

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας

Επιστημονική Επετηρίδα

Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας



Τεύχος 4^ο

Κόρινθος 2017

ISSN 2408/0594

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας

Επιστημονική Επετηρίδα

Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας

Τεύχος 4^ο - Μάιος 2017

Συντακτική Επιτροπή

Δρ. Πολυχρονόπουλος Μιχαήλ, Δ/ντής 1^{ου} Δημ. Σχολείου Λουτρακίου, **Συντονιστής Επιτροπής**

Δρ. Καρυώτης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Δρ. Μαρκέλλου Πηνελόπη, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 19.20, Τεχνική Υποστήριξη

Δρ. Παπαγεωργάκης Παναγιώτης, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Δρ. Ρόντου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Συνεργάτης του e-learning του ΕΚΠΑ

Γεωργαλλή Αντωνία, Μ.Δ.Ε., Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Κουτσοδήμου Κων/να, MSc., Εκπαιδευτικός Π.Ε. 19, Τεχνική Υποστήριξη

Νικολάου Αλεξάνδρα, Μ.Δ.Ε., Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60

Παπαθανασίου Παναγιώτα, Μ.Δ.Ε., Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Πετράς Τιμόλαος, Μ.Δ.Ε., Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Συγγιμής Δημήτριος, Μ.Δ.Ε., Εκπαιδευτικός Π.Ε. 16.01

Τσοχαντάρης Φώτιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Υπεύθυνος Σχολ. Δραστηριοτήτων

Επιστημονική Επιτροπή

Δρ. Γκριτζίος Βάιος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.Ν. Κορινθίας, **Συντονιστής Επιτροπής**

Δρ. Καραβά Ζαχαρούλα, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.Ν. Κορινθίας

Δρ. Κοντάκος Αναστάσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Δρ. Κουτούζης Μανώλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Δρ. Κρέμης Παρασκευή, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.Ν. Κορινθίας

Δρ. Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε. ,
Αναπληρωτής Πρυτάνεως Πληροφοριακών Συστημάτων και Δικτύων

Αντωνίου Αλέξανδρος, Δ/ντής Εκπ/σης Π.Ε.Ν. Κορινθίας

Δρ. Παναγιωτοπούλου Παναγιώτα, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής Π.Ε.Ν. Κορινθίας

Δρ. Ταγκάλου Αγγελική, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.Ν. Κορινθίας

Δρ. Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής

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

Copyright: Συγγραφείς και Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. Οι απόψεις των συγγραφέων, όπως προκύπτουν μέσα από τα άρθρα τους, είναι προσωπικές και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις απόψεις της Διεύθυνσης. Η αναπαραγωγή μέρους ή όλου αυτής της έκδοσης, με οποιοδήποτε μέσο, απαγορεύεται χωρίς την άδεια των συγγραφέων και του εκδότη.

Στοιχεία Επικοινωνίας: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας.

Κολιάτσου 44, Κόρινθος, Τ.Κ.: 201 31

Email: mail@dipe.kor.sch.gr

Ιστοσελίδα εντύπου: dipe.kor.sch.gr

Εικόνα Εξωφύλλου: Δημοτικό Σχολείο Μάννας Κορινθίας. **Σχεδιασμός Εξωφύλλου:** Φούζας Γεώργιος

Αριθμός ISSN: 2408-0594

Περιεχόμενα

Εισαγωγικά Σημειώματα.....	6-8
Τα οικογενειακά- συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες ατόμων με αναπηρία.....	9
Διδασκαλία της επιχειρηματολογικής πειθούς και ρητορική παιδαγωγική: ένα παράδειγμα πειραματικής εφαρμογής σε μαθητές Δημοτικού	21
Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο με τη συνδρομή ψηφιακής τάξης σε περιβάλλον moodle.....	31
Αξιοποιώντας το κόμικ στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας	39
Θεωρητική προσέγγιση της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης.....	47
Η καθημερινή λειτουργία των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	54
Ποσοτική μέτρηση επίδρασης έργου eTwinning στη βαθμολογία μαθητών Γυμνασίου (Μελέτη Περίπτωσης) – Β΄ Φάση Έρευνας.....	62
Βιβλιογραφική επισκόπηση του Θεσμού της Μονιμότητας των Δημοσίων Υπαλλήλων στην Ελλάδα	68
Ο Κύκλος των Φίλων ως πρόγραμμα παρέμβασης και ενσωμάτωσης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο Νηπιαγωγείο	75
Μουσική εκπαίδευση ενηλίκων	84
Επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών	90
Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών	100

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ
4^ο ΤΕΥΧΟΥΣ**

Δαλκαβούκη Αικατερίνη

Δασκαλοπούλου Ευγενία

Εγγλέζου Φωτεινή

Ζαντραβέλη Βαρβάρα

Θεμελής Γιάννης

Καλούση Μαρία

Κούκης Νικόλαος

Κωνσταντινίδη Κωνσταντίνα

Λειβαδίτη Σοφία

Παπαγιάννης Χρυσοβαλάντης

Πολυχρονοπούλου Ιωάννα

Ράπτης Ιωάννης

Σπανάκη Ειρήνη

Τζοβλά Ειρήνη

Τσαλίκη Ευανθία

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Ως Συντονιστής της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού «Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας», θα ήθελα να ευχαριστήσω και να συγχαρώ, ταυτόχρονα, τους/τις συγγραφείς από όλη την Ελλάδα για τη συμμετοχή τους στην έκδοσή του 4^{ου} Τεύχους η οποία κάλυψε ένα ευρύ φάσμα θεματικών ενοτήτων!

Ας μην ξεχνάμε ότι η επένδυση στη γνώση, τη δημιουργία και την ανάπτυξη, μέσα από τις στήλες του περιοδικού, στοχεύει στην πρόσβαση σε ευκαιρίες για μάθηση υψηλής ποιότητας, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης καθώς και στην προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα επιστημονικά δρώμενα ώστε η εκπαίδευση στη χώρα μας να συγκροτηθεί ως ένα ενιαίο και αξιόπιστο λειτουργικό σύστημα με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και υψηλότερη ποιότητα για την κοινωνία και τους πολίτες.

Μιχαήλ Πολυχρονόπουλος, Δρ.
Συντονιστής Συντακτικής Επιτροπής

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Αγαπητοί αναγνώστες του 4^{ου} τεύχους του περιοδικού μας

Βρισκόμαστε στην ευχάριστη θέση να σας ανακοινώσουμε ότι η προσπάθεια διεύρυνσης, δημοσιοποίησης και γνωστοποίησης της δυνατότητας για αρθρογραφία, τόσο στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πελοποννήσου, όσο και Πανελλήνια προς όλον στον εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας, στέφθηκε με απόλυτη επιτυχία. Το γεγονός αυτό μας γεμίζει αισιοδοξία και χαρά από τη μια και αποτελεί κίνητρο από την άλλη, για ανιδιοτελή εργασία και προσφορά έτσι ώστε, με την άρτια, επιμελή και σκληρή δουλειά, το περιοδικό μας να αποτελεί ήδη ένα αξιόλογο αποθετήριο σκέψεων ιδεών και πρακτικών.

Εκφράζουμε για άλλη μια φορά, εκ μέρους της Επιστημονικής Επιτροπής, τις θερμές ευχαριστίες μας και τη βαθιά ικανοποίηση προς όλους τους συντελεστές της επιτυχούς ολοκλήρωσης των εργασιών της έκδοσης, η οποία αποτελεί προϊόν διαλογικών, συνεργατικών, συμμετοχικών και συλλογικών διαδικασιών και αποφάσεων, των συναδέλφων που αρθρογραφούν καθώς και των μελών της Συντακτικής και Επιστημονικής Επιτροπής.

Με την ενεργό συμμετοχή, συμπαράσταση και ενθάρρυνση, συνεχίζουμε με ανανεωμένο ενδιαφέρον, κέφι και όρεξη για δουλειά, για να μπορούν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις καινούριες εκπαιδευτικές, επιστημονικές και πολιτισμικές ανάγκες της εποχής, στα νέα δεδομένα και τις απαιτήσεις, οι οποίες σηματοδοτούν έναν καινούριο ρόλο για τον εκπαιδευτικό, περισσότερο σύνθετο και πιο καθοριστικό και σημαντικό για την κοινωνία.

Επιδίωξή μας σταθερή και αταλάντευτη αποτελεί η ποιοτική βελτίωση της καθημερινής εργασίας στο σχολείο, με την προώθηση επαγγελματικών νοοτροπιών και καινοτομικού ήθους, με συνεχή αναβάθμιση και αλλαγή της παιδαγωγικής, της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο.

Ελπιδοφόρες είναι οι ενδείξεις ότι το περιοδικό μας διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, στην περαιτέρω ανάπτυξη των πανεπιστημιακών επιστημονικών γνώσεων και πρακτικών, των επαγγελματικών και προσωπικών εμπειριών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων ώστε να είναι σε θέση να παιδαγωγούν και να παράγουν πλούσια μαθησιακά προϊόντα για τους μαθητές καθώς και εμπειρίες ουσιαστικής μάθησης και αγωγής, επικοινωνίας,

συνεργασίας, σεβασμού και αποδοχής του άλλου, κοινωνικής αλληλεγγύης, ισότητας, αναγνώρισης,

Με τις σκέψεις αυτές, η έκδοση του περιοδικού μας μπορεί να εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία που συμπληρώνει, εμπλουτίζει και ανανεώνει την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποβλέποντας στη βελτίωση της ποιότητας των διδακτικών μεθόδων μάθησης.

Με ακλόνητη την πεποίθηση ότι το περιοδικό μας αποτελεί κόσμημα και στολίδι για τον εκπαιδευτικό κόσμο της Κορινθίας και όλης της Ελλάδας, ευχόμαστε ως Επιστημονική Επιτροπή, να είναι και τούτη τη φορά καλοτάξιδο!

Βάιος Γκρίτζιος, Δρ.
Συντονιστής Επιστημονικής Επιτροπής, Σχολικός Σύμβουλος

Τα οικογενειακά- συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες ατόμων με αναπηρία

Χρυσοβαλάντης Παπαγιάννης¹, Ευανθία Τσαλίκη²

¹ ΜΑ Ειδική (Ενιαία) Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Email: pvaladis@yahoo.com

² Δρ., Επιστημονικός συνεργάτης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Email: inka140@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη παρούσα μελέτη διερευνώνται τα οικογενειακά και τα συναισθηματικά προβλήματα που δημιουργούνται στις οικογένειες παιδιών με αναπηρία. Παράλληλα εξετάζονται οι αντιδράσεις τόσο των γονέων όσο και των υπόλοιπων μελών της οικογένειας απέναντι στην αναπηρία και οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζουν αυτό το ζήτημα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση ήταν η ποσοτική έρευνα και η δεύτερη φάση η ποιοτική έρευνα. Δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 120 γονείς, ατόμων με ειδικές ανάγκες. Δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν 10 γονείς. Ερευνητικό εργαλείο της ποσοτικής μελέτης αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο και της ποιοτικής μελέτης μια ημιδομημένη συνέντευξη. Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε πως ένα σημαντικό ποσοστό οικογενειών έχει οδηγηθεί στο χωρισμό μετά τον ερχομό του παιδιού με αναπηρία. Ο ερχομός του νέου μέλους στην οικογένειά τους, τους επηρέασε σε πολύ μεγάλο ποσοστό στη σχέση τους με το/τη σύζυγο αλλά και με την υπόλοιπη οικογένειά καθώς αυξήθηκαν κατά πολύ οι εντάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον. Ωστόσο, υπήρξε ένα σημαντικό ποσοστό το οποίο ανέφερε ότι τους ένωσε σαν οικογένεια. Παρόλο που σχεδόν όλα τα ζευγάρια αντιμετώπισαν προβλήματα μεταξύ τους κάποιες οικογένειες κατάφεραν να ξεπεράσουν αυτή τη δοκιμασία συνεχίζοντας τη ζωή τους πιο δυνατοί και ενωμένοι μεταξύ τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: οικογένεια, αναπηρία, προβλήματα

ABSTRACT

This study's goal is to investigate the family and emotional problems that may rise in families of children with disabilities. Moreover, we examine the reactions of the parents and the other members within the family towards these children and the ways in which they deal with the situation. The study was conducted in two phases. The first phase refers to the quantitative research, and the second phase, which refers to the qualitative research. The quantitative research's sample is 120 parents of children with disabilities. The qualitative research's sample is 10 parents of children with disabilities. The method of research for the quantitative study was a questionnaire and that of the qualitative study a semi-structured interview. After analyzing the data, we found that a significant percentage of parents have divorced after the birth of the child with disability. The coming of the child in the family had its effect on the parents' relationship and on the relationship between all members of the family, as the tensions between them had increased. On the other hand, there was also a significant percentage of parents who said that the child helped them come closer together. Although almost all of the families of the study dealt with problems, some of them managed to overcome them and go on with their lives with more strength and unity with one another.

KEY WORDS: family, disability, problems

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οικογένεια αποτελεί το σημαντικότερο φορέα ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του ατόμου. Μέσα σε αυτή το άτομο διαμορφώνει το χαρακτήρα του και μαθαίνει τους ρόλους του (Τσιάντης, 2000). Η γέννηση ενός παιδιού στην οικογένεια απαιτεί από όλα τα μέλη της να επαναπροσδιορίσουν τους ρόλους μεταξύ τους, καθώς οι σχέσεις και οι απαιτήσεις αλλάζουν και χρειάζεται να προσαρμοστούν στο νέο τρόπο ζωής (Παντελιάδου & Μπότσας, 2005), πολλαπλασιάζει τα προβλήματα και τις απαιτήσεις καθώς εκτός από σοκ, θυμό και θλίψη στα μέλη της τους φέρνει αντιμέτωπους με καταστάσεις και συνθήκες εντελώς πρωτόγνωρες για αυτούς (Crowe, VanLeit, Berghmans & Mann, 1997).

Οι γονείς περνούν μια σειρά συναισθηματικών σταδίων μέχρι να αποδεχθούν τη διάγνωση της αναπηρίας του παιδιού τους. Τα συναισθήματα που προκαλούνται, από την ύπαρξη ενός παιδιού με αναπηρία στην οικογένεια, είναι συνήθως, συγκεχυμένα και πολύ έντονα. Αναπτύσσουν δε διάφορες άμυνες, ανάλογα με την προσωπικότητά τους. Για τους περισσότερους το πρόβλημα του παιδιού τους είναι αξεπέραστο, αφού εκτός από την έλλειψη γνώσεων για το πώς θα το αντιμετωπίσουν έχουν να κάνουν με την αρνητική στάση της κοινωνίας και πολλές φορές τη στήριξη του κράτους (Τσοκοπούλου, 1993).

Υπάρχει πλήθος ερευνών που κινούνται γύρω από τη διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η παρουσία ενός παιδιού με αναπηρία στα μέλη της οικογένειας με διαφορετικές προσεγγίσεις μεταξύ τους. Οι πρώτες προσεγγίσεις υπέθεταν ότι οι οικογένειες υπόκεινται σε τέτοια επίπεδα ψυχολογικής πίεσης ώστε οι παθολογικές ψυχολογικές αντιδράσεις των μελών της να είναι αναπόφευκτες (Byrne & Cunningham, 1985). Μεταγενέστερες έρευνες υποστήριξαν ότι δεν υπάρχουν διαφορές στη προσαρμογή οικογενειών με παιδιά με αναπηρία και με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Άλλες έρευνες διερευνούν κατά κύριο λόγο τους παράγοντες εκείνους που καθιστούν κάποια μέλη περισσότερο ευάλωτα στην παρουσία ενός τέτοιου παιδιού (Konstantareas & Lampropoulou, 1995) ενώ άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι αυξημένες ανάγκες που δημιουργεί η παρουσία του παιδιού είναι που προκαλούν εντάσεις (Παντελιάδου & Μπότσας, 2005). Τέλος υπάρχουν και έρευνες σύμφωνα με τις οποίες πολλές οικογένειες παρά τις ειδικές συνθήκες τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν τελικά καταφέρνουν και προσαρμόζονται και τις αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά (Crowe, VanLeit, Berghmans & Mann, 1997).

Η οικογένεια λοιπόν για να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις συνθήκες που δημιουργούνται με την απόκτηση και την ανατροφή ενός παιδιού με αναπηρία, χρειάζεται καθοδήγηση και υποστήριξη.

Ο κύριος στόχος της έρευνας

Επακόλουθα ο προβληματισμός επικεντρώθηκε γύρω από τα ακόλουθα ζητήματα και υποθέματα που αποτελούν το κύριο ερευνητικό ερώτημα και τα ερευνητικά υποερωτήματα αντίστοιχα. Επομένως το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι το εξής:

Ποια είναι τα οικογενειακά και τα συναισθηματικά προβλήματα που δημιουργούνται στις οικογένειες παιδιών με αναπηρία;

Μια σειρά ερευνητικών υποερωτημάτων έχουν διατυπωθεί ώστε να φωτίσουν το κύριο ερευνητικό ερώτημα, τα οποία είναι:

- Πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς το θέμα της αναπηρίας των παιδιών τους;
- Ποιοι είναι οι τρόποι που έχουν βρει για τη διατήρηση της οικογενειακής ισορροπίας;
- Ποια είναι η στάση των υπόλοιπων μελών της οικογενείας;
- Πώς αντιμετωπίζεται ο πιθανός ερχομός και άλλου παιδιού;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ακολουθήθηκε μικτή μεθοδολογία της έρευνας συνδυάζοντας τη χρήση ενός ποσοτικού και ενός ποιοτικού εργαλείου έρευνας, προκειμένου να συνδυαστούν ώστε να επιτευχθεί η «τριγωνοποίηση» δεδομένων, η μία ερευνητική τεχνική να επαληθεύσει τα αποτελέσματα της άλλης και να αποδοθεί όσο το δυνατό αντιπροσωπευτικότερα αυτή η πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα προτιμήθηκε η χρήση ερωτηματολογίου και μιας ημιδομημένης συνέντευξης. Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 120 ερωτηματολόγια και διεξήχθησαν 10 συνεντεύξεις.

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε συνοδευόταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα και αποτελούνταν από 30 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις βασίστηκαν στη βιβλιογραφική μελέτη του ερευνητή και συντάχθηκε σε συνεργασία με την εποπτεύουσα καθηγήτρια της ερευνητικής εργασίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από επτά (7) υποενότητες με ξεχωριστή θεματική η κάθε μία. Συντάχθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και γι αυτό κάθε θεματική ενότητα είχε σκοπό να απαντήσει σε καθένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής.

Στην παρούσα έρευνα οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν παράλληλα με τη διανομή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων με σκοπό η μία μέθοδος να συμπληρώσει την άλλη και να δοθεί περισσότερο βάθος στα ζητούμενα της έρευνας. Παρόλα αυτά το μεγαλύτερο μέρος των δεδομένων προέρχονται από το ερωτηματολόγιο που αποτελεί και το κύριο ερευνητικό εργαλείο. Η συνέντευξη στην παρούσα έρευνα περιελάμβανε 13 ερωτήσεις, για τους γονείς ατόμων με αναπηρία. Με αυτό τον τρόπο τους δόθηκε η δυνατότητα να μιλήσουν για τις προσωπικές τους εμπειρίες και να συμπεριλάβουν πρόσθετες πληροφορίες σχετικές με το παιδί του, τον/την σύζυγο τους, τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας και γενικότερα για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σαν οικογένεια. Όπως και στα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν έτσι και εδώ οι ερωτήσεις αποσκοπούσαν στο να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

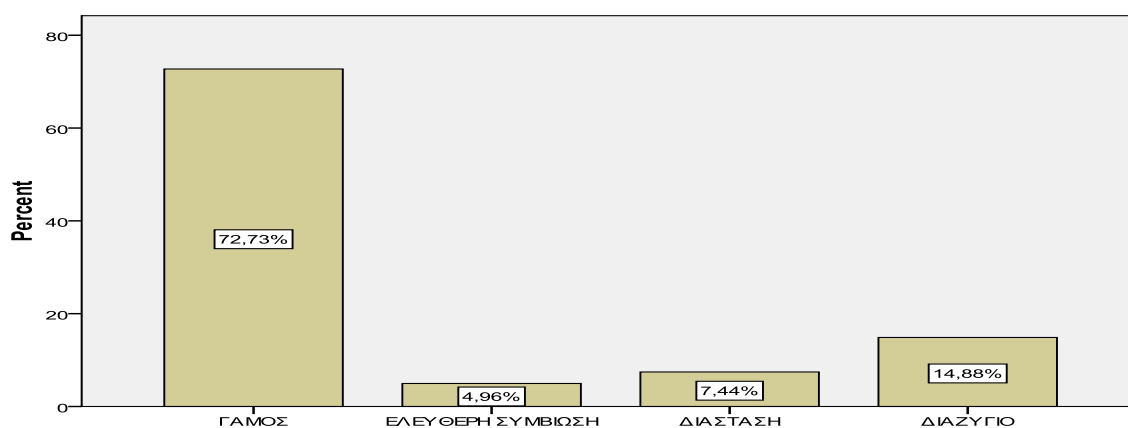
Για την παρούσα έρευνα, πιο συγκεκριμένα η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στην απλή τυχαία δειγματοληψία. Λόγω της φύσης του επαγγέλματος του ερευνητή ο οποίος είναι αναπληρωτής εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, συγκεντρώθηκε ένας ικανοποιητικός πληθυσμός από όλη την Ελλάδα και από τον οποίο επιλέχθηκε το δείγμα της έρευνας. Συγκεκριμένα ο ερευνητής είχε εργασθεί είτε εθελοντικά είτε με συμβάσεις ιδιωτικού ή δημοσίου δικαίου σε νομούς στη Βόρεια, στην κεντρική Ελλάδα, στην Αττική και στην Πελοπόννησο. Έτσι το δείγμα που προέκυψε από αυτό τον πληθυσμό αποτελούνταν από γονείς ατόμων με αναπηρία από όλα τα κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά επίπεδα.

Παρούσα οικογενειακή κατάσταση ερωτηθέντων.

Στην ερώτηση «Είστε μαζί με τον/την σύζυγο/σύντροφο σας;» που έγινε για να δηλωθεί η παρούσα οικογενειακή κατάσταση, από τους 121 γονείς που απάντησαν οι 88 (72.7%) δήλωσαν ότι είναι παντρεμένοι, οι 6 (5%) ότι είναι σε ελεύθερη συμβίωση. Αντίθετα οι 9 (7.4%) βρίσκονται σε διάσταση ενώ οι 18 (14.9%) είναι ήδη διαζευγμένοι. Εμφανίζεται δηλαδή ένα σημαντικό ποσοστό ανδρόγυνων που απέκτησαν ένα παιδί με αναπηρία να έχουν οδηγηθεί στο χωρισμό.

Πρόκειται για σημαντικό εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία. Οι γονείς συχνά αισθάνονται απορριπτικοί, εχθρικοί και καταστροφικοί ο ένας απέναντι στον άλλο. Έτσι πολλές φορές και μη μπορώντας να ελέγξουν τα αρνητικά τους συναισθήματα οδηγούνται στο να κατηγορούν τους εαυτούς τους ή ο ένας τον άλλο προσπαθώντας να εντοπίσουν τις αιτίες του προβλήματός τους στις παραλείψεις ή στην κληρονομικότητά τους. Μάλιστα η Ματινοπούλου (1990) σε σχετική έρευνα αναφέρει ότι συχνά η ένταση στο ζευγάρι εντείνεται με όχι και τόσο ευχάριστα αποτελέσματα. Οι γονείς δεν μπορούν να επικοινωνήσουν πια μεταξύ τους και ένα μικρό ποσοστό φτάνει στο διαζύγιο.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ



Σχήμα 1: Οικογενειακή κατάσταση ερωτηθέντων

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν συνολικά δέκα (10) γονείς οι οποίοι απέκτησαν κάποιο παιδί με αναπηρία. Από τους συμμετέχοντες οι 3 (30%) ήταν άντρες και οι 7 (70%) γυναίκες. Ο πίνακας 1 δείχνει την περιγραφή του δείγματος των γονέων για το φύλο τους τη διάγνωση και την ηλικία του παιδιού τους.

A/A	Φύλλο Γονέα	Ηλικία παιδιού	Φύλο παιδιού	Διάγνωση παιδιού
1	Γυναίκα	7	Αγόρι	Νοητική Υστέρηση
2	Γυναίκα	14	Αγόρι	Νοητική Υστέρηση
3	Άνδρας	8	Κορίτσι	Αυτισμός
4	Γυναίκα	12	Αγόρι	Αυτισμός
5	Γυναίκα	12	Αγόρι	Εγκεφαλική παράλυση
6	Γυναίκα	14	Αγόρι	Αυτισμός
7	Γυναίκα	10	Κορίτσι	Αυτισμός
8	Άνδρας	13	Αγόρι	Αυτισμός
9	Γυναίκα	10	Αγόρι	Νοητική υστέρηση
10	Άνδρας	6	Κορίτσι	Χωρίς διάγνωση

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία γονέων που συμμετείχαν στη συνέντευξη και των παιδιών τους

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επεξεργασία των απαντήσεων των «κλειστών» ερωτήσεων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Από την επεξεργασία των δεδομένων μας προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα τα οποία έχουμε την ευκαιρία να τα παρουσιάσουμε διαγραμματικά.

Μία στατιστική ανάλυση δεν περιορίζεται ποτέ στη μελέτη μίας μεταβλητής, αλλά πάντοτε απαιτείται η μελέτη της σχέσης μεταξύ δύο ή και περισσότερων μεταβλητών. Η εύρεση της πιθανής σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών επιτυγχάνεται με το χ^2 στατιστικό τεστ. Επιπρόσθετα, πλήθος στατιστικών μέτρων είναι διαθέσιμα ανάλογα με τη φύση των μεταβλητών για τον καθορισμό της έντασης της σχέσης μεταξύ των δύο ποιοτικών μεταβλητών (Παπαϊωάννου & Λουκάς, 2002, Παπαϊωάννου & Φερεντίνος, 2000). Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη στατιστική ανάλυση της παρούσας εργασίας περιγράφεται στη συνέχεια.

Η υπόθεση της ανεξαρτησίας απορρίπτεται, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, όταν p -τιμή (**p-value**) $< \alpha$ ή όταν $C^2_{(r-1)(c-1),a} > C^2_{(r-1)(c-1),a}$ με το X^2 (χ^2 -value) να υπολογίζεται από το λογισμικό και το $C^2_{(r-1)(c-1),a}$ να βρίσκεται από κατάλληλο πίνακα της κατανομής X^2 .

Θέλοντας να διερευνηθεί η ένταση και η φύση της σχέσης των δύο μεταβλητών είναι διαθέσιμα πλήθος στατιστικών μέτρων. Κάποια από αυτά τα στατιστικά μέτρα που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα είναι:

α) Ο συντελεστής συνάφειας ή σύμπτωσης (contingency coefficient), που τιμές του κοντά στο 0 δηλώνουν ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ η μέγιστη τιμή του είναι μικρότερη του 1, αλλά εξαρτάται από τον αριθμό των κατηγοριών των δύο μεταβλητών,

β) ο συντελεστής Phi (αναφέρεται και ως συντελεστής του Pearson) η μέγιστη τιμή του οποίου εξαρτάται από το μέγεθος του πίνακα, με την τιμή 0 να υποδηλώνει ανεξαρτησία των μεταβλητών,

γ) ο συντελεστής V του Cramer, που ταυτίζεται στη περίπτωση των 2 X 2 πινάκων με το συντελεστή Phi και παίρνει τιμές από 0 (ανεξαρτησία) έως 1 (απόλυτη συνάφεια). (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011).

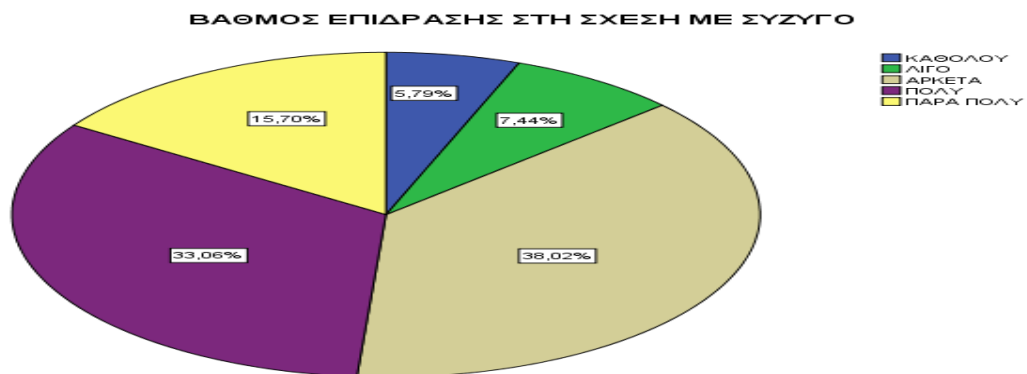
Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r είναι ο κατάλληλος (παραμετρικός) στατιστικός δείκτης προκειμένου να αξιολογηθεί αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ δύο μεταβλητών. Για χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r οι προϋποθέσεις είναι: (α) οι μεταβλητές πρέπει να είναι συνεχείς σε κλίμακα ίσων διαστημάτων και να κατανέμονται κανονικά & (β) να υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011)

Όταν οι παραμετρικές προϋποθέσεις δεν ικανοποιούνται (δηλ. η κανονικότητα και η γραμμικότητα, το εύρος των παρατηρήσεων και η ύπαρξη ισοδιαστημικής κλίμακας), τότε πρέπει να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικοί στατιστικοί δείκτες για την ανίχνευση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών. Ένας από αυτούς είναι και ο δείκτης συσχέτισης του Spearman, που υπολογίζεται μετατρέποντας τα δεδομένα σε “σειρές” με βάση το μέγεθος τους (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011).

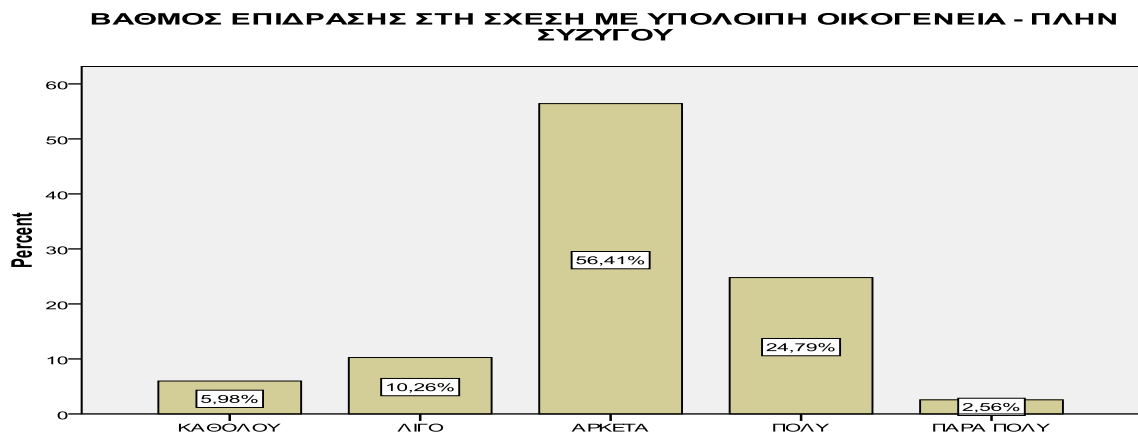
Στην ερώτηση «Το γεγονός του ερχομού ενός παιδιού με αναπηρία θεωρείτε ότι επηρέασε τη σχέση σας με τον/την σύζυγο;» η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων επέλεξε να απαντήσει από αρκετά έως πάρα πολύ, με τις περισσότερες επιλογές να συγκεντρώνουν οι δυο πιο μετριοπαθείς επιλογές βέβαια «αρκετά» και «πολύ». Είναι φανερό λοιπόν η επίδραση του ερχομού του παιδιού στη σχέση ενός ανδρόγυνου. Το γεγονός αυτό τεκμηριώνεται στο σύνολο της βιβλιογραφίας. Σε σχετική έρευνα της Ματινοπούλου (1990) το 59% του δείγματος ανέφερε την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ των γονέων λόγω της διαφορετικής αντίληψης, που έχουν για το πρόβλημα και τον τρόπο αντιμετώπισης του παιδιού. Οι διαμάχες όμως γίνονται πιο αισθητές σε σημαντικές στιγμές του παιδιού, όπως η περίοδος της συνειδητοποίησης του προβλήματος, η τοποθέτηση του παιδιού στο σχολείο (ειδικό ή κανονικό), ή το μέλλον του μετά την αποφοίτησή του από την υποχρεωτική εκπαίδευση και καθώς το παιδί μεγαλώνει (Ματινοπούλου, 1990).

Παρόμοια αποτελέσματα με την προηγούμενη ερώτηση συναντώνται και στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό επίδρασης με την υπόλοιπη οικογένεια αφού και εδώ η συντριπτική πλειοψηφία άσχετα με το βαθμό επίδρασης θεωρεί ότι η σχέση τους επηρεάστηκε σε κάποιο βαθμό. Όπως αναφέρει ο Oliver (1996), εξίσου σημαντικές είναι και οι υπόλοιπες ενδοοικογενειακές σχέσεις όπως οι σχέσεις μεταξύ των αδελφών αλλά και οι σχέσεις μεταξύ γονέων και των άλλων παιδιών. Μερικές φορές υπάρχει καλή ανταπόκριση από τα αδέρφια ενώ άλλες πάλι όχι (Oliver, 1996). Βέβαια, εδώ πολύ σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος με τον οποίο θα χειριστούν οι γονείς αυτήν την κατάσταση καθώς η συμπεριφορά των παιδιών συνδέεται ίσως στενά με το πώς μεταχειρίζονται το κάθε παιδί. Εάν είναι υπερπροστατευτικοί προς το παιδί, τότε το άλλο παιδί ίσως αισθανθεί ότι παραμελείται. Η παραμέληση αυτή πολλές φορές δημιουργεί συναισθηματικό κενό στα αδέρφια. Μάλιστα σύμφωνα με έρευνα της Judy Dunn (1988), οι γονείς παιδιών με σύνδρομο Down, πολλές φορές έχουν

περισσότερες απαιτήσεις από τα φυσιολογικά τους παιδιά σε σχέση με γονείς άλλων παιδιών (Dunn, 1988). Βέβαια δεν πρέπει να παραλείνουμε και την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την οποία πολλές φορές τα αδέρφια συνεννοούνται καλύτερα μεταξύ τους παρά με τους γονείς (Μαργαρίτη, 2006).



Σχήμα 2: Βαθμός επίδρασης στη σχέση με το σύζυγο



Σχήμα 3: Βαθμός επίδρασης στη σχέση με την υπόλοιπη οικογένεια

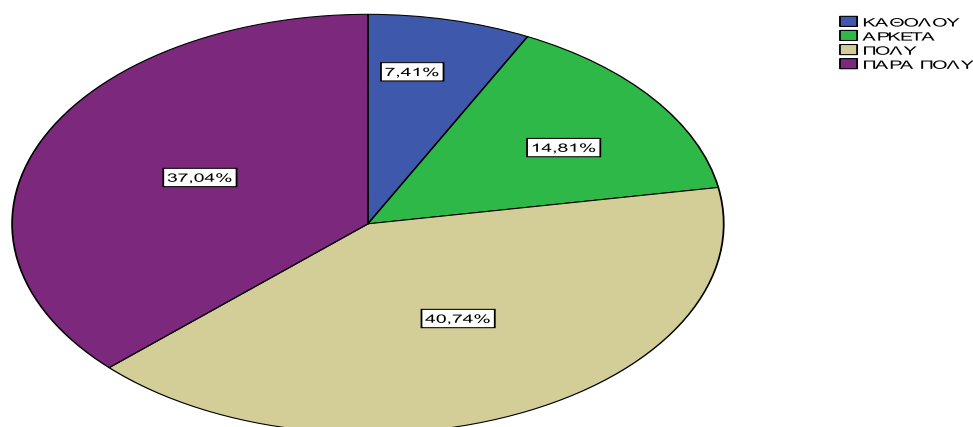
Από την ερώτηση «Με ποιον ακριβώς τρόπο επηρεάστηκε η σχέση σας με την οικογένειά σας από αυτό το γεγονός;» προκύπτει ότι οι περισσότεροι απάντησαν πως ενισχύθηκαν οι εντάσεις στο σπίτι. Αμέσως μετά λοιπόν τον ερχομό του παιδιού στις περισσότερες οικογένειες προκλήθηκαν προστριβές. Βέβαια υπάρχει σημαντικό ποσοστό γονέων οι οποίοι ανέφεραν ότι το γεγονός αυτό τους ένωσε σαν οικογένεια. Λίγες είναι εκείνες οι περιπτώσεις που οι σχέσεις με την οικογένεια δεν επηρεάστηκαν καθόλου. Πράγματι όπως αναφέρει και η Ματινοπούλου (1990) σε σχετική της έρευνα πολλές φορές οι εντάσεις στην οικογένεια εντείνονται με όχι και τόσο ευχάριστα αποτελέσματα. Ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις σημειώνεται ότι δημιουργούνται σχέσεις συμβιωτικές και η οικογένεια λειτουργεί σαν μια ενότητα. Συσπειρώνονται γύρω από τις ανάγκες του παιδιού και προγραμματίζουν τη ζωή τους σύμφωνα με αυτές. Ένα πολύ μικρό ποσοστό (35%) οικογενειών έχουν το παιδί με αναπηρία στη λειτουργία της οικογένειας και η οικογενειακή ζωή εξελίσσεται με τα συνηθισμένα πρότυπα (Ματινοπούλου, 1990). Έτσι ωριμάζουν σαν οικογένεια νωρίτερα.



Σχήμα 4: Έκφραση επίδρασης στη σχέση με την υπόλοιπη οικογένεια

Στην ερώτηση «Αν είστε διαζευγμένος/η θεωρείτε τον ερχομό του παιδιού ως παράγοντα που συνετέλεσε στον χωρισμό σας;» η οποία αφορά μόνο τα ζευγάρια τα οποία είναι χωρισμένα απάντησαν συνολικά 27 άτομα. Εδώ τα αποτελέσματα δεν χωρούν αμφιβολία καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των ζευγαριών που έχουν χωρίσει, θεωρεί ως βασικό παράγοντα που τους οδήγησε σε αυτή την απόφαση την ύπαρξη ενός παιδιού με αναπηρία. Δυστυχώς δεν βρέθηκε αντίστοιχη ερώτηση σε κάποια άλλη έρευνα. Ωστόσο υπάρχει πλήθος αναφορών από συγγραφείς- ερευνητές οι οποίοι αναφέρουν ότι πολλά ζευγάρια μετά τον ερχομό ενός παιδιού με αναπηρία στην κοινή τους πορεία, οδηγούνται στο χωρισμό (Ματινοπούλου, 1990` Oliver, 1996'). (Εξειδικευμένη ανάλυση μόνο για διαζευγμένα ζευγάρια)

ΣΥΜΒΟΛΗ ΕΡΧΟΜΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ με αναπηρία ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΧΩΡΙΣΜΟΥ

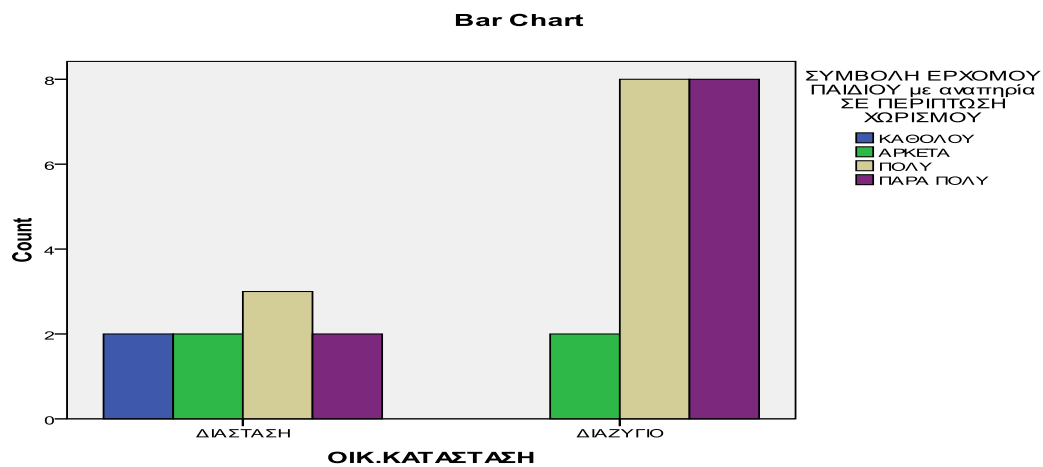


Σχήμα 5: Συμβολή ερχομού παιδιού με αναπηρία σε περίπτωση χωρισμού

Στην διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των απαντήσεων στα ερωτήματα: «Είστε μαζί με τον/την σύζυγο/σύντροφο;» και «Αν είστε διαζευγμένος/η θεωρείτε τον ερχομό του παιδιού ως παράγοντα που συνετέλεσε στον χωρισμό σας;» βρέθηκε ότι το p-value είναι ίσο με 0,14>0,05 και χ^2 -value < 7.815, για df=3, υποδηλώνοντας πως μπορούμε να δεχθούμε την υπόθεση ανεξαρτησίας. Η τιμή Eta είναι κάπως υψηλή, υποδηλώνοντας ισχυρή συνάφεια. Ισχυρή θετική συσχέτιση υποδηλώνουν οι τιμές των δεικτών συσχέτισης Pearson's και Spearman, με τον 2^ο να αποτελεί τον κατάλληλο δείκτη συσχέτισης.

Τα παραπάνω ευρήματα φαίνονται στο σχήμα 5, επιβεβαιώνοντας εποπτικά σχέση ανεξαρτησίας, ισχυρή συνάφεια και ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο ερωτήσεων.

Είναι αρκετά σημαντική η συσχέτιση αυτή καθώς δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ζευγαριών που έχουν φτάσει στο διαζύγιο έχει επηρεαστεί «πάρα πολύ» από τον ερχομό του παιδιού με αναπηρία. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι είναι πάρα πολύ πιθανό, ο χωρισμός των διαζευγμένων οικογενειών να οφείλεται στην έλευση του παιδιού.



Σχήμα 6: Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης και συμβολής παιδιού με αναπηρία

Στην ερώτηση «Θα θέλατε να αποκτήσετε κι άλλο παιδί;» προέκυψαν αρκετά μοιρασμένα στατιστικά στοιχεία, καθώς είναι πάντα διαφορετικός ο τρόπος με τον οποίο βιώνει ένα ζευγάρι την αναπηρία αλλά και διαφορετικές από άτομο σε άτομο οι όψεις γύρω από την έννοια της οικογένειας και της ανατροφής των παιδιών. Όπως εντοπίζουμε και σε άλλους συγγραφείς ένα από τα πρώτα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες είναι το δίλημμα της απόκτησης άλλου παιδιού. Ήδη η άφιξη ενός άλλου παιδιού, που η φροντίδα του θα προστεθεί σ' αυτή του παιδιού με αναπηρία, πολλές φορές ξεπερνάει τις δυνατότητές της. Από μια άποψη, οι μητέρες με περισσότερα παιδιά έχουν ένα πλεονέκτημα, γιατί ήδη ξέρουν πώς να τακτοποιήσουν τις δουλειές τους και να εναρμονίσουν τη φροντίδα τους, έτσι έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να σηκώνουν βάρη και το γεγονός αυτό αυξάνει την εμπιστοσύνη σ' αυτές. Παρόλα αυτά, η παρουσία ενός παιδιού που χρειάζεται μεγάλη φροντίδα πάντα, περιπλέκει την κατάσταση. Ακόμη, είναι σχεδόν αδύνατο να μην περάσει από το μυαλό των γονέων, ειδικά κατά τη διάρκεια της κύησης, η ανησυχία ότι υπάρχει περίπτωση και το επόμενο παιδί τους να έχει αναπηρία. Ωστόσο συχνά παρατηρείται οι γονείς να προσπαθούν άμεσα να κάνουν και άλλο παιδί εναποθέτοντας όλες τις προσδοκίες και τα όνειρα, που δεν θα εκπληρωθούν από το παιδί με αναπηρία, σε αυτά (Μαργαρίτη, 2006).



Σχήμα 7: Επιθυμία απόκτησης νέου παιδιού

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι συνεντεύξεις των γονέων απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν κατά λέξη. Τα κείμενα από τις συνεντεύξεις διαβάστηκαν πολλές φορές από τον συγγραφέα ώστε ο ίδιος να αποκτήσει μια γενική αίσθηση των δεδομένων και να εντοπιστεί συγκεκριμένος τρόπος κωδικοποίησης για την ανάλυσή τους (Creswell, 2009). Στη συνέχεια προχώρησε στην κωδικοποίηση πρώτου και δευτέρου βαθμού.

Στο πρώτο βήμα της ανάλυσης, εντοπίστηκαν αρχικά κωδικοί και κατηγορίες (Cohen, Manion & Morrison, 2007)) που προέκυψαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αλλά και τα ερωτήματα της συνέντευξης (τα οικογενειακά-συναισθηματικά προβλήματα που δημιουργούνται στις οικογένειες παιδιών με αναπηρία, τρόποι αντιμετώπισης των γονέων ως προς το θέμα της αναπηρίας των παιδιών τους, τους τρόπους που έχουν βρει για τη διατήρηση της οικογενειακής ισορροπίας και τη στάση των υπόλοιπων μελών της οικογενείας)

Τα δεδομένα από τις καταγραφές των συνεντεύξεων οργανώθηκαν σε κώδικες, κατόπιν ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και τέλος σε θέματα. Έτσι, η ανάλυση οδήγησε σε σαράντα ένα (41) κωδικούς, που ομαδοποιήθηκαν σε δέκα (10) κατηγορίες και σε τέσσερα (4) βασικά θέματα.

Συναισθηματική κατάσταση γονέα μετά τη διαπίστωση της αναπηρίας

Στην ερώτηση «Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τα συναισθήματά σας και γενικότερα την κατάσταση στην οποία βρεθήκατε αμέσως μετά τη διάγνωση;» από τους 10 γονείς που απάντησαν στην ερώτηση, οι επτά (7) απάντησαν ότι ήρθαν αντιμέτωποι με ιδιαίτερα αρνητικά και στρεσογόνα συναισθήματα, όπως άγχος, απογοήτευση, στενοχώρια ή και απελπισία (70%). Δύο (2) από αυτούς έδωσαν έμφαση στο σοκ που πέρασαν στην αρχή (20%). Άλλοι δύο (2) αναφέρουν ότι ήρθαν αντιμέτωποι με την κατάθλιψη (20%) ενώ άλλοι τόσοι (20%) δήλωσαν ότι ένιωθαν αβοήθητοι δίνοντας έμφαση στην έλλειψη στήριξης με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι. Τρεις (3) γονείς δήλωσαν ότι αρνούνταν να συνειδητοποιήσουν την κατάσταση και είχαν τάση φυγής από την πραγματικότητα (30%). Τέλος τρεις (3) ήταν αυτοί που ανέφεραν ότι επέρριπταν παντού ευθύνες και διαπληκτίζονταν συνεχώς με τον περίγυρό τους (30%).

Εκτίμηση βαθμού επίδρασης στη σχέση με το σύζυγο

Στην ερώτηση «Το γεγονός του ερχομού ενός παιδιού με αναπηρία θεωρείτε ότι επηρέασε τη σχέση σας με τον/την σύζυγο;» από τους 10 γονείς που απάντησαν οι πέντε (5) δήλωσαν ότι τους επηρέασε «πάρα πολύ» (50%), υποδηλώνοντας με αρνητικό βέβαια τρόπο. Οι δύο (2) δήλωσαν ότι τους επηρέασε «αρκετά» (20%) ενώ πέντε (5) απ αυτούς θεωρούν ότι το ξεπέρασαν στη συνέχεια αφού συνήλθαν από το πρώτο σοκ (50%). Δύο (2) απ αυτούς τους βοήθησε βέβαια ο ερχομός και δεύτερου παιδιού (20%). Οι τρεις (3) από τους γονείς θεωρούν ότι δεν θα επανέλθει η σχέση τους με το/τη σύζυγό τους καθώς δεν μπορούν ξανά να είναι το ίδιο (30%). Τέσσερις (4) αναφέρουν διαπληκτισμούς και συγκρούσεις μεταξύ τους (40%). Ωστόσο δύο (2) γονείς θεωρούν ότι το παιδί τους, τους ένωσε σαν ζευγάρι (20%).

