γνώση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι κάθε επαγγέλματος και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί εξαίρεση (Garet, et. al. 2001). Όπως επισημαίνει η Παπαναούμ (2003), η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία, η οποία καθιστά τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς ικανούς να παίρνουν μόνοι τους τις αποφάσεις που τους αφορούν και ευέλικτους στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών.

Επομένως, από τα δεδομένα της επιστημονικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται, ως κοινή συνιστώσα, ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν αυξάνει τον επαγγελματισμό τους, γεγονός που βελτιώνει τα επιτεύγματα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως αυξάνει την αίσθηση της αυτοεκτίμησης, του κοινωνικού σεβασμού και της αναγνώρισης του εκπαιδευτικού έργου. Συνακόλουθα, στη σύγχρονη πραγματικότητα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε

μα διαδικασία μετάβασης προς έναν ενισχυμένο επαγγελματισμό, με αναγνωρισμένο κοινωνικό κύρος.

Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Στο σημείο αυτό εκτιμάται ως αναγκαία η παράθεση των βιβλιογραφικών δεδομένων, που διαπραγματεύονται τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες που αφορούν στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών κυριαρχούν σε πολλά επιστημονικά εγχειρίδια από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και εξής. Αρκετοί ερευνητές (Evans, 2008· Hargreaves & Goodson, 1996· Troman, 1996), έχουν επισημάνει πως πρόκειται για μια αρκετά πολύπλοκη έννοια, η οποία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Ο Hilferty (2008), θεωρεί ότι υπόκειται σε διαρκείς κοινωνικούς προσδιορισμούς και επαναπροσδιορισμούς και νοσηματοδοτείται από τις εκάστοτε πολιτικές και πρακτικές. Ωστόσο οι Hargreaves and Goodson (1996) και ο Day (1999) εκλαμβάνουν από κοινού την άποψη, πως ο επαγγελματισμός χαρακτηρίζεται από την κοινή αποδοχή κανόνων και ενεργειών που μπορούν να εφαρμοστούν, προκειμένου ο καθένας να είναι και να φέρεται ως επαγγελματίας τόσο σε ατομικό όσο και σε ευρύτερο επίπεδο. Ειδικότερα όμως ο Powell (2000), προσδιορίζοντας τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, διεκδικεί την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, όταν κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες του επιτρέπουν να ασκεί τα καθήκοντά του με υπευθυνότητα και επικεντρώνει το ενδιαφέρον του τόσο στην ικανοποίηση των μαθητών του όσο και στη συνεχή ενίσχυση των επαγγελματικών του προσόντων. Στο ίδιο πνεύμα και με έμφαση, η Παπαναούμ (2003), εστιάζοντας τον προβληματισμό της στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ορίζει ως επαγγελματισμό την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει το εκπαιδευτικό του έργο σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών αγωγής.

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως αυτές οι προσεγγίσεις συνδέουν τον επαγγελματισμό με τις παραμέτρους της μάθησης, της βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη δια βίου μάθηση. Ταυτόχρονα όμως, αναγνωρίζονται και ως κοινές συνιστώσες που πλαισιώνουν τα παρωθητικά κίνητρα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη το εύρος των γνωρισμάτων και το πλήθος των εννοιολογικών αναφορών του επαγγελματισμού μέσα στη βιβλιογραφική επισκόπηση γίνεται αντιληπτό, ότι ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την επαγγελματική του ανάπτυξη (Day, 2001· Evans, 2008· Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves & Cunningham, 2010· Tang & Choi, 2009). Αξιοσημείωτη είναι άλλωστε η τοποθέτηση του Bredeson

(2002) που υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με τις ευκαιρίες μάθησης, που αξιοποιούν τη δημιουργική και τη στοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους.

Η παρατηρούμενη ερευνητική δραστηριότητα (Collinson & Ono, 2001· Day, 1999· Hargreaves, 2000· Kirkwood & Christie, 2006), συσχετίζει την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο με την κουλτούρα της διδασκαλίας και της μάθησης, όσο και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που αισθάνονται την ανάγκη να ενδυναμώσουν το γνωστικό τους υπόβαθρο και να λάβουν την κατάλληλη στήριξη, ώστε να αντεπεξέλθουν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα και στις εν γένει επαγγελματικές απαιτήσεις, που εγείρονται στο χώρο της εργασίας τους. Βέβαια, οι Τζαβάρα και Βεργίδη (2002) διευκρινίζοντας επαρκώς, δηλώνουν ότι με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη εννοούμε το σύνολο των δραστηριοτήτων που οδηγούν σε βελτιωμένη απόδοση του εκπαιδευτικού στο έργο του, έχοντας ως συνέπεια, ικανοποίηση από την εργασία, αύξηση των προσδοκιών για ανάπτυξη και προετοιμασία για τα επόμενα στάδια εξέλιξης, ικανότητα να συντελέσει στην ενδυνάμωση και βελτίωση του σχολείου για την αντιμετώπιση μελλοντικών απαιτήσεων.

Ωστόσο, στην αναζήτηση μιας διευρυμένης θεώρησης της επαγγελματικής ανάπτυξης, υιοθετήθηκε από τον ΟΟΣΑ, το 2009, ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, που αναφέρει, στη μελέτη TALLIS, ότι «ως επαγγελματική ανάπτυξη ορίζονται οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις ικανότητες ενός ατόμου, τη γνώση, την τεχνογνωσία και άλλα χαρακτηριστικά του ως εκπαιδευτικού» (OECD, 2009, σ. 49). Σύμφωνα με το παραπάνω ορισμό, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να παρέχεται με πολλούς τρόπους που κυμαίνονται από άτυπες δραστηριότητες, όπως η μελέτη εκπαιδευτικής αρθρογραφίας, και η συμμετοχή σε άτυπο διάλογο με τους συναδέλφους, αλλά ιδιαίτερα με τυπικές δραστηριότητες, όπως παρακολούθηση σεμιναρίων, συμμετοχή σε επίσημα προγράμματα απόκτησης προσόντων, σε βιωματικά εργαστήρια και δίκτυα σχολείων, σε ατομική ή συλλογική έρευνα. Επιδιώκοντας λοιπόν, τη συνεκτίμηση όλων των παραπάνω σε μια πιο συνεκτική εκδοχή, προσδιορίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα σύνολο τυπικής και άτυπης γνώσης, που προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός με την εμπλοκή του μέσα σε ένα περιβάλλον διαρκούς μάθησης (Fullan, 1995a).

Κάτω από το πρίσμα όλων αυτών των δεδομένων, τα τελευταία χρόνια, σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο, έχει αναπτυχθεί η τάση για ικανοποίηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και αναγνώρισης του κοινωνικού κύρους του επαγγέλματος (Γκρίτζιος 2006). Στο πλαίσιο αυτό, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής κατευθύνονται όχι τόσο στη δομή και το κανονιστικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, όσο στη μάθηση και την επιμόρφωση ή την αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών (Barber, 1994b· Little, 1993· Manen, 1995), επιδιώκοντας την επί-

τευξη της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και την αυτογνωσία και την προσαρμογή τους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Hargreaves και Fullan, 1995· Μπουραντάς, 2005).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μια διαδικασία δια βίου μάθησης

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναδείχθηκε πως οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδέονται με μια δια βίου μάθηση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, είναι πολύ σημαντική η επισήμανση της Παπαναούμ (2005), που διευκρινίζει πως η επιμόρφωση αποτελεί μόνο ένα μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας ανάπτυξης, πράγμα που σημαίνει, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύ πιο ευρύτερη. Ωστόσο, μπορεί η επιμόρφωση να μην ταυτίζεται απόλυτα με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη, αποτελεί όμως ένα βασικό συστατικό της (Κωστικά, 2004).

Με βάση τα πορίσματα των μελετητών, γίνεται σαφές ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός που προσφέρεται για ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα –Ρέππα κ. συν., 1999). Όπως υποστηρίζουν οι Κελπανίδης και Βρυνιώτη (2004), το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι μια δια βίου διαδικασία μάθησης. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός που θέλει να θεωρείται ολοκληρωμένος επαγγελματίας διασφαλίζει την επαγγελματική του υπόσταση μέσα από συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Εκ των ων ουκ άνευ, οι συνθήκες της σημερινής κοινωνίας απαιτούν ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και ένα σώμα εκπαιδευτικών ικανών να ανταποκρίνονται στις νέες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες. Μπροστά σε αυτές τις συνθήκες, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως άλλωστε διαπιστώνουν σε έρευνα τους οι Collinson & Cook (2007), απαιτούν συνεχόμενη μάθηση ανώτερου επιπέδου και ευκαιρίες για συμμετοχή σε διάλογο και δημιουργία νέας γνώσης. Πληθώρα ερευνών πλέον καταδεικνύουν την ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προαπαιτούμενο για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαίδευσης, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά και «ως δομικού στοιχείου για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης» (Παμουκτσόγλου, 2003).

Ανταποκρινόμενη η ελληνική πολιτεία στα επιστημονικά επιτεύγματα και αποδεχόμενη την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, παρέχει στους εκπαιδευτικούς θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης. Ενεργ-

γό και σημαντικό ρόλο σε αυτό τον τομέα κατέχει, από το 1982, ο Σχολικός Σύμβουλος, ως βοηθός και σύμβουλος στο καθημερινό έργο του εκπαιδευτικού, ως μεσολαβητής και άμεσος συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην πολιτεία και τους εμπλεκόμενους στα εκπαιδευτικά δρώμενα της σχολικής μονάδας (Κυνηγού, 1983). Στη συνέχεια επιχειρείται, μέσα από τις διατυπωμένες απόψεις των μελετητών, να διαγνωστεί η συμβολή των επιμορφωτικών κυρίως αρμοδιοτήτων του σχολικού συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο θεσμοθετημένος ρόλος του σχολικού συμβούλου

Όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η συμμετοχική δράση του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικά προγράμματα ενδυναμώνει τον επαγγελματισμό του και συντελεί ουσιαστικά στην ικανοποίηση της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η πολιτεία με το θεσμοθετημένο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του Σχολικού Συμβούλου, φαίνεται ότι δίνει ξεχωριστή βαρύτητα στο καθοδηγητικό του έργο. Ευρέως, το έργο του χαρακτηρίζεται πολυσχιδές και πολυεπίπεδο. Ήδη με τον αρχικό νόμο 1304/82, με τον οποίο θεσπίστηκε ο σχολικός σύμβουλος μέχρι και τις ισχύουσες νομικές διατάξεις, επισημαίνεται ο ρόλος του στη στήριξη των εκπαιδευτικών, μέσω των διαφόρων και διαφορετικών επιμορφωτικών δράσεων και προγραμμάτων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους πέντε βασικούς άξονές του έργου του. Οι άλλοι τέσσερις είναι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και η στήριξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, για να επιτευχθεί κάθε μια από τις πέντε διαστάσεις, στην ουσία, οφείλει να επιτελεί έναν αντίστοιχο καθοδηγητικό-επιμορφωτικό ρόλο. Διαπιστώνεται λοιπόν, πως το σύνολο των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των σχολικών συμβούλων έχει τη φύση επιμορφωτικής δράσης, που δεν συνδέεται αποκλειστικά με αυτό που γνωρίζουμε ως επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Πήλιουρας, 2011). Συνεπώς, ο επιφορτισμένος αυτός ρόλος, με τις υψηλές ευθύνες της επιστημονικής παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, επιβάλλεται να κατέχεται από άτομα με αυξημένα προσόντα (αρ.8 του Ν. 1966/1991 & Ν. 3848/2010), που διακατέχονται από ιδιαίτερες ανησυχίες και ζήλο για μάθηση, ώστε η θεσμοθετημένη θέση του να καταστεί παράγοντας κινητοποίησης των εκπαιδευτικών για συνεχή ανάπτυξη και αναζήτηση της μάθησης (Φύκαρης, 1997).

Γεγονός είναι, ότι η εκπαιδευτική ελληνική κοινότητα από πολύ νωρίς αντιμετώπισε το θεσμό με αυξημένες προσδοκίες για τη βελτίωση της παι-

δείας και την αναβάθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ο Τουλούπης (1985) επισήμανε πως «θα συνεργήσει στην αναγέννηση της παιδείας» (σ. 34), ενώ ο Σαΐτης (2000) τονίζει ότι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου ήρθε για να ικανοποιήσει την ανάγκη διαλόγου, επικοινωνίας και πληροφόρησης των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδείας.

Επιπλέον όμως, ο θεσμός του σχολικού συμβούλου έφερε μια δομική αλλαγή στην κατανομή της εξουσίας, μέσα στη διοικητική ιεραρχία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να βιώνει μεγαλύτερη αυτονομία (Μπουζάκης, 1993α), που αποτελεί πάγια συνθήκη για την επιζητούμενη επαγγελματική του ανάπτυξη. Αναζητώντας εκτενέστερα την επιρροή του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ανιχνεύεται στη συνέχεια η συσχέτιση των σημαντικότερων τομέων δράσεων του σχολικού συμβούλου με την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου ως επιμορφωτή των εκπαιδευτικών

Αναγνωρίζοντας μέσα από το εύρος των βιβλιογραφικών δεδομένων που παρουσιάστηκαν, πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία μάθησης και αναζητώντας τα μαθησιακά πεδία ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται πως η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει ποικίλους στόχους και ανάγκες: από προτεραιότητες που έχουν ορισθεί σε εθνικό επίπεδο έως ιδιαίτερες ανάγκες των σχολείων ή των εκάστοτε εκπαιδευτικών (Eurydice, 2006· Μπαγάκης, 2005). Μέσα στον πλουραλισμό και στις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας, κάθε σχολικός σύμβουλος, δραστηριοποιούμενος από τα προβλεπόμενα της ισχύουσας νομοθεσίας καθήκοντά του, γίνεται ο άμεσος αποδέκτης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και της σαφής εικόνας των σχολείων της περιφέρειάς του. Αυτό δίνει στο θεσμό το πλεονέκτημα της συσσωρευμένης γνώσης και εμπειρίας, που αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, εξειδικευμένη και τακτοποιημένη, κατά σχολεία, περιοχές, νομούς, περιφέρειες. (Πήλιουρας, 2011). Συνακόλουθα, η εκτελούμενη με συνέπεια επιμορφωτική δράση του σχολικού συμβούλου δύναται να ικανοποιεί την αναγκαία συνθήκη, που προκύπτει από την πληθώρα των επιστημονικών συμπερασμάτων, πως η αποτελεσματική επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να είναι σύμφωνη με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και με την κουλτούρα του σχολείου, ικανή να διαφωτίζει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Day, 2000). Επιπλέον, η αναζήτηση από τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικών προγραμμάτων που τους προσφέρουν θεωρητική αλλά και πρακτική γνώση, παρέχοντας τους τη δυνατότητα για συνεργασία και ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης (Starkey et al., 2009), ικανοποιείται επίσης από το θεσμό του σχολικού συμ-

βούλου, αφού αυτός συνδέεται με την καθημερινή σχολική πρακτική, τις εμπειρίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. (Γούπος, 2006). Γίνεται επομένως κατανοητό πως ο σχολικός σύμβουλος, ως άμεσος επιμορφωτής και επισημονικός καθοδηγητής, παρέχει δυνατότητες εμπλουτισμού και βελτίωσης των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ενδυνάμωση του επαγγελματισμού τους (Ρες και Βαρσαμίδου, 2007).

Ωστόσο, ένα ακόμα συγκριτικό πλεονέκτημα στο επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων που ενισχύει ιδιαίτερα τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, αφού εμπλέκονται ενεργά σε συμμετοχικές διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος, αποτελεί η ενδοσχολική επιμόρφωση (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Η συστηματική επιδίωξη από το σχολικό σύμβουλο προγραμμάτων επαγγελματικής ενίσχυσης με επίκεντρο τη σχολική μονάδα προάγει την επαγγελματική αυτονομία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, εφόσον απαιτείται η ένταξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης, 2000), ενισχύοντας τους έτσι την ικανότητα ανάληψης ευθύνης, σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης. Επιπλέον, υιοθετώντας την άποψη των Ξωχέλλης & Παπαναούμ (2000), παραχωρούν το ρόλο του επιμορφωτή στους εκπαιδευτικούς, «φτάνει αυτοί να έχουν τα κατάλληλα εχέγγυα» (σ.11), ενθαρρύνοντας τους σε νέους δημιουργικούς ρόλους, που ενισχύουν το επαγγελματικό τους κύρος.

Εντέλει, οι ρόλοι του σχολικού συμβούλου στις τυπικές και άτυπες δραστηριότητες του επιμορφωτικού του έργου είναι πολύπλευροι και σημαντικοί. Ο σχολικός σύμβουλος είναι επιμορφωτής, αλλά και ενορχηστρωτής επιμορφώσεων. Είναι διαμεσολαβητής μεταξύ των σχολικών μονάδων και των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης και πολύ καλός γνώστης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του. Τέλος, ο σχολικός σύμβουλος είναι αξιολογητής του αντίκτυπου των επιμορφωτικών δράσεων στους άμεσα (εκπαιδευτικούς) και τους έμμεσα (μαθητές) ωφελούμενους. (Πήλιουρας 2011).

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου ως προγραμματιστή και συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου

Επιπρόσθετα, μια άλλη διάσταση που καθιστά την συμβολή του σχολικού συμβούλου προσθετικά ενισχυτική στην παρώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η καθοδηγητική του συμμετοχή στο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας (Hawley & Valli, 1999). Με την επισημονική παιδαγωγική εποπτεία του και κομίζοντας εκπαιδευτικές καινοτομίες (Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/16.10.2002), ο σχολικός σύμβουλος

συμβάλλει στην ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών για ανάληψη συμμετοχικής ευθύνης για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, κάνοντας τους κοινωνούς στις επιστημονικές εξελίξεις και ενθαρρύνοντας τους παράλληλα, στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου ως αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Πρόσθετα αξιοσημείωτο είναι, ότι οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται με την νομοθετημένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επιτείνουν το ρόλο του σχολικού συμβούλου. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως συμμετοχική διαδικασία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), τονώνει τη συνεργατική κουλτούρα στο χώρο του σχολείου (Hargreaves, 1994· Rudd & Davies, 2000), ενώ παράλληλα συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου στο οποίο διενεργείται (Hopkins, 1989), αφού τους παρέχει συστηματική ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης τους και τους πληροφορεί για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους μέσα στο συγκεκριμένο της σχολικής τους μονάδας. Ο σχολικός σύμβουλος λειτουργώντας ως κριτικός φίλος (Costa & Callick, 1993· Swaffield & MacBeath, 2005) στην αξιολογική διαδικασία, υποστηρίζει θεωρητικά και πρακτικά τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, επιφέροντας ενδυνάμωση στον επαγγελματισμό τους.

Οι συνθήκες επικοινωνίας ως προϋπόθεση επερχής του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η αποτίμηση όλων των παραπάνω, μας οδηγεί να αναγνωρίσουμε, πως ο διττός στόχος του θεσμικού ρόλου του σχολικού συμβούλου είναι αφενός η βελτίωση της διδασκαλίας και αφετέρου η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, για την επίτευξη του διττού αυτού στόχου, όπως υποστηρίζει ο Hargreaves (1994), βασική προϋπόθεση είναι η εξασφάλιση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους, που θα επιτρέπουν γόνιμη αλληλεπίδραση και ηθελημένη συμμετοχική σχέση μάθησης, με προσανατολισμό στην αμοιβαία προσωπική ανάπτυξη. Έντονα, άλλωστε, μας προκαλούν το ενδιαφέρον οι διαπιστώσεις του Day (2003):

«Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν κανάλια επικοινωνίας, που να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους να εμπλέκονται σε έναν διαρκή διάλογο σχετικά με τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης, μέσα σε προσυμφωνημένα πλαίσια» (Day 2003: 351)

Εξάλλου, ενθαρρυντικές είναι οι διαπιστώσεις που εξήχθησαν από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), όπου φαίνεται να ικανοποιούνται αυτές οι προϋποθέσεις, αφού οι εκπαιδευτικοί «εκφράζουν υψηλό βαθ-

μό αποδοχής για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως προωθητή ενεργών μεθόδων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τις διδακτικές τους εμπειρίες» (σ. 383) και τον αναγνωρίζουν ως τον υπεύθυνο επιστημονικό τους συνεργάτη. Εντούτοις, εκείνο που αποτελεί αναγκαία και μόνιμη συνθήκη, τονίζει η Κωστίκα (2004), είναι η προσήλωση στο συμβουλευτικό χαρακτήρα του ρόλου του, «όπως εξάλλου και ο ίδιος ο όρος το αποδεικνύει, αντικαθιστώντας την κάθετη με την οριζόντια επικοινωνία μεταξύ του ίδιου και των συνεργατών του εκπαιδευτικών» (σ.113).

Ερμηνεύοντας τα παραπάνω, εξάγεται η ανάγκη ύπαρξης τόσο της ωριμότητας του δασκάλου να δεχτεί την παρέμβαση του σχολικού συμβούλου, όσο και της δυνατότητας του συμβούλου να επηρεάσει θετικά τη βελτίωση του έργου και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Επίλογος

Μέσα από συνοπτική αναδίφηση στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία επιχειρήθηκε, στην παρούσα εργασία, η ανάπτυξη εκείνων των πτυχών από το πολύπλευρο ρόλο του σχολικού συμβούλου που συνδράμουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού επηρεάζεται όταν σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας εμπλέκεται σε διαδικασίες βελτίωσης των επαγγελματικών του ικανοτήτων. Ο σχολικός σύμβουλος, μέσα στη ζώσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποτελεί πολύ βασική παράμετρο, ώστε ο χάρτης της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ενίσχυσης να μην είναι ασύνδετος και αποσπασματικός, αλλά να έχει στρατηγικό σχεδιασμό και συνεκτικότητα, δημιουργώντας συνθήκες παρώθησης και εξέλιξης στο έργο και στην προσωπικότητα του μάχιμου εκπαιδευτικού.

Κλείνοντας επισημαίνουμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να επιβληθεί (Day, 2003). Ως εκ τούτου, μόνο αν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να δεσμευτεί σε μια εξελικτική πορεία ανάπτυξης, αυτή μπορεί να συμβεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β', Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βαρσαμίδου, Α., Ρεζ, Γ. (2007). Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια ευέλικτη, πολυμορφική, «μαθητοκεντρική» αντιπρόταση. Ανακτήθηκε 17/12/2013 από <http://users.thess.sch.gr/salnk/arhra/arthra28.htm>.
- Γκριτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6.

- Γούπος, Θ. (2006). Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε.Π.ΕΚ.), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργία, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα 13-14 Μαΐου 2006. Ανακτήθηκε 12/12/2013 από http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/goupos_minas.pdf
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Μεφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Καραγεώργος, Δ. (1994). «Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 33, σ. 34-45.
- Κατσαρού, Ε. & Δελούδη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Δια βίου Μάθηση: κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες – Δεδομένα και διαπιστώσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτσιώνης, Π. (1997). «Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στις εκπαιδευτικές καινοτομίες», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 44-45, σ. 147-150.
- Κυνηγού, Μ. (1983). Πώς βλέπουμε το έργο του σχολικού συμβούλου στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 12, σελ. 18.
- Κωστίκα (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμο.
- Μπουζάκης, Σ. (1993^α). *Συγκριτική παιδαγωγική ΙΙΙ*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών – ελληνικές εμπειρίες 1977-2000*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Action.
- Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (2008). Έρευνα Π.Ι. «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση». Ανακτήθηκε 12/07/2013 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_1_16.pdf
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως», στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμο. σ.82-91.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Πήλιουρας, Π. (2011). «Το Επιμορφωτικό Έργο των Σχολικών Συμβούλων και οι ιδιαιτερότητες του», στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, (σ.16). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τουλούπης, Φ. (1985). *Για τη δημοκρατία στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμο.
- Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για ένα Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης.

Φύκαρης, Ι. (1997). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Προβληματισμοί και επισημάνσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 96-97, σ.151-154.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενογλώσση

Barber, M. (1994b). Power and control in education, 1994-2004. *British Journal of Educational Studies*, 11 (4), 348-362.

Barksdale –Ladd, M. And Thomas, K.(1996). The development of empowerment in reading instruction in eight elementary teachers. *Teaching and Teachers Education*, 12 (2), 161-178.

Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning, *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.

Bolin, F.S. (1989). Empowering Leadership. *Teachers College Record*, 91(1), 81-96.

Costa, A.L. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51 (2), 49-51.

Collinson, V. & Cook, T. F. (2007). *Organizational Learning, teaching and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Collinson, V. & Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24 (2), 223-248.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

Day, C. (2000). Teachers in the Twenty-first Century: Time to renew the vision [1]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (1), 101-115.

Edwards, J. L., Green, K. E. & Lyons, C. A. (2002). Personal Empowerment, Efficacy, and Environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40 (1), 67-86.

Eurydice (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels: European Commission.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.

Fraser, C., Kennedy, A., McKinney, S., Reid, L. and McKinney, S., 2007. Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models, *Journal of In-Service Education* 33:2, 153-169.

Fullan, M.G. (1995a). The limits and the potential of professional development, in: T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.) *Professional development in Education: New paradigms and practices*, pp.253

Garet, M. S., Porter, A. C., Birman, B., Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers, *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp.1-27). London: Falmer.

Hawley, W. & L. Valli (1999). The essentials of effective professional development: a new consensus, στο: L. Darling-Hammond & G. Sykes (επιμ.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. (pp 127-150). San Francisco: Jossey- Bass:

Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (2), 161-173.

Hopkins, D. (1989). *Evaluating for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.

- Kirkwood, M. & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*, 54 (4), 429-448.
- Lightfoot, S. L. (1986). On goodness of schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63 (3), 9-28.
- Little, T. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- Maeroff, G.I. (1988b). *The empowerment of teachers: Overcoming the crisis of confidence*. New York: Teachers College Press.
- Manen, M. V. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), 33-50.
- OECD (Organization for International Co-operation and Development) (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD.
- Powell, L. (2000). Realising the value of self-assessment: the influence of the Business Excellence Model on Teacher Professionalism, *Association for Education in Europe*, v.25, n.3.
- Rood, R. A. van 't (1997). *Empowerment through basic education, a foundation for development* (CESO-Paperback, No. 26). The Hague: Nuffic.
- Rudd, P. & Davies, D. (2000). *Evaluating School Self-Evaluation*. British Educational Research Association Conference, Cardiff University.
- Short, P.M., Greer, J. T. & Melvin, W.M., (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32 (4): 38-52.
- Short, P. M. and Rinehart J.S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52 (6), 951-960.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L. H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S. & Rawiri, T. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25, 181-189.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 239-252.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36 (4), 549-571.
- Tang, S.Y.F. & Choi, P.L. (2009). Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational Review*, 61 (1), 1-18.
- Terhart, E. (1998). Formalised Codes of Ethics for Teachers: between professional Autonomy and Administrative Control, *European Journal of Education*, v. 33, n. 4, 433-444.
- Tritter, J. (1995). The Context of Educational Policy Research: Changed Constraints, New Methodologies and Ethical Complexities, *British Journal of Sociology of Education*, 16 (3): 419-430.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (4), 473-487.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40 (1), 83-107.

Πηγές

Νόμοι

- Νόμος 1304/1982 «Για την Επιστημονική-Παιδαγωγική καθοδήγηση και τη Διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 144 τ. Α' / 7-12-82)

Νόμος 1966/1991 «Μεταγραφές Φοιτητών Α.Ε.Ι., Σπουδαστών Τ.Ε.Ι., και Άλλες Διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 147, τ. Α' / 26-9-1991).

Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του Ρόλου του Εκπαιδευτικού-Καθιέρωση κανόνων Αξιολόγησης και Αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και Λοιπές Διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 71 τ. Α' / 19-5-2010).

Προεδρικά Διατάγματα

Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 «Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων» (Φ.Ε.Κ. 77, τ. Α' / 29-5-1984).

Υπουργικές Αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 «Καθορισμός των Ειδικότερων Καθηκόντων και Αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων των Διδασκόντων», (Φ.Ε.Κ.1340, τ.Β'/16-10-2002).

Προσδοκίες των γονέων για τον ρόλο του σύγχρονου σχολείου στην γνωστική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών

Μαρία Μπλούννα

Δασκάλα – Μαθηματικός

*M. Ed. Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης,
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Εισαγωγή

Πολλές από τις συζητήσεις αλλά και τις εφαρμογές που αφορούν την μάθηση, την κοινωνικοποίηση, το αξιακό πλαίσιο και την ανθρώπινη ευμάρεια συνδέονται διαχρονικά με τη λειτουργία και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, κάθε στοχευμένη επένδυση στην παιδεία απαιτεί μεγάλο κόστος, οραματικό σχεδιασμό και υπεύθυνη πολιτική στρατηγική, εφ' όσον οι μακροπρόθεσμες θετικές αποδόσεις της αντανakλώνται πολλαπλά: σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο.

Καθώς οι συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πολλαπλές και αλληλένδετες, αναπτύσσονται σοβαρές επιφυλάξεις για τις ετικέτες 'καλό-κακό' σχολείο (Ball, 1997), όπως και για το κατά πόσον υπάρχουν 'συνταγές επιτυχίας' για τους σχολικούς οργανισμούς, και μάλιστα στο εκάστοτε συγκείμενο. Στις συζητήσεις για τη βελτίωση του σχολείου περιλαμβάνονται στρατηγικές εκπαιδευτικής αλλαγής που αφορούν στις συνθήκες μάθησης και στις εσωτερικές σχολικές συνθήκες –στρατηγικές που επαυξάνουν την απόδοση των μαθητών αλλά και την ικανότητα του σχολείου να διαχειριστεί την αλλαγή αυτή όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά (Hopkins, 1995). Σε κάθε περίπτωση εξετάζονται στοιχεία που έχουν σχέση με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τις δυνατότητες υποστήριξης, τις γεωγραφικές ή/και ιστορικές ιδιαιτερότητες, αλλά και το ΚΟΕ των γονέων των μαθητών και γενικότερα τις επιδράσεις της κοινότητας (Stoll, 2009). Ο Redding (2000:17) τονίζει ότι «οι μαθητές αποδίδουν περισσότερο, όταν οι γονείς και οι δάσκαλοί τους καταλαβαίνουν ο ένας τις προσδοκίες του άλλου και είναι σ' επαφή σχετικά με τους τρόπους μάθησης κάθε παιδιού, την στάση του απέναντι στο σχολείο, τις κοινωνικές του σχέσεις και ανταλλα-

γές, αλλά και την ακαδημαϊκή του πρόοδο». Η εμπλοκή της οικογένειας μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά/υποβοηθητικά ως προς τους μαθησιακούς στόχους που τίθενται από την εκπαιδευτική κοινότητα ενώ διατηρεί μακροπρόθεσμα ευεργετικά αποτελέσματα για την πρόοδο του παιδιού και συνδέεται με σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων και επιτυχίας (Reynolds & Clements, 2005; Sheldon & Van Voorhis, 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες διεθνείς έρευνες με επίκεντρο τις ΗΠΑ αναφέρουν ότι η γονεϊκή συμμετοχή επηρεάζει –και προβλέπει ως ένα βαθμό– τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Patrikakou, Weissberg, Redding & Walberg, 2005), ενισχύει τα κίνητρα και την αυτοπεποίθησή τους, επιδρά σε παραμέτρους σχετικές με την ψυχική και συναισθηματική τους υγεία, συντελεί σε ομαλή κοινωνικοποίηση και περιορίζει βίαιες συμπεριφορές, εξαρτήσεις και παραβατικότητα (Sheldon & Epstein, 2002; Thurston, 2005). Σύμφωνα με τις Davis-Kean & Eccles (2005), ιδιαίτερα στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, η συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι ουσιώδης για την ομαλή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού καθώς επηρεάζει άμεσα την ψυχοσυναισθηματική του υγεία και, εμμέσως, και την ακαδημαϊκή του απόδοση.

Στην Ελλάδα οι σχετικές συζητήσεις δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο ευρείας και διαρκούς μελέτης και ανταλλαγής μεταξύ των ενδιαφερομένων, όπως εξάλλου και τα περισσότερα από τα διεθνή ρεύματα προβληματισμού/έρευνας για τον ρόλο του σχολείου στις σύγχρονες μεταβαλλόμενες κοινωνίες. Ειδικά στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια φαίνεται να εξαντλούνται στη ρητή ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο του παιδιού, τον εξ αποστάσεως επιμερισμό καθηκόντων και, βέβαια, την επίκληση καλών προθέσεων και συναφών προσδοκιών εκατέρωθεν (Poulou & Matsagouras, 2007). Ωστόσο, βαθμιαία συνειδητοποιείται ότι η διερεύνηση και η λειτουργική αξιοποίηση δίδων επικοινωνίας μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού πλαισίου του σχολείου αποτελούν ουσιώδεις παράγοντες για την ισορροπία και την εξέλιξή του (Γεωργίου, 2009).

Όσοι σχεδιάζουν και ασκούν εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να γνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις, τις εμπειρίες, τις ιδέες και τις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μερών. Η αναζήτηση και καταγραφή των απόψεων των γονέων για τους παράγοντες που βελτιστοποιούν τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, γιατί αντανακλά τη σύγχρονη κοινωνική αντίληψη για τον ρόλο και την αποστολή του σχολείου. Οι γονεϊκές προσδοκίες για το ‘καλό’, το επιτυχημένο σχολείο, απηχούν και τη σε βάθος χρόνου επένδυση που αυτό αντιπροσωπεύει, σε προσωπικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο. Οι γονείς, και μάλιστα των μικρών μαθητών, είναι οι πρώ-

τοι, άμεσα ενδιαφερόμενοι πολίτες στον, εφαπτόμενο του σχολείου, κοινωνικό χώρο της οικογένειας, που έχουν δικαίωμα στη λογοδοσία εκ μέρους του σχολείου και συγχρόνως υποχρέωση στην ενεργό συμμετοχή και ανάληψη ευθύνης –στα πλαίσια της ώσμωσης του σχολείου με την κοινότητα (Epstein, 1995). Αν η προσέγγιση σχολείου-οικογένειας είναι αμοιβαία και ειλικρινής, διευκολύνεται η αμφίδρομη επικοινωνία, αμβλύνονται δυσπιστίες, ανασφάλειες και σύγχυση ρόλων, θεμελιώνεται πνεύμα συνεργασιών και κοινής στοχοθεσίας με επίκεντρο τον μαθητή. Τα σχολεία –η ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί τους– χρειάζονται αυτού του είδους τους ‘κριτικούς φίλους’ που τρέφουν υψηλές προσδοκίες και τα ωθούν προς το καλύτερο (Stoll & Fink, 1996). Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι σκόπιμο να ενθαρρύνεται ο διάλογος, να διευκολύνεται η κατανόηση των απόψεων, η επεξεργασία και διάχυση των σημαντικών ιδεών, η οικοδόμηση σχέσεων αμοιβαιότητας μεταξύ εταίρων στην εκπαίδευση.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται η καταγραφή και εξέταση των απόψεων γονέων μαθητών του δημοτικού για ένα ‘καλύτερο’ σχολείο, καθώς επίσης και οι παράγοντες που θεωρείται ότι συμβάλλουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου.

Μεθοδολογία

Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης αποτελούν μέρος έρευνας, στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας (Μπλούνα, 2011), με στόχο να διερευνηθούν οι ιδέες και οι προσδοκίες γονέων μαθητών του δημοτικού σχετικά με την εικόνα και τη δυναμική ενός σχολείου όπου διασφαλίζεται η επιθυμητή πολυδιάστατη ανάπτυξη κάθε παιδιού. Η έρευνα εντάσσεται στο επιστημολογικό πλαίσιο της αναζήτησης της αλήθειας διαμέσου των προσωπικών απόψεων ή εμπειριών των υποκειμένων, όπως αυτές εκφράζονται ελεύθερα και αυθεντικά, και δεν εξετάζει αντικειμενική γνώση που θα μπορούσε να περιγραφεί ή να μετρηθεί μονοδιάστατα, ανεξαρτήτως των κοινωνικών ή ιστορικών συνθηκών (Opie, 2004). Για τους λόγους αυτούς επιλέχθηκαν τεχνικές ποιοτικής προσέγγισης –και συγκεκριμένα η διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες βασίζονται μεν σε ένα προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων, επιτρέπουν όμως έναν βαθμό επιθυμητής ευελιξίας ως προς την αλληλουχία τους, την τροποποίηση του περιεχομένου τους, καθώς και πιθανές επεξηγήσεις, προσθαφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων προς συζήτηση, ανάλογα με τον ερωτώμενο και την ροή της συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2003).

Σχεδιασμός και διαδικασία της έρευνας

Η επιλογή ποιοτικής μεθόδου συναρτάται με πλεονεκτήματα που αφορούν τον επαγωγικό και ολιστικό χαρακτήρα της –με παράλληλη επίγνω-

ση ότι τα αποτελέσματά της δεν είναι γενικεύσιμα και ότι ελλοχεύουν κίνδυνοι υποκειμενικών παρεμβάσεων από διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Σαραφίδου, 2011; Opie, 2004).

Οι άξονες του θεματικού οδηγού της συνέντευξης προέκυψαν σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Hoy & Miskel, 1997:281; Reynolds & Teddlie, 2000:144), παρέχοντας την ευκαιρία να αναδυθούν και νέα στοιχεία, συμπληρωματικά ή και τροποποιητικά σε σχέση με την υπάρχουσα γνώση. Ο οδηγός της συνέντευξης περιλάμβανε μια ανοιχτού τύπου αρχική ερώτηση που καλούσε τους γονείς να περιγράψουν το επιθυμητό, το 'ιδανικό' γι αυτούς σχολείο, ένα σχολείο που θα θεωρούσαν επιτυχημένο. Σε επόμενες ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν στοιχεία σχετικά με παράγοντες που αφορούν την εσωτερική λειτουργία του σχολείου, τη σύνδεση σχολείου και οικογένειας/κοινότητας και, επιπλέον, προτάσεις για τη βελτίωση του σχολείου. Επιδιώχθηκε τα ερευνητικά υποκείμενα να αισθάνονται ελεύθερα να μιλήσουν για τις ιδέες και τις προσδοκίες τους και αξιοποιήθηκε η δυνατότητα προσαρμογής της ροής της συνέντευξης, ώστε να γίνουν επεκτάσεις, διασταυρώσεις και εμβαθύνσεις σε σημεία που κρίθηκαν ενδιαφέροντα.

Η επιλογή του δείγματος, έγινε με τρόπο ώστε να εκπροσωπούνται γονείς διαφορετικού φύλου, ηλικίας, περιοχής, μορφωτικού επιπέδου, ακόμα και εθνικότητας, δεδομένου του ποσοστού αλλοδαπών παιδιών στο δημοτικό (περίπου 11,5% το σχολ. έτος 2008-9, Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.). Σε κάθε περίπτωση, το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό ενώ η προσπάθεια που έγινε αφορά την ετερογενή σύνθεσή του, ώστε να προκύψει ποικιλία απόψεων για το υπό διερεύνηση θέμα. Η έκταση του δείγματος καθορίστηκε από την βιβλιογραφία και, κυρίως, τις ενδείξεις 'πληροφοριακού κορεσμού' κατά την εξέλιξη των συνεντεύξεων (Miles & Huberman, 1994).

Συνολικά, αναλύθηκαν 17 συνεντεύξεις που το περιεχόμενό τους κρίθηκε ικανοποιητικό για τον ερευνητικό σχεδιασμό, με μέση χρονική διάρκεια περίπου μία ώρα (1:02':06'').

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

α) φύλο: από τους 17 γονείς οι 6 είναι άνδρες (35%) και οι 11 γυναίκες (65%). Η αριθμητική υπεροχή των μητέρων σε αντίστοιχες έρευνες ερμηνεύεται κοινωνιολογικά, με βάση τον ρόλο τους στην οικογένεια και την ανατροφή των παιδιών (Georgiou, 2007).

β) ηλικία: ο μέσος όρος ηλικίας των γονέων είναι 42 έτη (από 32 ως 54 ετών).

γ) αριθμός και ηλικίες παιδιών: οι γονείς του δείγματος έχουν από ένα ως και τέσσερα παιδιά, από τα οποία όσα είναι μαθητές δημοτικού κατανέμονται και στις έξι τάξεις φοίτησης.

δ) μορφωτικό επίπεδο: δύο γονείς είναι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης, πέντε β/βάθμιας, τρεις μεταβ/άθμιας, έξι πανεπιστημιακής, ένας είναι κάτοχος και μεταπτυχιακού τίτλου.

ε) χώρα καταγωγής: δύο από τους γονείς του δείγματος είναι από οικογένειες αλβανικής εθνικότητας (12%), με παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Άλλοι δύο γονείς, σε μικτό γάμο με σύζυγο ελληνικής καταγωγής, κατάγονται από την Πολωνία και Ουγγαρία αντίστοιχα.

στ) περιοχή: δέκα από τους συμμετέχοντες κατοικούν στην επαρχία (59%), από τους οποίους οι πέντε σε αστικές/ημιαστικές περιοχές του Ν. Φθιώτιδας και οι άλλοι πέντε σε αγροτικές περιοχές του ίδιου νομού. Οι υπόλοιποι επτά κατοικούν στην περιοχή της πρωτεύουσας (41%).

ζ) τύπος σχολείου: στο δείγμα περιλαμβάνονται δύο γονείς μαθητών ιδιωτικών σχολείων (12%) –ενός επαρχιακού και ενός της πρωτεύουσας. Οι υπόλοιποι (88%) είναι γονείς μαθητών δημόσιων σχολείων.

