

# 28<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο

## Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

με θέμα:

### Αγωγή Υγείας, Κοινωνική και Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή



Πάτρα, 6-7 Δεκεμβρίου 2019

Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο  
Πανεπιστημίου Πατρών

Διοργάνωση:  
Ινστιτούτο Πολιτισμού,  
Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης

Ενδεικτικές Θεματικές Ενότητες:

- Κοινωνική Παιδαγωγική · Ειδική Αγωγή · Σχολικός Εκφοβισμός · Συμβουλευτική · Σχέδια και στρατηγικές διδασκαλίας
  - Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων
- Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας
- Εκπαιδευτική Πολιτική · Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών · Μουσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση
- Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση Εκπαίδευσης

τηλ/fax: +30-2613-019948

Website: <http://ipode.gr/conference/28conference/>

e-mail: [28synedrio@ipode.gr](mailto:28synedrio@ipode.gr)



**Παντελής Γεωργογιάννης**  
Επιμέλεια

**28ο**  
**Διεθνές Συνέδριο**

**Αγωγή Υγείας,  
Κοινωνική Παιδαγωγική και Ιατρική,  
Κοινωνική Παιδαγωγική,  
Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή**

**Πάτρα, 6 – 7 Δεκεμβρίου 2019**  
**Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών**

Επιστημονική σειρά:  
**Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Πάτρα 2020

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



**Copyright ©:** Παντελής Γεωργογιάννης

**Διεύθυνση:** Αντωνίου Οικονόμου 8, 26504 Άγιος Βασίλειος, Πάτρα  
Τηλ: +30 6944346420  
<http://www.georgogiannis.gr>  
E-mail: [pantelis.georgogiannis@gmail.com](mailto:pantelis.georgogiannis@gmail.com)

**Τίτλος :** Αγωγή Υγείας, Κοινωνική Παιδαγωγική και Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή

**Επιστημονική σειρά:** Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση

**Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία:** Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης  
- Μελιτζάνη Ειρήνη

**ISBN:** 978-618-84238-4-8

σ.σ. 862, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Όλα τα κείμενα δημοσιεύονται με ευθύνη των συγγραφέων τους

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

## **Επιστημονική Επιτροπή**

### **Πρόεδρος:**

*Γεωργογιάννης Παντελής, τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

### **Αντιπρόεδρος:**

*Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

### **Μέλη:**

*Baros Wassilios, Professur für Bildungsforschung, Paris Lodron Universität Salzburg*

*Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*

*Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

*Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

*Δαμανάκης Μιχάλης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

*Μήτσης Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

*Φυριππής Εμμανουήλ, Ομότιμος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών*

*Καμαρουδής Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

*Λαλούμη-Βιδάλη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης*

*Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

*Παπαδάκη Πολυξένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου*

*Πανεπιστημίου Αθηνών*

*Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ*

*Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη Σχολή*

*Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*

*Καινούργιου Ελένη, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Επίκουρη Καθηγήτρια ΑΤΕΙ Ηπείρου*

*Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

*Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

*Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Τ.Ε.Ι. Αθήνας*

*Στεργίου Αήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

*Βλαχάδη Μαρία, Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου*

*Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Δρ. Μηχανικός ΕΜΠ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ82 στο 1ο ΠΕΚΕΣ Αττικής*

*Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα, Δρ., Φιλολόγος*

*Κυπριανού Δέσποινα, Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών, Εκπαιδευτικός, Αποσπασμένη*

*στο Παιδαγωγικό  
Ινστιτούτο Κύπρου*  
**Κουνέλη Βασιλική**, Δρ. Παιδαγωγικών, Φιλολόγος  
**Μαστρογιάννης Αλέξης**, Σχολικός Σύμβουλος Αιτωλοακαρνανίας

### **Οργανωτική Επιτροπή**

**Γεωργογιάννης Παντελής**, τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών  
**Κουνέλη Βασιλική**, Δρ. Παιδαγωγικών, Φιλολόγος  
**Μελιτζάνη Ειρήνη**, Πτυχιούχος Τμ. Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας,  
MSc στις Επιστήμες της Αγωγής,  
Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
**Κορέση Νικολέττα**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Κάτοχος ΜΔΕ στη Γλωσσολογία και  
Διδακτική της Γλώσσας ΕΚΠΑ  
**Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα**, Τελειόφοιτη ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
**Καρβέλη Ευγενία**, Φιλολόγος

## Περιεχόμενα

<b>Πρόλογος</b>	11
<b>Αγωγή Υγείας</b>	17
Τρόμε υγιεινά για να ζούμε πιο καλά στην Ευρώπη με χαρά. <i>Ειάρχου Χριστίνα</i>	19
Διδακτική Παρέμβαση: Στάσεις και Απόψεις των Μαθητών της Α΄ Τάξης του Βαρβα-κειού Προτύπου Γυμνασίου για τη Σωματική Άσκηση και τα Οφέλη της στην Υγεία. <i>Ζαράνη Φλώρα - Νταλαχάνη Καλλιρρόη</i>	27
Ιατρική και Δημόσια Υγεία στην Όψιμη Δημοκρατική Ρώμη <i>Καραμπάτος Ηρακλής</i>	44
Τα χέρια μου τα πλένω, τον γιατρό τον αποφεύγω. <i>Ειάρχου Χριστίνα</i>	57
Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2011-2019): η περίπτωση της Διεύθυνσης Π. Ε Α΄ Αθήνας <i>Δούκας Τριαντάφυλλος Β.</i>	66
<b>Ειδική Αγωγή</b>	81
Θέματα εκπαίδευσης σε μαθητές με αυτισμό: δεδομένα από το Διεθνές Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τον Αυτισμό στη Νίκαια της Γαλλίας <i>Δροσινού-Κορέα Μαρία - Τζίκα Κλαούντια-Αναστασία - Λιώνη Γεωργία</i>	83

Ρομποτικές εφαρμογές σε άτομα με αυτισμό: η οπτική του φιλολόγου <i>Αροσινού-Κορέα Μαρία - Λιώνη Γεωργία</i>	95
Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με κοινωνικές ιστορίες σε μαθητές με αυτισμό. <i>Αροσινού-Κορέα Μαρία - Τζίκα Κλαούντια-Αναστασία</i>	109
Κοινωνική Ασφάλιση, Κοινωνικές Παροχές σε Άτομα με Αναπηρία (ΑΜΕΑ) και Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού στην Ελλάδα <i>Δρ. Μέμος Κωνσταντίνος</i>	121
Χρήση συστήματος γραφής Braille στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης <i>Τάτσης Δημήτρης</i>	137
Αξιολόγηση της μνήμης σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα <i>Τοπαλίδου Ειρήνη</i>	154
Η ιστορική εξέλιξη και το νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα <i>Κόκιου Μαρία - Μητσόβα Ελένη - Ρούσσου Μαρία</i>	169
Η αξιοποίηση του Παιδικού Ιχνογραφήματος σε νήπια με διαταραχές αυτιστικού φάσματος <i>Αροσινού-Κορέα Μαρία - Λάσκαρη Ελευθερία</i>	184
<b>Κοινωνική Παιδαγωγική</b>	199
Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου: περιορισμοί και προτάσεις για την αναβάθμισή του <i>Λεπιντζή Παναγούλα</i>	201
Διδάσκοντας την Διαμεσολάβηση στους Εκπαιδευόμενους του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Κοζάνης <i>Καγιόγλου Φωτεινή</i>	217
Η συναισθηματική νοημοσύνη ως εφόδιο και ρυθμιστικός παράγοντας κατά την άσκηση διοίκησης στις εκπαιδευτικές μονάδες <i>Ζάγκος Γεώργιος</i>	228
Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ως παράμετρος βελτιστοποίησης της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης <i>Παναγόπουλος Νικόλαος - Αναστασίου Σοφία</i>	241



<b>Ο Περιορισμός της Περιθωριοποίησης και η Προώθησή Πρακτικών Συμπερίληψης.</b>	<b>254</b>
<i>Καρακωνσταντίνου Άννα Μαρία</i>	
<b>Εκφοβισμός (bullying) των εθνικών και γλωσσικών διακρίσεων - Προτάσεις Παρέμβασης</b>	<b>269</b>
<i>Γκάτσα Τατιανή</i>	
<b>Εφηβική θυματοποίηση και αύξηση της χρήσης των social media: Ανασκόπηση.</b>	<b>280</b>
<i>Κούνιος Αθανάσιος - Κουφιότη Γεωργία</i>	
<b>Ψυχική Ανθεκτικότητα: Η ικανότητα επιβίωσης στις δυσκολίες και την αλλαγή</b>	<b>294</b>
<i>Χαροκοπάκη Αργυρώ</i>	
<b>Κοινωνική Παιδαγωγική και Ένταξη Κοινωνικά Αποκλεισμένων Ομάδων</b>	<b>314</b>
<i>Γεωργιάδης Δημήτριος</i>	
<b>Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη</b>	<b>325</b>
<b>Η Αξιοποίηση του Mentoring στο Πλαίσιο Υλοποίησης Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων</b>	<b>327</b>
<i>Φραγκούλης Ιωσήφ</i>	
<b>Η χρήση του εργαλείου των Wikis ως μέσο υποστήριξης των συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα.</b>	<b>339</b>
<i>Μουδατσάκη Ελένη</i>	
<b>Διδακτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μεικτή τάξη στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης</b>	<b>351</b>
<i>Αθανασέλου Αργυρώ</i>	
<b>Σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου</b>	<b>367</b>
<i>Βασιλείου Κλεοπάτρα</i>	
<b>Το Βιβλόδραμα στα Πλαίσια της Ποιμαντικής Κλινικής (Ψυχο)Θεραπείας: Μία Βιβλιογραφική Επισκόπηση</b>	<b>379</b>
<i>Δημητριάδου Α. Μαρίνα</i>	
<b>Παράγοντες που ενισχύουν ή δυσκολεύουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης-επιμόρφωσης. Μια μαθησιακή εμπειρία</b>	

με την οπτική της Μετασηματιζουσας μάθησης <i>Ζάγκος Γεώργιος</i>	392
Πρακτικές εφαρμογές του ηθικού προβληματισμού. Ευθανασία: Ένα χαρακτηριστικό πρόβλημα της εφαρμοσμένης ηθικής διδασκαλίας <i>Ζέλος Ιωάννης</i>	406
Η Στρατηγική Διδασκαλίας των Μικρών Βημάτων. Μια πρώτη προσέγγιση <i>Ζωγόπουλος Ευστάθιος - Βαρελά Μαρία</i>	417
Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση <i>Κουτσαντώνη Παρασκευή</i>	428
Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και στη Διοίκηση της Εκπαιδευτικής Κοινότητας <i>Μέμος Κωνσταντίνος - Ρούβαλη Σοφία</i>	455
Νέα Μέσα και μουσική: Διαδραδραστικές τεχνολογικές εφαρμογές σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. <i>Μπατσής Δημήτρης - Νούσια Αλεξάνδρα</i>	475
Κατασκευή άτυπου εργαλείου αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας και πιλοτική χορήγησή του σε μαθήτρια Β΄ Δημοτικού με ορθογραφικές δυσκολίες (Μελέτη Περίπτωσης) <i>Πάργου Γεωργία</i>	490
Διδάσκοντας τις αξίες μέσα στην κρίση <i>Τριανταφύλλου Ευπραξία - Μπούρας Αντώνιος</i>	502
«Ασύμμετρες Απειλές» στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. <i>Βλαχάδη Μαρία - Κουφιώτη Γεωργία - Κούνιος Αθανάσιος</i>	512
Η διαχείριση του χρόνου στην εκπαίδευση παράγοντας αποτελεσματικότητας <i>Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία</i>	525
Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων ως σύμβουλος-εμπνευστής στην εκπαιδευτική διαδικασία <i>Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα</i>	548
Εργασιακός χρόνος, επίπεδο σπουδών στελεχών εκπαίδευσης και διαχείριση κρίσεων <i>Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος - Μπαντούνα Μαρία - Κουσάβελος Νικόλαος</i>	564
Χαρακτηριστικά και ιδιότητες αλγόριθμων, μέσω παραδειγμάτων για μαθητές Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης <i>Μαστρογιάννης Αλέξιος</i>	576

Δυσεπίλυτα προβλήματα: Εκεί, που οι υπολογιστές σηκώνουν τα... πληκτρολόγια και τα ποντίκια ψηλά <i>Μαστρογιάννης Αλέξιος</i>	590
Πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης Πίνακας Α (κενά και πλεονάσματα) στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης <i>Χρήστος Νικόλαος</i>	603
Οι κοινότητες ως συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής του Μουσείου. Μελέτη περίπτωσης: «Η Ανθρώπινη Αλυσίδα» του Αρχαιολογικού Μουσείου Πατρών <i>Μανωλοπούλου Γεωργία</i>	627
Εικόνα 1: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ‘Ανθρώπινης Αλυσίδας’ με θεματική ενότητα τα μυκηναϊκά ειδώλια των συλλογών του Μουσείου.	631
<b>Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</b>	639
Εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας με τη συνεισφορά των “εργαλείων” των νέων τεχνολογιών: ο σχεδιασμός και τα πρώτα βήματα μίας μελέτης περίπτωσης <i>Δρακούλη Αθανασία - Κλεισαρχάκης Μιχάλης</i>	641
Σύγκριση σχολικής επίδοσης μεταναστών μαθητών με γηγενείς συμμαθητές τους <i>Κουτσαντώνη Παρασκευή</i>	653
Οι απόψεις του Freire για τον κριτικό στοχασμό ως μέσο ενδυνάμωσης. Μία διδακτική πρόταση στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. <i>Πρίτση Ευαγγελία</i>	668
Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα σε παιδιά δημοτικού: Πρόταση αξιοποίησης στην σχολική τάξη. <i>Σιακαβάρα Αναστασία</i>	679
Η θέση της γραμματικής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας <i>Σιακαβάρα Αναστασία</i>	692
Διαστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ συντρόφων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα <i>Πανάγου Ελένη</i>	708
Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς <i>Πολύζος Γεώργιος</i>	723

**«Το πρόσωπο του μετανάστη μέσα από το μάθημα των θρησκευτικών»  
(Σχέδιο διάρθρωσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τη βοήθεια  
των Τ.Π.Ε.)** 739

*Τζαράκης Φιλοκτήτης*

**Ετερότητα και σχολική ασφάλεια: έρευνα πεδίου.** 748

*Βλαχάδη Μαρία - Κουφιώτη Γεωργία - Κούνιος Αθανάσιος*

**Περιβαλλοντική Εκπαίδευση** 763

**Ζητήματα Διδακτικής της Φιλοσοφίας: Άνθρωπος και φυσικό περιβάλλον** 765

*Ζέλος Ιωάννης*

**Ζητήματα διδακτικής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Άνθρωποι  
και οικοσυστήματα** 776

*Ζέλος Ιωάννης*

**Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης** 785

**Σχολική αποτελεσματικότητα: ο Διευθυντής ως Εκπαιδευτικός Ηγέτης.** 787

*Αμπλάς Αθανάσιος - Πανοπούλου Βερόνικα*

**Διοίκηση ή ηγεσία στο Δημοτικό σχολείο;** 799

*Σταυρογιαννόπουλος Αναστάσιος Ι. - Ρογδάκη Αγαθή Κ.*

**Οι απόψεις των Διευθυντών των δημοτικών σχολείων για τη διαπολιτισμική  
εκπαίδευση** 812

*Γκαϊδατζόγλου Αθανάσιος*

**Από τον Επιθεωρητή στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου** 828

*Χαμπηλομάτη Παρασκευή*

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας  
στην παρακίνηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού** 848

*Τσιολακίδης Κωνσταντίνος*

## **Πρόλογος**

Αξιότιμες ακροάτριες και αξιότιμοι ακρότατες! Αξιότιμες εισηγήτριες και Αξιότιμοι Εισηγητές! Αγαπητά μέλη της επιστημονικής και της οργανωτικής επιτροπής! Φίλες και Φίλοι.

Σας καλωσορίζω στο 28<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο με θέμα: **«Αγωγή Υγείας, Κοινωνική και Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική, και Ειδική Αγωγή»**, που διοργανώνει το Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης.

### **1. Εισαγωγή**

Σήμερα θέλω να σας προσκαλέσω και να σας προκαλέσω να υποβάλλετε κι εσείς το εαυτό σας σε ένα διαφορετικό συλλογιστικό με την ελπίδα ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει ως σπινθήρας που θα βοηθούσε να ερευνήσουμε και να δούμε τα πράγματα της εκπαίδευσης μας από μια εντελώς διαφορετική σκοπιά σε σχέση με το πώς τη βλέπουμε και την αντιμετωπίζουμε μέχρι σήμερα.

Όλοι γνωρίζουμε πως ό,τι υπάρχει στη φύση, έμβιοι και άβιοι οργανισμοί, οργανικά και ανόργανα σώματα, μπορούμε να τα διαχωρίσουμε σε κατηγορίες. Αλλά και κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες μπορούμε να την υποδιαιρέσουμε σε νέες κατηγορίες και υποκατηγορίες, από την μέγιστη μέχρι την ελάχιστη. Ένα γιγάντιο σώμα να το διαιρέσουμε μέχρι το άτομο και από εκεί να το διασπάσουμε μέχρι το πρωτόνιο, το νετρόνιο και το μοζόνιο.

Τον άνθρωπο ως άτομο δεν μπορούμε ή καλύτερα δεν επιτρέπεται να τον διασπάσουμε. Τους ανθρώπους όμως γενικά μπορούμε να τους χωρίσουμε και να τους ταξινομήσουμε και αυτούς σε διάφορες κατηγορίες, ανάλογα με τα κριτήρια που κάθε φορά επιλέγει ο εκάστοτε ερευνητής. Έτσι ανάλογα με το κριτήριο-γένος, μπορούμε να τους χωρίσουμε σε άνδρες και γυναίκες, ανάλογα με τη μόρφωση, σε εγγράμματους και αγράμματους, ανάλογα με τη μόρφωση σε μορφωμένους και αμόρφωτους άσχετα από την γραμματοσύνη τους, ανάλογα με την οικονομική τους κατάσταση, σε φτωχούς και

πλούσιους, ανάλογα με την εξυπνάδα τους, σε έξυπνους και σε όχι έξυπνους ή κουτούς και πάει λέγοντας.

Αν όμως επιλέξουμε ως κριτήριο επιλογής τους την απασχόλησή τους, και εννοούμε την εργασιακή τους απασχόληση από την οποία εξοικονομούν τα απαραίτητα για τη ζωή τους, τότε θα τους διακρίνουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες.

## **2. Κατηγορίες ανθρώπων με βάση το κριτήριο εργασιακή απασχόληση**

### **2.1. Κατηγορία εργαζόμενων που η ενασχόληση τους επικεντρώνεται στη δημιουργία υλικών αγαθών για τον άνθρωπο**

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει όλους τους εργαζομένους, των οποίων η ενασχόληση τους επικεντρώνεται στην παραγωγή προϊόντων που είναι απαραίτητα και, κατά συνέπεια, χρήσιμα για την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών. Οι ενέργειες των εργαζομένων έχουν, δηλαδή, ως μοναδικό σκοπό να βελτιώσουν το βιοτικό επίπεδο των ανθρώπων και να το κάνουν όσο πιο άνετο, καλύτερο και ευχάριστο γίνεται. Τα προϊόντα αυτά όπως τρόφιμα, υφάσματα, αυτοκίνητα, κτίρια, αεροπλάνα, γέφυρες, όπως και κάθε άλλο είδος υλικής δημιουργίας που είναι αποτέλεσμα εργασιακής δράσης και εργασιακών ενεργειών και δημιουργούνται για να διευκολύνουν τη ζωή των ανθρώπων, αποτελούν την πολιτιστική κληρονομιά κάθε κοινωνίας. Οι εργαζόμενοι της κατηγορίας αυτής ερευνούν για τον σχεδιασμό και την παραγωγή υλικοτεχνικής υποδομής, δηλαδή δημιουργούν για τον άνθρωπο. Συνεπώς, το υποκείμενο έρευνάς τους είναι η ύλη.

### **2.2 . Κατηγορία εργαζομένων που η ενασχόλησή τους επικεντρώνεται στον ίδιο τον άνθρωπο**

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται όλοι εκείνοι οι εργαζόμενοι, των οποίων τα γνωστικά αντικείμενα δεν έχουν σχέση με την παραγωγή προϊόντων, αλλά άυλης προσφοράς. Δηλαδή, είναι ενέργειες εργαζομένων που έχουν ως μοναδικό σκοπό να βελτιώσουν τον ίδιο τον άνθρωπο και να τον κάνουν όσο γίνεται καλύτερο, ηθικότερο, υγιέστερο, πιο σκεπτόμενο και χρήσιμο για τον εαυτό του και για το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει αλλά και για την κοινωνία γενικότερα. Περιλαμβάνονται δηλαδή όλοι εκείνοι, των οποίων η ενασχόλησή τους επικεντρώνεται στον ίδιο τον άνθρωπο, και έχουν ως στόχο να τον διαμορφώσουν καλλιεργώντας όλες εκείνες τις πτυχές του, οι οποίες αποβλέπουν στη ολοκλήρωσή του, με τρόπους και μεθόδους όπως αυτές εξελίσσονται και ανανεώνονται χιλιετίες τώρα. Διάφοροι επιστημονικοί χώροι, από το σύνολο των ανθρωπιστικών επιστημών επικεντρώνουν την απασχόληση τους στην καλλιέργεια και βελτίωση του ίδιου του ανθρώπου και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Αυτοί όμως που θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια είναι δύο, η Παιδαγωγική και η Ιατρική. Οι δύο αυτοί επιστημονικοί χώροι, αν και φαντάζουν τελείως διαφορετικοί μεταξύ τους, εντούτοις έχουν κοινό στόχο, αφού στοχεύουν στη βελτίωση της ανθρώπινης ύπαρξης, μέσω της καλλιέργειας της ανθρώπινης υπόστασης και του ανθρώπινου σθένους. Για να κατανοήσουμε, όμως, καλύτερα την έννοια «σθένος», οφείλουμε να ανατρέξουμε στις απαρχές της γλώσσας μας.

### 2.3. Το σθένος, η ασθένεια και η θεραπεία

Στην αρχαία ελληνική, η λέξη *σθένος* σημαίνει «ρόμη, δύναμη, ισχύς, εξουσία, υπεροχή, υπερίσχυση, βία, στρατιωτική δύναμη, κράτος», ενώ το παράγωγο ρήμα του *σθενόω*, -ώ έχει την έννοια του: εμπνέω δύναμη, εμπνέω ρώμη, ενισχύω<sup>1</sup>. Άξιο παρατήρησης είναι οι πολλαπλές έννοιες που συμπεκνώνονται στην έννοια σθένος. Παράλληλα, η λέξη συναντάται αυτούσια και στη Νέα Ελληνική γλώσσα με περιορισμένο, όμως, εννοιολογικό ρεπερτόριο από ό,τι στην Αρχαία Ελληνική και σημαίνει σωματική, ηθική και ψυχική υγεία και δύναμη<sup>2</sup>.

Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι η λέξη *σθένος* δηλώνει τρεις βασικούς και αλληλένδετους τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης: την καλή κατάσταση του σώματος, του ήθους και της ψυχής.

Για να υπάρχει, λοιπόν, σθένος, είναι απαραίτητο το άτομο να είναι υγιές ως προς το σώμα και να έχει ως προς αυτό τις απαραίτητες θρεπτικές προσλήψεις. Απαραίτητο, επίσης, είναι να διαθέτει ήθος, το οποίο είναι αποτέλεσμα της αγωγής, της παιδείας και των γνώσεων που αποκτώνται και αποτελούν αντικείμενο της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών που την ασκούν. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι χρειάζεται να διαθέτει ψυχική δύναμη, η οποία επιτυγχάνεται, όταν το άτομο αφενός διακατέχεται από μια ισορροπημένη σωματική υγεία που βασίζεται σε μια υγιεινή διατροφή και αφετέρου διαθέτει ήθος που προκύπτει μέσω του έργου της εκπαίδευσης, η οποία οδηγεί στην ολοκλήρωση του ατόμου.

Από όσα λέχθηκαν μέχρι τώρα, γίνεται σαφές ότι το σωματικό σθένος αφορά την υγεία του ατόμου, ενώ το ηθικό σθένος απορρέει από την πνευματική του καλλιέργεια. Και τα δυο αυτά προσφέρουν στο άτομο ψυχική υγεία και ψυχική δύναμη. Αν όμως το άτομο δεν διαθέτει τις δυο προαναφερθείσες ιδιότητες τότε δεν διαθέτει σθένος και επομένως δεν είναι υγιές, που δηλώνει ότι η κατάσταση στην οποία βρίσκεται είναι η *ασθένεια*. Προκύπτει δηλαδή ότι αν έστω και μία από τις τρεις παραπάνω προϋποθέσεις: σωματική, ηθική και ψυχολογική δύναμη δεν υπάρχει ή υστερεί, τότε το άτομο δεν διαθέτει το ανάλογο σθένος, και συνεπώς διακατέχεται από ασθένεια.

Αφού, λοιπόν, η σωματική ασθένεια σημαίνει έλλειμμα υγείας και είναι αντικείμενο ιατρικής διαδικασίας που αποδίδεται με τον όρο *θεραπεία*, συνεπάγεται πως κάθε έλλειμμα σε ηθικό επίπεδο είναι, επίσης, ασθένεια, είναι αντικείμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας, και οφείλουμε να το αποδίδουμε επίσης με τον όρο *θεραπεία*. Αν λάβουμε υπόψη ότι η ηθική και η ψυχολογία του ατόμου δεν είναι κληρονομήσιμο δεδομένο αλλά δημιούργημα και αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών αντιλαμβανόμαστε τη σημασία της παιδαγωγικής θεραπείας. Δείξαμε μέχρι τώρα πως η όποια παιδαγωγική διαδικασία μεταξύ των άλλων και για την απόκριση της γνώσης αποτελεί θεραπεία. Επομένως, η έλλειψη γνώσης αποτελεί ασθένεια.

Επιδίωξη της Ιατρικής, λοιπόν, είναι η θεραπεία του σώματος και της ψυχής του ανθρώπου. Επιδίωξη της Παιδαγωγικής είναι η δημιουργία και η καλλιέργεια της ηθικής του υπόστασης, αλλά και η θεραπεία της ψυχής και του πνεύματος για την ανάπτυξη της

---

1 Φραγκούλης, Α. (2005). *Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης

2 Κριαράς Ε. (1995). *Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών  
Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

προσωπικότητάς του, γιατί όπως η Ιατρική θεραπεύει το σώμα και την ψυχή έτσι και η Παιδαγωγική δημιουργεί την ηθική υπόσταση του ανθρώπου και θεραπεύει την ψυχή και το πνεύμα. Η διαφορά μεταξύ της Ιατρικής και της Παιδαγωγικής στην άσκηση της θεραπείας τους, έγκειται στο γεγονός ότι η ιατρική στοχεύει στη θεραπεία της ασθένειας συγκεκριμένων ατόμων από όλο το πληθυσμιακό φάσμα, ενώ η παιδαγωγική απευθύνεται μαζικά σε όλα τα άτομα κάθε ηλικιακού φάσματος. Αφού λοιπόν στο όνομα της Ιατρικής οι γιατροί ασκούν θεραπευτικό έργο και οι εκπαιδευτικοί στο όνομα της Παιδαγωγικής ασκούν επίσης θεραπευτικό έργο, είναι ανάγκη να υπάρχουν αντίστοιχα προγράμματα σπουδών και στους δύο τομείς. Παράλληλα, οι εφαρμοστές των θεραπειών, τόσο οι γιατροί όσο και οι παιδαγωγοί, είναι απαραίτητο να διαθέτουν τον ίδιο βαθμό αυτονομίας στη διαδικασία άσκησης των καθηκόντων τους.

Κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Αν εξετάσουμε τα προγράμματα σπουδών της ιατρικής και της παιδαγωγικής υπό το πρίσμα της θεραπείας, τότε διαπιστώνουμε γιγαντιαίες διαφορές όσον αφορά την εκπαίδευση των γιατρών και των παιδαγωγών. Επιπλέον, οι γιατροί έχουν πλήρη αυτονομία στην άσκηση των καθηκόντων τους και στην επιλογή και εφαρμογή της θεραπείας των ασθενών τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και είναι πλήρως υποταγμένοι στο Υπουργείο Παιδείας, που τους βάζει τροχόπεδη σε οποιαδήποτε μορφή εξέλιξη στην εκπαίδευση.

#### **2.4. Στην πορεία δημιουργίας ενός νέου οράματος για την εκπαίδευση**

Τη δεκαετία του '70 και του '80 το όραμα των εκπαιδευτικών ήταν η ανωτατοποίηση της α/βάθμιας εκπαίδευσης και η δημιουργία του επιστήμονα και ερευνητή εκπαιδευτικού, ο οποίος θα γνώριζε τι πολίτες χρειάζεται η χώρα για να τους διαμορφώσει. Ένας συνοπτικός απολογισμός σήμερα, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πλέον έγιναν επιστήμονες και έγιναν ακόμα και ερευνητές. Το νέο όμως αυτό σύστημα, στο οποίο διαμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί, από τότε μέχρι σήμερα, δεν προσφέρει την ετοιμότητα που απαιτείται να διαθέτουν, για να ανταποκριθούν καλύτερα στο έργο τους και ως θεραπευτές να συμβάλλουν στην καλλιέργεια του σθένους και στη βελτίωση της ανθρώπινης υπόστασης στην εκπαίδευση.

Ζητούμενο σήμερα, κατά την άποψή μας, για τη εκπαίδευση είναι τα παρακάτω:

1. η μαθητοκεντρική αξιολόγηση
2. ο περιορισμός των αντικειμένων διδασκαλίας στη μέση εκπαίδευση
3. η κάλυψη του αντιληπτικού χάσματος μιας ή δύο γενεών των γονέων με το σχολείο
4. η αυτονομία και η αποκέντρωση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών
5. η συστηματική σύνδεση της διδασκαλίας των ανθρωπιστικών επιστημών με την εφαρμογή στην εκπαίδευση

Με το σημείο αυτό δεν εννοούμε τη μεταφορά των μαθητών στο πανεπιστήμιο κάτι, το οποίο εφάρμοζαν οι παιδαγωγικές ακαδημίες τις δεκαετίες '70 και '80, αλλά την αναδιοργάνωση των πανεπιστημιακών σπουδών και προγραμμάτων και τη σύνδεσή τους με την εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο, οι φοιτητές θα έχουν συνεχή παρουσία στα σχολεία με συγκεκριμένο πρόγραμμα και δράσεις που θα συντονίζονται από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές των περιφερειών.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρόγραμμα σύνδεσης του πανεπιστημίου με



την εκπαίδευση και το συντονισμό της περιφέρειας μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής:

### **Προγράμματα σπουδών πανεπιστημίου**

- 45 μαθήματα + πτυχιακή
- 3 ώρες την ημέρα καθημερινά πρακτική άσκηση σε σχολεία της α/βάθμιας και της β/βάθμιας σε όλα τα έτη της εκπαίδευσής του
- 4 χρόνια σπουδών
- 2 χρόνια επιπλέον ασκούμενοι εκπαιδευτικοί ως εργαζόμενοι
- 1 έτος σε μονοθέσιο ή ολιγοθέσιο σχολείο
- Η υιοθέτηση όλων των ολιγοθέσιων σχολείων από πολυθεσία σχολεία της χώρας και η διασύνδεση τους ηλεκτρονικά με πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης

Ενδεχομένως, όσα λέχθηκαν ως τώρα μας ωθήσουν να αναλογιστούμε τα ουσιαστικά θέματα της εκπαίδευσης που σίγουρα τα γνωρίζουμε ως ένα βαθμό. Αν πράγματι πιάσουν τόπο αυτές οι ιδέες και εάν γονιμοποιηθούν, είναι δυνατό να προκύψει στο τέλος κάτι καλύτερο ακόμη και από αυτό, το οποίο και εγώ ο ίδιος έχω κατά νου. Με αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση θα λάβει στην ελληνική κοινωνία τη θέση που πραγματικά της αξίζει και της ανήκει και που τώρα, κατά την γνώμη μου, δεν την έχει. Τις σκέψεις αυτές δεν είναι θεμιτό να τις δείτε από τη σκοπιά τις προοδευτικότητας ή της συντηρητικότητας. Οφείλουμε να απελευθερωνόμαστε που και που από τέτοιου είδους ιδεολογήματα για να γίνεται πιο σαφής και πιο εμφανής η πραγματικότητα.

Εκτός αυτού, οι εκπαιδευτικοί και τα συνδικαλιστικά τους όργανα είναι σε θέση μετά από όσα ειπώθηκαν να δημιουργήσουν νέα οράματα, να αναπτύξουν νέες στρατηγικές επιλογές και να διεκδικήσουν την αυτονομία τους στην παιδαγωγική θεραπεία.

Ο Πρόεδρος  
της οργανωτικής επιτροπής

Παντελής Γεωργογιάννης  
Καθηγητής Πανεπιστημίου



# Αγωγή Υγείας



## Τρώμε υγιεινά για να ζούμε πιο καλά στην Ευρώπη με χαρά.

*Ειάρχου Χριστίνα*

### Περίληψη

Αυτό το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας έχει σκοπό, μέσω συμμετοχικών και βιωματικών εκπαιδευτικών δράσεων, οι μαθητές να διαμορφώσουν σωστές διατροφικές επιλογές και να γίνουν αυριανοί έξυπνοι και συνειδητοποιημένοι καταναλωτές, επιλέγοντας τρόφιμα που ταιριάζουν στην κουλτούρα τους και έχουν αρμονία με τις κλιματολογικές, και περιβαλλοντικές συνθήκες του τόπου όπου ζουν. Επιπλέον, οι μαθητές κατανοώντας το ρόλο της ισορροπημένης μεσογειακής διατροφής, ο οποίος έχει πολύ μεγάλη σημασία στην πρόληψη της παχυσαρκίας και των ασθενειών, να υιοθετούν καλές διατροφικές πρακτικές και συμπεριφορές, προστατεύοντας την υγεία τους. Στόχος της ανακοίνωσης αυτής είναι η παρουσίαση των ενεργητικών βιωματικών τεχνικών, καθώς και των διαθεματικών και διεπιστημονικών μεθόδων (project) που εφαρμόστηκαν για την υλοποίηση του προγράμματος Αγωγής Υγείας με θέμα την υγιεινή ισορροπημένη, μεσογειακή διατροφή.

**Λέξεις Κλειδιά:** Ισορροπημένη διατροφή, βιωματικές δράσεις, προαγωγή υγείας.

**We eat healthy to live better in Europe with Joy.**

### Abstract

This Health Education program's purpose is students to make the right nutrition choices, through participatory and experiential educational activities, and to become tomorrow's smart and conscious consumers, choosing food that fits their culture and is in harmony with the climatic and environmental conditions they live in. In addition, to make students adopt healthy eating habits by understanding the role of a balanced Mediterranean diet, which is very important in the prevention of obesity and diseases. The purpose of this announcement is to present the experiential techniques, as well as the cross-curricular and interdisciplinary methods (project), which were used for the implementation of the Health Education program on healthy, balanced, Mediterranean diet.

**Keywords:** balanced diet, participatory activities, health improvement..

### 1.Εισαγωγή

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και ανήκει στα καινοτόμα προγράμματα Αγωγής Υγείας<sup>1</sup> που υλοποιούνται και εφαρμόζονται στην

---

1 Σαρίδη, Μ. & Ρεκλείτη, Μ. (2014), *Μεθοδολογία Σχεδιασμού Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας*, 7<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Καρδιομεταβολικών Παραγόντων Κινδύνου, ανακτήθηκε από: [http://upload.livemedia.gr/Media/65/Other/Documents/7o%20Panellinio/37\\_workshoprekleitim.saridim.pd](http://upload.livemedia.gr/Media/65/Other/Documents/7o%20Panellinio/37_workshoprekleitim.saridim.pd).

Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ως καινοτόμες δράσεις<sup>2, 3</sup>. Εντάσσεται στο θεματικό άξονα «Υγιεινή Διατροφή», συνολικής διάρκειας 6 μήνες. Η επιλογή του θέματος καθορίστηκε μετά από συζήτηση με τους μαθητές και αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Διατροφής που γιορτάζεται στις 16 Οκτωβρίου κάθε έτους, μέρα ίδρυσης του Παγκόσμιου Οργανισμού Τροφίμων και Γεωργίας (FAO) του ΟΗΕ το 1945. Υποθέματα/ διαστάσεις που προσεγγίστηκαν είναι τα εξής:

### Ο Ρόλος της ισορροπημένης διατροφής στην υγεία των παιδιών<sup>4</sup>

- Τροφές και θρεπτικά συστατικά. Ανάγκες σε θερμίδες και ενέργεια<sup>5</sup>.
- Μεσογειακή διαίτα ως επιλογή στην υγιεινή διατροφή<sup>6</sup>.
- Ποιοτικός έλεγχος των τροφίμων και τι πρέπει να προσέχουμε ως καταναλωτές όταν αγοράζουμε τρόφιμα<sup>4</sup>. Ευρωπαϊκή αρχή ασφάλειας τροφίμων<sup>7</sup>.
- Μαθαίνω να αντιλαμβάνομαι το ρόλο των διαφημίσεων<sup>8</sup>.
- Συμβουλές για υγιεινή διατροφή και άσκηση<sup>9</sup> για να αποφύγουμε την παχυσαρκία και την ασθένεια, ώστε να έχουμε δύναμη και υγεία.
- Διατροφικές συνήθειες άλλων ευρωπαϊκών χωρών και η σημασία τους στην επιλογή τους.
- Η συνήθεια του ισορροπημένου πρωινού, ως καθημερινή καλή πρακτική.

### Γενικός Σκοπός

- Να γνωρίσουν οι μαθητές το ρόλο της ισορροπημένης μεσογειακής διατροφής, να ευαισθητοποιηθούν και να υιοθετήσουν καλές διατροφικές πρακτικές<sup>10</sup>.

### Στόχοι

- Να αναγνωρίζουν τις ομάδες των τροφίμων, τα θρεπτικά συστατικά<sup>11</sup> και το ρόλο

---

2 Στάππα, Μ. (2000), *Αγωγή Υγείας στα σχολεία-Αρχές και στόχοι, Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: Έρευνα και παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠ. Ε. Π. Θ. -Π. Ι., σ. σ. 339-344.

3 Στάππα, Μ. (2001), Θεσμικό πλαίσιο Αγωγής Υγείας: χθες-σήμερα-αύριο, *Αγωγή Υγείας στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ, σ. σ. 25-30.

4 Κουρκούτα, Λ., Ράβρα, Α., & Αμπραχίμ, Σ. Ε. (2013). Η διατροφή των παιδιών στην σχολική ηλικία. Στο: *Επιστημονικά Χρονικά*, τόμ. 18(2), σ. σ. 78-82.

5 Μάντζιου, Θ., Πέτσιος, Κ., Τσουμάκας, Κ. & Μάτζιου, Β. (2012). Μελέτη των διατροφικών συνθηκών παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και των γνώσεων και των στάσεων των γονέων τους. Στο: *Νοσηλευτική*, τόμ. 51 (3), σ. σ. 317-326.

6 Dernini, S. & Berry, E. M. (2015), Mediterranean Diet: From a Healthy Diet to a Sustainable Dietary Pattern. Στο: *Nutr*, τόμ. 2, σ. σ. 15.

7 Medina, F. X. (2011), Food consumption and civil society: Mediterranean diet as a sustainable resource for the Mediterranean area. Στο: *Public Health Nutr*, τόμ. 14(12A), σ. σ. 2346-9.

8 Μπαθρέλλου Ε., Γιαννακούλια Μ. & Βουτζουράκης Ν. (2006). Διαφημίσεις τροφίμων στην πρωινή ζώνη: διατροφικά χαρακτηριστικά και τρόποι προσέλευσης. Στο: *Παιδιατρική*, τόμ. 69, σ. σ. 127-133.

9 Χασαπίδου, Μ. & Φαχαντίδου, Α. (2002), *Διατροφή για υγεία, άσκηση και αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

10 Ζουμπανέας, Ε., & Μανωλαράκης, Μ. (2016), *Τι καλό θα μαγειρέψεις... σήμερα, μαμά; Ένας οδηγός διατροφής για όλους*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. σ. 13-39.

11 European Food Safety Authority (2006), *Tolerable Upper Intake Levels for Vitamins and Minerals*,

τους στον οργανισμό.

- Να επιλέγουν μεσογειακή διατροφή<sup>12</sup> και παραδοσιακά προϊόντα.
- Να υιοθετήσουν σωστές διατροφικές συνήθειες<sup>13</sup> και να επιλέγουν κατάλληλα τρόφιμα από την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής.
- Να γνωρίσουν τις διαφορετικές διατροφικές συνήθειες άλλων ευρωπαϊκών χωρών, ως μέλη της Ευρωπαϊκής κοινότητας.
- Να αξιολογούν τα μηνύματα στις διαφημίσεις διατροφικών προϊόντων, ώστε να αποφεύγουν τις διατροφικές παγίδες.
- Να επιλέγουν τρόφιμα που ταιριάζουν με την κουλτούρα και τις ανάγκες τους, σεβόμενοι όμως τις επιλογές όλων.
- Να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση, τη συνεργασία, την ομαδικότητα και την αυτενέργειά τους και να χαρούν.

## **2.Θεωρητικό πλαίσιο**

### **2.1.Μεθοδολογία**

Η υλοποίηση του προγράμματος αγωγής υγείας<sup>14</sup> έγινε με τη μέθοδο project<sup>15</sup>. Εφαρμόστηκαν ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες<sup>16</sup>. Κατά το έναυσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας έγινε πνευματική διέγερση των μαθητών με καταγισμό ιδεών και καταγραφής τους σε χάρτη εννοιών. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με μελέτη περίπτωσης και επίλυση προβλήματος. Δημιουργήθηκαν σχέδια εργασίας με διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά και έκαναν επεξεργασία, συζήτηση και σχολιασμό σχετικών κειμένων. Κατασκεύασαν εικαστικές δημιουργίες και χρησιμοποιήθηκαν οπτικοακουστικά μέσα. Έπαιξαν και δραματοποίησαν ρόλους. Επίσης πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις εντός και εκτός σχολείου. Στο τέλος έγινε διάχυση των αποτελεσμάτων σε όλους τους μαθητές στο σχολείο.

### **2.2.Πεδία Σύνδεσης με τα προγράμματα σπουδών αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων**

Γλώσσα: Παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου με επιχειρηματική και κειμενική

---

ανακτήθηκε από: [www.efsa.eu.int](http://www.efsa.eu.int), σ. σ. 29-51.

12 Τριχοπούλου, Α. (2010), Μεσογειακή διατροφή, παραδοσιακά τρόφιμα και υγεία. Στο: *Ελληνική Επιθεώρηση Διατολογίας – Διατροφής*, τόμ. 1(1), σ. σ. 13-15.

13 Τύμπα, Ε., Τρεύλας, Ε., Παγιαβλή, Κ., & Ματζάρκα, Α. (2008). Η Διατροφή μέσα από ένα, Πρόγραμμα Διαθεματικής Προσέγγισης στην Προσχολική Αγωγή: Διατρέφομα σωστά, Τσιπς και Χάμπουργκερ μακριά. Στο: *Λόγια Παιδαγωγών και... όχι μόνο*, τόμ. 13, σ. σ. 37-44.

14 Στάππα, Μ. (2002), *Σχεδιασμός διαθεματικού προγράμματος Αγωγής Υγείας, Οδηγός σχεδίων εργασίας-Έργο: «Διεύρυνση της ευέλικτης ζώνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*, Αθήνα: ΥΠ. Ε. Π. Θ. -Π. Ι., σ. σ. 57-70.

15 Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2007), *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σ. σ. 7-20.

16 Θάνου Ν. (2003), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων: Σχεδιασμός, μεθοδολογία και εφαρμογή Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία*, ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/6.pdf>, σ. σ. 71-77.

προσέγγιση. Επεξεργασία και ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων<sup>17, 18, 19</sup>, παροιμιών, παραμυθιών<sup>20, 21</sup> και ποιημάτων. Παραγωγή λογοτύπων, διαφημιστικών διατροφικών μηνυμάτων, συνθημάτων και κειμένων σχετικών με την διατροφή. Έμφαση στην δημιουργική γραφή και την κριτική επεξεργασία.

**Μαθηματικά:** Ομαδοποιήσεις, μετρήσεις, επίλυση προβλημάτων με αναφορές στο θέμα, ταξινομήσεις και διαγράμματα σε σχέση με τις διατροφικές προτιμήσεις των μαθητών.

**Εικαστικά:** Ζωγραφική, κολλάζ, αφίσες και παραγωγή κόμικς

**Θεατρική Αγωγή:** Δραματοποίηση παραμυθιών, γραφή ποιημάτων και μελοποίηση τραγουδιών σε ρυθμό επιλογής των μαθητών.

**Κοινωνικές Δεξιότητες:** Αύξηση της αυτοεκτίμησης και υιοθέτηση υγιεινών στάσεων, αξιών και αντιλήψεων μέσα από παιχνίδια ρόλων, που ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες ζωής. Αύξηση της ομαδικότητας και της αλληλοβοήθειας

### 3.Σχεδιασμός παιδαγωγικής διαδικασίας/Πορεία διδασκαλίας

#### 3.1.Τα στάδια διδασκαλίας

##### 1ο Στάδιο

Η επιλογή του θέματος έγινε μετά από συζήτηση με τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες τους. Δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό συμβόλαιο και έγινε καθορισμός ομάδων με παιδαγωγικά κριτήρια. Έγινε ανίχνευση προϋπάρχουσας γνώσης. Οι μαθητές πραγματοποίησαν έρευνα μέσω διαδικτύου και επέλεξαν σχετικά με το θέμα βιβλία. Χρησιμοποιήθηκαν βιβλιογραφικές αναφορές και αναφορές Μεσογειακής διατροφής. Καταγράφηκε ημερολόγιο για την τήρηση χρονοδιαγράμματος εφαρμογής δράσεων και προγραμματισμού. Στο πλαίσιο της φιλαναγνωσίας διαβάστηκαν λογοτεχνικά κείμενα, παραμύθια. Ακολούθησε παιχνίδι ρόλων και δραματοποίηση. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με μελέτη περίπτωσης σε θέματα υγιεινής και ισορροπημένης διατροφής και βρήκαν υγιεινές συνταγές<sup>22</sup>.

##### 2ο Στάδιο

Έγινε εφαρμογή σχεδίων μαθήματος και φύλλων εργασίας. Συζήτηση και σχολιασμό σχετικών κειμένων, δημιουργία λογοτύπων, συνθημάτων και δημιουργία υλικού για

---

17 Έρικ, Κ. (2009), *Καλή όρεξη!* Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, σ. σ. 1-28.

18 Φαλκονάκη, Α. & Γεωργέλη, Κ. (2014), *Αλέξη φάε κάτι*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, σ. σ. 1-40.

19 Τσιαμπόκαλου, Γ. (2008), *Πώς να καταβροχθίσετε ένα ουράνιο τόξο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, σ. σ. 1-38.

20 Τριανταφυλλίδου, Σ. (2011), *Η Μιλένα και το φρικτό ψάρι*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ. σ. 1-40.

21 Ζαραμπούκα, Σ. (2018), *Ο ωραίος Δαρείος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ. σ. 1-36.

22 Ζουμπανέας, Ε. & Μανωλαράκης, Μ. (2016), *Τι καλό θα μαγειρέψεις... σήμερα, μαμά!*. Ένας οδηγός διατροφής για όλους. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. σ. 13-39.



κολλάζ, αφίσας και κόμικς. Επίλυση προβλημάτων με θέμα τα θρεπτικά συστατικά και τη σημασία τους στη διατροφή και αναφορά μετά από έρευνα στη διατροφή των διαφόρων λαών στην Ευρώπη. Ακολούθησε συζήτηση για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές και τις συνήθειες των ευρωπαϊκών χωρών. Επεξεργάστηκαν και συζητήσαν το ζήτημα της σύνδεσης των διατροφικών επιλογών με την εξωτερική μας εμφάνιση και με την κουλτούρα μας. Ασχολήθηκαν με το θέμα της ισότητας ευκαιριών στη τροφή σε παγκόσμιο επίπεδο. Παίζανε γλωσσικά παιχνίδια, βρήκαν παροιμίες και φράσεις που σχετίζονται με το θέμα. Παρακολούθησαν σχετικό βίντεο με την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής, έμαθαν να επιλέγουν τρόφιμα από όλες τις κατηγορίες<sup>23</sup> τροφίμων και ασχολήθηκαν με την ασφάλεια των τροφίμων<sup>24</sup>. Τα παιδιά έγιναν δημιουργοί και καλλιτέχνες εικαστικών κατασκευών. Έγραψαν ποιήματα και τραγούδια και ετοίμασαν αφίσα σε μορφή κόμικς, στην οποία απεικονίζεται η μεσογειακή πυραμίδα με τους αγαπημένους τους παιδικούς ήρωες. Η αφίσα τοποθετήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων σε ειδικό χώρο στην είσοδο του σχολείου, με σκοπό να αποτελεί οδηγό κανόνων σωστής υγιεινής των χεριών για όλους τους μαθητές του σχολείου.

### **3ο Στάδιο**

Οι μαθητές κατέγραψαν και δραματοποίησαν μία δική τους ιστορία. Εφάρμοσαν σχέδια δράσεις, φύλλα εργασίας και ασκήσεις σε πολλά γνωστικά αντικείμενα. Ετοίμασαν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ένα πλούσιο υγιεινό και νόστιμο πρωινό. Έγινε καταγραφή του ημερήσιου προγράμματος διατροφής του κάθε μαθητή και δόθηκε ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία του ισορροπημένου πρωινού. Οι μαθητές ερευνούν εάν οι διάφοροι λαοί της Ευρώπης επιλέγουν ίδιες κατηγορίες τροφίμων για πρωινό και ετοιμάζουν αφίσα με τη μέθοδο του κολάζ αφιερωμένη σε μία ευρωπαϊκή χώρα για κάθε ομάδα. Επιπλέον παρακολούθησαν εκπαιδευτικό βίντεο με τη βοήθεια της Τεχνολογίας (ΤΠΕ)<sup>25</sup>. Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στη σχολή Γεωπονικής για παρακολούθηση προγράμματος με θέμα «Το παιδί στον κόσμο των τροφίμων». Στο τέλος του προγράμματος έγινε διάχυση των αποτελεσμάτων στο σχολείο με παρουσίαση των δράσεων των μαθητών. Ένας ειδικός επιστήμονας επισκέφθηκε το σχολείο για να μιλήσει για θέματα ισορροπημένης διατροφής. Τελική αξιολόγηση του προγράμματος και συμμετοχή με αφίσα στο φεστιβάλ/γιορτή Αγωγή Υγείας που υλοποιήθηκε στο τέλος του σχολικού έτους από το τμήμα Αγωγής Υγείας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο τέλος του σχολικού έτους έγινε διάχυση των αποκτηθέντων γνώσεων σε όλους τους μαθητές του σχολείου, στο πλαίσιο ενός φεστιβάλ/γιορτής καλωσορίσματος του καλοκαιριού. Επίσης οι μαθητές συμμετείχαν με την αφίσα τους στο φεστιβάλ/γιορτή Αγωγή Υγείας που έγινε από το τμήμα Αγωγής Υγείας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

---

23 Καζαμιάς, Μ. (2010), *Σωστή διατροφή για παιδιά*. Αθήνα: Modern Times, σ. σ. 5-16.

24 Κουρκούτα, Λ., Ράρα, Α. & Αμπραχίμ, Σ. Ε. (2013). Η διατροφή των παιδιών στην σχολική ηλικία. Στο: *Επιστημονικά Χρονικά*, τόμ. 18(2), σ. σ. 78-82.

25 Βίντεο «Μεσογειακή Διατροφή», Ανακτήθηκε στις 18/11/19 από: [youtube.com/watch?v=JVgXkRzxJ8k](https://www.youtube.com/watch?v=JVgXkRzxJ8k)

### 3. 2. Αξιολόγηση Προγράμματος

Η αξιολόγηση επιτεύχθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου<sup>26, 27</sup>, βάση του οποίου μπορεί να αξιολογηθούν ποσοτικοί δείκτες και ποιοτικοί δείκτες. Η αξιολόγηση είχε τα εξής στάδια:

- Διαγνωστική-αρχική αξιολόγηση: Αρχικά γίνεται διερεύνηση της υπάρχουσας γνώσης των μαθητών για το θέμα.
- Ενδιάμεση αξιολόγηση: Κατά τη διάρκεια του προγράμματος για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων ανά στάδιο διδασκαλίας.
- Τελική αξιολόγηση: Στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο συνολική αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων.

### 4. Συμπεράσματα

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας είναι θεσμοθετημένα και εφαρμόζονται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με νόμο από το 2000<sup>28</sup> και αποτελούν τμήμα των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων. Τα αναλυτικά προγράμματα Αγωγής Υγείας έχουν εγκριθεί από τα αντίστοιχα τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και βρίσκονται στα σχολεία με Υπουργικές Αποφάσεις<sup>29</sup>. Η συμβολή των προγραμμάτων αυτών στην εκπαίδευση έχει μεγάλη σπουδαιότητα και αξία, γιατί επιτυγχάνεται η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και δίνεται στην «εκπαίδευση η βασική κοινωνική λειτουργία μέσα από την οποία συντελείται»<sup>30</sup>. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται και να ευαισθητοποιούνται σε θέματα πρόληψης και προαγωγής της υγείας τους και να υιοθετούν πρότυπα, στάσεις και συμπεριφορές ωφέλιμες σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε και εφαρμόστηκε πετυχαίνοντας τους στόχους του με αποτέλεσμα οι μαθητές να προσέχουν τη διατροφή τους και να φροντίζουν την υγεία τους. Οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν και υιοθέτησαν με χαρά σωστές διατροφικές πρακτικές και εν δυνάμει θα γίνουν αυριανοί, έξυπνοι καταναλωτές υγιεινών προϊόντων. Επιπλέον υποσχέθηκαν να γίνουν μεσολαβητές καλών διατροφικών πρακτικών, κάνοντας διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος στην οικογένεια και στο ευρύτερο φιλικό περιβάλλον τους. Η διατροφή είναι σπουδαίος παράγοντας πρόληψης μεταβολικών ασθενειών και παχυσαρκίας και αποτελεί δικαίωμα για κάθε λαό. Οι μαθητές υποσχέθηκαν να προσέχουν την υγεία και την εμφάνιση τους και να υιοθετούν διατροφικά πρότυπα που στηρίζονται στην παραδοσιακή, μεσογειακή και ισορροπημένη διατροφή.

---

26 Mcbeath, J. (2001), *Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. σ. 157-166.

27 Λάμνιας, Κ. (1997), Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας, Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ. 26, σ. σ. 7-35.

28 Νόμος 2817/ΦΕΚ78/14-3-2000, άρθρο 7: Εφαρμογή Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

29 Υπουργική Απόφαση Γ2/43520/ΦΕΚ/543/τ. Β'/1-5-2002 & Εγκυκλίους τις Γ2/6006/7-11-2001 και Φ11.2/818/78436/Γ1/25-7-2002, για αναλυτικά προγράμματα Αγωγής Υγείας που έχουν εγκριθεί από τα αντίστοιχα τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και υλοποιούνται στα σχολεία.

30 Νόμος 1566/85, Γενικό μέρος, Γ. Θεωρητικό πλαίσιο.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Έρικ, Κ. (2009), *Καλή όρεξη!* Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- Ζαραμπούκα, Σ. (2018), *Ο ωραίος Δαρείος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ζουμπανέας, Ε. & Μανωλαράκης, Μ. (2016), *Τι καλό θα μαγειρέψεις... σήμερα, μαμά;*. Ένας οδηγός διατροφής για όλους. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θάνου Ν. (2003), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων: Σχεδιασμός, μεθοδολογία και εφαρμογή Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία*, ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος8/6.pdf>.
- Καζαμιάς, Μ. (2010), *Σωστή διατροφή για παιδιά*. Αθήνα: Modern Times.
- Κουρκούτα, Λ., Ράρα, Α., & Αμπραχίμ, Σ. Ε. (2013). *Η διατροφή των παιδιών στην σχολική ηλικία*. Στο: *Επιστημονικά Χρονικά*, τόμ. 18(2).
- Λάμνιαν, Κ. (1997), *Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας*, Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ. 26.
- Μάντζιου, Θ., Πέτσιος, Κ., Τσουμάκας, Κ. & Μάτζιου, Β. (2012). *Μελέτη των διατροφικών συνθηκών παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και των γνώσεων και των στάσεων των γονέων τους*. Στο: *Νοσηλευτική*, τόμ. 51 (3).
- Mcbeath, J. (2001), *Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαθρέλλου Ε., Γιαννακούλια Μ. & Βουτζουράκης Ν. (2006), *Διαφημίσεις τροφίμων στην πρωινή ζώνη: διατροφικά χαρακτηριστικά και τρόποι προσέλκυσης*. Στο: *Παιδιατρική*, τόμ. 69.
- Νόμος 1566/85, Γενικό μέρος, Γ. Θεωρητικό πλαίσιο.
- Νόμος 2817/ΦΕΚ78/14-3-2000, άρθρο 7: *Εφαρμογή Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.
- Σαρίδη, Μ. & Ρεκλείτη, Μ. (2014), *Μεθοδολογία Σχεδιασμού Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας*, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καρδιομεταβολικών Παραγόντων Κινδύνου, ανακτήθηκε από: [http://upload.livemedia.gr/Media/65/Other/Documents/7o%20Panellinio/37\\_workshoprekleitim.saridim.pdf](http://upload.livemedia.gr/Media/65/Other/Documents/7o%20Panellinio/37_workshoprekleitim.saridim.pdf).
- Στάππα, Μ. (2000), *Αγωγή Υγείας στα σχολεία-Αρχές και στόχοι, Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: Έρευνα και παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠ. Ε. Π. Θ. -Π. Ι.
- Στάππα, Μ. (2001), *Θεσμικό πλαίσιο Αγωγής Υγείας: χθες-σήμερα-αύριο, Αγωγή Υγείας στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ.
- Στάππα, Μ. (2002), *Σχεδιασμός διαθεματικού προγράμματος Αγωγής Υγείας, Οδηγός σχεδίων εργασίας-Έργο: «Διεύρυνση της ευέλικτης ζώνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*, Αθήνα: ΥΠ. Ε. Π. Θ. -Π. Ι.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2007), *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλίδου, Σ. (2011), *Η Μιλένα και το φρικτό ψάρι*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Τριχοπούλου, Α. (2010), *Μεσογειακή διατροφή, παραδοσιακά τρόφιμα και υγεία*. Στο: *Ελληνική Επιθεώρηση Διαιτολογίας – Διατροφής*, τόμ. 1(1).
- Τσιαμπόκαλου, Γ. (2008), *Πώς να καταβροχθίσετε ένα ουράνιο τόξο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Τύμπα, Ε., Τρεύλας, Ε., Παγιαβλή, Κ., & Μαλζάρκα, Α. (2008). Η Διατροφή μέσα από ένα, Πρόγραμμα Διαθεματικής Προσέγγισης στην Προσχολική Αγωγή: Διατρέφομαι σωστά, Τσιπς και Χάμπουργκερ μακριά. Στο: Λόγια Παιδαγωγών και... όχι μόνο, τόμ. 13.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/43520/ΦΕΚ/543/τ. Β' /1-5-2002 & Εγκυκλίους τις Γ2/6006/7-11-2001 και Φ11.2/818/78436/Γ1/25-7-2002, για αναλυτικά προγράμματα Αγωγής Υγείας που έχουν εγκριθεί από τα αντίστοιχα τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και υλοποιούνται στα σχολεία.
- Φαλκονάκη, Α. & Γεωργέλη, Κ. (2014), Αλέξη φάε κάτι. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Χασαπίδου, Μ. & Φαχαντίδου, Α. (2002), Διατροφή για υγεία, άσκηση και αθλητισμό. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

### **Ξενόγλωσση**

- Dernini, S. & Berry, E. M. (2015), Mediterranean Diet: From a Healthy Diet to a Sustainable Dietary Pattern. Στο: Nutr, τόμ. 2.
- European Food Safety Authority (2006), Tolerable Upper Intake Levels for Vitamins and Minerals, ανακτήθηκε από: [www.efsa.eu.int](http://www.efsa.eu.int).
- Medina, F. X. (2011), Food consumption and civil society: Mediterranean diet as a sustainable resource for the Mediterranean area. Στο: Public Health Nutr, τόμ. 14(12A).

### **Βίντεο**

- Βίντεο «Μεσογειακή Διατροφή», Ανακτήθηκε στις 18/11/19 από: [youtube.com/watch?v=JVgXkRzxJ8k](https://www.youtube.com/watch?v=JVgXkRzxJ8k)

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η **Ξιάρχου Χριστίνα** είναι απόφοιτος του Τμήματος Νοσηλευτικής του ΑΤΕΙΘ (1989) και απόφοιτος του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ (2006). Επίσης είναι κάτοχος διετούς μεταπτυχιακού τίτλου (MSc) στη Δημόσια Υγεία, με κατεύθυνση Αγωγή-Προαγωγή-Πρότυπα και Συμπεριφορές Υγείας της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας, στην Αθήνα (2007) και διετούς μεταπτυχιακού τίτλου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων του Πανεπιστημίου Μακεδονία (2019). Σήμερα εργάζεται ως δασκάλα στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

## **Διδακτική Παρέμβαση: Στάσεις και Απόψεις των Μαθητών της Α΄ Τάξης του Βαρβακειού Προτύπου Γυμνασίου για τη Σωματική Άσκηση και τα Οφέλη της στην Υγεία.**

*Ζαράνη Φλώρα - Νταλαχάνη Καλλιρρόη*

### **Περίληψη**

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των στάσεων και των απόψεων μαθητών ηλικίας 12-13 ετών όσο αφορά την άσκηση, με τη χρήση ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου. Σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε εξάωρη διδακτική παρέμβαση με σκοπό την ευαισθητοποίηση των εφήβων σε σχέση με την επίδραση της σωματικής άσκησης στην υγεία τους καθώς και δημιουργία εκπαιδευτικού βίντεο με τη συμμετοχή των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, με τη χρήση του στατιστικού t-test, σαφή βελτίωση των γνώσεων των μαθητών που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και καταγράφηκε αύξηση του επιπέδου της σωματικής δραστηριότητάς τους, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Τα αγόρια φαίνεται να διάγουν πιο «υγιεινή» ζωή σε σχέση με τα κορίτσια και ως άθλημα επιλέγουν κυρίως το μπάσκετ και το ποδόσφαιρο ενώ τα κορίτσια προτιμούν τον χορό και το βόλεϊ.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Άσκηση, Υγεία, Διδακτική παρέμβαση, Γυμνάσιο, Εκπαιδευτικό βίντεο

### **Didactic/teaching Intervention: Attitudes and Views of the First Class Students of the Varvakio Model Gymnasium for Exercise and its Health Benefits.**

#### **Abstract**

The purpose of this research is to record the attitudes and opinions of 12-13 year old students regarding exercise using specifically designed questionnaires. A six-hour teaching intervention designed and implemented to raise the awareness of adolescents about the impact of exercise on their health and to create educational videos with the participation of students. The results of the research showed, using the t-test, a clear improvement in the knowledge of the students participating in the educational program and an increase in their level of physical activity, both inside and outside the school. Boys seem to lead a healthier life than girls, and they prefer basketball and football as a sport, while girls prefer dance and volleyball.

**Key words:** Exercise, Health, Didactic/teaching intervention, Gymnasium, Educational video

### **1.Εισαγωγή**

Η υγεία, σωματική και ψυχική, αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τη μάθηση και δύναται να διαφοροποιήσει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας<sup>1,2</sup>. Συνεπώς, αναδεικνύεται

---

1 Χαραλάμπους, Π., Κλεισιάρης, Χ. (2008), Η Συνεισφορά της Αγωγής Υγείας στην Ψυχική Υγεία: Μια Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. *ε\_Περιοδικό Επιστήμη και Τεχνολογία*, τομ. 3(2), σ. σ. 19-32.

2 Αυγερινός, Α., Ζέτου, Ε. & Βερναδάκης, Ν. (2006), Τα Αποτελέσματα των Παρεμβάσεων στο Σχολείο για Αύξηση της Φυσικής Δραστηριότητας, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* τόμ. 4 (2), 278 – 291.

έντονα η ανάγκη για μία ολιστική/διαθεματική προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής η οποία προϋποθέτει και τη δημιουργία ρηγμάτων στην αυστηρή δόμηση του σχολικού χρόνου, όπως και στην αυστηρή μόνωση των διδακτικών αντικειμένων<sup>3</sup>. Η έλλειψη άσκησης, ο καθιστικός τρόπος ζωής καθώς και η αλόγιστη χρήση κινητού τηλεφώνου και υπολογιστή επηρεάζουν την ολόκληρη της υγείας του ατόμου και υποβαθμίζουν την ποιότητα ζωής του<sup>4</sup>. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας καθιερώνει καμπάνιες για την προώθηση της άσκησης (Move FoR health, 2002)<sup>5</sup>. Οι κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη σωματική άσκηση αναφέρουν πως οι νέοι σχολικής ηλικίας πρέπει να συμμετέχουν σε μέτρια ή εντατική καθημερινή σωματική άσκηση 60 λεπτών ή μεγαλύτερης διάρκειας σε διάφορες μορφές. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών ώστε να αυξήσουν το επίπεδο σωματικής δραστηριότητας<sup>6,7</sup>.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1. Αποσαφήνιση όρων

**Σωματική δραστηριότητα:** κάθε κίνηση, που παράγεται από τους σκελετικούς μύες και έχει σαν αποτέλεσμα την ενεργειακή δαπάνη<sup>8</sup>. Η ενεργειακή δαπάνη μετριέται σε θερμίδες. Η σωματική δραστηριότητα μπορεί να υπάρξει σε διάφορες μορφές και με διαφορετικό περιεχόμενο και περιλαμβάνει το ελεύθερο παιχνίδι, οικιακές εργασίες, άσκηση, τη σχολική φυσική αγωγή, τα οργανωμένα αθλήματα και άλλες δραστηριότητες<sup>9</sup>.

**Άσκηση:** Αποτελεί μέρος της σωματικής δραστηριότητας. Είναι σχεδιασμένη και επαναληπτική, με ενδιάμεσο και τελικό σκοπό τη βελτίωση διατήρηση των παραμέτρων της φυσικής κατάστασης<sup>10</sup>.

**Φυσική κατάσταση:** η ικανότητα του ατόμου να εκτελεί καθημερινές εργασίες χωρίς κούραση. Περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους: την καρδιοαναπνευστική αντοχή,

---

3 Κάμτσιος, Σ., Χριστόδουλος, Α. (2007), Ο ρόλος των στάσεων και του κλίματος παρακίνησης στη διαμόρφωση της πρόθεσης των μαθητών δημοτικού σχολείου για τη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες. Συγχρονη Εκπαίδευση, αρ. 151, ISSN: 1105-3968

4 Kleinsmith, A. et al. (2006), Cross-cultural differences in recognizing affect from body posture. *Interacting with Computers*, 18 (6), pp. 1371-1389.

5 ΟΟΣΑ, (2016), «What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers». Στο: <https://www.oecd.org/edu/school/school-learning-organisation.pdf>.

6 Europa. eu, (2008), Στο: [http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy\\_documents/eu-physicalactivity-Guidelines-2008\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy_documents/eu-physicalactivity-Guidelines-2008_el.pdf).

7 Γκιτάκου, Μ. (2017), Ανάλυση Πολιτικών για τη “Διά βίου Άθληση” της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των κρατών μελών και της Ελλάδας. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3845/483-2017%20ΓΚΙΤΑΚΟΥ%20ΜΑΡΘΑ.pdf?sequence=1&isAllowed=yht>

8 Bouchard, C., Shephard, R. J., Stephens, T., Sutton, J. R., McPherson, B. D. (1990), Exercise, fitness, and health: A consensus of current knowledge. *Champaign, American Journal of Human Biology*, Volume 2, ) 5), pp588-589.

9 Malina, R. M., Bouchard, C., Bar-Or, O. (2004), *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Human Kinetics. ISBN: 0-88011-882- 2.

10 Τσιτότας, Κ., Διγγελίδης, Ν. & Κοτρώτσιου, Ε. (2018), Φυσική Δραστηριότητα Παιδιών και Γονέων και η Σχέση με τη Σωματική Αυτοαντίληψη, την Γενική Σωματική Αυτοαντίληψη και την Αυτοεκτίμηση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* τομ. 16(2).



τη μυϊκή δύναμη και αντοχή, την ευλυγισία, το συντονισμό και την ταχύτητα<sup>11, 12</sup>.

**Φυσική αγωγή:** είναι το μάθημα, που έχει ως σκοπό να διαπλάσει μαθητές με γνώση, ικανότητες και αξίες, που παράλληλα με τον ενθουσιασμό τους θα υιοθετήσουν και θα διατηρήσουν ένα υγιή καθημερινό τρόπο ζωής στην ενηλικίωση<sup>13</sup>.

## 2.2.Συναφείς έρευνες που προηγήθηκαν

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία σε μεγάλο αριθμό παιδιών ηλικίας 10-18 ετών, έδειξε ότι, το 2009, το ποσοστό των νεαρών εφήβων που αθλούνταν για μια ή περισσότερη ώρα με μέτρια ή έντονη άσκηση, καθημερινά, κυμαίνονταν από 12-19%. Το ποσοστό επαρκούς άθλησης μειωνόταν με την αύξηση της ηλικίας των νέων και ήταν χαμηλότερο στα κορίτσια. Επιπλέον, μόνο 1% των παιδιών και των εφήβων ανταποκρίνονταν στις υγειονομικές συστάσεις για παρακολούθηση ηλεκτρονικών μέσων κατά τη διάρκεια της ημέρας λιγότερο από 120 λεπτά<sup>14</sup>.

Όσον αφορά στον Ελληνικό χώρο, οι μαθητές ηλικίας 10-15 ετών ασχολούνται με σωματικές δραστηριότητες όπως τα ομαδικά ή ατομικά αθλήματα, η γυμναστική και οι Ελληνικοί χοροί<sup>15</sup>. Οι περισσότεροι νέοι ασχολούνται κυρίως με το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ και επίσης με το βόλεϊ, στίβο, κολύμβηση, χάντμπολ, πολεμικές τέχνες (taekwondo) και γυμναστική. Οι μαθητές των τάξεων του Γυμνασίου ασκούνται σε δύο ή τρία αθλήματα στον ελεύθερο χρόνο τους<sup>16</sup>. Στις ηλικίες 10-15 ετών, περίπου το 50% των αγοριών συμμετέχουν σε κάποιο είδος ανταγωνιστικού αθλητισμού, ενώ το ποσοστό αυτό για τα κορίτσια είναι 25%<sup>17</sup>.

Μελέτη που δημοσιεύτηκε πρόσφατα (Νοέμβριος 2019), σε διεθνούς κύρους επιστημονικό περιοδικό, περιγράφει σε παγκόσμιο επίπεδο, κατά τα έτη 2001 και 2016, την επικράτηση και τις τάσεις της ανεπαρκούς σωματικής δραστηριότητας μεταξύ εφήβων σχολικής ηλικίας 11-17 ετών, ανά χώρα και περιφέρεια. Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από 298 έρευνες, σε σχολεία από 146 χώρες, 1.6 εκατομμυρίων μαθητών, ηλικίας 11-17 ετών. Οι 146 χώρες προέρχονταν από όλες τις

---

11 Διγγελίδης, Ν., Κάμτσιος, Σ. & Θεοδωράκης, Ι. (2007), Σωματική Δραστηριότητα, Στάσεις προς την Άσκηση, Αντίληψη Εαυτού, Διατροφικές Συνήθειες και Δείκτης Μάζας Σώματος Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* τομ. 5 (1), σ. σ. 27 – 40.

12 Deforche, B., Lefevre, J., De Bourdeaudhuij, I., Hills, A. P., Duquet, W., Bouckaert, J. (2003), Physical fitness and physical activity in obese and nonobese Flemish youth. *Obes Res.* Vol. 1(3) p. p. 434-41.

13 Κάμτσιος, Σ. (2006), *Στάσεις προς την άσκηση, αντίληψη εαυτού, διατροφικές συνήθειες, σωματική δραστηριότητα και δείκτης μάζας σώματος μαθητών δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/1555>

14 Woods, C. B., Moyna, N., Quinlan, A., Tannehill, D., Walsh, J. (2009), The Children's Sport Participation and Physical Activity Study (CSPPA Study), *School of Health and Human Performance*, Dublin City University and The Irish Sports Council, Dublin, Ireland.

15 Κάμτσιος, Σ., Χριστόδουλος, Α. (2007), Ο ρόλος των στάσεων και του κλίματος παρακίνησης στη διαμόρφωση της πρόθεσης των μαθητών δημοτικού σχολείου για τη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες. *Συγχρονή Εκπαίδευση*, αρ. 151, ISSN: 1105-3968

16 Wang, J. C. K., Papaioannou, A. G., Sarrazin, P. G., Jaakkola, T., Solmon, M. A. (2006), A Brief Description of Physical Education and School Children's Sport Involvement in Singapore, Greece, France, Finland, and the United States, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 4, pp. 220-226.

17 Papaioannou, A., Karastogiannidou, C., Theodorakis, C. (2004), Sport involvement, sport violence and health behaviours of Greek adolescents, *European Journal of Public Health*, Vol. 14(2), pp. 168–17 2.

Ηπείρους: την Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη (16 χώρες), την Κεντρική Ασία, τη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική (19 χώρες), την Ανατολική και Νοτιοανατολική Ασία (14 χώρες), δύο Ασιατικές χώρες υψηλού εισοδήματος στον Ειρηνικό Ωκεανό, 25 Δυτικές χώρες υψηλού εισοδήματος, 32 χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής, 16 της Ωκεανίας, 6 της Νότιας Ασίας και 16 της υπο-Σαχάρας Αφρικής. Στις χώρες αυτές, το 2016, το 81.0% των μαθητών ηλικίας 11-17 ετών ήταν ανεπαρκώς σωματικά δραστήριοι (77.6% των αγοριών και 84.7% κοριτσιών)<sup>18</sup>. Παρόλο που ο επιπολασμός της ανεπαρκούς σωματικής δραστηριότητας μειώθηκε σημαντικά μεταξύ 2001 και 2016 για τα αγόρια (από 80.1% το 2001), δεν υπήρξε σημαντική αλλαγή για τα κορίτσια (από 85.1% το 2001).

Στην ίδια έρευνα, τα δεδομένα για την Ελλάδα δείχνουν ανεπάρκεια σωματικής δραστηριότητας στους Έλληνες εφήβους, ηλικίας 11-17 ετών, η οποία σημείωσε μικρή αύξηση κατά τη διάρκεια των ετών: από 83.6% το 2001, σε 84.5% το 2016. Η κατάσταση στην Ελλάδα, όσον αφορά το επίπεδο σωματικής άσκησης των εφήβων, είναι χειρότερη από το μέσο παγκόσμιο όρο και μάλιστα επιδεινώνεται διαχρονικά. Ενώ το 2001 η χώρα μας βρισκόταν -μεταξύ 146 χωρών- στην 59η θέση της παγκόσμιας κατάταξης, το 2016 είχε πέσει στην 87η θέση.

Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων είναι εμφανείς στις περισσότερες μελέτες, με τα αγόρια να είναι σημαντικά πιο δραστήρια από τα κορίτσια<sup>19,20</sup>.

Τα κορίτσια προτιμούν αθλήματα όπως, γυμναστική και χορός, ενώ γενικότερα προτιμούν αυτά με τα οποία μπορούν να διασκεδάσουν σε επίπεδα αρχαρίων σε μορφή αναψυχής και όχι καθαρού ανταγωνισμού<sup>21</sup>. Τα αγόρια, από την άλλη πλευρά, φαίνεται να προτιμούν τα ομαδικά αθλήματα και τις ομαδικές δραστηριότητες σε σύγκριση με τα κορίτσια και επιλέγουν περισσότερο τις δραστηριότητες με ανταγωνισμό, από αυτές για αναψυχή<sup>22</sup>.

### 2.3.Σκοπός

- Η καταγραφή των απόψεων μαθητών όσον αφορά στη σωματική άσκηση και τα οφέλη της στην υγεία και η απεικόνιση των στάσεων και των επιλογών τους στις καθημερινές δραστηριότητές τους, βάσει κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου.
- Ανάδειξη πιθανής διαφορετικότητας στις απόψεις και στάσεις των μαθητών σε σχέση με το φύλο (αγόρια – κορίτσια).
- Ενημέρωση και ενεργοποίηση των μαθητών με σκοπό την αλλαγή της στάσης

---

18 Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., Bull, F. C., (2019), Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants, *The Lancet Child & Adolescent Health*, Vol. 4 p. p 23–35.

19 Τσιτώτας, Κ., Διγγελίδης, Ν. & Κοτρώτσιου, Ε. (2018), Φυσική Δραστηριότητα Παιδιών και Γονέων και η Σχέση με τη Σωματική Αυτοαντίληψη, την Γενική Σωματική Αυτοαντίληψη και την Αυτοεκτίμηση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* τομ. 16 (2).

20 Avgerinos, A., Fragouli, M., & Stathi, A. (2002), *An examination of physical activity levels of 11 to 12 years old children in Greece*. Proceedings of the 12th Commonwealth International Sport Conference, University of Loughborough, Loughborough, UK.

21 Rippe, J. M., Hess, S. (1998), The Role of Physical Activity in the Prevention and Management of Obesity, *Journal of the American Dietetic Association*, Vol. 98(10), pp. S31–S38.

22 Gibbons, J. L., Lynn, M., Stiles, D. A. (1997), Cross-national gender differences in adolescents' preferences for free-time activities, *Cross-Cultural Research*, Vol. 31 (1), p. p. 55-69.



τους, όσον αφορά στη σωματική άσκηση, μετά από παρέμβαση 6 διδακτικών ωρών ενταγμένων στο σχολικό πρόγραμμα αλλά και με δραστηριότητες εκτός σχολείου.

- Ο σχεδιασμός και η εκπόνηση εκπαιδευτικού βίντεο με τη συμμετοχή των μαθητών με σκοπό τη διάχυση της γνώσης σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στόχο την ένταξη της άσκησης στην καθημερινότητα των νέων μας.

#### **2.4.Υποθέσεις της έρευνας**

- α) Η διδακτική παρέμβαση συντελεί στη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών που αφορούν στα οφέλη της άσκησης στην υγεία.
- β) Θα υπάρξει θετική αλλαγή στη στάση τους, απέναντι στη σωματική δραστηριότητα, μετά την παρέμβαση.
- γ) Ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εφήβων για τη σωματική άσκηση.

#### **3.Μεθοδολογία**

Το Εργαστήριο Φυσιολογίας της Ιατρικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σε συνεργασία με το Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο εκπόνησαν εκπαιδευτική δράση που αφορά τα οφέλη της άσκησης στην υγεία μας, με τα εξής κύρια βήματα:

- Δημιουργία ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου
- Επεξεργασία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου και σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης
- Εφαρμογή της παρέμβασης στους μαθητές της Α΄ τάξης (ασκήσεις σωματικής δραστηριότητας, συζήτηση, δημιουργία εκπαιδευτικού βίντεο)
- Διανομή ερωτηματολογίου μετά την παρέμβαση και εξαγωγή συμπερασμάτων

#### **3.1.Το δείγμα**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο στο Ψυχικό. Συμμετείχαν οι μαθητές των 4 τμημάτων της Α΄ τάξης, 91 συνολικά, 63 αγόρια και 28 κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας τα 12, 2 έτη (έναρξη: Δεκέμβριος 2018).

#### **3.2. Ερευνητικά εργαλεία**

##### **- Το ερωτηματολόγιο**

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου στοχεύει τόσο στην ενημέρωση των μαθητών σε θέματα που σχετίζονται με την άσκηση και τις θετικές επιπτώσεις της στην υγεία μας, όσο και στην καταγραφή των στάσεων και απόψεων των μαθητών που αφορούν στην ένταξη της άσκησης στην καθημερινότητά τους. Η δημιουργία του βασίστηκε κυρίως στο εκπαιδευτικό υλικό του βιβλίου Φυσικής Αγωγής Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, Κεφάλαιο 8: «Η αξία της δια βίου άσκησης για την υγεία», σε συνδυασμό με το κεφάλαιο 3: «Η αξία

της δια βίου άσκησης «του αντίστοιχου βιβλίου του Γυμνασίου.

Οι ενότητες του ερωτηματολογίου είναι τέσσερις:

- α. Ο γνώσεις μου: Άσκηση και Υγεία, με 14 συνολικά ερωτήσεις, με επιλογή απαντήσεων: Ναι, Όχι, Δεν ξέρω. Η επίδοση κάθε μαθητή αντικατοπτρίζεται από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων.
- β. Οι επιλογές μου: Έχω υγιεινές συνήθειες; Αναφέρονται 4 δραστηριότητες όπου ο μαθητής επιλέγει τη συχνότητα πραγματοποίησης της κάθε δραστηριότητας (Πάντα, Συνήθως, Μερικές φορές, Ποτέ) και βαθμολογείται αναλόγως της απάντησής του.
- γ. Σκέπτομαι και προτείνω. Στην ενότητα αυτή οι μαθητές πρέπει να απαντήσουν σε δυο ερωτήσεις, που αφορούν την καταλληλότητα ενός προγράμματος άσκησης δύο συνομηλίκων τους, αφού προηγουμένως μελετήσουν ένα μικρό σχετικό κείμενο.
- δ. Οι προτιμήσεις μου. Η ενότητα περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις, που αναφέρονται στις προσωπικές προτιμήσεις και τις αθλητικές συνήθειες των μαθητών.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε ανώνυμα και εμπιστευτικά. Οι μαθητές δεν είχαν προηγουμένως «προετοιμαστεί «με οποιοδήποτε τρόπο, ώστε να απαντήσουν «σωστά «στις ερωτήσεις, αφού ο σκοπός ήταν η απεικόνιση της πραγματικής γνώσης, επιθυμίας και κατάστασής τους όσον αφορά στη σωματική άσκηση.

### - Η διδακτική παρέμβαση

Με βάση τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκε διδακτική παρέμβαση που εστιάστηκε στην κατανόηση εννοιών που αφορούν στη φυσιολογία και τα οφέλη της άσκησης και περιελάμβανε τις εξής δραστηριότητες:

- Τι συμβαίνει στο σώμα μου όταν γυμνάζομαι; Με αυτό τον τρόπο προσεγγίσαμε τις έννοιες καρδιακή συχνότητα, παραγωγή ενέργειας, αύξηση του μεταβολισμού, θερμορύθμιση, πρόσληψη /μεταφορά οξυγόνου.
- Μαθαίνω να μετρώ την καρδιακή συχνότητα: αερόβιος - αναερόβιος μηχανισμός παραγωγής ενέργειας.
- Με αφορμή την προβολή δύο μικρών ξενόγλωσσων βίντεο<sup>23,24</sup> με ταυτόχρονη μετάφραση από τη διδάσκουσα, οι μαθητές παρακολουθούν τι συμβαίνει μέσα στο σώμα τους κατά τη διάρκεια της άσκησης αλλά και τα προβλήματα που μπορεί να προκληθούν στο καρδιαγγειακό μας σύστημα και μπορούν να αποφευχθούν με την άσκηση. Μαθαίνουν για το κυκλοφορικό σύστημα, διατροφή, άσκηση, κακές συνήθειες. Γιατί η άσκηση αυξάνει τα επίπεδα αυτοπεποίθησης; Αντοχή στην καθημερινότητα, σωστή στάση σώματος, καλή αυτοεικόνα, ορμόνες χαράς.
- Οι μαθητές παίζουν λεξοπαιχνίδι (Scrabble) ! Χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και βρίσκουν λέξεις που ορίζουν σωματική δραστηριότητα και άσκηση. Στη συνέχεια επιχειρηματολογούν για τη συχνότητα και την ένταση της άσκησης ώστε να έχει αποτέλεσμα. Ποιές προσαρμογές γίνονται στο σώμα και γιατί; (δυνατή καρδιά, σύστημα μεταφοράς οξυγόνου, νευρομυϊκό σύστημα κλπ).

---

23 «Chronic effects of exercise on the heart «εκπαιδευτικό βίντεο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=AXOnM-jai0>

24 «Exercise & Coronary Heart Disease «εκπαιδευτικό βίντεο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=ll3bSP515KM>,

- Κύπελλο Φυσικής Κατάστασης. Οι μαθητές διαγωνίζονται ανά τμήμα. Ποιό τμήμα θα παραμείνει δρομικά ενεργό για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ομαδική δραστηριότητα όπου το 80% των μαθητών πρέπει να βρίσκεται σε κίνηση.
- Δημιουργία εκπαιδευτικού βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=uvcBw3vjfLg>

Το σενάριο του δρώμενου «Κλέψαμε την Άσκηση» δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών όσον αφορά στα οφέλη της σωματικής άσκησης. Το 7λεπτο βίντεο επιχειρεί με πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο να ενημερώσει τους μαθητές για τα σωματικά, πνευματικά και ψυχολογικά οφέλη που προκύπτουν από τη συστηματική άσκηση. Οι μαθητές ενός ολόκληρου τμήματος (Α2) συμμετείχαν με ενθουσιασμό στο όλο εγχείρημα, βρίσκοντας πληροφορίες για το θέμα, διασκεύαζοντας τους διαλόγους, υποδυόμενοι ρόλους, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους δημιουργικά για ένα κοινό στόχο: την όσο δυνατόν καλύτερη απόδοση του δρώμενου.

#### **- Αξιολόγηση**

Τον Απρίλιο του 2019 διανεμήθηκαν εκ νέου ερωτηματολόγια σε όλους τους μαθητές της Α΄ τάξης, που περιελάμβαναν τις ερωτήσεις της ομάδας Α. Οι γνώσεις μου: Άσκηση και Υγεία και της ομάδας Γ. Σκέπτομαι και προτείνω. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε κατά την ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ανά ομάδες 6 μαθητών, στο κλειστό γυμναστήριο του σχολείου. Διανεμήθηκε επιπλέον ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης και του βίντεο, σε δυο τμήματα (Α1 και Α2), έτσι ώστε να υπάρξει ενδεικτική ανατροφοδότηση εκ μέρους των μαθητών.

### **3.3. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

### **3.4. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση φύλλων εργασίας XL και οι συγκρίσεις με τη χρήση του στατιστικού t-test.

## **4. Αποτελέσματα**

### **4.1 Ομάδα ερωτήσεων Α. Οι γνώσεις μου: Άσκηση και Υγεία.**

Στον Πίνακα 1 φαίνονται οι 14 ερωτήσεις της ομάδας Α και τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των μαθητών της Α΄ τάξης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το ερωτηματολόγιο με την ομάδα ερωτήσεων Α διανεμήθηκε αρχικά στους μαθητές, πριν την εκπόνηση του προγράμματος και στο τέλος, μετά την παρέμβαση και ο αριθμός των σωστών απαντήσεων υπολογίστηκε και στις δυο περιπτώσεις (πριν και μετά) ξεχωριστά.

**Πίνακας 1.Αποτύπωση των απόψεων των μαθητών για την άσκηση και τα οφέλη της στην υγεία. Παρουσιάζεται το ποσοστό % των μαθητών που απαντούν σωστά σε κάθε ερώτηση της ομάδας Α του ερωτηματολογίου, Πριν και Μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης.**

A. Οι γνώσεις μου: άσκηση και υγεία	Σωστές απαντήσεις μαθητών Πριν %	Σωστές απαντήσεις μαθητών Μετά %
<b>- α) Τι εννοούμε με τη λέξη «άσκηση»:</b>		
1.Άσκηση είναι οποιαδήποτε κίνησή μας ή σωματική δραστηριότητα	27. 8%	29. 4%
2.Άσκηση είναι κάθε κίνηση ή σωματική δραστηριότητα που μας κάνει να ιδρώσουμε και να λαχανιάσουμε	38. 5%	50. 6%
<b>- β) Τι συμβαίνει στο σώμα μας όταν ασκούμεστε:</b>		
3.Η καρδιά εργάζεται πιο δυνατά και πιο γρήγορα για να στείλει αίμα στους μυς	92.3%	98. 8%
4.Οι μύες παίρνουν οξυγόνο και θρεπτικά συστατικά από το αίμα για να μπορέσουν να παράγουν τις κινήσεις του σώματος	64.8%	85. 7%
5. Αποβάλλεται από το σώμα μας θερμότητα με τον ιδρώτα	57. 8%	74.0%
<b>- γ) Όταν ασκούμεστε τακτικά</b>		
6. Η καρδιά γίνεται πιο δυνατή	70. 0%	84.9%
7. Το λίπος του σώματος μειώνεται	96. 7%	96. 5%
8. Οι μύες γίνονται δυνατώτεροι και πιο αποτελεσματικοί	94.4%	96. 5%
9. Τα οστά γίνονται πιο δυνατά και είναι ανθεκτικότερα σε χτυπήματα	54.9%	71.7%
10. Μπορούμε να προλάβουμε διάφορες ασθένειες	86. 8%	88. 4%
11.Κοιμόμαστε καλύτερα	37. 8%	6 2.8%
1 2.Μειώνουμε το άγχος	6 2.6%	74.4%
13.Νοιώθουμε ευχάριστα	91.2%	89. 3%
14.Βελτιώνουμε την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή μας	84.6%	85. 1%

Σύμφωνα με τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών πριν τη διδακτική παρέμβαση, στις 14 ερωτήσεις της Α ενότητας του ερωτηματολογίου, ήταν  $9.6 \pm 1.9$ , ενώ μετά τη διδακτική παρέμβαση «Η άσκηση είναι φάρμακο» οι ίδιοι μαθητές βαθμολογήθηκαν με μέσο όρο  $10.7 \pm 2.4$ .

Η επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση του t-test, έδειξε σαφή βελτίωση των

γνώσεων των μαθητών για την άσκηση και τα οφέλη της στην υγεία, μετά τη διδακτική παρέμβαση, με στατιστικά σημαντική διαφορά  $p < 0.001$ .

Όσον αφορά τις επιδόσεις ανάλογα με το φύλο, ο μέσος όρος βαθμολογίας των αγοριών, στην ενότητα Α, ήταν 9.7 και των κοριτσιών 9.4, δηλαδή τα αγόρια υπερτερούν ελάχιστα σε σχέση με τα κορίτσια όσον αφορά τις γνώσεις τους για τη σωματική άσκηση, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Μετά την παρέμβαση η μέση βαθμολογία των αγοριών ήταν 10.8 και των κοριτσιών ελαφρά μικρότερη (10.4). Η βελτίωση που παρουσίασαν τα αγόρια μετά την παρέμβαση ήταν στατιστικά σημαντική, σε αντίθεση με αυτή των κοριτσιών.

#### 4.2 Ομάδα ερωτήσεων Β. Οι επιλογές μου: έχω υγιεινές συνήθειες;

Οι απαντήσεις των μαθητών του Βαρβακειού ήταν οι εξής:

**Πίνακας 2. Συνήθειες των μαθητών που αφορούν στη σωματική δραστηριότητα. Παρουσιάζεται το ποσοστό % των μαθητών που δείχνει τη συχνότητα πραγματοποίησης κάθε δραστηριότητας της ομάδας ερωτήσεων Β.**

Δραστηριότητα	Πάντα (3)	Συνήθως (2)	Μερικές φορές (1)	Ποτέ (0)
1. Περπατώ ή χρησιμοποιώ ποδήλατο, όταν αυτό είναι ασφαλές, αντί να μετακινούμαι με αυτοκίνητο	18.7%	46.2%	28.6%	6.5%
2. Γυμνάζομαι τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα (εκτός του σχολείου)	74.7%	15.4%	3.3%	6.6%
3. Μετά το σχολείο, βλέπω τηλεόραση, κάθομαι στον υπολογιστή – τάμπλετ, ή παίζω βιντεοπαιχνίδια λιγότερο από 2 ώρες την ημέρα	41.8%	45.1%	12.1%	1.0%
4. Συμμετέχω τακτικά σε παιχνίδια, ή σπορ ή δραστηριότητες αναψυχής (π. χ. περπάτημα στη φύση)	44.0%	38.5%	16.5%	1.0%

Σύμφωνα με αυτά που δήλωσαν οι μαθητές στις παραπάνω 4 δραστηριότητες (Πίνακας 2) βαθμολογήθηκαν ανάλογα (Πάντα: 3 βαθμοί, Συνήθως: 2 βαθμοί, Μερικές φορές: 1 βαθμός, Ποτέ: 0 βαθμοί) και κατατάχθηκαν σε 4 ομάδες, όπως φαίνεται παρακάτω.

- ΟΜΑΔΑ 1<sup>η</sup>: 10-12 βαθμοί: Κάνεις σίγουρα μια υγιεινή ζωή - 36 από τους 91 μαθητές (ποσοστό 40%)
- ΟΜΑΔΑ 2<sup>η</sup>: 8-9 βαθμοί: Είσαι σε καλό σημείο, αλλά μπορείς να βελτιωθείς - 40 μαθητές (ποσοστό 44%)
- ΟΜΑΔΑ 3<sup>η</sup>: 6-7 βαθμοί: Χρειάζεται να κάνεις σημαντικές αλλαγές στον τρόπο της ζωής σου, κάνοντας περισσότερη σωματική άσκηση - 13 μαθητές (14%)
- ΟΜΑΔΑ 4<sup>η</sup>: Κάτω από 6 βαθμοί: Είναι απαραίτητο να κάνεις μεγάλες αλλαγές, για να αποκτήσεις υγιεινές συνήθειες στη ζωή σου - 2 μαθητές (περίπου 2%)

Όπως προκύπτει από την βαθμολογία τους, η πλειοψηφία των μαθητών (84%)

έχουν υγιεινές συνήθειες ή βρίσκονται σε αρκετά καλή κατάσταση, με μέσο όρο βαθμολογίας 8. 9.

Όσον αφορά τις επιδόσεις τους ανάλογα με το φύλο, ο μέσος όρος βαθμολογίας των αγοριών είναι 9. 1 και των κοριτσιών 8. 3, δηλαδή τα αγόρια διάγουν πιο «υγιεινή» ζωή σε σχέση με τα κορίτσια, με στατιστικά σημαντική διαφορά  $p < 0. 05$ .

Ειδικά για την περίπτωση ενασχόλησης με ηλεκτρονικά μέσα (Πίνακας 2), μόνο το 42% των μαθητών του Βαρβακείου καλύπτει τις προτροπές της κυβέρνησης της Αυστραλίας η οποία συνιστά τα παιδιά ηλικίας 5 έως 12 ετών να περνούν όχι περισσότερο από 2 ώρες την ημέρα μπροστά σε μια οθόνη ψυχαγωγίας<sup>25</sup>.

#### 4.3 Ομάδα ερωτήσεων Γ. Σκέπτομαι και προτείνω

Στην ομάδα αυτή (η οποία απαντήθηκε από τους μαθητές και πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση) δίνονται στους μαθητές οι παρακάτω πληροφορίες, τις οποίες πρέπει να μελετήσουν ώστε να απαντήσουν σε δυο ερωτήσεις που αφορούν τη συχνότητα της σωματικής άσκησης προκειμένου να επιτευχθεί καλή φυσική κατάσταση. Οι πληροφορίες που δίνονται είναι οι εξής:

- Οι δραστηριότητες που έχουν μεγάλη επίδραση στην αντοχή σου είναι περισσότερο κουραστικές (δηλ., υψηλής έντασης), ωστόσο βελτιώνουν τη φυσική σου κατάσταση, εάν διαθέτεις τουλάχιστον 30 λεπτά την ημέρα, για 3-4 φορές την εβδομάδα.
- Οι δραστηριότητες που έχουν μέτρια επίδραση στην αντοχή σου είναι λιγότερο κουραστικές (δηλ., μέτριας έντασης) και χρειάζεται να αφιερώνεις σε αυτές περισσότερο χρόνο για να έχεις σημαντικό όφελος (τουλάχιστον 30 λεπτά καθημερινά).
- Οι δραστηριότητες με μικρή επίδραση στην αντοχή σου είναι αυτές που έχουν μικρή διάρκεια και χαμηλή ένταση, ωστόσο είναι και αυτές ωφέλιμες.

Σκέπτομαι και προτείνω (συμπληρώνεται από τους μαθητές):

Δώσε μια φιλική συμβουλή, σύμφωνα με αυτά που αναφέρονται παραπάνω

1. Ένας φίλος σου θέλει να αποκτήσει περισσότερη αντοχή, να δυναμώσει τους μύς του και να μειώσει το λίπος του. Ξέρεις ότι του αρέσει να παίζει μπάσκετ, αλλά δεν έχει πολύ διαθέσιμη ώρα γι' αυτό. Μπορείς να του προτείνεις ένα πρόγραμμα άσκησης, ώστε να πετύχει τους στόχους του;

- Προτείνω στον φίλο μου να παίζει μπάσκετ ..... ημέρες την εβδομάδα, για ..... λεπτά κάθε ημέρα.

2. Η Μαρία έχει σαν χόμπι τον μοντέρνο χορό. Πηγαίνει μια φορά την εβδομάδα, για 1 ώρα.

Πιστεύεις ότι αυτού του είδους η άσκηση είναι αρκετή για να βελτιώσει τη φυσική της κατάσταση και την αντοχή της; ΝΑΙ ή ΟΧΙ;

- Δικαιολόγησε την άποψή σου: .....

Μόνο το 13.2% των μαθητών ασχολήθηκαν να διαβάσουν το κείμενο ώστε να

---

25 Benefits of physical activity for children, Health direct, στο <https://www.healthdirect.gov.au/benefits-of-physical-activity-for-children> (πρόσβαση 27-11-2019)

απαντήσουν ανάλογα στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν και μάλιστα το ποσοστό αυτό μειώθηκε σε 11.6% όταν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μετά τη διδακτική παρέμβαση. Μια πιθανή εξήγηση για την αύξηση της απροθυμίας των μαθητών να μελετήσουν το κείμενο, ώστε να απαντήσουν σωστά, αλλά και για το γεγονός ότι παρέλειψαν ερωτήσεις χωρίς να τις απαντήσουν, είναι ο τρόπος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου μετά την παρέμβαση: έγινε με τη συγκέντρωση των μαθητών σε μικρές ομάδες στο κλειστό γυμναστήριο, χωρίς κάποια ιδιαίτερη επίβλεψη, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές του τμήματος γυμνάζονταν στο προαύλιο και πιθανότατα υπήρχε κάποια βιασύνη προκειμένου να επιστρέψουν στην άθληση, που τους ενδιέφερε ιδιαίτερώς.

#### 4.4 Ομάδα ερωτήσεων Δ. Οι προτιμήσεις μου.

Οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής αποσκοπούν στην καταγραφή των συνηθειών των μαθητών σε σχέση με την άσκηση στην καθημερινότητά τους και παρουσιάζονται παρακάτω:

- Οι χώροι παιχνιδιού και άθλησης τόσο στην περιοχή του Δήμου Αθηναίων όσο και στην ευρύτερη περιοχή των Αθηνών όπου διαμένουν οι μαθητές του Βαρβακείου είναι αρκετοί: πάρκα, πλατείες, γήπεδα, αθλητικά κέντρα κλπ.
- Όλοι οι μαθητές (91) δήλωσαν ότι ασκούνται.
- 82 μαθητές (οι υπόλοιποι δεν απάντησαν τη σχετική ερώτηση) δήλωσαν ότι ασκούνται εβδομαδιαία (εκτός σχολείου) ως εξής (Πίνακας 3):

**Πίνακας 3. Συχνότητα άσκησης. Παρουσιάζονται τα ποσοστά % των μαθητών αναλόγως των ημερών άσκησής τους εβδομαδιαίως.**

Ημέρες άσκησης εβδομαδιαίως	1	2	3	4	5	6	7
Ποσοστό % μαθητών	1.1%	14.6%	29.3%	28.1%	13.4%	9.8%	3.7%

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3 η πλειοψηφία των μαθητών (περίπου 57%) της Α΄ Γυμνασίου δηλώνουν ότι ασκούνται 3 - 4 ημέρες την εβδομάδα, ενώ το 27% των μαθητών ασκούνται 5-7 ημέρες, χωρίς να υπολογισθούν οι 2 ημέρες ΦΑ στο σχολείο! Το 16% ασκείται λιγότερο, 1-2 ημέρες την εβδομάδα.

Όσον αφορά τις ώρες άσκησης (εκτός των ωρών Φυσικής Αγωγής στο σχολείο), 90 μαθητές (ένας δεν απάντησε) δήλωσαν ότι ασκούνται ως εξής (Πίνακας 4):

**Πίνακας 4. Η συχνότητα άσκησης των μαθητών. Παρουσιάζονται τα ποσοστά % των μαθητών αναλόγως των ωρών άσκησής τους εβδομαδιαίως.**

Ώρες άσκησης εβδομαδιαίως	1.5 – 3.5	4 – 5.5	6-7	Περισσότερες από 7
Ποσοστό % μαθητών	25.6%	34.4%	15.6%	24.4%



Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, η πλειοψηφία των μαθητών (60%), ασκούνται σε εβδομαδιαία βάση από 1.5 - 5. 5 ώρες και το 40% των ερωτηθέντων ασκούνται 6 ή και περισσότερες ώρες. Αν σε αυτές προστεθεί και η 1.5 ώρα ΦΑ στο σχολείο, φαίνεται το 40% των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου του Βαρβακείου καλύπτουν τις 7 συνολικά ώρες σωματικής δραστηριότητας που συνιστά, από το 2010, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας<sup>26</sup> και προτείνουν οι οδηγίες της Αυστραλιανής Κυβέρνησης<sup>27</sup> για τη σωματική άσκηση των παιδιών ηλικίας 5-18 ετών: 1ώρα καθημερινής μέτριας έως έντονης άσκησης για παιδιά και εφήβους.

Όσον αφορά τις αθλητικές συνήθειες των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους, ο μέσος όρος ενασχόλησης των αγοριών είναι 4.2 ημέρες άθλησης την εβδομάδα, με συνολικά 5. 6 ώρες, ενώ τα κορίτσια φαίνονται να αθλούνται κατά μέσο όρο μια ώρα λιγότερο την εβδομάδα (ασκούνται 3.6 ημέρες και 4.6 ώρες εβδομαδιαία), χωρίς αυτή η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική.

Ο αριθμός των αθλημάτων με τα οποία δηλώνουν ότι ασχολούνται οι 91 μαθητές του Βαρβακείου παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.

**Πίνακας 5. Αριθμός αθλημάτων ανά μαθητή. Παρουσιάζονται τα ποσοστά % των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των αθλημάτων που επιλέγουν.**

Αριθμός αθλημάτων ανά μαθητή	1	2	3	4
Ποσοστό μαθητών %	51%	36%	9%	4%

Ο μέσος όρος των αθλημάτων ανά μαθητή είναι 1.7 και σχεδόν οι μισοί μαθητές (49%) ασχολούνται με 2 ή περισσότερα αθλήματα. Ο μέσος όρος των αθλημάτων που ασχολούνται τα αγόρια είναι 1.77, ενώ τα κορίτσια κατά μέσο όρο επιλέγουν να ασχολούνται με ελαφρώς λιγότερα αθλήματα (1.57).

Όσον αφορά το είδος του αθλήματος που επιλέγουν οι μαθητές του Βαρβακείου, παρατηρείται διαφορετικότητα ανάλογα με το φύλο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6: το άθλημα που ασχολούνται τα αγόρια είναι κυρίως το μπάσκετ, σε ποσοστό 41% και το ποδόσφαιρο, σε ποσοστό 33%, (σημειωτέον ότι το 16% των αγοριών ασκείται και στα δυο αθλήματα), ενώ τα μισά από τα κορίτσια (50%) ασχολούνται με τον χορό και το 14% των κοριτσιών παίζει βόλεϊ. Σημειωτέον ότι κανένα από τα αγόρια δεν προτιμά το βόλεϊ και κανένα από τα κορίτσια δεν παίζει μπάσκετ. Τρίτη προτίμηση και των αγοριών και των κοριτσιών είναι η κολύμβηση, ενώ με τον στίβο ασχολούνται περισσότερο τα κορίτσια από ότι τα αγόρια!

26 World Health Organization, (2010), Global Recommendations on Physical Activity for Health, <https://www.who.int/dietphysicalactivity/global-PA-recs-2010.pdf> (προσπελάστηκε στις 27-11-2019).

27 Physical activity for children: how much and why? Australian guidelines on children's physical activity, <https://raisingchildren.net.au/toddlers/nutrition-fitness/physical-activity/physical-activity-how-much> (πρόσπελάστηκε στις 27-11-2019).



**Πίνακας 6. Προτιμήσεις μαθητών στα αθλήματα. Παρουσιάζονται τα ποσοστά % των μαθητών ανάλογα με το είδος του αθλήματος και το φύλο (αγόρια – κορίτσια).**

Προτιμήσεις αθλημάτων 63 αγοριών Α΄ τάξης	Προτιμήσεις αθλημάτων 28 κοριτσιών Α΄ τάξης
Καλαθοσφαίριση (Μπάσκετ) 41.3 %	Χορός 50.0 %
Ποδόσφαιρο 33.3 %	Πετοσφαίριση (Βόλεϊ) 14.3 %
Κολύμβηση 1 2.7 %	Κολύμβηση 10.7 %
Αντισφαίριση (Τένις) 7.9 %	Στίβος 10.7 %
Στίβος 6.4%	Ρυθμική γυμναστική 7.1%
Ποδηλασία 6.4%	Ενόργανη γυμναστική 7.1%
Επιτραπέζια αντισφαίριση (Πινγκ πονγκ) 6.4%	Πολεμικές τέχνες 3.6%
Πολεμικές τέχνες 4.8%	Ποδηλασία 3.6%
Κωπηλασία 3.2%	Τρέξιμο 3.6%
Χορός 1.6%	Ιστιοπλοΐα 3.6%
Υδατοσφαίριση (Πόλο) 1.6%	Αντιπέρση (Μπάτμιντον) 3.6%
Χειροσφαίριση (Χάντμπολ) 1.6%	Επιτραπέζια αντισφαίριση (Πινγκ πονγκ) 3.6%
Ξιφομαχία 1.6%	Γιόγκα 3.6%

#### **4.5 Αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης από τους μαθητές**

Η αξιολόγηση έγινε με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις παρακάτω ερωτήσεις (ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών σημειώνονται δίπλα από κάθε ερώτηση).

A. Για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Η άσκηση είναι φάρμακο»

- 1 - Ποια είναι η σημαντικότερη πληροφορία – γνώση που πήρατε από το πρόγραμμα «Η άσκηση είναι φάρμακο»: - Πρέπει να ασκούμεστε για να είμαστε υγιείς
- 2 - Τι σας άρεσε περισσότερο από τις δραστηριότητες; -Το κύπελλο φυσικής κατάστασης
- 3 - Τι σας άρεσε λιγότερο; -Scrabble, μέτρηση σφυγμών
- 4 - Πιστεύετε πως υπήρξε κάποια αλλαγή στη στάση σας απέναντι στην άσκηση με την ολοκλήρωση της δράσης; -Ναι: 47 -Το ίδιο καλά: 7 - Όχι: 8 -Κενά: 2.

B. Για το εκπαιδευτικό βίντεο «Κλέψαμε την Άσκηση» (η αξιολόγηση έγινε από το τμήμα Α1 και το Α2 (το τμήμα που συμμετείχε στη δημιουργία του βίντεο).

- 1 - Ποιο πιστεύετε ότι είναι το μήνυμα – σκοπός του βίντεο; Α1: Η άσκηση είναι σημαντική για τη ζωή μας, Α2: Να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σχετικά με την άσκηση και τη σημασία της στη ζωή μας.
- 2 - Βαθμολογείτε το βίντεο από 1 – 5 (όχι καλό, μέτριο, καλό, πολύ καλό, τέλειο) Α1: 3, Α2:4

- 3 - Αυτό που μου άρεσε περισσότερο στο βίντεο ήταν: A1: σενάριο, ρόλοι, A2: το μήνυμα, οι ρόλοι
- 4 - Πρόταση: τι θα μπορούσε να βελτιωθεί για να είναι πιο ενδιαφέρον; A1: ηθοποιία, η ιστορία των απαγωγέων, A2: ηθοποιία, πιο πολύπλοκο στη δράση.

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης «Η άσκηση είναι φάρμακο», κατά το σχολικό έτος 2018-19, στην Α΄ τάξη του Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου, παρουσιάζονται θετικά, καθώς όλα τα τμήματα των μαθητών της πρώτης τάξης που συμμετείχαν στο πρόγραμμα βελτίωσαν τις γνώσεις τους και αύξησαν το επίπεδο δραστηριότητάς τους τόσο κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής όσο και σε δράσεις που προάγουν τη σωματική δραστηριότητα και τον αθλητισμό και εκτός σχολείου, όπως προέκυψε από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση, αλλά και από την παρατήρηση της γενικότερης στάσης των μαθητών. Η δημιουργία του εκπαιδευτικού βίντεο αποτέλεσε έναυσμα για τους μαθητές ενός ολόκληρου τμήματος της Α΄ τάξης να ενημερωθούν για την άσκηση αλλά και ευκαιρία να αναπτύξουν τις δημιουργικές ικανότητές τους και την αυτοπεποίθησή τους, καθώς το βίντεο παρουσιάστηκε στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και απέσπασε εξαιρετικά σχόλια.

Όσον αφορά τις γνώσεις των μαθητών για τη σωματική άσκηση, τα αγόρια παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση της βαθμολογίας τους, μετά τη διδακτική παρέμβαση, σε αντίθεση με τα κορίτσια, που βελτίωσαν τις επιδόσεις τους, αλλά χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα αγόρια φαίνεται να διάγουν πιο «υγιεινή» «ζωή σε σχέση με τα κορίτσια, με στατιστικά σημαντική διαφορά  $p < 0.05$ . Η συχνότητα της εβδομαδιαίας άθλησης αγοριών – κοριτσιών δεν παρουσιάζει σημαντική διαφορά, αν και τα κορίτσια αθλούνται κατά μέσο όρο μια ώρα λιγότερο την εβδομάδα. Το είδος του αθλήματος που επιλέγουν οι μαθητές του Βαρβακείου, διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο: τα αγόρια ασχολούνται κυρίως με το μπάσκετ και το ποδόσφαιρο, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τον χορό και το βόλεϊ.

Η επέκταση της έρευνας (ερωτηματολογίου) και σε άλλα σχολεία Δημόσια και Ιδιωτικά της Αττικής και περιοχών της Ελλάδας σαφώς θα αναδείκνυε τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής και θα αντανάκλυνε με πιστότητα τις απόψεις και στάσεις των μαθητών όσον αφορά τη σωματική άσκηση και τα οφέλη της στην υγεία. Σκοπός είναι να επιτευχθεί ο σχεδιασμός ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα μπορεί να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και να προσελκύσει και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές μας. Ιδιαίτερα δε για τα κορίτσια, που φαίνεται να χρειάζονται περισσότερη ενθάρρυνση, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας για τουλάχιστον 60 λεπτά μέτριας έως έντονης σωματικής άσκησης καθημερινά. Με τον τρόπο αυτό ευελπιστούμε να βελτιωθεί το επίπεδο σωματικής δραστηριότητας, συνεπώς και η φυσική κατάσταση, που επιδρούν ουσιαστικά στην υγεία των νεαρών εφήβων μας.

## 6. Περιορισμοί της έρευνας

Στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, ο αριθμός των αγοριών που φοιτούν είναι

συντριπτικά μεγαλύτερος από αυτόν των κοριτσιών, με αποτέλεσμα η έρευνα να περιλαμβάνει μικρό αριθμό κοριτσιών (28). Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικά για μαθητές ηλικίας 12-13 ετών, που διαμένουν στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας, αφενός μεν, επειδή το δείγμα είναι σχετικά μικρό (91 μαθητές), αφετέρου δε, αν και οι μαθητές του Βαρβακείου διαμένουν σε διαφορετικές περιοχές των Αθηνών, αποτελούν ειδική κατηγορία, αφού επιλέγονται να φοιτήσουν στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο κατόπιν γραπτών εξετάσεων.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Αυγερινός, Α., Ζέτου, Ε. & Βερναδάκης, Ν. (2006), Τα Αποτελέσματα των Παρεμβάσεων στο Σχολείο για Αύξηση της Φυσικής Δραστηριότητας, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμ. 4 (2), σ. σ. 278 – 291.
- Γκιτάκου, Μ. (2017), *Ανάλυση Πολιτικών για τη “Διάβίου Άθληση” της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των κρατών μελών και της Ελλάδας*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3845/483-2017%20ΓΚΙΤΑΚΟΥ%20ΜΑΡΘΑ.pdf?sequence=1&isAllowed=yht>
- Διγγελίδης, Ν., Κάμτσιος, Σ. & Θεοδωράκης, Ι. (2007), Σωματική Δραστηριότητα, Στάσεις προς την Άσκηση, Αντίληψη Εαυτού, Διατροφικές Συνήθειες και Δείκτης Μάζας Σώματος Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* τόμ. 5 (1), σ. σ. 27 – 40.
- Κάμτσιος, Σ. (2006), Στάσεις προς την άσκηση, αντίληψη εαυτού, διατροφικές συνήθειες, σωματική δραστηριότητα και δείκτης μάζας σώματος μαθητών δημοτικού σχολείου. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/1555>
- Κάμτσιος, Σ., Χριστόδουλος, Α. (2007), Ο ρόλος των στάσεων και του κλίματος παρακίνησης στη διαμόρφωση της πρόθεσης των μαθητών δημοτικού σχολείου για τη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες. *Συγχρονη Εκπαίδευση*, αρ. 151, ISSN: 1105-3968Σ
- Τσιτώτας, Κ., Διγγελίδης, Ν. & Κοτρώτσιου, Ε. (2018), Φυσική Δραστηριότητα Παιδιών και Γονέων και η Σχέση με τη Σωματική Αυτοαντίληψη, την Γενική Σωματική Αυτοαντίληψη και την Αυτοεκτίμηση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* τομ 16, Νο 2.
- Χαραλάμπους, Π., Κλεισιάρης, Χ. (2008), Η συνεισφορά της αγωγής υγείας στην ψυχική υγεία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *e\_Περιοδικό Επιστήμη και Τεχνολογία*, τομ. 3(2), σελ. 19-32.

### **Ξενόγλωσση**

- Avgerinos, A., Fragouli, M., & Stathi, A. (2002), *An examination of physical activity levels of 11 to 12 years old children in Greece*. Proceedings of the 12th Common-

- wealth International Sport Conference, University of Loughborough, Loughborough, UK.
- Bouchard, C., Shephard, R. J., Stephens, T., Sutton, J. R., McPherson, B. D. (1990), Exercise, fitness, and health: A consensus of current knowledge. Champaign, IL *American Journal of Human Biology*, Vol. 2, (5), pp588-589.
- Deforche, B., Lefevre, J., De Bourdeaudhuij, I., Hills, A. P., Duquet, W., Bouckaert, J. (2003), Physical fitness and physical activity in obese and nonobese *Flemish youth. Obes Res.* Vol. 11(3), p. p 434-41.
- Gibbons, J. L., Lynn, M., Stiles, D. A. (1997), Cross-national gender differences in adolescents' preferences for free-time activities, *Cross-Cultural Research*, Vol. 3(1), p. p 55-69.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., Bull, F. C., (2019), Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants, *The Lancet Child & Adolescent Health*, Vol. 4, p. p 23–35.
- Kleinsmith, A. et al. (2006), Cross-cultural differences in recognizing affect from body posture. *Interacting with Computers*, 18 (6), pp. 1371-1389.
- Malina, R. M., Bouchard, C., Bar-Or, O. (2004), Growth, Maturation, and Physical Activity. *Human Kinetics*. ISBN: 0-88011-882- 2.
- Papaioannou, A., Karastogiannidou, C., Theodorakis, C. (2004), Sport involvement, sport violence and health behaviours of Greek adolescents, *European Journal of Public Health*, Vol. 14(2), p. p. 168–17 2.
- Rippe, J. M., Hess, S. (1998), The Role of Physical Activity in the Prevention and Management of Obesity, *Journal of the American Dietetic Association*, Vol. 98(10), Sup., p. p. 31–38.
- Wang, J. C. K., Papaioannou, A. G., Sarrazin, P. G., Jaakkola, T., Solmon, M. A. (2006), A Brief Description of Physical Education and School Children's Sport Involvement in Singapore, Greece, France, Finland, and the United States, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 4, p. p. 220-226.
- Woods, C. B., Moyna, N., Quinlan, A., Tannehill, D., Walsh, J. (2009), *The Children's Sport Participation and Physical Activity Study* (CSPPA Study), School of Health and Human Performance, Dublin City University and The Irish Sports Council, Dublin.

## Ιστοσελίδες

- Benefits of physical activity for children, Health direct, στο <https://www.healthdirect.gov.au/benefits-of-physical-activity-for-children> (προσπελάστηκε 27-11-2019).
- «Chronic effects of exercise on the heart» εκπαιδευτικό βίντεο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=AXQnM-jai0> (προσπελάστηκε 22-11-2019).
- Europa. eu (2008), Στο: [http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy\\_documents/eu-physicalactivity-guidelines-2008\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy_documents/eu-physicalactivity-guidelines-2008_el.pdf). (προσπελάστηκε 22-11-2019).
- «Exercise & Coronary Heart Disease» εκπαιδευτικό βίντεο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=ll3bSP515KM>, (προσπελάστηκε 22-11-2019).

ΟΟΣΑ, (2016), «What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers». Στο: <https://www.oecd.org/edu/school/school-learning-organisation.pdf> (προσπελάστηκε 22-11-2019).

Physical activity for children: how much and why? Australian guidelines on children's physical activity, <https://raisingchildren.net.au/toddlers/nutrition-fitness/physical-activity/physical-activity-how-much> (προσπελάστηκε 27-11-2019).

World Health Organization, (2010), Global Recommendations on Physical Activity for Health, <https://www.who.int/dietphysicalactivity/global-PA-recs-2010.pdf> (προσπελάστηκε 27-11-2019).

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

Η **Φλώρα Ζαράνη** είναι Διδάκτωρ Κυτταρικής Βιολογίας, με Μεταπτυχιακό στην “Πληροφορική στην Εκπαίδευση”. Εργάστηκε ως Ερευνήτρια στο Ινστιτούτο Βιολογίας του ΕΚΕΦΕ “Δημόκριτος”, ως Ειδικός Επιστήμονας στο Τμήμα Βιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και ως Επιστημονικός συνεργάτης του ΤΕΙ Αθηνών. Το 2000 διορίστηκε ως μόνιμος εκπαιδευτικός και από το 2017 εργάζεται ως Εργαστηριακό και Διδακτικό Προσωπικό στο Εργαστήριο Φυσιολογίας, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ.

Η **Καλλιρρόη Νταλαγάνη** είναι εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΤΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ) από το 2001. Διετέλεσε προπονήτρια καλαθοσφαίρισης τμημάτων υποδομών και προσωπική γυμνάστρια. Κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στις Επιστήμες Αγωγής (Roehampton University UK), δίπλωμα ειδίκευσης από το Π. Ε. Σ. Υ. Π. της ΑΣΠΑΙΤΕ και είναι υποψήφια διδάκτωρ του ΕΚΠΑ. Διατέλεσε μέλος της ΟΦΑ Β' Αθήνας και γραμματέας της ΟΕΣΑΔ. Εργάζεται στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο (Αθήνα).

## Ιατρική και Δημόσια Υγεία στην Όψιμη Δημοκρατική Ρώμη

*Καραμπάτος Ηρακλής*

### Περίληψη

Η προκείμενη ανακοίνωση, σχετίζεται με την ιστορία της ιατρικής στην αρχαία Ρώμη. Στην ανακοίνωση αυτή, θα εξεταστεί αρχικά η εμφάνιση των πρώτων ιατρικών κοινοτήτων της αρχαίας Ρώμης καθώς και η εξέλιξή τους. Καθώς η ανακοίνωση αυτή διχοτομείται θεματικά, ανάμεσα στην ιατρική και στην δημόσια υγεία στη Ρώμη, σε δεύτερο στάδιο, εξετάζουμε τη δημόσια υγεία στη Ρώμη και την κοινωνική ιατρική που αναπτύχθηκε στην όψιμη φάση της δημοκρατικής της περιόδου, όπως είναι η κατασκευή μεγάλων αποχετευτικών έργων (Cloaca Maxima, δημόσια λουτρά κ. α.) και τη διάθεση της πολιτείας να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής των Ρωμαίων πολιτών, με τη θεσμοθέτηση οργάνων, καθώς και την εισαγωγή νομοθεσίας από τα δικαιοπλαστικά της όργανα, που σχετιζόταν με την ιατρική περίθαλψη. Τέλος, ακροθιγώς θα γίνει μια αναφορά στους σημαντικότερους ιατρούς και στις νευραλγικότερες ιατρικές εφευρέσεις της Ρωμαϊκής αρχαιότητας.

**Λέξεις Κλειδιά:** Cloaca Maxima, Ρωμαϊκή Ιατρική, Κέλσος, Αρχαία Ιατρική, Ιστορία Ιατρικής

### Medicine and Public health in the late Roman Republic

#### Abstract

The herebelow announcement is related with the history of medicine in ancient Rome. In this particular announcement we will examine initially the emerge and the development of the first medical societies in ancient Rome. Basis that this presentation will illustrate two themes in parallel the medicine and the public health in Rome, we will examine on the second part the public health in Rome and the social medicine which flourished during the highest phase of the republic era of Rome, such as during the period of the construction of elaborated sanitary projects (Cloaca Maxima, public baths etc). We also examine the government disposition to improve the standard of living of the Roman citizens via the enforecement of certain institutions and legislation related with the medical care. Finally, we will refer to the pioneers of their era in medicine and to the most striking medical developments in Roman society.

**Key Words:** Roman Medicine, Ancient Medicine, Celsus, Cloaca Maxima, History of Medicine

#### 1.Εισαγωγή

Στο έπος του Βιργιλίου, στην Αινειάδα, κατά την έλευση του Αινεία στο Λάτιο διαδραματίζεται μια ιδιαίτερη σκηνή. Ο φίλος και ιατρός του Αινεία, ο Ιάπυξ, προσπαθεί

να φροντίζει το πληγωμένο από βέλος πόδι του Αινεία, αλλά οι προσπάθειες του μένουν ατελέσφορες. Το πληγωμένο τραύμα θεραπεύει όμως η Αφροδίτη, η μητέρα του Αινεία. Συλλέγει ένα θεραπευτικό βότανο, το εναποθέτει πάνω στο τραύμα, οι πόνοι παύουν, το αίμα πήζει και το βέλος ακολούθησε το χέρι αβίαστα και γλιστρά εύκολα προς τα έξω<sup>1</sup>. «Η κατεκτημένη Ελλάδα υπέταξε τον σκληρό κατακτητή της»<sup>2</sup>, γράφει ο Οράτιος, τον πρώτο προχριστιανικό αιώνα. Η κατεκτημένη Ελλάδα υπέταξε τον σκληρό κατακτητή της. Η ιατρική τέχνη, μεταβαίνει στη Ρώμη ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που μετέβη η αρχαία ελληνική λογοτεχνία, η ελληνική γλυπτική, η ελληνική αρχιτεκτονική και πληθώρα άλλων τεχνών και επιστημών. Μέσω πολιτισμικών ωσμώσεων και αθρόων μεταναστευτικών κυμάτων, η ιατρική γίνεται κι αυτή μέρος του ρωμαϊκού επιστητού και καταλαμβάνει -αν και όχι αμέσως- μία ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στις «ανώτερες τέχνες»<sup>3</sup>.

Τη νευραλγικότητα της μετάβασης αυτής, μπορούμε άλλωστε να την δούμε και από το γεγονός ότι η μεσαιωνική δυτική Ευρώπη γνωρίζει τον Ιπποκράτη και τον Γαληνό μόνο μέσα από τα λατινικά, ενώ από τον 16ο αιώνα όπου δημοσιεύονται δίγλωσσες εκδόσεις των ελληνικών κειμένων, κατά κύριο λόγο η λατινική μετάφραση ήταν αυτή που διαβαζόταν, παρά το Ελληνικό πρωτότυπο<sup>4</sup>. Κατά κάποιον τρόπο λοιπόν, η Ρώμη γίνεται το άρμα που μεταφέρει την ιατρική τεχνοτροπία, την ιατρική γνώση από την Ελλάδα σε όλο τον κόσμο. Η Ρώμη, ξεκινάει να αποκτά σταδιακά ιατρούς αλλά δεν έχει ιατρική ορολογία. Αυτό είναι ένα πρόβλημα που συνιστά την πρώτη ιατρική «κρίση «της Ρώμης και το οποίο αντιμετώπισε δύο φορές στο παρελθόν. Αρχικά κατά τη διάρκεια της μεταφοράς της φιλοσοφίας από την Ελλάδα στη Ρώμη<sup>5</sup> και έπειτα κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του ρωμαϊκού έπους της Αινειάδας το οποίο αποτελεί ένα ομηρικό «αντίγραφο»<sup>6</sup>, και εν συνόλω στην κατασκευή μια λογοτεχνικής ταυτότητας. Πλέον υπάρχει σταθερή ανάπτυξη μιας ιατρικής ορολογίας παράλληλα με την συνεχή χρήση των ελληνικών συγγραμμάτων ως προτύπων ή ως βάση για τις λατινικές παραφράσεις. Η διαδικασία αυτή ήταν μια διαδικασία προσαρμογής, η οποία περιελάμβανε συχνά την ερμηνεία του ελληνικού πρωτοτύπου. Έτσι «συναρμολογείται «μία ιατρική γλώσσα, η οποία θα συστήσει ένα ιατρικό λεξιλόγιο στα λατινικά στο τέλος του τρίτου αιώνα π. Χ., το οποίο μπορεί κάποιος να συναντήσει μέσα στα θεατρικά έργα του Πλαύτου<sup>7</sup> και τα ιατρικά ανέκδοτά του. Η ελληνική ιατρική μεταβαίνει στη Ρώμη με έναν μυθολογικό τρόπο αρχικά. Κατά τους Ρωμαϊκούς θρύλους, αναφέρεται πως τα σιβυλλικά βιβλία προέβλεψαν ότι ο μόνος τρόπος να σταματήσει η επιδημία του 293 π. Χ., ήταν η πρόσκληση του θεού

---

1 Ο Αινείας, σε πλήρη αντιδιαστολή με τους πρωταγωνιστές των επών, τραυματίζεται περιέργως στο πόδι, ενώ μας δημιουργεί ιδιαίτερη εντύπωση πως όπως και στα Ομηρικά έπη, έτσι και στην Αινειάδα, οι πρωταγωνιστές ξέρονται ακριβώς που πρέπει να «κτυπήσουν», ώστε να καταστρέψουν τον αντίπαλό τους γρήγορα, κάτι που εν πολλοίς σχετίζεται με γνώσεις φυσιολογίας και ανατομίας. Βλ. Βιργίλιος, *Αινειάδα*, 12, 383

2 “*Grecia capta ferum victorem cepit*”.

3 Μέτριες τέχνες (*Artes Mediocres*) είναι οι τέχνες των Ελλήνων, όπως η φιλοσοφία, τα μαθηματικά και η μουσική, ενώ υπέρχρες τέχνες (*Artes Maximae*) είναι οι τέχνες των Ρωμαίων, όπως η ρητορική, η πολιτική και η πολεμική τέχνη. Η ιατρική, ξεκίνησε και αυτή ως μια κατώτερη Ελληνική τέχνη, όμως στα μέσα του πρώτου μ. Χ. αιώνα, κατείχε μια θέση ανάμεσα στις δεύτερες.

4 Nutton V. (2018), *Αρχαία Ιατρική*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σελ. 281

5 Καραμπάτος Η. (2019), «Ο Σωκράτης στην Κικερώνεια Ρητορική Φιλοσοφία», *Σωκράτης*, τεύχος 5°, σελ. 2-3

6 *Imitatio*, είναι η διαδικασία της μίμησης στη Ρωμαϊκή αρχαιότητα. Όρος που επικράτησε ήδη από την δημοκρατική εποχή, όπου οι Ρωμαίοι υιοθετούσαν το πολιτισμικό παράδειγμα της Ελλάδας.

7 Γενικά για τη Ρωμαϊκή σάτιρα, βλ. Ράμμου Μ. Δ. (2017), *Σατιρικά επιγράμματα εναντίον γιατρών στη λατινική γραμματεία*, Δ. Δ., Α. Π. Θ., Θεσσαλονίκη



Ασκληπιού από το ιερό της Επιδαύρου. Μια ρωμαϊκή αντιπροσωπεία στάλθηκε στην Ελλάδα και έφερε με τη σύμφωνη γνώμη του ίδιου του θεού κατά την παράδοση- τον ίδιο μέσα σε πλοίο με προορισμό το Λάτιο. Όταν το πλοίο που μετέφερε τους πρεσβευτές αγκυροβόλησε νότια της Ρώμης, ο θεός που είχε πρωτύτερα πάρει τη μορφή φιδιού, βγήκε στην ξηρά και κατέφυγε σε έναν ναό του Ασκληπιού. Θαυματουργά, η επιδημία σταμάτησε. Αν θα θέλαμε όμως να από-μυθοποιήσουμε και να απομαγεύσουμε κατά κάποιον τρόπο τον θρύλο αυτόν, θα λέγαμε ότι η ρωμαϊκή πολιτεία συνειδητοποίησε, ότι θα ήταν καλύτερο το να έχει τους άρρωστους έξω από την πόλη, και γι' αυτό η ρωμαϊκή σύγκλητος διέταξε τον ναό και το ιερό του Ασκληπιού -μέσα στο οποίο συνέρρεαν οι άρρωστοι Ρωμαίοι- να τον κτίσουν έξω από την πόλη και συγκεκριμένα σε ένα νησί του Τίβερη, όπως και έκαναν. Από την άφιξη του Έλληνα θεού στη Ρώμη, μεσολαβούν 80 χρόνια μέχρι την άφιξη του πρώτου Έλληνα ιατρού σε αυτή.

## 2.Ιατρικές Κοινότητες και Ιατρική μετανάστευση

Ο πρώτος αυτός Έλληνας ιατρός ήταν ο Αρχάγαθος, ο οποίος θα φτάσει το 219 π. Χ. στη Ρώμη από την Πελοπόννησο και θα λάβει το δικαίωμα του Ρωμαίου πολίτη καθώς και το δικό του ιατρείο. Εδώ τίθεται ένα δομικό ζήτημα της Ρωμαϊκής ιατρικής, ένα ζήτημα εν πολλοίς ιατρικού περσεψιονισμού. Ο Αρχάγαθος, πηγαίνει στη Ρώμη ως τραυματολόγος<sup>8</sup>. Ενώ όταν φεύγει αργότερα απ' αυτή, τον αποκαλούν «σφαγέα»<sup>9</sup>. Τίθεται λοιπόν έτσι το σχετιζόμενο με τα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία των Ρωμαίων ζήτημα. Σήμερα στις κλασικές σπουδές έχουμε υιοθετήσει ένα μοτίβο, κατα το οποίο ο Ρωμαίος είναι πρακτικός, ενώ ο Έλληνας θεωρητικός φορέας του Αριστοτελικού θεωρητικού βίου<sup>10</sup>. Τουλάχιστον στην αρχική φάση της ιατρικής στη Ρώμη, βλέπουμε ότι ο Αρχάγαθος θέλοντας να ασήσει παρεμβατικές θεραπευτικές μεθόδους, κάνοντας εγχειρήσεις και καυτηριασμούς, προκάλεσε αποστροφή στους Ρωμαίους. Εδώ ακριβώς τίθεται το ζήτημα της συνολικότερης ιατρικής φιλοσοφίας των Ρωμαίων και το πως αυτή αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, αναφορικά με τον ενστερνισμό των βασικότερων ιατρικών «δογμάτων»<sup>11</sup> «των Ελλήνων»<sup>12</sup>. Σε επιστολές, οι οποίες απευθύνονται προς τον υιό του, ο Κάτωνας ο Τιμητής, του επιστά την προσοχή στην νέα αυτή μορφή ιατρικής και τον συμβουλεύει, να αποφεύγει τους ιατρούς, ειδικά αν αυτοί είναι Έλληνες<sup>13</sup>. Ο Κάτωνας έχει την αίσθηση

---

8 *Vulnerarius*

9 “*Carnifex*”. Είναι, άλλωστε, ένα προσωνύμιο που χρησιμοποιήθηκε ενάντια σε πολλούς ιατρούς στην ιστορία λόγω της χειρωνακτικότητας της χειρουργικής και της πειραματικής της διάθεσης. Λογοπαίγνιο που καυτηριάζει ένα ιατρικό σφάλμα που όμως γίνεται με θεραπευτική προθετικότητα από την πλευρά του χειρουργού. Βλ. Μούκερτζι Σ. (2013), *Η μεγάλη ασθένεια. Μια βιογραφία του Καρκίνου*, εκδ. μεταίχμιο, Αθήνα σελ. 321

10 *Vita Contempallina* είναι ο Αριστοτελικός Θεωρητικός βίος.

11 Μπορούμε ακόμη να κάνουμε λόγο για ιατρικό δόγμα, καθώς ο αρτιγέννητος κλάδος της ιατρικής έχει συγκεκριμένα και ασαφή όρια διαχωρισμού από τη θρησκεία, κάτι που την κάνει να μην έχει απεκδυθεί ακόμη το «ένδυμα» μιας θρησκευτικής πρακτικής.

12 Ο Πλίνιος ο πρεσβύτερος την αναφέρει ως την μοναδική από τις τέχνες που δεν άσκησαν οι ρωμαίοι. *Solam hanc artium Graecarum nondum exercet Romana gravitas* (H. N 29. 17) Ενώ μόνο στο τέλος της ελεύθερης πολιτείας η ιατρική αρχίζει να θεωρείται ελεύθερη τέχνη. Ο Κικέρωνας την τοποθετεί ανάμεσα στην ρητορική και στην αρχιτεκτονική: “*Quibus autem artibus aut prudentia maior inest aut non mediocris utilitas quaeritur, ut medicina, ut architectura, ut doctrina rerum honestarum, eae sunt iis, quorum ordini conveniunt honestae*” (CIC. *Off.* 1.4.2.151)

13 Αλλωστε, είναι γνωστό ότι ο Κάτωνας ως *Pater Familias* ιατρός, προέκρινε συνεχώς τη βοτανική ιατρική



-εν πολλοίς και κάποια βεβαιότητα- ότι το ελληνικό στοιχείο στη Ρώμη, είναι μια -κατά κάποιον τρόπο- πολύ καλά καλυμμένη εγκληματική συμμορία, η οποία ως μόνο στόχο της και σκοποθεσία της, έχει την εξάλειψη του Ρωμαϊκού γένους<sup>14</sup>. Το σημαντικότερο όμως στοιχείο στις επιστολές του, δεν είναι ο τρόπος με τον οποίο ο πουριτανός Ρωμαίος της μέσης δημοκρατικής περιόδου βλέπει τον Έλληνα ιατρό, αλλά πώς βλέπει την ίδια την ιατρική. Ο Κάτωνας προκρίνει τον Ρωμαϊκό τρόπο θεραπείας, σύμφωνα με τον οποίο ο *Pater Familias*<sup>15</sup>, ο επικεφαλής δηλαδή μιας οικογένειας, αναλαμβάνει την ευθύνη για την υγεία όλων των μελών της, συμπεριλαμβανομένων και των ζώων.

Οι Έλληνες ιατροί, αντιμετωπίζονται με κάποια δυσπιστία από τους Ρωμαίους για δύο λόγους. Ο πρώτος, σχετίζεται με την θεωρητική αντιμετώπιση της ιατρικής τέχνης. Στη Ρωμαϊκή αισθητική, οι τέχνες των Ελλήνων χαρακτηρίζονται ως «κατώτερες τέχνες» και σε αυτές ανήκει -εκτός από τη φιλοσοφία- και η ιατρική. Είναι οι κατώτερες τέχνες, γιατί είναι δημιουργημένες από Έλληνες, αλλά και λόγω του υψηλού βαθμού χειρωνακτικότητάς τους. Αυτός είναι ένας από τους λόγους, που η ιατρική θα ασκείται αποκλειστικά από δούλους ή απελεύθερους μετανάστες. Ένας δεύτερος λόγος, είναι πως μέσα στο σώμα των ιατρών μπορούσαν να εισχωρήσουν πολλές φορές και «τσαρλατάνοι». Άλλωστε, οι Ρωμαίοι των υψηλότερων στρωμάτων στην κοινωνική διαστρωμάτωση, χρησιμοποιούσαν τους δούλους τους, οι οποίοι είχαν πενιχρές ιατρικές γνώσεις, να παριστάνουν τους ιατρούς έξω από τις οικίες τους, ώστε να κερδίσουν με αυτόν τον τρόπο χρήματα<sup>16</sup>. Ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί τους Ρωμαίους, είναι το ζήτημα του αν η θεραπεία είναι νομοτελειακά αναποτελεσματική και αν είναι προορισμένη να παραμείνει ατελέσφορη, αν η ασθένεια αυτή είναι προϊόν θεϊκής βούλησης. Εν πολλοίς, ακριβώς αυτό πιστεύουν στην Ρώμη. Ότι η ιατρική πρακτική τις περισσότερες φορές ενδεχομένως να παραμείνει ατελέσφορη, λόγω του γεγονότος ότι τιμωρητικά έχει σταλεί στους ανθρώπους. Έτσι, στη Ρώμη επιστρέφουν για ένα βραχύχρονο διάστημα στις κλασικές ρωμαϊκές διεξόδους της ιατρικής, όπως είναι η βοτανική ιατρική, η αστρολογική ιατρική, τα φυλαχτά και οι προσευχές<sup>17</sup>. Αξιο αναφοράς, είναι το διάσημο φυλαχτό της ρωμαϊκής αρχαιότητας, αναφορικά με τις γυναικολογικές παθήσεις: «Μήτρα σε καλώ να μείνεις στη θέση σου<sup>18</sup> «το οποίο απευθυνόταν στην ίδια τη μήτρα, για να σταματήσουν τα γυναικολογικά προβλήματα<sup>19</sup>. Αλλά και στην Αθήνα το 429 π. Χ. επιβεβαιώνεται με συγκλονιστικό τρόπο η ρήξη μεταξύ των φορέων της λαϊκής γνώσης και της ιατρικής κοινότητας, όταν αναδεικνύεται εντυπωσιακά η αδυναμία των ιατρών απέναντι στην επιδημία και δημιουργείται μια βαθιά πτύχωση μέσα απ' την οποία αναβλύζει μια κρίση

---

απέναντι στην ιατρική των Ελλήνων και ειδικότερα το λάχανο ως φάρμακο για κάθε ασθένεια.

Βλ. Pollak K. (2007), *Η Ιατρική στην Αρχαιότητα*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα, σελ. 261

14 Μαρκέτος Σ. (2002), *Εικονογραφημένη ιστορία της Ιατρικής*, εκδ. Ζήτα, Αθήνα, σελ. 112

15 *Pater Familias* είναι ο γηραιότερος άνδρας σε μια Ρωμαϊκή οικογένεια. Μαζί με τα υπόλοιπα καθήκοντά του, επιβλέπει τη μόρφωση των παιδιών και έχει ρόλο ιατρού κατά τη μέση δημοκρατική περίοδο της Ρώμης.

16 Ο αυτοκράτορας Δομιτιανός το 93-94 μ. Χ. επιτέθηκε βίαια εναντίον εκείνων που, για να κερδίσουν χρήματα έστελναν τους δούλους τους μισο-εκπαιδευμένους να ασκούν το επάγγελμα στον δρόμο. Πάντως το διάταγμα σώζεται αποσπασματικά. Βλ. Nutton V. (2018), *Αρχαία Ιατρική*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σελ. 294

17 Cruse A. (2004), *Roman Medicine*, Tempus publishing, U. K., p. 111

18 “*Matrix tibi dico sede in tuo loco*”

19 Για τους εξορκισμούς της μήτρας και την ιατρική θεωρία που στοχοποιούσε τις υποτιθέμενες μετακινήσεις της μήτρας ως εξήγηση για τα γυναικολογικά προβλήματα βλ. Faraone C. A. (2003), “New light on Ancient Greek Exorcisms of the Wandering Womb”, *Zeitschrift fur Papyrologie und Epigraphik* 144, 189-197

εμπιστοσύνης και μια σειρά έντονων επικρίσεων ενάντια στην ιατρική επιστήμη<sup>20</sup>.

Έτσι, ενώ οι γιατροί είχαν πρωτότερα επιτεθεί εναντίον των θεραπευτικών πρακτικών μαγικο-θηρσκευτικού χαρακτήρα, δέχονται τώρα κατηγορίες όπως αυτή της αγυρτείας, την οποία είχαν εκτοξεύσει πρωτότερα εκείνοι εναντίον των μάγων<sup>21</sup>. Δεν μπορούν φυσικά να κατηγορηθούν οι Ρωμαίοι για το γεγονός ότι δεν εμπιστεύτηκαν την ελληνική ιατρική, γιατί η ελληνική ιατρική είναι αποτέλεσμα μιας γραμμικής ανάπτυξης της επιστημονικής σκέψης που αναπτύσσεται στην Ελλάδα και η οποία αποτελεί τον υψηλότερο βαθμό ωριμότητας της ιωνικής σκέψης. Αρκεί και μόνο παραδειγματικά να αναφέρουμε πως ο Ιπποκράτης ορίζει την έννοια της ασθένειας, προς υποστήριξη του ισχυρισμού μας<sup>22</sup>. Θα έπρεπε να περάσουν εκατοντάδες χρόνια, ούτως ώστε να συναντήσουμε γραπτά κείμενα μέσα από τα οποία να απορρέει μία κατάσταση σεβασμού προς την ιατρική κοινότητα και ειδικότερα προς την ιατρική διάγνωση<sup>23</sup>. Μόνο δηλαδή την εποχή του 1<sup>ου</sup> προχριστιανικού αιώνα και συγκεκριμένα το 30-40 π. Χ. μπορεί κάποιος να πει ότι η ελληνιστική ιατρική εκτοπίζει την μαγικοθηρσκευτική ρωμαϊκή βοτανική ιατρική της μέσης ρεπουμπλικανικής περιόδου του Κάτωνα. Η Ελληνική ιατρική φυσικά, δεν έχει ως αντίπαλο μόνο την βοτανική ιατρική, αλλά και μια άλλη μορφή ιατρικής, η οποία έχει βαθιά τις ρίζες της μέσα στο σώμα της λατινικής λαϊκής πίστης. Την αστρολογική ιατρική<sup>24</sup>. Την τέχνη που αποσκοπούσε στην πρόγνωση, διάγνωση και θεραπεία του ανθρώπινου σώματος με τη βοήθεια των άστρων και των νόμων που τα διέπει και η οποία χωριζόταν σε δύο είδη: Στην ιατρομαθηματική τέχνη και στην αστρολογική φαρμακευτική. Προϊόντος του χρόνου, πέρα από τις από τα ελληνικά παραδείγματα του Αρχάγαθου και του Ασκληπιάδη (ο δεύτερος θα βρεθεί στη Ρώμη το 91 π. Χ., δηλαδή 100 χρόνια μετά την άφιξη του Αρχάγαθου) ξεκινούν και δημιουργούνται πιο συγκροτημένες ιατρικές κοινότητες στη Ρώμη, οι οποίες όμως και πάλι απαρτίζονται από δούλους<sup>25</sup> και οι οποίοι είναι αιχμάλωτοι πολέμου κατά τη διάρκεια της ρωμαϊκής επέκτασης στην ελληνιστική

---

20 Veggetti M. (2000), *Ιστορία της Αρχαίας Φιλοσοφίας*, εκδ. Τραυλός, Αθήνα, σελ. 69

21 Θουκυδίδης, *Ιστορία* 2, 47: «Τέτοια λοιπόν στάθηκε η δημόσια κηδεία τον χειμώνα εκείνο και όταν πέρασε ο χειμώνας αυτός, έκλεισε ο πρώτος χρόνος του πολέμου. Και ευθύς μόλις άρχισε το καλοκαίρι, εισέβαλαν οι Πελοποννήσιοι και οι σύμμαχοί τους όπως και πρωτότερα στην Αττική με τα 2/3 της στρατιωτικής τους δύναμης ο καθένας. Γιατί δεν μπορούσαν να κάνουν τίποτα ούτε οι γιατροί που κοίταζαν τους άρρωστους την αρχή, γιατί δεν ήξεραν τη φύση του κακού, και αυτοί οι ίδιοι πέθαναν σε μεγαλύτερη αναλογία όσο περισσότερο τους πλησίαζαν, ούτε καμία άλλη ανθρώπινη τέχνη. Και όλες οι παρακλήσεις που έκαναν στους ναούς, προσκνήματα κι άλλα τέτοια, ήταν όλα του κακού. Και στο τέλος τα παράτησαν και αυτά, γιατί τους χαντάκωσε το κακό[...] Κατέβαινε ύστερα το κακό στην κοιλιά, γέμιζαν πληγές και αφού τους έπιανε δυνατή και ασταμάτητη διάρροια, πέθαιναν οι περισσότεροι σε αυτό το στάδιο από την εξάντληση[...] Κι αν κανείς σωζόταν από τα χειρότερα, φανεωνόταν τούτο επειδή έπιανε πια τις άκρες. Γιατί έπεφτε και στα γεννητικά όργανα, και στις άκρες των χεριών και των ποδιών και πολλοί που συνήλθαν έμειναν χωρίς αυτά».

22 Veggetti M. (2000), *Ιστορία της Αρχαίας Φιλοσοφίας*, εκδ. Τραυλός, Αθήνα, σελ. 67

23 Οι *Ωδές* του Ορατίου, για παράδειγμα, χρησιμοποιούν μια γλώσσα από την οποία απορρέει σεβασμός για την ιατρική κοινότητα.

24 Για τον ρωμαϊκό κόσμο, η αστρολογική ιατρική έχει έρθει ως δημιούργημα της διαπολιτισμικής σύζευξης τριών πολιτισμών. Του Ρωμαϊκού, του Ελληνικού και του Αιγυπτιακού. Αυτή η μορφή ιατρικής, δέχθηκε ισχυρά πλήγματα την περίοδο του Οκταβιανού Αυγούστου, με την απαγόρευση του να διεξάγονται ιδιωτικές αστρολογικές προβλέψεις και ειδικά προγνώσεις θανάτου που βασίζονταν σε κινήσεις των άστρων. Ο Τιβέριος, λίγο αργότερα, αυστηροποίησε τις ποινές του Αυγούστου. Με τον συγκερασμό των δυο αυτών τεχνών, υπήρχε η αίσθηση ότι η ιατρική καταφεύγει στην ανάγνωση του ανθρώπινου σώματος για τη διάγνωση, ενώ ταυτόχρονα η αστρολογία μεταφράζει τις κινήσεις των άστρων για την πρόγνωση του μέλλοντος, ένας συγκερασμός που έκανε τις δυο τέχνες να κινηθούν σε έναν ενιαίο πολλές φορές άξονα.

25 Nutton V. (2004), *Ancient Medicine*, Routledge, New York, p. 171

ανατολή. Έτσι λοιπόν σταδιακά, φτάνουμε στα μέσα του 1<sup>ου</sup> προχριστιανικού αιώνα, όπου είναι πλέον κοινή πρακτική η πρόσληψη ενός Έλληνα ιατρού. Με ενέργεια του Ιουλίου Καίσαρα το 49 π. Χ., χορηγείται το δικαίωμα του Ρωμαίου πολίτη σε κάθε ιατρό που ασκεί την τέχνη του στην πόλη της Ρώμης, ενώ μία δεκαετία αργότερα χορηγείται σε όλους τους ιατρούς σε ολόκληρη την αυτοκρατορία ασυλία από την στρατολόγηση<sup>26</sup>. Έτσι λοιπόν παγιώνεται μία διαρκής εικόνα του ιατρικού επαγγέλματος ως κάτι ελληνικού ή -αν όχι καθαρά ελληνικού- ως κάτι μη ρωμαϊκού και το οποίο υπόκειται στη δικαιοδοσία μεταναστών, αλλοδαπών, σκλάβων και πρώην σκλάβων. Αν θα θέλαμε να προσεγγίσουμε την αντικειμενική πραγματικότητα με μια ποσόστωση, τότε θα λέγαμε ότι σύμφωνα με τα ευρήματα ένα ποσοστό της τάξης του το 75% των γιατρών είναι είτε σκλάβοι, είτε πρώην σκλάβοι, ενώ μόλις το 5% φέρει μη ελληνικό όνομα<sup>27</sup>.

Με την εμφάνιση του Κέλσου έχουμε και ένα καινοφανές στοιχείο στην ιστορία της ρωμαϊκής ιατρικής, καθώς με αυτόν τον τρόπο η ιατρική σταμάτα να είναι επείσασκη και η Ρώμη ξεκινάει τη δική της πορεία στην ιατρική τέχνη και επιστήμη. Ο Κέλσος γράφει οκτώ βιβλία «περί ιατρικής» γραμμένα στα λατινικά και κάνει μια πρώτη διχοτόμηση μεταξύ ιατρικής και χειρουργικής, η οποία ανεξαρτητοποιείται- κατά κάποιον τρόπο- από την πρώτη. Ταυτόχρονα θέτει και κάποια πρώτα ηθικά και φιλοσοφικά ζητήματα στο προσκήνιο, τα οποία δεν είχαν συζητηθεί μέχρι τότε τουλάχιστον, όπως είναι για παράδειγμα η άσκηση της ιατρικής και το ασυμβίβαστό της με την άσεμνη επιδίωξη του χρηματικού κέρδους. Η τελευταία «πράξη» της μετάβασης των Ελλήνων ιατρών προς τη Ρώμη, αρχίζει με το όνομα του Ασκληπιάδη, ο οποίος αν και γράψε στα ελληνικά, το μήνυμα του απευθυνόταν κατά μεγάλο βαθμό στο ρωμαϊκό κοινό και το παράδειγμα του αναμφίβολα ενθάρρυνε κι άλλους ιατρούς να μεταναστεύσουν στη Ρώμη.

### **3. Από τη διάγνωση στη θεραπεία**

Πριν προχωρήσουμε στο πεδίο της δημόσιας υγείας, οφείλουμε να κάνουμε μία στάση στο νευραλγικό πεδίο της ρωμαϊκής φαρμακολογίας και φαρμακευτικής. Για την ολοκλήρωση δηλαδή της μετάβασης από την διάγνωση στην θεραπεία. Στη Ρώμη υπάρχουν αναρίθμητα φάρμακα, αλλά λίγοι φαρμακοποιοί. Ο πρώτος ιστορικά φαρμακοποιός, είναι ο Αντώνιος Μούσας, που ως γιατρός και φαρμακοποιός του αυτοκράτορα Αυγούστου, τον έσωσε από μια βαριά ηπατική νόσο και αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ανέλιξη του στην τάξη των ιππέων<sup>28</sup>. Ο σημαντικότερος όμως φαρμακοποιός της ρωμαϊκής αρχαιότητας είναι ο Σκριβόνιος Λάργος. Δημοσίευσε μάλιστα το 47 μ. Χ. ένα ιατρικό εγχειρίδιο που αφορούσε 271 συνταγές για όλες τις πιθανές ασθένειες από την κεφαλή μέχρι τα άκρα. Μάλιστα είναι ο πρώτος που εισάγει στην ιατρική τον ηλεκτρισμό, χωρίς βέβαια να γνωρίζει για τον αληθινό χαρακτήρα της ενέργειας, καθώς αυτός μόλις το 1772 αποδείχτηκε ως τέτοιος. Συνιστούσε τη χρήση μαύρων ναρκών, το περιβόητο αυτό ψάρι το οποίο προκαλεί ηλεκτρισμό όταν αμύνεται. Με τον Λάργο, για πρώτη φορά έχουμε ένα συγκεκριμένο διαιτητικής, φαρμακολογίας και χειρουργικής ως βαθμίδες της κλινικής ιατρικής. Ένα ιδιαίτερο παράδειγμα που σχετίζεται με την συνολικότερη φαρμακευτική φιλοσοφία του, είναι η διένεξή του με τον Αμβρόσιο. Ο Αμβρόσιος

---

26 Μαρκέτος Σ. (2002), *Εικονογραφημένη ιστορία της Ιατρικής*, εκδ. Ζήτα, Αθήνα, σελ. 95

27 Nutton V. (2018), *Αρχαία Ιατρική*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σελ. 293

28 Pollak K. (2007), *Η Ιατρική στην Αρχαιότητα*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα, σελ. 281

ήταν φαρμακοποιός που ζούσε ταυτόχρονα με τον Λάργο. Ο Αμβρόσιος συνέστησε ένα φάρμακο για την διάλυση λίθου στην ουροδόχο κύστη και την αποβολή του μέσω των ούρων. Πρόκειται για μείγμα για το οποίο θα κατασκευαζόταν από ένα άτομο που δεν θα φορούσε σιδερένιο δαχτυλίδι και θα χρησιμοποιούσε μόνο ένα πέτρινο γουδί. Ο Λάργος, διαβάζοντας την συνταγή αυτή την απέρριψε ως απλή δεισιδαιμονία. Ταυτόχρονα τα φάρμακα που σχετιζόνταν με ψυχιατρικές ασθένειες στην αρχαία Ρώμη και προϋπέθεταν να πίνει ο ασθενής το αίμα από κρανία μονομάχων (ή ακόμα χειρότερα να τρώει ένα μέρος από το σκώτι τους) καταδικάστηκαν από τον Λάργο ως έξω από την «τέχνη»<sup>29</sup> «της ιατρικής»<sup>30</sup>. Αυτή η ρηματική αναφορά του Λάργου σε μια ιατρική τέχνη υποδηλώνει – αν κανουμε μια διασταλτική ανάγνωση- ότι έχει ξεκινήσει να συναρμολογείται μία αίσθηση συναδελφικής υπεράσπισης και συντεχνιακής αλληλεγγύης στη Ρώμη. Έτσι ολοκληρώνεται η μετάβαση της ελληνικής ιατρικής στο ρωμαϊκό κόσμο και τα φάρμακα κυκλοφορούν πλέον τόσο στα λατινικά, όσο και στα ελληνικά, αλλά τίθενται και οι βάσεις μιας ηθικοδεοντολογικής καθοδήγησης της ιατρικής ως τέχνης αλλά πλέον και ως επιστήμης<sup>31</sup>. Για την κυκλοφορία του φαρμάκου αρκούσε πολλές φορές η άτυπη έγκρισή του από τον εκάστοτε αυτοκράτορα. Έχουμε το παράδειγμα του Πάκκιου Αντίοχου, ο οποίος λίγο πριν πεθάνει το 30 μ. Χ. περιέγραψε το υπέροχο παυσίπονο φάρμακο του σε ένα γράμμα προς τον αυτοκράτορα Τιβέριο, ο οποίος στη συνέχεια φρόντισε ώστε να είναι διαθέσιμο στις δημόσιες βιβλιοθήκες για να μπορούν να το διαβάσουν όλοι. Έτσι, μπορεί κάποιος να οδηγηθεί σε ένα ασφαλές συμπέρασμα ότι αν και δεν υπήρχε κάποιος οργανισμός που να σχετιζόταν με την έγκριση φαρμάκων στην ιατρική αγορά, ακόμη και η υπόνοια της αυτοκρατορικής έγκρισης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να προωθήσει μια θεωρία για ένα νέο φάρμακο, όπως την προαναφερόμενη περίπτωση. Όπως στην Ελλάδα, έτσι και στην Ρώμη γιατρός και φαρμακοποιός ήταν το ίδιο πρόσωπο, αλλά επίσημος έλεγχος του εμπορίου των φαρμάκων δεν υπήρχε.

#### 4. Δημόσια υγεία στη Ρώμη

##### Νομικό πλαίσιο και δημόσια υγιεινή

Ήδη από τον 8<sup>ο</sup> προχριστιανικό αιώνα, ο Σαβινικής καταγωγής βασιλιάς Νουμάς Πομπίλιος, εισάγει τους βασιλικούς νόμους<sup>32</sup> εντός των οποίων υπάρχει διάταξη που προβλέπει πως το έμβρυο πρέπει να αφαιρείται από την κοιλιά της εγκυμονούσας γυναίκας, αν αυτή έχει αρρωστήσει βαριά ή αν πεθαίνει στη γέννα. Όποιος εν γνώση του παραλείψει την καισαρική τομή, μπορεί να τιμωρηθεί και με θάνατο<sup>33</sup>. Αυτό δηλώνει δύο πολύ σημαντικά στοιχεία. Πρώτον το αρτιγέννητο ρωμαϊκό δίκαιο ποινικοποιεί και παραλείψεις εκτός από πράξεις και δεύτερον ο νόμος αυτός, απορρέει από τη συνολικότερη προβληματοθεσία της βασιλικής περιόδου της Ρώμης, όπου ο πληθυσμός της είναι αρκετά μικρός και η πολιτεία δημιουργεί νομοθετήματα ώστε να αυξηθεί. Ταυτόχρονα, δημιουργείται η μεγάλη απορία, γιατί ενώ το βρέφος προστατεύεται στην

---

29 “*Professio*”

30 Nutton V. (2018), *Αρχαία Ιατρική*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σελ. 307

31 Ευτυχιάδης Α. (2001), *Αρχές Φιλοσοφίας και Ιστορίας της Ιατρικής*, εκδ. Βήτα, Αθήνα, σελ. 90

32 “*Leges regiae*”

33 Μαρκέτος Σ. (2002), *Εικονογραφημένη ιστορία της Ιατρικής*, εκδ. Ζήτα, Αθήνα, σελ. 109

βασιλική φάση, στην δημοκρατική Ρώμη επιτρέπεται -όχι μόνο η παιδοκτονία- αλλά και η έκτρωση, υπό την όρο ότι η κυοφορούσα θα επιζήσει από την εγχείρηση αυτή. Άλλωστε η έκτρωση ήταν κοινή πρακτική μεταξύ των προνομίωχων Ρωμαίων, για να μειώσουν τους πιθανούς διαδόχους.

Θα έπρεπε να περάσουν πέντε ολόκληροι αιώνες και να μεταβούμε από την βασιλική ρωμαϊκή εποχή, στον εκδημοκρατισμό του Ρωμαϊκού πολιτεύματος, ώστε να συναντήσουμε νόμο που να σχετίζεται με την υγεία των πολιτών της Ρώμης. Νομοθετείται λοιπόν το 293 π. Χ. μια νευραλγική πρακτική που σχετίζεται με την καύση των νεκρών εντός των ορίων της Ρώμης. Ταυτόχρονα, δημιουργούνται ιερά έξω από την πόλη, πάνω στο νησί του Τίβερη, όπου συγκεντρώνονται εκεί τα ιερά του Ασκληπιού, ούτως ώστε η Ρώμη να παραμείνει απρόσβλητη από τους άρρωστους της και ουσιαστικά να τους εκτοπίσει έξω από τα τείχη της. Ταυτόχρονα, θεσμοθετείται το αξίωμα των κρατικών ιατρών οι οποίοι προβαίνουν σε αυτοψίες αναφορικά με το που η πόλη χρειάζεται περισσότερη βοήθεια και εντός των καθηκόντων τους βρίσκεται ο εντοπισμός των διαφόρων εστιών μόλυνσης και ο καθαρισμός τους από βλαβερά στοιχεία. Παρ' όλα αυτά οι *αρχίατροι* και οι κοινοτικοί ιατροί<sup>34</sup> θα εμφανιστούν μόλις στην όψιμη περίοδο της αυτοκρατορικής περιόδου της Ρώμης, δηλαδή τον 2<sup>ο</sup> μ. Χ. αιώνα.

Πέρα από το πεδίο της νομοθεσίας, η ρωμαϊκή διοίκηση παρενέβη στο πεδίο της δημόσιας υγείας και με άλλους τρόπους. Η πρώτη ευεργετική εφεύρεση αναφορικά με την δημόσια υγεία και την περαιτέρω ανάπτυξη του προσδόκιμου ζωής ήταν τα υδραγωγεία. Το νερό πλέον είναι τρεχούμενο και ακόμα κι αν οι υψηλά ιστάμενες στην κοινωνική διαστρωμάτωση οικογένειες μπορούν να το έχουν και μέσα στο σπίτι τους αυτό δεν αποκλείει τα πτωχά στρώματα να μπορούν να το προμηθευτούν, από κάποια κινστέρνα. Ταυτόχρονα, υπάρχει πλέον διάχυτα η σκέψη που συνδέει την κατάσταση του νερού με την υγεία, όπως άλλωστε προκύπτει και από την σύνταξη πραγματειών σχετικά με το νερό, όπως αυτή του Sextus Julius Frontinus (30 μ. Χ-104μ. Χ) "*Περι των υδάτων της πόλης της Ρώμης*"<sup>35</sup>, αλλά γενικότερα και από τη νομοθεσία, όπου πλέον προβλέπεται ποινή για όποιον μολύνει τις δημόσιες πηγές νερού. Η *Aqua Appia*, για παράδειγμα δημιουργήθηκε το 272 π. Χ., δεν μετέφερε το νερό στην πόλη της Ρώμης με άρκες και υπεργείως, αλλά υπογείως, ούτως ώστε όχι μόνο να εξοικονομηθούν χρήματα και χρόνος, αλλά να επιτραπεί και στο νερό να παραμείνει απρόσβλητο από μια ενδεχόμενη μόλυνσή του από εχθρικές δυνάμεις, με σκοπό να δηλητηριάσουν τον πληθυσμό<sup>36</sup>. Η *Aqua Marcia*, κτίστηκε το 144 π. Χ. και ήταν η πρώτη μεταφορά νερού στην πόλη που πραγματοποιείται με γέφυρες (εν μέρει τουλάχιστον). Ιδιαίτερα νευραλγικά ήταν τα μέτρα που πήρε ο Αγρίππας ως ειδικός επί των νερών<sup>37</sup>, με τη δημιουργία μάλιστα της *Aqua Virgo* υστερογενώς, το 20 π. Χ. Ο Αγρίππας μάλιστα, δημιούργησε περισσότερα από 700 συντριβάνια και 130 δημόσιες πηγές. Στο τέλος του πρώτου αιώνα μ. Χ. η Ρώμη τροφοδοτείται από 9 υδραγωγεία, ενώ το 1/3 του νερού προορίζεται για ημιαστικές περιοχές, παντως εκτός Ρώμης, για φάρμες και κήπους, όπως επίσης και για τις βίλες της προνομιούχας τάξης. Η αποχέτευση συνδέεται και αυτή όπως και τα υδραγωγεία με τα σπίτια των πλουσίων, αλλά όχι και με αυτά των φτωχών. Μια μεγάλη μερίδα πολιτών της

---

34 Τους συναντάμε συνήθως στη λατινική βιβλιογραφία ως *medici publici*.

35 *De Aquis Urbis Romae*

36 Cruse A. (2004), *Roman Medicine*, Tempus publishing, U. K., p. 78

37 *Curator Aquarum*



Ρώμης αρνήθηκε να συνδέσει το σπίτι της με τις αποχετεύσεις. Πολλοί Ρωμαίοι επέλεξαν να μην κάνουν αυτή τη σύνδεση, γιατί 1<sup>ο</sup> τα ποτάμια που βρίσκονταν στην άλλη άκρη των συνδέσεων ξεχειλίζουν και ως εκ τούτου πολλές φορές θα ήρθαν αντιμέτωποι με τα μολυσμένα νερά του, ενώ δεύτερον, λόγω του γεγονότος ότι δεν υπήρχαν παγίδες, υπήρχε μία συνεχόμενη δυσοσμία στα σπίτια τους, όπως επίσης και ένας μόνιμος κίνδυνος φωτιάς, λόγω υδροθείου. Πέρα από την *Cloaca Maxima*, η οποία ξεκινά να διαμορφώνεται σταδιακά στα χρόνια του Ταρκηνίου του Υπερήφανου<sup>38</sup> στα τέλη του 6<sup>ου</sup> προχριστιανικού αιώνα (και η οποία σταματά να λειτουργεί κάποια στιγμή στον τρίτο αιώνα, για ένα μικρό διάστημα) υπάρχει ένα ολόκληρο δίκτυο κάτω από την πόλη, το οποίο προηγείται χρονικά αυτής.

Ένα άλλο ιδιαίτερα νευραλγικό ζήτημα αναφορικά με τη δόμηση του αστικού τοπίου και τη δημόσια υγιεινή, είναι το ζήτημα των δημοσίων λουτρών<sup>39</sup>. Στη Ρώμη υπάρχουν 900 λουτρά, από τα οποία κάποια μπορούν να υποστηρίξουν και τριακόσια άτομα, ενώ οι δημόσιες τουαλέτες της Ρώμης προσεγγίζουν τις διακόσιες. Με αυτόν τον τρόπο, η ρωμαϊκή διοίκηση προσπάθησε να περιορίσει την ρωμαϊκή πρακτική του να ρίπτονται τα περιττώματα των ανθρώπων από τα μπαλκόνια τους και να μένουν στον δρόμο. Παρ' όλα αυτά, σύντομα οι δημόσιες τουαλέτες έγιναν επισκέψιμες μόνο με αγαλματίδια θεών, υπό την προσευχή και την ελπίδα ότι βγαίνοντας από αυτές θα παρέμεναν υγιείς. Νευραλγικό είναι επίσης το ζήτημα των νοσοκομείων. Φυσικά δεν κάνουμε εδώ λόγο για νοσοκομεία με τη σύγχρονη έννοια, ούτε καν για νοσοκομεία που αναπτύχθηκαν κατά την βυζαντινή περίοδο, όπως το περίφημο νοσοκομείο της μονής του Χριστού Παντοκράτορος στην Κωνσταντινούπολη. Τα νοσοκομεία στην ρωμαϊκή αρχαιότητα μπορούσαν να θεραπεύσουν και να δεχτούν μόνο στρατιώτες και σκλάβους<sup>40</sup>. Οι Ρωμαίοι πολίτες πάντως, συνέχιζαν να εξετάζονται από τους ιατρούς στο σπίτι τους, ενώ για να συναντήσουμε πολίτη σε νοσοκομείο, πρέπει να περάσουμε κάτω από την χριστιανική διοίκηση του Βυζαντίου, στα περίφημα *ξενοδοχεία*<sup>41</sup>. Παρά τα μέτρα της ρωμαϊκής διοίκησης, το προσδόκιμο ζωής στην Ρώμη ήταν 25 χρόνια. Φυσικά ο αριθμός αυτός είναι κατά κάποιον τρόπο πλασματικός, καθώς η ραγδαία βρεφική και παιδική θνησιμότητα «ρίχνει» «τον μέσο όρο ηλικίας».

Μια μεγάλη μερίδα ασθενειών, προκαλείται από τις αποκρίσεις των ανθρώπων και των ζώων, οι οποίες βρίσκονται κατά κόρον στους δρόμους της Ρώμης. Ένας άλλος δημόσιος κίνδυνος είναι τα πτώματα στη Ρώμη, τα οποία αν και υπάρχει η υπηρεσία "*Cura urbis*", καθίσταται αδύναμη στην συνεχή απομάκρυνσή τους<sup>42</sup>. Η Ρώμη γεμίζει ανά τακτά χρονικά διαστήματα με πτώματα δούλων και μικρών παιδιών. Εδώ τίθεται φυσικά και το ζήτημα της αντιμετώπισης των παιδιών στην αρχαία Ρώμη και την θλιβερή και ανεξερεύνητη ακόμα ιστορία της *Columna Lactaria*. Ένας άλλος τρόπος που το ρωμαϊκό κράτος προσπαθεί να ασκήσει κοινωνική ιατρική, είναι η μετατόπιση του θρησκευτικού ενδιαφέροντος από τους κλασικούς θεούς, στους ιατρικούς. Μπορεί

---

38 *Tarcinius Superbus*

39 Τα λουτρά, φαίνεται πως έδρασαν ευεργετικά, καθώς κατά τις ανιμιστικές ρωμαϊκές θρησκευτικές πεποιθήσεις, η καθαρότητα του σώματος δεν ήταν ασύνδετη με την καθαρότητα της ψυχής και μια ενδεχόμενη παραμέληση της σωματικής υγιεινής δεν θα άφηνε απρόσβλητο το ίδιο το πνεύμα κάποιου.

40 Cruse A. (2004), *Roman Medicine*, Tempus publishing, U. K., pp. 99-207

41 Πάντως, το πρώτο -με σύγχρονους όρους- νοσοκομείο, είναι αυτό που ανεγέρθη στον Μονή Χριστού Παντοκράτορος, στην Κωνσταντινούπολη.

42 Cilliers L. (1993), "Public health in Roman Legislation", *Acta Classica*, Vol. 36, pp. 6-7

κάποιος να παρατηρήσει δηλαδή, ότι το ιερό της θεάς *Carna*, της προστάτιδας δηλαδή των εσωτερικών οργάνων και αυτής που προφύλασσε τα παιδιά από τα κακά πνεύματα, αρχίζει να δέχεται πολλαπλάσιες θυσίες συγκριτικά με παρελθούσες περιόδους. Η *Bona Dea*, η αγαθή δηλαδή θεά, μια μυστηριώδης θεραπεύτρια, η οποία δεχόταν θυσίες μόνο γυναικών και τέλος η *Dea Salus*, δηλαδή η πραγματική θεά της υγείας και γενικά της σωτηρίας, η οποία ήταν Σαβινικής προέλευσης. Έχει προταθεί στην επιστήμη της ιστορίας της ιατρικής, πως σε πλήρη αντίθεση με τον υψηλό πολιτισμό των Ρωμαίων, υπήρξε έλλειψη μέριμνας απέναντι στις επιδημίες. Οι ατελέσφορες προσπάθειες καταπολέμησης των επιδημιών, ίσως να οφείλονται και στο γεγονός ότι σε ολόκληρη την αρχαιότητα κανείς δεν προώθησε την υπόθεση των *μιασμάτων* των Ιπποκρατικών. Μαζί με άλλες δηλαδή περιβαλλοντολογικές επιδράσεις, η μόλυνση του αέρα, δηλαδή τα *μιάσματα*, πρέπει να ήταν η αιτία των επιδημικών νοσημάτων και η παραδοξότητα έγκειται στο γεγονός ότι οι Ρωμαίοι φαίνεται πως είχαν κάνει μια πρώτη αιτιακή σύνδεση μεταξύ στάσιμων νερών και ασθενειών. Ο Πλίνιος ο πρεσβύτερος άλλωστε, συσχέτισε ρηματικά αυτά τα δύο. Ταυτόχρονα με την ελονοσία που προκαλούσαν οι μεγάλες επιθέσεις των κουνουπιών στη Ρώμη<sup>43</sup>, η οποία άλλωστε αποτελούσε πόσοφορο έδαφος καθώς βρισκόταν σε χαμηλό έδαφος ανάμεσα σε λόφους, η Ρώμη συνέχισε να μαστίζεται από επιδημίες.

## 5. Συμπεράσματα

Το πέρασμα της ελληνικής ιατρικής και η συνάντησή της με την ρωμαϊκή και ο συγκερασμός της ελληνικής ιωνικής σκέψης με το Ρωμαϊκό πνεύμα, αποτέλεσε ευεργετικό παράγοντα στην ανάπτυξη και στην καθιέρωση μιας νέας ιατρικής σκέψης η οποία θα μετουσίωνε την ιατρική τέχνη σε επιστήμη. Η ιατρική τεχνοτροπία των Ελλήνων, σε συγκερασμό με την νομική σκέψη των Ρωμαίων<sup>44</sup>, δημιούργησε νέες νευραλγικές πλευρές του φαινομένου της ιατρικής σκέψης. Η Ρώμη φυσικά, γνωρίζει καλύτερα την ελληνική ιατρική, όχι μέσα από έναν λογικό ή εμπειρικό οπαδό της ιατρικής, αλλά από έναν μεθοδικό, τον Ασκληπιάδη. Η πλαστικότητα αυτής της αρτιγένητης τέχνης που μεταβάλλεται σε επιστήμη, θα επιτρέψει να εισχωρήσουν στον πυρήνα της και οι πρώτες βιοηθικές αρχές. Βέβαια, η ιατρική ηθική αφορούσε λιγότερο την ευημερία του ασθενούς (τουλάχιστον αρχικά), απ' ότι την υπεράσπιση της φήμης και του βιοπορισμού του ιατρού σε σχέση με τους ανταγωνιστές του. Ο Ασκληπιάδης για παράδειγμα, κατηγορεί ως δολοφόνους του ιατρούς που δραπετεύουν από μια περιοχή επειδή η θεραπεία τους σκότωσε τον ασθενή, ενώ ήδη από τον 4<sup>ο</sup> π. χ. αιώνα, ο *Lex Aquilia* ορίζει ότι ο ιατρός καθίσταται υπεύθυνος για τον θάνατο ενός χειρουργημένου σκλάβου σε περίπτωση που θα επιδείξει μετεγχειρητική αμέλεια, κάτι που εν πολλοίς σχετίζεται με την συνολικότερη ανεπτυγμένη νομική σκέψη στη Ρώμη. Νομοτελειακά, το ενδιαφέρον των Ρωμαίων θα μετατοπιστεί στο ιατρικό επιστητό και θα γεννηθούν οι πρώτοι μεγάλοι Ρωμαίοι ιατροί. όπως ο Κέλσος<sup>45</sup>. Ταυτόχρονα, η ιατρική σκέψη προχωρά και στο επίπεδο της πρόληψης.

---

43 Sallares R. (2002), *Malaria and Rome*, Oxford University Press, Oxford, p. 48

44 Στον *Lex Aquilia* του 4ου π. Χ. αιώνα, ο ιατρός καθίσταται υπεύθυνος για τον θάνατο ενός χειρουργημένου σκλάβου σε περίπτωση που θα επιδείξει μετεγχειρητική αμέλεια.

45 Μερικοί ιστορικοί αμφισβητούν αν ο Κέλσος ήταν ιατρός. Ωστόσο, επικρατέστερη είναι η άποψη ο εγκυκλοπαιδιστής αυτός σπούδασε ιατρική, αλλά να μην την άσκησε κλινικά ή επαγγελματικά.

Η πολιτεία προβαίνει εντός των αστικών πλαισίων σε νευραλγικές για την ζωή των πολιτών αλλαγές. Για παράδειγμα, ο αρχιτέκτονας Βιτρούβιος, προτείνει στο «*Περί της αρχιτεκτονικής*»<sup>46</sup> «να γίνεται προσεκτική επιλογή, αναφορικά με την εποίκιση νέων εδαφών και το κτίσιμο των πόλεων πρέπει να γίνεται μακριά από έλη»<sup>47</sup> ενώ ταυτόχρονα, ο Πλίνιος ο νεότερος και ο Βάρρωνας ξεκινούν να συνδέουν περιβαλλοντικές αιτίες και ασθένειες<sup>48</sup>. Στα ιατρεία<sup>49</sup> της Ρώμης, θα ξεκινήσει να υπάρχει και μία -κατά κάποιον τρόπο- διακλάδωση και δημιουργία κάποιων πρώτων ειδικοτήτων ως απότοκο του νέου ρωμαϊκού ιατρικού ρεφορμισμού στην προχριστιανική Ρώμη. Υπήρχαν αρχικά μόνο δύο κατηγορίες θεραπευτών, οι γενικοί ιατροί και οι χειρουργοί που εκτελούσαν τις επεμβάσεις. Εκτός από αυτούς υπήρχε και μία τρίτη ομάδα, αυτή των ιατροσοφιστών, δηλαδή θεωρητικοί οι οποίοι αφιερώνονταν μόνο σε επιστημονικές συζητήσεις, χωρίς οι ίδιοι να μπορούν να θεραπεύσουν ούτε καν απλές ασθένειες. Μόνο κατά την αυτοκρατορική εποχή διευρύνονται περισσότερο οι ιατρικές ειδικότητες. Παθολόγοι, οφθαλμίατροι, γυναικολόγοι<sup>50</sup>, δερματολόγοι, ωτολόγοι και οδοντίατροι, όπως προκύπτει άλλωστε και από τις σφραγίδες των ιατρών και σε κειμηλιόλιθους, οι οποίοι βρέθηκαν στην περιοχή της Κολωνίας. Επιπλέον υπήρχαν ακόμη πιο εξειδικευμένοι ιατροί, ειδικοί σε μία μόνο πάθηση, για παράδειγμα στην εγχείρηση του καταρράκτη ή στην θεραπεία του τραχώματος<sup>51</sup>. Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι μερικοί εξειδικευμένοι ιατροί ασχολούνται μόνο με ορισμένα μέρη του σώματος ή μόνο με συγκεκριμένες ασθένειες ή θεραπευτικές μεθόδους. Υπήρχαν εξειδικευμένοι ιατροί για τα μαλλιά, τη φυματίωση, τα κατάγματα όπως επίσης και ερμηνευτές ονείρων<sup>52</sup>. Μαθαίνοντάς τα αυτά ο Γαληνός, σατιρικά και σκωπτικά σχολιάζει ότι υπήρχαν «περισσότεροι ιατροί από τα ίδια τα μέλη του σώματος «γιατί δεν έχει δημιουργηθεί άλλη μία ειδικότητα, αυτή του πρωκτολόγου»<sup>53</sup>».

Νευραλγικό στοιχείο είναι και ο αυξημένος μιλιταρισμός και η στρατιωτικοποίηση της Ρώμης<sup>54</sup>. Φαίνεται πως λειτούργησε ευεργετικά αναφορικά με την ανάπτυξη της ιατρικής. Άλλωστε η Ρώμη χαρακτηρίζεται μετά το τέλος της δημοκρατικής της περιόδου

---

Βλ. Lindberg D. (1997), *Οι απαρχές της δυτικής επιστήμης*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Ε. Μ. Π., Αθήνα, σελ. 171 46 “*De Architectura*”

47 Vitruvius, P., & Morgan, M. H. (1960). *Vitruvius: The ten books on architecture*. New York Dover Publications.

48 Ο Βάρρων και ο Πλίνιος παρατηρούν προσεκτικά το επάγγελμα των χρυσωρύχων και θεωρούν τις συνθήκες εργασίας αυτές άκρως ανθυγιεινές και σχετιζόμενες με μεταγενέστερες ασθένειες των εργαζομένων. Μόλις το 1775 ο Πέρσιβαλ Πότ, θα συνδέσει το επάγγελμα των καπνοδόχων με τον καρκίνο των όρχεων.

49 *Tavernae*

50 Ο διασημότερος αλλά και ο πρώτος (όπως άλλωστε προκύπτει εγχειριδιακά από τα μελετήματα ιστορίας ιατρικής) γυναικολόγος.

Βλ. Λασκαράτου Ι. (2012), *Ιστορία της Ιατρικής*, εκδ. Πασχαλίδης, Νικοσία, σελ. 230

51 Άλλωστε, η ανατομία έχει ήδη από την Ελληνιστική εποχή προχωρήσει θεαματικά, με τους Ηρόφιλο και Ερασίστρατο, οι οποίοι όμως, ενστερνιζόμενοι τον αριστοτελικό «τρόμο για το κενό» (Horror Vacuii) -ο οποίος αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για την περαιτέρω ανάπτυξη της ανατομίας- ουσιαστικά αυτοπεριορίστηκαν.

52 Παρ’ όλα αυτά, ειδικοί όπως αυτή του παιδίατρου δεν έχουν δημιουργηθεί στη Ρωμαϊκή αρχαιότητα, αν και αντιπαράβαλλοντας την Ρωμαϊκή ιατρική με αυτή που αναπτύχθηκε στην Ινδία, θα δούμε ότι η δεύτερη είχε ήδη παιδίατρο από το 500 π. Χ. και τον συναντούμε στα εγχειρίδια ιστορίας της Ινδικής Ιατρικής με το όνομα *Jivaka*.

53 *Medicus annalis*, ο ιατρός δηλαδή που θεραπεύει παθήσεις του πρωκτού.

54 Porter D. (1999), *Health, Civilization and the State*, Routledge, New York, p. 21



από μία ιδιαίτερη επιθετικότητα συνεχών πολεμικών συρράξεων και συν τοις άλλοις, ειδικά αν εξετάσουμε προσεκτικά τον 3<sup>ο</sup> αιώνα της ρωμαϊκής κρίσης, θα δούμε ότι ο στρατός είναι απαραίτητο εφόδιο για την παραμονή κάποιου στην εξουσία ή για μια ενδεχόμενη ανέλιξή του σ' αυτήν. Άρα ο στρατός πρέπει να προστατευτεί με κάθε μέσο και εν πολλοίς, η ίδια η ιατρική πρέπει να γίνει και αυτή υπηρέτρια της πολιτικής. Άλλωστε, πολλές φορές στην επιστήμη της ιστορίας, το ζήτημα της δημόσιας υγείας στη Ρώμη έχει τεθεί και υπό το πρίσμα μιας ενδεχόμενης περαιτέρω επιβίωσής της.

Τέλος, έχει υποστηριχθεί πολλάκις ότι η ρωμαϊκή δημοκρατία κατέρρευσε λόγω της αδυναμίας της να αντιμετωπίσει τον εσωτερικό της εχθρό, παρά τον εξωτερικό<sup>55</sup>. Η μελέτη αυτή, έχει ως βασικό πυρήνα στη συνολικότερη σκοποθεσία της την ανάδειξη των θεωριών της αρχαιότητας ως διαμορφωτές της σύγχρονης ιατρικής, ακόμη και αν τελικά απορρίφθηκαν. Είναι κατάφωρη η πρόοδος που συντελείται και γίνεται αντιληπτή ακόμη και από τους ιατρούς εκείνης της εποχής, με την εξαίρεση φυσικά του Γαληνού, ο οποίος είχε μια πεσιμιστική αντίληψη αναφορικά με την πρόοδο της ιατρικής<sup>56</sup>.

Θα κλείσουμε, αυτή τη μελέτη με ένα επίγραμμα του Μαρτιάλη από τον 1<sup>ο</sup> μεταχριστιανικό αιώνα, το οποίο απευθύνεται στον ιατρό του: «*Ημουν άρρωστος γι' αυτό ήρθες αμέσως σε μένα, αλλά σε συνόδευαν 100 μαθητές· 100 παγωμένα χέρια ακούμπησαν στο σώμα μου. Μέχρι τότε δεν είχα καθόλου πυρετό, από τότε όμως απέκτησα*<sup>57</sup>».

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Ευτυχιάδης Α. (2001), *Αρχές Φιλοσοφίας και Ιστορίας της Ιατρικής*, εκδ. Βήτα, Αθήνα  
Καραμπάτος Η. (2019), «Ο Σωκράτης στην Κικερώνεια Ρητορική Φιλοσοφία», *Σωκράτης*, τευχός 5<sup>ο</sup>  
Λασκαράτου Ι. (2012), *Ιστορία της Ιατρικής*, εκδ. Πασχαλίδης, Νικοσία  
Μαλαγιώργη Κ. (2007), *Η πορνεία στην αρχαία Ρώμη*, Δ. Δ., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Μαρκέτος Σ. (2002), *Εικονογραφημένη ιστορία της Ιατρικής*, εκδ. Ζήτα, Αθήνα  
Μούκερτζι Σ. (2013), *Η μεγάλη ασθένεια. Μια βιογραφία του Καρκίνου*, εκδ. μετσίχιμο, Αθήνα

---

55 Ένα ακανθώδες ζήτημα επίσης που σχετίζεται κατά το μάλλον ή ήττον με το ζήτημα της δημόσιας υγείας, είναι η αρχαία ρωμαϊκή πορνεία. Η ρώμη, με τις 3 2.000 πόρνες της την περίοδο του Οκταβιανού Αυγούστου, μαστιζόταν, συν τοις άλλοις, και από αφροδισιακά νοσήματα. Δυστυχώς, η κατανομή της ύλης αλλά και η διατύπωση της συνολικότερης σκοποθεσίας μας, δεν είχε χώρο για την ένταξη και αυτού του ιδιαίτερου ζητήματος. Του κατά πόσο δηλαδή η πορνεία επηρέασε σημαντικά την υγεία των Ρωμαίων πολιτών. Πάντως, θα άξιζε ακροθιγώς να αναφέρουμε πως ο Ορειβάσιος ο Σορανός και ο Γαληνός, ανακάλυψαν νέες ασθένειες, όπως η βλενόρροια και τα κονδυλώματα. Το παράδοξο με την παλαιοπαθολογία ζήτημα, είναι ότι οι περισσότερες ασθένειες στη Ρώμη δεν άφησαν ίχνη πάνω στα οστά, και ως εκ τούτου είμαστε αναγκασμένοι ακόμη και για ακραιφνώς ιατρικά ζητήματα να βασίζομαστε σε φιλολογικές πηγές. Η ίδια η ιατρική, μέχρι το 16<sup>ο</sup> αιώνα, εν πολλοίς εκεί βασίστηκε.

Βλ. Μαλαγιώργη Κ. (2007), *Η πορνεία στην αρχαία Ρώμη*, Δ. Δ., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σελ. 49-57

56 Η έννοια άλλωστε της προόδου, ειδικά όταν αυτή εξετάζεται εντός των πλαισίων της όψιμης αρχαιότητας και του μεσαίωνα, δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα. Πριν τον διαφωτισμό, φαίνεται πως η ιδέα της προόδου είναι συνυφασμένη αποκλειστικά με την κλασική αρχαιότητα. Εν παρόδω, αυτός που μιλάει για πρόοδο πριν τον διαφωτισμό, φαίνεται να προκρίνει το εξής: «Η μόνη πρόοδος μας, είναι η προσέγγιση της κλασικής αρχαιότητας, καθώς υπήρχε η πεποίθηση ότι μόνο τότε υπήρξε η ύψιστη πρόοδος και προϊόντος του χρόνου, θα υπάρχει μια επιστημονική και παντοειδής αποτελεσματική».

57 Μαρτιάλης, *Επίγραμματα* 5, 9.

Ράμμου Μ. Δ. (2017), *Σατιρικά επιγράμματα εναντίον γιατρών στη λατινική γραμματεία*, Δ. Δ., Α. Π. Θ., Θεσσαλονίκη

### Ξενόγλωσση

- Cilliers L. (1993), "Public health in Roman Legislation", *Acta Classica*, Vol. 36
- Cruse A. (2004), *Roman Medicine*, Tempus publishing, U. K.
- Faraone C. A. (2003), "New light on Ancient Greek Exorcisms of the Wandering Womb", *Zeitschrift fur Papyrologie und Epigraphik* 144
- Lindberg D. (1997), *Οι απαρχές της δυτικής επιστήμης*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Ε. Μ. Π., Αθήνα
- Nutton V. (2018), *Αρχαία Ιατρική*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη
- Porter D. (1999), *Health, Civilization and the State*, Routledge, New York
- Pollak K. (2007), *Η Ιατρική στην Αρχαιότητα*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα
- Sallares R. (2002), *Malaria and Rome*, Oxford University Press, Oxford
- Veggetti M. (2000), *Ιστορία της Αρχαίας Φιλοσοφίας*, εκδ. Τραυλός, Αθήνα
- Vitruvius, P., & Morgan, M. H. (1960). *Vitruvius: The ten books on architecture*. New York. Dover Publications.

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Ηρακλής Καραμπάτος**, είναι υποψήφιος διδάκτωρ φιλοσοφίας του πανεπιστημίου Αθηνών. Γεννήθηκε το 1991 στον Πειραιά και μετά το πέρας των εγκυκλίων σπουδών του (4<sup>ο</sup> Λύκειο Νίκαιας) εισήχθη στη Θεολογική Σχολή Αθηνών, Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας του οποίου τυγχάνει αριστούχος απόφοιτος. Με τη διαδικασία των κατατακτηρίων εξετάσεων εισήχθη στη σχολή θετικών επιστημών του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ ταυτόχρονα σπούδασε Ιστορία στο πανεπιστήμιο Μασσαλίας και Νομική στο πανεπιστήμιο των Παρισίων (Paris 8). Εισήχθη με εξετάσεις στο Τμήμα Νομικής, της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, και αποπεράτωσε μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην κατεύθυνση της Ιστορίας, Φιλοσοφίας και Κοινωνιολογίας του Δικαίου. Τυγχάνει επίσης απόφοιτος του μεταπτυχιακού προγράμματος Ελληνορωμαϊκών σπουδών (Φιλοσοφική Σχολή) όπως επίσης είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκκλησία και Κοινωνία «του Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας, με ειδίκευση στην ψυχολογία της θρησκείας. Ομιλεί την Αγγλική (Γ1) και τη Γερμανική γλώσσα (B2), ενώ έχει διδαχθεί την Ιταλική (B1) (Ιταλικό Μορφωτικό Ινστιτούτο) και τη Γαλλική (B1).  
**Στοιχεία επικοινωνίας:** [irakliskarr@law.uoa.gr](mailto:irakliskarr@law.uoa.gr)

## **Τα χέρια μου τα πλένω, τον γιατρό τον αποφεύγω.**

*Ειάρχου Χριστίνα*

### **Περίληψη**

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με θέμα την υγιεινή των χεριών. Ο σκοπός του προγράμματος Αγωγής Υγείας είναι να εμπλέξει τους μαθητές σε συμμετοχικές και επικοινωνιακές δράσεις προκειμένου να μάθουν κανόνες υγιεινής και να εφαρμόζουν σωστό πλύσιμο των χεριών στην καθημερινότητά τους. Η υγιεινή των χεριών, ως δεξιότητα ζωής, αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόληψης μεταδοτικών νοσημάτων και είναι δείκτης διατήρησης και προαγωγής της υγείας. Στόχος της ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση των ενεργητικών των βιωματικών τεχνικών, καθώς και των διαθεματικών και διεπιστημονικών μεθόδων που εφαρμόστηκαν για την υλοποίηση του προγράμματος Αγωγής Υγείας, γεγονός που θα αποτελέσει οδηγό και υποστηρικτικό υλικό για τον αναγνώστη που θα θελήσει να εφαρμόσει αντίστοιχο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα του Προγράμματος οδήγησαν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, την υιοθέτηση κανόνων υγιεινής καθώς και στη διάχυση των αποτελεσμάτων στο ευρύτερο οικείο περιβάλλον τους.

**Λέξεις Κλειδιά:** Πλύσιμο χεριών, συμμετοχικές δράσεις, προαγωγή υγείας, μέθοδος project.

**I wash my hands, keep the doctor away.**

### **Abstract**

In this project we are presenting a Programme on Health Education regarding hand-hygiene. The cause of this Health Care Programme is to involve students in participating and communicating activities in order to teach them health care rules and apply correct way of washing of the hands. Hand hygiene, as a life- competence skill constitutes an important factor of preventing spreading diseases and is an indicator of preserving and promoting health. The purpose of the announcement is the presentation of energetic life-experience techniques as well as interthematic and interscientific methods which were applied for implementation if the programme of Health Care, a fact that is going to be a guide and supportive material for the reader who wants to apply a relevant programme. The results of the programme have led to the sensitivity shown by the pupils and their application of proper rules of hygiene, as well as the dissemination of the results to their family environment.

**Keywords:** Hand washing, participatory actions, health promotion, method project.

### **1.Εισαγωγή**

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και ανήκει στα καινοτόμα προγράμματα Αγωγής Υγείας που υλοποιούνται και εφαρμόζονται στην Πρωτοβάθμια

και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως καινοτόμες δράσεις. Εντάσσεται στο θεματικό άξονα «Σωματική Υγιεινή», συνολικής διάρκειας 6 μήνες(Νοέμβριος – Απρίλιος). Η επιλογή του θέματος καθορίστηκε μετά από συζήτηση με τους μαθητές και υλοποιήθηκε με τη μέθοδο project εφαρμόζοντας βιωματικές, συμμετοχικές και ενεργητικές τεχνικές.

Υποθέματα/διαστάσεις που προσεγγίστηκαν είναι τα εξής:

- Η σημασία του πλυσίματος των χεριών στην υγεία μας.
- Πότε και πώς πρέπει να πλένουμε τα χέρια μας.
- Οι ασθένειες που προκαλούνται από μικρόβια, τα οποία μπορούν να εισέλθουν στο σώμα μας από βρώμικα χέρια.
- Τι είναι τα μικρόβια και με ποιο τρόπο τα αντιμετωπίζουμε.
- Η σημασία της εξωτερικής εμφάνισης -όσο αφορά την καθαριότητα και υγιεινή- στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων.
- Το νερό ως κοινωνικό αγαθό και το σαπούνι ως σύμμαχο στην καθαριότητα, με μία προσέγγιση ισότητας ευκαιριών(εάν έχουν όλοι οι λαοί δυνατότητα χρήση τους) σε παγκόσμιο επίπεδο.

### **Γενικός Σκοπός:**

Να γνωρίσουν οι μαθητές τη σημασία του πλυσίματος των χεριών στην υγεία, να ευαισθητοποιηθούν και να υιοθετήσουν την καλή πρακτική στην καθημερινότητά τους.

### **Στόχοι:**

- Να είναι σε θέση να εφαρμόζουν σωστά την τεχνική πλυσίματος των χεριών με νερό και σαπούνι, καθώς και να αναφέρουν πότε πρέπει να πλένουμε τα χέρια μας.
- Να αναγνωρίζουν τους κινδύνους(μικρόβια, ιούς, βακτήρια) που μεταφέρονται με τα χέρια μας και εν δυνάμει μπορεί να προκαλούν ασθένειες.
- Να προβληματιστούν και να συνειδητοποιήσουν ότι η ισότητα πρόσβασης ευκαιριών σε κοινωνικά αγαθά, όπως είναι το νερό, δεν είναι για όλους τους λαούς εφικτή, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς και δημοκρατικής διαχείρισης λύσεων κοινωνικών ανισοτήτων, ως αυριανοί ενεργοί πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας.
- Να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση, την συνεργασία, την ομαδικότητα και την αυτενέργεια μέσα από δράσεις που είναι ευχάριστες και διασκεδαστικές.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες, αξίες και στάσεις που οδηγούν στην προστασία της υγείας μέσα από την πρόληψη και όχι τόσο τη θεραπεία.
- Να αναπτύξουν κριτική σκέψη και αλλαγή συμπεριφοράς, ώστε να διατηρούν ψυχική και σωματική υγεία σήμερα και αύριο ως υγιή μέλη της κοινωνίας.

## **2.Θεωρητικό πλαίσιο**

### **2.1.Μεθοδολογία**

Η υλοποίηση του προγράμματος έγινε με τη μέθοδο project<sup>1</sup>. Εφαρμόστηκαν

---

1 Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2007), *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί

ομαδοσυνεργατικές<sup>2</sup> και βιωματικές<sup>3</sup> εκπαιδευτικές διαδικασίες. Κατά το έναυσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας έγινε πνευματική διέγερση των μαθητών με καταγίγισμο ιδεών και καταγραφής τους σε χάρτη εννοιών. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με μελέτη περίπτωσης και επίλυση προβλήματος. Δημιουργήθηκαν σχέδια εργασίας με διαθεματικότητα<sup>4</sup> και διεπιστημονικότητα σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά και έκαναν επεξεργασία, συζήτηση και σχολιασμό σχετικών κειμένων. Κατασκεύασαν εικαστικές δημιουργίες και χρησιμοποιήθηκαν οπτικοακουστικά μέσα. Επίσης έπαιζαν και δραματοποίησαν/προσομοίωσαν ρόλους και πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις εντός και εκτός σχολείου. Στο τέλος έγινε διάχυση των αποτελεσμάτων σε όλους τους μαθητές στο σχολείο.

## **2.2. Πεδία Σύνδεσης με τα προγράμματα σπουδών αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων**

**ΓΛΩΣΣΑ:** Ανάπτυξη γραπτού και προφορικού λόγου με έρευνα και επιχειρήματα υποστήριξη της γνώμης μας. Ανάγνωση παραμυθιών<sup>5, 6, 7</sup> και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων σχετικά με το θέμα. Σχέδια Μαθήματος και παραγωγή γραπτού λόγου.

**ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ:** Ομαδοποιήσεις, ταξινομήσεις, επίλυση προβλημάτων που έχουν αναφορές στο θέμα.

**ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ:** Ζωγραφική, κολάζ, σχεδιασμός αφίσας με τη τεχνική κόμικς, δραματοποίηση των παραμυθιών, γραφή ποιημάτων και τραγουδιού.

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ/ΙΣΤΟΡΙΕΣ:** Βιωματικές ασκήσεις, εκπαιδευτικές δράσεις, μελέτη περίπτωσης και κοινωνικές ιστορίες που ενισχύουν κοινωνικές δεξιότητες ζωής σε σχέση με την πρόληψη και προαγωγή της υγείας

## **3. Σχεδιασμός παιδαγωγικής διαδικασίας/Πορεία διδασκαλίας**

### **3.1. Τα στάδια διδασκαλίας**

#### **1ο Στάδιο**

Η επιλογή του θέματος έγινε μετά από συζήτηση με τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες τους. Δημιουργήθηκε συμβόλαιο με τους μαθητές,

---

Κυριακίδη, σ. σ. 7-20

2 Στάππα-Μουρτζίνη, Μ. *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αγωγή Υγείας: Βασικές Αρχές- Σχεδιασμός Προγράμματος* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: Ο. Ε. Δ. Β., σ. σ. 15-23 & 38-41

3 Σαριδίη, Μ. & Ρεκλείτη, Μ. (2014), *Μεθοδολογία Σχεδιασμού Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας* ανακτήθηκε από: [http://upload.livemedia.gr/Media/65/Other/Documents/70%20Panellinio/37\\_workshopekleitim.saridim.pdf](http://upload.livemedia.gr/Media/65/Other/Documents/70%20Panellinio/37_workshopekleitim.saridim.pdf), σ. σ. 28-77

4 Δημητρίου-Χατζηχρίστου, Χρ. (2011), *Οργάνωση και κατασκευή διαθεματικών εργασιών με τη μέθοδο project: εφαρμογές για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. σ. 1-7

5 Βέρντικ, Ε. (2017), *Τα μικρόβια δεν είναι για να τα μοιραζόμαστε*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, σ. σ. 1-44

6 Roystom, Α. (2011), *Σειρά: Το σώμα μου 3: Γιατί πλένω τα χέρια μου*. Αθήνα: Εκδόσεις Πάργα, σ. σ. 1-26

7 Howard, Μ. (2010), *Μικρόβια μια επική ιστορία μικροσκοπικών διαστάσεων*. Αθήνα: Εκδότης Τερζόπουλος Βιβλία, σ. σ. 1-40

στο οποίο αναφέρονται οι προοπτικές και οι πιθανές δράσεις που θα ακολουθηθούν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Αποσαφηνιστήκαν οι προσδοκίες και οι στόχοι του προγράμματος. Στη συνέχεια έγινε καθορισμός ομάδων με παιδαγωγικά κριτήρια. Αρχικά εφαρμόστηκε αρχική αξιολόγηση με ερωτηματολόγιο και συζήτηση με τους μαθητές ως διαγνωστική διαδικασία και ανίχνευση προϋπάρχουσας γνώσης. Ακολουθεί ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός σε ημερολόγιο για την τήρηση χρονοδιαγράμματος του προγράμματος. Αρχικά πραγματοποιήθηκε έρευνα από τους μαθητές μέσω διαδικτύου και έγινε επιλογή σχετικών βιβλίων/παραμυθιών που αφορούν την σημασία του πλυσίματος των χεριών. Χρησιμοποιήθηκαν βιβλιογραφικές αναφορές και οδηγίες από το ΚΕΕΛΠΝΟ<sup>8</sup>. Στο πλαίσιο της φιλαναγνωσίας διαβάστηκαν παραμύθια και με παιχνίδι ρόλων ακολούθησε δραματοποίηση. Η δραματοποίηση του παραμυθιού «Οι Μωβί και τα βρώμικα χεράκια»<sup>9</sup> είχε μεγάλη ανταπόκριση από τους μαθητές και έγινε παρουσίαση στο σύνολο των μαθητών στο σχολείο στο τέλος του σχολικού έτους. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με μελέτη περίπτωσης με θέματα υγιεινής και ανακάλυψαν τις επιπτώσεις που έχει στην υγεία η μη τήρηση των κανόνων πλυσίματος των χεριών.

## 2ο Στάδιο

Οι μαθητές έκαναν πειράματα και έπαιξαν παιχνίδια για την κατανόηση καλύτερα της έννοιας «μικρόβια και μεταφορά τους με τα βρώμικα χέρια μας»<sup>10</sup>. Παρατήρησαν εικόνες και έμαθαν να φροντίζουν το σώμα τους<sup>11</sup>. Επεξεργάστηκαν και συζήτησαν αν συνδέεται η εξωτερική μας εμφάνιση με την συμπεριφορά μας εν γένει. Ασχολήθηκαν με το θέμα της ισότητας ευκαιριών στη χρήση του νερού και της υγιεινής σε παγκόσμιο επίπεδο. Παίζανε γλωσσικά παιχνίδια, βρήκαν παροιμίες και βρήκαν φράσεις που σχετίζονται με το θέμα. Παρακολούθησαν σχετικό βίντεο με το πλύσιμο των χεριών και έμαθαν τα στάδια της τεχνικής πλυσίματος των χεριών από σχετική αφίσα του ΚΕΛΠΝΟ. Τα παιδιά έγιναν δημιουργοί και καλλιτέχνες εικαστικών κατασκευών. Οι μαθητές έγραψαν ποίημα/τραγούδι σχετικό με το θέμα και ετοίμασαν αφίσα(εικ. 1) σε μορφή κόμικς, στην οποία απεικονίζεται η τεχνική πλυσίματος των χεριών με αγαπημένους παιδικούς ήρωες και η οποία δημοσιοποιήθηκε στο πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Η αφίσα τοποθετήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων σε ειδικό χώρο στην είσοδο του σχολείου με σκοπό να αποτελεί οδηγό κανόνων σωστής υγιεινής των χεριών για όλους τους μαθητές του σχολείου.

## 3ο Στάδιο

Οι μαθητές κατέγραψαν και δραματοποίησαν μία δική τους ιστορία. Εφάρμοσαν σχέδια

---

8 *Στάδια πλυσίματος των χεριών*(ΚΕΕΛΠΝΟ). (2019), ανακτήθηκε από: <https://eody.gov.gr/wp-content/uploads/2019/01/xrisigantia.pdf> 28/10/2019 σ. σ. 9-10

9 Μάρκου, Β. (2012), *Μια ιστορία για δραματοποίηση: Ο Μωβί και τα βρώμικα χεράκια*, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόγραμμα εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, σ. σ. 1-12

10 *Πρόγραμμα αγωγής υγείας για την πρόληψη μετάδοσης των μικροβίων «Χέρια καθαρά ... μικρόβια μακριά»* (2017), 7η Υγειονομική Περιφέρεια Κρήτης, ανακτήθηκε από: [https://www.hc-crete.gr/tmp/bugs/program\\_desc.pdf](https://www.hc-crete.gr/tmp/bugs/program_desc.pdf) στις 28/10/2019 σ. σ. 8-14

11 Λέβελιν, Κ. (1999), *Γιατί πλένομαι; Σειρά: Εγώ και το σώμα μου*, μετάφραση Λαμπρινίδου, Ε. Αθήνα: Εκδόσεις Μοντέρνοι Καιροί, σ. σ. 1-30



δράσεις, φύλλα εργασίας και ασκήσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Κατασκεύασαν αφίσα με τα βήματα του πλυσίματος των χεριών(ΚΕΕΛΠΙΝΟ) έγραψαν ποιήματα και κείμενα με την αξία και σωστή διαχείριση του νερού ως κοινωνικό αγαθό. Οι μαθητές παρακολούθησαν εκπαιδευτικό βίντεο με τη βοήθεια της Τεχνολογίας(ΤΠΕ) <sup>12</sup>. Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη των μαθητών στο Δερματολογικό-Αφροδίσιο Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης και έγινε συζήτηση των μαθητών με ένα επαγγελματία υγείας. Για τις ανάγκες του προγράμματος πραγματοποιήθηκε συνεργασία με την Μ. Κ. Ο. «Γιατροί του κόσμου», με το Δερματολογικό-Αφροδίσιο Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης, με τον σύλλογο διδασκόντων, με το σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και με τον Υπεύθυνο Αγωγής Υγείας Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Στο τέλος του σχολικού έτους έγινε διάχυση των αποκτηθέντων γνώσεων σε όλους τους μαθητές του σχολείου, στο πλαίσιο ενός φεστιβάλ/γιορτής καλωσορίσματος του καλοκαιριού.

### **3.1. Αξιολόγηση Προγράμματος**

Η αξιολόγηση<sup>13</sup> έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου<sup>14</sup>, με το οποίο μπορεί να αξιολογηθούν ποσοτικοί δείκτες(πόσοι μαθητές συμμετείχαν ουσιαστικά στο πρόγραμμα) και ποιοτικοί δείκτες(ποιες στάσεις και συμπεριφορές υιοθετήθηκαν και άλλαξαν). Οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα ήταν του Τμήματος Ένταξης συνολικά 13 μαθητές, 7 κορίτσια και 6 αγόρια. Αρχικά οι μαθητές, κατά πλειοψηφία, δεν γνώριζαν τη σημασία του πλυσίματος των χεριών στην προαγωγή της υγείας και στην προστασία από τα μικρόβια. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος οι μαθητές έμαθαν κανόνες υγιεινής και εφάρμοζαν το σωστό τρόπο πλυσίματος των χεριών κάθε φορά που κρίνονταν απαραίτητο.

**Διαγνωστική-αρχική αξιολόγηση:** Αρχικά γίνεται διερεύνηση της υπάρχουσας γνώσης των μαθητών για το θέμα.

**Ενδιάμεση αξιολόγηση:** Στη συνέχεια και κατά τη διάρκεια του προγράμματος για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων ανά στάδιο διδασκαλίας.

**Τελική αξιολόγηση:** Στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο συνολική αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων<sup>15</sup>. Οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν και υιοθέτησαν με χαρά την σωστή τεχνική πλυσίματος των χεριών. Επιπλέον οι μαθητές υποσχέθηκαν να τηρούν κανόνες υγιεινής και καθαριότητας των χεριών, να εφαρμόζουν σωστά το πλύσιμο των χεριών κάθε φορά που είναι απαραίτητο και υποσχέθηκαν να γίνουν μεσολαβητές κάνοντας διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος στην οικογένεια και στο ευρύτερο φιλικό περιβάλλον τους. Στο τέλος του σχολικού έτους οι μαθητές συμμετείχαν με αφίσα στο φεστιβάλ/γιορτή Αγωγή Υγείας που γίνεται από το

---

12 Εκπαιδευτικό βίντεο για παιδιά: *Σωστό πλύσιμο των χεριών*, ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=2WsooFIS5Vk>, 12/02/2020

13 Mcbeath, J. (2001), *Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. σ. 157-166.

14 Στάπα-Μουρτζίνη Μ. (2010), *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αγωγή Υγείας: Βασικές Αρχές- Σχεδιασμός Προγράμματος* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: Ο. Ε. Δ. Β., σ. σ. 15-23 & 38-41.

15 Θάνου Ν. (2003), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων: Σχεδιασμός, μεθοδολογία και εφαρμογή Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία*, ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/6.pdf> σ. σ. 71-77.

τμήμα Αγωγής Υγείας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ως θεσμός αξιολόγησης και βράβευσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

#### 4. Συμπεράσματα

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας είναι θεσμοθετημένα και εφαρμόζονται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2000<sup>16</sup> και τα αναλυτικά προγράμματα Αγωγής Υγείας έχουν εγκριθεί από τα αντίστοιχα τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου<sup>17</sup>. Η συμβολή των προγραμμάτων αυτών στην εκπαίδευση έχει μεγάλη σπουδαιότητα και αξία, γιατί επιτυγχάνεται η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και δίνεται στην «εκπαίδευση η βασική κοινωνική λειτουργία μέσα από την οποία συντελείται η αποδοχή και οικειοποίηση κανόνων συμπεριφοράς, διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικής στάσης»<sup>18</sup>. Η υγιεινή των χεριών αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόληψης και φροντίδα της υγείας του ατόμου, αφού ο οργανισμός προστατεύεται από τις λοιμώξεις και τις μικροβιακές ασθένειες. Το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με θέμα την Υγιεινή των χεριών εφαρμόστηκε και υλοποιήθηκε με επιτυχία σε μαθητές του Τμήματος Ένταξης του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μέσα από ενεργητικές και βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ευαισθητοποιήθηκαν και υιοθέτησαν αρχές πρόληψης και προαγωγής της υγείας τους. Η εξασφάλιση θετικής στάσης απέναντι στην υγιεινή των χεριών μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών δημιούργησε τον πυλώνα για την δημιουργία υγιεινών προτύπων, στάσεων και συμπεριφορών σε όλους τους μαθητές του σχολείου. Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας θα ήταν καλό να αποκτήσουν υποχρεωτική ταυτότητα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και να εφαρμόζονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και σε εβδομαδιαία υποχρεωτική βάση, ώστε να προσφέρουν καθολικό όφελος στην εκπαιδευτική κοινότητα και κατ'έκταση στην κοινωνία.

#### **ΑΦΙΣΤΑΜΕ ΘΕΜΑ: «ΤΑ ΧΕΡΙΑ ΜΟΥ ΤΑ ΠΛΕΝΩ ΤΟΝ ΓΙΑΤΡΟ ΤΟΝ ΑΠΟΦΕΥΓΩ «Εικόνα 1.**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Σχολικό έτος 2015-2016

Υπεύθυνη Προγράμματος: Ξιάρχου Χριστίνα MSc, ΠΕ70

Τάξη: Τμήμα Ένταξης, 13 Μαθητές: 7 κορίτσια και 6 αγόρια

Θέμα: «Τα χέρια μου τα πλένω, το γιατρό τον αποφεύγω».

---

16 Νόμος 2817/ΦΕΚ78/14-3-2000, άρθρο 7: Εφαρμογή Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

17 Υπουργική Απόφαση Γ2/43520/ΦΕΚ/543/τ. Β'/1-5-2002 & Εγκυκλίους τις Γ2/6006/7-11-2001 και Φ11.2/818/78436/Γ1/25-7-2002, για αναλυτικά προγράμματα Αγωγής Υγείας που έχουν εγκριθεί από τα αντίστοιχα τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και υλοποιούνται στα σχολεία.

18 Νόμος 1566/85, Γενικό μέρος, Γ. Θεωρητικό πλαίσιο.





## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Βέρντικ, Ε. (2017), *Τα μικρόβια δεν είναι για να τα μοιραζόμαστε*. Αθήνα: Εκδόσεις

Μεταίχιμο.

- Δημητρίου-Χατζηχρίστου, Χρ. (2011), *Οργάνωση και κατασκευή διαθεματικών εργασιών με τη μέθοδο project: εφαρμογές για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λέβελιν, Κ. (1999), *Γιατί πλένομαι; Σειρά: Εγώ και το σώμα μου*, μετάφραση Λαμπρινίδου, Ε. Αθήνα: Εκδόσεις Μοντέρνοι Καιροί.
- Μάρκου, Β. (2012), *Μια ιστορία για δραματοποίηση: Ο Μωβί και τα βρώμικα χεράκια*, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόγραμμα εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά.
- Νόμος 1566/85, Γενικό μέρος, Γ. Θεωρητικό πλαίσιο.
- Νόμος 2817/ΦΕΚ78/14-3-2000, άρθρο 7: Εφαρμογή Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Στάπα-Μουρτζίνη, Μ. (2010), *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αγωγή Υγείας: Βασικές Αρχές- Σχεδιασμός Προγράμματος* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: Ο. Ε. Δ. Β.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2007), *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/43520/ΦΕΚ/543/τ. Β' /1-5-2002 & Εγκυκλίου τις Γ2/6006/7-11-2001 και Φ11.2/818/78436/Γ1/25-7-2002, για αναλυτικά προγράμματα Αγωγής Υγείας που έχουν εγκριθεί από τα αντίστοιχα τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και υλοποιούνται στα σχολεία.

## Ξενόγλωσση

- Howard, M. (2010), *Μικρόβια μια επική ιστορία μικροσκοπικών διαστάσεων*. Αθήνα: Εκδότης Τερζόπουλος Βιβλία.
- Mcbeath, J. (2001), *Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Roystom, A. (2011), *Σειρά: Το σώμα μου 3: Γιατί πλένω τα χέρια μου*. Αθήνα: Εκδόσεις Πάργα.

## Ιστοσελίδες

- Θάνου Ν. (2003), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων: Σχεδιασμός, μεθοδολογία και εφαρμογή Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία*, ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/6.pdf> σ. σ. 71-77, 12/02/2020.
- Πρόγραμμα αγωγής υγείας για την πρόληψη μετάδοσης των μικροβίων «Χέρια καθαρά ... μικρόβια μακριά»* (2017), 7η Υγειονομική Περιφέρεια Κρήτης, ανακτήθηκε από: [https://www.hc-crete.gr/tmp/bugs/program\\_desc.pdf](https://www.hc-crete.gr/tmp/bugs/program_desc.pdf) στις 28/10/2019.
- Σαρίδη, Μ. & Ρεκλείτη, Μ. (2014), *Μεθοδολογία Σχεδιασμού Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας* ανακτήθηκε από: [http://upload.livemedia.gr/Media/65/Other/Documents/70%20Panellinio/37\\_workshoprekleitim.saridim.pdf](http://upload.livemedia.gr/Media/65/Other/Documents/70%20Panellinio/37_workshoprekleitim.saridim.pdf)

Στάδια πλύσιματος των χεριών(ΚΕΕΛΠΝΟ). (2019), ανακτήθηκε από: <https://eody.gov.gr/wp-content/uploads/2019/01/xrisigantia.pdf> 28/10/2019

### **Βίντεο**

Εκπαιδευτικό βίντεο για παιδιά: *Σωστό πλύσιμο των χεριών*, ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=2WsooFIS5Vk12/03/20>.

### **Βιογραφικά Στοιχεία Συγγραφέα**

Η **Ξιάρχου Χριστίνα** είναι απόφοιτος του Τμήματος Νοσηλευτικής του ΑΤΕΙΘ(1989) και απόφοιτος του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ(2006). Επίσης είναι κάτοχος διετούς μεταπτυχιακού τίτλου(MSc) στη Δημόσια Υγεία, με κατεύθυνση Αγωγή-Προαγωγή-Πρότυπα και Συμπεριφορές Υγείας της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας, στην Αθήνα(2007) και διετούς μεταπτυχιακού τίτλου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας(2019). Σήμερα εργάζεται ως δασκάλα στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

## Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2011-2019): η περίπτωση της Διεύθυνσης Π. Ε Α΄ Αθήνας

Δούκας Τριαντάφυλλος Β.

### Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η πορεία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας από το 2011 έως το 2019 στα σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας μέσα από την στατιστική επεξεργασία και αξιοποίηση πρωτογενούς αρχειακού υλικού καθώς και τη δευτερογενή έρευνα πάνω στη νομοθεσία η οποία διέπει το θεσμό μέχρι σήμερα όπως και ευρύτερα την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από την ανάλυση προκύπτει ότι ο αριθμός των προγραμμάτων διευρύνθηκε μετά τη θεσμοθέτηση των σχολείων με Ε. Α. Ε. Π, με κυρίαρχες θεματικές αυτές της Ψυχικής Υγείας και των Διαπροσωπικών σχέσεων και ακολούθως της Διατροφής, παρόλο που σημαντικές θεματικές της Αγωγής υγείας (σεξουαλική αγωγή, εξαρτήσεις) δεν απαντώνται στατιστικά επαρκώς στα προγράμματα αυτά.

**Λέξεις – κλειδιά:** Αγωγή Υγείας, προγράμματα Αγωγή Υγείας, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας, Ψυχική Υγείας- Διαπροσωπικές σχέσεις, Διατροφή- φυσική άσκηση

### Health Education programs in primary education (2011-2019): The case of 1st Directorate of Primary Education in Athens

#### Abstract

In this paper, we go over the progress of Health Education programs from 2011 to 2019 at the 1st Directorate of Primary Education in Athens. The introduction of the flexible zone in 2005, along with the introduction to schools in 2011-12 of Health Education topics into classes of primary school, contributed to the numerical increase in programs, culminating in the 2014-2015 school year when, in addition, the evaluation of the teachers was implemented. On the contrary, the replacement of the institution with the United Form All-Day School led to the reduction of programs. In terms of individual thematic, Mental Health-Interpersonal Relationships has always been dominant (> 50%), followed by Nutrition-Physical Exercise.

**Keywords:** Health education, Health Education programs, Directorate of Primary Education in Athens, Mental Health-Interpersonal Relationships programs, Nutrition-Physical Exercise programs

#### 1. Εισαγωγή

Η ανά χείρας μελέτη πραγματοποιήθηκε στη μεγαλύτερη Διεύθυνση Π. Ε της χώρας και στοχεύει στην ποσοτική παρουσίαση των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, μέσα από την

επεξεργασία τους σε επιμέρους θεματικές κατηγορίες. Ως σχολικό έτος εκκίνησης της έρευνας επιλέχθηκε το 2011-2012 και τελευταίο το 2018-2019. Παράλληλα με την πορεία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία της Διεύθυνσης θα παρουσιαστούν και οι θεσμικές παρεμβάσεις της πολιτείας και των σχετιζόμενων με αυτή φορέων, οι οποίες συνέβαλαν στην εξελικτική πορεία τόσο των προγραμμάτων, όσο -και κυρίως- του ίδιου του θεσμού της Αγωγής Υγείας, παράλληλα και τις γενικότερες παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης<sup>1</sup>.

## **2. Θεωρητικό Πλαίσιο**

### **2.1 Αποσαφήνιση εννοιών**

#### **2.1.1. Αγωγή Υγείας**

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την Υγεία ως κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι απλώς την απουσία ασθένειας. Ορίζει δε την Αγωγή ή Προαγωγή της Υγείας θετικά ως σχεδιασμένη μαθησιακή διαδικασία η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών για την προαγωγή των συνθετικών στοιχείων της υγείας, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά<sup>2</sup>. Έτσι, η προαγωγή της υγείας δεν είναι ευθύνη και αρμοδιότητα στενά του τομέα της υγείας, αλλά κάτι πέρα από τον υγιεινό τρόπο ζωής και στοχεύει στην ευημερία όλης της κοινωνίας, της οποίας και καθίσταται αρμοδιότητα. Άρα, η Αγωγή Υγείας πρέπει να συμβάλλει επιστημονικά, σύμφωνα και με την έκθεση του Donald Acheson, ώστε να προλαμβάνεται η νόσος, να προάγεται η υγεία και να επιμηκύνεται η ζωή μέσα από την οργανωμένη προσπάθεια της κοινωνίας<sup>3</sup>. Το σχολείο αποτελεί πρόσφορο μέσο για την υλοποίηση και εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, αφού α) αποτελεί χώρο ευαισθητοποίησης των μαθητών σε πρώιμη ηλικία και β) μπορεί να παρέμβει στο κοινωνικό, αλλά και στο φυσικό περιβάλλον του μαθητή. Αρχές οι οποίες συμβάλουν σε ένα ποιοτικό πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, στο σχολείο, πέρα από την πρόληψη<sup>4</sup> είναι: α) η διαθεματικότητα και η ολιστική προσέγγιση - άρα η εκπόνησή του με αυτενεργό- ανακαλυπτικό – συνεργατικό - βιωματικό τρόπο, β) η χρονική του συνέχεια (να ξεκινάει σε μικρή ηλικία των μαθητών και να συνεχιστεί ώστε να εδραιώσει επιθυμητές στάσεις και συμπεριφορές), γ) η σύνδεση με την τοπικότητα, τη συγκυρία και την εποχικότητα, δ) η διάχυση των αποτελεσμάτων στην ευρύτερη κοινότητα<sup>5</sup>.

---

1 Εκτός αποτίμησης αναπόφευκτα μένουν τα στοιχεία σχετικά με το ποιοτικό περιεχόμενο των επιμέρους προγραμμάτων.

2 World Health Organisation, *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Στο:

<https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> (προσπελάστηκε στις 23/11/2019).

3 Acheson, D. (1998), *Independent Inquiry into Inequalities in Health Report*. Στο: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/265503/ih.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/265503/ih.pdf) (προσπελάστηκε στις 2/12/2019).

4 Πρόληψη η οποία έχει για το μέλλον, πέρα από την παιδαγωγική, και επενδυτική διάσταση μείωσης του κόστους θεραπείας του προβλήματος. Σχετικά βλ. και Δούκας Τρ. (2005), Υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία: νέες προκλήσεις μέσα στα νέα δεδομένα. Στο: *Ρηζικέλευθον*, 22, σ. 1 2.

5 Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.



Από τα παραπάνω συνάγεται το ότι η Αγωγή Υγείας χρήζει ολιστικής προσέγγισης. Παρόλα αυτά, σχηματικά μπορεί να χωριστεί σε Αγωγή- Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας μέσω της προαγωγής των διαπροσωπικών σχέσεων και Αγωγή- Προαγωγή της Σωματικής Υγείας διαμέσου της υγιεινής Διατροφής και Φυσικής Άσκησης.

### **2.1.2. Αγωγή Ψυχικής Υγείας- Διαπροσωπικών σχέσεων**

Η Αγωγή σε θέματα Ψυχικής Υγείας και Διαπροσωπικών σχέσεων σχετίζεται με την ψυχική- συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, έτσι ώστε να ενταχθεί ομαλότερα στο κοινωνικό σύνολο. Σχετίζεται με την ανάπτυξη της ταυτότητας του εαυτού σε σχέση με τους άλλους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την εκμάθηση στη σχολική κοινότητα, των ρόλων, που σταδιακά θα κληθεί να αναλάβει ως ενήλικος στην κοινωνία και με την ομαλή ψυχική και συναισθηματική μετάβαση του παιδιού στις διαδοχικές φάσεις- στάδια της ηλικίας του.

### **2.1.3. Αγωγή Διατροφής- Φυσική άσκηση**

Η Αγωγή σε θέματα Διατροφής έχει να κάνει με την ανάπτυξη από τους μαθητές στάσεων και συμπεριφορών σχετικών με την υγεία διαμέσου της υγιεινής διατροφής, της φυσικής άσκησης, της πρόληψης της παιδικής παχυσαρκίας κτλ. Χρόνια νοσήματα του πληθυσμού των σύγχρονων κοινωνιών έχουν να κάνουν με τις αλλαγές στο τρόπο ζωής και διατροφής. Μέσω των προγραμμάτων επιδιώκεται η πρόωμη ευαισθητοποίηση και παρέμβαση στον τρόπο ζωής και διατροφής των παιδιών

## **2.2. Σκοπός της εργασίας**

Στην εργασία εξετάζονται τα προγράμματα τα οποία κατατέθηκαν, ως προγράμματα Αγωγής Υγείας, στον υπεύθυνο της παραπάνω Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εγκρίθηκαν για κάθε έτος συνολικά από τον εκάστοτε Διευθυντή, διά της Επιτροπής σχολικών δραστηριοτήτων. Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, όπως και ευρύτερα των σχολικών δραστηριοτήτων θεσμοθετήθηκαν το 1992<sup>6</sup>. Υλοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση α) στο πλαίσιο των προβλεπόμενων ωρών της ευέλικτης ζώνης η οποία θεσμοθετήθηκε το σχολικό έτος 2005-2006<sup>7</sup>, β) με διάχυση στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος και γ) στο ολοήμερο σχολείο. Έχουν ως γενικό στόχο, όπως είπαμε την πρόληψη.

## **2.3. Ερωτήματα της εργασίας**

Το βασικό ερώτημα έχει να κάνει με το γιατί οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να υλοποιήσουν προγράμματα Αγωγής Υγείας. Και επιπλέον, ποιες κατηγορίες από τις παρακάτω

---

6 Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Γ1/377/865 «Σχολικές δραστηριότητες», 18 Σεπτεμβρίου 1992 (ΦΕΚ 577, τχ. Β') και Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Γ2/4867 «Σχολικές δραστηριότητες», 28 Αυγούστου- 23 Οκτωβρίου 1992 (ΦΕΚ 629, τχ. Β').

7 Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 1 2.1/545/85812/Γ1 «Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», 31 Αυγούστου- 13 Σεπτεμβρίου 2005 (ΦΕΚ 1280, τχ. Β').

επιλέγονται με μεγαλύτερη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς, ποιες παρουσιάζουν ενδιαφέρουσα στατιστική διαφοροποίηση στην πορεία του χρόνου καθώς και ποιες έχουν χαμηλή στατιστική συχνότητα.

### **3. Μεθοδολογία**

Η έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης (case study). Εξετάζονται τα υλοποιημένα προγράμματα Αγωγής Υγείας, σε μια μεγάλη Διεύθυνση Π. Ε, με διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό εντός της. Μετά τη συγκέντρωση και ταξινόμηση των δεδομένων, προκύπτει η ανάγκη ποσοτικής παρουσίασης και ποιοτικής αποτίμησης των προγραμμάτων, στατιστικής επεξεργασίας του αριθμού αυτών, καθώς και ερμηνείας της πορείας των επιμέρους κατηγοριών ταξινόμησής τους. Δευτερευόντως, θα παρουσιαστεί και ο συνολικός αριθμός, για κάθε έτος, των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και μαθητών της Διεύθυνσης.

#### **3.1. Το δείγμα**

Η εν λόγω Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιλαμβάνει Δημοτικά σχολεία και Νηπιαγωγεία οκτώ Δήμων: Αθηναίων, Νέας Φιλαδέλφειας- Νέας Χαλκηδόνας, Γαλασίου, Ζωγράφου, Καισαριανής, Δάφνης-Υμηττού, Ηλιούπολης και Βύρωνα. Ειδικότερα, με βάση τα σημερινά δεδομένα περιλαμβάνει 209 Δημόσια Δημοτικά και 236 Δημόσια Νηπιαγωγεία καθώς και 12 Ιδιωτικά Δημοτικά και 68 Νηπιαγωγεία. Το σύνολο των κατατιθέμενων προγραμμάτων των εν λόγω σχολείων, κατά το παραπάνω διάστημα, αποτελούν το δείγμα της έρευνας.

#### **3.2. Τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων**

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει κυρίως θεματικά, με βάση τις κατηγορίες στις οποίες ταξινομήθηκαν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, κατά την εξεταζόμενη περίοδο, από τον γράφοντα. Δευτερευόντως, στην αρχή θα γίνει και η συνολική αποτίμηση του αριθμού των προγραμμάτων στην πορεία των επιμέρους σχολικών ετών. Οι θεματικές κατηγορίες ταξινόμησης των Προγραμμάτων είναι οι ακόλουθες: α) Ψυχική Υγεία- Διαπροσωπικές σχέσεις, β) Διατροφή-Φυσική άσκηση, γ) Κυκλοφοριακή Αγωγή, δ) Εξαρτήσεις, ε) Διαφυλικές σχέσεις- Σεξουαλική Αγωγή, στ) Εθελοντισμός- Αγωγή του καταναλωτή.

#### **3.3. Χρονικά όρια της έρευνας**

Το χρονικό διάστημα το οποίο παρουσιάζονται τα προγράμματα Αγωγής Υγείας (2011-2019) συμπίπτει περίπου με τη θητεία του γράφοντος στη θέση του υπεύθυνου των προγραμμάτων αυτών και την πλήρωση της θέσης κατόπιν σχετικής προκήρυξης<sup>8</sup>. Έτσι,

---

<sup>8</sup> Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. 92998/Γ7 «Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους», 10 Αυγούστου

αναπόφευκτα η όποια προσέγγιση των δεδομένων και η γενικότερη αποτίμηση της πορείας ενέχει και το προσωπικό- βιοματικό στοιχείο, το οποίο όμως δεν αποκλείει α priori την επιστημονική τοποθέτηση σε ζητήματα της σχετικά πρόσφατης εκπαιδευτικής συγκυρίας. Πέρα από την προσωπική εμπλοκή στην υποστήριξη των προγραμμάτων, από το τέλος του έτους 2011-2012 προβλέφθηκε στα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε. Α. Ε. Π)<sup>9</sup> μία ώρα της ευέλικτης ζώνης στην Α΄ τάξη για δραστηριότητες που αφορούσαν γενικά στην Αγωγή Υγείας, στη Β΄ τάξη για δραστηριότητες γύρω από Διατροφικές συνήθειες και στη Γ΄ τάξη για δραστηριότητες σε θέματα Κυκλοφοριακής Αγωγής<sup>10</sup>.

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η προηγούμενη ρύθμιση είχε ως συνέπεια, όπως φαίνεται και από την παράθεση των αριθμητικών δεδομένων στον Πίνακα 1, την αύξηση γενικά του αριθμού των προγραμμάτων, παρότι δεν τηρήθηκε κατά γράμμα η υποχρεωτικότητα εκπόνησης προγραμμάτων αγωγής υγείας στα εν λόγω σχολεία, όπως οριζόταν από τη σχετική εγκύκλιο. Τα δημοτικά σχολεία με Ε. Α. Ε. Π καταργήθηκαν το 2016 και αντικαταστάθηκαν από τον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Σχολείου<sup>11</sup>, όπου η ώρα της ευέλικτης ζώνης καταργήθηκε από το ωρολόγιο πρόγραμμα των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η τελευταία θεσμική εξέλιξη αναπόφευκτα συνέβαλε στη μείωση του αριθμού, αλλά και της ποιότητας, των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας ειδικότερα για το δημοτικό σχολείο, παράλληλα με τη συνολική μείωση του ωραρίου διδασκαλίας στο Δημοτικό<sup>12</sup>.

Ο μέγιστος αριθμός προγραμμάτων Αγωγής Υγείας (957) παρατηρήθηκε στο μέσο περίπου της εξεταζόμενης περιόδου (πίνακας 1). Πιο συγκεκριμένα τη σχολική χρονιά 2014-2015, όπου πέρα από τα παραπάνω ισχύοντα για τα σχολεία με Ε. Α. Ε. Π προβλεπόταν και για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων η εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους σχολικούς συμβούλους, με βάση το Π. Δ 152/2013<sup>13</sup>. Τότε

---

2012 (ΦΕΚ 2314, τχ. Β΄).

9 Με βάση την Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 3/609/60745/Γ1 «Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα», 28 Μαΐου- 9 Ιουνίου 2010 (ΦΕΚ 804, τχ. Β΄) αρχικά επιλέχθηκαν 800 δημοτικά σχολεία Ε. Α. Ε. Π τα οποία λειτούργησαν από το σχολικό έτος 2010-2011 με διαφοροποιημένο ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο χρονικά εκτεινόταν μέχρι τις 14:00 για όλες τις τάξεις του πρωινού προγράμματος και μέχρι τις 16:15 του απογευματινού (ολοήμερου) προγράμματος λειτουργίας του. Περιλάμβανε και επιπλέον γνωστικά αντικείμενα (Θεατρική Αγωγή, Πληροφορική, Εικαστικά). Το επόμενο σχολικό έτος 2011-2012 ο αριθμός τους αυξήθηκε σε 961 και τελικά είχαμε 1330 ολοήμερα δημοτικά σχολεία να λειτουργούν με Ε. Α. Ε. Π σε όλη τη χώρα. Σχετικά βλ. Σιμενή, Π., Τζιούμα, Αθ. (2017), *Επιλέγοντας διευθυντή για το δημοτικό σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων τριάντα ετών (1985-2015)*. Βαρθολομίου: Μπαλάς, σ. σ. 65-67

10 Υπουργική Απόφαση Τροποποίησης- συμπλήρωσης της με αριθμ. Φ. 12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139, τχ. Β΄) και της με αριθμ. Φ. 12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804, τχ. Β΄) Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα- ΕΑΕΠ», 30 Μαΐου 2011.

11 Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 12/657/70691/Δ1 «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», 11 Μαΐου 2016 (ΦΕΚ 1324, τχ. Β΄).

12 Σχετικά βλ. και την Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 13/1655/197708/Δ1 «Οδηγίες για το νέο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και των Βιοματικών Δράσεων στο Δημοτικό Σχολείο», 21 Νοεμβρίου 2016.

13 Π. Δ 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», 1- 5 Νοεμβρίου 2013 (ΦΕΚ 240, τχ. Α΄). Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι για τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων προβλέφθηκε διαδικασία αξιολόγησης μαζί με τα στελέχη εκπαίδευσης, (τους/τις Διευθυντές



σημειώθηκε σημαντική αύξηση των υποβληθέντων προγραμμάτων, κυρίως στα σχολεία του Δήμου Αθηναίων.

Ο μικρότερος αριθμός προγραμμάτων Αγωγής Υγείας (286) παρατηρήθηκε την προηγούμενη σχολική χρονιά 2018-2019. Ήταν μια χρονιά όπου ο θεσμός του Υπευθύνου Αγωγής Υγείας -όπως και οι αντίστοιχοι των Σχολικών Δραστηριοτήτων, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων- ήταν υπό κατάργηση- καλύτερα αντικατάσταση από τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ. Ε. Α) με βάση τις νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου<sup>14</sup>. Για τα Κ. Ε. Α προβλέφθηκε κανονισμός λειτουργίας<sup>15</sup> και η κυβέρνηση έφτασε -πέρα από την προκήρυξη των θέσεων- σε χρονοδιάγραμμα πλήρωσης των θέσεων τους<sup>16</sup>. Για τον λόγο ίσως αυτό ακόμη και η εγκύκλιος σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων καθυστέρησε χρονικά<sup>17</sup>.

Ως προς τις επιμέρους κατηγορίες προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, με βάση τον Πίνακα 1 και με βάση τα δεδομένα προκύπτουν τα παρακάτω:

#### **α. Ψυχική Υγεία- Διαπροσωπικές σχέσεις**

Η κατηγορία των προγραμμάτων με την ευρεία θεματική *ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ- ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ* αντιπροσωπεύει σχεδόν σταθερά κατά σχολικό έτος πάνω από το μισό του συνολικού αριθμού των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας (51, 5%) (πίνακας 2). Υποκατηγορίες της θεματικής αυτής αποτελούν τα προγράμματα: *κοινωνικής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης των μαθητών μέσω της έκφρασης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, ευαισθητοποίησης σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό (bullying), τα ανθρώπινα δικαιώματα, πρόληψης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, ευαισθητοποίησης των μαθητών γύρω από το προσφυγικό- μεταναστευτικό πρόβλημα, μετάβασης των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και από το δημοτικό στο γυμνάσιο κ. ά.*

Κατά την υποστήριξη των προγραμμάτων μέσα από βιωματικά σεμινάρια αλλά και παρεμβάσεις εντός των σχολικών τάξεων<sup>18</sup>, αρωγός στάθηκαν τα πιστοποιημένα (από

---

των Δημοτικών σχολείων καθώς και τους/τις προϊστάμενους των Νηπιαγωγείων) πριν από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών και κατόπιν της αξιολόγησης των διοικητικών (Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, Διευθυντών Εκπαίδευσης) και παιδαγωγικών προϊστάμενων (Σχολικών Συμβούλων). Οι υπεύθυνοι, στα τέλη του 2014 ενέθεσαν με ηλεκτρονική βάση δεδομένων εκθέσεις αποτίμησης του έργου τους και υποβλήθηκαν σε συνεντεύξεις τόσο από το διοικητικό προϊστάμενό τους- Διευθυντή εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο, όσο και από ένα σχολικό σύμβουλο- ως προς το παιδαγωγικό έργο. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας αξιολόγησης δεν επιδόθηκαν στους αξιολογούμενους και η συνολική διαδικασία δεν ολοκληρώθηκε καθότι μεσολάβησε η πτώση της κυβέρνησης και οι εκλογές του Ιανουαρίου του 2015, το αποτέλεσμα των οποίων έδωσαν άλλη κυβερνητική πλειοψηφία.

14 Ν. 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», 12 Ιουνίου 2018 (ΦΕΚ 102, τχ. Α').

15 Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. 77877/Δ7 «Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ. Ε. Α) και ρύθμιση λοιπών θεμάτων», 17 Μαΐου 2019 (ΦΕΚ 1752, τχ. Β').

16 «Δημοσίευση Υπουργικής Απόφασης και χρονοδιάγραμμα διαδικασίας επιλογής των μελών των Παιδαγωγικών Ομάδων των Κ. Ε. Α» υπ. αριθμ. 79826/Δ7, 21 Μαΐου 2019

17 Βλ. Εγκύκλιος Υπ. Π. Ε. Θ με αρ. πρωτ. 212004/Δ7 «Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (2018-1019), 7 Δεκεμβρίου 2018.

18 Με βάση την Κοινή Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. 24146/Γ7 «Καθορισμός πλαισίου συνεργασίας Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Κέντρων Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ, για την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης», 28 Φεβρουαρίου- 17

τον Ο. ΚΑ. ΝΑ) στελέχη των επτά κέντρων πρόληψης του Δήμου Αθηναίων «Αθηνά Υγεία»- ένα για κάθε δημοτικό διαμέρισμα- και τα αντίστοιχα των Δήμων Ζωγράφου και Ηλιούπολης. Τα παραπάνω κέντρα μπορούμε να ειπωθεί ότι συγκροτούν άτυπο δίκτυο φορέων πρόληψης. Η βιωματική εκπαίδευση γίνεται συχνά μέσα από εγκεκριμένα εγχειρίδια τα οποία έχουν εκπονήσει στελέχη των Κέντρων αυτών<sup>19</sup>. Άλλωστε, σε προγράμματα τα οποία έχουν να κάνουν με το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και τις σχέσεις τους, αλλά και με άλλα ευαίσθητα θέματα π. χ. οι εξαρτήσεις στις οποίες αναφερόμαστε πιο κάτω) προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστικό αποτέλεσμα χρειάζεται η παροχή από τα πριν βιωματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε αυτοί να τα εφαρμόσουν με θετικά αποτελέσματα στη σχολική τάξη. Μέσα από βιωματικά σεμινάρια υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και άλλοι σχετιζόμενοι φορείς, μέσα από παιδαγωγικά υλικά εγκεκριμένα από το υπουργείο (Δίκτυο πρόληψης και έγκαιρης παρέμβασης ΚΕ. Θ. Ε. Α, Κέντρο ημέρας «Βαβέλ», Μονάδα «18 ΑΝΩ», Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού Καισαριανής κ. ά.). Τέλος ο γράφων, ως υπεύθυνος Αγωγής Υγείας αποτέλεσε μέλος της Ομάδας Δράσεων Πρόληψης κατά του σχολικού εκφοβισμού στη Διεύθυνση<sup>20</sup> και υποστήριξε βιωματικές δράσεις πρόληψης κατά της σχολικής βίας σε δεκάδες σχολεία.

## **β. Διατροφή- Φυσική άσκηση**

Δεύτερη μεγαλύτερη κατηγορία προγραμμάτων αποτελούν τα σχετικά με τη ΔΙΑΤΡΟΦΗ-ΦΥΣΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ των μαθητών, τα οποία καλύπτουν κατά μέσο όρο περίπου το 34% του συνολικού αριθμού των προγραμμάτων (πίνακας 2). Περιλαμβάνουν τις επιμέρους θεματικές του μεσογειακού τρόπου διατροφής, της φυσικής άσκησης και της πρόληψης της παιδικής παχυσαρκίας, της σχολικής υγιεινής και της υγιεινής του σώματος και των δοντιών<sup>21</sup> κ. ά. Τα προγράμματα διατροφής αποτελεί μάλλον το κατ' εξοχήν αντικείμενο το οποίο προσφέρεται για διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, καθότι και οι

---

Μαρτίου 2011 (ΦΕΚ 434, τχ. Β') τα στελέχη των Κέντρων Πρόληψης μπορούν να παρεμβαίνουν σε σχετικά προγράμματα τα οποία εκπονούνται εντός των σχολικών τάξεων.

19 Τέτοια εγχειρίδια βιωματικής εκπαίδευσης αποτελούν το «Παραμύθι χωρίς Σύνορα», οι «Συναισθηματοδεδειγνοσυνροπεριπέτειες», το «Γυμνάσιο Ερχόμαστε!», η «Πυξίδα του εαυτού μου» κ. ά. Επιπλέον, εκπαιδευτικά υλικά κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων για βιωματικά σεμινάρια, τα οποία στη συνέχεια εφαρμόστηκαν με μεγάλη συχνότητα στους μαθητές αποτέλεσαν οι «Δεξιότητες για παιδιά Δημοτικού» του ΚΕ. Θ. Ε. Α- Tacade και το Κουρμούση, Ν. (2012), «Βήματα για τη ζωή»- πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων» στις δύο εκδόσεις του για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, η «Πυξίδα του εαυτού μου» με το Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού Καισαριανής.

20 Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 49/17207 Περιφερειακού Διευθυντή Π. Ε. & Δ. Ε Αττικής «Ορισμός Υπεύθυνων Δράσεων Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού ανά Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και Ομάδων Υποστήριξης», 18 Δεκεμβρίου 2013 σε συνέχεια της Υπουργικής Απόφασης υπ. αριθμ. 159704/Γ7 «Ίδρυση Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού» 17 Δεκεμβρίου 201 2.

21 Ιδιαίτερη μνεία σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει και στο εγκεκριμένο Πρόγραμμα της Ελληνικής Οδοντιατρικής Ομοσπονδίας «Γερά δόντια- Χαρούμενα Παιδιά» το οποίο για τα σχολικά έτη 2012-14 προέβλεπε παρεμβάσεις οδοντιάτρων σε 800 ολοήμερα και 150 δυσπρόσιτα σχολεία της χώρας, το οποίο οδήγησε σε σχετική αύξηση των προγραμμάτων σχετικά με την υγιεινή των δοντιών. Βλ. Έγγραφο Υπ. Παι. Θ. Π. Α 125863/Γ7 «Έγκριση Προγράμματος Αγωγής Στοματικής Υγείας με τη μέθοδο Βιωματικής Μάθησης από την Ελληνική Οδοντιατρική Ομοσπονδία», 15 Οκτωβρίου 201 2. Το εν λόγω πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε πολλά δημοτικά σχολεία του κέντρου της Αθήνας λόγω και του συχνά ανεπαρκούς οδοντιατρικού ελέγχου των μαθητών- παιδιών μεταναστών.

εκπαιδευτικοί τα υποβάλλουν συχνότερα ως κοινά προγράμματα με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα Πολιτιστικά Θέματα. Προγράμματα σχετικά με τη διατροφή εκπονούνται με μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με αυτά των άλλων κατηγοριών και στο ολοήμερο σχολείο, όπου βρίσκουν προσφορότερο χώρο επεξεργασίας, εξαιτίας και της σίτισης. Επίσης, η πρόβλεψη της εγκυκλίου για υποχρεωτική εκπόνηση προγράμματος σχετικό με τις διατροφικές συνήθειες, στα σχολεία με Ε. Α. Ε. Π οδήγησε σε σχετική αύξηση των προγραμμάτων της κατηγορίας αυτής.

### **γ. Κυκλοφοριακή Αγωγή**

Τα προγράμματα της ευρύτερης κατηγορίας ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ καταλαμβάνουν την τρίτη θέση ως προς τη σχετική συχνότητα εμφάνισής τους. Είναι κατά μέσο όρο κάτω από το 10% των προγραμμάτων τα οποία εκπονήθηκαν αυτά τα χρόνια (πίνακας 2). Επιμέρους θεματικές των προγραμμάτων αυτών είναι: *οι μαθητές ως πεζοί και επιβάτες, η πρόληψη των ατυχημάτων, η οδική ασφάλεια, η εκμάθηση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας, η γνώση των μέσων μεταφοράς και η εκμάθηση της γειτονιάς του σχολείου* για το νηπιαγωγείο και τις μικρές τάξεις του δημοτικού. Αύξηση των προγραμμάτων κυκλοφοριακής αγωγής στο δημοτικό σχολείο παρατηρήθηκε τη σχολική χρονιά 2017-18. Η αύξηση αυτή σχετίζεται και με την εισαγωγή της κυκλοφοριακής αγωγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων το 2017-18 η οποία συνεχίστηκε το 2018-19 και το 2019-20. Τότε, προβλέφθηκε<sup>22</sup>: α) τουλάχιστον μία ώρα ανά τρίμηνο για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (χρόνος επαρκής για την κατάθεση προγράμματος Αγωγής Υγείας), β) διάχυση της θεματικής ενότητας σε γνωστικά αντικείμενα στις τάξεις Ε΄ και Στ΄ και γ) δημιουργία εγκεκριμένου διαδικτυακού εκπαιδευτικού υλικού στη πλατφόρμα “e-drive Academy” του Υπουργείου Υποδομών, Μεταφορών και Δικτύων<sup>23</sup>. Και αυτό με δεδομένο ότι η προαναφερθείσα εγκύκλιος για τα σχολεία Ε. Α. Ε. Π οδήγησε σε μικρότερη αύξηση των σχετικών προγραμμάτων.

### **δ. Εξαρτήσεις**

Στην κατηγορία αυτή, η οποία αντιπροσωπεύει κατά μέσο όρο λίγο πάνω από το 4% των προγραμμάτων (πίνακας 2), εντάσσονται: *η πρόληψη από τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (αλκοόλ, καπνός, ναρκωτικά) καθώς και η πρόληψη του εθισμού παράλληλα με την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο*. Η ανωτέρω κατηγορία απαντάται με μικρή σχετική συχνότητα στα προγράμματα αγωγής υγείας, παρότι προβλέφθηκε ενημέρωση και ευαισθητοποίηση γύρω από τα θέματα της κατηγορίας αυτής στο πλαίσιο δράσεων του θεσμού του «Κοινωνικού σχολείου» το σχολικό έτος 2014-15<sup>24</sup>. Εντούτοις και τότε δεν

---

22 Βλ. Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 14/ΕΑ/182144/Δ1 «Εισαγωγή της θεματικής ενότητας Κυκλοφοριακή Αγωγή και Οδική Ασφάλεια στο Ωρολόγιο πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων της Χώρας για το σχολικό έτος 2017-2018», 26 Οκτωβρίου 2017.

23 Υπουργείο Υποδομών και Μεταφορών, “e-drive Academy”. Στο: <http://edrive.yme.gov.gr/> (προσπελάστηκε στις 22/11/2019).

24 Βλ. σχετικά: Εγγραφο Υπ. Παι. Θ υπ. αριθμ. 145324/Γ7 «Δράσεις ευαισθητοποίησης στα σχολεία Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης στο πλαίσιο του Προγράμματος “Κοινωνικό σχολείο”», 12 Σεπτεμβρίου 2014 και Εγκύκλιος Υπ. Παι. Θ υπ. αριθμ. 187363/ΓΔ4 «Κοινωνικό Σχολείο: Σκοπός, πλαίσιο λειτουργίας, δράσεις- οδηγίες και

παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη αύξηση των εκπονούμενων προγραμμάτων, αν και κάποιες σχολικές χρονιές ο αριθμός των προγραμμάτων ανέβαινε λόγω αύξησης κυρίως των προγραμμάτων των σχετικών με το διαδίκτυο. Τέλος, το ποσοστό των προγραμμάτων θεωρείται μικρό σε σχέση τόσο με τη βιωματική εκπαίδευση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς<sup>25</sup>, όσο και σε σχέση με την εκρηκτική αύξηση του προβλήματος των εξαρτήσεων στο κέντρο της Αθήνας κατά την τελευταία εικοσαετία<sup>26</sup>.

### ε. Διαφυλικές σχέσεις- Σεξουαλική Αγωγή

Τα προγράμματα τα σχετιζόμενα άμεσα με τη σεξουαλική αγωγή και τις διαφυλικές σχέσεις είχαν κατά την εξεταζόμενη περίοδο πάντα μονοψήφιο αριθμό με μέσο όρο μόλις στο 0, 51% (πίνακας 2). Δεν αυξήθηκαν αισθητά ούτε κατά τη διάρκεια του «Κοινωνικού Σχολείου» και των δράσεών του όπου προβλεπόταν διακριτά η ανωτέρω κατηγορία. Μια ερμηνεία μπορεί να δοθεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί, καίτοι συχνά επιμορφωμένοι, αποφεύγουν να θίξουν σχετικά θέματα με τους μαθητές τους φοβούμενοι πιθανές περιπέτειες, παρότι α) στο Νηπιαγωγείο συχνά εκπονούνται προγράμματα σχετικά με το ανθρώπινο σώμα<sup>27</sup> και β) στη Στ' Δημοτικού υπάρχει στο βιβλίο για τις Φυσικές Επιστήμες κεφάλαιο σχετικό με το αναπαραγωγικό σύστημα του ανθρώπου<sup>28</sup>. Θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντικό έλλειμμα, εάν κανείς λάβει υπόψη του το ότι α) μορφές του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να περιλαμβάνουν τόσο χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου και κακοποίηση, όσο και λεκτική βία με φράσεις σεξουαλικού- ομοφοβικού περιεχομένου<sup>29</sup> και β) το σχετικά υψηλό ποσοστό παιδιών (περίπου 7, 6&%) που έχει αναφέρει ότι είχε τουλάχιστον «μια εμπειρία ανεπιθύμητης έκθεσης σε σεξουαλική βία ή θυματοποίηση που είχε και σωματική επαφή»<sup>30</sup>.

### στ. Εθελοντισμός- Αγωγή του καταναλωτή

Πρόκειται και εδώ για κατηγορία με μικρή αντιπροσώπευση στο συνολικό ποσοστό. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται προγράμματα σχετικά με *το ρόλο του μαθητή ως καταναλωτή, του ρόλου του ως ενεργού πολίτη, ενημέρωση γύρω από εθελοντικές δράσεις*

---

κατευθύνσεις», 19 Νοεμβρίου 2014.

25 Μέσα από τη συνεργασία με το ΚΕ. Θ. Ε. Α με βιωματική προσέγγιση του εγκεκριμένου υλικού του Morati, L. (1994), *Ο κήπος με τις 11 γάτες*. Θεσσαλονίκη: Σχήμα & Χρώμα καθώς και στο υλικό του Κέντρου Πρόληψης Ανατολικής Θεσσαλονίκης "Ελπίδα" (2014), *Κάπνισμα; Όχι εμείς! Πρόγραμμα για πρόληψη του καπνίσματος σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη.

26 Λιάκος, Α. (2019), *Ο ελληνικός 20<sup>ος</sup> αιώνας*. Αθήνα: Πόλις, σ. σ. 611-61 2.

27 Τα οποία λόγω και του ότι συχνά θίγουν ζητήματα σχετικά με την υγεία και την υγιεινή του σώματος ταξινομήθηκαν στην κατηγορία *Διατροφή- Φυσική Άσκηση*.

28 Βλ. Αποστολάκης, Ε., κ. ά. (2016), *Ερευνώ και Ανακαλύπτω*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος, Βιβλίο μαθητή, σ. σ. 124-129 και Τετράδιο εργασιών, σ. σ. 177-185.

29 Σιαφαρίκα, Ε. (2015), *Ορισμοί, χαρακτηρισμοί και μύθοι που συνδέονται με τον εκφοβισμό*, στο: Τσίτσικα, Α., Τζαβέλα, Ε. (επιμ), *Το πείραγμα που πειράζει! Πως αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 48.

30 Νικολαΐδης, Γ., (2018). *Το σύστημα προστασίας των παιδιών από τη θυματοποίηση έχει αποτύχει πολλαπλά, Unfollow*, 79. Στο: <http://unfollow.com.gr/print-edition/giorgos-nikola-dis-to-sistema-prostasias-ton-paidion-apo-ti-thimatoptoiisi-exci-apotixei-pollapla/> (προσπελάστηκε στις 1/12/2019).

και οργανώσεις κ. ά. Τα προγράμματα αυτής της κατηγορίας θα μπορούσαν να επεκταθούν σε ενημέρωση για τις οργανώσεις οι οποίες εμπλέκονται σε παρεμβάσεις σχετικές με το μεταναστευτικό- προσφυγικό ζήτημα, ζήτημα το οποίο προσεγγίζεται κυρίως μέσα από την προβληματική των διαπροσωπικών- συναισθηματικών σχέσεων.

## 5. Συμπεράσματα – προτάσεις

Στο σημείο αυτό, μπορεί να ειπωθεί ότι κατά την εξεταζόμενη περίοδο, η εισαγωγή της ευέλικτης ζώνης το 2005, παράλληλα με την εισαγωγή σε σχολεία με Ε. Α. Ε. Π το 2011-12 επιμέρους θεματικών της Αγωγής Υγείας σε τάξεις του Δημοτικού σχολείου, συνέβαλαν στην αριθμητική αύξηση των προγραμμάτων, με κορύφωση το σχολικό έτος 2014-15 όπου επιπλέον είχε τεθεί σε εφαρμογή το Π. Δ 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Αντίθετα η αντικατάσταση του θεσμού από τον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Σχολείου, οδήγησε αναπόφευκτα, μέσα από τη μείωση των ωρών της ευέλικτης ζώνης, αλλά και συνολικά των ωρών διδασκαλίας, στη μείωση των προγραμμάτων της Αγωγής Υγείας. Ως προς τις επιμέρους θεματικές, κυρίαρχη θέση είχε πάντα αυτή της *Ψυχικής Υγείας- Διαπροσωπικών σχέσεων (>50%)* με αυτή της *Διατροφής- Φυσικής Άσκησης* να ακολουθεί. Διαπιστώθηκε ως αδυναμία η μικρή συχνότητα εκπόνησης προγραμμάτων γύρω από τη σεξουαλική αγωγή και τις διαφυλικές σχέσεις καθώς και σχετικά με την πρόληψη των εξαρτήσεων. Τέλος, συνεπεία των παραπάνω κρίνεται περισσότερο από αναγκαία η επαναφορά της ώρας ευέλικτης ζώνης σχολικών δραστηριοτήτων στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού προκειμένου να πραγματοποιηθούν με περισσότερη άνεση και ουσία βιωματικά προγράμματα τα οποία σχετίζονται με τις ανάγκες των μαθητών στην πορεία τους προς την εφηβεία και το Γυμνάσιο (σεξουαλικής αγωγής, πρόληψης εκφοβισμού, μετάβασης στην επόμενη βαθμίδα), όπως ίσχυε πριν το 2016.

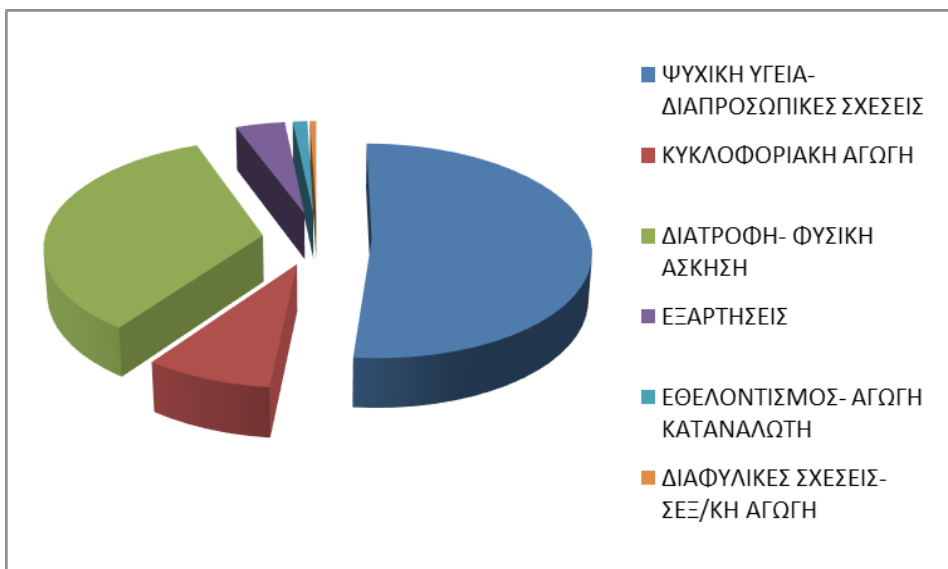
### Πίνακας 1

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ Α. Υ ανά ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	12516	18015	21803	22899	16242	12905	10762	6462	
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	694	1440	1673	1918	1292	916	847	511	
Κατηγορίες									
ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ- ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	243	364	431	513	340	255	216	170	2532
ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ	18	50	87	82	47	38	72	18	412
ΔΙΑΤΡΟΦΗ- ΦΥΣΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ	147	313	290	298	233	189	138	70	1678
ΕΞΕΡΤΗΣΕΙΣ	26	17	38	42	16	15	24	22	200
ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ- ΑΓΩΓΗ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΗ	9	11	3	7	11	5	4	5	55
ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ- ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	5	4	1	5	5	1	3	1	25
ΣΥΝΟΛΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	448	759	850	957	652	503	457	286	4912

Πίνακας 2

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ Α. Υ ανά ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	Μ. Ο %
Κατηγορίες %									
ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ-ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	54,2	48	50,7	53,6	52,1	50,7	47,3	59,5	51,5
ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ	4	6,6	10,2	8,6	7,2	7,6	15,8	6,3	8,4
ΔΙΑΤΡΟΦΗ- ΦΥΣΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ	32,8	41,2	34,1	31,1	35,7	37,6	30,2	24,5	34,2
ΕΞΑΡΤΗΣΕΙΣ	5,8	2,2	4,5	4,4	2,4	3	5,3	7,7	4,1
ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ- ΑΓΩΓΗ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΗ	2	1,5	0,35	0,7	1,7	1	1	1,7	1,2
ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ- ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	1,1	0,5	0,4	0,5	0,8	0,2	0,7	0,4	0,51

Διάγραμμα 1: Γραφική Παράσταση του ποσοστού των Προγραμμάτων (συνολικά)



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αποστολάκης, Ε., κ. ά. (2016), Ερευνά και Ανακαλύπτω. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος, Βιβλίο μαθητή και Τετράδιο εργασιών
- Δούκας Τ. (2005), Υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία: νέες προκλήσεις μέσα στα νέα δεδομένα. Στο: *Ρηζικέλευθον*, 22
- Λιάκος, Α. (2019), *Ο ελληνικός 20<sup>ος</sup> αιώνας*. Αθήνα: Πόλις
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική*



- αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης
- Σιαφάρικα, Ε. (2015), Ορισμοί, χαρακτηρισμοί και μύθοι που συνδέονται με τον εκφοβισμό, στο: Τσίτσικα, Α., Τζαβέλα, Ε. (επιμ), *Το πείραγμα που πειράζει! Πως αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Πεδίο
- Σιμενή, Π., Τζιούμα, Α. (2017), *Επιλέγοντας διευθυντή για το δημοτικό σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων τριάντα ετών (1985-2015)*. Βαρθολομίο: Μπαλτάς
- Ν. 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», 12 Ιουνίου 2018 (ΦΕΚ 102, τχ. Α΄)
- Π. Δ 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», 1- 5 Νοεμβρίου 2013 (ΦΕΚ 240, τχ. Α΄)
- Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Γ1/377/865 «Σχολικές δραστηριότητες», 18 Σεπτεμβρίου 1992 (ΦΕΚ 577, τχ. Β΄)
- Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Γ2/4867/28 Αυγούστου- 23 Οκτωβρίου 1992 (ΦΕΚ 629, τχ. Β΄)
- Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 1 2.1/545/85812/Γ1 «Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», 31 Αυγούστου- 13 Σεπτεμβρίου 2005 (ΦΕΚ 1280, τχ. Β΄)
- Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 3/609/60745/Γ1 «Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα», 28 Μαΐου- 9 Ιουνίου 2010 (ΦΕΚ 804, τχ. Β΄)
- Υπουργική Απόφαση Τροποποίησης- συμπλήρωσης της με αριθμ. Φ. 12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139, τχ. Β΄) και της με αριθμ. Φ. 12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804, τχ. Β΄) Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα- ΕΑΕΠ», 30 Μαΐου 2011
- Κοινή Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. 24146/Γ7 «Καθορισμός πλαισίου συνεργασίας Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Κέντρων Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ, για την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης», 28 Φεβρουαρίου- 17 Μαρτίου 2011 (ΦΕΚ 434, τχ. Β΄)
- Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. 92998/Γ7 «Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους», 10 Αυγούστου 2012 (ΦΕΚ 2314, τχ. Β΄)
- Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. 159704/Γ7 «Ίδρυση Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού» 17 Δεκεμβρίου 2012
- Έγγραφο Υπ. Παι. Θ. Π. Α υπ. αριθμ. 125863/Γ7 « Έγκριση Προγράμματος Αγωγής Στοματικής Υγείας με τη μέθοδο Βιοματικής Μάθησης από την Ελληνική Οδοντιατρική Ομοσπονδία», 15 Οκτωβρίου 2012
- Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 49/17207 Περιφερειακού Διευθυντή Π. Ε. & Δ. Ε Αττικής «Ορισμός Υπευθύνων Δράσεων Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού ανά Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και Ομάδων Υποστήριξης», 18 Δεκεμβρίου 2013

- Έγγραφο Υπ. Παι. Θ υπ. αριθμ. 145324/Γ7 «Δράσεις ευαισθητοποίησης στα σχολεία Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης στο πλαίσιο του Προγράμματος "Κοινωνικό σχολείο"», 12 Σεπτεμβρίου 2014
- Εγκύκλιος Υπ. Παι. Θ υπ. αριθμ. 187363/ΓΔ4 «Κοινωνικό Σχολείο: Σκοπός, πλαίσιο λειτουργίας, δράσεις- οδηγίες και κατευθύνσεις», 19 Νοεμβρίου 2014
- Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 12/657/70691/Δ1 «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», 11 Μαΐου 2016 (ΦΕΚ 1324, τχ. Β')
- Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 13/1655/197708/Δ1 «Οδηγίες για το νέο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και των Βιωματικών Δράσεων στο Δημοτικό Σχολείο», 21 Νοεμβρίου 2016
- Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. Φ. 14/ΕΑ/182144/Δ1 «Εισαγωγή της θεματικής ενότητας Κυκλοφοριακή Αγωγή και Οδική Ασφάλεια στο Ωρολόγιο πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων της Χώρας για το σχολικό έτος 2017-2018», 26 Οκτωβρίου 2017
- Εγκύκλιος Υπ. Π. Ε. Θ με αρ. πρωτ. 212004/Δ7 «Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (2018-1019), 07 Δεκεμβρίου 2018
- Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. 77877/Δ7 «Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ. Ε. Α) και ρύθμιση λοιπών θεμάτων», 17 Μαΐου 2019 (ΦΕΚ 1752, τχ. Β')
- «Δημοσίευση Υπουργικής Απόφασης και χρονοδιάγραμμα διαδικασίας επιλογής των μελών των Παιδαγωγικών Ομάδων των Κ. Ε. Α» υπ. αριθμ. 79826/Δ7, 21 Μαΐου 2019

### Ιστοσελίδες

- Acheson, D., (1998)., *Independent Inquiry into Inequalities in Health Report*. Στο: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/265503/ih.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/265503/ih.pdf) (προσπελάστηκε στις 2/12/2019)
- World Health Organisation, *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Στο: <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> (προσπελάστηκε στις 23/11/2019).
- Νικολαΐδης, Γ., (2018). *Το σύστημα προστασίας των παιδιών από τη θυματοποίηση έχει αποτύχει πολλαπλά*, *Unfollow*, 79. Στο: <http://unfollow.com.gr/print-edition/giorgos-nikola-dis-to-sistema-prostasias-ton-paidion-apo-ti-thimatopoiisi-exei-apotixei-pollapla/> (προσπελάστηκε στις 1/12/2019)
- Υπουργείο Υποδομών και Μεταφορών, "*e-drive Academy*". Στο: <http://edrive.yme.gov.gr/> (προσπελάστηκε στις 22/11/2019)

### Βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα

Ο **Τριαντάφυλλος Β. Δούκας** είναι εκπαιδευτικός και εργάζεται ως υπεύθυνος προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας. Είναι πτυχιούχος του Π. Τ. Δ. Ε και του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Ε. Κ. Π. Α, κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πάντειου Πανεπιστημίου, διδάκτορας Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης του



Πανεπιστημίου Πατρών και απόφοιτος της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης. Έχει δημοσιεύσει κείμενα για την εκπαιδευτική πολιτική, τη δημόσια διοίκηση και την ιστορία των εκπαιδευτικών θεσμών της Ελλάδας μεταπολεμικά σε συλλογικούς τόμους, συνέδρια και περιοδικά. Είναι μέλος της Σ. Ε. του περιοδικού *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης* και μέλος του Δ. Σ. της *Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης*.



# Ειδική Αγωγή



## Θέματα εκπαίδευσης σε μαθητές με αυτισμό: δεδομένα από το Διεθνές Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τον Αυτισμό στη Νίκαια της Γαλλίας

*Δροσινού-Κορέα Μαρία - Τζίκα Κλαούντια-Αναστασία - Λιώνη Γεωργία*

### Περίληψη

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα ακόμα πρόβλημα στα τόσα των ατόμων με αυτισμό. Με τη γνώση ότι ο αυτισμός είναι διά βίου νευροαναπτυξιακή και νευροψυχιατρική αναπηρία συλλέχθηκαν δεδομένα από συγκεκριμένες διαλέξεις του Διεθνούς Ευρωπαϊκού Συνεδρίου που διεξήχθη στη Νίκαια της Γαλλίας τον Σεπτέμβριο του 2019, με βάση την εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό. Ανάμεσα σε αυτά εντοπίστηκαν στοιχεία από τη διάγνωση έως τη λειτουργία και τη ποιότητα ζωής στον αυτισμό, την πρόσβαση στην εκπαίδευση και στα σχολεία, τον στρατηγικό σχεδιασμό και τον συντονισμό των υπηρεσιών, και τις παρεμβάσεις στην απασχόληση. Τέλος, υπογραμμίζονται η ένταξη στην κοινοτική ζωή, η γλώσσα και η επικοινωνία, η ψυχική υγεία καθώς και η λειτουργία της οικογένειας.

**Λέξεις κλειδιά:** αυτισμός, εκπαίδευση, Γαλλία

### Education issues for students with autism: data from the International European Conference on Autism in Nice, France

#### Summary

Education is another problem for so many people with autism. Knowing that autism is a lifelong neurodevelopmental and neuropsychiatric disability data were collected from specific lectures of the International European Conference held in Nice, France in September 2019, based on the training of people with autism. Among them were identified items from diagnosis to functioning and quality of life in autism, access to education and schools, strategic planning and service coordination, interventions in employment. Finally, the emphasis is on community life, language and communication, mental health, and family functioning.