Τρόποι επίδρασης ενός παιδιού με αναπηρία στην οικογενειακή ζωή

Στην ερώτηση «Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε με ποιον τρόπο επηρεάστηκε η ζωή σας;» από τους 10 γονείς που απάντησαν, τέσσερις (4) δήλωσαν ότι αναγκάστηκαν να αλλάξουν την καθημερινότητά τους (40%). Συγκεκριμένα τρεις (3) μητέρες ανέφεραν ότι μετά την έλευση του παιδιού αδυνατούσαν να εργασθούν (30%), ενώ η μια (1) απ αυτές δήλωσε ότι επιβαρύνθηκε ο σύζυγός της με επιπλέον δουλειά για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν οικονομικά (10%). Μάλιστα μια (1) μητέρα ανέφερε ότι πήγε με την κόρη της σε κέντρο εκπαίδευσης ατόμων αυτιστικού φάσματος όπου και έμειναν εκεί για δύο χρόνια (10%). Επίσης, ένας (1) γονέας δήλωσε ότι αντιμετώπισε εκμετάλλευση λόγω της αναπηρίας του παιδιού του στο χώρο της εργασίας του (10%).

Προσδοκίες για το μέλλον

Στην ερώτηση «Τι βλέψεις και τι προσδοκίες έχετε για το παιδί σας; Ποιες είναι οι ελπίδες σας για το μέλλον;» από τους 10 γονείς που απάντησαν, τρεις (3) γονείς δηλώνουν ότι ελπίζουν πως κάποια στιγμή τα παιδιά τους θα μπορούν να κάνουν ότι όλα τα υπόλοιπα παιδιά (30%). Τέσσερις (4) στοχεύουν στο να μπορέσουν κάποια στιγμή στο μέλλον να μπορούν τα παιδιά τους να αυτονομηθούν (40%). Αυτό σχετίζεται άμεσα με την απάντηση που έδωσαν δύο (2) γονείς στα ερωτηματολόγια οι οποίοι ανέφεραν ότι σκέφτονται το πώς θα επιβιώσει μετά το θάνατο τους και στην ουσία αυτό θα ήθελαν να καταφέρουν να εξασφαλίσουν (20%). Επίσης, δύο (2) επιδιώκουν την αποδοχή των παιδιών τους από την κοινωνία (20%), ενώ ένας (1) γονέας απάντησε ότι προσδοκά να θεραπευθεί η αναπηρία του (10%).

Εκτίμηση τρόπου αντιμετώπισης του παιδιού με αναπηρία από την υπόλοιπη οικογένεια

Από τους γονείς που συμμετείχαν στην συνέντευξη στην ερώτηση σχετικά με το πώς κρίνουν τη στάση των υπόλοιπων μελών της οικογένειας ως προς το παιδί με την αναπηρία οι έξι (6) απάντησαν πως θεωρούν ότι είναι άψογοι, βοηθούν πάρα πολύ στην ανατροφή του, και αποτελούν το στήριγμα τους όσο αφορά τους συζύγους (60%). Όμως τρεις (3) εξ αυτών υποστηρίζουν ότι ο σύζυγος είναι απών από τη ζωή αυτών και των παιδιών τους (30%). Βέβαια εδώ να σημειωθεί ότι στις περιπτώσεις που υποστηρίχτηκε αυτό επρόκειτο για περιπτώσεις που το ζευγάρι είχε ήδη χωρίσει ή βρισκόταν σε διάσταση. Επίσης δύο (2) γονείς ανέφεραν ότι τα αδέρφια ζηλεύουν το μέλος που αντιμετωπίζει πρόβλημα αναπηρίας λόγω μάλλον του γεγονότος ότι εισπράττει περισσότερη προσοχή και φροντίδα (20%). Τέλος υπήρξε και ένας γονέας (1) που ανέφερε ότι ο σύζυγός της προσπαθεί να είναι κοντά στο παιδί αλλά είναι δύσκολο λόγω δουλειάς (10%).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι γεγονός πως η ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στην οικογένεια προκαλεί πολύ μεγάλες δυσκολίες. Μια τέτοια οικογένεια λοιπόν είναι πιθανό να αντιμετωπίσει ψυχολογικούς κινδύνους. Οι γονείς, περνούν μια σειρά συναισθηματικών σταδίων μέχρι να αποδεχθούν τη διάγνωση της αναπηρίας του παιδιού τους. Το ίδιο μεταφέρεται και στο σύνολο της οικογένειας. Ο τρόπος που κάθε οικογένεια αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα του παιδιού, καθορίζει τους τρόπους αντιμετώπισης. Αυτοί είναι διαφορετικοί, ανάλογα την περίπτωση και εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες.

Η πλειοψηφία των γονέων που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα, συνέχιζαν να βρίσκονται σε κατάσταση γάμου. Υπάρχει όμως και ένα σημαντικό ποσοστό το οποίο ανέφερε ότι έχει οδηγηθεί στο χωρισμό μετά τον ερχομό του παιδιού με αναπηρία. Μάλιστα ανάμεσα σε αυτά τα ζευγάρια, η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ως βασικό παράγοντα που τους οδήγησε σε αυτή την απόφαση την ύπαρξη ενός παιδιού με αναπηρία. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι ο ερχομός του νέου μέλους στην οικογένειά τους, τους επηρέασε σε πολύ μεγάλο ποσοστό στη σχέση τους με το/τη σύζυγο. Το ίδιο βέβαια συμβαίνει και ως προς τις σχέσεις τους με την υπόλοιπη οικογένειά τους. Ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται το γεγονός αυτό η πλειοψηφία απάντησε ότι αυξήθηκαν κατά πολύ οι εντάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον. Ωστόσο υπήρξε ένα σημαντικό ποσοστό το οποίο ανέφερε ότι τους ένωσε σαν οικογένεια. Επίσης τα μισά ζευγάρια σχεδόν της έρευνας απέκτησαν και άλλο παιδί ενώ τα άλλα μισά όχι. Αυτό που συναντούμε όμως και σε άλλους ερευνητές είναι ότι ένα από τα πρώτα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες αυτές είναι το δίλημμα για την απόκτηση άλλου παιδιού. Συχνά όμως οι γονείς προσπαθούν άμεσα να κάνουν και άλλο παιδί εναποθέτοντας όλες τις προσδοκίες και τα όνειρα, που δεν θα εκπληρωθούν από το παιδί με αναπηρία, σε αυτά (Μαργαρίτη, 2006` Dunn, 1988). Οι γονείς που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα (συνεντεύξεις), σχετικά με τις αλλαγές που υπέστη η

καθημερινότητά τους επεσήμαναν, πως άλλαξε ριζικά. Οι περισσότερες μητέρες ήταν αδύνατο να εργασθούν, κάτι που είχε αντίκτυπο στον οικονομικό τομέα της οικογενείας.

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό από την βιβλιογραφία και από την παρούσα έρευνα, σε μια οικογένεια, η οποία στηρίζεται στην επικοινωνία των συζύγων, ο ένας στηρίζει τον άλλο. Η κύρια διαφορά στην οικογένεια με το ιδιαίτερο παιδί είναι πως τα προβλήματά της οξύνονται από τις αυξημένες απαιτήσεις που έχει το παιδί εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς του. Η οικογένεια με ανάπηρο παιδί έχει να αντιμετωπίσει πλήθος προβλημάτων, καθοριστικών για τη λειτουργία της. χωρίς πολλές φορές να έχει δοθεί ο σωστός χρόνος για τον επαναπροσδιορισμό των ισορροπιών στην οικογένεια και υπό το καθεστώς του σοκ που βιώνουν, οι γονείς αντιμετωπίζουν όλο και πιο πολλές προβληματικές παραμέτρους. Η γέννηση ενός παιδιού κάνει την οικογένεια να λύσει καινούργια προβλήματα και να πάρει αποφάσεις για το καλό της. Η παρουσία και ενός παιδιού με κάποια δυσκολία σημαίνει ότι μερικές αποφάσεις είναι δυσκολότερες, αλλά και εμφανίζονται και άλλες που δεν θα υπήρχαν, αν όλα τα παιδιά ήταν φυσιολογικά.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό πως είναι ζωτικής σημασίας κυρίως για ένα παιδί με αναπηρία να βρίσκεται σε ένα υγιές οικογενειακό περιβάλλον το οποίο θα είναι διατεθειμένο να το αποδεχτεί με την ιδιαιτερότητα που πιθανώς να το χαρακτηρίζει και να μπορεί να το βοηθήσει να εξελιχθεί πάνω σε αυτή τη βάση. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να είναι στις βασικές προτεραιότητες τόσο της πολιτείας όσο και των υπόλοιπων αρμόδιων οργανισμών να φροντίζουν για την παροχή εφοδίων σε τέτοιου είδους οικογένειες. Το ίδιο ισχύει και στη σχολική κοινότητα καθώς θα πρέπει να είναι στις βασικές προτεραιότητες των εκπαιδευτικών να φροντίζουν για την ολόπλευρη εκπαιδευτική προσέγγιση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες με την παροχή στήριξης και εφοδίων και στις οικογένειές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Μαργαρίτη, Μ. (2006). «Οικογένεια και το Περιβάλλον», Έργο ΠΡΟΣΒΑΣΗ, ΕΠΕΑΕΚ «ΠΡΟΣΒΑΣΗ», Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.4., Πράξη α, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματινοπούλου Υ. (1990). Εμπειρίες, προβλήματα και απόψεις οικογενειών που ανέθρεψαν παιδί με νοητική υστέρηση, *Κοινωνική Εργασία*, Αθήνα, 145-157.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2005). Η συνδρομή των μεταγνωστικών ερευνών στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη υλικών για τη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Ε. Σταυρίδου, Β. Βέμη, & Θ. Κάββουρα (Επιμ.), *Βιβλία, υλικά, λογισμικά για την εκπαίδευση: από τη σχεδίαση στην διδακτική πράξη* (155-162). Βόλος.

Παπαϊωάννου, Τ., Λουκά, Σ. (2002). *Εισαγωγή στη Στατιστική*, Β' Εκδ. Αθήνα: Σταμούλη.

Παπαϊωάννου, Τ., Φερεντίνος Κ. (2000). *Ιατρική Στατιστική και Στοιχεία Βιομαθηματικών*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ρούσσο, Π., Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Τσοκοπούλου, Ι. (1993). *Είναι ο γιος μου*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Τσιάντης, Ι. (2000). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Τεύχος Α. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ξενόγλωσση

Byrne, E., Cunningham, C. (1985). The effects of mentally handicapped children on families: A conceptual review. *Journal of Child Psychiatry*, Vol. 26, No. 1, pp. 847–864.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3rd ed., Los Angeles: Sage.

Crowe, T. K., VanLeit, B., Berghmans, K. K., Mann, P. (1997). Role perceptions of mothers with young children: The impact of a child's disability. *The American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 51, No. 1, pp. 651-661.

Dunn, J. (1988). *Αδέλφια, σχέσεις - προβλήματα - αντιθέσεις*, (μετάφραση Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ.), Αθήνα: Κουτσουμπός.

Oliver, M. (1996). *Understanding disability from Theory to Practice*. London: Macmillan Press Ltd.

Konstantareas, M. & Lambropoulou, V., (1995). Stress in Greek mothers with deaf children: Effects of child characteristics, Family Resources and Cognitive Set., *American Annals of the Deaf*, Vol. 140, No. 3, pp. 264 – 270.

Διδασκαλία της επιχειρηματολογικής πειθούς και ρητορική παιδαγωγική: ένα παράδειγμα πειραματικής εφαρμογής σε μαθητές Δημοτικού

Φωτεινή Εγγλέζου¹

¹ Ph.D., M.A. Διδακτικής της Γλώσσας και Ρητορικής, Διευθύντρια 2^{ου} Δ.Σ. Αλίμου Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Email: fegglezou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου δημιουργεί μια σημαντική επικοινωνιακή περίσταση. Καλεί τους μαθητές να αναπτύξουν τη λογική σκέψη, ως προϊόν συλλογιστικής, να καλλιεργήσουν διαλογικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ως διαλεκτική διαδικασία, και να χειριστούν λειτουργικά τις γραμματικο-συντακτικές δομές της γλώσσας, προκειμένου να εκπληρώσουν τον επιδιωκόμενο στόχο της πειθούς. Στο πλαίσιο αυτό, η πειθώ λειτουργεί ως καρπός της ρητορικής τέχνης τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειξει πώς τα διδάγματα της αρχαίας ρητορικής παιδαγωγικής μεταπλάστηκαν σε σύγχρονες διδακτικές τεχνικές για την καλλιέργεια του επιχειρηματολογικού λόγου είκοσι πέντε μαθητών της πέμπτης δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η εφαρμογή της ρητορικής τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη των προφορικών και γραπτών επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Δημοτικό σχολείο, επιχειρηματολογία, πειθώ, προγυμνάσματα, ρητορική παιδαγωγική

ABSTRACT

Argumentative speech consists of a particular communicative circumstance. It invites students to enhance their logical thinking, as a product of reasoning, to cultivate their dialogic communicative abilities, as a dialectic process, as well as to use effectively both grammar and the syntactic structures of the language in order to achieve the intended goal of persuasion. Within this context, persuasion stems from the use of the art of rhetoric whether spoken or written. The aim of this paper is to reveal how the teachings of ancient rhetorical pedagogy have been transformed into useful modern didactic techniques, appropriate for the teaching of argumentation to twenty five students of the fifth grade of a Greek elementary school. The research results lead to the conclusion that the use of rhetoric in educational practice contributed positively to the enhancement of both argumentative speech and writing of the students.

KEY-WORDS: Elementary school, argumentation, persuasion, progymnasmata, rhetorical pedagogy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διαχρονικά, η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας συνδέεται άρρηκτα με την πειθώ. Από τη μία πλευρά ο επιχειρηματολογικός λόγος προκύπτει και δομείται ως αποτέλεσμα μιας διαφωνίας αναφορικά με κάποιο ζήτημα. Προϋποθέτει την εμφατική υποστήριξη μιας προτεινόμενης άποψης για το θέμα αυτό και την αιτιολόγησή της, προκειμένου να επιτευχθεί η πειθώ του αποδέκτη-ακροατή ή αναγνώστη. Από την άλλη πλευρά, ο λόγος της πειθούς

διέπεται από μίαν αμφίλεκτη δύναμη: πρόκειται για λόγο σαγήνης, ο οποίος άλλοτε ελέγχει και καθυποτάσσει και άλλοτε μεταμορφώνει και απελευθερώνει τον/τους αποδέκτες του. Μέσα από το πρίσμα της σύγχρονης θεώρησης, η πειθώ αποτελεί σύνθετη επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία μέσω της χρήσης εμπρόθετου και διαδραστικού λόγου οδηγεί στην επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων. Η αναγνώριση της επικοινωνιακής δύναμης της πειθούς θέτει σημαντικά ερωτήματα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Για παράδειγμα: παρέχει το σχολείο στους μαθητές τα αναγκαία εργαλεία με τα οποία θα δαμάσουν τη δύναμη της πειθούς ως αποδέκτες αλλά και δημιουργοί της; Πότε είναι η κατάλληλη η στιγμή για να γνωρίσουν οι μαθητές την καταλυτική ισχύ της πειθούς στη ζωή τους; Ποιος ο ρόλος της διδακτικής των επιχειρημάτων στη διαμόρφωση κριτικής στάσης των μαθητών απέναντι στην πειθώ; Ποιος ο ρόλος της διδακτικής της επιχειρηματολογίας στην αναζήτηση της «έλλογης πειθούς»; Τα ερωτήματα αυτά έδωσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή μιας πειραματικής έρευνας αναφορικά με τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας -τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο- σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικός αρωγός αυτής της ερευνητικής προσπάθειας στάθηκε η ρητορική παιδαγωγική σε επίπεδο θεωρίας και διδακτικής πράξης.

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ, ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΠΕΙΘΩ

Ήδη από την αρχαιότητα η πειθώ αποτέλεσε το κομβικό σημείο συνάντησης της ρητορικής με την επιχειρηματολογία. Οι Σοφιστές, ως πλανόδιοι ρητοροδιδάσκαλοι, δίδασκαν τους μαθητές να πείθουν το εκάστοτε ακροατήριο με απώτερο στόχο την εκπλήρωση ποικίλων επιδιώξεων σε ατομικό αλλά και κοινωνικοπολιτικό επίπεδο (π.χ. απόκτηση δύναμης, λήψη πολιτικών αποφάσεων κ.ά.). Η ρητορική, ως αποτελεσματική τεχνική έκφρασης υποκειμενικών απόψεων, αποτέλεσε το κύριο 'εργαλείο' τους. Έτσι, η πειθώ εμφανίζεται ως απόρροια της αποτελεσματικής χρήσης του λόγου αλλά και ως γενεσιουργός αιτία της αλλαγής που προκαλείται σε στάσεις και ιδέες των αποδεκτών των εκάστοτε μηνυμάτων. Δεν είναι τυχαίο ότι στον πλατωνικό *Γοργία* (453a2) ο Πλάτωνας, μέσω του Σωκράτη, ορίζει τη ρητορική ως «πειθούς δημιουργό» αποδίδοντας, ωστόσο, στην έννοια της ρητορικής και της πειθούς μίαν αρνητική -αν όχι επικίνδυνη- διάσταση.

Ο Αριστοτέλης (1992), σε αντίθεση με τους Σοφιστές, που επεδίωκαν την πειθώ του ακροατηρίου ανεξάρτητα από την ορθότητα ή μη των προτεινόμενων απόψεων, πρεσβεύει μια διαφορετική θεώρηση. Στη *Ρητορική* δηλώνεται ρητά ότι σημασία έχει η ορθότητα με την οποία χρησιμοποιείται η τέχνη της ρητορικής, αφού η πειθώ δεν αποτελεί αυτοσκοπό: «και ότι ου το πείσαι έργον αυτής, αλλά ιδείν τα υπάρχοντα πιθανά περί έκαστον...» (*Ρητορική, Α', 1355b, 10, σ. 54*). Ο ρήτορας επιφορτίζεται από το βάρος του να γνωρίζει για κάθε θέμα όποιο πειστικό επιχείρημα υπάρχει, αλλά, οφείλει να χρησιμοποιεί την επιχειρηματολογία του υπέρ του δίκαιου και του ορθού. Επίσης, ο Αριστοτέλης επιφορτίζει τον ρήτορα με την κριτική δεξιότητα της διάκρισης μεταξύ πραγματικών και φαινομενικά πιστευτών επιχειρημάτων, όπως, αντίστοιχα, στη διαλεκτική διακρίνεται ο γνήσιος από τον φαινομενικό συλλογισμό. Συγκεκριμένα, αναφέρεται: «προς δε τούτοις ότι της αυτής το τε πιθανόν και το φαινόμενον ιδείν πιθανόν, όπως και επί της της διαλεκτικής συλλογισμόν τε και φαινόμενον συλλογισμόν» (*Ρητορική, Α', 1355b, 14-17, σ. 54*). Κοντολογίς, ο Αριστοτέλης θεμελιώνει την υπεύθυνη ρητορική πειθώ αφενός στο ήθος του ρήτορα και αφετέρου στη χρήση του έλλογου επιχειρήματος (Hogan, 2013:4).

Με το πέρασμα των αιώνων οι προκλήσεις της ρητορικής πειθούς πληθαίνουν. Ως καταναλωτές, ψηφοφόροι, πολίτες και επαγγελματίες ερχόμαστε αντιμέτωποι με ποικίλα αντικρουόμενα επιχειρήματα ή λογικούς συλλογισμούς, που προσπαθούν να μας πείσουν για την αλήθεια τους. Η επιχειρηματολογία και η πειθώ αναδεικνύονται σε κυρίαρχες εκφάνσεις της καθημερινότητας και εξετάζονται συνυφασμένες με το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Σύγχρονοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η παροχή επιχειρημάτων, ως λογική και λεκτική πρακτική, αποσκοπεί «στην ενίσχυση ή μείωση της

αποδοχής μιας αμφιλεγόμενης τοποθέτησης» (Van Eemeren et al. 1996:5). Η επιχειρηματολογία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα ενός κοινωνικού παιχνιδιού «συμβολικής δύναμης», το οποίο στοχεύει στην αλλαγή μιας ισχύουσας κατάστασης προς όφελος του ατόμου που επιχειρηματολογεί (Galkowski, 2014:125). Από την άλλη πλευρά, η πειθώ, ως λειτουργικό αποτέλεσμα της εκφοράς επιχειρημάτων, θεωρείται μία «μορφή κοινωνικής επίδρασης» (Perloff, 2003:10), η οποία συντελείται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής διάδρασης επιτυγχάνοντας «να επηρεάζει τους άλλους τροποποιώντας πεποιθήσεις, αξίες ή στάσεις τους» (Simons, 1976:21).

Η διαπίστωση ότι καθημερινά γινόμαστε δημιουργοί αλλά και αποδέκτες πλήθους επιχειρημάτων με στόχο την πειθώ έχει σημαντικές συνέπειες για τη διδακτική πράξη. Για παράδειγμα, στο ελληνικό σχολείο, ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εισάγονται στα διδακτικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος τόσο η έννοια της επιχειρηματολογίας ως κειμενικού είδους (genre) όσο και της πειθούς, ως κύριας σημειωτικής κειμενικής λειτουργίας (Halliday, 2002:50-1, 57) τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Το παραπάνω διδακτικό εγχείρημα δεν θεωρείται εύκολο. Από τη μία πλευρά, απαιτείται η εξοικείωση των μαθητών τόσο με την επιχειρηματολογία, ως συλλογιστική διαδικασία και μέσο για την έλλογη υποστήριξη απόψεων και την ανασκευή αντεπιχειρημάτων όσο και με το δομικό σχήμα οργάνωσης του επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους. Από την άλλη πλευρά, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη ενασχόλησης των μαθητών με την πειθώ μέσα από ποικίλες μορφές λόγου και η κριτική στάση απέναντί της με απώτερο στόχο την πληρέστερη μάθηση της «ανθρώπινης φύσης» (Virtanen & Halmari, 2005:4). Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων μπορούμε να αντλήσουμε διδάγματα από τη ρητορική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας και από την πρακτική εφαρμογή του ‘σκέπτεσθαι, ομιλείν και πράττειν καλώς’ στην τάξη, δηλαδή της ρητορικής τέχνης.

ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΥΜΝΑΣΜΑΤΑ

Ήδη από την αρχαιότητα η διδασκαλία της ρητορικής τέχνης και κατ’ επέκταση της επιχειρηματολογίας βασίστηκε σε μια σειρά προκαταρκτικών ρητορικών ασκήσεων, των προγυμνασμάτων. Πρόκειται για μια σειρά πρακτικών ασκήσεων λόγου, διαβαθμισμένης δυσκολίας (Marrou, 1956: 274ff) με στόχο τη διασύνδεση της τέχνης της ευλωτίας με την πραγματική ζωή μέσα από την καλλιέργεια της ευχέρειας σκέψης και έκφρασης τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Η πρώτη αναφορά στα προγυμνάσματα γίνεται στη *Ρητορική προς Αλέξανδρον* (330 π.Χ.) (Kennedy, 2014: 323). Οι προγυμνασματικές ασκήσεις αποκτούν, διαχρονικά, σημαντική θέση στη ρητορική εκπαίδευση της ελληνιστικής και ρωμαϊκής περιόδου, στα ελληνικά σχολεία του Βυζαντίου αλλά και στα λατινικά σχολεία της Δύσης (Enos, 1996:562).

Παρότι τα Προγυμνάσματα εμφανίζονται ανά τους αιώνες σε ποικίλες παραλλαγές, πλέον γνωστές θεωρούνται οι προγυμνασματικές ασκήσεις του Ερμογένη από την Ταρσό (2^{ος} αι. μ.Χ.) και του Αφθόνιου από την Αντιόχεια (4^{ος} αι. μ.Χ.) (Corbett & Connors, 1999: 484). Ειδικότερα, η λίστα των προγυμνασμάτων του Αφθόνιου περιελάμβανε δεκατέσσερα είδη εργασιών ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας, τις γνωστικές αλλά και πολιτισμικές απαιτήσεις που προϋπέθεταν: το μύθο, το διήγημα ή αφήγημα, τη χρεία, τη γνώμη ή γνωμικό, την ανασκευή ή αντίκρουση, την κατασκευή ή επιβεβαίωση, τον κοινό τόπο, το εγκώμιο ή έπαινο, τον ψόγο ή προπηλακισμό, τη σύγκριση ή αντιπαραβολή, την ηθοποιία ή προσωποποίηση, την έκφραση ή περιγραφή, τη θέση ή επιχείρημα και τη νόμου εισφορά. Για τον Mendelson (1998), παρότι όλα τα προγυμνάσματα μπορούν να συσχετιστούν σε κάποιο βαθμό με την ανάπτυξη της επιχειρηματολογικής δεξιότητας, στενότερη σχέση με αυτήν έχουν η κατασκευή, η ανασκευή, το επιχείρημα και η νόμου εισφορά.

Κύριο χαρακτηριστικό των προγυμνασματικών ασκήσεων είναι ότι η παραγωγή λόγου και, ειδικότερα, επιχειρημάτων -είτε σε προφορικό είτε σε γραπτό επίπεδο- εντάσσεται και επηρεάζει το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που παρουσιάζεται μέσα από αυτές. Το γεγονός

αυτό έχει οδηγήσει πολλούς θεωρητικούς να προτείνουν την εκμοντερνισμένη επαναφορά και αναβίωσή τους στην παιδαγωγική πράξη με στόχο να καλυφθούν αποτελεσματικότερα σύγχρονες διδακτικές ανάγκες (Burke, 2013:15). Η άποψη αυτή επηρέασε τη διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας μας με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο, όπως περιγράφεται στη συνέχεια του παρόντος άρθρου.

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της έρευνας που περιγράφεται στην παρούσα εργασία, υπήρξε η αποτελεσματική εκμάθηση της επιχειρηματολογίας, ως τέχνης της πειθούς, από μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την παραγωγή επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων, ανασκευών τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Η επίτευξη του παραπάνω στόχου θεωρείται αναγκαία, αφού η συστηματική ενασχόληση των μαθητών από νεαρή ηλικία με τον λόγο των επιχειρημάτων συνεπάγεται την ενδυνάμωσή τους σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο και συνδέεται με την παροχή κοινωνικής ισχύος (Lemke, 1988). Συγκεκριμένα, η ενασχόληση με την προφορική ή γραπτή παραγωγή, αξιολόγηση και ανασκευή επιχειρημάτων βοηθά τους μαθητές να οξύνουν τις δυνατότητες σκέψης αλλά και δημιουργικής και ορθής γλωσσικής έκφρασης με θετικές προεκτάσεις κατά τη μετάβαση σε υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, στη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία τους αλλά και, γενικότερα, στη ζωή. Για την υλοποίηση του παραπάνω στόχου ρυθμιστικό και νευραλγικό ρόλο διαδραμάτισε η ρητορική, ως τέχνη της δίπλευρης σκέψης και χρήσης της γλώσσας χάρη στη χρήση τεχνικών επικοινωνίας και πειθούς, όπως περιγράφεται και στην ενότητα της μεθοδολογίας που ακολουθεί.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ-ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

Η έρευνα που περιγράφεται εφαρμόστηκε σε είκοσι πέντε μαθητές ενός τμήματος της πέμπτης Δημοτικού. Οι μαθητές συνέθεσαν την πειραματική ομάδα της έρευνας, η οποία δέχτηκε πειραματικές παρεμβάσεις σχετικά με τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας κατά τη διάρκεια επτά μηνών (τέλη Οκτωβρίου-μέσα Ιουνίου) και είχε διάρκεια εβδομήντα οχτώ διδακτικών ωρών.

Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης (case study), η οποία ενσωματώνει στοιχεία έρευνας δράσης (action research), στο βαθμό που απέβλεπε στην τροποποίηση των παραμέτρων που εμπλέκονταν στη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας σε προφορικό και γραπτό επίπεδο. Επίσης, ενσωματώνει στοιχεία πειράματος «πριν και μετά» σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην παραγωγή προφορικού και γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου μετά την εφαρμογή της παρέμβασης που βασίστηκε, κυρίως, σε διδάγματα της ρητορικής παιδαγωγικής (Εγγλέζου, 2014:231).

Συγκεκριμένα, οι προγυμνασματικές, προκαταρκτικές ασκήσεις της αρχαιότητας για την εκμάθηση «τεχνικών του επιχειρήματος» μεταπλάστηκαν σε σύγχρονες διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές, που συσχετίζονται με την κριτική διδασκαλία (Ennis, 1992), τη διαμεσολαβητική παιδαγωγική (Cope & Kalantzis (1993), την ενεργό μάθηση (Bonwell & Eison, 1991) και την κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky (1978). Κοινή συνισταμένη των παραπάνω θεωριών είναι η αξιοποίηση του περικειμένου (context) μέσα στο οποίο οι μαθητές διεπιδρούν μεταξύ τους (αλλά και με τον δάσκαλο), κατόπιν ενεργούς και κριτικής σκέψης και δράσης προκειμένου να συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωσή του μέσα από την παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου (προφορικού και γραπτού).

Οι προγυμνασματικές ασκήσεις, μεταπλάστηκαν σε γλωσσικά παιχνίδια ανάλογα με τις ηλικιακές δυνατότητες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους. Έτσι, συνέβαλαν τόσο στη σταδιακή δόμηση του επιχειρηματολογικού λόγου όσο και στη σύζευξη των προφορικών και γραπτών επιχειρημάτων που παρήχθησαν στο πλαίσιο της έρευνας σε «ένα συνεχές

γλωσσικής ποικιλίας» (Cook-Gumperz, 2008:21), το οποίο προώθησε αποτελεσματικά την επίτευξη του επιχειρηματολογικού γραμματισμού, όπως θα δούμε στη συνέχεια της εργασίας.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Οι τεχνικές παραγωγής προφορικού επιχειρηματολογικού λόγου, που παρουσιάζονται στην παρούσα ενότητα, αποσκοπούσαν στην πληρέστερη κατανόηση και εξοικείωση των μαθητών με την επιχειρηματολογία και τις αρχές τις οποίες οφείλει να πληροί η διεξαγωγή της. Αποτελούσαν προκαταρκτικό στάδιο πριν από κάθε προσπάθεια παραγωγής γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης.

Αρχικά, μέσα από ποικίλα γλωσσικά παιχνίδια οι μαθητές διδάχτηκαν παίζοντας βασικές έννοιες της επιχειρηματολογίας. Για παράδειγμα, με το παιχνίδι «*Το πιστεύω... λέω γιατί*» οδηγήθηκαν στην προγυμνασματική ‘κατασκευή’ πιθανών επιχειρημάτων. Ασκήθηκαν να τοποθετούνται σε ένα θέμα και να δίνουν τουλάχιστον έναν επαρκή λόγο, ικανό να στηρίξει τη θέση τους. Με λίγα λόγια έμαθαν να δομούν τα επιχειρήματά τους.

Το παιχνίδι της «*Σκυταλοδρομίας των Επιχειρημάτων*» έφερε τους μαθητές σε επαφή με την έννοια των ρητορικών τόπων (Grimaldi, 1972:134), δηλαδή πανανθρώπινων τρόπων σκέψης με τους οποίους το μυαλό διαλογίζεται φυσικά και αβίαστα (Brake, 1965:108-9). Οι μαθητές δίνοντας τη σκυτάλη ο ένας στον άλλον ασκήθηκαν στην παραγωγή επιχειρημάτων ορισμού, αναλογίας, διαφοράς, αντίθεσης, αιτιολόγησης καθώς και στη χρήση επιχειρημάτων μαρτυρίας, δηλαδή μαρτυριών, παραδειγμάτων, γνωμικών, που μπορούσαν να αποδείξουν με λογικό τρόπο την αληθοφάνεια των ισχυρισμών τους και να ενισχύσουν την πειθώ του λόγου τους. Με άλλα λόγια, οι μαθητές ασκήθηκαν στην παραγωγή «έντεχνων» και «άτεχνων» μέσων πειθούς, σύμφωνα με όρους του Αριστοτέλη, αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, με το «*Παιχνίδι του Ντετέκτιβ*» οι μαθητές αναζήτησαν, ανά ομάδες, πειστικά επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα μέσα σε κείμενα σχετικά με εξεταζόμενα θέματα. Μέσα από την εμπρόθετη ανάγνωση και νοηματική επεξεργασία των κειμένων που είχαν στη διάθεσή τους αλλά και μέσα από την ενεργητική ακρόαση των επιχειρημάτων που παρουσίαζαν οι υπόλοιπες ομάδες των συμμαθητών, οι μαθητές εξηγούσαν τους λόγους για τους οποίους έκριναν ότι τα διατυπωθέντα επιχειρήματα ήταν πειστικά ή όχι.

Το παιχνίδι της «*Κολοκυθιάς των Επιχειρημάτων*» πήρε τη θέση της προγυμνασματικής ανασκευής ή αντίκρουσης. Ήταν μια πρώτη προσπάθεια λογικής αντιπαράθεσης διαφορετικών θέσεων και διαπραγμάτευσης με αυτές. Ο κάθε μαθητής έπρεπε με τη σειρά του να επεξεργαστεί λογικά το επιχείρημα του προλαλήσαντα, να εκφράσει τις αντιρρήσεις του προς αυτό με την εκφορά ενός αντεπιχειρήματος και στη συνέχεια να υποστηρίξει τη δική του θέση.

Αντίστοιχα, με το παιχνίδι του «*Κουμπαρά των Νομισμάτων*» τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα παρουσιάζονταν ως δύο όψεις ενός νομίσματος / θέματος. Οι μαθητές εξέφραζαν την άποψή τους υπέρ ή κατά ενός θέματος πετώντας στον αντίστοιχο κουμπαρά το νόμισμά τους. Με τον τρόπο αυτό, δινόταν στο ακροατήριο της τάξης η δυνατότητα σύγκρισης ή αντιπαραβολής αντίθετων απόψεων για το ίδιο θέμα με κριτήριο την πειστικότητα που απέπνεαν. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο μέσα από την ανασκευή/αντίκρουση επιχειρημάτων των συμμαθητών όσο και μέσα από τη σύγκριση των διαφορετικών επιχειρημάτων που διατυπώνονταν σχετικά με αμφιλεγόμενες καταστάσεις ή πρόσωπα, οι μαθητές συμμετείχαν σε αντίστοιχες με την ηλικία τους, εναλλακτικές μορφές προγυμνασματικών ασκήσεων.

Επιπλέον, η δημιουργική τεχνική της ιδεοθύελλας (Kienpointner, 1997:231, 234), με αφορμή θέματα παρμένα από τη μυθολογία, αναβίωσε την έννοια της αριστοτελικής «εύρεσης» επιχειρημάτων (inventio) δίνοντας διέξοδο στη φαντασία και την επινοητικότητα των παιδιών. Οι μαθητές μεταμορφώθηκαν σε μυθικούς ήρωες. Πήραν τη θέση του Αιγέα που προσπαθούσε με επιχειρήματα να πείσει τον Θησέα να μην ταξιδέψει στην Κρήτη.

Πήραν τη θέση της Αθηνάς και του Ποσειδώνα και αντάλλαξαν επιχειρήματα μεταξύ τους υποδύομενα τους αντίστοιχους μυθικούς ρόλους.

Γενικότερα, η παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου μέσα από την υπόδυση ρόλων αποτέλεσε πρόσφορη τεχνική για την εξοικείωση με την παραγωγή λόγου πειθούς. Οι μαθητές αξιοποιούσαν το περιεχόμενο στο οποίο εντάσσονταν κάθε φορά και υιοθετούσαν ρόλους που είτε υποδύονται στην τρέχουσα καθημερινότητα ή θα υποδυθούν στη μελλοντική ζωή τους (π.χ. ο οδηγός προσπαθεί με επιχειρήματα να πείσει τον τροχονόμο να του σβήσει την κλήση). Με λίγα λόγια, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ασκηθούν στο προγύμνασμα της ηθοποιίας ή προσωποποίησης. Εδώ, μέσα από επιχειρήματα οι μαθητές επεδίωκαν να αποδώσουν το ήθος του ατόμου που υποδύονταν, ενώ ταυτόχρονα έδειχναν προσοχή στην επιλογή του κατάλληλου ύφους γλώσσας αλλά και την αντίστοιχη επιλογή λεξιλογίου. Μέσα από την υπόδυση ρόλων δεν καλλιεργήθηκε μόνο η δεξιότητα της ενσυναίσθησης των μαθητών, δηλαδή της ικανότητας να 'μπαίνουν' στη θέση των άλλων. Επιπλέον, η υπόδυση ρόλων αναδείκνυε στους μαθητές την επιχειρηματολογία ως μέσο ψυχαγωγίας και απελευθέρωσης της δημιουργικής φαντασίας. Καθώς οι μαθητές μεταμορφώνονταν στις ηλεκτρικές συσκευές του ψυγείου και της σόμπας, που έδιναν επιχειρήματα για το ποια είναι η πιο χρήσιμη συσκευή στο σπίτι, ασκούσαν τη φαντασία τους, διασκεδάζαν, επιχειρηματολογούσαν. Ταυτόχρονα, περιελάμβαναν στο λόγο τους και στοιχεία από τα προγυμνάσματα του ψόγου και του επαίνου, ενώ προσπαθούσαν να κατηγορήσουν η μία την άλλη ή να επαινέσουν δικές τους αρετές.

Αντίστοιχα, η δραματοποίηση αρχαίων διασκευασμένων μύθων (π.χ. του μύθου *Υπέρ Αδυνάτου* του Λυσία), παραμυθιών ή οικολογικών παραμυθιών συνέβαλαν στην ανάπτυξη πειστικών εξω-γλωσσικών και παραγλωσσικών δεξιοτήτων (π.χ. κινήσεις σώματος, εκφράσεις προσώπου, ένταση, επιτονισμός κ.ά). Χάρη στις υποδύσεις ρόλων και τις δραματοποιήσεις οι προγυμνασματικές ασκήσεις της ηθοποιίας, προσωποποιίας και έκφρασης αναβίωναν μέσα από τις γλωσσικές και υφολογικές επιλογές των μαθητών. Έτσι, επιβεβαιωνόταν η αξία της 'υπόκρισης' και του πάθους στην επίτευξη της πειθούς και αναδεικνύονταν οι κίνδυνοι που, πιθανόν, συνεπάγεται η χρήση της επίκλησης του πάθους, αν δεν συνοδεύεται από λογικά επιχειρήματα.

Τέλος, πολύτιμο εργαλείο για την καλλιέργεια του πειστικού επιχειρηματολογικού λόγου υπήρξε η συνεχής έκθεση των μαθητών σε ποικίλες διαλογικές διαδράσεις (Cazden, 1988; Freire, 1970). Οι διαλογικές επιχειρηματολογικές αντιπαραθέσεις μεταφέρθηκαν σταδιακά από το επίπεδο των απλών γλωσσικών παιχνιδιών σε αυτό του φιλοσοφικού διαλόγου αναφορικά με το θέμα της αλήθειας και, τέλος, στο επίπεδο του δημόσιου διαλόγου με τη διεξαγωγή τεσσάρων αγώνων αντιλογίας (debates) στην τάξη. Οι δισσοί λόγοι του Πρωταγόρα αναβίωσαν αναφορικά με θέματα συναφή με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η ακρόαση πολλαπλών, αντιθετικών απόψεων γύρω από το κάθε θέμα, ενεργοποιούσε την ενεργητική ακρόαση, τις συλλογιστικές ικανότητες των μαθητών. Επιπλέον, οδηγούσε το ακροατήριο στην υποβολή ερωτήσεων, στον κριτικό έλεγχο των παρεχόμενων επιχειρημάτων (Brembeck, 1949:187; Allen et al., 1995:6) και στην τελική επιλογή εκείνων που τους έπειθαν περισσότερο, αφού, σταδιακά, καλλιεργούνταν η ικανότητα αντικειμενικότερης αξιολόγησής τους.

Οι παραπάνω τεχνικές εφαρμόστηκαν επαναληπτικά, καθώς οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με τα κυριότερα είδη λόγου, όπου παρατηρείται εκτεταμένη χρήση επιχειρημάτων. Κάθε παιχνίδι αναδείκνυε την πολυδιάστατη παρουσία των επιχειρημάτων σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα της ατομικής και δημόσιας ζωής. Για παράδειγμα, οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τον προτρεπτικό λόγο του πωλητή που επιδιώκει να πείσει τον πελάτη να πραγματοποιήσει μια αγορά αλλά και με τον λόγο του πολίτη, που προσπαθεί να αποτρέψει τον δήμαρχο από την κοπή ενός δέντρου. Έφτιαξαν επιχειρήματα για παραμύθια. Εξέτασαν τον λόγο της διαφήμισης που επιδιώκει να πείσει ή ακόμα και να παραπλανήσει τον καταναλωτή. Αντιλήφθηκαν τη δύναμη των επιχειρημάτων κατηγορίας αλλά και την αξία των

απολογητικών επιχειρημάτων στο χώρο των δικαστηρίων, της κοινωνικής ζωής αλλά και της δικής τους καθημερινότητας.

Συνειδητοποίησαν τη διαχρονική δύναμη της επιχειρηματολογίας στη διαμόρφωση της πολιτικής ζωής και του 'κοινωνικού γίνεσθαι'. Μεταφέρθηκαν ως κήρυκες στην αγορά της αρχαίας Αθήνας, για να ρωτήσουν: *Τις αγορεύειν βούλεται;* και να ζητήσουν από τους συμμαθητές τους να πάρουν θέση σε διάφορα ζητήματα. Ως σύγχρονοι πολίτες, ψήφισαν το προεδρείο της τάξης τους, αφού άκουσαν και έκριναν τα επιχειρήματα των υποψηφίων, οι οποίοι με τη σειρά τους αντέκρουσαν τα επιχειρήματα των αντιπάλων. Άρχισαν να αποκωδικοποιούν τον δημοσιογραφικό λόγο ως σειρά επιχειρημάτων που επιδιώκουν τη διαμόρφωση της κοινής γνώμης προς μία επιθυμητή κατεύθυνση. Ενέταξαν την ανταλλαγή επιχειρημάτων ως βασικό μέσο επικοινωνίας σε υποθετικές και πραγματικές διαδράσεις ανάμεσα σε φίλους, γονείς και παιδιά, δασκάλους και μαθητές.

Σταδιακά, η χρήση επιχειρημάτων -εκτός από φορέας πειθούς- άρχισε να αποτυπώνεται στη συνείδηση των μαθητών ως αποτελεσματικό 'εργαλείο' για την εμφάνιση ποικίλων λειτουργιών: τη διευκρίνιση αντικρουόμενων απόψεων, την επίλυση συγκρούσεων, την ικανότητα διαπραγμάτευσης, τη διαμόρφωση ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων. Επιπλέον, η παραγωγή επιχειρημάτων αναδύθηκε και ως μέσο ψυχαγωγίας και αισθητικής απόλαυσης (Andrews, 1995). Για παράδειγμα, η δημιουργία ποιημάτων, όπως το *Σ' αγαπώ γιατί...* Μέσα από την παροχή λόγων-στίχων, οι μαθητές συνέθεσαν το ποιητικό επίχειρημα που επεδίωκε να πείσει για την αγάπη του δημιουργού του αναδεικνύοντας τη συσχέτιση επιχειρημάτων και ποίησης.

Επιπλέον, μέσα από ποικίλα παραδείγματα οι μαθητές εναλλάσσονταν στον ρόλο του παραγωγού λόγου πειθούς, ως ομιλητές, αλλά και στον ρόλο του αποδέκτη του λόγου πειθούς. Ως ομιλητές, συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα χρήσης των αριστοτελικών μέσων πειθούς, δηλαδή του ήθους, του λόγου και του πάθους, ως συστατικών στοιχείων πειστικής επιχειρηματολογίας. Αντίστοιχα, ως μέλη του ακροατηρίου ασκήθηκαν στον εντοπισμό αυτών των μέσων στις ομιλίες των συμμαθητών τους. Οι ίδιοι οι μαθητές επεσήμαιναν την έλλειψη του λόγου, την υπερβολή του πάθους, την αναντιστοιχία του ήθους στον λόγο των συμμαθητών τους. Επίσης, έκριναν την ποιότητα, την αξιοπιστία, τη δύναμη, τη λογική ορθότητα των παρεχόμενων επιχειρημάτων και σχολίαζαν τις γλωσσικές και υφολογικές επιλογές που ενέτειναν ή μείωναν την πειστική δύναμη του λόγου. Οι μαθητές άρχισαν να αναγνωρίζουν την ύπαρξη σοφιστειών και των κινδύνων χειραγώγησης και δημαγωγίας που συνεπάγεται η χρήση μιας μη επιχειρηματολογικής γλώσσας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι αντίστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις συμβάλλουν στην καλλιέργεια του «κριτικού γραμματισμού» ή της «κριτικής γλωσσικής ενημερότητας» (Fairclough, 1992; Fairclough & Wodak, 1997; Walsh, 1991) των μαθητών. Επίσης, αντίστοιχες διδακτικές απόπειρες έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν τη στάση την οποία οι μαθητές θα υιοθετήσουν, μακροπρόθεσμα, ως ενήλικες-καταναλωτές σε σχέση με μια διαφήμιση αλλά και ως ενήλικες-ψηφοφόροι απέναντι σε μια πολιτική καμπάνια. Η ενασχόληση με την επιχειρηματολογία αποτελεί, ίσως, και το μόνο μέσο για διαμόρφωση υγιούς πολιτικής πειθούς (Πεπονής, 2003:206) καθώς και πολιτών που μπορούν να διαχωρίζουν το έλλογο επίχειρημα από τον παραλογισμό του φόβου και των στερεότυπων. Αναφερόμαστε σε υπεύθυνους πολίτες, που μετέχουν στη συν-διαμόρφωση της ευνομούμενης πόλης του Ισοκράτη, που αποδέχονται συνειδητά την έννοια της διαφορετικότητας και στηλιτεύουν κάθε μορφή κοινωνικού, πολιτικού, θρησκευτικού, ιδεολογικού ή άλλου φανατισμού και αποκλεισμού.

Μία ακόμη σημαντική ωφέλεια που προέκυψε από τη διδακτική παρέμβαση ήταν η καλλιέργεια της κεντρικής και όχι περιφερειακής επεξεργασίας των πληροφοριών που προσλάμβαναν οι μαθητές με βάση τις προηγούμενες γνώσεις τους. Η επεξεργασία των

πληροφοριών γινόταν με περίσκεψη, ήταν έλλογη. Με λίγα λόγια ακολουθούσε την κεντρική και όχι την περιφερειακή οδό πειθούς (central route to persuasion vs. peripheral route to persuasion) (Petty & Cacioppo, 1986; Schellens & De Jong, 2004:296-7; O' Keefe, 1990:96-7). Οι μαθητές δεν έκριναν την πειστικότητα των επιχειρημάτων με βάση τον αποστολέα των πληροφοριών, με το αν θεωρείται αξιόπιστος ή συμπαθής. Αντίθετα, κάθε λόγος και συμπεριφορά γινόταν αντικείμενο κριτικού ελέγχου, πριν γίνει αποδεκτό ως ορθό ή λανθασμένο. Απώτερος στόχος της προσπάθειας ήταν η συναγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Van Dijk et al., 1997:172-3).

Ταυτόχρονα, χάρη στην ενασχόληση με την επιχειρηματολογία αναπτύχθηκαν αρετές που σχετίζονται με την πνευματική και συναισθηματική ωριμότητα. Οι μαθητές άρχισαν να αποκτούν το αναγκαίο θάρρος, που οδηγεί στη ρήξη στερεότυπων τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς και πνευματική ακεραιότητα κάθε φορά που αποδέχονταν την αντίθετη άποψη, εφόσον βασιζόταν σε λογικότερα, πειστικότερα επιχειρήματα. Κυρίως, ωστόσο, οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι μέσα από την ανταλλαγή επιχειρημάτων και την ακρόαση των άλλων κατανοούμε καλύτερα τον τρόπο σκέψης και δράσης τους και πολλαπλασιάζουμε τις δυνατότητες ουσιαστικής επικοινωνίας για την επίτευξη σημαντικών στόχων.