η) μέγεθος σχολείου: πέντε από τα σχολεία ήταν σχετικά μικρού μεγέθους (<100 μαθητές), τα τρία μέσου μεγέθους (100-200 μαθητές) και τα εννέα είχαν περισσότερους από 200 μαθητές.

θ) επάγγελμα: οι συμμετέχοντες είναι δημόσιοι υπάλληλοι (4), ελεύθεροι επαγγελματίες (3), ιδιωτικός υπάλληλος (1), εργαζόμενοι σε αγροτικές εργασίες (1) ενώ δηλώνουν ‘οικιακά’ οι οκτώ – μεταξύ τους μητέρες που συμβάλλουν σε αγροτικές εργασίες και μία άνεργη μετανάστρια.

ι) οικογενειακή κατάσταση: υπάρχουν δύο διαζευγμένες μητέρες που έχουν την επιμέλεια των παιδιών τους (12%) αλλά δεν υπάρχει γονέας άγαμος, σε ελεύθερη συμβίωση ή χηρεία.

ια) ειδική αγωγή: στο δείγμα συμμετέχει γονέας με εμπειρία συμβουλευτικής υποστήριξης στα πλαίσια της ειδικής αγωγής, λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς και μαθησιακών δυσκολιών, που οδήγησαν το παιδί στο παρελθόν σε επανάληψη τάξης.

Σημειώνεται ότι το δείγμα, στοχευμένα, δεν περιλαμβάνει υποκείμενα με διπλή ιδιότητα: του γονέα και του δασκάλου ταυτοχρόνως. Ωστόσο, κρίθηκε σκόπιμο για την έμμεση αποτύπωση παράλληλων οπτικών να συμπεριληφθεί γονέας με εργασιακή εμπειρία στην ιδιωτική και την δημόσια β/βάθμια εκπαίδευση, σε ειδικότητα ξένης γλώσσας.

Γενικά, οι γονείς έδειξαν διατεθειμένοι να μοιραστούν τις ιδέες τους για το ‘καλό’ και το ‘καλύτερο’ σχολείο, ανέπτυξαν πρόθυμα τους προβληματισμούς τους, έκριναν και συνέκριναν πολιτικές, διαδικασίες και ρόλους, προσφέροντας πλήθος πρωτογενών πληροφοριών.

Οι συνεντεύξεις διενεργούνταν από τον Οκτώβριο του 2010 ως τον Φεβρουάριο του 2011, ακολουθούσε μεταγραφή τους σε γραπτό κείμενο και, παράλληλα, γινόταν ένα είδος «πρώιμης ανάλυσης» (Miles & Huberman, 1994:50), με σκοπό να εξετάζεται το υπάρχον υλικό, να αποκτάται μια βαθ-

μαία εξοικείωση, να γίνονται κρίσεις και να αποφασίζονται νέες στρατηγικές για την συλλογή του επόμενου υλικού, έτσι ώστε αυτό να βελτιστοποιείται και να αποφεύγονται τυχόν λάθη ή ελλείψεις των προηγούμενων σταδίων.

Διαδικασία ανάλυσης

Κατά την επόμενη φάση της ανάλυσης, κωδικοποιήθηκαν μονάδες του γραπτού υλικού με σαφές και διαφοροποιημένο νόημα, ώστε αργότερα να γίνει πιο εύκολη η άντληση και η οργάνωσή τους σε ένα σύστημα κατηγοριών συναφών με τα ερευνητικά ερωτήματα (Miles & Huberman, 1994). Σημειώνεται ότι ιδιαίτερα εξυπηρετική αποδείχτηκε η χρήση κατάλληλου λογισμικού πακέτου (portable MAXQDA, 2007) ως εργαλείου «οργάνωσης, διαχείρισης, αποθήκευσης, κωδικοποίησης και ανάκτησης μεγάλου όγκου δεδομένων» (Ιωσηφίδης, 2003:90). Η δημιουργία ενός λειτουργικού σχήματος κωδίκων υποβοήθησε τα επόμενα επίπεδα ανάλυσης: σχηματισμό κατηγοριών από τακτικά επαναλαμβανόμενα σχήματα που συμπυκνώνουν το υλικό (Σαραφίδου, 2011) και ομαδοποίηση σε θεματικές ενότητες, με στόχο την τελική παραγωγή ενός εννοιολογικά συνεκτικού ερμηνευτικού σχήματος (Ιωσηφίδης, 2003).

Αποτελέσματα/Συζήτηση

Γενικά, η ανταπόκριση των γονέων στις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά του επιθυμητού σχολείου αποδίδει μια ποικιλία αφηγήσεων, οι οποίες διαρθρώνονται στα εξής διακριτά αλλά σχετιζόμενα πεδία: α) τη γνωστική ανάπτυξη, β) την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία και γ) την κοινωνικοποίηση του μικρού μαθητή.

Το σχολείο της γνώσης

Οι γονείς εστιάζουν σε ένα σχολείο που αφυπνίζει τη φυσική περιέργεια των παιδιών και ενισχύει πολλαπλά τη γνωστική τους ανάπτυξη, δίνοντάς της βάθος και προοπτική. Το σχολείο που ονειρεύονται οι γονείς επιδιώκει όχι μόνο να εδραιώσει βασικές γνώσεις και να χτίσει υποδομές, αλλά και να τα εμπλέξει ενεργά στην αναζήτησή της, να τους μεταφέρει την χαρά της ανακάλυψης, την δυνατότητα να διαχειρίζονται αμφιβολίες και λάθη, έτσι ώστε «*Να πηγαίνουν τα παιδιά με μία... έτσι, πώς πας ένα ταξίδι και λες “τι θα δω;... πώς θα είναι;...” Έτσι να πηγαίνουν στο σχολείο!*» (Σ16). Οι MacBeath και Mortimore (2001:20) τονίζουν ότι «αυτό που κάνει ένα σχολείο να δουλεύει είναι η δέσμευση και η χαρά της μάθησης». Στοιχείο που θεωρείται σημαντικό, με βάση την συχνότητα αναφοράς, είναι το κλίμα που επικρατεί στην τάξη. Συνειδητές διευθετήσεις του δασκάλου ως προς τις συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών δημι-

ουργούν άνεση, οικειότητα, εμπιστοσύνη, συνοχή, δηλαδή συνήθειες και νοοτροπίες που διαμορφώνουν κλίμα ευνοϊκό για τη μάθηση (Πασιαρδή, 2001). Οι γονείς διευκρινίζουν ότι αναφέρονται σε μια σχέση που δεν αγνοεί τους κανόνες αλλά τους αξιοποιεί με φυσικό τρόπο, δίνοντας λόγο και ευκαιρίες σε όλους:

«...η δασκάλα πρέπει να φτιάξει κάτι στην τάξη, ότι να... να ξέρουν τα παιδιά ότι δεν είναι ότι τα καταλαβαίνεις όλα! [...] Αλλά να μη φοβούνται να πούνε ότι θέλουνε βοήθεια ή... ότι έχουνε τίποτα πρόβλημα -δηλαδή να είναι ανοιχτή η σχέση και [...] ειλικρινής...» (Σ01)

Συναφές είναι και το θέμα της διέγερσης του ενδιαφέροντος και της προσέλκυσης της προσοχής των παιδιών. Για τους ερωτώμενους είναι σημαντικό ο δάσκαλος *«Να τους κρατάει συνέχεια αμείωτο το ενδιαφέρον. Να θέλουνε και τα ίδια να μάθουνε!» (Σ02)*, έτσι ώστε η προσήλωση των μικρών μαθητών στο μάθημα να συνδέεται στενά με την απόκτηση γνώσεων που μεταδίδονται από τον δάσκαλο. Μάλιστα αρκετοί γονείς επικροτούν την ικανότητά του *«Να μπορεί να μεταδώσει! [...] Υπάρχουν άνθρωποι που μπορεί να είναι πολύ μορφωμένοι... Αν δεν έχουν μεταδοτικότητα, να μπορέσουν να το δώσουν αυτό να το καταλάβει ο άλλος, εκεί δεν... δεν μπορεί να αποδώσει πάνω στα παιδιά» (Σ11)*. Η ‘μεταδοτικότητα’ του δασκάλου – ως θέμα τεχνικής και ταλέντου – ανακαλεί το μοντέλο «παραληπτικής μάθησης» του Ausubel (Τριλιανός, 2004:20), όπου παρέχονται πλήρως ιεραρχημένες γνώσεις που, με την συμμετοχή των μαθητών, συνδέονται απαγωγικά με τις υφιστάμενες ενώ, επιπλέον, αποτελεί τεκμήριο κατοχής γνώσεων από τον ίδιο τον δάσκαλο αλλά και διάλυο μεταφύτευσης της γνώσης στις επόμενες γενιές (Polony, 2006).

Ο δάσκαλος που ενεργοποιεί τα παιδιά και τους αναθέτει ερευνητικές εργασίες φαίνεται, εκ πρώτης όψεως, να αποτελεί τον αντίθετο πόλο στο ‘παραδοσιακό’ αίτημα της μετάδοσης γνώσεων, ωστόσο οι γονείς δεν θέτουν το ζήτημα με διαζευκτικό τρόπο, καθώς *«...έχει πολύ σημαντικό ρόλο η δασκάλα: να τους δείξει πράγματα [...] να ανοίξει τα μάτια τους! Να βλέπουν, να ψάξουν και... να βρουν πράγματα που τους ενδιαφέρει» (Σ01)*. Τονίζεται η ανάγκη να καλλιεργηθεί το φιλέρευνο και ανακαλυπτικό πνεύμα των παιδιών, να αναπτυχθεί η δημιουργική τους σκέψη, να εξοικειωθούν με την αναζήτηση της γνώσης αντί να παραμένουν παθητικοί διεκπεραιωτές, εφ’ όσον μάλιστα *«Πλέον η ζωή μας είναι έρευνα, άμα δεν μάθει το παιδί να ερευνά και να κάνει μία εργασία [...] Δεν θα μάθει!» (Σ03)*. Στο ‘καλό’ σχολείο μπορούν να συνυπάρχουν διαφορετικές διδακτικές πρακτικές, με κριτήρια την καταλληλότητά τους ως προς το πλαίσιο μάθησης και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Ματσαγούρας, 2005).

Συναφώς, οι γονείς επισημαίνουν ότι η βιωματική και αδιαμεσολάβητη εμπειρία αποτελεί μια αποτελεσματική –και πολύ ελκυστική για τα παιδιά–

πρακτική, που επίσης οδηγεί σε ποιοτική μάθηση: «Πιστεύω ότι το μάθημα, το κάθε μάθημα, πρέπει να γίνεται και με πράξη, να διδάσκεται με πράξη, όχι μόνο να το λένε!» (Σ14). Οι απόψεις τους συμφωνούν με τις παιδαγωγικές θεωρίες που εντάσσουν τη διδασκαλία στην πραγματικότητα του παιδιού, που συνδέουν άρρηκτα το περιεχόμενο της μάθησης με αντίστοιχη δράση και περιγράφουν τον μαθητή ως «μαθητευόμενο» (Bertrand, 1999:121). Περαιτέρω, αντιδιαστέλλεται η γνώση που αποκτάται με άμεσο, φυσικό και αληθινό τρόπο από την θεωρητική, αποχυμωμένη γνώση των εγχειριδίων ακόμα και από τον αναπαραστατικό εντυπωσιασμό της τεχνολογίας των μέσων:

«...θα βοηθούσε πάρα πολύ τα παιδιά[...].η βιωματική σχέση με τα πράγματα... με τις γνώσεις[...].διότι πλέον πολλές φορές οι εικόνες που έχουνε γι αυτό το [φυσικό] περιβάλλον είναι διαμεσολαβημένες από την τηλεόραση, από το ίντερνετ ή από διηγήσεις και μόνο μεγαλύτερων» (Σ05)

Μια άλλη διδακτική πρακτική, την οποία επιδοκιμάζει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, αναγνωρίζοντας τα σημαντικά πλεονεκτήματά της σε ό,τι αφορά τη γνωστική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, τη μείωση του ανταγωνισμού, την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, την θετική αλληλεξάρτηση (Ματσαγγούρας, 2005), είναι η συγκρότηση ανομοιογενών ομάδων. Προτείνονται «...ομάδες οι οποίες είναι[...].μικτές, καταλαβαίνετε, δηλαδή και καλοί και μέτριοι μαθητές[...].ώστε και τ' άλλα τα παιδιά, τα οποία είναι... λίγο πιο πίσω, να μπορούν να αντιληφθούν, με τον τρόπο και το μυαλό των παιδιών που είναι μαζί, πώς παν τα πράγματα...» (Σ07)

Για τα μικρούς μαθητές της πρωτοβάθμιας, το παιχνίδι είναι επίσης ένας ευχάριστος και ελκυστικός τρόπος μάθησης, εφ' όσον παιχνίδι και αγωγή δημιουργούν μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1997) –κάτι που έστω και διαισθητικά αναγνωρίζεται από τους γονείς τους:

«Το μάθημα να μην είναι βαρετό,.. βαρετό μάθημα, αλλά να είναι ένα μάθημα-παιχνίδι, ένα παιχνίδι μαθημάτων, πώς να το πούμε αυτό;...» (Σ06)

Οι διδακτικοί σχεδιασμοί του δασκάλου για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, οι πρακτικές που χρησιμοποιεί, όπως και η καλή γνώση του αντικείμενου του μπορούν να επηρεάσουν ουσιαστικά την πρόοδο των μικρών μαθητών, ιδιαίτερα σε βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και αριθμητικής (Rowan, Correnti & Miller, 2002). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να εξατομικεύει τη διδασκαλία του, λαμβάνοντας υπ' όψη του όχι μόνο τις μαθησιακές δυνατότητες κάθε παιδιού, αλλά και το ψυχοδυναμικό του υπόβαθρο, τα κίνητρα και τις αναστολές του (Bertrand, 1999), καθώς, όπως τονίζεται «Εάν δεν μπει ο δάσκαλος στο κάθε παιδί... στο μυαλό του κάθε παιδιού, δεν θα μπορέσει να λειτουργήσει η τάξη του σωστά[...].Δεν είπαμε να το πάρουμε, να το αγκαλιάσουμε, να του κάνουμε... ειδική μεταχείριση, αλλά λίγο... ή ο δάσκαλος ή η δασκάλα να μπορούν να πλησιάσουν το κάθε

παιδί, με τον τρόπο που το παιδάκι το αναζητεί!...» (Σ14). Εδώ επισημαίνεται ότι οι γονείς επιθυμούν όχι ένα ουτοπικό σχολείο που θα έκανε όλα τα παιδιά άριστα, αλλά ένα σχολείο που δίνει δυνατότητες σε όλα τα παιδιά να προσδεύσουν ένα βήμα παραπάνω από το αναμενόμενο –ένα σχολείο όπου όλοι βελτιώνονται (Stringfield, 2002):

«...δεν είναι το θέμα όλα τα παιδάκια να είναι αριστούχοι μαθητές, έτσι;.. Αυτό δεν γίνεται.[...] Αλλά και τα μέτρια παιδάκια να μπορούν έστω λίγο να καταλάβουν. Να είναι μέτρια, αλλά να ξέρουν στο μέτριο[...]. Να τους δίνει σημασία και ο δάσκαλος, έτσι;.. Να μπορεί να τους βοηθήσει, να μετράει η προσπάθεια!» (Σ16)

Πολλοί συμμετέχοντες, θεωρώντας ότι υπάρχει μεγάλος φόρτος εργασίας για τους μικρούς μαθητές του δημοτικού, αποφαινόμενοι ότι το σημερινό σχολείο συχνά μεταθέτει στους ίδιους την ευθύνη να αναπληρώσουν την ατελή και ελλειμματική παροχή γνώσεων στα παιδιά και αναρωτιούνται «...μήπως τελικά το σχολείο δεν επαρκεί με αυτά που δίνει;» (Σ17). Επικαλούνται τις αντικειμενικές δυσκολίες των εργαζόμενων γονέων, αλλά και των αλλοδαπών ή των γονέων χαμηλής μόρφωσης και, θίγοντας το συναφές θέμα της παραπαιδείας, παραπέμπουν σε δομικές ανεπάρκειες της δημόσιας εκπαίδευσης (Verdis, Kriemadis & Pashiardis, 2003), χωρίς όμως να παραβλέπουν κοινωνικές στρεβλώσεις, συμπεριφορές συρμού ή δικές τους απωθημένες φιλοδοξίες.

«...το ιδανικό σχολείο για μένα είναι ένα σχολείο που, πρώτα-πρώτα θα έχει πολύ καλούς δασκάλους [...] που να γίνεται πολύ καλά το μάθημα και το παιδί μου να μην έρχεται στο σπίτι με απορίες, με κενά, να χρειάζεται να τα καλύψω εγώ ή κάποιος... ή κάποιο φροντιστήριο» (Σ08)

Διεθνώς, οι στρατηγικές βελτίωσης του σχολείου τείνουν πλέον να αφορούν λιγότερο ευρείες εξωτερικές ή συστημικές μεταρρυθμίσεις και να προσανατολίζονται στο ίδιο το σχολείο και το περιβάλλον του (Reynolds & Teddlie με Hopkins & Stringfield, 2000). Αυτό σημαίνει αναγωγή στο επίπεδο της τάξης, έμφαση στον δάσκαλο/την διδασκαλία και την επίδρασή τους στην μαθητική επίτευξη (Creemers & de Jong, 2002). Στην στάσιμη επί χρόνια ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το θεμελιώδες δικαίωμα των παιδιών για ουσιαστική μάθηση εντός του σχολείου υπονομεύεται πιθανόν από την ακαταλληλότητα δομών και ανθρώπων, υποδεικνύοντας την ανάγκη αποτιμήσεων και ανασχεδιασμών: «Καλό είναι το οχτώ-τέσσερις, συμφωνώ, αλλά, όταν φεύγει το παιδί απ' το σχολείο, να αφήνει την τσάντα στο σχολείο» (Σ13). Συζητώνται και υποστηρίζονται παρεμβάσεις στο πρόγραμμα που ευνοούν τη διαθεματική προσέγγιση, τις πολιτιστικές δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές. Οι ερωτώμενοι επιθυμούν να ενισχυθούν και να παγιωθούν, θεωρώντας τα αναπόσπαστο μέρος του επιθυμητού σχολείου, καθώς εμπλου-

τίζουν την γνώση των παιδιών με τρόπο πολύπλευρο και δημιουργικό και συνδέουν το σχολείο με τον τοπικό περίγυρο και την ευρύτερη κοινωνία – στοιχεία που υποστηρίζονται και από την εκπαιδευτική έρευνα (Reynolds & Teddlie, 2000). Ορισμένοι μάλιστα γονείς τα επικαλούνται ως οιονεί αυτονόητα, καθώς «...το ’χουν ανάγκη τα παιδιά και οι καιροί και η κοινωνία μας» (Σ15). Αν δίνονται πολλές ευκαιρίες μάθησης μέσω του προγράμματος, αν η διδασκαλία είναι αποτελεσματική και αν οι ακαδημαϊκοί στόχοι του σχολείου επιτυγχάνονται είναι ασφαλώς κάτι που οφείλει να αποτελεί αντικείμενο διαρκούς παρακολούθησης (ό.π., 2000) και πολλοί ερωτώμενοι το επισημαίνουν: «Ελεγχο πάλι χρειάζεται πολύ για να ξέρουν και οι γονείς πού είναι τα παιδιά, να ξέρει και η δασκάλα πού είναι... σε τι μπορεί να χτίζει μετά -γιατί σαν το σπίτι, αρχίζουμε από την βάση κι έτσι, σιγά-σιγά...» (Σ01). Επιβεβαιώνεται ότι το καλό σχολείο παρακολουθεί και αξιολογεί αδιάλειπτα την πρόοδο κάθε παιδιού και, αν χρειαστεί, είναι έτοιμο να παρέμβει ενισχυτικά, γιατί «υπάρχουν παιδιά που θέλουν, κι απλά θέλουν κάποια βοήθεια» (Σ08).

Κατ’ αναλογία, πολλοί γονείς επισημαίνουν τη δυνατότητα του διορατικού δασκάλου να εντοπίζει κλίσεις ή να διαπιστώνει ευχέρειες των μαθητών του και περιμένουν από το σχολείο να προωθήσει τις ιδιαίτερες ικανότητες κάποιων παιδιών και να τα βοηθήσει να ξεχωρίσουν στο μέλλον: «Θα ήθελα λοιπόν ο δάσκαλος να μπορεί να ξεχωρίζει αυτά τα ταλέντα. Είτε είναι ζωγραφική, είτε είναι η συγγραφή -γιατί πολλά παιδιά γράφουν ωραία- είτε είναι κάποιο άθλημα[...]Να μην αφήνουν τα ταλέντα να χάνονται!» (Σ08). Ένα καλό σχολείο διαβλέπει και καλλιεργεί κάθε ξεχωριστό προσόν, στηρίζοντας την αυτοπεποίθηση των παιδιών και δίνοντας προοπτική σε μελλοντική αξιοποίηση όλων των χαρισμάτων τους (Τριλιανός, 2004).

Το σχολείο της αγάπης

Η ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μικρότερων παιδιών επιτυγχάνεται σε ένα σχολείο αποδοχής και αγάπης, όπου ενισχύονται συναισθήματα αυταξίας, ενεργοποιούνται λανθάνουσες ικανότητες, εξομαλύνονται αρνητικές διαθέσεις και συμπεριφορές, δημιουργώντας και διατηρώντας ένα υπόστρωμα ενδιαφέροντος για την ίδια την μάθηση (Ματσαγούρας, 2005). Στις αφηγήσεις πολλών γονέων αυτός ο στόχος αποκτά πρωτεύουσα σημασία για τα μικρότερα παιδιά της α/βάθμιας εκπαίδευσης, γιατί «Όταν το παιδί εισπράττει αγάπη, πρώτον, θέλει να πάει σχολείο! Το βλέπεις, ξυπνάει χαρούμενο και λέει: Θέλω να πάω σχολείο!» (Σ03). Οι συμμετέχοντες υπερθεματίζουν ότι συνεκτικός δεσμός σ’ ένα σχολείο καλών σχέσεων «...είναι η εμπιστοσύνη!» (Σ10), η κατανόηση, ο διάλογος και ο αλληλοσεβασμός, που διαμορφώνουν ευδιάκριτα θετικό κλίμα μεταξύ μαθη-

τών κι εκπαιδευτικών –κλίμα ενισχυτικό για την μάθηση και ουσιώδες για την βελτίωση του σχολείου (Tschannen-Moran, 2001). Περιγράφουν ένα επιθυμητό σχολείο όπου «...σεβόμαστε ο ένας τον άλλον, την δουλειά ο ένας του άλλου, και αν κάτι δεν συμφωνούμε ή δεν έχουμε την ίδια γνώμη, πάλι με σεβασμό ακούμε τον άλλον[...]. και προσπαθούμε ή να δεχόμαστε ότι άλλος άνθρωπος-άλλη γνώμη ή να φέρουμε λίγο πιο κοντά τα πράγματα... αν χρειάζονται! Γιατί μπορεί ο άλλος να 'χει άλλη γνώμη, να έχω και εγώ άλλη, και[...]. πρέπει να προχωρήσουμε τον ίδιο δρόμο όλοι!» (Σ01)

Οι στάσεις και οι πρακτικές του δασκάλου σαφώς επηρεάζουν την απόδοση των παιδιών (Heck, 2000; Rowan, Correnti & Miller, 2002) ενώ και για τα υποκείμενα της έρευνας η αυθεντική σχέση δασκάλου και μαθητή –που, ιδανικά, θα πρέπει να περιέχει σεβασμό και αγάπη, ευαισθησία και αμεροληψία, εμπιστοσύνη και δικαιοσύνη– αποτελεί την πεμπτούσια της σχολικής κουλτούρας:

«Θα πρέπει να ξέρουν ότι είναι ένας άνθρωπος που μπορούν να τον εμπιστευτούν, που σίγουρα θα είναι δίκαιος[...]. θα πρέπει να 'χει την ίδια συμπεριφορά απέναντι σ' όλα τα παιδιά.[...] Και να δείχνει και ευαισθησία, όταν το 'χει ανάγκη το παιδί[...]. [Αυτό]είναι το ιδανικό για να μπορέσει και το παιδί να στηριχτεί στον εκπαιδευτικό και ο εκπαιδευτικός να είναι στον σωστό του ρόλο: Να μπορεί να τηρεί τον σεβασμό των παιδιών απέναντί του» (Σ15)

Τα παιδιά χρειάζονται κίνητρα και διαρκή παρώθηση από τον δάσκαλο –στην τάξη ή και σε επίπεδο σχολείου– για να αποκτήσουν ενδιαφέρον και αφοσίωση για την σχολική τους εργασία και να διατηρήσουν ισχυρό μαθησιακό προσανατολισμό (Wynne, 1981). Οι γονείς εκφράζονται θετικά για τον δάσκαλο που θέτει στόχους, δίνει ηθικά κίνητρα και επιτυγχάνει να ενεργοποιήσει τον μικρό μαθητή, ενισχύοντας ουσιαστικά την αυτοεικόνα του.

«...θέλουν μια ώθηση απ' τους εκπαιδευτικούς, εγώ πιστεύω. Να τους πούνε οι εκπαιδευτικοί ότι “Μπορείτε ν' ανοίξετε τα φτερά σας!.. Μπορείτε να πετάξετε!”[...]. Όταν ένα παιδί έχει αυτοπεποίθηση, μπορεί όλα να τα κάνει!» (Σ14)

Σημειώνεται εδώ ότι πολλοί γονείς αναγνωρίζουν την πίεση που ασκείται στους μαθητές να ανταποκριθούν σε γονεϊκές φιλοδοξίες ή απωθημένα, αλλά ελάχιστοι επισημαίνουν ότι είναι σημαντικό να δημιουργούνται –από γονείς και εκπαιδευτικούς– κίνητρα υπέρβασης και προόδου με αφετηρία την εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του ίδιου του παιδιού και την αξία της εκπαίδευσης. Αυτό πιθανόν αντανακλά ιδιαιτερότητες του καθ' ημάς πλαισίου, όπου ο οικογενειακός έλεγχος ατομικών προσανατολισμών και συμπεριφορών παραμένει υψηλός, σε σχέση με περιβάλλοντα που δίνουν έμφαση στις προσωπικές ικανότητες και την αυτόνομη δράση (Dekker & Fischer, 2008).

Εξίσου σημαντική είναι η επιβράβευση των παιδιών για τη συμπεριφορά, τις επιδόσεις ή την προσπάθειά τους, με εκφράσεις ή διδακτικές τεχνικές, που εξειδικεύονται αναλόγως και χαρακτηρίζονται από αμεσότητα, ποικιλία και δικαιοσύνη (Reynolds & Teddlie, 2000). Όπως υποδεικνύεται και από τους ερωτώμενους, «...πρέπει να τα επιβραβεύουμε τα παιδιά, χωρίς παράλληλα όμως να τα κάνουμε... να τα φέρνουμε σε μια κατάσταση εφησυχασμού» (Σ07). Οι μικροί μαθητές στην προσπάθειά τους για επίτευξη και πρόοδο χρειάζονται διαρκή ενδυνάμωση σε ό,τι αφορά την αυτοπεποίθησή τους, την άμλλα και την αλληλεγγύη που αναπτύσσεται μεταξύ τους.

Το σχολείο της ατομικής και συλλογικής ευθύνης

Το σχολείο των καλών σχέσεων είναι κατά προέκταση το σχολείο που ενδιαφέρεται και για την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού. Οι γονείς που συμμετέχουν στην έρευνα επιμένουν στην ισχυρή κοινωνικοποιητική διάσταση του σχολείου και επιθυμούν αυτή η προτεραιότητα να διαπερνά την ταυτότητα και τον προσανατολισμό του:

«Καλό σχολείο είν' αυτό που[...]θα με κοινωνικοποιήσει. ..ομαλά, θα μου δείξει ότι η ζωή είναι άδικη, θα μου δείξει ότι τα πράγματα δεν είναι ρόδινα -αλλά χωρίς να πληγώνομαι, χωρίς να αγανακτώ,...[...]Πρέπει να 'ναι λίγο πιο σκληρό, σε σχέση με την οικογένεια, πρέπει όμως να 'χει τις ίδιες αρχές με την οικογένεια: είμαστε μαζί, πορευόμαστε μαζί, δεν σε κρίνω για να σε τιμωρήσω, σε κρίνω για να σ' επιβραβεύσω... για να σε... να σε στηρίξω, να σε προχωρήσω...» (Σ04)

Η συνέργεια της οικογένειας σε ό,τι αφορά τη σχολική κοινωνικοποίηση του παιδιού, καθώς και η ανάγκη να συγκλίνουν οι από κοινού προσπάθειες ώστε να ισχυροποιηθούν τα αποτελέσματα (Reynolds & Clements, 2005), γίνεται αντιληπτή από πολλούς γονείς. Σε κάθε περίπτωση όμως, το σχολείο διατηρεί το προνόμιο να παρέχει ένα αντικειμενικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης που εισάγει τα παιδιά σε ρόλους αντιπαράθεσης και συνδιαλλαγών, αμφισβήτησης και αποδοχής, ανάληψης ατομικών αλλά και συλλογικών ευθυνών.

«...τα παιδιά παίρνουν μαθήματα ζωής μέσα από ένα σχολείο, μαθήματα συμπεριφοράς,... επικοινωνίας![...]Εκεί το παιδί αρχίζει ν' αποκτά μία αυτογνωσία. Να βλέπει τα όριά του σε σχέση με τα άλλα παιδιά[...].Βέβαια, αυτό ξεκινάει κι απ' το σπίτι, αλλά πολλές φορές εμείς οι γονείς, ίσως και... κάποιιοι γονείς, για πολλούς λόγους, να μη μπορούμε να βάλουμε όρια στα παιδιά μας» (Σ07)

Όπως τονίζουν πολλοί γονείς, μέσω των εξηγήσεων αλλά και της συνέπειας του δασκάλου τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν το εύλογο κανονιστικό πλαίσιο που διέπει τις οργανωμένες ανθρώπινες δραστηριότητες –

αρχικά να ανταποκρίνονται σ' αυτό, σταδιακά να το εσωτερικεύουν και αργότερα να το συνδιαμορφώνουν πλέον, ως εν δυνάμει ώριμες προσωπικότητες- ακριβώς διότι «...*καμιά κοινωνία δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά -ακόμα κι ο μικρόκοσμος του σχολείου- χωρίς κανόνες. Αλλά οι κανόνες να είναι... Να υπάρχουνε μεν, να 'ναι ευέλικτοι δε...[...]*το χρειάζεται αυτό και ο μαθητής -και το κάθε παιδί πιστεύω. Χρειάζεται να έχει τα όρια. Και, είναι και ο τρόπος που θα του το περάσει πάλι ο δάσκαλος, τον κανόνα...» (Σ02)

Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού εμπεριέχει και τη βαθμιαία εξοικείωση με έννοιες όπως η ατομική ανταπόκριση και η διεκδίκηση στα πλαίσια της συλλογικής δράσης: έννοιες παράλληλες, οι οποίες αντανακλώνται στο περιεχόμενο των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων. Το ζητούμενο είναι «*Να μπορεί[...]*να λέει το “εγώ είμαι...” *όχι με την έννοια του εγωισμού -με την έννοια του υπάρχω, “εγώ είμαι και υπάρχω, ξέρω τι θέλω, και ξέρω πώς το ζητάω”*: αυτό σημαίνει καλός πολίτης!» (Σ04). Αμφισβητείται όμως συχνά το αν τα μικρά παιδιά μπορούν να οριοθετούν τα δικαιώματά τους, αντιθέτως με τις οφειλόμενες υποχρεώσεις τους, που ορίζονται και από την αυθεντία του δασκάλου. Οι θέσεις των γονέων παραπέμπουν σε μοντέλα εξωτερικού ελέγχου της συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2005) και απηχούν μια μάλλον ασθενή κουλτούρα δικαιωμάτων.

Η βαθμιαία εξοικείωση των παιδιών με κοινωνικές δομές και συμπεριφορές δεν αποτελεί εύκολη ούτε εγγυημένη διαδικασία (Bertrand, 1999) και οι γονείς αντιλαμβάνονται τον πολυδιάστατο χαρακτήρα αυτής της μεγάλης πρόκλησης που ενίοτε συμπυκνώνει και την ουσία της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Οι προβληματισμοί που αναπτύσσονται περιλαμβάνουν και το αξιακό πλαίσιο, που στις σημερινές κοινωνίες αποδεικνύεται ρευστό και μεταβαλλόμενο ακόμα και για τους ενήλικες ενώ συχνά υπονομεύεται από ψευδεπίγραφα πρότυπα και διάττοντες στόχους. Αναμένεται για τον μικρό μαθητή ότι το σχολείο «*θα του δώσει πέρα από τα μαθήματα και κάποιες ηθικές αξίες, θα του κάνει και κάποια μαθήματα ζωής*» (Σ08) γιατί όπως παρατηρούν οι γονείς «*τα παιδιά έχουν ανάγκη[...]*από ένα στέρεο έδαφος πάνω στο οποίο να πατήσουν, κατ' αρχήν! Κατ' αρχήν. Κι από κει και πέρα να δημιουργήσει ο καθένας έναν δικό του “χώρο”[...]ένα περιβάλλον δηλαδή, μέσα στο οποίο θα μπορεί να λειτουργήσει και να μην αισθανθεί αποξενωμένος» (Σ05)

Το σχολείο είναι αντιμέτωπο με μια τριπλή απαίτηση: Να δώσει στον μικρό άνθρωπο το απόσταγμα της γνώσης και της εμπειρίας του παρελθόντος, να τον εντάξει ομαλά στις κοινωνικές, αξιακές και γνωστικές δομές του παρόντος και ταυτόχρονα να τον προετοιμάσει για ένα μέλλον δύσκολα προβλέψιμο, καθώς οι εξελίξεις στον σύγχρονο κόσμο είναι πολυπαραγοντικές και ταχύτατες. Όπως σχολιάζει αποφθεγματικά ένας γονέας, «*Πα-*

λιά, το σχολείο καθόριζε το τι πρέπει να έχει η κοινωνία έξω. Τώρα η κοινωνία -και η αγορά!- καθορίζει τι πρέπει να παράγει το σχολείο» (Σ17). Οπότε, το σημερινό σχολείο καλείται να διαδραματίσει ρόλους οι οποίοι «συνυπάρχουν, επικαλύπτονται, ακόμα και αντιτίθενται εν μέρει» (Fischer, 2003:25) για να δώσει νόημα στην θεσμική του ύπαρξη και να συμβάλλει αποτελεσματικά στη χειραφέτηση και τη συνειδητή κοινωνική συμμετοχή και δράση. Αποτελεί δε γεγονός ότι η βαθμιαία εξοικείωση των μικρών μαθητών με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο συμπεριλαμβάνει ένα επιπλέον βασικό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνικών δομών: τη μετοικεσία, την ώσμωση, την πολυπολιτισμικότητα.

«...δεν υπάρχει πια αυτό το αμιγώς ελληνικό σχολείο[...]. Όλα τα σχολεία πλέον είναι πολυπολιτισμικά! Έχουνε μία ποικιλία. Μία ποικιλία, συγχωρήστε μου τη φράση, χρωμάτων... γιατί [...] είμαστε πλέον σ' ένα ιδανικό σχολείο που θα υπήρχανε παιδάκια απ' όλες τις χώρες!» (Σ07)

Χωρίς εξαίρεση, οι συμμετέχοντες γονείς αντιλαμβάνονται ότι το ελληνικό σχολείο καλείται να αναπροσαρμόσει τους μηχανισμούς που αγκαλιάζουν και κοινωνικοποιούν ομαλά τον ποικίλο μαθητικό πληθυσμό του (Νικολάου, 2005). Το ζήτημα τίθεται πιο εμφατικά, όπως αναμένεται, από τους αλλοδαπούς γονείς, που θεωρούν ότι η άμβλυνση προκαταλήψεων και διαχωρισμών, που συχνά διαπερνούν και δηλητηριάζουν και το σχολικό περιβάλλον, αποτελεί στοίχημα και ευθύνη όλων των εμπλεκομένων –και πρωτίστως των εκπαιδευτικών.

«Το καλό σχολείο φαντάζομαι, κατ' αρχήν, ... επειδή ξέρουμε ότι κάθε χώρα... έχει μπει άλλος κόσμος, ας πούμε, ... απ' τις άλλες χώρες... Να μην έχει ρατσισμό: το πρώτο! [...] Αυτό θα ήθελα εγώ απ' τον δάσκαλο: να καταφέρουμε να μη δώσουμε αυτόν τον... τον... το μικρόβιο στα παιδιά» (Σ10)

Η ταχύτητα των κοινωνικών μεταβολών δημιουργεί σύγχυση και περιβάλλοντα ρευστά, απαξιωτικά, βίαια ή περιθωριακά. Οι αξίες μπορεί να αλλάζουν, αλλά η αναγκαιότητά ύπαρξης αξιακού πλαισίου φαίνεται κάτι αδιαπραγμάτευτο για πολλούς γονείς, οι οποίοι επανειλημμένα θέτουν ένα σύνολο προβληματισμών που αφορούν το ηθικό και αξιακό πλαίσιο που εγγράφεται στο παιδί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, συμπληρωματικά ή και εναλλακτικά της οικογένειας:

«...οι αξίες που βάζουμε, και στην οικογένεια και στο σχολείο, θα 'πρεπε να είναι πρωταρχικής σημασίας... για καλύτερες κοινωνίες, μελλοντικές κοινωνίες. Με περισσότερη ευαισθησία, λιγότερη βιαιότητα, λιγότερο ρατσισμό... [...] Θα μου πείτε σ' αυτό δεν φταίει μόνο το σχολείο, φταίει κι η πολιτεία, φταίει κι η κοινωνία μας, φταίει... δηλαδή, φταίνει κι άλλα πράγματα. Αλλά, ... θα έπρεπε ίσως το σχολείο να δίνει μεγαλύτερη έμφαση» (Σ15)

Η κοινωνικοποιητική συνθήκη του σχολικού θεσμού υλοποιείται πολυ-

διάστατα: από τον τρόπο που ο δάσκαλος οργανώνει και επεμβαίνει στις μικρές δομές των σχολικών ομάδων, από το κανονιστικό, αξιακό και ηθικό πλαίσιο που καλλιεργείται με δική του συνευθύνη και βέβαια από την παραδειγματική του συμπεριφορά (Fischer, 2003). Όπως τονίζουν και οι συμμετέχοντες, η προσφορά του δασκάλου εκτείνεται πέραν των γνωστικών εφοδίων και περιέχει επίσης *«Το κάτι ακόμα: το εφόδιο για τη ζωή - που μπορεί να είναι... [παύση] ηθικές αξίες, ποιο είναι το σωστό, ποιο είναι το λάθος, μέσα από παραδείγματα, μέσα από παραδείγματα της καθημερινότητας, μέσα από παραδείγματα απ' την ίδια του τη ζωή μερικές φορές»* (Σ08). Το πλέγμα σχέσεων μεταξύ των μικρών μαθητών του σχολείου αντανακλά πολλές από τις θετικές αλλά και τις αρνητικές επιδράσεις των γονεϊκών ή των διδασκαλικών επιρροών *«Και πρέπει ο δάσκαλος[...].να φτιάξει, τουλάχιστον να βάλει λίγο από το μέλι του,.. σαν η μαμά η μέλισσα, η[...].βασιλίσα, στην τάξη! Όστε τα... μελισσάκια της τάξης να βγάλουν αυτό το μέλι και να αφήσουν το κεντρί τους»* (Σ06), σύμφωνα με μια χαρακτηριστική επισήμανση-μεταφορά. Καθώς μεγάλο μέρος της κοινωνικοποιητικής ευθύνης του σχολείου συναρτάται με τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, για πολλούς γονείς αντιστοίχως διευρύνεται και το πεδίο αντίστοιχων παρεμβάσεων, προληπτικά ή διορθωτικά, για να αποτραπούν διαμάχες, κλίκες ή ρατσιστικές συμπεριφορές. Ζητήματα ισότητας, συνοχής και αλληλεγγύης τίθενται επιτακτικά λόγω και της αυξανόμενης παρουσίας αλλοδαπών παιδιών στις σχολικές ομάδες (Νικολάου, 2005). Είναι επιθυμητό *«Να υπάρχει, έτσι... μια ευγενής άμιλλα κι ένας ανταγωνισμός μεταξύ τους, αυτό είναι καλό[...].αλλά μέχρι εκεί. Να μην υπάρχει ρατσισμός[...].δηλαδή είναι κρίμα να κατηγοριοποιούνται τα παιδιά με βάση τη γνώση ή με βάση την κοινωνική τους προέλευση ή με βάση τη φυλή τους»* (Σ15).

Οι στρατηγικές συνεργατικής μάθησης με δημοκρατική καθοδήγηση ενισχύουν τη «θετική διάδραση» των παιδιών με τους συμμαθητές τους μέσω της αίσθησης του συνανήκειν σε μια ομάδα με κοινά συμφέροντα και στόχους (Fischer, 2003:302). Οι γονείς διακρίνουν μεταξύ των πλεονεκτημάτων της συνεργατικής μάθησης, εκτός των μαθησιακών, και αυτά που αφορούν την υπεύθυνη κοινωνική συμπεριφορά: καταμερισμό ευθυνών, αυτοπειθαρχία, συνδιαλλαγή, λογοδοσία, βελτίωση της αυτοταξίας: *«Η συνεργασία είναι το παν. Και το παιχνίδι βέβαια ενώνει, αλλά στο παιχνίδι[...].υπάρχει και μια έριδα. “Νίκησες”-“Κέρδισα”: υπάρχει ηττημένος-κερδισμένος. Ενώ στην εργασία επάνω δεν υπάρχει κερδισμένος. Είναι ένα αποτέλεσμα από κοινού!»* (Σ12). Τα μέλη μιας ομάδας εργασίας μαθαίνουν να «λειτουργούν ως αλληλεξαρτώμενα μέρη ενός συνόλου και όχι ως άθροισμα ατόμων» (Τριλιανός, 2004:65), υλοποιώντας αρχές δημοκρατίας και συλλογικότητας και πειραματιζόμενα με κοινωνικούς ρόλους.