**Keywords:** autism, education, France

#### 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία σκοπεύει να αναδείξει τα προβλήματα στην εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Διεθνές Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τον αυτισμό, τα θέματα που σχετίζονται με τον αυτισμό δεν είναι μονοδιάστατα, υπό την έννοια, ότι δεν αναφέρονται αποκλειστικά και δογματικά ή στενά στα θέματα της τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης<sup>1</sup>. Συμπεριλαμβάνουν την εκπαίδευση και επιμένουν στον σπουδαίο και καθοριστικό της ρόλο για το παιδί με αυτισμό, αλλά δεν περιορίζονται

---

1 Νόμος 4074/2012. Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. (ΦΕΚ 88, τ. Α'). (2012). Αθήνα: Ελληνικό Τυπογραφείο.

μόνο σε αυτήν. Τονίζεται γενικότερα η ένταξη του ατόμου σε όλους τους τομείς της ζωής και καθημερινότητάς του μέσω της εκπαίδευσης. Η Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες αναδεικνύει την εκπαίδευση ως θεμελιώδη παράμετρο και αναγκαία -και μάλιστα διά βίου- σε όλους τους τομείς ένταξης των ατόμων με Διαταραχές στο Αυτιστικό Φάσμα (ΔΑΦ). Στην ουσία αναδεικνύεται η πολυδιάστατη και ευρεία μορφή των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων που παρέχονται και αναπτύσσονται, αντίστοιχα, μέσω της εκπαίδευσης, η οποία και γεφυρώνει τα ελλείμματα των ανθρώπων με αυτισμό στην κοινότητα.

Το ενδιαφέρον για την παρούσα εργασία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των μαθημάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Κοινωνικής ένταξης ατόμων με αναπηρίες με έμφαση στον αυτισμό, Διδακτικής μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), και Παιδαγωγική της σχολικής ένταξης, που διδάσκονται στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στην Καλαμάτα. Σε συνέχεια αυτών προέκυψε η συμμετοχή στο Δωδέκατο Διεθνές Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τον αυτισμό στη Νίκαια της Γαλλίας, που οργανώθηκε από την Autism Europe<sup>2</sup>.

Μελετώντας τις θεματικές ενότητες του συνεδρίου της Νίκαιας, παρατηρείται η ευρύτητα με την οποία προσεγγίζεται το πρόβλημα του Αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα οι ενότητες αυτές αναφέρονται στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην διάγνωση, στην αξιολόγηση της λειτουργικής προσαρμοστικής συμπεριφοράς, στην εργασία, το περιβάλλον, στην εμπειρία και την υποστήριξη των οικογενειών. Ακόμη, αναφέρθηκαν ζητήματα από τις ενότητες όπως είναι το φύλο και η σεξουαλικότητα, η ένταξη στην κοινωνική ζωή, η γλώσσα και επικοινωνία, η ψυχική υγεία, οι νευροαναπτυξιακές συνθήκες, οι νέες τεχνολογίες και ο αυτισμός, η φυσική υγεία, η έρευνα και ηθική, η ανταπόκριση σε υψηλές και πολύπλοκες ανάγκες υποστήριξης καθώς και τα δικαιώματα και η συμμετοχή των ατόμων με αυτισμό. Οι δύο βασικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας διερευνούν: α) τα θέματα που σχετίζονται με τον αυτισμό και αφορούν αποκλειστικά την εκπαίδευση και β) τις δυνατότητες που έχει ένας φιλόλογος προκειμένου να εμπλακεί και να αξιοποιήσει τις γνώσεις του και σε άλλες θεματικές και επαγγελματικές ενότητες που εμπλέκονται με την εκπαίδευση.

## 2. Αποσαφήνιση των όρων

Οι ενότητες του δωδέκατου (12ου) Διεθνές Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για τον αυτισμό στη Νίκαια της Γαλλίας αναφέρονται σε ορισμένη ορολογία η οποία παρατίθεται παρακάτω.

**2.1. Ο στρατηγικός σχεδιασμός και συντονισμός των υπηρεσιών** για την εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό είναι μια συνειδητή διαδικασία επιλογής και ανάπτυξης της βέλτιστης πορείας δράσης για την επίτευξη σαφώς καθορισμένων στόχων.

Ένας καλός σχεδιασμός περιλαμβάνει στοιχεία όπως ένα όραμα, μια ατζέντα με το σύνολο των προτεραιοτήτων και μια κλίμακα λειτουργίας. Ο στρατηγικός σχεδιασμός είναι σημαντικός για έναν οργανισμό όπως είναι το σχολικό σύστημα επειδή

---

2 Autism Europe (2019, Οκτώβριος). *Abstract Book*. Ανάκτηση Νοέμβριος 5, 2019, από 12th Autism-Europe International Congress, [https://www.autismeurope-congress2019.com/ upload/programme/abstract\\_book.pdf](https://www.autismeurope-congress2019.com/upload/programme/abstract_book.pdf) Autism Europe (2019, Οκτώβριος). *Issues of education for students with autism: data from the 12th Autism-Europe International Congress*, September 13-15, 2019 Acropolis - Nice – France.

παρέχει μια αίσθηση κατεύθυνσης και περιγράφει μετρήσιμους στόχους. Ο στρατηγικός προγραμματισμός είναι ένα εργαλείο για την εκπαίδευση των ατόμων, χρήσιμο τόσο στην καθοδήγηση των καθημερινών αποφάσεων, όσο και στην αξιολόγηση της προόδου και την αλλαγή των προσεγγίσεων. Η συγκεκριμένη ενότητα επομένως περιλαμβάνει θέματα σχεδιασμού και συντονισμού των δομών δια βίου εκπαίδευσης όπου συμμετέχουν καθημερινά τα άτομα με ΔΑΦ.

**2.2 Η παρέμβαση** στον αυτισμό αναφέρεται σε κάθε προσπάθεια από τους ειδικούς παρεμβαίνοντες, ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, παιδοψυχιάτρους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, προκειμένου να βοηθήσουν τα άτομα στην καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και βεβαίως αν μπορεί να συμβεί στην αποκατάστασή τους. Η ενότητα αυτή λοιπόν διέπεται από τρόπους και μεθόδους διεπιστημονικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και προβλημάτων των ανθρώπων με ΔΑΦ.

**2.3 Το φύλο και η σεξουαλικότητα** στους ανθρώπους με την αναπηρία του αυτισμού αποτελεί ένα ακόμη ζήτημα που διατρέχει τις θεματικές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι βιολογικές και συμπεριφορικές πτυχές της ανθρώπινης σεξουαλικότητας γενικά παραμένουν σημαντικά υποερευνημένες, οπότε δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι υπάρχει ακόμα λιγότερη έρευνα όσον αφορά τη σεξουαλικότητα των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού. Οι γνωστικοί περιορισμοί από κοινού με τους κοινωνικούς, πολιτιστικούς, θρησκευτικούς και νομικούς περιορισμούς συχνά διέπουν την εκάστοτε σεξουαλική συμπεριφορά. Η σεξουαλική εκπαίδευση κατέχει ελάχιστο χώρο στις θεματικές ενότητες και το περιεχόμενο της διδασκαλίας στη σεξουαλική παιδεία αναδεικνύεται ως σημαντικό για την πρόληψη κυρίως όταν καταγράφονται περιστατικά σεξουαλικής κακοποίησης.

**2.4 Η ένταξη και η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή** είναι δικαίωμα αναφαίρετο για όλους του ανθρώπους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, τις αναπηρίες ή τις ανάγκες υγείας. Έτσι και τα άτομα με αυτισμό εκτιμώνται ως πολύτιμα μέλη των κοινοτήτων τους και μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αναψυχής, ψυχαγωγίας, διασκέδασης, πολιτιστικών εκδηλώσεων στην κοινοτική ζωή.

**2.5 Η γλώσσα και η επικοινωνία** στους ανθρώπους με αυτισμό ορίζεται με τις δεξιότητες έκφρασης, την δυνατότητα κατανόησης του λόγου των ιδίων και των άλλων με λέξεις, χειρονομίες ή εκφράσεις προσώπου. Η γλώσσα και η επικοινωνία συναντάται σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων της ζωής των αυτιστικών, όπως για παράδειγμα είναι η προεπαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση. Ακόμη στην επικοινωνία με τους άλλους στην διασκέδαση ή σε επισκέψεις σε κοινοτικούς σταθμούς, σε πολιτιστικούς χώρους όπως είναι τα μουσεία<sup>3</sup>. Η ύπαρξη αυτής της ενότητας κρίνεται απαραίτητη καθώς ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυτισμού είναι η διαταραχή ή έλλειψη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

---

3 Drossinou Korea M. (2019). *Education, vocational training and narratives for future employment of people with autism*. Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.

Drossinou Korea M. & Spyropoulou E. (2019). *Teaching language skills with learning pre-vocational readiness activities to adults with intellectual developmental disabilities and autism: the visit the local military museum*. Nice, France: 12thAutism-EuropeInternationalCongress.



**2.6 Η εκπαίδευση** των ατόμων με αυτισμό<sup>4</sup>, σύμφωνα με την Διακήρυξη Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία ορίζεται με την τυπική, άτυπη και δια βίου εκπαίδευση, χωρίς διακρίσεις. Το δικαίωμα στην διά βίου ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποσκοπεί σε τρεις βασικές αρχές που αφορούν: α) την πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και του αισθήματος αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης με την ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών και της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, β) την ανάπτυξη, της προσωπικότητας τους, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας τους, καθώς επίσης και των πνευματικών και φυσικών ικανοτήτων τους, στο μέγιστο δυναμικό τους και γ) τη δυνατότητα να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία. Προκειμένου να εξασφαλιστεί το δικαίωμα εκπαίδευσης σε άτομα με αυτισμό έχει θεσπιστεί η υποχρεωτικότητα στην εκπαίδευση όπου οι μαθητές με αυτισμό δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης έχουν πρόσβαση σε μια ενιαία, ποιοτική και ελεύθερη εκπαίδευση σε ισότιμη βάση με τους άλλους μαθητές. Ακόμη λαμβάνουν την απαιτούμενη υποστήριξη, μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα για να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευση τους. Τα άτομα με την αναπηρία του αυτισμού διδάσκονται δεξιότητες ζωής και κοινωνικής ανάπτυξης προκειμένου να διευκολύνουν την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ως μέλη μιας κοινωνίας. Τέλος, διασφαλίζεται η πρόσβαση των ατόμων με αυτισμό στη γενική τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην επαγγελματική κατάρτιση, στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη δια βίου μάθηση, χωρίς διακρίσεις και σε ισότιμη βάση με τους άλλους.

**2.7 Η υποστήριξη της οικογένειας και όσων έχουν ενδιαφέρον για τον αυτισμό** προσδιορίζεται από τα πρόσωπα που έχουν ενδιαφέρον για την γνώση του αυτισμού και από τα πρόσωπα που είναι επιφορτισμένα με την φροντίδα των ατόμων με αυτισμό. Με τον όρο “ενδιαφερόμενοι” νοηματοδοτούνται όλοι όσοι επενδύουν στην ευημερία και την επιτυχία ενός σχολείου και των μαθητών του και την υποστήριξη της οικογένειας. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται οι διαχειριστές κρίσεων, οι εκπαιδευτικοί, οι προσωπικό φροντίδας, οι φοιτητές, οι γονείς, οι οικογένειες, τα μέλη της κοινότητας, οι ηγέτες των τοπικών επιχειρήσεων, τα μέλη των εκλεγμένων αξιωματούχων, τα μέλη του σχολικού συμβουλίου, οι δημοτικοί σύμβουλοι σε θέματα παιδείας και αναπηρίας καθώς και οι εκπρόσωποι του κράτους. Οι ενδιαφερόμενοι μπορούν επίσης να είναι συλλογικές οντότητες, όπως τοπικές επιχειρήσεις, οργανώσεις, ομάδες υπεράσπισης του δικαίου των ανθρώπων με αυτισμό, επιτροπές, μέσα ενημέρωσης και πολιτιστικά ιδρύματα. Ακόμη συμμετέχουν οργανώσεις που εκπροσωπούν συγκεκριμένες ομάδες από το φάσμα των αυτιστικών διαταραχών όπως είναι οι Aspergers, συνδικάτα εκπαιδευτικών, όπως είναι ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος *Ειδικής Αγωγής Π.Ε.Σ.Ε.Α*<sup>5</sup>, οργανώσεις γονέων και ενώσεις που εκπροσωπούν επιθεωρητές, διευθυντές σχολείων ή καθηγητές

---

4 Νόμος 4074/2012, Εκπαίδευση, άρθρο 24 στην *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες*, (ΦΕΚ 88, τ. Α'). (2012). Αθήνα: Ελληνικό Τυπογραφείο.

5 Ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής(Π.Ε.Σ.Ε.Α.) είναι επιστημονικό σωματείο με σκοπό την ενίσχυση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διασφάλιση των συνθηκών που θα επιτρέψουν τη διαμόρφωση των ποσοτικών και ποιοτικών όρων της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε 15 Νοε 2019 από <https://www.pesea.gr/SGenika.htm>.

σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς κλάδους. Με μια λέξη, οι ενδιαφερόμενοι έχουν ένα “μερίδιο «στο σχολείο και τους μαθητές του, πράγμα που σημαίνει ότι έχουν προσωπικό, επαγγελματικό, πολιτικό ή οικονομικό ενδιαφέρον ή ανησυχία.

### **3. Βιβλιογραφική επισκόπηση από την επιτόπια παρακολούθηση ανακοινώσεων ερευνών στην Νίκαια της Γαλλίας.**

Τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν συγκλονιστικά μεγάλες καθυστερήσεις στη λήψη βοήθειας και η πρόσβαση στα δικαιώματα που διατίθενται στα άτομα με αναπηρίες γίνεται πιο δύσκολη. Ωστόσο στην Γαλλία<sup>6</sup> η Εθνική Επιτροπή παρακολούθησης σχολείων χωρίς αποκλεισμούς με τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Νεότητας, τον Ζαν-Μισέλ Μπλάνκερ, και την υπουργό για άτομα με αναπηρίες, την Σόφι Κλαζέλ, παρουσίασαν τα αποτελέσματα των μέτρων που εφαρμόστηκαν από την αρχή του 2019 ως μέρος των δημόσιων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην εθνική επιτροπή παρακολούθησης της σχολικής εκπαίδευσης τη Δευτέρα, 4 Νοεμβρίου. Οι υπουργοί συζήτησαν επίσης το χρονοδιάγραμμα για το επερχόμενο σχολικό έτος για την εκπαίδευση<sup>7</sup>. Οι θεματικές ενότητες από τις οποίες αντλήθηκε νέα γνώση παρατίθεται στην συνέχεια του κειμένου, εστιάζοντας σε ορισμένες ανακοινώσεις.

Έτσι από την πρώτη ενότητα αναφορικά με τον στρατηγικό σχεδιασμό και συντονισμό των υπηρεσιών, το ενδιαφέρον προσανατολίζεται στην κατανόηση και την εφαρμογή επιβεβαιωμένων πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς σε παιδιά με αυτισμό που φοιτούν σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους ερευνητές<sup>8</sup>, η υιοθέτηση και η εφαρμογή επιβεβαιωμένων πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς που βασίζονται σε τεκμήρια σε παιδιά με αυτισμό έχει αποδειχθεί ότι είναι φτώχη και η κατάρτιση εκπαιδευτικών έχει καταστεί κεντρικό ζήτημα στον τομέα αυτό. Αρκετοί είναι οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών από τους δασκάλους, όπως η κατάρτιση, η διοικητική υποστήριξη και η σχολική κουλτούρα, αλλά και η διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και εφαρμόζουν τις πρακτικές. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να προσδιοριστούν οι αντιλήψεις των καθηγητών για τις πρακτικές αυτές και να αποκτήσουν γνώσεις για τα εμπόδια και τις διευκολύνσεις στην εφαρμογή αυτών για τα αυτιστικά παιδιά που φοιτούν σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης. Σε αυτήν συμμετείχαν 11 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό από πέντε έως δώδεκα χρόνια. Πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις και

---

6 Δροσινού, Μ. (2018). Η Ειδική Αγωγή Εκπαίδευση των Ατόμων με Αυτισμό: Μια σύντομη αναφορά στο γαλλικό σύστημα. *Θέματα ειδικής αγωγής* (80), σσ. 3-17.

Drossinou Korea, M & Bakogianni M. (2018, January). Methodology of Observation and Teaching Priorities in Students with Autism. *Journal of Regional & Socio-Economic Issues*, 8 (1), σσ. 49-56.

Drossinou Korea, M. (2017). Special Education of person with Autism in France. *Theory and Research in the Sciences of Education*, 21, σσ. 57-72.

7 Ενημερωτικό δελτίο 2019 Νοεμβρίου για τον “αυτισμό στην Γαλλία”, ανακτήθηκε στις 2019-12-02 από [www. autisme-france.fr](http://www.autisme-france.fr)

8 Barry L., McMahon J., Holloway J. & Gallagher S. (2019). *Teacher's understanding and implementation of evidence-based practices with children with Autism in mainstream classrooms*. (σ. 107). Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.

αναλύθηκαν οι απαντήσεις με τη προσέγγιση της θεμελιωμένης ανάλυσης (Grounded Theory). Το κύριο εύρημα αυτής έρευνας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν ότι δεν κατανόησαν πλήρως την έννοια του όρου “πρακτική βασισμένη σε αποδεικτικά στοιχεία «και ότι δεν γνώριζαν τις παρεμβάσεις που πληρούν αυτά τα πρότυπα. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι δάσκαλοι περιέγραψαν μια έλλειψη ικανότητας να εντοπίζουν τις πρακτικές από την επιστημονική βιβλιογραφία και μια έλλειψη ανατροφοδότησης για να συζητήσουν την επιτυχία ή την αποτυχία των προσπαθειών τους. Οι δάσκαλοι ανέφεραν μια υποστηρικτική σχολική κουλτούρα ως παράγοντα διευκόλυνσης της εφαρμογής και διαπίστωσαν ότι υπάρχει μεγαλύτερη υποστήριξη από επαγγελματίες ειδικούς στον τομέα του αυτισμού, οι οποίοι θα μπορούσαν να διευκολύνουν την επιτυχή εφαρμογή αυτών των πρακτικών. Στην συζήτηση, υπογραμμίζεται η επιτακτική ανάγκη να ξεπεραστεί το χάσμα μεταξύ έρευνας και πρακτικής στην εκπαίδευση του αυτισμού για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων για τους μαθητές και τους δασκάλους τους. Οι μελλοντικές προσπάθειες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη παρεμβάσεων για τους δασκάλους παιδιών με αυτισμό μεταφράζοντας και εφαρμόζοντας τις πρακτικές αυτές στην πράξη. Τα ευρήματα συζητούνται σε σχέση με τις επιπτώσεις στην εφαρμογή της επιστήμης, και το εννοιολογικό πλαίσιο.

Στη δεύτερη ενότητα αναφορικά με τις παρεμβάσεις παρουσιάζεται η εκπαίδευση δεξιοτήτων συμπεριφοράς σε παιδιά με αυτισμό με μεσολαβητές τους συνομήλικους τους. Με δεδομένο ότι η ένταξη των παιδιών με αυτισμό έχει γίνει μια συνιστώμενη πρακτική αλλά και ότι ακόμη και ένα προσεκτικά προσαρμοσμένο πλαίσιο ένταξης δεν εξασφαλίζει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και συνομηλικούς τους. Οι ερευνητές<sup>9</sup> βασίστηκαν σε μελέτες που έχουν αποδείξει την έλλειψη δεξιοτήτων που απαιτούνται για την έναρξη και τη διατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στις δύο ομάδες παιδιών. Υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη καθορισμού της πιο αποτελεσματικής και εύκολης στην εφαρμογή στρατηγικής για την προώθηση δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης για όλους τους συμμετέχοντες. Η μεσολάβηση μέσω των συνομηλικών έχει αποδειχθεί επιτυχής στη βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων αλληλεπίδρασης. Μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης στο Παιδαγωγικό – ιατρικό μοντέλο πλαίσιο για την αύξηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την κοινωνική αλληλεπίδραση με τα παιδιά με ΔΑΦ. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε τρία ειδικά προσχολικά τμήματα σε αντίστροφη ρύθμιση ενσωμάτωσης με τρία παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τρία παιδιά με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια καθημερινών δομημένων συνεδριών με παιχνίδια. Ο καθυστερημένος πολλαπλός σχεδιασμός βασικής γραμμής μεταξύ των συμμετεχόντων χρησιμοποιείται για να αποδείξει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των δεξιοτήτων συμπεριφοράς στην έναρξη και το διαδραστικό παιχνίδι. Στα αποτελέσματα φάνηκαν βελτιώσεις στις επιδόσεις των συνομηλικών μέσω των παρεμβάσεων. Στα τελικά αποτελέσματα θα περιληφθούν επίσης η αξιολόγηση της συντήρησης και της γενίκευσης των δεξιοτήτων. Στην συζήτηση

---

9 Begic M., Vrhovec Posta H., Cindric A. & Stosic J. (2019). *Behavioural skills training in peer mediated intervention for children with autism*. Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.

αναδείχθηκε ότι η εκπαίδευση δεξιοτήτων συμπεριφοράς ως παρέμβαση με μεσολαβητή τους συνομηλίκους μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην προώθηση και διδασκαλία κοινωνικά σημαντικών δεξιοτήτων για την αλληλεπίδραση με παιδιά με ΔΑΦ. Είναι εύκολο να εφαρμοστεί και να χρησιμοποιηθεί στις προσχολικές δομές.

Στην τρίτη ενότητα αναφορικά με την εμπειρία ή την υποστήριξη της οικογένειας και των ενδιαφερόμενων η προσοχή εστιάζεται στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης γονέων στον αυτισμό στη νοτιοανατολική Ευρώπη στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος. Με δεδομένη τη γνώση ότι ο αυτισμός μπορεί να προκαλέσει διαφορετικά στυλ γονικής μέριμνας, προκαλώντας στους γονείς απραξία, ειδικά όταν δεν υπάρχει καμία υποστήριξη. Η γονική εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματική στη βελτίωση των προσωπικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων για άτομα με αυτισμό και τις οικογένειές τους. Ωστόσο, αν και προγράμματα εκπαίδευσης γονέων υπάρχουν σε διάφορα μέρη της Ευρώπης, σε άλλα - όπως η νοτιοανατολική Ευρώπη - είναι εξαιρετικά περιορισμένα ή ανύπαρκτα. Αυτή η παρουσίαση αναφέρεται σε ένα τριετές πρόγραμμα (Σεπτ2015-Αυγ 2018) την ανάπτυξη, παροχή και αξιολόγηση των επιπτώσεων της εκπαίδευσης των γονέων σε τρεις χώρες της Νοτιοανατολικής Ευρώπης με θέμα την ισότητα και την κοινωνική ενσωμάτωση μέσω θετικής γονικής μέριμνας. Η συνεργασία με γονείς, επαγγελματίες και ακαδημαϊκούς οργανώθηκε για την υλοποίηση του έργου στην Κροατία, την Κύπρο και τον Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας. Το έργο αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας μια συνδυασμένη μεθοδολογία αξιολόγησης διαδικασιών και αποτελεσμάτων. Οι ερευνητές χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια πριν και μετά την εκπαίδευση, αναλυτικά στοιχεία, καθώς επίσης χρησιμοποιήθηκαν και ποιοτικές μεθόδους με συνεντεύξεις γονέων, με εκπαιδευτικές ομάδες εστίασης και ανακλαστικά ημερολόγια. Στα αποτελέσματα, το πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων βασίστηκε σε ορθές πρακτικές διαφοροποιημένες για τις τρεις χώρες. Οι τοπικές ομάδες κατάρτισης αναπτύχθηκαν παρέχοντας δεκαεννέα εργαστήρια σε έντεκα τοποθεσίες. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αύξησαν τις γνώσεις τους για τον αυτισμό και την ευκαιρία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Συνεντεύξεις μετά την εκπαίδευση και στις τρεις χώρες έδειξαν ότι οι γονείς αναγνώρισαν θετικές αλλαγές στα παιδιά τους, ιδίως όσον αφορά την επικοινωνία, τη διαχείριση περιορισμένων ενδιαφερόντων και την αντιμετώπιση αισθητηριακών ζητημάτων. Στην συζήτηση, υπογραμμίστηκε η σπουδαιότητα και ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης των γονέων. Τόνισαν ότι οι εταίροι συνεργάστηκαν με τους τοπικούς φορείς για να εξασφαλίσουν την εκπαίδευση των γονέων προκειμένου να συνεχίσει να παρέχεται και να αναπτύσσεται σε αυτές τις τρεις χώρες, και να έχει ευρύτερο συνεχιζόμενο αντίκτυπο που υποστηρίζεται από υλικό κατάρτισης που διατίθεται ελεύθερα από την πύλη του Erasmus Plus.<sup>10</sup>

Στην τέταρτη ενότητα αναφορικά με την ένταξη και την κοινωνική ζωή γίνεται αναφορά στην ανακοίνωση σχετικά με το μοντέλο εκπαίδευση και κατάρτιση των αστυνομικών για τον αυτισμό και τις συμπεριφορές των ανθρώπων με αυτισμό και την επιβολή του νόμου στην ενίσχυση της ένταξης. Οι ερευνητές<sup>11</sup> ανέδειξαν ότι υπάρχουν

---

10 Preece D., Theodorou E., Stosic J., Troshanska J., Symeou L., Škrinjar J., Bramble P., Fernandez C., Capper A., Munoz S., Charalambous N. & Winstanley A. (2019). *Developing parent education in autism in south-east Europe: the ESIPP project*. Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.

11 Liljedah E. & Fielder A. (2019). *A Training Model for Law Enforcement to Enhance Inclusion*. Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.

πολλές περιπτώσεις ατόμων με ψυχικές παθήσεις που έχουν παρεξηγηθεί και στη συνέχεια συλληφθεί, τραυματιστεί ή σκοτωθεί λόγω ανακριβών κρίσεων που έγιναν από αξιωματικούς επιβολής του νόμου. Επιπλέον, τα άτομα με αυτισμό ενδέχεται να ενοχοποιηθούν εν αγνοία τους, παρερμηνεύοντας τις κοινωνικές καταστάσεις καθώς δεν είναι σε θέση να εκφράσουν λεκτικά τις σκέψεις τους. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση των περιπτώσεων που άτομα με αυτισμό αλληλεπιδρούν με το νομικό σύστημα. Η ανακριβής λήψη αποφάσεων οδήγησε σε συμμετοχή ατόμων με αυτισμό στο σύστημα ποινικής δικαιοσύνης ως αποτέλεσμα παρερμηνείας σχετικά με την κατάστασή τους. Η εκπαίδευση της αστυνομίας φαίνεται να είναι περιορισμένη και κυρίως με συμπεριφορές που σχετίζονται με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Με την αύξηση των διαγνώσεων ΔΑΦ, η σκόπιμη εκπαίδευση γίνεται όλο και περισσότερο απαραίτητη για την ακριβή και γρήγορη αξιολόγηση, έτσι ώστε να διαφυλαχθεί η αξιοπρέπειά τους και να αποφευχθεί η περιττή συμμετοχή στις νομικές διαδικασίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι βελτιωμένες ευκαιρίες κατάρτισης, επιτρέπουν στην αστυνομία να λαμβάνει ακριβέστερες αποφάσεις σχετικά με τον προσδιορισμό του αυτισμού που οδηγούν στη διατήρηση της αξιοπρέπειας των ατόμων με αυτισμό. Στην συζήτηση υπογραμμίστηκε η σοβαρή συνέπεια από την αύξηση της εμπιστοσύνης της κοινότητας για την πρόληψη κακοποιήσεων με την αστυνόμευση σε άτομα με ΔΑΦ προκειμένου να μην εμποδίζεται η ένταξη τους στους κοινοτικούς σταθμούς.

Στην πέμπτη ενότητα αναφορικά με το φύλο και τη σεξουαλικότητα παρουσιάζεται μια ανακοίνωση για την σεξουαλική αγωγή σε άτομα με διαταραχή φάσματος αυτισμού στο Nouvelle της Γαλλίας, με σκοπό την καλύτερη ένταξη. Η εργασία αυτή αναφέρθηκε στην υπεράσπιση της ανάγκης για επανεξέταση του προγράμματος σεξουαλικής αγωγής στο πλαίσιο της βασικής μάθησης, κρίνοντας ότι είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη, την ευημερία και την ένταξη των ανθρώπων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Οι ερευνητές ανέφεραν ότι ο στόχος τους ήταν να ανταποκριθούν σε θλιβερές, αληθινές ιστορίες που έχουν παρατηρηθεί και έχουν βιωθεί σε όλες τις ηλικίες. Από το 2014, στο γυμνάσιο, στον οργανισμό Maison Familial Rurale και στην ένωση SESSAD-RAPCEAL στη Limoges, έχουν προωθηθεί προγράμματα σε περιπτώσεις με τακτικές ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες, δομημένες για την ευαισθητοποίηση παρέχοντας πληροφορίες σε εφήβους και ενήλικες, μετά από δύσκολες καταστάσεις που προκαλούνται από ακατάλληλες συμπεριφορές και μετά από αίτημα γονέων, εκπαιδευτικών ή περιφερειακών οργανισμών. Η ανάγκη για αυτό το είδος εκπαιδευτικού προγράμματος έχει εντοπιστεί μέσω μιας αυτόματης ηλεκτρονικής πλατφόρμας η οποία απευθύνεται σε γονείς, δασκάλους, κλινικούς επιστήμονες και ζητά τις απόψεις σχετικά με τη συναισθηματική και σεξουαλική ζωή των ατόμων με αυτισμό. Η συζήτηση<sup>12</sup>για τη σεξουαλικότητα εξακολουθεί να είναι ταμπού στην περιοχή της Γαλλίας. Άλλοι τομείς της εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν προτεραιότητα, για τα άτομα με αυτισμό όπως η αυτονομία και η σχολική φοίτηση. Η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι, από μόνη της, ανεπαρκής για επιτυχή σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Οι άνθρωποι με αυτισμό είναι επιμελείς και ενδιαφέρονται γι' αυτό τον τύπο εκπαιδευτικού προγράμματος. Δεν γνωρίζουν πώς να ζητήσουν πληροφορίες που αφορούν τις

---

12 Chitaniuc M. & Rapceal S. (2019). *Relationship and sexual education for individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD)*. Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.

σχέσεις και τη σεξουαλικότητα. Το πρόγραμμα σχετικά με την εκπαίδευση σε αυτόν τον τομέα οδήγησε στην τροποποίηση ορισμένων ακατάλληλων συμπεριφορών. Στην συζήτηση υπογραμμίστηκε, με αναφορά στην συγκεκριμένη περιοχή της Γαλλίας ότι οι σχέσεις και η σεξουαλική αγωγή είναι περιορισμένες και δεν συζητούνται ανοιχτά. Η εκπαίδευση αναφορικά με τις σχέσεις και τις σεξουαλικές δεξιότητες θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον αυτισμό όπως η έλλειψη γνώσης της θεωρίας του Νου, η συναισθηματική οργάνωση, ακαμψία σε ρουτίνα και ειδικότητα της αισθητηριακής λειτουργίας. Η υποστήριξη και η εκπαίδευση στις σχέσεις και τη σεξουαλικότητα δεν είναι πολυτέλεια, αλλά ανάγκη για όλα τα άτομα με αυτισμό. Πρόκειται επίσης για υποχρέωση βάσει της έκθεσης της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας για τον ορισμό της σεξουαλικής ζωής.

#### **4. Συμπεράσματα**

Το βασικό συμπέρασμα, το οποίο συνάγεται από το δωδέκατο (12ο) Διεθνές Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τον αυτισμό στη Νίκαια είναι πως η έγκαιρη, άρτια θεμελιωμένη και δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μία από τις ισχυρότερες βάσεις. Η εκπαίδευση μάλιστα τονίζεται πως συνδέεται άμεσα και άρρηκτα με όλους τους τομείς της καθημερινότητας των παιδιών και μετέπειτα ενηλίκων με αυτισμό. Υιοθετείται μια πολυδιάστατη και πολυμορφική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία ανοίγει τους ορίζοντες και θέτει διαύλους επικοινωνίας σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, καθώς λειτουργεί ως αρωγός τόσο στον αυτοκαθορισμό όσο και τον ετεροκαθορισμό τους και αναπτύσσει την μπερδεμένη συναισθηματική και ψυχική τους κατάσταση καλλιεργώντας τους μάλιστα και αναπτύσσοντας τους ανθρώπους με ΔΑΦ κατά το δυνατό ανά περίπτωση την ενσυναίσθηση. Ο ρόλος του φιλόλογου αποτελεί μάλιστα σταθμό, διότι στην ενιαία εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι ο εκπαιδευτικός που κατέχει ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για να «ξεκλειδώσει «το παιδί και να το βοηθήσει να εξωτερικεύσει ομαλότερα και να εκφράσει τα συναισθήματά του, και αυτό το εργαλείο είναι ο λόγος. Η σκέψη μέσα από τον λόγο καθορίζεται και αποκτά μια συντονισμένη πορεία βοηθώντας στην εξισορρόπηση ως εκ τούτου και την αποσυμφόρηση του δαιδαλώδους χάσματος, το οποίο βιώνουν τα παιδιά με ΔΑΦ. Ήδη πριν από πολλούς αιώνες η δύναμη της σκέψης είχε διατυπωθεί από φιλοσόφους, όπως ο Καρτέσιος που διατύπωσε το γνωστό: «Σκέφτομαι άρα υπάρχω». Αποτελεί χρέος των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ τόσο στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, όσο και σε αυτό που απορρέει ως άμεση ανάγκη για την πιο ποιοτική επιβίωσή τους, την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο, διότι όπως έχει διατυπώσει ήδη από την αρχαιότητα ο Αριστοτέλης: «Ο άνθρωπος είναι ον φύσει κοινωνικό και πολιτικό. Αυτός που μπορεί να ζήσει μακριά απ' τις ανθρώπινες κοινωνίες είναι είτε θηρίο είτε Θεός».

Τα παιδιά με ΔΑΦ μοιάζουν συχνά με μικρά και ορμητικά θηρία ακριβώς, επειδή δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους υπόλοιπους ανθρώπους ακόμα και με τους γονείς τους. Η οποιαδήποτε παράλογη αντίδραση των παιδιών με ΔΑΦ για τον κόσμο είναι αποτέλεσμα της ανάγκης τους να δείξουν, ότι υπάρχουν και νιώθουν, αλλά με διαφορετικό τρόπο από τον τυπικό. Επομένως, για εκείνα αυτός είναι ο τρόπος να κάνουν αισθητή την παρουσία τους σ' αυτό τον κόσμο και υπό αυτό το πρίσμα κρύβει κι αυτός ο τρόπος μια «φυσιολογική «αντίδραση και ανάγκη-«κραυγή «για επικοινωνία. Οι ειδικοί πάνω στον λόγο όμως, μεταξύ άλλων όπως είναι οι λογοθεραπευτές, οι ψυχολόγοι μπορεί να είναι και οι φιλόλογοι



συμμετέχοντας σε μια ολόκληρη διεπιστημονική ομάδα. Ανάλογα με την περίπτωση των μαθητών με αυτισμό μπορούν να τους βοηθήσουν να οργανώσουν την σκέψη τους και να περιορίσουν τον πόνο που προκαλεί ενδόμυχα στον ψυχισμό η απόρριψη από τον άλλον, λόγω της αδυναμίας τους να επικοινωνήσουν. Επειδή με την εκπαίδευση και την επένδυση στο λόγο βοηθάμε τον άνθρωπο με ΔΑΦ να οριοθετηθεί και να βιώσει αυτά τα όρια στην σκέψη, στον λόγο και το συναίσθημα.

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση κατέχει μία εκ των σημαντικότερων θέσεων στην ζωή του παιδιού με αυτισμό κι επιδρά σε ένα ευρύ φάσμα της διαμόρφωσης και ανάπτυξης των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στην ταινία «Ένα αγρίμι στην πόλη «η πίστη στην εκπαίδευση και η πραγματικά συναρπαστική της δύναμη αποτυπώνεται με έναν πολύ δυνατό τρόπο. Πρόκειται για την αληθινή ιστορία ενός δωδεκάχρονου αγοριού που βρέθηκε το 1798 τυχαία από κυνηγούς να ζει σαν αγρίμι σε δάσος της Γαλλίας εγκαταλελειμμένο από τους φυσικούς του γονείς και τις προσπάθειες ενός γιατρού του Ζαν Ιτάρ να του διδάξει κοινωνικές δεξιότητες και να τον εντάξει κοινωνικά μέσω της εκπαίδευσης. Ενώ για όλους το ίδρυμα κωφάλαλων είναι η λύση, ο γιατρός Ιτάρ αντιλαμβάνεται, ότι το παιδί δεν είναι «τρελό», ούτε έχει χαμηλό νοητικό δυναμικό αλλά αδυνατεί να επικοινωνήσει με τους υπόλοιπους ανθρώπους, διότι έτσι έμαθε να ζει στο δάσος Αβειρόν με τα ζώα. Αποφασίζει, λοιπόν, να πάρει το παιδί με αυτισμό στο σπίτι του και να αναλάβει την ανατροφή και εκπαίδευσή του. Με τεράστια υπομονή και αγάπη κατορθώνει να του μάθει να έχει σωστή στάση σώματος, να μιλάει, να τρώει, να πίνει νερό, να περπατάει, να κοιμάται στο κρεβάτι, να κάθεται στην καρέκλα ως άνθρωπος και όχι σαν ζώο όπως είχε συνηθίσει. Στην ταινία αυτή «Ένα αγρίμι στην πόλη «(L' enfants auvage), η οποία βρήκε από ευγένεια, στοργή και πίστη για τον άνθρωπο, βλέπουμε τον Τρυφώ, γάλλο σκηνοθέτη και διανοούμενο να θέτει το παιδί στο κέντρο του κόσμου στα τέλη του 18ου αιώνα. Η αφήγηση αν και λιτή και αποδραματοποιημένη εξετάζει την αντοχή της παιδαγωγικής ως βάση μιας κοινωνίας ευτυχισμένων ανθρώπων.

Ο φιλόλογος μπορεί να αξιοποιήσει τις γνώσεις του και σε άλλες θεματικές που εμπλέκονται μερικώς με την εκπαίδευση εφόσον έχει το ενδιαφέρον και τα εργαλεία να βοηθήσει το παιδί με αυτισμό αρκεί να εκπαιδευτεί κι ο ίδιος κατάλληλα. Η διεπιστημονικότητα στα θέματα γύρω από την ειδική αγωγή είναι το «κλειδί» για το καλύτερο αποτέλεσμα. Η καλή συνεργασία όλων των επιστημόνων στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και φυσικά των γονέων τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους παραπάνω ειδικούς δύναται να εξασφαλίσει ένα αξιόλογο αποτέλεσμα. Η συμμετοχή του στον στρατηγικό σχεδιασμό και ο συντονισμός των υπηρεσιών δείχνει ότι μπορεί να αξιοποιήσει τις γνώσεις από προπτυχιακά μαθήματα και να τα επεκτείνει σε εξειδικευμένα ενδιαφέροντα και θεματικές που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση. Αυτό βέβαια δεν συμβαίνει σε όλα τα τμήματα φιλολογίας της χώρας μας και για το λόγο αυτό η ψυχολογικοποίηση της ειδικής αγωγής και της εκπαίδευσης των μαθητών στον αυτισμό μπορεί να ενέχει και κινδύνους για όσους φιλόλογους επιτόλαιο ή ευκαιριακά καταπιαστούν με αυτά τα ζητήματα. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα ο φιλόλογος της δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να χειριστεί θέματα αυτισμού χωρίς περαιτέρω εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα στον αυτισμό. Στην περίπτωση που γίνει αυτό κρίνεται ότι μπορεί να υποστηρίξει μαθητές με αυτισμό στην κατανόηση των κειμένων και σε άλλες γλωσσικές δεξιότητες



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Δροσινού, Μ. (2018). Η Ειδική Αγωγή Εκπαίδευση των Ατόμων με Αυτισμό: Μια σύντομη αναφορά στο γαλλικό σύστημα. *Θέματα ειδικής αγωγής* (80), σσ. 3-17.
- Νόμος 4074/2012 «Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες» (ΦΕΚ 88, τ. Α'). (2012). Αθήνα: Ελληνικό Τυπογραφείο.

### Ξενόγλωσση

- Autism Europe. (2019). *Abstract Book*. Nice, France: 12th International European Autism Conference, Nice, France.
- Barry L., McMahon J., Holloway J. & Gallagher S. (2019). *Teacher's understanding and implementation of evidence-based practices with children with Autism in mainstream classrooms*. (σ. 107). Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.
- Begic M., Vrhovec Posta H., Cindric A. & Stosic J. (2019). *Behavioural skills training in peer mediated intervention for children with autism*. Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.
- Chitaniuc M. & Rapceal S. (2019). *Relationship and sexual education for individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD)*. Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.
- Drossinou Korea M. & Spyropoulou E. (2019). *Teaching language skills with learning pre-vocational readiness activities to adults with intellectual developmental disabilities and autism: the visit the local military museum*. Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.
- Drossinou Korea M. (2019). *Education, vocational training and narratives for future employment of people with autism*. Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.
- Drossinou Korea, M & Bakogianni M. (2018, January). Methodology of Observation and Teaching Priorities in Students with Autism. *Journal of Regional & Socio-Economic Issues*, 8 (1), σσ. 49-56.
- Drossinou Korea, M. (2017). Special Education of person with Autism in France. *Theory and Research in the Sciences of Education*, 21, σσ. 57-72.
- Liljedah E. & Fielder A. (2019). *A Training Model for Law Enforcement to Enhance Inclusion*. Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.
- Preece D., Theodorou E., Stosic J., Troshanska J., Symeou L., Škrinjar J., Bramble P., Fernandez C., Capper A., Munoz S., Charalambous N. & Winstanley A. (2019). *Developing parent education in autism in south-east Europe: the ESIPP project*. Nice, France: 12th Autism-Europe International Congress.

## Ιστοσελίδες

Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.). (1992). Ανάκτηση Νοέμβριος 15, 2019, από <https://www.autismgreece.gr>  
Ενημερωτικό δελτίο 2019 Νοεμβρίου για τον “αυτισμό στην Γαλλία”, ανακτήθηκε στις 2019-12-02 από [www. autisme-france.fr](http://www.autisme-france.fr)  
Autism Europe (2019,Οκτώβριος ). Abstract Book. Ανάκτηση Νοέμβριος 5, 2019, από 12th Autism-Europe International Autismeurope-congress2019 Congress:[https:// www. autismeurope-congress2019.com/upload/programme/ abstract\\_book.pdf](https://www.autismeurope-congress2019.com/upload/programme/abstract_book.pdf)

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Δροσινού – Κορέα Μαρία**, είναι διδάκτορας κλινικής ψυχολογίας, ειδική παιδαγωγός και επίκουρη καθηγήτρια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Εργάζεται περισσότερο από τέσσερις δεκαετίες στην ειδική αγωγή και έχει υπηρετήσει το αντικείμενο από τη θέση της παρέδρου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 2000-2011. Στοιχεία Επικοινωνίας: [drossinou@hotmail.com](mailto:drossinou@hotmail.com), [drossinou@uop.gr](mailto:drossinou@uop.gr)

Η **Λιώνη Γεωργία**, είναι επί πτυχίω φιλόλογος, στο Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, εθελόντρια στο Κέντρο Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης Νομού Μεσσηνίας, Πιστοποιημένη για την Ολική επικοινωνία στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων από την ΠΑΛΟ και πιστοποιημένη στην γραφή BRAILLE από το Κέντρο Αποκατάστασης Τυφλών. Στοιχεία Επικοινωνίας: Email: [gewrgialiwnh12@gmail.com](mailto:gewrgialiwnh12@gmail.com)

Η **Τζίκα Κλαούντια-Αναστασία**, είναι επί πτυχίω φιλόλογος, στο Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, εθελόντρια στο Κέντρο Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης Νομού Μεσσηνίας, Πιστοποιημένη για την Ολική επικοινωνία στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων από τη ν ΠΑΛΟ και πιστοποιημένη στην γραφή BRAILLE από το Κέντρο Αποκατάστασης Τυφλών. Στοιχεία Επικοινωνίας: Email: [klaountiatzika12@gmail.com](mailto:klaountiatzika12@gmail.com).

## **Ρομποτικές εφαρμογές σε άτομα με αυτισμό: η οπτική του φιλόλογου**

*Δροσινού-Κορέα Μαρία - Λιώνη Γεωργία*

### **Περίληψη**

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις γλωσσικές δεξιότητες μέσω ρομποτικών εφαρμογών σε άτομα με αυτισμό, όπως παρουσιάστηκαν στο Δωδέκατο (12ο) Διεθνές Ευρωπαϊκό Συνέδριο Αυτισμού, το οποίο έλαβε χώρα στη Νίκαια της Γαλλίας από τις 13-15 Σεπτεμβρίου 2019. Σύμφωνα με την μεθοδολογία παρατήρησης σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), η οπτική του φιλόλογου κατέγραψε με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση τα επίπεδα γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι ο φιλόλογος μπορεί να εντάξει στη διδακτική παρέμβαση τις τεχνολογικές καινοτομίες (ρομπότ) στην τρίτη (3η) φάση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

### **Robotic applications in people with autism: the philologist's perspective**

#### **Summary**

The purpose of this paper is to showcase language skills through robotic applications in people with autism, as presented at the Twelfth (12th) International European Autism Conference, held in Nice, France from 13-15 September 2019. According to the methodology of observation in students with Autistic Spectrum Disorders (ASD), the philologist's perspective recorded the levels of language skills with informal pedagogical assessment. The results showed that the philologist could incorporate technological innovations (robots) into the third (3rd) phase of the "Targeted Individual Structured Integrated Program of Special Education and Training (TISIPfSEN)".

#### **1. Εισαγωγή**

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του ρόλου της τεχνολογίας της πληροφορίας και της καινοτομίας στη βοήθεια των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σύμφωνα με τα ταξινομικά συστήματα ψυχικής υγείας ορίζονται με σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία, εμμονές σε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, την υπερκινητικότητα, την υποκινητικότητα. Τα άτομα με αυτισμό έχουν μεγάλη αντίσταση στις αλλαγές του περιβάλλοντός τους. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας χρησιμοποιούνται στην επίλυση κάποιων προβλημάτων και αξιοποιούνται στην εκπαίδευση των ανθρώπων με αυτισμό. Οι υπολογιστές αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό και πολύτιμο μέρος των τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των αυτιστικών<sup>1</sup>. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται λογισμικά, παιχνίδια, εφαρμογές

---

1 Shoaib, M., Hussain, I., Mirza, H. T., & Tayyab, M. 2017. *The role of information and innovative technology for rehabilitation of children with Autism: A Systematic Literature Review*: s.n., 17th International Conference

που απεικονίζουν τις εκφράσεις του προσώπου, τις δεξιότητες ομιλίας και γραφής. Το πλαίσιο της εικονικής πραγματικότητας προσφέρεται για την εκτίμηση με ένα διαφορετικό τρόπο των σύνθετων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι με αυτισμό<sup>2</sup>. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την παρουσία των γλωσσικών δεξιοτήτων στις ρομποτικές εφαρμογές σε άτομα με αυτισμό, όπως παρουσιάστηκαν στο Δωδέκατο (12ο) Διεθνές Ευρωπαϊκό Συνέδριο Αυτισμού, το οποίο έλαβε χώρα στη Νίκαια της Γαλλίας από τις 13-15 Σεπτεμβρίου 2019. Στην συζήτηση διαφαίνεται ότι ρομποτικές εφαρμογές μπορούν να υποστηρίξουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με αυτισμό, ως μέρος του παιδαγωγικού εργαλείου "Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης" (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.)<sup>3</sup>.

Η παρακολούθηση των ρομποτικών εφαρμογών στο Δωδέκατο (12ο) Διεθνές Ευρωπαϊκό Συνέδριο Αυτισμού ήταν σε συνέχεια των προπτυχιακών μαθημάτων: «Διαδραστική μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία)», «Εκπαιδευτική ένταξη και διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με αυτισμό», «Παιδαγωγική της σχολικής ένταξης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «και «Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση», στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, στο τμήμα Φιλολογίας. Επιλεγμένες εργασίες με τις ρομποτικές εφαρμογές, δεδομένα και πορίσματα τροφοδότησαν την παρούσα εργασία εστιάζοντας στην οπτική του φιλολόγου. Η μελέτη επικεντρώνεται σε πέντε (5) εισηγήσεις με κεντρικό θέμα την πληροφορία της τεχνολογίας, τις καινοτομίες και την αξιοποίησή τους στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Τα θέματα που επιλέγησαν με κριτήρια την συμμετοχή των ατόμων με ΔΑΦ σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ηλεκτρονικού παιχνιδιού JESTIMULE(1), η ρομποτική εφαρμογή για τη βελτίωση της κοινωνικής γνωστικής λειτουργίας σε ενήλικες με ΔΑΦ (2), η παροχή μέσω του διαδικτύου ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης σε νέους με ΔΑΦ, το δοκιμαστικό μοντέλο ηλεκτρονικής επικοινωνίας στη θεραπευτική ομάδα παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές COMET (3), το ρομπότ (DAISY ROBOT) (4) και η λειτουργία του ως κοινωνικός διαμεσολαβητής που παρακινεί τα παιδιά με ΔΑΦ να συμμετέχουν και να εκπληρώνουν συνεργατικά παιχνίδια, καθώς και το ανθρωποειδές ρομπότ, MILO, που διδάσκει μαθητές με αυτισμό (5).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η σκοπιμότητα της μελέτης έγκειται στην ανάδειξη της πληροφορίας της τεχνολογίας ως αρωγό παιδαγωγικό μέσο που συντελεί ουσιαστικά στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό<sup>4</sup>. Οι υποθέσεις εργασίας από την σκοπιά του φιλολόγου εξετάζουν αν : (1) οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και αν (2) ο φιλόλογος μπορεί να εντάξει στη διδακτική παρέμβαση τις τεχνολογικές καινοτομίες (ρομπότ).

---

on Computational Science and Its Applications (ICCSA). Trieste, Italy.

2 Collia-Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β. & Παπαδοπούλου, Ν. 1999. Κατανόηση του αυτισμού. *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών*. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Αθήνα. σσ. 15-65.

3 Δροσινού - Κορέα, Μ. (2017). Εννοιολογική οριοθέτηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Στο *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Η "δια" «της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες* Πάτρα: OPPORTUNA, σσ. 320-322.

4 Χρηστάκης, Κ. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών του αυτιστικού φάσματος, Αρχές εκπαίδευσης του αυτιστικού παιδιού, Κεφ.8. Στο *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* Ζεφύρι: Διάδαση, σσ. 190-232.

## **2. Αποσαφήνιση Βασικών Όρων**

Στην αποσαφήνιση των βασικών όρων εξετάζονται οι διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα όπου στην μια άκρη του φάσματος βρίσκεται η τυπική μορφή του αυτισμού γνωστή ως σύνδρομο Kanner, στην άλλη ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, το σύνδρομο Asperger και ενδιάμεσα οι άλλες μορφές του αυτισμού. Αυτή η ομάδα διαταραχών, σύμφωνα με τα δύο έγκυρα ταξινομητικά εγχειρίδια που είναι το ICD-11 της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας και το DSM-IV<sup>5</sup> χαρακτηρίζεται από ποιοτικές ανωμαλίες στις κοινωνικές συναλλαγές και στους τρόπους επικοινωνίας καθώς και από περιορισμένο, στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Οι ποιοτικές αυτές ανωμαλίες αποτελούν χαρακτηριστικά της λειτουργικότητας του ατόμου και ποικίλουν σε βαρύτητα.

### **2.1. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές**

Ο όρος διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές υπάρχει και στα δύο έγκυρα ταξινομητικά εγχειρίδια που είναι το ICD-10 της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας και το DSM-IV διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης. Είναι ο όρος που χρησιμοποιείται ταυτόσημα, καλύπτει όλο το Φάσμα του Αυτισμού<sup>6</sup> όμως περιλαμβάνει και σύνδρομα που δεν ανήκουν σε αυτό. Στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές περιλαμβάνονται τα σύνδρομα που αναφέρονται παρακάτω ενώ δίπλα τους υπάρχουν και οι ονομασίες που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν για να τα δηλώσουν. Έτσι συναντούμε τις αναφορές όπως -αυτισμός της παιδικής ηλικίας: αυτιστική διαταραχή<sup>7</sup>, βρεφικός αυτισμός, βρεφική ψύχωση, σύνδρομο Kanner, -άτυπος αυτισμός: άτυπη ψύχωση της παιδικής ηλικίας, νοητική καθυστέρηση με αυτιστικά χαρακτηριστικά, -σύνδρομο Rett, -άλλη αποργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας: βρεφική άνοια, αποδιοργανωτική-ψύχωση, σύνδρομο Heller, -διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις, -σύνδρομο Asperger: αυτιστική ψυχοπαθητική διαταραχή, σχιζοειδής διαταραχή της παιδικής ηλικίας, -άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, -διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθοριζόμενη<sup>8</sup>.

### **2.2. Το Σύνδρομο Asperger**

Ο Asperger χωρίς να γνωρίζει την εργασία του Kanner, στην διδακτορική του διατριβή περιέγραψε μια κατηγορία παιδιών το 1944 την οποία ονόμασε «αυτιστική ψυχοπάθεια». Σήμερα τα διαγνωστικά συστήματα και οι ταξινομήσεις όταν αναφέρονται στο σύνδρομο Asperger περιγράφουν άτομα με αυτιστικού τύπου διαταραχές, αλλά υψηλής λειτουργικότητας με δείκτη νοημοσύνης οριακό έως φυσιολογικό. Όπως αρκετά άτομα

---

5 American Psychiatric Association. 2013 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM V)*. DC: London, England : American Psychiatric Publishing, Washington

6 Καλύβα, Ευφρ. (2005). Συμπεριφορικές- Γνωστικές Προσεγγίσεις. Στο Ε. Καλύβα, *Αυτισμός Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις* Αθήνα: Παπαζήση, σσ. 29-125.

7 Συνοδινού, Κλ. 2001 *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική Προσέγγιση*. Αθήνα : Καστανιώτη.

8 Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter. 2004 Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, σσ. 212-229.

με αυτισμό μπορεί να έχουν ιδιαίτερες ικανότητες σε κάποιους τομείς (καλλιτεχνικούς, αριθμομημονες, γενικά απομνημόνευσης, υπολογιστές κλπ). Σημειώνεται ότι ο Leo Kanner και ο Hans Asperger γεννήθηκαν στην Αυστρία σπούδασαν στην Βιέννη αλλά ποτέ δεν συναντήθηκαν μεταξύ τους. Ο Asperger ήταν δέκα χρόνια μικρότερος ενώ ο Kanner έφυγε το 1924 στην Αμερική και ανέλαβε την κλινική John Hopkins στην Βαλτιμόρη.

### **2.3. Διαταραχή του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) σε παιδιά**

Η ΔΑΦ αρχικά είχαν αιτιολογικά αποδοθεί σε «γονείς ψυγεία»<sup>9</sup>, θεώρηση που σήμερα έχει αναιρεθεί όπως και η ταυτοποίηση τους με την «νοητική καθυστέρηση», ωστόσο συχνά συνυπάρχουν με διαταραχές στην γλώσσα και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Οι δυσκολίες των ΔΑΦ αναφέρονται στο έλλειμμα της βλεμματικής επαφής, στην εκμάθηση και κατανόηση της σημασίας της λέξης, στην εκτέλεση της ίδιας ενέργειας ξανά και ξανά, στην επανάληψη ίδιων λέξεων στην επανάληψη συγκεκριμένων κινήσεων των άκρων και του σώματος, στην δυσκολία να χαμογελάσει όταν κάποιος του χαμογελάει. Άλλες δυσκολίες αναφέρονται στην δυσκολία να παίζει με άλλα παιδιά, στην δυσκολία να ζητήσει βοήθεια, στην δυσκολία να ανταποκριθεί- και να απαντήσει στο άκουσμα του ονόματός του ή στο άκουσμα μιας γνώριμης φωνής, αλλά και στην δυσκολία στην χρήση διαφορετικών σημάτων με τα χέρια ως κώδικας επικοινωνίας, όπως το να πει αντί ή να αντιδράσει όταν το αγκαλιάζουν.

### **2.4. Αυτιστική Διαταραχή**

Ο όρος αναφέρεται σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και το δημιουργικό παιχνίδι σε παιδιά μικρότερα των τριών ετών. Η αυτιστικού τύπου διαταραχή περιλαμβάνει ποιοτικές δυσκολίες στην κοινωνική κατανόηση, συναλλαγή και συναισθηματική αμοιβαιότητα, δυσκολίες στον τρόπο επικοινωνίας και στην γλώσσα, περιορισμένο, στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων, ενώ στη συμπεριφορά επικρατούν ιδιόρρυθμα ενδιαφέροντα και ενασχολήσεις. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανομοιογενή ανάπτυξη γνωσιακών λειτουργιών και συχνά ανακόλουθη επεξεργασία αισθητηριακών προλήψεων, δυσκολίες που ποικίλουν σε βαρύτητα από άτομο σε άτομο και αποτελούν χαρακτηριστικά που επηρεάζουν συνολικά τη λειτουργικότητα της συμπεριφοράς.

### **2.5. Τεχνολογία της καινοτομίας**

Η βασική εστίαση της Πρωτοποριακής Τεχνολογίας για τον αυτισμό είναι να προσαρμόσει και να προωθήσει τη χρήση των προσβάσιμων τεχνολογιών και να στηρίξει τη βελτίωσή τους σε μια διεπιστημονική και εφευρετική προσέγγιση<sup>10</sup>. Ακόμη, η Τεχνολογία της καινοτομίας ενθαρρύνει την εφαρμοσμένη έρευνα που επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη των αναγκών εκείνων που πάσχουν από αυτισμό.

---

9 Συνοδινού, Κλ. (2001). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

10 Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H., & Tosca, S. P. (2008). *Understanding video games: The essential introduction*. New York: Routledge.



## **2.6. Τεχνολογία της πληροφορίας**

Λόγω του ότι τα παιδιά με αυτισμό χαρακτηρίζονται από μονοτροπισμό, δηλαδή περιορισμένα ενδιαφέροντα, η χρήση αυτών των υπολογιστών παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τους παραδοσιακούς υπολογιστές. Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας έχουν χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό σε παρεμβάσεις μεγάλης διάρκειας, θεραπεία ή συνεδρίες εξάσκησης. Ειδικότερα το σύστημα ακρόασης ιστοριών εισήχθη από τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας προκειμένου να εκπαιδεύσει τα παιδιά με ΔΑΦ μέσω της ψηφιακής αφήγησης φτάνοντας σε τρία διαφορετικά στάδια όπως ο έλεγχος, η κατασκευή και η αλληλεπίδραση.

## **2.7. Εικονική Πραγματικότητα**

Τα τελευταία χρόνια η εικονική πραγματικότητα θεωρείται η καλύτερη μέθοδος για την παρακολούθηση των αυτιστικών παιδιών σε καθημερινές εργασίες<sup>11</sup>. Το σύστημα αυτό αποτελείται από δύο κύρια μέρη. Το πρώτο αναφέρεται στην εικονική πραγματικότητα βασισμένη στην κοινωνική επικοινωνία. Σε αυτή την ενότητα, χρησιμοποιούνται εφαρμογές με εύκολη πρόσβαση με στόχο την ελαχιστοποίηση των αισθητηριακών προβλημάτων των παιδιών με αυτισμό. Το σχέδιο εικονικής πραγματικότητας που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία εικονικών καταστάσεων διακρίνεται σε δυο υποενότητες, αυτή με την παρουσίαση της εργασίας και την αμφίδρομη συζήτηση και αυτή που αναφέρεται στην εικονική πραγματικότητα με την παρακολούθηση των κινήσεων των ματιών σε πραγματικό χρόνο. Αυτή η ενότητα ασχολείται με τα δεδομένα που συλλέγονται από το μάτι του παρατηρητή που αλληλεπιδρά με τους χαρακτήρες του υπολογιστή χρησιμοποιώντας γυαλιά παρακολούθησης ματιών<sup>12</sup>.

## **3. Βιβλιογραφική επισκόπηση**

Οι ρομποτικές εφαρμογές στη φιλολογική έρευνα μελέτησαν το αλληλεπιδραστικό ηλεκτρονικό παιχνίδι JESTIMULE (ονομασία παιχνιδιού) αναφορικά με τη βελτίωση της κοινωνικής γνωστικής λειτουργίας σε ενήλικες με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Επίσης εξέτασαν την διαδικτυακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση σε νέους με ΔΑΦ και το δοκιμαστικό μοντέλο ηλεκτρονικής επικοινωνίας - COMET - στη θεραπεία ομάδας παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές. Ακόμη παρακολούθησαν το ρομπότ (DAISY ROBOT) σε ρόλο κοινωνικού διαμεσολαβητή, που παρακινεί τα παιδιά με ΔΑΦ να συμμετέχουν και να εκπληρώνουν συνεργατικά παιχνίδια. Τέλος στην βιβλιογραφική επισκόπηση μελετήθηκε το ανθρωποειδές ρομπότ, MİLO, να διδάσκει μαθητές με αυτισμό.

---

11 Habash, M. A. (2005). Assistive Technology Utilization for Autism An Outline of Technology Awareness in Special Needs Therapy. *Second International Conference on Innovations in Information Technology*. Antalya, Turkey.

12 Shoaib, M., Hussain, I., Mirza, H. T., & Tayyab, M. 2017. *The role of information and innovative technology for rehabilitation of children with Autism: A Systematic Literature Review*.: s.n., 17th International Conference on Computational Science and Its Applications (ICCSA). Trieste, Italy.



Οι ερευνητές Antonini, Serret, Bourgeois, Fontas, Skenaz, Benoit αναφέρθηκαν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του παιχνιδιού JESTIMULE στη βελτίωση της κοινωνικής γνωστικής λειτουργίας σε ενήλικες με ΔΑΦ. Σύμφωνα με αυτούς καταγράφεται η ανεπάρκεια στην κοινωνική και γνωστική λειτουργικότητα στην συμπεριφορά σε άτομα με ΔΑΦ, ειδικά στην αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων. Το παιχνίδι «JESTIMULE» που αναπτύχθηκε από το Κέντρο Αυτισμού στην Νίκαια, δημιουργήθηκε για να διδάξει την αναγνώριση των συναισθημάτων σε συγκεκριμένο πλαίσιο, και απέδειξε την αποτελεσματικότητά του σε παιδιά με ΔΑΦ. Ωστόσο, η ομάδα στόχου της μελέτης ήταν ενήλικες με ΔΑΦ με ανεπάρκεια κοινωνικής νοημοσύνης και εξέτασε την υπόθεση εάν η πρακτική του JESTIMULE βελτιώνει την αναγνώριση των συναισθημάτων συγκριτικά με ένα κλασικό βίντεο παιχνίδι. Η μεθοδολογία σε αυτήν την μελέτη σχεδιάστηκε με τυχαίοποιημένη βιοϊατρική μέθοδο σε μια ομάδα ελέγχου 30 ατόμων με ΔΑΦ και τυφλή αξιολόγηση. Το πρωταρχικό αποτέλεσμα ήταν η αναγνώριση των συναισθημάτων με τα προγράμματα FEEST του Ekman. Στα αποτελέσματα οι παράγοντες της κοινωνικής γνωστικής λειτουργικότητας, βρέθηκαν ότι βελτιώθηκαν σημαντικά αναφορικά με την προσαρμογή στην καθημερινή ζωή και το συναισθηματικό λεξιλόγιο και αξιολογήθηκαν πριν και μετά από τις περιόδους παιχνιδιών. Στα αποτελέσματα ακόμη ξεχώρισε η αναγνώριση του φόβου. Όσον αφορά τα δευτερογενή αποτελέσματα, η βελτίωση στην συμμετοχή στην ομάδα αναγνώρισε την επίδραση του λεγόμενου κλασικού παιχνιδιού στην σκόπιμη λογική και την κεντρική συνοχή. Τα ποιοτικά αποτελέσματα υποδηλώνουν μια επίδραση σε οποιαδήποτε καινοτόμα διαχείριση στην κοινωνική γνώση των θεμάτων. Η συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία επιβεβαιώνει την ανάγκη για εργαλεία αποκατάστασης με καινοτόμα τεχνολογία στα άτομα με ΔΑΦ, επιτρέποντάς τους να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις διπλές σχέσεις<sup>13</sup>.

Οι ερευνητές Barbulescu & Lima αναφέρθηκαν στην παροχή ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης σε νέους με ΔΑΦ μέσω διαδικτύου. Σύμφωνα με αυτούς η συνιστώμενη υποστήριξη για τους νέους με ΔΑΦ περιλαμβάνει παρεμβάσεις για τη διευκόλυνση της αντιμετώπισης των προκλήσεων της ζωής και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και τη θεραπεία της ψυχιατρικής συννοσηρότητας. Η ψυχοεκπαίδευση συνιστάται ως πρώτη παρέμβαση αμέσως μετά τη διάγνωση σύμφωνα με τις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές και τα προκαταρκτικά θετικά αποτελέσματα σχετικών μελετών. Ο στόχος αυτής της ανοιχτής ηλεκτρονικής μελέτης με το όνομα SCOPE ήταν να αξιολογήσει τη σκοπιμότητα, τη θεραπεία, την αξιοπιστία και την ικανοποίηση, καθώς και την προκαταρκτική αποτελεσματικότητα από την διαδικτυακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση σε νέους με ΔΑΦ. Η μεθοδολογία για την ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση βασίζεται στο διαδίκτυο και αποτελείται από οκτώ θεματικές ενότητες και αναπτύχθηκαν με τη συνεργασία νέων με ΔΑΦ. Η παρέμβαση περιλαμβάνει εβδομαδιαία επαφή με έναν έμπειρο κλινικό ιατρό μέσω μιας λειτουργίας ηλεκτρονικού μηνύματος. Οι νέοι (ηλικίας 16 - 25 ετών, n = 28) ολοκλήρωσαν κλίμακες αυτοαξιολόγησης μετρώντας τη γνώση

---

13 Antonini M., Serret S., Bourgeois J., Fontas E., Askenaz F. & Benoit M. (2019). *Evaluation of the effectiveness of the serious game JeStiMulE for the improvement of social cognition in adults with autistic spectrum disorders*. 12th Autism-Europe International Congress. Nice, France.

τους για την ΔΑΦ, την ψυχική ευεξία, καθώς και την αποδοχή της διάγνωσης και της ποιότητας ζωής. Αξιολογήθηκε η συμμόρφωση, η ικανοποίηση και η αξιοπιστία της θεραπείας. Η αποτελεσματικότητα της θεραπείας ήταν έγκυρη στο κλινικό πλαίσιο όπου το 79% των ασθενών ολοκλήρωσαν τουλάχιστον 6 από τις 8 ενότητες του προγράμματος. Η αξιοπιστία της θεραπείας ήταν καλή και αυξήθηκε σημαντικά. Οι γνώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη ΔΑΦ επίσης αυξήθηκαν σημαντικά, και η αύξηση της γνώσης δεν συνδέθηκε με αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογική ευημερία. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στον στόχο της παρέμβασης που ήταν η ενημέρωση και η εκπαίδευση ενηλίκων με ΔΑΦ σχετικά με διάφορες πτυχές των ΔΑΦ με έμφαση στις κοινές δυσκολίες αναφορικά με τα μειονεκτήματα, και τα πλεονεκτήματα. Κυρίαρχο πλεονέκτημα ήταν η ενδυνάμωση τους μέσω της ψυχοεκπαίδευσης. Στην τρέχουσα μελέτη, οι γνώσεις για την ΔΑΦ αυξήθηκαν σημαντικά, χωρίς αρνητικές συνέπειες, και επιπτώσεις στην ψυχολογική ευημερία. Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι, σχετικά με τις επιπτώσεις της ψυχοεκπαίδευσης σε παιδιά με ΔΑΦ και τους γονείς τους, αυτό το είδος παρέμβασης μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της γνώσης σχετικά με την ΔΑΦ χωρίς δυσμενείς επιπτώσεις. Η ψυχοεκπαίδευση μέσω διαδικτύου είναι μια πολλά υποσχόμενη, νέα θεραπεία για νέους με ΔΑΦ. Μια τρέχουσα ελεγχόμενη έρευνα (μέχρι τώρα  $n = 90$ ) δημιουργεί περαιτέρω στοιχεία σχετικά με την παρέμβαση SCOPE<sup>14</sup>.

Ο ερευνητής Dragu, αναφέρθηκε στο δοκιμαστικό μοντέλο της ηλεκτρονικής επικοινωνίας στη θεραπευτική ομάδα παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές COMET. Σύμφωνα με αυτόν η αποτελεσματικότητα της θεραπευτικής ομάδας αναγνωρίζεται σήμερα ως ένα βασικό εργαλείο για την οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού συστήματος παρέμβασης. Η ποιότητα της επικοινωνίας είναι απαραίτητη για την δημιουργία ομάδων ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Το ίδιο ισχύει και για την ποιότητα των παρεχόμενων πληροφοριών στους ανθρώπους με ΔΑΦ και τις οικογένειές τους. Πολυάριθμες μελέτες έχουν τεκμηριώσει την ύπαρξη σημαντικών εμποδίων επικοινωνίας μεταξύ παροχών ιατρικής περίθαλψης και των ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές και των οικογενειών τους. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός μοντέλου online πολυμέσων επικοινωνίας της θεραπευτικής ομάδας παρέμβασης με τα παιδιά με ΔΑΦ και για να ερευνηθούν την επίδραση που έχει η χρήση των online θεραπευτικών περιοδικών στην αντίληψη των γονέων. Επίσης η χρήση των online επιστημονικών περιοδικών βοηθά στην πληροφόρηση των θεραπειών, στις τεχνικές παρέμβασης καθώς τους διδάσκει δεξιότητες σχέσης με το παιδί. Στη μεθοδολογία εφαρμόστηκε μια παρατηρητική κλινική μελέτη πριν και μετά την επέμβαση με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Συμμετείχαν 44 συμμετέχοντες, 33 γονείς και 11 θεραπευτές. Σχημάτισαν 33 ομάδες που δοκιμάστηκαν για 3 μήνες με τα διαδικτυακά περιοδικά πολυμέσων σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο. Τα ημερολόγια δημιουργήθηκαν από τον συντονιστή και εξατομικεύτηκαν για κάθε δικαιούχο της υπηρεσίας. Οι συμμετέχοντες καθοδηγήθηκαν για την καθημερινή χρήση αυτού του μοντέλου επικοινωνίας με όλες τις διαθέσιμες

---

14 Barbulescu A. & Lima M. (2019). *EMOFACE: an educational video game for learning emotions and training social skills*. 12th Autism-Europe International Congress. Nice, France.

λειτουργίες. Στα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι ειδικές λεπτομέρειες εφαρμόστηκαν στα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία, υπολογίζοντας τις βαθμολογίες για κάθε αντικείμενο που αναλύθηκε εφαρμόζοντας τεχνικές σύγκρισης ομάδων, δηλαδή δοκιμές για δείγματα ζευγών. Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι η χρήση ηλεκτρονικών περιοδικών επικοινωνίας στην ομάδα θεραπείας έχει πράγματι θετική επίδραση στην επικοινωνία. Οι συμμετέχοντες θεωρούν τη χρήση ηλεκτρονικών περιοδικών προσβάσιμη, η μεταφορά πληροφοριών στη θεραπευτική ομάδα ήταν βελτιωμένη, τα μέλη της ομάδας αναφέρουν ότι αυξήθηκε η μάθηση και η ικανότητα εφαρμογής συγκεκριμένων θεραπευτικών τεχνικών. Στην ομάδα των θεραπειών παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές πριν και μετά τη δοκιμασία στην ικανότητα επικοινωνίας με τα παιδιά. Στην συζήτηση αναφέρθηκε η προσπάθεια σε παγκόσμια κλίμακα για την επιτάχυνση της υιοθέτησης της τεχνολογίας στο σύστημα υγείας και των παρεμβάσεων. Η μελέτη αυτή συμβάλλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας προτείνοντας και δοκιμάζοντας μια προσβάσιμη, ελεύθερη και ευέλικτη ηλεκτρονική επικοινωνία, καθώς και τη λήψη στατιστικών σημαντικών δεδομένων με μεγάλη πρακτική συνάφεια<sup>15</sup>.

Οι Έλληνες ερευνητές Φατσαντίδης, Πλιάσα και Συριοπούλου από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας παρουσίασαν το ρομπότ (Daisy Robot) σε ρόλο κοινωνικού διαμεσολαβητή που παρακινεί τα παιδιά με ΔΑΦ να συμμετέχουν και να εκπληρώνουν συνεργατικά παιχνίδια. Σύμφωνα με αυτούς οι ΔΑΦ προσεγγίζονται ως μια νευροαναπτυξιακή κατάσταση που χαρακτηρίζονται από στερεότυπες επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες με περιορισμένα ενδιαφέροντα και σημαντική έλλειψη δεξιοτήτων επικοινωνίας, που επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την αλληλεπίδρασή τους με άλλους. Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να εκφράσουν τη διαταραχή σε ήπια ή σοβαρή μορφή και τείνουν να ανταποκρίνονται παρορμητικά στα αισθητηριακά ερεθίσματα και να έχουν μια παράξενη αλληλεπίδραση με αντικείμενα και προσκόλληση σε αυτά. Τείνουν να αισθάνονται ενοχλημένα από την εγγύτητα. Κάθε νέα κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να τους προκαλέσει άγχος, έτσι αποχωρούν και συμμετέχουν σε οικείες δραστηριότητες που τους βοηθούν να το αποβάλλουν. Λόγω αυτών των χαρακτηριστικών, η συμμετοχή σε δραστηριότητες συνεργατικού παιχνιδιού γίνεται μάλλον προκλητική. Στην προσπάθεια να παρακινηθούν τα παιδιά με ΔΑΦ να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες παιχνιδιών, το Daisy Robot χρησιμοποιήθηκε, για τη μεσολάβηση αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Σε αυτές τις παρεμβάσεις ενσωματώθηκαν ένας πίνακας και ψηφιακά παιχνίδια. Στην μεθοδολογία δοκιμάστηκαν σχεδιασμένες παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία. Συγκεκριμένα, έξι παιδιά με ΔΑΦ συνεργάστηκαν με έξι συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι παρεμβάσεις διήρκεσαν περίπου 10 συνεδρίες για κάθε ομάδα και εκπληρώθηκαν σε πέντε ξεχωριστά βήματα. Παιδιά με ΔΑΦ με ικανότητες στην αμοιβαιότητα, στην εναλλαγή της συζήτησης και στην τήρηση των κανόνων αξιολογήθηκαν πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Με μια κλίμακα παρατήρησης Linkert από το 1 έως το 5 αξιολόγησε τις ικανότητες. Στα

---

15 Dragu, A. (2019). *COMET - model of online communication in the therapeutic team of children with developmental disorders - a pilot study*. 12th Autism-Europe International Congress. Nice, France.

αποτελέσματα για την ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Wilcoxon Signed Ranked Test όπου βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές η αμοιβαιότητα, η εναλλαγή στην συζήτηση και στην τήρηση των κανόνων. Οι παρεμβάσεις, όπως αναμενόταν, ανταποκρίθηκαν στα ετερογενή στοιχεία των ΔΑΦ, καθώς και τα έξι παιδιά κατάφεραν να συνεχίσουν τα παιχνίδια. Επίσης, και τα έξι παιδιά της τυπικής ανάπτυξης ασχολήθηκαν πρόθυμα σε αυτές τις κοινές δράσεις. Στην συζήτηση αναφέρθηκε η σπουδαιότητα της μελέτης και η σημασία που έχει η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με ΔΑΦ. Αυτά επιβεβαιώνονται με προηγούμενες έρευνες που έδειξαν παρόμοια αποτελέσματα, αλλά είναι η πρώτη φορά που χρησιμοποιήθηκε ένα ρομπότ σε δραστηριότητες που συνδυάζουν ψηφιακά και επιτραπέζια παιχνίδια. Ωστόσο, πρέπει να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες για να διαπιστωθεί η διατήρηση και γενίκευση των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν<sup>16</sup>.

Οι ερευνητές Ghionis, Mckinney, παρουσίασαν το ανθρωποειδές ρομπότ, MILO, που διδάσκει μαθητές με αυτισμό. Σύμφωνα με αυτούς, οι επαγγελματίες αναζητούν συνεχώς νέους, καινοτόμους τρόπους για να προσεγγίσουν τα παιδιά με αυτισμό, έτσι άρχισαν να ψάχνουν για ένα πρόγραμμα που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλύτερα τους μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα. Με όλες τις γνώσεις για αυτισμό χρησιμοποιήθηκε το ανθρωποειδές RoboKind ρομπότ, MILO. Ερευνήθηκε το πρόγραμμα σπουδών για τον τρόπο που η νέα τεχνολογία θα ανταποκρινόταν στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών με αυτισμό. Οι εκπαιδευτικοί, συμμερίζονται ένα κοινό όραμα με το RoboKind ξεκινώντας ένα ταξίδι με ένα μέρος της τεχνολογίας που σύντομα θα γίνει φίλος των παιδιών. Στην μεθοδολογία, το MILO εφαρμόστηκε στις ΗΠΑ σε σχολείο για παιδιά, ηλικίας 3-21 ετών, τα οποία έχουν σημαντικές διαταραχές είτε στις πνευματικές είτε στις συμπεριφορικές ικανότητες. Δεκαεπτά μαθητές έλαβαν οδηγίες με το MILO για τριάντα λεπτά συνεδρίας, δύο έως τρεις φορές την εβδομάδα, πέραν από τη λήψη όλων των άλλων εκπαιδευτικών και συναφών υπηρεσιών ή θεραπειών. Τα αποτελέσματα μετρήθηκαν χρησιμοποιώντας μια αξιολόγηση που αποτελείται από το GARS-3 και την πρόοδο στους στόχους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος όπως είναι το Στοχευμένο Ατομικό Διδακτικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Στα αποτελέσματα βρέθηκε ότι από τους δεκαεπτά μαθητές που χρησιμοποίησαν το MILO, οι οκτώ εμφάνισαν βελτιώσεις στον δείκτη 4- και 6 βαθμών στο GARS-3, συγκρίνοντας τις βαθμολογίες πριν και μετά την εφαρμογή. Τέσσερις μαθητές παρουσίασαν μειώσεις ειδικά στον τομέα της περιοριστικής επανάληψης. Η ανασκόπηση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών από τα αρχεία των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια των πρώτων εννέα εβδομάδων πριν οι μαθητές ξεκινήσουν να χρησιμοποιούν το MILO, και οι δεκαεπτά μαθητές επέδειξαν ελάχιστη πρόοδο ως προς τους στόχους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Ωστόσο, μετά την ένταξη του MILO στο πρόγραμμά τους, οι μαθητές σημείωσαν σημαντική πρόοδο στην γνώση που σχετίζεται με την κοινωνική, επικοινωνιακή και συμπεριφορική τους συμπεριφορά και την επίτευξη των κοινωνικών στόχων. Στην συζήτηση, ο MILO,

---

16 Fachantidis N. & Pliasa S. & Syriopoulou C. (2019). *Can a flower robot (Daisy Robot) be the social mediator that motivates children with ASD to participate and fulfill collaborative games?* 12th Autism-Europe International Congress, Nice, France,

ένα από τα πρώτα ανθρωποειδή ρομπότ στον κόσμο, έχει αποδείξει ότι λειτουργεί προς όφελος για τους εκπαιδευτικούς, τους θεραπευτές, τους γονείς και κυρίως τους σπουδαστές που έχουν αυτισμό. Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στοχεύει να συμβάλει στη βελτίωση της κοινής προσοχής, στην ανταπόκριση, στην εκκίνηση της συνομιλίας, στην ηρεμία, και σε πολλές άλλες απαραίτητες δεξιότητες που συνήθως στερούνται οι άνθρωποι με αυτισμό. Η μελέτη απέδειξε επίσης ότι αυτοί οι προτεινόμενοι στόχοι του προγράμματος σπουδών προσφέρονται για φοιτητές με αυτισμό. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι ο MILO έχει δυνατότητες να προσεγγίσει ένα διαφορετικό πληθυσμό εξαιρετικών μαθητών. Πώς θα έμοιαζε λοιπόν ο “κόσμος του αυτισμού μας «αν περισσότερα σχολεία, οικογένειες και άνθρωποι είχαν πρόσβαση στο MILO<sup>17</sup>.

#### 4. Συμπεράσματα -προτάσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα εξάγονται δυο σαφή συμπεράσματα<sup>18</sup> σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και ότι μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους με αυτισμό στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και<sup>19</sup> επίσης ο φιλόλογος ως εξειδικευμένος ειδικός παιδαγωγός μπορεί να εντάξει στη διδακτική παρέμβαση τις τεχνολογικές καινοτομίες (ρομπότ). Οι νέες τεχνολογίες, όπως είναι τα ρομπότ, φαίνεται ότι έχουν βοηθήσει στην ανάπτυξη των γλωσσικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Άρα, η ένταξη της πληροφορίας της τεχνολογίας στη διδακτική παρέμβαση μπορεί να προσφέρει θετικά αποτελέσματα, όμως το ερώτημα που προκύπτει είναι αν ο φιλόλογος δύναται να κατανοήσει απόλυτα όλες τις καινοτομίες. Η απάντηση είναι αντιφατική κι αυτό είναι απολύτως λογικό, αφού ξεφεύγει από το αντικείμενο της επιστημονικής του κατάρτισης και ειδικεύσης. Μία ιδανική λύση είναι ο εξειδικευμένος φιλόλογος να λάβει μέρος στη διαμόρφωση του software των νέων τεχνολογικών εφαρμογών, οι οποίες προορίζονται για ένταξη στη διδακτική παρέμβαση στα γλωσσικά μαθήματα. Το software σε τέτοιες περιπτώσεις είναι αναγκαίο, να διαμορφώνεται με την συμβολή και την αρωγή μιας διεπιστημονικής ομάδας που ειδικεύεται σε θέματα των τεχνολογικών καινοτομιών, αλλά και σε ζητήματα σχετικά με την ψυχική υγεία και την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Βεβαίως, ένας επιστήμονας της πληροφορικής γνωρίζει θέματα της τεχνολογίας της πληροφορίας αλλά δεν έχει εξειδικευμένες γνώσεις των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και μάλιστα των ΔΑΦ. Ως εκ τούτου, τα οφέλη είναι πολλαπλά και η συμμετοχή ενός, εκ των καθοριστικότερων εκπαιδευτικών για την ομαλή γνωσιακή και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, όπως είναι ο φιλόλογος, κρίνεται ως θετική στην διαμόρφωση του παιδαγωγικού-εκπαιδευτικού υλικού που θα κληθεί να αξιοποιήσει στο έργο του. Αυτό επιβεβαιώνεται σύμφωνα με την Θεωρία του Νου που βασίζεται στην παραδοχή ότι τα συναισθήματα και οι ψυχικές καταστάσεις εγείρουν την δράση διδάσκοντας την ενσυναίσθηση με κείμενα από κοινωνικές ιστορίες. Τα παιδιά με ΔΑΦ που εκπαιδεύονται σε δεξιότητες που αναφέρονται στην Θεωρία του Νου κατακτούν

---

17 Ghionis, E. & Mckinney, K. (2019). Humanoid Robot, Milo, Teaches Students with Autism. *12th Autism-Europe International Congress – September 13-15th 2019*, Nice, France, (σ. 167).

18 Shoaib, M., Hussain, I., Mirza, H. T., & Tayyab, M. 2017. *The role of information and innovative technology for rehabilitation of children with Autism: A Systematic Literature Review*: s.n., 17th International Conference on Computational Science and Its Applications (ICCSA). Trieste, Italy.

19 Collia-Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β. & Παπαδοπούλου, Ν. 1999, σσ. 15-65



γλωσσικές δεξιότητες και προσαρμόζονται κοινωνικά<sup>20</sup>.

Ο φιλόλογος μπορεί να εντάξει στη διδακτική παρέμβαση τις τεχνολογικές καινοτομίες (ρομπότ) εφαρμόζοντας την τεχνολογία της πληροφορίας σύμφωνα με την τρίτη (3η) φάση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Ο διδακτικός μετρήσιμος χρόνος παρέμβασης ΣΑΔΕ (Π) ΕΑΕ κυμαίνεται κατά μέσο όρο στα δεκαπέντε λεπτά της ώρας (15') κι άρα είναι πολύ συγκεκριμένος και περιορισμένος Βασίζεται στις αρχές της συντελεστικής μάθησης (σχέση ανάμεσα το ερέθισμα και την αντίδραση) κι έχει σκοπό την εξομάλυνση κατά το δυνατό μιας μη ομαλής/προβληματικής συμπεριφοράς μέχρι την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Το συμπεριφοριστικό αυτό μοντέλο βασίζεται στο ότι ο αυτισμός είναι ένα σύνδρομο συμπεριφορικών ανεπαρκειών και υπερβολικών αντιδράσεων, οι οποίες έχουν νευρολογική βάση, αλλά μπορούν να ομαλοποιηθούν εντός ελεγχόμενων πλαισίων. Η τροποποίηση της συμπεριφοράς σύμφωνα με τον Lonaas, βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ανταμοιβή αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης και ενίσχυσης μιας θετικής συμπεριφοράς<sup>21</sup>. Το κάθε παιδί λειτουργεί διαφορετικά κι έχει τον δικό του ρυθμό και τη δική του διαδικασία προσαρμογής. Η αμοιβή να "παίζει" με το κινητό μόλις ολοκληρώσει την εργασία σου για 5-6 λεπτά μπορεί να περιγραφεί και να ενταχθεί στο σχέδιο της διδακτικής παρέμβασης, στο πλαίσιο της αναμενόμενης συμπεριφοράς. Τα ερωτήματα λοιπόν που προκύπτουν και απευθύνονται τόσο στους παιδαγωγούς όσο και στους γονείς είναι αν η εκπαίδευση και ειδικότερα η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων θα αφεθεί ολοκληρωτικά στο ρομπότ; Αυτό ιδεολογικά συμπίπτει με την έννοια της εκπαιδευτικής παρέμβασης; Μπορεί η διδακτική διαδικασία να ταυτιστεί αποκλειστικά με την τεχνολογία της πληροφορίας; Σε μία τέτοια περίπτωση η τεχνολογία της πληροφορίας μπορεί να λάβει τη μορφή εναλλακτικής ανταμοιβής ή να αντικαταστήσει την αλληλεπιδραστική σχέση μαθητή – δασκάλου. Η εναλλακτική αμοιβή από την οπτική του φιλόλογου αξιολογείται θετικά για την παρόθηση στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων με την χρήση των τεχνολογικών καινοτομιών και εντάσσεται στην δομημένη (Δ) διδακτική παρέμβαση ΣΑ (Δ) ΕΠΕΑΕ και με άξονα τα ατομικά (Α) στοιχεία και τις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού με αυτισμό Σ (Α) ΔΕΠΕΑΕ. Η κατανόηση του αυτισμού σηματοδοτεί την κατανόηση ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι πρώτα από όλα παιδιά και έχουν διαφορετικές ανάγκες και αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο στα εκάστοτε ερεθίσματα<sup>22</sup>. Οι φιλόλογοι οφείλουν, λοιπόν να σέβονται τον ρυθμό και τις ανάγκες τους και τα όριά τους. Σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.)<sup>23</sup>, οι γονείς, τα αδέρφια ατόμων με Αυτισμό, καθώς και οι επιστήμονες που ασχολούνται με τον Αυτισμό οφείλουν να αποφεύγουν την υιοθέτηση πρωτόγωνων αντιλήψεων σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, αλλά επίσης οφείλουν να μην αφήνονται άκριτα στους "μάγους" της ρομποτικής τεχνολογίας και στο οτιδήποτε εγγυάται αποτελέσματα χωρίς ενδελεχή έλεγχο.

---

20 Baron-Cohen, S. (2001, Ιανουάριος). Theory of Mind in normal development and autism. Ανάκτηση 15-11-2019 από <https://www.researchgate.net/publication/238603356>.

21 Καλύβα, Ευφρ. (2005). Συμπεριφορικές- Γνωστικές Προσεγγίσεις, σσ. 29-125.

22 Collia-Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β. & Παπαδοπούλου, Ν. 1999, σσ. 15-65.

23 Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.). (2019). *Λειτουργία ομάδων στήριξης γονέων και διοργάνωση ψυχαγωγικών Σαββατοκύριακων*. Ανάκτηση Νοέμβριος 15, 2019, από <https://www.autismgreece.gr/2019>.

Η πρόταση της παρούσας έρευνας, σχετικά με ρομποτικές εφαρμογές, από την οπτική των φιλολόγων εστιάζει στην αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα. Ειδικότερα στους διδακτικούς τρόπους με τους οποίους ο φιλόλογος μπορεί να συνεργαστεί με τους επαγγελματίες που ειδικεύονται στον χώρο της τεχνολογίας της πληροφορίας προκειμένου να κατανοεί αυτό που συμβαίνει και παράλληλα να προσφέρει και τις δικές του απαραίτητες γνώσεις κατά την διαδικασία δημιουργίας του εκπαιδευτικού αυτού υλικού. Το σκεπτικό αυτό απορρέει από τα θέματα, τα οποία ανακύπτουν σχετικά με την δυναμική της τεχνολογίας της πληροφορίας και τις επερχόμενες καινοτομίες αναφορικά με τις τρεις βασικές θεωρίες μάθησης της εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς, της Θεωρίας του Νου και την Ψυχαναλυτική Θεωρία. Σύμφωνα με την Συνοδινού, στον αυτισμό ο άνθρωπος ζει με τον ίδιο τον εαυτό, αναδιπλωμένος στον εαυτό του και κλεισμένος μέσα στην ψυχική του ζωή. Η Ψυχαναλυτική Θεωρία υποστηρίζει πως η πιθανότερη αιτία για αυτήν την κατάσταση είναι οι διαταραγμένες σχέσεις παιδιού και μητέρας πρωτίστως και παιδιού και γονέων κατ' επέκταση και προτείνει θεραπεία για την εξισορρόπηση και «αποκατάσταση «αυτών των σχέσεων. Επισημαίνεται ότι οι τρεις αυτές θεμελιώδεις θεωρίες μάθησης για τον αυτισμό είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη από τον εκάστοτε ειδικό πληροφορικής που βρίσκεται στον χώρο της τεχνολογίας της καινοτομίας και συνδέεται με την εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ προκειμένου να ενισχυθεί η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Καταλήγοντας, η ένταξη της τεχνολογίας της πληροφορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι θετική όταν υποστηρίζει τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ. Ωστόσο, η οπτική του φιλόλογου αν και υποστηρίζει την ένταξη της τεχνολογίας της καινοτομίας κατά την διδακτική παρέμβαση, διατηρεί σημαντικές επιφυλάξεις όταν η εκπαιδευτική διαδικασία ρυθμίζεται λόγω χάρη, από ένα ρομπότ. Ο χρόνος της διδακτικής παρέμβασης είναι πολύτιμος και καθοριστικός και υπολογίζεται με ακρίβεια και δεοντολογία για κάθε παιδαγωγικό μέσο, που ενδυναμώνει την ισότιμη διδακτική σχέση για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού με ΔΑΦ.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Δροσινού - Κορέα, Μ. (2017). Εννοιολογική οριοθέτηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Στο *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Η "δια «της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες* (σσ. 320-322). Πάτρα: OPPORTUNA.
- Δροσινού - Κορέα, Μ. και Γερογιώργη Στ. (2017, 5). Διδακτική εργασία με μουσικές παρεμβάσεις σε μαθητή με αυτισμό σε ειδικό δημοτικό σχολείο. (Π. Γεωργογιάννης, Επιμ.) *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, θεματικός τόμος: «Ειδική Αγωγή»*, 18, σσ. 55-70.
- Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό, Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (4), σσ. 83-103.
- Καλύβα, Ευφρ. (2005). Συμπεριφορικές- Γνωστικές Προσεγγίσεις. Στο Ε. Καλύβα, *Αυτισμός Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις* (σσ. 29-125). Αθήνα: Παπαζήση.
- Συνοδινού, Κλ. (2001). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική Προσέγγιση*. Αθήνα:

Καστανιώτη.

Χρηστάκης, Κ. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών του αυτιστικού φάσματος, Αρχές εκπαίδευσης του αυτιστικού παιδιού, Κεφ.8. Στο *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (σσ. 190-232). Ζεφύρι: Διάδραση.

## Ξενόγλωσση

- Antonini M., Serret S., Bourgeois J., Fontas E., Askenaz F. & Benoit M. (2019). Evaluation of the effectiveness of the serious game JeStiMulE for the improvement of social cognition in adults with autistic spectrum disorders. 12th Autism-Europe International Congress. Nice, France.
- Mellblom A., Backman A., Norman-Claesson E. & Hirvikoski T. (2019). Internet-delivered psychoeducational intervention for youths with ASD. 12th Autism-Europe International Congress. Nice, France.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM V)*. Washington, DC: London, England: American Psychiatric Publishing.
- Autism Europe. (2019). *Abstract Book*. 12th International European Autism Conference. Nice, France.
- Barbulescu A. & Lima M. (2019). EMOFACE: an educational video game for learning emotions and training social skills. 12th Autism-Europe International Congress. Nice, France.
- Collia-Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β. & Παπαδοπούλου, Ν. (1999). Κατανόηση του αυτισμού. Στο *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών* (σσ. 15-65). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Dragu, A. (2019). COMET - model of online communication in the therapeutic team of children with developmental disorders - a pilot study. 12th Autism-Europe International Congress. Nice, France.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H., & Tosca, S. P. (2008). *Understanding video games: The essential introduction*. New York: Routledge.
- Fachantidis N., Pliasa S. & Syriopoulou C. (2019). Can a flower robot (Daisy Robot) be the social mediator that motivates children with ASD to participate and fulfill collaborative games? 12th Autism-Europe International Congress. Nice, France.
- Ghionis, E. & Mckinney, K. (2019). Humanoid Robot, Milo, Teaches Students with Autism. *12th Autism-Europe International Congress – September 13-15th 2019*, (σ. 167). Nice, France.
- Habash, M. A. (2005). Assistive Technology Utilization for Autism An Outline of Technology Awareness in Special Needs Therapy. *Second International Conference on Innovations in Information Technology*. Antalya, Turkey.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, σσ. 212-229.
- Konstantinidis, E. I., Luneski, A., Frantzidis, C. A., Costas, P., & Bamidis, P. D. (2009). A proposed framework of an interactive semivirtual environment for enhanced



education of children with autism spectrum disorders. In computer-based medical systems. *22nd IEEE international symposium*, (σσ. 1-6).

Shoaib, M. H. (2017). *The role of information and innovative technology for rehabilitation of children with Autism: A Systematic Literature Review*. Trieste, Italy.

Wang, Q., Sourina, O., & Nguyen, M. K. (2010). Eeg-based «serious «games design for medical applications. *Cyberworlds (cw), 2010 international conference*, (σσ. 270-276).

### Ιστοσελίδες

Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αντιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.). (2019). *Λειτουργία ομάδων στήριξης γονέων και διοργάνωση ψυχαγωγικών Σαββατοκύριακων*. Ανάκτηση Νοέμβριος 15, 2019, από <https://www.autismgreece.gr/2019>.

Baron-Cohen, S. (2001, Ιανουάριος ). Theory of Mind in normal development and autism, Ανάκτηση Νοέμβριος 15, 2019, από [https://www.researchgate.net/publication/238603356\\_Theory\\_of\\_Mind\\_in\\_normal\\_development\\_and\\_autism](https://www.researchgate.net/publication/238603356_Theory_of_Mind_in_normal_development_and_autism).

World Health Organization: The 11th Revision of the International Classification of Diseases (ICD-11). (2018). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Ανάκτηση Νοέμβριος 15, 2019 από WHO Disability Assessment Schedule (WHODAS 2.0: <http://www.who.int/classifications/icf/en>).

Felicia, P. (2009). *Digital games in schools: Handbook for teachers*. Ανάκτηση Νοέμβριος 15, 2019, από HAL archives-ouvertes: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00697599/document>.

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Δροσινού – Κορέα Μαρία**, είναι διδάκτορας κλινικής ψυχολογίας, ειδική παιδαγωγός και επίκουρη καθηγήτρια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Εργάζεται περισσότερο από τέσσερις δεκαετίες στην ειδική αγωγή και έχει υπηρετήσει το αντικείμενο από τη θέση της παρέδρου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 2000-2011. Στοιχεία Επικοινωνίας: [drossinou@hotmail.com](mailto:drossinou@hotmail.com), [drossinou@uop.gr](mailto:drossinou@uop.gr)

Η **Λιώνη Γεωργία**, είναι επί πτυχίω φιλόλογος, στο Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, εθελόντρια στο Κέντρο Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης Νομού Μεσσηνίας, Πιστοποιημένη για την Ολική επικοινωνία στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκωων από την ΠΑΛΟ και πιστοποιημένη στην γραφή BRAILLE από το Κέντρο Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕ.Α.Τ). Στοιχεία Επικοινωνίας: Email: [gewrgialiwnh12@gmail.com](mailto:gewrgialiwnh12@gmail.com).

## **Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με κοινωνικές ιστορίες σε μαθητές με αυτισμό.**

*Δροσινού-Κορέα Μαρία - Τζίκα Κλαούντια-Αναστασία*

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία σκοπεύει να αναδείξει τα προβλήματα στη διδασκαλία των μαθητών με αυτισμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έμφαση έχει δοθεί στις γλωσσικές δεξιότητες με ορισμένο διδακτικό στόχο (Σ) σύμφωνα με το παιδαγωγικό εργαλείο “Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης” (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.). Τα κείμενα διδάχθηκαν ατομικά (Α) με διαφοροποιήσεις εφαρμόζοντας την μεθοδολογία παρέμβασης και δομήθηκαν (Δ) με κριτήρια την έκταση (γραμμές, λέξεις), τον φωνολογικό τύπο λέξης, εντάσσοντας (Ε) το βιωματικό και λειτουργικό λεξιλόγιο. Στα αποτελέσματα ο ρόλος του φιλολόγου στο πρόγραμμα (Π) παρεμβάσεων συνδέεται άμεσα με την διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων διευκολύνοντας την κατανόηση κειμένων με ορισμένους οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές (Ο.Ε.Δ.).

### **Teaching language skills with social stories in students with autism.**

#### **Summary**

This paper aims to highlight the problems in teaching students with autism in secondary education. Emphasis has been given to linguistic skills with a specific teaching objective (T) according to the pedagogical tool “ ‘ ‘Targeted Individual Structured Integrated Program of Special Education and Training (TISIPfSEN)’ ”. The texts were taught individually (I) with variations applying the intervention methodology and structured (S) by criteria of extent (lines, words), phonological type of word, incorporating (I) the experiential and functional vocabulary. In the results, the role of the philologist in the intervention program (P) is directly related to the teaching of language skills by facilitating the comprehension of texts with some visual conceptual facilitators (V.C.F.).

#### **1. Εισαγωγή**

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος της πτυχιακής εργασίας, με θέμα την “Διερεύνηση παραγόντων που εμπλέκονται στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό”. Βασίζεται σε επιτόπια έρευνα, η οποία διεξάγεται στο Κέντρο Ημέρας Παιδιού και Εφήβου με Αυτισμό Μεσσηνίας στην Καλαμάτα. Η σύσταση του Κέντρου Ημέρας ξεκίνησε ως μια πρωτοβουλία των γονέων, κηδεμόνων και φίλων ατόμων με αυτισμό και στην πορεία έγινε ένας θεσμός για την τοπική κοινωνία. Από τον Ιούνιο 2019 ονομάστηκε ΕΥΤΥΧΙΑ από τα αρχικά των λέξεων Ενημέρωση-Υποστήριξη-Τεχνική-Υπομονή-Χαρά-Ισότητα-Αλληλεγγύη. Απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους, άτομα που είναι ενταγμένα σε σχολικό πλαίσιο και χρειάζονται παράλληλες θεραπευτικές παρεμβάσεις, τις οποίες δεν παρέχει το σχολείο.

---

1 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου στο τμήμα Φιλολογίας στην πόλη της Καλαμάτας, γνωστικό αντικείμενο Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, με επόπτρια καθηγήτρια Δροσινού-Κορέα Μαρία.

Επίσης σε παιδιά και εφήβους, οι οποίοι παρακολουθούν ειδικό πρόγραμμα προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη-επανάταξή τους σε σχολικό ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την στήριξη των οικογενειών τους.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που εμπλέκονται με την διδασκαλία των μαθητών με αυτισμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έμφαση έχει δοθεί στις γλωσσικές δεξιότητες με ορισμένο διδακτικό στόχο (Σ) σύμφωνα με το παιδαγωγικό εργαλείο “Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης” (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.). Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων βασίστηκε στην μελέτη περίπτωσης του Θωμά (παιδί αυτιστικό) από το βιβλίο “παιδικός αυτισμός” (Συνοδινού, Κλ, 1999). Οι υποθέσεις εργασίας διερευνούν αν ο φιλόλογος μπορεί να κατανοήσει τους παράγοντες που εμπλέκονται με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό (1) και αν ο φιλόλογος μπορεί να παρέμβει με κοινωνικές ιστορίες προκειμένου να υποστηρίξει παιδαγωγικά τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αυτισμό(2). Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην πτυχιακή εργασία είναι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ<sup>2</sup> με κείμενα κοινωνικών Ιστοριών προσαρμοσμένα στην διδακτική παρέμβαση, καθώς και η επιτόπια παρατήρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας<sup>3</sup>.

## 2. Αποσαφήνιση όρων

Στην αποσαφήνιση των βασικών όρων εξετάζονται οι Κοινωνικές Ιστορίες και πώς εντάσσονται στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση στον αυτισμό.

**Αυτισμός:** Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Νοητικών Διαταραχών (DSM-IV) ορίζει την Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού (ΔΑΦ) ως μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ελλείμματα σε τρεις βασικές περιοχές: επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και επαναλαμβανόμενα και περιορισμένα ενδιαφέροντα. Ωστόσο, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Νοητικών Διαταραχών, (201, DSM-5)<sup>4</sup> αλλάζει τον ορισμό της ΔΑΦ και προσδιορίζει τα ελλείμματα σε δύο βασικούς τομείς: την κοινωνική επικοινωνία και τα επαναλαμβανόμενα και περιορισμένα ενδιαφέροντα. Αυτή η αλλαγή υπογραμμίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως βασικού κεντρικού ελλείμματος στην ΔΑΦ. Τα ελλείμματα στις κοινωνικές συμπεριφορές μπορεί να γίνουν πιο εμφανή και κρίσιμα όταν φθάνουν τα άτομα με ΔΑΦ στη σχολική ηλικία και την ενηλικίωση. Επειδή, η κοινωνική προσαρμογή<sup>5</sup> (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας

---

2 Δροσινού- Κορέα Μ. (2017). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η “δια” της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: Opportuna.

3 Κέντρο Ημέρας Παιδιού & Εφήβου με Αυτισμό Νομού Μεσσηνίας. (2017, 3). Ειδικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας, ψυχοκοινωνικής φροντίδας, εκπαίδευσης σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξης για τα παιδιά, τους εφήβους με ΔΑΔ – αυτισμό και τις οικογένειές τους. Καλαμάτα.

4 American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM V)*. Washigton, DC, London, England: American Psychiatric Publishing.

5 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα ειδικής αγωγής. (2009). *Ετοιμότητα: Η έννοια και η σημασία της (εισαγωγή)*. Στο Μ. Ε. Δροσινού Μ, & Μ. Δροσινού (Επιμ.), *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση*. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (σφ. 13-27). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, www.pi-schools.gr.

και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009) οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν σημαντική πτυχή της ζωής μας, η βελτίωση της κοινωνικής λειτουργικότητας είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα διδακτικών γλωσσικών παρεμβάσεων για άτομα με ΔΑΦ.

**Κοινωνικές Ιστορίες:** Οι κοινωνικές ιστορίες αναπτύχθηκαν για πρώτη φορά από την Carol Grey το 1991 με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ<sup>6</sup>. Είναι σύντομες ιστορίες οι οποίες εξηγούν τα συνθήματα και τις κατάλληλες αποκρίσεις σε σημαντικές καταστάσεις μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και μπορούν να δομηθούν (Δ) διδακτικά και να διαφοροποιηθούν σε γραπτή, σε οπτική μορφή και σε μεικτή μορφή χρησιμοποιώντας στο κείμενο Οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές και τις γλωσσικές δεξιότητες<sup>7</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικές ιστορίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τα παιδιά με ΔΑΦ για την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων και την απόκτηση ανεξαρτησίας. Μια κοινωνική ιστορία<sup>8</sup> συνίσταται στους εξής τύπους προτάσεων: (i) περιγραφική (δηλ. παρέχει πληροφορίες για το κοινωνικό περιβάλλον, ποιος είναι και γιατί το κάνει), (ii) προοπτική (δηλ. παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις εσωτερικές καταστάσεις των άλλων), (iii) καταφατική (δηλ. εκφράζει κοινές αποδεκτές αξίες), (iv) οδηγία (δηλ. προβλέπει πληροφορίες σχετικά με το τι πρέπει να κάνει ο μαθητής σε μια συγκεκριμένη κατάσταση), (v) έλεγχο (δηλ. γραμμένες προτάσεις από τον μαθητή που τους βοηθά να προσδιορίσουν στρατηγικές για να θυμηθούν την ιστορία), και (vi) συνεταιριστική (δηλαδή, παρέχει πληροφορίες για το τι θα κάνουν οι άλλοι για να βοηθήσουν τον μαθητή.<sup>9</sup>

**Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών:** Σύμφωνα με έρευνες<sup>10</sup> οι κοινωνικές ιστορίες θεωρούνται αποτελεσματικές στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΑΦ καθώς συμβάλλουν στη ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς και στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να κάνουν φίλους και να βελτιώσουν τη γενικότερη επικοινωνία τους. Ωστόσο πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος για να βοηθήσει τελικά στη τροποποίηση της γλωσσικής συμπεριφοράς των ατόμων με ΔΑΦ<sup>11</sup>. Η παρέμβαση με τις κοινωνικές ιστορίες πρέπει να

---

6 Καλύβα, Ε. (2005). Προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο Ε. Καλύβα, *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις* (σσ. 134-148). Αθήνα: Παπαζήση.

7 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ): 301/1996, Προεδρικό διάταγμα. Στο Π. δ. 301/1996, & Μ. Δροσινού (Επιμ.), *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής* (σ. Παράρτημα). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Χρηστάκης, Κ., (2013). «Διδακτικό πρόγραμμα». Στο *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας: Για Άτομα Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*, (σσ. 127-172). Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών του αυτιστικού φάσματος, Αρχές εκπαίδευσης του αυτιστικού παιδιού, Κεφ.8. Στο *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (σσ. 190-232). Ζεφύρι: Διάδραση.

8 Sunagól Sani Bozkurt & Sezgin Vuran. (2014, Οκτώβριος). An Analysis of the Use of Social Stories in Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, σ. 14.

9

10 Καλύβα, Ε. (2005). Προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο Ε. Καλύβα, *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις* (σσ. 134-148). Αθήνα: Παπαζήση

11 Δροσινού, Μ. (2004). Προφορικός Λόγος σε περιπτώσεις αυτισμού και πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος

είναι μια συνεργατική προσπάθεια με την οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με το παιδί και τους γονείς τους να παίζουν ρόλο διασφαλίζοντας ότι η παρέμβαση διεξάγεται αποτελεσματικά. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η συνοχή και το αποτέλεσμα θα είναι σίγουρα πιο επιτυχημένο.

### 3. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η Βιβλιογραφική επισκόπηση μελετά τις Θεωρίες μάθησης αναφορικά με την συμπεριφορική<sup>12</sup> προσέγγιση εξετάζοντας την Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς, το σύστημα επικοινωνίας με ανταλλαγή εικόνων (PECS: Picture Exchangig Communication System), την θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και άλλες σχετικές Διαταραχές Επικοινωνίας (TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Reladed Communication Handicapped Children) και το γλωσσικό πρόγραμμα (Makaton). Ακόμη μελετά τις θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με την θεωρία του Νου και την ψυχαναλυτική θεωρία<sup>13</sup>.

### Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς.

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς<sup>14</sup> είναι συμπεριφορική προσέγγιση που εφαρμόζεται τα τελευταία και 40 χρόνια. Βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της συντελεστικής μάθησης (τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση), καθώς και σε άλλες αρχές συμπεριφορικής μάθησης με στόχο την αλλαγή μιας προβληματικής συμπεριφοράς, η οποία πρέπει να βελτιωθεί μέχρι το πέρας της παρέμβασης. Οι συμπεριφορές που θεωρούνται σημαντικές για την ομαλή κοινωνικοποίηση ενός παιδιού με αυτισμό, συμπεριλαμβάνουν τις κοινωνικές δεξιότητες, την επικοινωνία, την ανάγνωση, την ακαδημαϊκή επίδοση και τις προσαρμοστικές

---

Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Απόπειρες κατανόησης και ανάπτυξης διδακτικής μεθοδολογίας. *Επικοινωνία: Εξαμηνιαία Έκδοση του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών*, σσ. 5-20. Sunagól Sani bozkurt- Sezgin vuran. (2014, Οκτώβριος). An Analysis of the Use of Social Stories in Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, σ. 14.

Βογιουνδρούκας, Ι. Κ. (Επιμ.). (2007). Αυτισμός-Θέσεις και προσεγγίσεις. Ταξιδευτής.

Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός-Αίνιγμα και πραγματικότητα, από την θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Οδυσσέα.

Δροσινού - Κορέα, Μ. (2017). Νευροψυχιατρικές διαταραχές και αυτισμός σε παιδιά και νέους: παιδαγωγικές πρακτικές στη σχολική, ακαδημαϊκή κοινότητα και στην οικογένεια. Στο *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες* (σσ. 727-808). Πάτρα: OPPORtUNA.

12 Καλύβα, Ευφρ. (2005). Συμπεριφορικές-Γνωστικές προσεγγίσεις. Στο *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές προσεγγίσεις* (σσ. 29-125). Αθήνα: Παπαζήση.

13 Συνοδινού, Κλ. (2007). Εισαγωγή, ορισμός και έννοια του αυτισμού. Στο *Ο παιδικός αυτισμός* (σσ. 33-51). Αθήνα: Καστανιώτης.

Συνοδινού, Κλ. (1999). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

14 Grandin, T. (2009). *Διδάσκω: Αυτισμός: Μια αληθινή ιστορία αυτιστικού ατόμου*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. (Γ. Καλομοίρης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Powell, S. & Jordan, R. (2001). *Αυτισμός και μάθηση*. (Γ. Καλομοίρης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

δεξιότητες, όπως τις λεπτές και τις αδρές κινητικές δεξιότητες, την προετοιμασία και κατανάλωση φαγητού, τη χρήση τουαλέτας, την ένδυση, την προσωπική φροντίδα, την ικανότητα προσανατολισμού στο σπίτι και την κοινότητα, την εκμάθηση δεξιοτήτων που χρειάζονται για την απόκτηση μιας εργασίας και τέλος την κατανόηση εννοιών όπως ο χρόνος, η ακρίβεια, το χρήμα και η αξία του. Η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς βασίζεται στην παρατήρηση ότι ο αυτισμός είναι ένα σύνδρομο συμπεριφορικών ανεπαρκειών και υπερβολικών αντιδράσεων που έχουν νευρολογική βάση, αλλά μπορούν να βελτιωθούν όταν αντιμετωπιστούν μέσα σε ελεγχόμενα πλαίσια. Το πιο δημοφιλές πρόγραμμα εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς ξεκίνησε από τον Ivar Lovaas το 1970 με στόχο τη βελτίωση της λειτουργικότητας μικρών παιδιών με αυτισμό μέσω της χρήσης ενός εντατικού και εξαιρετικά δομημένου προγράμματος συμπεριφοράς που εφαρμόζεται από ένα εκπαιδευμένο και κατάλληλα καταρτισμένο άτομο. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και του 1970, ο Lovaas δούλεψε με ιδρυματοποιημένα παιδιά που είχαν αυτισμό. Επιχείρησε λοιπόν να βελτιώσει τη λεκτική τους επικοινωνία χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς. Τότε δέχτηκε την επίκριση πολλών συναδέλφων του που υπερασπίζονταν την ψυχοδυναμική και άλλες προσεγγίσεις, επειδή τα περισσότερα παιδιά έχασαν τις λεκτικές δεξιότητες που απέκτησαν όταν σταμάτησαν το πρόγραμμα και επέστρεψαν στη ζωή τους στο ίδρυμα. Παρατήρησε ωστόσο ότι τα παιδιά που γύρισαν στις οικογένειές τους ενδιαφέρθηκαν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα στο σπίτι για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, Κατάλαβε λοιπόν ότι η συμβολή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν ζωτικής σημασίας. Η τροποποίηση της συμπεριφοράς σύμφωνα με τον Lovaas, βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ανταμοιβή αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης μιας θετικής συμπεριφοράς, ενώ η τιμωρία και η στέρηση δικαιωμάτων μειώνουν την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς που δεν είναι αποδεκτή. Η τροποποίηση της συμπεριφοράς είχε δεχτεί δριμύτατη κριτική επειδή παραβίαζε με τον τρόπο αυτό τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια του παιδιού. Ο Lovaas υπερασπίστηκε αρχικά τη χρήση τεχνικών αποστροφής σε περίπτωση που το παιδί τραυμάτιζε ή διέγειρε τον εαυτό του και υποστήριξε ότι οι τεχνικές αυτές αποτελούσαν μόλις το 1% των τυπικών αλληλεπιδράσεων του προγράμματός του και δε χρησιμοποιούνταν πλέον μετά τις πρώτες εβδομάδες. Το μοντέλο του Lovaas δε χρησιμοποιεί πλέον φυσικές τεχνικές αποστροφής και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις διαδικασίες θετικής ενίσχυσης της συμπεριφοράς.

**PECS** (Picture Exchangig Communication System - Σύστημα επικοινωνίας με ανταλλαγή εικόνων). Το σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων αναπτύχθηκε το 1985 σε μία προσπάθεια να ανταποκριθεί στις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την χρήση διάφορων εκπαιδευτικών συστημάτων επικοινωνίας για παιδιά με αυτισμό<sup>15</sup>. Το PECS αρχικά δημιουργήθηκε για παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και άλλες διαταραχές κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας που δεν έχουν λειτουργικό ή κοινωνικά αποδεκτό λόγο. Το πρωτόκολλο του PECS είναι βασισμένο στην έρευνα και πρακτική εφαρμογή των αρχών της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Applied Behaviour Analysis -ABA). Είναι απαραίτητη η χρήση συγκεκριμένων

---

15 Καλύβα, Ε. (2005). Προσεγγίσεις ενίσχυσης της εναλλακτικής επικοινωνίας: α. PECS, β. νοηματική γλώσσα. Στο *Αυτισμός εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις* (σσ. 163-188). Αθήνα: Παπαζήση.



στρατηγικών εκπαίδευσης, συστημάτων ενίσχυσης, στρατηγικών διόρθωσης του λάθους και στρατηγικών γενίκευσης για την διδασκαλία κάθε δεξιότητας. Το πρωτόκολλο του PECS εξελίσσεται παράλληλα με την τυπική ανάπτυξη της γλώσσας, με την έννοια ότι πρώτα διδάσκουμε στο παιδί «πώς» να επικοινωνήσει ή ποιες είναι οι βασικές αρχές επικοινωνίας. Αργότερα τα παιδιά να επικοινωνούν με συγκεκριμένα μηνύματα. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το PECS μαθαίνουν αρχικά να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας μόνο μια εικόνα, αλλά μετά μαθαίνουν να συνδυάζουν εικόνες ώστε να μάθουν διάφορες γραμματικές δομές, σημασιολογικές σχέσεις και λειτουργίες επικοινωνίας.

**TEACCH** (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children-Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και άλλες Σχετικές Διαταραχές Επικοινωνίας). Το TEACCH είναι ένα πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης που διαμορφώνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού με αυτισμό και έχει ως κύριο συστατικό τις γενικές καθοδηγητικές γραμμές<sup>16</sup>. Χρονολογείται από το 1960, όταν οι γιατροί Envie Schopier, R.J. Reichier και MS Margaret Lansing ασχολούνταν με παιδιά με αυτισμό και δημιούργησαν ένα μέσο για να αποκτήσουν τον έλεγχο του εκπαιδευτικού στησίματος ώστε η ανεξαρτησία να μπορεί να υποθάλπεται στα παιδιά. Ο σχεδιασμός του είναι ιδιαίτερος διότι εστιάζει στο σχεδιάσμά του φυσικού, κοινωνικού και επικοινωνιακού περιβάλλοντος. Έτσι με βάση το πρόγραμμα Teacch δομείται το περιβάλλον με στόχο την διευκόλυνση των δυσκολιών που έχει ένα παιδί με αυτισμό καθώς εκπαιδεύεται να συμπεριφέρεται με αποδεκτούς και κατάλληλους τρόπους. Δομώντας πάνω στο γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό συχνά μαθαίνουν οπτικά, το TEACCH φέρνει την οπτική διαύγεια στην διαδικασία μάθησης με σκοπό να δομήσει την δεκτικότητα, την κατανόηση, την οργάνωση και την ανεξαρτησία. Τα παιδιά δουλεύουν σε ένα υψηλά δομημένο περιβάλλον που μπορεί να περιλαμβάνει την φυσική οργάνωση των επίπλων, καθαρά σχεδιασμένες περιοχές δράσης, προγράμματα που βασίζονται σε εικόνες και συστήματα εργασίας, και εκπαιδευτική διαύγεια. Το παιδί καθοδηγείται μέσα από μία ξεκάθαρη ακολουθία δραστηριοτήτων και επομένως αποσκοπεί στο να είναι πιο οργανωμένο. Πιστεύεται ότι ο σχηματισμός παρέχει στα παιδιά με αυτισμό μια ισχυρή βάση και πλαίσιο μάθησης. Αν και το TEACCH δεν εστιάζει ειδικώς στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες τόσο πολύ όσο άλλες θεραπείες μπορεί να χρησιμοποιηθεί παράλληλα με αυτές τις θεραπείες για να είναι πιο αποτελεσματικές.

**ΜΑΚΑΤΟΝ**. Το γλωσσικό πρόγραμμα (Makaton) εφαρμόζεται και σχεδιάστηκε το 1972-73 από την λογοπεδικό (Margaret Walker) για παιδιά και ενήλικες με διάφορες μαθησιακές και επικοινωνιακές δυσκολίες. Το Makaton μπορεί να χρησιμοποιηθεί από παιδιά με αυτισμό και ενήλικες και θεωρείται μια πολύ χρήσιμη μέθοδος για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Παράλληλα μπορεί να συνδυαστεί με την δόμηση προγράμματος TEACCH και PECS. Τις περισσότερες φορές τα παιδιά προτιμούν αρχικά να χρησιμοποιούν τα σύμβολα και στη συνέχεια τα νοήματα, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις όπου τα

---

16 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα ειδικής αγωγής. (2009). Ετοιμότητα: Η έννοια και η σημασία της (εισαγωγή). Στο Μ. Ε. Δροσινού Μ, & Μ. Δροσινού (Επιμ.), *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση*. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (σσ. 13-27). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).



μαθαίνουν και τα χειρίζονται αποτελεσματικά. Νοήματα και σύμβολα έχουν ταυτιστεί με όλες τις έννοιες των λεξιλογίων Makaton πυρήνα και πηγή και χρησιμοποιούνται με ομιλία, ή γραπτή λέξη, ή μόνα τους. Προσφέρουν μια οπτική αναπαράσταση του λόγου η οποία αυξάνει την κατανόηση και καθιστά την εκφραστική επικοινωνία ευκολότερη. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση έχει αποδειχτεί ότι αυξάνει τις ευκαιρίες για προσωπική έκφραση και ανάπτυξη, συμμετοχή στα κοινά και κοινωνικοποίηση, πρόσβαση στην εκπαίδευση και στα δημόσια έντυπα.<sup>17</sup>

## **Η θεωρία του Νου.**

Με τη θεωρία του Νου εννοούμε να μπορούμε να συμπεράνουμε το πλήρες φάσμα των ψυχικών καταστάσεων (πεποιθήσεις, επιθυμίες, προθέσεις, φαντασία, συναισθήματα κ.λπ.) που προκαλούν δράση. Εν συντομία είναι η ικανότητα ερμηνείας των ψυχικών καταστάσεων του εαυτού και των άλλων και επιτρέπει που άτομα κάνουν συλλογισμούς και να πραγματοποιούν λογικές εξηγήσεις για τη συμπεριφορά των άλλων. Στην περίπτωση όμως των ατόμων με ΔΑΦ, δεν εκτιμάται η διαφορά μεταξύ της δικής τους γνώσης και των άλλων και παρουσιάζουν κακή επίδοση στα έργα Θεωρίας του Νου. Η έλλειψη της θεωρίας αυτής σε παιδιά με ΔΑΦ οδηγεί σε κοινωνικές, συμπεριφορικές και επικοινωνιακές ελλείψεις. Έτσι, τα άτομα με ΔΑΦ δεν εκτιμούν ότι η συμπεριφορά κινητοποιείται από ψυχικές καταστάσεις και αυτή η έλλειψη δημιουργεί δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η καθυστερημένη ή μη ολοκληρωμένη απόκτηση της Θεωρίας του Νου οδηγεί σε κοινωνικά ελλείμματα στα παιδιά με ΔΑΦ αν και παρουσιάζουν ατομικές διαφορές στην απόκτηση των δεξιοτήτων. Μάλιστα, παιδιά με ΔΑΦ που επιτυγχάνουν σε έργα Θεωρίας του Νου προσαρμόζονται καλύτερα κοινωνικά συγκριτικά με παιδιά με ΔΑΦ που αποτυγχάνουν.<sup>18</sup>

## **Η ψυχαναλυτική θεωρία.**

Η ψυχαναλυτική θεώρηση<sup>19</sup> παρά το γεγονός ότι φαίνεται να μην πρωταγωνιστεί σε ό,τι αφορά επίσημες πανεπιστημιακές έρευνες με τη λογική της αποενοχοποίησης των γονέων, ωστόσο διατηρεί την εμβέλεια της και το πρόβλημα των ενοχών παραμένει. Ο Bleuler το 1911, ο οποίος είχε δεχτεί βαθιά επίδραση στη σκέψη του από το Freud εισήγαγε στην ψυχιατρική γλώσσα τον όρο «αυτισμός». Ο όρος ετυμολογικά προέρχεται από την ελληνική λέξη «αυτός» που αποδίδεται «εγώ ο ίδιος», διακρίνοντας από τον άλλο «ίδιος». Η λέξη χρησιμοποιήθηκε από τον Bleuler για να καταδείξει ένα σύμπτωμα στη σχιζοφρένεια του ενήλικα και περιγράφει τη δυσκολία και την αδυναμία της επικοινωνίας με τους άλλους, την απομάκρυνση από την πραγματικότητα. Μέσα σε αυτή την λογική, το άτομο στο σύμπτωμα του αυτισμού είναι αιχμάλωτο – κλεισμένο μέσα στην ψυχική του ζωή,

---

17 Καλύβα, Ε. (2005). Συμπεριφορικές-Γνωστικές προσεγγίσεις. Στο Ε. Καλύβα, *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές προσεγγίσεις* (σσ. 29-125). Αθήνα: Καστανιώτη.

18 Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, σσ. 174-183.

Grandin, T. (2009). *Διάγνωση: Αυτισμός: Μια αληθινή ιστορία αυτιστικού ατόμου*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

19 Συνοδινού, Κλ. (2007). Εισαγωγή, ορισμός και έννοια του αυτισμού. Στο *Ο παιδικός αυτισμός* (σσ. 33-51). Αθήνα: Καστανιώτης.

χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι στερείται εσωτερικής ζωής. Με άλλα λόγια η αυτιστική ευαισθησία ή αυτιστική σκέψη έχει τους δικούς της νόμους. Η γαλλική λεξικογράφηση του όρου παραπέμπει στην ερμηνεία του αυτιστικού σαν το άτομο που έχει απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα και που συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή. Το υποκείμενο ζει σύμφωνα με τον ίδιο του τον εαυτό, αναδιπλωμένο στον εαυτό του. Η διάκριση του αυτιστικού από τον ηλίθιο έγκειται στην ένταξη και ερμηνεία τους σε διαφορετικά γνωστικά πεδία με βασικό κοινό στοιχείο ότι και οι δύο αποπειρώνται να περιγράψουν σχέσεις ανάμεσα στον άνθρωπο και στον κόσμο. Η έννοια του ηλίθιου συνδέεται με το φιλοσοφικό πλαίσιο του κόσμου ή του αντικειμένου, που εστιάζει στο «αφ' εαυτών». Η διάκριση από την έννοια του αυτισμού συμβαίνει στη βάση της φιλοσοφίας, που ερμηνεύει το υποκείμενο ή το «αυτό» με την ψυχαναλυτική θεώρηση και εστιάζει στο «για τον εαυτό του». Η ψυχοδυναμική προέλευση του αυτισμού παραπέμπει σε μια τραυματική αιτία ή σε ένα παθογόνο περιβάλλον. Αυτό το γεγονός δεν επιτρέπει πλήρη κατανόηση, σε αντίθεση με την οργανιστική προέλευση και εξήγηση της αυτιστικής κατάστασης, με βάση την οποία η χρωμοσωμική παραμόρφωση σε βιολογικό επίπεδο απαντά στα αρχικά ερωτήματα απόδοσης ευθυνών σε πρόσωπα ή καταστάσεις του κόσμου. Η Συνοδινού, επισημαίνει ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να εξομοιωθούν αυτές οι δύο τάσεις για την εξήγηση του κλασικού αυτισμού με τον «αντιδραστικό αυτισμό», που είναι αποτέλεσμα ψυχικής προέλευσης. Σε αυτήν την περίπτωση ο αυτισμός απορρέει από μια βαθιά υπαρξιακή αντίδραση, η οποία εμπεριέχει μια ισχυρή θέληση για τη ζωή.<sup>20</sup>

#### 4. Συμπεράσματα - προτάσεις.

Ο φιλόλογος μπορεί να κατανοήσει τους παράγοντες που εμπλέκονται με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό (1) σύμφωνα με την δεύτερη φάση του ΣΑ (Δ) ΕΠΕΑΕ προκειμένου να ορίσει τις διδακτικές προτεραιότητες. Η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό προϋποθέτει κατάρτιση επί του αντικειμένου και σε βάθος γνώση των θεωριών μάθησης. Κριτήρια αξιολόγησης για το μαθητή με αυτισμό, οι κανόνες της τάξης όπου διαδραματίζεται η διδασκαλία ή η θεραπεία με στόχο την λειτουργική προσαρμογή και αποδοχή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επομένως, ο φιλόλογος μπορεί να παρέμβει με κοινωνικές ιστορίες προκειμένου να υποστηρίξει παιδαγωγικά τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αυτισμό. Αρκεί βέβαια να έχει κατανοήσει την φιλοσοφία και το σκεπτικό που υπάρχει πίσω από αυτό το εκπαιδευτικό εργαλείο. Με απλές λέξεις και άμεσο τρόπο μαθαίνουμε έτσι -πάντα οπλισμένοι με υπομονή- στο παιδί με αυτισμό κάτι ακόμα σημαντικότερο από την στείρα απομνημόνευση. Μαθαίνουμε στο παιδί με αυτισμό να νιώθει και να αποκωδικοποιεί τον κόσμο γύρω του, ανοίγοντας του την πόρτα να μπει σε αυτόν τον κόσμο και να μην τον παρακολουθεί ως ένας απλός θεατής. Η γνώση στις τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης από τον φιλόλογο προϋποθέτουν ευελιξία, προσαρμοστικότητα μακριά από τους περιορισμούς του όποιου αναλυτικού προγράμματος για τον αυτισμό, αν υπάρχει και πρέπει να εφαρμοστεί. Οι φιλόλογοι θεωρητικά στην Ελλάδα έχουν λάβει ακαδημαϊκά παιδαγωγικά μαθήματα και ομώνυμες θεωρίες, αλλά πρακτικά όλα αλλάζουν και γίνονται πιο δύσκολα βλέποντάς τα

---

20 Συνοδινού, Κ. (1999). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

ρεαλιστικά, όταν καλούνται να διδάξουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για παιδιά με αυτισμό. Βεβαίως, χρειάζεται περεταίρω εκπαίδευση και γνώση γύρω από τα θέματα αυτά και μια ενδελεχής μελέτη του αυτισμού και των θεωριών γύρω από την θεώρηση δια της ειδικής αγωγής παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με αυτισμό<sup>21</sup>. Με δεδομένο, ότι πίσω από την κάθε θεωρία υπάρχει μια πορεία σκέψης και μια φιλοσοφία που θεμελιώνει τον τρόπο της διδακτικής παρέμβασης προσεγγίζονται συνδυαστικά και εξατομικευμένα για κάθε περίπτωση μαθητή με αυτισμό οι θεωρίες που χρησιμοποιούνται συμπληρώνοντας η μία τα κενά της άλλης. Έτσι ο φιλόλογος με το ρόλο-κλειδί που έχει στην εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό διατρέχει ζητήματα από την Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς, την Θεωρία του Νου, μέχρι και την ψυχαναλυτική θεωρία προκειμένου να αναπτύξει τις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Ο φιλόλογος μπορεί να παρέμβει με κοινωνικές ιστορίες προκειμένου να υποστηρίξει παιδαγωγικά τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αυτισμό(2) με κείμενα κοινωνικών Ιστοριών προσαρμοσμένα στην διδακτική παρέμβαση ΣΑΔΕΠΕΑΕ<sup>22</sup>, στην επιτόπια παρατήρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας. Οι διδακτικοί στόχοι (Σ)ΑΔΕΠΕΑΕ αναφέρονται σε πρωτότυπες κοινωνικές ιστορίες όπως:

Να κατανοεί κείμενο ορισμένης κοινωνικής ιστορίας 10 γραμμών 50 λέξεων του φωνολογικού τύπου ΣΦΣΦΣΦΣΦ (πχ σοκολάτα) με τη χρήση 8 οπτικών εννοιολογικών διευκολυντών.

Διδακτικός στόχος: Να κατανοεί κείμενο ορισμένης κοινωνικής ιστορίας 10 γραμμών 50 λέξεων του φωνολογικού τύπου ΣΦΣΦΣΦΣΦ (πχ σοκολάτα) με τη χρήση 8 οπτικών εννοιολογικών διευκολυντών.

Όταν είμαι θυμωμένος 

Μερικές φορές νιώθω πόνο πολύ θυμωμένος 

Θέλω να πετάω πράγματα στον αέρα 

Και να χτυπάω τα άλλα παιδιά 


Αν το κάνω έμαξα αυτό τα άλλα παιδιά δε θέλουν να είναι φίλοι μου 

Μπορώ να πάρω μία ανάσα  ή να πιάω λίγο νερό 


Σε λίγο θα νιώσω καλύτερα και θα είμαι χαρούμενος 

Διδακτικός στόχος: Να διαβάζει κείμενο ορισμένης κοινωνικής ιστορίας 5 γραμμών, 30 λέξεων του φωνολογικού τύπου ΣΦΣΦΣΦ (πχ κύκλος) με τη χρήση 6 οπτικών εννοιολογικών διευκολυντών

Ο κύκλος των φίλων 

Στον κύκλο ακούω ήσυχα τη δασκάλα μου και τα άλλα παιδιά 

Κρατάω τα χέρια μου 

Σηκώνω τα χέρια για να μιλήσω 

Μου αρέσει ο κύκλος 

21 Χρηστάκης, Κ., (2013). «Διδακτικό πρόγραμμα». Στο *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας: Για Άτομα Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*, (σσ. 127-172). Αθήνα: Διάδραση. Χρηστάκης, Κ. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών του αυτιστικού φάσματος, Αρχές εκπαίδευσης του αυτιστικού παιδιού, Κεφ.8. Στο *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (σσ. 190-232). Ζεφύρι: Διάδραση.

22 Δροσινού - Κορέα, Μ. (2017). Νευροψυχιατρικές διαταραχές και αυτισμός σε παιδιά και νέους: παιδαγωγικές πρακτικές στη σχολική, ακαδημαϊκή κοινότητα και στην οικογένεια. Στο *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες* (σσ. 727-808). Πάτρα: OPPORTUNA.

1ο βήμα: Να διαβάξει κείμενο ορισμένης κοινωνικής ιστορίας 5 γραμμών, 30 λέξεων του φωνολογικού τύπου ΣΦΣΣΦΣ (πχ κύκλος) με τη χρήση 6 οπτικών εννοιολογικών διευκολυντών.

1ο βήμα: Να κατανοεί κείμενο ορισμένης κοινωνικής ιστορίας 5 γραμμών, ... Αριθμού λέξεων, του φωνολογικού τύπου ΣΦΣΣΦΣΦΦ (πχ παιχνίδια) με την χρήση 10 οπτικών εννοιολογικών διευκολυντών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, πως ο φιλόλογος κατέχει το βασικότερο εργαλείο για να βοηθήσει ένα παιδί με αυτισμό κι αυτό είναι ο λόγος με τις γλωσσικές δεξιότητες που ορίζουν την κοινωνική λειτουργική συμπεριφορά. Όμως ο λόγος δεν βρίσκεται μόνο στα βαρύγδουπα λογοτεχνικά κείμενα και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην «κρύβονται» πίσω από αυτά, αλλά να εμπνέονται από τις ιδέες και τα ιδανικά που μας προσφέρουν προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές με αυτισμό. Η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με κοινωνικές ιστορίες σε μαθητές με αυτισμό καλείται να γεφυρώσει τις αποστάσεις και τα κενά ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα παιδιά που έχουν ανάγκη να μάθουν και να εκπαιδευτούν, αλλά παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες. Ο φιλόλογος επενδύει στο λόγο του αυτιστικού μαθητή αναγνωρίζοντας την δύναμή του και την προσφορά του στη σκέψη, άλλωστε αυτό εξάγεται κι από την διττή ερμηνεία του λόγου (= ομιλία και λογική). Η παροχή εκπαιδευτικής και διδακτικής βοήθειας στα παιδιά με αυτισμό απαιτεί υπομονή, επιμονή, αγάπη και φυσικά όρεξη και διάθεση να μάθει ο φιλόλογος το πώς θα είναι αποτελεσματικός. Με άλλα λόγια καλείται να κατανοήσει το τρόπο και το πώς μαθαίνουν οι αυτιστικοί μαθητές χωρίς να απαιτεί μονομερώς να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, αλλά κάνοντας ο ίδιος ένα βήμα προς τον κόσμο τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Grandin, T. (2009). *Διάγνωση: Αυτισμός: Μια αληθινή ιστορία αυτιστικού ατόμου*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. (Γ. Καλομοίρης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Powell, S. & Jordan, R. (2001). *Αυτισμός και μάθηση*. (Γ. Καλομοίρης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Βογιουνδρούκας, Ι. Κ. (Επιμ.). (2007). *Αυτισμός-Θέσεις και προσεγγίσεις*. Ταξιδευτής.
- Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός-Αίνιγμα και πραγματικότητα, από την θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Οδυσσέα.
- Δροσινού- Κορέα Μ. (2017). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πατρα: Orpoptuna.
- Δροσινού, Μ. (2004). Προφορικός Λόγος σε περιπτώσεις αυτισμού και πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Απόπειρες κατανόησης και ανάπτυξης διδακτικής μεθοδολογίας. *Επικοινωνία: Εξαμηνιαία Έκδοση*

του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, σσ. 5-20.

- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κέντρο Ημέρας Παιδιού & Εφήβου με Αυτισμό Νομού Μεσσηνίας. (2017, 3). Ειδικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας, ψυχοκοινωνικής φροντίδας, εκπαίδευσης σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες και υποστήριξης για τα παιδιά, τους εφήβους με ΔΑΔ – αυτισμό και τις οικογένειές τους. Καλαμάτα.
- Συνοδινού, Κλ. (1999). Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ): 301/1996, Προεδρικό διάταγμα. Στο Π. δ. 301/1996, & Μ. Δροσινού (Επιμ.), Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής (σ. Παράρτημα). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Χρηστάκης, Κ., (2013). «Διδακτικό πρόγραμμα». Στο Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας: Για Άτομα Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης, (σσ. 127-172). Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών του αυτιστικού φάσματος, Αρχές εκπαίδευσης του αυτιστικού παιδιού, Κεφ.8. Στο Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Εισαγωγή στην ειδική αγωγή (σσ. 190-232). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα ειδικής αγωγής. (2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

## **Ξενόγλωσση**

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM V)*. Washington, DC, London, England: American Psychiatric Publishing.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, σσ. 174-183.
- Sunagól Sani bozkurt- Sezgin vuran. (2014, Οκτώβριος). An Analysis of the Use of Social Stories in Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, σ. 14.

## **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

Η κ. **Δροσινού – Κορέα Μαρία**, είναι διδάκτορας κλινικής ψυχολογίας, ειδική παιδαγωγός και επίκουρη καθηγήτρια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Εργάζεται περισσότερο από τέσσερις δεκαετίες στην ειδική αγωγή και έχει υπηρετήσει το

αντικείμενο από τη θέση της παρέδρου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 2000-2011.  
Στοιχεία Επικοινωνίας: drossinou@hotmail.com, drossinou@uop.gr

Η **Τζίκα Κλαούντια-Αναστασία**, είναι επί πτυχίω φιλόλογος, στο Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, εθελόντρια στο Κέντρο Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης Νομού Μεσσηνίας, Πιστοποιημένη για την Ολική επικοινωνία στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων από την ΠΑΛΟ και πιστοποιημένη στην γραφή BRAILLE από το Κέντρο Αποκατάστασης Τυφλών. Στοιχεία Επικοινωνίας: Email: klaountiatzika12@gmail.com

## **Κοινωνική Ασφάλιση, Κοινωνικές Παροχές σε Άτομα με Αναπηρία (ΑΜΕΑ) και Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού στην Ελλάδα**

*Δρ. Μέμος Κωνσταντίνος*

### **Περίληψη**

Η κεντρική επιδίωξη της έρευνας επικεντρώνεται στη βιβλιογραφική αναζήτηση, καταγραφή, διερεύνηση και ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου για τα Άτομα με Αναπηρία (ΑΜΕΑ) στην Ελλάδα μέχρι σήμερα, στην Κοινωνική Ασφάλιση που σχετίζεται με τα άτομα αυτά καθώς επίσης και στα Προνοιακά επιδόματα σε Ευπαθείς Ομάδες του Πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα καταγράφεται το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού, περιγράφονται οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και των μνημονίων συνεργασίας στις Ευπαθείς Ομάδες και τέλος παρατίθενται τα προνοιακά επιδόματα που δόθηκαν την περίοδο της κρίσης. Η πρωτοτυπία της βιβλιογραφικής έρευνας εστιάζεται στην καταγραφή, παρουσίαση και ανάλυση των σημαντικότερων νομοθετικών εξελίξεων και των προνοιακών επιδομάτων σε Άτομα με Αναπηρία και Ευπαθείς Ομάδες πληθυσμού την περίοδο της κρίσης στην Ελλάδα.

**Λέξεις κλειδιά:** Κοινωνική Ασφάλιση, Κοινωνική Πρόνοια, Άτομα με Αναπηρία, Ευπαθείς ομάδες πληθυσμού

### **Social Security, Social Benefits for the Disabled and Vulnerable Population Groups in Greece**

#### **Summary**

The central aim of the research focuses on the bibliographic search, recording, investigation and analysis of the legal framework for people with disabilities in Greece to date, the Social Security associated with these people as well as the Provident Benefits to its Vulnerable Groups Population. More specifically, the legislative framework governing the vulnerable groups of the population is documented, the effects of the economic crisis and the memorandums of understanding on the Vulnerable Groups are described, and finally the welfare benefits provided during the crisis. The originality of the bibliographic research focuses on recording, presenting and analyzing the most important legislative developments and the welfare benefits of People with Disabilities and Vulnerable Groups during the crisis in Greece.

**Keywords:** Social Security, Social Welfare, People with Disabilities, Vulnerable population groups

#### **1. Εισαγωγή**

Ο όρος κράτος πρόνοιας αναφέρεται στην ιστορικά καθορισμένη μορφή οργάνωσης του αστικού κράτους στις αναπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες, ο οποίος



αποσκοπεί στη διεύρυνση της κοινωνικής τους λειτουργίας και κυρίως στην κοινωνική αναπαραγωγή. Δεν ταυτίζεται με το σύνολο των κοινωνικών αναγκών, αλλά αναλαμβάνει την κάλυψη ενός ευρύ φάσματος κοινωνικών αναγκών, όπως είναι η υγεία, η παιδεία, η απασχόληση, η κοινωνική φροντίδα η κατοικία και η προστασία του περιβάλλοντος. Αποτελεί συγχρόνως, ένα συγκεκριμένο ιδεατό μοντέλο κράτους που χαρακτηρίζεται από την κοινωνική δικαιοσύνη και τη συλλογική δράση. Δεν υπάρχει όμως, κάποιος συγκεκριμένος ορισμός για τον όρο αυτό καθώς υπάρχουν πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις με διαφορετικές αναλύσεις και αξιολογήσεις για το περιεχόμενό του, το ρόλο του, τους στόχους του και τα όριά του<sup>1</sup>.

Στόχος του Κράτους πρόνοιας είναι η εξασφάλιση ισότητας για το σύνολο του πληθυσμού με την αναδιανομή του εισοδήματος και την κατοχύρωση εργασιακών δικαιωμάτων.

Μεγαλύτερης, όμως, σημασίας είναι η κάλυψη κοινωνικών αναγκών, όπως η υγεία, η εργασία, η εκπαίδευση, η κατοικία και η παροχή κοινωνικής ασφάλισης στους πολίτες και ιδίως στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ο ρόλος της κοινωνικής ασφάλισης, είναι ένα από τα σημαντικότερα αγαθά που παρέχει το κράτος πρόνοιας, επειδή καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών αναγκών. Λόγω της οικονομικής κρίσης που πλήττει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, κρίση υφίσταται και ο θεσμός του κράτους πρόνοιας και της κοινωνικής ασφάλισης, με αποτέλεσμα οι παροχές τους να είναι χαμηλές έως ανύπαρκτες.

Εξαιτίας, λοιπόν, αυτής της κρίσης και του μεγάλου δημόσιου ελλείμματος που έχει δημιουργήσει, η πολιτική που ακολουθείται προκειμένου να αντιμετωπιστεί τόσο η κρίση όσο και το έλλειμμα είναι η μείωση παροχών, η μείωση συντάξεων, μισθών και επιδομάτων, καθώς και η μείωση των κοινωνικών δαπανών. Η οικονομική κρίση έπληξε περισσότερο ευπαθείς ομάδες πληθυσμού και άτομα με αναπηρία.

Ως κοινωνικός αποκλεισμός συνίσταται μία κατάσταση κατά την οποία μέσα από μία διαδικασία ελλειμματικών συνθηκών σε τομείς όπως η εργασία και το εισόδημα, η στέγαση, η εκπαίδευση και η απρόσκοπτη πρόσβαση στις υπηρεσίες το άτομο οδηγείται σε οικονομική ανέχεια και περιθωριοποίηση. Κυρίως, απειλούνται ομάδες, οι οποίες υφίστανται τις συνέπειες κοινωνικών διακρίσεων ή ανισοτήτων, που περιορίζουν τις όποιες προοπτικές βελτίωσης της θέσης τους<sup>2</sup>.

Τα Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) εντάσσονται στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και εκτίθενται ιδιαίτερα στον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού. Η άρση των συνθηκών που οδηγούν τα ΑμεΑ σε κοινωνικό αποκλεισμό αποτελεί ή θα πρέπει να αποτελέσει βασική κοινωνική και πολιτική επιδίωξη της πολιτείας.

Στην παρούσα μελέτη γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής του νομοθετικού πλαισίου για τα Άτομα με Αναπηρία (ΑΜΕΑ) στην Κοινωνική Ασφάλιση, καθώς επίσης και στα Πρόνοιακά επιδόματα σε Ευπαθείς Ομάδες του Πληθυσμού. Η επιλογή αυτής της διερεύνησης στηρίζεται στις αρνητικές επιπτώσεις των μνημονίων συνεργασίας της χώρας μας με τους θεσμούς χωρίς να εξαιρεθούν και οι ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού.

Πιο συγκεκριμένα καταγράφεται το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού, περιγράφονται οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και των

---

1 Όλγα Β. Στασινοπούλου, Κράτος Πρόνοιας, Ιστορική εξέλιξη- Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, σελ. 19,26, Εκδόσεις Gutenberg

2 Καζαντζή, Γ. (2016). Η κοινωνική θέση των γυναικών ΑμεΑ: απόψεις γυναικών ΑμεΑ που εργάζονται στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα

μνημονίων συνεργασίας στις Ευπαθείς Ομάδες και τέλος παρατίθενται τα προνοιακά επιδόματα που δόθηκαν την περίοδο της κρίσης.

## **2. Κοινωνική Ασφάλιση και Κοινωνική Πρόνοια σε Άτομα με Αναπηρία και Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού την περίοδο της κρίσης**

Με το άρθρο 22 του 1948 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η έννοια της κοινωνικής ασφάλειας καταγράφηκε ως δικαίωμα και αφορά τα συγκεκριμένα μέτρα που υιοθετεί μια κοινωνία για την εξάλειψη ή τον περιορισμό δυσμενών επιδράσεων από ορισμένους κινδύνους στα μέλη της.

Τέτοιοι κίνδυνοι μπορούν να προκληθούν από μελλοντικά και αβέβαια ενδεχόμενα που είναι αδύνατον να προβλεφθούν. Ως τέτοια μπορούν να θεωρηθούν: φυσικά φαινόμενα, χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης ή επαγγελματικές και οικογενειακές ιδιαιτερότητες. Όταν οι κίνδυνοι αυτοί αλλά και η πρόληψή τους αποτελεί μέριμνα της κοινωνίας, ονομάζονται κοινωνικοί κίνδυνοι και μπορούν να αντιμετωπιστούν σε δύο επίπεδα: είτε ατομικά (όπως γινόταν μέχρι τον 1900) με την αποταμίευση, την ιδιωτική ασφάλιση και την φιλανθρωπία είτε συλλογικά, μέσω των συστημάτων κοινωνικής ασφάλειας.

Ο ασφαλισμένος έχει δικαίωμα για σύνταξη λόγω αναπηρίας, αν έγινε ανάπηρος κατά την έννοια της παραγράφου 5 του παρόντος και έχει πραγματοποιήσει τον αριθμό ημερών εργασίας που ορίζεται από την παράγραφο 1 του παρόντος Άρθρου οι τριακόσιες (300) ημέρες εργασίας και δεν έχει συμπληρώσει το 21<sup>ο</sup> έτος ηλικίας<sup>3</sup>.

Η παράγραφος 5 του Άρθρου 28 δίνει έναν ορισμό της αναπηρίας, προκειμένου να υπάρχει η σχετική κάλυψη από το νόμο. Οι επόμενοι παράγραφοι του άρθρου 28 ορίζουν ποιους δικαιούται σύνταξη αναπηρίας, εκτός από τον ίδιο τον ασφαλισμένο, και σε ποιο ποσοστό, το δε Άρθρο 29 ρυθμίζει τον υπολογισμό του ποσού της σύνταξης για τον ίδιο τον ασφαλισμένο και για τους δικαιούχους, ενώ στη δε παράγραφο 10 ορίζεται ότι «το ποσό των υπό του Ι.Κ.Α. καταβαλλομένων βασικών συντάξεων λόγω αναπηρίας προσαυξάνεται κατά 50% εφόσον ο ανάπηρος ευρίσκεται διαρκώς εις κατάσταση αιαιτούσαν συνεχή επίβλεψη, περιποίηση και συμπαράσταση ετέρου προσώπου (απόλυτος αναπηρία)»<sup>4</sup>.

Ο Ν. 2458/1997 «Σύσταση Κλάδου Κύριας Ασφάλισης Αγροτών και άλλες διατάξεις», ο οποίος στα Άρθρα 6 έως 9 ρυθμίζει τις προϋποθέσεις συνταξιοδότησης λόγω αναπηρίας ή εργατικού ατυχήματος των ασφαλισμένων και τον τρόπο υπολογισμού της σύνταξης, καθώς και το Προεδρικό Διάταγμα 334/1988 το οποίο ρυθμίζει στα Άρθρα 1 έως 8 τις προϋποθέσεις χορήγησης αναπηρίας σε ασφαλισμένους του ΟΓΑ<sup>5</sup>.

---

3 Α.Ν 1846/1951 «Περί Κοινωνικών Ασφαλίσεων»

4 Α.Ν 1846/1951 «Περί Κοινωνικών Ασφαλίσεων»

5 Επιπλέον, το Προεδρικό Διάταγμα 166/2000 προβλέπει το δικαίωμα και τον τρόπο υπολογισμού της σύνταξης αναπηρίας των πολιτικών υπαλλήλων και των στρατιωτικών. Η Υπουργική Απόφαση 35/659/1998 ρυθμίζει την χορήγηση στους ασφαλισμένους του ΤΕΒΕ πρόσθετων θεραπευτικών μέσων και ο Ν. 2072/1992 «Ρύθμιση επαγγέλματος ειδικού τεχνικού προσθετικών και ορθωτικών κατασκευών και λοιπών ειδών αποκατάστασης και άλλες διατάξεις «στο άρθρο 18 προβλέπει την ασφαλιστική κάλυψη τέκνων ασφαλισμένων ή συνταξιούχων φορέων κοινωνικής ασφάλισης που είναι άτομα με αναπηρία τουλάχιστον 67%. Άλλοι νόμοι που αφορούν την προστασία των ατόμων με αναπηρίες είναι ακόλουθοι: το Ν.Δ. 162/1973 «Περί μέτρων προστασίας υπεργλικών και χρονίως πασχόντων ατόμων», ο Ν. 2345/1995 (ΦΕΚ 213,τ.Α') «Οργανωμένες υπηρεσίες παροχής προστασίας

Τα άτομα με ποσοστό αναπηρίας τουλάχιστον 67% που το ετήσιο συνολικό δηλωθέν εισόδημά τους δεν ξεπερνά τα 17.000 Ευρώ ατομικό ή 23.000 Ευρώ οικογενειακό, δικαιούνται Δελτίο Μετακίνησης για δωρεάν μεταφορά με τα μέσα μαζικής μεταφοράς του νομού τους. Επίσης, άτομα με ποσοστό αναπηρίας άνω του 67% ανεξαρτήτως εισοδήματος δικαιούνται Κάρτα με την οποία παρέχεται έκπτωση 50% στα εισιτήρια των υπεραστικών λεωφορείων και των τρένων του ΟΣΕ.

Στη χώρα μας λειτουργούν επτά Κέντρα Αποθεραπείας Φυσικής και Κοινωνικής Αποκατάστασης (Κ.Α.Φ.Κ.Α.) και ένα Κέντρο Αποθεραπείας Αποκατάστασης και Κοινωνικής Υποστήριξης Ατόμων με Αναπηρίες (ΚΑΑΚΥΑΜΕΑ). Στόχος των Κ.Α.Φ.Κ.Α. είναι η λειτουργική αποκατάσταση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων και την παροχή υπηρεσιών από εξειδικευμένο προσωπικό. Επίσης, υπάρχει ένα δίκτυο Κέντρων Εκπαίδευσης Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με Αναπηρίες (ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ), με 24 τέτοια κέντρα σε αντίστοιχους νομούς της χώρας, τα οποία παρέχουν υπηρεσίες πρώιμης διάγνωσης, ψυχοκοινωνικής και συμβουλευτικής υποστήριξης, λειτουργικής αποκατάστασης και επαγγελματικού προσανατολισμού, με σκοπό την κοινωνική ένταξη και αποφυγή της ιδρυματοποίησης των ατόμων με αναπηρία.

Η είσοδος της χώρας μας στα Μνημόνια και η υιοθέτηση νεοφιλελεύθερων πρακτικών αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης επηρέασε καταλυτικά την έκταση και την ποιότητα του κοινωνικού κράτους. Οι τομείς της Υγείας, της Ασφάλισης και της Παιδείας επλήγησαν ιδιαίτερα από την εφαρμογή μίας πολιτικής «εξορθολογισμού» των κοινωνικών δαπανών. Στους τομείς της Υγείας και της Κοινωνικής προστασίας ιδιαίτερα υποβαθμίστηκε η Δημόσια Υγεία, οι ασφαλισμένοι επωμίστηκαν την αύξηση της συμμετοχής στις παρεχόμενες υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας, τα Προνοιακά Επιδόματα – ιδιαίτερα στο τρίτο Μνημόνιο- δέχθηκαν ισχυρά πλήγματα με οριζόντιες περικοπές για όλες τις κοινωνικές ομάδες, ακόμη και τις πιο ευαίσθητες και ευπαθείς. Μέσα από μία ισοπεδωτική, υπεραπλουστευτική δημοσιονομική - και όχι κοινωνική λογική - το ελληνικό σύστημα κοινωνικής ασφάλισης απορρυθμίστηκε με αποτέλεσμα οι μειώσεις και καταργήσεις των κοινωνικών και προνοιακών επιδομάτων να οδηγήσουν σε φαινόμενα κοινωνικής εξαθλίωσης και φτωχοποίησης ενός σημαντικού τμήματος της ελληνικής κοινωνίας<sup>6</sup>.

Παρότι το ελληνικό οικονομικό σύνταγμα μετά την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΕ ερμηνεύεται υπό το φως του κοινοτικού δικαίου δεν μπορεί να καταργήσει την αρχή του κοινωνικού κράτους ή θεμελιώδη συστατικά του οικονομικού συντάγματος όπως τα κοινωνικά δικαιώματα. Εξετάζοντας τις παραβιάσεις του οικονομικού συντάγματος και των κοινωνικών δικαιωμάτων από τις πολιτικές του μνημονίου, ο Κατρούγκαλος καταλήγει ότι οι κατευθύνσεις του μνημονίου στον τομέα της κοινωνικής ασφάλισης εφαρμόστηκαν με τον ν. 3863/2010 για τον ιδιωτικό τομέα και το ν. 3865/2010 για το δημόσιο. Θεωρεί ότι είναι «ιδιαίτερα προβληματική από συνταγματικής πλευράς η διαφαινόμενη από τις

---

από φορείς κοινωνικής πρόνοιας και άλλες διατάξεις», ο Ν. 2646/1998 (ΦΕΚ 236, τ. Α') «Ανάπτυξη Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας και άλλες διατάξεις», ο Ν. 3106/2003 (ΦΕΚ 30, τ. Α') «Αναδιοργάνωση Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας και άλλες διατάξεις», και ο Ν. 3329/2005 (ΦΕΚ 81, τ. Α') «Εθνικό Σύστημα Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και λοιπές διατάξεις».

6 Φοκτιανού, Μ. (2015). Το νομικό πλαίσιο της φροντίδας υγείας και της κοινωνικής προστασίας των ευπαθών κοινωνικών ομάδων στην Ελλάδα

διατάξεις των άρθρων 37 § 2 και 39 του νόμου 3863/2010 απόσυρση του Κράτους από τη συνταγματική του υποχρέωση να εγγυάται τις ασφαλιστικές παροχές και το ασφαλιστικό σύστημα ως θεσμική εγγύηση»<sup>7</sup>, γεγονός το οποίο συνιστά ευθεία παραβίαση του άρθρου 22 § 5 του Συντάγματος.

Η μακροχρόνια δέσμευση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής απέναντι στα ΑμεΑ, συμβαδίζει με το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας<sup>8</sup>.

Στην έκθεση της Liliane Pasquier, ενώ γίνεται λόγος για ανθρωπιστική κρίση στην Ελλάδα, τα ΑμεΑ δεν συγκαταλέγονται στις πληγείσες ομάδες. Γίνεται αναφορά στην λογική του «ενός επιδόματος», το οποίο «αντιμετωπίζει υπεραπλουστευτικά την πολλαπλότητα των αναγκών και των καταστάσεων των δικαιούχων»<sup>9</sup>, λειτουργώντας με γνώμονα τις δημοσιονομικές ανάγκες και όχι την κοινωνική κατάσταση. Η παραπάνω αντιμετώπιση εγείρει ερωτηματικά κατά πόσο υφίσταται η θεσμική εγγύηση της κοινωνικής ασφάλειας, όπως αυτή προβλέπεται από το Άρθρο 22 παρ. 4 του Συντάγματος.

Έτσι, καθώς διογκώνεται η οικονομική και κοινωνική κρίση σε διεθνές επίπεδο, παράλληλα αμβλύνεται η κρίση του κράτους πρόνοιας με την ανεργία να παραμένει αμείωτη και τον αριθμό των φτωχών και των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων να αυξάνει. Προκειμένου, το κράτος να χρηματοδοτήσει τις κοινωνικές δαπάνες, τους μισθούς και το δημοσιονομικό έλλειμμα, συνέχισε το δανεισμό του με αποτέλεσμα να διογκώνει όλο και περισσότερο το χρέος του. Αμετάκλητη παραμένει έτσι, η οικονομική κρίση, η μείωση της ανεργίας, της φτώχειας, των μισθών, των συντάξεων, των κοινωνικών παροχών και προστασίας. Το 2008 και 2009 οι δαπάνες για την κοινωνική προστασία στον χώρο της υγείας ήταν περίπου 29%, για τις συντάξεις 42% και 41% αντίστοιχα, για τους ανέργους 6% και 7% και για τους κοινωνικά αποκλεισμένους 2%.

Το 2008 έχουμε την ίδρυση του Ασφαλιστικού Κεφαλαίου Αλληλεγγύης Γονέων (ΑΚΑΓΕ) με σκοπό τη διασφάλιση των μελλοντικών συνταξιοδοτικών πληρωμών. Σκοπός του ΑΚΑΓΕ είναι η δημιουργία αποθεμάτων, ώστε να χρηματοδοτηθούν οι συνταξιοδοτικές πληρωμές των ταμείων κοινωνικής ασφάλισης μετά την 1.1.2009. Από την 1.1.2009, το ΑΚΑΓΕ θα χρηματοδοτείται από ποσοστό 10% επί των ετήσιων συνολικών εσόδων από αποκρατικοποιήσεις, από ποσοστό 4% επί των ετήσιων συνολικών εσόδων από τον Φ.Π.Α και από ποσοστό 10% επί του συνόλου των ετησίων εισπραττόμενων ποσών από κοινωνικούς πόρους από τους φορείς, κλάδους ή λογαριασμούς κοινωνικής ασφάλισης<sup>10</sup>.

Το έτος 2012 αποτελεί την κρίσιμη καμπή στα χρόνια της κρίσης καθώς από τότε και μετά ξεκινούν οι αλληπάλληλες πολιτικές και οικονομικές μεταρρυθμίσεις με καίριας σημασίας αυτές της κοινωνικής πρόνοιας. Αναλυτικότερα, μείωση παρατηρείται στις διπλές και τριπλές κύριες συντάξεις με 35% της μεγαλύτερης και κατά 30€ στις προνοιακές συντάξεις του ΟΓΑ, δηλαδή από 360€ μειώνεται στα 330€. Κατάργηση ακολουθεί στα δώρα και στα επιδόματα αδείας στις επικουρικές συντάξεις με την επιβολή πλαφόν σε αυτές να μην ξεπερνούν τα 400€. Επιπλέον, αύξηση συντελείται στα

---

7 Κατρούγκαλος, Γ. (2011). Το «παρασύνταγμα «του μνημονίου και ο άλλος δρόμος», σ. 239

8 Βαρκάδου, Σ. & Κούκου, Σ. (2008). Όψεις κοινωνικού αποκλεισμού: Απόψεις γονέων παιδιών με αναπηρία.

9 Parliamentary Assembly doc 13225, 7 June 2013 Equal access to health care, σελ 41

10 Υπουργείο Οικονομικών, Πολιτική και Μεταρρυθμίσεις, Επικαιρομένο πρόγραμμα σταθερότητας και ανάπτυξης 2008-2011

απαιτούμενα έτη ασφάλισης για τη λήψη της κατώτατης σύνταξης<sup>11</sup>.

Πρέπει να τονιστεί πως κοινωνική ασφάλιση μαζί με την κοινωνική πολιτική αποτελούν τα συστατικά μέρη του κράτους πρόνοιας. Η κοινωνική ασφάλιση αποτελεί στοιχείο της αντίληψης του κράτους πρόνοιας και δεν είναι απλό επακόλουθο της ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας. Είναι μία νέα αντίληψη που αφορά την αναπαραγωγή του ατόμου και τη σχέση ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία.

Η αυξανόμενη ανεργία, οι συνεχείς μειώσεις στους μισθούς, τις συντάξεις και των επιδομάτων κάθε είδους, καθώς και οι κοινωνικές δαπάνες εκτοπίζουν διαρκώς τις ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες. Παρατηρείται έξαρση των αυτοκτονιών, της κατάθλιψης και της ενδοοικογενειακής βίας. Όλα αυτά, επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής και ευρύτερης περιφερειακής οικονομίας.

Παρατηρείται αύξηση της παρανομίας, της εγκληματικότητας, της χρήσης παράνομων κι επικινδύνων ουσιών. Αυξάνεται, ο κίνδυνος για κάποιες ομάδες όπως οι Ρομά, τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ), οι μετανάστες, οι άστεγοι και τα άτομα με ψυχικές διαταραχές.

### **3. Κοινωνική Ασφάλιση και Προνοιακά Επιδόματα σε Άτομα με Αναπηρία και Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού την περίοδο της κρίσης**

Σχετικά με τα προνοιακά επιδόματα είναι αμοιβές επιπρόσθετες που παίρνουν ορισμένοι για κάποιο συγκεκριμένο λόγο ή αλλιώς οικονομικά ή άλλοι είδους βοηθήματα.

Όσον αφορά το χρονολογικό έτος 2013, η κατάσταση που ήδη επικρατούσε καθώς και η λήψη μέτρων για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, καθυστέρησαν την έγκριση των προνοιακών επιδομάτων. Ωστόσο, κατάφεραν και εγκρίθηκαν από το Υπουργείο Εξωτερικών. Συγκεκριμένα, το κράτος κατανέμει 114.620.678€ σε 63 δήμους της χώρας για την καταβολή των προνοιακών επιδομάτων τους μήνες Μάη-Ιούνη. Επίσης, δόθηκαν 5.598.175€ στις περιφέρειες για τους δικαιούχους νεφροπαθείς, στους μεταμοσχευμένους νεφροπαθείς, ήπατος, πνευμόνων, καρδιάς, καθώς και σε αλλοδαπούς και ομοιογενείς νεφροπαθείς τον Ιούλιο του 2013<sup>12</sup>.

Παρ' όλα αυτά η έκθεση του ΟΟΣΑ βρίσκει αναποτελεσματικά τα προνοιακά επιδόματα, καθώς δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί το διογκωμένο πρόβλημα των αστέγων και των φτωχών οικογενειών.<sup>13</sup> Συνέχισαν, να δίνονται τα επιδόματα ανεργίας και του ΕΚΑΣ. Επιπλέον, έχουμε τα επιδόματα παραπληγίας, τυφλότητας, κωφών και βαρήκοων, βαριάς αναπηρίας, εγκεφαλικής παράλυσης, βαριάς νοητικής στέρησης και αιμολυτικής αναιμίας.

Από 1.1.2014 λιγότεροι θα είναι εκείνοι που θα λάβουν τα προνοιακά επιδόματα ενώ παράλληλα προβλέπεται η κατάργηση του ΕΚΑΣ για όσους είναι κάτω των 65 ετών. Νέες ευνοϊκές ρυθμίσεις για τους ανέργους προωθεί το Υπουργείο Εργασίας αλλά και την παροχή των επιδομάτων σε ΑΜΕΑ που εκκρεμεί η επανένταξη τους από τα ΚΕΠΑ<sup>14</sup>.

---

11 Νέα κριτήρια για τα προνοιακά και πολυτεχνικά επιδόματα, Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr), (προσπελάστηκε στις 24/11/2019)

12 Εγκρίθηκαν τα προνοιακά επιδόματα Ιουλίου Αυγούστου 2013, Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr), (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

13 Εγκρίθηκαν τα προνοιακά επιδόματα Ιουλίου Αυγούστου 2013, Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr), (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

14 Σε λιγότερους τα προνοιακά επιδόματα 1/1/2014, 20/11/2019, Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr), Ασφάλιση για

Ακολουθώντας το 2015, τα περισσότερα βασικά προνοιακά επιδόματα συνεχίζουν να δίνονται στους δικαιούχους με κάποιες μικρο αλλαγές. Παράταση μέχρι τις 28.02.2015 είχε δοθεί στη διάταξη για την ιατροφαρμακευτική κάλυψη των μακροχρόνια ανέργων από τα 30 έως τα 55 έτη, που έχουν συμπληρώσει 600 ημέρες εργασίας. Οι 600 ημέρες αυξάνονται κατά 100 ημέρες κάθε χρόνο μετά τη συμπλήρωση του 30ου έτους μέχρι και τα 54<sup>15</sup>.

Ιδιαίτερα σημαντικό πριν ξεκινήσουμε να αναφέρουμε τα προνοιακά επιδόματα που χορηγούνται στις ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες, πρέπει να καταγράψουμε το ύψος του κατώτατου μισθού από τα πρώτα χρόνια της κρίσης μέχρι και σήμερα.

Από το σύνολο των ευρωπαϊκών χωρών, στην ενδέκατη θέση βρίσκεται η Ελλάδα όσον αφορά τον κατώτατο μισθό. Πιο συγκεκριμένα, τον Ιανουάριο του 2007 το ύψος του κατώτατου μισθού ανέρχεται στα 730,30 € και τον Ιούλιο στα 767,55 €. Το 2008 ανέρχεται στα 794,02 €, και τα έτη 2009-2010 στα 862,82 €. Στη συνέχεια, το πρώτο εξάμηνο του 2011 παραμένει στα 862,82 € και το δεύτερο εξάμηνο αυξάνεται στα 876,62 €. Τα πράγματα από το 2012 αρχίζουν να αλλάζουν για τον κατώτατο μισθό. Αν και το πρώτο εξάμηνο παραμένει ακόμη στα δεδομένα του προηγούμενου έτους 2011, δηλαδή στα 876,62 €, το δεύτερο εξάμηνο σημειώνει σημαντική μείωση στα 683,76 €. Βέβαια, σύμφωνα με την Εθνική Γενική Συλλογική Σύμβαση Ελλάδος (ΕΓΣΣΕ) από το 2012 καταργήθηκε το ποσό του 683,76 € και ορίστηκε ότι όσοι είναι άνω των 25 ετών το ποσό του κατώτατου μισθού είναι στα 586 € και για τους νεότερους μέχρι την ηλικία των 25 είναι στα 511 €. Τα επόμενα έτη από το 2012 έως το 2016 το ύψος του ελάχιστου μισθού παραμένει στα 586 € και 511 € για τους νέους.

Το προνοιακό επίδομα το δικαιούται κάποιος, σύμφωνα με την νομοθεσία του 2012, με ετήσιο εισόδημα 25.000 € έως 30.000 €, με αποτέλεσμα οι μισοί από τότε να είναι πλέον δικαιούχοι. Κοινωνικά και προνοιακά επιδόματα, καθώς και των πολυτέκνων, συνδέονται με τα εισοδηματικά και περιουσιακά κριτήρια για να μπορέσει να τα πάρει κάποιος. Χαρακτηριστικό επίδομα είναι το Επίδομα Κοινωνικής Αλληλεγγύης Συνταξιούχων (ΕΚΑΣ). Καταβάλλεται αποκλειστικά σε ήδη συνταξιούχους και δικαιούχους σύνταξης γήρατος, αναπηρίας και θανάτου εντασσόμενων στον ΕΦΚΑ. Συγκεκριμένα, από 1.1.2007 έως τις 31.12.2017 με κριτήριο το εισόδημα από μισθούς, συντάξεις και ημερομίσθια του έτους 2005, ξεκινά η χορήγηση του ΕΚΑΣ με ποσά από 48,79 € έως 195,15 €. Δικαιούχοι είναι όσοι έχουν συμπληρώσει το 60 έτος της ηλικίας τους σύμφωνα πάντα με τα εισοδηματικά τους κριτήρια και λαμβάνουν το ποσό κάθε μήνα.

Πιο αναλυτικά, χορηγείται με βάση το ετήσιο εισόδημα από μισθούς, συντάξεις και επιδόματα στα 7.452,32 € με ποσό του ΕΚΑΣ 48,79 €, με βάση το συνολικό ετήσιο ατομικό φορολογητέο εισόδημα ή απαλλασσόμενο ή φορολογούμενο με ειδικό τρόπο στα 8.694,38 € και το συνολικό ετήσιο οικογενειακό φορολογητέο εισόδημα ή απαλλασσόμενο ή φορολογούμενο με ειδικό τρόπο στα 13.529,54 €. Για εισοδήματα άνω των 7452,32€ δεν δίνονται επιδόματα για όσους είναι άνω των 60 ετών.

Για τα έτη 2008-2009 το ΕΚΑΣ αυξάνεται κατά 8,71 € έως 43,85 € ή κατά 17,8 % από το 2007. Η κλιμάκωση του ΕΚΑΣ είναι για εισοδήματα μέχρι 7.058,41 το ΕΚΑΣ είναι στα 230 €, μέχρι 7.335,25 € είναι στα 172,50 €, μέχρι 7.519,74 € είναι στα 115 € και μέχρι 7.750, 42 € είναι στα 57,50 €. Για το 2010 με εισόδημα έως 7.905,91 €

---

ανέργους και παράταση για τα προνοιακά επιδόματα., Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr), (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

15 Επίδομα τυφλότητας, κωφών και βαρήκων, βαριάς αναπηρίας, εγκεφαλικής παράλυσης, βαριάς νοητικής υστέρησης, αιμολυτικής αναμίας., Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr), (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)



το ΕΚΑΣ διαμορφώνεται στα 172,50 € και έως 8.353,38 € είναι στα 57,50 €. Για το 2011 με εισόδημα μέχρι 8.018,26 € το επίδομα για τους δικαιούχους ανέρχεται στα 172,50 € και μέχρι 8472,09 είναι στα 57,50 €. Τα ποσά του ΕΚΑΣ παραμένουν ίδια καθώς και τα εισοδήματα με βάση τα οποία δίνονται, για τα επόμενα χρόνια 2012, 2013, 2014 και 2015. Εκείνο που αλλάζει από το 2012 είναι η χορήγηση ποσού ΕΚΑΣ 30 € για συντάξεις από 8472,10 έως 9.200 €, το συνολικό ετήσιο ατομικό φορολογητέο εισόδημα ή απαλλασσόμενο ή φορολογητέο με ειδικό τρόπο έως 9.884,11 € και το συνολικό ετήσιο οικογενειακό φορολογητέο εισόδημα ή απαλλασσόμενο ή φορολογητέο με ειδικό τρόπο έως 13.500€.

Μια ακόμη αλλαγή που συντελείται είναι πως από το 2014 αλλάζει το ηλικιακό κριτήριο συμπλήρωσης των 60 ετών. Πλέον οι δικαιούχοι του ΕΚΑΣ θα πρέπει να έχουν συμπληρώσει το 65 έτος της ηλικίας τους. Εξαιρούνται όσοι έχουν ποσοστό αναπηρίας 80 % και άνω και τα τέκνα που λαμβάνουν σύνταξη λόγω θανάτου γονέα. Νέα κριτήρια έχουμε το 2016 με την κατάργηση χορήγησης του ποσού των 30 € στις συντάξεις. Διαμορφώνονται, επίσης, νέα εισοδηματικά κριτήρια με ποσά του ΕΚΑΣ από 57,50 € μέχρι 172,50 €. Τέλος, για το 2017 που θα είναι και ο τελευταίος χρόνος χορήγησής του, τα ποσά διαμορφώνονται έως 7.518 € στα 86,25 €, έως 7.720 € στα 57,50 € και έως 7.972 € στα 28,75 €.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά επιδόματα, είναι το επίδομα ανεργίας. Δικαιούχοι του επιδόματος αυτού είναι όσοι είναι ασφαλισμένοι ως εργαζόμενοι στον κλάδο ανεργίας του ΟΑΕΔ, να έχει προηγηθεί καταγγελία σύμβασης εργασίας ή να έχει προηγηθεί λήξη της σύμβασης ορισμένου χρόνου, να μην αυτοαπασχολούνται και να έχουν την ιδιότητα του ανέργου κατά την αίτησή τους. Το επίδομα καταβάλλεται μία φορά το μήνα για 25 ημέρες και το ύψος του καθορίζεται με βάση τις αποδοχές του ασφαλισμένου κατά την απόλυσή του. Το πρώτο εξάμηνο του 2010 ο αριθμός των ανέργων ήταν 590 χιλιάδες και οι δικαιούχοι του επιδόματος ήταν 241 χιλιάδες.

Το πρώτο εξάμηνο του 2013, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ, ο αριθμός των ανέργων ήταν 353 χιλιάδες κι εκείνος όσων λάμβαναν τακτικό επίδομα ανεργίας 196 χιλιάδες (ποσοστό 14%). Η ανώτατη διάρκεια της επιδότησης συνολικά ανά τετραετία μειώθηκε σε 450 ημέρες το 2013 και σε 400 ημέρες το 2014. Το βασικό ποσό επιδόματος μειώθηκε από 454 ευρώ σε 360 το Μάρτιο του 2012 (ταυτόχρονα με τη μείωση του κατώτατου μισθού). Από 12.03.2012 το βασικό μηνιαίο εισόδημα ανέρχεται στα 360 €. Για κάθε μέλος της οικογένειας το επίδομα προσαυξάνεται κατά 10%.

Από το 2001 το κράτος παράλληλα, μεριμνά για την ασφάλιση και των μακροχρόνια ανέργων δίνοντας τους ως βοήθημα 200 € μέχρι 12 μήνες. Την περίοδο 2002-2009, ο αριθμός δικαιούχων ήταν 500-1.500 άτομα. Το 2010 ο αριθμός αυξήθηκε στα 1.850 άτομα και το 2011 στα 3.000 άτομα. Από τον Ιανουάριο του 2012, το ανώτατο επιτρεπόμενο ετήσιο εισόδημα αυξήθηκε στα 12.000€ (από 5.000€) συν 587€ για κάθε παιδί. Όμως, λόγω της συνεχιζόμενης αύξησης των ανέργων, αυξήθηκε και ο αριθμός των δικαιούχων: 20.000 άτομα το 2012 και 28.000 άτομα το 2013. Από τον Ιανουάριο του 2014, η κατώτατη ηλικία για τη διεκδίκηση του επιδόματος για μακροχρόνια ανέργους μειώνεται από 45 σε 20 έτη. Ωστόσο, μειώνεται το μέγιστο επιτρεπόμενο ετήσιο εισόδημα σε 10.000€ (από 12.000€ το 2012) Η αξία του επιδόματος παραμένει αμετάβλητη (200€ το μήνα από το 2003). Επειδή η μέση διάρκεια επιδότησης του τακτικού επιδόματος ανεργίας είναι οι 7 μήνες, οι περισσότεροι μακροχρόνια άνεργοι δεν πληρούν τις



προϋποθέσεις για το προνοιακό επίδομα μακροχρόνιας ανεργίας. Σήμερα δικαιούχοι είναι Έλληνες υπήκοοι και οι υπήκοοι άλλων κρατών της Ε.Ε που είναι ασφαλισμένοι κατά της ανεργίας.

Δίπλα στο επίδομα ανεργίας πλαισιώνεται και το ειδικό βοήθημα μετά τη λήξη της τακτικής επιδότησης ανεργίας. Το συγκεκριμένο επίδομα το δικαιούνται οι ασφαλισμένοι που παραμένουν άνεργοι κατά την ημερομηνία καταβολής του βοηθήματος, εφόσον παρέμειναν άνεργοι ακόμη ένα μήνα μετά τη λήξη της τακτικής επιδότησης ανεργίας. Το ποσό του βοηθήματος είναι ίσο με 13 ημερήσια επιδόματα ανεργίας<sup>16</sup>.

Πρέπει επίσης, να αναφερθεί και το ειδικό βοήθημα λόγω επίσχεσης εργασίας ή διακοπής εργασιών. Δικαιούχοι είναι όσοι είναι ασφαλισμένοι που δεν συγκεντρώνουν προϋποθέσεις τακτικής επιδότησης σε περίπτωση διακοπής των εργασιών της επιχείρησης και αδυναμίας για οποιονδήποτε λόγο καταγγελίας της σύμβασης εργασίας από τον εργοδότη, ή σε περίπτωση άσκησης από τον μισθωτό του δικαιώματος της επιχείρησης εργασίας. Το ύψος του βοηθήματος είναι ίσο με το 20πλάσιο του βασικού επιδόματος ανεργίας σύν 10% για κάθε μέλος της οικογένειας<sup>17</sup>.

Όσον αφορά τους ελεύθερους επαγγελματίες και τους ανεξάρτητα απασχολούμενους, από τον Απρίλιο του 2013 καταβάλλεται ένα βοήθημα ανεργίας αυτοαπασχολούμενων. Έχει αξία 360€ το μήνα, όσο και το τακτικό βοήθημα ανεργίας. Ωστόσο, δεν υπάρχει προσαύξηση για μέλη οικογένειας, ούτε δώρο Πάσχα ή Χριστουγέννων. Η διάρκεια επιδότησης εξαρτάται από το συνολικό χρόνο ασφάλισης και καταβολής εισφοράς στον Ειδικό Λογαριασμό Ανεργίας (που καταβάλλεται στον ΟΑΕΕ και στα άλλα ταμεία από τις αρχές του 2011 και ανέρχεται στα 10€ το μήνα). Οι προϋποθέσεις για τη χορήγησή του είναι αυστηρές. Ο δικαιούχος πρέπει να έχει καταβάλει εισφορές στον Ειδικό Λογαριασμό Ανεργίας επί τρία τουλάχιστον έτη, πριν από τη διακοπή του επαγγέλματος. Θα πρέπει να έχει κάνει αποδεδειγμένα διακοπή επαγγέλματος τουλάχιστον τρεις μήνες πριν από τη λήψη του βοηθήματος. Το εισόδημά του θα πρέπει να είναι χαμηλό, δηλαδή αθροιστικά τα δύο τελευταία έτη να έχει ατομικό εισόδημα κάτω από 20.000€ και οικογενειακό εισόδημα κάτω από 30.000€. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι πως θα πρέπει να έχει εξοφλήσει τις οφειλές του στον ασφαλιστικό του φορέα. Αυτή η προϋπόθεση είναι πολύ περιοριστική. Αφού οι περισσότεροι αυτοαπασχολούμενοι που κλείνουν τις επιχειρήσεις τους λόγω οικονομικής αδυναμίας, έχουν συσσωρευμένες ανεξόφλητες οφειλές, κυρίως στον ΟΑΕΕ. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία, το Σεπτέμβριο του 2013, 664.000 ασφαλισμένοι όφειλαν στον ΟΑΕΕ, ενώ μέχρι τα τέλη Δεκεμβρίου του 2013, 19.500 άτομα εισέπραξαν το βοήθημα ανεργίας αυτοαπασχολούμενων.

Σχετικά με τον τομέα της ανεργίας, άλλο ένα επίδομα που συναντάμε είναι το ειδικό βοήθημα μετά από τρίμηνη παραμονή στο μητρώο του ΟΑΕΔ. Το συγκεκριμένο βοήθημα δικαιούνται όσοι είναι ασφαλισμένοι στον οργανισμό ΟΑΕΔ, δεν συγκεντρώνουν προϋποθέσεις τακτικής επιδότησης και παραμένουν άνεργοι επί τρεις μήνες καθώς και να έχουν εργαστεί τουλάχιστον 60 μέρες πριν από αυτούς τους τρεις μήνες. Το επίδομα αυτό ο

---

16 Οργανισμός απασχόλησης εργατικού δυναμικού (ΟΑΕΔ), Επιδόματα και παροχές, Παροχές ανεργίας, Ειδικά βοηθήματα, Ειδικό βοήθημα μετά τη λήξη της τακτικής επιδότησης ανεργίας, Στο <http://www.oaed.gr/lexe-tes-taktikes> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

17 Οργανισμός απασχόλησης εργατικού δυναμικού (ΟΑΕΔ), Επιδόματα και παροχές, Παροχές ανεργίας, Ειδικά βοηθήματα, Ειδικό βοήθημα λόγω επίσχεσης εργασίας ή διακοπής εργασιών, Στο <http://www.oaed.gr/epischese-ergasias> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

ασφαλισμένοι έχει τη δυνατότητα να το λάβει μέχρι και τρεις φορές μέσα στο χρόνο<sup>18</sup>. Για εκείνους που το επάγγελμά τους είναι εποχικό και αντιμετωπίζουν δυσκολίες τις υπόλοιπες περιόδους που καθίστανται αδύνατο να εργαστούν, υπάρχει το ειδικό εποχικό βοήθημα. Εκείνοι που μπορούν να το λάβουν πρέπει αρχικά να είναι ασφαλισμένοι στο ΙΚΑ-ΕΤΑΜ και να συγκαταλέγονται στις εξής κατηγορίες : οικοδόμοι, λατόμοι, πλινθοποιοί, αγγειοπλάστες, οδοποιητικών και γεωτρητικών μηχανημάτων, ηθοποιοί κ.α.<sup>19</sup>.

Με το Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής του Νοεμβρίου του 2012, θεσμοθετήθηκαν το ενιαίο επίδομα στήριξης τέκνων που χορηγείται από τον ΟΓΑ. Πριν από τα χρόνια της κρίσης, αξιόλογες οικογενειακές παροχές είχαν οι πολύτεκνοι (οικογένειες με τρία ή περισσότερα παιδιά από το 2008), οι εργαζόμενοι σε ΔΕΚΟ, Τράπεζες και σε μικρότερο βαθμό οι Δημόσιοι υπάλληλοι. Το οικογενειακό επίδομα του ΟΑΕΔ για μισθωτούς του ιδιωτικού τομέα (εκτός ΔΕΚΟ και Τράπεζες) με ένα ή δύο παιδιά, ήταν πολύ χαμηλό. Οι αγρότες και οι αυτοαπασχολούμενοι δεν είχαν οικογενειακό επίδομα. Το ύψος του ενιαίου επιδόματος στήριξης τέκνων υπολογίζεται με συγκεκριμένα κριτήρια, από 13€ έως 40€ το μήνα για κάθε παιδί. Αφορά οικογένειες που διαμένουν μόνιμα και νόμιμα στην Ελλάδα, να έχουν από ένα εξαρτώμενο παιδί και άνω και το καθαρό ετήσιο εισόδημά τους να μην υπερβαίνει τις 18.000 ευρώ. Με αυτό το επίδομα καταργούνται: το επίδομα τρίτου παιδιού, η εφάπαξ παροχή 2.000 ευρώ για τη γέννηση τρίτου παιδιού, η ισόβια σύνταξη πολύτεκνης μητέρας. Καταργείται επίσης το αφορολόγητο λόγω παιδιών.

Από το 2013, χορηγείται Κοινωνικό Οικιακό Τιμολόγιο στους καταναλωτές που ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες (άτομα με χαμηλό εισόδημα, άνεργοι, ανάπηροι κ.α.), ενώ παρέχεται έκπτωση από 10%-60% στα τιμολόγια της ΕΥΔΑΠ σε πολύτεκνες οικογένειες με τρία παιδιά και άνω (αυτόματα) και έκπτωση 30% στους ηλικιωμένους άνω των 75 ετών που κατοικούν μόνοι τους (υπό προϋποθέσεις).

Ειδικό βοήθημα δικαιούνται και όσοι εξέτισαν ποινή στερητική της ελευθερίας (αποφυλακισθέντες) και το οποίο είναι ίσο με 15 ημερήσια επίδομα ανεργίας.

Ένα άλλο μέτρο ενίσχυσης για τις ευπαθείς ομάδες ήταν το Ελάχιστο Εγγυημένο Εισόδημα που είχε αρχίσει να εφαρμόζεται πιλοτικά από το 2013. Το Ελάχιστο Εγγυημένο Εισόδημα ήταν αφορολόγητο, δεν υπόκειτο σε καμία κράτηση, ούτε κατάσχετο, ούτε συμψηφίζετο με χρέη προς το δημόσιο ή πιστωτικά ιδρύματα. Επίσης δεν υπολογιζόταν στα εισοδηματικά όρια για την καταβολή του ΕΚΑΣ ή οποιαδήποτε άλλης παροχής κοινωνικού ή προνοιακού χαρακτήρα<sup>20</sup>.

Το Ελάχιστο Εγγυημένο Εισόδημα αντικαθίσταται από το Κοινωνικό Εισόδημα Αλληλεγγύης (Κ.Ε.Α.). Την 14<sup>η</sup> Ιουλίου του 2016, εφαρμόστηκε το πρόγραμμα Κ.Ε.Α., σε νοικοκυριά που διαβιούν σε συνθήκες ακραίας φτώχειας, πιλοτικά σε 30 Δήμους. Από το Ιανουάριο του 2017, εφαρμόζεται σε 700.000 άτομα που ζουν σε συνθήκες ακραίας

---

18 Οργανισμός απασχόλησης εργατικού δυναμικού (ΟΑΕΔ), Επίδομα και παροχές, Παροχές ανεργίας, Ειδικά βοηθήματα, Ειδικό βοήθημα μετά από τρίμηνη παραμονή στο μητρώο ανέργων, Στο <http://www.oaed.gr/trimene-paramone> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

19 Οργανισμός απασχόλησης εργατικού δυναμικού (ΟΑΕΔ), Επίδομα και παροχές, Παροχές ανεργίας, Ειδικά βοηθήματα, Ειδικό εποχικό βοήθημα, Στο <http://www.oaed.gr/eidiko-epochiko-boethema> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

20 Οδηγός δικαιωμάτων και παροχών για ευάλωτες ομάδες. Συνήγορος του Πολίτη, 2015 Στο: <http://www.synigoros-solidarity.gr/solidarity/assets/uploads/2016/02/odigos-dikaiwmatwn-paroxwn-gia-eyalotes-omades-2015.pdf> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

φτώχειας συνολικού ύψους 760 εκατομμύρια ευρώ σε όλη την ελληνική επικράτεια. Η ένταξη στο πρόγραμμα Κ.Ε.Α. γίνεται με<sup>21</sup>:

- εισοδηματικά κριτήρια. Το συνολικό εισόδημα όλων των μελών του νοικοκυριού τους τελευταίους έξι μήνες να ανέρχεται στα 900€, π.χ.
- κριτήρια διαμονής. Όλα τα μέλη του νοικοκυριού πρέπει να κατοικούν μόνιμα και νόμιμα στην Ελλάδα.
- περιουσιακά κριτήρια. Η φορολογική αξία των ακινήτων δεν μπορεί να υπερβαίνει τα 150.000 ευρώ (τα 90.000€ για άγαμο και τα 15.000 ευρώ για κάθε πρόσθετο μέλος). Για άγαμο προβλέπεται το ποσό των 200€ το μήνα. Για κάθε επιπλέον ενήλικο μέλος, το ποσό των 100€ το μήνα. Για κάθε ανήλικο μέλος το ποσό των 50€ το μήνα.

Οι δικαιούχοι για το Κ.Ε.Α. θα έχουν δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη ανασφάλιστων, παροχή σχολικών γευμάτων, παραπομπή και ένταξη σε δομές και υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας και υποστήριξης, ένταξη στα προγράμματα των Κοινωνικών Δομών Αντιμετώπισης της Φτώχειας, κοινωνικό τιμολόγιο παροχών ύδρευσης, κοινωνικό τιμολόγιο Δήμων και Δημοτικών Επιχειρήσεων. Επίσης, για όσους μπορούν να εργαστούν, προώθησή τους σε δράσεις που στοχεύουν στην ένταξη ή την επανένταξή τους στην αγορά εργασίας. Έως τώρα, μέχρι την πλήρη εφαρμογή του προγράμματος «Κοινωνικό Εισόδημα Αλληλεγγύης», παρέχεται κάρτα σίτισης στις οικογένειες που διαβιούν σε συνθήκες ακραίας φτώχειας. Επίσης, σε ευπαθείς ομάδες, χορηγείται επίδομα θέρμανσης. Οι δικαιούχοι φθάνουν τις 380.000. Επιπλέον, οι άνεργοι άνδρες και γυναίκες ηλικίας άνω των 65 ετών και οι άνεργες γυναίκες άνω των 55 ετών που είναι εγγεγραμμένοι στον ΟΑΕΔ, με δελτίο ανεργίας ενεργό για 12 συνεχείς μήνες, μπορούν να ενταχθούν στο πρόγραμμα προαιρετικής ασφάλισης ώστε να συμπληρώσουν τις προϋποθέσεις θεμελίωσης της σύνταξής τους στο Ι.Κ.Α.<sup>22</sup>

Τον Απρίλιο του 2016, θεσπίζεται για πρώτη φορά το δικαίωμα ελεύθερης πρόσβασης σε όλες τις δημόσιες δομές υγείας για παροχή νοσηλευτικής και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης σε ανασφάλιστους και σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Αυτή η ρύθμιση αφορά 2,5 εκατομμύρια ανασφάλιστους πολίτες, όσους έχασαν την ασφάλισή τους λόγω της κρίσης (ακόμη κι αν έχουν χρέη στους ασφαλιστικούς τους φορείς), όσους ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (π.χ. ανήλικοι, έγκυες, άτομα με αναπηρία, άστεγοι, τοξικοεξαρτημένοι κλπ.), και είναι Έλληνες πολίτες ή διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα, αλλά και όσους δεν έχουν νομιμοποιητικά έγγραφα διαμονής, αλλά χρίζουν άμεσης υγειονομικής περίθαλψης ως μέλη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Από το 2015 μέχρι τις 31.1.2017 έχουμε το επίδομα αλληλεγγύης τη λεγόμενη κάρτα σίτισης, σε άτομα και οικογένειες που διαβούν σε συνθήκες ακραίας φτώχειας. Παρατείνεται μέχρι την ενεργοποίηση του ΚΕΑ. Δικαιούχοι είναι οι άγαμοι με ποσό 200 € το μήνα, για οικογένειες με κάθε επιπλέον μέλος συν 100 € το μήνα και για κάθε ανήλικο συν 50 €. Όσοι το δικαιούνται, παρέχεται δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη στους ανασφάλιστους, σχολικά γεύματα και ένταξη σε υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας και υποστήριξης.

---

21 Κοινωνικό Εισόδημα Αλληλεγγύης (Κ.Ε.Α.) Στο: <https://keaprogram.gr/pub/Home/Info> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

22 Κοινωνικό Εισόδημα Αλληλεγγύης (Κ.Ε.Α.) Στο: <https://keaprogram.gr/pub/Home/Info> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

### 3. Κοινωνικό Εισόδημα Αλληλεγγύης

Το πρόγραμμα στηρίζεται σε τρεις πυλώνες:

1. την εισοδηματική ενίσχυση,
2. την πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες και αγαθά που προβλέπονται από το πρόγραμμα
  - Δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη ανασφάλιστων.
  - Παραπομπή και ένταξη σε δομές και υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας και υποστήριξης.
  - Ένταξη σε προγράμματα και κοινωνικές δομές για την αντιμετώπιση της φτώχειας.
  - Ένταξη στις δράσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος του Ταμείου Ευρωπαϊκής Βοήθειας προς τους Άπορους.
  - Κοινωνικό τιμολόγιο παροχών ηλεκτρικής ενέργειας.
  - Κοινωνικό τιμολόγιο παροχών ύδρευσης.
  - Κοινωνικό τιμολόγιο Δήμων και Δημοτικών Επιχειρήσεων.
3. την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας (απευθύνεται στον ενεργό πληθυσμό)
  - Την κάλυψη προτεινόμενης θέσης εργασίας.
  - Τη συμμετοχή σε προγράμματα κοινωφελούς εργασίας.
  - Τη συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.
  - Τη συμμετοχή σε προγράμματα απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας.
  - Την ένταξη ή την επιστροφή στο εκπαιδευτικό σύστημα και στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.

Καλύπτει άτομα τα οποία είναι ικανά προς εργασία ή πρόσωπα που δεν μπορούν να απασχοληθούν για ιδιαίτερους λόγους (πχ Αμεα ή άτομα που πάσχουν από σοβαρές ασθένειες). Σχετικά με την εφαρμογή του προϋποθέτει ότι οι λήπτες θα εκπληρώνουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις (πχ κατάσταση απασχόλησης, περιουσιακά στοιχεία δικαιούχου κ.α.). Όσον αφορά τις παροχές σε χρήμα, αυτές, δεν είναι ανταποδοτικού χαρακτήρα και καταβάλλονται σε μηνιαία βάση. Η χορήγηση των παροχών εξαρτάται από την εκτίμηση της συμπεριφοράς (σε συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες) και το προφίλ των ενδιαφερόμενων (πχ απασχόληση του δικαιούχου).

Οι δικαιούχοι του προγράμματος είναι:

- α) μεμονωμένα άτομα, τα οποία δεν emπίπτουν στην κατηγορία ενηλίκων έως 25 ετών που φοιτούν σε πανεπιστημιακές σχολές ή σχολεία ή ινστιτούτα επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης.
- β) πολυπρόσωπα νοικοκυριά, δηλαδή άτομα που διαμένουν κάτω από την ίδια στέγη. Με αυτόν τον τρόπο δινόταν η δυνατότητα των νοικοκυριών απαρτίζεται και από φιλοξενούμενα άτομα ή οικογένεια, υπό την προϋπόθεση ότι η φιλοξενία είχε δηλωθεί στην τελευταία φορολογική δήλωση εισοδήματος.
- γ) άστεγοι, όπου ορίζονται τα άτομα που διαβιούν στο δρόμο ή σε ακατάλληλα καταλύματα. Προϋπόθεση αποτελεί να έχουν καταγραφεί από τις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων η να κάνουν χρήση των υπηρεσιών Ανοικτών Κέντρων Ημέρας Αστέγων ή/ και Υπνωτηρίων που λειτουργούν στους δήμους, καθώς η έλλειψη στέγης δεν είναι δυνατόν να επιβεβαιωθεί μόνο μέσω του εντύπου της φορολογικής δήλωσης.

Δεν μπορούν να γίνουν δικαιούχοι οι εξής κατηγορίες:

- Τα άτομα τα οποία φιλοξενούνται περιθάλπονται σε Μονάδες Κλειστής Φροντίδας ή σε Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης ή σε Ξενώνες Μεταβατικής Φιλοξενίας Αστέγων.
- Τα άτομα τα οποία φιλοξενούνται σε Μονάδες Ψυχοκοινωνικής Αποκατάστασης ή είναι δικαιούχοι του προγράμματος Προστατευόμενων Διαμερισμάτων του Νόμου 2716/1999 (άρθρο 9).
- Όσοι υπηρετούν τη θητεία τους στις ένοπλες Δυνάμεις.
- Όσοι κρατούνται σε σωφρονιστικά καταστήματα.

Αναστολή της εισοδηματικής ενίσχυσης έχουμε σε τρεις περιπτώσεις, ωστόσο δεν πραγματοποιείται κατάργησή της. Οι περιπτώσεις αυτές αφορούν πρώτον τα ανήλικα μέλη του νοικοκυριού όταν δεν φοιτούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση η ενήλικα μέλη στις περιπτώσεις που δεν είναι εγγεγραμμένα στο σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, δεύτερον όταν ο ωφελούμενος δεν πραγματοποιεί τις επισκέψεις κατά τα διαστήματα που προβλέπονται στα κέντρα κοινότητας ή ΚΠΑ του ΟΑΕΔ και τρίτον όταν ο δικαιούχος δεν αποδέχεται τη θέση εργασίας που προτείνεται από τον ΟΑΕΔ.

Εγγυημένο ποσό:

- Για το μονοπρόσωπο νοικοκυριό: 200€ ανά μήνα.
- Για κάθε επιπλέον ενήλικο μέλος του νοικοκυριού: προσαύξηση του εγγυημένου ποσού κατά 100€ ανά μήνα.
- Για κάθε ανήλικο μέλος του νοικοκυριού: προσαύξηση του εγγυημένου ποσού κατά 50€ ανά μήνα.
- Στο νοικοκυριό που απαρτίζεται αποκλειστικά από μονογονεϊκή οικογένεια, το μεγαλύτερο σε ηλικία ανήλικο μέλος λογίζεται ως ενήλικας.
- Σε νοικοκυριό με απροστάτευτο/α τέκνο/α, για τις ανάγκες υπολογισμού του εγγυημένου ποσού κάθε απροστάτευτο τέκνο λογίζεται ως ενήλικας.

Ως ανώτατο όριο του εγγυημένου ποσού ορίζονται τα 900 ευρώ μηνιαίως, ανεξαρτήτως της σύνθεσης του νοικοκυριού. Περίοδος Ενίσχυσης: η περίοδος των έξι μηνών, κατά τους οποίους χορηγείται το ποσό της εισοδηματικής ενίσχυσης.

#### **4. Βασικό Εισόδημα**

Το βασικό εισόδημα προέρχεται από μια «ουμανιστική προσέγγιση «κατά την οποία όλοι οι πολίτες ενός κράτους θα πρέπει να λαμβάνουν ένα εισόδημα το οποίο θα είναι ικανό να καλύπτει τις βασικές του ανάγκες, όπως αυτές ορίζονται από την εκάστοτε κοινωνία που διαβιεί. Αυτό, οι πολίτες θα το λαμβάνουν χωρίς κάποιες προϋποθέσεις (άνευ όρων). Ουσιαστικά μπορεί να θεωρηθεί ως μια κρατική εγγύηση.

Τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Βασικού Εισοδήματος. Η καταβολή του εισοδήματος γίνεται: α) σε άτομα (και όχι νοικοκυριά), β) καταβάλλεται ανεξάρτητα από άλλο εισόδημα του ατόμου και γ) δεν απαιτεί την εκτέλεση οποιασδήποτε εργασίας ή αποδοχή μιας θέσης εργασίας.

Το Βασικό Εγγυημένο Εισόδημα, αφορά την παροχή επιδόματος όπου το ύψος του είναι συγκεκριμένο για όλους τους δικαιούχους ανεξαρτήτως εισοδήματος. Το συγκεκριμένο επίδομα με την αύξηση του εισοδήματος του ατόμου, δεν συνεπάγεται τη μείωση αυτού, αντιθέτως προστίθεται στην βάση που παρέχει το βασικό εισόδημα.

Ακόμα, το βασικό εισόδημα, συνδέεται με την κάλυψη των λεγόμενων βασικών αναγκών. Το ποσό που διατίθεται στα άτομα είναι δυνατόν είτε να υπολείπεται είτε να υπερβαίνει οποιοδήποτε επίπεδο εισοδήματος θεωρείται επαρκές για να καλύψει τις βασικές ανάγκες ενός ατόμου.

## 5. Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια, η κρίση επηρεάζει και την οργάνωση και τη λειτουργία των φορέων πρόνοιας με τις κοινωνικές παροχές στις ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες να μην επαρκούν, ώστε να βοηθήσουν αυτές τις ομάδες, ακόμα και για τα απαραίτητα αγαθά. Το ασφαλιστικό πρόβλημα είναι κύριο πρόβλημα της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής. Πρωταρχικός στόχος της οικονομικής πολιτικής είναι η αντιμετώπιση της αύξησης του ελλείμματος των οργανισμών κοινωνικής ασφάλισης, σε συνδυασμό με τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζουν στα άτομα και την κοινωνία. Χρειάζεται ένας στρατηγικός στόχος, ο οποίος αφορά την αποκατάσταση της οικονομικής και κοινωνικο-ασφαλιστικής ισορροπίας.

Η ισορροπία του ασφαλιστικού συστήματος αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας, ενισχύοντας παράλληλα τις διαδικασίες κατοχύρωσης της κοινωνικής συνοχής και της καταπολέμησης των κινδύνων της φτώχειας και του αποκλεισμού. Το ΣΚΑ είναι ένα σύστημα με άμεση αλληλεπίδραση με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και δημογραφικό περιβάλλον. Χρόνο με το χρόνο, γίνονται μεταρρυθμίσεις στις κοινωνικές παροχές. Κάποιες από αυτές παραμένουν ίδιες, άλλες αλλάζουν εντελώς και κάποιες είναι ή εξακολουθούν να είναι ανύπαρκτες, με αποτέλεσμα σήμερα να μην υπάρχει ουσιαστική κοινωνική πρόνοια για τους ασθενέστερους οικονομικά και κοινωνικά. Η χρηματοδότηση του ΣΚΑ, έχει υψηλή ευαισθησία στην οικονομική συγκυρία και αποφέρει την ικανοποίηση των αναγκών και τη μείωση των ελλειμμάτων.

Το όλο ζήτημα του δικαιώματος της κοινωνικής ασφάλισης των ΑμεΑ στην περίοδο της κρίσης θα πρέπει να τεθεί στο πλαίσιο του δικαιώματος της κοινωνικής ασφάλισης ως μία έννοια, η οποία χαρακτηρίζεται από μία ρευστότητα και, σε πολλές περιπτώσεις, καλύπτεται από την έννοια της κοινωνικής πρόνοιας. Πρόκειται ουσιαστικά για μία θεσμική εγγύηση, ενώ η άσκηση των πολιτικών κοινωνικής ασφάλισης επαφίεται στη ευχέρεια του εκάστοτε νομοθέτη και υλοποιείται, κυρίως, με προεδρικά διατάγματα. Τα δικαιώματα του νομοθέτη περιορίζονται εντός των πλαισίων του «ελληνικού οικονομικού συντάγματος» και των ερμηνειών που αυτό επιδέχεται εντός του κοινοτικού δικαίου, στο πλαίσιο της ένταξης της χώρας μας στην ΕΕ, και της βίαιης αναπροσαρμογής του προς μία νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση στο πλαίσιο της υιοθέτησης των μνημονιακών πολιτικών στη χώρα μας<sup>23</sup>.

Η κοινωνική ασφάλιση σχετίζεται με την πρακτική του αναδιανεμητικού ασφαλιστικού συστήματος, του οποίου η βιωσιμότητα, εφόσον ισοδυναμεί με ένα παίγνιο μηδενικού αθροίσματος (zero sum game)<sup>24</sup> είχε τεθεί υπό αμφισβήτηση πολύ πριν την είσοδο της χώρας μας στην πολιτική των μνημονίων. Επομένως, ο προβληματισμός

---

23 Κατρούγκαλος, Γ. (2011). Το «παρασύνταγμα» του μνημονίου και ο άλλος δρόμος».

24 Βενιέρης, Δ. & Παπαθεοδώρου, Χ. (2009). Η κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα. Προκλήσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα



αφορά το ζήτημα της κοινωνικής ασφάλισης, γενικότερα, σε συνάρτηση με την ποιότητα του κοινωνικού κράτους και το ύψος των κοινωνικών δαπανών και κατά πόσο αυτό επηρεάζει την κοινωνική ασφάλιση των ΑμεΑ και των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, ειδικότερα.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Βαρκάδου, Σ. & Κούκου, Σ. (2008). Όψεις κοινωνικού αποκλεισμού: Απόψεις γονέων παιδιών με αναπηρία
- Βενιέρης, Δ. & Παπαθεοδώρου, Χ. (2009). Η κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα. Προκλήσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καζαντζή, Γ. (2016). Η κοινωνική θέση των γυναικών ΑμεΑ: απόψεις γυναικών ΑμεΑ που εργάζονται στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα
- Κατρούγκαλος, Γ. (2011). Το «παρασύνταγμα «του μνημονίου και ο άλλος δρόμος», σ. 239
- Φωκιανού, Μ. (2015). Το νομικό πλαίσιο της φροντίδας υγείας και της κοινωνικής προστασίας των ευπαθών κοινωνικών ομάδων στην Ελλάδα
- Όλγα Β. Στασινοπούλου, Κράτος Πρόνοιας, Ιστορική εξέλιξη- Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, σελ. 19,26, Εκδόσεις Gutenberg
- Υπουργείο Οικονομικών, Πολιτική και Μεταρρυθμίσεις, Επικαιρομένο πρόγραμμα σταθερότητας και ανάπτυξης 2008-2011

### **Ξενόγλωσση**

Parliamentary Assembly doc 13225, 7 June 2013 Equal access to health care.

### **Ιστοσελίδες**

- Εγκρίθηκαν τα προνοιακά επιδόματα Ιουλίου Αυγούστου 2013, Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr), (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)
- Εγκρίθηκαν τα προνοιακά επιδόματα Ιουλίου Αυγούστου 2013, Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr), (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)
- Σε λιγότερους τα προνοιακά επιδόματα 1/1/2014, 20/11/2019, Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr), Ασφάλιση για ανέργους και παράταση για τα προνοιακά επιδόματα, , Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr), (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)
- Επίδομα τυφλότητας, κωφών και βαρήκων, βαριάς αναπηρίας, εγκεφαλικής παράλυσης, βαριάς νοητικής υστέρησης, αιμολυτικής αναιμίας, , Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr), (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)
- Κοινωνικό Εισόδημα Αλληλεγγύης (Κ.Ε.Α.) Στο: <https://keaprogram.gr/pub/Home/Info> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)
- Κοινωνικό Εισόδημα Αλληλεγγύης (Κ.Ε.Α.) Στο: <https://keaprogram.gr/pub/Home/Info> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)
- Νέα κριτήρια για τα προνοιακά και πολυτεχνικά επιδόματα, Στο: [www.dikaiologitika.gr](http://www.dikaiologitika.gr),



(προσπελάστηκε στις 24/11/2019)

Οδηγός δικαιωμάτων και παροχών για ευάλωτες ομάδες. Συνήγορος του Πολίτη, 2015

Στο: <http://www.synigoros-solidarity.gr/solidarity/assets/uploads/2016/02/odigos-dikaiwmatwn-paroxwn-gia-eyalotes-omades-2015.pdf> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

Οργανισμός απασχόλησης εργατικού δυναμικού (ΟΑΕΔ), Επιδόματα και παροχές, Παροχές ανεργίας, Ειδικά βοηθήματα, Ειδικό βοήθημα μετά τη λήξη της τακτικής επιδότησης ανεργίας, Στο <http://www.oaed.gr/lexe-tes-taktikes> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

Οργανισμός απασχόλησης εργατικού δυναμικού (ΟΑΕΔ), Επιδόματα και παροχές, Παροχές ανεργίας, Ειδικά βοηθήματα, Ειδικό βοήθημα λόγω επίσχεσης εργασίας ή διακοπής εργασιών, Στο <http://www.oaed.gr/epischese-ergasias> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

Οργανισμός απασχόλησης εργατικού δυναμικού (ΟΑΕΔ), Επιδόματα και παροχές, Παροχές ανεργίας, Ειδικά βοηθήματα, Ειδικό βοήθημα μετά από τρίμηνη παραμονή στο μητρώο ανέργων, Στο <http://www.oaed.gr/trimene-paramone> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

Οργανισμός απασχόλησης εργατικού δυναμικού (ΟΑΕΔ), Επιδόματα και παροχές, Παροχές ανεργίας, Ειδικά βοηθήματα, Ειδικό εποχικό βοήθημα, Στο <http://www.oaed.gr/eidiko-epochiko-boethema> (προσπελάστηκε στις 03/10/2019)

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Διδάκτορας Κοινωνικής Ασφάλισης και Χρηματοοικονομικής Μηχανικής στη διαχείριση των αποθεματικών της Κοινωνικής Ασφάλισης. Διδακτικό προσωπικό (ΕΔΙΠ) Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής Παντείου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνική Ασφάλιση και Διαχείριση Αποθεματικών», Διδακτορικές σπουδές «Η Κρίση της Κοινωνικής Ασφάλισης και η Διαχείριση των Διαθεσίμων Κεφαλαίων των Ασφαλιστικών Ταμείων με τη χρήση Νευρωνικών Δικτύων. Η περίπτωση του Ι.Κ.Α.», Μεταπτυχιακές σπουδές «Χρηματοοικονομική Ανάλυση», Προπτυχιακές σπουδές «Μηχανικός Πληροφορικής». Συγγραφέας άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά.

## **Χρήση συστήματος γραφής Braille στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης**

*Τάτσης Δημήτρης*

### **Πρόλογος**

Η ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, η ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και η αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο, αποτελούν τους ιδιαίτερους σκοπούς της ειδικής αγωγής όπως αναφέρονται στο ν. 1566/85<sup>1</sup>. Ένα άτομο που είναι τυφλό μη έχοντας οπτικές εικόνες προσπαθεί να αξιοποιήσει το λεκτικό κανάλι επικοινωνίας.

Η ανάγκη των τυφλών ατόμων για μία γλώσσα προσαρμοσμένη στις δικές τους ανάγκες, τους διαφοροποιεί από άλλες ομάδες αναπήρων ή ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Με δεδομένο ότι κάνουν χρήση της κοινής γλώσσας αλλά κατά κανόνα χρησιμοποιούν ένα διαφορετικό κώδικα επικοινωνίας από τον κώδικα των βλεπόντων στο γραπτό λόγο, τη χρήση δηλαδή της γραφής braille θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε την πραγματικότητα στην οποία ζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης και αποτελούν μία ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, με την αξιοποίηση μιας μελέτης περίπτωσης. Η εργασία είναι δομημένη σε τρία μέρη: στο πρώτο παρουσιάζεται το πρόβλημα και μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης οι θεωρίες σχετικά με τα συστήματα γραφής και ιδιαίτερα της braille, τίθενται, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης και ακολουθούν τα συμπεράσματα τα οποία ολοκληρώνουν το τρίτο μέρος της εργασίας αυτής.

**Λέξεις κλειδιά:** Γραφή braille, άτομα με προβλήματα όρασης, Κοινωνικοποίηση

### **Using Braille Writing System in the Gymnasium. Case study**

#### **Abstract**

The comprehensive and effective development and utilization of the abilities and skills of children with disabilities, their integration into the production process and their acceptance by society are the specific aims of special education as set out in Law 1566/85. A person who is blind with no visual images is trying to make use of the verbal communication channel.

The need for blind people to have a language tailored to their needs differentiates them from other groups of people with disabilities. Given that they use the common language but generally use a different code of communication than the code of viewers in the written sense, which is the use of braille writing, we will attempt to present the reality in which people with visual impairments live forming a unique social group, utilizing a case study. The work is structured in three parts: the first presents the problem, the theories about writing systems and especially braille through a bibliographic review, the

---

1 ν. 1566 /85(ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

purpose and the research questions. The second part presents the case study and the third and final part presents the conclusions.

**Keywords:** Braille writing, Visually Impaired, Socialization

## 1. Εισαγωγή

Οι τυφλοί δεν έχουν διαθέσιμους τους οπτικούς μιμητικούς ερεθισμούς που χρησιμοποιούν οι βλέποντες, έτσι η ακουστική και προφορική επικοινωνία παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στη ζωή τους. Χρησιμοποιώντας λοιπόν τις κινητικές εμπειρίες, αποκτούν επικοινωνιακές ικανότητες, οι οποίες της αφής είναι μία αναγκαία επιλογή αφού μέσω αυτής μπορούν να έχουν πληροφόρηση<sup>2, 3</sup>. Χρησιμοποιώντας λοιπόν τις κινητικές εμπειρίες, αποκτούν επικοινωνιακές ικανότητες, οι οποίες αντισταθμίζουν κατά κάποιο τρόπο το πρόβλημα επικοινωνίας και ενισχύουν την πληροφόρησή τους<sup>4</sup>. Η κοινωνική ενσωμάτωση είναι πολύ σημαντική και όλοι ανεξαιρέτως πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα στην καθημερινή ζωή. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να υπάρχει κατάλληλη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε να υιοθετήσουν μια ίση προσέγγιση και να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους νέους ανεξαιρέτως των διαφορών που τους χαρακτηρίζουν.

Προκειμένου να κατανοήσουμε και να βιώσουμε μέσω της ενσυναίσθησης το πρόβλημα αρκεί να σκεφτούμε τα συναισθήματα, πόνο, απελπισίας και συντριβής που προκαλεί η γέννηση ενός παιδιού με προβλήματα όρασης ή η απόκτηση ενός τέτοιου προβλήματος κατά τη διάρκεια της ζωής του, τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στους οικείους του. Αισθάνονται δυστυχισμένοι. Η ζωή τους καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη. Η ελλειμματική όραση έχει συχνά αρνητικές επιπτώσεις στις καθημερινές δραστηριότητες τους. Η αδυναμία χρήσης των συμβατικών μεθόδων γραφής και ανάγνωσης τους αναγκάζει να ζητούν πάντα τη βοήθεια κάποιων άλλων, οι οποίοι βλέπουν. Έτσι περιορίζεται η ανεξαρτησία τους, η αυτοπεποίθησή και η αυτοεκτίμησή τους με αποτέλεσμα να οδηγούνται τα άτομα με προβλήματα όρασης (ΑμπΠΟ) στον κοινωνικό αποκλεισμό. Αισθάνονται περιθωριοποιημένα και άχρηστα. Το ίδιο το περιβάλλον μπορεί να τα απομονώσει γιατί η διαφορετικότητα τους φέρνει σε δύσκολη θέση τους βλέποντες, οι οποίοι μη γνωρίζοντας αρκετά για τη φύση του προβλήματος, δεν ξέρουν πως πρέπει να συμπεριφερθούν, ώστε να επικοινωνήσουν με το άτομο και να το βοηθήσουν.

Ένα σημαντικό επίσης πρόβλημα είναι η δυσκολία κινητικής ανάπτυξης των τυφλών παιδιών, γιατί απουσιάζουν τα οπτικά ερεθίσματα, τα οποία λειτουργούν ως κίνητρα κίνησης. Έτσι αισθάνονται ανασφάλεια και αβεβαιότητα για το άγνωστο περιβάλλον που βρίσκεται γύρω τους. Αυτή η κατάσταση επιδεινώνεται συχνά από την υπερπροστασία των γονέων ή των δασκάλων ακόμα και από την απομόνωση τους σε κάποιο προστατευμένο η ελεγχόμενο περιβάλλον.

Υπολείπονται έτσι της ανάπτυξης των δεξιοτήτων στην καθημερινή τους ζωή και

---

2 Freeman, P. (1985). The Deaf, Blind Baby: A Programme of Care. William Heinemann Medical Books

3 Warren, D. (1984). «Blindness and early childhood development», American Foundation for the Blind, New York.

4 Ορφανός Πέτρος, (2004) Οδηγός εκπαιδευτικών σε θέματα τυφλοκώφωσης, σ. 42

κυρίως αποδυναμώνονται στην αναζήτηση και απόκτηση συγκεκριμένων εμπειριών. Έτσι η απουσία εμπειριών, η απουσία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, συμβάλλουν στην αποδόμηση της προσωπικότητας αλλά και του γνωστικού επιπέδου και της ανάπτυξης της γλώσσας αυτών των παιδιών, τα οποία δεν έχουν πλέον κίνητρα για εξέλιξη<sup>5, 6</sup>.

Ο λόγος για τον οποίο επιχειρήσαμε να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο θέμα ήταν η συνάντηση και γνωριμία με άτομα με προβλήματα όρασης. Στο πλαίσιο της γνωριμίας αναπτύχθηκε από πλευράς μας ο σεβασμός για τον τρόπο με τον οποίο με τα οποία αντιμετωπίζουν το πρόβλημά τους. Διαπιστώθηκε ότι αντί να μεμψιμοιρούν για την αναπηρία τους και να αδρανοποιούνται σε μία κατάσταση αυτολύπησης, επιλέγουν να παλέψουν, να αγωνιστούν, να δραστηριοποιηθούν στην κοινωνία, να διεκδικήσουν μία θέση σε αυτή, πετυχαίνοντας κάποιες φορές πράγματα που ακόμα και οι αρτιμελείς αδυνατούν να καταφέρουν. Συχνά νιώθουν την ανάγκη να τα μοιραστούν με άλλους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν τα ίδια η παρόμοια προβλήματα. Το συγκεκριμένο θέμα που αφορά τις δυνατότητες και ευκαιρίες των ατόμων με προβλήματα όρασης που τους παρέχει η κοινωνία αφενός στην καθημερινότητά τους αλλά και ο συστηματικός τρόπος κωδικοποίησης των επιστημονικών συμβόλων στον γραπτό λόγο για τυφλούς όπως η γραφή braille σε συνδυασμό με τις υποστηρικτικές τεχνολογίες της πληροφορικής, των συστημάτων πληροφορικής για την πρόσβαση των ατόμων με προβλήματα όρασης στο εκπαιδευτικό υλικό, είναι ιδιαίτερα ευρύ και αυτό γιατί εμπλέκονται διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

## **2. Αποσαφήνιση όρων**

### **Ο κώδικας γραφής braille**

Κάνοντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή διαπιστώνουμε ότι η ανάγκη δημιουργίας τρόπου επικοινωνίας και έκφρασης διευκολύνεται μέσα από τον κώδικα braille, όπως ονομάζεται το σύστημα γραφής και ανάγνωσης των τυφλών. Το όνομά του οφείλεται στον εφευρέτη του, Λουδοβίκο Μπράιγ (*γαλλ. Louis Braille*). Το αλφάβητο που έφτιαξε ο Μπράιγ ήταν μία αντικατάσταση του Γραμματικού αλφαβήτου με ανάγλυφες στιγμές, οι οποίες συνδυαζόμενες ανάλογα αποδίδουν ένα κείμενο. Ο τυφλός μπορεί να διαβάσει με αυτό το σύστημα ψηλαφώντας τις στιγμές με το δάσκαλο, δηλαδή να διαβάσει μέσω της αφής. Η γραφή braille διαβάζεται από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω όπως ακριβώς και η γραφή των βλεπόντων. Το 1958 το Υπουργείο Παιδείας καθιέρωσε το εξάστιγμο αλφάβητο braille ως το επίσημο αλφάβητο για την εκπαίδευση των Ελλήνων τυφλών<sup>7</sup>.

---

5 Παπαδόπουλος, Κ. (2005). Τύφλωση και Ανάγνωση: Διαβάζοντας με την Αφή. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη, σ. 180

6 Λιοδάκης, Δ. (2000). Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών Ατραπός, σ. 39

7 Σύστημα Γραφής και Ανάγνωσης Τυφλών Braille. <https://www.maty.gr/magnhtes-tifloi-ekpaideysh/grafti-braille-volos.html>. (προσπελάστηκε στις 29/11/2019).

## Πίνακας 1. Αλφάβητο Braille

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ BRAILLE					
A	B	Γ	Δ	E	Z
H	Θ	I	K	Λ	M
N	Ξ	O	Π	P	Σ
T	Υ	Φ	X	Ψ	Ω
ΔΙΦΘΟΓΓΟΙ BRAILLE					
AI	EI	OI	AY	EY	HY
YI	OY				

Ο κώδικας Braille είναι το αντίστοιχο του συμβατικού έντυπου, αναγνωστικό μέσο για τους τυφλούς<sup>8</sup>. Είναι δηλαδή ο κώδικας της γραπτής πληροφορίας για τα άτομα με προβλήματα όρασης όπως είναι η χειρόγραφη μορφή για τους βλέποντες η πρώτη συστηματική προσπάθεια γραφής για τυφλά άτομα ξεκίνησε το 1784 τη σχολή τυφλών του Βαλεντίνου Αουί στο Παρίσι. Ήταν ένα σύστημα ανάγλυφης εκτύπωσης των κεφαλαίων χαρακτήρων του αλφαβήτου. Παρότι όμως η αναγνώριση με την αφή των περιγραμμάτων των αναγκών των χαρακτήρων ήταν εφικτή εν τούτοις απαιτούσε μία ιδιαίτερα αργή ανάγνωση γράμμα προς γράμμα. Βασικά μειονεκτήματα ήταν η έλλειψη αισθητών διαφορών των χαρακτήρων και το μεγάλο μέγεθος τους (“Γραφή Braille”, Φ. Τ. Ε.). Η πρώτη απόπειρα χρησιμοποιηθεί συνδυασμός των στιγμών ή αλλιώς των κουκίδων για την αναπαράσταση των χαρακτήρων του αλφαβήτου έγινε το 1819 από τον Γάλλο λοχαγό του πυροβολικού Charles Barbier. Το 1825 ο τυφλός Louis Braille, θα τελειοποιήσει το σύστημα.

Ο κώδικας braille αξιοποιείται και για την γραπτή αναπαράσταση όχι μόνο μαθηματικών συμβόλων, τύπων της φυσικής και της χημείας, αλλά και για την μετεγγραφή μουσικών κειμένων. Η πρόοδος των νέων τεχνολογιών δημιούργησε σε κάποιους φορείς της εκπαίδευσης την πεποίθηση ότι ο κώδικας braille μπορεί να αντικατασταθεί πλήρως από τα ηχητικά βιβλία και τις τεχνολογίες υποβοήθησης. Προσπάθησαν έτσι να αποτρέψουν γονείς και παιδιά από τον αλφαβητισμό μέσω braille. Η κοινότητα των ΑμΠΟ όμως γνωρίζοντας τις ανάγκες της, θεωρεί αναντικατάστατο εργαλείο τον κώδικα braille για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων όπως ορθογραφία, γραμματική και στίξη. (Στο 109 “What Braille Means to Me”, 2000). Διεκδικεί έτσι το δικαίωμα στον αλφαβητισμό μέσω Braille. Ο κώδικας επιτρέπει στο άτομο με προβλήματα όρασης να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες δεν θα ήταν εφικτές χωρίς τη χρήση του όπως για παράδειγμα τήρηση προσωπικών σημειώσεων, τήρηση πρακτικών σε μία συνάντηση, ανάγνωση υπολογιστικών φύλλων, αρχειοθέτηση υλικών με αποτέλεσμα το άτομο αισθάνεται επάρκεια και αυτονομία. Επίσης σε συνδυασμό με τις τεχνολογίες

8 IFLA 2005: Report of Achievements. Στο: <http://archive.ifla.org/III/announce/achievements2005.htm>, (προσπελάστηκε στις 29/11/2019).

υποβοήθησης μπορεί να αξιοποιήσει τη γραπτή πληροφορία στον ίδιο βαθμό με τους βλέποντες.

Ο όρος **άτομα με προβλήματα όρασης** δεν αναφέρεται σε μία ομάδα ατόμων με ομοιογενή χαρακτηριστικά. Ένα άτομο με προβλήματα όρασης δεν είναι απαραίτητα τυφλό. Μπορεί να μην βλέπει μερικά ή να είναι αμβλύωπας. Επίσης άλλη εικόνα μπορεί να παρουσιάσουν τυφλά παιδιά με ελαφρότερες ή σοβαρότερες πολλαπλές ειδικές ανάγκες. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι ένα άτομο που δεν έχει οπτικές αναμνήσεις αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο το περιβάλλον από εκείνο που έχει με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται οι εμπειρίες του. Και κατά συνέπεια και οι επικοινωνιακές του ανάγκες. Έχει παρατηρηθεί μέσα ερευνών<sup>9</sup> ότι τα άτομα που τυφλώθηκαν μετά το πέμπτο έτος της ηλικίας τους αφενός έχουν αποκτήσει ένα πλούτο οπτικών και άλλων αισθητηριακών εμπειριών και αφετέρου μία ομαλή ψυχοκινητική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να εμφανίζουν κατά κανόνα λιγότερα προβλήματα στην εκπαίδευσή τους, από τους εκ γενετής τυφλούς οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να κατακτήσουν τη ζωή τους από την αρχή χωρίς τη βασικότερη αίσθηση της όρασης. Όμως άτομα που έχασαν την όρασή τους υφίστανται μετά την τύφλωση ανασφάλεια και αυτοαπόρριψη και χρειάζονται υποστηρίξη από κατάλληλο ειδικό, ώστε με τους απαραίτητους ψυχοπαιδαγωγικούς χειρισμούς να αμβλυνθούν και να εξαφανιστούν τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα που τους παρουσιάστηκαν.

Ο όρος **Κοινωνικοποίηση** αναφέρεται σε διάφορες ανάγκες όπου ο μαθητής πρέπει να κατανοεί και να επιδεικνύει μια αποδεκτή συμπεριφορά να έχει την επίγνωση και την ικανότητα χρησιμοποίησης κατάλληλων τρόπων μη λεκτικής επικοινωνίας, π. χ. κινήσεις του σώματος, οπτική επαφή, ανυψωμένο κεφάλι, και εκφράσεις του προσώπου, να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί σωστούς τρόπους κατά τη διάρκεια του φαγητού και άλλων κοινωνικών καταστάσεων, να γνωρίζει πώς να συστήνεται στους άλλους και να επιδεικνύει κατάλληλες δεξιότητες όταν συζητάει (να μη φωνάζει δυνατά και να μη μονοπωλεί τη συζήτηση) να έχει ετοιμότητα για δημιουργική συνεισφορά σε ομαδικές δραστηριότητες και κοινωνικές καταστάσεις, να έχει επίγνωση των κατάλληλων κοινωνικών αποστάσεων για διαφορετικές περιπτώσεις επικοινωνίας (πώς πρέπει να μιλάει στον προϊστάμενο του, το συνάδελφό του, κ.λπ.) και να έχει επίγνωση του πώς πρέπει να ντύνεται ανάλογα με τις περιστάσεις και ικανότητα ένδυσης που συμβαδίζει με την ηλικία του/της<sup>10</sup>.

### **3. Το πρόβλημα και οι διαστάσεις του**

Το σύνολο των ατόμων με προβλήματα όρασης περιλαμβάνει πρόσωπα με ολική ή σχεδόν ολική ανικανότητα όρασης, δηλαδή τυφλούς, άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης χαμηλής ή μειωμένης και με αδυναμία ανάγνωσης. Το 1990 υπήρχαν περίπου 38 εκατομμύρια τυφλοί σε όλη τη γη από τους οποίους το 75% στην Αφρική και την

---

9 Λιοδάκης, Δ. (2000). Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών Ατραπός

10 Κατσούλης, Φ., & Χαλκιά, Ι. (2007). Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης.

Ασία. Αντίστοιχα ο αριθμός των ατόμων με χαμηλή όραση είχε εκτιμηθεί τότε στον πλανήτη μας σε 110.000. 000. Στην Ευρώπη υπολογίζεται ότι υπάρχουν 1.100.000 τυφλοί και 11.500.000 μερικώς βλέποντες, δηλαδή σε κάθε 1.000.000 γενικού πληθυσμού αντιστοιχούν 16.000 μερικώς βλέποντες. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας εκτιμώντας σε διεθνή κλίμακα το συνολικό αριθμό των τυφλών με τα στοιχεία που παραθέτει δείχνει το μέγιστο του προβλήματος που υπάρχει. Στην Ελλάδα εκτιμάται ότι το 1990 υπήρχαν 21.000 τυφλοί. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των τυφλών μαθητών που φοίτησαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα κατά τη χρονική περίοδο 1986 έως 1995. Τα στοιχεία αφορούν φοίτηση σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας).

**Πίνακας 2. Πηγή Επιστημονικά σύμβολα κατά Braille στον ελληνικό χώρο<sup>11</sup>**

Ειδική εκπαίδευση τυφλών και μαθητών με διαταραχές όρασης	Ομάδες ηλικιών					
	Σχολική Χρονιά	Μέχρι 6 ετών	6-12 ετών	13-18 ετών	19 + ετών	Σύνολο
	1986-87	46	86	27	57	216
	1987-88	44	68	30	31	173
	1988-89	9	69	21	26	125
	1989-90	8	61	15	34	118
	1990-91	5	110	58	45	218
	1991-92	4	78	14	30	126
	1992-93	-	-	-	-	-
	1993-94					121

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα όπως:

- πρόσβασης στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό,
- στο βοηθητικό έντυπο εκπαιδευτικό υλικό όπως εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά, εφημερίδες
- στον πίνακα της τάξης
- στο υλικό που προβάλλεται στην τάξη με άλλα μέσα, όπως overhead projector, data projector
- συγγραφή σημειώσεων στην τάξη
- συγγραφή εργασιών που ανατίθενται στις γραπτές δοκιμασίες
- πρόσβαση με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει είτε σε ηλεκτρονική μορφή σε βιβλιοθήκες είτε στο διαδίκτυο αλλά και σε

11 Κουρουπέτρογλου, Γ. (2004). Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής στην Ενταξιακή Εκπαίδευση των Τυφλών Μαθητών. Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές.



εκπαιδευτικές εφαρμογές<sup>12</sup>.

Ένας τυφλός μαθητής για να μπορέσει να ενταχθεί και να εξελιχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να έχει άνετη πρόσβαση στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό και στις συναφείς πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την εκπαίδευσή του. Θα πρέπει να του παρέχεται η δυνατότητα να έχει αμφίδρομη επικοινωνία με καθηγητές και συμμαθητές ώστε να μπορεί να γράφει εργασίες και να συμμετέχει σε γραπτές εξετάσεις. Συνεπώς απαιτείται ένα σύστημα κωδικοποίησης κατά braille, το οποίο θα πρέπει να πληροί τις εξής προϋποθέσεις: να είναι σαφές, να είναι πλήρες, να καλύπτει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, να είναι κοινά αποδεκτό και να επιτρέπει την ανάπτυξη από ανεξάρτητους κατασκευαστές συστημάτων πληροφορικής που θα το υποστηρίζουν διαρκώς.

Σύμφωνα με τις οδηγίες της UNESCO για την ισότητα των ευκαιριών για άτομα με αναπηρίες σύμφωνα με την απόφαση της συνόδου της 20ης Δεκεμβρίου 1993, «τα κράτη θα πρέπει να αναγνωρίσουν την αρχή των ίσων ευκαιριών στην πρωτοβάθμια δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες πρέπει να αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, της εξέλιξης, της διδασκείας ύλης και της εκπαιδευτικής οργάνωσης».

Παράλληλα η Ευρωπαϊκή Ένωση διαθέτει συστάσεις για το δικαίωμα προσαρμογής των μαθημάτων για τυφλούς μαθητές. Στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχει ενοποιημένο και κοινά αποδεκτό σύστημα κωδικοποίησης επιστημονικών συμβόλων σε μορφή braille για την εκπαίδευση τυφλών, το οποίο να καλύπτει τις βασικές αρχές που προαναφέρθηκαν παρά την προσπάθεια του Ι.,Δ., Μενεΐδη<sup>13</sup> να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα και την προσπάθεια μιας Πανελλήνιας επιτροπής αποτελούμενης από Φυσικούς, δασκάλους των σχολών τυφλών Αθήνας Θεσσαλονίκης, η οποία ανέλαβε να αναπτύξει ένα σύστημα συμβόλων για τα μαθηματικά τη Φυσική και στη Χημεία ώστε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των τυφλών του ελληνικού χώρου. Δυστυχώς οι ενέργειες δεν προχώρησαν. Άλλο ένα πρόβλημα το οποίο υπάρχει είναι η ανομοιομορφία της αναπαράστασης των επιστημονικών συμβόλων της μορφής braille. Κάθε χώρα ακολούθησε δικό της σύστημα κωδικοποίησης. Στον ελληνικό χώρο το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε συστηματικά από το τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Πανεπιστημίου Αθηνών με το ερευνητικό έργο SYMBRAILLE με σκοπό την αντιμετώπιση της κωδικοποίησης των μαθηματικών συμβόλων κατά braille στον ελληνικό χώρο και την επιλογή λογισμικού για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού σε μορφή braille.

Στη χώρα μας επίσης δημιουργήθηκε το 2003 το πρώτο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) για άτομα με αναπηρίες με την ειδικότητα «Τειρεσίας»: άτομα με προβλήματα όρασης, χειριστές τηλεφωνικού κέντρου εξυπηρέτησης πελατών, το οποίο διαθέτει σύγχρονες υποδομές και εξοπλισμό πληροφορικής για τους σπουδαστές του ΚΕΑΤ<sup>14</sup> και δεύτερον με το έργο ενίσχυσης βιβλιοθηκών στο Εθνικό και Καποδιστριακό

---

12 Κουρουπέτρογλου, Γ., & Φλωριάς, Ε. (2003). Επιστημονικά σύμβολα κατά braille στον Ελληνικό χώρο.

13 Ι. Δ. Μενεΐδης, (1987). Μαθηματικά σύμβολα στη Γραφή Τυφλών, Αθήνα: 1987.

14 Κέντρον Εκπαίδευσως & Αποκαταστάσεως Τυφλών. Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Κοινωνικής Αλληλεγγύης. [www.keat.index.php/hosted-services/training-programs](http://www.keat.index.php/hosted-services/training-programs)

Πανεπιστήμιο Αθηνών με σταθμούς εργασίας για άτομα με προβλήματα όρασης και άλλες αναπηρίες<sup>15</sup>.

Με τη συμβολή της γραφής braille της πληροφορικής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ατόμων με προβλήματα όρασης επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια τυφλοί φοιτητές σε σχολές θετικών επιστημών περάτωσαν με επιτυχία τις σπουδές τους και συνέχισαν μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό.

### 3.1. Ανάγνωση braille

Την ανάγνωση της γραφής braille βοηθά όχι μόνο η αφή αλλά και η κίνηση διότι η πρόσληψη πληροφοριών γίνεται σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια των ανιχνευτή μέσω των δακτυλικών κινήσεων και όχι όταν το δάχτυλο είναι ακίνητο. Επιτυγχάνεται έτσι ο εντοπισμός των σειρών του κειμένου και ο χωρικός προσανατολισμός του αναγνώστη.

### 3.2. Κώδικες συστημάτων γραφής πριν τον κώδικα Braille

Παλαιότερα, για να έχουν τη δυνατότητα ανάγνωσης τα άτομα με προβλήματα όρασης είχε δημιουργηθεί το αλφάβητο Hauy ή αλλιώς αλφάβητο Howe. Όπου το χαρτί έπρεπε να είναι καλυμμένο με ανάγλυφα γράμματα ή ανάγλυφα σύμβολα αλφάβητο Gall, αλφάβητο Lucas, αλφάβητο Moon ή ανάγλυφες τέλειες αλφάβητο Braille. Τα βιβλία ήταν ογκώδη και ελάχιστα. Υπήρχαν λίγες εφημερίδες και περιοδικά. Η γραφή ήταν εφικτή μόνο με ειδική πλακέτα και ακίδα ή με γραφομηχανή braille. Έτσι η γραπτή επικοινωνία μεταξύ βλεπόντων και μη βλεπόντων περιοριζόταν στη δυνατή ανάγνωση και χρήση κασετών. Για να μάθουν τα άτομα με προβλήματα όρασης να γράφουν σε μία συμβατική γραφομηχανή είχαν την ανάγκη κάποιου τρίτου για να τους ξαναδιαβάσει τι έγραψαν. Όταν εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 ο ηλεκτρονικός υπολογιστής διευκολύνθηκαν κατά πολύ τα άτομα αυτά αφού μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ευκολότερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και να επικοινωνήσουν με τους ομοιοπαθείς τους όσο και με τους βλέποντες. Δημιουργήθηκαν κανόνες Braille, πληκτρολόγια και εκτυπωτές Braille, προγράμματα ανάγνωσης οθόνης, προγράμματα μεγέθυνσης κειμένων, προγράμματα σάρωσης και οπτικής αναγνώρισης κειμένων, εργαλεία που αυτονομούν στη γραφή και την ανάγνωση για αυτά τα άτομα. Ο Η/Υ αποτελεί για τα ΑμΠΟ ένα παράθυρο στον κόσμο. Τους δίνεται πλέον η ευκαιρία να πραγματοποιήσουν τις επιθυμίες τους χωρίς τους περιορισμούς που τους επιβάλλει το σώμα τους αρκεί αυτοί που ασχολούνται με την κατασκευή του υλισμικού (hardware) και του λογισμικού (software) του Η/Υ, να λαμβάνουν υπόψη κατά το σχεδιασμό του, τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των ατόμων. Η συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία τους δίνει τη δυνατότητα να αυτονομηθούν και να ξεφύγουν από την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό που βρίσκονταν λόγω της ελλειμματικής όρασής τους. Μπορούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους ευκολότερα και να αναπτύξουν δραστηριότητες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους<sup>16</sup>.

---

15 Pino, A., Kalogeros, E., Salemis, E., & Kouroupetroglou, G. (2003, June). Brain computer interface cursor measures for motion-impaired and able-bodied users. In 10th International Conference on Human-Computer Interaction (Vol. 4, pp. 1462-1466).

16 Van Cutsem, M. Duchateau, J., & Hainaut, K. (1998). Changes in single motor unit behaviour contribute to the increase in contraction speed after dynamic training in humans. *The Journal of physiology*, 513(1), p. 295-305.

### **3.3. Ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών των ατόμων με προβλήματα όρασης**

Είναι αναγκαίο να επισημανθούν οι επικοινωνιακές και γλωσσικές ανάγκες των ατόμων με προβλήματα όρασης. Άλλωστε η επικοινωνιακή προσέγγιση θεωρείται απαραίτητη για τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας και ευνόητο είναι ότι πρέπει να επικεντρώνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Μία άλλη προσέγγιση μετατοπίζει το ενδιαφέρον στην ανάλυση των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή ώστε με βάση αυτές να σκιαγραφηθούν και τις οι ανάγκες του. Εξίσου χρήσιμες είναι και οι δύο προσεγγίσεις αφού συνδέονται και όσοι εμπλέκονται στην κατάρτιση και αξιοποίηση ενός γλωσσικού προγράμματος χρειάζεται να γνωρίζουν τόσο τις μελλοντικές επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή, όσο και τις παρούσες μαθησιακές του ανάγκες<sup>17</sup>.

Σημαντικό όμως είναι να έχει αναπτύξει και ο ίδιος ο μαθητής αυτογνωσία σχετικά με τις γλωσσικές του ανάγκες ώστε μέσα από τη συνειδητοποίηση αυτών να μαθαίνει αφενός τη γλώσσα, να μπορεί να αναπτύσσει ιδέες, συλλογισμούς, αφετέρου κίνητρα μάθησης. Βέβαια δεν παρουσιάζουν όπως άλλωστε τονίστηκε τις ίδιες επικοινωνιακές ανάγκες όλα τα παιδιά. Χρήσιμο είναι λοιπόν να λαμβάνονται υπόψη συγκεκριμένες μεταβλητές όπως:

- της ηλικίας κατά την οποία προέκυψε η τύφλωση
  - της πρότερης οπτικής εμπειρίας τους
  - του βαθμού υπολειπόμενης όρασης ή πρόσληψης φωτός, δηλαδή της οπτικής οξύτητάς τους
  - της παρουσίας ή απουσίας άλλων αναπηριών
  - του κοινωνικού τους περιβάλλοντος &
  - του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο φοιτούν, δηλαδή σε γενικό ή ειδικό σχολείο<sup>18</sup>.
- Αυτές τις ανομοιογενείς επικοινωνιακές ανάγκες των ΑμΠΟ καλείται λοιπόν να υπηρετήσει αφενός ο Η/Υ, ως μέσο επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης αφετέρου ο κώδικας Braille.

Ιδιαίτερα χρήσιμο για την ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών της συγκεκριμένης ομάδας ατόμων είναι το «εθνογραφικό μοντέλο «ανάλυσης αναγκών που προτείνει η Β. Τοκατλίδου (2003)<sup>19</sup>. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στο συλλογισμό ότι κάθε ειδικός χώρος ανθρώπινων δραστηριοτήτων έχει τις δικές του προϋποθέσεις δομές και προσανατολισμούς, δικές του νόρμες συμπεριφορών γλωσσικών και μη, δική του κουλτούρα. Μπορεί να θεωρηθεί κοινωνικό κύτταρο με διακριτά χαρακτηριστικά της χρήσης της γλώσσας τα οποία παρατηρούνται και καταγράφονται σύμφωνα με τις μεθόδους τεχνικές που χρησιμοποιεί η εθνογραφία της επικοινωνίας. Αυτό το μοντέλο ανάλυσης αναγκών μπορεί να περιγράψει την κοινότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης αφού παρουσιάζεται μεγάλη ανομοιογένεια ως προς το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και τη μορφή και σοβαρότητα των προβλημάτων όρασης

---

17 Τσοπάνογλου, Α. (2010). Η εγκυρότητα και ο έλεγχός της στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας. Research Centre for English Language e-Periodical.

18 Warren, D. (2005). Τύφλωση και παιδί. Επιμ. μετ. Α. Ζώνιου – Σιδέρη και Π. Καραγιάννη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

19 Τοκατλίδου, Β. (2003). Γλώσσα. Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση, Αθήνα: Πατάκης.

που αντιμετωπίζουν τα μέλη της<sup>20</sup>.

Η επίτευξη της αυτονομίας των ατόμων αυτών στην επικοινωνία και τη μάθηση είναι πρωταρχικός στόχος ώστε να ολοκληρώσουν την ανάπτυξη και ενίσχυση της προσωπικότητάς τους και να πετύχουν την κοινωνική τους ένταξη τόσο στο επαγγελματικό όσο και στο προσωπικό επίπεδο.

### 3.4. Δραστηριότητες υποστήριξης των παιδιών με προβλήματα όρασης

Προκειμένου να διδαχτεί στους μαθητές η διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης αλλά και του χειρισμού του εξοπλισμού που χρησιμοποιείται μέσω της γραφής braille απαραίτητο θεωρείται να παρέχονται πολλές και ποικίλες συγκεκριμένες εμπειρίες. Η προγενέστερη γνώση και εμπειρία των αναγνώστών θα πρέπει να οικοδομηθεί καθώς το απαραίτητο υπόβαθρο κατανόησης του γραπτού λόγου και λειτουργίας του γλωσσικού Κώδικα<sup>21</sup>.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στο παιδί λειτουργούν όλες οι αισθήσεις εκτός από την όραση η οποία αποτελεί κυρίαρχη αίσθηση για τον κάθε άνθρωπο. Συνεπώς η διαμόρφωση του χώρου στον οποίο θα εργάζεται ο μαθητής πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες του. Δηλαδή χρειάζεται θρανίο και χορό σε ντουλάπι ώστε να αποθηκεύει το ειδικό υλικό όπως ογκώδη βιβλία braille ή μεγεθύνσεις βιβλίων βλεπόντων, βοηθήματα χαμηλής όρασης, αναλόγια ανάγνωσης, ενδεχομένως φορητό Η/Υ μαζί με το ειδικό λογισμικό και υλισμικό για ΑμΠΟ κλπ. Είναι αναγκαίο να υπάρχει συνεργασία και με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης ώστε να τηρούνται συγκεκριμένοι απλοί κανόνες προσανατολισμού και κινήσεις στο χώρο(π. χ. «δεν αφήνουμε τις καρέκλες ή τις τσάντες μας να εμποδίζουν την κίνηση στο χώρο όταν σηκωθούμε να φύγουμε», «δεν αλλάζουμε θέση στα αντικείμενα που έχουν συγκεκριμένη θέση μέσα στη σχολική τάξη «κλ.π.)). Η ελοπτική μαθησιακή διαδικασία διευκολύνει τους μαθητές να προσλαμβάνουν το παρεχόμενο προϊόν το οποίο αφορά είτε πνευματικές εικόνες αντικειμένων, φαινομένων, καταστάσεων είτε εννοιολογικούς σχηματισμούς. Έτσι συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις και δεξιότητες του ατόμου από τις πνευματικές μέχρι την όσφρηση τη γεύση την κίνηση και την αφή. Η εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας θεωρείται δεδομένη<sup>22</sup>. Όταν αξιοποιείται η αυτενέργεια του μαθητή, όταν η μάθηση γίνεται βιωματική, όταν συνδέεται με την πραγματικότητα, με την καθημερινότητα και είναι εμφανής η χρησιμότητα της, τότε τα παιδιά προετοιμάζονται για την μελλοντική τους εξέλιξη, καταπολεμούν την αβεβαιότητα τους, αναπτύσσουν όνειρα και σχέδια για το μέλλον, ωριμάζουν και μπορούν να ενταχθούν ομαλά στη ζωή<sup>23</sup>.

### 3.5. Έρευνες συναφείς με το θέμα

Το συγκεκριμένο θέμα έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών οι οποίες φέρνουν στο

---

20 Τοκατλίδου, Β. (2003). Γλώσσα. Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση, Αθήνα, Πατάκης: σ. 164

21 Παπαδόπουλος, Κ. (2005). Τύφλωση και Ανάγνωση: Διαβάζοντας με την Αφή. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη, σ. 180

22 Κρουσταλάκης, Γ. (2005). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση, σ. 241

23 Κρουσταλάκης, Γ. (2005). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση, σ. σ. 242-243

φος σημαντικά πορίσματα σχετικά με την εξάσκηση και εκμάθηση των μαθητών με προβλήματα όρασης, του αλφαβήτου και της γραφής braille.

Πορίσματα ερευνών έχουν δείξει ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με το αλφάβητο Braille σε πολύ νεαρή ηλικία (έχουν προμηθευτεί πλάκες γραψίματος και γραφίδες Braille), ακόμη και αν δεν μπορούν να το διαβάσουν, ωστόσο αναπτύσσουν στη συνέχεια ισχυρότερες αναγνωστικές δεξιότητες, στο ίδιο επίπεδο με τα βλέποντα παιδιά της ηλικίας τους. Οι μελέτες επίσης δείχνουν ότι τα παιδιά που είναι τυφλά θέλουν να κάνουν τις δικές τους αναγνωστικές επιλογές και να χρησιμοποιούν αρκετές μορφές για ανάγνωση, όπως αναφέρεται στο Παγκόσμιο συνέδριο βιβλιοθηκών και πληροφοριών, 71η Γενική Διάσκεψη και Συμβούλιο της IFLA<sup>24</sup>.

Στις έρευνες που ασχολούνται με τα τυφλά παιδιά, υπήρχε μέχρι πρόσφατα η κυρίαρχη τάση να χρησιμοποιείται το συγκριτικό μοντέλο, δηλαδή η ανάπτυξη των τυφλών παιδιών (αντιληπτική, κινητική, γνωστική, κοινωνική) να αξιολογείται συγκρινόμενη με τις νόρμες των βλέπόντων παιδιών. Η χρήση του συγκεκριμένου ερευνητικού μοντέλου οδήγησε στη δημιουργία μιας αξιοσημείωτης βιβλιογραφίας και μέσω αυτής σε μια παγιωμένη άποψη (στάση) σχετικά με τα τυφλά παιδιά<sup>25</sup>. Η άποψη αυτή καταλήγει στο ότι η πρόοδος ανάπτυξης τυφλών παιδιών συγκριτικά με αυτή το βλέπόντων καθυστερεί κατά μέσο όρο με αποτέλεσμα να προοικονομεί και συγκεκριμένες προσδοκίες

για τα τυφλά παιδιά. Αυτό αποτελεί το πρώτο στάδιο μιας αυτοεκπληρούμενης προφητείας που επηρεάζει τόσο τους γονείς, όσο και τους επαγγελματίες που ασχολούνται με τη στήριξη των ΑμΠΟ. Έτσι δεν μπορούν να ελπίζουν πέρα από τη νόρμα και να προσδοκούν από το παιδί με προβλήματα όρασης τίποτα περισσότερο από την “πρότυπη ανάπτυξη για τυφλά παιδιά”.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία της ψυχολογίας διαπιστώνουμε ότι οι χαμηλές προσδοκίες επιφέρουν και πενιχρά αποτελέσματα<sup>26</sup>. Συνεπώς οι γονείς οι εκπαιδευτικοί αν στηριχτούν εκεί και μόνο θα καταφέρουν στο ελάχιστο να ενθαρρύνουν τόσο τους μαθητές όσο και τον εαυτό τους να δώσουν την ανάλογη βοήθεια στα παιδιά αυτά. Ο Warren (2005)<sup>27</sup> προτείνει μια διαφορετική ανάλυση των χαρακτηριστικών των παιδιών με προβλήματα όρασης η οποία προσανατολίζεται στις ατομικές τους διαφορές και στους παράγοντες που τις προκαλούν. Δεν αμφισβητεί τα πορίσματα που παρουσιάστηκαν από τη συγκριτική προσέγγιση αλλά θεωρεί ότι σε κάθε τομέα της ανάπτυξης σύμφωνα με τη διαφορετική ανάλυση υπάρχουν τυφλά παιδιά των οποίων η αναπτυξιακή πορεία συμβαδίζει με τους κανόνες που ισχύουν και για τα βλέπω τα παιδιά και ενίοτε Μάλιστα τοποθετείται στο ανώτατο άκρο της κατανομής. Συνεπώς η συγκριτική προσέγγιση δεν (απο)καλύπτει «ολόκληρη την αλήθεια»<sup>28</sup>.

---

24 Poll, R. (2005). Μέτρηση του αντίκτυπου των νέων υπηρεσιών βιβλιοθηκών. Παγκόσμιο συνέδριο βιβλιοθηκών και πληροφοριών 71η Γενική Διάσκεψη και Συμβούλιο της IFLA. Ασλο: IFLA 2005.

25 Warren, D. (2005). Τύφλωση και παιδί. Επιμ. μετ. Α. Ζώνιου – Σιδέρη και Π. Καραγιάννη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

26 Warren, D. (2005). Τύφλωση και παιδί. Επιμ. μετ. Α. Ζώνιου – Σιδέρη και Π. Καραγιάννη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 451

27 Warren, D. (2005). Τύφλωση και παιδί. Επιμ. μετ. Α. Ζώνιου – Σιδέρη και Π. Καραγιάννη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

28 Warren, D. (2005). Τύφλωση και παιδί. Επιμ. μετ. Α. Ζώνιου – Σιδέρη και Π. Καραγιάννη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### 3.6. Σκοπός

Η παρούσα εργασία επιχειρεί:

- Να παρουσιάσει και να καταγράψει τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε άτομα με προβλήματα όρασης αναφορικά με την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, με την κοινωνικοποίησή τους, με την υποστήριξη της πολιτείας και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα συστήματα γραφής του Κώδικα braille.
- Να παρουσιάσει τη σημασία της υποστήριξης του περιβάλλοντος της οικογένειας αλλά και να δώσει έναυσμα ώστε να αντληθούν πληροφορίες από τη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών αυτών και ένταξη στον επαγγελματικό στίβο, στον επιστημονικό τομέα, στις προοπτικές που τους ανοίγονται στην προσωπική τους ζωή.
- Παράλληλα γίνεται μία αποτύπωση του προβλήματος το οποίο υπάρχει τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.
- Αφορμή δίνει το συγκεκριμένο θέμα ώστε να κινητοποιηθούν οι εμπλεκόμενοι σε αυτό φορείς αλλά και οι υλοποιητές της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, έτσι όπως προβλέπεται στο θεσμικό πλαίσιο ώστε να αντιμετωπίσουν ουσιαστικά και να υποστηρίξουν την ευάλωτη αυτή ομάδα ατόμων.

### 3.7. Ερευνητικά ερωτήματα

Στα πλαίσια της προβληματικής που εκθέσαμε προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχουν άραγε διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία των μαθητών και μαθητριών που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης σχετικά με τη γραφή braille στο χώρο του σχολείου;
- Υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό το οποίο υποστηρίζει πέρα από τις γνώσεις και τη συναισθηματική και κοινωνικοποιητική κατάσταση των παιδιών αυτών;
- Πού οφείλεται η πρόοδος ή όχι των συγκεκριμένων παιδιών;
- Ποιος ο ρόλος της οικογένειας στην υποστήριξη, ανάπτυξη, εξέλιξη, επαγγελματική αποκατάσταση αυτών των παιδιών;
- Υπάρχει μέριμνα από την Πολιτεία ώστε αυτά τα παιδιά να τυγχάνουν της απαραίτητης φροντίδας και να αισθάνονται και τα ίδια ενεργά μέλη του κοινωνικού συστήματος;

### 3.8. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχτηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη μελέτη ερευνών συναφών με το θέμα που επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε, καθώς και στη μη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία ως μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού εξυπηρετεί τους σκοπούς μιας ποιοτικής έρευνας όπως είναι η μελέτη Περίπτωσης σύμφωνα με τον Αθανασίου, Λ., (1997)<sup>29</sup>. Αντλήθηκαν πληροφορίες μέσω Διαδικτύου, σχετικές με την καταγραφή των υπαρχόντων λογισμικών εκπαίδευσης για ΑμΠΟ.

---

29 Αθανασίου, Λ. (1997). Σχολική αποτυχία: για ποιόν χτυπάει η καμπάνα.



#### 4. Μελέτη περίπτωσης

Η Σοφία, μαθήτρια του Γυμνασίου, είναι τυφλή εξαιτίας προβλήματος υγείας το οποίο προέκυψε στη νηπιακή ηλικία. Έτσι, από την πρώτη μέρα της φοίτησής της στο Δημοτικό, ήταν απαραίτητο να χρησιμοποιεί βοηθήματα προκειμένου να συμμετάσχει στη διαδικασία της μάθησης. Το βασικό βοήθημα ήταν η γραφή BRAILLE, στην αρχή σε έτοιμα ανάγλυφα χαρτιά για να διαβάσει, αλλά και με τη χρήση μαγνητοφώνου και στη συνέχεια χρησιμοποιώντας η ίδια τη γραφή BRAILLE, τόσο για να γράφει, όσο και να διαβάσει. Ήταν μια επίπονη διαδικασία, αλλά στη συνέχεια βελτιώθηκε σημαντικά στις επιδόσεις της και μάλιστα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού αλλά και στο Γυμνάσιο ήταν σημαιοφόρος.

- Οι γονείς της, σε συνεργασία με το σχολείο, φρόντιζαν να έχει δίπλα της ειδικευμένο ειδικό βοηθό κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και σε συνεργασία με το σχολείο, εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής στα μαθήματα που προβλέπεται Παράλληλη Στήριξη.
- Στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού προμηθεύτηκαν γεωμετρικά όργανα για τυφλούς, τα οποία την βοήθησαν σημαντικά στην κατανόηση των σχημάτων.

Η συμπεριφορά και τα συναισθήματά της όμως, δεν εναρμονίζονταν με την πρόδοό της στο σχολείο.

- Ήταν ένα παιδί κλεισμένο στον εαυτό του
- Πολλές φορές είχε τάσεις υπηλίας στην τάξη
- Αφιέρωνε πολλές ώρες στην τηλεόραση
- Είχε μειωμένη αυτοπεποίθηση

Η οικογενειακή ζωή και δραστηριότητα είχε ως επίκεντρο Σοφία. Οι γονείς φρόντιζαν να δημιουργούν συνθήκες καλύτερης αντιμετώπισης του προβλήματος:

- επισκέπτονταν τακτικά το KEAT έτσι ώστε με τη βοήθεια ειδικών να στηριχθεί ψυχολογικά και να διδαχθεί τις μεθόδους μάθησης μέσα από τις νέες τεχνολογίες
- φρόντιζαν για την κοινωνικοποίησή της με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες (γιορτές, γενέθλια, εκδηλώσεις του σχολείου, του Δήμου και άλλων φορέων)
- παρείχαν συναισθηματική στήριξη με την ουσιαστική παρουσία τους δίπλα της συζητώντας μαζί της και παρέχοντάς της συμβουλές, ενώ τους διέκρινε ενσυναίσθηση

Οι καθηγητές της, αφενός ήταν σε διαρκή επικοινωνία με την οικογένεια κι αφετέρου της συμπεριφέρονταν χωρίς να την ξεχωρίζουν ως διαφορετικό παιδί, λαμβάνοντας υπόψη φυσικά το πρόβλημα:

- Φρόντιζαν να διδάσκουν τα μαθήματα με τρόπο ώστε να μπορεί να τα κατανοήσει
- Την εξέταζαν προφορικά χωρίς να την κάνουν να αισθανθεί ότι την ευνοούν λόγω του προβλήματος
- Παρακινούσαν τους συμμαθητές της να πλαισιώνουν τη Σοφία και να την δεχτούν στην παρέα τους στα διαλείμματα αλλά και στην κοινωνική ζωή.

Ωστόσο οι συμμαθητές της δύσκολα την αποδέχονταν ως παρέα. Οι λόγοι ήταν πολλοί:

- Οι μαθητές του Γυμνασίου ηλικιακά, επειδή βρισκόταν στην πρώτη εφηβική ηλικία η οποία επιφέρει ψυχοσωματικές αλλαγές, στρέφονταν πιο πολύ στις φιλικές σχέσεις με αμοιβαία κατανόηση και εμπιστοσύνη
- Σχημάτιζαν μικρές σε αριθμό ατόμων παρέες και συζητούσαν θέματα που τους



- απασχολούσαν ανταλλάσσοντας μυστικά τους
- Δέχονταν πολύ δύσκολα για συναναστροφή, άτομα τα οποία θεωρούσαν διαφορετικά
  - Η κουλτούρα των τοπικών κοινωνιών ακόμα δεν είχε αφομοιώσει την διαφορετικότητα
  - Παρόλα αυτά υπήρχαν μαθητές, έστω και λίγοι οι οποίοι επιδίωκαν την παρέα της επειδή ήταν ένα ιδιαίτερα χαρισματικό και πνευματώδες άτομο

Σήμερα, έχει περάσει στο πανεπιστήμιο και γράφει βιβλία με τη μέθοδο γραφής BRAILLE θεωρώντας ότι έχει χρέος να συμβάλλει στην μόρφωση και την ψυχαγωγία των τυφλών ατόμων.

Κινείται αυτόνομα και βιώνει τις χαρές της σύγχρονης ζωής. Πράγμα που σημαίνει ότι η ουσιαστική στήριξή της από τους γονείς, τόσο με τις ενέργειές τους σε σχέση με τη μόρφωσή της και την επικοινωνία τους με τους εμπλεκόμενους φορείς (ειδικούς επιστήμονες, δομές της πολιτείας, σχολεία που φοίτησε, KEAT κ.λπ.), όσο και σε σχέση με την ψυχολογική της υποστήριξη, αφού στάθηκαν κοντά της σε όλη τη διάρκεια της σχολικής της ζωής, απέδωσε καρπούς.

## 5. Συμπεράσματα

Από τη διερεύνηση της συγκεκριμένης Μελέτης Περίπτωσης καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θέσαμε στην αρχή:

- Η υποστήριξη της οικογένειας διαδραμάτισε ουσιαστικό ρόλο για την ανάπτυξη θάρρους, δραστηριοτήτων, αυτοεκτίμησης της Σοφίας.
- Επίσης η επαφή με τις νέες τεχνολογίες καθώς και η γνώση του Κώδικα braille αναπτύχθηκαν το ηθικό της, αφού η ίδια η μαθήτριά της μπορούσε να ενεργεί και να επικοινωνεί, καλύτερα ίσως και από τους βλέποντες, με άλλους συμμαθητές της.
- Ο κοινωνικός περίγυρος έπαιξε ουσιαστικό ρόλο διότι με την κατάλληλη παρέμβαση των εκπαιδευτικών αλλά και τις δραστηριότητες που δημιουργούσε παράλληλα και η οικογένεια δεν απομόνωναν τη Σοφία αντίθετα την αγκάλιασαν μέσα στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου και μάλιστα έγινε το κέντρο του ενδιαφέροντος χάρη των χαρισμάτων που διέθετε.
- Η στενή επαφή σχολείου και οικογένειας ήταν ένας επιπρόσθετος λόγος ο οποίος έδωσε το έναυσμα στη Σοφία να εξελιχθεί και να πρωτεύσει το χώρο της εκπαίδευσης.
- Είναι γεγονός ότι μία ομάδα μαθητών ίσως και λόγω έλλειψης ενημέρωσης των γονέων αυτών, οι οποίοι σαφώς και επηρεάζουν τα παιδιά τους ήταν αποστασιοποιημένη από την επικοινωνία με τη Σοφία. Αφορμή δίνει αυτή η μορφή συμπεριφοράς να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις που διαθέτουν και να καλούν παράλληλα ειδικούς επιστήμονες ώστε να υπάρξουν συναντήσεις εξειδικευμένων φορέων με γονείς και εκπαιδευτικούς και να κατανοήσουν μέσω της ενσυναίσθησης αλλά και της κινητικής ενσυναίσθησης τη ζωή και τα προβλήματα ενός ατόμου που αντιμετωπίζει προβλήματα όρασης.
- Η υποστήριξη της πολιτείας μέσω του Κώδικα braille, ο οποίος εξελίσσεται σε περισσότερα μαθήματα από ένα έδωσε το έναυσμα στη Σοφία να επιτύχει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να δραστηριοποιηθεί στον τομέα που επιθυμούσε. Ολοκληρώνοντας θα θέλαμε να αναφέρουμε μία αντίστοιχη περίπτωση αυτής, την

περίπτωση της Έλεν Κέλερόπου, παρότι ήταν τυφλοκωφή, έκανε υπερανπλήρωση, δηλαδή αντιστάθμισε τα πολλαπλά προβλήματά της και κατέκτησε υψηλότερα γνωστικά επίπεδα, βασισμένη στην υψηλή ευφυΐα της, στην κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση που δέχτηκε, αλλά και στην έντονη προσωπική της προσπάθεια: μια σπάνια περίπτωση που τονίζει ωστόσο τις τεράστιες δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση ιδιαίτερα στα ΑμΠΟ<sup>30</sup>.

Η περίπτωση αυτή θα μας δώσει την αφορμή να προβληματιστούμε σχετικά με τις δυνατότητες που έχουν όλα τα άτομα του πλανήτη, με το σεβασμό που πρέπει να έχουμε απέναντι στη διαφορετικότητα και να αντιληφθούμε ότι ο άνθρωπος δεν βλέπει μόνο με τα μάτια αντίθετα βλέπει με όλες τις αισθήσεις και προπαντός με την καρδιά.

Συμπερασματοποιώντας, παραθέτουμε απόσπασμα το οποίο διασταυρώνει τη διαχρονικότητα των λόγων μας. «Έτσι, λοιπόν, διαπίστωσα πόσο «τυφλή» ήμουν εγώ που δεν γνώριζα ούτε για τις δυσκολίες του, ούτε για τα προβλήματά τους. Και ήμουν «τυφλή» «για το συγκεκριμένο θέμα, γιατί ακριβώς δεν ήμουν. Γιατί πριν δεν με αφορούσε, γιατί δεν το είχα εγώ. Και εκεί είναι που συνειδητοποίησα πού ξεκινάει το λάθος μας ως κοινωνία και γιατί δεν μπορούμε να πάμε μπροστά. Αδιαφορούμε για ό, τι δεν μας αφορά ως άτομα άμεσα ή έμμεσα, αδιαφορούμε για τον διπλανό μας που αποτελεί μέρος του κόσμου μας, το ίδιο μέρος που αποτελούμε και εμείς<sup>31</sup>.

Τελικά, ποιος πραγματικά είναι τυφλός, αυτός που δεν βλέπει ή αυτός που αδιαφορεί; Ποια αναπηρία είναι χειρότερη, η αναπηρία του σώματος ή της ψυχής που δεν μπορεί να συναισθανθεί;

Πλέον, μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι πραγματικά τυφλός είναι αυτός που αδιαφορεί και η χειρότερη αναπηρία είναι η έλλειψη ενσυναίσθησης, γιατί το σημαντικότερο μάθημα που πήρα, είναι ότι αυτός ο κόσμος μόνο ίσος και δίκαιος μπορεί να γίνει καλύτερος.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Αθανασίου, Α. (1997). Σχολική αποτυχία: για ποιόν χτυπάει η καμπάνα.  
Ι. Δ. Μενεΐδης, Μαθηματικά σύμβολα στη Γραφή Τυφλών, Αθήνα, 1987.  
Κατσούλης, Φ. & Χαλικιά, Ι. (2007). Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης.  
Κουρουπέτρογλου, Γ., & Φλωριάς, Ε. (2003). Επιστημονικά σύμβολα κατά braille στον Ελληνικό χώρο.  
Κουρουπέτρογλου, Γ. (2004). Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής στην Ενταξιακή Εκπαίδευση των Τυφλών Μαθητών. Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές.  
Κρουσταλάκης, Γ. (2005). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Εκδόσεις Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση. Αθήνα.

---

30 Λιοδάκης, Δ. (2000). Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών Ατραπός.

31 Ευφροσύνης Γ. Κίτσιου, Φοιτήτριας Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας Παν/μιο Θεσσαλίας, Εφημερίδα «Ταχυδρόμος της Μαγνησίας» δημοσιεύθηκε : 06 Δεκεμβρίου 2017.

- Λιοδάκης, Δ. (2000). Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών Ατραπός.
- Ορφανός Πέτρος, (2004) Οδηγός εκπαιδευτικών σε θέματα τυφλοκώφωσης
- Παπαδόπουλος, Κ. (2005). Τύφλωση και Ανάγνωση: Διαβάζοντας με την Αφή. Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη.
- Σταθά, Π. (2018). Συμπεριληπτική εκπαίδευση.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). Γλώσσα. Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση, Αθήνα, Πατάκης.
- Τσοπάνογλου, Α. (2010). Η εγκυρότητα και ο έλεγχός της στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας. Research Centre for English Language e-Periodical.
- Warren, D. (2005). Τύφλωση και παιδί. Επιμ. μετ. Α. Ζώνιου – Σιδέρη και Π. Καραγιάννη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### **Ξενόγλωσση**

- dos Santos Borges, J. A. (2009). Do Braille ao Dosvox: diferenhas nas vidas dos cegos-brasileiros. Rio de Janeiro, UFRJ.
- Freeman, P. (1985). The Deaf, Blind Baby: A Programme of Care. William Heinemann Medical Books.
- Pino, A., Kalogeros, E., Salemis, E., & Kouroupetroglou, G. (2003, June). Brain computer interface cursor measures for motion-impaired and able-bodied users. In 10th International Conference on Human-Computer Interaction (Vol. 4, pp. 1462-1466).
- Poll, R. (2005). Μέτρηση του αντίκτυπου των νέων υπηρεσιών βιβλιοθηκών. Παγκόσμιο συνέδριο βιβλιοθηκών και πληροφοριών 71η Γενική Διάσκεψη και Συμβούλιο της IFLA. Ασλο. IFLA 2005.
- Van Cutsem, M., Duchateau, J., & Hainaut, K. (1998). Changes in single motor unit behaviour contribute to the increase in contraction speed after dynamic training in humans. The Journal of physiology, 513(1), 295-305.
- Warren, D. (1984). «Blindness and early childhood development», American Foundation for the Blind, New York.