Η παρέμβαση επιβεβαίωσε ότι η ενασχόληση των μαθητών του Δημοτικού με την πειθώ και τα επιχειρήματα αποτελεί κύριο παράγοντα γνωστικής και γλωσσικής ωρίμασης. Ο λόγος πειθούς στην τάξη αποτέλεσε μέσο έκφρασης προσωπικών επιθυμιών και αναγκών, διευκόλυνε την επικοινωνία, έγινε ρυθμιστής των ορίων του συνανθρώπου, αναπαράστησε τον κόσμο όπως γίνεται αντιληπτός για τον καθένα και δημιούργησε το πλαίσιο σύνθεσης αντιθετικών απόψεων.

Επίσης, η επιχειρηματολογία, ως διδακτικό αντικείμενο του γλωσσικού μαθήματος συνέβαλε στην ανάπτυξη της προφορικής. Οι μαθητές εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους και βελτίωσαν σημαντικά τη σημασιο-συντακτική οργάνωση του προφορικού λόγου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η ενασχόληση με τον λόγο της πειθούς επέφερε αδιαμφισβήτητη βελτίωση στη γραφή του επιχειρηματολογικού λόγου των μαθητών της πέμπτης δημοτικού με βάση θετικά, μετρήσιμα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης: α) επέδειξαν υψηλότερο βαθμό επίγνωσης του δομικού επιχειρηματολογικού σχήματος κατά τη συγγραφή πειστικών κειμένων, β) αύξησαν σημαντικά τον αριθμό επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων, γ) πέτυχαν τη συγγραφή περισσότερο συνεκτικών κειμένων και δ) παρήγαγαν εκτενέστερα και πληροφορητικότερα επιχειρηματολογικά κείμενα (Εγγλέζου, 2014:369-372).

Ωστόσο, η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας επέφερε και γενικότερες αλλαγές στο οικο-σύστημα της τάξης. Η εξοικείωση των μαθητών με την ανάλυση και αξιολόγηση της συλλογιστικής που διασφάλιζε τον λόγο πειθούς των συμμαθητών οδηγούσε, σε μεταγνωστικό επίπεδο, και στην αξιολόγηση της δικής τους συλλογιστικής προβαίνοντας σε αναγκαίες αυτοδιορθώσεις σκέψεων αλλά και συμπεριφορών.

Γενικά, η έρευνα ανέδειξε ότι οι μαθητές διαθέτουν σε λανθάνουσα κατάσταση το αναγκαίο δυναμικό, ώστε να δομήσουν γνωστικά τον επιχειρηματολογικό λόγο, εφόσον τους δοθεί χρόνος για αναγκαίες κοινωνικές διαδράσεις, απαραίτητη καθοδήγηση και κατάλληλα ερεθίσματα. Για τον λόγο αυτό δεν θα ήταν υπερβολή να τονίσουμε την ανάγκη συστηματικότερης ενασχόλησης με την επιχειρηματολογία και την πειθώ ήδη από τα πρώτα βήματα των μαθητών στο σχολείο. Τέλος, η ερευνητική εμπειρία ανέδειξε ότι η εφαρμογή της ρητορικής τέχνης στη σύγχρονη τάξη μπορεί να διευρύνει και να αναβαθμίσει τη διδασκαλία από μια αφηρημένη έννοια σε μάθημα ζωής, που διευρύνει όλες τις προσλαμβάνουσες των μαθητών και θέτει τις βάσεις για τη διαμόρφωση μιας παιδείας που συμβαδίζει με τις ανάγκες της πραγματικής ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αριστοτέλης (1992). *Ρητορική, Α΄*. Αθήνα: Κάκτος.
- Cook-Gumperz, J. (2008). *Η Κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού*, Τρ. Κωστούλη (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Εγγλέζου, Φ. (2014). *Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τον Προφορικό στον Γραπτό Λόγο. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kennedy, G. (2014). *Ιστορία της Κλασικής Ρητορικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.
- Πεπονής, Α.Ι. (2003). Η γλώσσα της πολιτικής. *Φιλολόγος*, 112, σσ. 200-210.
- Πλάτων (1993). *Γοργίας*. Αθήνα: Κάκτος.

Ξενόγλωσση

- Allen, M., Berkowitz, S. & Hunt, S.A. (1999). A meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking. *Communication Education*, Vol. 48, No 1, pp. 18-30.
- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Cassell.
- Bonwell, C.C. & Eison, J.A. (1991). Active learning: creating excitement in the classroom. ASH#-ERIC.Higher Education report No 1.
- Brake, R.J. (1965). A reconsideration of Aristotle's concept of topics. *Central States Speech Journal*, Vol. 16, No 2, pp. 106-112.
- Brembeck, W. (1949). The effects of a course in argumentation on critical thinking. *Speech Monographs*, Vol. 16, pp. 172-189.
- Burke, M. (2013). *Rhetorical Pedagogy: Shaping an Intellectually Critical Citizenry*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Cazden, C.B. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press.
- Corbett, E.P.J. & Connors, R.J. (1999). *Classical Rhetoric for the Modern Student*. New York: Oxford University Press.
- Ennis, R.H. (1992). Assessing higher order thinking for accountability. Στο J.W. Keefe & H.J. Walberg (Eds.), *Teaching for Thinking* (pp. 73-91). Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Enos, Th. (Ed.) (1996). *Encyclopedia of Rhetoric and Composition. Communication from Ancient Times to the Information Age*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). Editor's Introduction. Στο N. Fairclough (Ed.) *Critical Language Awareness* (pp. 1-30). London: Longman.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. Στο T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction* (pp. 258-284). London: Sage Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Galkowski, P. (2014). Persuasive argumentation as a cultural practice. *Argument*, Vol. 4, No 1, pp. 123-134.
- Grimaldi, W. (1972). *Studies in the Philosophy of Aristotle's Rhetoric*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GMBH.
- Halliday, M.A.K. (2002). Text as semantic choice in social contexts. Στο J. J. Webster (Ed.), *Linguistic Studies of Text and Discourse 2*, (pp. 23-84). London: Continuum.
- Hogan, M. J. (2013). Persuasion in the rhetorical tradition. Στο J.P. Dillard & L. Shen (Eds.) *Sage Handbook of Persuasion: Developments in Theory and Practice* (pp. 2-19). New York: Sage Publications.
- Kienpointner, M. (1997). On the art of finding arguments. What ancient and modern masters of the art have to tell us about the 'ars inveniendi'. *Argumentation*, Vol. 11, pp. 225-236.
- Lemke, J.L. (1988). Genres, semantics and classroom education. *Linguistics and Education*, Volume 1, No 1, pp. 81-99.
- Marrou, H.I. (1956). *The History of Education in Antiquity*. New York: Sheed and Ward.
- O' Keefe, D.J. (1990). *Persuasion: Theory and Research*. London: Sage Publications.
- Perloff, R.M. (2003). *The Dynamics of Persuasion. Communication and Attitudes in the 21st Century*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1986). *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York: Springer-Verlag.

Schellens, P.J. & De Jong, M. (2004). Argumentation schemes in persuasive brochures. *Argumentation*, Volume 18, pp. 295-323.

Simons, H.W. (1976). *Persuasion: Understanding, Practice and Analysis*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co.

Van Dijk, T.A., Tingtoomey, S., Smitherman, G. & Troutman, D. (1977). Discourse, ethnicity, culture and racism. Στο T.A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction* (pp. 144-180). London: Sage.

Van Eemeren, F.H., Grotendorst, R., Snoeck Henkemans, A.F., Blair, J.A., Johnson, R.H., Krabbe, E.C.W., Plantin, C., Walton, D.N., Willard, Ch.A., Woods, J. & Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Virtanen, T. & Halmari, H. (2005). Persuasion across genre: Emerging perspectives. Στο H. Halmari & Tuija Virtanen (Eds.) *Persuasion across Genres: A Linguistic Approach*, 130 (pp. 3-24). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Walsh, C. (1991). Literacy as praxis: A framework and an introduction. Στο C. Walsh (Ed.), *Literacy as Praxis* (pp. 1-24). Norwood, N.J.: Ablex.

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

Mendelson, M. (1998). Quintilian and the pedagogy of argument. *Proceedings 1998 of the International Society for the Study of Argumentation (ISSA)*. Ημερομηνία ανάκτησης: 26.12.2016. Δικτυακός τόπος: <http://rozenbergquarterly.com/issa-proceedings-1998-quintilian-and-the-pedagogy-of-argument/>

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο με τη συνδρομή ψηφιακής τάξης σε περιβάλλον moodle

Νικόλαος Ι. Κούκης

MEd. Ε.Α.Π., MSc. Ε.Κ.Π.Α. & Ε.Μ.Π., Φιλολόγος
Email: koukisin@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η παρουσίαση της εφαρμογής στην πράξη ενός σεναρίου διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' Τάξης του Γυμνασίου. Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε η ψηφιακή τάξη του σχολείου σε περιβάλλον moodle, εντός της οποίας δημιουργήθηκε μια ενότητα και λειτούργησε ως σημείο αναφοράς για τους μαθητές. Η εφαρμογή αυτή είχε χρονική διάρκεια έξι διδακτικών ωρών και πραγματοποιήθηκε, σύμφωνα με τις ανάγκες του σεναρίου, στην αίθουσα διδασκαλίας και το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Για την επίτευξη των διδακτικών στόχων υιοθετήθηκε κυρίως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας των μαθητών. Η συγκεκριμένη εφαρμογή κατέδειξε πως, παρά την αντίσταση πολλών εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, οι μαθητές είναι πρόθυμοι να εμπλακούν σε καινοτόμες προσεγγίσεις του μαθήματος.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Διδασκαλία λογοτεχνίας, Γ' Γυμνασίου, ψηφιακή τάξη

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the implementation of a teaching scenario within the framework of the 3rd Junior High School Literature class material. For the implementation of the scenario, the school e-class (moodle platform) was used, within which a unit was created and which became the reference point for students. The duration of this application was six teaching hours and it was carried out in both the classroom and the school laboratory in accordance with the needs of the particular script. The teaching method adopted was mainly that of student teamwork. The actual application proved that despite reluctance on the part of many teachers regarding the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching of Literature, students show enthusiasm and willingness to engage in such innovative teaching/learning approaches.

KEYWORDS: Teaching Literature, 3rd Junior High School class, moodle

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-2015, στο πλαίσιο συνεργασίας με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, στην Πράξη με τίτλο «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» - Οριζόντια Πράξη στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο, ομάδα φιλόλογων συνέταξε και εφάρμοσε εκπαιδευτικά σενάρια για το μάθημα των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η εφαρμογή που περιγράφεται στη συνέχεια αφορά σενάριο που

δημιουργήθηκε για το μάθημα των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Τάξης του Γυμνασίου.

Πιο συγκεκριμένα, κάθε σενάριο που συνέτασσε κάποιος φιλόλογος της ομάδας εφαρμοζόταν από τον ίδιο και από έναν ακόμη συνάδελφο της ομάδας σε κάποιο άλλο σχολείο της χώρας. Το παρόν σενάριο με τίτλο «Μίλα τη γλώσσα μου, δάσκαλε: Γλώσσα και Εκπαίδευση (τέλη 19ου-πρώτες δεκαετίες 20ού αι.)» συντάχθηκε από τη Μαρία Νέζη και εφαρμόστηκε από τον συντάκτη του ανά χείρας άρθρου. Όλα όσα περιγραφικά αναφέρονται στο άρθρο, δηλαδή η πορεία, τα Φύλλα εργασίας και τα τεκμήρια της εφαρμογής, βρίσκονται αναρτημένα στο αποθετήριο «Πρωτεύς: εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στον χώρο των εφαρμοσμένων σεναρίων με τίτλο: «Μίλα τη γλώσσα μου, δάσκαλε: Γλώσσα και Εκπαίδευση (τέλη 19ου-πρώτες δεκαετίες 20ού αι.)».

Η εφαρμογή του σεναρίου πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του δεύτερου τριμήνου του διδακτικού έτους 2014-2015 και πιο συγκεκριμένα κατά τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο 2015. Για τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων επιτυχούς εφαρμογής του σεναρίου είχε υπάρξει από την αρχή της χρονιάς πρόβλεψη στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, ώστε το συγκεκριμένο τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου κατά τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας να έχει τη δυνατότητα χρήσης του εργαστηρίου πληροφορικής του σχολείου. Η πρόβλεψη αυτή υπήρξε σημαντική, γιατί εξυπηρετήθηκαν στο ακέραιο οι ανάγκες εργασίας των ομάδων των μαθητών σε ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ανεξάρτητα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου, στο σχολείο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας, όπου έγινε η εν λόγω εφαρμογή, έχει δημιουργηθεί και λειτουργεί από τον Σεπτέμβριο του 2014 ψηφιακή τάξη σε περιβάλλον moodle, στους εξυπηρετητές (servers) του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, οπότε οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου ήταν ήδη εξοικειωμένοι με την έννοια της εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης και είχαν ασκηθεί στην ανάρτηση των αρχείων των εργασιών τους σε περιβάλλον ψηφιακής τάξης, άρα είχαν έλθει σε επαφή με νέες γνώσεις ψηφιακού γραμματισμού. Η ενότητα που δημιουργήθηκε στην ψηφιακή τάξη αποτέλεσε για τους μαθητές ένα σημείο αναφοράς στο διαδίκτυο και λειτούργησε ως αποθετήριο και χώρος ανάρτησης εργασιών και σχολίων ανατροφοδότησης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί, εν γένει, μια διαδικασία ανάγνωσης του κειμένου και μια αναγνωστική άσκηση για τους μαθητές και έχει χαρακτηριστεί ως μια ασκητική της ανάγνωσης (Μπαλάσκας, 1989). Η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας σήμερα, στην εποχή της πληροφοριακής επανάστασης, «χαρακτηρίζεται από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των ΤΠΕ» (Αποστολίδου, 2012). Επομένως, η παραγωγή σεναρίων με προσανατολισμό την ενεργητική εμπλοκή των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος αυτού αποτελεί πάντα μια πρόκληση για κάθε εμπλεκόμενο.

Πρωταρχική επιδίωξη της εφαρμογής υπήρξε η προσπάθεια να υποκινηθούν οι νεαροί αναγνώστες να κάνουν αποτελεσματικά διάλογο με το κείμενο και να ανασυστήσουν το περικείμενο με τρόπο ενεργητικό, μέσα από διαδικασίες διερευνητικής μάθησης και δημιουργικής γραφής. Επειδή σαφές στόχος του συνταγμένου σεναρίου ήταν η οργάνωσή ενός δικτύου παλαιότερων κειμένων που αναπαριστούν τη σχολική ζωή από τα μέσα του 19ου αιώνα μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, ώστε οι νεαροί αναγνώστες να προσεγγίσουν κείμενα παλαιότερων εποχών προκειμένου να διευρύνουν την αναγνωστική εμπειρία τους και να ενισχύσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, επιχειρώντας ως μικροί ιστορικοί ερευνητές να ανασυστήσουν το ιστορικό περικείμενο αναφοράς και αξιοποιώντας μαθησιακούς πόρους και εργαλεία, καταβλήθηκε προσπάθεια να μην υπάρξουν σημαντικές παρεκκλίσεις της εφαρμογής σε σχέση με τον σχεδιασμό.

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων υιοθετήθηκε η εργασία των μαθητών σε ομάδες. Η καλλιέργεια της συνεργασίας των μαθητών και η εμπλοκή τους με ενεργητικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία αποτέλεσε μια από τις βασικές επιδιώξεις του παρόντος σεναρίου, κάτι που «εξασφαλίζεται με αβίαστο τρόπο στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας» (Ματσαγγούρας, 1995). Η εργασία σε μικρές ομάδες ή σε ζευγάρια συνάδει με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης η οποία βασίζεται στο έργο του Vygotsky (Storch, 2005) και πρεσβεύει ότι η ανθρώπινη εξέλιξη είναι αποτέλεσμα κοινωνικής δραστηριότητας. Οι μαθητές εργάστηκαν σε πέντε ομάδες των πέντε μελών. Η επιλογή αυτή εξυπηρέτησε την ενεργητική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, δημιούργησε ένα περιβάλλον αλληλοϋποστήριξης και γόνιμου διαλόγου που προώθησε τη διδασκαλία και την παραγωγή γνώσης. Οι μαθητές εργάστηκαν με βάση τις προτεινόμενες εργασίες που είχαν αναρτηθεί εκ των προτέρων στον χώρο του μαθήματος εντός της ψηφιακής τάξης του σχολείου, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1.

The screenshot shows a Moodle page with the following content:

- Navigation links: Το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (pdf), Το σχολικό εγχειρίδιο του Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων(pdf)
- Section: 2 **Μίλα τη γλώσσα μου, δάσκαλε...** (Γλώσσα και Εκπαίδευση (τέλη 19ου - πρώτες δεκαετίες 20ου αι.))
- Text: Τις επόμενες έξι (6) διδακτικές ώρες θα ασχοληθούμε με ένα συγκεκριμένο θέμα: "Τη γλώσσα και την εκπαίδευση στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα"
- Section: **1η Διδακτική ώρα**
- List of questions:
 - Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα;
 - Πόσο απέχει από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα;
 - Γιατί μπορεί να μας ενδιαφέρει σήμερα;
- Text: *Ας δούμε μια σχετική ψηφιακή αφήγηση από το YouTube*
- Video player: 21st Century Education Remix. Video content: "a way that allows students to construct meaning...". Duration: 0:00 / 2:15.
- Text: *και ας παρατηρήσουμε τα ακόλουθα:*
 - την εμφάνιση μαθητών και εκπαιδευτικών
 - τον τρόπο χωροταξικής οργάνωσης των αιθουσών
 - τα σχόλια της ψηφιακής αφήγησης σχετικά με τον ρόλο του δασκάλου και του σχολικού βιβλίου
- Section: **Φύλλο Εργασίας 1** (για όλες τις ομάδες)
- Text: (Αποθηκεύουμε τις απαντήσεις μας στον ΗΥ και μεταφορτώνουμε (upload) το αρχείο στον χώρο που ακολουθεί, χρησιμοποιώντας τον λογαριασμό ενός εκ των μελών της ομάδας)
- Links: Φύλλο Εργασίας 1, Χώρος μεταφόρτωσης (upload) εργασίας
- Section: **2η Διδακτική ώρα**
- Text: Διαβάζουμε σε ομάδες ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Νίκου Καζαντζάκη "Αναφορά στον Γκρέκο" (1961)
- Text: Η Νέα Παιδαγωγική και προσπαθούμε να απαντήσουμε (προφορικά) στις ερωτήσεις:

Εικόνα 1: Screenshot από την ψηφιακή τάξη σε περιβάλλον moodle

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία η ενότητα «Σχολική ζωή» αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας από τους μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου. Ωστόσο, επειδή το ύφος και η γλώσσα των επιλεγμένων κειμένων εκτιμήθηκε ότι θα δυσκολέψει τους μαθητές της Α΄ τάξης, το συνταγμένο σενάριο παραμετροποιήθηκε και εφαρμόστηκε σε τμήμα της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ αποτέλεσε ένα κομβικό σημείο για τη συγκεκριμένη εφαρμογή. Οι μαθητές εργάστηκαν κατά κύριο λόγο στο εργαστήριο πληροφορικής με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή της ομάδας τους και όλο το υλικό που χρειάστηκαν για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων τους υπήρχε αναρτημένο σε συγκεκριμένη ενότητα της ψηφιακής τάξης του σχολείου (πλατφόρμα moodle), ώστε να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτό και από το σπίτι τους. Τα μέλη των ομάδων συνεργάστηκαν σε μεγάλο βαθμό και εκτός διδακτικών ωρών, καθώς μέσα στις υποχρεώσεις τους ήταν όχι να παραδώσουν απλώς τις εργασίες τους σε έντυπη ή/και ψηφιακή μορφή αλλά να τις αναρτήσουν σε συγκεκριμένο χώρο εντός της ψηφιακής τάξης. Έτσι, προκειμένου να οριστικοποιήσουν τη μορφή των εργασιών τους τα μέλη των ομάδων επικοινωνούσαν κατά τις απογευματινές ώρες, συνεργάζονταν και στη συνέχεια ένα από αυτά αναρτούσε την τελική μορφή της εργασίας στην ψηφιακή τάξη. Η συνεργασία στην παραγωγή ενός κειμένου έχει πολλά οφέλη για τους εμπλεκόμενους, όπως η μάθηση, η κοινωνικοποίηση και οι νέες ιδέες, ο έλεγχος του κειμένου, η εμπειρία, η

διαμοίραση της γνώσης, η δημιουργία εγγράφων υψηλότερης ποιότητας και η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων (Lowry et al., 2004). Άλλωστε, όσοι συνεργάζονται στην παραγωγή ενός τελικού κειμένου μέσω της αμοιβαίας αξιολόγησης (peer review) βελτιώνουν τις ιδέες τους και τις δεξιότητες γραφής τους και κατά συνέπεια τα κείμενά τους (Lundstrom & Baker, 2009).

Το σενάριο αυτό, όπως και όλα τα σενάρια που προσπαθούν να εμπλέξουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, επιδιώκει να καταλάβει ένα συγκεκριμένο χώρο στο πεδίο της εκπαίδευσης και να συμβάλλει στη «διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εκπαιδευτικών και στην εκπαιδευτική αλλαγή» (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012: 60).

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Οι στόχοι που επιδιώχθηκε να επιτευχθούν κατά την εφαρμογή του σεναρίου ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές, από τη μια, λογοτεχνικά κείμενα που αποκαλύπτουν πληροφορίες για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα και από την άλλη, πρόσωπα και γεγονότα που συνδέονται με τους αγώνες για την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και τον εκσυγχρονισμό στην εκπαίδευση στις αρχές του 20ού αιώνα. Επειδή πρόκειται για μάθημα λογοτεχνίας, επιδιώχθηκε, ακόμη, να γνωρίσουν οι μαθητές τα κειμενικά χαρακτηριστικά λογοτεχνικών και άλλων κειμενικών ειδών όπως: διήγημα, μυθιστόρημα, επιστολή, καθώς και να γνωρίσουν το χιούμορ, τη σάτιρα, την ειρωνεία που διαπερνά τα κείμενα και να αποκωδικοποιούν τους τρόπους τους. Τέλος, έγινε προσπάθεια να είναι σε θέση οι μαθητές να επιλέγουν πληροφορίες μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, να συσχετίζουν δεδομένα και να συνάγουν συμπεράσματα αλλά και να ασκηθούν σε δεξιότητες συνεργατικής παραγωγής αφηγηματικού πολυτροπικού λόγου με τη συνδρομή του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Η επιλογή της αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο μάθημα της λογοτεχνίας πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της άποψης ότι ο πολύχρωμος κόσμος της οθόνης του ηλεκτρονικού υπολογιστή «δημιουργεί συγκεκριμένου τύπου αναγνωστικές εμπειρίες, οι οποίες προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη στάση των παιδιών προς τον κατά κύριο λόγο έντυπο σχολικό γραμματισμό» (Κουτσογιάννης, 2011). Η εν λόγω επιλογή αποτελεί μονόδρομο, επειδή οι ΤΠΕ έχουν αλλάξει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσεγγίζουν και επιλύουν προβλήματα. Το γεγονός αυτό έχει κάνει αναγκαία την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν τη μεταφορά γνώσεων και λύσεων προβλημάτων μεταξύ διαφορετικών πλαισίων και αντικειμένων, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με την εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικές δραστηριότητες που θα έχουν ως σκοπό την ενεργητική μάθηση, την καλλιέργεια δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου και την προώθηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας (Τζιμογιάννης, 2007). Τέλος, η επιλογή του moodle έγινε, γιατί οι διαδικτυακές πλατφόρμες αυτού του είδους εμπλουτίζουν την εμπειρία μάθησης, υποκινούν τους εμπλεκόμενους για μεγαλύτερη συμμετοχή και παρέχουν τη δυνατότητα για διαμοίραση περιεχομένου με ενδιαφέροντα και ελκυστικό τρόπο (Singh, 2016).

Πριν την έναρξη εφαρμογής του σεναρίου όλοι οι μαθητές του τμήματος είχαν ήδη λάβει προσωπικό «όνομα χρήστη» (username) και «συνθηματικό» (password) για την είσοδό τους στην ψηφιακή τάξη (πλατφόρμα moodle) και είχαν δυνατότητα πρόσβασης σε αυτήν ακόμη και από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή του σπιτιού τους. Το υλικό που επρόκειτο να χρειαστεί κατά την εφαρμογή είχε ήδη αναρτηθεί στον χώρο του μαθήματος της ψηφιακής πλατφόρμας. Αναρτήθηκαν ακόμη οι ομάδες και τα ονόματα των μελών τους, τα φύλλα εργασίας και προσδιορίστηκε ο χώρος ανάρτησης (upload) και σχολιασμού εργασιών, ώστε οι ομάδες να μπορούν να αναρτούν τις εργασίες τους και να μη χρειαστεί να τις εκτυπώσουν σε χαρτί αλλά να μπορούν, ακόμη, να βλέπουν και τις εργασίες των άλλων ομάδων και να τις σχολιάζουν, παρέχοντας έτσι την απαιτούμενη για τη βελτίωση των εργασιών ανατροφοδότηση (Yang, 2011).

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Η εφαρμογή του σεναρίου είχε διάρκεια έξι (6) διδακτικών ωρών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου και στην αίθουσα διδασκαλίας του τμήματος.

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε (5) ομάδες των πέντε μελών. Ο εκπαιδευτικός, αρχικά, περιέγραψε τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν οι μαθητές στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εφαρμογής και εξήγησε με ποιο τρόπο έπρεπε να εργαστούν οι ομάδες. Η έναρξη έγινε με τον προσδιορισμό του θέματος που θα απασχολούσε τις ομάδες των μαθητών κατά τις επόμενες συναντήσεις. Ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε θέτοντας τα ερωτήματα «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στα τέλη του 19ου-αρχές 20ου αιώνα;», «Πόσο απέχει από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα;» και «Γιατί μπορεί να μας ενδιαφέρει σήμερα;». Για να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν περισσότερες παραστάσεις για την εικόνα του σχολείου κατά την εποχή που διερευνάται, ο εκπαιδευτικός πρόβαλε στον διαδραστικό πίνακα του εργαστηρίου Πληροφορικής ένα ψηφιακό αφήγημα από το YouTube. Κάλεσε τους μαθητές να καταθέσουν τις εντυπώσεις τους αναφορικά με την εμφάνιση μαθητών και εκπαιδευτικών, τον τρόπο χωροταξικής οργάνωσης των αιθουσών, τα σχόλια του κειμένου σχετικά με τον ρόλο του δασκάλου, του βιβλίου στη μαθησιακή διαδικασία, τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά, τον σκοπό της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό ξεκίνησε και αναπτύχθηκε συζήτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολείου εκείνης της εποχής.

Στη συνέχεια, οι ομάδες άνοιξαν το Φύλλο Εργασίας 1, όπου υπάρχει η εικόνα «Μαθητής με πηλίκιο» (1894), με αφορμή την οποία κλήθηκαν οι μαθητές να μιλήσουν με τη φωνή του μικρού μαθητή σε πρώτο πρόσωπο και να περιγράψουν τη ζωή του στο σχολείο. Στη δεύτερη δραστηριότητα του Φύλλου Εργασίας ζητήθηκε από τους μαθητές να συνθέσουν δικό τους κείμενο με θέμα «Αν ο μικρός μαθητής της φωτογραφίας ταξίδευε στον χρόνο ποια εντύπωση θα του προκαλούσε το σύγχρονο σχολείο; Τι έχει αλλάξει ή δεν έχει αλλάξει;». Σε κάθε περίπτωση που οι μαθητές συνέταξαν κείμενο χρησιμοποιήθηκε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, γιατί σύμφωνα με μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη χρήση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένων, οι μαθητές που χρησιμοποιούν επεξεργαστές κειμένου, έχουν την τάση να συντάσσουν μεγαλύτερα κείμενα, να επανεξετάζουν το κείμενό τους σε μεγαλύτερο βαθμό και να αντιμετωπίζουν πιο θετικά τη διαδικασία γραφής (Derover et al., 2010), ενώ ταυτόχρονα μια δραστηριότητα που χρησιμοποιεί επεξεργαστή κειμένου διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην οργάνωση των ιδεών και των επιχειρημάτων (Κόμης, 2004).

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, οι ομάδες έκαναν είσοδο στην ψηφιακή τάξη με τους κωδικούς ενός εκ των μελών τους και ακολουθώντας τον υπερσύνδεσμο (link) που υπήρχε στην ενότητα της δεύτερης διδακτικής ώρας διάβασαν στην ομάδα το απόσπασμα από το πεζογράφημα του Νίκου Καζαντζάκη «Αναφορά στον Γκρέκο» που βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου με τίτλο «Η Νέα Παιδαγωγική». Το να διαβάσουν το απόσπασμα οι μαθητές ως ομάδα και να μην το διαβάσει δυνατά ο εκπαιδευτικός ή κάποιος από τους μαθητές επιλέχθηκε, επειδή η ανάγνωση ενός κειμένου σε μεγάλο βαθμό αποτελεί και κάποιου είδους ερμηνεία του. Σε όποια σημεία χρειάστηκε η παρέμβαση/βοήθεια του εκπαιδευτικού για τη γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου, δόθηκαν από αυτόν οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ο εκπαιδευτικός επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών, θέτοντας το γενικό ερώτημα «Πώς σας φάνηκε το κείμενο». Ο εκπαιδευτικός δεν σχολίασε τις απαντήσεις των παιδιών. Βέβαια, παρά το γεγονός ότι αναμενόταν, σύμφωνα και με το αρχικό συνταγμένο σενάριο, κάποιοι από τους μαθητές να θέλουν να μοιραστούν την

εμπειρία τους από την πρώτη μέρα στο γυμνάσιο και να προβάλουν δικά τους βιώματα, κάτι τέτοιο δεν έγινε.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός έθεσε το ερώτημα «Ποια στοιχεία του κειμένου σας κάνουν να υποθέσετε πως πρόκειται για την αυθεντική φωνή ενός παιδιού που ζει στα τέλη του 19ου αιώνα και αφηγείται την πρώτη μέρα του στο σχολείο;». Τους κάλεσε να εντοπίσουν στο κείμενο σημεία/χωρία που επιβεβαιώνουν την υπόθεσή τους. Ακολούθησε σύντομη συζήτηση με αφορμή τα ευρήματα και τις απόψεις των μαθητών.

Προς το τέλος της διδακτικής ώρας, ο εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να ασχοληθούν με το Φύλλο Εργασίας 2 ανά ομάδα. Σύμφωνα με το Φύλλο αυτό οι μαθητές κλήθηκαν με σημείο αναφοράς το απόσπασμα του μυθιστορήματος του Ν. Καζαντζάκη «Νέα Παιδαγωγική», να εντοπίσουν στο κείμενο τον τόπο, τον χρόνο, τα πρόσωπα, το βασικό πρόβλημα που έχει να λύσει ο πρωταγωνιστής, τους τρόπους με τους οποίους επιχειρείται να δοθεί λύση (δράση), το αποτέλεσμα των ενεργειών των προσώπων όσον αφορά το βασικό πρόβλημα, την τελική λύση, αν υπάρχει ή δεν υπάρχει. Ως δεύτερη δραστηριότητα τους ζητήθηκε να επισημάνουν κάποιες ομοιότητες και διαφορές του σχολείου και της σχολικής ζωής της εποχής εκείνης με τη σημερινή εποχή.

Κατά την τρίτη διδακτική ώρα, στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου, ζητήθηκε από κάθε ομάδα να διαβάσει από ένα κείμενο (όπως ορίζεται στο Φύλλο Εργασίας 3) και να παρουσιάσει την απάντησή της (στην αίθουσα διδασκαλίας) κατά την επόμενη διδακτική ώρα. Η εργασία της κάθε ομάδας δόθηκε η δυνατότητα να ολοκληρωθεί και μετά το πέρας της συγκεκριμένης διδακτικής ώρας, ωστόσο, η μεταφόρτωση (upload) της παραδοτέας εργασίας έπρεπε να γίνει οπωσδήποτε πριν την επόμενη διδακτική ώρα.

Κατά την τέταρτη διδακτική ώρα, στην αίθουσα διδασκαλίας, έλαβε χώρα η παρουσίαση της εργασίας της κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης. Μετά την παρουσίαση έγινε συζήτηση για την εκπαιδευτική πραγματικότητα που αποκαλύπτεται από τα λογοτεχνικά έργα της εποχής (τέλη 19ου - αρχές 20ου αιώνα) σε σχέση με τη σύγχρονή μας εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η δραστηριότητα αυτή είχε σκοπό να προσφέρει στην ομάδα την ευκαιρία να ικανοποιήσει τη φυσική τάση της ανακοίνωσης και παρουσίασης του έργου της και παράλληλα να προσφέρει σε κάθε ομάδα την ευκαιρία να κρίνει το έργο των άλλων ομάδων σε σχέση με το δικό της. Με τον τρόπο αυτό η όλη διαδικασία προσέφερε ανατροφοδότηση αλλά και ευκαιρίες προβληματισμού (Ματσαγγούρας, 1995).

Το αξιοσημείωτο στο σημείο αυτό της εφαρμογής είναι πως από τις ομάδες των μαθητών συμμετείχαν ενεργά στη συζήτηση μερικά μόνο μέλη των ομάδων και όχι όλα. Αυτό κατέστησε σαφές ότι στις ομάδες δεν εργάστηκαν όλοι το ίδιο, ούτε βοήθησαν όλοι για το τελικό παραδοτέο της εργασίας. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, κάτι συνηθισμένο σε τέτοιου είδους διδακτικές προσεγγίσεις, μερικοί μαθητές να επωμίζονται την ευθύνη για την ολοκλήρωση και την παράδοση των εργασιών και κάποιοι άλλοι να επαναπαύονται και να μη βοηθούν καθόλου την ομάδα. Για τον λόγο αυτό εκφράστηκαν και κάποια παράπονα κατά τη διάρκεια αυτής της διδακτικής ώρας από τους αρχηγούς των ομάδων για την περιορισμένη ή μηδαμινή βοήθεια που προσέφεραν κάποια από τα μέλη των ομάδων.

Κατά την πέμπτη διδακτική ώρα, στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, ο εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές ότι δουλεύοντας πάλι σε ομάδες θα επιχειρήσουν κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διδακτικής ώρας να γίνουν ιστορικοί ερευνητές και να διερευνήσουν τις ιστορικοκοινωνικές συνθήκες στις οποίες αναφέρεται ο κόσμος των κειμένων που μελέτησαν. Για τον λόγο αυτό όλες οι ομάδες άνοιξαν το Φύλλο Εργασίας 4 και άρχισαν να αναζητούν υλικό στο διαδίκτυο. Καμιά ομάδα δεν ολοκλήρωσε την αναζήτηση και αξιολόγηση του υλικού εντός της διδακτικής ώρας, επομένως, η ολοκλήρωση της εργασίας συμφωνήθηκε να γίνει με συνεργασία των μελών των ομάδων εκτός σχολικού ωραρίου.

Κατά την έκτη και τελευταία διδακτική ώρα, στην αίθουσα διδασκαλίας, οι ομάδες παρουσίασαν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης. Κατά τη διάρκεια της

παρουσίασης αλλά και μετά το πέρας της, διεξήχθη συζήτηση τόσο για αυτά που ανέδειξαν οι εργασίες των ομάδων, όσο και για τη συνολική εμπειρία της προσέγγισης του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Δυο βασικά συμπεράσματα που εξήχθησαν από το σύνολο της διαδικασίας αλλά και από τις απόψεις των εμπλεκόμενων μαθητών έχουν να κάνουν με την ψηφιακή τάξη και τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων. Από τη μια, λοιπόν, η ψηφιακή τάξη, η ανάρτηση όλου του υλικού και των Φύλλων Εργασίας αλλά και η ανάρτηση των εργασιών από τους ίδιους τους μαθητές σε αυτήν, φάνηκε ότι ενθουσίασαν τους μαθητές, οι οποίοι ζήτησαν να επαναληφθεί αντίστοιχη εφαρμογή. Από την άλλη, όμως, πολλά υπήρξαν τα παράπονα για τη σύνθεση των ομάδων και την αδιαφορία κάποιων εκ των μελών τους να συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση των ανά διδακτική ώρα προγραμματισμένων εργασιών. Έτσι, παρά το γεγονός ότι προτάθηκε η συνέχιση της διδασκαλίας του μαθήματος με τη συνδρομή της ψηφιακής τάξης, οι αρχηγοί, κατά κύριο λόγο, των ομάδων επεσήμαναν πως πρέπει να υπάρχει μεγάλη προσοχή στη σύνθεση των ομάδων και μεγαλύτερος έλεγχος της συνεισφοράς του κάθε μέλους στις όποιες εργασίες πραγματοποιούν και αναρτούν οι ομάδες.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Για την αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τρία είδη αξιολόγησης.

Αρχικά, η αυτοαξιολόγηση, δηλαδή η κάθε ομάδα αξιολόγησε το συνολικό της έργο (βαθμός ομάδας) και το έργο των μελών της (ατομικός βαθμός). Τα κριτήρια αξιολόγησης της προσφοράς του κάθε μέλους ήταν: (α) ο βαθμός εμπλοκής του στην ομάδα και το συνεργατικό πνεύμα που επέδειξε, (β) ο βαθμός που ενσάρκωσε το ρόλο που του δόθηκε από την ομάδα και (γ) το ποσοστό συνεισφοράς του στο τελικό αποτέλεσμα.

Έπειτα, η αξιολόγηση μεταξύ των ομάδων, δηλαδή η κάθε ομάδα αξιολόγησε το έργο των άλλων ομάδων (βαθμός ομάδας) τεκμηριώνοντας το βαθμό της με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Τέλος, η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή ο εκπαιδευτικός αξιολόγησε κάθε ομάδα με ένα συνολικό βαθμό με βάση: (α) τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκε, (β) τον βαθμό συνεργασίας των μελών της και (γ) τα παραχθέντα κείμενα που αναρτήθηκαν στην ψηφιακή τάξη. Ο βαθμός αυτός προσαρμόστηκε στα μέλη της ομάδας, αφού προηγουμένως τα μέλη της συμφώνησαν στο πόσες μονάδες αξίζει το κάθε μέλος για την προσφορά του στην ομάδα.

Σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης αναδείχθηκε ένα σύνθετο φαινόμενο της λειτουργίας των μαθητικών ομάδων, δηλαδή η ανάληψη της πρωτοβουλίας από ένα ή δύο μέλη και η απλή παρακολούθηση των υπολοίπων μελών. Το θετικό ήταν ότι δεν υπήρξε αμφισβήτηση ή σύγκρουση για το ποσοστό συνεισφοράς του κάθε μέλους στην ομάδα του. Σε επίπεδο (ετερο)αξιολόγησης, επειδή οι ομάδες ήταν εξοικειωμένες με αυτή την πρακτική, δεν υπήρξαν αντιρρήσεις ή έντονες αντιπαραθέσεις για τους βαθμούς που έλαβαν οι ομάδες. Τέλος, σε επίπεδο εξωτερικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός έδωσε σε κάθε ομάδα ένα φύλλο αξιολόγησης στο οποίο περιέχονταν: (α) οι σημειώσεις που είχε κρατήσει κατά τη διάρκεια της εφαρμογής με συγκεκριμένες αναφορές τόσο για τον τρόπο εργασίας της κάθε ομάδας, όσο και για τον τρόπο συνεργασίας των μελών της, καθώς και (β) η αξιολόγησή του για την ποιότητα των κειμένων που κάθε ομάδα παρέδωσε σύμφωνα με τις εκφωνήσεις των φύλλων εργασίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΚΕΨΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου πραγματοποιήθηκε χωρίς να ανακύψουν ιδιαίτερες δυσκολίες, καθώς είχε προηγουμένως εξασφαλιστεί η εργασία των μαθητών στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου κατά την κρίση του διδάσκοντος. Αξιοσημείωτο είναι ότι στο τέλος της εφαρμογής αυτής οι μαθητές είχαν αποκτήσει μεγάλη εξοικείωση με τη διαχείριση της ψηφιακής τάξης και διατύπωσαν την επιθυμία και την προσδοκία να

εμπλακούν ξανά σε αντίστοιχες δραστηριότητες, ακόμη και σε άλλα μαθήματα εκτός από το μάθημα των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ακόμη, θετικά σχολιάστηκε η επιλογή της διαδικτυακής πλατφόρμας moodle, μέσω της οποίας όλες οι ομάδες είχαν πρόσβαση και δυνατότητα σχολιασμού στις εργασίες των άλλων ομάδων, γιατί έτσι μπορούσαν άμεσα να δουν κάποια λάθη τους και να τα βελτιώσουν αλλά και να πάρουν ιδέες από τον τρόπο προσέγγισης ενός θέματος από τις άλλες ομάδες.

Για το διδάσκοντα η εμπειρία της εφαρμογής υπήρξε θετική παρά την επιπλέον κόπωση που συνεπάγεται οποιαδήποτε αντίστοιχη αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Κατά την εφαρμογή του σεναρίου, μάλιστα, γεννήθηκαν ιδέες για κάποια διαφορετική προσέγγιση σε μελλοντική εφαρμογή του ίδιου σεναρίου. Έτσι, σε κάποια μελλοντική εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης διδασκαλίας θα μπορούσε να υιοθετηθεί η επιλογή αντί της διαδικτυακής πλατφόρμας moodle οι μαθητές να εργαστούν στο περιβάλλον μιας ιστοεξερεύνησης (Web Quest), στην οποία θα είναι δυνατό να αναρτηθούν όλες οι εργασίες των ομάδων με τη μορφή υπερσυνδέσμων και – το σημαντικότερο – να καταγραφούν τα βήματα και η όλη πορεία εξέλιξης των εργασιών των ομάδων.

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας μπορεί να προσδώσει νέες διαστάσεις στο μάθημα και να οδηγήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές σε νέες ανακαλύψεις εντός των λογοτεχνικών κειμένων με τη συνδρομή της τεχνολογίας και των δυνατοτήτων της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αποστολίδου, Β. (2012). *Μέρος II. Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Derover, C., Karsenti, T. & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κελεπούρη, Μ. & Χοντολίδου, Ε. (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές Πρακτικές Ψηφιακού Γραμματισμού και Ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαλάσκας, Κ. (1989). Λογοτεχνία και διδασκαλία. Εισαγωγή στην απορία περί το πώς. *Δέντρο*, 48-49, 83.

Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*, 333-354. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

Ξενόγλωσση

Lowry, P.B., Curtis, A., & Lowry, M.R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.

Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: the benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43.

Singh, E.G. (2016). Moodle as an E-Learning Approach for Training and Education. *International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering*, 4(10), 17163-17168.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.

Yang, Y. (2011). A reciprocal peer review system to support college students' writing. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 687-700.

Αξιοποιώντας το κόμικ στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας

Ειρήνη Τζοβλά

Med., Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Email: etzovla@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια διδακτική πρόταση για τη χρήση των κόμικς στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας. Βασικός της στόχος είναι η δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, η προώθηση της προστιθέμενης αξίας τους και η δημιουργία νέων μορφών γραμματισμού με έμφαση στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού. Η πρόταση λειτουργεί συμπληρωματικά προς τους παραδοσιακούς γραμματισμούς και επεκτείνει τις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων σπάζοντας τον μονοδιάστατο και γραμμικό χαρακτήρα τους, αξιοποιώντας τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση και ενισχύοντας την ομαδική, ανακαλυπτική και συμμετοχική μέθοδο διδασκαλίας. Η εφαρμογή έδειξε ότι οι μαθητές, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε καινοτόμες μαθησιακές προσεγγίσεις και είναι ικανοί να επιτύχουν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα, όταν οι δραστηριότητες και τα λογισμικά, που επιλέγονται είναι κατάλληλα για την ηλικία και τα ενδιαφέροντα τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Διδασκαλία κόμικ, προστιθέμενη αξία ΤΠΕ, κριτικός γραμματισμός

ABSTRACT

This article is a didactic proposal for the use of comic in the educational process. The aim of the action was the creative use of ICT in the learning process, the promotion of their added value, the creation of new literacy forms and the development of critical ones. The proposal worked complementary to traditional literacy and expanded the activities of the school textbooks beyond its one-dimensional and linear character, highlighting the interdisciplinary and cross-science context of the new curricula, strengthening the participation-and-discovery methods and applying team working. The implementation showed that students, despite of their young age, are willing to engage in innovative learning approaches and are capable of achieving significant learning goals as long as the activities and the software selected are suitable for their age and interests.

KEYWORDS: comic, value added by ICT, critical literacy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθώς η ψηφιακή εποχή προσφέρει μια σειρά από νέα και πολυδύναμα εργαλεία, τα οποία είναι σε θέση να εξυπηρετήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, να προάγουν την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης (Mahdizadeh, Biemans & Mulder, 2008), κριτικής σκέψης (Lim, Teo, Wong, Khine, Chai & Divahara, 2003) και αυτονομίας (Claudia, Steil & Todesco, 2004) και να συντελέσουν στη διαμόρφωση δημιουργικού και ανοικτού εκπαιδευτικού κλίματος, τα τελευταία χρόνια, όλο και μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών εντάσσουν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία (Depover, Karsenti & Κόμης, 2010).

Η ανάδειξη των ΤΠΕ ως εργαλείων, που μπορούν να υποστηρίξουν την εκπαίδευση επισημαίνεται και στο πλαίσιο της διαβούλευσης για τη στρατηγική Ε.Ε. 2020 και ως σημαντικοί παράγοντες για την παιδαγωγική αξιοποίησή τους θεωρούνται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσω αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων και η επιλογή των

κατάλληλων εφαρμογών και λογισμικών, τα οποία μπορούν να εξυπηρετήσουν διδακτικά σενάρια.

Ο όρος σενάριο με την έννοια που δίνεται στο παιδαγωγικό πλαίσιο μπορεί να χρησιμοποιείται για κάθε ολοκληρωμένη πρόταση προς τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να πραγματοποιήσουν μια διδασκαλία. Τα τελευταία, όμως, χρόνια άρχισε να χρησιμοποιείται κατά κανόνα για προτάσεις διδασκαλίας που αφορούν διδασκαλία μαθημάτων σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των ΤΠΕ (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Ένα εκπαιδευτικό σενάριο με ΤΠΕ περιέχει κατά κανόνα οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται η προβληματική του, τα απαιτούμενα υλικά και μέσα για την υλοποίησή του, τα φύλλα δραστηριοτήτων για τους μαθητές και ενδεχομένως άλλο υλικό (βιβλιογραφία, ιστοσελίδες κλπ.) και διαμορφώνεται σε σχέση με τη δυναμική της τάξης και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού (Χατζησαββίδης & Αλεξίου, 2012).

Ένα τέτοιο σενάριο θα επιχειρηθεί συνοπτικά να αναπτυχθεί στο παρόν άρθρο, το οποίο δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο συνεργασίας με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στην Πράξη «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση». Η σύνταξη και εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε εντός κοινότητας κοινότητας, η οποία βασίστηκε στο μοντέλο των Κοινοτήτων Πρακτικής των Lave & Wenger (1998) και Wenger, White, & Smith (2009).

Η συγκεκριμένη προσπάθεια στοχεύει στην αξιοποίηση των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού, συμπεριλαμβανομένου του κλασικού και του κριτικού γραμματισμού στο πλαίσιο της νέας παιδαγωγικής του πολυγραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2009). Οι προϋποθέσεις υλοποίησης για τον δάσκαλο και τον μαθητή αφορούν στην ευχέρεια χρήσης του διαδικτύου και του χώρου του ιστολογίου, στην προηγούμενη επαφή των μαθητών με κάποιο λογισμικό δημιουργίας ψηφιακού κόμικ και στην εξοικείωση με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Επειδή η πρόταση εμπλέκει σειρά ιστότοπων απαιτείται η διενέργεια ελέγχου τους, τόσο ως προς το υλικό που περιέχουν και την καταλληλότητα του περιεχόμενου τους για μαθητές δημοτικού, όσο και την ενεργή ανταπόκρισή τους. Ακόμη, προϋπόθεση αποτελεί η υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών που προάγουν τη διερευνητική - ανακαλυπτική μάθηση, την κριτική ματιά στις πληροφορίες και την ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που θα διαμορφώσουν διαφορετικές ταυτότητες μαθητών (Κουτσογιάννης, 2012).