Το πολυδιάστατο σχολείο

Ορισμένοι γονείς περιγράφουν το ιδανικό γι αυτούς σχολείο υπερθεματίζοντας για τον μαθησιακό ή τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο ενώ άλλοι τονίζουν πρωτίστως την ανάγκη της ψυχικής και συναισθηματικής ασφάλειας για τους μικρούς μαθητές του δημοτικού. Όμως οι περισσότεροι γονείς, ακόμα και όταν δίνουν αυθόρμητα μονοδιάστατους ορισμούς, συχνά επανέρχονται, προσθέτοντας στοιχεία που παραπέμπουν σε πολλαπλές απαιτήσεις από το σύγχρονο σχολείο, συνδυαστικά των προηγούμενων ή και με νέες διαστάσεις:

«Αυτή τη μορφή πρέπει να έχει κατά τη γνώμη μου το σημερινό σχολείο: Και τον εκπαιδευτικό-γνωστικό ρόλο και τον ψυχαγωγικό όμως, και την καλλιέργεια γενικώς, σε όλα τα επίπεδα: και τον ψυχισμό, και του πνεύματος, και...» (Σ15).

Μια άλλη παράμετρος που περικλείεται στις γονεϊκές αναφορές είναι ο δυναμικός χαρακτήρας του 'καλού' σχολείου, το οποίο καλείται να αναπροσαρμόζει συνεχώς τους στόχους και τις προσπάθειές του επί τα βελτίω για όλους τους εμπλεκόμενους. Όπως η μάθηση, έτσι και η βελτίωση του σχολείου είναι μια διαδικασία που ανανεώνεται συνεχώς (James & Connolly, 2000), οπότε *«...[το] ιδανικό σχολείο, όπως λέμε, ... δεν τελειώνει ποτέ! Γιατί, όσο να 'ναι, οι γονείς θέλουν το καλύτερο-το καλύτερο-το καλύτερο... Δεν τελειώνει το καλύτερο ποτέ[...].Κι αυτός που έχει γνώση ποτέ δεν τελειώνει να μαθαίνει παραπάνω» (Σ10).*

Οι απαντώντες συνειδητοποιούν επίσης ότι στο σύγχρονο σχολείο οι δύο διακριτοί ρόλοι, του γονέα και του εκπαιδευτικού, μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, επ' ωφελεία όλων των πλευρών και, κυρίως, επ' ωφελεία του παιδιού (Greenwood & Hickman, 1991), περιγράφοντας *«ένα σχολείο που θα[...]διαμορφώνει σωστούς ανθρώπους για την κοινωνία μεθαύριο -μαζί με τους γονείς, το ξαναλέω- που θα τους δίνει την μάθηση που πρέπει[...].και που θα υπάρχει αυτή η πολύ στενή και σωστή σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή. Αυτό είναι το σωστό σχολείο για μένα!» (Σ08).* Επομένως, αρκετοί γονείς φαίνεται πως έχουν επίγνωση του σημαντικού ρόλου που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν ως εταίροι στην εκπαίδευση των παιδιών τους και αναλαμβάνουν την ευθύνη να συμμετέχουν. Αυτό είναι ένα μήνυμα προς το σχολείο για να αξιοποιήσει γόνιμα την υποστήριξή τους, να γεφυρώσει τις αποστάσεις που υφίστανται σήμερα, να αμβλύνει αμυντικές συμπεριφορές εκατέρωθεν και να επιδιώξει την εναρμόνιση των δύο μικροσυστημάτων: του οικογενειακού και του σχολικού. Όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2009:222), *«άλλες κοινωνίες έχουν αρχίσει αυτόν το διάλογο από χρόνια και έχουν καλύψει ήδη αρκετό δρόμο. Εμείς δεν είμαστε ακόμη ούτε στην αρχή του».*

Συμπεράσματα

Η επιθυμία των γονέων για ένα σχολείο με ισχυρό μαθησιακό προσανατολισμό κι έναν δάσκαλο που είναι σε θέση να μεταδίδει γνώσεις και αξίες αποδεικνύεται διαχρονικά άφθαρτη. Δεν αρκεί ο δάσκαλος να προσανατολίσει τις παιδαγωγικές τεχνικές του στις επικοινωνιακές δεξιότητες που αποτελούν το πολυσυζητημένο σύγχρονο ζητούμενο, αλλά καλείται να κοπιάσει αποκτώντας ο ίδιος ουσιαστική παιδεία και κοινωνώντας στους μαθητές του αντίστοιχο πλούτο γνώσεων κι ευαισθησίας (Ζουμπουλάκης, 2006). Με ανάλογο τρόπο ορίζεται και η επιθυμητή σχολική ατμόσφαιρα: ένας συνδυασμός ευχάριστου, παρωθητικού κλίματος και ευταξίας –επίσης με καίρια συμβολή του δασκάλου– που συμπληρώνεται ιδανικά με βιωματικές δραστηριότητες πολιτισμού, βιβλιοφιλίας και παιχνιδιού. Διαγράφεται σαφώς ένα σχολείο που αναγνωρίζει και επιδιώκει την ακαδημαϊκή επιτυχία ως στόχο και αξία, ενισχύοντας πολλαπλές δημιουργικές πρωτοβουλίες. Οι γονείς των μικρών μαθητών δεν φαίνεται να επικροτούν σύγχρονα μαθητοκεντρικά παραδείγματα ενώ αντίθετα συντάσσονται ρητά με τις ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές εφαρμογές μάθησης, επιζητώντας την ανάπτυξη συλλογικού πνεύματος στη νεότερη γενιά. Οι καθαυτό διδακτικές τεχνικές όπως και τα υλικά μάθησης –που εξάλλου χαρακτηρίζονται από ποικιλία κι εναλλαγή– δεν απασχολούν ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες. Εμμέσως θίγονται και ζητήματα ελλιπούς αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου ενώ ο φόρτος των κατ' οίκον εργασιών κρίνεται υπερβολικός καθώς περιέχει σε μεγάλο βαθμό μαθησιακό περιεχόμενο που, κατά τους γονείς, ανήκει στην ευθύνη του σχολείου. Ευρέως υποστηρίζεται η ποιοτική διεύρυνση των προγραμμάτων και του ωραρίου, η συστηματοποιημένη ανάπτυξη του γνωστικού υλικού με ελκυστική παρουσίαση και αφήγηση και η χρήση αντίστοιχων βιβλίων, προσβάσιμων και από μαθητές/γονείς με γλωσσικές δυσκολίες. Καταγράφεται το έλλειμμα αξιοπιστίας της μαθητικής αξιολόγησης ως τυπικής, επιφανειακής και ανούσιας και προτείνεται η παρακολούθηση και αποτίμηση της προόδου των μικρών μαθητών να γίνεται με πολλούς έμμεσους και άμεσους τρόπους, ώστε να κινητοποιεί τα παιδιά χωρίς άγχος, να ανατροφοδοτεί την προσπάθειά τους, να επισημαίνει αδυναμίες για να τις αμβλύνει, να εντοπίζει ταλέντα για να τα αναδείξει και, βεβαίως, να αιτιολογείται αναλυτικά στους γονείς.

Στις προσδοκίες των γονέων κυριαρχεί ένα σχολείο καλών σχέσεων, στο οποίο τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια και αποδοχή ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η συμμετοχή και η πρόοδός τους. Μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού κι εμπιστοσύνης –κλίμα που πρέπει να καλλιεργείται στοχευμένα και συστηματικά, οδηγώντας ει δυνατόν σε εσωτερικευμένες πλέον πεποιθήσεις– η τριάδα μαθητής-εκπαιδευτικός-γονέας μπορεί να επιτύχει συνεργασίες που διασφαλίζουν την πρόοδο των μαθητών και ενδυναμώνουν

όλους τους εμπλεκόμενους (Angelides & Ainscow, 2000). Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις το θετικό ενδιαφέρον, οι σχέσεις αγάπης, η πολλαπλή ενίσχυση της αυτοεικόνας του παιδιού φαίνεται να αποτελούν πρωταρχικό ζητούμενο για τους γονείς και βασική προϋπόθεση για να ανταποκριθούν οι μικρότεροι μαθητές όχι μόνο στη γνωστική αλλά και στην κοινωνικοποιητική προοπτική που διαμορφώνεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Επιβεβαιώνεται ότι στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου εμπεριέχονται πολλαπλές δράσεις που συντείνουν όλες στην γεφύρωση του εγωιστικού παιδικού μικρόκοσμου με την συλλογική κοινωνική απαίτηση, δηλαδή την ένταξη του ανθρώπου σε οργανωμένες δομές μέσω της παιδαγωγικής σχέσης και των δημοκρατικών σχολικών κανόνων (Fischer, 2003). Το σχολείο και ο δάσκαλος είναι αντιμέτωποι με την πρόκληση, ήδη σε πολύ πρώιμο στάδιο, βαθμαία να κάνουν τους μαθητές ικανούς να αναιρούν επιφυλάξεις και ξενοφοβικά στερεότυπα, να αξιολογούν με κριτικό πνεύμα τις όποιες επιρροές του περιβάλλοντος και να συνειδητοποιούν την οικουμενικότητα του ανθρώπου και των δικαιωμάτων του (ό.π., 2003). Οι γονείς πιστεύουν ότι το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο πρέπει να βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν υπεύθυνη στάση και ικανότητες ατομικής αλλά και συλλογικής ανταπόκρισης ως προς την πρόοδό τους μέσω ενός πλαισίου α) σαφών και αποδεκτών κανόνων όπως και συνεπειών β) δικαιωμάτων και υποχρεώσεων για όλους, γ) ανεξάρτητης εργασίας αλλά και ομαδοσυνεργατικών μεθόδων και δ) αξιών, κυρίως, που ορίζουν και δίνουν νόημα στις ανθρώπινες συμπεριφορές. Το ειδικό βάρος του διδασκαλικού προτύπου τονίζεται ποικιλότροπα, δημιουργώντας ανάλογες προσδοκίες και παραπέμποντας σε ευρείες παρεμβάσεις επαγγελματικής στήριξης/ανάπτυξης της εκπαιδευτικής ομάδας.

Οι πολλαπλές διαστάσεις του σύγχρονου σχολείου, η ευελιξία να ανταποκριθεί σε ιδιαίτερες ανάγκες αναπτύσσοντας αυτόνομες, συλλογικές δράσεις, η ετοιμότητα να υιοθετήσει αλλαγές επί τα βελτίω σε ένα περιβάλλον που διαρκώς οι ορίζουσές του μεταβάλλονται δεν διαφεύγουν των γονέων. Υποδεικνύεται η ανάγκη για διαρκή εγρήγορση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται γνωστικά, διδακτικά και ηθικά, να αντιλαμβάνονται το συγκείμενο, να συνδιαμορφώνουν κλίμα συνοχής και συναντίληψης στο σχολείο, να εξελίσσονται προσωπικά και επαγγελματικά ώστε να προωθούν την εξέλιξη και των μαθητών και του σχολείου. Επιπλέον, στις απόπειρες να περιγραφεί ολιστικά το ιδανικό σχολείο περιλαμβάνεται ρητά η συμβολή με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο και των ίδιων των γονέων. Γνωρίζοντας ότι καμία από αυτές τις παραμέτρους δεν θεωρείται δεδομένη ή συστηματικά επιδιωκόμενη στο σημερινό ελληνικό σχολείο, η ανάγκη κατανόησης, συνθέσεων και ενιαίου προσανατολισμού προκύπτει με αδήριτο τρόπο, αποτελώντας πρόσφορο πεδίο για περαιτέρω διερεύνηση και αξιοποίηση από τους ασκούντες εκπαιδευτική πολιτική.

Βιβλιογραφία

- Angelides, P. & Ainscow, M. (2000). Making Sense of the Role of Culture in School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 145-163.
- Ball, S. J. (1997). Good School/Bad School: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 317-336.
- Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες* (μτφ. Σιπητάνου, Α. & Λινάρδου, Ε.), (4^η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γεωργίου, Σ. (2009). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού* (4^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Creemers, B. P. M., & de Jong, R. (2002). Explaining Differences in Student Outcomes. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 16-26.
- Georgiou, S. N. (2007) Parental Involvement: beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 59-62.
- Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg, (Eds), *School-family partnerships: Fostering children's school success* (57-73). New York: Teachers College Press.
- Dekker, S. & Fischer, R. (2008). Cultural Differences in Academic Motivation Goals: A Meta-Analysis across 13 Societies. *The Journal of Educational Research*, 102(2), 99-110.
- Epstein, J. (1995). School-Family-Community Partnerships: Caring for the Children we Share. *Phi Delta Kappan*, (76), 701-712.
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2006). Πρόλογος, στο Ν. Polony, *Τα χαμένα παιδιά μας* (μτφ. Σκούρα, Ξ.), (σ. 11-25). Αθήνα: Πόλις
- Fischer, L. (2003). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Greenwood, G.E. & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Heck, R. H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: a value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Hopkins, D. (1995). Towards Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265-274
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: Mc Graw Hill
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.
- James, C., & Connolly, U. (2000). *Effective Change in Schools*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπλούνα, Μ. (2011). *Σύνδεση Σχολείου-Οικογένειας: Απόψεις γονέων μαθητών του δημοτικού για την αποτελεσματικότητα και την βελτίωση του σχολείου*. Διπλωματική Εργασία. ΜΠΣ Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). School effectiveness and improvement: the story so far. In J. MacBeath & P. Mortimore, (Eds), *Improving school effectiveness* (1-21). Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Opie, C. (2004). *Doing Educational Research: a guide to first time researchers*. Sage Publications.
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R.P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds). (2005). *School-family partnerships: Fostering children's school success*. New York: Teachers College Press.
- Polony, N. (2006). *Τα χαμένα παιδιά μας* (μτφ. Σκούρα, Ξ.). Αθήνα: Πόλις
- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1, 83-89.
- Redding, S. (2000). *Parents and Learning*. Geneva, Switzerland: UNESCO. Ανάκτηση: Μάρτιος 03, 2010 από <http://www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm>
- Reynolds, A. J., & Clements, M. (2005). Parental involvement and children's school success. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg, (Eds), *School-family partnerships: Fostering children's school success* (109-127). New York: Teachers College Press.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The Processes of School Effectiveness. In C. Teddlie, & D. Reynolds, (Eds.), *The International Handbook on School Effectiveness Research* (134-159). London: Routledge.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (with Hopkins, D., & Stringfield, S.). (2000). Linking School Effectiveness and School Improvement. In C. Teddlie, & D. Reynolds, (Eds.), *The International Handbook on School Effectiveness Research* (206-231). London: Routledge.
- Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. J. (2002). What Large-Scale, Survey Research Tells Us About Teacher Effects on Student Achievement: Insights From the Prospects Study of Elementary Schools. *Teachers College Record*, 104(8), 1525-1527
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάθροιση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η ερευνητική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115-127.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Stringfield, S. (2002). Science Making a Difference: Let's be Realistic! *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 15-29.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, Τόμ. Β' (3^η έκδ.)*. Αθήνα: Ιδίου.
- Thurston, D. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Verdis A., Kriemadis, T., & Pashiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 17(4), 115-169.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία* (μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wynne, E. A. (1981). Looking at Good Schools. *Phi Delta Kappan*, 62, 377-381.

Παιδικά/εφηβικά βιβλία με θέμα την αναπηρία Η δυνητική θετική τους επίδραση στις στάσεις παιδιών/εφήβων

Πάκου Αγγελική

Νηπιαγωγός

*Κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος στη «Συγκριτική και Διαπολιτισμική
Αγωγή» στο Τμήμα Φ.Π.Ψ του Παν/μίου Ιωαννίνων*

Σκοπός της εργασίας

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η εξέταση των στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών/εφήβων με τυπική ανάπτυξη, απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρίες, οποιασδήποτε μορφής. Γίνεται μια προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεων-ιδεών των παιδιών χωρίς αναπηρία προς τα άτομα με αναπηρία, και εξετάζεται η επίδραση που είναι δυνατόν να ασκεί η χρήση και επεξεργασία της παιδικής/εφηβικής λογοτεχνίας, στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων, καθώς επίσης, και στην εξάλειψη τυχόν στερεοτύπων και προκαταλήψεων που πιθανόν να αντανακλώνται στις επαφές των ατόμων με και χωρίς αναπηρία.

Με εργαλείο τη χρήση παιδικών και εφηβικών λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, επιχειρείται η ανίχνευση φοβιών, άγχους και γενικότερων αρνητικών συναισθημάτων που ταλανίζουν και απασχολούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, όσον αφορά τις αναπηρίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα και καταβάλλεται μια προσπάθεια, όσο το δυνατόν πιο έγκυρης πληροφόρησης και ενημέρωσης γύρω από τις διάφορες μορφές αναπηρίας, με σκοπό την αποσαφήνιση των προβλημάτων και των δυνατοτήτων, των ιδιαιτεροτήτων και των ικανοτήτων, των ατόμων που παρουσιάζουν κάποια μορφή αναπηρίας.

Αποπειράται να διερευνηθεί, αν η παιδική λογοτεχνία μπορεί να μεσολαβήσει –μέσω της ρεαλιστικής απεικόνισης της πραγματικής ζωής και της καθημερινότητας των παιδιών με αναπηρίες-στην εξάλειψη, ή έστω, στην ελαχιστοποίηση των στερεοτυπικών στάσεων και συμπεριφορών των συνομηλίκων τους χωρίς αναπηρίες, οι οποίες πιθανόν να οφείλονται σε μια στρεβλή εικόνα που μπορεί να παρουσιάζεται από το οικείο περιβάλλον, τα

Μ.Μ.Ε ή άλλους φορείς, και ως αποτέλεσμα έχουν την απόρριψη και, κατά συνέπεια, την απομόνωση των ατόμων με αναπηρίες.

Σκοπός της χρήσης της παιδικής λογοτεχνίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι να προκαλέσει τον οίκτο των ατόμων χωρίς αναπηρίες προς τα παιδιά με αναπηρίες, ούτε να εξωραΐσει καταστάσεις, αλλά να προσπαθήσει να συγκεράσει τις οποιεσδήποτε αντιθέσεις, προβάλλοντας μια πραγματικότητα, τονίζοντας τις ικανότητες και τις δυνατότητες των παιδιών με αναπηρίες, και όχι τη στείρα εμμονή στις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους. Επιχειρείται μέσω της εργασίας αυτής, η διέγερση της ενσυναίσθησης των παιδιών χωρίς αναπηρία, και γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν συναισθήματα σεβασμού, μέσω της καλύτερης κατανόησης των χαρισμάτων των ατόμων με αναπηρίες και της αντίληψης των ομοιοτήτων που συνδέουν τους ανθρώπους.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία, η προσέγγιση της συμβολής της παιδικής/εφηβικής λογοτεχνίας στην επίδραση των στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών/εφήβων, επιχειρείται με τη βιβλιογραφική επισκόπηση αγγλόφωνων μελετών (άρθρων). Γίνεται χρήση της ποιοτικής μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου. Η ποιοτική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου δίνει τη δυνατότητα να εφαρμοστούν συνδυαστικά, όπου χρειάζεται, ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι ανάλυσης ορισμένων χαρακτηριστικών (πράγμα το οποίο συμβαίνει στα 4 από τα 8 άρθρα τα οποία έχουν μελετηθεί για τη σύνταξη της συγκεκριμένης εργασίας). Τα 4 από τα 8 άρθρα αποτελούν θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από το θέμα της συμβολής της παιδικής/εφηβικής λογοτεχνίας στην κατανόηση και αλλαγή στάσης των παιδιών χωρίς αναπηρία προς τους συνομηλίκους με αναπηρία, ενώ τα υπόλοιπα 4 χρησιμοποιούν τόσο την ποιοτική μέθοδο της συνέντευξης –μετά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην τάξη– όσο και την ποσοτική μέθοδο της χρήσης ερωτηματολογίων με σκοπό την ποσοτικοποίηση και ανάδειξη κάποιων χαρακτηριστικών.

Με την εν λόγω βιβλιογραφική επισκόπηση, καταβάλλεται προσπάθεια αποσαφήνισης της συμβολής και του ρόλου της παιδικής λογοτεχνίας στην τάξη, και της δυνατότητας να επιδρά θετικά στον ψυχισμό των νέων ανθρώπων, αποδυναμώνοντας αρνητικές αντιλήψεις, στάσεις, και συμπεριφορές απέναντι στα άτομα που εκδηλώνουν κάποια μορφή αναπηρίας, ενισχύοντας παράλληλα την αλληλεπίδραση και ομαλή συνύπαρξη των ατόμων με και χωρίς αναπηρία στην τάξη (-και στην κοινωνία εν γένει-) καλλιεργώντας συναισθήματα αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής.

Η συμβολή της χρήσης και επεξεργασίας παιδικών/εφηβικών λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη, και η επίδρασή τους στη συμπεριφορά των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών

Η χρήση της παιδικής/εφηβικής λογοτεχνίας στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να τους βοηθήσει να πραγματευτούν σύγχρονα θέματα που απασχολούν τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας, δεν αποτελεί καινούριο φαινόμενο. Ανέκαθεν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους τη λογοτεχνία, προκειμένου να περάσουν στους μαθητές τους μηνύματα για συγκεκριμένα θέματα κάθε φορά. Στην υιοθέτηση της χρήσης λογοτεχνικών κειμένων ως χρήσιμοι εκπαιδευτικού εργαλείου για την αντιμετώπιση και των επαναπροσδιορισμό των απόψεων των μαθητών απέναντι σε προβληματικές και απαιτητικές καταστάσεις - οι οποίες προκύπτουν στην καθημερινότητα - συμβάλλει και το γεγονός ότι η λογοτεχνία αποτελεί ήδη μέρος των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων. Είναι ένας εύχρηστος και ευχάριστος τρόπος να περάσουν μηνύματα, να αποσαφηνιστούν και να επανεξεταστούν ιδέες, απόψεις και αντιλήψεις με φυσικό και αβίαστο τρόπο, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος να χαρακτηριστούν κάποιες ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και θέσεις των παιδιών ως λαθεμένες, γεγονός που θα τα φόρτιζε αρνητικά συναισθηματικά, καθώς θα ένιωθαν ότι οι ήδη σχηματισμένες αντιλήψεις τους απορρίπτονται - κατά συνέπεια θα αισθάνονταν ότι απορρίπτονται και τα ίδια στα μάτια των δασκάλων και των συμμαθητών τους - γεγονός που θα τα ωθούσε να εμείνουν ακόμη πιο πολύ στις θέσεις τους, προκειμένου να στηρίξουν τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να μην φέρονται με ανοιχτό τρόπο σκέψης στις νέες σύγχρονες ιδέες που αποτυπώνονται στα λογοτεχνικά κείμενα.

Όπως προαναφέρθηκε, η λογοτεχνία στηρίζει σε μεγάλο βαθμό το έργο του εκπαιδευτικού, όταν αυτός θέλει να διδάξει τους μικρούς μαθητές, και να τους «αναγκάσει» να προβληματιστούν γύρω από θέματα της καθημερινότητας. Οι αναπηρίες (όλων των μορφών), με τις οποίες τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα από πολύ νεαρή ηλικία - είτε με παραδείγματα από την οικογενειακή ζωή, είτε από τα Μ.Μ.Ε και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο - είναι ένα θέμα το οποίο εκπαιδευτικοί και παιδιά καλούνται από πολύ νωρίς να διαχειριστούν, ιδίως τα τελευταία χρόνια, όπου σύμφωνα με νομοθετικές ρυθμίσεις, πολλά παιδιά που χαρακτηρίζονται από οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας, συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις ίδιες τάξεις με παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Τα παιδιά, συνήθως, έρχονται στο σχολείο, φέροντας ήδη ένα μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο από την οικογένειά τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Στις πεποιθήσεις τους απέναντι σε κάθε μορφή αναπηρίας και στα άτομα που χαρακτηρίζονται ως πάσχοντα από τις αναπηρίες αυ-

τές, είναι συχνό το φαινόμενο να αντανακλώνται στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς της οικογένειάς τους και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος με το οποίο έρχονται σε επαφή, συμπεριφορές οι οποίες, όχι σπάνια, εκδηλώνονται με απόρριψη και κοινωνική απομόνωση των παιδιών με αναπηρίες και σχόλια ρατσιστικού ή υβριστικού περιεχομένου, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα, συχνά, βαθύ χάσμα στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία.

Το κενό αυτό καλούνται να καλύψουν ως μεσολαβητές οι εκπαιδευτικοί. Αρωγό στην προσπάθειά τους αυτή, έχουν αρκετά συχνά τα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα. Μέσα από την επιλογή κατάλληλων λογοτεχνικών βιβλίων, τα οποία θα πρέπει –προκειμένου να έχουμε τα θετικά αποτελέσματα της αφύπνισης της ενσυναίσθησης, κατανόησης, και κατά συνέπεια της αποδοχής των παιδιών με αναπηρία από τους συνομηλίκους τους– να απεικονίζουν στις σελίδες τους, τα άτομα με αναπηρία με θετικό και ρεαλιστικό τρόπο.

Λογοτεχνικά κείμενα με θέμα την αναπηρία έχουν γραφτεί αρκετά χρόνια πριν. Τα παλαιότερα όμως κείμενα-είτε δεν απεικονίζουν την αναπηρία με ρεαλιστικό τρόπο (πχ δεν παρουσιάζουν ανθρώπινες μορφές που να χαρακτηρίζονται από αναπηρία, αλλά χρησιμοποιούσαν ως πρωταγωνιστές ζώακια ή άλλες μορφές με τις οποίες τα παιδιά δεν έρχονταν σε πραγματική επαφή), είτε προσέδιδαν στους ανάπηρους πρωταγωνιστές τους αρνητικά χαρακτηριστικά (πχ ο ανάπηρος άνθρωπος της ιστορίας ήταν ληστής, κακοποιός, χαζός κα), με αποτέλεσμα να δημιουργείται στα παιδιά μια σύγχυση, ότι στην πρώτη περίπτωση η αναπηρία είναι κάτι το ξένο και απόμακρο από αυτά, ή όπως στη δεύτερη περίπτωση η αναπηρία αποτελεί μια φυσική τιμωρία, συνέπεια ενός κακού χαρακτήρα. Αυτό ως αποτέλεσμα είχε το χάσμα επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων με και χωρίς αναπηρία να βαθαίνει αντί να εξαλείφεται, και οι στερεοτυπικές αντιδράσεις να εδραιώνονται ακόμη περισσότερο στη συνείδηση των παιδιών, και να τις κουβαλούν μια ζωή στη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική τους δραστηριοποίηση.

Το τοπίο που αντικατοπτρίζεται στα σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα έχει ευτυχώς- πλέον αλλάξει. Η αναπηρία παρουσιάζεται, πλέον, ως μια κατάσταση που αφορά τον καθένα, απεικονίζεται με πιο ρεαλιστικό τρόπο την πραγματική ζωή, προβάλλοντας όχι μόνο τις απαιτήσεις και ιδιαιτερότητες, αλλά, και τις δυνατότητες και τα χαρίσματα των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως ανάπηρα. Με τη σύγχρονη ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας, η λογοτεχνία ανοίγει νέους δρόμους στον τρόπο σκέψης των παιδιών και εφήβων. Προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη και έγκυρη πληροφορόρηση γύρω από το εν λόγω θέμα, δίνει τη δυνατότητα το άτομο να ενημερωθεί εκτενέστερα για τι αντιμετωπίζει καθημερινά ένα άτομο με ανα-

πηρία, και να κατανοήσει τον δικό του εαυτό καλύτερα, καθώς έρχεται αντιμέτωπο με φοβίες και άγχη, που ίσως του δημιουργούσε η λάθος πληροφόρηση και που παλαιότερα αποτελούσε ταμπού ακόμα και να εκφραστεί δημοσίως. Μέσα από τη χρήση και κατάλληλη επεξεργασία και σχολιασμό μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό, αποσαφηνίζονται όροι και παρερμηνείες που πιθανόν προέκυπταν από τη λάθος πληροφόρηση, η οποία πηγάζε από την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον, για την άγνωστη αυτή κατάσταση. Σε αυτό, βέβαια, συμβάλλει-ειδικά τη σημερινή εποχή-σημαντικά και το γεγονός ότι τα παιδιά έρχονται από πολύ νωρίς σε επαφή με αναπηρίες, με συμμαθητές τους με αναπηρίες, οι οποίοι συμμετέχουν στις τάξεις των σχολείων όπου φοιτούν παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινωνίας.

Η καθημερινή επαφή των παιδιών που χαρακτηρίζονται από τυπική ανάπτυξη, με τους συνομηλίκους τους με αναπηρία, παίζει καθοριστικό ρόλο στην καλύτερη κατανόηση απ'τους πρώτους γύρω από το θέμα της αναπηρίας-καθώς βλέπουν τις δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία στην πράξη- και στην αποδοχή των δεύτερων από τους συνομηλίκους τους. Αν και στις παρέες και στα παιχνίδια τους τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, συχνά, προτιμούν να συναναστρέφονται άτομα χωρίς αναπηρία, ωστόσο, η παρουσία των ατόμων στην τάξη είναι αρκετά ισχυρή –χωρίς, βέβαια, η παρουσία και μόνο να μπορεί να θεωρηθεί πανάκεια όσον αφορά την πλήρη εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων-ώστε να αρθούν κάποιες αντιλήψεις περί ανικανότητας να σταθούν τα ανάπηρα παιδιά ισάξια με τους συνομηλίκους τους, τόσο στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης όσο και της ζωής μετά το σχολείο ως ενήλικες.

Στο σημείο αυτό, έγκειται και το κρίσιμο ζήτημα της χρήσης της παιδικής λογοτεχνίας στην τάξη από τον εκπαιδευτικό. Από τη στιγμή που τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία έρχονται σε καθημερινή επαφή μέσα στην τάξη και παρακολουθεί το ένα το άλλο στην καθημερινότητά του, με τις όποιες ομοιότητες ή διαφορές, ικανότητες ή ιδιαιτερότητες του, η χρήση και επεξεργασία παιδαγωγικά κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων, προσφέρει τη δυνατότητα, να εκφραστούν ελεύθερα και αβίαστα απόψεις, ιδέες, συναισθήματα, άγχη και φοβίες και από τις δύο πλευρές.

Κλειδί στην όλη υπόθεση, αποτελεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα πρέπει σε πρώτη φάση να κάνει επιλογή των κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία θα τον βοηθήσουν στην επίτευξη του στόχου του, που είναι η σωστή ενημέρωση και πληροφόρηση των παιδιών, και στη συνέχεια, να επεξεργαστεί το περιεχόμενο των λογοτεχνικών αυτών κειμένων, με τέτοιο τρόπο, ώστε, να καλλιεργηθούν στη συνείδηση των παιδιών, συναισθήματα τα οποία θα οδηγήσουν στην –όσο το δυνατόν- εξάλειψη των προκαταλήψεων και στερεοτύπων, και την κοινωνική αποδοχή όλων, ανεξαρτήτως των ιδι-

αίτερων χαρακτηριστικών και των διαφορών που παρουσιάζει ο καθένας μας. Οι χειρισμοί από τη μεριά του εκπαιδευτικού κατά τη 2^η φάση-αυτή της επεξεργασίας του περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων- θα πρέπει να είναι αρκετά λεπτοί, ώστε, σε καμία περίπτωση να μην θεωρηθούν οι κινήσεις του, ως προσπάθεια πρόκλησης συναισθημάτων οίκτου για τα παιδιά με αναπηρία, με αποτέλεσμα τη στιγματοποίηση των παιδιών αυτών για ακόμη μία φορά.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα πορίσματα των αγγλόφωνων άρθρων που μελετήθηκαν, προέκυψε ότι η ανάγνωση και επεξεργασία κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων, στο περιεχόμενο των οποίων απεικονίζονται με θετικό και ρεαλιστικό τρόπο άτομα με αναπηρίες, συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην κατανόηση τόσο του ίδιου του εαυτού των παιδιών και των συναισθημάτων τους, όσο και των συνομηλίκων τους που χαρακτηρίζονται από κάποια μορφή αναπηρίας. Ωστόσο, όσο χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο κι αν θεωρείται η χρήση της λογοτεχνίας για την αποσαφήνιση παρερμηνειών γύρω από διάφορα ζητήματα τα οποία καλούνται να διαχειριστούν στην καθημερινότητά τους εκπαιδευτικοί και μαθητές, η απλή ανάγνωση δεν θεωρείται αρκετά επαρκής διαδικασία, ώστε, να οδηγήσει στην εξάλειψη στερεοτυπικών μορφών συμπεριφοράς.

Σημαντική, θεωρείται, η προσωπική επαφή των παιδιών με και χωρίς αναπηρία στην καθημερινή ζωή, ώστε, να δίνεται η δυνατότητα της προσωπικής συνδιαλλαγής των παιδιών μεταξύ τους, με σκοπό την κατανόηση και ενημέρωση των παιδιών- από πρώτο χέρι-της πραγματικότητας γύρω από το θέμα της αναπηρίας, καθώς και των καταστάσεων που καλείται να αντιμετωπίσει καθημερινά το ανάπηρο παιδί.

Η άποψη ότι η προσωπική επαφή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πληρέστερη ενημέρωση, κατανόηση και αποδοχή των ατόμων με αναπηρία από τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη, αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι, μετά την ανάγνωση και επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη, θετικότερα αποτελέσματα όσον αφορά στην αποδοχή και στην ελαχιστοποίηση της αρνητικής εικόνας προς τα άτομα με αναπηρία, επέδειξαν, κυρίως, μαθητές οι οποίοι είχαν εμπειρίες με άτομα με αναπηρίες είτε στο οικογενειακό και συγγενικό τους περιβάλλον είτε στον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο, ενώ, στα παιδιά τα οποία δεν είχαν συναναστραφεί με ανάπηρα άτομα στη ζωή τους μέχρι τότε, η αλλαγή στη νοοτροπία και τη γενικότερη συμπεριφορά τους προς τα ανάπηρα άτομα ήταν περισσότερο επιφανειακή, παρά ουσιαστική.

Αναμφισβήτητο, ωστόσο, παραμένει το γεγονός, πως η χρήση παιδαγωγικά κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη, συμβάλλει πρωτί-

στω, στην καλύτερη κατανόηση του ίδιου του εαυτού των παιδιών, καθώς τους προσφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζονται, ώστε, να προβληματιστούν με θετικό και ασφαλή τρόπο γύρω από ευαίσθητα ζητήματα, τα οποία καλούνται να διαχειριστούν άμεσα, ή θα αντιμετωπίσουν κάποια στιγμή στη ζωή τους.

Αρθρογραφία

- 1) Mary Anne Prater, Tina Taylor Dyches and Marissa Johnstun, 2006, Teaching Students About Learning Disabilities Through Children's Literature, Vol.42
- 2) Mary Anne Prater, Tina Taylor Dyches and Jennifer Jenson, 2006, Portrayal of Disabilities in Caldecott Books, Vol. 2
- 3) Stephanie A. Kurtts, Karen W. Gavigan, 2008, Understanding (Dis) abilities through children's literature
- 4) Greta D. Little, 1986, Handicapped Characters in Children's Literature: Yesterday and Today, Vol.10
- 5) Weddy M. Smith-D'Arezzo, Cheryl Moore-Thomas, 2010, Children's Perceptions of Peers with Disabilities, Vol.6
- 6) Mary Anne Prater, Tina Taylor Dyches and Melissa Leininger, 2009, Juvenile Literature and the Portrayal of Development Disabilities
- 7) Gina Marie Nylud Domacasse, 2009, Disabilities in Children's Literature
- 8) Christie Routel, 2009, The Impact of Children's Literature and Discussion on Attitudes Toward Disability

Η διδασκαλία της ανάγνωσης στο ελληνικό σχολείο: Προοπτικές και βελτιώσεις

Δρ. Καλλιόπη Παπουτσάκη

Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.70

Εισαγωγή

Ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου με στόχο την κατανόηση, την ικανότητα εξαγωγής νοήματος από το γραπτό λόγο, η οποία προκύπτει από το συντονισμό ενός αριθμού πληροφοριών (Anderson, Elfrenda, Hiebert, & Wilkinson, 1985). Η ανάγνωση είναι μια γνωσιο-γλωσσική λειτουργία και αποτελεί το κυριότερο μέσο μάθησης και απόκτησης γνώσεων με αποτέλεσμα να επηρεάζει καθοριστικά το επίπεδο της εκπαιδευτικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης του ατόμου (Πόροδας, 2012).

Τα στάδια κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας είναι η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης, της φωνημικής, της αποκωδικοποίησης, της απόκτησης της αναγνωστικής ευχέρειας και της κατανόησης. Η μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής που χρησιμοποιείται στο ελληνικό σχολείο με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) είναι ένα συνδυαστικό μοντέλο στοιχείων της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας (Δ.Π.Σ.Σ. & Α.Π.Σ., 2003). Μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.Σ.) και του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών θεσμοθετείται η κειμενοκεντρική προσέγγιση στο δημοτικό σχολείο, ενώ εγκαταλείπεται, θεωρητικά τουλάχιστον, η παραδοσιακή γραμματοκεντρική προσέγγιση (Μαλέτσκος, Ζίκος, Πενέκελης, Παρά, Αγαπίδου, Μπλιούμη, 2009).

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης στο ελληνικό σχολείο αξιοποιεί τον αναδυόμενο γραμματισμό και την ολική προσέγγιση της γλώσσας. Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος βασίζεται στη διδασκαλία της ανάγνωσης από το όλο στο μέρος και από το μέρος στο όλο. Ο αναδυόμενος γραμματισμός αναδεικνύει τις προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών στο γραπτό λόγο και η ολική προσέγγιση της γλώσσας επιτυγχάνεται με την καλλιέργεια της ακρόασης, της

ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο επιτελείται σε όσο το δυνατόν αυθεντικότερες συνθήκες επικοινωνίας επιδιώκοντας οι μαθητές να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας (Δ.Ε.Π.Σ.Σ. & Α.Π.Σ., 2003). Στόχος των αναγνωστικών εγχειριδίων είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν ικανοί αναγνώστες και να αποκωδικοποιούν κάθε γραπτό κείμενο. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν γιατί πρέπει να διαβάζουν ένα κείμενο ανακαλύπτοντας έτσι **τη λειτουργική χρήση της δεξιότητας της ανάγνωσης**. Κάθε αναγνώστης διαβάζει για να αντλεί πληροφορίες από ένα κείμενο μηνυμάτων, ετικετών εντύπων.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης γίνεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής. Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται στο γλωσσικό μάθημα είναι δεξιότητες ακρόασης, κατανόησης, παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής (Σπαντιδάκης, 2004). Οι στρατηγικές διόρθωσης των λαθών που χρησιμοποιούνται είναι η αυτοδιόρθωση, η διόρθωση με καθοδήγηση και ετεροδιόρθωση. Επιπλέον, καλλιεργείται ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και οι μαθητές ασκούνται στη χρήση του λεξικού. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία της γλώσσας υποστηρίζεται και εμπεδώνεται με τη χρήση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών που έχουν εκπονηθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών στη μαθησιακή διαδικασία βοηθάει τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες και να εμπεδώσουν τη γλώσσα μέσα από ευχάριστες και παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Τον τρόπο διδασκαλίας που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μεθόδου διδασκαλίας διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία και ολοκληρώνεται με βελτιωτικές προτάσεις ώστε η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας να γίνει ευκολότερη, καθώς όλοι οι μαθητές δεν έρχονται στην εκπαίδευση με τις ίδιες εμπειρίες, τις ίδιες δυνατότητες και τα ίδια προσωπικά βιώματα.

Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης στο δημοτικό

Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και της γραφής είναι οι βασικοί στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Η ανάγνωση είναι μια πολυσύνθετη νοητική διαδικασία που απαιτεί το συνδυασμό οπτικών, ακουστικών και κινητικών ικανοτήτων. Ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητή σε αυτή τη δεξιότητα σχετίζεται με πλήθος παραγόντων, όπως τα προσωπικά βιώματα, οι πρότερες εμπειρίες, η ποικιλότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντός του κ.ά.

Η σχολική ετοιμότητα του μαθητή με την είσοδό του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχετίζεται και με την ικανότητα κατάρκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής. Όλοι οι μαθητές δεν έρχονται στο δημοτικό με τις ίδιες γλωσσικές εμπειρίες και βιώματα με αποτέλεσμα η διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής να έχει διαφορετικές αφετηρίες για κάθε μαθητή. Ορισμένοι μαθητές έρχονται στο δημοτικό σχολείο γνωρίζοντας ανάγνωση και γραφή, γεγονός που σχετίζεται με τις προότερες εμπειρίες τους.

Η κατάρκτηση της ανάγνωσης είναι η διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης (Πόρποδας, 2002). Με την ανάγνωση αποδίδεται το νόημα ενός γραπτού κειμένου με στόχο την αλληλεπίδραση με τον αναγνώστη (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2006).