### **Ιστοσελίδες**

- Σύστημα Γραφής και Ανάγνωσης Τυφλών Braille. Στο: <https://www.maty.gr/magnhtes-tifloi-ekpaideysh/grafi-braille-volos.html>, (προσπελάστηκε στις 29/11/2019).
- Κέντρον Εκπαιδύσεως & Αποκαταστάσεως Τυφλών. Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Στο: [www.keat.index.php/hosted-services/training-programs](http://www.keat.index.php/hosted-services/training-programs), (προσπελάστηκε στις 29/11/2019).
- IFLA 2005: Report of Achievements. Στο: <http://archive.ifla.org/III/announce/achievements2005.htm>, (προσπελάστηκε στις 29/11/2019).

### **Νομοθεσία**

- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο **Δημήτριος Ε. Τάτσης**, Διευθυντής του Δ. Ι. Ε. Κ. Άρτας είναι Καθηγητής ΠΕ80. Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης (ΜΔΕ) «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Πτυχιούχος ΠΤΔΕ (Δασκάλων) του ΕΚΠΑ.

## Αξιολόγηση της μνήμης σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα

*Τοπαλίδου Ειρήνη*

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να μελετήσει τις δυνατότητες της μνήμης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα αξιολογεί την βραχύχρονη (εργαζόμενη) και μακρόχρονη μνήμη παιδιών με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα.

Για τη διεκπεραίωση της εργασίας κρίθηκε απαραίτητο να συλλεχθούν 6 υποκείμενα ηλικιακού φάσματος από 5 έως 8 χρονών. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με ορισμένες προδιαγραφές, προκειμένου να είναι όσο πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματά μας. Τα υποκείμενα μας υποβλήθηκαν σε τέσσερα διαφορετικά τεστ, που το καθένα αξιολογούσε διαφορετικά πεδία.

Από την αρχή αναμέναμε τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να εμφανίζουν μεγαλύτερες αδυναμίες σε έργα μνήμης και οι επιδόσεις τους να είναι χαμηλότερες από αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, γεγονός το οποίο συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας μας αλλά και με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

**Λέξεις – κλειδιά:** Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα, βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη, μοντέλα μνήμης, εργαλεία αξιολόγησης.

### Memory Assessment in Children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder

#### Abstract

The main purpose of the present study is to investigate memory abilities in children with learning disabilities and particularly to evaluate the short-term (working) and long-term memory in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

For that purpose, it was necessary to collect 6 subjects aged from 5 to 8 years. The sample was collected under certain circumstances in order to make our results as reliable as possible. Our subjects were assessed to four different tests that each one assessed different fields.

From the beginning, we expected children with learning disabilities to exhibit greater impairments in memory tasks and their performance to be lower than those of typical developmental children. Our findings agree with our initial suggestion that children with learning disabilities (ADHD) will probably score lower on memory tasks.

**Keywords:** Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, Short-term – Working memory, Assessment tools.

### 1. Εισαγωγή

Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές/τριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα εμφανίζουν αδυναμίες στη μνήμη σε επίπεδο ανάγνωσης, γραφής

και αριθμητικής. Πιο συγκεκριμένα, σε **επίπεδο ανάγνωσης** τα παιδιά με αδύναμη μνήμη δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν γράμματα με φθόγγους, ώστε να αποδώσουν το σωστό φθόγγο σε κάθε γράμμα. Επιπλέον, αδυνατούν να συνθέσουν τους φθόγγους ή τις συλλαβές, ώστε να διαβάσουν μια λέξη. Αυτό το πρόβλημα παρατηρείται να είναι πιο έντονο στις μεγάλες λέξεις. Σε αυτή την περίπτωση, μόλις διαβάσουν τη τελευταία συλλαβή ξαναρίζουν μια ματιά στην αρχική για να θυμηθούν τη λέξη. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις παιδιών που ενδέχεται να δυσκολεύονται να συσχετίσουν τη φωνολογική μορφή της λέξης με τη σημασία της, με αποτέλεσμα να τις διαβάζουν αργά σαν να μην τις αναγνωρίζουν (όπως για παράδειγμα τις ψευδολέξεις). Τέλος, κατά την ανάγνωση κειμένου, μπορεί να μην κατανοούν είτε επειδή έχουν ξεχάσει το αρχικό μέρος είτε επειδή βρίσκονται στο μέσο ή στο τέλος του κειμένου. Συνεχίζοντας, σε **επίπεδο γραφής** (ορθογραφίας) παιδιά με πρόβλημα στην οπτική μνήμη αδυνατούν να θυμηθούν τη σωστή ορθογραφία των λέξεων, ιδιαίτερα αυτών με ιστορική ορθογραφία. Αυτό έχει ως συνέπεια να εντοπίζονται πολλά λάθη φωνολογικού τύπου (λάθη που διατηρούν τη φωνολογική μορφή της λέξης). Παρόμοιες δυσκολίες διακρίνονται σε παιδιά με προβλήματα στη φωνολογική μνήμη, καθώς δυσκολεύονται να εντοπίσουν τη λέξη στη μνήμη τους και παράλληλα να αποδώσουν όλους τους φθόγγους. Στο σημείο αυτό, το πρόβλημα έγκειται στις πολυσύλλαβες λέξεις όπου παραλείπονται συλλαβές. Να αναφερθεί, επίσης, ότι αδυναμίες εντοπίζονται στην ανάκληση γραμματικών και ορθογραφικών κανόνων, αλλά και στο σχηματισμό διαφόρων γραμμάτων. Καταληκτικά, παρόμοια προβλήματα εμφανίζουν και σε **επίπεδο αριθμητικής** που σχετίζονται με την απομνημόνευση και την ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή αλγορίθμων, καθώς και στον σχηματισμό αριθμών. Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί ότι τα παιδιά με αδύναμη εργαζόμενη μνήμη δυσκολεύονται να λύσουν προβλήματα είτε επειδή δεν μπορούν να συγκρατήσουν τα δεδομένα του προβλήματος είτε επειδή δεν μπορούν να ακολουθήσουν τα πολλά βήματα επίλυσής του<sup>1</sup>.

Για όλα τα παραπάνω, κρίναμε απαραίτητο να αξιολογήσουμε και να διακρίνουμε αυτές τις αδυναμίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ με μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης και να συγκρίνουμε σε τι ποσοστό και επίπεδο διαφοροποιούνται αυτές οι δύο ομάδες.

## 2. Θεωρητικό Πλαίσιο

### 2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

#### 2.1.1. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα και τα χαρακτηριστικά της.

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, της οποίας τα συμπτώματα εμμένουν στον χρόνο. Η κλινική εικόνα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ διαφοροποιείται και τα χαρακτηριστικά της αλλάζουν ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του κάθε παιδιού. Ωστόσο, τα τρία βασικά χαρακτηριστικά που ορίζουν τη ΔΕΠ-Υ είναι η **απροσεξία**, η **υπερκινητικότητα** και η **παρορμητικότητα**.

---

1 Πόρποδας, Κ. (2005), *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006.

Τα ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς είναι «πρωτογενή» για το λόγο ότι απορρέουν από την ίδια τη φύση της διαταραχής και έχουν οργανική αιτιολογία. Τα «δευτερογενή» χαρακτηριστικά είναι η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία επιδρούν στη λειτουργικότητα του παιδιού. Απόρροια αυτών των χαρακτηριστικών είναι πως η ΔΕΠ-Υ επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη διαταραχή είναι συνυφασμένη με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών<sup>2</sup>. Πιο αναλυτικά έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ:

1. αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες που σχετίζονται με τη δομή της γλώσσας<sup>3</sup>.
2. εμφανίζουν ελλείμματα στις λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου, ιδιαίτερα σε εκείνες που σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο, την καθοδήγηση και την αναστολή των παρορμήσεων<sup>4</sup>.
3. έχουν μειωμένο κίνητρο και καταβάλλουν μειωμένη προσπάθεια, καθώς αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στη μελέτη δεδομένων, προκειμένου να λύσουν την άσκηση<sup>5</sup>.
4. κατά τη διαδικασία της μάθησης δεν αναδιοργανώνουν τις γνώσεις τους με βάση τα νέα δεδομένα<sup>6</sup>.
5. παρουσιάζουν δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα και στο συντονισμό των κινήσεων<sup>7</sup>.

Με βάση όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται στην αφομοίωση της διδασκίας ύλης, ώστε να δημιουργούνται κενά στις σχολικές τους γνώσεις<sup>8</sup>.

### 2.1.2. Τα μοντέλα της μνήμης και οι υποκατηγορίες της

Η μνήμη είναι η γνωστική λειτουργία με την οποία το άτομο κατορθώνει να διατηρεί για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα τις διάφορες πληροφορίες που καθημερινά προσλαμβάνει και επεξεργάζεται, έτσι ώστε να γίνουν γνώσεις<sup>9</sup>.

Σχετικά με τη δομή της μνήμης υιοθετήθηκε το ένα μοντέλο ερευνητών<sup>10</sup>, το οποίο περιλαμβάνει τη λειτουργία τριών επιμέρους συστημάτων μνήμης: α) την **αισθητηριακή**,

2 Κάκουρος, Ε. (2001), *Το υπερκινητικό παιδί – Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

3 Tannock, R. & Schachar, R. (1996), *Executive dysfunction as an underlying mechanism of behavior and language problems in attention deficit hyperactivity disorders*. In J.H. Beitchman, N.J. Cohen, M.M. Konstantareas & R. Tannock (Eds), *Language learning and behavior disorders: Developmental, biological and clinical perspective* (pp. 128-155). New York: Cambridge University Press.

4 Barkley, R. A. (1998), *Attention-deficit hyperactivity disorder*. Scientific American. (179): 44-49.

5 Barkley, R. A. (1994), *What to look for in a school for a child with ADHD*. The ADHD Report. (2): 1-3.

6 Grodzinsky, G. M. & Diamond, R. (1992), *Frontal lobe functioning in boys with attention-deficit hyperactivity disorder*. Developmental Neuropsychology. (8): 427-445.

7 Barkley, R. A., Du Paul, G. J. & McMurray, M. B. (1990), *Attention Deficit Disorder with and without Hyperactivity: Clinical response to three dose levels of methylphenidate*. Pediatrics. (87): 519-531.

8 Pfflner, L. J. & Barkley, R. A. (1990), *Educational placement and classroom management*. In R. A. Barkley, *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 498-539). New York: Guilford Press.

9 Καταντζής, Ι. (2004), *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

10 Atkinson, R.C. & Shifrin, R.M. (1968), *Human memory: A proposed system and its control processes*. In K.W. Spence & J.T. Spence (Eds). *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (2): 89-195. New York: American Academic Press.



β) τη **βραχύχρονη** και γ) τη **μακρόχρονη**. Η **αισθητηριακή** αντίληψη έχει πολύ μεγάλη χωρητικότητα και εκεί καταγράφονται ερεθίσματα από όλες τις αισθήσεις. Παραμένουν, όμως, για ελάχιστο διάστημα, λόγω του εύθραυστου του συστήματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερεθισμάτων φθείρεται και εξαφανίζεται σε λίγα δευτερόλεπτα και δεν προωθείται στα ενδότερα της μνήμης. Όσες πληροφορίες επιλέγονται για περαιτέρω επεξεργασία προωθούνται στη βραχύχρονη μνήμη και αργότερα στη μακρόχρονη, με τη μεγαλύτερη χωρητικότητα. Σε κάθε σύστημα υπάρχει μια επικρατούσα μορφή κωδικοποίησης. Έτσι, στο σύστημα της αισθητηριακής αντίληψης (μνήμης), οι πληροφορίες κωδικοποιούνται στην πρωτογενή μορφή, με την οποία εισέρχονται. Η **βραχύχρονη μνήμη** είναι το μέρος εκείνο του μνημονικού συστήματος που δέχεται τις πληροφορίες από τους αισθητηριακούς καταγραφείς. Σ' αυτήν αναγνωρίζονται οι πληροφορίες και παραμένουν για ένα διάστημα όχι μεγαλύτερο των 30 δευτερολέπτων. Για να γίνει δυνατή η συγκράτηση περισσότερων στοιχείων απαιτείται η λειτουργία της ανάκλησης που είναι γνωστή σαν «εσωτερική επανάληψη». Η χωρητικότητά της είναι περιορισμένη και είναι  $7 \pm 2$  στοιχεία (δηλαδή 5–9) σε μια δεδομένη στιγμή. Στη βραχύχρονη μνήμη, η κωδικοποίηση είναι φωνολογικής φύσεως, καθώς τα ερεθίσματα μετατρέπονται στο φωνολογικό τους ισοδύναμο και κωδικοποιούνται<sup>11</sup>. Τέλος, η **μακρόχρονη μνήμη** είναι το μέρος όπου γίνεται η μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων της πληροφορίας. Η χωρητικότητά της είναι απεριόριστη και είναι περισσότερο σημαντική (νοηματική). Το πώς η πληροφορία αποθηκεύεται σε αυτήν έχει να κάνει με τη χρήση διασυνδέσεων, σχέσεων και γενικά ενός οργανωτικού σχεδίου. Στη **μακρόχρονη μνήμη** σε αντίθεση με τα προηγούμενα συστήματα, τα ερεθίσματα κωδικοποιούνται σημασιολογικά, δηλαδή αποθηκεύονται ως έννοιες<sup>12</sup>.

Οι ίδιοι ερευνητές<sup>13</sup> του παραπάνω μοντέλου έχουν προτείνει ότι η βραχυπρόθεσμη συγκράτηση λειτουργούσε ως μνήμη εργασίας, που ήταν αναγκαία για τη μάθηση, για την ανάκτηση προηγούμενου υλικού και την εκτέλεση περισσότερων γνωστικών ασκήσεων<sup>14</sup>. Υπό το πρίσμα αυτό, αναλύοντας το ρόλο της βραχυπρόθεσμης μνήμης στην επεξεργασία πληροφοριών τέθηκε η υπόθεση<sup>15</sup> ότι αυτή λειτουργεί ως **μνήμη εργασίας** (working memory), που καθιστά δυνατή τη συγκράτηση και συσχέτιση πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η επεξεργασία τους<sup>16</sup>.

Σύμφωνα με ένα το μοντέλο των Atkinson & Shiffrin<sup>17</sup>, η εργαζόμενη μνήμη αποτελείται από τρία μέρη: το **κεντρικό σύστημα ελέγχου**, το **υποσύστημα φωνολογικού συστήματος** και το **υποσύστημα οπτικο - χωρικής αποτύπωσης**. Πριν αναλύσουμε τα

---

11 Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσας, Γ. (2004), *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος: Adaction A.E.

12 Μπαμπλέκου, Ζ. (2003), *Η ανάπτυξη της μνήμης. Γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

13 Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968), *Human memory: A proposed system and its control processes*. In K.W. Spence & J.T. Spence (Eds). *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (2): 89-195. New York: American Academic Press.

14 Baddeley, A.D. (1992), *Working Memory*. Science. (255): 556-557.

15 Baddeley, A.D. & Hitch G.J. (1974), *Working memory*. In G.A. Boer (Eds). *The Psychology of Learning and Motivation*. (8): 47-90. New York: American Academic Press.

16 Shiffrin, R. (1993), *Short-term memory: A brief commentary*. Memory and Cognition. 21 (2): 193-197.

17 Baddeley, A.D. & Hitch G.J. (1974), *Working memory*. In G.A. Boer (Eds). *The Psychology of Learning and Motivation*. (8): 47-90. New York: American Academic Press.

μέρη να διευκρινίσουμε ότι η εργαζόμενη μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να έχει εποπτεία σε ένα μικρό μέρος πληροφορίας ενώ συγχρόνως προσπαθεί να ολοκληρώσει και άλλες διαδικασίες. Επίσης, θεωρείται το πιο δυναμικό και ενεργητικό σύστημα, επειδή την ίδια στιγμή επικεντρώνεται στις απαιτήσεις επεξεργασίας αλλά και ενεργητικής αποθήκευσης, όταν η βραχύχρονη μνήμη επικεντρώνεται αποκλειστικά περισσότερο στον παθητικό ρόλο της αποθήκευσης της πληροφορίας<sup>18</sup>.

Οι διαδικασίες της εργαζόμενης μνήμης είναι υψηλά σχετιζόμενες με την απόδοση σε κάποιο έργο. Πιο συγκεκριμένα, το **κεντρικό σύστημα ελέγχου** εμπλέκεται σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών λειτουργιών όπως: α) στον συντονισμό δυο διαφορετικών έργων, β) στην εναλλαγή στρατηγικών προκειμένου ν' ανασυρθούν πληροφορίες, γ) στην επιλεκτική προσοχή κάποιου ερεθίσματος, ενώ παρεμποδίζονται άλλα ανεπιθύμητα και δ) στην ικανότητα συγκράτησης και χειρισμού πληροφοριών, ενώ ενεργοποιούνται προσωρινά από τη μακρόχρονη μνήμη. Επίσης, έχει περιορισμένη χωρητικότητα και την ικανότητα να επεξεργάζεται πληροφορίες από όλα τα αισθητήρια όργανα<sup>19</sup>.

Συνεχίζοντας, το **υποσύστημα φωνολογικού συστήματος** ειδικεύεται αποκλειστικά στην πρόσληψη, προσωρινή συγκράτηση και επεξεργασία της γλώσσας (προφορικής και γραπτής). Ενώ, το **υποσύστημα οπτικο-χωρικής αποτύπωσης** είναι αρμόδιο για την επεξεργασία ειδικών κατηγοριών οπτικών πληροφοριών και για την επεξεργασία πληροφοριών που εμπεριέχουν το στοιχείο της διάστασης στον χώρο<sup>20</sup>.

### 3. Πρακτικό Μέρος

#### 3.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας μας είναι να αξιολογήσει τις δυνατότητες της μνήμης (βραχύχρονης-μακρόχρονης) και ειδικότερα την εργαζόμενη μνήμη, την οπτική και ακουστική αντίληψη στα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και έχουν διαγνωστεί με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιου ηλικιακού φάσματος.

#### 3.2. Μέθοδος - Διαδικασία

Για την έρευνα μας έλαβαν μέρος 6 παιδιά (4 αγόρια και 2 κορίτσια), τα οποία είναι μαθητές/τριες Δημοτικού Σχολείου. Τα χωρίσαμε σε δύο ομάδες τριών ατόμων: 1) η **ομάδα ελέγχου** (2 αγόρια και 1 κορίτσι) και 2) η **κλινική ομάδα** (2 αγόρια και 1 κορίτσι αντίστοιχα). Οι ηλικίες τους ανήκαν στο ηλικιακό φάσμα των 5 έως 8 χρονών. Να σημειωθεί ότι τα υποκείμενα με ΔΕΠ-Υ που επιλέχθηκαν, είχαν διαγνώσεις για Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα και συνοδές μαθησιακές δυσκολίες.

Τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις που τηρήθηκαν για την επιλογή του δείγματος ήταν οι εξής:

---

18 Baddeley, A.D. (1986), *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.

19 Baddeley, A.D. (1986), *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.

20 Μπαμπλέκου, Ζ. (2003), *Η ανάπτυξη της μνήμης. Γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

1. Η πειραματική ομάδα να έχει διαγνωστεί με Διάσπαση Προσοχής ή Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.
2. Όλα τα υποκείμενα να ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα από 5 έως 8 χρονών.
3. Τα υποκείμενα να εμφανίζουν φυσιολογικές τιμές Νοητικού Πηλίκου, αντίστοιχες με την χρονολογική ηλικία των υποκειμένων.
4. Η ομάδα ελέγχου να μην χαρακτηρίζεται από κάποια μαθησιακή δυσκολία και να μην είναι απαραίτητα μαθητές/τριες με άριστη σχολική επίδοση.
5. Τα υποκείμενα των δυο ομάδων να μην έχουν διαγνωσμένη νοητική υστέρηση, οργανική βλάβη, δυσλειτουργία ή σωματική αναπηρία.

Η αξιολόγηση των παιδιών πραγματοποιήθηκε σε Κέντρο Ειδικών Θεραπειών και σε συνεργασία με τη λογοθεραπεύτρια του Κέντρου επιτεύχθηκε ομαλά η πρώτη επαφή μαζί τους. Αρχικά, στις δυο πρώτες συναντήσεις κρίθηκε απαραίτητο να τα γνωρίσουμε καλύτερα, ώστε να εξοικειωθούν με την παρουσία μας και να ξεκινήσουμε την έρευνα μας. Πρώτα, χορηγήσαμε το *Τεστ Νοημοσύνης- Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες* και τη *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Σε επόμενες συναντήσεις τα υποκείμενα υποβλήθηκαν στο *Τεστ Μνήμης (Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Διαταραχών Μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό)* και στο δικό μας *Ατομικό (άτυπο) Εργαλείο Αξιολόγησης Μνημονικών Ικανοτήτων* παρεμφερές με το προηγούμενο σταθμισμένο τεστ.

### 3.3. Παρουσίαση Εργαλείων

#### 3.3.1. Τεστ Νοημοσύνης - Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες

Για την αξιολόγηση της νοητικής επάρκειας των μαθητών/τριών χορηγήθηκε το παρόν τεστ<sup>21</sup> πριν τις δοκιμασίες μνήμης, με σκοπό να κριθεί για το εάν θα συμπεριληφθούν ή όχι στο δείγμα μας. Το τεστ αυτό διατίθεται σε τρεις παραλλαγές, καθώς χορηγείται σε ομάδες που ηλικιακά κυμαίνονται από 5 χρονών έως ηλικιωμένους. Όμως, για τη συγκεκριμένη έρευνα χορηγήθηκε σε όλα τα υποκείμενα η πρώτη παραλλαγή «*Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες*», η οποία απευθύνεται σε ηλικίες από 5 έως 11 ετών, με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, καλύπτοντας διαφορετικές νοητικές λειτουργίες<sup>22</sup>.

Πρόκειται για ένα μη λεκτικό τεστ επαγωγικής λογικής που αποτελείται από 36 στοιχεία πολλαπλής επιλογής με αύξουσα σειρά δυσκολίας και βασίζεται στην αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων. Πιο αναλυτικά, τα θέματα χωρίζονται σε 3 ομάδες με 12 προβλήματα η κάθε μία. Υπάρχουν σχήματα, από τα οποία λείπει το κάτω δεξιά κομμάτι και το παιδί πρέπει να επιλέξει το σωστό κομμάτι από τα 6 ή 8 που βρίσκονται ακριβώς κάτω από το πρόβλημα, ώστε να συμπληρωθεί η εικόνα. Συνήθως τα προβλήματα τοποθετούνται σε έγχρωμο φόντο, με σκοπό να γίνει το

---

21 Raven, J. et al. (2008), *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales (Section 2) Coloured Progressive Matrices* (1984 edition with U.S. norms). London: Lewis. Στάθμιση στην ελληνική γλώσσα από τους Σιδερίδη, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α. & Σίμο, Π. (2015). *Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

22 Μπαϊζάνης, Ν., Οικονόμου, Μ., Θελερίτης, Χ., Καρβουντζής, Σ., Παπαδημητρίου, Γ., Τσαλά, Ε. & Παπαγεωργίου, Χ. (2016), *Εκτίμηση της Νοημοσύνης με τα τεστ Raven και WAIS σε ασθενείς με ψύχωση*. Στο: *Εγκέφαλος*, τομ. 53, σ.σ. 67-75.

τεστ ενδιαφέρον και να προσελκύσει τους συμμετέχοντες τουλάχιστον οπτικά<sup>23</sup>. Οι ερωτήσεις εξετάζουν την αναλογική σκέψη και την ικανότητα συμπλήρωσης ενός συνεχούς μοτίβου. Το συγκεκριμένο τεστ είναι η πιο απλή και σύντομη μορφή της κλίμακας Raven, γι' αυτό το λόγο είναι δυνατό να χορηγηθεί σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα με το λόγο<sup>24</sup>.

### 3.3.2. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου<sup>25</sup> αποτελείται από 50 εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά (έννοιες της καθημερινότητας όπως αντικείμενα, ζώα, ρούχα κλπ). Οι εικόνες αυτές επιλέχθηκαν και κατατάχθηκαν σε αναπτυσσική σειρά για παιδιά ηλικίας από 4 έως 8 ετών.

### 3.3.3. Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Διαταραχών Μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό (Τεστ Μνήμης)

Το συγκεκριμένο Τεστ Μνήμης είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο που στοχεύει στον εντοπισμό και στην περαιτέρω διερεύνηση διαταραχών μνήμης που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες. Το Τεστ Μνήμης αποτελείται από τις ακόλουθες κλίμακες: 1) την *Ανιχνευτική Κλίμακα Λεκτικής και Οπτικής Μνήμης*, 2) την *Κλίμακα Ανάκλησης Ιστοριών* και την 3) *Κλίμακα Ανάκλησης Οπτικών Πληροφοριών*. Η πρώτη κλίμακα αποτελείται από την υποκλίμακα Λεκτικής Μνήμης και την υποκλίμακα Οπτικής Μνήμης. Η *υποκλίμακα Λεκτικής Μνήμης* αξιολογεί την ικανότητα ανάκλησης ενός σύντομου καταλόγου λέξεων, οι οποίες δεν σχετίζονται μεταξύ τους. Μετά την πρώτη ανάγνωση των λέξεων από τον Εξεταστή, ζητείται από το παιδί να τις ανακαλέσει. Σε περίπτωση που δεν τις ανακαλέσει όλες με την ίδια σειρά, ο κατάλογος επαναλαμβάνεται μέχρι ως ότου το παιδί καταφέρει να τις ανακαλέσει σωστά με μέγιστο αριθμό προσπαθειών πέντε. Η *υποκλίμακα Οπτικής Μνήμης* αξιολογεί την ικανότητα ανάκλησης των θέσεων ενός αριθμού «μαρκών» ενός χρώματος που ο Εξεταστής έχει τοποθετήσει σε συγκεκριμένες θέσεις πάνω σε ένα πλαίσιο με φατνία. Πιο αναλυτικά, ο Εξεταστής τοποθετεί σε ένα πλαίσιο (πίνακα) χωρισμένο σε κενά κουτάκια, στρόγγυλες μάρκες διαφορετικού χρώματος. Τις αφήνει για λίγα δευτερόλεπτα σε διάφορα κουτάκια του πλαισίου (σε τυχαίες θέσεις) και μετά τις αφαιρεί. Το παιδί καλείται να τις επανατοποθετήσει ως προς το σωστό χρώμα και τη πρώτη - σωστή τους θέση. Η *Κλίμακα Ανάκλησης Ιστοριών* απαρτίζεται από δύο ιστορίες, τις οποίες διαβάζει ο Εξεταστής και ζητείται από το παιδί να τις ανακαλέσει, ακριβώς μετά την ανάγνωση τους. Ύστερα από τη μεσολάβηση 20-30 λεπτών, ζητείται να ανακαλέσει πάλι τις ιστορίες και να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων για το περιεχόμενο της καθεμίας ξεχωριστά, με ένα «ναι» ή «όχι». Τέλος, η *Κλίμακα Ανάκλησης Οπτικών Πληροφοριών* αναφέρεται στην ικανότητα για ανάκληση θέσεων

---

23 Domino, G. & Domino, Marla L. (2006), *Psychological testing: an introduction*. New York: Cambridge University Press.

24 Κουλάκογλου, Κ. (2013), *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

25 Renfrew, C. (1995). *Word Finding Vocabulary Test*. 4<sup>th</sup> Edition. Winslow. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα από τους Βογινδρούκα, Ι., Πρωτόπαπα, Α. & Σιδερίδη, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Χανιά: Εκδόσεις Γλαυκή.

ενός αριθμού μαρκών δύο χρωμάτων που ο Εξεταστής έχει τοποθετήσει σ' ένα σύνθετο πλαίσιο με φαντρία, στην οποία απεικονίζονται διάφορα αντικείμενα. Ακολουθεί την ίδια διαδικασία που περιγράφηκε πιο πάνω, αφήνοντας κάποια δευτερόλεπτα το παιδί να παρατηρήσει τη σωστή θέση και το χρώμα μαρκών και ύστερα να τις επανατοποθετήσει σωστά. Το ίδιο ζητείται να επιτελέσει μετά από διάλειμμα 20-30 λεπτών<sup>26</sup>.

### **3.3.4. Ατομικό (άτυπο) Εργαλείο Αξιολόγησης Μνημονικών Ικανοτήτων**

Για τις ανάγκες της έρευνας αλλά και την εγκυρότερη σύγκριση των αποτελεσμάτων μας, κατασκευάσαμε ένα υποτυπώδες άτυπο εργαλείο (κυρίως εκπαιδευτικού τύπου), το οποίο αξιολογούσε τη μνήμη και συγκεκριμένα την οπτική διαδοχική μνήμη, την ακουστική (λεκτική) και την εργαζόμενη μνήμη. Επειδή το εργαλείο μας δεν είναι σταθμισμένο, προσαρμόσαμε τις δραστηριότητές του με βάση άλλα διακεκριμένα σταθμισμένα τεστ, όπως το Αθηνά Τεστ<sup>27</sup> που ανιχνεύουν τις δυσκολίες στη μνήμη. Για να γίνουμε πιο σαφείς, το εργαλείο μας αποτελούταν από τέσσερις (4) δοκιμασίες. Η πρώτη αφορά τη μνήμη αριθμών, η οποία απαρτίζεται από 20 σειρές ψηφίων και βαθμιαία γίνονται μακρύτερες. Ο εξεταστής διαβάζει στο παιδί τα ψηφία κάθε σειράς με τον ίδιο ρυθμό, δηλαδή ένα ψηφίο ανά δευτερόλεπτο. Έτσι, το παιδί επαναλαμβάνει τα ψηφία που άκουσε με την ίδια σειρά (2 βαθμούς). Αν αποτύχει στην πρώτη προσπάθεια, δίνεται δεύτερη φορά και βαθμολογείται με ένα βαθμό. Παρόμοια δοκιμασία εμπεριέχεται στο Αθηνά Τεστ – διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. Η δεύτερη δοκιμασία αφορά τη μνήμη εικόνων. Δίνονται 20 διαφορετικές σειρές εικόνων, οι οποίες αποτελούνται από 3 έως 5 εικόνες. Αφού τις κόψουμε στο ίδιο μέγεθος, δείχνουμε στο παιδί μια σειρά εικόνων (αρχικά ξεκινάμε με τρεις εικόνες) και τις τοποθετούμε σε μια συγκεκριμένη σειρά. Αφήνουμε λίγα δευτερόλεπτα (5) να τις παρατηρήσει, τις αποσύρουμε μετά και τις γυρνάμε ανάποδα. Το παιδί καλείται να θυμάται τη σειρά που είχαν τοποθετηθεί οι εικόνες από τον Εξεταστή. Αυτό, βέβαια, σταδιακά αλλάζει, καθώς προσθέτουμε και άλλες εικόνες και ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται. Για κάθε σωστή απάντηση, βαθμολογείται με έναν βαθμό και για κάθε λάθος με μηδέν. Σε συνδυασμό με την προηγούμενη δοκιμασία, ο Εξεταστής συνεχίζει με μια δοκιμασία οπτικής διαδοχικής μνήμης, η οποία αποτελείται από 20 σειρές εικόνων (από τρεις έως πέντε) και ζητείται η εικόνα που λείπει. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται μια σειρά τριών εικόνων. Αφού τις παρατηρήσει το παιδί για πέντε δευτερόλεπτα, αποσύρεται και εμφανίζεται ξανά η ίδια σειρά με τη διαφορά να λείπει μία εικόνα από τις τρεις. Από κάτω δίνονται διάφορες εικόνες, εκ των οποίων μία θα είναι η σωστή απάντηση. Και εδώ ο Εξεταστής δίνει την ίδια βαθμολογία με την προηγούμενη δραστηριότητα. Το τελευταίο μέρος του εργαλείου μας αφορά την παρατήρηση μιας σύνθετης εικόνας με αρκετές λεπτομέρειες, τις οποίες οφείλει να συγκρατήσει ο/η εξεταζόμενος/η. Έχοντας παρατηρήσει την εικόνα για δέκα δευτερόλεπτα, ζητείται να απαντηθούν προφορικά 20 ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο της. Ο/Η εξεταζόμενος/η απαντά θετικά ή αρνητικά (ΝΑΙ-ΟΧΙ), δίνοντας ένα βαθμό για κάθε σωστή απάντηση και μηδέν για κάθε λανθασμένη.

---

26 Μπεζεβέγκης, Η., Οικονόμου, Α., Μυλωνάς, Κ. (2007), *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (4).

27 Παρασκευόπουλος, Ι. & Παρασκευοπούλου, Π. (2011), *Αθηνά Τεστ – Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΑθηνάΤεστ.

#### 4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων και επιδόσεις στα Τεστ

##### 4.1. Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων και ανάλυση δεδομένων.

Από τους πίνακες που παρατίθενται παρακάτω (πίνακες από 1 έως 4) ανάγονται σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία οφείλουμε να αναλύσουμε εκτενέστερα. Με την πρώτη ματιά, είναι εύκολο να διακρίνουμε το προβάδισμα στις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Τα υποκείμενα συγκέντρωσαν μεγαλύτερα ποσοστά στο Τεστ Νοημοσύνης - Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες αλλά και στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με διαφορά περίπου 20% με 30% από την κλινική ομάδα. Εμφανείς είναι και οι διαφορές στα Τεστ Μνήμης, όπου τα παιδιά της ομάδας ελέγχου φαίνεται να ανταποκρίνονται καλύτερα σε έργα λεκτικής και οπτικής μνήμης, καθώς επίσης και στην ανάκληση Ιστοριών και Οπτικών Πληροφοριών. Για να γίνουμε πιο σαφείς, έδειξαν ικανοποιητικές επιδόσεις στο λεκτικό και οπτικό τομέα. Δεν δυσκολεύτηκαν να ανακαλέσουν τον κατάλογο των πέντε λέξεων και βαθμολογήθηκαν με υψηλές βαθμολογίες. Στα ίδια πλαίσια κυμαίνεται και η επίδοση τους στην Κλίμακα Ανάκλησης Ιστοριών. Τα παιδιά ήταν δυνατό όχι μόνο να συγκρατήσουν τους θεματικούς άξονες των ιστοριών, αλλά και τις περαιτέρω λεπτομέρειες. Βέβαια, η καθυστερημένη ανάκληση (μετά τη διακοπή 20-30 λεπτών) ήταν το ίδιο επιτυχής με την πρώτη ανάκληση, χωρίς την απώλεια πληροφοριών. Σε συνδυασμό με όλα αυτά, η αναγνώριση των στοιχείων ήταν ικανοποιητική, αφού απαντήθηκαν όλα σωστά κατά μεγάλο ποσοστό (76%-100%).

Όσον αφορά το σύνολο της κλινικής ομάδας και συγκρίνοντας τα παιδιά μεταξύ τους, παρατηρείται ότι στην αδρή ανιχνευτική κλίμακα λεκτικής και οπτικής μνήμης φαίνεται να έχουν μνημονικές δυσκολίες, κυρίως στο λεκτικό τομέα. Τα υποκείμενα κατόρθωσαν να μάθουν το κατάλογο των 5 λέξεων σε δεύτερη ή τρίτη προσπάθεια, έχοντας ανάγκη να ακούσουν ξανά τις λέξεις. Αυτό δείχνει δυσκολίες στην πρόσληψη πληροφοριών, οι οποίες είναι συνυφασμένες με δυσκολίες στην προσοχή. Κατάφεραν, μάλιστα, ν' ανακαλέσουν περισσότερες λέξεις μετά από διακοπή και με ένδειξη. Συνεχίζοντας με την ανάκληση των δυο ιστοριών διαπιστώνουμε παρόμοια εικόνα των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, εμφάνισαν αρκετές δυσκολίες στην πρώτη ανάκληση των ιστοριών αμέσως μετά την ανάγνωσή τους από τον Εξεταστή. Φάνηκε να συγκράτησαν περισσότερο τα βασικά στοιχεία των κειμένων (τις βασικές θεματικές ενότητες) και λιγότερο τις επιμέρους λεπτομέρειες. Το συμπέρασμα αυτό υποδηλώνει την ικανότητα κατανόησης και πρόσληψης του γενικού περιεχομένου των ιστοριών, αλλά τη δυσκολία στη διατήρηση των επιμέρους στοιχείων τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην αναγνώριση όπου είχαν να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά, έδειξαν μια ικανοποιητική εικόνα, δεδομένου ότι οι απαντήσεις τους ήταν σωστές πάνω από 50%. Ιδιαίτερα καλή επίδοση συγκέντρωσαν στην Ανάκληση Οπτικών Πληροφοριών (76%-100%), όπου δεν δυσκολεύτηκαν στην τοποθέτηση μαρκών, αλλά υπήρχε μικρή σύγχυση ως προς την αντιστοιχία χρώματος.

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν από το Ατομικό (άτυπο) Εργαλείο Αξιολόγησης Μνημονικών Ικανοτήτων, στο οποίο τα παιδιά της ομάδας ελέγχου συγκέντρωσαν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας. Σε αντίθεση με την κλινική ομάδα, παρατηρήσαμε ότι όσο αυξανόταν ο βαθμός δυσκολίας είτε στις σειρές αριθμών ή εικόνων, τόσο περισσότερα λάθη έκαναν. Διαπιστώσαμε ότι δεν δυσκολεύτηκαν στη



δραστηριότητα της Οπτικής Διαδοχικής Μνήμης, καθώς απαντούσαν σωστά πάνω από το 50%. Όμως, παρουσιάστηκαν μέτριες αδυναμίες στην παρατήρηση εικόνας, καθώς αναγνώριζαν τα περισσότερα στοιχεία, μη συγκρατώντας επιμέρους λεπτομέρειες.

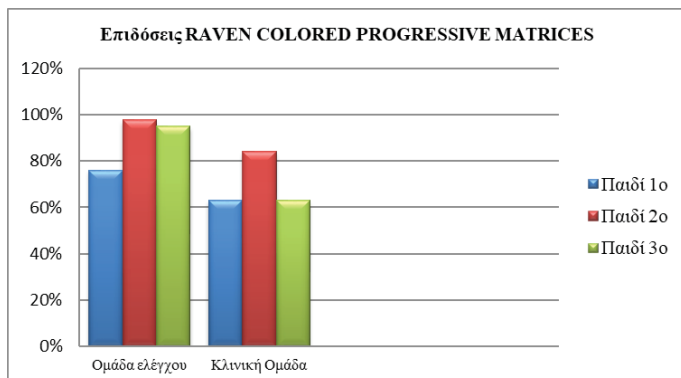
Τέλος, να σημειωθεί πως σε έργα καθυστερημένης ανάκλησης, τα υποκείμενα και των δύο ομάδων είχαν καλύτερες επιδόσεις και θυμόνταν περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με την άμεση ανάκληση. Επίσης, η οπτική τους μνήμη είναι καλύτερη από την ακουστική, καθώς συγκέντρωσαν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας σε έργα που αφορούσαν τον οπτικό τομέα.

**Πίνακας 1<sup>ος</sup>**

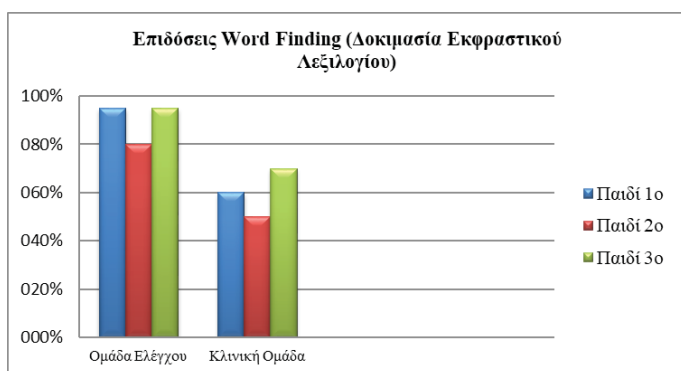
	<b>ΤΕΣΤ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ- ΕΓΧΡΩΜΕΣ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΗΤΡΕΣ</b>	<b>ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ</b>	<b>ΤΕΣΤ ΜΝΗΜΗΣ (Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Διαταραχών Μνήμης) 1)Λεκ.Μνήμη, 2)Οπτ. Μνήμη, 3)Κλιμ.Ανάκλ. Ιστοριών 4)Κλιμ.Ανάκλ.Οπτ. Πληρ)</b>	<b>ΑΤΟΜΙΚΟ (ΑΤΥΠΟ) ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΛΕΞΙΛΟΓΗΣΗΣ ΜΝΗΜΟΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ 1)Μνήμη Αριθμών, 2)Μνήμη Εικόνων, 3)Οπτ.Διαδ.Μνήμη 4)Παρατήρηση Εικόνας</b>
<b>ΜΑΡΙΑΛΕΝΑ Σ.</b>	22/36 63%	35/50 70%	26% -50% 51% - 75% 51% -75% 76% - 100%	28/40 16/20 14/20 16/20 <b>Σύν: 74/100</b>
<b>ΠΑΥΛΟΣ Δ.</b>	26/36 84%	36/50 60%	26% - 50% 26% - 50% 51% - 75% 76% -100%	26/40 14/20 15/20 14/20 <b>Σύν: 69/100</b>
<b>ΚΩΝ/ΝΤΙΝΟΣ Ε.</b>	23/36 63%	36/50 50%	51% -75% 26% -50% 51% -75% 76% -100%	30/40 10/20 12/20 15/20 <b>Σύν: 67/100</b>
<b>ΚΩΝ/ΝΤΙΝΟΣ Μ.</b>	32/36 95%	46/50% 95%	51%-75% 76%- 100% 76% - 100% 76% - 100%	34/40 18/20 17/20 19/20 <b>Σύν: 88/100</b>
<b>ΔΗΜΗΤΡΗΣ Ν.</b>	33/36 97,7%	45/50 95%	76% - 100% 76% - 100% 76% - 100% 76% - 100%	36/40 17/20 17/20 19/20 <b>Σύν: 89/100</b>
<b>ΣΠΓΚΕΛΑ Τ.</b>	26/36% 76%	36/50 80%	51%-75% 76% - 100% 51%-75% 76% - 100%	35/40 14/20 17/20 18/20 <b>Σύν:84/100</b>



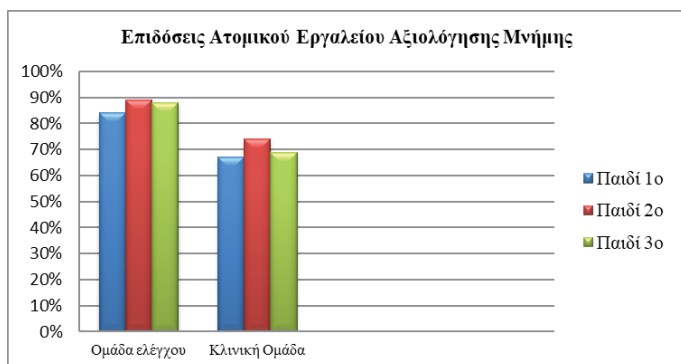
Πίνακας 2<sup>ος</sup>



Πίνακας 3<sup>ος</sup>



Πίνακας 4<sup>ος</sup>



## 5. Γενική Συζήτηση – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε παραπάνω σχετικά με τις αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ στη μνημονική τους ικανότητα. Πιο συγκεκριμένα, στη βραχύχρονη μνήμη, έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης<sup>28</sup>.

Επίσης, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ δεν έχουν διακριτές λειτουργικές δυσκολίες στη μακρόχρονη μνήμη<sup>29</sup>. Αν και η χωρητικότητά της είναι απεριόριστη, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης, αλλά και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, οδηγούν σε σημαντικό περιορισμό της<sup>30</sup>. Σε αυτές τις δυσκολίες πρέπει να προστεθούν η έλλειψη δεξιοτήτων αυτοελέγχου στην επιλογή νύξεων και η κινητοποίηση της αποθήκευσης ή της ανάκλησης, καθώς και η λιγότερο εξαντλητική αναζήτηση της πληροφορίας που επίσης οδηγούν στη δυσκολία χειρισμού της. Τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ αναδύονται από την αποτυχία τους να ενσωματώσουν τα οπτικά και γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός οπτικά παρουσιασμένου ερεθίσματος τη στιγμή της αποθήκευσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των προβλημάτων επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα στη μνημονική δυσκολία<sup>31</sup>.

Η εργαζόμενη μνήμη ήταν το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού που ενσωματώθηκε σε αυτόν. Εκεί φαίνεται να υπάρχουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στον μνημονικό μηχανισμό των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Πρώτον, έχουν γενικά μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και αυτή η δυσκολία δεν είναι εντοπισμένη στο πεδίο που έχουν τη μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένη. Δεύτερον, έχουν δυσκολίες με την ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδο – λέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση. Ακόμη, τα προβλήματα στην εκτελεστική επεξεργασία ανάκλησης σχετίζονται με την παρακολούθηση της πορείας της γενικής μνημονικής διεργασίας. Τέλος, οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση, παρακολούθηση και έλεγχο των οργανωτικών στρατηγικών, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών κατά την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης<sup>32</sup>.

Καταληκτικά, πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι τα προβλήματα εργαζόμενης

---

28 Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2004), *Learning disabilities and memory*. Στο B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities* (3rd ed.) (pp. 41 – 92). San Diego, CA: Elsevier.

29 Sousa, D. (2001), *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

30 Wong, B. Y. L. (1982), *Strategic behaviors in selecting retrieval cues in gifted, normal achieving and learning disabled children*. *Journal of Learning Disabilities* (15): 33 – 37.

31 Swanson, H. L. (1994), *Short – term memory and working memory. Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?* *Journal of Learning Disabilities*. (27) 34 – 50.

32 Oakhill, J. & Yuill, N. (1996), *Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation*. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (ed.) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. (pp. 69 - 92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

μνήμης είναι διπλής όψης. Βασίζονται τόσο στην αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας, ώστε αυτή να αποθηκευτεί αποτελεσματικά, όσο και στα μειωμένα κίνητρα που έχουν οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ για μια τόσο απαιτητική νοητική προσπάθεια<sup>33</sup>.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαππας, Α., Σιδερίδης, Γ. (2009), *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Χανιά: Γλαύκη.
- Κάκουρος, Ε. (2001), *Το υπερκινητικό παιδί – Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καταντζής, Ι. (2004), *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Κουλάκογλου, Κ. (2013), *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μπαιζάνης, Ν., Οικονόμου, Μ., Θελερίτης, Χ., Καρβουντζής, Σ., Παπαδημητρίου, Γ., Τσαλά, Ε. & Παπαγεωργίου, Χ. (2016), *Εκτίμηση της Νοημοσύνης με τα τεστ Raven και WAIS σε ασθενείς με ψύχωση*. Στο: *Εγκέφαλος*, τομ. 53, σ.σ. 67-75.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2003), *Η ανάπτυξη της μνήμης. Γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Μπεζεβέγκης, Η., Οικονόμου, Α., Μυλωνάς, Κ. (2007), *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (4).
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσας, Γ. (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος: Adaction A.E.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Παρασκευοπούλου, Π. (2011). *Αθηνά Τεστ – Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθηνά Τεστ.
- Πόρποδας, Κ. (2005). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006.

### Ξενόγλωσση

- Atkinson, R.C. & Shifrin, R.M. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. In K.W. Spence & J.T. Spence (Eds). *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (2): 89-195. New York: American Academic Press.
- Baddeley, A.D. & Hitch G.J. (1974). *Working memory*. In G.A. Boer (Eds). *The Psychology of Learning and Motivation*. (8): 47-90. New York: American Academic Press.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.

---

33 O'Shaughnessy, T. & Swanson, H. L. (1998), *Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? A selective meta-analysis of the literature*. *Learning Disability Quarterly*. 21(2): 123 – 148.

- Baddeley, A.D. (1992). *Working Memory*. Science. (255): 556-557.
- Barkley, R. A., Du Paul, G. J. & McMurray, M. B. (1990). *Attention Deficit Disorder with and without Hyperactivity: Clinical response to three dose levels of methylphenidate*. Pediatrics. (87): 519-531.
- Barkley, R. A. (1994). *What to look for in a school for a child with ADHD*. The ADHD Report. (2):1-3.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder*. Scientific American. (179): 44-49.
- Domino, G. & Domino, Marla L. (2006), *Psychological testing: an introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Grodzinsky, G. M. & Diamond, R. (1992). *Frontal lobe functioning in boys with attention-deficit hyperactivity disorder*. Developmental Neuropsychology. (8): 427-445.
- O'Shaughnessy, T. & Swanson, H. L. (1998). *Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? A selective meta-analysis of the literature*. Learning Disability Quarterly. 21(2): 123 – 148.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). *Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation*. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (ed.) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. (pp. 69 - 92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pfiffner, L. J. & Barkley, R. A. (1990). *Educational placement and classroom management*. In R. A. Barkley, *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 498-539). New York: Guilford Press.
- Raven, J. et al. (2008). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales (Section 2) Coloured Progressive Matrices* (1984 edition with U.S. norms). London: Lewis. Στάθμιση στην ελληνική γλώσσα από τους Σιδερίδη, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α. & Σίμο, Π. (2015). *Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Renfrew, C. (1995). *Word Finding Vocabulary Test*. 4<sup>th</sup> Edition. Winslow. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα από τους Βογινδρούκα, Ι., Πρωτόπαπα, Α. & Σιδερίδη, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Χανιά: Εκδόσεις Γλαύκη.
- Shiffrin, R. (1993). *Short-term memory: A brief commentary*. Memory and Cognition. 21 (2): 193-197.
- Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Swanson, H. L. (1994). *Short – term memory and working memory. Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?* Journal of Learning Disabilities. (27) 34 – 50.
- Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2004). *Learning disabilities and memory*. Στο B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities (3rd ed.)* (pp. 41 – 92). San Diego, CA: Elsevier.
- Tannock, R. & Schachar, R. (1996). *Executive dysfunction as an underlying mechanism of behavior and language problems in attention deficit hyperactivity disorders*. In J.H. Beitchman, N.J. Cohen, M.M. Konstantareas & R. Tannock (Eds), *Lan-*

*guage learning and behavior disorders: Developmental, biological and clinical perspective* (pp. 128-155). New York: Cambridge University Press.

Wong, B. Y. L. (1982). *Strategic behaviors in selecting retrieval cues in gifted, normal achieving and learning disabled children*. *Journal of Learning Disabilities* (15): 33 – 37.

### **Βιογραφικά Στοιχεία Συγγραφέα**

Η κ. **Τοπαλίδου Ειρήνη** κατάγεται από τη Θεσσαλονίκη. Έχει αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος με τίτλο: «*Γλωσσικές Διαταραχές και Εκπαιδευτική Παρέμβαση*» του τμήματος Ιταλικής Φιλολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ. Έχει παρουσιάσει διπλωματική εργασία σε προπτυχιακό επίπεδο στο διδασκαλείο «Γληνός» με θέμα «*Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα ελληνόγλωσσα κείμενα. Μια βιβλιογραφική προσέγγιση*» και έχει συμμετάσχει στην 1<sup>η</sup> Επιμορφωτική Ημερίδα, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικού Τμήματος της Φλώρινας με θέμα «*Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο Δημοτικό Σχολείο*». Επίσης, είναι πιστοποιημένη εκπαιδύτρια Θεραπευτικής Ιππασίας μέσω της προσέγγισης Hippo Kinisio - Educational Rehabilitation (Hi.K.E.R.). Υπηρετεί ως αναπληρώτρια δασκάλα παράλληλης στήριξης τα τελευταία τρία χρόνια και έχει εργαστεί παράλληλα σε δομές της Ειδικής Αγωγής. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [eirini90@gmail.com](mailto:eirini90@gmail.com)

## **Η ιστορική εξέλιξη και το νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα**

*Κόκιου Μαρία - Μητσόβα Ελένη - Ρούσσου Μαρία*

### **Περίληψη**

Τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα θέματα που έχει ιδιαίτερα απασχολήσει όλα τα αναπτυγμένα κράτη είναι ο θεσμός της ειδικής αγωγής, καθώς και η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πολλές προσπάθειες έχουν καταβληθεί προκειμένου τα άτομα αυτά να γίνουν αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο και να μπορέσουν να ενταχθούν σε αυτό. Στη χώρα μας, κατά τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες, έχει αρχίσει να εκφράζεται συστηματικότερα το ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γενικά γύρω από τη θέσπιση νόμων για την ειδική αγωγή. Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η εξέλιξη της ειδικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από μια ιστορική προοπτική, καθώς και το νομοθετικό πλαίσιο, στο οποίο υπόκειται.

**Λέξεις – κλειδιά:** ειδική αγωγή, ιστορική εξέλιξη, νομοθεσία, ελληνικό σχολείο

### **The historical evolution and the legislative framework of special education in Greece**

#### **Abstract**

During the past decades developed countries have been particularly concerned with the institution of special education as well as training individuals with special needs. Many efforts have been made in order to achieve the acceptance and integration of such individuals on the part of society. In our country the issues of educating people with particular learning needs and establishing laws regarding special education have been approached in a more systematic way only during the last four decades. The present study focuses on the evolution of special education within the Greek educational system as perceived through a historical lens as well as its legislative framework.

**Keywords:** special education, historical evolution, legislation, Greek school

### **1. Εισαγωγή**

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες συνδέονται κυρίως με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, νομοθετικούς και θρησκευτικούς παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν το ποιος, το πώς και το πότε της εκπαίδευσης, την ανάπτυξη της έρευνας και την παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής. Η ιστορία των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και της εκπαίδευσής τους έχει περάσει διάφορα στάδια αλλαγών με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής, οι οποίες διαπνέουν κάθε νομοθετική προσπάθεια που συντελείται στις αντίστοιχες χρονικές περιόδους. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή μόνο αν

κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή και δούμε την πορεία της. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί, λοιπόν, η ιστορική αναδρομή στον θεσμό της ειδικής αγωγής, καθώς και του νομοθετικού πλαισίου που τη στηρίζει. Στην Ελλάδα ένα στα δέκα παιδιά είναι άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και από τα κύρια εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα άτομα είναι η αρνητική στάση και η προκατάληψη της κοινωνίας. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ίση μεταχείριση πρέπει να διαμορφώνουν την πραγματικότητα που αντανακλάται στην καθημερινή ζωή όλων των πολιτών. Μέσα από τη γνώση μπορούν να αλλάξουν στερεότυπα, νοοτροπίες και συμπεριφορές που οδηγούν στον αποκλεισμό.

## 2. Αποσαφήνιση όρων

Η Ειδική Αγωγή, ως επιστήμη, είναι ένας τομέας της παιδαγωγικής που στόχο έχει να προσελκύσει το κοινωνικό και πολιτισμικό ενδιαφέρον της πολιτείας σε όλα τα μέλη της. Αρχικά, η Ειδική Αγωγή ονομάζονταν «Θεραπευτική Αγωγή» από τη Ρόζα Ιμβριώτη<sup>1</sup>. Ορίζονταν, δηλαδή, «ως μια επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς»

Σύμφωνα με τον Ν.3699/2008<sup>2</sup>, η Ειδική Αγωγή είναι «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, δεσμεύεται να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία.<sup>3</sup>

Η Ειδική Αγωγή είναι επιστήμη μελέτης, έρευνας και εφαρμογής ολιστικών εκπαιδευτικών μεθόδων, προγραμμάτων και υπηρεσιών που στοχεύουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη (εκπαιδευτική και κοινωνική) των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

## 3. Ιστορική εξέλιξη της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα

Ο τρόπος που η κοινωνία αντιμετωπίζει τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους είναι συνήθως ενδεικτικός του επιπέδου ανάπτυξής της. Κοιτάζοντας γύρω μας, θα δούμε ανθρώπους διαφορετικών φυλών, ικανοτήτων, πεποιθήσεων και χαρακτήρων. Οι έννοιες του «κανονικού» - «φυσιολογικού» και του «ειδικού» δημιουργήθηκαν σε μια προσπάθεια των ανθρώπων να κατανοήσουν την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν. Το «φυσιολογικό» παρεκκλίνει και διαφοροποιείται ανάλογα με τα ιστορικά, γεωγραφικά και πολιτικά δεδομένα.<sup>4</sup>

---

1 Αναστασίου, Δ., Ηλιάδου-Τάχου, Σ. & Χαρίση, Α. (2010), Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και το καθεστώς Μεταξά. Στο Ε. Κολιάδης, *Η ειδική αγωγή αρετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*, τόμ. Ε', Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής (Αθήνα 15-18 Απριλίου 2010). Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ. 59-74

2 Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/02.10.2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3 Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

4 Μπουσδούνης, Ι. (2019). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πανεπιστήμιο



Αν μελετήσει κανείς την ιστορία της Ειδικής Αγωγής, θα παρατηρήσει ότι στην ουσία είναι μια μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών αλλαγών και των επιπτώσεων αυτών των αλλαγών στις στάσεις, στην αντιμετώπιση, στην εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες. Θα λέγαμε μάλιστα ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες δε συνδέονται τόσο με τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες όσο με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, νομοθετικούς και θρησκευτικούς παράγοντες. Οι ίδιοι παράγοντες καθορίζουν ακόμα και την ανάπτυξη της έρευνας και την παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής.<sup>5</sup>

Η ιστορία των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και της εκπαίδευσής τους έχει περάσει διάφορα στάδια αλλαγών με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής. Τα πιο διακριτά στάδια θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τρία: α) το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης, β) το στάδιο του οίκτου, της περιθάλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και γ) το σημερινό στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία.<sup>6</sup>

Η Ειδική Αγωγή έχει περάσει παγκοσμίως από πολλά και ετερόκλιτα στάδια. Χαρακτηριστικά, αναφέρονται η βρεφοκτονία, οι βασανισμοί, οι εγκλεισμοί, η εγκατάλειψη, ο εμπαιγμός, η εκμετάλλευση, η απομόνωση, η ελεημοσύνη – στάδια που οδήγησαν τελικά στην προστασία, την αποδοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα κατά τον 20ο αιώνα <sup>7</sup>.

### **3.1. Αρχαία Ελλάδα-Βυζάντιο**

*Στις πρωτόγονες κοινωνίες* η βρεφοκτονία σε τέτοιες περιπτώσεις ήταν ευρέως αποδεκτή και τα ανάπηρα άτομα είχαν μέσο όρο ζωής τα 2 χρόνια. Στην *αρχαία Ελλάδα* και συγκεκριμένα στην αρχαία Σπάρτη είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη η περίπτωση του Καιάδα, στον οποίο έριχναν όσους δεν ανταποκρίνονταν στο ιδεώδες του τέλειου αρσενικού, στο αρχέτυπο του άνδρα και του ιδανικού πολεμιστή. Πάντως, γεγονός είναι ότι μια πρώτη επιστημονική θεώρηση και αντιμετώπιση του θέματος σημειώνεται από τον Ιπποκράτη (4ος αι. π.Χ.), ο οποίος απέδωσε την αναπηρία όχι σε «δαίμονες και θεούς», αλλά σε κάποια ασθένεια. Ο ίδιος ασχολήθηκε με ψυχικά ασθενείς και νοητικά καθυστερημένα άτομα.

Από την άλλη πλευρά, στο *Βυζάντιο* έχουμε αποκλειστικά τη χριστιανική θεώρηση: η αναπηρία είναι ουσιαστικά μια πάθηση. Στα μεσαιωνικά χρόνια έχουμε για μια ακόμη φορά την επιστροφή στα «κακά πνεύματα» που κατοικούν μέσα στα άτομα με αναπηρία, ενώ παράλληλα οι ανάπηροι εμφανίζονται ως ατραξιόν στα τσίρκο της εποχής.

---

Αιγαίου. Ρόδος.

5 Παπανικολάου, Π. (2014). *Έρευνα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών με αναπηρία στη χώρα μας*. Αθήνα: ActionAid.

6 Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική* (επ. Γ. Καραγιάννη). Αθήνα: Επίκεντρο.

7 Λαμπροπούλου, Β. *Η Ιατροκοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου*. Στο: [http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/lampropoulou\\_nomos.doc](http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/lampropoulou_nomos.doc) (προσπελάστηκε στις 19/11/2019).

### 3.2. Περίοδος 1900-1950: Η Ειδική Αγωγή και ιδρυματοποίηση

Ουσιαστικά, η αρχή της Ειδικής Αγωγής και η θεώρησή της ως κρατική ευθύνη τοποθετείται **τον 19ο – 20ο αιώνα**, όπου φωτεινά μυαλά μεγάλων ευρωπαϊών παιδαγωγών, όπως ο Braille, στρέφουν το ενδιαφέρον τόσο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία όσο και στην αποδοχή της διαφορετικότητάς τους από το κοινωνικό σύνολο. Ο 20ος αιώνας χαρακτηρίζεται από τη συνεχή μελέτη και την επιστημονική αντιμετώπιση της αναπηρίας, με πολύ σημαντικά ευρήματα που αποτέλεσαν σταθμό για την Ειδική Αγωγή.<sup>8</sup>

Με δράσεις ιδιωτικής πρωτοβουλίας, καθώς το κράτος αδιαφορούσε, ιδρύθηκε το 1906 ο «Οίκος Τυφλών» στην Καλλιθέα που φιλοξενούσε παιδιά ηλικίας 7-18 ετών, μετά από πρόταση του Δ. Βικέλα και του ποιητή Γ. Δροσίνη. Μέχρι και σήμερα λειτουργεί στην Καλλιθέα το Κέντρο Εκπαίδευσης Ατόμων με Τύφλωση (Κ.Ε.Α.Τ.). Το 1923 ιδρύεται το «Σχολείο Κωφαλάλων Αμπελοκήπων», ενώ το 1937 ιδρύεται το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών» στην περιοχή της Καισαριανής με επικεφαλής τη Ρόζα Ιμβριώτη, μια από τις μεγαλύτερες παιδαγωγούς και αγωνίστριες.

### 3.3. Περίοδος 1950-1990: Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία στην Ειδική Αγωγή

Τα πρώτα ειδικά σχολεία ιδρύονται τη δεκαετία του 1960, όπου και αρχίζει η οργάνωση των Α.μ.Ε.Α. σε συλλόγους, σωματεία και άλλες οργανώσεις. Το κράτος είναι ο Μεγάλος Απών και η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, αλλά και η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής εν γένει προωθείται και υποστηρίζεται μόνο από την πρωτοβουλία των γονέων παιδιών με αναπηρία, καθώς και κάποιων πλούσιων ιδιωτών.

Από το 1969 ξεκινά και η μετεκπαίδευση των δασκάλων στην Ειδική Αγωγή μέσω του Μαρσασλείου Διδασκαλείου. Τα πρώτα κρατικά (δημόσια) ειδικά σχολεία είναι πλέον γεγονός το 1973 (περίπου 40), ενώ η συνταγματική κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία σημειώνεται το 1975 με το άρθρο 21. Το 1976 πραγματοποιείται η σύσταση της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας.

Με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια τη δεκαετία του 1980 η Ειδική Αγωγή βρίσκει τον επιστημονικό της χώρο και αρχίζει να αναπτύσσεται ως γνωστικό αντικείμενο και στην Ελλάδα. Παρόλα αυτά, η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή δεν αναγνωρίζεται όσο θα έπρεπε από τα Τμήματα αυτά. Αυτό φαίνεται καθαρά από τον αριθμό των μαθημάτων που αφιερώνονται στην Ειδική Αγωγή και τα ελάχιστα μέλη ΔΕΠ (συνήθως ένα άτομο) που υπηρετούν στο χώρο.

Το 1981 καταγράφεται ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή. Για πρώτη φορά το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει την αγωγή των παιδιών με αναπηρία και θεσπίζει τον Ν.1143/1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων», ο οποίος ευνοεί την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση. Παρά τα δειλά βήματα προόδου που πραγματοποιούνται εκείνη την εποχή, συνεχίζει να ισχύει το ιατρικό μοντέλο και τα άτομα με αναπηρία να θεωρούνται ασθενείς.

---

8 Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος.

Κατά τα έτη 1983 και 1984 προστίθενται μαθήματα ειδικής αγωγής στη ΣΕΛΕΤΕ και την ίδια χρονική περίοδο αρχίζουν να κάνουν για πρώτη φορά την εμφάνισή τους επιστήμονες ειδικής αγωγής. Το 1984 προτείνεται νέο νομοσχέδιο για την ειδική αγωγή, το οποίο για πρώτη φορά θα ήταν μέρος του νόμου της γενικής εκπαίδευσης και το 1985 θεσπίζεται ο Ν.1566/1985 που ορίζει την ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην παραγωγική διαδικασία μέσω της εκπαίδευσης και την αποδοχή από την κοινωνία. Την περίοδο 1984-1989 παρατηρείται μια αύξηση στην ίδρυση ειδικών τάξεων.

### **3.4. Περίοδος 1990-σήμερα: Συνεκπαίδευση - σεβασμός στη διαφορετικότητα και κοινωνική συμμετοχή**

Η περίοδος από τη δεκαετία του 1990 έως και σήμερα χαρακτηρίζεται από τον σεβασμό στην διαφορετικότητα και την κοινωνική αποδοχή. Το ιατρικό μοντέλο έρχεται να αντικατασταθεί από το ανθρωπιστικό μοντέλο, το οποίο ως βασικά χαρακτηριστικά έχει το δικαίωμα στη διαφορετικότητα και στον σεβασμό και το δικαίωμα στις ίσες ευκαιρίες. Αυτό αυτόματα σημαίνει ότι η αναπηρία δε θεωρείται πλέον ασθένεια και δεν αποδίδεται με ιατρικούς όρους, αλλά αποτελεί χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, το οποίο θα πρέπει να αποδεχθούμε και να μην περιθωριοποιούμε αυτά τα άτομα. Η γενική εκπαίδευση δεν είναι ακόμη έτοιμη ουσιαστικά να δεχθεί μαθητές με αναπηρία γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ανελαστικό, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δε βοηθάει στη συνεκπαίδευση, όπως επίσης και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, ο οποίος είναι πάλι ανελαστικός και δεν προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Όλα τα προηγούμενα έχουν ως αποτέλεσμα να υπάρχουν λίγα περιθώρια για εξατομικευμένα σχέδια εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Η τετραετία 2000-2004 χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα στο θέμα της ειδικής αγωγής. Ιδρύονται τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ - σημερινά ΚΕΣΥ), το αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται για όλες τις αναπηρίες και παράλληλα ιδρύονται 10 Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Το θετικό στην όλη υπόθεση είναι ότι η κοινωνία έχει αλλάξει κατά πολύ τη στάση της στα άτομα με αναπηρία. Πλέον, είναι αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο, αλληλεπιδρούν και έχουν σχεδόν αποκτήσει ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης<sup>9</sup>.

Οι οργανώσεις των αναπήρων αποκτούν ιδιαίτερη κινητικότητα παγκοσμίως. Έχει γίνει πλέον κατανοητό από όλους ότι το πρόβλημα των αναπήρων δεν πηγάζει από τους φυσικούς ή τους νοητικούς τους περιορισμούς, αλλά από την κοινωνική αντίδραση προς τους ανάπηρους. Η αντίδραση αυτή της κοινωνίας ευθύνεται για τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Οι διεκδικήσεις αυτές του αναπηρικού κινήματος προκαλούν έντονες αλλαγές στην Ειδική Αγωγή. Έτσι, σε αντίθεση με προηγούμενες εποχές, όπου οι αλλαγές προέρχονταν από τις πρωτοβουλίες ειδικών, την εποχή δηλαδή της παθολογίας από γιατρούς και ψυχολόγους και την εποχή της ένταξης από εκπαιδευτικούς και κοινωνιολόγους, τώρα παρόλο που οι ειδικοί συνεχίζουν να εμπλέκονται, οι αλλαγές καθορίζονται κύρια από την πίεση των άμεσα ενδιαφερόμενων για τη ζωή και την εκπαίδευσή τους. Η αναπηρία επαναπροσδιορίζεται ως κοινωνικός ρατσισμός και

---

9 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Α'). Αθήνα: Πεδίο.

κοινωνική αδικία, την οποία οι ανάπηροι δεν είναι διατεθειμένοι να δεχτούν. Απαιτούν παροχές όχι πια για την ανικανότητά τους, αλλά για την κοινωνική τους συμμετοχή.

Μελετώντας την ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, βλέπουμε ότι για τα άτομα με αναπηρία δεν υπήρχε ενδιαφέρον. Μόνο την τελευταία δεκαετία σημειώθηκαν πάρα πολλές αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις για τους ανθρώπους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την εκπαίδευσή τους. Από την πλήρη απόρριψη και τη φιλανθρωπική απομόνωση και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ιδρύματα και άσπυρα φτάσαμε στη σημερινή πραγματικότητα της αναγνώρισης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών στην ίδια τάξη ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες και των διεκδικήσεων των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες για κοινωνική συμμετοχή<sup>10</sup>.

Το γενικό σχολείο αντί να παρέχει προγράμματα ένταξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αναδιοργανωθεί, έτσι ώστε να εκπαιδεύει ταυτόχρονα όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι η γενική εκπαίδευση θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της, θα πρέπει να περιορίσει την έμφαση στην ακαδημαϊκή, μόνο, πρόοδο των παιδιών, θα πρέπει να αλλάξει τα αναλυτικά προγράμματα και να δώσει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Η αναπηρία θα πρέπει να θεωρηθεί από το σχολείο ως ένα χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης.<sup>11</sup>

#### 4. Νομοθεσία ειδικής αγωγής

Μέσα από τους νόμους κάθε κράτους αντιλαμβανόμαστε την εξέλιξή του, την ευαισθητοποίησή του σε όλους τους τομείς και την πορεία που αποφασίζει να χαράξει. Η Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής ξεκίνησε σχετικά αργά σε σχέση με άλλα κράτη, αλλά θα πρέπει να σκεφτούμε και τις πολιτικές συνθήκες του κράτους μας. Μετά τη μεταπολίτευση παρατηρείται ένα σταδιακά αυξανόμενο ενδιαφέρον της εκάστοτε κυβέρνησης για την Ειδική Αγωγή.

Ο πρώτος νόμος σχετικά με την Ειδική Αγωγή αφορά την εκπαίδευση των τυφλών και την επιδοματική πολιτική τους. Στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Υπουργού Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκου, τον Νοέμβριο του 1913, αλλά και στο **N.4397/1929**<sup>12</sup> για τη στοιχειώδη εκπαίδευση γινόταν μνεία σε «πνευματικώς ή ηθικώς υπολειπόμενους μαθητάς» ή «πνευματικώς ανωμάλους παιδας δημοτικού τινός σχολείου». Συγκεκριμένα, τόσο στα νομοσχέδια του Τσιριμώκου όσο και στο νόμο Γόντικα του 1929 παρουσιάζονταν έντονες αντιλήψεις περί διαχωρισμού (segregation) των μαθητών με νοητική καθυστέρηση από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Ιδιαίτερα στην Αιτιολογική Έκθεση των νομοσχεδίων Τσιριμώκου γινόταν ιδιαίτερη αναφορά στην ίδρυση ειδικών τάξεων στη Γερμανία και σε άλλες χώρες της Ευρώπης για τους «βραδύτερον αναπτυσσόμενους μαθητάς». Το 1937 ο Μεταξάς με τον Αναγκαστικό Νόμο **A.N. 453/1937** ανέθεσε

---

10 Παπανικολάου, Π. (2014). *Έρευνα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην χώρα μας*. Αθήνα: Action Aid.

11 Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ., (επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 25-62.

12 Ν. 4397/1929 (ΦΕΚ Α' 309/24.08.1929, Κεφ. Ε, άρθρο 11). Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως.

στην Ρόζα Ιμβριώτη να ιδρύσει και να διευθύνει το πρώτο ειδικό σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς. Ο ιδρυτικός Αναγκαστικός Νόμος (Α.Ν. στο εξής) 453/30-1-1937 ονόμασε το σχολείο ως «Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων» που είχε ως σκοπό την «σωματικήν, πνευματικήν και ηθικήν περίθαλψιν των ανωμάτων και καθυστερημένων παίδων»<sup>13</sup>. Μάλιστα, στον ίδιο νόμο υπήρξε πρόβλεψη για την ίδρυση και άλλου ειδικού σχολείου ή ειδικών τάξεων προσαρτημένων σε λειτουργούν τα πολυτάξια δημοτικά σχολεία.

Ο νεότερος νόμος, ο **Α.Ν. 1049/1938** της 27ης Ιανουαρίου του 1938, μετονόμασε το σχολείο σε «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών» (Π.Ε.Σ.Α). Στο άρθρο 4 η εποπτεία και η παρακολούθηση της λειτουργίας των ειδικών σχολείων ανατέθηκε σε ένα Διοικητικό Συμβούλιο<sup>14</sup>. Η Ιμβριώτη, ως διευθύντρια του ΠΕΣΑ ήταν μόνο ένα από τα μέλη του τετραμελούς αυτού συμβουλίου. Σημαντικό ρόλο στις εξεταστικές επιτροπές είχε ο πρόεδρός της, ο καθηγητής Παιδολογίας και Σχολικής Υγιεινής του Πανεπιστημίου Αθηνών Εμμανουήλ Λαμπαδάριος. Στην επιτροπή συμμετείχαν, επίσης, ένας ιατρός και ένας Επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων της περιφέρειας. Τα μέλη του συμβουλίου αυτού έπαιζαν και τον ρόλο της εξεταστικής επιτροπής για την επιλογή των μαθητών του ΠΕΣΑ. Επιπρόσθετα, ένας/μία ψυχίατρος είχε καθοριστικό ρόλο μέσω της γνωμάτευσής του στην επιλογή των μαθητών. Προφανώς, ο Μεταξάς έδωσε μεγάλη ελευθερία στην Ιμβριώτη για την οργάνωση και άσκηση του διδακτικού έργου του ΠΕΣΑ, αλλά δεν την άφησε να αποφασίζει μόνη της για την εγγραφή των μαθητών, αποβλέποντας ίσως σε κάποιον, έστω θεσμικό, έλεγχο «των θυρών» του ΠΕΣΑ, μέσα από τα παραδεκτά «επιστημονικά κανάλια» της εποχής που τότε βέβαια είχαν ένα έντονο ιατρικό προσανατολισμό.

Το 1957 συστήνεται η Επιτροπή Παιδείας με κύριο σκοπό τη μελέτη των προβλημάτων της Παιδείας. Μέσα από τα πορίσματα εκείνης της επιτροπής ελάχιστες αναφορές γίνονται στον χώρο της Ειδικής Αγωγής. Ένα χρόνο αργότερα η ίδια επιτροπή, συνειδητοποιώντας ότι η εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες έχει καθυστερήσει στην Ελλάδα, προτείνει τον διαχωρισμό της κανονικής και της ειδικής εκπαίδευσης.

Το 1969 έπειτα από πιέσεις τόσο των γονέων όσο και των ίδιων των ανάπηρων η τότε κυβέρνηση ίδρυσε το «Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης» που υπαγόταν στο Υπουργείο Παιδείας. Μέρους των στόχων αυτού του γραφείου ήταν:

- η εκπαίδευση των Παιδαγωγών στην ειδική αγωγή,
- η ίδρυση σχολείων ειδικών παιδιών σε μεγάλα αστικά κέντρα,
- η δημιουργία αναλυτικού προγράμματος για αυτά τα σχολεία,
- η διδασκαλία στις παιδαγωγικές Ακαδημίες ειδικού μαθήματος για την αγωγή των νοητικά καθυστερημένων παιδιών.

Μετά τη μεταπολίτευση το κράτος αρχίζει να δείχνει συστηματικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Έτσι, κατοχυρώθηκαν συνταγματικά τα «Δικαιώματα του μειονεκτικού παιδιού» με το άρθρο 16/1975 του Συντάγματος. Το 1975

---

13 Αναγκαστικός Νόμος 453/1937 (ΦΕΚ Α' 28/30.01.1937, άρθρο 1). Περί ίδρύσεως σχολείου ανωμάτων και καθυστερημένων παίδων κλπ.

14 Αναγκαστικός Νόμος 1049/1938 (ΦΕΚ Α' 24/27.01.1938, άρθρο 4). Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Αναγκαστικού Νόμου 453/1937.

συγκροτείται η πρώτη «Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού Ειδικής Αγωγής». Με τον Ν.612/1977 παρέχεται σύνταξη σε εργαζόμενους τυφλούς στα 15 έτη εργασίας<sup>15</sup>.

Το 1981 ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος (Ν.1143/1981) για την Ειδική Αγωγή ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων. Ο νόμος αυτός αποτελεί τον πρώτο ολοκληρωμένο νόμο στην ιστορία της ειδικής αγωγής, σύμφωνα με τον οποίο:

- οριοθετείται η έννοια του όρου «αποκλίνοντα άτομα»
- κατηγοριοποιούνται τα άτομα αυτά
- ορίζεται ότι η Ειδική Εκπαίδευση παρέχεται από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία
- προβλέπονται οι ειδικές δομές του θεσμού
- ορίζεται η φοίτηση ως υποχρεωτική (από 6-17 χρόνων)
- μεταβιβάζεται στο ΥΠΕΠΘ η αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού
- προβλέπεται η σύσταση «Συντονιστικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής»
- συνιστώνται κατά κλάδους θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού
- προσδιορίζονται οι δυνατότητες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του προσωπικού
- προβλέπεται η σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών σε αυτόν τον τομέα.

Ο συγκεκριμένος νόμος, όμως, έφερε πολλές αντιδράσεις, διότι θεωρήθηκε ότι κατηγοριοποίησε τα παιδιά και λειτουργήσε ως μέσο αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προς όφελος των «φυσιολογικών». Επιπλέον, κατέταξε τους μαθητές σε 12 κατηγορίες ατόμων ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζουν και περιθωριοποίησε την Ειδική Αγωγή από τον κορμό της Γενικής Αγωγής<sup>16</sup>.

Το 1984 ξεκίνησαν οι διαδικασίες αναθεώρησης του υπάρχοντος νόμου, οι οποίες κατέληξαν στη θεσμοθέτηση του Ν.1566/1985<sup>17</sup>. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, τα ειδικά σχολεία σταδιακά δημοσιοποιήθηκαν, υιοθετήθηκε η αρχή της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία, επιμηκύνθηκε ο χρόνος φοίτησης στα σχολεία και εισήχθη στις ειδικές σχολικές μονάδες μάθημα ξένης γλώσσας. Με βάση το Προεδρικό διάταγμα 301/1996 σκοπός του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) είναι η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισότητας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε την αποκλειστική ευθύνη εκπαίδευσης και αποκατάστασης των ατόμων αυτών, ιδρύθηκαν Πανεπιστημιακές σχολές λογοθεραπευτών και εκτυπώθηκαν διδακτικά βιβλία στο σύστημα γραφής Braille<sup>18</sup>.

---

15 Ν. 612/1977 (ΦΕΚ Α' 164/14.06.1977, άρθρο 1). Περί συνταξιοδότησεως λόγω γήρατος των τυφλών ησφαλισμένων εις ασφαλιστικούς οργανισμούς αρμοδιότητος του Υπουργείου Κοινωνικών Υπηρεσιών.

16 Ν. 1143/1981 (ΦΕΚ Α' 80/31.03.1981, άρθρο 2, παρ.2). Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μέριμνας των αποκλίνοντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.

17 Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30.09.1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

18 ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στο: <http://www.pischools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 19 Νοεμβρίου 2019).



Είναι από τους σημαντικότερους νόμους της ειδικής εκπαίδευσης, γιατί για πρώτη φορά νομοθετούσε την ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τα αρνητικά αυτού του νόμου είναι η αυθαίρετη κατηγοριοποίηση των ατόμων με αναπηρία και η συγκεντρωτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας σε θέματα λήψης αποφάσεων της Ειδικής Αγωγής. Επιπρόσθετα, δεν προέβλεπε την ίδρυση τμήματος ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διατήρησε τη σύγχυση στο έργο των σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής.

Το 2000 ψηφίστηκε ο **N.2817/2000** για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές - εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»<sup>19</sup>. Σημαντικό κομμάτι αυτού του νόμου είναι η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης- Αξιολόγησης-Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα οποία υπάγονται κατευθείαν στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο ρόλος των Κ.Δ.Α.Υ. είναι πολύ πιο σημαντικός από τις Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες που αντικατέστησαν και αρκούσαν μόνον στην απλή διάγνωση. Πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι τα Κ.Δ.Α.Υ. ιδρύονται στις έδρες των νομών. Τα Κ.Δ.Α.Υ. έχουν ως στόχο την προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης μαθητών, κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υπηρεσιών υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

Μέσα στις αρμοδιότητες των Κ.Δ.Α.Υ σύμφωνα με τον Ν.2817/2000 είναι η έρευνα και η διαπίστωση του είδους, καθώς και του βαθμού δυσκολίας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη σχολική και προσχολική ηλικία. Ακόμα, περιλαμβάνεται η εισήγηση της εγγραφής, της κατάταξης και φοίτησης στο κατάλληλο σχολείο, καθώς και της παρακολούθησης της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών. Επιπλέον, καταρτίζονται προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη σε όλους όσους μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, καθορίζονται όλα τα τεχνικά βοηθήματα και όργανα που έχει το παιδί στο σπίτι ή το σχολείο<sup>20</sup>.

Επιπλέον, με τις διατάξεις του άρθρου 1 του Ν.2817/2000 παράγραφος 3 θεσμοθετείται νέα οργάνωση των Ειδικών Σχολείων η οποία κατά επίπεδο εκπαίδευσης ορίζεται ως εξής:

- **Ειδικό Νηπιαγωγείο και Ειδικό Δημοτικό Σχολείο**, τα οποία αποτελούν ενιαία μονάδα με τριετές τμήμα Νηπιαγωγείου και τετραετές τμήμα Δημοτικού Σχολείου και στα οποία φοιτούν από το 4<sup>ο</sup> -14<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους.
- **Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής**, το οποίο περιλαμβάνει προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α, Β και Γ, στις οποίες φοιτούν μαθητές από το 14<sup>ο</sup> -18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους.
- **Ενιαίο Ειδικό Λύκειο**, το οποίο περιλαμβάνει την προκαταρκτική τάξη και τις επόμενες Α, Β και Γ. Σε αυτό φοιτούν μαθητές από το 18<sup>ο</sup>-22<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους.
- **Τ.Ε.Ε Α΄ βαθμίδας**, το οποίο περιλαμβάνει τις τάξεις Α, Β, Γ, Δ και Ε.
- **Τ.Ε.Ε Β΄ βαθμίδας**, το οποίο περιλαμβάνει τις τάξεις Α και Β α΄ κύκλου σπουδών και τις τάξεις Γ και Δ, β΄ κύκλου σπουδών.

---

19 Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ Α΄ 78/14.03.2000). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

20 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί*. Στο: <https://docplayer.gr/2224681-Entaxiaki-ekpaideysi-koinoniki-dikaioisyni-sti-syghroni-epohi-erotimata-kai-provlimatismoi.html> (προσπελάστηκε στις 19 Νοεμβρίου 2019).



Σημαντικό κομμάτι αυτού του νόμου είναι η ίδρυση τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπου συνιστώνται θέσεις αντιπροέδρου συμβούλου και παρέδρων για τον σχεδιασμό και την επιστημονική υποστήριξη των θεμάτων Ειδικής Αγωγής. Επίσης, διασφαλίζεται η δυνατότητα εκπροσώπησης των αντιπροσωπευτικών φορέων των Α.Μ.Ε.Α. στις συνεδριάσεις του τμήματος Ειδικής Αγωγής. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία.

Ως άμεση συνέπεια του παραπάνω νόμου, δημιουργούνται την περίοδο 2000-2004 αρκετές νέες εκπαιδευτικές δομές, όπως τα προγράμματα συνεκπαίδευσης (ΠΣ), τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ), οι τεχνικές σχολές ειδικής αγωγής και τα κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Επίσης, έγιναν προγράμματα για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, καθώς και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προωθεί τη διαθεματικότητα με τη συγγραφή και έκδοση νέων βιβλίων καθώς και με υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως το βιβλίο του εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικά λογισμικά, χάρτες κτλ. Στο εκπαιδευτικό λογισμικό συμπεριλαμβάνεται και κατάλληλο λογισμικό για την υποστήριξη της διδασκαλίας των ΑμεΑ<sup>21</sup>.

Ο **Ν.3194/2003** αφορά τη ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων. Προκάλεσε, όμως, έντονες αντιδράσεις διότι κατηγοριοποιούσε και πρότασε τους συναδέλφους με μεταπτυχιακούς τίτλους στους διορισμούς αναπληρωτών και στις υπηρεσιακές μεταβολές των μονίμων (μεταθέσεις-αποσπάσεις) σε βάρος των νηπιαγωγών και των δασκάλων ειδικής αγωγής του Μαράσλειου Διδασκαλείου και των Διδασκαλείων<sup>22</sup>.

Εν τω μεταξύ, σε διεθνές επίπεδο, το 2006, υπογράφεται από τα Ηνωμένα Έθνη η σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ΑμεΑ. Η σύμβαση αυτή αποτελεί το έναυσμα για την ουσιαστική αλλαγή στην ενταξιακή πολιτική των κρατών, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική συνείδηση. Μέσα στο νέο κλίμα των διεθνών και ευρωπαϊκών εξελίξεων, η ελληνική πολιτεία το 2008 ψήφισε τον **Ν. 3699/2008**. Ο σκοπός ήταν να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο την πλήρη ένταξή τους. Με τον νόμο αυτό η ειδική αγωγή ανήκει πλέον στο ΥΠΕΠΘ και περιλαμβάνει κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης για τα ΑμεΑ (ΚΕΔΔΥ - στη θέση των παλιών ΚΔΑΥ), σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) και προγράμματα συνεκπαίδευσης<sup>23</sup>. Τα ΣΜΕΑ αποτελούν Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ μιας ενότητας σχολικών μονάδων. Ακόμα σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης που ανήκει σε ΣΔΕΥ λειτουργεί ΕΔΕΑΥ (Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) για τη διαγνωστική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών.

Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε τάξη γενικού σχολείου και, σε ορισμένες περιπτώσεις, δέχονται παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό ή παρακολουθούν τμήματα ένταξης. Για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες σχεδιάζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα από διεπιστημονική ομάδα του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ. Η διερεύνηση, η αξιολόγηση και η διαπίστωση του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, συναισθηματικών, ψυχοκοινωνικών και

---

21 <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/polimesiko-uliko/ekpaideutiko-logismiko>

22 Ν. 3194/2003 (ΦΕΚ Α' 267/20.11.2003, άρθρο 1). Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις.

23 Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/02.10.2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

άλλων αναγκών και φραγμών στη μάθηση πραγματοποιείται από τριμελή διεπιστημονική ομάδα, η οποία απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ΕΑΕ, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανάλογα με τη βαθμίδα από την οποία προέρχεται ο αξιολογούμενος μαθητής, έναν κοινωνικό λειτουργό και έναν ψυχολόγο. Μετά το τέλος της αξιολόγησης από τα ΚΕΔΔΥ, η διεπιστημονική ομάδα συντάσσει έκθεση αξιολόγησης-γνωμάτευση<sup>24</sup>.

Μόλις το 2012 η Ελλάδα επικυρώνει με τον **N.4074/2012** τη σύμβαση του Ο.Η.Ε. (2006) για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της σύμβασης<sup>25</sup>. Στη συνέχεια, ακολουθεί ο **N.4115/2013** και το άρθρο 39, σύμφωνα με το οποίο τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων που ονομάζεται Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ)<sup>26</sup>. Ο παραπάνω νόμος τροποποιήθηκε κατόπιν με τον **N.4186/2013** και το άρθρο 28, για θέματα ειδικής αγωγής, με ρυθμίσεις που αφορούν τις δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και τις αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ, τα οποία έχουν πλέον την αποκλειστική ευθύνη για την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση των ΑμεΑ στην κατάλληλη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής, καθώς και για το κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης στο γενικό σχολείο<sup>27</sup>.

Κατά τον **N.4368/2016** προστίθενται εδάφια στον Ν.3699/2008 που αφορούν τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) και την πλήρη ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον μέσα από ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις<sup>28</sup>. Ο εκπαιδευτικός του ΤΕ υποστηρίζει τους μαθητές εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, με στόχο τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και των διδακτικών πρακτικών, καθώς και την κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η υποστήριξη σε ιδιαίτερο χώρο υλοποιείται, εφόσον το επιβάλλουν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα μελλοντικής υποστήριξης αυτών εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους.

Σύμφωνα με τον **N.4452/2017** και συγκεκριμένα στο άρθρο 11 ρυθμίζονται θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης<sup>29</sup>. Οι μαθητές με διαγνωσμένες από αρμόδιο δημόσιο φορέα (ΚΕΔΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Δημόσιο Νοσοκομείο) αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, μπορεί να κατανέμονται σε τμήματα της ίδιας τάξης της οικείας σχολικής μονάδας, αλλά ο αριθμός τους δε μπορεί να είναι ανώτερος των τεσσάρων (4) ανά τμήμα. Τέλος, ο **N.4547/2018** επιχειρεί την

---

24 Στασινόγ, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς προταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

25 Ν. 4074/2012 (ΦΕΚ Α' 88/11.04.2012, άρθρο 1). Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.

26 Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ Α' 24/30.01.2013, άρθρο 39, παρ.4). Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.

27 Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17.09.2013, άρθρο 28, παρ. 1). Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.

28 Ν. 4368/2016 (ΦΕΚ Α' 21/21.02.2016, άρθρο 26). Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις.

29 Ν. 4452/2017 (ΦΕΚ Α' 17/15.02.2017, άρθρο 11, παρ. β). Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις.

αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης<sup>30</sup>. Στον συγκεκριμένο νόμο και συγκεκριμένα στο άρθρο 3 προβλέπεται η ίδρυση Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), η στελέχωση των ΠΕΚΕΣ (άρθρο 5) και η ίδρυση Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (άρθρο 6). Επίσης, στον ίδιο νόμο (άρθρο 10) ιδρύονται Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ), καθώς και Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.).

## 5. Επίλογος

Σήμερα η ειδική αγωγή αποτελεί κεντρικό θέμα όχι μόνο της ευρύτερης ευρωπαϊκής, αλλά και της ελληνικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Μέσα από την παρούσα μελέτη διαφαίνεται πλέον επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας κατάλληλων πλαισίων για την εκπαίδευση και υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε στο πλαίσιο της γενικής αγωγής είτε στις υπάρχουσες μονάδες ειδικής αγωγής, με απώτερο στόχο τη μείωση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης αυτών των μαθητών. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί η αυξανόμενη ανάγκη για οργανωμένη παροχή κατάλληλων παρεμβάσεων<sup>31</sup>, καθώς επίσης και η ανάγκη για την στελέχωση της ειδικής αγωγής με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσής τους (inclusion) στα γενικά σχολεία. Ο όρος συνεκπαίδευση αφορά την προσπάθεια που γίνεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν δυσκολίες στην ικανότητα μάθησης, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Η έννοια της συνεκπαίδευσης θεμελιώνει τη θέση ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά και επιδιώκει να δημιουργηθούν σχολεία που θα αναγνωρίζουν, θα κατανοούν και θα γνωρίζουν πως να αντιμετωπίζουν σωστά τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η επιτυχής συνεκπαίδευση απαιτεί όχι μόνο τυπικές εκπαιδευτικές παροχές αλλά επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και σχεδιασμό συνθηκών που διευκολύνουν την προσαρμογή. Υποστηρίζει παράλληλα την πρόσβαση σε κατάλληλη ανθρώπινη και τεχνική εκπαιδευτική υποστήριξη και προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Το σχολείο με αυτόν τον τρόπο θα γίνει περισσότερο δίκαιο απέναντι σε μια ομάδα παιδιών που ξεκινούν από άλλη αφετηρία, και θα διορθώσει έτσι μία κοινωνική αδικία<sup>32</sup>.

---

30 Ν. 4547/2017 (ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

31 Χρηστάκης, Κ. Παρεμβάσεις και προσαρμογές που απαιτούνται για την εκπαίδευση των ατόμων με ΕΕΑ. *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας: Για Άτομα Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση, 2013, σσ. 63-76.

32 Κοκκινάκη, Δ. & Κοκκινάκη, Α. (2016). *Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια*

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αναστασίου, Δ., Ηλιάδου-Τάχου, Σ. & Χαρίση, Α. (2010), Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και το καθεστώς Μεταξά. Στο Ε. Κολιάδης, *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*, τόμ. Ε΄, Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής (Αθήνα 15-18 Απριλίου 2010). Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ. 59-74.
- Corbett, J. (2004). *Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Σύγχρονη Εποχή*, (μτφρ). Δ. Γουδήρας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Πεδίο.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος.
- Μπουσδούνης, Ι. (2019). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική* (επ. Γ. Καραγιάννη). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπανικολάου, Π. (2014). *Έρευνα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών με αναπηρία στη χώρα μας*. Αθήνα: ActionAid.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ., (επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 25-62.
- Χρηστάκης, Κ. *Παρεμβάσεις και προσαρμογές που απαιτούνται για την εκπαίδευση των ατόμων με ΕΕΑ. Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας: Για Άτομα Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση, 2013, σσ. 63-76.

### Ιστοσελίδες

- Αναγκαστικός Νόμος 453/1937 (ΦΕΚ Α΄ 28/30.01.1937). Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάτων και καθυστερημένων παιδών κλπ.
- Αναγκαστικός Νόμος 1049/1938 (ΦΕΚ Α΄ 24/27.01.1938). Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Αναγκαστικού Νόμου 453/1937.

- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2012). *Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί*. Στο: <https://docplayer.gr/2224681-Entaxiaki-ekpaideysi-koinoniki-dikaiosyni-sti-syghroni-epohi-erotimata-kai-provlimatismoi.html> (προσπελάστηκε στις 19 Νοεμβρίου 2019).
- Κοκκινάκη, Δ. & Κοκκινάκη, Α. (2016). *Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση*. Στο: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.135> (προσπελάστηκε στις 19 Νοεμβρίου 2019).
- Λαμπροπούλου, Β. *Η Ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου*. Στο: [http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/lampropoulou\\_nomos.doc](http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/lampropoulou_nomos.doc) (προσπελάστηκε στις 19/11/2019)
- N. 4397/1929 (ΦΕΚ Α΄ 309/24.08.1929). Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης.
- N. 612/1977 (ΦΕΚ Α΄ 164/14.06.1977). Περί συνταξιοδότησεως λόγω γήρατος των τυφλών των ησφαλισμένων εις ασφαλιστικούς οργανισμούς αρμοδιότητος του Υπουργείου Κοινωνικών Υπηρεσιών.
- N. 1143/1981 (ΦΕΚ Α΄ 80/31.03.1981). Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.
- N. 1566/1985 (ΦΕΚ Α΄ 167/30.09.1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- N. 2817/2000 (ΦΕΚ Α΄ 78/14.03.2000). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.
- N. 3194/2003 (ΦΕΚ Α΄ 267/20.11.2003). Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις.
- N. 3699/2008 (ΦΕΚ Α΄ 199/02.10.2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- N. 4074/2012 (ΦΕΚ Α΄ 88/11.04.2012). Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.
- N. 4115/2013 (ΦΕΚ Α΄ 24/30.01.2013). Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.
- N. 4186/2013 (ΦΕΚ Α΄ 193/17.09.2013). Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.
- N. 4386/2016 (ΦΕΚ Α΄ 21/21.02.2016). Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις.
- N. 4452/2017 (ΦΕΚ Α΄ 17/15.02.2017). Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις.
- N. 4547/2018 (ΦΕΚ Α΄ 102/12.06.2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στο: <http://www.pischools.gr/programs/dep/ps/> (προσπελάστηκε στις 19 Νοεμβρίου 2019).

<http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/polimesiko-uliko/ekpaideutiko-logismiko>

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

Η κ. **Μαρία Κόκιου** ολοκλήρωσε τις βασικές της σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου.. Παρακολούθησε διετή επιμόρφωση στο Διδασκαλείο Πατρών και έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στη Διοίκηση Εκπαίδευσης. Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ετήσιας επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή. Στοιχεία επικοινωνίας: [kokkiou@gmail.com](mailto:kokkiou@gmail.com)

Η κ. **Ελένη Μητσόβα** ολοκλήρωσε τις βασικές της σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου. Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή. Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ετήσιας επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στοιχεία επικοινωνίας: [eleni-mits@hotmail.gr](mailto:eleni-mits@hotmail.gr)

Η κ. **Μαρία Ρούσου** ολοκλήρωσε τις βασικές της σπουδές στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στη Διοίκηση Εκπαίδευσης. Στοιχεία επικοινωνίας: [mrousso@sch.gr](mailto:mrousso@sch.gr)



## Η αξιοποίηση του Παιδικού Ιχνογραφήματος σε νήπια με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Δροσινού-Κορέα Μαρία - Λάσκαρη Ελευθερία

### Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα, μελετάται η αξιοποίηση του παιδικού ιχνογραφήματος στο πλαίσιο εφαρμογής του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), σε νήπια με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Συγκεκριμένα, διερευνάται αν το παιδικό ιχνογράφημα μπορεί να συνεκτιμηθεί στα παιδαγωγικά εργαλεία εκπαίδευσης και να συνεισφέρει στην κατανόηση των κανόνων στην τάξη. Δεδομένα συγκεντρώθηκαν με την μεθοδολογία συμμετοχικής παρατήρησης με καταγραφές και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση τους καθώς και την μεθοδολογία παρέμβασης. Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι το παιδικό ιχνογράφημα προάγει τις νευροαναπτυξιακές δεξιότητες στην μαθησιακή ετοιμότητα. Συμπερασματικά, υπογραμμίζεται η ανάγκη για ερευνητική προέκταση των δεδομένων σε επίπεδο κοινωνικής ένταξης και εκτός της τάξης του νηπιαγωγείου.

### The Exploitation of Graphic Design in Children's with Autism Spectrum Disorders.

#### Summary

In the present study, we are exploring the use of child tracing in the context of the implementation of the "Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for Students with Special Educational Needs" (TISIPfSENs) in children with autism spectrum disorders. Specifically, it is investigated whether children's footprint can be incorporated into pedagogical teaching tools and contribute to understanding the rules in the classroom. Data were collected through participatory observation methodology with recordings and their informal pedagogical assessment as well as intervention methodology. The results showed that children's tracery promotes neurodevelopmental skills in learning readiness. In conclusion, the need for research extension of data at social inclusion level and out of kindergarten is emphasized.

#### Εισαγωγή

Ο αυτισμός ήταν άγνωστος, ως τα μέσα του περασμένου αιώνα και τα άτομα με αυτισμό ήταν εγκαταλειμμένα στην εφιαλτική μοίρα τους. Από τότε και ύστερα, πρωτοπόροι γιατροί, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί έστρεψαν την προσοχή τους στην έρευνα<sup>1</sup> των αιτιών του

---

1 .World Health Organization: The 11th Revision of the International Classification of Diseases (ICD-11). (2018). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Ανάκτηση από WHO Disability Assessment Schedule (WHODAS 2.0: <http://www.who.int/classifications/icf/en/> με ημερομηνία ανάκτησης Νοέμβριος 15, 2019

Γενά, Α. και Γαλάνης, Π. (2006). Η συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση στον αυτισμό. Ανάκτηση από <http://www.autismhellas.gr/files/el/autism.pdf> (16/05/2019).

Καμπούρογλου, Μ.& Παπαντωνίου, Μ., (2003). Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον



αυτισμού και των τρόπων αντιμετώπισής του. Όλοι μαζί αγωνίστηκαν για την ανάπτυξη των επιστημονικών ερευνών, για τη θέσπιση νόμων και τη δημιουργία υπηρεσιών διάγνωσης, ψυχολογικής υποστήριξης, εκπαίδευσης. Έτσι σήμερα, όταν μιλάμε για τον αυτισμό, αναφερόμαστε σε ένα ευρύ φάσμα διαταραχών, των οποίων τα αίτια και τα χαρακτηριστικά τους ποικίλλουν. Η απόπειρα παρουσίασης διαφορετικών οπτικών θεώρησης των διαταραχών στο αυτιστικό φάσμα<sup>2</sup>, όπως αυτές της ιατρικής, βιολογικής, ψυχολογικής, εκπαιδευτικής, και ψυχαναλυτικής σηματοδοτούν την πολυσημία του προβλήματος. Από ψυχολογικής θεώρησης, υπάρχουν θεωρητικές θέσεις που εστιάζονται στη Θεωρία του Νου<sup>3</sup>, στην Αδύναμη Κεντρική Συνοχή και την Εκτελεστική Λειτουργία. Παρά την ανομοιογένεια, τα κοινά γνωρίσματα που σηματοδοτούν την ύπαρξη της διαταραχής αναφέρονται σε σημαντικά ελλείμματα στην επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην συμπεριφορά. Το ζήτημα που θα μας απασχολήσει είναι η ένταξη των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος στο σχολικό και έπειτα στο κοινωνικό πλαίσιο. Το ενδιαφέρον των ερευνητών, για το παιδικό ιχνογράφημα, ως αντικείμενο και ως εργαλείο έρευνας μετατοπίστηκε σταδιακά από το ίδιο, ως τελικό προϊόν, στο παιδί - δημιουργό, στη διαδικασία της ιχνογράφησης και στις δι-επαφές που συντελούνται την ώρα της ιχνογράφησης καθώς και στην εξέταση των πλαισίων επικοινωνίας και των σχέσεων τους<sup>4</sup>.

Στην παρούσα εργασία μας σκοπεύουμε να εξετάσουμε την αξιοποίηση του Παιδικού Ιχνογραφήματος σε νήπια με διαταραχές αυτιστικού φάσματος αναφορικά με την διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων στο Νηπιαγωγείο<sup>5</sup> εφαρμόζοντας Στοχευμένα Ατομικά Δομημένα διδακτικά και διαφοροποιημένα, Ενταξιακά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η αξιοποίηση του παιδικού ιχνογραφήματος αναδύεται υποστηρικτική, ως εργαλείο αλλά και ως μέσο, για την βελτίωση της μαθησιακής και σχολικής ετοιμότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή. Έτσι στην πρώτη υπόθεση διερευνήθηκε αν μπορεί το παιδικό ιχνογράφημα να αξιοποιηθεί στο νηπιαγωγείο σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και να αποτελέσει εργαλείο μεσολάβησης στο γλωσσικό μάθημα. Η δεύτερη, εστιάζεται στα αποτελέσματα που ενδεχόμενα αναδύονται αν μέσω του παιδικού ιχνογραφήματος, καταγράφονται στις νευροαναπτυξιακές περιοχές μαθησιακής και συναισθηματικής ετοιμότητας.

---

αυτισμό. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». Ανάκτηση από [http://www.epsyme.gr/admin/files/2\\_Epikoiononia\\_Epimorfosi.pdf](http://www.epsyme.gr/admin/files/2_Epikoiononia_Epimorfosi.pdf) ( 21/04/2019) .

Καραντάνος, Γ. & Φρανσίσ, Κ. (2003). Αυτισμός-Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ίδρυμα παιδί «Η Παμμακάριστος». Ανάκτηση από [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/786/25/786\\_04\\_02\\_autism\\_karadanos\\_francis.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/786/25/786_04_02_autism_karadanos_francis.pdf) (21/04/2019).

2 Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό, Γλασκώβη. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων (4), σσ. 83-103.

3 Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.). (1992). *Τι είναι ο αυτισμός*; Ανάκτηση από <https://www.autismgreece.gr/2019/11/11/2019> ).

Baron-Cohen, S. (2001, Ιανουάριος ). *Research Gate*. Ανάκτηση από Theory of Mind in normal development and autism: Ανάκτηση από <https://www.researchgate.net/publication/238603356> , 25/11/2019.

4 Συνοδινού, Κλ. (2001). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική Προσέγγιση*. Αθήνα : Καστανιώτη.

Rubin, J. A. (1997). Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη: κατανοώντας τα παιδιά και βοηθώντας τα να μεγαλώσουν μέσα από τη ζωγραφική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rubin, J. A. (1999). Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

5 Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2011) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο Εκδ. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

## Αποσαφήνιση Βασικών Όρων

Στην αποσαφήνιση των βασικών όρων εξετάζονται θέματα υπό την αίρεση της δυσκολίας, να διαχωριστεί ο αυτισμός από άλλες διαταραχές, ειδικά όταν εστιάζουμε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, η σημασία της αποσαφήνισης βοηθά στην κατανόηση των προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη της εφαρμογής καθώς και της έγκαιρης διάγνωσης, από τους γονείς.

### Αυτισμός

Σύμφωνα μετά δύο έγκυρα ταξινομητικά εγχειρίδια που είναι το ICD-11 της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας και το DSM-IV<sup>6</sup> ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από ποιοτικές ανωμαλίες στις κοινωνικές συναλλαγές και στους τρόπους επικοινωνίας καθώς και από περιορισμένο, στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Οι ποιοτικές αυτές ανωμαλίες αποτελούν χαρακτηριστικά της λειτουργικότητας του ατόμου και ποικίλουν σε βαρύτητα. Διακρίνεται από τον όρο διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές υπάρχει και στα δύο έγκυρα ταξινομητικά εγχειρίδια που είναι το ICD-10 της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας και το DSM-IV διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης. Συναντάται στο Φάσμα του Αυτισμού<sup>7</sup> και περιλαμβάνει αναφορές όπως -αυτισμός της παιδικής ηλικίας: αυτιστική διαταραχή<sup>8</sup>, βρεφικός αυτισμός, βρεφική ψύχωση, σύνδρομο Kanner, -άτυπος αυτισμός: άτυπη ψύχωση της παιδικής ηλικίας, νοητική καθυστέρηση με αυτιστικά χαρακτηριστικά, -σύνδρομο Rett, -άλλη αποργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας: βρεφική άνοια, αποδιοργανωτική-ψύχωση, σύνδρομο Heller, -διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις, -σύνδρομο Asperger: αυτιστική ψυχοπαθητική διαταραχή, σχιζοειδής διαταραχή της παιδικής ηλικίας, -άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, -διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθοριζόμενη<sup>9</sup>.

### Η πρώιμη παρέμβαση

Η πρώιμη παρέμβαση<sup>10</sup> αναπτύχθηκε σε συνέχεια της περιγραφής της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) σε παιδιά από τον Leo Kanner το 1943 όπου μεταξύ των θεμάτων περί αυτισμού, φυσιολογικής νοημοσύνης και «νοητικής καθυστέρησης»,

---

6 American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC: Author

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM V)*. DC: London, England : American Psychiatric Publishing, Washington

7 Καλύβα, Ευφρ. (2005). Συμπεριφορικές- Γνωστικές Προσεγγίσεις. Στο Ε. Καλύβα, *Αυτισμός Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις* (σσ. 29-125). Αθήνα: Παπαζήση.

8 Συνοδινού, Κλ. (2001). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική Προσέγγιση*. Αθήνα : Καστανιώτη.

9 Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, σσ. 212-229.

10 Sattkiewicz- Gayhardt, V., Peerenboom B., & Campbell, R. (2001). Διασχίζοντας τις γέφυρες: Η γονεϊκή προοπτική στην αντιμετώπιση ενός παιδιού αφού αυτό έχει διαγνωστεί με αυτισμό ΔΑΔ. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Δροσινού, Μ. Κυδωνιάτου, Ευτ., Ανδριότου Σ. (2010). Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Μυτιλήνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17: 182-198, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

διαταραχές στην γλώσσα και συχνά στον λόγο και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρθηκε στους «γονείς<sup>11</sup> ψυγεία». Στις δυσκολίες με τις οποίες η ειδική αγωγή<sup>12</sup> και εκπαίδευση καταλιάνεται η πρώιμη παρέμβαση συγκαταλέγονται η δυσκολία στην δημιουργία επαφής με τα μάτια, η εκμάθηση και κατανόηση της σημασίας της λέξης, η εκτέλεση της ίδιας ενέργειας ξανά και ξανά, επαναλαμβάνοντας τις ίδιες λέξεις, συγκεκριμένες κινήσεις των άκρων και του σώματος η δυσκολία να χαμογελάσει όταν κάποιος του χαμογελάει. Άλλες δυσκολίες αναφέρονται στην δυσκολία να ακολουθήσει ένα μοντέλο ή εκφράσεις του προσώπου, δυσκολία να παίζει με άλλα παιδιά, δυσκολία να ζητήσει βοήθεια. Ακόμη, δυσκολία να ανταποκριθεί- και να απαντήσει στο άκουσμα του ονόματός του ή στο άκουσμα μιας γνώριμης φωνής, δυσκολία στην οπτική παρακολούθηση αντικειμένων, δυσκολία στην χρήση διαφορετικών σημάτων με τα χέρια ως κώδικας επικοινωνίας, όπως το να πει αντί, δεν αντιδρά όταν το αγκαλιάζουν, δεν προκαλεί θόρυβο όταν το παρατηρούν άλλοι. Η αυτιστική διαταραχή αναφέρεται σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και το δημιουργικό παιχνίδι σε παιδιά μικρότερα των τριών ετών. Οι δυσκολίες και οι περιορισμοί αυτοί, ποικίλουν σε βαρύτητα από άτομο σε άτομο και αποτελούν χαρακτηριστικά που επηρεάζουν συνολικά τη λειτουργική και προσαρμοστική συμπεριφορά του.

### **Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)**

Το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αποτελείται από πέντε επιμέρους διερευνητικά εργαλεία τα οποία κατανέμονται σε φάσεις. Στην πρώτη φάση της έρευνάς μας ακολουθείται η συστηματική εμπειρική παρατήρηση αναφορικά με το ατομικό ιστορικό του μαθητή, το σχολικό και το οικογενειακό με ορισμένη μελέτη περίπτωσης. Στην εργασία μας πρόκειται για έξι ετών νήπιο στο νηπιαγωγείο που παρακολουθεί για δεύτερη χρονιά μετά από εισήγηση του Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης. Ο μαθητής ως προνήπιο και ως νήπιο δεν είχε καμία στήριξη στο νηπιαγωγείο. Τη χρονιά της επαναφοίτησής του είχε εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Έχει μία αδελφή, κατά δύο χρόνια μικρότερη. Η μητέρα είναι συναισθηματικά δεμένη με τα παιδιά της, ενώ ο πατέρας είναι πιο αντικειμενικός απέναντι στο πρόβλημα. Στον ελεύθερο χρόνο τους ασχολούνται πολύ με τα παιδιά. Στη δεύτερη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ ακολουθούμε την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, μέσω της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης χρησιμοποιούνται πίνακες εμπειρικών άτυπων παιδαγωγικών παρατηρήσεων με ορισμένες Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων<sup>13</sup>.

---

11 Wing, L.( 2000). Το αυτιστικό φάσμα, ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες. Μετάφραση: Παντ. Πρώιος. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών ατόμων.

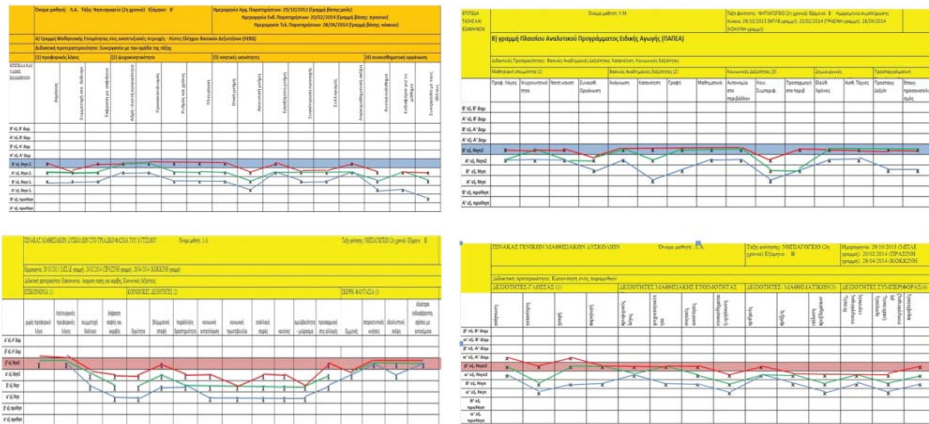
Moreno, S., & Donellan, A.M.(2001). Άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Συμβουλές και πληροφορίες για τους γονείς και άλλους που νοιάζονται. Μετάφραση: Ευφρ. Καλύβα. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων

12 Χρηστάκης, Κ. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών του αυτιστικού φάσματος, Αρχές εκπαίδευσης του αυτιστικού παιδιού, Κεφ.8. Στο *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (σφ. 190-232). Ζεφύρι: Διάδραση.

Καλύβα, Ευφρ. (2005). Συμπεριφορικές- Γνωστικές Προσεγγίσεις. Στο Ε. Καλύβα, *Αυτισμός Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις* (σφ. 29-125). Αθήνα: Παπαζήση.

13 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Πλαίσιο Αναλυτικού

**Γράφημα 1 Μεθοδολογία Παρατήρησης, άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση: δευτέρα φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ.**



Η καταγραφή αυτή των ικανοτήτων του μαθητή αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό και τη δόμηση του διδακτικού προγράμματος. Χρησιμοποιούνται ημερήσιες ημερολογιακές καταγραφές με τη συμμετοχική παρατήρηση. Με αυτήν<sup>14</sup> καταγράφονται επίσης οι συμπεριφορές αλλά και ένα ευρύ φάσμα γραπτών κειμένων που βοηθούν τον νηπιαγωγό προκειμένου να εντοπίσει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, τις αδυναμίες του και τα δυνατά του σημεία. Σε αυτή τη φάση αξιοποιήθηκε το παιδικό ιχνογράφημα για να επικοινωνεί μαζί μας και να εκφράζει τα συναισθήματά του. Στην τρίτη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ συντάσσεται το σχέδιο της ενταξιακής παρέμβασης στο νηπιαγωγείο μέσω της ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα<sup>15</sup> και με ορισμένο διδακτικό στόχο και ορισμένο γλωσσικό μάθημα, πραγματοποιούνται διαφοροποιήσεις. Εδώ αξιοποιήθηκε το παιδικό ιχνογράφημα και ως μέσο εκπαίδευσης, με στόχο ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί.

Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ): 301/1996, Προεδρικό διάταγμα. Στο Π. δ. 301/1996, & Μ. Δροσινού (Επιμ.), Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής (σ. Παράρτημα). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Χρηστάκης, Κ. (2013). «Διδακτικό πρόγραμμα». Στο Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας: Για Άτομα Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης, (σσ. 127-172). Αθήνα: Διάδραση.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα ειδικής αγωγής. (2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

14 Cohen, D., Sten, V., Balaban, N. (2008). Observing and recording the behavior of young children 4th Edition

15 Howlin, P., Baron- Cohen, S. and Hadwin J.(2013).*Εκπαιδύοντας τα παιδιά με αυτισμό στην ανάγνωση του νου. Ένας πρακτικός οδηγός.* Μετάφραση: Λούβρου, Ελ. Χανιά: Γλαύκη.

Jordan, R.(2000).*Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό.* Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Wing, L.( 2000). *Το αυτιστικό φάσμα, ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες.* Μετάφραση: Παντ. Πρώιος. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών ατόμων.

## **Βιβλιογραφική επισκόπηση**

Ο αυτισμός είναι μια ιδιάζουσα αναπτυξιακή διαταραχή, βιολογικά προσδιορισμένη, που συνοδεύεται συνήθως, από γενικές μαθησιακές δυσκολίες (νοητική καθυστέρηση) και αφορά κυρίως τη συνύπαρξη ελλειμμάτων<sup>16</sup> στην α) Κοινωνικοποίηση β) Επικοινωνία γ) Δημιουργική φαντασία. Αυτή η νευροψυχική αναπτυξιακή διαταραχή, εμποδίζει το άτομο να αναπτυχθεί φυσιολογικά και γιατί συμβαίνει στη διάρκεια των ετών ανάπτυξης. Αναφέρεται ως σύνδρομο γιατί αποτελείται από μια σειρά συμπτωμάτων και όχι από μια συγκεκριμένη ασθένεια. Συμβαίνει πριν ή λίγο μετά τη γέννα. Δεν προκαλείται από φτωχή γονική φροντίδα. Δεν θεραπεύεται είναι δια βίου αναπηρία. Γενικά, θεωρείται η σοβαρότερη νευροαναπτυξιακή και νευροψυχιατρική διαταραχή στα παιδιά. Η αυτιστική διαταραχή είναι η πιο γνωστή από όλο το φάσμα του αυτισμού, και σε αυτή αναφέρονται συνήθως όταν μιλούν για αυτιστικά άτομα. Η έννοια του φάσματος υποδηλώνει ότι η κλινική εικόνα του αυτισμού δεν είναι ομοιογενής.

Η εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό, σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων προσδιορίζεται με την σχολική και κοινωνική ένταξη (inclusion, main streaming). Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή αντιμετωπίζονται στο κανονικό σχολείο εφαρμόζοντας το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΑΕ, το οποίο υποστηρίζει την διδακτική παρέμβαση και τον σχεδιασμό με βάση τις αρχές και την φιλοσοφία του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής χρησιμοποιήθηκε<sup>17</sup> (ΠΑΠΕΑ). Επιπλέον, αξιοποιούνται τα βιώματα του μαθητή καταγράφοντας σε πίνακες με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων τις επιδόσεις σύμφωνα με την δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΑΕ με έμφαση τις Δραστηριότητες που επηρεάζουν τις νευροαναπτυξιακές περιοχές Μαθησιακής ετοιμότητας. Η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, χρησιμοποιείται με ορισμένα πρωτόκολλα οπτικοποιώντας και σχολιάζοντας τις αποκλίσεις από τις γραμμική βάσης που ορίζεται από τη βαθμίδα και το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή. Με αυτό το τρόπο ορίζονται οι διδακτικές προτεραιότητες, επίσης, προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δυο άξονες προσβασιμότητας, τον κατακόρυφο αναφορικά με το Νηπιαγωγείο και τους οριζόντιους άξονες και την θεματολογία που συνοδεύει τους πίνακες της μεθοδολογίας παρατήρησης.

Τα ιχνογραφήματα<sup>18</sup> του μαθητή συμπληρώνονται με τη συμπεριφορά των παιδιών

---

16 Frith, U.(2009). *Αυτισμός* (7η έκδ.). Μετάφραση: Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gillberg, C.,(2011). *Οδηγός για το σύνδρομο Asperger*. Μετάφραση: Σπ. Κώστη. Αθήνα: Συμμετρία και Σύλλογος Ελλήνων Ενηλίκων Αυτιστικών Asperger

Wing, L.(1998). *Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού: Οι αναπηρίες των αυτιστικών παιδιών. Ένας οδηγός για διάγνωση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών ατόμων.

Moreno, S., & Donellan, A.M.(2001). *Άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Συμβουλές και πληροφορίες για τους γονείς και άλλους που νοιάζονται*. Μετάφραση: Ευφρ. Καλύβα. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

17 Δροσινού - Κορέα, Μ. (2017). Εννοιολογική οριοθέτηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Στο *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες* (σσ. 320-322). Πάτρα: OPPORTUNA.

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική αγωγή –Θεωρία και εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

18 Meredieu, F. d. (1981). Το παιδικό σχέδιο. Αθήνα: Υποδομή.

Oguz, V. (2010). The factors influencing childrens' drawings. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 3003–3007.



με διαταραχές αυτιστικού φάσματος που εκφράζουν έντονη διάθεση επιθετικότητας και συγκίνησης που μερικές φορές εκδηλώνουν με αυτο-επιθετικότητα και αρνητισμό. Το παιδικό ιχνογράφημα, συμμετέχει στην διδασκαλία ως παιδαγωγικός τρόπος του να μοιράζεται τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του έτσι στην περίπτωση μελέτης μας, οι ζωγραφιές με σχήματα αλλά και γραμμές τρένων όταν ήταν θυμωμένος, και ήταν τρόπος να εκφράσει το αρνητικό συναισθημά του.

**Εικόνα 1 Παιδικό ιχνογράφημα με αφορμή τα φυσικά φαινόμενα, ο μαθητής με αυτισμό επικοινωνεί με την νηπιαγωγό- εκπαιδευτικό**








Ένα ακόμη στοιχείο που αξιοποιήθηκε από κοινού με το παιδικό ιχνογράφημα σε νήπια με διαταραχές αυτιστικού φάσματος ήταν οι κοινωνικές ιστορίες. Αυτές προσφέρθηκαν ως δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που προάγουν τις νευροαναπτυξιακές δεξιότητες στον προφορικό λόγο αλλά και δεξιότητες, στην ψυχοκινητικότητα, στις νοητικές ικανότητες, αλλά και στη συναισθηματική οργάνωση.

---

Oster, G. D. (2004). Using drawing in assessment and therapy: a guide for mental health professionals. New York: Brunner – Routledge.  
Rankin, Q., Riley, H., Brunswick, N., McManus, C. & Chamberlain, R. (2017). *Talking the line: inclusive strategies for the Teaching of drawing*. Intellect journal article No. 2929, Vol 2(2).

**Εικόνα 2. Κοινωνικές ιστορίες και δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που προάγουν τις νευροαναπτυξιακές δεξιότητες στον προφορικό λόγο.**

 <b>Ερωτήσεις-κατανόησης</b> κειμένου-απαντήσεις	<b>Θετικές Απαντήσεις από την 1η δοκιμασία παρέμβασης</b>		
	<b>1<sup>η</sup>ερώτηση</b> Νιώθω χαρούμενος όταν...	<b>2<sup>η</sup>ερώτηση</b> Οι συμμαθητές μου είναι χαρούμενοι όταν...	<b>3<sup>η</sup>ερώτηση</b> Περιμένο τη σειρά μου...
	Παιζώ ποδόσφαιρο με τους φίλους μου	Τους δίνω την μπάλα.	Για να μου δώσουν την μπάλα.
 <b>Ερωτήσεις-κατανόησης</b> κειμένου-απαντήσεις	<b>Θετικές Απαντήσεις από την 2η δοκιμασία παρέμβασης</b>		
	<b>1<sup>η</sup>ερώτηση</b> Τι κάνω στη θάλασσα...	<b>2<sup>η</sup>ερώτηση</b> Πετάμε σκουπίδια στη θάλασσα...;	<b>3<sup>η</sup>ερώτηση</b> Τι κάνω όταν έχω ένα σκουπίδι.;
	Κάνω μπάνιο, μαζεύω κοχύλια, φτιάχνω κάστρα.	ΟΧΙ	Το βάζω σε μία τσάντα.
 <b>Ερωτήσεις-κατανόησης</b> κειμένου-απαντήσεις	<b>Θετικές Απαντήσεις από την 3η δοκιμασία παρέμβασης</b>		
	<b>1<sup>η</sup>ερώτηση</b> Τι κάνω όταν θέλω να πάρω την μπάλα...	<b>2<sup>η</sup>ερώτηση</b> Τι δεν πρέπει να κάνω;	<b>3<sup>η</sup>ερώτηση</b> Τι γίνεται αν γίνει κάποιο από αυτά τα λάθη...;
	Περιμένο να έρθει η μπάλα σε μένα	Δεν κλοτσάω τους συμμαίκτες μου	Ο προπονητής μας δίνει κίτρινη κάρτα και μας βγάζει έξω.
 <b>Ερωτήσεις-κατανόησης</b> κειμένου-απαντήσεις	<b>Θετικές Απαντήσεις από την 4η δοκιμασία παρέμβασης</b>		
	<b>1<sup>η</sup>ερώτηση</b> Που πηγαίνει η χελώνα να αφήσει τα αυγά της;	<b>2<sup>η</sup>ερώτηση</b> Όλοι οι άνθρωποι προσέχουν τη χελώνα;	<b>3<sup>η</sup>ερώτηση</b> Τι αρέσει στην χελώνα;
	Τα αφήνει στην παραλία	ΟΧΙ	Να μην την ενοχλούμε
 <b>Ερωτήσεις-κατανόησης</b> κειμένου-απαντήσεις	<b>Θετικές Απαντήσεις από την 5η δοκιμασία παρέμβασης</b>		
	<b>1<sup>η</sup>ερώτηση</b> Που περιμένο μέχρι να μπο στο λεωφορείο;	<b>2<sup>η</sup>ερώτηση</b> Πειράζουμε τα πράγματα του μουσείου;	<b>3<sup>η</sup>ερώτηση</b> Τι κάνω αν κουραστώ;
	Περιμένο στο τρένο.	ΟΧΙ	Ζητώ να βγω λίγο έξω.

Προκειμένου να υλοποιηθεί ο στόχος για το μαθητή “να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί”, θέλοντας να αξιοποιήσουμε το ιχνογράφημα του, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της διδασκαλίας με κοινωνικές Ιστορίες λαμβάνοντας υπόψη τα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό όπως είναι η έλλειψη κοινωνικής κατανόησης και η μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση.

### Αποτελέσματα

Η μελέτη αυτή επιβεβαιώνει τα συμπεράσματά μας για την αξιοποίηση του Παιδικού Ιχνογραφήματος σε νήπια με διαταραχές αυτιστικού φάσματος<sup>19</sup>. Η διδασκαλία γλωσσικών

19 Collia-Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β. & Παπαδοπούλου, Ν. (1999). Κατανόηση του αυτισμού. Στο *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών* (σσ. 15-65). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων



μαθημάτων στο Νηπιαγωγείο<sup>20</sup> εφαρμόζεται με Στοχευμένα Ατομικά Δομημένα διδακτικά και διαφοροποιημένα, Ενταξιακά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Το παιδικό ιχνογράφημα είναι εργαλείο μεσολάβησης στο γλωσσικό μάθημα και τα αποτελέσματα αναδύονται και καταγράφονται στις νευροαναπτυξιακές περιοχές μαθησιακής και συναισθηματικής ετοιμότητας.

(1) Το παιδικό ιχνογράφημα αξιοποιήθηκε στο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με έμφαση το γλωσσικό μάθημα στο Νηπιαγωγείο και από κοινού με την προφορική κοινωνική ιστορία οδήγησε σε μια μετατόπιση στην κοινωνική κατανόηση με θετικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά του μαθητή. Παρατηρήθηκε, επίσης, μια μείωση στην επιθετικότητα του μαθητή, καθώς οι γλωσσικές δεξιότητες βελτίωναν συνολικά την κοινωνική και λειτουργική συμπεριφορά με βάση το διδακτικό στόχο (Σ) ΑΔΕΠΕΑΕ για τον μαθητή, στις περιοχές που παρουσιάζει σημαντική έκπτωση, δηλαδή κοινωνικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα<sup>21</sup>, ότι το παιδικό ιχνογράφημα συνέβαλε στην κατανόηση στις Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, στην κατανόηση κειμένου και στις κοινωνικές δεξιότητες αναφορικά με την συνεργασία με τους συμμαθητές του. Το παιδικό ιχνογράφημα αναγνωρίζοντας την ατομικότητα (Α) μέσα από τις φάσεις του Σ (Α) ΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά τον μαθητή με διαταραχές αυτιστικού φάσματος στις νευροαναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής συναισθηματικής ετοιμότητας αξιοποιώντας τα ενταξιακά προγράμματα που ακολουθήθηκαν μέσα στη γενική τάξη.

Το πρόγραμμα της πρώιμης παρέμβασης με τη Νηπιαγωγό της παράλληλης στήριξης εφαρμόζοντας το ΣΑΔΕ (Π) ΕΑΕ και εντάσσοντας το παιδικό ιχνογράφημα στα παιδαγωγικά υλικά και μέσα του, έδωσε τη δυνατότητα για εντατική αλληλεπίδραση μέσω των ελλειμμάτων στην επικοινωνία με τον μαθητή καθώς και μέσω από συγκεκριμένες γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες και συμπεριφορές<sup>22</sup>. Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα, σημειώνουμε ότι ο μαθητής δεν είχε κάνει προηγουμένως, πρόγραμμα<sup>23</sup> διδακτικής πρώιμης παρέμβασης και πρώτη φορά είχε εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με τη μελέτη μας συμφωνούμε ότι το πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης θα έδινε τη δυνατότητα στο παιδί να έχει αποκτήσει αναπτυξιακές δεξιότητες στον προφορικό λόγο, στην ψυχοκινητικότητα, στις νοητικές ικανότητες, αλλά και στη συναισθηματική οργάνωση. Ακόμη, επιβεβαιώσαμε τις υποθέσεις εργασίας και βρήκαμε ότι η κατάλληλη εφαρμογή ενός ενταξιακού (Ε) προγράμματος ΣΑΔ (Ε) ΠΕΑΕ με την έγκαιρη παρέμβαση στο Νηπιαγωγείο και η αξιοποίησή του παιδικού ιχνογραφήματος ως εργαλείο και ως μέσο, μπορεί να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, τον βοήθησε να

---

20 Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2011) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο Εκδ. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

21 O' Connor, E. (2009). The use of Social Story DVDs to reduce anxiety levels: a case study of a child with autism and learning disabilities. Support for Learning, Vol 24 (No 3), pp.133-136, Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://www.researchautism.net/autism-publications/publicationsdatabase/2797/display>

22 Nind, M. (1999). Intensive Interaction and autism: a useful approach? British Journal of Special Education, Vol 26 (No 2), pp.96-102. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.t01-1-00114/pdf>

23 Humphrey, N. & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective. Journal of Research in Special Educational Needs, Vol 6 (No 2), pp.76-86. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14713802.2006.00062.x/pdf>

εκφράζει τα συναισθήματά του. Έτσι, σταδιακά όπως φαίνεται στις τεθλασμένες στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση που οπτικοποιούν τις μαθησιακές δυσκολίες το παιδικό ιχνογράφημα, προάγει τη μαθησιακή και συναισθηματική ετοιμότητα. Ακόμη, στην προσπάθεια να υπάρχει μια ουσιαστική επαφή του αυτιστικού μαθητή με τον έξω κόσμο, τα σχήματα παίρνουν τη μορφή της γραφής, σαν μήνυμα στη θέση της λέξης που είναι αδύνατη. Όποτε ήταν βροχερός ο καιρός, ο μαθητής ερχόταν και ζωγράφιζε κεραυνούς, αστραπές, τη βροχή και περιέγραφε γλαφυρά (με βελάκια) το κύκλο της βροχής. Αξιοποιώντας το ενδιαφέρον του, παροτρυνόταν από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης να συμμετέχει σε διάλογο και να τα περιγράφει όπως μπορεί. Ακόμη, μέσα από την κατανόηση των κοινωνικών ιστοριών βρέθηκε ότι, ο μαθητής χρησιμοποιούσε τη ζωγραφική για να επικοινωνήσει ή να εκφράσει τα συναισθήματά του και να δηλώσει τι κατάλαβε από το περιεχόμενο των κοινωνικών ιστοριών.

**Εικόνα 3. Το ενταξιακό (Ε) πρόγραμμα ΣΑΔ (Ε) ΠΕΑΕ, η έγκαιρη παρέμβαση στο Νηπιαγωγείο και η αξιοποίησή του Story map στο παιδικό ιχνογράφημα.**



(1) Το παιδικό ιχνογράφημα αξιοποιήθηκε στο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με έμφαση την βελτίωση των νευροαναπτυξιακών δεξιοτήτων συναισθηματικής και μαθησιακής οργάνωσης. Μέσα από τις φάσεις του Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης υποστηρίζεται αποτελεσματικά ο μαθητής με διαταραχές αυτιστικού φάσματος αξιοποιώντας το παιδικό ιχνογράφημά του, με τα ενταξιακά προγράμματα της παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με την δεύτερη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ στον αστικοποιημένο Πίνακα αποκλίσεων των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως αποτυπώνονται στους Πίνακες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής καταγράφηκαν αποκλίσεις στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες και στις Κοινωνικές Δεξιότητες (συνεργασία με τους άλλους). Στο ατομικό και διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης με έμφαση το γλωσσικό μάθημα στο Νηπιαγωγείο, εντοπίσαμε τις περιοχές που παρουσιάζει σημαντική έκπτωση, όπως είναι οι Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, και κυρίως στην Κατανόηση, καθώς δυσκολευόταν να κατανοήσει απλές έννοιες και οδηγίες, ενώ δυσκολεύεται αρκετά στο να βάλει στη σωστή χρονική και λογική

διαδοχή κάρτες με εικόνες μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού (4-5 κάρτες) ή μια μουσικής ιστορίας<sup>24</sup>. Αδυνατεί, επίσης, να εξιστορήσει αυτό που κατάλαβε από την αφήγηση ενός παραμυθιού, ενώ σε απλές ερωτήσεις τι κατάλαβε, απαντάει αποσπασματικά και περιορισμένα. Σε καλύτερο επίπεδο βρίσκεται μετά από παρέμβαση ΣΑΔΕ (Π) ΕΑΕ που αντιλαμβάνεται καλύτερα και βάζει σε σειρά απλά γεγονότα ώστε να βοηθηθεί για να τα περιγράψει. Κατά αυτό το τρόπο ο μαθητής, αφού έχει κατανοήσει την ιστορία, την αποτυπώνει με μεγαλύτερη ακρίβεια στο λευκό χαρτί ζωγραφίζοντας την. Αποτέλεσμα αυτής της κατανόησης του διδακτικού στόχου ήταν ο μαθητής αποτυπώνει αυτό που κατάλαβε από το παραμύθι στην ζωγραφιά του.

**Εικόνα 4. Παιδικό ιχνογράφημα εξάχρονο με αυτισμό που παρακολουθεί δεύτερη χρονιά τάξη νηπιαγωγείου.**



Στο πλαίσιο της ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης, με ορισμένο διδακτικό στόχο (Σ) ΑΔΕΠΕΑΕ, στην συνεργασία με τους συμμαθητές του, αλλά και στην αυτοεξυπηρέτηση στο πρόγραμμα “Μαθαίνω για το σεισμό” ο μαθητής ανταποκρίθηκε επιτυχώς. Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε περίπου δύο βδομάδες και κάλυπτε όλα τα γνωστικά αντικείμενα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Το πρόγραμμα ακολούθηθηκε βήμα- βήμα για να γίνει κατανοητό από το μαθητή. Στην Εικόνα 4, ο μαθητής απεικονίζει πώς οι μαθητές μπαίνουν σε σειρά, δείχνοντας με τα βελάκια και λεκτικοποιώντας πως θα βγουν έξω από το σχολείο, σε περίπτωση σεισμού. Συμπερασματικά, σημειώνουμε ότι, το παιδικό ιχνογράφημα μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο. Για το λόγο αυτό προτείνουμε την ανάγκη για ερευνητική επέκταση προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση του παιδικού ιχνογραφήματος και η αξιοποίηση του μέσα από τις φάσεις του Στοχευμένου Ατομικού Διδακτικά δομημένου και διαφοροποιημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Πρώιμης Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής

---

24 Δροσινού - Κορέα, Μ. και Γερογιώργη Στ. (2017, 5). Διδακτική εργασία με μουσικές παρεμβάσεις σε μαθητή με αυτισμό σε ειδικό δημοτικό σχολείο. (Π. Γεωργιογιάννης, Επιμ.) *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, θεματικός τόμος: «Ειδική Αγωγή»*, 18, σσ. 55-70.

και Εκπαίδευσης, και την εφαρμογή του προγράμματος αυτού, υποστηρίζει τη συνεχή διαφορική αξιολόγηση του παιδιού και της οικογένειας και βοηθά στην τροποποίηση και προσαρμογή του περιεχόμενου του διδακτικού προγράμματος.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Frith, U.(2009). *Αυτισμός*(7η έκδ.). Μετάφραση: Γιώργ.Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Collia-Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β. & Παπαδοπούλου, Ν. (1999). Κατανόηση του αυτισμού. Στο *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών* (σσ. 15-65). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Gillberg, C.,(2011). *Οδηγός για το σύνδρομο Asperger*. Μετάφραση: Σπ. Κώτση. Αθήνα: Συμμετρία και Σύλλογος Ελλήνων Ενηλίκων Αυτιστικών Asperger
- Howlin, P., Baron- Cohen, S. and Hadwin J.(2013).*Εκπαιδύοντας τα παιδιά με αυτισμό στην ανάγνωση του νου. Ένας πρακτικός οδηγός*. Μετάφραση: Λούβρου, Ελ. Χανιά: Γλαύκη.
- Jordan, R.(2000).*Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Wing, L.( 2000). *Το αυτιστικό φάσμα, ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Μετάφραση: Παντελής Πρώιος. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών ατόμων.
- Moreno, S., & Donellan, A.M.(2001). *Άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Συμβουλές και πληροφορίες για τους γονείς και άλλους που νοιάζονται*. Μετάφραση: Ευφρ. Καλύβα. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Satkiewicz- Gayhardt, V., Peerenboom B., & Campbell, R. (2001). *Διασχίζοντας τις γέφυρες: Η γονεϊκή προοπτική στην αντιμετώπιση ενός παιδιού αφού αυτό έχει διαγνωστεί με αυτισμό ΔΑΔ*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Wing, L.(1998). *Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού: Οι αναπηρίες των αυτιστικών παιδιών. Ένας οδηγός για διάγνωση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών ατόμων.
- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική αγωγή –Θεωρία και εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δροσινού - Κορέα, Μ. (2017). Εννοιολογική οριοθέτηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Στο *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Η “δια” της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες* (σσ. 320-322). Πάτρα: OPPORTUNA.
- Δροσινού - Κορέα, Μ. και Γερογιώργη Στ. (2017, 5). Διδακτική εργασία με μουσικές παρεμβάσεις σε μαθητή με αυτισμό σε ειδικό δημοτικό σχολείο. (Π. Γεωργογιάννης, Επιμ.) *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, θεματικός τόμος: «Ειδική Αγωγή»*, , 18, σσ. 55-70.
- Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό, Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (4), σσ. 83-103.

- Δροσινού, Μ. Κυδωνιάτου, Ευτ., Ανδριώτου Σ. (2010). Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Μυτιλήνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17: 182-198, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καλύβα, Ευφρ. (2005). Συμπεριφορικές- Γνωστικές Προσεγγίσεις. Στο Ε. Καλύβα, *Αυτισμός Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις* (σσ. 29-125). Αθήνα: Παπαζήση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα ειδικής αγωγής. (2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
- Συνοδινού, Κ. (2001). *Ο Παιδικός Αυτισμός. Θεραπευτική Προσέγγιση*. Δεύτερη έκδοση επανυζημένη. Αθήνα.: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Χρηστάκης, Κ., (2013). «Διδακτικό πρόγραμμα». Στο Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας: Για Άτομα Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης, (σσ. 127-172). Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών του αυτιστικού φάσματος, Αρχές εκπαίδευσης του αυτιστικού παιδιού, Κεφ.8. Στο *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (σσ. 190-232). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2011) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο* Εκδ. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Cohen, D., Sten, V., Balaban, N. (1994). *Observing and recording the behavior of young children* 4th Edition
- Meredieu, F. D. (1981). Το παιδικό σχέδιο. Αθήνα: Υποδομή.
- Rubin, J. A. (1997). Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη: κατανοώντας τα παιδιά και βοηθώντας τα να μεγαλώσουν μέσα από τη ζωγραφική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rubin, J. A. (1999). Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

## Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM V)*. Washington, DC: London, England: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4thed.)*. Washington DC: Author
- Oguz, V. (2010). The factors influencing childrens' drawings. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 3003–3007.
- Oster, G. D. (2004). *Using drawing in assessment and therapy: a guide for mental health professionals*. New York: Brunner – Routledge.
- Rankin, Q., Riley, H., Brunswick, N., McManus, C. & Chamberlain, R. (2017). Talking the line: inclusive strategies for the Teaching of drawing. *Intellect journal article* No. 2929.



## Ιστοσελίδες

- Baron-Cohen, S. (2001, Ιανουάριος ). *Research Gate*. Ανάκτηση από Theory of Mind in normal development and autism: Ανάκτηση από <https://www.researchgate.net/publication/238603356>, 25/11/2019
- Humphrey, N. & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol 6 (No 2), pp.76-86. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14713802.2006.00062.x/pdf>, με ημερομηνία ανάκτησης Νοέμβριος 15, 2019
- Nind, M. (1999). Intensive Interaction and autism: a useful approach? *British Journal of Special Education*, Vol 26 (No 2), pp.96-102. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.t01-1-00114/pdf>, με ημερομηνία ανάκτησης Νοέμβριος 15, 2019.
- O' Connor, E. (2009). The use of Social Story DVDs to reduce anxiety levels: a case study of a child with autism and learning disabilities. *Support for Learning*, Vol 24 (No 3), pp.133-136, Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από [http://www-researchautism.net/autism-publications/publicationsdatabase/2797 /display](http://www-researchautism.net/autism-publications/publicationsdatabase/2797/display) με ημερομηνία ανάκτησης Νοέμβριος 15, 2019.
- World Health Organization: The 11th Revision of the International Classification of Diseases (ICD-11). (2018). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Ανάκτηση από WHO Disability Assessment Schedule (WHODAS 2.0: <http://www.who.int/classifications/icf/en/> με ημερομηνία ανάκτησης Νοέμβριος 15, 2019
- Γενά, Α. και Γαλάνης, Π. (2006). Η συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση στον αυτισμό. Ανάκτηση από <http://www.autismhellas.gr/files/el/autism.pdf> με ημερομηνία ανάκτησης Νοέμβριος 15, 2019.
- Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.). (1992). *Τι είναι ο αυτισμός;* Ανάκτηση από <https://www.autismgreece.gr/> με ημερομηνία ανάκτησης Νοέμβριος 15, 2019.
- Καμπούρογλου, Μ.& Παπαντωνίου, Μ., (2003). Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». Ανάκτηση από [http://www.epsyme.gr/admin/files/2\\_Epikoionia\\_Epimorfosi.pdf](http://www.epsyme.gr/admin/files/2_Epikoionia_Epimorfosi.pdf) με ημερομηνία ανάκτησης Νοέμβριος 15, 2019.
- Καραντάνος, Γ. & Φρανσίς, Κ. (2003). Αυτισμός-Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ίδρυμα παιδί «Η Παμμακάριστος». Ανάκτηση από [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/786/25/786\\_04\\_02\\_autism\\_karadanos\\_francis.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/786/25/786_04_02_autism_karadanos_francis.pdf) με ημερομηνία ανάκτησης Νοέμβριος 15, 2019.

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. Δροσινού – Κορέα Μαρία, είναι διδάκτορας κλινικής ψυχολογίας, ειδική παιδαγωγός και επίκουρη καθηγήτρια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Εργάζεται περισσότερο από τέσσερις δεκαετίες στην ειδική αγωγή και έχει υπηρετήσει το

αντικείμενο από τη θέση της παρέδρου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 2000-2011.  
Στοιχεία Επικοινωνίας: [drossinou@hotmail.com](mailto:drossinou@hotmail.com), [drossinou@uop.gr](mailto:drossinou@uop.gr)

Η Λάσκαρη Ελευθερία είναι Νηπιαγωγός, Μ. Ed. Ειδικής Αγωγής. Μεσσηνίας, Πιστοποιημένη στην γραφή BRAILLE από το Κέντρο Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕ. Α.Τ) και εργάζεται σε δομές ειδικής αγωγής. Στοιχεία Επικοινωνίας: Email: [laskari.eleftheria@gmail.com](mailto:laskari.eleftheria@gmail.com)



# **Κοινωνική Παιδαγωγική**



## **Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου: περιορισμοί και προτάσεις για την αναβάθμισή του**

*Λεπιντζή Παναγούλα*

### **Περίληψη**

Οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνικοί παιδαγωγοί καλούνται να «απαντήσουν» στις προκλήσεις της εποχής και το σχολείο αναλαμβάνει ενεργό και αποφασιστικό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης κρίσιμων κοινωνικών φαινομένων. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου μέσα από τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ο βαθμός που θεωρούν ότι προσεγγίζουν το ρόλο ενός κοινωνικού παιδαγωγού και οι περιορισμοί και τα όρια που τίθενται ως προς αυτήν την κατεύθυνση. Στην έρευνα απάντησαν 153 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, στην πλειοψηφία τους δάσκαλοι μιας τάξης δημοτικού σχολείου. Όπως προκύπτει, εντοπίζουν ότι ο ρόλος τους συγκλίνει ή θα έπρεπε να συγκλίνει σε μεγάλο βαθμό στον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού, καταγράφοντας, παράλληλα, μια πληθώρα περιορισμών και εμποδίων ως προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Τέλος, προτείνουν αλλαγές και βελτιώσεις με σκοπό την αναβάθμιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού τους ρόλου.

**Λέξεις – κλειδιά:** Κοινωνική Παιδαγωγική, κοινωνικός παιδαγωγός, ρόλος του δασκάλου

### **Teachers as social pedagogues: limitations and suggestions for upgrading their role**

#### **Abstract**

Teachers as social pedagogues are called upon to “respond «to the challenges of the day and the school plays an active and decisive role in trying to tackle critical social phenomena. The present paper examines the socio-pedagogical role of the school through the perceptions of primary school teachers working in the Greek primary school. In particular, it examines the extent to which they believe that they are approaching the role of a social educator and the limitations and limits placed in this direction. The survey asked 153 teachers of all disciplines, the majority of teachers in a primary school class. As it turns out, they find that their role converges or ought to be largely convergent on the role of the social pedagogue, while also recording a variety of constraints and obstacles in that direction. Finally, they propose changes and improvements aimed at upgrading their socio- pedagogical role.

**Key words:** Social Pedagogy, social pedagogue, teacher’s role.

### **1. Εισαγωγή<sup>1</sup>**

Η διαρκής και συνάμα καταγιτιστική εναλλαγή – αναπροσαρμογή των κοινωνικών,

---

<sup>1</sup> Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών συσχετισμών και η επιρροή αυτών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην γενικότερη κουλτούρα της κοινωνίας οδηγεί και επιβάλλει την προσπάθεια συστηματοποιημένης καταγραφής και οργάνωσης (τουλάχιστον στον χώρο της εκπαίδευσης) προκειμένου στην πλήρωση αλλά και στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού σε κοινωνικό παιδαγωγό. Το παρόν πόνημα επιχειρεί μια προσπάθεια κατάδειξης της πολυπλοκότητας αλλά και της πολυγωνίας σε ό,τι αφορά τα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός (παραθέτοντας απόψεις και προτάσεις) αλλά και που αναδύονται από τις ανάγκες των μαθητών, όπως αυτές αποτυπώνονται τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και έξω από αυτόν.

Τις ανάγκες αυτές – κατά τρόπο – επιχειρεί να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει η Κοινωνική Παιδαγωγική<sup>2</sup> αξιοποιώντας το διεπιστημονικό της χαρακτήρα, την ευρύτητα και την πολυφωνία στις θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές της απόψεις<sup>3</sup> ώστε να καθιστά δυνατή την πρόληψη και την παρέμβαση σε διαφορετικές και απαιτητικές συνθήκες εφαρμογής και δράσης.

Τις τελευταίες δεκαετίες ο σχολικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από ποικιλότητα αναφορικά με το κοινωνικό – οικονομικό – πολιτισμικό υπόβαθρο, τη γλώσσα, τις οικογενειακές δομές, το φάσμα των ικανοτήτων των μαθητών. Το σχολείο αποκτά ρόλο ενοποιητικό, τον οποίο χαρακτηρίζει ο κοινωνικοπαιδαγωγικός χαρακτήρας<sup>4 5</sup>  
<sup>6</sup>. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση της δημιουργίας υποστηρικτικού περιβάλλοντος με σκοπό την προαγωγή τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της κοινωνικής επιτυχίας ενώ η αφετηρία του κάθε μαθητή διαφέρει όσον αφορά στις αξίες και στα κοινωνικά - ερμηνευτικά πρότυπα. Οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνικοί παιδαγωγοί καλούνται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης κρίσιμων κοινωνικών φαινομένων, οργανώνοντας κατάλληλα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο τους ως κοινωνικοί παιδαγωγοί. Παρατίθεται βιβλιογραφική ανασκόπηση, την οποία ακολουθούν η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

## 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η κοινωνική παιδαγωγική εξετάζεται τόσο ως επιστημονικό πεδίο όσο και ως επάγγελμα<sup>7</sup>. Στο σχολικό περιβάλλον, δεν είναι σαφές αν πρέπει να

---

2 Dychawy-Rosner, I. (2018). Editor's notes: Socio-pedagogical knowledge expertise across the social care sectors in Northern Europe. *Papers of Social Pedagogy*, 1(8), 5-13.

3 Kyriacou, C., Ellingsen I. T., Stephens, P. & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared, *Pedagogy. Culture & Society*, 17(1), 75-87. Doi: 10.1080/14681360902742902.

4 Stephens, P. (2012). Social Pedagogic Practice: Exploring the Core. In: Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Volume II. pp.201-226. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.

5 Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

6 Georgiou, S.N., Stavrinides, P., & Nikiforou, M. (2015). Bullying and Victimization in Cyprus: The Role of Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue 'Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece'*, 4(1), 43-54.

7 Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A. & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – A Holistic, Personal Approach to Work with Children and Young People, Across Services: European Models for*

μιλάμε για τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού, ως ένα άτομο, ή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ως μίας διαδικασίας που εμπλέκει περισσότερα άτομα. Σύμφωνα με τους Coussie, Bradt, Roose και Bie<sup>8</sup>, σκοπός του κοινωνικού παιδαγωγού ή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η παροχή κατάλληλης βοήθειας στους μαθητές και τους γονείς τους, ώστε να ενδυναμωθούν και να αντιληφθούν – μέσα από μια κριτική ανάλυση – το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου δημιουργούνται τα διάφορα προβλήματα.

Η κουλτούρα του σχολείου αφορά στο αξιακό σύστημα, στις αντιλήψεις, τις προθέσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, στοιχεία τα οποία νοηματοδοτούν τις ενέργειες και διαμορφώνουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς των μαθητών και την κοινότητα<sup>9</sup>. Η δημιουργία κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας εφοδιάζει τα μέλη της σχολικής κοινότητας με το *κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος*<sup>10</sup> και περιλαμβάνει τέσσερις τομείς πρακτικής<sup>11</sup>:

- πολυδιάστατη και ολιστική κατανόηση της ευημερίας
- διευκόλυνση των μαθητών να σκέφτονται για τον εαυτό τους
- δημιουργία σχέσεων που τις χαρακτηρίζει η αυθεντικότητα, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών
- ενδυνάμωση και προαγωγή της ενεργού συμμετοχής στη ζωή του ατόμου και στην κοινωνία, προάγοντας παράλληλα τα δικαιώματα του παιδιού και τα δημοκρατικά ιδεώδη.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική στη σχολική τάξη δεν δρα ως εφαλτήριο για ανάκαμψη μόνο για όσους βιώνουν δύσκολες καταστάσεις αλλά παρέχει ένα πλαίσιο δημιουργίας και διατήρησης της συνέργειας της φροντίδας και της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές<sup>12</sup>. Συνιστά μια δυναμική, ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία δρα πέρα από το μαθησιακό αντικείμενο<sup>13</sup>. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην ευημερία, την ευτυχία, την ολιστική μάθηση, την ενδυνάμωση του ατόμου και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από τις σχέσεις<sup>14</sup>.

Η σταθερή πορεία ανάπτυξης και ευημερίας αλλά και η σημασία του *παραδείγματος* που μεταδίδει ο εκπαιδευτικός μέσα από το *κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος* εντοπίζεται και σε άλλους ερευνητές, σύμφωνα με τους οποίους «το σχολείο καλείται

---

*Practice, Training, Education and Qualification*. London: Thomas Coram Research Unit.

8 Coussie, F., Bradt, L., Roose, R. & Bie, M.B. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in the UK child and youth care: deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal of Social Work*, 40(3), 789–805.

9 Detert, J.R., Seashore Louis, K. & Schroeder, R.G. (2001). A Culture Framework for Education: Defining Quality Values and Their Impact in U.S. High Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-30. Doi: 0899-3408/00/1002-0109\$16.00.

10 Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

11 Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (eds.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.

12 Black, E., Bettencourt, M. & Cameron, C. (2017). Social Pedagogy in the Classroom. Supporting children and young people in care. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional development in the classroom. Theory and Practice* (pp.203-215). Philadelphia, U.S.A.: Jessica Kingsley Publishers.

13 Kyriacou, C., Ellingsen I. T., Stephens, P. & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared, *Pedagogy. Culture & Society*, 17(1), 75-87. Doi: 10.1080/14681360902742902

14 Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46. Doi: 10.14324/111.444. ijsp.2012.v1.1.

να υποστηρίζει τους μαθητές του με τέτοιους τρόπους, ώστε αυτοί να μπορέσουν να ακολουθήσουν σταθερή πορεία ανάπτυξης. Με τη στάση του, τόσο το σχολείο όσο και κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά, θα δείξει ότι ο σχολικός χώρος είναι χώρος που προάγει την ψυχική ισορροπία και ευεξία του παιδιού. Τα παιδιά παραδειγματίζονται από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και πολλές φορές τη μιμούνται. Εάν ένας εκπαιδευτικός προσεγγίζει τους μαθητές του με σεβασμό και κατανόηση, τότε και αυτοί θα διδαχθούν το σεβασμό και την κατανόηση και πιθανότατα θα γενικεύσουν αυτή τη συμπεριφορά στις κοινωνικές τους συναστροφές»<sup>15</sup>.

Όπως περιγράφεται στο βιβλίο του καθηγητή κ. Μάριου Κουκουνάρα – Λιάγκη<sup>16</sup> «Εκπαιδευτικοί εν Δράσει, νέα πολυτροπική διδακτική», ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός, καθώς «από αυτόν απορρέει το αποτέλεσμα κάθε αλλαγής». Ερευνητές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής εστιάζουν στον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου και προτείνουν βασικές αρχές, τις οποίες ο δάσκαλος καλείται να υιοθετεί και να εμπεριέχει στο έργο του<sup>17</sup>:

- Η αναγνώριση του μαθητή ως ολοκληρωμένο άτομο, το οποίο σκέφτεται, αισθάνεται, συνιστά μια φυσική, πνευματική και δημιουργική ύπαρξη. Όλα του τα χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν αρμονικά ενώ παράλληλα εντάσσεται σε ένα πολύπλοκο σχεσιακό σύστημα υποστήριξης.
- Ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης κατά το εκπαιδευτικό έργο, καθώς ο εκπαιδευτικός αντλεί από τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις εφαρμόζει, προσαρμόζοντας αυτές στις απαιτήσεις του έργου του<sup>18</sup>, επιλέγοντας το βέλτιστο για τους μαθητές του.
- Ομοίως με τον μαθητή, ο εκπαιδευτικός φέρει τον εαυτό του στο σχολείο ως ολοκληρωμένη και πολύπλευρη προσωπικότητα. Είναι συνδεδεμένος με τις αξίες και τα πιστεύω του ενώ αναγνωρίζει το πώς αυτά εξωτερικεύονται<sup>19</sup>.
- Έχει επίγνωση της επιρροής που δέχεται η επικοινωνία του με τους άλλους από τις συναισθηματικές του αντιδράσεις. Εκτιμά το διάλογο ως μέσο ανταλλαγής διαφορετικών απόψεων και επιδεικνύει ενσυναίσθηση και σεβασμό.
- Επενδύει στις απλές άτυπες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οικοδομείται η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και το μίρασμα στη σχέση του με τους μαθητές του ενώ αποσιωπάται η αυστηρή ιεραρχία<sup>20</sup>.

---

15 Παυλόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (Επιστημονικοί Υπεύθυνοι Έκδοσης) (2000). *Αγωγή Υγείας. Ψυχική υγεία – Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών. Τόμος Ι – Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γραφείο Αγωγής Υγείας. Εθνικό ίδρυμα Νεότητας, σ.31.

16 Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, σ.35.

17 Cameron, C., Jackson, S., Hauari, H. & Hollingworth, K. (2011). *Young People from a Public Care Background: Pathways to Further and Higher Education in England. A Case Study*. London: Thomas Coram Research Unit, p.p.14-16.

18 Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A. & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – A Holistic, Personal Approach to Work with Children and Young People, Across Services: European Models for Practice, Training, Education and Qualification*. London: Thomas Coram Research Unit.

19 Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46. Doi: 10.14324/111.444. ijsp.2012.v1.1.

20 Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A. & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – A Holistic, Personal Approach to Work with Children and Young People, Across Services: European Models for Practice, Training, Education and Qualification*. London: Thomas Coram Research Unit

- Η ομαδική δουλειά εκτιμάται και υιοθετείται.
- Ο ρόλος του δασκάλου ενσωματώνει πολυσύνθετες και πολυδιάστατες παραμέτρους<sup>21</sup>, καθώς είναι «λειτουργός, παιδαγωγός, εκπαιδευτής, σύμβουλος, αξιολογητής, συνάδελφος»<sup>22</sup>. Η επιστημονική κατάρτιση, η αγάπη για το επάγγελμα, η συναίσθηση του έργου του και ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού<sup>23</sup> αποτελούν μερικούς παράγοντες που υποστηρίζουν την πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού.
- Η πολύπλευρη φύση του ρόλου του δασκάλου δημιουργεί την ανάγκη συνεργασίας με άλλες ειδικότητες και επαγγελματικούς φορείς, με σκοπό τη βέλτιστη αντιμετώπιση των πολύπλοκων ζητημάτων στο σχολικό πλαίσιο<sup>24</sup>. Ωστόσο, η έμφαση στη συνεργασία με άλλους φορείς πιθανόν αποδυναμώνει τον ηγετικό ρόλο του σχολείου αναφορικά με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, μεταθέτει την ανάληψη ευθύνης και δημιουργεί υπερβολική εξάρτηση από την αποδιδόμενη εμπειρογνομosύνη στα άλλα επαγγέλματα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους<sup>25</sup>.

Η πολύπλευρη φύση του ρόλου του δασκάλου δημιουργεί την ανάγκη συνεργασίας με άλλες ειδικότητες και επαγγελματικούς φορείς, με σκοπό τη βέλτιστη αντιμετώπιση των πολύπλοκων ζητημάτων στο σχολικό πλαίσιο<sup>26</sup>. Ωστόσο, η έμφαση στη συνεργασία με άλλους φορείς πιθανόν αποδυναμώνει τον ηγετικό ρόλο του σχολείου αναφορικά με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, μεταθέτει την ανάληψη ευθύνης και δημιουργεί υπερβολική εξάρτηση από την αποδιδόμενη εμπειρογνομosύνη στα άλλα επαγγέλματα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους<sup>27</sup>.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική στο δημοτικό σχολείο συνιστά τον συνδετικό ιστό μεταξύ των επιμέρους πρακτικών και επαγγελμάτων και στοχεύει στην αλλαγή της κουλτούρας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Ο δάσκαλος ως κοινωνικός παιδαγωγός καλείται να αναγνωρίσει το μαθητή ως ολοκληρωμένο άτομο και μέσα από τη γεφύρωση της θεωρίας με την πράξη, εντός του μαθησιακού πλαισίου του διαλόγου, του σεβασμού και της ενσυναίσθησης, να βοηθήσει το μαθητή να εξελιχθεί σε αυτεξούσιο ον.

Ένα άλλο στοιχείο, άμεσα συνδεδεμένο με την ετοιμότητα και τη δυναμική των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις υποχρεώσεις, είτε είναι εξωτερικά προδιαγεγραμμένες, είτε εσωτερικά ορμώμενες, είναι η νοηματοδότηση του ρόλου τους από τους ίδιους. Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος σκέφτεται και πράττει για τα σχολικά τεκταινόμενα επηρεάζεται από το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον ρόλο του, τον εαυτό του και τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού, εξαρτάται, δηλαδή, από την κατά συνείδηση αίσθηση του ρόλου του<sup>28</sup>.

---

21 Ντούσκας, Ν.Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.

22 Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, σ.39.

23 Ντούσκας, Ν.Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα.

24 Cameron, C. & Moss, P. (Eds.) (2011). *Social Pedagogy and working with children and young people: Where care and education meets*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

25 Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.

26 Cameron, C. & Moss, P. (Eds.) (2011). *Social Pedagogy and working with children and young people: Where care and education meets*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

27 Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.

28 Ντούσκας, Ν.Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.



Έρευνα του Κυγιάκου και των συνεργατών του<sup>29</sup> διερεύνησε τις απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών (φοιτητών παιδαγωγικής σχολής) στην Αγγλία και τη Νορβηγία σχετικά με το βαθμό στο οποίο θεωρούσαν ότι το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει ενεργό και ηγετικό ρόλο στην αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών που εντοπίζονται να βιώνουν προβληματικές καταστάσεις. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες υποστηρίζουν ότι το σχολείο οφείλει να εστιάζει - πρώτα απ' όλα - στις γνωστικές ικανότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, με εξαίρεση τα ζητήματα ενδοσχολικού εκφοβισμού, ο οποίος αναδεικνύεται ως το σημαντικότερο πρόβλημα που απαιτεί την ανάληψη ηγετικού ρόλου εκ μέρους του σχολείου. Τις θεματικές αυτές ακολουθούν η απογοήτευση, η κοινωνική συμπεριφορά και τελευταία τα ζητήματα υγείας και των συνηθειών που βλάπτουν αυτήν των μαθητών. Οι στάσεις αυτές αναδεικνύουν μια κυρίως ακαδημαϊκοκεντρική προσέγγιση του ρόλου του σχολείου, η οποία εμπλουτίζεται με την ανάγκη πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας, χωρίς ωστόσο να αναγνωρίζεται ο ρόλος του σχολείου στα ζητήματα που εμπλέκονται έμμεσα με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο, όπως το οικογενειακό πλαίσιο και το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

Σε έρευνα της καθηγήτριας κ. Μυλωνάκου – Κεκέ<sup>30</sup> εξετάστηκε ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Όπως προέκυψε, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους, ωστόσο, η κουλτούρα του σχολείου διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στον καθορισμό και την ποιότητα της εν λόγω σχέσης.

## 2.1. Σκοπός της έρευνας

Η μελέτη των απόψεων των ενεργών εκπαιδευτικών και η δυνατότητα αυτών να εκθέσουν τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους αποτελεί το επόμενο βήμα στην παραπάνω κατεύθυνση. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι ο ρόλος τους συγκλίνει με αυτόν του κοινωνικού παιδαγωγού<sup>31</sup>.

## 3. Μεθοδολογία της έρευνας

### 3.1. Το δείγμα

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της χώρας κατά το σχολικό έτος

---

29 Kyriacou, C., Avramidis, E., Stephens, P. & Werler, T. (2013). Social pedagogy in schools: student teacher attitudes in England and Norway, *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 192-204. Doi: 10.1080/13603116.2011.629689.

30 Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, (2)2017, 84-113.

31 Η μελέτη αποτελεί κομμάτι ευρύτερης έρευνας, η οποία εκπονήθηκε από την συγγραφέα για την ολοκλήρωση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» <<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2865738>>.



#### 4. Αποτελέσματα

##### 4.1. Είναι ο δάσκαλος κοινωνικός παιδαγωγός;

Από τους 225 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ευρύτερη έρευνα, οι 153 επέλεξαν να απαντήσουν, έστω και μη ξεκάθαρα, στη συγκεκριμένη ανοικτού τύπου ερώτηση. Από τους συμμετέχοντες που κατέγραψαν τον βαθμό στον οποίο, κατά τη γνώμη τους, ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού, οι μισοί αναφέρουν ότι τον προσεγγίζει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού;**

Σχέση των ρόλων	Ποσοστό %	n
Δεν απάντησαν	30,04	73
Δεν απάντησαν ξεκάθαρα	20,10	49
Δεν τον προσεγγίζει	6,17	15
Τον προσεγγίζει σε μικρό βαθμό	7,82	19
Τον προσεγγίζει αρκετά	10,29	25
Τον προσεγγίζει σε μεγάλο βαθμό	20,16	49
Τον προσεγγίζει απόλυτα	5,35	13

Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων<sup>34</sup>, αναδεικνύεται η τάση των γυναικών εκπαιδευτικών να απαντούν πιο θετικά από τους άντρες. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της επαρχίας (αγροτική ή νησιωτική περιοχή) παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων ενώ κανείς από αυτούς δεν απαντά αρνητικά για τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της Αθήνας ή της Θεσσαλονίκης προβληματίζονται και οι απαντήσεις τους διαμοιράζονται σε όλες τις βαθμίδες. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρούνται και ως προς το πλήθος των μαθητών του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με ένα έως τέσσερα τμήματα μαθητών, τα οποία βρίσκονται σε μικρά χωριά κυρίως, απαντούν μόνο θετικά για τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου. Στα σχολεία με δώδεκα τάξεις, οι μισοί εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά ενώ οι υπόλοιποι απαντούν μετριπαθώς ή αρνητικά. Ως προς τα έτη υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 10 έως 19 έτη εμφανίζονται ως οι πιο μεγάλοι υποστηρικτές του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ακόμα και όταν δεν ήταν ξεκάθαρες ως προς τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου στο σημερινό σχολείο, περιείχαν πολύτιμα στοιχεία για τη συγκεκριμένη ερώτηση, τα οποία εντοπίστηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε

34 Οι πίνακες που αφορούν τις συσχετίσεις των απαντήσεων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων καθώς και οι συχνότητες των απαντήσεων παρουσιάζονται αναλυτικά στη διπλωματική εργασία με θέμα «Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής» σσ. 103-130, η οποία είναι αναρτημένη στην ηλεκτρονική βιβλιοθήκη Πέργαμος στο: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2865738>.

τρεις απόψεις:

- A. «Ο δάσκαλος οφείλει να είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός»: Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως εσωτερική ανάγκη και χρέος του δασκάλου απέναντι στο λειτούργημα που επιτελεί να λειτουργεί ως κοινωνικός παιδαγωγός. Η άποψη αυτή καταγράφεται κυρίως από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη αλλά και σε αγροτικές ή νησιωτικές περιοχές, που εργάζονται στο σχολείο μέχρι εννέα έτη και κατέχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. ή μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ο αριθμός των τμημάτων ανά σχολείο δείχνει να σχετίζεται με τη συγκεκριμένη άποψη, καθώς οι εκπαιδευτικοί που την πρεσβεύουν υπηρετούν σε σχολεία με πέντε έως δώδεκα τάξεις.
- B. «Ο δάσκαλος καλείται να είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός»: Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις εξωτερικές επιταγές προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, οι οποίες πηγάζουν είτε από τη θέση του είτε από τις τεράστιες ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αυτή η άποψη σχετίζεται με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών καθώς η πλειοψηφία τους υπηρετεί μέχρι δεκαεννέα έτη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με τη συγκεκριμένη άποψη κατέχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. ή μεταπτυχιακό δίπλωμα.
- Γ. «Ο δάσκαλος είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός κατά συνείδηση»: Από αρκετούς εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε στις απαντήσεις τους ότι ο βαθμός που θα προσεγγίσει ο δάσκαλος τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού εξαρτάται από τη συνείδησή του. Η θέση αυτή εντοπίζεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με πολλά έτη υπηρεσίας και πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας (δάσκαλοι τάξης) που υπηρετούν σε σχολεία με πέντε έως δώδεκα τάξεις στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη αλλά και σε αγροτικές ή νησιωτικές περιοχές.

Στον παρακάτω Πίνακα (2) παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που δεν απάντησαν ξεκάθαρα τον βαθμό στον οποίο ο ρόλος τους ταυτίζεται με αυτόν του κοινωνικού παιδαγωγού, αλλά κατέθεσαν έμμεσα την κατάσταση που τους αντιπροσωπεύει.

## Πίνακας 2: Ποιότητες εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Ποιότητες εμπλοκής	Ποσοστό %	n
Οφείλει να είναι κοινωνικός παιδαγωγός	21,34	27
Καλείται να είναι κοινωνικός παιδαγωγός	34,12	43
Είναι κοινωνικός παιδαγωγός κατά συνείδηση	10,32	13
Βασικός για την αντιμετώπιση κοιν/κών ζητημάτων	9,52	12
Βασικός του ρόλος αυτός του κοινωνικού παιδαγωγού	3,18	4
Διακριτοί ρόλοι	15,87	20
Διάτρητοι ρόλοι	2,38	3
Προσπαθεί αλλά ματαιώνεται	3,18	4

### 4.2. Όρια - εμπόδια στον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχουν όρια – περιορισμοί στην εμπλοκή του δασκάλου στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, τα οποία (όρια), όπως αναφέρουν, ενδεχομένως να προκαλέσουν αντίθετα αποτελέσματα, από αυτά που θα περίμενε κανείς με την εμπλοκή του εκπαιδευτικού. Όπως προκύπτει από την επεξεργασία

των απαντήσεών τους (Πίνακας 3), ο σημαντικότερος περιορισμός που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον κοινωνικοπαιδαγωγικό τους ρόλο είναι η γνώση τους για τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα και την αντιμετώπισή τους.

Ως όριο αναφέρεται, επίσης, η σοβαρότητα του εκάστοτε περιστατικού, υπονοώντας την ανάγκη εξωτερικής παρέμβασης και διαχείρισης από εξειδικευμένο προσωπικό όταν ένα περιστατικό ξεφύγει από τα διαχειρίσιμα για το σχολικό πλαίσιο όρια. Παρόμοια συχνότητα αναφοράς συγκεντρώνει και η ποιότητα της σχέσης με τους γονείς των μαθητών. Η ποιότητα της επικοινωνίας προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα του βαθμού που θα προσεγγίσουν τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού. Στη κατηγορία αυτή προστίθεται ως όριο και η επεμβατική τακτική των γονέων αλλά και οι κοινωνικές – πολιτικές και θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Ο διαθέσιμος χρόνος περιορίζει την κοινωνικοπαιδαγωγική διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρουν, ενώ τα οικογενειακά – προσωπικά θέματα των μαθητών αποτελούν όριο, το οποίο ο δάσκαλος θα πρέπει να σέβεται και να μην εμπλέκεται. Όπως αναφέρουν, αν τα οικογενειακά θέματα χρήζουν διερεύνησης, ο δάσκαλος θα πρέπει να τα αναφέρει ώστε να αναλάβει τη μέριμνα και τη διαχείρισή τους ο κατάλληλος εξωτερικός συνεργάτης. Άλλα στοιχεία που χαρακτηρίστηκαν ως όρια από τους εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνονται στον Πίνακα 3

**Πίνακας3: Τα όρια που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον κοινωνικοπαιδαγωγικό τους ρόλο.**

Όρια ως προς τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο	n
Η γνώση για τα κοινωνικοπαιδαγωγικά θέματα	36
Η σοβαρότητα του εκάστοτε περιστατικού	12
Η ποιότητα της σχέσης και της επικοινωνίας με τους γονείς	11
Ο διαθέσιμος χρόνος	10
Τα προσωπικά – οικογενειακά θέματα των μαθητών	10
Το νομικό πλαίσιο	9
Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί καταστάσεις	9
Οι κοινωνικές, πολιτικές, θρησκευτικές πεποιθήσεις των γονέων	7
Η επεμβατική τακτική των γονέων	5
Η γνώση για τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών	4
Δάσκαλοι ειδικότητων: αδυναμία να κάνουν παρέμβαση	4
Τα όρια ως προς την παρέμβαση μπορεί να φέρουν αντίθετα αποτελέσματα	4
Η τοπική κοινωνία	3
Ο βαθμός λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων	3
Η ποιότητα της σχέσης με τους μαθητές	2
Η έλλειψη υποστηρικτικών δομών	2
Όταν οι αντιλήψεις του δασκάλου γίνονται αυθεντία	2
Η αντίληψη των γονέων ότι ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στα σχολικά μαθήματα	2
Η παιδική κακοποίηση	1
Οι πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ των μαθητών	1
Η αδυναμία συναισθηματικής σύνδεσης με γονείς και μαθητές	1
Αρμόδιος για ό,τι αφορά το σχολείο	1
Η κοινωνικο-οικονομική θέση της σχολικής μονάδας	1

Η σύσταση των μελών της σχολικής μονάδας	1
Η σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	1
Η κουλτούρα του σχολείου	1
Ο δάσκαλος δεν μπορεί να προτείνει αλλαγή στάσης ενδοοικογενειακά	1

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στοιχεία και καταστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ως εμπόδια κατά την άσκηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού τους ρόλου. Το πιο συχνά αναφερόμενο εμπόδιο είναι οι γονείς, εφόσον το συνολικό ποσοστό που αναφέρεται σε εμπόδια που τους αφορούν είναι 31%. Το ποσοστό αυτό αναλύεται ως εξής : «εκφοβισμός δασκάλων από τους γονείς» (2,38%), «σύγκρουση με τους γονείς» (7,14%), «απαξίωση από τους γονείς» (2,38%), «κατηγορίες και αναφορές από τους γονείς» (2,38%) και «άρνηση των γονέων» (16,66%) (Πίνακας 4).

Το δεύτερο μεγαλύτερο εμπόδιο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι η απουσία πολιτικής βούλησης αναφορικά με την αναβάθμιση και την ενίσχυση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Άλλα εμπόδια που σχετίζονται με την κρατική μέριμνα αφορούν στην πρόχειρη και ευκαιριακή διευθέτηση και οργάνωση των σχετικών με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα ζητημάτων εκ μέρους του κράτους και στην έλλειψη υποστηρικτικών δομών. Δηλαδή, απουσιάζουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δομές στελεχωμένες με εξειδικευμένο προσωπικό, οι οποίες θα υποστηρίζουν και θα ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν την απουσία κανονισμού ή ενιαίας - κοινής τήρησης του κανονισμού των σχολείων, το ότι το σχολείο έχει χάσει το κύρος του και ότι η πολιτεία δεν δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς.

Ως προς τη σχολική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αδυναμία ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την έλλειψη συμπαράστασης από τον διευθυντή, τον αδύναμο σύλλογο διδασκόντων, το διευθυντοκεντρικό σχολείο και το ακαδημαϊκά προσανατολισμένο σχολείο ως εμπόδια στην υιοθέτηση κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν εμπόδια που σχετίζονται με τον δάσκαλο και την συμπεριφορά του, όπως η αδιαφορία του απέναντι στα εν λόγω ζητήματα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις του που φέρει κατά τη άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου αλλά και την έλλειψη σχετικής εμπειρίας. Όλα τα καταγεγραμμένα εμπόδια παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

**Πίνακας 4: Τα εμπόδια που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον κοινωνικοπαιδαγωγικό τους ρόλο.**

Εμπόδια	Ποσοστό %
Η άρνηση των γονέων	16,66
Η απουσία πολιτικής βούλησης	11,90
Η έλλειψη εμπειρίας	9,53
Η σύγκρουση με τους γονείς	7,14
Το ακαδημαϊκοκεντρικό σχολείο	7,14
Η προχειρότητα εκ μέρους του κράτους στην αντιμετώπιση των εν λόγω ζητημάτων	7,14
Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	2,38
Η έλλειψη συμπαράστασης από τον διευθυντή	2,38

Η αρνητική στάση των μαθητών	2,38
Η έλλειψη υποστηρικτικών δομών	2,38
Ο εκφοβισμός των δασκάλων από τους γονείς	2,38
Οι κατηγορίες και οι αναφορές εις βάρος των δασκάλων από τους γονείς	2,38
Η απαξίωση από τους γονείς	2,38
Η απώλεια κύρους του σχολείου	2,38
Η έλλειψη παροχής κινήτρων από την πολιτεία στον εκπαιδευτικό	2,38
Η αδιαφορία του εκπαιδευτικού	2,38
Το διευθυντοκεντρικό σύστημα	2,38
Ο αδύναμος σύλλογος διδασκόντων	2,38
Η απουσία ενιαίου κανονισμού λειτουργίας των σχολείων	2,38

#### 4.3. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών

Οι προτάσεις που διατύπωσαν οι δάσκαλοι σχετικά με την εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα ποικίλουν. Ο ρόλος του δασκάλου αναγνωρίζεται ως πολυδιάστατος<sup>35</sup> ενώ οι ανάγκες ως προς τα ζητήματα αυτά χαρακτηρίζονται τεράστιες. Η ομαδοποίησή τους αναδεικνύει τέσσερις βασικές κατευθύνσεις, η ανάγκη αποτελεσματικής συνεργασίας<sup>36</sup>, η ανάγκη επιμόρφωσης<sup>37 38</sup>, η ενδεδειγμένη στάση των εκπαιδευτικών και η ειδική μέριμνα σε συγκεκριμένους τομείς, όπως περιγράφεται στον Πίνακα 5.

#### Πίνακας 5. Οι προτάσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων.

<b>Ανάγκη συνεργασίας μεταξύ :</b>	A) της σχολικής κοινότητας, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας B) των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας Γ) των εκπαιδευτικών και των εξειδικευμένων εξωτερικών συνεργατών Δ) των εκπαιδευτικών, των γονέων και των απαραίτητων εξειδικευμένων συνεργατών εντός της σχολικής μονάδας
<b>Επιμόρφωση – αυτοβελτίωση</b>	A) των γονέων B) των εκπαιδευτικών ως προς <ul style="list-style-type: none"> <li>• την προσωπική τους εξέλιξη</li> <li>• την άρση στερεοτύπων</li> <li>• τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα</li> </ul> Γ) αναβάθμιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών
<b>Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει :</b>	A) να καλλιεργήσουν και να εκδηλώνουν ειλικρινές ενδιαφέρον B) να σέβονται την διαφορετικότητα Γ) να λαμβάνουν υπόψη τους τα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα Δ) να κερδίζουν την εμπιστοσύνη παιδιών και γονέων E) να μη δημιουργούν αντιθέσεις

35 Ντούσκας, Ν.Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.  
 36 Cameron, C. (2004). Social Pedagogy and Care: Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133 - 151.  
 37 Alexiadou, N. & Essex, J. (2016). Teacher education for inclusive practice: Responding to policy. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1031338>.  
 38 Λογιώτης, Γ., Μάλαμας, Κ. & Παπατριανταφύλλου, Α. (2015). Σκιαγράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 194-210.



<b>Εστίαση της προσοχής :</b>	Α) στις δράσεις πρόληψης Β) στην αντίληψη για τη διαφορετικότητα Γ) στον ενδοσχολικό εκφοβισμό Δ) στην εκδήλωση βίας εντός και εκτός σχολείου Ε) στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες
-------------------------------	---

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν πολύτιμα στοιχεία, η ανάλυση των οποίων διαμορφώνει σαφείς παιδαγωγικές και πολιτικές κατευθύνσεις ως προς την πρόληψη και αντιμετώπιση των σχετικών ζητημάτων. Στα πλαίσια πρότασης εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και ατομικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, επιχειρείται η συγκέντρωση των στοιχείων που προσέφεραν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω Πίνακα 6.

**Πίνακας 6: Προτάσεις αναβάθμισης του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου.**

Τομείς	Τρόποι
Συνεργασία σχολείου – οικογένειας - κοινότητας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επιμόρφωση γονέων και πολιτών (άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων)</li> <li>• Συνεκπαιδευτικές δράσεις στις οποίες θα συμμετέχει ολόκληρη η σχολική κοινότητα</li> <li>• Εφαρμογή προγραμμάτων αλλαγής της αντίληψης για τη διαφορετικότητα και άρσης στερεοτύπων</li> <li>• Βοήθεια στην επικοινωνία σχολείου και οικογένειας από εξειδικευμένο προσωπικό, όπου χρειάζεται</li> </ul>
Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επιμόρφωση όλων των ειδικοτήτων αναφορικά με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα</li> <li>• Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με δεξιότητες προαγωγής προσωπικής ψυχικής υγείας</li> </ul>
Πολιτική βούληση για αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μετατόπιση του ακαδημαϊκοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου</li> <li>• Αναβάθμιση ρόλου εκπαιδευτικών</li> <li>• Αναβάθμιση συλλόγου διδασκόντων – μετατόπιση από το διευθυντοκεντρικό σύστημα</li> <li>• Οργανωμένη και σταθερή παρέμβαση πρόληψης και αντιμετώπισης των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων</li> <li>• Οργάνωση και στελέχωση κατάλληλων εξωσχολικών υποστηρικτικών δομών</li> <li>• Στελέχωση με εξειδικευμένο προσωπικό ανά ομάδα γειτονικών σχολικών συγκροτημάτων</li> </ul>
Καλλιέργεια κουλτούρας της σχολικής κοινότητας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Καλλιέργεια κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους παιδιών, εκπαιδευτικών, γονέων και πολιτών</li> <li>• Βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών</li> <li>• Εγκαθίδρυση κλίματος ασφάλειας και υποστήριξης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας</li> <li>• Κοινή στάση των εκπαιδευτικών ως προς τα ζητήματα</li> </ul>

**5. Συζήτηση**

Στο παρόν πόνημα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων

σχετικά με το κατά πόσο ταυτίζουν το ρόλο τους με αυτόν του κοινωνικού παιδαγωγού. Οι μισοί εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ταύτιση των δύο ρόλων. Ο προβληματισμός τους αναφορικά με το βαθμό άσκησης κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου θα πρέπει να προβληματίζει με τη σειρά του την εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα. Η πληθώρα των περιορισμών και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν ως προς αυτήν την κατεύθυνση συνιστούν πεδίο μελλοντικής έρευνας.

Το γεγονός ότι διαπιστώνεται μόνο καταφατική απάντηση από όλους τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία αγροτικών ή νησιωτικών περιοχών και σε σχολεία με λίγους μαθητές πιθανόν να ερμηνεύεται αιτία της αυξημένης αίσθησης της κοινότητας, στοιχείο που υπάρχει σε πολύ μικρότερο βαθμό στα μεγάλα αστικά κέντρα. Η αίσθηση του «ανήκειν» «στην κοινότητα προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πέραν των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, τη συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία κ.α. Με αυτόν τον τρόπο, ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό του.

Η ποιότητα της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών αναδεικνύεται ως σημαίων ζήτημα. Προτείνεται η διεξοδική μελέτη όλων των παραμέτρων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη σχέση γονέων – εκπαιδευτικών, καθώς οι δεύτεροι την ξεχωρίζουν ως βασικό περιορισμό και εμπόδιο στον κοινωνικοπαιδαγωγικό τους ρόλο.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προτείνονται ως ένα ακόμη πεδίο μελλοντικής έρευνας, όπως αναδύεται από την παρούσα μελέτη. Οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν τη μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση στα εν λόγω ζητήματα με αποτέλεσμα να συνίσταται η καταγραφή των αναγκών και των αποτελεσματικών πρακτικών πρόληψης και αντιμετώπισής τους. Εντοπίζεται ανάγκη συμπερίληψης αντίστοιχων προγραμμάτων τόσο στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών όλων των σχολών που σχετίζονται με την εκπαίδευση όσο και στα πλαίσια επαγγελματικής επιμόρφωσης για όλες τις ειδικότητες.

Ολοκληρώνοντας, αποτυπώνονται αξιόλογου βαθμού προτάσεις για αναβάθμιση σε τομείς όπως συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, κρατική πρωτοβουλία, καλλιέργεια κουλτούρας σχολικής κοινότητας κ.α.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. (2011), *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Λογιώτης, Γ., Μάλαμας, Κ. & Παπατριανταφύλλου, Α. (2015), Σκιαγράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 194-210.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2017), Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, (2)2017, 84-113.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013), *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006), *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές*

- Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2007), Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2005), *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα.
- Παυλόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (Επιστημονικοί Υπεύθυνοι Έκδοσης) (2000). *Αγωγή Υγείας. Ψυχική υγεία – Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών. Τόμος Ι – Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γραφείο Αγωγής Υγείας. Εθνικό ίδρυμα Νεότητας.

## Ξενογλώσση

- Alexiadou, N. & Essex, J. (2016). Teacher education for inclusive practice: Responding to policy. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 5-19.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000), Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.
- Black, E., Bettencourt, M. & Cameron, C. (2017), Social Pedagogy in the Classroom. Supporting children and young people in care. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional development in the classroom. Theory and Practice* (pp.203-215). Philadelphia, U.S.A.: Jessica Kingsley Publishers.
- Cameron, C., Jackson, S., Hauari, H. & Hollingworth, K. (2011), *Young People from a Public Care Background: Pathways to Further and Higher Education in England. A Case Study*. London: Thomas Coram Research Unit, p.p.14-16.
- Cameron, C. & Moss, P. (Eds.) (2011), *Social Pedagogy and working with children and young people: Where care and education meets*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Cameron, C. (2004), Social Pedagogy and Care: Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133 - 151.
- Cousstie, F., Bradt, L., Roose, R. & Bie, M.B. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in the UK child and youth care: deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal of Social Work*, 40(3), 789-805.
- Detert, J.R., Seashore Louis, K. & Schroeder, R.G. (2001), A Culture Framework for Education: Defining Quality Values and Their Impact in U.S. High Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-30. Doi: 0899-3408/00/1002-0109\$16.00.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46. Doi: 10.14324/111.444. ijsp.2012.v1.1.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011), Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (eds.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Georgiou, S.N., Stavrinides, P., & Nikiforou, M. (2015), Bullying and Victimization in Cyprus: The Role of Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue 'Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece'*, 4(1),

43-54.

- Kyriacou, C., Avramidis, E., Stephens, P. & Werler, T. (2013), Social pedagogy in schools: student teacher attitudes in England and Norway, *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 192-204. Doi: 10.1080/13603116.2011.629689.
- Kyriacou, C., Ellingsen I. T., Stephens, P. & Sundaram, V. (2009), Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared, *Pedagogy. Culture & Society*, 17(1), 75-87. Doi: 10.1080/14681360902742902.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A. & Wigfall, V. (2009), *Pedagogy – A Holistic, Personal Approach to Work with Children and Young People, Across Services: European Models for Practice, Training, Education and Qualification*. London: Thomas Coram Research Unit.
- Stephens, P. (2012), Social Pedagogic Practice: Exploring the Core. In: Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Volume II. pp.201-226. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.

### **Βιβλιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η δ. Λεπιντζή Παναγούλα είναι δασκάλα και εργάζεται τα τελευταία 8 χρόνια ως αναπληρώτρια σε δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Ολοκλήρωσε το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, με κατεύθυνση «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση». Στοιχεία επικοινωνίας: [ylepintzi@primedu.uoa.gr](mailto:ylepintzi@primedu.uoa.gr)

## **Διδάσκοντας την Διαμεσολάβηση στους Εκπαιδευόμενους του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Κοζάνης**

*Καγιόγλου Φωτεινή*

### **Περίληψη**

Στην εισήγηση που ακολουθεί θα προσπαθήσω να παρουσιάσω πώς διδάχθηκε η διαμεσολάβηση στους εκπαιδευόμενους του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Κοζάνης κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Η Διαμεσολάβηση εισάγεται με νόμο υποχρεωτικά για ορισμένες εμπορικές και αστικές υποθέσεις και θα απασχολήσει όλο τον ενήλικο πληθυσμό που προσφεύγει στην δικαιοσύνη. Συνεπώς είναι απαραίτητο να ενημερώσουμε τους εκπαιδευόμενους για αυτό τον εναλλακτικό τρόπο επίλυσης διαφορών. Αφού διευκρινίσουμε τι είναι η διαμεσολάβηση, γιατί την επιλέγουμε και τι μπορούμε να πετύχουμε με αυτή, παρουσιάσαμε την ελληνική νομοθεσία που την διέπει. Ελπίζοντας να μορφώσουμε αποτελεσματικά τον ενεργό πολίτη επιλέξαμε την ενότητα αυτή προς διδασκαλία.

**Λέξεις Κλειδιά:** Διαμεσολάβηση, Εκπαιδευόμενοι, Εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης Διαφορών

### **Teaching Mediation to the Adult Learners of the Second Chance School of Kozani**

#### **Abstract**

The report that follows deals with the way mediation was taught to the adult learners of the Second Chance School of Kozani during the 2018 – 2019 school year. Mediation has been compulsorily introduced to the Greek legislation for some commercial and civil cases and will concern all the adult population who resorts to justice. Consequently, it is essential that we inform the adult learners about this alternative means of dispute resolution. After explaining what mediation is, why we can choose it and what we can do with it, we presented the governing Greek legislation. In our hope to effectively educate the active citizen we have chosen to teach this unit.,

**Keywords:** Mediation, Adult learners, Alternative Dispute Resolution

#### **1. Εισαγωγή**

Η Ελλάδα έχει καταδικαστεί πολλές φορές από τα Ευρωπαϊκά Δικαστήρια για καθυστερήσεις στην απονομή δικαιοσύνης. Κατέστη λοιπόν επιτακτική ανάγκη να εισαχθεί στην εσωτερική έννομη τάξη η χρήση εναλλακτικών τρόπων επίλυσης των διαφορών. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί όχι μόνο επιτάχυνση της απονομής δικαιοσύνης, αλλά και σημαντικά οφέλη για τα μέρη σε χρόνο και χρήμα. Αφού ορίσουμε τι είναι οι εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης διαφορών, παρουσιάζουμε την διαδικασία διαμεσολάβησης, όπως ισχύει στην χώρα μας. Κατόπιν διευκρινίζουμε τους όρους εκπαιδευόμενος και

Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι στους οποίους αποβλέπει η εκπαίδευση στα Σ.Δ.Ε. είναι οι τελικοί αποδέκτες πολλές φορές και των εναλλακτικών τρόπων επίλυσης διαφορών, όπως και των παραδοσιακών τρόπων απονομής δικαιοσύνης. Είναι συνεπώς χρήσιμο στον γραμματισμό της Κοινωνικής Εκπαίδευσης μαζί με την εκμάθηση της νομοθεσίας να ενημερωθούν και για τον θεσμό της διαμεσολάβησης που σύντομα θα είναι υποχρεωτικός για μια σειρά υποθέσεων του αστικού και εμπορικού δικαίου. Η μεθοδολογία διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διαφέρει από την παραδοσιακή και για αυτό γίνεται ιδιαίτερη μνεία. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και εξάγονται συμπεράσματα. Μέσα από όλη την διαδικασία προέκυψε ότι οι πολίτες της χώρας είναι δεκτικοί να δοκιμάσουν νέες μορφές επίλυσης των διαφορών τους και εξέφρασαν την επιθυμία να ενημερώνονται για αυτές.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Αποσαφήνιση των όρων

#### 2.1.1. Εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης Διαφορών

Ο όρος ADR είναι η συντόμηση του όρου «Εναλλακτικοί τρόποι Επίλυσης Διαφορών»<sup>1</sup>. Πρόσφατα ο όρος έχει αντικατασταθεί από πολλούς από το «Ενδεδειγμένοι τρόποι Επίλυσης Διαφορών»<sup>2</sup> -ή απλά «Τρόποι Επίλυσης Διαφορών»<sup>3</sup>. Οι μέθοδοι Εναλλακτικών Τρόπων Επίλυσης Διαφορών<sup>4</sup> είναι το σύνολο των επιλογών που είναι στη διάθεση των μερών για την επίλυση μιας διαφοράς στην οποία εμπλέκονται<sup>5</sup>. Οι σύγχρονες μέθοδοι εξωδικαστικής επίλυσης διαφορών είναι η Διαιτησία<sup>6</sup>, οι Διαπραγματεύσεις<sup>7</sup>, η Συμφιλίωση<sup>8</sup>, η Διευκόλυνση<sup>9</sup>, η Πρώιμη ουδέτερη αξιολόγηση<sup>10</sup>, η Απευθείας ηλεκτρονική επίλυση διαφοράς<sup>11</sup>, ο Συνήγορος του πολίτη<sup>12</sup>, Ο Θεσμός του Συνηγόρου του Πολίτη στην Ελλάδα και Ο Συμβιβασμός<sup>13</sup>.

#### 2.1.2. Διαμεσολάβηση

Όταν αναφερόμαστε στη διαμεσολάβηση εννοούμε μια υποβοηθούμενη διαπραγμάτευση

---

1 Alternative Dispute Resolution

2 Appropriate Dispute Resolution

3 Dispute Resolution

4 Methods ADR

5 ADR Center και Ελληνικό Ινστιτούτο Διαμεσολάβησης,, *Διαμεσολάβηση Adr center's model – 4 Φάσεις βασική εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση, Σημειώσεις μαθήματος – μέρα 1*

6 arbitration

7 negotiations

8 conciliation

9 facilitation

10 early neutral evaluation-ENE, fact finding

11 online dispute resolution, ODR

12 ombudsman

13 Στο [http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/10582/Kavadella\\_Maria.pdf?sequence=1&isAllo wed=y](http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/10582/Kavadella_Maria.pdf?sequence=1&isAllo wed=y) (προσπελάστηκε στις 24-11-2019)

βάσει των συμφερόντων των μερών που διαχειρίζεται μια σύγκρουση<sup>14</sup>. Η διαμεσολάβηση ισχύει στην Ελλάδα εδώ και αρκετά χρόνια. Η νομοθετική προσπάθεια εισαγωγής της Διαμεσολάβησης εκκίνησε το 1995. Η υποχρεωτική επίλυση διαφορών του αστικού και εμπορικού δικαίου αναμένεται να ξεκινήσει μετά από πολλές αναβολές στις αρχές του 2020. Πρόκειται για την κορωνίδα των εναλλακτικών μεθόδων επίλυσης διαφορών. Υπήρξαν πολλές αντιρρήσεις για την υποχρεωτική εφαρμογή της διαδικασίας, κυρίως από τους δικηγορικούς συλλόγους της χώρας. Ωστόσο ουδείς μπορεί να αμφισβητήσει ότι πρόκειται για μια διαδικασία αποτελεσματική, ταχεία και ποιοτική που όταν γίνει γνωστή θα προσελκύσει πολλή κόσμο.

Σύμφωνα με έγκριτους νομικούς η Διαμεσολάβηση δεν υποκαθιστά την Δικαιοσύνη, ούτε την ακυρώνει ή ματαιώνει. Συμβάλλει στην αποσυμφόρηση του επιβαρυσμένου δικαστικού συστήματος από τον φόρτο των χιλιάδων εκκρεμών υποθέσεων με σημαντικά οφέλη σε κόστος και χρόνο για τον πολίτη<sup>15</sup>.

Τον Νοέμβριο του 2019 η διοικητική Ολομέλεια του Αρείου Πάγου ενέκρινε το νομοσχέδιο για την Διαμεσολάβηση, το οποίο είχε απορρίψει παλαιότερα ως αντισυνταγματικό, κυρίως λόγω του κόστους που εμπεριείχε για τα μέρη<sup>16</sup>.

Η υποχρεωτική Διαμεσολάβηση θα βοηθήσει στην εμπέδωση της νοοτροπίας συνδιαλλαγής στην Ελλάδα και στην επιλογή εναλλακτικών τρόπων επίλυσης των διαφορών. Με τη συνδρομή του Διαμεσολαβητή τα μέρη θα διαπραγματεύονται με την παρουσία δικηγόρων με στόχο να βρουν μια βιώσιμη και αμοιβαία ικανοποιητική λύση της διαφοράς<sup>17</sup>. Ο διαμεσολαβητής είναι ένα πρόσωπο ουδέτερο, αμερόληπτο και ανεξάρτητο.

Η διαδικασία έχει τα εξής στάδια: μια πρώτη κοινή συνάντηση του διαμεσολαβητή με τα μέρη. Αρχικά ο διαμεσολαβητής ενημερώνει τα μέρη για την διαδικασία, και μετά τα μέρη κάνουν την εναρκτήρια δήλωσή τους παρουσιάζοντας την δική τους άποψη για την διαφορά. Αυτό το στάδιο μπορεί να παραληφθεί αν θεωρηθεί ότι οι σχέσεις των μερών είναι τόσο κακές που δεν θα μπορέσουν να βρεθούν στο ίδιο τραπέζι. Κατόπιν γίνονται ιδιωτικές συναντήσεις και διερεύνηση της υπόθεσης. Στόχος είναι να μετακινηθούν τα μέρη από τις «θέσεις «τους και να δουν τα συμφέροντά τους. Ο διαμεσολαβητής μεταφέρει από την μια πλευρά στην άλλη προτάσεις, στον βαθμό που του έχει δοθεί ρητή εντολή προς αυτό. Στο τέλος, όταν επιτευχθεί συμφωνία, συντάσσεται πρακτικό της διαμεσολάβησης με τη συμφωνία και υπογράφεται από όλους τους συμμετέχοντες. Όλα τα μέρη παίρνουν από ένα ισόκυρο αντίγραφο. Το πρακτικό αυτό μπορεί να κατατεθεί στη γραμματεία του αρμόδιου Πρωτοδικείου και αποτελεί εκτελεστό τίτλο, δηλαδή έχει την ισχύ δικαστικής απόφασης. Η όλη διαδικασία καλύπτεται από εχεμύθεια και τίποτα δεν μεταφέρεται, ούτε βέβαια και το γεγονός ότι έχει γίνει διαμεσολάβηση.

Όπως προείπαμε τα μέρη έχουν στην ελληνική περίπτωση υποχρεωτικά την

---

14 ADR Center και Ελληνικό Ινστιτούτο Διαμεσολάβησης., *Διαμεσολάβηση ADR center's model – 4 Φάσεις βασική εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση, Σημειώσεις μαθήματος – μέρα 1*

15 Παναγιώτης Πικραμένος, 24 Νοεμβρίου 2019, *Κλειδί η Διαμεσολάβηση για την αποσυμφόρηση της Δικαιοσύνης*, Το Βήμα, σ. 21

16 Στο <https://www.lawspot.gr/nomika-nea/diamesolavisi-syntagmatiko-neo-nomoshedio-symfona-me-ti-dioikitiki-olomeleia-toy-areioy> (προσπελάστηκε στις 24-11-2019)

17 Παναγιώτης Πικραμένος, 24 Νοεμβρίου 2019, *Κλειδί η Διαμεσολάβηση για την αποσυμφόρηση της Δικαιοσύνης*, Το Βήμα, σ. 21



παρουσία δικηγόρου, που στη διαδικασία αυτή ονομάζεται νομικός παραστάτης. Αυτός ενημερώνει τον εντολέα του, τον πελάτη, για τη λειτουργία και τα οφέλη του θεσμού και εγγυάται την συμμετοχή του στη διαδικασία.

Τα πλεονεκτήματα της διαμεσολάβησης είναι πολλά. Αρχικά τη λύση την διαμορφώνουν τα μέρη. Αυτό προστατεύει τις μεταξύ τους σχέσεις σε πολύ μεγάλο βαθμό. Κερδίζουμε πολύτιμο χρόνο και χρήμα με την σύντομη διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε διάστημα άμεσο μετά το αίτημα υπαγωγής και λύνεται συνήθως εντός μίας ημέρας. Το απόρρητο εξασφαλίζει τα μέρη που δεν επιθυμούν να εκτεθούν. Υπάρχει ένα αποτέλεσμα αμοιβαίας νίκης<sup>18</sup>, δεν έχουμε νικητή και ηττημένο. Με τη συζήτηση προσπαθούν τα μέρη να πείσουν το ένα το άλλο. Τα μέρη είναι οι πρωταγωνιστές<sup>19</sup>.

### 2.1.3. Εκπαιδευόμενοι

Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν αναφερόμαστε σε μαθητές, αλλά σε εκπαιδευόμενους. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας οι εκπαιδευόμενοι έχουν εγκαταλείψει πρόωρα την εκπαίδευση. Συνήθως είναι απόφοιτοι δημοτικού ή έχουν φοιτήσει σε κάποιες τάξεις του Γυμνασίου, χωρίς να λάβουν απολυτήριο. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν σταμάτησαν ωστόσο να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται. Συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις των ενηλίκων αποτελούν βάση πάνω στην οποία χτίζουμε την νέα μάθηση. Είναι γεγονός ότι οι ενήλικες έρχονται συνήθως στην εκπαίδευση με δεδομένη επιθυμία να συμμετάσχουν ενεργά, είναι συνειδητοποιημένοι ακόμη και σε περιπτώσεις που οι προθέσεις τους δεν συνδέονται με αυτή καθεαυτή την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά επί παραδείγματι με την κοινωνικοποίησή τους<sup>20</sup>.

### 2.1.4. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) είναι δημόσια σχολεία που εκπαιδεύουν ενήλικες εκπαιδευόμενους που εγκατέλειψαν πρόωρα την υποχρεωτική εκπαίδευση. Εισήχθησαν στην ελληνική εκπαίδευση με τον νόμο 2525/97 ως πρόγραμμα του Ε.Σ.Π.Α. με στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Η διάρκεια των σπουδών είναι 2 διδακτικά έτη και χωρίζονται σε δύο κύκλους, αντίστοιχους των τάξεων του Γυμνασίου. Παρέχουν απολυτήριο ισότιμο του Γυμνασίου. Έχουν ευέλικτο πρόγραμμα και περιεχόμενο που γίνεται σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η αξιολόγηση γίνεται περιγραφικά, δηλαδή αποτιμούνται οι δεξιότητες των εκπαιδευομένων προκρίνοντας τα «δυνατά «σημεία των αξιολογούμενων. Κατά την αποφοίτηση το απολυτήριο εμπεριέχει και αριθμητική βαθμολογία για να είναι εφικτή η αντιστοίχιση με το Γυμνάσιο. Στόχος των Σ.Δ.Ε. είναι η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιπλέον δίνεται μεγάλη σημασία στη θετική στάση στη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και η πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Τα μαθήματα γίνονται απογευματινές ώρες και διαρκούν 25 ώρες

---

18 win – win

19 Giuseppe De Palo, Leonardo D' Urso, Dwight Golann, *Η Διαμεσολάβηση στην πράξη, Εγχειρίδιο για τον επαγγελματία διαμεσολαβητή, Μετάφραση Τμήματος (Το μοντέλο 4X4 ADR Center)*, (μτφρ. Ελένη Χαραλαμπίδου), Αθήνα: ADR Center, σ.σ. 11-55.,

20 Alan Rogers (1998), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 81-107

την εβδομάδα τις καθημερινές. Υπάρχουν Σ.Δ.Ε. και στα σωφρονιστικά καταστήματα με πρωινό ωράριο. Διδάσκονται οι εξής γραμματισμοί: Ελληνικός, Αριθμητικός, Αγγλικός, Πληροφορικός, Κοινωνικός, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Φυσικές Επιστήμες, Πολιτισμική – Αισθητική Αγωγή και γίνεται Project ένα τρίωρο την εβδομάδα σε θέμα που επιλέγεται από την ομάδα.

Στις καινοτομίες των Σ.Δ.Ε. περιλαμβάνονται οι συμβουλευτικές υπηρεσίες από έναν Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και έναν Σύμβουλο Ψυχολόγο σε κάθε σχολείο<sup>21</sup>.

## **2.2. Σκοπός της εισαγωγής του θέματος σε ΣΔΕ**

Όπως παρουσιάσαμε και παραπάνω στους γραμματισμούς των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, έναν καινοτόμο θεσμό, προσεγγίζονται σύγχρονα θέματα. Οι εκπαιδευόμενοι ενημερώνονται και εκπαιδεύονται σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα με στόχο να είναι λειτουργικοί πολίτες. Στον γραμματισμό της Κοινωνικής Εκπαίδευσης εξετάζονται οι θεματικές της νομικής, πολιτικών επιστημών και κοινωνιολογίας. Μας ενδιαφέρει να ενισχύσουμε τον ενεργό πολίτη που επιτάσσει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο ενημερωμένος πολίτης μπορεί να είναι και ενεργός πολίτης πρεσβεύουμε.

Είναι σημαντικό συνεπώς να εισάγονται στα μαθήματα οι θεσμοί που λειτουργούν στην χώρα. Ένας θεσμός που δεν είναι γνωστός στο ευρύ κοινό, αλλά πρόκειται να ισχύσει για μια σειρά υποθέσεων του αστικού και εμπορικού δικαίου ως υποχρεωτικό προ στάδιο στην απονομή δικαιοσύνης είναι η Διαμεσολάβηση.

Καθώς οι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε., όπως και όλοι οι πολίτες της χώρας, προσφεύγουν στην δικαιοσύνη για θέματα που τους απασχολούν θα γίνουν κοινωνοί αυτού του θεσμού άμεσα με την υποχρεωτική εφαρμογή του νόμου από τις αρχές του 2020. Για τον λόγο αυτό ενημερώθηκαν για την διαμεσολάβηση. Οι εκπαιδευόμενοι είναι πλέον έτοιμοι να δοκιμάσουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης διαφορών και ως ενεργοί πολίτες να μεταφέρουν το μήνυμα ότι υπάρχει και άλλο τρόπος να λύνουμε τις διαφορές μας, πιο ειρηνικός, με μικρότερο κόστος σε χρόνο και χρήμα.

## **3. Μεθοδολογία διδασκαλίας**

Επιλέχθηκε να γίνει η διδασκαλία με τις μεθόδους που χρησιμοποιούμε στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, με σκοπό να επανενταχθούν στην εκπαίδευση οι νέοι, άνεργοι και γενικά άνθρωποι που απείχαν της εκπαιδευτικής διαδικασίας για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οφείλουμε συνεπώς να αναμορφώσουμε όλες εκείνες τις διδακτικές πρακτικές που απομάκρυναν τους εκπαιδευόμενους σε προηγούμενα στάδια από την εκπαίδευση. Κάνουμε χρήση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μόνο έτσι θα γίνει η εκπαίδευση τμήμα της διεργασίας της ζωής<sup>22</sup>.

Η βάση της διδασκαλίας είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων που μπορούν

---

21 Στο <https://www.inedivim.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82> (προσελάστηκε στις 24-11-2019)

22 Alan Rogers (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 93-94.

αναλογικά να οδηγήσουν στην απόκτηση νέας γνώσης. Δεν στηρίζουμε στην απομνημόνευση, αλλά στην ερμηνεία της εμπειρίας και στο μοίρασμα της με τους συνεκπαιδευόμενους.

Έργο μας δεν είναι να μεταδώσουμε γνώσεις ή δεξιότητες, αλλά με ευαισθησία να στηρίζουμε, να ενθαρρύνουμε και να βοηθήσουμε να τις αναπτύξουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. Γίνεται σεβαστός ο προσωπικός ρυθμός μάθησης του κάθε ένα και η έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και στην ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων.

Οι εκπαιδευόμενοι βοηθούνται ουσιαστικά σε ένα κόσμο που συνεχώς μεταβάλλει τις μορφές οργάνωσης της εργασίας. Έχουμε επίγνωση ότι δεν έχουμε μια ομογενή ομάδα και συνεπώς δεν αναζητούμε ένα κοινό μαθησιακό πρόγραμμα, αλλά εμπλεκόμαστε σε δραστηριότητες που θα επιτρέπουν σε κάθε εκπαιδευόμενο να δοκιμάσει, αξιοποιήσει, αναμορφώσει και επεκτείνει τις δικές τους γνωστικές στρατηγικές. Έτσι εμπλέκονται όλοι στη μαθησιακή διαδικασία, γοητεύονται και μαθαίνουν από αυτή. Σημαντικός είναι ο στοχασμός που επέρχεται από όλη την εκπαίδευση ενηλίκων.

Στηρίζεται η μάθηση στην εμπειρία και την δράση με διδασκαλία σε ομάδες, διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, εξατομικευμένη, αλλά και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Επιλέγονται διερευνητικές μέθοδοι, χωρίς να παραγνωρίζεται η ανάγκη για καθοδηγούμενη μάθηση ορισμένες φορές. Τότε ο εκπαιδευτής κάνει σύντομες εισηγήσεις, παραδείγματα. Ο ρόλος του είναι αυτός του συντονιστή και εμπυχωτή και όχι του καθοδηγητή<sup>23</sup>.

Σύμφωνα με την Βερβενιώτη ο κοινωνικός γραμματισμός περιλαμβάνει τρία επίπεδα:

1. Γνώση και κατανόηση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία αγγίζουν άμεσα την εμπειρία και τα βιώματα των εκπαιδευομένων.
2. Απόκτηση της ικανότητας να χειρίζονται οι εκπαιδευόμενοι αυτές τις γνώσεις σε επιχειρησιακό επίπεδο, όταν δηλαδή τις χρειάζονται.
3. Προσπάθεια για επιστημονική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων, καθώς και παροχή ενός πλαισίου για συνεχή μάθηση, ώστε και μετά την αποφοίτησή τους να συνεχίσουν να είναι ενεργοί πολίτες στηριζόμενοι σε επιστημονικές αρχές και μεθόδους<sup>24</sup>.

Έτσι για την διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας επιλέχθηκε μετά από μια αρχική εισήγηση με χρήση Προβολής Παρουσίασης<sup>25</sup> σε κάθε μέρος του αντικείμενου να ακολουθεί συζήτηση και βιωματικές ασκήσεις. Τον ρόλο του διαμεσολαβητή είχε η εκπαιδύτρια και των μερών οι εκπαιδευόμενοι. Με τον τρόπο αυτό γνώρισαν την διαμεσολάβηση και τους θεσμούς εναλλακτικής επίλυσης διαφορών, την θεωρία των συγκρούσεων, τις αιτίες των συγκρούσεων, την κλιμάκωση και τεχνικές αποκλιμάκωσης, την ψυχολογία των συγκρούσεων, που κατόπιν είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν και με την σύμβουλο ψυχολόγο, τη σημασία των διαπραγματεύσεων για τη διαμεσολάβηση,

---

23 Βασιλίας Τσάφος & Ελένη Χοντολίδου (2010), *Μεθόδευση διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, στο *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, σ.σ. 39-44.

24 Τασούλα Βερβενιώτη, *Κοινωνικός Γραμματισμός στο Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, σ. 217.

25 Power Point

την έννοια των διαπραγματεύσεων και των όρων: «Η καλύτερη εναλλακτική λύση στη συμφωνία από διαπραγμάτευση, η χειρότερη εναλλακτική λύση στη συμφωνία από διαπραγμάτευση, η ζώνη πιθανής συμφωνίας<sup>26</sup>», τα στάδια της διαμεσολάβησης: «Προπαρασκευαστικό, Εναρκτήρια συνάντηση: Εναρκτήρια δήλωση του διαμεσολαβητή, Εναρκτήρια δήλωση των μερών, Ανταλλαγή και διερεύνηση, Ιδιωτικές συνεδρίες, έξυπνες συμφωνίες», την ελληνική νομοθεσία και τον ρόλο του νομικού παραστάτη.,

#### **4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας**

Η συγκεκριμένη ενότητα άπτεται των ενδιαφερόντων και των αναγκών των εκπαιδευόμενων και συνδυάζεται με την επικαιρότητα, κατά συνέπεια βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν γνώσεις οι οποίες αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την κατανόηση της λειτουργίας του δικαιοδοτικού, εν προκειμένω, συστήματος της χώρας και συγκεκριμένα της εναλλακτικής επίλυσης διαφορών μέσω της διαμεσολάβησης.

Το θέμα ενθουσίασε τους εκπαιδευόμενους που ζήτησαν να ενημερώνονται όσο γίνεται πιο συχνά για τα δικαιώματά τους. Το γεγονός ότι πρόκειται για μια προσέγγιση της απονομής δικαιοσύνης ταχείας και με μικρότερο κόστος σχολιάστηκε θετικά. Οι εκπαιδευόμενοι, άνεργοι ή υποαπασχολούμενοι στην πλειοψηφία τους πολλές φορές δεν προσέφευγαν στην δικαιοσύνη λόγω κόστους και καθυστέρησης στην απονομή της με αποτέλεσμα την απώλεια δικαιωμάτων.

Ο διαδραστικός και βιωματικός τρόπος της διδασκαλίας τους διευκόλυνε να κατανοήσουν το επιλεγμένο προς διδασκαλία θέμα. Το γεγονός ότι έγιναν πρωτοπόρα κοινωνοί μιας διαδικασίας επίλυσης διαφορών που θα ισχύσει σύντομα υποχρεωτικά ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, καθώς ένιωσαν ότι διαδραματίζουν έναν κεντρικό ρόλο ως ενεργοί πολίτες στην διάδοση νέων τρόπων άσκησης δικαιωμάτων στην χώρα, ρόλο που ως σήμερα ελάχιστες φορές είχαν την ευκαιρία να έχουν.,

Στην διάρκεια της διδασκαλίας του θέματος οι εκπαιδευόμενοι ασκήθηκαν στην οργάνωση και διεύθυνση συζητήσεων αποκτώντας πληθώρα δεξιοτήτων: διάλογο, επιχειρηματολογία, διαμόρφωση και υπεράσπιση απόψεων, διαπραγμάτευση, αποδοχή νέων ή άλλων/διαφορετικών απόψεων, οργάνωση, προγραμματισμός. Ασκήθηκαν επίσης στον προφορικό λόγο, μίλησαν και παρουσίασαν την άποψή τους, παρουσίασαν σχετικά άρθρα που βρήκαν στο διαδίκτυο και σε έντυπα, μόρφωσαν και διατύπωσαν την άποψή τους, συνέκριναν τις μέχρι τότε εμπειρίες τους και αντάλλαξαν απόψεις. Για την ανεύρεση υλικού είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο του οποίου έκαναν χρήση. Απάντησαν ερωτηματολόγια που αποτιμούσαν την πορεία του μαθήματος και γνώρισαν την κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα. Υπήρξαν ενεργητικοί στην διδασκαλία τους και εξελίχθηκαν ακόμη περισσότερο ως αυτόνομοι και ενεργοί πολίτες<sup>27</sup>.

#### **5. Συμπεράσματα – προτάσεις**

Οι πολίτες της χώρας είναι δεκτικοί να δοκιμάσουν νέες μορφές επίλυσης των διαφορών

---

26 BATNA, WANTA, ZOPA

27 Τασούλα Βερβενιώτη, *Κοινωνικός Γραμματισμός στο Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, σ.σ. 233 - 240.

τους και εξέφρασαν την επιθυμία να ενημερώνονται για αυτές. Η εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων της διαμεσολάβησης μέσω των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, αλλά και άλλων φορέων αποτελεί ένα βήμα στον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, καθώς δίνει την απαραίτητη ενημέρωση στους πολίτες για τα δικαιώματά τους και τον τρόπο άσκησης τους.

Οι εκπαιδευόμενοι του Σ.Δ.Ε. Κοζάνης ενθουσιάστηκαν από την εκπαίδευσή τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο, γεγονός που καταγράφηκε στα ετήσια ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του γραμματισμού. Ζήτησαν μάλιστα να ενημερώνονται για τα δικαιώματά τους και τους τρόπους άσκησης τους όσο πιο συχνά γίνεται.

Κατά συνέπεια η επιλογή του θέματος και ο τρόπος διδασκαλίας τους αποτιμάται θετικά. Προτείνεται μάλιστα να επεκταθεί η διδασκαλία του σε κάθε δομή εκπαίδευσης ενηλίκων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- ADR Center και Ελληνικό Ινστιτούτο Διαμεσολάβησης,, *Διαμεσολάβηση ADR center's model – 4 Φάσεις βασική εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση, Σημειώσεις μαθήματος – μέρα 1*
- Πικραμένος, Παναγιώτης 24 Νοεμβρίου 2019, *Κλειδί η Διαμεσολάβηση για την αποσυμφόρηση της Δικαιοσύνης*, Το Βήμα, σ. 21
- De Palo, Giuseppe, Leonardo D' Urso, Dwight Golann, *Η Διαμεσολάβηση στην πράξη, Εγχειρίδιο για τον επαγγελματία διαμεσολαβητή, Μετάφραση Τμήματος (Το μοντέλο 4X4 ADR Center)*, (μτφρ. Ελένη Χαραλαμπίδου), Αθήνα: ADR Center
- Brenneur, B. (2011), *Δικαστές και Διαμεσολάβηση στη Γαλλία*. Στο Ι. Αναστασοπούλου, *Η Διαμεσολάβηση σε Αστικές και Εμπορικές Διαφορές Πρακτικά και Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου "Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση στις Διασυνοριακές Διαφορές"* (σσ. 71-86). Αθήνα: εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Georgiev, E. (2011), *Δικαστές και Διαμεσολάβηση στη Βουλγαρία*. Στο Ι. Αναστασοπούλου, *Η Διαμεσολάβηση στις Αστικές και Εμπορικές Διαφορές Πρακτικά και Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου "Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση στις Διασυνοριακές Διαφορές"* (σσ. 90-98). Αθήνα: εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Henry, S. (2011), *Η εμπορική Διαμεσολάβηση*. Στο Ι. Αναστασοπούλου, & Ι. Αναστασοπούλου (Επιμ.), *Η Διαμεσολάβηση σε Αστικές και Εμπορικές Διαφορές Πρακτικά και Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου «Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση στις Διασυνοριακές Διαφορές»* (σσ. 13-22), Αθήνα: εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Lightman, G. (2011), *Δικαστές και Διαμεσολάβηση στην Αγγλία*. Στο Ι. Αναστασοπούλου, *Η Διαμεσολάβηση στις Αστικές και Εμπορικές Διαφορές Πρακτικά και Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου "Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση*

- στις Διασυννοριακές Διαφορές «(σσ. 98-106), Αθήνα: εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Nesic, M. (2011), *Διαμεσολάβηση σε πολυμερείς διαφορές. Στο I. Αναστασοπούλου, Η Διαμεσολάβηση στις Αστικές και Εμπορικές Διαφορές Πρακτικά και Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου “Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση στις Διασυννοριακές Διαφορές»* (σσ. 169-188), Αθήνα: εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Rogers, A. (1998), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Salzer, J. (2011), *Τα στάδια της διαδικασίας της Διαμεσολάβησης. Στο I. Αναστασοπούλου, Η Διαμεσολάβηση στις Αστικές και Εμπορικές Διαφορές Πρακτικά και Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου “Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση στις Διασυννοριακές Διαφορές»* (σσ. 133-146), Αθήνα: εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Zalar, A. (2011), *Δικαστές και Διαμεσολάβηση στην Ευρώπη. Στο I. Αναστασοπούλου, Η Διαμεσολάβηση στις Αστικές και Εμπορικές Διαφορές Πρακτικά και 135 Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου “Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση στις Διασυννοριακές Διαφορές»* (σσ. 61-70), Αθήνα: εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αναστασοπούλου, I. (2011), *Η Διαμεσολάβηση και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο I. Αναστασοπούλου, & I. Αναστασοπούλου (Επιμ.), Η Διαμεσολάβηση στις αστικές και εμπορικές υποθέσεις Πρακτικά και Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου “Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση στις Διασυννοριακές Διαφορές»* (σσ. 41-52), Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ανθίμος, Α. (2011), *Η εκτελεστότητα των προκυπτουσών από τη διαμεσολάβηση συμφωνιών. Στο I. Αναστασοπούλου, Η Διαμεσολάβηση στις Αστικές και Εμπορικές Διαφορές Πρακτικά και Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου “Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση στις Διασυννοριακές Διαφορές»* (σσ. 119-132), Αθήνα: εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αντωνέλος, Σ., & Πλέσσα, Ε. (2014), *Διαμεσολάβηση σε αστικές και εμπορικές υποθέσεις*, Αθήνα: εκδ. Σάκκουλα.
- Βερβενιώτη, Τ. *Κοινωνικός Γραμματισμός στο Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Βολιώτης, Σ. (2011), *Η εφαρμογή των αρχών της διαπραγμάτευσης στην διαμεσολάβηση. Στο I. Αναστασοπούλου, Η Διαμεσολάβηση στις Αστικές και Εμπορικές Διαφορές Πρακτικά και Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου “Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση στις Διασυννοριακές Διαφορές»* (σσ. 215-226), Αθήνα: εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Θεοχάρης, Δ. (2015), *Η Διαμεσολάβηση ως μέσο εναλλακτικής επίλυσης διαφορών. Κατ’ άρθρο ανάλυση και ερμηνεία του Ν. 3898/2010*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Σκορδάκη, Β. (2012), *Η διαμεσολάβηση μέσα από τον Νόμο 3898/2010 (Νομοθεσία - κατ’ άρθρο σχολιασμός), Μια μέρα διαμεσολάβησης*, Αθήνα: χ.ό.
- Τσάφος Β. & Χοντολίδου Ε, (2010), *Μεθόδευση διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στο Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.



Χαμηλοθώρης, Ι. (2011), *Η διαμεσολάβηση στην Ελλάδα. Στο Ι. Αναστασοπούλου, Η διαμεσολάβηση στις αστικές και εμπορικές διαφορές Πρακτικά και Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου «Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση στις Διασυννοριακές Διαφορές»* (σσ. 52 - 60), Αθήνα: εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη.

### Ξενόγλωσση

- Alexander, N. (2009), *International and Comparative Mediation Legal Perspectives*, Austin: Kluwer Law & Business.
- Alfini, J. J., Press, S. B., Sternlight, J. R., & Stulberg, J. B. (2006), *Mediation Theory and Practice*, Newark, NJ: LexisNexis.
- Baruch Bush, R. A., & Folger, J. P. (2006), *Transformative Mediation and third-party intervention: ten hallmarks of a transformative approach to practice*, Στο J. J. Alfini, S. B. Press, J. R. Sternlight, & J. B. Stulberg, *Mediation Theory and Practice* (2nd edition εκδ., σσ. 141-144). Newark, NJ: LexisNexis.
- Brown, H., & Marriott, A. (2011), *ADR Principles and Practice*, London: Sweet & Maxwell
- De Palo, G., & Cominelli, L. (2006), *Mediation in Italy: Waiting for the Big Bang?* Στο N. Alexander, *Global Trends in Mediation* (2nd edition εκδ., σσ. 259-277). Great Britain: Kluwer Law International.
- Dr Mackie, K., Miles, D., Marsh, W., & Allen, T. (2007), *The ADR Practice Guide Commercial Dispute Resolution* (3rd edition εκδ.), West Sussex: Tottel Publishing.
- Menkel - Meadow, C., Porter Love, L., & Kupfer Schneider, A. (2006), *Mediation Practice, Policy and Ethics*, New York: Aspen Publishers.
- Riskin, L. L. (2006), *Understanding Mediators' orientations, strategies, and techniques: a grid for the perplexed*, Στο J. J. Alfini, S. B. Press, J. R. Sternlight, & J. B. Stulber, *Mediation Theory and Practice* (2nd edition εκδ., σσ. 171-176). Newark, NJ: LexisNexis.

### Ιστοσελίδες

- <https://www.lawspot.gr/nomika-nea/diamesolavisi-syntagmatiko-neo-nomoshedio-symfona-me-ti-dioikitiki-olomeleia-toy-areioy> (προσπελάστηκε στις 24-11-2019)
- [http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/10582/Kavadella\\_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/10582/Kavadella_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (προσπελάστηκε στις 24-11-2019)
- <https://www.inedivim.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82> (προσπελάστηκε στις 24-11-2019)

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Φωτεινή Καγιόγλου** είναι Δικηγόρος παρ' Αρείω Πάγω, Διδάσκουσα με το Π.Δ.



407/80 στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Υποδιευθύντρια ΣΔΕ Κοζάνης, και Διαπιστευμένη Διαμεσολαβήτρια. Έχει συμμετάσχει σε πολυάριθμα συνέδρια με θέματα εκπαιδευτικά, φιλοσοφίας και πολιτικών επιστημών. Έχει παρακολουθήσει πάνω από χίλιες εξακόσιες ώρες προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων θερινά σχολεία στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο της Φλωρεντίας και το Πανεπιστήμιο για ξένους της Περούτζια., Έχει συγγράψει δύο μονογραφίες και 42 δημοσιεύσεις. Γνωρίζει άριστα αγγλικά και ιταλικά. Εθελόντρια Δικηγόρος και Συντονίστρια Σχολείου Ενηλίκων *Άρσις Κοζάνης* και Γ. Γραμματέας στην Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Κοζάνης. Έχει υλοποιήσει 13 εκπαιδευτικά προγράμματα και έχει λάβει τιμητικό έπαινο από το Υπουργείο Παιδείας. Υπήρξε Πρόεδρος του Συλλόγου Φοιτητών της Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [clairekagioglou7@gmail.com](mailto:clairekagioglou7@gmail.com)

## Η συναισθηματική νοημοσύνη ως εφόδιο και ρυθμιστικός παράγοντας κατά την άσκηση διοίκησης στις εκπαιδευτικές μονάδες

Ζάγκος Γεώργιος

### Περίληψη

Οι μεγάλοι ηγέτες είναι συναισθηματικά ευφυείς και συνεπείς απέναντι στην αβεβαιότητα του σημερινού κόσμου. Εμπνέουν με το πάθος, και την αφοσίωση, ωθώντας τους γύρω τους να θέλουν να κινηθούν συντονισμένα προς ένα συναρπαστικό μέλλον που οι ίδιοι έχουν πρώτοι οραματιστεί. Οι ηγέτες, σήμερα, καλούνται πρώτα-πρώτα να αντιληφθούν και στη συνέχεια να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν με τον κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά τους. Κατόπιν, πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζονται. Πρόκειται για την «κοινωνική νοημοσύνη», την ικανότητα του ατόμου, δηλαδή, να διαβάξει το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι γύρω του. Πρόκειται για ένα σπάνιο χάρισμα, όμως η ηγεσία είναι πάνω απ' όλα σχέση. Και όλα αυτά με συνέπεια, ελπίδα και κατανόηση, που είναι τα μυστικά της ανανέωσης. Μοιραία η συναισθηματική νοημοσύνη καθίσταται σημαντικό εφόδιο και ρυθμιστικός παράγοντας για την επιτυχία του διοικητικού έργου σε όλους τους οργανισμούς και ιδιαίτερα στις εκπαιδευτικές μονάδες.

**Λέξεις- κλειδιά:** Συναισθηματική νοημοσύνη, ηγέτης, ενσυναίσθηση

### Emotional Intelligence as provision and adjusting factor towards management concerning the educational units

#### Abstract

Great leaders are emotionally intelligent and consequent towards the uncertainty of the today's world. They inspire with their passion and obedience by urging people around them to move incessantly towards an exciting future that they have already visualized. The today leaders are first of all called to realize, administer and develop properly their own emotions. Afterwards they have to realize the emotions of their collaborators. This is about "social intelligence": one's ability to understand how people feel around him. It's a rare gift that characterizes a true leader. All the above are achieved by consequence, hope and understanding of the fact that are the secrets of renovation. Therefore "emotional intelligence" is considered an important provision and an adjusting factor of success for an administrative deed to all organizations and especially with educational units.

**Keywords:** Emotional Intelligence, leader, empathy

#### 1. Εισαγωγή

Η διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και ειδικότερα των σχολικών μονάδων, είναι ένας ιδιαίτερος τομέας της διοίκησης που απαιτεί κατά την άσκησή της δεξιότητες, γνώσεις

και εμπειρία. Ο ηγέτης σήμερα προκειμένου να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις θα πρέπει να ενημερώνεται διαρκώς για τις εξελίξεις, να εμπλουτίζει τις γνώσεις του και να αποκτά τις νέες ικανότητες που χρειάζεται, προκειμένου να προβλέψει καταστάσεις και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Οι μελλοντικές απαιτήσεις του έργου του συνοψίζονται στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, στην πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην πραγμάτωση ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου<sup>1</sup>.

Αυτή θα πρέπει να είναι η στρατηγική του μέλλοντος. Όποιος ασκεί διοίκηση σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό συναναστρέφεται σε κύρια βάση με ανθρώπους συνδιαμορφώνοντας ένα πολύπλοκο και αλληλοεξαρτώμενο πλέγμα σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές εμπεριέχουν στον πυρήνα τους ένα κυκλικό σύστημα που ξεκινάει από την αυτογνωσία και τη διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων και καταλήγει στην αντίληψη των άλλων και το χτίσιμο σχέσεων μαζί τους στη βάση των συναισθημάτων που ανταλλάσσουμε.

Ο συντονισμός του ηγέτη με τους υπολοίπους έχει στον πυρήνα του τρεις παραμέτρους: τη συμπόνια, την ελπίδα και το ενδιαφέρον. Η έλλειψη συντονισμού, αποτελεί την αιτία των περισσότερων προβλημάτων στις εργασιακές σχέσεις. Βασικό εργαλείο σε αυτή την προσπάθεια είναι ο διάλογος γιατί βοηθάει στο να εκδηλωθεί η ελπίδα και η συμπόνια. Ο συντονισμός αυτός φέρνει την καλύτερη συνεργασία. Δίνοντας σημασία σε αυτά τα συναισθήματα που δεχόμαστε από το περιβάλλον μας, μπορούμε να συντονιστούμε μαζί τους ευκολότερα. Στην εποχή μας, η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) είναι σημαντικότερη από ποτέ. Όσο πιο έντονο είναι το στρες και η πίεση που αισθάνεται ένας ηγέτης, τόσο πιο σημαντικό είναι να αναπτύσσει σχέσεις βασισμένες στη σωστή διαχείριση των συναισθημάτων του. Η συναισθηματική νοημοσύνη ταιριάζει στους ηγέτες<sup>2</sup>.

Το ενδιαφέρον μας για την επιλογή του θέματος πηγάζει από την επαγγελματική μας ενασχόληση ως εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης ειδικότερα. Στην εργασία μας αυτή θα προσπαθήσουμε να συνεισφέρουμε στον διάλογο σχετικά με την ποιότητα του διοικητικού έργου στις εκπαιδευτικές μονάδες. Η εργασία μας δομείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αποφασηνίζουμε τις έννοιες της Διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων και της Συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέροντας παράλληλα τις βασικές κατηγορίες της. Στο δεύτερο μέρος παραθέτουμε θεωρητικές προσεγγίσεις της συσχέτισης συναισθηματικής νοημοσύνης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

## **2. Αποσαφήνιση όρων**

### **2.1. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων**

Καθοριστικός είναι ο ρόλος και δύσκολη η αποστολή του διευθυντή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και ειδικότερα μιας σχολικής μονάδας, που καλείται να διασφαλίσει με τον τρόπο άσκησης των διοικητικών καθηκόντων του την εύρυθμη λειτουργία της ταυτόχρονα

---

1 Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σ.10

2 <https://www.kathimerini.gr/257106/article/oikonomia/epixeirhseis/h-synais8hmatikh-nohmosynh-tairiazei-stoys-hgetes> (προσπελάστηκε στις 16/10/2019)

με την εξασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου.

Με τον όρο διοίκηση εκπαιδευτικού οργανισμού, εννοούμε τη διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (δασκάλων-μαθητών-βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων πόρων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο<sup>3</sup>. Ο απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας με την εκπλήρωση στόχων όπως: η συνένωση πόρων (ανθρώπινων και υλικών), η προσαρμογή του οργανισμού στις αλλαγές, η συντήρηση και βελτίωση ανθρώπινων και υλικών πόρων<sup>4</sup>.

Η διοίκηση είναι επιστήμη και τέχνη<sup>5</sup>. Επιστήμη γιατί διέπεται από ορισμένες αρχές και χρησιμοποιεί επιστημονικές προσεγγίσεις και τέχνη γιατί παρέχει τη δυνατότητα πρωτοβουλιών και ευελιξίας σε αυτούς που την ασκούν. Η σχολική μονάδα είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, δηλαδή μια ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για ένα κοινό σκοπό, που είναι η παροχή εκπαίδευσης<sup>6</sup>. Υπάρχουν όμως δύο βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς από τους υπόλοιπους, από τα οποία διαφαίνεται η ιδιομορφία και η πολυπλοκότητά τους:

1. **Ο σκοπός τους** που δεν μπορεί να καθοριστεί με συγκεκριμένους όρους, άρα δύσκολος είναι και ο ορισμός της έννοιας «αποτελεσματικότητα «της εκπαίδευσης
2. **Η επικάλυψη ρόλων** που παρατηρείται και δε διακρίνει με σαφήνεια τον «πελάτη», τον εργαζόμενο και το αποτέλεσμα-προϊόν

Δίστανται οι απόψεις για το αν μπορούν να ισχύσουν οι αρχές της διοίκησης στη σχολική μονάδα. Αν θεωρήσουμε την διοίκηση ως μια διαδικασία συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων στην επίτευξη ενός κοινού στόχου και όχι ως άσκηση εξουσίας, τότε πρόκειται για μια συμβατή στο χώρο της εκπαίδευσης διαδικασία, αρκεί να μη γίνει άκριτα αποδεκτή ως βασικός διοικητικός προσανατολισμός, σε βάρος των ανθρώπινων σχέσεων και των στόχων του οργανισμού.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η διοίκηση των ΣΜ σε πολύ μεγάλο βαθμό επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους<sup>7</sup>. Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και κατ' επέκταση μιας σχολικής μονάδας ειδικότερα Α/θμιας εκπαίδευσης, παρά την πολυπλοκότητά της και τις ιδιαιτερότητές της, λόγω του ότι η διοίκησή της δεν απαιτεί απλή τήρηση των κανόνων και των νόμων, προϋποθέτει ικανή ηγεσία που να προγραμματίζει, οργανώνει, διευθύνει και ελέγχει τις δραστηριότητές της, καθώς και να σχεδιάζει στρατηγικές για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της<sup>8</sup>.

Προϋποθέτει, σύμφωνα με έρευνες, διευθυντή σχολείου που θα ασκεί ηγετικό ρόλο, που δε θα αναλύσεται μόνο στο γραφειοκρατικό του έργο, αλλά με τη συμπεριφορά

---

3 Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α'*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 30.

4 Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος, σ.14.

5 Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ, σ.28.

6 Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α'*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 30.

7 Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α'*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 33.

8 Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ, σ.71.

και τη δράση του θα εμπνέει, θα εμπνυχώνει τους συναδέλφους του και θα δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα παρώθησης όλου του έμψυχου υλικού της σχολικής μονάδας<sup>9</sup>. Γιατί ηγέτης είναι το άτομο που μέσω της συμπεριφοράς του ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα (οπαδούς) και τους κάνει να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα<sup>10</sup>.

## 2.2 Συναισθηματική νοημοσύνη

Σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση της συναισθηματικής νοημοσύνης παίζει η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του ψυχολόγου Dr. Howard Gardner, καθηγητή του Harvard, ο οποίος απέδειξε μετά από πολλές έρευνες με επιστημονικό τρόπο ότι υπάρχουν 7 διαφορετικές νοημοσύνες, όλες εξίσου σημαντικές<sup>11</sup>:

- *Λεκτική νοημοσύνη*: Η ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού της γλώσσας.
- *Λογικομαθηματική ευφυΐα*: Η δυνατότητα αναλυτικής σκέψης.
- *Χωροταξική – Νατουραλιστική*: Η καλή αντίληψη - αίσθηση της αισθητικής του χώρου
- *Σωματική/κινητική*: Εκτιμώ, εκτελώ, συντονίζω τις σωματικές κινήσεις.
- *Μουσική*: Κατανόω - παράγω μουσική.
- *Διαπροσωπική*: Κατανόω τους άλλους, συνεργάζομαι, συμπάσχω, τους κινητοποιώ.
- *Ενδοπροσωπική*: Η κατανόηση και η εσωτερική ανάλυση συναισθημάτων και σκέψεων. Κλειδιά γι' αυτή την ευφυΐα είναι η αυτογνωσία και η αυτοπεποίθηση.

Κάθε άτομο είναι ξεχωριστό, με μοναδικές ικανότητες διάκρισης, άρα δεν μπορούμε να απαιτούμε από όλους να γίνουν το ίδιο, να έχουν ίδια νοημοσύνη και να καλλιεργούν ίδιες δεξιότητες. Μπορεί ένα άτομο να έχει υψηλή διαπροσωπική και λεκτική, χαμηλή όμως κινητική και μαθηματική. Αυτό το στοιχείο δεν κάνει το άτομο «καλό» ή «κακό», «εξυπνότερο» ή πιο «επιτυχημένο», απλά διαφορετικό και μοναδικό.

Ο πρώτος επίσημος ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι: «*η ικανότητα αναγνώρισης των δικών μας συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, διάκρισης μεταξύ των συναισθημάτων για την καθοδήγηση της σκέψης και των πράξεων μας*»<sup>12</sup>. Το άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει, να ελέγχει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων ατόμων με τους οποίους επικοινωνεί. Οι ικανότητες αυτές σχετίζονται άμεσα με τον ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα μας στην ζωή μας και για με το πώς τα συναισθήματα μας επηρεάζουν την αντίληψη μας για τα γεγονότα και τους ανθρώπους.

Ένας άλλος συμπληρωματικός ορισμός αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «*Η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα σαν πηγή ενέργειας, πληροφορίας και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων γύρω του*»<sup>13</sup>.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ΣΝ:

- Προσωπική Προδιάθεση (περίπου 40%)

---

9 Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ, σ. 23.

10 Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα : Κριτική, σ. 298.

11 Gardner, H. (2010). *Frames of Mind. Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά.

12 Mayer, J.D., Salovey, P. (1993), The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

13 Cooper & Sawaf, (1997). Cooper, R., Sawaf, A. (1998), *Executive EQ: emotional intelligence in business*, London: Orion.

- Οικογενειακή Επιρροή (περίπου 40%)
- Κοινωνικές / Οικονομικές συνθήκες (Σχολική μόρφωση, Εκπαιδευτική επιρροή, Κοινωνικές Συνθήκες κτλ) (περίπου 20%)

**Συναισθηματική νοημοσύνη.** είναι η ικανότητα να μπορείς να αναγνωρίζεις και να κατανοείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά σου όσο και των άλλων, να τα χειρίζεσαι αποτελεσματικά, να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου, να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεσή σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπιέξει την ικανότητά σου για σκέψη. Να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα<sup>14</sup>.

### 2.3 Οι βασικές κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι βασικές κατηγορίες της ΣΝ είναι<sup>15</sup>:

- **Η αυτοεπίγνωση:** Αναφέρεται στο να είναι κάποιος σε θέση να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και να τα ονομάζει. Να μπορεί να αναγνωρίζει τη σχέση μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και δράσεων. Οι άνθρωποι που νιώθουν σίγουροι για τα συναισθήματά παίρνουν καλύτερες αποφάσεις στη ζωή τους.
- **Ο αυτοέλεγχος:** Αναφέρεται στον έλεγχο των συναισθημάτων μας, στην αυτοπειθαρχία, την αυτορρύθμιση, την αξιοπιστία, και την προσαρμοστικότητα. Είναι σημαντικό να ασχοληθούμε με το θυμό, το φόβο, το άγχος, και την κατάθλιψη. Να μάθουμε να ηρεμούμε τον εαυτό μας όταν διαταράσσεται και να ξεπερνούμε τις απογοητεύσεις.
- **Εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας:** Ο έλεγχος των συναισθημάτων μας που αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση ενός στόχου είναι ουσιαστικός στην προσήλωση της προσοχής, στην εξεύρεση κινήτρων, στην αυτοκυριαρχία και τη δημιουργικότητα. Πίσω από κάθε επίτευγμα βρίσκεται η καθυπόταξη της ανυπομονησίας μας και η χαλιναγωγήση της παρορμητικότητάς μας. Οι άνθρωποι που το καταφέρνουν αυτό τείνουν να είναι περισσότερο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί σε οτιδήποτε καταπιάνονται.
- **Η ενσυναίσθηση:** Είναι η κατανόηση των άλλων και των συναισθημάτων τους. Είναι σημαντικό να μπορούμε να ακούμε τους άλλους δίχως να παρασυρόμαστε από τα δικά μας συναισθήματα. Να ενισχύουμε την ανάπτυξη των άλλων, να χειριζόμαστε σωστά τη διαφορετικότητα. Να μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε τι επιθυμούν οι άλλοι. Αυτό μας κάνει καλύτερους σε επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση, την κοινωνική προσφορά, τις πωλήσεις και τη διοίκηση.
- **Οι κοινωνικές δεξιότητες:** Η τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων είναι, σε μεγάλο βαθμό, η τέχνη του χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων. Είναι οι δεξιότητες επιρροής, επικοινωνίας, ηγεσίας, καταλυτικής δράσης στη διαχείριση της αλλαγής, στο σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας. Η ικανότητα αυτή είναι πίσω από τη δημοτικότητα, την ηγετική δεινότητα και τη διαπροσωπική επιτυχία.

---

14 Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;* (μτφ Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 67.

15 Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;* (μτφ Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### 3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της συσχέτισης συναισθηματικής νοημοσύνης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων

#### 3.1 Συναισθηματική νοημοσύνη και εργασία

Οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με ποικίλες μορφές της συμπεριφοράς στο εργασιακό πλαίσιο όπως είναι η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, η ψυχική υγεία των εργαζομένων, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων, καθοδήγησης των εργαζομένων για ανάληψη καθηκόντων ανάλογα με τις ικανότητες τους<sup>16</sup>. Ο ηγέτης ενός οργανισμού μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι υφιστάμενοι του να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και το χειρισμό των δυσάρεστων συναισθημάτων. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η γνώση και διαχείριση αυτού του ιδιαίτερα σημαντικού συνόλου συναισθηματικών ικανοτήτων, βοηθάει σημαντικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη δημιουργία ενός θετικού, ανοικτού και υποστηρικτικού κλίματος<sup>17</sup>. Καθίσταται λοιπόν φανερό πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει κάποιος, για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης μέσα, αλλά και έξω από το χώρο εργασίας του.

Στελέχη με αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη κερδίζουν την αφοσίωση των εργαζομένων και εξασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή τους. Πιο συγκεκριμένα οι έρευνες<sup>18, 19, 20, 21</sup> δείχνουν ότι ηγετικά στελέχη που παρακολούθησαν εξειδικευμένα προγράμματα καλλιέργειας αυτής της μορφής νοημοσύνης έδειξαν ότι:

- Ενισχύθηκε η προσωπική τους αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση.
- Βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των βαθμίδων διοίκησης.
- Έγιναν ικανοί ως ένα βαθμό να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις με σύμπνοια και κατανόηση, με τεχνικές επίλυσης διαφωνιών που ανακάλυψαν.
- Αναπτύχθηκαν οι δεξιότητες διαβούλευσης, η συναισθηματική ασφάλεια, η επικοινωνιακή ικανότητα, η συνεργασία για την λήψη απόφασης και η ανοχή στη διαφορετικότητα.
- Βελτιώθηκε η ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβλήματων σχέσεων και τις αναπόφευκτες συγκρούσεις αναγκών του προσωπικού του

---

16 Καφέτσιος Κ. (2003), Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον, *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.

17 Αθανασούλα – Ρέππα Α.(2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. *Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ*, ΕΑΠ, Πάτρα.

18 Sosik, J.J., Megerian, L.E. (1999), Understanding leader emotional intelligence and performance, *Group & Organization Management*, 24(3), 367-390.

19 George, J. (2000), Emotions and leadership: The role of emotional intelligence, *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.

20 Ciarrochi, J, Deane F.P., Anderson, S. (2002), Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health, *Personality & Individual Differences*, 32(2), 197-209.

21 Wolff, S.B., Pescosolido, A.T., Druskat, V. Urch. (2002), Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams, *Leadership Quarterly*, 13, 505-522.



- Και οι πέντε κατηγορίες της ΣΝ<sup>22</sup> που αναφέραμε σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός διευθυντής μιας ΣΜ, ένας διευθυντής-ηγέτης, που δεν στηρίζεται στην κυριαρχία του, αλλά στην τέχνη του να βοηθά τους ανθρώπους να δουλεύουν μαζί για κοινούς στόχους.

### 3.2. Τα ηγετικά στυλ σύμφωνα με τον Goleman

Αναφέρονται έξι (6) διαφορετικά στυλ ηγεσίας<sup>23</sup> που συνδέονται άμεσα με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με διαφορετικές επιδράσεις στην εργασιακή απόδοση και το κλίμα ενός οργανισμού. Οι τύποι αυτοί είναι:

- **Ο καταπιεστικός ηγέτης**, που απαιτεί άμεση υπακοή, στηρίζεται στην δύναμη της θέσης του και γενικά διακρίνεται από έλλειψη ενσυναίσθησης. Αρνητικό αποτέλεσμα στο οργανωσιακό κλίμα.
- **Ο οραματιστής ηγέτης**, που κινητοποιεί τα άτομα προς ένα κοινό όραμα και διαθέτει ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοπεποίθησης, ενσυναίσθησης και είναι καταλύτης αλλαγής. Θετική επίπτωση στο οργανωσιακό κλίμα.
- **Ο ανθρωπιστικός ηγέτης**, ο οποίος δημιουργεί αρμονία και συναισθηματικούς δεσμούς ανάμεσα στα άτομα της ομάδας. Διακρίνεται για ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, ενσυναίσθησης, χιτισίματος δεσμών και επικοινωνίας που συνοψίζονται στο δόγμα: «Οι άνθρωποι είναι πάνω από όλα». Αυτό το στυλ είναι αποτελεσματικό για την ενδυνάμωση της συνοχής της ομάδας ή για την εμπύχωση των ατόμων σε περιόδους κρίσης.
- **Ο δημοκρατικός ηγέτης**, που οδηγεί σε συναίνεση μέσω συμμετοχικών διαδικασιών και διακρίνεται από τις συναισθηματικές ικανότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Ο δημοκρατικός ηγέτης ζητά πάντα την γνώμη των άλλων και είναι αποτελεσματικός όταν απαιτείται συναίνεση στην λήψη αποφάσεων. Έχει θετική επίδραση στο οργανωσιακό κλίμα.
- **Ο καθοδηγητικός ηγέτης**, ο οποίος θέτει υψηλά κριτήρια απόδοσης και διακρίνεται για τις συναισθηματικές ικανότητες της ευσυνειδησίας, των κινήτρων επιτυχίας και της πρωτοβουλίας με βάση το δόγμα: «Κάντε ότι κάνω τώρα». Δουλεύει καλύτερα όταν υπάρχει ανάγκη για γρήγορο αποτέλεσμα από μια ενθουσιώδη και ικανή ομάδα. Όμως το οργανωσιακό κλίμα επηρεάζεται αρνητικά διότι καταπιέζεται η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία και δημιουργείται αίσθηση ασφυξίας.
- **Ο συμβουλευτικός ηγέτης**, που δίνει έμφαση στην περαιτέρω ανάπτυξη των εργαζόμενων και διακρίνεται για τις ικανότητες ανάπτυξης όλων, της ενσυναίσθησης και της αυτοεπίγνωσης. Συνοψίζεται στο «Δοκιμάστε αυτό «και είναι αποτελεσματικό για την βελτίωση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού με αξιοποίηση των δυνατοτήτων του.

Πάντως, οι πραγματικοί, επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί ηγέτες δεν χρησιμοποιούν μόνο ένα από αυτά τα στυλ, αλλά διαθέτουν ευελιξία και εναλλάσσουν στυλ ανάλογα με τις ανάγκες που δημιουργούνται κατά την λειτουργία του οργανισμού που ηγούνται.

---

22 Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; (μτφ Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

23 Goleman, D. (2000). Leadership that Gets Results. *Harvard Business Review*, 78-90

### **3.3 Αρμονική ηγεσία**

Ο σύγχρονος κόσμος είναι ένας καινούριος κόσμος που χρειάζεται ένα καινούριο είδος ηγεσίας. Οι οργανισμοί δραστηριοποιούνται σε ένα κοινωνικό, τεχνολογικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον στο οποίο δίνουν έναν σκληρό αγώνα επιβίωσης εν μέσω κατακλυσμιαίων αλλαγών που προκαλούν σοβαρούς μετασχηματισμούς στα μοντέλα οργάνωσής μας που κάνουν την προβλεψιμότητα και την σταθερότητα αμφίβολη αν όχι αδύνατη. Η ποιότητα και η διατηρησιμότητα κάθε οργανισμού στηρίζεται στην πνευματική και συναισθηματική σχέση ανάμεσα στους ηγέτες του και τις βασικές ομάδες συμφερόντων που υπάρχουν σε αυτόν. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται ηγέτες που στηρίζονται στην αρμονία περνούν στο προσκήνιο, χαράσσουν δρόμους, εμπνέουν και παρακινούν τα άτομα με δύναμη και πάθος σε κάποιο στόχο. Θα πρέπει να γνωρίζουν ότι αποτελούν την κινητήρια δύναμη της σχολικής μονάδας. Ότι είναι στο χέρι τους να διαμορφώσουν την ατμόσφαιρα που θεωρούν πιο αρμόζουσα, να περιφερόμενοι και συναναστρεφόμενοι τους πάντες, επιδεικνύοντας στάσεις και συμπεριφορές που θα ήθελε να υιοθετήσουν και οι υπόλοιποι, με λίγα λόγια να γίνει διαμορφωτής της κουλτούρας της ΣΜ<sup>24</sup>.

Οι μεγάλοι ηγέτες είναι συναισθηματικά ευφείς και συνεπείς απέναντι στην αβεβαιότητα του σημερινού κόσμου προτάσσοντας την ελπίδα. Εμπνέουν μέσω της σαφήνειας του οράματος, μέσω της αισιοδοξίας και μέσω μιας εκπληκτικής πίστης στον εαυτό τους και τους συνεργάτες τους. Αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες με κατανόηση και συμπόνια για εκείνους που ηγούνται και για εκείνους που υπηρετούν. Οι ηγέτες που στηρίζονται στην αρμονία είναι εναρμονισμένοι με αυτούς που είναι γύρω τους, συντονίζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με τα αντίστοιχα των άλλων και ενεργούν με πνευματική διαύγεια. Ως συναισθηματικά ευφείς ηγέτες, εκτός του ότι γνωρίζουν να διαχειρίζονται σωστά τον εαυτό τους, διαχειρίζονται και τα συναισθήματα των άλλων δημιουργώντας ισχυρές σχέσεις που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη. Γνωρίζουν ότι τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά και ότι τα δικά τους συναισθήματα είναι ισχυρά μέσα παρακίνησης της διάθεσης και της απόδοσης των συνεργατών τους. Ενημερώνονται επακριβώς για την κουλτούρα των ατόμων, των ομάδων και των οργανισμών που ηγούνται και δημιουργούν σχέσεις διαρκείας. Εμπνέουν με το πάθος, την αφοσίωση ωθώντας τους γύρω τους να θέλουν να κινηθούν συντονισμένα προς ένα συναρπαστικό μέλλον. Εμφυχνώνοντας και δίνοντας ελπίδα και προοπτική βοηθούν τους συνεργάτες τους να εξελιχθούν και να γίνουν καλύτεροι.

Η αρμονία επιτρέπει στον ηγέτη να χρησιμοποιήσει την δύναμη όλων όσων δραστηριοποιούνται μέσα και γύρω σε έναν οργανισμό (χρηματικοοικονομικό, ανθρώπινο, περιβαλλοντικό και κοινωνικό κεφάλαιο), δημιουργώντας μια πανίσχυρη συνταγή αποτελεσματικής απόδοσης των οργανισμών. Δεν επαρκεί η γνώση για την επιτυχία αν δεν συνοδεύεται από την αρμονία. Το πρόβλημα όμως είναι ότι η επίτευξη αρμονίας είναι δύσκολη από τον ηγέτη και έχει να κάνει με την φύση της δουλειάς και του τρόπου με τον οποίο την διαχειριζόμαστε. Σε αυτό πρέπει να προστεθεί και η πίεση στους ηγέτες για προβλέψιμα αποτελέσματα γεγονός που απαιτεί θυσίες.

---

24 Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 25,51.

Όμως όταν οι ηγέτες θυσιάζουν πολλά για πολύ χρόνο κινδυνεύουν από το σύνδρομο των θυσιών. Η ηγεσία είναι συναρπαστική αλλά απαιτεί στρες και συνεπάγεται μοναξιά. Ως άσκηση δύναμης και επιρροής δημιουργεί απόσταση ανάμεσα στα άτομα και χάνεται συχνά η σχέση και η υποστήριξη μεταξύ των ατόμων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ο ηγέτης να περιέλθει σε εσωτερική ανησυχία, αναταραχή και θλίψη. Με άλλα λόγια η δυσαρμονία είναι δεδομένη ακόμα και για τους ηγέτες που ξέρουν να δημιουργούν αρμονία. Και λόγω του ότι τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά η δυσαρμονία μεταδίδεται σε αυτούς που είναι γύρω μας και σε όλο τον οργανισμό στον οποίο ανήκουμε.

Αυτό λοιπόν που πρέπει και μπορούν να κάνουν οι ηγέτες είναι να διατηρούν την αποτελεσματικότητα αφού πρώτα διαχειριστούν το σύνδρομο των θυσιών, το στρες και τη δυσαρμονία, επανερχόμενοι αλλεπάλληλες φορές στην αρμονία. Η δυσκολία έγκειται στο να διαχειριστούν το χρόνιο στρες και τις συνεχείς κρίσεις δίχως να ενδώσουν στην εξάντληση, τον φόβο ή τον θυμό. Οι μεγάλοι ηγέτες το καταφέρνουν αυτό εστιάζοντας στην ανάπτυξη της ευφυΐας τους, στην κατανόηση και την διαχείριση των συναισθημάτων τους και στην επίτευξη των βαθύτερων πιστεύω τους και των ονείρων που τρέφουν το πνεύμα τους. Και όλα αυτά με την συνέπεια, την ελπίδα και την κατανόηση, που είναι τα μυστικά της ανανέωσης<sup>25</sup>. Συνέπεια σημαίνει το να ζεις δηλαδή σε μια κατάσταση πλήρους, συνειδητής επίγνωσης του εαυτού σου, των άλλων και του πλαισίου μέσα στο οποίο κινείσαι και εργάζεσαι.

Η ελπίδα δίνει την δυνατότητα να πιστέψουμε ότι το μέλλον που οραματιζόμαστε είναι επιτεύξιμο, εμπνέοντας και τους άλλους σε αυτό. Με την κατανόηση αντιλαμβανόμαστε τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ανθρώπων και παρακινούμαστε να δράσουμε σύμφωνα με τα συναισθήματά μας. Η δυναμική σχέση ανάμεσα στην συνέπεια, την ελπίδα και την κατανόηση παρακινεί τα θετικά συναισθήματα που μας δίνουν την δυνατότητα να παραμείνουμε ευαίσθητοι εμπρός στις προκλήσεις, αντισταθμίζοντας τις αρνητικές συνέπειες του στρες της εξουσίας, μας κρατούν σε μια κατάσταση ανανέωσης και μας βοηθούν να παράγουμε σχέσεις βασισμένες στην αρμονία.

Η αντιμετώπιση των αναπόφευκτων προκλήσεων του ρόλου του ηγέτη απαιτεί μια συνειδητή διαδικασία ανανέωσης, μια διαδικασία καθημερινή και διαχρονική, απαιτεί μετασχηματισμό της διαχείρισης του εαυτού μας, υιοθέτηση νέων συμπεριφορών και πρακτικών που θα οδηγήσουν στην εσωτερική αρμονία που με την σειρά της θα διαχυθεί στα άτομα και τις ομάδες που είναι γύρω μας.

### 3.4. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και συναισθηματική νοημοσύνη

Ειδικά για την εκπαίδευση στο μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης εντάσσονται τέσσερα είδη διευθυντών που σχετίζονται με διαφορετικές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης<sup>26</sup>:

- Διοικητικός: Διέπεται από υψηλά επίπεδα πρωτοβουλίας
- Οραματιστής: Είναι εμπνευστής και καταλύτης αλλαγών
- Συμβουλευτικός: Εξελίσσει τους άλλους έχοντας υψηλό επίπεδο αυτοεπίγνωσης
- Δημοκρατικός/διανεμητικός: Κάνει καλή διαχείριση των συγκρούσεων και συμβάλλει

---

25 Βογιατζής, Ε. & McKEE, Α. (2008). *Αρμονική ηγεσία*. Αθήνα: INTERBOOKS-PROTHESIS

26 Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

στην οργανωσιακή επίγνωση και τη συνεργασία.

Ανάλογα πόσο ψηλό δείκτη ΣΝ έχει ο διευθυντής ενός σχολείου σε φθίνουσα σειρά, υπάρχει η παρακάτω κατάταξη: Οραματιστής-Συμβουλευτικός-Διανεμητικός. Απουσιάζει η έννοια του Διοικητικού<sup>27</sup>.

Ο διευθυντής της ΣΜ μέσα από την ανάπτυξη της ΣΝ μπορεί να:

- Να χρησιμοποιεί τις συναισθηματικές δεξιότητες για τη διαχείριση των ομάδων και την επίλυση των συγκρούσεων
- Να κατανοεί τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των άλλων
- Να ελέγχει τα συναισθήματά του
- Να γνωρίζει να χειρίζεται τις διαφωνίες
- Να έχει ικανότητες πειθούς και επικοινωνίας
- Να μπορεί να εμπνέει και να ηγείται.
- Να μπορεί να εργάζεται κάτω από πίεση
- Να θέτει κίνητρα για τον εαυτό του και τους άλλους
- Να έχει πίστη στον εαυτό του και στις ικανότητές του
- Να παίρνει πρωτοβουλίες με σωστή ιεράρχηση στόχων, έχοντας επίγνωση του ρίσκου, δίχως όμως να φοβάται.

Συνεχείς έρευνες<sup>28</sup> έχουν αποδείξει ότι το 80% της αποτελεσματικότητας των διοικητικών στελεχών οφείλεται στην ικανότητα ΣΝ που διαθέτουν. Το υπόλοιπο 20% είναι η συνεισφορά του δείκτη νοημοσύνης (ΔΝ). Ένα άτομο με μέτριο ΔΝ και υψηλό ΣΝ μπορεί να είναι περισσότερο πετυχημένο από ένα ιδιαίτερα ευφυές άτομο, αρκεί να καλλιεργήσει τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Γιατί η ΣΝ σε αντίθεση με το ΔΝ που το έχεις ή δεν το έχεις, μπορεί να καλλιεργηθεί. Το άκαμπτο και προστακτικό στυλ διοίκησης έχει δώσει τη θέση του στην ικανότητα του ηγέτη να κινητοποιεί τους άλλους, προκειμένου να αγωνιστούν για κοινά επιτεύγματα. Αναφερόμαστε σε ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο που δίνει έμφαση στην ποικιλία, στην ανάδειξη των ανθρωπίνων συναισθημάτων και στην ουσιαστική επικοινωνία<sup>29</sup>.

#### 4. Συμπέρασμα-Πρόταση

Οι ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει η άσκηση διοίκησης στις εκπαιδευτικές μονάδες σε συνδυασμό με την προϋπόθεση συναίνεσης και αποδοχής εκ μέρους των εκπαιδευτικών οποιασδήποτε εφαρμοζόμενης πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης προκειμένου αυτή να εφαρμοστεί επιτυχώς, αναδεικνύουν την ανάγκη κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτό θα το καταφέρουν οι ηγέτες που διαθέτουν υψηλό δείκτη ΣΝ, αυτοί που θα διαμορφώσουν καλό συναισθηματικό κλίμα στον χώρο εργασίας, που με τη σειρά του θα οδηγήσει στην επίτευξη των διδακτικών και ευρύτερων στόχων του εκπαιδευτικού έργου. Απαραίτητα εδώ αναδεικνύονται τα κίνητρα με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις

---

27 Reead, T. G. (2005). *Elementary Principal Emotional Intelligence, Leadership Behaviour And Openness: An Exploratory Study. Dissertiation*. Ανακτήμένο στις 12/12/2012 από: <http://etd.ohiolink.edu/etd/send-pdf.cgi/Read%20Thomas%20Gpdf?osu1133194372>

28 Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76, 93-104. Ανακτήμένο στις 11/12/2012 από <http://hbr.org/2004/01/what-makes-a-leader/ar/1>.

29 Αρβανιτάκης, Δ. (2005). Συναισθηματική νοημοσύνη & ηγεσία. Πτυχιακή εργασία. Στο: <https://www.electricalab.gr/e-yliko/aspaite-pesyp-programma-eidikefsis-stin-symvouleftiki-kai-ton-prosanatolismo/1257-synaisthmatiki-noimosyni-kai-igesia-ptyxiaki-ergasia-94sel/file> (προσπελάστηκε στις 24/10/2019).

ανάγκες των εργαζόμενων εκπαιδευτικών μέσα σε ένα κλίμα καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Ο σύγχρονος ηγέτης λοιπόν και η συναισθηματική νοημοσύνη βαδίζουν μαζί. Η ευφυΐα, οι επιστημονικές γνώσεις και η επαγγελματική εμπειρία μόνο όταν συνδυάζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη διαμορφώνουν από κοινού τις προϋποθέσεις για την επιτυχία στο έργο του. Και αυτό γιατί αποτρέπονται συγκρούσεις και αδικίες που μοιραία οδηγούν σε δυσλειτουργία τις εκπαιδευτικές μονάδες, αδιαφορία και μείωση της απόδοσης των εργαζόμενων. Δεν πρέπει να ξεχνούμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί ενίοτε καλούνται να διαχειριστούν ζητήματα και να λύσουν προβλήματα των μαθητών τους που τους φέρνουν καθημερινά αντιμέτωπους με τα συναισθηματικά τους όρια. Με λίγα λόγια αναγνωρίζεται ότι ο συναισθηματικά νοήμων ηγέτης αποτελεί βαρόμετρο για την επιβίωση και την επιτυχία ενός οργανισμού.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα πιστεύουμε ότι όσοι κατέχουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (σχολικές μονάδες) και όσοι είναι εν δυνάμει στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να φροντίζουν να καλλιεργούν της ικανότητες που περιλαμβάνει η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό δεν θα πρέπει να είναι μόνο ευθύνη της πολιτείας (εφ' όσον μιλάμε για δημόσια εκπαίδευση) προκειμένου να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί ανάλογη επιμόρφωση, αλλά θα πρέπει να αποτελεί κατά προτεραιότητα τομέα αυτοεπιμόρφωσης. Δυστυχώς τα πανεπιστήμια δεν προετοιμάζουν ένα άτομο για αυτό τον ρόλο. Η συναισθηματική νοημοσύνη όμως θα πρέπει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα των τμημάτων που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς ηγέτες.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα Α.(2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. *Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βογιατζής, Ε. & McKEE, Α. (2008). *Αρμονική ηγεσία*. Αθήνα: INTERBOOKS-PROTHESIS.
- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind. Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» «είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;* (μτφ Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Καφέτσιος Κ. (2003), Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον, *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2,

16-25.

- Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α΄*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ.
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ.

### Ξερόγλωσση

- Ciarrochi, J, Deane F.P., Anderson, S. (2002), Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health, *Personality & Individual Differences*, 32(2), 197-209
- Cooper, R., Sawaf, A. (1998), *Executive EQ: emotional intelligence in business*, London: Orion.
- George, J. (2000), Emotions and leadership: The role of emotional intelligence, *Human Relations*, 53(8), 1027-1055
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76, 93-104. Ανακτημένο στις 11/12/2012 από <http://hbr.org/2004/01/what-makes-a-leader/ar/1>
- Goleman, D. (2000). Leadership that Gets Results. *Harvard Business Review*, 78-90
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1993), The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Reead, T. G. (2005). *Elementary Principal Emotional Intelligence, Leadership Behaviour And Openness: An Exploratory Study. Dissertaton*. Ανακτημένο στις 12/12/2012 από: <http://etd.ohiolink.edu/etd/send-pdf.cgi/Read%20Thomas%20Gpdf?osu1133194372>
- Sosik, J.J., Megerian, L.E. (1999), Understanding leader emotional intelligence and performance, *Group & Organization Management*, 24(3), 367-390.
- Wolff, S.B., Pescosolido, A.T., Druskat, V. Urch. (2002), Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams, *Leadership Quarterly*, 13, 505-522.

### Ιστοσελίδες

- Αρβανιτάκης, Δ. (2005). *Συναισθηματική νοημοσύνη & ηγεσία*. Πτυχιακή εργασία. Στο: <https://www.electricalab.gr/e-yliko/aspaites-pesyp-programma-eidikefsis-stin-symvouleftiki-kai-ton-prosanatolismo/1257-synaisthmatiki-noimosyni-kai-igesia-ptyxiaki-ergasia-94sel/file> (προσπελάστηκε στις 24/10/2019).
- Η συναισθηματική νοημοσύνη ταιριάζει στους ηγέτες. Στο: <https://www.kathimerini.gr/257106/article/oikonomia/epixeirhseis/h-synais8hmatikh-nohmosynh-tairiazeti-stoys-hgetes> (προσπελάστηκε στις 16/10/2019)

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο κ. **Γεώργιος Ζάγκος** είναι πτυχιούχος της Π.Α. Τρίπολης και του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (Master) στην κατεύθυνση: «Σπουδές στην Εκπαίδευση MEd» του ΕΑΠ. Είναι απόφοιτος του Διδασκαλείου Πατρών στην Κατεύθυνση: «Οργάνωση - Διοίκηση και σχεδιασμός της Εκπαίδευσης». Είναι απόφοιτος του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών και πτυχιούχος των Τ.Ε.Ι. Πάτρας, κατεύθυνση Τεχνολόγων-Ηλεκτρολόγων. Από το 1989 διδάσκει σε ΣΜ της Α/θμιας εκπαίδευσης. Έχει διατελέσει επί πολλά έτη διευθυντής σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Αχαΐας. Σήμερα είναι ΣΕΕ στο ΠΕΚΕΣ Δ. Ελλάδας.  
**Στοιχεία επικοινωνίας:** gzagkos@sch.gr



## **Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ως παράμετρος βελτιστοποίησης της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης**

*Παναγόπουλος Νικόλαος - Αναστασίου Σοφία*

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία γίνεται ανασκόπηση της υπάρχουσας γνώσης όσον αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ως παράμετρος βελτιστοποίησης της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Έρευνες δείχνουν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με αυξημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, με την ικανότητα να διαχειρίζονται ευκολότερα προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν, με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης και με τη διάθεση για αυτοβελτίωση και αποδοτικότητα. Η άμεση ή έμμεση επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί ίσως τον πυρήνα τόσο για την αποτελεσματική μάθηση αλλά και την ευημερία των μαθητών, ενώ παράλληλα αποτρέπονται καταστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης ή και εγκατάλειψης της εργασίας τους. Η διεθνής εμπειρία έχει καταδείξει την ανάγκη για ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχεδιασμό πολιτικής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και στην Ελλάδα.