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις που αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, αυτές συνίστανται σε: α) εργαστήριο πληροφορικής με ικανοποιητικό αριθμό ηλεκτρονικών υπολογιστών (H/Y), οι οποίοι μπορούν να εξυπηρετούν τον αριθμό των ομάδων, που το σενάριο προτείνει και στους οποίους θα πρέπει να έχει εγκατασταθεί κάποιο πρόγραμμα δημιουργίας ψηφιακού κόμικ και β) αίθουσα προβολών ή φορητός H/Y με βιντεοπροβολέα, ώστε κατά την παρουσίαση των εργασιών των ομάδων να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η πρόταση διαρθρώνεται σε δίωρες και τρίωρες δραστηριότητες αντίστοιχα, αφορμάται από την ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού «Οι μηχανές του μέλλοντος» και εμπλέκει τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, της Πληροφορικής και της Ευέλικτης Ζώνης.

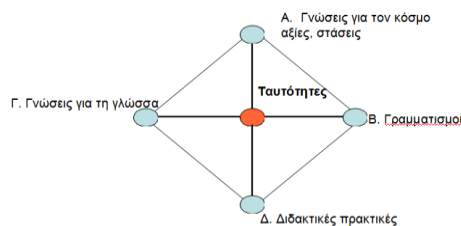
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Η σύλληψη της πρότασης προήλθε από την εκτενή συζήτηση που γίνεται σχετικά με ένταξη του κόμικ (εικονογράφημα στα ελληνικά) στην εκπαίδευση και την προσφορά του στη μαθησιακή διαδικασία. Το κόμικ αποτελεί ένα ιδιαίτερο κειμενικό είδος, καθώς η αφηγηματική λειτουργία διεκπεραιώνεται μέσω της διαδοχής εικόνων, είναι αρκετά δημοφιλές στις παιδικές ηλικίες και ενδείκνυται γι αυτές γιατί ανανεώνει το παρωχημένο οπλοστάσιο των διδακτικών μεθόδων, εξασφαλίζει τη θετική ανταπόκριση των μαθητών, γεφυρώνει το χάσμα εντός και εκτός σχολείου (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010) και καλλιεργεί τον οπτικό γραμματισμό και την φαντασία των μαθητών.

Στην παρούσα πρόταση αξιοποιείται το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες ομαδικής εργασίας, καθώς εργάζονται σε κάποιες δραστηριότητες από κοινού (Ματσαγούρας, 2002). Επίσης, εκπαιδεύονται στην ανακαλυπτική και συνεργατική μάθηση, αρχικά μέσα από την περιήγηση σε σχετικές με το θέμα ιστοσελίδες και στη συνέχεια μέσα από την παραγωγή του δικού τους λόγου και του δικού τους πολυτροπικού κειμένου. Στη σύνταξη του σεναρίου λαμβάνονται υπόψη οι σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ιδίως οι θέσεις του κριτικού γραμματισμού, η κειμενοκεντρική διάσταση στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού (Νέα Προγράμματα Σπουδών, 2011).

Τα φύλλα εργασίας είναι εποικοδομητικού τύπου με έμφαση στη συνεργατική μάθηση (Vygotsky, 1993) μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας, η οποία αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή εκπαιδευτική προσέγγιση και θεωρείται ότι ενισχύει τη μάθηση (Gillies & Ashman, 2000) και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Johnson & Johnson, 1986). Ακόμη, η διδακτική πρόταση στηρίζεται στην κριτική αναζήτηση της πληροφορίας και τη δημιουργική αξιοποίησή της με απώτερο στόχο την παραγωγή υβριδικών κειμενικών ειδών.

Ως προς τη δομή και τη στοχοθεσία το σενάριο υιοθετεί το μοντέλο του Ρόμβου (Κουτσογιάννης, 2012) στις άκρες του οποίου ο εκπαιδευτικός τοποθετεί συγκεκριμένες επιλογές, τις οποίες μέσα από την υιοθέτηση στοχευμένων διδακτικών πρακτικών επιδιώκει να κατακτήσουν οι μαθητές. Έτσι (βλ. σχήμα 1) στην άκρη Α αντιστοιχούν οι γνώσεις για τον κόσμο, οι αξίες και οι πεποιθήσεις, στη Β οι επιλογές στο επίπεδο των γραμματισμών, στη Γ οι γνώσεις για τη γλώσσα και στην άκρη Δ οι διδακτικές πρακτικές, που υιοθετούνται στη διδακτική παρέμβαση. Στο κέντρο τοποθετούνται οι ταυτότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση των οποίων όμως έχει άμεση σχέση με τις επιλογές που γίνονται στις άκρες του ρόμβου.



Σχήμα 1. Το μοντέλο του ρόμβου

Από τεχνολογική σκοπιά αναπτύσσονται δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, αφού το σενάριο υλοποιείται κατά βάση με τη χρήση του διαδικτύου και των ανοικτών λογισμικών. Βασικός, όμως, στόχος του σεναρίου είναι να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός μέσα από την κριτική προσέγγιση των ψηφιακών περιβαλλόντων και των πόρων (κειμένων, φωτογραφιών κλπ.) που περιέχονταν σε αυτά και να λειτουργήσουν οι νέοι γραμματισμοί συμπληρωματικά και ισότιμα προς τους παραδοσιακούς (Χατζησαββίδης & Αλεξίου 2012).

ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν κατά την εφαρμογή της παρούσας πρότασης και σύμφωνα με το μοντέλο του Ρόμβου είναι οι μαθητές:

Στο επίπεδο των γνώσεων για τον κόσμο να κατανοούν το κοινωνικό τους περιβάλλον, να γνωρίζουν συνοπτικά τις διαφορετικές σχολές κόμικ και να αντιλαμβάνονται τη σημασία της οπτικής επικοινωνίας, βασικού στοιχείου του σύγχρονου πολιτισμού.

Στο επίπεδο των γνώσεων για τη γλώσσα να γνωρίζουν το κειμενικό είδος του κόμικ, να αξιοποιούν εικονικά κείμενα και να παράγουν λόγο μέσα από αυτά και να εκφράζουν γλωσσικά τη διαδικασία που αποτυπώνει μια εικόνα. Ακόμη, να έρθουν σε επαφή με τα είδη και τους κώδικες του κόμικ, να αναπτύξουν αναγνωστικές και εκφραστικές δεξιότητες στο

επίπεδο του λόγου και της εικόνας μέσα από την ανάγνωση και τη δημιουργία κόμικ, να αναγνωρίζουν τους ηχητικούς (απόδοση φωνής αφηγητή και ηρώων, έντασης και χροιάς φωνής κτλ), τους οπτικούς (απόδοση κίνησης, κτλ), τους ψυχολογικούς κώδικες του κόμικ (εστίαση από διαφορετικά ύψη κτλ). Επίσης, να κατανοούν τον τρόπο συλλειτουργίας εικόνας και λόγου, να αξιοποιούν το κόμικ για να εκφράσουν προσωπικά βιώματα, σκέψεις και συναισθήματα, να δημιουργούν προσχέδια εργασίας και στη συνέχεια να τα αξιοποιούν για τη δημιουργία τελικού κειμένου. Επιπρόσθετα, να αναπτύσσουν επιχειρηματολογικό λόγο, να βελτιώνουν τις αδυναμίες τους και να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στην παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων των άλλων.

Στο επίπεδο καλλιέργειας γραμματισμών να μπορούν να επεξεργάζονται στοιχειωδώς φακέλους και αρχεία εγγράφων σε Η/Υ, να μπορούν να εκτυπώνουν, να χρησιμοποιούν εργαλεία για την ψηφιακή παραγωγή κόμικ, να έχουν ευχέρεια πρόσβασης στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του διαδικτύου και των πολυμέσων. Επίσης, να αναζητούν, να βρίσκουν και να περιηγούνται σε μία ιστοσελίδα, να γνωρίζουν την ανάρτηση σε ιστολόγιο, να συγκρίνουν διαδικτυακές πληροφορίες και να επιλέγουν αυτές που ανταποκρίνονται στο θέμα τους. Τέλος, να αξιολογούν και να εντάσσουν στην εργασία τους εκείνα τα στοιχεία που κρίνουν ότι την υποστηρίζει καλύτερα.

ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1^η, 2^η ώρα-Ολομέλεια

Η ανάπτυξη του θέματος ξεκινά με την παρατήρηση των δραστηριοτήτων 3 και 4 στο Τετράδιο Εργασιών (Τ.Ε.) της Γ' Δημοτικού της ενότητας «Οι μηχανές του μέλλοντος». Ο εκπαιδευτικός καλεί κάποιους μαθητές να διαβάσουν χιουμοριστικά το κόμικ της δραστηριότητας 3 και στη συνέχεια αυτοί να επισημάνουν τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτό το κειμενικό είδος. Στόχος είναι να ανιχνευτεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τα κόμικς, ώστε πάνω σε αυτή να προστεθεί η νέα. Ακολουθεί συζήτηση, στην οποία ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να εστιάσουν σε κάποια στοιχεία, που πιθανόν αυτοί δεν εντόπισαν στην αρχική τους παρατήρηση και κάνει λόγο για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κόμικ (καρέ, γλώσσα, φωνή των ηρώων σε μπαλονάκια, φωνή του αφηγητή με κεφαλαία, συννεφάκια για τις σκέψεις, απόδοση ήχων περιβάλλοντος, σημεία στίξης, εστίαση από ψηλά, εστίαση από χαμηλά, κτλ).

Έπειτα, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει φέρει στην τάξη κάποια έντυπα κόμικς και έχει ενημερώσει ήδη τους μαθητές να φέρουν εκείνοι κάποια έντυπα αγαπημένα τους κόμικς, τους καλεί να τα ξεφυλλίσουν και να παρατηρήσουν σε αυτά τα στοιχεία που αναφέρθηκαν προηγουμένα. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός δίνει κάποιες επιπλέον πληροφορίες σχετικά με κάποιες «σχολές» κόμικ, ώστε οι μαθητές να έχουν μια σφαιρικότερη άποψη για το θέμα και αυτοί συνδέονται, ενημερώνονται συνοπτικά και εντοπίζουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κάθε «σχολής» στις ιστοσελίδες που αναφέρονται παρακάτω στις πόρους της πρότασης.

Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να αποφύγει την εκτενή και κουραστική, για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, αναφορά στα είδη και τα χαρακτηριστικά των σχολών. Στόχος των συνδέσεων είναι η απλή γνωριμία με αυτές και η επιγραμματική παρατήρηση βασικών χαρακτηριστικών των παραπάνω σχολών.

Ακολούθως, οι μαθητές παρατηρούν τη δραστηριότητα 4 του Τ.Ε, η οποία περιλαμβάνει ένα κόμικ χωρίς διαλόγους και καλούνται να επινοήσουν οι ίδιοι έναν διάλογο και να εξηγήσουν ποια στοιχεία είναι εκείνα που τους κατεύθυναν να δημιουργήσουν τον συγκεκριμένο διάλογο. Στόχος είναι οι μαθητές από μόνοι τους να ανιχνεύουν εμπειρικά εκείνα τα στοιχεία, που τους οδήγησαν να ερμηνεύσουν την εικόνα με συγκεκριμένο τρόπο, να ενσωματώνουν διάλογο στην εικόνα και να αναφέρουν σχολές κόμικ με παρόμοια χαρακτηριστικά, από αυτές που παρακολούθησαν νωρίτερα.

3η , 4η, 5η ώρα - Ομάδες

Κατά το τρίωρο αυτό οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες 4-5 ατόμων μεικτής ικανότητας και αφού συζητήσουν πρώτα μεταξύ τους, καλούνται να δημιουργήσουν ένα μικρό σενάριο με θέμα που να σχετίζεται με τις μηχανές του μέλλοντος, το οποίο αποτελεί και θέμα της διδακτικής ενότητας. Παροτρύνονται να φτιάξουν ομαδικά ένα προσχέδιο του κόμικ τους σε χαρτί με στόχο να επεξεργαστούν πιο σχολαστικά το σενάριό τους και να δομήσουν το έργο τους συμπεριλαμβάνοντας ικανοποιητικό αριθμό στοιχείων του κόμικ από αυτά που συζητήθηκαν το προηγούμενο δίωρο. Στη συνέχεια, μοιράζουν ρόλους και μέσα από παιχνίδι ρόλων αναπαριστούν την υπόθεση του κόμικ που δημιούργησαν. Στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι να καλλιεργηθεί εξ ίσου ο προφορικός και ο γραπτός λόγος και να διακρίνουν οι μαθητές στοιχεία προφορικότητας στον γραπτό λόγο. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα καλείται να μετατρέψει το σενάριό της σε ψηφιακό κόμικ με κάποιο λογισμικό κόμικ, που ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει (ενδεικτικά αυτό μπορεί να είναι το comic strip creator). Εξηγείται στους μαθητές ότι το κόμικ τους μπορεί να έχει έως 6 καρτέ και μπορεί να περιλαμβάνει κάποια από τα στοιχεία που παρατήρησαν και σχολιάστηκαν το προηγούμενο δίωρο κατά την ενασχόληση τους με τα έντυπα και ψηφιακά κόμικς. Στη συνέχεια συνδέονται με την εφαρμογή και δημιουργούν ψηφιακά το κόμικ με το θέμα που έχουν επιλέξει.

6^η, 7^η ώρα -Ομάδες

Κατά το δίωρο αυτό οι ομάδες καλούνται να παρουσιάσουν τις εργασίες τους, να αναφέρουν ποιο είναι το θέμα τους, από πού εμπνεύστηκαν και να εξηγήσουν ποια στοιχεία του κόμικ έχουν συμπεριλάβει σε αυτές. Προτείνεται να υπάρξει ένα πάνελ και ένας συντονιστής να δίνει τον λόγο στους εκπροσώπους των ομάδων να παρουσιάζουν την εργασία τους. Τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων δε θα πρέπει να είναι απλοί θεατές αλλά να συμμετέχουν με ερωτήσεις και παρατηρήσεις σχετικά με τα στοιχεία του κόμικ που έχει συμπεριλάβει η κάθε ομάδα στο έργο της.

Όταν τελειώσουν οι παρουσιάσεις, γίνεται ψηφοφορία (η κάθε ομάδα μπορεί να ψηφίσει κάποια από τα υπόλοιπα έργα και όχι το δικό της) και το καλύτερο κόμικ αναρτάται στο ιστολόγιο της τάξης ή/και την ιστοσελίδα του σχολείου. Στη συνέχεια όλα τα κόμικς εκτυπώνονται και δημιουργείται με αυτά ένα μικρό φυλλάδιο με εξώφυλλο, οπισθόφυλλο και περιεχόμενα, το οποίο αναρτάται στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης και αποτελεί μέρος της βιβλιοθήκης της τάξης.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ - ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΜΕ ΤΑ ΙΣΧΥΟΝΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΠΟΡΟΙ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Οι ΤΠΕ αξιοποιούνται στο πλαίσιο ενημέρωσης σχετικά με τα κόμικς και της παραγωγής τους. Πιο συγκεκριμένα οι ΤΠΕ συνδράμουν στη μάθηση μέσα από την επίσκεψη ιστότοπων σχετικά με τις «σχολές» κόμικ, τη χρήση λογισμικού δημιουργίας ψηφιακού κόμικ και τέλος μέσα από τη δυνατότητα που αυτές παρέχουν για τη δημοσιοποίηση και ανάρτηση εργασιών σε ιστολόγιο ή/και ιστοσελίδα.

Η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, η χρήση του διαδικτύου ως πηγή ενημέρωσης, η κριτική προσέγγιση των πληροφοριών, καθώς και η παραγωγή νέων κειμενικών ειδών περιέχονται στους στόχους των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των γνωστικών αντικειμένων της Γ΄ Δημοτικού.

Η πρόταση χρησιμοποιεί α) τις δραστηριότητες 3 και 4 του Τ.Ε. του μαθητή β) φάκελο με το όνομα της ομάδας, ο οποίος βρίσκεται αποθηκευμένος στον υπολογιστή, που θα εργαστεί η ομάδα και περιλαμβάνει τα φύλλα εργασίας και γ) τις παρακάτω ιστοσελίδες:

Μίκυ Μάους [εδώ](#)

Μαφάλντα [εδώ](#)

Αρκάς [εδώ](#) (η πλοήγηση γίνεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό)

Φρουτοπία [εδώ](#)

Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη [εδώ](#)

Αστερίξ [εδώ](#)
Λούκυ Λουκ [εδώ](#)
Marvel comic [εδώ](#) και [εδώ](#)

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τα φύλλα εργασίας υλοποιούνται εντός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου, ώστε αυτά να έχουν νόημα για τους μαθητές και να εξυπηρετούν συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση. Στο πλαίσιο αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο, που ανακοινώνεται στους μαθητές και αποτελεί project του γνωστικού αντικείμενου της Ευέλικτης Ζώνης έχει ως εξής:

Επειδή τα κόμικς διατρέχουν τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας όλων των τάξεων, το σχολείο μας οργανώνει εκδήλωση-αφιέρωμα στα κόμικς. Κάθε τάξη καλείται να δημιουργήσει μια σειρά από κόμικς και να τα εκθέσει στο αντίστοιχο ταμπλό της τάξης της που θα υπάρχει στην εκδήλωση. Η τάξης μας θα δημιουργήσει κόμικς εμπνευσμένα από την σχετική ενότητα του βιβλίου μας που έχει θέμα «Οι μηχανές του μέλλοντος». Στο τέλος μπορούμε να παρουσιάσουμε τη δουλειά μας μέσα από παιχνίδι ρόλων.

1ο φύλλο εργασίας – Κοινό για όλες τις ομάδες

1. Συζητάμε και αποφασίζουμε από κοινού ένα θέμα κόμικ σχετικό με «Μηχανές του μέλλοντος». Μπορούμε να πάρουμε ιδέες από τη σχετική ενότητα του βιβλίου της Γ' Δημοτικού ή να δημιουργήσουμε μια δική σας μηχανή.
 2. Δημιουργούμε ένα προσχέδιο του κόμικ σε χαρτί και προσπαθούμε να εντάξουμε σε αυτό κάποια από τα στοιχεία του κόμικ, τα οποία παρατηρήσαμε και συζητήσαμε το πρώτο δίωρο.
 3. Σε μια μηχανή αναζήτησης αναζητούμε σχετικές με το θέμα μας εικόνες και τις αποθηκεύουμε σε φάκελο στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή μας.
 4. Ενεργοποιούμε την εφαρμογή comic strip creator (ή άλλο που ο δάσκαλος μας θα μας προτείνει) που είναι αποθηκευμένη στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή μας. Επιλέγουμε να έχει το κόμικ μας έως 6 καρτέ.
 5. Διαλέγουμε εικόνες από τον φάκελο που έχουμε αποθηκεύσει στην επιφάνεια εργασίας. Από τις επιλογές της εφαρμογής επιλέγουμε συννεφάκια και ότι άλλο θέλουμε να συμπεριλάβουμε.
 6. Προσθέτουμε διαλόγους και δίνουμε τίτλο στο έργο μας.
- Προσοχή στην εναλλαγή πεζών - κεφαλαίων, στη χρήση ήχων, στα σημεία στίξης κτλ.

2ο φύλλο εργασίας- Κοινό για όλες τις ομάδες

1. Προετοιμαζόμαστε για την παρουσίαση του κόμικ μας στην ολομέλεια.
 2. Ορίζουμε εκπρόσωπο της ομάδας, ο οποίος παρουσιάζει το κόμικ.
 3. Μοιράζουμε ρόλους στα μέλη της ομάδας και αναπαριστούμε με παιχνίδι ρόλων το κόμικ.
 4. Ψηφίζουμε ποια εργασία μας άρεσε πιο πολύ (δεν μπορούμε να ψηφίσουμε τη δική μας εργασία).
 5. Αναρτούμε την εργασία αυτή στο ιστολόγιο της τάξης ή/και την ιστοσελίδα του σχολείου.
 6. Εκτυπώνουμε το έργο μας και σε συνεργασία με τις υπόλοιπες ομάδες δημιουργούμε ένα μικρό φυλλάδιο με όλες και το αναρτούμε στο ταμπλό της εκδήλωσης.
- Δεν ξεχνά: Ενσωματώνω εξώφυλλο, περιεχόμενα, συγγραφείς και οπισθόφυλλο στην ομαδική μας εργασία.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Η αξιολόγηση της δράσης κινείται στο επίπεδο α) της αυτοαξιολόγησης δηλ. η κάθε ομάδα αξιολογεί το συνολικό της έργο όσο και των μελών της με κριτήρια το βαθμό συνεργασίας, εμπλοκής και συνεισφοράς στο τελικό αποτέλεσμα της ομάδας β) της ετεροαξιολόγησης δηλ. η κάθε ομάδα αξιολογεί τη δουλειά των υπολοίπων ως προς την πληρότητα της και γ) της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αξιολογεί την κάθε

ομάδα ως προς τη συνεργασία των μελών της, την πληρότητα και ακρίβεια των απαντήσεων που δόθηκαν, την ενασχόληση με τα εργαλεία των ΤΠΕ, την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των ομάδων και το παραχθέν υλικό. Οι παραπάνω αξιολογήσεις λαμβάνουν χώρα πάντα σε σχέση με τις ικανότητες και την ηλικία των μαθητών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τελειώνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το καινοτόμο μαθησιακό περιβάλλον και η αξιοποίηση των web.2 εργαλείων δύναται να συμβάλλουν στην επίτευξη σημαντικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς γίνονται δεκτά με ενθουσιασμό από τους μαθητές και τους επιτρέπουν να έρθουν σε επαφή - μέσα από τις ΤΠΕ και τον παγκόσμιο ιστό - με πολυτροπικό υλικό και με δυναμικά περιβάλλοντα εργασίας, να ανακαλύψουν τη γνώση με διερευνητικό, βιωματικό και ομαδικό τρόπο, να παράγουν δικό τους πολυτροπικό υλικό και να το εντάξουν σε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η αξία της πρότασης έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, προσεγγίζει κριτικά τον ψηφιακό γραμματισμό, εμπλέκει ενεργά και δημιουργικά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και αναπτύσσει ισόρροπα γνώσεις για τον κόσμο, γνώσεις για τη γλώσσα και ψηφιακούς γραμματισμούς.

Το σενάριο στοχεύει να είναι ρεαλιστικό και εφαρμόσιμο από μαθητές της ηλικίας των 9 ετών στους οποίους απευθύνεται. Προσδοκά να τους εμπλέξει δημιουργικά και να τους εμπνεύσει. Για τον λόγο αυτό προτείνονται λογισμικά και δραστηριότητες προσιτά και στο πλαίσιο των δυνατοτήτων των μαθητών, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευχέρεια και άνεση από αυτούς και μπορούν να καλλιεργήσουν εγγράμματες μαθητικές ταυτότητες.

Η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε από άλλο εκπαιδευτικό, όπως προβλεπόταν από το Έργο, και η εφαρμογή της κατέδειξε ότι οι μαθητές, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε καινοτόμες μαθησιακές προσεγγίσεις και είναι ικανοί να επιτύχουν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα, όταν οι δραστηριότητες και τα λογισμικά, που επιλέγονται είναι κατάλληλα για την ηλικία και τα ενδιαφέροντα τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Depover, C., Karsenti, T. & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξης ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών-Διαθεματικό ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2017 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Ι.Ε.Π. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό.)* Ανακτήθηκε στις 8 Μαΐου 2017 από <https://www.slideshare.net/elenoragr/o-10381188>.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.*, 208-2. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *«Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη»*. Αθήνα: Gutenberg.

Μικρόπουλος, Τ. Α. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Vygotsky, L. (1993). *Γλώσσα και σκέψη*. Αθήνα: Γνώση.

Χατζησαββίδης, Σ.(2009). Δομή, επικοινωνία και γραμματισμός στα νέα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Γλώσσα*, σ. 54-61.

Χατζησαββίδης, Σ. & Αλεξίου, Μ.(2012). *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στο πλαίσιο του τυπικού γραμματισμού, για διαθεματικές*

διδασκτικές πρακτικές, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ξενογλώσση

Claudia, M., Steil, A., & Todesco, J. (2004). Factors influencing the adoption of the Internet as a teaching tool at foreign language schools. *Computers & Education*, 2(4),353-374.

Gillies, R.M., Ashman, A. F.(2000). The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School. *The Journal of Special Education*, 34 (1), 19-27.

Johnson D.W. & Johnson R.T. (1986). Mainstreaming and Cooperative Learning Strategies, *Exceptional Children*, (52), 553-661.

Lim, C. P., Teo, Y. H., Wong, P., Khine, M. S., Chai, C. S. & Divaharan, S. (2003). Creating a conducive learning environment for the effective integration of ICT: Classroom management issues. *Journal of Interactive learning Research*, 14 (4), 405-423.

Mahdizadeh, H., Biemans, H., and Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers and Education*, 51 (4), 142-154.

Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2017 από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131507000322> .

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E., White, N.,& Smith, J. (2009). *Digital Habitats. Stewarding technology for communities*. Portland USA: CPSquare.

Θεωρητική προσέγγιση της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης

Κωνσταντίνα Κωνσταντινίδη¹

¹MA King's College London, University of London

Email: kkonstantinidi@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θεωρία και τα μοντέλα της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των ερευνητών που επιχειρούν να κατανοήσουν γιατί κάποιιοι μαθητές επιτυγχάνουν, ενώ κάποιιοι άλλοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Η αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται στις προσανατολισμένες σε συγκεκριμένο στόχο ενέργειες στις οποίες προβαίνει ένας μαθητής, προκειμένου να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες. Ο μαθητής που αυτό-ρυθμίζει τη μάθησή του, θέτει τους κατάλληλους μαθησιακούς στόχους, σχεδιάζει τη στρατηγική του, παρακολουθεί και αξιολογεί τη μάθησή του, διαχειρίζεται αποτελεσματικά τον χρόνο του και παραμένει κινητοποιημένος σε όλη τη διάρκεια μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας του. Στην παρούσα εργασία η αυτό-ρύθμιση της μάθησης προσδιορίζεται ως μια δυναμική και πολύπλοκη διεργασία, παρουσιάζεται ένα από τα επικρατέστερα μοντέλα της και αναλύεται η συσχέτιση των διαδικασιών με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση, κυκλικό μοντέλο, κίνητρα

ABSTRACT

The theory and models about self-regulated learning are important to educators and researchers attempting to understand why some learners succeed and others face difficulties in academic settings. Self-regulated learning occurs when a student's purposeful actions are directed towards the acquisition of knowledge and skills. A self-regulated learner is able to set appropriate learning goals, establish learning strategies for achieving these goals, monitor and evaluate the learning process, have control over the time and remain motivated until the learning task is completed. In this paper self-regulation is defined as a dynamic and complex process, a popular model of this theory is presented and the way motivation and volition are related to self-regulation is discussed.

KEY WORDS: self-regulated learning, cyclic model, motivation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παραδοσιακή αντίληψη της εκπαίδευσης, που ήθελε τη γνώση να μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή σε ένα δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί παρελθόν. Στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, η ενεργητική συμμετοχή και η αυτονομία του μαθητή αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα η ευθύνη της μάθησης να μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται διεθνώς ένα έντονο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην απόκτηση αυτό-ρυθμιστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές και τονίζεται όλο και περισσότερο ο ρόλος της αυτό-ρύθμισης στη μάθηση, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής παρακολουθεί και τροποποιεί όχι μόνο τη συμπεριφορά του αλλά και τις γνωστικές του ικανότητες. Η σημασία της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης είναι μεγάλη όχι μόνο για τη σχολική μάθηση αλλά και για τη μετασχολική που απαιτεί η δια βίου εκπαίδευση.

Η πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι να βοηθήσουν τους μαθητές τους να έχουν οι ίδιοι την πρόθεση να μαθαίνουν αυτόνομα και αποτελεσματικά, μέσα από την αυτό-ρύθμιση της μάθησής τους. Η θεωρία της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) συνδυάζει δύο ερευνητικά πεδία: το πρώτο σχετικά με το πώς λειτουργεί η μάθηση, εστιάζοντας στις γνωστικές και παρωθητικές διαδικασίες του μαθητή (Boekaerts, 1999; Pintrich, 2000), και το δεύτερο σχετικά με το πώς λειτουργεί η διδασκαλία, εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον μαθητή και τον δάσκαλο μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Schunk, 2001; Zimmerman, 1989). Τι σημαίνει όμως αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση;

ΟΡΙΣΜΟΣ

Αναλύοντας την έννοια της «αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης» είναι απαραίτητο αρχικά να κάνουμε μια διάκριση ανάμεσα στην ευρεία και την πιο στενή της διάσταση. Σε μια πιο ευρεία έννοια του όρου, η μάθηση είναι αυτό-ρυθμιζόμενη, όταν ο μαθητής είναι ελεύθερος να αποφασίσει τι, πότε, πού και πώς θα μάθει. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση που συμβαίνει σε οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί μόνο μερικά να θεωρηθεί αυτό-ρυθμιζόμενη, καθώς ρυθμίζεται ως ένα βαθμό τόσο από κάποιον εκπαιδευτικό όσο και από τις προσφερόμενες δυνατότητες και τις απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος. Επομένως, συζητώντας για την αυτό-ρύθμιση της μάθησης στην εκπαίδευση την προσεγγίζουμε από την πιο στενή της διάσταση (Beishuizen & Steffens, 2011).

Η θεωρία της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης πηγάζει από την κοινωνικο-γνωστική θεωρία μάθησης του Bandura (1986) και την ιδέα της «αμοιβαίας τριαδικής αιτιοκρατίας», σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των προσωπικών παραγόντων του ατόμου (βιολογικών, γνωστικών, συναισθηματικών, παρωθητικών) με την έκδηλη συμπεριφορά και τα στοιχεία του περιβάλλοντος (Κολιάδης, 2006). Ο Pintrich (2000) περιγράφει την αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση ως μια ενεργητική, εποικοδομητική διαδικασία στην οποία οι μαθητές θέτουν στόχους για τη μάθησή τους και μετά επιχειρούν να παρακολουθήσουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τη γνώση, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους. Ο Zimmerman (2002) ορίζει ως αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση εκείνη τη διαδικασία κατά την οποία ο λύτης «παράγει μόνος του σκέψεις, συναισθήματα και πράξεις και τα προσαρμόζει στις εκάστοτε ανάγκες προκειμένου να επιτύχει έναν στόχο». Οι Boekaerts & Corno (2005), ωστόσο, τονίζουν ότι είναι δύσκολο να υπάρξει ένας απλός και ευθύς ορισμός. Η αυτό-ρύθμιση περιλαμβάνει ένα σύνθετο και πολύπλοκο σύνολο λειτουργιών στο οποίο διασταυρώνονται πολλά και διαφορετικά ερευνητικά πεδία, όπως είναι η γνωστική ψυχολογία, η επίλυση προβλήματος, η λήψη απόφασης, η θεωρία κινήτρων, η μεταγνώση κ.ά. Κάθε ένα από αυτά τα ερευνητικά πεδία δίνει έμφαση σε διαφορετικές πτυχές και αναδεικνύει διαφορετικό περιεχόμενο της αυτό-ρυθμιστικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά, και ανεξάρτητα από το ποια στοιχεία προβάλλονται περισσότερο, η αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση περιλαμβάνει γνωστικά, μεταγνωστικά, συμπεριφορικά, θυμικά και παρωθητικά στοιχεία, τα οποία εφοδιάζουν τον μαθητή με την ικανότητα να προσαρμόζει τις ενέργειες και τους στόχους του για να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Zeidner, Boekaerts & Pintrich, 2000).

Οι γνωστικές ικανότητες είναι απαραίτητες για απομνημόνευση, επεξεργασία και οργάνωση της γνώσης. Οι μεταγνωστικές ικανότητες βοηθούν τον μαθητή να καταλαβαίνει, να παρακολουθεί, να ελέγχει και να αξιολογεί τις γνωστικές του διεργασίες. Οι παρωθητικές διαδικασίες σχετίζονται με την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, με τα κίνητρα και τους προσανατολισμούς των στόχων μάθησης που έχουν οι μαθητές και επηρεάζουν τη χρήση και την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων. Οι συμπεριφορικές δεξιότητες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής διαχειρίζεται τις επιλογές του προκειμένου να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης που να μεγιστοποιεί τις πιθανότητες επιτυχίας του. Τέλος, τα θυμικά στοιχεία περιλαμβάνουν τα συναισθήματα του μαθητή, την αξία που δίνει στην εργασία που έχει αναλάβει και το ενδιαφέρον του που θα τον κρατήσει

συγκεντρωμένο και κινητοποιημένο μέχρι την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει (Chatzistamatiou, Dermitzaki, Efklides & Leondari, 2013; Pintrich & Groot, 1990; Rowe & Rafferty, 2013; Zimmerman, 2000).

ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει τα δικά τους μοντέλα αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης, τα οποία στηρίζονται στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία μάθησης και στα οποία η γνωστική εξέλιξη και η κοινωνική λειτουργία είναι στενά συνδεδεμένες και δεν μπορούν να διαχωριστούν από το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν (Effeney, Carroll & Bahr, 2013). Τα μοντέλα αυτά προτείνουν ότι οι ικανότητες αυτό-ρύθμισης αναπτύσσονται σταδιακά από την παιδική μέχρι την εφηβική ηλικία, στα εξής τέσσερα στάδια: της παρατήρησης, του μιμητισμού, του αυτό-ελέγχου και της αυτό-ρύθμισης. Ο μαθητής αποκτά αυτό-ρυθμιστικές ικανότητες και στρατηγικές, στο πρώτο στάδιο, πιο γρήγορα από «κοινωνικές πηγές», π.χ. παρατηρώντας τις διαδικασίες να μοντελοποιούνται, από λεκτικές περιγραφές, από οδηγίες που του δίνονται από το περιβάλλον και από ανατροφοδότηση (Zimmerman, 2000). Όταν ο μαθητής καταφέρει να μιμηθεί τις στρατηγικές του ειδικού (master or expert model), έχει κατακτήσει το δεύτερο στάδιο. Και στα δύο πρώτα στάδια βασίζεται σε εξωτερικούς κοινωνικούς παράγοντες. Στο τρίτο στάδιο, του αυτό-ελέγχου, ο μαθητής κατασκευάζει εσωτερικά πρότυπα και αυτό-ενισχύεται και ανατροφοδοτείται από θετικό, εσωτερικό διάλογο. Κατά το τέταρτο και τελευταίο στάδιο, ο μαθητής κατέχει ένα μεγάλο ρεπερτόριο από γνωστικές στρατηγικές και ένα ενισχυμένο αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας, που τον καθιστούν ικανό να αυτό-ρυθμίζει τη διαδικασία της μάθησής του (Schraw, Crippen & Hartley, 2006; Zimmerman & Kitsanas, 2005).

Τα μοντέλα της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης που έχουν κατά καιρούς προταθεί από τους ερευνητές, τονίζουν διαφορετικές πλευρές της διαδικασίας της αυτό-ρύθμισης, π.χ. άλλα δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα κίνητρα, ενώ άλλα στις μεταγνωστικές στρατηγικές. Επιπλέον, στα περισσότερα από αυτά τα μοντέλα, τα στάδια από τα οποία αποτελούνται – συνήθως τρία ή τέσσερα- δε συνδέονται γραμμικά μεταξύ τους, αλλά κυκλικά, και αλληλοσχετίζονται (Beishuizen & Steffens, 2011). Αυτό σημαίνει ότι ο αυτοέλεγχος της κάθε μαθησιακής δυσκολίας παρέχει πληροφορίες, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή να τροποποιήσει τη στρατηγική του, ακόμη και να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του επιστρέφοντας σε προηγούμενο στάδιο του μοντέλου.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η παρουσίαση του κυκλικού μοντέλου των Zimmerman & Moylan (2009), καθώς αποτελεί όχι μόνον ένα από τα πιο περιεκτικά μοντέλα, αλλά κυρίως γιατί τροποποιήθηκε και αναθεωρήθηκε στο πέρασμα του χρόνου περιλαμβάνοντας περισσότερες διαδικασίες στα επιμέρους στάδιά του. Τέλος, στο συγκεκριμένο μοντέλο, αποσαφηνίζονται με περισσότερες λεπτομέρειες όλες οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στα επιμέρους στάδια αλλά και οι τρόποι αλληλεπίδρασής αυτών των διαδικασιών (Panadero & Tapia, 2014).

Συγκεκριμένα, το κυκλικό μοντέλο παρουσιάστηκε από τον Zimmerman το 2000 και αναθεωρήθηκε από τους Zimmerman & Moylan το 2009. Περιλαμβάνει τρία στάδια αυτό-ρύθμισης: την Πρόνοια (Forethought Phase), την Εφαρμογή (Performance Phase) και τον Αναστοχασμό (Self-reflection Phase) (πίνακας 1). Κάθε ένα από αυτά τα στάδια περιλαμβάνει επιμέρους διαδικασίες, οι οποίες ορίζονται ως εξής:

- **Πρόνοια:** Σε αυτό το αρχικό στάδιο, οι μαθητές προσεγγίζουν την εργασία τους, την αναλύουν, αξιολογούν την ικανότητά τους να την εκτελέσουν με επιτυχία και θεσπίζουν στόχους σχετικά με το πώς θα την ολοκληρώσουν. Το ενδιαφέρον που έχουν για την εργασία τους και ο προσανατολισμός τους στον στόχο παίζουν καθοριστικό ρόλο για να επιτευχθεί επαρκής προγραμματισμός και να ολοκληρωθεί η εργασία σωστά. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές δεν αναλύουν μόνο τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους δημιουργώντας την πρώτη αναπαράσταση του πώς μπορεί να

εκτελεστεί αλλά και την αξία που έχει για τους ίδιους αυτή η εργασία, κάτι που επηρεάζει τα κίνητρά τους να την ολοκληρώσουν και την προσήλωσή τους σε όλη τη διάρκεια.

- **Εφαρμογή:** Σε αυτό το στάδιο, η στρατηγική που επιλέχθηκε παραπάνω εφαρμόζεται και ελέγχεται από τον ίδιο τον μαθητή. Στη διάρκεια αυτού του σταδίου είναι σημαντικό ο μαθητής να παραμείνει συγκεντρωμένος και να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές για δύο λόγους. Πρώτον, για να μη χάσει το ενδιαφέρον του και δεύτερον για να μπορεί να ελέγχει την πρόοδό του προς τον στόχο που έχει θέσει. Οι Zimmerman & Moylan (2009) διαφοροποιούν τον αυτό-έλεγχο από την αυτό-παρατήρηση. Ο αυτό-έλεγχος συμβάλλει στη διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής, ενώ η αυτό-παρατήρηση σχετίζεται με τη διαδικασία της σύγκρισης των ενεργειών του μαθητή με εκείνες ενός ειδικού (π.χ. δασκάλου).
- **Αναστοχασμός:** Σε αυτό το στάδιο, ο μαθητής προσπαθεί να αξιολογήσει το αποτέλεσμα των προσπαθειών του και να εξετάσει εάν οι στρατηγικές που εφάρμοσε ήταν οι κατάλληλες σε σχέση με τους στόχους που είχε θέσει στο στάδιο της πρόνοιας. Ενώ δικαιολογεί την επιτυχία ή την αποτυχία του, βιώνει αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, τα οποία θα επηρεάσουν τα κίνητρά του σε μελλοντικές εργασίες.

Πρόνοια	Εφαρμογή	Αναστοχασμός
Ανάλυση εργασίας Θέση στόχων Σχεδιασμός στρατηγικής	Αυτο-έλεγχος Στρατηγικές εργασίας Αυτο-Οδηγίες Οργάνωση χρόνου Αναζήτηση βοήθειας Οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος Νοητικές Εικόνες Επικέντρωση προσοχής Αυτό-συνέπειες	Αυτο-κρίσεις Αυτο-αξιολόγηση Απόδοση αιτίων
Παρωθητικά πιστεύω Αυτο-αποτελεσματικότητα Προσδοκίες αποτελέσματος Εγγενές ενδιαφέρον/αξία Προσανατολισμός στο στόχο	Αυτο-παρατήρηση Μεταγνωστική παρακολούθηση Αυτο-αναφορά	Αυτό-αντίδραση Βαθμός ικανοποίησης/επιρροής Προσαρμογή στις καταστάσεις

Πίνακας 1: Στάδια και διαδικασίες της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης σύμφωνα με τους Zimmerman & Moylan (2009).

Μελετώντας το συγκεκριμένο μοντέλο αυτό-ρυθμιστικής μάθησης, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι εστιάζει κυρίως στην περιγραφή των διαδικασιών της αυτό-ρύθμισης και στο πώς αυτές αλληλεπιδρούν, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την επιρροή από την κοινωνική αλληλεπίδραση, με εξαίρεση τη διαδικασία της αναζήτησης βοήθειας. Ωστόσο, το συγκεκριμένο μοντέλο καλύπτει την πλειοψηφία των βασικών διαδικασιών αυτό-ρύθμισης και προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο που προσδιορίζει ποιες πτυχές είναι απαραίτητες στην προσπάθειά μας να βελτιώσουμε την αυτό-ρύθμιση των μαθητών (Panadero & Tapia, 2014).

ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ

Οι μαθητές που αυτό-ρυθμίζουν τη μάθησή τους διαθέτουν ένα ρεπερτόριο από γνωστικές, μεταγνωστικές και παρωθητικές στρατηγικές που εφαρμόζουν κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν προκλήσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Dermitzaki, Leondari & Goudas, 2009). Έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση γνωστικών στρατηγικών (π.χ. απομνημόνευση, επεξεργασία και οργάνωση της γνώσης) και μεταγνωστικών στρατηγικών (π.χ. σχεδιασμός της μάθησης, αυτό-έλεγχος) συνδέεται άμεσα με την ακαδημαϊκή επίδοση σε ποικίλα ακαδημαϊκά πεδία (Chatzistamatiou et al., 2013). Ωστόσο, πολλοί ερευνητές τονίζουν τη σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη χρήση αυτών των στρατηγικών μάθησης με τις παρωθητικές στρατηγικές, οι οποίες εξάλλου αποτελούν και ένα από τα βασικά συστατικά της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης (Schunk & Zimmerman, 2006; Wolters, 2004). Οι παρωθητικές διαδικασίες σχετίζονται με την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας, τα κίνητρα και τους προσανατολισμούς των στόχων μάθησης που έχουν οι μαθητές.

Στο στάδιο της *Πρόνοιας* και του σχεδιασμού της στρατηγικής, καθώς ο μαθητής αναρωτιέται για τη σπουδαιότητα που έχει η εργασία του και για την προσπάθεια που θα καταβάλει για να την ολοκληρώσει, τα ενδιαφέροντά του και η αξία της εργασίας για αυτόν θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό τις αποφάσεις που θα πάρει. Αν ο μαθητής δεν «βλέπει» αξία στην εργασία του, τότε είναι πολύ πιθανό να μην αφιερώσει χρόνο και κόπο για να την ολοκληρώσει. Επιπλέον, η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας του μαθητή- η εμπιστοσύνη στην ικανότητά του να ολοκληρώσει με επιτυχία την εργασία του- επηρεάζει τις αποφάσεις και τις ενέργειές του και στο στάδιο της *Πρόνοιας* αλλά και σε εκείνο της *Εφαρμογής*. Τα εσωτερικά κίνητρα και η βούληση του μαθητή καθορίζουν τα επίπεδα της προσπάθειας και της επιμονής που θα επιδείξει, καθώς και τη χρήση στρατηγικών αυτό-ρύθμισης. Τέλος, οι προσωπικοί παράγοντες, στους οποίους ο μαθητής αποδίδει την επιτυχία ή την αποτυχία ολοκλήρωσης της εργασίας στο στάδιο του *Αναστοχασμού*, επηρεάζουν τις αποφάσεις για μελλοντική ενασχόληση με παρόμοιες εργασίες που λαμβάνονται από τον μαθητή (Zimmerman, 2000).

Σε γενικές γραμμές, οι στόχοι που οι ίδιοι οι μαθητές θέτουν, η αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και η αυτοπεποίθησή τους, η αξία που δίνουν στην εργασία που τους ανατίθεται (task-value) και τα συναισθήματά τους αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της διαδικασίας της μάθησης (Schunk & Ertmer, 2010; Schunk & Zimmerman, 2006; Wolters, 2004). Οι Pintrich & Groot (1990) μέσα από την έρευνά τους πρότειναν πως αν διδάξουμε στους μαθητές διάφορες γνωστικές και αυτό-ρυθμιστικές στρατηγικές μπορεί να είναι πιο σημαντικό για τη βελτίωση της απόδοσής τους στις σχολικές εργασίες, αλλά αν ενισχύσουμε το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους θα τους οδηγήσουμε στο να χρησιμοποιούν περισσότερο αυτές τις στρατηγικές.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της Βιβλιογραφίας, η αυτό-ρύθμιση είναι απαραίτητη στη διαδικασία της μάθησης (Jarvela & Jaevenoja, 2011). Η σπουδαιότητα της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης απορρέει από τη σύνδεσή της με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι μαθητές που αυτό-ρυθμίζουν τη μάθησή τους μαθαίνουν περισσότερο με λιγότερη προσπάθεια και αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής ικανοποίησης (Pintrich 2000; Zimmerman, 2000).

Αν αποδεχτούμε, λοιπόν, τη σπουδαιότητα της αυτό-ρύθμισης της μάθησης, είναι χρήσιμο να ερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσουμε τους μαθητές να αποκτήσουν γνωστικές- μεταγνωστικές- παρωθητικές στρατηγικές και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για να αυτό-ρυθμίζουν τη μάθησή τους. Οι Dignath, Buettner & Langfeldt (2008) μετά από ανάλυση των σχετικών ερευνητικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία στρατηγικών αυτό-ρύθμισης υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα διδασκαλίας αυτό-ρύθμισης (self-regulated learning training programmes) έχουν θετικά

αποτελέσματα στη μάθηση, τη χρήση στρατηγικών και στην κινητοποίηση, ακόμη και για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Οι Hattie, Biggs & Purdie (1996) συμπέραναν μάλιστα ότι οι νεότεροι μαθητές επωφελούνται περισσότερο από τέτοια προγράμματα παρέμβασης. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα αυτής της ηλικίας είναι ότι οι μαθητές μόλις ξεκινήσει να διαμορφώνουν μαθησιακές συμπεριφορές και να χτίζουν την αυτοπεποίθησή τους, τα οποία είναι πιο εύκολο να επηρεαστούν θετικά από ένα τέτοιο πρόγραμμα – παρέμβαση.

Τέλος, πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι η απόκτηση αυτό-ρυθμιστικών ικανοτήτων δεν συμβαίνει αυτόματα και αυθόρμητα, αλλά θα πρέπει να αποτελεί έναν από τους στόχους της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Οι Lee, McInerney & Liem (2010), για παράδειγμα, υποστηρίζουν ότι η «καθοδηγούμενη πρακτική» (guided practice), κατά την οποία η ευθύνη της εφαρμογής των στρατηγικών μάθησης μετατοπίζεται σταδιακά από τον δάσκαλο στον μαθητή, αποτελεί μια καλή μέθοδο για την ενίσχυση της αυτό-ρύθμισης και της παρώθησης των μαθητών. Ο Chung (2000) υπογραμμίζει ότι η ανάπτυξη της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης επηρεάζεται καθοριστικά και από το περιβάλλον της μάθησης. Η ενίσχυση των στρατηγικών αυτό-ρύθμισης από τη διαδικασία της διδασκαλίας μπορεί να πραγματοποιηθεί αν διαμορφώσουμε μαθητο-κεντρικά και ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα που να ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, αν του παρέχουμε την απαραίτητη ανατροφοδότηση και τον ενθαρρύνουμε να αξιολογεί τα αποτελέσματά του και να τα τροποποιεί ανάλογα (Dettori & Persico, 2008). Ο Zimmerman (2013) συστήνει ότι αυτή η δυνατότητα των δασκάλων να ενισχύσουν την αυτό-ρύθμιση των μαθητών τους μέσα στην τάξη πρέπει να αποτελέσει πεδίο μελλοντικών και πιο διευρυσμένων ερευνών.