Βασικό στάδιο για την κατάρκτηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι η κατάρκτηση της φωνολογικής επίγνωσης. Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα των μαθητών να αντιληφθούν ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από γλωσσικές μονάδες, τις λέξεις, οι λέξεις συγκροτούνται από συλλαβές και οι συλλαβές από φωνήματα. Η κατάρκτηση της φωνολογικής επίγνωσης επιτυγχάνεται με την ικανότητα του μαθητή να αναλύσει μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα και αντίστροφα ή να ανακαλέσει τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Κωτούλας, 2008). Ειδικότερα, ο μαθητής έχει κατακτήσει την φωνολογική ικανότητα όταν είναι σε θέση να επιτύχει την κατάρκτηση των λέξεων σε συλλαβές, να εντοπίσει συλλαβές και να τις χειριστεί με αντικατάσταση, αντιστροφή κ.ά. Επιπλέον, είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να εντοπίσει τις ρίμες και τα φωνήματα, καθώς και να ταυτίσει και να χειριστεί φωνήματα και ρίμες. Η φωνολογική επίγνωση και η αποκωδικοποίηση αποτελεί την πρώτη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης και η κατανόηση τη δεύτερη. Η κατανόηση απαιτεί πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και ανασυρση της σημασίας των λέξεων.

Οι γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σύμφωνα με την ταξινόμηση του Mann, όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002) είναι: α) οι μη γλωσσικοί παράγοντες που αναφέρονται στη νοημοσύνη, στην αντίληψη και στη μνήμη και β) οι γλωσσικοί παράγοντες, οι οποίοι διακρίνονται σε γενικούς και φωνολογικούς. Οι γενετικοί αναφέρονται στη γνώση της σημασίας της λέξης και οι φωνολογικοί αναφέρονται στη γνώση ότι ο λόγος αποτελείται από μικρές γλωσσικές μονάδες. Ο τρόπος που διεκπεραιώνεται η αναγνωστική λειτουργία περιγράφεται με τα μοντέλα της ανάγνωσης που στηρίζονται σε πορίσματα ερευνών της Γνωστικής ψυχολογίας, της Γλωσσολογίας και των Νευροεπιστημών.

Τα γνωστικά μοντέλα που επιδρούν στην απόκτηση της αναγνωστικής

δεξιότητας χωρίζονται σε δύο κατηγορίες (Κουμπιάς, 2004): α) στα μοντέλα που θεωρούν ότι η διαδικασία απόκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας ακολουθεί ιεραρχικά στάδια «από κάτω προς τα πάνω», δηλαδή από τις χαμηλότερες διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών στις υψηλότερες και β) στα μοντέλα που υποστηρίζουν ότι εμπλέκονται οι ανώτερες αναγνωστικές λειτουργίες, οι οποίες καθοδηγούν τις χαμηλότερες διαδικασίες από «πάνω προς τα κάτω». Τα μοντέλα διδασκαλίας της ανάγνωσης υποστηρίζονται από τις συνθετικές, αναλυτικές ή αναλυτικοσυνθετικές μεθόδους.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης στο ελληνικό σχολείο γίνεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία της γραφής και το διδακτικό μοντέλο που προτείνεται είναι το συνδυαστικό, το οποίο συνθέτει στοιχεία της αναλυτικο-συνθετικής μεθόδου με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής, αλλά και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας. Ταυτόχρονα, όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς των γλωσσικών εγχειριδίων, η γλώσσα προσεγγίζεται λειτουργικά, δηλαδή υιοθετούνται και στοιχεία από την προσέγγιση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής σύμφωνα με το Α.Π.Σ. (2003) στηρίζεται στη γραφοφωνημακή αντιστοιχία με αναλυτική και συνθετική μορφή και την αξιοποίηση στοιχείων της ολιστικής μεθόδου και της αναδυόμενης γραφής.

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος δίνει έμφαση στην αντιστοίχιση φθόγων και γραμμάτων μέσα από τη συστηματική άσκηση στην κατάτμηση και επανασύνδεση πρότυπων λέξεων. Στο μοντέλο αυτό η ανάγνωση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία που αρχίζει με την αναγνώριση γραμμάτων, συλλαβών και στη συνέχεια εμπλέκονται υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης με νόημα, όπως οι λέξεις και οι φράσεις. Η αξιοποίηση των προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών όταν οι μαθητές προέρχονται από περιβάλλοντα πλούσια σε αναγνωστικά ερεθίσματα καταδεικνύει την αξιοποίηση της θεωρίας του αναδυόμενου γραμματισμού. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως αδιαίρετη ενότητα, ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, η οποία εξελίσσεται παράλληλα.

Το συνδυαστικό αυτό μοντέλο αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της κάθε μιας από τις παραπάνω προσεγγίσεις και η ανάγνωση και η γραφή είναι πράξεις με νόημα και η διδασκαλία τους πρέπει να αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2006).

Πλεονεκτήματα της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου

Η διδασκαλία της ανάγνωσης βάση της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου έχει ως αφετηρία το νοητικό σχήμα όλο, ανάλυση, σύνθεση μέσα από πρότυπες λέξεις με έμφαση στις γραφοφωνηματικές αντιστοιχίσεις. Η οπτική εικόνα της λέξης βοηθάει στην ανάλυση σε συλλαβές και των συλλα-

βών σε γράμματα, καθώς και στη σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβές και λέξεις. Η επαφή των μαθητών με ολοκληρωμένα κείμενα αυθεντικής επικοινωνίας συντελεί στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Η εξοικείωση του μαθητή με τις γραφοφωνηματικές αντιστοιχίσεις, βοηθάει στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και στην καλύτερη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Η ακολουθία εκμάθησης των γραμμάτων κατά βαθμό δυσκολίας συντελεί στην ευκολότερη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Η εκμάθηση των γραμμάτων ξεκινάει με τη διδασκαλία των φωνηέντων α, ι, ο, ε και τη διδασκαλία των συμφώνων π και τ, τα οποία θεωρούνται εύκολα γράμματα στη γραφή και ο συνδυασμός τους επιτυγχάνει την παραγωγή πρότυπων λέξεων.

Η διδασκαλία των γραμμάτων υποστηρίζεται από σχετικές εικόνες, οι οποίες λειτουργούν ως αφόρμηση και έναυσμα για συζήτηση και καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Στη συνέχεια, οι μαθητές ασκούνται στην εκμάθηση του γράμματος και στον εντοπισμό του σε πρότυπες λέξεις. Οι πρότυπες λέξεις γράφονται στον πίνακα και παροτρύνονται οι μαθητές στην ανάγνωσή τους και στην κατάταμήσή τους σε συλλαβές και φωνήματα. Η εξάσκηση των γραμμάτων πραγματοποιείται στο βιβλίο της γλώσσας και στα τετράδια του μαθητή.

Τα πλεονεκτήματα της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου εστιάζονται στα εξής (Παπά, 2010): α) η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος εναρμονίζεται με άλλα μαθήματα στα πλαίσια της Ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας, β) διδάσκει ταυτόχρονα την ανάγνωση αλλά και τη γραφή σε ένα ενιαίο σύστημα, γ) έχει αφηγηρία την εικόνα και τη λέξη και όχι το γράμμα και τους συνειρμούς του με φωνήεντα για την δημιουργία συλλαβών, δ) επιλέγει μια ταυτόχρονη ανάλυση και σύνθεση των λέξεων και κινητοποιεί και δραστηριοποιεί του μαθητές στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων, ε) ενισχύει όχι μόνο το μυοκινητικό αλλά και το οπτικοακουστικό σύστημα των παιδιών για καλύτερη πρόσληψη και εδραίωση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, στ) εισάγει το παιδί άμεσα στην ανάλυση και στη σύνθεση των λέξεων και όχι στη σύνθεση συλλαβών από γράμματα, και η) δημιουργεί ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους γονείς μέσα από το δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας, όπως παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια.

Τα ανωτέρω πλεονεκτήματα της μεθόδου συντελούν στην επιλογή της σε σχέση με τις άλλες μεθόδους για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης στο ελληνικό σχολείο.

Μειονεκτήματα της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, όπως αναφέρθηκε, δημιουργεί συνθή-

κες ασφάλειας τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους διδασκόμενους, παρόλα αυτά εντοπίζονται και αρκετά μειονεκτήματα της μεθόδου.

Τα κυριότερα μειονεκτήματα, τα οποία καταγράφονται και αφορούν στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου είναι: α) η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος αντιστρατεύεται τη συνολικότητα της εξελικτικής διαδοχής των ψυχικών φαινομένων του παιδιού, β) αντιστρατεύεται τη δημιουργική έκφραση των μαθητών εξαιτίας της προγραμματισμένης μάθησης, γ) η τυποποίηση αυτού του είδους της μάθησης απέχει από τη λογική της συνολικής αντίληψης των δυνατοτήτων των παιδιών σε αυτό το ηλικιακό στάδιο.

Επιπλέον, τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου γράφτηκαν με βάση τις αρχές της αναλυτικο-συνθετικής προσέγγισης, λείπουν εντελώς τα ολοκληρωμένα λογοτεχνικά κείμενα που προτείνονται από την ολιστική προσέγγιση, τον αναδυόμενο γραμματισμό και την προσέγγιση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας και δεν συνδέονται μεταξύ τους σε ενότητες (Αϊδίνης & Γρόλιος, 2007). Η επαφή των μαθητών με λογοτεχνικά κείμενα πραγματοποιείται με την αξιοποίηση του Ανθολογίου της Α' και Β' τάξης, το οποίο στοχεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής τέχνης του λόγου, της αισθητικής απόλαυσης και της επαφής των μαθητών με κείμενα της λογοτεχνικής και πολιτιστικής κληρονομιάς τόσο του τόπου τους, όσο και διαφορετικών πολιτισμών.

Η αυστηρή σειρά διδασκαλίας και τα κατασκευασμένα κείμενα που παρουσιάζονται στα γλωσσικά εγχειρίδια δε διευκολύνουν την κατανόηση και έρχονται σε αντίφαση με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία της γλώσσας μέσα από αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας.

Προοπτικές και προτάσεις βελτίωσης

Η «αναγνωστική ύλη» έχει μια δομή πάνω στην οποία ο μαθητής αρχικά οικοδομεί απλές σχέσεις, όπως γράφημα- φώνημα, ανάγνωση απλών κειμένων και στη συνέχεια προχωρά σε πιο σύνθετα διαδικασίες για παράδειγμα στην κριτική ανάγνωση (Κουμπιάς, 2004).

Η αντίφαση που παρατηρείται στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης είναι η προσέγγιση βάση του ολιστικού μοντέλου που εστιάζει στην κατανόηση της σημασίας των κειμένων και στην εξέλιξη του τρόπου σκέψης. Ο περιορισμός στην αυστηρή εκμάθηση του αλφαβητικού συστήματος, στην αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων, όπως δομείται στο αναλυτικό πρόγραμμα αντιτίθεται στον προηγούμενο στόχο (Μαλέτσκος, Ζίκος, Πενέκελης, Παρρά, Αγαπίδου, Μπλιούμη, 2009).

Τα κείμενα του βιβλίου της Γλώσσας της Α' Δημοτικού δεν είναι αυθεντικά κείμενα, δεν ανταποκρίνονται σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και δεν δημιουργούν συνθήκες επικοινωνίας μέσα στην τάξη πα-

ρόμοιες με εκείνες που βιώνουν τα παιδιά στην καθημερινή ζωή. Τα κείμενα γράφτηκαν με βάση τις αρχές της αναλυτικοσυνθετικής προσέγγισης, ενώ απουσιάζουν εντελώς τα ολοκληρωμένα λογοτεχνικά κείμενα που προτείνονται από την ολιστική προσέγγιση. Το βιβλίο του δασκάλου της γλώσσας της Α΄ Δημοτικού παραπέμπει για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων στο Ανθολόγιο.

Η έλλειψη εγχειριδίων στο Νηπιαγωγείο δυσχεραίνει την αντίληψη του εκπαιδευτικού της Α΄ Δημοτικού να γνωρίζει τις πρότερες εμπειρίες των μαθητών που σχετίζονται με τη διδασκαλία στην προσχολική αγωγή με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ανάδειξη των πρότερων εμπειριών των μαθητών σύμφωνα με τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης.

Η παράκαμψη των παραπάνω δυσκολιών θα μπορούσε να επιτευχθεί με την προσθήκη **αυθεντικών κειμένων** που **προάγουν αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας** στα γλωσσικά εγχειρίδια. Επιπλέον, το σχολικό εγχειρίδιο θα μπορούσε να παραπέμπει πιο συχνά στη **χρήση του λεξικού**, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με αυτό και να το εντάξουν στην καθημερινή χρήση και αξιοποίησή του. Το γεγονός αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές στην κατάκτηση και στον εμπλουτισμό των γλωσσικών δεξιοτήτων τους.

Η **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** στη χρήση **διαφοροποιημένων μορφών και νέων μεθόδων διδασκαλίας** θα βοηθήσει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών και στον περιορισμό των τυπικών λαθών που παρατηρούνται στην πρόσκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Τα τυπικά λάθη που παρατηρούνται σε μαθητές Α΄ Δημοτικού στην ανάγνωση και στη γραφή είναι η φορά των γραμμάτων, η παράλειψη φωνημάτων, φωνηέντων ή συμφώνων, η χρήση κεφαλαίων ανάμεσα στις λέξεις, η αντικατάσταση γραμμάτων που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά, η παράλειψη ή η λανθασμένη χρήση του τονισμού των λέξεων. Επιπλέον, η χρήση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας στην κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής θα βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος.

Ο **εμπλουτισμός των κειμένων με έργα τέχνης** που σχετίζονται με τις θεματικές του βιβλίου της γλώσσας θα συντελέσει στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και στην αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επαφή των μαθητών με έργα τέχνης συντελεί στην καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, στο στοχασμό, στην αυτογνωσία, στην επικοινωνία των ιδεών, στην κατανόηση της διαφορετικότητας και στη γνωστική ανάπτυξη (Μέγα, 2011). Με αυτή την έννοια, η παρατήρηση έργων τέχνης συμβάλει θετικά στη διεργασία της μάθησης (Efland, 2002). Η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου είναι να εντάξει την τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία με διάχυση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και να την

αξιοποίηση στη διαδικασία της μάθησης μέσα από την παρατήρηση και τον κριτικό στοχασμό.

Επιπρόσθετα, η επιλογή **κειμένων** που αποτελούνται από **συνεχείς ιστορίες με ήρωες και περιπέτειες**, οι οποίες άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών θα βοηθήσει στην αύξηση του ενδιαφέροντος και στη μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τα κείμενα και οι ιστορίες θα βασίζονται σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας μέσα από πραγματικά γεγονότα και βιώματα που η πλειοψηφία των μαθητών έχει σε αυτή την ηλικιακή φάση.

Η επιμόρφωση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής, θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν ως ένα βαθμό τις γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών με αποτέλεσμα την αξιοποίηση τους στα πλαίσια του αναδυόμενου γραμματισμού κατά τη διαδικασία κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας.

Επιπλέον, **η πειραματική εφαρμογή της ολιστικής** μεθόδου αποτελεί μια νέα πρόκληση στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, καθώς η ανάγνωση προσεγγίζεται ως όλο, συνδέεται με άλλα διδακτικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και διδάσκεται μέσα από αυθεντικά κείμενα, τα οποία ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στα βιώματα των μαθητών.

Συμπεράσματα

Ο αναστοχασμός στον τρόπο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, η προαγωγή των πλεονεκτημάτων της μεθόδου και η αντιμετώπιση των μειονεκτημάτων και των δυσκολιών θα βοηθήσει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης θα πρέπει να υπόκεινται σε συνεχείς αξιολογικές κρίσεις κατά τακτικά διαστήματα, να ανανεώνονται και να εμπλουτίζονται, καθώς η γλώσσα αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό, που συνεχώς εξελίσσεται.

Επιπλέον, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές συνθήκες και οι παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν τα προσωπικά βιώματα και της εμπειρίες των μαθητών στη γλωσσική τους εξέλιξη ώστε να προσαρμόζονται ανάλογα αυθεντικά κείμενα στα γλωσσικά εγχειρίδια, τα οποία θα προάγουν αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και θα συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών.

Τέλος, **η πειραματική εφαρμογή της ολικής μεθόδου** και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων κατά την εφαρμογή της αποτελεί μια νέα πρόκληση και μια εναλλακτική πρόταση στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. & Γρόλιος, Γ. (2007). Κριτικές παρατηρήσεις στο νέο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 45, 35-42.
- Anderson, R. C., Elfreda H., Hiebert, A. S., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, DC: US Department of Education. National Institute of Education.
- Δ.Ε.Π.Σ.Σ. και Α.Π.Σ. (2003). *ΦΕΚ 303B/13-03-2003*.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition*. Teachers College Press. Columbia University.
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α' Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: Μετέχμο.
- Κουμπιάς, Ε. Α. (2004). *Ανάγνωση & Προσοχή: Ψυχολογικές διαστάσεις Αναγνωστική ικανότητα & Προβλήματα προσοχής Μαθητών Σχολικής Ηλικίας-Πρόληψη & Αντιμετώπιση*. Ατραπός.
- Κωτούλας, Β. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μαλτέζκος, Α. Ζήκος, Ζ., Πενέκελης, Κ. Ραζρά, Ε. Αγαπίδου, Ε. Μπλιούμη, Ε. (2009). Εμπειρίες και προβληματισμοί γύρω από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: μια νέα διδακτική πρόταση. Στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών του Εργαστηρίου Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας. Νυμφαίο Φλώρινας, 4- 6/9/09.
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. *Μ.Π.Ε. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό Μέρος Α'* Αθήνα: Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στα πλαίσια του προγράμματος ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π. Ε&ΔΒΜ/ Α.Π. 1-2-3.
- Παπά, Μ. (2010). Ο εγγραμματισμός και η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο: Θεωρία και Πράξη. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. τ. (1) 1-34
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Έκδοση του συγγραφέα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Το portfolio στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του

Ρεκαλίδου Γαλήνη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΤΕΕΠΗ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Πεντέρη Ευθυμία
Διδάκτωρ Ψυχολογικής

Εισαγωγή

Το portfolio αποτελεί μία από τις εναλλακτικές μορφές της αξιολόγησης και το ενδιαφέρον για την εφαρμογή του στην προσχολική εκπαίδευση εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Για τον ορισμό του στη βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετές περιγραφές οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του portfolio ή ανάλογα με τον τρόπο της χρήσης του στην τάξη (Birgin & Baki, 2007). Είναι άλλωστε γνωστό ότι δεν υπάρχει ένας μόνον σωστός τρόπος για τον σχεδιασμό και την οργάνωσή του, αφού κατά περίπτωση λαμβάνονται υπόψη μία σειρά παραγόντων όπως, το πλαίσιο της τάξης, οι σκοποί του portfolio, οι χρήστες του και οι αποδέκτες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Arter, & Spandel, 1992). Το portfolio ως μέσο και τρόπος αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση, περιγράφεται ως μία σκόπιμη συλλογή ενδεικτικών τεκμηρίων της δουλειάς και της προόδου των παιδιών μέσα στο χρόνο, της ανάπτυξης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους καθώς και των ενδεχόμενων δυσκολιών τους. Ο σκοπός του είναι η διαρκής υποστήριξη της μάθησης των παιδιών, και στη συνέχεια η βελτίωση του εκπαιδευτικού και του προγράμματος στην τάξη, μέσα από την ενεργή εμπλοκή των γονέων (Bagnato, 2009. McAfee, Leong, & Bodrova, 2004. Weldin, & Tumarkin, 1998. Wortham, 2008). Οι McAfee, Leong, & Bodrova, (2004) και Wortham, (2008) εύστοχα επισημαίνουν ότι το portfolio δεν είναι μέθοδος αξιολόγησης αλλά ένας τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να συγκεντρώνουν, να οργανώνουν και να αξιοποιούν πληροφορίες που συλλέγουν για τα παιδιά της τάξης τους με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων. Παρά τις δια-

φορές που ενδεχομένως εντοπίζονται στις περιγραφές του, υπάρχουν ορισμένα ουσιαστικά χαρακτηριστικά τα οποία είναι απαραίτητα στο portfolio όταν αυτό χρησιμοποιείται συστηματικά στην τάξη του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με την Valencia, (1990) οι πληροφορίες που περιλαμβάνει ένα portfolio είναι ανάγκη να προέρχονται από αυθεντικές εργασίες και πολλαπλές πηγές. Επίσης, το portfolio είναι ανάγκη να έχει σκοπό και κριτήρια τα οποία να είναι σαφή στον εκπαιδευτικό, στα παιδιά και στους γονείς. Το περιεχόμενό του να θεμελιώνει την αντιστοιχία μεταξύ των σκοπών του νηπιαγωγείου και των εμπειριών του παιδιού. Προς την ίδια κατεύθυνση οι Barton & Collins (1997) και Birgin & Baki, (2007) υποστηρίζουν ότι αυτές οι προϋποθέσεις πρέπει να διασφαλίζονται από τους εκπαιδευτικούς ώστε το portfolio να μην εκπίπτει σε μία μορφή αυθαίρετης, άτακτης συλλογής εργασιών των παιδιών και των καταγραφών παρατήρησης του νηπιαγωγού. Θεωρητικά το portfolio βασίζεται στις απόψεις του γνωστικού και του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού όπου άλλωστε έχουν τις βάσεις τους και οι σύγχρονες απόψεις για την αξιολόγηση του παιδιού. Στις εφαρμογές του, ο νηπιαγωγός δίνει ιδιαίτερη προσοχή, αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών και ενθαρρύνει την αυτο-αξιολόγηση παράλληλα με την αξιολόγηση στην ομάδα. Επιδιώκει τη μάθησή τους μέσω της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό, τους συνομηλίκους και τους γονείς σε ένα περιβάλλον μαθησιακά εμπλουτισμένο όπου το κάθε παιδί ενισχύεται μέσα από στρατηγικές στήριξης και παράλληλα ενθαρρύνεται η συνεργασία του με τα άλλα παιδιά.

Η εφαρμογή του portfolio στην τάξη του νηπιαγωγείου

Το portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης έδωσε απάντηση στις αδυναμίες και στα κενά των παραδοσιακών μορφών ενώ αποτέλεσε αντικείμενο διεθνούς επιστημονικού διαλόγου αναφορικά με τις δυνατότητες εφαρμογής του στο νηπιαγωγείο και τη σημασία της λειτουργίας του σε αυτό. Κατά την Cohen (1999), το portfolio δεδομένου ότι περιλαμβάνει δείγματα εργασιών των παιδιών από διαφορετικές περιστάσεις και περιόδους της σχολικής χρονιάς, προσφέρει ποικιλία ωφελειών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς μέσα από τη χρήση του καταγράφεται η συνεχής πρόοδός τους στο χρόνο. Οι Popham & Popham (2005) επισημαίνουν ότι το portfolio είναι ανάγκη να έχει κεντρικό ρόλο στη λειτουργία της τάξης εάν ο εκπαιδευτικός θέλει να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες αναστοχασμού. Η χρήση του στην τάξη του νηπιαγωγείου υποστηρίχθηκε από σημαντικούς ειδικούς μελετητές όπως ο Bagnato, 2009, οι McAfee, Leong, & Bodrova, 2004 και οι Shepard, Kagan, & Wurtz, 1998. Παράλληλα υπήρξε ένας μεγάλος αριθμός μελετών που εξέταζαν και εξετάζουν μέχρι σήμερα διάφορες παραμέτρους της εφαρμογής του portfolio. Πολλές από αυτές τις μελέτες εστιάζουν

το ενδιαφέρον τους στα ουσιαστικά οφέλη αυτής της εφαρμογής για τα παιδιά. Σε αυτή τη βάση, αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν ότι παιδιά που φοιτούσαν σε τάξεις νηπιαγωγείων όπου εφαρμόστηκε το portfolio ανέπτυξαν σημαντικά την κριτική τους ικανότητα, ενώ ενδυναμώθηκε πολύ η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του νηπιαγωγείου (Nicoll, 1996. Kankaanranta, 1996. Balm, 1995). Επίσης, από άλλες έρευνες προέκυψε ότι μέσω του portfolio τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, αναστοχασμού και εμπάθουσας στη μάθησή τους, ενώ παράλληλα βελτιώθηκαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους (Polakowski, 1993. Grubb, & Courtney 1996. Cambourne & Turbill, 1990). Σε νεότερη έρευνα των Peters, et all, (2009) που πραγματοποιήθηκε από το 2005 έως το 2008 μελετήθηκε η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό με τη χρήση του portfolio. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το portfolio ενίσχυσε τη μάθηση των παιδιών κατά τη μετάβασή τους, λειτούργησε ως μέσο ενδυνάμωσης της αίσθησης του «ανήκειν», και συνέβαλε στην οικοδόμηση της θετικής αυτοεικόνας των παιδιών. Στην εργασία της Laski, (2013), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή του portfolio ενισχύει πολύ σημαντικά την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών και σε άλλες μελέτες βρέθηκε ότι η χρήση του συμβάλλει όχι μόνο στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών στόχων αλλά και στόχων που αφορούν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Little, 2002. Steele, 2007. Zorba & Tosun, 2011).

Απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή του portfolio στην τάξη τους

Οι έρευνες που αφορούν στις απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή του portfolio στην τάξη τους δεν είναι ιδιαίτερα πολλές, συγκριτικά με εκείνες που αναφέρονται σε υψηλότερες βαθμίδες και επιπλέον τα αποτελέσματά τους δεν είναι σαφή. Οι εκπαιδευτικοί αφ' ενός απαντούν ότι έχουν θετικές απόψεις σχετικά με την εφαρμογή του portfolio δηλώνοντας υποστηρικτές της φιλοσοφίας του, και αφ' ετέρου διατυπώνουν προβληματισμούς για την εφαρμογή του. Διαμορφώνεται έτσι μία εικόνα η οποία εμπεριέχει από τη μία πλευρά ενθουσιασμό εκ μέρους των νηπιαγωγών για το portfolio, και από την άλλη ανησυχίες, επιφυλάξεις και απογοητεύσεις για τις απαιτήσεις της εφαρμογής του στην τάξη (Koretz, 1994). Με βάση τις θετικές απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι το portfolio είναι ελκυστικό σε αυτούς, καθώς τους δίνει δυνατότητες να εφαρμόζουν αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, να παρατηρούν την πρόοδο των παιδιών της τάξης τους, να διαμορφώνουν άποψη για το προφίλ των παιδιών, να αξιολογούν το πρόγραμμά τους και να προαγάγουν την επαγγελματική μάθησή τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η εφαρμογή του

portfolio επέδρασε θετικά στην, μεταξύ τους, συνεργασία, στις στρατηγικές που εφαρμόζουν και στη συνεργασία τους με τους γονείς (McNair, et al., 2003. Mullin, 1998. Nah & Kwak, 2011. Peters, et al., 2009. Sewell et al., 2002. Eren, 2007).

Ωστόσο, η μετάβαση των νηπιαγωγών από την παραδοσιακή στην εναλλακτική λογική της αξιολόγησης δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Απαιτεί εκ μέρους τους, διαρκείς διαδικασίες και διεργασίες αναστοχασμού και ανατροφοδότησης για την αναθεώρηση των προσωπικών θεωριών τους και τη διαμόρφωση μιας άλλης θέσης για την οπτική των «πραγμάτων». Ο Koretz, (1994) μας λέει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί στην αρχή της εφαρμογής είναι διστακτικοί ενώ άλλοι συγγραφείς αναφέρουν γι' αυτούς ότι είναι πολύ επιφυλακτικοί (Birgin & Baki, 2007. Kirton et al., 2007. Stecher, 1998). Εκτός από τις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών, στη βιβλιογραφία αναφέρονται και αντίστοιχες αρνητικές που φαίνεται να εκπορεύονται από δυσκολίες και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του portfolio. Ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση της αξιολόγησης στην τάξη του νηπιαγωγείου, δεδομένης της κρίσιμης σημασίας της για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, απαιτεί καλή γνώση και καλή εκπαίδευση του νηπιαγωγού στο αντικείμενο. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης συνιστά ένα ζήτημα που απασχολεί όσους ασχολούνται με την αξιολόγηση στο σύγχρονο νηπιαγωγείο (Bradbury, 2014). Η ελληνής εκπαίδευση των νηπιαγωγών σε ότι αφορά την αξιολόγηση με βάση το portfolio φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς σε διάφορες χώρες (Steele, 2007). Στις ΗΠΑ η McNair (2003) και οι συνεργάτες της μελέτησαν τις τεχνικές και τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης. Στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής δήλωσαν, σε ποσοστό 95% ότι εφαρμόζουν το portfolio και ότι στο πλαίσιο της εφαρμογής του χρησιμοποιούν πολλές και ποικίλες μεθόδους και τεχνικές. Οι συγγραφείς ωστόσο επισημαίνουν ότι η επιλογή αυτών των μεθόδων και τεχνικών από τους νηπιαγωγούς γίνονταν τυχαία και ότι ο σκοπός αυτών, των τελευταίων, φαίνεται ότι δεν ήταν να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες των παιδιών ή να λάβουν ανατροφοδότηση για τον επόμενο σχεδιασμό τους αλλά μόνο να καταλήξουν σε ένα αποτέλεσμα. Για το ζήτημα της έλλειψης των γνώσεών τους οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λάμβαναν σαφείς οδηγίες από τις αρμόδιες αρχές. Ίσως αξίζει να σημειωθεί ότι στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί σε ένα ποσοστό 12% είχαν καταφύγει στη χρήση φύλλων αξιολόγησης από το εμπόριο. Σε συγκριτική μελέτη που έγινε αναφορικά με την εφαρμογή του portfolio σε νηπιαγωγεία της Αγγλίας και της Κορέας προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί και στις δύο χώρες είχαν κενά στην εκπαίδευσή τους αναφο-

ρικά με τη συλλογή των δεδομένων, την καταχώρηση των στοιχείων στο portfolio αλλά και την αξιοποίησή τους (Nah, 2014). Στο ερευνητικό project των Peters, et al., (2009) όπου χρησιμοποιήθηκε το portfolio προέκυψαν δυσκολίες οι οποίες συνδέονταν με το χαμηλό επίπεδο των γνώσεων κάποιων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις λειτουργίες του portfolio, με αποτέλεσμα τη διαφορετική απόδοση αξίας σε αυτό και την ασυνεπή χρήση εκ μέρους ορισμένων συμμετεχόντων. Το έλλειμμα στην εκπαίδευση δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν αποφάσεις που συνδέονται με τη λειτουργία του portfolio στο πλαίσιο της δικής τους τάξης. Για τον λόγο αυτό θέτουν διαρκώς ερωτήματα για βασικά θέματα, καθώς τους δυσκολεύει να αποφασίζουν ποιες εργασίες των παιδιών θα περιλαμβάνονται σε αυτό, πώς θα το διαχειρίζονται και ποια θα είναι τα οφέλη των παιδιών από τη χρήση του (Polakowski, 1993).

Ένα ακόμη πρόβλημα το οποίο έθεσαν οι νηπιαγωγοί σε σχέση με την εφαρμογή του portfolio στην τάξη τους είναι η μεγάλη δαπάνη του χρόνου που απαιτείται καθημερινά για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λειτουργία του. Ο χρόνος αυτός, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, είτε δαπανάται σε βάρος του υπόλοιπου προγράμματος είτε σε βάρος της ποιότητάς του (Kirton et al., 2007. Johns, & VanLeirsborg, 1993). Επιπρόσθετα, το θέμα του χρόνου τίθεται από ορισμένους σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό παιδιών στην τάξη καθώς και με τις υπευθυνότητες που έχουν ως εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η συστηματική καταχώρηση των έργων/τεκμηρίων, ή άλλων στοιχείων των παιδιών, η συνεργασία με τους γονείς και η ενεργή συμμετοχή των γονέων αποτέλεσαν ζητήματα που τους δυσκόλεψαν στην εφαρμογή του portfolio (Birgin, & Baki, 2007 Brumen, et al., 2009. Stecher, 1998). Ο Koretz, (1994) αναφέρει ότι πολλοί νηπιαγωγοί είναι επιφυλακτικοί στην εφαρμογή του portfolio διότι φοβούνται ότι θα επωμισθούν επιπλέον υπευθυνότητες στις ήδη υπάρχουσες και αυτό, πιθανώς, να είναι δυσβάστακτο γι' αυτούς. Επισημαίνουμε ότι στη *συζήτηση* των αποτελεσμάτων σχεδόν όλων των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω διατυπώνεται η επιτακτική ανάγκη των νηπιαγωγών για περισσότερη εκπαίδευση.

Η εφαρμογή του portfolio στο ελληνικό νηπιαγωγείο

Η εφαρμογή του portfolio και η λογική της αξιολόγησης που έχει σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού, ξεκίνησε στην Ελλάδα με τη δημοσίευση του ΔΕΠΠΣ (2002). Ωστόσο, οι οδηγίες που χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς τόσο στο ΑΠ όσο και στον Οδηγό του Νηπιαγωγού (2006) ήταν πολύ περιορισμένες έως ανύπαρκτες. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα η εφαρμογή του portfolio, να πραγματοποιείται με πολύ αργούς ρυθμούς και με δυσκολίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Στα μέσα της δεκαετίας οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της

αποτελεσματικότητας του portfolio ανέδειξαν το μέγεθος της σύγχυσης εκ μέρους των νηπιαγωγών και της «αδύναμης» εκπαίδευσής τους (Μπότσο-γλου & Παναγιωτίδου, 2006. Σιβροπούλου, Τσακιρίδου, Παπαδοπούλου, 2006). Το γεγονός επισημάνθηκε σε εργασίες ειδικών επιστημόνων (Κακανά, 2006).

Οι ερευνητικές εργασίες μετά το 2006 αναφορικά με την εφαρμογή του portfolio στο νηπιαγωγείο είναι πολύ περιορισμένες (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, κ.ά. (2007). Παναγιωτοπούλου & Γιαλαμάς, 2013. Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφιανίδου, 2010). Από αυτές, η εργασία των Παναγιωτοπούλου & Γιαλαμά αφορούν τις απόψεις των νηπιαγωγών όμως για την εφαρμογή του e-portfolio. Οι Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, κ. ά. (2007) εξέτασαν εκ μέρους του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), την εφαρμογή του portfolio από εκπαιδευτικούς της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το σύνολο των 260 συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, μόνο οι 16 ήταν νηπιαγωγοί. Αν και το δείγμα είναι εξαιρετικά περιορισμένο οι συγγραφείς αναφέρουν ότι το 75% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι εφαρμόζει το portfolio και το 25% ότι δεν το εφαρμόζει καθόλου αιτιολογώντας τη μη εφαρμογή είτε στη βάση της ελλιπούς εκπαίδευσής του, είτε απαντώντας ότι το θεωρεί ανεφάρμοστο. Όμως, και αυτοί που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν το portfolio, όταν τους ζητήθηκε να απαντήσουν «γιατί το εφαρμόζουν» έδωσαν απαντήσεις που δημιουργούν πολλά ερωτηματικά. Επίσης, μας προβληματίζουν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο του portfolio καθώς και οι απόψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με την εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες της χρήσης του, ενώ σκεπτικισμό δημιουργούν οι απαντήσεις τους στην ερώτηση για το «τι» αξιολογούν με βάση το portfolio.

Στην εργασία τους οι Ρεκαλίδου, Ζάνταλη και Σοφιανίδου, (2010) επισημαίνουν ότι για την εφαρμογή του portfolio σε τρεις τάξεις νηπιαγωγείου οι εκπαιδευτικοί έλαβαν συστηματική εκπαίδευση. Μελετήθηκε η πορεία της εφαρμογής του στη διάρκεια ενός σχολικού έτους κατά την οποία, σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι νηπιαγωγοί αντιμετώπισαν δυσκολίες οι οποίες κυρίως συνδέονταν με τις διαδικασίες συνεδριών που είχαν με τα παιδιά επί του περιεχομένου των φακέλων τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων δεν κατάφεραν να εμπλέξουν ουσιαστικά τους γονείς και να συνεργαστούν μαζί τους κατά το σχεδιασμό και τη λειτουργία του portfolio. Παρ' όλα αυτά, ανέπτυξαν το κλίμα της δικής τους συνεργασίας στη διάρκεια όλου του έτους, και πέτυχαν στην προσπάθεια να αντιμετωπίσουν από κοινού τις δυσκολίες τους. Σχετικά με τα παιδιά των τάξεων, παρατηρήθηκε αμείωτο ενδιαφέρον εκ μέρους τους καθώς και ανάπτυξη των δεξιοτήτων να διατυπώνουν την άποψή τους, να αυτό-αξιολογούνται και να επιχειρηματολογούν.

Συνοψίζοντας, η συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του portfolio αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για τη χρήση του στην τάξη. Αυτή δεν αφορά μόνο πρακτικές οδηγίες. Εάν οι εκπαιδευτικοί απλώς επιμορφωθούν αποσπασματικά σε πρακτικά ζητήματα, τότε είναι πολύ πιθανό το portfolio να αποτελέσει μία απλή εκτέλεση σειράς «βημάτων» διεκπεραιωτικού χαρακτήρα χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα για τα παιδιά της τάξης και για τους ίδιους. Για την αποτελεσματική εφαρμογή του portfolio απαιτείται σοβαρή και συνεχής επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίζουν στοχαστικά και ερευνητικά τις στρατηγικές που αναπτύσσουν στην τάξη τους.

Δεκατρία χρόνια μετά από τη δημοσίευση του ΔΕΠΠΣ δεν έχουμε αποτελέσματα από αρμόδιο φορέα για την εφαρμογή του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση μέσω των οποίων θα μπορούσαμε να εξετάσουμε τις μορφές της εφαρμογής του, τις δυσκολίες στις οποίες προσκρούουν οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών στις διάφορες φάσεις της λειτουργίας του, πώς σχεδιάζουν το portfolio στην τάξη τους, πώς συλλέγουν δεδομένα, και πώς αξιοποιούν τα αποτελέσματά τους. Υπό αυτές τις συνθήκες η συγκεκριμένη εργασία, η οποία αποτελεί την πρώτη φάση μιας πανελλαδικής έρευνας, επιχειρεί να καταγράψει συγκεκριμένα ζητήματα που συνδέονται με την αξιολόγηση με βάση το portfolio στο ελληνικό νηπιαγωγείο, προκειμένου στη συνέχεια, να σχεδιαστούν οι κατάλληλες προτάσεις παρέμβασης.

Μέθοδος

Δείγμα

Συμμετείχαν 131 εν ενεργεία νηπιαγωγοί, όλες γυναίκες, από την ευρύτερη περιοχή της Μακεδονίας και της Θράκης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (65%) δήλωσε εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεταξύ 11 και 29 έτη (βλ. Πίνακας 1). Το 54% είναι απόφοιτοι της Σχολής Νηπιαγωγών, με μόνο το 8% να έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα Εξομοίωσης, ενώ οι υπόλοιποι νηπιαγωγοί είναι πτυχιούχοι Πανεπιστημιακών Τμημάτων. Από αυτές το 27% έχουν μεταπτυχιακές σπουδές (διδασκαλείο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Οι 94 νηπιαγωγοί (72%) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν το portfolio. Προς ανάλυση ήταν τα δεδομένα και από τις 131 νηπιαγωγούς ασχέτως εφαρμογής ή μη της μεθόδου.

Εργαλεία-Μετρήσεις

Χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιώντας σε σχέση με την ελληνική προσχολική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στοιχεία από τις εργασίες των Anderson, και DeMeulle (1998), Bishop και Crossley (1993), Wongwanich και Tangdhanakanond (2012).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (N=131)

Δημογραφικά χαρακτηριστικά		Συχνότητα	Ποσοστό
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	7	5,3
	6-10	25	19,1
	11-29	85	64,9
	30+	12	9,2
	Σύνολο	129	98,5
Μη απαντημένα		2	1,5
Σπουδές			
Σχολή Νηπιαγωγών		70	53,4
ΑΕΙ		61	46,6
Εξομείωση		10	7,6
Μεταπτυχιακές σπουδές			
Διδασκαλείο		17	13,0
Μεταπτυχιακό		18	13,7
Διδακτορικό		1	0,8
Μη απαντημένα		2	1,5

Καταρχήν, οι παραπάνω έρευνες αξιοποιήθηκαν κυρίως με στόχο να διαμορφωθούν οι υποενότητες του ερωτηματολογίου αλλά και να δημιουργηθεί μια δεξαμενή προτάσεων που καλύπτει το περιεχόμενο κάθε υποενότητας. Οι υποενότητες αυτές αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά και στάδια διαδικασίας της μεθόδου αξιολόγησης με βάση το portfolio. Περισσότερο, και κυρίως ως προς τα ζητήματα εγκυρότητας [εγκυρότητα περιεχομένου (construct validity) και όψης (face validity)] ήταν σημαντικό να ελεγχθεί η σημασία, η καταλληλότητα και η αντιπροσωπευτικότητα των προτάσεων που θα συνέθεταν την κάθε υποενότητα, καλύπτοντας τα βασικά βήματα, αρχές αλλά και προαπαιτούμενα της μεθόδου.

Αρχικά συγκροτήθηκε ομάδα ειδικών οι οποίοι μελέτησαν την αρχική δεξαμενή προτάσεων με στόχο να προτείνουν νέες, τροποποιήσεις, ή/και αφαίρεση προτάσεων σε περίπτωση που θεωρούνταν ότι δεν ανταποκρίνονται στις υποενότητες ή σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στο δημόσιο νηπιαγωγείο. Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από νηπιαγωγούς με μεταπτυχιακές σπουδές, σχολικές συμβούλους και ακαδημαϊκούς δασκάλους.