**Λέξεις κλειδιά:** Συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτικοί, διοίκηση της εκπαίδευσης

### **Teachers' Emotional Intelligence as a parameter of optimum Human Resources Management in Education**

#### **Abstract**

This paper reviews published reports and studies on the importance of teachers' emotional intelligence (E.I.) for an effective human resources management in education. Several studies suggest that increased level of Emotional Intelligence is associated with increased teachers' effectiveness, ability to handle complex and challenging situations, lower levels of burnout and a positive attitude towards improving educational outcomes. A series of direct and indirect effects of teachers' Emotional Intelligence on students' academic performance and wellbeing has also been exhibited in several studies. Teachers with high E.I are less likely to suffer from professional stress and burnout or quit their job. Emotional Intelligence can be an important parameter for a successful Human Resources Management in Education all over the world, including Greece.

**Key-words:** Emotional Intelligence, teachers, human resources management

### **1. Εισαγωγή**

Στη σύγχρονη εποχή ο κόσμος μας μεταβάλλεται με ταχείς ρυθμούς σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Στη συγκυρία αυτή η σχολική μονάδα ως οργανισμός

προσπαθεί να ανταπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους και τον σκοπό της. Οι νέες προκλήσεις διαμορφώνουν την ανάγκη για ένα ευέλικτο σχολείο, καινοτόμο, ανταγωνιστικό που θα στέκεται δημιουργικά απέναντι στην καινούργια γνώση στα πλαίσια της κοινωνίας της πληροφορίας<sup>1</sup>. Απαιτείται λοιπόν στο σύγχρονο σχολείο ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ανταπεξέλθει σε έναν ρόλο πολυδιάστατο και απαιτητικό που προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες μη διαταράσσοντας την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Σχετικές έρευνες έχουν αναδείξει τη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας στο έργο τους<sup>2</sup> με την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν<sup>3</sup>, το μειωμένο άγχος<sup>4</sup>, το θετικό κλίμα στη σχολική τάξη<sup>5</sup>, τη διάθεση για αυτοβελτίωση και την αποδοτικότητα<sup>6</sup>.

Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί ως σημαντική για την προσωπική και επαγγελματική τους ευεξία παράλληλα με την ευημερία και την ανάπτυξη των παιδιών<sup>7</sup>.

Μεταξύ άλλων επιθυμητών χαρακτηριστικών, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντική παράμετρο στην επιλογή και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού<sup>8</sup> σε οργανισμούς που κατανέμουν πόρους για να απασχολούν και να εκπαιδεύουν το δυναμικό τους, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Τα αναμενόμενα οφέλη από τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ευημερίας των εκπαιδευτικών,<sup>9</sup> τη μείωση της ανάπτυξης επαγγελματικής εξουθένωσης<sup>10</sup> καθώς

---

1 Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). *Ο διευθυντής-ηγέτης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 10.

2 Rathi, N., & Rastogi, R. (2009). Assessing the relationship between emotional intelligence, occupational self-efficacy and organizational commitment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 93-102.

3 Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports : Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17 (5), 611-627.

4 Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.

5 Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.

6 Bradberry, T. (2015). Why you need emotional intelligence to succeed, <https://www.talentsmart.com/articles/article.php?ID=389993854>

7 Anastasiou, S. (2020). A moderate effect of age on preschool Teachers' Trait Emotional Intelligence in Greece and implications for preschool Human Resources Management. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), pp. 26-36. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.26.36>

Molina, F.M., Castillo, B., & Berrocal, F. P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 209-223.

8 Nafukho, F. M., & Muya, M. A. H. (2014). Emotional intelligence and its critical role in developing human resources. In N. E. Chalofsky, T. S. Rocco, & M. L. Morris (Eds.). *Handbook of Human Resources Development* (pp. 623-640). Hoboken, NJ: Wiley

9 Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.

10 Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1042-1054.

Mirida-Lopez, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.

και στον έλεγχο αγχωτικών συνθηκών διδασκαλίας<sup>11</sup>.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση του εκπαιδευτικού δυναμικού ως ποιοτικός παράγοντας που βελτιστοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία.

## **2. Αποσαφήνιση όρων και θεωρητικές προσεγγίσεις**

### **2.1. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού**

Στις μέρες μας οι οργανισμοί λειτουργούν σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, οικονομικό, κοινωνικό και τεχνολογικό και λειτουργούν αποτελεσματικά όταν διαθέτουν τους αναγκαίους πόρους, που ομαδοποιούνται σε υλικούς πόρους υπό την μορφή κεφαλαίου, εγκαταστάσεων και εξοπλισμού και σε ανθρώπινους πόρους οι οποίοι αφορούν τα στελέχη και τα ανώτερα στελέχη των οργανισμών.

Η διοίκηση και οι οργανισμοί πρέπει να λάβουν υπόψη τους τρία στοιχεία που καθορίζουν την εξέλιξή τους<sup>12</sup>:

- 1) τους συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να επιτύχουν,
- 2) τους περιορισμένους πόρους και
- 3) την συμβολή των ανθρώπων στην επίτευξη των στόχων.

Από αυτά οι άνθρωποι πόροι χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, λόγω της περιπλοκότητάς τους, δεδομένου ότι οι υλικοί πόροι και γενικά οι άλλοι συντελεστές παραγωγής, ούτε *σκέπτονται*, ούτε μαθαίνουν, ούτε προσπαθούν, ούτε θέτουν στόχους και αποφασίζουν για το τι, πόσο και πως θα πράξουν. Αντιθέτως οι άνθρωποι είναι αυτοί που στελεχώνουν και διοικούν έναν οργανισμό και αποτελούν το μοναδικό παράγοντα που θα ενεργοποιήσει και θα αξιοποιήσει όλους τους συντελεστές παραγωγής, ώστε ο κάθε οργανισμός να επιτύχει τους προκαθορισμένους στόχους του<sup>13</sup>.

Το σημαντικότερο συστατικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς στον χώρο της εργασίας είναι το ίδιο το άτομο. Ο οργανισμός θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο πως θα οργανώσει και ενδυναμώσει το ανθρώπινο δυναμικό του<sup>14</sup>. Το ανθρώπινο δυναμικό είναι όχι μόνο μοναδικό και πολύτιμο, αλλά είναι επίσης και ο σημαντικότερος πόρος ενός οργανισμού.

Η αποδοτικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο διοικείται και αξιοποιείται γενικά το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού. Η ηγεσία πρέπει να μπορεί να συνεργάζεται αποδοτικά με το δυναμικό της και να επιλύει ικανοποιητικά τα πολλά και ποικίλα προβλήματα που δημιουργούνται.

Η αποδοτική διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού εμπεριέχει την ανάπτυξη

---

11 Caires, S., Almeida, L. and Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice", *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163-178.

Day, Christopher (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125.

12 Tosi, H. L., Rizzo, J.R., & Carroll, S.J. (1986). *Managing organizational behavior*. Marshfield, MA: Pitman.

13 Bowen, D. E., and Lawler III, E. E., (1992). The empowerment of service workers: What, why, how, and when. *Sloan management review*, Spring, 31 - 39.

14 Χυτήρης, Α. (2001). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*, Αθήνα: Interbooks.

σχεδίων και προγραμμάτων, για τη βέλτιστη στελέχωση του οργανισμού, αφετέρου δε τη συνεχή ανάπτυξη των ικανοτήτων του και την υποκίνηση του για άντληση του αναγκαίου βαθμού ικανοποίησης σε συνδυασμό με την παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη ολόκληρου του δυναμικού του.

Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα εντοπισμού και ανάπτυξης των «ταλέντων που στο μέλλον θα γίνουν οι ηγήτορες των οργανισμών δυναμικού» (Human Resources Management). Ο Legge<sup>15</sup> σημειώνει ότι από τη διοίκηση προσωπικού, που στόχο είχε απλώς την διοίκηση υποθέσεων ρουτίνας του προσωπικού όπως η καταβολή των μισθών, έχουμε μετακινηθεί στην διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού που ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, ειδικά σε ότι αφορά τα μεσαία και ανώτερα στελέχη, ώστε το ανθρώπινο δυναμικό να γίνει πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.

Όπως συμβαίνει σε κάθε οργανισμό, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι πολύ σημαντικό ζήτημα και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στόχος της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης είναι η σωστή επιλογή, η επαγγελματική ανάπτυξη και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ταλέντων του ανθρώπινου δυναμικού και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας και θετικού εργασιακού κλίματος που ευνοούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού<sup>16</sup>.

Η συναισθηματική και κοινωνική μάθηση αναδεικνύεται ολόένα και πιο απαραίτητη στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. «Ως κοινωνική και συναισθηματική αγωγή ορίζεται η διαδικασία μέσω της οποίας μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα, να δείχνουμε ενδιαφέρον για τους άλλους, να παίρνουμε τις σωστές αποφάσεις, να συμπεριφερόμαστε με ηθικό και υπεύθυνο τρόπο, να αναπτύσσουμε θετικές σχέσεις και να αποφεύγουμε τις αρνητικές συμπεριφορές»<sup>17</sup>.

## 2.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη

Στα περισσότερα διαδεδομένα, σύγχρονα μοντέλα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης αναγνωρίζεται ότι τα συναισθήματα δομούνται κοινωνικά, σχετίζονται με συγκεκριμένα πλαίσια και μαθαίνονται σε πολιτισμικά καθορισμένα περιβάλλοντα<sup>18</sup>. Στα πλαίσια αυτά εντάσσονται και οι μελέτες για τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Οι Salovey και Mayer<sup>19</sup> ασχολήθηκαν επισταμένα με τον όρο *συναισθηματική νοημοσύνη* και περιέγραψαν με πολλές λεπτομέρειες τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να εισάγουμε νοημοσύνη στα συναισθήματά μας. Τα κριτήρια που θα πρέπει ωστόσο

---

15 Legge, K. (1995). *Human Resource Management: Rhetorics and Realities*, London: MacMillan.

16 Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Gutenberg

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιάτης, Δ, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α' (2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Πάτρα: Ε. Α. Π.

17 Elias, M. J., Zins, J. E., Craczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of School Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology Review*, 32, 303-319.

18 Holodynski, M. F. (2010). *Development of Emotions and Emotion Regulation*. NY: Springer.

19 Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

να πληρούνται κατά τους Mayer, Caruso και Salovey<sup>20</sup> για να γίνει αποδεκτό ένα είδος νοημοσύνης και να ενταχθεί στα μέχρι τώρα γνωστά είδη κατατάσσονται σε τρεις ομάδες :

- Τα *Θεμελιώδη Κριτήρια*, αυτά που καθορίζουν τις αρχές της νοημοσύνης, δηλαδή όλα αυτά τα συγκεκριμένα πνευματικά χαρακτηριστικά που διακατέχουν την καινούργια νοημοσύνη.
- Τα *Κριτήρια Συσχέτισης*, αυτά δηλαδή που πρέπει να υφίστανται για να γίνει συσχέτιση και σύγκριση με εμπειρικά δεδομένα.
- Τα *Κριτήρια Εξέλιξης και Ανάπτυξης*, τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη και εξέλιξη της νοημοσύνης.

Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές διέκριναν τρεις γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με τον συγκεκριμένο όρο:

- *Εμπάθεια*: Αναφέρεται στην ευαισθησία του ατόμου ώστε να αντιδρά στα ερεθίσματα που του μεταδίδουν οι γύρω του.
- *Αυτοεπίγνωση*: Είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση και να μπορεί να την ελέγχει.
- *Αυτορρύθμιση*: Η δυνατότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί την εσωτερική του κατάσταση με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγει θετικά αποτελέσματα στους σημαντικούς τομείς της ζωής του. Αυτό επιτρέπει στο άτομο να προάγει τη δημιουργικότητα, τις κοινωνικές σχέσεις και να διατηρεί τα κίνητρά του<sup>21</sup>.

Ο Bar-on<sup>22</sup> αναφέρεται στη *συναισθηματική – κοινωνική νοημοσύνη* υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για την αλληλεπίδραση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Κατά τον Bar-on η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζεται από τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες του κάθε ανθρώπου, καθορίζοντας τον τρόπο που ανταπεξέρχεται στις καθημερινές απαιτήσεις και στις πιέσεις του περιβάλλοντός του. Έτσι, χρησιμοποιεί την έννοια «συναισθηματικό πηλίκο» (Emotional Quotient, EQ) προσπαθώντας να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Μελετώντας το μοντέλο του Bar-on, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από αλληλοεπιδρώμενες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες καθορίζουν τον βαθμό συναίσθησης και ενσυναίσθησης του ατόμου, δηλαδή κατά πόσο κανείς εννοεί και εκφράζει τον εαυτό του και κατά πόσο καταλαβαίνει τους γύρω του είτε σχετίζεται μαζί τους προσωπικά είτε επαγγελματικά. Η συναισθηματική – κοινωνική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε δεξιότητες: ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές, εύκολη προσαρμογή, έλεγχος του στρες και διάθεση για αποτελεσματικότητα<sup>23</sup>.

Έτσι, σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-on, η συναισθηματική – κοινωνική νοημοσύνη καθιστά το άτομο κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκές και ευπροσάρμοστο στις μεταβολές του περιβάλλοντός του.

---

20 Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27,4, pp. 267-298.

21 Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.

22 Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory, in Bar-on, R. & Parker, A. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at*. Toronto: Multi-Health Systems

23 Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.

Ο Goleman στα τέλη του 20ου αιώνα διερεύνησε την ιδέα της ύπαρξης νοημοσύνης στα συναισθήματα. Σύμφωνα με την άποψή του «ως νοημοσύνη ορίζεται η βιοψυχολογική ικανότητα να επεξεργαζόμαστε πληροφορίες, τις οποίες μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σε ένα πολιτισμικό χώρο, ώστε να λυθούν προβλήματα ή να δημιουργηθούν προϊόντα τα οποία έχουν αξία σε μια κουλτούρα» και ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται «η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει»<sup>24</sup>. Είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χειρίζεται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, ώστε να αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις<sup>25</sup>. Τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ένας άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο βλέπει μια εικόνα, αλλά και την αλλαγή που συντελείται, καθώς μεγαλώνει και εξελίσσεται. Με σωστή εκπαίδευση μαθαίνει να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματά του και έτσι έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει ένας επιτυχημένος άνθρωπος επαγγελματικά και προσωπικά.

Επιπρόσθετα, ο Goleman διερεύνησε τον καταλυτικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανατροφή των παιδιών, στην εκπαίδευση αλλά και στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των οργανισμών. Στον εργασιακό χώρο, η αποδοτικότητα σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και επιδρά με πολύτιμο τρόπο, τόσο ως εργαλείο στην επιλογή προσωπικού, στην εκπαίδευσή του, στην ανάθεση αρμοδιοτήτων όσο και στη διοίκηση. Αποτελεί το απαραίτητο συστατικό στοιχείο εντοπισμού των δυνατών ή και αδύνατων σημείων ενός οργανισμού, τα οποία χρήζουν ενίσχυσης ή βελτίωσης<sup>26</sup>.

Τα θετικά συναισθήματα ενεργοποιούν την αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση την αισιοδοξία, την αύξηση της δημιουργικότητας και την ικανότητα λήψης αποφάσεων σε όλους τους τομείς της ζωής<sup>27</sup>. Διαχώρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Η μια αφορά τον άνθρωπο ως πρόσωπο και η δεύτερη ως μέλος μιας κοινωνίας. Κάθε κατηγορία από αυτές στη συνέχεια υποδιαιρείται σε πολλές δεξιότητες που καθορίζουν καταλυτικά την εξέλιξη του ατόμου και την ανάπτυξή του τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά<sup>28</sup>. Σύμφωνα με τη θεωρία του τα βασικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν να κάνουν κυρίως με δεξιότητες που συμβάλλουν στην επικοινωνία των ατόμων, στην επιρροή που ασκούν, στον χειρισμό δύσκολων καταστάσεων, στην ανάπτυξη δεσμών, στην ομαδικότητα και στη συνεργασία.

Τέτοιες δεξιότητες είναι: η αυτοεπίγνωση, η αυτοπαρακίνηση, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, οι διαπροσωπικές σχέσεις και ο ξεχωριστός προσωπικός τύπος του κάθε ατόμου.

---

24 Goleman, D.(1998a), "What makes a leader?" Harvard Business Review, November- December, pp. 93-102.

25 Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.

26 O'Boyle Jr., E.H., Humphrey, R.H., Pollack, J.M., Hawver, T.H., Story, P.A., 2011. The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior* 32, 788–818.  
Rojell, E. J., Pettijohn, C. E. & Parker, R. S. (2006) Emotional intelligence and dispositional affectivity as predictors of performance in salespeople. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14 (2): 113-124.

27 Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. Boston: Harvard Business School.

28 Goleman, D. (2000) Leadership that gets results. Harvard Business Review, March-April, pp 78-90



Από την ανασκόπηση των μοντέλων που ορίζουν και περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη φάνηκε ότι πρόκειται για μία σύνθεση ικανοτήτων και συμπεριφορών που συνδέονται με την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων και την επιτυχία σε διάφορους τομείς των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα των μελετών δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μαθαίνεται και αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου<sup>29</sup>.

Συμπερασματικά, οι θεωρίες των Goleman, Bar-on και Salovey and Mayer, ορίζουν με διαφορετικό τρόπο τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Bar-on ως μια θεωρία προσωπικότητας οι Salovey and Mayer ως μια θεωρία νοημοσύνης με εμπειρική διάσταση και ο Goleman την συνδέει με την απόδοση, καθώς δίνει έμφαση στη δυνατότητα εκμάθησης και βελτίωσης των ικανοτήτων που την προσδιορίζουν. Σε αυτή την άποψη οφείλεται και η ευρεία αποδοχή της συναισθηματικής νοημοσύνης ως καθοριστικού παράγοντα στην προσωπική ή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου.

### **3. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντας βελτιστοποίησης του διδακτικού δυναμικού της εκπαίδευσης**

Το σχολείο παίζει πολυδιάστατα σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, διότι μέσα σε αυτό περνούν σημαντικό μέρος της αναπτυξιακής τους πορείας<sup>30</sup>. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, λόγω των δυσμενών κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών, τα ψυχικά – συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα των νέων διογκώνονται και το σχολείο καλείται να διαδραματίσει έναν υποστηρικτικό ρόλο και να ενισχύσει τους μαθητές με κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, εντάσσοντας τη συναισθηματική αγωγή στην εκπαίδευση για να ενισχύσει τη Συναισθηματική νοημοσύνη τους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις προκλήσεις του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος<sup>31</sup>.

Η χρησιμότητα της διδασκαλίας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σχολείο που αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών αναδεικνύεται και μέσα από τα ευρήματα των σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί και συνδέουν τη Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τις σχολικές επιδόσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες<sup>32</sup>.

Αυτή η αναγνώριση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των

---

29 Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London, Bloomsbury Publishing.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18,supl., 13-25.

30 Haynes, N. M. (2003). Addressing Students' Social and Emotional Needs: The role of Mental Health Teams in Schools. *Journal of Health & Social Policy*, 16, 109-123.

31 Gottman, J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

32 Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, 22(3), 320-336.

Fogle, L. M., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and lifesatisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373-392.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

Suldo, S., & Huebner, S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.

Gilman, R. and Huebner, E.S. (2006) Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth & Adolescence*, 35, 293-301.



μαθητών αποτελεί μια πρόκληση και για τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να κατανοήσουν πρώτα και να αναπτύξουν στη συνέχεια τις ικανότητές τους στο συγκεκριμένο είδος νοημοσύνης. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν οι ίδιοι να αποτελέσουν πρότυπο για τους μαθητές τους.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εστιάζει στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, αν και το επάγγελμα του δασκάλου βρίσκεται μέσα στα δέκα που απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη<sup>33</sup>. Σύμφωνα με τους Murray και Greenberg<sup>34</sup>, πέρα από το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, οι ικανότητες που διαθέτει, όπως ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνεί και συνδέεται με τους μαθητές, παρουσιάζεται ως πρότυπο, όπως επίσης και οι μέθοδοι διαχείρισης ολόκληρης της τάξης, παίζουν σημαντικό ρόλο στην υγιή συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Τελικά, για την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών είναι ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί να επιδιώξουν και τη δική τους συναισθηματική πρόοδο και να αφιερώσουν χρόνο ώστε να κερδίσουν την αυτογνωσία τους και να γνωρίσουν τι κρύβεται πίσω από τα κίνητρα και τις συμπεριφορές τους, κατά την επικοινωνία τους με τους μαθητές.

Έρευνες<sup>35</sup> έχουν αναδείξει ότι, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο επιτυχημένοι είναι στην εργασία τους και επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση<sup>36</sup>, γιατί εκφράζουν υψηλή *ενσυναίσθηση* και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ρυθμίσουν τα ποικίλα συναισθήματά τους μέσα στη σχολική τάξη και διαφέρουν στον τρόπο που τα βιώνουν και τα εκφράζουν<sup>37</sup>. Επίσης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, τους βοηθά να είναι πιο αποτελεσματικοί στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, στη δημιουργία ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων με τους μαθητές τους, στη διατήρηση καλής διαχείρισης της τάξης και στην αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών πειθαρχίας<sup>38</sup>. Στην ίδια έρευνα διαπιστώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί τη σημασία του να εντοπίζουν τα συναισθήματα των μαθητών τους παίρνοντας έτσι κρίσιμες διδακτικές αποφάσεις σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν.

Τα τελευταία, χρόνια άρχισαν να εκπονούνται μελέτες που περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη<sup>39</sup>, καθώς και τις επιπτώσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις εργασιακές τους εμπειρίες<sup>40</sup>. Φαίνεται ότι οι *συναισθηματικά ευφρείς*

---

33 Yate, M.J. (1997) *Career Smart: Jobs with a future*. New York: Ballantine.

34 Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.

35 Ghanizade, A., Moafian, F. (2010) The relationship between Iranian teachers' sense of efficacy and their pedagogical success in language institutes. *Asian EFL Journal*, 13(2).

36 Hayashi, A., Ewert, A. 2006, Outdoor Leaders' Emotional Intelligence and Transformational Leadership, *Journal of Experiential Education*, 28(3), 222-242.

37 Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. San Diego: Elsevier.

38 Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398.

39 Kaufhold, D., & Johnson, L.R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, 125(4), 615-626.

40 Kafetsios, K. & Zampetakis L.A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work *Personality and Individual Differences*, 44, 710-720.

δάσκαλοι προλαβαίνουν τη συναισθηματική εξουθένωση, που συνήθως οδηγεί στην αποπροσωποποίηση και στη χαμηλή αντίληψη της προσωπικής επίτευξης<sup>41</sup>.

Τελειώνοντας, θα αναφερθούν παράγοντες που εντοπίστηκαν και αναδεικνύεται ότι επηρεάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Το φύλο ως παράγοντας διαφοροποίησης της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζει το επίπεδό της. Σε μελέτες που έγιναν σε ενήλικες, οι γυναίκες είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις από τους άνδρες στις κλίμακες των αντικειμενικών ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης<sup>42</sup>. Τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, επίσης, φαίνεται να συσχετίζονται σημαντικά με τον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία τείνει να αυξάνεται με τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας και την πάροδο του χρόνου<sup>43</sup>.

#### **4. Συμπεράσματα**

Μέσα από την παρούσα ανασκόπηση φαίνεται ότι στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει πολλαπλά σημαντική επίδραση στη βελτίωση της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού.

Λειτουργεί καλύτερα η επικοινωνία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, αυξάνεται η εργασιακή απόδοση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ διακρίνεται προφανής τάση για αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών, ώστε να παρέχουν υψηλότερου επιπέδου εκπαιδευτικό έργο.

Στη διαρκώς αυξανόμενη λίστα των αναγκών για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει πλέον θέση και η ανάγκη για ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό πολιτικής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, προσδοκώντας άμεσα ψυχολογικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα στα παιδιά, αφού συνδέεται με τις σχολικές επιδόσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και θετική επίδραση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς δια της αύξησης των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, την αυτοεπίγνωση και την αίσθηση της προσωπικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Όλα τα προαναφερόμενα θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς έχουν συσχετιστεί με μειωμένες πιθανότητες εμφάνισης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και την αύξηση του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η διεθνής, κυρίως, βιβλιογραφία έχει καταδείξει την ανάγκη για ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης κάτι που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό

---

Kafetsios, K., Nezele, J. B., & Vassiou, A. (2011). A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121–1144.

41 Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042 – 1054.

42 Austin, E. J. (2005). Emotional intelligence and emotional information processing. *Personality and Individual Differences*, 39, 403–414.

Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

43 Ghanizade, A., Moafian, F. (2010) The relationship between Iranian teachers' sense of efficacy and their pedagogical success in language institutes. *Asian EFL Journal*, 13(2).

πολιτικής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και στην Ελλάδα, ώστε να θεσμοθετηθούν ανάλογα προγράμματα καλλιέργειας και ανάπτυξής της.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'(2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 10*
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Χυτήρης, Λ. (2001), *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*, Αθήνα: Interbooks.

### Ξενόγλωσση

- Anastasiou, S. (2020). A moderate effect of age on preschool Teachers' Trait Emotional Intelligence in Greece and implications for preschool Human Resources Management. *International Journal of Education and Practice*, (8(1), pp. 26-36. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.26.36>
- Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, 22(3), 320–336.
- Austin, E. J. (2005). Emotional intelligence and emotional information processing. *Personality and Individual Differences*, 39, 403–414.
- Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In Bar-on, R. & Parker, A (Eds), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application t home, school, and in the workplace* (p. 363–388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, suppl., 13-25.
- Bowen, D. E., and Lawler III, E. E., (1992). The empowerment of service workers: What, why, how, and when. *Sloan management review*, spring, 31 - 39.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social*

- Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158
- Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). “Becoming a teacher: student teachers’ experiences and perceptions about teaching practice”, *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163-178.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1042-1054.
- Day, Christopher (2016) *Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: challenges of living on the edge*. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Craczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of School Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology Review*, 32, 303-319.
- Fogle, L. M., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373–392.
- Ghanizade, A. & Moafian, F. (2010) The relationship between Iranian teachers’ sense of efficacy and their pedagogical success in language institutes. *Asian EFL Journal*, 13(2).
- Gilman, R. & Huebner, E.S. (2006) Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth & Adolescence*, 35, 293-301.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London, Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000) Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March-April, 78-90.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School.
- Hayashi, A., Ewert, A. 2006, Outdoor Leaders’ Emotional Intelligence and Transformational Leadership, *Journal of Experiential Education*, 28(3), 222-242.
- Haynes, N. M. (2003). Addressing Students’ Social and Emotional Needs: The role of Mental Health Teams in Schools. *Journal of Health & Social Policy*, 16, 109-123.
- Holodynski, M. F. (2010). *Development of Emotions and Emotion Regulation*. NY: Springer.
- Kafetsios, K. & Zampetakis L.A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work *Personality and Individual Differences*, 44, 710–720.
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassiou, A. (2011). A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders’ and Subordinates’ Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121–1144.
- Kaufhold, D., & Johnson, L.R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, 125(4), 615-626.

- Legge, K. (1995). *Human Resource Management: Rhetorics and Realities*, London: Mac-Millan.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Molina, F.M., Castillo, B. & Berrocal, F. P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 209-223.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Nafukho, F. M. & Muyia, M.A.H. (2014). Emotional intelligence and its critical role in developing human resources. In N. E. Chalofsky, T. S. Rocco, & M. L. Morris(Eds.). *Handbook of Human Resources Development* (pp. 623-640). Hoboken, NJ: Wiley.
- O'Boyle Jr., E.H., Humphrey, R.H., Pollack, J.M., Hawver, T.H. & Story, P.A (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior* 32, 788-818.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Rathi, N. & Rastogi, R. (2009). Assessing the relationship between emotional intelligence, occupational self- efficacy and organizational commitment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 93-102.
- Rojell, E. J., Pettijohn, C. E. & Parker, R. S. (2006). Emotional intelligence and dispositional affectivity as predictors of performance in salespeople. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14 (2), 113-124.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17 (5), 611-627.
- Suldo, S., & Huebner, S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. San Diego: Elsevier.
- Tosi, H. L., Rizzo, J.R. & Carroll, S.J. (1986). *Managing organizational behavior*. Marshfield, MA: Pitman.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. & Leschied, A. D. (2013). Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being.

*Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.

Yate, M.J. (1997) *Career Smart: Jobs with a future*. New York: Ballantine.

### Ιστοσελίδες

Bradberry, T., *Why you need emotional intelligence to succeed*, <https://www.talentsmart.com/articles/article.php?ID=389993854> (προσπελάστηκε στις 5/12/2019)

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Αναστασία Σοφία** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει μακρόχρονη εμπειρία στη διδασκαλία σε Προπτυχιακά και Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών. Έχει στο ενεργητικό της ανακοινώσεις & συγγραφή άρθρων σε Επιστημονικά Περιοδικά και σε Διεθνή και Εθνικά Συνέδρια. Είναι συ-συγγραφέας βιβλίου στη *Διαχείριση του Ανθρώπινου δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Είναι μέλος Συντακτικών Επιτροπών και Κριτής σε Διεθνή Επιστημονικά Περιοδικά και Συνέδρια.

Ο **Παναγόπουλος Νικόλαος** είναι εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Νομού Αχαΐας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου από το Ε.Α.Π. και υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει στο ενεργητικό του εισηγήσεις και συγγραφή άρθρων σε Επιστημονικά Περιοδικά και Συνέδρια.



## Ο Περιορισμός της Περιθωριοποίησης και η Προώθησή Πρακτικών Συμπερίληψης.

*Καρακωνσταντίνου Άννα Μαρία*

### Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια με τις επικυρωμένες διακηρύξεις της Σαλαμάνκα (1994) αλλά και με τη σύμβαση του ΟΗΕ προωθείται η ιδέα του ενός σχολείου για όλους και η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα ακολουθεί με αργούς ρυθμούς τις εκπαιδευτικές αυτές τάσεις στην προσπάθεια να προσεγγίσει αλλά και να παράσχει εκπαίδευση και σε κατηγορίες ατόμων που αποκλείονταν από τον θεσμό αλλά και να κατοχυρώσει την ισότητα της πρόσβασης και το δικαίωμα παροχής στην εκπαίδευση για όλα τα άτομα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό παράγοντα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η χρήση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής, μπορεί να οδηγήσει όχι μόνο στη μείωση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού αλλά να προωθήσει τη συνεργατικότητα και την αλληλεγγύη τόσο στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, όσο και στις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών. Στόχος της εργασίας είναι να καταδείξει τη σπουδαιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και τη δυνατότητα που προσφέρεται μέσα από την συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική, σχετικά με την συμβίωση και την αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αποφεύγοντας με αυτό τον τρόπο την απομόνωση και τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εργασία ξεκινά με μία αναφορά στην ειδική αγωγή και στο κλίμα που επικρατεί στις σχολικές τάξεις ενός γενικού σχολείου το οποίο «φιλοξενεί» μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στη συνέχεια αναλύεται η διαδικασία ένταξης και συμπερίληψης των μαθητών στην σχολική κοινότητα.

**Λέξεις- Κλειδιά:** Συμπερίληψη, εκπαίδευση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εκπαιδευτικός, Ελλάδα.

### Limiting Marginalization and Promoting Inclusion Practices

#### Abstract

In recent years, with the ratified declarations of Salamanca (1994) and with the UN Convention, the idea of a school for all and the inclusion of children with and without disabilities or special learning needs has been promoted. Inclusive education in Greece is slowly following these educational trends in trying to reach and provide education to categories of people who were excluded from the institution and to guarantee equality of access and the right to education for all. The role of educators plays a key role in inclusive education. The use of this educational practice can lead not only to the reduction of marginalization and exclusion but also to promote cooperative and solidarity in both child-to-teacher and pupil relationships. The purpose of this work is to demonstrate the importance of inclusive education as well as the potential offered through this particular



educational practice for the co-existence and interaction of students within the school environment. The work begins with a reference to the special education and climate in the classroom of a mainstream school that “hosts” students with learning disabilities and then analyzes the process of student integration and inclusion in the school community.

**Keywords: Inclusion, education, special learning difficulties, tutor, Greece**

## 1. Εισαγωγή

Αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο έχουν σε υψηλά επίπεδα των προτεραιοτήτων τους την προώθηση της «συμπεριληπτικής» εκπαίδευσης. Δεν αρκούν όμως τα συστήματα, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται σε «συμπεριληπτικά» περιβάλλοντα μάθησης και σε αυτό τον τομέα κρίνονται ανεπαρκείς, σ' αυτά τα συστήματα όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση<sup>1</sup>.

Η «συμπεριληπτική» εκπαίδευση, εκφράζει έναν προσανατολισμό συνεχούς βελτίωσης του σχολείου ενισχύοντας την αξία του σεβασμού στη διαφορετικότητα, την αρχή της ισοτιμίας, αλλά και την κατανόηση των αναγκών και δικαιωμάτων των παιδιών χωρίς καμία εξαίρεση. Ο όρος «συμπερίληψη» προτάθηκε για να περιγράψει την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου με τη σύμπραξη των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής<sup>2</sup>.

«Ο κοινωνικός αποκλεισμός στην πραγματικότητα δεν υφίσταται ως μια ενιαία και γενική θεωρία, αλλά είναι μια περιγραφική επιμέρους «αποκλεισμών», που δημιουργούνται και αναπαράγονται σε συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνικό πλαίσιο και σε άμεση σχέση με τα χαρακτηριστικά κάθε κοινωνίας και κυρίως με την πολιτική και οικονομική οργάνωση και την κοινωνική διάρθρωση»<sup>3</sup>. Άρα, το θέμα της «συμπεριληπτικής» εκπαίδευσης αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας και αρκετοί ερευνητές εισηγούνται τρόπους αλλά και τεχνικές ανάπτυξης σύμφωνα με τις οποίες είναι δυνατόν να εντοπιστούν φραγμοί που εμποδίζουν την ανάπτυξη των πρακτικών «συμπερίληψης» ή παρουσιάζουν παράγοντες οι οποίοι οδηγούν στην περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών, προωθώντας με αυτό τον τρόπο τη συζήτηση γύρω από το θέμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση<sup>4</sup>. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μία διαρκή διαδικασία μάθησης και όχι μία απλή και σύντομη στιγμή. Δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά είναι το μέσο σύμφωνα με το οποίο θα επιτευχθεί ο στόχος.

### 1.1 Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας είναι η προώθηση των συμπεριληπτικών πρακτικών διδασκαλίας και η ενίσχυση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω

---

1 Αγγελίδης, Α. (2011), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 17.

2 Ζησιμόπουλος Δ., (2011), *Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Πάτρα: ΠΤΔΕ

3 Τσιφρώνης, Ν.Χ. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

4 Αγγελίδης, Α. (2011), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 17

αυτής της διαδικασίας. Καθώς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία του ενός σχολείου για όλους, έχοντας σημαντικά οφέλη για τους μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Δημιουργούνται θετικές συμπεριφορές καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται, να κατανοούν και να σέβονται τους άλλους. Μέσα από τη συμπεριληψη προκύπτουν τόσο ακαδημαϊκές όσο και κοινωνικές δεξιότητες. Το σύστημα της κατηγοριοποίησης των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο αποκλεισμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την εκπαίδευση αρχίζει να εξαλείφεται. Η συμπεριληψη παρέχει ευκαιρίες για διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων<sup>5</sup>.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στη:

- Μείωση του στίγματος: η παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη αποτρέπει την κατηγοριοποίηση τους και ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους.
- Αλληλεπίδραση και συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής τάξης και του ειδικού προσωπικού. Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου αποσκοπεί στην στήριξη όλων των μαθητών.
- Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής τάξης σε θέματα ειδικής αγωγής. Με τη συμπεριληψη οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις γνώσεις και τα εφόδια, ώστε να ανταποκριθούν στη ποικιλομορφία της τάξης.
- Οφέλη για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αλληλεπίδραση και η αποδοχή του διαφορετικού, η κοινωνική ευαισθησία και η υποστηρικτική βοήθεια, είναι κάποιες από τις αξίες που αποκτούν<sup>6</sup>.

## 2. Μαθησιακές Δυσκολίες και Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και η διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού σχετικά με αυτή, αποτελούν ένα δύσκολο εγχείρημα καθώς εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες όπως για παράδειγμα τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που ισχύουν αλλά και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου<sup>7</sup>. Ο Oliver<sup>8</sup>, ένας από τους υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου, αναγνωρίζει την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία προέρχονται από την καταπίεση του κοινωνικού συνόλου, το οποίο ενστερνίζεται τη «θεωρία της προσωπικής τραγωδίας». Σύμφωνα με την Ζώνιου- Σιδέρη<sup>9</sup>, το κοινωνικό μοντέλο, σε αντίθεση με το ιατρικό/ ατομικό, τοποθετεί την αναπηρία στην ίδια την κοινωνία και όχι στο άτομο.

---

5Karagiannis, A., Stainbach, W., Stainback, S. (1996). *Historical overview of inclusion*, in Stainback, W., Stainback, S. (Eds). *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: P.H Brookers Pub.

6Matropieri, M. S. (2001). *How to summarize single-participant research: ideas and applications. Exceptionality* (Τόμ. 9).

7 Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Β'.* Αθήνα: Gutenberg.

8 Παναγιώτου, Μ., Τσιανίκα, Β. & Συμεωνίδου, Σ. (2012). *Η αναπηρία στην κοινωνία και στο σχολείο. Αντώνης Ρέλλας σκηνοθέτης- πολίτης με αναπηρία.* 12ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. *Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία*, 8-9 Ιουνίου 2012. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

9 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Αθήνα: Πεδίο

Εστιάζει δηλαδή σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά εμπόδια που δεν επιτρέπουν την ομαλή κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Δίνεται, λοιπόν, ιδιαίτερη έμφαση στην αδυναμία της κοινωνίας να παρέχει τις υπηρεσίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αναπήρων<sup>10</sup>. Κατά τον William Lee Heward<sup>11</sup>, «ο όρος παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ένας περιεκτικός όρος που αναφέρεται σε παιδιά με μαθησιακά και/ ή συμπεριφορικά προβλήματα, παιδιά με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές διαταραχές και παιδιά που είναι χαρισματικά σε νοητικό επίπεδο ή έχουν κάποιο ειδικό ταλέντο». Τέλος, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ), τη δεκαετία του 1970 στην προσπάθειά του να ορίσει την αναπηρία χρησιμοποίησε τους εξής όρους: «impairment» (ανεπάρκεια-βλάβη) «disability» (αναπηρία) και «handicap» (μειονεξία).

## 2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

*«Οι Δυσκολίες Μάθησης/ Μαθησιακές Δυσκολίες αποτέλεσαν αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής μελέτης και έρευνας αλλά και εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΗΠΑ από τις αρχές της δεκαετίας του '60. Η αρχική τους αναπτυξιακή πορεία συνδέεται ιδιαίτερα με τις οικείες έρευνες και ενέργειες του Samuel Kirk ο οποίος διετέλεσε διαδοχικά καθηγητής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια της Arizona και του Illinois»<sup>12</sup>.*

Στην ελληνική βιβλιογραφία, χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι για να υποδηλώσουν τον συγκεκριμένο ορισμό, όπως Δυσκολίες Μάθησης, Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαταραχές Μάθησης, Δυσχέρειες Μάθησης, Προβλήματα Μάθησης, Μαθησιακές Ανάγκες, Μαθησιακές Δυσκολίες κ.τ.λ.

Οι Δυσκολίες Μάθησης αντιπροσωπεύουν έναν ευρύ γνωστικό τομέα στον οποίο οι ατομικές διαφορές είναι εντυπωσιακές και συνυφασμένες μαζί του. Αναφέρονται σε παιδιά με κανονική ή και κατώτερη νοημοσύνη και συχνά με ομαλή ανάπτυξη στους περισσότερους τομείς λειτουργικότητάς τους αλλά και με σοβαρές δυσκολίες στην απόκτηση ακαδημαϊκών (σχολικών) δεξιοτήτων σε μία ή και περισσότερες γνωστικές περιοχές. Η ανάγνωση, ιδιαίτερα, προβάλλεται ως η πλέον σοβαρή δυσκολία των παιδιών αυτών η οποία συχνά συνυπάρχει με τη Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Οι Δυσκολίες Μάθησης εκδηλώνονται στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών με κάποια επιβράδυνση στην ομιλία ή στην αντίληψη σχέσεων στο χώρο ή ακόμη και στην κατανόηση του περιεχομένου εκδιπλούμενης ομιλίας<sup>13</sup>.

### 2.1.1. Περιθωριοποίηση

Ο όρος περιθωριοποίηση σχετίζεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν κάποιες

---

10 Βεργιώτη, Ε. (2010). *Λόγος και ταυτότητα στην αναπηρία: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από κείμενα των αναπήρων*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

11 Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Δαβάζογλου, Α., Κόκκινος, Κ. (Επιμ.). Μετάφραση: Λυμπεροπούλου, Χ. Αθήνα: Τόπος

12 Στασινός, Δ., (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.σ. 283.

13 Στασινός, Δ., (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.σ. 284

ομάδες, είτε λόγω κάποιων αδυναμιών τους, είτε λόγω συμπεριφορών, γενικά αιτία της περιθωριοποίησης θεωρείται οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας από τις συνηθισμένες νόρμες. Η φύση του επαγγέλματος του ειδικού εκπαιδευτικού, από την στιγμή που αναφερόμαστε σε περιθωριοποίηση σχετικά με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εστιάζεται στην ύπαρξη και στην κατάλληλη διαχείριση της διαφοράς που συνήθως υφίσταται σε διάφορα επίπεδα μεταξύ των μαθητών. Η έμφαση στη διαφορά αποκλείει μερικά παιδιά από το να παρακολουθούν κανονικά σχολεία και επιτρέπει τη συνέχεια λειτουργίας ενός ξεχωριστού συστήματος παροχής Ειδικής Εκπαίδευσης. Τα αρνητικά αποτελέσματα της στρατηγικής του αποκλεισμού/ περιθωριοποίησης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το συνηθισμένο ή γενικό σχολείο, με οποιαδήποτε μορφή, ήταν για αρκετές δεκαετίες μία πάγια πολιτική και πρακτική στο πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης<sup>14</sup>.

Σύμφωνα με τη Messiou K. είναι κοινά παραδεκτό πως μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές μπορούν να αποκαλύψουν διάφορα θέματα που έχουν να κάνουν με τους συμμαθητές τους και ειδικά με φαινόμενα περιθωριοποιημένων μαθητών. Οι έρευνες συμφωνούν ότι δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός σε θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την έννοια της περιθωριοποίησης, το μόνο που έχει σημασία είναι η άποψη του παιδιού που βιώνει μια τέτοια κατάσταση αλλά και η άποψη των συμμαθητών του. Μόνο έτσι, μπορούμε να κατανοήσουμε την περιθωριοποίηση και τα προβλήματα ένταξης που τυχόν υπάρχουν, δίνοντας την απαραίτητη προσοχή μας, σε αυτό που αισθάνονται και σκέφτονται τα παιδιά. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός ο οποίος οφείλει να φέρει στην επιφάνεια τυχόν κρούσματα περιθωριοποίησης που υπάρχουν ή συναισθήματα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αυτήν. Η πρακτική, η οποία ενισχύει την συμμετοχή και την ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι η συμπεριληπτική σκέψη και πρακτική η οποία συμβάλλει στην αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης<sup>15</sup>.

### 2.1.2. Συμπερίληψη

Η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (inclusion) ήρθε να εκφράσει έναν νέο πολιτικό προσανατολισμό συνεχούς βελτίωσης του σχολείου προτάσσοντας την αρχή της ισοτιμίας και αξίες όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, στα δικαιώματα και τις ανάγκες όλων των παιδιών χωρίς καμιά εξαίρεση. Η «συνεκπαίδευση» παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνει πλαίσια και διδακτικές πρακτικές που αντιλαμβάνονται τις ατομικές διαφορές όχι ως πρόβλημα, αλλά ως ευκαιρία για εμπλουτισμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας<sup>16</sup>. Ο όρος αυτός της ισότιμης εκπαίδευσης αναφέρεται σ' ένα συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου. Δηλαδή, τη δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας με σκοπό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξάρτητου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-

---

14 Στασινό, Δ., (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.σ. 54

15 Messiou, Kyriaki (2011) *Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. International Journal of Inclusive Education*, 16 (12), 1311-1322. (doi:10.1080/13603116.2011.572188)

16 UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.

οικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος ή και χρώματος των ματιών. Σε ένα τέτοιο σχολείο η ένταξη δεν θεωρείται αυτοσκοπός αλλά μέσον για δράση και για ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που θα ξεφεύγουν από τη συνηθισμένη ψυχοπαθολογική θεώρηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης<sup>17</sup>.

## **2.2. Μαθησιακές Δυσκολίες**

Ο όρος « μαθησιακές δυσκολίες» αποδόθηκε για πρώτη φορά από τον Kirk (1962), όμως με την πάροδο του χρόνου η χρήση του όρου έχει αλλοιωθεί αρκετά. Ο όρος που χρησιμοποιείται πλέον ευρέως από την επιστημονική κοινότητα κι έχει γίνει αποδεκτός είναι ο εξής:

*«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων»<sup>18</sup>.*

Μάθηση είναι η διαδικασία με την οποία το άτομο αποκτά γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και ενστερνίζεται κοινωνικές αξίες με τη χρήση των γνωστικών του ικανοτήτων<sup>19</sup>. Άρα, με βάση τον ορισμό των Hammill και Στασινού συμπεραίνουμε ότι όταν αναφερόμαστε στην μάθηση είναι ο τρόπος με τον οποίο αποκτάμε τις γνώσεις και οι «μαθησιακές δυσκολίες» προκαλούνται ή καλύτερα οφείλονται σε δυσκολίες/ αδυναμίες που μπορεί να παρουσιάζει το άτομο οι οποίες όμως εκδηλώνονται όταν βρεθεί σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον στο οποίο χρειάζεται να επικοινωνήσει.

Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται οι «Μαθησιακές Δυσκολίες», αλλά και η αιτιολογία τους διαφέρει και κάποιες φορές σε βαθμό που είναι δύσκολο να εντοπιστούν κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά που φέρουν αυτές τις δυσκολίες. Τα χαρακτηριστικά που έχουν καταγραφεί σχετικά με τις «Μαθησιακές Δυσκολίες» αφορούν δυσκολίες αντίληψης, κινητικές διαταραχές, διαταραχές προσοχής, διαταραχές μνήμης κ.α. Κάποια όμως από τα χαρακτηριστικά αντανακλώνονται και σε άλλες κατηγορίες ειδικών αναγκών με αποτέλεσμα να παρακωλύεται η διάγνωση των παιδιών με «μαθησιακές δυσκολίες».

---

17UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.

18Hammill, D. D. (1990). *On Defining Learning-Disabilities: An Emerging Consensus. Journal of Learning Disabilities*, p.p.23, 74-84.

19Στασινός, Π. Δ. (2013) *.Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για Μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση Στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο Με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.σ, 260-262.

Στα εκπαιδευτικά δρώμενα χρησιμοποιείται ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις σοβαρές ή και ειδικές δυσκολίες που εμφανίζει ένας αριθμός μαθητών στην απόκτηση βασικών σχολικών γνώσεων ή δεξιοτήτων γραμματισμού. Υπάρχει μία διάκριση των παιδιών όσον αφορά τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Συνήθως διακρίνονται τρεις ομάδες. Αρχικά, στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι έχουν κάποιο νοητικό έλλειμμα. Στην περίπτωση αυτή έχουμε να κάνουμε με γενικευμένες δυσκολίες μάθησης γιατί εκτείνονται στο σύνολο των σχολικών μαθημάτων, άρα για συγκεκριμένο λόγο η αποτυχία των παιδιών αυτών στη σχολική αίθουσα θεωρείται γενικευμένη. Στην δεύτερη ομάδα ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία. Σε αυτή την περίπτωση τα πράγματα γίνονται περίπλοκα μεταξύ των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης, φαινόμενο το οποίο παρουσιάζεται σε ορισμένα μαθήματα στο σχολείο. Τέλος, στην τρίτη και τελευταία ομάδα ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα τα οποία έχουν σαν αποτέλεσμα να παρεμποδίζουν τη μαθησιακή τους διαδικασία μειώνοντας με αυτό τον τρόπο την σχολική τους επίδοση αλλά και την σχολική υποεπίδοσή τους<sup>20</sup>.

Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης δεν λάμβαναν σωστή μεταχείριση κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης. Οι λόγοι που συνέδραμαν σε αυτή την κατάσταση θεωρούνταν, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το έλλειμμα κατάλληλων υποστηρικτικών διαγνωστικών υπηρεσιών, η έλλειψη σωστής πληροφόρησης των γονιών γύρω από τη φύση των δυσκολιών των παιδιών τους και άλλοι παράγοντες οι οποίοι προκαλούν στους μαθητές αισθήματα ματαίωσης, ακόμη κι επιθυμίας να εγκαταλείψουν το σχολικό περιβάλλον.

Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή θα λέγαμε ότι η κατάσταση έχει βελτιωθεί, ακόμη και οι ίδιοι οι γονείς δείχνουν πιο προβληματισμένοι, στέλνουν τα παιδιά τους για διάγνωση, συνεργάζονται με το σχολείο και προσπαθούν να τους προσφέρουν την κατάλληλη στήριξη. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο καταρτισμένοι αλλά και ευαισθητοποιημένοι σε παρόμοια θέματα. Έχει αναπτυχθεί το πνεύμα συνεργασίας τόσο μεταξύ τους, όσο και μεταξύ του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και του αντίστοιχου προσωπικού των ΚΕΣΥ για μία έγκυρη διάγνωση όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή, επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο την σωστή αντιμετώπισή του καθιστώντας την πιο αποτελεσματική<sup>21</sup>.

### 2.3. Νομοθετικό Πλαίσιο στην Ειδική Αγωγή

Διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι, όπως η ιατρική, ψυχολογία, κοινωνιολογία και η ειδική αγωγή έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τη διαφορετικότητα των ανθρώπων ως προς τα σωματικά τους γνωρίσματα αλλά και ως προς τις μαθησιακές τους ικανότητες, αποσκοπώντας στην εννοιολογική αποσαφήνιση αρχικά του όρου «αναπηρία» και του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Ανάλογα, με την εννοιολογική προσέγγιση που χρησιμοποιούμε κάθε φορά

---

20 Στασινός, Π. Δ. (2013) *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για Μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση Στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο Με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.σ, 266-267.

21 Στασινός, Π. Δ. (2013) *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για Μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση Στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο Με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.σ. 275.



υποδηλώνεται και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τα άτομα με αναπηρίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης όσο και σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής.

Ο πρώτος νόμος «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων»<sup>22</sup>, με το γλωσσικό ύφος της καθαρεύουσας και χρήση της κλινικής ορολογίας<sup>23</sup>, στοχεύει στην ένταξη των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» στην κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Τα άτομα δηλαδή που ανήκαν σε αυτές τις ομάδες δηλαδή στους «αποκλινόντες του φυσιολογικού» θεωρούνται, «1. Οι τυφλοί και οι έχοντες σοβαράς διαταραχές της όρασεως, 2. Οι κωφοί, βαρήκοοι και κωφάλαλοι, 3. Οι επιληπτικοί, 4. Οι χανσενικοί, 5. Οι νοητικώς υστερούντες, 6. Οι έχοντες διαταραχές εις τον λόγον, 7. Οι πάσχοντες εκ ψυχικών νόσων, 8. Οι διατελούντες ή διατελέσαντες τρόφιμοι ειδικών ιδρυμάτων(ασύλων, κέντρων παιδικής μερίμνης) και εμφανίζοντας εκ του λόγου τούτου συναισθηματικές αναστολάς και κοινωνικήν μειονεξίαν, ως και οι ανήλιοι των οποίων διετάχθη δι' αποφάσεως δικαστηρίου ανηλίκων η παραπομπή εις θεραπευτικόν ή έτερον κατάλληλον κατάστημα κατ' εφαρμογήν των διατάξεων του άρθρου 123 του Ποινικού Κώδικος, 9. Οι πάσχοντες εξ ασθενειών απαιτουσών μακράν θεραπείαν και παραμονήν εις νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικάς ή πρεβαντόρια, 10. Οι εμφανίζοντες επί μέρους δυσκολίας μαθήσεως ή γενικότερον σχολικώς δυσπροσάρμοστοι ή σχολικώς ανώριμοι. 11. Παν άτομον νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας μη υπαγόμενον εις τινά των υπό στοιχεία α. έως στοιχεία ια. Περιπτώσεων, το οποίον παρουσιάζει διαταραχήν της προσωπικότητος, οιανδήποτε αιτιολογίας»<sup>24</sup>.

Αργότερα, ψηφίζεται ο Νόμος 1566/1985, που θεωρείται «Ο πρώτος ενταξιακός νόμος», ήταν η πρώτη φορά που επιτρέπει την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να φοιτήσουν σε γενικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις μέσα σε γενικά σχολεία αλλά και σε ειδικά σχολεία. Σε σχέση με τις δομές ειδικής αγωγής παρατηρείται μια αλλαγή, η οποία κατά κύριο λόγο ελλοχεύει μια επιπλέον κατηγοριοποίηση των μαθητών που φοιτούν σε γενικά σχολεία παρά 14 αποτελεί πράξη ένταξης<sup>25</sup>.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες εξακολουθούν να περιθωριοποιούνται και να

---

22 Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ. 80/Α/31-3-1981, άρθρο 2, *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.*

23 Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.

24 Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ. 80/Α/31-3-1981, άρθρο 2 *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.*

25 Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.



στερούνται το δικαίωμα στην ισότητα. Σημαντικές αλλαγές σημειώνονται επίσης στη γλώσσα καθώς εισάγεται η Δημοτική αλλά και στον όρο «αποκλίνοντες του φυσιολογικού»<sup>26</sup> οποίος αντικαθίσταται από τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες». Ο νόμος αυτός στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στην ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία όπως επίσης στην αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο<sup>27</sup>.

Ο τελευταίος Νόμος που ψηφίστηκε στην Ελλάδα είναι ο 3699/2008, σύμφωνα με αυτόν επέρχεται και η τελευταία αλλαγή όσον αφορά την ορολογία της ειδικής αγωγής. Ο όρος που χρησιμοποιείται σήμερα είναι «Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»<sup>28</sup>. Ο νόμος δεσμεύεται να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία αλλά και με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή αλλά και συνεισφορά στην κοινωνία, οικονομική αυτάρκεια, οικονομία όπως επίσης και πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η ισότητα, η αυτονομία αλλά και την οικονομική αυτάρκεια των ατόμων με αναπηρία.

Με τον Νόμο 3699/2008 προβλέπεται και η συνεκπαίδευση των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Η διδασκαλία των μαθητών αυτών πραγματοποιείται με την βοήθεια του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές οι οποίοι δεν αυτοεξυπηρετούνται σε αυτούς εντάσσονται και οι μαθητές με κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία χωρίς ωστόσο να έχουν νοητική υστέρηση, απλά υπάρχει σε αυτές τις περιπτώσεις ένα ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπρόσθετα, στα γενικά σχολεία λειτουργούν τμήματα Ένταξης αλλά υπάρχουν και Ειδικά Σχολεία<sup>29</sup>.

## 2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

### 2.1. Συμπερίληψη, Ενσωμάτωση, Ένταξη

Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται κατά καιρούς για να περιγράψουν την από κοινού φοίτηση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, οι όροι αυτοί πολύ συχνά συγχέονται μεταξύ τους, γιατί τους θεωρούν ταυτόσημους, συνώνυμους αλλά στην πραγματικότητα διαφοροποιούνται τόσο εννοιολογικά όσο και σημασιολογικά<sup>30</sup>.

Ο όρος «ενσωμάτωση» «mainstreaming», άρχισε να εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά

---

26Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ. 80/Α/31-3-1981, άρθρο 3. *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.*

27Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ. 167/Α/30-9-1985, άρθρο 32, παράγραφος 1, *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

28Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ. 199/Α/2-10-2008, άρθρο 3. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

29Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ. 199/Α/2-10-2008, άρθρο 6 και άρθρο 18. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

30Παπαστεργίου, Σ. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για την συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

συστήματα χωρών της δύσης τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα. Στις τάξεις που φοιτούσαν τα παιδιά με ανεπάρκειες τα οποία παρακολουθούσαν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα αλλά είχαν και τη δυνατότητα να μοιράζονται κοινές εκδηλώσεις με τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη που φοιτούσαν στα κανονικά σχολεία. Ουσιαστικά αυτή η στρατηγική που σχετίζεται με το περιεχόμενο της «επίσκεψης» ήταν η αρχική προσπάθεια να προσεγγιστεί η Ειδική Εκπαίδευση στην Γενική Εκπαίδευση, η οποία αποσκοπούσε στην διευκόλυνση αλλά και στην κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών<sup>31</sup>.

Η έννοια της «ένταξης» αφορά την τήρηση για ενσωμάτωση των παιδιών με ανεπάρκειες στο γενικό σχολείο<sup>32</sup>. Κατά την «ένταξη» λόγω της αλληλεπίδρασης των παιδιών αλλά και της συναναστροφής τους παρουσιάζουν πρόοδο και αυτοβελτίωση. Η «ένταξη» είναι η αποδοχή ενός ατόμου ή μίας κατηγορίας ατόμων μέσα σε μία ομάδα με διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, οικονομικά ή ψυχολογικά χαρακτηριστικά.

Με βάση τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, «Παιδαγωγική για Ειδικές Ανάγκες» το 1994, οι ειδικές ανάγκες δεν ορίζονται πλέον μόνο σε σχέση με την αναπηρία, αλλά ορίζονται και σε σχέση με τις εξωτερικές δεξιότητες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες<sup>33</sup>. Δηλαδή μέχρι και το 1994 η «ένταξη» στα σχολεία αφορούσε τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά από το 1994 κι έπειτα αναφέρεται σε όλα τα παιδιά προσανατολίζοντας τον σκοπό της στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτως αναγκών είτε οι ανάγκες αυτές είναι ειδικές, φυλετικές, γλωσσικές, πολιτισμικές.

Η «ένταξη» ως εκπαιδευτική διαδικασία δέχτηκε κριτική καθώς πολλοί ερευνητές υποστήριξαν ότι το άτομο οφείλει να προσαρμοστεί στο περιβάλλον και όχι το περιβάλλον στις ανάγκες του ατόμου. Αυτή η λογική δημιούργησε ένα πρόσφορο έδαφος για την ύπαρξη της έννοιας της συμπερίληψης. Στην ελληνική βιβλιογραφία την συναντάμε ως συνεκπαίδευση ή συμπερίληψη, ενώ στην διεθνή «inclusion». Η πολιτική της «συνεκπαίδευσης» προωθήθηκε από την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και μετά τον Ιούνιο του 1994. Μετά από την Σαλαμάνκα η συμπερίληψη γίνεται παγκοσμίως αποδεκτή<sup>34</sup>.

Σκοπός της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» είναι η ανάπτυξη κουλτούρων, νοοτροπιών ώστε οι μαθητές να γίνουν ικανοί να ανταποκρίνονται στην ετερότητα και να αντιμετωπίζουν την διαφορετικότητα ισότιμα. Η «συμπερίληψη» των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη προσφέρει οφέλη στους μαθητές, με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσον αφορά τον ακαδημαϊκό όσο και τον κοινωνικό τομέα<sup>35</sup>. Από την άλλη πλευρά, η συμπερίληψη δεν είναι πάντα ιδανική σε όλες τις περιστάσεις και δίχως δυσκολίες<sup>36</sup>.

---

31 Στασινός, Π. Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για Μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση Στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο Με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.σ, 48-52.

32 Στασινός, Π. Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για Μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση Στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο Με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.σ, 53-55.

33 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

34 UNESCO IBE (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*. Geneva: UNESCO IBE

35 Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blanding co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42 (3), 14-21.

36 Mavropalias, T. (2019). *Research Highlights in Education and Science 2018 (Annual Book)*. The Greek Co-Teaching Model. Chapter one, p. 5-18, International Society for Research in Education and Science, USA

Η εφαρμογή της «συμπερίληψης» λειτουργεί υποστηρικτικά στη μάθηση των παιδιών. Εκτός από την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, η συνεκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελούνται από τα κοινωνικά πρότυπα που παρέχουν οι τυπικοί συνομήλικοι αναφορικά με τη συμπεριφορά, τον τρόπο εργασίας καθώς επίσης τις γνώσεις τους<sup>37</sup>. Αυτό δεν θα ήταν καθόλου εύκολο εάν οι μαθητές τοποθετούνταν σε ειδικό σχολείο καθώς δεν θα γνώριζαν τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές<sup>38</sup>. Μέσα από την «συμπερίληψη» δημιουργείται ένα κλίμα, συνεργασίας, ομαδικότητας, κατανόησης αλλά και αποδοχής του διαφορετικού.

Η βασική διαφορά ανάμεσα στην «ένταξη» και την «συμπεριληπτική εκπαίδευση», σύμφωνα με ορισμένους συγγραφείς, Ainscow (1997), Linsley (1997), Wedell (1995), Florian (1997) και Mittler (1995)<sup>39</sup>, αποτελεί το γεγονός ότι η «ένταξη» εφαρμόστηκε ως πρακτική με απουσία κάποιου θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου και γι' αυτό απέτυχε. Ενώ μεταξύ της «ενσωμάτωσης» και της «συμπερίληψης», αν και δεν γίνεται αντιληπτή η μεταξύ τους διάκριση, ωστόσο υπάρχουν κάποιες διαφορές. Ο όρος «ενσωμάτωση» αποδίδει τη φυσική τοποθέτηση και προσαρμογή του μαθητή σε ένα κοινό σχολείο και όχι την ευρύτερη κοινωνική και εκπαιδευτική του ένταξη ενώ ο όρος «συμπερίληψη» κρίνει αναγκαία την προσαρμογή του σχολείου για την ικανοποίηση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών<sup>40</sup>. Επίσης, ο όρος «ενσωμάτωση» δεν παραδέχεται τα θετικά στοιχεία που μπορεί να φέρνει το κάθε άτομο ξεχωριστά στο μαθησιακό του περιβάλλον, κάτι που απαξιώνει πρωταρχικά κάθε είδους εναλλακτική, προσωπική εμπειρία<sup>41</sup>, ενώ με τον όρο «συμπερίληψη» μεταδίδεται το δικαίωμα του να ανήκεις στην επικρατούσα τάση και βάζει τέλος στη διάκριση δίνοντας έμφαση στις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές<sup>42</sup>.

## 2.2. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα Συμπερίληψης

Οι πρακτικές της «συνεκπαίδευσης» λειτουργούν επικουρικά στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, μέσα από την τεχνική της επανάληψης, των βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης κατά τις οποίες τα παιδιά βοηθούνται. Οι «συμπεριληπτικές» πρακτικές

---

37Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia. *School Psychology International*, 28 (2), 131-147.

38Berg, L., S. (2004). *The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms*. The Graduate School, University of Wisconsin- Stout

39Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα, *Συνεκπαίδευση*

*παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Linsley, G. (1997)

Values, rights and dilemmas, *British Journal of Special Education*, Vol. 24, No. 2, pp. 55-59. Wedell, K. (1995)

Making inclusive education ordinary: a national perspective, *British Journal of Special Education*, Vol. 21,

No. 1, pp. 100-104. Florian, L. (1997) 'Inclusive learning': the report of initiative of the Tomlinson Committee,

*British Journal of Special Education*, Vol. 24, No. 1, pp. 7-11. Mittler, P. (1995) Special needs education: an

international perspective, *British Journal of Special Education*, Vol. 22, No. 3, pp. 105-108.

40Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warrens, C. & Whitty, G. (2001) *Research Matters*, London: Institute of Education, University of London, pp. 1 – 12.

41Copper, A. (2000) Mentoring as an inclusive device for the excluded: black students' experiences of a mentoring scheme, *Social Work Education*, Vol. 19, No. 6, pp. 597-607.

42Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006) Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, *Teaching and Teaching Education*, Vol.22, No. 4, pp. 513-522.

δεν ωφελούν μόνο τους μαθητές, αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ο οποίος μέσα από την διαδικασία της συμπερίληψης έχει την δυνατότητα να χρησιμοποιήσει νέες μεθόδους και τεχνικές όχι ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες, αλλά έχοντας ως στόχο του να ενισχύσει την προσπάθεια όλων των μαθητών. Σημαντικό ρόλο στην «συμπεριληπτική» πρακτική διαδραματίζει η συνεργασία των εκπαιδευτικών της ένταξης, παράλληλης στήριξης με τους εκπαιδευτικούς της τυπικής τάξης καθώς, αν υπάρχει συνεργασία και πνεύμα αλληλεγγύης και κατανόησης τότε η συμβολή στο εκπαιδευτικό τους έργο θα είναι πιο αποτελεσματική για τους μαθητές με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λόγω όμως της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της «συμπερίληψης», των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εύλογα δημιουργείται η αμφιβολία για την επιτυχή εφαρμογή της «συνεκπαίδευσης». Αξίζει να σημειωθεί, πως η τοποθέτηση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη δεν εξασφαλίζει την αυτόματη συμμετοχή του στο νέο περιβάλλον<sup>43</sup>.

Όταν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στη γενική τάξη, υπάρχει το ενδεχόμενο να επηρεαστούν αρνητικά ως προς τον ψυχολογικό τους τομέα, γιατί με την συναναστροφή με τους συνομηλίκους τους, εντοπίζουν τις δικές τους αδυναμίες παρακολουθώντας τους συμμαθητές τους να είναι πιο δραστήριοι ή ενεργητικοί σε κάποιες δραστηριότητες ενώ εκείνοι δεν δύνανται να ανταπεξέλθουν με την αντίστοιχη ευχέρεια. Αυτή η κατάσταση μπορεί να τους προκαλέσει αισθήματα θυμού, απογοήτευσης αλλά και θλίψης.

Σημαντική είναι και η επίδραση που προκαλεί η «συμπερίληψη» στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση προκειμένου να διαχειριστούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και διάφορα ζητήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη. Πέρα από το πρόβλημα που δημιουργείται με τους εκπαιδευτικούς της τυπικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής έρχονται αντιμέτωποι και με κάποιους διευθυντές σχολείων οι οποίοι δεν τους βοηθούν όσο χρειάζεται κυρίως με τα γραφειοκρατικά θέματα και με πρακτικά ζητήματα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα το να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί υπερβολική πίεση και να μην είναι τελικά τόσο αποδοτικοί.

### **Συμπέρασμα- Προτάσεις**

Όπως γίνεται φανερό, η «συμπεριληπτική» εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, σχετίζεται με ζητήματα ισότητας, είτε έχουν να κάνουν με εκπαιδευτικές ευκαιρίες, είτε με παροχή και πρόσβαση στην εκπαίδευση αλλά συνδέεται και με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο κατάργησης των διακρίσεων, οι οποίες προκύπτουν από διάφορους παράγοντες και μειονεκτήματα και να στοχεύσει σε μία ευρύτερη κοινωνική συμπερίληψη περιθωριοποιημένων ατόμων μειώνοντας με αυτό τον τρόπο το συναίσθημα του κοινωνικού αποκλεισμού από τις συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

Η προαγωγή της συμπερίληψης στα σχολικά περιβάλλοντα θεωρείται σημαντική καθώς, κάθε μαθητής μπορεί να μάθει σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο, εφόσον το

---

43Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., &Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 59-75.

πρόγραμμα υποστεί κάποιες προσαρμογές οι οποίες θα ενισχύουν τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Πρόκειται για έναν όρο, ο οποίος εμπεριέχει απλά την έννοια του «ανήκειν» στο σχολείο της γειτονιάς στο οποίο φοιτούν παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Σημαίνει επίσης ότι ο εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου αναλαμβάνει την ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών με σοβαρές δυσκολίες οι οποίοι είναι απαραίτητο να βιώνουν ενεργά την ιδιότητα του ισότιμου μέλους στην κοινωνική ομάδα της σχολικής τάξης στην οποία φοιτούν<sup>44</sup>. Η ενίσχυση «συμπεριληπτικών» πρακτικών δημιουργεί μία σχολική κοινότητα, η οποία εμπνέει ασφάλεια, αποδοχή και συνεργασία. Ωστόσο, η εφαρμογή πρακτικών «συμπερίληψης» δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση χρειάζεται στήριξη και προσπάθεια τόσο από τους κοινωνικούς φορείς που σχετίζονται με τον χώρο του σχολείου, όσο και από τον εκπαιδευτικό. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, «Ένα σχολείο για Όλους» προϋποθέτει την ουσιαστική στήριξη της πολιτείας, τόσο σε οικονομικό όσο σε θεσμικό τομέα<sup>45</sup>. Οι συνεργατικές σχέσεις σχολείου με γονείς διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της συμπερίληψης. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κακή συνεργασία με τους γονείς μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Επίσης, σημαντικό θεωρείται το γεγονός η σπουδαιότητα του επιπέδου γνώσεων των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτό καθορίζεται και η στάση που θα κρατήσουν απέναντι στη συμπερίληψη.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Α. (2011), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ζησιμόπουλος, Δ., (2011), *Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Πάτρα: ΠΤΔΕ
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ. 80/Α/31-3-1981, άρθρο 2, *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*.
- Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ. 167/Α/30-9-1985, άρθρο 32, παράγραφος 1, *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ. 199/Α/2-10-2008, άρθρα 3,6,18. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). *Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα*. Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.,

---

44 Στασινός, Δ., (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.σ. 56.

45 Παπαστεργίου, Σ. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για την συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαστεργίου, Σ. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για την συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Στασινός, Π. Δ. (2013) *.Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για Μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση Στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο Με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Στασινός, Δ., (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Τσιρώνης, Ν. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

### Ξενόγλωσση

- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia. *School Psychology International*.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006) Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, *Teaching and Teaching Education*.
- Ainscow, M. (1997). *Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης*. Στο Ε. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Linsley, G. (1997) Values, rights and dilemmas, *British Journal of Special Education*, Vol. 24, No. 2, pp. 55-59.
- Berg, L., S. (2004). *The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms*. The Graduate School, University of Wisconsin- Stout
- Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warrens, C. & Whitty, G. (2001) *Research Matters*, London: Institute of Education, University of London.
- Copper, A. (2000) Mentoring as an inclusive device for the excluded: black students' experiences of a mentoring scheme, *Social Work Education*.
- Hammil, D. D. (1990). *On Defining Learning-Disabilities: An Emerging Consensus*. *Journal of Learning Disabilities*.
- Karagiannis, A., Stainbach, W., Stainback, S. (1996). *Historical overview of inclusion*, in Stainback, W., Stainback, S. (Eds). *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: P.H Brookers Pub.
- Matropieri, M. S. (2001). *How to summarize single- participant research: ideas and applications*. *Exceptionality* (Τόμ. 9).
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International journal of Disability, Development and Education*.
- Mavropalias, T. (2019). *Research Highlights in Education and Science 2018 (Annual Book)*. The Greek Co- Teaching Model. Chapter one, International Society for



Research in Education and Science, USA

- Messiou, K. (2011). *Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education*. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (12), 1311-1322. ([doi:10.1080/13603116.2011.572188](https://doi.org/10.1080/13603116.2011.572188))
- Mittler, P. (1995) Special needs education: an international perspective, *British Journal of Special Education*.
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blanding co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*.
- UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.
- UNESCO IBE (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*. Geneva: UNESCO IBE
- Wedell, K. (1995) Making inclusive education ordinary: a national perspective, *British Journal of Special Education*, Vol. 21, No. 1, pp. 100-104.
- Florian, L. (1997) 'Inclusive learning': the report of initiative of the Tomlinson Committee, *British Journal of Special education*, Vol. 24, No. 1, pp. 7-11.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέως**

Η κ. **Αννα-Μαρία Καρακωνσταντίνου** είναι απόφοιτη Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τμήματος Φιλολογίας και Δημοσιογραφίας του Αντ1, φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Επιστημών Αγωγής-Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [anna\\_karakon@windowslive.com](mailto:anna_karakon@windowslive.com).



## **Εκφοβισμός (bullying) των εθνικών και γλωσσικών διακρίσεων - Προτάσεις Παρέμβασης**

*Γκάτσα Τατιανή*

### **Περίληψη**

Στη σύγχρονη κοινωνία η μετακίνηση πληθυσμών σε όλο τον κόσμο δημιουργεί το ζήτημα των πολυπολιτισμικών τάξεων και της συνύπαρξης μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά έθνη και κουλτούρες. Συχνά τα διαφορετικά εθνικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά στοχοποιούνται, οδηγούν στη διάκριση, τον εκφοβισμό, την παρενόχληση, την απομόνωση και την κακοποίηση. Η μάθηση στην τάξη και η ισότητα των ευκαιριών δυσχεραίνεται από τις υπαρκτές εθνικές και πολυπολιτισμικές διαφορές. Ο Εκφοβισμός των διακρίσεων στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία θεμελιώνεται σε προκαταλήψεις. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καλείται να εφαρμόσει αποτελεσματικές πρακτικές παρέμβασης ενάντια στις γλωσσικές και εθνικές διακρίσεις. Η εφαρμογή βασικών αρχών αντιεκφοβιστικής πολιτικής στο σχολείο, η πολυπολιτισμική γλωσσική παρέμβαση μέσω των ονομάτων, της λογοτεχνίας, τη συνεργασία με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μαθητών με δημοκρατικό, Ευρωπαϊκό και εθνικό προσανατολισμό.

**Λέξεις – κλειδιά:** Εκφοβισμός, διακρίσεις, γλωσσικές, εθνικές διαφορές, παρεμβάσεις,, διαπολιτισμική γλωσσική παρέμβαση, λογοτεχνία, ονόματα, πολιτική

### **Abstract**

In modern society the movement of populations around the world raises the question of multicultural classes and the coexistence of students from different nations cultures and cultures. Often the different national and linguistic characteristics are targeted, they lead to discrimination, intimidation, harassment, isolation and abuse. Classroom learning and equal opportunities are hampered by existing national and multicultural differences. Intimidation of discrimination in modern multicultural society is based on prejudice. Modern educational reality has to apply effective intervention practices against language and ethnic discrimination. The implementation of basic principles of anti-bullying policy at school, multicultural linguistic intervention through names, literature, collaboration with the family and the wider community can contribute to the creation of pupils with democratic, European and national orientation.

**Keywords:** Intimidation, discrimination, linguistic, national differences, interventions, intercultural linguistic intervention, literature, names, politic

### **1. Εισαγωγή**

Οι σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να διαχειριστούν τις αλληπύλληλες μετακινήσεις μεγάλων ρευμάτων μεταναστών και προσφύγων σε όλο τον κόσμο. Αυτή η νέα

πραγματικότητα επηρεάζει σημαντικά το σχολείο. Οι μαθητικές τάξεις είναι πολυπολιτισμικές και η καθημερινή συνύπαρξη των μαθητών συναντά δυσκολίες. Η διαφορετική εθνική προέλευση, η κουλτούρα, δηλαδή κάποια Ιδιαίτερα στοιχεία της εθνικής τους ταυτότητας όπως τα γλωσσικά στοιχεία, τα ονόματα τους, η γλωσσική προφορά δυσχεραίνουν την ένταξη, την προσαρμογή των νεόφερτων μαθητών και προκαλούν διάκριση εις βάρος τους. Η μάθηση φαίνεται να συναντά δυσκολίες από την εθνική και πολιτισμική διαφορετικότητα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία εφαρμογής της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Επιπλέον, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η συστηματική παρενόχληση και ο εκφοβισμός προκαλούν μια σειρά από δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Η εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει τη σύγχρονη πρόκληση των μεικτών μαθησιακών τάξεων με πολλαπλές διαφορετικότητες. Η εφαρμογή της δημοκρατίας, της ισότητας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας και προόδου υποδεικνύουν την ανάγκη για αλλαγές και παρεμβάσεις στη εκπαιδευτική καθημερινότητα. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καλείται να αποτρέψει την εχθρότητα του διαφορετικού, των διακρίσεων, του εκφοβισμού που προκαλούν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες. Ταυτόχρονα προτάσσεται η ανάγκη γεφύρωσης, συνεργασίας και αξιοποίησης του πολυπολιτισμικού πλαισίου και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

## 2. Αποσαφήνιση όρων

**ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ:** Στη σύγχρονη κοινωνία είναι ευρέως διαδεδομένο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και απασχολεί έντονα την επιστημονική κοινότητα. Ο εκφοβισμός (bullying) είναι είδος επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως α) η πρόθεση να προκαλέσει βλάβη ή ενόχληση, β) η ανισορροπία δύναμης (σωματικής ή ψυχολογικής) ανάμεσα στον δράστη και τον επιτιθέμενο, γ) η επαναληπτικότητα (εξαιρείται από το κριτήριο ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός)<sup>1</sup>. Ο εκφοβισμός συμβαίνει με άμεσους ή έμμεσους τρόπους και μπορεί να εκδηλώνεται με σωματικούς, λεκτικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς τρόπους. Κάθε εκφοβιστική συμπεριφορά συνίσταται στη διάκριση, η οποία ουσιαστικά θεμελιώνεται στη διαφορετικότητα. Κάποιες φορές ο εκφοβισμός έχει εθνικό και ρατσιστικό περιεχόμενο και κάποιες άλλες φορές είναι περισσότερο πολύπλοκος, διότι δεν βασίζεται στο κριτήριο του έθνους ή της φυλής, αλλά σε επιμέρους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κουλτούρας και του πολιτισμού ανάμεσα στα άτομα που ανήκουν στο ίδιο έθνος (Strohmeier et al 2008).

Στις παγκόσμιες συνθήκες της κινητικότητας πληθυσμών, των αλληπάλληλων ρευμάτων προσφύγων και μεταναστών δημιουργούνται ανάλογες, πολύπλοκες συνθήκες στις σχολικές κοινότητες. Δεν είναι μόνο η εθνική διαφορετικότητα αλλά και οι πολιτισμικές διαφορές που επιφέρουν σύγχυση στην κατανόηση των συγκρούσεων και του εθνικού εκφοβισμού. Συχνά μαθητές με διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως η εθνική προέλευση, η γλώσσα, η προφορά (ενδεικτική της

---

1 Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100., Rigby K. Defining bullying: a new look at an old concept. 2013 Retrieved from <http://www.kenrigby.net/02a-Defining-bullying-a-new-look>, Olweus, D. Εκφοβισμός και βία στα σχολεία. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. 2009, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Αθήνα.

οικογενειακής ή τοπικής προέλευσης), οι θρησκευτικές πεποιθήσεις στιγματίζονται, περιθωριοποιούνται και εκφοβίζονται<sup>2</sup>.

**ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΩΝ:** Ο “Έκφοβισμός των διακρίσεων” αποτελεί μια σύγχρονη έννοια του εκφοβισμού. Με τον όρο “Έκφοβισμό Διακρίσεων” ορίζεται η κακοποίηση ενός ή και περισσότερων εφήβων, η οποία βασίζεται αποκλειστικά σε ένα χαρακτηριστικό όπως η εθνικότητα, η γλώσσα, το φύλο, η ηλικία, η θρησκεία, οι πεποιθήσεις, η σεξουαλική επιλογή, η αναπηρία. Αντίστοιχα με όλα τα προαναφερόμενα είδη υπάρχουν συμπεριφορές εκφοβισμού, άμεσης και έμμεσης διάκρισης<sup>3</sup>.

**A. Άμεσος Εκφοβισμός Διακρίσεων:** Ο Άμεσος Εκφοβισμός Διακρίσεων αναφέρεται στην άμεση μορφή κακοποίησης, σωματικού, λεκτικού ή και μη-λεκτικού τύπου. Ενδεικτικό παραδείγματα του άμεσου διακριτικού εκφοβισμού αναφέρεται η περίπτωση ενός μαθητή, με το όνομα “Ομάρ”. Ο Ομάρ πηγαίνει στο δημοτικό σχολείο, γεννήθηκε στο Μαρόκο κατάγεται από την Αλγερία, είναι μουσουλμάνος και μιλά Αραβικά.

- i) Συχνά στο διάλειμμα κάποιος συμμαθητής του, με το όνομα Μάρκο τον τιμωρεί, τον δαγκώνει, τον κλωτσά και τον, επειδή είναι μετανάστης (Άμεσος διακριτικός εκφοβισμός, Σωματικού τύπου).
- ii) Συχνά ο Μάρκο του κλέβει αντικείμενα και το απολαμβάνει, διότι ο Ομάρ είναι νέγρος (Άμεσος διακριτικός εκφοβισμός, Σωματικού τύπου)<sup>4</sup>.
- iii) Κάποιες συμμαθήτριες του, τον γελοιοποιούν και τον κοροϊδεύουν, τραγουδώντας «Μαροκινέ, Μαροκινέ .... που κοστίζεις δέκα ευρώ». ((Άμεσος διακριτικός εκφοβισμός, Λεκτικού τύπου). 4) Ένα άλλο αγόρι ο Ντειβιντ, όταν ο Ομάρ γυρνά τη πλάτη του, τον κοροϊδεύει με χειρονομίες, δείχνοντας τα μεγάλα του αυτιά (Διακριτικός Εκφοβισμός, Μη λεκτικού Τύπου)<sup>5</sup>.

**B. Έμμεσος Εκφοβισμός των Διακρίσεων:** Αναφέρεται σε δράσεις οι οποίες:

- i) Αρχικά μπορεί να ξεκινούν ως κάτι άλλο, όμως στη συνέχεια εκφυλίζεται, μπορεί να είναι ένα πείραγμα ή ένα αστείο αλλά στη συνέχεια καταλήγει ως συμπεριφορά διακριτικού εκφοβισμού.
- ii) Επίσης μπορεί να είναι ένας κανόνας ή μια εφαρμογή που αρχικά είναι ουδέτερα για το άτομο ή την ομάδα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τελικά καταλήγει εκφοβισμός, που όμως δε θα συνέβαινε χωρίς την ύπαρξη αυτού του κανόνα ή της εφαρμογής. Αξίζει να τονιστεί πως αν και δεν υπήρχε η πρόθεση του εισηγητή του κανόνα και της εφαρμογής, ωστόσο τελικά καταλήγουν στον εκφοβισμό και την κακοποίηση<sup>6</sup>.

---

2 Olweus Bullying Prevention Program, 2007a. Boulton, MJ, Καρέλλου Ι, Λανίτη Ι, Μανούσου Β, & Λεμονή Ο. Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία* 2001; 8(1), 12-29. Κωνσταντίνου Κ

3 & Ψάλτη Α. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία* 2007; 14(4), 329-345.

4 Elami, E. (2013). Discriminatory bullying: A new intercultural challenge. Springer Science & Business Media

5 Elami, E. (2013). Discriminatory bullying: A new intercultural challenge. Springer Science & Business Media

6 Elami, E. (2013). Discriminatory bullying: A new intercultural challenge. Springer Science & Business

**Λεκτικός Εκφοβισμός:** Το είδος του λεκτικού εκφοβισμού (Verbal bullying), από τη αρχή της μελέτης του φαινομένου μέχρι και τις μέρες μας, εξακολουθεί να είναι η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού και για τα δυο φύλα, σε παιδιά και εφήβους<sup>7</sup>. Αναλύοντας την έννοια, με τον όρο “Λεκτικό εκφοβισμό” εννοούμε μια σειρά από λέξεις αρνητικά φορτισμένες όπως κοροϊδίες, παρατσούκλια, εθνικιστικά, ρατσιστικά, σεξιστικά, ομοφοβικά σχόλια που προσβάλλουν, ταπεινώνουν και πληγώνουν<sup>8</sup>.

## **2.1. Θεωρητικές Προσεγγίσεις: Εκφοβισμό διακρίσεων – Γλωσσικές και Εθνικές Διακρίσεις – Παρεμβάσεις**

Σύγχρονες μελέτες επισημαίνουν πως η παρενόχληση και ο εκφοβισμός παρατηρούνται όχι μόνο εναντίον ατόμων που ανήκουν στην ίδια εθνικότητα αλλά και ατόμων που διαφοροποιούνται ως προς άλλα στοιχεία κουλτούρας όπως η γλώσσα, οι θρησκευτικές αντιλήψεις, η ενδυμασία και άλλες, ιδιαίτερες συνήθειες, ήθη και έθιμα<sup>9</sup>.

Μια σειρά σύγχρονων ερευνών επιβεβαιώνουν πως σε σχολεία που διακρίνονται από υψηλό βαθμό διεθνικότητας και πολυπολιτισμικότητας, εντοπίζονται περιστατικά εθνικού εκφοβισμού και παρενόχλησης. Πιο συγκεκριμένα έρευνες σε σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, με υψηλά ποσοστά πολυπολιτισμικότητας διαπιστώνουν υψηλό ποσοστό ρατσιστικού εκφοβισμού και παρενόχλησης από τους μαθητές της εθνικής πλειοψηφίας ενάντια στους μαθητές που ανήκουν στην εθνική μειονότητα. Ενδεικτικά αναφέρεται το ποσοστό 80% εθνικού εκφοβισμού των λευκών μαθητών προς τους Ασιάτες, που αποτελούν την εθνική μειονότητα. Από την άλλη πλευρά, αναφέρεται το ποσοστό του 30% εθνικού εκφοβισμού Ασιατών μαθητών προς τους λευκούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας δεν παρατηρήθηκαν συμβάντα εθνικού εκφοβισμού<sup>10</sup> (Harel-Fisch et al 2011).

Είναι ιδιαίτερης σημασίας το εύρημα των ερευνών πως ο λεκτικός εκφοβισμός είναι η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού που επισημαίνεται στα σχολεία με υψηλή πολυπολιτισμικότητα. Στην προαναφερθείσα έρευνα στη μεγάλη Βρετανία στο σχολείο που φοιτούσαν λευκοί και Ασιάτες μαθητές διαπιστώνεται πως το 80% λεκτικού εκφοβισμού είχε εθνικιστικό περιεχόμενο και απευθυνόταν από την εθνική πλειοψηφία

---

### Media

7 Baldry AC, Farrington DP. Types of bullying among Italian school children. *J Adolesc.* 1999;22:423-426.  
13. Rivers I, Smith PK. Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggress Behav.* 1994;20:359-368.  
Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.  
Nikolaou, G., Kaloyirou, C., & Spyropoulou, A. (2019). Bullying and ethnic diversity: investigating their relation in the school setting. *Intercultural Education*, 1-16.

8 Olweus Bullying Prevention Program, 2007<sup>a</sup>. Κωνσταντίνου Κ & Ψάλτη Α. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία* 2007; 14(4), 329-345. Boulton, MJ, Καρέλλου Ι, Λανίτη Ι, Μανούσου Β, & Λεμονή Ο. Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία* 2001; 8(1), 12-29.

9 Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., & Vaughn, S. (2016). Bullying victimization among school-aged immigrant youth in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 58(3), 337-344.

10 Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Craig, W. A. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639–652. Strohmeier, D., C. Spiel, and P. Grading. 2008. “Social Relationships in Multicultural Schools: Bullying and Victimization.” *European Journal of Developmental Psychology* 5: 262–285.

των λευκών μαθητών εναντίον της μειονότητας των Ασιατών. Αντίστροφα, το ποσοστό του λεκτικού εκφοβισμού με εθνικιστικό περιεχόμενο της εθνικής μειοψηφίας των Ασιατών προς τους λευκούς, κυμαίνεται σε ποσοστό μόλις του 30%<sup>10</sup>.

Για τους μαθητές η αναζήτηση της παρέας και η αποδοχή από την ομάδα έχει πολλή μεγάλη σημασία. Επιλέγουν να μπουν σε μια ομάδα και με κάποια κριτήρια απορρίπτουν την είσοδο τους σε κάποια άλλη. Τα κριτήρια απόρριψης μιας ομάδας, συχνά είναι τα διαφορετικά, εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Τα ιδιαίτερα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, φέρουν αξιολογική ποιότητα και θεμελιώνονται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οι μαθητές επιλέγουν την παρέα και φίλους τους με τέτοιου είδους διαδικασίες διάκρισης<sup>11</sup>. Στην πορεία διασυνδέονται με τα μέλη της ομάδας που επέλεξαν με τα οποία και διαθέτουν κοινά, εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στη πέρασμα του χρόνου δημιουργούνται βαθιές σχέσεις και ισχυροί δεσμοί. Σε ιδιαίτερες συνθήκες στην τάξη, με τα κατάλληλα δυναμικά κάποιοι μαθητές μπορεί να εκφράσουν αρνητική στάση, να παρενοχλήσουν, να κακοποιήσουν και να εκφοβίσουν ένα άτομο ή και ομάδα ατόμων με διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Διαπιστώνεται πως η αποδοχή ή η απόρριψη στις σχέσεις τους και η ποιότητας της προσαρμογή είναι ικανά να δημιουργούν έναν φαύλο κύκλο που προοδευτικά οδηγούν στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση.<sup>12</sup> Στη συνέχεια δεν είναι καθόλου σπάνιο ο μαθητής μιας εθνικής και πολιτισμικής μειονότητας να αναλάβει, να δώσει επιθετική απάντηση στην ευρύτερη κοινωνία και να επιτεθεί τρομοκρατώντας την εθνική πλειοψηφία<sup>13</sup>.

Είναι ουσιαστικής σημασίας στη συγκεκριμένη προβληματική η ανάλυση των μηχανισμών και των λειτουργιών, με τις οποίες δημιουργούνται οι διακρίσεις. Οι διακρίσεις είναι αρνητικές συμπεριφορές που στρέφονται ενάντια σε ομάδες ή άτομα. Όταν οι διακρίσεις έχουν εθνικό περιεχόμενο θεμελιώνονται σε προκαταλήψεις<sup>14</sup>. Οι εθνικές διακρίσεις βασίζονται σε στερεότυπα και τα στερεότυπα σε αδόμητες προκαταλήψεις, σε υποτιμητικές απλουστεύσεις και σε υπεργενικεύσεις για τις διαφορετικές ομάδες. Ανάμεσα στις διακρίσεις εντοπίζουμε α) τις κλασικές διακρίσεις, οι οποίες είναι ξεκάθαρο ποιος κάνει τη διάκριση, β) οι ουσιαστικές που συμβαίνει, όταν κάποιος που έχει δύναμη και εξουσία, επιβάλλει τις προκαταλήψεις και γ) οι ρατσιστικές, οι οποίες στηρίζονται σε ρατσιστικές αξίες και αντιλήψεις ανωτερότητας μιας φυλής έναντι άλλων<sup>15</sup>. Οι συνέπειες του εκφοβισμού και των διακρίσεων είναι πολλαπλών διαστάσεων. Η εθνική ταυτότητα έχει πολύτιμη αξία για το σύνολο του έθνους και για το κάθε άτομο ξεχωριστά. Το σύνολο των κοινών χαρακτηριστικών όπως η γλώσσα, η θρησκεία, παραδόσεις και πολλές άλλες πολιτιστικές ποιότητες, απαρτιώνουν τη συλλογική πραγματικότητα και την εθνική ταυτότητα των μελών. Η εθνικότητα είναι απαραίτητο, συστατικό στοιχείο της ατομικής

---

11 Aboud, F. E. (1988). Children and prejudice. B. Blackwell. Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. Merrill Palmer Quarterly, 41, 209-209.

12 Harris, M. J. (2009). Bullying, Rejection, and Peer Victimization: A Social Cognitive Neuroscience Perspective. New York: Springer

13 Fandrem, H., S. Ertesvag, D. Strohmeier, and E. Roland. 2010. "Bullying and Affiliation: A Study of Peer Groups in Native and Immigrant Adolescents in Norway." European Journal of Developmental Psychology 7.

14 Hall, L. E. (2005). Dictionary of multicultural psychology: Issues, terms and concepts. Thousand Oaks, CA: Sage.

15 Hansen, KL, & Svrlic, T. (2012). Εθνοτικές διακρίσεις και ψυχολογική δυσχέρεια: μελέτη των πληθυσμών Sami και μη Sami στη Νορβηγία. Διαπολιτισμική Ψυχιατρική, 49 (1), 26-50.

ταυτότητας<sup>16</sup>. Το πιο σημαντικό για το άτομο, ίσως είναι το ότι η εθνική ταυτότητα κυρίως σημαίνει κοινωνικές σχέσεις και δίνει την αίσθηση ότι ανήκει σε μια ομάδα. Τα άτομα που έχουν την ίδια ταυτότητα μοιράζονται ένα κοινό ιστορικό παρελθόν, πάνω στο οποίο συντηρείται η αλληλεπίδραση και ταυτόχρονα προάγεται η κοινωνική συνοχή. Συχνά, σε σχέση με τη συγκεκριμένη ταυτότητα αντιπαραβάλλουν τα διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά άλλων ομάδων. Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να δημιουργούνται στάσεις διαπολιτισμικής αποδοχής και συνύπαρξης<sup>17</sup>.

Ενισχύοντας τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθούν ερευνητικά αποτελέσματα που ισχυροποιούν την άποψη για τους εφήβους πως η θετική κοινωνική ταυτότητα (στην οποία συμπεριλαμβάνεται η εθνική και η πολιτισμική) καθώς και η αίσθηση συνύπαρξης και η συναισθηματικής υποστήριξης στο σπίτι και στο σχολείο είναι απαραίτητα για την ψυχική υγεία και της κοινωνική ευεξία των ατόμων<sup>18</sup>. Αντίθετα η αρνητική εικόνα για το σχολείο και ο εκφοβισμός, δημιουργούν συνθήκες ανασφάλειας και λειτουργούν ανασταλτικά στη μάθηση και την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων<sup>19</sup>.

Σε μια μακροπρόθεσμη θεώρηση του θέματος, αξίζει να αναφερθούν τα πορίσματα σύγχρονων μελετών σε ενήλικες, οι οποίες υποστηρίζουν πως η διάκριση λόγω εθνικότητας είναι ένας σημαντικός παράγοντας κινδύνου που μπορεί να δυσχεράνει την ψυχική υγεία<sup>20</sup>. Ενισχύοντας την άποψη κάποιες άλλες μελέτες αποδεικνύουν πως το αυξημένο ποσοστό εθνικής διάκρισης, συσχετίζεται με αυξημένα επεισόδια ψυχιατρικών διαταραχών συμπεριλαμβανομένης και της ψύχωσης<sup>21</sup>. Αυτό συμβαίνει, διότι η διάκριση μπορεί να επηρεάσει με έναν πολύπλοκο τρόπο, ιδιαίτερες διεργασίες γενετικών, προσωπικών, και περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι οικονομικές, κοινωνικές διακρίσεις και η μειωμένη έως απαγορευτική κινητικότητα (λόγω των χαμηλών ευκαιριών εκπαίδευσης κι απασχόλησης) επηρεάζουν την ψυχική και σωματική τους υγεία. Συχνά αναφέρεται η χρήση ουσιών, αλκοόλ και ναρκωτικών. Επιπλέον η διάκριση λειτουργεί ως αγωγόνος παράγοντας που κινητοποιεί άλλου τύπου ασθένειες όπως υπέρταση και αναπνευστικά προβλήματα<sup>22</sup>.

Στο σημείο αυτό έχοντας συζητήσει την συσχέτιση των εθνικών, γλωσσικών και άλλων πολιτισμικών παραγόντων στην πρόκληση διακρίσεων και συμπεριφορών εκφοβισμού και ιδιαίτερα του λεκτικού εκφοβισμού, είναι χρήσιμο να κατατεθούν

---

16 Erikson, E. H. (1971). *Identity, Youth and Crisis*. Faber, London.

17 Barth, F. (1969). Introduction. In Barth, F. (ed.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Allen & Unwin, London, pp. 9–38.

18 Strohmeier, D., & Spiel, C. (2012). Peer relations amongst immigrant adolescents: Some methodological problems and key findings. In M. Messer, R. Schroeder, & R. Wodak (Eds.), *Migrations: Interdisciplinary perspectives* (pp. 57–65). New York, NY: Springer-Verlag Wien.

19 Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M.,... Craig, W. A. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639–652.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying?: Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47.

20 Hansen, K.L., & Spurlie, T. (2012). Εθνοτικές διακρίσεις και ψυχολογική δυσχέρεια: μελέτη των πληθυσμών Sami και μη Sami στη Νορβηγία. *Διαπολιτισμική Ψυχιατρική*, 49 (1), 26-50.

21 McKenzie, K. (2006). Racial discrimination and mental health. *Psychiatry*, 5, 383–387

22 Ong, A. D., Fuller-Rowell, T., & Burrow, A. L. (2009). Racial discrimination and the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 1259–1271



προτάσεις παρέμβασης, προβάλλοντας νέες και καινοτόμες πρακτικές.

- Αντι-εκφοβιστική πολιτική, πρόληψης και αντιμετώπισης κρίνεται απαραίτητη. Αφορά έναν αρχικός σχεδιασμός λειτουργίας του σχολείου στον οποίο εμπεριέχονται βασικοί κανόνες των σχέσεων που διέπονται από σεβασμό και ηθική<sup>23</sup>.
- Η επιτυχία των παρεμβάσεων προϋποθέτει την εμπλοκή όλων των σχετιζόμενων παραγόντων, των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του προσωπικού του σχολείου, των γονέων και της κοινότητας.
- Χρήσιμο στοιχείο για την πολιτική πρόληψης είναι να λαμβάνεται υπόψιν εκτός από την ηλικία και η πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων. Όσο υψηλότερο είναι το ποσοστό διεθνικής και πολυπολιτισμικής σύνθεσης που υπάρχει στην τάξη τόσο, μεγαλύτερη θα είναι η ασφάλεια και η αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών<sup>24</sup>.
- Η πρόληψη ωφελεί να βασίζεται σε βιωματικού τύπου παρεμβάσεις, οι οποίες αναμένεται να είναι και οι πιο αποτελεσματικές<sup>25</sup>. Επιτρέπουν στους μαθητές να μπορούν να εκφράζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα τους, να έχουν μια ανοιχτή και διευρυμένη αντίληψη, πολυπολιτισμική θεώρηση και δημοκρατική κουλτούρα<sup>26</sup>.
- Στην αντιμετώπιση είναι ωφέλιμο να αξιοποιούνται εύστοχα ερευνητικά πορίσματα. Αξίζει να αναφερθεί ως παράδειγμα, τα αποτελέσματα έρευνας που υποστηρίζει πως οι γηγενείς εκφοβιστές αποσκοπούν στην επιβολή της δύναμης τους και στην αύξηση της ισχύς τους, ενώ οι μετανάστες εκφοβιστές επιδιώκουν την ένταξη τους σε μια ομάδα<sup>27</sup>. Στα τέτοιου είδους σημεία μπορούν να στηρίζονται οι στόχοι και οι μέθοδοι των προγραμμάτων αντιμετώπισης.
- Χρήσιμη πρακτική για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του γλωσσικού εκφοβισμού αποτελεί μια γλωσσική μέθοδος που εστιάζει στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας και των ονομάτων. Ειδικότερα, προτείνονται εκείνες οι γλωσσικές παρεμβάσεις, που αποδείχθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές και συμβάλλουν στην οικοδόμηση πολυπολιτισμικών μαθητικών τάξεων κι αποτρέπουν από τον εκφοβισμό και την παρενόχληση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν κατάλληλα, πολυπολιτισμικά κείμενα, λογοτεχνίας τα οποία γίνονται μέσο συζήτησης πολυπολιτισμικών θεμάτων. Η γλώσσα από όργανο επιβολής δύναμης μπορεί να αποτελέσει μέσο κατανομής κοινωνικής δύναμης. Η πολυπολιτισμική βιβλιοθήκη μπορεί να ενισχύσει τη συγκεκριμένη προσπάθεια. Με αυτό τον τρόπο η γλώσσα μετατρέπεται σε όργανο κατανομής κοινωνικής δύναμης. Η συζήτηση λογοτεχνικών, πολυπολιτισμικών κειμένων ανασκευάζει τις στάσεις και εξαλείφει τα στερεότυπα ανάμεσα στις ομάδες<sup>28</sup>.

---

23 Marsh, L., McGee, R., Hemphill, S. A., & Williams, S. (2011). Content analysis of school anti-bullying policies: a comparison between New Zealand and Victoria, Australia. *Health promotion journal of Australia*, 22(3), 172-177.

24 Vervoort, M. H. M., R. H. J. Scholte, and G. Overbeek. 2010. "Bullying and Victimization among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class." *Journal of Youth and Adolescence* 39.

25 Brewer, A., and R. Harlin. 2008. "Bullying: A Human Rights and Social Studies Issue." *Childhood Education* 84 (6): 383&4.

26 (Bruner 1990, Pagani, Robustelli, and Martinelli 2011).

27 Nikolaou, G., Kaloyirou, C., & Spyropoulou, A. (2019). Bullying and ethnic diversity: investigating their relation in the school setting. *Intercultural Education*, 1-16.

28 Peterson, B., Gunn, A., Brice, A., & Alley, K. (2015). Exploring names and identity through multicultural literature in K-8 classrooms. *Multicultural Perspectives*, 17(1), 39-450



- Παράλληλα, μια συμπληρωματική γλωσσική μέθοδος είναι η αξιοποίηση των ονομάτων. Το «όνομα» συνδέει το άτομο με το φύλο, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την οικογενειακή παράδοση ή ακόμα και με την προσδοκία των γονέων<sup>29</sup>. Ως εκ τούτου η αξιοποίηση της συζήτησης για τα ονόματα των μαθητών στην τάξη αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Επιπλέον τα παιδιά στο σχολείο έχουν αποκτήσει γραμματικές και γλωσσικές εμπειρίες, τις οποίες μπορούν να εξασκηθούν και να αναδείξουν πολλαπλά, γλωσσικά και πολιτισμικά οφέλη. Αυτή η μέθοδος κινεί τη γλωσσική επεξεργασία των ονομάτων και την αναζήτηση της προσωπικής ιστορίας των ονομάτων στην τάξη των διαφορών. Η συζήτηση των ονομάτων τονίζει τη μοναδικότητα της οικογένειας και του ατόμου. Με αυτή την τακτική αναδεικνύεται η εθνική ταυτότητα και η αξία της σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία επιδεικνύει σεβασμό και αποδοχή. Στο πλαίσιο τέτοιου είδους συνθηκών, οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να εξελιχθούν. Η τάξη αποκτά τη νοοτροπία να φροντίζει τα μέλη της. Καλλιεργούνται κοινωνικές σχέσεις και μέσω της συνδεσιμότητας καλλιεργείται η αίσθηση της πολυπολιτισμικότητας. Επομένως, ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τα ονόματα των μαθητών μετατρέπει τη διαφορετικότητα σε ευκαιρία κοινωνικής δράσης και προσωπικής ανάπτυξης. Η διαφορετικότητα γίνεται στοιχείο έμπνευσης, σύγκρισης, ανάλυσης και δημιουργικής σύνθεσης στοιχείων<sup>30</sup>.

### 3. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Οι διακρίσεις και ο εκφοβισμός στη σχολική κοινότητα είναι μια περίπλοκη και επώδυνη πραγματικότητα, που δυναμιτίζονται στις μέρες μας λόγω της αυξημένης κινητικότητας πληθυσμών και του ολοένα αυξανόμενου αριθμού προσφύγων και μεταναστών. Ο γλωσσικός και ο εθνικός εκφοβισμός προέρχονται από προκαταλήψεις που πλήττουν την ταυτότητα και την προσωπικότητα των μαθητών.

Η απαρτίωση μιας συγκροτημένης προσωπικότητας με ψυχοκοινωνική και σωματική υγεία προϋποθέτει το σεβασμό και την αποδοχή των ιδιαίτερων εθνικών και πολιτισμικών στοιχείων όλων των μαθητών. Η διαμόρφωση ολοκληρωμένων και δημοκρατικών πολιτών δημιουργεί μια σειρά προϋποθέσεων στο σύγχρονο σχολείο. Η εφαρμογή αντι-εκφοβιστικής πολιτικής και η εφαρμογή στοχευμένων, καινοτόμων, βιωματικών πρακτικών και γλωσσικών προσεγγίσεων είναι δυνατόν να μετατρέψουν τον πολυπολιτισμικό κίνδυνο σε πολυπολιτισμική ευκαιρία.

### Βιβλιογραφία

#### Ελληνόγλωσση

Κωνσταντίνου Κ & Ψάλτη Α. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία* 2007; 14(4), 329-345.

---

29 Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. New York, NY: Routledge

30 Peterson, B., Gunn, A., Brice, A., & Alley, K. (2015). Exploring names and identity through multicultural literature in K-8 classrooms. *Multicultural Perspectives*, 17(1), 39-450

## Ξενόγλωσση

- Barth, F. (1969). Introduction. In Barth, F. (ed.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Allen & Unwin, London, pp. 9–38.
- Baldry AC, Farrington DP. Types of bullying among Italian school children. *J Adolesc.* 1999; 22:423-426. 13.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. New York, NY: Routledge.
- Boulton, MJ, Καρέλλου Ι, Λανίτη Ι, Μανούσου Β, & Λεμονή Ο. Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία* 2001; 8(1), 12-29.
- Brewer, A., and R. Harlin. 2008. "Bullying: A Human Rights and Social Studies Issue." *Childhood Education* 84 (6): 383&4.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Elam, E. (2013). *Discriminatory bullying: A new intercultural challenge*. Springer Science & Business
- Erikson, E. H. (1971). *Identity, Youth and Crisis*. Faber, London
- Eslea, M., & Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42(2), 207-217.19
- Fandrem, H., S. Ertesvag, D. Strohmeier, and E. Roland. 2010. "Bullying and Affiliation: A Study of Peer Groups in Native and Immigrant Adolescents in Norway." *European Journal of Developmental Psychology* 7 (4): 401–418. doi:10.1080 /17405620802335075
- Juvonen, J., A. Nishina, and S. Graham. 2006. "Ethnic Diversity and Perceptions of Safety in Urban Middle Schools." *Psychological Science* 17: 393–400.
- Hall, L. E. (2005). *Dictionary of multicultural psychology: Issues, terms and concepts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hansen, K. L., & Sørli, T. (2012). Ethnic discrimination and psychological distress: a study of Sami and non-Sami populations in Norway. *Transcultural psychiatry*, 49(1), 26-50.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Craig, W. A. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639–652.
- Harris, M. J. (2009). *Bullying, Rejection, and Peer Victimization: A Social Cognitive Neuroscience Perspective*. New York: Springer
- Kim, J., & Lee, K. (2011). "What's your name?": Names, naming practices, and contextualized selves of young Korean American children. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(3), 211–227.
- Marsh, L., McGee, R., Hemphill, S. A., & Williams, S. (2011). Content analysis of school anti-bullying policies: a comparison between New Zealand and Victoria, Australia. *Health promotion journal of Australia*, 22(3), 172-177.
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., & Vaughn, S. (2016). Bullying victimization among school-aged immigrant youth in the United States. *Journal*

- of Adolescent Health, 58(3), 337-344.
- McKenzie, K. (2006). Racial discrimination and mental health. *Psychiatry*, 5, 383–387
- Moran, S., Smith, P. K., Thompson, D., & Whitney, I. (1993). Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and white children. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 431-440.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Nikolaou, G., Kaloyirou, C., & Spyropoulou, A. (2019). Bullying and ethnic diversity: investigating their relation in the school setting. *Intercultural Education*, 1-16.
- Olweus, D. Εκφοβισμός και βία στα σχολεία. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. 2009, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Αθήνα.
- Olweus Bullying Prevention Program, 2007a.
- Ong, A. D., Fuller-Rowell, T., & Burrow, A. L. (2009). Racial discrimination and the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 1259–1271
- Pagani, C., F. Robustelli, and C. Martinelli. 2011. “School, Cultural Diversity, Multiculturalism, and Contact.” *Intercultural Education* 22 (4): 337–349.
- Peterson, B., Gunn, A., Brice, A., & Alley, K. (2015). Exploring names and identity through multicultural literature in K-8 classrooms. *Multicultural Perspectives*, 17(1), 39-450
- Rivers I, Smith PK. Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggress Behav*. 1994; 20:359-368
- Rigby K. Defining bullying: a new look at an old concept. 2013 Retrieved from <http://www.kenrigby.net/02a-Defining-bullying-a-new-look>
- Salmivalli, C., A. Kaukiainen, and M. Voeten. 2005. “Anti-Bullying Intervention: Implementation and Outcome.” *British Journal of Educational Psychology* 75: 465–487.
- Salmivalli, C., and K. Peets. 2009. “Bullies, Victims, and Bully-victim Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence.” In *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, edited by K. H. Rubin, W. M. Bukowski, and B. Lausen, 322–340. New York, NY: Guilford Press.
- Sobrun-Maharaj, A. (2006). Social acceptance and mental well-being of Asians in Aotearoa New Zealand. *School of Population Health*, 133.
- Smith, P. K., Thompson, D., & Whitney, I. (1993). Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and white children. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 431-440.
- Strohmeier, D., C. Spiel, and P. Grading. 2008. “Social Relationships in Multicultural Schools: Bullying and Victimization.” *European Journal of Developmental Psychology* 5: 262–285.
- Strohmeier, D., & Spiel, C. (2012). Peer relations amongst immigrant adolescents: Some methodological problems and key findings. In M. Messer, R. Schroeder, & R. Wodak (Eds.), *Migrations: Interdisciplinary perspectives* (pp. 57–65). New York, NY: Springer-Verlag Wien.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying?: Linking research to educational practice. *Educational*

Researcher,39(1), 38–47.

Vervoort, M. H. M., R. H. J. Scholte, and G. Overbeek. 2010. “Bullying and Victimization among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class.” *Journal of Youth and Adolescence* 39: 1–11.

Williams, D. R., & Mohammed, S. A. (2009). Discrimination and racial disparities in health: Evidence and needed research. *Journal of Behavioral Medicine*, 32, 20–47.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Γκάτσα Τατιανή**, εργάζεται ως Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.) στο ΠΤΔΕ Ιωαννίνων. Η εκπόνηση της διδακτορικής της διατριβής και οι μεταπτυχιακές της σπουδές πραγματοποιήθηκαν στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Dhr, Msc Ιατρικής Σχολής Ιωαννίνων). Τα ερευνητικά της έργα σχετίζονται με τον εκφοβισμό, την Ψυχική υγεία παιδιών στην εκπαίδευση.

## Εφηβική θυματοποίηση και αύξηση της χρήσης των social media: Ανασκόπηση.

Κούνιος Αθανάσιος - Κουφιώτη Γεωργία

### Περίληψη

Παρατηρείται ιδιαίτερη αύξηση της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων τα τελευταία χρόνια. Οι ερευνητές έχουν επιδείξει ένα ιδιαίτερα αυξανόμενο ενδιαφέρον σε ότι αφορά τον αντίκτυπο των κοινωνικών μέσων μαζικής δικτύωσης όπως ανατακλώνται στις εμπειρίες των εφήβων, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων με τους οποίους το πλαίσιο των κοινωνικών μέσων διαμορφώνει μια ποικιλία σχέσεων μεταξύ τους. Το πλαίσιο μετασχηματισμού που παρατηρείται με την πάροδο των ετών υποδηλώνει ότι τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος των κοινωνικών μέσων δικτύωσης μετασχηματίζουν τις εμπειρίες των εφήβων, μεταβάλλοντας τη συχνότητα ή την αμεσότητα τους, ενισχύοντας τις απαιτήσεις, αλλάζοντας τον χαρακτήρα ή / και προσφέροντας νέες ευκαιρίες για αντισταθμιστικές ή νέες συμπεριφορές. Ως εκ τούτου τίθενται πλείστα ερωτήματα σε ότι αφορά τη θυματοποίηση αλλά και το ρόλο της χρήσης των μέσων δικτύωσης όχι μόνο ως κοινωνικό φαινόμενο που αφορά το μέσο έφηβο, αλλά και του ρόλου τους στη μεταναστευτική πρακτική.

**Λέξεις – κλειδιά:** εφηβική θυματοποίηση, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, μετανάστευση

### Teenage victimization and increased use of social media: Review.

#### Abstract

There has been a significant increase in the use of communication and information technologies (ICTs) in people's daily lives in recent years. Studies have shown an increasing interest in the effect of social media as expressed in adolescent interactions, including the aspects in which the social media system forms a multitude of relationships between them. The transformational paradigm found over the years indicates that the features of the social media world transform adolescents' interactions by shifting their frequency or immediacy, increasing demand, changing behavior and/or offering new incentives for reward or new behaviour. There are therefore many concerns about victimization, but also about the impact of the use of networking media not only as a social phenomenon for the average teenager, but also about their position in migration practice.

**Keywords:** teenage victimization, social media, information and communication technologies, migration

### 1. Εισαγωγή

Η επίδραση των κοινωνικών μέσων ενημέρωσης και κατ' επέκταση δικτύωσης στους

εφήβους έχει ιδιαίτερη σημασία, όχι μόνο επειδή η συγκεκριμένη ομάδα κοινωνικών υποκειμένων θεωρείται κατά πολλούς ως αναπτυξιακά ευάλωτη, αλλά και επειδή και οι ίδιοι οι έφηβοι συγκαταλέγονται μεταξύ των χρηστών των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Αν και η κοινωνική δικτύωση αναμφισβήτητα διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στη διεύρυνση των κοινωνικών συνδέσεων και στην εκμάθηση τεχνικών δεξιοτήτων, οι κίνδυνοι δεν μπορούν να αγνοηθούν. Η έλλειψη ή η δυσκολία αυτορρύθμισης και ευαισθησίας στην πίεση από συμμαθητές καθιστά τους εφήβους ευάλωτους ιδιαίτερα σε ότι αφορά την θυματοποίησή τους εντός του κυβερνοχώρου. Η διαδικτυακή εκφοβιστική συμπεριφορά είναι ιδιαίτερα συχνή στις μέρες μας καθώς και οι επακόλουθες επιπτώσεις της. Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρείται η διερεύνηση των ερωτημάτων σε ότι αφορά τη θυματοποίηση αλλά και το ρόλο της χρήσης των μέσων δικτύωσης όχι μόνο ως κοινωνικό φαινόμενο που αφορά το μέσο έφηβο, αλλά και του ρόλου τους στη μεταναστευτική πρακτική. Συγκεκριμένα στη δομή της παρούσας εργασίας συγκαταλέγεται η αποσαφήνιση των βασικών όρων, οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη θυματοποίηση του εφήβου και συγκεκριμένα του μετανάστη εφήβου και τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις εξαγόμενες από τη βιβλιογραφία.

## **2. Αποσαφήνιση όρων**

### **2.1. Ορισμός εφηβείας**

Με την ευρύτερη έννοια, η εφηβεία αναφέρεται στην περίοδο της μετάβασης από την παιδική ηλικία -στην ενηλικίωση. Συνήθως, η περίοδος συνήθως κυμαίνεται από 12 έως 18 ετών, το οποίο αντιστοιχεί περίπου από την έναρξη της εφηβείας (για παράδειγμα μέσω συγκεκριμένων ορμονικών αλλαγών<sup>1</sup>) έως την ηλικία όπου το άτομο κατά την ευρύτερη νομική του υπόσταση θεωρείται ανεξάρτητο. Η εφηβεία συχνά συνυπάρχει διάφορες βιολογικές αλλαγές που παρατηρούνται στον οργανισμό του ατόμου όπως οι αυξήσεις των ορμονών των επινεφριδίων και των γεννητικών ορμονών, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης των δευτερογενών χαρακτηριστικών του φύλου και των διαμορφώσεων των μυών και του λιπώδους ιστού. Συνδέεται επίσης με μια περίοδο αυξημένων συμπεριφορών ανάληψης κινδύνων<sup>2</sup> καθώς και με αυξημένη συναισθηματική αντίδραση<sup>3</sup>. Αυτό συμβαίνει συνήθως με τις αλλαγές στο κοινωνικό και το σχολικό περιβάλλον, καθώς και την αύξηση της αυτονομίας. Αυτές οι αλλαγές συμπεριφοράς συμβαίνουν στο πλαίσιο των αναπτυξιακών αλλαγών που επηρεάζονται από εξωτερικούς περιβαλλοντικούς και εσωτερικούς παράγοντες που προκαλούν και ενισχύουν συμπεριφορές<sup>4</sup>.

### **2.2. Ορισμός θυματοποίησης**

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της δικαιοσύνης για τα θύματα εγκλήματος και κατάχρησης

---

1 Dahl RE. Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. Ann N Y Acad Sci. 2004;1021:1–22.

2 Spear LP. The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. Neurosci Biobehav Rev. 2000;24:417–63.

3 Casey BJ, Jones RM, Hare TA. The adolescent brain. Ann N Y Acad Sci. 2008;1124:111–26.

4 Jaworska, N., & MacQueen, G. (2015). Adolescence as a unique developmental period. Journal of psychiatry & neuroscience: JPN, 40(5), 291–293. <https://doi.org/10.1503/jpn.150268>

εξουσίας, τα “θύματα” υποδεικνύουν άτομα που έχουν βιώσει άμεσα ή έμμεσα βλάβη, συμπεριλαμβανομένης σωματικής ή ψυχικής βλάβης, συναισθηματικού τραύματος, οικονομικής απώλειας ή σοβαρής ζημίας στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, μέσω πράξεων ή παραλείψεων που παραβιάζουν τις ποινικές νομοθεσίες των κρατών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που απαγορεύουν την κατάχρηση εξουσίας<sup>5</sup>. Έχουν γίνει προσπάθειες να διευρυνθεί ο ορισμός των «θυμάτων» (π.χ. να συμπεριληφθούν άμεσα και έμμεσα τα θύματα) και να συμπεριληφθεί μια σειρά παραβιάσεων και βλαβών που εμπλέκονται στην κατάχρηση εξουσίας. Επιπλέον, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες και αδιαμφισβήτητες απαιτήσεις για να διαπιστωθεί ότι οι ενέργειες που χαρακτηρίζονται ως «παράνομες» είναι πάντα επιβλαβείς για την κοινωνία. Το «έγκλημα χωρίς θύματα», όπως σε ορισμένες σεξουαλικές πράξεις που αφορούν συναινετικούς ενήλικες, την πορνεία και την προμήθεια και την πώληση ορισμένων παράνομων ναρκωτικών, συχνά συνδέεται με αυτήν την έννοια<sup>6</sup>. Η θυματοποίηση και η έκθεση στη βία συνδέονται με μια ποικιλία βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων προβλημάτων ψυχικής υγείας σε παιδιά και εφήβους, όπως άγχος, κατάθλιψη, διαταραχή μετατραυματικού στρες, επιθετικότητα που σχετίζονται συχνά με ψυχολογική δυσφορία<sup>7, 8, 9</sup>.

### 2.3 Ορισμός εφηβικής θυματοποίησης

Παρά τις προκλήσεις που παρατηρούνται κατά τον ορισμό της θυματοποίησης και δη των εφήβων, εξακολουθούν να συσσωρεύονται μελέτες που αναφέρουν ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ θυματοποίησης και διάφορων μορφών ψυχοπαθολογίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτή, η έκθεση σε θυματοποίηση και σε άλλα δυσμενή γεγονότα της ζωής προβλέπει αυξημένο κίνδυνο για μια ευρεία σειρά ψυχιατρικών καταστάσεων, όπως η διάθεση, το άγχος, η χρήση ουσιών, η διαταραχή και οι ψυχωσικές διαταραχές<sup>10, 11, 12</sup>. Η έκθεση του θύματος επίσης προβλέπει προηγούμενη εμφάνιση, υψηλότερη συννοσηρότητα και μεγαλύτερο αριθμό συμπτωμάτων μεταξύ των μεμονωμένων διαταραχών, καθώς και φτωχότερη ανταπόκριση τόσο στη φαρμακευτική θεραπεία όσο

---

5 United Nations Development Fund for Women (UNIFEM), (2015) International Humanitarian Law, International Criminal Law, International Criminal Court, United Nations Latin-American Institute for Crime Prevention and Treatment of Offenders

6 Schur, E. (1965) Crimes without Victims: Deviant Behavior and Public Policy, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

7 Boney-McCoy S, Finkelhor D. Psychosocial sequelae of violent victimization in a national youth sample. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*. 1995;63(5):726–736.

8 Elklit A. Victimization and PTSD in a Danish national youth probability sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2002;41(2):174–180.

9 Kozosov RA, Ruchkin VV, Eisemann M. Sense of coherence: A mediator between violence exposure and psychopathology in Russian juvenile delinquents. *Journal of Nervous & Mental Disease*. 2003; 191: 638–644.

10 Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood: A convergence of evidence from neurobiology and epidemiology. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174–186

11 Green, J. G., McLaughlin, K. A., Berglund, P. A., Gruber, M. J., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C. (2010). Childhood adversities and adult psychiatric disorders in the National Comorbidity Survey Replication I: Associations with first onset of DSM-IV disorders. *Archives of General Psychiatry*, 67(2), 113–123.

12 Scott, K. M., Smith, D. R., Ellis, P. M. (2010). Prospectively ascertained child maltreatment and its association with DSM-IV mental disorders in young adults. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 712–719.



και στην ψυχοθεραπεία<sup>13,14,15</sup>, και οι ερευνητές υποδηλώνουν ότι οι διαταραχές που εμφανίζονται μετά από ένα ιστορικό θυματοποίησης αποτελούν τον δικό τους κλινικά και βιολογικά διακριτό υποτύπο.

Ένας άλλος λόγος για να μελετηθεί η θυματοποίηση κατά την εφηβεία είναι ότι η έκθεση σε πολλούς τύπους θυματοποίησης -συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής θυματοποίησης, της σχεσιακής επιθετικότητας, της παρενόχλησης στο διαδίκτυο και του σοβαρού βίαιου εγκλήματος- επίσης κορυφώνονται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου<sup>16,17</sup>. Λόγω της αυξημένης αυτονομίας και της μεγαλύτερης χρήσης του διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων που χαρακτηρίζουν την εφηβική περίοδο, οι έφηβοι, κατά μέσο όρο, μετατρέπονται σε ένα πιο διαφορετικό σύνολο φορέων και σε ένα ευρύτερο φάσμα περιβαλλόντων από τα παιδιά<sup>18</sup>.

### **3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της εφηβικής θυματοποίησης**

#### **3.1. Επιπολασμός εφηβικής θυματοποίησης**

Ένας στους τρεις εφήβους βιώνει σοβαρή θυματοποίηση<sup>19,20</sup> από εκθέσεις στην κοινότητα (π.χ. εγκληματικότητα, σεξουαλική θυματοποίηση και εκφοβισμό) και στην οικογένεια (π.χ. κακοποίηση)<sup>21,22,23</sup>. Αυτές οι αγχωτικές εμπειρίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιβλαβείς για τους εφήβους λόγω της εμφάνισης από μείζονες νευροβιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου<sup>24,25</sup>.

---

13 Agnew-Blais, J., Danese, A. (2016). Childhood maltreatment and unfavourable clinical outcomes in bipolar disorder: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 3(4), 342–349.

14 Nanni, V., Uher, R., Danese, A. (2012). Childhood maltreatment predicts unfavorable course of illness and treatment outcome in depression: A meta-analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 169(2), 141–151.

15 Nemeroff, C. B. (2016). Paradise lost: The neurobiological and clinical consequences of child abuse and neglect. *Neuron*, 89(5), 892–909.

16 Brown, S. L., Birch, D. A., Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: Experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75(10), 384–392.

17 Peskin, M. F., Tortolero, S. R., Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among Black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467–484.

18 Sickmund, M., Puzanchera, C. (2014). Juvenile offenders and victims: 2014 national report. Pittsburgh, PA: National Center for Juvenile Justice.

19 Fisher, H.L., Caspi, A., Moffitt, T.E. et al. Measuring adolescents' exposure to victimization: the Environmental Risk (E-Risk) Longitudinal Twin Study. *Dev Psychopathol.* 2015; 27: 1399–1416

20 Nesi, J., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2018). Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part 2-Application to Peer Group Processes and Future Directions for Research. *Clinical child and family psychology review*, 21(3), 295–319. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0262-9>

21 Brown, S.L., Birch, D.A., and Kancherla, V. Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *J Sch Health*. 2005; 75: 384–392

22 Sickmund, M. and Puzanchera, C. Juvenile Offenders and Victims: 2014 National Report. National Center for Juvenile Justice, Pittsburgh, PA; 2014

23 Peskin, M.F., Tortolero, S.R., and Markham, C.M. Bullying and victimization among Black and Hispanic adolescents. *Adolescence*. 2006; 41: 467

24 Blakemore, S.-J. and Mills, K.L. Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annu Rev Psychol*. 2014; 65: 187–207

25 Crone, E.A. and Dahl, R.E. Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nat Rev Neurosci*. 2012; 13: 636–650

Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι που υποφέρουν από θυματοποίηση έχουν αυξημένο κίνδυνο για αυτοτραυματιστικές σκέψεις και συμπεριφορές<sup>26, 27, 28, 29</sup>. Ωστόσο, η σύγχυση σχετικά με τη συμβολή των αιτιωδών και μη αιτιολογικών μηχανισμών περιπλέκει την ερμηνεία αυτών των ευρημάτων και παρεμποδίζει την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων<sup>30</sup>.

Τα μέσα ενημέρωσης επηρεάζουν τους εφήβους διαμορφώνοντας αυτό που κάνουν και πιστεύουν μέσω της προσαρμογής και της απομίμησης. Όταν πρόκειται ειδικά για τη βία σε βιντεοπαιχνίδια, το γενικό μοντέλο επιθετικότητας υποδηλώνει ότι η παρατεταμένη έκθεση παράγει βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη φυσιολογική διέγερση, καθώς και επιθετικές σκέψεις και συμπεριφορές<sup>31</sup>. Στην πραγματικότητα, μελέτες έχουν δείξει ότι τα βίαια περιεχόμενα και τα διαδραστικά μέσα (π.χ. παιχνίδια βίντεο πρώτου προσώπου) μπορούν να ενθαρρύνουν σημαντικά τις αντικοινωνικές συμπεριφορές και τις επιθετικές τάσεις στους νέους<sup>32, 33</sup>, παρόλο που η άποψη αυτή αμφισβητήθηκε<sup>34</sup>. Η έκθεση των μέσων ενημέρωσης έχει επίσης συσχετιστεί με τέτοια ανεπιθύμητα αποτελέσματα όπως η αρνητική αυτο-αντίληψη<sup>35</sup>, η διατροφική διαταραχή<sup>36</sup> και η κατάχρηση ουσιών<sup>37</sup>.

### 3.2 Χρήση των μέσων δικτύωσης και συσχέτιση με τη μετανάστευση

Παρατηρείται ιδιαίτερη αύξηση της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων τα τελευταία χρόνια. Οι

---

26 Geoffroy, M.-C., Boivin, M., Arseneault, L. et al. Associations between peer victimization and suicidal ideation and suicide attempt during adolescence: results from a prospective population-based birth cohort. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2016; 55: 99–105

27 Turner, H.A., Finkelhor, D., Shattuck, A., and Hamby, S. Recent victimization exposure and suicidal ideation in adolescents. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2012; 166: 1149–1154

28 Klomek, A.B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I.S., and Gould, M.S. Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2007; 46: 40–49

29 Barker, E.D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., and Maughan, B. Joint development of bullying and victimization in adolescence: relations to delinquency and self-harm. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2008; 47: 1030–1038

30 Silberg, J. and Kendler, K.S. Causal and noncausal processes underlying being bullied. *JAMA Psychiatry*. 2017; 74: 1091–1092

31 Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Psychology: The effects of media violence on society. *Science*, 295, 2377–2379. [10.1126/science.1070765](https://doi.org/10.1126/science.1070765)

32 Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., ... Wartella, E. (2002). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 81–110

33 Lin, J. H. (2013). Do video games exert stronger effects on aggression than film? The role of media interactivity and identification on the association of violent content and aggressive outcomes. *Computers in Human Behavior*, 29, 535–543.

34 Ferguson, C. J., & Olson, C. K. (2014). Video game violence use among 'vulnerable' populations: The impact of violent games on delinquency and bullying among children with clinically elevated depression or attention deficit symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 127–136

35 Roberts, A., & Good, E. (2010). Media images and female body dissatisfaction: The moderating effects of the five-factor traits. *Eating Behaviors*, 11, 211–216.

36 Levine, M., & Murnen, S. (2009). Everybody knows that mass media are/are not [pick one] a cause of eating disorders: A critical review of evidence for a causal link between media, negative body image, and disordered eating in females. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 9–42.

37 Engels, R. C., Van Der Aa, N., Overbeek, G., Scholte, R. H., Meerkerk, G. J., & Van Den Eijnden, R. J. (2009). Daily and compulsive Internet use and well-being in adolescence: A diathesis-stress model based on Big Five personality traits. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 765–776.

ερευνητές που ασχολούνται με τις μεταναστευτικές ροές και τη μετακίνηση πληθυσμών αλλά και τη κοινωνιολογική συσχέτιση της μετανάστευσης και των ΤΠΕ οδηγούνται στην υποβολή πλήθους διαφορετικών ερωτημάτων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα κοινωνικά μέσα επηρεάζουν τους μετανάστες και τις διαδικασίες μετανάστευσης. Όπως αναφέρει ο Komito: «Για παράδειγμα, θα μπορούσε η ισχυρή συναισθηματική υποστήριξη μιας κοινότητας που παρέχεται από τα κοινωνικά μέσα να μειώσει το κίνητρο των μεταναστών να διάγουν κοινωνικές επαφές στην κοινωνία στην οποία έφθασαν πρόσφατα; Θα διευκολύνει τους μετανάστες να μετακινούνται από τη μια χώρα στην άλλη, επειδή ο μετανάστης μπορεί να «μεταφέρει» μαζί του την ομάδα των φίλων του, ενώ παράλληλα παρέχει ευκολότερη πρόσβαση σε προηγμένες πληροφορίες σε νέες τοποθεσίες; Ή εάν αποφασίσουν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, θα διευκολυνθούν οι μετανάστες να επανενταχθούν στην κοινωνία επειδή δεν έχουν αποχωρήσει από την άποψη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμμετοχής;»<sup>38</sup>

Κατά αναλογία της εξέλιξης των τεχνολογιών, τα κοινωνικά μέσα δεν είναι τόσο νέα έννοια όσο μπορεί κανείς να σκεφτεί. Ήδη από το 1979, οι ερευνητές του πανεπιστημίου του Duke δημιούργησαν το «Usenet», το οποίο ήταν μια παγκόσμια πλατφόρμα συζήτησης που επέτρεπε στους χρήστες να δημοσιεύουν δημόσια μηνύματα. Μια εκθετική αύξηση των χρηστών του Διαδικτύου (ιδίως η εμφάνιση νέων «digital natives») από τη δεκαετία του 1990, καθώς και η ανάπτυξη ταχύτερων τεχνολογιών (π.χ. ευρυζωνικών) άλλαξε τη φύση του Διαδικτύου, οδηγώντας στην εμφάνιση της έννοιας του Web 2.0 το 2004. Ορίζεται ότι το Web 2.0 ως «μια πλατφόρμα με την οποία το περιεχόμενο και οι εφαρμογές δεν δημιουργούνται πλέον και δημοσιεύονται από άτομα, αλλά αντικαθίστανται συνεχώς από όλους τους χρήστες με συμμετοχικό και συνεργατικό τρόπο»<sup>39</sup>.

Επομένως, ο αντίκτυπος των κοινωνικών μέσων στη μετανάστευση δεν είναι σαφής. Η μετανάστευση είναι ένα εγγενώς πολυεπιστημονικό πεδίο. Η σύγκλιση της θεωρίας των συστημάτων μετανάστευσης από τη γεωγραφία και τη θεωρία του μεταναστευτικού δικτύου, από την κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία, απεικονίζει έναν από τους τρόπους με τους οποίους οι μελέτες μετανάστευσης έχουν γίνει ένα εγγενώς πολυεπιστημονικό θέμα. Η βασική προϋπόθεση της θεωρίας των συστημάτων μετανάστευσης είναι ότι μια σειρά διαφορετικών, αλληλεπιδρώντων, μακρο-και μικρο-επιπέδων δομών, όχι μόνο οικονομικών παραγόντων, μεσολαβεί στη μετανάστευση<sup>40</sup>. Οι δομές μικρού επιπέδου αναφέρονται στα κοινωνικά δίκτυα των μεταναστών που μπορούν να διευκολύνουν τη μετανάστευσή τους. Οι έννοιες όπως το «πολιτιστικό κεφάλαιο» και το «κοινωνικό κεφάλαιο» συχνά εφαρμόζονται στο πλαίσιο αυτό για να κατανοήσουν πώς οι προσωπικές σχέσεις μπορούν να βοηθήσουν τους μετανάστες στη διαδικασία της μετανάστευσης καθώς και στη διαδικασία διευθέτησης σε μια νέα θέση του κοινωνικού συνόλου<sup>41</sup>. Επιπλέον, μέσω διαφορετικών μηχανισμών ανάδρασης, όπως

---

38 Komito, L. (2011). Social media and migration: Virtual community 2.0. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(6), 1075–1086. doi:10.1002/asi.21517

39 Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68. doi:10.1016/j.bushor.2009.09.003

40 Oiarzabal, P. J. (2012). Diaspora Basques and Online Social Networks: An Analysis of Users of Basque Institutional Diaspora Groups on Facebook. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9), 1469–1485. doi:10.1080/1369183X.2012.698216

41 Walker, D. (1999). The Media's Role in Immigrant Adaptation: How First-year Haitians in Miami Use the Media. *Journalism & Communication Monographs*, 1(3), 158–196. doi:10.1177/152263799900100301

η ανταλλαγή πληροφοριών ή τα εμβάσματα, το κόστος της μετανάστευσης μπορεί να μειωθεί, συμβάλλοντας έτσι στην εξήγηση του σχηματισμού δικτύων και συστημάτων μετανάστευσης<sup>42, 43</sup>.

Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, τα κοινωνικά μέσα μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμός ανάδρασης καθώς και ως εργαλείο που διευκολύνει την κινητοποίηση διαφόρων μορφών κεφαλαίου, αλλά τα αποδεικτικά στοιχεία που επιβεβαιώνουν αυτό το ρόλο είναι περιορισμένα<sup>44</sup>.

### 3.3 Ερευνητικά δεδομένα εφηβικής θυματοποίησης και μετανάστευσης

Πολλοί ερευνητές θεωρούν τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών μέσων και της μετανάστευσης, εξετάζοντας πώς διευκολύνει τους κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων<sup>45, 46</sup>. Συγκεκριμένοι μελετητές<sup>47</sup> υποστηρίζουν ότι τα νέα κανάλια επικοινωνίας που παρέχονται από τα κοινωνικά μέσα ενημέρωσης μπορούν να μεταμορφώσουν τα δίκτυα των μεταναστών και έτσι να διευκολύνουν τη μετανάστευση μέσω τεσσάρων βασικών λειτουργιών: (1) ενισχύοντας τους ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια και τους φίλους, (2) δημιουργώντας αδύναμους δεσμούς με άτομα που μπορούν να βοηθήσουν στη διαδικασία μετανάστευσης (και ολοκλήρωσης), (3) δημιουργώντας ένα δίκτυο λανθάνοντων δεσμών, και (4) δημιουργώντας μια πλούσια πηγή «γνώσης εμπιστευτικών πληροφοριών» για τη μετανάστευση<sup>48</sup>. Συνδυασμένες, αυτές οι λειτουργίες μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση του κόστους της μετανάστευσης, μειώνοντας ταυτόχρονα το συναισθηματικό κόστος του διαχωρισμού και επιτρέποντας την πρόσβαση τόσο στις πληροφορίες όσο και στις επαφές που μπορούν να βοηθήσουν τον μετανάστη στην ομαλή μετεγκατάσταση, και ειδικότερα σε άτομα εφηβικής ηλικίας. Η συνέπεια αυτού είναι ότι τα κοινωνικά μέσα μπορούν να έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στις κοινωνικές σχέσεις<sup>49</sup>.

Η προβληματική χρήση όμως των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης καθίσταται ένα σημαντικό ζήτημα δημόσιας υγείας. Προηγούμενες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι εφηβοί που συμμετέχουν σε προβληματική χρήση ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης είναι πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα δυσλειτουργίας. Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για τους δεσμούς της με την ομότιμη επιθετικότητα και την θυματοποίηση. Ο

---

42 de Haas, H. (2010). The internal dynamics of migration processes: a theoretical inquiry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1587-1617.

43 Dekker, R., & Engbersen, G. (2012). How social media transform migrant networks and facilitate migration. Από <http://www.godfriedengbersen.com/wp-content/uploads/Working-Paper-IMI-Dekker-Engbersen.pdf>

44 Hiller, H. H., & Franz, T. M. (2004). New ties, old ties and lost ties: the use of the internet in diaspora. *New Media & Society*, 6(6), 731-752. doi:10.1177/146144804044327

45 Haythornthwaite, C. (2002). Strong, Weak, and Latent Ties and the Impact of New Media. *The Information Society*, 18(5), 385-401. doi:10.1080/01972240290108195

46 Dekker, R., & Engbersen, G. (2012). How social media transform migrant networks and facilitate migration. Από <http://www.godfriedengbersen.com/wp-content/uploads/Working-Paper-IMI-Dekker-Engbersen.pdf>

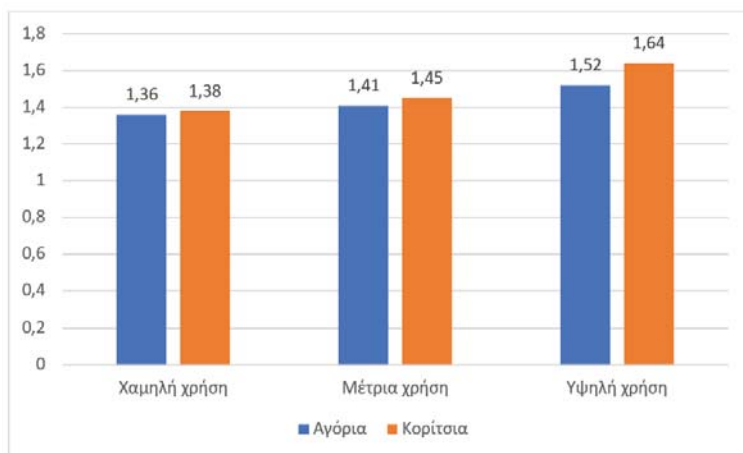
47 Οπ Dekker, R., & Engbersen, G. (2012).

48 Redecker, C., Hachi, A., & Centeno, C. (2010). Using information and communication technologies to promote education and employment opportunities for immigrants and ethnic minorities. JRC European Commission, IPTS Από [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC57947\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC57947_TN.pdf)

49 Miller, Daniel and Madianou, M. (2012). *Migration and New Media: Transnational Families and Polymedia*. London: Routledge.

κύριος στόχος της μελέτης ήταν να αναλύσει τη σχέση μεταξύ προβληματικής χρήσης ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης με την επιθετικότητα μεταξύ των ομοτίμων και σχέσεων μεταξύ τους και τη θυματοποίηση από συμμαθητές - φυσικών και λεκτικών και σχεσιακών παραμέτρων - λαμβάνοντας υπόψη το φύλο και την ηλικία (στις αρχές και στα μέσα της εφηβείας). Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν χρησιμοποιώντας τυχαία δειγματοληψία θεωρώντας το σχολείο και την τάξη ως συστάδες. Ένα σύνολο εργαλείων εφαρμόστηκε σε 1.952 δευτεροβάθμιους μαθητές εφήβων από την Ισπανία (Ανδαλουσία) (50.4% αγόρια), ηλικίας 11 έως 16 ετών ( $M = 14.07$ ,  $SD = 1.39$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια και οι έφηβοι ηλικίας 14-16 ετών εμπλέκονταν περισσότερο σε προβληματική χρήση ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης στο διαδίκτυο. Επιπλέον, οι έφηβοι με μεγάλη προβληματική χρήση ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης σε απευθείας σύνδεση εμπλέκονταν περισσότερο σε ανοικτές αντιδραστικές και οργανικά επιθετικές συμπεριφορές και ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης. Παρόλο που τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα όλων των τύπων θυματοποίησης, τα κορίτσια με υψηλή προβληματική χρήση ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης σημείωσαν το υψηλότερο επίπεδο στη σχετική θυματοποίηση. Όσον αφορά την ηλικία, οι έφηβοι (ηλικίας 11-14 ετών) με υψηλότερη προβληματική χρήση ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης σε απευθείας σύνδεση ανέφεραν τα υψηλότερα επίπεδα ανοικτής λεκτικής και σχεσιακής θυματοποίησης. Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν τη συνύπαρξη προβληματικής χρήσης ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης στο διαδίκτυο, επιθετικότητας από συμμαθητές και θυματοποίησης. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν την επίδραση που είχε το φύλο και η ηλικία στην θυματοποίηση από συμμαθητές<sup>50</sup>.

### **Γράφημα 1. Μελέτη σχετικά με τη θυματοποίηση και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης<sup>51</sup> (ιδία επεξεργασία)**

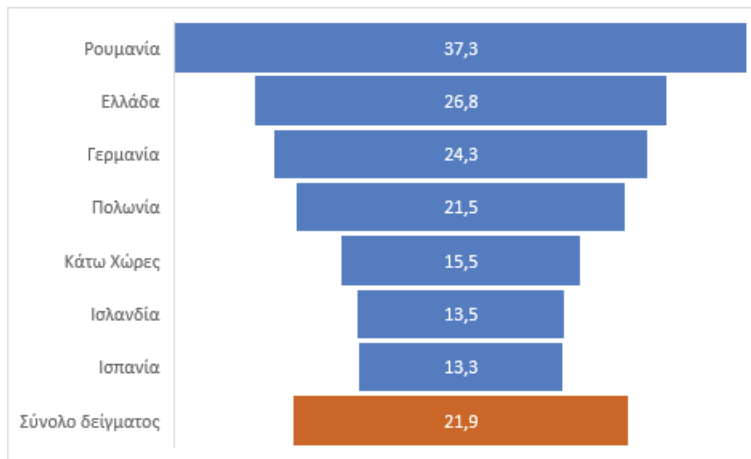


50 Martvnez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018). Are Adolescents Engaged in the Problematic Use of Social Networking Sites More Involved in Peer Aggression and Victimization?. *Frontiers in psychology*, 9, 801. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00801>

51 οπ Martvnez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018).

Σε μία συγχρονική σχολική μελέτη σε 7 χώρες<sup>52</sup> οι συγγραφείς αναφέρουν ότι ενώ η Ελλάδα έχει καταβάλει αρκετές προσπάθειες για την προώθηση της διαδικτυακής ασφάλειας, η ταχεία διάδοση των τεχνολογιών του Διαδικτύου έχει φτάσει σε πολλούς εφήβους που δεν διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες και ευαισθητοποίηση σχετικά με τους διαδικτυακούς κινδύνους. Συγκεκριμένα, το 38% των εφήβων έχουν δημόσιο το προφίλ τους στο Facebook.

## Γράφημα 2. Επιπολασμός του διαδικτυακού εκφοβισμού από μελέτη<sup>53</sup> (ιδία επεξεργασία)



Πρόσθετα, αναφέρονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από μελέτη<sup>54</sup> που διεξήχθη βάσει ερωτηματολογίου. Στην έρευνα απάντησαν 2139 έφηβοι (50,9% κορίτσια) σε 22 σχολεία. Αυτοί οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας πολλαπλών βαθμίδων με επίπεδο εμπιστοσύνης 95% και σφάλμα δειγματοληψίας 2,1%. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μειονοτικές ομάδες, ιδίως οι σεξουαλικές μειονότητες, εμπλέκονται περισσότερο στην εκφοβιστική συμπεριφορά και τον ηλεκτρονικό αποκλεισμό. Οι αναλύσεις παλινδρόμησης δείχνουν ότι η ύπαρξη στην πλειοψηφία ή σε μια μειοψηφική ομάδα προβλέπει ένα μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό διακύμανσης που εμπλέκεται στον εκφοβισμό και στον ηλεκτρονικό αποκλεισμό. Τα αποτελέσματα συζητούνται λαμβανομένης υπόψη της κοινωνικής ευπάθειας του να είναι μέρος μιας μειονοτικής ομάδας και της ανάγκης σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα εμπόδιζαν την ευαισθητοποίηση αυτή την ένταξη στην εκπαίδευση.

Με βάση τις προηγούμενες έρευνες και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας,

52 Athanasiou, K., Melegkovits, E., Andrie, E.K. et al. Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health* 18, 800 (2018) doi:10.1186/s12889-018-5682-4

53 Athanasiou, K., Melegkovits, E., Andrie, E.K. et al. Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health* 18, 800 (2018) doi:10.1186/s12889-018-5682-4

54 Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and Cyberbullying in Minorities: Are They More Vulnerable than the Majority Group?. *Frontiers in psychology*, 7, 1507. doi:10.3389/fpsyg.2016.01507



συγκεκριμένα ευρήματα υποδηλώνουν ότι, όπου οι δεσμοί είναι ισχυροί, οι επικοινωνούντες μπορούν να επηρεάσουν ο ένας τον άλλον για να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους μέσω λεκτικών ανταλλαγών των διαφορετικών διαύλων επικοινωνίας<sup>55</sup>. Όπου οι δεσμοί είναι αδύναμοι, οι υπεύθυνοι επικοινωνίας ήταν ιστορικά πιο εξαρτημένοι από τα επίσημα μέσα επικοινωνίας. Τα νέα μέσα, ωστόσο, επιτρέπουν στους προηγούμενως μη συνδεδεμένους ανθρώπους να επικοινωνούν και, ως εκ τούτου, μπορούν να ενισχύσουν το δίκτυο αδύναμων δεσμών τους<sup>56</sup>.

Δεδομένης της σχετικής έλλειψης έρευνας σε αυτόν τον τομέα, οι προσεγγίσεις στο θέμα διαφέρουν και πολλά ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα, μερικώς διευκρινθέντα ή ακόμα και παρέχονται μη θετικά αποτελέσματα.

#### **4. Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Η θυματοποίηση των εφήβων και συγκεκριμένα των μεταναστών εφήβων αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα, που δεν άπτεται μόνο του σχολικού ή οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και του κοινωνικού συνόλου. Ως εκ τούτου, μπορούν να προταθούν πλείστα παραδείγματα βελτίωσης της εν λόγω κατάστασης όπως για παράδειγμα, σχολικές παρεμβάσεις που να αποσκοπούν στη μείωση της συμπεριφοράς του εκφοβισμού, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών και η κοινωνική παροχή μέσω λοιπών προγραμμάτων παρέμβασης που δεν άπτονται του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αλλά των κοινωνικών και κρατικών φορέων. Οι αξιολογήσεις αυτών των προγραμμάτων μπορούν να αναδείξουν πρόσθετες πρακτικές όπως εκστρατείες σε επίπεδο κοινότητας για τη μείωση του εκφοβισμού. Συγκεκριμένα σε ότι αφορά τις μεταναστευτικές ροές αξίζει να αναφερθεί ότι οι μετανάστες συνήθως έρχονται σε επαφή αρχικά με διαφόρους παρόχους υγειονομικής περίθαλψης. Έτσι, οι πάροχοι υγειονομικής περίθαλψης θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τα χαρακτηριστικά της νεολαίας που ενδέχεται να εμπλέκονται σε εκφοβισμό, είτε ως επιτιθέμενοι είτε ως θύματα. Πρέπει να είναι ευαίσθητοι σε σημεία και συμπτώματα εκφοβισμού, θυματοποίησης, των επιρροών τους και των συνεπειών τους. Οι πάροχοι υγειονομικής περίθαλψης θα πρέπει να ενθαρρύνονται να παρεμβαίνουν έγκαιρα όταν σημειώνονται συμπεριφορές εκφοβισμού ή θυματοποίησης. Η συζήτηση για πιθανές παρεμβάσεις με τον έφηβο και τον γονέα είναι κατάλληλη τόσο σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος αλλά και σε διάφορες κοινωνικές δομές. Επιπλέον, συνιστάται παραπομπή για συνυπάρχουσες διαταραχές ψυχικής υγείας (π.χ. διαταραχή συμπεριφοράς, κατάθλιψη, άγχος) στους κατάλληλους παρόχους ψυχιατρικής και ψυχολογικής υποστήριξης. Τέλος, προτείνεται να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες σχετικά με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των μεταναστών ιδιαίτερα στον Ελλαδικό χώρο, όπου τα τελευταία χρόνια σημειώνονται σημαντικές μεταναστευτικές ροές. Απαιτούνται μεγάλες διαχρονικές μελέτες για να διαπιστωθεί εάν οι πολλές δυσμενείς συνθήκες που συνδέονται με τη θυματοποίηση είναι μακροχρόνιες και εξαρτώμενες και από τις κοινωνικές προεκτάσεις της μετανάστευσης.

---

55 Haythornthwaite, C. (2002). Strong, Weak, and Latent Ties and the Impact of New Media. *The Information Society*, 18(5), 385–401. doi:10.1080/01972240290108195

56 Kissau, K., & Hunger, U. (2010). The internet as a means of studying transnationalism and diaspora. In Bauböck, R., & Faist, T. (Eds.) (2010). *Diaspora and transnationalism: Concepts, theories and methods*. Amsterdam University Press.



## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Agnew-Blais, J., Danese, A. (2016). Childhood maltreatment and unfavourable clinical outcomes in bipolar disorder: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 3(4), 342–349.
- Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D.,... Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood: A convergence of evidence from neurobiology and epidemiology. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174–186
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Psychology: The effects of media violence on society. *Science*, 295, 2377–2379.10.1126/science.1070765
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., ... Wartella, E. (2002). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 81–110
- Athanasίου, Κ., Μελεγκοβίτς, Ε., Ανδριε, Ε.Κ. et al. Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health* 18, 800 (2018) doi:10.1186/s12889-018-5682-4
- Barker, E.D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., and Maughan, B. Joint development of bullying and victimization in adolescence: relations to delinquency and self-harm. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2008; 47: 1030–1038
- Blakemore, S.-J. and Mills, K.L. Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annu Rev Psychol*. 2014; 65: 187–207
- Boney-McCoy S, Finkelhor D. Psychosocial sequelae of violent victimization in a national youth sample. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*. 1995;63(5):726–736.
- Brown, S. L., Birch, D. A., Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: Experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75(10), 384–392.
- Casey BJ, Jones RM, Hare TA. The adolescent brain. *Ann N Y Acad Sci*. 2008;1124:111–26.
- Crone, E.A. and Dahl, R.E. Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nat Rev Neurosci*. 2012; 13: 636–650
- Dahl RE. Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Ann N Y Acad Sci*. 2004;1021:1–22.
- de Haas, H. (2010). The internal dynamics of migration processes: a theoretical inquiry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1587-1617.
- Dekker, R., & Engbersen, G. (2012). How social media transform migrant networks and facilitate migration. Από <http://www.godfriedengbersen.com/wp-content/uploads/Working-Paper-IMI-Dekker-Engbersen.pdf>
- Elklit A. Victimization and PTSD in a Danish national youth probability sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2002;41(2):174–

180.

- Engels, R. C., Van Der Aa, N., Overbeek, G., Scholte, R. H., Meerkerk, G. J., & Van Den Eijnden, R. J. (2009). Daily and compulsive Internet use and well-being in adolescence: A diathesis-stress model based on Big Five personality traits. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 765–776.
- Ferguson, C. J., & Olson, C. K. (2014). Video game violence use among ‘vulnerable’ populations: The impact of violent games on delinquency and bullying among children with clinically elevated depression or attention deficit symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 127–136
- Fisher, H.L., Caspi, A., Moffitt, T.E. et al. Measuring adolescents’ exposure to victimization: the Environmental Risk (E-Risk) Longitudinal Twin Study. *Dev Psychopathol.* 2015; 27: 1399–1416
- Geoffroy, M.-C., Boivin, M., Arseneault, L. et al. Associations between peer victimization and suicidal ideation and suicide attempt during adolescence: results from a prospective population-based birth cohort. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 2016; 55: 99–105
- Green, J. G., McLaughlin, K. A., Berglund, P. A., Gruber, M. J., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C. (2010). Childhood adversities and adult psychiatric disorders in the National Comorbidity Survey Replication I: Associations with first onset of DSM-IV disorders. *Archives of General Psychiatry*, 67(2), 113–123.
- Haythornthwaite, C. (2002). Strong, Weak, and Latent Ties and the Impact of New Media. *The Information Society*, 18(5), 385–401. doi:10.1080/01972240290108195
- Hiller, H. H., & Franz, T. M. (2004). New ties, old ties and lost ties: the use of the internet in diaspora. *New Media & Society*, 6(6), 731–752. doi:10.1177/146144804044327
- Jaworska, N., & MacQueen, G. (2015). Adolescence as a unique developmental period. *Journal of psychiatry & neuroscience: JPN*, 40(5), 291–293. <https://doi.org/10.1503/jpn.150268>
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68. doi:10.1016/j.bushor.2009.09.003
- Kissau, K., & Hunger, U. (2010). The internet as a means of studying transnationalism and diaspora. In Baubøck, R., & Faist, T. (Eds.) (2010). *Diaspora and transnationalism: Concepts, theories and methods*. Amsterdam University Press.
- Klomek, A.B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I.S., and Gould, M.S. Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 2007; 46: 40–49
- Komito, L. (2011). Social media and migration: Virtual community 2.0. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(6), 1075–1086. doi:10.1002/asi.21517
- Koposov RA, Ruchkin VV, Eisemann M. Sense of coherence: A mediator between violence exposure and psychopathology in Russian juvenile delinquents. *Journal of Nervous & Mental Disease.* 2003;191:638–644.
- Levine, M., & Murnen, S. (2009). Everybody knows that mass media are/are not [pick

- one] a cause of eating disorders: A critical review of evidence for a causal link between media, negative body image, and disordered eating in females. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 9–42.
- Lin, J. H. (2013). Do video games exert stronger effects on aggression than film? The role of media interactivity and identification on the association of violent content and aggressive outcomes. *Computers in Human Behavior*, 29, 535–543.
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and Cyberbullying in Minorities: Are They More Vulnerable than the Majority Group?. *Frontiers in psychology*, 7, 1507. doi:10.3389/fpsyg.2016.01507
- Martvnez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018). Are Adolescents Engaged in the Problematic Use of Social Networking Sites More Involved in Peer Aggression and Victimization?. *Frontiers in psychology*, 9, 801. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00801>
- Miller, Daniel and Madianou, M. (2012). *Migration and New Media: Transnational Families and Polymedia*. London: Routledge.
- Nanni, V., Uher, R., Danese, A. (2012). Childhood maltreatment predicts unfavorable course of illness and treatment outcome in depression: A meta-analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 169(2), 141–151.
- Nemeroff, C. B. (2016). Paradise lost: The neurobiological and clinical consequences of child abuse and neglect. *Neuron*, 89(5), 892–909.
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2018). Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part 2-Application to Peer Group Processes and Future Directions for Research. *Clinical child and family psychology review*, 21(3), 295–319. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0262-9>
- Oiarzabal, P. J. (2012). Diaspora Basques and Online Social Networks: An Analysis of Users of Basque Institutional Diaspora Groups on Facebook. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9), 1469–1485. doi:10.1080/1369183X.2012.698216
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among Black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467–484.
- Redecker, C., Hacht, A., & Centeno, C. (2010). Using information and communication technologies to promote education and employment opportunities for immigrants and ethnic minorities. JRC European Commission, IPTS Από [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC57947\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC57947_TN.pdf)
- Roberts, A., & Good, E. (2010). Media images and female body dissatisfaction: The moderating effects of the five-factor traits. *Eating Behaviors*, 11, 211–216.
- Schur, E. (1965) *Crimes without Victims: Deviant Behavior and Public Policy*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Scott, K. M., Smith, D. R., Ellis, P. M. (2010). Prospectively ascertained child maltreatment and its association with DSM-IV mental disorders in young adults. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 712–719.
- Sickmund, M., Puzzanchera, C. (2014). *Juvenile offenders and victims: 2014 national report*. Pittsburgh, PA: National Center for Juvenile Justice.
- Silberg, J. and Kendler, K.S. Causal and noncausal processes underlying being bullied. *JAMA Psychiatry*. 2017; 74: 1091–1092
- Spear LP. The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neurosci*

Biobehav Rev. 2000;24:417–63.

Turner, H.A., Finkelhor, D., Shattuck, A., and Hamby, S. Recent victimization exposure and suicidal ideation in adolescents. Arch Pediatr Adolesc Med. 2012; 166: 1149–1154

United Nations Development Fund for Women (UNIFEM), (2015) International Humanitarian Law, International Criminal Law, International Criminal Court, United Nations Latin-American Institute for Crime Prevention and Treatment of Offenders

Walker, D. (1999). The Media's Role in Immigrant Adaptation: How First-year Haitians in Miami Use the Media. Journalism & Communication Monographs, 1(3), 158–196. doi:10.1177/152263799900100301

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

Ο κ. **Κούνιος Αθανάσιος** είναι απόφοιτος Διοίκησης και Οργάνωσης Υπηρεσιών Υγείας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, κάτοχος MSc στην Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα, Ελλάδα. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [thanasis20123@hotmail.com](mailto:thanasis20123@hotmail.com)

Η κ. **Κουφιότη Γεωργία** είναι Πολιτικός Επιστήμων ΕΚΠΑ, Πτυχιούχος Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), Τμήμα ΕΠΠΑΙΚ, κάτοχος MSc στην Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, MSc in Bioeconomy: Biotechnology and Law, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [gkoufi06@yahoo.gr](mailto:gkoufi06@yahoo.gr)

## Ψυχική Ανθεκτικότητα: Η ικανότητα επιβίωσης στις δυσκολίες και την αλλαγή

Χαροκοπάκη Αργυρώ

### Περίληψη

Στην εργασία αυτή και αναλύεται η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αρχικά γίνεται αναφορά στο περιεχόμενο της έννοιας μέσα από την αναφορά στα επάλληλα στάδια έρευνας που συνέβαλαν στην κατανόηση των σημαντικών με αυτήν διαστάσεων και παραγόντων προσδιορισμού (παράγοντες επικινδυνότητας και προστατευτικοί παράγοντες). Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες και παρουσιάζονται οι στόχοι και ενδεικτικές διαστάσεις του περιεχομένου προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** ψυχική ανθεκτικότητα, συμβουλευτική αξιοποίηση

**Resilience: The ability to survive from difficulties and change out of the sudden**

### Abstract

In the present study, we analyze the concept of “resilience”. Initially, we define the content of the concept by analyzing the successive stages of research that contributed to an understanding of its important dimensions and determinants (risk factors and protective factors). Finally, we make reference to research data referring to different population groups and the objectives and indicative dimensions of the content the dimensions of counseling intervention programs to promote the development of resilience.

**Key words:** resilience, risk and protective factors, counseling implications.

### 1. Εισαγωγή

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience) απασχολεί την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες τόσο ως προς τον εννοιολογικό της προσδιορισμό όσο και σε ότι αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πρακτικών και στρατηγικών για την προαγωγή της, δεδομένης της πιθανολογούμενης επίδρασής της στην υγεία, την ευημερία, την ποιότητα ζωής και τον τρόπο που οι άνθρωποι διαχειρίζονται τις προκλήσεις της ζωής τους<sup>1</sup>. Ιδιαίτερα όμως στις συνθήκες κρίσης της σύγχρονης κοινωνίας, όπου τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με μια σειρά από εμπόδια και δυσκολίες όπως η ηλικία, καταστάσεις που προκαλούν έντονα συναισθήματα όπως άγχος, θυμό, απελπισία, απρόβλεπτες καταστάσεις απώλειας ή μαζικού δράματος (τραγωδίες), χαμηλή αυτοπεποίθηση, οικογενειακές απαιτήσεις, οικονομικές απαιτήσεις, περιπλοκότητα, συνεχής και

---

1 Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Pshychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X. p. 347

απρόβλεπτη αλλαγή στη ζωή και την εργασία, η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας θεωρείται στρατηγικής σημασίας παράγοντας επιβίωσης<sup>2</sup>.

## 2. Εννοιολογικός προσδιορισμός

### 2.1 Ερευνητική εξέλιξη

Οι ρίζες του εννοιολογικού προσδιορισμού της ψυχικής ανθεκτικότητας εντοπίζονται στις επιστήμες της Φυσικής και των Μαθηματικών καθώς αρχικά χρησιμοποιούνταν για να περιγράψει την ικανότητα ενός υλικού ή ενός συστήματος να επιστρέψει σε ισορροπία μετά από μια μετακίνηση ή αλλαγή<sup>3</sup>. Τη δεκαετία του 70 αναπτυξιακοί ψυχολόγοι άρχισαν να παρατηρούν ότι υπήρχαν παιδιά τα οποία ενώ βρίσκονταν σε ομάδα «υψηλού κινδύνου» για εκδήλωση ψυχικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς εξαιτίας του ότι αντιμετώπιζαν έντονα στρεσογόνες καταστάσεις ή καταστάσεις που θεωρούνται απειλή για την ομαλή ανάπτυξη και τη θετική προσαρμογή τους<sup>4</sup>(π.χ. παιδιά με νοητική υστέρηση, παιδιά που μεγάλωσαν με μητέρες με σχιζοφρένεια, κ.ά.)ωστόσο φαινόταν να τα καταφέρουν καλά στη ζωή τους<sup>5</sup>.

Η έννοια δεν αναδύθηκε στο πλαίσιο κάποιου συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου. Αντιθέτως, ήταν **το αποτέλεσμα επάλληλων σταδίων έρευνας**. Σε ένα πρώτο στάδιο, φάνηκε να εκδηλώνεται με τη μορφή προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως το να είναι κάποιος αποφασιστικός, ευέλικτος και ευπροσάρμοστος<sup>6</sup>. Έτσι, η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρήθηκε ότι αναφέρεται σε ένα σύνολο εσωτερικών δυνάμεων που λειτουργούν ως κίνητρα, δηλαδή ότι επρόκειτο για «την κινητήριο δύναμη που απορρέει

---

2 Folke, C., S. R. Carpenter, B. Walker, M. Scheffer, T. Chapin, and J. Rockström. (2010). Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society*15(4). <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/art20/>

Sapienza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion InPsychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.

Savickas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: A History of the Guidance Profession.

Windle, G., Bennett, K.M., Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9:8, 2-18, <http://www.hqlo.com/content/9/1/8>

3 Norris, F.H., Stevens, S.P., Pfefferbaum, B., Wyche, K.F., Pfefferbaum, R.S. (2008). Community Resilience as a metaphor, theory, set of capacities and strategy for disaster readiness. *AmJCommunityPsychology*, 41, 127-150 doi: 10.1007/s10464-007-9156-6.

4 Τα συνηθέστερα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η θετική προσαρμογή αφορούν στα ακόλουθα: θετική κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση, αποδοχή από τους συνομηλίκους και φίλια, μειωμένες εκδηλώσεις εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και συμμετοχή σε ηλικιακά κατάλληλες δραστηριότητες (Masten&Reed, 2002).

5 Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In E.J. Antony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family:Children at psychiatric risk*, 33, 1059-1075.

Garmezy, N. (1981). Children under stress: Perspective on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology. In A.I. Rabin, J. Aronoff, A. M.Barclay, &R.A.Zuckern, (Eds.), *Further explorations in personality* (pp. 196-269). New York: Wiley.

Garmezy, Masten&Tellegen, 1984, Masten, Best &Garmezy, (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.

Masten, A.S., Best, K.M., &Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

6 Bimrose, J., & Hearne, L. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 338-344. Doi: 10.1016/j.jvb.2012.08.02.



από τον κάθε άνθρωπο ώστε να αναζητά τη σοφία, την αυτοπραγμάτωση, τον αλτρουισμό, καθώς και το να είναι σε αρμονία με μια πνευματική πηγή δύναμης»<sup>7</sup>.

Σε δεύτερο στάδιο, η έννοια χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη διαδικασία η οποία δείχνει τον τρόπο που το άτομο διαχειρίζεται την αντιξοότητα, την απότομη και απρόοπτη αλλαγή. Έτσι, θεωρήθηκε ότι εκτείνεται πέραν της έννοιας ενός σταθερού ατομικού γνωρίσματος ή χαρακτηριστικού του ατόμου ή ενός πυρήνα ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Προσδιορίστηκε ως μια κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων<sup>8</sup>.

Ως αποτέλεσμα, η μελέτη της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας κρίθηκε σημαντικό να περιλαμβάνει τον προσδιορισμό δύο σημαντικών καταστάσεων: α) την έκθεση σε δύσκολες συνθήκες είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν (τραυματικές και στρεσογόνες εμπειρίες) και β) κατά πόσο το άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων (θετική και ομαλή προσαρμογή<sup>9</sup>)<sup>10</sup>. Ακολούθως, η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφηκε ως μια δυναμική διαδικασία (process) που μπορεί να δημιουργεί διαφορετικά ανά άτομο αποτελέσματα, ωστόσο «αποτελέσματα ομαλής και θετικής προσαρμογής»

7 Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321, p. 309

8 Cichetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9, 145-154.

Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154.

Masten, A.S., Obradovic, J. & Burt, K. (2006). Resilience in emerging adulthood: Developmental perspectives on continuity and transformation. In J.J. Arnett & J.J. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 173-190). Washington, D.C: American Psychological Association Press.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi:10.1017/S0954579412000028.

9 Ως αρνητικά αποτελέσματα προσδιορίζονται οι συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στην συμπεριφορά όπως επιθετικότητα και έλλειψη σεβασμού ορίων και κανόνων, προβλήματα τις διαπροσωπικές σχέσεις, συναισθηματικές διαταραχές, σχολική αποτυχία, εγκατάλειψη του σχολείου, χρήση ουσιών κ.ά. (Masten & Tellegen, 2012; Wright & Masten, 2005). Από την άλλη πλευρά, τα συννηθέστερα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η θετική προσαρμογή είναι τα ακόλουθα: θετική κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση, αποδοχή από συνομηλίκους και φίλια, μειωμένες εκδηλώσεις εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και ηλικιακά κατάλληλες δραστηριότητες (Masten & Reed, 2002; Rutter, 2012). Σε κάθε περίπτωση βέβαια, το σύνολο των αναμενόμενων συμπεριφορών και επιτευγμάτων προσδιορίζεται με βάση το αναπτυξιακό επίπεδο. Για παράδειγμα, σε παιδιά που έχουν υποστεί σωματική κακοποίηση και παραμέληση, θετική προσαρμογή στην εφηβική ηλικία και έως την ηλικία των 18 ετών θεωρούνται: α) η αποφοίτηση από το σχολείο, β) η καλή ψυχική υγεία, γ) η απουσία καταχρήσεων ή κακοποίησης και δ) η απουσία βίας, εμπλοκής με το νόμο ή αυτοκαταστροφικών τάσεων. Στην ενήλικη ζωή προστίθενται άλλες δύο διαστάσεις: α) η εύρεση και διατήρηση εργασίας και μόνιμης κατοικίας και β) η κοινωνική δραστηριότητα (DuMont, Widom & Czaja, 2007).

10 Kim-Cohen, J., & Turkewitz, R. (2012). Resilience and measured gene-environment interactions. *Development and Psychopathology*, 24, 1297-1306.

Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Rutter, M. (2009). Understanding and testing risk mechanisms for mental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 44-52.



παρά την ύπαρξη δύσκολων, αντιξοων συνθηκών ή την έκθεση σε άλλους παράγοντες επικινδυνότητας<sup>11</sup>.

## 2.2 Σύγχρονες τάσεις

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία η ψυχική ανθεκτικότητα δεν συγκροτεί μια ενιαία θεωρία. Μελετάται ως μια *πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση* μεταξύ των κληρονομικών καταβολών και άλλων στοιχείων του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του καθώς και των παραγόντων επικινδυνότητας και προστατευτικών παραγόντων που αντιμετωπίζει<sup>12</sup>. Κοινή συνισταμένη αυτής της αλληλεπίδρασης αποτελεί η έκθεση του ατόμου σε δύσκολες καταστάσεις, δηλαδή σε καταστάσεις που απειλούν την ομαλή εξέλιξη και ανάπτυξή του, ενώ τα τελευταία χρόνια σημαντικό προσδιοριστικό στοιχείο αποτελεί, επιπρόσθετα, το νόημα που αποδίδει κάθε άτομο στους παράγοντες και τις εμπειρίες του περιβάλλοντός του<sup>13</sup>.

Η ανωτέρω διαδικασία εκτός από πολυεπίπεδη προσδιορίζεται ως *δυναμική και συνεχιζόμενη*, η οποία ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος μπορεί να μεταβάλλεται<sup>14</sup>. Σχετίζεται επίσης με τις κοινωνικές εμπειρίες και τις κοινωνικές πηγές στήριξης του ατόμου (Masten, Powell & Luthar, 2003). Ως εκ τούτου, την *τελευταία δεκαετία* η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας θεωρήθηκε ότι εκφράζει «τη συνολική δυναμική, δυνατότητα και ικανότητα ενός συστήματος να αντέξει, ανακτώντας από σημαντικές απειλές για τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του»<sup>15</sup>. Ο λειτουργικός αυτός ορισμός θεωρείται ότι είναι δυνατό να εφαρμοστεί προκειμένου να μελετηθούν ολόκληρα συστήματα ως προς τη συνολική δυναμική λειτουργίας τους (οικογένειες, σχολεία, κοινότητες, κοινωνίες, οικοσυστήματα κ.ά.) ώστε γίνουν αντιληπτές οι αλληλεπιδραστικές διαδικασίες μεταξύ παραγόντων των συστημάτων αυτών και του ατομικού πλαισίου του ατόμου, οι οποίες διαμορφώνουν την ανθεκτικότητα και προάγουν την πνευματική και ψυχική υγεία. Πρόκειται για τη σύγχρονη τάση μελέτης της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της έννοιας<sup>16</sup>.

---

11 Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.

12 Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi: 10.1017/S0954579412000028.

13 Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi: 10.1017/S0954579412000028.

14 Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 9(4), 421-433.

Reyes, J.A. & Elias, M.J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi: 10.1017/S0954579412000028.

15 Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154, p. 426.

16 Folke, C., S. R. Carpenter, B. Walker, M. Scheffer, T. Chapin, and J. Rockström. (2010). Resilience

Συμπερασματικά και σε κάθε περίπτωση, η **αναπτυξιακή προσέγγιση**, οι μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής και οι αλλαγές καθώς επίσης **το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μιας σειράς ατομικών και κοινωνικών παραγόντων** είναι συνδεδεμένες με τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας<sup>17</sup>. Αυτό σημαίνει ότι δεν αρκούν μεμονωμένες ενδείξεις ή περιστατικά είτε ατομικών είτε κοινωνικών παραγόντων για την εμφάνιση αρνητικών αποτελεσμάτων ή αντιθέτως για την εμφάνιση θετικών αποτελεσμάτων<sup>18</sup>. Επίσης, υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ανταποκρίνονται σε φαινομενικά ίδιες καταστάσεις αντίξοες καταστάσεις, επιδεικνύοντας ή όχι ψυχική ανθεκτικότητα<sup>19</sup>. Τέλος, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν θεωρείται μόνιμο χαρακτηριστικό στη συμπεριφορά ενός ατόμου αλλά διαφοροποιείται με το πέρασμα του χρόνου. Επομένως, αναλόγως τους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, ένα άτομο μπορεί να είναι ψυχικά ανθεκτικό σε μια περίοδο της ζωής του αλλά όχι σε άλλη<sup>20</sup>.

### 3. Παράγοντες προσδιορισμού της ψυχικής ανθεκτικότητας

Όπως αναφέρθηκε, η ψυχική ανθεκτικότητα εκάστου ατόμου προσδιορίζεται κάθε φορά από ατομικά χαρακτηριστικά και από τις συνθήκες του περιβάλλοντός του, ιδιαιτέρως δε από την πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ *προστατευτικών παραγόντων* και *παραγόντων επικινδυνότητας*.

#### 3.1 Παράγοντες επικινδυνότητας

**Παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors)** ορίζονται οι μεταβλητές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής εφήβων και παιδιών<sup>21</sup>. Οι παράγοντες επικινδυνότητας εντοπίζονται σε πολλά επίπεδα:

- στην κοινότητα,

---

thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society* **15**(4). <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/art20/>

Masten, A.S., Obradovic, J. & Burt, K. (2006). Resilience in emerging adulthood: Developmental perspectives on continuity and transformation. In J.J. Arnett & J.J. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 173-190). Washington, D.C: American Psychological Association Press.

Sapientza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion In Psychiatry*, *24*, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.

17 Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Pshchopathology*, *24*, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

Masten, A.S., & Wright, M.O. (2009). Resilience over the lifespan. In *Handbook of adult resilience*(213-237). New York: Guilford Press.

18 Wright, M.O., & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S.Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp.17-37). New York: Springer.

19 Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, *1094*, 1-12.

20 Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Pshchopathology*, *24*, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

21 Masten, A.S., Obradovic, J. & Burt, K. (2006). Resilience in emerging adulthood: Developmental perspectives on continuity and transformation. In J.J. Arnett & J.J. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 173-190). Washington, D.C: American Psychological Association Press.

- στο σχολείο,
- στις σχέσεις με τους συνομιλήκους,
- στην οικογένεια,
- στο ίδιο το άτομο.

Έτσι, επιβαρυντικά στοιχεία μπορεί να είναι στοιχεία που συνθέτουν την βιολογική του κληρονομιά όπως ο πρόωρος τοκετός, το χαμηλό βάρος στη γέννηση, νοητικά προβλήματα του ατόμου, η ύπαρξη άγχους ως δομικού παράγοντα της προσωπικότητας του ατόμου κ.ά.. Σε ότι αφορά το περιβάλλον του, παράγοντες επικινδυνότητας θεωρούνται το διαζύγιο των γονέων, ο θάνατος ενός συγγενικού ή αγαπημένου προσώπου, η κακή ποιότητα γονεϊκής ανατροφής, το υποβαθμισμένο οικογενειακό περιβάλλον (μεμονωμένα ή σε όλες τους τις διαστάσεις: το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή ποιότητα ανατροφής ή η συμπεριφορά των γονέων, προβλήματα υγείας και ψυχοκοινωνικά προβλήματα των γονέων), η κακοποίηση (ψυχολογική, φυσική ή σεξουαλική)<sup>22</sup>, η ύπαρξη ασθένειας ή ψυχοπαθολογίας των γονέων, η φτώχεια (χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο), το υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον (μεμονωμένα ή σε όλες του τις διαστάσεις) η μητρότητα στην εφηβεία, το ψυχικό τραύμα από πόλεμο, φυσικές καταστροφές, κ.ά.<sup>23</sup>. Η εμφάνιση περισσότερων του ενός παραγόντων κινδύνου στα πιο πολλά από τα παραπάνω επίπεδα θεωρείται ότι επιφέρει ένα ή περισσότερα αρνητικά αποτελέσματα και η επίδρασή τους είναι μάλλον πολλαπλασιαστική παρά αθροιστική<sup>24</sup>.

Οι ερευνητές επίσης δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη ενός σημαντικά ενδεικτικού παράγοντα επικινδυνότητας στις περιπτώσεις που το άτομο αντιμετωπίζει καταστάσεις αντιξοότητας ή περιβαλλοντικές καταστάσεις έντονου στρες στην περίοδο της ζωής του. Ο παράγοντας αυτός είναι η υιοθεσία<sup>25</sup>.

### 3.2 Προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας

Ιδιαίτερη σημασία για τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν οι παράγοντες εκείνοι που κάνουν τη διαφορά και συμβάλλουν ώστε το άτομο να ξεπερνά τις αντιξοότητες και στρεσογόνες καταστάσεις και να τα καταφέρνει στη ζωή του. Οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν με πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων, δηλαδή δρουν αντισταθμιστικά στις αντιξοότητες ή μειώνουν τα αποτελέσματα των επιδράσεών τους και αποκαλούνται **προστατευτικοί παράγοντες** (*protective factors*)<sup>26</sup>. Διακρίνονται δε σε

---

22 Silberg, J.L., Maes, H., & Eaves, L.J. (2010). Genetic and environmental influences on the transmission of parental depression to children's depression and conduct disturbance: An extended children of twins study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 734-744.

23 Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.

Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.

24 Wright, M.O., & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp.17-37). New York: Springer.

25 Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi:10.1017/S0954579412000028.

26 Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

δύο κατηγορίες:

- τις δυνατότητες (εσωτερικές και εξωτερικές) (internal&externalassets) και τις πηγές στήριξης (resources) (promotivefactors)
- τους προστατευτικούς παράγοντες (protectivefactors)

Αναλυτικότερα, οι *δυνατότητες* αναφέρονται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά ατόμων ή καταστάσεων που αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον ως προς κάποιο κριτήριο ανάπτυξης. Ως δυνατότητες λοιπόν έχουν προσδιοριστεί το καλό νοητικό δυναμικό και οι γνωστικές ικανότητες και όχι αποκλειστικά και μεμονωμένα ένας υψηλός δείκτης νοημοσύνης<sup>27</sup>, μια ιδιαίτερη ικανότητα (ταλέντο), γνωστικές δεξιότητες όπως δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και επεξεργασίας πληροφοριών, ο αυτοέλεγχος η προσωπική αίσθηση επάρκειας και ελέγχου, η δυνατότητα δημιουργίας κινήτρων για τον εαυτό, η θετική αυτοαντίληψη, ο ευπροσάρμοστος χαρακτήρας, η (θρησκευτική) πίστη και η ύπαρξη νοήματος στη ζωή, η αισιοδοξία, η καλή σχολική επίδοση για την περίοδο της παιδικής ηλικίας και η ύπαρξη κοινωνικότητας και η ελκυστικότητα από τους συνομιλήκους<sup>28</sup>, το χιούμορ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας,<sup>29</sup> κ.ά.

Οι *πηγές στήριξης* αναφέρονται κυρίως στα ανθρώπινα, κοινωνικά και υλικά «εφόδια» που διαθέτει το άτομο και κατ'ουσίαν ομοιάζουν με τους προστατευτικούς παράγοντες. Οι *προστατευτικοί παράγοντες* αφορούν στην ηλικιακή περίοδο της εφηβείας και της ενηλίκου ζωής και μπορεί να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων, ή των πλαισίων (systems) στα οποία ανήκουν (π.χ. οικογένεια, σχολείο, ευρύτερο περιβάλλον κτλ). Όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι η *καλή ποιότητα της γονεϊκής ανατροφής* όπως προσδιορίζεται από θετικές, υποστηρικτικές σχέσεις ασφάλειας με τουλάχιστον ένα γονέα/κηδεμόνα (ασφαλής τύπος δεσμού), καλό κλίμα και επικοινωνία

---

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi:10.1017/S0954579412000028.

Sameroff, A.J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 297-312.

27 Hauser, S., Alen, J., Golden, E., (2006). *Out of the woods: Tales of resilient teens*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

28 Masten, A.S., Desjardins, C.D., McCormick, C.M., Kuo, S.L.-C. & Long, J.D. (2010). The significance of childhood competence for adult success in work: A developmental cascade analysis. *Development and Psychopathology*, 22, 681-696.

Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.

Sapienza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion In Psychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.

29 Masten, A.S., Powell, J.L., & Luthar, S.S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Doi: 10.1017/cbo9780511615788.003

Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

Morrison, G.M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S.L., & Furlong, M.J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.

Shiner, R.L., & Masten, A.S. (2002). Personality and success in the developmental tasks of early adulthood: What is the direction of influence? Paper presented at the biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Ottawa, August.

στην οικογένεια, αποτελούν τον πιο σημαντικό προστατευτικό παράγοντα. Ιδιαίτερα δε η ύπαρξη και διαθεσιμότητα ενός ή περισσότερων ενηλίκων με επάρκεια στη ζωή των παιδιών ή των εφήβων αλλά, κυρίως, η σύναψη μιας συναισθηματικά δυνατής σχέσης του παιδιού ή του εφήβου με έναν (τουλάχιστον) επαρκή και συναισθηματικά διαθέσιμο ενήλικα(παραδείγματος χάριν θετική συναισθηματική σχέση με τον παππού ή τη γιαγιά, έναν εκπαιδευτικό, ένα άλλο συγγενικό πρόσωπο, φίλο ή εκπαιδευτικό), είναι πολύ βασική προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Στους προστατευτικούς παράγοντες συγκαταλέγονται επίσης τα αποτελεσματικά σχολεία<sup>30</sup> αλλά και το υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, οι ερωτικές υποστηρικτικές σχέσεις, οι θετικές επικοινωνιακές σχέσεις σε πρόσωπα της γειτονιάς, η συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας ή της ευρύτερης κοινωνίας κ.ά.<sup>31</sup>.

Τέλος, δεδομένου ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να μεταβάλλεται, οι ερευνητές κατέγραψαν περιπτώσεις παιδιών που αντιμετώπισαν σημαντικές περιβαλλοντικές στρεσογόνες καταστάσεις ωστόσο αντιμετώπισαν με επιτυχία όμοιες καταστάσεις στην ενήλικη ζωή τους. Η κατάσταση αυτή βρέθηκε ότι συσχετίζεται με την ύπαρξη προστατευτικών παραγόντων στην ενήλικη ζωή, όπως ο γάμος και η δημιουργία μιας οικογένειας με υψηλή λειτουργικότητα και θετικές υποστηρικτικές σχέσεις ή σύναψη υποστηρικτικής ερωτικής σχέσης, η εύρεση μιας «καλής» εργασίας (ως υποκειμενικά

---

30 Ένα σχολείο προσδιορίζεται ως αποτελεσματικό εφόσον διαθέτει πέντε χαρακτηριστικά: ισχυρή διοίκηση, σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων (Sackney, 2007).

31 Boves, L., Maughan, B. Caspi, A., Moffitt, T.E., Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 809-817.

Masten, A.S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.

Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154.

Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.

Masten, A.S., Burt, K.B., Roisman, G.I., Obradovic, J. Long, J.D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Developmental Psychopathology*, 6, 1071-1094.

Masten, A.S., Powell, J.L., & Luthar, S.S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Doi: 10.1017/cbo9780511615788.003

Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

McCormick, C.M., Desjardins, C.D., Kuo, S.I.-C., Long, J.D., & Masten, A.S. (2010). *Competence in romantic relationships: A developmental cascades analysis spanning 20 years*. Poster presented at the 2010 meeting of the International Society for the study of Behavioural Development, Lusaka, Zambia, July.

Obradovic, J., & Masten, A.S. (2007). Developmental antecedents of young adult civic engagement. *Applied Developmental Science*, 11, 2-19.

Sapienza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion In Psychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.

Wright, M.O., & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S.Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp.17-37). New York: Springer.



οριζόμενης), η συμμετοχή σε θρησκευτικές οργανώσεις, η υποστηρικτική σχέση με έναν ενήλικα εκτός οικογένειας, η ύπαρξη προσωπικής επάρκειας και αυτοελέγχου, η παρακολούθηση προγράμματος κατάρτισης ή πανεπιστημιακών σπουδών, κ.ά.<sup>32</sup>

#### 4. Συμβολή και λειτουργία των παραγόντων προσδιορισμού της ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι προστατευτικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν προσδιορίζονται από τα αποτελέσματα της επίδρασής τους, δηλαδή από την συμβολή τους στην πρόληψη αρνητικών αποτελεσμάτων λόγω της έκθεσης στις αντιξοότητες και την παράλληλη αύξηση της πιθανότητας εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων, δηλαδή την βελτίωση της πνευματικής και ψυχικής υγείας. Με άλλα λόγια, οι ερευνητές εστιάζουν στα **αποτελέσματα της επενέργειας των παραγόντων αυτών** και όχι στη φύση (περιεχόμενο) τους. Για το λόγο αυτό, τους αποκαλούν *καιροστατευτικές λειτουργίες (promotive and protective functions)* (Rutter, 2012; Masten & Tellegen, 2012).

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η ύπαρξη και μόνο των προστατευτικών παραγόντων δεν αποτελεί εχέγγυο εμφάνισης ψυχικής ανθεκτικότητας. Παρά το ότι οι ερευνητές καταγράφουν τη σχέση μεταξύ προστατευτικών παραγόντων, ιδιαιτέρως δε μεταξύ της θετικής γονεϊκής ανατροφής με την εκδήλωση ψυχικής ανθεκτικότητας, ωστόσο οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους είναι δυναμικές, πολυπαραγοντικές και όχι αιτιώδεις, όπως άλλωστε συμβαίνει σε όλα τα κοινωνικά φαινόμενα<sup>33</sup>.

Έτσι, ορισμένοι προστατευτικοί παράγοντες -όταν υπάρχουν- είναι δυνατόν να λειτουργήσουν παράγοντας θετικά αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη μιας ιδιαίτερης ικανότητας - ταλέντου στο άτομο ή η υποστηρικτική σχέση με ένα μέλος

---

32 Burt, K.B., & Paysnick, A.A. (2012). Resilience in transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 24, 493-505. Doi: 10.1017/S0954579412000119.

Burt, K.B. Obradovic, J., Long, J.D., & Masten, A.S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79, 359-374.

Burt, K.B. & Masten, A.S. (2010). Development in the transition to adulthood: Vulnerabilities and opportunities. In J.E. Grant & M.N. Potenza (Eds.), *Young adult mental health* (pp. 5-18). New York: Oxford University Press.

Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.

Masten, A.S., Burt, K.B., Roisman, G.I., Obradovic, J. Long, J.D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Developmental Psychopathology*, 6, 1071-1094.

Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003.

Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi: 10.1017/S0954579412000028.

Shiner, R.L., & Masten, A.S. (2002). Personality and success in the developmental tasks of early adulthood: What is the direction of influence? Paper presented at the biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Ottawa, August.

33 Masten, A.S., Burt, K.B., Roisman, G.I., Obradovic, J. Long, J.D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Developmental Psychopathology*, 6, 1071-1094.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi: 10.1017/S0954579412000028.

της οικογένειάς του, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι είναι πιθανό να εμφανιστούν αρνητικά αποτελέσματα στην προσαρμογή του ατόμου όταν δεν υπάρχουν. Ομοίως, παράγοντες επικινδυνότητας (*riskfactors*), οι οποίοι μπορεί θεωρείται ότι αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων όταν υπάρχουν, είναι δυνατόν να μην επενεργήσουν αρνητικά ή ακόμα οι επιδράσεις τους αυτές να μετριαστούν εξαιτίας της διαμεσολάβησης προστατευτικών παραγόντων (όπως καλή ποιότητα γονεϊκής ανατροφής).

Τέλος -αλλά όχι λιγότερα σημαντικό- για τη μελέτη των παραγόντων που προσδιορίζουν την εμφάνιση ψυχικής ανθεκτικότητας, είναι ότι οι έχουν καταγραφεί περιπτώσεις όπου η ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας (π.χ. διάρρηξη των οικογενειακών σχέσεων λόγω διαζυγίου των γονέων ή η μη ασφαλής, μη υποστηρικτική σχέση, ή σχέση παραμέλησης με τους γονείς/κηδεμόνες), συνέβαλαν στο να επιδείξει το άτομο ψυχική ανθεκτικότητα, δηλαδή λειτούργησαν σαν να ήταν προστατευτικοί παράγοντες ενδυναμώνοντας το άτομο. Για το λόγο αυτό οι ερευνητές τους αποκαλούν και ενισχυτικούς παράγοντες (“steeling” or strengthening effects)<sup>34</sup>.

Συμπερασματικά, για τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι αφενός ο ακριβής προσδιορισμός των ατομικών στοιχείων και των στοιχείων του περιβάλλοντος του ατόμου που προσδιορίζονται είτε ως παράγοντες επικινδυνότητας είτε ως προστατευτικοί παράγοντες. Αφετέρου, η θεώρησή τους ως αλληλεπιδρώντων και όχι ως συντελεστών παραγωγής αιτιωδών αποτελεσμάτων στην εμφάνιση ή μη ψυχικής ανθεκτικότητας και συναφών θετικών αποτελεσμάτων (πνευματική και ψυχική υγεία). Επίσης, βασικό συμπέρασμα των ερευνητών αποτελεί ότι υπάρχει μεγάλο εύρος και ετερογένεια στην αντίδραση των ατόμων σε αντίξοες ή περιβαλλοντικά στρεσογόνες<sup>35</sup>.

## 5. Σημαντικές επισημάνσεις

- Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αφορά και αναφέρεται στον ακριβή προσδιορισμό *αρκετών διαστάσεων, εννοιών και παραγόντων* που απαιτούν σε κάθε περίπτωση ακριβή προσδιορισμό και *δεν θεωρούνται ενιαίο σύνολο*<sup>36</sup>.
- Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ένα σταθερό ατομικό γνώρισμα του ατόμου. Αφορά και αναφέρεται σε *δυναμική, συνεχιζόμενη διαδικασία και πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση ατομικών στοιχείων και προστατευτικών παραγόντων* (από τα συστήματα στήριξης της οικογένειας, της κοινότητας, της ευρύτερης κοινωνίας κ.ά.) και διαφοροποιείται με βάση τις συνθήκες του περιβάλλοντός του. Η *διαδικασία αυτή ισχύει για όλες τις περιόδους της ζωής του ατόμου*<sup>37</sup>.

---

34 Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi:10.1017/S0954579412000028.

35 Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi:10.1017/S0954579412000028.

36 Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi:10.1017/S0954579412000028

37 Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.



- Δεν υπάρχουν «άτρωτα» παιδιά ή παιδιά που δεν θα εκτεθούν ποτέ σε δυσκολίες, αντίξοες συνθήκες και παράγοντες επικινδυνότητας. Ένα «ανθεκτικό» παιδί ή ενήλικας δε σημαίνει ότι διάγει τον βίο του χωρίς δυσκολίες, αλλά ότι μπορεί να επιβιώνει μέσα από τα συναισθήματα και τις συνέπειες των εντάσεων και των επώδυνων γεγονότων<sup>38</sup>.
- Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες σε παιδιά και εφήβους που είχαν εκτεθεί σε σημαντικά αντίξοες συνθήκες και περιβαλλοντικά στρεσογόνα καταστάσεις και στην ενήλικη ζωή τους αντιμετώπισαν παρόμοιες καταστάσεις περισσότερο αποτελεσματικά. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτό συνέβη γιατί η ψυχική ανθεκτικότητα αναπτύσσεται καθώς οι άνθρωποι μεγαλώνουν και αποκτούν διάφορες δεξιότητες καθώς και στρατηγικές αντιμετώπισης, δηλαδή τη δυνατότητα να «εκμεταλλούνται» τα συστήματα υποστήριξής τους ή ακόμα και να δημιουργούν νέα<sup>39</sup>.

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ευρεία ώθηση στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας στην ηλικιακή ομάδα των πρώτων χρόνων μετάβασης στην ενήλικη ζωή (*transition to adulthood*) (18 έως 30 ετών) τόσο στον κανονικό πληθυσμό όσο και σε ιδιαίτερες πληθυσμιακές ομάδες (άτομα που έχουν ζήσει σε αναδόχους γονείς ή άλλους κοινωνικούς φορείς, με χρόνια προβλήματα υγείας, πνευματικής ή ψυχικής υγείας, σωματικά ή σεξουαλικά κακοποιημένα, κ.ά.)<sup>40</sup>.

Έρευνες σε ανθεκτικούς νέους ενήλικες έχουν υποδείξει το ρόλο και τη σημασία προστατευτικών παραγόντων κυρίως δε τη διατήρηση παλαιών και τη δημιουργία νέων υποστηρικτικών σχέσεων (*relationships*) κατά τη φάση μετάβασης από την εφηβεία στην ενηλικίωση<sup>41</sup>. Έρευνες έχουν καταγράψει ως επιπρόσθετους προστατευτικούς παράγοντες όπως τις συναισθηματικές ικανότητες, τις γνωστικές δεξιότητες, τις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης της ενήλικης ζωής, την υποστήριξη από έναν συναισθηματικά επαρκή ενήλικα, την απομάκρυνση από δυσλειτουργικούς φίλους ή οικογένειες, τη δημιουργία μιας υποστηρικτικής και ζεστής ερωτικής σχέσης, το γάμο και ως εξ αυτού τη συγγένεια με μια θετικά λειτουργική οικογένεια, τη στρατιωτική θητεία, την εύρεση

---

Masten, A.S., Burt, K.B., Roisman, G.I., Obradovic, J. Long, J.D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Developmental Psychopathology*, 6, 1071-1094.

Masten, A.S., Desjardins, C.D., McCormick, C.M., Kuo, S.L.-C. & Long, J.D. (2010). The significance of childhood competence for adult success in work: A developmental cascade analysis. *Development and Psychopathology*, 22, 681-696.

Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003.

Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

38 Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003.

39 Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

40 Burt, K.B., & Pysnick, A.A. (2012). Resilience in transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 24, 493-505. Doi: 10.1017/S0954579412000119.

41 Burt, K.B., & Pysnick, A.A. (2012). Resilience in transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 24, 493-505. Doi: 10.1017/S0954579412000119.

και τη διατήρηση εργασίας, τις ευκαιρίες σπουδών, τη συμμετοχή σε μια θρησκευτική κοινότητα<sup>42</sup>. Στις ιδιαίτερες πληθυσμιακές ομάδες οι κύριοι προστατευτικοί παράγοντες είναι περίπου ίδιοι με τον κανονικό πληθυσμό (γνωστικές ικανότητες, γονεϊκή υποστήριξη, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο) με την προσθήκη ενίοτε διαφορετικών, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των ατόμων<sup>43</sup>.

- Οι ερευνητές συμφωνούν ότι *οι ρίζες της επίδειξης ψυχικής ανθεκτικότητας στην ενήλικο ζωή βρίσκονται στην παιδική ηλικία και στην ύπαρξη δυνατοτήτων σε διάφορους τομείς όπως η προσωπικότητα και οι παράμετροι της οικογένειας που δημιουργούν ένα θετικό υποστηρικτικό κλίμα ασφάλειας. Οι παράμετροι αυτοί ποικίλουν από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο έως τη ζεστασιά και τη συναισθηματική επάρκεια των γονέων καθώς και την ύπαρξη πειθαρχίας και οργάνωσης στις σχέσεις μεταξύ των μελών της<sup>44</sup>. Με άλλα λόγια, παιδιά που παρουσιάστηκαν ανθεκτικά στην αντιμετώπιση σημαντικών περιβαλλοντικά στρεσογόνων καταστάσεων, διατήρησαν την εν λόγω δυνατότητα και στην εφηβεία και την ενήλικο ζωή<sup>45</sup>. Αντίθετα, αρνητικά αποτελέσματα για την πνευματική και ψυχική τους υγεία εμφανίστηκαν σε παιδιά που είχαν πολύ λίγους ή καθόλου προστατευτικούς παράγοντες στην εφηβεία και την ενήλικο ζωή<sup>46</sup>.*

---

42 Burt, K.B. & Masten, A.S. (2010). Development in the transition to adulthood: Vulnerabilities and opportunities. In J.E. Grant & M.N. Potenza (Eds.), *Young adult mental health* (pp. 5-18). New York: Oxford University Press.

Masten, A.S., (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.

Masten, A.S., Burt, K.B., Roisman, G.I., Obradovic, J. Long, J.D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Developmental Psychopathology*, 6, 1071-1094.

Masten, A.S., Obradovic, J. & Burt, K. (2006). Resilience in emerging adulthood: Developmental perspectives on continuity and transformation. In J.J. Arnett & J.J. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 173-190). Washington, D.C: American Psychological Association Press.

Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi:10.1017/S0954579412000028.

Shiner, R.L., & Masten, A.S. (2002). Personality and success in the developmental tasks of early adulthood: What is the direction of influence? Paper presented at the biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Ottawa, August.

43 Burt, K.B., & Pysnick, A.A. (2012). Resilience in transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 24, 493-505. Doi: 10.1017/S0954579412000119.

44 Burt, K.B., & Pysnick, A.A. (2012). Resilience in transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 24, 493-505. Doi: 10.1017/S0954579412000119.

Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

45 Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.

Masten, A.S., Burt, K.B., Roisman, G.I., Obradovic, J. Long, J.D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Developmental Psychopathology*, 6, 1071-1094.

Masten, A.S., & Osofsky, J.D. (2010). Disasters and their impact on child development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003

46 Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

## 6. Συμβουλευτική αξιοποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας

### 6.1. Στρατηγικές και στόχοι για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων

Η αντίληψη ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι δυνατόν να παρατηρηθεί σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας, σχολείου, κοινότητας και οικοσυστήματος (συστημική θεώρηση) αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης σε παιδιά, εφήβους<sup>47</sup> και ενήλικες<sup>48</sup>. Ως συνέπεια προσδιορίζεται και η **ηστοχοθέτηση** των εν λόγω προγραμμάτων για την ενδυνάμωση των ατόμων και των συστημάτων αυτού μέσω της μείωσης των παραγόντων επικινδυνότητας και της ανάδειξης ή ενίσχυσης των προστατευτικών παραγόντων. Σε μια τέτοια θεώρηση η συμβολή των προγραμμάτων παρέμβασης κρίνεται, μεταξύ άλλων, και από το ότι τα ίδια τα συστήματα θα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους (π.χ. σχολείο-οικογένεια)<sup>49</sup>. Οι τρεις βασικές κατηγορίες στρατηγικών που έχουν υιοθετηθεί για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων είναι οι εξής<sup>50</sup>:

- A) **Στρατηγικές με επίκεντρο την επικινδυνότητα.** Οι εν λόγω στρατηγικές στοχεύουν στην πρόληψη ή και τη μείωση των παραγόντων κινδύνου και άγχους, δηλαδή στη μείωση της έκθεσης των παιδιών και εφήβων σε επιβλαβείς εμπειρίες. Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η παροχή προγεννητικής φροντίδας για τη μείωση προβλημάτων στον τοκετό, παροχή εκπαίδευσης στους γονείς για διάφορα θέματα όπως π.χ. την πρόληψη της κακοποίησης παιδιών, για την πρόληψη χρήσης ουσιών από εφήβους κ.ά.
- B) **Στρατηγικές με επίκεντρο τις δυνατότητες.** Οι στρατηγικές αυτές αποσκοπούν στη βελτίωση του αριθμού ή και της ποιότητας των πηγών στήριξης των παιδιών και των εφήβων κατά την ανάπτυξή τους. Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η ύπαρξη για τον μαθητή/τρια ενός εκπαιδευτικού-μέντορα, η δημιουργία πνευματικών κέντρων στην κοινότητα, ή δημιουργικών κέντρων απασχόλησης. Εδώ συγκαταλέγονται και στρατηγικές ενίσχυσης του κοινωνικού ή οικονομικού τομέα στη ζωή του παιδιού όπως για παράδειγμα η ανάπτυξη προγραμμάτων σε γονείς για την εκμάθηση γραφής, την εύρεση εργασίας, σχολές γονέων, κ.ά.

---

47 Masten, A.S., & Reed, M-G.J. (2002). Resilience in development in C.R.Snyder&S.J.Lopez(Eds) (pp. 74-88), *Handbook of positive psychology*. New York:NY. Oxford University Press.

Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003.

Sapienza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion InPsychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.

48 Burt, K.B., & Paysnick, A.A. (2012). Resilience in transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 24, 493-505. Doi: 10.1017/S0954579412000119.

49 Folke, C., S. R. Carpenter, B. Walker, M. Scheffer, T. Chapin, and J. Rockström. (2010). Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society*15(4). <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/art20/>

Sapienza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion InPsychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.

Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003.

50 Masten, A.S., & Reed, M-G.J. (2002). Resilience in development in C.R.Snyder&S.J.Lopez (Eds) (pp. 74-88), *Handbook of positive psychology*. New York:NY. Oxford University Press.

Sapienza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion InPsychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.

Γ) **Στρατηγικές με επίκεντρο τη διαδικασία.** Οι στρατηγικές αυτές στοχεύουν στην ενεργοποίηση των δυνατοτήτων των ανθρώπινων προστατευτικών συστημάτων. Πρόκειται για προγράμματα που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας των συναισθηματικών σχέσεων και στην ενεργοποίηση ενός συστήματος που κινητοποιεί τα παιδιά και τους εφήβους να αποκτήσουν εμπειρίες μέσα από τις οποίες ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους καθώς το να βιώνουν την επιτυχία στην προσπάθεια να κατακτήσουν δεξιότητες, ή γνώσεις.

Ο **συνδυασμός** περισσότερων στρατηγικών μπορεί να συμβάλλει πιο αποτελεσματικά στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων. Μερικές ακόμα προδιαγραφές αναφέρονται στη **μέθοδο υλοποίησής** τους (Ατομική ή Ομαδική), στο περιεχόμενο του προγράμματος, στην ομάδα –στόχο, στο πλαίσιο εφαρμογής και τον εκάστοτε διαθέσιμο χρόνο.

## 6.2. Περιεχόμενα και ομάδες στόχοι των προγραμμάτων παρέμβασης

Σύγχρονοι ερευνητές υποδεικνύουν δύο άξονες για τα προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης σε παιδιά και εφήβους:

α) Προγράμματα που θα ευαισθητοποιήσουν και θα εκπαιδεύσουν τους γονείς/ κηδεμόνες σχετικά με μεθόδους αγωγής οι οποίες θα διαμορφώσουν υψηλά επίπεδα ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τα παιδιά τους και πρότυπα σχέσεων αλληλεπίδρασης που προωθούν αισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης. Δευτερευόντως, στο να δημιουργούν τις συνθήκες που θα ευνοούν την εμπλοκή των παιδιών τους στη λήψη αποφάσεων, θα αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες ανάληψης ευθυνών, αυτονομίας, αυτοβουλίας, πρωτοβουλίας, εν γένει ενεργού δράσης, αποφεύγοντας την τακτική της αγωγής ως «κανονικοποιητική ρύθμιση» τους όρους της οποίας ρυθμίζουν και μόνο εκείνοι γνωρίζουν<sup>51</sup>.

Στο εύρος της συστημικής θεώρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας που έχει παρουσιαστεί στο παρόν κεφάλαιο, οποιαδήποτε λειτουργική συμβουλευτική παρέμβαση που αφορά τους γονείς/κηδεμόνες προτείνεται να πραγματοποιείται σε περισσότερα του ενός συστήματα (π.χ. οικογένεια και σχολείο) καθώς επίσης και σε συνεργασία μεταξύ τους. Το τελευταίο αυτό επίπεδο (συνεργασία σχολείου-οικογένειας) βρίσκεται στο επίκεντρο της συζήτησης παιδαγωγών, ψυχολόγων, κοινωνιολόγων και άλλων επιστημόνων εδώ

51 Borden, L., Schultz, T., Herman K. (2010). The incredible years parent training program: promoting resilience through evidence-based prevention groups. *Group Dynam*, 14, 230-241, p.p. 228-230.

Dozier, M., Lindheim O., Lewis E. (2009). Effects of a foster parent training program on young children's attachment behaviours: preliminary evidence from a randomized clinical trial. *Child Adolescence Son Work J*, 26, 321-332, p. 327-329.

Sapienza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion In Psychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.

Smyke, A., Zeanah C., Fox N. et al. (2010). Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development*, 81, 212-223, p.p. 218-219.

Thoennisen, C., & Walper, S. (2012). Parental support and the relationship between young adults and their parents. In E. Scabini & G. Rossi (Eds), *Family transitions and families in transition* (pp. 125-145). Milan, Italy: VitaePensiero, p. 140.

Χαροκοπάκη, Α. (2012). Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική διατριβή, σ.σ. 84-90.

και δύο δεκαετίες. Εφαρμόζεται στη Δυτική Ευρώπη και τις Η.Π.Α και περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους και πρακτικές: ενημερώσεις γονέων (π.χ. σεμινάρια), επικοινωνία με τους γονείς, εθελοντική εργασία από τους γονείς σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, μάθηση στο σπίτι, λήψη αποφάσεων, συνεργασία με την κοινότητα, κ.ά.<sup>52</sup>.

β) Προγράμματα που θα δημιουργήσουν τις συνθήκες για την ανάπτυξη σημαντικών **ατομικών γνωστικών δεξιοτήτων** σύμφωνα με το στάδιο ανάπτυξης και τις ιδιαιτερότητας της ομάδας-στόχου. Εδώ συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες σχεδιασμού, καθοδήγησης, ευελιξίας, αυτοκυριαρχίας για παιδιά και εφήβους που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (π.χ. άστεγα, ή που υστερούν σε νοητικό δυναμικό)<sup>53</sup>. Στόχο ακόμα αποτελεί η ανάπτυξη **δεξιοτήτων προσωπικών επιλογών και σχεδιασμού ζωής**, αυτοπροσδιορισμού, αυτεπίγνωσης-αυτογνωσίας, αποδοχής εαυτού, προσωπικής υπευθυνότητας, ποιοτικής επικοινωνίας, αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, διεκδικητικής στάσης, επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, κ.ά. καθώς και δεξιοτήτων που προάγουν την αποτελεσματική επικοινωνία με τους σημαντικούς άλλους (γονείς, φίλους, κ.ά.)<sup>54</sup>.

Στο **χώρο του σχολείου** παρεμβατικά προγράμματα στοχεύουν στην προαγωγή θετικού κλίματος στην τάξη και σε όλη τη σχολική κοινότητα. Στη χώρα μας τέτοια προγράμματα έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>55</sup> ενώ προτάσεις για το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων που αφορούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αφορούν σε θέματα όπως η διαχείριση

52 Μπρούζος, Αν. (2007). Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος. Στο: *Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. ΟΕΠΕΚ, <http://www.oeppek.gr>.73

53 Pears, K., Fisher, P., Bruce J., et al. (2010). Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: the roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child Development*, 81, 1550-1564, p.p. 1559-1561.

Sapienza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion In Psychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.

54 ΑργυροπούλουΚ., &Τερζάκη, Μ. (2019). Αίσθηση χρονικής προοπτικής και στρατηγικές λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. Πεποιθήσεις και συμπεριφορές διαχείρισης σταδιοδρομίας στο σχολικό περιβάλλον. *Νέα Παιδεία*, 169, (13-28).

Αργυροπούλου, Κ., Τερζάκη, Μ., &Χαροκοπάκη, Α. (υπό έκδοση). Μεταδεξιότητες σταδιοδρομίας και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στην εφηβική ηλικία: Αίσθηση Χρονικής Προοπτικής, Σχεδιασμός Μέλλοντος και Ανθεκτικότητα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.

Burt, K.B., &Paysnick, A.A. (2012). Resilience in transition to adulthood. *DevelopmentandPsychopathology*, 24, 493-505. Doi: 10.1017/S0954579412000119.

Χαροκοπάκη, Α. (2018). Η προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προτάσεις εφαρμογής της Συμβουλευτικής στο Σχολικό Περιβάλλον. Στο: Γεωργογιάννης Π., (Επιστημονική Επιμέλεια) (2019).*Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση (επιστημονική σειρά)*. Πρακτικά 26<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα την Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα, Και Ειδική Αγωγή. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα. ISBN: 978-618-84238-2-4 <http://ipode.gr/conference/26conference/praktika/>

55 Βλ. ενδεικτικά: Χατζηηρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηηρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σ. 325-354). Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηηρήστου, Χ. (2011α). (Επιμ.). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α΄, Β΄, δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηηρήστου, Χ. (2011β). (Επιμ.). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄, δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.



συναισθημάτων, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και αυτογνωσίας, διαδικασιών λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, συμβουλευτική και εμπλοκή γονέων στις σχέσεις με το σχολείο (familyengagement), καθώς συμβουλευτική ομιλήκων (peercounseling) αποτελούν ένα αναπτυσσόμενο πεδίο και ως εκ τούτου είναι ακόμη περιορισμένες<sup>56</sup>.

## 7. Επίλογος

Στο κλίμα ρευστότητας που επικρατεί σε όλους τους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας αναδεικνύεται η σημασία και ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου ως εσωτερική ψυχοκοινωνική δύναμη-πηγή σε καταστάσεις επικινδυνότητας και στρατηγικός παράγοντας επιβίωσης, που συμβάλλει στη δημιουργία θετικών αποτελεσμάτων στα άτομα σχετικά με τη διαχείριση και το σχεδιασμό της ζωής τους σε όλους τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των επαγγελματικών ψυχικής υγείας αναδεικνύεται σημαντικός στην επίτευξη –μεταξύ άλλων- ψυχικής ανθεκτικότητας στα άτομα και οι σύμβουλοι καλούνται να οργανώσουν και να αναπτύξουν ενέργειες και προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης για την ενδυνάμωση των πελατών τους. Σε κάθε περίπτωση η μελλοντική έρευνα οφείλει να στραφεί σε ερευνητικούς σχεδιασμούς για τη δοκιμή των προγραμμάτων αυτών, ώστε να δοθεί η εμπειρικά αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα και οι επιστήμονες να είναι ενημερωμένοι για το πώς θα αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις αβεβαιότητας που απαιτούν την επίδειξη τέτοιων δεξιοτήτων και δυνάμεων επιβίωσης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αργυροπούλου Κ., & Τερζάκη, Μ. (2019). Αίσθηση χρονικής προοπτικής και στρατηγικές λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. Πεποιθήσεις και συμπεριφορές διαχείρισης σταδιοδρομίας στο σχολικό περιβάλλον. *Νέα Παιδεία*, 169, (13-28).
- Αργυροπούλου, Κ., Τερζάκη, Μ., & Χαροκοπάκη, Α. (υπό έκδοση). Μεταδεξιότητες σταδιοδρομίας και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στην εφηβική ηλικία: Αίσθηση Χρονικής Προοπτικής, Σχεδιασμός Μέλλοντος και Ανθεκτικότητα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.
- Μπρούζος, Αν. (2007). Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος. Στο: *Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. ΟΕΠΕΚ, <http://www.oeppek.gr> σ.73
- Χαροκοπάκη, Α. (2019). «Πιστεύω ότι μπορώ να πραγματοποιήσω επαγγελματικές επιλογές. Η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων:

---

56 Χαροκοπάκη, Α. (2018). Η προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προτάσεις εφαρμογής της Συμβουλευτικής στο Σχολικό Περιβάλλον. Στο: Γεωργιάννης Π., (Επιστημονική Επιμέλεια) (2019). *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση (επιστημονική σειρά)*. Πρακτικά 26<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα την Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα, Και Ειδική Αγωγή. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα. ISBN: 978-618-84238-2-4 <http://ipode.gr/conference/26conference/praktika/>



- θεωρία και συμβουλευτική αξιοποίηση». Στο: Αργυροπούλου, Αικ., (Επιμ.): *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων*, Αθήνα: Γρηγόρης, 2019.
- Χαροκοπάκη, Α. (2018). Η προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προτάσεις εφαρμογής της Συμβουλευτικής στο Σχολικό Περιβάλλον. Στο: Γεωργιογιάννης Π., (Επιστημονική Επιμέλεια) (2019). *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση (επιστημονική σειρά). Πρακτικά 26<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα την Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα, Και Ειδική Αγωγή*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα. ISBN: 978-618-84238-2-4 <http://ipode.gr/conference/26conference/praktika/>
- Χαροκοπάκη, Α. (2012). Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική διατριβή, σ.σ. 84-90.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο (σ. 325-354)*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011α). (Επιμ.). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α', Β', δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011β). (Επιμ.). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Γ', Δ', Ε', ΣΤ', δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## Ξενόγλωσση

- Bimrose, J., & Hearne, L. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 338-344. Doi: 10.1016/j.jvb.2012.08.02.
- Borden, L., Schultz, T., Herman K. (2010). The incredible years parent training program: promoting resilience through evidence-based prevention groups. *Group Dynam*, 14, 230-241, p.p. 228-230.
- Bowes, L., Maughan, B. Caspi, A., Moffitt, T.E., Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 809-817.
- Burt, K.B. & Masten, A.S. (2010). Development in the transition to adulthood: Vulnerabilities and opportunities. In J.E. Grant & M.N. Potenza (Eds.), *Young adult mental health* (pp. 5-18). New York: Oxford University Press.
- Burt, K.B. Obradovic, J., Long, J.D., & Masten, A.S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade

- models. *Child Development*, 79, 359-374.
- Burt, K.B., & Pajonick, A.A. (2012). Resilience in transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 24, 493-505. Doi: 10.1017/S0954579412000119.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9, 145-154.
- children's attachment behaviours: preliminary evidence from a randomized clinical trial. *Child Adolescence Son Work J*, 26, 321-332, p. 327-329.
- Folke, C., S. R. Carpenter, B. Walker, M. Scheffer, T. Chapin, and J. Rockström. (2010). Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society* 15(4). <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/art20/>
- Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In E.J. Antony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk*, 33, 1059-1075.
- Garmezy, N. (1981). Children under stress: Perspective on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology. In A.I. Rabin, J. Aronoff, A. M. Barclay, & R.A. Zuckern, (Eds.), *Further explorations in personality* (pp. 196-269). New York: Wiley.
- Garmezy, Masten & Tellegen, 1984, Masten, Best & Garmezy, (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Hauser, S., Alen, J., Golden, E., (2006). *Out of the woods: Tales of resilient teens*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kim-Cohen, J., & Turkewitz, R. (2012). Resilience and measured gene-environment interactions. *Development and Psychopathology*, 24, 1297-1306.
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 9(4), 421-433.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A.S., (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A.S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154.
- Masten, A.S., Best, K.M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masten, A.S., Burt, K.B., Roisman, G.I., Obradovic, J. Long, J.D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Developmental Psychopathology*, 6, 1071-1094.
- Masten, A.S., Desjardins, C.D., McCormick, C.M., Kuo, S.L.-C. & Long, J.D. (2010). The significance of childhood competence for adult success in work: A devel-

- opmental cascade analysis. *Development and Psychopathology*, 22, 681-696.
- Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003.
- Masten, A.S., Obradovic, J. & Burt, K. (2006). Resilience in emerging adulthood: Developmental perspectives on continuity and transformation. In J.J. Arnett & J.J. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 173-190). Washington, D.C: American Psychological Association Press.
- Masten, A.S., & Osofsky, J.D. (2010). Disasters and their impact on child development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003
- Masten, A.S., Powell, J.L., & Luthar, S.S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Doi: 10.1017/cbo9780511615788.003
- Masten, A.S., & Reed, M-G.J. (2002). Resilience in development in C.R.Snyder&S. J.Lopez (Eds) (pp. 74-88), *Handbook of positive psychology*. New York:NY. Oxford University Press.
- Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.
- Masten, A.S., & Wright, M.O. (2009). Resilience over the lifespan. In *Handbook of adult resilience* (213-237). New York: Guilford Press.
- McCormick, C.M, Desjadrins, C.D. ,Kuo, S.I.-C., Long, J.D., & Masten, A.S. .( 2010). *Competence in romantic relationships: A developmental cascades analysis spanning 20 years*. Poster presented at the 2010 meeting of the International Society for the study of Behavioural Development, Lusaka, Zambia, July.
- Morrison, G.M., Brown, M., D’Incau, B., O’Farrell, S.L., & Furlong, M.J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.
- Obradovic, J.,& Masten, A.S. (2007). Developmental antecedents of young adult civic engagement. *Applied Developmental Science*, 11, 2-19.
- Pears, K., Fisher, P., Bruce J., et al. (2010). Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: the roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child Development*, 81, 1550-1564, p.p. 1559-1561.
- Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Reyes, J.A. & Elias, M.J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737.
- Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi:10.1017/S0954579412000028.
- Sameroff, A.J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 297-312.
- youth. *Current Opinion In Psychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.
- Shiner, R.L., & Masten, A.S. (2002). Personality and success in the developmental tasks of early adulthood: What is the direction of influence? Paper presented at the biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Ottawa, August.
- Silberg, J.L., Maes, H., & Eaves, L.J. (2010). Genetic and environmental influences on the transmission of parental depression to children's depression and conduct disturbance: An extended children of twins study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 734-744.
- Smyke, A., Zeanah C., Fox N. et al. (2010). Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development*, 81, 212-223, p.p. 218-219.
- Thoennissen, C., & Walper, S. (2012). Parental support and the relationship between young adults and their parents. In E. Scabini & G. Rossi (Eds), *Family transitions and families in transition* (pp. 125-145). Milan, Italy: Vita e Pensiero, p. 140.
- Windle, G., Bennett, K.M., Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9:8, 2-18, <http://www.hqlo.com/content/9/1/8>
- Wright, M.O., & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp.17-37). New York: Springer.

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Αργυρώ Κ. Χαροκοπάκη** είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Είναι Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με πολυετή εμπειρία στην εφαρμογή του θεσμού Συμβουλευτική – Προσανατολισμός και στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Είναι Επιστημονική συνεργάτης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α., του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου (Ε.Π.Κ.) και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε). Έχει συγγράψει κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους (διαφόρων εκδοτικών οίκων και του Ε.Ο.Π.Π.ΕΠ.) και έχει εισηγήσεις σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά συνέδρια και δημοσιεύσεις σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά στο αντικείμενο της Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, με κύρια ομάδα-στόχο τους μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι κρητικής καταγωγής, παντρεμένη και μητέρα ενός Πιχρονου αγοριού.

## Κοινωνική Παιδαγωγική και Ένταξη Κοινωνικά Αποκλεισμένων Ομάδων

Γεωργιάδης Δημήτριος

### Περίληψη

Η ένταξη κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων είναι μια δύσκολη διαδικασία τόσο στη θεωρητική προσέγγιση, όσο και στην ουσιαστική πραγμάτωση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής της κοινωνικής παιδαγωγικής στη διαδικασία αυτή.

**Λέξεις Κλειδιά:** Κοινωνική παιδαγωγική, ένταξη, κοινωνικός αποκλεισμός

Social Pedagogy and integration of socially excluded persons

### Abstract

The integration of socially excluded persons is a difficult process, both in the theoretical approach and in the actual implementation. The purpose of this article is to investigate the contribution of social pedagogy to the process of integration of socially excluded persons.

**Keywords:** Social pedagogy, integration, social exclusion

### 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένας έντονος, επιστημονικός διάλογος για το ρόλο της κοινωνικής παιδαγωγικής στην ένταξη κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, που αποτελεί και το θέμα της παρούσας εργασίας. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι η κοινωνική παιδαγωγική αφενός στοχεύει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στη ψυχοσυναισθηματική ολοκλήρωση παιδιών, νέων και ενηλίκων, αφετέρου μελετά τους παιδαγωγικούς θεσμούς και την επίδρασή τους στην ένταξη των ομάδων αυτών.

Στην εργασία, αποσαφηνίζονται οι έννοιες κοινωνική παιδαγωγική και κοινωνικός αποκλεισμός, εξετάζονται η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων και ο ρόλος της κοινωνικής παιδαγωγικής στην ένταξη κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και τέλος, καταγράφονται τα συμπεράσματα.

### 2. Αποσαφήνιση εννοιών

#### 2.1. Κοινωνική παιδαγωγική

Η παιδαγωγική επιστήμη ήταν, αρχικά, ατομικιστικά προσανατολισμένη, στοχεύοντας στη διαμόρφωση μιας αυτοτελούς και συγκροτημένης προσωπικότητας του υποκειμένου. Όμως, στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα στην Ευρώπη, η ατομική παιδαγωγική θεωρήθηκε υπεύθυνη για την οικονομική και κοινωνική αποσύνθεση θεσμών και οργάνων της εποχής, διότι βάσει αυτής το υποκείμενο ενδιαφερόταν αποκλειστικά για τα συμφέροντά

του, δημιουργώντας κοινωνική ένταση. Το κοινωνικό πρόβλημα ερμηνεύεται από τους παιδαγωγούς, ως πρόβλημα αγωγής, με προτεινόμενη αντιμετώπιση μια ανανεωμένη παιδαγωγική πρακτική, απλευθερωμένη από το πνεύμα της εποχής του Διαφωτισμού και του ατομικισμού, η οποία ονομάστηκε κοινωνική παιδαγωγική<sup>1</sup>.

Η συμβολή της Γερμανίας στη δημιουργία και θεμελίωση της κοινωνικής παιδαγωγικής ήταν καθοριστική. Τον 19<sup>ο</sup> αιώνα η χώρα αυτή βιώνει όλες τις μεταβάσεις και παθογόνες συνέπειες της βιομηχανικής επανάστασης στη ζωή των ανθρώπων σε όλα τα επίπεδα: ηθικό, αξιακό, κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και οικονομικό. Το 1844 ο Carl Mager δημιουργεί τον όρο κοινωνική παιδαγωγική, θεωρεί αφετηρία αυτής της επιστήμης την κοινωνική κριτική και επισημαίνει την ανάγκη δέσμευσης της κοινωνίας για βελτίωση και αλλαγή της εκπαιδευτικής και κοινωνικής κατάστασης, ειδικά των αδικομένων κοινωνικά στρωμάτων. Τέλος, επιδιώκει στην πράξη την παροχή ουσιαστικής εκπαίδευσης όλων των μελών της κοινωνίας, με ιδιαίτερη φροντίδα στους κοινωνικά αποκλεισμένους.<sup>2</sup>

Την ίδια περίοδο ο Diesterweg τόνισε την ανάγκη να παρασχεθεί στα κατώτερα στρώματα υλική και πνευματική βοήθεια. Στην εξασφάλιση μιας αξιοπρεπούς ανθρώπινης διαβίωσης,<sup>3</sup> πολύτιμοι αρωγοί θα πρέπει να είναι η θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική. Θεωρούσε ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής παιδαγωγικής, καθιστώντας τα άτομα ικανά και διαθέσιμα για κοινωνικές αλλαγές με στόχο την προσωπική και κοινωνική τους ολοκλήρωση<sup>4</sup>.

Στη συνέχεια, ο Natorp θεωρεί ότι η παιδαγωγική πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τους κώδικες που οργανώνουν τη ζωή της ομάδας, διότι το κάθε υποκείμενο νοείται μόνο σε σχέση με την κοινότητα που ανήκει, ενώ η συμβολή της ομάδας στη μόρφωση του υποκειμένου είναι καθοριστική και αλληλοεξαρτώμενη. Ο Natorp αντιλαμβάνεται την κοινωνική παιδαγωγική ως το αποκορύφωμα της διαπαιδαγώγησης για την κοινωνία.<sup>5</sup>

Σημαντικός, επίσης, θεμελιωτής της κοινωνικοπαιδαγωγικής θεωρίας είναι ο Nohl, από τους πρώτους που αναφέρεται στην παιδαγωγική μέριμνα κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Υποστηρίζει ως βασική στοχοθεσία της κοινωνικής παιδαγωγικής, τη δημιουργία - μέσω της αγωγής - υποκειμένων ικανών για αυτοβοήθεια, κοινωνική παρέμβαση, διαρθρωτικές αλλαγές, που διεκδικούν δυναμικά τη θέση τους στην κοινωνία και αποφασίζουν για τη ζωή τους, θεωρώντας καθήκον την αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ευκαιριών που συμβάλλουν στην πρόοδο της κοινωνίας.

Η κοινωνική παιδαγωγική, λοιπόν, ως όρος χρησιμοποιείται για να προσδιοριστεί μια συγκεκριμένη παιδαγωγική ευθύνη και ένας χώρος εργασίας εκτός ορίων οικογένειας και σχολείου, με στόχο την κοινωνική ένταξη ατόμων και την επανένταξη των κοινωνικά αποκλεισμένων, διαμορφώνοντας, κατάλληλα, τις επιδράσεις του κοινωνικού μορφώματος/σχήματος σε επίπεδο διαπαιδαγώγησης.<sup>6</sup>

---

1 Καναβάκης, Μ. (2002), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Περιεχόμενο και Ιστορική Εξέλιξη*, Αθήνα: Παπαζήσης.

2 Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Διάδραση.

3 Καναβάκης, Μ. (2002), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Περιεχόμενο και Ιστορική Εξέλιξη*, Αθήνα: Παπαζήσης.

4 Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2003), *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός.

5 Καναβάκης, Μ. (2002), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Περιεχόμενο και Ιστορική Εξέλιξη*, Αθήνα: Παπαζήσης & Tenorth, H. E. (2005), *Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης στη Γερμανία: Μια Πορεία προς τη Νεωτερικότητα μεταξύ Επιστήμης, Διδακτικού Επαγγέλματος και Πολιτικής*. Στο: Hoffetter, R. Schneuwly, B. (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 159-200.

6 Καναβάκης, Μ. (2002), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Περιεχόμενο και Ιστορική Εξέλιξη*, Αθήνα: Παπαζήσης.



## 2.2. Κοινωνικός Αποκλεισμός

Ο καθορισμός της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού είναι σύνθετος και δύσκολος. Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό κοινωνικών φαινομένων που προκαλούνται από τις διαφορετικές (άνισες) θέσεις των ατόμων στον καταμερισμό εργασίας (κοινωνικές ανισότητες), καθώς και για την αδυναμία πρόσβασης στα κοινωνικά δικαιώματα ενός πολίτη ή ενός μέλους μιας συγκεκριμένης ομάδας, μιας κοινότητας ή μιας κοινωνίας.<sup>7</sup> Σήμερα με τον όρο αυτό περιγράφονται τα κοινωνικά προβλήματα.

Είναι μια θεματική που ξεκινά από τη Γαλλία του '60, στοχεύοντας στην απόκλιση από τις κυρίαρχες αξίες και την κοινωνική τάξη, σε μια περίοδο οικονομικής ανάπτυξης. Ορίζει, καταρχήν, τα νέα προβλήματα κοινωνικής αποσταθεροποίησης πρώην μισθωτών πληθυσμών, ως αποτέλεσμα της ανεργίας και της κρίσης του παραγωγικού συστήματος και γενικεύεται, προοδευτικά, στο χώρο της Ε.Ε. ως η έννοια στην οποία ομαδοποιούνται και επαναδιατυπώνονται όλα τα κοινωνικά προβλήματα.<sup>8</sup> Η περιορισμένη διάδοση του όρου την περίοδο αυτή συνδέεται με την, εξίσου, μικρή έκταση των φαινομένων. Ο όρος αποκλεισμός θεωρούσε το υποκείμενο υπαίτιο για την αδυναμία κοινωνικής προσαρμογής στα νέα δεδομένα.<sup>9</sup> Η αποσαφήνιση του όρου είχε δυσκολίες και παρόλο που πολιτογραφήθηκε στην καθημερινή πρακτική, το περιεχόμενό του δεν ήταν επαρκώς καθορισμένο.<sup>10</sup>

Ο κοινωνικός αποκλεισμός εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Σε συλλογικό επίπεδο σχετίζεται με τα συστήματα κοινωνικών αξιών και κοινωνικών σχέσεων μιας εθνικής και τοπικής κοινωνίας. Δεν αποτελεί μια αυστηρά προσδιορισμένη κατάσταση αλλά μια δομική διαδικασία, που γεννιέται και αναπτύσσεται στην καρδιά του κοινωνικού συστήματος. Η εκπαίδευση, η οικογένεια, η εργασία, η θρησκεία, οι ένοπλες δυνάμεις είναι βασικοί πυρήνες κοινωνικού αποκλεισμού. Είναι οι θεσμοί, στους οποίους το κράτος επιφυλάσσει προνομαϊκό ρόλο για την κοινωνικοποίηση των μελών του και την ενσωμάτωσή τους σε μια συγκροτημένη κοινωνία. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, λοιπόν, μπορεί να οριστεί ως ένας συνδυασμός της έλλειψης οικονομικών πόρων, της κοινωνικής απομόνωσης και της περιορισμένης πρόσβασης σε κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα.<sup>11</sup>

Ο αποκλεισμός ως φαινόμενο συνδέθηκε, πρωτίστως, με τη φτώχεια, κυρίως, τη νέα φτώχεια. Οι πρώτοι κοινωνικά αποκλεισμένοι ήταν οι νέοι φτωχοί των πόλεων, αποτέλεσμα των διαρθρωτικών αλλαγών της οικονομίας και της αποβιομηχάνισης στη δεκαετία του '80. Στην πραγματικότητα, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού ερχόταν

---

7 Ρετινιώτη, Α. Μάντζιου, Ι. (2010), *Η Πρόσβαση των Φτωχών και Κοινωνικά Αποκλεισμένων Ομάδων που ζουν στο κέντρο της Αθήνας στους Τομείς της Υγείας της Εκπαίδευσης και της Αγοράς Εργασίας*, Αθήνα: Γιατροί του Κόσμου.

8 Πετράκη, Γ. (1998), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Παλαιές και Νέες Αναγνώσεις του Κοινωνικού Προβλήματος. Στο: ΙΣΚ, (Επιμ.), *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Αθήνα: ΙΣΚ, σ.σ. 19-24.

9 Παπαδοπούλου, Δ. (2002), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εισαγωγή στην Έννοια και τη Διαδικασία. Στο: Παπαδοπούλου Δ. (Επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: για τους Ανθρώπους που παραμερίζουμε* Αθήνα: Αρμός, σ.σ. 43-72.

10 Κασιμάτη, Κ. (2007), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 13-35.

11 Ρετινιώτη, Α. Μάντζιου, Ι. (2010), *Η Πρόσβαση των Φτωχών και Κοινωνικά Αποκλεισμένων Ομάδων που ζουν στο κέντρο της Αθήνας στους Τομείς της Υγείας της Εκπαίδευσης και της Αγοράς Εργασίας*, Αθήνα: Γιατροί του Κόσμου.

να απαντήσει στο βαθύτερο ερώτημα της ετερογένειας των σύγχρονων κοινωνιών, της αναδόμησης των κανόνων σύστασης μιας κοινωνίας, της κρίσης του κοινωνικού κράτους, της αποδόμησης των εργασιακών σχέσεων και της μισθωτής εργασίας, της αναδιάρθρωσης του κοινωνικού δεσμού που συνδέει τα μέλη μιας κοινωνίας μεταξύ τους και δημιουργεί το αίσθημα ότι ζουν και υπηρετούν τις ίδιες περίπου αξίες.<sup>12</sup>

Η ανάλυση του κοινωνικού αποκλεισμού, αν και εμφανίζεται ως ένα περιγραφικό εργαλείο κοινωνικής πολιτικής, θεμελιώνεται στη θεωρητική αντίληψη σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει ενότητα στην κοινωνική δομή και ο κοινωνικός ιστός είναι κατακερματισμένος. Κοινωνικό αποκλεισμό δημιουργούν η ανεργία (κυρίως η μακροχρόνια), η μετανάστευση, η παλιννόστηση, ο αναλφαβητισμός, η σχολική αποτυχία, τα γηρατειά, η μονογονεϊκή οικογένεια, η πολιτισμική ή θρησκευτική ιδιαιτερότητα, η απομόνωση ορεινών πληθυσμών, η υποβαθμισμένη γειτονιά της πόλης, η ανισότητα των φύλων, η κοινωνική παραβατικότητα, η σωματική ή διανοητική δυσμορφία, προβλήματα στα οποία δεν είναι δυνατόν να γίνει μια ενιαία θεωρητική επεξεργασία.<sup>13</sup>

Η ιδιαιτερότητα της έννοιας του αποκλεισμού, σε σχέση με τις υπόλοιπες παραδοσιακές έννοιες των κοινωνικών επιστημών, καθορίζεται μέσα από τέσσερα στοιχεία:

(α) είναι μια πολυδιάστατη έννοια, αναφερόμενη σε διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης και διαφορετικά κοινωνικά φαινόμενα. (β) Είναι έννοια πολιτικής διαχείρισης, προκύπτοντας από την ανάγκη διαχείρισης των διαρθρωτικών αλλαγών της οικονομικής και κοινωνικής τάξης, όπως και των αλληπάληλων κρίσεων στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. (γ) Αποτελεί μια έννοια ορίζοντα, εγκαινιάζοντας νέα πεδία κοινωνικής έρευνας και επιστημονικής σκέψης. (δ) Είναι έννοια χαρακτηριστική μιας διαδικασίας και όχι μιας κατάστασης, διότι η κατάσταση αναφέρεται σε φαινόμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προσδιορισμένο από μια δημόσια – κρατική πηγή, περιλαμβάνοντας έννοιες όπως της φτώχειας, των ατόμων με ειδικές ανάγκες, της ψυχικής ασθένειας, των μεταναστών κλπ.

Υπάρχουν άμεσοι και έμμεσοι τρόποι αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού. Μέχρι σήμερα, εκφράζονται μέσα από την κρατική παρέμβαση με τη μορφή κοινωνικής προστασίας και κοινωνικής πολιτικής, όπως, επίσης, με τον εθελοντισμό και άλλες ανάλογες πρακτικές.<sup>14</sup> Όμως, όσο λιγότερο δημόσιο και κοινωνικό πλούτο απορροφά κάποιος, τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα να διολισθησει σε συνθήκες φτώχειας. Συνεπώς, ο βαθμός απορρόφησης του δημόσιου πλούτου δεν είναι ένα τυχαίο γεγονός. Ορισμένες, λοιπόν, ομάδες ανθρώπων έχουν περισσότερες δυνατότητες να απορροφήσουν δημόσιο πλούτο και άλλες λιγότερο. Έτσι, ορισμένες ομάδες αποκλείονται δια νόμου (πχ μετανάστες), ενώ άλλες εμμέσως, όπως για παράδειγμα μειονότητες που υποχρεώνονται να φοιτήσουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητές τους ή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα χαμηλότερης ποιότητας.<sup>15</sup>

---

12 Παπαδοπούλου, Δ. (2012), *Κοινωνιολογία του Αποκλεισμού στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Τόπος, σ.σ. 148-150.

13 Πετράκη, Γ. (1998), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Παλαιές και Νέες Αναγνώσεις του Κοινωνικού Προβλήματος*, Στο: ΙΣΚ, (Επιμ.), *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Αθήνα: ΙΣΚ, σ.σ. 19-24.

14 Κασιμάτη, Κ. (2007), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα: Gutenberg σ.σ. 13-35.

15 Τσιάκαλος, Γ. (2007), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο και Σημασία*. Στο: Κασιμάτη, Κ. (Επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 39-66.

### 3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής παιδαγωγικής και του κοινωνικού αποκλεισμού

#### 3.1. Θεωρητική εξέλιξη της κοινωνικής παιδαγωγικής

Οι βασικές θεωρητικές και πρακτικές συντεταγμένες της κοινωνικής παιδαγωγικής εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη διαχείριση και δραστική αντιμετώπιση όλων των κοινωνικών και ψυχοκοινωνικών φαινομένων, όπως η κοινωνική στέρηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η περιθωριοποίηση, ο εκφοβισμός η βία, η κοινωνική ένταξη, η κοινωνική συμμετοχή και η ευημερία.<sup>16</sup> Συνεπώς, η κοινωνική παιδαγωγική καλύπτει το κενό της διαπαιδαγώγησης, όταν το σχολείο και η οικογένεια ως φορείς αγωγής αποδεικνύονται ανεπαρκείς, προσφέροντας προστασία, μέριμνα και συμβουλευτική.<sup>17</sup> Επομένως, σκοπός μιας τέτοιας παιδαγωγικής είναι να κάνει τα υποκείμενα ικανά για μια αυτόνομη και κριτικά στοχαζόμενη ζωή.<sup>18</sup>

Ως επιστημονικό πεδίο η κοινωνική παιδαγωγική δημιουργήθηκε κατά το πρώτο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, από την ανάγκη της οργανωμένης αντιμετώπισης των πολύπλευρων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών προβλημάτων που αρχίζουν να παρουσιάζονται στην Ευρώπη ήδη από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα. Καθοριστική συμβολή στη διόγκωση αυτών προβλημάτων είχαν οι πολεμικές συρράξεις, η βιομηχανική επανάσταση με τις ταχύτατες μεταβολές και τις πολλαπλές επιπτώσεις στον τρόπο ζωής των ανθρώπων, η έντονη αστικοποίηση και η αποδιοργάνωση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών.

Η ανάγκη αντίδρασης σε όλα αυτά τα προβλήματα και της ενδυνάμωσης της κοινωνίας, μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση όλων των ανθρώπων, τη συμμετοχή όλων των κοινωνικών τάξεων στο μορφωτικό και πολιτιστικό αγαθό, μέσα από την κοινωνική μέριμνα για ένα αριθμό ζητημάτων, όπως της προστασίας των παιδιών από κάθε μορφή εργασιακής εκμετάλλευσης, δημιούργησε την κοινωνική παιδαγωγική.

Το 1844 ο ιδρυτής της Carl Mager θεωρεί αφετηρία της κοινωνικής παιδαγωγικής την κοινωνική κριτική και επισημαίνει την ανάγκη δέσμευσης της κοινωνίας για βελτίωση και αλλαγή της εκπαιδευτικής και κοινωνικής κατάστασης, ειδικά των αδικομένων κοινωνικά στρωμάτων. Τέλος, επιδιώκει στην πράξη την παροχή ουσιαστικής εκπαίδευσης όλων των μελών της κοινωνίας, με ιδιαίτερη φροντίδα στους κοινωνικά αποκλεισμένους.

Ένας πολύ σημαντικός διανοητής – θεμελιωτής αυτής της επιστήμης ήταν ο Makarenko, που έγινε γνωστός κατά τη δεκαετία 1920 - 1930 πραγματοποιώντας ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης της παιδικής παραβατικότητας. Σημαντικές πλευρές του έργου του θεωρούνται η σύνδεση της παιδαγωγικής με την κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη, η ενίσχυση των θετικών προδιαθέσεων και των δυνατοτήτων κάθε παιδιού, η ανάδειξη της σημαντικότητας του ρόλου των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, η έμφαση στην αναγκαιότητα του υψηλού ήθους και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, η επιμονή στη συστηματική ηθικά αλλά και πολιτική εκπαίδευση των μαθητών.<sup>19</sup>

---

16 Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Διάδραση.

17 Καναβάκης, Μ. (2002), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Περιεχόμενο και Ιστορική Εξέλιξη*, Αθήνα: Παπαζήσης

18 Πανταζής, Β. (2015), *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β. σ.σ. 13-16.

19 Braidó, P. (1976), *Makarenko*, La Scuola:Brescia.

Οι βασικές, θεωρητικές συντεταγμένες της κοινωνικής παιδαγωγικής εστιάζουν το ενδιαφέρον τους: στην ολόπλευρη, πολυσχιδή, συνεχή ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, με έμφαση στην εκπαίδευση παιδιών, νέων και ενηλίκων, αλλά και της τρίτης ηλικίας. Εκπαιδεύουν το άτομο στην αξιοποίηση της οικογένειας και του σχολείου, την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης, την καλλιέργεια της υπευθυνότητας, την ανάληψη συνεργατικών δράσεων, στοχεύοντας στη βελτίωση και αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης, ακόμη και μέσα στο καταπιεστικό - πολιτικά και οικονομικά - πλαίσιο εξουσίας. Εστιάζουν, επίσης, στη διαχείριση και δραστική αντιμετώπιση όλων των κοινωνικών φαινομένων, όπως η κοινωνική στέρση, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η περιθωριοποίηση, ο εκφοβισμός, η βία, η κοινωνική ένταξη, η κοινωνική συμμετοχή, η ευημερία. Τέλος, στοχεύουν στη χειραφέτηση του ατόμου μέσω της καλλιέργειας και της ανάπτυξής του.<sup>20</sup>

### **3.2. Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση**

Πρόσφατες μελέτες αποκαλύπτουν την αύξηση των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση κοινωνικών ομάδων.<sup>21</sup>

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αποτελούν τον δεύτερο σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Σε ορισμένες κοινωνίες, όπως η ελληνική ή η γαλλική, τα εκπαιδευτικά συστήματα συντελούν στην εύρυθμη λειτουργία του κράτους και των θεσμών, θεμελιώνουν τη συμμετοχή του ατόμου σε αυτούς, διαμορφώνοντας το δημόσιο προφίλ του. Η συμμετοχή στην εκπαίδευση καθορίζει, επίσης, την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, επηρεάζοντας την ατομική και συλλογική του ταυτότητα, διαμορφώνει το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (πέραν του οικογενειακού), ενώ πλέκει το νήμα του δεσμού της πνευματικής κοινωνικοποίησης, που συνοδεύει το άτομο για όλη του τη ζωή.<sup>22</sup>

Το σχολείο είναι, επίσης, σημαντικός παράγοντας ανοδικής κινητικότητας και αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων.<sup>23</sup> Σύμφωνα με το Μυλωνά, το σχολείο είναι το ενεργότερο τμήμα ενός γενικότερου μηχανισμού αναπαραγωγής ιδεολογικής κάλυψης και παγίωσης των κοινωνικών ανισοτήτων,<sup>24</sup> ενώ σύμφωνα με τους Bourdieu - Passeron είναι έτσι οργανωμένο, ώστε να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και να προστατεύει τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις.<sup>25</sup> Η σχολική κοινότητα, μέσα από έναν πανίσχυρο μηχανισμό, εντάσσει ή αποκλείει το άτομο πρώτα στο σχολείο και μετά στην κοινωνία<sup>26</sup> και αναπαράγει το κοινωνικό status quo μέσω της κουλτούρας και της ιδεολογίας που

---

20 Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2003), *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.

21 Σιάνου - Κύργιου, Ε. (1998), Κοινωνικές Ανισότητες και Εκπαίδευση: Από το Φορμαλισμό των ίσων ευκαιριών στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς. Στο: ΙΣΚ, (Επιμ.), *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Αθήνα: ΙΣΚ, σ.σ. 623-638.

22 Παπαδοπούλου, Δ. (2012), *Κοινωνιολογία του Αποκλεισμού στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Τόπος, σ.σ. 148-150.

23 Παπαδοπούλου, Δ. (2012), *Κοινωνιολογία του Αποκλεισμού στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Τόπος.

24 Μυλωνάς, (χ.χ.), *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*, Αθήνα: Αρμός.

25 Bourdieu, P. Passeron, J. C. (2014), *Αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια Θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

26 Παπαδοπούλου, Δ. (2012), *Κοινωνιολογία του Αποκλεισμού στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Τόπος.

επιβάλλει.<sup>27</sup> Συνεπώς, η εκπαίδευση συντηρεί τις κοινωνικές ανισότητες και αποκλείει τη συμμετοχή σε αυτή και, κατά συνέπεια, στην αγορά εργασίας ατόμων με κριτήρια το φύλο, την καταγωγή, τη θρησκεία κλπ διαιωνίζοντας τις άνισες κοινωνικές αφετηρίες τους, ενώ ο ρόλος της κοινωνικής παιδαγωγικής στο πολυπαραμετρικό και πολύπλοκο ζήτημα της ετερότητας καθίσταται ακόμα πιο σοβαρός.

Σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν θα πρέπει να αναπαραγάγουν την κοινωνική ανισότητα στο όνομα της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας, αλλά να αναδεικνύουν την αξία της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου, προωθώντας την ενότητα. Το σχολείο οφείλει να αντιμετωπίζει κάθε υποκειμένο ως ξεχωριστή κοινωνικοψυχοσωματική οντότητα.

Η ανομοιογένεια των υποκειμένων, σε πολλαπλά επίπεδα διαφορετικότητας, που συμπεριλαμβάνουν καθοριστικές παραμέτρους για τη θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ανάπτυξή τους, καθιστά απαραίτητες τις πολυεπίπεδες παρεμβάσεις. Η αναζήτηση στρατηγικών, τεχνικών και τρόπων ανάδειξης της αξίας του σεβασμού της ετερότητας και της μοναδικότητας του κάθε ατόμου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί κυρίαρχο στόχο της κοινωνικής παιδαγωγικής, διότι μόνο έτσι θα μπορούσαν, μελλοντικά, να εξαλειφθούν τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη διαφορετικότητα, όπως η απόρριψη, το μίσος, η επιθετικότητα, η περιθωριοποίηση, ο αποκλεισμός, οι συγκρούσεις κλπ

Η ενίσχυση, λοιπόν, και ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και των νέων ανθρώπων αποτελεί βασική επιδίωξη της κοινωνικής παιδαγωγικής, διότι προτεραιότητά της είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου. Η ουσία της κοινωνικοπαιδαγωγικής πράξης έγκειται στην ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση του ατόμου, που θα πρέπει να βιώνει επιτυχία, να νιώθει αυτοπεποίθηση, να αποδέχεται, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται και τελικά να γίνεται υπεύθυνος πολίτης, ικανός να συνεισφέρει στην κοινωνία αποτελεσματικά. Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι η κοινωνική παιδαγωγική δεν περιορίζεται μόνο στην αντίληψη της κοινωνικής ένταξης ατόμων κοινωνικά αποκλεισμένων, αλλά θεωρεί ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και βάσει των θεμελιωδών αρχών της, όπως η ενεργοποίηση των δυνατοτήτων όλων των ανθρώπων, η διασφάλιση της ετερότητας μέσα από την ενότητα επιδιώκει τη βελτίωση και την αλλαγή μιας υφιστάμενης κατάστασης κυρίως από συλλογική δράση.<sup>28</sup>

Είναι αναμενόμενο να συνδέεται, άμεσα, το σχολείο με τον κοινωνικό δεσμό και τη διάρρηξή του. Αυτός είναι, τελικά, και ο ανισωτικός ρόλος της εκπαίδευσης, η οποία αποκλείει κάποιες ομάδες και τάξεις ατόμων από τις υψηλότερες βαθμίδες της, τις οδηγεί σε χαμηλό επίπεδο σχολικής επίδοσης και τελικά στη διακοπή της σχολικής φοίτησης, ενώ παράλληλα ευνοεί κάποιους άλλους. Κατ' επέκταση, αυτή η λειτουργία της οδηγεί σε άνιση κατανομή της εργασίας, δεδομένης της σχέσης που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικών προσόντων και επαγγελματικής αποκατάστασης. Στενή είναι, επίσης, η σχέση μεταξύ επαγγέλματος και κοινωνικής τάξης. Αποδεικνύεται, έτσι, ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού.<sup>29</sup>

---

27 Μυλωνάς, Θ. (1999), *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Κοινωνικούς Μηχανισμούς: Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*, Αθήνα: Gutenberg &

Μυλωνάς, (χ.χ.). *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*, Αθήνα: Αρμός.

28 Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Διάδραση.

29 Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική Ανισότητα: Οριοθέτηση και Προσπάθειες Θεωρητικής Προσέγγισης της*,

#### **4. Ο ρόλος της Κοινωνικής παιδαγωγικής στην ένταξη κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων**

Ένα από τα σημαντικά ζητήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνική παιδαγωγική είναι ο σεβασμός της μοναδικότητας και της ετερότητας κάθε ατόμου. Το ζήτημα αυτό έχει μεγάλη βαρύτητα στην κοινωνική παιδαγωγική, γιατί απορρέει από τις θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες και αρχές, όπως της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αντιμετώπισης της κοινωνικής ανισότητας, της θετικής στάσης απέναντι στους ανθρώπους, του σεβασμού της αξιοπρέπειας, της ενσυναισθητικής κατανόησης κ.α..<sup>30</sup>

Προτού, όμως, δούμε το ρόλο της κοινωνικής παιδαγωγικής στην ένταξη κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στον όρο κοινωνική ένταξη. Η θεσμική προσέγγιση της έννοιας αυτής οριοθετείται με βάση τις ιδεολογικο – πολιτικές αφετηρίες και παραδοχές της φύσης του κοινωνικού αποκλεισμού, εμπιπτοντας στις παρεπόμενες διαδικασίες κοινωνικής ρύθμισης και ελέγχου των πολιτικών καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα όρο καθαρά πολιτικό με εκτεταμένη κοινωνική χρήση.<sup>31</sup> Ο άνθρωπος εντάσσεται και προσαρμόζεται στο κοινωνικό περιβάλλον με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, που ξεκινά από τη μηδενική στιγμή της γέννησής του και ολοκληρώνεται με το πέρας της ζωής του. Η επίτευξη ή μη της ένταξης καθορίζεται από πρωταρχικούς παράγοντες κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας.

Από τα παραπάνω, βέβαια, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η κοινωνική παιδαγωγική στηρίζεται και στις δύο διαστάσεις (προληπτική, θεραπευτική) καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Η ενίσχυση και η ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, κυρίως κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων, αποτελεί βασική της επιδίωξη, διότι εντάσσεται στη θεμελιώδη προτεραιότητά, που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου. Δεν περιορίζεται στην αντίληψη της κοινωνικής προσαρμογής και ένταξης των κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων με κάποια διαφορετικότητα ή βιώνουν κάποιο είδους μειονεξία ή περιθωριοποίηση οποιασδήποτε μορφής, αλλά θεωρεί ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και έχει ως θεμελιώδεις αρχές την ενεργοποίηση των δυνατοτήτων όλων των ανθρώπων, τη διασφάλιση αυτής της ετερότητας μέσα από την ενότητα και τη δραστηριοποίηση των ανθρώπων, προκειμένου να επιτύχει την ομαλή ένταξη.<sup>32</sup>

#### **5. Συμπεράσματα**

Από τη συνολική διαπραγμάτευση του θέματος, διαπιστώνουμε ότι τόσο στους κλασικούς, όσο και στους σύγχρονους κοινωνικούς παιδαγωγούς υπάρχουν σημαντικά στοιχεία που προσδιορίζουν την ουσία της κοινωνικής παιδαγωγικής. Οι κλασικοί υπογραμμίζουν την αρωγή της στην κοινωνικοποίηση όλων των ανθρώπων και σε όλες τις ηλικίες, για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της, ενώ οι

---

Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ.σ. 64-65.

30 Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Διάδραση.

31 Αμίτσης, Γ. (2006). *Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική Κοινωνικής Ένταξης: Το Θεσμικό Οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Καταπολέμηση της φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού*, Αθήνα: Παπαζήσης.

32 Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Διάδραση.



νεότεροι επισημαίνουν ότι είναι προσανατολισμένη στο κοινωνικό περιβάλλον των αποδεκτών της.

Τέλος, σύμφωνα με τον Mollenhauer, η κοινωνική παιδαγωγική στοχεύει στην ενίσχυση του ανθρώπου, ώστε να ανταποκριθεί στα αδιέξοδα και τα προβλήματα της ζωής του και, παράλληλα, στην καλλιέργεια συγκεκριμένων στάσεων στις διαπροσωπικές του σχέσεις και στα κοινωνικά δεδομένα. Στοχεύει στο να μπορεί - σε τελική ανάλυση - να είναι άνθρωπος.<sup>33</sup>

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αμίτσης, Γ. (2006). *Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική Κοινωνικής Ένταξης: Το Θεσμικό Οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Καταπολέμηση της φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κασιμάτη, Κ. (2007), *Κοινωνικός Αποκλεισμός : Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ. (2007), *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καναβάκης, Μ. (2002), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Περιεχόμενο και Ιστορική Εξέλιξη*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική Ανισότητα: Οριοθέτηση και Προσπάθειες Θεωρητικής Προσέγγισής της*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μυλωνάς, Α. (χ.χ.), *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*, Αθήνα: Αρμός.
- Μυλωνάς, Θ. (1999), *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Κοινωνικούς Μηχανισμούς: Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2003), *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013), *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Διάδραση.
- Ξωχέλλης Π. (1997), *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πανταζής, Σ. Σακελλαρίου, Μ. (2003), Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής: Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης, *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 149-158.
- Πανταζής, Β. (2015), *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2002), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εισαγωγή στην Έννοια και τη Διαδικασία. Στο: Παπαδοπούλου Δ. (Επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε* Αθήνα: Αρμός, σ.σ. 43-72.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2012), *Κοινωνιολογία του Αποκλεισμού στην Εποχή της*

---

33 Πανταζής, Σ. Σακελλαρίου, Μ. (2003), Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής: Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 149-158.

*Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Τόπος.

- Πετράκη, Γ. (1998), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Παλαιές και Νέες Αναγνώσεις του Κοινωνικού Προβλήματος. Στο: ΙΣΚ, (Επιμ.), *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Αθήνα: ΙΣΚ, σ.σ. 19-24.
- Πυργιωτάκης Ι. Ε., (1999), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρετινιώτη, Α. Μάντζιου, Ι. (2010), *Η Πρόσβαση των Φτωχών και Κοινωνικά Αποκλεισμένων Ομάδων που ζουν στο κέντρο της Αθήνας στους Τομείς της Υγείας της Εκπαίδευσης και της Αγοράς Εργασίας*, Αθήνα: Γιατροί του Κόσμου.
- Σιάνου–Κύργιου, Ε. (1998), Κοινωνικές Ανισότητες και Εκπαίδευση: Από το Φορμαλισμό των ίσων ευκαιριών στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς. Στο: ΙΣΚ, (Επιμ.), *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Αθήνα: ΙΣΚ, σ.σ. 623-638.
- Τσιάκαλος, Γ. (2007), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο και Σημασία. Στο: Κασσιμάτη, Κ. (Επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός : Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 39-66.
- Χατζηδήμου Δ. (1999), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Βασικές έννοιες και βασικά ερωτήματα της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

## **Ξενόγλωσση**

- Braido, P. (1976), *Makarenko*, La Scuola: Brescia.
- Bourdieu, P. Passeron, J. C. (2014), *Αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια Θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Caporale, V. (1995), *Educazione Scuola Societa' nella Descolarizzazione: Storia e Problemi*, Bari: Cacuci.
- Russillo, G. (1993), *Il Primato dell' Educazione*, Bari: Palomar.
- Tenorth, H. E. (2005), Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης στη Γερμανία: Μια Πορεία προς τη Νεωτερικότητα μεταξύ Επιστήμης, Διδασκαλικού Επαγγέλματος και Πολιτικής. Στο: Hofstetter, R. Schneuwly, B. (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 159-200.

## **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο κ. **Γεωργιάδης Θ. Δημήτριος** είναι απόφοιτος του Τμήματος Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Μπάρι της Ιταλίας. Διδάκτορας του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει εξειδικευθεί στη Συμβουλευτική και θεραπεία ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Διορίστηκε στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας Χαλανδρίου ως εκπαιδευτικός. Έχει Εργαστεί ως προϊστάμενος στην Ανοικτή Δομή Φιλοξενίας Αιτούντων Προσωρινή Προστασία στον Ελαιώνα Αττικής του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Υ.ΜΕ.ΠΟ.), ενώ, αυτή την περίοδο είναι Αν. Διευθυντής στην Υπηρεσία Υποδοχής και Ταυτοποίησης του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη (Πρώην Υ.ΜΕ.ΠΟ.) και μεταδιδακτορικός ερευνητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με θέμα: κοινωνική ένταξη προσφύγων και μεταναστών.



# Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη



# Η Αξιοποίηση του Mentoring στο Πλαίσιο Υλοποίησης Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Φραγκούλης Ιωσήφ

## Περίληψη

Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία, σύμφωνα με το Νόμο 4547/2018 με στόχο τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, ικανών να κτίσουν ένα καλύτερο μέλλον. Στο πλαίσιο υλοποίησης των προαναφερόμενων προγραμμάτων οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο γνώσεις σε θέματα σχετικά με την αειφορία, αλλά αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου ως αυριανοί πολίτες να είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Στην εργασία παρουσιάζεται η έννοια του mentoring και του e-mentoring και περιγράφεται η συμβολή τους στον αποτελεσματικό σχεδιασμό, οργάνωση και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

**Λέξεις - κλειδιά:** mentoring, καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, αειφορία

## Exploiting Mentoring in the Framework of Implementing Innovative Educational Programs

### Abstract

School Activities, Environmental Education, Health Education and Cultural Programs are integrated into the framework of education for sustainability, according to Law 4547/2018, with the aim of shaping active citizens capable of building a better future. As part of the implementation of these programs, students not only acquire knowledge on sustainability issues, but also develop a variety of skills and competences so that tomorrow's citizens will be able to participate actively and responsibly in social activities. The paper presents the concept of mentoring and e-mentoring and describes their contribution to the effective design, organization and implementation of innovative educational programs.

**Keywords:** mentoring, innovate educational programs, sustainability

### 1. Εισαγωγή

Στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης, που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου<sup>1</sup>. Οι απαιτήσεις αυτές δεν περιορίζονται μόνο στην απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές αλλά και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια

---

1 Παναγοπούλου, Β. (2019), *Η συμβολή του mentoring στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων: Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ν. Αχαΐας, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων.<sup>2</sup> Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης ως μέσο διαμόρφωσης ενεργών πολιτών, ικανών να κτίσουν ένα καλύτερο μέλλον. Η ικανότητα τους αυτή θα πηγάζει όχι μόνο από την απόκτηση ενός σώματος γνώσεων σε σχέση με τα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά και από την ικανότητα και διάθεση των μαθητών - αυριανών πολιτών να συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα προς την κατεύθυνση επίλυσης των ζητημάτων αυτών<sup>3</sup>. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων, τα οποία εισάγονται στα προγράμματα σπουδών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγησή τους. Η διεθνής εμπειρία δείχνει πως η συμβολή του mentoring μπορεί να συμβάλει καταλυτικά στην άρση των προαναφερόμενων δυσκολιών, προκρίνοντας ως καθοριστική την υποστήριξη και την καθοδήγηση των αρχάριων εκπαιδευτικών από εκπαιδευτικούς με πολυετή εμπειρία στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην σχολική μονάδα<sup>4</sup>.

## 2. Καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα

Η εισαγωγή των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις σχολικές μονάδες από τις αρχές της δεκαετίας του 90 αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου<sup>5</sup>. Τα τελευταία χρόνια ενισχύθηκε η προσπάθεια εισαγωγής και υλοποίησης καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο στη χώρα μας όσο και στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών θεμάτων αποτελούν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία, σύμφωνα με το Νόμο 4547/2018<sup>6</sup>.

Οι σημαντικότεροι από τους στόχους αυτών των προγραμμάτων σύμφωνα με τα σχετικές εγκυκλίους υλοποίησής τους είναι οι ακόλουθοι<sup>7</sup>:

1. η ενσωμάτωση των αρχών και των στόχων της αειφορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου

---

2 Μητρούλια, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2018), Η καλλιέργεια οριζοντίων ικανοτήτων των μαθητών του Πειραματικού Λυκείου Πανεπιστημίου Πατρών στο πλαίσιο του σχολικού ομίλου «Επιχειρηματολογία και Αντιλογία». Στο *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τ.2, σ.σ.170-185.

3 Φραγκούλης, Ι. & Μίχαλου, Αιμ. (2019), Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Το σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο σχολείο: 12Τ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 29-30 Νοεμβρίου & 1 Δεκεμβρίου 2019: Πρακτικά Συνεδρίου* (υπό έκδοση).

4 Παναγοπούλου, Β. (2019), *Η συμβολή του mentoring στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων: Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

5 Κρίβας, Σ. (1996), *Οικολογικοποίηση των σχολικών εγχειριδίων και της σχολικής πρακτικής, Ανάπτυξη και Εφαρμογή Μοντέλου Περιβαλλοντικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.

6 Νόμος 4547/2018, *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τ. Α, Αρ.Φύλλου.102, σ.σ.8379-8454.

7 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2019), *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2. η προαγωγή της συνεργασίας της σχολικής κοινότητας με την κοινωνία και ιδίως την τοπική
3. η ενθάρρυνση δημοκρατικών συμπεριφορών που διέπονται από τις αξίες της αλληλεγγύης, του σεβασμού της διαφορετικότητας
4. η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην υλοποίησή τους ανεξάρτητα από την επίδοσή τους και τα κοινωνικο-οικονομικά τους χαρακτηριστικά
5. η εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου
6. το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία

Για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, οργάνωση και υλοποίηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων απαραίτητη είναι η αξιοποίηση των ακόλουθων αρχών<sup>8</sup>:

1. της μαθητοκεντρικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών, αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας, όπως μέθοδο project, μέθοδο αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση κτλ
2. της συνεργατικής μάθησης που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση των όλων των μελών των ομάδων εργασίας,
3. της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης, αξιοποιώντας διαδικασίες διεξαγωγής έρευνας, μελέτης πεδίου κ.λ.π.
4. της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης των θεμάτων και
5. της δημιουργικής και ελεύθερης έκφρασης των μαθητών

Σύμφωνα με τον Σολομών (2000) οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις στοχεύουν στην αύξηση της αυτονομίας που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στην διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος και της σχολικής ζωής, στη μείωση της ομοιογένειας και του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στη μερική ή συνολική ανανέωση και στον εμπλουτισμό της διδακτικής πρακτικής, στην αλλαγή του σχολικού κλίματος, καθώς και στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μέσα και έξω από το σχολείο<sup>9</sup>.

Ο Hargreaves (1995) αναφέρει πως η “νοοτροπία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών «αναχαιτίζεται από την σχολική ρουτίνα, το γραφειοκρατικό έλεγχο, την παθητική συμπεριφορά και την έλλειψη κινήτρων. Αντίθετα η νοοτροπία της συνεργασίας καλλιεργείται στο πλαίσιο υλοποίησης των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων καθώς αναπτύσσεται η συλλογικότητα και η συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα των προαναφερόμενων είναι η βελτίωση τόσο της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου όσο και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας<sup>10</sup>.”

Παρά τη θετική συμβολή των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων παρατηρούνται χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης στην υλοποίησή τους.

Σύμφωνα με την Παναγοπούλου (2019) οι λόγοι χαμηλής συμμετοχής μαθητών

---

8 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2019), *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

9 Σολομών, Ι. (2000), *Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 17-27.

10 Hargreaves, A. (1995), *Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών. Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

και εκπαιδευτικών στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντοπίζονται στους ακόλουθους: α) στον περιορισμένο χρόνο των εκπαιδευτικών και των μαθητών, β) στην ανελαστική δομή των αναλυτικών προγραμμάτων, γ) στην έλλειψη χρηματοδότησης και κατάλληλου εξοπλισμού για την υλοποίηση των προγραμμάτων, δ) στην αρνητική διάθεση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια καθώς και στην ε) ελλιπή υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου για την αειφορία<sup>11</sup>. Προς την κατεύθυνση υποστήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών για την ποιοτική και αποτελεσματική υλοποίηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σημαντική θεωρείται η αξιοποίηση του mentoring μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των προαναφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

### 3. Η έννοια του mentoring

Το mentoring ξεκίνησε να εφαρμόζεται αρχικά στο χώρο των επιχειρήσεων. Από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα άρχισε να εισάγεται στο χώρο της εκπαίδευσης και να διαδίδεται σε παγκόσμιο επίπεδο στο πλαίσιο ουσιαστικής υποστήριξης των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών και των μεταρρυθμιστικών μέτρων για τη βελτίωση της διδασκαλίας.<sup>12</sup>

Την πρώτη αναφορά στον γενικό ορισμό της έννοιας του μέντορα την συναντάμε το 800 π.Χ. στην “Οδύσσεια” του Ομήρου. Ο Οδυσσεύς, λίγο πριν φύγει από την Ιθάκη για την Τροία, αναθέτει στον πιστό και πατρικό του φίλο, Μέντορα, να αναλάβει το ρόλο της πατρικής φιγούρας, του σοφού και υπεύθυνου δασκάλου, του εμπνευστή, καθοδηγητή και συμβούλου του νεαρού και αδύναμου γιου του Οδυσσέα<sup>13</sup>. Επιπλέον, σε κρίσιμες στιγμές η Θεά της Σοφίας, η Αθηνά, έπαιρνε τη μορφή του Μέντορα, για να στηρίζει με το ήθος και τις συμβουλές της τον νεαρό Τηλέμαχο.

Στο χώρο της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μέντορα όταν θέλουν να εξελιχθούν, να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους πρακτικές, να αισθανθούν ασφαλείς για τις επιλογές τους, να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες γύρω από ένα αντικείμενο. Από την πλευρά του ο μέντορας, ο οποίος συγκριτικά με τους εκπαιδευόμενους διαθέτει μεγαλύτερη εμπειρία στο συγκεκριμένο χώρο ή αντικείμενο, καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους μεταφέροντάς τους τις γνώσεις, την εμπειρία του καθώς και τις καλές του πρακτικές. Λειτουργεί γι αυτούς ως έμπιστος φίλος και υποστηρικτής<sup>14</sup>. Αντίστοιχα και ο εκπαιδευτικός που έχει το ρόλο του μέντορα μπορεί να ωφεληθεί από τη σχέση αυτή αφού έχει τη δυνατότητα να μάθει από τον νεότερο εκπαιδευτικό ζητήματα τα οποία ο ίδιος δεν είχε διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο.

---

11 Παναγοπούλου, Β. (2019), *Η συμβολή του mentoring στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων: Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

12 Αντωνίου, Ι. (2018), *Ο θεσμός του μέντορα στο νηπιαγωγείο και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

13 Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., & Παντελής, Μ. (2010). *Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου*. Κύπρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

14 Φραγκούλης, Ι. & Βαλκάνος, Ε. (2011), Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Στο Καραβάκου, Β. (επιμ.) *Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ.σ. 269-288.

#### **4. Στόχοι του mentoring στο πλαίσιο υλοποίησης καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων**

Το mentoring ως συμβουλευτική και καθοδηγητική διαδικασία αποτελεί μια σχέση συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ δύο ατόμων, η οποία επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, πληροφοριών και πρακτικών συμβουλών για ένα συγκεκριμένο τομέα απασχόλησης ή δραστηριότητας. Η όλη διαδικασία έχει ως σκοπό την παροχή βοήθειας και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά την εκπαιδευτική τους πορεία, να επιλύσουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε θέματα λειτουργίας του σχολείου, να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να γίνουν αποτελεσματικότεροι στο έργο τους.<sup>15</sup>

Στόχοι του mentoring είναι να: α) προσφέρει υποστήριξη, βοήθεια και καθοδήγηση από ένα έμπειρο πρόσωπο σε ένα άλλο με λιγότερη εμπειρία, στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο άτομα, β) δώσει στον εποπτευόμενο την ευρύτερη εικόνα του κοινωνικο – οικονομικού και εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο υλοποιείται η διεργασία της μάθησης, γ) προσφέρει στον εποπτευόμενο (mentee / protegi) ευκαιρίες μάθησης σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον<sup>16</sup>.

Από τα προαναφερόμενα διαπιστώνουμε πως το mentoring ως διαδικασία συμβουλευτικής και διδακτικής καθοδήγησης συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών όσο και στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού τους έργου.

Σύμφωνα με τον Collin (1988) οι μέντορες μπορούν να υποστηρίξουν συστηματικά και να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του διδακτικού τους έργου, καθώς μέσα από την εμπειρία και εκπαίδευση που διαθέτουν έχουν αναπτύξει σε σημαντικό βαθμό τις ακόλουθες δεξιότητες<sup>17</sup>:

- αναγνώρισης των ικανοτήτων και των αδυναμιών των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών
- αναγνώρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στον αποτελεσματικό σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση των δράσεών τους στο χώρο του σχολείου
- υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε δυσκολίες και προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκτέλεση του έργου τους
- ανάλυσης, αντιμετώπισης και αποτελεσματικής επίλυσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους
- συμβουλευτικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών

---

15 Μιχιώτης, Σ., Μπραουδάκης, Γ., Αδαμόπουλος, Α., Γκούκλας, Δ., Νικηφοράκη, Κ., & Οικονόμου, Κ. (2006), *Σχεδιασμός και ανάπτυξη συστήματος Mentoring*, Αθήνα: Προοπτική.