Δεδομένου του συνεχώς αυξανόμενου όγκου και του πολυσύνθετου της απαιτούμενης γνώσης στη σύγχρονη κοινωνία, η απόκτηση της αυτό-ρυθμιστικής ικανότητας θα έπρεπε να αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Κολιάδης, Ε. (2006). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Β' τόμος: Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

Beishuizen, J. and Steffens, K. (2011). A conceptual framework for research on self-regulated learning. In Carneiro et al. (Eds.) Self-regulated Learning in Technology enhanced Learning Environments. A European Perspective. Sense Publishers.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated Learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), pp.445-457.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), pp.199-231.

Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I., Efklides, A. & Leondari, A. (2013). Motivational and affective determinants of self-regulatory strategy use in elementary school mathematics. *Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.822960>

Chung, M. (2000). The development of self-regulated learning. *Asia Pacific Education Review*, 1(1), pp.55-66.

Dermitzaki, I., Leondari, A. & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*, 19, pp.144-157

Dettori, G. & Persico, D. (2008). Detecting self-regulated learning in online communities by means of interaction analysis. *IEEE Transactions on Learning technologies* 1(1), pp.11-19.

Dignath, C., Büettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), pp.101-129. doi: 10.1016/j.edurev.2008.02.003

- Effeney, G., Carroll, A. & Bahr, N. (2013). Self-regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*. Vol 13, 2013, pp.58-74.
- Hattie, J. A., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), pp.99–136.
- Jarvela, S. & Jaevenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), pp.350-374.
- Lee, J.Q., McInerney, D.M. & Liem, G.A. (2010). The relationship between future goal and achievement goals orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), pp.264-279.
- Panadero, E. & Tapia, J.A. (2014). How do students self-regulate? A review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), pp.450-462.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M.Boekaerts, P.Pintrich, & M.Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, pp.451-502.
- Pintrich, P.R. & Groot, V. D. (1990). Motivational and Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of educational Psychology*, 82(1), pp.33-40.
- Rowe, F. & Rafferty, J. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: Enhancing Academic Outcomes in Postsecondary e-learning environments. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), pp.590-601.
- Schraw, G., Crippen, K.J. & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science*, 36, pp.111–139.
- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A. (2010). Self-regulation and academic learning self-efficacy enhancing interventions. In M.Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Academic Press: San Diego.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and the ends. In Alexander, P. A. & Winne, P. H. (Eds.) *Handbook of educational Psychology* (2nd ed., pp.349-367). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In Zimmerman B.J.& Schunk, D.H. (Eds.) *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of educational Psychology*, 96, pp.236-250.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. & Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. In *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. In *Educational Psychologist*, 48(3), pp.135-147.
- Zimmerman, B.J. & Moylan, A.R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In Hacker, D.J., Dunlosky, J. & Graesser, A.C. (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp.299-316). New York: Routledge.
- Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated Learning and Practice. In Elliot, A.J., Dweck, C.S. & Carol, S. (Eds.) *Handbook of competence and motivation* (pp.509-526), New York: Guilford Publications.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), pp.64-70.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, pp.13-39.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational Psychology*, 81(3), pp.329-339.

Η καθημερινή λειτουργία των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αικατερίνη Δαλκαβούκη¹

¹Msc. Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,
Email:dal_katia@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο στόχος αυτής της εργασίας είναι να μελετήσει την καθημερινή λειτουργία των Διευθυντών των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας και να προσδιορίσει το στιλ ηγεσίας τους. Τέσσερις Διευθυντές των Δημοτικών σχολείων του νομού Κορινθίας αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Η καταγραφή των καθημερινών καθηκόντων τους έχει κρατηθεί σε ημερολόγια για μια περίοδο τεσσάρων μηνών. Την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας ακολούθησαν οι συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η ηγετική τους συμπεριφορά. Όπως η έρευνα έχει δείξει η κατάλληλη εκπαιδευτική ηγεσία έχει συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, ο διεκπεραιωτικός ηγέτης που τηρεί τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις δεν ταιριάζει στη σύγχρονη κοινωνία. Ο νέος ηγέτης πρέπει να έχει όραμα και σε συνεργασία με το προσωπικό να θέτει υψηλούς στόχους για τη σχολική μονάδα, να έχει την ικανότητα να χειριστεί τις κρίσεις, να διασφαλίζει το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία και να εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αποτελεσματικός διευθυντής, Διεκπεραιωτική ηγεσία, Μετασχηματιστική ηγεσία

ABSTRACT

The aim of this assignment is to study the daily operation of school leaders of primary education in the prefecture of Corinth and to identify their leadership styles. Four Directors of primary schools in the prefecture of Corinth formed the research sample. A record of their daily responsibilities has been kept in diaries over a period of four months. The completion of this process was followed by the participants' interviews in order to explore further their leadership behaviour. As research has shown proper educational leadership has enormously contributed in the improvement of students' performance. As a result the transactional leader who adheres to bureaucratic obligations does not fit in modern society. The new leader must have vision and in collaboration with the staff set high goals for the school unit, have the capacity to handle crises, ensure the 'opening' of the school towards society and implement innovative actions.

KEY WORDS: Effective director, Transactional leadership, Transformative leadership

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας ο κόσμος εξελίσσεται τόσο ραγδαία που κρίνεται επιτακτική η ανάγκη η διοίκηση όλων των οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να χρησιμοποιεί τις «τεχνικές» εκείνες που θα τους οδηγήσει στη βέλτιστη απόδοση.

Όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, η οργάνωση και η διοίκηση των σχολικών μονάδων στο μέλλον θα πρέπει να βασίζεται σε ένα διοικητικά αποκεντρωμένο σύστημα με στόχο την ύπαρξη αποτελεσματικού έργου. Το γεγονός αυτό, λοιπόν, έχει αρχίσει να οδηγεί τα τελευταία χρόνια στην αλλαγή των καθηκόντων των διευθυντών σχολικών μονάδων και η άσκηση εξουσίας έγινε ένα έργο πιο δύσκολο από ποτέ.

Ο νέος διευθυντής καλείται να αφήσει στο παρελθόν το ρόλο του διευθυντή ο οποίος διεκπεραιώνει μόνο γραφειοκρατικά ζητήματα που άπτονται της αρμοδιότητάς του. Τώρα πρέπει να αποκτήσει έναν διαφορετικό ρόλο, αυτόν του διευθυντή-ηγέτη που θα μοιράζεται το όραμά του για τη σχολική μονάδα μαζί με το διδακτικό προσωπικό της, έχοντας ως στόχο την καταλληλότερη αγωγή, μόρφωση και προετοιμασία των μαθητών για να ανταπεξέλθουν στην πολυπολιτισμική κοινωνία του αύριο (μετασχηματιστικός ηγέτης).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Με τον όρο εκπαιδευτική διοίκηση αναφερόμαστε στον επιστημονικό εκείνο κλάδο που αφορά στις βασικές λειτουργίες της διοίκησης εστιασμένες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στους οργανισμούς μάθησης. Ο κλάδος αυτός στηρίχθηκε κυρίως σε άλλους κλάδους της επιστήμης συμπεριλαμβανομένων της κοινωνιολογίας, της οικονομίας, της ψυχολογίας, της δημόσιας διοίκησης, της διοίκησης των επιχειρήσεων και των πολιτικών επιστημών. Η διοίκηση της εκπαίδευσης ακολουθεί κατά κανόνα την οργάνωση της δημόσιας διοίκησης, παρουσιάζοντας όμως, μια ιδιαίτερη πολυπλοκότητα.

Βασική μέριμνα της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι το περιεχόμενο και η φροντίδα για τους σκοπούς ή τους στόχους της εκπαίδευσης, καθώς και για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω των σχέσεων που αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ένας από αυτούς είναι του Σαΐτη (2005), ο οποίος ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών».

Στη βιβλιογραφία τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος που παίζει το στιλ διοίκησης το οποίο υιοθετεί ένα στέλεχος της εκπαίδευσης ή ένας Διευθυντής. Η κλασική αναφορά στα γνωστότερα υποδείγματα διοικητικής συμπεριφοράς βασίζεται στην παραδοχή ότι κάθε Διευθυντής ενδιαφέρεται κυρίως για δύο πράγματα: α) για τα αποτελέσματα (προσανατολισμός προς το «έργο») και β) για τις σχέσεις (προσανατολισμός προς τους «ανθρώπους»). Αυτά τα δύο ενδιαφέροντα ήταν αλληλοσυγκρουόμενα καθώς επικρατούσε η άποψη ότι όσο περισσότερο ενδιαφέρον εκδήλωνε κάποιος για τα αποτελέσματα, τόσο λιγότερο τον ενδιέφεραν οι ανθρώπινες σχέσεις και το αντίστροφο.

Πολύ γρήγορα όμως έγινε αντιληπτό ότι οι Διευθυντές δεν ενδιαφέρονται μόνο για τα αποτελέσματα ή μόνο για τις ανθρώπινες σχέσεις, αλλά ότι μπορεί να ενδιαφέρονται και για τα δύο ή για κανένα από τα δύο. Η διαπίστωση αυτή απεικονίζεται με σαφήνεια στο Διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton (1964) που ακολουθεί:

Ανεξάρτητα από την οπτική γωνία, που μελετά ο κάθε θεωρητικός την έννοια της «διοίκησης» και την έννοια της «ηγεσίας», η προσοχή των μελετητών εστιάζεται στο ότι οι ρόλοι ή οι λειτουργίες της ηγεσίας και της διοίκησης είναι ισομεγέθεις και ταυτόχρονα αναγκαίες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ιδανικός ηγέτης θεωρείται εκείνο το άτομο που συνδυάζει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες ταυτόχρονα (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007).

Σύμφωνα με τον Καμπουρίδη (2002), ο διευθυντής για να είναι αποδοτικός είναι αναγκαίο να κατανοεί τις διαφορετικές συμπεριφορές των ατόμων στο χώρο του σχολείου και να χρησιμοποιεί τη γνώση του για να επηρεάσει ή να «καθοδηγήσει» τα άτομα ή τις ομάδες. Επίσης, ο ηγέτης-διευθυντής του σχολείου διαθέτει χαρακτηριστικά όπως είναι: η καλλιέργεια της προσήλωσης όλων των παραγόντων του σχολείου στην επίτευξη των βασικών στόχων σ' ένα κλίμα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης και αδελφότητας δίνοντας ζωή στις καθημερινές δραστηριότητες του οργανισμού.

Το πιο σημαντικό ίσως χαρακτηριστικό του διευθυντή-ηγέτη είναι (όπ. αναφ. στον Κωτσίκη, 2007) το να γνωρίζει πώς να εμπνέει και να καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας που ηγείται, ώστε να τα παρακινεί να παίρνουν τις ορθές αποφάσεις, να καταστρώνουν σχέδια και έπειτα να τα εκτελούν.

Καθώς λοιπόν ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διοίκηση του σχολείου, που είναι εστιασμένη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η κατάλληλη προετοιμασία του και η ανάπτυξή του είναι σημαντική ευθύνη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η προετοιμασία αυτή μπορεί να υλοποιηθεί με συγκεκριμένες μεθόδους, όπως διαλέξεις, συζητήσεις ολομέλειας μετά τις διαλέξεις, σεμινάρια, «workshops», διάφορες μορφές ομαδικών ασκήσεων, παιχνίδια ρόλων και ασκήσεις προσομοίωσης (Huber, 2004).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν μικρό, εξαιτίας και του δύσκολου έργου που ανατέθηκε στους διευθυντές, και αυτό ενδεχομένως να αποτελεί περιορισμό της έρευνας ή να την καθιστά μικρο-έρευνα. Επιλέχτηκε τυχαία προσπαθώντας να αφορά, γεωγραφικά, διάφορα σημεία του νομού Κορινθίας έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα. Αποτελείται από τέσσερις Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων που έχουν προϋπηρεσία στη θέση του Διευθυντή και φέρουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ο ένας εξ' αυτών και διδακτορικό, κάτι που υποδηλώνει και την αναβάθμιση των κριτηρίων επιλογής ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Τέλος, όσον αφορά στην οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν, τα δύο σχολεία είναι δωδεκαθέσια και τα άλλα δύο εξαθέσια έτσι ώστε να διερευνηθούν τα καθήκοντα διαφορετικού μεγέθους σχολείων με ό,τι αυτό συνεπάγεται ως προς το φόρτο εργασίας τους.

Ο πρωταρχικός στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη των καθημερινών αρμοδιοτήτων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας καθώς και η ταξινόμησή τους σε καθαρά διεκπεραιωτικές και σε εν δυνάμει μετασχηματιστικές. Για την καταγραφή και ταξινόμηση των αρμοδιοτήτων αυτών, λοιπόν, ως ενδεδειγμένη μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) ημερολογίων των Διευθυντών.

Η ανάλυση βασίστηκε στα πέντε στάδια που προτείνονται στο βιβλίο του Ιωσηφίδη (2003). Το πρώτο στάδιο περιείχε μια αρχική θεωρητική επεξεργασία και μια αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Το δεύτερο στάδιο περιείχε τον ακριβή καθορισμό των πηγών του ποιοτικού υλικού. Το τρίτο στάδιο, ήταν σχετικό με τον προσδιορισμό της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης, δηλαδή των τμημάτων των κειμένων, ή ολόκληρων των κειμένων που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Το τέταρτο στάδιο αφορούσε στη συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών και το πέμπτο στάδιο ήταν αυτό της κωδικοποίησης του υλικού εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν, δηλαδή, να καταγράψουν σε ένα ημερολόγιο για διάστημα τεσσάρων μηνών (Νοέμβριος 2011-Φεβρουάριος 2012) τις καθημερινές τους αρμοδιότητες με σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος διοίκησής τους. Το χρονικό αυτό διάστημα θεωρείται επαρκές για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των δεδομένων. Τα ημερολόγια αποτέλεσαν πρωτογενή πηγή δεδομένων καθώς πρόκειται για υλικό που συλλέχτηκε απευθείας από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Τα δεδομένα της έρευνας διασταυρώθηκαν σε όλα τα σχολεία από τα Ημερολόγια Σχολικής Ζωής και σε δύο από αυτά και από τις Ιστοσελίδες τους.

Δεύτερο στόχο της έρευνας αποτέλεσε η μελέτη του στιλ ηγεσίας των αντίστοιχων Διευθυντών. Για να εκμαιευθεί το στιλ της ηγετικής τους συμπεριφοράς ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Όσον αφορά στη συνέντευξη, πριν τις συνεντεύξεις με τους τέσσερις Διευθυντές, υλοποιήθηκαν πιλοτικά δύο συνεντεύξεις σε δύο Διευθυντές δημοτικών σχολείων του νομού Κορινθίας με σκοπό τη διαπίστωση της κατανόησης και της σωστής ερμηνείας των ερωτήσεων της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τα καθήκοντα των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, έτσι όπως αυτά ορίζονται στο βιβλίο του Καμπουρίδη «*Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*» (2002), με βάση το οποίο έγινε και η ανάλυση των απαντήσεων της συνέντευξης.

Οι δηλώσεις των Διευθυντών στα ημερολόγια σχετίζονται με τις καθημερινές αρμοδιότητές τους και χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: 1) Εκπαιδευτικά-Παιδαγωγικά καθήκοντα, 2) Διεκπαιρωτικά-Διοικητικά καθήκοντα και 3) Καθήκοντα που αφορούν το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Μελετώντας τις καθημερινές αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολικών μονάδων και τη συχνότητά τους εύκολα διακρίνουμε δύο μορφές ηγεσίας: τη διεκπαιρωτική (transactional) και τη μετασχηματιστική (transformative).

Διεκπαιρωτική (transactional) ορίζεται η ηγεσία κατά την οποία ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν ανάγκες και υπηρεσίες για να πετύχουν ανεξάρτητους στόχους που μπορεί να έχουν και κάποια σχέση μεταξύ τους. Η διεκπαιρωτική ηγεσία οδηγεί μόνο σε αναμενόμενα αποτελέσματα και λειτουργεί καλύτερα σε έναν κόσμο που είναι οργανωμένος διοικητικά.

Μετασχηματιστική (transformative) ορίζεται η ηγεσία κατά την οποία ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την επίτευξη υψηλών στόχων που είναι κοινοί και ανεξάρτητοι από τις επιδιώξεις και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Η ηγεσία οδηγεί σε επιδόσεις πάνω από το συνηθισμένο, γιατί στηρίζεται στη θεωρία των κινήτρων. Οι εκπαιδευτικοί επενδύουν με στόχο να αποκτήσουν επιθυμητές ανταποδόσεις και έτσι ξεπερνούν τα όρια της παραδοσιακής εργασιακής σχέσης. Η μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας αναφέρεται σε έναν κόσμο οργανωμένο πολιτισμικά, γι' αυτό και θεωρείται η πιο κατάλληλη για το σχολείο και την εισαγωγή καινοτομιών (Sergiovanni, 1989).

Κατά την κωδικοποίηση των αρμοδιοτήτων, λοιπόν, εντοπίζουμε και τις δύο προαναφερθείσες μορφές ηγεσίας. Η πρώτη ταυτίζεται άμεσα με την κάλυψη **τρεχουσών αναγκών** (διεκπαιρωτικός ρόλος των Διευθυντών) και η δεύτερη με τις **αναπτυξιακές δραστηριότητες** για τη σχολική μονάδα και για όσους εμπλέκονται άμεσα και έμμεσα με αυτή (μετασχηματιστικός ρόλος των Διευθυντών).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η αποτελεσματική αξιοποίηση των υλικών και άυλων πόρων που διαθέτει ένας σχολικός οργανισμός δεν είναι δυνατόν να γίνει χωρίς την άσκηση αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Είναι φανερό πως μία σχολική μονάδα δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στη σύγχρονη κοινωνία αν ο Διευθυντής της δεν συνδυάζει στο πρόσωπό του την διεκπαιρωτική αλλά και τη μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας.

Όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας οι Διευθυντές πράγματι εφαρμόζουν και τις δύο μορφές ηγεσίας. Ωστόσο, είναι προφανές πως οι διεκπεραιωτικές τους αρμοδιότητες υπερτερούν των αναπτυξιακών τους δραστηριοτήτων. Ενδιαφέρονται πρωτίστως για την κάλυψη τρεχουσών αναγκών ενώ οι δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη και τις αλλαγές των υπαρχουσών συνθηκών στη σχολική μονάδα ακολουθούν σε δεύτερο επίπεδο.

Διευθυντές	N	%
Παιδαγωγικά καθήκοντα	391	18
Διοικητικά καθήκοντα	1348	62
Καθήκοντα σε σχέση με το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου	374	17
Καθήκοντα σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου	72	3
Σύνολο	2185	100

Πίνακας 1: Συχνότητα αναφορών ανά κατηγορία καθηκόντων για τους 4 Διευθυντές

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 1 ο περισσότερος χρόνος των Διευθυντών διοχετεύεται στα διοικητικά τους καθήκοντα. Συγκεκριμένα, το 62% των δηλώσεων των Διευθυντών αναφέρεται σε διεκπεραιωτικά ζητήματα με τα οποία καλούνται να ασχοληθούν. Το γεγονός αυτό είναι απόρροια του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, το οποίο περιορίζει αισθητά τον διαθέσιμο χρόνο των Διευθυντών που εναλλακτικά θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε αναπτυξιακές δραστηριότητες για τη σχολική μονάδα αλλά και σε θέματα που αφορούν τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα.

Μόνο το 18% των αναφορών των Διευθυντών σχετίζεται με παιδαγωγικά θέματα. Βλέπουμε, δηλαδή, την περιορισμένη παιδαγωγική διάσταση του ρόλου των Διευθυντών σχολικών μονάδων. Σαφέστατα σε αυτήν την κατηγορία καθηκόντων θα έπρεπε να δαπανάται περισσότερος χρόνος έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι σημαντικότεροι στόχοι ενός σχολείου που είναι οι παιδαγωγικοί.

Επίσης μόνο το 17% των αναφορών αφορά τις αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Και σε αυτήν την κατηγορία αρμοδιοτήτων θα έπρεπε να δαπανάται περισσότερος χρόνος και κυρίως σε ό,τι σχετίζεται με την επικοινωνία των Διευθυντών με τους μαθητές του σχολείου, καθώς αποτελεί αξιόπιστο πρόσωπο και πολλές φορές πρότυπο για αυτούς, αλλά και με τους συναδέλφους για την από κοινού επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν.

Τέλος, μόλις το 3% των δηλώσεων σχετίζεται με τα καθήκοντα των Διευθυντών σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Είναι ορατή η περιορισμένη συνεργασία των Διευθυντών με εξωτερικούς φορείς, γεγονός που υποδηλώνει και την μικρή αναπτυξιακή δράση των Διευθυντών. Προφανώς, πρέπει σε αυτήν την κατηγορία να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση και ειδικά σε ό,τι αφορά το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην εισαγωγή καινοτομιών όσο και στην αναπτυξιακή δράση της σχολικής μονάδας. Μέσα στο χώρο του σχολείου ο Διευθυντής ενέχει όλες εκείνες τις αρμοδιότητες που σχετίζονται με διοικητικά και παιδαγωγικά θέματα. Βασική υποχρέωσή του είναι η άσκηση των διοικητικών καθηκόντων. Ωστόσο, αν ο διευθυντής αρκестεί στην εκτέλεση των καθηκόντων, έτσι όπως αυτά προδιαγράφονται από το νομοθετικό πλαίσιο, τότε θα παραμείνει παγιδευμένος στο διεκπεραιωτικό του ρόλο παρόλο που οφείλει να είναι φορέας αλλαγής και να εισάγει καινοτομίες. Αυτή η σύγκρουση ρόλων προκαλεί σύγχυση στους διευθυντές οι οποίοι επιλέγουν τελικά να εφαρμόσουν μόνο μια από τις δύο μορφές ηγεσίας, είτε τη

διεκπεραιωτική είτε τη μετασηματιστική αδυνατώντας να συλλάβουν την ολότητα του ρόλου τους ως ηγέτες σχολικών μονάδων. Η αδυναμία αυτή οφείλεται κυρίως στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας που το διακατέχει η γραφειοκρατία. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει την αυτονομία των Διευθυντών σχολικών μονάδων καθιστώντας τους απλά εκτελεστικά όργανα της κεντρικής διοίκησης.

Αυτό διαπιστώθηκε έντονα στα αποτελέσματα της έρευνας. Οι Διευθυντές παραμελούν αρκετά τις σχέσεις με το εσωτερικό (μεταχείριση μαθητών, συνεργασία με Σύλλογο Διδασκόντων) και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (συνεργασία με φορείς τοπικής κοινωνίας). Γενικά, θα λέγαμε ότι δε δίνουν την έμφαση που θα έπρεπε στις διαπροσωπικές σχέσεις. Για το λόγο αυτό οι Διευθυντές χρειάζονται επιμόρφωση σε ό,τι αφορά τους τρόπους επικοινωνίας με σκοπό την ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και αρμονικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, οι Διευθυντές δεν αναπτύσσουν στενή συνεργασία με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (τοπικοί φορείς, ειδικοί εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.α.). Το σχολείο πρέπει να επιδιώκει να ανοιχτεί στην κοινωνία και να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ενδεχόμενα προβλήματα. Οι Διευθυντές πρέπει να επικοινωνούν ακόμη, με άλλα σχολεία, να ενσωματώνουν καινοτομίες και να αξιοποιούν εν γένει τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής.

Οι Hersey και Blanchard (1988), υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ένα «στιλ ηγεσίας» το οποίο είναι καλύτερο από το άλλο. Ο καλός ηγέτης αλλάζει την προσέγγιση του ανάλογα με τη συγκεκριμένη κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει (Πασιαρδής, 2004).

Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει ένα ιδανικό στιλ ηγεσίας το οποίο να μπορεί ένας Διευθυντής να εφαρμόσει επιτυχώς σε όλες τις περιστάσεις και κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες. Πρέπει να μπορεί να προσαρμόζει πάντα την ηγετική του συμπεριφορά στις εκάστοτε περιστάσεις εκτιμώντας και τις ικανότητες του διδακτικού προσωπικού.

Ο Διευθυντής ενός σχολείου είναι επίσης το πρόσωπο εκείνο που οφείλει να κατανείμει σωστά το έργο του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο την εμπειρία των διδασκόντων αλλά και τις επιθυμίες τους. Είναι σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες και στους νεότερους εκπαιδευτικούς που ίσως αργότερα να επιδιώξουν να γίνουν Διευθυντές σχολικών μονάδων.

Επιπρόσθετα, ως ηγέτης πρέπει να έχει εμπιστοσύνη στο διδακτικό προσωπικό, να συμφωνεί μαζί του τους στόχους του σχολείου και να χαράσσει κοινή πορεία για την επίτευξη αυτών, να εμπλέκει τους υφισταμένους του στη λήψη αποφάσεων αξιοποιώντας τις ιδέες τους και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο θα εξασφαλίσει υψηλή απόδοση αλλά και ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων.

Ακόμη η παροχή κινήτρων και η επιβράβευση των εκπαιδευτικών καθίσταται απαραίτητη καθώς ο κάθε άνθρωπος έχει ανάγκη από επιβεβαίωση στο χώρο εργασίας του. Η αναγνώριση του έργου του τον βοηθά να συνεχίσει να προσπαθεί θέτοντας και ο ίδιος υψηλούς στόχους όσον αφορά την εργασία του. Ωστόσο και οι αρνητικές επιπτώσεις μίας εργασίας πρέπει να επισημαίνονται με τέτοιο τρόπο όμως που να μη θίγεται η προσωπικότητα του συναδέλφου.

Για την απόκτηση των προαναφερθέντων ηγετικών ικανοτήτων διαπιστώνεται ως αναγκαία η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση όσων επιθυμούν να αποκτήσουν ηγετικές θέσεις σε θέματα Παιδαγωγικά και σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης πριν όμως αναλάβουν τις θέσεις αυτές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. *Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Αναγνωστοπούλου Μ., «Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό Διευθυντή», περ. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 61-62, 2001, σς.252-262

Ιωσηφίδης Θ., (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κωτσίκης, Β. (2007). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Αθήνα: Έλλην.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. *Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. *Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. 4^η έκδοση. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ξενόγλωσση

Buss, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: The Free Press.

Burns, J.M. (1978) Leadership. New York: Harper & Row

Huber, S.G. (2004). Preparing school leaders for the 21st century. London: Taylor & Francis Group plc.

Sergiovanni, Th., (1989). “The leadership needed for quality schooling”, in: Sergiovanni Th./Moore J. (eds), *Schooling for tomorrow: directing reforms to issues that count*, Boston: Allyn & Bacon, pp. 213-286

Ποσοτική μέτρηση επίδρασης έργου eTwinning στη βαθμολογία μαθητών Γυμνασίου (Μελέτη Περίπτωσης) – Β΄ Φάση Έρευνας

Γιάννης Θεμελής¹, Βαρβάρα Ζαντραβέλη²

¹ΜΑ., Εκπ/κός ΠΕ 06, Πρεσβευτής eTwinning Β΄ Αθήνας
Email: giannisth@hotmail.com

²Εκπ/κός ΠΕ 06, Πρεσβευτής eTwinning Ηπείρου
Email: barbarazadraeli@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί τη δεύτερη φάση εξελισσόμενης έρευνας και μετράει την επίδραση της υλοποίησης έργου eTwinning στη βαθμολογία μαθητών Γυμνασίου της Δευτεροβάθμιας τυπικής Εκπαίδευσης. Η μέθοδος μέτρησης της επίδρασης βασίζεται σε στατιστική ανάλυση διακύμανσης και στον υπολογισμό του μεγέθους επίδρασης (μερικό η^2) του παράγοντα eTwinning, που δείχνει το βαθμό κατά τον οποίο η υλοποίηση ενός έργου eTwinning επιδρά στη μεταβολή της βαθμολογίας των μαθητών. Η πρώτη φάση της έρευνας κατέδειξε σημαντική βαθμολογική βελτίωση για μαθητές Λυκείου, που σχετίζεται με την υλοποίηση έργου eTwinning, ενώ η παρούσα φωτίζει μια νέα πτυχή, που έχει σχέση με τα κριτήρια επιλογής των μαθητών που συμμετέχουν στο έργο eTwinning. Η έρευνα φιλοδοξεί να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα, από περισσότερα Σχολεία από την Ελλάδα και χώρες του δικτύου eTwinning και από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης.

ABSTRACT

This study is the second phase of ongoing research that measures the effect of an eTwinning project implementation on the marks of Gymnasium pupils of Secondary Greek Formal Education. The method of measuring the effect is based on the statistical analysis of variance and the calculation of the effect size (partial η^2) of the eTwinning factor, a size which shows the magnitude of the effect of an eTwinning project on pupils' marks change. The first phase of the research revealed significant improvement of Lyceum pupils' marks, which is related to the implementation of an eTwinning project, whereas this phase throws light on a new aspect, which has to do with the criteria of selection of pupils participating in an eTwinning project. The research aims at expanding to a larger sample, from more schools from Greece and other eTwinning countries, as well as from different levels of education.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: eTwinning, βαθμολογική επίδοση, ανάλυση διακύμανσης, μέγεθος επίδρασης, Γυμνάσιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ευρωπαϊκό δίκτυο eTwinning φέρνει σε συνεργασία μαθητές και εκπαιδευτικούς από τις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και από χώρες εκτός Ευρώπης, οι οποίοι εργάζονται για την εκπόνηση κοινών έργων, τα οποία υλοποιούνται στο πλαίσιο των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος της κάθε χώρας και βασίζονται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, στην ηλεκτρονική δικτύωση μέσω ασφαλών ιστοχώρων (*Etwinning Live* και *Twinspace*) και στην υιοθέτηση χρήσης ψηφιακών εργαλείων (π.χ., *Web 2.0*) και καινοτόμων μεθόδων. Σύμφωνα με τη Valea (2011; 144) και τους Bocconi et al. (2012; 8) η καινοτόμα προσέγγιση του eTwinning βασίζεται στη δημιουργικότητα και την ενεργό και κριτική συμμετοχή εκ μέρους του μαθητή, καθώς και στην επάρκεια τεχνολογικής κατάρτισης εκ μέρους του διδάσκοντα. Η

αξία της μεθόδου *project* έγκειται σε πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο παίρνοντας αποφάσεις σχετικά με τη θεματολογία και τη διάρθρωση των εργασιών του (Solomon, 2003; Bell, 2010). Ακόμα, συμμετέχει σε μια διαρκή διατύπωση ερωτημάτων και ανατροφοδότησης και σε ενεργή αναζήτηση πολλαπλών εξωτερικών πηγών πληροφορίας, ενώ συμμετέχει ενεργά και στην επίλυση προβλημάτων, στην αξιολόγηση των παραγόμενων προϊόντων και στην τελική δημοσίευση και διάχυση των αποτελεσμάτων. Ως προς το υλικό που χρησιμοποιείται, δίνεται έμφαση στην αυθεντικότητά του και τη σύνδεσή του με τις πραγματικές ανάγκες και αναζητήσεις των μαθητών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Επιδιώκεται πολυσυλλεκτικότητα πηγών, η οποία πολλές φορές επιτυγχάνεται με κινητικότητα των ομάδων εργασίας και ερευνητικές επισκέψεις πεδίου (Raelin, 1997; DeFillippi, 2001; Krajcik & Blumenfeld, 2006). Η Κωφού (2012) αναφέρεται σε θετική επίδραση της χρήσης της μεθόδου *project* στην επίδοση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η Λαλαζήση (2012) στην «πολύ ισχυρή» επίδραση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην διαμόρφωση περιβαλλοντικής στάσης σε βραχυχρόνια βάση. Ο Κουντουριώτης (2013) αναφέρει ότι η εισαγωγή συγκεκριμένης καινοτόμου διδακτικής πρακτικής σε ακαδημαϊκούς φοιτητές στην Ελλάδα έχει δώσει σημαντικά αποτελέσματα, κάτι που συμφωνεί με τα ευρήματα του Iwamoto (2013) για φοιτητές από τις ΗΠΑ. Επίσης για τις ΗΠΑ η Redmont (2014) αναφέρεται σε θετική επίδραση της χρήσης της μεθόδου *project* στην επίδοση μαθητών της Α΄ Λυκείου.

Η πρώτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο εξετάστηκε η σχετική και η απόλυτη βαθμολογική επίδοση μαθητών Γενικού Λυκείου πριν και μετά την υλοποίηση έργου eTwinning και έδειξε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο έργο βελτίωσαν σημαντικά τη βαθμολογία τους σε σύγκριση με άλλους μαθητές της ίδιας Τάξης που δε συμμετείχαν. Συγκεκριμένα, μέσα σε ένα έτος, από την Α΄ στη Β΄ Λυκείου, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανέβασαν τους βαθμούς τους, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είδαν πτώση στους βαθμούς τους. Στο δεύτερο στάδιο ο παράγοντας eTwinning τοποθετήθηκε στο συνολικό πλαίσιο των παραγόντων που σχετίζονται με μεταβολή της βαθμολογίας και μετρήθηκε η ποσοστιαία συμβολή του (*μέγεθος επίδρασης*) στη βελτίωση που παρατηρήθηκε.

Στην παρούσα, δεύτερη φάση της έρευνας το δείγμα προέρχεται από διαφορετική βαθμίδα (Γυμνάσιο), ωστόσο, χρησιμοποιείται η ίδια μεθοδολογία, η οποία αυτή τη φορά ενοποιεί τα δύο στάδια της πρώτης φάσης.

Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ETWINNING

Το Γυμνάσιο του Ν. Πρέβεζας υλοποίησε το έργο eTwinning με τίτλο *Blue-Jeans Recycle* με εταίρους από την Κροατία, την Πορτογαλία και τη Λετονία. Οι συμμετέχοντες μαθητές από το Γυμνάσιο αυτό προέρχονται από τη Β΄ Τάξη (Τμήματα Β1 και Β2).

Το έργο εντάχθηκε στα μαθήματα των Αγγλικών, των Καλλιτεχνικών και της Πληροφορικής και υλοποιήθηκε κατά την περίοδο από τον Οκτώβριο του 2015 μέχρι το Μάιο του 2016. Στο έργο απονεμήθηκε η Εθνική Ετικέτα Ποιότητας από την ελληνική Εθνική Επιτροπή Υποστήριξης eTwinning.

Πειραματικές υποθέσεις

- i) Οι μαθητές που εμπλέκονται σε έργο eTwinning βελτιώνουν τη βαθμολογική τους επίδοση.
- ii) Ο γενικός μέσος όρος των βαθμών των μαθητών αυτών αυξάνεται μέσα σε ένα έτος.
- iii) Το μέγεθος επίδρασης του παράγοντα του eTwinning στη μεταβολή της βαθμολογίας είναι σημαντικό.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

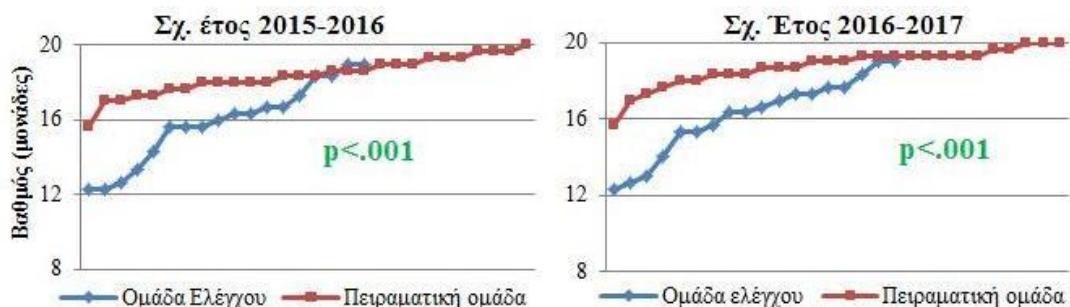
Μέθοδος

Έγινε επαναληπτική δειγματοληψία των βαθμών Α' Τριμήνου για το σχ. έτος 2015-2016 (Β' Τάξη) και Α' Τετραμήνου 2016-2017 (Γ' Τάξη). Η επιλογή των δύο συγκεκριμένων χρονικών σημείων έγινε γιατί στο μεν πρώτο το έργο eTwinning βρίσκεται ακόμα στην αρχή και η επίδρασή του δε μπορεί να είναι μεγάλη, ενώ στο δεύτερο οι μαθητές έχουν ήδη πίσω τους ένα ολόκληρο έτος ενασχόλησης με το έργο και τα αποτελέσματά του και θεωρητικά η επίδρασή του είναι η μέγιστη δυνατή. Μετρήθηκε ο μέσος βαθμός από τρία μαθήματα στα οποία είτε εντάχθηκε η υλοποίηση του έργου eTwinning είτε είναι συναφή ως προς τη μεθοδολογία του, τα Αγγλικά, την Πληροφορική και τα Καλλιτεχνικά, που ήταν τα ίδια στη Β' και στη Γ' Γυμνασίου. Μη συναφή μαθήματα (π.χ., Φυσική) αποκλείστηκαν από την ανάλυση. Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν 28 από τους μαθητές και των δύο Τμημάτων της Β' Τάξης (B1 και B2) το σχ. έτος 2015-2016 και Γ' τάξης (Γ1 και Γ2) το σχ. έτος 2016-2017. Την ομάδα ελέγχου, με πλήθος 18 μαθητών, αποτέλεσαν οι υπόλοιποι μαθητές των ίδιων Τμημάτων. Διενεργήθηκε στατιστική ανάλυση διακύμανσης με παραμετρικό έλεγχο T (σύγκριση μέσων όρων) για εξαρτημένα και ανεξάρτητα δείγματα και υπολογισμός ποσοστιαίας διαφοράς τιμών. Στη συνέχεια, μετρήθηκε το μέγεθος επίδρασης (effect size, μερικό η^2) του παράγοντα eTwinning στη βαθμολογία των μαθητών των δύο ομάδων.

Σχετική επίδοση

Στο τέλος του Α' τριμήνου της χρονιάς υλοποίησης του έργου eTwinning (Δεκέμβριος 2012) οι μαθητές που συμμετείχαν στο έργο (πειραματική ομάδα) είχαν σημαντικά μεγαλύτερους βαθμούς από τους μαθητές που δεν συμμετείχαν. Συγκεκριμένα, η διαφορά ήταν 2.49 μονάδες (ποσοστιαία διαφορά 14.54%), με τον μέσο όρο των βαθμών της πειραματικής ομάδας να είναι 18.38 μονάδες και της ομάδας ελέγχου να είναι 15.89 μονάδες. Η στατιστική ανάλυση επιβεβαίωσε τη σημαντικότητα της διαφοράς (έλεγχος T για ανεξάρτητα δείγματα και υποτιθέμενες άνισες διακυμάνσεις, $p < .001$, $P(T \leq t)$ δίπλευρη).

Στο τέλος του Α' τετραμήνου της επόμενης χρονιάς (Ιανουάριος 2016), με το σχολικό έτος πια να χωρίζεται σε τετράμηνα λόγω νομοθετικής αλλαγής, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν ακόμα καλύτερους βαθμούς από την ομάδα ελέγχου. Ο μέσος όρος των βαθμών της πειραματικής ομάδας ήταν 18.77 μονάδες, και της ομάδας ελέγχου 16.17 μονάδες. Η διαφορά είναι 2.6 μονάδες (ποσοστιαία διαφορά 14.92%), και είναι στατιστικά σημαντική (έλεγχος T για ανεξάρτητα δείγματα και υποτιθέμενες άνισες διακυμάνσεις, $p < .001$, $P(T \leq t)$ μονόπλευρη). Τα σχήματα 1 και 2 παρουσιάζουν τα σχετικά αποτελέσματα.

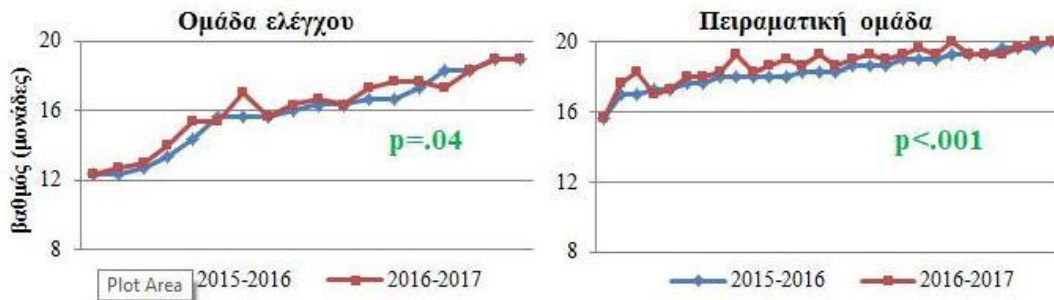


Σχήματα 1 και 2: Μ.Ο. βαθμολογίας μαθητών Β' και Γ' Γυμνασίου με αύξουσα ταξινόμηση για τις δύο ομάδες

Απόλυτη επίδοση

Στο τέλος του Α΄ τριμήνου της Γ΄ Γυμνασίου οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν ελαφρά υψηλότερους βαθμούς απ΄ ό,τι την πρώτη χρονιά. Η διαφορά παρ΄ ό,τι είναι μόλις 0.28 μονάδες (ποσοστιαία διαφορά 1.75%) είναι στατιστικά σημαντική (έλεγχος T για εξαρτημένα δείγματα, $p=.04$, $P(T<=t)$ δίπλευρη).

Στο τέλος του Α΄ τετραμήνου της Γ΄ Γυμνασίου οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν επίσης υψηλότερη βαθμολογική επίδοση από ό,τι την προηγούμενη χρονιά. Η διαφορά μεταξύ των βαθμών πρώτης και δεύτερης χρονιάς είναι 0.39 μονάδες (ποσοστιαία διαφορά 2.1%) και είναι στατιστικά σημαντική (έλεγχος T για εξαρτημένα δείγματα, $p<.001$, $P(T<=t)$ μονόπλευρη), όπως φαίνεται και στα σχήματα 3 και 4.



Σχήματα 3 και 4: Μ.Ο. βαθμολογίας μαθητών πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου με αύξουσα ταξινόμηση ως προς τη Β΄ Γυμνασίου

Διαφορά απόλυτης επίδοσης

Η διαφορά επίδοσης των δύο ομάδων προκύπτει από τη σύγκριση της μεταβολής της βαθμολογίας τους στα δύο σημεία της μέτρησης, στη Β΄ και στη Γ΄ Γυμνασίου. Η πειραματική ομάδα είχε άνοδο βαθμολογίας στην Γ΄ Γυμνασίου (+0.39 μονάδες), το ίδιο και η ομάδα ελέγχου (+0.28 μονάδες). Η καθαρή διαφορά είναι 0.11 μονάδες υπέρ της πειραματικής ομάδας (βλ. σχήμα 5).



Σχήμα 5: Η μεταβολή της βαθμολογίας των δύο ομάδων

Μέγεθος επίδρασης

Το μέγεθος επίδρασης (μερικό η^2) της μεταβλητής $eTwinning$ μετρήθηκε για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο τέλος του Α΄ τριμήνου της Β΄ Γυμνασίου και στο τέλος του Α΄ τετραμήνου της Γ΄ Γυμνασίου. Για την πρώτη χρονιά ήταν μερικό $\eta^2=.39$, ενώ για τη δεύτερη χρονιά ελέγχου ήταν μερικό $\eta^2=.429$. Με άλλα λόγια, η μεταβλητή $eTwinning$ σχετίζεται με το 39% της διακύμανσης των βαθμών πριν την υλοποίηση του έργου $eTwinning$, ενώ η αντίστοιχη τιμή μετά την ολοκλήρωση του έργου είναι 42.9%. Η διαφορά ανάμεσα στα δύο μεγέθη επίδρασης είναι μερικό $\eta^2=.04$, δηλαδή 4%, που είναι η καθαρή συμβολή της μεταβλητής $eTwinning$ στη μεταβολή του βαθμού από τη μία χρονιά στην άλλη (βλ. σχήμα 6).



Σχήμα 6: Μέγεθος επίδρασης (μερικό η^2) του παράγοντα eTwinning

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η πειραματική ομάδα ξεκίνησε με σημαντικά καλύτερους βαθμούς από την ομάδα ελέγχου. Ένα έτος μετά, στη Γ' Γυμνασίου η βαθμολογία ανέβηκε ελαφρά για την πειραματική ομάδα και λίγο λιγότερο για την ομάδα ελέγχου, ωστόσο, η διαφορά μεταξύ τους παρέμεινε σημαντική.

Η άνοδος της βαθμολογίας και για τις δύο ομάδες ήταν αρκετά μικρότερη από τη μεταξύ τους διαφορά και τις δύο χρονιές. Η άνοδος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.39 μονάδες και για την ομάδα ελέγχου ήταν 0.28 μονάδες, ενώ η μεταξύ τους διαφορά στην Β' Γυμνασίου ήταν 2.49 μονάδες, και στη Γ' Γυμνασίου 2.6 μονάδες.

Το μέγεθος επίδρασης του παράγοντα eTwinning είναι αρκετά σημαντικό για τη διαμόρφωση των βαθμών και τις δύο χρονιές, αφού κυμαίνεται λίγο κάτω από το 40% την πρώτη χρονιά και λίγο πάνω από το 40% τη δεύτερη, ωστόσο, η διαφορά μεταξύ των δύο χρονικών σημείων της δειγματοληψίας είναι μόλις 4%.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στο έργο eTwinning βελτίωσαν τη βαθμολογική τους επίδοση. Η βελτίωση αφορούσε μικρή απόλυτη αριθμητική αύξηση και μικρή αύξηση της διαφοράς από την ομάδα που δεν συμμετείχε στο έργο. Η βαθμολογική αλλαγή έλαβε χώρα μέσα σε διάστημα ακριβώς ενός έτους, από το τέλος του Α' τριμήνου της χρονιάς υλοποίησης του έργου μέχρι το τέλος του Α' τετραμήνου της επόμενης χρονιάς. Ωστόσο, η διαφορά επίδοσης των μαθητών που συμμετείχαν στο έργο eTwinning δεν ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από εκείνη των μαθητών που δε συμμετείχαν, καθώς η αρχική διαφορά υπέρ των πρώτων παρέμεινε σχεδόν αμετάβλητη και μετά την υλοποίηση του έργου. Με άλλα λόγια, η επίδραση της υλοποίησης του έργου eTwinning δεν ήταν σημαντική για τη βαθμολογική επίδοση των μαθητών.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ουσιαστικά καταρρίπτει την κύρια υπόθεση εργασίας και έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της Α' φάσης της έρευνας. Ο λόγος για κάτι τέτοιο μπορεί να βρίσκεται σε έναν ποιοτικό παράγοντα, που έχει να κάνει με την επιλογή των μαθητών που πήραν μέρος στο έργο. Από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος 2015) φαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν αρκετά καλύτερη βαθμολογική επίδοση από τους άλλους μαθητές, πράγμα που σημαίνει ότι η επιλογή δεν έγινε με τυχαίο τρόπο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο παράγοντας που φαίνεται να έπαιξε καθοριστικό ρόλο ήταν η δυνατότητα που δόθηκε στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν συμμετοχή στο έργο σε εθελοντική βάση, με αποτέλεσμα οι βαθμολογικά πιο αδύναμοι μαθητές να επιλέξουν να μείνουν εκτός. Το τελευταίο επιβεβαιώνεται και από το μικρότερο πλήθος των μαθητών που δε συμμετείχαν στο έργο σε σχέση με όσους συμμετείχαν (18 έναντι 28 μαθητών).

Συνολικά, φαίνεται ότι στην περίπτωση που οι μαθητές που επιλέγονται να συμμετάσχουν στην υλοποίηση έργου eTwinning υπερέχουν βαθμολογικά από όσους δε συμμετέχουν το έργο δεν καταφέρνει να επιδράσει θετικά στη βαθμολογία τους.