Οι συγγραφείς έλαβαν υπόψη τις προτάσεις του κάθε μέλους της ομάδας και στη συνέχεια έδωσαν σε νηπιαγωγούς που προτάθηκαν από τις συνεργαζόμενες σχολικές συμβούλους τις υπό δοκιμή προτάσεις του ερωτηματολογίου ζητώντας να τοποθετήσουν σε κάθε υποενότητα αυτές που νόμιζαν ότι ταίριαζαν καλύτερα αλλά και να καταγράψουν σχόλια για το περιεχόμενο αλλά και τη σημασία του ερωτηματολογίου. Οι προτάσεις που φάνηκε να έχουν προβληματική συμπεριφορά είτε εξαιρέθηκαν είτε τροποποιήθηκαν περαιτέρω. Επιπλέον, ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να σημειώσουν ποιες προτάσεις είχαν αρνητική χροιά ή το περιεχόμενό τους δε συμφωνούσε με τις γενικές αρχές της μεθόδου. Μετά και από αυτήν τη δοκιμασία οι συγγραφείς κατέληξαν στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε πιλοτικά σε 20 νηπιαγωγούς στο Νομό Δράμας.

Το ερωτηματολόγιο εκτός από τις δημογραφικές ερωτήσεις αποτελείται από 36 ερωτήσεις/προτάσεις στις οποίες ζητείται οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (*Συμφωνώ απόλυτα-Συμφωνώ-Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ- Διαφωνώ-Διαφωνώ απόλυτα*). Οι ερωτήσεις κατανέμονται στις παρακάτω έξι υποενότητες:

- 1) Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το portfolio: π.χ. *Έχω εκπαιδευτεί πολύ ικανοποιητικά σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής σχετικά με το portfolio. Γνωρίζω πολύ καλά πώς να το εφαρμόζω στην τάξη μου.*
- 2) Εφαρμογή του portfolio στο Νηπιαγωγείο: π.χ. *Η εφαρμογή της μεθόδου του portfolio είναι ανέφικτη στο νηπιαγωγείο. Η μέθοδος είναι ενδιαφέρουσα για όλους τους εμπλεκόμενους.*
- 3) Σχεδιασμός του portfolio: π.χ. *Τα παιδιά είναι καλό να εμπλέκονται στον προσδιορισμό των περιεχομένων του portfolio. Οι συνεδρίες αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης σχεδιάζονται συστηματικά μόνο από τον εκπαιδευτικό που είναι ο ειδικός.*
- 4) Συλλογή – επιλογή των εργασιών; π.χ. *Στο portfolio περιλαμβάνονται όλες οι εργασίες των παιδιών. Οι γονείς μπορούν να τοποθετούν εργασίες των παιδιών τους στο portfolio μετά από συνεννόηση με την/τον εκπαιδευτικό της τάξης.*
- 5) Συνεδρίες και στρατηγικές αξιολόγησης: π.χ. *Ο εκπαιδευτικός με τα παιδιά αποφασίζουν μία -δύο φορές τον χρόνο ως «ημέρα portfolio» για να δουν όλοι οι γονείς την πρόοδο των παιδιών τους. Η συμβολή των γονέων στις συνεδρίες δεν έχει νόημα.*
- 6) την Αξιοποίηση των πληροφοριών που συλλέγονται στο portfolio: π.χ. *Το portfolio είναι πολύ χρήσιμο στα παιδιά διότι συμμετέχουν στη μάθησή τους. Το portfolio είναι πολύ χρήσιμο για εμένα διότι παίρνω ανατροφοδότηση και ξανασκέφτομαι τη βελτίωσή μου.*

Στο τέλος ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να απαντήσουν στην ανοιχτή

ερώτηση: «*τι περιλαμβάνει το portfolio των μαθητών σας;*». Μια επιπλέον ερώτηση περιλάμβανε ποιοτικά δεδομένα, ζητώντας από τους συμμετέχοντες να αιτιολογήσουν γιατί εφαρμόζουν ή δεν εφαρμόζουν το portfolio. Θα πρέπει να τονιστεί ότι το γεγονός της εφαρμογής ή μη της μεθόδου δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης των συμμετεχόντων ως κατάλληλους ή ακατάλληλους για τη συμπλήρωση ή μη του ερωτηματολογίου, καθώς δεν συνεπάγεται αντίστοιχη γνώση ή μη των θεωρητικών και πρακτικών ζητημάτων της μεθόδου αξιολόγησης με βάση το portfolio. Εξάλλου, στόχος του ερωτηματολογίου είναι η χαρτογράφηση των απόψεων των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της μεθόδου, επομένως είναι σημαντικό να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με διάφορα χαρακτηριστικά μεταξύ των οποίων και η προηγούμενη εμπειρία ή μη από την εφαρμογή της μεθόδου.

Καθώς το ερωτηματολόγιο αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαδικασίες της μεθόδου αξιολόγησης με βάση το portfolio και οι υποενότητες που διαμορφώθηκαν αποτελούν στην ουσία στάδια της μεθόδου, δεν πραγματοποιούνται αναλύσεις που αφορούν στην παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου καθώς κάτι τέτοιο δεν έχει νόημα και η όποια ανακατανομή των προτάσεων δεν θα είχε ουσία για τους στόχους της παρούσας εργασίας.

Από τις 36 ερωτήσεις για τις απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη μέθοδο του portfolio, οι 13 είχαν αρνητική (π.χ. *Το portfolio δε δίνει σαφείς πληροφορίες για την πρόοδο του παιδιού*) ή αντίθετη με το θεωρητικό πλαίσιο διατύπωση (π.χ. *Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το σκοπό του portfolio και γι' αυτό μόνο αυτός αποφασίζει τι θα μπαίνει μέσα στο portfolio*) ώστε να αποφευχθεί η αναπαραγωγή συγκεκριμένου στυλ απαντήσεων από τους συμμετέχοντες. Η βαθμολογία των απαντήσεων σε αυτές τις προτάσεις αντιστράφηκε μετά το πέραςμα των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο (spss 20), εφόσον διαπιστώθηκε η αρνητική συνάφειά τους με τις υπόλοιπες προτάσεις, ώστε η χαμηλή βαθμολογία της κλίμακας να αντανακλά θετικές απόψεις και στάσεις αναφορικά με το portfolio.

Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν είτε προσωπικά είτε ηλεκτρονικά στις νηπιαγωγούς. Ακολουθήθηκε μια «εκ των συμμετεχόντων καθοδηγούμενη» (respondent-driven) δειγματοληψία η οποία αποτελεί μια εξέλιξη της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας με τη διαφορά ότι τα αλληλέγγυα κύματα των συμμετεχόντων που υποδεικνύονται από τους διαδοχικούς συμμετέχοντες υποστηρίζεται ότι εξασφαλίζουν μια ισορροπία στα χαρακτηριστικά του δείγματος πολύ διαφορετική από το αρχικό δείγμα ευκολίας, καθιστώντας τη μέθοδο αρκετά αξιόπιστη αν ο αριθμός των κυμάτων είναι αρκετά μεγάλος (Heckarthon, 2011).

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε α) μια επιστολή στην οποία περιγράφονταν οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας και επισημαίνονταν η ανωνυμία και εχεμύθεια ως προς τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων, β) μια σειρά ερωτήσεων δημογραφικού περιεχομένου και γ) το ερωτηματολόγιο των απόψεων των νηπιαγωγών για το portfolio.

Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Ανάλυση προτάσεων

Ο έλεγχος της καμπύλης των συχνοτήτων των απαντήσεων σε κάθε πρόταση έδειξε ότι δεν υπήρχαν μεγάλες συγκεντρώσεις στα άκρα της κλίμακας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των προτάσεων του ερωτηματολογίου ώστε να διερευνηθεί, α) τυχόν υψηλή εννοιολογική συνάφεια και β) ο προσανατολισμός της σχέσης μεταξύ των προτάσεων ώστε να επιβεβαιωθεί ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο των προτάσεων ακολούθως του σκεπτικού ανάπτυξής τους στη βάση των μεθοδολογικών αρχών του portfolio, και να αντιστραφεί η βαθμολογία εκείνων των προτάσεων που δείχνουν αρνητική σύνδεση με τις υπόλοιπες.

Η υψηλή συνάφεια ($r=.88, p<.001$) μεταξύ των προτάσεων 1 (*έχω εκπαιδευτεί ικανοποιητικά σε θεωρητικό επίπεδο για το portfolio*) και 2 (*έχω εκπαιδευτεί ικανοποιητικά σε επίπεδο εφαρμογής του portfolio*) δείχνει ότι μάλλον οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο τα θεωρητικά και τα πρακτικά ζητήματα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη μέθοδο αξιολόγησης. Ο προσανατολισμός των προτάσεων σε ότι αφορά τη θετική ή αρνητική χροιά του περιεχομένου τους σε σχέση με τις βασικές αρχές της μεθόδου φάνηκε να γίνεται αντιληπτός από τους συμμετέχοντες, καθώς ο έλεγχος συσχέτισης επαλήθευσε το αναμενόμενο πρόσημο των μεταξύ τους συνδέσεων.

Στη συνέχεια ελέγχθηκε ο δείκτης Cronbach alpha για την εκτίμηση της εσωτερικής σταθερότητας της κλίμακας αφαιρώντας κάθε φορά μία πρόταση (Cronbach alpha if item deleted). Η μόνη πρόταση η οποία φάνηκε να αποσταθεροποιεί κάπως την κλίμακα ήταν η 20 (*Οι συνεδρίες αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης σχεδιάζονται συστηματικά μόνο από τον εκπαιδευτικό που είναι ο ειδικός*).

Περιγραφικά στοιχεία

Όπως προκύπτει και από τον Πίνακα 2 οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κινούνται προς το μέσο της κλίμακας δείχνοντας μια ισορροπημένη θέση των απόψεών τους και ένα θετικό γενικά προσανατολισμό απέναντι στη μεθοδολογία του portfolio.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία των προτάσεων του ερωτηματολογίου

Προτάσεις	N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
Έχω εκπαιδευτεί θεωρητικά	128	2,80	1,118
Έχω εκπαιδευτεί πρακτικά	128	2,99	1,098
Γνωρίζω πολύ καλά να το εφαρμόζω	130	2,51	,942
(δεν χρειάζεται) Συνεχής επιμόρφωση	130	3,98	,853
Χρονοβόρα μέθοδος	110	3,63	1,180
Ανέφικτη μέθοδος	126	2,25	1,019
Δίνει σαφείς πληροφορίες	128	3,55	1,183
Προσφέρει στην αξιολόγηση	128	3,71	1,165
Είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση	129	2,37	,893
Δίνει άμεσα αποτελέσματα	128	2,59	,837
Ενδιαφέρουσα για το τι έμαθε	129	2,29	,870
Ενδιαφέρουσα για όλους	127	2,26	,893
Πιο αποτελεσματική από παραδοσιακές μεθόδους	129	2,40	,862
Ενημέρωση παιδιών	129	2,33	,860
Συμμετοχή παιδιών στην οργάνωση	129	2,05	,717
Εμπλοκή παιδιών στον προσδιορισμό περιεχομένου	128	2,40	,836
Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει το περιεχόμενο	128	2,37	,896
Ενημέρωση γονέων	127	2,20	,968
Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών για περιεχόμενο	126	2,49	,970
Συνεδρίες αξιολόγησης-εκπαιδευτικός μόνο	126	2,90	1,003
(Όχι) Όλες οι εργασίες μέσα	124	2,18	1,075
Κάθε μέρα τοποθέτηση ανά μαθησιακή περιοχή	128	2,73	1,113
Συνεννόηση παιδιών-δασκάλου για να μπει μια εργασία	127	2,37	,907

Προτάσεις	N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
Οι γονείς τοποθετούν εργασίες	128	3,12	1,108
Συζήτηση παιδιού-εκπαιδευτικού	128	2,20	,888
Κάθε μέρα συνεδρίες	130	2,62	,960
Τόπος, χρόνος συνεδρίας: Εκπαιδευτικός	130	3,10	,897
Ημέρα portfolio	128	2,39	,933
Πραγματοποιούνται συνεδρίες	128	3,09	,976
Συμβολή γονέων έχει νόημα	125	3,24	1,073
Απαραίτητες οι συνεδρίες	128	2,20	,797
Χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό	131	2,02	,915
Χρήσιμο για τα παιδιά	130	2,18	,885
Συμβάλλει στην ενεργή συμμετοχή των γονέων	129	2,61	,979
Αναστοχασμός και κριτική ικανότητα παιδιού	130	2,09	,821
Αυτοαξιολόγηση παιδιού	130	2,10	,806

Σε ότι αφορά τις 5 προτάσεις που ο μέσος όρος τους είναι περισσότερο κοντά στη χαμηλή βαθμολογία της κλίμακας, αντανακλώντας την πιο θετική άποψη των νηπιαγωγών:

- 1) Οι 4 αναφέρονται στην ενότητα *Αξιοποίηση του portfolio* (i.το portfolio είναι πολύ χρήσιμο για μένα διότι παίρνω ανατροφοδότηση και ξανασκέφτομαι τη βελτίωσή μου, ii. το portfolio βοηθά το παιδί να αναστοχάζεται και να καλλιεργεί την κριτική του ικανότητα, iii. το portfolio βοηθά το παιδί να συμμετέχει ενεργά και ουσιαστικά σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης και iv.το portfolio είναι πολύ χρήσιμο για τα παιδιά διότι συμμετέχουν στη μάθησή τους) αναδεικνύοντας τα πολλαπλά οφέλη της μεθόδου για όλες τις συμμετέχουσες.
- 2) Μία πρόταση εντάσσεται στην ενότητα *Σχεδιασμός* (τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν στην οργάνωση του portfolio) και εστιάζει στον ενεργό ρόλο των παιδιών,
- 3) ενώ με τον ίδιο μέσο όρο μία πρόταση από την ενότητα *Συλλογή* (στο portfolio «δεν»¹ περιλαμβάνονται όλες οι εργασίες των παιδιών), εστιάζει

¹ Η Προέκυψε εφόσον η βαθμολογία της συγκεκριμένης πρότασης αντιστράφηκε.

ζει στο περιεχόμενο του portfolio και στη διαδικασία της επιλογής από το σύνολο των εργασιών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Αναφορικά με τις προτάσεις που φάνηκε να βαθμολογούνται προς τα υψηλότερα όρια της κλίμακας, εντοπίζονται:

- 1) Τρεις² στην ενότητα *Απόψεις για την εφαρμογή* (i.το portfolio προσφέρει στην αξιολόγηση του παιδιού, ii. το portfolio δίνει σαφείς πληροφορίες για την πρόοδο του παιδιού και iii. ως μέθοδος «δεν» είναι χρονοβόρα για τον εκπαιδευτικό) όπου προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί διατυπώνουν επιφυλάξεις για την ουσιαστική συμβολή του portfolio στην αξιολόγηση του παιδιού λαμβάνοντας υπόψη ότι μάλλον πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία για να καταλήξει κανείς στα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης.
- 2) Μία πρόταση αναφέρεται στην *Εκπαίδευση* για το portfolio, εστιάζοντας στις ανάγκες επιμόρφωσης των νηπιαγωγών για τη συγκεκριμένη μέθοδο, και
- 3) μία πρόταση εντάσσεται στην ενότητα *Συλλογή των Εργασιών* και περιγράφει την ενεργή συμμετοχή των γονιών στη διαδικασία επιλογής των τεκμηρίων (*Οι γονείς μπορούν να τοποθετούν εργασίες των παιδιών τους στο portfolio μετά από συνεννόηση με την/τον εκπαιδευτικό της τάξης*), αναδεικνύοντας διστακτικότητα/ουδετερότητα των νηπιαγωγών ως προς το ρόλο των γονιών.

Ο μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας (και των 36 προτάσεων) ήταν 2.61, αντανakλώντας τη θετική στάση των νηπιαγωγών στη μέθοδο αξιολόγησης του portfolio και στις διαδικασίες της εφαρμογής της.

Αξιοπιστία

Για τον έλεγχο της εσωτερικής σταθερότητας της κλίμακας έγινε εκτίμηση του δείκτη Cronbach alpha. Η τιμή του ήταν υψηλή (.87).

Συνδέσεις μεταξύ μεταβλητών

Καθώς το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε στη βάση υποενοτήτων που αφορούν βασικά ζητήματα στην εφαρμογή και μεθοδολογία του portfolio, αποφασίστηκε για την καλύτερη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη, να πραγματοποιηθούν οι σχετικοί έλεγχοι σε επίπεδο υποενοτήτων και συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας. Η επιλογή να μην πραγματοποιηθεί παραγοντική ανάλυση στηρίχθηκε στον κανόνα της αναλογίας 5/10:1 συμμετεχόντων και προτάσεων του ερωτηματολογίου (Osborne & Costello, 2004).

Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος συνάφειας μεταξύ των ενοτήτων του ερωτηματολογίου. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, Οι απόψεις των νη-

² Η διατύπωση ανταποκρίνεται στην αντιστροφή της βαθμολογίας.

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταξύ των ενότητων του ερωτηματολογίου

Ενότητες ¹	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1)	1	,38**	,30**	,15	,08	,35**
	128	101	118	116	119	123
(2)	–	1	,41**	,16	,25*	,66**
	–	103	99	99	97	100
(3)	–	–	1	,38**	,25**	,60**
	–	–	121	113	117	118
(4)	–	–	–	1	,26**	,32**
	–	–	–	119	110	115
(5)	–	–	–	–	1	,17
	–	–	–	–	122	120
(6)	–	–	–	–	–	1
	–	–	–	–	–	126

(1) Εκπαίδευση, (2) Απόψεις για την εφαρμογή, (3) Σχεδιασμός, (4) Συλλογή έργων, (5) Υλοποίηση-Συνεδρίες και (6) Αξιοποίηση

* $p < .05$, ** $p < .01$

παιγωγών για την επάρκεια της Εκπαίδευσής τους δε σχετίζονται με το πώς αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της Συλλογής των εργασιών αλλά ούτε και με τον τρόπο που κατανοούν την Υλοποίηση του portfolio. Οι Απόψεις των συμμετεχόντων για την εφαρμογή του portfolio συνδέονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις υπόλοιπες ενότητες εκτός από εκείνη που αφορά στη Συλλογή των εργασιών. Η ενότητα Σχεδιασμός, η οποία περιγράφει το ρόλο των παιδιών, των γονιών και των εκπαιδευτικών στην οργάνωση της διαδικασίας, αναδεικνύεται ως συνδετικός κρίκος των διαφόρων απόψεων των νηπιαγωγών καθώς φάνηκε να σχετίζεται στατιστικά πολύ σημαντικά με όλες τις ενότητες του ερωτηματολογίου. Αν και οι αντιλήψεις για τη Συλλογή των εργασιών φάνηκε να σχετίζονται με την Υλοποίηση-Συνεδρίες και την Αξιοποίηση του portfolio, οι απόψεις των νηπιαγωγών για τις δύο τελευταίες ενότητες δεν έδειξαν να συνδέονται μεταξύ τους.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η τυχόν επίδραση των μεταβλητών που αφορούσαν την προϋπηρεσία και την εκπαίδευση των νηπιαγωγών στις απαντήσεις τους αναφορικά με τις 6 ενότητες και τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Διαπι-

στώθηκε ότι καμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλαδή τα χρόνια προ-ϋπηρεσίας, ο φορέας κτήσης του βασικού πτυχίου (Σχολή Νηπιαγωγών, ΑΕΙ, Πρόγραμμα Εξομοίωσης) και οι μεταπτυχιακές σπουδές (Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακά, Διδακτορικό), δεν επηρεάζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ότι αφορά τις υποενότητες και τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου για το portfolio.

Ο έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι η εφαρμογή ή μη της μεθόδου αξιολόγησης με βάση το portfolio δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους μέσους όρους των απαντήσεων των συμμετεχόντων παρά μόνο σε ότι αφορά την υποενότητα για την *Αξιοποίηση του portfolio* (6^η) όπου φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί που εφαρμόζουν το portfolio ($M.O=10.30$, $T.A=3.29$) έχουν περισσότερο θετικές απόψεις για τη χρησιμότητα και τη σημασία του portfolio ($t=.03$, $df=124$, $p<.05$) συγκριτικά με εκείνες που δεν το εφαρμόζουν στην τάξη ($M.O=12.63$, $T.A=4.17$).

Ποιοτικά δεδομένα

Για τη μελέτη των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, καθώς επιτρέπει στο να «αποκτηθούν γνώσεις και να διευκολυνθεί η κατανόηση των υπό μελέτη φαινομένων» (Downe-Wamboldt, 1992, σελ. 314). Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία με στόχο την καταγραφή (manifest content) και ερμηνεία του περιεχομένου (latent content) των κειμένων των συμμετεχόντων μέσα από τη συστηματική διαδικασία κωδικοποίησης για την αναζήτηση κατηγοριοθεμάτων (Hsieh & Shannon, 2005) στις απαντήσεις τους στις δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε από τους δύο συγγραφείς ξεχωριστά. Η κωδικοποίηση αφορούσε στην ανάδειξη των θεμάτων στις δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις:

α. Γιατί εφαρμόζω ή δεν εφαρμόζω το portfolio.

β. Τι μπορώ να βάλω μέσα στο portfolio.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συζητήθηκαν. Υπήρχε συμφωνία στο 90% των θεμάτων που αναδείχθηκαν. Για τα υπόλοιπα έγινε εκ νέου ανάλυση και υπήρξε από κοινού απόφαση για την τελική κατηγοριοποίηση.

Θετική απάντηση (το εφαρμόζω)

Η πρώτη ερώτηση αφορά στην αιτιολόγηση της εφαρμογής ή μη του portfolio στην τάξη. Σε σχέση με τη θετική απάντηση των συμμετεχόντων αναφέρονται οι εξής λόγοι:

1) **Επίσημες κατευθύνσεις-λογοδοσία:** Αναφέρεται στις παιδαγωγικές κατευθύνσεις του ΑΠ και προκύπτει ως οδηγία με σχετικές επιμορφώσεις από τους Σχολικούς Συμβούλους.

2) **Καινοτομία:** «Είναι κάτι το διαφορετικό». Εδώ άλλες νηπιαγωγοί

εστιάζουν στην καινοτομία της μεθόδου, ενώ κάποιες άλλες το αντιπαράθετουν με τον Φάκελο Εργασιών.

«...είναι κάτι διαφορετικό από τον ΦΕ και το αντιλαμβάνονται έτσι και τα παιδιά».

3) Εργαλείο Αξιολόγησης: Βοηθά στην αξιολόγηση των παιδιών.

«...με βοηθά στο να εντοπίζω τις αδυναμίες και τις ικανότητες των παιδιών»

«Παρακολουθείται και οργανώνεται συλλογικά η εξέλιξη και οι κατακτήσεις του παιδιού»

«ΝΑΙ, διότι θέλω να διαπιστώνω και να έχω εικόνα της εξέλιξης του κάθε παιδιού»

«Δίνει τη δυνατότητα κριτικής σκέψης και αξιολόγησης από τα παιδιά της προσωπικής τους δουλειάς με βάση κριτήρια που τους τίθενται και κριτήρια που τα ίδια είναι σε θέση να ορίσουν».

4) Ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτικό: Ενισχύει το διδακτικό έργο καθώς παρέχει την απαιτούμενη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς ώστε να προσαρμόσουν το πρόγραμμα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της τάξης.

«με βοηθά να προσαρμόζω ανάλογα τη διδασκαλία μου».

5) Ενεργητική συμμετοχή παιδιού: Δίνει ενεργό ρόλο στο παιδί και γίνεται κυρίαρχος της μαθησιακής του πορείας.

«λαμβάνει υπόψη τη γνώμη των παιδιών»

«Δίνει ενεργό ρόλο στο παιδί κατά τη μαθησιακή διαδικασία και καλλιεργείται η κριτική του σκέψη, μαθαίνει να σκέφτεται, να αξιολογεί και να τεκμηριώνει την άποψή του»

«Η συγκέντρωση δειγμάτων δουλειάς από το ίδιο το παιδί το βοηθάει να σχηματίσει μια συνολική εικόνα του εαυτού του και να αυτοαξιολογείται»

«με τη μέθοδο αυτή τα παιδιά γίνονται ικανά να αξιολογούν μόνα τους τον εαυτό τους και βλέπουν την εξελικτική τους πορεία»

«ΝΑΙ, διότι διαμορφώνει ένα πλαίσιο αυθεντικής αξιολόγησης, όπου το παιδί μαθαίνει να κρίνει και να αναγνωρίζει μόνο του τις επιδόσεις του, την πρόοδό του και δεν εστιάζει στη σύγκριση των επιδόσεών του με τα άλλα παιδιά»

Φιλικό προς τα παιδιά: Αρέσει στα παιδιά ως αντικείμενο

«αρέσει στα παιδιά να το ξεφυλλίζουν»

Ενίσχυση σχέσης παιδιού-εκπαιδευτικού: Ενισχύει τη θετική αλληλεπίδραση και σχέση παιδιών-εκπαιδευτικού

«...ενθαρρύνεται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ του παιδιού και της νηπιαγωγού».

Αρνητική απάντηση (δεν το εφαρμόζω)

1. Έλλειψη επιμόρφωσης

Η αρνητική απάντηση των νηπιαγωγών αναφορικά με το εάν εφαρμόζουν στην τάξη το portfolio εστιάζει κυρίως στα ζητήματα σχετικής επιμόρφωσης. Άλλες δίνουν βαρύτητα στο ίδιο το γεγονός της έλλειψης σχετικής εκπαίδευσης, στοιχείο που φαίνεται να «νομιμοποιεί» την επιλογή της μη εφαρμογής.

«Όχι, γιατί δεν έχω εκπαιδευτεί πώς να το εφαρμόσω»

2. Δυσκολίες εφαρμογής

Κάποιες άλλες αναφέρονται στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης που έχουν δεχθεί, καταδεικνύοντας τις δυσκολίες εφαρμογής και λόγω των συνθηκών στα ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία.

«Όχι με την έννοια του portfolio που μας έχουν μάθει, διότι το θεωρώ ανεφάρμοστο σε μία τάξη των 20-25 νηπίων. Επίσης δεν υπάρχει κάποια ενημέρωση πάνω στο θέμα, για το πώς θα μπορούσε να εφαρμοστεί με ευκολία»

Τέλος, υπάρχει μια μερίδα νηπιαγωγών που εκφράζουν περισσότερο τη δική τους προσωπική ανασφάλεια ή αδυναμία να εφαρμόσουν μια μέθοδο που φαίνεται δύσκολη και απαιτητική σε διάφορα επίπεδα.

«Θα ήθελα αλλά με τόσες υποχρεώσεις στο νηπιαγωγείο, την τάξη και τα διοικητικά, πώς να βάλω και αυτό.... Και αν το αρχίσω και δεν τα καταφέρω;»

«Όχι, γιατί από αυτά που έχω ακούσει δεν ξέρω πως και από πού να αρχίσω. Θα ήθελα να με βοηθήσει κάποιος στα βήματα που πρέπει να κάνω».

«Είμαι τελειομανής. Αν το εφαρμόσω θέλω να το κάνω σωστά. Αυτό σημαίνει περισσότερα φύλλα εργασίας, περισσότερα υλικά.... με τόσα έξοδα πώς να τα βγάλω πέρα. Και οι γονείς δεν ξέρεις αν θα ανταποκριθούν»

Η δεύτερη ερώτηση αναφέρεται στο τι περιλαμβάνει το portfolio:

1) Εργασίες από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα ή μαθησιακές περιοχές. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες αναφορές των νηπιαγωγών είναι για τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τα Εικαστικά, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στη Μαθησιακή Περιοχή που εισάγεται στο ΑΠ του 2011 και αναφέρεται στην Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη του παιδιού.

2) Εργασίες που εστιάζουν στην εξελικτική πορεία του παιδιού και επαναλαμβάνονται μέσα στη σχολική χρονιά. Τέτοιες είναι το «ανθρωπάκι του μήνα», το «ημερολόγιο του μήνα», «πως βλέπω τον εαυτό μου στην ομάδα», φύλλα εργασίας από τη δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης.

3) «Ζωγραφιές που επιλέγει το παιδί». Αυτό απαντήθηκε από μια μερίδα νηπιαγωγών οι οποίες φαίνεται να διαφοροποιούν το τί επιλέγει το παιδί από τις δικές τους επιλογές με κριτήριο το αν τα έργα του παιδιού έχουν παραχθεί στις αυθόρμητες ή τις οργανωμένες δραστηριότητες.

4) Κλείδες παρατήρησης οι οποίες φαίνεται να συμπληρώνονται περιοδικά από τις νηπιαγωγούς.

5) Φύλλα αξιολόγησης, τα οποία έχουν και αυτά μια περιοδική λειτουργία.

6) Περιγραφικές καταγραφές των νηπιαγωγών.

7) Καταγραφές του παιδιού.

8) Φύλο αυτό-αξιολόγησης του νηπίου

9) Το φύλλο γνωριμίας που συμπληρώνουν οι γονείς στην αρχή της χρονιάς.

10) Φύλλα αξιολόγησης που συμπληρώνουν οι γονείς.

11) Εργασίες που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι.

«...εργασίες των νηπίων που έχουν γίνει στο σπίτι τους και για κάποιους λόγους είναι αγαπημένες για αυτά»

12) Δεδομένα που θεωρεί ο γονιός σημαντικά, από τη ζωή του παιδιού εκτός σχολείου.

«περιλαμβάνει στοιχεία που ο γονέας κρίνει σημαντικό να συμπεριληφθούν στο φάκελο του παιδιού»

13) Φωτογραφίες και video από τη δράση των παιδιών.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για την εφαρμογή του portfolio στο δημόσιο σχολείο. Αποτελεί μια πρώτη απόπειρα εφαρμογής ενός ερωτηματολογίου το οποίο αναπτύχθηκε για αυτόν το σκοπό και στοχεύει σε μια πρώτη ένδειξη του τρόπου με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν τη μέθοδο αξιολόγησης με βάση το portfolio από την εισαγωγή της στην ελληνική εκπαίδευση.

Μελετώντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων, φαίνεται ότι στο υψηλότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι εφαρμόζουν το portfolio. Αυτό το αποτέλεσμα εντοπίζεται στον ελλαδικό χώρο και στις έρευνες των Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, (2006). Σιβροπούλου, Τσακιρίδου, Παπαδοπούλου, (2006). Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., (2007) στις οποίες όμως, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν συγκεχυμένες και αντικρουόμενες απόψεις για την εφαρμογή της μεθόδου. Στις αιτιολογήσεις των απαντήσεων των νηπιαγωγών που απάντησαν ότι εφαρμόζουν το portfolio διαπιστώσαμε αρκετά στέρεα επιχειρήματα αλλά και ορισμένα τα οποία δεν συνιστούν τεκμηρίωση: (*«...επειδή αρέσει στα παιδιά να το ξεφυλλίζουν...» «...επειδή είναι κάτι το διαφορετικό...»*).

Στο ειδικότερο εγχείρημα να ερμηνεύσουμε την υψηλή συνάφεια που προέκυψε μεταξύ των προτάσεων 1 (*έχω εκπαιδευτεί ικανοποιητικά σε θεωρητικό επίπεδο για το portfolio*) και 2 (*έχω εκπαιδευτεί ικανοποιητικά σε*

επίπεδο εφαρμογής του *portfolio*) οδηγηθήκαμε στη σκέψη ότι για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος φαίνεται να είναι δυσδιάκριτα τα δύο επίπεδα (θεωρητικού πλαισίου και εφαρμογής) της εκπαίδευσής τους σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία του *portfolio* στην τάξη. Διανύοντας τη δεύτερη δεκαετία από τότε που η αξιολόγηση με βάση το *portfolio* στο νηπιαγωγείο δημοσιεύτηκε στα επίσημα νομοθετικά κείμενα, αυτό το εύρημα δημιουργεί έντονα ερωτηματικά. Από το 1993 ο Freedman, είχε επισημάνει ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν το ενδιαφέρον τους επιμόνως σε πρακτικά ζητήματα του *portfolio* και τα επαναφέρουν διαρκώς. Όμως, τελευταία η διεθνής βιβλιογραφία ασχολείται λιγότερο με πρακτικά ζητήματα και περισσότερο με την αξιοποίησή του για την ποιότητα της μάθησης των παιδιών (Laski, 2013). Σε κάθε περίπτωση εντοπίζεται ένα ζήτημα το οποίο ενδεχομένως να έχει συνέπειες στην ποιότητα των εφαρμογών και των αποτελεσμάτων στα οποία οδηγούνται οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά. Οι Golan, Petersen και Spiker (2008) υποστηρίζουν ότι, οι νηπιαγωγοί, για να μπορούν να πραγματοποιούν αξιολόγηση στην τάξη τους η οποία θα ωφελεί τα παιδιά, απαιτείται να έχουν πολύ καλή γνώση της μεθόδου που εφαρμόζουν. Πέρα από τη διαπίστωση της συγκεκριμένης δυσκολίας εκ μέρους των νηπιαγωγών, θα ήταν αναγκαίο να αναζητηθούν οι αιτίες της και στις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται όταν θεσπίζονται αλλαγές στην εκπαίδευση.

Όπως προέκυψε, η πιο θετική άποψη των νηπιαγωγών εκφράζεται σε προτάσεις της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων όπου αναφέρονται όροι οι οποίοι συνδέονται με σύγχρονες θεωρητικές τάσεις (διότι *παίρνω ανατροφοδότηση, ξανασκέφτομαι τη βελτίωσή μου, βοηθά το παιδί να αναστοχάζεται και να καλλιεργεί την κριτική του ικανότητα, βοηθά το παιδί να συμμετέχει ενεργά και ουσιαστικά σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης, κλπ*). Επί της φιλοσοφίας του *portfolio* φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας εκφράζουν θετική άποψη. Αυτό καταγράφεται και στις μελέτες των Wongwanich & Tangdhanakanond (2012) και Brumen και συνεργατών (2009). Ωστόσο, αυτή η θετική προσέγγιση δεν φαίνεται να υποστηρίζεται από ουσιαστική «συνέχεια» και βάθος σε πολλές περιπτώσεις. Οι απαντήσεις τους σε σχέση με το περιεχόμενο του *portfolio*, την αξιολογική λειτουργία και τη συμμετοχή των γονέων δείχνουν κάποιες αντιστάσεις και δυσκολίες των εκπαιδευτικών να αποστασιοποιηθούν από παραδοσιακές πρακτικές. Οι Birgin & Baki, (2009) και Tante, (2010) μας λένε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί στερούνται ουσιαστικής εκπαίδευσης τότε στρέφονται ευκολότερα στις ήδη γνωστές τους παραδοσιακές μεθόδους. Σχετικά με τα παραπάνω, ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιφατικότητα των αντιλήψεων των νηπιαγωγών του δείγματος αναφορικά με τη σημασία και την αξιοποίηση του *portfolio*, στοιχείο που προκύπτει τόσο από τα ποσοτικά όσο

και από τα ποιοτικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί φάνηκε να συμφωνούν στα ερωτήματα για τη χρησιμότητα του portfolio, αναδεικνύοντας τη σημασία που έχει, από τη μια πλευρά, στην ενεργοποίηση των παιδιών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης και στην καλλιέργεια της κριτικής τους ικανότητας και από την άλλη, στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού μέσα από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει για τη δουλειά του. Από την άλλη πλευρά, διαφωνούν με τις προτάσεις που διατυπώθηκαν για την ουσία της λειτουργίας του portfolio, δηλαδή τη συμβολή του στην αξιολόγηση της μάθησης στο νηπιαγωγείο με την παροχή πληροφοριών που αφορούν την πρόοδο του παιδιού. Η διαφωνία αυτή μάλιστα έρχεται σε αντίφαση και με τις απόψεις που διατύπωσαν στις ανοιχτές ερωτήσεις και πιο συγκεκριμένα για την αιτιολόγηση της εφαρμογής του portfolio, όπου η συμβολή στην αξιολόγηση της πορείας του παιδιού υπήρξε μεταξύ των καταγεγραμμένων απαντήσεων. Το στοιχείο αυτό μας κάνει να υποθέσουμε ότι ενώ οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν ή γνωρίζουν τη σημασία του portfolio για την αξιολόγηση του παιδιού διατυπώνουν επιφυλάξεις για το τί τελικά αποκομίζουν σε σχέση με αυτό. Με τις επιφυλάξεις αυτές πιθανώς να υποδηλώνεται μια σχετική δυσκολία να ερμηνεύσουν τα δεδομένα που συλλέγουν από τα έργα των παιδιών ή να εστιάσουν σε στοιχεία, με τα οποία μέσω του στοχασμού θα οδηγηθούν σε δημιουργικό «διάλογο». Η ερμηνεία και στοχασμός επί των έργων που συλλέγονται, προϋποθέτει γνώσεις για τα αναπτυξιακά επιτεύγματα αυτής της ηλικίας αλλά και βαθιά γνώση των στόχων του ΑΠ για κάθε μαθησιακή περιοχή, ενώ παράλληλα τα συμπεράσματα δεν θα μπορούσαν να μη φιλτράρονται μέσα από τις γνώσεις-υποθέσεις για τους ευρύτερους οικολογικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την πορεία του παιδιού εντός και εκτός τάξης. Επιπλέον, επισημαίνεται εδώ η ουδετερότητα των νηπιαγωγών στο ζήτημα της ενεργής συμμετοχής των γονιών στη διαδικασία συλλογής δεδομένων, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους στις δύο σχετικές προτάσεις στις ενότητες *Συλλογή Εργασιών* και *Αξιοποίηση*, αλλά και από την έλλειψη σχετικών αναφορών στις δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Αυτό το εύρημα επίσης δημιουργεί σκεπτικισμό καθώς είναι γνωστό ότι η συμμετοχή των γονέων αποτελεί βασική αρχή λειτουργίας του portfolio στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για τη χρησιμότητα της μεθόδου αναδεικνύουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της, εντοπίζοντας πτυχές όπως η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και σχέσης παιδιών-εκπαιδευτικού, η ενεργοποίηση του παιδιού το οποίο αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο στη μάθησή του, η καινοτομία της μεθόδου, η οποία μάλιστα ως διαδικασία αξιολόγησης διαφέρει και στο επίπεδο της έλλειψης ανταγωνιστικού πλαισίου καθώς μέσα από την εστίαση στην πρόοδο αποδυναμώνεται η ισχύς των

αδυναμιών του παιδιού. Στον αντίποδα, οι δυσκολίες στην εφαρμογή φαίνεται να εντοπίζονται στα ζητήματα της εκπαίδευσης- επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Επομένως, επανέρχεται το ζήτημα της ουσιαστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης για το portfolio, η οποία όπως προκύπτει δεν μπορεί να πραγματοποιείται μόνο στη βάση των ζητημάτων εφαρμογής της μεθόδου αλλά να παρέχει ένα σταθερό και επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο σε ότι αφορά τους σκοπούς, τους στόχους, τα μέσα και τα αντικείμενα της αξιολόγησης από διεπιστημονικές ομάδες.

Η σχετική εις βάθος διερεύνηση των ζητημάτων που αφορούν την εφαρμογή του portfolio κρίνεται απαραίτητη με τη χρήση πολυμεθοδικών τεχνικών και την εφαρμογή παρεμβάσεων, ώστε οι προτάσεις που θα προκύψουν να απαντούν στα πραγματικά και ουσιαστικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στην προσπάθειά τους να εφαρμόζουν μια μέθοδο που έχει τόσα θετικά να δώσει για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και κυρίως για τα ίδια τα παιδιά.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μικρής κλίμακας μελέτη η οποία παρά το γεγονός ότι αναδεικνύει σημαντικά ζητήματα αναφορικά με την εφαρμογή του portfolio στο νηπιαγωγείο, έχει περιορισμούς όπως σε σχέση με το δείγμα και την αντιπροσωπευτικότητα και γενικευσιμότητα των απαντήσεων. Ως προς τη δυναμική του εργαλείου, ένα μεγαλύτερο δείγμα θα επέτρεπε τον καλύτερο έλεγχο των χαρακτηριστικών του. Τα ζητήματα που προέκυψαν ή/και αναδείχθηκαν δείχνουν ότι είναι απαραίτητη μια μεγάλης κλίμακας πανελλήνια έρευνα που να μελετά περισσότερες μεταβλητές (π.χ. περιοχή σχολείου, απόψεις σχολικών συμβούλων, κτλ.) και να προχωρεί παράλληλα στην σε βάθος διερεύνηση σημαντικών ζητημάτων με ποιοτικές και ποσοτικές διαδικασίες. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη του τρόπου που τα παιδιά αντιλαμβάνονται το portfolio και της ανάπτυξής τους μέσα από τις διαδικασίες του, σε ότι αφορά την αυτό-αξιολόγηση, την αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων, την κινητοποίηση για τη μάθηση, την κοινωνική τους ανάπτυξη αλλά και γενικότερα τη μαθησιακή τους συμπεριφορά.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Anderson, R. S., & DeMeulle, L. (1998). Portfolio use in twenty-four teacher education programs. *Teacher Education Quarterly*, Winter 1998, 23-31.
http://www.teqjournal.org/backvols/1998/25_1/1998v25n104.PDF
- Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational measurement: Issues and practice*, 11(1), 36-44.
- Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices*. Guilford Press.