16 Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., & Βελισσάριος, Α. (2016), Το e-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, σ.σ.79-87.

17 Collin, A. (1988), *Mentoring, Industrial and Commercial Training*, 20 (2), p.p.23-27.

## 5. Μοντέλα μεντορικής σχέσης

Σύμφωνα με τους Maynard & Furlong (1993) στη βιβλιογραφία περιγράφονται τρία μοντέλα μεντορικής σχέσης:

- α) το *μοντέλο μαθητείας*, που αναφέρεται στη συνεργατική διδασκαλία στο πλαίσιο του οποίου ο μέντορας έχει το ρόλο του άριστα καταρτισμένου δασκάλου, ο οποίος αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τον μαθητευόμενο,
- β) το *μοντέλο δεξιοτήτων*, το οποίο αναφέρεται στην εξάσκηση - εκπαίδευση με έλεγχο των αποκτημένων δεξιοτήτων και την αξιολόγησή τους,
- γ) το *αναστοχαστικό μοντέλο*, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να σχεδιάσουν τη διδακτική τους παρέμβαση ή το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα και ο μέντορας αναλαμβάνει το ρόλο του «κριτικού φίλου» («critical friend») που τους βοηθά να αναστοχαστούν σε σχέση με τις επιλογές τους στην άρτια εκτέλεση του έργου τους στο χώρο του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου ο μέντορας αξιοποιεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της «έρευνας- δράσης», σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί με την βοήθεια και καθοδήγηση του μέντορα καλούνται να παρατηρήσουν το διδακτικό τους σχεδιασμό και τις αντίστοιχες μεθοδολογικές τους επιλογές, να αναστοχαστούν σε σχέση με αυτές και να αναθεωρήσουν λαθεμένες πρακτικές<sup>18</sup>.

## 6. Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του μέντορα στο πλαίσιο υλοποίησης καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ο ακριβής ρόλος του μέντορα εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, οι σημαντικότεροι από τους οποίους εντοπίζονται: α) στο διαθέσιμο χρόνο του μέντορα, β) στο περιβάλλον και στην οργάνωση του τρόπου εργασίας, γ) στις δεξιότητες και στην εμπειρία που διαθέτει, δ) στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, ε) στην κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας που εφαρμόζει διαδικασίες mentoring.

Ο Παπασταμάτης (2010) αναφέρει τους εξής ρόλους του μέντορα:

- *Δάσκαλος* (Teacher) – όπου ο μέντορας δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης για τους εποπτευόμενους, χρησιμοποιώντας πραγματικές και υποθετικές καταστάσεις.
- *Συνήγορος του διαβόλου* (Devil's advocate) - όπου ο μέντορας προκαλεί και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες των εποπτευομένων προκειμένου να τους βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.
- *Προπονητής* (Coach) – όπου ο μέντορας προετοιμάζει και καθοδηγεί τους εποπτευόμενους, στον εντοπισμό, του τι είναι σημαντικό για αυτούς να μάθουν, τι είδους δεξιότητες και ικανότητες πρέπει να αναπτύξουν και σε ποιο βαθμό<sup>19</sup>.

Σύμφωνα με τους Zarkovic & Bizjak, (2000) για να είναι αποτελεσματικός ο μέντορας κατά την άσκηση του μεντορικού- συμβουλευτικού του έργου απαραίτητο είναι να διαθέτει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- επιθυμία για παροχή βοήθειας- υποστήριξης
- εμπειρίες σε σχέση με την εφαρμογή της διαδικασίας e-mentoring
- χρόνο για υποστήριξη των άλλων
- δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων

---

18 Maynard, T., & Furlong, J. (1993), Learning to teach and models of mentoring. In: D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (eds.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.

19 Παπασταμάτης, Α.(2010), *Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*, Θεσσαλονίκη: Ι. Σιδέρης

- διάθεση για μάθηση
- υπευθυνότητα
- επιθυμία για συνεργασία με τον προστατευόμενο του.<sup>20</sup>

Οι Cho et al. (2011) κατηγοριοποιούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα σε πέντε τομείς:

- σε ατομικά χαρακτηριστικά (συμπονετικός, γενναιόδωρος, διορατικός, αλτρουιστής, ειλικρινής, ήρεμος, σεβαστικός κ.α.) και επαγγελματικά (συνεργατικός, επικοινωνιακός, οραματιστής, καταρτισμένος κ.α.)
- στον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο καθοδηγεί την επαγγελματική ανάπτυξη του προστατευόμενου (δημιουργία σχεδίου, προσαρμογή του στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες του προστατευόμενου, παροχή ευκαιριών δράσης, κτλ)
- στην διαθεσιμότητα του για συνεργασία και επικοινωνία (συχνότητα, διαθεσιμότητα, διάρκεια και ποιότητα του χρόνου που αφιερώνει στον προστατευόμενο)
- στην υποστήριξη για τη διατήρηση ή επίτευξη προσωπικής- επαγγελματικής ισορροπίας του προστατευόμενου
- στη δημιουργία «τράπεζας» εμπειριών και τρόπων υλοποίησης mentoring<sup>21</sup>.

## 7. Η συμβολή του mentoring στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Το mentoring ως διαδικασία συμβουλευτικής και διδακτικής καθοδήγησης συμβάλλει σημαντικά τόσο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου<sup>22</sup>.

Σύμφωνα με τον Collin (1988) οι μέντορες μπορούν να υποστηρίξουν συστηματικά και να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς, καθώς μέσα από την εμπειρία και εκπαίδευση που διαθέτουν έχουν αναπτύξει σε σημαντικό βαθμό τις ακόλουθες δεξιότητες<sup>23</sup>:

- αναγνώρισης των ικανοτήτων και των αδυναμιών των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτών
- αναγνώρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στον αποτελεσματικό σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση των καινοτόμων εκπαιδευτών προγραμμάτων
- υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε δυσκολίες και προβλήματα που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- δεξιότητες ανάλυσης των δυσκολιών
- δεξιότητες αντιμετώπισης και αποτελεσματικής επίλυσης των δυσκολιών
- δεξιότητες συμβουλευτικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών

Οι Φραγκούλης κ.α (2015) αναφέρουν πως η διαδικασία mentoring συμβάλλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη

---

20 Zarkovic Adleši, B., Bizjak, C.(2000), *Perspectives and Features of Mentoring*. The National Education Institute Slovenia, <http://mint-mentor.net/en/pdfs/Features-Brigita-neu.pdf>.

21 Cho,S., Ramanan, A., & Feldman,,D. (2011), Defining the ideal qualities of mentorship: A qualitative analysis of the characteristics of outstanding mentors. *The American Journal of Medicine*, 124 (5), p.p.453-458.

22 Tang, Y. & Choi, P. (2005), Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3), p.p. 383-401.

23 Collin, A. (1988 ), Mentoring, *Industrial and Commercial Training*, 20 (2), p.p.23-27.



πέντε σημαντικών τομέων της προσωπικότητάς τους. Ειδικότερα, συμβάλλει στην ανάπτυξη: α) του ακαδημαϊκού τομέα μέσα από την παροχή γνώσεων, β) του διδακτικού τομέα μέσα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων και ανάδειξης καλών πρακτικών, γ) του τομέα της συμβουλευτικής καθοδήγησης μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων, δ) του τομέα ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους μέσα από την ανάπτυξη ποικίλων γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και του ε) μεταγνωστικού τομέα μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών κριτικής σκέψης.

## **8. Ο θεσμός του e- mentoring στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων**

Με τον όρο e-mentoring (electronic mentoring) αναφερόμαστε στην εξ αποστάσεως παροχή υπηρεσιών μέντορα μέσω προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών οι οποίες βασίζονται κυρίως σε ηλεκτρονικά μέσα και το διαδίκτυο<sup>24</sup>.

Ο θεσμός του e-mentoring αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα σε ένα έμπειρο εκπαιδευτικό, συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας και σε ένα άπειρο, νεότερο εκπαιδευτικό, όπου στο πλαίσιο αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης ο έμπειρος (μέντορας) βοηθά, επιδεικνύει, εξηγεί, συμβουλεύει και καθοδηγεί το λιγότερο έμπειρο εκπαιδευτικό στην επίτευξη συγκεκριμένων επαγγελματικών του στόχων, καθώς και στην περαιτέρω βελτίωση και ανάπτυξη των επαγγελματικών του ικανοτήτων<sup>25</sup>.

Σημαντική είναι η συμβολή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ) η οποία μπορεί να υποβοηθήσει σημαντικά στην υλοποίηση του mentoring από απόσταση διασφαλίζοντας ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην υλοποίηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Προβλήματα όπως, ο χώρος και ο χρόνος που αποτελούν εμπόδιο στη συμβατική μάθηση, μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα της φυσικής παρουσίας δεν υφίσταται<sup>26</sup>. Τα πλεονεκτήματα του δια ζώσης mentoring εξακολουθούν να ισχύουν και στο e-mentoring καθώς προσφέρει κοινωνική αλληλεπίδραση και εξοικείωση ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Η έννοια της επικοινωνίας και της ανταλλαγής εμπειριών ενισχύεται και αποκτά μία νέα δυναμική, μέσα από την αξιοποίηση της τεχνολογίας, και τη σύνδεση των ατόμων με αυτή<sup>27</sup>. Στο πλαίσιο του e- mentoring οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους δεξιότητες στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιλέγοντας οι ίδιοι τον τόπο, τον χρόνο και το ρυθμό επιμόρφωσής τους<sup>28</sup>. Τα πλεονεκτήματα από την αξιοποίηση

---

24 Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., & Βελισσάριος, Α. (2016), Το e-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, σ.σ.79-87.

25 Καραλίδη, Α. (2007), *Ο ρόλος του Μέντορα στη νοσηλευτική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

26 Egan, M. W., Gibb, G. S. (1997), Student-centered instruction for the design of telecourses. *New directions for teaching and learning*, 1997(71), p.p. 33-39.

27 Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2013), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

28 Φραγκούλης, Ι. & Αρμακόλας, Σ. (2019), Η συμβολή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με στόχο τη διασφάλιση ποιότητας. Στο: Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης: 10<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως*

αυτής της μορφής συμβουλευτικής καθοδήγησης e-mentoring είναι πολλά, αφού η συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη σε περιβάλλον ηλεκτρονικής καθοδήγησης προσφέρει ίσες ευκαιρίες καθοδήγησης σε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους<sup>29</sup>.

Τόσο η ασύγχρονη όσο και η σύγχρονη μετάδοση πληροφοριών και η λειτουργία Διαδικτυακών υπηρεσιών προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες για την υλοποίηση και υποστήριξη θεσμών e-mentoring. Τα νέα αυτά περιβάλλοντα επιτρέπουν την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία νεότερων και πιο έμπειρων εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους όσο και με εκπαιδευτικούς πόρους σε διαφορετικό τόπο και χρόνο αλλά και σε πραγματικό χρόνο.<sup>30</sup> Παράλληλα, οι υποδομές των σχολικών μονάδων οι οποίες έχουν βελτιωθεί σε σχέση με το παρελθόν υποστηρίζουν πλατφόρμες σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, οι οποίες απαιτούν μεγάλη υπολογιστική δύναμη καθώς και υψηλές ταχύτητες μεταφοράς δεδομένων, ήχου και εικόνας.

Η σύγχρονη οπτικοακουστική και γραπτή επικοινωνία μέσω ελεύθερου και δωρεάν λογισμικού (Skype, ooVoo, BBB κ.α.) είναι πλέον εύκολη και προσιτή. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας στον ίδιο χρόνο ακόμα και αν βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη. Με αυτό τον τρόπο μπορούν καθημερινά να ανταλλάσσουν εμπειρίες από το σχεδιασμό και την υλοποίηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να υιοθετήσουν καλές εκπαιδευτικές πρακτικές<sup>31</sup>.

Τα εργαλεία του web 2.0 επιτρέπουν την ανταλλαγή εμπειριών καθώς και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεντόρων για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο θεσμός του e-mentoring μπορεί να φέρει πιο «κοντά» μέσω των νέων εργαλείων, έμπειρους εκπαιδευτικούς με νεότερους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά και εκείνους τους εκπαιδευτικούς που έχουν ανάγκη υποστήριξης και καθοδήγησης στο έργο τους. Επίσης μπορεί να υποστηρίξει με αποτελεσματικό τρόπο και εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές και έχουν ανάγκη από υποστήριξη στο έργο τους<sup>32</sup>.

## **9. Συμπεράσματα**

Η συμβουλευτική στήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες συνιστώσες για τη βελτίωσης της

---

*Εκπαίδευση, 22-24 Νοεμβρίου 2019: Πρακτικά Συνεδρίου (υπό έκδοση).*

29 Λιοναράκης, Α. (2006), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

30 Αρμακόλας, Σ. (2018), *Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιομετρικών τεχνικών*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

31 Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., & Βελισσάριος, Α. (2016), Το e-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, σ.σ.79-87.

32 Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., & Βελισσάριος, Α. (2016), Το e-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, σ.σ.79-87.

ποιότητας και αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού τους έργου. Τα οφέλη από την εφαρμογή του μεντορικού θεσμού στην υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων είναι σημαντικά τόσο για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς τόσο για τους μέντορες όσο και για την σχολική μονάδα. Στην σύγχρονη κοινωνία της γνώσης είναι απαραίτητη η ουσιαστική εφαρμογή του mentoring στις δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με απώτερο στόχο την εξασφάλιση ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων που σχετίζονται τόσο με την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και με την παροχή ποιοτικότερης και αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης στους μαθητές.

Η ελληνική πολιτεία πρέπει να προχωρήσει άμεσα στην υιοθέτηση μέτρων και πρωτοβουλιών που θα προάγουν τον μεντορικό θεσμό. Η νομοθέτηση του μεντορικού θεσμού στο Νόμο 3848/2010 δείχνει πως η πολιτεία αντιλαμβάνεται την αξία του mentoring και την αναγκαιότητα ένταξής του στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, συνδέοντας την μεντορική διαδικασία με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, χρειάζεται η λήψη όλων εκείνων των μέτρων και των πρωτοβουλιών που θα επιτρέψουν την ουσιαστική εφαρμογή του μεντορικού θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να είναι η συμβολή των νέων τεχνολογιών και των δυνατοτήτων που αυτές προσφέρουν για αξιοποίηση του e- mentoring στην συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Στο πλαίσιο του e- mentoring είναι δυνατή η υποστήριξη όλων των εκπαιδευτικών τόσο σε ώρες λειτουργίας του σχολείου όσο και εκτός, όταν οι ίδιοι το επιθυμούν.

Συμπερασματικά μπορούμε να υποστηρίξουμε τη θέση πως η συμβουλευτική καθοδήγηση- mentoring μπορεί να προσφέρει υποστήριξη στο έργο τόσο των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών όσο και των εμπειρότερων εκπαιδευτικών. Επίσης μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη συνεχή βελτίωση των οριζόντιων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους στον εργασιακό τους χώρο. Επιπρόσθετα, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και στη διάδοση καλών πρακτικών που ευνοούν την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Ι. (2018), *Ο θεσμός του μέντορα στο νηπιαγωγείο και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Αρμακόλας, Σ. (2018). *Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Hargreaves, A. (1995). *Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών. Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

- Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., & Παντελής, Μ. (2010). *Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου*. Κύπρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καραλίδη, Α. (2007), *Ο ρόλος του Μέντορα στη νοσηλευτική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κρίβας, Σ. (1996), *Οικολογικοποίηση των σχολικών εγχειριδίων και της σχολικής πρακτικής, Ανάπτυξη και Εφαρμογή Μοντέλου Περιβαλλοντικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα: Αχαικές Εκδόσεις.
- Λιοναράκης, Α. (2006). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μητρούλια, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2018), Η καλλιέργεια οριζοντίων ικανοτήτων των μαθητών του Πειραματικού Λυκείου Πανεπιστημίου Πατρών στο πλαίσιο του σχολικού ομίλου «Επιχειρηματολογία και Αντιλογία». Στο *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τ.2, σ.σ.170-185.
- Μιχιώτης, Σ., Μπραουδάκης, Γ., Αδαμόπουλος, Α., Γκούκλας, Δ., Νικηφοράκη, Κ., & Οικονόμου, Κ. (2006), *Σχεδιασμός και ανάπτυξη συστήματος Mentoring*, Αθήνα: Προοπτική.
- Νόμος 4547/2018, *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τ.Α, Αρ.Φύλλου.102, σ.σ.8379-8454.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2013), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Παναγοπούλου, Β. (2019), *Η συμβολή του mentoring στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων: Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπασταμάτης, Α. (2010), *Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*, Θεσσαλονίκη: Ι. Σιδέρης
- Σολομών, Ι. (2000), Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 17-27.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2019), *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Φραγκούλης, Ι. & Αρμακόλας, Σ. (2019), Η συμβολή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με στόχο τη διασφάλιση ποιότητας. Στο: Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης: 10<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 22-24 Νοεμβρίου 2019: Πρακτικά Συνεδρίου* (υπό έκδοση).
- Φραγκούλης, Ι. & Μίχαλου, Αιμ. (2019), Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Το σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο σχολείο: 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 29-30 Νοεμβρίου & 1 Δεκεμβρίου 2019: Πρακτικά Συνεδρίου* (υπό έκδοση).
- Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., & Βελισσάριος, Α. (2016), Το e-mentoring ως θεσμός

υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, σ.σ.79-87.

Φραγκούλης, Ι. & Βαλκάνος, Ε. (2011), Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Στο Καραβάκου, Β. (επιμ.) *Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ.σ. 269-288.

### Ξενόγλωσση

Cho,S., Ramanan, A., & Feldman,,D. (2011), Defining the ideal qualities of mentorship: A qualitative analysis of the characteristics of outstanding mentors. *The American Journal of Medicine*, 124 (5), p.p.453-458.

Collin, A. (1988), Mentoring, *Industrial and Commercial Training*, 20 (2), p.p.23-27.

Egan, M. W., Gibb, G. S. (1997), Student-centered instruction for the design of telecourses. *New directions for teaching and learning*, 1997(71), p.p. 33-39.

Maynard, T., & Furlong, J. (1993), Learning to teach and models of mentoring. In: D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (eds.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.

Zarkovic Adleši, B., Bizjak, C.(2000),*Perspectives and Features of Mentoring*. The National Education Institute Slovenia,<http://mint-mentor.net/en/pdfs/Features-Brigita-neu.pdf>.

Tang, Y. & Choi, P. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3), p.p. 383–401.

### Βιογραφικό Σημείωμα

Ο **Ιωσήφ Φραγκούλης** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ και Καθηγητής Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων».

Το ερευνητικό του ενδιαφέρον εδράζεται στο πεδίο της διδακτικής, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής καθώς και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Εκπαιδευτικών.

Έχει δημοσιεύσει εργασίες σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά σχετικά με την εκπαίδευση και διδακτική ενηλίκων, την περιβαλλοντική αγωγή, την πανεπιστημιακή παιδαγωγική και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

## **Η χρήση του εργαλείου των Wikis ως μέσο υποστήριξης των συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα.**

*Μουδατσάκη Ελένη*

### **Περίληψη**

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί εισαγωγική ανακοίνωση της έρευνας που θα διεξαχθεί στα πλαίσια διδακτορικού προγράμματος σπουδών και έχει ως στόχο τη μελέτη του ρόλου των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην καλλιέργεια συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Μετά την παράθεση των συμπτωμάτων Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα από εκπαιδευτικής και κοινωνικής πλευράς, αλλά και του ρόλου της τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα του εργαλείου των Wikis στην υποστήριξη της συνεργασίας μεταξύ μαθητών, παρουσιάζονται τα βασικά σημεία της παρέμβασης που θα πραγματοποιηθεί. Στόχος της έρευνας αποτελεί η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων που θα αφορούν στη βελτίωση ή όχι της συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών σχολικών τμημάτων Α και Β Γυμνασίου, στα οποία υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, μετά τη συμμετοχή τους στη διεκπεραίωση ενός project με τη βοήθεια του εργαλείου Pbworks.

**Λέξεις – κλειδιά:** Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, wiki, συνεργασία, project

### **The use of the tool of Wikis as a means of supporting the cooperative and social skills of students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder.**

#### **Abstract**

The present paper is an introductory announcement of the research that will take place in terms of a phd program and its goal is to study the role of personal computers in the development of cooperative and social skills of Attention Deficit Hyperactivity Disorder students. After quoting Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms from educational and social prospect, as well as the role of technology and more specifically of the Wiki tool in supporting the cooperation among students, the basic points of the intervention to be fulfilled are presented. The goal of the study is the extraction of useful conclusions that will be about the possible improvement of cooperation and communication among classes of students of first and second grade of Junior Highschool, in which there is at least one Attention Deficit Hyperactivity Disorder student, after their participation in the completion of a project with the use of the tool of “Pbworks”.

**Keywords:** Attention Deficit Hyperactivity Disorder, wiki, cooperation, project



## 1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) είναι μια μόνιμη διαταραχή που επηρεάζει το 3-5% των μαθητών. Τα παιδιά με αυτό το είδος διαταραχής υποφέρουν από συμπτώματα όπως υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής και αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε θέματα προσαρμογής, άγχους, σχολικής επίδοσης, μαθησιακών ικανοτήτων, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συμπεριφοράς και άλλων αναπτυξιακών διαδικασιών<sup>1</sup>. Παρά την ανάγκη τους για ιδιαίτερες τεχνικές ειδικής αγωγής, δε θεωρούνται παιδιά με αναπηρία και έτσι συμπεριλαμβάνονται στην κανονική τάξη. Είναι γνωστό ότι επιθυμούν πολύ να συμπεριληφθούν στην ομάδα αλλά δε γνωρίζουν τον τρόπο για να αναπτύξουν κοινωνική συμπεριφορά<sup>2</sup>.

Με βάση τα προαναφερθέντα δεδομένα, έγινε η επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας, η οποία στοχεύει στο να απαντήσει σε ένα ερώτημα που διατυπώνεται αρκετά συχνά στη βιβλιογραφία : Μπορούν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές να επηρεάσουν θετικά τη ζωή των ατόμων με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας; Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στο μαθητικό πληθυσμό των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου, η έρευνα θα επικεντρωθεί στην ανάδειξη της τεχνολογίας ως μέσο υποστήριξης όχι μόνο των μαθησιακών ικανοτήτων των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, αλλά πιο σημαντικά ως διευκολυντή των προσπαθειών τους για συνεργασία με τους υπόλοιπους πιο κοινωνικούς μαθητές.

Η παρούσα εργασία ξεκινά παραθέτοντας μια εκπαιδευτική και κοινωνική προσέγγιση των συμπτωμάτων Διάσπασης Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας συνεχίζοντας με μια παρουσίαση του ρόλου της τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα του εργαλείου των Wikis στην υποστήριξη της συνεργασίας μεταξύ μαθητών. Στη συνέχεια, επικεντρώνεται στα βασικά σημεία της παρέμβασης που θα πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της έρευνας. Η παρέμβαση αφορά στην διεκπεραίωση ενός συνεργατικού project από ολόκληρα σχολικά τμήματα Α και Β Γυμνασίου, σε καθένα από τα οποία θα υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Στόχος της όλης διαδικασίας είναι η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων που θα αφορούν στη βελτίωση ή όχι της συνεργασίας και επικοινωνίας που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια της δουλειάς τους στο εργαλείο Pbworks.

### 1.1. Σκοπός Παρούσας Έρευνας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη μελέτη των ποικίλων ψυχολογικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας αλλά και των άλλων μαθητών της κανονικής τάξης, μέσα στην οποία αναπτύσσεται μάθηση με τη βοήθεια των υπολογιστών. Μέσα από το κομμάτι της παρέμβασης που εμπεριέχει, σκοπεύει να εμπλέξει μαθητές ολόκληρων σχολικών τμημάτων Α και Β τάξης Γυμνασίου στη διεκπεραίωση ενός project που βασίζεται στη χρήση του εργαλείου των wikis και πιο

---

1 Hoseinifar, J., Siedkalan, M., Zirak, S., Nowrozi, M., Shaker, A., Meamar, E., et al. (2011), An Investigation of the Relation Between Creativity and Five Factors of Personality. Students, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 2037-2041

2 Shuenn, T. & Cheung, W. (2008), Effects of computer collaborative group work on peer acceptance of a junior pupil with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Computers & Education, 50(3).

συγκεκριμένα του Pbworks. Ανεξάρτητα από το μαθησιακό αποτέλεσμα που θα επιτευχθεί, η έρευνα θα επικεντρωθεί περισσότερο στη μελέτη των διαδικασιών συνεργασίας και επικοινωνίας που θα αναπτυχθούν μεταξύ των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα και των συμμαθητών τους, με απότερο στόχο τη βελτίωση αυτών. Τελικό στόχο θα αποτελέσει η πρόταση ολοκληρωμένων μεθόδων παρέμβασης για τους εκπαιδευτικούς αυτού του είδους του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, οι οποίες θα προωθούν τη συνεργασία και κοινωνικοποίηση των μαθητών τους.

## **1.2. Υποθέσεις παρούσας έρευνας**

Αρχική υπόθεση της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η μάθηση που υποστηρίζεται από την τεχνολογία και πιο συγκεκριμένα η μάθηση που βασίζεται στη χρήση εργασίας-project με τη χρήση των Web 2.0 εργαλείων, όπως το εργαλείο των Wikis, μπορεί να δημιουργήσει ένα αρκετά διαφορετικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, όσον αφορά στις γνωστικές και συνεργατικές τους ικανότητες. Με χαρακτηριστικά όπως η δημιουργία ομάδων εργασίας, οι δυνατότητες ταυτόχρονης επεξεργασίας κειμένου αλλά και η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, η ιστοσελίδα πάνω στην οποία θα γίνει η εργασία των παιδιών, έχει εκ φύσεως ένα διευκολυντικό και οργανωτικό χαρακτήρα που είναι ιδιαίτερα χρήσιμος για τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Τέλος, οι δυνατότητες άμεσου σχολιασμού και ανάδρασης που περιλαμβάνονται στο εργαλείο των wikis διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και αυξάνουν τις πιθανότητες βελτίωσης της συνεργασίας και επικοινωνίας που επιθυμούμε να πετύχουμε μέσα από τη δεκπεραίωση του project.

## **2. Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας/Θεωρητικό Υπόβαθρο**

Τα ποικίλα συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας μπορούν να καταταχθούν γενικά σε τρεις κατηγορίες:

- Χαμηλή συγκέντρωση
- Υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα
- Συνδυασμός των δύο παραπάνω

και μπορούν να επηρεάσουν πολλές πτυχές της καθημερινότητας των συγκεκριμένων μαθητών.

### **2.1. Εκπαιδευτική Προσέγγιση των Συμπτωμάτων Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας**

Οι μαθητές που έχουν δυσκολίες εστίασης στις δραστηριότητες της τάξης ή στην ολοκλήρωση των εργασιών για το σπίτι λόγω των προβλημάτων συγκέντρωσης είναι πιθανό να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στη μάθηση σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς προβλήματα συγκέντρωσης<sup>3</sup>.

---

3 Gropper, R. J., & Tannock, R. (2009). A Pilot Study of Working Memory and Academic Achievement in College Students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 12, 574-581.

Τα παιδιά με μειωμένες ικανότητες συγκέντρωσης, γενικά, ανταποκρίνονται σε ένα μεγαλύτερο αριθμό ερεθισμάτων, είτε είναι σχετικά με τις εργασίες που κάνουν είτε όχι και δεν είναι ικανά να συγκεντρώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας με την οποία ασχολούνται<sup>4</sup>. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μία αύξηση του επιπέδου δραστηριοποίησης, η οποία μεταφράζεται σε ενοχλητικές συμπεριφορές που δυσχεραίνουν τη μάθηση αλλά και την αποδοχή από τους δάσκαλους και τους μαθητές. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που αποδίδεται στα παιδιά με προβλήματα συγκέντρωσης είναι η έλλειψη οργάνωσης και η παρορμητικότητα τα οποία οδηγούν σε δυσκολία στη λήψη αποφάσεων και στη λύση προβλημάτων<sup>5</sup>.

## 2.2. Κοινωνική Προσέγγιση των Συμπτωμάτων Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας περιλαμβάνουν παρορμητικότητα, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, μη-συμμόρφωση με κανόνες και αντικοινωνικές τάσεις. Συμπεριφορές τέτοιου είδους μπορούν άμεσα ή έμμεσα να επηρεάσουν τις καθημερινές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και με το πέρασμα του χρόνου να εμποδίσουν την ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους και να οδηγήσουν εμπειρίες απόρριψης από τις κοινωνικές επαφές.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα συχνά επιδεικνύουν λιγότερο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, δεν ξεκινούν συχνά αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους, δε λαμβάνουν θετική ενίσχυση από τους συνομηλίκους τους και παρουσιάζουν μειωμένες συμπεριφορές που έχουν σχέση με τη συνεργασία<sup>6</sup>.

Εξαιτίας της έλλειψης ικανοτήτων για αλληλεπίδραση και κοινωνικότητα των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, είναι αρκετά σύνηθες να αποκλείονται από τις ομάδες συνομηλίκων<sup>7</sup>. Βιώνουν συναισθήματα όπως ότι δεν αξίζουν<sup>8</sup>, έχουν χαμηλά κίνητρα για μάθηση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συμπεριφορικά προβλήματα και δέχονται κοινωνική απόρριψη<sup>9</sup>.

Έχει επανηλλημένα αποδειχτεί ότι τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα δέχονται τη μεγαλύτερη απόρριψη σε σχέση με τους

---

<http://dx.doi.org/10.1177/1087054708320390> (Προσπελάστηκε στις 24/05/2019)

4 Tripathi, N., Hasan, M., (2014), Deficits in cognitive processes in children with ADHD, Indian J. Health Wellbeing, 5 (12), p. 1459

5 Bauermeister, J.J., Barkley, R.A., Bauermeister, J.A., Martvnez, J.V., McBurnett, K., (2012), Validity of the sluggish cognitive tempo, inattention, and hyperactivity symptom dimensions: Neuropsychological and psychosocial correlates, Journal of Abnormal Child Psychology Volume 40, Issue 5, Pages 683-697

6 Fenstermacher, Kevin; Olympia, Daniel; and Sheridan, Susan M., (2006), Effectiveness of a Computer-facilitated, Interactive Social Skills Training Program for Boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Educational Psychology Papers and Publications. 15, <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/15> (Προσπελάστηκε στις 1/5/2019)

7 Cook, B., Seminel, G., (1999), Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition, Journal of Special Education, 33 (1), pp. 50-61

8 Armstrong, T., (1999), ADD/ADHD alternatives in the classroom, Association for Supervision and Curriculum Development, USA

9 Fowler, M., (1994), Attention-deficit/hyperactivity disorder, Fact sheet, vol. 19, National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY) pp. 1-16

συμμαθητές τους<sup>10</sup>. Πολλά από αυτά επιλέγουν να παρατήσουν το σχολείο<sup>11</sup>.

### **2.3. Συνεργατικές Δραστηριότητες με Χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή**

Ο Roeyers τονίζει τη σημαντικότητα της παροχής ευκαιριών στα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα για συμμετοχή σε αλληλεπίδραση με τους περισσότερο κοινωνικούς μαθητές. Πιστεύει ότι μέσω των ομαδικών εργασιών οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορούν να μάθουν την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά<sup>12</sup>. Αυτό υποστηρίζεται και γενικότερα, δηλαδή ότι τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα πρέπει οποτεδήποτε είναι δυνατό να συμμετέχουν στις ομαδικές συνεργατικές εργασίες, παίρνοντας ένα ρόλο που να απαιτεί υπευθυνότητα.

Στα ευρήματα του Repman αναφέρεται ότι οι συνεργατικές εργασίες με τη βοήθεια του υπολογιστή έχουν ως αποτέλεσμα σημαντικά κέρδη για την αυτοεκτίμηση των μαθητών<sup>13</sup>. Στα ευρήματα του Allen επισημαίνεται ότι κατά τη διάρκεια ομαδικών εργασιών που επικεντρώνονται στη χρήση του υπολογιστή, με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, η συνεργασία μεταξύ των παιδιών διπλασιάζεται μέσα σε διάρκεια 5 εβδομάδων και σημαντική αύξηση στο διάλογο<sup>14</sup>. Αυτές οι αυξήσεις στη συμμετοχή και το διάλογο είναι στοιχεία που χρειάζεται ένα παιδί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα έτσι ώστε να κερδίσει μεγαλύτερη αποδοχή από τους συμμαθητές του. Ο Harrison προσθέτει ότι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να το πετύχει αυτό είναι να εντάξεις ένα παιδί με ειδικές ανάγκες σε μια μικρή ομάδα συμμαθητών του κατά τη διάρκεια μιας διασκεδαστικής δραστηριότητας η οποία πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένη και να διευκολύνεται στις διαδικασίες της από έναν ενήλικα<sup>15</sup>.

### **2.4. Εργαλεία Δημιουργίας Περιβαλλόντων Μάθησης**

Τα Wikis ανήκουν στην κατηγορία των Web 2.0 εργαλείων, τα οποία χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που προωθούν τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία και είναι πολύ ελκυστικά για τους μαθητές που έχουν δυσκολίες με την «παραδοσιακή» διδασκαλία. Επίσης, υποστηρίζουν τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση, την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών και μετατρέπουν τη σχέση του δασκαλού και του μαθητή σε μία σχέση συνεργασίας<sup>16</sup>. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για εργαλεία που αποτελούν μια απλοποίηση της διαδικασίας δημιουργίας HTML ιστοσελίδων σε

---

10 Zumpfe, H., Landau, S., (2002), Peer problems, CHADD: Attention, 8 (5), pp. 32-35

11 Bishop, J., (2003), The Internet for educating individuals with social impairments, Journal of Computer Assisted Learning, 19 (2003), pp. 546-556

12 Roeyers, H., (1995), A peer-mediated proximity intervention to facilitate the social interactions of children with a pervasive developmental disorder, British Journal of Special Education, 22 (4), pp. 161-164

13 Repman, J., (1993), Collaborative, computer-based learning: cognitive and affective outcomes, Journal of Educational Computing Research, 9, pp. 149-173

14 Allen, C.A., (1998), Social interactions between a teacher and small groups of students working with a microcomputer, Computers in the Schools, 5 (1), pp. 271-284

15 Harrison, J., (1998), Improving learning opportunities in mainstream secondary school and colleges for students on the autistic spectrum, British Journal of Special Education, 25 (4), pp. 179-183

16 Bjekic, D., Obradovic, S., Vucetic, M. & Bojovic M., (2014), E-teacher in inclusive e-education for students with specific learning disabilities, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 128, 128-133

συνδυασμό με ένα σύστημα που καταγράφει κάθε αλλαγή που κάνει κάθε συγγραφέας της σελίδας, έτσι ώστε σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή όχι μόνο να μπορούμε να γνωρίζουμε την ακριβή δραστηριότητα κάθε συγγραφέα, αλλά και να μπορούμε να επαναφέρουμε τη σελίδα σε οποιαδήποτε από τις προηγούμενες καταστάσεις της.

Οι Duffy and Bruns<sup>17</sup> απαριθμούν μερικές από τις πιθανές εκπαιδευτικές χρήσεις των Wikis:

- Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα wiki για να αναπτύξουν ερευνητικά projects, με το wiki να χρησιμεύει ως μια συνεχόμενη παραγωγή υλικού για την εργασία τους.
- Οι μαθητές μπορούν να προσθέτουν περιλήψεις των σκέψεων τους σε σχέση με τα υλικά που τους δίνεται για διάβασμα από τους καθηγητές τους και με τον τρόπο αυτό να δημιουργούν συνεργατικά μια βιβλιογραφία στο wiki.
- Ένα wiki μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημοσίευση υλικού του κάθε μαθήματος όπως φύλλα εργασιών και παρουσιάσεις ενοτήτων και οι μαθητές μπορούν απευθείας να τα επεξεργαστούν και να τα σχολιάσουν έτσι ώστε να γίνονται ορατά τα σχόλια σε όλους τους συμμετέχοντες.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το wiki σαν μια βάση γνώσεων, έχοντας τη δυνατότητα να μοιράζονται μέσα από αυτό τις σκέψεις τους σε σχέση με τις διαδικασίες της διδασκαλίας αλλά και να δημοσιεύουν και να επεξεργάζονται χρήσιμα έγγραφα και άλλο υλικό του μαθήματος.
- Τα Wikis μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καλύτερη οργάνωση εννοιών. Είναι χρήσιμα στον καταγιισμό ιδεών και το να συγγράφεις ένα θέμα που δίνεται μέσω ενός wiki μπορεί να δώσει ως αποτέλεσμα ένα μεγάλο δίκτυο από πηγές και υλικό.
- Το wiki μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως ένα εργαλείο παρουσίασης, στη θέση του συμβατικού λογισμικού παρουσίασης και οι μαθητές μπορούν αμέσως να σχολιάζουν και να επαναλαμβάνουν όποτε το επιθυμούν το περιεχόμενο που τους παρουσιάζεται.
- Τα Wikis είναι εργαλεία για ομαδική συγγραφή. Συχνά τα μέλη των ομάδων καταφέρνουν να συγγράψουν ένα έγγραφο μετά από ανταλλαγή μέσω email ενός αρχείου το οποίο επεξεργάζεται κάθε μέλος στον υπολογιστή του και στο τέλος χρειάζεται κάποια προσπάθεια ώστε να συμπεριληφθεί στο τελικό αρχείο η δουλειά όλων των μελών. Χρησιμοποιώντας όμως ένα wiki ως συνδεδετικό κρίκο όλης της ομάδας, τα μέλη ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν και να επεξεργαστούν το έγγραφο σε μια μοναδική, κεντρική σελίδα του wiki τους, κάνοντας αλλαγές άμεσα και εύκολα, οι οποίες είναι ορατές την ίδια στιγμή από όλους τους συμμετέχοντες.

### 3. Μεθοδολογία

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας που εντάσσεται στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής στο Πανεπιστήμιο της Κόρντοβα στο τμήμα Κοινωνικών και Νομικών Επιστημών, αποτελεί η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε μια τάξη επιπέδου Γυμνασίου, όπου συνυπάρχουν μαθητές με

---

17 Duffy, P. & Bruns, A., (2006), The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities. Proceedings of the Online Learning and Teaching Conference 2006, Brisbane: September 26.

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα με τους υπόλοιπους μαθητές της κανονικής τάξης. Η αποτελεσματικότητα αφορά τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα που θα επιτευχθούν όσο και στα επίπεδα συνεργασίας και κοινωνικότητας των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα και θα βασιστεί τόσο στη χρήση συνεργατικών εργασιών όσο και σε βασικές αρχές της σχολικής ψυχολογίας.

### **3.1. Οι Μαθητές του Δείγματος της Έρευνας**

Η έρευνα θα διεξαχθεί σε ένα δείγμα μαθητών των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου, Α και Β τάξης, οι οποίοι θα φοιτούν σε 10 Γυμνάσια του Νομού Ηρακλείου Κρήτης. Η ηλικία των μαθητών θα κυμαίνεται μεταξύ 12 και 14 ετών, καθώς πρόκειται για έτη ζωής που χαρακτηρίζονται από σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά λόγω της δύσκολης περιόδου της εφηβείας. Οι απαιτήσεις σε θέματα κοινωνικότητας είναι τεράστιες για τα παιδιά, πόσο μάλλον για τους έφηβους μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα που εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, δυσκολεύονται εξίσου ή και περισσότερο στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων με τους συνομήλικους τους.

Στην έρευνα θα συμμετάσχουν ολόκληρα σχολικά τμήματα έτσι ώστε να μπορέσουν να αναγνωριστούν οι διαδικασίες συνεργασίας και κοινωνικότητας που θα αναπτυχθούν μεταξύ των παιδιών. Σε κάθε τμήμα θα πρέπει να υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, επίσημα διαγνωσμένος από την υπηρεσία των Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης).

Αφού έρθουμε σε επαφή με τα σχολεία του Ηρακλείου και πάρουμε γενικές πληροφορίες για τον αριθμό και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα σε κάθε τμήμα, θα μπορέσουμε να οργανώσουμε τις τελευταίες λεπτομέρειες της εργασίας με χρήση υπολογιστή που θα κληθούν να ολοκληρώσουν τα σχολικά τμήματα.

### **3.2. Το Θέμα της Εργασίας**

Η εργασία που πρόκειται να ανατεθεί στα παιδιά θα βασιστεί στο μάθημα της Πληροφορικής και πιο συγκεκριμένα στο βιβλίο Πληροφορικής Α΄ και Β΄ Γυμνασίου και στα κεφάλαια: Επεξεργασία Κειμένου (Κεφάλαιο 10) και Γραφήματα και Παρουσιάσεις (Κεφάλαιο 9), αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα κεφάλαια επιλέχθηκαν γιατί προσφέρονται για πλήθος πρακτικών ασκήσεων, όπου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν για να παράγουν αρχεία, τα όποια θα οργανώνουν και θα δημοσιεύουν στην ιστοσελίδα Wiki που θα φτιαχτεί ειδικά για αυτόν το σκοπό.

Το μάθημα της Πληροφορικής επιλέχθηκε για τον κύριο λόγο του ότι πραγματοποιείται μέσα στο εργαστήριο της Πληροφορικής και κατά τη διάρκειά του οι μαθητές έχουν πλήρη πρόσβαση στο υλικό και το λογισμικό που θα χρειαστούν για να φέρουν εις πέρας τις ομαδικές εργασίες που θα τους ανατεθούν. Επιπλέον, ως συνάδελφος Πληροφορικής Ειδικής Αγωγής, θεωρώ ότι μπορεί να επιτευχθεί μια καλή συνεργασία με τους αντίστοιχους συνάδελφους των γενικών Γυμνασίων και σχέσεις κατανόησης και αλληλοβοήθειας, με στόχο πάντα το καλό των μαθητών.



### 3.3. Το Εργαλείο «Pbworks»

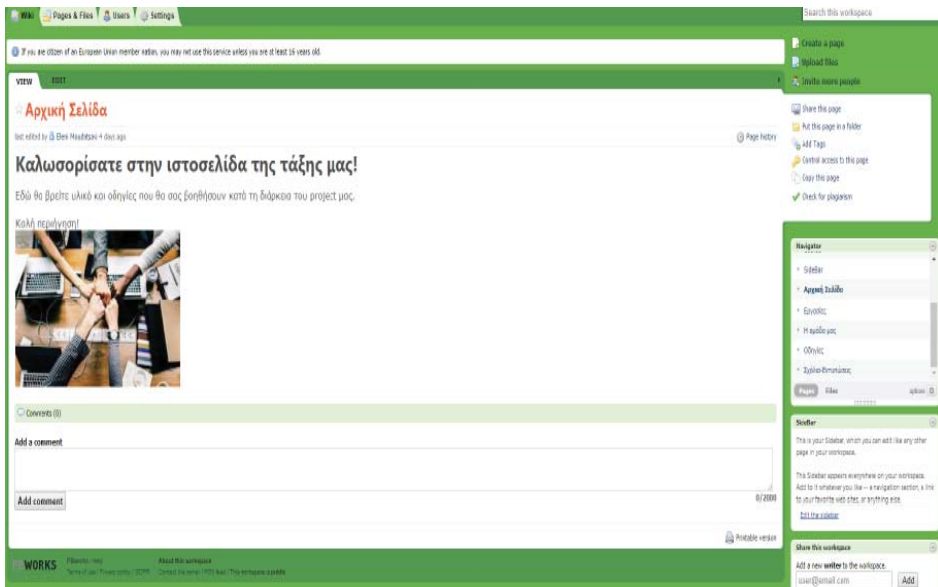
Το εργαλείο wiki που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας είναι το Pbworks, που υπάρχει δωρεάν στο διαδίκτυο στη διεύθυνση: <http://www.pbworks.com/>. Είναι ένα αρκετά εύκολο στη χρήση εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους για την ενίσχυση της online συνεργασίας. Παρέχει ακόμα και ένα είδος δωρεάν διαδικτυακών σεμιναρίων σε σχέση με τη χρήση των λειτουργιών που προσφέρει, ώστε να καλύψει τυχόν απορίες στους νέους χρήστες.

Δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας και οργάνωσης επιμέρους σελίδων, όπου μπορούν να δημοσιευτούν εκτός από κείμενο και εικόνες, βίντεο, παρουσιάσεις, λογιστικά φύλλα και γενικότερα μια πολύ μεγάλη ποικιλία αρχείων που θα βρίσκονται στη διάθεση των συγγραφέων. Η αρχική σελίδα δημιουργείται από το διαχειριστή, ο οποίος στη συνέχεια δίνει δικαιώματα απλής ανάγνωσης ή και επεξεργασίας στους χρήστες που επιθυμεί, δημιουργώντας κωδικούς πρόσβασης για εκείνους.

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο εργαλείο παρέχει εκτός από τις δυνατότητες συνεργασίας και δυνατότητα γρήγορης ανάδρασης, αφού περιλαμβάνει χώρο σχολιασμού οποιαδήποτε επιμέρους σελίδας αλλά και ένα ειδικό πλαίσιο όπου καταγράφονται όλες οι αλλαγές που υφίσταται οι σελίδα σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, από οποιονδήποτε χρήστη της.

Παρακάτω παρατίθενται με εικόνες οι βασικές σελίδες του wiki που σχεδιάζεται για τους σκοπούς της έρευνας και μπορεί να το επισκεφτεί κανείς στη διεύθυνση: <http://gymnasio.pbworks.com/w/page/136942014/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%A3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B1>.

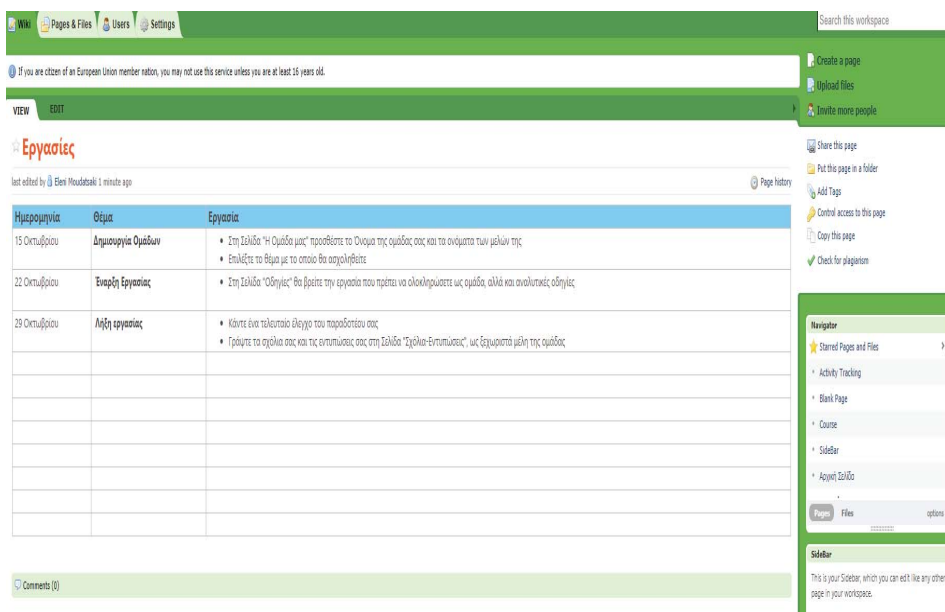
#### Εικόνα 1: Η Αρχική Σελίδα



Στην παραπάνω εικόνα φαίνεται το καλωσόρισμα του wiki, όπως θα το δουν τα παιδιά την πρώτη φορά που θα εισέλθουν στην ιστοσελίδα. Στην αριστερή πλευρά υπάρχει λίστα με τις επιμέρους σελίδες του wiki, όπου οι μαθητές θα βρουν χρήσιμο υλικό και θα ανεβάσουν τα αποτελέσματα των εργασιών που τους ανατίθενται. Κάποιες χαρακτηριστικές σελίδες του έχουν ενσωματωθεί είναι :«Αρχική Σελίδα », «Οδηγίες», «Η Ομάδα μας», «Εργασίες», «Σχόλια-Εντυπώσεις».

Οι μαθητές θα έχουν δικαιώματα επεξεργασίας και της ίδιας της ιστοσελίδας, με στόχο να την προσαρμόσουν στις προσωπικές τους ανάγκες από άποψη τόσo χρωμάτων και εμφάνισης αλλά κυρίως από άποψη οργάνωσης και περιήγησης σε αυτήν. Αυτή ακριβώς είναι και η χρησιμότητα της αρχικής σελίδας: Τα παιδιά θα αντιληφθούν ότι θα ασχοληθούν με ένα έργο το οποίο είναι δημοσιεύσιμο από την πρώτη κιάλας στιγμή και θα πρέπει να παρουσιαστεί με έναν τρόπο που θα είναι ελκυστικός για τον αναγνώστη. Έτσι, θα τους δοθεί κίνητρο για να ασχοληθούν με τη σωστή παρουσίαση και εμφάνιση όλων των σελίδων του wiki, ξεκινώντας από την αρχική σελίδα, την οποία θα διαμορφώσουν εκείνοι όπως επιθυμούν.

## Εικόνα 2: Σελίδα αναζήτησης εργασιών ανά διδακτική ώρα



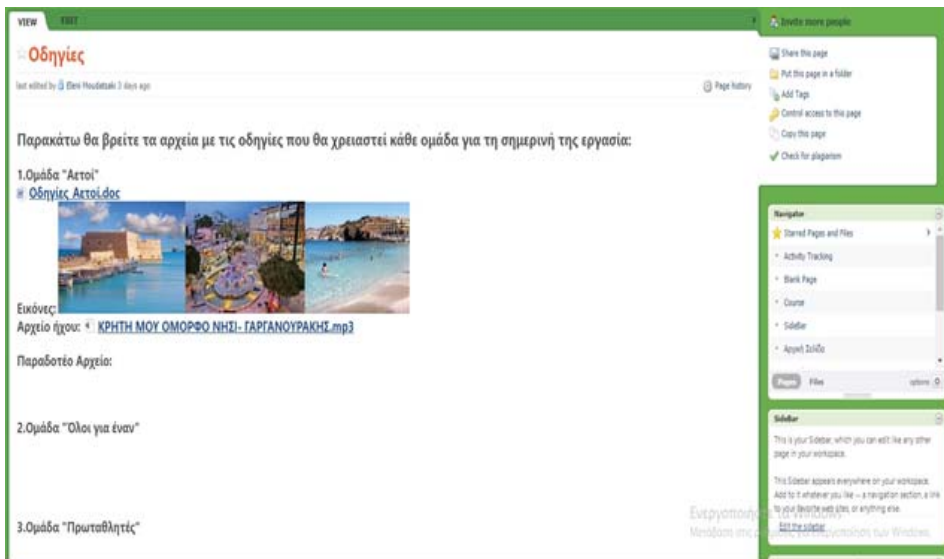
The screenshot shows a wiki page titled "Εργασίες" (Assignments). The page is edited by Eleni Houdatsaki. It features a table with three columns: "Ημερομηνία" (Date), "Θέμα" (Topic), and "Εργασία" (Assignment). The table lists three assignments:

Ημερομηνία	Θέμα	Εργασία
15 Οκτωβρίου	Δημιουργία Ομάδων	<ul style="list-style-type: none"><li>Στη Σελίδα "Η Ομάδα μας" προσθέστε το Όνομα της ομάδας σας και τα ονόματα των μελών της</li><li>Επιλέξτε το θέμα με το οποίο θα ασχοληθείτε</li></ul>
22 Οκτωβρίου	Ενεργή Εργασία	<ul style="list-style-type: none"><li>Στη Σελίδα "Οδηγίες" θα βρείτε την εργασία που πρέπει να ολοκληρώσετε ως ομάδα, αλλά και αναλυτικές οδηγίες</li></ul>
29 Οκτωβρίου	Αλήθ εργασία	<ul style="list-style-type: none"><li>Κάντε ένα τελευταίο έλεγχο του παραδοτέου σας</li><li>Γράψτε τα σχόλια σας και τις εντυπώσεις σας στη Σελίδα "Σχόλια-Εντυπώσεις", ως ξεχωριστά μέλη της ομάδας</li></ul>

Below the table, there is a "Comments (0)" section. On the right side of the page, there is a sidebar with navigation options like "Create a page", "Upload files", "Share this page", and "Add tags".

Στην παραπάνω εικόνα δίνεται το προσχέδιο της σελίδας «Εργασίες», όπου οι μαθητές θα μπορούν να βρουν τις επιμέρους εργασίες που τους ανατίθενται σε κάθε διδακτική ώρα, οργανωμένες ημερολογιακά σε ένα πίνακα που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η όσο το δυνατόν πιο απλοποιημένη παρουσίαση των οδηγιών και των επικείμενων δραστηριοτήτων, με στόχο τη καλύτερη συγκέντρωση και κατανόηση των μαθητών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### Εικόνα 3: Σελίδα αναζήτησης οδηγιών για κάθε ομάδα εργασίας



Στην παραπάνω εικόνα φαίνεται η σελίδα «Οδηγίες» όπου κάθε ομάδα εργασίας θα μπορεί να βρίσκει συγκεντρωμένο το υλικό που χρειάζεται για τη διεκπεραίωση της δουλειάς της. Το υλικό περιλαμβάνει ένα αρχείο Word με αριθμημένο το σύνολο των βημάτων που θα ακολουθήσουν οι μαθητές, αρχεία εικόνων και ήχου που τους ζητούνται από την εκφώνηση της εργασίας, αλλά και οποιοδήποτε άλλο είδος αρχείου επιθυμεί να διαμοιράσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Οι μαθητές μπορούν μόνο με ένα κλικ να κατεβάσουν όποιο αρχείο χρειάζονται. Επίσης τους δίνεται και ειδικός χώρος για να ανεβάσουν επίσης εύκολα το παραδοτέο που θα ετοιμάσουν.

### 3.4. Συλλογή Αναμενόμενων Αποτελεσμάτων

Η συλλογή των δεδομένων θα γίνει με επιτόπια παρατήρηση της διαδικασίας διεκπεραίωσης της εργασίας με τη χρήση του Pbworks και από συνεντεύξεις με τον καθηγητή της τάξης και ερωτηματολόγια που θα του δοθούν για συμπλήρωση, πριν αλλά και μετά την ολοκλήρωση του project. Οι απαντήσεις θα αφορούν στα δικά του συμπεράσματα σε σχέση με τη συνεισφορά των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα στην ομάδα εργασίας αλλά και σε σχέση με τη ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια του έργου που διεκπεραίωσαν.

Η επεξεργασία των δεδομένων που θα συλλεχθούν από όλα τα σχολεία στα οποία θα πραγματοποιηθεί η έρευνα θα γίνει με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS.

### 3.5. Προστιθέμενη Αξία της Έρευνας

Τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν από τη συγκεκριμένη έρευνα θα αφορούν στον

προσδιορισμό του ρόλου της τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα του εργαλείου των Wikis στην καλλιέργεια των συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, πάντα με τη βοήθεια της σχολικής ψυχολογίας αλλά και του διαμεσολαβητικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Στοχεύουμε στη διερεύνηση του ερωτήματος του αν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν, με ένα σωστό και καλά δομημένο τρόπο χρήσης, να βοηθήσουν τους μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα στη βελτίωση των μαθησιακών τους επιδόσεων, αλλά κυρίως στη ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και κοινωνικότητας με το υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ξενόγλωσση**

- Hoseinifar, J., Siedkalan, M., Zirak, S., Nowrozi, M., Shaker, A., Meamar, E., et al. (2011), An Investigation of the Relation Between Creativity and Five Factors of Personality. Students, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30.
- Shuenn, T. & Cheung, W., (2008). Effects of computer collaborative group work on peer acceptance of a junior pupil with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Computers&Education*, 50(3).
- Tripathi, N., Hasan, M., (2014), Deficits in cognitive processes in children with ADHD, *Indian J. Health Wellbeing*, 5 (12)
- Bauermeister, J.J., Barkley, R.A., Bauermeister, J.A., Martvnez, J.V., McBurnett, K., (2012), Validity of the sluggish cognitive tempo, inattention, and hyperactivity symptom dimensions: Neuropsychological and psychosocial correlates, *Journal of Abnormal Child Psychology* Volume 40, Issue 5
- Cook, B., Seminel, G., (1999), Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition, *Journal of Special Education*, 33 (1)
- Fowler, M., (1994), Attention-deficit/hyperactivity disorder, Fact sheet, vol. 19, National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY)
- Zumpfe, H., Landau, S., (2002), Peer problems, *CHADD: Attention*, 8 (5)
- Bishop, J., (2003), The Internet for educating individuals with social impairments, *Journal of Computer Assisted Learning*, 19
- Roeyers, H., (1995), A peer-mediated proximity intervention to facilitate the social interactions of children with a pervasive developmental disorder, *British Journal of Special Education*, 22 (4)
- Repman, J., (1993), Collaborative, computer-based learning: cognitive and affective outcomes, *Journal of Educational Computing Research*, 9
- Armstrong, T., (1999), ADD/ADHD alternatives in the classroom, *Association for Supervision and Curriculum Development*, USA
- Harrison, J., (1998), Improving learning opportunities in mainstream secondary school and colleges for students on the autistic spectrum, *British Journal of Special Education*, 25 (4)
- Allen, C.A., (1998), Social interactions between a teacher and small groups of students

- working with a microcomputer, *Computers in the Schools*, 5 (1)
- Bjekic, D., Obradovic, S., Vucetic, M. & Bojovic M., (2014), E-teacher in inclusive e-education for students with specific learning disabilities, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128
- Duffy, P. & Bruns, A., (2006), The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities. *Proceedings of the Online Learning and Teaching Conference 2006*, Brisbane: September 26.

### Ιστοσελίδες

- Gropper, R. J., & Tannock, R., (2009), A Pilot Study of Working Memory and Academic Achievement in College Students with ADHD, *Journal of Attention Disorders*, 12, <http://dx.doi.org/10.1177/1087054708320390>
- Fenstermacher, Kevin; Olympia, Daniel; and Sheridan, Susan M., (2006), Effectiveness of a Computer-facilitated, Interactive Social Skills Training Program for Boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, *Educational Psychology Papers and Publications*. 15, <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/15> (Προσπελάστηκε στις 1/5/2019)

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ονομάζομαι **Μουδατσάκη Ελένη** και είμαι καθηγήτρια Πληροφορικής Ειδικής Αγωγής. Είμαι απόφοιτος του Τμήματος Επιστήμης Υπολογιστών του Πανεπιστημίου Κρήτης και κατέχω δύο Μεταπτυχιακά Διπλώματα σπουδών: «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση «του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου και «Ειδική Αγωγή «του Πανεπιστημίου Tor Vergata. Εργάζομαι σε Ειδικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα τελευταία 6 χρόνια και μετεκπαιδεύομαι συνεχώς στον τομέα αυτό με την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων. Αυτή τη στιγμή παρακολουθώ διδακτορικό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου της Κόρντοβα, στα πλαίσια του οποίου διεξάγω έρευνα, κομμάτι της οποίας περιγράφεται στην παρούσα εργασία.

## **Διδακτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μεικτή τάξη στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης**

*Αθανασέλου Αργυρώ*

### **Περίληψη**

Στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου ο μαθητής τοποθετείται το κέντρο του μαθητικού σχεδιασμού. Η διδακτική πράξη διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες του, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Οι μαθητές δεν είναι όλοι ίδιοι. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσει ο εκπαιδευτικός ότι μέσα στη σχολική τάξη δεν υπάρχουν δύο μαθητές που να είναι οι ίδιοι. Κάθε παιδί έχει τη μοναδικότητα του τα ταλέντα, ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τον δικό του τρόπο μάθησης, τις δυνατότητές του. Η διαφορετικότητα μεταξύ τους προκύπτει ως φυσιολογικό χαρακτηριστικό. Όσον αφορά μάλιστα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει σημαντικά εφόσον προσαρμόζεται τόσο αυτή όσο και η αξιολόγηση με ποικίλους τρόπους στα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η μελέτη περίπτωσης την οποία θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε στην παρούσα εργασία αναφέρεται σε μαθητή Α τάξης Γυμνασίου με σύνδρομο asperger και αναδεικνύει τα οφέλη που παρέχει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η εργασία είναι δομημένη σε τρία μέρη: στο πρώτο παρουσιάζεται το πρόβλημα και μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης θεωρίες σχετικές με τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η Μελέτη περίπτωσης και ακολουθούν τα συμπεράσματα τα οποία ολοκληρώνουν το τρίτο μέρος της εργασίας αυτής.

**Λέξεις-κλειδιά:** Νέο Σχολείο, Διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθησιακές δυσκολίες.

### **Teaching approaches in the context of Differentiated teaching in mixed class at the Gymnasium. Case study**

#### **Abstract**

Within the New School, the student is placed at the center of student planning. The teaching is shaped according to its needs in the short and long term. The students are not all the same. It is important for the teacher to realize that there are not two students in the classroom who are alike. Every child has his or her own uniqueness, talents, interests, needs, their own way of learning and their abilities. The difference between them arises as a normal feature. Concerning students with learning disabilities, diversified teaching can be of great help on condition that not only it, but also the assessments in various ways are adapted to the characteristics of students with learning disabilities. The case study that we will attempt to present in this work refers to a student with asperger syndrome and highlights the benefits that diversified teaching provides to students with learning disabilities. The work is structured in three parts: the first presents the problem and theories on the importance of diversified teaching through bibliographic review, as well



as the purpose and research questions, the second part presents the case study and the third and final part presents the conclusions.

**Keywords: New School, Diversified Teaching, Learning Disabilities.**

## 1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μία απαιτητική διαδικασία για την οποία απαιτείται ειδική μέριμνα και σχεδιασμός<sup>1</sup>. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του όχι μόνο το αντικείμενο που θα διδάξει αλλά και τα βασικά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Να υπολογίσει δηλαδή το μνημονικό του δυναμικό, τη δυνατότητα να οργανώσει και να διαχειριστεί τις πληροφορίες που λαμβάνει, την αυτοαντίληψη σχετικά με τις δυνατότητες του καθώς και τα κίνητρα τα οποία τον ωθούν στην κατάκτηση της συγκεκριμένης γνώσης.

Κάθε τάξη έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Είναι δύσκολο να προσδιοριστούν συγκεκριμένες συστάσεις, οι οποίες προφανώς θα αποτελούσαν τη συνταγή για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά σύμφωνα με την Tomlinson<sup>2</sup>, υπάρχουν συγκεκριμένες αρχές οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν αλλά και να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζονται στις τάξεις των μαθητών όπως της σαφήνειας στο σχέδιο εργασίας και της ευελιξίας τρόπων, μεθόδων, τεχνικών κατά τη διδασκαλία. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποδέχεται τη διαφορετικότητα των μαθητών τις αδυναμίες τους και να προσδοκά από όλους να αναπτυχθούν σε ατομικό βαθμό στο σημείο που μπορεί καθένας ανάλογα με τις ικανότητές του. Η αξιολόγηση αξιοποιείται όχι λεκτικά αλλά ως μηχανισμός διερεύνησης λειτουργώντας ανατροφοδοτικά. Έτσι τόσο ο ίδιος μπορεί να τροποποιεί στα σημεία που απαιτείται τη διδασκαλία του όσο και οι μαθητές να αντιληφθούν μέσω της αυτοαξιολόγησής τους ή ακόμα και μέσα από συζήτηση σε ποιο βαθμό κατάφεραν να φτάσουν στη συγκεκριμένη εργασία. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, το προσωπικό του, μαθησιακό προφίλ και αρχίζει από το σημείο που βρίσκεται ο κάθε μαθητής, θέτει στόχους για κάθε ένα ξεχωριστά και υποστηρίζει την πρόοδό του με διαφορετικές<sup>3</sup> και ευχάριστες δραστηριότητες. Ο λόγος για τον οποίο επιχειρήσαμε να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο θέμα ήταν η προσωπική συνάντηση και επικοινωνία με μαθητή με σύνδρομο Asperger. Συχνά οι προσδοκίες μας για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένες. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες συχνά συγχέεται με τον όρο σχολική αποτυχία, ο οποίος είναι ευρύτερος και πολυδιάστατος<sup>4</sup>. Είναι σημαντικό να αποδειχτεί πόσο μπορεί να βοηθήσει η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφού με πολλαπλούς τρόπους μπορεί να προσαρμοστεί απόλυτα στα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

---

1 Παντελιάδου, Σ., (2008). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Στο Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα σ.7

2 Tomlinson, C. A., (2004), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. σ.103-116.

3 Slavin, R. (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.σ.514.

4 Σ. Παντελιάδου, Γ. Μπότσας (2007). «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ», ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΜΑ Θεσσαλονίκη σσ14,15

## 2. Αποσαφήνιση όρων

**Νέο Σχολείο:** Το Νέο σχολείο είναι ένα ανοιχτό σχολείο, όπου ομάδες μαθητών δουλεύουν αυτόνομα και συνεργατικά με κριτική ικανότητα και σχέδια δράσης που οδηγούν στη γνώση μέσα σε περιβάλλον σχεδιασμένης ή αλλιώς διαφοροποιημένης διαχείρισης του περιεχομένου της διδασκαλίας, όπου η διαφορετικότητα και η πολυτροπικότητα είναι σταθερές και επικεντρώνονται στον μαθητή<sup>5</sup>.

**Διαφοροποιημένη διδασκαλία:** Ο όρος διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η διδακτική πράξη πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία και την ατομικότητα της ομάδας μαθητών σε κάθε τάξη<sup>6</sup>.

Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από την έρευνα στους τομείς διερεύνησης της λειτουργίας του εγκεφάλου<sup>7</sup> και της γνωστικής ψυχολογίας<sup>8</sup>.

Κατ' αυτήν δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αναφορικά με τον μαθητή διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις: την ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει. Αντίστοιχα στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία διακρίνουμε τρεις διαστάσεις το περιεχόμενο, την επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν. Κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία η μάθηση βελτιώνεται σε ένα περιβάλλον όπου η γνώση είναι καλά οργανωμένη κοντά στο επίπεδο που ήδη τα καταφέρνουν οι μαθητές<sup>9</sup>, που εμπλέκονται ενεργητικά στη μάθηση και αισθάνονται ασφαλείς<sup>10</sup>.

Οι **Μαθησιακές Δυσκολίες** αποτελούν έναν όρο με μεγάλο εύρος, ο οποίος αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών, που προκαλούν σοβαρές δυσκολίες στην αφομοίωση και χρήση του λόγου και ειδικότερα, στην ανάγνωση, τη γραφή, τη λογική σκέψη και τα μαθηματικά. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως συναντώνται στη βιβλιογραφία, έχουν την αφετηρία τους σε κάποια δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) και συνήθως είναι ορατές σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Είναι πολύ συχνό το φαινόμενο να εκδηλώνονται και προβλήματα στη συμπεριφορά, την κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση, παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, στη λογική επεξεργασία και στις μαθητικές ικανότητες<sup>11</sup>, έχουν

---

5 «Νέα Μάθηση» στην ιστοσελίδα <http://neamathisi.com/learning-by-design/multimodality/>

6 Tomlinson, C. A., (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2ndEd.) Alexandria, VA: ASCD σ.32,45,93

7 Siegler, S. R., (2006), *Πως Σκέφτονται τα Παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg

8 Μουτζούρη-Μανούσου, Ειρ. Α. Πρόσκολλη, (2005), *Τα Μονοπάτια της Μάθησης: Εφαρμογές στην Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

9 Howard, P. (1994). *An owner's manual for the brain*. Austin, TX: Leornian Press.

10 Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

11 Hammill, D.D. (1990), A brief history of learning disabilities. in P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) *Learning*

οργανική αιτιολογία που είναι ενδογενής στον μαθητή και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων, εκδηλώνονται με σημαντικά προβλήματα στη μάθηση, τα οποία συνδέονται με τη σχολική αποτυχία

### 3. Το πρόβλημα και οι διαστάσεις του

#### 3.1. Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Στη σύγχρονη σχολική τάξη πολλοί μαθητές βιώνουν την περιθωριοποίηση στερούμενοι της απαραίτητης διάγνωσης, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει στην κατάλληλη παρέμβαση. Η δυσκολία διάγνωσης οφείλεται στα εξαιρετικά διαφοροποιημένα συμπτώματα που εμφανίζονται σε κάθε μαθητή καθώς και στην ίδια τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών που είναι πολυδιάστατη και είναι δυνατό να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές<sup>12</sup>. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών αντιμετωπίζουν δυσκολίες διαφορετικού είδους και έντασης στο σχολικό αλλά και συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Οφείλονται πολύ συχνά οι δυσκολίες αυτές στην πολύπλοκη φύση των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και στην μη επιτυχή διάγνωση και αντιμετώπιση. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν προβλήματα στην αυτορρύθμιση με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση. Επισημαίνεται συχνά η δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα που επηρεάζει διεργασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μπορεί όμως να συνυπάρχουν με αυτές<sup>13, 14</sup>.

Αναφερόμενοι στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μπορούμε να πούμε ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία και πρέπει να οργανώνεται με συγκεκριμένες αρχές και λεπτομερή διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Ησαφήνεια στο σχέδιο εργασίας είναι η βασικότερη αρχή. Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους στόχους του μαθήματος, τις βασικές έννοιες οι οποίες απαιτούνται για την κατάκτηση της γνώσης τότε η κάθε δραστηριότητα γίνεται ενδιαφέρουσα και κατανοητή για αυτούς.

Η ευελιξία είναι μία άλλη ουσιαστική παράμετρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αφορά τον τρόπο διαμόρφωσης των ομάδων, τα διδακτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν τις διδακτικές στρατηγικές. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης όπου οι σχέσεις του με τους μαθητές να προοικονομούν την κινητοποίηση, την ασφάλεια, τη συμμετοχή και τη μάθηση αυτών<sup>15</sup>. Έτσι κάποιιοι μαθητές όταν αυτοί παρουσιάζουν δυσκολία ή γενικότερα μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούν να συμμετέχουν, ώστε να καταλάβουν βασικές έννοιες και να αξιοποιήσουν βασικές δεξιότητες<sup>16</sup>. Τόσο το περιεχόμενο της μάθησης, όσο και η

---

*disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, Austin, TX: Pro-Ed

12 Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα

13 Παντελιάδου, Σ., (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. 10η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

14 Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

15 Καραγεώργου, Η. (2008), Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές, *Ανοιχτό Σχολείο* τ. 109, σσ. 10-19.

16 Tomlinson, C. A., (2010), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

διαδικασία αυτής, δίνουν το προϊόν ή αλλιώς αποτέλεσμα της διδασκαλίας το οποίο είναι η πηγή για την αξιολόγηση της προόδου του. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκτιμήσει την πρόοδο του κάθε μαθητή σε σχέση με το τι μπορεί να επιτύχει σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Απαιτείται συνεπώς ένας διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου θα είναι αποδεκτή η διαφορετικότητα των μαθητών και η νέα γνώση θα οικοδομείται πάνω σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες αξιοποιώντας Μία ποικιλία ενεργειών και τρόπων για την απόκτηση της μάθησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο μάθησης-εκπαίδευσης και στους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών. Άλλωστε ο κάθε μαθητής είναι μοναδικός και αντιλαμβάνεται διαφορετικά τη γνώση η οποία δε θεωρείται πλέον στατική αλλά μεταβαλλόμενη σε κοινωνικό πολιτισμικό αλλά και προσωπικό επίπεδο. Στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και όχι μόνο αυτοί που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε αξιολογες και χρήσιμες δραστηριότητες, οι οποίες προσαρμόζονται ανάλογα με το ρυθμό του καθενός. Να δίνει επίσης ευκαιρίες ευέλικτης ομαδοποίησης των μαθητών ώστε να μην στιγματίζονται και ξεχωρίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο σχολικό χώρο. Οι διαφορές των μαθητών θα πρέπει να αποτελούν τη βάση του προγραμματισμού ώστε η μάθηση να αποβλέπει στη χρήση των βασικών δεξιοτήτων για την περαιτέρω κατανόηση των εννοιών. Ο χρόνος καθορίζεται με βάση τις ανάγκες των μαθητών<sup>17</sup>.

### **3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής ο οποίος καθοδηγεί τους μαθητές να κάνουν τις επιλογές εκείνες οι οποίες προσαρμόζονται στις ανάγκες τους και θα τους οδηγήσουν στη γνώση. Ο ρόλος του είναι να παρέχει στους μαθητές πολλαπλές δυνατότητες και επιλογές ώστε να βασίζονται στην ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους<sup>18 19</sup>. Χρειάζεται να καθοδηγεί, να παροτρύνει, να στηρίζει τον μαθητή, να οργανώνει και να ρυθμίζει συνδυάζοντας τις επιλογές και ανάγκες του μαθητή και τις δικές του. Η αποτελεσματικότητα αυτών των επιλογών στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή<sup>20</sup>.

### **3.3 Έρευνες συναφείς με το θέμα**

Έρευνες<sup>21</sup> στον διεθνή χώρο έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προπάντων σε τάξεις μεικτών ικανοτήτων<sup>22</sup>. Όμως οι προσαρμογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά

---

17 Thompson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

18 Παντελιάδου, Σ., 2008. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (Επιμ.), Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: Γράφημα, σσ. 7-17.

19 Tomlinson, C., 2014. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD

20 Παντελιάδου, Σ., 2008. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (Επιμ.), Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: Γράφημα, σσ. 7-17.

21 Robinson, L., Maldonado, N., and Whaley, J., (2014). *Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction*, Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference. Knoxville, Tennessee, 7 Nov 2014

22 Wan, S.W., (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and

τη μαθησιακή διαδικασία είναι αρκετά περιορισμένες<sup>23</sup>. Διαπιστώνεται ότι ενώ δηλώνουν πρόθυμοι να κάνουν διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, στην πράξη είναι λιγότερο πρόθυμοι να τις εφαρμόσουν. Οι βασικότεροι λόγοι που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από αρκετές έρευνες, είναι ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος προετοιμασίας για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες όλων των μαθητών. Προβληματίζονται στο αν θα επιτύχουν να προσαρμόσουν κατάλληλα τη διδασκαλία. Θεωρούν ότι δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση, υποστήριξη και καθοδήγηση. Ότι η περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή είναι ένας αρνητικός παράγοντας ώστε να διαχειριστούν την τάξη και να αναπτύξουν οι μαθητές ποικίλες δραστηριότητες. Ένα σημείο επίσης στο οποίο δίνουν βαρύτητα είναι ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες<sup>24</sup> θα στιγματιστούν έναντι των άλλων μαθητών ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όταν θα διαφοροποιηθεί χάριν αυτών η διδασκαλία μέσα στην τάξη<sup>25</sup>. Σημαντικός επίσης αρνητικός παράγοντας είναι οι δυσκολίες συνεργασίας με τους γονείς<sup>26</sup>.

### 3.4 Τι είναι το σύνδρομο asperger

Το σύνδρομο asperger<sup>27</sup> είναι μία διαταραχή που επηρεάζει το άτομο για όλη τη ζωή του, στο πώς αντιλαμβάνεται τον κόσμο, πώς επεξεργάζεται τις πληροφορίες και πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις του με τα άτομα γύρω του. Αποτελεί όπως και ο κλασικός αυτισμός μια «διαταραχή φάσματος» επειδή επηρεάζει τα άτομα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και σε ποικίλο βαθμό. Υπάρχουν πολλές ομοιότητες ανάμεσα στο σύνδρομο asperger και τον κλασικό αυτισμό. Τα άτομα όμως με asperger έχουν λιγότερα προβλήματα με τη λεκτική επικοινωνία, συνήθως μέση η ανώτερη νοημοσύνη, δεν υποφέρουν συνήθως από μαθησιακές δυσκολίες που συνδέονται με τον αυτισμό, όμως ενδέχεται να παρουσιάσουν συγκεκριμένα μαθησιακά προβλήματα όπως δυσλεξία, δυσπραξία, ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα. Αν στα άτομα αυτά δοθεί η κατάλληλη υποστήριξη μπορούν να ζήσουν μία ζωή ολοκληρωμένη και ανεξάρτητη.

Δεν είναι γνωστά τα ακριβή αιτία του συνδρόμου asperger. Κλινικές μελέτες υποδεικνύουν ότι είναι ένας συνδυασμός παραγόντων γενετικών και περιβαλλοντικών που μπορεί να ευθύνεται για τις αλλαγές στην νευροβιολογική εξέλιξη του εγκεφάλου και σχετίζονται με την εμφάνιση του συνδρόμου. Το asperger δεν οφείλεται στην ανατροφή του ατόμου και δεν προκαλείται από υπαιτιότητα του πάσχοντος. Δεν υπάρχει θεραπεία η συγκεκριμένος ιατρικός τρόπος αντιμετώπισής του. Τα παιδιά με asperger μεγαλώνοντας γίνονται ενήλικες με asperger.

---

beliefs, *Teachers and Teaching*, (22) 2, pp. 148-176, DOI: 10.1080/13540602.2015.1055435.

23 Wan, S.W. (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?, *Teachers and Teaching*, 23(3), pp. 284-311. doi: 10.1080/13540602.2016.1204289

24 Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I. and Aelterman, A., (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), pp. 93-107

25 Wu, C.K.Y. Wan, S.W.Y. and Wong, Y.Y., (2015). Exploring Hong Kong secondary teachers' teaching beliefs on differentiated instruction. In D. Garbett and A. Ovens (ed.), *Teaching for Tomorrow Today*. Auckland: Edify Ltd, pp. 158-168

26 Wan, S.W. (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?, *Teachers and Teaching*, 23(3), pp. 284-311. doi: 10.1080/13540602.2016.1204289

27 Τι είναι Αυτισμος στο <https://autismhellas.gr/autism-aspergers/>

Τα παιδιά με σύνδρομο asperger μέσα από τις υποστηρικτικές υπηρεσίες έχουν αυξημένες ευκαιρίες να αναγνωρίσουν και να εκμεταλλευτούν το δυναμικό τους και να ζήσουν μία αξιοπρεπή και δημιουργική ζωή, απολαμβάνοντας τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Θεραπευτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής ενός ατόμου με asperger είναι οι παρεμβάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η συμπεριφορική θεραπεία και ακόμα και αλλαγές στη διατροφή.

### **3.5. Χαρακτηριστικά του συνδρόμου asperger**

Το σύνδρομο asperger χαρακτηρίζεται ως «κρυφή διαταραχή». Αυτό σημαίνει ότι δεν γίνεται κατανοητό αν κάποιος πάσχει από asperger από την εξωτερική του εμφάνιση. Όμως τα άτομα με asperger αντιμετωπίζουν μία συγκεκριμένη «τριάδα διαταραχών»: Κοινωνική αλληλεπίδραση, Κοινωνική επικοινωνία, Κοινωνική φαντασία.

Σχετικά με την δυσκολίες κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση, επιζητούν την κοινωνική συναναστροφή αλλά δυσκολεύονται στο να αρχίσουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις με αποτέλεσμα να διακατέχονται από άγχος. Μπορεί να θέλουν να κάνουν φίλους, αλλά να μην διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν τις φιλίες τους. Να μην καταλαβαίνουν συμβατικά κοινωνικά σήματα ή τους άγραφους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς. Να συμπεριφέρονται με κοινωνικά ακατάλληλο τρόπο ώστε να απομονώνονται κοινωνικά. Να βρίσκουν τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων απρόβλεπτη και αγχωτική.

Κατά την κοινωνική επικοινωνία δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Δυσκολεύονται να εκφραστούν συναισθηματικά και κοινωνικά. Έτσι δυσκολεύονται να αντιληφθούν και τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και στάση σώματος. Δεν γνωρίζουν πότε πρέπει να αρχίσουν ή να δώσουν τέλος σε μία συζήτηση. Μιλούν με μονότονη μη εκφραστική φωνή και δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία αλλαγής του τόνου στη χροιά της φωνής. Δεν αντιλαμβάνονται τα νοήματα, πότε είναι κυριολεκτικά και πότε όχι, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην αναγνώριση αστείων, μεταφορών και ειρωνείας. Μπορεί επιφανειακά να έχουν τέλει λόγο, ο οποίος όμως τείνει να είναι τυπικός και σχολαστικός.

Αναφορικά με την κοινωνική φαντασία, διαθέτουν φαντασία με τη συμβατική έννοια του όρου. Αντιμετωπίζουν όμως δυσκολίες με την κοινωνική φαντασία που σημαίνει ότι δυσκολεύονται να φανταστούν εναλλακτικά κοινωνικά σενάρια και να προβλέψουν τι θα συμβεί κατά την εξέλιξη μιας κοινωνικής επαφής. Δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τα λόγια τις πράξεις και τα συναισθήματα των άλλων. Έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα με τα οποία ασχολούνται σχολαστικά και επαναλαμβανόμενα. Επιμένουν σε συγκεκριμένες ρουτίνες. Προσπαθούν να καταστήσουν τον κόσμο γύρω τους λιγότερο μπερδεμένο και αγχωτικό. Ορισμένα παιδιά επιμένουν να ακολουθούν πάντοτε τον ίδιο δρόμο για το σχολείο ή να αναστατώνονται όταν γίνεται κάποια ξαφνική αλλαγή στο σχολικό πρόγραμμα. Οι ενήλικες asperger συχνά προτιμούν να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο και προκαθορισμένο πρόγραμμα για να οργανώσουν την ημέρα τους. Αναπάντεχες αλλαγές στο πρόγραμμα αυτό μπορεί να τους αποδιοργανώσουν και να τους αγχώσουν. Τα άτομα με asperger μπορεί να αναπτύξουν ένα έντονο σχεδόν εμμονικό ενδιαφέρον για κάποιο χόμπι. Πολλές φορές το ενδιαφέρον αυτό είναι ισόβιο ενώ άλλες φορές ο κάθε τομέας αντικαθίσταται από κάποιον άλλο συχνά ασύνδετο. Για



παράδειγμα ένα άτομο με asperger μπορεί να αφοσιωθεί στο να μάθει τα πάντα γύρω από τα αυτοκίνητα και τους υπολογιστές. Μπορεί να γίνει αυθεντία στον τομέα με τον οποίο έχει επιλέξει να ασχοληθεί. Με την κατάλληλη ενθάρρυνση, τέτοια ενδιαφέροντα και ικανότητες μπορούν να καλλιεργηθούν ώστε να αποτελέσουν πεδία σπουδής.

Αναφορικά με τις αισθητηριακές δυσκολίες, τα άτομα με asperger μπορεί να έχουν δυσκολίες σε μία ή περισσότερες αισθήσεις, όραση, ακοή, όσφρηση, γεύση, αφή. Ο βαθμός δυσκολίας από το ένα άτομο στο άλλο διαφέρει. Συχνά όμως οι αισθήσεις ενός ατόμου με asperger είναι ιδιαίτερα έντονες (υπερευαισθησία) είτε άτονες (υποευαισθησία). Τα ζωηρά φάτα, οι δυνατοί θόρυβοι οι έντονες οσμές, οι ασυνήθιστες υφές υλικών, μπορεί να δημιουργήσουν αισθήματα ανασφάλειας ή ταραχή και άγχος. Σε άτομα με asperger αυτή η αισθητηριακή ευαισθησία έχει σαν επίπτωση τη μειωμένη επίγνωση της σχετικής θέσης του στον κόσμο, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποφύγουν εμπόδια και να κρατούν αποστάσεις από άλλους ανθρώπους ή να εκτελούν λεπτούς χειρισμούς όπως για παράδειγμα να δένουν τα κορδόνια των παπουτσιών τους. Γι αυτό το λόγο μερικά άτομα με asperger καταφεύγουν σε επαναλαμβανόμενες κινήσεις που τους βοηθούν είτε να ρυθμίσουν την ισορροπία και τη στάση του σώματος είτε να αντιμετωπίσουν το στρες. Η εμφάνιση των χαρακτηριστικών του συνδρόμου asperger διαφέρει σημαντικά από ένα άτομο σε άλλο και η διάγνωση είναι δύσκολη. Το σύνδρομο στο φάσμα του αυτισμού, μπορεί να διαγνωστεί αργότερα απ' ότι ο αυτισμός στα παιδιά και κάποια χαρακτηριστικά μπορεί να μην διαγνωσθούν παρά μετά την ενηλικίωση. Επίσημη διάγνωση μπορεί να κάνουν οι ψυχίατροι ή κλινικοί ψυχολόγοι. Η διάγνωση αυτή βοηθάει το άτομο και το ευρύτερο περιβάλλον του, να καταλάβουν τις ιδιαιτερότητές του και να ανταποκριθούν στις ανάγκες του. Η διάγνωση επίσης εξασφαλίζει πρόσβαση στις απαιτούμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες που μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή ενός τέτοιου ατόμου σε σημαντικό βαθμό.

### 3.6 Σκοπός

Η παρούσα εργασία επιχειρείQ

- να προβάλλει την ανάγκη υιοθέτησης αλλαγών στον τρόπο και στα εργαλεία της διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον σχετικά με την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας
- να παρουσιάσει και να καταγράψει τα προβλήματα τα οποία παρουσιάζονται στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, αναφορικά με την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, με την κοινωνικοποίησή τους, την υποστήριξη της πολιτείας και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- να αποδείξει ότι με την κατάλληλη στήριξη και καθοδήγηση αναδεικνύεται η αξία κάθε μαθητή, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του και εντάσσεται στο μαθησιακό περιβάλλον
- να αναδείξει τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας, οι οποίοι έχοντας στο κέντρο του ενδιαφέροντος τον μαθητή, θα του δώσουν την ευκαιρία να σχεδιάσει το μέλλον του.
- να τονίσει τη σημασία συνεργασίας οικογένειας και σχολείου με επιστημονικούς αρμόδιους φορείς, προκειμένου να βοηθήσουν ουσιαστικά τον μαθητή.

### **3.7 Ερευνητικά ερωτήματα**

Στα πλαίσια της προβληματικής που εκθέσαμε προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- υπάρχουν άραγε διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία των μαθητών και μαθητριών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες;
- υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο υποστηρίζει πέρα από τις γνώσεις και τη συναισθηματική και κοινωνικοποιητική κατάσταση των παιδιών αυτών, ώστε να εντάσσονται ομαλότερα στο σχολικό περιβάλλον;
- απαιτείται συνεργασία με εξωσχολικούς επιστημονικούς φορείς;
- ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την πρόοδο των συγκεκριμένων παιδιών;
- ποιος ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στην υποστήριξη, ανάπτυξη και εξέλιξή τους;

### **3.8 Μεθοδολογία**

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχτηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη μελέτη ερευνών συναφών με το θέμα που επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε, καθώς και στη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία ως μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού εξυπηρετεί τους σκοπούς μιας ποιοτικής έρευνας όπως είναι η Μελέτη περίπτωσης<sup>28</sup>.

## **4. Μελέτη περίπτωσης**

Η περίπτωση η οποία θα παρουσιαστεί είναι αληθινή και αποτελεί προσωπική μαρτυρία, η οποία παρατίθεται στηριζόμενη στα γεγονότα τα οποία βίωσα μέσα από τη συνεργασία μου ως καθηγήτρια της τάξης τόσο με τον μαθητή και την οικογένειά του, όσο και με τη Διεύθυνση του σχολείου και τους ειδικούς του ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης). Αφορά στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητή με σύνδρομο Asperger. Αφορά τον Κωνσταντίνο, μαθητή της πρώτης τάξης Γυμνασίου που ήρθε με μετεγγραφή, στα μέσα της σχολικής χρονιάς κατά το σχολικό έτος 2016-2017 στο σχολείο μας, στην πόλη της Αθήνας. Όταν έγινε η διαδικασία της μετεγγραφής η μητέρα του, ως κηδεμόνας, δεν ενημέρωσε τη Διευθύντρια για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί. Το μόνο που είτε ήταν ότι ο λόγος μετεγγραφής, ήταν το μπουλινγκ, το οποίο δέχτηκε στο προηγούμενο σχολείο. Στην επικοινωνία με τη Διεύθυνση του προηγούμενου σχολείου, πληροφορηθήκαμε ότι το παιδί παρουσίαζε προβλήματα συμπεριφοράς και κατά κάποιο τρόπο προκαλούσε τους συμμαθητές του με τη στάση του, οι οποίοι το κορόιδευαν και το πείραζαν.

Στην επικοινωνία με τον μαθητή στην τάξη, διαπίστωσα ότι είχε μία ιδιαίτερη συμπεριφορά και γενικότερα έδειχνε απόμακρος και αφηρημένος. Ο προφορικός του λόγος ήταν σε επίπεδο απλής πρότασης. Δυσκολευόταν στην κατανόηση σύνθετων οδηγιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Είχε περιορισμένη μη λεκτική επικοινωνία (π.χ. βλεμματική επαφή, κατάλληλες εκφράσεις του προσώπου). Από την παρατήρηση στο σχολικό πλαίσιο, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που έμπαιναν στην τάξη,

---

28 Αθανασίου, Α. (1997), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα σ 261.

διαπιστώθηκε ότι συμμετείχε επικοινωνιακά στη μαθησιακή διαδικασία, μόνο, κατά το 1/4 της διάρκειας του μαθήματος (περίπου 10'). Τον υπόλοιπο χρόνο είχε μια παθητική στάση.

Η αλλαγή καθηγητή στην τάξη του, όπως παρατηρήθηκε, του προκαλούσε αναστάτωση. Χρειαζόταν συχνή παρότρυνση ώστε να συμμετέχει στο μάθημα. Στο διάλειμμα προσπάθησα να τον πλησιάσω, να του δώσω θάρρος για να αισθάνεται πιο άνετα στο σχολείο. Παρείχε ελάχιστες πληροφορίες για τον εαυτό του και το περιβάλλον του, κατόπιν κατευθυντήριων ερωτήσεων

Σε δεύτερη συνάντηση η μητέρα, μας ανέφερε ότι αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην οικογένεια, εξαιτίας της ιδιόμορφης συμπεριφοράς του παιδιού. Από την πρώτη Δημοτικού παρουσίαζε προβλήματα επικοινωνίας, είχε αδικαιολόγητες εκρήξεις θυμού, δεν μπορούσε να καταλάβει τι έλεγε η δασκάλα και δεν συμμετείχε στις δραστηριότητες με τα άλλα παιδιά. Παρουσίασε τέλος σχετική γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ, σύμφωνα με την οποία το παιδί έπασχε από διαταραχή asperger και είχε ανάγκη από συγκεκριμένη βοήθεια.

Η πρώτη μας κίνηση ήταν να επικοινωνήσουμε με τους ειδικούς (ΚΕΔΔΥ), αφού στο χώρο του σχολείου δεν υπήρχε κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό, προκειμένου να ενημερωθούμε σχετικά με το σύνδρομο asperger και για το πώς πρέπει να αντιμετωπίσουμε την περίπτωση, ώστε να βοηθήσουμε τον συγκεκριμένο μαθητή. Μας εξήγησαν ότι τα παιδιά με σύνδρομο asperger έχουν ελλιπή κατανόηση των ανθρώπινων σχέσεων και των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς. Δεν προσαρμόζονται εύκολα και δεν μπορούν να διαχειριστούν εύκολα τις αλλαγές με αποτέλεσμα να αγχώνονται. Διαθέτουν ανώτερη μηχανική μνήμη και η νοημοσύνη τους είναι λίγο παραπάνω από μέτρια. Μας καθοδήγησαν ώστε να αξιοποιήσουμε τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να τον βοηθήσουμε.

Σύμφωνα με τις οδηγίες τους, οι ανάγκες για διαφοροποιημένη διδασκαλία, ήταν δύο: α). Διαφοροποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, ώστε να υποστηριχτούν οι κοινωνικές και επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή β). Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος ανάλογα με τις γνωστικές ικανότητες, ώστε να γεφυρωθεί το κενό μεταξύ αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος και γνωστικών αναγκών του μαθητή. Η διαφοροποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος μάθησης μας εξήγησε ότι είναι απαραίτητη για τους μαθητές που φοιτούν στο γενικό σχολείο και πρόκειται για παρεμβάσεις στις ρουτίνες, οι οποίες γίνονται με γνώμονα τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή.

Αποφασίσαμε, κρατώντας ενιαία συμπεριφορά να είμαστε πολύ προσεκτικοί στα βήματά μας. Χωρίς να τον διακρίνουμε από το σύνολο των μαθητών της τάξης που έφταναν τους εικοσιεπτά (27), να τον αντιμετωπίζουμε με κατανόηση, να είμαστε υπομονετικοί μαζί του, να του δίνουμε περισσότερο χρόνο για να καταλάβει τις ερωτήσεις, και προπαντός να τον βοηθήσουμε, ώστε να συνεργάζεται με τους υπόλοιπους μαθητές. Ήταν σημαντικό να αποκτήσει θάρρος, να πιστέψει στον εαυτό του, να ανέβει η αυτοεκτίμησή του αλλά και το επίπεδο γνώσεων του.

Φροντίσαμε να γνωρίσει τους καθηγητές, οι οποίοι θα έμπαιναν στην τάξη, ώστε να νιώθει πιο άνετα μαζί τους. Στη συνέχεια, θεωρήθηκε απαραίτητο να ενημερωθούν μαθητές, σε μία πολύ διακριτική συνάντηση μαζί τους, για το σύνδρομο asperger και την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει το συγκεκριμένο άτομο. Προσπαθήσαμε να τους κάνουν να αισθανθούν μέσω της ενσυναίσθησης το συγκεκριμένο πρόβλημα, τονίζοντας ότι

θα μπορούσε να συμβαίνει στον καθένα μας. Οι μαθητές έδειξαν να αντιλαμβάνονται το πρόβλημα, ευαισθητοποιήθηκαν ιδιαίτερα και μπορώ να πω κρίνοντας εκ του αποτελέσματος, ότι πραγματικά αγκάλιασαν το συγκεκριμένο άτομο και το έκαναν να αισθάνεται οικείο το περιβάλλον. Επεδίωκαν τη συναναστροφή μαζί του, του μιλούσαν, αγχώονταν σε περίπτωση που δεν ήταν κοντά τους ή που δεν κατέβαινε στο διάλειμμα μαζί τους.

Επειδή το παιδί κατά τη διάρκεια του μαθήματος έδειχνε απομονωμένο, ήταν σιωπηλό και δεν συμμετείχε στο μάθημα, το διέκρινε μια νευρικότητα και ανησυχία σύμφωνα με τις οδηγίες των ειδικών προτείναμε, αν κάποιος μαθητής ήθελε να καθίσει μαζί του στο πρώτο θρανίο ώστε να υπάρχει οπτική επαφή και να μην αισθάνεται απομονωμένος.

Προτιμήσαμε το θρανίο να βρίσκεται κοντά στην πόρτα και όχι στο παράθυρο για να μην αποσπάται η προσοχή του από τους εξωτερικούς θορύβους. Ο συμμαθητής του, που δέχτηκε να κάθεται στο ίδιο θρανίο, ευαισθητοποιήθηκε από το πρόβλημά του και δεν τον άφηνε λεπτό από τα μάτια του, όχι μόνο στην τάξη αλλά και στο διάλειμμα. Τον ενεργοποιούσε μάλιστα την ώρα του μαθήματος, με ένα φιλικό σπρώξιμο. Του ζητήσαμε να τον ξεναγήσει στους χώρους του σχολείου, ώστε να μπορεί να τους χρησιμοποιεί και να αισθάνεται άνετα. Μέσω αυτού, πληροφορηθήκαμε για τα ενδιαφέροντά του παιδιού. Όπως μας πληροφόρησε στην αρχή έδειχνε ιδιαίτερα διστακτικός, στη συνέχεια όμως ξεθάρρεψε. Κάποιες φορές γινόταν ιδιαίτερα απότομος και νευρικός, αλλά ο φίλος του γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι όλα ήταν απότοκα της διαταραχής δεν του έδινε λαβή για διενέξεις.

Κατ' επανάληψη συγχαρήκαμε τόσο το φίλο-σύμβουλο του μαθητή, όσο και τους συμμαθητές του για την ευαισθησία που έδειχναν απέναντι στον Κωνσταντίνο.

Για να τον βοηθήσουμε ουσιαστικά, φροντίσαμε να τον ενημερώσουμε, ότι στο σχολείο υπάρχουν συγκεκριμένα δικαιώματα, καθήκοντα και απαιτήσεις. Δεν πρέπει συνεπώς να επαναπαύεται, αντίθετα να ενεργοποιείται και να συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες. Η διαβεβαίωση του ότι του αρέσει πολύ η μουσική και το τραγούδι μας έδωσε την ευκαιρία να τον συμπεριλάβουμε στη σχολική χορωδία. Έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ενημερωθεί σχετικά με τα είδη των μουσικών οργάνων, κάτι το οποίο του πρόσφερε ευκαιρία για γνώση γύρω από τη μουσική, αφού με τη βοήθεια της καθηγήτριας του σχολείου μας, κινητοποιήθηκε να μάθει πιάνο. Κάθε φορά που τον επαινούσαμε διαπιστώναμε ότι ενδυναμωνόταν, έπαιρνε θάρρος και ξεκινούσε με μεγαλύτερη ένταση την προσπάθειά του.

Σύμφωνα πάντα με τις οδηγίες των ειδικών, στηριχθήκαμε στη θεωρία της Διδασκαλίας Καίριων Δεξιοτήτων<sup>29</sup>, η οποία πρεσβεύει πως δεξιότητες, όπως: α) η ανάδειξη κινήτρων, β) η αντίδραση σε πολυσύνθετα ερεθίσματα, τα οποία το παιδί θα πρέπει να αναλύει, βάσει περισσότερων από ενός χαρακτηριστικού τους, ώστε να αντιμετωπίζεται η τάση του για υπερεπιλεκτικότητα, γ) οι ανεξάρτητες πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση και δ) η αυτοδιαχείριση, γενικεύονται εύκολα σε νέα άτομα και νέες

---

29 Pivotal Response Training: Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων Η Εκπαίδευση Καίριων Δεξιοτήτων (Pivotal Response Treatment) (Koegel, Schreibman, Dunlap, Horner) είναι μία από τις ελάχιστες, τεκμηριωμένες επιστημονικά μεθόδους. Η μέθοδος έχει τεκμηριωθεί με έρευνες δημοσιευμένες σε καταξιωμένα διεθνή επιστημονικά συνέδρια. Στο [Autism-Pivotal Response Training](http://www.autismos.org/%CF%84%CE%AF-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%BI) <http://www.autismos.org/%CF%84%CE%AF-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%BI>

συνθήκες και στη συνέχεια οδηγούν σε κατάκτηση άλλων σημαντικών δεξιοτήτων, χωρίς άμεση διδασκαλία<sup>30</sup>. Η πρόσκτηση καιριών δεξιοτήτων έχει την ιδιότητα να αντιμετωπίζει πλήθος αναγκών του παιδιού και να το καθιστά ικανότερο συνολικά και όχι σε κάποια μεμονωμένη δεξιότητα<sup>31</sup>. Τον ενημερώσαμε με λεπτομέρεια για τις δραστηριότητες, τα μαθήματα του σχολείου, τις αλλαγές στη σχολική ρουτίνα, ώστε να αποφύγουμε το άγχος, το φόβο, την ανησυχία για το άγνωστο, για το κάθε τι που θα μπορούσε να τον κάνει να αποσυντονιστεί. Δεδομένου ότι τα κίνητρα αποτελούν βασική προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία συζητήσαμε μαζί του την δυνατότητα να επιλέξει το εποπτικό υλικό, τις δραστηριότητες και τους ενισχυτές με τα οποία θα κινητοποιούνταν να διδαχτεί στα μαθήματα του σχολείου(υπολογιστή, έντυπο υλικό π.χ. εικόνες σε συνδυασμό με ασκήσεις)<sup>32</sup>.

Εναλλάσσαμε τις νέες δραστηριότητες με κάποιες γνωστές-κεκτημένες (π.χ. τη διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης, με δεξιότητες αντιγραφής, που ο μαθητής κατείχε σε ικανοποιητικό βαθμό), διατηρώντας τα κίνητρα για μάθηση, επιτρέποντάς του να αναπτύξει νέες δεξιότητες και να λαμβάνει ενίσχυση, αποφεύγοντας έτσι τον εκνευρισμό που συχνά προκαλούν οι νέες και δύσκολες δραστηριότητες.

Επειδή συχνά σε ανύποπο χρόνο διέκοπτε το μάθημα και έκανε ερωτήσεις εμμονικά πάνω σε συγκεκριμένο θέμα, προσπαθήσαμε να τον περιορίσουμε, ώστε να ρωτά αυτά που ήθελε στο τέλος του μαθήματος, να ελέγχει τον εαυτό του και να μη διακόπτει το μάθημα. Μέσω της λεκτικής καθοδήγησης(π.χ. οδηγίες, υπενθυμίσεις) και της καθοδήγησης με οπτικά ερεθίσματα (π.χ. εικόνες, γραπτές φράσεις), παρείχαμε κάποιου είδους βοήθεια, ώστε το παιδί να εκδηλώνει την επιθυμητή αντίδραση. Επαινούσαμε την προσπάθεια που έκανε, ώστε συνειδητά μέσω της στρατηγικής της θετικής ενίσχυσης να ακολουθεί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Προσαρμόσαμε το πρόγραμμα στις δυνατότητές του και ετοιμάσαμε μία λίστα, όπου αναγράφονταν τα καθήκοντα της κάθε ημέρας. Έτσι γνώριζε εκ των προτέρων τι έπρεπε να κάνει, με αποτέλεσμα να μειώνεται το άγχος του. Σε συγκεκριμένα μαθήματα, όπως τα θεωρητικής φύσεως (Ιστορία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα) που τον δυσκόλευαν, φροντίσαμε να του διδάσκεται κατ' ιδίαν το γνωστικό αντικείμενο, πριν αυτό διδαχτεί στην τάξη. Να εργάζεται στους ίδιους στόχους με πρόγραμμα άμεσης διδασκαλίας με οδηγίες που λειτουργούσαν ως υπενθύμιση. Διαφοροποιείτο ως προς το ότι η διαδικασία αναλύονταν στα μικρότερα δυνατά αναγκαία βήματα Έτσι μ' αυτό τον τρόπο τον προετοιμάσαμε, ώστε να μπορεί να παρακολουθεί καλύτερα τα προσφερόμενα μαθήματα και να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία.

Μεριμήναμε, ώστε να εξετάζεται προφορικά και να του διαθέτουμε περισσότερο χρόνο για τις απαντήσεις. Υπογραμμίζαμε τις λέξεις και τις φράσεις, από τις οποίες θα μπορούσε να αντλήσει τις σπουδαιότερες πληροφορίες. Χρησιμοποιήσαμε σημειωματάρια

---

30 Koegel, R. L., Koegel L. K., &McNerney, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *JournalofClinicalChildPsychology*, 30, pp.19-32.

31 Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2006). Προσέγγιση ABA – Η συμπεριφοριανάλυτική προσέγγιση στον αυτισμό. Στο Σ. Νόττα& Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), Πρακτικά της διημερίδας 13-14 Ιανουαρίου 2006, *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση* (Α΄ Τόμος). Αθήνα: Βήτα.σ.σ.38-61

32 Koegel, L. K., Koegel, R. L., Bruinsma, Y., Brookman, L., & Fredeen, R. (2003). *Teaching first words to children with autism and communication delays using pivotal response training*. Santa Barbara: University of California.

για τις εργασίες που αναθέταμε στο σπίτι και στο σχολείο, ώστε να ενημερωνόμαστε και εμείς και ο ίδιος αλλά και η οικογένειά του για την προσπάθειά του. Επειδή οι χρωματικές διαφοροποιήσεις, τον βοηθούσαν στο να ξεχωρίζει τις δραστηριότητές του, αφήσαμε τον ίδιο να χρησιμοποιήσει τα χρώματα όπως αυτός ήθελε, ώστε να χωρίζει κατά ενότητες την εργασία του και να αυτενεργεί. Στις εξετάσεις, καθόταν σε σημείο της τάξης, όπου δεν υπήρχε έντονος θόρυβος, κινητικότητα και αλλαγές φωτισμού. Με φύλλο οδηγιών εξασφαλίσουμε σαφείς οδηγίες, οι οποίες κατέγραφαν τα χρονικά περιθώρια και τις ερωτήσεις στις οποίες έπρεπε να απαντήσει.

Η ικανότητα του συγχρονισμού και της αυτορρύθμισης σε σχέση με το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να ολοκληρώσουν οι μαθητές τη σιωπηρή εργασία είναι μια δεξιότητα που πρέπει να διδαχθεί. Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται σε αυτή τη δεξιότητα ώστε να μην προλαβαίνουν τις εργασίες τους ενώ άλλοι τελειώνουν πολύ βιαστικά χωρίς να έχουν την ικανότητα να επανελέγξουν.

Προτείναμε στους γονείς του να συζητούν μαζί του κοινωνικές περιπτώσεις, αλλά και να παρακολουθεί ταινίες απ' όπου θα μπορούσε να παραδειγματιστεί από τις συμπεριφορές των ηρώων και να φανταστεί τις εξελίξεις στις ανάλογες στάσεις ζωής. Προκειμένου να αυτοκυριαρχείται, τον καθοδηγήσαμε να ακολουθεί κάποιες ενέργειες – βήματα, ώστε να μην πανικοβάλλεται. Να αναπνέει βαθιά τρεις φορές, να μετρά τα δάχτυλα του χεριού του τρεις φορές, να μετρά ως το είκοσι μία φορά ώστε να ηρεμεί και να μη λειτουργεί σπασμωδικά. Τα βήματα αυτά, γράφτηκαν σε μια κάρτα για να είναι χρηστική. Όσον αφορά την κινητικότητά του, επειδή δεν μπορούσε να συμμετέχει στο πρόγραμμα της γυμναστικής, προτείναμε στη μητέρα να επισκεφτούν ένα φυσικοθεραπευτή, ο οποίος θα βοηθούσε να βελτιώσει την κίνησή του. Ο ίδιος μάλιστα τους πρότεινε να απευθυνθούν σε μία σχολή παραδοσιακών χορών προκειμένου να λυθεί το σώμα του.

Προτείναμε στην οικογένεια, να παίζουν μαζί του επιτραπέζια παιχνίδια, ώστε να αναπτύσσονται οι δεξιότητες αλλά και η επικοινωνία. Να επιβραβεύουν κάθε του προσπάθεια ώστε να νιώθει αξιόλογος.

Φτάσαμε στο τέλος της σχολικής χρονιάς και διαπιστώσαμε ότι το παιδί έδειχνε πιο χαρούμενο, πιο ήρεμο, είχε πιστέψει στον εαυτό του, διαπραγματευόταν πράγματα, δεν απαιτούσε, καταλάβαινε πλέον ότι πρέπει για όλα να κάνει έστω και την ελάχιστη προσπάθεια. Περιορίστηκαν οι κρίσεις θυμού και η νευρικότητά του. Η οικογένεια έχει αποδεχτεί το πρόβλημα και το αντιμετωπίζει.

Όλοι αισθανόμαστε ικανοποιημένοι, που μπορούσαμε έστω και στο συγκεκριμένο βαθμό να συμβάλουμε στη βελτίωση του προβλήματος. Ας μην ξεχνάμε ότι το έργο μας σαν δάσκαλοι και σαν παιδαγωγοί πάνω από όλα είναι λειτουργήματα. Αισθανόμαστε ότι καταφέραμε και εμείς κάτι που ίσως αποτελέσει ένα σκαλοπάτι για να βοηθήσει αυτό το παιδί στη ζωή του.

## **5. Συμπεράσματα**

- Είναι κατανοητό ότι **στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να αναδείξει την αξία κάθε μαθητή και να τον εντάξει στο μαθησιακό περιβάλλον.**
- Αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον και το γενικότερο κλίμα της τάξης που προάγει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σημαντικό ρόλο παίζουν τα συναισθήματα



που βιώνουν οι μαθητές σε τάξεις που χαρακτηρίζονται ως «ασφαλή» πλαίσια τόσο σε επίπεδο σωματικής όσο και «γνωστικής» ασφάλειας<sup>33</sup>.

- Είναι σημαντικό να είναι ενημερωμένη και ευαισθητοποιημένη η σχολική κοινότητα για αντίστοιχα θέματα προκειμένου να αγκαλιάσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
- Για να νιώσουν μαθησιακά επαρκείς και συναισθηματικά ασφαλείς, οι μαθητές θα πρέπει να ασχοληθούν με έργα αντίστοιχα των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους. Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας είναι η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών ώστε να υπάρχει εκατέρωθεν αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση.
- Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, και δεδομένης και της σημασίας που έχει η αυτοεκτίμηση τόσο για τη σχολική επίδοση όσο και για τη ψυχοσυναισθηματική ισορροπία του παιδιού, η διαφοροποιημένη διδασκαλία με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή στοχευμένων παρεμβάσεων θα πρέπει να αποτελέσει μέλημα προτεραιότητας στο σχολικό προγραμματισμό.
- Η επικοινωνία με τους ειδικούς του ΚΕΔΔΥ τώρα πλέον ΚΕΣΥ θεωρείται απαραίτητη. Το σχολείο σε συνεργασία με τα δημόσια εξωσχολικά κέντρα βοήθειας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να προσφέρουν παρεμβάσεις που θα αυξήσουν την αντίληψη της ικανότητας των παιδιών ή ακόμη και θα δώσουν έμφαση στους τομείς εκείνους στους οποίους το παιδί τα καταφέρνει καλά, έτσι ώστε να μπορέσει να εξελιχτεί.
- Σίγουρα χρειάζονται αλλαγές στον τρόπο και τα εργαλεία της διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον, και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με σκοπό να υποστηριχθεί αποτελεσματικά το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

Έχουμε ευθύνη απέναντι σ' όλα τα παιδιά που ζουν και μεγαλώνουν στα χέρια μας και ίσως αυτό που θα έπρεπε να διδάσκεται πρώτο στο σχολείο είναι ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αγάπη στον συνάνθρωπο.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (1997), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2006). Προσέγγιση ΑΒΑ – Η συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση στον αυτισμό. Στο Σ. Νόττα & Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), Πρακτικά της διημερίδας 13-14 Ιανουαρίου 2006, *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση* (Α΄ Τόμος). Αθήνα: Βήτα.
- Δημητροπούλου, Π., 2013. Σχολικές τάξεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος

---

33 Δημητροπούλου, Π., (2013). Σχολικές τάξεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλίππου(2017) (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ.121-148.

- μάθησης. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Πεδίο
- Καραγεώργου, Η. (2008), Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές, *Ανοιχτό Σχολείο* τ. 109
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ειρ. Α. Πρόσκολλη, (2005), *Τα Μονοπάτια της Μάθησης: Εφαρμογές στην Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Παντελιάδου, Σ., (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες Βόλος, 2008 Επιμέλεια: Σ.Παντελιάδου, Φ.Αντωνίου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Παντελιάδου, Σ. Μπότσας Γ. (2007). «*Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*», Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα
- Παντελιάδου, Σ., (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## Ξενόγλωσση

- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hammill, D.D. (1990), A brief history of learning disabilities. in P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, Austin, TX: Pro-Ed
- Howard, P. (1994). *An owner's manual for the brain*. Austin, TX: Leornian Press.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Bruinsma, Y., Brookman, L., & Fredeen, R. (2003). *Teaching first words to children with autism and communication delays using pivotal response training*. Santa Barbara: University of California.
- Koegel, R. L., Koegel L. K., &McNermey, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *JournalofClinicalChildPsychology*, 30.
- Robinson, L., Maldonado, N., and Whaley, J., (2014). *Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction*, Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference. Knoxville, Tennessee, 7 Nov 2014
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I. and Aelterman, A., (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1)
- Siegler, S. R.,(2006), *Πως Σκέφτονται τα Παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg
- Slavin, R. (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., (2004), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Thompson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2ndEd.) Alexandria, VA: ASCD
- Wan, S.W, (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?, *Teachers and Teaching*, 23(3), pp. 284-311. doi: 10.1080/13540602.2016.1204289
- Wan, S.W., (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs, *Teachers and Teaching*, (22) 2, pp. 148-176, DOI: 10.1080/13540602.2015.1055435.
- Wu, C.K.Y. Wan, S.W.Y. and Wong, Y.Y., (2015). Exploring Hong Kong secondary teachers' teaching beliefs on differentiated instruction. In D. Garbett and A. Ovens (ed.), *Teaching for Tomorrow Today*. Auckland: Edify Ltd

### Ιστοσελίδες

- <https://autismhellas.gr/autism-aspergers/>, προσπέλαση 28/11/2019
- <http://neamathisi.com/learning-by-design/multimodality/>, προσπέλαση 28/11/2019
- <http://www.autismos.org/%CF%84%CE%AF-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1>  
προσπέλαση 28/11/2019

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Αθανασέλου Αργυρώ είναι Φιλολόγος. Κάτοχος διπλώματος C2 Αγγλικής γλώσσας. Εθελόντρια εκπαιδευτικός στο Χαμόγελο του Παιδιού. Ειδικευθείσα στην Ειδική Αγωγή (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

## **Σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου**

*Βασιλείου Κλεοπάτρα*

### **Περίληψη**

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας είναι η δημιουργία κινήτρου. Με τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο μαθητής εμπλέκεται δυναμικά στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσει πρωτοβουλίες και ενισχύεται η συνεργασία μέσα από μία ποιοτική τροποποίηση της διδασκαλίας, ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Επειδή το μεγαλύτερο λάθος είναι να διδάσκουμε στους ίδιους μαθητές όλα τα μαθήματα με τον ίδιο τρόπο (Gardner<sup>1</sup>), εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ουσιαστικά δίνουμε μία δυνατότητα ανάπτυξης της ομαδοσυνεργατικής σε συνδυασμό με την εξατομικευμένη διδασκαλία. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα αντιμετώπισης της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατική, μαθησιακό προφίλ, εξατομικευμένη διδασκαλία, μαθησιακή ετοιμότητα

### **Abstract**

#### **Differentiated teaching plan: greek language, 5th class, primary school**

One of the major problems for the teacher is to create motivation in the classroom. With differentiated teaching, the learner becomes actively involved in the learning process, develops initiative and enhances collaboration through a qualitative modification of teaching, depending on the learner's readiness, interests and learning profile. Because the biggest mistake is to teach the same students all the lessons in the same way (Gardner), by applying differentiated teaching, we are essentially giving an opportunity to develop teamwork in conjunction with personalized teaching. The transition from traditional teaching to differentiated teaching incorporates all different types of students, teaching them how to learn.

**Key words:** differentiated teaching, teamwork, learning profile, personalized teaching, learning readiness

### **1. Εισαγωγή**

Υπάρχει μία διακριτή αναγκαιότητα προσαρμογής της διδασκαλίας στις διαφοροποιημένες ικανότητες και ανάγκες των μαθητών. Θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία» ως μία διδακτική διαδικασία η οποία στοχεύει στην ενεργοποίηση και

---

<sup>1</sup> Gardner, H. (1993). Multiple Intelligence, New York, Basic Books.

αξιοποίηση ευέλικτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και ενεργειών, που ανταποκρίνονται στο εύρος των διαφορών, ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών<sup>2</sup>. Οι διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική και απαιτητική κοινωνία καθώς και η αναγνώριση της ύπαρξης ατομικών διαφορών των μαθητών, αποτελούν κίνητρο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό εναλλακτικών μορφών διδακτικής προσέγγισης<sup>3</sup>. Η διδακτική διαδικασία έχει ανάγκη πλέον σήμερα ένα διαφοροποιημένο τρόπο σκέψης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορεί να εφαρμόσει συνειδητά και συστηματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία καταργεί το τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και αναπτύσσει την προσέλευση της δυναμικής στάσης αυτών προς τη μάθηση.

Αυτό συμβαίνει, διότι δεν πρόκειται για μία απλή διαδικασία αλλά ούτε και αυτονόητη. Απαιτεί την ύπαρξη οργάνωσης και συντονισμού, αλλά και αναθεώρησης, καθώς απαιτεί ένα πλαίσιο συνεχούς παρακολούθησης, στήριξης και ανατροφοδότησης του τρόπου εφαρμογής της. Ο μαθητής αναγνωρίζεται ως διαφοροποιημένη οντότητα, ενώ επιτυγχάνεται ουσιαστικά μία μετάβαση από τη λογική της καθοδήγησης και του ελέγχου, στην προώθηση της αυτονομίας και της αυτορρύθμισης. Ταυτόχρονα, δίνονται δυνατότητες ελεύθερων επιλογών, συνεργασιών και αλληλεπίδρασης σε όλες τις εκφάνσεις της διδακτικής διαδικασίας<sup>4</sup>.

## **2. Στόχοι διδακτικής προσέγγισης του διδακτικού εγχειρίδιου της γλώσσας Ε΄ τάξης**

Οι στόχοι του διδακτικού εγχειρίδιου της γλώσσας της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, να κατανοούν και να παράγουν διάφορα είδη λόγου και είδη κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά, κατευθυντικά) και μέσα στο πλαίσιο αυτό, να γίνει δυνατή η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος. Αυτό επιτυγχάνεται, τόσο μέσω της πρόσληψης (κατανόηση και επεξεργασία) διαφόρων ειδών κειμένου, όσο και μέσω της παραγωγής (προφορικά και γραπτά) των αντίστοιχων κάθε φορά ειδών, των οποίων έχει γίνει προηγουμένως επεξεργασία<sup>5</sup>.

Σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών<sup>6</sup> της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο, η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους. Κατά συνέπεια, η γλώσσα αντιμετωπίζεται στη φυσική της πολυπλοκότητα, στο μέτρο που αφορά το παιδί και υπαγορεύει το περιεχόμενο της γλωσσικής Παιδείας. Η γλώσσα λαμβάνεται ως ένα σύστημα επικοινωνίας, ένα μέσο

---

2 Tomlinson, C.A. (2004). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.

3 Tomlinson, C. A. (2001a). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, U.S.A.14(1), 3-6.

4 Βαστάκη, Μ. (2010) Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Στο: *Επιστημονικό βήμα*, Αθήνα, τ.12, σ.σ.121-135.

5 Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (2006) Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ.11.

6 ΦΕΚ (2003<sup>Α</sup>) 303 & 304 (13-3-03), ΦΕΚ 1196 ρ 26-8-03, Δ.Ε.Π.Π.Σ., Αθήνα, Π.Ι.

προαγωγής της διανόησης και ειδικότερα της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Ο μαθητής επικοινωνεί και αλληλεπιδρά, αφηγείται, ανακοινώνει προσωπικές εμπειρίες, σκέψεις, επιθυμίες, σχέδια, προγράμματα, εκφράζοντας παραγωγικά χαρακτηριστικά. Μέσα από την όλη συμπεριφορά του αντιλαμβάνεται σχέσεις, αναπτύσσει φωνημική επίγνωση, κατανοεί το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, κατανοεί διάφορους τύπους κειμένων, εξοικειώνεται με τον ιδιωματικό λόγο, εκθέτει τις απόψεις του τεκμηριωμένα, χρησιμοποιεί την αναγνωστική του δεξιότητα, αξιοποιώντας την στα μαθήματα, αλλά και στις προσωπικές του ανάγκες. Συσχετίζει και εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες, επεξεργάζεται και δομεί κείμενα, χρησιμοποιεί κοινωνικούς δείκτες για τη σύνδεση των φράσεων, προσεγγίζει το βιωματικό λόγο. Δύναται να απολαμβάνει το λόγο ως έργο τέχνης, εξοικειώνεται διαισθητικά και διακρίνει τους φθόγγους μιας λέξης και τις τομές ενός φωνητικού συνόλου. Αξιοποιεί τις πληροφορίες που επιθυμεί, αναλύει και συνθέτει δεδομένα και πληροφορίες<sup>7</sup>.

Στην Ε' και Στ' τάξη, ο μαθητής ασκείται στην ακρόαση, στη βελτίωση της ποιότητας της προφορικής του έκφρασης, καθώς και στην ταχύτητα με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο. Ο μαθητής ασκείται στα είδη προφορικού λόγου, στον αναφορικό λόγο (αφήγηση, περιγραφή), στον κατευθυντικό λόγο (παράκληση, οδηγία, πρόσκληση κ.λπ.). Ασκείται στους τρόπους πύκνωσης του περιεχομένου, όπως την περίληψη, στα επίπεδα ύφους και στο λεξιλόγιο. Θα πρέπει να είναι σε θέση να αποδώσει σε γραπτή περίληψη το κείμενο, να διατυπώνει σχολιασμούς και απόψεις, να διακρίνει τα είδη του λόγου και τους τύπους των κειμένων, να αξιολογεί τα στοιχεία του κειμένου. Εκτός των άλλων, θα πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί γραπτά, με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Θα πρέπει να έχει αποκτήσει την ικανότητα να οργανώνει τη σκέψη του και να συστηματοποιεί τη βιωματική και σχολική γνώση, με όργανο το γραπτό λόγο. Η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης για τις συγγραφικές του δυνατότητες και η απόλαυση της διαδικασίας σύνθεσης κειμένου και γενικότερα της γραπτής επικοινωνίας αποτελεί επίσης έναν από τους σκοπούς της γλώσσας της Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου<sup>8</sup>.

### **3. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στη θεωρία της εποικοδόμησης της μάθησης και της αλληλεπίδρασης. Η γνώση οικοδομείται, χτίζεται σε προαπαιτούμενες γνώσεις. Η ύλη αναλύεται σε βασικές γνώσεις, τις προαπαιτούμενες και τις νέες.

Για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συσχετίσουν τρία βασικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος: το περιεχόμενο τη διαδικασία και το αποτέλεσμα. «Περιεχόμενο «είναι αυτό που ένας μαθητής πρέπει να γνωρίζει, να κατανοήσει έννοιες και αρχές και στο τέλος του μαθήματος, να αναπτύξει δεξιότητες. Το περιεχόμενο συνιστά εισροή (μέσω διδακτικών εγχειριδίων, συμπληρωματικών κειμένων, οπτικογραφημένων προγραμμάτων, εκπαιδευτικών

---

7 Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (2006) Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ.14-17.

8 Φ.20/130379/Δ1/22-8 (2019) "Οδηγίες για τη διαχείριση της ύλης του μαθήματος της γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου «Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 13/12/2019).



επισκέψεων, παρουσιάσεων ή λογισμικών).

Η «διαδικασία «είναι η ευκαιρία που έχουν οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα πρέπει να επεξεργαστούν τις ιδέες και να τις κάνουν κτήμα τους. Στην αίθουσα διδασκαλίας η διαδικασία γίνεται συνήθως υπό μορφή δραστηριοτήτων. Μία δραστηριότητα είναι αποτελεσματική όταν έχει έναν σαφώς καθορισμένο εκπαιδευτικό σκοπό, εστιάζει την προσοχή των μαθητών σε μία βασική έννοια, αναγκάζει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν μία βασική δεξιότητα, εξασφαλίζει ότι οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν την ιδέα, όχι απλώς να επαναλάβουν. Βοηθά τους μαθητές να συσχετίσουν τις νέες έννοιες με προηγούμενες και σχετίζεται άμεσα με τη μαθησιακή ετοιμότητα.

«Αποτέλεσμα «είναι το μέσο, με το οποίο ένας μαθητής παρουσιάζει και επεκτείνει το τι έχει κατανοήσει, συσχετίζει τη νέα γνώση με την πρότερη κατά το πέρασ της μαθησιακής προσπάθειάς του. Το τελικό αποτέλεσμα μπορεί να πάρει τη μορφή μιας επίδειξης ή μιας έκθεσης, ακόμα και μιας συζήτησης με επιχειρήματα (καρέκλα του φιλοσόφου). Οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν τη λύση σε ένα σύνθετο πρόβλημα ή να αναλάβουν μία μεζιζονα έρευνα ή μία συγγραφή. Συνεπώς θα πρέπει το περιεχόμενο, η διαδικασία και το αποτέλεσμα να προγραμματίζονται από τον εκπαιδευτικό, με βάση τα διδακτικά μέσα και τις εμπειρίες που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους βοηθούν να κατανοήσουν πραγματικά το θέμα<sup>9</sup>.

Ένα θέμα που κάθε εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει στην τάξη στην οποία διδάσκει, είναι η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές του, η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους και η προσέλκυση της προσοχής τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο υπάρχει μία σαφής επιλογή: η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία μεγιστοποιεί το κίνητρο, αναπτύσσει τη γνωστική και μεταγνωστική ικανότητα και επίδοση των μαθητών, αναπτύσσει τις ατομικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, έχει τη δυνατότητα να καλύψει τα κενά μάθησης, ενώ προωθεί την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των μαθητών, διευκολύνει την αυτοκατανόηση και την αυτογνωσία τους και ενισχύει την ικανότητα συνεργασίας και κοινωνικής μάθησης.

Αυτό επιτυγχάνεται αρχικά με την ευέλικτη ομαδοποίηση: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει τους μαθητές με τυχαία ομαδοποίηση, σε ομοιογενείς ομάδες, σε ομάδες κοινού ενδιαφέροντος, σε μικτού επιπέδου ομάδες και σε ομάδες όπου οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους σε ποια ομάδα θα μπουν. Κατά δεύτερον, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα της ποιοτικής τροποποίησης της διδασκαλίας του, η οποία επιτυγχάνεται ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή.

Η μαθησιακή ετοιμότητα αναφέρεται στην προϋπάρχουσα γνώση, στα βιώματα που έχει ο μαθητής, στο επίπεδο κατανόησης και ενδεχόμενα στα γνωστικά ελλείμματα. Τα ενδιαφέροντα αφορούν τα κίνητρα μάθησης που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Το μαθησιακό προφίλ είναι ένας τρόπος, με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει με τρόπο εποικοδομητικό. Σύμφωνα με τους Felder και Silverman<sup>10</sup>, το μαθησιακό προφίλ αναλύεται ως εξής:

---

9 Tomlinson, C.A. (2004). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Μτφρ. Θεοφιλίδης, Χ., Μαρτίδου-Φορσιέ Δ. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη, σ.73-75.

10 Felder, R.M., Silverman, L.K. (1988) Learning and teaching styles in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 78, 7, pp. 674-681.

**Πίνακας 1.** Felder, R.M. & Silverman, L.K. (1988)

Αισθητηριακός τύπος	Είναι πρακτικός και επιλύει προβλήματα με προκαθορισμένες διαδικασίες, λειτουργεί προσεκτικά αλλά αργά.
Διαισθητικός τύπος	Προτιμά τις ερμηνείες και την πολυπλοκότητα, ενώ κουράζεται με λεπτομέρειες και επαναλήψεις. Λειτουργεί γρήγορα, αλλά απρόσεκτα.
Οπτικός τύπος	Προσλαμβάνει πληροφορίες μέσω εικόνων.
Λεκτικός τύπος	Προσλαμβάνει τις πληροφορίες μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου.
Ενεργητικός τύπος	Κατανοεί την πληροφορία, συζητώντας ή εφαρμόζοντάς την και προτιμά τις συζητήσεις μικρής ομάδας.
Στοχαστικός τύπος	Κατανοεί την πληροφορία, αφού τη σκεφτεί, αναλύοντάς την πολλαπλά. Προτιμά την ατομική μάθηση σε διαθέσιμο χρόνο.
Σειριακός τύπος	Ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα για την κατανόηση των πληροφοριών και την εύρεση λύσεων, ενώ διαθέτει αυξημένη αναλυτική ικανότητα.
Σφαιρικός τύπος	Προσλαμβάνει τις πληροφορίες ολιστικά, προσεγγίζοντας το υλικό τυχαία και ξαφνικά. Διαθέτει αυξημένη συνθετική ικανότητα.

Αποτελεί ιδιομορφία της διδασκαλίας το γεγονός ότι ποτέ δύο ημέρες δεν είναι ίδιες, αλλά εάν ο εκπαιδευτικός δεν είναι προσεκτικός, μπορούν όλες οι ημέρες της διδασκαλίας του πολύ εύκολα να γίνουν όμοιες. Υπάρχουν ευκαιρίες και επιλογές στη διδασκαλία πραγματοποιήσιμες από τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν καθημερινά να θέτουν υψηλούς στόχους. Θα πρέπει ως ανθρώπινα όντα να αναγνωρίζουμε την άγνοιά μας, αντί να προσποιούμαστε ότι έχουμε πολλές απαντήσεις στις πολυπλοκότητες της ζωής. Μπορούμε να νιώθουμε ευαρέσκεια, γιατί έχουμε καλύψει ορισμένη απόσταση, αλλά πρέπει να νιώθουμε βαθύτερη ευαρέσκεια, ακόμη και ευφροσύνη, γιατί αντιλαμβανόμαστε ότι έχουμε ακόμη τέτοια απόσταση να διανύσουμε<sup>11</sup>.

#### **4. Σχέδιο εργασίας με θέμα: Βιβλία-βιβλιοθήκες**

**Μάθημα:** Γλώσσα

**Θεματική ενότητα:** Βιβλία- βιβλιοθήκες

**Διδακτική ενότητα:** Ο μαγικός κόσμος των βιβλίων.

**Χρονική διάρκεια:** 2 διδακτικές ώρες.

#### **4α. Προετοιμασία Σχεδίου Εργασίας:**

**Βασικές Αρχές οργάνωσης ομαδικής εργασίας:** Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει σκεφτεί τις δραστηριότητες που θα εκπονήσει για να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Οι αναθέσεις πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένες και συγκεκριμένες και να δοθούν γραπτώς. Ο διαθέσιμος χρόνος που δίνεται για τη δραστηριότητα πρέπει να οριστεί από την αρχή. Οι διευκρινίσεις πρέπει να δοθούν στην αρχή για να μη διακόπτεται η εργασία. Οι ομάδες

---

11 Thomas, L. (1983). Late night thoughts on listening to Mahler's Ninth Symphony. New York, Bantam Books., p.163

χρειάζονται κάποιο χρόνο για να καταλάβουν τις οδηγίες που παίρνουν και γι αυτό το λόγο, θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα στην προετοιμασία των ομάδων. Οι αναθέσεις θα πρέπει να επιτρέψουν αποτελέσματα, τα οποία θα διαφοροποιούνται από τις ατομικές εργασίες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσφέρει τις συμβουλές του όταν χρειάζεται ή όπου παρατηρήσει σοβαρή αδυναμία.

#### **4β. Εκπαιδευτικά υλικά – Βοηθήματα:**

- Βιβλίο Γλώσσας Μαθητή Ε΄ Δημοτικού, τεύχος β΄, σ.34
- Τετράδιο Εργασιών Γλώσσας Μαθητή Ε΄ Δημοτικού, τεύχος β΄
- Βιβλίο Γλώσσας Δασκάλου Ε΄ Δημοτικού, σ.7,9,16,37,38
- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού, σ.120: Φ. Μπαρμπώ: «Η βιβλιοθήκη μας»

#### **4γ. Εντοπισμός μαθησιακής ετοιμότητας:**

Οι μαθητές έχουν ήδη εισαχθεί στο λογοτεχνικό βιβλίο και στη φιλιαναγνωσία από την Α΄ τάξη, με παρόμοια ενότητα: «Ο κόσμος των βιβλίων-Στη βιβλιοθήκη», οπότε το πιο πιθανό είναι να έχουν δανειστεί βιβλία, να έχουν διαβάσει λογοτεχνικά κείμενα, να έχουν προτιμήσεις σε συγγραφείς. Κατά τη φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο, διδάχτηκαν τα διαφορετικά είδη επικοινωνιακού λόγου και προσέγγισαν τον μεταφορικό λόγο.

**Στόχοι:** α) Κατανόηση- επεξεργασία κειμένου β) Δομή παραγράφου : λέξεις κλειδιά & πλαγιότιτλοι- περιλήψη γ) Κατάκτηση αναφορικού λόγου: αφήγηση, περιγραφή δ) Δημιουργική γραφή ε) Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης (γωνιά φιλιαναγνωσίας).

#### **Στάδια διεξαγωγής εργασίας:**

1. Φάση Έναρξης (15΄ διδακτικής ώρας)
2. Φάση επεξεργασίας (40΄-50΄ δίωρου)
3. Φάση εξάσκησης – εφαρμογής (10΄-20΄ διδακτικής ώρας)

Συνεπώς ο εκτιμώμενος χρόνος διδασκαλίας είναι μία ώρα και δεκαπέντε λεπτά (1.15), αν σκεφτεί κανείς το χρόνο από την πρωινή προσευχή, την είσοδο των μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας έως το πρώτο διάλειμμα.

**Προετοιμασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:** Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες. Κριτήριο θα μπορούσε να είναι το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να παραταχθούν σε τέσσερις ομάδες, με κριτήρια: α) «τις δραστηριότητες που τους βοηθούν να μαθαίνουν «και το β) «πώς τους αρέσει να εργάζονται στην τάξη» (διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό στυλ). Οι μαθητές μέσα στην ομάδα τους έχουν ρόλους: Εισηγητής, ο μαθητής ο οποίος εκφωνεί τη δραστηριότητα. Γραμματέας, ο μαθητής ο οποίος καταγράφει τις απόψεις και τα ευρήματα της ομάδας. Παρουσιαστής, ο μαθητής ο οποίος ανακοινώνει τα αποτελέσματα της ομάδας στην ολομέλεια. Επόπτης, ο μαθητής ο οποίος φροντίζει να κάνει η ομάδα τις δραστηριότητες- εργασίες που έχει αναλάβει. Χρονομέτρης, ο μαθητής/τρια, που ελέγχει

τα χρονικά περιθώρια. Ο εκπαιδευτικός έχει συντονιστικό ρόλο.

#### **4.1.Φάση έναρξης**

Αφόρμηση της διδασκαλίας θα μπορούσε να είναι η εικόνα του βιβλίου ή κάποια άλλη εικόνα που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός. Ανάγνωση του κειμένου σιωπηλά από όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός διαβάσει το κείμενο του σχολικού βιβλίου με τρόπο ορθό και σαφή. Ελέγχουν το λεξιλόγιο πριν την επεξεργασία του κειμένου: Οι μαθητές, δηλαδή η ολομέλεια της τάξης, σημειώνουν άγνωστες λέξεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός επεξηγεί. Ζητείται από τους μαθητές/τριες να μιλήσουν για το θέμα του κειμένου με ερωτήσεις κατανόησης, κάνοντας αναφορά στη συγγραφέα του βιβλίου, ορμώμενος από το βιογραφικό σημείωμα<sup>12</sup>.

#### **4.2.Φάση επεξεργασίας**

Αφού ολοκληρωθεί η φάση έναρξης με τη νοηματική ανάλυση του κειμένου, ο εκπαιδευτικός συνεχίζει στη β' φάση επεξεργασίας, εξηγώντας στους μαθητές τους ότι θα εργαστούν σε ομάδες. Συγκεκριμένα:

##### **4.2.1. Κειμενική ανάλυση**

Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην κάθε ομάδα να επεξεργαστεί μία παράγραφο. Τέσσερις ομάδες, τέσσερις παράγραφοι. Παραλείπονται οι δύο τελευταίες γραμμές της ενότητας. Εντοπίζουν τα βασικά σημεία ενός κειμένου: Σε κάθε ομάδα οι μαθητές πρέπει να βρουν τις λέξεις-κλειδιά της κάθε παραγράφου που έχουν αναλάβει. Κάθε ομάδα βρίσκει πλαγιότιτλους και στο τέλος με βάση τις λέξεις-κλειδιά και τους πλαγιότιτλους, η κάθε ομάδα θα συνεισφέρει με δύο προτάσεις για να δομηθεί η περίληψη του κειμένου προφορικά. Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τις προτάσεις που η κάθε ομάδα ανακοινώνει, ολοκληρώνοντας με αυτό τον τρόπο την περίληψη του κειμένου. Χρησιμοποιούν μνημονικά βοηθήματα (ημερολόγιο, σημειώσεις και άλλα σχετικά).

##### **4.2.2. Διερεύνηση- Ανακάλυψη**

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στους/τις μαθητές/τριες σχετικές με το μάθημα εικόνες από περιοδικά, εφημερίδες ή το διαδίκτυο και τους παροτρύνει να εργαστούν πάνω σε αυτές: Μοιράζεται το υλικό ανάλογα με την παράγραφο στις ομάδες Α και Β: εικόνες πόλεων ή χώρων ή ιστορικών μνημείων ή ιστορικών προσώπων όπου οι μαθητές της κάθε ομάδας καλούνται να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα: α) Τι είναι αυτό που εικονίζεται- περιγραφή β) που βρίσκεται γ) ιστορικά πολιτισμικά ή άλλα σημαντικά στοιχεία συνδέονται με αυτό. Στη συνέχεια μοιράζεται το υλικό στη Γ και Δ ομάδα: ονόματα συγγραφέων ή ηρώων όπου τα βιογραφικά στοιχεία που θα βρουν θα τα υποδυθούν ή θα τα παρουσιάσουν. Οι μαθητές επεξεργάζονται σε ομάδες με δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας : Α' Ομάδα:

---

12 Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (2019) Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, βιβλίο μαθητή, β' τεύχος, Αθήνα, ΙΤΥΕ Διόφαντος, σ.34.

Πεκίνο, Μαδαγασκάρη. Β΄ Ομάδα: Σινικό τείχος, Βίκινγκς, πυραμίδες. Γ΄ Ομάδα: Αίσωπος, Τομ Σώγερ, Χ. Κ. Άντερσεν. Δ΄ Ομάδα: Σεχραζάτ, Χρ. Κολόμβος, Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων ή αράχνη Ανάνσε. Οι δύο πρώτες ομάδες θα χρησιμοποιήσουν εγκυκλοπαίδεια για τη συλλογή των πληροφοριών και οι δύο τελευταίες τον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε συγκεκριμένη σελίδα (kiddle –μηχανή αναζήτησης της Google για παιδιά ή Wikipedia).

Οι μαθητές της πρώτης ομάδας ανατρέχουν στην εγκυκλοπαίδεια για να συλλέξουν τα στοιχεία που ζητήθηκαν και στη συνέχεια βρίσκουν στην υδρόγειο σφαίρα τα δύο μέρη. Ο γραμματέας της ομάδας καταγράφει τις πληροφορίες. Οι μαθητές από την κάθε ομάδα θα ανακοινώσουν στην τάξη ο καθένας διαφορετικά θέματα, πχ. Άλλος τις λέξεις κλειδιά, άλλος τα στοιχεία για το Πεκίνο, ή τη Μαδαγασκάρη. Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας ανατρέχουν στην εγκυκλοπαίδεια για να συλλέξουν τα στοιχεία που ζητήθηκαν. Κατόπιν βρίσκουν στην υδρόγειο σφαίρα το Σινικό τείχος και τις πυραμίδες. Ο γραμματέας της ομάδας καταγράφει τις πληροφορίες. Τα παιδιά της τρίτης και της τέταρτης ομάδας διαβάζουν χαμηλόφωνα και συζητούν τις οδηγίες του βιογραφικού σημειώματος από το βιβλίο της Γλώσσας<sup>13</sup>. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στην γ΄ ομάδα: ονόματα του Αίσωπου, του Χ. Κ. Άντερσεν. Οι μαθητές ανατρέχουν στον Η/Υ (Kiddle, wikipedia) για να συλλέξουν τα κύρια βιογραφικά στοιχεία και ο γραμματέας της ομάδας καταγράφει τις πληροφορίες. Οι μαθητές από την γ΄ ομάδα θα παρουσιάσουν το βιογραφικό σημείωμα των συγγραφέων. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στη δ΄ ομάδα εικόνες της Σεχραζάτ, του Κολόμβου, της Αλίκης στη χώρα των θαυμάτων, ή της αράχνης Ανάνσε. Τα παιδιά διαβάζουν χαμηλόφωνα και συζητούν τις οδηγίες του βιογραφικού σημειώματος στο βιβλίο Γλώσσας του μαθητή. Οι μαθητές διερευνούν στην μηχανή αναζήτησης, για να συλλέξουν πληροφορίες και στοιχεία, ενώ συζητούν και ο γραμματέας της ομάδας καταγράφει τις πληροφορίες. Οι μαθητές της τέταρτης ομάδας θα πρέπει να υποδυθούν τον ρόλο του κάθε ήρωα που αναγράφεται στην σχετική καρτέλα.

Ο χρόνος για την κάθε δραστηριότητα καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό και οι ομάδες τον γνωρίζουν εξ αρχής. Η β΄ φάση ολοκληρώνεται με την παρουσίαση από την κάθε ομάδα της δραστηριότητας που ανέλαβε. Στη συνέχεια υπάρχουν εναλλακτικές δραστηριότητες που αφορούν στη γ΄ φάση της διδασκαλίας οι οποίες είναι οι εξής:

#### **4.3.Φάση εξάσκησης- εφαρμογής, εναλλακτικές:**

##### **4.3.1. Α΄ εναλλακτική δραστηριότητα:**

Δημιουργική γραφή: Σύνθεση – δημιουργία βιβλίου. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, υπόβαθρο για δημιουργία αποτελεί η περιήληψη που υπάρχει στον πίνακα ήδη γραμμένη από τον εκπαιδευτικό. Οι ομάδες μοιράζονται τις κάτωθι δραστηριότητες για τη δημιουργία του βιβλίου:

1<sup>η</sup> ομάδα: Συγγραφή βιβλίου

2<sup>η</sup> ομάδα: Εικονογράφηση

3<sup>η</sup> ομάδα: Εξώφυλλο & Οπισθόφυλλο

4<sup>η</sup> ομάδα: Βιογραφικό σημείωμα

---

13 Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (2019) Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, βιβλίο μαθητή, β΄ τεύχος, Αθήνα, ΙΤΥΕ Διόφαντος, σ.37.

#### **4.3.2. Β' εναλλακτική δραστηριότητα:**

Ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών:  
«Τι θα συνέβαινε αν... «και η «καρέκλα του φιλόσοφου». Η τεχνική της «καρέκλας του φιλόσοφου» αναφέρεται στην εξής διαδικασία: 1. Επιλογή θέματος σχετικού με την ενότητα, που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών. 2. Τοποθετείται μια καρέκλα διαφορετική από αυτές που οι μαθητές χρησιμοποιούν και όποιος μαθητής επιθυμεί κάθεται στην καρέκλα για να επιχειρηματολογήσει. Σε κάθε περίπτωση παρακινούνται όλοι οι μαθητές να λάβουν μέρος στη διαδικασία αυτή. 3. Σε περίπτωση διαφορετικής επιχειρηματολογίας, οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις και αναζητούν μια κοινή συνισταμένη απόψεων<sup>14</sup>.

#### **4.3.3. Γ' εναλλακτική δραστηριότητα:**

Αξιοποίηση του Ανθολογίου: Οι μαθητές σε δυάδες διαβάζουν το κείμενο «Η βιβλιοθήκη μας». Γίνεται μια πρώτη προσέγγιση του κεντρικού νοήματος του κειμένου. Προσπαθούν με την τεχνική του «Σκέψου-Συζήτησε-Μοιράσου» να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όπως:  
1. Γιατί τα παιδιά βοήθησαν τον Τυφλοπόντικα, αφού δεν τους άρεσε η ιδέα του;  
2. Γιατί έχουν παρατσούκλια;  
3. Για ποιο λόγο να κάνουμε βιβλιοθήκη στην τάξη μας;  
4. Τι αποτέλεσμα νομίζετε πως είχε η δημιουργία της βιβλιοθήκης στη ζωή των παιδιών;  
5. Πώς χαρακτηρίζετε τον τυφλοπόντικα;  
6. Ποια χαρακτηριστικά θα επιθυμούσατε να έχει ένας δάσκαλος; κ.λπ.

#### **4.3.4. Δ' εναλλακτική δραστηριότητα:**

Άσκηση τύπου 3 – 2 – 1<sup>15</sup>. Αποτελεί συνθετική εργασία όλων των εργασιών που πραγματοποιήθηκαν σε αυτή τη διδακτική ενότητα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο τέλος της διδασκαλίας ως αθροιστική/τελική αξιολόγηση.

Οι μαθητές συμπληρώνουν κάρτες με προτάσεις τύπου 3-2-1. Ενδεικτικά:

- 1) 3 λέξεις που θεωρώ σημαντικές, 2 λέξεις που είναι πολύ ασήμαντες, 1 λέξη που με εντυπωσίασε
- 2) 3 σημεία που μου άρεσαν, 2 σημεία που δεν μου άρεσαν, 1 σημείο πολύ σημαντικό
- 3) 3 πληροφορίες σημαντικές, 2 πληροφορίες ασήμαντες, 1 πράγμα που θα ήθελα να μάθω ακόμη
- 4) 3 πράγματα που έμαθα σήμερα, 2 τρόπους να τα εφαρμόσω, 1 σημείο που με δυσκόλεψε

Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος: κατά την παρουσίαση από την κάθε ομάδα του υλικού που διερευνήθηκε, αξιολογούνται ουσιαστικά οι τελικές μαθησιακές επιτεύξεις και ελέγχεται το μαθησιακό αποτέλεσμα, αφού μέσα από τη συλλογική και

---

14 Northey, S.S. (2005). Handbook on Differentiated instruction for Middle & High schools. U.K. Routledge.  
15 Tomlinson, C.A. & Moon, T.R. (2013). Assessment and Student success in a Differentiated Classroom. Alexandria, ASCD.



συνεργατική διαδικασία ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διερευνήσει και την ποιότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, μέσω της συνεργασίας των μαθητών και της ταχύτητας ενεργοποίησής τους.

Συνεπώς ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές του να αναδειχθούν οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς ενεργοποιεί τα ενδιαφέροντα αυτά κατά τη διαδικασία εμβάθυνσης και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές του να αναπτύξουν τη μαθησιακή δυναμική τους, όχι μόνο συσχετίζοντας την πρότερη με τη νέα γνώση, αλλά και αναπτύσσοντας την επικοινωνία, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους.

## **5. Αναμενόμενα αποτελέσματα**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί αναλυτική προετοιμασία σε κάθε πεδίο για να εφαρμοστεί. Επειδή περιλαμβάνει μια ποικιλία τεχνικών κατά την εφαρμογή της και λαμβάνει υπόψιν το μαθησιακό προφίλ και την ετοιμότητα του κάθε μαθητή, αναμένεται να υπάρξουν αποτελέσματα στην αίθουσα διδασκαλίας που προέρχονται από την κινητοποίηση των μαθητών. Συγκεκριμένα αναμένεται:

-Να αξιοποιηθούν διαφορετικοί τρόποι μάθησης και να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές, οι οποίοι μέσω της ευελιξίας των ομάδων, έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

-Να αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση του κάθε μαθητή και η συνεργασία μεταξύ όλων στη σχολική τάξη, αφού ο κάθε μαθητής εμπλέκεται ενεργά στο μάθημα.

-Να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, εφόσον ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάληψη πρωτοβουλιών.

-Να εμπλουτίσει ο εκπαιδευτικός το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα με μια ποικιλία δραστηριοτήτων, οι οποίες αλλάζουν τα δεδομένα της παραδοσιακής διδασκαλίας.

-Τέλος, με την επιλογή των εργασιών κλιμακωτής δυσκολίας, ο εκπαιδευτικός παρέχει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης των ίδιων στόχων, λαμβάνοντας υπόψιν τις ατομικές τους ανάγκες.

## **Συμπεράσματα**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, ξοδεύουν 30-35 χρόνια κατά μέσο όρο κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, αφιερώνοντας το καλύτερο κομμάτι της ζωής τους, προσπαθώντας να κάνουν τη διαφορά ή λειτουργώντας με την ίδια στερεότυπη ομοιότητα καθημερινά. Η διδασκαλία αποτελεί το μέσο που θα οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε μια διαφορετική διαδικασία από αυτά που ήδη γνωρίζει από την προσωπική του εμπειρία, με το να θέτει υψηλούς στόχους και να τους πραγματοποιεί συνεργαζόμενος με τους μαθητές του, τους πολίτες του μέλλοντος, προάγοντας παιδεία και πολιτισμό.

Στο πλαίσιο της αποτελεσματικής διδασκαλίας, είναι πλέον απαραίτητο η εκπαιδευτική κοινότητα να αλλάξει στάση απέναντι στη διδασκαλία, ώστε να εμπλουτιστεί με διαφορετικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς το μαθητή. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θέτει υψηλότερους στόχους, δεν επαναπαύεται και δημιουργεί τις προϋποθέσεις πρωτοβουλιών, αυτενέργειας και συνεργασίας. Με την εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενισχύεται η ομαδοσυνεργατική και η εξατομικευμένη

διδασκαλία στη σχολική πραγματικότητα, ενώ ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να κατακτά τη γνώση, μαθαίνοντας πώς να μαθαίνει.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βαστάκη, Μ. (2010) Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Στο: *Επιστημονικό βήμα*, Αθήνα, τ.12, σ.σ.121-135.
- Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (2006) Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (2019) Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού: Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι, βιβλίο μαθητή, β΄ τεύχος. Αθήνα, ΙΤΥΕ, Διόφαντος.
- Κουτσελίνη Μ. & Πυργιωτάκης Ι. (2015) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Αθήνα: εκδ. Πεδίο.
- Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (2015) Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Επιμέλεια: Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Α., Χριστοπούλου, Α.Α., Ζώνιου-Σιδέρη Α. Αθήνα, ΙΕΠ.
- Tomlinson, C.A. (2004). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Μτφρ. Θεοφιλίδης, Χ., Μαρτίδου-Φορσιέ Δ. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- ΦΕΚ (2003<sup>Α</sup>) 303 & 304 (13-3-03), ΦΕΚ 1196 ρ 26-8-03, Δ.Ε.Π.Π.Σ., Αθήνα, Π.Ι.

### Ξενόγλωσση

- Felder, M. R. & Silverman, K. L. (1988) "Learning and Teaching Styles in Engineering Education", *Journal of Engineering Education*, 78, 7, pp. 674-681.
- Gardner, H. (1993) Multiple Intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.
- Northey, S.S. (2005) Handbook on Differentiated instruction for Middle & High schools. U.K. Routledge.
- Thomas, L. (1983) Late night thoughts on listening to Mahler's Ninth Symphony. New York, Bantam Books.
- Tomlinson, C. (1997) Differentiating instruction: Facilitator's guide. Alexandria, ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001a) Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, U.S.A. 14(1), p.3-6.
- Tomlinson, C.A. & Moon, T.R. (2013) Assessment and Student success in a Differentiated Classroom. Alexandria, ASCD.

### Ιστοσελίδες

- Φ.20/130379/Δ1/22-8-19 "Οδηγίες για τη διαχείριση της ύλης του μαθήματος της γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου «Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 13/12/2019).

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η **Κλεοπάτρα Βασιλείου** είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ 70, 2<sup>ης</sup> ενότητας, στο ΠΕΚΕΣ Ηλείου. Έχει σπουδάσει Παιδαγωγικά και Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Το μεταπτυχιακό της αφορά στη Διοίκηση & Οργάνωσης εκπαιδευτικών μονάδων, ενώ το Διδακτορικό της αφορά στη Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή στην αίθουσα διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε κάθε τάξη χωριστά, αποτέλεσε μια εκ των επιμορφώσεων που έχει επιδοθεί στις δύο πόλεις της Ηλείου, Άρτα και Ιωάννινα.

## **Το Βιβλόδραμα στα Πλαίσια της Ποιμαντικής Κλινικής (Ψυχο)Θεραπείας: Μία Βιβλιογραφική Επισκόπηση**

*Δημητριάδου Α. Μαρίνα*

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του Βιβλοδράματος και των εφαρμογών του στο χώρο της ποιμαντικής φροντίδας της ψυχής, έτσι ώστε αυτό να γίνει ευρύτερα γνωστό και στο ελληνικό επιστημονικό κοινό.

Μέσα από μια βιβλιογραφική επισκόπηση διαφόρων μοντέλων Βιβλοδράματος επιχειρείται η ανάδειξη του ρόλου του Βιβλοδράματος ως μέσου ενδυνάμωσης της πίστης αλλά και ως δυνατότητα επαναπροσδιορισμού των αξιών ζωής και επανεξέτασης των θρησκευτικών προσανατολισμών. Επιπροσθέτως το Βιβλόδραμα προσεγγίζεται και ως δυνατότητα επίλυσης εσωτερικών συγκρούσεων και κατανόησης βαθύτερων ψυχικών διεργασιών στα πλαίσια της ποιμαντικής φροντίδας-(ψυχο)θεραπείας.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση βασίστηκε στην μελέτη της συνοπτικής βιβλιογραφικής επισκόπηση του Βιβλοδράματος και των μορφών του από τον H. Heidenreich, λόγω της εγκυρότητας και περιεκτικότητας που την χαρακτηρίζει.

Θεωρούμε ότι η ιδιαιτερότητα του θέματος θα κεντρίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας και θα αποτελέσει την απαρχή ενός γόνιμου και δημιουργικού διαλόγου.

**Λέξεις – κλειδιά:** Βιβλόδραμα, Ποιμαντική, Κλινική, (Ψυχο)θεραπεία, Βιβλιογραφική Επισκόπηση.

### **The Bibliodrama in the context of Pastoral Clinical (Psycho) Therapy: A Bibliographical Overview**

#### **Abstract**

The purpose of this paper is to present the Bibliodrama and its applications in the field of pastoral care of the soul, so that it will be widely known to the Greek scientific community.

A bibliographical overview of various models of the Bibliodrama, attempts to highlight the role of the Bibliodrama as a means of strengthening faith but also as an opportunity to redefine the values of life and reconsider religious beliefs. In addition, the Bibliodrama is also approached as a way of resolving internal conflicts and understanding deeper mental processes in the context of pastoral care - (psycho) therapy.

The bibliographic review was based on the study of the bibliographic overview of the Bibliodrama and its forms by H. Heidenreich, due to its validity and comprehensiveness.

We believe that the specificity of the subject will stimulate the interest of the scientific community and will be the beginning of a fruitful and creative dialogue.

**Keywords:** Bibliodrama, Pastoral Clinical (Psycho) therapy, Bibliographical Overview.

## 1. Εισαγωγή

Το Βιβλόδραμα, ως τεχνική δραματοποίησης βιβλικών διηγήσεων, έχει ως στόχο, στις περισσότερες μορφές του, την ενδυνάμωση της πίστης αλλά επίσης και την κατανόηση εσωτερικών συγκρούσεων που μπορεί να βιώνει το άτομο εξαιτίας μιας λανθάνουσας θρησκευτικότητας ή ως αποτέλεσμα ψυχολογικών ή ψυχιατρικών προβλημάτων που ενδεχομένως αντιμετωπίζει.

Το Βιβλόδραμα δημιουργεί ένα χώρο όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να αποβάλουν την πολύ πνευματική και σφιχτή άποψη των βιβλικών κειμένων και να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα όπου μπορούν να εισέλθουν σε μια ζωντανή στιγμή με τα κείμενα. Μέσω αυτής της εμπειρίας, οι συμμετέχοντες μπορούν να μάθουν να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να αλλάζουν τη ζωή τους υπό το φως του Λόγου.

Οι βιβλιογραφικές έρευνες που γνωρίζουμε έχουν αποδείξει ότι το Βιβλόδραμα χρησιμοποιείται κυρίως στα πλαίσια της ποιμαντικής φροντίδας της ψυχής με κύριο στόχο την ενδυνάμωση της πίστης των συμμετεχόντων.

Όμως η δυνατότητα της εσωτερικής αλλαγής που προσφέρει στους συμμετέχοντες, στα πλαίσια μιας θεραπευτικής προσέγγισης, μιας εσωτερικής αλλαγής στάσεων και θεωρήσεων ζωής, έδωσε το έναυσμα να επιχειρήσουμε μια ερευνητική προσέγγιση του Βιβλοδράματος, μέσου επιλεγμένου κλινικού δείγματος, στα πλαίσια της (ψυχο)θεραπευτικής διαδικασίας σε παιδιά και εφήβους με αποκλίνουσα κοινωνική συμπεριφορά.

Θεωρούμε ότι αυτή η προσέγγιση είναι πρωτότυπη όχι μόνο για τα δεδομένα της Ελλάδας αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο και ότι θα μπορούσε να συνεισφέρει γενικότερα στον τομέα της ψυχικής υγείας και ειδικότερα στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής. Ως εκ τούτου αξίζει να διερευνηθεί.

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο κυρίως να καταστήσει γνωστό, και στον ευρύτερο ελληνικό επιστημονικό χώρο, το Βιβλόδραμα και τις εφαρμογές του, παράλληλα, δε, επιχειρεί να παρουσιάσει μια πρώτη, αμυδρή αποτύπωση, το στίγμα, της ερευνητικής μας εργασίας η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη και αφορά την εφαρμογή του Βιβλοδράματος ως βοηθητικού μέσου ψυχοθεραπευτικής αγωγής σε παιδιά/ εφήβους με κοινωνικά αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Η διερεύνηση του θέματος της παρούσας εργασίας επιχειρείται μέσα από την παρουσίαση μιας επιλεγμένης βιβλιογραφικής επισκόπησης σχετικά με το Βιβλόδραμα, τη συγκριτική παράθεση των διαφόρων μοντέλων Βιβλοδράματος, την κριτική αποτίμηση της παρουσίας και μία πρώτη γνωριμία -παρουσίαση της δικής μας ερευνητικής πρότασης.

## 2. Αποσαφήνιση Όρων

### 2.1. Βιβλόδραμα: Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Το Βιβλόδραμα είναι μια μορφή δραματοποίησης με βάση τις βιβλικές διηγήσεις. Με τη μορφή που το εξετάζουμε στην παρούσα μελέτη, αναπτύχθηκε αρχικά στην Γερμανία από

τους Η. Petzold και G.M. Martin στις αρχές της δεκαετίας του '80, και αργότερα στην Ολλανδία και στην Αμερική, «παίζεται», δε, με ένα, δύο ή περισσότερα πρόσωπα<sup>1</sup>. Το Βιβλόδραμα, όπως αναπτύχθηκε στις προαναφερθείσες χώρες, λειτουργούσε κυρίως στα πλαίσια της ποιμαντικής φροντίδας της ψυχής και με την πάροδο του χρόνου πήρε διάφορες μορφές που οδήγησαν με τη σειρά τους στη διαμόρφωση μοντέλων Βιβλοδράματος.

Πρόκειται για μια «μέθοδο», ένα τρόπο προσέγγισης και εμπάθυνσης της πίστης που βιώνεται από το άτομο με ένα διαφορετικό τρόπο. Η εμπάθυνση αυτή πραγματοποιείται με την ενσάρκωση ρόλων παρμένων από ιστορίες της Βίβλου, μέσω των οποίων (ρόλων) επιχειρείται «μια συνειδητοποίηση της σύνδεσης των προσωπικών βιωμάτων των συμμετεχόντων με τα βιβλικά πρόσωπα»<sup>2</sup>. Τοιουτοτρόπως, ο συμμετέχων στο Βιβλόδραμα, δρώντας σε ένα χώρο κατεξοχήν πνευματικό, προσεγγίζει πληρέστερα τον εαυτό του, έρχεται κοντά του, τον ανακαλύπτει, εισέρχεται σε μια βαθύτερη προσωπική εμπειρία.

## **2.2. Κλινική Ποιμαντική Ψυχοθεραπεία: Εννοιολογική Αποσαφήνιση Όρων**

Η Κλινική Ποιμαντική Ψυχοθεραπεία είναι η μελέτη και η θεραπεία των δυσλειτουργιών στις διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο μιας πνευματικής κοσμοθεωρίας και του ήθους που παρέχει ένα πλαίσιο πίστης βασισμένο στην ανάλυση και τη θεραπεία. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει επιστήμη βασισμένη στην πίστη και καμία επιστημονική πίστη, θα διερευνήσουμε εδώ πώς μια προσέγγιση βασισμένη στην πίστη στην «προσωπική φροντίδα «μπορεί να συνδυαστεί με μια επιστημονική κατανόηση της κλινικής θεραπείας, παρέχοντας έτσι μια ορθολογική προσέγγιση στην ποιμαντική φροντίδα και θεραπευτική αγωγή όσον αφορά τις εντεταλμένες επαγγελματικές ποιμαντικές υπηρεσίες<sup>3</sup>.

Στη συζήτησή μας για την κλινική ποιμαντική ψυχοθεραπεία, να επισημάνουμε ότι υπάρχουν δύο σημαντικοί εννοιολογικοί όροι που πρέπει να διερευνηθούν, ο πρώτος όρος είναι ο όρος ποιμαντική φροντίδα και ο δεύτερος κλινική ψυχοθεραπεία<sup>4</sup>.

### **2.2.1. Αποσαφήνιση της Έννοιας Ποιμαντική Φροντίδα**

Ο όρος «ποιμαντικός» «είναι εικονιστικός και μεταφορικός, περιγράφοντας τη φροντίδα του Θεού για τον λαό του σε γεωργικούς όρους όπου ο Θεός είναι ο βοσκός και οι άνθρωποι είμαστε τα πρόβατα. Ο όρος «ποιμαντικός» «συγκεντρώνει τότε το πρακτικό και το πνευματικό και εκφράζεται ιστορικά ως «η θεραπεία των ψυχών». Η φροντίδα των άλλων - η έννοια της «θεραπείας των ψυχών» - είναι το ποιμαντικό καθήκον να είναι κανείς «υπεύθυνος για τη διαποίμανση της εσωτερικής ζωής του λαού μέσω κρίσεων, συναισθηματικής σύγκρουσης και διαπροσωπικού πόνου σε μια πορεία που οδεύει προς την ανάπτυξη της ανταπόκρισης προς τον Θεό»<sup>5</sup>. Ο Θεός σε αυτό το πλαίσιο είναι το

---

1 Kreller, H. (2013), *Bibliodrama. Ein Lehr- und Praxisbuch*. Norderstedt: Books on Demand, p.71.

2 Beurmanjer, H. (2019), *Tango mit Gott? Theoretische Klärungen zum 'Bibliodans' als Methode der spirituellen Bildung*. Gorinchem: Theologische Uitgeverij Narratio, p.41.

3 Morgan, J. H. (2012), *Clinical Pastoral Psychotherapy. A Practitioner's Handbook for Ministry Professionals*, Expanded 2nd Edition. Mishawaka, Indiana: Graduate Theological Foundation, p. 12.

4 Graber, A. V. (2004), *Viktor Frankl's Logotherapy: Method of Choice in Ecumenical Pastoral Psychology* (2nd ed.). Lima, OH: Wyndham Hall Press, p.p. 113–117.

5 Oden, T. C (1983), *Pastoral Theology. Essentials of Ministry*, 1sted edition. San Francisco: Harper One, p.187.



απόλυτο Ον της θρησκευτικής πίστης.

Ένας πιο περιεκτικός ορισμός θεωρεί την ποιμαντική φροντίδα ως τις δραστηριότητες ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενεργεί (ως έκφραση των θρησκευτικών πεποιθήσεών τους) με τρόπο που βοηθάει τους άλλους, τόσο από έξω όσο και από τη δική τους κοινότητα πίστης. Αυτή η βοήθεια μπορεί να είναι πρακτική, πνευματική ή και τα δύο<sup>6</sup>. Επομένως η ποιμαντική φροντίδα κατευθύνεται προς τη θεραπεία, τη διατήρηση, την καθοδήγηση και τη συμφιλίωση των ατόμων που αντιμετωπίζουν προβλήματα τα οποία άπτονται των παραπάνω πεδίων<sup>7</sup>.

Να τονίσουμε πώς αναφερόμενοι στην ποιμαντική φροντίδα θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι στα πλαίσια της «ποιμαντικής φροντίδας της ψυχής «η πρακτική της ποιμαντικής συμβουλευτικής επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση τριών διαφορετικών παραγόντων. Αυτά είναι το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η ποιμαντική συμβουλευτική, η θρησκευτική παράδοση που ενημερώνει το έργο του ποιμαντικού συμβούλου και η σύγχρονη κατανόηση της θεραπευτικής διαδικασίας και της κατάλληλης δομής της συμβουλευτικής σχέσης<sup>8</sup>. Με βάση αυτή τη θεώρηση οφείλουμε να εντάξουμε την ποιμαντική φροντίδα στο κατάλληλο πλαίσιο θεραπείας.

## 2.2.2. Αποσαφήνιση της Έννοιας Κλινική (Ψυχο)θεραπεία

Σύμφωνα με τον Morgan, η ψυχοθεραπεία είναι η ανάλυση και η θεραπεία ψυχικών και συναισθηματικών διαταραχών μέσω της χρήσης ψυχολογικών γνώσεων και τεχνικών, τόσο παρηγορητικών όσο και θεραπευτικών, με σκοπό την εμβάθυνση της αυτογνωσίας του πελάτη μέσω της προσωπικής ανάπτυξης, ενώ παράλληλα καλλιεργεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων στις διαπροσωπικές σχέσεις<sup>9</sup>. Με την πιο περιεκτική έννοια, επισημαίνει ο Reber, η χρήση απολύτως κάθε τεχνικής ή άλλης διαδικασίας που έχει παρηγορητικές ή θεραπευτικές επιδράσεις σε οποιαδήποτε ψυχική, συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή μπορεί να ονομαστεί ψυχοθεραπεία<sup>10</sup>. Όπως συμβαίνει στα πλαίσια της κλινικής θεραπείας ο ειδικός κλινικής υγείας να είναι ο υπεύθυνος που ασκεί τα εν λόγω καθήκοντά, έτσι και στην κλινική ποιμαντική ψυχοθεραπεία αυτός που κινείται εντός ενός τέτοιου θεραπευτικού πλαισίου οφείλει να έχει την απαραίτητη εξειδίκευση<sup>11</sup>.

Η κλινική (ψυχο)θεραπεία, συνεπώς, λειτουργεί μέσα στην εκάστοτε κοσμοθεωρία αλλά χρησιμοποιεί αυστηρά επιστημονικά μεθοδολογίες αξιολόγησης και τρόπους θεραπείας. Με τον τρόπο αυτό, ο κλινικός ψυχοθεραπευτής στην ποιμαντική φροντίδα έχει τιμήσει τόσο την πίστη του ασθενούς όσο και την επιστήμη του επαγγέλματος<sup>12</sup>.

Επειδή η ποιμαντική συμβουλευτική είναι ένα εξειδικευμένο μοντέλο

---

6 Lyall, D. (2001), *Integrity of pastoral care*. London: SPCK, p. 11ff.

7 Clebsch, W. A, and Jaekle, C.R. (1964, 1967) *Pastoral Care in Historical Perspective*. New York: Harper, p.4.

8 Lynch G. (1999), *Clinical Counselling in Pastoral Settings*. London and New York: Routledge, p.3.

9 Morgan, J. H. (2012), *Clinical Pastoral Psychotherapy. A Practitioner's Handbook for Ministry Professionals*, Expanded 2nd Edition. Mishawaka, Indiana: Graduate Theological Foundation, p. 25.

10 Reber, A. S. (Ed.) (1985), *The Penguin Dictionary of Psychology*. New York: Penguin Books, p.123.

11 Laracy, J. R (2019), «A Logotherapeutic Approach to Pastoral Counseling Education for Catholic Seminarians», *American Journal of Psychiatry and Neuroscience*, Vol. 7, No. 2, p. 44 (43-51).

12 Morgan, J. H. (2012), *Clinical Pastoral Psychotherapy. A Practitioner's Handbook for Ministry Professionals*, Expanded 2nd Edition. Mishawaka, Indiana: Graduate Theological Foundation, p. 29.

παραδοσιακής ψυχοθεραπείας, η χρήση θρησκευτικών πόρων όπως η προσευχή, η πνευματική κατεύθυνση και η βιβλική καθοδήγηση και δραματοποίηση βιβλικών αφηγήσεων αναγνωρίζονται και γίνονται αποδεκτές ως νόμιμες συνιστώσες της διαδικασίας κλινικής θεραπείας<sup>13</sup>.

### **3. Συνοπτική Βιβλιογραφική Επισκόπηση του Βιβλοδράματος και των Μορφών του από τον H. Heidenreich**

Ο H. Heidenreich σε αυτή την αναδρομή δεν προσπαθεί να παρουσιάσει όλο το φάσμα της δουλειάς του Βιβλοδράματος, αλλά ενδιαφέρεται κυρίως να καταστήσει ξεκάθαρη, μέσα από την αναπαράσταση ορισμένων πρακτικών πρωταγωνιστών του Βιβλοδράματος, την πολυπλευρικότητα του όρου<sup>14</sup>.

Αναφερόμενος ο H. Heidenreich στην ιδιαίτερη άνθηση του Βιβλοδράματος κατά τη δεκαετία του 90<sup>15</sup> παρατηρεί ότι «το Βιβλόδραμα βρίσκεται σε έξαρση»<sup>16</sup>. Να σημειώσουμε, στο σημείο αυτό, ότι σημαντική άνοδο του Βιβλοδράματος βλέπουμε να συμβαίνει ξανά κατά την τελευταία δεκαετία όχι μόνο σε χώρες της Ευρώπης, αλλά και σε χώρες της Ασίας, στον Καναδά και στις Η.Π.Α. όπου το Βιβλόδραμα χρησιμοποιείται είτε στα πλαίσια της ποιμαντικής φροντίδας είτε ακόμη και στα πλαίσια της εκπαίδευσης<sup>17</sup>.

#### **3.1. Το Βιβλόδραμα κατά τον Petzold: Το Βιβλόδραμα στα Πλαίσια της Ποιμαντικής Θεραπείας**

Σε ένα παλιό, ίσως στο πιο παλιό γερμανικό άρθρο στο οποίο γίνεται αναφορά στο Βιβλόδραμα, ο Petzold προσεγγίζει το χρονικό όριο κατά το οποίο ήρθε για πρώτη φορά σε επαφή με το Βιβλόδραμα και αυτό προσδιορίζεται στις αρχές της δεκαετίας του '60 μέσα από προσπάθειες που έγιναν αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου γινόταν αναφορά «για βιβλικό ψυχόδραμα» για να περιγραφούν συμβάντα που διαπνέονταν από ομαδική δυναμική ή από ψυχοδραματισμό<sup>18</sup>. Απεναντίας, με τον όρο Βιβλόδραμα (ως τότε ακόμη πολύ γενικά) εννοούνταν η ερμηνεία γεγονότων της Βίβλου τα οποία ήταν μέχρι τότε δυσνόητα ή προκαλούσαν αγανάκτηση. Σε αντίθεση με την εισαγωγή βιβλικών σκηνών όπως γίνεται περίπου και στο θρησκευτικό θέατρο, ο κάθε συμμετέχων οφείλει στο πλαίσιο της βιβλικής εξιστόρησης να μετουσιώνει κάθε φορά ένα ρόλο, ο οποίος να πηγάζει μέσα από προσωπικές του εμπειρίες<sup>19</sup>. Ο Petzold πολύ εκφραστικά αρνείται περιορισμούς των παικτών που προκύπτουν μέσα από τις

---

13 Morgan, J. H (2012), *Clinical Pastoral Psychotherapy. A Practitioner's Handbook for Ministry Professionals*, Expanded 2nd Edition. Mishawaka, Indiana: Graduate Theological Foundation, p 12.

14 Heidenreich H. (1994), *Bibliodrama im Boom*. KatBI 119, p p.517- 522.

15 Heimbrock, H., Gunter, H. – G. (1983), *Spiel- Raume. Kreativität im Horizont des christlichen Glaubens*. Neukirchen- Vluyn, p.262.

16 Schulte, R. (1987), *Spelen voor de verborgene God. Een empirisch onderzoek naar de ontwikkeling van een theodiceemotief onder de invloed van bibliodrama*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, pp. 106-112.

17 Kohi, F. (2013), *Bibliodrama as Therapy within the Church*. Montreal, Quebec: Concordia University, p.17.

18 Heimbrock, H., Gunter H. – G (1983), *Spiel- Raume. Kreativität im Horizont des christlichen Glaubens*. Neukirchen- Vluyn, pp. 256-259.

19 Van Ments M. (1991), *Rollenspiel: effektiv: Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter*. München: Ehrenwirth Verlag, pp. 69-76.

οδηγίες του σεναρίου και τονίζει ότι μέσα από το Βιβλόδραμα μπορούν οι προσωπικοί προβληματισμοί να γίνουν γνωστοί και επίκαιροι. Το ζητούμενο για αυτόν είναι η ενδυνάμωση και κατανόηση του θρησκευτικού υπόβαθρου του συμμετέχοντα ώστε να αρθούν ή να απαλυνθούν εσωτερικές ψυχικές συγκρούσεις που βιώνει<sup>20</sup>.

### 3.2. Παιγνιώδες και Θεατροπαιδαγωγικά Εμπνεόμενο Βιβλόδραμα: το Βιβλόδραμα της Warns

Τόσο για την προαγωγή της γνώσης όσο και για το μάθημα των Θρησκευτικών αυτό καθαυτό η Warns<sup>21</sup> επιχειρεί μια δίοδο μεταξύ του θεάτρου και της παιδαγωγικής του παιχνιδιού παρουσιάζοντας μια σειρά από μεθόδους, παιχνίδια και ασκήσεις. Αυτά μπορεί από τη μια μεριά να προσεγγίζουν το Βιβλόδραμα και από την άλλη – κι αυτό εφόσον το επιτρέπουν οι ώρες διδασκαλίας- να είναι μικρά παιγμένα αποσπάσματα, παρμένα μέσα από στιγμιότυπα βιβλικών ιστοριών τα οποία μπορούν να αποδοθούν μέσα από το παιχνίδι και να δώσουν μια ανάλαφρη νότα μέσα από τη χρησιμοποίηση π.χ. χάρτινων σκαλοπατιών για την ανάβαση, χαρτονένιων τειχών έτσι ώστε να μπορέσει να βιωθεί η αποδοχή ή ο αποκλεισμός.

Σκοπός είναι μεταξύ άλλων να καταστούν επίκαιρα πολλά γεγονότα της βιβλικής εξιστόρησης συμπεριλαμβανομένων και προσωπικών εμπειριών, χωρίς να γίνεται προσπάθεια για φαλκίδευση των γεγονότων ή για υποβιβασμό των μαθητών<sup>22</sup>. Για αυτό το λόγο δεν είναι αναγκαία η άμεση αναπαράσταση των σκηνών της Βίβλου αλλά κρίνεται σκόπιμη η εκλογή βιωματικών καταστάσεων που προσεγγίζουν και ομοιάζουν με τις βιβλικές σκηνές έτσι ώστε να γίνει ομαλή η μετάβαση από τις προσωπικές εμπειρίες στις βιβλικές σκηνές.

### 3.3. Από το Βιβλόδραμα στο Αγιόδραμα του Spiegel

Ο Spiegel διαχωρίζει σε τρία επίπεδα την πραγματεία βιβλοδραματικών κειμένων:

- πρώτο επίπεδο, αυτό των προσωπικών εμπειριών,
- δεύτερο επίπεδο, αυτό της συμβολικής πολιτισμικής και Πολιτικής ερμηνείας και
- τρίτο επίπεδο, αυτό της μυθολογικής και θρησκευτικής ερμηνείας

Αργότερα θέλησε να μεταβεί από την αναπαράσταση σκηνών της Βίβλου – Βιβλόδραμα- στην αναπαράσταση των ίδιων των Αγίων κι έτσι έφτασε να οδηγηθεί στο Αγιόδραμα<sup>23</sup>. Ο Spiegel αντιλαμβάνεται το Αγιόδραμα ως τη μετουσίωση και μορφοποίηση (με σάρκα και οστά) μύθων, διηγήσεων και ποιημάτων γύρω από πνευματικές μορφές που με το πέρασμα του χρόνου αξιώθηκαν να αγιοποιηθούν και να λατρευτούν από πλήθος κόσμου βρίσκοντας τελικά την προσωπική τους υποταγή μέσα από τη ζωή και το

---

20 Martin, G. M., (1976,) «Biblische Texte im Kontext des Lebens. Nachwort «zu W. Wink, *Bibelauslegung als Interaktion*, Stuttgart, pp. 7-13.

21 Jentsch, W.(1970), Der Einfluss Tillichs auf die Religionspädagogik der Gegenwart. In *Evangelische Erzieher*, 22, p.155 (154-160).

22 Jentsch, W.(1970), Der Einfluss Tillichs auf die Religionspädagogik der Gegenwart. In *Evangelische Erzieher*, 22, p. p. 158-160 (154-160).

23 Petzold, H., Sieper, J. (1970), «Psychodrama in der Erwachsenenbildung». In *Zeitschrift für praktische Psychologie* 8, pp. 429-433(429-447).

σχήμα του μοναχισμού<sup>24</sup>. Το Αγιόδραμα πραγματεύεται περισσότερο τη θρησκευοληπτική εξέλιξη παρά το ξαναζωντανέμα και την αναγωγή στο παρόν βιβλικών κειμένων όπως επιχειρείται στο Βιβλόδραμα. Για να αμυνθούν οι βιβλοδραματοουργοί, αποφεύγουν να μιλούν για καθοδηγητές, ενώ προτιμούν να αναφέρονται σε ‘πνευματικούς’ και να αντιλαμβάνονται το Βιβλόδραμα (το οποίο υπάρχει πλέον μόνο σαν τίτλος) σαν τη μέθοδο της *φροντίδας της ψυχής*<sup>25</sup>.

Σύμφωνα πάντα με τον Spiegel το θρησκευτικό στοιχείο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο ως χριστιανικό σύμβολο και πρέπει να προέχει το συλλογικό από το ατομικό στοιχείο. Για αυτό το λόγο προτιμά την ομάδα και θεωρεί αναγκαίο το συλλογικό στοιχείο, επειδή οι συλλογικοί μύθοι και οι εικόνες πάθους μπορούν μόνο μ’ αυτό τον τρόπο να αποδοθούν όταν δηλαδή η ανεξαρτησία, η αλληλεγγύη και η ισότητα βιώνονται μέσα από τις μορφές των Αγίων<sup>26</sup>.

### 3.4. Το Ψυχοδραματικό Βιβλόδραμα

Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του ρεύματος σύμφωνα με τον Petzold είναι: α) ο ομαδικό παιχνίδι και β) το παιχνίδι των πρωταγωνιστών.

Εκείνο που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το παιχνίδι των πρωταγωνιστών, το οποίο πολύ διεξοδικά μπορεί να περιγραφεί μέσα από την προσωπική επαφή, εμπειρία και διήγηση του θεολόγου, ψυχοδραματοουργού και του καθοδηγητή μέσα από βιβλικές μορφές<sup>27</sup>.

Το ιδεατό που υπάρχει στο Ψυχόδραμα είναι η “Κάθαρση” όπου οι πρωταγωνιστές με λιγότερη ή περισσότερη συναισθηματική φόρτιση (συναισθηματική- κάθαρση, επισκοπική κάθαρση κ.λπ.) βγάζουν τις παρωπίδες τους<sup>28</sup>.

Σε αυτόν τον τύπο Βιβλοδράματος εντάσσεται και το Ψυχοδραματικό Βιβλόδραμα του J. Lap όπως επίσης και το Βιβλοδραματικό μοντέλο της έρευνάς μας. Στις παρακάτω υποενότητες παρουσιάζονται τα δύο αυτά μοντέλα.

### 3. Το Ψυχοδραματικό Βιβλόδραμα του J. Lap

Ο J. Lap, στην τεχνική του, ξεκινάει από την προσωπική κατάσταση των συμμετεχόντων και προσεγγίζει τα βιβλικά κείμενα κάνοντας χρήση της ψυχοδραματικής μεθόδου.

Στο μοντέλο του ο πρωταγωνιστής επιλέγει τις σκηνές τις οποίες θέλει να δραματοποιήσει και επιλέγει επίσης και τους συμπρωταγωνιστές που θα τον βοηθήσουν. Ο καθοδηγητής βρίσκεται διαρκώς σε συζήτηση με τον πρωταγωνιστή θέτοντας του ερωτήσεις και δίνοντας βοηθητικές οδηγίες για την εξέλιξη του παιχνιδιού. Εδώ, σημαντική είναι η θέση της εναλλαγής ρόλων<sup>29</sup>. Οι συμμετέχοντες καλούνται, με αφορμή

---

24 Petzold, H. (1978), *Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater*. Paderborn: Junfermann, pp. 368-386.

25 Spiegel, Y. (1987), «Bibliodrama als Hagiodrama», In A. Kiehn u.a: *Bibliodrama*. Stuttgart: Kreuz-Verlag, p.141ff.

26 Andriessen, H., Nolet, M., Derksen, N. (1995), *Bibliodrama. Stem en tegenstem*. Utrecht, pp. 61-65.

27 Derksen, N. (1985) *Hoe God meespeelt*. Den Haag: Voorhoeve, pp. 156-163.

28 Welzen, H. (1997), *Maak mijn ogen Nieuw. Bibliodrama en exegese*. S. 1.: Bibliodrama, werkgroep voor Opleiding en Spirualiteit, pp. 12-17.

29 Lap, J.P.M. (2008), «Five bibliodrama miniatures». In: P. Fontaine, *Psychodrama, Studies & Applications*.

μία βιβλική ιστορία και μέσα από την υπόδυση ρόλων στο ψυχοδραματικό μοντέλο, να διηγηθούν και να «ξαναδιηγηθούν» τη δική τους ιστορία ζωής ώστε να αποκτήσουν ένα καινούριο και βαθύτερο νόημα της ύπαρξής τους<sup>30</sup>.

Πράγματι, μέσω της δραματικής διαδικασίας των βιβλικών διηγήσεων με τις τεχνικές του ψυχοδράματος, επέρχεται η επίτευξη των θεραπευτικών στόχων της βιβλοδραματικής συνεδρίας όπως είναι η ανακούφιση των συμπτωμάτων, η συναισθηματική και σωματική ενσωμάτωση και η προσωπική ανάπτυξη. Είναι μια ενεργή προσέγγιση που βοηθά τον συμμετέχοντα να πει την ιστορία του για να λύσει ένα πρόβλημα, να επιτύχει μια κάθαρση, να επεκτείνει το βάθος και το εύρος της εσωτερικής εμπειρίας, να κατανοήσει το νόημα των συμβόλων που υπάρχουν στις διηγήσεις και να ενισχύσει την ικανότητα να παρατηρεί τους προσωπικούς ρόλους<sup>31</sup>.

#### **4.1. Το Βιβλοδραματικό Μοντέλο της Έρευνάς μας με Βάση το Ψυχόδραμα**

Το Βιβλοδραματικό μοντέλο που προτείνουμε και υιοθετούμε ως ερευνητικό μοντέλο έχει ως πλαίσιο αναφοράς το ψυχοδραματικό μοντέλο του J. Lap. Εφαρμόζεται σε επιλεγμένο κλινικό δείγμα παιδιών και εφήβων με κοινωνικά αποκλίνουσα συμπεριφορά και ερευνητικό ζητούμενο είναι εάν η θεραπεία μέσω Βιβλοδράματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο συναισθηματικής ενδυνάμωσης στα πλαίσια (ψυχο)θεραπευτικής αγωγής της παραπάνω ομάδας παιδιών/ εφήβων.

Το ιδιαίτερο σε αυτή την επιστημονική αναζήτηση είναι ότι η δραματοποίηση πραγματοποιείται σε μία συνάντηση δύο διαφορετικών χώρων, του επιστημονικού και του πνευματικού. Οι αλήθειες των βιβλικών διηγήσεων και η δυναμική των συμβόλων που αυτές εμπεριέχουν, αλλά κυρίως η πνευματική διάσταση που διαποτίζει τα βιβλικά κείμενα είναι τα στοιχεία εκείνα που λειτουργούν ως καταλύτης στην ψυχή των συμμετεχόντων/θεραπευομένων και είναι αυτά τα στοιχεία που καθιστούν αυτή τη συνάντηση γόνιμη αλλά και συναρπαστική.

#### **4.2 Συγκριτική Παράθεση των Προαναφερθέντων Μοντέλων Βιβλοδράματος**

Τα μοντέλα Βιβλοδράματος τα οποία παρουσιάσαμε μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση, στα πρώτα χρόνια ανάπτυξής τους ξεκίνησαν να λειτουργούν στα πλαίσια της ποιμαντικής φροντίδας της ψυχής με σκοπό την ενδυνάμωση της πίστης. Αργότερα, κάποια από αυτά, άρχισαν να εφαρμόζονται και ως μέσα θεραπευτικής προσέγγισης σε καταστάσεις κρίσεων αλλά και εσωτερικών συγκρούσεων ως απόρροια ψυχολογικών παραγόντων ή/και αμφιβολιών και ερωτημάτων που μπορεί να γεννά η θρησκευτική αναζήτηση. Κάποια, επίσης, εξ αυτών των μοντέλων, εφαρμόζονται και στο πεδίο της εκπαίδευσης στα ευρύτερα πλαίσια της χρήσης της εκπαιδευτικής δραματικής τέχνης.

Είναι γεγονός πάντως, ότι το Βιβλόδραμα, στα πλαίσια της ποιμαντικής φροντίδας- θεραπείας, χρησιμοποιείται περισσότερο ως μέσο ενδυνάμωσης της πίστης

---

Fontaine: Leuven, p.23.

30 De Ronde, M. (2014), «Wandelen in het verhaal». In: Meijers, F., Kuijpers, M., Mittendorff, K. & Wijers, G. (2014), *Het onzekere voor het zekere: kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/Amsterdam: Garant, p. 147 (147-160).

31 Malchiodi, C.A. (2005), *Expressive Therapies History, Theory, and Practice*. New York and London: Guilford Publications, p.3.

και ως μέσο αξιολόγησης και επαναπροσδιορισμού των θρησκευτικών αξιών και λιγότερο ως καθεαυτό θεραπευτικό μέσο.

Θα πρέπει να τονιστεί, στο σημείο αυτό, ότι η εφαρμογή των Βιβλοδραματικών μοντέλων που έχουν ως πλαίσιο αναφοράς το Ψυχόδραμα, μέσω των ειδικών τεχνικών που χρησιμοποιούν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα βιβλοδραματοθεραπευτών – ερευνητών που τα χρησιμοποιούν, μπορούν να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα στο πεδίο των εσωψυχικών συγκρούσεων και να αποτελέσουν ένα ασφαλές πλαίσιο θεραπείας για τους συμμετέχοντες οι οποίοι επιθυμούν να επαναπροσδιορίσουν την προσωπική τους ζωή και τη θρησκευτικότητά τους<sup>32</sup>.

## 5. Αξιολογικός Σχολιασμός

### 5.1. Η Θεραπευτική Προσέγγιση μέσα από την Ποιμαντική Ψυχοθεραπεία

Η κλινική ποιμαντική ψυχοθεραπεία αποτελεί την πρακτική της ποιμαντικής φροντίδας που συνδέεται με την κλινική θεραπεία εκ μέρους του ειδικού ποιμαντικού θεραπευτή - λειτουργού. Μια προσέγγιση που βασίζεται στην πίστη στην ποιμαντική φροντίδα και η επιστημονικά βασισμένη χρήση της κλινικής θεραπείας επιτρέπει στον ποιμαντικό λειτουργό να τιμήσει την ακεραιότητα της επιστήμης της ψυχοθεραπευτικής ψυχολογίας, παρέχοντας παράλληλα ένα πλαίσιο εντός του οποίου η κοσμοθεωρία και το ήθος του ασθενούς μπορούν να λειτουργήσουν ως φύλλο συναισθηματικής ασφάλειας<sup>33</sup>.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι είναι αναγκαίο “να ανακτήσουμε την πρακτική βιβλική σοφία<sup>34</sup>, την ψυχοκεντρική συμβουλευτική και να αποκαταστήσουμε την ποιμαντική θεραπευτική υπηρεσία ώστε να γίνει αυτή πράγματι η υπηρεσία θεραπειών των ψυχών”<sup>35</sup>.

### 5.2. Η Θεραπευτική Προσέγγιση Ειδικότερα Μέσα από το Βιβλόδραμα

Το Βιβλόδραμα, όπως χρησιμοποιείται στις περισσότερες μορφές του σήμερα, μπορεί πράγματι να επιτύχει το διττό στόχο του: να ενδυναμώσει την θρησκευτική πίστη των συμμετεχόντων σε αυτό και να λύσει συγκρούσεις σε θέματα πίστης αλλά και προσωπικής αναζήτησης. Μέσα όμως, από τις πρώτες έρευνες που έχουν ξεκινήσει σε παιδιά και εφήβους με διαταραγμένη συμπεριφορά διαφαίνεται και μια άλλη προοπτική, η δυνατότητα το Βιβλόδραμα να υπηρετήσει επιτυχώς και την (ψυχο)θεραπευτική αγωγή.

Γνωρίζουμε, ότι η τεχνική του δράματος έχει τη δύναμη να φέρει στην επιφάνεια ανομολόγητες αλήθειες και πάθη, εσωτερικές συγκρούσεις και εσωψυχικές διεργασίες άγνωστες έως τότε, να επαναπροσδιορίσει, με δύο λόγια, την εσωτερική ταυτότητα του

---

32 Lap, J.P.M. (2008), «Five bibliodrama miniatures», In: P. Fontaine, *Psychodrama, Studies & Applications*. Fontaine: Leuven, p. 53

33 Morgan, J. H. (2012), *Clinical Pastoral Psychotherapy. A Practitioner's Handbook for Ministry Professionals*, Expanded 2nd Edition. Mishawaka, Indiana: Graduate Theological Foundation, p 29.

34 Immich, D. / Gremmels, Ch. (1996), «Bibliodrama. Zwischenbericht eines Fortbildungsangebotes». In: *Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 48/1996, p.p. 48-49 (47-56).

35 Winfrey, D. (2007), «Biblical Therapy: Southern Baptists Reject “Pastoral Counseling”», *The Christian Century*, Vol. 124, No. 2, (January 23, 2007), p.25 (24-27).



συμμετέχοντα- ασθενή. Η θεραπεία μέσα από την τέχνη, εξάλλου, βασίζεται σε εμπειρίες και θεωρίες που υποθέτουν ότι η δημιουργική διαδικασία που εμπλέκεται στην καλλιτεχνική αυτοέκφραση υποστηρίζει τους ανθρώπους να χειρίζονται τα προβλήματά τους. Κατά συνέπεια, οι περισσότεροι συχνά περιγραφόμενοι στόχοι της θεραπείας της τέχνης είναι: η αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης, στήριξη του πένθους και η αποδοχή, η επίτευξη της διορατικότητας, η δόμηση της συμπεριφοράς, η μείωση του άγχους και η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων<sup>36</sup>.

Το θεραπευτικό αποτέλεσμα στο Βιβλόδραμα, όπως επισημίναμε, επιτυγχάνεται μέσα από την διαντίδραση και την αλληλεπίδραση που δημιουργείται κατά τη διαδικασία του Βιβλοδράματος ανάμεσα στον παίκτη και το βιβλικό κείμενο<sup>37</sup>. Πρόκειται για μια αλληλεπίδραση τόσο ως διαδικασία της συνειδητοποίησης που αφορά πιθανά ερεθίσματα, προβολές και συναισθηματικά μπλοκαρίσματα των συμμετεχόντων έναντι μιας βιβλικής ιστορίας, όσο και ως ανακάλυψη μίας απελευθερωτικής δυνατότητας η οποία κρύβεται σε αυτά τα βιβλικά κείμενα. Μία αλληλεπίδραση η οποία λειτουργεί ως μία αμοιβαία επεξήγηση καταστάσεων και παραδόσεων (για έναν επανασυμβολισμό της εμπειρίας)<sup>38</sup>. Επομένως η χρησιμοποίηση του Βιβλοδράματος, ως θεραπεία μέσω τέχνης, στα πλαίσια της ποιμαντικής φροντίδας, εφόσον εμπεριέχει τις θεραπευτικές συνιστώσες που απαιτούνται για τον απεγκλωβισμό εσωψυχικών συγκρούσεων μπορεί εν δυνάμει να αποτελέσει ένα ασφαλές (ψυχο)θεραπευτικό πλαίσιο ξεφεύγοντας έτσι από τα συνήθη όρια και το σκοπό εφαρμογής του Βιβλοδράματος στις περισσότερες περιπτώσεις.

### 5.3. Συμπεράσματα –Προτάσεις

Με βάση την παρουσίαση των θέσεων και απόψεων αναφορικά με το θέμα που μας απασχόλησε στην παρούσα μελέτη θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι μέσα στον ψυχοθεραπευτικό πλουραλισμό της μεταμοντέρνας κουλτούρας μας, μιας κουλτούρας έντονων ανταγωνιστικών ιδεολογιών, πρέπει να επιβεβαιώσουμε την ταυτότητα της συμβουλευτικής που προσφέρεται στο ποιμαντικό πλαίσιο, μια ταυτότητα που διαμορφώνεται μοναδικά από τη χριστιανική βιβλική αφήγηση<sup>39</sup>. Το Βιβλόδραμα, κυρίως εκείνο που έχει ως πλαίσιο αναφοράς του το ψυχόδραμα, φαίνεται από τα όσα παραθέσαμε να προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο μιας τέτοιας ποιμαντικής συμβουλευτικής προωθώντας ταυτόχρονα έναν νέο τρόπο θεραπευτικής προσέγγισης ατόμων με προβληματική συμπεριφορά ή/και συναισθηματική διαταραχή. Από την μέχρι τώρα έρευνα μας, τα αποτελέσματα της οποίας θα παρουσιαστούν σε προσεχή ανακοίνωση, άρχισε να διαφαίνεται ότι η εφαρμογή του Βιβλοδράματος μπορεί να είναι βοηθητική και σε παιδιά/ εφήβους με ψυχωσική ή/και κοινωνικά αποκλίνουσα συμπεριφορά<sup>40</sup>.

---

36 Schweizer, C., Knorth, E. J., Spreen, M. (2014), «Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on ‘what works’», *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 41, Issue 5, November 2014. The Netherlands: Elsevier, pp. 577-580 (577-593).

37 Agten, J., Herrebosch, E., Verduyn, K., Vervoort, L. (2007), *Bibliodrama begeleiden. Wegwijzers voor de praktijk*. Antwerpen: Garant, p. 19.

38 Van den Berg, B. & Van Leeuwen, T. (2015), «Spelend verstaan. Bibliodrama als weg naar levensoriëntatie», *Handelingen* 42 (2015/3) pp. 3-4 (3-8).

39 Lynch, G. (1999), *Clinical Counselling in Pastoral Settings*. London and New York: Routledge, p. 12.

40 Dimitriadou M. (2007), «De Bibliodrama binnen het kader van psychotherapie», *Lezing*. Nijmegen: Radboud Universiteit (πρώην Katholieke Universiteit), p.5.

Η ερευνητική προσέγγιση που ήδη έχει ξεκινήσει ευελπιστούμε να δικαιώσει αυτή την απόπειρά μας και να αποτελέσει αυτή η έρευνα ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των ειδικών, μέσα από ένα διαφορετικό τρόπο θεραπευτικής διαδικασίας.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Agten, J., Herrebosch, E., Verduyn, K., Vervoort, L.(2007), *Bibliodrama begeleiden. Wegwijzers voor de praktijk*. Antwerpen : Garant.
- Andriessen, H., Nolet M., Derksen N. (1995), *Bibliodrama. Stem en tegenstem*. Utrecht.
- Beurmanjer, H. (2019), *Tango mit Gott? Theoretische Klrungen zum 'Bibliodans' als Methode der spirituellen Bildung*. Gorinchem: Theologische Uitgeverij Narratio.
- Clebsch, W.A. and Jaekle, C.R. (1964, 1967) *Pastoral Care in Historical Perspective*. New York: Harper.
- Derksen, N. (1985) *Hoe God meespeelt*. Den Haag: Voorhoeve.
- De Ronde, M. (2014), «Wandelen in het verhaal». In: Meijers, F., Kuijpers, M., Mitterdorff, K. & Wijers, G. (2014), *Het onzekere voor het zekere: kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/Amsterdam: Garant, (pp. 147-160).
- Dimitriadou, M. (2007), «De Bibliodrama binnen het kader van psychotherapie», *Lezing*. Nijmegen: Radboud Universiteit (πρώην Katholieke Universiteit).
- Graber, A. V. (2004), *Viktor Frankl's Logotherapy: Method of Choice in Ecumenical Pastoral Psychology* (2nd ed.). Lima, OH: Wyndham Hall Press.
- Heimbrock, H. – Gunter, G. (1983), *Spiel- Raume. Kreativität im Horizont des christlichen Glaubens*. Neukirchen- Vluyn.
- Heidenreich, H. (1994), *Bibliodrama im Boom*. KatBI 119.
- Jentsch, W.(1970), *Der Einfluss Tillichs auf die Religionspädagogik der Gegenwart*. In *Evangelische Erzieher*, 22, (p. 154-160).
- Immich, D., Gremmels, Ch. (1996), «Bibliodrama. Zwischenbericht eines Fortbildungsangebotes». In: *Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 48/1996 (pp. 47-56).
- F. Kohi (2013), *Bibliodrama as Therapy within the Church*. Montreal, Quebec: Concordia University.
- Kreller, H. (2013), *Bibliodrama. Ein Lehr- und Praxisbuch*. Norderstedt: Books on Demand.
- Laeuchli, S. (1987) *Abraham und Isaak. Einführung in eine mimetische Bewältigung*. Stuttgart: Kreuz-Verl.
- Laeuchli, S. (1988), *Die Bühne des Unheils. Das Menschheitsdrama in mythischen Spiel*. Stuttgart: Kreuz-Verl.
- Lap, J.P.M. (2008), «Five bibliodrama miniatures». In: Fontaine, P. *Psychodrama, Studies & Applications*. Fontaine: Leuven.
- Laracy, J. R. (2019), «A Logotherapeutic Approach to Pastoral Counseling Education for Catholic Seminarians», *American Journal of Psychiatry and Neuroscience*, Vol. 7, No. 2, (pp. 43-51).

- Lyall, D. (2001), *Integrity of pastoral care*. London: SPCK.
- Lynch, G. (1999), *Clinical Counselling in Pastoral Settings*. London and New York: Routledge.
- Malchiodi, C. A. (2005), *Expressive Therapies History, Theory, and Practice*. New York and London: Guilford Publications.
- Martin, G. M. (1976), «Biblische Texte im Kontext des Lebens. Nachwort «zu W. Wink, *Bibelauslegung als Interaktion*. Stuttgart, (pp. 7-13).
- Martin, G. M. (1983), «Einleitung». In Wink, W., *Bibelarbeit- ein Praxisbuch für Theologen und Laien*. Stuttgart.
- Morgan, John H. (2011). *Psychology of Religion: A Commentary on the Classic Texts*. Lima, OH: Wyndham Hall Press.
- Morgan, John H. (2012), *Clinical Pastoral Psychotherapy. A Practitioner's Handbook for Ministry Professionals*, Expanded 2nd Edition. Mishawaka, Indiana: Graduate Theological Foundation.
- Oden, T. C. (1983), *Pastoral Theology. Essentials of Ministry*, 1sted edition. San Francisco: Harper One.
- Passauer, R. (1987), *Bibliodrama und Seelsorge*. In. Kiehn A. u.a., *Bibliodrama*. Stuttgart: Kreuz, (pp. 136-140).
- Petzold, H., Sieper, J. (1970), «Psychodrama in der Erwachsenenbildung». In *Zeitschrift für praktische Psychologie* 8, (pp. 429-447).
- Petzold, H. (1978), *Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater*. Paderborn: Junfermann.
- Reber, A. S. (Ed.) (1985), *The Penguin Dictionary of Psychology*. New York: Penguin Books.
- Schulte, R. (1987), *Spelen voor de verborgene God. Een empirisch onderzoek naar de ontwikkeling van een theodiceemotief onder de invloed van bibliodrama*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Schweizer, C., Knorth, E J., Spreen, M. (2014), «Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works'», [\*The Arts in Psychotherapy\*, Vol. 41, Issue 5](#) (November 2014). The Netherlands: Elsevier, (pp. 577-593).
- Spiegel, Y. (1987), «Bibliodrama als Hagiodrama». In Kiehn A., u.a: *Bibliodrama. Stuttgart: Kreuz-Verlag*, (p.141ff).
- Van den Berg B., & Van Leeuwen, T. (2015), «Spelend verstaan. Bibliodrama als weg naar levensoriëntatie». *Handelingen* 42 (2015/3), (p. p. 3-8).
- Van Ments, M. (1991), [\*Rollenspiel: effektiv: Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter\*](#). München: Ehrenwirth Verlag.
- Welzen, H. (1997), *Maak mijn ogen Nieuw. Bibliodrama en exegese*, S. 1.: Bibliodrama, werkgroep voor Opleiding en Spirualiteit.
- Winfrey, D. (2007), «Biblical Therapy: Southern Baptists Reject „Pastoral Counseling“», *The Christian Century*, Vol. 124, No. 2 (January 23, 2007), (p.p. 24–27).

### **Βιογραφικά στοιχεία**

Η **Μαρίνα Δημητριάδου** υπηρετεί ως καθηγήτρια Θεολόγος στη Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση. Είναι απόφοιτη της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ. και κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων. Ο πρώτος, στην Κλινική ψυχολογία, αποκτήθηκε στο Τμήμα Κοινωνικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Katholieke Universiteit του Nijmegen της Ολλανδίας με τη διάκριση «Άριστα» (magna cum laude). Ο δεύτερος, στην Ορθόδοξη Θεολογία, αποκτήθηκε στο Ανοικτό Ελληνικό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) από το οποίο αποφοίτησε με υποτροφία Αριστείας. Είναι επίσης κάτοχος πτυχίων της Αγγλικής(C2), Ολλανδικής (C2) και Γερμανικής γλώσσας (B2). Τα επιστημονικά πεδία ενδιαφερόντων της είναι η Κλινική ψυχολογία και η Ειδική Αγωγή. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [m.pr-dim@hotmail.gr](mailto:m.pr-dim@hotmail.gr)

## **Παράγοντες που ενισχύουν ή δυσκολεύουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης-επιμόρφωσης. Μια μαθησιακή εμπειρία με την οπτική της Μετασχηματίζουσας μάθησης**

*Ζάγκος Γεώργιος*

### **Περίληψη**

Η μαθησιακή πορεία των ενηλίκων είναι συνάρτηση εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων με πολυδιάστατο χαρακτήρα που την ενισχύουν ή την δυσκολεύουν. Η μαθησιακή τους εμπειρία θα είναι θετική και το μαθησιακό αποτέλεσμα επιτυχές, όταν ο εκπαιδευτής τους βοηθήσει να ξεπεράσουν τα εσωτερικά τους εμπόδια και τους αντιμετωπίσει ως ενήλικες επιμορφούμενους. Όταν βοηθηθούν να επανεξετάσουν τα θεμέλια των ενδεχομένως εσφαλμένων αντιλήψεών τους αμφισβητώντας την εγκυρότητα εκείνων που είχαν αποβεί δυσλειτουργικές, έτσι ώστε να διαμορφώσουν μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν. Η μαθησιακή μας εμπειρία που παραθέτουμε στοχεύει να καταδείξει ότι η εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων στα επιμορφωτικά προγράμματα δεν είναι πάντα δεδομένη και αυτονόητη, αλλά ζητούμενο.

**Λέξεις- κλειδιά:** Ενήλικας, ανάγκη, επιμόρφωση, εμπόδια, μετασχηματίζουσα μάθηση

### **Factors that enhance or hinder adult participation in education and training programmes: A learning experience with the perspective of transformative learning**

#### **Abstract**

Adult learning is a function of external and internal factors with a multidimensional nature that can either enhance it or make it difficult. Adult learning experience will be positive and the learning outcome successful, when the instructor helps them overcome their internal obstacles and will address them as adult learners. When they are helped to rethink about the foundations of their possible misconceptions by questioning the validity of those that have been dysfunctional, this will help them to form a more sustainable picture of the world and their place within it. Our learning experiences we set out to demonstrate are that the application of educational principles in adult education during training programs, are not to be taken for granted or self-evident, but required.

**Keywords:** Adult, need, training, obstacles, transformative learning

### **1. Εισαγωγή**

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουμε παγκοσμίως επέκταση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων λόγω των αναγκών που προέκυψαν βαθμιαία στα δυο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών: το οικονομικό-τεχνολογικό και το κοινωνικό-πολιτισμικό.

Οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί να διαδραματίσουν διττό ρόλο στη συμμετοχή στη μαθησιακή πορεία. Μπορεί να λειτουργήσουν ως καταλύτες για δημιουργική και αποτελεσματική μάθηση, μπορεί όμως να αποτελέσουν και τροχοπέδη<sup>1</sup>. Αυτό θα εξαρτηθεί από τις συνθήκες εκπαίδευσης, τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την στάση του εκπαιδευτή. Οι επιμορφούμενοι θα πρέπει να ξεπεράσουν τα εσωτερικά και εξωτερικά τους εμπόδια.

Στην παρούσα εργασία θα εντοπίσουμε και θα περιγράψουμε τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν ή διευκολύνουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον μας για την επιλογή του θέματος πηγάζει από την επαγγελματική μας ενσχόληση στον χώρο της εκπαίδευσης ως επιμορφούμενοι και επιμορφωτές ενηλίκων. Μέσα από την εμπειρία μας αυτή έχουμε βιώσει τα εμπόδια συμμετοχής μας σε εκπαιδευτικά-επιμορφωτικά προγράμματα και γνωρίζουμε τις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων επιμορφούμενων. Ευελπιστούμε ότι θα τροφοδοτήσουμε τον διάλογο που αφορά τον σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών προγραμμάτων για ενήλικες εστιάζοντας στην εσωτερική σύγκρουση που βιώνουν οι ενήλικες ανάμεσα σε παγιωμένες γνώσεις και στάσεις και στην νέα γνώση, αναγκαιότητα ή πραγματικότητα, πάντα βέβαια μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία που σέβεται και λαμβάνει υπόψη το ρόλο τους ως ενήλικες επιμορφούμενοι. Να αναδείξουμε επίσης το γεγονός ότι μια αποτυχημένη επιμορφωτική διαδικασία για ενήλικες που οφείλεται στον αρνητικό ρόλο του επιμορφωτή οδηγεί στην παραγωγή αρνητικών συναισθημάτων και μοιραία προδιαθέτει όχι θετικά για μια μελλοντική συμμετοχή σε παρόμοια διαδικασία.

Η εργασία μας δομείται σε τρία μέρη: Στο πρώτο μέρος θα αποσαφηνίσουμε τις έννοιες της επιμόρφωσης, της εκπαιδευτικής (επιμορφωτικής) ανάγκης, παραθέτοντας και τις θεωρίες που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων. Παράλληλα θα προσδιορίσουμε τα μοντέλα και την τυπολογία των επιμορφωτικών Στο δεύτερο μέρος θα αναφέρουμε τους παράγοντες που ενισχύουν ή δυσκολεύουν την συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης-επιμόρφωσης σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τέλος θα εστιάσουμε στην Θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από το πρίσμα μιας επιμορφωτικής μας εμπειρίας.

## **1.1. Σκοπός Εργασίας**

Σκοπός της εργασίας μας είναι να καταγράψουμε τους παράγοντες που ενισχύουν ή δυσκολεύουν την συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης-επιμόρφωσης υπό το πρίσμα των θεωριών που διέπουν την εκπαίδευσή τους. Να καταγράψουμε τα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν σε συνδυασμό με εκείνες τις βασικές προϋποθέσεις που δρουν ενισχυτικά στην συμμετοχή τους στα προγράμματα αυτά. Μέσω της μαθησιακής μας εμπειρίας υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης που παραθέτουμε, στοχεύουμε να δώσουμε μια ρεαλιστικά απεικόνιση μιας μαθησιακής διαδικασίας με τελικό στόχο να τονίσουμε τις δυσλειτουργίες που δημιουργούνται όταν δεν τηρούνται κάποια προαπαιτούμενα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν σχεδιάζονται και υλοποιούνται ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα. Τέλος στόχος μας είναι να καταδείξουμε ότι παρόλη την ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων

---

1 Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.



στην σύγχρονη εποχή μας εξακολουθεί να αποτελεί διαρκές ζητούμενο η εφαρμογή των αρχών της.

## 2. Θεωρητικές προσεγγίσεις υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων

### 2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

#### 2.1.1. Ενήλικας

Ο όρος του ενηλίκου είναι σημαντικά δύσκολος να οριστεί, καθώς υπάρχουν πολλές και διαφορετικές ερμηνείες για το τι μπορεί να είναι “ενήλικος”. Πολλοί σπεύδουν να συνδέουν την έννοια ενήλικος με την ηλικία. Όμως δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη ηλικία που να προσδιορίζει τον ενήλικο. Σύμφωνα με την UNESCO (1976), “ενήλικοι είναι εκείνοι που θεωρούνται ενήλικοι απ’ την κοινωνία στην οποία ζουν”<sup>2</sup>. Επιπλέον, στην προσπάθεια να οριστεί η έννοια του ενηλίκου ορισμένοι μελετητές ανάδειξαν την έννοια της ενηλικιότητας. Η ενηλικιότητα σχετίζεται με το γεγονός ότι και η επίγνωση των ίδιων των ατόμων για τον εαυτό τους και η αντίληψη των άλλων γι’ αυτά τους αποδίδει το χαρακτηρισμό της ενηλικιότητας μέσα στην ίδια την κοινωνία τους. Επομένως, η εκπαίδευση για ενηλίκους αναφέρεται σε εκείνες τις μαθησιακές διαδικασίες, τις οποίες ακολουθούν άνθρωποι, που έχουν κατορθώσει να φτάσουν στην κατάσταση του ενηλίκου<sup>3</sup>.

#### 2.1.2 Προσδιορισμός της έννοιας «επιμόρφωση»

Η **επιμόρφωση** ως έννοια σχετίζεται άμεσα με τις έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου εκπαίδευσης. Επιμόρφωση είναι «η περαιτέρω *κατάρτιση, με την έννοια της εξειδικευμένης μαθησιακής δραστηριότητας, που προετοιμάζει κάποιον να αναλάβει ένα ρόλο ή ένα έργο, συνήθως σε επαγγελματικό πλαίσιο*»<sup>4</sup>.

Μπορούμε να ορίσουμε την **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** ειδικότερα, ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων που έχουν ως βασικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών θεωρητικών και πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους<sup>5</sup>.

Η **επιμόρφωση** ορίζεται είτε ως ανανέωση και συμπλήρωση της βασικής κατάρτισης είτε ως ενημέρωση ή άσκηση για αντιμετώπιση επιμέρους ζητημάτων της εργασίας. Ο όρος **επιμόρφωση** διαφοροποιείται από τον όρο **μετεκπαίδευση**. Η επιμόρφωση σχετίζεται με τη βελτίωση, την ανανέωση και την καλύτερη απόδοση στην

---

2 Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

3 Knowles, M. (2008). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf

4 Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. Τόμος Α’*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.30.

5 Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β’*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.101.

εργασία, ενώ η μετεκπαίδευση σχετίζεται περισσότερο με την αλλαγή ρόλου και θέσης μέσα στην ίδια υπηρεσία<sup>6</sup>.

Τελευταία συναντάται ο όρος «**επαγγελματική ανάπτυξη**» που αντικαθιστά συχνά στη βιβλιογραφία τον όρο επιμόρφωση. Η **επαγγελματική ανάπτυξη**<sup>7</sup>, είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτώνται κριτικά γνώση, δεξιότητες και η **συναισθηματική νοημοσύνη**. Για πολλούς μελετητές δεν διαχωρίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη από την προσωπική ανάπτυξη<sup>8</sup>.

### **2.1.3 Προσδιορισμός των εννοιών «ανάγκη και «εκπαιδευτική (επιμορφωτική) ανάγκη»**

Η έννοια ανάγκη επιδέχεται πολλές ερμηνείες στην καθημερινή και επιστημονική χρήση της και συχνά συγχέεται με τις έννοιες της αναγκαιότητας, της επιθυμίας, της ζήτησης<sup>9</sup> ή με τις ορμές και τα κίνητρα<sup>10</sup>. Η ανάγκη για μάθηση είναι θεμελιώδης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και στην ενήλικη ζωή προκύπτει από τη συνειδητοποίηση της ανεπάρκειας γνώσεων σε σχέση με το δεδομένο σύστημα αναφοράς. Ο προσδιορισμός της διαφοροποιείται στο πλαίσιο διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων<sup>11</sup>. Ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση κάθε φορά στην έννοια **ανάγκη** προσδίδεται και διαφορετική ερμηνεία<sup>12</sup>.

Έτσι, σύμφωνα με:

- *Την ψυχολογική προσέγγιση*: Οι ανάγκες ιεραρχούνται και η ικανοποίησή τους ακολουθεί μια ιεραρχική διάταξη, όπου οι ανώτερες σε ιεραρχία δεν μπορούν να επιτευχθούν αν προηγουμένως δεν ικανοποιηθούν οι κατώτερες, σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow.
- *Την ψυχο-κοινωνιολογική προσέγγιση*: Ως ανάγκη προσδιορίζεται η συνειδητοποίηση μιας έλλειψης σε σχέση με ένα γενικό κανόνα ή πρότυπο
- *Την πολιτιστική προσέγγιση*: Οι ανάγκες προκύπτουν από τις πεποιθήσεις και τις αξίες που χαρακτηρίζουν μια κοινωνική ομάδα
- *Την οικονομική προσέγγιση*: Οι ανάγκες προκύπτουν από την εξειδίκευση των εργαζομένων και από τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες από την αγορά εργασίας
- *Δομολειτουργική προσέγγιση*: Οι ανάγκες των ανθρώπων προσδιορίζονται από τις δομές στις οποίες ζουν και τις λειτουργίες που επιτελούν, όταν κάτι αλλάζει στο εσωτερικό ενός κοινωνικού υποσυστήματος ή στον κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό του

---

6 Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., & Ανθόπουλος Κ., (2000). *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκάλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg, σ.13.

7 Day, C.(2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

8 Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg, σ.35.

9 Βεργίδης, Δ. (1999). *Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Στο: Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

10 Τριλιανός, Θ. (2002). *Η παρότρηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ, σ. 67.

11 Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.38.

12 Βεργίδης, Δ. (2003). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για εύλωτες κοινωνικές ομάδες*. Στο: Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα., σ.σ. 95-122.

περίγυρο

Η έννοια της **εκπαιδευτικής ανάγκης** προσδιορίζεται μέσα από τη βιβλιογραφία με δυο προσεγγίσεις<sup>13</sup>:

1. Ως η απόσταση από κάποια υφιστάμενη κατάσταση σε ένα επιθυμητό πρότυπο
2. Ως υποκειμενικό ενδιαφέρον και κίνητρο κάποιου για τη συμμετοχή του σε μια εκπαιδευτική διαδικασία

Εδώ πηγάζει και ο διάλογος για τη διαφορά των εννοιών «ανάγκης» και «επιθυμίας». Εκπαιδευτική ανάγκη είναι η διαφορά μεταξύ διαθέσιμης και αναγκαίας γνώσης, δεξιοτήτας και στάσης<sup>14</sup>.

## 2.2. Θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων

### 2.2.1. Θεωρία της Ανδραγωγικής

Η θεωρία αποδεικνύει ότι ο τρόπος που μαθαίνουν οι ενήλικοι και ο σκοπός της εκπαίδευσής τους διαφέρουν από εκείνους των ανήλικων. Η θεωρία της ανδραγωγικής είναι μια ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και οδηγεί σε συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές στηριζόμενη σε έξι παραδοχές<sup>15</sup>:

- Οι ενήλικοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζονται να μάθουν πριν εμπλακούν στη διαδικασία εκμάθησης
- Έχουν ανάγκη και ικανότητα να αυτοκαθορίζονται
- Κουβαλούν απόθεμα εμπειριών μεγαλύτερο και διαφορετικής υφής από τα παιδιά. Σημαντικό να δίνεται έμφαση στη βιωματική μάθηση
- Οι ενήλικοι θέλουν να αποκτούν γνώσεις που σχετίζονται με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν. Η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρώνεται στα πραγματικά προβλήματα
- Οι μαθησιακοί προσανατολισμοί των ενηλίκων έχουν ως επίκεντρο το πρόβλημα και όχι την απόκτηση αφηρημένων ακαδημαϊκών γνώσεων
- Σημαντικότερα από τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης για τους ενήλικες είναι τα εσωτερικά.

### 2.2.2 Θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής

Η έννοια που χαρακτηρίζει την θεωρία είναι η έννοια της κοινωνικής αλλαγής<sup>16</sup>. Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτερη<sup>17</sup>. Ο ρόλος της έγκειται είτε στη συμμόρφωση των εκπαιδευόμενων σύμφωνα με τις κυρίαρχες επιταγές, είτε στην απελευθέρωσή τους από αυτές. Στη δεύτερη περίπτωση η εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά τα χαρακτηριστικά οργανωμένης προσπάθειας που έχει σαν σκοπό την αμφισβήτηση

---

13 Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Θ. Καραλής (Επιμ.), *Σχεδιασμός Προγραμμάτων. Τόμος Β΄*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.16.

14 Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.31.

15 Knowles, M. (2008). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf, p.p. 64-68.

16 Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

17 Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα, σελ. 60-68.

όλων αυτών που προηγουμένως θεωρούσαν δεδομένα και στη συνέχεια ενεργώντας πάνω στην πραγματικότητα να προσπαθήσουν να τη μετασχηματίσουν. Ο μετασχηματισμός της πραγματικότητας μπορεί να γίνει μέσω του **κριτικού στοχασμού**.

Στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να συνειδητοποιήσουν οι κυριαρχούμενοι τις αιτίες καταπίεσής τους και στη συνέχεια να δράσουν πολιτικά να αποτινάξουν την εξάρτησή τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι μείζονος σημασίας. Με κανένα τρόπο δε θεωρείται μοναδικός κάτοχος της αλήθειας που μεταβιβάζει. Δίνει εναύσματα, υποκινεί το διάλογο, γίνεται ο ίδιος εκπαιδευόμενος. Διακρίνεται από ταπεινοφροσύνη και δεν επιβάλλει τις προσωπικές απόψεις του. Η εκπαίδευση έχει ένα χαρακτήρα πολιτικοποίησης και στον εκπαιδευτή το ρόλο του αφοσιωμένου πολιτικού αγωνιστή για να νικηθεί η κοινωνική αδικία<sup>18</sup>. Το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα θα επιτευχθεί, αρκεί ο εκπαιδευτής να θέσει συστηματικά την υπάρχουσα κατάσταση ως πρόβλημα.

### **2.2.3. Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης**

Είναι μια κριτική θεωρία για την ενήλικη μάθηση και εκπαίδευση. Η θεωρία αυτή επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας<sup>19</sup>.

Η θεωρία αξιοποιεί πλήθος ερευνών της αναπτυξιακής ψυχολογίας που αναφέρονται στον ιδιαίτερο τρόπο που οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Η συλλογιστική της θεωρίας ξεκινά από το αξίωμα ότι ο τρόπος που ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που διαθέτουμε και που μας έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο εσωτερικεύοντάς το ασυνείδητα μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης. Το αντιληπτικό μας σύστημα είναι τόσο βαθιά χαραγμένο στην προσωπικότητά μας ώστε τείνουμε να υιοθετούμε και να αποδεχόμαστε σχεδόν αποκλειστικά τις εμπειρίες που προσαρμόζονται εύκολα σε αυτό και να απορρίπτουμε εκείνες που διαφέρουν. Είναι αναγκαίο λοιπόν να αναπτύξουμε την ικανότητα ως ενήλικες να επανεξετάζουμε κριτικά τις πεποιθήσεις μας για τον εαυτό μας, τους ρόλους μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους, προκειμένου να εναρμονίσουμε τη ζωή μας με την πραγματικότητα. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει η μαθησιακή διεργασία.

Το κεντρικό ζητούμενο στην ενήλικη μάθηση είναι να βοηθά τους ενήλικους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των εσφαλμένων αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν την εγκυρότητα εκείνων που έχουν αποβεί δυσλειτουργικές, έτσι ώστε να διαμορφώνουν μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν<sup>20</sup>. Μέσο για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι ο **στοχασμός**, που τον ορίζει ως διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε. Ορισμένες φορές ο στοχασμός επεκτείνεται πέρα από το *πώς να πράξουμε στο γιατί πράττουμε (κριτικός στοχασμός)* και μπορεί να φτάσει στον **κριτικό αυτό-στοχασμό**, δηλαδή σε ολιστική επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, πιστεύουμε, αισθανόμαστε και δρούμε.

---

18 Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο, σ.σ.8-25.

19 Mezirow, J. & συν. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

20 Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις. Τόμος Α'*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ.63-95.

Η διεργασία του **κριτικού στοχασμού** και του **κριτικού αυτό-στοχασμού** είναι η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της ενήλικης μάθησης και η ενίσχυσή της θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

### 2.3 Μοντέλα και τυπολογία επιμορφωτικών προγραμμάτων

Υπάρχουν διάφορες μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων<sup>21</sup>. Αν πάρουμε ως κριτήριο τις ανάγκες που εξυπηρετούν, διακρίνουμε δυο μοντέλα:

**α) Το μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του συστήματος**

**β) Το μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών**

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με βάση το δεύτερο μοντέλο θα αντιμετωπίζει τον ενήλικο ως άτομο με τη δική του βιογραφία και ως αποκλειστικά υπεύθυνο για το σχεδιασμό, και την επιλογή του προγράμματος που θα καλύψει τις επιμορφωτικές του ανάγκες. Με κριτήριο τη συμμετοχή του στα επιμορφωτικά προγράμματα, τα προγράμματα θα μπορούν να είναι:

- υποχρεωτικά και
- προαιρετικά

Σε περιπτώσεις εισαγωγής αλλαγών ή καινοτομιών υπάρχει η *περιοδική επιμόρφωση*. Υπάρχει και ο όρος *αυτό-επιμόρφωση*, που θέτει την επιμόρφωση ως δραστηριότητα ατομικής-προσωπικής επιλογής και είναι άτυπη. Τέλος η *εξ αποστάσεως επιμόρφωση*, που αξιοποιεί τις δυνατότητες που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία<sup>22</sup>.

### 3. Παράγοντες που ενισχύουν ή δυσκολεύουν την συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης-επιμόρφωσης

Η μαθησιακή πορεία των ενηλίκων δεν είναι απρόσκοπτη και ευθύγραμμη. Συναντά πλήθος εμποδίων, τα οποία αν δεν αντιμετωπιστούν με κατάλληλο τρόπο μπορεί να καταστήσουν αναποτελεσματική την εκπαίδευση, να δυσκολέψουν τη συμμετοχή τους<sup>23</sup>.

Όπως είδαμε παραπάνω οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά<sup>24</sup>:

- Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.
- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
- Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης

---

21 Koonts, H. & O'Donnell, C., (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση. Μια συστηματική και ενδεχόμενη ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Αθήνα: Παπαζήση.

22 Ξωγέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο: *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*. Θεσσαλονίκη, 10-16.

23 Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 89.

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

Μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διεργασία για τους ενήλικους θα πρέπει να συμβαδίζει με τη διαδικασία της ωρίμανσης. Μια κατάσταση που θα αντέστρεφε αυτή την τάση και όπου ο ενήλικος θα αντιμετωπιζόταν σαν παιδί, θα προκαλούσε στις περισσότερες των περιπτώσεων μεγάλα εμπόδια στη μάθηση και θα έθετε σε κίνδυνο ακόμα και τη συμμετοχή ενός ενήλικου σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Ο κίνδυνος θα αυξανόταν στην περίπτωση που ο εκπαιδευτής δε λάμβανε σοβαρά υπόψη του την εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξής τους, υποτιμούσε ή αγνοούσε την εμπειρία τους και δεν προσαρμόζετο το μαθησιακό πρόγραμμα στην ικανοποίηση των αναγκών των συμμετεχόντων.

Ο εκπαιδευτής, προκειμένου να ενισχύσει τη συμμετοχή των ενηλίκων στο πρόγραμμα, θα πρέπει να ενθαρρύνει όσους έχουν χαμηλούς αυτο-ορίζοντες, να ικανοποιεί τους αυτοδύναμους με την ίδια τους την πρόοδο και να κάνει συνεχώς επιλογές μεταξύ εναλλακτικών λύσεων, εξισορροπώντας της ανάγκες κάθε υποομάδας, παραμένοντας πιστός στην ύλη του προγράμματος και στην ομάδα ως σύνολο.

Προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή τους χρειάζεται επίσης ο εκπαιδευτής να βρίσκει μεθόδους που θα δίνουν σε κάθε συμμετέχοντα πλήρες πεδίο εξάσκησης των δικών του ιδιαιτέρων μαθησιακών μεθόδων και, κατά το δυνατόν, να μην επιβάλλει τη δική του μέθοδο. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ενήλικοι φέρνουν μαζί τους ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα τα οποία δεν λειτουργούν αναγκαστικά ως εμπόδια. Αντίθετα μερικά δρουν υποστηρικτικά. Δεν πρέπει να παραβλέπεται, βέβαια, ότι οι ενήλικοι έρχονται για να συμμετάσχουν στο μαθησιακό εγχείρημα προερχόμενοι από ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο δεν πρέπει να αποκοπούν αν θέλουμε να παραμείνει η μάθηση αποτελεσματική, σχετική με αυτό, άρα και ενδιαφέρουσα. Το γεγονός αυτό λειτουργεί ως παράγοντας ενισχυτικός στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Με λίγα λόγια ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να ενισχύσει τη συμμετοχή και να περιορίσει το ενδεχόμενο εγκατάλειψης του προγράμματος από τον εκπαιδευόμενο ενήλικο, θα πρέπει να διαμορφώνει κριτήρια για τις επιλογές του, ενισχύοντας την τάση τους για ενεργητική συμμετοχή σε όλα τα στάδια του προγράμματος. Να είναι ταυτόχρονα εμπνευστής, συντονιστής, διαμεσολαβητής, παρακινητής, σύμβουλος, εμπνευστής, υποκινητής, εισηγητής αλλάζοντας διαδοχικά ρόλους στο πλαίσιο της ίδιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας του προκειμένου να αμβλυνθούν τα εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων έχει βασικό χαρακτηριστικό την εθελοντική συμμετοχή, αλλά ενίοτε μπορούμε να διακρίνουμε περιπτώσεις έμμεσου «εξαναγκασμού» «σε περιπτώσεις π.χ. οξύς ανταγωνισμός στον επαγγελματικό χώρο για την απόκτηση τυπικών προσόντων. Άλλες φορές ο ενήλικος να συμμετέχει από ευγένεια ή αίσθηση του καθήκοντος. Το πρόβλημα περιπλέκεται γιατί στην περίπτωση αυτή οι επιδιώξεις τους είναι λιγότερο σαφείς, οπότε το ξεκαθάρισμά τους και η υποκίνηση του ενδιαφέροντος καθίσταται επιτακτική, διαφορετικά κυριαρχεί η ανία και το αίσθημα της αποτυχίας που νομοτελειακά οδηγεί στην τύποις παρακολούθηση ή ακόμη και στην εγκατάλειψη της προσπάθειας.

**Τα εμπόδια** στους ενήλικους στην παρακολούθηση αναλόγων προγραμμάτων μπορούμε να τα ταξινομήσουμε ως εξής:

- Εμπόδια περιστασιακά, (έλλειψη χρόνου, χρημάτων, οικογενειακές υποχρεώσεις).
- Εμπόδια θεσμικά, (έλλειψη πληροφόρησης, η ύπαρξη περιοριστικών όρων από τον



φορέα της επιμόρφωσης, η απουσία ενδιαφερόντων προγραμμάτων)

- Εμπόδια προσωπικά, (συναισθηματικά και ψυχολογικά εμπόδια όπως η μειωμένη αυτοπεποίθηση, η συσσωρευμένη κούραση, ή την άγνοια των εκπαιδευτικών τους αναγκών)

Σε μια άλλη κατηγοριοποίηση των εμποδίων που δυσκολεύουν τη συμμετοχή τους είναι: από τη στιγμή που θα προσέλθουν στο πρόγραμμα<sup>25</sup>:

#### **Α΄ Εξωτερικά εμπόδια**

- Κακή οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (στόχοι, συντονισμός, χώροι, εποπτικά μέσα κ.ά.)
- Κοινωνικές υποχρεώσεις και καθήκοντα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων που δυσκολεύουν την εκπαιδευτική τους πορεία,
- Εξωτερικοί παράγοντες που δυσκολεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. ζέστη, θόρυβος)

#### **Β΄ Εσωτερικά εμπόδια**

- Προϋπάρχουσες εμπειρίες, γνώσεις, στάσεις, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι έχουν επενδύσει συναισθηματικά, με αποτέλεσμα να προσκολλώνται σε αυτές
- Ψυχολογικοί παράγοντες (άγχος, φόβος αποτυχίας, κριτικής, γελοιοποίησης, ανασφάλεια για το αν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης)
- Η ύπαρξη εσωτερικών εμποδίων στη μάθηση οδηγεί συχνά στην ανάπτυξη εκ μέρους των εκπαιδευόμενων μηχανισμών άμυνας άλλοτε ήπιων (π.χ. αρνητισμός, εκλογίκευση, μετατόπιση συζήτησης) και άλλοτε εντονότερα (άμεση ή έμμεση παραίτηση).

Όλα τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων που αναφέρθηκαν προηγουμένως μπορεί να έχουν διττό ρόλο στην μαθησιακή πορεία. Μπορεί να λειτουργήσουν ως καταλύτες για δημιουργική και αποτελεσματική μάθηση, μπορεί όμως να αποτελέσουν και τροχοπέδη αν δε ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Ένας παράγοντας βέβαια που επηρεάζει τον βαθμό συμμετοχής των ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι ο έμμεσος η και ρητά υποχρεωτικός χαρακτήρας της συμμετοχής<sup>26</sup>

Συνοψίζοντας, οι βασικές προϋποθέσεις που θα δρουν ενισχυτικά, τόσο ως προς τη συμμετοχή, όσο και στην αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι οι παρακάτω:

- *Η εκπαίδευση πρέπει να έχει εθελοντικό χαρακτήρα.* Οποιαδήποτε πίεση προς τους ενήλικους έχει σχεδόν πάντα αρνητικό αποτέλεσμα
- *Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι.* Οι στόχοι πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί, συνδεδεμένοι με τις υποκειμενικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού περιγύρου.

---

25 Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, *Ανοιχτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση-Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων*. Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ.19-48.

26 Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της*. Τόμος Β΄. (σελ.20-25). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

- *Το περιεχόμενο να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων.* Τα θέματα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που εξετάζονται, θα πρέπει να συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι. Μεγάλη σημασία έχει η από πριν ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών τους.
- *Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.* Ο εκπαιδευτής είναι συντονιστής παρά μεταφορέας γνώσης ή καθοδηγητής
- *Σταδιακή ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.*
- *Διερεύνηση εμποδίων στη μάθηση και τρόποι υπέρβασής τους.* Η διερεύνηση αυτή πρέπει να γίνεται με προσοχή, με σεβασμό στον εκπαιδευόμενο και με στόχο να διαγνωστούν οι παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση και στη συνέχεια να βρεθούν τρόποι υπέρβασής τους. Σε διαφορετική περίπτωση ο εκπαιδευόμενος θα απογοητευτεί, θα χάσει το ενδιαφέρον του.
- *Διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος που θα χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό, αλληλεπίδραση.* Είναι το υπόβαθρο για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι προηγούμενες προϋποθέσεις.
- *Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενδέχεται να γίνονται από απόσταση, οπότε υπεισέρχονται και άλλα στοιχεία που έχουν να κάνουν με τις σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων, το εκπαιδευτικό υλικό, τις ιδιαιτερότητες της ΕξΑΕ.* Στην περίπτωση αυτή η σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου είναι καταλυτική στην κατεύθυνση ενίσχυσης ή αποθάρρυνσης της συμμετοχής του εκπαιδευόμενου<sup>27</sup>.

#### **4. Μια μαθησιακή εμπειρία ως ενήλικες επιμορφούμενοι**

Η μαθησιακή μας εμπειρία αναφέρεται στη συμμετοχή μας ως εκπαιδευόμενοι ενήλικες δάσκαλοι στο πρόγραμμα Εξομοίωσης κατά το έτος 2000. Η εκπαίδευση γινόταν διαζώσης στον χώρο του Πανεπιστημίου Πατρών για ορισμένα Σαββατοκύριακα. Το μοντέλο του επιμορφωτικού προγράμματος με βάση τις ανάγκες που εξυπηρετούσε το εντάσσουμε στο μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του συστήματος που αναφέραμε παραπάνω και όχι στο μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών μας, δεδομένου ότι δεν αντιμετωπιστήκαμε ως ενήλικες με τις δικές μας εμπειρίες και απείχαμε από τον σχεδιασμό, και την επιλογή του προγράμματος που θα κάλυπτε τις επιμορφωτικές μας ανάγκες. Βέβαια το πρόγραμμα της εξομοίωσης αποσκοπούσε στην εξομοίωση των πτυχίων των διετών Παιδαγωγικών Ακαδημιών με το πτυχίο των Παιδαγωγικών τμημάτων των Πανεπιστημίων. Με κριτήριο την υποχρεωτικότητα συμμετοχής στην διαδικασία της εξομοίωσης θα την εντάσσαμε στην εμμέσως υποχρεωτική επιμόρφωση, δεδομένου ότι αν και δεν ήταν από το νόμο υποχρεωτική, ίσως για αντικειμενικούς λόγους, λόγω του ότι υπήρχε αδυναμία εξακτίωσης της διαδικασίας σε όλη την περιφέρεια, εντούτοις οι δάσκαλοι αν δεν επιθυμούσαν να θεωρούνται ως δάσκαλοι δεύτερης κατηγορίας θα έπρεπε να ακολουθήσουν την προβλεπόμενη διαδικασία αναβάθμισης του πτυχίου τους.

Η μαθησιακή μας εμπειρία που θα παραθέσουμε αφορά μια διδασκαλία μαθήματος Κοινωνιολογίας. Θα θέλαμε να επικεντρωθούμε στη μέθοδο υλοποίησης της

---

27 Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση-Σχέσεις διδασκόντων διδασκόμενων. Τόμος Β'*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 19-48.

εκπαίδευσης και τη στάση του εκπαιδευτή κατά τη διδασκαλία του. Σε πολλούς από εμάς δημιουργήθηκε η αίσθηση από την πρώτη επαφή μας με το διδάσκοντα ότι κρατούσε μια δογματική στάση για το θέμα που διαπραγματευόταν. Δεν δεχόταν ως ορθές τις εμπειρίες των επιμορφούμενων που έρχονταν σε αντίθεση με την θεωρία που υποστήριζε. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί σε μια ομάδα ενήλικων εκπαιδευόμενων μια αρνητική προδιάθεση στην παρακολούθηση της παράδοσης του μαθήματος με αποτέλεσμα να μην είναι πλέον δυνατόν να εξελιχθεί μια μαθησιακή διεργασία που θα βοηθούσε εμάς τους τους ενήλικους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των (ενδεχομένως) εσφαλμένων αντιλήψεών μας.

Εντάσσοντας τώρα αυτή τη μαθησιακή μας εμπειρία στα πλαίσια της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του **Mezirow**, θα θέλαμε να προχωρήσουμε στις παρακάτω παρατηρήσεις:

1. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν μια συγκεκριμένη άποψη για το θέμα σύμφωνα από το σύστημα αντιλήψεων του καθενός μέσα από τη διεργασία της κοινωνικοποίησης. Μερικοί συμφωνούσαν και οι υπόλοιποι διαφωνούσαν για λόγους ιδεολογικοπολιτικούς ή ακόμη και προσωπικής εμπειρίας.
2. Ο τρόπος που ο εκπαιδευτής προσέγγιζε το θέμα ήταν ο παραδοσιακός. Δηλαδή εισήγηση με παρουσίαση των σχετικών κοινωνιολογικών θεωριών και των ανάλογων μελετών. Απουσίαζαν οι τεχνικές που ενδείκνυνται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε ενήλικες. Στην παράθεση αυτών των θεωριών άφηνε να φανεί ανοιχτά η προσωπική του άποψη. Δεν έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους της επιλογής.
3. Δεν προσέγγιζε θετικά τις απόψεις των ενήλικων επιμορφούμενων
4. Οι αντίθετες απόψεις που ακούγονταν δεν τύγχαναν της αντιμετώπισης που θα έπρεπε (συζήτηση, κριτική, προβληματισμός, επιχειρηματολογία) αλλά απορρίπτονταν εξ ορισμού. Στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας δεν ήταν οι εκπαιδευόμενοι, όπως θα έπρεπε σύμφωνα με τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, αλλά η προσωπική άποψη του εκπαιδευτή.
5. Δινόταν η εντύπωση, μέσω της άμεσης διδασκαλίας που ακολουθήθηκε, ότι στόχος της μαθησιακής διαδικασίας ήταν η επιβολή της άποψης του διδάσκοντα στους διδασκόμενους ενήλικες.
6. Ήταν φανερό ότι απουσίαζε το κεντρικό ζητούμενο στην ενήλικη μάθηση που είναι η βοήθεια προς τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των εσφαλμένων αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν την εγκυρότητα εκείνων που έχουν αποδειχθεί ως δυσλειτουργικές. Δεν ευνοείτο η στοχαστική διαδικασία, πόσο μάλλον ο κριτικός στοχασμός και ο κριτικός αυτοστοχασμός. Οι εκπαιδευόμενοι, περιχαρακωμένοι ο καθένας στο δικό του σύστημα αντιλήψεων, είτε συμφωνούσαν είτε διαφωνούσαν, διατήρησαν τις προϋπάρχουσες απόψεις τους. Οι πρώτοι γιατί τα όσα άκουσαν ήταν σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις, οι δεύτεροι από αντίδραση νιώθοντας να απειλούνται. Οπότε για ποιο λόγο να κάνουν επανεξέταση των αντιλήψεων και των αξιών τους (στοχασμό);

Με λίγα λόγια η μέθοδος του εκπαιδευτή δεν ευνοούσε την ανάπτυξη της στοχαστικής διαδικασίας σύμφωνα με τα δέκα στάδια της μετασχηματίζουσας μάθησης<sup>28</sup>.

---

28 Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Άρα θεωρούμε ότι η μαθησιακή αυτή εμπειρία μας απέχει πολύ από τις παραδοχές της.

## **Συμπέρασμα**

Ανάμεσα στα εμπόδια που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων από τη στιγμή που θα προσέλθουν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος οργάνωσης και κυρίως υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας με κύριο μοχλό τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να έχει ως βασικό του μέλημα το να ξεπεράσουν οι επιμορφούμενοι τα εσωτερικά τους εμπόδια.

Γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευόμενων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον προκειμένου να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις του προγράμματος. Να εκμεταλλευτεί τις εμπειρίες τους δίνοντάς τους την ευκαιρία να τις εκφράσουν. Παράλληλα, δεν πρέπει να ξεχνά, ότι πρόσθετη δυσκολία για αυτούς είναι το γεγονός ότι έχουν επενδύσει συναισθηματικά στις ήδη εδραιωμένες γνώσεις και πεποιθήσεις τους. Θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να κάνει διάγνωση της κατάστασης σε περιπτώσεις που οι επιμορφούμενοι νιώσουν άβολα και να υιοθετεί εκ νέου εναλλακτικές λύσεις μαθησιακής προσέγγισής τους. Αισθήματα απογοήτευσης στους συμμετέχοντες, οδηγούν σε άρνηση ή αδιαφορία και ενεργοποιούν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης. Από την άλλη, οι αρνητικές εμπειρίες των ενήλικων επιμορφούμενων από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα δρουν απωθητικά και για μελλοντική τους προσέλευση σε επιμόρφωση.

Ιδιαίτερη θέση στην όλη διαδικασία έχει ο διάλογος, ο οποίος γίνεται κατανοητός ως μία οριζόντια σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους. Ο διάλογος δημιουργεί μια σχέση στην οποία κυριαρχούν η αγάπη, η προσμονή, η εμπιστοσύνη και η κριτική γνώμη<sup>29</sup>. Όταν κατά την επιμορφωτική διαδικασία υπερσχύει του διαλόγου η τάση του εκπαιδευτή να «περάσει» «τις απόψεις του άκομψα, τότε πετυχαίνονται αντίθετα αποτελέσματα, όπως η αντίστοιχη περιχαράκωση του ενήλικα επιμορφούμενου στις δικές του απόψεις νιώθοντας απειλούμενος. Αποτέλεσμα αυτού είναι να απομακρύνεται το ενδεχόμενο χειραφέτησής του και η κριτική συνειδητοποίηση ενδεχομένως εκ μέρους του μια νέας αντίληψης των πραγμάτων. Με λίγα λόγια το επιμορφωτικό εγχείρημα αποτυγχάνει παταγωδώς.

Μια μαθησιακή διαδικασία που δεν λαμβάνει υπόψη όλα αυτά και παραγνωρίζει τις βασικές προϋποθέσεις που θα δρουν ενισχυτικά, τόσο ως προς την ουσιαστική συμμετοχή, όσο και στην αποτελεσματική μάθηση δεν πετυχαίνει τους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους της. Η αίσθηση που θα αποκομίσουν με το πέρας της μαθησιακής διαδικασίας οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι πιστοποιεί τελικά αν όλα αυτά παραμένουν μόνο θεωρητικές παραδοχές ή εφαρμόστηκαν στην πράξη.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

---

29 Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Koonts, H. & O' Donnel, C., (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση. Μια συστηματική και ενδεχόμενη ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Mezirow, J. & συν. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Τόμος Γ'*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της. Τόμος Β'*. (σελ.20-25). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Θ. Καραλής (Επιμ.), *Σχεδιασμός Προγραμμάτων. Τόμος Β'*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση-Σχέσεις διδασκόντων διδασκόμενων. Τόμος Β'*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. Τόμος Α'*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις. Τόμος Α'*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο: *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*. Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β'*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., & Ανθόπουλος Κ., (2000). *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκालισών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η παράθεση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., «*Ενέργεια 1.3α Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*», *Τεχνικό Δελτίο Ενέργειας*

(Επιστημονικός Υπεύθυνος για το 1996, Γιώργος Μαυρογιώργος), Αθήνα, Αύγουστος 1996.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ξενόγλωσση**

Knowles, M. (2008). *The Adult Learner* (p.64-68). Houston, Texas: Gulf.

### **Ιστοσελίδες**

Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, (χ.η.). Τίτλος. Ανακτήθηκε 25/10/2009 από τη διεύθυνση <http://www.ideke.edu.gr>

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο **Γεώργιος Ζάγκος** είναι πτυχιούχος της ΠΑ Τρίπολης και του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (Master) στην κατεύθυνση: «Σπουδές στην Εκπαίδευση MEd «του ΕΑΠ. Είναι απόφοιτος του Διδασκαλείου Πατρών στην Κατεύθυνση: «Οργάνωση - Διοίκηση και σχεδιασμός της Εκπαίδευσης». Είναι απόφοιτος του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών και πτυχιούχος των Τ.Ε.Ι. Πάτρας, κατεύθυνση Τεχνολόγων-Ηλεκτρολόγων. Από το 1989 διδάσκει σε ΣΜ της Α/θμιας εκπαίδευσης. Έχει διατελέσει επί πολλά έτη διευθυντής σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Αχαΐας. Σήμερα είναι ΣΕΕ στο ΠΕΚΕΣ Δ. Ελλάδας. **Στοιχεία επικοινωνίας:**gzagos@sch.gr



## Πρακτικές εφαρμογές του ηθικού προβληματισμού. Ευθανασία: Ένα χαρακτηριστικό πρόβλημα της εφαρμοσμένης ηθικής διδασκαλίας

Ζέλος Ιωάννης

### Περίληψη

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας αποτελεί μια διερευνητική προσέγγιση πρακτικών εφαρμογών του ηθικού προβληματισμού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ασχολήθηκαν με την ευθανασία, ένα ζήτημα που απασχολεί το πεδίο της εφαρμοσμένης ηθικής και δημιουργεί πολλά ηθικά διλήμματα. Αρχικά παρακολούθησαν δύο σχετικά βίντεο και εξέθεσαν τους προβληματισμούς τους και τα ηθικά διλήμματα που δημιουργεί το συγκεκριμένο θέμα. Αμέσως μετά, προσέγγισαν το θέμα, κάνοντας μια ιστορική αναδρομή και ακολούθως εξέτασαν τις πολύπλευρες μορφές του, κάνοντας αναφορά σε σύγχρονα περιστατικά ευθανασίας. Στη συνέχεια, προσδιόρισαν τι ισχύει στη σύγχρονη πραγματικότητα, αναζητώντας πληροφορίες μέσα από το διαδίκτυο. Αξιοποιώντας τις ηθικές θεωρίες που διδάχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες του μαθήματος της φιλοσοφίας, συζήτησαν τα συγκεκριμένα ηθικά διλήμματα που αφορούν στο ζήτημα της ευθανασίας. Τέλος, έγινε και μια διαθεματική προσέγγιση στο ζήτημα της ευθανασίας, με τη μελέτη της θέσης της χριστιανικής εκκλησίας αλλά και άλλων θρησκειών.

**Λέξεις – κλειδιά:** Ευθανασία, ηθικός προβληματισμός, ΤΠΕ

### Practical applications of ethical reflection. Euthanasia: A Characteristic Problem of Applied Ethical Teaching

#### Abstract

This teaching scenario is an exploratory approach to practical applications of ethical reflection. Specifically, students were dealing with euthanasia, an issue that concerns the field of applied ethics and raises many ethical dilemmas. Initially, they watched two videos on the Internet about euthanasia and discussed their concerns and the ethical dilemmas that this topic creates. Immediately afterwards they approached the issue by making a historical overview. They then looked at its many facets and referred to modern euthanasia cases. They then identified what is happening in modern reality, searching for information online. Utilizing the moral theories taught in the earlier sections of the philosophy lesson, they discussed specific ethical dilemmas related to the question of euthanasia and made a thematic approach to the position of the Christian Church and other religions.

**Keywords:** Euthanasia, ethical reflections, I.C.T.

### 1. Εισαγωγή

Οι ηθικοί προβληματισμοί, ως διδακτικό αντικείμενο, χρησιμοποιούν κυρίως το διάλογο

ως μέσον διδασκαλίας. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), όμως, μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία, που θα τον αναδείξουν, και θα βοηθήσουν στη διερεύνηση παραμέτρων που ενδεχομένως δεν είχαν αναζητηθεί. Τα παραπάνω υλοποιούνται με το συγκεκριμένο σενάριο του μαθήματος της φιλοσοφίας που αφορά τον ηθικό προβληματισμό για το ζήτημα της ευθανασίας. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία χρησιμοποιώντας το υλικό που μπορεί να δώσουν σύγχρονα ψηφιακά μέσα, να επεκτείνουν τους προβληματισμούς τους για ένα ζήτημα που προκαλεί ενδιαφέρον, και να καλύψουν όλες τις πτυχές του ζητήματος. Η εξοικείωση των μαθητών στην χρήση των ΤΠΕ κρίνεται απαραίτητη προκειμένου η μάθηση να μετατρέπεται σε μια ενεργητική διαδικασία στην οποία ο μαθητής μαθαίνει να θέτει στόχους, να συνεργάζεται και να ανακαλύπτει τη γνώση<sup>1</sup>. Ο εκπαιδευτικός επομένως καλείται να χρησιμοποιήσει τις νέες τεχνολογίες έτσι ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο οι ίδιοι μαθητές θα κατασκευάσουν τη γνώση<sup>2</sup>. Η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού διδακτικού λογισμικού στοχεύει στη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που προσφέρουν κίνητρα μάθησης, ενισχύει την εξάσκηση και παρακινεί τους μαθητές να οικοδομήσουν γνώσεις<sup>3</sup>.

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τον βασικό προσανατολισμό του μαθήματος της Φιλοσοφίας<sup>4,5</sup> που είναι «να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες μια εισαγωγική φιλοσοφική γνώση, να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στον φιλοσοφικό στοχασμό, να καλλιεργήσουν αυτοδύναμη συνθετική και κριτική σκέψη, να αντιληφθούν τη χρησιμότητα της φιλοσοφίας για την καθημερινή ζωή», το συγκεκριμένο ψηφιακό διδακτικό σενάριο κρίνεται κατάλληλο για: α) διεύρυνση των ορίων της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών μέσα από τη μελέτη και την κατανόηση κειμένων και οπτικοακουστικού υλικού, β) ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση και να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής. γ) ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, δ) αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική) και ε) αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα. Εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο της Φιλοσοφίας το σενάριο αξιοποίησε γνώσεις από ηλεκτρονικά περιοδικά, άρθρα, ιστοσελίδες φιλοσοφίας και άλλα δημοσιεύματα με διαθεματική προσέγγιση στα Θρησκευτικά. Η μελέτη όλων αυτών των πηγών οδήγησε τους μαθητές σε απόκτηση γνώσεων, σε προβληματισμούς αλλά και σε διατύπωση προσωπικών απόψεων για τα μεταφυσικά προβλήματα που ερεύνησαν.

## **2. Στόχοι της διδακτικής παρέμβασης**

Με το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας της φιλοσοφίας επιδιώχθηκε οι μαθητές να κατακτήσουν στόχους που αφορούν στα ακόλουθα επίπεδα. Γενικά, οι στόχοι αυτής της

---

1 Σταχτιάς, Χ. (2002). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση. Οι Υπολογιστές στο σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

2 Βακαλούδη, Α.(2001). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

3 Γιαννακοπούλου, Ε. (1994). *Η Πληροφορία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

4 Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β. & Τουρνά, Χ. (2007). *Αρχές Φιλοσοφίας Β' Λυκείου. Βιβλίο του καθηγητή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.

5 Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β. & Τουρνά, Χ. (2007). *Αρχές Φιλοσοφίας Β' Λυκείου, Γενικής Παιδείας. Βιβλίο του μαθητή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Έκδοτης ΙΤΥΕ Διόφαντος.

διδασκτικής ενότητας ανταποκρίνονται πλήρως στο ισχύον πρόγραμμα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας<sup>6</sup>. Ειδικότερα, όσον αφορά στους παιδαγωγικούς στόχους, που τέθηκαν, θα επιχειρηθεί οι μαθητές:

- να εκτιμήσουν μέσα από τη δράση τους σε ομάδες την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης.
- να καλλιεργήσουν αναλυτική και συνθετική ικανότητα στο να παρουσιάζουν με τρόπο οργανωμένο και διεξοδικό ένα συγκεκριμένο ζήτημα που απασχολεί τη φιλοσοφία.
- να αποκτήσουν κριτική ικανότητα.
- να οδηγηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από μια δομημένη εργασία.
- Αξιοποίηση των ηθικών θεωριών που διδάχθηκαν οι μαθητές στις προηγούμενες ενότητες της φιλοσοφίας με εφαρμογή σε συγκεκριμένα πεδία της εφαρμοσμένης ηθικής.
- να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι ηθικές αξίες και αρχές δεν αφορούν μόνο την αφηρημένη θεωρητική ανάλυση, αλλά και το πεδίο της κοινωνικής πράξης, της πραγματικής κοινωνικής ζωής.
- να αντιληφθούν το σχετικιστικό και διλημματικό χαρακτήρα της 'ηθικής' πράξης καθώς και ότι η ηθική συμπεριφορά, ενώ επηρεάζεται σημαντικά από τα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα, ταυτόχρονα επιδρά άμεσα σ' αυτά και τα καθορίζει.
- να εντοπίσουν τις αξίες που αλληλοσυγκρούονται, όπως η ωφέλεια του συνόλου ή του ατόμου, η δικαιοσύνη και η αυτονομία, μέσα από τη συζήτηση για τα διλήμματα που προέρχονται από το πεδίο της εφαρμοσμένης ηθικής. Ακόμη, να παρατηρήσουν ότι η ηθική των κοινωνιών αντανακλάται στους νόμους τους αλλά οι κοινωνίες δεν γίνονται απαραίτητα ηθικές μέσω της νομοθεσίας.
- να ενημερωθούν για τη σύγχρονη πραγματικότητα και να αντιληφθούν ότι η διαφορετική οπτική στην προσέγγιση του διλήμματος της ευθανασίας εξαρτάται από τις κοινωνικές και θρησκευτικές αντιλήψεις που διαμορφώνουν και την ηθική τους στάση.
- να διαμορφώσουν σταδιακά προσωπική, αλλά κριτικά θεμελιωμένη άποψη για τον κόσμο και τη ζωή με αφετηρία τη σύνθεση των σχολικών γνώσεων, των προσωπικών τους απόψεων και της κοινωνικής εμπειρίας τους.

Οι γνωστικοί στόχοι ήταν οι παρακάτω:

- Αξιοποίηση των ηθικών θεωριών που διδάχθηκαν οι μαθητές στις προηγούμενες ενότητες της φιλοσοφίας με εφαρμογή σε συγκεκριμένα πεδία της εφαρμοσμένης ηθικής.
- Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι ηθικές αξίες και αρχές δεν αφορούν μόνο την αφηρημένη θεωρητική ανάλυση, αλλά και το πεδίο της κοινωνικής πράξης, της πραγματικής κοινωνικής ζωής.
- Να αντιληφθούν οι μαθητές το σχετικιστικό και διλημματικό χαρακτήρα της «ηθικής» πράξης καθώς και ότι η ηθική συμπεριφορά, ενώ επηρεάζεται σημαντικά από τα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα, ταυτόχρονα επιδρά άμεσα σ' αυτά και τα καθορίζει.
- Μέσα από τη συζήτηση για τα διλήμματα που προέρχονται από το πεδίο της εφαρμοσμένης ηθικής, οι μαθητές να εντοπίσουν τις αξίες που αλληλοσυγκρούονται όπως η ωφέλεια του συνόλου ή του ατόμου, η δικαιοσύνη και η αυτονομία. Ακόμη να παρατηρήσουν ότι η ηθική των κοινωνιών αντανακλάται στους νόμους τους αλλά οι κοινωνίες δεν γίνονται απαραίτητα ηθικές μέσω της νομοθεσίας.

---

6 ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2012). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φιλοσοφίας στη Β' Τάξη Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Να ενημερωθούν οι μαθητές για τη σύγχρονη πραγματικότητα και να αντιληφθούν ότι η διαφορετική οπτική στην προσέγγιση του διλήμματος της ευθανασίας εξαρτάται από τις κοινωνικές και θρησκευτικές αντιλήψεις που διαμορφώνουν και την ηθική τους στάση.
- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η φιλοσοφία είναι ταυτόχρονα γνώση, μέθοδος έρευνα και στάση ζωής.
- Οι μαθητές να διαμορφώσουν σταδιακά προσωπική, αλλά κριτικά θεμελιωμένη άποψη για τον κόσμο και τη ζωή με αφετηρία τη σύνθεση των σχολικών γνώσεων, των προσωπικών τους απόψεων και της κοινωνικής εμπειρίας τους.

Τέλος, οι τεχνολογικοί στόχοι του παρόντος σεναρίου, μέσω της χρήσης των ΤΠΕ, ήταν οι αμέσως παρακάτω. Σύμφωνα με αυτούς, οι μαθητές θα αποπειραθεί:

- Να γνωρίσουν τις δυνατότητες που τους προσφέρουν ανοιχτά λογισμικά περιβάλλοντα (π.χ. «Πύλη για την ελληνική γλώσσα»).
- Να ασκηθούν στην αξιολόγηση των πληροφοριών που προέρχονται μέσα από την ηλεκτρονική βιβλιογραφία και στην επιλογή των κατάλληλων για την σύνθεση τεκμηριωμένου ψηφιακού κειμένου.
- Να μάθουν να χειρίζονται την ηλεκτρονική βάση του εκπαιδευτικού λογισμικού Β΄ Λυκείου «Αρχές Φιλοσοφίας».
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες χρήσεως του λογισμικού παρουσίασης του επεξεργαστή κειμένου και να κατανοήσουν τη διάδοση των Τ. Π. Ε. σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης.

### **3. Διαδικασία**

Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε μια διερευνητική διαδικασία που οδήγησε στη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης, αλλά και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Η διδακτική διαδικασία εξελίχθηκε συνεργατικά. Ο εκπαιδευτικός καθοδήγησε τους μαθητές στην αναζήτηση πληροφοριών και στη χρήση των ΤΠΕ και βοήθησε στην επίλυση τυχόν αποριών τους. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν σε μια ομαδοσυνεργατική μαθησιακή διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών επεξεργασίας και παρουσίασης συμπερασμάτων. Έτσι, δοκίμασαν τη χαρά της ανακάλυψης και της ενεργητικής συμμετοχής στη σύνθεση της γνώσης, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες.

Ο εκπαιδευτικός κατά την υλοποίηση σεναρίων, μέσω ΤΠΕ, διατηρεί τον διδακτικό του ρόλο, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτόν. Αναλαμβάνει τους ρόλους του εμπνευστή, του καθοδηγητή και του συντονιστή των ομάδων και βοηθά τους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι φορείς της μάθησής τους<sup>7,8</sup>. Επίσης, αναλαμβάνει και τον ρόλο του «κριτικού διαμεσολαβητή», κινητοποιώντας τους μαθητές να υποβάλλουν ερωτήσεις και απορίες<sup>9</sup>. Επιπλέον, υποβάλλει την ερευνητική στάση έναντι της γνώσης, δηλαδή προωθεί το ευρετικό πνεύμα<sup>10</sup>.

Η διδασκαλία είχε διάρκεια 5 διδακτικές ώρες από τις οποίες οι 4

---

7 Θεοφιλίδης, Χ.(1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

8 Μπαγάκης, Γ.(2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

9 Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα: Προβλήματα και Προοπτικές*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

10 Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

πραγματοποιήθηκαν στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής και η 5η στην αίθουσα παρουσιάσεων του σχολείου. Προηγήθηκε συνεννόηση και συνεργασία με τον καθηγητή της πληροφορικής, προκειμένου να γίνει η απαραίτητη τροποποίηση στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Τα τεχνολογικά εργαλεία που απαιτήθηκαν παρατίθενται παρακάτω:

- Αρχές φιλοσοφίας Β' λυκείου.
- Επεξεργαστής κειμένου (word ).
- Ηλεκτρονικά και έντυπα φύλλα εργασίας.
- Λογισμικό δημιουργίας παρουσιάσεων (power point).
- Εκπαιδευτικό λογισμικό για τις αρχές Φιλοσοφίας της Β' Λυκείου.
- Αίθουσα παρουσιάσεων (εξοπλισμένη).
- Βιντεοπροβολέας.
- Τηλεόραση (ταυτόχρονη σύνδεση με τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή και τον Βιντεοπροβολέα) για προβολές βίντεο.
- Αίθουσα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.
- Μικρόφωνα-ηχεία.

Οι απαραίτητες προαπαιτούμενες γνώσεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν «αξιοπρεπώς» «αυτοί στη σχετική διδακτική παρέμβαση, ήταν οι εξής :

- Εξοικείωση του εκπαιδευτικού και των μαθητών με τη χρήση του διερευνητικού λογισμικού και γενικά τις ΤΠΕ.
- Προηγούμενη εμπειρία των μαθητών σε συνεργατική δραστηριότητα.
- Γνώση σε γενικές γραμμές των ζητημάτων που εξετάζει η εφαρμοσμένη ηθική.

#### 4. Πορεία Διδασκαλίας

Η τάξη χωρίστηκε σε δύο ομάδες των 3 ατόμων και μία ομάδα των 2 ατόμων και εργάστηκε στο εργαστήριο πληροφορικής 4 ώρες και 1 ώρα στην ειδική αίθουσα παρουσιάσεων του σχολείου για παρουσίαση μέσω ΤΠΕ. Κριτήριο για τη σύνθεση των ομάδων ήταν να υπάρχει ένας τουλάχιστον μαθητής που είναι εξοικειωμένος στη χρήση του λογισμικού και στην αναζήτηση στο διαδίκτυο. Επίσης άλλο κριτήριο ήταν οι ανομοιογένεια της ομάδας ως προς τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών για να υπάρξει συνεργασία και πρόοδος όλων των μαθητών της ομάδας.

Ο καθηγητής παρουσίασε το θέμα διερεύνησης από την 4η θεματική ενότητα: Πρακτικές εφαρμογές του ηθικού προβληματισμού (Ευθανασία: ένα χαρακτηριστικό πρόβλημα της εφαρμοσμένης ηθικής διδασκαλίας) και εξήγησε στους μαθητές την πορεία διδασκαλίας που έπρεπε να ακολουθήσουν για την αναζήτηση των πληροφοριών και τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας από την κάθε ομάδα.

##### 4.1. Α' φάση: 1η και 2η διδακτική ώρα

Ο καθηγητής έκανε επιγραμματικά σύνδεση με τα τρία προηγούμενα μαθήματα του έκτου κεφαλαίου και, στη συνέχεια, οι μαθητές παρακολούθησαν την ταινία «Million dollar Baby»<sup>11</sup>, διάρκειας 137 λεπτών της ώρας, (προηγήθηκε επιπλέον χρόνος για την

---

11 Η ταινία «Million Dollar Baby», σε σκηνοθεσία Κλιντ Ίστοντ, που προβλήθηκε στους κινηματογράφους

προβολή), μέσω διαδικτύου, σχετικά με το μελετώμενο ζήτημα της ευθανασίας. Έγινε μια συζήτηση μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι αφού κατέγραψαν τα συμπεράσματά τους σε ένα κοινό φύλλο εργασίας (το 1ο), απάντησαν και στο ερώτημα: «Είναι η ευθανασία ένα ζήτημα που απασχολεί την εφαρμοσμένη ηθική και γιατί;».

Τη 2η διδακτική ώρα, οι μαθητές παρακολούθησαν πάλι ένα σχετικό με την ευθανασία βίντεο (συνολικής διάρκειας 19:39' λεπτών της ώρας). Το δεύτερο αυτό βίντεο με τίτλο: «Εξάντας: Θεός για μια μέρα (μέρος 3ο)» «βρίσκεται στο αρχείο της EPT, στον σύνδεσμο: <https://archive.ert.gr/36904/>. Κατόπιν, με το τέλος του βίντεο, έγινε συζήτηση μεταξύ των μαθητών και καταγράφηκαν τα συμπεράσματά τους σε ένα κοινό φύλλο εργασίας (το 2ο). Μετέπειτα, οι μαθητές απάντησαν στο ερώτημα: «Ποια ηθικά διλήμματα δημιουργεί το οξύ και αμφιλεγόμενο ζήτημα της ευθανασίας;». Ας σημειωθεί ότι η 2η διδακτική ώρα ήταν συνεχόμενη της πρώτης, μετά από τροποποίηση του σχολικού ωρολογίου προγράμματος.

#### **4.2. Β' φάση: 3<sup>η</sup> και 4η διδακτική ώρα**

Αρχικά, οι μαθητές αναζήτησαν πληροφορίες και υλικό από το Διαδίκτυο. Κάθε ομάδα ασχολήθηκε με διαφορετική αναζήτηση πληροφοριών, έτσι ώστε οι μαθητές να εργαστούν αυτόνομα στους υπολογιστές, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για την αναζήτηση και επεξεργασία του υλικού. Κατά την τρίτη ώρα (φύλλα εργασίας 3ο, 4ο και 5ο, οι μαθητές ασχολήθηκαν με τις μορφές της ευθανασίας, την ιστορική της αναδρομή και τις φιλοσοφικές θεωρίες, που αναπτύχθηκαν κατά τη μελέτη της, ενώ έγινε και μια διαθεματική προσέγγιση, μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών, σχετικά με τη χριστιανική θέση για το ζήτημα της Ευθανασίας.

Συγκεκριμένα, οι διδακτικές κατευθύνσεις του 3ου φύλλου εργασίας (1η ομάδα) ήταν οι παρακάτω:

- Επισκεφτείτε τις δύο παρακάτω ηλεκτρονικές σελίδες και γράψτε με τη βοήθεια επεξεργαστή κειμένου τον ορισμό του όρου «ευθανασία»: α) <http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CF%85%CE%B8%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1> και β) [http://www.bioethics.org.gr/03\\_dKouts.html](http://www.bioethics.org.gr/03_dKouts.html).
- Αφού ανατρέξετε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις:
  - ο <http://www.encephalos.gr/full/47-3-03g.html>
  - ο [http://www.filosofia.gr/thematafilosofias.php?subaction=showfull&id=1117214902&archive=&start\\_from=&ucat=1&](http://www.filosofia.gr/thematafilosofias.php?subaction=showfull&id=1117214902&archive=&start_from=&ucat=1&)
  - ο <http://eleftheriadis.edu.gr/i-efimerida-mas/diafora/12-euthanasia-to-diakiwma-sthn-autokatastrofi-to-thanato.html>

Να βρείτε τις σχετικές αναφορές με το μελετώμενο θέμα και να γράψετε ένα μικρό κείμενο στον επεξεργαστή κειμένου για κάθε μορφή της ευθανασίας: α) ενεργητική (εκούσια ή ακούσια), β) παθητική γ) ευγονική και δ) κοινωνική ευθανασία.

Το 4ο φύλλο εργασίας (2η ομάδα) συμπεριελάμβανε τα παρακάτω:

- Επισκεφτείτε τις ιστοσελίδες:
  - ο [http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/eisigiseis/nikolaou\\_efthanasia.htm](http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/eisigiseis/nikolaou_efthanasia.htm)

---

στο τέλος του 2004, απέσπασε διθυραμβικές κριτικές και κέρδισε τέσσερα βραβεία Όσκαρ.



- ο [http://www.perceptum.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12:euthanasia&catid=1:nov08&Itemid=14](http://www.perceptum.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=12:euthanasia&catid=1:nov08&Itemid=14)

Συλλέξτε πληροφορίες και με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου παρουσιάστε συνοπτικά την ιστορική αναδρομή της ευθανασίας, κατά χρονικές περιόδους: α) Αρχαία Ελλάδα- Ρωμαϊκοί Χρόνοι, β) Παλαιά Διαθήκη, γ) Χριστιανική Εποχή και δ) Μεσαιώνας -Νεώτεροι Χρόνοι.