Όπως και η πρώτη φάση της έρευνας, έτσι κι αυτή δείχνουν απλώς κάποιες τάσεις σχετικά με την επίδραση του eTwinning στη βαθμολογική επίδοση των μαθητών. Η τρίτη φάση, που σχεδιάζεται, έχει στόχο να ισχυροποιήσει τις παραπάνω τάσεις και να διερευνήσει

και άλλες πιθανές, με τελικό στόχο να εξαχθεί ένα ασφαλές συμπέρασμα σχετικά με την ποσοτική διάσταση του αντίκτυπου που έχει το eTwinning στην εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Κουντουριώτης, Γ. (2013). *Ηλεκτρισμός με έμφαση στο μικροσκοπικό επίπεδο: οι ιδέες των εκπαιδευόμενων, ο σχεδιασμός και η επίδραση καινοτόμου διδακτικής παρέμβασης*, (Διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Κωφού, Ι. (2012). *Η συμβολή του project, πυρήνα των καινοτόμων δράσεων, στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Λαλαζήση, Χ. (2012). *Η επίδραση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στους κρίσιμους παράγοντες της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών λυκείου* (Διδακτορική διατριβή). Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.

Bocconi, S., Kamyplis, P. G., & Punie, Y. (2012). Innovating learning: Key elements for developing creative classrooms in Europe. *Joint Research Centre–Institute for Prospective Technological Studies. European Commission. Publications Office of the European Union: Luxembourg. doi, 10, 90566.*

DeFillippi, R. J. (2001). Introduction: Project-based learning, reflective practices and learning outcomes. *Management Learning* 32(1) (2001) 5–10.

Iwamoto, D. (2013). *The effects of project-based learning on student achievement in psychology: An action research study*, (PhD dissertation). Capella University, Minneapolis, MN.

Krajcik, J. S. & Blumenfeld, P. C. (2006). *Project-based learning*. In R. K.Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 333–354). New York: Cambridge University Press.

Raelin, J. A. (1997). A Model of Work-Based Learning. *Organization Science* 8 (6): 563-578

Redmont, K. (2014). *The effects of project-based learning on student achievement in a fourth grade classroom*, (Master's dissertation). Montana State University, Bozeman, MT.

Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology and Learning-Dayton*, 23(6), 20-20.

Velea, S. (2011). ICT in education: responsible use or a fashionable practice. The impact of eTwinning action on the education process. In *ICVL. Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning. Bucharest: University of Bucharest Publishing House.*

Βιβλιογραφική επισκόπηση του Θεσμού της Μονιμότητας των Δημοσίων Υπαλλήλων στην Ελλάδα

Ιωάννα Πολυχρονοπούλου¹

¹Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Email: ioannapol95@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση επιχειρεί να διερευνήσει τις πτυχές του θεσμού της μονιμότητας στην Ελλάδα. Παράλληλα, εξετάζονται οι παθογένειες του συστήματος, τα δομικά στοιχεία του διοικητικού μηχανισμού και τα αίτια του θιγόμενου στην κοινή γνώμη όρου «μονιμότητα». Η ανορθολογική κατανομή των θέσεων, το υπάρχον πελατειακό σύστημα και το καθεστώς της πολιτικής εύνοιας και πατρωνίας ενισχύουν τη παθογένεια της δημόσιας διοίκησης επιφέροντας ως συνέπεια την αναποτελεσματικότητα των μεθόδων προσλήψεων είτε με γενικούς διαγωνισμούς είτε με αντικειμενικά κριτήρια. Τέλος, επισημαίνονται οι λόγοι για τους οποίους κρίνεται απαραίτητη η «μονιμότητα» στον δημόσιο τομέα, ιδιαίτερα σε τομείς κοινωνικών παροχών (π.χ. υγεία, παιδεία, ασφάλεια, πρόνοια, κτλ.).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Μονιμότητα, Οργανικότητα, Σύνταγμα, Δημόσια Διοίκηση

ABSTRACT

The present bibliographical review attempts to investigate the aspects of the permanence in Greece. Moreover the problems of the system, the structural points of the administrative mechanism and the reasons of the affected term “permanence in a position” to the public opinion are going to be investigated. The irrational allocation of the positions, the present customer base system and the status quo of political favor and fatherland amplify the harmful situation of public administration causing, as a result, inefficiency to the procedure of employment either with general competitions or with objective criteria. In conclusion, we will mention the reasons for which the “permanence” is very important to the public sector, particularly to the sectors like social benefits (E.g. health, education, safety, providence).

KEY WORDS: Permanence, organic position, regiment, public administration

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συστηματική ανάλυση και μελέτη της δημόσιας διοίκησης ως διαδικασίας και δικτύου θεσμών και οργάνων του πολιτικο-διοικητικού μηχανισμού της Ελλάδας, αλλά και ως επιστημονικού κλάδου, είναι φυσικό να επηρεάζεται από το δημόσιο δίκαιο και την πολιτική επιστήμη, όσο και από άλλους συναφείς κλάδους των κοινωνικών επιστημών. Δεν παύει, όμως, να αναζητά και τη διαμόρφωση της δικής της σχετικής αυτοτέλειας και αυτονομίας. Απώτερη επιδίωξη και προσδοκία είναι ότι με τη διεξοδική ανάλυση και μελέτη της δημόσιας διοίκησης από διάφορες οπτικές γωνίες, περιλαμβανομένης της παρούσας, παράγεται πληροφόρηση και δημιουργείται αντίστοιχη γνώση και εξοικείωση με τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα (Μακρυδημήτρης & Πραβίτα, 2012). Επιπρόσθετα, προωθείται και η δυνατότητα κριτικού ελέγχου και μεταβολής της

επί το βέλτιστο. Η δημόσια διοίκηση, ως κλάδος της διοικητικής επιστήμης, έχει συναφώς περιγραφικό, ερμηνευτικό και κανονιστικό χαρακτήρα. Επιχειρεί να περιγράψει και να αποτυπώσει τα αντίστοιχα φαινόμενα και τις διαδικασίες, να ερμηνεύσει την πραγματική λειτουργία τους, ιδίως όταν αυτή αποκλίνει από την τυπική πρόβλεψη, αλλά και να προωθήσει τη βελτίωσή τους, ήτοι, τη μεταβολή τους προς το καλύτερο στάδιο με την αφαίρεση των προβληματικών στοιχείων ή διαστάσεων από τη λειτουργία και την εν γένει συμπεριφορά τους (ό.π.). Αν τούτο ανήκει, εν τέλει, στη σφαίρα των πολιτικών αποφάσεων, η ευθύνη και η ενδεχόμενη συμβολή των αναλύσεων και των προτάσεων από τα στελέχη της Διοίκησης και τους αναλυτές ίσως δεν είναι μικρή.

Ειδικότερα, η μονιμότητα στον δημόσιο τομέα αποτελεί μόνιμο τομέα αντιπαράθεσης μεταξύ διαφόρων κοινωνικών ή επαγγελματικών ομάδων στη χώρα μας, ιδιαίτερα μεταξύ αυτών του ιδιωτικού τομέα, που οξύνεται το τελευταίο διάστημα λόγω της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης στη χώρα μας. Είναι απολύτως φυσιολογικό οι δημόσιοι υπάλληλοι να υποστηρίζουν ένα μέτρο που θα βελτίωνε σοβαρά τους όρους ζωής τους. Ποια ήταν όμως τα κίνητρα των πολιτικών και των δημοσιολογούντων που πρότειναν τη μονιμότητα του επαγγέλματός τους; Σύμφωνα με τον Ποταμίανο (2014), διαπιστώνονται τρεις βασικές κατηγορίες επιχειρημάτων: Η πρώτη εστιαζόταν στη μείωση των δημοσίων δαπανών (λόγω της εναλλαγής στην υπηρεσία ήταν περισσότεροι όσοι θεμελιώναν το ελάχιστο δικαίωμα σύνταξης, ενώ και οι συχνές τιμωρητικές μεταθέσεις πρόσθεταν έξοδα οδοιπορικών). Η δεύτερη, από τη σταθεροποίηση της απασχόλησης του υπαλληλικού δυναμικού (το οποίο, εννοείται, θα διέθετε τα απαραίτητα προσόντα από το οποίο αναμενόταν η αποτελεσματικότερη λειτουργία του κράτους. Η μονιμότητα θα παρήγαγε εμπειρία και η υπηρεσία δεν θα ήταν εκτεθειμένη στον *«ανεμοστρόβιλο των μεταβολών όστις ανά πάσαν ώραν διαταράσσει και παραλύει την αρμονική λειτουργία της διοικήσεως»* (Γούναρης, 1908, Βλ. Αλικανιώτη, 1983). Σύμφωνα με τον εισαγγελέα του Αρείου Πάγου (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ΦΕΚ Α' 64, 1 Νοεμβρίου 1867, Βλ. Εφημερίδα Ακρόπολις: 10 Απριλίου 1901) το 1901 *«η αδιάκοπος μεταβολή των δημοσίων λειτουργών είναι δυστύχημα εις την δημοσίαν υπηρεσίαν, εκτός δε τούτου όταν ο δημόσιος λειτουργός θεωρή εαυτόν σταθμεύοντα προσωρινώς εν θέσει τινί δεν δεικνύει πολύν ζήλον περί την εκτέλεσιν των καθηκόντων του»*. Η τρίτη και συνηθέστερη επιχειρηματολογία υπέρ της μονιμότητας αποτελούσε η συγκρότηση - θωράκιση ενός ακομμάτιστου κράτους δικαίου: *«Η μονιμότης των υπαλλήλων θ' ασφαλίσει την αφατρίαστον διοίκησιν»*, ήταν το βασικό επιχείρημα του Βενιζέλου στη συζήτηση στην Εθνοσυνέλευση. Στόχος ήταν ο μη εξαναγκασμός προσκόλλησης των δημοσίων υπαλλήλων σε βουλευτές και κόμματα για τη διατήρηση της εργασιακής τους σχέσης και άρα ο περιορισμός της ρουσφετολογίας, της ευνοιοκρατίας και της αναξιοκρατίας.

Από τη μονιμότητα προκύπτει εγγύηση για τη θέση και όχι δικαίωμα στον υπάλληλο ο οποίος δεν απολύεται χωρίς απόφαση υπηρεσιακού συμβουλίου που αποτελείται από 2/3 των δημοσίων υπαλλήλων (διοικητική εγγύηση). Τη μονιμότητα των τακτικών, δημοσίων υπαλλήλων προβλέπει το ίδιο το σύνταγμα στο άρθρο 103 (παρ.4), σύμφωνα με το οποίο η δημοσιοϋπαλληλική σχέση μετά την ίδρυση της λύεται αναγκαστικά για τον υπάλληλο μόνο για συγκεκριμένους λόγους που είναι : α) η συμπλήρωση του όριου ηλικίας, β) η έκπτωση μετά από δικαστική απόφαση, γ) η απόλυση επειδή καταργήθηκε η θέση που κατέχει ο υπάλληλος και δ) η απόλυση μετά από απόφαση του υπηρεσιακού συμβουλίου. Σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις ο τακτικός υπάλληλος που διορίζεται σε οργανική θέση αρχικά υπηρετεί ως δόκιμος για διάστημα δύο ετών. Μετά την πάροδο της διετίας μονιμοποιείται με απόφαση του αρμόδιου οργάνου. Στην αρνητική περίπτωση απολύεται με αιτιολογημένη πράξη του διοικητικού οργάνου που εξέδωσε την πράξη διορισμού. Και οι δόκιμοι υπάλληλοι είναι μόνιμοι κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Ο Ν. 993/1979 θεσπίζει μονιμότητα και για τους υπαλλήλους που προσλαμβάνονται σε οργανικές θέσεις ειδικού επιστημονικού καθώς και τεχνικού ή βοηθητικού προσωπικού με σύμβαση

ιδιωτικού δικαίου. Περαιτέρω, η προστασία του υπαλλήλου, λόγω της μονιμότητας του, αφορά τις ακόλουθες μεταβολές της υπηρεσιακής κατάστασης του: α) δεν είναι δυνατό να μετατεθεί χωρίς γνωμοδότηση Υπηρεσιακού Συμβουλίου, β) δεν δύναται να υποβιβασθεί χωρίς απόφαση όμοιου συμβουλίου ενώ απαγορεύεται και ο έμμεσος υποβιβασμός βάσει νέας διάρθρωσης της Υπηρεσίας, γ) δεν επιτρέπεται η παύση της εργασιακής του σχέσης και δ) κατά των αποφάσεων του Υπηρεσιακού Συμβουλίου επιτρέπεται προσφυγή ουσίας ενώπιον του ΣτΕ. (Σπηλιωτόπουλος & Χρυσανθάκης, 2007). Σύμφωνα με τις Ρωξάνα και Μηνακάκη (2008), σκοπός της υιοθέτησης του θεσμού της μονιμότητας των δημοσίων υπαλλήλων δεν είναι η υποστήριξη του συμφέροντός τους, αλλά η ομαλή, αδιατάρακτη, συνεχής, εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζεται από τη συνέχεια του κράτους αναδύεται η συνέχεια της διοίκησης και στα πλαίσια αυτής της διοίκησης εκείνη των δημοσίων υπαλλήλων.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑΣ

Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα οι δημόσιοι υπάλληλοι στην Ελλάδα τελούσαν υπό καθεστώς κομματικής εξάρτησης και υποτέλειας. Ο θεσμός της μονιμότητας των υπαλλήλων «...εγεννήθη εν Ελλάδι υπό την κατακραυγήν κατά της κομματικής συναλλαγής.» (Σκουρής & Τάχος, 1985). Η μονιμότητα θεωρήθηκε ως στοιχειώδης εγγύηση των δημοσίων υπαλλήλων κατά των αυθαίρετων επεμβάσεων της διοίκησης και αναγνωρίστηκε ως το βασικό κίνητρο εισόδου των νέων στη δημόσια διοίκηση. Η κατάσταση της κομματικής εξάρτησης άρχισε να βελτιώνεται ιδίως με το Ν ΓΨΒ/1910 «περί προσόντων και μονιμότητος των υπαλλήλων του Υπουργείου Εσωτερικών, των νομαρχειών και των αρχειοφυλακείων» (Σκουρής, 1993). Στο άρθρο 102 (παρ. 2) του Συντάγματος του 1911 ορίστηκε ότι «Μετά την έναρξιν της λειτουργίας του Συμβουλίου της Επικρατείας οι υπάλληλοι «..από του οριστικού αυτών διορισμού εισί μόνιμοι, εφ' όσον υφίστανται αι σχετικαί υπηρεσίαι». Έκτοτε, ο θεσμός της μονιμότητας αναγνωρίστηκε από όλα τα επακολουθήσαντα Συντάγματα και το ισχύον (άρθρο 103 παρ. 4). Η συνταγματική διασφάλιση της μονιμότητας επέτρεψε στη δημόσια διοίκηση να λειτουργήσει υπό σχέση μετριασμένης εξάρτησης από τους ασκούντες την Πολιτική Εξουσία και με δυνατότητα απομάκρυνσης από τη σχέση της πολιτικής υποτέλειας οριοθετώντας την ύπαρξη του Κράτους Δικαίου στη νεότερη Ελλάδα. Ευστόχως, νομολογήθηκε ότι με τη μονιμότητα επιδιώχθηκε η απαλλαγή των δημοσίων υπαλλήλων από την απειλή της αυθαίρετης απόλυσης «επί τω τέλει όπως αι δημόσιαι διοικητικαί υπηρεσίαι καταστούν ανεξάρτητοι από των κομματικών επιρροών» (Σκουρής, 1985). Επομένως όταν λέμε ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι μόνιμοι σημαίνει ότι δεν μπορούν να απολυθούν από την κατεχόμενη θέση παρά μόνο όπως προβλέπει το σύνταγμα!!

Είναι χαρακτηριστική η άποψη της νομολογίας του ΣτΕ ότι «η δημόσια διοίκησις ...στελεχούνται διά μόνιμων υπαλλήλων ...και μόνον κατ εξαίρεσιν...κατά σύνταγμα..είναι επιτρεπτή ...η πλήρωσις ...θέσεων... δι υπαλλήλων επί σχέσει δημοσίου δικαίου, μετακλητών ή επί θητεία ή επί σχέσει ιδιωτικού δικαίου» (ό.π.). Ο θεσμός των μόνιμων έμμισθων, δηλαδή κατ' επάγγελμα κρατικών υπαλλήλων ενέχει σπουδαιότατη σημασία ενόψει της διαμόρφωσης του σύγχρονου Κράτους ως Διοικητικού.

Θεμελιώδης προϋπόθεση της μονιμότητας κατά το Σύνταγμα είναι η κατοχή οργανικής θέσης. Τα προγενέστερα Συντάγματα διαλάμβαναν απλώς τη θέση. Η προσθήκη του επιθετικού προσδιορισμού «οργανική» διευκρινίζει την έκταση της προστασίας της μονιμότητας. Διότι κατά πάγια νομολογία, η ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου ως τακτικού ή έκτακτου απορρέει από την ίδια τη φύση της εκτελούμενης υπηρεσίας και από τον διαρκή ή προσωρινό χαρακτήρα τον οποίο δίνει ο νόμος. Οι θέσεις οι οποίες πληρούν διαρκή και μάλιστα λειτουργική ανάγκη είναι τακτικές και οι κατέχοντες αυτές επί μακρόν υπάλληλοι είναι τακτικοί και απολαμβάνουν της σχετικής συνταγματικής προστασίας. Συνεπώς, κριτήριο της ιδιότητας του μόνιμου υπαλλήλου δεν είναι απλώς η κατοχή οργανικής θέσης αλλά επιπρόσθετα η φύση και η διάρκεια της υπηρεσίας την οποία προσφέρει.

Συμπερασματικά, η ιστορική εξέλιξη της μονιμότητας των δημοσίων υπαλλήλων συνοψίζεται σε δύο περιόδους. Στην πρώτη, με το σύνταγμα του 1864 σύμφωνα με το οποίο εισάγονται στην Ελλάδα ρυθμίσεις που προαναγγέλλουν την διαμόρφωση βασικών θεσμών του δημοσίου και ειδικότερα του δημοσιοϋπαλληλικού δικαίου. Σε νομοθετικό επίπεδο ακολούθησε η καθιέρωση της μονιμότητας των δασκάλων το 1895, των καθηγητών Μ.Ε. και όλων των διοικητικών υπαλλήλων που συμπλήρωναν δεκαπενταετή δημόσια υπηρεσία το 1905. Παράλληλα υπό το κράτος των συνθηκών που δημιουργήθηκαν με το σύνταγμα του 1864 αναφαίνεται η τάση αναζήτησης της ποιοτικής διάστασης στους προσλαμβανόμενους υπαλλήλους. Καθοριστική στο σημείο αυτό υπήρξε η συμβολή του Χαρίλαου Τρικούπη, ο οποίος επίμονα επεδίωκε την σύνδεση της πρόσληψης και της προαγωγικής εξέλιξης των ανωτέρων υπαλλήλων με την ύπαρξη πανεπιστημιακού διπλώματος. Η δεύτερη περίοδος οριοθετείται με τη συνταγματική αναθεώρηση του 1911. Η καθιέρωση του κράτους δικαίου και η εξασφάλιση της καλής λειτουργίας της κρατικής μηχανής αποτελούν βασικούς άξονες των διατάξεων του νέου αναθεωρημένου Συντάγματος του 1864/1911. Η μέριμνα του αναθεωρητικού νομοθέτη για την καθιέρωση του κράτους δικαίου εκδηλώνεται με την πρόβλεψη για την ανασύσταση του Συμβουλίου της Επικρατείας, ως του ανώτατου διοικητικού δικαστηρίου, το οποίο θα είναι αρμόδιο ιδίως για την ακύρωση των παρανόμων πράξεων των διοικητικών οργάνων. Ο έλεγχος της νομιμότητας των διοικητικών πράξεων, που αναλαμβάνει το ειδικό αυτό δικαστήριο, έρχεται να ικανοποιήσει τα αιτήματα για τη βελτίωση της λειτουργίας του κρατικού μηχανισμού και για την εξυγίανση της δημόσιας διοίκησης, διάχυτα την εποχή εκείνη μετά το κίνημα του 1909 στο Γουδί. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η πρόβλεψη του Συντάγματος για τη μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων, η οποία καλείται να θεραπεύσει το φαινόμενο των αυθαίρετων απολύσεων που επισημάνθηκε κατά τη πρώιμη περίοδο του δημοσιοϋπαλληλικού δικαίου. Η πρόβλεψη αυτή αποτελεί την εξέλιξη των νομοθετικών ρυθμίσεων της προηγούμενης περιόδου και είναι χαρακτηριστικό ότι συνδέθηκε εξ αρχής άρρηκτα με τη λειτουργία του Συμβουλίου της Επικρατείας και συνακόλουθα με την καθιέρωση θεσμών του κράτους δικαίου στη χώρα μας. Ειδικότερα στο άρθρο 102 του Συντάγματος του 1911 ορίστηκε ότι *«μετά την έναρξη της λειτουργίας του Συμβουλίου της Επικρατείας οι υπάλληλοι ούτοι από του οριστικού αυτών διορισμού εισί μόνιμοι, εφ' όσον υφίστανται αι σχετικαί υπηρεσίαι»*. Η έναρξη εντούτοις της λειτουργίας του Συμβουλίου της Επικρατείας δεν κατέστη δυνατή υπό τις αντίξοες πολιτικές συνθήκες της περιόδου, οι οποίες δεν επέτρεψαν την εμπέδωση των νέων θεσμών. Η μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων δεν ίσχυσε και οι μεταθέσεις και οι προαγωγές δεν είχαν σύνδεση με υπηρεσιακά συμβούλια. Οι συνθήκες της περιόδου δεν επέτρεψαν, εξάλλου, την ανάπτυξη του δημοσιοϋπαλληλικού δικαίου τόσο σε επίπεδο νομοθεσίας όσο και σε επίπεδο θεωρητικής επεξεργασίας. Εξαίρεση αποτελεί το βιβλίο του Θ. Αγγελόπουλου «Δίκαιο των πολιτικών υπαλλήλων εν Ελλάδι», το οποίο αποτελεί το πρώτο ολοκληρωμένο θεωρητικό έργο ελληνικού δημοσιοϋπαλληλικού δικαίου. Αξίζει τέλος να μνημονευθεί ότι το 1924 δημοσιεύεται διατριβή επί διδακτορία του Κωνσταντίνου Δεσποτόπουλου, με τίτλο «Ο θεσμός της μονιμότητας των δημοσίων πολιτικών υπαλλήλων».

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑΣ

Εκτός από ευθύνες και υποχρεώσεις, οι δημόσιοι υπάλληλοι έχουν και δικαιώματα προκειμένου να προστατεύονται από τυχόν αυθαίρεσιές των κρατικών μηχανισμών και τα οποία απορρέουν από τη φύση του λειτουργήματος που ασκούν και αποσκοπούν στη διευκόλυνση της εκτέλεσης των καθηκόντων τους και στην εξυπηρέτηση του δημόσιου συμφέροντος. Ένα από τα αναφαίρετα δικαιώματα καθίσταται η μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων, η οποία αποτελεί τη σημαντικότερη εγγύηση στην υπηρεσία και την επαγγελματική σταδιοδρομία των δημοσίων υπαλλήλων και κατοχυρώνεται στο Σύνταγμα. Η μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων, κατ' άρθρο 103 παρ. 4 και 6, αποτελεί εγγύηση τεθειμένη όχι μόνον υπέρ των υπαλλήλων αλλά και για τη δημιουργία υπαλληλικού σώματος,

που να δρα και να πράττει ανεξάρτητα από τις κυβερνητικές εναλλαγές με ασφάλεια κατά τις επιταγές του νόμου και, συνεπώς, απαλλαγμένου κομματικών επιρροών και επεμβάσεων. Έτσι, λοιπόν, διαπιστώνεται πως η μονιμότητα δεν επιδιώκει την εξασφάλιση των υπαλλήλων, αλλά στοχεύει πάντοτε στην διαμόρφωση ενός προστατευτικού πεδίου που κατοχυρώνει μία έστω «σχετική» προσωπική και λειτουργική ανεξαρτησία τους, ώστε εν τέλει να επωφελείται η λειτουργία και να υπηρετείται η αποστολή της δημόσιας διοίκησης (Ρωξάνα & Μηνακάκη 2008; Σωτηρόπουλος, 2001).

Είναι γεγονός πως στις μέρες μας ιδανικό σύστημα ορθής διοίκησης με αξιοκρατική χροιά δεν υφίστανται και αυτό γιατί τα προβλήματα στη δημόσια διοίκηση είναι πολλά. Παρ' όλα αυτά ιδανικό σύστημα δεν υπάρχει ή τουλάχιστον είναι δύσκολο να δημιουργηθεί. Στις παθογένειες της δημόσιας διοίκησης αναφέρονται περιεκτικά (Σπηλιωτόπουλος & Χρυσανθάκης, 2013; Σωτηρόπουλος, 2001; Τσιρώνας, 2014): 1. **Η περιστασιακή, αποσπασματική και εξυπηρετική σκοπών μη συναπτομένων με το δημόσιο συμφέρον οργάνωση των υπηρεσιών της δημόσιας διοίκησης.** Η οργάνωση της δημόσιας διοίκησης πρέπει να στηρίζεται σε ορθολογικά, πάγια και αντικειμενικά κριτήρια και να εξυπηρετεί τις αρχές της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της ευελιξίας που διέπουν την οργάνωση και δράση των δημοσίων υπηρεσιών. 2. **Η ανισοκατανομή του υπαλληλικού προσωπικού στις υπηρεσίες του Δημοσίου.** Πρόκειται για μια από τις σοβαρότερες παθογένειες της διοίκησης η οποία είχε ως συνέπεια την αποψίλωση υπηρεσιών πρώτης γραμμής αλλά χαμηλής ζήτησης, από την πλευρά των υπαλλήλων, και την παράλληλη διόγκωση του προσωπικού σε άλλες υπηρεσίες, οι οποίες για διάφορους λόγους ήταν ελκυστικές για τους υπαλλήλους, χωρίς όμως να δικαιολογείται από λόγους οργανωτικούς αυτή η μαζική εισροή προσωπικού στις εν λόγω υπηρεσίες. 3. **Η πρόσληψη προσωπικού χωρίς τα κατάλληλα προσόντα για την άσκηση καθηκόντων δημοσίου υπαλλήλου.** Το πρόβλημα αυτό συνάπτεται με τον τρόπο λειτουργίας του πολιτικού συστήματος, όπου οι προσλήψεις στο Δημόσιο αποτελούσαν μηχανισμό προσέλκυσης ψηφοφόρων. Η σύσταση του ΑΣΕΠ λειτούργησε ανασχετικά προς την κατεύθυνση αυτή αλλά δεν οδήγησε στην εξάλειψη του προβλήματος. 4. **Το νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των υπαλλήλων δεν ήταν επαρκές ώστε να υφίστανται στην πράξη αξιολογικές διαδικασίες απεικόνισης της πραγματικής, εργασιακής απόδοσης των υπαλλήλων.** Έτσι, όλοι σχεδόν οι υπάλληλοι βαθμολογούνταν με άριστα στις εκθέσεις και επομένως δεν υπήρχαν στους ατομικούς φακέλους στοιχεία, από τα οποία να προκύπτει η πραγματική τους υπηρεσιακή ικανότητα και απόδοση και να είναι σε θέση τα συμβούλια να προβούν στις απαραίτητες συγκρίσεις. 5. **Η έλλειψη έμπειρων ανώτατων υπαλλήλων με ικανότητες manager.** Η εξέλιξη του θεσμού των γενικών διευθυντών χειροτέρευε, συνεχώς, από τις διαδοχικές νομοθετικές αλλαγές στο καθεστώς επιλογής, οι οποίες συνέβαιναν μετά από κάθε κυβερνητική αλλαγή και στην πραγματικότητα αποσκοπούσαν στη λήξη της θητείας των υπηρετούντων γενικών διευθυντών, κατά το χρόνο δημοσίευσης του νεότερου νόμου, οι οποίοι είχαν επιλεγεί υπό την προηγούμενη κυβέρνηση, και στην τοποθέτηση νέων υπό τη νέα κυβέρνηση. (Πικραμένος, 2015). Επιπρόσθετα, άλλα προβλήματα που δεσπόζουν στη δημόσια διοίκηση και αποτελούν φραγμούς στη κινητοποίηση των δημοσίων υπαλλήλων είναι οι **πελατειακές σχέσεις** και η **πειθαρχική ατιμωρησία**.

Τα προβλήματα είναι πολλά και σύνθετα πλήττοντας, το καθένα ξεχωριστά, τη δημόσια διοίκηση. Η γραφειοκρατία της διοίκησης και οι πελατειακές σχέσεις δεσπόζουν στο δημόσιο σύστημα. Το τελευταίο θέτει επί τάπητος το αίτημα για ανεξαρτητοποίηση του διοικητικού μηχανισμού του κράτους από τις κομματικές παρεμβάσεις. Η ανάγκη αποστασιοποίησης της διοίκησης από το πολιτικό – κομματικό κράτος έχει κατ' επανάληψη επισημανθεί, έστω και αν της προσδίδεται διαφορετικός προσανατολισμός. Παρ' όλα αυτά, η θωράκιση της δημόσιας διοίκησης με τις αναγκαίες εγγυήσεις είναι απαραίτητη προκειμένου να εξασφαλισθεί ο αποχωρισμός όχι όμως και η έλλειψη συνεργασίας, μεταξύ διοίκησης και

πολιτικών κομμάτων. Παρέμβαση και συνεργασία συνιστούν σαφώς διακεκριμένες έννοιες. (Χρυσανθάκης, 1992).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι ο θεσμός της μονιμότητας είναι χρήσιμος ιδιαίτερα σε θέσεις που αφορούν την παροχή υπηρεσιών στους πολίτες. Στη σημερινή εποχή, βέβαια, η μονιμότητα δεν εξυπηρετεί πλήρως τις ανάγκες για τις οποίες καθιερώθηκε λόγω πολλών προβλημάτων όπως η γραφειοκρατία και οι πελατειακές σχέσεις (Μακρυδημήτρης, 1999; Μακρυδημήτρης & Πραβίτα, 2012; Σωτηροπούλος, 2001). Η επικυριαρχία της πολιτικής εντός του δημόσιου χώρου εκδηλώνεται στην πράξη με τη μορφή ενός «κοινοβουλευτικού τύπου πελατειακών σχέσεων» (Parliamentary Clientelism), που επηρεάζει, δυσμενώς, με τρόπο άμεσο και τη δημόσια γραφειοκρατία. Η πολιτική και κομματική εκμετάλλευση και ιδιοποίηση των δημοσίων θεσμών και ιδίως της δημόσιας διοίκησης μέσω πελατειακών διορισμών και πάσης φύσεως παροχών για ιδιοτελείς κομματικούς ή προσωπικούς σκοπούς (κοινοβουλευτική πατρωνεία) αποτελούν πάγιο γνώρισμα του τρόπου «ανάπτυξης» της δημόσιας γραφειοκρατίας ήδη από τα μέσα του περασμένου αιώνα, χωρίς να έχει εκλείψει και στις μέρες μας (Μακρυδημήτρης, 1999). Τελευταία, μεσούσης της οικονομικής κρίσης, καταργούνται οργανικές θέσεις στο όνομα του εξορθολογισμού και της ανακατανομής οργανογραμμμάτων (Καποτάς, 2011). Τα προβλήματα της δημόσιας διοίκησης μπορούν να λυθούν μόνο με ορισμένες αρχές όπως η αρχή της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας και φυσικά με την ύπαρξη της αξιοκρατίας ως προς την επιλογή προσωπικού στη δημόσια διοίκηση. Ιδανικό σύστημα είναι δύσκολο να δημιουργηθεί. Δεν υπάρχει καλό ή κακό σύστημα, υπάρχουν όμως τα άτομα που συγκροτούν ένα δημόσιο σύστημα και με την διαφάνεια, την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα που πρέπει να τους διακρίνει θα εξαλείψουν το εκάστοτε πρόβλημα που θίγει τη δημόσια διοίκηση. Μην ξεχνάμε πως η μονιμότητα της απασχόλησης των δημοσίων υπαλλήλων αποτελεί έκφανση της συνταγματικής αρχής της συνέχειας του Κράτους για αυτό και καθίσταται η σημαντικότερη εγγύηση στην υπηρεσία και την επαγγελματική σταδιοδρομία των δημοσίων υπαλλήλων. Αν και στη συντριπτική πλειονότητα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης παραμένει σε ισχύ η μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων, παρατηρείται τελευταία, στο όνομα των μεταρρυθμιστικών «καινοτομιών», μία κατεύθυνση ελαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων και εξίσωσής τους με το καθεστώς που διέπει τον ιδιωτικό τομέα. Η καλύτερη απάντηση στην Ελλάδα σε αυτές τις ανορθολογικές πρακτικές, οι οποίες εξυπηρετούν διαφόρων ειδών σκοπιμότητες, θα μπορούσε να δοθεί μόνο μέσα από την ουσιαστική εφαρμογή μιας πολιτικά ουδέτερης διοίκησης, δηλαδή μιας διοίκησης της οποίας η οργάνωση και η στελέχωση θα παρέχει εγγυήσεις αντικειμενικής εκτέλεσης του νόμου, συμφώνως προς την θεμελιώδη αρχή του Κράτους Δικαίου, όπως ρητά προβλέπει και κατοχυρώνει το Ελληνικό Σύνταγμα (άρθρο 29 § 3, 56 και 57 § 3).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλικανιώτης, Δ. (1983), *Δημήτριος Γούναρης*, Αθήνα 1983, σ. 102.
Εφημερίδα Ακρόπολις 10 Απριλίου 1901 (Δ. Τζιβανόπουλος).
Καποτάς, Π. (2011). Ευρεία κατάργηση οργανικών θέσεων για λόγους δημοσίου συμφέροντος. *Θεωρία και Πράξη Διοικητικού Δικαίου*, 10-1, 939-940.
Μακρυδημήτρης, Α. (1999). Διοίκηση και κοινωνία, Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
Μακρυδημήτρης, Α. & Πραβίτα, Μ.Η. (2012). *Δημόσια διοίκηση, στοιχεία διοικητικής οργάνωσης*, Ε΄ Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
Πικραμένος, Μ. (2015). Οι μείζονες μεταβολές στη δημόσια διοίκηση και η νομολογία του Συμβουλίου της Επικρατείας, *Θεωρία και Πράξη Διοικητικού Δικαίου*, 5, 465.
Ποταμιάνος, Ν. (2014). *Γιατί καθιερώθηκε η μονιμότητα στο δημόσιο*; Ανακτήσιμο 20-04-2017 από την ηλ. δ/ση: <https://enthemata.wordpress.com/2014/03/23/npotamianos>.
Ρωξάνα, Α. & Μηνακάκη Τ. (2008). *Δημοσιοϋπαλληλικό Δίκαιο*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Σκουρής, Β. & Τάχος, Α. (1985). Ειδικό – Διοικητικό Δίκαιο, Τ.χ. 2, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Σπηλιωτόπουλος, Ε. & Χρυσανθάκης, Χ. (2013). *Βασικοί Θεσμοί Δημοσιοϋπαλληλικού Δικαίου*, 8η Έκδοση, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Σύνταγμα της Ελλάδας. Βουλή των Ελλήνων. Άρθρα 29, 103 & 104.

Σωτηρόπουλος, Δ. (2001). *Η κορυφή του πελατειακού κράτους: Οργάνωση-στελέχωση και πολιτικοποίηση των ανώτερων βαθμίδων της κεντρικής διοίκησης στην Ελλάδα*, Αθήνα: Εκδόσεις Ποταμός.

Τσιρώνας, Α. (2014). Η άρση της μονιμότητας των δημοσίων υπαλλήλων. *Θεωρία και Πράξη Διοικητικού Δικαίου*, 8-9, 691-698.

Χρυσανθάκης, Α. (1992). *Συστήματα προσλήψεως των δημοσίων υπαλλήλων. Συγκρότηση του δημοσιοϋπαλληλικού σώματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Ο Κύκλος των Φίλων ως πρόγραμμα παρέμβασης και ενσωμάτωσης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο Νηπιαγωγείο

Ευγενία Δασκαλοπούλου

MEd Inclusion and Special Educational Needs, Εκπαιδευτικός ΠΕ60,
Εκπαιδευτήρια Ατσόγλου
Email: evg.dsklpl@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης του «Κύκλου των Φίλων» (ΚτΦ), η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών στο Φάσμα του Αυτισμού (ΦτΑ) ως προς την ανάπτυξη της επικοινωνίας, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων καθώς και την ανάπτυξη του κοινωνικού παιχνιδιού. Τα παιδιά στο ΦτΑ που παρακολουθούν γενικές τάξεις Νηπιαγωγείων συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην συμμετοχή τους σε δραστηριότητες όπως η Ώρα του Κύκλου. Τα προβλήματα συμμετοχής των παιδιών αυτών οφείλονται τόσο στις εγγενείς δυσκολίες τους όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η παρέμβαση του ΚτΦ ενθαρρύνει την ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων διαμορφώνοντας ένα μικρό δίκτυο εθελοντών που λαμβάνουν από τον/την εκπαιδευτικό την κατάλληλη γνώση και ενίσχυση ώστε να κατανοήσουν καλύτερα, να συνδεθούν και να μοιραστούν κοινές δραστηριότητες με το παιδί στο ΦτΑ. Αυτή η συνείδηση δημιουργεί μια θετική στάση από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προς το παιδί στο ΦτΑ ώστε να αλληλεπιδρούν λειτουργικά στο περιβάλλον του σχολείου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ο Κύκλος των Φίλων, επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση, ομάδα συνομηλίκων

ABSTRACT

This paper supports the effectiveness of 'Circle of Friends' intervention, which meets the needs of children on the autism spectrum in the field of communication, social interaction, and social relations as well as social play. Children on the autism spectrum enrolled in mainstream Kindergarten classes often face difficulties participating in activities such as Circle Time. The problems in participation of these children stem both from their innate difficulties as well as from environmental factors. 'Circle of Friends' intervention motivates the peer group of typically developing children by the formulation of a small network of volunteers which receive appropriate knowledge and reinforcement from the educator so as to better understand, make connections and share common activities with the child on the autism spectrum. This engagement creates a positive attitude from typically developing children towards the child on the autism spectrum in order to functionally interact in the school context.

KEY WORDS: Circle of Friends, communication, social interaction, peer group

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με τον όρο «ο κύκλος των φίλων» συχνά τοποθετούμε τον εαυτό μας σε ένα περιβάλλον που αποτελείται από οικεία πρόσωπα με βασικό χαρακτηριστικό το αίσθημα της αποδοχής. Σύμφωνα με την θεωρία των Οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner (1989), κάθε άνθρωπος περιβάλλεται από τρεις ομόκεντρους κύκλους, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν ένα

είδος σχέσης. Ο πρώτος κύκλος, ο πιο κοντινός, είναι τα μέλη της οικογένειας, ο δεύτερος, ο μεσαίος κύκλος είναι οι φίλοι και ο τρίτος αποτελείται από την κοινωνία, τους εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες, οι οποίοι παρέχουν τις υπηρεσίες τους. Ωστόσο, εξαιτίας των διαταραχών που παρουσιάζουν τα παιδιά στο ΦτΑ στον κοινωνικό τομέα, ο κύκλος των φίλων μπορεί να μην υπάρχει ή να υπολειτουργεί.

Σύμφωνα με τον Kanner (1943), η κοινωνική δυσλειτουργία είναι ένα από τα πιο καθοριστικά χαρακτηριστικά για τα άτομα που έχουν διαγνωστεί στο ΦτΑ. Η δυσκολία αυτή προκαλεί συχνά προβλήματα στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων από την πρώιμη παιδική ηλικία (Chang & Locke, 2016). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στο ΦτΑ στο πλαίσιο του γενικού Νηπιαγωγείου παρουσιάζουν δυσκολίες στο κοινωνικό παιχνίδι λόγω των εγγενών χαρακτηριστικών τους, της περιορισμένης αλληλεπίδρασής τους με συνομηλίκους τους αλλά και των μειωμένων ευκαιριών που προσφέρει το ίδιο το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η Ώρα του Κύκλου που πραγματοποιείται καθημερινά στα Νηπιαγωγεία, είναι μια ομάδα δράσεων όπου ο άξονάς τους βασίζεται στη καλλιέργεια της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων και ενέχει κανόνες κοινωνικού παιχνιδιού όπου και παρατηρούνται τα περισσότερα προβλήματα συμμετοχής των παιδιών στο ΦτΑ.

ΟΙ ΕΓΓΕΝΕΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΩΡΑΣ ΤΟΥ ΚΥΚΛΟΥ

Οι Nash, Lowe και Palmer (2011) υποστηρίζουν ότι η Ώρα του Κύκλου είναι κατά κύριο λόγο μια λεκτική δραστηριότητα, η οποία απαιτεί γλωσσικές δεξιότητες, καθώς και υψηλά επίπεδα έκφρασης. Ακόμη και στο Νηπιαγωγείο, οι κεκτημένες γλωσσικές δεξιότητες των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών θεωρούνται πολύπλοκες με πολλαπλά βήματα και κατευθύνσεις. Τα παιδιά στο ΦτΑ έχουν δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση και κατανόηση καθώς η ομιλία τους θεωρείται δυσλειτουργική και συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στο επίπεδο της έκφρασης των σκέψεων τους (Bartak, Rutter, & Cox, 1975). Επιπλέον, η δομή της Ώρας του Κύκλου περιλαμβάνει συζητήσεις σχετικά με τις νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις των μελών της ομάδας, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν εκφράσεις του προσώπου και μη λεκτική επικοινωνία που η κατανόησή τους δημιουργεί έντονες δυσκολίες στα παιδιά στο ΦτΑ κατά την αποκωδικοποίησή τους (Baron-Cohen, 1995).

Ένας άλλος παράγοντας και ένα από τα χαρακτηριστικά της διαταραχής του ΦτΑ είναι η γειννίαση του σώματος (Dissanayake & Crossley, 1996). Κατά τη διάρκεια της Ώρας του Κύκλου τα παιδιά κάθονται πολύ κοντά μεταξύ τους, γεγονός που εμποδίζει συχνά την αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στο ΦτΑ λόγω της σωματικής εγγύτητας. Επιπλέον, η ποιότητα της βλεμματικής επαφής μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην επικοινωνία εφ' όσον η αποτελεσματική διεξαγωγή της συζήτησης προαπαιτεί αυτή την λειτουργία (Jordan, 2003). Αυτή η δυσκολία σε συνδυασμό με την περιορισμένη εστίαση προσοχής και τη μειωμένη συγκέντρωση δημιουργεί εμπόδια στην πραγματοποίηση διαλόγου καθώς για τα παιδιά στο ΦτΑ κρίνεται δύσκολο να εισέλθουν και να διατηρήσουν μια συνομιλία (Flack, 2012). Επίσης, σε περιπτώσεις όπου η τάξη έχει πολλή φασαρία και η διδασκαλία επικεντρώνεται σε συνεχείς εναλλαγές ερεθισμάτων από το οπτικό κανάλι στο ακουστικό και αντιστρόφως, η αισθητηριακή υπερφόρτωση προκαλεί άγχος στα παιδιά στο ΦτΑ. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα μειωμένης εστίασης γεγονός το οποίο δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση και διατήρηση των κανόνων των ομαδικών παιχνιδιών (Wolfber, DeWitt, Gregory, Young, & Nguyen, 2015).

Για παράδειγμα για τα παιδιά στο ΦτΑ συχνά κρίνεται δύσκολο να κατανοήσουν την εναλλαγή της σειράς και να περιμένουν τη δική τους για να παίξουν ή να μιλήσουν, με αποτέλεσμα να αποσύρονται από τη δράση. Η δυσκολία πηγάζει από το γεγονός πως το παιχνίδι των παιδιών αυτών βρίσκεται σε πολύ πρώιμο στάδιο, είτε του μοναχικού είτε του παράλληλου παιχνιδιού (Jordan, 2003). Επιπροσθέτως, οι δραστηριότητες των παιχνιδιών

ρόλων επίσης δυσκολεύουν τους μαθητές στο ΦτΑ καθώς η μίμηση και η συμβολική σκέψη συνήθως δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς (Marwick, et al., 2013). Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας είναι τα έντονα οπτικά ερεθίσματα μιας γενικής τάξης, όπως για παράδειγμα η πληθώρα έγχρωμων αφισών και εργασιών που μπορεί να είναι πιο «ελκυστικά» στην προσοχή των παιδιών στο ΦτΑ σε σχέση με τις δραστηριότητες που ακολουθεί η ομάδα. Κατά συνέπεια, τα παιδιά στο ΦτΑ μπορεί να δείχνουν μια ισχυρή προτίμηση για τα αντικείμενα της τάξης σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Weeks & Hobson, 1987). Σημαντικό είναι να αναφερθεί, πως η Ώρα του Κύκλου αποτελείται από μια ποικιλία κοινωνικών συμβάσεων και ενός πολυσύνθετου κώδικα επικοινωνίας για ένα παιδί στο ΦτΑ που μπορεί να αναστείλει τη συμμετοχή του (Bornman, Maines, & Collins, 2004).

ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, η ενσωμάτωση των παιδιών με κοινωνικές δυσκολίες στην ομάδα είναι πιο αποτελεσματική όταν η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων εισάγεται μέσα από τις σχέσεις των συνομηλίκων (Corbett, et al., 2013; Watkins, et al., 2015). Παρ' όλα αυτά, κατά το παρελθόν, οι προσπάθειες στον τομέα της ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών στο ΦτΑ ενέπλεκε την απευθείας διδασκαλία από τους ενήλικες (Simpson, De Boer-Ott, & Smith-Myles, 2003). Η τρέχουσα εργασία εστιάζει στις θεωρίες οι οποίες δίνουν έμφαση στην αξιοποίηση του κοινωνικού δικτύου των συνομηλίκων.

Τα παιδιά στο ΦτΑ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αυθόρμητη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων (Odom, et al., 2006). Αυτό οφείλεται στις δυσλειτουργίες στο μηχανισμό της Θεωρίας του Νου και στην Ενσυναίσθηση οι οποίες δημιουργούν εμπόδια στην κατανόηση των σκέψεων, των εμπειριών, των προθέσεων καθώς και των συναισθηματικών καταστάσεων, των άλλων ανθρώπων (Whitaker, Barrat, Joy, Potter, & Thomas, 1998; Frederickson & Turner, 2003). Έτσι αυτός ο συνδυασμός προβλημάτων στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, καθώς επίσης και τα προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνία δημιουργούν εμπόδια στην κοινωνική αλληλεπίδραση και κατά συνέπεια προβλήματα στη δημιουργία φιλικών σχέσεων (APA, 1994) (Greenway, 2000).

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προτιμούν να παίζουν με τους συνομηλίκους τους και όχι με το παιδί στο ΦτΑ, γεγονός που δεν οδηγεί στην επιθυμητή αλληλεπίδραση και ενσωμάτωση των δύο ομάδων (Wolfber, et al., 1999). Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά στο ΦτΑ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν τις αυθόρμητες κοινωνικές συμπεριφορές, είναι απαραίτητο για έναν/μία εκπαιδευτικό να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης και να οργανώσει κατάλληλες δραστηριότητες στο πλαίσιο των κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο την αλληλεπίδραση των παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Οι έρευνες υποστηρίζουν πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με την κατάλληλη καθοδήγηση των δασκάλων, μπορούν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά στο ΦτΑ (Whitaker, Barrat, Joy, Potter, & Thomas, 1998; Odom, et al., 2006; Fox & Boulton, 2006b). Ο Roeyers (2000), τονίζει πως τα παιδιά στο ΦτΑ επιδεικνύουν αυξημένη κοινωνική ευαισθησία όταν έχουν λάβει υποστήριξη και εκπαίδευση από τους συνομηλίκους τους. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά στο ΦτΑ σπάνια αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να έρθουν σε επαφή με τους συμμαθητές τους. Ως εκ τούτου, οι συνομηλικοί είναι αυτοί που πρέπει να κάνουν το πρώτο βήμα για να ξεκινήσει η κοινωνική αλληλεπίδραση και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα τους δώσουν τα κίνητρα.

Η Jordan (2012), προτείνει ότι η επιτυχής ενσωμάτωση στο σχολείο θα πρέπει να εφαρμοστεί ακολουθώντας τα εξής βήματα. Αρχικά, θα πρέπει να έχει διαμορφωθεί ένα θετικά ευνοούμενο περιβάλλον με προσαρμοσμένες και ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας. Στη συνέχεια, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα πρέπει να λάβουν την απαραίτητη ενημέρωση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο ΦτΑ. Τέλος, αφού και οι δύο

ομάδες έχουν λάβει κατάλληλη υποστήριξη, η πλήρης ενσωμάτωση μπορεί να υλοποιηθεί επιτυχώς.

Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΟΥ ΚΥΚΛΟΥ ΤΩΝ ΦΙΛΩΝ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Σε συνάρτηση με τις δυσκολίες ενσωμάτωσης των παιδιών στο ΦτΑ στις δραστηριότητες του Κύκλου Συζήτησης, ο ΚτΦ είναι μια παρέμβαση η οποία μπορεί να εφαρμοστεί από τον/την ίδια/ο εκπαιδευτικό της τάξης για να καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού στο ΦτΑ μέσω του δικτύου των συμμαθητών του (Newton, Taylor, & Wilson, 1996; Whitaker, Barrat, Joy, Potter, & Thomas, 1998). Πρωτεύων στόχος της παρέμβασης του ΚτΦ είναι αρχικά να ενισχυθούν οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης και το αίσθημα αποδοχής στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στη συνέχεια να δημιουργηθούν οι γέφυρες επικοινωνίας στο παιδί στο ΦτΑ οι οποίες θα καλλιεργήσουν το έδαφος για την ενσωμάτωση.

Σύμφωνα με τους Tashie, Shapiro-Bamard, & Rossett (2006), ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα με βάση την ένα προς ένα διδασκαλία, απομακρύνει το παιδί στο ΦτΑ από την ομάδα και υποδηλώνει στα παιδιά της τάξης, πως το παιδί είναι διαφορετικό και δεν μπορεί να ενσωματωθεί στο πλαίσιο της τάξης και κατ' επέκταση στην ίδια την ομάδα, απομακρύνοντας έτσι τα ίδια παιδιά από το παιδί. Εν αντιθέσει, η παρέμβαση του ΚτΦ βασίζεται στη φιλοσοφία των σχεσοδυναμικών ομάδων καθώς έχει ως στόχο να μειώσει τις αποκλίσεις και να ενισχύσει την αποδοχή στη διαφορετικότητα ανάμεσα στους δύο τύπους μαθητών που μοιράζονται κοινές δραστηριότητες.

Η προσέγγιση του ΚτΦ υποστηρίζεται από δύο θεωρητικά μοντέλα. Σύμφωνα με τους Frederickson και Turner (2003) το πρώτο μοντέλο προσδιορίζει την αλληλεπίδραση όσον αφορά την συμπεριφορά του ενός ως προς τον άλλον, αποδίδοντας ενεργά πάνω σε αυτή τη συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και του παιδιού στο ΦτΑ μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη και τη συμπεριφορά της ομάδας μέσω διαπροσωπικών εμπειριών που συμβάλλουν στην ενίσχυση των επιπέδων της κοινωνικής συμπεριφοράς και ενσυναίσθησης. Από την άλλη, το μοντέλο των Newton και Wilson (2003) αναφέρει ότι ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός υποστηρίζεται από τον ΚτΦ μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των κατασκευασμένων νοημάτων. Κατά συνέπεια, οι συνομήλικοι αλλάζουν την πεποίθησή τους για τη συμπεριφορά του παιδιού εστίασης, ενώ το παιδί εστίασης τροποποιεί τη δική του αντίληψη για τον εαυτό του.

Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΟΥ ΚΥΚΛΟΥ ΤΩΝ ΦΙΛΩΝ – Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Ο ΚτΦ είναι μια συστηματική προσέγγιση που αναγνωρίζει ότι η κινητήρια δύναμη της ομάδας έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά του παιδιού στο ΦτΑ. Με την μέθοδο αυτή ο μαθητής στο ΦτΑ, ή αλλιώς το παιδί εστίασης, έρχεται σε μια περαιτέρω εβδομαδιαία επαφή πέρα από τα πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου με τους κοινωνικά πιο ικανούς συμμαθητές δημιουργώντας έτσι την ομάδα του ΚτΦ. Στόχος της ομάδας του ΚτΦ είναι οι εθελοντές να βοηθήσουν και να δημιουργήσουν σχέσεις μέσω της καλύτερης τους γνωριμίας και επαφής με το παιδί εστίασης (Kalyva & Avramidis, 2005). Η επαφή αυτή ωφελεί τους εθελοντές σταδιακά να συνειδητοποιήσουν πως ο αυτισμός είναι μια διάχυτη δυσκολία στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου. Ένας από τους βασικούς στόχους είναι να αντιμετωπιστούν τα συγκεκριμένα προβλήματα που παρουσιάζονται από τον μαθητή στο ΦτΑ τα οποία εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης τους στο σχολείο (Koegel, et al., 2012).

Η παρέμβαση ξεκινά με το κάλεσμα από τον/την εκπαιδευτικό προς την τάξη ζητώντας την εθελοντική συμμετοχή έξι έως οχτώ παιδιών με σκοπό να φτιάξουν μια σταθερή ομάδα η οποία θα βοηθήσει το παιδί εστίασης, έτσι ώστε να βοηθηθεί και να συμμετάσχει πιο λειτουργικά στις δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου. Έτσι, σύμφωνα με την επιθυμία των παιδιών αλλά και με την απαραίτητη γονεϊκή συναίνεση δημιουργείται η ομάδα του ΚτΦ η

οποία πραγματοποιείται μια φορά την εβδομάδα πέρα από την σχολική δραστηριότητα και διαρκεί περίπου σαράντα λεπτά.

Η πρώτη συνάντηση διεξάγεται με την ομάδα των εθελοντών και χωρίς την παρουσία του παιδιού εστίασης. Στόχος της συνάντησης είναι η ομάδα των εθελοντών να λάβει την κατάλληλη γνώση και παρότρυνση έτσι ώστε να μιλήσει ανοιχτά για τις δυσκολίες που έχουν παρατηρηθεί στη συμπεριφορά του παιδιού εστίασης. Συνεπώς εφ' όσον έχει προηγηθεί η καταγραφή των προβλημάτων ακολουθεί η συζήτηση με σκοπό την κατανόηση των δυσκολιών του παιδιού εστίασης χωρίς να ονομάζεται η διαταραχή (Shaked & Yirmiya, 2003). Σε αυτό το στάδιο, ένα από τα βασικά εργαλεία για την καλύτερη κατανόηση των εθελοντών είναι η χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών (Gray, 1998). Ο Attwood (1998) υποστηρίζει πως οι Κοινωνικές Ιστορίες βοηθούν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να αντιληφθούν καλύτερα το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά στο ΦτΑ κατανοούν την κοινωνική πραγματικότητα. Ως εκ τούτου, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν μεγαλύτερη κατανόηση των εγγενών δυσκολιών των παιδιών στο ΦτΑ και προσπαθούν να βρουν εναλλακτικά κανάλια επικοινωνίας. Μέσα από την πρώτη συνάντηση του ΚτΦ, επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ενισχύεται το αίσθημα αποδοχής καθώς δίνονται κίνητρα στους εθελοντές για να επαινούν και να επιβραβεύουν το παιδί εστίασης σε κάθε θετική του συμπεριφορά (Roeyers, 2000). Ο ρόλος και η στάση των εθελοντών λειτουργεί σαν πρότυπο και θετικό μοντέλο επιρροής ως προς το σύνολο της τάξης με αποτέλεσμα τη μίμηση προτύπου από αυτήν.

Ο ΚτΦ ευνοεί τη διεξαγωγή συζητήσεων και τη δημιουργία στρατηγικών που βοηθούν το παιδί εστίασης να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπροσθέτως, πέρα από τη πρώτη συνάντηση, οι υπόλοιπες συναντήσεις διεξάγονται με την παρουσία του παιδιού εστίασης. Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι προσεκτικά διαμορφωμένες από τον/την εκπαιδευτικό έτσι ώστε να αγγίζουν τις εκάστοτε ανάγκες του/της μαθητή/τριας στο ΦτΑ. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων, μίμησης, το δομημένο κοινωνικό παιχνίδι, παιχνίδια κατανόησης συναισθημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το μικρό εύρος της ομάδας-εθελοντών του ΚτΦ καλλιεργεί το έδαφος για το παιδί στο ΦτΑ έτσι ώστε να μπορέσει να αυτό-ρυθμιστεί και να εξωτερικευτεί πρώτα στο μικρό δίκτυο και μετέπειτα στην ευρύτερη ομάδα της τάξης, καθώς και να συμμετάσχει πιο λειτουργικά στις δραστηριότητες που περιλαμβάνει η Ώρα του Κύκλου. Η δημιουργία σχέσεων με τους συνομηλίκους είναι ένας από τους σημαντικότερους στόχους στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης τόσο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και για τα παιδιά στο ΦτΑ. Πιο συγκεκριμένα, ο ΚτΦ επιδιώκει να διδάξει τα παιδιά στο ΦτΑ πώς να μετασχηματίσουν το παιχνίδι τους από μοναχικό σε κοινωνικό, και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους έτσι ώστε να δημιουργούν σχέσεις με τους συνομηλίκους (Repo & Sajaniemi, 2015).

Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΟΥ ΚΥΚΛΟΥ ΤΩΝ ΦΙΛΩΝ

Σύμφωνα με τους Newton και Wilson (2003) αυτή η προσέγγιση έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ενεργής συμμετοχής των παιδιών στο ΦτΑ στο κοινωνικό παιχνίδι. Αδιαμφισβήτητα, η συνεισφορά των συνομηλίκων καλλιεργεί κοινωνικές συναλλαγές μεταξύ των συμμετεχόντων και δημιουργεί ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον για την κοινωνική αλληλεπίδραση και το επικοινωνιακό παιχνίδι. Έτσι, η εφαρμογή του ΚτΦ είναι ο συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στο παιδί στο ΦτΑ, προκειμένου να δημιουργηθεί και να ενισχυθεί ο μεσαίος κύκλος, ο κύκλος των φίλων σύμφωνα με τη Θεωρία των Οικολογικών Συστημάτων (Bronfenbrenner, 1989).

Οι Symes και Humphrey (2010), υποστηρίζουν πως μέσω του ΚτΦ εξομαλύνεται η δυσκολία των παιδιών στο ΦτΑ, στην επικοινωνία η οποία προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση και εντάσσει το παιδί στο ομαδικό παιχνίδι και στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος. Η έρευνα των Kalyva και Avramidis (2005) υποστηρίζει πως τα παιδιά που

συμμετείχαν από την αρχή της χρονιάς στον ΚτΦ βελτίωσαν σημαντικά την συμμετοχή τους στην Ώρα του Κύκλου και γενίκευσαν αρκετές από τις δεξιότητες που κατέκτησαν στις συναντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στο ΦτΑ δημιούργησαν σχέσεις, βελτίωσαν τις λεκτικές τους δεξιότητες, ήταν πιο δεκτικά στη σωματική επαφή, απέκτησαν καλύτερη συγκέντρωση και ανέπτυξαν πιο ποιοτική βλεμματική επαφή. Επίσης παρατηρήθηκε πως παρουσίασαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους συμμαθητές τους και τις δραστηριότητες της τάξης κατά το δομημένο και ελεύθερο παιχνίδι μέσα στην τάξη αλλά και στον προαύλιο χώρο. Η Ο' Connor (2016) σύμφωνα με τα δικά της ερευνητικά αποτελέσματα, υποστηρίζει πως οι εθελοντές και στη συνέχεια όλοι οι μαθητές της τάξης δημιούργησαν ένα υποστηρικτικό κλίμα προς τις ιδιαιτερότητες των παιδιών στο ΦτΑ που συμμετείχαν στην παρέμβαση.

Η έρευνα της Daskalopoulou (2014) έδωσε σημαντικές πληροφορίες για την πορεία μετασχηματισμού του παιχνιδιού από παράλληλο σε συνεργατικό. Συγκεκριμένα, ένα παιδί πέντε ετών με διάγνωση στο ΦτΑ κατάφερε με βάση τη παρέμβαση του ΚτΦ να κατακτήσει την πρώτη φάση του κοινωνικού παιχνιδιού. Καταλυτικό ρόλο στην θετική έκβαση του ΚτΦ έπαιξε η δεκτικότητα των εθελοντών η μεθοδική και κατάλληλη προετοιμασία της εκπαιδευτικού που έδωσε τις πληροφορίες στους εθελοντές. Η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών στο ΦτΑ με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συμβαίνει μόνο όταν οι δραστηριότητες είναι δομημένες και ακολουθούν ειδικές μεθόδους διδασκαλίας (Myles & Simpson, 1993). Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν πως οι εθελοντές άλλαξαν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν το παιδί εστίασης. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, οι εθελοντές, μέσω των ομαδικών παιχνιδιών που απαιτούν συμμετοχή και συνεργασία, υποστήριζαν το παιδί εστίασης έτσι ώστε να βελτιώσει τις δεξιότητές του στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη συνέχεια να τροποποιήσει την δική του κοινωνική συμπεριφορά. Κατά συνέπεια, οι συνεχείς συνδιαλλαγές μεταξύ του παιδιού εστίασης και των εθελοντών ενθάρρυναν τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού με τέτοιο τρόπο που το βοήθησαν να γίνει μέλος της ομάδας. Αυτή η διαδικασία με τη σειρά της καλλιέργησε την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συζήτησης, οι οποίες βοήθησαν το παιδί εστίασης να μάθει να παίζει συνεργατικά και να αναπτύξει πιο πολύπλοκες δεξιότητες κοινωνικού παιχνιδιού. Τα ευεργετικά αποτελέσματα του ΚτΦ ήταν ιδιαίτερα εμφανή και στην συμμετοχή του παιδιού εστίασης στην Ώρα του Κύκλου. Το παιδί εστίασης άλλαξε το προφίλ του όχι μόνο στα μάτια των εθελοντών και των συμμαθητών του αλλά και τη δική του πεποίθηση για τον εαυτό του. Έτσι, η είσοδος στον ΚτΦ βοήθησε το παιδί εστίασης να είναι πιο συνεργατικό και στις ομάδες εκτός σχολείου όπως τα μαθήματα ζωγραφικής και χορού που παρακολουθούσε.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να αναφερθεί, πως οι εθελοντές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα του ΚτΦ ανέπτυξαν και καλλιέργησαν δεξιότητες και αξίες όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η κατανόηση καθώς και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Ενίσχυσαν τις γνωστικές τους δεξιότητες, την αυτοπεποίθησή τους, έγιναν πιο υπεύθυνοι καθώς και ανέπτυξαν επιπλέον επικοινωνιακούς κώδικες. Επίσης παρατηρήθηκε πως οι εθελοντές έμαθαν να ρυθμίζουν τον τόνο της φωνής και την ταχύτητα ομιλίας τους στις ανάγκες του παιδιού εστίασης ώστε να γίνονται κατανοητοί. Οι Favazza και Odom (1997) δηλώνουν ότι η συχνή επαφή, οι συζητήσεις και τα βιβλία που περιγράφουν τις δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές μπορούν να ενισχύσουν τη θετική στάση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Έτσι, τα παιδιά αναγνωρίζουν τις δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές χωρίς να ονομάζουν το παιδί με βάση τη φύση της διαταραχής του αλλά σύμφωνα με τις δυσκολίες που διαφαίνονται μέσω της συμπεριφοράς του. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων συμβαίνουν σε περιβάλλοντα έξω από την τάξη χωρίς προηγούμενο σχεδιασμό και μεθοδολογία. Οι μαθητές στο ΦτΑ μπορεί να απομονωθούν κατά τη διάρκεια αυτών των αδόμητων περιόδων (Messiou, 2002). Ο ΚτΦ, μια ομάδα υπεύθυνων παιδιών που έχουν ως κίνητρο να υποστηρίξουν τον

συμμαθητή τους στο ΦτΑ, μπορεί να προσφέρει την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά και να προστατεύσει το παιδί στο ΦτΑ από επιθετικές συμπεριφορές εναντίων του.

Επιπλέον, ο ΚτΦ μπορεί να λειτουργήσει ως θεραπευτικό εργαλείο αλλά και ως εργαλείο πρόληψης κατά του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης όχι μόνο στη Πρωτοβάθμια αλλά και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να εφαρμόσουν τον ΚτΦ θα πρέπει να εξετάσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών στο ΦτΑ. Οι παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν τις δυσκολίες του παιδιού εστίασης ανάλογα με την ηλικία, τη νοημοσύνη και το γλωσσικό επίπεδό του. Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι η διατήρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη στάση του/της εκπαιδευτικού. Όταν οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τα παιδιά στο ΦτΑ και τους συνομηλικούς του να έρθουν σε επαφή, τότε η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών είναι μεγαλύτερη. Ο ΚτΦ είναι μια παρέμβαση που βασίζεται στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και επιτρέπει αυτή τη διαδικασία να συμβεί φυσικά μέσα από τις κοινές δράσεις τα κοινά ενδιαφέροντα των παιδιών και των βιωμάτων που αυτά μοιράζονται (Newton & Wilson, 2003).

Εν κατακλείδι, ως εκπαιδευτικοί με κατεύθυνση Ειδικής ή μη Ειδικής Αγωγής και έχοντας ως όραμα στην εκπαίδευση την υποστήριξη όλων των μαθητών, θα ήταν πραγματικά ελπιδοφόρο να ανοίξουμε πρώτα εμείς την αγκαλιά μας σε νέες τεχνικές και παρεμβάσεις που θα ενσωματώνουν όλους μας τους μαθητές έτσι ώστε να τους δώσουμε την ευκαιρία να βιώσουν ένα από τα βασικά τους δικαιώματα. Το άρθρο 23 των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1990) υπογραμμίζει το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προάγουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση και ενσωμάτωση, η οποία ενισχύει τη γνωστική και πολιτιστική ανάπτυξη τους, ανεξάρτητα από τις εγγενείς δεξιότητες τους. Συνεπώς, μιλώντας για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί στο ΦτΑ, σημαντικό είναι να τους διασφαλίζουμε ένα σχολικό περιβάλλον που θα ενισχύει και θα προωθεί τις ανάγκες τους, καθώς και την αποτελεσματική συμμετοχή τους στο κοινωνικό πλαίσιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- APA. (1994). *Diagnostical and statistical manual of mental disorders*. Washington: American Psychiatric Association.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Bartak, L., Rutter, M., & Cox, A. (1975, February). A Comparative Study of Infantile Autism and Specific Developmental Receptive Language Disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 126(2), pp. 127-145.
- Bornman, J., Maines, B., & Collins, M. (2004). *Just the Same on the Inside, Understanding diversity and supporting inclusion in Circle time*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chang, Y., & Locke, J. (2016, July 17). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Res Autism Spectr Disorder*(27), pp. 1-10.
- Corbett, B., Swain, D. M., Coke, C., Simon, D., Newsom, C., Houchings-Juarez, N., . . . Song, Y. (2013, October 22). Improvement in Social Deficits in Autism Spectrum Using a Theater Based, Peer Mediated Intervention. *Wiley Online Library*.
- Daskalopoulou, E. (2014). *Circle of Friends as an intervention for social play of children on the autism spectrum*. Birmingham: not published.
- Dissanayake, C., & Crossley, S. A. (1996). Proximity and Social Behaviour in Autism: Evidence for Attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 137(149-156).
- Favazza, P. C., & Odom, S. I. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten- age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, pp. 405-418.
- Flack, J. (2012). *The Special Educational Needs of Children with Autism*. Birmingham: The Univeristy of Birmingham.

Fox, C., & Boulton, M. (2006b). Friendships as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggressive Behaviour*, 32(2), pp. 313-328.

Frederickson, N., & Turner, J. (2003). Utilising the classroom peer group to address children's social needs. An evaluation of the Circle of Friends intervention approach. *Journal of Special Education*.

Gray, C. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Aspergers syndrome and high-functioning autism. In S. E., *Asperger Syndrome or High Functioning Autism?* (pp. 167-194). New York: Plenum Press.

Greenway, C. (2000). Autism and Asperger Syndrome: strategies to promote prosocial behaviours. *Educational Psychology in Practice*, pp. 496-486.

Jordan, R. (2003). Social Play and Autistic Spectrum Disorders: A Perspective on Theory, Implications and Educational Approaches. *Autism*, pp. 347-360.

Jordan, R. (2012). Communication and Language of children on the Autism Spectrum. In *Autism Children, The Special Educational Needs of Children with Autism*. Birmingham: The University of Birmingham.

Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the "circle of friends". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, pp. 253-261.

Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child* 2, pp. 217-250.

Koegel, L., Vernon, T. W., Robert, L., Koegel, Brittany, L., & Paullin, A. W. (2012). Improving Social Engagement and Initiations Between Children with Autism Spectrum Disorder and Their Peers in Inclusive Settings. *Journal of Positive Behaviour Interventions*.

Marwick, Jarvie, K., Johnston, L., Cowie, H., Quinn, N., & Cunningham, R. (2013). Developing symbolic play for children with autism using a joint-play intervention. In *European Early Childhood Educational Research Association Conference (EECERA)*.

Messiou, K. (2002). Marginalisation in Primary Schools: Listening to Children's Voices. *Support for Learning*, pp. 117-121.

Myles, B., & Simpson, R. (1993). Successful integration of children and youth with autism in mainstreamed settings. *Focus on Exceptional Children*, 25, 1-13.

Nash, M., Lowe, J., & Palmer, T. (2011). *Developing Language and Communication Skills through Effective Small Group Work*. New York: Routledge.

Newton, C., & Wilson, D. (2003). *Creating Circles of Friends*. Nottingham: Inclusive Solutions.

Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circle of friends. An Inclusive approach to meeting emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology*, pp. 41-48.

O'Connor, E. (2016). The use of 'Circle of Friends' strategy to improve social interactions and social acceptance: a case study of a child with Asperger's Syndrome and other associated needs. *Support for Learning*, 31(2), pp. 138-147.

Odom, S., Zercher, C., Li, S., Marquand, J., Sandall, S., & Brown, W. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: a mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), pp. 807-823.

Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Bystanders' role and children with special educational needs in bullying situations among preschool aged children. *Early Year: An International Research and Development*, 35(1), pp. 5-21.

Roeyers, H. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(30), pp. 401-406.

Shaked, M., & Yirmiya, N. (2003). Understanding social difficulties. In P. M., *Learning and behavior problems in asperger syndrome* (pp. 126-127). New York: Guilford Press.

Simpson, R. L., De Boer-Ott, S., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language disorders*, pp. 116-133.

Symes, W., & Humphrey, N. (2010, June 1). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders(ASDs) in mainstream schools: a qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, pp. 82-90.

Tashie, C., Shapiro-Bamard, S., & Rossett, Z. (2006). *Seeing the Charade*. London: Inclusive Solutions Uk Limited.

United Nations. (1990, September 2). *United Nations Human Rights*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Watkins, L., O'Reilly, Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(4), pp. 1070-1083.

Weeks, S., & Hobson, R. P. (1987). The salience of facial expression for autistic children. *Child Psychiatric.*

Whitaker, P., Barrat, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer support: using "circle of friends". *British Journal of Special Education, 25*, σσ. 60-64.

Wolfber, P., DeWitt, M., Gregory, S., Young, S., & Nguyen, T. (2015, March). Integrated Play Groups: Promoting Symoblic Play and Social Engagement with Typical Peers in Children with ASD Across Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(3), pp. 830-845.

Wolfber, P., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson, M., & Odom, S. (1999). "Can I play with you?" Peer culture in inclusive preschool programs. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, pp. 69-84.

Μουσική εκπαίδευση ενηλίκων

Σοφία Λειβαδίτη

Μουσικολόγος, Εκπαιδευτικός Μουσικής, Φλαουτίστα.
52^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
Μεταπτυχιακός Τίτλος: Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ,
Email:sophie331331@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα με τίτλο: «Μουσική εκπαίδευση ενηλίκων: Η περίπτωση των ενηλίκων που μαθαίνουν μουσική και συγκεκριμένα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα» αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία του συγκεκριμένου άρθρου. Πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτών μουσικής σχετικά με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στα ξύλινα πνευστά (φλάουτο, όμποε, κλαρινέτο, φαγκότο, σαξόφωνο, φλογέρα μπαρόκ ή φλάουτο με ράμφος). Η ερευνήτρια θέλησε να συνδέσει τα πεδία της μουσικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να προκύψουν ενδιαφέρουσες προτάσεις για τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Μουσική εκπαίδευση ενηλίκων, ξύλινα πνευστά.

ABSTRACT

The research entitled "Adult Music Education: The case of adults who learn music and specifically woodwind musical instruments" was a source of inspiration for the creation of this article. A qualitative study of the views of the music teachers on adult trainers in wood winds musical instruments (flute, oboe, clarinet, bassoon, saxophone, baroque flute or flute with peak) was carried out. The researcher wants to link the fields of music education and adult education in order to make interesting suggestions for adult music education in Greece.

KEY WORDS: Adult music education, woodwind musical instruments.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μουσική είναι η επιστήμη και η τέχνη των ήχων που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων. Κάποιοι συνάνθρωποί μας επιλέγουν να απολαμβάνουν τη μουσική ακούγοντάς την, ενώ άλλοι επιθυμούν να μνηθούν στη μουσική τέχνη και να πραγματοποιήσουν μουσικές σπουδές σε ένα μουσικό όργανο ή στα θεωρητικά της μουσικής. Το συγκεκριμένο θέμα ενδιαφέρει την ερευνήτρια διότι διδάσκει μουσική και ειδικότερα φλάουτο, που ανήκει στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα. Οι τάξεις των πνευστών μουσικών οργάνων στα ωδεία, με βάση την εμπειρία της, έχουν λιγότερους μαθητές από τις τάξεις των κρουστών και των εγχόρδων οργάνων. Οπότε είναι αρκετά ενδιαφέρον να μελετηθούν οι λόγοι που οδήγησαν τους ενήλικες να ασχοληθούν με την εκμάθηση των ξύλινων πνευστών μουσικών οργάνων. Επιπλέον τα πνευστά μουσικά όργανα έχουν πρόσθετες δυσκολίες, λόγω της αναπνοής και του φυσήματος για την παραγωγή ήχου, είναι περισσότερο κουραστικά κατά το παίξιμο και γι' αυτό είναι και λιγότεροι αυτοί που τα προτιμούν. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες για τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Επιπρόσθετα δεν έχει βρεθεί κάποια έρευνα που να επικεντρώνεται στη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα και να αναφέρεται στην ελληνική πραγματικότητα. Ακόμη δεν έχουν αναφερθεί στην Ελλάδα καθηγητές μουσικής εξειδικευμένοι στην εκπαίδευση ενηλίκων και να διδάσκουν

μουσική με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να γίνεται αποτελεσματικότερη η διδασκαλία και να μειώνονται τα εμπόδια κατά τη μάθηση. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι είναι αναγκαία η διερεύνηση όλων αυτών των ζητημάτων.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η φύση της μάθησης στους ενήλικες μπορεί να συνοψιστεί στα ακόλουθα: Η μάθηση είναι οι μόνιμες αλλαγές που προκαλούνται στα πρότυπα δράσης και σκέψης, καθώς και στα συναισθήματά τους. Έχει προσωπικό, ατομικό χαρακτήρα και κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο, για προσωπικούς λόγους και δική του χρήση. Μαθαίνουν οι ενήλικες μέσω της προσαρμογής στις αλλαγές του κοινωνικού και του πολιτισμικού πλαισίου, στις αλλαγές των επαγγελματικών τους και τέλος στην κάλυψη των εσωτερικών μαθησιακών διεργασιών. Η μάθηση ξεκινάει από τις διάφορες εμπειρίες που αποκτούν ως δρώντα πρόσωπα και από την άλλη προέρχεται από σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που οδηγούν στη συγκροτημένη γνώση. Οι αλλαγές λόγω της μάθησης συντελούνται σε επίπεδο γνώσεων δεξιοτήτων και στάσεων. Η μάθηση ξεκινάει και συνεχίζεται, αν υπάρχει υποκίνηση γι' αυτήν και εξαρτάται από εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες (Κόκκος, 2008).

Οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στους ενήλικες είναι οι παρακάτω: Η εκπαίδευση χρειάζεται να έχει εθελοντικό χαρακτήρα και οι ενήλικες δεν πρέπει να πιέζονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί και συνδεδεμένοι με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και γι' αυτό έχει σημασία η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών κατά την εναρκτήρια συνάντηση με τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα χρειάζεται να είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα (υποδομή, εκπαιδευτικό υλικό, γραμματειακή υποστήριξη, εκπλήρωση των οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες). Το περιεχόμενο των σπουδών να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης. Είναι απαραίτητο να ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό. Ωφέλιμη είναι και η διερεύνηση των εμποδίων στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι (Κόκκος, 2008).

Η ανδραγωγική ορίζεται ως η τέχνη και η επιστήμη που βοηθά τους ενήλικους να μαθαίνουν. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Malcolm Knowles (1913-1997). Η ανδραγωγική υποστηρίζει, επίσης, ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά. Για αυτόν το λόγο, χρειάζονται διαφορετικού τύπου εκπαίδευση από αυτήν των παιδιών και των εφήβων (Knowles, 1998 στο Κόκκος, 2005).

ΞΥΛΙΝΑ ΠΝΕΥΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

Στην κατηγορία των ξύλινων πνευστών μουσικών οργάνων ανήκουν τα πνευστά μουσικά όργανα που ονομάστηκαν έτσι επειδή αρχικά κατασκευάζονταν από ξύλο. Εκεί εντάσσονται μουσικά όργανα με αρκετά διαφορετικά χαρακτηριστικά και που είναι κατασκευασμένα όχι μόνο από ξύλο, αλλά πλέον και από μέταλλο. Τα μουσικά όργανα αυτά είναι: το φλάουτο ή πλαγιάυλος, το πίκολο φλάουτο, το κλαρινέτο ή ευθύαυλος, το μπάσο κλαρινέτο, το όμποε ή οξύαυλος, το αγγλικό κόρνο (μπάσο όμποε), το φαγκότο ή βαρύαυλος, το κόντρα φαγκότο (μπάσο φαγκότο) και η οικογένεια των σαξοφώνων (σοπράνο, άλτο, τενόρο, μπάσο σαξόφωνο).

Τα ξύλινα πνευστά χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο που διοχετεύεται ο αέρας σε αυτά: χειλικά (με επιστόμιο), στα οποία ο αέρας εισέρχεται ευθέως μέσα από ένα άνοιγμα (στόμιο) στην κεφαλή του οργάνου (φλάουτο) και γλωσσικά (με γλωσσίδι), στα οποία ο αέρας διοχετεύεται στο όργανο με τη βοήθεια μιας γλωττίδας (διπλής

ή μονής), η οποία πάλλεται προκαλώντας έτσι δονήσεις στη στήλη αέρα που βρίσκεται εντός του οργάνου (κλαρινέτο, σαξόφωνο, όμποε, φαγκότο).

Στην οικογένεια των ξύλινων πνευστών ανήκει και η φλογέρα ή φλάουτο με ράμφος ή φλάουτο με τάπα. Η τάπα διοχετεύει τον αέρα προς το χείλος δημιουργώντας δονήσεις στη στήλη αέρα στο εσωτερικό του οργάνου. Πρόκειται για έναν κυλινδρικό ευθύαυλο που υπήρξε αρκετά διαδεδομένος σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες από τις αρχές του μεσαίωνα. Η φλογέρα χρησιμοποιήθηκε ευρέως με αποκορύφωμα την περίοδο μεταξύ 16ου και 18ου αιώνα. Αποτέλεσε την επικρατέστερη μορφή αυλού της αναγεννησιακής μουσικής και της εποχής μπαρόκ, ενώ αναφέρεται και στην τρίτη πράξη του Άμλετ (Σαίξπηρ). Κατά το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα η φλογέρα άρχισε να παραγκωνίζεται από το φλάουτο, αλλά ανάκτησε και πάλι τη θέση τη θέση της κατά τις αρχές του 20ου αιώνα. Η φλογέρα δεν αποτελεί, τη σημερινή εποχή, όργανο της συμφωνικής ορχήστρας. (Abraschew & Gadjew, 2008) Το φλάουτο, το όμποε, το κλαρινέτο και το φαγκότο αποτελούν τα βασικά ξύλινα πνευστά της συμφωνικής ορχήστρας, ενώ το σαξόφωνο χρησιμοποιείται περιστασιακά σε αυτού του είδους την ορχήστρα. Τα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα διδάσκονται στις μέρες μας σε διάφορα ωδεία και μουσικές σχολές και έχουν γραφτεί για αυτά αριστουργήματα της κλασικής μουσικής (Εγκυκλοπαίδεια παγκόσμιας μουσικής, 1993).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα την περίπτωση των ξύλινων πνευστών μουσικών οργάνων (φλάουτο, όμποε, κλαρινέτο, φαγκότο, σαξόφωνο, φλογέρα). Οι στόχοι της επικεντρώνονται στο: α) να μελετηθεί η μουσική εκπαίδευση των ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα από την οπτική των εκπαιδευτών, β) να διευκρινιστούν οι λόγοι για τους οποίους οι ενήλικες επέλεξαν τα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα και τα οφέλη που αποκτούν από αυτή τους την ενασχόληση, γ) να αποκαλυφθούν οι μουσικές και οι μη μουσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες που μαθαίνουν ξύλινα πνευστά και τέλος δ) να καταγραφούν οι προτάσεις των εκπαιδευτών μουσικής για τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης των ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά στην Ελλάδα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν προς απάντηση ήταν τα ακόλουθα: α) Για ποιους λόγους επέλεξαν οι ενήλικες να ασχοληθούν με τα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα; β) Ποια ήταν τα οφέλη από την ενασχόληση των ενηλίκων με τα ξύλινα πνευστά; γ) Ποιες ήταν οι μουσικές και οι μη μουσικές δυσκολίες των ενηλίκων που μαθαίνουν ξύλινα πνευστά; δ) Ποιες ήταν οι προτάσεις των εκπαιδευτών στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα για μια καλύτερη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα;

Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και επικεντρώθηκε στο πραγματικό ή φυσικό περιβάλλον των γεγονότων. Η ερευνήτρια μελέτησε εκπαιδευτές μουσικής με σκοπό να υπάρξουν γενικεύσεις συμπερασμάτων στη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν επτά εκπαιδευτές στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα και έγινε προσπάθεια να υπάρξουν εκπρόσωποι από κάθε ξύλινο πνευστό μουσικό όργανο. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ατομικές συνεντεύξεις, με ημιδομημένη μορφή και με παρατήρηση συναυλίας ενηλίκων σπουδαστών της φλογέρας. Η αξιοπιστία της έρευνας επιτεύχθηκε μέσω της τριγωνοποίησης των μεθόδων συλλογής των δεδομένων, την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, την εμπειρία της ερευνήτριας στη μουσική εκπαίδευση και στην προσπάθεια περιορισμού της υποκειμενικότητάς της στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαιώθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Προσφέρθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να παραμείνουν ανώνυμοι και όλες οι πληροφορίες χρησιμοποιήθηκαν με απόλυτη εμπιστευτικότητα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Λόγοι επιλογής του πνευστού οργάνου (σύμφωνα με τους εκπαιδευτές)

Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξαν οι ενήλικες τα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα (σύμφωνα με τους εκπαιδευτές ενηλίκων) είναι η επιρροή από το οικογενειακό περιβάλλον, το ηχόχρωμα, οι δυνατότητες συμμετοχής σε σύνολα μουσικής δωματίου, η επιθυμία τους να βρουν ένα χόμπι και να ξεφύγουν από την καθημερινότητα, να γίνουν μέλη μιας φιλαρμονικής, να αποβάλλουν το στρες τους κάνοντας κάτι δημιουργικό. Κάποιοι ήθελαν να ασχοληθούν από μικροί με το πνευστό μουσικό όργανο, δεν τα κατάφεραν στο παρελθόν και τώρα τους δόθηκε η δυνατότητα να πραγματοποιήσουν το όνειρό τους. Η φλογγέρα επισημαίνεται ότι επιλέγεται από τους ενήλικους μαθητές για οικονομικούς λόγους, για την ευκολία στην παραγωγή του ήχου και για το μικρό της μέγεθος. Ακόμη όλα τα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα μεταφέρονται εύκολα, μπορούν να τα έχουν πάντα δίπλα τους, οπουδήποτε κι αν βρεθούν και αποτελούν μια καλή συντροφιά του ενήλικα εκπαιδευόμενου.

Στόχοι- σχεδιασμός μαθήματος

Ο κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων έχει το δικό του τρόπο διδασκαλίας και τον προσαρμόζει στον ενήλικα μαθητή που έχει απέναντί του. Πολλοί εκπαιδευτές συζητούν με τους ενήλικες μαθητές τους πριν ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία και προσαρμόζουν το μάθημα στις ανάγκες, τα θέλω και τους στόχους του ενήλικα μαθητή τους.

Υλικό διδασκαλίας

Για το υλικό διδασκαλίας οι εκπαιδευτές ενηλίκων επιλέγουν το κατάλληλο για τον κάθε εκπαιδευόμενο από το ήδη δημοσιευμένο υλικό διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία της μουσικής. Η γνώμη τους για τη συγγραφή υλικού αποκλειστικά για τους ενήλικες που μαθαίνουν μουσική είναι θετική και τη θεωρούν ως μια επιπλέον επιλογή στις ήδη υπάρχουσες. Ορισμένοι εκπαιδευτές γράφουν και δικές τους ασκήσεις, εμπλουτίζοντας τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για τους ενήλικες μαθητές τους.

Γνώμες για τη διδασκαλία

Όλοι οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Χρειάζεται μια συζήτηση στην αρχή με τον ενήλικα που ξεκινάει μουσική για οριοθετηθεί το πλαίσιο και οι στόχοι του μαθήματος. Δεν πρέπει ο δάσκαλος να αφήσει τον ενήλικα να θέσει τους κανόνες διδασκαλίας, αλλά ούτε και να τον πιέσει πάρα πολύ.

Εμπειρία του ενήλικα και μουσικότητα

Οι ενήλικες έχουν εμπειρίες από τη ζωή που λειτουργούν θετικά στη μάθηση και είναι ικανοί για την επίλυση δύσκολων καταστάσεων με περισσότερη άνεση και αποτελεσματικότητα. Ακόμη μαθαίνουν ευκολότερα λόγω των μουσικών ακουσμάτων που έχουν αποκτήσει και αυτό βοηθάει και στην μουσική έκφραση- ερμηνεία (Roulston, 2010).

Είναι σίγουρο ότι οι ενήλικες έχουν μεγάλο πλούτο εμπειριών και μπορούν να εκφραστούν μουσικά με περισσότερη ευκολία. Όμως χρειάζεται και η τεχνική γνώση του μουσικού οργάνου και να ξεπεράσουν ψυχολογικής φύσεως εμπόδια, ως προς τη μουσική εκτέλεση, για να επιτύχουν το εκφραστικό παίξιμο. Όταν κάποιος ενήλικας έχει επιλύσει τις τεχνικές δυσκολίες στο μουσικό όργανο, μπορεί να βγάλει την ψυχή του και τα συναισθήματά του μέσα από την εκτέλεση των μουσικών έργων, λόγω του πλούτου των εμπειριών του.

Δυσκολίες μουσικές και μη μουσικές

α) Μουσικές δυσκολίες. Οι ενήλικες έχουν τη λανθασμένη εντύπωση ότι θα αντιμετωπίσουν προβλήματα στην αναπνοή κατά την εκμάθηση του πνευστού μουσικού οργάνου. Αυτή η δυσχέρεια παύει να υφίσταται όταν μάθουν σωστά τη λειτουργία της διαφραγματικής αναπνοής. Μουσικές δυσκολίες εμφανίζονται και στην τεχνική του παιξίματος του οργάνου. Εκτός από το θέμα της αναπνοής, υπάρχει δυσκολία στα δάχτυλα,

στην ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας, παρατηρείται και άρνηση της εκμάθησης της μουσικής σημειογραφίας, στη σωστή εκτέλεση του μουσικού κειμένου στο μουσικό όργανο, στην ποιότητα του ήχου, στην άρθρωση, στο συγχρονισμό της γλώσσας και των δαχτύλων. Παρατηρείται ακόμη δυσκολία στην κατανόηση σύνθετων ρυθμών, στην εκτέλεση γρήγορων κομματιών με τις ενδείξεις *allegro*, *presto*, *prestissimo* και στη μουσική έκφραση. Η μείωση της μνήμης δε βοηθάει στο παίξιμο μουσικής χωρίς παρτιτούρα και η μείωση της αντοχής, λόγω καπνίσματος, δυσκολεύει την απόδοση μουσικών προτάσεων και φράσεων, λόγω των μεγάλων αναπνοών που απαιτούνται.

Ορισμένοι ενήλικες, στα πλαίσια της άτυπης μάθησης, προσπάθησαν να μάθουν ένα μουσικό όργανο, χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτή, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποβάλλουν λάθη στην τεχνική που έχουν υιοθετήσει. Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν επισημάνει και οι έρευνες των Bowles, 2010 και Scott, 2012. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα κακή ποιότητα στον ήχο, δυσκολίες στη απόδοση των μουσικών κειμένων, λάθος στάση του σώματος κατά το παίξιμο και την εμφάνιση μυοσκελετικών παθήσεων, κυρίως τενοντίτιδας. Η καθοδήγηση του εκπαιδευτή μουσικής στα αρχικά βήματα της εκμάθησης του μουσικού οργάνου είναι καθοριστικής σημασίας για την αποφυγή μουσικών προβλημάτων και προβλημάτων υγείας.

Επιμέρους δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν για κάθε ξύλινο μουσικό όργανο ξεχωριστά. Η ιδιαίτερη δυσκολία στο φλάουτο οφείλεται στο επιστόμιό του, που είναι μια οπή, στην οποία πρέπει να βρεθεί η σωστή γωνία φυσήματος ώστε να παραχθεί ο ήχος.

β) Μη μουσικές δυσκολίες. Υπάρχουν αρκετά προβλήματα που χρειάζεται να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων και ορισμένα από αυτά είναι η αλλαγή των προηγούμενων συνηθειών, η υπερβολική κοινωνικοποίηση, επαγγελματικά ζητήματα, προγραμματισμός, ακυρώσεις, αναβολές, έλλειψη εξάσκησης (Bowles, 2010, Scott, 2012).

Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα αναφέρουν ως μη μουσικές δυσκολίες τα οικονομικά, οικογενειακά, εργασιακά προβλήματα και υποχρεώσεις. Σε αυτές προστίθενται προβλήματα υγείας, διάφορες καταχρήσεις (κάπνισμα, αλκοόλ), το αίσθημα της κοπώσεως λόγω των πολλών δραστηριοτήτων του ενήλικα, η μείωση της μνήμης που δεν τους βοηθάει στη μάθηση, το άγχος τους να είναι καλοί σε αυτό που κάνουν και ο φόβος για το δάσκαλο, εξαιτίας των αναμνήσεων που ξυπνάνε από τα μαθητικά τους χρόνια με τους αυστηρούς εκπαιδευτικούς του παρελθόντος. Αρκετές φορές όταν δεν αντιλαμβάνονται αυτά που τους αναλύει ο εκπαιδευτής τους αποθαρρύνονται, φοβούμενοι την αποτυχία.

Ανταμοιβή από τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων (σύμφωνα με τους εκπαιδευτές ενηλίκων)

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη μουσική έχουν καταρχάς οικονομικά οφέλη από τη διδασκαλία τους σε ενήλικες. Επιπλέον προσφέρουν την δυνατότητα στους ενήλικες μαθητές τους να μάθουν να παίζουν ένα ξύλινο πνευστό μουσικό όργανο και νιώθουν ικανοποίηση με την πρόοδό τους και με το όμορφο ηχητικό αποτέλεσμα που δημιουργούν. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις με τους καθηγητές τους σχετικά με τη μουσική και τη μουσική έκφραση, έχοντας μια σφαιρικότερη άποψη επί των μουσικών θεμάτων εξαιτίας των εμπειριών τους. Οι καθηγητές ανακαλύπτουν την εκμάθηση του μουσικού οργάνου από μια άλλη πλευρά, την πλευρά των ενηλίκων και αισθάνονται ικανοποίηση για την προσφορά τους στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Βοηθούν τον ενήλικα να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που του παρουσιάζονται, να λειτουργεί με πειθαρχία και πρόγραμμα στη ζωή του, να χαλαρώνει, μέσω των μεγάλων διαφραγματικών αναπνοών, να έχει καλή ψυχολογία, να εκφράζεται δημιουργικά, να αποκτήσει ποιότητα στη ζωή του, έχοντας ως εφόδιο τη μουσική. Οι ενήλικες βοηθούνται, μέσα από την μουσική τους εξέλιξη, σε μουσικό επίπεδο και αποκτάει ποιότητα η ζωή τους και αυτή είναι και η ανταμοιβή του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Απόψεις για τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη μουσική πιστεύουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα θα έπρεπε να έχει έναν επίσημο χαρακτήρα και να κατευθύνεται από την πολιτεία. Προτείνεται να συσταθεί μουσική σχολή αποκλειστικά για ενήλικες, που να παρέχει βεβαίωση για το επίπεδο σπουδών των ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα. Κάποιοι θεωρούν επιτακτική ανάγκη τη δημιουργία ακαδημίας μουσικής, στην οποία θα διδάσκονται όλα τα μουσικά όργανα και θα υπάρχουν και τμήματα ενηλίκων. Ακόμη χρειάζεται να διδάσκουν στους ενήλικες κατάλληλοι εκπαιδευτές, με εξειδικευμένες γνώσεις στη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων και να δοθούν κίνητρα για να ασχοληθεί κάποιος ενήλικας με τη μουσική.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η επίδραση της μουσικής είναι θετική σε όλους τους ανθρώπους, ξεκινώντας από τους απλούς ακροατές της. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η ενασχόληση με τη μουσική έχει πολλά θετικά αποτελέσματα για τους ενήλικες που μαθαίνουν να παίζουν ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα. Αναφέρθηκαν οι λόγοι της επιλογής των συγκεκριμένων οργάνων, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες κατά την εκμάθηση του μουσικού οργάνου και έγιναν και προτάσεις για τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.

Η διδασκαλία της μουσικής στους ενήλικες στη χώρα μας, δε διαφοροποιείται από τη διδασκαλία των ανηλίκων. Οι ιδιαιτερότητες του ενήλικα αντιμετωπίζονται με βάση την εμπειρία και την εφευρετικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και δεν υπάρχει το θεωρητικό υπόβαθρο των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων στο οποίο χρειάζεται να βασιστούν για να γίνει αποτελεσματικότερη η διδασκαλία της μουσικής στον ενήλικα. Τα οφέλη από τη μουσική εκπαίδευση των ενηλίκων είναι ποικίλα, αλλά κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των καθηγητών μουσικής στην εκπαίδευση ενηλίκων, για να μπορέσουν να μειωθούν τα μουσικά και μη μουσικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά την εκμάθηση του μουσικού οργάνου, δίνοντας βαρύτητα στις ιδιαίτερες ανάγκες του ενήλικα εκπαιδευόμενου με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999 · Κόκκος, 2005).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Τόμος Α. Πάτρα, ΕΑΠ.

Εγκυκλοπαίδεια Παγκόσμιας Μουσικής, (1993). *Μουσικά όργανα*, Κωνσταντέας, Π., (επιμ.), τ. 4, Αλκυών.

Ξενόγλωσση

Abraschew, B., Gadjew, W. (2008). *Εικονογραφημένη εγκυκλοπαίδεια μουσικών οργάνων*. Αθήνα: Ελευθερουδάκης.

Bowles, C. L. (2010). Teachers of Adult Music Learners: An Assessment of Characteristics and Instructional Practices, Preparation, and Needs. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 28(2), 50-59. doi:10.1177/ Retrieved from EBSCOhost

Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Roulston, K. (2010). There is No End to Learning: Lifelong Education and the Joyful Learner. *International Journal of Music Education*, 28(4), 341-352. doi:10.1177/ Retrieved from EBSCOhost

Scott E. A. (2012). Lifelong learning: Adults' perceptions of learning a musical instrument. *SNU-Tulsa Research Journal*, Volume 4, Issue 1. Διαθέσιμο στο: <http://home.snu.edu/dept/tulsa/snuie/Scott.pdf>, 16-10-2013.

Επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών

Ειρήνη Σπανάκη¹, Μαρία Καλούση² και Ιωάννης Ράπτης³

¹PhD Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής, ΚΕΔΔΥ Ν. Ηρακλείου

Email: irespa@hotmail.com

²Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου

Email: marykalousi@yahoo.gr

³Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου

Email: giannisraptis87@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, καθώς επηρεάζει την αποδοτικότητα, τη συνέπεια και τη δημιουργικότητά του (Κάντας, 2009). Γενικά, η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από τις στάσεις, τις αξίες και τα κίνητρα δουλειάς του εκπαιδευτικού (Μυλωνά, 2005). Παράγοντες οργανωτικοί, ατομικοί, κοινωνικοί, περιβαλλοντικοί και πολιτισμικοί, ενδογενείς κι εξωγενείς επηρεάζουν και καθορίζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Κάντας, 1998; Sharma & Jyoti, 2009). Η επαγγελματική ικανοποίηση παίρνει θέση στον αντίποδα του επαγγελματικού στρες. Οι Davis & Wilson (2000), υποστηρίζουν ότι όταν υπάρχει υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, υπάρχει αντίστοιχα χαμηλό επαγγελματικό στρες. Παράλληλα, η επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιείται για την περιγραφή της ψυχοσωματικής κατάστασης και εργασιακής απόδοσης ενός προσώπου ενταγμένου στην παραγωγική διαδικασία (Δημητρόπουλος, 1998). Συμπληρωματικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα γεγονός που οδηγεί πολύ συχνά τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξουθένωση (Παππά, 2006).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, στρεσογόνα επαγγέλματα

ABSTRACT

An important part of the educational process is the job satisfaction of the teacher, as it affects the efficiency, consistency and creativity (Kantas, 2009). In general, job satisfaction depends on the attitudes, values and motivations of the educational work (Mylonas, 2005). Organizational factors, individual, social, environmental and cultural, intrinsic and extrinsic influence and determine the level of job satisfaction of teachers (Candas, 1998; Sharma & Jyoti, 2009). Job satisfaction takes place in the opposite of professional stress. Davis & Wilson (2000) argue that in case of existence high job satisfaction, there is correspondingly low occupational stress. On the other hand, burnout is used for the description of psychosomatic status and work performance of a person duly registered as belonging to the production process. Personal and organizational factors and transaction factors play a crucial role in burnout (Dimitropoulos, 1998). Additionally, the profession of teacher is one of the most stressful occupations thus leading very often teachers to burnout (Pappas, 2006).

KEYWORDS: job satisfaction, burnout, stress the educational

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής του ανθρώπου και τελικά συμβάλλει σημαντικά στην ευτυχία του ανθρώπου (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Αποτελεί, επίσης, σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ανάλογα με το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης του ατόμου, επηρεάζεται η αποδοτικότητα, η συνέπεια και η δημιουργικότητά του σε σχέση με τον εαυτό του και με το άμεσο περιβάλλον του (Κάντας, 2009). Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται «στη συναισθηματική σχέση» του με το ρόλο ως διδάσκοντα. Αυτή η ικανοποίηση αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στις επιθυμίες και τους στόχους που θέτει κάποιος για την επαγγελματική του σταδιοδρομία και στην κατανόηση της τελικής προσφοράς του (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009). Επηρεάζεται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες. Υπάρχουν έρευνες που έχουν ως σκοπό να ανακαλύψουν τους παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους και τα συναισθήματα που βιώνουν, που με τη σειρά τους μεταβιβάζονται στην επικοινωνία με τους μαθητές τους και τους συναδέλφους στον επαγγελματικό τους χώρο (Δημητριάδης, Μπαντικός & Παπαδόπουλος, 2012).

Στον αντίποδα αυτής της παραδοχής, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα και αυτό οδηγεί πολύ συχνά τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξουθένωση (Παππά, 2006). Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι το 30% περίπου των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων παρουσιάζει συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Lambert, McCathy, O Donell & Wang, 2009). Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν την εξουθένωση συνήθως παρουσιάζουν μειωμένη παραγωγικότητα, απουσιάζουν αρκετές φορές από το χώρο εργασίας τους και τελικά οδηγούνται σε σταδιακή απόσυρση και πολλές φορές εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Ένας εξουθενωμένος εκπαιδευτικός νιώθει συχνά ψυχική και σωματική εξάντληση και αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την απόδοση που έχει στο χώρο του σχολείου και φυσικά τη σχέση με τους μαθητές του (Bauer et al., 2005).

Ερευνητική δραστηριότητα του παρελθόντος έχει δείξει ότι το φαινόμενο της εξουθένωσης συνδέεται με τον τρόπο που ένας εκπαιδευτικός εισέρχεται στο επάγγελμα, από τις δυνατότητές του και από το τι προσδοκά. Η έλλειψη νοήματος στη ζωή κατά κάποιο τρόπο ταυτίζεται με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Όταν υπάρχει προβληματική ταυτότητα, υπάρχουν υψηλά ποσοστά εξουθένωσης (Κάντας, 2009). Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας άγχους είναι η έλλειψη χρόνου για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους, τα περιορισμένα κίνητρα από την πλευρά των μαθητών, αλλά ακόμα και η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή (Παππά, 2006).

Ταυτόχρονα, οι αλλαγές που έχουν επέλθει στην κοινωνία, όπως επίσης και οι νέες προκλήσεις είναι τεράστιες και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό ως άνθρωπο αλλά και ως επαγγελματία. Το άγχος είναι ένα χαρακτηριστικό που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μετριάσει με σκοπό τη βελτίωση της ψυχικής του υγείας καθώς και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του μέσα στη σχολική τάξη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και το έργο του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον Locke (1976) η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών του ατόμου. Επίσης, ο ίδιος συνδέει την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια στην εργασία ανάλογα με το σύστημα αξιών του.

Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να συνδεθεί με τη στάση που έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στο επάγγελμά του. Αυτό σημαίνει ότι εκπληρώνει με συνέπεια τις

εργασιακές του προσδοκίες ή απλά υπάρχει σύμπτωση ανάμεσα στον χαρακτήρα και στον χώρο εργασίας του. Έτσι λοιπόν αιτιολογείται πως πολλά άτομα μπορούν να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την ίδια εργασία. Γενικά η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από τις στάσεις, τις αξίες και τα κίνητρα δουλειάς του εκπαιδευτικού. Γύρω από αυτούς τους τρεις παράγοντες έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες. Έτσι λοιπόν, το τι αποκομίζει από την εργασία του ο εκπαιδευτικός και κατά πόσο τον ωφελούν αυτά που παίρνει, συμβάλλουν στη μέτρηση της εργασιακής του ικανοποίησης (Μυλωνά, 2005).

Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με τους μαθητές και την ευθύνη που έχει ο ίδιος για τη διαπαιδαγώγησή τους και της ένταξής τους στην κοινωνία. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται τη σημαντικότητα της επαφής που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός μαζί τους. Ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα πολύτιμος και μόνο εάν εξασφαλιστεί η επαγγελματική του ικανοποίηση θα υπάρξουν σταθερά επίπεδα ποιότητας και ανάπτυξης της εκπαίδευσης (Saiti, 2007). Μέσα, όμως στην κοινωνία που διαρκώς εξελίσσεται, με την ύπαρξη τεράστιας έκρηξης επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, ο χώρος της εκπαίδευσης δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Μεγάλες αλλαγές στην κοινωνία, σημαίνει και μεγάλες αλλαγές και διαφοροποιήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Τερζής, 1993). Σημαντικές έρευνες δείχνουν ότι – έως και τη δεκαετία του 1950- η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνδέεται με τις ικανότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προβλήθηκε ιδιαίτερα μετά το 1965 και 1975 και στόχος ήταν να αναδειχθεί ο ρόλος του και το τι πραγματικά προσφέρει με το έργο του. Από το 1970 και μετά, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται πλέον στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαναούμ, 2003).

Αναφορικά με τους εξωτερικούς παράγοντες που τείνουν να φέρουν επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό οι πιο σημαντικοί θεωρούνται: οι συνθήκες εργασίας και οι οικονομικές απολαβές. Σχετικά με τους εσωτερικούς παράγοντες, το ενδιαφέρον για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου είναι από τους σημαντικότερους, σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους. Επίσης, άλλοι παράγοντες που έχουν σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και η πρόοδος των δευτέρων, οι διαπροσωπικές σχέσεις σε επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και το επίπεδο αυτονομίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά την πραγματοποίηση της εργασία τους κ.α. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται ωστόσο να έχει η «επαγγελματική επάρκεια» του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να έχει γνώση του αντικειμένου της διδασκαλίας, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, επικοινωνιακή ικανότητα, να έχει αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας με συναδέλφους, οικογένεια και κοινωνικούς φορείς και να έχει διάθεση για συνεχή επιμόρφωση. Η ύπαρξη των παραπάνω παραγόντων σε ικανοποιητικό επίπεδο ενισχύουν και την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού (Δημητριάδης, Μπαντικός & Παπαδόπουλος, 2012). Ταυτόχρονα, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική του κατάρτιση, τα προσωπικά του βιώματα, τον ίδιο του το χαρακτήρα, με συνέπεια να «πλάθει» ο ίδιος την εικόνα για τον εαυτό του και να προσδιορίζει συνειδητά τον παιδαγωγικό του ρόλο (Ξωχέλλης, 2006).

Υπάρχει λοιπόν ένα σύνολο παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν και καθορίζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Παράγοντες οργανωτικοί, ατομικοί, κοινωνικοί, αλλά ακόμα και περιβαλλοντικοί και πολιτισμικοί. Σύμφωνα με τον Wag (2005), οι οργανωτικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, χωρίζονται σε **εξωγενείς**, οι οποίοι μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και στην απόσυρση από το επάγγελμα, εάν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν έντονη δυσαρέσκεια με κάτι αλλά και **ενδογενείς**, που μπορεί να τους κάνει να νιώσουν θετικά. Οι μελετητές Sharma & Jyoti (2009), αναφέρουν ότι οι ενδογενείς παράγοντες είναι καθοριστικοί στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθώς οι ίδιοι καταλαβαίνουν εάν απολαμβάνουν τη διδασκαλία και αν επικοινωνούν με τα παιδιά.

Ταυτόχρονα, οι ατομικοί παράγοντες σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες του και σαφώς επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίησή του (Σαλώνιτης, 2002). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με μελέτες οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς (Greenberg & Baron, 2000; Spector, 2000). Όμως, με το πέρασμα του χρόνου νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, αποκτούν εμπειρίες και έτσι προσαρμόζονται πιο εύκολα στην εργασία τους (Spector, 2000).

Ακόμα, δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως τα δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, η ηλικία, το φύλο, την εκπαίδευση, το οικονομικό υπόβαθρο, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια εργασίας, το ωράριο κ.α. (Van Maele & Van Houtte, 2012). Έπειτα από έρευνα, ορίζουν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες δεν αντλούν από τους ίδιους παράγοντες την επαγγελματική ικανοποίηση. Η σταθερή εργασία έχει μεγαλύτερη σημασία για τους άνδρες, ενώ για τις γυναίκες οι διαπροσωπικές σχέσεις (Γραμματικού, 2010).

Τέλος, οι έρευνες του Μπρούζου (2002) έδειξαν ότι οι δάσκαλοι δεν ήταν ικανοποιημένοι από το κοινωνικό κύρος του διδασκαλικού επαγγέλματος, από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης και ακόμα λιγότερο από τις αποδοχές και τα συνδικαλιστικά όργανα.

Επαγγελματική εξουθένωση και παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιείται για την περιγραφή της ψυχοσωματικής κατάστασης και εργασιακής απόδοσης ενός προσώπου ενταγμένου στην παραγωγική διαδικασία. Το άτομο σχεδόν εκμηδενίζεται από το επάγγελμα και την προσωπική του ιδιότητα. Κάποιος μπορεί να το καταλάβει εύκολα αυτό, εάν σκεφτεί τα πόσα προβλήματα υγείας συνοδεύουν έναν τέτοιο άνθρωπο. Έλκος στομάχου, καρδιακά νοσήματα, καταθλιπτική διάθεση με σοβαρά ψυχοσωματικά συμπτώματα είναι μερικά από αυτά (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996).

Ο Freudenberger (1974) έχει ορίσει την επαγγελματική εξουθένωση ως αδυναμία για επίδοση ή εξουθένωση λόγω υπερβολικών απαιτήσεων που αφορούν την ενέργεια, τη δύναμη ή τις δυνατότητες. Το άτομο φοβάται τις αλλαγές και κατά συνέπεια την όλη προσπάθεια που χρειάζεται για να προσαρμοστεί σε αυτές. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που είναι απορροφημένοι από την εργασία τους, είναι αυτοί που πιο εύκολα μπορούν να οδηγηθούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Ένας ίσως από τους πιο αποδεκτούς ορισμούς της επαγγελματικής εξουθένωσης, διατυπώθηκε από τη Maslach (1982) όπου περιέγραψε την κόπωση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί συνδυάζοντάς την με τη γενικότερη επαγγελματική τους εξάντληση και τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων για τον εαυτό τους και την εργασία τους.

Ο εκπαιδευτικός που βιώνει την επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει αυτοπεποίθηση, χιούμορ και έχει χάσει τον ενθουσιασμό του. Νιώθει συνεχώς ανικανοποίητος με αυτό που κάνει και δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί (Παπά, 2006). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην μπορεί να διαχειριστεί την πειθαρχία των μαθητών του μέσα στην τάξη και τα υπόλοιπα προβλήματα που προκύπτουν μέσα σε αυτή.

Ως πηγές στρεσογόνων καταστάσεων οι οποίες οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με πολλές μελέτες, είναι οι φτωχές επαγγελματικές σχέσεις με συναδέλφους, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η έλλειψη επικοινωνίας, η πίεση που ασκείται από την εκπαιδευτική ηγεσία, οι χρηματικές απολαβές, η έλλειψη πόρων, η κοινωνική αμφισβήτηση κ.ά. (Δημητρόπουλος, 1998; Κάντας, 1998; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Σε γενικές γραμμές, οι παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια και συνεπώς εξουθένωση των εκπαιδευτικών χωρίζονται ως εξής:

Προσωπικοί παράγοντες: Τα ατομικά δηλαδή χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτική ανθεκτικότητα, μορφωτικό επίπεδο, στρατηγικές αντιμετώπισης κ.τ.λ.).

Οργανωτικοί παράγοντες: Ο ρόλος που παίζει το ίδιο το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση (κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος σε συγκεκριμένα χρονικά όρια, σχολική κουλτούρα, οργάνωση του σχολείου, οικονομικές απολαβές κ.ά.).

Παράγοντες συναλλαγής: Αποφάσεις εκπαιδευτικών για την ανάρμοστη συμπεριφορά μαθητών, πρότυπα μαθητών, κοινωνική αντανάκλαση της απόδοσης του εκπαιδευτικού κ.ά.) (Δημητρόπουλος, 1998).

Ο πλέον αποδεκτός ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αυτός που έχει δοθεί από τη Maslach, δηλαδή το «φαινόμενο ως μία εξελικτική διεργασία, όπου ο εργαζόμενος νιώθει σωματική, ψυχική και συναισθηματική εξάντληση, η οποία προκαλείται από μακροχρόνια έκθεση κι εμπλοκή σε καταστάσεις που έχουν συναισθηματικές απαιτήσεις, χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους πελάτες, παύει να είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα του εαυτού. Εμφανίζεται ιδιαίτερα σε άτομα που έχουν ως αντικείμενο εργασίας τον άνθρωπο» (Σαλμάν & Πλατσίδου, 2011).

Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται μια μορφή παρατεταμένου επαγγελματικού άγχους, που ξεπερνά τις δυνατότητες του ατόμου για να το αντιμετωπίσει (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

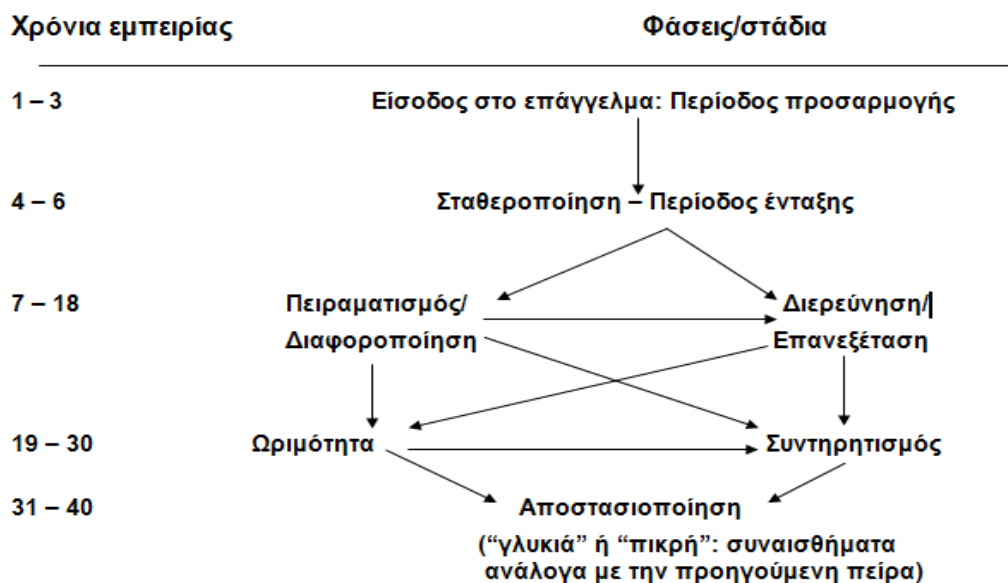
Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και η σχέση του με την επαγγελματική εξουθένωση

Ο Μαρούδας (1996), διατύπωσε ότι το στρες σχετίζεται με την αντίδραση των ανθρώπων απέναντι στις εξωτερικές συνθήκες. Ορίζεται ως ψυχολογική δυσφορία που προέρχεται από την έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες οι οποίοι βάζουν υψηλούς στόχους σε ένα άτομο. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα επάγγελμα ιδιαίτερα αγχωτικό που συχνά τους οδηγεί σε σοβαρές ασθένειες. Επίσης απόρροια όλων αυτών μπορεί να είναι και η εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους (Borg et al., 1991). Καθημερινά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας τάξης και του σχολείου γενικότερα, πράγμα που τους οδηγεί σε έντονη πίεση και στρες (Ζαβλάνος, 2002). Έτσι, λοιπόν, με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν έντονο στρες έχουν τα ακόλουθα συμπτώματα: σωματικά (πονοκέφαλοι, διαταραχές ύπνου, καρδιακά νοσήματα, έλκος στομάχου), ψυχολογικά (κατάθλιψη, αγωνία, ένταση, επιθετικότητα), νοητικά (δυσκολία συγκέντρωσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση), προβλήματα συμπεριφοράς (ανορεξία, αλκοολισμός κ.τ.λ.) (Schaufelli & Buunk, 2003).

Οι Kyriacou και Sutcliffe (1978), αναφέρουν ότι το στρες των εκπαιδευτικών εξαρτάται κυρίως από την έλλειψη αυτοπεποίθησης, την αδυναμία δράσης στο σχολικό χώρο, τις νέες επαγγελματικές απαιτήσεις, την ανάγκη συμμόρφωσης με τις διατάξεις του Υπουργείου. Η μέχρι τώρα ερευνητική δραστηριότητα επιβεβαιώνει πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί δεν νοιώθουν εξουθένωση από την εργασία τους καθώς είναι αρκετά ικανοποιημένοι από αυτή (Πετρίδου, 2014).

Σύμφωνα με μελετητές του θέματος τα συναισθήματα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και την εξελικτική πορεία του επαγγελματισμού τους. Σύμφωνα με τους Day (2003) και Ματσαγγούρα (2005), οι φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης-εξέλιξης προσαρμόζονται στα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού ως εξής: **α)** φάση προσαρμογής (1-3 χρόνια υπηρεσίας), **β)** φάση σταθεροποίησης (4-6 χρόνια υπηρεσίας), **γ)** φάση πειραματισμού, νέες ανησυχίες (7-12 χρόνια υπηρεσίας), **δ)** φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια υπηρεσίας), **ε)** φάση της επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 χρόνια υπηρεσίας) και **στ)** φάση ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια). Οι παραπάνω μελετητές του θέματος έχουν δεχτεί επιδράσεις από το θεωρητικό μοντέλο Michael

Huberman (1995, 2001, στο Μαρμαρά, 2014), στο οποίο οι φάσεις ανάπτυξης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού, παρουσιάζονται ως εξής:



Model Sequences of the Teacher Career Cycle: A Schematic Model (Huberman, 1995: p.204)
(Προσαρμογή – Μετάφραση Χρ. Μαρμαρά)

Σχήμα 1: Σημειώσεις από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Θεωρία, πρακτική κι αξιολόγηση της διδασκαλίας» στο μάθημα της Μαρμαρά Χ.

Κατά την περίοδο προσαρμογής, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να διδάσκουν και να εργάζονται με τους μαθητές τους, παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης αναπτύσσοντας τις διδακτικές τους ικανότητες. Ταυτόχρονα, φαίνεται να έχουν άγχος, νιώθοντας κάποια αδυναμία συσχέτισης θεωρίας και πράξης, πράγμα που τους προκαλεί το αίσθημα της επιβίωσης και την ανάγκη αύξησης της αυτεπάρκειας.

Σε αυτή τη φάση υπάρχει ένας συμβιβασμός με τα δεδομένα του σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα. Στη φάση της σταθεροποίησης, δεσμεύονται με το επάγγελμα, εμφανίζουν αυτονομία και ανεξαρτησία, μεγαλύτερη άνεση σε θέματα διδασκαλίας, γεγονός που τους βοηθάει να αναπτύξουν επαγγελματικές κοινωνικές σχέσεις και θετικά συναισθήματα μέσα από αυτές. Στην περίοδο του πειραματισμού – διαφοροποίησης, οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται με νέες διδακτικές πρακτικές/προσεγγίσεις, εμπλουτίζουν τη διδακτική ρουτίνα μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους, επιδιώκουν την ανάληψη ηγετικού ρόλου με προσανατολισμό την αλλαγή.

Στη συνέχεια, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών εξαρτώνται αρκετά από την κατάκτηση των στόχων που έχουν θέσει για τον εαυτό τους. Κατά την περίοδο της διερεύνησης – επανεξέτασης, διερευνούν τα «επιτεύγματα» τους και στη συνέχεια αν δεν έχουν κατακτήσει τους στόχους τους αμφισβητούν την επαγγελματική αξία με την: α) έξοδο από το επάγγελμα, την β) αποδοχή της κατάστασης, ή την γ) επανεξέταση. Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν αρνητική προς την επαγγελματική ανάπτυξη και την αλλαγή γενικότερα. Για όσους παραμένουν στο επάγγελμα, επέρχεται η περίοδος της ωριμότητας, η οποία εξαρτάται από το πώς και αν πέρασε την προηγούμενη φάση ο εκπαιδευτικός (με εξουθένωση, με συντηρητισμό ή μέσα από επαγγελματική αυτοεκτίμηση και ειδημοσύνη). Ανάλογα με τα συναισθήματα της προηγούμενης φάσης επέρχεται η α) θλίψη για τη διαφορά μεταξύ του αρχικού και των προηγούμενων χρόνων ενθουσιασμού και ενέργειας, β) η αποδοχή του πραγματικού εαυτού στον επαγγελματικό ρόλο, γ) η αύξηση των διαφορών μεταξύ του

εκπαιδευτικού και των μαθητών του (χάσμα γενεών) και καταλήγουν στη στοχαστικοκριτική ανάλυση, μέσα από αισθήματα εξουθένωσης ή επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η περίοδος του συντηρητισμού, εξαρτάται, επίσης, από το πώς και αν πέρασε την προηγούμενη φάση και ο εκπαιδευτικός μέσα από τα συναισθήματα της εξουθένωσης, συντηρητισμός ή επαγγελματική αυτοεκτίμηση και ειδημοσύνης. Χαρακτηρίζονται από 'ακαμψία' και έντονο πείσμα, δείχνουν μεγάλη απροθυμία στην αποδοχή καινοτομιών, συχνά εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους με: α) τη διοίκηση του σχολείου και τις πολιτικές, β) τη δέσμευση μαθητών και συναδέλφων, γ) μερικοί αναζωογονούνται και ζουν προσωπική αναγέννηση. Ταυτόχρονα, παρουσιάζουν την επαγγελματική τους εξουθένωση ή την ικανοποίηση από την επίτευξη των στόχων τους και την υλοποίηση των προσδοκιών τους.

Κατά την περίοδο αποστασιοποίησης, οι εκπαιδευτικοί κατά το πλείστον, «αποσύρονται» από τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, κάνουν χρήση του χρόνου για προσωπικές δραστηριότητες, μερική 'απόσυρση' – εστίαση με συγκεκριμένα (ή/ και προνομιά) καθήκοντα και δραστηριότητες, με ανάπτυξη θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες.

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις γίνεται κατανοητή η σχέση των χρόνων υπηρεσίας με την επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, γίνεται αντιληπτή η σχέση της ικανοποίησης ή εξουθένωσης αντίστοιχα από την πραγμάτωση των προσδοκιών ή όχι των εκπαιδευτικών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα παραπάνω μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με την απόδοσή του, με ενδεχόμενες αποχωρήσεις από την εργασία του, με την επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό στρες (Spector, 1997). Γενικότερα, σύμφωνα με τον Locke (1976), παρατίθενται οι παρακάτω παράγοντες οι οποίοι μπορούν να προωθήσουν την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών: α) Η εργασία να αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό και να μην την αντιμετωπίζει ως κάτι κουραστικό, β) να επιβραβεύεται το επιτυχές έργο του εκπαιδευτικού (είτε με τη λεκτική αναγνώριση, είτε με χρηματικές απολαβές), γ) να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας στο σχολικό χώρο (με βάση το περιβάλλον), δ) να υπάρχουν ισορροπημένες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, ε) να υπάρχει διασφάλιση της εργασίας έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μη φοβάται μήπως χάσει τη δουλειά του.

Από την άλλη πλευρά πρέπει να υπάρχει πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο. Το πιο σημαντικό βήμα για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η αναγνώριση της ύπαρξής της πριν τα ψυχοσωματικά συμπτώματα κάνουν αισθητή την παρουσία τους στην ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού. Οι Αναγνωστόπουλος και Παπαδάτου (1999), παραθέτουν ορισμένες στρατηγικές αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως η έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων, η επανεκτίμηση των προσδοκιών που έχει ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του, τους μαθητές του και τους συναδέλφους του, η υποστήριξη από φίλους, συνεργάτες, συμβούλους ψυχικής υγείας, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και η ισορροπημένη διατροφή, άσκηση, ύπνος. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός θα βάλει ως προτεραιότητα τις προσωπικές του ανάγκες οι οποίες παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην ψυχική του ηρεμία με σκοπό να μπορέσει να ανταποκριθεί στο λειτούργημα που επιτελεί.

Σύμφωνα με τον Maslow τα άτομα εργάζονται επειδή θέλουν να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους (Πετρίδου, 2014). Όταν λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν με ποιους τρόπους θα ικανοποιηθούν επαγγελματικά και ανατρέξουν σε πηγές άντλησης αυτής της ικανοποίησης, θα τους είναι ευκολότερο να αποφύγουν την επαγγελματική εξουθένωση. Έχοντας, επίσης, κίνητρα εργασίας για να ενεργούν θα επιτευχθεί η προσδοκώμενη συμπεριφορά και το βέλτιστο επαγγελματικό αποτέλεσμα. Θετικό θα ήταν να ληφθούν υπόψη

από την Πολιτεία οι παραπάνω παράγοντες και να διερευνηθεί σε βάθος το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Φ., & Παπαδάτου, Δ. (1999). *Η Ψυχολογία στο Χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γραμματικού, Κ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Στο: http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1164/1/grammatikou_kallioph.pdf
- Δημητριάδης, Σ., Μπαντικός, Κ., & Παπαδόπουλος, Δ. (2012). Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μειώνουν το επαγγελματικό στρες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 29-39.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμα τους. Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Κάντας, Α. (1998). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Αρέθας: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών*, 1, 91-105.
- Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η Επαγγελματική Εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Μαρμαρά Χ. (2015). Σημειώσεις μαθήματος «Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωση Προσωπικού», στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Θεωρία, πρακτική και αξιολόγηση της διδασκαλίας». Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Μαρούδας, Η. (1996). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 73-74, 166-178.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο: Καψάλης Δ. & Κατσίκης Ν. (επιμ.). *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μυλωνά, Ζ. Δ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα – Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2007). 'Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση)'. άρθρο στον ιστόχωρο. http://eparanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.html
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 14, 295-314.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των Εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Πετρίδου, Γ. (2014). Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σαλμάν, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2011). Η επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση των δικηγόρων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15 (60), 53-77.
- Σαλωνίτης, Π. (2002). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 45, 53-75.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154
- Τερζής, Ν. (1993). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Θεσ/νίκη: Ζήτη.
- Τερζής, Ν. (1993). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Θεσ/νίκη: Ζήτη.

Ξενόγλωσση

- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Muller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2005). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79, 199-204.
- Borg M.G., Riding R.J. and Falzon, J.M. (1991). Stress in Teaching: A study of Occupational Stress and its Determinants, Job Satisfaction and Career Commitment Among Primary School teachers. *Educational Psychology*, 11(1), pp.59-75.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261-275.
- Davis, J., & Wilson, S. (2000). Principal's efforts to empower teachers: effect on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73, 349-353.
- Day, C. (2003). Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις δια Βίου Μάθησης. μτφρ. Α. Βακάκη. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E., & Zempylas, M. (2008). 'Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence of Cyprus'. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.
- Freudenberger, H.J. (1974). *Staff burnout*. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Greenberg J., & Baron A., (2000). Behavior in organizations, 7th ed, N.J.: Prentice Hall.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Kyriacou C. and Sutcliffe J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms, *Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lambert, R. G., McCathy, C., O. Donell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of recourses and demands. *Psychology in the Schools*, 46, 973-988.
- Locke E. (1976). The nature and causes of job satisfaction, in M.D. Dunett (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 1297-1349. Chicago: Rand McNally.
- Maslach, C. (1982). *The Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto. CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Otto R. (1986). *Teachers under Stress: Health Hazards in a Work-role and Modes of Response*. Melbourne, Hill of Content.
- Perie M., Baker P., & Whitener S., (1997) *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center of Education Statistics.
- Pines, A. (1981). *Burn out: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Saiti, A. (2007). 'Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality'. *Management in education*, 21 (2), 23-27.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). *Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing Professional Burnout*. In Schabracq, M.J, Winnubst, J.A.M. & Cooper, C.L., (Eds), *The Handbook of Work And Health Psychology*, Second Edition, England: John Wiley & Sons LTD.
- Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: An empirical study. *Journal of Services Research*, 9 (2), 51-80.
- Spear M., Gould K., & Lee B., (2000). *Who would be a teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practicing Teachers*. Slough: NFER.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application Assessment, Causes and Consequences*. London: SAGE.
- Spector, L., (2000). *Industrial and organizational psychology*, New York: John Wiley & Sons.
- Warr P., (2005). *Work, Well Being and Mental Health*. In Barling J., Kelloway K., & Frone, M. (Eds), *Handbook of Work Stress*, New York: Sage.
- Wright, M., & Custer, R. (1998). Why They Enjoy Teaching: The Motivation of Outstanding Technology Teachers. *Journal of Technology Education*, 9(2), 134-146.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229-247.

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?

Teaching and Teacher Education, 28, 879-889.

Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών

Μιχαήλ Πολυχρονόπουλος¹, Κωνσταντίνα Κουτσοδήμου²

¹ PhD. ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου,

Email:micpol@hotmail.com

²Msc. Τμήματος Κοινωνικής και Εκπ/κής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,

Email:kkoutsodimou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο αυτό παρέχει τις οδηγίες μορφοποίησης των εργασιών που υποβάλλονται για δημοσίευση στο ηλεκτρονικό περιοδικό.

Οι εργασίες που θα γίνουν αποδεκτές θα πρέπει να περιλαμβάνουν μία περίληψη 100 - 150 λέξεων, που θα συνοδεύεται από μία λίστα με πέντε, το πολύ, λέξεις κλειδιά.. Το κείμενο της περίληψης θα είναι και στα αγγλικά και πρέπει να έχει μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά Times New Roman, πλάγια γραφή. Η φράση «Λέξεις κλειδιά» καθώς και οι λέξεις κλειδιά που ακολουθούν θα πρέπει να εμφανίζονται στην ίδια γραμμή (μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά Times New Roman πλάγια γραφή).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Φόρμα υποβολής, βιβλιογραφικές αναφορές, ηλεκτρονικό περιοδικό*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρακαλούνται οι συγγραφείς να ακολουθήσουν πιστά τις οδηγίες μορφοποίησης των άρθρων. Το αρχείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υπόδειγμα προκειμένου να διευκολυνθεί σημαντικά το έργο των συγγραφέων.

Το αρχείο που θα υποβληθεί θα πρέπει να έχει τη μορφή .doc (επεξεργαστής κειμένου Microsoft Word 2003 ή μεταγενέστερο). Σε όλο το κείμενο, χρησιμοποιούμενη γραμματοσειρά είναι η Times New Roman. Το μέγεθος της γραμματοσειράς του τίτλου είναι 16 στιγμές, έντονη γραφή, κεντραρισμένη. Αμέσως μετά μένει μία κενή γραμμή μεγέθους γραμματοσειράς 16 στιγμές. Ακολουθούν τα ονόματα των συγγραφέων με γραμματοσειρά 14 στιγμές, έντονα, κεντραρισμένα και αμέσως μετά μια κενή γραμμή μεγέθους γραμματοσειράς 12 στιγμές. Ακολουθούν η ιδιότητα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή χώρος εργασίας και στην επόμενη γραμμή το e-mail κάθε συγγραφέα (διαδοχικά για όλους τους συγγραφείς) με 12 στιγμές κανονικά, κεντραρισμένα. Αμέσως μετά μένει μία κενή γραμμή μεγέθους γραμματοσειράς 12 στιγμές. Στη συνέχεια ακολουθεί στοιχισμένη αριστερά η λέξη «Περίληψη» μεγέθους 12 στιγμών, έντονη. Το κείμενο της περίληψης θα πρέπει να είναι γραμμένο με χαρακτήρες μεγέθους 12 στιγμών και πλάγια γραφή. Αμέσως μετά μένει μία κενή γραμμή. Στη συνέχεια ακολουθεί στοιχισμένη αριστερά η φράση «Λέξεις κλειδιά:» με γραμματοσειρά 12 στιγμές και έντονη γραφή. Την φράση «Λέξεις κλειδιά:» ακολουθούν δύο έως το πολύ τρεις λέξεις κλειδιά, με χαρακτήρες μεγέθους 12 στιγμές και πλάγια γραφή διαχωρισμένες με κόμμα, όπως φαίνεται πιο πάνω. Αμέσως μετά μένει μία κενή γραμμή. **Πουθενά αλλού στο κείμενο δεν θα πρέπει να υπάρχουν κενές γραμμές.**

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Όλες οι εργασίες που θα υποβληθούν θα πρέπει να συνοδεύονται από το **συνοδευτικό δελτίο στοιχείων συγγραφέων**, ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία κατηγοριοποίησης της θεματολογίας του άρθρου καθώς και η διαδικασία της κρίσης. Παρακαλούνται οι συγγραφείς να χρησιμοποιήσουν και να συμπληρώσουν την αντίστοιχη φόρμα, που περιλαμβάνει τα εξής:

- Τον τίτλο της εργασίας
- Το όνομα του/των συγγραφέα/ων
- Την ταχυδρομική και την ηλεκτρονική διεύθυνση του/των συγγραφέα/ων.

Μέσα στα όρια των σελίδων των εργασιών που θα υποβληθούν περιλαμβάνονται το πλήρες κείμενο με τα στοιχεία των συγγραφέων, η περίληψη, οι πίνακες, τα σχήματα, οι αναφορές κ.τ.λ.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά το είδος της εργασίας και τον αντίστοιχο αριθμό σελίδων.

Κατηγορία Εργασίας	Αριθμός Σελίδων
Πλήρες άρθρο	6 - 10
Σύντομο άρθρο	4 - 6

Πίνακας 1: Οι τίτλοι των πινάκων πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 11 στιγμές, έντονη γραφή, στοίχιση στο κέντρο, διάστιχο μονό. Η λέξη «Πίνακας» πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, έντονη.

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΞΗ ΣΕΛΙΔΑΣ

Διαμορφώνετε τη σελίδα επιλέγοντας το Μέγεθος Χαρτιού A4 [210 X 297 mm]. Στη συνέχεια εφαρμόζετε τα ακόλουθα περιθώρια: τα διαστήματα να είναι 2,5 εκ. από όλες τις πλευρές

Στοίχιση: Πλήρης

Bullets: Κουκίδα απλή

ΤΙΤΛΟΙ ΕΝΟΤΗΤΩΝ - ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΩΝ

Ο τίτλος κάθε ενότητας θα είναι: Γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος χαρακτήρων 12, έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό, 12 στ. διάστημα «Πριν» και 0 στ. διάστημα «Μετά».

Οι ενότητες δεν πρέπει να είναι αριθμημένες.

Οι τίτλοι στις υποενότητες θα πρέπει να είναι: Γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος χαρακτήρων 12, έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό. Αποφύγετε τη χρήση τίτλων τρίτου επιπέδου. Αν αυτό είναι απολύτως απαραίτητο, οι τίτλοι αυτοί θα πρέπει να έχουν μέγεθος 10στ. έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό.

ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ

Σε όλο το κείμενο των ενοτήτων θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν χαρακτήρες γραμματοσειράς Times New Roman, μεγέθους 12 στιγμών, μονό διάστιχο και πλήρη στοίχιση. Θα πρέπει να υπάρχει εσοχή παραγράφου 0,7 στ. στην πρώτη γραμμή κάθε νέας παραγράφου (ώστε να βελτιώνεται η εμφάνιση του κειμένου). Μην αφήνετε διάστημα ή κενές γραμμές μεταξύ των παραγράφων.

Για επιπλέον αριθμηση κειμένου, η μορφή της αριθμησης και των κουκκίδων μπορεί να αλλάξει κατά βούληση, π.χ. a), b), c) ή i), ii), iii) κλπ. Δεν θα πρέπει όμως να χρησιμοποιείτε αυτόματη αριθμηση πουθενά στο κείμενο.

Προσοχή: δεν θα πρέπει να γίνεται κατάχρηση της έντονης και της πλάγιας ή της υπογραμμισμένης γραφής.

ΕΞΙΣΩΣΕΙΣ

Οι μαθηματικές εξισώσεις που δεν είναι σε ίδια γραμμή με κείμενο πρέπει να γράφονται σε ξεχωριστή γραμμή, κεντραρισμένες και θα πρέπει να θεωρούνται ξεχωριστές παράγραφοι. Η αρίθμηση των εξισώσεων θα πρέπει να τοποθετείται στο δεξί περιθώριο σε έντονη γραφή.

$$ax^2+bx+c=c \quad (1)$$

ΣΧΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

Τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να εισάγονται στο κυρίως κείμενο, όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο σημείο όπου γίνεται η αναφορά τους (όπως εμφανίζεται στο Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Οι λεζάντες των σχημάτων πρέπει να είναι Times New Roman 10 στιγμές, στοιχισή στο κέντρο και η λέξη «Σχήμα» Times New Roman Bold

Κάθε σχήμα ή πίνακας θα πρέπει να αριθμείται και να έχει ένα συνοπτικό τίτλο περιγραφής. Κάθε σχήμα ή πίνακας θα πρέπει να αναφέρεται στο σώμα του κειμένου. Ως πίνακας θεωρείται η παρουσίαση δεδομένων κειμένου σε μορφή στηλών και γραμμών. Ως σχήμα θεωρείται η παρουσίαση δεδομένων σε μορφή όπως γραφήματα, σχέδια ή εικόνες.

Τα σχήματα και οι πίνακες μπορούν, αν απαιτείται, να καταλάβουν ολόκληρο το πλάτος της περιοχής του κειμένου. Όλα τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να στοιχίζονται κεντρικά και σε ευθυγράμμιση με το κείμενο. Οι λεζάντες τοποθετούνται ακριβώς κάτω από τα σχήματα και τους πίνακες (χωρίς κενό). Ο Πίνακας 1 αποτελεί ένα παράδειγμα για τη μορφοποίηση πινάκων. Το πάχος της γραμμής του πίνακα να είναι 1/2 στιγμές.

Είναι πολύ σημαντικό οι πίνακες και τα σχήματα να μετακινηθούν εύκολα ή/και να αλλάξουν μέγεθος. Για το λόγο αυτό, μη χρησιμοποιείτε εκφράσεις όπως «παραπάνω» ή «παρακάτω», όταν αναφέρεστε σε πίνακες ή σχήματα στο κείμενο. Χρησιμοποιείστε εκφράσεις όπως «Στον Πίνακα 2 δίνεται...», «Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται...» κ.λπ..

Τα σχήματα που δημιουργούνται με το σχεδιαστικό εργαλείο του Word θα πρέπει να είναι ομαδοποιημένα.

Η λεζάντα κάθε πίνακα και κάθε σχήματος θα πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, στοιχισή στο κέντρο, διάστιχο μονό. Το διάστημα της λεζάντας θα πρέπει να είναι: πριν 6 στιγμές και μετά 12 στιγμές. Οι λέξεις «Πίνακας» ή «Σχήμα» της λεζάντας θα πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, έντονη.

Μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στην ποιότητα των σχημάτων. Να διασφαλιστεί το γεγονός ότι όλα τα σχήματα είναι σαφή, με καλή χρωματική αντίθεση. **Μην παραμορφώνετε** τις εικόνες που τοποθετείτε στο κείμενο. Διατηρήστε τις αναλογίες των διαστάσεών τους).

ΚΕΦΑΛΙΔΕΣ, ΥΠΟΣΕΛΙΔΑ, ΑΡΙΘΜΟΙ ΣΕΛΙΔΩΝ

Κεφαλίδες, υποσέλιδα και αριθμοί σελίδων θα εισαχθούν από την Οργανωτική Επιτροπή, κατά την τελική επεξεργασία του κειμένου.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται υποσημειώσεις ή τελικές σημειώσεις. Αν είναι απαραίτητη κάποια επεξήγηση, αυτή θα πρέπει να ενσωματώνεται στο σώμα του κειμένου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Αν είναι απαραίτητη η χρήση παραρτήματος, θα πρέπει να τοποθετηθεί μετά την ενότητα «Αναφορές».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Στην ενότητα «Αναφορές», στο τέλος του άρθρου, θα πρέπει να υπάρχει η αλφαβητική λίστα όλων των αναφορών της εργασίας, σύμφωνα με το παρόν υπόδειγμα. Όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να παρατίθενται με αλφαβητική σειρά πρώτα οι ελληνόγλωσσες και μετά οι ξενόγλωσσες. Αναγράψτε όλες τις αναφορές σας με αλφαβητική σειρά, σύμφωνα με το επώνυμο του πρώτου συγγραφέα.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να είναι σύμφωνες με το APA style (American Psychological Association). Ενδεικτικά παραδείγματα αναφορών παρουσιάζονται στην τελευταία σελίδα του παρόντος υποδείγματος. Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο βασικό πυρήνα του κειμένου και αντίστροφα, ότι η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών είναι ολοκληρωμένη, συμπεριλαμβανομένων και των αριθμών σελίδων.

Οι αναφορές επισημαίνονται ονομαστικά και όχι αριθμητικά. Στο σώμα του κειμένου της εισήγησης θα πρέπει να αναφέρετε τις πηγές αναγράφοντας το κύριο όνομα του συγγραφέα και το έτος σε παρένθεση, πχ (Jonassen, 2000). Αν αναφέρετε δύο εργασίες του ίδιου συγγραφέα, ταυτόχρονα στο κείμενο, θα πρέπει να αναγράφεται και το έτος κάθε δημοσίευσης με χρονολογική σειρά σύμφωνα με το έτος δημοσίευσης. (Jonassen, 2000; 2003). Για την αναφορά εργασιών του ίδιου συγγραφέα που έχουν το ίδιο έτος δημοσίευσης, προσθέστε αλφαβητική αρίθμηση μετά την αναγραφή του έτους δημοσίευσης, πχ (Κυνηγός, 2002α; 2002β), (Glezou & Grigoriadou, 2010a; 2010b). Χρησιμοποιείστε τον ίδιο τρόπο αρίθμησης και στην αλφαβητική λίστα αναφορών στην ενότητα Αναφορές.

Αν αναφορά έχει δύο συγγραφείς θα πρέπει να αναφέρονται και οι δύο, τόσο στη λίστα αναφορών όσο και στην αναγραφή της στο σώμα του κειμένου, πχ (Γλέζου & Γρηγοριάδου, 2010). Αν μια αναφορά έχει τρεις ή περισσότερους συγγραφείς, θα πρέπει να αναγράφονται τα ονόματα όλων των συγγραφέων στην αλφαβητική λίστα αναφορών του άρθρου στην ενότητα «Αναφορές». Στην αναγραφή όμως της αναφοράς στο σώμα κειμένου χρησιμοποιείτε μόνο το όνομα του πρώτου συγγραφέα ακολουθούμενο από «κ.ά.» για αναφορές στα ελληνικά, πχ (Δαπόντες κ.ά., 2003; Φεσάκης κ.ά., 2010) ή «et al.» για αναφορές στα αγγλικά (Resnick et al., 2009).

Στις αναφορές σε πηγές από τον Παγκόσμιο Ιστό θα πρέπει να περιλαμβάνεται το έτος δημοσίευσης ή πρόσφατης ενημέρωσης, η ημερομηνία προσπέλασης, καθώς και η πλήρης ηλεκτρονική διεύθυνση του δικτυακού τόπου. Οι συγγραφείς θα πρέπει να ελέγχουν με προσοχή, ώστε να είναι ενεργός ο σύνδεσμος κάθε ηλεκτρονικής διεύθυνσης που αναγράφεται στη λίστα αναφορών.

Η γραμματοσειρά θα πρέπει να είναι 11στ., με μια ειδική προεξοχή κατά 0,7 εκ. μετά τη πρώτη σειρά και μονό διάστιχο. Η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών θα πρέπει να είναι πλήρης και να περιέχει όλα τα στοιχεία κάθε αναφοράς, ονόματα συγγραφέων, χρονολογία, αριθμούς σελίδων και τόμων (για εργασίες σε περιοδικά, σε πρακτικά και σε κεφάλαια βιβλίων), εκδότες πρακτικών, εκδοτικό οίκο και πόλη έκδοσης (για βιβλία και τόμους).

Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο βασικό πυρήνα του κειμένου και αντίστροφα, ότι η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών είναι ολοκληρωμένη, συμπεριλαμβανομένων και των αριθμών σελίδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Δαπόντες, Ν., Ιωάννου, Σ., Μαστρογιάννης, Ι., Τζιμόπουλος, Ν., Τσοβόλας, Σ. & Αλπιάς, Α. (2003). *Ο δάσκαλος δημιουργός, Προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση του MicroWorlds Pro στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κυνηγός, Χ. (2002) (β). Η δευτερογενής ανάπτυξη λογισμικού ως μέθοδος καλλιέργειας αναστοχασμού στην κατάρτιση επιμορφωτών. Στο Δημητρακοπούλου Α. (επιμ.) *Πρακτικά 3^ο Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Ρόδος.

Φεσάκης, Γ., Καρακίτσα, Τσ., Γουλή, Ε., Γλέζου Κ., Γόγουλου, Α. (2010). Εφαρμογές του SCRATCH στη διδασκαλία της Πληροφορικής. Στο Γρηγοριάδου, Μ. (Επιμ.) *Πρακτικά 5^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Glezou, K. & Grigoriadou M., (2010) (a). Engaging Students of Senior High School in Simulation Development. *INFORMATICS IN EDUCATION*, 2010, Vol. 9, No. 1, pp. 37-62.

Glezou, K. & Grigoriadou M., (2010) (b). Teacher Training in Logo Programming by using Preconstructed Reusable Microworlds. *The International Journal of Learning*, [Volume 17, Issue 1](#), pp.347-364.