- Balm, S. S. M. (1995). Using Portfolio Assessment in a Kindergarten Classroom. *Teaching and Change*, 2(2), 141-51.
- Barton, J., & Collins, A. (1997). *Portfolio Assessment: A Handbook for Educators. Assessment Bookshelf Series*. Dale Seymour Publications, 10 Bank Street, White Plains, NY 10602 (order number DS49387).
- Birgin, O., & Baki, A. (2007). The Use of Portfolio to Assess Student's Performance. *Online Submission*, 4(2), 75-90.
- Bishop, W., & Crossley, G. L. (1993). Not only assessment: Teachers talk about writing portfolios. *Journal of Teaching Writing*, 12(1), 33-55.
- Bradbury, A. (2014). Early childhood assessment: Observation, teacher 'knowledge' and the production of attainment data in early years settings. *Comparative Education*, 50(3), 322-339.
- Brumen, M., Cagran, B., Coombe, S., Edmonds, M., Heckstall-Smith, E., & Fleming, P. (2009). *Comparative assessment of young learners' foreign language competences in three Eastern European countries*. The University of Warwick in situational repository. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690802648531>
- Cambourne, B., & Turbill, J. (1990). Assessment in whole-language classrooms: Theory into practice. *The Elementary School Journal*, 337-349.
- Cohen, L. (1999). The power of portfolios. *Scholastic Early childhood Today*, 22-29.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.
- Eren, T. (2007). "A bridge between home and school ". *Portfolio assessment in Early Childhood Education*. Thesis. Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University Department of Early Childhood Education
- Golan, S., Petersen, D., & Spiker, D. (2008). *Kindergarten assessment process planning report*. Washington State Department of Early Learning 649 Woodland Square, Loop SE Lacey, Washington 98503.
- Grubb, D., & Courtney, A. (1996). *Developmentally appropriate assessment of young children: The role of portfolio assessments*. Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association, Little Rock, AR.
- Heckathorn, D. (2011). Snowball versus respondent-driven sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), 355-366. doi:10.1111/j.1467-9531.2011.01244.x.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Johns, J. L., & VanLeirsburg, P. (1993). What teachers have been telling us about literacy portfolios. *Reading Horizons*, 33(5), 7.
- Kankaanranta, M. (1996). *Self-Portrait of a Child: Portfolios as a Means of Self-Assessment in Preschool and Primary School*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403058.pdf>
- Kirton, A., Hallam, S., Peffers, J., Robertson, P., & Stobart, G. (2007). Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools. *British Educational Research Journal*, 33(4), 605-627.
- Koretz, D. (1994). The evolution of a portfolio program: The impact and quality of
- Laski, E. V. (2013). Portfolio Picks: An Approach for Developing Children's Metacognition. *YC Young Children*, 68(3), 38.
- Little, D. (2002). The European language portfolio: Structure, origins, implementations and challenges. *Language Teaching*, 35, 182-189
- McAfee, O., Leong, D., & Bodrova, E. (2004). *Basics of Assessment: A Primer for Early Childhood Professionals*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036.

- McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S., & Kypros, B. (2003). Teachers speak out on assessment practices. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 23-31.
- Mullin, J. A. (1998). Portfolios: Purposeful collections of student work. *New directions for teaching and learning*, 1998(74), 79-87.
- Nah, K. O. (2014). Comparative study of child assessment practices in English and Korean preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 660-678.
- Nah, K. O., & Kwak, J. I. (2011). Child Assessment in Early Childhood Education and Care Settings in South Korea. *Asian Social Science*, 7(6), p66.
- Nicoll, B. (1996). *Developing Minds: Critical Thinking in K-3*.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391605.pdf>
- Osborne, Jason W. & Anna B. Costello (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(11). Retrieved July 10, 2015 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=11>.
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., & Carr, M. (2009). Supporting the transition from early childhood education to school: Insights from one Centre of Innovation project. *Early Childhood Folio*, 13, 2.
- Polakowski, C. (1993). Literacy portfolios in the early childhood classroom. In M. Dalheim (Ed.), *Student Portfolios* (National Education Association Professional Library Teacher-to-Teacher Series). Washington DC: Bookshelf (Editorial Projects in Education)
- Popham, W. J., & Popham, J. W. (2005). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Sewell, M., Marczak, M. & Horn, M. (2002). The Use of Portfolio Assessment in Evaluation. *Cyber Net Evaluation*. Tuscan, Arizona: University of Arizona.
- Shepard, L., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (1998). *Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416033.pdf>
- Stecher, B. (1998). The local benefits and burdens of large-scale portfolio assessment. *Assessment in Education*, 5(3), 335-351.
- Steele, L. (2007). *Accessible Portfolios: Making it happen in my centre: An action research study*. Thesis. Victoria University of Wellington.
- Tante, A. (2010). *The purpose of English language teacher assessment in the English-speaking primary school in Cameroon*. ELTED, 13.
- Valencia, S. (1990). Assessment: A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The reading teacher*, 338-340.
- Wongwanich, S., & Tangdhanakanond, K. (2012). Teacher attitude and needs assessment concerning the use of student portfolio assessment in Thailand's educational reform process. *Tarptautinis psichologijos žurnalas: Biopsichosocialinis požiūris*, (10), 71-88.
- Wortham, S. C. (2008). *Assessment in early childhood education*. Pearson.
- Weldin, D. J., & Tumarkin, S. R. (1998). Parent Involvement More Power in the Portfolio Process. *Childhood Education*, 75(2), 90-95.
- Zorba, M. G., & Tosun, S. (2011). Enriching Kindergarten Learners' English by Using Language Portfolio and Additional Instructional Materials. *Online Submission*, 1(2), 35-43.

Ελληνόγλωσση

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Γκασούκα, Μ., Φώκιαλη, Π., Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ., Βασιλειάδης, Α., Ευθυμίου, Η., Δουκάκης, Σ., Ζυμπίδης, Δ., & Σιωμάδης, Β. (2007). *Μελέτη με θέμα: «Τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή – αξιολόγηση»*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Δαφέρομυ, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2005). *Οδηγός νηπιαγωγού*. Π.Ι. Δ.Ε.Π.Π.Σ., ΥΠΕΠΘ (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

- Προσχολικής Αγωγής και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Στο www.pi-schools.gr
- Κακανά, Δ. (2006) Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση, σε (Επιμ.), Δ. Κακανά, σ.σ. 31-41, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπότσογλου, Κ., & Παναγιωτίδου, Ε. (2006). Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, σε (Επιμ.), Δ. Κακανά, σ.σ. 149-155, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παναγιωτοπούλου, Π. & Γιαλαμάς Β. (2013) Το E-Portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στάσεις και απόψεις των νηπιαγωγών στην αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΠ Δεξιότητες ζωής. Προσωπική – Κοινωνική Ανάπτυξη στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Ιωάννινα, 18 – 20 Οκτωβρίου 2013. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ρεκαλίδου Γ., Ζάνταλη Θ., Σοφιανίδου Μ. (2010). Η Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση το Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 22-38.
- Σιβροπούλου, Ειρ., Τσακιρίδου, Ε., Παπαδοπούλου, Α. (2006). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαδικασία αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο σε (Επιμ.), Δ. Κακανά, σ.σ. 217-225, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Οι ρόλοι του δασκάλου και των γονέων με χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, στα πλαίσια της συμβουλευτικής σχέσης

Δημήτριος Γ. Τζανετής

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής –

Σχολικός Σύμβουλος 1ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Κέρκυρας

1. Εισαγωγή

Υπάρχουν πολλές μαρτυρίες ότι πολλά διαπρεπή πρόσωπα και τα χαρίσματα τους θα είχαν χαθεί χωρίς την υποστηρικτική παρέμβαση κάποιου ενδιαφερόμενου συμβούλου. Η συμβουλευτική στήριξη στους γονείς -εκτός από το εκδηλωμένο ενδιαφέρον τους- είναι πολύ σημαντική για δύο λόγους:

- Η πιθανή απώλεια και η ζημιά για το ίδιο το χαρισματικό παιδί όταν στερηθεί τη βοήθεια, τις οδηγίες και την κατανόηση, πράγματα τόσο ζωτικά για την εξέλιξή του.
- Η πιθανή απώλεια για την κοινωνία. Εξαιτίας των δικών τους ασυνήθιστων ικανοτήτων, αυτά τα παιδιά και οι νέοι θα συνεχίσουν να διαμορφώνουν το μέλλον μας (Stewart, 1986).

Οι γονείς έχουν τρομερή επιρροή όσον αφορά την κοινωνική, συναισθηματική και διανοητική εξέλιξη των παιδιών τους. Είναι σημαντικό οι γονείς να κατανοούν τη φύση τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους ώστε αυτά να αναπτύξουν την αυτοαντίληψη και την ανοιχτή επικοινωνία μες στην οικογένεια Karnes (1976), στο Stewart (1986).

2. Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου περιέχει:

2.1 Ενημέρωση και αναφορά αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Η παροχή της βασικής ενημέρωσης είναι ένας παραδοσιακός ρόλος του δασκάλου, στα πλαίσια της συνεργασίας με τους γονείς. Στη διαδικασία της συμβουλευτικής σχέσης αυτή η πληροφόρηση έχει μεγάλη αξία και πρέπει να είναι άμεση, περιεκτική, σαφής και ακριβής. Οι γονείς των παιδιών, χρειάζονται να γνωρίζουν για την διανοητική, κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά του παιδιού τους μες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο δά-

σκαλος οφείλει να τους πληροφορεί για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που κάνει αυτός ως επαγγελματίας παιδαγωγός (Thomas, Correa, & Morsink, 1995).

2.2 Κατανόηση και συγκέντρωση οικογενειακών πληροφοριών

Ο δάσκαλος για να μπορέσει να στηρίξει αποτελεσματικά την οικογένεια πρέπει προηγουμένως να την έχει αξιολογήσει. Η πολιτεία οφείλει να εξοπλίσει τον εκπαιδευτικό τόσο με επιστημονικά ερωτηματολόγια συλλογής πληροφοριών, όσο και με τυποποιημένα κριτήρια αξιολόγησης.

Η εκτίμησή του θα βασιστεί στην προσεκτική και συστηματική συγκέντρωση οικογενειακών πληροφοριών κυρίως κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας. Στην προσπάθειά του αυτή θα συνεπικουρηθεί από τον κοινωνικό λειτουργό, το σχολικό ψυχολόγο ή άλλους ειδικούς επαγγελματίες που τυχόν υπάρχουν στο σχολείο.

Οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στην περίπτωση που θα χρειάζεται να καταγράψει ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα και θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τη σχετική νομοθεσία. Μετά τη συλλογή των πληροφοριών ακολουθεί η φάση της κατανόησης και της αξιολόγησης, των ιδιοτήτων, των αναγκών, και των δυνατοτήτων της κάθε οικογένειας.

2.3 Παροχή οδηγιών για χαρισματικά παιδιά

Οι ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι οι παράγοντες που συνήθως συνδέονται με τη δημιουργικότητα όπως η ευχέρεια, η ευελιξία, η πρωτοτυπία και η επεξεργασία της σκέψης μπορούν να ενθαρρυνθούν, αντιθέτως από την παλαιότερη λαϊκή πεποίθηση ότι: «Ή το έχεις ή δεν το έχεις» Parke (1985), στο Stewart (1986).

Ο σύμβουλος πρέπει να εισηγηθεί στους γονείς συγκεκριμένες προτάσεις για να εμπλακούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να δημιουργήσουν το πιο ευνοϊκό οικογενειακό περιβάλλον. Οφείλει επίσης να ενημερώσει τους γονείς για τη φύση της χαρισματικότητας και πώς να τη χειρίζονται. Οι καλά ενημερωμένοι γονείς μπορούν -μεταξύ άλλων- να συμβάλλουν και στην έγκαιρη αναγνώριση της χαρισματικότητας των παιδιών τους. Η πρόωπη παρέμβαση γι' αυτά τα παιδιά, όπως για όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ζωτικής σημασίας.

Η ποιότητα της ζωής στο σπίτι, η φύση της γονικής βοήθειας και του ελέγχου, καθώς επίσης η ζωή στη γειτονιά, όλα αυτά επηρεάζουν τη διανοητική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του χαρισματικού παιδιού. Οι γονείς θα είναι το παράδειγμα για την εξέλιξη και τις ευθύνες του παιδιού περισσότερο από κάθε άλλη επιρροή [...] Πολλές παραδοσιακές αποτυχίες των χαρισματικών παιδιών οφείλονται πάρα πολύ στη φτώχη καθοδήγηση και τους χειρισμούς. Αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί παίρνοντας

μερικές προφυλάξεις στην εκπαίδευση στο σπίτι. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί ή υπερβολικά ανυπόμονοι και ο σύμβουλος πρέπει να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν την αδικαιολόγητη αυτή αντίληψή τους ώστε το παιδί να αποκτήσει περισσότερο εμπιστοσύνη. Το παιδί που έχει υποστηρικτικούς γονείς με κατανόηση, όταν δουλεύει με τους δασκάλους είναι περισσότερο πιθανό να επιτύχει τους σκοπούς και να συνεισφέρει στον εαυτό του και την κοινωνία. (Stewart, 1986).

Ο Williams (1982), στο Stewart, (1986) δίνει κάποιες ειδικές οδηγίες σε γονείς και δασκάλους που θα βοηθήσουν να αυξηθεί ακόμη πιο πολύ η λειτουργικότητα των δημιουργικών ατόμων:

- Το σπίτι και το σχολείο θα πρέπει να ανταποκρίνονται σ' αυτά τα παιδιά και να είναι τόποι έκφρασής τους. Ανεκτικά και άνετα μέρη, όπου αυτή η μεγαλύτερη δημιουργικότητά τους θα έχει την ευκαιρία να ξεχυθεί.
- Το σπίτι και το σχολείο θα πρέπει να ενθαρρύνουν την εφευρετικότητά τους. Να αξιώνουν και να προσδοκούν από τα παιδιά να φτιάχνουν πράγματα μόνα τους.
- Οι γονείς και οι δάσκαλοι, με τον ίδιο τρόπο, αναγνωρίζουν, σέβονται και δίνουν συναισθηματική στήριξη στα παιδιά για απορίες και ασυνήθιστη σκέψη που φανερώνει τις στάσεις και τα συναισθήματά τους.
- Οι ενήλικοι που ανατρέφουν τα παιδιά στο σπίτι και οι δάσκαλοι που τα καθοδηγούν στο σχολείο θα πρέπει να περιμένουν και να προνοούν για μια άνετη παλινδρόμηση των μικρών συντρώφων τους. Να τους διδάξουν να αποδέχονται τα λάθη, αλλά και να κεφαλαιοποιούν πάνω σ' αυτά. Να γελούν με τους εαυτούς τους, αλλά και να γυρίζουν από το χιούμορ στη σοβαρή παραγωγική εργασία.
- Οι δάσκαλοι και οι γονείς θα πρέπει να φροντίζουν ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών εμπειριών των παιδιών. Πρέπει να υπάρχουν φορές που να συνδυάζονται.
- Στο σπίτι και στο σχολείο θα πρέπει να διατηρούνται σταθερά σαφείς κανόνες πειθαρχίας και διαγωγής. Θα πρέπει να υπάρχουν λίγοι κανόνες στο σπίτι και στο σχολείο, αλλά αυτοί που υπάρχουν θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι, κατανοητοί και σπανίως να καταπατούνται.
- Το σπίτι και το σχολείο θα πρέπει να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στην ικανότητα και την επίδοση. Δεν θα πρέπει να υπάρχει κριτική ή αρνητική τροφοδότηση η οποία ξεφουσκώνει την εκτίμηση του παιδιού για τις ικανότητές του.
- Οι γονείς και οι δάσκαλοι πρέπει να εμπιστεύονται τα παιδιά. Να παίρνουν αποφάσεις και να κάνουν επιλογές με ένα υπεύθυνο και λογικό τρόπο όπως θα έκαναν για όλα τα παιδιά. Η εμπιστοσύνη μπο-

ρεί άριστα να εδραιωθεί αν αντιληφθούν τους θετικούς τρόπους με τους οποίους λειτουργούν τα παιδιά σε πείσμα των εμποδίων που αντιμετωπίζουν.

Ο Congdon (1979), στο Stewart, (1986) συμβουλεύει:

- ❖ Οι γονείς θα πρέπει να συγκρατούνται από το να αλλάξουν ολόκληρη τη στάση τους απέναντι στο παιδί.
- ❖ Χρειάζονται συχνά καθησυχασμό. Μπορεί να έχουν πεισθεί ότι είναι κατώτεροι από το παιδί και ανίκανοι να τα βγάλουν πέρα.
- ❖ Χρειάζεται να αντιληφθούν τις ευθύνες για το παιδί τους. Ένα ευτυχισμένο και σταθερό περιβάλλον σημαίνει περισσότερα για το παιδί από κάθε άλλο μεμονωμένο παράγοντα.
- ❖ Ο σεβασμός είναι ουσιώδης για κάθε παιδί, αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντικός όταν προσπαθείς να κατανοήσεις το χαρισματικό.
- ❖ Οι γονείς θα πρέπει να αποφεύγουν την υπερβολική προσοχή πάνω στο χαρισματικό παιδί, ώστε να μην αποκλεισθούν τα αδέρφια. Σχολίαζε εξίσου και το μη χαρισματικό παιδί.
- ❖ Η καλύτερη προετοιμασία για την ενηλικίωση, είναι να έχεις ζήσει σαν παιδί. Υπάρχουν φορές που τα χαρισματικά παιδιά θέλουν να παίξουν και να δράσουν όπως τα άλλα παιδιά και θα πρέπει να τους επιτρέπεται να το κάνουν.
- ❖ Δεν υπάρχει καλύτερη επένδυση από το να αφιερώνεις χρόνο για το χαρισματικό παιδί αλλά θα πρέπει να του γίνει ξεκάθαρο ότι υπάρχουν διαστήματα κατά τη διάρκεια της ημέρας που πρέπει να δείχνει υπομονή.
- ❖ Είναι σημαντικό οι γονείς να συζητούν περισσότερο μεταξύ τους παρά με το χαρισματικό παιδί. Αυτό ενθαρρύνει την περιέργειά του και τη θετική αντίδραση του για ερωτήσεις.
- ❖ Αν και τα χαρισματικά παιδιά ως ομάδα έχουν κοινά χαρακτηριστικά, οι γονείς θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τον υψηλό βαθμό μεταβλητότητας που μπορεί να επιδείξουν.
- ❖ Είναι ουσιώδες οι γονείς να ενδιαφέρονται για το σχολείο του παιδιού τους είτε το παιδί τους είναι χαρισματικό είτε όχι.

2.4 Κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικά οικογενειών

Ο δάσκαλος συνεργαζόμενος με τους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές και τους γονείς τους δεν επιτρέπεται να έχει την προκατάληψη ότι έχει να κάνει με φορείς ενός κατώτερου πολιτισμού. Οφείλει να σέβεται το διαφορετικό αξιακό τους σύστημα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον τρόπο που επικοινωνούν, τις παραδόσεις, τις συνήθειες, την ενδυμασία, τις οικογενειακές δομές και γενικότερα ότι προσδιορίζει την πολιτισμική τους ταυτότη-

τα. Παράλληλα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές και την οικογένειά τους ώστε κι αυτοί με τη σειρά τους, να κατανοούν την κυρίαρχη παραδοσιακή κουλτούρα μέσα σε πνεύμα αλληλεγγύης και αμοιβαίου εμπλουτισμού των διαφορετικών πολιτισμών.

Όσον αφορά τις συναντήσεις του δασκάλου με τους γονείς στα πλαίσια της συμβουλευτικής σχέσης, ο δάσκαλος πρέπει να έχει προνοήσει αυτά που λέγονται, αυτά που δίνονται ως γραπτό κείμενο και αυτά που δηλώνονται με τη γλώσσα του σώματος να είναι και απολύτως κατανοητά και να μη δημιουργούν δυσάρεστες παρεξηγήσεις. Αν το κρίνει σκόπιμο και με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα μπορεί να προνοήσει και για την παρουσία κατά τη διάρκεια των συμβουλευτικών συνεδριών ενός αξιόπιστου μεταφραστή αμοιβαία αποδεκτού. Σχετικά μ' αυτό μπορεί το σχολείο να συνεννοείται με τις πρεσβείες ή τις κατά τόπους προξενικές αρχές, ώστε να διευκολύνονται οι αλλόγλωσσες οικογένειες με μεταφραστές για την καλύτερη επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό (Thomas, Correa, & Morsink, 1995).

Ο δάσκαλος είναι αναγκαίο να έχει κάποια γνώση των βασικών στοιχείων της κουλτούρας των διαφορετικών πολιτισμικά γονέων ώστε: Να διακρίνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, να προσδιορίζει τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους και να κατανοεί τη στάση τους.

2.5 Ερμηνεία πληροφοριών

Ο δάσκαλος της Ειδικής Αγωγής ή το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου ή του Κ.Δ.Α.Υ., συντάσσουν αναφορές αξιολόγησης. Εάν τυχαίνει να έχουμε ευφυΐα παράλληλα με αναπηρία του παιδιού, τότε υπάρχουν και ιατρικές αναφορές ή αναφορές άλλων ειδικών. Όλες αυτές οι αναφορές συντάσσονται σε μια επιστημονική γλώσσα, πολλές φορές δυσνόητη και με εξειδικευμένη ορολογία.

Ο δάσκαλος όταν κοινοποιεί αυτές τις πληροφορίες θα χρειαστεί τις περισσότερες φορές να βοηθήσει τους γονείς ώστε να τις κατανοήσουν πλήρως. Ο ίδιος μπορεί πιο εύκολα να έρθει σε επικοινωνία με τους συντάκτες των αναφορών και να ζητήσει πληροφόρηση ή διευκρινίσεις. Αν χρειαστεί, είναι πιο εύκολο σ' αυτόν να προστρέξει και σε ειδικά επιστημονικά λεξικά που το σχολείο θα πρέπει να έχει φροντίσει να είναι διαθέσιμα (Thomas, Correa, & Morsink, 1995).

2.6 Αποτελεσματική επικοινωνία

Ο δάσκαλος και οι γονείς πρέπει να έχουν αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη και πρέπει να βλέπουν τη σχέση τους ως συνεργατική και αμοιβαία επωφέλη.

Απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας της συμβουλευτικής σχέσης είναι η δημιουργία αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκομένων. Η

διαμόρφωση του γόνιμου εδάφους της επικοινωνίας είναι ευθύνη κυρίως του δασκάλου-βοηθού, που ως ειδικός επαγγελματίας θα πρέπει να έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρει ο Μπρούζος (2004), που είναι:

- α) Ενσυναίσθηση. Αποτελεί βασικό στοιχείο της συμβουλευτικής, η προσπάθεια του συμβούλου να κατανοεί όσο το δυνατόν πληρέστερα τον εσωτερικό κόσμο του συμβουλευόμενου σαν να ήταν ο δικός του, χωρίς όμως να ξεφύγει από τη «σαν-να-κατάσταση», κι έπειτα η κοινοποίηση σ' αυτόν όσων κατανοήθηκαν.
- β) Εκτίμηση και άνευ όρων αποδοχή. Η σημασία της ανεπιφύλακτης θετικής αναγνώρισης έγκειται στο ότι ικανοποιείται μία βασική ανάγκη του ανθρώπου. Η ανάγκη για εκτίμηση και αποδοχή. Ο άνθρωπος έχει ανάγκη από ενθάρρυνση, να τον αποδεχούμε όπως είναι και όχι να τον πιέζουμε να ταυτιστεί με τα οράματά μας, και να του ενισχύουμε το συναίσθημα της επάρκειας για να πιστέψει στις δυνάμεις του. Έχει ανάγκη να στρέψουμε την προσοχή του στις θετικές πλευρές του, ενώ παράλληλα οφείλουμε να τον διευκολύνουμε να συμβιβαστεί με τα ελαττώματά του, να αποδεχθεί τις αδυναμίες του και να δει την αποτυχία ως μέρος της ζωής. Έχει ανάγκη ακόμη να πιστέψουμε ειλικρινά στις δυνάμεις του, να δεχτούμε ότι θα τα καταφέρει στη ζωή του. Γενικά, έχει ανάγκη από ένα ήρεμο, φιλικό, εγγάρδιο και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, όπου θα νιώθει πως η παρουσία του είναι επιθυμητή, όπου θα αισθάνεται προστασία και ασφάλεια και θα τον σέβονται ως ισότιμο μέλος, με υποχρεώσεις και δικαιώματα.
- γ) Γνησιότητα-συμφωνία. Είναι το θεμέλιο, η βάση για την ενσυναίσθηση και την ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση. Ο σύμβουλος είναι αυθεντικός όταν αφενός υπάρχει συμφωνία μεταξύ εμπειριών και εαυτού και αφετέρου γνησιότητα με το γονέα. Αυτό σημαίνει πως ο σύμβουλος είναι καλό να εξωτερικεύει όλα τα συναισθήματά του, που έχουν σχέση με την συμβουλευτική διαδικασία και να μην τα κρύβει φορώντας ένα επαγγελματικό προσωπίο. Ο γονέας διαισθάνεται ότι οι προσπάθειες του συμβούλου δεν είναι γνήσιες και τότε δεν μπορούν να δράσουν θετικά ούτε η ενσυναίσθηση και η αναγνώριση. Η δημιουργική αλλαγή του γονέα, συνδέεται στενά, με το βαθμό αυθεντικότητας του συμβούλου.

Η όλη αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων και των προσωπικών αναγκών παιδιών, εφήβων και γονέων είναι δυνατό να αποβεί πιο αποτελεσματική, όταν πραγματώνεται σε ένα επίπεδο πνευματικό, μεταφυσικό. Εκεί χρησιμοποιείται ως βασική ψυχοθεραπευτική και παιδευτική μέθοδος, εκείνη της αγάπης. Πρόκειται για ένα μέσο διανθρώπινης προσέγγισης που

συνήθως δοκιμάζουν οι γονείς αλλά και οι ειδικοί. Με τον επικοινωνιακό αυτό τρόπο η ψυχή του αγαπώμενου προσώπου έρχεται σε επαφή με αυτή την αγάπη. Έτσι, μέσω της θετικής αυτής διαπροσωπικής σχέσης, διανοίγεται αυθόρμητα και κατά ένα θαυμαστό τρόπο ο δρόμος για το παραπέρα παιδαγωγικό και θεραπευτικό έργο Seguin (1977), στον Κρουσταλάκη (1997).

3. Ο ρόλος των γονέων περιέχει:

3.1 Παροχή πληροφόρησης

Οι δάσκαλοι πρέπει να επικοινωνούν ανοιχτά με τους γονείς ώστε να είναι ενήμεροι για το τι συμβαίνει στο σπίτι. Το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού μπορεί να έχει δυνατό αντίκτυπο στα κίνητρα, την αυτοεικόνα και τις στάσεις του, που έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι ο δάσκαλος έχει εμπνεύσει ένα κλίμα ασφάλειας στους γονείς ότι θα σεβαστεί τις όποιες πληροφορίες του δοθούν και δεοντολογικά πρέπει να μείνουν απόρρητες, οι γονείς οφείλουν να παρέχουν στο δάσκαλο κάθε είδους πληροφόρηση που είναι αναγκαία για να προχωρήσει η συμβουλευτική διαδικασία. Πληροφόρηση που έχει σχέση με την αξιολόγηση άλλων ειδικών για το χαρισματικό παιδί, τη γνωστική κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά του, αλλά και για την οικογενειακή λειτουργία, τον οικογενειακό κύκλο ζωής τις δυνατότητες και τις ανάγκες της οικογένειας.

3.2 Ενίσχυση των σχολικών προγραμμάτων στο σπίτι

Οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να ενισχύουν, όσο μπορούν, το ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης, στο σπίτι. Η αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους έχει σχέση με παράγοντες όπως: άνεση χρόνου, προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα, επαρκής εξειδικευμένη κατάρτιση. Η πολιτεία οφείλει να ανταποκρίνεται και να στηρίζει την οικογένεια σ' όλες τις ανάγκες της.

Ο δάσκαλος κατά το σχεδιασμό του για την εμπλοκή των γονέων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και το δυναμικό της κάθε οικογένειας, ακόμη ότι συχνά οι γονείς μεριμνούν για τις οικογενειακές προτεραιότητες πριν ασχοληθούν με τις σχολικές ευθύνες κι ότι τα παιδιά χρειάζονται ελεύθερο χρόνο να μοιραστούν με τους γονείς τους για διασκέδαση και παιχνίδι. Ο γονέας πρέπει να αντιμετωπίζεται ως γονέας και όχι ως ένας ακόμη δάσκαλος, και να εμπλέκεται σε προγράμματα τα οποία μπορούν εύκολα να ολοκληρωθούν μέσα στις κανονικές οικογενειακές συνήθειες. Μόνο εάν το επιθυμεί η οικογένεια, θα πρέπει οι δάσκαλοι να παρέχουν σύνθετες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Thomas, Correa & Morsink, 1995).

3.3 Συνηγορία για παροχή ποιοτικών υπηρεσιών

Οι γονείς αφού βοηθηθούν να κατανοήσουν, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το πολλά υποσχόμενο -εάν φροντισθεί- πλούσιο δυναμικό των παιδιών τους, οφείλουν να παρουσιάζονται οπουδήποτε ως άτομα, ομάδες ή σύλλογοι γονέων και να διεκδικούν γι' αυτά τις καλύτερες δυνατόν εκπαιδευτικές υπηρεσίες, εντός ή εκτός του σχολείου. Θα χρειαστεί πολλές φορές να διεκδικούν με θέρμη για να κάμψουν την εσφαλμένη σε πολλούς προκατάληψη ότι: «Δε χρειάζεται να κάνουμε και τίποτα ιδιαίτερο γι' αυτά τα παιδιά, αφού έτσι κι αλλιώς θα τα καταφέρουν».

3.4 Κατανόηση της πλευράς του δασκάλου

Από τη μια μεριά υπάρχουν οι δυνατότητες για υπηρεσίες που προσφέρονται από το σχολικό σύστημα και από την άλλη οι γονείς που διεκδικούν ακόμη καλύτερες υπηρεσίες για τα παιδιά τους. Εάν υπάρχει σύγκρουση, ο δάσκαλος συχνά εγκλωβίζεται μέσα στα πυρά. Όταν συμβαίνει στο σχολείο να μην παρέχονται οι κατάλληλες υποδομές και υπηρεσίες, τότε να μην στρέφονται άκριτα εναντίον του δασκάλου αλλά εκτιμώντας αντικειμενικά την κατάσταση και σε συνεργασία μαζί του να προσπαθήσουν να διεκδικήσουν καλύτερες εκπαιδευτικές συνθήκες. Αν οι γονείς επιθυμούν να διατηρηθεί η σχέση συνεργασίας, θα πρέπει να κατανοούν τη θέση του δασκάλου, τα όρια των δυνατοτήτων του, τη θέλησή του να προσπαθεί για το καλύτερο αλλά και τις ανάγκες του ως ανθρώπου και ως εργαζόμενου (Thomas, Correa, & Morsink., 1995). Στην περίπτωση πάντως που έχουν απορίες ή αντιρρήσεις για τον τρόπο που ο δάσκαλος ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις του -αγωγή, διδασκαλία, αξιολόγηση, συμβουλευτική- θα πρέπει πάντοτε να τις συζητούν πρώτα μαζί του μέσα σε πνεύμα ειλικρινούς συνεργασίας

Βιβλιογραφία

- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.**, Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο, σ.σ. 439-447, Εκδόσεις: Εκτύπωση Οφσετ, Αθήνα, 1997.
- Μπρούζος, Α.**, Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνες και Εφαρμογές, σ.σ.217-268, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός. Αθήνα, 2004.
- Stewart, J. C.**, Counseling Parents of Exceptional Children, p.p.173-193, Charles E., Merrill Publishing Company, London, 1986
- Thomas, C. C., Correa, V. I., & Morsink, C. V.**, Interactive Teaming: consultation and collaboration in special programs, p.p. 252-276, NY: Macmillan Publishing Co., New York, 1995.

Ο ρόλος της οικογένειας στη δημιουργική σκέψη μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου

Αθανασία Τζιώνα, Δημήτριος Ζμπάινος, Αποστολία Καφφέ

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Εισαγωγή

Ορισμένα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον και το θετικό συναίσθημα που εκφράζεται στην οικογένεια επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Christian & Snowden, 1999· Dacey, 1989· Fearon, Copeland, & Saxon, 2013· Gaynor & Runco, 1992· Lim & Smith, 2008· Rubinstein, 2003· Tennent & Berthelsen, 1997· Torrance, 1965). Ωστόσο οι βιογραφικές μελέτες των πιο δημιουργικών ατόμων, δείχνουν ότι το αρνητικό συναίσθημα που εκφράζεται στην οικογένεια και το αυστηρό οικογενειακό περιβάλλον συμβάλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Christian & Snowden, 1999· Kaufmann & Vosburg, 1997· Langley & Worldwide, 2011· Vosburg, 1998). Υπό αυτό το πρίσμα στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε ο ρόλος της οικογένειας ως περιβάλλον ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν δύο παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος σε σχέση με τη δημιουργική σκέψη: α) η σχέση των γονείων στυλ και β) η έκφραση του συναισθήματος στο οικογενειακό περιβάλλον.

Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της ανθρώπινης ανάπτυξης τόσο στα πλαίσια της ατομικής όσο και της κοινωνικής προόδου (Beghetto & Kaufman, 2007· Hennessey & Amabile, 2010· Runco, 2004· Simonton, 2000· Sternberg, 2006, 2012· Sternberg & Lubart, 1999). Η κατανόηση των επιτευγμάτων των θετικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, της τεχνολογικής ανάπτυξης, των τεχνών και της ανθρωπότητας γενικότερα προϋποθέτει την κατανόηση της έννοιας της δημιουργικότητας και της δημιουργικής διαδικασίας (Hennessey & Amabile, 2010· Runco, 2004). Κατά συνέπεια το ενδιαφέρον της ψυχολογικής έρευ-

νας έχει επικεντρωθεί σε αυτή την ξεχωριστή και μοναδική ανθρώπινη ικανότητα να πυροδοτεί καινοτόμες ιδέες που παράγουν νέο και κατάλληλου πλαισίου έργο ώστε να επιτυγχάνεται η πρόοδος και η εξέλιξη σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας καθώς επίσης και στη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την έκφραση και την ανάπτυξη της (Claxton, Pannells, & Rhoads, 2005· Hennessey & Amabile, 2010· Simonton, 2000). Ο Torrance (1965) προσδιόρισε τη δημιουργική σκέψη ως μια γνωστική διεργασία που συμπεριλαμβάνει την ανίχνευση της προβληματικής κατάστασης, το σχηματισμό των υποθέσεων και εικασιών σε σχέση με την προβληματική κατάσταση, την αξιολόγηση και εκτίμηση της, τη δοκιμή τους και σε πολλές περιπτώσεις την αναθεώρηση και την επαναδοκιμή τους και τέλος την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων.

Η δημιουργικότητα αφορά στην ικανότητα δημιουργίας ενός καινοτόμου έργου, στη διατύπωση μιας νέας ιδέας ή στην επίλυση ενός προβλήματος που έχει αξία και νόημα για το άτομο, ή για το κοινωνικό του περιβάλλον ή ακόμα χρήζει παγκόσμιας αναγνώρισης, ωστόσο υπάρχει μια συνεχιζόμενη διαφωνία μεταξύ των ερευνητών ως προς το βαθμό που κριτήρια όπως το περιβάλλον καθορίζουν την έννοια και τον βαθμό ανάπτυξης της (Hennessey & Amabile, 2010· Sternberg κ.α., 2002). Έχει υποστηριχθεί ότι η δημιουργικότητα δεν συνδέεται μόνο με το καινοτομικό και αξιοσημείωτο έργο των διακεκριμένων και βραβευμένων εκπροσώπων των προαναφερθέντων τομέων, αλλά αποτελεί μια ικανότητα που κατέχουν όλα τα άτομα και τα καθιστά ικανά να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν τα προβλήματα της καθημερινότητας (Hennessey & Amabile, 2010· Sternberg, Kaufman, & Pretz, 2002). Η δημιουργικότητα είναι το αποτέλεσμα πολυάριθμων αλληλοσχετιζόμενων παραγόντων που εμπλέκονται στα πολλαπλά επίπεδα της και των δημιουργικών διεργασιών (Hennessey & Amabile, 2010).

Δημιουργικότητα, οικογενειακό περιβάλλον και γονεϊκή τυπολογία

Τα δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών υπογραμμίζουν τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα την επιρροή των γονέων στην γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων (Antonopoulou, Alexopoulos, & Maridaki-Kassotaki, 2012· Christian & Snowden, 1999· Darling & Steinberg, 1993· Spera, 2005). Το ίδιο παρατηρείται και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Claxton κ.α., 2005· Hennessey & Amabile, 2010· Simonton, 2000· Sternberg, 2006, 2012). Οι έρευνες δείχνουν τη θετική συσχέτιση της δημιουργικότητας με το οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαίτερα με την επίδραση της γονεϊκής συμπεριφοράς στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Lim & Smith, 2008; Runco, 2004; Tennent & Berthelsen,

1997; Torrance, 1965). Η γονεϊκή συμπεριφορά που φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι η ενθάρρυνση, η υποστήριξη και η επιβράβευση της δημιουργικής σκέψης και του δημιουργικού έργου του παιδιού από τους γονείς (Sternberg, 2006, 2012; Torrance, 1965).

Ο κάθε γονέας αναπτύσσει διαφορετικό γονεϊκό στυλ και κατά συνέπεια εφαρμόζει διαφορετικές πρακτικές στην ανατροφή των παιδιών του (Darling & Steinberg, 1993· Spera, 2005). Ο όρος γονεϊκό στυλ είναι ένας ευρύς όρος που περιγράφει τις πεποιθήσεις και τις στοχευόμενες, άμεσες, λεκτικές και μη λεκτικές πρακτικές (Antonopoulou κ.α., 2012· Baumrind, 1966· Darling & Steinberg, 1993· Kordi & Baharudin, 2010· Spera, 2005). Οι αρχικές έρευνες στη γονεϊκή τυπολογία ανέδειξαν τρία διαφορετικά βασικά χαρακτηριστικά της γονεϊκότητας που είναι: α) η υπευθυνότητα, β) η ανεξαρτησία και γ) ο έλεγχος (Baumrind, 1978).

Η Baumrind (1966) με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά συνέθεσε και διατύπωσε ένα μοντέλο γονεϊκής τυπολογίας που έχει μεγάλη ισχύ και αναγνώριση μέχρι και σήμερα. Συγκεκριμένα διέκρινε τρία γονεϊκά στυλ: α) τον υποστηρικτικό γονέα που η σχέση του με το παιδί του χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, υποστήριξη και υψηλό επίπεδο ωριμότητας και ελέγχου, β) τον αυταρχικό γονέα που η σχέση του με το παιδί του δεν χαρακτηρίζεται από ζεστασιά και υποστήριξη και απαιτεί υψηλό επίπεδο ωριμότητας και ελέγχου και γ) τον επιτρεπτικό γονέα που η σχέση του με το παιδί χαρακτηρίζεται από μέτρια ζεστασιά και υποστήριξη και απαιτεί ελάχιστο ή πολύ μικρό επίπεδο ωριμότητας και ελέγχου (Antonopoulou κ.α., 2012· Darling & Steinberg, 1993· Kordi & Baharudin, 2010· Spera, 2005). Παρά το γεγονός ότι το μοντέλο γονεϊκής τυπολογίας της Baumrind είναι αναμφίβολα ευρέως αποδεκτό, η επέκταση της έρευνας σε διαφορετικές πολιτιστικές και κοινωνικές ομάδες, έδειξε ότι τα γονεϊκά στυλ διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, τις αρχές και τους κανόνες που υπαγορεύονται από την κουλτούρα της κάθε κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας και διαμορφώνουν τον τρόπο ανατροφής των παιδιών (Dacey, 1989· Darling & Steinberg, 1993· Fearon κ.α., 2013). Στην Ελλάδα, η έρευνα σχετικά με την γονεϊκή τυπολογία διεξήχθη από την Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2009) και ανέδειξε μια τέταρτη κατηγορία τον αυστηρό γονέα που περιλαμβάνει ταυτόχρονα χαρακτηριστικά του υποστηρικτικού και του αυταρχικού γονέα (Antonopoulou, Alexopoulos & Maridaki – Kassotaki, 2012).

Η ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου, που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας όπως η επιμονή, η ανεξαρτησία, η περιέργεια, η προθυμία να πάρει κάποιος ρίσκο, η έλλειψη συμμόρφωσης και συμβιβασμού, η έλλειψη φόβου αποτυχίας, η ευαισθησία και η συναισθηματική έκφραση εξαρτάται από το πώς το κοινωνικό, το οικογενειακό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον ανταποκρίνεται σε αυτά (Lim &

Smith, 2008· Sternberg, 2006). Κατά συνέπεια ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (κοινωνικό, οικογενειακό, σχολικό) που ενθαρρύνει την ανάπτυξη των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών αποτελεί το κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Torrance, 1993). Σύμφωνα με την Baumrind (1966), τους Lim and Smith (2008), τους Fearon κ.α. (2013) το γονεϊκό στυλ που μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα και που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού για να αναπτύξει το δημιουργικό δυναμικό του είναι ο υποστηρικτικός γονέας.