- Επισκεφτείτε την ηλεκτρονική διεύθυνση:
  - ο <http://www.vlioras.gr/Philologia/Composition/Euthanasia.htm>  
και αφού διαβάσετε μερικά άρθρα από εφημερίδες και περιοδικά, απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:
  - ο Αν ένα πρόσωπο του στενού οικογενειακού σας περιβάλλοντος βρισκόταν σε συνεχές κώμα, θα συμφωνούσατε να του γίνει ευθανασία; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
  - ο Υποθέστε ότι είστε γιατρός. Πώς θα αντιδρούσατε, αν ένας δικός σας ασθενής με σοβαρά προβλήματα υγείας σας εκλιπαρούσε για ευθανασία; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

Την 3η ώρα δόθηκε στην 3η ομάδα, το 5ο φύλλο εργασίας, που περιείχε τους παρακάτω διδακτικούς άξονες:

- Αφού ανατρέξετε στις Ιστοσελίδες:
  - ο [http://www.filosofia.gr/thematafilosofias.php?subaction=showfull&id=1117214902&archive=&start\\_from=&ucat=1&](http://www.filosofia.gr/thematafilosofias.php?subaction=showfull&id=1117214902&archive=&start_from=&ucat=1&)
  - ο [http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/eisigiseis/nikolaou\\_efthanasia.htm](http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/eisigiseis/nikolaou_efthanasia.htm)

Να παρουσιάσετε με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου: α) Το ζήτημα της Ευθανασίας από τη σκοπιά του ωφελιμισμού, καθώς και από τη σκοπιά της Καντιανής ηθικής θεωρίας και β) Τη χριστιανική θέση για το ζήτημα της Ευθανασίας.

Την 4η διδακτική ώρα, οι μαθητές ασχολήθηκαν με τα φύλλα εργασίας 6ο, 7ο και 8ο και κατέγραψαν περιπτώσεις ευθανασίας στη σύγχρονη εποχή, συνέλεξαν στοιχεία για το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει σε διάφορες χώρες και, διαθεματικά με το μάθημα των Θρησκευτικών, παρουσίασαν τη στάση των άλλων θρησκειών απέναντι στο ζήτημα της ευθανασίας. Ο καθηγητής έδωσε τις κατάλληλες και απαραίτητες οδηγίες στην πορεία της αναζήτησης και σύνθεσης των πληροφοριών, ενώ οι μαθητές αποθήκευσαν σε αρχεία επεξεργαστή κειμένου το κατάλληλο υλικό για τα αντίστοιχα ερωτήματα των φύλλων εργασίας τους.

Σε αυτή τη φάση, ο καθηγητής επέβλεπε την έρευνα, κατεύθυνε, υποδείκνυε λύσεις σε τεχνικά θέματα και συζητούσε για την πορεία αναζήτησης του απαραίτητου υλικού με τους μαθητές στο εργαστήριο Πληροφορικής. Η 3η και 4η διδακτική ώρα, όπως συνέβηκε και προηγουμένως στις δυο πρώτες ώρες της διδακτικής παρέμβασης, ήταν συνεχόμενες, καθώς τροποποιήθηκε το σχολικού ωρολόγιο πρόγραμμα της συγκεκριμένης ημέρας.

Το 6ο φύλλο εργασίας (για την 1η ομάδα), ήταν το εξής:

- Επισκεφτείτε τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις:
  - ο <http://www.enet.gr/?i=news.el.search&q=%CF%80%CE%B5%CF%81%C>

E%B9%CF%80%CF%84%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82  
+%CE%B5%CF%85%CE%B8%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%  
CE%AF%CE%B1%CF%82+%CF%83%CF%84%CE%B7+%CF%83%CF  
%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B7+%CE%  
B5%CF%80%CE%BF%CF%87%CE%AE

- ο <https://www.thetoc.gr/magazine/deka-anthrwpoi-pou-ekanan-euthanasia>
- ο <https://menshouse.gr/istories/1748/3-periptosis-efthanasias-pou-dichasantin-kini-gnomi>

και καταγράψτε περιπτώσεις ευθανασίας στη σύγχρονη εποχή.

- Επισκεφτείτε την ηλεκτρονική διεύθυνση:

- ο <https://archive.ert.gr/36900/>

και αφού παρακολουθήσετε-μελετήσετε το βίντεο «Εξάντας: θεός για μια μέρα» (μέρος 2ο – διάρκεια 15.20 λεπτά της ώρας), απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:

- ο Αν ένα πρόσωπο του στενού οικογενειακού σας περιβάλλοντος βρισκόταν σε συνεχές κόμα, θα συμφωνούσατε να του γίνει ευθανασία; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
- ο Υποθέστε ότι είστε γιατρός. Πώς θα αντιδρούσατε, αν ένας δικός σας ασθενής με σοβαρά προβλήματα υγείας σας εκλιπαρούσε για ευθανασία; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

Το 7ο φύλλο εργασίας, που απευθυνόταν στη 2η ομάδα, περιελάμβανε τις παρακάτω διδακτικές ενέργειες:

- Αφού ανατρέξετε στις ιστοσελίδες:

- ο <http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CF%85%CE%B8%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1>

- ο [http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/eisigiseis/nikolaou\\_efthanasia.htm](http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/eisigiseis/nikolaou_efthanasia.htm)

συλλέξτε τα στοιχεία που αναφέρονται στο νομοθετικό πλαίσιο για το ζήτημα της ευθανασίας σε κάθε χώρα και με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου να γράψετε τι ισχύει:

- ο α) Στην Ελλάδα
- ο β) Στη Νομοθεσία άλλων χωρών:
  - Αλβανία
  - Αυστραλία
  - Βέλγιο
  - Ελβετία
  - ΗΠΑ
  - Ηνωμένο Βασίλειο
  - Ιαπωνία
  - Ταϊλάνδη
  - Ολλανδία
  - Λουξεμβούργο

Τέλος, το 8ο φύλλο εργασίας, που δόθηκε προς μελέτη και συμπλήρωση στην 3η ομάδα, περιείχε τις παρακάτω δραστηριότητες:

- Επισκεφτείτε την Ιστοσελίδα:

- ο <http://www.encephalos.gr/full/47-3-03g.html>

και με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου παρουσιάστε συνοπτικά τη στάση των παρακάτω θρησκειών απέναντι στο ζήτημα της ευθανασίας:

- ο Ορθόδοξοι, Ρωμαιοκαθολικοί, Προτεστάντες
- ο Ιουδαϊσμός
- ο Ισλάμ
- ο Βουδισμός-Ινδουισμός
- Επισκεφτείτε την ηλεκτρονική διεύθυνση στο σύνδεσμο:
  - ο <https://archive.ert.gr/36898/>

και αφού παρακολουθήσετε-μελετήσετε το βίντεο «Εξάντας: θεός για μια μέρα «(μέρος 1ο – διάρκειας 14.33 λεπτά της ώρας), απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:

- ο Αν ένα πρόσωπο του στενού οικογενειακού σας περιβάλλοντος βρισκόταν σε συνεχές κόμα θα συμφωνούσατε να του γίνει ευθανασία; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
- ο Υποθέστε ότι είστε γιατρός. Πώς θα αντιδρούσατε, αν ένας δικός σας ασθενής με σοβαρά προβλήματα υγείας σάς εκλιπαρούσε για ευθανασία; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

Διαπιστώνεται ότι σε φύλλα εργασίας υπήρχε και ένα κοινό ερώτημα, με σκοπό να βοηθήσει στην κινητοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, μέσω μιας βιωματικής και συναισθηματικής εμπλοκής.

#### 4.3 Γ' φάση: 5η διδακτική ώρα

Στην ειδική αίθουσα παρουσιάσεων του σχολείου, οι ομάδες κλήθηκαν να συνθέσουν (στο 9ο κοινό φύλλο εργασίας) ψηφιακά κείμενα, συνοψίζοντας τις πληροφορίες που συνέλεξαν για κάθε θέμα, που είχε αναλάβει η κάθε ομάδα. Το 9ο κοινό φύλλο εργασίας περιείχε την παρακάτω δραστηριότητα:

- Με βάση τα στοιχεία που συλλέξατε από τα προηγούμενα φύλλα εργασίας:
  - ο η 1η ΟΜΑΔΑ: 1ο, 2ο, 3ο, 6ο, 9ο
  - ο η 2η ΟΜΑΔΑ: 1ο, 2ο, 4ο, 7ο, 9ο
  - ο η 3η ΟΜΑΔΑ: 1ο, 2ο, 5ο, 8ο, 9ο

που αντιστοιχούν στις ομάδες σας, ετοιμάστε για την τάξη σας μια παρουσίαση με γενικό θέμα:

- ο «Φιλοσοφικές και άλλες ηθικές θεωρίες και αντιλήψεις που αξιοποιούνται στον χώρο της εφαρμοσμένης ηθικής για την αντιμετώπιση διλημμάτων που αφορούν στην ευθανασία».
- ο Η παρουσίαση θα γίνει με τη χρήση λογισμικού παρουσιάσεων, βιντεοπροβολέα, ηλεκτρονικού υπολογιστή και μικροφώνου στην αίθουσα παρουσιάσεων, σε μία διδακτική ώρα.

Τέλος, έγινε σύντομη παρουσίαση του θέματος (με μια συγκεκριμένη δομή), μέσω ανάγνωσης των ψηφιακών κειμένων από έναν μαθητή κάθε ομάδας και ταυτόχρονα έγινε και η παρουσίαση με τη χρήση λογισμικού παρουσιάσεων (δημιούργημα των μαθητών), χρησιμοποιώντας βιντεοπροβολέα, οθόνη προβολής, ηλεκτρονικό υπολογιστή και μικρόφωνο. Τα αποτελέσματα των εργασιών των μαθητών είχαν τυπωθεί. Ακολούθησε συζήτηση πάνω στις απαντήσεις που δόθηκαν από τις ομάδες. Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο

και οι μαθητές ανατροφοδοτήθηκαν στην προσπάθειά τους αυτή και είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν, για τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία.

## **5. Αξιολόγηση και δυνατότητα επέκτασης του σεναρίου**

Η αξιολόγηση έγινε για κάθε μαθητή ατομικά, λαμβάνοντας υπόψη τη συμμετοχή του στη διαδικασία αναζήτησης υλικού από τις πηγές αλλά και την προσωπική του συμμετοχή στην παρουσίαση των εργασιών. Η αξιολόγηση, επίσης, συναρτήθηκε και με την επιτυχία των διδακτικών στόχων. Γενικά, αξιολογήθηκε: α) ο τρόπος λειτουργίας της ομάδας μέσα σε συνεργατικά πλαίσια, καθώς και η επάρκεια της παρουσίασης κάθε θέματος, ανά ομάδα, β) η συνολική παρουσίαση της εργασίας στο τέλος της 5ης διδακτικής ώρας, γ) η ικανότητα τεκμηρίωσης των συμπερασμάτων τους, δ) η δημοσίευση της εργασίας τους στη σχολική ή τοπική εφημερίδα ή στην ιστοσελίδα του σχολείου, ε) η οργάνωση επιχειρημάτων, η ποιότητα των ιδεών και η τεκμηρίωση των απόψεών τους, στ) η συνοχή κατά τη διατύπωση των σκέψεων των μαθητών και ζ) το αισθητικό αποτέλεσμα και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Αναμφισβήτητα, η διαδικασία της αξιολόγησης επιτρέπει τον αναστοχασμό τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους μαθητές για τον βαθμό συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Στόχος είναι να επισημανθούν προβλήματα και να επιχειρηθούν βελτιωτικές αλλαγές, κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή επόμενου σεναρίου στο εργαστήριο. Η αξιολόγηση έγινε και με σύνταξη ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης των μαθητών, σε συνάρτηση με τους αρχικούς στόχους, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα κριτήρια. Το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας έδειξε ότι η πλειονότητα των μαθητών ανταποκρίθηκε με επιτυχία στους προαναφερθέντες στόχους.

Το σενάριο αυτό μπορεί να επεκταθεί σε διαθεματικό εύρος και στη μελέτη συγκεκριμένων προβλημάτων και διλημάτων, που αφορούν στις εκτρώσεις, τη θανατική ποινή και την κλωνοποίηση. Οι τελευταίες εξελίξεις στη γενετική και την ιατρική τεχνολογία προκαλούν συνεχώς διλήμματα, όσον αφορά στη ζωή και τον θάνατο. Επιπλέον, θα μπορούσε να υπάρξει περαιτέρω συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, δημοσιεύσεις στον τοπικό τύπο, έκθεση φωτογραφιών σχετικά με το σενάριο, καθώς και αναζήτηση των σχετικών απόψεων των ειδικών (νομικών, κοινωνιολόγων, βιολόγων κ.λπ.).

## **6. Συμπεράσματα - Επίλογος**

Αναμφισβήτητα, το διαδίκτυο είναι ο πιο σύγχρονος ελκυστικός και εύκολος τρόπος προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές, που συμμετείχαν στην παρούσα παρέμβαση, αξιοποίησαν και οικειοποιήθηκαν τις δυνατότητες του διαδικτύου για κάλυψη των μαθησιακών ενδιαφερόντων τους και για πολύπλευρη γνωριμία - μάθηση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν, κατά τη γνώμη μας, πολύ θετικά και εντυπωσιακά για τους μαθητές, γιατί έδειξαν ενθουσιασμό, ενεργητικότητα, υπερβάλλοντα ζήλο, ενώ τονώθηκε και η αυτοπεποίθησή τους. Μέσα από τη διαδικασία της έρευνας και της συλλογής δεδομένων, απέκτησαν χρήσιμες γνώσεις τόσο για την διαμόρφωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους όσο και για τις μελλοντικές επιλογές στη ζωή τους.

Ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία, από την οποία αποκομίσαμε κέρδη, αφού αναπτύξαμε την αρετή της συνεργατικότητας, εκτιμήσαμε καλύτερα την υπάρχουσα κατάσταση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο υπηρετούμε, συνειδητοποιήσαμε τις δυνατότητές μας, όπως, επίσης, είχαμε και την ευκαιρία μιας προσωπικής αλλά και συνολικής αξιολόγησης. Γενικά, ενισχύθηκαν οι σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς και η αποτελεσματικότητα των μαθητών, δεδομένου ότι ξεκίνησαν και ολοκλήρωσαν το έργο τους με επιτυχία. Μέσα από τη διαδικασία υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με θέματα που τους αφορούσαν είτε σε προσωπικό επίπεδο είτε σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας, αλλά ποτέ, μέχρι τώρα, δεν τους είχαν απασχολήσει σοβαρά. Όλα τα παιδιά ανέπτυξαν ξεχωριστές δεξιότητες το καθένα, εντοπίζοντας τον τομέα που τους αφορά περισσότερο. Ανέλαβαν πρωτοβουλίες δράσης πάντα με τη βοήθεια των εκπαιδευτικού, ο οποίος συντόνιζε στο έργο τους. Το σχέδιο διδακτικής παρέμβασης ενσωματώθηκε μόνιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας και ευελπιστούμε να αναπτυχθεί ακόμη περισσότερο στο μέλλον. Το υλικό, δε, που παράχθηκε, θα αποθηκευτεί στον ιστοχώρο του σχολείου, ώστε να χρησιμοποιηθεί μελλοντικά από επόμενους εκπαιδευτικούς του σχολείου, με απώτερο σκοπό να επιτευχθεί μια συνέχεια στην εκπαιδευτική προσπάθεια και πράξη.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2012). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φιλοσοφίας στη Β΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βακαλούδη, Α. (2001). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β. & Τουρνά, Χ. (2007). *Αρχές Φιλοσοφίας Β΄ Λυκείου. Βιβλίο του καθηγητή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β. & Τουρνά, Χ. (2007). *Αρχές Φιλοσοφίας Β΄ Λυκείου, Γενικής Παιδείας. Βιβλίο του μαθητή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Έκδοτης ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (1994). *Η Πληροφορία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταχτέας, Χ. (2002). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση. Οι Υπολογιστές στο σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Ζέλος Ιωάννης** του Λεωνίδα είναι πτυχιούχος της Θεολογικής Σχολής Αθηνών (Τμήμα Θεολογικό). Είναι κάτοχος του Πιστοποιητικού Ειδικεύσεως στη Συμβουλευτική και στον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ) της ΑΣΠΑΙΤΕ, όπως, επίσης, και Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικεύσεως στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Σήμερα υπηρετεί ως Διευθυντής στο Γενικό Λύκειο Ματαράγκας Αργινίου. **Στοιχεία επικοινωνίας:** leonidasz@sch.gr

## Η Στρατηγική Διδασκαλίας των Μικρών Βημάτων. Μια πρώτη προσέγγιση

Ζωγόπουλος Ευστάθιος - Βαρελά Μαρία

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη για τη στρατηγική διδασκαλίας του συμπεριφορισμού. Ξεκινώντας με την παρουσίαση του συμπεριφορισμού, των κύριων ρευμάτων που τον επηρέασαν και του μοντέλου διδασκαλίας του, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη στρατηγική διδασκαλίας των μικρών βημάτων.

Σκοπός είναι ο έλεγχος της ποιότητάς της με βάση α) την επίδραση που είχε η στρατηγική των μικρών βημάτων στην ανθρωποπλαστική ανάπτυξη των μαθητών και β) την ικανοποίηση των μαθητών. Πενήντα μαθητές δημόσιου Γυμνασίου διδάχθηκαν με τη στρατηγική διδασκαλίας των μικρών βημάτων.

Επισημαίνεται ότι η συγγραφή της έρευνας στηρίχθηκε στο βασικό εγχειρίδιο των Σαλβαρά & Σαλβαρά <sup>1</sup> *Μοντέλα και Στρατηγικές Διδασκαλίας Κατασκευή και χρήση «εργαλείων» διδασκαλίας*, που λειτούργησε ως οδηγός της παρούσης εργασίας.

**Λέξεις κλειδιά:** συμπεριφορισμός, στρατηγικές διδασκαλίας, στρατηγική μικρών βημάτων, ανθρωποπλαστική ανάπτυξη

### The Small – Step Teaching Strategy. A first approach

#### Abstract

This paper presents a study of the behaviorism teaching strategy. Starting with the presentation of the behaviorism, the main influences of this teaching model, the focus was on the teaching strategy of small steps.

The aim was to test its quality on the basis of (a) the impact of the small-step strategy on students' human development and (b) student satisfaction.

Fifty public high school students were taught the strategy of teaching the small steps.

It is noted that the writing of the research was based on the basic handbook of Salvara & Salvara *Models and Teaching Strategies Design and use of teaching "tools"*, which served as a guide for the present work.

**Keywords:** behaviorism, teaching strategies, small step strategy, human development

### 1. Εισαγωγή

Κατά τη Φρυδάκη<sup>2</sup>, η διδασκαλία έχει μια εγγενή επικοινωνιακή όψη αλλά και ένα

---

1 Σαλβαράς, Ι. & Σαλβαρά, Μ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

2 Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα:



διακύβευμα που την ξεπερνά και την οικοδομεί σε σχέση με τη γνώση. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρξει διδασκαλία χωρίς μάθηση, οπότε πρώτα πρέπει να δοθεί απάντηση στο τι σημαίνει μάθηση.

Η προσπάθεια του ανθρώπου να δώσει απάντηση στο πώς μαθαίνουμε δεν είναι πρόσφατη, ξεκινάει από τους φιλοσόφους της ελληνικής κλασικής αρχαιότητας και φθάνει στο σήμερα<sup>3</sup>.

Πολλοί επιστήμονες προσπάθησαν να δώσουν έναν ορισμό, χωρίς να έχει υπάρξει απόλυτη συμφωνία μέχρι σήμερα. Κατά τη Μαριδάκη-Κασσωτάκη<sup>3</sup>, «μάθηση είναι η γνωστική διαδικασία που στηρίζεται στην επεξεργασία εξωγενών ή και εσωγενών ερεθισμάτων και έχει ως αποτέλεσμα την τροποποίηση της συμπεριφοράς που έχει διάρκεια». Η μάθηση όμως δεν μπορεί να παρατηρηθεί με αντικειμενικό τρόπο. Διαπιστώνουμε τα αποτελέσματα που επιφέρει και συμπεραίνουμε ότι πραγματοποιήθηκε. Με βάση τις αδυναμίες αυτές οι επιστήμονες οδηγήθηκαν στη διατύπωση διάφορων θεωριών για το πώς λαμβάνει χώρα η μάθηση και τους κανόνες που τη διέπουν. Μία από αυτές είναι και ο συμπεριφορισμός».

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο συμπεριφορισμός ως τρόπος σκέψης, ψυχολογικής έρευνας και ερμηνείας των ψυχικών φαινομένων αναπτύχθηκε στην Αμερική και αντικατέστησε την ερβαρτιανή προσέγγιση της μάθησης και το ψυχολογικό ρεύμα της σχολής του Wundt<sup>3</sup>.

Κεντρικός πυρήνας και βασικό αντικείμενο της θεωρίας της συμπεριφοράς είναι ο ρόλος της μάθησης και οι τρόποι που αυτή επιδρά στην ανθρώπινη συμπεριφορά, αφού, σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό, η φυσιολογική και παθολογική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της μάθησης. Πραγματοποιείται αλλαγή της συμπεριφοράς που συμβαίνει λόγω επιδράσεων του περιβάλλοντος και στον τρόπο που αντιδρά το άτομο σε αυτές.

Οι θεωρητικοί που θεμελίωσαν τον συμπεριφορισμό εστίασαν το ενδιαφέρον και μελέτησαν τις αλλαγές στις παρατηρήσιμες μορφές συμπεριφοράς και σε αυτές που αντικειμενικά μετρούνται<sup>2</sup>.

Δύο είναι οι τύποι μάθησης: η κλασική εξάρτηση και η συντελεστική μάθηση<sup>4</sup>. Έτσι, προκύπτουν οι κυριότερες τάσεις του συμπεριφορισμού, που είναι: α) της κλασικής υποκατάστασης-διασύνδεσης που εισηγήθηκε ο Ivan Pavlov και συνέχισε ο John Watson και β) της συντελεστικής υποκατάστασης του Edward Thorndike, περισσότερο γνωστής από το έργο του B. F. Skinner, ο οποίος τη βελτίωσε και τη διεύρυνε.

Τα πειράματα του Pavlov με σκύλους και οι σχετικές παρατηρήσεις του, τον οδήγησαν στη θεώρηση ότι μάθηση επιτυγχάνεται όταν εξαρτάμε ένα ουδέτερο ερέθισμα με κάποια αντίδραση, αντίδραση που αρχικά μπορεί να προκαλείται από ένα φυσικό ερέθισμα. Το ουδέτερο ερέθισμα αρχικά δεν επιφέρει την ίδια αντίδραση. Η συνάφεια ουδέτερου και φυσικού ερεθίσματος, καθώς και της αντίδρασης, έχει ως συνέπεια την εμφάνιση της φυσικής αντίδρασης με τη διέγερση που προκαλούσε το ουδέτερο αρχικά ερέθισμα.

---

Κριτική.

3 Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

4 Νασιάκου, Μ., Χαντζή, Α. & Φατούρου-Χαρίτου, Μ. (1999). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Για τον Skinner, μάθηση έχουμε με την ενίσχυση (θετική ή αρνητική) μιας ήδη υπαρκτής σχέσης μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Το βασικό ερέθισμα, το ενισχυτικό της μάθησης, δεν προκύπτει από το πουθενά, αλλά ακολουθεί μια ορισμένη επιθυμητή αντίδραση. Εξ αυτού, η μέθοδος του ονομάζεται ενεργός συντελεστική μάθηση. Κατά τους θιασώτες της συντελεστικής μάθησης, η συμπεριφορά που συνοδεύεται από ενός είδους αμοιβή (δηλαδή θετική ενίσχυση) γίνεται αντικείμενο επανάληψης και μάθησης, σε αντίθεση με τη συμπεριφορά που αποδοκιμάζεται ή τιμωρείται (αρνητική ενίσχυση) και αργά ή γρήγορα εκλείπει<sup>5</sup>.

Σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό, ο νους θεωρείται κενό δοχείο που πρέπει να γεμίσει ή καθρέφτης που αντανακλά την «αντικειμενική πραγματικότητα», και η μάθηση νοείται ως διαδικασία αλλαγής της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς.

Κυριότερος εκπρόσωπος αυτής της άποψης είναι ο Skinner (1968), ο οποίος υποστηρίζει ότι η διδασκαλία είναι μια τεχνολογία παραγωγής προγραμμάτων, σχεδίων, διδακτικών υλικών και μεθόδων για την κατάκτηση προκαθορισμένων στόχων, που ελέγχεται η επίτευξή τους, στη συνέχεια είτε με την αλλαγή της συμπεριφοράς είτε με την εξέταση και αξιολόγηση της γνώσης που διδάχτηκε <sup>2</sup>.

Τελευταίος εκπρόσωπος είναι ο Gagne που, κατά την Αποστολοπούλου<sup>6</sup> ανέπτυξε το μοντέλο του διδακτικού σχεδιασμού, στο οποίο υποστηρίζει πως αφού υπάρχουν διαφορετικοί τύποι μαθητών θα πρέπει να υπάρξουν και διαφορετικοί τύποι διδασκαλίας που να εξυπηρετούν την κάθε περίπτωση.

Για τον Gagne, η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια συνολική διαδικασία που ξεκινά με την αντίληψη, συνεχίζει με την απόκτηση και ολοκληρώνεται με την αποθήκευση και την ανάκληση, που διαμορφώνονται στα παρακάτω εκπαιδευτικά βήματα:

- επικέντρωση της προσοχής (υποδοχή)
- πληροφόρηση των μαθητών για το στόχο μάθησης (προσδοκία)
- παρακίνηση για ανάκληση προηγούμενης μάθησης (ανάκτηση)
- παρουσίαση του ερεθίσματος (εκλεκτική αντίληψη)
- παροχή κατάλληλων οδηγιών μάθησης (σημασιολογική κωδικοποίηση)
- εκτέλεση του έργου (απάντηση)
- παροχή ανατροφοδότησης (ενίσχυση)
- αξιολόγηση του έργου που εκτελέστηκε (ανάκτηση)
- ενίσχυση της δραστηριότητας και της μεταφοράς (γενίκευση)

Ο συμπεριφορισμός κυριάρχησε στο μεγαλύτερο μέρος του εικοστού αιώνα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των προηγμένων χωρών. Συνέβαλε στην οργάνωση της διδασκαλίας κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να παρέχονται οι πληροφορίες σταδιακά και ιεραρχικά δομημένες. Επηρέασε τη διδακτική πράξη με τη διαμόρφωση αρχών για τον προσδιορισμό και τη διατύπωση των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων, οι οποίοι πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένοι και σαφείς <sup>5</sup>.

---

5 ΟΕΠΕΚ (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών / Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων). Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής που θα διδάξουν στα 800 ολόημερα δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Διαθέσιμο στο [http://www.oepek.gr/pdfs/tpe\\_eaep\\_800sch.pdf](http://www.oepek.gr/pdfs/tpe_eaep_800sch.pdf)

6 Αποστολοπούλου, Δ. (2012). *Οι θεωρίες μάθησης και η ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό λογισμικό* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανακτήθηκε 5/11/2019 από [nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/.../Nimertis\\_Apostolopoulou\(math\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/.../Nimertis_Apostolopoulou(math).pdf).

Ο συμπεριφορισμός δέχεται ότι η γνώση πηγάζει από την εμπειρία και ότι είναι ένα είδος αντιγραφής της πραγματικότητας. Εκλαμβάνει τον δάσκαλο ως πομπό που μεταβιβάζει το μήνυμα και τους μαθητές ως αποδέκτες. Κατατεμαχίζει το περιεχόμενο σε δραστηριότητες, ενέργειες και χειρισμούς. Ο χειρισμός είναι το πιο μικρό βήμα <sup>1</sup>.

Το μοντέλο διδασκαλίας του συμπεριφορισμού διέπεται από τις εξής διδακτικές ενέργειες:

#### **Είσοδος στη διδασκαλία**

- Ενημέρωση των μαθητών για το τι θα μάθουν ως προϊόν επιβεβλημένης συναίνεσης.

#### **Συνέχιση της διδασκαλίας**

- Παρουσίαση του μαθήματος βήμα βήμα με λόγο, εικόνες, χάρτες, πειράματα κτλ.
- Χρησιμοποίηση πολλών παραδειγμάτων, ώστε μέσα από τη συσσώρευση να έρθει η «γνωστική έκρηξη».
- Παροχή εξηγήσεων του πώς και του γιατί με τη βοήθεια παραδειγμάτων.

#### **Αναδίπλωση της διδασκαλίας**

- Επανάληψη με τη χρήση της μαθησιακής ιεραρχίας (εκμάθηση, διατήρηση, διάκριση, γενίκευση).
- Έλεγχος της συγκρότησης με κλειστές ερωτήσεις.

#### **Έξοδος από τη διδασκαλία**

- Εξάσκηση με ταυτόσημες ασκήσεις, όπως η αρχική, χωρίς πρόσθετη απαίτηση και χωρίς παράσιτα, άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση<sup>1</sup>.

Στο συμπεριφοριστικό μοντέλο οι στρατηγικές της λογικής των μικρών βημάτων, της καταμάθησης, της προσδρασιακής αντιμετώπισης μαθητικών δυσκολιών κ.ά. εξυπηρετούν το «σχολείο του μέλλοντος».

Η μαθησιακή διαδικασία αντιμετωπίζεται μέσα από τη σχέση Ερεθίσματος-Αντίδρασης (E-A). Η σχέση αυτή ισχύει για όλες τις σχολικές πράξεις, ανεξάρτητα από την πολυπλοκότητά τους, για όλες τις καταστάσεις και για όλους τους μαθητές. Θυμίζει το «ένα μέγεθος για όλους»<sup>1</sup>.

Έργο των στρατηγικών διδασκαλίας είναι η διευθέτηση των εξωτερικών καταστάσεων, ώστε να επιτυγχάνεται η συνάφεια μεταξύ ερεθισμάτων και απαντήσεων, που, όταν ανατροφοδοτείται άμεσα, ενισχύεται και τείνει να επαναλαμβάνεται<sup>1</sup>.

### **2.1 Διδακτική Στρατηγική**

Η στρατηγική διδασκαλίας των μικρών βημάτων εφαρμόζεται σε καθημερινή βάση. Ο εκπαιδευτικός:

- Ανασκοπεί προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες, δηλώνει το μαθησιακό στόχο και ρωτάει τους μαθητές, αν επιθυμούν να μάθουν (επιβεβλημένη συναίνεση).
- Ύστερα παρουσιάζει το νέο μάθημα βήμα βήμα. Ακολουθεί προσθετική διάταξη, ώστε το κάθε επόμενο να επαναλαμβάνει και τα προηγούμενα. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν το κάθε βήμα, ανατροφοδοτούνται άμεσα και ενισχύονται.

- Ακολουθεί εξάσκηση στα μέρη με πολλές όμοιες ασκήσεις και, τέλος,
- Ζητείται από τους μαθητές να ξεχωρίσουν τη δεξιότητα που έμαθαν από άλλες προηγούμενες.

Η διδασκαλία διατρέχει τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας: εκμάθηση με τη λογική των μικρών βημάτων, διατήρηση με την ταυτόσημη επανάληψη, γενίκευση με τη μεταφορά μάθησης σε άλλες όμοιες ή ανάλογες περιπτώσεις και διάκριση με την εισαγωγή διασπαστών, που μεταβάλλουν το περιβάλλον της διδασκαλίας.

Η διαδικασία μάθησης είναι κλιμακωτή. Προχωρά από το εύκολο στο δύσκολο, από το κατώτερο επίπεδο στο ανώτερο. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει εκ των προτέρων να μη δυσκολευτούν οι μαθητές.

- διάκριση
- γενίκευση
- διατήρηση
- εκμάθηση

Ο εκπαιδευτικός, για να διδάξει με τη λογική των μικρών βημάτων, αναλύει τη δραστηριότητα που θα κάνουν οι μαθητές σε ενέργειες, τις ενέργειες τις αναλύει σε χειρισμούς (μικρά βήματα).

Κατά τη διδασκαλία προχωρεί επαγωγικά. Διδάσκει, ακολουθώντας τη γραμμική διαδικασία. 1ο βήμα, 2ο βήμα και ύστερα κάνει τη συναρμογή τους ή την προσθετική διαδικασία, εγκλείοντας τα μικρά βήματα: Οι μαθητές που θα πουν το 2ο βήμα, επαναλαμβάνουν και το 1ο. Οι μαθητές που θα πουν το 3ο βήμα, επαναλαμβάνουν και το 1ο και το 2ο. Τα προηγούμενα βήματα ενσωματώνονται στα επόμενα<sup>7</sup>.

Με τη γραμμική ή προσθετική διαδικασία οι μαθητές συναρμολογώντας ή εντάσσοντας τα μικρά βήματα απαρτίζουν τις ενέργειες και τη δραστηριότητα.

Η ακολουθία των μικρών βημάτων είναι αλγοριθμική, δηλαδή έχει αυστηρή διαδικασία, δημιουργώντας περιβάλλον κατανεμημένης εκμάθησης<sup>7</sup>.

Η παρουσίαση των μικρών βημάτων γίνεται με τη βοήθεια των μαθητών, ώστε να νιώσουν εμπιστοσύνη και στη δική τους ικανότητα. Χρησιμοποιούνται οπτικά και ακουστικά μέσα και προφορικές αναφορές, για να δουν οι μαθητές, να πουν και να κάνουν. Μετά από κάθε βήμα ακολουθεί άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση των μαθητών. Η ανατροφοδότηση στην αρχή είναι συχνή και βαίνει μειούμενη.

Γίνεται χρήση της συσσωρευτικής εξάσκησης, ώστε να επιτευχθεί η διατήρηση. Η ανατροφοδότηση και η ενίσχυση είναι φθίνουσας συχνότητας, με σκοπό να ενισχυθεί κάθε πετυχημένη συμπεριφορά και να αποσβεστεί κάθε αποτυχημένη.

Γίνεται χρήση διασπαστών, όπως επαναφέρονται παρόμοιες, προηγούμενες εκμαθήσεις, εισάγονται παρεμβάσεις στις συνθήκες υλοποίησης, αυξάνεται η μεταβλητότητα κτλ. και ζητείται από τους μαθητές να ξεχωρίσουν π.χ. τη δεξιότητα που έμαθαν από άλλη παρόμοια ανιχνεύοντας διαφορές, αλλά και να εφαρμόσουν αυτή σε «μεταβαλλόμενες καταστάσεις», ανιχνεύοντας ομοιότητες, με τη βοήθεια του δασκάλου ή ενός πιλότου/οδηγού εφαρμογής.

Η τακτική των μικρών βημάτων με βάση τα κριτήρια αυτοέλεγχος, επινόηση, συμμετοχή, συνεργασία κτλ. προωθεί λίγο την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αφού οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση είναι περιορισμένες.

---

<sup>7</sup> Σαλβαράς, Ι. (2013) *Μεντορική*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Προωθεί επίσης λίγο τη συναισθηματική ανάπτυξή τους, αφού όλες οι αποφάσεις για το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας λαμβάνονται από το δάσκαλο. Ο ρόλος των μαθητών περιορίζεται στο να μαθαίνουν να αντιδρούν ομοιόμορφα και συντονισμένα.

Η γνωστική τους ανάπτυξη μπορεί να κινηθεί προς την κατεύθυνση του λίγο, αν επικρατεί η μερική εκμάθηση των μικρών βημάτων ή προς την κατεύθυνση του αρκετά αν επικρατεί η προοδευτική μερική εκμάθηση των μικρών βημάτων. Στη δεύτερη περίπτωση εμφανίζονται συνδυασμοί πριν την εκμάθηση του νέου βήματος. Αυτοί οι συνδυασμοί εξυπηρετούν τη γνωστική ανάπτυξη.

Η επιδίωξη της στρατηγικής διδασκαλίας των μικρών βημάτων είναι η μεταβίβαση γνώσεων και δεξιοτήτων από το δάσκαλο στο μαθητή και η διάρθρωση της πορείας αυτής της στρατηγικής είναι ότι παρέχουμε τις πληροφορίες και τα δεδομένα στους μαθητές σε μικρές δόσεις<sup>1</sup>.

### 3. Η Έρευνα

Στη συγκεκριμένη μελέτη θα ερευνηθεί αν μπορεί να εφαρμοστεί η στρατηγική των μικρών βημάτων. Θα εξεταστούν οι παρακάτω άξονες:

- α) η ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα, δηλαδή η κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη σε μια προσπάθεια σύγκρισης των δεδομένων που θα προκύψουν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παραπάνω.
- β) Τα επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών σε σχέση με αυτά που έμαθαν μετά το πέρας της διδασκαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια ήταν η επίδραση που είχε η στρατηγική των μικρών βημάτων στην ανθρωποπλαστική ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο της επεξεργασίας γραπτών κειμένων στο μάθημα των Αγγλικών.
2. Ποια ήταν η ικανοποίηση των μαθητών στο τέλος της επεξεργασίας των γραπτών κειμένων με τη στρατηγική των μικρών βημάτων.

#### 3.1 Υποθέσεις της έρευνας

Με βάση όσα γνωρίζουμε έως τώρα θα εκφραστούν οι εικασίες και οι υποθέσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχολούν, ώστε στη συνέχεια να γίνει σύγκριση με τα στοιχεία που θα προκύψουν από την έρευνα.

#### 1η υπόθεση

Σύμφωνα με τον Σαλβαρά<sup>1</sup>, η στρατηγική των μικρών βημάτων προωθεί λίγο την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αφού οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση είναι περιορισμένες, όπως και λίγο προωθεί τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, αφού όλες οι αποφάσεις για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας λαμβάνονται από τον δάσκαλο.

Οι μαθητές δεν αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, δεν εκφράζουν αντιρρήσεις, απλώς ακολουθούν τις οδηγίες και τις κατευθύνσεις του δασκάλου. Η στρατηγική των μικρών βημάτων δεν προωθεί ούτε τη γνωσιακή ανάπτυξη των μαθητών, αφού η στόχευση είναι η εφαρμογή της νέας γνώσης σε παρόμοιες ή διαφορετικές καταστάσεις.

## 2η υπόθεση

Στην τακτική των μικρών βημάτων οι μαθητές με τη γραμμική ή προσθετική διαδικασία, συναρμολογώντας ή εντάσσοντας τα μικρά βήματα, απαρτίζουν τις ενέργειες και τη δραστηριότητα. Η έρευνα έχει δείξει ότι η προσθετική διαδικασία μάθησης υποβοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν αποτελεσματικότερα τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας<sup>7</sup>. Η υπόθεση είναι πως, παρότι οι μαθητές ακολουθούν το δάσκαλο και δεν αυτενεργούν, η μάθησή τους είναι ικανοποιητική, γιατί η εξάσκηση, η επανάληψη και η εισαγωγή διασπαστών ενισχύει το αποτέλεσμα της μάθησης.

### 3.2 Μέθοδος της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 μαθητές δημόσιου Γυμνασίου της Α' τάξης. Για διάστημα περίπου δύο μηνών (Νοέμβριος-Δεκέμβριος) σε κάθε μάθημα που αφορούσε την επεξεργασία καινούριων γραπτών κειμένων εφαρμόστηκε η στρατηγική των μικρών βημάτων.

### Στρατηγική διδασκαλίας των μικρών βημάτων

Αποφάσεις δασκάλου και μαθητών	Διδακτικός χρόνος σε πρώτα λεπτά 1, 2, 3, 4, 5 ..... 40
<b>A. Έλεγχος προπαρασκευής/επιθυμίας μαθητών</b> 1. Δ. Ανασκοπεί προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες μαθητών 2. Δ. Δηλώνει το μαθησιακό στόχο 3. Δ. Επαναλαμβάνει τα σημαντικά σημεία και τα γράφει στον πίνακα. 4. Δ. Ρωτάει τους μαθητές, αν επιθυμούν να μάθουν.	
<b>B. Εκμάθηση βαθμιαία, βήμα βήμα</b> 5. Δ. Παρουσιάζει τον πρώτο χειρισμό. 6. Μ. Λένε, επαναλαμβάνουν και εκτελούν τον πρώτο χειρισμό. 7. Δ. Ανατροφοδοτεί άμεσα και ενισχύει τους μαθητές. 8. Δ. Παρουσιάζει το δεύτερο χειρισμό. 9. Μ. Λένε, επαναλαμβάνουν και εκτελούν το δεύτερο χειρισμό. 10. Δ. Ανατροφοδοτεί άμεσα το δεύτερο χειρισμό και ενισχύει τους μαθητές. 11. Δ. Συνδυάζει δυο χειρισμούς και παρουσιάζει τον τρίτο χειρισμό κτλ.	
<b>Γ. Εξάσκηση και επανάληψη</b> 12. Μ. Εκτελούν όμοιες ασκήσεις, όπως αρχικά, μια μια 13. Δ. Ανατροφοδοτεί άμεσα και ενισχύει με επιβραβεύσεις.	
<b>Δ. Εισαγωγή διασπαστών</b> 14. Δ. Εισάγει μεταβλητότητα στις συνθήκες. 15. Μ. Ξεχωρίζουν τη δεξιότητα που έμαθαν από άλλες παρόμοιες και ανιχνεύουν διαφορές μεταξύ τους. 16. Δ. Ελέγχει τη μεταφορά μάθησης εντός δεξιότητας ή μεταξύ δεξιοτήτων.	

Στη συνέχεια δόθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές, για να συλλεχθούν στην πορεία τα δεδομένα που θα απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα.



**Έλεγχος της 1ης υπόθεσης. (Ο έλεγχος βασίζεται στο βιβλίο *Μεντορική*.<sup>7)</sup>**

- Κριτήρια ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας.
- Κριτήρια κοινωνικής ανάπτυξης
- Διάδραση με τους άλλους
- Σκαλωσιά/φροντιστήριο από συμμαθητή
- Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- Διάλογος με αντιπαράθεση απόψεων
- Ανατροφοδότηση από συμμαθητή
- Κοινωνικογνωστική σύγκρουση διατομικής μορφής
- Εξομίωση με το πρότυπο
- Προσαρμογή στην επικοινωνιακή κατάσταση
- Εργασία με αυτοέλεγχο.
- Κριτήρια συναισθηματικής ανάπτυξης
- Αντιστάθμιση ελλείψεων
- Προδρασιακή εξοικείωση με δυσκολίες
- Ενσυναίσθηση κατανόηση
- Επιλογή επιπέδου δυσκολίας
- Αποκατάσταση γνωστικής ισορροπίας
- Επιτυχία στις επιτεύξεις
- Ερωτήματα αυτορρύθμισης συμπεριφοράς
- Μάθηση με νόημα
- Ολοκλήρωση με μάθηση
- Κριτήρια γνωστικής ανάπτυξης
- Προσδιορισμός του προβλήματος
- Διαισθητικός τρόπος σκέψης (εικασίες, επιλογή εκδοχών)
- Αναλυτικός τρόπος σκέψης (έλεγχος με καταφυγή στις πηγές μάθησης για επιβεβαίωση, συμπλήρωση, τροποποίηση)
- Εισαγωγή διασπαστών στη διδασκαλία
- Μεταβίβαση γνώσεων με βάση την ομοιότητα ή την αναλογία
- Εργασία με σκαλωσιά προς τα πάνω (ζώνη επικείμενης ανάπτυξης)
- Επεξήγηση μιας γενίκευσης
- Εκμάθηση τρόπων μάθησης και μελέτης
- Μεταγνωστική αξιολόγηση
- Μετασχηματισμός
- Κατασκευή γνωστικού χάρτη, νοηματικού χάρτη ή χάρτη κριτικής σκέψης
- Μαθησιακό συμβόλαιο
- Αυτορρύθμιση
- Φωναχτός και σιωπηρός λόγος<sup>1</sup>

Αυτά τα κριτήρια θα μετατραπούν σε κλείδα παρατήρησης όπου θα φαίνεται ο βαθμός επίτευξης ή όχι του εκάστοτε κριτηρίου με ελάχιστο βαθμό το καθόλου και βαθμιαία λίγο, αρκετά, πολύ, με ανώτερο βαθμό επίτευξης το πάρα πολύ.

## **Έλεγχος της 2ης υπόθεσης.**

Για τον έλεγχο της δεύτερης υπόθεσης θα χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο που βρίσκεται στο Σαλβαράς & Σαλβαρά (2011)<sup>1</sup>. Το ερωτηματολόγιο αυτό θα συμπληρωθεί από τους ίδιους τους μαθητές και θα έχει πέντε βαθμιαίες μετρήσεις (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ).

«Νιώθω καλύτερα για τις γνώσεις μου και μαθαίνω καλύτερα όταν...» [Στρατηγική των μικρών βημάτων]

1. Ρωτιέμαι από τον δάσκαλο αν ενδιαφέρομαι να μάθω...
2. Μου εξηγεί τι θα μάθω σε αυτό το κεφάλαιο, πώς θα το μάθω, τι πρέπει να ξέρω στο τέλος της ενότητας και πώς θα εργαστώ...
3. Ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα τα σημαντικά σημεία που πρέπει να ξέρω και ελέγχει αν όντως τα έχω κατανοήσει...
4. Μαθαίνω βήμα βήμα τι πρέπει να κάνω...
5. Λύνω απλές ασκήσεις και ο δάσκαλος μου παρέχει άμεσα τη γνώμη του...
6. Ο δάσκαλος επαναλαμβάνει ξανά τα βήματα και προσθέτει καινούργια...
7. Επαναλαμβάνω ξανά όλα τα βήματα, παλιά και καινούρια...
8. Εκτελώ όμοιες ασκήσεις, ίδιες με τις αρχικές...
9. Γράφω τεστ για να εξετάσω τι ξέρω και τι όχι...
10. Εκτελώ πιο περίπλοκες ασκήσεις...
11. Μπορώ να ξεχωρίσω πού χρειάζεται να χρησιμοποιήσω απλό τρόπο επίλυσης και πού πιο σύνθετο...
12. Όταν αυτά που ξέρω μπορώ να τα αναγνωρίσω και σε άλλες διδακτικές ενότητες παρακάτω και δεν τα έχω ξεχάσει...
13. Γράφω τις σωστές απαντήσεις γρήγορα και με ευκολία...
14. Όταν ακούω θετικά σχόλια από τον δάσκαλό μου...

Επικουρικά θα σχεδιαστεί και τεστ κριτηρίων επίδοσης μαθητών σε σχέση με τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας. Ο σχεδιασμός θα γίνει:

- Ως προς την εκμάθηση – οι μαθητές να εκτελούν τη δεξιότητα που έμαθαν με ταχύτητα και ακρίβεια σε ασκήσεις όμοιες, όπως το αρχικό παράδειγμα, χωρίς πρόσθετη απαίτηση.
- Ως προς τη διατήρηση – οι μαθητές να μπορούν να χρησιμοποιούν τη δεξιότητα που έμαθαν με ευχέρεια χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου.
- Ως προς τη διάκριση – οι μαθητές να μπορούν να ξεχωρίζουν τη δεξιότητα που έμαθαν από άλλες παρόμοιες.
- Ως προς τη γενίκευση – οι μαθητές να μπορούν να εφαρμόζουν τη δεξιότητα που έμαθαν σε νέες καταστάσεις, τις οποίες αναλύουν με τη βοήθεια του δασκάλου.

## **4. Αναμενόμενα αποτελέσματα του σχεδίου - πρότασης**

Η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές της Α΄ τάξης δημοσίου Γυμνασίου σε ένα συγκεκριμένο δίμηνο. Σε αυτό το χρονικό διάστημα εφαρμόστηκε η στρατηγική των μικρών βημάτων. Στο τέλος του διμήνου συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό η κλίδα παρατήρησης και δόθηκε στους μαθητές το τεστ κριτηρίων και το ερωτηματολόγιο.

Ως κύριο αναμενόμενο αποτέλεσμα της εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας, η οποία προέρχεται από τη θεωρία του συμπεριφορισμού, εκτιμάται ότι θα είναι η θετική ενίσχυση των μαθητών, καθώς ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για το τι πρόκειται να μάθουν, παρουσιάζει την ύλη της ενότητας και επεξηγεί (και με τη χρήση παραδειγμάτων ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν το πώς και το γιατί), δύναται να προβεί σε επανάληψη ώστε να ελέγχεται η διαδικασία της μάθησης, ενώ μπορεί και να προχωρά στην εξάσκηση των μαθητών με ασκήσεις – δραστηριότητες που συνοδεύονται από άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση. Έτσι, μέσα από αυτή τη στρατηγική, αναμένεται ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών για τις εκπαιδευτικές διεργασίες.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα<sup>8</sup>, στρατηγική διδασκαλίας είναι η «συγκροτημένη συνακολουθία αλληλοεπικουρούμενων διδακτικομαθησιακών δραστηριοτήτων, που οργανώνει με βάση συγκεκριμένες αρχές ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, με σκοπό να υλοποιήσει τους ειδικούς διδακτικούς στόχους της ωριαίας διδασκαλίας».

Γενικότερα, οι στρατηγικές διδασκαλίας που είναι έννοια ευρύτερη από αυτή των μεθόδων διδασκαλίας, καθώς μπορεί να εμπεριέχουν περισσότερες της μιας μεθόδους διδασκαλίας, τη μορφή και την πορεία της διδασκαλίας, και συνιστούν διδακτικές παρεμβάσεις συγκροτημένες σε μια ακολουθία που βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές<sup>9</sup>. Υπό τις εκάστοτε κατά περίπτωση κάθε φορά κατάλληλες προϋποθέσεις δύναται να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αποστολοπούλου, Δ. (2012). *Οι θεωρίες μάθησης και η ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό λογισμικό* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανακτήθηκε από [nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/.../Nimertis\\_Apostoloroulou\(math\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/.../Nimertis_Apostoloroulou(math).pdf).
- Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ. (2008). *Τεύχος 1. Γενικό μέρος*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. τ.Β. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Νασιάκου, Μ., Χαντζή, Α. & Φατούρου-Χαρίτου, Μ. (1999). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΟΕΠΕΚ (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών / Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων). Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής που θα διδάξουν στα 800 ολοήμερα δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Διαθέσιμο στο [http://www.oepk.gr/pdfs/tpe\\_eaep\\_800sch.pdf](http://www.oepk.gr/pdfs/tpe_eaep_800sch.pdf).

---

8 Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. τ.Β. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα

9 Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ. (2008). *Τεύχος 1. Γενικό μέρος*.

Σαλβαράς, Ι. & Σαλβαρά, Μ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Σαλβαράς, Ι. (2013). *Μεντορική*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

Ο **Ευστάθιος Ζωγόπουλος** του Αθανασίου, είναι Διπλωματούχος Μηχανολόγος Μηχανικός της Πολυτεχνικής Σχολής του Πανεπιστημίου Πατρών (1990), με μεταπτυχιακές σπουδές στην Παραγωγή και Διαχείριση Ενέργειας (Ε.Μ.Π) και Διδακτορικό από τη Σχολή Χημικών Μηχανικών Ε.Μ.Π. Έχει 25 έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Μηχανολόγων. Διαθέτει πλούσιο συγγραφικό έργο (συγγραφέας και συνσυγγραφέας 14 βιβλίων που έχουν εκδοθεί), ενώ έχει περισσότερες από 70 δημοσιεύσεις και ανακοινώσεις σε επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [ezogo67@gmail.com](mailto:ezogo67@gmail.com)

Η **Μαρία Βαρελά** είναι εκπαιδευτικός ΠΕ87.04 και υπηρετεί στο 2<sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ. Γαλατσίου ως υποδιευθύντρια. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού στις επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Έχει παρακολουθήσει αρκετά σεμινάρια και προγραμμάτων μεγάλης διάρκειας, στο γνωστικό αλλά και στο παιδαγωγικό πεδίο, ενώ έχει και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [marybarela@yahoo.gr](mailto:marybarela@yahoo.gr)

## Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση

*Κουτσαντώνη Παρασκευή*

### Περίληψη

Σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν πως υπάρχουν εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση μέσω ενός δομημένου ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα 20 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι σημαντικότεροι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση αφορούν Ατο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και τα στοιχεία που αφορούν την υγεία και την ποιότητα της ζωής τους. Όμως το περιβάλλον του σχολείου, τα οργανωτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά του δεν παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών. Η συνεισφορά της έρευνάς μας εντοπίζεται πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει την απόδοση των μαθητών του λαμβάνοντας υπόψη τους κυριότερους συντελεστές της σχολικής επίδοσης.

**Λέξεις – κλειδιά: Σχολική επίδοση, οικογένεια, ρόλος εκπαιδευτικού**

### Teacher's views on factors affecting school attainment

#### Abstract

Recent studies postulate that both internal and external factors influence educational attainment. The present study aims to investigate the views of 20 primary school teachers on factors they believe influences students' educational attainment using a structured questionnaire. The results showed that teachers believe that the most important factors affecting school attainment are related to the family environment, the teacher's role, individual differences, student's health, wellbeing and their quality of life. On the contrary, they believe that the school environment, including its organisational and functional characteristics, do not play an important role in determining school attainment. The current study provides evidence regarding factors that may be crucial in school attainment.

**Keywords:** Educational attainment, family, teacher's role

## 1. Εισαγωγή

### 1.1 Διατύπωση προβλήματος

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες, που επιδρούν στη σχολική επίδοση των μαθητών.

Στο θέμα αυτό αναζητούνται από τη μια πλευρά οι ενδογενείς παράγοντες και από την άλλη οι εξωγενείς παράγοντες, που την επηρεάζουν μέσα στη σχολική τάξη.

## **1.2 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας**

Το θέμα της επίδρασης των παραγόντων στη σχολική επίδοση των μαθητών παρουσιάζει ενδιαφέρον, αφού είναι αποδεδειγμένο πως η καλή σχολική επίδοση εξασφαλίζει την εκπαιδευτική και επαγγελματική πρόοδό τους.

Με τη διαπίστωση, λοιπόν, πως υπάρχουν παράγοντες, που επηρεάζουν σε μέγιστο βαθμό τη σχολική πορεία των μαθητών και ύστερα από την επισκόπηση σχετικών με το θέμα μελετών που είχαν προηγηθεί, θα εκπονηθεί η ερευνητική μας προσπάθεια για να διερευνήσουμε τους καθοριστικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία. Η γνώση των παραγόντων αυτών κρίνεται απαραίτητη, καθώς συνδράμει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στη σχολική τάξη και στην εξάλειψη πιθανών λανθασμένων αντιλήψεων ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα.

Οι αλλαγές που συμβαίνουν στο κοινωνικό στερέωμα επιφέρουν αλλαγές στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Για αυτό τον λόγο πρέπει η μελέτη των κυριότερων παραγόντων της σχολικής επίδοσης να αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικού ενδιαφέροντος για τον εντοπισμό αδυναμιών του συστήματος εκπαίδευσης των μαθητών και τη λήψη μέτρων βελτίωσης της λειτουργίας των σχολείων. Θα συμβάλλει λοιπόν η έρευνά μας, γιατί το θέμα είναι σημαντικό και βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης.

## **1.3 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων**

Με βάση τους λόγους που προαναφέρθηκαν διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, που αποτέλεσαν το επίκεντρο της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

- α. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ενδογενείς παράγοντες, που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.
- β. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους εξωγενείς παράγοντες, που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.

## **2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

### **2.1 Εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση**

Η σχολική επίδοση ορίζεται ως το αποτέλεσμα της αγωγής και της μάθησης, που συντελείται στο σχολείο<sup>1</sup>. Προσδιορίζει το μέτρο της προόδου, που έχει επιτευχθεί από τον μαθητή, όσον αναφορά τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών του, αλλά και το επίπεδο αξιοποίησης των ικανοτήτων του για μάθηση<sup>2</sup>.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Γκόρο (1994)<sup>3</sup> με θέμα τη σχέση της

---

1 Γαβρά, Α., (2007), Η επίδοση του μαθητή στη σχολική τάξη, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

2 Στεργίου, Γ., (2013), Αυτοεκτίμηση Αυτοαντίληψη, γονεϊκή επίδραση και σχολική επίδοση μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

3 Αγγελοπούλου, Δ., (2004), Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των



σχολικής επίδοσης με την κοινωνική προέλευση, έδειξε πως το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι σημαντικός παράγοντας, καθώς ανάλογα με τα εφόδια, που προσφέρει στον μαθητή, επηρεάζει τη μάθησή του<sup>4</sup>.

Ο Γεωργίου (1993)<sup>5</sup> στην έρευνά του κατέληξε πως το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτει η οικογένεια αναδύεται μέσα από τη σχέση μεταξύ των μελών της και παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην υψηλή επίδοση του μαθητή στο σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Βαρδούλη και Λάππα (2006) έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά που προέρχονται από υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα, γιατί διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο και μορφωτικές ευκαιρίες, για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος<sup>6</sup>.

Έχει διαπιστωθεί σε έρευνες πως έχει συνάφεια η σχολική επίδοση με την εθνική προέλευση της οικογένειας<sup>7</sup>. Το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό φορτίο της οικογένειας δυσχεραίνει την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, που, ενώ αφομοιώνουν το γλωσσικό κώδικα νωρίς, δυσκολεύονται στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας της χώρας υποδοχής<sup>8</sup>.

Επίσης ερευνητικά δεδομένα έχουν αποδείξει τη σχέση της σχολικής επίδοσης με τη δομή της οικογένειας. Τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών αντιμετωπίζουν καταστάσεις που τα επηρεάζουν αρνητικά, όπως να έχουν μειωμένη συναισθηματική επαφή και περιορισμένο χρόνο επικοινωνίας με το γονέα εξαιτίας των υποχρεώσεων που προκύπτουν από τον εργασιακό του βίο με αποτέλεσμα να εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με τους δύο γονείς<sup>9</sup>.

Από τη μελέτη των ερευνών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία αναδεικνύεται η συνάφεια της γονεϊκής εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία με τη σχολική επίδοση.<sup>10</sup> Οι υποστηρικτικές ενέργειες των γονέων αντανακλούν την επιδίωξή τους για βελτίωση της σχολικής απόδοσης των παιδιών τους. Η επίβλεψη και η βοήθεια των γονέων στην εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών, τονώνει το αυτοσυναίσθημα του μαθητή και επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων<sup>11</sup>.

---

μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σ.σ.38, 51-71.

4 Γαβρά, Α., (2007), Η επίδοση του μαθητή στη σχολική τάξη, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

5 Αγγελοπούλου, Δ., (2004). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σ.σ.38, 51-71.

6 Κρίβας, Σ., Μπρούζος, Α., & Εμβλωτής, Α. (2007), Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα: «Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού «για την δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΟΕΠΕΚ: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, σ.45-46.

7 Φραγκιαδάκη, Χ., (2014), Διγλωσσία και εκπαίδευση. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των διγλωσσων μαθητών, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

8 Λυκίδη, Σ. Φ., (2012), Αντίληψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Doctoral dissertation), Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 44

9 Βασιλοπούλου, Ι., (2014), Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σ.19.

10 Κρίβας, Σ., Μπρούζος, Α., & Εμβλωτής, Α. (2011), Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα: «Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού «για την δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΟΕΠΕΚ :Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Αθήνα.

11 Στεργίου, Γ. (2013), Αυτοεκτίμηση Αυτοαντίληψη, γονεϊκή επίδραση και σχολική επίδοση μαθητών Ε'

Ο Γεωργίου (1993)<sup>12</sup> κατέληξε πως οι γονείς των επιτυχημένων ακαδημαϊκά μαθητών παρουσίαζαν υψηλές προσδοκίες και τα υποστήριζαν συναισθηματικά παρωθώντας τα να επιτύχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις<sup>13</sup>.

Σύμφωνα με την έρευνα του Κουτσούλη (1998) οι στάσεις των γονέων και η στενή σχέση των μελών της οικογένειας ενισχύουν τα κίνητρα για μάθηση των παιδιών τους, που έμμεσα έχει αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση<sup>14</sup>.

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επιδρούν στη σχολική επίδοση<sup>15</sup>. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει πως ο βαθμός αστικότητας της περιφέρειας και το πολιτισμικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής, που βρίσκεται η σχολική μονάδα σχετίζεται με τη σχολική επίδοση<sup>16</sup>.

Σύμφωνα με την Θεοφανοπούλου (2012)<sup>17</sup> και την Αγγελοπούλου (2004) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η διδακτική προσέγγιση αναλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος ευθύνης για τη σχολική επίδοση των μαθητών<sup>18</sup>.

Σε σχέση με τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του σχολείου ένα άλλο θέμα που απασχόλησε τους ερευνητές είναι οι ακατάλληλες και ανεπαρκείς σχολικές υποδομές. Από τα συμπεράσματά τους φάνηκε πως ο σχολικός χώρος επηρεάζει την ψυχοσύνθεση του μαθητή και συνδέεται με τη σχολική επίδοση. Το μέγεθος της σχολικής μονάδας και η αναλογία των μαθητών ανά εκπαιδευτικό έχει διερευνηθεί και έχει αποδειχτεί πως μαθητές, που φοιτούσαν σε σχολεία μικρού μεγέθους, παρουσίαζαν καλύτερες επιδόσεις και το φαινόμενο της σχολικής διαρροής βρισκόταν σε μικρότερα ποσοστά<sup>19</sup>.

Ως προς τη σχέση εκπαιδευτικού και σχολικής επίδοσης έχει διαπιστωθεί σε έρευνες πως η προσωπικότητα<sup>20</sup> του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς με τη συμπεριφορά του, τις διδακτικές μεθόδους, που θα εφαρμόσει και τις στρατηγικές, που θα ακολουθήσει<sup>21</sup>, θα καταξιώσει στην πράξη το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή θα το

---

και ΣΤ' Δημοτικού, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

12 Γεωργίου, Σ., (1993), Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, σ. σ. 19, 347-360.

13 Κλαδή-Κοκκίνου, Μ. (2008). Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση στο σχολείο και ενδεχόμενοι παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού τους, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σ. σ. 339-341.

14 Γεωργίου, Σ., (1993), Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, σ. σ.19, 347-360.

15 Σιδηρόπουλος, Δ., (2007), Η μαθηματική εγγραμματοσύνη των αποφοίτων του δημοτικού σχολείου και οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες που την επηρεάζουν, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, σ.55.

16 Βασιλούδης, Ι., (2014), Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σ. 19.

17 Θεοφανοπούλου, Δ.,(2012), Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

18 Αγγελοπούλου, Δ., (2004), Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, σ. σ.38, 51-71.

19 Σιδηρόπουλος, Δ., (2007), Η μαθηματική εγγραμματοσύνη των αποφοίτων του δημοτικού σχολείου και οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες που την επηρεάζουν, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, σ. σ. 54-55.

20 Ρέλλος, Ν.,(2006), Έλεγχος Μάθησης Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης, Αθήνα: Gutenberg.

21 Γαβρά, Α., (2007), Η επίδοση του μαθητή στη σχολική τάξη, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό

ακυρώσει<sup>22</sup>. Οι πεποιθήσεις, οι στάσεις του και οι προσδοκίες του θα προσδιορίσουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας<sup>23</sup>.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το βεβαρημένο πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ένας παράγοντας που ευθύνεται σε αρκετά υψηλό βαθμό για τη σχολική επίδοση των μαθητών<sup>24</sup>.

Διαπιστώθηκε ερευνητικά επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης<sup>25</sup> ως ένα σημαντικό παράγοντα<sup>26</sup>, που επιδρά αποφασιστικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και σχετίζεται με τη σχολική επίδοση<sup>27</sup>.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη ευθύνονται για τη σχολική επίδοση σε μεγάλο βαθμό και επηρεάζουν το γενικότερο κλίμα της τάξης<sup>28</sup>.

Έχει παρατηρηθεί σε έρευνες, που έχουν διεξαχθεί, πως οι σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των ομάδων μαθητών της ίδιας τάξης, επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Η επίδοσή τους διαφοροποιείται ανάλογα με την αποδοχή, που έχουν από τους συμμαθητές τους<sup>29</sup>.

## 2.2 Ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση

Πορίσματα έχουν δείξει πως το νοητικό πηλίκο έχει θετική συσχέτιση με τους βαθμούς, που παίρνουν οι μαθητές στα γνωστικά αντικείμενα, αφού μαθητές με υψηλό νοητικό πηλίκο καταφέρνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία. Οι έρευνες έχουν δείξει ακόμα πως η διάσπαση της προσοχής αποτελεί έναν ενδοατομικό παράγοντα, που επηρεάζει

---

Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

22 Θεοφανοπούλου, Δ.,(2012), Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

23 Σιδηρόπουλος, Δ., (2007), Η μαθηματική εγγραμματοσύνη των αποφοίτων του δημοτικού σχολείου και οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες που την επηρεάζουν, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, σ.56.

24 Θεοφανοπούλου, Δ.,(2012), Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

25 Ρέλλος, Ν.,(2006), Έλεγχος Μάθησης Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης, Αθήνα: Gutenberg.

26 Θεοφανοπούλου, Δ.,(2012), Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

27 Σιδηρόπουλος, Δ., (2007), Η μαθηματική εγγραμματοσύνη των αποφοίτων του δημοτικού σχολείου και οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες που την επηρεάζουν, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, σ.56.

28 Θεοφανοπούλου, Δ.,(2012), Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

29 Βασιλούδης, Ι., (2014), Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σ. 22.

το παιδί και τη σχολική επίδοση, καθώς δεν καθίσταται δυνατό να επικεντρωθεί στο μάθημα<sup>30</sup>. Αλλά και παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση από την αναμενόμενη, που αποδίδεται σε δυσλειτουργίες βασικών ψυχολογικών λειτουργιών ή σε κάποια νευρολογική δυσλειτουργία<sup>31</sup>.

Επίσης έχει διαπιστωθεί ερευνητικά πως υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ του τρόπου μελέτης<sup>32</sup> και της σχολικής επίδοσης<sup>33</sup>.

Επιπλέον η Θεοφανοπούλου (2012) διερευνώντας τους ενδογενείς παράγοντες κατέληξε, ότι οι πρότερες γνώσεις των μαθητών συνιστούν έναν δείκτη επιρροής, που επηρεάζει τη σχολική επίδοση<sup>34</sup>.

Μία επισκόπηση σχετικών ερευνών καταδεικνύει πως το επίπεδο της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης του μαθητή έχει άμεση σχέση με την υψηλή ή χαμηλή του επίδοση<sup>35</sup>. Ένας μαθητής με υψηλή αυτοεκτίμηση θα αφιερώσει περισσότερο χρόνο για τις δραστηριότητές του, γεγονός που θα οδηγήσει σε υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο<sup>36</sup>.

Επιβεβαιώνεται από τα επιστημονικά δεδομένα πως η θετική ή αρνητική αυτοαντίληψη<sup>37</sup> ασκεί επίδραση σε πολλές όψεις της προσωπικότητας του μαθητή<sup>38</sup> και δρα αλληλεπιδραστικά<sup>39</sup> στη σχολική επίδοση<sup>40</sup>.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Σίμου και της Βασιλάκη (2009) τα επίπεδα άγχους του μαθητή σχετίζονται με τη σχολική επίδοση<sup>41</sup>.

---

30 Γαβρά, Α., (2007), Η επίδοση του μαθητή στη σχολική τάξη, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

31 Θεοφανοπούλου, Δ.,(2012), Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

32 Γαβρά, Α., (2007), Η επίδοση του μαθητή στη σχολική τάξη, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

33 Θεοφανοπούλου, Δ.,(2012), Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

34 Θεοφανοπούλου, Δ.,(2012), Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

35 Φουντουλάκη, Ε. Σ., (2015), Η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και η σχολική επίδοση των μαθητών, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σ.181-182.

36 Γαβρά, Α., (2007), Η επίδοση του μαθητή στη σχολική τάξη, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

37 Λεζέ, Ε., & Παπαδόπουλος, Ν. (2004), Η αυτοαντίληψη παιδιών και εφήβων: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις και επιστημονικές, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, σ. σ.37, 51-66.

38 Κρίβας, Σ., Μπρούζος, Α., & Εμβλωτής, Α. (2011), Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα: «Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού «για την δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΟΕΠΕΚ :Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Αθήνα.

39 Φουντουλάκη, Ε. Σ., (2015). Η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και η σχολική επίδοση των μαθητών, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σ. σ.181-182.

40 Δερμιτζάκη, Ε., (2010), Διαφορές στη στρατηγική συμπεριφορά, στις επιδόσεις και στις αυτό-αντίληψεις ικανοτήτων μεταξύ μαθητών/τριών Α΄ και Β΄ δημοτικού σε μια συνθήκη λύσης προβλημάτων. Επιστήμες της Αγωγής, σ. σ.1, 43-58.

41 Βασιλάκη, Τ. & Σίμος, Π. (2009), Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της σχολικής επίδοσης, Επιστήμες της

Ο Ζησιμόπουλος (2009) διερεύνησε τη σχέση της σχολικής επίδοσης και του εσωτερικού προσανατολισμού προς τη μάθηση των μαθητών και κατέληξε πως τα εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση διαδραματίζουν προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών<sup>42</sup>.

Είναι εμφανές από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση πως η διάρκεια και η ποιότητα του ύπνου αποτελεί σημαντικό παράγοντα, που επηρεάζει τη σχολική επίδοση<sup>43</sup>.

Σε έρευνά του ο Τσαφταρίδης (2004) καταδεικνύει πως τα προβλήματα υγείας ασκούν επίδραση σε όλες τις μορφές αποδοτικότητας του μαθητή και καθορίζουν το επίπεδο σχολικής του επίδοσης<sup>44</sup>.

Επίσης έχει διαπιστωθεί από την έρευνα του Βασιλούδη (2014) πως η ισορροπημένη διατροφή από μικρή ηλικία είναι καθοριστικής σημασίας και επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση του μαθητή. Η ίδια έρευνα συνηγορεί πως ο ρόλος, που έχουν τα διατροφικά πρότυπα στη σχολική επίδοση, είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μακροχρόνιο πρόβλημα ανεπαρκούς διατροφής παρουσιάζουν αρκετά μειωμένη επίδοση στο σχολείο. Επίσης έχει δείξει στην έρευνά του ο Βασιλούδης πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην παχυσαρκία και τη σχολική επίδοση ιδιαίτερα σε μεγαλύτερα παιδιά. Έχει προκύψει ακόμα από τη συγκεκριμένη έρευνα πως ο υποσιτισμός, η ανεπαρκής πρόσληψη θρεπτικών συστατικών από τον οργανισμό, επιδρά αρνητικά στη σχολική επίδοση του μαθητή. Επιπλέον έχει δείξει πως είναι απαραίτητη η πρόσληψη πρωινού γεύματος από τον μαθητή, καθώς ασκεί ουσιαστική επίδραση στις γνωστικές λειτουργίες του και στη σχολική επίδοσή του<sup>45</sup>.

Σε μια σειρά ερευνών, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας της Ράντου (2013)<sup>46</sup>, διαπιστώθηκε πως η καλή φυσική κατάσταση και η σωματική άσκηση των μαθητών συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοσή τους. Έχει αποδειχθεί επίσης πως οι μαθητές με ενεργή εμπλοκή σε φυσικές δραστηριότητες παρουσιάζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, αλλά και χαμηλά επίπεδα άγχους, παράγοντες, που με τη σειρά τους ασκούν καταλυτική επίδραση στη σχολική τους επίδοση<sup>47</sup>.

---

Αγωγή, σ. σ.1, 19-39.

42 Ανδρεαδάκης, Ν. Καίλα, Μ. Ξανθάκου, Γ. Τσαμπαρλή-Κιτσάρα, Α. Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (1995), Η σχολική αποτυχία: Από την «Οικογένεια «του Σχολείου στο «Σχολείο «της Οικογένειας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

43 Βασιλούδης, Ι., (2014), Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σ. σ.81-85.

44 Τσαφταρίδης, Δ., (2004), Η κακοποίηση-παραμέληση των παιδιών και η σχολική επίδοση: ψυχοκοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, Διδακτορική Διατριβή. Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, σ.138.

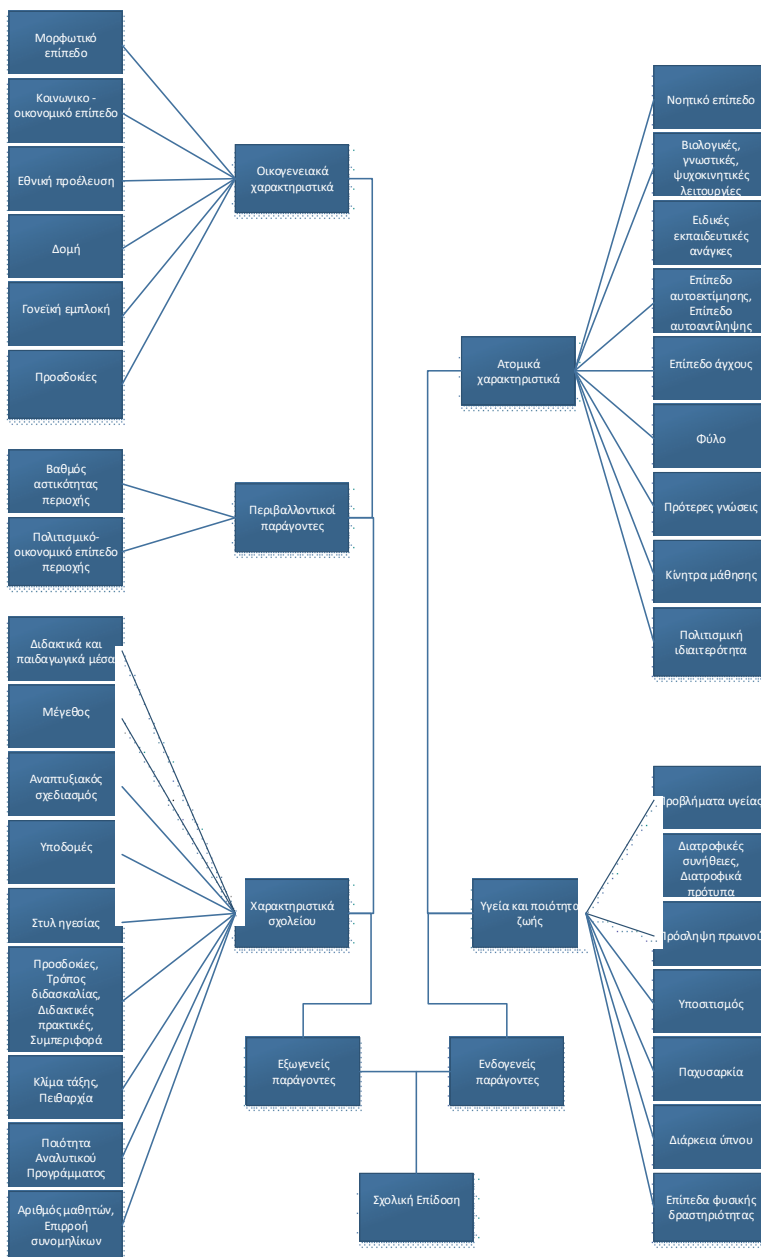
45 Βασιλούδης, Ι., (2014), Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα, σ. σ.70-81.

46 Ράντου, Β., (2013), Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος άσκησης σε δείκτες παχυσαρκίας, παραμέτρους της φυσικής κατάστασης και στις σχολικές επιδόσεις μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Δημοκρετίο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή σ.σ. 44-46.

47 Βασιλούδης, Ι., (2014), Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σ. σ.60-69.

## Θεωρητικό πλαίσιο

### Διάγραμμα Θεωρητικού Πλαισίου





Το σχεδιάγραμμα του θεωρητικού πλαισίου κατασκευάστηκε για να εμφανιστούν συνοπτικά οι κατηγορίες των ανεξάρτητων μεταβλητών, που επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα που είναι η εξαρτημένη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης. Οι μεταβλητές του θεωρητικού πλαισίου δεν αλληλεπιδρούν, καθώς είναι μονής κατεύθυνσης

## 2.1. Αποσαφήνιση όρων

### 2.1.1. Ο όρος «Σχολική Επίδοση»

Η επίδοση έχει σχέση με τις προσπάθειες που καταβάλλει ο μαθητής, ώστε να ανταποκριθεί επαρκώς στις απαιτήσεις, που έχει η διδασκαλία. Το αποτέλεσμα των προσπαθειών αυτών είναι η επίδοσή του (Γεωργιογιάννης, 2008 στο Λυκίδη, 2012:15)<sup>48</sup>. Αφορά επίσης τη βαθμολογία ή την αξιολόγηση των μαθητών σε γνωστικά αντικείμενα ή τη γενικότερη επίδοσή τους στο τέλος κάθε τάξης από τον εκπαιδευτικό ή άλλους αξιολογητές (Τουρτούρας, 2010 στο Λυκίδη, 2012:15)<sup>49</sup>. Παρουσιάζεται με αριθμητική ή περιγραφική αξιολόγηση ή με μια συνολική αποτίμηση της επίδοσης στο τέλος κάθε σχολικού έτους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς της τάξης ή από εξωτερικούς αξιολογητές που κατηγοριοποιεί τους μαθητές και προκαθορίζει σε μέγιστο βαθμό τη σχολική πορεία των μαθητών<sup>50</sup>.

### 2.1.2. Ο όρος «Οικογένεια»

Η οικογένεια ορίζεται «ως ένα τύπος οργάνωσης της ιδιωτικής ζωής των ανθρώπων ή σε κοινωνιολογικά ορισμένο επίπεδο των δρώντων υποκειμένων. Αποτελείται από δύο τουλάχιστον μέλη, που συνδέουν συνήθως μεταξύ τους δεσμοί αίματος ή κοινωνικά προσδιορισμένοι, λόγοι συναισθηματικοί ή πρακτικοί και οι σχέσεις τους διέπονται από ένα πλέγμα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων<sup>51</sup>.

Το γαλλικό Εθνικό Ινστιτούτο Στατιστικών και Οικονομικών Μελετών έχει ορίσει την οικογένεια ως «μια κοινωνική ομάδα που σχηματίζεται το λιγότερο από δύο άτομα και περιλαμβάνει είτε ένα ζευγάρι, παντρεμένο ή όχι, και αν υπάρχουν, τα άγαμα παιδιά τους», ενώ ο G. Gurvitch ως «ένα σύνολο ατόμων που αποτελούν μια μονάδα που διέπεται από συλλογικότητα, είναι ξεχωριστή, άμεσα παρατηρήσιμη και διακριτή, που βασίζει την υπάρξή της στις συλλογικές, επαλαμβανόμενες και ενεργές στάσεις-συμπεριφορές των μελών της».

Σύμφωνα με τη Μουσουρού «η οικογένεια ως κοινωνικός θεσμός είναι ένα σταθερό πλέγμα σχέσεων μεταξύ (κοινωνικά προσδιορισμένων) ρόλων, ένα σύνολο τυποποιημένων τρόπων ατομικής και ομαδικής δράσης<sup>52</sup>.

---

48 Λυκίδη, Σ. Φ., (2012), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Doctoral dissertation), Πανεπιστήμιο Πατρών, σ.15

49 Λυκίδη, Σ. Φ., (2012), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Doctoral dissertation), Πανεπιστήμιο Πατρών, σ.15

50 Σακκούλης, Δ. (2015). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, σ.40.

51 Παπακωνσταντίνου, Α. (2013). Κοινωνιολογία της οικογένειας. Πανεπιστήμιο Πατρών.

52 Μουσουρού, Α. (1985). Γυνακεία απασχόληση και οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού, Αθήνα: Εστία, σ. 153.

### **2.1.3. Ο όρος «ρόλος του εκπαιδευτικού»**

Ο εκπαιδευτικός είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες της εκπαιδευτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Στο σύγχρονο σχολείο το έργο του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετο και πολυδιάστατο, αφού καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στο έργο του πρέπει να διαθέτει τον κατάλληλο γνωστικό εξοπλισμό, στάσεις και ικανότητες. Επίσης θα πρέπει να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη και τη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές του.

### **2.1.4. Κριτική θεωριών**

Γίνεται φανερό από τις θεωρίες που παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση πως η σχολική επίδοση είναι συνάρτηση εξωγενών και ενδογενών παραγόντων. Καταδεικνύεται από τις έρευνες αλλά και από την πολυετή εμπειρία μου στην εκπαίδευση πως το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει το μέτρο της προόδου που επιτυγχάνει ο μαθητής σε σχέση με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων, το πολιτισμικό κεφάλαιό τους και η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία επιδρούν καθοριστικά στη σχολική επίδοση των μαθητών. Επίσης η εθνική προέλευση της οικογένειας παίζει ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών, όμως επιβάλλεται να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο μάθησης που αξιοποιεί το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αυτών, αποδυναμώνει τις μαθησιακές αδυναμίες τους και βελτιώνει σε ύψιστο βαθμό τις σχολικές τους επιδόσεις. Καθοριστικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Εφαρμόζει πρακτικές και στρατηγικές, αλλά και διαμορφώνει ένα παιδαγωγικό κλίμα που διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και βελτιώνει τη σχολική επίδοση όλων των μαθητών του. Σαφέστατα και τα λειτουργικά στοιχεία του σχολείου επηρεάζουν βέβαια σε μικρότερο βαθμό την πρόοδο των μαθητών, όμως πρέπει να γίνονται προσπάθειες βελτίωσή τους. Γι' αυτό το στίλ της ηγεσίας του σχολείου πρέπει να τους εμπλέκει όλους και να αξιοποιεί προς όφελος των μαθητών όλες τις δεξιότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Είναι προφανές ότι εξαιρετικά σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά και τα στοιχεία που αφορούν την ποιότητα της ζωής τους. Αντιλαμβανόμαστε όμως πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι αδιαμφισβήτητα πολύ καθοριστικός, αφού με τη στάση και τις προσδοκίες μας μπορούμε να ενισχύσουμε την απόδοση των μαθητών μας.

### **2.1.5. Σκοπός της έρευνας**

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αναζήτηση και η διερεύνηση σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο των ενδογενών και εξωγενών παραγόντων, που επιδρούν στη σχολική επίδοση μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

### **2.1.6. Υποθέσεις της έρευνας**

#### **Γενική υπόθεση**

Η γενική υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.

#### **Επιμέρους υποθέσεις**

Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας για τον βαθμό στον οποίο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Τα οργανωτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά του σχολείου παίζουν ρόλο στις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας για τον βαθμό επίδρασης στη σχολική επίδοση των μαθητών.

Το στυλ του εκπαιδευτικού και η σχολική τάξη διαδραματίζουν ρόλο στις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας για τη συνάφειά τους με τη σχολική επίδοση.

Τα ατομικά χαρακτηριστικά και η ποιότητα ζωής των μαθητών παίζουν ρόλο στις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας ως δείκτες επιρροής της σχολικής επίδοσης.

### **3. Μεθοδολογία**

#### **3.1. Μέθοδος Προσέγγισης**

Για να διεξαχθεί η έρευνα επιλέχθηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο η ποσοτική προσέγγιση ως η καταλληλότερη μέθοδος, γιατί πρωταρχικό μέλημά μας είναι να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση.

#### **3.2. Καθορισμός δείγματος και πληθυσμός**

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας απευθύνεται σε 20 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκτός από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κρίνεται ικανοποιητικό για τον σκοπό της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Ο πληθυσμός αναφοράς της ερευνητικής εργασίας είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών της ελληνικής επικράτειας. Η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη, για να εξασφαλιστεί η πρόσβαση σε ένα μέρος του πληθυσμού και να αξιοποιηθεί συστηματικά από τον ερευνητή. Είναι απαραίτητη η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, ωστόσο δεν μπορεί να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο ευρύτερο σύνολο του πληθυσμού αναφοράς. Επιλέχθηκε λοιπόν δείγμα από τις δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης, για να είναι πιο αντιπροσωπευτικό.

Στη συγκεκριμένη μελέτη η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν η «βολική» «δειγματοληψία, καθώς η προσέγγιση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε από το άμεσο περιβάλλον της ερευνήτριας.

### **3.3. Μέσο συλλογής δεδομένων- Ερευνητικό εργαλείο**

Για τις κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα για τον χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης το κυριότερο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας θεωρείται το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το βασικό μέσο για τη συλλογή των δεδομένων, γιατί δίνει σταθερά αποτελέσματα ανεξάρτητα από το πότε και σε ποια ομάδα εφαρμόστηκε και επιπλέον ανταποκρίνεται καλύτερα στους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Για τη συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, που η σύνταξή του στηρίχτηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η επιλογή του ερωτηματολογίου είναι η πιο χρήσιμη και κατάλληλη μέθοδος, αφού δίνεται η δυνατότητα για κάλυψη μεγάλου δείγματος συμμετεχόντων σε μικρό χρονικό διάστημα. Το ερωτηματολόγιο είναι λοιπόν το πιο κατάλληλο μέσο για τη συλλογή των δεδομένων, που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με βάση τις πληροφορίες από τη σχετική βιβλιογραφία και την ανταλλαγή απόψεων με ειδικούς πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 53 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Υπάρχουν ερωτήσεις με βάση τη διατακτική κλίμακα μέτρησης τύπου Likert στην οποία ο ερωτώμενος εκφράζει αριθμητικά τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του σε συγκεκριμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις στη συνέχεια διαβαθμίζονται.

Σχετικά με τη δομή του ερωτηματολογίου το πρώτος μέρος αναφέρεται στη διερεύνηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού του δείγματος με τις ερωτήσεις από το 1-8. Το προφίλ του δείγματος βασίστηκε στο φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα. Το δεύτερο μέρος επικεντρώθηκε στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους εξωγενείς παράγοντες, που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και επιχειρεί να διερευνήσει το πρώτο ερευνητικό ερώτημα με τις ερωτήσεις 8-35. Το τρίτο μέρος ασχολείται με την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ενδογενείς παράγοντες, που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και επιχειρεί να διερευνήσει το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα με τις ερωτήσεις 36-53.

### **3.4. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Εφαρμόστηκε πιλοτική έρευνα πριν δοθεί στον γενικό πληθυσμό. Αρχικά δόθηκε σε δύο στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης, τον Σχολικό Σύμβουλο και τον συνάδελφο διευθυντή του διπλανού σχολικού συγκροτήματος, για να υπάρξει δυνατότητα εξασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας και εντοπισμού ελαττωμάτων σε σχέση με το περιεχόμενο και τον χρόνο, που απαιτείται για τη συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις για να υπάρξει μεγαλύτερη ανταπόκριση. Πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου γνωστοποιήθηκαν στους εκπαιδευτικούς οι στόχοι και η χρησιμότητα της έρευνας. Επίσης δόθηκαν οδηγίες για τη συμπλήρωσή του για τον αποκλεισμό λανθασμένων απαντήσεων από παρανόηση. Για να εξασφαλιστεί η προσεκτική συμπλήρωσή του από τους ερωτώμενους, δόθηκε αρκετός χρόνος. Στους

εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα τονίστηκε ιδιαίτερα το δικαίωμα της εθελοντικής συμμετοχής και επισημάνθηκε η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία όσον αφορά την ταυτότητά τους και η χρησιμοποίηση των απαντήσεων τους για ερευνητικούς σκοπούς. Στο τέλος παρατέθηκαν ευχαριστίες για τη συμμετοχή τους και τονίστηκε η σημαντική συμβολή τους στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

### 3.5. Σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου

Το θέμα της έρευνας, αλλά και ο πληθυσμός, που απευθύνεται αποτελούν ένα σημείο, που συνιστά ιδιαίτερη προσοχή για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Δόθηκε επιμέλεια στη σχεδίαση και στον τρόπο σύνταξης των ερωτήσεων, ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες σφαλμάτων κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Έγινε προσπάθεια, ώστε οι ερωτήσεις να ανταποκρίνονται στον σκοπό της έρευνας και η διατύπωσή τους να είναι τέτοια, που να εξασφαλίζει την άμεση κατανόησή τους και να μην υπάρχει περίπτωση παρερμηνείας.

Για τη διαπίστωση της αξιοπιστίας διατυπώθηκε μία ερώτηση με δύο διαφορετικούς τρόπους και διασπάρθηκαν μέσα στις υπόλοιπες ερωτήσεις του παρόντος ερωτηματολογίου.

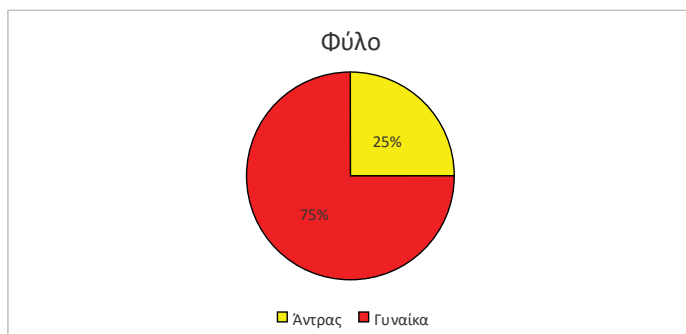
Επιπλέον προσδιορίστηκε με μεγάλη προσοχή, αλλά και η θέση που θα κατέχουν στο ερωτηματολόγιο. Θεωρείται ιδιαίτερο σημαντικό η διαδοχή των ερωτήσεων να γίνεται με λογική σειρά και να διευκολύνεται η ομαλή μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο.

Πρέπει η σύνταξη του ερωτηματολογίου να εξασφαλίζει την αβίαστη συμμετοχή των ερωτώμενων. Γι' αυτό οι ερωτήσεις του είναι διατυπωμένες με απλό και κατανοητό τρόπο, που εξασφαλίζουν την αξιοπιστία του.

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής του δήμου Ορεστίδος του νομού Καστοριάς. Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών το δείγμα διαμορφώθηκε ως εξής:

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και από τα δύο φύλα

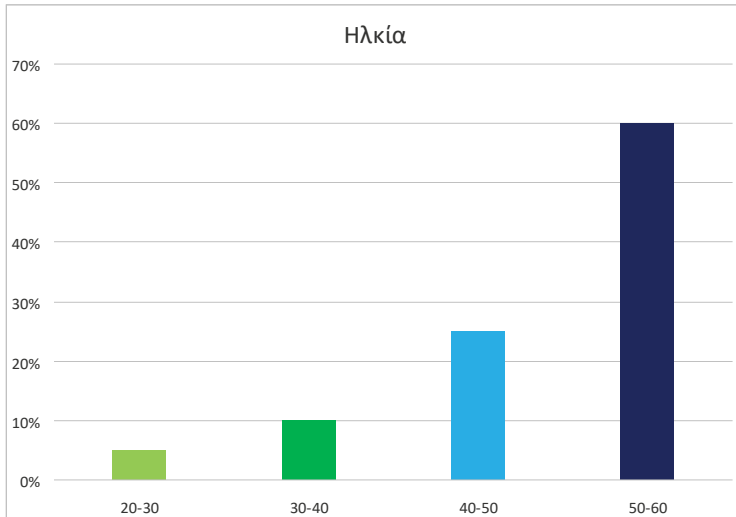
#### Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο



Η κατανομή των ατόμων του δείγματος ως προς την ηλικία ήταν από 20 έως

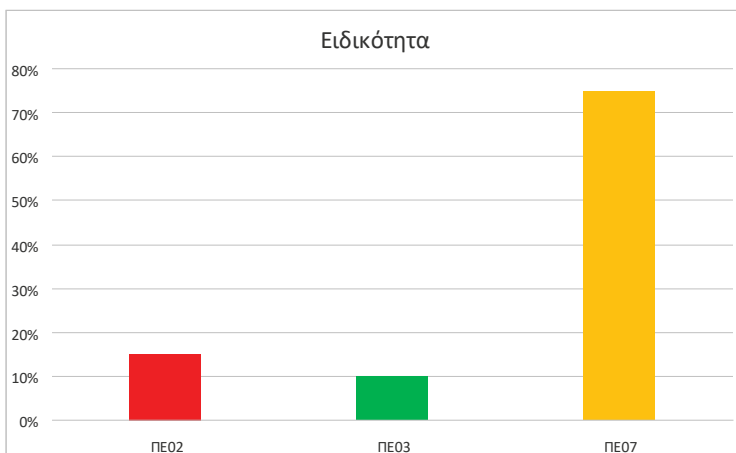
30, από 31 μέχρι 40, από 41-50 και από 51 μέχρι 60. Η ηλικία της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών κυμαίνεται μεταξύ 41 έως 50. Ο μέσος όρος των ηλικιών ήταν 45,5 και η τυπική απόκλιση 8,6.

### **Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία**



Αναφορικά με την ειδικότητα η πλειοψηφία των ατόμων ήταν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιπροσωπεύτηκε από μικρότερο ποσοστό.

### **Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα**





Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου δείγματος ήταν έγγαμοι, ενώ δύο μόνο από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν άγαμοι.

**Γράφημα 4: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση**



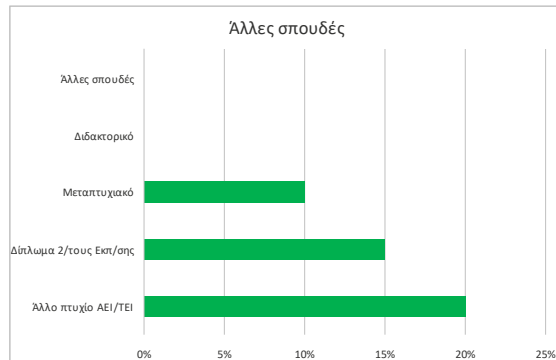
Ως προς την οργανικότητα της σχολικής μονάδας δηλώθηκε πως ανήκε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε 12θέσια σχολεία.

**Γράφημα 5: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την οργανικότητα**



Ως προς την εκπαίδευση και επιμόρφωση, κάτοχος άλλου πτυχίου δηλώθηκε από ένα μικρό ποσοστό. Ακόμα πιο μικρό ποσοστό εμφανίζεται με κατοχή διπλώματος μετεκπαίδευσης και ακόμα πιο μικρό να διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο. Διδακτορικό τίτλο δεν κατείχε κανείς. Τέλος το δείγμα των εκπαιδευτικών δεν παρουσίαζε άλλες σπουδές.

### Γράφημα 6: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την επιμόρφωση



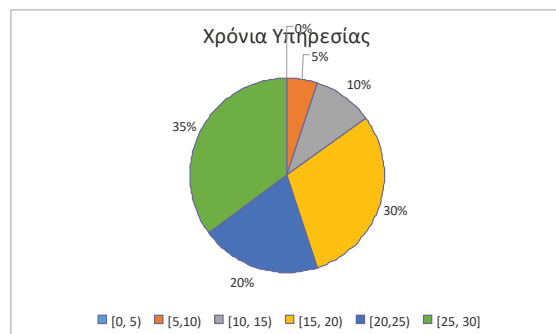
Ως προς τη θέση στην υπηρεσία δήλωσαν μόνιμοι, ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό, που αντιστοιχεί σε ένα άτομο, δήλωσε αναπληρωτής.

### Γράφημα 7: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την υπηρεσιακή θέση



Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχαν πολλά χρόνια υπηρεσίας, καθώς το 55% του δείγματος είχε διδακτική εμπειρία από 20 έως 30 έτη.

### Γράφημα 8: Χρόνια Υπηρεσίας



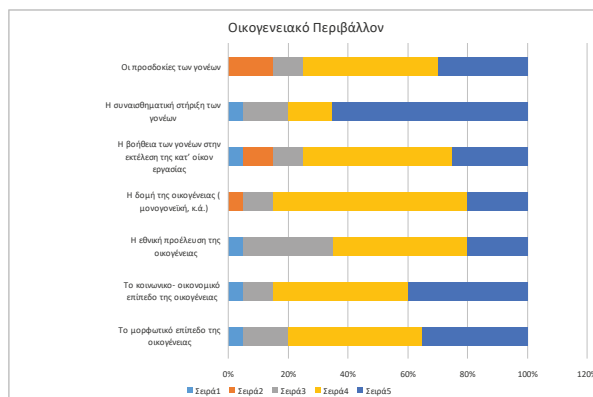
Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS για τα δημογραφικά και το Excel για τα υπόλοιπα.

Οι εκπαιδευτικοί δίνουν απάντηση στην ακόλουθη ερώτηση «Κατά πόσο πιστεύετε ότι τα παρακάτω στοιχεία επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών σας». Οι εκπαιδευτικοί απαντούν με τη βοήθεια μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert, που κυμαίνεται από το «Καθόλου» (1 βαθμός), «Λίγο» (2 βαθμοί), «Μέτρια» (3 βαθμοί), «Πολύ» (4 βαθμοί), «Πάρα πολύ» (5 βαθμοί). Όσο υψηλότερα βρίσκεται η βαθμολογία που συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο φαίνεται να πιστεύουν πως ο συγκεκριμένος παράγοντας ασκεί καθοριστική επίδραση στην επίδοση των μαθητών τους.

#### 4. Παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

##### 4.1. Οικογενειακό περιβάλλον

##### Γράφημα 9. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το οικογενειακό περιβάλλον



Εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, προκύπτει από το γράφημα 9 ότι επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση, καθώς η πλειοψηφία των ατόμων του δείγματος επέλεξε την επιλογή πάρα πολύ. Στη συνέχεια σε παρόμοια υψηλά επίπεδα κινούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Αναλυτικότερα διαπιστώνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι συμφωνούν πάρα πολύ με το ότι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας επιδρά στη σχολική επίδοση.

Όπως προκύπτει από το γράφημα 9 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η εθνική προέλευση της οικογένειας ασκεί επίδραση πολύ στη σχολική επίδοση, ενώ το άλλο 45% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ευθύνεται σε ύψιστο βαθμό. Επιπροσθέτως μόλις το 10% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει πως η εθνική προέλευση της οικογένειας ευθύνεται για τη σχολική επίδοση σε μέτριο βαθμό. Στο ίδιο ερευνητικό αποτέλεσμα κατέληξαν με τις έρευνες τους η Φραγκιαδάκη (2014) και η Λυκίδη (2012).

Υψηλός βαθμός συμφωνίας καταγράφεται στην άποψη πως η δομή της

οικογένειας επιδρά στη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα το 80% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η δομή της οικογένειας ευθύνεται σε απόλυτο βαθμό, ενώ μόλις το 20% ευθύνεται πολύ για τη σχολική επίδοση. Αυτά τα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και στην αντίστοιχη έρευνα του Βασιλούδη (2014).

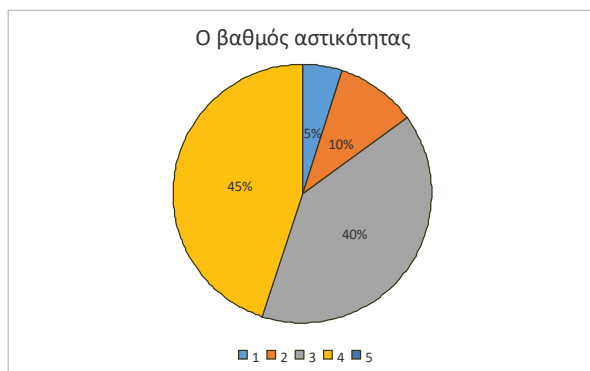
Επίσης παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (75%) πιστεύουν πως η βοήθεια των γονέων στην εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας ασκεί επίδραση πάρα πολύ στη σχολική επίδοση, ενώ το 25% θεωρούν μονάχα πολύ.

Παρατηρώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώνουμε ότι το 70% πιστεύει πως η συναισθηματική στήριξη των γονέων επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση σε απόλυτο βαθμό, ενώ το 30% εκτιμά πως επιδρά πολύ. Ο ίδιος υψηλός βαθμός συμφωνίας καταγράφεται στην έρευνα της Στεργίου (2013), αλλά και του Κρίβα, του Μπρούζου και του Εμβαλωτή (2011).

Από το γράφημα προκύπτει πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (65%) θεωρεί πως ο ρόλος των προσδοκίων των γονέων είναι πάρα πολύ καθοριστικός, ενώ το 35% πιστεύει απλά πολύ. Ο ρόλος των προσδοκίων φάνηκε και στις έρευνες του Γεωργίου (1993) και της Κοκκίνου (2008) καθώς οι γονείς με υψηλές προσδοκίες παρωθούν τα παιδιά τους σε υψηλές επιδόσεις.

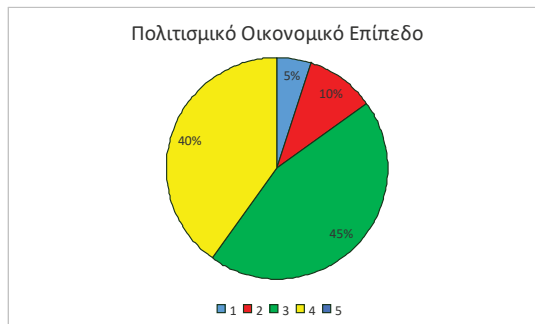
#### **4.2. Αστικότητα και πολιτισμικό-οικονομικό επίπεδο της περιοχής της σχολικής μονάδας**

##### **Γράφημα 10. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό αστικότητας της περιοχής της σχολικής μονάδας**



Όσον αναφορά τον βαθμό αστικότητας της περιοχής, που βρίσκεται η σχολική μονάδα, οι μισοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι επηρεάζει πολύ τη σχολική επίδοση, ενώ οι άλλοι μισοί θεωρούν ότι ευθύνεται σε μέτριο βαθμό. Όμως η έρευνα του Σιδηρόπουλου (2007) έδειξε πως ο βαθμός αστικότητας αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να οφείλεται στο μικρό δείγμα της δικής μας έρευνας.

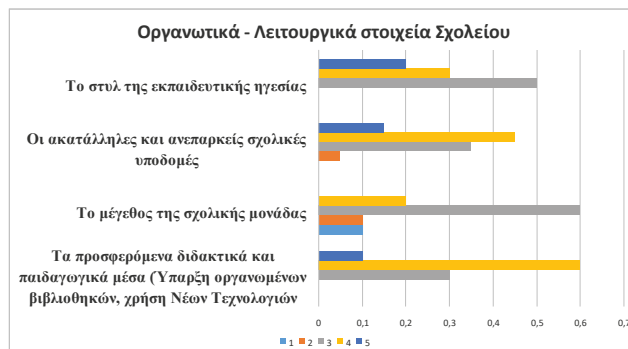
### Γράφημα 11. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πολιτισμικό-οικονομικό επίπεδο της περιοχής της σχολικής μονάδας



Επίσης παρατηρούμε παρόμοια διαφοροποίηση όσον αναφορά το πολιτισμικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής, που ανήκει η σχολική μονάδα αφού η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί πως την επηρεάζει σε μέτριο βαθμό.

### 4.3. Οργανωτικά-λειτουργικά στοιχεία του σχολείου

### Γράφημα 12. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οργανωτικά-λειτουργικά στοιχεία του σχολείου



Επίσης δεν πρέπει να παραβλέψουμε και τη σπουδαιότητα που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή των διδακτικών και παιδαγωγικών μέσων όσον αναφορά τη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης του μαθητή, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως ευθύνονται απόλυτα για τη σχολική επίδοση.

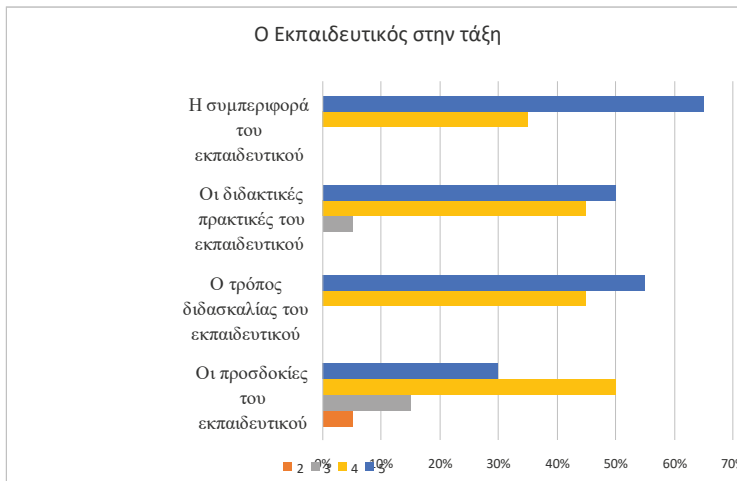
Μπορούμε να διαπιστώσουμε επιπλέον στις απόψεις των εκπαιδευτικών πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως το μέγεθος της σχολικής μονάδας την επηρεάζει μέτρια.

Σχετικά με το στυλ της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ασκεί επίδραση στη σχολική επίδοση, αφού επιλέγουν την κατηγορία πάρα πολύ.

Επίσης η άποψη πως οι ακατάλληλες και ανεπαρκείς σχολικές υποδομές ασκούν αρνητική επίδραση στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών υιοθετήθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που θεωρούσε πως τις επηρεάζουν πολύ. Ένας μόνο από τους εκπαιδευτικούς θεωρεί πως την επηρεάζει λίγο.

#### 4.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη

**Γράφημα 13. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη**



Όσον αναφορά τον ρόλο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στη σχολική απόδοση των μαθητών διαπιστώνουμε πως οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρούν πως διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, όπως φαίνεται από το γράφημα 13. Υπάρχει όμως ένας εκπαιδευτικός, που πιστεύει πως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών παίζουν ελάχιστο ρόλο, αφού επιλέγει λίγο.

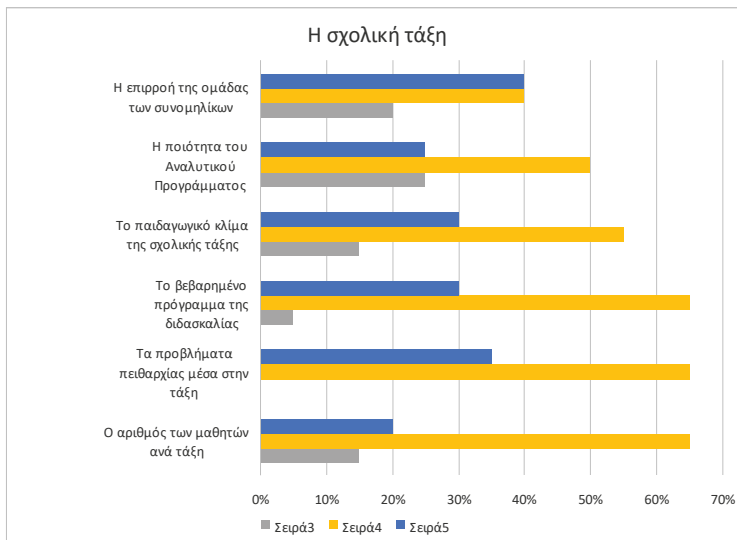
Επίσης παρατηρούμε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει πως ο τρόπος διδασκαλίας σχετίζεται πολύ με τη σχολική επίδοση και την επηρεάζει θετικά. Παρόμοια διαπιστώνεται για τις διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού. Οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πάρα πολύ σημαντικές τις διδακτικές πρακτικές, γιατί ανάλογα με αυτές διαμορφώνεται η σχολική επίδοση, αλλά και το άλλο μεγάλο κομμάτι των εκπαιδευτικών θεωρούν πως αυτή η άποψη τους αντιπροσωπεύει πολύ.

Αντίστοιχα οι ερωτώμενοι θεωρούν πως η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δρα αλληλεπιδραστικά με τη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα η πλειονότητα του δείγματος πιστεύει πως η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ευθύνεται σε απόλυτο βαθμό για τη σχολική επίδοση.



#### 4.5. Στοιχεία που αφορούν τη σχολική τάξη

**Γράφημα 14. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα στοιχεία που αφορούν τη σχολική τάξη**



Εξετάζοντας την άποψη των εκπαιδευτικών για τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη, όπως προκύπτει από το γράφημα 14, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το πλήθος των μαθητών επηρεάζει αρνητικά και έχει αντίκτυπο στη σχολική επίδοση.

Η άποψη πως τα προβλήματα πειθαρχίας μέσα στην τάξη επηρεάζουν τη σχολική επίδοση συγκεντρώνει τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέγουν πολύ.

Επιπλέον η δήλωση πως το βεβαρημένο πρόγραμμα της διδασκαλίας ασκεί επίδραση στη σχολική επίδοση, καθώς καταγράφει και αυτή υψηλό βαθμό συμφωνίας. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως την επηρεάζει σε αρκετά υψηλό βαθμό ο συγκεκριμένος παράγοντας.

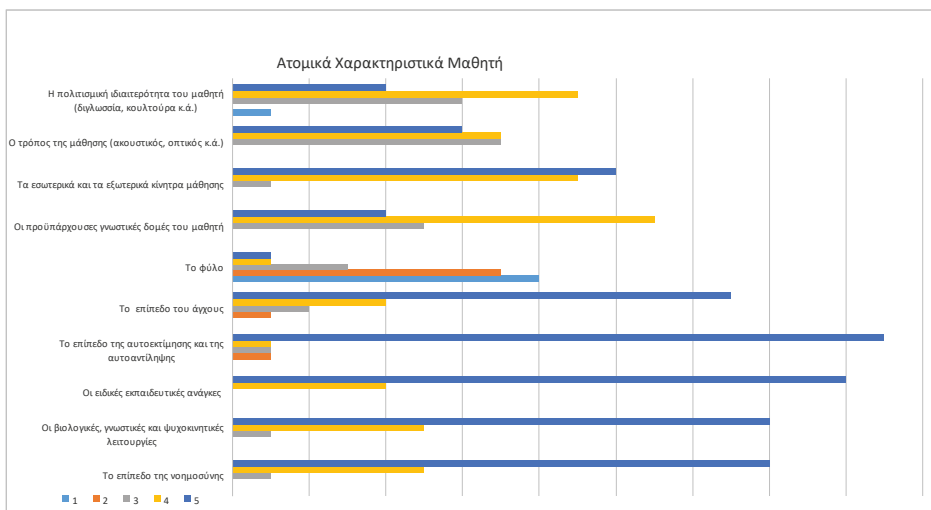
Επιπροσθέτως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν υψηλή την επιρροή του παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική επίδοση, καθώς επιλέγει την κατηγορία πολύ, εκφράζοντας τη συμφωνία του πως το παιδαγωγικό κλίμα είναι πολύ αποδοτικό και επηρεάζει θετικά την επίδοση του μαθητή.

Στη συνέχεια βέβαια δεν πρέπει να παραβλέψουμε τη σπουδαιότητα που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επιρροή των συνομηλίκων σχετικά με τη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως οι συνομηλικοί ευθύνονται πάρα πολύ για την απόδοση των μαθητών.

Παρατηρούμε επιπλέον πως η επικρατούσα άποψη των εκπαιδευτικών πιστεύει πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα επηρεάζει τη σχολική επίδοση σε αρκετά υψηλό βαθμό.

#### 4.6. Τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή

**Γράφημα 15. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή**



Όπως φαίνεται από το γράφημα 15 οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το επίπεδο νοημοσύνης του μαθητή επιδρά στη σχολική επίδοση, αφού επέλεξαν την επιλογή πάρα πολύ.

Όσον αφορά τον ρόλο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στη σχολική επίδοση η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που αποτελεί το 80% υποστηρίζει πως ευθύνονται πάρα πολύ, ενώ το 20% αναφέρει πως ασκούν αρνητική επίδραση πολύ στις επιδόσεις τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμπίπτει με τα αποτελέσματα των ερευνών της Γαβρά (2007) και της Θεοφανοπούλου (2012) πως οι βιολογικές και ψυχοκινητικές δυσλειτουργίες επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση του μαθητή στο σχολείο.

Το επίπεδο αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης έχει ισχυρή συνάφεια με τη σχολική επίδοση, καθώς το 85% θεωρεί πως συνδέεται πάρα πολύ με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, το 5% πιστεύει και αυτό πως την επηρεάζει πολύ, το 5% μέτρια, ενώ το 5% λίγο. Παρόμοια κατέληξαν και οι έρευνες της Φουντουλάκη (2015), Γαβρά (2007), Λεζέ και Παπαδόπουλος (2004) και Δερμιτζάκη (2010) για τη θετική συσχέτισή τους.

Παρόμοια διαπιστώνεται ότι το επίπεδο άγχους επηρεάζει τη σχολική επίδοση με το 65% των εκπαιδευτικών να έχουν επιλέξει την κατηγορία πάρα πολύ και μόλις το 20% να θεωρεί πως η επίδραση αντιπροσωπεύεται με την κατηγορία πολύ. Το 10% των εκπαιδευτικών επιλέγει μέτρια, ενώ το 5% την επιλογή λίγο. Αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Σίμου και της Βασιλάκη πως τα επίπεδα άγχους σχετίζονται με τη σχολική επίδοση.

Επίσης παρατηρούμε πως το 70% πιστεύουν πως τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα μάθησης επιδρούν θετικά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών σε απόλυτο βαθμό και το 30% υποστηρίζει πως την επηρεάζουν πολύ. Στο ίδιο κατέληξε και ο

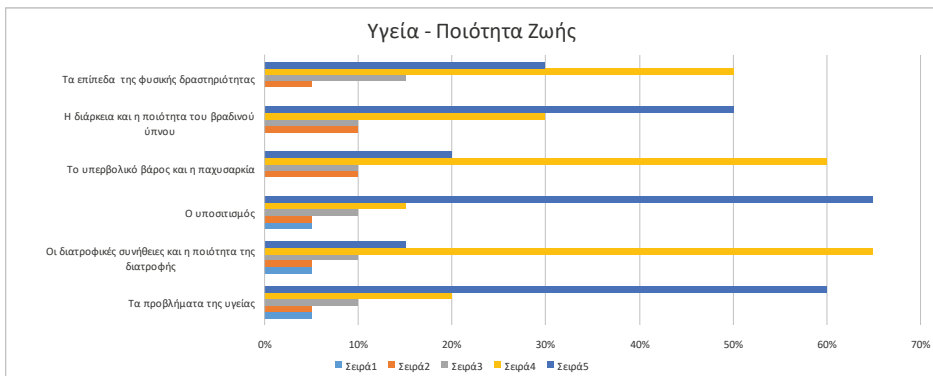
Ζησιμόπουλος (2007) πως τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση είναι ένας προβλεπτικός παράγοντας για την επίδοση του μαθητή.

Υψηλός βαθμός συμφωνίας δηλώνεται στην αξιολόγηση της άποψης πως ο τρόπος μάθησης του μαθητή επηρεάζει την απόδοσή του, αφού με το 30% να συμμερίζεται την άποψη αυτή και επιλέγει πάρα πολύ, το 35% να επιλέγει πολύ ενώ το 35% μέτρια. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τις έρευνες της Γαβρά (2007) και της Θεοφανοπούλου (2012).

Παρατηρούμε επίσης πως η εθνική ιδιαιτερότητα δρα αλληλεπιδραστικά με τη σχολική επίδοση, καθώς το 30% θεωρεί πως την επηρεάζει σε ύψιστο βαθμό, το 40% την επηρεάζει πολύ και μόλις το 10% ευθύνεται σε μέτριο βαθμό.

#### 4.7. Η υγεία και η ποιότητα ζωής του μαθητή

#### Γράφημα 16. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υγεία και την ποιότητα ζωής του μαθητή



Μπορούμε να διαπιστώσουμε επιπλέον στις απόψεις των εκπαιδευτικών πως το 80%, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει πως τα προβλήματα υγείας ασκούν αρνητική επιρροή στην επίδοση των μαθητών, αφού επέλεξε την κατηγορία πάρα πολύ, ενώ το 20% εξέφρασε την προτίμηση πολύ. Στην έρευνά του ο Τσαφταρίδης (2004) κατέληξε στα ίδια αποτελέσματα πως τα προβλήματα υγείας δυσκολεύουν το μαθητή και επηρεάζουν την επίδοσή του.

Παρόμοια διαπιστώνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που αποτελεί το 90% θεωρεί ότι οι διατροφικές συνήθειες και η ποιότητα της διατροφής παίζουν καθοριστικό παράγοντα στη σχολική επίδοση του μαθητή επιλέγοντας τον απόλυτο βαθμό, ενώ μόλις το 10% πιστεύει ότι την επηρεάζει αλλά μόνο πολύ.

Καθοριστικό ρόλο παίζει και ο υποσιτισμός, η ανεπαρκής πρόσληψη θρεπτικών συστατικών από τον οργανισμό ασκεί αρνητική επίδραση, αφού το 85% των ατόμων του δείγματος καταγράφει συμφωνία σε απόλυτο βαθμό και μόλις το 15% επιλέγει την κατηγορία πολύ.

Υψηλός βαθμός συμφωνίας καταγράφεται και στην άποψη πως το υπερβολικό βάρος και η παχυσαρκία επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση από το 75% δηλώνοντας

την κατηγορία πάρα πολύ, αλλά και το 25% συμφωνεί με την άποψη επιλέγοντας την προτίμηση πολύ. Τα παραπάνω συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Βασιλούδη (2014).

Όσον αναφορά το επίπεδο φυσικής δραστηριότητας παρατηρούμε πως το 65% των εκπαιδευτικών τα συνδέει θετικά με τη σχολική επίδοση, αφού επιλέγει να συμφωνήσει στον απόλυτο βαθμό, αλλά και το υπόλοιπο 35%. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν στις έρευνες τους η Ράντου (2013) και ο Βασιλούδης (2014) πως η εμπλοκή των μαθητών σε φυσικές δραστηριότητες δρα θετικά στη σχολική επίδοσή τους.

## **5. Συμπεράσματα και προτάσεις**

Επισκοπώντας τα σημαντικότερα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η σχολική επίδοση είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύεται πως οι σημαντικότεροι παράγοντες, που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα στοιχεία που αφορούν την υγεία του και την ποιότητα της ζωής του, καθώς συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά και η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών καταγράφει υψηλό βαθμό συμφωνίας. Οι παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον του σχολείου και τα οργανωτικά καθώς και τα λειτουργικά του χαρακτηριστικά φαίνεται από τη συγκεκριμένη έρευνα πως δεν παίζουν καθοριστικό ρόλο, αφού οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς επιλέγουν να δηλώνουν πως μέτρια επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα των ερευνών της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, που θεωρούν πως είναι σημαντικοί δείκτες επιρροής. Η διαφοροποίηση αυτή συμβαίνει ίσως εξαιτίας του μικρού δείγματος της παρούσας έρευνας.

Γι' αυτό στις ενδεικτικές προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση συνιστάται να διενεργηθούν έρευνες, που θα πρέπει να εξετάζουν μεγαλύτερο δείγμα και να χρησιμοποιούν για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, εκτός από ποσοτικές μεθόδους και ποιοτικές, όπως συνεντεύξεις, ώστε να εμβαθύνουν και να εμπλουτίσουν τα ευρήματα της αρχικής έρευνας. Επίσης προτείνεται μια περαιτέρω έρευνα με το ίδιο θέμα σε άλλες περιοχές, ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό. Επιπλέον θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο ενισχύουν τον εκπαιδευτικό τα επιμορφωτικά προγράμματα με την ίδια θεματική.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει την απόδοση των μαθητών του λαμβάνοντας υπόψη τους κυριότερους συντελεστές της σχολικής επίδοσης.

## **6. Περιορισμοί της έρευνας**

Η επιστημονική έρευνα που πραγματοποιήθηκε και αναλύθηκε διεξοδικά στα παραπάνω κεφάλαια παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Το μικρό μέγεθος του δείγματος της έρευνάς μας δεν μας επιτρέπει να γίνουν γενικεύσεις σε ένα ευρύτερο φάσμα του πληθυσμού. Επίσης στην παρούσα έρευνα δε διερευνήθηκαν πολλές έρευνες που αναφέρονται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Δ. (2004). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 51-71.
- Ανδρεαδάκης, Ν. Καΐλα, Μ. Ξανθάκου, Γ. Τσαμπαρλή-Κιτσάρα, Α. Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (1995). *Η σχολική αποτυχία: Από την «Οικογένεια «του Σχολείου στο «Σχολείο «της Οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλάκη, Τ. & Σίμος, Π. (2009). Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της σχολικής επίδοσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 19-39.
- Vasiloudis, I., & Βασιλούδης, Ι. (2014). Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.
- Γαβρά, Α. (2007). Η επίδοση του μαθητή στη σχολική τάξη. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 347-360.
- Γκόρος, Λ. (1994). Η σχολική ωριμότητα και σχολική επίδοση του μαθητή σε σχέση με την κοινωνική προέλευση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 34-35, 187-191.
- Δερμιτζάκη, Ε. (2010). Διαφορές στη στρατηγική συμπεριφορά, στις επιδόσεις και στις αυτό-αντιλήψεις ικανοτήτων μεταξύ μαθητών/τριών Α΄ και Β΄ δημοτικού σε μια συνθήκη λύσης προβλημάτων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 43-58.
- Ζησιμόπουλος, Δ. (2009). Εσωτερικά κίνητρα μάθησης και σχολική επίδοση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 44-59.
- Θεοφανοπούλου, Δ. (2012). Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Κλαδή-Κοκκίνου, Μ. (2008). Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση στο σχολείο και ενδεχόμενοι παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού τους. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.
- Κοντέλλη, Α. (2006). Σχολική Αποτυχία «Η περίπτωση του Νομού Λέσβου». (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Μυτιλήνη.
- Κουτσούλης, Μ. (1998). Προσδιορισμός των μηχανισμών παρέμβασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 83-99.
- Κρίβας, Σ., Μπρούζος, Α., & Εμβαλωτής, Α. (2011). Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα: «Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού και Πολιτισμικού

- Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού «για την δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. ΟΕΠΕΚ :Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Αθήνα.
- Λεζέ, Ε. & Παπαδόπουλος, Ν. (2004). Η αυτοαντίληψη παιδιών και εφήβων: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις και επισημάνσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 51-66.
- Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές* (Doctoral dissertation). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Μουσούρου, Λ. (1985). *Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Εστία
- Παπακωνσταντίνου, Α. (2013). *Κοινωνιολογία της οικογένειας*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ράντου, Β. (2013). Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος άσκησης σε δείκτες παχυσαρκίας, παραμέτρους της φυσικής κατάστασης και στις σχολικές επιδόσεις μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Δημοκριτείου Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Ρέλλος, Ν. (2006). *Έλεγχος Μάθησης Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Σακκούλης, Δ. (2015). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2007). Η μαθηματική εγγραμματοσύνη των αποφοίτων του δημοτικού σχολείου και οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες που την επηρεάζουν. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Στεργίου, Γ. (2013). *Αυτοεκτίμηση Αυτοαντίληψη, γονεϊκή επίδραση και σχολική επίδοση μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Τσαφταρίδης, Δ. (2004). *Η κακοποίηση-παραμέληση των παιδιών και η σχολική επίδοση: ψυχοκοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή. Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Φουντουλάκη, Ε. Σ. (2010). *Η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και η σχολική επίδοση των μαθητών*. Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Φραγκιαδάκη, Χ. (2014). *Διγλωσσία και εκπαίδευση. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

## **Ξενόγλωσση**

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy

construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

Bol, L., & Berry, R. Q. (2005). Secondary mathematics teachers' perceptions of the achievement gap. *The High School Journal*, 88(4), 32-45.

Jones, S., & Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547-561.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η συγγραφέας είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαμίας το 1986. Το 1997-1998 έγινε εξομοίωση του πτυχίου της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Το 1997 επιμορφώθηκε στο 3<sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας στις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και χρήση των εποπτικών μέσων. Το 2005-2007 μετεκπαιδεύτηκε στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός «του Α.Π.Θ. στο Τμήμα Γενικής Αγωγής. Το 2011 παρακολούθησε το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Το 2011-2015 απέκτησε το πτυχίο του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Το 2015-2017 έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση. Έχει πιστοποίηση στο πλαίσιο του έργου: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». (Τ.Π.Ε. 2) Από το 2017 είναι Διευθύντρια στο 35<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περιστερίου.



## **Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και στη Διοίκηση της Εκπαιδευτικής Κοινότητας**

*Μέμος Κωνσταντίνος - Ρούβαλη Σοφία*

### **Περίληψη**

Η κεντρική επιδίωξη της έρευνας επικεντρώνεται στη βιβλιογραφική αναζήτηση, καταγραφή, διερεύνηση και ανάλυση της τεχνολογίας πληροφοριών, τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας ή τεχνολογία της πληροφορίας (ΤΠΕ, IT) που έχει εισχωρήσει σε εκπαιδευτικό και σε επαγγελματικό επίπεδο. Η χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας έχει συνεισφέρει στην επικοινωνία και διευκόλυνση της καθημερινότητας των ατόμων. Τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να κάνουν χρήση των ΤΠΕ με σκοπό να δώσουν κίνητρα και ευκαιρίες στους μαθητές για μια πιο δημιουργική και καινοτόμα διδασκαλία μάθησης. Καλούνται να αναδείξουν ένα πιο ανοιχτό, ευέλικτο και μαθητοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης. Αυτό απαιτεί μια ριζική αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας των μέχρι τώρα δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων και μια πιο κριτική αντίληψη των μαθητών. Επίσης γίνεται διερεύνηση της εφαρμογής των ΤΠΕ στη διοίκηση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** Τεχνολογία πληροφοριών, Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας, Τεχνολογία της Πληροφορίας, ΤΠΕ, διοίκηση της εκπαιδευτικής κοινότητας

### **Information and Communication Technology (ICT) in the Educational Process and in the management of the Educational Community**

#### **Summary**

The central aim of the research focuses on the bibliographic search, recording, investigation and analysis of information technology, information and communication technology or information technology (ICT, IT) that has entered educational and professional levels. The use of internet and electronic media has contributed to the communication and facilitation of daily life of individuals. Educational systems are called upon to make use of ICTs in order to provide students with incentives and opportunities for a more creative and innovative learning teaching. They are called upon to promote a more open, flexible and student-centered education system. This calls for a radical change in the teaching of teacher-centered approaches and a more critical perception of students. The application of ICT to the management of the educational community is also being explored.

**Keywords:** Information Technology, Information and Communication Technology, Information Technology, ICT, management of the educational community

#### **1. Εισαγωγή**

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη βιβλιογραφική αναζήτηση, καταγραφή,

διερεύνηση και ανάλυση της τεχνολογίας πληροφοριών, τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας που έχει εισχωρήσει σε εκπαιδευτικό και σε επαγγελματικό επίπεδο, καθώς επίσης και στην εφαρμογή των ΤΠΕ στη διοίκηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πιο αναλυτικά η δομή της εργασίας περιλαμβάνει ΤΠΕ και εκπαίδευση, τα ψηφιακά περιβάλλοντα ως μέσα παιδαγωγικής αgioποίησης, ΤΠΕ και ηθικο-κοινωνικο-πολιτική προσέγγιση και ΤΠΕ και διοίκηση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μία ραγδαία ανάπτυξη των νέων εφαρμογών της πληροφορικής και των επικοινωνιών (εποχή της επανάστασης της πληροφορίας) τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Η Κοινωνία της Πληροφορίας (ΚΤΠ), θα αποτελέσει το διάδοχο μοντέλο της βιομηχανικής κοινωνίας<sup>1</sup>.

Η ρήση πως σε λίγα χρόνια θα θεωρείται «αναλφάβητος» όποιος δεν γνωρίζει να χρησιμοποιήσει ηλεκτρονικό υπολογιστή στην καθημερινότητά του, όσο τρομακτική και εάν είναι, δηλώνει μια πραγματικότητα. Η εκπαίδευση διαδραματίζει τον πλέον σημαντικό ρόλο στην σημερινή εποχή της πληροφορίας<sup>2</sup>.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και του διαδικτύου, η γνώση αποτελεί τον κυριότερο παραγωγικό συντελεστή της νέας οικονομίας<sup>3</sup>. Κύρια χαρακτηριστικά γνώρισμα της νέας κατάστασης που διαμορφώνεται, αποτελούν η ταχύτατη απαξίωση των προσφερόμενων γνώσεων, η πολλαπλότητα των επιλογών στο επίπεδο της πρόσβασης σε πληροφορίες, το φαινόμενο της υπερπληροφόρησης, η αναγκαιότητα αξιολόγησης του απίστευτου όγκου δεδομένων και τέλος η μετατόπιση του κέντρου βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η μεταλλαγή του ρόλου του διδάσκοντα.

Η εκπαίδευση πρέπει να αποτελέσει πυρήνα μάθησης και προώθησης των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε ολόκληρη την εκπαιδευτική της κοινότητα. Και λέγοντας εκπαιδευτική κοινότητα συμπεριλαμβάνουμε τους μαθητές, εκπαιδευτικούς, υποδιευθυντές και διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, γονείς κτλ. Η μάθηση μέσω της πληροφορικής και των ΤΠΕ πρέπει να αποτελεί βίωμα για τους μαθητές (Δια βίου μάθηση), να εμπλουτίζει και να ενισχύει τις γνώσεις και δεξιότητές τους και να τους εντάξει σταδιακά στις απαιτήσεις των νέων κοινωνικών και επαγγελματικών δεδομένων. Ο παραδοσιακός δασκαλοκεντρικός τρόπος μάθησης πρέπει να περιοριστεί στο ελάχιστο, με στόχο μια μαθητοκεντρική προσέγγιση και διδασκαλία με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή.

Να υπάρξει μια ολιστική, διαθεματική προσέγγιση της μάθησης όπου η ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα αποτελούν μέσο γνώσης, έρευνας και μάθησης που θα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Θα αποτελέσει στοιχείο γενικής κουλτούρας και κοινωνικό φαινόμενο.

Με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διοίκηση, αυτές συνδράμουν στο έργο της αποδοτικής οργάνωσης και επεξεργασίας της διοικητικής πληροφορίας, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα παράγει ένα τεράστιο όγκο ψηφιακής πληροφορίας και, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία τους, απαραίτητη κρίνεται η χρήση των Τ.Π.Ε<sup>4</sup>.

Φυσικά για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, χρειάζεται από πλευράς εκπαιδευτικού επιμόρφωση, γνώση και ευέλικτο χειρισμό της πληροφορικής και τω

---

1 Webster, Frank. (1994). What information society? The Information Society v10, n1 (Jan-Mar):1-23.

2 Ράπτης, Αρ. & Ράπτη, Αθ. (2003). Πληροφορική Και Εκπαίδευση: Ολική προσέγγιση. Τόμος Α. Αθήνα

3 Don Tapscott, (1999), New Authorities of the Digital Age, Issue 13, pp: 6-9

4 Ρεντίφης, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως το κλειδί της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης./ - teacher, 7, σελ.125 - 131.

διάφορων εργαλείων και λογισμικών των ΤΠΕ και από πλευράς μαθητών να ενταχθούν και να κάνουν βίωμα τον νέο αυτό τρόπο διδασκαλίας (ριζική αλλαγή) όπου πρωταρχικό ρόλο θα έχουν οι ίδιοι, με την ενεργό συμμετοχή τους και συνεργασία μεταξύ τους σε ομάδες, σε ένα θετικό δημοκρατικό κλίμα.

Η χρήση των σύγχρονων εργαλείων της τεχνολογίας αναδεικνύεται σε καταλύτη που συνεπικουρεί, ώστε το σχολείο να ανταποκριθεί στα κελεύσματα της ανταγωνιστικότητας στον ευρωπαϊκό χώρο<sup>5</sup>.

Η οικονομική κρίση ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που αποτελεί εμπόδιο στην ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο λόγω της έλλειψης υποδομών, λόγω μειωμένης χρηματοδότησης και ελλιπής συντήρηση του υπάρχοντος εξοπλισμού.

Στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες, η ένταξη των ΤΠΕ στη εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν από τους κύριους άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην Ελλάδα, τόσο η ηγεσία της εκπαίδευσης όσο και οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μια σύγκλιση στις απόψεις τους για την αναγκαιότητα της ένταξης και χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## **2. Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις**

Η τεχνολογία πληροφοριών, τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας ή τεχνολογία της πληροφορίας (ΤΠΕ, [αγγλ.](#) IT) είναι το σύνολο των επαγγελματικών χώρων οι οποίοι σχετίζονται με τη μελέτη, σχεδίαση, ανάπτυξη, υλοποίηση, συντήρηση και διαχείριση [υπολογιστικών](#) πληροφοριακών [συστημάτων](#), κυρίως όσον αφορά εφαρμογές [λογισμικού](#) και [υλικό υπολογιστών](#). Τα επαγγέλματα ΤΠΕ βασίζονται στην ανάπτυξη, εγκατάσταση και συντήρηση προϊόντων [πληροφορικής](#) και [τηλεπικοινωνιών](#), με στόχο την παραγωγή, αποθήκευση, διαχείριση και μετάδοση [πληροφοριών](#) κάθε τύπου. Στις ΤΠΕ συγκαταλέγεται και η βιομηχανία [ανάπτυξης λογισμικού](#), ως διακριτό υποσύνολο.

Στην εκπαίδευση οι ΤΠΕ επιτρέπουν την επεξεργασία και μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνα, ήχος, βίντεο) και τα μέσα που είναι φορείς αυτών των μηνυμάτων<sup>6</sup>.

Οι ΤΠΕ αποτελούν το σύνολο τεχνικών και γνωστικών δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων σχετικά με την πληροφόρηση και την επικοινωνία<sup>7</sup>.

Οι ΤΠΕ κυρίως με τη χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, επιτρέπουν την ανταλλαγή ή τη διάχυση – διαμοιρασμό πληροφορίας και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων ή ομάδων. Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών αποτελούν ισχυρά εργαλεία για τη βελτίωση της ποιότητας και τη διευκόλυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων για την προώθηση βελτιωμένων μεθόδων εκπαίδευσης και κατάρτισης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός πολίτη αποτελεί βασικό στόχο του ευρωπαϊκού προγράμματος «Δια Βίου Μάθηση».

---

5 Ηλιάδη, Α. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εκπόνηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην εν γένει δημιουργική λειτουργία του σχολείου, Στο: <http://gataros1.blogspot.gr/2014/10/blog-post-65.html> (προσπελάστηκε στις 15/2/2020)

6 Ράπτης, Αρ. & Ράπτη, Αθ. (2003). Πληροφορική Και Εκπαίδευση: Ολική προσέγγιση. Τόμος Α. Αθήνα Don Tapscott, (1999), New Authorities of the Digital Age, Issue 13, pp: 6-9

7 Κυρίδης Α., Δρόσος Β. & Ντίνας Κ. (2003). Η εισαγωγή της Πληροφορικής – Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο Νηπιαγωγείο: το παράδειγμα της γλώσσας. Γλωσσολογική – Παιδαγωγική – Κοινωνιολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

Η εισαγωγή της πληροφορικής στην ελληνική εκπαίδευση ξεκίνησε από τα Τεχνικά – Επαγγελματικά και τα Πολυκλαδικά Λύκεια κατά την περίοδο 1983-1985. Έπειτα επεκτάθηκε στα Γυμνάσια από το 1992 όπου και ολοκληρώθηκε μετά από μερικά χρόνια. Τέλος προχώρησε στο Γενικό Λύκειο από το 1998. Στο Λύκειο και στο Δημοτικό άρχισε να γίνει η εισαγωγή μαθήματος πληροφορικής, κυρίως για λόγους που είχαν να κάνουν με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το εξεταστικό σύστημα.

Το Δεκέμβριο του 1997, για πρώτη φορά στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, σχεδιάστηκε και ολοκληρώθηκε ένα Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ) Πληροφορικής το οποίο θεσμοθετήθηκε μέσα στο 1998. Το πλαίσιο αυτό, προσπαθεί να οριοθετήσει ένα ενιαίο τρόπο θεώρησης της ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πλαίσιο αυτό φιλοδοξεί, επίσης, να δώσει απαντήσεις με σφαιρικό τρόπο στα κύρια θέματα που αφορούν την ένταξη των ΤΠΕ σε όλο το φάσμα του ελληνικού σχολικού συστήματος.

Το ΕΠΠΣ του 1997 τροποποιήθηκε ελαφρώς την περίοδο 2001-2003 με την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών χωρίς εντούτοις να αλλάξει ούτε στη βασική του φιλοσοφία και προσανατολισμό, ούτε και ουσιαστικά ως προς τα περιεχόμενα<sup>8</sup>.

Στο ΕΠΠΣ Πληροφορικής (ΥΠΕΠΘ, 1997), η πρώτη επαφή των μαθητών με τις ΤΠΕ προτείνεται να αρχίζει στο δημοτικό σχολείο χωρίς όμως να προσδιορίζεται επακριβώς από ποια τάξη όσον αφορά τη χρήση τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Οι ΤΠΕ έχουν ως κέντρο τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ο οποίος είναι εμπλουτισμένος με τα πολυμέσα που περιέχουν βίντεο, κίνηση και ήχο πέραν από τα παραδοσιακά μέσα όπως κείμενο, γραφικά, σχεδιαγράμματα και εικόνες. Η χρήση παρουσιάσεων που ενσωματώνει πολυμεσικά χαρακτηριστικά, διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες. Η ύπαρξη εικόνων, ήχων και κίνησης μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά στη σύνθεση των πληροφοριών και στη δημιουργία.

Πολλές μελέτες έχουν καταδείξει πως τα παιδιά είναι πιο προσεκτικά όταν χρησιμοποιούν υπολογιστές. Μεγαλώνει η διάρκεια συγκέντρωσής τους και τα ερεθίσματα που παίρνει από την αμφίδρομη επικοινωνία με τον υπολογιστή, είναι έντονα και νέα για τον ίδιο, ενώ κρατά το ενδιαφέρον του ζωντανό και ενεργό, με τους διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης της πληροφορίας.

Με τη χρήση ΤΠΕ και των πολυμέσων αναπτύσσονται όλες οι μορφές ευφυΐας.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται συνοπτικά τα πολυμεσικά χαρακτηριστικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κάθε μορφή ευφυΐας.

### Πίνακας 1: Πολυμεσικά Χαρακτηριστικά

Ευφυΐα	Χαρακτηριστικά	Πολυμεσικά χαρακτηριστικά
Αισθησιοκινητική	Χρησιμοποιεί το σώμα του όπως ο αθλητής, ο χειρουργός ή ο ηθοποιός	Γραφικά ήχοι και διαγράμματα

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

Ευφυΐα	Χαρακτηριστικά	Πολυμεσικά χαρακτηριστικά
	για την επίλυση προβλημάτων ή τη δημιουργία. Μαθαίνει καλύτερα με δραστηριότητες που χρησιμοποιεί το σώμα και τις αισθήσεις του.	
Υπαρξιακή	Θέτει ερωτήματα για το νόημα της ζωής, το θάνατο.	Οργανογράμματα, γνωσιακοί χάρτες
Ενδοπροσωπική	Αναγνωρίζει τις ικανότητές του αλλά και τα όριά του. Λειτουργεί με στόχους. Διατηρεί τον έλεγχο των συναισθημάτων του. Επινοητικός.	Γνωσιακοί χάρτες
Διαπροσωπική	Κατανοεί σχετίζεται και συνεργάζεται καλά με τους άλλους	Video clips, πίνακες
Λογικομαθηματική	Χρησιμοποιεί την αναλυτική του ικανότητα για να ανακαλύπτει μοντέλα σκέψης και για συσχετισμούς	Γραφήματα, animations, video επιδείξεις
Μουσική - ρυθμική	Σκέφτεται με μουσικούς όρους. Ικανός να ανακαλύπτει τύπους και σχέσεις. Είναι συνήθως οξυδερκής ακροατής.	Ήχοι, animation
Νατουραλιστική	Αντλεί ευχαρίστηση από την επαφή με τη φύση. Διαθέτει ικανότητα ταξινόμησης.	Πίνακες, γραφήματα, λίστες, video clips.
Γλωσσολογική	Χρησιμοποιεί τη γλώσσα ή λέξεις για να εκφράσει συναισθήματα και να επικοινωνήσει.	Κείμενο, ήχοι, ηχογραφήσεις
Οπτική / χωρική	Δημιουργεί νοητικές εικόνες, μαθαίνει μέσω εικόνων ή βίντεο.	Γραφικά, video, πίνακες, εικόνες, χρωματική επισήμανση

Σε έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2012 που τιτλοφορείται «Survey in Schools: ICT in Education» (European Commission, 2013), η οποία έλαβε χώρα σε διάφορα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης των 27 χωρών συμπεριλαμβανομένου της Κροατίας, της Ισλανδίας, της Νορβηγίας και της Τουρκίας, τα ευρήματά της παρουσιάζουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να έχουν σημαντική πρόσβαση στην εκπαιδευτική τεχνολογία: παρατηρείται η ύπαρξη τουλάχιστον διπλάσιου αριθμού ηλεκτρονικών υπολογιστών ανά 100 μαθητές στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, φορητοί υπολογιστές είναι διαθέσιμοι στις τάξεις και παράλληλα παρατηρείται ευρύτερη πρόσβαση σχεδόν στο 95% των σχολείων<sup>9</sup>.

Στη χώρα μας διαπιστώνεται σαφέστατη βελτίωση και επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής, τα περισσότερα σχολεία είναι εξοπλισμένα με Η/Υ, η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών διαθέτουν Η/Υ στο γραφείο τους<sup>10</sup>.

Η εκπαιδευτική διοίκηση αναφέρεται στον συντονισμό των ατόμων που αποτελούν το σχολικό περιβάλλον και είναι οι μαθητές, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το υποστηρικτικό προσωπικό, όπως και των σχολικών δραστηριοτήτων με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Έτσι, έχει ως στόχο, να συντονίσει όλες εκείνες τις δράσεις και

9 European Commission. (2013). Survey of Schools: ICT in Education, Στο: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12020/full>, (προσπελάστηκε στις 15/2/2020)

10 Κολέρδα, Σ., Σαραφίδου, Κ. & Σπυριδάκης, Α. (2013). Η ανάγκη επιμόρφωσης του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στις ΤΠΕ. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 1 (1), 83 - 99.

τις ενέργειες που θα συντελέσουν στην επιτυχή υλοποίηση του εκπαιδευτικού σκοπού.

Εκπαιδευτική διοίκηση είναι οι τρόποι συστηματοποίησης των δράσεων και των ενεργειών που διέπονται από κανόνες και που έχουν τη βάση τους σε τεχνικές δομές, επιστημονικά κριτήρια, και την ικανότητα των διοικούντων<sup>11</sup>.

### 3. ΤΠΕ και Εκπαίδευση

#### 3.1 Κύματα των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Οι ΤΠΕ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία κινείται και εναλλάσσεται ανάμεσα στο παγκόσμιο, το εθνικό και το ατομικό.

Σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία του εγχειρήματος της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί η εκπόνηση διδακτικών προσεγγίσεων που θα ανταποκρίνονται στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με τη συνεχή επιμόρφωση και ενθάρρυνση του σημαντικότερου πόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού λειτουργού<sup>12</sup>.

Οι ΤΠΕ αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε ως εκπαιδευτικοί και ως εκπαιδευόμενοι τις έννοιες της μάθησης και της διδασκαλίας (Πρώτο Κύμα). Εκπαιδευτικά λογισμικά, διαδραστικά εκπαιδευτικά πολυμέσα, δίκτυα συνεργατικής μάθησης, πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εικονικές κοινότητες μάθησης στο διαδίκτυο, αποτελούν λίγα μόνο, αλλά ενδεικτικά παραδείγματα του πρώτου κύματος των ΤΠΕ στον χώρο της εκπαίδευσης.

Το πρώτο κύμα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μετατοπίζει το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον δάσκαλο σε αυτόν που μαθαίνει. Στο επίκεντρο του πρώτου κύματος τέθηκε η αναθεώρηση σημαντικών πτυχών της διδασκαλίας και της μάθησης με την χρήση των ΤΠΕ, σηματοδοτώντας την ανάδειξη ενός ανοιχτού, ευέλικτου, μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος με απώτερο στόχο την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κουλτούρας της μάθησης<sup>13</sup>.

Οι ΤΠΕ δεν αλλάζουν μόνο τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε και διδάσκουμε, αλλά ασκούν πλέον σημαντικές πιέσεις στις υπάρχουσες οργανωτικές δομές και τις διοικητικές διαδικασίες με βάση τις οποίες είναι διαρθρωμένο το εκπαιδευτικό μας περιβάλλον (Δεύτερο Κύμα). Το δεύτερο κύμα αφορά την αποστολή και τον ρόλο των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία οφείλουν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της αναθεώρησης σημαντικών πτυχών του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας τους.

Η ραγδαία ανάπτυξη των ΤΠΕ σε συνδυασμό με την ταχύτατη απαξίωση των γνώσεων και την αναγκαιότητα συνεχούς καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων σε ένα ταχύτατα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, αναδεικνύουν την Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) ως μια από τις σημαντικότερες προτεραιότητες στην εποχή των δικτύων και της ψηφιακής πληροφορίας.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να υποστηρίξουν την προσπάθεια των

---

11 Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* 5η έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση

12 Kollias V.P., Vlassa M., Vosniadou S. (2001), Design and evaluation of a CSDL environment for the learning of science, European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning Universities Maastricht, March 22-24

13 Ράπτης & Ράπτη (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα



πολιτών να δρουν δημιουργικά σε διαπολιτισμικές κοινωνίες δίνοντας έμφαση σε τρία κυρίως επίπεδα:

1. Παγκόσμιο: να είναι σε θέση να αξιοποιεί μέσα από μια αμφίδρομη σχέση τους μαθησιακούς πόρους που διατίθενται σε παγκόσμιο επίπεδο ιδιαίτερα μέσω της χρήσης των ΤΠΕ και ποικίλων μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
2. Εθνικό: να είναι σε θέση να αξιοποιεί την οικουμενική εμπειρία και γνώση σε τοπικό και εθνικό επίπεδο με κριτικό τρόπο, σεβόμενος την κουλτούρα, και αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες του τόπου του.
3. Ατομικό: να είναι σε θέση να εντοπίσει και να μεγιστοποιεί τα κίνητρα και τις ευκαιρίες για μάθηση καθ όλη την διάρκεια της ζωής του, αναλαμβάνοντας δημιουργικές και καινοτομικές πρωτοβουλίες, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης.

Ένα από τα χαρακτηριστικά της νέας εποχής αποτελεί η μετάβαση σε ένα μαθητοκεντρικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

### Διάγραμμα 1: Μαθητοκεντρικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον



Πηγή: Delling, 1994

### 3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού με τη χρήση των ΤΠΕ

Όλο και περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι η χρήση των ΤΠΕ παρέχει τη δυνατότητα βελτίωσης της διδασκαλίας και των διαδικασιών μάθησης.

Η επιτυχής αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι πολύπλοκη διαδικασία διότι εξαρτάται από τη συνέργεια πολλών παραγόντων, όπως η βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών<sup>14</sup>, τα αναλυτικά προγράμματα, η ανάπτυξη τεχνολογικής υποδομής, η εκπαιδευτική πολιτική, και η ανάπτυξη και η έγχυση κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών στα σχολεία.

Στην Ελλάδα ο ρυθμός αξιοποίησης των ΤΠΕ αυξάνεται συνεχώς καθώς όλο και περισσότερα σχολεία εξοπλίζουν τις αίθουσές τους με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και διαδραστικούς πίνακες και όλο και περισσότερα μαθησιακά περιβάλλοντα έρχονται

14 Cartelli, A. (2006). Encyclopedia of Information Communication Technology. Hershey, PA: Information Science Pub.



να ενσωματωθούν στα αναλυτικά προγράμματα, γεφυρώνοντας το περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων με τις ποικίλες μορφές περιγραφής, παρουσίασης και μετάδοσης που προσφέρουν οι ΤΠΕ. Πρόκειται δηλαδή, για τις επικοινωνιακές μαθησιακές διαδικασίες όπως τις αναπαραστάσεις, τη μοντελοποίηση, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη χρήση πολυμέσων.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους πλέον, όλα αυτά τα εργαλεία (εργαλείο δημιουργίας ιστολογίου blogger, εργαλείο συγγραφής πολυμέσων «SCRATCH», ειδικά εργαλεία συγγραφής επαγγελματικών και πλήρως διαλογικών παρουσιάσεων και προσομοιώσεων κ.ά.) καθώς και εκπαιδευτικά λογισμικά (λογισμικό δημιουργίας παζλ, λογισμικό ψηφιακής αφήγησης, λογισμικό δημιουργίας κουίζ κ.ά.) που μπορούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά και αποτελεσματικά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού με τη χρήση των ΤΠΕ απαιτείται να είναι:

- Καθοδηγητικός – Συμβουλευτικός – Υποστηρικτικός – Εμπνευστικός
- Πάντα ενημερωμένος σε νέες κατευθύνσεις της επιστήμης του
- Μαθητοκεντρική διδασκαλία και συνεργατικές δραστηριότητες
- Εναλλακτικές λύσεις γιατί η τεχνολογία είναι απρόβλεπτη
- Χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους και στρατηγικές
- Ενισχύει και υποστηρίζει τις μαθητικές πρωτοβουλίες
- Οργανωτής της διαδικασίας της μάθησης

Η στάση των εκπαιδευτικών ποικίλει, και κάποιοι νιώθουν ανασφάλεια, άρνηση ή επιφυλακτικότητα, ενώ κάποιοι άλλοι, έχοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, έχουν την αυτοπεποίθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας. Ορισμένοι αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση με την χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα, ενώ κάποιοι έχουν αφομοιώσει σε βάθος την παιδαγωγική αξία και τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση<sup>15</sup>.

### 3.3 Ο ρόλος του μαθητή με τη χρήση των ΤΠΕ

Παράλληλα, σημαντικός αριθμός ερευνών έχει εκπονηθεί αξιολογώντας την επίδραση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία συμπεριλαμβάνοντας και άλλα κριτήρια ποιοτικού χαρακτήρα, όπως η κινητοποίηση μαθητών, η συμμετοχή τους στο μάθημα, οι απόψεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων κλπ.

Τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι οι ΤΠΕ δημιουργούν νέους τύπους δραστηριοποίησης των μαθητών, οι οποίοι αφενός ωθούνται στο να χειρίζονται και να διαχειρίζονται ψηφιακές μορφές πληροφορίας και αφετέρου να δημιουργούν μαθησιακά προϊόντα αξιοποιώντας εφαρμογές λογισμικού, όπως τα πολυμέσα ή να διατυπώνουν και να δημοσιοποιούν τις απόψεις τους μέσα από υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης. Ο ρόλος του μαθητή με τη χρήση των ΤΠΕ, απαιτείται στην περίπτωση αυτή να είναι:

- Τόνωση του ενδιαφέροντος
- Αύξηση της συμμετοχής των μαθητών - Ενεργός συμμετοχή
- Αποτελεί μέλος της ομάδας με κοινό στόχο – Ομαδοσυνεργατικότητα
- Συνδέει τη θεωρία με την πράξη – Βιωματική μάθηση

---

15 Τζιογιάννης Α., (2015). Προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ΜΠΣ «Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό»

- Αναπτύσσει τη δημιουργική και κριτική σκέψη
- Μαθαίνει να αμφισβητεί ότι είναι ή θεωρείτε δεδομένο
- Ανακαλύπτει «μόνος» του τη μάθηση
- Καλύτερη αυτοαντίληψη και αυτοαξιολόγηση
- Ανακαλύπτει και καλλιεργεί τις κλίσεις και τα ταλέντα του
- Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην επίλυση προβλημάτων
- Θετική στάση προς τη μάθηση
- Αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες
- Αναγνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του

Σε επίπεδο διδασκαλίας, οι ΤΠΕ επιλέγονται ανάλογα με τους Διδακτικούς στόχους, τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, το περιβάλλον της μάθησης, τις δυνατότητες και τα κίνητρα του εκπαιδευτικού, καθώς και την προσωπική του θεώρηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Ταυτόχρονα, κάθε εφαρμογή ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της, δύναται να υποστηρίξει με διαφορετικό τρόπο πτυχές της διδασκαλίας και να συμβάλει στην επίτευξη διαφορετικών γνωστικών στόχων. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ οργανώνεται στο πλαίσιο οργανωμένου και δομημένου τρόπου διδασκαλίας που ολοκληρώνεται σε σενάρια διδασκαλίας, τα οποία σχεδιάζονται κυρίως με βάση τις αρχές των εποικοδομητικών και κοινωνιογνωστικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, όπου ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της διαδικασίας και αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του και την τεχνολογία.

Στο πλαίσιο των σεναρίων διδασκαλίας, η αξιοποίηση των ΤΠΕ εντάσσεται σε δραστηριότητες που προάγουν την αυτενέργεια, τη διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων, την αιτιολόγηση, τη διατύπωση συμπερασμάτων, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης.

### **3.4 ΤΠΕ και Συνεργατική Μάθηση**

Η συνεργασία με τη χρήση του υπολογιστή και η συλλογική εργασία στον υπολογιστή είναι δύο όροι που έχουν εισαχθεί για την περιγραφή των συνεργατικών διαδικασιών μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ. Ο συνδυασμός μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και συνεργατικών δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με ομάδες εργασίας μπορεί να διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων όπως και των μαθητών μεταξύ τους<sup>16</sup>. Οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετεχόντες στη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η κριτική σκέψη, οι λογικές δεξιότητες και η ικανότητα διαχείρισης, αξιολόγησης και εφαρμογής της πληροφορίας.

Ο Crook διέκρινε δύο βασικές λειτουργίες των ΤΠΕ σε συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον:

- Τη συνεργασία των μαθητών γύρω από τον Η/Υ (μεταξύ συμμαθητών με συλλογική εργασία για την επίλυση ενός προβλήματος) για έναν κοινό στόχο
- Τη συνεργασία μέσω υπολογιστή (τοπικά δίκτυα-διαδίκτυο-συνεργασία με άλλες τάξεις)

---

16 Crook, C. (1994). Computers and the Collaborative Experience of Learning. London: Routledge

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες επικοινωνούν, διαχειρίζονται πληροφορίες, συνθέτουν εργασίες και εμπλέκονται σε διάλογο, διατυπώνοντας κριτική, αμφισβήτηση, υποθέσεις και συμπεράσματα. Να επισημάνουμε ότι κάποιος ερευνητής αναφέρονται στις δυσκολίες που μπορούν να παρουσιαστούν στην υλοποίηση μιας συνεργατικής δραστηριότητας με τη χρήση των ΤΠΕ, που οφείλονται και στην έλλειψη απαραίτητων γνώσεων κ δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την καθοδήγηση των ομάδων, αλλά και από πλευράς μαθητών εμφανίζεται αδυναμία επικοινωνίας, πίεση και ασυμφωνία από ορισμένα μέλη της ομάδας.

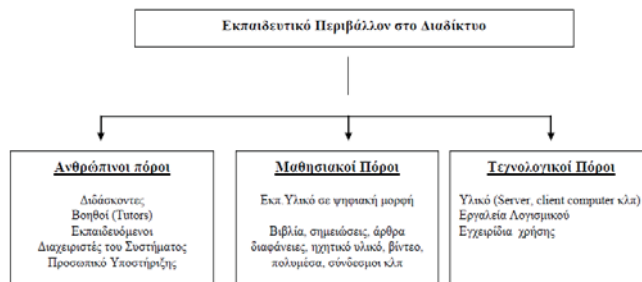
#### 4. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα ως μέσα παιδαγωγικής αξιοποίησης

Είναι προφανές ότι η πολλαπλότητα των τρόπων εισαγωγής και ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η ποικιλία των θεωριών και των μοντέλων που ερμηνεύουν την ανθρώπινη γνώση και τη μάθηση, έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφόρων κατηγοριών εκπαιδευτικού λογισμικού.

Λογισμικό ή λογισμικό για υπολογιστή ονομάζεται ένα σύνολο από υπολογιστικά προγράμματα, διαδικασίες και οδηγίες χρήσης που επιτελούν ορισμένες προγραμματισμένες εργασίες με τη βοήθεια πάντα ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ως λογισμικό γενικά θεωρείται ότι έχει να κάνει με τη λογική επεξεργασία δεδομένων. Εκπαιδευτικό λογισμικό εννοούμε τις εφαρμογές λογισμικού και το υλικό που χρησιμοποιούνται για την υπολογιστική υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης.

Εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ένα σύνθετο σύστημα το οποίο αποτελείται από συσχετιζόμενους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδραστική μάθηση με (αλλά χωριστά από) σχετικές ατομικές και πολιτισμικές διαφορές. Η έννοια είναι πιο ευρεία από ότι ένα μεμονωμένο εκπαιδευτικό λογισμικό. Ο Βασικός στόχος ενός ολοκληρωμένου Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος στο Διαδίκτυο (ΕΠΔ), είναι η δημιουργία όλων εκείνων των απαραίτητων προϋποθέσεων - παιδαγωγικών, διοικητικών, οργανωτικών, - οι οποίες θα κάνουν πράξη το όραμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου<sup>17</sup>.

#### Διάγραμμα 2: Εκπαιδευτικό Περιβάλλον στο Διαδίκτυο



Πηγή: Anastasiades P.A. (2003).

17 Anastasiades P.A. (2003). 'Distance learning in elementary schools in Cyprus: the evaluation methodology and results'. Computers & Education, 40(1), pp. 17-40

Ανάλογα με την αλληλεπιδραστικότητα και τη δυνατότητα παρέμβασης και παραμετροποίησης του χρήστη διακρίνουμε τα κλειστά και τα ανοιχτά λογισμικά.

Κλειστά λογισμικά (λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής, παρουσίασης, καθοδήγησης, οι μη αλληλεπιδραστικές πολυμεσικές εφαρμογές) είναι κατασκευασμένα, για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένο σκοπό και δύσκολα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για κάποιον άλλο σκοπό. Σε αυτά ο χρήστης δεν μπορεί να αλλάξει το περιεχόμενό τους, δεν μπορεί να επέμβει στο λογισμικό. Παιδαγωγικά υποστηρίζει το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας.

Κλειστά μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να χαρακτηριστούν

Ανοιχτά λογισμικά (online εγκυκλοπαιδεία, μηχανή αναζήτησης, διαδικτυακές πύλες, βάσεις Δεδομένων, σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, το λογισμικό moodle, κá) είναι το περιβάλλον (και μάθησης), στο οποίο ο χρήστης μπορεί να διαμορφώσει με δικά του στοιχεία το λογισμικό, π.χ. να εισαγάγει πληροφορίες, να δημιουργήσει δικές του προσομοιώσεις κ.λπ.

Τα ανοιχτά λογισμικά κατασκευάστηκαν για κάποιο σκοπό (π.χ. το email για την ηλεκτρονική επικοινωνία των ανθρώπων), η φύση και ο τρόπος δόμησής τους όμως επιτρέπει τη χρήση τους και για άλλους σκοπούς που δεν είχαν εξαρχής προβλεφθεί. Εδώ ο χρήστης επικοινωνεί με τον υπολογιστή (μέσω γλωσσών προγραμματισμού) αλλά και μεταξύ δύο ή περισσότερων χρηστών. Παιδαγωγικά βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού.

## **5. ΤΠΕ και Ηθικο-Κοινωνικο-Πολιτική Προσέγγιση**

Η «Εκπαιδευτική Τεχνολογία», βάσει του πιο πρόσφατου ορισμού της «είναι η μελέτη και ηθική πρακτική για το πώς διευκολύνονται οι διαδικασίες μάθησης και βελτιώνονται οι επιδόσεις μέσα από τη δημιουργία, τη χρήση και τη διαχείριση των κατάλληλων τεχνολογικών διαδικασιών και μέσων<sup>18</sup>.

Με άλλα λόγια, τη χρήση της τεχνολογίας που θα μάθει να χειρίζεται ο σύγχρονος άνθρωπος, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσής του, και η οποία θα βασίζεται σε ένα ισχυρό αξιακό υπόβαθρο<sup>19</sup> όπου πλάι στα «μορφωτικά αγαθά» του εκπαιδευτικού μας συστήματος θα προβάλλει και η γνώση της διαδικασίας που θα σταθεί κριτικά στην πραγματικότητα<sup>20</sup> και συνεχώς θα γεφυρώνει τη σκέψη και την πράξη με τις αξίες και την ηθική.

Οι Εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προάγουν και να ενισχύουν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση μέσα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο ηθικής προσέγγισης, όπου οι γνώσεις από τις παρεχόμενες αλληλεπιδράσεις στο μαθησιακό περιβάλλον να προάγονται τόσο σε νοητικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Καλείται να διαχειριστεί στην τάξη τον

---

18 Κουτσούμπας Χ., Γιαννούλας Α., Μερκούρης Στ.(2010). *Για μια ηθική των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση*, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.ekped.gr/praktika10/web/148.pdf>

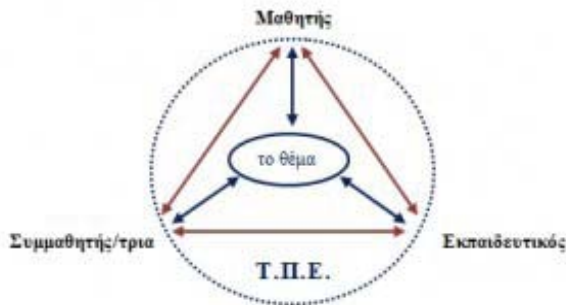
19 Φραγκάκη Μ., Λιοναράκης Α. (2009). *Η κοινωνικο-πολιτική και ηθική διάσταση των ΤΠΕ μέσα από ένα εξ αποστάσεως πολυμορφικό μοντέλο*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=24](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24)

20 Σχίζα Κ. (2009). *Συστημική σκέψη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα διδακτικό μοντέλο που οικοδομεί την κριτική σκέψη και τη σχέση με τον άλλον*, Αθήνα: Χρήστος Ε.Δάρδανος (σσ. 59,96)

αντίκτυπο από τις κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές τάσεις, τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές και προγράμματα.

Η ηθική των υπολογιστών, ως πεδίο μελέτης, εμφανίζεται το 1950, στο βιβλίο «Η ανθρώπινη χρήση των ανθρώπων». Η αλληλεπίδραση στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, στο πλαίσιο της “ηθικής” των ΤΠΕ φαίνεται παρακάτω.

### Διάγραμμα 3: Η Αλληλεπίδραση στις Διδασκαλίας και Ηθική



Πηγή: Norbert Wiener (1950), *The Human Use of Human Beings*

Με τις ΤΠΕ μέσα σε ένα πλαίσιο ηθικής, σχεδιάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στην συλλογικότητα και στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων, στην ενεργή συμμετοχή τους και στην συνεργασία, στην ενθάρρυνση, την διαφορετικότητα τον σεβασμό και την δημιουργία ηθικών κοινοτήτων μέσα σε ένα ανοιχτό μαθησιακό περιβάλλον.

Οι μαθητές από την άλλη πλευρά, στο πλαίσιο της ηθικής εκπαίδευσης θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται ομαδοσυνεργατικά ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας που έχει κοινούς στόχους και αγαθά, με σεβασμό και αξιοπρέπεια. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν, συνθέτουν, επεξεργάζονται τη γνώση αποκτώντας μεταγνωστικές ικανότητες, κριτική και δημιουργική σκέψη, αμφισβητώντας τη δεδομένη και στείρα γνώση. Η μάθηση αυτή αποτελεί καινοτομία και κριτική παιδαγωγική.

Η κοινωνική θεώρηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης με την αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι μια περίπτωση εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής, όταν λαμβάνει υπόψη την ηθική και πολιτική διάσταση της αγωγής, η οποία δε βασίζεται σε ένα απόλυτο σύνολο παγιωμένων αρχών και πρακτικών, αλλά σε ένα κριτικό-διαλεκτικό προβληματισμό των μαθησιακών και κοινωνικών ζητημάτων.

Επίσης το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί την πολιτική κοινωνικοποίηση δηλαδή διαμορφώνει άμεσα ή έμμεσα πολιτικές στάσεις και πεποιθήσεις.

Ο όρος πολιτική κοινωνικοποίηση, εκφράζει τις νέες τάσεις και θεωρήσεις στην ανάλυση της κοινωνικής και πολιτικής ζωής με στόχο να ανακαλύπτονται τα αίτια των προβλημάτων, ώστε να μπορέσουν να τα επιλύσουν (λύση στο πρόβλημα).

Η κάθε κοινωνία διδάσκει, μεταδίδει, προάγει και διατηρεί τα πρότυπα της κοινωνικής συμπεριφοράς, τα οποία προσδίνουν ιδιαίτερο χρώμα και έκφραση στον πολιτισμό της.

## **6. ΤΠΕ και Διοίκηση της Εκπαιδευτικής Κοινότητας**

Σημαντική προϋπόθεση για να εφαρμοστούν σωστά οι ΤΠΕ στην σχολική κοινότητα είναι η διοικητική υποστήριξη και η ισχυρή συναδελφικότητα και συνεργατική κουλτούρα που πρέπει να τις διέπουν.

Η νέα τάση στη Δημόσια Διοίκηση χαρακτηρίζεται ως «Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ», «Νέος Διευθυντισμός», «μετανεωτερική διοίκηση», «Διοικητισμός», εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και χαρακτηρίζεται από την τάση υιοθέτησης αρχών που διέπουν την ελεύθερη αγορά και τον ιδιωτικό τομέα όσον αφορά την οργάνωση και διοίκηση του δημοσίου τομέα<sup>21</sup>.

Με τον όρο σχολική διοίκηση εννοούμε το συντονισμό και την επίβλεψη της λειτουργίας του σχολείου, την προσπάθεια οργάνωσης των διαθέσιμων πόρων, η οποία στοχεύει στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του. Ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και πρέπει να έχει γνωστική και παιδαγωγική κατάρτιση και να αποτελεί κινητήρια δύναμη και πρότυπο συμπεριφοράς. Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί επίσης να παίζει σπουδαίο ρόλο ενθαρρυντικό και προτρεπτικό, στην εφαρμογή των ΤΠΕ στο σχολείο.

Για τη βελτίωση του σχολείου, η σχολική ηγεσία διαδραματίζει έναν πρωτεύοντα ρόλο για την υλοποίηση της αλλαγής και της βελτίωσης του σχολείου. Μια τέτοια σχολική ηγεσία, ενθαρρύνει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην χρήση καινοτομιών και την ένταξη των ΤΠΕ. Ισχυρίζονται, δε, ότι μια ισχυρή ηγεσία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να σχηματιστεί και να υλοποιηθεί μια πολιτική ένταξης ΤΠΕ στο σχολείο. Ο ρόλος του ηγέτη / διευθυντή του σχολείου είναι να<sup>22</sup>:

- Θέτει ένα όραμα για την ένταξη των ΤΠΕ, εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και τους μεταδίδει το όραμα, καλλιεργεί μια κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον που προάγει όχι μόνο τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα, αλλά αναδεικνύει τον παιδαγωγικό τους ρόλο.
- Οργανώνει αποτελεσματικά τις ενέργειες που σχετίζονται με την ένταξη και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο μάθημα, προγραμματίζει τις σχετικές δραστηριότητες.
- Παρέχει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, ή κάνει προσπάθειες εξεύρεσης πόρων για τη χρηματοδότησή της, προάγει μια πολιτική υποστήριξης των υποδομών, παρέχει πρόσβαση των εκπαιδευτικών στις υποδομές, στηρίζει την έρευνα και την αξιολόγηση.
- Παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, μεριμνά για την επαγγελματικής τους ανάπτυξη και επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ, εμπνέει και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα.
- Όπου αυτό είναι εφικτό, μεριμνά έτσι ώστε τα προγράμματα σπουδών ή και τα ωρολόγια προγράμματα να διευκολύνουν και να προωθούν την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη

Η αλματώδης διάδοση και συνεισφορά των Τ.Π.Ε. για τη βελτίωση του διοικητικού έργου θεωρούνται πλέον αναμφισβήτητα, καθώς αποτελούν βασική συνιστώσα μιας

---

21 Σταύρου,Δ.(2018). «Σχολική Ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση: Απόψεις Διευθυντών Π.Ε. του Νομού Αττικής», Διπλωματική εργασία ΦΙΨ,ΕΠΔΕ ΕΚΠΑ

22 Vanderlinde R.,& van Braak J.,(2010). The e-capacity of primary schools: Development of a conceptual model and scale construction from a school improvement perspective, Computers & Education 55 (2010) 541-553



επιτυχούς εκπαιδευτικής διοίκησης, ενώ η τάση ορισμένων για απόρριψη της δυναμικής τους ισοδυναμεί με άρνηση της πραγματικότητας. Όσον αφορά στη συνδρομή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης, αυτή συνίσταται στην υιοθέτηση δράσεων που στοχεύουν στην αναδιοργάνωση, τη βελτίωση της απόδοσης και την επίτευξη των επιθυμητών στόχων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, γι' αυτό και η αξιοποίησή τους είναι επιβεβλημένη.

Η διαδικτυακή πλατφόρμα ενημέρωσης εξυπηρετεί την ενημέρωση γονέων-κηδεμόνων για την αξιολόγηση του μαθητή σε κάθε μάθημα, τη βαθμολογία του σε εξετάσεις, τις ημερομηνίες και τη συχνότητα των εξετάσεων, το μέσο όρο του τμήματος, τον αριθμό των γραπτών εξετάσεων κ.λπ.<sup>23</sup>

Οι Τ.Π.Ε. συνιστούν ένα πολύ αποδοτικό υποβοηθητικό μέσο για τη διαχείριση πληροφοριακών δεδομένων συμβάλλοντας στην αποτελεσματική γραμματειακή υποστήριξη του σχολείου μέσω της χρήσης ποικίλων λογισμικών προγραμμάτων. Ομολογουμένως διευκολύνουν την καθημερινότητα των στελεχών της διοίκησης, επιτυγχάνοντας ταχύτητα στην αναζήτηση πληροφοριών, δυνατότητα αποθήκευσης και αναπαραγωγής πληροφοριακών δεδομένων αλλά και διευκόλυνση και εμπλουτισμό της διδασκαλίας του μαθήματος. Ταυτόχρονα συνεισφέρουν στη διευκόλυνση των επαναλαμβανόμενων εργασιών, στην απλοποίηση των διδακτικών και διοικητικών εργασιών, στην εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος και λειτουργούν με σεβασμό προς το περιβάλλον<sup>24</sup>.

Σύμφωνα με έρευνα οι διευθυντές/ντριες των σχολείων είναι θετικοί απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου κι ενισχύουν τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, όμως δεν είναι εντελώς απαλλαγμένοι από στερεότυπες αντιλήψεις, όπως για παράδειγμα ότι θεωρούν περιττή τη δημιουργία ιστοσελίδας του σχολείου τους. Η απουσία ή ακόμη και η μερική παρουσία διοικητικής στήριξης σε πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού δυναμικού, σε σχέση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στον εκσυγχρονισμό και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>25</sup>.

Οι κτιριακές εγκαταστάσεις, η ύπαρξη κατάλληλων εργαστηρίων με τον ανάλογο εξοπλισμό, οι ευρύχωρες και λειτουργικές αίθουσες, η υλικοτεχνική υποδομή και τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, λειτουργούν ως εκπαιδευτικό εργαλείο και προϋποθέτουν την ύπαρξή τους για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Εάν δεν υπάρχουν αυτές οι προϋποθέσεις, δεν μπορούν να εφαρμοστούν οι ΤΠΕ. Οι ανεπαρκείς οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και τον πειραματισμό.

---

23 Μπαλτογιάννης, Σ., Τίκβα, Χ. & Μαλαθούνη, Ζ. (2012). Ποιότητα στη Σχολική Ηγεσία -Ανάπτυξη Διαδικτυακής Πλατφόρμας Ενημέρωσης έπειτα από Διεξαγωγή Διάγνωσης Γνώσης. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές». Β' Τόμος, (σ. 486 - 497), 11 - 13 Μαΐου 2012, Αθήνα

24 Δημακόπουλος Δ. & Παναγιωτόπουλος, Χ. (2011). ΤΠΕ & Οργάνωση - Διοίκηση Σχολικών Μονάδων: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας εστιασμένης στις απόψεις των Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας, *i-teacher*3, 29 - 42.

25 Δαδαμόγια Θ., Οικονόμου Τ., Κρύσιλας Α. (2010). Ο ρόλος του διευθυντή και η συμβολή των Τ.Π.Ε. σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, (Βέροια-Νάουσα), 23,24,25 Απριλίου 2010



Προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο, χρειάζεται δράση από πολλές πλευρές. Από τη μια πλευρά, η εκπαιδευτική ηγεσία σε κεντρικό επίπεδο θα πρέπει να αναγνωρίσει τις παιδαγωγικές διαστάσεις της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, σε μια κατεύθυνση βελτίωσης όλων των συνιστωσών του σχολικού περιβάλλοντος: σχολείων, εκπαιδευτικών και των προγραμμάτων σπουδών. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί, μέσα από κατάλληλη επιμόρφωση, χρειάζεται να δουν με άλλο μάτι τη διδακτική πράξη και να συμπεριλάβουν χρήση ΤΠΕ, αλλάζοντας ταυτόχρονα στάση και κουλτούρα<sup>26</sup>.

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους για να υιοθετήσουν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση και για να τις εντάξουν στην μαθησιακή τους διαδικασία, θα πρέπει να είναι έτοιμοι να ξεφύγουν από την κλασική παραδοσιακή τους διδασκαλία, να έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή και η διδασκαλία τους να αποτελεί «δια βίου μάθηση». Θα πρέπει να μετατρέπουν την τάξη σε κοινότητα διερεύνησης και η διδασκαλία τους να στηρίζεται στην έρευνα, την ανακάλυψη και την γνώση. Θα πρέπει να αλλάζουν (ριζικά) στάση, νοοτροπία και κουλτούρα απέναντι στον τρόπο που κάνουν το μάθημα. Θα πρέπει να τους δίνεται και η ελευθερία που χρειάζονται για τον τρόπο που θα κάνουν το μάθημα και την ύλη που θα βγάζουν, όχι κρυμμένοι πίσω από τα αναλυτικά προγράμματα, στην βόλεψή τους. Χρειάζεται βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν επιτρέπουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ διότι δεν είναι δομημένα σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Χρειάζεται επομένως αναδόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να γίνει αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην πράξη. Όσο σκληρό και εάν ακούγεται, είναι αλήθεια ότι η δημοσιούπαλληλική κουλτούρα ορισμένων εκπαιδευτικών και η μοιρολατρία, έχουν σαν αποτέλεσμα να αφήνουν τους εκπαιδευτικούς μακριά από τις εξελίξεις που συντελούνται στο χώρο της τεχνολογίας<sup>27</sup>. Αυτό βέβαια συμβαίνει γιατί έχουν βολευτεί στο χώρο του δημοσίου και δεν έχουν διάθεση αλλά και κίνητρο να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες, αρμοδιότητες και υποχρεώσεις. Επιπλέον έχουν γίνει έρευνες σχετικά με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού και τη στάση του απέναντι στις ΤΠΕ, καθώς και την ηλικία του εκπαιδευτικού και τη χρήση των ΤΠΕ.

Έρευνα που έκανε ο Joakim Samuelsson, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί μαθηματικών της Σουηδίας, έδειξε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί προχωράνε σε βιωματικούς τρόπους μάθησης μέσω των πολυμεσικών εργαλείων, που ζωντανεύουν την αίθουσα διδασκαλίας και δεν παραμένουν στους παλιούς και παρωχημένους τρόπους μετάδοσης της γνώσης, τότε και οι μαθητές βρίσκουν πιο ελκυστική τη μάθηση κι έχουν θετική προδιάθεση<sup>28</sup>.

---

26 Jimoyiannis, A. (2008). Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education. In A. Cartelli & M. Palma (eds.), *Encyclopedia of Information Communication Technology* (pp. 321 - 334), Hershey, PA: IGI Global.

27 Βρυωνίδης, Μ. (2007). Μια ποιοτική διερεύνηση των παραγόντων που παρεμποδίζουν τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα: ποιος ο ρόλος του φύλου; Εισήγηση στην Ημερίδα «Φύλο και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος, 8 Δεκεμβρίου 2007

28 Samuelsson, J. (2006). The impact of Teaching Approaches on Students' Mathematical Proficiency in Sweden. *International Electronic Journal of Mathematics Education* –ΙΣJMS, Linköping University, Vol.5, No.2, Sweden

Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική<sup>29</sup>.

Ο ρόλος των Πανεπιστημίων και των σχολικών μονάδων ως φορέων επιμόρφωσης, ελάχιστα αξιοποιούνται. Το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση δεν υποστηρίζεται από σχετική επιστημονική έρευνα και συστήματα αξιολόγησης, και τις περισσότερες φορές μεταφέρει χωρίς ειδική μελέτη, δάνεια πρότυπα από το εξωτερικό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και ενεργό συμμετοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του προγράμματος. Σκοπός των διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κυρίως η εξυπηρέτηση των υποτιθέμενων αναγκών του υφιστάμενου συστήματος.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα αλλά και η πολιτική που χαράσσεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο. Η κεντρική ηγεσία χρειάζεται να αναγνωρίσει τις παιδαγωγικές διαστάσεις των ΤΠΕ, πρέπει να αναπτύξει όραμα, υποδομές και γενικότερες συνθήκες στα σχολεία, προγράμματα σπουδών και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών<sup>30</sup>.

## Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προϋποθέτει τη δημιουργία ενός νέου σχολείου. Αλλαγή των σχολείων σημαίνει αλλαγή στάσεων, κανόνων, αντιλήψεων και αξιών που συνθέτουν τη νέα εκπαιδευτική κουλτούρα γεγονός δύσκολο, που απαιτεί βάθος χρόνου, τη σύμπραξη και τη σύμπνοια όλων των εμπλεκόμενων, με σκοπό τη σταδιακή αλλαγή, η οποία θα συμπαρασύρει θετικά εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους σε μια ποιοτικότερη και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι ΤΠΕ αποτελούν καινοτομία για την εκπαίδευση. Αποτελούν κριτική παιδαγωγική. Όπως η κριτική παιδαγωγική μας προτρέπει να δούμε το ευρύ κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης, να βλέπουμε μακριά, να έχουμε ανοιχτούς ορίζοντες και βλέψεις, να μην μένουμε στάσιμοι στην γνώση και στα γεγονότα της κάθε εποχής, να οραματιζόμαστε ένα καλύτερο μέλλον με αξίες και ιδανικά, βασισμένο στην ηθική και την αμεροληψία που απαιτείται να διακατέχετε ο καθένας μας από τον πιο μικρό ηλικιακά μέχρι τον πιο μεγάλο.

Για να γίνει σωστή χρήση των ΤΠΕ, θα πρέπει να υπάρξει ριζική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα που αποτελείται από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπουργείο Παιδείας, Δευτεροβάθμιας, διευθυντές, καθηγητές όλων των βαθμίδων, μαθητές, φοιτητές, γονείς, κτλ. Ο καθένας από αυτούς πρέπει να είναι

---

29 Παπαπροκοπίου Ν. (2002), Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή στο Μπαγάκης Γ. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα  
30 Claro, M., Nussbaum, M., Lopez, X., & Contardo, V. (2017). Differences in Views of School Principals and Teachers regarding Technology Integration. *Educational Technology & Society*, 20 (3), 42-53

υπεύθυνος και γνώστης των ΤΠΕ. Με τις ΤΠΕ μέσα σε ένα πλαίσιο ηθικής, σχεδιάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στην συλλογικότητα και στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων, στην ενεργή συμμετοχή τους και στην συνεργασία, στην ενθάρρυνση, την διαφορετικότητα τον σεβασμό και την δημιουργία ηθικών κοινοτήτων μέσα σε ένα ανοιχτό μαθησιακό περιβάλλον.

Μια διάσταση μαθητοκεντρική όπου ο μαθητής είναι το επίκεντρο της διδασκαλίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθοδηγητικός και βοηθητικός. Μέσω των ΤΠΕ οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις, γνώσεις, εμπειρίες οποιαδήποτε χρονική στιγμή και οπουδήποτε στον κόσμο, εκμηδενίζοντας τις αποστάσεις. Η γνώση παρέχεται χωρίς εμπόδια σε όλους τους μαθητές ακόμα και από το σπίτι. Η γνώση είναι δύναμη και η μάθηση έχει αξία, όταν αυτό που μαθαίνουμε είμαστε σε θέση να το χρησιμοποιήσουμε. Οι ΤΠΕ πρέπει να εισχωρήσουν περισσότερο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και όλοι οι εμπλεκόμενοι να είναι έτοιμοι να τις δεχτούνε, να τις γνωρίσουν, να εξοικειωθούν και να τις κάνουν βίωμα.

Η ποικιλία ρόλων και έργων του Διευθυντή ενέχει την κοινή παραδοχή της κατοχής μιας σειράς ικανοτήτων, ώστε να του επιτρέπεται να διαχειριστεί, να διεκπεραιώσει, να οραματιστεί, να εμπνεύσει με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και, όπως υπογραμμίζει και η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕΕΔΠΕ), «το σύγχρονο σχολείο δεν χρειάζεται Διευθυντή-γραφειοκράτη που αφιερώνεται μονάχα στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και στην οργάνωση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής ζωής, αλλά Διευθυντή-ηγέτη ο οποίος να μπορεί να δημιουργήσει όραμα, έτσι ώστε να αποκτήσει η σχολική μονάδα τη δική της κουλτούρα, τη δική της ταυτότητα και ταυτόχρονα να εμπνέει και να δίνει ζωή σε όλες τις λειτουργίες του σχολείου»<sup>31</sup>.

Υπάρχει μια πληθώρα παραγόντων που σχετίζονται με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξέχουσα θέση μέσα στην οποία κατέχει η θέση και η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως ηγέτη, ή όπως αρκετές έρευνες τον αναφέρουν ως «τεχνολογικού ηγέτη».

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει, μια ισχυρή ηγεσία, η οποία θα παίζει το ρόλο τόσο του ηγέτη στο σχολείο, όσο και αυτόν του διευθυντή που οργανώνει και προγραμματίζει όλες τις απαραίτητες ενέργειες για την αποτελεσματική ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον απαραίτητο στοιχείο είναι το προφίλ αυτό του διευθυντή να υποστηρίζεται από κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Βρωονίδης, Μ. (2007). Μια ποιοτική διερεύνηση των παραγόντων που παρεμποδίζουν τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα: ποιος ο ρόλος του φύλου; Εισήγηση στην Ημερίδα «Φύλο και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος, 8 Δεκεμβρίου 2007
- Δαδαμόγια Θ., Οικονόμου Τ., Κρύσυλας Α. (2010). Ο ρόλος του διευθυντή και η συμβολή

---

31 Σταύρου, Α. (2018). «Σχολική Ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση: Απόψεις Διευθυντών Π.Ε. του Νομού Αττικής», Διπλωματική εργασία ΦΠΨ, ΕΠΔΕ ΕΚΠΑ

- των Τ.Π.Ε. σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, (Βέροια-Νάουσα), 23,24,25 Απριλίου 2010
- Δημακόπουλος Δ. & Παναγιωτόπουλος, Χ. (2011). ΤΠΕ & Οργάνωση - Διοίκηση Σχολικών Μονάδων: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας εστιασμένης στις απόψεις των Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας, *i-teacher* 3
- Κανάκης, Ι. (1990). Η σωματική μέθοδος διδασκαλίας μάθησης, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη Κολέρδα, Σ., Σαραφίδου, Κ. & Σπυριδάκης, Α. (2013). Η ανάγκη επιμόρφωσης του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στις ΤΠΕ. *Εκπαιδευτικός Κύκλος, 1*
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές χρήσεις των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών
- Κυρίδης Α., Δρόσος Β. & Ντίνας Κ. (2003). Η εισαγωγή της Πληροφορικής – Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο Νηπιαγωγείο: το παράδειγμα της γλώσσας. Γλωσσολογική – Παιδαγωγική – Κοινωνιολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg
- Λιοναράκης Α (2001). Για ποια εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μιλάμε; Στα πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 25-27 Μαΐου
- Μπαλτογιάννης, Σ., Τίκβα, Χ. & Μαλαθούνη, Ζ. (2012). Ποιότητα στη Σχολική Ηγεσία - Ανάπτυξη Διαδικτυακής Πλατφόρμας Ενημέρωσης έπειτα από Διεξαγωγή Διάγνωσης Γνώσης. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «**Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές**». Β' Τόμος, 11 - 13 Μαΐου 2012, Αθήνα
- Ράπτης, Αρ. & Ράπτη, Αθ. (2003). Πληροφορική Και Εκπαίδευση: Ολική προσέγγιση. Τόμος Α. Αθήνα
- Ράπτης & Ράπτη (2003). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Αθήνα
- Ρεντίφης, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως το κλειδί της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης./' - *teacher*, 7
- Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* 5η έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σταύρου, Δ. (2018). «Σχολική Ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση: Απόψεις Διευθυντών Π.Ε. του Νομού Αττικής», Διπλωματική εργασία ΦΠΨ, ΕΠΔΕ ΕΚΠΑ
- Σχίζα Κ. (2009). Συστημική σκέψη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα διδακτικό μοντέλο που οικοδομεί την κριτική σκέψη και τη σχέση με τον άλλον, Αθήνα: Χρήστος Ε. Δάρδανος
- Τζιμογιάννης Α., (2015). Προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ΜΠΣ «*Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό*»

## Ξενογλώσση

- Anastasiades P.A. (2003). 'Distance learning in elementary schools in Cyprus: the evaluation methodology and results'. *Computers & Education*, 40(1)

- Cartelli, A. (2006). *Encyclopedia of Information Communication Technology*. Hershey, PA: Information Science Pub
- Claro, M., Nussbaum, M., Lopez, X., & Contardo, V. (2017). Differences in Views of School Principals and Teachers regarding Technology Integration. *Education-Technology & Society*, **20** (3)
- Crook, C. (1994). *Computers and the Collaborative Experience of Learning*. London: Routledge
- Don Tapscott, (1999), *New Authorities of the Digital Age*, Issue 13
- Jimoyiannis, A. (2008). Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education. In A. Cartelli & M. Palma (eds.), *Encyclopedia of Information Communication Technology*, Hershey, PA: IGI Global.
- Kollias V.P., Vlassa M., Vosniadou S. (2001), Design and evaluation of a CSCL environment for the learning of science, *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning Universities Maastricht*, March
- Samuelsson, J. (2006). The impact of Teaching Approaches on Students' Mathematical Proficiency in Sweden. *International Electronic Journal of Mathematics Education – IΣJMS*, Linköpings University, Vol.5, No.2, Sweden
- Vanderlinde R., & van Braak J., (2010). The e-capacity of primary schools: Development of a conceptual model and scale construction from a school improvement perspective, *Computers & Education* 55
- Webster, Frank. 1994. What information society? *The Information Society* v10, n1 (Jan-Mar)
- Don Tapscott, 1999, *New Authorities of the Digital Age*, Issue 13

### Ιστοσελίδες

- Ηλιάδη, Α. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εκπόνηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην εν γένει δημιουργική λειτουργία του σχολείου, Στο: [http://gataros1.blogspot.gr/2014/10/blog-post\\_65.html](http://gataros1.blogspot.gr/2014/10/blog-post_65.html) (προσπελάστηκε στις 15/2/2020)
- Κουτσούμπας Χ., Γιαννούλας Α., Μερκούρης Στ. (2010). *Για μια ηθική των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση*, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα Στο: <http://www.ekped.gr/praktika10/web/148.pdf> (προσπελάστηκε στις 10-06-2018)
- Φραγκάκη Μ., Λιοναράκης Α. (2009). *Η κοινωνικο-πολιτική και ηθική διάσταση των ΤΠΕ μέσα από ένα εξ αποστάσεως πολυμορφικό μοντέλο*. Στο: [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=24](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24) (προσπελάστηκε στις 10-06-2018)
- European Commission. (2013). *Survey of Schools: ICT in Education*. Στο: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12020/full>, (προσπελάστηκε στις 15/2/2020)

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο κ. **Μέμος Κωνσταντίνος** είναι Διδάκτορας Κοινωνικής Ασφάλισης και Χρηματοοικονομικής Μηχανικής στη διαχείριση των αποθεματικών της Κοινωνικής

Ασφάλισης. Διδακτικό προσωπικό (ΕΔΙΠ) Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής Παντείου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνική Ασφάλιση και Διαχείριση Αποθεματικών», Διδακτορικές σπουδές «Η Κρίση της Κοινωνικής Ασφάλισης και η Διαχείριση των Διαθεσίμων Κεφαλαίων των Ασφαλιστικών Ταμείων με τη χρήση Νευρωνικών Δικτύων. Η περίπτωση του Ι.Κ.Α.», Μεταπτυχιακές σπουδές «Χρηματοοικονομική Ανάλυση», Προπτυχιακές σπουδές «Μηχανικός Πληροφορικής». Συγγραφέας άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά.

Η κ. **Ρούβαλη Σοφία** είναι Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικές Σπουδές «Παιδαγωγική Επάρκεια», Μεταπτυχιακές Σπουδές «Πληροφορική», Προπτυχιακές Σπουδές «Ηλεκτρολόγος Μηχανικός».

## **Νέα Μέσα και μουσική: Διαδραστηρικές τεχνολογικές εφαρμογές σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.**

*Μπατσής Δημήτρης - Νούσια Αλεξάνδρα*

### **Περίληψη**

Η μελέτη αυτή πραγματεύεται τη χρήση διαδραστικών εφαρμογών και μουσικής στον παιδικό σταθμό. Η μουσική στην προσχολική ηλικία έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την ανάπτυξη του παιδιού και το βοηθά να αναπτύξει τις ικανότητές του. Παράλληλα, η χρήση των ΤΠΕ είναι πλέον τόσο εδραιωμένη στην καθημερινή ζωή, ώστε τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ εξοικειωμένα με αυτά τα μέσα, πράγμα που προωθείται πλέον και από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έχει εισάγει την πληροφορική στο νηπιαγωγείο. Η ανασκόπηση της θεωρίας και της βιβλιογραφίας για το θέμα δείχνει ότι υπάρχει πράγματι ανάπτυξη της δημιουργίας τέτοιων προγραμμάτων και οι εφαρμογές στον παιδικό σταθμό δείχνουν να έχουν θετικά αποτελέσματα.

**Λέξεις κλειδιά:** ΤΠΕ, μουσική, προγραμματισμός, διαδραστικότητα, εφαρμογές, παιδικός σταθμός, παιδί, προσχολική ηλικία

### **New Technologies and Music: Interactive applications for preschoolers**

#### **Abstract**

This study deals with the use of interactive applications and music in kindergarten. Music has been shown to enhance a child's development and to help them develop their abilities at an early age. At the same time, the use of ICTs is so well established in everyday life that most preschoolers are very familiar with these tools. This is now promoted by the education system, which has introduced information technology into kindergarten. A review of the theory and literature on the subject indicates that there is indeed development in the creation of such programs, and applications in kindergarten appear to have had positive effects.

**Keywords:** ICTs, music, developing, interactivity, applications, kindergarten, child, preschool age, preschoolers.

#### **1. Εισαγωγή**

Αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη μουσική, υπό μορφήν διαδραστικών εφαρμογών. Αυτού του είδους οι εφαρμογές συνδυάζουν τα οφέλη της μουσικής με τη διαδραστικότητα και τη φιλικότητα στον χρήστη και αποτελούν την τελευταία εικοσαετία πεδίο που απασχολεί τόσο την παιδαγωγική επιστήμη όσο και τις επιστήμες της πληροφορικής, που ασχολούνται με τον σχεδιασμό τέτοιου διδακτικού υλικού<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Webster, P. (2005). *Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning: 2000-2005*. Evanston:



Ένας βασικός λόγος επιλογής του συγκεκριμένου θέματος είναι το προσωπικό ενδιαφέρον του ερευνητή για το πεδίο εφαρμογής των ΤΠΕ και της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση. Για αυτό και έχει ιδιαίτερη σημασία να διερευνώνται οι νέες δυνατότητες που δίνει η τεχνολογία στην εκπαίδευση, πολλώ δε μάλλον όταν εμπειρεύεται και το στοιχείο της τέχνης. Ενώ υπάρχει τα τελευταία χρόνια αρκετή ξένη βιβλιογραφία για το θέμα, η απουσία αντίστοιχων μελετών στον ελληνικό χώρο συντέλεσε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος. Πραγματικά, η χρήση ΤΠΕ και μουσικής στην προσχολική ηλικία είναι ένα θέμα με ιδιαιτερότητες για την Ελλάδα, όπου συχνά η χρήση ΤΠΕ στο σχολείο παρεμποδίζεται λόγω στάσεων ή ελλιπούς κατάρτισης<sup>2</sup>.

### **1.1 Σκοπός και Στόχοι εργασίας**

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να πραγματοποιηθεί μια τόσο θεωρητική όσο και ερευνητική ανασκόπηση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση μέσω διαδραστικών εφαρμογών. Στόχος είναι η σύγχρονη προσέγγιση του θέματος, πράγμα που επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης βιβλιογραφίας των τελευταίων 20 ετών, αλλά και να συζητηθούν επιμέρους ζητήματα -όπως είναι κυρίως τα οφέλη της μουσικής και των ΤΠΕ στην προσχολική ηλικία, η διαδραστικότητα και η ετοιμότητα των παιδιών για τέτοιες δραστηριότητες-, ώστε να διαφανούν συμπερασματικά και οι προοπτικές ένταξής τους στον παιδικό σταθμό. Τέλος, ζητούμενο είναι ο αναγνώστης της μελέτης αυτής να αποκομίσει μια σαφή εικόνα των ζητημάτων που ανακύπτουν ως προς τη φύση αυτών των εφαρμογών, την προσφορότητα της χρήσης τους και τα αποτελέσματά τους σε ερευνητικό επίπεδο.

### **1.2 Δομή Εργασίας**

Η δομή που έχει επιλεχθεί για τη μελέτη αυτή χωρίζεται σε τρεις ενότητες πέραν της εισαγωγής. Στη δεύτερη ενότητα παρατίθεται αποσαφήνιση των βασικών θεωρητικών εννοιών: α) ΤΠΕ, β) διαδραστικότητα, γ) μουσική στην εκπαίδευση και δ) προσχολική ηλικία. Στην τρίτη ενότητα πραγματοποιείται θεωρητική ανασκόπηση και ανασκόπηση ερευνών για τις ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση, τη μουσική στην προσχολική εκπαίδευση και τον συνδυασμό των δύο μέσω των διαδραστικών εφαρμογών. Η τέταρτη ενότητα αφορά τη συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας.

## **2. Αποσαφήνιση βασικών όρων**

### **2.1 ΤΠΕ**

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ICT και στο εξής ΤΠΕ) έχουν πλούσιες και ποικίλες εφαρμογές στην εκπαίδευση. Η έννοια αναφέρεται σε όλα τα υπολογιστικά συστήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία υπολογιστών και επιτρέπουν τη διάχυση πληροφοριών και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων και ομάδων, αν και

---

Northwestern University., p. 1.

2 Panagiotakou, C. & Pange, J. (2010). The use of ICT in preschool music education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 3055–3059, p. 3056.

για τον ορισμό υπάρχουν διαφωνίες στη θεωρία, καθώς η έννοια απαντά σε πολλά επιστημονικά πεδία<sup>3</sup>. Υπάρχουν πλούσιες βιβλιογραφικές πηγές που εξηγούν τη σχέση των ΤΠΕ με την εκπαίδευση και ερευνούν τέτοιου είδους διδασκαλίες, αρκετές από τις οποίες παρατίθενται στη συνέχεια. Είναι εύλογο ότι η ραγδαία εξέλιξη των ΤΠΕ και το γεγονός ότι αυτά έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο διεξαγωγής πολλών διαδικασιών της καθημερινής ζωής δε θα μπορούσαν να αφήνουν αδιάφορο το πεδίο της εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα αυτού είναι ότι τα νέα προγράμματα σπουδών εισάγουν την εκπαίδευση ως προς τις ΤΠΕ ήδη από το νηπιαγωγείο, πράγμα που σημαίνει ότι όταν κληθεί κανείς να εξετάσει τη χρήση τους για αυτήν την ομάδα παιδιών, πρέπει να έχει κατά νου ότι τα παιδιά είναι σε θέση να γνωρίζουν ή να διδάσκονται εύκολα τη λειτουργία ενός συστήματος<sup>4</sup>.

## **2.2 Διαδραστικότητα**

Η έννοια της διαδραστικότητας (interactivity) παίζει ιδιαίτερο ρόλο τόσο στην τεχνολογία όσο και στην παιδαγωγική επιστήμη, προκειμένου να μπορούν να σχεδιάζονται μαθήματα με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευομένων κάθε ηλικίας. Ως προς το περιεχόμενο της έννοιας υπάρχει αρκετή σύγχυση σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς η βιβλιογραφία δεν έχει κατασταλάξει σε έναν κοινό ορισμό για τη διαδραστικότητα, δεδομένου ότι αυτή μπορεί να γίνει αντικείμενο εξέτασης ποικιλοτρόπως ανάλογα με το πλαίσιο κάθε έρευνας και το επιστημονικό πεδίο του ερευνητή<sup>5</sup>. Βασικά στοιχεία ορισμού στα οποία φαίνεται να υπάρχει συμφωνία είναι ότι ή διαδραστικότητα προϋποθέτει συμμετοχή και ανατροφοδότηση του δέκτη/χρήστη. Στη βιβλιογραφία παρατηρείται ένα δίπολο σύμφωνα με το οποίο κάποιοι ερευνητές τοποθετούν το κέντρο βάρους στους χρήστες και τη δική τους εμπειρία ενώ άλλοι θεωρούν ότι το επίπεδο διαδραστικότητας ενός προγράμματος εξαρτάται μόνο από τεχνολογικές προδιαγραφές<sup>6</sup>. Σύμφωνα με άλλη επιστημονική άποψη<sup>7</sup>, η διαδραστικότητα δεν μπορεί να οριστεί μόνο με βάση τη λειτουργία του προγράμματος αλλά κυρίως με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων και το πόσο διαδραστικό θεωρούν οι ίδιοι το σύστημα. Επειδή η έρευνα αυτή είναι παιδαγωγική, επιλέγεται για τις ανάγκες της ένας προσανατολισμός προς τους ορισμούς που αφορούν την εμπειρία του χρήστη.

## **2.3 Μουσική στην εκπαίδευση**

Ο ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση υπήρξε αδιαμφισβήτητος ήδη από την αρχαία Ελλάδα. Κορυφαίοι διανοητές όπως ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης θεωρούσαν τη μουσική

---

3 Zuppo, M. (2012). Defining ICT in a boundaryless world: The development of a working hierarchy. *International Journal of Managing Information Technology (IJMIT)*, v. 4(3), pp. 13-22, p. 13.

4 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007-2013). *Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο στο: [http://dide.mag.sch.gr/plinet/site/dimotiko\\_new.pdf](http://dide.mag.sch.gr/plinet/site/dimotiko_new.pdf) [Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2019], σ. 6.

5 Kioussis, S. (2002). Interactivity: A Concept Explication. *New Media & Society*, v. 4(3), pp. 355-383, p. 356.

6 Kioussis, S. (2002). Interactivity: A Concept Explication. *New Media & Society*, v. 4(3), pp. 355-383., p. 357.

7 Mc Millan, S.J. (2000). *Interactivity is in the Eye of the Beholder: Function, Perception, Involvement, and Attitude Toward Web Sites*, in M.A. Shaver (ed.) *Proceedings of the 2000 Conference of the American Academy of Advertising*, pp. 71-8. East Lansing, MI: Michigan State University, p.71.

απαραίτητο κομμάτι της εκπαίδευσης των νέων, με τον Πλάτωνα να αναφέρει ότι η μουσική είναι το ανώτατο από όλα τα εκπαιδευτικά εργαλεία<sup>8</sup>. Με την αναφορά στη μουσική δεν εννοείται εδώ η εκμάθηση μουσικής θεωρίας ή κάποιου μουσικού οργάνου, αλλά η χρήση μουσικών μοτίβων και εφαρμογών για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Η χρήση μουσικής στη διδασκαλία θεωρείται, ότι ενισχύει με πολλούς τρόπους τη μάθηση, πράγμα που αποδεικνύεται και ερευνητικά (βλ. 3.1.2).

#### **2.4. Προσχολική ηλικία**

Η προσχολική ηλικία αναφέρεται στην ηλικία 3-5 ετών. Στην ηλικία αυτή, τα παιδιά παρουσιάζουν άγχος αποχωρισμού από τους γονείς τους όταν πηγαίνουν στον παιδικό σταθμό<sup>9</sup>. Παράλληλα, αναπτύσσονται με γοργό ρυθμό γλωσσικά, γνωστικά και κινησιολογικά, ιδίως όσο πλησιάζουν τα 5 έτη. Η ηλικία των 5 ετών στην Ελλάδα σηματοδοτεί για το παιδί και την αρχή του νηπιαγωγείου<sup>10</sup>. Τα παιδιά γίνονται σταδιακά πιο επιδέξια στο παιχνίδι και αναπτύσσουν τη μνήμη και την προσοχή τους, με αποτέλεσμα να μπορούν σταδιακά να απομνημονεύσουν μικρά μοτίβα και να συγκεντρωθούν σε μια δραστηριότητα. Αυτές οι ιδιότητες του παιδιού στην προσχολική ηλικία πρέπει σίγουρα να ληφθούν υπ' όψιν στην εξέταση του ζητουμένου, το οποίο αφορά διδασκαλίες με βάση τη μουσική και τις ΤΠΕ σε παιδικό σταθμό.

### **3. Ανασκόπηση θεωριών και βιβλιογραφίας για τη μουσική και την τεχνολογία στην προσχολική εκπαίδευση.**

#### **3.1 Η μουσική στην προσχολική εκπαίδευση**

##### **3.1.1 Η διδασκαλία με τη βοήθεια της μουσικής**

Η μουσική συνδέεται πολλάκις στη βιβλιογραφία με καινοτόμες διδασκαλίες. Η μουσική, η οποία άλλωστε είναι και ένα μέσο ψυχαγωγίας, θεωρείται ότι μπορεί να εξάψει το ενδιαφέρον των μαθητών για διάφορα αντικείμενα και να παραγάγει θετικά αποτελέσματα αναφορικά με τη διδασκαλία. Έχει παρατηρηθεί ότι λόγω των τραγουδιών που περιέχουν στίχους, η μουσική είναι ιδιαίτερα ευεργετική για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και λεξιλογίου<sup>11</sup>. Ποιες είναι όμως οι ιδιότητες της μουσικής που την καθιστούν τόσο αποτελεσματική στη διδασκαλία γενικότερα;

Ένας βασικός πυλώνας είναι το κίνητρο που αποκτούν οι μαθητές όταν παρακινούνται με τη βοήθεια της μουσικής. Παράλληλα, η μουσική μπορεί να συντελέσει στην αποβολή του άγχους και να δημιουργήσει συνολικά μια θετική ατμόσφαιρα στη σχολική αίθουσα<sup>12</sup>. Στο πιο γνωστικό επίπεδο, η θεωρία υποστηρίζει ότι η μουσική

---

8 Wigram, T., Nygaard, P. I., Bonde, O. L. (2002). *A comprehensive Guide to Music Therapy: Theory, Clinical Practice, Research and Training*. London: Jessica Kingsley, p. 19.

9 Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού (2015). *Παρακολούθηση της ανάπτυξης των παιδιών στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας*, τ. 2. Αθήνα: ΙΥΠ, σ. 70.

10 Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού (2015). *Παρακολούθηση της ανάπτυξης των παιδιών στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας*, τ. 2. Αθήνα: ΙΥΠ, σ. 103.

11 Delibegović Džanić, N. & Pejić, A. (2016). The Effect of Using Songs On Young Learners and Their Motivation for Learning English. *New trends in social and liberal sciences NETSOL*, v. 1(2), pp. 40-56, p. 40.

12 Murphey, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press, p. 6.

μπορεί να είναι υπεύθυνη για μια σειρά αυτοματισμών, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή να μνημονεύσει και να αφομοιώσει ταχύτερα το νέο υλικό, καθώς τα τραγούδια και τα μουσικά κομμάτια έχουν το στοιχείο της επανάληψης και της λογικής αλληλουχίας, το οποίο βοηθά την κατανόηση. Αν και η χρήση μουσικής στην τάξη μπορεί να φαίνεται κάπως ανάρμοστη σε ορισμένους, η θεωρία και η έρευνα αποδεικνύουν ότι είναι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου όχι μόνο όσον αφορά στην εκμάθηση γλωσσών, αλλά και στη διδασκαλία αναφορικά με ιστορικά γεγονότα και πολιτιστικά ζητήματα, όπως και σε άλλα αντικείμενα<sup>13</sup>. Τέλος, έρευνες έχουν δείξει ότι η μουσική αυξάνει τη δέσμευση (engagement) των μαθητών στο αντικείμενο, καθώς άλλη έρευνα στο εξωτερικό κατέδειξε ότι όχι μόνο η δέσμευση των μαθητών αυξήθηκε, αλλά μειώθηκε και το άγχος τους. Παράλληλα, τα παιδιά ήταν σε θέση να αναπτύσσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες σε μεγαλύτερο βαθμό<sup>14</sup>.

### **3.1.2 Η μουσική στην προσχολική ηλικία**

Η χρησιμότητα της μουσικής σε γενικό επίπεδο όσον αφορά στη διδασκαλία διαφόρων αντικειμένων είναι αρκετά γνωστή στη θεωρία, αντικείμενο, όμως αυτής της μελέτης είναι η χρήση της μουσικής στην προσχολική ηλικία. Ακόμα και η σύγχρονη βιβλιογραφία για αυτό το ζήτημα ανατρέπει σε θεωρίες πολύ γνωστών διανοητών που ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη των παιδιών, όπως ο Piaget, ο οποίος εξέτασε τη γνωστική εξέλιξη του ανθρώπου από τη βρεφική μέχρι την εφηβική ηλικία. Η μουσική εξελικτική θεωρία έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα από τον Piaget. Αρχικά, όπως στη θεωρία του Piaget υπάρχει η έννοια της πολυεπίπεδης εξέλιξης, έτσι και στη μουσική εξελικτική ψυχολογία η εξέλιξη δε θεωρείται γραμμική. Η δεύτερη συμβολή του Piaget στη μουσική εξελικτική ψυχολογία είναι η ιδέα της συμβολικής λειτουργίας, την οποία ο ίδιος απέδιδε στο παιχνίδι ρόλων και τη ζωγραφική για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά οι θεωρητικοί της μουσικής αποδίδουν και σε αυτήν<sup>15</sup>. Τέλος, η ιδέα του Piaget σχετικά με τον όρο που εισάγεται ως music conservation (διατήρηση της μουσικής) υπήρξε σημαντική για τις μετέπειτα έρευνες στη μουσική εξελικτική ψυχολογία, καθώς η μουσική δίνει την ιδέα στο παιδί ότι δύο μεταξύ τους ασύνδετα πράγματα μπορούν να συνδεθούν παράγοντας ένα τρίτο, όπως ακριβώς οι μουσικές νότες<sup>16</sup>.

Παράλληλα, εφαρμογή εδώ βρίσκει και η θεωρία του Vygotsky σχετικά με την αλληλεπίδραση του παιδιού με κάποιον που έχει μεγαλύτερη εμπειρία και γνώσεις ως το πρώτο πλαίσιο που ευνοεί τη μάθηση. Έτσι και στο μουσικό παιχνίδι, τα νέα ερεθίσματα που δίνονται στο παιδί του επιτρέπουν να κατανοήσει τη μουσική μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Αυτό συμβαίνει επειδή ο διδάσκων - που έχει

---

13 Kuśnierek, A. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*, v. 43(1), pp. 1-55, p. 24-25.

14 Bokiev, D., Bokiev, U., Aralas, D., Ismail, L., & Othman, M. (2018). Utilizing Music and Songs to Promote Student Engagement in ESL Classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), pp. 314–332, p. 315.

15 Hargreaves, D.J., & Zimmerman, M. P. (1992). Developmental theories of music learning. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in music teaching and learning* (pp. 377-391). New York: Schirmer Books, p.378.

16 Hargreaves, D.J., & Zimmerman, M. P. (1992). Developmental theories of music learning. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in music teaching and learning* (pp. 377-391). New York: Schirmer Books, p. 379.

μεγαλύτερη εμπειρία- καθοδηγεί το παιδί και ως προς τις μουσικές δραστηριότητες<sup>17</sup>. Η μουσική και το τραγούδι υπάρχουν στον κόσμο του παιδιού ήδη από την περίοδο της κύησης. Μετά τη γέννησή του το παιδί αρχίζει να ανταποκρίνεται στους ήχους του περιβάλλοντος. Σε ηλικία ενός έτους, το παιδί μπορεί να αναγνωρίζει κάποια βασικά μελωδικά μοτίβα, ικανότητα την οποία αναπτύσσει πολύ περισσότερο μέχρι την ηλικία των 5 ετών, στην οποία το παιδί μπορεί και να αναπαράγει γνωστές μελωδίες και τραγούδια στα οποία εκτίθεται συχνά<sup>18</sup>. Συνοψίζοντας μπορεί να λεχθεί ότι υπάρχει ήδη ένα θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο που υποστηρίζει την παρουσία της μουσικής στην προσχολική ηλικία. Η μουσική έχει σημαντικά οφέλη για το παιδί καθώς μέσω της μουσικής αντίληψης μπορεί να οξύνει τον νου του και να το βοηθήσει να μάθει αποτελεσματικά και άλλα αντικείμενα<sup>19</sup>. Παράλληλα, η ενίσχυση της διδασκαλίας από τη μουσική και η εκμάθηση άλλων αντικειμένων μέσω αυτής ενισχύει την έννοια της διαθεματικότητας στον παιδικό σταθμό, με τη συνδυαστική χρήση της μουσικής και του γνωστικού αντικείμενου<sup>20</sup>.

Σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο, όπως καταδεικνύει και έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδικούς σταθμούς του Hong Kong, φαίνεται ότι στον παιδικό σταθμό συχνά χρησιμοποιείται η μουσική ως διδακτικό εργαλείο και ως μέθοδος ενίσχυσης της δημιουργικότητας των μαθητών<sup>21</sup>. Αξίζει να γίνει αναφορά, επίσης, σε έρευνα που διεξήχθη από το πανεπιστήμιο Θράκης για την ανάπτυξη δημιουργικότητας σε μαθητές νηπιαγωγείου με τη βοήθεια της μουσικής. Οι 23 συμμετέχοντες μαθητές ενίσχυσαν τη δημιουργικότητά τους, καθώς κατέληξαν με μεγάλο ενθουσιασμό και ευκολία σε μία αυτοσχεδιασμένη δική τους εκδοχή του δημοτικού τραγουδιού που τους είχε δοθεί<sup>22</sup>.

### 3.2 Διαδραστικές εφαρμογές ΤΠΕ και μουσικής στην εκπαίδευση

#### 3.2.1 Θεωρία και κριτική για την παρουσία τεχνολογίας στην προσχολική εκπαίδευση

Με το πέρασμα των ετών, η έννοια Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (ΗΥ) (όσον αφορά στην εκπαίδευση τουλάχιστον) έχει αλλάξει σημαντικά. Ο όρος Νέες Τεχνολογίες (ΝΤ) αντικατέστησε την Πληροφορική και τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει ο όρος Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών ή ΤΠΕ (Information and Communication

---

17 Wing Chi Lau, M. (2006). *Strategies kindergarten teachers use to enhance children's musical creativity: Case studies of three Hong Kong teachers*. Master Thesis. Hong Kong: Center for Learning Innovation, Queensland's University of Technology, p. 194.

18 Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2010). *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (Ε.Ε.Μ.Ε.). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση, σ. 198.

19 Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην Προσχολική Αγωγή. Αλληλεπίδραση παιδιού-παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 134.

20 Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην Προσχολική Αγωγή. Αλληλεπίδραση παιδιού-παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 135.

21 Wing Chi Lau, M. (2006). *Strategies kindergarten teachers use to enhance children's musical creativity: Case studies of three Hong Kong teachers*. Master Thesis. Hong Kong: Center for Learning Innovation, Queensland's University of Technology, p. 87.

22 Λίμα, Α. & Σκαλτσιά, Α.Μ. (2015). *Στρατηγικές διδασκαλίας τραγουδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ. 134.

Technologies - ICT). Κατά τα πρώτα έτη της δεκαετίας του '80, η πλειοψηφία της βιβλιογραφίας αφορούσε γενικά τη μάθηση για τους υπολογιστές (learning about computers), ενώ μετέπειτα υπήρξε μια στροφή του ενδιαφέροντος προς την μάθηση υποβοηθούμενη από υπολογιστή. Κατά τη δεκαετία του '90, κάνουν την εμφάνισή τους καινούρια περιβάλλοντα μάθησης, το διαδίκτυο γίνεται πιο διαδεδομένο στην παιδεία και μετατίθενται οι προτεραιότητες προς την συμπερίληψη και εφαρμογή των πληροφορικών εργαλείων (που πλέον ονομάζονται ΤΠΕ) στην καθημερινή πρακτική παιδαγωγική διαδικασία. Τα τελευταία χρόνια, οι Η.Υ. αξιοποιούνται σε ένα μεγάλο πεδίο εφαρμογών, ο υπολογιστής ως εργαλείο στην εκπαίδευση έχει εδραιωθεί ορατά και ο όρος ΤΠΕ θεωρείται πλέον επίσημος και καθιερωμένος. Στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα απαντούμε τρεις κύριες μεθόδους/μοντέλα για την εισαγωγή και χρησιμοποίηση των ΤΠΕ στην μαθησιακή πράξη<sup>23</sup>:

1. *Τεχνοκεντρική/τεχνική/κάθετη μέθοδος*: οι ΤΠΕ ως αυτόνομες γνωστικό εργαλείο πληροφορικού αλφαριθμητισμού (ICT literacy). Οι ΤΠΕ εισάγονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και διδάσκονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα (ιδίως δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια), όπως επίσης και στην πρώιμη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.
2. *Ολοκληρωμένη/ολιστική/οριζόντια μέθοδος*: οι ΤΠΕ ενσωματώνονται σε ολόκληρο το πρόγραμμα των μαθημάτων ως πραγμάτωση μιας πολύπλευρης και διεπιστημονικής εξέτασης της μάθησης. Αυτή η μέθοδος αναπτύχθηκε προσφάτως και το κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι η διδασχία των ΤΠΕ, καθώς και η πρακτική εφαρμογή τους, αφομοιώνονται στα μαθήματα του προγράμματος. Οι τομείς της Πληροφορικής και των Νέων Τεχνολογιών διδάσκονται σε ευρύ επίπεδο δια μέσου όλων των αντικείμενων και δεν αποτελούν ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης. Η ολοκληρωμένη αυτή μέθοδος, η οποία στοχεύει στην ύπαρξη των ΤΠΕ σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού προγράμματος, κάνει τα πρώτα της βήματα στην εφαρμογή στην εκπαίδευση και στην Ελλάδα (περισσότερο προσχολική και πρωτοβάθμια).
3. *Πραγματολογική/εφικτή/μεικτή μέθοδος* (συνδυασμός των δύο προαναφερθεισών): οι ΤΠΕ περισσότερο χρησιμοποιούνται σαν εργαλείο μάθησης στα διαφορετικά αντικείμενα μελέτης. Η παρούσα μέθοδος αποτελεί μια εφήμερη, μεταβατική και ρεαλιστική λύση μέχρις ότου ολοκληρωθεί η αφομοίωση των Νέων Τεχνολογιών σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτή η μέθοδος συνίσταται στη διδασκαλία ενός ιδιαίτερου μαθήματος βασικών θεωριών και εφαρμογών της Πληροφορικής και στην σταδιακή εισαγωγή των ΤΠΕ ως εργαλεία υποβοήθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης της ύλης<sup>24</sup>.

Ένα καλό παράδειγμα αποτελεί η όλο και πιο διαδεδομένη χρήση της ταμπλέτας (tablet) στην προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με έρευνα του 2014 στην Ελλάδα, οι ταμπλέτες είναι πολύ εύκολο να χρησιμοποιηθούν από νεαρούς μαθητές. Στις νεαρότερες τάξεις, παρέχεται πρόσβαση σε μια φορητή τεχνολογική συσκευή που δεν προβληματίζει τους μαθητές όσον αφορά στο χειρισμό της και τους δίνει τη “δυνατότητα

---

23 Νικολοπούλου, Κ. (2018). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση: Ένταξη, χρήση και αξιοποίηση (νέα, εμπλουτισμένη έκδοση)*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη, p. 13.

24 Νικολοπούλου, Κ. (2018). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση: Ένταξη, χρήση και αξιοποίηση (νέα, εμπλουτισμένη έκδοση)*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη, p. 14.



παραμετροποίησης μέσω της εγκατάστασης εκατοντάδων εφαρμογών και παιχνιδιών, τόσο για διασκέδαση, όσο και για εκπαίδευση”<sup>25</sup>. Τα tablets χαρακτηρίζονται από μία εύκολη και ευθεία τεχνολογία αλληλεπίδρασης. Με την ταμπλέτα, ο χρήστης αλληλεπιδρά με τη συσκευή με τα δάκτυλα και αυτός ο τρόπος χρήσης της είναι που την κάνει προσβάσιμη και απλή ακόμη και για τα νήπια.<sup>26</sup>

Πάντως και άλλοι ερευνητές συμφωνούν ότι τα παιδιά 2,5 ετών και άνω μπορούν να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές υπολογιστών έχοντας συνείδηση της δραστηριότητας που κάνουν. Παιδιά που έχουν συμπληρώσει τα 3 έτη είναι σε μια λογική ηλικία για να αρχίσουν να εμβαθύνουν σε μαθησιακά λογισμικά/προγράμματα που ως βάσεις έχουν την εξερεύνηση και την εύρεση λύσεων. Η θέση στόχων για το πλαίσιο των 3 έως 5 χρόνων είναι σωστό να μένει εύκαμπτη και εξελίξιμη, ενώ το κομμάτι των εκπαιδευτικών να αφορά κυρίως στην εφαρμογή ευνοϊκών συνθηκών που θα προάγουν και θα βοηθούν τις διαδικασίες της εξερεύνησης και της εύρεσης λύσεων.<sup>27</sup> Πάντως δε λείπει εδώ και ο αντίλογος. Η συμβολή των νέων τεχνολογιών δεν αμφισβητείται, αλλά τίθενται προβληματισμοί σε σχέση με την ορθή χρήση. Αφενός, υπάρχει η άποψη ότι πρέπει να φιλτράρεται το ακατάλληλο περιεχόμενο<sup>28</sup> και να περιορίζεται ο χρόνος που περνούν οι μαθητές στην οθόνη. Ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά προσχολικής ηλικίας, η ενασχόληση με την τεχνολογία δεν μπορεί να είναι υπερβολική, γιατί πρέπει να αφιερώνεται χρόνος και στην κοινωνικοποίηση, τη γλωσσική ανάπτυξη και τη φυσική δραστηριότητα<sup>29</sup>.

### 3.2.2 Τεχνολογία στην εκμάθηση μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση

Στη θεωρία γίνεται ήδη δεκτό από πλείονες ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συνεισφέρουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία στον παιδικό σταθμό σε συνδυασμό με τη μουσική. Άλλωστε, οι ψηφιακές εφαρμογές της μουσικής βρίσκονται ήδη σε μεγάλο βαθμό στη ζωή μας και τα περισσότερα παιδιά έχουν ήδη αυτήν την εμπειρία πριν την προσχολική τους εκπαίδευση, με αποτέλεσμα σε έρευνα που έγινε το 2014 στη Μεγάλη Βρετανία, 76% των εργαζομένων σε παιδικούς σταθμούς με παιδιά ηλικίας 0-5 ετών να δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν ευχαρίστως και αρκετά συχνά συσκευές αφής με τα παιδιά, ενώ μόνο η μειοψηφία (31%) των εργαζομένων στην ίδια κατηγορία θεωρούν

---

25 Καλογιαννάκης Μ., Παπαδάκης Σ., Ζαράνης Ν. (2014). Χρήση φορητών τεχνολογιών στην Προσχολική Εκπαίδευση: Οι ταμπλέτες ως εκπαιδευτικό εργαλείο. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση» 3-5 Οκτωβρίου 2014 στο Ρέθυμνο (Πανεπιστημιούπολη Γάλλου), σ. 492

26 Καλογιαννάκης Μ., Παπαδάκης Σ., Ζαράνης Ν. (2014). Χρήση φορητών τεχνολογιών στην Προσχολική Εκπαίδευση: Οι ταμπλέτες ως εκπαιδευτικό εργαλείο. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση» 3-5 Οκτωβρίου 2014 στο Ρέθυμνο (Πανεπιστημιούπολη Γάλλου), σ. 492

27 Κυρίδης Α., Δρόσος Β., Ντίνας Κ. (2003). *Πληροφοριακή-Επικοινωνιακή Τεχνολογία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Το παράδειγμα της γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Δαρδανός, σ. 213

28 NAEYC, & FRC (2018). (National Association for the Education of Young Children & Fred Rogers Center). *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age eight: Position statement adopted January 2012*. Retrieved electronically from: <https://www.naeyc.org/resources/topics/technology-and-media> (χωρίς σελιδοποίηση).

29 Ford - Winnick, K. (2018). *A critical analysis of the Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8 position statement adopted by the National Association for the Education of Young Children and the Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media at Saint Vincent College*. Michigan: University of Michigan., p. 5.



πιο εκπαιδευτικούς τους αναλογικούς τρόπους<sup>30</sup>. Σε αντίθεση με τις μορφές προσοχής και τους τρόπους ακρόασης που είναι πιο συνήθεις στην καθημερινή ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, η εκπαίδευση συνήθως δίνει προτεραιότητα στην επικεντρωμένη συγκέντρωση σε μια γραμμική πηγή, όπως η ακρόαση μιας ηχητικής πηγής ή η ανάγνωση ενός βιβλίου. Αυτό το είδος συγκέντρωσης δείχνει να προτιμάται από άλλα στον χώρο της εκπαίδευσης, συνεπώς συμβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις παιδιά που είναι πιο έμπειρα στην πολύ πιο συνηθισμένη “καλειδοσκοπική” αποδοχή ερεθισμάτων από το περιβάλλον να δυσκολεύονται. Γι’ αυτό και είναι ίσως ορθό να εξεταστούν τρόποι εισαγωγής της μουσικής στα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι οποίοι όμως να μη δίνουν προτεραιότητα σε συμβατικούς τρόπους συμμετοχής στη μουσική δραστηριότητα<sup>31</sup>.

Σε αυτό μπορούν να βοηθήσουν ιδιαίτερα οι νέες τεχνολογίες, όχι μόνο λόγω της πολυτροπικότητας και των πολλαπλών εφαρμογών που μπορούν να έχουν. Όπως υποστηρίζεται και αλλού, οι ψηφιακές τεχνολογίες και οι τρόποι μουσικής συμμετοχής που έχουν καλλιεργηθεί υπάρχουν ήδη στη σχολική τάξη, καθώς τα παιδιά που εκπαιδεύονται έχουν ήδη εμπειρία των νέων τεχνολογιών και της μουσικής πριν ενταχθούν στην εκπαίδευση<sup>32,33</sup>. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς θα είναι πώς να στηρίζουν τα παιδιά στην απόκτηση τρόπων ακρόασης κατάλληλων για το ψηφιακό τους μουσικό μέλλον και επίσης πώς να αναπτύξουν μια σειρά δομών προσοχής που μπορούν να προσαρμόζονται ευέλικτα σε διαφορετικές καταστάσεις ακρόασης. Γίνεται με τον τρόπο αυτό ξεκάθαρο ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να προσφέρουν παιδαγωγικές δυνατότητες και στον τομέα της μουσικής και να έχουν ιδιαίτερα οφέλη για την ανάπτυξη νέων συνόλων δεξιοτήτων στα παιδιά<sup>34</sup>. Έχει παρατηρηθεί ερευνητικά, ότι τα νέα μέσα και η μουσική μπορούν σε συνδυασμό να ενισχύσουν τη μνήμη των παιδιών, να κεντρίσουν την προσοχή τους και να βελτιώσουν την αντίληψή τους στην αλλαγή τονικότητας και στην ακρόαση της μουσικής<sup>35</sup>. Ως αποτέλεσμα αυτού, τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί μια ανάπτυξη του τομέα της κατασκευής software μουσικής για μικρά παιδιά, με ολοένα και καλύτερο προγραμματισμό για να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας<sup>36</sup>.

Πάντως, παρά το γεγονός ότι σε ερευνητικό και σε θεωρητικό επίπεδο τα ψηφιακά μέσα έχουν συνδεθεί με τη διδασκαλία που είναι βασισμένη στη μουσική, στην

---

30 National Literacy Trust (2014). *Practitioner perspectives: Children's use of technology in the Early Years*. London: National Literacy Trust, pp. 30, 51.

31 Young, S. (2006). Interactive music technologies in early childhood music education. In M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina, M. Costa (Eds.) *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*, Bologna/Italy, August 22-26 2006, 1207-1211, p. 1209.

32 Young, S. (2009). Towards constructions of musical childhoods: Diversity and digital technologies. *Early Child Development and Care*, 179(6), 695-705, p.695.

33 deVries, P. (2013). The use of technology to facilitate music learning experiences in preschools. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 5-12, p.5.

34 McPake, J., Plowman, L., and Stephen, C. (2012). Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home. *British Journal of Educational Technology*, doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01323.x., p.1.

35 Quesnel, R. (2002). A computer-assisted method for training and researching timbre memory and evaluation skills. *Dissertation Abstracts International*, 64 (04), p. 1128.

36 Webster, P. (2005). *Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning: 2000-2005*. Evanston: Northwestern University, p. 1.

πράξη φαίνεται ότι δεν υπάρχουν πολλές τέτοιες εφαρμογές. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ακόμη μια μερίδα εκπαιδευτικών που δε θεωρούν τις τεχνολογικές εφαρμογές καλύτερες από πιο παραδοσιακές και συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας<sup>37</sup>. Συμβαίνει συχνά τα τεχνολογικά μέσα, ενώ εντάσσονται στη διδασκαλία της μουσικής, να χρησιμοποιούνται πάντα ως ένα χρήσιμο συμπλήρωμα και όχι ως μια αυτοτελής διδασκαλία. Στην Ελλάδα η κατάσταση είναι αρκετά πιο περίπλοκη σε αυτόν τον τομέα, λόγω του ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για τη χρήση τέτοιου είδους προγραμμάτων στη διδασκαλία. Για αυτόν τον λόγο, είναι δύσκολο να πετύχει μια τέτοια διδακτική παρέμβαση<sup>38</sup>. Παράλληλα, συχνά αποβαίνει δύσκολο να αξιολογηθούν αυτές οι εφαρμογές ως προς την παιδευτική τους αξία αλλά και σε σύγκριση με άλλες διδακτικές μεθόδους<sup>39</sup>.

### 3.2.3 Διαδραστικές εφαρμογές ΤΠΕ και μουσικής σε παιδικό σταθμό

Σχετικά με την εκπαιδευτική αξία των διαδραστικών εφαρμογών Νέων Τεχνολογιών με βάση τη μουσική, έχουν γίνει αρκετές έρευνες, κυρίως στο εξωτερικό. Ήδη φαίνεται ότι υπάρχει μια αυξανόμενη χρήση των νέων τεχνολογιών σε μουσικά ή τεχνολογικά προσανατολισμένα μουσικά όργανα και παιχνίδια που συμβάλλουν στην εκμάθηση μουσικών δραστηριοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση<sup>40</sup>. Τα διάφορα εργαλεία τεχνολογίας, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία και εκμάθηση της μουσικής στην παιδική ηλικία, περιλαμβάνουν μουσικά παιχνίδια, παιχνίδια με όργανα πληκτρολογίου και παιχνίδια κρουστών και κιθάρας, εκτός από το λογισμικό ήχου και μουσικής. Τα μουσικά παιχνίδια είναι τέλεια εργαλεία για τη συμμετοχή των μαθητών, διότι είναι φιλικά προς το χρήστη (user friendly). Ακόμη και παιδιά με ελάχιστη ή σχεδόν καθόλου εμπειρία μπορούν να τα αξιοποιήσουν. Υπάρχει επίσης αξιοσημείωτη αύξηση στον τομέα του σχεδιασμού των software μουσικής εκπαίδευσης, ειδικά για τα μικρά παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία. Είναι ξεκάθαρο από αρκετές πηγές, ότι τα τεχνολογικά μέσα στη διδασκαλία και τη μάθηση της μουσικής, και ιδίως οι διαδραστικές εφαρμογές, προωθούν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Αυτό συμβαίνει επειδή αυτά τα μέσα παρέχουν κίνητρα μάθησης και διαδραστικά περιβάλλοντα, που ενθαρρύνουν την προσοχή των μικρών παιδιών<sup>41</sup>.

Ενδιαφέρον έχει έρευνα στην οποία ερωτήθηκαν 81 εκπαιδευτικοί παιδικών σταθμών και έγιναν επιτόπιες παρατηρήσεις 9 μαθημάτων και συνεντεύξεις σχετικά με τη μουσική και την τεχνολογία στην τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται την ιδιαίτερη σημασία της μουσικής για την εκπαιδευτική πράξη, αλλά και τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει σε αυτόν τον

---

37 National Literacy Trust (2014). *Practitioner perspectives: Children's use of technology in the Early Years*. London: National Literacy Trust, p. 51.

38 Panagiotakou, C. & Pange, J. (2010). The use of ICT in preschool music education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 3055–3059, p. 3056.

39 Webster, P. (2005). *Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning: 2000-2005*. Evanston: Northwestern University, p.20.

40 Panagiotakou, C. & Pange, J. (2010). The use of ICT in preschool music education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 3055–3059, p. 3057.

41 Ko, C.H. & Chou, M.J. (2014). Aesthetics in early education: the Combination of Technology Instruments in Children's Music, Visual Arts and Pretend Play. *Journal of Social Sciences*, 10 (1): 39-45, p. 42.

τομέα η τεχνολογία, η χρήση της τεχνολογίας στην πράξη περιορίζεται σε αναπαραγωγή πολυμέσων. Από τους δασκάλους που ερωτήθηκαν, οι περισσότεροι χρησιμοποιούσαν υπολογιστή και ψηφιακά μέσα, αλλά λιγότερο δημοφιλείς ήταν οι εφαρμογές. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν, πάντως, ότι η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να κάνει το μάθημα πιο διαδραστικό, αλλά εξέφρασαν και προβληματισμό ως προς τη διαδικασία εκπαίδευσης που και οι ίδιοι θα έπρεπε να ακολουθήσουν για να είναι πάντοτε ενημερωμένοι για τις νέες τάσεις της τεχνολογίας όσον αφορά σε διαδραστικές εφαρμογές<sup>42</sup>.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα έρευνα εκπονήθηκε το 2010. Σχεδιάστηκε μια παρέμβαση διδασκαλίας μουσικής στην οποία 28 μαθητές παιδικού σταθμού κλήθηκαν να συμμετάσχουν. Στην πρώτη περίπτωση, η δραστηριότητα γινόταν με τη χρήση του ποντικιού, ενώ στη δεύτερη υπήρχε μια διαδραστική εφαρμογή, το camera mouse. Χρησιμοποιώντας την εφαρμογή αυτή, ο μαθητής μπορεί να μετακινήσει τον κέρσορα του ποντικιού κινώντας ένα μέρος του σώματός του το οποίο φαίνεται στην κάμερα. Πρόκειται, κατά συνέπεια, για μια εφαρμογή με αρκετά διαδραστικό τρόπο λειτουργίας. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και το κάθε παιδί δοκίμασε μόνο ένα από τα δύο σενάρια. Παρατηρήθηκε ότι αρχικά η ομάδα με το ποντίκι συνήθισε πολύ πιο εύκολα από τα παιδιά που χρησιμοποίησαν το camera mouse. Αυτό συνέβη και στο τελικό τεστ, όπου τα παιδιά-χρήστες του ποντικιού το ολοκλήρωσε σε πολύ λιγότερο χρόνο από όσα πειραματίστηκαν με το camera mouse, το οποίο αποδείχθηκε πιο δύσκολο στη χρήση. Οι μαθητές όμως, που χρησιμοποίησαν το camera mouse είχαν 18% μεγαλύτερο σκορ από την ομάδα με το ποντίκι<sup>43</sup>. Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα στοιχειά διαδραστικότητας που υπήρχαν και στις δύο περιπτώσεις εκτιμήθηκαν από τα παιδιά, τα οποία ανταποκρίθηκαν στη διδασκαλία, αλλά ότι πιθανώς το camera mouse ήταν πιο δύσχερο, συνεπώς ο διδάσκων πρέπει να αξιολογεί το επίπεδο ετοιμότητας των μικρών μαθητών και να επιλέγει ανάλογα διαδραστικές εφαρμογές<sup>44</sup>.

#### **4. Συμπεράσματα και Προτάσεις**

##### **4.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα**

Από αυτή τη μικρή ανάλυση μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα, ότι οι διαδραστικές εφαρμογές Νέων Τεχνολογιών και μουσικής στον παιδικό σταθμό μπορούν να έχουν θετική επίδραση στην προσχολική εκπαίδευση. Αρχικά, πράγματι παρατηρήθηκε, ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται σε τέτοιου είδους μαθησιακές διαδικασίες, πιθανότατα θεωρώντας αυτές πρωτότυπες και παιγνιώδεις. Η μουσική, όπως φάνηκε και νωρίτερα, μπορεί να κινητοποιήσει περισσότερο τους μαθητές από έναν πιο συμβατικό τρόπο μάθησης, αλλά έχει και καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Επάλληλα, οι ΤΠΕ βρίσκονται πλέον τόσο ενσωματωμένες στην καθημερινή ζωή του κάθε παιδιού, ώστε η εξοικείωση με αυτές είναι τέτοια, που να επιτρέπει τη

---

42 deVries, P. (2013). The use of technology to facilitate music learning experiences in preschools. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 5-12., p. 10-11.

43 Panagiotakou, C. & Pange, J. (2010). The use of ICT in preschool music education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 3055–3059, p. 3057.

44 Panagiotakou, C. & Pange, J. (2010). The use of ICT in preschool music education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 3055–3059, p. 3058.

χρήση τους και στο προσχολικό περιβάλλον.

Τα εργαλεία τεχνολογίας στην παιδική εκπαίδευση επιτρέπουν στην ακουστική μάθηση να υποστηρίζεται τόσο από τους οπτικούς όσο και από τους ψυχοκινητικούς τομείς των παιδιών, ενώ παράλληλα οι μουσικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η επιτυχής ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μουσική για τα μικρά παιδιά στην προσχολική ηλικία θα ποικίλει ανάλογα με τη σωματική, ψυχική και κοινωνική ετοιμότητα κάθε παιδιού. Συνεπώς, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εκτιμήσουν την ετοιμότητα κάθε παιδιού να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένες τεχνολογίες στη μουσική πριν τις υιοθετήσει για μάθηση στην τάξη. Ο βαθμός διαδραστικότητας της εφαρμογής δείχνει να έχει άμεση σχέση με την απόδοση των μαθητών, όπως συνέβη και στην έρευνα με το camera mouse, όπου η απόδοση ήταν σημαντικά καλύτερη για τα παιδιά που χρησιμοποίησαν το πιο διαδραστικό πρόγραμμα. Παράλληλα, υπάρχει στη βιβλιογραφία αρκετός προβληματισμός για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει μια τέτοια εκπαιδευτική εφαρμογή. Φαίνεται να αποτελεί κοινή παραδοχή, ότι πρέπει να ακολουθείται ένα πολύ διαδραστικό σύστημα με σχετικά απλό χειρισμό. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν τον βαθμό ετοιμότητάς τους σε διαφορετικούς ρυθμούς, συνεπώς ένα απλό σύστημα είναι βασικό για να μπορούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν. Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι η ανάπτυξη διαδραστικών εφαρμογών με μουσική για την προσχολική ηλικία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στον παιδικό σταθμό. Αυτό συμβαίνει επειδή οι εφαρμογές αυτές αποδείχθηκε ότι αυξάνουν τη δέσμευση των μαθητών, μειώνουν το άγχος και ενισχύουν την επίδοσή.

#### **4.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Δεδομένου ότι η βιβλιογραφία στην Ελλάδα για το ζήτημα είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, είναι σημαντικό να υπάρξουν νέες ερευνητικές προσπάθειες για τη χρήση διαδραστικών εφαρμογών και μουσικής στον παιδικό σταθμό. Ενδιαφέρον θα είχε μία διεπιστημονική έρευνα από πανεπιστημιακά τμήματα πληροφορικής, μουσικής και παιδαγωγικών. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιείται τον σχεδιασμό κατάλληλων εφαρμογών. Σε δεύτερο στάδιο, μπορεί να σχεδιαστεί μια διδακτική παρέμβαση. Η πιλοτική εφαρμογή της παρέμβασης αυτής σε παιδικό σταθμό θα παρήγαγε ιδιαίτερα χρήσιμα συμπεράσματα για το ζήτημα που εξετάζεται. Παράλληλα, θα μπορούσαν να διερευνηθούν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη χρήση αυτών των εφαρμογών. Τέλος, μια έρευνα με συνεντεύξεις θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη. Η συνέντευξη αυτή θα μπορούσε να διερευνά στάσεις εκπαιδευτικών ή πρακτικές μαθημάτων με τη χρήση διαδραστικών εφαρμογών. Με τον τρόπο αυτό, μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για την πρακτική των σχολείων και τις απόψεις των διδασκόντων σχετικά με τη χρήση τέτοιων εφαρμογών.

#### **Βιβλιογραφία**

##### **Ελληνόγλωσση**

Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην Προσχολική Αγωγή. Αλληλεπίδραση παιδιού-παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού (2015). *Παρακολούθηση της ανάπτυξης των παιδιών στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας*, τ. 2. Αθήνα: ΙΥΠ.
- Καλογιαννάκης Μ., Παπαδάκης Σ., Ζαράνης Ν. (2014). Χρήση φορητών τεχνολογιών στην Προσχολική Εκπαίδευση: Οι ταμπλέτες ως εκπαιδευτικό εργαλείο. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»* 3-5 Οκτωβρίου 2014 στο Ρέθυμνο (Πανεπιστημιούπολη Γάλλου).
- Κυρίδης Α., Δρόσος Β., Ντίνας Κ. (2003). *Πληροφοριακή-Επικοινωνιακή Τεχνολογία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Το παράδειγμα της γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Λίμα, Α. & Σκαλτσή, Α.Μ. (2015). *Στρατηγικές διδασκαλίας τραγουδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Νικολοπούλου, Κ. (2018). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση: Ένταξη, χρήση και αξιοποίηση (νέα, εμπλουτισμένη έκδοση)*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007-2013). *Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο στο: [http://dide.mag.sch.gr/plinet/site/dimotiko\\_new.pdf](http://dide.mag.sch.gr/plinet/site/dimotiko_new.pdf) [Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2019].
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2010). *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (Ε.Ε.Μ.Ε.). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

## Ξενόγλωσση

- Bokiev, D., Bokiev, U., Aralass, D., Ismail, L., & Othman, M. (2018). Utilizing Music and Songs to Promote Student Engagement in ESL Classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), pp. 314–332.
- Delibegović Džanić, N. & Pejić, A. (2016). The Effect of Using Songs On Young Learners and Their Motivation for Learning English. *New trends in social and liberal sciences NETSOL*, v. 1(2), pp. 40-56.
- deVries, P. (2013). The use of technology to facilitate music learning experiences in pre-schools. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 5-12.
- Ford - Winnick, K. (2018). *A critical analysis of the Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8 position statement adopted by the National Association for the Education of Young Children and the Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media at Saint Vincent College*. Michigan: University of Michigan.
- Hargreaves, D.J., & Zimmerman, M. P. (1992). Developmental theories of music learning. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in music teaching and learning* (pp. 377-391). New York: Schirmer Books.
- Kiouis, S. (2002). Interactivity: A Concept Explication. *New Media & Society*, v. 4(3), pp. 355-383.
- Ko, C.H. & Chou, M.J. (2014). Aesthetics in early education: the Combination of Technology Instruments in Children's Music, Visual Arts and Pretend Play. *Journal*

- of Social Sciences*, 10 (1): 39-45.
- Kuśnerek, A. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*, v. 43(1), pp. 1-55.
- McMillan, S.J. (2000) 'Interactivity is in the Eye of the Beholder. Function, Perception, Involvement, and Attitude Toward Web Sites', in M.A. Shaver (ed.) *Proceedings of the 2000 Conference of the American Academy of Advertising*, pp. 71-8. East Lansing, MI: Michigan State University.
- McPake, J., Plowman, L., and Stephen, C. (2012). Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home. *British Journal of Educational Technology*, doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01323.x.
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.
- NAEYC, & FRC (2018). (National Association for the Education of Young Children & Fred Rogers Center). *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age eight: Position statement adopted January 2012*. Retrieved electronically from: <https://www.naeyc.org/resources/topics/technology-and-media>.
- National Literacy Trust (2014). *Practitioner perspectives: Children's use of technology in the Early Years*. London: National Literacy Trust.
- Panagiotakou, C. & Pange, J. (2010). The use of ICT in preschool music education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 3055-3059.
- Quesnel, R. (2002). A computer-assisted method for training and researching timbre memory and evaluation skills. *Dissertation Abstracts International*, 64 (04), p. 1128.
- Webster, P. (2005). *Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning: 2000-2005*. Evanston: Northwestern University.
- Wigram, T., Nygaard, P. I., Bonde, O. L. (2002). *A comprehensive Guide to Music Therapy: Theory, Clinical Practice, Research and Training*. London: Jessica Kingsley.
- Wing Chi Lau, M. (2006). *Strategies kindergarten teachers use to enhance children's musical creativity: Case studies of three Hong Kong teachers*. Master Thesis. Hong Kong: Center for Learning Innovation, Queensland's University of Technology.
- Young, S. (2009). Towards constructions of musical childhoods: Diversity and digital technologies. *Early Child Development and Care*, 179(6), 695-705.
- Young, S. (2006). Interactive music technologies in early childhood music education. In M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina, M. Costa (Eds.) *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*, Bologna/Italy, August 22-26 2006, 1207-1211.
- Zuppo, M. (2012). Defining ICT in a boundaryless world: The development of a working hierarchy. *International Journal of Managing Information Technology (IJMIT)*, v. 4(3), pp. 13-22.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

Ο κ. **Δημήτριος Μπατσής** είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε.16.01, Πτυχιούχος Τμήματος



Μουσικών Σπουδών στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Μεταπτυχιακό στις Σύγχρονες Τέχνες και Μουσική στο Oxford Brookes University. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στη Σχολή Καλών Τεχνών στο Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης. Πανεπιστημιακός Υπότροφος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Η κ. **Άλεξάνδρα Νούσια** είναι Βρεφονηπιοκόμος Π.Ε 87.09, Πτυχιούχος Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι Ηπείρου. Μεταπτυχιακό στο Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Σχολική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Υποψήφια Διδάκτωρ τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πανεπιστημιακή Υπότροφος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.



## **Κατασκευή άτυπου εργαλείου αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας και πιλοτική χορήγησή του σε μαθήτρια Β΄ Δημοτικού με ορθογραφικές δυσκολίες (Μελέτη Περίπτωσης)**

*Πάργου Γεωργία*

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την κατασκευή άτυπου ψυχομετρικού εργαλείου για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Τα άτυπα ψυχομετρικά εργαλεία αποτελούν δοκιμασίες με σκοπό τον εντοπισμό, την αναγνώριση και εκτίμηση των γνωστικών ελλειμμάτων μαθητών σχολικής ηλικίας σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, έχουν ανεπίσημο χαρακτήρα, παρέχουν τη δυνατότητα της τακτικής και άμεσης χορήγησης, οποιαδήποτε χρονική στιγμή και οδηγούν στο σχεδιασμό κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το άτυπο ψυχομετρικό εργαλείο χορηγήθηκε σε μαθήτρια Β΄ Δημοτικού δημόσιου σχολείου, ηλικίας 8 ετών, η οποία επιλέχτηκε ύστερα από πρόταση της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης καθώς τα γραφόμενά της παρουσίαζαν σημαντικά ορθογραφικά ελλείμματα, παρά τη γενικότερη καλή της επίδοση, γεγονός που γεννούσε ερωτηματικά και προβληματισμούς. Η διαγνωστική αξιολόγηση της μαθήτριας πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου, στην αίθουσα του Τμήματος Ένταξης, ενώ τηρήθηκαν αυστηρά οι διαδικασίες για την διεξαγωγή της, όπως και η τήρηση και φύλαξη του απορρήτου των προσωπικών της δεδομένων.

**Λέξεις – κλειδιά:** άτυπο ψυχομετρικό εργαλείο, ορθογραφική δεξιότητα, διαγνωστική αξιολόγηση

### **Development of an informal spelling assessment tool and pilot administration of a 2nd grade elementary school student with spelling difficulties (Case Study)**

#### **Abstract**

The present work deals with the construction of an informal psychometric tool for assessing orthographic skills. Informal psychometric tools are tests aimed at identifying, identifying, and assessing school-age students' cognitive deficits in relation to chronological age and curriculum, are informal in nature, enable regular and immediate administration, whichever is the longer moment and lead to the design of appropriate educational intervention. The informal psychometric tool was administered to an 8-year-old elementary school B student who was selected on the recommendation of her general teacher as her writers had significant spelling deficits, despite her overall good performance, which raised questions. -tips and concerns.

**Keywords:** informal psychometric tool, spelling skills, diagnostic evaluation

## 1.1. Θεωρητική Θεμελίωση

Η κατάκτηση, ανάπτυξη και χρησιμοποίηση της γλώσσας αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ανθρώπων και είναι στενά συνδεδεμένη με μορφές εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, καθώς η χρήση της επηρεάζει και επηρεάζεται από διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές. Περιλαμβάνει τον προφορικό (ακρόαση και ομιλία) και το γραπτό λόγο (ανάγνωση, ορθογραφία και συγγραφή).

«Ο γραπτός λόγος είναι επικοινωνιακή πράξη που χρειάζεται ένα κοινωνικό πλαίσιο και ένα μέσο για να πραγματοποιηθεί, έχει σκοπό την επικοινωνία και είναι δημιουργήμα κοινωνικό»<sup>1</sup>. Αποτελεί δραστηριότητα παραγωγική και πνευματική που απαιτεί αναπτυγμένες μνημονικές ικανότητες και ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Διατυπώνεται με σύμβολα και ακολουθεί εξελικτική πορεία μέσα από εξελικτικά στάδια με σημαντικές ενδοατομικές διαφορές στο ρυθμό κατάκτησής τους, καθώς η επίδραση του περιβάλλοντος είναι καθοριστική<sup>2</sup>.

Η μάθηση του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την αναγνωστική (αποκωδικοποίηση και κατανόηση), ορθογραφική (ορθογραφημένη γραφή λέξεων, προτάσεων, κειμένου) και συγγραφική (παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου) ικανότητα<sup>3</sup>. Αποτελεί επίκτητη διαδικασία που αναπτύσσεται σταδιακά. Από την ηλικία των 2-3 ετών, τα παιδιά κάνουν τις πρώτες τους απόπειρες για τη δεξιότητα της γραφής. Μέσα από τη μίμηση των ενηλίκων, κάνουν τα πρώτα γρατζουνίσματα που από την ηλικία των 3 ετών αρχίζουν βαθμιαία να μορφοποιούνται χωρίς, ωστόσο, να γνωρίζουν τα γράμματα της αλφαβήτου. Από την ηλικία των 6 ετών, ξεκινούν την εκμάθηση της πρώτης γραφής και μέχρι το 10ο έτος της ηλικίας τους γράφουν περίπου 2.500 λέξεις.

Οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο σε παιδιά σχολικής ηλικίας, απασχολούν έντονα τα τελευταία χρόνια, τα πεδία της σχολικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, καθώς μεγάλη μερίδα μαθητών αντιμετωπίζει προβλήματα σε ζητήματα ορθογραφικής δεξιότητας με δυσκολίες στην αποτύπωση της φωνολογικής δομής και στην ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 2003·).<sup>4</sup> Η ορθογραφική δεξιότητα περιλαμβάνει τη μάθηση των ορθογραφικών και ορθοτακτικών κανόνων, καθώς και των κανόνων που καθορίζουν τους θεσιακούς περιορισμούς για τα γράμματα<sup>5</sup>.

Τα παιδιά με ορθογραφικές δυσκολίες, βρίσκονται σε στάδιο ορθογραφημένης γραφής που δεν αντιστοιχεί στην χρονολογική τους ηλικία<sup>6</sup>, παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκτέλεση μηχανιστικών δεξιοτήτων, οπτικοκινητική δεξιότητα, ορθογραφικοί κανόνες, γραμματοσυντακτικοί κανόνες, λεξιλόγιο, τονισμός, καθώς και στην ακουστική και οπτική μνήμη και στην οπτική και ακουστική διάκριση. Οι ορθογραφικές συμπεριφορές που απαντώνται συχνότερα είναι:

---

1 Daiute, C. (2000). Writing and Communication Technologies. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives On Writing: Research, Theory and Practice*. Newark, DE: International Reading Association, p.256

2 Garton, A. & Pratt, C. (1989). *Learning to be literate. The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell.

3 Νικολόπουλος, Δ. (2016). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

4 Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 277–285

5 Hagiliassis, N., Pratt, C. & Johnston, M. (2006). Orthographic and phonological processes in reading. *Reading and Writing*, 19, p.p. 235–263

6 Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες Του Παιδιού Και Του Εφηβου*. Αθήνα: Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά.

- Παράλειψη φωνήματος ή συλλαβής
- Αντικατάσταση φωνήματος ή συλλαβής
- Πρόσθεση γραμμάτων φωνήματος ή συλλαβής
- Λάθη στη χρήση του κεφαλαίου γράμματος
- Λάθη τονισμού (παρατονισμός) ή απουσία τόνων
- Λάθη στην απόσταση μεταξύ λέξεων στην πρόταση
- Κακή γραφή των γραμμάτων
- Ανάμειξη κεφαλαίων- πεζών μέσα στις λέξεις
- Ασυνέπειες στο σχήμα και στο μέγεθος των γραμμάτων
- Υπέρβαση των περιθωρίων των γραμμών
- Λάθη σε γραμματικούς κανόνες (λάθη μορφολογίας)
- Λάθη ιστορικής ορθογραφίας

## 1.2. Κατηγορίες Ορθογραφικών λαθών

Οι παραπάνω δυσκολίες, εκπεφρασμένες σε ορθογραφικά λάθη<sup>7</sup>, ταξινομούνται στις παρακάτω έξι κατηγορίες:

- Φωνολογικά λάθη: αφορούν στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση και διακρίνονται σε λάθη αντικατάστασης, παράλειψης, προσθήκης και αντιστροφής.
- Γραμματικά λάθη: αναφέρονται στη μορφολογία των λέξεων και ανάλογα αν βρίσκονται σε κλιτό ή άκλιτο μέρος του λόγου διακρίνονται σε λάθη σε κλιτή κατάληξη, σε άκλιτη κατάληξη και σε κλιτικό επίθημα.
- Ετυμολογικά- οπτικά λάθη (λάθη στην ιστορική ορθογραφία): διακρίνονται σε ετυμολογικά-οπτικά λάθη σε φωνήεν, σε σύμφωνο, σε θεματικά λάθη σε περίπτωση κανόνα, σε θεματικά λάθη σε εξαίρεση κανόνα και σε λάθη παραβίασης της ουρανικοποίησης.
- Τονικά λάθη: αφορούν στη χρήση του τονικού σημείου. Ανάλογα με την παρουσία ή απουσία του τόνου οι κατηγορίες των τονικών λαθών είναι η παράλειψη, η λάθος θέση, ο επιπλέον τόνος, ο μονοσύλλαβος τόνος και η παράλειψη εγκλιτικού τόνου.
- Λάθη στίξης: αναφέρονται στα διακριτικά σημεία στίξης. Τα συχνότερα λάθη είναι της παράλειψης, της προσθήκης και της αντικατάστασης.
- Άλλα λάθη: στην κατηγορία αυτή ταξινομούνται τα λάθη που δεν εμπίπτουν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες όπως η καθρεπτική γραφή, τα κενά μεταξύ συλλαβών και τα κενά μέσα στη λέξη έξω από τα συλλαβικά σύνορα.

## 2.1 Κατασκευή άτυπου ψυχομετρικού εργαλείου αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας

Τα άτυπα ψυχομετρικά εργαλεία αποτελούν δοκιμασίες που μπορούν να κατασκευαστούν από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εντοπίσουν, να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τα γνωστικά ελλείμματα των μαθητών τους σε σχέση με την ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, έχουν ανεπίσημο χαρακτήρα, μπορούν να χορηγούνται τακτικά, άμεσα και γρήγορα, οποιαδήποτε χρονική στιγμή και οδηγούν σε συγκεκριμένα

---

7 Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 181-197

εκπαιδευτική αντιμετώπιση<sup>8</sup>.

Ορθογραφική δεξιάτητα είναι η ικανότητα ορθογραφημένης γραφής λέξεων, μονοσύλλαβων, δισύλλαβων, τρισύλλαβων του τύπου ΣΦ, ΣΣΦ, και προτάσεων σύμφωνα με τα φωνολογικά, μορφολογικά και οπτικά χαρακτηριστικά τους, καθώς και η ορθή χρήση σημείων στίξης, τόνων και κεφαλαίων γραμμάτων.

Σκοπός της κατασκευής του συγκεκριμένου άτυπου εργαλείου είναι η αποτύπωση των ορθογραφικών δυσκολιών, φωνολογικών, μορφολογικών, ετυμολογικών, χρήσης σημείων στίξης, τονισμού καθώς και κεφαλαίων –πεζών κατά τη γραφή λέξεων και προτάσεων καθ' υπαγόρευση, προκειμένου να αξιολογηθούν οι ορθογραφικές συμπεριφορές και να σχεδιαστεί στοχευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Αποτελείται από τέσσερις επιμέρους δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν τα ορθογραφικά λάθη ανά κατηγορία: φωνολογικά, γραμματικά, ετυμολογικά, στίξης και τονισμού σύμφωνα με την ταξινόμηση των Σκαλούμπακα και Πρωτόπαπα. Περιλαμβάνει ορθογραφικά μοτίβα που διδάσκονται στην Α' και Β' Δημοτικού (α' τρίμηνο) και συμπεριλαμβάνονται άρθρα, ουσιαστικά και ρήματα. Οι λέξεις, διαβαθμισμένης δυσκολίας, έχουν επιλεγεί από το λεξιλόγιο του σχολικού εγχειριδίου, «Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας», της Β' Δημοτικού που απαντώνται συχνότερα και είναι οικείες στους μαθητές, οπτικά και εννοιολογικά, αλλά και από το καθημερινό λεξιλόγιο των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Η πρώτη ενότητα του εργαλείου περιλαμβάνει έξι λέξεις, δισύλλαβες, τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες, υψηλής και χαμηλής συχνότητας από το βιβλίο της Γλώσσας, Β' Δημοτικού (πίνακας 1), διαβαθμισμένης δυσκολίας για τον έλεγχο της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης των γραφημάτων με τα φωνήματα και της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΠΣ, οι μαθητές στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού ασκούνται βαθμιαία στη φωνημική επίγνωση, στην εκμάθηση της φωνολογικής γραφής για το σταδιακό σχηματισμό του νοητικού λεξικού, ώστε να αναγνωρίζουν την ταυτότητα των λέξεων<sup>9</sup>.

## 1. Έλεγχος γραφοφωνημικής αντιστοίχισης και φωνολογικής ταυτότητας

ΛΕΞΕΙΣ	ΑΝΤΙΚΑΤΑ- ΣΤΑΣΕΙΣ	ΑΝΤΙΜΕΤΑ- ΘΕΣΕΙΣ	ΠΑΡΑΛΛΕΙ- ΨΕΙΣ	ΠΡΟΣΘΗ- ΚΕΣ	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΙ ΑΥ/ΕΥ	ΣΥΜΦΩΝΙΚΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ
1.αυλή						
2.δρόμος						
3.παιχνίδια						
4.ψάθινος						
5.φθινόπωρο						
6.εξωγήνοι						

8 Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Αυσχεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα, σ.σ. 26-72

9 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Α' Τόμος, Αθήνα, σ.σ. 54-57

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει επτά λέξεις του τύπου ΣΦ, ΦΣ και ΣΣΦ υψηλής και χαμηλής συχνότητας (πίνακας 2) με στόχο την αξιολόγηση των γραμματικών καταλήξεων ουσιαστικών, αρσενικών, θηλυκών και ουδετέρων, ενικού αριθμού, καθώς και ρημάτων ενεργητικής φωνής πρώτου και τρίτου προσώπου ενικού αριθμού. Οι λέξεις και αυτής της ενότητας προέρχονται από το βιβλίο της Γλώσσας, «Ταξίδι στο κόσμο της Γλώσσας», Β΄ Δημοτικού αλλά και το καθημερινό λεξιλόγιο των παιδιών αυτής της ηλικίας. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, στη Β΄ Δημοτικού, ο τρόπος συνειδητοποίησης του γραμματικού κανόνα είναι κατά κύριο λόγο επαγωγικός, καθώς δεν παρέχεται έτοιμη γνώση και οι μαθητές κατανοούν τα γραμματικά φαινόμενα χωρίς να αποστηθίζουν μηχανικά γραμματικούς κανόνες<sup>10</sup>.

## 2. Αξιολόγηση γραμματικών καταλήξεων

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΚΛΙΤΗ ΚΑΤΑΛΗΞΗ			
	ΑΡΣΕΝΙΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΘΗΛΥΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΟΥΔΕΤΕΡΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΡΗΜΑΤΑ
κάνω				
λέξη				
γράφει				
πύραυλος				
φεγγάρι				
σαλιγκάρι				
Φλεβάρης				

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει επτά λέξεις για τον έλεγχο της ιστορικής ορθογραφίας (πίνακας 3), υψηλής κυρίως, αλλά και χαμηλής συχνότητας, αυξανόμενης δυσκολίας, καθώς η ελληνική γλώσσα θεωρείται γλώσσα με ιστορική ορθογραφία αφού δεν υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα & Μπεζέ, 2017). Οι λέξεις και αυτής της ενότητας προέρχονται από το βιβλίο της Γλώσσας, «Ταξίδι στο κόσμο της Γλώσσας», Β΄ Δημοτικού.

## 3. Έλεγχος ιστορικής ορθογραφίας

ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΚΑΝΟΝΑ	ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΟ ΦΩΝΗΕΝ	ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΜΦΩΝΟ
αλλά			
είδα			
γεμίζω			
παιδιά			
σχολείο			
θάλασσα			
πηγαίνω			

10 Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Α. (2017). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*. (Βιβλίο δασκάλου). Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 7

Η τέταρτη ενότητα, τέλος, του άτυπου εργαλείου περιλαμβάνει την υπαγόρευση δύο προτάσεων, αποτελούμενες συνολικά από δέκα λέξεις, υψηλής συχνότητας για τον έλεγχο χρήσης των σημείων στίξης (τελεία), του τονισμού (παράλειψη, παρατονισμού) και του κεφαλαίου γράμματος στα κύρια ονόματα και στην αρχή των προτάσεων (πίνακας 4).

#### 4. Έλεγχος σημείων στίξης, τονισμού και χρήση κεφαλαίου γράμματος

##### *Υπαγόρευση προτάσεων*

*Αύριο αρχίζουν οι διακοπές.*

*Η Μαρία θα πάει στο χωριό.*

.....

.....

ΛΕΞΕΙΣ	ΤΟΝΙΚΑ ΛΑΘΗ (ΠΑΡΑΛΕΙΨΗ-ΠΑΡΑΤΟΝΙΣΜΟΣ)			ΛΑΘΗ ΣΤΙΞΗΣ (ΤΕΛΕΙΑ)	ΑΛΛΑ ΛΑΘΗ (ΚΕΦΑΛΑΙΑ-ΠΕΖΑ)	
	ΜΟΝΟΣΥΛΛΑΒΕΣ	ΔΙΣΥΛΛΑΒΕΣ	ΤΡΙΣΥΛΛΑΒΕΣ		ΚΥΡΙΟ ΟΝΟΜΑ	ΑΡΧΗ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
αύριο						
αρχίζουν						
οι						
διακοπές						
Η						
Μαρία						
θα						
πάει						
στο						
χωριό						

#### 2.2 Προφίλ μαθήτριας

Το άτυπο εργαλείο θα χορηγηθεί σε μαθήτρια Β΄ Δημοτικού δημόσιου σχολείου, την Α. Τ. (8 ετών) η οποία επιλέχθηκε ύστερα από πρόταση της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης καθώς τα γραφόμενά της παρουσιάζουν ορθογραφικά ελλείμματα, παρά τη γενικότερη καλή της επίδοση, γεγονός που προξενεί ερωτηματικά και προβληματισμούς. Η αξιολόγηση της Α. θα πραγματοποιηθεί στο χώρο του σχολείου, ενώ θα τηρηθούν αυστηρά οι διαδικασίες για την διεξαγωγή της (άδεια εισόδου, συγκατάθεση γονέων) και η τήρηση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων της μαθήτριας.

Η Α.Τ. είναι μαθήτρια ελληνικής καταγωγής με επαρκή έκθεση και εμπειρία στο σχολικό περιβάλλον και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, ενώ παράλληλα πληροί και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στη Β΄ Δημοτικού. Είναι μοναχοπαιδί, φροντισμένο παιδί με άριστο επίπεδο πειθαρχίας, οργάνωση και συνέπεια στις σχολικές υποχρεώσεις και δεν κάνει απουσίες χωρίς λόγο. Η συνολική της επίδοση χαρακτηρίζεται πολύ καλή στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, ωστόσο, στη γραφή και την ορθογραφία, εμφανίζει συχνά δυσανάγνωστο

και αργό γράψιμο, αγνοεί των σημείων στίξης και κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη. Γράφει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και πεζά, σύμφωνα και φωνήεντα, αλλά εκδηλώνει αβειαιότητα για τα διπλά ξ, ψ. Γράφει λέξεις δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες του τύπου ΣΦ, λέξεις με δίψηφα φωνήεντα, δίφθογγους και με λάθη στους συνδυασμούς αυ, ευ. Στις λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα παρουσιάζει περισσότερα προβλήματα, όπως και σε προτάσεις με υπαγόρευση. Άλλες δυσκολίες της Α. σχετίζονται με την απουσία των τόνων, τη χρήση των κεφαλαίων και των σημείων στίξης, καθώς και τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.

### 2.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η συγκεκριμένη ψυχομετρική δοκιμασία προκειμένου να καταστεί χρήσιμη και αποτελεσματική, πρέπει να είναι αξιόπιστη (σταθερότητα στις μετρήσεις) και έγκυρη (να μετρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε).

Για να είναι αξιόπιστη η χορήγηση του εργαλείου, θα πρέπει η αξιολογήτρια να γνωρίζει τις συνθήκες και οδηγίες χορήγησής του, τις οδηγίες βαθμολόγησής του, καθώς και το χειρισμό και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του. Επίσης, να χορηγήσει το εργαλείο σε ήσυχο και άνετο περιβάλλον μακριά από θορύβους και περισπασμούς. Να δημιουργήσει φιλική ατμόσφαιρα με τη μαθήτρια, να είναι ευαίσθητη σε σημάδια κόπωσης της και να διακόπτει τη χορήγηση του εργαλείου, σε περίπτωση που η μαθήτρια χάσει το ενδιαφέρον της και συμμετέχει στις δοκιμασίες μηχανικά. Να ενθαρρύνει τη μαθήτρια συστηματικά, χωρίς, ωστόσο, να παρεκκλίνει από τους κανόνες του ψυχομετρικού εργαλείου, ενώ οι παρατηρήσεις της δεν πρέπει να συνδέονται με την ορθότητα των απαντήσεων. Το επίπεδο δυσκολίας των δοκιμασιών να είναι αντίστοιχο με την ηλικία της μαθήτριας και να συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, να έχει πάντα μαζί της το εργαλείο, το φυλλάδιο και τον οδηγό εξέτασης, ένα χρονόμετρο για να ελέγχει αν ικανοποιούνται όλες οι συνθήκες, ώστε να μη χρειαστεί επανάληψη της αξιολόγησης <sup>11</sup>.

Αναφορικά με την εγκυρότητα του εργαλείου, η εννοιολογική κατασκευή αποτελεί σημαντική παράμετρο καθώς εξετάζει κατά πόσο το άτυπο εργαλείο μετρά τις ορθογραφικές δυσκολίες για τις οποίες σχεδιάστηκε. Τα στοιχεία (items) του συνιστούν ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό των συμπεριφορών, ενώ η διατύπωσή του είναι σαφής και δίνει τη δυνατότητα βαθμολόγησής του με τον ίδιο τρόπο από διαφορετικούς βαθμολογητές και τη συμφωνία μεταξύ τους. Επίσης, οι κλίμακες του εργαλείου αποτυπώνουν τις ορθογραφικές συμπεριφορές στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που χορηγείται<sup>12</sup>.

Οι περιορισμοί του εργαλείου εστιάζονται στο εύρος των δοκιμασιών που το απαρτίζουν, καθώς και στο μέγεθος του πληθυσμού. Η περιορισμένη αξιοπιστία που αναγκαστικά χαρακτηρίζει τις ψυχοεκπαιδευτικές μετρήσεις, ειδικά όταν βασίζονται σε μικρό αριθμό ερωτήσεων, καθώς και σε μικρό αριθμό πληθυσμού που χορηγούνται, καθιστά προφανές ότι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι ενδεικτική και πρέπει να γίνεται με επιφύλαξη. Η παραπομπή για αξιολόγηση από πιστοποιημένους φορείς είναι απόλυτα επιβεβλημένη πριν τη διατύπωση διαγνωστικών κρίσεων οι οποίες θα έχουν

---

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

12 Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), σ.σ. 231-239.



σημαντικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία οποιουδήποτε μαθητή.