Ωστόσο οι ερευνητές που έχουν μελετήσει τη βιογραφία των πιο δημιουργικών προσωπικοτήτων του 20ου αιώνα, εντόπισαν ότι ένα από τα κοινά χαρακτηριστικά τους ήταν η ανατροφή τους σε ένα μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον που χαρακτηριζόταν από έλλειψη οικειότητας, ζεστασιάς και έλλειψης ερεθισμάτων ακόμα και από παραμέληση (Christian & Snowden, 1999· Koestner, Walker, & Fichman, 1999). Ως εκ τούτου, το γονεϊκό στυλ που φαίνεται να σχετίζεται με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, όπως προκύπτει από τις βιογραφικές μελέτες των δημιουργικά ιδιοφυών ατόμων είναι το αυστηρό, περιοριστικό, αυταρχικό γονεϊκό στυλ (Christian & Snowden, 1999· Koestner κ.α., 1999). Επιπλέον, οι ίδιες μελέτες έδειξαν ότι τα άτομα που κατάφεραν να αναπτύξουν σε υψηλά επίπεδα το δημιουργικό τους δυναμικό, μοιράζονταν ένα βασικό ψυχολογικό χαρακτηριστικό, την ανθεκτικότητα στο περιοριστικό, μη υποστηρικτικό και αποστερημένο από ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον που ανατράφηκαν (Christian & Snowden, 1999).

Δημιουργικότητα, συναισθήματα και οικογενειακό περιβάλλον

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού και της δημιουργικής σκέψης είναι η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Kaufmann & Vosburg, 1997· Vosburg, 1998). Από τις πρώτες μέρες της ζωής του το παιδί αναπτύσσει τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων του και τρόπους αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του αρχικά μη – λεκτικά και αργότερα λεκτικά (Hoeksma, Oosterlaan, & Schipper, 2004). Το παιδί αλληλεπιδρώντας με το κοινωνικό περιβάλλον μαθαίνει τόσο να αναγνωρίζει, να καταλαβαίνει, να διαμορφώνει και να εκφράζει τα συναισθήματα του όσο και να ανταποκρίνεται στα συναισθήματα και στις προσδοκίες των άλλων ανθρώπων (Baker, Fenning, & Crnic, 2011· Harris, 2010). Κατά συνέπεια η ψυχολογική έρευνα εστιάζει στις διεργασίες που το παιδί μέσω της κοινωνικής μάθησης, εσωτερικεύει τις αρχές, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τους στόχους των γονέων του, αφού το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Antonopoulou κ.α., 2012· Goleman, 2006· Halberstadt, Cassidy, Stifter, Parke, & Fox, 1995· Spera, 2005).

Το θετικό συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώνεται στην οικογένεια και κατ' επέκταση βιώνεται από το άτομο, προκαλεί θετική συναισθηματική κατάσταση στο παιδί, που μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των γνωστικών του ικανοτήτων, να διευρύνει την αντιληπτική του ικανότητα, να ενισχύσει την ανάπτυξη εναλλακτικών ιδεών και τρόπων επίλυσης προβλημάτων, χαρακτηριστικά που αποτελούν δομικά στοιχεία της δημιουργικής σκέψης (Langley & Worldwide, 2011). Επιπλέον υποστηρίζεται ότι το θετικό συναίσθημα στην οικογένεια διευρύνει την προσοχή και τις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού και προτρέπει τις καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις (Fredrickson, 1998, 2001). Τα άτομα που έχουν ανατραφεί σε ένα θετικό συναισθηματικό οικογενειακό κλίμα και έχουν αναπτύξει θετικό συναίσθημα υποστηρίζεται ότι έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν καλύτερη απόδοση στις δοκιμασίες δημιουργικής σκέψης (Fredrickson, 1998, 2001· Langley & Worldwide, 2011· Vosburg, 1998).

Αντικρουόμενα δεδομένα σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας προκύπτουν και από την έρευνα για το συναίσθημα στην οικογένεια (Vosburg, 1998). Γενικά το θετικό συναίσθημα υποστηρίζεται ότι προάγει την προσαρμοστικότητα του παιδιού στο περιβάλλον του, την εξερεύνηση νέων ιδεών και την ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων σκέψεων και πράξεων (Fredrickson, 2001· Harris, 2010). Το ίδιο υποστηρίζεται και για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης ωστόσο υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η δημιουργική σκέψη μπορεί να πυροδοτηθεί και από το αρνητικό συναίσθημα (Kaufmann & Vosburg, 1997· Vosburg, 1998). Συγκεκριμένα οι Langley & Worldwide (2011) έδειξαν ότι το θετικό συναίσθημα μπορεί να προάγει την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών και του εναλλακτικού τρόπου σκέψης ενώ το αρνητικό συναίσθημα μπορεί να προάγει τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και την από πάνω προς τα κάτω επεξεργασία των δεδομένων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας

Υπό το πρίσμα των αντικρουόμενων ευρημάτων σχετικά με το ρόλο των γονεϊκών στυλ και της συναισθηματικής έκφρασης στην οικογένεια και με δεδομένο ότι το ζήτημα της ανάπτυξης της δημιουργικότητας σε σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον δεν έχει μελετηθεί για τα παιδιά των ελληνικών οικογενειών, με την παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και των κατηγοριών της γονεϊκής τυπολογίας όπως διαμορφώθηκε από την έρευνα της Μαριδάκη – Κασσωτάκη (2009) καθώς και με την έκφραση του συναισθήματος που βιώνουν τα παιδιά στο οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα τα ερωτήματα που τέθηκαν στο παρόν άρθρο είναι τα ακόλουθα:

- α) Υπάρχει σχέση και επίδραση της γονεϊκής τυπολογίας στους παράγοντες της δημιουργικής σκέψης των παιδιών;

β) Υπάρχει σχέση και επίδραση της έκφρασης του συναισθήματος στην οικογένεια, στους παράγοντες της δημιουργικής σκέψης των παιδιών; Προκειμένου να διερευνηθούν τα παραπάνω ερωτήματα διενεργήθηκαν δύο έρευνες η πρώτη στόχευε στην προσέγγιση του πρώτου ερωτήματος και αντίστοιχα η δεύτερη στο δεύτερο.

Έρευνα Α: Σχέσεις γονεϊκής τυπολογίας και δημιουργικής σκέψης Μέθοδος

Δείγμα

Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 123 γονείς (24 πατέρες, 73 μητέρες, 23 δεν συμπλήρωσαν το πεδίο) και 123 μαθητές (53 αγόρια και 67 κορίτσια) δημόσιων δημοτικών σχολείων αστικών περιοχών της Αττικής.

Ερευνητικά Εργαλεία

Για την αξιολόγηση της γονεϊκής τυπολογίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο γονεϊκής τυπολογίας Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) και για τη μελέτη της δημιουργικής σκέψης το εργαλείο αξιολόγησης δημιουργικής σκέψης Figural Torrance Test of Creative Thinking (TTCT – figural).

Για να μελετηθεί η γονεϊκή τυπολογία των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Parenting Styles & Dimensions Questionnaire (PSDQ). Το ερωτηματολόγιο PSDQ βασίζεται στην γονεϊκή τυπολογία της (Baumrind, 1966, 1978) και αξιολογεί τα γονεϊκά στυλ μέσω της αυτό – αναφοράς των συμμετεχόντων (Robinson, Mandlco, Olsen, & Hart, 2001). Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στον ελληνικό πληθυσμό περιλαμβάνει τέσσερις κυρίαρχους γονεϊκούς τύπους με βάση τη σχετική κατανομή των γονεϊκών χαρακτηριστικών: υποστηρικτικό γονεϊκό στυλ (15 χαρακτηριστικά), αυταρχικό γονεϊκό στυλ (8 χαρακτηριστικά), υποστηρικτικό γονεϊκό στυλ (5 χαρακτηριστικά), and δ) το αυστηρό γονεϊκό στυλ (5 χαρακτηριστικά) και αξιολογεί τη σχέση μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους, καθώς και τις γονεϊκές πρακτικές που σχετίζονται με κάθε ένα από τα παραπάνω γονεϊκά στυλ (Maridaki-Kassotaki, 2009). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου που αποτελείται από 62 χαρακτηριστικά που μετρούνται σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=ποτέ, 2=μερικές φορές, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά, 5=πάντα). Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου κυμαίνεται μεταξύ του 0,68 και του 0,86 και συνεπώς υποδηλώνει την αξιοπιστία της προσαρμογής του ερωτηματολογίου στον ελληνικό πληθυσμό (Antonopoulou κ.α., 2012). Επιπλέον μαζί με το ερωτηματολόγιο γονεϊκής τυπολογίας οι συμμετέχοντες απάντησαν και σε ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων και συγκεκριμένα για την ηλικία, το φύλο και το μορφωτικό τους επίπεδο.

Η δημιουργική σκέψη αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία του Torrance, Torrance Test of Creative Thinking που μπορεί να χορηγηθεί τόσο εξατομικευμένα όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Torrance, 1969· Torrance, 1974). Το TTCT (Torrance's Tests of Creative Thinking), δημιουργήθηκε από τον Torrance το 1966 και αποτελείται από δύο κλίμακες το TTCT- Verbal που αποτελεί τη λεκτική κλίμακα και το TTCT – Figural που αποτελεί την καλλιτεχνική κλίμακα. Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε η μη λεκτική κλίμακα TTCT – Figural. Η μη λεκτική δοκιμασία δημιουργικής σκέψης του Torrance αξιολογεί τέσσερις γνωστικές δημιουργικές διεργασίες: α) την ευχέρεια (fluency) που αφορά στο πλήθος των σχετικών λύσεων, β) την ευελιξία (flexibility) που προσδιορίζεται ως η διαφοροποίηση ή η εναλλαγή στις κατηγορίες των απαντήσεων, γ) την πρωτοτυπία (originality) που σχετίζεται με την πρωτοτυπία των απαντήσεων και δ) την επεξεργασία (elaboration) που αναφέρεται στον αριθμό των λεπτομερειών που χρησιμοποιούνται σε μια απάντηση. Αποτελείται από 3 δραστηριότητες που χρειάζονται 10 λεπτά για την ολοκλήρωσή τους: α) πρώτη δραστηριότητα: κατασκευή εικόνας με τη χρήση μιας ελλειπτικής πράσινης φιγούρας, β) δεύτερη δραστηριότητα: τη συμπλήρωση δέκα εικόνων που αποτελούνται από ίσιες ή/και καμπύλες γραμμές και γ) την τρίτη δραστηριότητα: τη συμπλήρωση τριάντα εικόνων παράλληλων γραμμών.

Η πρώτη δραστηριότητα αξιολογεί την πρωτοτυπία (βαθμολογία από 0 έως 5) και την επεξεργασία (βαθμολογία από 0 έως 6), η δεύτερη δραστηριότητα αξιολογεί την ευχέρεια (βαθμολογία από 0 έως 10), την ευελιξία (βαθμολογία από 0 έως 10), την πρωτοτυπία (βαθμολογία από 0 έως 2), την επεξεργασία (βαθμολογία για κάθε εικόνα από 0 έως 6), ενώ η τελευταία δραστηριότητα την ευχέρεια (βαθμολογία από 0 έως 30), την πρωτοτυπία (βαθμολογία από 0 έως 3) και την επεξεργασία (βαθμολογία από 0 έως 6). Η εσωτερική συνάφεια της δοκιμασίας σύμφωνα με το δείκτη συνάφειας Kuder-Richardson 21 (KR-21) κυμαίνεται από 0,89 έως 0,94 που υποδηλώνει την εσωτερική εγκυρότητα της δοκιμασίας (Kim, 2006). Επιπλέον μαζί με τη μη λεκτική δοκιμασία αξιολόγησης της δημιουργικής σκέψης οι συμμετέχοντες απάντησαν και σε ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων και συγκεκριμένα για την ηλικία, την τάξη και το φύλο.

Διαδικασία

Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι των σχολείων ενημερώθηκαν για το σκοπό, τη διάρκεια και την ανωνυμία της κάθε έρευνας. Οι γονείς των μαθητών υπέγραψαν το έντυπο συγκατάθεσης που τους ενημέρωνε αναλυτικά για το σκοπό, τη διάρκεια, τον τρόπο χρήσης των δεδομένων, τη διαβεβαίωση της διατήρησης της ανωνυμίας τους και τους διαβεβαίωσε ότι πέρα από τους κινδύνους της συνήθους καθημερινής ζωής, δεν θα κιν-

δύνευε η σωματική ή η ψυχολογική υγεία των παιδιών με τη συμμετοχή τους στη μελέτη. Περαιτέρω είχαν ενημερωθεί ότι θα μπορούσαν να αποσύρουν τα δεδομένα τους σε οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν ή και να αποχωρήσουν σε οποιοδήποτε σημείο της χορήγησης των δοκιμασιών το επιθυμούν χωρίς καμία ποινή για την άρνηση συμμετοχής τους. Μετά την συναίνεση του γονέα με τη συμμετοχή στην έρευνα, το TTCT – Figural χορηγήθηκε σε ομάδες, ενώ το PSDQ συμπληρώθηκε χωριστά από τους γονείς. Τόσο το TTCT – Figural όσο και το PSDQ είχαν ένα μοναδικό αριθμό αναγνώρισης.

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας και για τις δύο πιλοτικές έρευνες, αναλύθηκαν με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS – AMOS Statistics 22.0.

Περιγραφική Στατιστική

Η πρώτη έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει την επίδραση των γονεϊκών στυλ στη δημιουργική σκέψη παιδιών σχολικής και προ – εφηβικής ηλικίας. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς τη συχνότητα και το ποσοστό των δημογραφικών παραγόντων φύλο και ηλικία καθώς και ως προς το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των μεταβλητών γονεϊκό στυλ και των παραγόντων της δημιουργικότητας, πρωτοτυπία, ευελιξία, ευχέρεια και επεξεργασία.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος των γονέων ως προς το φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πατέρας	24	24,7
Μητέρα	73	75,3

Το 24,7 % (N = 24) των γονέων που συμμετείχαν ήταν πατέρες και το 75,3 % ήταν μητέρες (N = 73).

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος των γονέων ως προς την ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
21-30 ετών	2	1,7
31-40 ετών	43	35,8
41-50 ετών	71	59,2
51-60 ετών	4	0,58

Σε ποσοστό 1,7 % η ηλικία των γονέων που συμμετείχαν ήταν μεταξύ 20 έως 30 ετών (N = 2), σε ποσοστό 35,8% η ηλικία των γονέων που συμμετείχαν ήταν μεταξύ 31-40 ετών (N = 43), σε ποσοστό 59,2% η ηλικία των γονέων που συμμετείχαν ήταν μεταξύ 41-50 ετών (N = 71) και σε ποσοστό 0,58% η ηλικία των γονέων που συμμετείχαν ήταν μεταξύ 51-60 ετών (N = 4)

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς το φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Αγόρια	53	44,2
Κορίτσια	67	55,8

Το 44,2% (N = 53) των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αγόρια και το 55,8% (N = 63) των μαθητών που συμμετείχαν ήταν κορίτσια. Συνεπώς το δείγμα των μαθητών ήταν σχετικά ισομερώς κατανομημένο ως προς τον παράγοντα φύλο.

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς την ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
10 ετών	8	8,2
11 ετών	35	36,1
12 ετών	40	41,2
13 ετών	14	14,4

Σε ποσοστό 8,2% η ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν ήταν 10 ετών (N = 8), σε ποσοστό 36,1% η ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν ήταν 11 ετών (N = 35), σε ποσοστό 41,2% η ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν ήταν 12 ετών (N = 40) και σε ποσοστό 14,4% η ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν ήταν 13 ετών (N = 14).

Πίνακας 5. Κατανομή των γονέων του δείγματος ανά γονεϊκό στυλ

	M.O.	T.A
Υποστηρικτικός	4,33	0,43
Αυταρχικός	1,62	0,47
Αυστηρός	3,65	0,67
Επιτρεπτικός	2,64	0,67

Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς PSDQ οι γονείς περιγράφηκαν ως υποστηρικτικοί με μέσο όρο 4,33 (τ.α. = 0,43), ως αυταρχικοί με μέσο όρο 1,62 (τ.α.=0,47), ως αυστηροί με μέσο όρο 3,65(τ.α. = 0,67) και ως επιτρεπτικοί με μέσο όρο 2,64 (τ.α. = 0,67).

Πίνακας 6. Κατανομή ως προς τους παράγοντες της δημιουργικότητας

	M.O.	T.A
Πρωτοτυπία	69,06	20,44
Επεξεργασία	55,95	29,40
Ευελιξία	27,74	6,67
Ευχέρεια	36,27	7,05

Στο δείγμα των μαθητών η μέση βαθμολογία του παράγοντα πρωτοτυπία ήταν 69,06 (τ.α. = 20,44), η μέση βαθμολογία του παράγοντα επεξεργασία ήταν 55,95 (τ.α. = 29,40), η μέση βαθμολογία του παράγοντα ευελιξία ήταν 27,74 (τ.α. = 6,67) και η μέση βαθμολογία του παράγοντα ευχέρεια ήταν 36,27 (τ.α. = 7,05). Οι τρεις πρώτοι παράγοντες φαίνεται να κατανέμονται ισομερώς. Στον τέταρτο παράγοντα, στην ευχέρεια, παρατηρείται ότι οι τιμές έχουν αγγίξει το ανώτατο δυνατό όριο (ceiling effect).

Επαγωγική Στατιστική

Για να διερευνηθεί πιθανή διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών της μεταβλητής του φύλου για κάθε έναν από τους παράγοντες της δημιουργικότητας, πρωτοτυπία, επεξεργασία, ευελιξία, ευχέρεια, διενεργήθηκε η ανάλυση independent paired t – test για ζεύγη ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα παρακάτω ζεύγη μεταβλητών: του φύλου και στους παράγοντες της δημιουργικότητας επεξεργασία $t(118) = -3,37$ και ευχέρεια $t(118) = -1,07$

Επιπλέον, προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανή σχέση ανάμεσα στα γονεϊκά στυλ: υποστηρικτικό, αυταρχικό, αυστηρό και επιτρεπτικό σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς PSDQ και στους παράγοντες της δημιουργικότητας: πρωτοτυπία, επεξεργασία, ευελιξία και ευχέρεια, διενεργήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων με βάση το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r). Οι συσχετίσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 7. Συσχετίσεις μεταξύ των γονεϊκών στυλ και των παραγόντων της δημιουργικότητας.

	Υποστηρικτικός	Αυταρχικός	Αυστηρός	Επιτρεπτικός
Πρωτοτυπία	0,21**	- 0,15	0,02	- 0,05
Επεξεργασία	- 0,03	- 0,15	- 0,12	- 0,17
Ευελιξία	0,16	- 0,05	0,01	0,08
Ευχέρεια	0,03	0,06	- 0,08	0,13

* Η συσχέτιση είναι σημαντική για $p < 0,05$

** Η συσχέτιση είναι σημαντική για $p < 0,01$

Θετική σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μόνο μεταξύ του υποστηρικτικού γονεϊκού στυλ και του παράγοντα πρωτοτυπία της δημιουργικότητας ($r = 0,21, p < 0,01$).

Προκειμένου να διερευνηθεί αν κάποιο γονεϊκό στυλ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της δημιουργικής σκέψης διενεργήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης μέσω του AMOS Statistics 22.0. Οι συντελεστές του υποθετικού μοντέλου αξιολογήθηκαν για τη στατιστική τους σημαντικότητα σε $p < 0,05$. Συγκεκριμένα διενεργήθηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης για κάθε ένα γονεϊκό στυλ της τυπολογίας με κάθε ένα παράγοντα της δημιουργικής σκέψης όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.

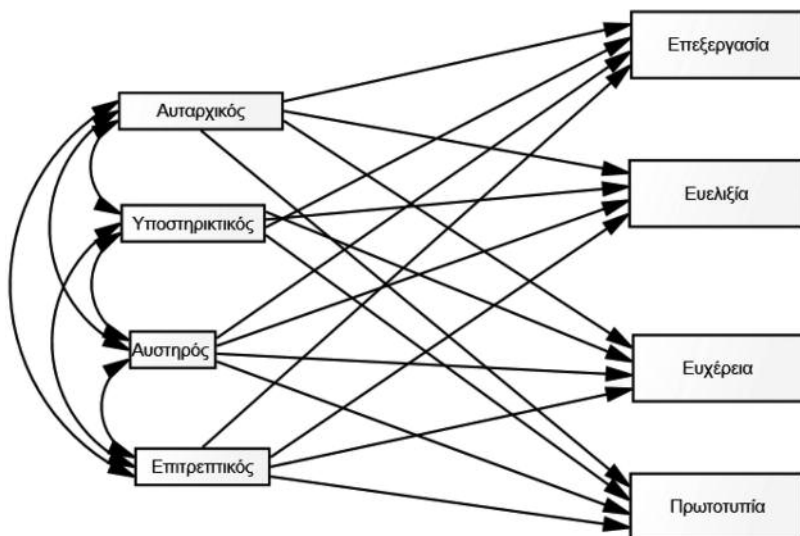
Οι συντελεστές παλινδρόμησης έδειξαν ότι για το συγκεκριμένο δείγμα κανένα γονεϊκό στυλ δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της δημιουργικής σκέψης των παιδιών και συνεπώς, κανένα γονεϊκό στυλ δεν έχει κάποια πιθανή επίδραση στη δημιουργική σκέψη των παιδιών. Για αυτό το λόγο δεν εμφανίζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης στο ανωτέρω σχήμα.

Έρευνα Β: Σχέσεις θετικού και αρνητικού συναισθήματος στην οικογένεια και δημιουργικής σκέψης **Μέθοδος**

Δείγμα

Στη δεύτερη έρευνα συμμετείχαν 118 μαθητές (50 αγόρια και 68 κορί-

Σχήμα 1: Πιθανές επιδράσεις των γονεϊκών τύπων στους παράγοντες της δημιουργικής σκέψης των παιδιών τους



τσια) δύο δημόσιων δημοτικών σχολείων αστικών περιοχών της Αττικής. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων παιδιών ήταν 11.13 ($T.A. = 0.81$).

Ερευνητικά Εργαλεία

Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής έκφρασης στην οικογένεια το Self-Emotional Family Questionnaire (SEFQ) και για τη μελέτη της δημιουργικής σκέψης το εργαλείο αξιολόγησης δημιουργικής σκέψης Figural Torrance Test of Creative Thinking (TTCT – figural) όπως περιγράφηκε παραπάνω.

Για να αξιολογηθεί η έκφραση των συναισθημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον χορηγήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου συναισθηματικής έκφρασης στην οικογένεια, Self – Expressiveness in the Family Questionnaire was administrated (SEFQ) των Halberstadt κ.α. (1995). Το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής έκφρασης στην οικογένεια αξιολογεί τη συναισθηματική έκφραση του παιδιού μέσω της αυτό – αναφοράς. Αποτελείται από 40 χαρακτηριστικά λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας σχετικά με την έκφραση των συναισθημάτων. Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα και αξιολογεί τόσο την έκφραση των θετικών συναισθημάτων (23 χαρακτηριστικά) και των αρνητικών συναισθημάτων (17 χαρακτηριστικά). Κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά της έκφρασης συναισθήματος αξιολογήθηκε με εννιαβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=ποτέ μέχρι 9= πάντα). Δύο φυσικές – ανεπεξέργαστες βαθμολογίες προκύπτουν μετά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δοκιμασίας, μία για την έκφραση των θετικών συναισθημάτων και μία για την έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το συγκεκριμένο δείγμα του ερωτηματολογίου ήταν 0,71 και συνεπώς υποδηλώνει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου για το συγκεκριμένο δείγμα. Επιπλέον μαζί με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής έκφρασης στην οικογένεια οι συμμετέχοντες απάντησαν και σε ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων και συγκεκριμένα για την ηλικία, την τάξη και το φύλο.

Διαδικασία

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε όσον αφορά τη δεοντολογία της έρευνας και τους κανονισμούς ανωνυμίας και ασφάλειας των συμμετεχόντων ήταν η ίδια όπως περιγράφηκε στην πρώτη έρευνα. Μετά την συναίνεση του γονέα για τη συμμετοχή στην έρευνα, το TTCT – Figural και το ερωτηματολόγιο SEFQ χορηγήθηκαν ομαδικά στα παιδιά. Τόσο το TTCT – Figural όσο και το SEFQ είχαν ένα μοναδικό αριθμό αναγνώρισης.

Περιγραφική Στατιστική

Η δεύτερη έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει το ρόλο του συναισθήμα-

τος στο πλαίσιο της οικογένειας στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης παιδιών σχολικής και προ-εφηβικής ηλικίας. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς τη συχνότητα και το ποσοστό των δημογραφικών παραγόντων φύλο και ηλικία καθώς και ως προς το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των μεταβλητών θετικό και αρνητικό συναίσθημα και των παραγόντων της δημιουργικότητας, πρωτοτυπία, ευελιξία, ευχέρεια και επεξεργασία.

Πίνακας 8. Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς το φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
αγόρια	50	42,4
κορίτσια	68	57,6

Το 42,4% (N = 50) των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αγόρια και το 57,6% (N = 68) των μαθητών που συμμετείχαν ήταν κορίτσια. Συνεπώς το δείγμα των μαθητών ήταν σχετικά ισομερώς κατανομημένο ως προς τον παράγοντα φύλο.

Πίνακας 9. Κατανομή του δείγματος των γονέων ως προς την ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
10 έτη	32	27,1
11 έτη	39	33,1
12 έτη	47	39,8

Σε ποσοστό 27,1% η ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν ήταν 10 ετών (N = 32), σε ποσοστό 33,1% η ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν ήταν 11 ετών (N = 39) και σε ποσοστό 39,8% η ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν ήταν 12 ετών (N = 40).

Πίνακας 10. Κατανομή των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων

	M.O.	T.A
Θετικά συναισθήματα	3,74	0,56
Αρνητικά συναισθήματα	2,56	0,46

Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς SEFQ οι μαθητές περιέγραψαν ότι βιώνουν θετικά συναισθήματα με μέσο όρο 3,74 (τ.α. = 0,525) και αρνητικά συναισθήματα με μέσο όρο 2,56 (τ.α.=0,463).

Πίνακας 11. Κατανομή ως προς τους παράγοντες της δημιουργικότητας

	M.O.	T.A
Πρωτοτυπία	2,53	0,77
Επεξεργασία	3,38	1,20
Ευελιξία	15,19	3,25
Ευχέρεια	18,99	3,19

Στο δείγμα των μαθητών η μέση βαθμολογία του παράγοντα πρωτοτυπία ήταν 2,53 (T.A. = 0,77), η μέση βαθμολογία του παράγοντα επεξεργασία ήταν 3,38 (T.A. = 1,20), η μέση βαθμολογία του παράγοντα ευελιξία ήταν 15,19 (T.A. = 3,25) και η μέση βαθμολογία του παράγοντα ευχέρεια ήταν 18,99 (T.A. = 3,19). Οι τρεις πρώτοι παράγοντες φαίνεται να κατανέμονται ισομερώς. Στον τέταρτο παράγοντα, στην ευχέρεια, παρατηρείται ότι οι τιμές έχουν αγγίξει το ανώτατο δυνατό όριο (ceiling effect).

Επαγωγική Στατιστική

Για να διερευνηθεί πιθανή διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών της μεταβλητής του φύλου για κάθε έναν από τους παράγοντες της δημιουργικότητας, πρωτοτυπία, επεξεργασία, ευελιξία ευχέρεια, διενεργήθηκε η ανάλυση independent paired t – test για ζεύγη ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στα ζεύγη των μεταβλητών.

Επιπλέον προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανή σχέση ανάμεσα στο θετικό και στο αρνητικό συναίσθημα που εκφράζεται στην οικογένεια σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς SEFQ και στους παράγοντες της δημιουργικότητας: πρωτοτυπία, επεξεργασία, ευελιξία και ευχέρεια, διενεργήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων με βάση το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r). Οι συσχετίσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 12. Συσχετίσεις μεταξύ του θετικού και του αρνητικού συναισθήματος που εκφράζεται στην οικογένεια και των παραγόντων της δημιουργικότητας

	Θετικό	Αρνητικό
Πρωτοτυπία	0,26**	0,02
Επεξεργασία	0,23*	0,00
Ευελιξία	0,14	-0,13
Ευχέρεια	0,06	-0,14

* Η συσχέτιση είναι σημαντική για $p < 0,05$

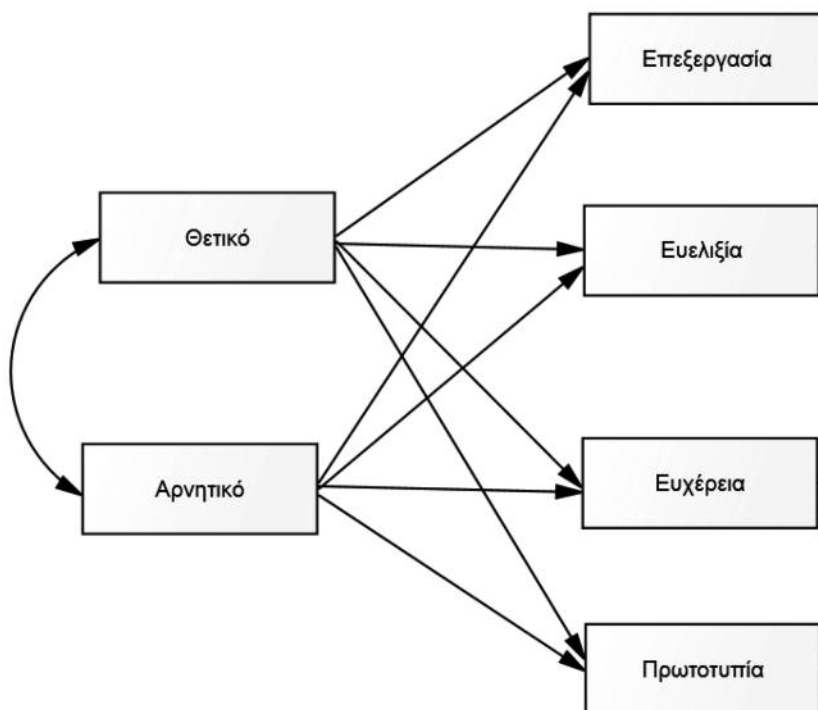
** Η συσχέτιση είναι σημαντική για $p < 0,01$

Θετικά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ των θετικών συναισθημάτων που εκφράζονται στην οικογένεια και του παράγοντα της δημιουργικότητας, πρωτοτυπία ($r = 0.255, p < 0,01$) και μεταξύ των θετικών συναισθημάτων και επεξεργασία ($r = 0,230, p < 0,05$).

Προκειμένου να διερευνηθεί αν το θετικό ή το αρνητικό συναίσθημα στην οικογένεια όπως εκφράζεται από τα παιδιά αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της δημιουργικής σκέψης διενεργήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης μέσω του AMOS Statistics 22.0. Οι συντελεστές του υποθετικού μοντέλου αξιολογήθηκαν για τη στατιστική τους σημαντικότητα σε $p < 0,05$. Συγκεκριμένα διενεργήθηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης για το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα στην οικογένεια που εκφράζεται από τα παιδιά με κάθε έναν παράγοντα της δημιουργικής σκέψης όπως φαίνεται στο σχήμα 2.

Οι συντελεστές παλινδρόμησης έδειξαν ότι για το συγκεκριμένο δείγμα ούτε το θετικό συναίσθημα, ούτε το αρνητικό συναίσθημα στην οικογένεια όπως εκφράζεται από τα παιδιά δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της

Σχήμα 2: Πιθανές επιδράσεις της έκφρασης του συναισθήματος που αναπτύσσεται στην οικογένεια στους παράγοντες της δημιουργικής σκέψης των παιδιών



δημιουργικής σκέψης των παιδιών και συνεπώς, το συναίσθημα δεν έχει κάποια πιθανή επίδραση στη δημιουργική σκέψη των παιδιών. Για αυτό το λόγο δεν εμφανίζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης στο ανωτέρω σχήμα.

Σχολιασμός - Συζήτηση

Ο σκοπός της πρώτης έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση και την επίδραση της γονεϊκής τυπολογίας στη δημιουργική σκέψη. Παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι από τους γονείς του δείγματος περιγράφουν τους εαυτούς τους ως υποστηρικτικούς και αυστηρούς, ενώ λιγότεροι ως επιτρεπτικούς και ελάχιστοι ως αυταρχικούς, εύρημα που συνάδει με την προσαρμογή της γονεϊκής τυπολογίας για τα ελληνικά δεδομένα από τη Μαριδάκη – Κασσωτάκη (2009). Η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη των κοινωνικό – πολιτισμικών γνωρισμάτων των Ελλήνων γονέων.

Σύμφωνα με τις βιογραφικές μελέτες των πιο δημιουργικών ατόμων, που έδειξαν ότι τα πιο δημιουργικά άτομα ανατράφηκαν σε αυταρχικό οικογενειακό περιβάλλον (Fearon κ.α., 2013) ή σύμφωνα με άλλες που υποστήριξαν ότι το αυταρχικό γονεϊκό στυλ έχει αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών (Christian & Snowden, 1999), αναμενόταν να διαπιστωθούν θετικές ή αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της δημιουργικής σκέψης με το αυταρχικό γονεϊκό στυλ. Ακόμα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δεν ήταν αναμενόμενο να διαπιστωθεί σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιτρεπτικού γονεϊκού στυλ και των παραγόντων της δημιουργικής σκέψης. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική σημαντική συσχέτιση μεταξύ ενός παράγοντα της δημιουργικότητας, την πρωτοτυπία και το υποστηρικτικό γονεϊκό στυλ, εύρημα που συνάδει με τη βιβλιογραφία και μερικώς επιβεβαιώνει τη σχέση μεταξύ του υποστηρικτικού γονέα και τη δημιουργική σκέψη. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει μια σχετικά μικρή θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του υποστηρικτικού γονεϊκού στυλ και της πρωτοτυπίας που θεωρείται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας της δημιουργικότητας αφού αποτελεί την ικανότητα που σχετίζεται με την καινοτομία. Σε γενικές γραμμές όμως φάνηκε τα γονεϊκά στυλ να μην έχουν σημαντική επίδραση στους παράγοντες της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να μπορεί να υποστηριχτεί ότι υπάρχει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της δημιουργικότητας και της γονεϊκής τυπολογίας. Τα παρόντα ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω έρευνα σε αυτόν τον τομέα ώστε να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι πιθανές σχέσεις μεταξύ γονεϊκής τυπολογίας και δημιουργικότητας.

Ο σκοπός της δεύτερης μελέτης ήταν να διερευνήσει την πιθανή επίδραση του συναισθήματος που αναπτύσσεται μέσα στην οικογένεια και

βιώνεται και εκφράζεται από τα παιδιά στη δημιουργική τους σκέψη. Το θετικό συναίσθημα που εκφράζεται μέσα στην οικογένεια προτείνεται από τη βιβλιογραφία ως ένας παράγοντας που ενισχύει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Langley & Worldwide, 2011). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η βιβλιογραφία παρέχει αντικρουόμενες ενδείξεις σχετικά με τη δημιουργική σκέψη και το συναίσθημα, καθώς τόσο το αρνητικό συναισθηματικό όσο και το θετικό συναίσθημα φαίνεται να επηρεάζουν τη δημιουργική σκέψη. Τα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνας επαληθεύουν τα δεδομένα των προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν την επίδραση του θετικού συναισθήματος στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ του θετικού συναισθήματος με τους παράγοντες της δημιουργικής σκέψης, ευχέρεια και επεξεργασία ενώ δεν παρατηρήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των αρνητικών συναισθημάτων και των παραγόντων της δημιουργικής σκέψης. Ωστόσο, τα δεδομένα από την παρούσα μελέτη δεν είναι αρκετά για να υποστηριχτεί μια ισχυρή άμεση συσχέτιση μεταξύ της έκφρασης του θετικού συναισθήματος στις ελληνικές οικογένειες και των παραγόντων της δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

Ασφαλώς και οι δύο έρευνες δε μπορούν να θεωρηθούν ότι μελέτησαν με απόλυτη επάρκεια τα ερευνητικά ζητήματα που έθεσαν και έχουν ορισμένους περιορισμούς που μπορεί να αποφευχθούν σε επόμενες προσπάθειες. Ο πρώτος περιορισμός αφορά στο ότι τόσο το εργαλείο αξιολόγησης της γονεϊκής τυπολογίας PSDQ που συμπληρώθηκε από τους γονείς και χρησιμοποιήθηκε στην πρώτη έρευνα όσο το εργαλείο αξιολόγησης της συναισθηματικής έκφρασης στην οικογένεια SEFQ που συμπληρώθηκε από τα παιδιά και χρησιμοποιήθηκε στη δεύτερη έρευνα αποτελούν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και ως εκ τούτου, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορεί να αντικατοπτρίζουν το κοινωνικά επιθυμητό. Επιπλέον ένας άλλος περιορισμός σχετίζεται με το μέγεθος του δείγματος που αξιολογήθηκε. Κατά συνέπεια τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν και περαιτέρω έρευνα θα πρέπει να διεξαχθεί με μεγαλύτερα, πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα, προκειμένου να αξιολογηθεί τόσο ο ρόλος της γονεϊκής τυπολογίας όσο και ο ρόλος του θετικού και του αρνητικού συναισθήματος στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Βιβλιογραφία

- Antonopoulou, K., Alexopoulos, D. A., & Maridaki-Kassotaki, K. (2012). Perceptions of father parenting style, empathy, and self-esteem among Greek preadolescents. *Marriage & Family Review*, 48(3), 293-309.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion Socialization by Mothers and Fathers: Coherence among Behaviors and Associations with Parent Attitudes and Children's Social Competence. *Social Development*, 20(2), 412-430.

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 887-907.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-276.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73.
- Christian, L. G., & Snowden, P. L. (1999). Parenting the Young Gifted Child: Supportive Behaviors. *Roeper Review*, 21(3), 215-221.
- Claxton, A. F., Pannells, T. C., & Rhoads, P. A. (2005). Developmental Trends in the Creativity of School-Age Children. *Creativity Research Journal*.
- Dacey, J. S. (1989). Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents. *The Journal of Creative Behavior*.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Fearon, D. D., Copeland, D., & Saxon, T. F. (2013). The Relationship Between Parenting Styles and Creativity in a Sample of Jamaican Children. *Creativity research journal*, 25(1), 119-128.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2(3), 300.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Gaynor, J. L., & Runco, M. A. (1992). Family Size, Birth-Order, Age-Interval, and the Creativity of Children. *Journal of Creative Behavior*, 26(2), 108-118.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*: Bantam.
- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological assessment*, 7(1), 93.
- Harris, P. L. (2010). Children's understanding of emotion. Στο J. M. H.-J. Michael Lewis, Lisa Feldman Barrett (Ed.), *Handbook of emotions* (Vol. 3, pp. 320-331).
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 569-598. doi: doi:10.1146/annurev.psych.093008.100416
- Hoeksma, J. B., Oosterlaan, J., & Schipper, E. M. (2004). Emotion Regulation and the Dynamics of Feelings: A Conceptual and Methodological Framework. *Child Development*.
- Kaufmann, G., & Vosburg, S. (1997). "Paradoxical" Mood Effects on Creative Problem-solving. *Cognition and Emotion*, 11(2), 151-170.
- Koestner, R., Walker, M., & Fichman, L. (1999). Childhood parenting experiences and adult creativity. *Journal of Research in Personality*, 33(1), 92-107.
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2).
- Langley, S., & Worldwide, I. (2011). The impact of Emotions on Creative Thinking: Can induced mood change peoples' level of creativity: Professional Development Foundation: Institute of Work Based Learning, Middlesex University [Consulta: 1 agosto 2013] Disponible en: <http://www.langleygroup.com.au/images/Theimpact-of-emotions-on-creativity.pdf>.
- Lim, S., & Smith, J. (2008). The structural relationships of parenting style, creative personality, and loneliness. *Creativity research journal*, 20(4), 412-419.
- Maridaki-Kassotaki, A. (2009). Greek father's parental typology according to child rearing practice: Adaptation and standardization of the "Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)". *Epistimes Agogis*, 4, 23-33.
- Robinson, C., Mandelco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). *Handbook of family measurement techniques*, 3, 319-321.

- Rubinstein, G. (2003). Authoritarianism and its relation to creativity: A comparative study among students of design, behavioral sciences and law. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 695-705.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American psychologist*, 55(1), 151.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98. doi: 10.1207/s15326934crj1801_10
- Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12. doi: 10.1080/10400419.2012.652925
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2002). *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*: Psychology Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, 1, 3-15.
- Tennent, L., & Berthelsen, D. (1997). Creativity: What Does It Mean in the Family Context? *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 91-104.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey
- Torrance, E. P. (1969). Prediction of adult creative achievement among high school seniors. *Gifted Child Quarterly*.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of creative thinking. Directions manual and scoring guide, verbal test booklet B*: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry* 4 (3), 232-234
- Vosburg, S. K. (1998). The effects of positive and negative mood on divergent-thinking performance. *Creativity research journal*, 11(2), 165-172.

Σχολικός εκφοβισμός: Ομοιότητες και διαφορές φύλου και ηλικίας ως προς τη συχνότητα και τις μορφές του φαινομένου στο Γυμνάσιο

Χατζησταμάτη Σμαράγδα

*Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στις Επιστήμες της Αγωγής
Κατεύθυνση ειδίκευσης :Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική*

Εισαγωγή – Εννοιολογική διασαφήνιση

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι φαινόμενο που υπάρχει για πολλές δεκαετίες και ως φαινόμενο έχει γίνει αντικείμενο συστηματικής μελέτης από την δεκαετία του '70.