### **3.1 Πιλοτική χορήγηση εργαλείου**

Πριν από τη χορήγηση, η αξιολογήτρια συμπλήρωσε στο εξώφυλλο του φυλλαδίου εξέτασης, τα προσωπικά στοιχεία της μαθήτριας (όνομα, φύλο, μητρική γλώσσα, τάξη φοίτησης, σχολείο), καθώς και τα δικά της στοιχεία και την ημερομηνία αξιολόγησης.

Στην έναρξη της εξέτασης, η αξιολογήτρια εξήγησε στη μαθήτρια τη διαδικασία που θα ακολουθούταν. Στη συνέχεια, της έδωσε μια κενή σελίδα με αριθμημένες γραμμές και διάβασε δυνατά και καθαρά την εκφώνηση της πρώτης δοκιμασίας. Δεν επιτρεπόταν καμία βοήθεια κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δοκιμασιών. Σε όλες τις δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκε μόνο μολύβι και γόμα. Η αξιολογήτρια παρακολουθούσε διακριτικά τη γραφή των λέξεων και των προτάσεων και σύμφωνα με τον κανόνα διακοπής του εργαλείου όφειλε να σταματήσει όταν η μαθήτρια έκανε τέσσερα διαδοχικά λάθη σε τέσσερις διαδοχικές λέξεις. Βαθμολόγησε σύμφωνα με τις οδηγίες κάθε κλίμακας και συμπλήρωσε τις απαντήσεις στο ειδικό φυλλάδιο εξέτασης. Δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός για την ολοκλήρωσή του, ωστόσο, περατώθηκε μέσα σε 20 λεπτά της ώρας.

### **3.2 Αξιολόγηση εργαλείου**

Η βαθμολόγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του άτυπου εργαλείου πραγματοποιήθηκε περιγραφικά και ποσοτικά.

Για την αξιολόγηση της επίδοσης της μαθήτριας σε κάθε κλίμακα του άτυπου εργαλείου καταμετρήθηκε το άθροισμα των λαθών που αφορούσαν τη φωνολογική, μορφολογική και ιστορική ταυτότητα των λέξεων, τον τονισμό, τη χρήση κεφαλαίων-πεζών και των σημείων στίξης, σύμφωνα με την ταξινόμηση των Πρωτόπαπα και Σκαλούμπακα. Εξετάστηκαν τα είδη των λαθών σε κάθε κατηγορία και πραγματοποιήθηκε επιπλέον ανάλυση των λαθών κάθε κατηγορίας σε υποκατηγορίες με βάση την «Κλειδα καταγραφής και ανάλυσης ορθογραφικών σφαλμάτων»<sup>13</sup>.

Τα φωνολογικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε έξι υποκατηγορίες: αντικατάσταση συλλαβής-φωνήματος, προσθήκη συλλαβής- φωνήματος, παράλειψη συλλαβής- φωνήματος, αντιμετάθεση συλλαβής-φωνήματος, συνδυασμοί αυ/ευ και συμφωνικά συμπλέγματα προκειμένου να προσδιοριστούν αποκλίσεις στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση. Η Α. έγραψε τις μισές από τις λέξεις που της υπαγορεύτηκαν με φωνολογικά λάθη στους συνδυασμούς (αυλή/*αφλη*), ενώ πρόσθεσε φώνημα στη χρήση των διπλών γραμμάτων (ψάθινος/*πσάθινος*) και παρέλειψε γράμμα σε φώνημα που ακουγόταν όμοιο με το προηγούμενο (εξωγήινο/*εκκογίνι*).

Τα γραμματικά, μορφολογικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε τέσσερις υποκατηγορίες: κλιτική κατάληξη ουσιαστικών αρσενικών (πύραυλος, Φλεβάρης), θηλυκών (λέξη), ουδετέρων (φεγγάρι) και ρημάτων (κάνω, γράφει) για την παροχή άμεσης πληροφόρησης σχετικά με τη γενίκευση ή όχι των λαθών σε όλα τα μέρη του λόγου. Τα περισσότερα λάθη σημειώθηκαν στις καταλήξεις ρημάτων (κάνω/*κάνο*, γράφει/*γάφι*)

---

13 Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης, Γ. & Σίμος, Π. (2010). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 326–347

καθώς και στην κατάληξη αρσενικού ουσιαστικού (Φλεβάρης/ **Φλεβάρης**).

Τα ετυμολογικά, οπτικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες: θεματικός κανόνας (γεμίζω), ετυμολογικό φωνήεν οπτικό (πηγαίνω) και ετυμολογικό σύμφωνο οπτικό (αλλά). Παρατηρήθηκαν σοβαρά ελλείμματα τόσο στη γραφή λέξεων θεματικού κανόνα (σχολείο/**σχολίο**, παιδιά/**πεδιά**) όσο και οπτικού ετυμολογικού φωνήεντος (είδα/**ίδα**, πηγαίνω/**πιγενο**).

Τα τονικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες: μονοσύλλαβη λέξη (ου/στο/θα), δισύλλαβη (πάει/χωριό) και τρισύλλαβη λέξη (αύριο/αρχίζουν/διακοπές/Μαρία) με την Α. να μην παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες ιδιαίτερα στη διάκριση των μονοσύλλαβων λέξεων.

Τα λάθη κεφαλαίων-μικρών διαφοροποιήθηκαν σε δύο υποκατηγορίες: κύριο όνομα (Μαρία) και την αρχή πρότασης (Αύριο αρχίζουν /Η Μαρία). Η Α. δε δυσκολεύτηκε στη χρήση τους με εξαίρεση το άρθρο (η) αντί για (Η), καθώς δε χρησιμοποίησε τελεία στο τέλος της προηγούμενης πρότασης (διακοπές).

Τα λάθη στίξης διαφοροποιήθηκαν σε μία μόνο υποκατηγορία: τη χρήση της τελείας (.), όπου η Α. τη χρησιμοποίησε μόνο στο τέλος της υπαγόρευσης και των δύο προτάσεων.

Για την ποσοτική αξιολόγηση, χρησιμοποιήθηκε η αναλογική (ratio) κλίμακα και υπολογίστηκε ο συνολικός αριθμός των λέξεων που γράφτηκαν ορθογραφημένα προς το συνολικό αριθμό των λέξεων που αποτελούσαν το άτυπο εργαλείο και πραγματοποιήθηκε αναλογία του συνόλου των λαθών σε ποσοστό. Η μέγιστη δυνατή βαθμολογία ήταν 30, σύμφωνα με το πρωτόκολλο βαθμολόγησης του εργαλείου, καθώς κάθε ορθογραφημένη λέξη βαθμολογούνταν με 1 μονάδα και η λανθασμένη με 0 μονάδες. Η συνολική επίδοση της Α. ήταν 17 ορθογραφημένες λέξεις στις 30, δηλαδή ποσοστό επιτυχίας 57%, επίπεδο κάτω από το προσδοκώμενο σε σχέση με την ηλικία της, καθώς το κριτήριο επάρκειας της ορθογραφικής δεξιότητας για τη Β΄ Δημοτικού αποτελούσε το 60%. Ειδικότερα:

Στην πρώτη ενότητα της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης η Α. έγραψε 3 ορθογραφημένες στις 6 λέξεις με ποσοστό επιτυχίας 50%.

Στη δεύτερη ενότητα, τη γραφή λέξεων σύμφωνα με τη μορφολογική τους ταυτότητα η επίδοση της Α. ήταν 4 ορθογραφημένες λέξεις στις 7 με ποσοστό επιτυχίας 57%.

Στην τρίτη ενότητα, τη γραφή λέξεων σύμφωνα με την ετυμολογική, οπτική τους ταυτότητα η Α. έγραψε 3 ορθογραφημένες λέξεις στις 7 με ποσοστό επιτυχίας 43%.

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα που περιλάμβανε τη γραφή δυο προτάσεων για τον έλεγχο της σωστής χρήσης του τονισμού, των σημείων στίξης και των κεφαλαίων-πεζών η Α. έγραψε ορθογραφημένα 7 στις 10 λέξεις με ποσοστό επιτυχίας 70%.

Τα αποτελέσματα των επιμέρους δοκιμασιών του άτυπου εργαλείου έδειξαν ότι τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη της Α. ήταν φωνολογικά, δηλαδή οι φθόγγοι των λέξεων δεν αποτυπώθηκαν με το κατάλληλο γράφημα με αποτέλεσμα την αλλοίωση της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων, καθώς οι ορθογραφικές δεξιότητες εξαρτώνται από τα φωνολογικά χαρακτηριστικά του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος<sup>14</sup>.

Δυσκολίες παρατηρήθηκαν και στην εφαρμογή γραμματικών κανόνων και ιδιαίτερα ετυμολογικών. Από τις συγκεκριμένες δυσκολίες προκύπτει πως η Α. δεν έχει

---

14 Αϊδίνης, Α. (2010). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 137–150

κατανοήσει επαρκώς τα καταληκτικά μορφήματα των ρημάτων λόγω της μορφολογικής πολυπλοκότητας του κλιτικού συστήματός τους, ενώ παρουσιάζει δυσκολίες και στη χρήση των θεματικών κανόνων και στις διαφορετικές αναπαραστάσεις του ίδιου φωνήματος στο εσωτερικό των λέξεων<sup>15</sup>

Τέλος, τα λάθη της τελευταίας δοκιμασίας ήταν λιγότερα και ενδεχομένως να οφείλονται σε απροσεξία, καθώς δε φάνηκαν δυσκολίες στη διάκριση των μονοσύλλαβων από τις τονούμενες λέξεις. Στη χρήση των σημείων στίξης διαπιστώθηκε άτακτη χρήση της τελείας, ενώ παρατηρήθηκε σωστή χρήση του κεφαλαίου γράμματος στα κύρια ονόματα.

Συμπερασματικά, τα λάθη της Α. καταδεικνύουν σημαντικά ελλείμματα φωνημικής και οπτικό-ορθογραφικής επίγνωσης, καθώς και ακουστικής και οπτικής μνήμης και διάκρισης, τα οποία χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, ώστε να διατυπωθούν ασφαλή συμπεράσματα για την ορθογραφική της δεξιότητα.

### **Συμπεράσματα**

Το άτυπα ψυχομετρικά εργαλεία αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών που βρίσκονται στην πρώτη αλλά και μέση σχολική ηλικία, παρά την περιορισμένη αξιοπιστία και εγκυρότητα επιτρέπουν και μπορούν να αποτυπώνουν τις ορθογραφικές δυσκολίες μαθητικών πληθυσμών με ορθογραφικά ελλείμματα. Σημαντική, ωστόσο, προϋπόθεση αποτελούν οι παράμετροι του ορισμού με σαφήνεια και ακρίβεια των δοκιμασιών, του τρόπου χορήγησής τους, καθώς και των οδηγιών κωδικοποίησης των δεδομένων. Οι δοκιμασίες επιβάλλεται να είναι ευδιάκριτες, σύντομες και να μην κουράζουν τους μαθητές. Τέλος, στα εργαλεία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται αντιπροσωπευτικά μοτίβα από όλες τις κατηγορίες λαθών που περιγράφονται στη βιβλιογραφία, να διαθέτουν βιβλιογραφική και επιστημονική τεκμηρίωση από πλείστους ερευνητές ως λάθη που αφορούν στην ορθογραφική γνώση, σύμφωνα με την ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Η ευκολία στην χρήση των άτυπων ψυχομετρικών εργαλείων λόγω του ανεπίσημου χαρακτήρα τους, καθιστά τα εργαλεία χρήσιμα και προσιτά στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς μπορούν να προσαρμοστούν σε κάθε περίπτωση ανάλογα με τα γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού και να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τις αδυναμίες τους, τη χρονική στιγμή που χορηγούνται, χωρίς μάλιστα οι εξεταζόμενοι να νιώθουν το άγχος και την ανασφάλεια της αξιολογικής διαδικασίας<sup>16</sup>.

### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνόγλωσση**

Αϊδίνης, Α. (2010). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη τους στο

---

15 Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 181-197

16 Protorapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C. & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26 (5), p.p. 615-646.

- δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2017). *Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*. (Βιβλίο δασκάλου). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης, Γ. & Σίμος, Π. (2010). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολόπουλος, Δ. (2016). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα.
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες Του Παιδιού Και Του Έφηβου*. Αθήνα: Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Α' Τόμος*. Αθήνα.

## Ξενόγλωσση

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Daiute, C. (2000). Writing and Communication Technologies. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives On Writing: Research, Theory and Practice*. Newark, DE: International Reading Association
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M. & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 27.
- Garton, A. & Pratt, C. (1989). *Learning to be literate. The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell.
- Hagiliassis, N., Pratt, C. & Johnston, M. (2006). Orthographic and phonological processes in reading. *Reading and Writing*, 19. doi: 10.1007/s11145-005-4123-9.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C. & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26 (5), 615-646.

## **Βιογραφικό σημείωμα**

Αποφοίτησα από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας. Στη συνέχεια φοίτησα στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής του ΕΚΠΑ και ολοκλήρωσα τον πρώτο κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών ειδικής Αγωγής στο Διαπανεπιστημιακό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του ΕΑΠ. Από το 2002 υπηρετώ στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στη γενική και ειδική αγωγή.

## Διδάσκοντας τις αξίες μέσα στην κρίση

Τριανταφύλλου Ευπραξία - Μπούρας Αντώνιος

### Περίληψη

«Αυτός που ανοίγει μία σχολική πόρτα, κλείνει μια φυλακή.» Διαβάζοντας κάποιος τη φράση του Βίκτωρ Ουγκώ, δεν μπορεί να μην συλλογιστεί τα αγαθά που προσφέρει η εκπαίδευση. Το σχολείο δε διδάσκει μόνο γνώσεις, αλλά και ηθικές αξίες. Το σχολείο είναι ουσιαστικά ο μικρόκοσμος της κοινωνίας μας και πρέπει να αναπτύσσει τις δυνατότητες των μελλοντικών πολιτών και να διασφαλίζει την πρόοδο, τις ηθικές αξίες και τα ιδανικά. Ο ρόλος αυτός γίνεται ακόμη πιο απαιτητικός την εποχή της κρίσης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο αυτό περιγράφεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός καινοτόμου προγράμματος που εκπονήθηκε σε δημοτικά σχολεία. Σκοπός της δράσης ήταν η αναζήτηση των χαμένων αξιών μέσα από τη συνεργατική, βιωματική και διερευνητική μάθηση.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαίδευση, καινοτόμο πρόγραμμα, αξίες, βιωματικές δραστηριότητες

### Teaching values during crisis

#### Abstract

“He, who opens a school door, closes a prison”. When reading Victor Hugo’s quote, one of those that should be really considered is the fact that education indeed offers benefits. School nowadays, not only spreads knowledge but also advocates the teaching of moral values to students. Since school is being considered to some extent as a representation of our society, its’ aim should be not only to constantly improve the skills of the future citizens but also to secure performance, moral values and benefits in general. Admittedly, this role becomes even more demanding during crisis. This article in particular, describes the way an innovative program designed and implemented in primary schools. Purpose of that action was to search for missing values through collaborative, empirical and exploratory learning.

**Keywords:** education, innovative program, values, experiential activities

### 1. Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί τον δεύτερο βασικό παράγοντα κοινωνικοποίησης των μαθητών και των μαθητριών καθώς και έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες αγωγής και παιδείας, αφού αποτελεί καθοριστικό κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών από την ηλικία των έξι ετών. Η σχολική ζωή και οι εμπειρίες καθώς και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται εντός του σχολικού χώρου συμβάλλουν τόσο στην εμπέδωση ηθικών αξιών που φέρουν από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον όσο και στην ολόπλευρη διανοητική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού<sup>1</sup>. Αξίες όπως η αυτοκριτική, ο

---

1 Βρεττός, Ι. (2005), *Θεωρίες της Αγωγής*, τόμ. Β'. Αθήνα: Ατραπός.

σεβασμός προς τους άλλους, η αποδοχή της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας, η συμμετοχή στη λήψη συλλογικών αποφάσεων, η υπεράσπιση της δημοκρατίας, η σωματική και πνευματική υγεία και ευεξία καθώς και πλήθος άλλων, μπορούν να αποκτηθούν, να αναπτυχθούν και να κατακτηθούν στον χώρο του σχολείου με την προϋπόθεση να προάγονται συνειδητά από τους/τις εκπαιδευτικούς και να μην αποτελούν απλά κηρύγματα<sup>2</sup>. Αναλυτικότερα, η κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη στάσεων και αξιών μπορούν να επιτευχθούν μέσα από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, την οργάνωση σχετικών δραστηριοτήτων από το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς, την επιλογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και την αντιγραφή της συμπεριφοράς, των αξιών και των πεποιθήσεων τόσο των συμμαθητών/τριών ή/και των εκπαιδευτικών<sup>3</sup>. Ουσιαστικά, το σχολείο μέσω της εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών επιδιώκει να προσφέρει στα παιδιά τις απαραίτητες γνώσεις και να συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων όσο και στη διαμόρφωση των στάσεων, των αξιών, των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς των μελλοντικών πολιτών. Εξίσου σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη των αξιών και της προσωπικότητας των παιδιών είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί<sup>4</sup>. Μέσω του τρόπου συμπεριφοράς και διδασκαλίας, τις δραστηριότητες και τις μεθόδους διδασκαλίας, μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών και στην καλλιέργεια ορισμένων αξιών που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη. Τέτοιες δραστηριότητες σχετίζονται με την ενθάρρυνση των παιδιών, την ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης, την υποστήριξη των επιχειρημάτων τους για ένα ζήτημα, τη συμμετοχή στην αναζήτηση λύσεων μιας μελέτης περίπτωσης και γενικότερα την εκπαίδευση με όρους συνεργατικής μάθησης<sup>5</sup>.

Ωστόσο, η έναρξη του 21ου αιώνα συνδέθηκε άρρηκτα με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την παγκόσμια κρίση που έχει επιφέρει επιμέρους ριζικές αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα. Αποτελεί ουσιαστικά κρίση σε οικονομικό επίπεδο, κρίση ιδεολογίας και αξιών, κοινωνική και πολιτική κρίση, κρίση θεσμών, ψυχολογική κρίση. Στην χώρα μας η έναρξη της οικονομικής κρίσης τοποθετείται κυρίως στο 2008, αν και τα κοινωνικά προβλήματα και οι αλλαγές στον θεσμό της οικογένειας είχαν ήδη αρχίσει από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, οι συνέπειες της κρίσης σε συνδυασμό με τα προβλήματα του μεταναστευτικού έχουν επηρεάσει την ψυχική υγεία του ατόμου, την οικογενειακή ζωή του καθώς και τις σχέσεις του με το κοινωνικό περιβάλλον. Τελικοί αποδέκτες της νέας αυτής πραγματικότητας είναι τα παιδιά, που συχνά βιώνουν στην καθημερινότητά τους την σκληρή εικόνα της κοινωνίας. Οι επιπτώσεις στους τομείς της σωματικής και ψυχικής υγείας, της μάθησης και της προσαρμογής τους είναι εμφανείς. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση των προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον σε μεγάλο βαθμό. Η βία και οι ψυχικές διαταραχές των παιδιών αποτελούν ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βάσει της αύξησης των προβλημάτων

---

2 Μπότσογλου, Κ., Κακανά, Δ. Μ., (2012), Η λειτουργία και το περιεχόμενο των κανόνων κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο: *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Περιοδική Επιστημονική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.*, τόμ. 11, σ.σ. 22-31.

3 Τσιούμης, Κ.Α., (2003), *Ο Μικρός Άλλος, Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

4 Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V. (2014), Teacher-child relationship quality in early childhood education: The importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care*, 184, p.p. 386-402.

5 Οικονομίδης, Β., Ελευθεράκης, Τ. (2011), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός.



συμπεριφοράς των παιδιών, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να μπορεί να αντιμετωπίζει τα παιδιά με υπομονή, αγάπη και κατανόηση και να επιδιώκει να αντιληφθεί οποιοδήποτε πρόβλημά τους, ώστε να το λύσει άμεσα<sup>6</sup>. Άλλωστε, ο/η εκπαιδευτικός εκτός από τη μετάδοση γνώσεων πρέπει να διαμορφώσει χαρακτήρες, να καλλιεργήσει ηθικές αρχές και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές καθώς και να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο.

Ως εκ τούτων, η σχέση ηθικής, αξιών, ιδανικών και εκπαίδευσης αποδεικνύεται πολύπλοκη και γίνεται συχνά αντικείμενο φιλοσοφικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών μελετών. Για τον σκοπό αυτό είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν στην πράξη οι σύγχρονες αρχές και οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, μέσω της διδασκαλίας και της υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων, συμπεριφορών, στάσεων και αξιών που θα βοηθήσουν τα παιδιά να μαθαίνουν, να δημιουργούν σχέσεις, να επιλύουν προβλήματα και συγκρούσεις της καθημερινότητας και να προσαρμόζονται στις αλλαγές, να ζουν αρμονικά με τους άλλους, να επικοινωνούν, αλλά και να προστατεύονται και να φροντίζουν τον εαυτό τους.<sup>7</sup> Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Αναζητώντας τις χαμένες αξίες».

## 2. Στοιχεία εφαρμογής

Στο πλαίσιο της παραπάνω τοποθέτησης παραθέτουμε ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίζεται στις βασικές αρχές του Νέου Σχολείου. Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας δίνει έμφαση: (α) στην ολόπλευρη θετική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών, (β) στην προαγωγή της σωματικής και ψυχικής τους υγείας και ευεξίας, (γ) στην ανάπτυξη κλίματος επικοινωνιακής επικοινωνίας, συνεργατικότητας και καλών σχέσεων στην ομάδα, (δ) στην αποδοχή και αξιοποίηση της διαφορετικότητας και (ε) στην ανακάλυψη και κατανόηση των αξιών μέσα από καθημερινές εμπειρίες παρά από κατευθυνόμενες νουθεσίες και συμβουλές. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνδέεται διαθεματικά με τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής Πολιτικής, της Αισθητικής Αγωγής και των Νέων Τεχνολογιών. Απευθύνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες της Ε΄ τάξης, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί και στη Γ΄, Δ΄ και στη Στ΄ Δημοτικού. Ειδικότερα, διαχέεται διαθεματικά σε όλες τις τάξεις του δημοτικού με προσαρμοσμένες τις δραστηριότητες της διδασκαλίας στο γνωστικό, γλωσσικό και συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών, εμπλουτίζοντας ή ενισχύοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ). Ωστόσο, στην παρούσα εργασία αναλύεται η εφαρμογή του προγράμματος σε μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ Δημοτικού σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Β΄ Ανατολικής Αττικής. Στο καινοτόμο αυτό πρόγραμμα συμμετείχαν την πρώτη χρονιά είκοσι δύο (22) παιδιά, εκ των οποίων τα δώδεκα (12) ήταν αγόρια, και τη δεύτερη χρονιά δεκαπέντε (15) παιδιά, εκ των οποίων τα οχτώ (8) ήταν αγόρια. Σε κάθε περίπτωση είχε διάρκεια περίπου έξι (6) μήνες. Αν και το γενικό πλαίσιο δράσης ήταν κοινό, υπήρξαν κάποιες τροποποιήσεις στις δραστηριότητες και

---

6 Μπρούζος, Α. (2009), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός της Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

7 ΙΕΠ, (2014), *Νέο Σχολείο - Σχολική και Κοινωνική Ζωή - Οδηγός Εκπαιδευτικού - Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.

στον χρόνο υλοποίησής τους ανάλογα με τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις ανάγκες των παιδιών.

### **3. Στόχοι – επιδιώξεις**

Σκοπός του προγράμματός μας είναι η ανακάλυψη των αξιών μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες παρά από κατευθυνόμενες νουθεσίες και συμβουλές. Συγκεκριμένα, στόχος μας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατανοήσουν την έννοια των αξιών καθώς και το περιεχόμενό τους. Μέσα από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων επιδιώκονται οι παρακάτω στόχοι που αφορούν στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων καθώς και στη μάθηση των παιδιών:

#### **Ως προς το γνωστικό επίπεδο:**

- Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τις διαφορετικές αξίες καθώς και τις συνέπειες τους.
- Να εκφράσουν τις αξίες σε σχέση με τον εαυτό τους, τους άλλους και την κοινωνία.
- Να κατανοήσουν τα κίνητρα και να κάνουν θετικές προσωπικές και κοινωνικές επιλογές.
- Να ενθαρρυνθούν στην κατανόηση, την εκτίμηση και την έκφραση των εσωτερικών αξιών.
- Να αναγνωρίσουν τη σημασία και την επίδραση της θετικής και αρνητικής συμπεριφοράς.
- Να παράγουν κείμενα και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Να αναπτυχθεί η κριτική και η δημιουργική σκέψη.
- Να μελετούν και να επεξεργάζονται λογοτεχνικά κείμενα και ποιήματα.
- Να μάθουν να εξετάζουν κείμενα για να εντοπίζουν πληροφορίες και να εξάγουν την κεντρική ιδέα και διάφορες πληροφορίες μέσω προσεκτικής ανάγνωσης.

#### **Ως προς το συναισθηματικό επίπεδο:**

- Να γνωρίζουν, να αποδεχτούν και να σέβονται τον εαυτό τους και τους γύρω τους.
- Να αναγνωρίζουν την αξία τους ως άτομα εντοπίζοντας θετικές πλευρές της προσωπικότητάς τους
- Να εντοπίζουν στοιχεία που θα ήθελαν να αποκτήσουν, να αλλάξουν, να βελτιώσουν (σε επίπεδο γνωστικό/ μαθησιακό, κοινωνικό, διαπροσωπικό).
- Να αποκτηθούν οι βασικές συναισθηματικές δεξιότητες, όπως αναγνώριση, έκφραση, χειρισμός συναισθημάτων.
- Να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των άλλων και να συνεργάζονται με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες.
- Να κατανοούν ότι διαφορετικά άτομα μπορεί να μας βλέπουν με διαφορετικό τρόπο ή μπορεί να βλέπουν διαφορετικές πλευρές του εαυτού μας.
- Να υιοθετούν τρόπους και στρατηγικές αυτοβελτίωσης (π.χ. προσπάθεια, εξάσκηση, ανάληψη ευθύνης στις ομάδες που ανήκουν, αναζήτηση βοήθειας κ.ά.).
- Να αναπτυχθεί η ικανότητα να εργάζονται σε ομάδες και να αντιληφθούν τα οφέλη της συλλογικότητας.
- Να αναπτυχθεί κλίμα συνεργασίας, διαλόγου, εμπιστοσύνης και αυτενέργειας.

**Ως προς το ψυχοκινητικό επίπεδο:**

- Να ανακαλύψουν την αξία της διερευνητικής μάθησης.
- Να ανακαλύψουν την αξία των επιχειρημάτων στην αιτιολόγηση των απόψεών τους.
- Να μάθουν να απαντούν σε πιο πολύπλοκες ερωτήσεις και να εξηγούν απλές επιλογές με δομημένη αιτιολόγηση.
- Να ακούν ενεργά και να κατανοούν τη συνεισφορά των άλλων.
- Να μάθουν να συνεργάζονται σε ζευγάρια ή σε ομάδες, να μοιράζουν τις αρμοδιότητες, να επικοινωνούν γραπτά ή προφορικά, να ανακοινώνουν τις απόψεις και τα συμπεράσματα και να παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους.
- Να μάθουν να παίρνουν πρωτοβουλίες.
- Να δημιουργήσουν, να ζωγραφίσουν, να οργανώσουν την αίθουσα τους για τις ανάγκες του προγράμματος, κ.ά.

**Ως προς το κοινωνικό επίπεδο:**

- Να τους απασχολούν ηθικά και κοινωνικά θέματα και να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να κατανοούν τις εμπειρίες των άλλων.
- Να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αγωνίζονται για την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας πάνω σε κοινωνικά προβλήματα.
- Να συνδέουν τη σχολική ζωή με τις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας.
- Να ασκηθούν στη χρήση του διαλόγου και της επικοινωνίας.
- Να επιλύουν διαφορές εξετάζοντας εναλλακτικές λύσεις.
- Να κατανοούν ότι είναι αναγκαίο τις σχέσεις μας με τους άλλους να τις διακρίνει ο σεβασμός, η αλληλοκατανόηση και η υπευθυνότητα.
- Να αμφισβητούν και να συλλογίζονται διαφορετικές ιδέες, απόψεις, πεποιθήσεις και αξίες.
- Να αξιολογούν με κριτική σκέψη τις διαφορετικές ιδέες και απόψεις.
- Να αναπτυχθεί ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα μέσα από τη διερευνητική εργασία και την ανταλλαγή υποθέσεων, κρίσεων και ερμηνειών στο πλαίσιο των ομάδων τους.
- Να αξιολογούν με κριτική σκέψη τις επιπτώσεις των πράξεών τους στα κοινωνικά σύνολα και τον κόσμο.

**4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας**

Ο σχεδιασμός του σεναρίου στηρίζεται στις θεωρίες του εποικοδομισμού και στις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρήσεις του Vygotsky. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, στα γνωστικά εργαλεία, στην αλληλεπίδραση καθώς και στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Ειδικότερα, μέσω του παρόντος προγράμματος Αγωγής Υγείας επιδιώκεται η ανακαλυπτική μάθηση και διδασκαλία, η οποία εμπεριέχει στους κόλπους της τις διαθεματικές διδακτικές προσεγγίσεις, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη βιωματική μάθηση και τη διδασκαλία με τη χρήση της ενσυναίσθησης και της δραματοποίησης. Κατά τη διάρκεια των ομαδικών εργασιών δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις και συναισθήματα. Εξάλλου, βασικό ζητούμενο από παιδαγωγική σκοπιά είναι η αυτενέργεια των μαθητών και μαθητριών.

## 5. Παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το πρώτο δίωρο αφιερώθηκε στη ψυχολογική και γνωσιολογική προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών. Η αφόρμιση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων. Παρακολουθήσαμε και σχολιάσαμε ένα (1) βίντεο που περιείχε εικόνες της καθημερινότητας σχετικά με τις αξίες της ζωής, όπως η ειρήνη, ο σεβασμός, η συνεργασία, η γενναιοδωρία, κ.ά.. Έπειτα, με τη χρήση της τεχνικής του καταγισμού ιδεών προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των παιδιών. Συγκεκριμένα, ανά ομάδα δόθηκε ένα χαρτί με τη φράση «*Θα ζούσαμε αρμονικά και ευτυχισμένοι, αν οι άνθρωποι...*» και ζητήθηκε από τα παιδιά να σημειώσουν λέξεις και φράσεις που σκέφτονται. Αφού καταγράψαμε όλες τις απαντήσεις στον πίνακα με τη μορφή της «αράχνης», προσπαθήσαμε να ομαδοποιήσουμε τις ιδέες σε θεματικές ενότητες. Το μάθημα ολοκληρώθηκε με τον σχεδιασμό και την οργάνωση του πλάνου εργασίας.

### Πίνακας 1: Αρχικό σχεδιάγραμμα του εκπαιδευτικού προγράμματος

1 <sup>ος</sup> ΜΗΝΑΣ	Α. Αυτοκριτική, Αυτογνωσία, Σεβασμός, Υπομονή, Επιμονή
2 <sup>ος</sup> ΜΗΝΑΣ	Β. Υπευθυνότητα, Ευγένεια, Πειθαρχία, Καλοσύνη
3 <sup>ος</sup> ΜΗΝΑΣ	Γ. Ελευθερία, Τιμιότητα, Δικαιοσύνη
4 <sup>ος</sup> ΜΗΝΑΣ	Δ. Συνεργασία, Ειλικρίνεια, Εμπιστοσύνη, Διάλογος
5-6 <sup>ος</sup> ΜΗΝΑΣ	Ε. Συμπόνια, Γενναιοδωρία, Συγχώρεση, Φιλία, Αγάπη

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ενότητα του προγράμματος δόθηκε βαρύτητα στην ανάπτυξη της αυτοκριτικής και της αυτογνωσίας, καθώς θεωρήθηκε βασικό να γνωρίσουν τα παιδιά τον εαυτό τους πριν προχωρήσουμε στην επίλυση διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, στην ενότητα αυτή οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλήφθηκαν ότι επιθυμία καθενός είναι να αναγνωρίζεται από τους άλλους και να αποδέχονται την προσωπικότητά του, την ταυτότητά του, τις δεξιότητές του, τη διαφορετικότητά του, την ιδιοτροπία του και τις ανικανότητές του. Μέσα από δραστηριότητες για τη διαφορετικότητα δόθηκε έμφαση στη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου, στην καταγωγή, στη θρησκεία και στις πνευματικές ικανότητες ή αδυναμίες. Απώτερος στόχος ήταν να κατανοήσουν την αξία του σεβασμού. Ακολούθησαν κι άλλες βιωματικές και ομαδικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες έμαθαν να δείχνουν σεβασμό απέναντι στους άλλους, απέναντι στο περιβάλλον αλλά και προς τον ίδιο τους τον εαυτό. Στη συνέχεια μέσα από μικρές ιστορίες, όπως οι μύθοι του Αισώπου, οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάλαβαν ότι δεν πρέπει να υποτιμούν τις ικανότητές τους και να επιμένουν στον στόχο τους, ακόμα και αν φαίνεται ακατόρθωτος. Εκτός από την υπομονή, χρειάζεται και επιμονή. Έτσι, μέσω της μελέτης περίπτωσης και το θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι κανείς δεν είναι τέλειος και ότι όλοι κάνουμε λάθη, αρκεί να μαθαίνουμε από αυτά και να γινόμαστε όλο και καλύτεροι. Για την ολοκλήρωση της πρώτης ενότητας απαιτήθηκαν 18 διδακτικές ώρες (9 δίωρα).

Στη δεύτερη ενότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος ασχοληθήκαμε με την υπευθυνότητα. Συγκεκριμένα, μέσω της συζήτησης και της παράθεσης παραδειγμάτων

αναδείχθηκαν καθημερινές δραστηριότητες που αποδεικνύουν πόσο υπεύθυνα παιδιά είναι στην τάξη, στο σπίτι και στην παρέα. Τα ίδια τα παιδιά κατανόησαν ότι μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνα, όταν τηρούν τις υποσχέσεις τους, και ετοίμασαν μια ομαδική λίστα με τις υποχρεώσεις τους στο σχολείο και μια ατομική λίστα με τις υποχρεώσεις τους στο σπίτι. Ακολούθησαν βιωματικές δραστηριότητες σχετικά με την ευγένεια. Ενδεικτικά, ανά ομάδες έγραψαν και δραματοποίησαν ένα μικρό σκετς με θέμα «Αγένεια εναντίον Ευγένειας». Στη συνέχεια μέσα από μικρές ιστορίες και παιχνίδια καλλιεργήθηκε η πειθαρχία και η καλοσύνη. Για την ολοκλήρωση της ενότητας απαιτήθηκαν 20 διδακτικές ώρες (10 δίωρα). Στην επόμενη ενότητα ασχοληθήκαμε με την αξία της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της τιμότητας. Για να μελετήσουμε την ελευθερία ξεκινήσαμε πρώτα από την αξία της ειρήνης. Συγκεκριμένα, μιλήσαμε και ζωγραφίσαμε με τα παιδιά για τα θετικά της ειρήνης και τις συμφορές του πολέμου. Έπειτα, μιλήσαμε και ζωγραφίσαμε τα ιδανικά και τις αξίες που μας επιφέρει η ειρήνη, όπως είναι η ελευθερία, η ανεξαρτησία, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, η αλληλεγγύη. Για την ολοκλήρωση της ενότητας απαιτήθηκαν 18 διδακτικές ώρες (9 δίωρα).

Στην τέταρτη και στην πέμπτη ενότητα δόθηκε βαρύτητα στην ανάπτυξη αξιών, όπως της συνεργασίας, της ειλικρίνειας, της εμπιστοσύνης, του διαλόγου, της συμπόνιας, της γενναιοδωρίας της συγχώρεσης, της φιλίας και της αγάπης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μελέτησαν, επεξεργάστηκαν, παρουσίασαν και σχολίασαν κλασικά παραμύθια και λογοτεχνικά κείμενα που προάγουν τις παραπάνω αξίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους την ώρα της Φιλαναγνωσίας τα παιδιά είτε μελετούσαν και παρουσίαζαν τα αποσπάσματα των λογοτεχνικών κειμένων που τους είχαν δοθεί είτε παρουσίαζαν το βιβλίο που διάβασαν. Εκτός από βιβλιοπαρουσίαση, πραγματοποιήθηκαν ομαδικές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, εικαστικές παρεμβάσεις, μελέτες περίπτωσης και σενάρια επίλυσης προβλημάτων. Για την ολοκλήρωση της ενότητας απαιτήθηκαν 26 διδακτικές ώρες (13 δίωρα).

## **6. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του προγράμματος**

Το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε είχε διάρκεια έξι (6) μήνες. Για την ολοκλήρωσή του απαιτήθηκαν τρεις (3) μέχρι και έξι (6) διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Πραγματοποιήθηκαν πολλές δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές εντός αλλά και εκτός σχολικής τάξης. Με την πολύτιμη συνεργασία των γονέων είτε έβρισκαν πληροφορίες και εικόνες που θα χρησιμοποιούσαμε στην τάξη (ατομική δραστηριότητα) είτε ετοίμαζαν κάποιο κολλάζ ή κάποια παρουσίαση μαζί με τα άλλα μέλη της ομάδας τους. Οι ομαδικές δραστηριότητες γίνονταν πάντα το Σαββατοκύριακο και είχαν το δικαίωμα να τις παραδώσουν εντός δεκαπέντε (15) ημερών. Στην παρούσα όμως εργασία θα παραθέσουμε μερικές από τις βιωματικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη.

Στην αρχή δόθηκε βαρύτητα στα παιχνίδια γνωριμίας. Μπορεί τα παιδιά να ήταν Ε΄ Δημοτικού, όμως δεν είχαν πολύ καλές σχέσεις και στις δύο περιπτώσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο τέλος της χρονιάς παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό και απέφυγαν συμπεριφορές που προκαλούσαν προβλήματα, όπως ψέματα, πειράγματα, και άλλα. Ωστόσο, μια αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών ήταν η δημιουργία ιστοριών με τη χρήση της μεθόδου “CPS” (‘Creative Problem Solving’- Δημιουργική Λύση Προβλήματος), η οποία αναπτύχθηκε από το Creative Education

Foundation και εφαρμόζεται στη λύση δημιουργικών προβλημάτων. Περιλαμβάνει τα εξής έξι στάδια: Προσδιορισμός προβλήματος, Συγκέντρωση Δεδομένων, Ανάλυση στοιχείων και εύρεση του προβλήματος, Εύρεση Ιδέας, Εύρεση Λύσης, Εύρεση Αποδοχής. Είναι μια μέθοδος, η οποία εφαρμόζεται εύκολα και είναι κατάλληλη και για την εκμάθηση άλλων μεθόδων δημιουργικής λύσης προβλημάτων. Επίσης, οι εργασίες αυτές δείχνουν στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι δεν υπάρχει μοναδική λύση σε ένα πρόβλημα, αλλά και ότι μπορούν εύκολα να χρησιμοποιούν μεθόδους δημιουργικότητας για προβλήματα της καθημερινής τους ζωής. Η CPS μπορεί ακόμη να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις τάξεις του δημοτικού αλλά με διαφορετικό τρόπο, δηλαδή ανάλογα με την ηλικία. Για παράδειγμα, το ένα από τα θέματα που τέθηκαν ήταν η καλοσύνη και η συμπόνια. Τίτλος του έργου: Μόνος σε μια ξένη πόλη. Στο πρώτο βήμα αναφέραμε στα παιδιά μια σύντομη ιστορία. Στη συνέχεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες κατέγραψαν τα γεγονότα, που είναι: 1) Το παιδί χάθηκε σε μια ξένη πόλη, 2) Δεν έχει χρήματα, κ.ά. Στο τρίτο βήμα τα παιδιά αναλύουν τα δεδομένα και εντοπίζουν το πρόβλημα, π.χ. πώς μπορεί η κυρία να το βοηθήσει. Στη συνέχεια τα παιδιά ανέφεραν τις πρώτες ιδέες τους, όπως, 1) να του δώσει φαγητό, 2) να ενημερώσει τους γονείς του, 3) να το φροντίσει μέχρι να έρθουν οι γονείς του κ.ά. Στο τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποφάσισαν το τέλος της ιστορίας για να σχεδιάσουν το θεατρικό τους έργο.

Μια ακόμη δραστηριότητα ευχάριστη για τα παιδιά ήταν η δημόσια αντιπαράθεση (debate). Αποτελεί μια συνεργατική και βιωματική στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης που εστιάζει στην επιχειρηματολογία των ίδιων των παιδιών πάνω σε ένα θέμα. Κατά τη διάρκεια της αντιπαράθεσης υπήρχαν δυο (2) αντικρουόμενες απόψεις καθώς και δύο (2) κριτές που αποφάσιζαν ποια ομάδα κατάφερε να τους πείσει. Για παράδειγμα, το ένα από τα θέματα που τέθηκαν ήταν η «μάχη» της ειρήνης με τον πόλεμο. Η μία ομάδα αντιπροσώπευε τα παιδιά που «απαιτούσαν» οι μεγάλοι να αλλάξουν στάση και να σταματήσουν τους πολέμους, ενώ η άλλη ομάδα αντιπροσώπευε τους μεγάλους που θεωρούν ότι κάνουν ότι μπορούν αλλά θεωρούν ότι κάποιες φορές είναι απαραίτητοι. Για όποιον αναρωτιέται για την τελική απόφαση των κριτών, τάχθηκαν υπέρ των παιδιών τονίζοντας ότι αν και οι μεγάλοι αντιλαμβάνονται τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και των ενήλικων καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά σε κάθε πλευρά του πλανήτη, θα κατέστρεφαν τα όπλα και θα ζούσαμε αρμονικά και ευτυχισμένοι. Τελικά τα παιδιά να αντιλαμβάνονται καλύτερα την πραγματικότητα.

## **7. Αξιολόγηση**

Κατά τη διάρκεια του καινοτόμου προγράμματος ακολουθήθηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, η διαμορφωτική αξιολόγηση εφαρμόστηκε τόσο μέσα από τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των παιδιών όσο και από τις εργασίες – ατομικές και ομαδικές – που παρέδιδαν. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης παρατηρήθηκε η πορεία των μαθητών και των μαθητριών ως προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων και ειδικότερα ως προς τον τρόπο που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων, τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τα λάθη που κάνουν, ώστε να ερευνηθούν οι αιτίες τους. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε η αλλαγή στη συμπεριφοράς ως προς τους άλλους τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και στη διάρκεια του διαλείμματος. Στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης εκτιμήθηκε ο βαθμός επίτευξης του



στόχου μας τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Παράλληλα με τη δική μας αξιολόγηση προωθήθηκε και η αυτοαξιολόγηση των παιδιών και την ετεροαξιολόγησή τους από τα άλλα παιδιά.

## 8. Αποτελέσματα

Μέσα από τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος έγιναν αντιληπτά ο ενθουσιασμός τους, η χαρά της ομαδικής δημιουργίας και η αίσθηση του ότι η ομαδικότητα μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχους τους. Μάλιστα, κανένα παιδί δεν παραπονέθηκε για κάποια δραστηριότητα. Αντιθέτως, τόνισαν ότι χάρηκαν με τη συνεργασία και πως ήταν ωραίο που έγιναν οι ίδιοι ερευνητές. Παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή στη συμπεριφορά τους και στις σχέσεις με τους άλλους. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι αυτά που θεωρούν μειονεκτήματά τους είναι τις περισσότερες φορές και τα ελαττώματα που βλέπουν οι άλλοι. Προσπάθησαν να τα διορθώσουν ή να περιορίσουν τις μη αποδεκτές συμπεριφορές. Ακόμη, παρατηρήθηκε μεγάλη βελτίωση και στις σχέσεις των παιδιών καθώς άρχισαν να νιώθουν και να δουλεύουν ως μια ομάδα. Επιπλέον, μέσω των δραστηριοτήτων καλλιεργήθηκε η δημιουργικότητα, η φαντασία και η κριτική σκέψη των παιδιών. Ταυτόχρονα, δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους. Αντιλήφθηκαν τη σημασία των αξιών στη ζωή της και στην κοινωνία γενικότερα. Μέσα από την παρουσίαση των εργασιών ενισχύθηκε η καλλιέργεια της έκφρασης, οι προφορικές δεξιότητες και γενικότερα η γλωσσική έκφραση των μαθητών και των μαθητριών. Παράλληλα, καλλιεργήθηκαν και ενισχύθηκαν οι δεξιότητες παρουσίασης, συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων και ιδεών. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της δράσης ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες αγκάλιασαν το πρόγραμμα, ανέπτυξαν τις ικανότητες, τις δεξιότητές τους και τις αξίες και ευαισθητοποιήθηκαν σε κοινωνικά θέματα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βρεττός, Ι. (2005), *Θεωρίες της Αγωγής*, τόμ. Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V. (2014). Teacher-child relationship quality in early childhood education: The importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care*, 184, p.p. 386-402.
- ΙΕΠ, (2014), *Νέο Σχολείο - Σχολική και Κοινωνική Ζωή - Οδηγός Εκπαιδευτικού - Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Μπότσογλου, Κ., Κακανά, Δ. Μ., (2012), Η λειτουργία και το περιεχόμενο των κανόνων κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο: *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Περιοδική Επιστημονική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.*, τομ. 11, σ.σ. 22-31
- Μπρούζος, Α. (2009), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός της Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονομίδης, Β., Ελευθεράκης, Τ. (2011). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα*



*Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός.

Τσιούμης, Κ.Α., (2003), *Ο Μικρός Άλλος, Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

Η **κ. Ευπραξία Τριανταφύλλου** είναι Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στον τομέα των Επιστημών Αγωγής. Είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική» (Διδακτική – Προγράμματα Σπουδών) του ΕΚΠΑ. Τα τελευταία 11 χρόνια υπηρετεί σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής. **Στοιχεία επικοινωνίας:** efpraxiatr@hotmail.com.

Ο **κ. Αντώνιος Μπούρας** είναι Διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στον τομέα των Επιστημών Αγωγής. Είναι μέλος του Διδακτικού Προσωπικού του ΠΑΙ.Τ.Δ.Ε. – Ε.Κ.Π.Α. **Στοιχεία επικοινωνίας:** axbouras@hotmail.com

## «Ασύμμετρες Απειλές» στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

*Βλαχάδη Μαρία - Κουφιώτη Γεωργία - Κούνιος Αθανάσιος*

### Περίληψη

Η έννοια των ασύμμετρων απειλών παρόλο που αναφέρεται αρχικά σε στρατιωτικό όρο εντάσσει και περικλείει πολιτικές δράσης σε πλείστους τομείς που άπτονται της πολιτικής, της εκπαίδευσης, της υγείας και άλλων πτυχών λειτουργίας ενός κράτους. Η πολυεπιστημονική θεώρηση ως εκ τούτου των μεταναστευτικών ροών κρίνεται αναγκαία για την αντιμετώπιση της απειλής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ως αντιμετώπιση των ασύμμετρων απειλών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προτείνεται η θεσμική και οργανωτική ενίσχυση των μηχανισμών ασφάλειας και αντιμετώπισης εκτάκτων καταστάσεων, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την ορθή υποστήριξη των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών τάξεων και το μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα της αναντιστοιχίας μεταξύ εκπαίδευσης και επαγγέλματος. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να είναι μια αρχή της εκπαίδευσης, ένα διατομεακό θέμα ή να διδάσκεται μέσα από ειδικά θέματα σπουδών.

**Λέξεις – κλειδιά:** μετακινήσεις πληθυσμού, παράτυπες μεταναστευτικές ροές, ασύμμετρες απειλές, ασφάλεια, εκπαιδευτικό σύστημα, διαπολιτισμική εκπαίδευση,

### “Asymmetric Threats” in the Greek Educational Environment.

#### Abstract

The concept of asymmetric threats, although originally referred to as a military term, embodies and encompasses action policies in many areas related to a state's politics, education, health and other aspects of operation. Multidisciplinary approaches to migratory flows are needed to address the threats to the education system. Addressing asymmetric threats to the Greek education system proposes institutional and organizational strengthening of security and emergency response mechanisms, training of trainers to properly support multicultural education classes, and the long-term effect of inequality between education and training. Intercultural education can be a principle of education, a cross-disciplinary topic or taught through specific subject areas.

**Keywords:** population movements, irregular migration flows, asymmetric threats, security, education system, intercultural education

#### Εισαγωγή

Οι εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις των εθνών, που εξαρτώνται από πολιτισμικές, θρησκευτικές ή εθνοτικές αιτίες, συχνά και λόγω προβλημάτων που άπτονται στην κατανομή πόρων έχουν αυξηθεί και αναμένεται να συνεχιστούν, οδηγώντας σε πλείστες συνέπειες που επηρεάζουν και το εκπαιδευτικό σύστημα εκάστου έθνους<sup>1</sup>. Η αξιολογική

---

1 Huntington, S. P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster 1996.

σημασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα ιστορικά, γεωπολιτικά και κοινωνιολογικά ορόσημα βάσει της δυναμικής τους φύσης<sup>2</sup>. Επομένως η ανεξαρτησία της σημερινής εκπαιδευτικής ταυτότητας συγκρούεται υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης και των μεταβαλλόμενων διαδικασιών που άπτονται στη δημοκρατική ζωή της κοινωνίας, από μία νέα οικονομική γεωγραφία και από την ανάγκη διασφάλισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δη αυτό της εκπαίδευσης. Στη παρούσα εργασία παρουσιάζεται η έννοια της «ασύμμετρης απειλής» στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι στο σύνηθες πλαίσιο της στρατιωτικής στρατηγικής. Οι αξιολογικές μεταλλάξεις που παρατηρούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της εισροής προσφύγων και μεταναστών και πολλές φορές ο ιδεολογικός εξτρεμισμός λαμβάνονται υπόψη στο πλαίσιο της ασφάλειας του σχολικού περιβάλλοντος, ασφάλεια ενέχουσα τη σημασία όχι μόνο την κυριολεκτική αλλά και τη μεταφορική, ήτοι της βέλτιστης λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

### **Ορίζοντας τον όρο «Ασύμμετρες απειλές»**

Η περίοδος 2010-2040 μπορεί να θωρηθεί ως μία περίοδος γεωπολιτικής μετάβασης, με ιδιαίτερη αναφορά στην εμφάνιση νέων εξουσιών, μία στροφή της παγκόσμιας στρατηγικής σε ότι αφορά τις πολιτικές διαχείρισης της Ασίας και της σχετικής απώλειας των ηγεμονικών καθεστώτων του δυτικού κόσμου και ιδιαίτερα της Ευρώπης, καθιστώντας χώρες όπως οι ΗΠΑ και η Ρωσία ως κυρίαρχες στρατιωτικές δυνάμεις.<sup>3</sup>

Αυτή η τάση για γεωπολιτική αναδιάρθρωση, η οποία δημιουργεί αστάθεια και είναι δυνητικά επικίνδυνη για την κοινωνική συνοχή, θα μπορούσε να σηματοδοτηθεί από την αύξηση των «ανταγωνισμών εξουσίας» ή ακόμη και από την αντιπαράθεση μεταξύ των ομάδων<sup>4</sup>. Αυτές οι περιπτώσεις γεωπολιτικής αναδιάρθρωσης, σε έναν όλο και περισσότερο παγκοσμιοποιημένο χώρο, θα μπορούσαν να συνοδεύονται από μια σταδιακή αύξηση των εντάσεων, ιδίως όσον αφορά ορισμένους παράγοντες:

- Τα αυξανόμενα προβλήματα πρόσβασης στους φυσικούς πόρους, ιδίως της ενέργειας
- Τη δημογραφική ανισορροπία των ανεπτυγμένων χωρών με χαμηλή φυσική ανάπτυξη και χωρών με υψηλό ποσοστό γεννήσεων, ιδίως στην Αφρική
- Τις αρχικές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής
- Την αυξανόμενη ανισότητα στη διανομή του πλούτου
- Τις πιθανές συστημικές κρίσεις ιδιαίτερα αφορούσες την οικονομία
- Τη σημαντική αύξηση των στρατιωτικών δαπανών και επερχόμενης μείωσης των εκπαιδευτικών και υγειονομικών δαπανών<sup>5</sup>.

Η παγκοσμιοποίηση, οι διεθνείς συμφωνίες και τα εκάστοτε οικονομικά οφέλη έχουν επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη ενός σχετικά σταθερού και ειρηνικού διεθνούς περιβάλλοντος για την πλειοψηφία των αναπτυσσόμενων χωρών<sup>6</sup>. Στον σύγχρονο κόσμο,

---

2 Kegley Charles, W., Jr., Wittkopf R. Eugene, World Politics - Trends and Transformations, Wadsworth, Belmont, Ca., 2004.

3 Sarbu S., (2018), The identity conflict and the new security challenges, Annals – Series on Military Sciences, 2: 102-117

4 Kenneth N. Waltz, Theory of International Politics, Centre for Civil-Military Relations, Alexandria Press, Belgrade, 2008.

5 Οπ Sarbu, 2018, 102-117

6 Harris, M., 2010. The use of the Security Professionals in Counterinsurgency Operations. Available on: <http://>

τα εθνικά κράτη διαθέτουν στρατιωτικούς οργανισμούς πληροφοριών και δεν ανησυχούν υπερβολικά για την προοπτική συμβατικής εισβολής από τα γειτονικά κράτη. Σε αντίθεση με την ιστορική εμπειρία, φαίνεται ότι το 21ο αιώνα, οι κύριες απειλές για την ασφάλεια δημιουργούνται από τις μη καταστροφικές εχθρικές πράξεις των επιθετικών εθνικών κρατών, καθώς και από τη βία που διαπράττουν εξτρεμιστές, τρομοκράτες και οργανωμένο έγκλημα (μη κρατικοί φορείς). Οι φορείς αυτοί μοιράζονται ένα κοινό χαρακτηριστικό επειδή δεν εμπίπτουν σε καθιερωμένα εδαφικά και νομοθετικά όρια<sup>7</sup>.

Ο όρος «ασύμμετρη απειλή» αφορά στρατιωτικό όρο. Σε κοινωνιολογικό πλαίσιο γίνεται αναφορά σε έκτακτες ανάγκες προκύπτουσες από μετακινήσεις πληθυσμού, μεταναστευτικές ροές κλπ. Η εν λόγω αποδυνάμωση συνιστωσών μπορεί να οδηγήσει σε υπολειτουργία του κρατικού μηχανισμού και στην μελετώμενη περίπτωση του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Ορισμένες από τις πιο κοινές εκδηλώσεις αυτών των ασύμμετρων απειλών τα τελευταία είκοσι χρόνια ήταν ο βίαιος εξτρεμισμός, η τρομοκρατία και οι εξεγέρσεις, ο πολλαπλασιασμός των όπλων μαζικής καταστροφής (WMD) και ο πόλεμος πληροφοριών. Ο ρόλος της πολιτικής σε μια ασύμμετρη απειλή είναι σημαντικά διαφορετικός. Λαμβάνοντας υπόψη ότι αμφότερα τα μέρη στη σύγκρουση επιδιώκουν να επηρεάσουν την κοινή γνώμη, η πολιτική θέση των δύο πλευρών είναι πρωταρχική<sup>8</sup>. Οι Steven Metz και Douglas V Johnson II προσπάθησαν να καθιερώσουν έναν γενικότερο, πιο περίπλοκο ορισμό, ο οποίος μπορεί να βελτιώσει τις προαναφερθείσες ανεπάρκειες. «Η ασύμμετρία, όταν εφαρμόζεται στην εθνική ασφάλεια και στον στρατό, αντιπροσωπεύει πρακτικά διαφορετικές ποικιλίες δράσεων, οργανώσεων, τρόπων σκέψης από εκείνους του αντιπάλου, που στοχεύει στη μεγιστοποίηση της δικής τους δύναμης και στη χρήση των αδυναμιών του εχθρού, να είναι σε θέση να ξεκινήσει ή να αποκτήσει μεγαλύτερη ελευθερία δράσης. Έτσι, η ασύμμετρία μπορεί να είναι πολιτικά-στρατηγική ή στρατιωτική-στρατηγική ή ο συνδυασμός και των δύο.<sup>9</sup>»

Οι κύριες μορφές της ασύμμετρης απειλής αφορούν σε: διεθνή τρομοκρατία, όπλα μαζικής καταστροφής, παράνομη δράση ενόπλων ομάδων, κύμα προσφύγων, παράτυπη μετανάστευση, διεθνές οργανωμένο έγκλημα, διακίνηση ναρκωτικών, εθνικοθηρησκευτικό φανατισμό και κλιματικές αλλαγές.

## Μεταναστευτικές ροές

Η μετανάστευση αποτελεί ένα πολύπλοκο δημογραφικό φαινόμενο με πολλαπλές κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές αιτίες και συνέπειες<sup>10</sup>. Ως δημογραφικό φαινόμενο, η μετανάστευση μπορεί να διαχωριστεί σε ατομική, ομαδική ή μαζική<sup>11</sup>. Από

---

www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA480183

7 Rynegeart, C., 2017. Non-state Actors in International Law: A Rejoinder to Professor Thirlway. Netherlands International Law. April 2017, Vol.66/1 64: 155-162.

8 Echevarria, A. (2009), "The symmetries of asymmetry: myths surrounding the notion of asymmetric war", Caforio, G. (Ed.) Advances in Military Sociology: Essays in Honor of Charles C. Moskos (Contributions to Conflict Management, Peace Economics and Development, Vol. 12 Part 1), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 415-426.

9 Steven Metz is Douglas V. Johnson II. Asymmetry and U.S. military strategy: definition, background, and strategic concepts; (5., 6. oldal), <http://www.strategicstudiesinstitute.army.mil/pubs/display.cfm?pubID=223>.

10 Friedman T., The World is Flat: A Brief History of Twenty-first Century, Farrar, Straus and Giroux, New York, 2005.

11 Horowitz Donald L., Ethnic Groups in Conflict, Updated Edition With a New Preface, University of

την άποψη της ασφάλειας, οι ομαδικές και μαζικές μεταναστεύσεις, οι οποίες συχνά παρουσιάζουν ένα κοινό στοιχείο ήτοι την καλή οργάνωση, αποτελούν μία ιδιαίτερη πρόκληση, ειδικά όταν τα αίτια και το κίνητρο για μετανάστευση είναι στρατιωτικής φύσεως (εσωτερικές, διεθνείς συγκρούσεις, οργανωμένη βία κ.λπ.)<sup>12</sup>. Οι μεμονωμένες μετακινήσεις συνήθως δεν αποτελούν πρόκληση ασφαλείας, εκτός εάν αφορούν διεθνώς γνωστά άτομα των οποίων οι δραστηριότητες σχετίζονται με ποινικές, τρομοκρατικές και άλλες παράνομες δραστηριότητες.

Τα αίτια και/ή τα άμεσα κίνητρα που οδηγούν σε μεταναστευτικές ροές μπορεί να είναι πολιτικού, ασφαλείας, οικονομικού ή πολιτιστικού χαρακτήρα ή μπορεί να είναι αποτέλεσμα συνδυασμού πολλών από τους αναφερόμενους παράγοντες. Οι πολιτικοί παράγοντες και οι παράγοντες ασφαλείας μπορούν να αναφέρονται στην ύπαρξη μίας ιδιαίτερα σοβαρής πολιτικής κατάστασης η οποία δύναται να προκαλέσει την ομαδική ή την μαζική μετανάστευση. Αυτή η ομάδα αιτιών μπορεί να περιλαμβάνει την κατάσταση πολέμου, τις διάφορες εσωτερικές συγκρούσεις, τις μη βιώσιμες εσωτερικές πολιτικές καταστάσεις όπως για παράδειγμα ολοκληρωτικές κυβερνήσεις ή επαναστατικές ή συστημικές πολιτικές αλλαγές σε εθνικό επίπεδο<sup>13</sup>.

Σε αυτή την περίπτωση, οι μεταναστεύσεις είναι συνήθως ομαδικές ή σε ακραίες περιπτώσεις μαζικές και μπορεί αρχικά να στοχεύει σε γειτονικές χώρες από τη βάλουσα και στη συνέχεια τις αναπτυγμένες χώρες, όπου τα άτομα αναζητούν όχι μόνο ένα καταφύγιο αλλά και μία πιθανή μόνιμη κατοικία. Επί του παρόντος τουλάχιστον σε ότι αφορά την Ευρώπη ως προορισμό, οι οικονομικοί παράγοντες αφορούν και την νόμιμη και τη μη νόμιμη μετανάστευση. Αυτός ο παράγοντας οδηγεί συχνότερα σε μεμονωμένες ή ομαδικές μεταναστευτικές ροές, αλλά αν παρατηρηθεί σημαντική χρονική συνέχεια, τότε ο αριθμός και ο μαζικός χαρακτήρας της μετανάστευσης μπορούν να αποτελέσουν μία περισσότερο τεταμένη κατάσταση. Ο πολιτιστικός παράγοντας συνδέεται συνήθως με ορισμένους από τους προαναφερθέντες παράγοντες και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν αποτελεί μία ανεξάρτητη και μοναδική αιτία μετανάστευσης<sup>14</sup>.

Οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές αφορούν σε μία διπλή πτυχή ασφαλείας, τόσο σε ότι αφορά την άποψη των προσώπων που αποτελούν υποκείμενα και κύριους παράγοντες μετανάστευσης όσο και σε ότι αφορά την άποψη των κρατών που συμμετέχουν στην εν λόγω διαδικασία<sup>15</sup>.

Σε όρος ιστορικής αναφοράς, η ευρωπαϊκή ήπειρος, ήτοι τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποτελούσαν παραδοσιακά μία μεταναστευτική περιοχή για κοινωνικά σύνολα άλλων κρατών και ηπείρων<sup>16</sup>. Αυτή μπορεί να ειδωθεί ως μία τάση εδώ και δεκαετίες, με περιστασιακές αποκλίσεις που παρουσιάζει ιδιαίτερη εξέλιξη σε

---

California Press, 2000

12 Goldstone Richard J., Facing Ethnic Conflicts: Toward a New Realism, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2004.

13 Hana Umezawa, OSCE in interorganisational cooperation: Aspects of cooperation in peace and security, Nations University Institute on Comparative Regional Integration Studies, Brugge

14 OSCE Commitments relating to Migration and Integration, A guide prepared for the OSCE Human Dimension, Seminar on "Migration and Integration", Warsaw, 11-13 May 2005. Available at: <http://www.osce.org/odihr/14634?download=true>

15 Organization for Security and Co-operation in Europe, Decision No. 3/11, Decision No. 3/11 Elements of the Conflict Cycle, related to enhancing the OSCE's capabilities in early warning, early action, dialogue facilitation and mediation support, and post-conflict rehabilitation, Second day of the Eighteenth Meeting MC(18) Journal No. 2, Agenda item 8, Vilnius, 2011. Available at: <http://www.osce.org/mc/86621?download=true>

16 Gunther Hauser and Franz Kernic, European Security in Transition, Ashgate Publishing Limited, 2006,

ότι αφορά την αριθμητική καταγραφή. Σε ότι αφορά τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως χώρες προορισμού των μεταναστευτικών ορών, αξίζει να αναφερθεί η σχετική διάκριση σε πρώτες χώρες υποδοχής, τα κράτη μέλη διέλευσης και τις χώρες προορισμού<sup>17</sup>.

Από την άποψη της ασφάλειας, οι πρώτες χώρες υποδοχής και οι χώρες τελικού προορισμού αντιμετωπίζουν την πιο σύνθετη κατάσταση και τη μεγαλύτερη πρόκληση, όπως παρατηρείται και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Όσον αφορά τις πρώτες χώρες υποδοχής, η προστασία και η διαχείριση των συνόρων έχουν ιδιαίτερη σημασία για την ασφάλεια των χωρών αυτών<sup>18</sup>. Ο στόχος αυτός, ταυτόχρονα, συνεπάγεται μια αμφιλεγόμενη πρόκληση, δεδομένου ότι η προστασία των συνόρων, η προστασία και η ασφάλεια είναι το βασικό στοιχείο της εθνικής ασφάλειας και το κυριαρχικό δικαίωμα των κρατών να διαχειρίζονται τα δικά τους σύνορα. Από την άλλη πλευρά, αν ένα κρατικό σύνορο απειλείται υπό όρους από ομαδική ή μαζική εισροή ξένου πληθυσμού, οι αρχές της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της τήρησης των στόχων της ανθρώπινης ασφάλειας απαιτεί την εξέταση των αιτίων αυτών των κινήσεων και την αντίδραση σύμφωνα με τις αρχές της προστασίας και διατήρησης της ανθρώπινης ζωής. Οι χώρες τελικού προορισμού της μετανάστευσης αντιμετωπίζουν επίσης ορισμένες προκλήσεις ασφάλειας, ανεξάρτητα από την αιτία ή τον κύριο παράγοντα μετανάστευσης από τη χώρα προέλευσης<sup>19 20</sup>.

Αν εξαιρεθούν οι οικονομικές και πολιτιστικές πτυχές, αυτές οι προκλήσεις εντείνονται, ιδίως εάν η χώρα αυτή εμπλέκεται σε ένοπλη σύγκρουση στη χώρα προέλευσης (π.χ. συγκρούσεις στο Ιράκ, στο Αφγανιστάν, στη Βόρεια και Κεντρική Αφρική)<sup>21</sup>.

Οι παράνομες μεταναστευτικές ροές, υπό τις συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης ασφάλειας, αποτελούν μια πολύ σοβαρή και πολύπλοκη πρόκληση. Αφενός, τα κράτη έχουν το κυριαρχικό δικαίωμα να ασκούν τον έλεγχο των συνόρων τους και να καθορίζουν τους όρους εισόδου και εξόδου από το έδαφός τους, σύμφωνα με τα συμφέροντα της εθνικής ασφάλειας, της οικονομικής ευημερίας, της δημόσιας ηθικής και της πολιτικής σταθερότητας. Από την άλλη πλευρά, οι αρχές της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών κανόνων και αρχών του ανθρωπιστικού δικαίου επιβάλλουν την υποχρέωση να λαμβάνονται υπόψη τα αίτια της κινητικότητας και τα κύματα μετανάστευσης και να αντιμετωπίζονται κατά τρόπο ευπρόσβλητο τα ευάλωτα άτομα που ζητούν προστασία σε πιο σταθερές πολιτικά και οικονομικά περιοχές<sup>22 23</sup>.

---

17 Mackinlay, John. *Globalization and Insurgency*. Adelphi Papers No. 352. London: International Institute for Strategic Studies, 2002

18 Brown Michael E., *Nationalism and Ethnic Conflict* - revised edition (International Security Readers), The Mit Press, Cambridge, London, 2001

19 Salber Herbert and Ackermann Alice, *The OSCE's Comprehensive Approach to Border Security and Management*, OSCE Yearbook 2009 Yearbook on the Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE), Institute for Peace Research and Security Policy at the University of Hamburg / IFSH (ed.), Volume 15, 2009.

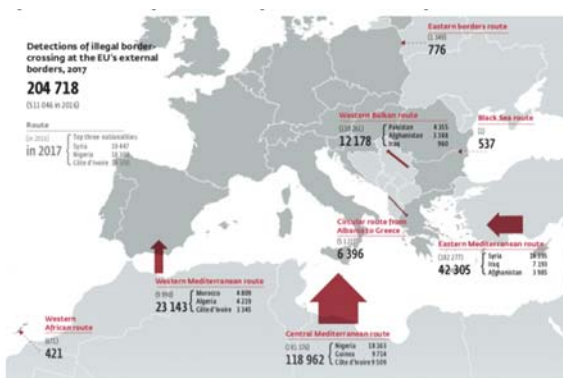
20 Malet, David. *Foreign Fighters: Transnational Identity in Civic Conflicts*. Oxford: Oxford University Press, 2013

21 Hegghammer, Thomas. "The Rise of Muslim Foreign Fighters: Islam and the Globalization of Jihad." *International Security* 35/3 (2010): pp. 53-94

22 Organization for Security and Co-operation in Europe, *Freedom of Movement and Human Contacts*, Final Report, Supplementary Human Dimension Meeting, PC.SHDM.GAL/7/13, Vienna, Austria, 15 July 2013. Available at: <http://www.osce.org/odihr/103581?download=true>

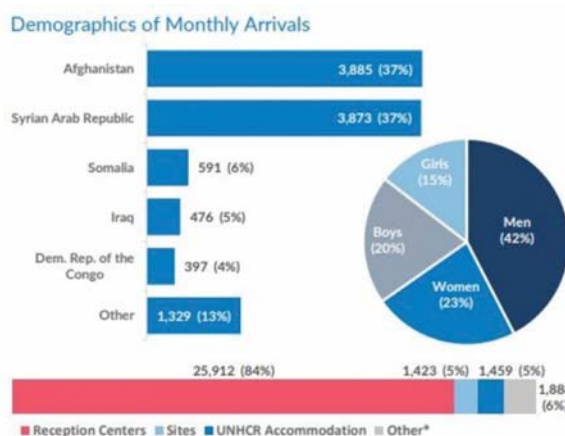
23 Klas Bergman, *The Helsinki Final Act, from dissidents to election observation*, Policy Brief, The German Marshall Fund of the United States, Washington, D.C., November 2014.

**Εικόνα 1: Εντοπισμός παράτυπων διασυνοριακών ροών και αποτύπωση των κύριων εθνικοτήτων των παράνομων διασυνοριακών ροών<sup>24</sup>**



Η αντιμετώπιση των ασύμμετρων απειλών σε επίπεδο κράτους αφορούν στη σαφή διάκριση προσφύγων και μεταναστών. Επίσης σε ότι αφορά την Ελλάδα, αναγκαία κρίνεται η ενδυνάμωση και η βέλτιστη διαχειριστική τακτική της θαλάσσιας μετακίνησης στο Αιγαίο. Κοινωνιολογικά θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η διαμόρφωση για βέλτιστο διοικητικό διαχωρισμό μεταξύ προσφύγων και μεταναστών, η δραστηριοποίηση σε τοπικό επίπεδο για την διαχειριστική αντιμετώπιση των προσφύγων, η συνεργασία με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες και η κινητοποίηση κοινωνικών υπηρεσιών για κάλυψη πρωταρχικών αναγκών.

**Εικόνα 2: Η μηνιαία έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες καταδεικνύει ότι μέχρι τον Οκτώβριο του 2019 αύξηση που φθάνει στο 54%, εν σχέση με το 2018<sup>25</sup>.**



24 Frontex (2018): Quarterly Risk Analysis, Q2 2018. [https://frontex.europa.eu/assets/Publications/Risk\\_Analysis/FRAN/2018/FRAN\\_Q2\\_2018.pdf](https://frontex.europa.eu/assets/Publications/Risk_Analysis/FRAN/2018/FRAN_Q2_2018.pdf)

25 Οπ Frontex (2018): Quarterly Risk Analysis, Q2 2018. [https://frontex.europa.eu/assets/Publications/Risk\\_Analysis/FRAN/2018/FRAN\\_Q2\\_2018.pdf](https://frontex.europa.eu/assets/Publications/Risk_Analysis/FRAN/2018/FRAN_Q2_2018.pdf)



### Αντιμετώπιση «ασύμμετρων απειλών» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ της μετανάστευσης και της εκπαίδευσης. Οι μετανάστες συνήθως εγκαταλείπουν τη χώρα καταγωγής τους για να βελτιώσουν τις αποδόσεις τους στις παραγωγικές δεξιότητές τους, οι οποίες με τη σειρά τους αντικατοπτρίζουν το επίπεδο εκπαίδευσης τους<sup>26</sup>. Σε ορισμένες περιπτώσεις η μετανάστευση λαμβάνει χώρα για να αποκτήσει εκπαίδευση το υποκείμενο, ενώ σε άλλες περιπτώσεις να γίνει φοιτητής στη χώρα υποδοχής είναι το προκαταρκτικό βήμα για να γίνει δεκτός ως μετανάστης αργότερα. Η μετανάστευση μπορεί επίσης να έχει έμμεσες επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Αυτή η αμοιβαία επιρροή που συνενώνει τις μεταναστευτικές και εκπαιδευτικές επιλογές δημιουργεί πρακτικά προβλήματα στην εξάλειψη των αιτιωδών δεσμών μεταξύ τους και στην εκτίμηση των επιπτώσεών τους<sup>27,28</sup>.

Όπως τονίζουν οι Dustmann και Glitz<sup>29</sup> (2011), οι μετανάστες παραμένουν στη χώρα υποδοχής για μεγάλο χρονικό διάστημα, τα παιδιά τους είναι πιθανό να ξοδέψουν ένα μεγάλο μέρος ή πιθανώς όλη τους την παιδική ηλικία στη χώρα υποδοχής, ως μαθητές μέσω του εκπαιδευτικού τους συστήματος και λαμβάνοντας τις εκάστοτε εκπαιδευτικές αποφάσεις στην πορεία. Αυτές οι αποφάσεις έχουν ευρύτερες συνέπειες για την απόδοση της δεύτερης γενιάς μεταναστών στη χώρα<sup>30,31</sup> ή τις προοπτικές ένταξής τους<sup>32</sup>. Η βιβλιογραφία που επικεντρώνεται στα παιδιά των μεταναστών τείνει να αναφέρεται σε μια ισχυρή σχέση μεταξύ των αποτελεσμάτων τους και των γονέων τους. Για παράδειγμα, οι Algan et al<sup>33</sup> (2010) αναφέρουν ότι μετά από κάποια αρχική σύγκλιση, οι μεταναστευτικές ομάδες που αρχίζουν με το μεγαλύτερο μειονέκτημα σε σχέση με τους ιθαγενείς στην πρώτη γενιά εξακολουθούν να είναι οι πιο μειονεκτικές στη δεύτερη γενιά.

Οι εκπαιδευτικές επιλογές των μεταναστών παιδιών φαίνεται να έχουν επιπτώσεις στις εκπαιδευτικές επιλογές των ιθαγενών. Για παράδειγμα, οι Betts και Fairlie<sup>34</sup> (2003) διαπιστώνουν ότι για κάθε τέσσερις μετανάστες που εντάσσονται σε δημόσια γυμνάσια, ένας ιθαγενής μαθητής μεταβαίνει σε ιδιωτικό σχολείο και ότι αυτή η «μετάβαση» είναι ιδιαίτερα έντονη στους λευκούς μαθητές και σε απάντηση στην άφιξη μη αγγλόφωνων παιδιών μεταναστών.

---

26 Chan, G., Heaton, C. and M. Tani (2013). The wage premium of foreign education: new evidence from Australia. *Australian Economic Review*, 46(4): 395-404.

27 Bertoli, S. and H. Rapoport (2015). Heaven's swing door: endogenous skills, migration networks, and the effectiveness of quality-selective immigration policies. *Scandinavian Journal of Economics*, 117(2): 565-591

28 Blinder, S. (2012). Imagined Immigration: The different meanings of "immigrants" in public opinion and policy debates in Britain. Working Paper WP-12-96. Oxford, UK: Centre on Migration Policy and Society.

29 Dustmann, C., and A. Glitz (2011). Migration and education. *Handbook of the Economics of Education*, 4: 327-439

30 Storesletten, K. (2000). Sustaining fiscal policy through immigration. *Journal of Political Economy*, 108(2): 300-323

31 Algan, Y., Dustmann, C., Glitz, A. and A. Manning (2010). The economic situation of first and second generation immigrants in France, Germany and the United Kingdom. *Economic Journal*, 120(542):F4- F30

32 Constant, A.F. and K.F. Zimmermann (2008). Measuring ethnic identity and its impact on economic behavior. *Journal of the European Economic Association*, 6(2-3): 424-433

33 οπ Algan, Y., Dustmann, C., Glitz, A. and A. Manning (2010). The economic situation of first and second generation immigrants in France, Germany and the United Kingdom. *Economic Journal*, 120(542):F4- F30

34 Betts, J.R. and R.W. Fairlie (2003). Does immigration induce 'native flight' from public schools into private schools? *Journal of Public Economics*, 87(5): 987-1012.

Πρόσθετα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης και της στάσης απέναντι στη μετανάστευση έχει μελετηθεί εκτενώς. Μελέτες έχουν δείξει ότι η σύνδεση αυτή ποικίλλει μεταξύ των χωρών και των συνθηκών<sup>3536</sup>. Παρ' όλα αυτά, παραμένει άγνωστο σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση προάγει τη θετική στάση απέναντι στη μετανάστευση λόγω των άμεσων μηχανισμών κοινωνικοποίησης ή λόγω έμμεσης επίδρασης λόγω της μείωσης των συναισθημάτων απειλής και προκατάληψης. Επιπλέον, δεδομένης της ταχείας αλλαγής τόσο του αριθμού των ξένων γεννημένων πληθυσμών στις ευρωπαϊκές χώρες, όσο και της σύνθεσής τους τα τελευταία χρόνια, είναι σημαντικό να εξεταστεί όχι μόνο σε ποιο βαθμό οι μηχανισμοί που διαμορφώνουν τη σχέση εκπαίδευσης και αντιπολίτευσης με τη μετανάστευση διαφέρουν αλλά και πώς εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου και αν αυτές οι διαφορές συσχετίζονται συστηματικά με οικονομικούς παράγοντες όπως το επίπεδο ανισότητας εισοδήματος ή την οικονομική ανάπτυξη ή τα αποθέματα των μεταναστευτικών κοινοτήτων. Τέλος, πολλές υπάρχουσες μελέτες που εξετάζουν τις διαφορικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσον αφορά είτε τις αντιλήψεις απειλών είτε την αντίθεση στις στάσεις της μετανάστευσης δεν διερευνούν τη συγκρισιμότητα μεταξύ των χωρών και με την πάροδο του χρόνου βασικών δεικτών. Η εκπαίδευση ενθαρρύνει επίσης τις ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών των ατόμων και ως εκ τούτου τα καλύτερα μορφωμένα άτομα μπορεί να είναι καλύτερα σε θέση να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τα φαινόμενα της μετανάστευσης, επιτρέποντάς τους να εξετάσουν τις πιθανές μακροπρόθεσμες θετικές οικονομικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η μετανάστευση στις χώρες υποδοχής τους φόρους και τις κοινωνικές εισφορές που τείνουν να ταιριάζουν ή να ξεπερνούν, το ύψος των ατομικών παροχών που λαμβάνουν<sup>37</sup>.

Η πολιτισμική (συμβολική) απειλή χαρακτηρίζει την αντίληψη ότι οι φυσικοί πληθυσμοί αισθάνονται όταν έρχονται σε επαφή με μέλη εκτός ομάδας, επειδή τα μέλη εκτός ομάδας διατηρούν ξεχωριστά πρότυπα, ηθικά και αξίες από το δικό τους<sup>383940</sup>. Οι διαφορές στις αξίες, τα πρότυπα και τα ηθικά απειλούν την πολιτισμική ταυτότητα των μελών της ομάδας, επειδή η αίσθηση του εαυτού και η ένταξη σε μια κοινότητα εξαρτάται από τη διαμόρφωση ενός συνόλου κοινών στάσεων και αξιών στις οποίες συνυπογράφουν όλα τα μέλη της κοινότητας. Η ομαδική θεωρία απειλών προβλέπει ότι όταν τα άτομα αισθάνονται ότι η κουλτούρα τους (που ορίζεται ως το οργανωμένο σύνολο στάσεων, αξιών, στόχων και πρακτικών που ενημερώνουν και κυβερνούν τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές μιας ομάδας ανθρώπων ή μιας κοινωνίας) απειλείται από την πιθανή ενσωμάτωση μετανάστες, θα έχουν πιο αρνητική στάση απέναντι στη μετανάστευση<sup>41</sup>.

---

35 Borgonovi F. (2012). The relationship between education and levels of trust and tolerance in Europe. *Br. J. Sociol.* 63/1 146–167. 10.1111/j.1468-4446.2011.01397.x

36 d'Hombres B., Nunziata L. (2016). Wish you were here? Quasi-experimental evidence on the effect of education on self-reported attitude toward immigrants. *Eur. Econ. Rev.* 90 201–224. 10.1016/j.euroecorev.2016.02.007

37 OECD (2013). "The fiscal impact of immigration in OECD countries," in *International Migration Outlook 2013*, (Paris: OECD Publishing.)

38 Schnapper D. (1994). The debate on immigration and the crisis of national identity. *West Eur. Polit.* 17 127–139. 10.1080/01402389408425018

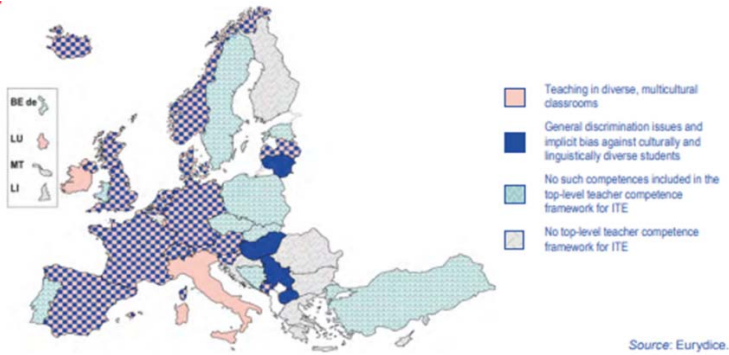
39 Stephan W., Diaz-Loving R., Duran A. (2000). Integrated threat theory and intercultural attitudes. *J. Cross Cult. Psychol.* 31 240–249. 10.1177/0022022100031002006

40 Castles S., Miller M. (2003). *The Age of Migration; International Population Movements in the Modern World*, 3 Edn New York, NY: Guilford Press.

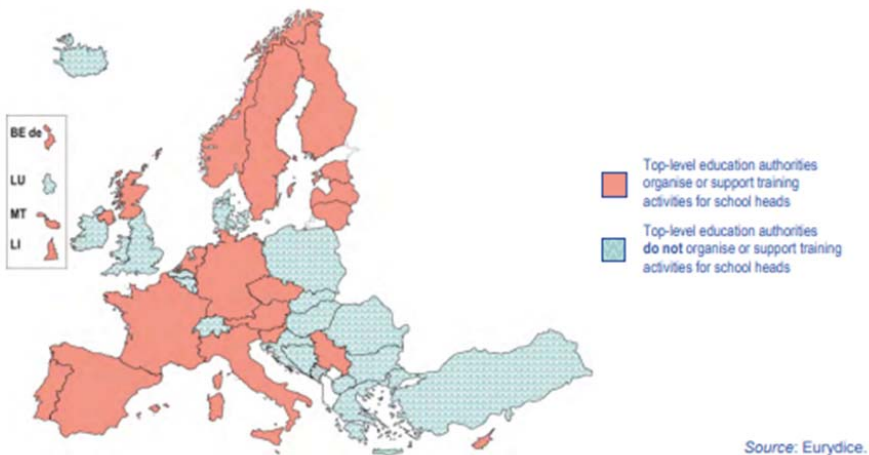
41 Panić, B. (2009). Societal security – security and identity. *Western Balkans Security Observer*.

Ορισμένες χώρες περιορίζουν την εισροή μεταναστών χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, κριτήρια που βασίζονται σε εκπαιδευτικά επιτεύγματα, αλλά τα αποτελέσματά τους συζητούνται ιδιαίτερα, ιδίως σε σχέση με τους καθοριστικούς παράγοντες της επιλογής στην εκπαίδευση<sup>42</sup>.

**Εικόνα 3: Θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που περιλαμβάνονται στα πλαίσια των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (ITE), 2017/18<sup>43</sup>**



**Εικόνα 4: Προγράμματα, μαθήματα ή / και άλλες δραστηριότητες που στοχεύουν να τους βοηθήσουν να υποστηρίξουν τη διαδικασία ολοκλήρωσης, 2017/18<sup>44</sup>**



42 McKenzie, D. and H. Rapoport (2010). Self-selection patterns in Mexico-US migration: the role of migration networks. Review of Economics and Statistics, 92(4): 811-821

43 ESPON 2020

44 Οπ ESPON 2020

Ως παράδειγμα αναφοράς θα τεθεί το νομικό πλαίσιο της Σερβίας όπου ρυθμίζεται το ζήτημα της σχέσης μεταξύ της άσκησης του δικαιώματος στην εκπαίδευση σε ότι αφορά τη μητρική γλώσσα και την εκμάθηση της επίσημης κρατικής γλώσσας. Σύμφωνα με το νόμο για τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος, τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά έργα παραδίδονται στη σερβική γλώσσα. Για τα άτομα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες, το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο παραδίδεται στη μητρική του γλώσσα και μπορεί κατ' εξαίρεση να παραδοθεί διγλωσσικά<sup>45</sup>. Σύμφωνα με τον Νόμο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όταν το πρόγραμμα σπουδών εφαρμόζεται και σε μια μητρική γλώσσα, οι μαθητές πρέπει να κατέχουν επίσης το σερβικό πρόγραμμα σπουδών<sup>46</sup>. Επίσης, προβλέπεται ότι όταν το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο υλοποιείται στη γλώσσα και το σενάριο της εθνικής μειονότητας, το σχολείο υποχρεούται να οργανώνει τη διδασκαλία της σερβικής γλώσσας. Το ζήτημα του δικαιώματος χρήσης της γλώσσας για τα άτομα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες διέπεται από τον ίδιο νόμο ο οποίος προβλέπει ότι όταν η διδασκαλία δίδεται στη σερβική γλώσσα, η διδασκαλία για μειονοτικούς σπουδαστές παρέχεται στη μειονοτική γλώσσα με στοιχεία εθνικής κουλτούρας ως προαιρετικό θέμα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποφέρει από χρόνια υπο-χρηματοδότηση και έχει περιγραφεί ως ιστορικό «εκπαιδευτικού συντηρητισμού» λόγω της προσπάθειας οικοδόμησης της χώρας και του πρωταρχικού ρόλου της εκπαίδευσης στην πολιτική κοινωνικοποίηση και της διαμόρφωσης μιας σταθερής ταυτότητας<sup>47</sup>.

Ως αντιμετώπιση των ασύμμετρων απειλών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προτείνεται η θεσμική και οργανωτική ενίσχυση των μηχανισμών ασφάλειας και αντιμετώπισης εκτάκτων καταστάσεων, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την ορθή υποστήριξη των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών τάξεων και το μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα της αναντιστοιχίας μεταξύ εκπαίδευσης και επαγγέλματος. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να είναι μια αρχή της εκπαίδευσης, ένα διατομεακό θέμα ή να διδάσκεται μέσα από ειδικά θέματα σπουδών.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ξενόγλωσση**

- Algan, Y., Dustmann, C., Glitz, A. and A. Manning (2010). The economic situation of first and second generation immigrants in France, Germany and the United Kingdom. *Economic Journal*, 120(542): F4-F30
- Bertoli, S. and H. Rapoport (2015). Heaven's swing door: endogenous skills, migration networks, and the effectiveness of quality-selective immigration policies. *Scandinavian Journal of Economics*, 117(2): 565-591.
- Betts, J.R. and R.W. Fairlie (2003). Does immigration induce 'native flight' from public

---

45 The Law on the Foundations of the Education System (The RS Official Gazette, No. 55/2013), Art. 9, paragraph 2.

46 The Law on Primary Education (The RS Official Gazette, No. 55/2013), Art. 5, paragraph 2.

47 Dimitrakopoulos, Ioannis (2004), Analytical Report on Education in Greece (2003), National Contact Point for Greece – ANTIGONE, Information and Documentation Centre, Athens, accessed on 18th September from <http://fra.europa.eu/fra/material/pub/RAXEN/4/edu/R4-EDU-EL.pdf>

- schools into private schools? *Journal of Public Economics*, 87(5): 987-1012.
- Blinder, S. (2012). *Imagined Immigration: The different meanings of “immigrants” in public opinion and policy debates in Britain*. Working Paper WP-12-96. Oxford, UK: Centre on Migration Policy and Society
- Borgonovi F. (2012). The relationship between education and levels of trust and tolerance in Europe. *Br. J. Sociol.* 63/1 146–167. 10.1111/j.1468-4446.2011.01397.x
- Brown Michael E., *Nationalism and Ethnic Conflict - revised edition (International Security Readers)*, The Mit Press, Cambridge, London, 2001
- Castles S., Miller M. (2003). *The Age of Migration, : International Population Movements in the Modern World*, 3 Edn New York, NY: Guilford Press.
- Chan, G., Heaton, C. and M. Tani (2013). The wage premium of foreign education: new evidence from Australia. *Australian Economic Review*, 46(4): 395-404.
- Constant, A.F. and K.F. Zimmermann (2008). Measuring ethnic identity and its impact on economic behavior. *Journal of the European Economic Association*, 6(2-3): 424-433
- d’Hombres B., Nunziata L. (2016). Wish you were here? Quasi-experimental evidence on the effect of education on self-reported attitude toward immigrants. *Eur. Econ. Rev.* 90 201–224. 10.1016/j.euroecorev.2016.02.007
- Dimitrakopoulos, Ioannis (2004), *Analytical Report on Education in Greece (2003)*, National Contact Point for Greece – ANTIGONE, Information and Documentation Centre, Athens, accessed on 18th September from <http://fra.europa.eu/fra/material/pub/RAXEN/4/edu/R4-EDU-EL.pdf>
- Dustmann, C., and A. Glitz (2011). Migration and education. *Handbook of the Economics of Education*, 4: 327-439
- Echevarria, A. (2009), “The symmetries of asymmetry: myths surrounding the notion of asymmetric war”, Caforio, G. (Ed.) *Advances in Military Sociology: Essays in Honor of Charles C. Moskos (Contributions to Conflict Management, Peace Economics and Development, Vol. 12 Part 1)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 415-426.
- Friedman T., *The World is Flat: A Brief History of Twenty-first Century*, Farrar, Straus and Giroux, New York, 2005.
- Frontex (2018): *Quarterly Risk Analysis, Q2 2018*. [https://frontex.europa.eu/assets/Publications/Risk\\_Analysis/Fran/2018/Fran\\_Q2\\_2018.pdf](https://frontex.europa.eu/assets/Publications/Risk_Analysis/Fran/2018/Fran_Q2_2018.pdf)
- Goldstone Richard J., *Facing Ethnic Conflicts: Toward a New Realism*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2004.
- Gunther Hauser and Franz Kernic, *European Security in Transition*, Ashgate Publishing Limited, 2006,
- Harris, M., 2010. *The use of the Security Professionals in Counterinsurgency Operations*. Available on: <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA480183>
- Hana Umezawa, *OSCE in interorganisational cooperation: Aspects of cooperation in peace and security*, Nations University Institute on Comparative Regional Integration Studies, Brugge
- Hegghammer, Thomas. “The Rise of Muslim Foreign Fighters: Islam and the Globalization of Jihad.” *International Security* 35/3 (2010): pp. 53-94
- Horowitz Donald L., *Ethnic Groups in Conflict, Updated Edition With a New Preface*,

- University of California Press, 2000
- Huntington, S. P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster 1996.
- Kegley Charles, W., Jr., Wittkopf R. Eugene, *World Politics - Trends and Transformations*, Wadsworth, Belmont, Ca., 2004.
- Kenneth N. Waltz, *Theory of International Politics*, Centre for Civil-Military Relations, Alexandria Press, Belgrade, 2008.
- Klas Bergman, *The Helsinki Final Act, from dissidents to election observation*, Policy Brief, The German Marshall Fund of the United States, Washington, D.C., November 2014.
- Mackinlay, John. *Globalization and Insurgency*. Adelphi Papers No. 352. London: International Institute for Strategic Studies, 2002
- McKenzie, D. and H. Rapoport (2010). Self-selection patterns in Mexico-US migration: the role of migration networks. *Review of Economics and Statistics*, 92(4): 811-821
- Malet, David. *Foreign Fighters: Transnational Identity in Civic Conflicts*. Oxford: Oxford University Press, 2013
- OECD (2013). "The fiscal impact of immigration in OECD countries," in *International Migration Outlook 2013*, (Paris: OECD Publishing:)
- Organization for Security and Co-operation in Europe, Freedom of Movement and Human Contacts, Final Report, Supplementary Human Dimension Meeting, PC.SHDM.GAL/7/13, Vienna, Austria, 15 July 2013. Available at: <http://www.osce.org/odihr/103581?download=true>
- Organization for Security and Co-operation in Europe, Decision No. 3/11, Decision No. 3/11 Elements of the Conflict Cycle, related to enhancing the OSCE's capabilities in early warning, early action, dialogue facilitation and mediation support, and post-conflict rehabilitation, Second day of the Eighteenth Meeting MC(18) Journal No. 2, Agenda item 8, Vilnius, 2011. Available at: <http://www.osce.org/mc/86621?download=true>
- OSCE Commitments relating to Migration and Integration, A guide prepared for the OSCE Human Dimension, Seminar on "Migration and Integration", Warsaw, 11-13 May 2005. Available at: <http://www.osce.org/odihr/14634?download=true>
- Panić, B. (2009). Societal security – security and identity. *Western Balkans Security Observer*.
- Rynegeart, C., 2017. Non-state Actors in International Law: A Rejoinder to Professor Thirlway. *Netherlands International Law*. April 2017, Vol.66/1 64: 155-162.
- Salber Herbert and Ackermann Alice, *The OSCE's Comprehensive Approach to Border Security and Management*, OSCE Yearbook 2009 Yearbook on the Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE), Institute for Peace Research and Security Policy at the University of Hamburg / IFSH (ed.), Volume 15, 2009.
- Sarbu S., (2018), *The identity conflict and the new security challenges*, *Annals – Series on Military Sciences*, 2
- Schnapper D. (1994). *The debate on immigration and the crisis of national identity*. *West Eur. Polit.* 17 127–139. 10.1080/01402389408425018



- Stephan W., Diaz-Loving R., Duran A. (2000). Integrated threat theory and intercultural attitudes. *J. Cross Cult. Psychol.* 31 240–249. 10.1177/0022022100031002006
- Steven Metz vs Douglas V. Johnson II. Asymmetry and U.S. military strategy: definition, background, and strategic concepts; (5., 6. oldal), <http://www.strategicstudies-institute.army.mil/pubs/display.cfm?pubID=223>,
- Storesletten, K. (2000). Sustaining fiscal policy through immigration. *Journal of Political Economy*, 108(2): 300-323
- The Law on the Foundations of the Education System (The RS Official Gazette, No. 55/2013), Art. 9, paragraph 2.
- The Law on Primary Education (The RS Official Gazette, No. 55/2013), Art. 5, paragraph 2.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

**Δρ. Βλαχάδη Μαρία:** PhD Πάντειο Παν/μιο, Assoc. Prof. Univ. of Nicosia-Cyprus

**Κουφιώτη Γεωργία:** Πολιτικός Επιστήμων, ΕΚΠΑ, Πτυχιούχος Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), Τμήμα ΕΠΠΑΙΚ MSc Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, MSc in Bioeconomy: Biotechnology and Law, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, Αθήνα, Ελλάδα, [gkoufi06@yahoo.gr](mailto:gkoufi06@yahoo.gr)

**Κούνιος Αθανάσιος:** Απόφοιτος Διοίκησης και Οργάνωσης Υπηρεσιών Υγείας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, MSc Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα, Ελλάδα, [thanasis20123@hotmail.com](mailto:thanasis20123@hotmail.com)



## **Η διαχείριση του χρόνου στην εκπαίδευση παράγοντας αποτελεσματικότητας**

*Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία*

### **Περίληψη**

Η διαχείριση χρόνου αποτελεί μία από τις σημαντικότερες, αν όχι την πιο σημαντική, παράμετρο στην διαχείριση και διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να μελετήσουμε τον ρόλο του χρόνου στη διαχείριση του σχολείου. Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια να καταναμηθούν τα τμήματα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, χρησιμοποιώντας την μήτρα διαχείρισης χρόνου του Stephen Covey. Τέλος, γίνεται μια διερεύνηση για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διαχείριση του χρόνου και στην αποτελεσματικότητα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαχείριση χρόνου, εκπαιδευτική μονάδα, αποτελεσματικότητα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, άγχος, διαχείριση συγκρούσεων.

### **Abstract**

Time management is one of the most important parameters-if not the most significant one-in both school's unit management and administration. The main goal of this presentation is studying the role of time in school management. Additionally, there's an attempt so as the sections of the school's educational work be distributed, making use of the Stephen's Covey time management matrix. Finally, there's an investigation as for the relationship existent between time management and the involved persons' effectiveness in the educational process.

**Key words:** Time management, school unit, effectiveness, teacher's training, anxiety, conflict management.

### **1. Εισαγωγή**

Η διαχείριση του χρόνου αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ο χρόνος είναι μία έννοια με την οποία ασχολήθηκαν, και ασχολούνται ακόμα και σήμερα, φιλόσοφοι, επιστήμονες, βιολόγοι και πολλοί ακόμα απλοί άνθρωποι μιας και είναι πολύ δύσκολο να εξηγηθεί και να υπάρξει ένας σαφής ορισμός για αυτόν. Συμφωνούν όμως όλοι, ότι ο χρόνος όταν χρησιμοποιείται σωστά μπορεί να οδηγήσει σε μια σε μια γεμάτη και ευτυχισμένη ζωή. Γι' αυτό έχουν φτιαχτεί άλλωστε και πολλά «εργαλεία», όπως τα ρολόγια, τα ξυπνητήρια, τα ημερολόγια και άλλα, τα οποία βοηθούν τους ανθρώπους να διαχειριστούν και να καταναείμουν τον χρόνο τους σύμφωνα με τις ανάγκες τους.<sup>1</sup>

---

1 Δαρβουλής, Α. (2015).*Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Κουτροβίτης, Π. (2013). *Διαχείριση χρόνου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: <https://www.openbook.gr/diaxeirisi-xronou/>. Επίσης οφείλω να αναφέρω ότι για την εισήγηση αυτή στηρίχθηκα πέραν των άλλων και στις αδημοσίευτες εργασίες των Μπατζή Δήμητρας και Τσιαμπά Γεωργίου, που εκπόνησαν στο μάθημα: Διοίκηση και Διαχείριση Σχολικής

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή<sup>2</sup> η ανάλυση του χρόνου, ο σχεδιασμός, ο καθορισμός στόχων, ο προσδιορισμός προτεραιοτήτων, ο προγραμματισμός, η οργάνωση και η εφαρμογή νέων και βελτιωμένων συνηθειών του χρόνου αποτελούν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. Στην εισήγησή μου θα αναφερθούν τα εξής θέματα: α) ο ορισμός του χρόνου και της διαχείρισής του και ο ρόλος του χρόνου στη διαχείριση του σχολείου ως βιο-κοινωνικού συστήματος, β) θα γίνει μια κατανομή των τμημάτων του εκπαιδευτικού έργου ενός σχολείου σύμφωνα με τη μέτρα διαχείρισης χρόνου του Stephen R. Covey<sup>3</sup> και γ) θα διερευνήσουμε τη σχέση διαχείρισης χρόνου και αποτελεσματικότητας των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ θα μιλήσουμε για τη σχέση χρόνου και άγχους, για τη διαχείριση συγκρούσεων, για θέματα υγείας και ασφάλειας του σχολείου, για τις εκπαιδευτικές αλλαγές, τις επιμορφώσεις μας και κάποια άλλα σημαντικά θέματα.

## 2. Κεφάλαιο 1° Ο χρόνος

### 2.1 Χρόνος: ορισμός και χαρακτηριστικά του

Ο χρόνος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής όλων των ανθρώπων. Οτιδήποτε κάνουμε στην καθημερινότητά μας συνδέεται με τον χρόνο. Προγραμματίζουμε όλες μας τις δραστηριότητες κοιτώντας ένα ρολόι ή ένα ημερολόγιο και παραπονιόμαστε ότι δεν έχουμε αρκετό ελεύθερο χρόνο. Τι είναι όμως ο χρόνος;

Ο χρόνος αναφέρεται στη μυθολογία ως Κρόνος, που ήταν ένας θεός που έτρωγε τα παιδιά του. Είναι μια συμβολική θεώρηση αν σκεφτούμε τις προεκτάσεις της. Ο άνθρωπος προσπάθησε να προσδιορίσει και να μετρήσει τον χρόνο στρέφοντας την προσοχή του στις αλλαγές που παρατηρούσε γύρω του. Η πρώτη υποδιαίρεση χρόνου που αντιλήφθηκε ήταν η επαναλαμβανόμενη αλλαγή μέρας και νύχτας. Οι Ινδιάνοι πίστευαν ότι ο χρόνος δεν περνάει, αλλά είναι κάπου κοντά μας και μόνο όταν το θελήσουμε μπαίνουμε μέσα στον χρόνο, διασχίζουμε μια απόσταση και στη συνέχεια βγαίνουμε πάλι έξω. Οι αρχαίοι Έλληνες όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης πίστευαν ότι ο χρόνος μεταβάλλεται προσανατολισμένα και ανεπιστρεπτή. Η μέτρηση του χρόνου με τη σημερινή της μορφή (ώρες, λεπτά, δευτερόλεπτα), οφείλεται στην ανάγκη των ανθρώπων να αποκτήσουν μία κοινή βάση, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν για ζητήματα που αφορούν τον χρόνο.<sup>4</sup>

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ο Ugwulashi αναφέρει ότι ο χρόνος είναι η πιο κρίσιμη παράμετρος η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τον διαχειριστή του κατά την ολοκλήρωση οποιασδήποτε δραστηριότητας<sup>5</sup>. Κατά τους Kaufman&a.<sup>6</sup>, ο χρόνος

---

Μονάδας του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου με θέμα τη Διαχείριση του χρόνου στο σχολείο.

2 Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

3 Covey, S. R., (1994). *Seven Habits of Highly Effective*. Simon and Schuster.

4 Τσαμπιάς, Γ. (2019) Μελέτη Περίπτωσης η διαχείριση του χρόνου στο σχολείο. Αδημοσίευτη ενδιάμεση εργασία μαθήματος DMPA605/NUP. Webb, X. J. (2012). Measuring Job Satisfaction Among Kentucky Head Principals Using the Rasch Rating Scale Model. Doctoral dissertation, University of Kentucky, [http://uknowledge.uky.edu/edl\\_etds/3/](http://uknowledge.uky.edu/edl_etds/3/).

5 Ugwulashi, C. S. (2011). Time Management and School Administration in Nigeria: Problems and Prospects, *Journal of Educational and Social Research*, 1 (2), 871-878. Τσέτσος, Σ. (2016). Η διαχείριση του χρόνου ως σημαντικής παραμέτρου για την αποτελεσματική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. «*εκπ@ιδευτικός κύκλος*», 4(3), 155-168. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: [http://journal.educircle.gr/images/teuxos3/teuxos3\\_9.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos3/teuxos3_9.pdf)

6 Kaufman-Scarborough, C., & Lindquist, J. D. (1999). Time management and polychronicity: Comparisons,

ορίζεται ως το διάστημα από την αρχή ως το τέλος μιας πράξης. Τέλος, ο Kalu, αναφέρεται στον χρόνο ως έναν πόρο μιας χρήσης, άυλο, εξαντλητικό, ανελαστικό και περιορισμένο<sup>7</sup>. Μία σημαντική διαπίστωση που έκανε ο Druker είναι ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να αγοράσουμε ή να αποθηκεύσουμε τον χρόνο για να τον χρησιμοποιήσουμε όποτε και όπως εμείς θέλουμε. Επίσης, δεν ακολουθεί τον νόμο της προσφοράς και της ζήτησης, δηλαδή δεν μεταβάλλεται όταν αυξάνεται ή μειώνεται η ζήτηση<sup>8</sup>.

Ο χρόνος είναι ένα σύνθετο κατασκευάσμα που παρεμβαίνει με την σκέψη και τη συμπεριφορά των ατόμων με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, οι τρόποι με τους οποίους τα άτομα αντιλαμβάνονται το χρόνο (ως χρήμα ή όχι, ως σπάνιο και άφθονο, όσο κοντά και μακριά, ως εστιασμένο στο παρελθόν έναντι του παρόντος έναντι του μέλλοντος, όπως καθορίζεται από το ρολόι έναντι των γεγονότων) επηρεάζει μια ποικιλία συμπεριφορών οι συμπεριφορές των ατόμων αποτελούν άμεσα τους τρόπους που αφιερώνουν το χρόνο τους.

Ο Kulikov πραγματοποίησε μια έρευνα με σκοπό να απαντήσει στο ερώτημα αν ο χρόνος είναι μία έννοια που δημιουργήθηκε από τον άνθρωπο ή την φύση, κατά την συγκριτική και ερμηνευτική προσέγγιση που χρησιμοποίησε, εξέτασε τη έννοια του χρόνου τόσο από την σκοπιά των φυσικών επιστημών (ενέργεια, βάρος, απόσταση κ.α.) όσο και από τα μαθηματικά και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ούτε ο άνθρωπος ούτε η φύση δημιούργησαν το χρόνο μεμονωμένα. Συγκεκριμένα κατέληξε ότι «ο χρόνος είναι ένα φανταστικό φαινόμενο που συνδέει την ανθρώπινη δραστηριότητα και τις φυσικές διαδικασίες μέσα στα πλαίσια που μπορούμε να αντιληφθούμε με την ανθρώπινη συνείδησης».<sup>9</sup>

Ο Etkin περιγράφει την συσχέτιση του χρόνου με τους στόχους: ως καθοριστικό χαρακτηριστικό (χρονική εξειδίκευση ή διάρκεια), τη διάσταση της επιδίωξης (όπου βρίσκεται σε πορεία) και τον περιορισμό (τι άλλο θα μπορούσε να κάνει κανείς εκείνη την στιγμή)<sup>10</sup>. Εδώ βλέπουμε ότι η αίσθηση και αντίληψη της έννοιας του χρόνου επηρεάζεται από το τι έχεις να κάνεις και τι άλλη επιλογή έχεις που μπορεί να σε δυσκολεύει να ολοκληρώσεις το στόχο σου μέσα στο συγκεκριμένο χρόνο. Αυτή η ερμηνεία του χρόνου εμφανίζεται κυρίως σε εργασιακό περιβάλλον πιο έντονα από ότι στο προσωπικό/κοινωνικό, χωρίς να σημαίνει όμως ότι εκεί δεν υπάρχουν στόχοι. Οι Evans και Rand δίνουν έναν ορισμό που ταιριάζει με τον χρόνο στον εργασιακό χώρο αφού περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο ο χρόνος λήψης αποφάσεων σχετίζεται με τη συνεργασία, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο χρόνος λήψης αποφάσεων συνεργασίας των άλλων επηρεάζει τις κρίσεις αυτών των ατόμων.<sup>11</sup>

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των Voronina, Skokova, Melnikova, Yarygina και Miroshnichenko σχετικά με τη έννοια του χρόνου όπως αυτή

---

contrasts, and insights for the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 14 (3/4), 288-312.

7 Kalu, J. N. (2012). Time Resource Management for Effective School Administration. *Journal of Educational and Social Research*, 2 (10), 115-123. Επίσης, Τσέτσος, Σ. (2016). Η διαχείριση του χρόνου ως σημαντικής παραμέτρου για την αποτελεσματική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. «*εκπ@ιδευτικός κύκλος*», 4(3), 155-168. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3\\_9.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_9.pdf)

8 Tsakiri, M.T. (2002). How much 'managerial' is the managers' time? *Spoudai*, 52 (4), University of Piraeus.

9 Kulikov, S. B. (2015). Who Creates the Time: Nature or Human? *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 13(1), 167-172.

10 Etkin, J. (2019). Time in relation to goals. *Current opinion in psychology*, 26, 32-36.

11 Evans, A. M., & Rand, D. G. (2019). Cooperation and decision time. *Current opinion in psychology*, 26, 67-71.

εμφανίζεται στην λογοτεχνία, αφού τονίζουν πως η κατανόηση του χρόνου λεξιλογικά εξαρτάται από την αντίληψη που έχει ο κάθε άνθρωπος<sup>12</sup>. Σε αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί και ο Mayer<sup>13</sup> προσθέτοντας ότι στην πραγματικότητα υπάρχουν δύο έννοιες του χρόνου. πρώτον, την έννοια των χρονικών σχέσεων που ορίζονται με λέξεις όπως «πριν», «μετά», «ταυτόχρονη», κ.λπ. δεύτερον, η έννοια της διάρκειας ή του χρονικού μήκους ενός γεγονότος ή μιας διαδικασίας.

## 2.2 Διαχείριση του χρόνου – Προσδιορισμός και Οριοθέτηση

Στο σημείο θα ήταν χρήσιμο να κάνουμε μία μικρή αναφορά στην έννοια της διαχείρισης του χρόνου. Στόχος όλων μας είναι να διαχειριζόμαστε όσο πιο αποδοτικά γίνεται τον χρόνο μας έτσι ώστε να πετυχαίνουμε και τους στόχους που θέτουμε. Τι εννοούμε όμως λέγοντας διαχείριση του χρόνου;

Η ορθή διαχείριση του χρόνου είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την Claessens και τους συνεργάτες της<sup>14</sup> δεν έχει βρεθεί ένας ορισμός για τη διαχείριση του χρόνου ο οποίος χαιρεί την αποδοχή όλων των επιστημόνων. Η συγκεκριμένη επιστημονική ομάδα ορίζει τη διαχείριση του χρόνου «ως τις συμπεριφορές που στοχεύουν στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου κατά την εκτέλεση ορισμένων προσανατολισμένων στον χρόνο δραστηριοτήτων». Ο συγκεκριμένος ορισμός αναφέρεται στην εστίαση μιας δραστηριότητας η οποία εκτελείται με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει σαν συνέπεια την αποτελεσματική χρήση του χρόνου<sup>15</sup>.

Σύμφωνα με τον Abu-Nasser<sup>16</sup> η διαχείριση του χρόνου είναι η ανακάλυψη και η εφαρμογή της πιο αποδοτικής μεθόδου έτσι ώστε να ολοκληρωθούν οι εργασίες στο καλύτερο δυνατό χρόνο και με την υψηλότερη ποιότητα, ενώ ο Kalu<sup>17</sup> προσθέτει στον παραπάνω ορισμό και την ισορροπία, όσον αφορά τη διάθεση χρόνου, στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή καθώς και στην επιθυμία του σώματος από τη μία και του πνεύματος από την άλλη.

Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες η έννοια της διαχείριση του χρόνου, σύμφωνα με τη Botha<sup>18</sup>, αναφέρεται στις δεξιότητες, τα εργαλεία και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στο μέγιστο βαθμό στα καθήκοντα και τους στόχους που έχουν θέσει.

---

12 Robertson, P. J. (2006). How principals manage their time. *Principal*, 86 (2), 12-16.

13 Mayer, E. John. (2007). *Creating a safe and welcoming school*. INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_16\\_gre.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_16_gre.pdf)

14 Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel review*, 36(2), 255-276.

15 Δαρβουλής, Α. (2015). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

16 Abu-Nasser, F. M. (2011). Perceptions of Secondary School Principals in Saud Arabia of Time Management Techniques. *Journal of Instructional Psychology*, 38 (1), 18-22.

17 Kalu, J. N. (2012). Time Resource Management for Effective School Administration. *Journal of Educational and Social Research*, 2 (10), 115-123.

18 Botha, R. J. (2013). Time management abilities of school principals according to gender: a case study in selected Gauteng schools. *Africa Education Review*, 10(2), 364-380.

Το πρόβλημα του ορισμού της διαχείρισης του χρόνου δημιουργείται από το γεγονός ότι ο κάθε κλάδος εξετάζει την έννοια αυτή υπό διαφορετική σκοπιά. Στην κοινωνιολογία, για παράδειγμα, η έμφαση θα μπορούσε να δοθεί στη δομή του προσωπικού χρόνου, ενώ στην ψυχολογία η έμφαση θα μπορούσε να είναι στην ικανότητα να επιμείνουμε σε σχέδια και να κάνουμε ακριβείς εκτιμήσεις για το πόσο χρόνο θα αναλάβει ένα έργο<sup>19</sup>. Στην ενότητα αυτή θα μελετήσουμε μερικούς από τους ορισμούς που έχουν δοθεί με στόχο να βρούμε αυτόν που θα ικανοποιεί τις ανάγκες της μελέτης μας.

Οι Hallinger & Murphy<sup>20</sup>, πρότειναν ότι η διαχείριση του χρόνου περιλαμβάνει τη διαδικασία προσδιορισμού των αναγκών, τον καθορισμό στόχων για την επίτευξη αυτών των αναγκών, την ιεράρχηση και τον προγραμματισμό των καθηκόντων που απαιτούνται για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ο ορισμός αυτός μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για την κοινωνιολογία όσο και για την εργασιακή ψυχολογία αφού στην εργασία είναι ένας χώρος που προγραμματίζουμε την μέρα μας στηριζόμενοι κατεξοχήν σε στόχους, οπότε η διαχείριση του χρόνου μας δείχνει τους τρόπους και τα μέσα που θα μπορούμε να επιτύχουμε τους στόχους μας.

Οι Sanchez-Fernandez, J., Mupo-Leiva, F., & Montoro-Rvos, F. J.<sup>21</sup> κάνουν μια πολύ ενδιαφέρουσα προσθήκη στην έρευνα που έχει γίνει για τη διαχείριση του χρόνου προσθέτοντας τον όρο πραγματικός, διαχείριση του πραγματικού χρόνου. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν βρήκαν ότι πολύ σημαντικό ρόλο σε μια οργάνωση παίζει η αντίληψη που έχει ο μανάτζερ για τον πραγματικό χρόνο και το τι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ώστε να συμβάλουν στην σωστή οργάνωση και διαχείριση του χρόνου.

Σύμφωνα με τον Blair<sup>22</sup> “η αποτελεσματική και αποδοτική διαχείριση του χρόνου περιλαμβάνει μια συνειδητή απόφαση για το τι είναι σημαντικό και στη συνέχεια σχεδιάζει κάποιος το χρόνο και ζει γύρω από αυτά τα πράγματα.” Είναι επομένως προφανές ότι ο χρόνος μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά.

Τέλος οι Akomolafe, C. O., & Oluwatimehin, B. F.<sup>23</sup> προτείνουν έναν ορισμό της διαχείρισης του χρόνου ως «οι συμπεριφορές εκείνες που συμβάλουν στην αποτελεσματική χρήση του χρόνου κατά την εκτέλεση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για να πετύχουμε τον στόχο που θέσαμε». Ο ορισμός αυτός υπογραμμίζει ότι η χρήση του χρόνου δεν αποτελεί αυτοσκοπό και δεν μπορεί να επιδιωχθεί μεμονωμένα. Το επίκεντρο είναι κάποια δραστηριότητα που στοχεύει στο στόχο, όπως η εκτέλεση μιας εργασίας ή ενός ακαδημαϊκού καθήκοντος, η οποία διεξάγεται με τρόπο που συνεπάγεται αποτελεσματική χρήση του χρόνου.

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί των σχολείων και οι διευθυντές των σχολείων, ειδικότερα, χρησιμοποιούν τον χρόνο τους, γίνεται ένας σημαντικός παράγοντας στην πρακτική της σχολικής διαχείρισης. Οι διευθυντές των σχολείων, όπως

---

19 Aeon, B., & Aguinis, H. (2017). It's about time: New perspectives and insights on time management. *Academy of management perspectives*, 31(4), 309-330.

20 Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2013). Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning. *NASSP Bulletin*, 0192636512469288

21 Sanchez-Fernandez, J., Mupo-Leiva, F., & Montoro-Rvos, F. J. (2012). Improving retention rate and response quality in web-based surveys. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 507-514.

22 Blair, G. M. (1992). Personal time management for busy managers. *Engineering Management Journal*, 2(1), 33-38.

23 Akomolafe, C. O., & Oluwatimehin, B. F. (2013). Principals' time management in secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(1), 13-16.

και οι άλλοι διαχειριστές, διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο ασχολούνται με τις δραστηριότητες των σχολείων διαχείρισης και καθοδήγησης<sup>24</sup>. Είναι επομένως σαφές ότι η διαχείριση του χρόνου, όπως εφαρμόζεται σε οποιαδήποτε βιομηχανία, δεν μπορεί απλώς να εφαρμοστεί στην σχολική κατάσταση. Ένα σχολείο, όπως και κάθε άλλη οργάνωση με προσανατολισμό τους ανθρώπους, έχει μοναδικά χαρακτηριστικά στα οποία ο κύριος και το προσωπικό του πρέπει να προσαρμόσουν τη χρήση του χρόνου τους.

Οι δάσκαλοι δουλεύουν εντός ενός αριθμού ωρών ανά ημέρα, ο οποίος κατά κανόνα χωρίζεται σε μονάδες χρόνου για διαφορετικούς τομείς. Πιθανότατα, αυτά τα μπλοκ έχουν ήδη γεμίσει με πρακτικές και επιτελούμενα καθήκοντα για να επιτύχουν. Οποιοσδήποτε νέες ή εκτεταμένες πρακτικές που εισάγονται πρέπει να φιλτραριστούν από τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τα ήδη γεμάτα χρονοδιαγράμματα τους<sup>25</sup>.

Το σχολείο, ως οργανισμός, απαιτεί αποδοτικές και αποτελεσματικές ικανότητες διαχείρισης χρόνου από το πρόσωπο ή τα πρόσωπα που είναι υπεύθυνα για τη διοίκησή του όπως προαναφέρθηκε<sup>26</sup>. Για τους λόγους αυτούς ο ορισμός που επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε είναι οι παρακάτω. Χρόνος είναι «ένας από τους πιο πολύτιμους πόρους στον σύγχρονο κόσμο»<sup>27</sup>. Για την διαχείριση του χρόνου θα χρησιμοποιήσουμε τον ορισμό του Blair<sup>28</sup>, ο οποίος τονίζει ότι η διαχείριση του χρόνου είναι πάνω απ' όλα διαχείριση του εαυτού μας, ακολουθώντας κάποιες βασικές αρχές διαχείρισης. Συνεπώς, περιλαμβάνει μια ατελείωτη σειρά αποφάσεων που μεταβάλλουν σταδιακά το σχήμα της ζωής κάποιου.

### 2.3. Διαχείριση χρόνου και επίδραση στη διαχείριση των λειτουργιών του σχολείου

Κατά την άποψή μου ο χρόνος είναι κάτι που αντιλαμβανόμαστε αλλά δεν μπορούμε να τον εξηγήσουμε εύκολα. Είναι άυλος, κυλάει συνεχώς χωρίς σταματημό και δεν έχουμε την δυνατότητα να τον αγοράσουμε ή να τον αποθηκεύσουμε. Άρα είναι πολύτιμος και θα πρέπει να κάνουμε οτιδήποτε μπορούμε έτσι ώστε να τον εκμεταλλευόμαστε στο μέγιστο βαθμό και να μην περνάει χωρίς να παράγεται έργο.

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός στον οποίο πρέπει να γίνουν μια σειρά εργασιών. Για την εύρυθμη λειτουργία του, την επιτυχή εκπλήρωση όλων αυτών των εργασιών και την ομαλή λειτουργία του σχολείου ως βιο-κοινωνικού συστήματος, είναι απαραίτητο να γίνει σωστή διαχείριση του χρόνου τόσο από τον /την Διευθυντή/τρια, όσο και από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σύμφωνα με τις εφτά δεξιότητες της Hellsten<sup>29</sup>, για να μπορέσουμε να διαχειριστούμε αποτελεσματικά τον χρόνο μας πρέπει αρχικά να κάνουμε ανάλυση του χρόνου. Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει

---

24 Botha, R. J. (2013). Time management abilities of school principals according to gender: a case study in selected Gauteng schools. *Africa Education Review*, 10(2), 364-380.

25 Walker, J. (2009). Reorganizing Leaders' Time: Does it Create Better Schools for Students?. *NASSP Bulletin*, 93 (4), 213-226.

26 Botha, R. J. (2013). Time management abilities of school principals according to gender: a case study in selected Gauteng schools. *Africa Education Review*, 10(2), 364-380.

27 Covey, S. R., (1994). *Seven Habits of Highly Effective*. Simon and Schuster

28 Blair, G. M. (1992). Personal time management for busy managers. *Engineering Management Journal*, 2(1), 33-38.

29 Hellsten, L. M. (2012). What Do We Know About Time Management? A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management. In T. Stoilov (Ed.), *Time Management* (pp. 3-28). Croatia: InTech.



να καταγράψει και να αναλύσει τον εργασιακό του χρόνο, πώς και πού θα τον διαθέτει σε εβδομαδιαία ή και καθημερινή βάση στο σχολείο. Στην Ελλάδα το εργασιακό ωράριο είναι τριάντα ώρες την εβδομάδα. Στη συνέχεια πρέπει να προχωρήσουμε στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού μας έργου και στον καθορισμό στόχων.

Ο σχεδιασμός αφορά στην κατανομή του χρόνου εφαρμογής της κάθε δραστηριότητας, ο οποίος πρέπει να είναι λίγο περισσότερος από τον αναμενόμενο. Ο καθορισμός στόχων είναι ιδιαίτερα σημαντικός, γιατί πρέπει να αποφασίσουμε τι θεωρούμε πιο σημαντικά και να επικεντρωθούμε κυρίως στη μελέτη αυτών, ενώ οι άλλες δραστηριότητες θα πρέπει να προγραμματιστούν γύρω από τους πρωταρχικούς στόχους που θέσαμε. Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι πρέπει να θέσουμε προτεραιότητες για να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτουμε. Ο προγραμματισμός είναι επίσης πολύ σημαντικός για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ένας καλός προγραμματισμός μας βοηθάει να καταλάβουμε τι θα κάνουμε σε μια δεδομένη χρονική περίοδο και μας δίνει τη δυνατότητα να μην ξεφύγουμε από πλάνο μας.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούμε στην αξιολόγηση ως ένα πολύ σημαντικό μέρος του έργου μας. Πρέπει πάντα να προσπαθούμε να δούμε τι δεν πήγε καλά, τι έφταιξε και πώς μπορούμε να διορθώσουμε τα λάθη μας. Η αξιολόγηση μας βοηθάει να γίνουμε καλύτεροι στο εκπαιδευτικό μας έργο και πρέπει να θυμόμαστε ότι δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα.

Εάν όλοι οι εκπαιδευτικοί κάνουμε τις διαδικασίες που αναφέρθηκαν παραπάνω πιστεύω ότι θα μπορέσει το σχολείο να λειτουργήσει αποτελεσματικά και οι εκπαιδευτικοί να κάνουν τη δουλειά με ευχαρίστηση και χωρίς άγχος.

Αφού μελετήσαμε και κατανοήσαμε τους όρους χρόνος και διαχείριση τονίζοντας την σημασία τους στο σχολείο μπορούμε τώρα να συνεχίσουμε αναλύοντας τις δραστηριότητες που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να ικανοποιήσουν μέσα στην μέρα, εβδομάδα, σχολικό έτος. Όπως αναφέραμε και προηγουμένως ένα φαινόμενο που συναντάμε πολύ συχνά στα σχολεία είναι οι δάσκαλοι να μην προλαβαίνουν να κάνουν πράγματα πέρα από την διδασκαλία τους στα συγκεκριμένα διδακτικά μπλοκ που έχουν<sup>30</sup>.

Για το λόγο αυτό θα επιχειρήσουμε να ιεραρχήσουμε το έργο του ανάλογα με το πόσο σημαντικό ή επείγον είναι. Ο διαχωρισμός και η κατανομή αυτή προτάθηκε από τον Covey<sup>31</sup> στο έργο του *Seven Habits of Highly Effective*. Οι κατηγορίες που θα χρησιμοποιήσουμε είναι:

1. Επείγοντα και Σημαντικά
2. Μη επείγοντα και Σημαντικά
3. Επείγοντα και Μη σημαντικά
4. Μη επείγοντα και Μη σημαντικά.

### **Επείγοντα-Σημαντικά**

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι συμπεριφορές που χρησιμοποιούμε όταν καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε κρίσεις και προβλήματα. Τέτοιες συμπεριφορές στο σχολείο

---

30 Tavakoli, H. M., Tavakoli, A. M., & Pouresmaeil, L. (2013). A Study of the Relationship between Time Management and Job Satisfaction. *International Journals Of Research in Organizational Behaviour and Human Resource Management*, 1 (3), 66-74.

31 Covey, S. R., (1994). *Seven Habits of Highly Effective*. Simon and Schuster



απαιτούνται αρκετά συχνά αφού το υλικό που επεξεργαζόμαστε είναι ο ανθρώπινος παράγοντας, εννοώντας τα παιδιά, τους γονείς και τους συνεργάτες. Σύμφωνα με το *Class Teachers Jobs Description* μέσα στα καθήκοντα του δασκάλου είναι να εξασφαλίζει την ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών. Αυτό σε συμπεριφορά ερμηνεύεται ότι θα πρέπει σε περίπτωση που αντιληφθεί ότι το παιδί μπορεί να έχει υποστεί κάποια κακοποίηση/bullying θα πρέπει να ενημερώσει τον αρμόδιο υπεύθυνο στο σχολείο και να δράσει άμεσα<sup>32</sup>. Μία ακόμα περίπτωση που μπορεί να μπει σε αυτή την κατηγορία είναι η επικοινωνία με τους γονείς, όπου και πάλι εξαρτάται αφού το θέμα συζήτησης μπορεί να μην είναι επείγον ή σημαντικό (π.χ. ρούχα για την γιορτή). Τέλος, μερικά από τα μίτινγκ που μπορεί να κληθούμε να παρευρεθούμε μπορεί να είναι επείγοντα και σημαντικά εξαιτίας του θέματος που πρέπει να συζητήσουμε (π.χ. η απομάκρυνση ενός παιδιού από το σχολείο).

### **Μη επείγοντα-Σημαντικά**

Σε αυτή την κατηγορία θα μπορούσαμε να βάλουμε τις περισσότερες συμπεριφορές και έργα που πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι αφού το πρόγραμμά τους είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε να εργάζονται σε διδακτικές ώρες. Για παράδειγμα η επαρκής προετοιμασία του μαθήματος (υλικό, διαφοροποίηση επιπέδου, ρυθμός, προσωπικές γνώσεις) χαρακτηρίζεται ως σημαντικό αλλά δεν είναι επείγων αν αυτή γίνεται αρκετό καιρό πριν.

Επιπλέον η επαγγελματική εξέλιξη (σεμινάρια, επιμορφώσεις) του εκπαιδευτικού είναι σημαντική να προγραμματίζεται χωρίς όμως αυτή να γίνεται επείγουσα. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας του φόρτου εργασίας που αισθάνονται ότι έχουν παραγκωνίζουν το κομμάτι αυτό χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι τα οφέλη από την επαγγελματική εξέλιξη είναι πάρα πολλά τόσο στην ψυχολογία τους, όσο και στην απόδοσή τους<sup>33</sup>. Μία επιπλέον δραστηριότητα που έχουν οι δάσκαλοι και ανήκει σε αυτή την κατηγορία είναι η συμπεριφορά των μαθητών, αφού είναι κάτι που καλούνται να το αντιμετωπίσουν καθημερινά χωρίς όμως πάντα να καθίσταται επείγων. Το αν είναι επείγων εξαρτάται από το είδος της συμπεριφοράς αλλά και από το τι κάνουμε την στιγμή που εμφανίζεται η συμπεριφορά αυτή.

Οι συναντήσεις που πρέπει να παρευρισκόμαστε μια φορά την εβδομάδα ανήκει σε αυτή την κατηγορία αφού είναι σημαντικό για να μαθαίνουμε ότι αλλαγές έχουν προκύψει αλλά δεν είναι επείγων αφού είναι πάντα προγραμματισμένο. Στο σχολείο που μελετάμε πολύ σημαντικό είναι και ο χρόνος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπου όμως δεν είναι επείγων αφού υπάρχει συγκεκριμένος χρόνος μέσα στην εβδομάδα που έχει σχεδιαστεί για αυτό. Τέλος σημαντικό είναι να αναφέρουμε και τις εκδρομές που θα πρέπει να διοργανώνει ο δάσκαλος.

### **Επείγοντα-Μη Σημαντικά**

Εδώ συναντάμε περιστατικά που φαίνεται ότι απαιτούν άμεσα την αντιμετώπισή τους χωρίς όμως αυτά να είναι σημαντικά για εμάς. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός εξαιτίας

---

32 Cowing, H. H. (1923). A teacher's time. *The School Review*, 31(5), 351-362.

33 Nonis, S. A., Teng, J. K., & Ford, C. W. (2005). A cross-cultural investigation of time management practices and job outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(4), 409-428.

του προγράμματός του έτσι όπως είναι διαμορφωμένο όταν προκύπτει μία κρίση δεν έχει το χρόνο ή την διαύγεια εκείνη την στιγμή να αντιληφθεί αν πρόκειται πραγματικά για ένα θέμα σημαντικό για τον ίδιο<sup>34</sup>. Μερικά παραδείγματα είναι η απουσία κάποιου άλλου εκπαιδευτικού και η αναπλήρωσή του την ώρα του διαλείμματος. Είναι ένα περιστατικό που απαιτεί άμεση αντιμετώπιση όμως δεν αποτελεί σημαντικό θέμα για τον εκπαιδευτικό.

### **Μη επείγοντα-Μη Σημαντικά**

Στην κατηγορία αυτή είναι όλες αυτές οι δραστηριότητες οι οποίες κάνουν μέσα την μέρα τους οι εκπαιδευτικοί και δεν είναι ούτε σημαντικές ούτε επείγουσες. Για παράδειγμα το να πιούμε καφέ μαζί με τους συναδέλφους μας την ώρα του διαλείμματος ή να συζητήσουμε το πως ήταν τα παιδιά σήμερα ή να σχολιάσουμε κάποια επικοινωνία που είχαν με τους γονείς αποτελούν δραστηριότητες που δεν είναι ούτε επείγουσες ούτε σημαντικές. Συνήθως παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά προβλήματα να αντιμετωπίσουν προκειμένου να αποφύγουν να τα κάνουν επιλέγουν να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

## **3. Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Μήτρα διαχείρισης του χρόνου**

### **3.1 Τα τεταρτημόρια δραστηριοτήτων**

Για να πετύχουμε την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου στο σχολείο μας πρέπει να χαρακτηρίσουμε τις διάφορες δραστηριότητες που έχουμε να κάνουμε, ως επείγουσες ή μη επείγουσες από τη μία και σημαντικές ή μη σημαντικές από την άλλη. Αυτή η διαδικασία θα μας βοηθήσει να τις βάλουμε σε μια σειρά προτεραιότητας τις δραστηριότητες που πρέπει να κάνουμε, με αποτέλεσμα να μην αγχωθούμε και να τις ολοκληρώσουμε επιτυχώς.

Σύμφωνα με τον Β. Κούλα<sup>35</sup>, για διαχειριστούμε πιο εύκολα και σωστά τον χρόνο μας, θα πρέπει να καταναείνουμε όλες τις εργασίες-δραστηριότητές μας σε έναν πίνακα ο οποίος είναι χωρισμένος σε τέσσερα τεταρτημόρια. Στα τεταρτημόρια αυτά κατανέμονται οι εργασίες ανάλογα με το πόσο επείγουσες ή σημαντικές είναι.

Έτσι στο πρώτο τεταρτημόριο τοποθετούνται όλα τα επείγοντα και σημαντικά ζητήματα που πρέπει να διευθετήσουμε. Ένα από τα πρώτα θέματα που πρέπει να διευθετήσουμε είναι ο χωρισμός τάξεων. Δηλαδή ποιος δάσκαλος θα αναλάβει την κάθε τάξη του σχολείου. Εδώ μπορούμε να συμπεριλάβουμε θέματα όπως το ζήτημα των εφημεριών. Είναι επείγον και σημαντικό ταυτόχρονα να γνωρίζει ο καθένας μας πότε έχει εφημερία έτσι ώστε να είναι στη θέση του και να βοηθήσει σε περίπτωση που δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα ανάμεσα στα παιδιά. Ο ορισμός αρμοδιοτήτων επίσης εμπεριέχεται σε αυτό το τεταρτημόριο. Δηλαδή ποιος είναι υπεύθυνος πυρασφάλειας του σχολείου, για το φαρμακείο, για τον έλεγχο του κυκλικείου, τη λειτουργία της

---

34 Tracy, B. (2004). Time power: A proven system for getting more done in less time than you ever thought possible. New York: AMACOM.

35 Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

βιβλιοθήκης, το εργαστήριο φυσικής, για τους χάρτες και άλλα.<sup>36</sup> Ακόμη εδώ μπορούμε να συμπεριλάβουμε και την άσχημη συμπεριφορά κάποιου παιδιού (έβρισε, χτύπησε, κορόιδεψε) προς κάποιο άλλο παιδί. Πρέπει αμέσως να καλέσουμε τους γονείς και να τους ενημερώσουμε για το περιστατικό. Τέλος, ενημέρωση για ιατρικά προβλήματα ή αλλεργίες που έχουν κάποια παιδιά.

Το δεύτερο τεταρτημόριο περιλαμβάνει τα ζητήματα που δεν επείγουν, είναι ωστόσο σημαντικά. Εδώ μπορούμε να συμπεριλάβουμε τα σεμινάρια και τις επιμορφώσεις μας. Είναι σημαντικό να γίνονται επιμορφώσεις εκπαιδευτικών αλλά είναι κάτι που δεν επείγει. Επίσης η ανάπτυξη θετικού κλίματος και σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των δασκάλων είναι μια πολύ σημαντική λεπτομέρεια η οποία όμως βοηθάει στην αποδοτικότητά μας, μιας και ενεργούμε με ηρεμία και ο ένας βοηθάει τον άλλο. Βέβαια είναι μια διαδικασία που χρειάζεται χρόνο, δεν επείγει. Οι εξωσχολικές δραστηριότητες ανήκουν επίσης σε αυτό το τεταρτημόριο. Για παράδειγμα η εκδρομή σε έναν αθλητικό χώρο ή σε έναν κινηματογράφο είναι σημαντική γιατί τα παιδιά αθλούνται ή καλλιεργούν το πνεύμα τους. Παρόλα αυτά δεν επείγουν. Τέλος εδώ πρέπει να προσθέσουμε την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους.

Το τρίτο τεταρτημόριο αναφέρεται στα επείγοντα αλλά μη σημαντικά ζητήματα. Εδώ τοποθετούνται τα τηλεφωνήματα που πρέπει να απαντηθούν ή κάποια e-mails που επίσης πρέπει να απαντηθούν αλλά δεν είναι σημαντικά με αποτέλεσμα απλά να σου αποσπούν την προσοχή. Επίσης εδώ τοποθετούνται και κάποιες συναντήσεις (σύλλογος διδασκόντων) των εκπαιδευτικών για να λάβουν γνώση για κάποια θέματα τα οποία δεν αξιολογούνται ως σημαντικά.

Το τέταρτο και τελευταίο τεταρτημόριο περιλαμβάνει ζητήματα τα οποία ούτε σημαντικά είναι αλλά ούτε και επείγουν. Εδώ μπορούμε να συμπεριλάβουμε διαφημιστικά φυλλάδια για εκδρομές ή εκδηλώσεις που δεν έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Επίσης, διάφορα e-mail που έχουν να κάνουν με άσχετες έρευνες ή εκδηλώσεις του Συλλόγου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πιστεύω ότι αν διαχειριζόμαστε τον χρόνο μας, ταξινομώντας τις δραστηριότητές μας, σύμφωνα με τα παραπάνω θα μπορούσαμε να έχουμε μια ήρεμη και παραγωγική σχολική χρονιά.<sup>37</sup>

### 3.2. Στυλ οργάνωσης χρόνου και Μονοχρονισμός – Πολυχρονισμός στη διαχείριση του σχολείου

Η Γιαννακοπούλου<sup>38</sup>, αναφέρει τα πέντε στυλ διαχείρισης χρόνου των διευθυντών, όπως αναπτύχθηκαν από την Αθανασούλα-Ρέππα<sup>39</sup>. Σύμφωνα με τις πιο πάνω συγγραφείς το κάθε στυλ έχει το δικό του τρόπο δράσης για αυτό και οι συμβουλές για καλύτερη

---

36 Κουσουλός, Α, Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική Διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.

37 Μλεκάνης, Μ. (2003). Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων: ερευνητικά δεδομένα. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου, (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σελ. 117-140). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

38 Γιαννακοπούλου, Ε. (2008), Η λήψη Αποφάσεων στη Διοίκηση του Δημοτικού Σχολείου: Τυπικές Ρυθμίσεις και Άτυπες Πραγματικότητες, *Διοικητική Ενημέρωση*, 45, 105-111.

39 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ίων.

διαχείριση του χρόνου θα πρέπει να είναι διαφορετικές για κάθε στυλ, έτσι που να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και ανάγκες του καθενός. Το πρώτο στυλ είναι αυτό του «Hopper» (το επικρατέστερο με 61%), ο οποίος μεταπηδά συνεχώς από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, τις χειρίζεται ταυτόχρονα, χωρίς όμως ποτέ να καταφέρνει να τις ολοκληρώνει. Για αυτό δουλεύει υπερωρίες για να κάνει όσα δεν κατάφερε να κάνει κατά τη διάρκεια της μέρας.

Ακολούθως, ο «Perfectionist Plus» είναι αυτός που προγραμματίζει τη μέρα του και προσπαθεί όλα να τα κάνει σωστά, αναλαμβάνοντας προσωπικά το καθετί. Έχει, ωστόσο, πολύ υψηλές προσδοκίες και απογοητεύεται όταν αυτές δεν επιτευχθούν. Εργάζεται πιο πολλές ώρες για να επιληφθεί όλες τις λεπτομέρειες. Ακόμα και αν υλοποιήσει τους στόχους του σπάνια ικανοποιείται με τα αποτελέσματα. Η τρίτη κατηγορία είναι αυτή του «Allergic to details» όπου το άτομο νοιάζεται και για την παραμικρή λεπτομέρεια με αποτέλεσμα να μένει μόνο στο σχεδιασμό και να μην προχωρεί τελικά στην εκτέλεση του σχεδιασμού του. Είναι ευέλικτο άτομο, αναθέτει δραστηριότητες σε άλλους και δεν κάνει υπερωρίες.

Στη συνέχεια, ο «Fence Slitter» είναι αυτός που τα αφήνει όλα στην τύχη και έχει πρόβλημα στη λήψη αποφάσεων, αφού ανησυχεί συνεχώς αν πήρε τη σωστή απόφαση. Και αυτός εργάζεται υπερωρίες για να πάρει τις αποφάσεις του, οι οποίες συνήθως είναι αυτές που είναι οι πιο δοκιμασμένες. Τέλος, ο «Cliff Hanger» είναι ο γεμάτος ενθουσιασμό, που όμως είναι σε όλα της τελευταίας στιγμής. Καθυστερεί στα χρονοδιαγράμματά του και γενικά χρειάζεται πίεση για να ολοκληρώσει τις δραστηριότητές του, για αυτό άλλωστε εμπλέκει και άλλους στο έργο του για να καταφέρει να ολοκληρώσει αυτά που κάνει. Δουλεύει συχνά υπερωρίες για να καταφέρει να ολοκληρώσει το έργο του<sup>40</sup>.

Η Robertson<sup>41</sup> εισήγαγε μια κλίμακα προσωπικότητας πέντε παραγόντων σε σχέση με το χρόνο, τέσσερις εκ των οποίων σχετίζονται με την εργασία: Συνέπεια, σχεδιασμός, πολυχρονισμός και ανυπομονησία. Ωστόσο, οι συγγραφείς πρότειναν ότι οι άνθρωποι που λαμβάνουν υψηλές βαθμολογίες για την ακρίβεια, το σχεδιασμό, και τον πολυχρονισμό μπορεί να έχουν μια υψηλότερη ανάγκη για τον έλεγχο της κατάστασης και χρησιμοποιούν αυτές τις στάσεις για την επίτευξη ελέγχου.

Από τους παράγοντες των προσωπικών χαρακτηριστικών, το στυλ διαχείρισης του χρόνου, δηλαδή ο πολυχρονισμός και ο μονοχρονισμός, είναι εκείνο που έχει μελετηθεί περισσότερο σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου. Ο πολυχρονισμός ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο οι άνθρωποι προτιμούν να εμπλέκονται σε δύο ή περισσότερες εργασίες ή γεγονότα ταυτόχρονα, ενώ ο μονοχρονισμός ορίζεται ως η προτίμηση των ατόμων να ασχολούνται και να διεκπεραιώνουν μια δραστηριότητα κάθε φορά<sup>42</sup>.

Ο μονοχρονισμός ως τρόπος αντιμετώπισης και διαχείρισης του χρόνου χρησιμοποιείται κυρίως στη βόρεια-κεντρική Ευρώπη και στη βόρεια Αμερική, ενώ ο

---

40 Κουάλη, Γ. (2012). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικού σχολείου και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. Διδακτορική διατριβή. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Επίσης, Robertson, P. J. (2006). How principals manage their time. *Principal*, 86 (2), 12-16.

41 Robertson, P. J. (2006). How principals manage their time. *Principal*, 86 (2), 12-16.

42 Τσάκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2006). Το άγχος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αποτελέσματα τεσσάρων περιπτώσεων μελετών. 9<sup>ο</sup> Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές. Λευκωσία 2-3 Ιουνίου 2006.

πολυχρονισμός χρησιμοποιείται περισσότερο στις μμεσογειακές, αραβικές, ασιατικές χώρες και στις χώρες της κεντρικής και νότιας Αμερικής. Ο μονοχρονισμός αντικρίζει το χρόνο ως δομημένο, με ένα σκοπό κάθε φορά και για κάθε κομμάτι, ενώ ο πολυχρονισμός τον αντικρύζει ως συνεχή όπου μπορούν να χωρέσουν διάφορες δραστηριότητες σε αυτόν. Στις πολυχρονικές κουλτούρες η εργασία αντικρίζεται ως να έχει το δικό της χρονικό κύκλο και ολοκληρώνεται όταν έρθει η ώρα της, και όχι επειδή το ορίζει ένα αυστηρό χρονοδιάγραμμα.

Τα αποτελέσματα σε σχέση με τον πολυχρονισμό και την αποτελεσματικότητα-απόδοση των ατόμων ποικίλει. Έχουν εντοπιστεί θετικές συσχετίσεις<sup>43</sup>, καθόλου συσχετίσεις αλλά, και ανάμεικτα αποτελέσματα<sup>44</sup>. Οι Bridges, & Searle<sup>45</sup> αναφέρουν δεκατρείς έρευνες μέχρι το 2008, οι οποίες εξετάζαν τη σχέση πολυχρονισμού και απόδοσης των ατόμων στην εργασία τους. Οι έρευνες αυτές παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές ως προς τα αποτελέσματά τους. Κάποιες έδειξαν θετική σχέση, άλλες αρνητική, ενώ άλλες δεν έδειξαν καμία σχέση.

Οι Κασουλίδης και Πασιαρδής<sup>46</sup> αποδίδουν τις διαφορές αυτές στο ότι δεν εξετάστηκε αν υπήρχε ταύτιση του προσωπικού στυλ διαχείρισης χρόνου με το στυλ διαχείρισης χρόνου που απαιτεί η ίδια η εργασία. Συνεπώς οι μέχρι τώρα έρευνες δεν κατέληξαν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι αρκετές έγιναν σε δείγματα φοιτητών κι όχι εργαζομένων ή διευθυντών.

Οι Akomolafe & Oluwatimehin<sup>47</sup> μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της διαχείρισης του χρόνου και των δύο στυλ ενασχόλησης με πολλαπλά καθήκοντα, δηλαδή τον πολυχρονισμό (προτίμηση να εκτελέσει δύο ή περισσότερες εργασίες ταυτόχρονα), και τον μονοχρονισμό (προτίμηση για την εκτέλεση των καθηκόντων διαδοχικά). Βρήκαν ότι οι άνθρωποι με μονοχρονιστικό στυλ ασχολούνται πιο συχνά με λεπτομερή σχεδιασμό από εκείνους με ένα πολυχρονιστικό στυλ. Διαπιστώθηκε ότι ήταν δύσκολο για τους μονοχρονιστές να υλοποιήσουν τον προγραμματισμό τους, πιθανόν γιατί ήθελαν να επικεντρώνονται μόνο σε μία δραστηριότητα κάθε φορά. Οι πολυχρονιστές εκπλήρωναν πιο συχνά τους προγραμματισμένους στόχους τους και να ήταν σε καλύτερη θέση να διαχειριστούν τις διακοπές στην εργασία και την εναλλαγή δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με τους Zampetakis, Bouranta, & Moustakis<sup>48</sup> οι πολυχρονιστές είναι λιγότερο αναβλητικοί από ότι οι μονοχρονιστές. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μονοχρονιστές θα καθυστερήσουν να αρχίσουν μια δραστηριότητα μέχρι να είναι σίγουροι ότι έχουν αρκετό

---

43 Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5<sup>th</sup> Edition). London & New York: Routledge Falmer.

44 Laurie-Ann M. Hellsten (2012). What Do We Know About Time Management? A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management, Time Management, In Stoilov, T. (Ed). *Time Management*. In Tech. p. 3-28. <http://idl.isead.edu.es:8080/jspui/bitstream/123456789/1767/1/9789535103356.pdf>

45 Bridges, S., & Searle, A. (2011). Changing workloads of primary school teachers: I seem to live on the edge of chaos. *School Leadership & Management*, 31(5), 413-433.

46 Κασουλίδης, Γ. & Πασιαρδής, Π. (2005). «Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά... Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου! Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104. Επίσης, Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

47 Akomolafe, C. O., & Oluwatimehin, B. F. (2013). Principals' time management in secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(1), 13-16.

48 Zampetakis, L. A., Bouranta, N., & Moustakis, V. S. (2010). On the relationship between individual creativity and time management. *Thinking Skills and Creativity*, 5 (1), 23-32.

χρόνο για να την ολοκληρώσουν. Οι Aeon & Aguinis<sup>49</sup>, στην έρευνα τους διαπίστωσαν ότι οι πολυχρονιστές νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους από ότι οι μονοχρονιστές. Επίσης, στα πρώτα στάδια της καριέρας τους οι μονοχρονιστές που εργάζονται σε ένα πολυχρονιστικό περιβάλλον, νιώθουν ότι κουράζονται πάρα πολύ και ακόμα νιώθουν ένα αίσθημα «αδικίας» ως προς αυτό, με αποτέλεσμα και τη μείωση της ικανοποίησης από την εργασία τους.

Στην έρευνα της Κουάλη<sup>50</sup> διαπιστώθηκε ότι στο Στυλ Διαχείρισης Χρόνου εν ώρα εργασίας οι τρεις ομάδες διευθυντών δεν διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους. Οι μμέςοι όροι τους ήταν πολύ κοντά και κυμαίνονταν γύρω στο 3, δηλαδή οι διευθυντές του δείγματος υιοθετούν ένα μέτριο πολυχρονιστικό στυλ διαχείρισης χρόνου στην εργασία τους. Από την ανάλυση όμως των δεδομένων προέκυψε μια μεγαλύτερη τάση της ομάδας των Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών προς ένα πιο πολυχρονιστικό στυλ διαχείρισης χρόνου. Μέσα από την ποιοτική φάση της έρευνας η τάση φανερώθηκε πολύ πιο έντονη, ιδιαίτερα για την ομάδα των Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών.

Οι δύο διευθυντές με τα λόγια αλλά και τις πράξεις τους φαίνονταν ότι δρούσαν συνειδητά πολυχρονιστικά και είχαν χαρακτηριστικά των πολυχρονιστών. Έδιναν επίσης, μμέςα από τον τρόπο δράσης τους αλλά και της αντίληψής τους, την αίσθηση ότι ο πολυχρονισμός συνδέεται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο έργο τους. Είναι το στυλ που ταιριάζει περισσότερο με τη φύση της διευθυντικής θέσης, αφού και αυτή χαρακτηρίζεται από ποικιλία, παρεμβολές και συνεχή κίνηση.

Δεδομένου ότι η ομάδα αυτή υπερέχει στη διαχείριση του χρόνου, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, όπως η ίδια η ερευνήτρια σημειώνει, έρχονται σε αντίθεση με το κυρίαρχο αγγλοσαξονικό μονοχρονιστικό πρότυπο του διευθυντή, που θεωρεί το μονοχρονιστή ως τον πιο αποτελεσματικό. Οι διαπιστώσεις στην έρευνα της Κουάλη στηρίζονται στην παρατήρηση και τις συνεντεύξεις έξι μόνο διευθυντών, ενώ στο ποσοτικό μέρος της έρευνας δεν προέκυψαν διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα δε μπορούν να γενικευτούν και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

### **3.3. Διαχείριση Χρόνου και Σχολική Αποτελεσματικότητα**

Η βιβλιογραφία της διαχείρισης του χρόνου αποκαλύπτει συγκρουόμενα ευρήματα ως προς το αν η διαχείριση του χρόνου οδηγεί σε κρίσιμα και εξαιρετικά επιθυμητά αποτελέσματα, όπως η βελτίωση της ευημερίας και η βελτίωση της απόδοσης της εργασίας. Μία άποψη είναι ότι οι πρακτικές διαχείρισης του χρόνου σχετίζονται θετικά με τον αντιληπτό έλεγχο του χρόνου, την ικανοποίηση από την εργασία και την υγεία και αρνητικά στο άγχος. Η εξάσκηση των ικανοτήτων μας για να διαχειριζόμαστε τον χρόνο φαίνεται να βελτιώνει τις δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου, αλλά αυτό σημαίνει ότι θα έχουμε και καλύτερες επιδόσεις, χρειάζονται και άλλοι παράμετροι για να μπορέσουμε να το εξασφαλίσουμε αυτό<sup>51</sup>.

---

49 Aeon, B., & Aguinis, H. (2017). It's about time: New perspectives and insights on time management. *Academyofmanagementperspectives*, 31(4), 309-330.

50 Κουάλη, Γ. (2012). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικού σχολείου και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. Διδακτορική διατριβή. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

51 Claessens, B. J., VanEerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel review*, 36(2), 255-276. Και Μπατζή, Δ., (2019) Αδημοσίευτη ενδιάμεση εργασία μαθήματος,



Οι Aeon και Aguinis<sup>52</sup> κάνοντας βιβλιογραφική έρευνα για την διαχείριση του χρόνου βρήκαν ότι οι δεσμοί μεταξύ διαχείρισης του χρόνου και ευημερίας και απόδοσης δεν είναι σαφείς. Η σχέση μεταξύ διαχείρισης χρόνου και ευεξίας αποκτά μεγάλη ποικιλία και η σχέση μεταξύ διαχείρισης χρόνου και απόδοσης φαίνεται να εξαρτάται από το εάν η απόδοση μετράτε ως αποτελέσματα ή συμπεριφορές. Προτείνουν τρεις οπτικές εξέτασης της διαχείρισης που ενσωματώνουν διεπιστημονικές και πολυεπίπεδες γνώσεις. Η πρώτη είναι η μέτρηση της διαχείρισης του χρόνου υπό το φως των δομών και κανόνων, η δεύτερη είναι οι ατομικές διαφορές που παρουσιάζουμε κατά την οργάνωση του χρόνου μας και τέλος ο χρόνος λήψης αποφάσεων.

Στη μελέτη των Chang, & Nguyen<sup>53</sup> βρέθηκε ότι ο χρόνος που αφιερώνει ο διευθυντής στη διοίκηση του οργανισμού έχει θετικά αποτελέσματα, ενώ η συμμετοχή του σε διδακτικές διαδικασίες είναι οριακά ή καθόλου σχετικές με τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και συχνά έχουν αρνητική σχέση με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει οι διευθυντές να βοηθάνε μέσα από την οργάνωση του σχολείου τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν οι δεύτεροι να αφοσιώνονται στο έργο τους χωρίς να πρέπει να ανησυχούν και για άλλα πράγματα<sup>54</sup>.

Τέλος, στην εργασία τους οι Τσουνή & Καρακατσάνη<sup>55</sup> διατύπωσαν το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι με το φόρτο εργασίας σε περιορισμένο χρόνο και πρότειναν ότι η σωστή οργάνωση των ίδιων, η βοήθεια από το διοικητικό προσωπικό αλλά και η συλλογική προσπάθεια όλων των εκπαιδευτικών αποτελούν τρόπους που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν αυτή τη δυσκολία. Όλα όσα προαναφέρθηκαν επιβεβαιώνονται και από τη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Bridges και Searle<sup>56</sup> σχετικά με την αλλαγή που έχει επέλθει στις εργασιακές απαιτήσεις που έχει πια ο δάσκαλος σε σχέση με το παρελθόν τονίζοντας ότι αντί οι εκπαιδευτικοί να δίνουν προτεραιότητα σε εργασίες που έχουν άμεσο αντίκτυπο στα παιδιά, αφιερώνουν πολύ χρόνο στις εξωτερικές απαιτήσεις ή απλώς προσπαθούν να αντιμετωπίσουν κάθε πτυχή του φόρτου εργασίας που προκύπτει. Φυσικά το αποτέλεσμα είναι ότι το έργο των δασκάλων δεν έχει πια κέντρο τα παιδιά επηρεάζοντας και την αποτελεσματικότητά τους αλλά και την ικανοποίηση που παίρνουν από το έργο τους.

Όπως προκύπτει από τα ανωτέρω, η διαχείριση του χρόνου και η αποτελεσματικότητα είναι δύο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Σύμφωνα με

---

DMPA605/NUP.

52 Aeon, B., & Aguinis, H. (2017). It's about time: New perspectives and insights on time management. *Academy of management perspectives*, 31(4), 309-330. Επίσης, Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

53 Chang, A., & Nguyen, L. T. (2011). The mediating effects of time structure on the relationships between time management behaviour, job satisfaction, and psychological well-being. *Australian Journal of Psychology*, 63(4), 187-197.

54 Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2013). Principal Time Management Skills: Explaining Patterns in Principals' Time Use and Effectiveness. Ανακτήθηκε στις 29/5/2014 από: <http://cepa.stanford.edu/content/principal-time-management-skills-explaining-patterns-principals-time-use-and-effectiveness>

55 Τσουνή, Β., & Καρακατσάνη, Ε., (2015). Η καθοριστική σημασία της ορθής διαχείρισης του χρόνου στην άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπαστεά, Α., (επιμ.), 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. 19-21 Ιουνίου 2015 (σ.σ. 1478-1486). Αθήνα. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/377/339>

56 Bridges, S., & Searle, A. (2011). Changing workloads of primary school teachers: I seem to live on the edge of chaos. *School Leadership & Management*, 31(5), 413-433.



τους Alafy και Elfattah<sup>57</sup>, Κασουλίδη και Πασιαρδή<sup>58</sup>, όσο πιο ορθολογικά κατανέμεται ο χρόνος από τον διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς τόσο αυξάνεται η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια μπορούν να επιτευχθούν και οι στόχοι που έχουμε θέσει. Στη συνέχεια θα αναφερθούν περιπτώσεις που φαίνεται πόσο στενά συνδεδεμένες είναι οι έννοιες διαχείριση χρόνου και αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σωστή διαχείριση του χρόνου παίζει σημαντικό ρόλο στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Odumeru<sup>59</sup> ένα από τα πλεονεκτήματα της σωστής διαχείρισης χρόνου είναι η μείωση του άγχους<sup>60</sup>. Αυτό συμβαίνει γιατί προγραμματίζοντας σωστά τον χρόνο μας, ολοκληρώνουμε έγκαιρα τις εργασίες που έχουν προτεραιότητα και ως εκ τούτου δεν πιεζόμαστε και επικρατεί μέσα μας εσωτερική ειρήνη. Η αναβλητικότητα είναι αυτή που συσσωρεύει τις εργασίες που πρέπει να διεκπεραιώσουμε με αποτέλεσμα να «τρέχουμε να προλάβουμε». Η άσκοπη χρήση του κινητού τηλεφώνου, της τηλεόρασης και η πολύωρη περιήγησή μας στο διαδίκτυο είναι μερικοί από τους παράγοντες που δεν μας επιτρέπουν να οργανώσουμε σωστά τον χρόνο μας με αποτέλεσμα να μεταθέτουμε για αργότερα κάποια εργασία που θα μπορούσαμε να κάνουμε ενώ «χαζεύαμε» στο διαδίκτυο. Εάν βάλουμε χρονοδιάγραμμα στις εργασίες που πρέπει να κάνουμε, τότε θα είμαστε πιο συνεπείς και πιο ήμεροι.

Όπως όλοι γνωρίζουμε, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες. Κατά την Αθανασούλα-Ρέππα<sup>61</sup> για να υπάρξει βελτίωση στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να εξασφαλιστεί η επαγγελματική δεξιότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από τις επιμορφώσεις. Οι επιμορφώσεις όμως για να έχουν βάση πρέπει να γίνονται στον κατάλληλο χρόνο. Για παράδειγμα, ποιο το νόημα να γίνει επιμόρφωση των συναδέλφων της πρώτης τάξης όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας τον Μάρτιο ή Απρίλιο; Επίσης γιατί να γίνει το σεμινάριο για τα πειράματα της θερμότητας της πέμπτης δημοτικού τον Μάιο που θα έχει διδαχθεί η συγκεκριμένη ενότητα; Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι ο χρόνος συνδέεται άμεσα με το κομμάτι των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών.

Οι συγκρούσεις στα σχολεία του τόπου μας είναι καθημερινό φαινόμενο. Αυτές αφορούν συγκρούσεις μεταξύ μαθητών ή και εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει ο Τέκος<sup>62</sup>, η έγκαιρη επίλυση των συγκρούσεων είναι απαραίτητη γιατί όταν δεν εξετάζονται και δεν επιλύονται, δημιουργούνται προβλήματα που έχουν σαν αποτέλεσμα τη μείωση της

---

57 Alafy, H. & Elfattah, D. (2014). Time Management as an Approach to secondary Schools Management Development in Egypt. *Excellence International Journal Of Education And Research*, 2 (6), 118-132.

58 Κασουλίδης, Γ. & Πασιαρδής, Π. (2005). «Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά... Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου! Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104.

59 Odumeru, J. A. (2013). Effective Time Management. *Singaporean Journal Of Business Economics, and management studies*, 2 (1), 9-17.

60 Αγγελίδου, Κ. (2006). Η Δημιουργία ενός Μεθοδολογικού Υποβάθρου για τη Μελέτη της Επιτυχημένης Ηγεσίας στην Κύπρο: Η Προσέγγιση των «Πολλαπλών Απώψεων», 9<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*, Λευκωσία, 2-6 Ιουνίου 2006.

61 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ίων.

62 Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

παραγωγικότητας τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή.

Υγεία και ασφάλεια είναι δύο έννοιες που συνδέονται μεταξύ τους με κάποιον τρόπο. Η ασφάλεια είναι ένα συναίσθημα που μπορεί να νιώσουν τα παιδιά παρατηρώντας τις πράξεις των δασκάλων τους. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής είναι άρρωστος και ο δάσκαλος τον αφήσει στην τάξη χωρίς να κάνει κάτι, τότε τα άλλα παιδιά δεν θα νιώθουν ασφαλή φοβούμενοι ότι θα κολλήσουν.

Στα περισσότερα σχολεία της χώρας μας, γινόμαστε μάρτυρες επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών. Πολλές φορές αυτές οι συμπεριφορές έχουν σαν αποτέλεσμα τον τραυματισμό κάποιων παιδιών, άρα υπάρχει σύνδεση της ασφάλειας με την υγεία. Σύμφωνα με τον Κεραμιδά<sup>63</sup>, υπάρχουν κανόνες και διαδικασίες στο πλαίσιο του σχολείου, που δίνουν τη δυνατότητα σε όλους μας να δράσουμε άμεσα και να εξαλείψουμε οποιαδήποτε ενέργεια μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών. Όσο πιο γρήγορα κινηθούμε, τόσο πιο καλά αποτελέσματα θα έχουμε.

Τέλος θα μιλήσουμε για τις εκπαιδευτικές αλλαγές που πραγματοποιούνται στα σχολεία τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με την Αθανασοπούλου<sup>64</sup>, όπως αναφέρεται από τη Διάδου<sup>65</sup> ως εκπαιδευτική αλλαγή εννοούμε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό που είτε θεσμοθετείται με υπουργικές αποφάσεις και διατάγματα, είτε επέρχεται απλά χωρίς να θεσμοθετηθεί.

Ηραγδαία εξέλιξη των επιστημών και οι μεγάλες και συνεχείς αλλαγές στην κοινωνία μας, επιβάλλουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές έτσι ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Στις εκπαιδευτικές αλλαγές σημαντικό ρόλο παίζει ο διευθυντής, ο οποίος πρέπει να τις οργανώσει και να τις σχεδιάσει μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, έτσι ώστε να έχουμε τον απαραίτητο χρόνο να τις υλοποιήσουμε.

## 5. Συμπέρασμα

Αγαπητοί συνάδελφοι, σκοπός της εισήγησης που προηγήθηκε είναι να αντιληφθούμε όλοι πόσο σημαντικό είναι να διαχειριζόμαστε σωστά τον χρόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν κάνουμε σωστή διαχείριση του εργασιακού μας χρόνου ταξινομώντας τις εργασίες μας, ανάλογα με τη σημαντικότητα τους, τότε αποκομίζουμε πολλαπλά οφέλη όπως ο περιορισμός του άγχους και η ευκολότερη εκπλήρωση των στόχων μας<sup>66</sup>.

Ένα σημαντικό εργαλείο διαχείρισης χρόνου, που μπορούμε όλοι οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούμε, είναι η μήτρα διαχείρισης χρόνου του Stephen Covey, κατά την

---

63 Αθανασοπούλου, Ο. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών Προτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιοποίηση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στα προγράμματα επιμόρφωσης*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

64 Κεραμιδά, Κ. (2014). *Η διαχείριση του χρόνου ως παράγοντας αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα: ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή*. Στο 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαιδευτική Πολιτική (EduPolicies 2014), Αθήνα, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014.

65 Διάδου, Ε. (2012). *Εκπαιδευτικές αλλαγές*. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: <http://www.inital.gr/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1-%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CE%95%CE%BD%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%AD%CF%81%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%82/8396-%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3-%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%91%CE%93%CE%95%CE%A3>

66 Παπαδάτου, Ε. (2013). *Η συμβολή των διευθυντικών στελεχών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας: συγκριτική μελέτη στους νομούς Αττικής και Κορινθίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

οποία ταξινομούμε τις εργασίες-δραστηριότητες, που καλούμαστε να διαχειριστούμε στον εργασιακό μας χώρο, ανάλογα με το πόσο επείγουσες ή σημαντικές είναι αυτές. Η κατανομή των δραστηριοτήτων στα τέσσερα τεταρτημόρια που αναφέρθηκαν παραπάνω, μας βοηθούν ώστε να μην «χανόμαστε» στον όγκο των εργασιών που πρέπει να εκτελέσουμε και μειώνει το άγχος, που όλοι έχουμε ασκώντας τα καθήκοντά μας. Τούτο συντελεί ώστε να έχουμε αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Θέματα όπως η διαχείριση συγκρούσεων, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, η υγεία και η ασφάλεια των παιδιών στο σχολείο, το εργασιακό άγχος είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το χρόνο. Όσο πιο σωστή λοιπόν είναι η διαχείριση του χρόνου στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας τόσο αυξάνονται και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνική**

- Αγγελίδου, Κ. (2006). Η Δημιουργία ενός Μεθοδολογικού Υποβάθρου για τη Μελέτη της Επιτυχημένης Ηγεσίας στην Κύπρο: Η Προσέγγιση των «Πολλαπλών Απόψεων», 9<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*, Λευκωσία, 2-6 Ιουνίου 2006.
- Αθανασοπούλου, Ο. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιοποίηση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στα προγράμματα επιμόρφωσης*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ίων.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008), Η λήψη Αποφάσεων στη Διοίκηση του Δημοτικού Σχολείου: Τυπικές Ρυθμίσεις και Άτυπες Πραγματικότητες, *Διοικητική Ενημέρωση*, 45, 105-111.
- Δαρβουδής, Α. (2015). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κουάλη, Γ. (2012). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικού σχολείου και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. Διδακτορική διατριβή. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κουσουλός, Α, Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική Διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.

- Θεοδωρίδης, Α. & Κυθραιώτης, Α. (2011). *Ο Διευθυντής και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου*. Παρουσίαση στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κασουλίδης, Γ. & Πασιαρδής, Π. (2005). «Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά... Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου! Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεραμιδά, Κ. (2014). *Η διαχείριση του χρόνου ως παράγοντας αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα: ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή*. Στο 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαιδευτική Πολιτική (EduPolicies 2014), Αθήνα, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014.
- Μλεκάνης, Μ. (2003). Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων: ερευνητικά δεδομένα. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου, (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σελ. 117-140). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μπατζή, Δ., (2019) Αδημοσίευτη ενδιάμεση εργασία μαθήματος, DMPA605/NUP.
- Παπαδάτου, Ε. (2013). *Η συμβολή των διευθυντικών στελεχών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας: συγκριτική μελέτη στους νομούς Αττικής και Κορινθίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσάκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2006). Το άγχος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αποτελέσματα τεσσάρων περιπτώσιων μελετών. 9<sup>ο</sup> Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές. Λευκωσία 2-3 Ιουνίου 2006.
- Τσιαμπάς, Γ. (2019) Μελέτη Περίπτωσης η διαχείριση του χρόνου στο σχολείο. Αδημοσίευτη ενδιάμεση εργασία μαθήματος, DMPA605/NUP

## Ξενογλώσσα

- Aeon, B., & Aguinis, H. (2017). It's about time: New perspectives and insights on time management. *Academy of management perspectives*, 31(4), 309-330.
- Abu-Nasser, F. M. (2011). Perceptions of Secondary School Principals in Saudi Arabia of Time Management Techniques. *Journal of Instructional Psychology*, 38 (1), 18-22.
- Akomolafe, C. O., & Oluwatimehin, B. F. (2013). Principals' time management in secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(1), 13-16.
- Alafy, H. & Elfattah, D. (2014). Time Management as an Approach to secondary Schools

- Management Development in Egypt. *Excellence International Journal Of Education And Research*, 2 (6), 118-132.
- Blair, G. M. (1992). Personal time management for busy managers. *Engineering Management Journal*, 2(1), 33-38.
- Botha, R. J. (2013). Time management abilities of school principals according to gender: a case study in selected Gauteng schools. *Africa Education Review*, 10(2), 364-380.
- Bridges, S., & Searle, A. (2011). Changing workloads of primary school teachers: I seem to live on the edge of chaos. *School Leadership & Management*, 31(5), 413-433.
- Chang, A., & Nguyen, L. T. (2011). The mediating effects of time structure on the relationships between time management behaviour, job satisfaction, and psychological well-being. *Australian Journal of Psychology*, 63(4), 187-197.
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel review*, 36(2), 255-276.
- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5<sup>th</sup> Edition). London & New York: Routledge Falmer.
- Covey, S. R., (1994). *Seven Habits of Highly Effective*. Simon and Schuster.
- Cowing, H. H. (1923). A teacher's time. *The School Review*, 31(5), 351-362.
- Etkin, J. (2019). Time in relation to goals. *Current opinion in psychology*, 26, 32-36.
- Evans, A. M., & Rand, D. G. (2019). Cooperation and decision time. *Current opinion in psychology*, 26, 67-71.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2013). Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning. *NASSP Bulletin*, 0192636512469288
- Hellsten, L. M. (2012). What Do We Know About Time Management? A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management. In T. Stoilov (Ed.), *Time Management* (pp. 3-28). Croatia: InTech.
- Hornig, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American journal of education*, 116(4), 491-523.
- Kalu, J. N. (2012). Time Resource Management for Effective School Administration. *Journal of Educational and Social Research*, 2 (10), 115-123.
- Kaufman-Scarborough, C., & Lindquist, J. D. (1999). Time management and polychronicity: Comparisons, contrasts, and insights for the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 14 (3/4), 288-312.
- Kulikov, S. B. (2015). Who Creates the Time: Nature or Human? *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 13(1), 167-172.
- Nonis, S. A., Teng, J. K., & Ford, C. W. (2005). A cross-cultural investigation of time management practices and job outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(4), 409-428.
- Ugwulashi, C. S. (2011). Time Management and School Administration in Nigeria: Problems and Prospects, *Journal of Educational and Social Research*, 1 (2), 871-878.
- Odumeru, J. A. (2013). Effective Time Management. *Singaporean Journal Of Business Economics, and management studies*, 2 (1), 9-17.
- Robertson, P. J. (2006). How principals manage their time. *Principal*, 86 (2), 12-16.

- Sanchez-Fernandez, J., Mupo-Leiva, F., & Montoro-Rvos, F. J. (2012). Improving retention rate and response quality in web-based surveys. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 507-514.
- Tracy, B. (2004). *Time power: A proven system for getting more done in less time than you ever thought possible*. New York: AMACOM.
- Tavakoli, H. M., Tavakoli, A. M., & Pouresmaeil, L. (2013). A Study of the Relationship between Time Management and Job Satisfaction. *International Journals Of Research in Organizational Behaviour and Human Resource Management*, 1 (3), 66-74.
- Tsakiri, M.T. (2002). How much 'managerial' is the managers' time? *Spoudai*, 52 (4), University of Piraeus.
- Walker, J. (2009). Reorganizing Leaders' Time: Does it Create Better Schools for Students?. *NASSP Bulletin*, 93 (4), 213-226.
- Zampetakis, L. A., Bouranta, N., & Moustakis, V. S. (2010). On the relationship between individual creativity and time management. *ThinkingSkillsandCreativity*, 5 (1), 23-32.

### Ιστοσελίδες

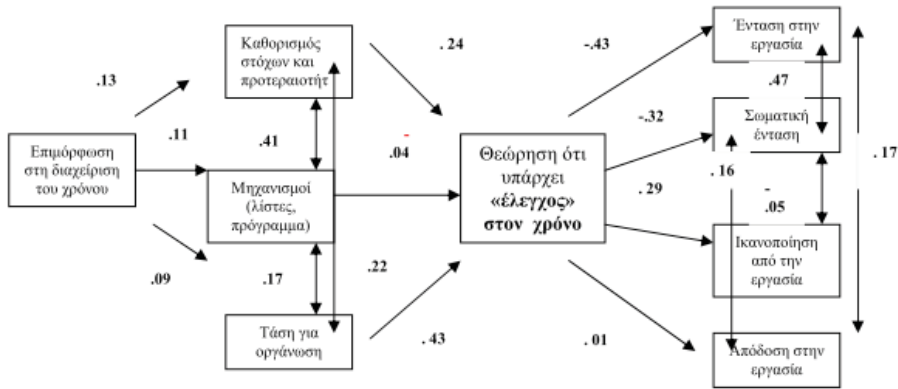
- Διάδου, Ε. (2012). *Εκπαιδευτικές αλλαγές*. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: <http://www.inital.gr/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1-%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CE%95%CE%BD%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%AD%CF%81%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%82/8396-%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3-%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%91%CE%93%CE%95%CE%A3>
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2013). Principal Time Management Skills: Explaining Patterns in Principals' Time Use and Effectiveness. Ανακτήθηκε στις 29/5/2014 από: <http://cepa.stanford.edu/content/principal-time-management-skills-explaining-patterns-principals-time-use-and-effectiveness>
- Κουτρουβίδης, Π. (2013). *Διαχείριση χρόνου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: <https://www.openbook.gr/diaxeirisi-xronou/>
- Laurie-AnnM. Hellsten (2012). What Do We Know About Time Management? A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management, Time Management, In Stoilov, T. (Ed). *Time Management*. InTech. p. 3-28. <http://idl.isead.edu.es:8080/jspui/bitstream/123456789/1767/1/9789535103356.pdf>
- Mayer, E. John. (2007). *Creating a safe and welcoming school*. INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_16\\_gre.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_16_gre.pdf)
- Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Τσέτσος, Σ. (2016). Η διαχείριση του χρόνου ως σημαντικής παραμέτρου για την



- αποτελεσματική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. «*εκπ@ιδευτικός κύκλος*», 4(3), 155-168. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3\\_9.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_9.pdf)
- Su, Y. (2013). *Improving Instructional Leadership Behaviors of School Principals by Means of Implementing Time Management Training Sessions*. Doctoral Dissertation. University of Iowa. Retrieved on 25/5/2014, from: <http://ir.uiowa.edu/etd/4916>
- Τσούνη, Β., & Καρακατσάνη, Ε., (2015). Η καθοριστική σημασία της ορθής διαχείρισης του χρόνου στην άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπαστέα, Α., (επιμ.), 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015 (σ.σ. 1478-1486). Αθήνα. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/377/339>
- Webb, X. J. (2012). *Measuring Job Satisfaction Among Kentucky Head Principals Using the Rasch Rating Scale Model*. Doctoral dissertation, University of Kentucky, [http://uknowledge.uky.edu/edl\\_etds/3/](http://uknowledge.uky.edu/edl_etds/3/)

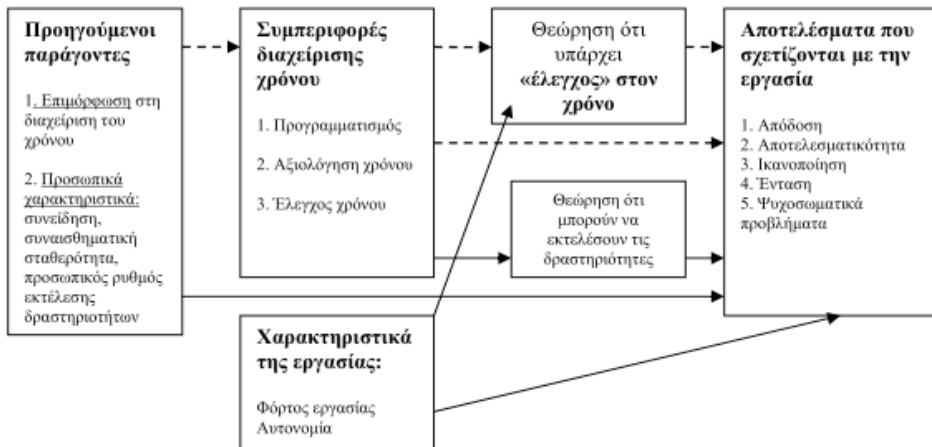
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Διάγραμμα 1: Θεωρητικό μοντέλο διαχείριση χρόνου της Macan (1994)



Πηγή: Macan (1994), σ. 388 και απόδοση στα ελληνικά Κουάλη (2012), σελ. 107

Διάγραμμα 2: Θεωρητικό μοντέλο διαχείριση χρόνου της Claessens (2004).



Πηγή: Από Claessens (2004), σελ. 142 (μετάφραση Κουάλη, 2012, σελ. 108).

Διάγραμμα 3: Τα τέσσερα τεταρτημόρια δραστηριοτήτων

<p><b>1. ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ</b></p> <p>Δραστηριότητες: Κρίσεις Πιεστικά προβλήματα Έργα με προθεσμία Συναντήσεις Εισηγήσεις-παρουσιάσεις</p>	<p><b>2. ΜΗ ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ</b></p> <p>Δραστηριότητες: Πρόληψη Κτίσιμο σχέσεων Αναγνώριση νέων ευκαιριών Προγραμματισμός Ψυχαγωγία</p>
<p><b>3. ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ</b></p> <p>Δραστηριότητες: Διακοπές Κάποια τηλέφωνα Κάποια αλληλογραφία Κάποιες συναντήσεις Επείγοντα περιστατικά</p>	<p><b>4. ΜΗ ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ</b></p> <p>Δραστηριότητες: Μικρά μη σημαντικά ζητήματα Κάποια αλληλογραφία Κάποια τηλέφωνα Ευχάριστες δραστηριότητες Άχρηστες Δραστηριότητες</p>

Πηγή: Κουάλη (2012 - Μετάφραση από Covey, MerrillandMerril).

#### Διάγραμμα 4: Τυπική και αποτελεσματική κατανομή του χρόνου σε τεταρτημόρια

		Επείγον	
		Υψηλό	Χαμηλό
Σπουδαιότητα	Χαμηλή	<p><b>I</b> Τυπική: 25-30% Αποτελεσματική: 20-25%</p>	<p><b>II</b> Τυπική: 15% Αποτελεσματική: 50-80%</p>
	Υψηλή	<p><b>III</b> Τυπική: 40-60% Αποτελεσματική: 15%</p>	<p><b>IV</b> Τυπική: 10% Αποτελεσματική: 1%</p>

Πηγή: Μετάφραση από Nicholls (2001)

#### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα** είναι Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Νεάπολης της Πάφου και Διευθύντρια της Μονάδας εξ Αποστάσεως Προγραμμάτων του ίδιου Πανεπιστημίου. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [a.reppa@nup.ac.cy](mailto:a.reppa@nup.ac.cy)

## Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων ως σύμβουλος-εμπυχωτής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα

### Περίληψη

Η αξιοποίηση της εκπαίδευσης ως βασικού μοχλού κάλυψης της επιθυμίας και τάσης του ατόμου για επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη, αποτελεί σταθερή πρακτική εδώ και χρόνια. Η Διά Βίου Μάθηση αποτελεί βασικό πυλώνα διοχέτευσης γνώσης στην κοινωνία της μάθησης και γνώσης. Η ανάπτυξη του προβληματισμού για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ωρίμασε τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο και βασίστηκε στην ανάγκη βελτίωσης των υπηρεσιών, τις οποίες προσέφερε το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η σημασία του εκπαιδευτή και των ικανοτήτων του, αποκτά κεντρική θέση στο πλαίσιο αυτό και ο ρόλος του αλλάζει κατεύθυνση. Ο ρόλος του, ο οποίος είναι ιδιαίτερα σημαντικός και θα πρέπει να βοηθά και να ενισχύει τους διδασκόμενους, οι οποίοι στο μέτρο του δυνατού είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους. Στην παρούσα ανακοίνωση θα εστιάσουμε στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ως σύμβουλο και εμπυχωτή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαπίστωση που προκύπτει από την βιβλιογραφική προσέγγιση του θέματος είναι ότι αυτός ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ο πιο σημαντικός που καλείται να διαδραματίσει μέσα στην ευρύτερη φιλοσοφία του πεδίου της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτής ενηλίκων, ρόλος, σύμβουλος, εμπυχωτής.

### The Adult Educator as a counselor and animator in the educational process

#### Abstract

Exploiting education as a key lever to meet one's desire and tendency for professional and social development has been a consistent practice for years. Lifelong Learning is a key pillar of knowledge transfer. The development of reflection on the role of the adult educator has matured in recent decades, both at European and national level. The importance of the trainer and his / her abilities takes a central place in this context and his / her role changes direction. Its role, which is particularly important and should help and strengthen the learners, who are themselves responsible for their education as far as possible. In this Communication, we will focus on the role of the adult educator as a consultant and animator in the educational process. It is clear from the bibliographic approach to the subject that this role of the adult educator is the most important one to play within the broader philosophy of Adult Education.

**Key words:** adult educator, role, consultant, animator

### 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κλάδους του τομέα

της εκπαίδευσης. Σήμερα, αρκετά θεωρητικά και πρακτικά ερωτήματα απασχολούν το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ παράλληλα σημαντικές μελέτες στο χώρο αυτό προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις. Ένα από τα βασικά ερωτήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων αφορούν: στις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους καθώς και στον ρόλο που καλείται να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν είναι απλός μεταδότης γνώσεων, όπως ο δάσκαλος στο παραδοσιακό σχολείο (Γιαννακοπούλου, 2008)<sup>1</sup>. Αντίθετα, συνδυάζει πράξεις, ενέργειες και συμπεριφορές, οι οποίες τον καθιστούν συντονιστή, καταλύτη, διαμεσολαβητή, καθοδηγητή μάθησης και υποστηρικτή-εμπνευστή (Rogers, 1999. Jarvis, 2004. Courau, 2000. Noyi & Pivetau, 1999)<sup>2</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να είναι (Noyi & Pivetau, 1999. Rogers, 1999. Courau, 2000. Jarvis, 2004. Γιαννακοπούλου 2008):

- **Συντονιστής:** διευκρινίζει τους στόχους και εποπτεύει τις δραστηριότητες του προγράμματος εκπαίδευσης. Σύμφωνα μάλιστα με τον Rogers (1999)<sup>3</sup>, ο εκπαιδευτής ως συντονιστής «αναδεικνύει την αξία ολόκληρου του εγχειρήματος ενώπιον της ομάδας και αξιολογεί μαζί με την ομάδα, εφόσον συνεχίζεται η μαθησιακή διαδικασία, την πρόοδο που έχει συντελεστεί και συντελείται ως προς την επίτευξη των στόχων». Ως συντονιστής, ο εκπαιδευτής είναι μέλος της ομάδας των εκπαιδευόμενων και ταυτόχρονα βρίσκεται εκτός της ομάδας, άρα, ενώ συμμετέχει στις δραστηριότητες, ταυτόχρονα παρατηρεί και συντονίζει.
- **Καταλύτης:** ενεργοποιεί συνεχώς και υποκινεί συστηματικά τις αναγκαίες μαθησιακές διαδικασίες, αποφεύγοντας τον παραδοσιακό κίνδυνο των παθητικών διδασκομένων. Αποδέχεται την κριτική των εκπαιδευόμενων για τις εκπαιδευτικές του μεθόδους και τους τρόπους της διδακτικής του συμπεριφοράς και αποδέχεται το γεγονός ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι αμοιβαία, οπότε και αυτός μαθαίνει από τους εκπαιδευόμενους. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτού του ρόλου είναι η θέληση και η δυνατότητα του εκπαιδευτή «να αφουγκραστεί» τις διαθέσεις των εκπαιδευόμενων του έτσι ώστε να προβλέψει τις όποιες πιθανές αντιδράσεις τους και επομένως να ανταποκριθεί ανάλογα. Ο ρόλος αυτός απαιτεί από τον εκπαιδευτή να αποφύγει την παθητική αποδοχή της γνώσης υποκινώντας και ενεργοποιώντας τους εκπαιδευόμενους του. Ο Heron (1999)<sup>4</sup> διακρίνει στο ρόλο του εκπαιδευτή έξι διαφορετικές διαστάσεις και αντίστοιχες δραστηριότητες: α) δραστηριότητα του σχεδιασμού, β) δραστηριότητα της απόδοσης του νοήματος, γ) δραστηριότητα χειρισμού των συναισθηματικών αντιδράσεων, ε) δραστηριότητα της οργάνωσης, στ) δραστηριότητα δημιουργίας θετικού κλίματος.
- **Διαμεσολαβητής:** διαμορφώνει τις σχέσεις των εκπαιδευόμενων με το μαθησιακό τους αντικείμενο μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες. Ως διαμεσολαβητής οφείλει να ανταποκριθεί στις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευόμενων του κατανοώντας τα

---

1 Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. 104 Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, Α. Τσιμπουκλή, Εισα-γωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, τομ. Δ' (σελ. 299-313), Πάτρα: ΕΑΠ.

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

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

4 Heron, J. (1999) *The complete facilitator's handbook*, London: Kogan Page.

προβλήματα τους και μέσω οργανωμένων δραστηριοτήτων να πετύχει να διαμορφώσει τη σχέση τους με το μαθησιακό αντικείμενο. Όταν καταφέρει να κατανοήσει εγκαίρως τις συνθήκες και να προσδιορίσει τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε μία μαθησιακή διαδικασία καθώς επίσης να κατορθώσει και ο ίδιος να τα μεταχηματίσει αυτά σε ευκαιρίες για μάθηση, τότε σίγουρα η παρέμβασή του θεωρείται επιτυχής. Αναγνωρίζει και κατανοεί τις συνθήκες και τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε μια δραστηριότητα μάθησης. Οργανώνει και διευκολύνει την προσπέλαση των εκπαιδευόμενων στο μεγαλύτερο δυνατό φάσμα πηγών μάθησης, ενισχύοντας την αυτονομία και τις αναπτυξιακές τους δυνατότητες.

- Καθοδηγητής της μάθησης: επιδιώκει την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας των εκπαιδευόμενων με τη διαρκή ενθάρρυνση για το ξεπέρασμα των δυσκολιών τους, το αναλυτικό σχολιασμό των προσπαθειών τους, την υπόδειξη καλών πρακτικών και τη διόρθωση των λαθών τους.
- Υποστηρικτής-εμπυχωτής: υποστηρίζει με όλα τα μέσα και τις δυνατότητες που διαθέτει την ομάδα των εκπαιδευόμενων και συμβάλλει με ουσιαστικό και αποτελεσματικό τρόπο προς την κατεύθυνση επίτευξης τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών στόχων των μελών της ομάδας.

Ο Jarvis έχει προτείνει δεκαεπτά διαφορετικούς ρόλους για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, γεγονός που καταδεικνύει το πολυσύνθετο του ρόλου του:

- 1) Εκπαιδευτικός / Διευκολυντής,
- 2) Αρωγός στο διδακτικό έργο,
- 3) Επόπτης,
- 4) Εκπαιδευτής / Προπονητής,
- 5) Καθοδηγητής,
- 6) Σύμβουλος,
- 7) Διαχειριστής,
- 8) Ελεγκτής / Αποτιμητής,
- 9) Ερευνητής,
- 10) Εκπαιδευτής άλλων εκπαιδευτών,
- 11) Συγγραφέας μαθησιακού / διδακτικού υλικού,
- 12) Σχεδιαστής αναλυτικών προγραμμάτων,
- 13) Οργανωτής εκπαιδευτικής πολιτικής,
- 14) Διαχειριστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- 15) Διαχειριστής τεχνικού προσωπικού,
- 16) Σύμβουλος, εμπειρογνώμων και αξιολογητής, και
- 17) Πωλητής / μεταπράτης.

## 2. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αποτυπωθεί όσο πιο αναλυτικά και εμπειριστατωμένα γίνεται η σημασία και η αξία του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και η μεγίστη σπουδαιότητα που αποτυπώνεται, όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτής ενηλίκων μέσα από τον πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο του καταφέρνει να γίνει ο ίδιος εμπυχωτής και σύμβουλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι γνωστό ότι διαφοροποιείται σε πάρα πολλά σημεία από αυτή των ανηλίκων και γι αυτό είναι



ιδιαίτερος σημαντικό να μπορέσει εκπαιδευτής ενηλίκων να αντιληφθεί τον βαρύ του ρόλου και την ευαισθησία και ενσυναίσθηση που πρέπει να έχει προκειμένου να καταφέρει να αποτρέψει τα τυχόν εμπόδια που φέρουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και να τους βοηθήσει να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο εξομαλύνοντας τις όποιες διαφορές κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές που τυχόν υπάρχουν.

Η παρούσα εργασία απευθύνεται σε όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων και έχουν την επιθυμία να εμβαθύνουν στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων όχι μόνο ως μεταδότη γνώσεων αλλά και ως υποστηρικτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως σύμβουλο και ως εμπνευστή. Ρόλος που προσδιορίζει τους εκπαιδευτές ενηλίκων και τους καταξιώνει στα μάτια των εκπαιδευομένων και στο πλαίσιο της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **3. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων**

Οι σχέσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων με τους εκπαιδευόμενους αναπτύσσονται οριζόντια, είναι ισότιμες, βασίζονται στο διάλογο και αποτελούν συνεχές αντικείμενο διαπραγματεύσης. Το γεγονός μάλιστα ότι οι ενήλικοι αυτοκαθορίζονται και λαμβάνουν οι ίδιοι αποφάσεις για τα περισσότερα ζητήματα της ζωής τους, σε συνδυασμό με το δεδομένο της ενεργητικής συμμετοχής τους, επιβάλλει ιδιαίτερες και διαφορετικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να αναλάβει ρόλο συμβουλευτικό-εμπνευστικό και διευκολυντικό στη διεργασία της μάθησης και να αποφύγει τον παραδοσιακά διδακτικό και καθοδηγητικό του χαρακτήρα.

#### **Θεωρία της Ανδραγωγικής**

Το Ανδραγωγικό μοντέλο του Knowles (1968)<sup>5</sup> (andragogy), το οποίο είναι από τα πιο δημοφιλή μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνει έξι βασικά σημεία ως προς τα οποία η Ανδραγωγική διαφοροποιείται από την παιδαγωγική ως επιστήμη της αγωγής που αφορά κυρίως στις μικρότερες ηλικίες.

Ειδικότερα, η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει:

- Να δημιουργούν συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον.
- Να δημιουργούν μηχανισμούς αμοιβαίου σχεδιασμού.
- Να κάνουν διάγνωση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των ενηλίκων εκπαιδευομένων.
- Να επιτρέπουν τον καθορισμό των γνωστικών στόχων σύμφωνα με τις διαγνωσμένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.
- Να σχεδιάζουν δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν στην επίτευξη των στόχων.
- Να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους, τα υλικά και τις πηγές για την επίτευξη των στόχων.
- Να αξιολογούν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας παράλληλα με την ανάγκη για περαιτέρω μάθηση.

Ο Knowles βασιζόμενος στις θεωρίες προσωπικότητας της ανθρωπιστικής ψυχολογίας δημιούργησε την εικόνα του αυτοκαθοδηγούμενου εκπαιδευόμενου, ο οποίος

---

5 Knowles, M.S. (1968), *Self - Directed Learning*, Chicago: Follet

έχει ως στόχο την αυτοανάπτυξή του. Όμως, έδειξε να μην λαμβάνει υπόψη του ότι κάθε άτομο είναι ενταγμένο και λειτουργεί σε ένα κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση. Δεν πραγματεύεται το γεγονός ότι οι κοινωνικοί θεσμοί και οι δομές τους μπορεί να είναι πιο ουσιαστικοί και καθοριστικοί για τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία κάθε ατόμου. Με τον τρόπο αυτό, η θεώρηση Knowles υποβαθμίζει τις κοινωνικές δομές και ενισχύει την εσφαλμένη αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι απομονωμένη.

Για τον Knowles η έμφαση δίνεται μονομερώς στην πλήρωση των εκπαιδευτικών αναγκών και στη βελτίωση και ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, όπου λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία.

### **Η θεωρία της κοινωνικής αλλαγής**

Ο Paulo Freire (1970)<sup>6</sup> διετύπωσε μια θεωρία μάθησης στην οποία ο ίδιος αναφερόταν ως «συνειδητοποίηση της αυτοσυνειδήσης». Βασίστηκε στις εμπειρίες του ως επιμορφωτής φτωχών ομάδων στη Βραζιλία και τις προσπάθειες απελευθέρωσης στην Λατινική Αμερική και την Αφρική, και σήμερα τυγχάνει ευρείας δημοτικότητας σε ολόκληρο τον δυτικό κόσμο, καθώς σύμφωνα με αυτή, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής συνειδήσης μεταξύ των ατόμων και των ομάδων παράλληλα με την προσπάθεια μόρφωσής τους.

Το έργο του διαπνέεται από την επιθυμία για πολιτική απελευθέρωση και αποτίναξη κάθε καταπίεσης. Η «κριτική συνειδητοποίηση» αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλύουν, να θέτουν ερωτήματα, και να αναλαμβάνουν δράση για τα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και οικονομικά πλαίσια που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη ζωή τους.

Ο Paulo Freire θεωρούσε τους εκπαιδευτές διαμεσολαβητές στη διεργασία της μάθησης και τους καλούσε να αναπτύξουν πραγματικό διάλογο με τους εκπαιδευόμενους μέσω του οποίου μαθαίνουν τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι ίδιοι (Κόκκος, 2005)<sup>7</sup>.

Οι βασικές αρχές της θεωρίας του Freire είναι οι παρακάτω: (Freire, 1972)<sup>8</sup>

1. **Η αρχή της Αξίας:** Η εκπαίδευση θα πρέπει να αυξήσει την ευαισθητοποίηση των μαθητών, ώστε να γίνουν υποκείμενα, και όχι αντικείμενα, του κόσμου. Αυτό γίνεται διδάσκοντας τους μαθητές να σκέφτονται δημοκρατικά και να αναρωτιούνται συνεχώς για το νόημα αυτών που μαθαίνουν
2. **Η αρχή της Γνώσης:** Η γνώση είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα. και χωρίζεται σε δύο είδη: την ασυναίσθητη ή πρακτική γνώση και την στοχαστική ή ενσυναίσθητη γνώση. Οι διάφορες πεποιθήσεις μετασχηματίζονται σε γνώση μετά από συζήτηση και κριτική σκέψη.
3. **Η αρχή της ανθρώπινης φύσης:** Η ικανότητα των ανθρώπων να σχεδιάζουν και να διαμορφώνουν τον κόσμο για τις μελλοντικές τους ανάγκες είναι αυτό που τους διαχωρίζει από τα ζώα. Οι καταπιεσμένες ομάδες πρέπει να διδάσκονται πώς να φαντάζονται ένα καλύτερο τρόπο ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν ένα πιο

---

6 Paulo Freire (1970) *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*. Harvard Educational Review: July 1970, Vol. 40, No. 2,

7 Κόκκος, Α. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης* μέθοδοι, τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ

8 Freire, P. (1972) *Cultural action for freedom*, Penguin

ανθρώπινο μέλλον. Εντούτοις, ορισμένοι φτωχοί άνθρωποι δε βλέπουν κανένα τρόπο για να ξεφύγουν από την κατάσταση τους και ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός σε αυτό.

4. **Η αρχή της μάθησης:** Ο Freire θεωρεί πλάνη την άποψη που θέλει το εκπαιδευτικό σύστημα σαν μια τράπεζα, μια μεγάλη αποθήκη, όπου οι μαθητές έρχονται να «κάνουν ανάληψη» των γνώσεων που χρειάζονται για τη ζωή. Οι μαθητές πρέπει να κατασκευάζουν τις γνώσεις μέσω αυτών που ήδη κατέχουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν πως αντιλαμβάνονται οι μαθητές τους τον κόσμο έτσι ώστε να ανακαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διδάξουν καλύτερα.
5. **Η αρχή της μετάδοσης:** Η διδασκαλία πρέπει να είναι μια πολιτική και δημοκρατική διαδικασία ώστε να αποφεύγεται η εξάρτηση από την αυθεντία του δασκάλου. Οι δάσκαλοι πρέπει να γίνουν μαθητές και οι μαθητές πρέπει να γίνουν δάσκαλοι.
6. **Η αρχή της κοινωνίας:** Ο Freire αμφισβητεί τη συμβατική υπόθεση ότι υπάρχει ισότητα ευκαιριών σε μια δημοκρατική κοινωνία. Υποστηρίζει, συχνά, ότι η εκπαίδευση είναι μια πολιτική διαδικασία. Τα σχολεία γίνονται εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τους γονείς, τις επιχειρήσεις και την κοινότητα για να επιβάλουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους. Παρ' όλο που αυτό δεν είναι το ζητούμενο, η διαδικασία αυτή οδηγεί συχνά σε καταπίεση και αποκλεισμό των λιγότερο ευνοημένων ατόμων.
7. **Η αρχή της ευκαιρίας:** Ολόκληρη η εκπαιδευτική σταδιοδρομία του Freire βασίζεται στην επιθυμία του να παράσχει μεγαλύτερες ευκαιρίες στους φτωχούς και καταπιεσμένους λαούς του κόσμου, και κυρίως στη Βραζιλία.
8. **Η αρχή της συναίνεσης:** Η διαφωνία είναι κάτι φυσιολογικό και αναμενόμενο που μπορεί να αποτελέσει ώθηση για προβληματισμό και αποτελεί πηγή ανάπτυξης. Το πρόβλημα εμφανίζεται όταν οι απόψεις και οι διαφωνίες καταπιέζονται στο όνομα κάποιας εξουσίας ή ελέγχου.

Σύμφωνα με τον Freire, ο εκπαιδευτής:

- Ρωτάει τους εκπαιδευόμενους τι θέλουν να μάθουν.
- Προωθεί τη συνεργασία, την ομόνοια και την πολιτισμική σύνθεση.
- Δε χειραγωγεί τους εκπαιδευόμενους αλλά ούτε και τους αφήνει στην τύχη τους.
- Προσκαλεί τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν κριτικά βοηθώντας τους με αυτό τον τρόπο να ανακαλύπτουν συνεχώς τις συνθήκες της πραγματικότητάς τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να προωθεί τον διάλογο και να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν κριτικά την πραγματικότητα. Ο Freire προτείνει συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία (Freire, 2006)<sup>9</sup>, η οποία δίνει προτεραιότητα στις δημοκρατικές αξίες και τη διαμόρφωση συνθηκών διαλόγου, επικοινωνίας, συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, μακριά από οποιεσδήποτε λογικές χειραγώγησης (Γρόλλιος, 2004:200, Freire, 2006, Merriam et al., 2007:140-141, Jarvis, 2007:366)<sup>10</sup>. Η διαδικασία αυτή έχει ως στόχο να αναπτυχθεί ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευόμενων μέσα από την αξιοποίηση του πραγματικού κόσμου και σταδιακά οδηγεί στην αμφισβήτηση της υπάρχουσας γνώσης. Η συνειδητοποίηση σύμφωνα με τον Freire δεν είναι η μεταβίβαση πληροφοριών ούτε η άσκηση δεξιοτήτων, αλλά συντελείται όταν

---

9 Freire, P., Shor, I. (2006). *Απελευθερωτική παιδαγωγική – Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

10 Jarvis, P. (2007). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

ο άνθρωπος βρίσκεται πρόσωπο με πρόσωπο με την πραγματικότητα και την κοινωνία στην οποία ζει (Freire, 1985)<sup>11</sup>. Η κριτική συνειδητοποίηση είναι μια διεργασία μάθησης κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι κατορθώνουν, με τη συμβολή του εκπαιδευτή να αποκτήσουν επίγνωση για την κατάσταση τους, αλλά και να οικοδομήσουν τις ικανότητες εκείνες που θα ενισχύσουν στον αγώνα τους για κοινωνική αλλαγή. Η κριτική συνειδητοποίηση επιτυγχάνεται μέσω της κατανόησης των αιτιών που δημιουργούν τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες. Η κριτική συνειδητοποίηση αποτελεί κύριο στόχο της Παιδαγωγικής των καταπιεσμένων.

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Freire αποτελούν πολύτιμα εργαλεία γνώσης για όσους είναι διατεθειμένοι να ασχοληθούν με τη μάθηση ενηλίκων μέσα από μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης. Είναι προφανές το γεγονός ότι ο Freire έχοντας να αντιμετωπίσει συνθήκες βίαιης πολιτιστικής επιβολής αποικιοκρατικού τύπου, θεωρεί ότι στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι να συνειδητοποιήσουν οι κυριαρχούμενοι τις αιτίες της καταπίεσής τους και στη συνέχεια να δράσουν πολιτικά για να αποτινάξουν την εξάρτησή (Κόκκος, 2005)<sup>12</sup>. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν κριτικά την πραγματικότητα, με σκοπό να την επαναπροσδιορίσουν μετασχηματίζοντάς την. Ο Freire (2006)<sup>13</sup> θεωρεί την προσωπική ανάπτυξη και τον κοινωνικό μετασχηματισμό ή «εξανθρωπισμό» ως αδιαχώριστες διαδικασίες (Jarvis, 2007:369-370, Merriam et al., 2007:140).<sup>14</sup>

## Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης

Ο Mezirow (1991)<sup>15</sup> θεωρεί ότι ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών, των πρακτικών και των πεποιθήσεών τους, καθώς και στην κατανόηση της εμπειρία τους μέσα από διαφορετικές οπτικές πλευρές. Θεωρεί δε ότι ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι:

- Να βοηθούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να επικεντρώνουν και να εξετάζουν τις παραδοχές που καθορίζουν τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους.
- Να τους βοηθούν να αξιολογήσουν τις συνέπειες της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Να τους βοηθούν να εντοπίζουν και να διερευνούν μία σειρά από εναλλακτικές παραδοχές.
- Να τους βοηθούν να αξιολογούν την αξιοπιστία των παραδοχών τους δια μέσου της επιτυχούς συμμετοχής τους σε διάλογο αυτών των παραδοχών.

Στο επίκεντρο της μετασχηματίζουσας θεωρίας μάθησης, είναι η διαδικασία της «αλλαγής προοπτικής», η οποία προσδιορίζεται σε τρεις διαστάσεις: την ψυχολογική (αλλαγές στην κατανόηση του εαυτού), την ηθική (αναθεώρηση των συστημάτων πεποιθήσεων), και της συμπεριφοράς (αλλαγές στον τρόπο ζωής).

---

11 Freire, P., (1985), *The politics of Education, Culture, Power and Education*, London: Bergin & Garvey

12 Κόκκος Α. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης μέθοδοι*, τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ

13 Freire, P. (2006). *Απελευθερωτική παιδαγωγική – Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

14 Merriam, S.B., & Brockett, R.G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons, inc.

15 Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass

Κατά συνέπεια, θα λέγαμε ότι η μετασηματιζούσα μάθηση είναι η μάθηση που μετασηματίζει προβληματικά πλαίσια αναφοράς και παρωχημένες παραδοχές, έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή (Κόκκος, 2005).<sup>16</sup>

Ένα σημαντικό τμήμα της μετασηματιζούσας μάθησης είναι να μπορέσουν τα άτομα να αλλάξουν τα πλαίσια αναφοράς τους με κριτικό προβληματισμό, αναθεωρώντας συνειδητά τις παραδοχές και τις πεποιθήσεις τους καθώς και να υιοθετήσουν μια νέα στάση που θα προσφέρει νέους τρόπους προσδιορισμού του κόσμου που τα περιβάλλει. Αυτή η διαδικασία είναι ουσιαστικά λογική και αναλυτική.

#### **4. Εκπαίδευση ενηλίκων-Συμβουλευτική**

Τα πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συμβουλευτικής ψυχολογίας έχουν κοινά στοιχεία και χαρακτηριστικά, ως προς τον τρόπο που επιδέχονται κάποιες θεωρίες-απόψεις, και κατά συνέπεια στο πώς εργάζονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων και οι σύμβουλοι ψυχολόγοι. Πέρα όμως από τα κοινά στοιχεία είναι δεδομένο ότι υπάρχουν κάποια όρια και διαφορές ανάμεσα στους δύο τομείς. Ενδεικτικά στην εκπαίδευση ενηλίκων ο επαγγελματίας εκπαιδευτής δεν θα επιλέξει κάποια συγκεκριμένη τεχνική, αλλά θα χρησιμοποιήσει μια πληθώρα τεχνικών από τις μεθοδολογίες που γνωρίζει. Αντιθέτως στη συμβουλευτική ψυχολογία και την ψυχοθεραπεία ο επαγγελματίας μπορεί να είναι συγκεκριμένος ως προς την προσέγγιση και τις πρακτικές που εφαρμόζει.

Οι ελεύθεροι συνειρμοί επίσης έχουν εφαρμογή και στα δύο πεδία. Συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων η αυθόρμητη σκέψη και έκφραση χρησιμοποιείται σε κάποιες τεχνικές όπως στον καταγισμό ιδεών και στην αισθητική εμπειρία μέσα από τη μετασηματιζούσα μάθηση (Κόκκος, 2005β; Mezirow, 2007)<sup>17</sup>. Παρομοίως οι ελεύθεροι συνειρμοί χρησιμοποιούνται στην ψυχαναλυτική θεραπεία και στη δραματοθεραπεία, διότι αποκαλύπτουν αυθόρμητες σκέψεις του συμβουλευόμενου (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999; Jennings, 2005). Τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην συμβουλευτική διαδικασία, η έκφραση της αυθόρμητης σκέψης βοηθά σημαντικά στην εμφάνιση της επικοινωνίας, στο σεβασμό των απόψεων του άλλου και στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης.

Η προσωποκεντρική προσέγγιση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εφαρμόζεται στη συμβουλευτική ψυχολογία και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η προσωποκεντρική ή πελατοκεντρική προσέγγιση αποτελεί βασικό μοντέλο της συμβουλευτικής. Οι βασικές αρχές της συγκεκριμένης προσέγγισης χρησιμοποιούνται από συμβούλους διαφορετικών προσεγγίσεων, αφού η ενσυναίσθηση και η ειλικρίνεια από την πλευρά του θεραπευτή είναι σημαντικές στη θεραπεία γενικότερα. Ταυτόχρονα η προσωποκεντρική θεωρία εφαρμόστηκε στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της οποίας ο εκπαιδευτής είναι δεκτικός σε θέματα που θέτει η ομάδα και μαζί με την ομάδα σχεδιάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

---

16 Κόκκος, Α. (2005). Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες: Για ποιο λόγο και με ποιον τρόπο; Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες (σ.σ. 5-23). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

17 Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασηματισμού. Στο J. Mezirow και συν. Η Μετασηματιζούσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο

### 5. Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως σύμβουλος –εμψυχωτής.

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003)<sup>18</sup>, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως «επαγγελματίας πρώτης γραμμής» και δεν είναι μόνο αυτός που γνωρίζει το αντικείμενό του και κατέχει απαντήσεις σε διδακτικά ερωτήματα, «αλλά εκείνος που στοχάζεται, αναρωτιέται, δοκιμάζει, πειραματίζεται», ενώ παράλληλα, «συνειδητοποιεί τις προεκτάσεις που έχουν οι καθημερινές του πρακτικές τόσο για τον κάθε μαθητή χωριστά όσο και για την ευρύτερη κοινωνία», όντας σε μια διαρκή διαδικασία ανάπτυξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο πολλαπλός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων χρειάζεται να συνδυάζει πράξεις, ενέργειες αλλά και συμπεριφορές, οι οποίες θα τον καθιστούν, ανάλογα με την περίπτωση και την ομάδα των εκπαιδευομένων του, συντονιστή, καταλύτη, διαμεσολαβητή, καθοδηγητή μάθησης, υποστηρικτή – εμψυχωτή (Rogers, 1999· Courau, 2000· Nove & Pivetau, 1999)<sup>19</sup>, δεδομένων βέβαια και των συνθηκών της εκπαίδευσης αλλά και των εξελίξεων του τομέα του.

Όπως επισημαίνει η Margo (2002), οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν και αποδέχονται την πολλαπλότητα του ρόλου τους και μάλιστα κρίνουν ότι χαρακτηρίζεται περισσότερο από συμπληρωματικότητα και λιγότερο από αυθεντικότητα.

Ο Rogers (1999) κάνοντας λόγο για τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων υποστηρίζει ότι ένας καλός εκπαιδευτής θα πρέπει να καταβάλει τα μέγιστα για να αξιοποιήσει πλήρως τις ικανότητες των εκπαιδευομένων, να προωθή την προσωπική ανάπτυξη, να καλλιεργεί όχι μόνο την αυτοπεποίθηση αλλά και να συμβάλλει στην αύξηση υπευθυνότητας και δράσης ενθαρρύνοντας παράλληλα κάθε αίσθηση προοπτικής. Επιπρόσθετα, να ενστερνίζεται ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες ενισχύοντας όσους προτιμούν την ενεργό ανάμειξη αλλά και εκείνους που στοχάζονται κριτικά

Συγκεκριμένα από παραδοσιακός εισηγητής-μεταβιβαστής γνώσεων, που αποδεικνύει και εξηγεί, έχει καταστεί σύμβουλος, υποστηρικτής και εμψυχωτής των εκπαιδευομένων, που λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες και τις γνώσεις των εκπαιδευομένων, αξιοποιώντας τις κατά την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας (Κόκκος, 2005γ:120, Κόκκος, 2005β:89). Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, τον καθιστά σύμβουλο- εμψυχωτή των εκπαιδευομένων, υπό την έννοια ότι προάγει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, αξιοποιώντας και καλλιεργώντας τις επικοινωνιακές του ικανότητες και προσεγγίζοντας προσεκτικά και εξατομικευμένα έναν προς έναν τους συμμετέχοντες στην ομάδα του.

Ο σύμβουλος- εμψυχωτής εκπαιδευτής ενηλίκων, δημιουργεί φιλικό κλίμα εντός τάξης και συμβάλλει στη διαμόρφωση δημιουργικών και οικείων σχέσεων των εκπαιδευομένων, με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγει την αλληλεπίδραση και την αλληλεγγύη, την αυτοεκτίμηση και την αλληλοεκτίμηση με απώτερο στόχο την πραγματοποίηση κοινών επιδιώξεων, χωρίς να επιβάλει απόψεις ή λύσεις (Knowles, Holton & Swanson, 2005 ; Κόκκος & Λιοναράκης, 1998:93; Courau, 2000:101; Κόκκος, 2005γ:120; Jaques, 2004 :246, Jarvis, 2004:153)<sup>20</sup>.

---

18 Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω

19 Noyl, D. & Pivetau, J. (1999), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

20 Jarvis, P. (2004). *Συνεχίζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.



Έμφύκωση είναι η «κινητοποίηση μιας ομάδας προς την κατεύθυνση ενός στόχου, η προσέγγιση του οποίου σηματοδοτεί την ενεργητική παρουσία της ομάδας στην κοινωνία» (Κόκκος, 2003:212). Ο Κόκκος (2000:35)<sup>21</sup> ορίζει την εμφύκωση ως διαδικασία που στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης, των δεξιοτήτων και της ενεργούς υποκίνησης μιας ομάδας προς την κατεύθυνση του στόχου μέσα από σχέσεις που βασίζονται στη συνεργατικότητα, την πρωτοβουλία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων. Πρεσβεύει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή – σύμβουλου-εμφυκωτή πρέπει να στηρίζεται στις ακόλουθες ρηματικές ενέργειες: να υποκινεί, να υποστηρίζει, να συμβουλεύει και να συντονίζει τα εγχειρήματα των εκπαιδευόμενων. Ο στόχος είναι η επιδίωξη της αυτενέργειάς τους.

Η εφαρμογή της εμφύκωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων, ως παιδαγωγική μεθοδολογία, η οποία συνδέθηκε με μια πιο αποδοτική διδασκαλία, όπως ήταν αναμενόμενο μεταμόρφωσε το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Φαίνεται από το σύνολο των θεωρητικών προσεγγίσεων και μέσα σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων, (ανάπτυξη της δια βίου μάθησης με γενικότερο αίτημα και στόχο την υλοποίηση ποιοτικότερων και αποτελεσματικότερων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων), πως ο εκπαιδευτής καλείται πλέον, να καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές του ικανότητες, να αφουγκραστεί τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και να θέσει εκείνους στο επίκεντρο της διαδικασίας.

Η Courau υποστηρίζει το ρόλο του εκπαιδευτή ως σύμβουλο-εμφυκωτή, εστιάζοντας σε τρεις λειτουργίες της εμφυκωτικής διαδικασίας: τη διαμόρφωση φιλικού κλίματος, τη διαχείριση των σχέσεων και το ζωντάνεμα της ομάδας, επισημαίνοντας ότι η εμφύκωση δεν είναι έμφυτο χάρισμα. Ο εκπαιδευτής ως σύμβουλος εμφυκωτής, πρέπει καταρχάς να γνωρίζει τις αρχές συντονισμού μιας ομάδας, να είναι σε θέση να διαπιστώνει τους διάφορους ρόλους και τις λειτουργίες μέσα σε αυτήν και τέλος, να είναι ικανός να χρησιμοποιεί με πρόσφορο τρόπο τις τεχνικές εμφύκωσης και διαχείρισης των σχέσεων, το να εμφυκώνεις σημαίνει να κατανοείς.

Οι εκπαιδευτές ως σύμβουλοι-εμφυκωτές, δημιουργούν τέτοιες συνθήκες ώστε να αναπτυχθεί ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, όπου κάθε εκπαιδευόμενος θα μπορέσει να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του και θα ενθαρρύνεται να εμπλακεί ενεργητικά στη διδακτική διαδικασία. Ο τόνος της φωνής ενός εκπαιδευτή- εμφυκωτή μπορεί να είναι χαμηλής έντασης, με ύφος οικείο και φιλικό και βλέμμα στραμμένο προς την ομάδα δείχνοντας το ενδιαφέρον του προς αυτή, ή δυνατής έντασης με ύφος ζωντανό, φιλικό και χαρούμενο, ενθαρρύνοντας την ομάδα να εμπλακεί στη διαδικασία μέσα από μια σχέση ισοτιμίας. Υπό τέτοιες συνθήκες οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται στο κάλεσμα των εκπαιδευτών και εμπλέκονται στη διαδικασία, καταθέτουν τις απόψεις τους, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους (Τσουβέλα 2005).<sup>22</sup>

Η στάση του εκπαιδευτή απέναντι στους εκπαιδευόμενους είναι μια διάσταση του ρόλου του ως εμφυκωτή, η οποία κινείται ανάμεσα στην «ουδετερότητα» και στην «επιρροή» -σε καμία περίπτωση όμως «επιβολή»-, ανάλογα με το παιδαγωγικό ρεύμα που ακολουθεί ο εκπαιδευτής. Ο εκπαιδευτής- εμφυκωτής υποκινεί προς την επίτευξη

---

21 Κόκκος, Α. (2000). *Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμφυκωτή*, Πανεπιστήμιο Πατρών & Μέντωρ

22 Τσουβέλα Ε., (2005), Η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτή ως εμφυκωτή στην ανάπτυξη του συμμετοχικού μαθησιακού κλίματος, Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: ΕΑΠ



στόχων, στη διαμόρφωση των οποίων συμμετέχουν όλοι, χωρίς εκείνος να επιβάλλει απόψεις ή λύσεις. Η έννοια της μη καθοδήγησης στην παιδαγωγική γίνεται συχνά κακώς αντιληπτή ως ένα είδος ελευθερίας κινήσεων χωρίς αρχές και μέθοδο, με την οποία ελπίζεται ότι θα υπάρξει πρόοδος. Η μη- καθοδήγηση όμως προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτής ασκεί επιρροή. Η επιρροή αυτή έχει στόχο τη διευκόλυνση της αυτονομίας, την υπεύθυνη μάθηση και την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων (Noye & Piveteau, 1999 :121)<sup>23</sup>.

Εν κατακλείδι ο εκπαιδευτής- σύμβουλος -εμπνηχωτής διαχειρίζεται διαφορετικά τη γνώση, επικοινωνεί, επηρεάζει χωρίς να επιβάλει, παρουσιάζεται, όπως ακριβώς είναι στους εκπαιδευόμενους, πάνω από όλα όμως νοιάζεται πραγματικά για εκείνους και τη μαθησιακή τους πορεία .

Αναδύεται, όπως διαφαίνεται ένα νέο μοντέλο - πρότυπο εκπαιδευτή ως σύμβουλος εμπνηχωτή, στο οποίο αναρωτιέται κανείς αν είναι συμβατό έτσι όπως περιγράφεται με τις απόψεις των ίδιων των ενηλίκων εκπαιδευομένων; Μπορούν όλοι να διαχειριστούν μια τέτοια ελευθερία στην εκπαίδευση; Υπάρχουν εκπαιδευόμενοι που επιθυμούν για διάφορους λόγους («κλειστή» αντίληψη της εκπαίδευσης) ο εκπαιδευτής να κάνει τυπικό μάθημα και απλά να παρουσιάζει πληροφορίες χωρίς να χάνει χρόνο σε συζητήσεις διότι αισθάνονται πιο ασφαλείς (Rogers, 1999: 226, Jaques, 2004 :89). Τα εμπόδια στη μάθηση, η εύκολη αναζήτηση πληροφοριών μέσω προσώπων κύρους, η δυσκολία που ενέχει η αλλαγή και αυτοανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης, το σύστημα διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης που επικρατεί στα σχολικά χρόνια ευνοεί την αναζήτηση και αποδοχή τέτοιων εκπαιδευτών από τους εκπαιδευόμενους;

Η εμπνύχωση δεν είναι ούτε οργάνωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας, ούτε διδασκαλία, αλλά περισσότερο είναι μια συμβουλευτική, καταλυτική δράση που εμπεριέχει τα στοιχεία της κινητοποίησης. Είναι η προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτή ενηλίκων να ενεργοποιήσει τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευομένων να αποκτήσουν ενσυναίσθηση των μαθησιακών τους αναγκών, έτσι ώστε να προσδιορίσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα μέσα για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτές και τελικά να δράσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτός ο συγκεκριμένος τρόπος δράσης απαιτεί μια σειρά από κρίσιμες δεξιότητες. Ο Κόκκος (2003)<sup>24</sup> θεωρεί τις δεξιότητες της συνεργασίας, της στοχοθεσίας, της λήψης αποφάσεων και ιδιαίτερα της δημιουργίας σχέσεων και της επικοινωνίας, ως ικανότητες κλειδιά για την επιτυχία του έργου ενός εμπνηχωτή.

Η σημαντική βαρύτητα που αναγνωρίζεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες ενός εμπνηχωτή έχει δημιουργήσει της λανθασμένη εντύπωση ότι η εμπνύχωση ίσως να αποτελεί ένα είδος χαρίσματος. Με την άποψη αυτή διαφωνεί η Courau η οποία χαρακτηριστικά αναφέρει: “Η εμπνύχωση δεν είναι έμφυτο χάρισμα. Το να είναι κανείς εμπνηχωτής, δε σημαίνει να είναι μόνο κεφάλτος, να έχει αποθέματα από ανέκδοτα ή να κάνει τον χαριτωμένο (Τσουβέλα 2005)<sup>25</sup>. Σύμφωνα με τη Λευθεριώτου (2010)<sup>26</sup> εκτός

---

23 Noye, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

24 Κόκκος, Α. (2003). *Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνηχωτή*. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ), Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών, (σελ 195-223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

25 Τσουβέλα Ε., (2005). *Η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτή ως εμπνηχωτή στην ανάπτυξη του συμμετοχικού μαθησιακού κλίματος*, Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: ΕΑΠ

26 Λευθεριώτου, Π. (2010). *Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική*

της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων θα πρέπει να καλλιεργούνται στάσεις συμβατές με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων: «θα πρέπει πρώτιστα να ευαισθητοποιούνται για τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και να συνειδητοποιούν τις παραδοχές που καθορίζουν τις μεθόδους και τις τεχνικές τους» καθώς και «να οδηγούνται με διεργασίες κριτικού στοχασμού στην αυτοεπίγνωση του ρόλου τους» (Λευθεριώτου, 2010)<sup>27</sup>. Στην κατεύθυνση αυτή αναγνωρίζεται ως κομβικής σημασίας η συνεργασία των εκπαιδευτών που δεσμεύονται σε κριτικά στοχαστικές διαδικασίες ως προς την εκπαιδευτική τους εμπειρία, με τη διαμόρφωση άτυπων ομάδων μάθησης, ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών και από κοινού αναζήτησης λύσεων.

## **6..Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες- Case study**

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες έχει παρόμοιο ρόλο, όμως, προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευομένων του στη διεργασία της μάθησης, οφείλει να λάβει υπόψη του και ορισμένες σημαντικές ιδιαιτερότητες: Τα άτομα που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες δυσκολεύονται να ταυτιστούν με το πλαίσιο εκπαίδευσης αλλά και με τον εκπαιδευτή τους, δεδομένου ότι είναι φορείς μιας διαφορετικής κουλτούρας από τη δική του. Επιπλέον, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, οι αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων δυσχεραίνουν την αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτή.

Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτή σε αυτές τις ομάδες είναι πιο πολύπλοκος, καθώς καλείται να υιοθετήσει και συμβουλευτικό ρόλο, εκτός από τον εκπαιδευτικό. Όπως αναφέρουν οι Τσιμπουκλή και Φύλλιπς (2010)<sup>28</sup>, ο εκπαιδευτής ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πρέπει να αναλάβει σε μεγαλύτερο βαθμό ρόλο εμπνευστή και διευκολυντή της διεργασίας της μάθησης με ενσυναίσθηση, ίσως μάλιστα χρειαστεί να υιοθετήσει και το ρόλο του θεραπευτή, καθώς πολύ συχνά νιώθει την ανάγκη να ανακουφίσει τους εκπαιδευομένους του από τα συμπτώματα του αποκλεισμού που βιώνουν. Σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να οριοθετήσει τη σχέση του με τους εκπαιδευομένους και «να λειτουργήσει 'θεραπευτικά' σε επίπεδο συλλογικό, δηλαδή δρώντας ως πρότυπο προς μίμηση, αποδεχόμενος τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων, εμπνευστώντας τους στη διεργασία της μάθησης, αντιμετωπίζοντας κάθε είδους διάκριση στην εκπαιδευτική ομάδα και διαφυλάσσοντας τη δημοκρατία και τον ορθολογικό διάλογο» (Τσιμπουκλή και Φύλλιπς, 2010)<sup>29</sup>.

Ωστόσο, σε ατομικό επίπεδο ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως «θεραπευτή» έχει πρόσθετες δυσκολίες εξαιτίας της πολυπαραγοντικής φύσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και από την έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτών σε ζητήματα ψυχικής υγείας.

---

*αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα*. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σ.σ. 271-305). Αθήνα: Μεταίχμιο

27 Λευθεριώτου, Π. (2010). *Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα*. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σ.σ. 271-305). Αθήνα: Μεταίχμιο

28 Τσιμπουκλή, Α., Φύλλιπς, Ν. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, ΙΔΕΚΕ. Αθήνα

29 Τσιμπουκλή, Α., Φύλλιπς, Ν. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, ΙΔΕΚΕ. Αθήνα

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες βλέπουν τον εκπαιδευτή τους ως:

- α) ως πηγή γνώσης και σοφίας,
- β) ως πηγή προσφοράς και ανακούφισης,
- γ) ως αντικείμενο θαυμασμού,
- δ) ως κριτή και
- ε) ως μορφή εξουσίας (Salzberger-Wittenberg, 1996)<sup>30</sup>.

Είναι φυσικό οι ανήκοντες στις ευπαθείς ομάδες να αναπτύσσουν πολλές φορές υπέρμετρες προσδοκίες για τον εκπαιδευτή τους και για όσα μπορεί να τους προσφέρει, εξαιτίας των σοβαρών εκπαιδευτικών ελλείψεων αλλά και συναισθηματικών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν. Καθοριστικό ρόλο παίζει το αίσθημα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και οικειότητας μεταξύ των μεταναστών/προσφύγων και των εκπαιδευτών τους, καθώς μόνο εάν οι εκπαιδευτές κατορθώσουν να αποκτήσουν την καθολική αποδοχή των εκπαιδευομένων τους, θα μπορέσουν να διδάξουν. Όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων καλούνται να διδάξουν ενήλικους μαθητές με τους οποίους δεν έχουν κοινά πολιτισμικά γνωρίσματα, τότε οφείλουν να αναζητήσουν μεθόδους, μέσω των οποίων θα αλληλεπιδράσουν καλύτερα με τους εκπαιδευομένους τους (Παπασταμάτης, 2010). Παρατηρείται μεταβολή ως προς την ψυχολογική διάθεση των εκπαιδευομένων στο μάθημά τους, καθώς οι καλές πρακτικές που χρησιμοποιούν, προσελκύουν το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω παρακολούθηση και ενεργότερη συμμετοχή τους στην τάξη. Το παράδειγμα που ακολουθεί είναι η μελέτη μιας περίπτωσης μιας εκπαιδευόμενης που κατ' ουσία είχε αποφασίσει να εγκαταλείψει το τμήμα μάθησης.

**Μελέτη περίπτωσης:** Η Άννι (45 ετών), Συριακής καταγωγής, μητέρα 2 ανήλικων τέκνων τους τελευταίους πέντε μήνες έχει εγκατασταθεί στον ελλαδικό χώρο εξαιτίας του εμφυλίου πολέμου, που έχει ξεσπάσει στη χώρα της. Η ίδια, ερχόμενη στην Ελλάδα, υποστηρίζει ότι επιθυμεί να βρει μια εργασία προκειμένου να βοηθήσει την οικογένειά της. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, θεωρείται η γνώση της ελληνικής γλώσσας. Για αυτόν τον λόγο παρακολουθεί μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε κέντρα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δυσκολεύεται όμως να προσαρμοστεί στα δεδομένα του μαθήματος και πολλές φορές είτε αργοπορεί, είτε χάνει κάποια μαθήματα εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων ή άλλων εξωγενών παραγόντων κατά συνέπεια, αδυνατεί να συμβαδίζει με το επίπεδο του συνόλου των συνεκπαιδευομένων της και χάνει την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρά της για ενεργή συμμετοχή και ορθή απόδοση στα μαθήματα. Η κατάσταση αυτή την είχε αποθαρρύνει σε τέτοιο βαθμό, ώστε για να ένα διάστημα δεν έχει εμφανιστεί καθόλου στα μαθήματα. Η εκπαιδευτριά της με προσωπική πρωτοβουλία επικοινωνήσε μαζί της, την βοήθησε με κάποιες ατομικές συναντήσεις να καλύψει μαθησιακά κενά. Προώθησε την ενσωμάτωσή της μέσα από την τεχνική διδασκαλίας της ομάδας και του role playing, την βοήθησε να έρθει κοντά με κάποια άτομα που η ίδια η εκπαιδευτριά θεωρήσε ότι έχει κάποια κοινά πολιτισμικά και θρησκευτικά στοιχεία και έτσι συνέβαλε μέσα από επισταμένες προσπάθειες, προσωπικό ενδιαφέρον και συνεχείς συζητήσεις μαζί της να της ενισχύσει την αυτοπεποίθηση, να την εντάξει

---

30 Salzberger-Wittenberg, I. (1996). *Psycho-Analytic Insight and Relationships*, Printed and bound by St Edmundsbury Press Ltd, Bury St Edmunds, Suffolk

στην εκπαιδευτική ομάδα και να την κάνει να νιώσει μέλος της. Γίνεται αντιληπτό ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτρια λειτούργησε απόλυτα ως εμπνευστής και σύμβουλος στην εκπαιδευόμενη και μέσα από τον ρόλο αυτό κατάφερε να οδηγήσει την εκπαιδευόμενη σε επαναπροσδιορισμό της σκέψης και συμπεριφοράς της.

Το παραπάνω παράδειγμα αποτελεί μια μεμονωμένη περίπτωση που επιδεικνύει τον πολύ σοβαρό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ακόμη σε περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος έχει αποφασίσει να εγκαταλείψει το τμήμα στο οποίο εντάχθηκε και το οποίο χρειάζεται να παρακολουθήσει ως δική του προσωπική ανάγκη. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας και μπορεί να αποτρέψει και να ανατρέψει τον οποιοδήποτε αρνητισμό και εμπόδιο παρουσιάζεται.

## **7. Συμπεράσματα**

Από τα παραπάνω γίνεται λοιπόν σαφές ότι, όταν ένας εκπαιδευτικός νοιάζεται για τους εκπαιδευόμενους, καταλαβαίνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και κυρίως τους προσεγγίζει με ενσυναίσθηση, έχει πολλές πιθανότητες να ευελπιστεί ότι θα καταφέρει σε μεγάλο βαθμό να τους προσφέρει ανακούφιση και ταυτόχρονα να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν, τα όποια εμπόδια καθώς και το άγχος που ενδεχομένως τους διακατέχει. Η Courau (2000)<sup>31</sup> πρεσβεύει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν αποτελεί απλά ένα έμφυτο χάρισμα αλλά χρειάζεται πολλή δουλειά, κοπιώδη προετοιμασία και φυσικά ενθουσιασμό και θάρρος. Ο Brookfield (1986)<sup>32</sup> πάει και ένα βήμα πιο πέρα τονίζοντας ότι, όταν ο εκπαιδευτής αντιληφθεί και κατανοήσει τις αντιδράσεις τους και ταυτόχρονα παραμένει αντικειμενικός στις κρίσεις του, σημαίνει ότι τους αντιμετώπισε με ενσυναίσθηση. Και ως μη παραλειφθεί το γεγονός ότι, τελικά η διδασκαλία είναι μία ανθρώπινη πράξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως σύμβουλος-εμπνευστής είναι από τους πλέον καθοριστικούς που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι αυτός που θα τον διακρίνει και θα τον προκρίνει στο εκπαιδευτικό στερέωμα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων βαθμίδων.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. 104 Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, Α. Τσιμπουκλή, *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τομ. Δ' (σελ. 299-313), Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2000). *Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνευστή*, Πανεπιστήμιο Πατρών & Μέντωρ
- Κόκκος, Α. (2003). *Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνευστή*. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, (σελ 195-223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κόκκος Α. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θεωρητικό πλαίσιο και*

---

31 Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

32 Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers

- προϋποθέσεις μάθησης μέθοδοι, τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ
- Κόκκος, Α. (2005). Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες: Για ποιο λόγο και με ποιον τρόπο; Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες (σ.σ. 5-23). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαίδευνοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Κόκκος, Α. (2010). *Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα*. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σ.σ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2011). *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: η διαμόρφωση μιας μεθόδου*. Στο Α. Κόκκος και συν. Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες (σ.σ. 71-120). Αθήνα: Μεταίχιμο
- Λευθεριώτου, Π. (2010). *Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα*. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σ.σ. 271-305). Αθήνα: Μεταίχιμο
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα: Σιδέρης
- Τσουβέλα Ε., (2005), Η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτή ως εμπνευστή στην ανάπτυξη του συμμετοχικού μαθησιακού κλίματος, Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: ΕΑΠ
- Τσιμπουκλή, Α., Φίλλιπς, Ν. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, ΙΔΕΚΕ. Αθήνα

## Ξενόγλωσση

- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Heron, J. (1999). *The complete facilitator's handbook*, London: Kogan Page.
- Freire, P. (1970). *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*. Harvard Educational Review: July 1970, Vol. 40, No. 2
- Freire, P. (1972) [Cultural action for freedom](#), Penguin
- Freire, P., (1985), *The politics of Education, Culture, Power and Education*, London: Bergin & Garvey
- Jarvis, P. (2007). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Knowles, M.S. (1968), *Self - Directed Learning*, Chicago: Follet
- Merriam, S.B., & Brockett, R.G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons, inc.

- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (2007). *Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος*. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και συν. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση (σ.σ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νογι, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1996). *Psycho-Analytic Insight and Relationships, Printed and bound by St Edmundsbury Press Ltd, Bury St Edmunds, Suffolk*

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η Κ. **Θωμαίτσα Θεοδωρακοπούλου** είναι διδάκτορας Παιδαγωγικής του ΕΚΠΑ. Επιπλέον είναι κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων και απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών του τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Έχει εργαστεί ως εκπαιδευτικό προσωπικό στην ΑΣΠΑΙΤΕ και στο ΠΕΣΥΠ και στο ΕΠΠΑΙΚ, καθώς και ως επιστημονικός συνεργάτης στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Έχει δημοσιεύσει πλέον των 20 εισηγήσεων σε διεθνή και ελληνικά συνέδρια και είναι συγγραφέας ενός βιβλίου με τίτλο «Διά Βίου Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών».



## Εργασιακός χρόνος, επίπεδο σπουδών στελεχών εκπαίδευσης και διαχείριση κρίσεων

*Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος - Μπαντούνα Μαρία - Κουσάβελος Νικόλαος*

### Περίληψη

Η εμφάνιση συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο, όπως συμβαίνει άλλωστε σε κάθε εργασιακό χώρο ανάμεσα σε εργαζόμενους. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε θέματα διαχείρισης κρίσης λόγω συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από τους Διευθυντές/Υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων Π.Ε. της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας. Στόχος της είναι να διαπιστώσει τυχόν συσχετίσεις των απόψεων των στελεχών εκπαίδευσης για τη διαχείριση κρίσεων από συγκρούσεις εκπαιδευτικών με την προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών τους. Τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας συλλέχθηκαν από 61 Διευθυντές/Υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων της Π.Ε. με ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών των Διευθυντών/Υποδιευθυντών επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις τους σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων από συγκρούσεις των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις-κλειδιά:** συγκρούσεις εκπαιδευτικών, κρίση, Διευθυντής/Υποδιευθυντής

### School units' management executives' working time, education level and crisis management

#### Abstract

The emergence of conflicts among primary school teachers is a common phenomenon, as it is the case in every workplace among employees. The present study focuses on conflict management issues of elementary school principals / and deputy school principals of the prefecture of Iliia due to conflicts between teachers. The purpose of this study is to ascertain any correlations between the views of school principals on crisis management regarding teachers' conflicts with their years of service and level of education. Quantitative survey data were collected from 61 elementary school principals / deputy principals with a questionnaire designed for the purpose of this research. The results showed that the years of service and the level of education of principals / deputy principals significantly influence their views on teachers' crisis management.

**Key Words:** conflicts among school teachers, crisis, school principal/deputy school principal

### 1. Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις σε όλους τους εργασιακούς χώρους, όπως και στα σχολεία, μπορούν

να προκαλέσουν εντάσεις μεταξύ των ατόμων που συνεργάζονται<sup>1</sup>. Η εμφάνισή τους σχετίζεται με την αντίθεση αντιλήψεων ή συναισθημάτων σε έναν οργανισμό ή χώρο<sup>2</sup>. Η εκδήλωση συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου σχετίζεται κυρίως με θέματα καθηκόντων και υποχρεώσεων<sup>3</sup> και είναι συνήθως σταδιακή με αποτέλεσμα, είτε την πρόκληση συναισθηματικών εντάσεων και θυμών των εμπλεκόμενων μερών, είτε την έγκαιρη επίλυση με αμοιβαία ικανοποίηση για τα εμπλεκόμενα μέρη<sup>4</sup>. Η διαχείριση των συγκρούσεων με αποτελεσματικό τρόπο είναι σημαντική, καθώς η μη επίλυσή τους μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία<sup>5</sup>. Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την εκδήλωση και τη διαχείριση των συγκρούσεων<sup>6</sup>. Στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο παίζουν τα χαρακτηριστικά και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν τα στελέχη της Π.Ε. (Διευθυντές/Υποδιευθυντές) για τη διαχείρισή τους. Στα ελληνικά σχολεία οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς είναι συχνό φαινόμενο<sup>7</sup> και η αποτελεσματική διαχείρισή τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία<sup>8</sup>.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει αν η προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών των Διευθυντών / Υποδιευθυντών της Π.Ε. της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας επιδρούν στις απόψεις τους σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Η ερευνητική αυτή μελέτη περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα.

## **2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Το φαινόμενο της σύγκρουσης εμπεριέχει πολλές έννοιες και έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων από διάφορα πεδία. Οι συγκρούσεις παρουσιάζονται σε κάθε οργανισμό και σχετίζονται με τη διαφορετικότητα των ανθρώπων, των στόχων και των αναγκών τους στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης για να επιτευχθούν οι στόχοι και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο<sup>9</sup>. Σύμφωνα με τους Everard

---

1 Msila, V. (2012), Conflict management and school leadership. *Journal of Communication*, 3(1), p.p.25-34.

2 Corvette, B. A. B. (2007), *Conflict management: A practical guide to developing negotiation strategies*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

3 DiPaola, M. & Hoy, W. (2001), Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), p.p. 238–244.

4 James, A. W. Jr. & Callister, R. R. (1995), Conflict and its management. *Journal of Management*, 21(3), p.p. 515-558.

5 Callanan, A. G. & Perri, F. D. (2006), Teaching conflict management using a scenario-based approach. *Journal of Education for Business*, 81(3), p.p. 131-139.

6 Antoniou, A., Polychroni, F. & Vlachakis, A. (2006), Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), p.p. 682-690.

7 Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013), Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια». *Επιστήμες Αγωγής*, (1-2), σ.σ. 125-140.

8 Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015), Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, (3), σ.σ. 57-96.

9 Gupta, J. M. & Sasidhar, B. (2010), Managing conflicts in organizations: A communicative approach. *AIMS International Journal of Management*, 4(3), p.p. 177-190.

και Morris<sup>10</sup> η σύγκρουση είναι η πραγματική διάσταση ανάμεσα στην παρουσία τρόπων δράσης και στην αναζήτηση διαφορετικών τρόπων δράσης.

Οι αιτίες των συγκρούσεων μπορεί να είναι ενδογενείς ή εξωγενείς σε σχέση με τη σχολική μονάδα<sup>11</sup>. Από τη μία οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με την αλληλεπίδραση και τον αριθμό των μελών μιας ομάδας, την έλλειψη επικοινωνίας και τον ρόλο της εξουσίας<sup>12</sup>, τους διαφορετικούς στόχους των εμπλεκόμενων μερών, το διαφορετικό αξιακό τους σύστημα, την έλλειψη κατανόησης<sup>13</sup>, το εργασιακό άγχος, την ανασφάλεια, τον ανταγωνισμό των εμπλεκόμενων μερών, τη σύγχυση ρόλων και αρμοδιοτήτων<sup>14</sup>. Από την άλλη οι εξωγενείς παράγοντες σχετίζονται με μειωμένους οικονομικούς πόρους, με αλλαγές για καινοτόμες δράσεις και με την ενδεχόμενη αξιολόγηση<sup>15</sup>. Οι παραπάνω παράγοντες είναι ικανοί να ωθήσουν τα εμπλεκόμενα μέρη σε συγκρούσεις.

Οι συγκρούσεις μπορεί να είναι ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη σε έναν οργανισμό, ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, ανάμεσα σε ομάδες<sup>16</sup> και να έχουν αρνητικά και θετικά αποτελέσματα για το σχολείο<sup>17</sup>.

Σύμφωνα με τον Rahim<sup>18</sup> τα αρνητικά στοιχεία μιας σύγκρουσης μπορεί να προκαλέσουν εργασιακό στρες, μείωση του συναδελφικού κλίματος και επικοινωνίας, ελάττωση της εργασιακής απόδοσης με επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, αντίσταση σε αλλαγές, έλλειψη εμπιστοσύνης και οργανωσιακή αστάθεια. Ωστόσο μπορεί να υπάρξουν και θετικά στοιχεία από μία σύγκρουση, όπως η αύξηση της κινητοποίησης των εμπλεκόμενων μερών για επίλυση των συγκρούσεων, η βελτίωση συνοχής της ομάδας με παραμερισμό των προσωπικών διαφορών, η καλλιέργεια δημιουργικού κλίματος, η αναζήτηση και εξεύρεση νέων τρόπων προσέγγισης και λύσεων με τη συμμετοχή και του Διευθυντή<sup>19</sup>.

Η ηγεσία μπορεί να επιδράσει σημαντικά στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο, αν έχει την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, της διαμεσολάβησης, της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της δημιουργίας θετικού κλίματος και της θετικής στάσης απέναντι στις συγκρούσεις ως αφετηρία αλλαγών και επαναπροσδιορισμού της οργανωσιακής λειτουργίας του σχολείου<sup>20</sup>. Οι Katz και Lawyer όπ. αναφ. στο Sellman<sup>21</sup> θεωρούν ότι υπάρχουν πέντε βασικές τεχνικές διαχείρισης των

---

10 Everard, K. B. & Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

11 Παρασκευόπουλος, Θ. (2008), *Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

12 Gupta, J. M. & Sasidhar, B. (2010), Managing conflicts in organizations: A communicative approach. *AIMS International Journal of Management*, 4(3), p.p. 177-190.

13 Hudson, K., Grisham, T., Srinivasan, P. & Moussa, N. (2005), *Conflict management, negotiation, and effective communication: Essential skills for project managers*. Στο: <https://urlzs.com/Geiyj> (προσπελάστηκε στις 16/10/2019).

14 Παπάνης, Ε. (2011), *Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο. Επικοινωνία στο χώρο της εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

15 Μαυρογιώργος, Γ. (1993), *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

16 Rahim, M. A. (2002), Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), p.p. 206-235.

17 Robbins, S. & Judge, T. (2012), *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Κριτική.

18 Rahim, M. A. (2001), *Managing conflict in organizations*. Westport, CT: Quorum Books.

19 Καραγιάννη, Ε. & Ρουσάκης, Ι. (2016), Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. *Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή*, Αθήνα, 19-21 Ιουνίου 2015. Αθήνα, 5, σ.σ. 547-558.

20 Msila, V. (2012), Conflict management and school leadership. *Journal of Communication*, 3(1), p.p. 25-34.

21 Sellman, E. M. (2003), *The processes and outcomes of implementing peer mediation services in schools: A*

συγκρούσεων: της εξυπηρέτησης, της συνεργασίας, του συμβιβασμού, της αποφυγής και του ανταγωνισμού. Η τεχνική που θα υιοθετήσει ο ηγέτης χαρακτηρίζει και το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει<sup>22</sup> και συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην επίλυση των συγκρούσεων. Επίσης, για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων από τον Διευθυντή σημαντικοί παράμετροι είναι η ηλικία, τα τυπικά προσόντα, η προσωπικότητά του<sup>23</sup> και η διοικητική του ικανότητα<sup>24</sup>. Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση των ηγετών βοηθάει στη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα σε έναν οργανισμό<sup>25</sup> και στην επιτυχία των οργανωτικών στόχων μιας ομάδας<sup>26</sup>.

## 2.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση των δημογραφικών-επαγγελματικών παραγόντων (έτη προϋπηρεσίας και επιπέδου σπουδών στελεχών εκπαίδευσης στην Π.Ε.) στη διαμόρφωση των απόψεών τους για τη διαχείριση κρίσεων από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, όπως αυτή υλοποιείται από τον Διευθυντή/Υποδιευθυντή.

## 2.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό προσδιορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης τα οποία έθεσαν το πλαίσιο και την κατηύθυναν ως εξής:

- Επηρεάζουν τα έτη προϋπηρεσίας των Διευθυντών-Υποδιευθυντών Δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας τις απόψεις τους για τη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς;
- Επηρεάζει το επίπεδο σπουδών των Διευθυντών/Υποδιευθυντών Δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας τις απόψεις τους για τη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς;

## 2.4. Υποθέσεις της έρευνας

### 2.4.1. Γενική Υπόθεση

Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα διερευνηθεί η επίδραση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών (συνολική προϋπηρεσία και επίπεδο

---

*cultural-historical activity theory approach*. University of Birmingham.

22 Farhangian, A. E. (2014), Leadership styles and conflict management styles: An exploratory study. *Journal of Social Issues & Humanities*, 2(1), p.p. 151-156.

23 Akinnubi, O. P., Durosaro, I. A., Fashiku, C. O. & Oyeniran, S. (2012), Principal's personal characteristics and conflict management in Kwara state secondary schools, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(6), p.p. 167-174. (Στο: <http://hramars.com/admin/pics/844.pdf> (προσπελάστηκε στις 18/10/2019).

24 Durosaro, I. A. (1998), Personality profile and managerial effectiveness of Nigerian female Principals. *International Journal of Educational Management*, 2 (2), p.p. 105-108.

25 Kazimoto, P. (2013), Analysis of conflict management and leadership for organizational change. *International Journal of Research in Social Sciences*, 3(1), p.p. 16-25.

26 Farhangian, A. E. (2014), Leadership styles and conflict management styles: An exploratory study. *Journal of Social Issues & Humanities*, 2(1), p. p 151-156.

σπουδών) των συμμετεχόντων σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τη διαχείριση συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από τον Διευθυντή/Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας.

#### 2.4.2. Επιμέρους Υποθέσεις

Στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθεί αν η συνολική προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών επιδρούν στις αντιλήψεις τους για τη διαχείριση των συγκρούσεων από τον Διευθυντή/Υποδιευθυντή όσον αφορά:

- ✓ τις πηγές και τα αίτια των συγκρούσεων,
- ✓ τις συνέπειες και την επίλυση των συγκρούσεων,
- ✓ τις τεχνικές διαχείρισης των κρίσεων από συγκρούσεις και την αποτελεσματικότητα αυτών και
- ✓ την επιμόρφωση σχετικά με ζητήματα διαχείρισης κρίσεων από συγκρούσεις εκπαιδευτικών.

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

#### 3.1. Δομή ερευνητικού εργαλείου

Η παρούσα έρευνα, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, έγινε με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της, ύστερα από ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 4 ερωτήσεις για τη διερεύνηση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στελεχών εκπαίδευσης στην έρευνα και η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε 30 ερωτήσεις δομημένες σε 5 θεματικές ενότητες για την εμφάνιση και τη διαχείριση των κρίσεων (τύποι κρίσεων στους εκπαιδευτικούς, πηγές και αίτια κρίσεων, συνέπειες και επίλυση των κρίσεων, τεχνικές διαχείρισης των κρίσεων και αποτελεσματικότητα αυτών και επιμόρφωση και ζητήματα διαχείρισης κρίσεων). Η πραγματοποίηση του έλεγχου (Cronbach's) για την εσωτερική συνέπεια και εγκυρότητα των μεταβλητών έδειξε ικανοποιητικό αποτέλεσμα ( $0,77 > 0,7$ ).

#### 3.2. Δείγμα Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο 2018 στο σύνολο των Διευθυντών και Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων (τετραθέσια και άνω) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας. Πρόκειται για συνολικά 79 Διευθυντές/Υποδιευθυντές των Δημοτικών σχολείων. Από το σύνολο των στελεχών εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων στους οποίους στάλθηκε το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά (Google Forms), αφού είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία και ενημέρωση, απάντησαν τελικά οι 61, οι οποίοι και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας (ποσοστό απόκρισης 77,2%).

Το προφίλ των 61 Διευθυντών/ντριών του δείγματος όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, έχει ως εξής:

Σχετικά με τα δημογραφικά, ως προς το φύλο συμμετείχαν 40 άνδρες (65,6%) και 21 γυναίκες (34,4%) και ως προς την ηλικία 17 (27,9%) ανήκουν στην ηλικιακή

κατηγορία «40-49» ετών και 44 (72,1%) στην ηλικιακή κατηγορία «50 και άνω» ετών.

Αναφορικά με τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, ως προς την προϋπηρεσία, 5 στελέχη εκπαίδευσης (8,2%) έχουν προϋπηρεσία «10 έως 19» έτη, 24 (39,3%) έχουν προϋπηρεσία «20 έως 29» έτη και 32 (52,5%) έχουν προϋπηρεσία «30 έτη και άνω».

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα Διευθυντών και Υποδιευθυντών, 23 (37,7%) διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο, 22 (36,1%) έχουν μεταπτυχιακή-διδασκαλείο, 14 (23%) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο και 2 (3,3%) είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

### Πίνακας 1: Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

Μεταβλητές		N (Συχνότητα)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Ανδρας	40	65,6
	Γυναίκα	21	34,4
	Σύνολο	61	100,0
Ηλικία	40 έως 49	17	27,9
	50 και άνω	44	72,1
	Σύνολο	61	100,0
Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Από 10 έως 19 χρόνια	5	8,2
	Από 20 έως 29 χρόνια	24	39,3
	30 και άνω	32	52,5
	Σύνολο	61	100,0
Επίπεδο σπουδών	Βασικό πτυχίο	23	37,7
	Μεταπτυχιακή-Διδασκαλείο	22	36,1
	Μεταπτυχιακός τίτλος	14	23,0
	Διδακτορικός τίτλος	2	3,3
	Σύνολο	61	100,0

### 3.3. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των 61 Διευθυντών/Υποδιευθυντών, των Δημοτικών Σχολείων της Π.Ε. της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν για την περιγραφική στατιστική ανάλυση και τη δημιουργία πινάκων με το στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας SPSS v 25. Στη συνέχεια έγιναν οι συσχετίσεις των απαντήσεων με τη συνολική προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων με το μη παραμετρικό τεστ Kruskal–Wallis H και το Mann-Whitney U τεστ, καθώς δεν υπήρχε κανονική κατανομή των απαντήσεων του δείγματος.

## 4. Αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1. Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας στελεχών εκπαίδευσης με τις απόψεις τους για τη διαχείριση κρίσεων

Για τον έλεγχο της συσχέτισης των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στελεχών εκπαίδευσης (Διευθυντές-Υποδιευθυντές) ως προς τις 5 θεματικές ενότητες (τύποι κρίσεων



στους εκπαιδευτικούς, πηγές και αίτια κρίσεων, συνέπειες και επίλυση των κρίσεων, τεχνικές διαχείρισης των κρίσεων και αποτελεσματικότητα αυτών και επιμόρφωση και ζητήματα διαχείρισης κρίσεων), πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  (5%).

Αναφορικά με τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας 3 (συνέπειες και επίλυση κρίσεων), η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές των ετών προϋπηρεσίας με τις εξής ερωτήσεις:

- 1) «Πιστεύετε ότι υπάρχει θετικός αντίκτυπος από μια κρίση;» Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (πίνακας 2) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών προϋπηρεσίας των στελεχών εκπαίδευσης δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας «10-19» και «30 και άνω» ( $U(5, 32)=22,000$ ,  $p=0,007<0.05$ ). Όσοι έχουν «30 και άνω» έτη προϋπηρεσίας (mean rank=20,81) συμφωνούν περισσότερο από αυτούς που έχουν «10-19» έτη προϋπηρεσίας (mean rank=7,40) ότι υπάρχει θετικός αντίκτυπος από μία κρίση.

**Πίνακας 2:** Έλεγχος Mann-Whitney σύγκριση ζευγών ετών προϋπηρεσίας στελεχών εκπαίδευσης με τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας 3

A/A Ερ.	Ερώτηση -Δήλωση	Έτη προϋπηρεσίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
7	Πιστεύετε ότι υπάρχει θετικός αντίκτυπος από μια κρίση;	10-19 30 και άνω	5 32	7,40 20,81	22,000	0,007

- 2) «Η επίλυση μιας κρίσης αυξάνει τη συνοχή της ομάδας;». Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (πίνακας 3) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών προϋπηρεσίας των στελεχών εκπαίδευσης δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας: α) «10-19» και «20-29» ( $U(5, 24)=16,000$ ,  $p=0,009<0.05$ ) και β) «20-29» και «30 και άνω» ( $U(24, 32)=260,500$ ,  $p=0,032<0.05$ ). Όσοι έχουν «10-19» έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=23,80) από αυτούς που έχουν «20-29» έτη προϋπηρεσίας ότι η επίλυση μιας κρίσης αυξάνει τη συνοχή της ομάδας (mean rank=13,17). Όσοι έχουν «30 και άνω» έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=32,36) από αυτούς που έχουν «20-29» έτη προϋπηρεσίας (mean rank=23,35).

**Πίνακας 3** Έλεγχος Mann-Whitney σύγκριση ζευγών ετών προϋπηρεσίας στελεχών εκπαίδευσης με τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας 3

A/A Ερ.	Ερώτηση-Δήλωση	Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
9	Η επίλυση μιας κρίσης αυξάνει τη συνοχή της ομάδας;	10-19	5	23,80	16,000	0,009
		20-29	24	13,17		
		20-29	24	23,35	260,500	0,032
		30 και άνω	32	32,36		

- 3) «Η επίλυση μια κρίσης συμβάλλει στη βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων;». Ο μετα-

έλεγχος Mann-Whitney U (πίνακας 4) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών προϋπηρεσίας των στελεχών εκπαίδευσης δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας: α) «10-19» και «20-29» (U(5, 24)=24,000,  $p=0,037<0,05$ ) και β) «20-29» και «30 και άνω» (U(24, 32)=258,000,  $p=0,032<0,05$ ). Όσοι έχουν «10-19» έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=22,20) από αυτούς που έχουν «20-29» έτη προϋπηρεσίας (mean rank=13,50) ότι η επίλυση μιας κρίσης συμβάλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Όσοι έχουν «30 και άνω» έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=32,44) από αυτούς που έχουν «20-29» έτη προϋπηρεσίας (mean rank=23,25).

**Πίνακας 4 Έλεγχος Mann-Whitney σύγκριση ζευγών ετών προϋπηρεσίας στελεχών εκπαίδευσης με τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας 3**

A/A Ερ.	Ερώτηση-Δήλωση	Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
10	Η επίλυση μια κρίσης συμβάλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων;	10-19	5	22,20	24,000	0,037
		20-29	24	13,50		
		20-29	24	23,25	258,000	0,029
		30 και άνω	32	32,44		

#### 4.2. Συσχέτιση επιπέδου στελεχών εκπαίδευσης με τις απόψεις τους για τη διαχείριση κρίσεων

Για τον έλεγχο της συσχέτισης του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων στελεχών εκπαίδευσης (Διευθυντές-Υποδιευθυντές) με τις 5 θεματικές ενότητες (τύποι κρίσεων στους εκπαιδευτικούς, πηγές και αίτια κρίσεων, συνέπειες και επίλυση των κρίσεων, τεχνικές διαχείρισης των κρίσεων και αποτελεσματικότητα αυτών και επιμόρφωση και ζητήματα διαχείρισης κρίσεων) πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0,05$  (5%).

**Πίνακας 5 Έλεγχος Mann-Whitney σύγκριση ζευγών επιπέδου σπουδών στελεχών εκπαίδευσης με τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας 5**

A/A Ερ.	Ερώτηση-Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
26	Ως Διευθυντής-Υποδιευθυντής έχετε επιμορφωθεί σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;	Μετεκπαίδευση-διδασκαλείο	22	15,45	87,000	0,030
		Μεταπτυχιακός τίτλος	14	23,29		

Αναφορικά με τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας 5 (επιμόρφωση και ζητήματα διαχείρισης κρίσεων), η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές του επιπέδου σπουδών με την εξής ερώτηση:

- 1) «Ως διευθυντής-υποδιευθυντής έχετε επιμορφωθεί σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;». Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (πίνακας 5)

για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των στελεχών εκπαίδευσης δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται: «Μετεκπαίδευση-διδασκαλείο» και «Μεταπτυχιακός τίτλος» ( $U(22, 14)=87,000, p=0,030<0.05$ ). Όσοι έχουν «Μεταπτυχιακό τίτλο» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=23,29) σε σχέση με όσους έχουν «Μετεκπαίδευση-διδασκαλείο» (mean rank=15,45) ότι έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

## 5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική εργασία διερευνήθηκε η επίδραση των επαγγελματικών παραγόντων (έτη προϋπηρεσίας και επιπέδου σπουδών) στις απόψεις των Διευθυντών/Υποδιευθυντών των δημοτικών σχολείων Π.Ε. της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας για τη διαχείριση κρίσεων από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς τη συνολική προϋπηρεσία, 5 στελέχη εκπαίδευσης (8,2%) έχουν προϋπηρεσία «10 έως 19» έτη, 24 (39,3%) έχουν προϋπηρεσία «20 έως 29» έτη και 32 (52,5%) έχουν προϋπηρεσία «30 έτη και άνω». Σχετικά με το επίπεδο σπουδών, 23 (37,7%) διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο, 22 (36,1%) έχουν μετεκπαίδευση-διδασκαλείο, 14 (23%) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο και 2 (3,3%) είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Από τη συσχέτιση των επαγγελματικών παραγόντων των ερωτώμενων σχετικά με την επίδρασή τους στις αντιλήψεις τους για τη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, προέκυψαν τα εξής:

Τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις τους για τη διαχείριση κρίσεων από συγκρούσεις εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα: α) όσοι Διευθυντές/Υποδιευθυντές έχουν «30 και άνω» έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους έχουν προϋπηρεσία «10-19» ότι μπορεί να υπάρξει θετικός αντίκτυπος από μία κρίση, β) όσοι Διευθυντές/Υποδιευθυντές έχουν προϋπηρεσία «30 και άνω» έτη συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με όλες τις κατηγορίες προϋπηρεσίας ότι η επίλυση μιας κρίσης αυξάνει τη συνοχή της ομάδας, ενώ όσοι έχουν «20-29» έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν λιγότερο σε σχέση με όσους έχουν «10-19» και «30 και άνω» έτη προϋπηρεσίας, γ) όσοι Διευθυντές/Υποδιευθυντές έχουν προϋπηρεσία «30 και άνω» έτη συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με όλες τις κατηγορίες προϋπηρεσίας ότι η επίλυση μιας κρίσης συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ όσοι έχουν «20-29» έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν λιγότερο με όσους έχουν λιγότερα ή περισσότερα έτη συνολικής προϋπηρεσίας.

Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων συσχετίζεται σημαντικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, όσοι διαθέτουν «μεταπτυχιακό τίτλο» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους έχουν «μετεκπαίδευση-διδασκαλείο» ότι έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Ο ρόλος του Διευθυντή είναι πολύ σημαντικός στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, την αποτελεσματική του λειτουργία αλλά και την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών θα πρέπει να υπάρχει πλαίσιο συνεργασίας, συλλογικότητας στη λήψη αποφάσεων, αναγνώριση της διαφορετικότητας, ασφάλεια και αμεροληψία. Για να μπορεί ο Διευθυντής να

ανταπεξέλθει στις αυξημένες αρμοδιότητες και να ανταποκριθεί στον πολύπλοκο ρόλο του που έχει να κάνει με την επίλυση και διαχείριση προβλημάτων και συγκρούσεων, θα πρέπει να έχει την κατάλληλη επιμόρφωση. Δυστυχώς στη χώρα μας ένα μεγάλο μέρος των Διευθυντών δεν έχει την απαιτούμενη επιστημονική γνώση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Παράλληλα η ριζική αναδιάρθρωση της επιμόρφωσης θα πρέπει να αφορά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η διαχείριση των συγκρούσεων θα πρέπει να γίνεται σε πλαίσια αλληλοσεβασμού, αμοιβαιότητας και συνεργασίας ώστε να υπάρχει επίλυση των όποιων προβλημάτων προωθώντας τις θετικές αλλαγές των εμπλεκόμενων μερών προς όφελος του σχολείου για περαιτέρω πρόοδο και εξέλιξη.

## **6. Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αφορά τις αντιλήψεις των Διευθυντών/Υποδιευθυντών της Π.Ε. της Περιφερειακής ενότητας Ηλείας και τα αποτελέσματά της δε θα μπορούσαν να γενικευθούν. Τα ευρήματα της έρευνας προκύπτουν μέσα από ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Επομένως, μια έρευνα με τη χρήση και άλλων ερευνητικών μεθόδων (συνέντευξη, συμμετοχική παρατήρηση) καθώς και τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των ίδιων των εκπαιδευτικών θα συνέβαλε στην ανάδειξη πιο εμπλουτισμένων και ολοκληρωμένων αποτελεσμάτων σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Επίσης, η συσχέτιση και με άλλους δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες αναφορικά με τις αντιλήψεις των Διευθυντών/Υποδιευθυντών θα ενίσχυε την ανάδειξη επιπλέον αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα, θα μπορούσε η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς και σε άλλες Περιφερειακές Ενότητες της Ελλάδας.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013), Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια». *Επιστήμες Αγωγής*, (1-2), σ.σ.125-140.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραγιάννη, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2016), Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. *Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή*, Αθήνα, 19-21 Ιουνίου 2015. Αθήνα, 5, σ.σ. 547-558.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993), *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015), Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, (3), σ.σ. 57-96.
- Παπάνης, Ε. (2011), *Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο. Επικοινωνία στο χώρο της εργασίας. Θεσσαλονίκη*: Κυριακίδη.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008), *Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

### Ξενογλώσση

- Akinnubi, O. P., Durosaro, I. A., Fashiku, C. O. & Oyeniran, S. (2012), Principal's personal characteristics and conflict management in Kwara state secondary schools, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(6), p.p.167-174. (Στο: <http://hrmars.com/admin/pics/844.pdf> (προσπελάστηκε στις 18/10/2019).
- Antoniou, A., Polychroni, F. & Vlachakis, A. (2006), Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), p.p. 682-690.
- Callanan, A. G. & Perri, F. D. (2006), Teaching conflict management using a scenario-based approach. *Journal of Education for Business*, 81(3), p.p. 131-139.
- Corvette, B. A. B. (2007), *Conflict management: A practical guide to developing negotiation strategies*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- DiPaola, M., & Hoy, W. (2001), Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), p.p. 238-244.
- Durosaro, I. A. (1998), Personality profile and managerial effectiveness of Nigerian female Principals. *International Journal of Educational Management*, 2 (2), 105-108.
- Farhangian, A. E. (2014), Leadership styles and conflict management styles: An exploratory study. *Journal of Social Issues & Humanities*, 2(1), p.p. 151-156.
- Gupta, J. M. & Sasidhar, B. (2010), Managing conflicts in organizations: A communicative approach. *AIMS International Journal of Management*, 4(3), p.p. 177-190.
- Hudson, K., Grisham, T. Srinivasan, P. & Moussa, N. (2005), *Conflict management, negotiation, and effective communication: Essential skills for project managers*. (Στο: <https://urlzs.com/Geiyj> (προσπελάστηκε στις 16/10/2019).
- James, A. W. Jr. & Callister, R. R. (1995), Conflict and its management. *Journal of Management*, 21(3), p.p. 515-558.
- Kazimoto, P. (2013), Analysis of conflict management and leadership for organizational change. *International Journal of Research in Social Sciences*, 3(1), p.p. 16-25.
- Msila, V. (2012), Conflict management and school leadership. *Journal of Communication*, 3(1), p.p. 25-34.
- Rahim, M. A. (2002), Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), p.p. 206-235.
- Rahim, M. A. (2001), *Managing conflict in organizations*. Westport, CT: Quorum Books.
- Robbins, S. & Judge, T. (2012), *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Κριτική.
- Sellman, E. M. (2003), *The processes and outcomes of implementing peer mediation services in schools: A cultural-historical activity theory approach*. University of Birmingham.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

Ο κ. **Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος** είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δάσκαλος (ΠΕ70), Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου,. Απόφοιτος Ε.Κ.Π.Α. Παιδαγωγικού τμήματος, Απόφοιτος Πάντειου Πανεπιστημίου, τμήματος Πολιτικών Επιστημών και Ιστορίας με μεταπτυχιακές σπουδές στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας–Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας «Διοίκηση Εκπαίδευσης» (Education Management). **Στοιχεία επικοινωνίας:** [kzogopoulos@gmail.com](mailto:kzogopoulos@gmail.com)

Η κ. **Μαρία Μπαντούνα** είναι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06), Διευθύντρια Γυμνασίου. Απόφοιτος Φιλοσοφικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α. τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας με μεταπτυχιακές σπουδές στο Ε.Α.Π. «Σπουδές στην εκπαίδευση» και μεταπτυχιακές σπουδές στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας–Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας «Διοίκηση Εκπαίδευσης» (Education Management). **Στοιχεία επικοινωνίας:** [mabad4250@yahoo.gr](mailto:mabad4250@yahoo.gr)

Ο κ. **Νικόλαος Κουσάβελος** είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δάσκαλος (ΠΕ70), Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου,. Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας με εξομοίωση πτυχίου Παιδαγωγικού τμήματος, απόφοιτος Διδασκαλείου, με μεταπτυχιακές σπουδές στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας–Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας «Διοίκηση Εκπαίδευσης» (Education Management). **Στοιχεία επικοινωνίας:** [nkousavelos@hotmail.com](mailto:nkousavelos@hotmail.com)



## Χαρακτηριστικά και ιδιότητες αλγόριθμων, μέσω παραδειγμάτων για μαθητές Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης

Μαστρογιάννης Αλέξιος

### Περίληψη

Ένα μεγάλο κεφάλαιο της μαθηματικής γνώσης αποτελείται από τους αλγόριθμους. Μια σύγχρονη διατύπωση ορίζει τους αλγόριθμους, ως καλά ορισμένες σειριακές, βηματικές εντολές ή ενέργειες, οι οποίες προσδιορίζουν αποτελεσματικούς τρόπους επιτυχούς επίλυσης προβλημάτων. Ωστόσο, για να εκπληρώσουν τον σκοπό τους, οι αλγόριθμοι, ακόμη και οι στοιχειώδεις των τεσσάρων πράξεων της Αριθμητικής, πρέπει να πληρούν κάποια κρίσιμα κριτήρια. Η είσοδος, η έξοδος, η καθοριστικότητα, η περατότητα και η αποτελεσματικότητα είναι οι πέντε απαραίτητες προϋποθέσεις, οι οποίες εγγυώνται την αξιοπιστία και τη σημαντικότητα ενός αλγόριθμου. Η παρούσα εργασία αναφέρεται, αρχικά, στη διαδικαστική (αλγοριθμική) γνώση και κατόπιν προτείνει έναν σύγχρονο ορισμό του αλγόριθμου, συνθέτοντας, κατά βάση, τους πολλούς σχετικούς ορισμούς που έχουν, κατά καιρούς, παρουσιαστεί. Στη συνέχεια, καθώς η σύγχρονη διδακτική, προτείνει την επινόηση αλγόριθμων από τους ίδιους τους μαθητές, μελετά κάθε κριτήριο ξεχωριστά, παρέχοντας σχετικά επεξηγηματικά παραδείγματα, κατά το πλείστον στοιχειώδη.

**Λέξεις- κλειδιά:** Αλγόριθμος, ιδιότητες, είσοδος, έξοδος, περατότητα, καθοριστικότητα, αποτελεσματικότητα

### Characteristics and properties of algorithms, through examples for Compulsory Education students

#### Abstract

A large chapter of mathematical knowledge consists of algorithms. A modern formulation defines algorithms as well-defined sequential, step-by-step commands or actions that specify effective ways to successful problem solving. However, the algorithms, even the elements of the four arithmetic operations, must meet some critical criteria in order to accomplish their purpose. Input, output, definiteness, finiteness and effectiveness are the five essential conditions that guarantee the reliability and importance of an algorithm. The present work first deals with procedural (algorithmic) knowledge and then proposes a modern definition of the algorithm, essentially synthesising the amount of relevant definitions that have been introduced up to date time. Subsequently, since modern teaching suggests that students must devise algorithms themselves, this work studies each criterion separately, via relatively illustrative, mostly elementary, examples.

**Keywords:** Algorithm, properties, input, output, definiteness, finiteness, effectiveness

#### 1. Εισαγωγή - Η αλγοριθμική γνώση στα Μαθηματικά

Ο μεγάλος Αυστροβρετανός φιλόσοφος του 20ού αιώνα Ludwig Wittgenstein (1889-

1951) ταύτισε τους αλγόριθμους με τα Μαθηματικά τα ίδια<sup>1,2</sup>, δηλώνοντας, ξεκάθαρα<sup>3,4</sup>: «Τα Μαθηματικά αποτελούνται εξ ολοκλήρου από υπολογισμούς. Στα Μαθηματικά, τα πάντα είναι αλγόριθμος (In der Mathematik ist alles Algorithmus), και τίποτε άλλο δεν έχει νόημα, ακόμη και όταν φαίνεται ότι υπάρχει κάποιο νόημα, επειδή συνηθίζεται να χρησιμοποιούνται λέξεις για να περιγράφονται μαθηματικά θέματα. Αλλά, ακόμη, και σε αυτή την περίπτωση, και αυτές οι λέξεις χρησιμοποιούνται για την κατασκευή ενός αλγόριθμου».