Σύμφωνα με τον Olweus, σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι η έκθεση του μαθητή επανειλημμένα, σε αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα και αυτός ο μαθητής έχει δυσκολία να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Olweus, D., 1995). Ο ορισμός αυτός περιέχει τρία σημαντικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια πράξη ως σχολικό εκφοβισμό(bullying):

- 1) Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά που περιλαμβάνει ανεπιθύμητες αρνητικές πράξεις. (Olweus1995).
- 2) Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι συστηματικά επαναλαμβανόμενη πράξη.
- 3) Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) περιέχει το στοιχείο της ανισορροπίας στη δύναμη μεταξύ θύτη και θύματος. Όσον αφορά τη δύναμη, δεν αναφερόμαστε μόνο στη σωματική –το να είναι κάποιος δυνατότερος από κάποιον άλλο- αλλά και το να έχει ισχυρότερη προσωπικότητα ή να είναι πιο αποφασιστικός (Baldry, Farrington 1998).

Οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι:

- α) Φυσική (physical bullying) – ένα δυνατότερο παιδί χτυπά ένα πιο αδύναμο.
- β) Λεκτική (verbal bullying) -άσχημες μορφές πειράγματος και βρισιές.
- γ) Έμμεση μορφή βίας στην οποία χρησιμοποιούνται από τον θύτη, άλλ-

λοι συμμαθητές σαν μέσο επίθεσης προς το θύμα ή την χειραγώγηση του κοινωνικού περιγύρου του θύματος. Να χρησιμοποιηθούν δηλαδή άλλοι συμμαθητές με τρόπο τέτοιο ώστε να βλάψουν τις σχέσεις του θύματος με τους συμμαθητές του-διάδοση φημών και σκόπιμο κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος (indirect/social/relational bullying) (Smith 2000).

Αναφέρονται ακόμη: ο σεξουαλικός εκφοβισμός (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, προσβλητικά μηνύματα, γράμματα και εικόνες, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (χρήση internet, e-mail, chat-room, κλήσεις και μηνύματα με απειλητικό περιεχόμενο, χρήση κάμερας με σκοπό την απειλή και την ταπείνωση του παιδιού και ο ρατσιστικός εκφοβισμός (διάκριση με βάση την διαφορετική φυλή ή εθνικότητα) (Μπρούμου Ν. 2010).

Οι Langerspetz et al (1982) αναφέρουν τον συλλογικό χαρακτήρα του σχολικού εκφοβισμού και η Salmivalli (1996) σε έρευνα που έγινε στην Φιλανδία αναφέρει ότι όλα τα παιδιά σε μια τάξη είναι με κάποιο τρόπο αναμειγμένα στην πράξη του εκφοβισμού, καταγράφει μάλιστα ότι τα αγόρια είναι πιο ενεργά αναμειγμένα στο φαινόμενο. Σε έρευνα στην Γερμανία από τους Scheithauer H. et al, το 2006 στην οποία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης του Olweus σε 2.086 μαθητές και μαθήτριες γυμνασίων, αναφέρεται ότι «υπάρχει δυσανάλογα μεγάλη εκπροσώπηση αγοριών σε όλες τις μορφές σχολικού εκφοβισμού (φυσική, λεκτική, έμμεση)» (Scheithauer H. et al σελ. 267). Στην Ελλάδα για την καταγραφή του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, πραγματοποιήθηκε έρευνα (Sapouna M. 2008) στην οποία συμμετείχαν 10 γυμνάσια της Θεσσαλονίκης. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (Olweus) και τα αποτελέσματα από δείγμα 1.104 μαθητών (αγοριών και κοριτσιών) επιβεβαίωσαν ότι υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής των αγοριών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το ποσοστό αυτό περιλαμβάνει θύτες και θύματα. Στην ίδια έρευνα φαίνεται ότι στο γυμνάσιο οι μορφές σχολικού εκφοβισμού που αναφέρονται περισσότερο από τα παιδιά-θύματα είναι οι βρισιές, η διάδοση φημών και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Τα αγόρια-θύματα ανέφεραν μεγαλύτερα ποσοστά σωματικής μορφής εκφοβισμού (κλωτσιές-ξύλο), ενώ τα κορίτσια-θύματα δέχθηκαν την έμμεση μορφή εκφοβισμού (διάδοση φημών-κοινωνικό αποκλεισμό. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι φαινόμενο με σημαντικές και ουσιαστικές επιπτώσεις και επιδράσεις σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής. Όλες αυτές οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού είναι φυσικό να επηρεάζουν τους μαθητές οι οποίοι εμπλέκονται. Τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, υποφέρουν από διαταραχές ύπνου, νυχτερινή ενούρηση, πονοκέφαλους, και γενικά αισθάνονται δυστυχισμένα (Williams, Chambers, Logan and Robinson 1996). Τα συμπτώματα

αυτά μάλιστα διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο του θύματος. Τα αγόρια έχουν περισσότερο πονοκέφαλους και είναι πιο ευερέθιστα από τα κορίτσια τα οποία είναι πιο νευρικά και έχουν περισσότερο διαταραχές ύπνου (Hubre B., Tarquinio, C., Thuillier, I., 2006). Ο Smith (2000) προσθέτει επίσης ότι τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού (bullying) έχουν δυσκολίες συγκέντρωσης στο μάθημα, αυξημένα ποσοστά απουσιών, κατάθλιψη, άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Σε έρευνα του Beane A. (2008 Facts About Bullying) σημειώνεται ότι το 30% από τις αυτοκτονίες παιδιών σχετίζονται άμεσα με τον σχολικό εκφοβισμό (bullying). Σε έρευνα των Flannery, Wester, Singer (2004) για την επίδραση του σχολικού εκφοβισμού (bullying) στους μαθητές βρέθηκε ότι και τα παιδιά-θύματα αλλά και τα παιδιά-μάρτυρες της πράξης, ανέπτυξαν συμπτώματα ψυχολογικού τραυματισμού, συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς.

Το προσωπικό του σχολείου (δάσκαλοι, καθηγητές, διευθυντές) οι γονείς αλλά και όσοι ασχολούνται με την προώθηση προγραμμάτων για τη μείωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying) θα πρέπει να γνωρίζουν τις αρνητικές επιπτώσεις του, στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στη συμπεριφορά τους αλλά και στην ψυχική τους υγεία (Flannery, Wester, Singer, 2004). Τα παιδιά-θύματα του σχολικού εκφοβισμού (bullying) παρουσιάζονται ως προσωπικότητες με φτωχή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, έχουν μεγάλη δυσκολία στο να κάνουν φίλους, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και ψηλά επίπεδα ανασφάλειας (Safran 2008). Ο σωστός σχεδιασμός και η υιοθέτηση προγραμμάτων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού προϋποθέτει τη γνώση του περιβάλλοντος στο οποίο θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα. Τα προγράμματα αντιμετώπισης και παρέμβασης για τη μείωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying) θα είναι πιο αποτελεσματικά γιατί θα επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητικού πληθυσμού και θα ανταποκρίνονται σε ανάγκες που εκφράζονται από αυτές τις συγκεκριμένες ομάδες. Οι καινούργιες έρευνες οφείλουν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους ότι πρέπει να δημιουργούν στοχευμένα αντί για γενικευμένα προγράμματα έτσι ώστε να ικανοποιούν αποτελεσματικά τις ανάγκες όλων των παιδιών και εφήβων (Saran 2008).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα γυμνάσια του νησιού της Ρόδου. Τις διαφορές που υπάρχουν στην μορφή και τη συχνότητα με την οποία εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός και από τα δυο φύλα στο γυμνάσιο και να επαβεβαιώσει προηγούμενες έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Η καταγραφή από την παρούσα έρευνα των διαφορετικών μορφών με τις οποίες εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός στα γυμνάσια της Ρόδου, αλ-

λά και της συχνότητας με την οποία εκδηλώνεται, θα αποτελέσει το πλαίσιο αλλά και το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στην περιοχή της Δωδεκανήσου. Με βάση και τις προηγούμενες έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πόσο συχνά πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού οι μαθητές στο γυμνάσιο;
2. Ποιο το ποσοστό των μαθητών-θυμάτων ανά τάξη και φύλο;
3. Ποιες μορφές σχολικού εκφοβισμού επικρατούν στο γυμνάσιο ανά τάξη και φύλο;
4. Ποιές μορφές σχολικού εκφοβισμού επικρατούν στα αγόρια και ποιες στα κορίτσια;

Μεθοδολογία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, είναι περιγραφική με χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης. Χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική έρευνα διότι το θέμα του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα και ειδικά στην περιοχή των Δωδεκανήσων δεν έχει επαρκώς μελετηθεί και η χρησιμοποίηση αυτού του είδους έρευνας κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για την καταγραφή ύπαρξης του φαινομένου. Η έρευνα χρησιμοποίησε ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν τα ίδια τα παιδιά και αυτό γιατί αφενός η αυτοσυμπληρούμενη εκδοχή του ερωτηματολογίου έχει ουσιαστικά χαμηλότερο διαχειριστικό κόστος από άλλες μορφές συγκέντρωσης δεδομένων (πρόσωπο με πρόσωπο συνεντεύξεις κ.α.) (Robson 2000) και αφετέρου είναι εύκολο στη συμπλήρωση και την κωδικοποίηση (Cohen, Manion, Morrison 2008).

Επιλέχθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλίμακας Likert γιατί οι ερωτήσεις σε κλίμακα αυξάνουν το ενδιαφέρον των παιδιών τα οποία δεν είναι διατεθειμένα να συνεργασθούν σε κάτι που είναι ανιαρό (Robson 2000 σελ 349).

Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές και των δύο φύλων και από τις τρεις τάξεις γυμνασίου μικρής κωμόπολης έξω από την πόλη της Ρόδου. Η επιλογή του δείγματος έγινε με «βολική» δειγματοληψία σκοπιμότητας από γυμνάσιο της περιοχής στην οποία διαμένει η ερευνήτρια. Το δείγμα αποτελείται από 40 μαθητές και από τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, 14 μαθητές (7 αγόρια και 7 κορίτσια) από την Α' γυμνασίου, 13 μαθητές (7 αγόρια και 6 κορίτσια) από την Β' γυμνασίου και 13 μαθητές (7 αγόρια και 6 κορίτσια) από την Γ' γυμνασίου. Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην κατανομή των αγοριών και κοριτσιών στις τρεις τάξεις, αγόρια και κορίτσια εκπροσωπούνται με σχεδόν ίσα ποσοστά και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου αλλά και στο δείγμα. Η επιλογή του αριθμού του δείγματος έγινε με βάση τους Cohen Manion Morrison (2008) σύμφωνα με τους οποίους πρέπει να

υπάρχει δείγμα τουλάχιστον 30 περιπτώσεων ώστε να μπορεί να γίνει κάποια μορφή στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο του Olweus (Olweus D.2007), μέρος του οποίου χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, είναι το πιο ευρέως διαδεδομένο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης για την ανίχνευση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες που έχουν γίνει σε τουλάχιστον 15 χώρες (Αυστραλία, Η.Π.Α., Ιαπωνία, Κίνα και πολλές ευρωπαϊκές χώρες) (Lee, T., Cornell, D.2009). Το ερωτηματολόγιο αυτό ανήκει στην κατηγορία της προσθετικής κλίμακας κατατάξεων (summated rating scale) οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρύτατα και ονομάζονται συνήθως κλίμακες Likert (Robson, C.2000).

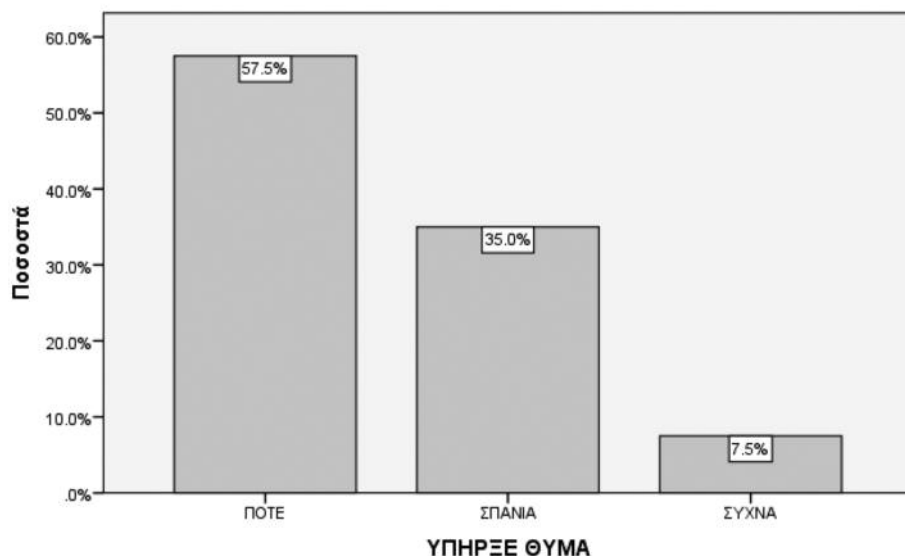
Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, περιλαμβάνει 24 κλειστού τύπου ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα και περιέχει τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού. Είναι χωρισμένο σε τρεις ομάδες ερωτήσεων. Το πρώτο μέρος (ερωτήσεις 1,2) αποτελείται από 2 κατηγοριακές ερωτήσεις που αφορούν τις μεταβλητές φύλου και ηλικίας. Το δεύτερο μέρος περιέχει 12 ερωτήσεις κλίμακας Likert που αφορούν τους μαθητές-θύματα σχολικού εκφοβισμού. Καταγράφει τη συχνότητα και τη μορφή σχολικού εκφοβισμού που δέχονται οι μαθητές-θύματα. Περιέχει ακόμα ερωτήσεις που αφορούν την άμεση αλλά και την έμμεση μορφή σχολικού εκφοβισμού (bullying) τον σεξουαλικό, τον ρατσιστικό εκφοβισμό αλλά και το cyber bullying. Δύο ακόμη ερωτήσεις καταγράφουν την τάξη και το φύλο του θύτη. Το τρίτο μέρος (ερωτήσεις 15-24) καταγράφει τους μαθητές-θύτες, τη συχνότητα με την οποία θυματοποιούν, τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού τις οποίες αυτοί χρησιμοποιούν αλλά και το φύλο του θύματος. Το ερωτηματολόγιο σε πρώτη φάση, δόθηκε πιλοτικά σε 5 μαθητές διαφορετικού σχολείου από αυτούς που πήραν μέρος στην έρευνα και επειδή διαπιστώθηκε δυσκολία κατανόησης του ορισμού του σχολικού εκφοβισμού που διαβάστηκε στην τάξη, αυτός διαφοροποιήθηκε με βάση τις διευκρινήσεις που ζητήθηκαν από τα παιδιά και ο ορισμός συμπεριλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο. Μετά την ενημέρωση και έγκριση του διευθυντή του γυμνασίου για την διεξαγωγή της έρευνας, στάλθηκαν σε όλους τους γονείς ενημερωτικά σημειώματα για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Οι γονείς που επιθυμούσαν τα παιδιά τους να συμμετάσχουν στην έρευνα συμπλήρωσαν μια φόρμα συναίνεσης και την παρέδωσαν στο σχολείο. Πριν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, οι μαθητές που συμμετείχαν, ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας που διεξάγεται, ότι η συμμετοχή τους είναι προαιρετική και το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και κοινό για όλους τους συμμετέχοντες. Οι μαθητές, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας χωρίς την παρουσία καθηγητών του σχολείου. Ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού (bullying) δια-

βάστηκε δυνατά στην τάξη από την ερευνήτρια, πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τυχόν απορίες των παιδιών που αφορούσαν την κατανόηση του ορισμού του bullying ή την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επεξηγήθηκαν πριν την συμπλήρωση του. Η συνολική διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 25 λεπτά.

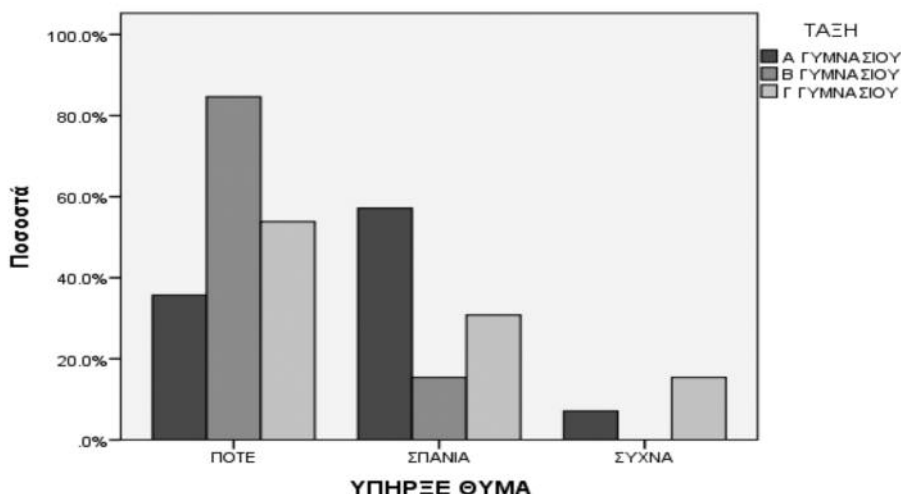
Αποτελέσματα

Το διάγραμμα που ακολουθεί δείχνει ότι το 57.5% του δείγματος των μαθητών δεν υπήρξε ποτέ θύμα σχολικού εκφοβισμού. Από την άλλη πλευρά το 35% δηλώνει ότι είναι σπάνια τα περιστατικά στα οποία ήταν το ίδιο προσωπικά θύμα εκφοβισμού. Τέλος, το 7.5% των παιδιών αναφέρει ότι είναι πολύ συχνά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στα οποία υπήρξε το ίδιο θύμα. Σύμφωνα λοιπόν με τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού (bullying) (Olweus, D., 1995) ο οποίος είναι **συστηματικά επαναλαμβανόμενη** πράξη, μόνο το 7,5 % των μαθητών του γυμνασίου που πήραν μέρος στην έρευνα είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού. Στην παρούσα έρευνα θύματα σχολικού εκφοβισμού θεωρούνται οι μαθητές που έχουν αναφέρει συχνή θυματοποίηση και όχι περιστασιακή.

Διάγραμμα 1
Κατανομή δείγματος που αφορά τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού



Διάγραμμα 2
Κατανομή δείγματος θυμάτων σχολικού εκφοβισμού ανά τάξη



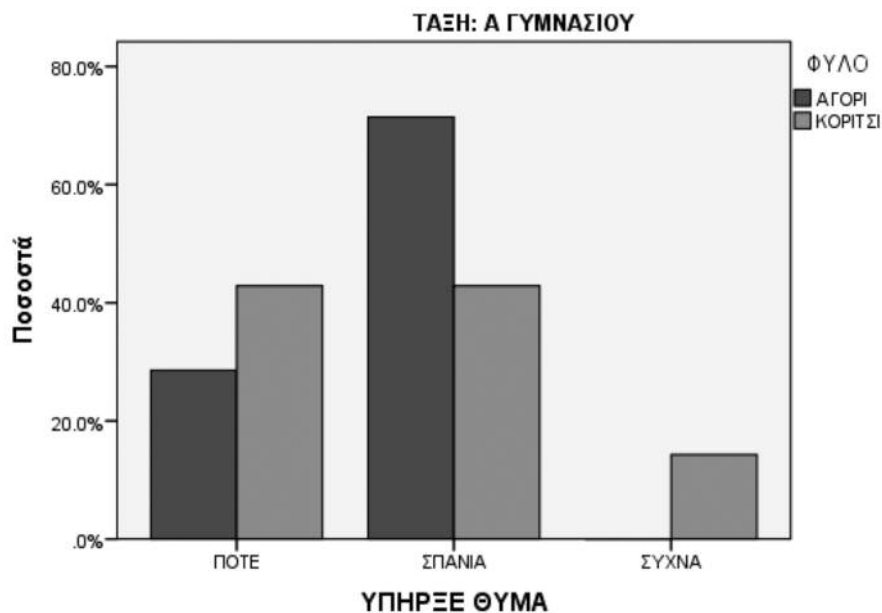
Το πιο πάνω ραβδόγραμμα παρουσιάζει την κατανομή των παιδιών του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα με την οποία έγιναν οι ίδιοι θύματα σχολικού εκφοβισμού ανά τάξη. Όπως παρατηρείται από το διάγραμμα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της Β' γυμνασίου είναι λιγότερο συχνά θύματα εκφοβισμού συγκριτικά με τις υπόλοιπες τάξεις. Οι μαθητές της Γ' τάξης του γυμνασίου καταγράφουν τα περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι μαθητές της Α' τάξης βρίσκονται στο μέσο σε σχέση με τις υπόλοιπες δύο τάξεις.

Το παρακάτω διάγραμμα(3Α) δείχνει την κατανομή του δείγματος στην Α' τάξη ως προς το φύλο και τη συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού. Φαίνεται ότι στην Α' τάξη η συχνή θυματοποίηση αφορά μόνο τα κορίτσια και καθόλου τα αγόρια.

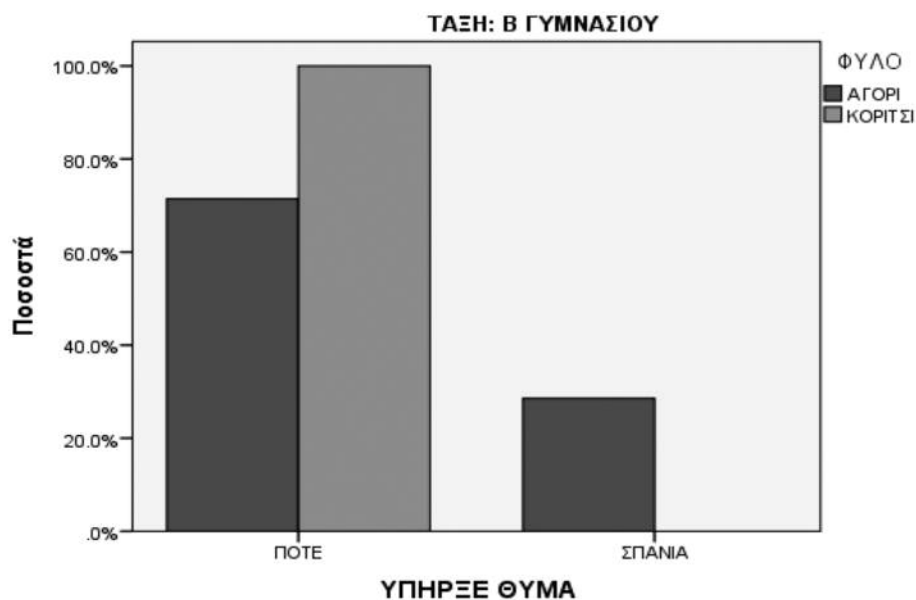
Στην Β' γυμνασίου φαίνεται από το διάγραμμα 3Β ότι δεν υπάρχει θυματοποίηση σύμφωνα με τον ορισμό του Olweus (Olweus, D., 1995). Καταγράφεται περιστασιακή θυματοποίηση η οποία αφορά μόνον αγόρια.

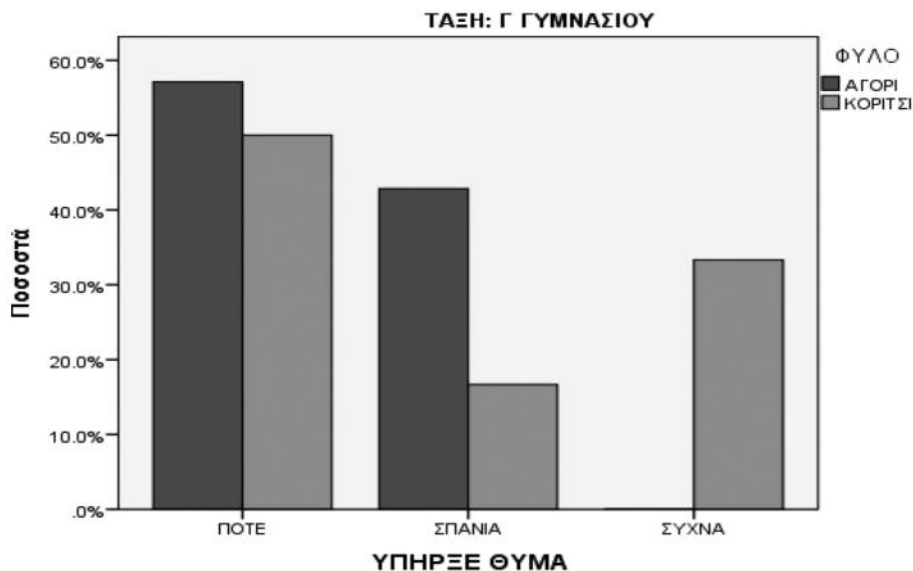
Το παρακάτω γράφημα (3Γ) καταγράφει σημαντικά ποσοστά θυματοποίησης (μεγαλύτερα του 30%) στην Γ' γυμνασίου τα οποία αφορούν μόνο κορίτσια. Φαίνεται επίσης ότι δεν υπάρχουν αγόρια θύματα στην Γ' γυμνασίου.

Διάγραμμα 3Α: Κατανομή θυμάτων σχολικού εκφοβισμού στην Α' τάξη σε σχέση με το φύλο



Διάγραμμα 3Β: Κατανομή θυμάτων σχολικού εκφοβισμού στην Β' τάξη σε σχέση με το φύλο



Διάγραμμα 3Γ: Ποσοστά θυματοποίησης στην Γ' Γυμνασίου

Από την ανάλυση του πίνακα 4 παρατηρείται ότι ο λεκτικός εκφοβισμός αφορά κατά κανόνα ένα στα δύο αγόρια και κορίτσια και συνεπώς δεν εντοπίζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά η οποία να οφείλεται στον παράγοντα του φύλου ($p > 0.05$). Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα του φυσικού εκφοβισμού καθώς αφορούν τέσσερα στα δέκα παιδιά τόσο αγόρια όσο και κορίτσια και δε διαφέρει ανάλογα με το φύλο του ατόμου ($p > 0.05$). Ο κοινωνικός αποκλεισμός φαίνεται να είναι φαινόμενο που αφορά περισσότερο τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια, παρόλα αυτά όμως οι αποκλίσεις δεν κρίνονται ως στατιστικά σημαντικές ($p > 0.05$). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα για τις κλοπές, τις απειλές, τον ρατσισμό τον σεξουαλικό εκφοβισμό και το cyber-bullying, φαινόμενα τα οποία αφορούν στο ίδιο ποσοστό τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια. Συνεπώς για τις προαναφερθείσες κατηγορίες οι αποκλίσεις δεν κρίνονται ως στατιστικά σημαντικές ανάμεσα στα δύο φύλα ($p > 0.05$). Τέλος, η διάδοση φημών είναι ένα φαινόμενο εκφοβισμού το οποίο παρατηρείται πολύ πιο συχνά στα κορίτσια παρά στα αγόρια. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια είναι τρεις φορές πιο πιθανό να είναι θύματα διάδοσης φημών συγκριτικά με τα αγόρια. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ($p < 0.05$).

Στον πίνακα 5 καταγράφεται, εάν οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού σχετίζονται με την τάξη στην οποία ανήκουν τα θύματα. Από τα αποτελέσματα του πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι δεν εντοπίζεται κάποια στατιστικά

Πίνακας 4
Μορφές σχολικού εκφοβισμού που αναφέρθηκαν από μαθητές-θύματα
(ποσοστιαία κατανομή σε σύνολο αλλά και χωριστά για αγόρια και
κορίτσια)

ΜΟΡΦΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΘΥΜΑΤΑ									
	ΑΓΟΡΙΑ			ΚΟΡΙΤΣΙΑ			ΣΥΝΟΛΟ			p
	M	SD	%	M	SD	%	M	SD	%	
ΛΕΚΤΙΚΗ	0,59	1,57	52,4%	0,68	1,63	52,6%	0,63	1,60	52,5%	0.987
ΦΥΣΙΚΗ	0.67	1.52	42.9%	0.61	1.47	42.1%	0.64	1.50	42.5%	0.962
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ	0.35	1.14	14.3%	0.77	1.47	36.8%	0.60	1.30	25%	0.100
ΔΙΑΔΟΣΗ ΦΗΜΩΝ	0.43	1.23	23.8%	1.2	2.3	73.7%	1.0	1.75	47.5%	0.002
ΑΠΕΙΛΗ-ΚΛΟΠΗ	0.21	1.04	12.1%	0.50	1.15	18.4%	0.37	1.15	16.2%	0.541
ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟΣ	0.70	1.23	14.3%	0.22	1.05	5.3%	0.53	1.15	10%	0.342
ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΣ	1.19	0.51	21.3%	1.15	0.37	18.4%	1.17	0.44	2,5%	0.505
CYBER-BULLYING	0.37	1.15	20%	0.63	1.37	28.6%	0.51	1.20	24.3%	0.786

Πίνακας 5
Μορφές σχολικού εκφοβισμού που αναφέρθηκαν από μαθητές-θύματα
με κριτήριο την τάξη (ποσοστιαία κατανομή)

ΜΟΡΦΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΘΥΜΑΤΑ									
	Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ			Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ			Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ			p
	M	SD	%	M	SD	%	M	SD	%	
ΛΕΚΤΙΚΗ	0,69	1,78	77,8%	0,63	1,69	100%	0,48	1,30	66,7%	0.624
ΦΥΣΙΚΗ	0.66	1.80	77,8%	0.37	1.15	0%	0.66	1.46	83,3%	0.064
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ	0.46	1.28	33,3%	0.48	1.30	0%	0.85	1.30	33,3%	0.624
ΔΙΑΔΟΣΗ ΦΗΜΩΝ	1.12	1.78	66.7%	0.65	1.61	50%	1.3	1.80	50%	0.784
ΑΠΕΙΛΗ-ΚΛΟΠΗ	0.00	1.00	0%	0.37	1.10	50%	0.55	1.15	16.7%	0.125
ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟΣ	0.00	1.00	0%	0.86	1.38	50%	0.27	1.07	16.7%	0.125
ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΣ	0.63	1.3	33.3%	0.00	1.00	0%	0.37	1.15	33.3%	0.624
CYBER-BULLYING	0.38	1.16	37.6%	0.67	1.30	42.8%	0.43	1.23	40.2%	0.714

σημαντική διαφορά ανάμεσα στα θύματα του φαινομένου η οποία να σχετίζεται με την τάξη στην οποία φοιτά το θύμα. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται παρατηρώντας τις τιμές του p καθώς όλες οι τιμές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές $p > 0,05$.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι το ποσοστό των μαθητών που είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού στα γυμνάσια της Ρόδου (7.5%) είναι σχεδόν το ίδιο με τα αποτελέσματα σε έρευνα που έγινε στην Θεσσαλονίκη το 2008 (Sapouna, M.) στην οποία συνολικά 8,2% των μαθητών ανέφεραν ότι έπεσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού. Σε αντίθεση με έρευνα στην Γερμανία το 2006 (Scheithauer, H. et al) στην οποία το 11,1% του συνόλου των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα ανέφεραν ότι έπεσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού και σε έρευνα στην Αυστραλία (Skrzypiec et al 2011) όπου καταγράφηκε συχνότητα θυματοποίησης σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 12,1%. Στην κατανομή των θυμάτων με κριτήριο την τάξη την οποία φοιτούν παρατηρείται (διάγραμμα 2) ότι στην Β' γυμνασίου δεν υπάρχει συχνή θυματοποίηση σε σύγκριση με τις υπόλοιπες τάξεις ενώ στους μαθητές της Α' γυμνασίου καταγράφεται το μικρότερο ποσοστό. Οι μαθητές της Γ' γυμνασίου αναφέρουν τα περισσότερα περιστατικά συχνής θυματοποίησης. Στην έρευνα της Σαπουνά (2008) τα αποτελέσματα έδειξαν τάση μείωσης των περιστατικών θυματοποίησης όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών, χωρίς όμως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Στην έρευνα του Scheithauer (2006) στην Γερμανία καταγράφηκε επίσης μια σταθερή μείωση στα περιστατικά θυματοποίησης με την πάροδο της ηλικίας η οποία ήταν στατιστικά σημαντική. Παρατηρείται λοιπόν ότι η παρούσα έρευνα δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν άλλες έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό διότι (διάγραμμα 2), τα ποσοστά θυματοποίησης στην παρούσα έρευνα αυξάνονται κατά πολύ στην Γ' γυμνασίου. Υπάρχει δηλαδή αυξητική τάση σε σχέση με την ηλικία. Όσον αφορά τώρα τη θυματοποίηση σε σχέση με το φύλο, στην Α' γυμνασίου τα θύματα που καταγράφονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι μόνο κορίτσια. Στην Β' γυμνασίου υπάρχει μόνο περιστασιακή θυματοποίηση αγοριών, σε αντίθεση με την Γ' γυμνασίου στην οποία η θυματοποίηση ξεπερνά το 30% και αφορά μόνο κορίτσια. Συνολικά και στις δυο τάξεις, Α' και Γ', στις οποίες καταγράφηκε σχολικός εκφοβισμός παρατηρείται ότι τα περιστατικά αφορούν μόνο κορίτσια και αυτό έρχεται σε αντίθεση με παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό στις οποίες δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά στα ποσοστά θυματοποίησης αγοριών και κοριτσιών (Kokkinos, Panayiotou 2004, Sapouna, 2008, Scheithauer, 2006).

Όσον αφορά τις μορφές σχολικού εκφοβισμού τις οποίες βιώνουν τα θύματα σε σχέση με το φύλο φαίνεται από τα αποτελέσματα ότι στα αγόρια επικρατεί η λεκτική μορφή εκφοβισμού (52.4%) ακολουθεί η φυσική μορφή (42.9%) και η διάδοση φημών (23.8%). Στα κορίτσια επικρατεί με ποσοστό 73,7% η διάδοση φημών με δεύτερη τη λεκτική μορφή θυματοποίησης (52.5%). Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0.005$) ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια όσον αφορά την διάδοση φημών. Οι υπόλοιπες μορφές σχολικού εκφοβισμού δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών που ανέφεραν ότι είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός επίσης είναι φαινόμενο που αφορά περισσότερο τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια όμως οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p > 0.005$).

Η παρούσα έρευνα συμφωνεί με έρευνα στην Ελλάδα (Sapouna 2008) κατά την οποία στο σύνολο αγοριών και κοριτσιών η πιο συχνή μορφή θυματοποίησης στο γυμνάσιο είναι η λεκτική με δεύτερη την διάδοση φημών. Σχετικά με το φύλο η έρευνα της Sapouna (2008) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια όσον αφορά τη φυσική μορφή εκφοβισμού και τη διάδοση φημών, με τα αγόρια να υπερτερούν στη φυσική μορφή και τα κορίτσια στη διάδοση φημών. Αυτό συμφωνεί με την παρούσα έρευνα η οποία κατέγραψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα στην διάδοση φημών με τα κορίτσια να υπερτερούν. Ο παράγοντας ηλικία δε φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο σχετικά με τις μορφές σχολικού εκφοβισμού που αναφέρθηκαν από τα θύματα και αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Scheithauer et al. (2006). Η άμεση μορφή του σχολικού εκφοβισμού (φυσικός και λεκτικός εκφοβισμός) παρουσιάζει μεγάλα ποσοστά στην Α' και στην Γ' γυμνασίου αλλά χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0.005$).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καταγράφουν για πρώτη φορά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο νησί της Ρόδου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ύπαρξη του φαινομένου σε ποσοστά ίδια με αυτά σε μεγάλες πόλεις στην Ελλάδα. Υπάρχουν διαφορές ως προς τις επικρατούσες μορφές θυματοποίησης των δύο φύλων οι οποίες ενδεχομένως να οφείλονται στο γεγονός πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γυμνάσιο μιας πολύ μικρής πόλης (η οποία δεν είναι αντιπροσωπευτική άλλων επαρχιακών πόλεων ή περιοχών). Παίρνοντας επίσης υπ όψιν τον μικρό αριθμό του δείγματος, δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία είχε σαν σκοπό να καταγράψει τη συχνότητα και τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού στα γυμνάσια της Ρόδου. Η βολική δειγματοληψία επίσης είναι ένας από τους περιορισμούς της έρευνας η οποία έγινε σε ένα μό-

νο γυμνάσιο και περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η χρησιμοποίηση ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης είναι παράγοντας μη ακριβούς καταγραφής του φαινομένου. Για να καταγραφεί έγκυρα και αξιόπιστα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία, θα πρέπει να ακολουθηθούν διαδικασίες οι οποίες θα εξετάσουν το φαινόμενο πολύπλευρα (διαφορετικές μέθοδοι έρευνας-συνέντευξη, παρατήρηση, διαφορετικοί ερευνητές), να εφαρμοστεί δηλαδή τριγωνοποίηση. Η τριγωνοποίηση είναι ένας ισχυρός τρόπος εφαρμογής της ταυτόχρονης εγκυρότητας (Cohen, Manion, Morisson 2008). Αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων, συζητήσεις στην τάξη, πειθαρχικοί φάκελοι των μαθητών είναι κάποια από τα δεδομένα τα οποία θα μπορούσαν να ερευνηθούν για ακριβέστερη ανίχνευση του φαινομένου (Lee, Cornell, 2009). Η παρούσα έρευνα δίνει μια εικόνα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα γυμνάσια της Ρόδου. Περαιτέρω έρευνες θα μπορούσαν να έχουν ως αντικείμενο τους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού. Παράγοντες που αφορούν τη δομή του σχολείου (σχέσεις με συμμαθητές και καθηγητές, ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο, ακαδημαϊκή επίδοση κ.α.) καθώς και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες (αποδοχή από τους συμμαθητές, οικογενειακό περιβάλλον, αυτοπεποίθηση, empathy κ.α.).

Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Baldry, A., Farrington, D. P., (1998). Parenting Influences on Bullying and Victimization *Legal and Criminological Psychology*, 3:237-254 Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2011 από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8333.1998.tb00364.x/pdf>
- Beane, A. Facts About Bullying Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο <http://www.bullyfree.com/free-resources/facts-about-bullying>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: METAIXMIO
- Flanery, D., Wester, K., Singer, M. (2004). Impact of Exposure to Violence in School on Child and Adolescent Mental Health and Behavior. *Journal of Community Psychology*, 32:559-573 Ανακτήθηκε Νοέμβριος 07, 2011 από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jcop.20019/pdf>
- Houbre, B. Tarquinio, C. Thuillier, I. (2006) Bullying Among Students and its Consequences on Health. *European Journal of Psychology of Education* vol 21 183-2008 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: <http://www.springerlink.com/content/16v455646348k8w0/export-citation>
- Kokkinos, C., Panagiotou, G. (2004) Predicting Bullying and Victimization Among Early Adolescents: Associations with Disruptive Behavior Disorders *Aggressive Behavior* vol 30:520-533 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο Δεκέμβριος 2011 DOI:10.1012/ab.20055
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Berts, M., & King, E., (1982). Group Aggression Among School Children in Three Schools in Finland, *Scandinavian Journal of Psychology*, 23:45-52. Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 2011 από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x/pdf>

- Lee, T. Cornell, D., 2009 *Concurrent Validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire*, Journal of School Violence 9:1, 56-73 Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/15388220903185613>
- Μπρούμου Ν. (2010) Σχολικός Εκφοβισμός. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: http://www.ioanninamed.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=251%3Aschool-bullying&catid=96%3Apsychology-advisory&Itemid=14&lang=el
- Olweus, D., What is bullying? Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: <http://www.olweus.org/public/bullying.page>
- Olweus, D., (1994) Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35:1171-1190. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 07 /2011 από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x/pdf>:
- Olweus, D., 2007 Olweus Bullying Questionnaire Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο <http://www.featraining.org/documents/bullying/Olweus%20Survey.pdf>
- Pugh, R., Chitiyo, M., 2010 The Problem of Bullying in Schools and the Promise of Positive Behaviour Supports, *Journal of Research in Special Educational Needs*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 07, 2011 από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2011.01204.x/pdf>
- Robson, C. (2010) *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg
- Saran, R. E.(2008) Bullying Behavior, Bully Prevention Programs, and Gender. *Journal of Emotional Abuse*, 7:443-67 Ανακτήθηκε Νοέμβριος 16, 2001 από http://dx.doi.org/10.1300/j135v07n04_03
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukainen A., (1996). Bullying as a Group Process. Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group, *Aggressive Behaviour*, 22:1-15. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 07, 2011 από: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\) 1098-2337\(1996\) 22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI) 1098-2337(1996) 22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T/pdf)
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Elementary Schools. *School Psychology International*, 29:199. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 15, 2011 από: <http://spi.sagepub.com/content/29/2/199>
- Scheithauer, H. et al (2006) Physical Verbal, and Relational Forms of Bullying among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior* 32: 261-275
- Skrzypiec, G. et al (2011) School Bullying by One or More Ways: Does it Matter and how do Students Cope? *School Psychology International* vol 32: 288 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 8/11/2011 από: <http://spi.sagepub.com/content/32/3/288>
- Smith, P.K. (2000). Bullying and Harassment in Schools and Rights of Children. *Children & Society*, 14:294-303 Ανακτήθηκε Νοέμβριος 08, 2011 από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00184.x/pdf>
- Smith P.K., Cowie, H. Olafsson, R. F. & Liefoghe, A.P.D. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used and Age and Gender Differences, in a Fourteen-County International Comparison. *Child Development*, 73:1119-1133 Ανακτήθηκε Νοέμβριος 07, 2011 από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00461/pdf>
- Williams K, Chambers M., Logan S, Robinson, D. (1996) 'Association of Common Health Symptoms with Bullying in Primary School Children', *British Medical Journal*, Volume 313, Issue 7048 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο <http://www.bmj.com/content/313/7048/17>

ITEM



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 Αθήνα

Τηλ.: 210 - 3314837

Fax : 210 - 3212785

E-mail: mail@ipem-doe.gr

<http://www.ipem-doe.gr> και <http://www.ipem.gr>