Ωστόσο, είναι σίγουρο ότι μπορούν να χαρακτηριστούν, κατά τι, υπερβολικές οι απόψεις του Wittgenstein, δεδομένου ότι είναι αναγνωρισμένη και παγιωμένη η τυπική, αδρομερής διάκριση της μαθηματικής γνώσης σε εννοιολογική και διαδικαστική (αλγοριθμική). Μάλιστα, αυτός ο διαχωρισμός, μεταξύ εννοιολογικής και διαδικαστικής γνώσης, είναι ιδιαίτερα κρίσιμος για τα Μαθηματικά. Η εννοιολογική είναι η γνώση των αρχών και των σχέσεων που διέπουν τα Μαθηματικά, η οποία αξιοποιεί τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ βασικών στοιχείων. Είναι η γνώση που δεν είναι ένα απομονωμένο κομμάτι πληροφορίας αλλά είναι πλούσια σε σχέσεις. Είναι ένα δίκτυο γνώσης, στο οποίο οι συνδεόμενες σχέσεις είναι τόσο σημαντικές όσο και τα διακριτά κομμάτια των πληροφοριών<sup>5</sup>. Η εννοιολογική γνώση σχετίζεται με μαθηματικές θεωρίες, μοντέλα και δομές, με γεγονότα (γενικεύσεις), με ταξινομήσεις και κατηγοριοποιήσεις<sup>6,7</sup>. Για παράδειγμα, οι ιδιότητες των κλασμάτων (μέγεθος ή αναπαράσταση), τα διάφορα σύνολα των αριθμών, η γνώση ότι η διαίρεση είναι αντίστροφη πράξη του πολλαπλασιασμού, αλλά και η αιτία που λειτουργούν οι πράξεις της Αριθμητικής είναι ενδεικτικά παραδείγματα εννοιολογικής γνώσης.

Η διαδικαστική γνώση<sup>8,9,10</sup> σχετίζεται με την κατανόηση και την ακριβή και αποτελεσματική εκτέλεση των διάφορων διαδικασιών και των αλγόριθμων (ειδικά των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων, που σχεδόν μονοπωλούν τα Μαθηματικά του

---

1 Moore, A. W. (2017). Wittgenstein's Later Philosophy of Mathematics. In H-J. Glock, & J. Hyman, J. (Eds), *A Companion to Wittgenstein* (pp. 319- 331). John Wiley & Sons, Inc.

2 Möhlhölzer, F. (2012). Wittgenstein and Metamathematics. In P. Stekeler-Weithofer (Ed.), *Wittgenstein: Zu Philosophie und Wissenschaft* (pp. 103-128). Hamburg: Felix Meiner Verlag.

3 Lang, M. (2012). *Wittgensteins Philosophische Grammatik: Entstehung und Perspektiven der Strategie eines radikalen Aufklärers*. Springer Science & Business Media.

4 Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical Grammar*. Oxford: Basil Blackwell.

5 Hiebert, J. & Lefevre, P. (1986). Conceptual and Procedural Knowledge in Mathematics: An Introductory Analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 1- 27). Lawrence Erlbaum Associates.

6 Gilmore, C., Keeble, S., Richardson, S. & Cragg, L. (2015). The role of cognitive inhibition in different components of arithmetic. *ZDM Mathematics Education*, 47(5), pp. 771-782.

7 Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), pp. 212-264.

8 Rittle-Johnson, B. & Schneider, M. (2015). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. In R. Kadosh & A. Dowker (Eds.), *Oxford Handbook of Numerical Cognition* (pp. 1102-1118). Oxford: Oxford University Press.

9 Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

10 Narode, R., Board, J. & Davenport, L. (1993). Algorithms Supplant Understanding: Case Studies of Primary Students' Strategies for Double-Digit Addition and Subtraction. In J. R. Becker & B. J. Pence (Eds.), *Proceedings of the 15th Annual meeting, North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1, pp. 254-260.

Δημοτικού Σχολείου) αλλά και με τους τρόπους, που αυτές οι αλγοριθμικές διαδικασίες, μπορούν να γίνουν γνωστές. Επίσης, διαδικαστική γνώση αποτελούν η τυπική γλώσσα των Μαθηματικών και το συντακτικό της, οι συμβολικές αναπαραστάσεις, οι διάφοροι κανόνες, οι μέθοδοι έρευνας αλλά και τα κριτήρια για τη χρήση δεξιοτήτων, τεχνικών και μεθόδων, όπως είναι ο προσδιορισμός κατάλληλων, ακολουθιακών βημάτων για την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος (π.χ. η εύρεση του Μέγιστου Κοινού Διαιρέτη αριθμών, μέσω του αλγόριθμου του Ευκλείδη ή το σκεπτικό και τα στάδια για τη λύση ενός προβλήματος, αλλά και τα βήματα που ακολουθούνται στο γνωστό κόσκινο του Ερατοσθένη για την εύρεση των πρώτων αριθμών). Η διαδικαστική γνώση περιλαμβάνει και την εξοικείωση με τα μαθηματικά σύμβολα αλλά και τη συνειδητοποίηση των συντακτικών κανόνων<sup>11</sup>, ώστε να γράφονται τα σύμβολα αυτά σε αποδεκτή μορφή. Π.χ. η έκφραση  $6,72:x = 2,76$  είναι σωστή, ενώ η  $5,2+ = x$ , όχι.

Στο Δημοτικό σχολείο και στο πλαίσιο οριοθέτησης της μαθηματικής γνώσης, μπορεί να αναζητηθούν τα σχολικά, αναπλαισιωμένα δομικά της χαρακτηριστικά και να αντληθεί η παιδαγωγική της υπόσταση, από τις παρακάτω τέσσερες θεμελιακές συνιστώσες της<sup>12, 13</sup>:

- τη μάθηση εννοιών
- τη διατήρηση και ανάκληση αριθμητικών δεδομένων (αριθμητικά δεδομένα-συνδυασμοί, όροι, σύμβολα, τύποι)
- τη χρήση αλγόριθμων
- την επίλυση προβλημάτων.

Πράγματι, ειδικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, αναπόσπαστο μέρος του μαθηματικού περιεχομένου, ως μέρη μαθηματικών εκφράσεων, αποτελούν και οι αλγόριθμοι. Η έννοια του αλγόριθμου είναι θεμελιώδης στα Μαθηματικά. Ο αλγόριθμος είναι συναφής με τα θεμέλια των Μαθηματικών και τους βασικούς κανόνες τους, ενώ σε μια πορεία 4.000 χρόνων εξελίχθηκε, σταδιακά, με σκοπό<sup>14, 15</sup> να υπηρετήσει τις ανάγκες των μαθηματικών, στην προσπάθειά τους για ανακάλυψη της αλήθειας και της γνώσης. Μέχρι, δε, το 1950, η λέξη «αλγόριθμος» ήταν περισσότερο και συχνότερα συσχετισμένη με τον γνωστό αλγόριθμο του Ευκλείδη, για την εύρεση του Μέγιστου Κοινού Διαιρέτη αριθμών<sup>16, 17</sup>.

Στη συνέχεια θα δοθεί ο σύγχρονος ορισμός του αλγόριθμου και εκείνα τα χαρακτηριστικά-κριτήρια που, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, καθιστούν έναν αλγόριθμο χρήσιμο και ωφέλιμο, ως μια ακριβή, αξιόπιστη, σαφή και αποτελεσματική βηματική μέθοδο. Σε κάθε περίπτωση κριτηρίου, θα αναφερθούν σχετικά στοιχειώδη

---

11 Hiebert, J. & Lefevre, P. (1986). Conceptual and Procedural Knowledge in Mathematics: An Introductory Analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.

12 Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

13 Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

14 Fant, K. M. (2007). *Computer Science Reconsidered The Invocation Model of Process Expression*. John Wiley & Sons.

15 Fant, K. M. (1993). A Critical Review of the Notion of the Algorithm in Computer Science. *ACM Conference on Computer Science* (pp. 1-60). Indianapolis, 1993.

16 Knuth, D. E. (1997a). *The Art of Computer Programming, Volume 1: Fundamental Algorithms (3rd edition)*. Addison Wesley Longman.

17 Knuth, D. E. (1997b). *The Art of Computer Programming, Volume 2: Seminumerical Algorithms (3rd edition)*. Addison Wesley Longman.

παραδείγματα, ώστε να αποσαφηνιστεί, κατά το δυνατό πληρέστερα, αυτή η κρίσιμη πεντάδα των χαρακτηριστικών και προϋποθέσεων, που πρέπει να πληροί ένας αλγόριθμος, ο οποίος διεκδικεί με αξιώσεις την πιστοποίηση της μαθηματικής ωφελιμότητας.

## 2. Η σύγχρονη εννοιοδότηση - Ο ορισμός του αλγόριθμου

Το μάθημα των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου βρίθκει εννοτήτων, οι οποίες επικεντρώνονται στην εκμάθηση και εξάσκηση αλγόριθμων, με προσδοκώμενα αποτελέσματα την κατάκτηση από τους μαθητές γρήγορων και αξιόπιστων μεθόδων εκτέλεσης υπολογισμών και τεχνικών επίλυσης προβλημάτων. Η σημαντικότητα, η αξία και η χρησιμότητα των αλγόριθμων και ιδιαιτέρως των σχολικών, πέραν πάσης αμφισβήτησης, είναι αποδεδειγμένες και χειροπιαστές, επειδή, μέσω των αλγόριθμων, όχι μόνο κατανοούνται καλύτερα οι βασικές πράξεις της Αριθμητικής και πολλές σημαντικές μαθηματικές έννοιες (π.χ. η αξία της θέσης, η ανταλλαγή και η ομαδοποίηση κ.ά), αλλά και προετοιμάζεται το έδαφος για την εκμάθηση πιο προχωρημένων θεμάτων, όπως οι πράξεις σε πολυώνυμα της Άλγεβρας<sup>18, 19</sup>. Βέβαια, στα στοιχειώδη Μαθηματικά, η λέξη αλγόριθμος, συνήθως, αναφέρεται, εσφαλμένα, μόνο για τυποποιημένες, γραπτές διαδικασίες για τις βασικές πράξεις της Αριθμητικής, όπως η εκτέλεση πράξεων με πολυψήφιους αριθμούς<sup>20, 21, 22</sup>. Για παράδειγμα, ένας (άστοχος) ορισμός, που περιορίζει την έννοια του αλγόριθμου, και αντλήθηκε από άρθρο των Csikszentmihalyi & Wolfe<sup>23</sup> είναι και ο εξής: «Όπως οι νότες λένε πώς θα εκτελεσθεί ένα τραγούδι, οι συνταγές ποια θα είναι τα συστατικά για ένα κέικ, πώς θα αναμειχθούν αυτά και πόσο χρόνο θα πρέπει να ψηθούν, έτσι και οι κανόνες-αλγόριθμοι των Μαθηματικών ορίζουν πώς θα εκτελεστούν οι αριθμητικές πράξεις».

Αν και υπάρχει πληθώρα εννοιολογήσεων του αλγόριθμου, ένας συγκερασμός αυτών ορίζει τον αλγόριθμο, ως μια σειρά, καλά ορισμένων, πεπερασμένων βημάτων (εντολών ή ενεργειών) που μπορεί να επαναλαμβάνονται, η οποία προσδιορίζει, αν τηρηθεί σωστά, αποτελεσματικούς τρόπους επιτυχούς ολοκλήρωσης μιας συγκεκριμένης (μηχανιστικής, κατά βάση) διεργασίας (όπως είναι για παράδειγμα οι 4 πράξεις της Αριθμητικής). Ένας αλγόριθμος είναι μια «συνταγή» για υπολογισμούς, μια διαδικασία, ένας τύπος ή μια φόρμουλα, η ενεργοποίηση των οποίων στοχεύει να καταστήσει διαχειρίσιμη την επίλυση ενός προβλήματος. Ακόμη πιο απλά, ένας αλγόριθμος είναι μια μεθοδική σειρά βημάτων, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκτέλεση υπολογισμών, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Ένας αλγόριθμος δεν είναι ένας

---

18 Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (Eds.) (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.

19 Nagel, N. G. & Swingen, C. C. (1998). Students' Explanations of Place Value in Addition and Subtraction. *Teaching Children Mathematics*, 5(3), pp. 164-170.

20 Haylock, D. & Thangata, F. (2007). *Key Concepts in Teaching Primary Mathematics*. SAGE Publications.

21 Delaney, K. (2001). Teaching mathematics resourcefully. In P. Gates (Ed.), *Issues in Mathematics Teaching* (pp. 123-146). London, New York: RoutledgeFalmer.

22 Ross, A. K. (1998). Doing and Proving: The Place of Algorithms and Proofs in School Mathematics. *The American Mathematical Monthly*, 105(3), pp. 252-255.

23 Csikszentmihalyi, M. & Wolfe, R. (2002). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnic (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition* (pp. 81-93). Elsevier Science.

συγκεκριμένος υπολογισμός, αλλά η μέθοδος που ακολουθείται κατά τον υπολογισμό<sup>24</sup>.

Κατά τους Cormen et al., στο κλασικό βιβλίο τους «Introduction of Algorithms»<sup>25</sup>, αλγόριθμος είναι οποιαδήποτε καλά ορισμένη διαδικασία υπολογισμού, η οποία λαμβάνει κάποια τιμή ή ένα σύνολο τιμών, ως είσοδο, και επιστρέφει κάποια τιμή ή ένα σύνολο τιμών, ως έξοδο. Με απλούς υπολογιστικούς και πληροφορικούς όρους<sup>26</sup>, ο αλγόριθμος μπορεί να αποδοθεί ως η μέθοδος ή το ενδιάμεσο στάδιο - μετατροπές των δεδομένων (πληροφορίες εισόδου), σε αποτελέσματα (πληροφορίες εξόδου). Ο Christos Papadimitriou<sup>27</sup>, παραμένοντας στο ίδιο εννοιολογικό πλαίσιο, ορίζει έναν αλγόριθμο ως μια λεπτομερή, βήμα προς βήμα μέθοδο, με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος. Ένας αλγόριθμος παίρνει μια είσοδο, ακολουθεί ένα καθορισμένο σύνολο κανόνων, και μέσω ενός πεπερασμένου αριθμού βημάτων, προσφέρει την έξοδο, που δίνει μια οριστική απάντηση στο πρόβλημα. Αυτοί, δε, οι δύο προαναφερθέντες όροι της εισόδου και της εξόδου είναι δύο από τις πέντε βασικές προϋποθέσεις – ιδιότητες, που πρέπει να διέπουν έναν «καλό», εφαρμόσιμο και άμεσα αξιοποιήσιμο αλγόριθμο. Στη συνέχεια, αυτά τα πέντε χαρακτηριστικά των γνήσιων και αποδοτικών αλγόριθμων, μαζί με σχετικά διασαφητικά παραδείγματα για μαθητές Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, αποτελούν την αμέσως επόμενη ενότητα της παρούσας εργασίας.

### 3. Χαρακτηριστικά και ιδιότητες αλγόριθμων

Οι αλγόριθμοι για να υλοποιούν επιτυχώς τη διεργασία ή το πρόβλημα, το οποίο καλούνται να αντιμετωπίσουν, πρέπει να πληρούν κάποιες σημαντικές προδιαγραφές και να διέπονται από συγκεκριμένες ιδιότητες. Οποσδήποτε, οι υπολογισμοί θεωρούνται γνήσιοι και φερέγγυοι, εάν οι αλγόριθμοι, πάνω στους οποίους βασίζονται, είναι κατανοητοί και προσφέρουν, με κάθε ακρίβεια και σχολαστικότητα, αποτελεσματικές και σταθερές αποδείξεις, και, γενικά, επιτελούν τον σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκαν<sup>28</sup>. Μπορεί να συμβεί, αν το σύστημα είναι ασταθές, πυκνό και αλληλοσυναρτώμενο, ένας λαθεμένος υπολογισμός να συμπαρασύρει σε πλήρη κατακρήμνιση, οποιαδήποτε απόπειρα απόδειξης ή επαλήθευσης. Φυσικά, σε ευσταθείς υπολογιστικές προσεγγίσεις και αλγόριθμους, οι συνέπειες μεμονωμένων λαθών δεν αποβαίνουν, ολοκληρωτικά, καταστροφικές και οδυνηρές.

Την τελευταία τριακονταετία, αποπειράθηκε, επισταμένως, να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες ενός γνήσιου και αξιόπιστου αλγόριθμου. Στην κατεύθυνση αυτή, ένας «καλός» αλγόριθμος, κατά τον Gheverghese<sup>29</sup>, πρέπει να πληροί τις τρεις παρακάτω προδιαγραφές α) θα πρέπει να είναι σαφής και απλός και να καθορίζει βήμα προς βήμα όλες τις διαλαμβανόμενες διαδικασίες, β) πρέπει να είναι γενικού χαρακτήρα, ως προς τις εφαρμογές του, ώστε να προσφέρει λύσεις όχι σε ένα αλλά σε

---

24 Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus: Μια σύντομη ιστορία του μέλλοντος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

25 Cormen, H. T., Leiserson, E. C., Rivest, L. R. & Stein, C. (2009). *Introduction to Algorithms. Third Edition*. The MIT Press.

26 Sheid, F. (1976). *Αριθμητική Ανάλυση*. New York: Mc Graw-Hill, Αθήνα: ΕΣΠΙ.

27 Papadimitriou, C. M. (1994). *Computational complexity*. Addison-Wesley Publishing Company.

28 Neumaier, A. (2007). Computer-assisted proofs. In W. Luther and W. Otten, (Eds.), *Proc. 12th GAMM-IMACS (SCAN 2006)*. IEEE Computer Society.

29 Gheverghese, J. G. (2011). *The Crest of the Peacock. Non-European Roots of Mathematics. Third Edition*. Princeton University Press.

μια ομάδα παρόμοιων προβλημάτων και γ) θα πρέπει να παρουσιάζει, με σαφήνεια, την απάντηση μετά το τέλος των προκαθορισμένων ενεργειών.

Η ιδέα του αλγόριθμου είναι στενά συνδεδεμένη, σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση των Μαθηματικών, με τις διαδικασίες, καθώς αυτές μπορούν να ολοκληρωθούν, μέσω της αξιοποίησης πρόσφορων αλγόριθμων. Κάθε αλγόριθμος είναι διαδικασία, αλλά κάθε διαδικασία δεν μπορεί να λογισθεί ως αλγόριθμος, επειδή ο ορισμός του αλγόριθμου υποδηλώνει και απαιτεί την ύπαρξη κάποιων βασικών και αυστηρών χαρακτηριστικών και προϋποθέσεων. Για παράδειγμα, μια συνταγή μαγειρικής στερείται, κατά πάσα πιθανότητα, ενός σημαντικού κριτηρίου, αυτού της σαφήνειας και της ακρίβειας (καθοριστικότητας).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία<sup>30,31,32,33,34,35</sup>, και στο πλαίσιο αυστηρής οριοθέτησης και συγκεκριμενοποίησης του αλγόριθμου, ο πατέρας της ανάλυσης αλγορίθμων (δηλαδή της προσπάθειας για αναζήτηση του «καλύτερου», του βέλτιστου αλγόριθμου), ο ιδιοφυής Αμερικανός μαθηματικός και πληροφορικός, Donald Ervin Knuth (1938), έχει προτείνει ότι για έναν γνήσιο και αξιόπιστο αλγόριθμο, πρέπει να ικανοποιούνται και να συνυπάρχουν τα παρακάτω κριτήρια:

- Είσοδος (Input)
- Έξοδος (Output)
- Καθοριστικότητα (Definiteness)
- Περαιτότητα (Finiteness)
- Αποτελεσματικότητα (Effectiveness)

Ακολούθως, θα μελετηθεί κάθε κριτήριο σημαντικότητας ενός αλγόριθμου ξεχωριστά. Τα επεξηγηματικά παραδείγματα, δε, που θα παρουσιαστούν, για κάθε περίπτωση, είναι, κατά το πλείστον, στοιχειώδη.

### 3.1 Είσοδος

Κάθε σημαντικός και ουσιαστικός αλγόριθμος διαθέτει κάποιες εισόδους (μπορεί και καμία) και παρέχει μία ή περισσότερες εξόδους. Οι εισοδοί μπορούν να οριστούν ως οι αρχικές ποσότητες που τοποθετούνται στον αλγόριθμο πριν από την εκτέλεση του. Σε κάθε αλγόριθμο, είναι απαραίτητο, λοιπόν, να παρέχονται, από μια εξωτερική πηγή ως ένα είδος επικοινωνίας με το στενό περιβάλλον, αρχικά δεδομένα ως εισοδοί, ώστε οι αλγοριθμικές διαδικασίες να ξεκινήσουν. Ωστόσο, είναι δυνατό, μέσω ενός δυναμικού τρόπου, να προσφέρονται δεδομένα και κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του αλγόριθμου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα εισόδων είναι οι ακέραιοι (δύο ή περισσότεροι, όπου είναι

---

30 Khilari, S. & Kadam, S. (2016). Representing of Problem, Solution and Implementation Spaces with Interrelated Attributes for Developing Knowledge Management Base in Computational Chemistry Area. *International Journal of New Innovations in Engineering and Technology*, 4(2), pp. 1-5.

31 Law, E. & von Ahn, L. (2011). *Human Computation. Synthesis Lectures on Artificial Intelligence and Machine Learning*. Morgan & Claypool Publishers.

32 Walmsley, J. (2012). *Mind and Machine*. Palgrave Macmillan.

33 Maurer, S. B. & Ralston, A. (2005). *Discrete Algorithmic Mathematics. Third Edition*. A K Peters/CRC Press.

34 Knuth, D. E. (1997a). *The Art of Computer Programming. Volume 1: Fundamental Algorithms (3rd edition)*. Addison Wesley Longman.

35 Kronsjø, L. (1987). *Algorithms: Their Complexity and Efficiency. 2nd Edition*. John Wiley and Sons.



δυνατό), οι οποίοι λαμβάνουν μέρος, κατά την εκτέλεση των στοιχειωδών αριθμητικών πράξεων. Αν υποθεθεί, επίσης, ότι μια συνταγή μαγειρικής, όπως είναι γραμμένη σε έναν τσελεμεντέ, είναι ένας αλγόριθμος, τότε τα υλικά είναι η είσοδος και το παραγόμενο είδος τροφής (ένα νόστιμο γεύμα) είναι η έξοδος.

Υπάρχουν, βέβαια, και περιπτώσεις κατά τις οποίες απουσιάζουν οι αρχικές τιμές σε έναν αλγόριθμο. Αυτό συμβαίνει μόνο, όταν ο ίδιος ο αλγόριθμος (ένα τμήμα του) τις παράγει με τυχαίο τρόπο, όπως συμβαίνει με το ρίζιμο των ζαριών σε επιτραπέζια και μη παιχνίδια. Στα Ανώτερα Μαθηματικά, υπάρχει και η μέθοδος του Monte Carlo για τον υπολογισμό ολοκληρωμάτων. Ο αλγόριθμος αυτός στηρίζεται στην αρχική παραγωγή τυχαίων αριθμών και ακολούθως στο μέτρημα αυτών που θα «πέσουν» στον χώρο που σχηματοποιεί το ολοκλήρωμα.

### 3.2 Έξοδος

Οι έξοδοι σε έναν αλγόριθμο είναι οι ποσότητες που έχουν συγκεκριμένη σχέση με τις εισόδους και προκύπτουν μετά από την ολοκλήρωση του αλγόριθμου. Κάθε έξοδος είναι το αποτέλεσμα του μετασχηματισμού των δεδομένων της εισόδου, το οποίο παράχθηκε, μέσω των πεπερασμένων διαδικασιών του αλγόριθμου. Ένας αλγόριθμος μπορεί να έχει μια ή περισσότερες εξόδους, πάντα, όμως, αυτές θα είναι άμεσα και καθοριστικά σχετιζόμενες με τα δεδομένα της εισόδου. Για παράδειγμα, στον γνωστό αλγόριθμο από τις πρώτες τάξεις κιάλας του Δημοτικού, αναλόγως των ψηφίων στα οποία αναζητείται η στρογγυλοποίηση, παράγονται διαφορετικοί στρογγυλοποιημένοι αριθμοί. Επίσης, στον γνωστό αλγόριθμο της επίλυσης δευτεροβάθμιας εξίσωσης  $ax^2+bx+c = 0$  (είσοδος οι τιμές των  $a$ ,  $b$  και  $c$ ) παράγονται το πολύ δυο πραγματικές λύσεις. Στην περίπτωση της αρνητικής διακρίνουσας, η έξοδος υφίσταται, ασφαλώς, ως «λύση αδύνατη». Ας σημειωθεί ότι ένας αλγόριθμος θεωρείται ότι λύνει ένα πρόβλημα, αν μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε περίπτωση-ενδεχόμενο του προβλήματος (δηλαδή για κάθε τιμή/ές της εισόδου) και στο τέλος να μπορεί να παραγάγει λύση (έξοδο) για κάθε είσοδο.

### 3.3 Καθοριστικότητα

Η καθοριστικότητα ενός αλγόριθμου, γραμμένου σε φυσική γλώσσα ή σε τυπική ή σε συμβολική γλώσσα, ικανοποιείται εάν κάθε βήμα του είναι αυστηρά καθορισμένο, σαφές και ακριβές. Οι ενέργειες, που πρέπει να εκτελούνται, πρέπει να καθορίζονται και να προσδιορίζονται αυστηρά για κάθε περίπτωση. Κάποιες φορές, πολύπλοκες εντολές διασπώνται σε ένα σύνολο απλούστερων και πληρεστέρα καθορισμένων, ώστε να θωρακιστεί η καθοριστικότητα. Σε έναν αλγόριθμο με πλήρη καθοριστικότητα, η ακολουθιακή, βηματική διαδικασία είναι περιγραμμένη λεπτομερώς, όπως, επίσης, και κάθε ενδεχομενική περίπτωση, κατά την οποία μπορεί να προκύψουν σφάλματα. Για παράδειγμα, στον στοιχειώδη αλγόριθμο της διαίρεσης, μετά το «κατέβασμα» του επόμενου ψηφίου του διαιρετέου, είναι απαραίτητο να διασαφηνιστεί ότι αν το, προκύπτον σε αυτό το βήμα, αριθμητό τμήμα είναι μικρότερο από τον διαιρέτη, τότε τοποθετείται «μηδέν στο πηλίκο» και το βήμα επαναλαμβάνεται.

Ένα άλλο σχετικό στοιχειώδες παράδειγμα, για μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου, θα μπορούσε να αφορά στην ονοματοδοσία των αριθμών. Είναι

αναμφισβήτητη η πλεονεκτικότητα που παρουσιάζει η ελληνική γλώσσα έναντι άλλων γλωσσών, η δυνατότητά της, δηλαδή, να απαγγέλλει, να ονοματίζει αριθμούς οσοδήποτε μεγάλους. Κλειδί αποτελεί το καταληκτικό επίθημα -άκις- (φορές).

Έστω, λοιπόν, ένας  $n$ -ψηφιος φυσικός αριθμός,  $n \geq 4$  (όταν τα ψηφία ενός αριθμού είναι το πολύ 3, η απαγγελία του, προφανώς, δεν παρουσιάζει καμιά δυσκολία και η αξιοποίηση του αλγόριθμου δεν είναι ούτε δόκιμη ούτε μαθησιακά κερδοφόρα). Τα βήματα του αλγόριθμου για την απαγγελία αριθμών είναι τα εξής: Εκτέλεση της διαίρεσης  $n:3$ . Το πηλίκο  $\pi$  θα φανερώνει το πλήθος των τριάδων των ψηφίων του αριθμού και το υπόλοιπο θα είναι 0, 1 ή 2. Αν το υπόλοιπο είναι 0, το πρώτο τμήμα του αριθμού, από αριστερά, θα είναι τριψηφίο. Γίνεται η αφαίρεση  $\pi-2 = k$  και απαγγέλλεται ο αριθμός, με το πρώτο τριψηφίο τμήμα από αριστερά να φανερώνει  $k$ -άκις εκατομμύρια, το επόμενο τριψηφίο τμήμα  $(k-1)$ -άκις εκατομμύρια κ.ο.κ. Φυσικά, αν  $k \leq 3$ , η ελληνική γλώσσα, σε αυτές τις τρεις ειδικές περιπτώσεις, δε χρησιμοποιεί το επίθημα -άκις- όπως, φυσικά, και στο τρίτο, τέταρτο και πέμπτο από δεξιά τριψηφίο τμήμα, όταν  $k \geq 4$ .

Αν το υπόλοιπο της διαίρεσης  $n:3$  είναι 1, το πρώτο τμήμα από αριστερά θα είναι μονοψήφιο. Γίνεται η αφαίρεση  $\pi-1 = k$  και απαγγέλλεται ο αριθμός, με το πρώτο τριψηφίο τμήμα από αριστερά να φανερώνει  $k$ -άκις εκατομμύρια κ.ο.κ, όπως αμέσως παραπάνω. Η ίδια ακριβώς διαδικασία λαμβάνει χώρα και όταν το υπόλοιπο της διαίρεσης  $n:3$  είναι 2, με τη διαφορά ότι το πρώτο από αριστερά τμήμα θα είναι διψήφιο.

Παρενθετικά, η ευεργετική, λόγω της ευκολίας στην απαγγελία των αριθμών, ομαδοποίηση των ψηφίων, ανά 3, εμφανίστηκε, με την τωρινή της μορφή της το 1795 (με δηλωτικό σημάδι, όμως, το κόμμα αντί της τελείας), στο λήμμα «Numeration», στο βιβλίο «A Mathematical and Philosophical Dictionary» του Charles Hutton<sup>36</sup>.

Μερικά παραδείγματα θα αποσαφηνίσουν αυτόν τον αλγόριθμο της απαγγελίας πολυψηφίων αριθμών. Ο 8ος τέλειος αριθμός (που ισούται με το άθροισμα των γνήσιων διαιρετών του) έχει 20 ψηφία και είναι ο 23.055.843.008.139.952.126, οπότε  $20:3 = 6$  και υπόλοιπο 2. Άρα, το πρώτο τμήμα είναι διψήφιο (23), και  $6-1 = 5$ . Άρα ο αριθμός διαβάζεται ως:

- 23 πεντάκις εκατομμύρια
- 55 τετράκις εκατομμύρια
- 843 τρισεκατομμύρια
- 8 δισεκατομμύρια
- 139 εκατομμύρια
- 952 χιλιάδες
- 126 (μονάδες)

Ο αριθμός  $2^{127}-1$  είναι πρώτος (διαιρείται μόνο από τον εαυτό του και τη μονάδα) και αποτελείται από 39 ψηφία. Είναι ο αριθμός 170.141.183.460.469.231.731.687.303.715.884.105.727. Άρα,  $39:3 = 13$ ,  $13-2 = 11$ . Επομένως, το πρώτο τριψηφίο τμήμα του θα φανερώνει εντεκάκις εκατομμύρια και ο αριθμός διαβάζεται ως:

- 170 εντεκάκις εκατομμύρια
- 141 δεκάκις εκατομμύρια
- 183 εννιάκις εκατομμύρια κ.λπ.

Ο γνωστός «αριθμός του Αρχιμήδη»  $10^{63}$  έχει 64 ψηφία. Επειδή,  $64 = 21 \cdot 3 + 1$  και  $21-1 = 20$ , ο αριθμός έχει μονοψήφιο αρχικό τμήμα και είναι ο 1 εικοσάκις εκατομμύρια.

---

36 Cajori, F. (2007). *A History of Mathematical Notations: Vol. I and II*. New York: Cosimo Classics.

Ο αριθμός  $10^{64}$  είναι ο 10 εικοσάκις εκατομμύρια, ενώ ο  $10^{67}$  είναι ο 1 εικοσάκις και άπαξ (21-άκις) εκατομμύρια. Η απόπειρα απαγγελίας του αριθμού  $10^{800}$ , που έχει 801 ψηφία, δεδομένου ότι  $801 = 267 \cdot 3$  και  $267 - 2 = 265$ , επιστρέφει το όνομα του αριθμού ως 100 διακοσιάκις εξηκοντάκις και πεντάκις εκατομμύρια. Και προς άρση κάθε αμφιβολίας, θα αποπειραθεί να απαγγελθεί ο τεράστιος αριθμός  $2^{44 \cdot 497} - 1$  που είναι πρώτος και αποτελείται από 13.395 ψηφία. Καθώς, λοιπόν,  $13.395 : 3 = 4465$  και  $4465 - 2 = 4.463$ , το πρώτο από αριστερά τριψήφιο τμήμα θα φανερώνει τετράκις δισεκατομμύρια και τετρακοσιάκις εξηκοντάκις τρισεκατομμύρια, το επόμενο τετράκις δισεκατομμύρια και τετρακοσιάκις εξηκοντάκις δισεκατομμύρια κ.λπ.

Φυσικά, αν δεν καθοριστεί, με σαφήνεια, ότι ο χωρισμός των ψηφίων πραγματοποιείται από αριστερά ή δεν προσδιορισθούν οι δυνητικές τιμές του υπολοίπου και ο ρόλος τους στην επιλογή του αφαιρετέου, κατά την αφαίρεση από την τιμή του πηλίκου, προφανώς ο αλγόριθμος δε θα λειτουργήσει. Πάντως, για αυτή την ενίσχυση της σαφήνειας και της συγκεκριμενικότητας έχουν επινοηθεί οι τυπικές γλώσσες προγραμματισμού ή οι γλώσσες του υπολογιστή, ώστε, τουλάχιστον στους υπολογιστικούς αλγόριθμους, να αποφεύγονται οι αμφισημίες, οι αοριστίες και οι ασάφειες.

### 3.4 Περατότητα

Όσον αφορά στην περατότητα του αλγόριθμου, αυτή εξασφαλίζει, οπωσδήποτε για όλες τις περιπτώσεις εφαρμογής του, τον απαραίτητο τερματισμό του, μετά από κάποιο πλήθος πεπερασμένων πάντοτε βημάτων. Ένας αλγόριθμος πρέπει να καταλήγει πάντοτε σε μια λύση του προβλήματος, μετά από μια σειρά πεπερασμένων βημάτων. Μάλιστα, σε έναν χρήσιμο αλγόριθμο, τα βήματα πρέπει να είναι, βέβαια, πεπερασμένα, αλλά και το πλήθος τους να είναι ικανοποιητικό και λελογισμένο.

Αυτή η ιδιότητα είναι καθοριστική για τη διάκριση των αλγόριθμων, ως ανθρώπινων υπολογισμών από άλλες υπολογιστικές διαδικασίες. Μια διαδικασία, που έχει όλα τα χαρακτηριστικά ενός αλγόριθμου, πλην της περατότητας, μπορεί να ονομαστεί, απλώς, ως μια υπολογιστική μέθοδο. Για παράδειγμα<sup>37</sup>, ο Ευκλείδης, κατά την αρχική εκδοχή του ομώνυμου αλγόριθμου, είχε χρησιμοποιήσει γεωμετρικά μεγέθη, τα οποία, ωστόσο, αν είναι ασύμμετρα, ο λόγος τους, δηλαδή, είναι άρρητος αριθμός (π.χ. όταν ένα μήκος αντιπροσωπεύει κάποιον άρρητο αριθμό, όπως η διαγώνιος ενός τετραγώνου και το άλλο μια πλευρά του, μήκους  $n$ , με  $n$  φυσικό αριθμό) ο αλγόριθμος δεν τερματίζεται. Ακόμη, η εύρεση της τετραγωνικής ρίζας ενός αριθμού, ο οποίος δεν είναι τέλειο τετράγωνο, στερείται περατότητας, δεδομένου η ρίζα είναι άρρητος αριθμός, όπως επίσης αδύνατος είναι ο τερματισμός και κατά τη διαίρεση δυο ακέραιων αριθμών, πρώτων μεταξύ τους, όταν ο διαιρέτης έχει ως πρώτους παράγοντες πέραν του 2 και του 5, λόγω της περιοδικότητας που θα εμφανίζει το πηλίκο. Επίσης, και η πρόσθεση δυο τυχαίων πραγματικών αριθμών δεν πληροί το κριτήριο της περατότητας.

### 3.5 Αποτελεσματικότητα

Τέλος, η υψηλή αποτελεσματικότητα ενός αλγόριθμου εγγύαται την πρακτικότητα και

---

37 Knuth, D. E. (1997b). *The Art of Computer Programming, Volume 2: Seminumerical Algorithms (3rd edition)*. Addison Wesley Longman.

την εφικτότητα, εξασφαλίζοντας πως όλες οι λειτουργίες, οι εντολές και οι πράξεις είναι λελογισμένες και απλές και μπορούν να εκτελεστούν σε πεπερασμένο χρόνο (μέσω χαρτιού και μολυβιού). Η αποτελεσματική λειτουργία μπορεί να οριστεί και ως ένα σύνολο κανόνων, τους οποίους ακολουθεί ένα άτομο, ενεργώντας μηχανιστικά σαν ρομπότ, δίχως την ανάγκη σκέψης και παραγωγής νοητικής διεργασίας και έργου<sup>38, 39</sup>. Πολλές φορές, ωστόσο, αυτή η μηχανιστικότητα εκλαμβάνεται και ως αστείο<sup>40</sup>, καθώς οι μαθητές είναι σε θέση να κατασκευάζουν λογικές αποδείξεις, μέσω αφελών (moronic) τρόπων, ακολουθώντας μηχανιστικούς κανόνες, εφαρμόζοντας, δηλαδή, τυποποιημένες αλγοριθμικές διαδικασίες, οι οποίες δεν απαιτούν καθόλου διορατικότητα, εφευρετικότητα ή δημιουργικότητα<sup>41</sup>.

Σε κάθε περίπτωση, οι οδηγίες για κάθε διαδικασία, που περιλαμβάνεται στον αλγόριθμο, είναι βαρύνουσας και καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη της ζητούμενης αποτελεσματικότητας. Επίσης, οι συνοδές οδηγίες και κατευθύνσεις είναι κρίσιμες και για την ισχυροποίηση της απόφασης, ως προς τον χαρακτηρισμό της υποκείμενης διαδικασίας ως αλγοριθμικής ή μη. Έτσι, ο αλγόριθμος της διαίρεσης δυο φυσικών αριθμών, με τον συνήθη σχολικό τρόπο είναι αποτελεσματικός, ενώ η διαίρεση δυο τυχαίων πραγματικών αφίσταται της αποτελεσματικότητας, καθώς το δεκαδικό ανάπτυγμα μπορεί να είναι αριθμήσιμο (άπειρο) για έναν ρητό αριθμό και μη αριθμήσιμο (άπειρο) για έναν άρρητο αριθμό. Μια τέτοια αριθμητική πραγματικότητα είναι αδύνατο, φυσικά, να αναπαρασταθεί με χαρτί και μολύβι, που αποτελεί τεκμήριο εφικτότητας ενός αλγόριθμου. Ακόμη, κατά την εκτέλεση του αλγόριθμου του κόσκινου του Ερατοσθένη, η άγνοια της έννοιας του πρώτου αριθμού αλλά και η αδυναμία εντοπισμού των πολλαπλασίων του 2, 3, 5, 7 κ.λπ. καθιστά τον αλγόριθμο αναποτελεσματικό. Για την άρση αυτού του αδιεξόδου απαιτούνται, βέβαια, οι σχετικές οδηγίες (ορισμοί και κριτήρια διαιρετότητας).

#### **4. Και κάποια άλλα κρίσιμα χαρακτηριστικά των αλγόριθμων για σχολική χρήση**

Ο Usiskin<sup>42</sup> θεωρεί ότι ένας αλγόριθμος που προορίζεται για διδακτική χρήση πρέπει να πληροί, οπωσδήποτε, και τις παρακάτω παραδοχές: α) να είναι ισχυρός και γενικεύσιμος, ώστε να μπορεί να αξιοποιείται σε μια πλειάδα ομοειδών προβλημάτων. Ένας αλγόριθμος, για να είναι χρήσιμος, θα πρέπει να διέπεται από την αρχή της γενικότητας, ώστε να είναι εφαρμόσιμος σε οποιοδήποτε μέλος μιας κατηγορίας προβλημάτων και όχι σε ένα μόνο, μεμονωμένο πρόβλημα, β) να είναι απλός και αξιόπιστος, γ) να είναι ακριβής, δ) να είναι γρήγορος, ε) να είναι ιχνηλατήσιμος να μπορεί, δηλαδή, να καταγραφεί, ώστε να εξετάζεται, να διορθώνεται και να βελτιώνεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Έχει διαπιστωθεί ότι η ενθάρρυνση των μαθητών να γράφουν, για να εξηγήσουν την αλγοριθμική διαδικασία που ακολουθούν, τους βοηθά να κατανοούν καλύτερα τους αλγόριθμους, ενώ

---

38 Law, E. & von Ahn, L. (2011). *Human Computation. Synthesis Lectures on Artificial Intelligence and Machine Learning*. Morgan & Claypool Publishers.

39 Stone, H. S. (1971). *Introduction to Computer Organization and Data Structures*. McGraw-Hill.

40 Walmsley, J. (2012). *Mind and Machine*. Palgrave Macmillan.

41 Copeland, J. (2015). *Artificial Intelligence: A Philosophical Introduction*. John Wiley & Sons.

42 Usiskin, Z. (1998). Paper-and-Pencil Algorithms in a Calculator-and-Computer Age. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The Teaching and Learning of Algorithms in School Mathematics* (pp. 7-20). The National Council of Teachers of Mathematics.

και οι εκπαιδευτικοί μπορούν, έτσι, να αξιολογήσουν την κατανόηση των μαθητών τους<sup>43</sup>, στ) να είναι νοερώς αναπαραστάσιμος, για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί, δίχως χαρτί και μολύβι, ζ) να είναι διδακτικός, ώστε η χρήση του να παρέχει δυνατότητες κατανόησης σχετικών μαθηματικών εννοιών, ιδιοτήτων, νόμων και θεμάτων (π.χ. της αξίας της θέσης στο αριθμητικό σύστημα ή της επιμεριστικής ιδιότητας του πολλαπλασιασμού ως προς την πρόσθεση), η) να είναι υποβοηθητικός και σε άλλους αλγόριθμους, όπως π.χ. ο αλγόριθμος της αφαίρεσης στη διαίρεση ή ο αλγόριθμος της διαίρεσης στον παρόμοιο αλγόριθμο της διαίρεσης πολυώνυμων και θ) να είναι ελέγξιμος και εξετάσιμος, ώστε να μπορούν να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητές του.

### Συζήτηση, Προτάσεις

Παρά τις κάποιες ενστάσεις, ο αλγόριθμος είναι, αναμφισβήτητα, η μοναδική πιο σημαντική έννοια στον κόσμο μας<sup>44</sup>. Υπό μια διασταλτική ερμηνεία, τα Μαθηματικά είναι μόνο αλγόριθμοι. Σε κάθε περίπτωση, τα Μαθηματικά είναι πολλαπλώς και συμπαγώς συναρθρωμένα με τους αλγόριθμους. Τα Μαθηματικά, πάντα, θα πριμοδοτούν τους αλγόριθμους και οι αλγόριθμοι τα Μαθηματικά, σε μια συγγραμμική, «αλαμπρατσέτα», αΐδια πορεία ενός σαγηνευτικού ταξιδιού, με τελικό προορισμό την κατανόηση και την ερμηνεία του κόσμου και του σύμπαντος ολόκληρου. Οι νόμοι του σύμπαντος είναι απλωμένοι και επιμελώς κρυμμένοι στα σειριακά βήματά των αλγόριθμων. Δίχως αμφιβολία, η ζωή, ακόμη και η καθημερινή ζωή, αλλά και η αλήθεια είναι κρίκοι, ίσως και δεσμώντριες, στην αλυσίδα των αλγόριθμων. Η αποκωδικοποίηση του κόσμου βασίζεται σε χνάρια που αποτυπώθηκαν από αλγοριθμικά βήματα. Πέραν, δε, των χαρακτηριστικών που αναφέρθηκαν, το μαθηματικό ακτινοβόλημα, η εκλυτική δυναμική και η επιστημονική φωτεινότητα των αλγόριθμων είναι αδιαπραγμάτευτα χαρακτηριστικά τους.

Όσον αφορά στη διδασκαλία των αλγόριθμων, υποστηρίζεται (από τους εποικοδομιστές) ότι οι αλγόριθμοι πρέπει να επινοούνται και να κατασκευάζονται από τους ίδιους τους μαθητές. Προτείνεται, δε, οι μαθητές να ενθαρρύνονται, ώστε να εφευρίσκουν, μόνοι τους δίχως βοήθεια, τους αλγόριθμους, που θα χρησιμοποιήσουν, κατά την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων ή κατά την επίλυση των προβλημάτων<sup>45, 46, 47, 48</sup>. Τα περισσότερα μαθησιακά αποτελέσματα προέρχονται από το «κάνοντας» παρά από το «ακούγοντας» και οι μαθητές γνωρίζουν, αντιλαμβάνονται και κατανοούν καλύτερα ό,τι δημιουργούν οι ίδιοι<sup>49</sup>.

---

43 Whitin, D. J. & Whitin, P. E. (1998). The “Write” Way to Mathematical Understanding. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The Teaching and Learning of Algorithms in School Mathematics* (pp. 161-169). The National Council of Teachers of Mathematics.

44 Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus: Μια σύντομη ιστορία του μέλλοντος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

45 Lemonidis, Ch. (2016). *Mental Computation and Estimation. Implications for mathematics education research, teaching and learning*. Routledge.

46 National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: VA: NCTM.

47 Kamii, C. & Lewis, B. A. (1993). The harmful effects of algorithms in primary arithmetic. *Teaching Pre K-8*, 23, pp. 36-38.

48 Kamii, C., Lewis, B. A. & Livingston, S. J. (1993). Primary Arithmetic: Children inventing their own procedures. *The Arithmetic Teacher*, 41(4), pp. 200-203.

49 Ross, A. K. (1998). Doing and Proving: The Place of Algorithms and Proofs in School Mathematics. *The*

Σε αυτό το εποικοδομιστικό πλαίσιο της επινόησης των αλγόριθμων από τους ίδιους τους μαθητές, μια διδακτική πράξη που προωθεί, οπωσδήποτε, και την εννοιολογική κατανόηση αλλά και τη ανάδειξη της αξίας των αλγόριθμων, τα κριτήρια ουσιαστικότητας και σημαντικότητάς τους, στα οποία επικεντρώθηκε η παρούσα εργασία, έχουν θέση (έστω περιθωριοποιημένη και μη πρωταγωνιστική) στη διδασκαλία των Μαθηματικών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Εξάλλου, η ακρίβεια, η σαφήνεια, η συντομία, η σχολαστικότητα, η τυπική τελειότητα και η αυστηρότητα, που απαιτούν οι αλγόριθμοι, είναι χαρακτηριστικά και των ίδιων των Μαθηματικών.

Τελικά, αυτή η σύγχρονη, μάλλον βεβαιωμένη πραγματικότητα, περί υπόταξης της φύσης σε αλγόριθμους, εξηγεί και δικαιολογεί (και «απαιτεί») τη σημερινή επιστημονική και διδακτική πρωτοκαθεδρία των αλγόριθμων, αλλά και υπογραμμίζει, αναμφίβολα, τη σπουδαιότητα και κρισιμότητα των αλγόριθμων και των χαρακτηριστικών τους ως κύριας και απαραίτητης μαθηματικής γνώσης, στα σχολεία της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus: Μια σύντομη ιστορία του μέλλοντος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Sheid, F. (1976). *Αριθμητική Ανάλυση*. New York: Mc Graw-Hill, Αθήνα: ΕΣΠΙ.

### Ξενόγλωσση

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Cajori, F. (2007). *A History of Mathematical Notations: Vol. I and II*. New York: Cosimo Classics.
- Copeland, J. (2015). *Artificial Intelligence: A Philosophical Introduction*. John Wiley & Sons.
- Cormen, H. T., Leiserson, E. C., Rivest, L. R. & Stein, C. (2009). *Introduction to Algorithms. Third Edition*. The MIT Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Wolfe, R. (2002). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnic (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition* (pp. 81-93).



- Elsevier Science.
- Delaney, K. (2001). Teaching mathematics resourcefully. In P. Gates (Ed.), *Issues in Mathematics Teaching* (pp. 123-146). London, New York: RoutledgeFalmer.
- Fant, K. M. (2007). *Computer Science Reconsidered The Invocation Model of Process Expression*. John Wiley & Sons.
- Fant, K. M. (1993). A Critical Review of the Notion of the Algorithm in Computer Science. *ACM Conference on Computer Science* (pp. 1-60). Indianapolis, 1993.
- Gheverghese, J. G. (2011). *The Crest of the Peacock. Non-European Roots of Mathematics. Third Edition*. Princeton University Press.
- Gilmore, C., Keeble, S., Richardson, S. & Cragg, L. (2015). The role of cognitive inhibition in different components of arithmetic. *ZDM Mathematics Education*, 47(5), pp. 771-782.
- Haylock, D. & Thangata, F. (2007). *Key Concepts in Teaching Primary Mathematics*. SAGE Publications.
- Hiebert, J. & Lefevre, P. (1986). Conceptual and Procedural Knowledge in Mathematics: An Introductory Analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 1- 27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kamii, C. & Lewis, B. A. (1993). The harmful effects of algorithms in primary arithmetic. *Teaching Pre K-8*, 23, pp. 36-38.
- Kamii, C., Lewis, B. A. & Livingston, S. J. (1993). Primary Arithmetic: Children inventing their own procedures. *The Arithmetic Teacher*, 41(4), pp. 200-203.
- Khilari, S. & Kadam, S. (2016). Representing of Problem, Solution and Implementation Spaces with Interrelated Attributes for Developing Knowledge Management Base in Computational Chemistry Area. *International Journal of New Innovations in Engineering and Technology*, 4(2), pp. 1-5.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (Eds.) (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Knuth, D. E. (1997a). *The Art of Computer Programming. Volume 1: Fundamental Algorithms (3rd edition)*. Addison Wesley Longman.
- Knuth, D. E. (1997b). *The Art of Computer Programming, Volume 2: Seminumerical Algorithms (3rd edition)*. Addison Wesley Longman.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), pp. 212-264.
- Kronsjø, L. (1987). *Algorithms: Their Complexity and Efficiency. 2nd Edition*. John Wiley and Sons.
- Lang, M. (2012). *Wittgensteins Philosophische Grammatik: Entstehung und Perspektiven der Strategie eines radikalen Aufklärers*. Springer Science & Business Media.
- Law, E. & von Ahn, L. (2011). *Human Computation. Synthesis Lectures on Artificial Intelligence and Machine Learning*. Morgan & Claypool Publishers.
- Lemonidis, Ch. (2016). *Mental Computation and Estimation. Implications for mathematics education research, teaching and learning*. Routledge.
- Maurer, S. B. & Ralston, A. (2005). *Discrete Algorithmic Mathematics. Third Edition*. A K Peters/CRC Press.
- Moore, A. W. (2017). Wittgenstein's Later Philosophy of Mathematics. In H-J. Glock, &

- J. Hyman, J. (Eds), *A Companion to Wittgenstein* (pp. 319- 331). John Wiley & Sons, Inc.
- Móhlhölzer, F. (2012). Wittgenstein and Metamathematics. In P. Stekeler-Weithofer (Ed.), *Wittgenstein: Zu Philosophie und Wissenschaft* (pp. 103-128). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Nagel, N. G. & Swingen, C. C. (1998). Students' Explanations of Place Value in Addition and Subtraction. *Teaching Children Mathematics*, 5(3), pp. 164-170.
- Narode, R., Board, J. & Davenport, L. (1993). Algorithms Supplant Understanding: Case Studies of Primary Students' Strategies for Double-Digit Addition and Subtraction. In J. R. Becker & B. J. Pence (Eds.), *Proceedings of the 15th Annual meeting, North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1, pp. 254-260.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: VA: NCTM.
- Neumaier, A. (2007). Computer-assisted proofs. In W. Luther and W. Otten, (Eds.), *Proc. 12th GAMM-IMACS (SCAN 2006)*. IEEE Computer Society.
- Papadimitriou, C. M. (1994). *Computational complexity*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Rittle-Johnson, B. & Schneider, M. (2015). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. In R. Kadosh & A. Dowker (Eds.), *Oxford Handbook of Numerical Cognition* (pp. 1102-1118). Oxford: Oxford University Press.
- Ross, A. K. (1998). Doing and Proving: The Place of Algorithms and Proofs in School Mathematics. *The American Mathematical Monthly*, 105(3), pp. 252-255.
- Stone, H. S. (1971). *Introduction to Computer Organization and Data Structures*. McGraw-Hill.
- Walmsley, J. (2012). *Mind and Machine*. Palgrave Macmillan.
- Whitin, D. J. & Whitin, P. E. (1998). The "Write" Way to Mathematical Understanding. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The Teaching and Learning of Algorithms in School Mathematics* (pp. 161-169). The National Council of Teachers of Mathematics.
- Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical Grammar*. Oxford: Basil Blackwell.
- Usiskin, Z. (1998). Paper-and-Pencil Algorithms in a Calculator-and-Computer Age. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The Teaching and Learning of Algorithms in School Mathematics* (pp. 7-20). The National Council of Teachers of Mathematics.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο κ. **Αλέξιος Μαστρογιάννης**, πτυχιούχος του τμήματος Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών, είναι Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, στο ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [alexmastr@sch.gr](mailto:alexmastr@sch.gr)

## Δυσεπίλυτα προβλήματα: Εκεί, που οι υπολογιστές σηκώνουν τα... πληκτρολόγια και τα ποντίκια ψηλά

Μαστρογιάννης Αλέξιος

### Περίληψη

Στο πλαίσιο της αναζήτησης λύσεων σε προβλήματα, έχουν επιστρατευτεί, τα τελευταία 45 χρόνια, και οι αλγόριθμοι, αυτοί οι αφανείς, ακούραστοι εργάτες των υπολογιστών. Πολλά προβλήματα, όπως το θεώρημα των τεσσάρων χρωμάτων, η εικασία του Κέπλερ, η εύρεση του «αριθμού του Θεού» αλλά και ο έλεγχος πρώτευσης, λύθηκαν, μέσω της αξιοποίησης των αλγορίθμων και της τεράστιας, εξωπραγματικής υπολογιστικής ισχύος, που προσφέρουν οι υπολογιστικές συσκευές. Οι υπολογιστές, ωστόσο, δεν μπορούν, αποδεδειγμένα, να λύσουν όλα τα προβλήματα. Υπάρχουν προβλήματα που θα παραμείνουν εσαεί άλυτα, αλλά και προβλήματα που πιθανολογείται πως δύσκολα θα επινοηθεί αλγόριθμος που θα τα επιλύει. Η παρούσα εργασία κάνει μια παραδειγματική καταγραφή αυτών των τριών ειδών των προβλημάτων, επιμένοντας περισσότερο στα δυσεπίλυτα, αφού αυτά κεντρίζουν και εξιτάρουν περισσότερο την επιστημονική κοινότητα, ως προκλητικές σειρήνες που αποζητούν την αποκάλυψή τους.

**Λέξεις- κλειδιά:** Αλγόριθμος, υπολογιστής, επίλυση προβλημάτων, δυσεπίλυτα προβλήματα

### Intractable problems: Where computers lift the ... keyboards and mouses up

#### Abstract

The algorithms, these obscure, tireless computer workers, have been employed, over the last 45 years, in the search of solutions to problems. Many problems, such as the four-color theorem, Kepler's conjecture, the finding of «God's number» and the checking of primality, were solved by exploiting the algorithms and the enormous, extraordinary computational power, offered by computing devices. Computers, however, cannot solve all the problems. There are problems that will remain forever unsolved and problems that are likely difficult to be solved by an algorithm that will be invented in the future. The present work presents these three types of problems, insisting on the intractable ones, since they excite the scientific community as provocative sirens, seeking their revelation.

**Keywords:** Algorithm, computer, problem solving, intractable problems

### 1. Εισαγωγή - Οι υπολογιστές ως λύτες προβλημάτων στα Μαθηματικά

Σύμφωνα με τους Finkel και Colaw<sup>1</sup>, η επίλυση προβλημάτων μπορεί να ιδωθεί ως μια μορφή μαθηματικής έρευνας, αλλά και ως μια σκάλα, με την οποία ο νους ανεβαίνει

---

<sup>1</sup> Finkel, B. F. & Colaw, J. M. (1894). Editorial. *The American Mathematical Monthly*, 1(1), p. 1.

στα πιο υψηλά επίπεδα αυθεντικών διερευνήσεων. Πολλά αδρανή μυαλά έχουν κινητοποιηθεί, επειδή καταπαύστηκαν ακόμη και με ένα εντελώς απλό πρόβλημα. Για αυτό, η επίλυση προβλημάτων, κατά έναν ορισμό, είναι η διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, για το οποίο δεν έχουν κατά νου καμία προφανή λύση ούτε άμεσα διαθέσιμο κάποιον αλγόριθμο, που μπορούν να εφαρμόσουν, ώστε να οδηγηθούν στην απάντησή<sup>2,3</sup>.

Στα Μαθηματικά, η ανάπτυξη αλγόριθμων για την επίλυση προβλημάτων και η αναζήτηση αποτελεσματικών και αποδοτικών αλγόριθμων αποτελούν, τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίαρχες διαστάσεις τους, πάντοτε, όμως, σε μια σχέση αμφιδρομικότητας και συμπόρευσης με την τεχνολογία<sup>4</sup>. Από τον άβακα, μέχρι τις επινοήσεις του Napier, του Babbage και του Turing, αλλά και έως τους σημερινούς υπολογιστές, ο εναγκαλισμός Μαθηματικών και Πληροφορικής είναι σφιχτός, εμπνευστικός και αμφίπλευρης ωφέλειας. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα Μαθηματικά και η Πληροφορική τέμνονται, ως επί το πλείστον, στον όρο του αλγόριθμου<sup>5</sup>.

Οι προσάθειες των μαθηματικών να επινοούν αλγόριθμους για τη συντόμηση πράξεων αλλά και για την επίλυση προβλημάτων υπήρξαν διαχρονικές και συστηματικές και, μάλιστα, ουδέποτε παραγκωνίστηκαν, ακόμη και μετά την ισχυροποίηση και επικράτηση των αξιωματικών-συλλογιστικών μεθόδων<sup>6</sup>. Κατά τον Torra<sup>7</sup>, οι αλγόριθμοι είναι μικροί, πανίσχυροι μαθηματικοί μηχανικοί, οι οποίοι δουλεύουν πυρετωδώς, καθημερινά, κρυμμένοι σε όλες τις ψηφιακές συσκευές, που μας περιβάλλουν, παρέχοντάς μας όλες τις σύγχρονες τεχνολογικές ανέσεις, όπως, για παράδειγμα, στα Συστήματα Πλοήγησης Αυτοκινήτων (GPS) για την εύρεση των βέλτιστων ή των συντομότερων διαδρομών. Αναντίρρητα, οι αλγοριθμικές διεργασίες είναι περισσότερο αντιστοιχισμένες με τους Υπολογιστές και την Πληροφορική, τις γλώσσες προγραμματισμού και το «τρέξιμο προγραμμάτων», παρά με τα Μαθηματικά.

Σήμερα, λόγω της εφεύρεσης του σύγχρονου υπολογιστή, ο οποίος επέφερε κοσμογονικές αλλαγές στον χρόνο που απαιτείται για να εκτελούνται κάθε είδους υπολογισμοί, πολλά σχετικά θέματα, που αφορούν σε προβλήματα και αλγόριθμους, έχουν επιλυθεί χάρις στη βολικότητα και στις κορυφαίες υπολογιστικές δυνατότητες, που παρέχει η υπολογιστική τεχνολογία. Ωστόσο, υπάρχουν προβλήματα που ακόμη παραμένουν άλυτα, παρά την τεράστια, σημερινή υπολογιστική ισχύ, αλλά και προβλήματα που αποδεδειγμένα δεν μπορούν να επιλυθούν. Στη συνέχεια, η παρούσα εργασία θα καταπιαστεί με αυτές τις τρεις κατηγορίες προβλημάτων, εστιάζοντας περισσότερο στα

---

2 Schoenfeld, A. (1994). Reflections on doing and teaching mathematics. In A. Schoenfeld (Ed.), *Mathematical Thinking and Problem Solving* (pp. 53-69). Routledge.

3 Schoenfeld, H. A. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, meta-cognition and sense making in Mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook for research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-370). Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.

4 Stacey, K. & Wiliam, D. (2013). Technology and Assessment in Mathematics. In M. A. Clements, A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. K. S. Leung (Eds.), *Third International Handbook of Mathematics Education* (pp. 727-752). Springer.

5 Capay, M. & Magdin, M. (2013). Alternative Methods of Teaching Algorithms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, pp. 431-436.

6 Dowek, G. (2012). *Οι μεταμορφώσεις του λογισμού. Μια συναρπαστική μαθηματική ιστορία*. Αθήνα: Εκκρεμές.

7 Torra, V. (2011). *Από τον άβακα στην ψηφιακή επανάσταση. Αλγόριθμοι και Πληροφορική*. Αθήνα: Εκδόσεις Τέσσερα Πι.

προβλήματα που δεν μπορούν να επιλυθούν, μέσω αλγόριθμων, σε «πολυωνυμικό χρόνο» (σε «γήινο» χρόνο), δηλαδή στα λεγόμενα δυσεπίλυτα προβλήματα.

## 2. Προβλήματα που λύθηκαν από αλγόριθμους (από υπολογιστές)

Στο πεδίο των υπολογιστικών αλγόριθμων, είναι πολύ γνωστές, λόγω της έκτασης που λαβαίνουν στα Μ.Μ.Ε, πολλές λύσεις χρονιζόντων μαθηματικών προβλημάτων, οι οποίες στηρίζονται σε προγράμματα που εκτελούνται σε υπολογιστή. Οι αποδείξεις, με τη βοήθεια του υπολογιστή (computer-assisted proofs), έχουν πλούσια και μακραίωνη ιστορία. Μάλιστα, οι αποδείξεις αυτές είναι δυο ειδών<sup>8</sup>. Οι πρώτες σχετίζονται με αυτές, που πραγματοποιούνται, απλώς, μέσω εκτενών υπολογισμών και μόνο, όπου η πιθανότητα λάθους είναι πολύ μικρή, ενώ στη δεύτερη περίπτωση συγκαταλέγονται οι αποδείξεις, οι οποίες περιλαμβάνουν πολλά, μεμονωμένα μεν αλλά δύσκολα, με πολλά περιθώρια λαθών και σχεδόν ανέφικτο να επαληθευτούν, προγράμματα στον υπολογιστή.

Όσον αφορά στην πρώτη περίπτωση των εκτενών υπολογισμών, ένα πρώτο ενδεικτικό παράδειγμα μπορεί να συνδεθεί με την εύρεση, ολοένα και περισσότερων από τα (μη αριθμησίμως) άπειρα δεκαδικά ψηφία του άρρητου αριθμού  $\pi$ , αν και τα 39 πρώτα ψηφία του επαρκούν για τον υπολογισμό του όγκου του σύμπαντος, με πιθανότητα λάθους μόνο ενός ατόμου<sup>9</sup>. Σχετικώς πρόσφατα<sup>10</sup>, το 2017, ο Ελβετός Peter Trueb, εντός 105 ημερών λειτουργίας ενός υπολογιστή, υπολόγισε  $\pi \approx 22,45$  τρισεκατομμύρια ψηφία του  $\pi$ . Τον Μάρτιο του 2019, η Γιαπωνέζα επιστήμονας των υπολογιστών, Emma Haruka Iwao<sup>11</sup>, υπολόγισε, εντός 121 ημερών εργασίας σε 25 και πλέον μηχανές, την ακριβέστερη, μέχρι τώρα, τιμή του  $\pi$ , με  $\pi \times 10^{13}$  ψηφία, δηλαδή 31,4 τρισεκατομμύρια ψηφία. Τον Δεκέμβριο του 2018, ανακαλύφθηκε ο μεγαλύτερος γνωστός πρώτος αριθμός, ο 51ος πρώτος αριθμός της μορφής  $2^n - 1$  (ο  $n$  αναγκαστικά πρώτος). Οι πρώτοι αριθμοί αυτής της μορφής καλούνται πρώτοι του Mersenne. Ο 51ος πρώτος του Mersenne είναι ο τερατώδης αριθμός  $2^{82.589.933} - 1$ , με 24.862.048 ψηφία. Ανακαλύφθηκε από τον Αμερικανό Patrick Laroché, μέσω της μηχανής GIMPS (Great Internet Mersenne Prime Search), ένα ελεύθερο λογισμικό, το οποίο είναι εγκατεστημένο σε έναν υπολογιστή στο University of California του Los Angeles.

Στη δεύτερη περίπτωση των μαθηματικών αποδείξεων μέσω υπολογιστικών προγραμμάτων, τα κλασικά, συμβατικά μαθηματικά επιχειρήματα έχουν παραμερισθεί και σχεδόν κάθε τμήμα της απόδειξης στηρίζεται στις επαληθεύσεις και επιβεβαιώσεις, που προσφέρει ο υπολογιστής. Συνήθως, κατά την πορεία και εξέλιξη των αποδείξεων, χρησιμοποιείται η μέθοδος «μέσω εξάντλησης», κατά την οποία εξετάζεται και αποδεικνύεται κάθε πιθανή περίπτωση, μέσω της χρήσης και αξιοποίησης τεράστιας υπολογιστικής ισχύος. Στις τεχνολογικές αυτές «αποδείξεις», πολλά προβλήματα λύνονται

---

8 Rump, S. M. (2005). Computer-assisted proofs and Self-Validating Methods. In B. Einarsson (Ed.), *Handbook on Accuracy and Reliability in Scientific Computation* (pp. 195-240). SIAM.

9 Arndt, J. & Haenel, C. (2001). *Pi Unleashed*. Springer-Verlag.

10 Revell, T. (2017). Celebrate pi day with 9 trillion more digits than ever before. *New Scientist*. Στο: [www.newscientist.com/article/2124418-celebrate-pi-day-with-9-trillion-more-digits-than-ever-before](http://www.newscientist.com/article/2124418-celebrate-pi-day-with-9-trillion-more-digits-than-ever-before) (προσπελάστηκε στις 1/12/2019).

11 Haruka Iwao, E. (2019). *Pi in the sky: Calculating a record-breaking 31.4 trillion digits of Archimedes' constant on Google Cloud*. Στο: <https://cloud.google.com/blog/products/compute/calculating-31-4-trillion-digits-of-archimedes-constant-on-google-cloud> (προσπελάστηκε στις 10/12/2019).

με γραμμικές μεθόδους προγραμματισμού, χρησιμοποιώντας εκατοντάδες μεταβλητές και χιλιάδες περιορισμούς, ενώ και τα περισσότερα πορίσματα και συμπεράσματα προκύπτουν από εξαντλητικούς, εκτενείς υπολογισμούς<sup>12, 13</sup>.

Ο υπολογιστής, από το 1976 και εντεύθεν, έχει αναβαθμιστεί σε κρίσιμο «αποδεικτικό εργαλείο», σε πολλές περιπτώσεις. Πράγματι, το 1976, η απόδειξη του θεωρήματος των τεσσάρων χρωμάτων, το πρώτο πρόβλημα που επιλύθηκε από υπολογιστή, υπήρξε ορόσημο για την αποδοχή του υπολογιστή ως επιστημονικού μέσου και θεωρείται<sup>14</sup> ως μια μεγάλη στιγμή των Μαθηματικών. Γενικότερα, το θεώρημα αυτό δηλώνει ότι οποιοδήποτε επίπεδο που χωρίζεται σε περιοχές, όπως ένας πολιτικός χάρτης, μπορεί να χρωματισθεί, χρησιμοποιώντας το πολύ τέσσερα διαφορετικά χρώματα, με την προϋπόθεση ότι οι περιοχές, που συνορεύουν, πρέπει να έχουν διαφορετικά χρώματα<sup>15</sup>.

Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα προβλήματος που λύθηκε από υπολογιστή σχετίζεται με μια εικασία του Kepler, ο οποίος τη διατύπωσε 409 χρόνια πριν. Ο Kepler, το 1611, δημοσίευσε ένα δοκίμιο στο οποίο περιγράφει, χωρίς να μπορεί να το αποδείξει, όμως, με μαθηματικό τρόπο, ότι η εδροκεντρωμένη κυβική πυραμιδοειδή διάταξη στρωμάτων είναι η πυκνότερη δυνατή, αφού, με κανέναν άλλο τρόπο διάταξης και τοποθέτησης, δεν μπορούν περισσότεροι σβόλοι να χωρέσουν στο ίδιο εμπορευματοκιβώτιο<sup>16, 17</sup>. Αυτός ο ισχυρισμός είναι γνωστός ως «εικασία του Kepler». Στην εδροκεντρωμένη κυβική πυραμιδοειδή διάταξη κάθε στρώμα τοποθετείται έτσι, ώστε οι σφαίρες του υπερκείμενου στρώματος να στηρίζονται στα διάκενα του αποκάτω στρώματος. Στις στοιβές, που σχηματίζονταν με αυτόν τον τρόπο, αξιοποιούνται περίπου το 74% του συνολικού όγκου.

Τελικά, το 1998, ο Thomas C. Hales κατέθεσε στο κορυφαίο μαθηματικό περιοδικό «Annals of Mathematics», μια πολυσέλιδη (250 σελίδων) απόδειξη της εικασίας του Kepler, μέσω υπολογιστή. Η απόδειξη του Hales χρησιμοποιούσε Ανώτερα Μαθηματικά και φοβερά εκτενείς υπολογισμούς, και αξιοποιούσε την αποδεικτική μέθοδο της «εξάντλησης», κατά την οποία εξετάστηκαν και αποδείχτηκαν όλες οι δυνατικές περιπτώσεις, συνεπικουρούμενη η κάθε μια στη μελέτη της, από τεράστια υπολογιστική ισχύ.

Επιπλέον, με αλγόριθμους μπορεί να επιλυθεί και ο γνωστός κύβος του Ρούμπικ. Στο διαδίκτυο (youtube) αφθονούν πολλές αλγοριθμικές προτάσεις επίλυσης. Το 2010 αποδείχθηκε, μέσω εξαντλητικών δοκιμών σε υπολογιστή, ότι ο κύβος 3x3x3 του Ρούμπικ μπορεί να λυθεί με 20 το πολύ κινήσεις, από οποιαδήποτε αρχική κατάσταση και αν ξεκινήσει κανείς<sup>18</sup>. Ο αριθμός 20 ονομάστηκε περιπαικτικά «αριθμός του Θεού»,

---

12 McCartin, B. J. (2010). *Mysteries of the Equilateral Triangle*. Hikari Ltd.

13 Hales, T. C (2006). Historical Overview of the Kepler Conjecture. *Discrete & Computational Geometry*, 36, pp. 5-20.

14 Eves, H. (1990). *Μεγάλες στιγμές των Μαθηματικών-μετά το 1650*. Αθήνα: Τροχαλία.

15 Brun, Y. (2002). The Four Color Theorem. *MIT Undergraduate Journal of Mathematics*, pp. 21–28. Cambridge, MA.

16 Morgan, F. (2005). Kepler's Conjecture and Hales's Proof. A Book Review. *Notices of the American Mathematical Society (AMS)*, 52(1), pp. 44-47.

17 Hales, T. (2002). *An Overview of the Kepler conjecture*. Στο: <http://arxiv.org/pdf/math/9811071v2.pdf> (προσπελάστηκε στις 7/9/2019).

18 Rokicki, T., Kociemba, H., Morley Davidson, M. & Dethridge, J. (2014). The Diameter of the Rubik's Cube Group Is Twenty. *SIAM Review*, 56(4), pp. 645-670.



καθώς μόνο ένα υπερφυσικό ον θα είναι σε θέση να γνωρίζει και να επιλέξει τις 20 αυτές κινήσεις, για να φτάσει στη λύση.

Ακόμη, μια άλλη γνωστή «τεχνολογική αποδείξη<sup>19</sup>» είναι η μη ύπαρξη πεπερασμένου προβολικού επιπέδου, τάξης 10. Πεπερασμένο προβολικό επίπεδο τάξης  $n$  είναι ένα σύνολο  $n^2+n+1$  σημείων<sup>20</sup>, όπου: α) δύο τυχαία σημεία ορίζουν μια ευθεία γραμμή, β) δύο τυχαίες ευθείες γραμμές ορίζουν ένα σημείο, γ) από κάθε σημείο διέρχονται  $n+1$  γραμμές και δ) κάθε γραμμή περιέχει  $n+1$  σημεία. Ένα πεπερασμένο προβολικό επίπεδο τάξης  $n$  υπάρχει, όταν το  $n$  είναι δύναμη ενός πρώτου αριθμού. Επίσης, και η απόδειξη μιας εκδοχής της εικασίας των Klein-Szekeres (σήμερα γνωστή από τον Erdős ως «Happy End Problem») σημειώθηκε το 2006, μέσω υπολογιστή. Σύμφωνα με την απόδειξη, κάθε σύνολο 17 σημείων στο επίπεδο, χωρίς καμιά τριάδα σημείων να είναι συνευθειακά, έχει ένα υποσύνολο 6 σημείων που σχηματίζουν τις κορυφές ενός κυρτού εξάπλευρου<sup>21</sup>. Επίσης, το 2012, αποδείχθηκε<sup>22</sup> ότι στο παιχνίδι Sudoku πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον 17 κουτάκια συμπληρωμένα με τους αριθμούς 1 έως 9, ώστε να υπάρχει μόνο μια λύση. Το Sudoku παίζεται σε έναν πίνακα  $9 \times 9$  με 81 κουτάκια, στα οποία καταχωρίζονται οι αριθμοί 1 έως 9, με τέτοιο τρόπο<sup>23</sup>, ώστε κανένας αριθμός να μην εμφανίζεται δύο φορές στην ίδια σειρά, στην ίδια στήλη ή στον καθένα από τους 9 υποπίνακες διαστάσεων  $3 \times 3$  που περιέχονται στον «μεγάλο» πίνακα  $9 \times 9$ . Παρεμπιπτόντως, στο παιχνίδι Sudoku υπάρχουν, ακριβώς, 6.670.903.752.021.072.936.960 δυνατές λύσεις.

### 3. Οι αλγόριθμοι (οι υπολογιστές) μπορούν να λύσουν όλα τα προβλήματα;

Μερικοί αλγόριθμοι είναι πιο γρήγοροι από κάποιους άλλους, ενώ και η επινόηση νέων, σε πολλές περιπτώσεις, έχει καταστήσει δυνατή την επίλυση κάποιων προβλημάτων, που ήταν αδύνατο προηγουμένως να λυθούν, εξαιτίας του άπειρου χρόνου που απαιτούσαν, όπως η εύρεση των τρισεκατομμυρίων ψηφίων του  $\pi$  ή η εύρεση όλων των σελίδων στο Διαδίκτυο που περιέχουν το όνομα κάποιου. Αν υποθεθεί ότι οι υπολογιστές ήταν απείρως γρήγοροι και η μνήμη τους απεριόριστη και δωρεάν, και πάλι η ανάγκη για μελέτη των αλγόριθμων θα ήταν επιβεβλημένη, καθώς θα έπρεπε να αποδειχτεί ότι η συγκεκριμένη αλγοριθμική μέθοδος τερματίζεται, αλλά και ότι η λύση είναι σωστή. Φυσικά, οι υπολογιστές δεν είναι απείρως γρήγοροι και η μνήμη δεν είναι ούτε δωρεάν ούτε απεριόριστη. Ο χρόνος των υπολογιστών έχει όρια, όπως και ο χώρος στη μνήμη. Έτσι, πρέπει να προκρίνονται κάθε φορά οι πλέον αποδοτικοί αλγόριθμοι, αυτοί, δηλαδή, που απαιτούν όσο το δυνατό λιγότερο χρόνο και χώρο στη μνήμη<sup>24</sup>. Ένας ειδικός τομέας, αυτός της ανάλυσης αλγορίθμων, που αποτελεί σημαντικό κομμάτι της Πληροφορικής,

---

19 Lam, C. W. H., Thiel, L. & Swiercz, S. (1989). The Non-existence of Finite Projective Planes of Order 10. *Canadian Journal of Mathematics*, 41(6), pp. 1117- 1123.

20 Weisstein, E. W. (2015). *CRC Concise Encyclopedia of Mathematics, Second Edition*. CRC Press.

21 Szekeres, G. & Peters, L. (2006). Computer solution to the 17-point Erdős-Szekeres problem. *ANZIAM Journal*, 48, pp. 151-164.

22 McGuire, G., Tugemann, B. & Civario, G. (2013). *There is no 16-Clue Sudoku: Solving the Sudoku Minimum Number of Clues Problem*. Στο: <https://arxiv.org/abs/1201.0749v2> (προσπελάστηκε στις 18/12/2019).

23 Βάρβογλης, Χ. (2012). Sudoku, η απόδειξη των 17. *Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ*. Στο: <http://www.tovima.gr/science/article/?aid=439358> (προσπελάστηκε στις 8/11/2019).

24 Cormen, H. T., Leiserson, E. C., Rivest, L. R. & Stein, C. (2009). *Introduction to Algorithms. Third Edition*. The MIT Press.

είναι επιφορτισμένοι με αυτή την ανάδειξη του βέλτιστου αλγόριθμου<sup>25</sup>. Αυτός, ο πιο αποδοτικός αλγόριθμος για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα<sup>26</sup>, καλείται άριστος (optimal). Οποσδήποτε, οι διαχρονικές προσπάθειες αναζήτησης των βέλτιστων, αποδοτικών, κάθε φορά, αλγόριθμων, αυτών δηλαδή που έχουν απτά, χρονικά οφέλη στην πράξη, ποτέ δε θα εκλείψουν στην επιστημονική κοινότητα. Στις στοιχειώδεις περιπτώσεις, που αφορούν στην Υποχρεωτική εκπαίδευση, άριστος είναι ο αλγόριθμος που απαιτεί τον μικρότερο αριθμό αριθμητικών πράξεων για την επίλυση ενός προβλήματος. Γενικά, η παράκαμψη του χρόνου της εξαντλητικής εύρεσης-αναζήτησης όλων των δυνατοτήτων αποτελεί συνεχή αναζήτηση αλλά και το πρόκριμα υιοθέτησης ενός λειτουργικού-αποδοτικού αλγόριθμου<sup>27</sup>.

Ωστόσο, όλα τα προβλήματα δεν μπορούν να επιλυθούν, ακόμη και μέσω της αξιοποίησης των ραγδαίων αναπτυσσόμενων μικροεπεξεργαστών και της εκθετικής αύξησης της υπολογιστικής μνήμης, ούτε και αν ο χρόνος θεωρηθεί απεριόριστος. Γενικά, όλα τα υπολογιστικά προβλήματα μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες, ανάλογα αν μπορούν ή όχι να λυθούν από αλγόριθμους (αποφασίσιμα και μη αποφασίσιμα-αναποκρίσιμα προβλήματα). Το ενδιαφέρον της θεωρίας της υπολογισσιμότητας για τον εντοπισμό των μη αποφασίσιμων προβλημάτων, αυτών, δηλαδή, που δεν καθίσταται δυνατό να επιλυθούν είναι τεράστιο.

Ένα γνωστό μη αποφασίσιμο πρόβλημα είναι το δέκατο στη γνωστή λίστα προβλημάτων του Hilbert<sup>28</sup>: «Δοθείσης μιας Διοφαντικής εξίσωσης, με οποιονδήποτε αριθμό άγνωστων ποσοτήτων και με ακέραιους συντελεστές, να επινοηθεί μια διαδικασία, σύμφωνα με την οποία να μπορεί να προσδιοριστεί από έναν πεπερασμένο αριθμό πράξεων (αλγόριθμο) κατά πόσον η εξίσωση είναι επιλύσιμη στο σύνολο των ακεραίων». Το πρόβλημα αναζητούσε έναν αλγόριθμο, ο οποίος θα προσδιόριζε αν μια δοθείσα Διοφαντική εξίσωση έχει μια ακέραια λύση. Μια Διοφαντική εξίσωση είναι της μορφής  $\Pi(x_1, x_2, x_3, \dots, x_n) = 0$ , όπου  $\Pi$  είναι ένα πολυώνυμο με ακέραιους συντελεστές. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι δεν υπάρχει αλγόριθμος (μη αποφασίσιμο, δηλαδή, πρόβλημα), ο οποίος θα αποφαίνεται, αν με οποιοδήποτε σύνολο πλακιδίων μπορεί να επιστρωθεί ή όχι μια συγκεκριμένη επιφάνεια, δίχως κενά και επικαλύψεις<sup>29, 30</sup>. Τέλος, μη αποφασίσιμο είναι και το πρόβλημα κατασκευής ενός λογισμικού, που θα ανιχνεύει όλους τους ιούς των υπολογιστών<sup>31</sup>.

Πέραν, όμως, αυτής της μη αποφασισσιμότητας (αναποκρισσιμότητας), για κάποια προβλήματα, και μια άλλη έννοια, αυτή της δυσεπιλυσιμότητας, τυχαίνει ίσως

---

25 Sedgewick, R. (1984). *Algorithms*. Addison-Wesley Publishing Company.

26 Φωτάκης, Δ. & Σπυράκης, Π. (2001). *Αλγόριθμοι και Πολυπλοκότητα. Τόμος Α'*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

27 Dasgupta, S., Papadimitriou, C. & Vazirani, U. (2008). *Αλγόριθμοι*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

28 Matiyasevich, Y. V. (2000). Hilbert's Tenth Problem: What Was Done and What Is to Be Done. In J. Denef, L. Lipshitz, T. Pheidas. & J. Van Geel (Eds.), *Hilbert's Tenth Problem: Relations with Arithmetic and Algebraic Geometry*, (pp. 1-48). American Mathematical Society.

29 Campbell, P. J. (2013). PART VI. On size and growth. In COMAP, *For All Practical Purposes. Mathematical Literacy in Today's World. Ninth Edition* (pp. 641-763). New York: W. H. Freeman and Company.

30 Kari J. (2008) On the Undecidability of the Tiling Problem. In V. Geffert, J. Karhumäki, A. Bertoni, B. Preneel, P. Navrat & M. Bielikova (Eds.), *SOFSEM 2008: Theory and Practice of Computer Science. SOFSEM 2008. Lecture Notes in Computer Science*, 4910. Springer.

31 Στάιν, Τ. (2009). *Πώς τα μαθηματικά εξηγούν τον κόσμο*. Αθήνα: Εκδόσεις ΑΒΓΟ.

μεγαλύτερης και ενδελεχέστερης επιστημονικής μελέτης. Δυσεπίλυτο θεωρείται ένα πρόβλημα, αν, αποδεδειγμένα, ο χρόνος, που απαιτείται για την επίλυσή του, αυξάνεται εκθετικά, σε συνάρτηση με το μέγεθος της εισόδου του. Ωστόσο, υπάρχουν πολλά προβλήματα για τα οποία υπάρχουν ενδείξεις αλλά όχι αποδείξεις ότι είναι δυσεπίλυτα, ότι δε θα βρεθεί, δηλαδή, ποτέ αλγόριθμος που θα τα επιλύει σε πολυωνυμικό χρόνο. Πάντως, ένα παράδειγμα εύρεσης αποδοτικού αλγόριθμου, μετά από πολλές και συνεχείς, ανά τους τελευταίους αιώνες, προσπάθειες πολλών επιστημόνων, αποτελεί η περίπτωση του ελέγχου πρώτευσης. Τον Αύγουστο του 2002, οι Agrawal, Kayal και Saxena<sup>32</sup>, τρεις Ινδοί επιστήμονες της Πληροφορικής, ανακάλυψαν έναν αλγόριθμο για υπολογιστή (έλεγχος πρώτευσης AKS), που αποφαίνεται σε πολυωνυμικό, ντετερμινιστικό χρόνο, αν ένας οποιοσδήποτε αριθμός είναι πρώτος ή όχι. Τέτοιου είδους προβλήματα, που επιλύονται σε πολυωνυμικό χρόνο, ονομάζονται βιατά ή ευεπίλυτα.

Γνωστά δυσεπίλυτα προβλήματα είναι ο προγραμματισμός εργασιών<sup>33</sup>, το πρόβλημα της συσκευασίας δοχείων, καθώς και η παραγοντοποίηση ενός σύνθετου αριθμού, αφού, προς το παρόν, δεν είναι γνωστοί αλγόριθμοι που τα επιλύουν σε πολυωνυμικό, ντετερμινιστικό χρόνο. Την πλέον χαρακτηριστική περίπτωση δυσεπίλυτου προβλήματος, όμως, αποτελεί το πρόβλημα του περιοδεύοντος πωλητή, που ακόμη και με μέγεθος εισόδου τις 50 πόλεις προς επίσκεψη, καθίσταται αδύνατη η λύση, εξαιτίας του απαιτούμενου χρόνου, ο οποίος υπερβαίνει, απείρως πολύ, τα «συμπαντικά εσκαμμένα». Μια αδρομερής μελέτη, αυτού του προβλήματος του περιοδεύοντος πωλητή, ακολουθεί.

### 3.1. Το πρόβλημα του περιοδεύοντος πωλητή

Το λεγόμενο «πρόβλημα του περιοδεύοντος πωλητή»<sup>34,35</sup>, στο οποίο η εύρεση αποδοτικού αλγόριθμου δεν έχει καταστεί ακόμη εφικτή, είναι το εξής: Ένας πωλητής θέλει να επισκεφθεί  $n-1$  πόλεις, μια και μόνο φορά, ξεκινώντας και τελειώνοντας στην ίδια πόλη, κάνοντας δηλαδή ένα γύρο  $n$  πόλεων. Ποια, λοιπόν, είναι η βέλτιστη διαδρομή, κατά την οποία ο περιοδεύων πωλητής θα καλύψει τη μικρότερη απόσταση, περιδιαβαίνοντας και τις  $n$  πόλεις από μια και μόνο φορά; Η αναζήτηση ενός αποδοτικού αλγόριθμου για αυτή την περίπτωση αλλά και για άλλες (π.χ. η παραγοντοποίηση ενός σύνθετου αριθμού) αποτελεί συνεχές επιστημονικό ζητούμενο. Ο «περιοδεύων πωλητής» είναι ένα κλασικό πρόβλημα, το οποίο αποτελεί μια κρίσιμη και εμμένουσα αποτυχία της θεωρίας, αν και η προσπάθεια επίλυσής του συνέβαλε πολύ στην ανάπτυξη της θεωρίας των αλγόριθμων, μιας και το πρόβλημα αυτό είναι από τα πλέον μελετημένα προβλήματα στα Μαθηματικά<sup>36</sup>.

Στο πρόβλημα του περιοδεύοντος πωλητή υπάρχουν  $(n-1)!$  δυνατές διαδρομές για εξέταση, ώστε, μέσω της άθροισης των επιμέρους αποστάσεων των  $n$  διαδοχικών

---

32 Agrawal, M., Kayal, N. & Saxena, N. (2004). Primes is in P. *Annals of Mathematics, Second Series*, 160(2), pp. 781-793.

33 Ullman, J. D. (1975). NP-Complete Scheduling Problems. *Journal of computer and system sciences*, 10, pp. 384-393.

34 Μάττας, Κ., Μποτζώρης, Γ. & Παπαδόπουλος, Β. (2017). Εφαρμογή Ασαφούς Αλγορίθμου Προσομοιωμένης Ανόπτησης για τον Προσδιορισμό της Βέλτιστης Διαδρομής. Στο Παπαγεωργίου, Μ. & Φυλάκης, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά της 9ης Διεθνούς Μαθηματικής Εβδομάδας* (σσ. 578-589). Θεσσαλονίκη, 15 έως 19 Μαρτίου 2017.

35 Liu, C. L. (2006). *Στοιχεία Διακριτών Μαθηματικών*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

36 Papadimitriou, C. M. (1994). *Computational complexity*. Addison-Wesley Publishing Company.

πόλεων, που θα επισκέπτεται ο πωλητής, να επιλεγεί η συντομότερη. Ευρισκόμενος στην πρώτη πόλη, ο πωλητής έχει κατόπιν  $n-1$  επιλογές να επισκεφτεί τις ισάριθμες υπόλοιπες πόλεις. Φτάνοντας στη δεύτερη, στη σειρά, πόλη, θα έχει προφανώς  $n-2$  επιλογές, στην τρίτη πόλη θα έχει  $n-3$  επιλογές κ.ο.κ. Οπότε, σύμφωνα με την πολλαπλασιαστική αρχή, θα υπάρχουν  $(n-1)!$  πιθανές διαδρομές. Αν οι πόλεις είναι λίγες π.χ. 6, οι δυνατές διαδρομές είναι  $5! = 120$ , και εύκολα μπορεί να βρεθεί η βέλτιστη διαδρομή, ακόμη και από έναν μικρό μαθητή, έστω και αν χαθεί ένα απόγευμα, για την εκτέλεση των 6 επιμέρους αθροισμάτων, για κάθε μια διαδρομή από τις 120. Αν, όμως, οι πόλεις είναι πολλές, τότε η εύρεση της βέλτιστης διαδρομής είναι μάλλον αδύνατη, ακόμη και για σχετικά μικρά  $n$ . Έστω ότι ο πωλητής, αντιπρόσωπος μιας εταιρείας, ξεκινά από την Αθήνα και θέλει να επισκεφτεί τις πρωτεύουσες όλων και των 51 υπόλοιπων νομών (περιφερειακών ενοτήτων, πια) της Ελλάδας (συμπεριλαμβανομένου και του Αγίου Όρους). Οι δυνατές διαδρομές είναι  $51! \approx 1,551 \cdot 10^{66}$ , και αν υποθεθεί ότι ένας άνθρωπος αθροίζει τις 52 επιμέρους αποστάσεις για κάθε διαδρομή μέσα σε 2 λεπτά, θα χρειαστεί, δουλεύοντας, δίχως σταματημό,  $2 \cdot 1,551 \cdot 10^{66}$  λεπτά, δηλαδή  $5,902 \cdot 10^{58}$  αιώνες!! Αυτός ο χρόνος είναι  $3,935 \cdot 10^{50}$  φορές μεγαλύτερος από την ηλικία του σύμπαντος!!! Αλλά και με τη βοήθεια ενός υπολογιστή η λύση είναι αδύνατη, αφού αν εξετάζονται, για παράδειγμα, στον επεξεργαστή του υπολογιστή  $10^{10}$  διαδρομές το δευτερόλεπτο, θα χρειαστούν  $1,551 \cdot 10^{56}$  δευτερόλεπτα, δηλαδή  $4,919 \cdot 10^{46}$  αιώνες, χρόνος που είναι  $3,279 \cdot 10^{38}$  φορές μεγαλύτερος από την ηλικία του σύμπαντος!! Ας σημειωθεί ότι ένας αλγόριθμος θεωρείται ότι λύνει ένα πρόβλημα, αν μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε περίπτωση-ενδεχόμενο του προβλήματος (δηλαδή για κάθε τιμή/ές της εισόδου) και στο τέλος να μπορεί να παραγάγει λύση (έξοδο) για κάθε είσοδο.

Γενικά, το πρόβλημα του περιοδεύοντος πωλητή μπορεί να διατυπωθεί φορμαλιστικά ως εξής<sup>37</sup>: Αν υποθεθεί ότι οι πόλεις είναι  $n$ , τότε ορίζεται το πεπερασμένο σύνολο  $C = \{c_1, c_2, c_3, \dots, c_n\}$  και για κάθε ζεύγος  $(c_i, c_j)$  του συνόλου  $C$  ορίζεται η απόσταση  $d(c_i, c_j)$ . Η λύση του προβλήματος θα είναι, ασφαλώς, μια συγκεκριμένη διάταξη των πόλεων  $\langle c_{\pi(1)}, c_{\pi(2)}, c_{\pi(2)}, \dots, c_{\pi(n)} \rangle$ , η οποία θα ελαχιστοποιεί το άθροισμα:

$$\left( \sum_{i=1}^{n-1} d(c_{\rho(i)}, c_{\rho(i+1)}) \right) + d(c_{\rho(n)}, c_{\rho(1)})$$

Η παραπάνω παράσταση αποτυπώνει το άθροισμα της διαδρομής, η οποία έχει ως αφετηρία την πόλη  $c_{\pi(1)}$  και τερματισμό την ίδια πόλη, με ενδιάμεσους σταθμούς τις πόλεις  $c_{\pi(2)}, c_{\pi(3)}, c_{\pi(4)}, \dots, c_{\pi(n-1)}$  και προτελευταίο προορισμό την (τυχαία) πόλη  $c_{\pi(n)}$ .

Ένα στοιχειώδες παράδειγμα αυτού του προβλήματος, το οποίο μπορούν, εύκολα, να το μετέλθουν και μαθητές Δημοτικού είναι το παρακάτω: «Ένας πωλητής ξεκινά από την Αθήνα και θέλει να επισκεφθεί, μια μόνο φορά, 3 πόλεις της Στερεάς Ελλάδας, τη Λαμία, τη Λιβαδειά και το Αγρίνιο και να επιστρέψει πάλι στην Αθήνα. Ποια είναι η συντομότερη διαδρομή που θα πρέπει να διαλέξει ο πωλητής για να επισκεφτεί και τις 3 αυτές πόλεις, από μια και μόνο φορά, και να επιστρέψει ακολούθως στην πρωτεύουσα;

37 Garey, M. R. & Johnson, D. S. (1979). *Computers and intractability. A Guide to the Theory of NP-Completeness*. New York: W. H. Freeman and Company.

Οι πιθανές διαδρομές - διατάξεις είναι, βέβαια,  $3! = 6$ . Συγκεκριμένα είναι οι:

1. <Αθήνα, Λαμία, Λιβαδειά, Αγρίνιο>
2. <Αθήνα, Λαμία, Αγρίνιο, Λιβαδειά>
3. <Αθήνα, Λιβαδειά, Λαμία, Αγρίνιο>
4. <Αθήνα, Λιβαδειά, Αγρίνιο, Λαμία>
5. <Αθήνα, Αγρίνιο, Λαμία, Λιβαδειά>
6. <Αθήνα, Αγρίνιο, Λιβαδειά, Λαμία>

Οι τελικές χιλιομετρικές αποστάσεις, που αντιστοιχούν σε κάθε διαδρομή, είναι κατ' αντιστοιχία με τα παραπάνω, οι ακόλουθες (οι σχετικές χιλιομετρικές αποστάσεις μεταξύ των 4 πόλεων αντλήθηκαν, μέσω του Google Earth):

1.  $225+97+220+277 = 769$
2.  $225+248+220+136 = 829$
3.  $136+97+248+277 = 758$
4.  $136+220+248+225 = 829$
5.  $277+248+97+136 = 758$
6.  $277+220+97+225 = 769$

Λήφθηκε υπόψη ότι  $d(\text{Αθήνα, Λαμία}) = 225$  km,  $d(\text{Αθήνα, Λιβαδειά}) = 136$  km,  $d(\text{Αθήνα, Αγρίνιο}) = 277$  km,  $d(\text{Λαμία, Λιβαδειά}) = 97$  km,  $d(\text{Λαμία, Αγρίνιο}) = 248$  km,  $d(\text{Λιβαδειά, Αγρίνιο}) = 220$  km. Τελικά, πολύ εύκολα μπορεί να διαπιστωθεί από τους μικρούς μαθητές ότι λύση του προβλήματος αποτελεί η διάταξη <Αθήνα, Λιβαδειά, Λαμία, Αγρίνιο> αλλά και η <Αθήνα, Αγρίνιο, Λαμία, Λιβαδειά>, με συνολικές διαδρομές των 758 km.

Μέχρι σήμερα, για το πρόβλημα του περιοδεύοντος πωλητή, έχουν παρουσιαστεί αλγόριθμοι<sup>38</sup>, των οποίων οι λύσεις, που προκύπτουν εντός εύλογου πάντοτε χρονικού διαστήματος, προσεγγίζουν το 2% της καλύτερης λύσης. Ένας τέτοιος ευρετικός αλγόριθμος (που βρίσκει «καλή» και γρήγορη λύση, αλλά δεν εγγυάται ότι αυτή θα είναι και βέλτιστη) για το πρόβλημα του περιοδεύοντος πωλητή, που προσφέρει μια εύκολη λύση (χωρίς ωστόσο να είναι και η καλύτερη) είναι και ο αλγόριθμος των «κοντινότερων γειτόνων»<sup>39</sup>. Σύμφωνα με αυτόν, όταν ο πωλητής είναι σε μια συγκεκριμένη πόλη, ο επόμενος, κάθε φορά, προορισμός του είναι η κοντινότερη προς αυτόν πόλη, μέχρι την επίσκεψη όλων ανεξαιρέτως των πόλεων. Αν υπάρχουν  $n$  πόλεις, τότε ο πωλητής, αν ξεκινήσει από την αρχική θα πρέπει να μελετήσει  $n-1$  διαδρομές και να επιλέξει τη μικρότερη από αυτές. Στη συνέχεια, φτάνοντας στη δεύτερη πόλη θα συγκρίνει  $n-2$  διαδρομές, στην τρίτη  $n-3$  κ.ο.κ μέχρι να φτάσει στην τελευταία. Συνολικά θα χρειαστεί να εξετάσει, δηλαδή,  $(n-1)+(n-2)+(n-3)+(n-4)+\dots+3+2+1 = (n-1)(1+(n-1))/2 = n(n-1)/2$  διαδρομές.

Όλα τα προβλήματα, λοιπόν, δεν τα λύνουν οι υπολογιστές και οι ακούραστοι υποτακτικοί-εργάτες τους, οι αλγόριθμοι. Υπάρχει, βέβαια, μια συγκερατημένη αισιοδοξία ότι στο μέλλον, μέσω ευφώνων αλγοριθμικών επινοήσεων, κάποια από τα δισεπίλυτα προβλήματα πιθανόν να λυθούν, όπως συνέβηκε με την περίπτωση του ελέγχου της πρώτευσης. Ωστόσο, ένα γνωστό δισεπίλυτο, έως τώρα, πρόβλημα, αυτό της ανάλυσης

---

38 Στάιν, Τ. (2009). *Πώς τα μαθηματικά εξηγούν τον κόσμο*. Αθήνα: Εκδόσεις ABΓΟ

39 Lesser, L. M. (2013). PART II. Statistics: The science of data. In COMAP, *For All Practical Purposes. Mathematical Literacy in Today's World. Ninth Edition* (pp. 163-323). New York: W. H. Freeman and Company.

ενός αριθμού σε γινόμενο πρώτων παραγόντων, θα συνέφερε (πολλούς) να παραμείνει εσαεί δισηπύλωτο, επειδή οι τεχνικές της κρυπτογράφησης στηρίζονται στη δυσκολία (ή στην αδυναμία) ανεύρεσης ενός ταχέως αλγόριθμου παραγοντοποίησης. Αυτή η αδυναμία επίλυσης αυτού του προβλήματος, ενδεχομένως, να αποτελεί και ευσεβή, διαισθητικό πόθο πολλών καθημερινών ανθρώπων, καθώς η εύρεση ενός σχετικού αλγόριθμου θα είχε καταστροφικές συνέπειες στην κρυπτογραφία<sup>40</sup>, αφού το πρόβλημα της παραγοντοποίησης θα λυνόταν μεν, αλλά θα διαλυόταν, για παράδειγμα, η ασφάλεια των τραπεζικών συναλλαγών.

#### **4. Συζήτηση, Προτάσεις**

Η επίλυση προβλημάτων αποτελεί πανανθρώπινο, διαχρονικό μόχθο. Στο κυνήγι της επίλυσης, οι άνθρωποι επιστράτευσαν τα Μαθηματικά, καθώς τα μαθηματικά προβλήματα λειτουργούν, πολλές φορές, επικουρικά στη λύση ποικίλων προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Πράγματι, ένας σημαντικός λόγος, που ευνοεί και ουσιαστικοποιεί τη μελέτη των μαθηματικών προβλημάτων, είναι η προσφορά και η παρακαταθήκη πλούσιων στρατηγικών και υψηλών δεξιοτήτων και για την αντιμετώπιση πολλών καθημερινών προβλημάτων. Ωστόσο, το πρώτο θεώρημα της μη πληρότητας του Γκέντελ είναι αρκετό για να πείσει ότι κάποιες προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων θα παραμείνουν εσαεί χίμαιρες, αφού «κανένα αξιωματικό σύστημα δεν είναι δυνατό να αποδείξει την αλήθεια και το ψεύδος κάθε πρότασης, διατυπωμένης, σε αυτό το σύστημα».

Στις μέρες μας, από το 1976 και εντεύθεν, ως ισχυρό όπλο για την επίλυση προβλημάτων αναδεικνύεται και ο υπολογιστής, δεδομένου ότι η εφεύρεσή του συρρίκνωσε, κατά πολύ, τον χρόνο που δαπανάται για την εκτέλεση υπολογισμών και την επίλυση προβλημάτων. Ο υπολογιστής είναι, αναντίρρητα, ένα εξαιρετικό μέσο για την εκτέλεση και τον υπολογισμό αλγόριθμων, που βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων και, μάλλον, είναι απολύτως φυσικό πολλά σχετικά θέματα, που αφορούν σε προβλήματα και αλγόριθμους, να επιστρέψουν και πάλι στο επίκεντρο των Μαθηματικών<sup>41</sup>, λόγω της γενναιοδωρίας των υπολογιστικών συσκευών.

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε στην παρούσα εργασία, και οι υπολογιστές αποδεικνύονται λίγοι για την απόδειξη κάποιων προβλημάτων. Σε κάποια (σίγουρα άλλα) προβλήματα είναι αποδεδειγμένη η μη αποφασισιμότητά τους, ενώ σε κάποια άλλα (τα δισηπύλωτα), ο χρόνος που απαιτείται για την επίλυσή τους είναι εξωπραγματικός και «άπειρος» (μη πολυωνυμικός). Δεν αποκλείεται, όμως, στην πορεία του χρόνου να επινοηθούν ευφυείς αλγόριθμοι που θα τα επιλύσουν, εντός λογικού, εύλογου γήινου χρόνου.

Πάντως, ένα σχετικό πρότζεκτ, μια δημιουργική εργασία για μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αντικείμενο αυτά τα προβλήματα (επιλύτα, δισηπύλωτα και μη αποφασίσιμα) μπορεί να ενισχύσει την αγάπη για τα Μαθηματικά και την επιστήμη γενικότερα, αλλά και να πιστοποιήσει, να προσυπογράψει και να

---

40 Cook, S.A. (2006). The P versus NP Problem. In J. Carlson, A. Jaffe, & A. Wiles (Eds.), *The Millennium Prize problems* (pp. 87-106). The Clay Mathematics Institute.

41 Schreiber, P. (1994). Algorithms and Algorithmic Thinking through the Ages. In I. Grattan-Guinness (Ed.), *Companion Encyclopedia of the History and Philosophy of the Mathematical Sciences* (pp. 687-693). New York: Routledge.



επικροτήσει τη διαρκή προσπάθεια του ανθρώπου για την αποκρυπτογράφηση των νόμων της ζωής, της αλήθειας και του σύμπαντος. Επίσης, μια τέτοια εργασία προβάλλει ως εξαιρετική αφετηρία και άμβωνας, για την ανάδειξη της αδιαπραγμάτευτης λαμπρότητας του ανθρώπινου πνεύματος αλλά και του τεχνολογικού εξωπραγματικού μεγαλείου.

Όσον αφορά στα δισεπίλυτα προβλήματα, που ακόμη παραμένουν άλυτα, το επιστημονικό κέρδος, από τη μελέτη τους, είναι πολύ μεγάλο, αφού, κατά τον διαρκή επιστημονικό αγώνα για την επίλυση τους, γεννιούνται, συνεχώς, νέοι επιστημονικοί κλάδοι, που προσφέρουν (παράπλευρα) οφέλη όχι μόνο στην επιστήμη αλλά και στην καθημερινή ανθρώπινη ζωή. Αλλά και αν ποτέ αυτά τα προβλήματα δε λυθούν, ο ποιητής έδωσε τον (αποστομωτικό) αντίλογο: «...Η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξίδι. Χωρίς αυτήν δεν θα 'βγαίνες στον δρόμο...»

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βάρβογλης, Χ. (2012). Sudoku, η απόδειξη των 17. *Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ*. Στο: <http://www.tovima.gr/science/article/?aid=439358> (προσπελάστηκε στις 8/11/2019).
- Dasgupta, S., Papadimitriou, C. & Vazirani, U. (2008). *Αλγόριθμοι*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Dowek, G. (2012). *Οι μεταμορφώσεις του λογισμού. Μια συναρπαστική μαθηματική ιστορία*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Liu, C. L. (2006). *Στοιχεία Διακριτών Μαθηματικών*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Eves, H. (1990). *Μεγάλες στιγμές των Μαθηματικών-μετά το 1650*. Αθήνα: Τροχαλία.
- Μάττας, Κ., Μποτζώρης, Γ. & Παπαδόπουλος, Β. (2017). Εφαρμογή Ασαφούς Αλγορίθμου Προσομοιωμένης Ανόπτησης για τον Προσδιορισμό της Βέλτιστης Διαδρομής. Στο Παπαγεωργίου, Μ. & Φυλάκης, Α. (Επιμ.), Πρακτικά της 9ης Διεθνούς Μαθηματικής Εβδομάδας (σσ. 578-589). Θεσσαλονίκη, 15 έως 19 Μαρτίου 2017.
- Στάιν, Τ. (2009). *Πώς τα μαθηματικά εξηγούν τον κόσμο*. Αθήνα: Εκδόσεις ΑΒΓΟ
- Torra, V. (2011). *Από τον άβακα στην ψηφιακή επανάσταση. Αλγόριθμοι και Πληροφορική*. Αθήνα: Εκδόσεις Τέσσερα Πι.
- Φωτάκης, Δ. & Σπυράκης, Π. (2001). *Αλγόριθμοι και Πολυπλοκότητα. Τόμος Α'*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

### Ξενόγλωσση

- Agrawal, M., Kayal, N. & Saxena, N. (2004). Primes is in P. *Annals of Mathematics, Second Series*, 160(2), pp. 781-793.
- Arndt, J. & Haenel, C. (2001). *Pi Unleashed*. Springer-Verlag.
- Brun, Y. (2002). The Four Color Theorem. *MIT Undergraduate Journal of Mathematics*, pp. 21-28. Cambridge, MA.
- Campbell, P. J. (2013). PART VI. On size and growth. In COMAP, *For All Practical Pur-*

- poses. *Mathematical Literacy in Today's World. Ninth Edition* (pp. 641-763). New York: W. H. Freeman and Company.
- Carpay, M. & Magdin, M. (2013). Alternative Methods of Teaching Algorithms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, pp. 431-436.
- Cook, S.A. (2006). The P versus NP Problem. In J. Carlson, A. Jaffe, & A. Wiles (Eds.), *The Millennium Prize problems* (pp. 87-106). The Clay Mathematics Institute.
- Cormen, H. T., Leiserson, E. C., Rivest, L. R. & Stein, C. (2009). *Introduction to Algorithms. Third Edition*. The MIT Press.
- Finkel, B. F. & Colaw, J. M. (1894). Editorial. *The American Mathematical Monthly*, 1(1), p. 1.
- Garey, M. R. & Johnson, D. S. (1979). *Computers and intractability. A Guide to the Theory of NP-Completeness*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Hales, T. C (2006). Historical Overview of the Kepler Conjecture. *Discrete & Computational Geometry*, 36, pp. 5-20.
- Hales, T. (2002). *An Overview of the Kepler conjecture*. Στο: <http://arxiv.org/pdf/math/9811071v2.pdf> (προσπελάστηκε στις 7/9/2019).
- Haruka Iwao, E. (2019). *Pi in the sky: Calculating a record-breaking 31.4 trillion digits of Archimedes' constant on Google Cloud*. Στο: <https://cloud.google.com/blog/products/compute/calculating-31-4-trillion-digits-of-archimedes-constant-on-google-cloud> (προσπελάστηκε στις 10/12/2019).
- Kari J. (2008) On the Undecidability of the Tiling Problem. In V. Geffert, J. Karhumäki, A. Bertoni, B. Preneel, P. Navrat & M. Bielikova (Eds.), *SOFSEM 2008: Theory and Practice of Computer Science. SOFSEM 2008. Lecture Notes in Computer Science*, 4910. Springer.
- Lam, C. W. H., Thiel, L. & Swiercz, S. (1989). The Non-existence of Finite Projective Planes of Order 10. *Canadian Journal of Mathematics*, 41(6), pp. 1117- 1123.
- Lesser, L. M. (2013). PART II. Statistics: The science of data. In COMAP, *For All Practical Purposes. Mathematical Literacy in Today's World. Ninth Edition* (pp. 163-323). New York: W. H. Freeman and Company.
- Matiyasevich, Y. V. (2000). Hilbert's Tenth Problem: What Was Done and What Is to Be Done. In J. Denef, L. Lipshitz, T. Pheidas. & J. Van Geel (Eds.), *Hilbert's Tenth Problem: Relations with Arithmetic and Algebraic Geometry*, (pp. 1-48). American Mathematical Society.
- McCartin, B. J. (2010). *Mysteries of the Equilateral Triangle*. Hikari Ltd.
- McGuire, G., Tugemann, B. & Civario, G. (2013). *There is no 16-Clue Sudoku: Solving the Sudoku Minimum Number of Clues Problem*. Στο: <https://arxiv.org/abs/1201.0749v2> (προσπελάστηκε στις 18/12/2019).
- Morgan, F. (2005). Kepler's Conjecture and Hales's Proof. A Book Review. *Notices of the American Mathematical Society (AMS)*, 52(1), pp. 44-47.
- Papadimitriou, C. M. (1994). *Computational complexity*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Revell, T. (2017). Celebrate pi day with 9 trillion more digits than ever before. *New Scientist*. Στο: [www.newscientist.com/article/2124418-celebrate-pi-day-with-9-trillion-more-digits-than-ever-before](http://www.newscientist.com/article/2124418-celebrate-pi-day-with-9-trillion-more-digits-than-ever-before) (προσπελάστηκε στις 1/12/2019).

- Rokicki, T., Kociemba, H., Morley Davidson, M. & Dethridge, J. (2014). The Diameter of the Rubik's Cube Group Is Twenty. *SIAM Review*, 56(4), pp. 645-670.
- Rump, S. M. (2005). Computer-assisted proofs and Self-Validating Methods. In B. Einarsson (Ed.), *Handbook on Accuracy and Reliability in Scientific Computation* (pp. 195-240). SIAM.
- Schoenfeld, A. (1994). Reflections on doing and teaching mathematics. In A. Schoenfeld (Ed.), *Mathematical Thinking and Problem Solving* (pp. 53-69). Routledge.
- Schoenfeld, H. A. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, meta-cognition and sense making in Mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook for research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-370). Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Schreiber, P. (1994). Algorithms and Algorithmic Thinking through the Ages. In I. Grattan-Guinness (Ed.), *Companion Encyclopedia of the History and Philosophy of the Mathematical Sciences* (pp. 687-693). New York: Routledge.
- Sedgewick, R. (1984). *Algorithms*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Stacey, K. & Wiliam, D. (2013). Technology and Assessment in Mathematics. In M. A. Clements, A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. K. S. Leung (Eds.), *Third International Handbook of Mathematics Education* (pp. 727-752). Springer.
- Szekeres, G. & Peters, L. (2006). Computer solution to the 17-point Erdős-Szekeres problem. *ANZIAM Journal*, 48, pp. 151-164.
- Ullman, J. D. (1975). NP-Complete Scheduling Problems. *Journal of computer and system sciences*, 10, pp. 384-393.
- Weisstein, E. W. (2015). *CRC Concise Encyclopedia of Mathematics, Second Edition*. CRC Press

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο κ. **Μαστρογιάννης Αλέξιος**, πτυχιούχος του τμήματος Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών, είναι Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 στο ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [alexmastr@sch.gr](mailto:alexmastr@sch.gr)

## **Πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης Πίνακας Α (κενά και πλεονάσματα) στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

*Χρήστου Νικόλαος*

### **Πρόλογος**

Ένας τομέας, ο οποίος παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία για τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων είναι η ανάγκη συμπλήρωσης του πίνακα Α, των κενών και πλεονασμάτων της Σχολικής Μονάδας. Λόγω της θέσης μου, ως καθηγητής Πληροφορικής, συνεργάστηκα με τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων και βίωσα στην καθημερινότητα το άγχος που τους διακατείχε, τον φόρτο της εργασίας, τη δυσκολία που αντιμετώπιζαν στο αίτημα της Υπηρεσίας και στην ανάγκη να συμπληρώσουν τον Πίνακα Α στον ελάχιστο χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους. Το έργο τους δυσχέρανε η ιδιαιτερότητα συγκεκριμένων Σχολικών Μονάδων στις οποίες φοιτούσαν τριακόσιοι (300) μαθητές και άνω με αποτέλεσμα να υπάρχει και μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα σε τύπους σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως τα Επαγγελματικά Λύκεια στα οποία ο αριθμός των εκπαιδευτικών φτάνει τους εξήντα (60), με πολλές ειδικότητες, το αίτημα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, να απαντήσουν άμεσα σε ελάχιστο χρόνο, προκειμένου και το υπηρεσιακό συμβούλιο να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες λειτουργούσε γι' αυτούς πιεστικά.

Συχνά διατύπωναν τον προβληματισμό τους, για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζον στην ορθή σύνταξη του πίνακα Α, κενών και πλεονασμάτων τη σύγχυση που δημιουργείται λόγω των πολλών τμημάτων και ειδικοτήτων που απαιτούνται λόγω της τοποθέτησης των ίδιων των καθηγητών σε τρία και τέσσερα σχολεία, λόγω των δεσμεύσεων των μαθημάτων, παραδείγματος χάρη μαθήματα κατεύθυνσης, μαθήματα Ζώνης, τις προστριβές που παρατηρούνται μεταξύ των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, τα παράπονα και την αγανάκτηση των εκπαιδευτικών και το γεγονός ότι εκτίθενται απέναντι στο υπηρεσιακό συμβούλιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όταν παρατηρούνται λανθασμένες εκτιμήσεις και υπολογισμοί.

Η καινοτομία αυτή προέκυψε ως απότοκο των προβληματισμών που εισέπραξα. Αναγνωρίζεται η ανάγκη δημιουργίας ενός συστήματος ταχύρυθμου και ασφαλούς, το οποίο θα καθιστά τη διαδικασία αλάνθαστη, διεκπεραιώσιμη σε σύντομο χρονικό διάστημα, απαγωγική και θα αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των Διευθυντών, το οποίο θα τους υποστηρίξει ουσιαστικά στο έργο τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, νέες τεχνολογίες, καινοτομία, Διευθυντής/ντρια Σχολικής Μονάδας, οργάνωση, διοίκηση.

### **Abstract**

One area that is particularly difficult for School Unit Managers is the need to complete Table A, School Unit vacancies and surpluses. Because of my position as an IT teacher, I worked with the School Unit Managers and experienced in everyday life the stress they faced, the heavy load of work, the difficulty they faced at the request of the Service, and

the need to complete Table A at a short time that they had at their disposal. Their task was hampered by the specificity of specific School Units that were attended by three hundred (300) students and as a result there were a large number of teachers. Particularly in types of secondary schools, such as Vocational High Schools where the number of teachers reaches sixty (60), with many specialties, the request of the Directorate of Secondary Education to respond promptly in a timely manner to the Staff Councilin to take the necessary action it was pressing for them.

Often they expressed their concerns about the difficulties encountered in correctly compiling Table A, gaps and surplus due to the many departments and specialties required to place teachers themselves in three and four schools, due to their commitments. courses, for example direction courses, Zone lessons, frictions observed between School Unit Managers, teachers' complaints and indignation and the fact that they are exposed to against the Directory of Secondary Education, when incorrect estimates and calculations are observed.

This innovation came as a result of the reflections I received. It recognizes the need to create a system of speed and security, which will make the process unmistakable, executable in a short period of time, and will be a useful tool in the hands of Directors, that will substantially support them in their work.

**Keywords:** Human Resources Management, New Technologies, Innovation, School Unit Manager, Organization, Administration.

## Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναζητηθούν καινοτόμες ιδέες και προτάσεις που θα οδηγήσουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και βελτίωση των ενεργειών, που έχουν ως αντικείμενο την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, καταρτίζοντας και εξοικειώνοντας τα μελλοντικά διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης με αντικείμενα που οριοθετούν και προάγουν άμεσα το δημιουργικό τους έργο.

## Προσδοκίες από την έρευνα

Φιλοδοξία μας είναι η δημιουργία ενός καινοτόμου συστήματος το οποίο θα εξάγει αλάνθαστα και σε σύντομο χρονικό διάστημα τα κενά και πλεονάσματα του πίνακα Α και θα λειτουργήσει υποστηρικτικά όχι μόνο στο οργανωτικό και διοικητικό έργο του Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας αλλά και στη συνεργασία Σχολικών Μονάδων μεταξύ τους,στη συνεργασία με τις κατά τόπους Διευθύνσεις και κατ' επέκταση με το Υπουργείο Παιδείας

## 1. Εισαγωγή

Ο ρόλος της οργάνωσης, λειτουργίας και εξέλιξης ενός σχολικού οργανισμού θεωρείται ζωτικής σημασίας, τόσο στη βραχυπρόθεσμη όσο και στη μακροπρόθεσμη λειτουργία του. Επιτακτική καθίσταται η ανάγκη των συχνών αλλαγών που συντελούνται σχετικά με τις αυξομειώσεις του αριθμού των μαθητών και φυσικά των τμημάτων και των καθηγητών που απαιτούνται στις Σχολικές Μονάδες. Όλες αυτές οι αλλαγές και η σύγχυση που

δημιουργείται με τις συχνές ανατοποθέτησεις επηρεάζουν το έργο των εκπαιδευτικών και την αποδοτικότητα του. Παράλληλα επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη διαδικασία λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της εργασίας τους. Προβληματισμός έχει εκφραστεί τόσο για τη διεξαγωγή όσο και για τη συχνότητα της επιμόρφωσής τους στον συγκεκριμένο τομέα. Με δεδομένο ότι οι διοικητικές και οργανωτικές υποχρεώσεις επιφορτίζουν το έργο του διευθυντή, ο οποίος πρέπει να ανταποκριθεί άμεσα και αποτελεσματικά σε αυτές και οι απαιτήσεις οι οποίες πρέπει να πληρωθούν άμεσα, καθίσταται σαφής ο βαθμός δυσκολίας τους.

Τις τελευταίες δεκαετίες η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων στις νέες τεχνολογίες, θεωρείται απαραίτητη διάσταση του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού έργου τους, αφού σχετίζεται άμεσα με την αποδοτικότητα και εύρυθμη λειτουργία του έργου της Σχολικής Μονάδας. Απαιτείται επιμόρφωση στις βασικές επιστημονικές γνώσεις εκπαίδευσης στις νέες τεχνολογίες ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες επαγγελματικές υποχρεώσεις τους οι οποίες συντελούν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>1</sup>. Η Παπαναούμ<sup>2</sup> (1995α) αναφέρει ότι σύμφωνα με πρόσφατα μέτρα που αφορούν στη δομή της εκπαίδευσης και στην επιλογή των διευθυντικών στελεχών, τα οποία θα διοικήσουν τις Σχολικές Μονάδες, στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχει η βούληση από την πολιτεία, να αναβαθμιστεί ο ρόλος του Διευθυντή. Συνεπώς οι επιμορφωτικές ανάγκες των στελεχών της εκπαίδευσης εξειδικευόμενες στον τομέα νέων τεχνολογιών φαντάζουν τεράστιες<sup>3</sup>.

## **2. Μεθοδολογία της έρευνας**

Ηερευνητική αυτή προσπάθεια, απότοκο της οποίας είναι η καινοτομία που παρουσιάζουμε, στηρίχθηκε στη συστηματική άμεση παρατήρηση, η οποία με τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που παρέχει, μπορεί να δώσει ουσιαστικά αποτελέσματα<sup>4</sup>.

### **2.1 Προβληματική του θέματος**

Η φιλοσοφία του καινοτόμου αυτού συστήματος είναι διττή. Με γνώμονα τις εκπαιδευτικές πρακτικές ανάγκες και τα καθημερινά προβλήματα αποβλέπει αφενός στην άμεση και αποτελεσματική εξυπηρέτηση αναγκών μιας Σχολικής Μονάδας και συνεργασία και αποτελεσματικότητα των ενεργειών ενός δικτύου Σχολικών Μονάδων μεταξύ τους, αφετέρου στη συνεργασία Διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς φορείς σε εμβέλεια Περιφέρειας και Υπουργείου Παιδείας.

Θα αναδείξουμε την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του συστήματος που παρουσιάζεται, ευελπιστώντας να διευκολύνουμε και να βελτιώσουμε την εγκυρότητα του έργου των διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης.

---

1 Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, σσ.46-54.

2 Παπαναούμ, Ζ. (1995α). Εισαγωγή στη θεματική, στο Ζ. Παπαναούμ, & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές* Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης σσ.9-18.

3 Παπαναούμ, Ζ. (1995β). *Η Διεύθυνση του σχολείου, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

4 Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.



Στο πλαίσιο αυτό επιδιώχθηκε η αναζήτηση τεχνικών δραστηριοτήτων, διεύρυνση της χρήσης των ΤΠΕ και καταθέτουμε σήμερα προτάσεις βελτίωσης σε θέματα πρόβλεψης πλήρωσης θέσεων σχετικά με «κενά και πλεονάσματα» σε Σχολικές Μονάδες, μέσα από πραγματικές εμπειρίες, μέσα από χώρους εργασίας και συνεργασίες που πραγματοποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών,. Θα διατεθεί σε όλα τα σχολεία και αποτελεί ένα καινοτόμο στοιχείο που μπορεί να προστεθεί στα εκπαιδευτικά εργαλεία. Στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων ζητά τη συμμετοχή και τη συμβολή των ιστολογίων (Blogs), στην πληροφόρηση και ενημέρωση των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών, ως προς τα θέματα που σχετίζονται με τις ανάγκες των Σχολικών Μονάδων για κάλυψη των διδακτικών τους ωρών. Με αυτόν τον τρόπο άμεσα, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και τα στελέχη της εκπαίδευσης θα γνωρίζουν την κατάσταση αναφορικά με τις ανάγκες και την επάρκεια κάθε σχολείου σε διδακτικό προσωπικό και θα προτείνεται ταχύτατα και αλάνθαστα ο τρόπος αξιοποίησής του. Παράλληλα η καινοτομία αυτή, θα διευκολύνει και θα αποφορτίσει ποικιλότητα το έργο των Υπηρεσιακών Συμβουλίων.

## 2.2 Ενίσχυση δημιουργικότητας και καινοτομίας με τη χρήση των ΤΠΕ

Η δημιουργικότητα ορίζεται ως μία διαδικασία παραγωγής νέων ιδεών και αποτελεσματικών λύσεων σε διάφορα προβλήματα<sup>5</sup>. Προστίθεται όμως και μία τρίτη συνιστώσα, το 'αισθητικό πλαίσιο'. Θεωρείται δηλαδή ότι κάθε δημιουργική εργασία λαμβάνει χώρα σε έναν συγκεκριμένο τομέα- πλαίσιο και η αξία της κρίνεται από την καταλληλότητα της εργασίας σε σχέση με αυτό το πλαίσιο.

Η δημιουργικότητα, προκύπτει από μία δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου, της κουλτούρας που παρέχει στο άτομο τα απαραίτητα εργαλεία (τομέας) και από ένα σύνολο ανθρώπων που αναγνωρίζουν και επικυρώνουν την καινοτομία (πεδίο)<sup>6</sup>. Οι νέες τεχνολογίες σχετίζονται και με τα τρία αυτά μέρη του συστήματος αλληλεπιδράσεων). Η ενίσχυση της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, μπορεί να βοηθηθεί μέσω ειδικών προγραμμάτων που θα ενσωματώνουν τις ΤΠΕ σε όλο το εύρος του προγράμματος και θα δίνουν τις κατευθυντήριες γραμμές αλλά και μέσω ειδικών μαθημάτων που θα εστιάζουν στη χρήση αυτών.

Σύμφωνα με αποτελέσματα διεθνών ερευνών η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο βοηθά θετικά στην επίλυση προβλημάτων και στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Fulan υπάρχουν τρία διαφορετικά είδη καινοτομίας<sup>7</sup>, που μπορούν να λάβουν χώρα στον εκπαιδευτικό χώρο:

- Η χρήση νέων μέσων και υλικών
- Η χρήση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και
- Η ανάπτυξη νέων στάσεων και πεποιθήσεων.

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες λειτουργούν στην παιδαγωγική πρακτική υποστηρικτικά για την ανανέωση της εκπαίδευσης και του σχολείου<sup>8</sup>.

---

5 Corpley, A. J. (2003). *Creativity in Education & Learning*. Cornwall, UK: Routledge Falmer

6 Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, N.Y: Harper Collins

7 Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press

8 Gough, A. (1997). *Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalization*.

## 2.3 Αποσαφήνιση όρων

**Ο όρος εκπαιδευτική καινοτομία**, αφορά τις σκόπιμες ενέργειες, που εντάσσουν και αξιοποιούν βελτιώσεις, αλλαγές και νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις σε τέσσερα επίπεδα<sup>9</sup>:

- εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών
- χρήση νέων εκπαιδευτικών μέσων
- ανάπτυξη γενικών μαθησιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων
- αλλαγή παιδαγωγικών αντιλήψεων σε σχέση με τους στόχους, τις προτεραιότητες και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται.

Η εκπαιδευτική καινοτομία έχει τα εξής τέσσερα χαρακτηριστικά<sup>10</sup>:

- έκταση (αλλαγές διδακτικών πρακτικών και εκπαιδευτικών αντιλήψεων)
- βιωσιμότητα (διατήρηση για σημαντικό χρονικό διάστημα των αποτελεσμάτων της)
- διάχυση (διάχυση της σε μεγάλο αριθμό μαθητών, εκπαιδευτικών, σχολείων κ.τ.λ)
- μετατόπιση (μεταφορά μιας καινοτόμου πρακτικής από το εξωτερικό περιβάλλον στο περιβάλλον του σχολείου).

Για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου συστήματος χρησιμοποιήθηκε λογισμικό ανοικτού κώδικα. Επειδή είναι μια εφαρμογή για το διαδίκτυο (web) αναπτύχθηκε σε HTML. Το δυναμικό μέρος της γράφτηκε σε γλώσσα προγραμματισμού PHP. Ως βάση δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η MySQL. Για τον προγραμματισμό από τη πλευρά του χρήστη χρησιμοποιήθηκε η γλώσσα Javascript. Επίσης οι τεχνολογίες, CSS και Ajax ολοκλήρωσαν την εμφάνιση και τη λειτουργικότητα της εφαρμογής.

Η **PHP** (PHP: Hypertext Preprocessor) είναι μια γλώσσα προγραμματισμού ευρέως χρησιμοποιούμενη, δωρεάν για τη δημιουργία σελίδων web με δυναμικό περιεχόμενο<sup>11</sup>. Μια σελίδα PHP περνά από επεξεργασία από ένα συμβατό εξυπηρετητή (server) του Παγκόσμιου Ιστού (π.χ. Apache), ώστε να παραχθεί σε πραγματικό χρόνο το τελικό περιεχόμενο, που είτε θα σταλεί στο πρόγραμμα περιήγησης των επισκεπτών σε μορφή HTML ή θα επεξεργασθεί τις εισόδους δίχως να προβάλλει την έξοδο στο χρήστη, αλλά θα τις μεταβιβάσει σε κάποιο άλλο PHP script<sup>12</sup>.

Η **MySQL** είναι ένα σχεσιακό σύστημα διαχείρισης βάσεων δεδομένων (RDBMS) βασισμένο σε SQL – Structured Query Language. Η εφαρμογή χρησιμοποιείται για ένα ευρύ φάσμα σκοπών, όπως η αποθήκευση δεδομένων, το ηλεκτρονικό εμπόριο και οι εφαρμογές καταγραφής. Η πιο συνηθισμένη χρήση για την MySQL, ωστόσο, είναι για το σκοπό μιας βάσης δεδομένων ιστού<sup>13</sup>.

Η τεχνολογία **AJAX** επιτρέπει στις ιστοσελίδες να ενημερώνονται ασύγχρονα ανταλλάσσοντας μικρές ποσότητες δεδομένων με τον διακομιστή στο παρασκήνιο. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατή η ενημέρωση τμημάτων μιας ιστοσελίδας, χωρίς επαναφόρτωση ολόκληρης της σελίδας<sup>14</sup>.

---

*Australian Education Review*, 39, pp.23-35

9 Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press

10 Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), pp.3-12.

11 <https://www.php.net/>

12 <https://el.wikipedia.org/wiki/PHP>

13 <https://www.123-reg.co.uk/support/servers/what-is-mysql-and-why-do-i-need-it/>

14 [https://www.w3schools.com/php/php\\_ajax\\_intro.asp](https://www.w3schools.com/php/php_ajax_intro.asp)

Η **Javascript**<sup>15</sup> είναι μια γλώσσα προγραμματισμού που χρησιμοποιείται στην ανάπτυξη ιστού. Αρχικά αναπτύχθηκε από το Netscape ως μέσο για την προσθήκη δυναμικών και διαδραστικών στοιχείων σε ιστότοπους. Η σύνταξη της είναι παρόμοια με τη C και βασίζεται στην ECMAScript, μια γλώσσα δέσμης ενεργειών που αναπτύχθηκε από την Sun Microsystems, χρησιμοποιείται για προγραμματισμό στην πλευρά του χρήστη (φυλομετρητή) και κυρίως για:

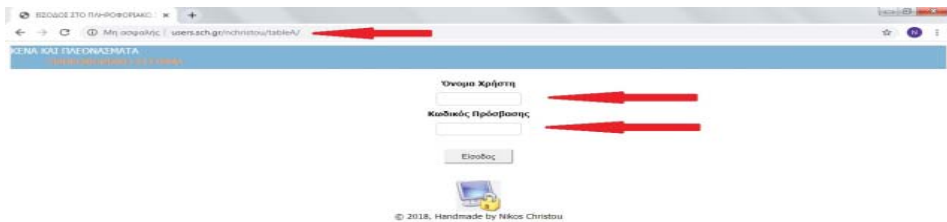
- Τον χειρισμό των συμβάντων σε αντικείμενα σελίδας (φόρμες, κουμπιά κ.λ.π.)
- Αύξηση και έλεγχο της διαδραστικότητας χρήστη – ιστοσελίδας
- Δυναμικά εφέ

Τα φύλλα **CSS** (*Cascading Style Sheets*) περιγράφουν το στυλ και την εμφάνιση τω στοιχείων μιας ιστοσελίδας. Αποτελούν και αυτά μια γλώσσα περιγραφής για το περιεχόμενο μιας σελίδας.

Η **HTML** (αρχικά του **Hyper Text Markup Language**, Γλώσσα Σήμανσης Υπερκειμένου) είναι η κύρια περιγραφής για τις ιστοσελίδες και τα στοιχεία της είναι τα βασικά δομικά στοιχεία των ιστοσελίδων<sup>16</sup>.

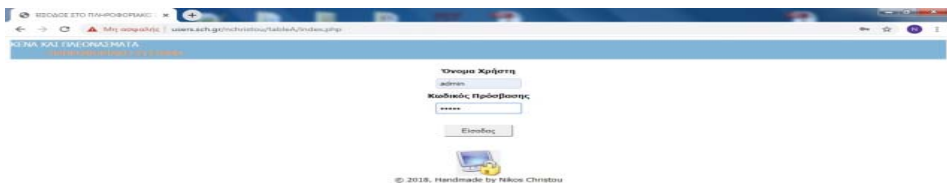
### 3. Παρουσίαση του πληροφοριακού συστήματος

Εικόνα 1. Η αρχική οθόνη του ΠΣ



Πρόσβαση στο πληροφοριακό σύστημα μπορούμε να έχουμε από τον δικτυακό τόπο του κατασκευαστή στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο [users.sch.gr/nchristou/tableA](http://users.sch.gr/nchristou/tableA). Στην Εικόνα 1 εμφανίζεται η σελίδα με την οποία μπορούμε να κάνουμε σύνδεση στο σύστημα μέσω αναγνώρισης δίνοντας όνομα χρήστη και κωδικό πρόσβασης.

Εικόνα 2. Η εισαγωγή του ονόματος χρήστη και του κωδικού πρόσβασης

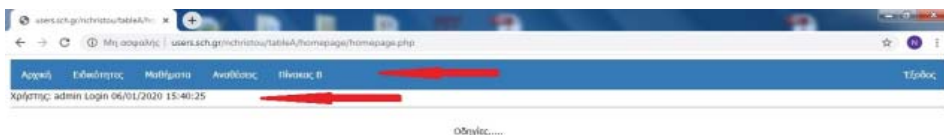


15 <https://techterms.com/definition/javascript>

16 <https://el.wikipedia.org/wiki/HTML>

Με όνομα χρήστη admin και τον κωδικό πρόσβασης αναγνωρίζομαστε ως διαχειριστής του συστήματος και μεταφερόμαστε στην σελίδα διαχείρισης που εμφανίζεται στην Εικόνα 3.

### Εικόνα 3. Η μπάρα του μενού επιλογών και η μπάρα μηνυμάτων

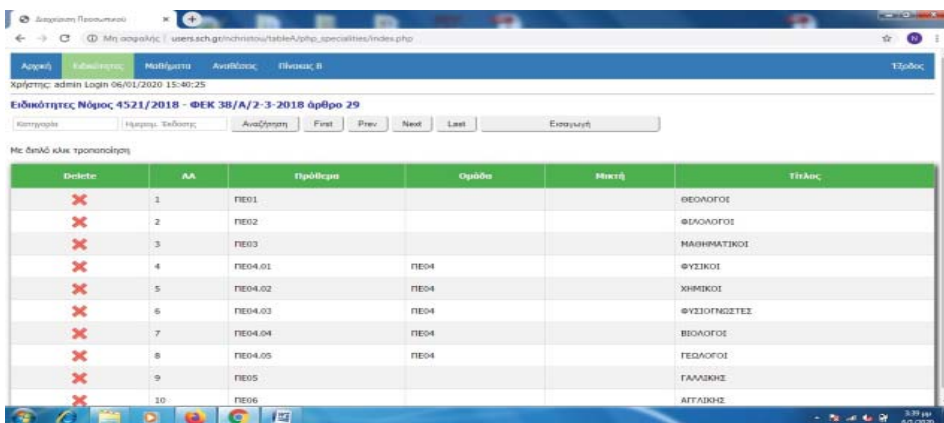


Η επιτυχής αναγνώριση του χρήστη εμφανίζει τη αρχική σελίδα διαχείρισης στην οποία υπάρχουν η μπάρα του μενού επιλογών και η μπάρα μηνυμάτων. Η μπάρα μενού έχει χρώμα ανοιχτό μπλε και εμφανίζει τις επιλογές

- Αρχική, μας μεταφέρει στην αρχική οθόνη
- Ειδικότητες, διαχείριση των ειδικοτήτων
- Μαθήματα, διαχείριση των μαθημάτων
- Αναθέσεις, διαχείριση των αναθέσεων
- Έξοδος, αποσύνδεση και μεταφορά στη σελίδα σύνδεσης (Εικόνα 2)

Κάτω από την μπάρα μενού υπάρχει η μπάρα μηνυμάτων που εμφανίζονται πληροφορίες κατάστασης όπως ο χρήστης και η τελευταία επιτυχής ενέργεια που έχει κάνει.

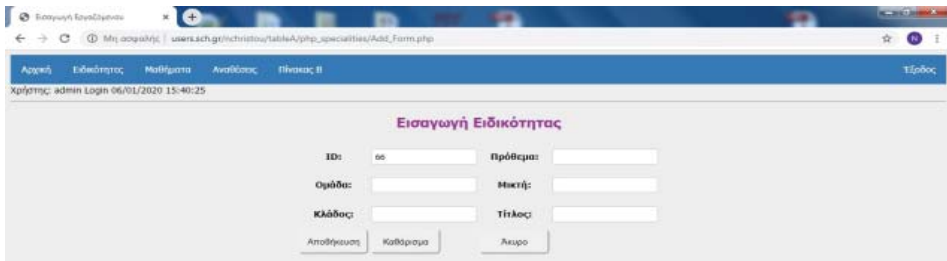
### Εικόνα 4. Η αρχική σελίδα ως διαχειριστές



Επιλέγοντας από το μενού την επιλογή Ειδικότητες εμφανίζεται η σελίδα της εικόνας 4. Ο πίνακας με τις ήδη καταχωρημένες ειδικότητες βρίσκεται στο κάτω και μεγαλύτερο μέρος της σελίδας. Αποτελείται από τις στήλες Αύξων Αριθμού, Προθέματος για τη κάθε ειδικότητα, την Ομάδα στην οποία ανήκει (πχ ΠΕ04) και την στήλη του Τίτλου της ειδικότητας με το οποίο είναι γνωστή η κάθε ειδικότητα. Η σελιδοποίηση του πίνακα είναι ανά δέκα εγγραφές – ειδικότητες και μπορούμε να πλοηγηθούμε στο

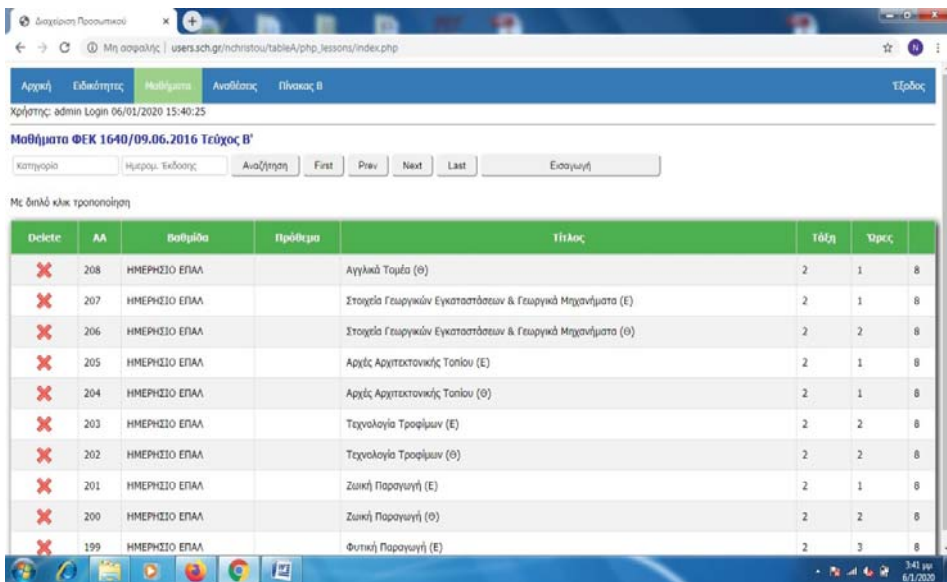
σύνολο των ειδικοτήτων με τα κουμπιά πλοήγησης που υπάρχουν πάνω από τον πίνακα. Με το κουμπί Next μεταφερόμαστε στις επόμενες δέκα εγγραφές, με το κουμπί Prev στις προηγούμενες δέκα. Ενώ με τα Last και First στις τελευταίες ή πρώτες αντίστοιχα εγγραφές. Πατώντας το κουμπί Εισαγωγή μεταφερόμαστε στη σελίδα για να εισάγουμε μια νέα ειδικότητα Εικόνα 5.

### Εικόνα 5. Η σελίδα εισαγωγή ειδικότητας



Συμπληρώνοντας τα αντίστοιχα πεδία της φόρμας εισαγωγής και πατώντας Αποθήκευση ολοκληρώνουμε την εισαγωγή μιας νέας ειδικότητας και μεταφερόμαστε στην προηγούμενη σελίδα (Εικόνα 4) και η νέα ειδικότητα θα εμφανίζεται στο τέλος του πίνακα. Το κουμπί Καθάρισμα καθαρίζει τα πεδία της φόρμας και το κουμπί Άκυρο μας μεταφέρει στην εικόνα 4 χωρίς εισαγωγή.

### Εικόνα 6. Η σελίδα διαχείρισης μαθημάτων



Η επιλογή Μαθήματα του μενού μας οδηγεί στην σελίδα διαχείρισης των μαθημάτων των σχολικών μονάδων και η εμφάνιση και η διαχείριση τους είναι παρόμοια

με την σελίδα των ειδικοτήτων. Υπάρχει ο πίνακας των μαθημάτων στο κάτω μισό της σελίδας όπου εμφανίζεται η βαθμίδα, ο τίτλος, η τάξη και οι ώρες διδασκαλίας για το κάθε μάθημα (Εικόνα 6). Όπως και στον προηγούμενο πίνακα με διπλό κλικ μπορούμε να περάσουμε στην σελίδα της επεξεργασίας της κάθε εγγραφής και να τροποποιήσουμε, αλλάξουμε και διορθώσουμε τα πεδία που θέλουμε.

Εικόνα 7. Η σελίδα εισαγωγή μαθήματος (επιλογή βαθμίδας)

The screenshot shows a web browser window with the URL 'users.sch.gr/index.php/tableA.php\_lessons/Add\_Form.php'. The page title is 'Εισαγωγή Μαθήματος'. The form contains several fields: 'ID:' with the value '209', 'Βαθμίδα:' with a dropdown menu open showing options like 'Επιλογή βαθμίδας', 'Γυμνάσιο', 'Γενικό Λύκειο', 'ΕΠΑΛ', and 'Επαγγελματικό ΕΠΑΛ'. Other fields include 'Διδακτικό Αντικείμενο:', 'Τίτλος:', 'Τάξη:' with a dropdown showing 'Τάξη', 'Ώρες:', and 'Τύπος:'. There are buttons for 'Αποθήκευση', 'Καθόρισμα', and 'Άνεργο'.

Εικόνα 8. Η σελίδα εισαγωγή μαθήματος (επιλογή τάξης)

The screenshot shows the same 'Εισαγωγή Μαθήματος' form. The 'Τάξη:' dropdown menu is now open, showing options: 'Τάξη', 'Α', 'Β', 'Γ', 'Δ'. The 'Βαθμίδα:' dropdown is now closed and shows 'Επιλογή βαθμίδας'.

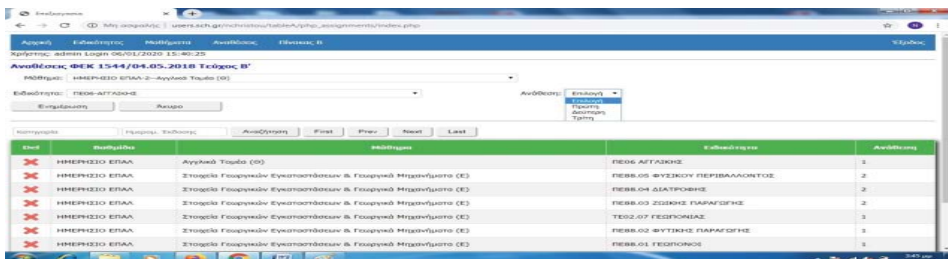
Εικόνα 9. Η σελίδα εισαγωγή μαθήματος (επιλογή τύπου μαθήματος)

The screenshot shows the 'Εισαγωγή Μαθήματος' form with the 'Τύπος:' dropdown menu open. It displays a long list of options including 'Τίτλος', 'Γενική Γραδίαση', 'ΟΠ Ανάπτυξιακών Σπουδών', 'ΟΠ Θετικών Σπουδών', 'ΟΠ Σπουδών Οικονομίας & Πληροφορικής', 'Επιλογή', 'Προσπολιτισμικό ΕΠΑΛ', 'Επιλογή ΕΠΑΛ', 'Ταύμα ΕΠΑΛ Γενικής, Τροφίμων κα...', 'Ταύμα ΕΠΑΛ Διοίκησης και Οικονομίας', 'Ταύμα ΕΠΑΛ Δομών Έργων...', 'Ταύμα ΕΠΑΛ Επαγγελματικών Τεχνών', 'Ταύμα ΕΠΑΛ Ηλεκτρολογίας...', 'Ταύμα ΕΠΑΛ Μηχανολογίας...', 'Ταύμα ΕΠΑΛ Πληροφορικής...', and 'Ταύμα ΕΠΑΛ Ύψους...'. The 'Αποθήκευση' button is highlighted.



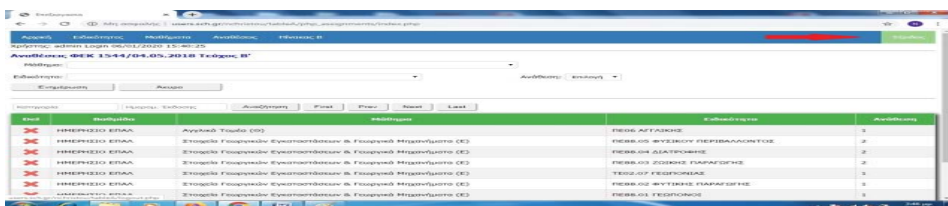


**Εικόνα 12. Εισαγωγή ανάθεσης μαθήματος σε ειδικότητα και σειρά ανάθεσης**



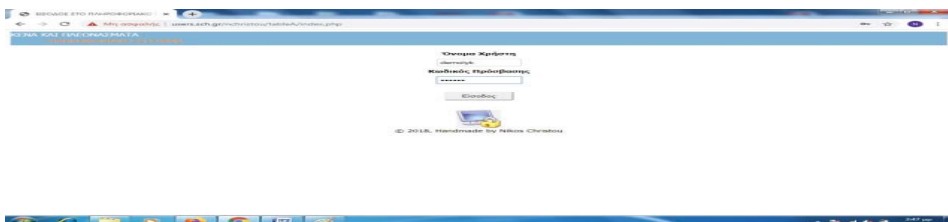
Στο πάνω μέρος υπάρχει η λίστα Μάθημα. Επιλέγουμε το Μάθημα που θέλουμε να αναθέσουμε, στη συνέχεια από την λίστα Ειδικότητα, ακριβώς από κάτω, επιλέγουμε τη Ειδικότητα που θα το διδάσκει (Εικόνα 11) και τέλος από την λίστα Ανάθεση επιλέγουμε ανάλογα τη σειρά με την οποία γίνεται η ανάθεση του μαθήματος στην ειδικότητα, δηλαδή πρώτη, δεύτερη κλπ (Εικόνα 12). Η καταχώρηση της ανάθεσης γίνεται πατώντας το κουμπί Ενημέρωση και στη συνέχεια εμφανίζεται η νέα εγγραφή στον πίνακα που ακολουθεί.

**Εικόνα 13. Έξοδος από τη σελίδα διαχείρισης**



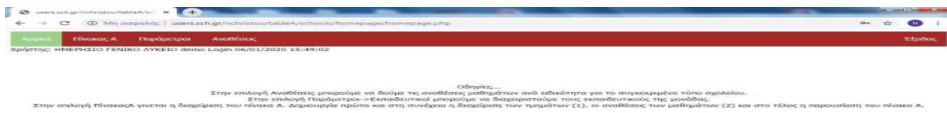
Στην άκρη δεξιά του μενού υπάρχει η επιλογή Έξοδος (Εικόνα 13) από την οποία μπορούμε να αποσυνδεθούμε από το σύστημα και να επιστρέψουμε στην αρχική σελίδα που συνδεθήκαμε (Εικόνα 14).

**Εικόνα 14. Η αρχική σελίδα σύνδεσης**



Δίνοντας ως όνομα χρήστη demolyk αναγνωρίζομαστε ως Γενικό Λύκειο και οδηγούμαστε στην σελίδα που είναι σχετική για τις σχολικές μονάδες και συγκεκριμένα για Γενικά Λύκεια(ως Λύκειο η γραμμή μενού έχει χρώμα καφέ).

Εικόνα 15. Η αρχική σελίδα του ΠΣ



Η αρχική σελίδα που φαίνεται στην Εικόνα 15 στο κέντρο εμφανίζονται και οδηγίες για τις επιλογές στη μπάρα του μενού.

Εικόνα 16. Η επιλογή Αναθέσεις για τον συγκεκριμένο τύπο σχολικής μονάδας



Στην επιλογή Αναθέσεις μπορούμε να δούμε για την κάθε ειδικότητα τις αναθέσεις που μπορεί να έχει για τον συγκεκριμένο τύπο σχολικής μονάδας, στην προκειμένη περίπτωση Γενικό Λύκειο. Αν για παράδειγμα επιλέξουμε την ειδικότητα των ΠΕ01 Θεολόγοι εμφανίζονται όλες οι αναθέσεις που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός της αντίστοιχη ειδικότητας σε ένα Γενικό Λύκειο (Εικόνες 16,17).

Εικόνα 17. Εμφάνιση των αναθέσεων μαθημάτων για την ειδικότητα ΠΕ01 Θεολόγοι

Τύπος	Τύπος Μαθήματος	Μάθημα	Ειδικότητα	Αναθέσεις	Όρες
A Τάξη	Γενικής παιδείας	Ερευνητική Εργασία (συνθετική εργασία project)	ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ	Πρώτη	2
A Τάξη	Γενικής παιδείας	Θρησκευτικά	ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ	Πρώτη	2
B Τάξη	Γενικής παιδείας	Ερευνητική Εργασία	ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ	Πρώτη	1
B Τάξη	Γενικής παιδείας	Θρησκευτικά	ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ	Πρώτη	2
B Τάξη	Γενικής παιδείας	Φιλοσοφία	ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ	Δεύτερη	2
Γ Τάξη	Γενικής παιδείας	Θρησκευτικά	ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ	Πρώτη	1

Εικόνα 18. Η επιλογή Παράμετροι - εκπαιδευτικοί

Ονοματεπώνυμο	Ειδικότητα	Ομάδα	Παιδαγωγική	Αναθέσεις
32 ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΔΩΜΝΑΣΣΙΟΣ	ΘΕΟΛΟΓΟΙ	20	1	1
39 ΙΩΑΝΝΗΝΟΥ ΠΕΤΡΟΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	18	2	1

ΣτηνεπιλογήΠαράμετροι-Εκπαιδευτικοί(Εικόνα 18)μπορούμεναδιαχειριστούμε τους εκπαιδευτικούς που είναι τοποθετημένοι και έχει στη διάθεση της η σχολική μονάδα. Στο πάνω μισό μέρος της σελίδας μπορούμε να εισάγουμε έναν εκπαιδευτικό,

ακολουθούν τα κουμπιά πλοήγησης ανά δέκα εγγραφές όπως και στους προηγούμενους πίνακες που έχουμε δει. Μπορούμε να αναζητήσουμε έναν εκπαιδευτικό είτε με το ονοματεπώνυμο είτε με την ειδικότητα του και πατώντας το κουμπί της Αναζήτησης. Στον πίνακα εμφανίζονται οι στήλες Ονοματεπώνυμο, Ειδικότητα, Ωράριο, Παλαιότητα και Διαθέσιμος. Η παλαιότητα αναφέρεται στην αρχαιότητα των εκπαιδευτικών, με το 1 δηλώνεται ο πιο παλιός και στη συνέχεια ακολουθούν οι επόμενοι.

### Εικόνα 19. Εισαγωγή εκπαιδευτικού (ωράριο)



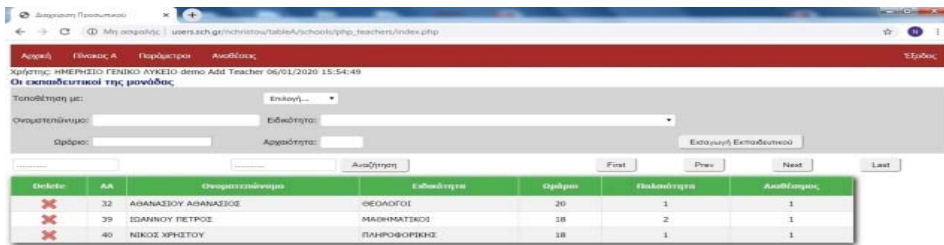
Συμπληρώνοντας τα πεδία μπορούμε να εισάγουμε έναν εκπαιδευτικό. Στην λίστα Τοποθέτηση επιλέγουμε Οργανική, Προσωρινή, Διάθεση. Στην λίστα Ειδικότητα εμφανίζονται όλες οι ειδικότητες, όπως ακριβώς τις έχουμε διαχειριστεί στη σελίδα των ειδικοτήτων ως διαχειριστής. Στο πεδίο Ωράριο μπορούμε να επιλέξουμε από λίστα το διαθέσιμο ωράριο του εκπαιδευτικού (18, 20, 21, 23) αλλά και να εισάγουμε διαφορετικό ωράριο για την περίπτωση εκπαιδευτικού με διάθεση κάποιων ωρών (Εικόνα 19).

### Εικόνα 20. Εισαγωγή εκπαιδευτικού (αρχαιότητα)



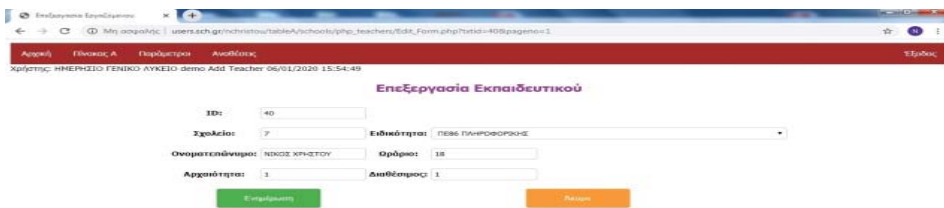
Στο πεδίο της Αρχαιότητας συμπληρώνουμε τη σειρά που έχει ο εκπαιδευτικός στη Σχολική Μονάδα και ολοκληρώνουμε πατώντας στο κουμπί Εισαγωγή Εκπαιδευτικού (Εικόνα 20). Στην περίπτωση που δεν συμπληρώσουμε κάποιο πεδίο δεν γίνεται η εισαγωγή και εμφανίζεται μήνυμα λάθους. Μέσω του πληροφοριακού συστήματος μπορούμε να διαχειριστούμε ανάλογα τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται στο σχολείο και των μαθημάτων τα οποία απαιτούνται, καθώς και της ανάθεσης πρώτης και δεύτερης, ώστε επιλέγοντας κατά περίπτωση αυτά και συμπληρώνοντας τα αντίστοιχα πεδία που απαιτείται να οδηγηθούμε στη διαχείριση αυτών.

### Εικόνα 21. Εισαγωγή εκπαιδευτικού (ολοκλήρωση)



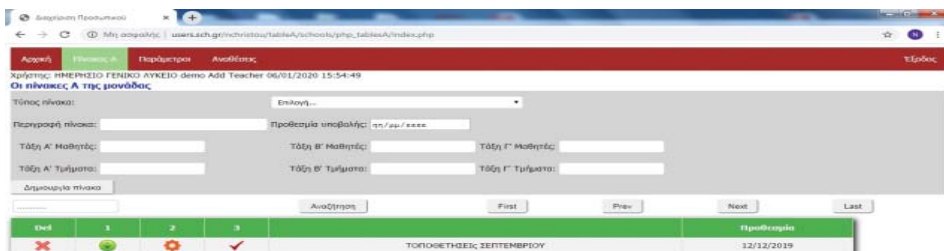
Στην επιτυχή εισαγωγή της εγγραφής ο νέος εκπαιδευτικός εμφανίζεται στον πίνακα με τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρούμε στην μπάρα μηνυμάτων, που βρίσκεται κάτω από την μπάρα του μενού, ότι η τελευταία ενέργεια που έκανε ο χρήστης έχει αλλάξει και εμφανίζεται η ενέργεια AddTeacher με την ημερομηνία και ώρα που έγινε. Η πρώτη στήλη του πίνακα είναι η στήλη Delete και μπορούμε να διαγράψουμε έναν εκπαιδευτικό πατώντας πάνω στο **X** που υπάρχει αριστερά από το ονοματεπώνυμο του. Επεξεργασία των στοιχείων ενός εκπαιδευτικού μπορούμε να κάνουμε πατώντας διπλό κλικ με το ποντίκι μας πάνω στην αντίστοιχη εγγραφή του πίνακα. Η ενέργεια αυτή μας οδηγεί στην σελίδα της Επεξεργασίας Εκπαιδευτικού όπως φαίνεται στην Εικόνα 22.

### Εικόνα 22. Επεξεργασία εκπαιδευτικού



Στην σελίδα της επεξεργασίας μπορούμε να τροποποιήσουμε, διορθώσουμε, αλλάξουμε τα πεδία που απαρτίζουν την εγγραφή ενός εκπαιδευτικού. Η ενημέρωση γίνεται πατώντας το κουμπί τη Ενημέρωσης και επιστρέφουμε στην προηγούμενη σελίδα της διαχείρισης. Το κουμπί Άκυρο ματαιώνει την πρόθεση μας για επεξεργασία και γυρίζουμε στην διαχείριση.

### Εικόνα 23. Διαχείριση των πινάκων Α της σχολικής μονάδας



Η επιλογή Πίνακας Α, όπως φαίνεται στην Εικόνα 23 μας οδηγεί στην διαχείριση των Πινάκων Α. Ακολουθείται και εδώ το ίδιο στυλ. Στο πάνω μισό της σελίδας βρίσκεται η φόρμα συμπλήρωσης για την εισαγωγή ενός νέου πίνακα Α. Στη μέση υπάρχουν τα κουμπιά της Αναζήτησης και αυτά της πλοήγησης. Στο κάτω μισό της σελίδας υπάρχει ο πίνακας με τους Πίνακες Α που έχουμε μέχρι τώρα.

Εικόνα 24. Δημιουργία νέου πίνακα Α (επιλογή του τύπου)

The screenshot shows a web browser window with the URL `users.sch.gr/michristou/tableA/schooltu/pnp_tableA/index.php`. The page title is 'Πίνακας Α' and it includes a navigation bar with 'Αρχική', 'Πίνακας Α', 'Παράμετροι', and 'Αναζήτηση'. Below the navigation bar, there is a header with the user's name and a timestamp: 'Χρήστης: ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ demo Add Teacher 06/01/2020 15:54:49'. The main content area is titled 'Οι πίνακες Α της μονάδας'. A dropdown menu is open, showing three options: '1. Εκπαιδευτικοί με οργανική και αναφερόμαστε μόνο στους οργανικά ανήκοντες της Σχολικής μονάδας', '2. Εκπαιδευτικοί με οργανική και προσωρινή τοποθέτηση και είναι η προηγούμενη λίστα μαζί με τους εκπαιδευτικούς που τοποθετήθηκαν προσωρινά στη σχολική μονάδα.', and '3. Όλο το προσωπικό αναφέρεται σε όλους'. Below the dropdown, there are several input fields for 'Περιγραφή πίνακα:', 'Τάξη Α' Μαθητές:', 'Τάξη Α' Τμήματα:', 'Τάξη Β' Μαθητές:', 'Τάξη Β' Τμήματα:', and 'Τάξη Γ' Μαθητές:'. There are also buttons for 'Αναζήτηση', 'First', 'Prev', 'Next', and 'Last'. At the bottom, there is a table with columns 'Ομάδα', '1', '2', '3', and 'Ημερομηνία'. The table contains the text 'ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ' and the date '12/12/2019'.

Η δημιουργία ενός νέου Πίνακα Α γίνεται όπως και στην σελίδα των εκπαιδευτικών. Συμπληρώνουμε απευθείας τα πεδία που χρειάζεται ένας Πίνακας Α. Στη λίστα Τύπος Πίνακα επιλέγουμε 1. Εκπαιδευτικοί με οργανική και αναφερόμαστε μόνο στους οργανικά ανήκοντες της Σχολικής μονάδας, 2. Εκπαιδευτικοί με οργανική και προσωρινή τοποθέτηση και είναι η προηγούμενη λίστα μαζί με τους εκπαιδευτικούς που τοποθετήθηκαν προσωρινά στη σχολική μονάδα. Τέλος η επιλογή 3. Όλο το προσωπικό αναφέρεται σε όλους (Εικόνα 24). Στο πεδίο Περιγραφή πίνακα δίνουμε ένα λεκτικό για να αναγνωρίζουμε τον πίνακα (πχ. Μεταθέσεις, Τοποθετήσεις Σεπτεμβρίου).

Εικόνα 25. Δημιουργία νέου πίνακα Α (ορισμός ημερομηνίας υποβολής)

The screenshot shows the same web browser window as in Image 24. The 'Type of table' dropdown is now set to '1. Εκπαιδευτικοί με οργανική'. The 'Description of table' field contains the text 'ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΟΣ'. A date picker is open, showing the date '11/2019'. Below the date picker, there is a table with columns 'Δεχ', 'Τετ', 'Πεμ', 'Παρ', 'Σαβ', and 'Κυρ'. The table contains the text 'Νοεμβριος 2019' and the dates '11', '12', '13', '14', '15', '16', '17', '18', '19', '20', '21', '22', '23', '24', '25', '26', '27', '28', '29', '30', and '1'. There are also buttons for 'Αναζήτηση', 'Prev', 'Next', and 'Last'. At the bottom, there is a table with columns 'Ομάδα', '1', '2', '3', and 'Ημερομηνία'. The table contains the text 'ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ' and the date '12/12/2019'.


Στο πεδίο Προθεσμία υποβολής συμπληρώνουμε την ημερομηνία που πρέπει να έχουμε αποστείλει τον πίνακα μας. Μπορούμε να πληκτρολογήσουμε την ημερομηνία ή να την επιλέξουμε με το ποντίκι μας.



## Εικόνα 26. Δημιουργία νέου πίνακα Α (αριθμός μαθητών και τμημάτων ΓΠ ανά τάξη)


Ολοκληρώνουμε την συμπλήρωση των στοιχείων του πίνακα με τους αριθμούς μαθητών ανά τάξη και των αριθμών τμημάτων γενικής παιδείας. Πατώντας το κουμπί Δημιουργία πίνακα γίνεται η εισαγωγή του πίνακα και εμφανίζεται στον ακόλουθο πίνακα της Εικόνας 27.

## Εικόνα 27. Ολοκλήρωση της εισαγωγή του νέου πίνακα

Από τη δημιουργία του πίνακα συνεχίζουμε πατώντας στο  (Εικόνα 27) και οδηγούμαστε στη σελίδα στην οποία δηλώνουμε τα πεδία των ομάδων προσανατολισμού και επιλογής.

## Εικόνα 28. Ορισμός τμημάτων Επιλογής και Κατευθύνσεων ανά τάξη

Η καταχώριση ολοκληρώνεται πατώντας στο πράσινο κουμπί της Ενημέρωσης

(Εικόνα 28). Επιστρέφουμε στη σελίδα διαχείρισης των πινάκων και πατώντας στο  μεταφερόμαστε στη σελίδα της Εικόνας 29.

### Εικόνα 29. Ανάθεση μαθημάτων σε τμήματα



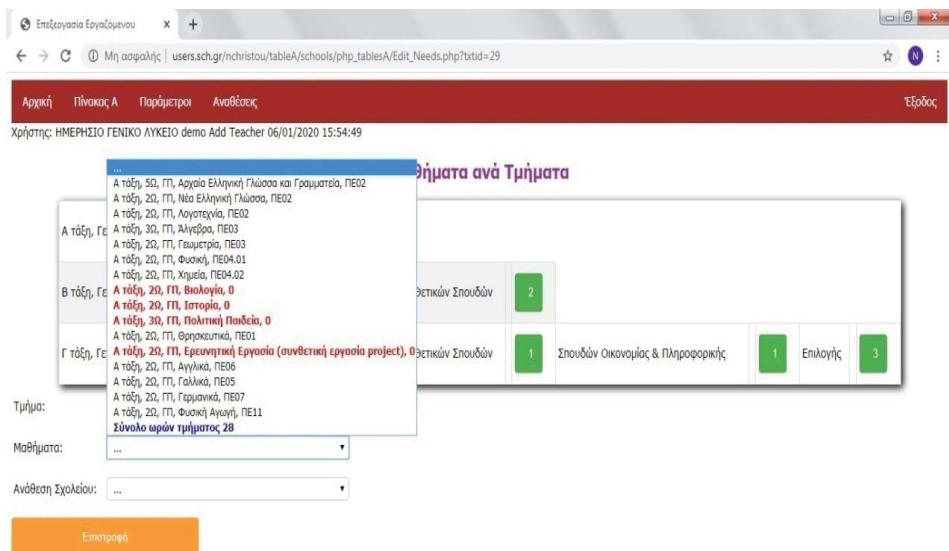
Στην σελίδα αυτή βλέπουμε στο πάνω μέρος πίνακα με τα τμήματα της σχολικής μονάδας ανά τάξη και τύπο, δηλαδή γενικής παιδείας, ομάδας προσανατολισμού και επιλογής. Οι αριθμοί που εμφανίζονται μέσα στα πράσινα κουμπιά είναι οι αριθμοί τμημάτων που δηλώσαμε κατά τη δημιουργία του πίνακα A για τα τμήματα γενικής παιδείας (Εικόνα 26) και για τα τμήματα επιλογής και ομάδων προσανατολισμού είναι αυτά που δηλώσαμε στη σελίδα της Εικόνας 28. Στο κάτω μέρος της σελίδας υπάρχουν τρεις λίστες (Τμήμα, Μάθημα, Ανάθεση Σχολείου) όπως φαίνονται στην Εικόνα 29 και είναι κενές. Το πάτημα ενός από τα πράσινα κουμπιά των τμημάτων, για παράδειγμα της Α' τάξης Γενικής Παιδείας που είναι τρία έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία των τριών τμημάτων Γενική Παιδείας της Α' τάξης ήτοι Α1, Α2, και Α3. Αυτά εμφανίζονται στην λίστα των Τμημάτων όπως φαίνεται στην Εικόνα 30.

### Εικόνα 30. Ανάθεση μαθημάτων σε τμήματα



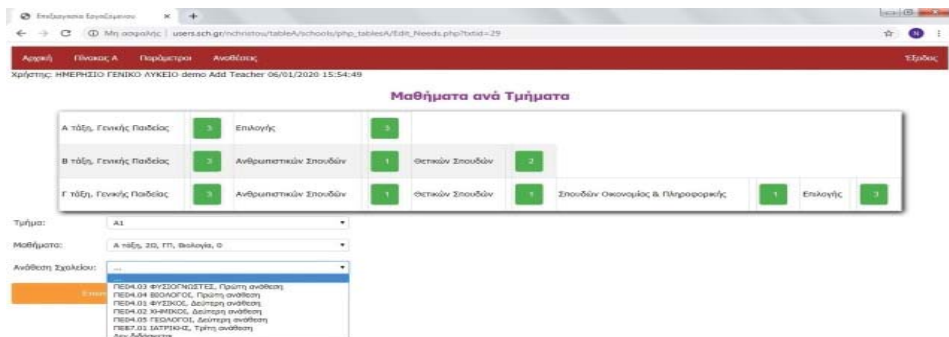
Το σύστημα δημιούργησε τα τμήματα της τάξης και τα μαθήματα για το κάθε τμήμα. Επίσης για το κάθε μάθημα έκανε αυτόματα και την ανάθεση του μαθήματος στην ειδικότητα με μία ανάθεση και τα εμφανίζει στη λίστα Μαθήματα (Εικόνα 31).

### Εικόνα 31. Ανάθεση μαθημάτων σε τμήματα



Παράδειγμα για το μάθημα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία την έκανε ανάθεση στην Ειδικότητα των ΠΕ02 (Φιλολόγοι) και εμφανίζεται με μαύρο χρώμα γραμματοσειράς. Το μάθημα της Βιολογίας δεν το έκανε ανάθεση γιατί έχει πολλαπλή ανάθεση μιας και μπορούν να το διδάξουν περισσότερες από μία ειδικότητες. Εμφανίζεται κοκκινισμένο και στη θέση της ειδικότητας υπάρχει το 0 (μηδέν). Στο τέλος της λίστας υπάρχει με μπλε χρώμα το σύνολο των ωρών τμήματος και οι ώρες που έχουμε αναθέσει μέχρι τώρα για το τρέχον τμήμα.

Εικόνα 32. Ανάθεση μαθημάτων σε τμήματα



Αν επιλέξουμε από τη λίστα το μάθημα της Βιολογίας και στη συνέχεια από την λίστα Ανάθεση Σχολείου εμφανίζονται οι ειδικότητες που μπορούν να το διδάξουν, όπως και η σειρά της ανάθεσης. Δηλαδή οι Φυσιολογιστές και Βιολόγοι το έχουν πρώτη ανάθεση, οι Φυσικοί, Χημικοί και Γεωλόγοι δεύτερη ανάθεση ενώ οι Γιατροί Τρίτη ανάθεση (Εικόνα 32).

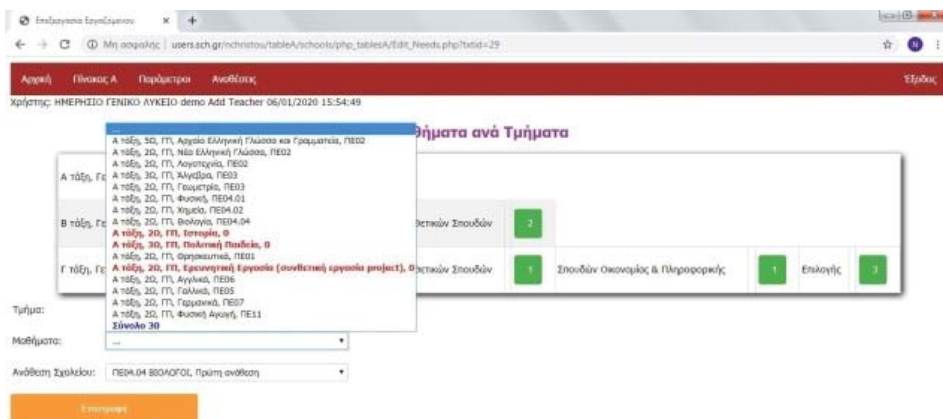
Εικόνα 33. Ανάθεση μαθημάτων σε τμήματα



Η επιλογή με το ποντίκι μας στην ειδικότητα των Βιολόγων έχει ως αποτέλεσμα να το αναθέσουμε εμείς (Εικόνα 33). Η επιλογή μιας ειδικότητας από την λίστα της Ανάθεσης Σχολείου έχει και την αυτόματη ενημέρωση της.

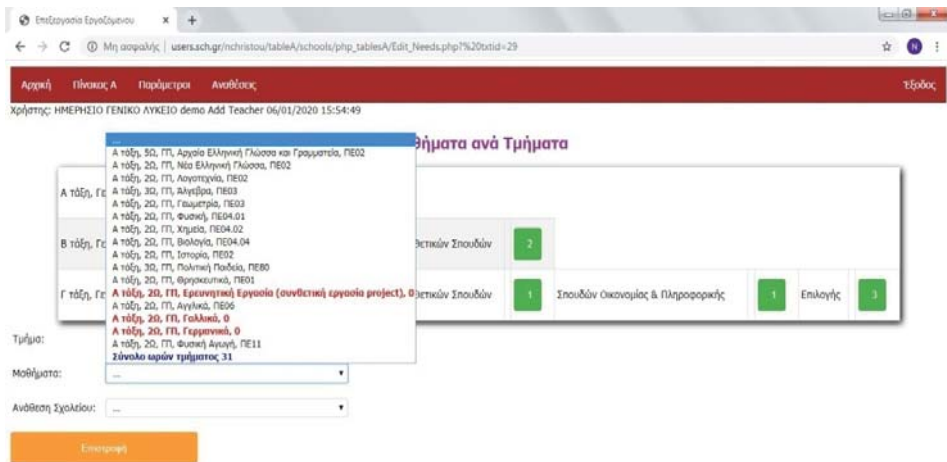
Η δουλειά που γίνεται εδώ αυτοματοποιημένα γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο συμπληρώνοντας τον πίνακα Α με το χέρι αρχικά και μέχρι σήμερα ψηφιακά ως λογιστικό φύλο της εφαρμογής MSEXcel. Όταν ολοκληρωθεί η δουλειά μας το σύστημα έχει τη δυνατότητα να εξάγει τον πίνακα σε μορφή λογιστικού φύλου του MSEXcel (Εικόνα 40).

Εικόνα 34. Ανάθεση μαθημάτων σε τμήματα



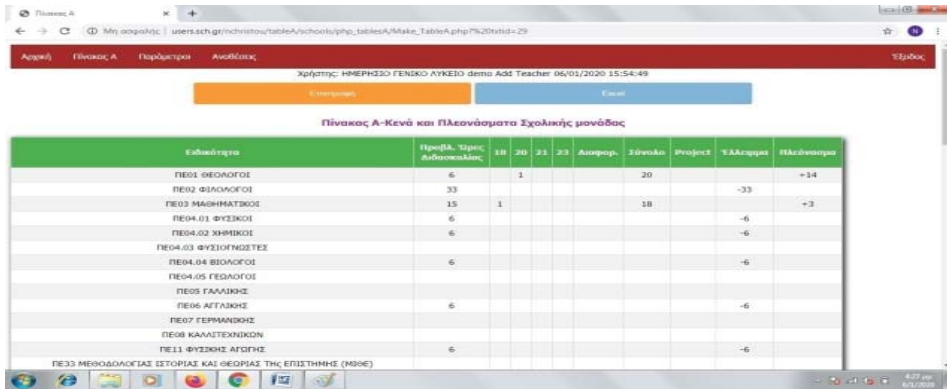
Αν ανοίξουμε στη συνέχεια τη λίστα των μαθημάτων θα δούμε ότι το μάθημα της Βιολογίας έχει ανατεθεί στην ειδικότητα ΠΕ04.04 (Βιολόγοι) και δεν είναι με κόκκινο χρώμα. Έχει αλλάξει και ο αριθμός των ωρών του τμήματος (Εικόνα 34).

Εικόνα 35. Ανάθεση μαθημάτων σε τμήματα



Αν παρατηρήσουμε θα δούμε ότι έχει δώσει όλα τα μαθήματα ξένων γλωσσών μιας και δεν μπορεί να γνωρίζει ποιο μάθημα ξένων γλωσσών διδάσκεται ως κύριο για την σχολική μας μονάδα. Αυτό διορθώνεται με το να πάμε στις δύο ξένες γλώσσες που δεν διδάσκονται και να επιλέξουμε Δεν διδάσκεται (Εικόνα 32) θα εμφανιστούν με κόκκινο χρώμα γραμματοσειράς και να αφήσουμε το μάθημα της κύριας γλώσσας ως έχει (Εικόνα 35).

Εικόνα 36. Ανάπτυξη του πίνακα Α



Πατώντας στο ✓ της Εικόνας 27 για τον πίνακα Α Δοκιμαστικός (αυτόν που έχουμε φτιάξει ως παράδειγμα) μεταφερόμαστε στην Εικόνα 36 όπου φαίνεται ο πίνακας Α στην πλήρη του μορφή (Εικόνα 36). Υπάρχουν οι στήλες: Ειδικότητα, Προβλεπόμενες Ώρες Διδασκαλίας, 18-20-21-23 (στήλες που αντιστοιχούν στα αντίστοιχα ωράρια των εκπαιδευτικών), Διαφορετικό ωράριο (για εκπαιδευτικούς που το ωράριο τους είναι μειωμένο πχ Διευθυντής, Υποδιευθυντής), Σύνολο, Project, Έλλειμμα, Πλεόνασμα.





**Εικόνα 39. Εμφάνιση των ωρών του μαθήματος Project**

Χρήστης: ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ demo Add Teacher 06/01/2020 15:54:49

Επιστροφή Excel

Πίνακας Α-Κενά και Πλεονάσματα Σχολικής μονάδας

Ειδιότητα	Πρωτ. Ώρες Διδασκαλίας	18	20	21	23	Αποφωρ.	Σύνολο	Project	Έλλειμμα	Πλεόνισμα
ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ	6		1				20	2		+12
ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	33								-33	
ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	15	1					16			+3
ΠΕ04.01 ΦΥΣΙΚΟΙ	6								-6	
ΠΕ04.02 ΧΗΜΙΚΟΙ	6								-6	
ΠΕ04.03 ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΕΣ										
ΠΕ04.04 ΒΙΟΛΟΓΟΙ	6								-6	
ΠΕ04.05 ΓΕΩΛΟΓΟΙ										
ΠΕ05 ΓΑΛΛΙΚΗΣ										
ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ	6								-6	
ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ										
ΠΕ08 ΚΑΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ										
ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	6								-6	
ΠΕ33 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΜΙΘΕ)										

Στην στήλη Project εμφανίζεται το σύνολο των ωρών για το μάθημα της Δημιουργικής Εργασίας. Αν ακολουθήσουμε τα βήματα που κάναμε προηγουμένως (Εικόνες 31,32,33) και το αναθέσουμε στην ειδικότητα ΠΕ01 (το δώσουμε στο Θεολόγο της σχολικής μονάδας) για το τμήμα Α1 θα δούμε αυτό το κόκκινο 2.

**Εικόνα 40. Η εξαγωγή του πίνακα σε λογιστικό φύλλο**

ΠΙΝΑΚΑΣ Α ΜΕ ΝΕΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ 2018-2020 ΚΩΔΗ ΦΟΡΜΑ - Microsoft Excel

Α1 ΠΙΝΑΚΑΣ Α'

Σχολικό έτος 2018-2020

Επικρατέστερη ειδικότητα: ΠΕ01

Κωδικός Περιοχής Διεύθυνσης: 100

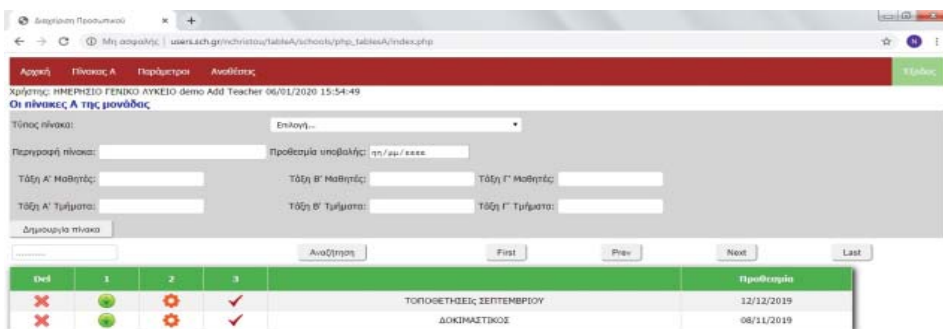
Διεύθυνση Εκπαίδευσης: Αττικής

Σχολείο: Αθήνα Ομάδα:

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	ΠΡΩΤ. ΏΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	18	20	21	23	ΑΠΟΦΩΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	PROJECT	ΕΛΛΕΙΜΜΑ	ΠΛΕΟΝΙΣΜΑ
ΠΕ01	6		1				20	2		+12
ΠΕ02	33								-33	
ΠΕ03	15	1					16			+3
ΠΕ04.01	6								-6	
ΠΕ04.02	6								-6	
ΠΕ04.03										
ΠΕ04.04	6								-6	
ΠΕ04.05										
ΠΕ05										
ΠΕ06	6								-6	
ΠΕ07										
ΠΕ08										
ΠΕ11	6								-6	
ΠΕ33										

Πατώντας στο θαλασσί κουμπί Excel της Εικόνας 36 γίνεται η εξαγωγή του πίνακα μας σε λογιστικό φύλλο του προγράμματος Excel (Εικόνα 40).

#### Εικόνα 41. Έξοδος από το σύστημα



Πατώντας στο πορτοκαλί κουμπί Επιστροφή οδηγούμαστε στην σελίδα της Εικόνας 41, στη διαχείριση δηλαδή των πινάκων της σχολικής μονάδας. Στο πάνω δεξί μέρος της μπάρας του μενού στην Επιλογή Έξοδος υπάρχει η αποσύνδεση από το σύστημα και η επιστροφή μας στην αρχική σελίδα της Εικόνας 14.

#### 4. Συμπεράσματα

Το καινοτόμο σύστημα «πίνακας Α» ,

- είναι ένα υποστηρικτικό εργαλείο στα χέρια των στελεχών της διοίκησης των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να υιοθετηθεί και στην Πρωτοβάθμια,
- απαγχώνει τους διευθυντές από τους υπολογισμούς που απαιτούνται συνδυαστικά του ωρολογίου προγράμματος, των μαθημάτων και των ωρών που απαιτούνται για τη διδασκαλία του καθενός ξεχωριστά, των περιορισμών που υπάρχουν πάντα στο σχολικό πρόγραμμα, αν δηλαδή τα μαθήματα ανήκουν σε Ομάδα Προσανατολισμού ή Επιλογής ή project, των αναθέσεων των μαθημάτων ανά ειδικότητα,
- με την έναρξη της σχολικής χρονιάς ο διευθυντής έχει πλήρη εικόνα του σχολείου του , των κενών και πλεονασμάτων,
- μπορεί ταχύτατα και με ασφάλεια να ενημερώσει την υπηρεσία του (Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και παράλληλα μέσω αυτής είναι ενημερωθεί το Υπουργείου Παιδείας για τις ανάγκες ή την πληρότητα που υπάρχει,
- αποφορτίζεται από τον όγκο δουλειάς,
- είναι και αισθάνεται σίγουρος και ασφαλής για τα αποτελέσματά του,
- αισθάνεται ικανοποιημένος από την εργασία του και
- το έργο του αναγνωρίζεται και από τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας
- δεν απαιτείται χρηματοδότηση της καινοτόμου αυτής δράσης αφού παρέχω «ανουκτά» το σύστημα για τα Σχολεία και τις Υπηρεσίες
- πιστεύουμε ότι το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί **δικλείδα ασφαλείας** για το οργανωτικό και διοικητικό έργο τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Αθανασίου, Α. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Αναστασίου, Σ., Παπακωνσταντίνου, Γ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995α). Εισαγωγή στη θεματική, στο Ζ. Παπαναούμ, & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη:Κυριακίδης
- Παπαναούμ, Ζ. (1995β). *Η Διεύθυνση του σχολείου, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

### Ξενόγλωσση

- Corpley, A. J. (2003). *Creativity in Education & Learning*. Cornwall, UK: Routledge Falmer.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6).
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, N.Y: Harper Collins.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gough, A. (1997). Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalization. *Australian Education Review*, 39.

### Ιστοσελίδες

- <https://www.php.net/>, προσπελάστηκε 15/12/2019
- <https://el.wikipedia.org/wiki/PHP>, προσπελάστηκε 15/12/2019
- <https://www.123-reg.co.uk/support/servers/what-is-mysql-and-why-do-i-need-it/>, προσπελάστηκε 17/12/2019
- [https://www.w3schools.com/php/php\\_ajax\\_intro.asp](https://www.w3schools.com/php/php_ajax_intro.asp), προσπελάστηκε 18/12/2019
- <https://el.wikipedia.org/wiki/HTML>, προσπελάστηκε 19/12/2019
- <https://techterms.com/definition/javascript>, προσπελάστηκε 17/12/2019

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Νικόλαος Χρήστου είναι διορισμένος καθηγητής πληροφορικής σε σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργάστηκε ως προγραμματιστής στην εταιρεία Infolab, ως έκτακτος επιστημονικός συνεργάτης στο ΤΕΙ Ηπείρου τμήμα Τηλε-Πληροφορικής & Διοίκησης, ωρομίσθιος εκπαιδευτής στα ΙΕΚ Αρτας και Πρέβεζας και ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Έχει λάβει μέρος με εισηγήσεις σε συνέδρια επιστημονικά και εκπαιδευτικά.

## Οι κοινότητες ως συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής του Μουσείου. Μελέτη περίπτωσης: «Η Ανθρώπινη Αλυσίδα» του Αρχαιολογικού Μουσείου Πατρών»

Μανωλοπούλου Γεωργία

### Περίληψη

Η εποχή που το Μουσείο αποτελούσε έναν περιχαρακωμένο και μονοδιάστατο χώρο στην συνείδηση των περισσότερων έχει παρέλθει οριστικά. Ο πολυδιάστατος ρόλος του ως χώρος παιδείας, εκπαίδευσης, έρευνας και ψυχαγωγίας είναι πλέον αδιαμφισβήτητο γεγονός. Το μουσείο ως άτυπος χώρος εκπαίδευσης αποτελεί πεδίο κοινωνικού διαλόγου, κέλυφος αποδοχής της διαφορετικότητας, εκεί όπου η γνώση μεταφράζεται ως πνευματική διέξοδος και ως εργαλείο μελλοντικής κοινωνικής επανένταξης και ενσωμάτωσης, μέσω εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας, διαλόγου, αντίληψης, συμμετοχής και ψυχαγωγίας. Ως μελέτη περίπτωσης είναι η παρουσίαση της εκπαιδευτικής δράσης του Αρχαιολογικού Μουσείου Πατρών με τίτλο *Ανθρώπινη Αλυσίδα*, η οποία ξεκίνησε το 2015, και χαρακτηρίζεται από την εξωστρέφεια και τη δυναμική της συνέργειας μεταξύ των κρατικών φορέων, των τοπικών κοινοτήτων, των ενεργών κοινωνικών δικτύων πολιτών σε ένα πιο συμμετοχικό μοντέλο πολιτιστικής διαχείρισης. Η όλη φιλοσοφία της *Ανθρώπινης Αλυσίδας* του Αρχαιολογικού Μουσείου Πατρών επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην υιοθέτηση και το σχεδιασμό προγραμμάτων προσέγγισης ευπαθών κοινωνικών ομάδων, προγράμματα που αποτελούν προσπάθειες προσέλκυσης διαφορετικών κατηγοριών κοινού στο χώρο του μουσείου, αλλά και η «μεταφορά» του μουσειακού χώρου σε άλλους μη σχετιζόμενους με αυτό. Στοχεύουν στη σύνδεση του μουσείου με τις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες μέσω εναλλακτικών επικοινωνιακών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών δράσεων.

**Λέξεις κλειδιά:** κοινότητες, συνδιαμόρφωση, μουσείο, ευπαθείς ομάδες, ανθρώπινη αλυσίδα, εκπαιδευτικά προγράμματα

### Abstract

The new mission of the Museum is to use its collections as a tool of knowledge, inspiration and enjoyment. Furthermore, it is all about reforming museum into an intellectual, pleasant and creative interactive cell for all communities, without prejudices and stereotypical perceptions. There, where art and creation are transformed into a short journey of escape, integration and expression. The huge challenge that museum are facing is to become living cells assisting the development of society. The aim of the project *human chain* is to build a strong communication bond between the museum and various communities, stimulate participation and interaction with them, based on trust, mutual understanding and the formulation of common goals. In order to outline the importance of creating educational programs based on new approaches and methods, on building synergies and cultural nets with museum and vulnerable social groups, local communities and artists by bearing always in mind the needs, and desires of our target group. The Archaeological Museum

of Patras meets up with the vulnerable social groups under a Cultural Network named “Human Chain”. The whole action is based on the philosophy of open access, based on the need to develop synergies and partnerships with other social vulnerable communities. This paper aims to present educational activities and workshops that have been taking place in the Archaeological Museum of Patras inside and outside of “its walls”.

**Keywords:** communities, co-creation, museum of Patras, vulnerable groups, human chain, educational activities

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του «Ψηφίσματος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 8ης Σεπτεμβρίου 2015 προς μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην πολιτιστική κληρονομιά για την Ευρώπη (2014/2149(INI))» και ειδικότερα με τα άρθρα 14 και 15 που αναφέρονται στα «*Νέα μοντέλα διακυβέρνησης με την προώθηση της πτυχής ο πολιτισμός ως κοινό αγαθό*»<sup>1</sup> ο πολιτισμός μέσα στη σύγχρονη διάσταση και προοπτική είναι έννοια δυναμική και θα πρέπει να βασίζεται στην ανάπτυξη ενεργού πολιτιστικής πολιτικής. Η ευρωπαϊκή ατζέντα για την πολιτιστική πολιτική αποσκοπεί μεταξύ άλλων και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, στην ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνοχής και στο σεβασμό και τη διατήρηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας.

Στο πλαίσιο αυτό το Αρχαιολογικό Μουσείο Πατρών προχώρησε στο σχεδιασμό και τη διαμόρφωση προγραμμάτων και δράσεων για άτομα διαφορετικών δυνατοτήτων με βάση τα ηλικιακά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά κριτήρια χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα ανά ομάδα μεθοδολογικά εργαλεία. Στόχος είναι η ενεργή συμμετοχή των επισκεπτών, η πνευματική και συναισθηματική απελευθέρωση, το παιχνίδι, η διάδραση, η ψυχαγωγία και η συμμετοχή στα δρώμενα του Μουσείου. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται Η *Ανθρώπινη Αλυσίδα* ως μελέτη περίπτωσης μιας σειράς δράσεων και εικαστικών εργαστηρίων, εντός και εκτός των τειχών του Αρχαιολογικού Μουσείου, για ευπαθείς κοινωνικά ομάδες.

## 1. Το νέο μοντέλο πολιτιστικής διαχείρισης συμμετοχή των τοπικών κοινωνιών στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής του Μουσείου.

### 1.1. Πολιτιστική Κληρονομιά και Εκπαίδευση.

Ο αναθεωρημένος ορισμός του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων το 2016 αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσπάθεια που βοηθά στην κατανόηση του χαρακτήρα, του σημαντικού ρόλου και της σπουδαίας αποστολής του σύγχρονου μουσείου. Σύμφωνα με αυτόν «Μουσείο είναι ένα ίδρυμα μόνιμο και μη κερδοσκοπικό στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξης της. Το μουσείο είναι ένας δημοκρατικός χώρος που προκαλεί ένα κριτικό διάλογο για το παρελθόν και το μέλλον, διαφυλάσσει τη μνήμη για τις μελλοντικές γενιές και εγγυάται ίσα δικαιώματα και ισότιμη μεταχείριση είναι ανοικτό στο κοινό και αποκτά, συντηρεί, μελετά, γνωστοποιεί (ή επικοινωνεί) και κυρίως εκθέτει τις υλικές

---

1 [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0293\\_EL.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0293_EL.html)

μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντος του. Το μουσείο είναι ένα συμμετοχικό και διαφανές κύτταρο κατανόησης του κόσμου, με σκοπό την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την κοινωνική δικαιοσύνη και την παγκόσμια ειρήνη.)<sup>2</sup>».

Η μονοδιάστατη παρουσίαση των αντικειμένων και συλλογών, κυρίως ως αυτοδύναμοι φορείς γνώσης επιστημονικού περιεχομένου σε ένα ειδικό κοινό με την έλευση του 20<sup>ου</sup> αιώνα και τις πολιτισμικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που επέφερε, επαναποθετείται και αποκτά νέο ρόλο. Επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος και η αξία του και επιθυμεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινό (Merriman 1999: 43). Η αξιοποίηση των συλλογών του προ όφελος της κοινωνίας και κυρίως προς μια νέα διαμόρφωση μουσειακής αγωγής μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θεωρείται η νέα τάση της σύγχρονης μουσειολογίας. Το μουσείο αποτελεί κύτταρο πνευματικής, αισθητικής, κοινωνικής μέθεξης. Ένας πολυδύναμος χώρος άτυπης εκπαίδευσης, διαλόγου, αναζήτησης, πολλαπλών συγκινήσεων και εμπειριών. Η ενσωμάτωσή του στο σύγχρονο γίνεσθαι και η σύνδεση/αλληλεπίδρασή του με διαφορετικές κατηγορίες κοινού αποτελεί πλέον μεγάλη πρόκληση. Έχοντας ως έμπνευση τα ίδια τα εκθέματα και λαμβάνοντας υπόψη τις διαφοροποιημένες ανάγκες κάθε επισκέπτη, σχεδιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις που ζωντανεύουν και δίνουν *φωνή* στα υλικά τεκμήρια της πολιτιστικής κληρονομιάς μας, μέσα από πολύπλευρες προσεγγίσεις.

Η διαθεματική προσέγγιση και η δημιουργική αξιοποίηση των εκθεμάτων προωθεί μεθόδους που διευκολύνουν το μαθητή να αντιληφθεί την πολυσημία των μουσειακών αντικειμένων και να διαμορφώσει εναλλακτικές ερμηνείες, υποθέσεις, συμπεράσματα και τελικά γνώση (ICOM 2016)<sup>3</sup>. Τα μουσεία και άλλοι πολιτισμικοί χώροι έχουν μεγάλο συγκριτικό πλεονέκτημα ως άτυποι χώροι εκπαίδευσης με απτές απεικονίσεις της ιστορικής πραγματικότητας και της ιστορίας. Η ενεργός συμμετοχή, ο σωματικός, ο βιωματικός, συναισθηματικός και διανοητικός χαρακτήρας της διαδικασίας της παρατήρησης και ερμηνείας της πραγματικότητας συνδέεται με τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις των υποκειμένων με τις ευρύτερες συμβολικές, αισθητικές και συναισθηματικές αναφορές τους.

## **1.2. Μουσείο και Εκπαίδευση**

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο μουσείο για να εκπληρώσουν τους στόχους τους στηρίζονται στις αρχές της σύγχρονης μουσειολογίας, της θεωρίας του υλικού πολιτισμού και στα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής που αφορούν κυρίως στην πολυσημία των μουσειακών χώρων και των αντικειμένων, στις ψυχικές, κοινωνικές και επιστημολογικές διαστάσεις της γνώσης, της σκέψης, της μάθησης, της επικοινωνίας και της ερμηνείας επίσης στην ψυχική και κοινωνική συγκρότηση των ατόμων και των ομάδων καθώς, βέβαια, και στις σύγχρονες μεθόδους της διδακτικής (Νάκου 2001:183). Τα μουσεία παρέχουν ένα ιδιαίτερο γόνιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον σε σχέση με πολλούς τομείς της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας και, ειδικότερα, σε σχέση με την ιστορία, καθώς παρουσιάζουν υλικές μαρτυρίες για τους ανθρώπους και το περιβάλλον τους

---

2 <https://icom.museum/en/activities/standards-guidelines/museum-definition/>

3 <https://icom.museum/en/resources/documents/>



(Νάκου 2001:237) και παρέχουν ένα γόνιμο παιδευτικό πλαίσιο για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και γνώσης, ένα ταξίδι στο χρόνο (Νικονάνου & Κασβίκης 2008: 13). Προσφέρονται για την αξιοποίηση πολύπλευρων και ιδιαίτερων σωματικών, ψυχικών και διανοητικών δυνατοτήτων και παραστάσεων που διαθέτουν άτομα και ομάδες, σχετικά με το κοινωνικό, πολιτισμικό και ευρύτερο ιστορικό τους πλαίσιο, ανεξάρτητα από ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες και χαρακτηριστικά. Διαμορφώνουν ένα γόνιμο παιδευτικό περιβάλλον, διότι το Μουσείο είναι χώρος με έντονο κοινωνικό, παιδευτικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα, που διευκολύνει πλέγματα σχέσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων μακριά από διακρίσεις. Η χρήση και η ερμηνεία των μουσειακών αντικειμένων με ιστορικό προσανατολισμό δύναται να καλλιεργήσει την κριτική και τη δημιουργική σκέψη και άρα έχουμε δημιουργική αξιοποίηση του πολιτιστικού και του φυσικού τους περιβάλλοντος. Επιπλέον, τα μουσειακά αντικείμενα επανασυνδέουν τις συμμετέχοντες ομάδες με την υλική διάσταση των πραγμάτων ως αντιστάθμισμα στην κυριαρχία ηλεκτρονικών όψεων της πραγματικότητας. Στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι να μάθουν τα παιδιά να προσεγγίζουν και να ερμηνεύουν με τρόπο διαφορετικό τα μουσειακά αντικείμενα και τα στοιχεία τού υλικού πολιτισμού.

Η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη τις θεωρίες αυτές και όλο το παιδαγωγικό υπόβαθρο με τις γνωστές γνωστικές και παιδαγωγικές θεωρίες που υποστηρίζουν τις βιωματικές διαστάσεις της μάθησης (Dewey, Montessori) και την κοινωνική διάσταση της μάθησης του Vygotsky. Η εφαρμογή μεθόδων ολιστικής ή διεπιστημονικής εκπαίδευσης που επιτρέπει στους μαθητές να δομούν γνώσεις, να αναπτύσσουν δεξιότητες διερευνώντας και κατανοώντας την πραγματικότητα με τους κώδικες διάφορων επιστημών, χρησιμοποιώντας πολύπλευρες και στενά συνδεδεμένες διανοητικές, ψυχικές, σωματικές και κοινωνικές δεξιότητες είναι μέρος της μεθοδολογίας της μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Οι μουσειοπαιδαγωγοί καλούνται να διαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με πλούσια ερεθίσματα, νέους επιστημονικούς κώδικες (Νάκου 2001: 204) για την επεξεργασία των στοιχείων, ώστε να μεταλαμπαδεύσουν το συναίσθημα του ενθουσιασμού για την κατάκτηση της νέας γνώσης.

Ο σχεδιασμός ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του όλους τους τύπους νοημοσύνης (Gardner 2000) και να παρέχει πολλαπλές και πολύπλευρες ευκαιρίες σε κάθε παιδί να αναπτύσσει τις ιδιαίτερες κλίσεις του. Επομένως, για να σχεδιάσουμε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή δράση πρέπει να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικά ερμηνευτικά μέσα για να ικανοποιήσουμε όλες τις κατηγορίες κοινού μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης της μουσειακής αγωγής. Η γνώση, άλλωστε, δε θεωρείται ως μια και μοναδική αλήθεια, ανεξάρτητη από το άτομο αλλά ως συν διαμόρφωση προσωπικών νοημάτων που είναι ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένα μέσα από πολλαπλές εμπειρίες και ερμηνείες καθώς και μέσα από τρόπους συσχετισμού του παρελθόντος με το παρόν. Το άτομο, ο μαθητής, ο επισκέπτης αποτελεί βασική αφητηρία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού καθώς δίνεται ιδιαίτερη βάση στις ερμηνείες και στα νοήματα που θα διαμορφώσει κατά τη διάρκεια συμμετοχής του. Στο πλαίσιο της ολιστικής μάθησης η σύνδεση με προηγούμενες εμπειρίες θεωρείται καθοριστική.

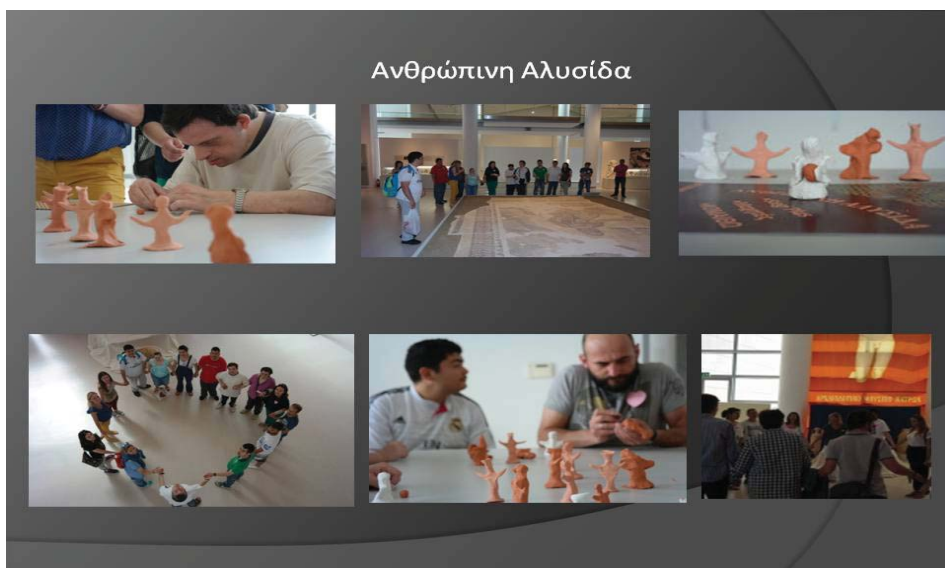
Η αποστολή του μουσείου βάση των προαναφερθέντων είναι να χρησιμοποιεί τις συλλογές του ως εργαλείο γνώσης, έμπνευσης και απόλαυσης. Να προκαλεί διαδραστικό

διάλογο με όλα τα κοινωνικά στρώματα, για το παρελθόν, το παρόν, και το μέλλον της γης και των κατοίκων της. Η διαμόρφωση των προγραμμάτων για άτομα διαφορετικών δυνατοτήτων είναι εξαιρετικής σημασίας (Simpson,2009. Η διαφορετικότητα και η αδυναμία παύουν να θεωρούνται εμπόδια επικοινωνίας και αντίληψης και μετατρέπονται σε στοιχεία που ευνοούν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και αντίληψης που διευρύνουν τα μέσα που διαθέτουμε για να επικοινωνούμε με το κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον, άλλωστε σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων όλοι έχουμε το δικαίωμα να συμμετέχουμε ελεύθερα και να απολαμβάνουμε την καλλιτεχνική και πολιτισμική ζωή της κοινότητας.

## **2. Μελέτη Περίπτωσης Η Ανθρώπινη Αλυσίδα του Αρχαιολογικού Μουσείου Πατρών**

Η Εφορεία Αρχαιοτήτων Αχαΐας, το Αρχαιολογικό Μουσείο Πατρών στο πλαίσιο αυτό της ενίσχυσης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ρόλου ως φορέας πολιτισμού, σχεδίασε, συνδιαμόρφωσε και υλοποίησε τα τέσσερα τελευταία χρόνια μια σειρά δράσεων και εικαστικών εργαστηρίων, εντός και εκτός των τειχών του Αρχαιολογικού Μουσείου, για ευπαθείς κοινωνικά ομάδες με τίτλο «*Ανθρώπινη Αλυσίδα*». Ένα κοινωνικό συμβόλαιο που στηρίζεται στις αρχές της νέας μουσειολογίας (Simon 2010, Witcomb2003).

**Εικόνα 1: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ‘Ανθρώπινης Αλυσίδας’ με θεματική ενότητα τα μυκηναϊκά ειδώλια των συλλογών του Μουσείου.**



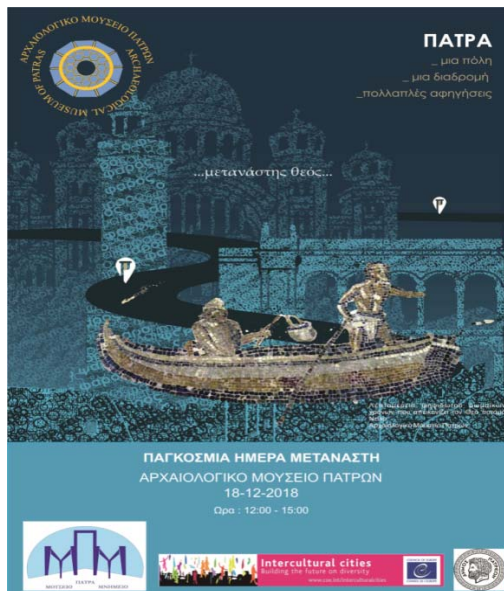
Η εκπαιδευτική ενότητα *Ανθρώπινη Αλυσίδα* του Αρχαιολογικού Μουσείου

4 Η Ανθρώπινη Αλυσίδα ξεκίνησε το Μάιο του 2015 με την επιμέλεια σχεδιασμού και υλοποίησης από τη μουσειολόγο Γεωργία Μανωλοπούλου και την καλλιτεχνική υποστήριξη του ζωγράφου του Αρχαιολογικού Μουσείου Πατρών Θανάση Θεμελή και της συντηρήτριας Έργων Τέχνης Αλεξάνδρας Κωτσάκη υπό τη Διεύθυνση της Αναστασίας Κουμούση.

Πατρών για να εκπληρώσει τους στόχους της στηρίχθηκε στις αρχές της σύγχρονης μουσειολογίας και στα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής και ειδικής διδακτικής που αφορούν κυρίως στην πολυσημία των μουσειακών χώρων και των αντικειμένων. Η διαφορετικότητα παύει να αποτελεί εμπόδιο στη μουσειακή εκπαίδευση και κάτω από ειδικές προϋποθέσεις και προδιαγραφές αποτελεί κινητήρια δύναμη για το σχεδιασμό ειδικά διαμορφωμένων εκπαιδευτικών δράσεων και εργαστηρίων. Η διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ειδικές ομάδες, η ενημέρωση καθώς και η ευαισθητοποίηση ευπαθών κοινωνικά ομάδων κρίνεται εξαιρετικής σημασίας.

Καθοριστικός παράγοντας των προγραμμάτων προσέγγισης για ειδικές ομάδες είναι η συνεχής ανάπτυξη μιας αμφίδρομης σχέσης εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης με τις κοινότητες αυτές. Σύμφωνα με τις νέες θεωρίες, το μουσείο αποτελεί ένα περιβάλλον άτυπης εκπαίδευσης μέσα στο οποίο δεχόμαστε ότι κάθε άνθρωπος μπορεί και μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Οι νέες μαθησιακές θεωρίες (Gardner 2000, Falk and Dierking 2000, Hein 1998) δίνουν έμφαση στην ικανότητα του ατόμου να δομεί νοήματα ανάλογα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του και έπειτα να κατασκευάζει τις δικές του ερμηνείες (κονστрукτιβισμός) βάση τη θεωρίας των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης.

## Εικόνα 2: Εκπαιδευτική δράση ΑΜΠ Παγκόσμια Ημέρα Μετανάστη 2018



Επομένως, για να σχεδιάσουμε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή δράση πρέπει να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικά ερμηνευτικά μέσα για να ικανοποιήσουμε κάθε διαφορετική ομάδα κοινού μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης της μουσειακής αγωγής και αξιοποιώντας τα αντίστοιχα μεθοδολογικά εργαλεία και τις Συλλογές του Μουσείου (Manolopoulou, Papadopoulou & Koufou 2017). Η αξιοποίηση των συλλογών του Μουσείου προς όφελος της κοινωνίας και κυρίως προς μια νέα διαμόρφωση μουσειακής αγωγής μέσω των εναλλακτικών αυτών προγραμμάτων προσέγγισης διαφορετικών δυνατοτήτων

κοινού θεωρείται η νέα τάση της σύγχρονης μουσειολογίας. Επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος και η αξία του Μουσείου και πλέον επιθυμεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινό και τις ειδικές ομάδες (Merriman, 1999).

Καθοριστικής εν τούτοις σημασίας κρίνεται η συν-διαμόρφωση των δράσεων αυτών και των προγραμμάτων προσέγγισης με τις ευπαθείς ομάδες, τις κοινότητες και των εκπροσώπων τους, για το λόγο αυτό, πριν το σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών ορίζονται ομάδες εργασίας με τη συμμετοχή ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και της ομάδας του Αρχαιολογικού Μουσείου Πατρών.

Η *Ανθρώπινη αλυσίδα* «αγκάλιασε», συνδιαμόρφωσε και υλοποίησε κατά το χρονικό διάστημα τεσσάρων χρόνων δράσεις σε συνεργασία με το Δήμο Πατρέων-Κοινωνικός τομέας, **Δήμο Δυτικής Αχαΐας-ΚΕΔΔΥ/Κοινοφελής Επιχείρηση Δήμου Δυτικής Αχαΐας**, το Κέντρο Κοινότητας Δυτικής Αχαΐας – Παράρτημα Ρομά στα Σαγέικα, το 2<sup>ο</sup> ΣΔΕ Καταστήματος Κράτησης Αγ.Στέφανος, Stegi μεταναστών Πάτρας, τα ΚΔΑΠ ΜΕΑ, το Κέντρο Ψυχικής Υγείας, το Οικοτροφείο *Κλίμακα*, το **Χαμόγελο του Παιδιού-Παράρτημα Πάτρας**, τα Ειδικά Σχολεία Πάτρας, το Σύλλογο παιδιών με νοητική Στέρηση ΜΑΧΗΤΕΣ, ΚΟΜΑΙΘΩ, ΕΕΒΕΚ Αχαΐας, το Κέντρο ΑΜΕΑ Κύπρου/erasmus plus, τα Ορφανοτροφεία Θηλέων και Αρρένων Πάτρας καθώς και με τα ΚΑΠΗ Δήμου Πατρέων. Επίσης συνδέθηκε και με το Δήμο Πατρέων ως μέλος στο διεθνές δίκτυο «*Διαπολιτισμικές πόλεις*» (*Inter-Cultural Cities-ICC*) καθώς και στο δίκτυο “*ALDA: Ευρωπαϊκή Ένωση για την Τοπική Δημοκρατία (European Association for Local Democracy)*” μέσω της ανάδειξης της διάστασης της διαπολιτισμικότητας των εκθεμάτων του Μουσείου καθώς και των επιλεγμένων μνημείων, θα αναδειχτούν στοιχεία, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η δημοκρατία, η αλληλεγγύη και βασικές πανανθρώπινες αξίες, όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα, η καταπολέμηση διακρίσεων.

### Εικόνα 3: Εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές δράσεις του Αρχαιολογικού Μουσείου Πατρών (επιμέλεια αφίσας Θανασής Θεμελή, ζωγράφος)



### 3. Το Αρχαιολογικό Μουσείο εκτός των τειχών του, συναντά τους μαθητές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Αγίου Στεφάνου Πατρών.

Η διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η ευαισθητοποίηση κοινωνικά ευπαθών ομάδων, όπως μαθητών που βιώνουν εγκλεισμό είναι εξαιρετικής σημασίας. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εντάχθηκε στην ενότητα της ΕΦΑΑΧΑ με τίτλο 'Ανθρώπινη Αλυσίδα'. Η ημερομηνία της πρώτης εκπαιδευτικής δράσης, έπειτα από τις σχετικές συνεννοήσεις με τους συσχετιζόμενους φορείς<sup>5</sup> του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας<sup>6</sup>, ορίστηκε η Τετάρτη 1η Μαρτίου 2017.

**Εικόνα 4: Φωτογραφίες από τα εικαστικά εργαστήρια του Αρχαιολογικού Μουσείου στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Αγίου Στεφάνου Πατρών.**



Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Αγίου Στεφάνου Πατρών γνώρισαν τα μνημεία που σχετίζονται με τους χώρους θέασης και ακρόασης της ρωμαϊκής Πάτρας και τις αξίες που πρεσβεύουν. Τα μνημεία και τα σχετιζόμενα με αυτά εκθέματα ως φορείς γνώσης, ψυχαγωγίας, έμπνευσης και πνευματικής απελευθέρωσης ζωντάνεψαν μέσα από ειδικά διαμορφωμένες εκπαιδευτικές δράσεις στο χώρο του σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας<sup>7</sup>.

Η προβολή ψηφιακού υλικού σχετικό με το ρωμαϊκό Ωδείο και το ρωμαϊκό Αμφιθέατρο-Στάδιο έγινε στο χώρο τους, καθώς και η υλοποίηση εργαστηρίου κατασκευής θεατρικών προσωπιών, ψηφιδωτού και μικρογλυπτικής ανθρώπινων μορφών εμπνευσμένων από ψηφιδωτό ρωμαϊκής περιόδου, που εκτίθεται στην αίθουσα του Δημόσιου Βίου του Μουσείου από συγκεκριμένη διεπιστημονική ομάδα ενθάρρυνσης. Ακολούθησε μια σειρά εκπαιδευτικών δράσεων και επισκέψεων με τη συμμετοχή και εθελοντών μουσικών.<sup>8</sup>

---

5 Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Υπουργείο Δικαιοσύνης.

6 Σε συνεργασία με τον Δ/ντη του ΣΔΕ Αγ. Στεφάνου κ. Γεράσιμο Αντύπα και υπεύθυνο καθηγητή τον κ. Μιχάλη Καραγεωργίου

7 <http://2sde-patras.ach.sch.gr/>

8 Ο Γιώργος Παπαδόπουλος, Δ/ντης της Κιθαριστικής Ορχήστρας Πατρών και ο μουσικός Νίκος Φορλίδας με πνευστά όργανα συμμετείχε στην εκπαιδευτική δράση στο Κατάστημα Κράτησης Αγ. Στεφάνου.



Η όλη φιλοσοφία του εγχειρήματος, που για πρώτη φορά πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Αχαΐας που βιώνουν εγκλεισμό, στηρίχθηκε στη συνειδητοποίηση και στην υιοθέτηση της άποψης ότι όλοι έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα πολιτιστικά αγαθά καθώς και στη φιλοσοφία ότι η επαφή μαζί τους, δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως πολυτέλεια αλλά κέλυφος ερμηνείας του κόσμου και της συλλογικής ταυτότητας (Manolopoulou & Mavrommati 2015).

### **Συμπεράσματα**

Η διαμόρφωση των προγραμμάτων για άτομα διαφορετικών δυνατοτήτων χρήζει εξαιρετικής σημασίας, άλλωστε σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων όλοι έχουμε το δικαίωμα να συμμετέχουμε ελεύθερα και να απολαμβάνουμε την καλλιτεχνική και πολιτισμική ζωή του τόπου μας. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του «Ψηφίσματος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 8ης Σεπτεμβρίου 2015 προς μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην πολιτιστική κληρονομιά για την Ευρώπη (2014/2149(INI))» και ειδικότερα με τα άρθρα 14 και 15 που αναφέρονται στα «*Νέα μοντέλα διακυβέρνησης με την προώθηση της πτυχής ο πολιτισμός ως κοινό αγαθό*»<sup>9</sup>. Ο πολιτισμός δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως πολυτέλεια αλλά να αποτελεί συνεκτική ύλη των κοινωνιών, πηγή συλλογικής μνήμης, γνώσης, έμπνευσης και πνευματικής απελευθέρωσης. Ως πεδίο κατανόησης της συλλογικής ταυτότητας (Μούλιου 2005), της πολιτιστικής πολυμορφίας, της αλληλεγγύης και της κοινωνικής συνοχής, εντός και εκτός των τειχών του.

**Εικόνα 6: Εκπαιδευτική δράση στο πλαίσιο της *Ανθρώπινης Αλυσίδας* με τίτλο: Πάτρα, μια πόλη, μια διαδρομή με πολλαπλές αφηγήσεις**



Τα μουσεία ως χώροι πολιτισμού, μήτρες πολιτιστικής νοημοσύνης και παραγωγής νοημάτων και συναισθημάτων οφείλουν να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες που η παρατήρηση του εκθέματος θα εξελιχθεί σε κατανόηση, σε εμπειρία, σε ψυχαγωγία και σε πεδίο ενσωμάτωσης όλων των κοινοτήτων. Η μουσειοπαιδαγωγική

9 [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0293\\_EL.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0293_EL.html)



εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες της ειδικής διδακτικής και όλο το παιδαγωγικό υπόβαθρο με τις γνωστικές και παιδαγωγικές θεωρίες που υποστηρίζουν τις βιωματικές διαστάσεις της μάθησης (Dewey, Montessori) και την κοινωνική διάσταση της μάθησης του Vygotsky διαμορφώνει μια νέα ολιστική μουσειακή εμπειρία. Η εφαρμογή μεθόδων ολιστικής και διεπιστημονικής μουσειακής εκπαίδευσης επιτρέπει έτσι στο ειδικό κοινό να δομεί μικρές γνώσεις, χρησιμοποιώντας πολύπλευρες και στενά συνδεδεμένες διανοητικές, ψυχικές, σωματικές και κοινωνικές του δεξιότητες .

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Μούλιου, Μ., 2005, *Μουσεία: Πεδία για την κατανόηση του κόσμου*, Τετράδια Μουσειολογίας, 2, 9-17.
- Νάκου, Ε., 2001, *Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Νήσος, Αθήνα.
- Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ., (επιμ.) 2008, *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο, Εμπειρίες και Ερμηνείες του Παρελθόντος*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

### Ξενόγλωσσ

- Black, G. , 2009, *The Engaging Museum: Developing Museums for Visitor Involvement*. London: Routledge.
- Falk, J, H and Dierking , L, 2000, *Learning from museums, Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Alta Mira Press, Walnut Creek, Lanham, New York.
- Gardner, H., 2000, *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> century* .New York: Basic Books.
- Hein, G., 1998. *Learning in the Museum*, Routledge, New York.
- Hooper-Greenhill, E. 1994 (Επιμ), *The educational role of the Museum*, Routledge, London and New York.
- Manolopoulou, G., Papadopoulou, Y., and Koufou, A., 2017, *COMICTIMELINE: Heritage Comic Hub, an inspired cultural network based on creativity via Cultural Heritage @Archaeological Museum of Patras*. In V. Ferrara (Ed.) *Proceedings of the Ed-Muse Conference 'Education and Museum: Cultural Heritage and Learning'*, 100 - 103, Rome, Sapienza Università di Roma
- Manolopoulou G. and Mavrommati, I. , 2015, "Museum takes a walk: an outlook on new trends," in Symposium Museums in Motion, University of Thessaly, Volos.
- Merriman, N., 1999. *Ανοίγοντας τα Μουσεία στο κοινό*. Αρχαιολογία και Τέχνες, 72, 43-46.
- [Simpson, M., 2009, Museums and restorative justice: heritage, repatriation and cultural education στο https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/j.1468-0033.2009.01669.x?scroll=top&needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/j.1468-0033.2009.01669.x?scroll=top&needAccess=true)
- Simon, N., 2010., *The Participatory Museum*, Alta Mira Press.
- Witcomb, A., 2003, *A place for all of us? Museums and communities*, κεφ. 4 στο *Re-Imagining the Museum. Beyond the Mausoleum*, Λονδίνο: Routledge.

## **Διαδίκτυο**

The Council of the European Union (2008) Council Conclusions on the Promotion of Cultural Diversity and Intercultural Dialogue in the External Relations of the Union and its Member States, European Council. Available at: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/104189.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/104189.pdf)  
[https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0293\\_EL.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0293_EL.html)  
<https://icom.museum/en/resources/documents/>

## **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Γεωργία Μανωλοπούλου** είναι ΜΑ μουσειολόγος, Υποψ. Διδ. του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με ειδίκευση Πολιτιστική Διπλωματία Επιμελήτρια προγραμμάτων κοινού στο Αρχαιολογικό Μουσείο Πατρών. Στοιχεία επικοινωνίας: [gmanolopoulou@gmail.com](mailto:gmanolopoulou@gmail.com), [gmanolopoulou@culture.gr](mailto:gmanolopoulou@culture.gr)



# Διαπολιτισμική Εκπαίδευση



## **Εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας με τη συνεισφορά των “εργαλείων” των νέων τεχνολογιών: ο σχεδιασμός και τα πρώτα βήματα μίας μελέτης περίπτωσης**

*Δρακούλη Αθανασία - Κλεισαρχάκης Μιχάλης*

### **Περίληψη**

Στη χώρα μας, από πολλούς, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως έννοια και ως πρακτική, έχει επιφορτιστεί με αρνητική σημασία: θεωρείται περισσότερο μέσο ελέγχου και επιβολής, παρά αυτοβελτίωσης και εξέλιξης. Δεδομένου, όμως, ότι η αξιολογική είναι μία εξαιρετικά ωφέλιμη διαδικασία για την επιτυχή έκβαση της παιδευτικής λειτουργίας, στην παρούσα μελέτη προτείνεται και αναλύεται η διαμορφωτική αξιολόγηση ως εναλλακτικό είδος αποτίμησης της πορείας και των αποτελεσμάτων τόσο της διδακτικής όσο και της μαθησιακής πράξης. Μέσα, μάλιστα, από την καταγραφή του σχεδιασμού και των πρώτων “βημάτων” υλοποίησης μιας πιλοτικής εφαρμογής της, η οποία έλαβε χώρα στην “τάξη των ιταλικών” στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, αναδεικνύεται το πόσο θετικά μπορεί να γίνει αποδεκτή η διαμορφωτική αξιολόγηση όταν έχει κατανοηθεί η ωφελιμότητά της από διδάσκοντες και διδασκόμενους και έχει από κοινού συμφωνηθεί και αποφασιστεί η εφαρμογή της.

**Λέξεις-κλειδιά:** πιλοτική εφαρμογή διαμορφωτικής αξιολόγησης, διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας, συνεισφορά των νέων τεχνολογιών

### **Implementation of the formative assessment in teaching-learning Italian as a foreign language with the contribution of the “tools of new technologies: the design and first steps of a case study**

#### **Abstract**

In our country, the assessment, as a concept and practice, has been surrounded by a negative connotation: as a means of control and enforcement, rather than self-improvement and evolution. However, since the assessment is an extremely useful procedure for the successful outcome of the educational function, the formative assessment is proposed and analyzed, in the present study, as an alternative type of valuating the course and the results of both Teaching and Learning Act. In fact, through the recording of the design and the first steps of the implementation of a pilot application with the contribution of new technologies that took place in the “Class of Italian” at the University of Crete, what is highlighted is how positively formative assessment can be accepted, when its usefulness has been understood by tutors and students and it has been jointly agreed and decided to be applied.

**Keywords:** pilot application of formative assessment, teaching-learning of Italian as a foreign language, contribution of new technologies



## 1. Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση

Ο όρος *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας αποτιμώνται, κυρίως: α. η καταλληλότητα και ο βαθμός επίτευξης των τιθέμενων διδακτικών και μαθησιακών σκοπών και στόχων, β. η διαδρομή και τα μέσα που επιλέγονται για την επιτυχή έκβαση της παιδευτικής λειτουργίας, καθώς επίσης γ. η επίδοση των διδασκομένων σε γνώσεις που απέκτησαν, δεξιότητες που καλλιέργησαν και στάσεις που διαμόρφωσαν κατά την παιδευτική διαδικασία<sup>1</sup>.

Αναφορικά με τη χρησιμότητα της αξιολόγησης, ως θεσμικά καθιερωμένης διαδικασίας, έχουν, κατά καιρούς, εκφραστεί πολλές, αντίθετες μεταξύ τους απόψεις, οι οποίες την προσεγγίζουν συχνότερα ως μέσο ασφυκτικής άσκησης ελέγχου και σπανιότερα ως πολύτιμο εργαλείο “και σημαντική παράμετρο ανατροφοδότησης και αναβάθμισης της παιδευτικής λειτουργίας και μέσο αυτοβελτίωσης διδασκόντων και διδασκομένων”<sup>2</sup>. Την αντιφατική αυτή αντιμετώπιση έρχεται να επιτείνει το γεγονός ότι η αξιολογική διαδικασία αποτελεί μια από τις πιο “απαιτητικές” δεξιότητες που ο κάθε διδάσκων, ως σχεδιαστής, κύριος διαχειριστής και ένας από τους δημιουργικούς πρωταγωνιστές της παιδευτικής λειτουργίας, οφείλει να διαθέτει. Στο πλαίσιο, όμως, της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας, τμήμα της οποίας αποτελεί η διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής γλώσσας, το σύστημα τόσο της αρχικής όσο και της μετέπειτα κατάρτισης των διδασκόντων δεν φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ικανοποιητική (θεωρητική και πρακτική) εκπαίδευση στον τομέα αυτόν<sup>3</sup>. Διερευνήσεις που αφορούν τα αξιολογικά δεδομένα στον χώρο της παιδείας στη χώρα μας αναδεικνύουν ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός, λόγω «άγνοιας ή ανεπαρκούς παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης» σε ζητήματα αξιολόγησης, «χρησιμοποιεί παραδοσιακές τεχνικές, μέσα σε ένα κατεξοχόν δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας και δεν είναι σε θέση να παρακολουθεί και να αξιολογεί με επιστημονικό τρόπο την ατομική και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή»· στο πλαίσιο αυτό «εναλλακτικές μορφές ελέγχου της επίδοσης ή συνδυασμός τεχνικών χρησιμοποιούνται σπάνια ή αποφεύγονται»<sup>4</sup>.

## 2. Η αξιολόγηση ως διαδικασία συνυφασμένη με την παιδευτική λειτουργία

Παρόλα αυτά, η διαδικασία της αξιολόγησης διενεργείται *ούτως ή άλλως* κατά τη διδακτική και μαθησιακή διεργασία, με διαφορετικά, ανά περίπτωση, μορφή και μέσα (άτυπη ή συστηματική παρατήρηση, φύλλα αξιολόγησης, τεστ, φακέλους εργασιών, εξετάσεις και δοκιμασίες -εσωτερικές ή εξωτερικές, πρόχειρες ή επίσημες, προτυποποιημένες ή μη-) καθώς και με ποικίλους τρόπους και μεθόδους διεξαγωγής (συνειδητά ή όχι, με καθορισμένα ή με ασαφή κριτήρια, περιοδικά ή συστηματικά, μεμονωμένα ή αθροιστικά,

---

1 Glasman N.S., Nevo D. (1988), *Evaluation in Decision Making. The case of school administration*, Boston: Kluwer Academic, p. 5.

2 Γεωργογιάννης, Π. (2013), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο*, Πάτρα: [χ.έκδ.], σ.σ. 3-4.

3 Ρεκαλίδου, Γ. (2011), *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*, Αθήνα: Πεδίο, σ.16.

4 Βλ. σχετικά: Βαρσαμίδου, Α., Ρέζ, Γ. (2007), Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, (Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2007), (υπό δημοσίευση), σ.1.

ατομικά ή ομαδικά, διαγνωστικά, διαμορφωτικά ή απολογιστικά, σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο και πάει λέγοντας).

Από την άλλη, η ύπαρξη της αξιολογικής διαδικασίας καθίσταται απαραίτητη από την ίδια τη φύση της παιδευτικής λειτουργίας, καθώς είναι δεδομένο ότι δεν ισχύει η ταυτολογία *Διδασκαλία = Μάθηση*. Δεν είναι, όντως, αυτονόητο ότι ο κάθε διδασκόμενος μαθαίνει όλα όσα διδάσκεται. Σε αυτό επιδρούν ποικίλοι παράγοντες όπως το ότι:

- κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα αξιοποιεί διαφορετικά μέσα και πηγές·
- κάθε διδακτική προσέγγιση, μέθοδος και τεχνική αποτελείται τόσο από θετικά όσο και από μη λειτουργικά σημεία·
- τα άτομα που απαρτίζουν την εκάστοτε εκπαιδευτική ομάδα δεν είναι εξίσου αποδοτικά σε όλες τις παιδευτικές διαδικασίες. Μάλιστα, ο κάθε διδάσκων έχει το “δικό του «(περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικό) διδακτικό-παιδαγωγικό στυλ και ο κάθε διδασκόμενος αποκρυσταλώνει, κατά τη διάρκεια της μαθητικής ή φοιτητικής του “καριέρας”, διαφορετικό γνωστικό προφίλ και υιοθετεί “δικές του «στρατηγικές μάθησης που είτε διευκολύνουν είτε όχι την κατάκτηση της γνώσης·
- η πορεία της διδασκαλίας, καθώς και η πρόοδος στη μάθηση, δεν συντελούνται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο·
- «σημάδια δημοτικότητας»<sup>5</sup> που χαρακτηρίζουν εκπαιδευτικά προγράμματα δεν συνεπάγονται αυτομάτως και την κατάκτηση της μάθησης εκ μέρους των διδασκόμενων.

Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι το ότι οι κάθε μορφής αξιολογήσεις και έλεγχοι είναι άρρηκτα συνυφασμένοι με την καθημερινή πραγματικότητα, γεγονός που καθιστά καθήκον κάθε διδάσκοντα το να εκπαιδεύει και να προετοιμάζει τους διδασκόμενους του για τις συνθήκες που θα αντιμετωπίσουν στην πραγματική ζωή (διαπαιδαγωγική επίδραση της αξιολόγησης)<sup>6</sup>.

Με κριτήριο τον σκοπό τον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση εξυπηρετεί διακρίνεται στην *αρχική* (ή *διαγνωστική*), τη *διαμορφωτική* (συναντάται και ως *σταδιακή*, ως *περιγραφική* ή ως *αξιολόγηση για τη Μάθηση*) και την *τελική* (ή *συνολική* ή *αθροιστική*). Στην παρούσα μελέτη θα ασχοληθούμε με τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

### **3. Διαμορφωτική Αξιολόγηση και ξενόγλωσση εκπαίδευση**

Η *Διαμορφωτική Αξιολόγηση*, εναλλακτική προσέγγιση αποτίμησης των εκπαιδευτικών δεδομένων, στηρίζεται στις αντιλήψεις της ερμηνευτικής και της κριτικής παιδαγωγικής και ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες ο κάθε διδασκόμενος (διαγράφοντας

---

<sup>5</sup> Ανάμεσα στα κυριότερα «σημάδια δημοτικότητας» (ή, αλλιώς, «δείκτες ικανοποίησης») κάθε γνωστικού αντικείμενου καταγράφονται: η δηλωμένη ζήτηση εκ μέρους των (μελλοντικών) διδασκόμενων, ο αριθμός των διδασκόμενων που προσελκύονται, ενδεχόμενη χρονική προέκταση του προγράμματος η οποία ζητείται από τους φοιτούντες, το ποσοστό παρακολούθησης κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων, ο χαμηλός αριθμός όσων εγκαταλείπουν την ολοκλήρωση του προγράμματος, τη (γραπτή ή προφορική) εκδήλωση του ενθουσιασμού και της επιδοκμασίας των διδασκόμενων και τη συνέχιση της ενασχόλησης των μαθητών με το γνωστικό αντικείμενο και μετά το πέρας των μαθημάτων: Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, σ. 300.

<sup>6</sup> Βεκ, Χ. (1987 [1985]), *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύγχρονη Τέχνη, σ.19.

την προσωπική του πορεία) φτάνει στη μάθηση. Είναι ένα εγχείρημα παρακολούθησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου αναφορικά με την επίτευξη των διδακτικών-μαθησιακών στόχων και τον βαθμό κατάκτησης της μάθησης εκ μέρους των μελών της εκάστοτε εκπαιδευτικής ομάδας, το οποίο προχωρά πέρα από την κυρίαρχη θεώρηση του αξιολογικού έργου ως μέσου ελέγχου και διαπίστωσης: το κέντρο βάρους στην περίπτωση αυτή μετατοπίζεται από το αποτέλεσμα στη διαδικασία, καθώς η επεξεργασία των αντλούμενων δεδομένων, με τη σωστή αξιοποίηση, δύνανται να βοηθήσουν τον διδάσκοντα-αξιολογητή να αναδιαμορφώσει κατάλληλα την παιδευτική διαδικασία<sup>7</sup>.

Ιδιαίτερα σημαντική γίνεται η αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη διδασκαλία-εκμάθηση της ξένης γλώσσας (στην περίπτωσή μας της Ιταλικής), όπου καθοριστικής σημασίας είναι η οικοδόμηση της μάθησης με προοδευτικό τρόπο (δεν είναι δυνατόν να προχωρήσει ο διδασκόμενος σε υψηλότερο επίπεδο εάν δεν έχει κατακτήσει γνώσεις του προηγούμενου επιπέδου), γεγονός το οποίο συχνά δημιουργεί την αναγκαιότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας (ως προς το περιεχόμενο, τα διδακτικά μέσα και υλικά, τις μαθησιακές διαδικασίες, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα) και την προσαρμογή της στα δεδομένα της εκάστοτε εκπαιδευτικής ομάδας.

Ενώ, όμως, η *διαμορφωτική αξιολόγηση* έχει αναπτυχθεί σημαντικά σε θεωρητικό επίπεδο, εμφανίζει δυσκολίες όσον αφορά την εφαρμογή της από Έλληνες εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, σε αντίθεση με την *τελική αξιολόγηση* η οποία «έχει πολύ μεγαλύτερο εύρος»<sup>8</sup>. Και παρά τις προσπάθειες που έχουν επανειλημμένως καταβληθεί για την εφαρμογή σύγχρονων μορφών αξιολόγησης (τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών), στη χώρα μας εξακολουθεί, μέχρι τις μέρες μας, να επικρατεί η παραδοσιακή πρακτική για την αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας, η οποία περιορίζεται στην αποτίμηση του αποτελέσματος και στην αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους. Έτσι, «ενώ σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών φαίνεται να υιοθετείται η σύγχρονη αξιολογική πρακτική που προσεγγίζει την αξιολόγηση όχι ως διαπιστωτική πράξη, αλλά ως μαθησιακή, διδακτική και αναστοχαστική διαδικασία με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και της μαθήτριας, στην Ελλάδα η “άλλη” «αντίληψη για την αξιολόγηση περιορίζεται σε μεμονωμένες προσπάθειες και σε προαιρετική βάση»<sup>9</sup>. Ακόμα και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διαπιστώνεται ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση εντοπίζεται στους οδηγούς σπουδών των σχολών μόλις από την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα και, μολονότι μοιάζει να έχει καθιερωθεί πλέον ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος, στον πανεπιστημιακό χώρο της πατρίδας μας «βρίσκει κανείς μόνο ίχνη διδασκαλίας και έρευνας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης»<sup>10</sup>.

---

7 Scriven, M. (1967), The methodology of evaluation. In: R.W. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven (eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*, vol.1, Chicago: Rand McNally, p.p. 39 sgg.

8 Ρεκαλίδου, Γ. (2011), *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*, Αθήνα: Πεδίο, σ. 84. Σύμφωνα με τον *Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό*, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (τεύχος Α', Αθήνα: Υπ.Π.Ε.Θ. ΙΕΠ, 2017, σ. 9).

9 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017), *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό*, τεύχος Α', Αθήνα: Υπ.Π.Ε.Θ., σ. 9.

10 Κωνσταντίνου Χ. (2011 [2010]), Πρόλογος. Στο: Ρεκαλίδου, Γ., *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*, Αθήνα: Πεδίο, σ. 11.

#### **4. Αξιολογώντας διαμορφωτικά στο “μάθημα των ιταλικών”**

Στο πλαίσιο του μαθήματος της *Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας* που διεξάγεται στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Κρήτης με έδρα το Ρέθυμνο, η διδάσκουσα, Δρ. Αθανασία Δρακούλη, ενσωματώνει τη διαμορφωτική αξιολόγηση αδιαλείπτως στην παιδευτική διαδικασία. Για τον λόγο αυτόν, ο τελικός βαθμός, του εξαμήνου για κάθε φοιτητή εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο εξατομικευμένης αξιολόγησης όπου η σύγκριση και η επακόλουθη αποτίμηση διενεργούνται αποκλειστικά ανάμεσα στην επίδοση του ίδιου του διδασκόμενου και των δυνατοτήτων του. Λαμβάνονται σοβαρά υπόψη<sup>11</sup>, μεταξύ άλλων, η προθυμία συστηματικής παρακολούθησης, η προσπάθεια που καταβάλει ο κάθε διδασκόμενος, η συνέπειά του, η ενεργητική συμμετοχή και οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει τόσο μέσα στην τάξη όσο και σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις που διεξάγονται στο πλαίσιο του μαθήματος πέραν των διδακτικών ωρών.

Κυρίαρχη λειτουργία όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι: α. η διάγνωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας, β. η αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο ο κάθε διδασκόμενος διαχειρίζεται τις διδαχθείσες γνώσεις, και γ. η επαλήθευση του βαθμού των εκμάθησεων οι οποίες έχουν κατακτηθεί από το σύνολο των διδασκόμενων αναφορικά με την Ιταλική Γλώσσα και τα ειδικά λεξιλόγια της (Ορολογία), σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Επιδιώκεται, έτσι, διαρκώς η βελτίωση των διαδικασιών τόσο της διδασκαλίας όσο και της εκμάθησης της γλώσσας στόχου και η όσο το δυνατόν σφαιρικότερη (προσωπική και κοινωνικο-επαγγελματική) ανάπτυξη των φοιτητών.

Η διδάσκουσα, στο πλαίσιο της επιδίωξης μιας συνεχούς βελτίωσης των διαδικασιών της διδασκαλίας και της εκμάθησης της Ιταλικής γλώσσας στο σύνολό της, κατά το χειμερινό εξάμηνο του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους (2019/2020), προτείνει σε ομάδα φοιτητών που παρακολουθούν συστηματικά το δεύτερο επίπεδο του μαθήματος *Ιταλική Γλώσσα και Ορολογία (A1+/A2)* την συνειδητά ενεργή συμμετοχή τους στη διεξαγωγή πιλοτικής εφαρμογής διαμορφωτικής αξιολόγησης με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ως περαιτέρω “εργαλείο” αποτίμησης της παιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από μια διεξοδική συζήτηση στην τάξη αναλύθηκαν αφενός η ωφελιμότητα της προτεινόμενης εφαρμογής της σύγχρονης αυτής εναλλακτικής αξιολογικής προσέγγισης στο “μάθημα των ιταλικών” και, αφετέρου, η σημαντικότητα της ενεργητικής συμμετοχής των διδασκόμενων στο εγχείρημα αυτό, ως μέσο επίτευξης: α. αποτελεσματικότερης εκμάθησης της γλώσσας-στόχου, β. συχνότερης αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας (και μετά το πέρας των ωρών των δια ζώσης εκπαιδευτικών συναντήσεων) και γ. ουσιαστικότερης διασύνδεσης των (κατά βάση θεωρητικών) σπουδών που παρέχονται

---

11 Πιο συγκεκριμένα, αποτιμούνται: 1. οι εργασίες τις οποίες οι διδασκόμενοι πραγματοποιούν, προφορικά ή γραπτά, στην κάθε εκπαιδευτική συνάντηση μέσα στην τάξη (αναφορικά με τα κυριότερα σημεία των προηγούμενων ενοτήτων)· 2. η επίδοσή τους κατά τα μαθήματα ανακεφαλαιωτικού χαρακτήρα στην αρχή κάθε νέας εκπαιδευτικής συνάντησης (για το περιεχόμενο του προηγούμενου μαθήματος) ή/και στο τέλος δύο-τριών γενικών ενοτήτων· 3. οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης ή/και αξιολόγησης του διδασκόμενου από τους συμφοιτητές-παρακολουθούντες του μαθήματος κατά τη διάρκεια κάθε εκπαιδευτικής συνάντησης· 4. η αξιολόγηση του “φακέλου” εργασιών του διδασκόμενου ο οποίος απαρτίζεται από εργασίες και δραστηριότητες που υλοποιούν οι διδασκόμενοι κατά τη μελέτη τους στο σπίτι και οι οποίες, στη συνέχεια, συζητούνται κατά την ώρα του μαθήματος και, ενίοτε, παρουσιάζονται δημοσίως από τους διδασκόμενους-αξιολογούμενους στα πλαίσια ανοιχτών εκδηλώσεων του μαθήματος.

στην τάξη με την κοινωνικο-επαγγελματική πραγματικότητα<sup>12</sup>.

Αποτέλεσμα όλης αυτής της διεργασίας ήταν η από κοινού απόφαση άμεσης εφαρμογής του εγχειρήματος και η οικειοθελής συμμετοχή, με ιδιαίτερη προθυμία και άφθονη διερευνητική διάθεση, και των 41 τακτικά παρακολουθούντων φοιτητών του μαθήματος. Η συζήτηση, όντως, τηρούσε κάποιες από τις βασικότερες προϋποθέσεις που ωθούν τους (ενήλικους κυρίως) διδασκόμενους στην ενεργή και πρόθυμη συμμετοχή τους: α. την εμπλοκή των εμπειριών τους στη μαθησιακή διαδικασία, β. την προετοιμασία των ίδιων και της νοητικής τους πρόθεσης για μάθηση και γ. την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ως μέλη μιας εκπαιδευτικής ομάδας<sup>13</sup>.

### **5. Αξιοποιώντας τα ψηφιακά “(πολυ)εργαλεία” στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο “μάθημα των ιταλικών”**

Το εν λόγω εγχείρημα αποφασίστηκε να υλοποιηθεί με την αξιοποίηση ψηφιακών “εργαλείων” (συσκευών και καταγραφών σε υλικό). Σημαντικό ρόλο στην απόφαση αυτή διαδραμάτισαν:

- η πεποίθηση της διδάσκουσας ότι οι υιοθετούμενες μέθοδοι, τεχνικές, στρατηγικές και τα επιλεγόμενα μέσα και υλικά στο παιδευτικό εγχείρημα (και, κατά συνέπεια, και στην αξιολογική διαδικασία), επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα μάθησης των διδασκόμενων, καθώς και τη στάση τους απέναντι στη μάθηση. Υπό το φως αυτής της διαπίστωσης η κατάλληλη εφαρμογή των σωστά επιλεγμένων ψηφιακών “(πολυ)εργαλείων” και των εξαιρετικών τους φυσικών ιδιοτήτων στην εν λόγω διαμορφωτική αξιολογική διαδικασία της Ιταλικής γλώσσας, μόνο επιτυχή αποτελέσματα θα μπορούσε να επιφέρει: η αυθεντικότητα, η πολυτροπικότητα και η πολυαισθηριακότητα του προσφερόμενου ψηφιακού υλικού και η δυνατότητα προσαρμογής του στις ιδιαίτερες συνθήκες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας, η δυνατότητα λήψης, επεξεργασίας και αξιολόγησης σύνθετων δεδομένων με διαφορετικούς τρόπους, η πρόσβαση σε νέες μορφές μάθησης, η εμπλοκή των συμμετεχόντων φοιτητών σε διαδικασίες μάθησης, διερεύνησης, επικοινωνίας, διάδρασης και συνεργασίας μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα, η ανάληψη ρόλων για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος, ο βιωματικός χαρακτήρας προσέγγισης της μάθησης και η καλλιέργεια της ικανότητας για αυτοδιαχείριση της πορείας προς την κατάκτηση της γνώσης, αποτελούν μόνο κάποια από τα εξαιρετικά οφέλη που η κατάλληλη ενσωμάτωση των μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας θα μπορούσε να προσφέρει στους συμμετέχοντες στο πιλοτικό αυτό αξιολογικό εγχείρημα<sup>14</sup>.
- το γεγονός ότι η πλειοψηφία των νέων ανθρώπων (και όχι μόνο) έχουν συνδέσει τα μέσα των σύγχρονων τεχνολογιών με ευχάριστες καταστάσεις (ψυχαγωγίας και ξενοιασιάς), με αποτέλεσμα να μειώνεται το άγχος που συχνά οι διδασκόμενοι-αξιολογούμενοι βιώνουν κατά τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ελέγχου και αξιολόγησης<sup>15</sup>.

---

12 Διασύνδεση η οποία υπαγορεύεται από την ανάδυση νέων κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών αναγκών επικοινωνίας με αλλόγλωσσους ομιλητές.

13 Jackson, L., Caffarella, R.S. (1994), *Experiential learning: a new approach*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

14 Δρακούλη Α. (2020), Περί αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας σε εθνικό επίπεδο. Στο: C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης, τεύχ. Ιανουάριου 2020, σ. 15.

15 Μηλιώνη, Γ., Δρακούλη, Α., Μαμιδάκη Σ., (2011) Διδακτική πρόταση αξιοποίησης της Δορυφορικής Τηλεόρασης στη διαδικασία εκμάθησης της Ιταλικής ως Ξένης Γλώσσας στην Ελληνική Εκπαίδευση, στο Παναγιωτακόπουλος Χ. Θ. (επιμ.), *Ένταξη και Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαιδευτική*

- το πλεονέκτημα ότι η ενασχόληση των φοιτητών με το αξιολογικό υλικό μπορεί να λάβει χώρα, μέσω οποιασδήποτε ψηφιακής συσκευής η οποία διαθέτει σύνδεση με το διαδίκτυο, από οποιονδήποτε χώρο και σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή·
- η δημιουργία συνθηκών που διασυνδέουν τη θεωρητική κατάρτιση της υπό εκμάθησης γλώσσας η οποία λαμβάνεται στα πανεπιστημιακά έδρανα με την έμπρακτη εφαρμογή της η οποία απαιτείται από τον διδασκόμενο στην συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνικο-επαγγελματική πραγματικότητα.

Ιδανικό για να υποστηρίξει το πιλοτικό μας εγχείρημα φάνηκε να είναι ένα εκπαιδευτικό ιστολόγιο [blog] στοχευμένο στην αξιολόγηση, το οποίο αξιοποιεί κάποια από τα πιο δημοφιλή εργαλεία του *web 0.2*, εύκολα προσβάσιμα και επεξεργάσιμα από τον οποιοδήποτε μέσω ενός κομπιούτερ ή άλλης υπολογιστικής συσκευής με σύνδεση στο διαδίκτυο: α. λογισμικό *Hotpotatoes 6.0* (για τη δημιουργία των αξιολογούμενων δραστηριοτήτων και των ερωτήσεων), β. το *Λεξικό της Google* (για την αναζήτηση “άγνωστων” λέξεων και όρων) και γ. ένα *chat* (για τη μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας συνομιλία και συνεργασία)<sup>16</sup>.

## **6. Η αναγκαιότητα του εκ των προτέρων σχεδιασμού της αξιολόγησης**

Για να είναι επιτυχής μία αξιολογική διαδικασία, ως τμήμα της ευρύτερης παιδευτικής πράξης, πρέπει να έχει σχεδιαστεί, εκ των προτέρων, με επιμέλεια, προσοχή και μεθοδικότητα, βάσει αρχών που αποβλέπουν στην επιτυχή και αποτελεσματική διεξαγωγή και έκβαση και των επιμέρους τμημάτων και του συνόλου του εγχειρήματος.

Ας φανταστούμε τον διδάσκοντα (της Ιταλικής γλώσσας στην περίπτωση μας) τον οποίο θα διεξάγει την αξιολογική διαδικασία ως τον καπετάνιο ενός πλοίου που ξεκινάει να πραγματοποιήσει ένα ταξίδι για το οποίο ο ίδιος ελάχιστα γνωρίζει, καθώς πριν την αναχώρηση δεν έχει προνοήσει να καθορίσει ένα συγκεκριμένο σχέδιο πορείας. Είναι βέβαιο ότι, για οτιδήποτε το δυσλειτουργικό συμβεί κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, ο διδάσκων-αξιολογητής/“καπετάνιος” που δεν έχει φροντίσει να οργανώσει και να προγραμματίσει την πορεία του εγχειρήματος, θα πρέπει να στηριχθεί στον αυτοσχεδιασμό της στιγμής, γεγονός που δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι θα αποδώσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα<sup>17</sup>.

Η έλλειψη ή η προβληματική οργάνωση της αξιολογικής διαδικασίας, σε επίπεδο στοχοθεσίας, υποδομής, συντονισμού και καταλληλότητας μέσων, υλικών και οργάνων προκαλεί αναμφίβολα απογοήτευση στους συμμετέχοντες και οδηγεί σε απώλεια ενδιαφέροντος, αδιαφορία ή ακόμα και σε άρνηση συμμετοχής. Η ύπαρξη, αντιθέτως, ενός “καλού” σχεδίου δράσης αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια

---

*Διαδικασία*, Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011, Πάτρα: Έκδοση Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 536.

16 Κλεισαρχάκης, Μ., Δρακούλη, Α. (2019), Εφαρμογή της διερευνητικής αξιολόγησης στη διδασκαλία-εκμάθηση της ιταλικής ως ξένης γλώσσας με τη συνεισφορά των “εργαλείων” των νέων τεχνολογιών: ο σχεδιασμός και τα πρώτα βήματα μίας μελέτης περίπτωσης, Εισήγηση. Στο: *28ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Αγωγή Υγείας, Κοινωνική και Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή* (Πάτρα, 6-8 Δεκεμβρίου 2019).

17 Milioni, G., Drakouli, A. (2019), L'importanza della progettazione dei programmi dell'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera (pianificazione a lungo termine) nel processo educativo. In: *L'italianistica nel terzo millennio*, Atti del Convegno Internazionale (Skopje 27-28 settembre 2019) (in stato di pubblicazione), Skopje: Universitë “SS. Cirillo e Metodio di Skopje, p. 2.



του διδάσκοντα-αξιολογητή το οποίο του επιτρέπει: α. να επιλέγει εγκαίρως και να επαναπροσδιορίζει, αναλόγως και ανά πάσα στιγμή, την πορεία της αξιολογικής διαδικασίας και τις επιμέρους εκφάνσεις της και β. να αποφύγει ουσιώδεις παραλείψεις, ασάφειες, παρανοήσεις, αδιευκρίνιστα σημεία, και ανιαρές επαναλήψεις που αποτελούν σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες για την αξιολογική, αλλά και για την παιδευτική διαδικασία. Ο έγκαιρος και μεθοδικός σχεδιασμός της αξιολογικής διαδικασίας επίσης προσδίδει σταθερότητα και ασφάλεια για τα επιμέρους βήματα τόσο στον διδάσκοντα-αξιολογητή όσο και στους διδασκόμενους-αξιολογούμενους.

## 7. Οι σκοποί και στόχοι του πιλοτικού αξιολογικού εγχειρήματος

Η εν λόγω πιλοτική αξιολογική διαδικασία σκοπεύει: α. στην αποτίμηση των δεξιοτήτων κατανόησης (προφορικού και γραπτού λόγου) και παραγωγής (γραπτού λόγου) και β. στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κατάκτηση των επιδιωκόμενων διδακτικών-μαθησιακών στόχων εκ μέρους του συνόλου των διδασκόμενων-αξιολογούμενων, οι οποίοι συνίσταντο:

- στην εμπέδωση των βασικότερων σημείων της διδαχθείσας ύλης τόσο στην Ιταλική γλώσσα όσο και στην ιταλική ορολογία (ειδικά λεξιλόγια).
- στην αποτίμηση των γνώσεων (λεξιλογίου, γραμματικής, συντακτικού, ορθογραφίας) που έχουν αποκτηθεί.
- στον προσδιορισμό των “επικοινωνιακών” δεξιοτήτων που έχουν αναπτυχθεί.
- στη διερεύνηση των στάσεων που διέπουν τους συμμετέχοντες αναφορικά με την υπό μελέτη γλώσσα, τη μάθηση γενικότερα, την αξιολογική διαδικασία στο πλαίσιο των σπουδών τους, καθώς και τα μέσα των σύγχρονων τεχνολογιών στην καθημερινότητά τους.
- στην ενεργοποίηση εντονότερης συμμετοχής των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας και σε εκφάνσεις της παιδευτικής διαδικασίας, όπως η αξιολόγηση, οι οποίες, θεωρούνται από πολλούς “δύσκολες”, “αρνητικές”, ως και “απεχθείς”.
- την ενδυνάμωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας των συμμετεχόντων φοιτητών μεταξύ τους και με τη διδάσκουσα.

## 8. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αξιολογικού τεστ

Για όλους τους παραπάνω λόγους το αξιολογικό τεστ αποφασίζεται:

- αναφορικά με τη μορφή του: να είναι γραπτό, τόσο για να περιορίζεται το άγχος των διδασκόμενων-αξιολογούμενων (κατά τη γραπτή επικοινωνία δεν υπάρχει άμεση διάδραση αξιολογητή-αξιολογούμενου), όσο και για να προσφέρει όσο χρόνο επεξεργασίας των δεδομένων απαιτείται από τον κάθε συμμετέχοντα.
- αναφορικά με την έκτασή του: να σύντομο, ώστε να μην κουράζει.
- αναφορικά με το περιεχόμενό του: να απαρτίζεται από υλικό που θα στοχεύει στην ικανοποιητική κάλυψη των εκπαιδευτικών “αναγκών” τους, όπως α) κείμενα διαφόρων ειδών (μονοτροπικά, πολυτροπικά, απλού/καθημερινού λόγου και ορολογίας) τα οποία θα πραγματεύονται θέματα διδαγμένα, ενδιαφέροντα και ωφέλιμα για τους διδασκόμενους-αξιολογούμενους (παρμένα από τους τομείς των σπουδών τους) και β) δραστηριότητες-δοκιμασίες ποικίλης τυπολογίας, κατάλληλες για το συγκεκριμένο

επίπεδο γλωσσομάθειας και ανάλογες με αυτές που “δουλεύτηκαν” κατά τις εκπαιδευτικές συναντήσεις (για αν επιτευχθεί καλύτερη αφομοίωση των διδαχθέντων θεωρητικών γνώσεων).

- αναφορικά με τον βαθμό δυσκολίας: να περιλαμβάνει δραστηριότητες-δοκιμασίες, ποικίλης και, ει δυνατόν, διαβαθμισμένης δυσκολίας.
- αναφορικά με τον τρόπο βαθμολόγησης: να αποτιμά, όχι μέσω (αναλυτικών) ποιοτικών περιγραφών ως είθισται στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης<sup>18</sup>, αλλά με βαθμολόγηση, καθώς θεωρούμε ότι, όταν ο βαθμός στοχεύει αδιαλείπτως στην ανάπτυξη των διδασκομένων και εφαρμόζεται καταλλήλως, με διαπιστωτικό και όχι κυρωτικό χαρακτήρα, όπως στην περίπτωσή μας, αποτελεί εξαιρετικό παιδαγωγικό “εργαλείο «(κίνητρο βελτίωσης της απόδοσης και ερέθισμα για περαιτέρω δράση των διδασκομένων)<sup>19</sup>.

## 9. Τα πρώτα “βήματα «του πιλοτικού αξιολογικού εγχειρήματος

Οι 41 φοιτητές που εθελοντικά συμμετέχουν στο πιλοτικό αξιολογικό εγχείρημα με την αξιοποίηση των μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας κατάγονται από μέρη όλης της Ελλάδας και φοιτούν σε διάφορες Σχολές και Τμήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο), στη μεγάλη πλειοψηφία τους, όμως, είναι εγγεγραμμένοι στα διάφορα τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής. Στις υποχρεώσεις τους αναφορικά με το πιλοτικό εγχείρημα περιλαμβάνονται:

- η συμπλήρωση, ατομικά από τον/την καθένα/καθεμία φοιτητή/τρια, ενός (επαναληπτικού χαρακτήρα) τεστ που θα αναρτηθεί σε εκπαιδευτικό ιστολόγιο με ελεύθερη πρόσβαση το οποίο θα δημιουργηθεί ειδικά στα πλαίσια του πιλοτικού εγχειρήματος.
- η μεταξύ τους συνεργασία (αλλά και με τη διδάσκουσα) μέσω γραπτών ηλεκτρονικών μηνυμάτων ή του *chat* που περιλαμβάνεται στο *blog* αναφορικά με κάθε απορία, μαθησιακό κενό ή/και δυσκολία που θα προκύψει.
- η συμπλήρωση δύο ερωτηματολογίων (του πρώτου πριν, του δεύτερου μετά τη συμπλήρωση του αξιολογικού τεστ στο *blog*) τα οποία θα βοηθήσουν: α. στη σκιαγράφηση του μαθησιακού προφίλ των συμμετεχόντων, β. την κατανόηση των στάσεων και των προτιμήσεών τους και γ. στη συλλογή πολύτιμων πληροφοριών αναφορικά με τα ζητούμενα στα οποία καλείται να δώσει απαντήσεις το εν λόγω πιλοτικό αξιολογικό εγχείρημα.
- η ενεργητική τους συμμετοχή καθόλη τη διάρκεια της πιλοτικής αξιολόγησης, καθώς και κατά την παρουσίαση στην τάξη των δεδομένων που θα προκύψουν από το συγκεκριμένο εγχείρημα<sup>20</sup>.

## 10. Προσδοκώμενα οφέλη του πιλοτικού εγχειρήματος

---

18 Cizek, G.J. (2010), An Introduction to Formative Assessment. In: H.L. Andrade & G.J. Cizek (eds.), *Handbook of Formative Assessment*, New York: Routledge Taylor & Francis Group, p.p. 4 sgg.

19 Βλ. και Βεκ, Χ. (1987), Αξιολόγηση και Βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Σύγχρονη Τέχνη, σ.σ. 7-8.

20 Με την ολοκλήρωση όλων των σταδίων της πιλοτικής διαδικασίας οι υπογράφωντες το παρόν άρθρο συντονιστές του αξιολογικού εγχειρήματος θα φροντίσουν για την καταγραφή, την ανάλυση και την (ποσοτική και ποιοτική) αποτύπωση των στοιχείων και δεδομένων που θα προκύψουν.

Μέσα από το αξιολογικό αυτό εγχείρημα επιδιώκεται να υπάρξουν ποικίλα και σημαντικά οφέλη και για τη διδάσκουσα-αξιολογήτρια και για τους διδασκόμενους-αξιολογούμενους και για την αξιολογική-παιδαγωγική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό το αξιολογικό εγχείρημα:

**Οι διδασκόμενους** προβλέπεται: α. να επαναλάβουν και να εμπεδώσουν καλύτερα τα κυριότερα γλωσσολογικά σημεία που διδάχθηκαν σε προηγούμενες ενότητες· β. να διαπιστώσουν τυχόν ελλείψεις τους, είτε αναφορικά με την κατάκτηση της διδαχθείσας ύλης, είτε με τον τρόπο που ο καθένας κατακτά τη γνώση· γ. να επαναπροσδιορίσουν προτιμήσεις, στάσεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές αναφορικά με τις λειτουργίες της μάθησης, της αξιολόγησης και της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία· δ. να συνεργαστούν μεταξύ τους και με τη διδάσκουσα για τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων, με τρόπο ώστε να ωφεληθούν και ο καθένας μεμονωμένα και όλοι μαζί ως ομάδα· ε. να καταστούν ικανοί να εκτιμούν κάθε φορά κριτικά τις επιδόσεις που πέτυχαν<sup>21</sup>· στ. να μάθουν να επιδιώκουν μια όλο και εκτενέστερη και πληρέστερη “κατάκτηση” του μελετώμενου γνωστικού αντικειμένου, στην περίπτωση μας της *Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας*·

**Η διδάσκουσα**, όπως και κάθε καθηγητή/τρια της ιταλικής (ή άλλης ξένης) γλώσσας, θα έχει τη δυνατότητα: α. να παρακολουθεί την πορεία και τα αποτελέσματα του διδακτικού-μαθησιακού έργου και σε απόσταση χρόνου από την “παράδοση” στην τάξη· β. να αντλεί και να αναλύει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τα λειτουργικά σημεία της παιδευτικής διαδικασίας την οποία συντονίζει, καθώς και τυχόν ελλείψεις και “τρωτά” σημεία και να προβαίνει σε αναπροσαρμογές και διορθωτικές κινήσεων όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, γ. να ενισχύσει τα “δυνατά «σημεία των διδασκόμενων-αξιολογούμενων και να αναδεικνύει δυνατότητες που δεν έχουν αξιοποιηθεί επαρκώς· δ. να ενισχύσει το αρχικό κίνητρο των διδασκόμενων καθώς και όλα χαρακτηριστικά τους που ευνοούν τη μάθηση (ενθουσιασμό, προσοχή, επιμέλεια, εργατικότητα,...) και να τους παρακινήσει για περαιτέρω δραστηριότητες/δράσεις και ακόμα καλύτερες επιδόσεις· στ. να βελτιώσει περαιτέρω την μεταξύ τους επικοινωνία·

**Η αξιολογική διαδικασία** ως επιμέρους πτυχή του παιδευτικού έργου: α. διανθίζεται με σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, τεχνικές και στρατηγικές υλοποίησης· β. ανανεώνεται με ό,τι πιο νέο υπάρχει σε μέσα, όργανα και υλικά· γ. εκσυγχρονίζεται ώστε να εκπαιδεύει καλύτερα στις σύγχρονες κοινωνιο-επαγγελματικές ανάγκες.

## 11. Εν κατακλείδι...

Μέσα από τον σχεδιασμό και τα πρώτα “βήματα «της αξιολογικής εφαρμογής με τη συνεισφορά των μέσων της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας η οποία λαμβάνει χώρα στην “τάξη των ιταλικών” στο Πανεπιστήμιο Κρήτης κατά το χειμερινό εξάμηνο του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους (2019/2020), διαπιστώνονται σημαντικά δεδομένα τα οποία αφορούν τη βελτίωση της αξιολογικής και, κατ’ επέκταση της παιδευτικής

---

21 Honecker όπως αναφέρεται στον Βεκ, Χ. (1987 [1985]), *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύγχρονη Τέχνη, σ.σ.18-19.

διαδικασίας για το “μάθημα των ιταλικών”. Τα δεδομένα αυτά, τα οποία, μπορούν να ισχύσουν για τη διδασκαλία-εκμάθηση οποιασδήποτε γλώσσας διδάσκεται ως ξένης, συνοψίζονται ως εξής: Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την “επιτυχή” μάθηση είναι η συνειδητοποίηση, πρωτίστως εκ μέρους του διδάσκοντα, της ωφελιμότητας της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ως εξαιρετικού “εργαλείου” εναλλακτικής διαδικασίας αποτίμησης τόσο της διδακτικής όσο και της μαθησιακής πορείας. Η επίγνωση αυτών των δυνατοτήτων οδηγούν:

- α. στην αποστασιοποίηση από αρνητικές στάσεις και περιοριστικές πεποιθήσεις απέναντι στην αξιολογική διαδικασία,
- β. στην αποδοχή της αξιολόγησης ως βασικό συστατικό αναβάθμισης και βελτίωσης της παιδευτικής λειτουργίας
- γ. στην εφαρμογή δράσεων που άπτονται των σύγχρονων αξιολογικών προσεγγίσεων, τεχνικών και διαδικασιών.

Στη συνέχεια, μέσα από αυτές τις διεργασίες, ο διδάσκων, ως κύριος διαχειριστής της παιδευτικής λειτουργίας που επιδιώκει τη διαρκή βελτίωση τόσο της διδακτικής όσο και της μαθησιακής διαδικασίας, καθίσταται ικανότερος στο να παρακινήσει τους διδασκομένους τους να μετέχουν στην παιδευτική λειτουργία ως ενεργητικοί συμπρωταγωνιστές της μαθησιακής διεργασίας και πρόθυμοι συνεργάτες ακόμα και σε “δύσκολες «και αρνητικά νοηματοδοτημένες διεργασίες όπως η αξιολόγηση.

Στο κοπιώδες, αλλά και ιδιαίτερα σαγηνευτικό αυτό εγχείρημα, δύνανται να προσφέρουν ιδιαίτερη βοήθεια:

- από τη μία η αξιοποίηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας και το εξαιρετικό υλικό τους σε συσκευές και καταγραφές σε ψηφιακό υλικό (*hardware* και *software*), και
- από την άλλη η εκ των προτέρων υλοποίηση ενός επιμελούς σχεδιασμού κάθε επιμέρους έκφρασης, αλλά και του συνόλου του αξιολογικού-παιδευτικού έργου.

Τα πολύτιμα αυτά “εργαλεία «θα αποτελέσουν σημαντικούς αρωγούς στα χέρια του διδάσκοντα έτσι ώστε να μπορεί να προβαίνει, ανά πάσα στιγμή, σε επαναπροσδιορισμό της αξιολογικής-παιδευτικής διαδικασίας προς όφελος μιας συνεχώς εξελισσόμενης φοιτητοκεντρικής/μαθητοκεντρικής μάθησης.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρσαμίδου, Α., Ρέζ, Γ. (2007), Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο: *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, (Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2007), (υπό δημοσίευση), σς. 1-10.
- Βεκ, Χ. (1987), *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύγχρονη Τέχνη.
- Γεωργογιάννης, Π. (2013), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α' / β'βάθμιας και Β' / β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο*, Πάτρα: [χ.έκδ.].
- Δρακούλη Α. (2020), Περί αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας σε εθνικό επίπεδο. Στο: C.V.P. Παιδαγωγικής

- & Εκπαίδευσης, τεύχ. Ιανουάριου 2020, σ.σ. 1-23.
- Μηλιώνη, Γ., Δρακούλη, Α., Μαμιδάκη Σ., (2011) Διδακτική πρόταση αξιοποίησης της Δορυφορικής Τηλεόρασης στη διαδικασία εκμάθησης της Ιταλικής ως Ξένης Γλώσσας στην Ελληνική Εκπαίδευση, στο Παναγιωτακόπουλος Χ. Θ. (επιμ.), *Ένταξη και Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, (Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011), Πάτρα: Έκδοση Πανεπιστημίου Πατρών, σ.σ. 533-543.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2017), Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό, τεύχος Α', Αθήνα: Υπ.Π.Ε.Θ.
- Κλεισαρχάκης, Μ., Δρακούλη, Α. (2019), Εφαρμογή της διερευνητικής αξιολόγησης στη διδασκαλία-εκμάθηση της ιταλικής ως ξένης γλώσσας με τη συνεισφορά των “εργαλείων” των νέων τεχνολογιών: ο σχεδιασμός και τα πρώτα βήματα μίας μελέτης περίπτωσης, Εισήγηση. Στο: 28ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Αγωγή Υγείας, Κοινωνική και Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή (Πάτρα, 6-8 Δεκεμβρίου 2019).
- Κωνσταντίνου Χ. (2011 [2010]), Πρόλογος. Στο: Ρεκαλίδου, Γ., Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;, Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 11-12.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011), Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;, Αθήνα: Πεδίο.

## Ξενογλώσση

- Cizek, G.J. (2010), An Introduction to Formative Assessment. In: H.L. Andrade & G.J. Cizek (eds.), *Handbook of Formative Assessment*, New York: Routledge Taylor & Francis Group, p.p. 3-17.
- Glasman N.S., Nevo D. (1988), *Evaluation in Decision Making. The case of school administration*, Boston: Kluwer Academic.
- Jackson, L., Caffarella, R.S. (1994), *Experiential learning: a new approach*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Milioni, G., Drakouli, A. (2019), L'importanza della progettazione dei programmi dell'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera (pianificazione a lungo termine) nel processo educativo. In: L'italianistica nel terzo millennio, Atti del Convegno Internazionale (Skopje 27-28 settembre 2019) (in stato di pubblicazione), Skopje: Universitë “SS. Cirillo e Metodio «di Skopje, p.p. 1-12.
- Scriven, M. (1967), The methodology of evaluation. In: R.W. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven (eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*, vol.1, Chicago: Rand McNally, p.p. 39-83.

## **Σύγκριση σχολικής επίδοσης μεταναστών μαθητών με γηγενείς συμμαθητές τους**

*Κουτσαντώνη Παρασκευή*

### **Περίληψη**

Με τη σχολική επίδοση καθορίζεται ο βαθμός επιτυχίας στους σκοπούς της μάθησης και επηρεάζεται η σχολική ζωή. Η σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών συγκρινόμενη με αυτή των γηγενών συμμαθητών τους είναι σε γενικές γραμμές χαμηλότερη.

Η παρούσα εργασία εξετάζει συγκριτικά τη σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Ειδικότερα παρουσιάζονται οι παράγοντες που συντελούν στη μειωμένη σχολική επίδοσή τους, καθώς και τα ερευνητικά δεδομένα που επιβεβαιώνουν τις χαμηλές επιδόσεις τους. Επισημαίνονται επίσης οι συνέπειες που συνεπάγεται η χαμηλή σχολική επίδοση για τους μετανάστες μαθητές και παρατίθενται οι προτάσεις για την αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που προωθούν ένα πλαίσιο μάθησης στο οποίο αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες και βελτιώνονται οι σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών. Η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βοηθά στην ομαλή ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με δυνατότητα αλληλεπίδρασης και συνεργατικότητας.

**Λέξεις-κλειδιά:** ελλειμματική επίδοση, σχολική διαρροή, διαπολιτισμικός προσανατολισμός

### **Attainment comparison of student refugees and their native counterparts**

#### **Abstract**

Educational attainment is a metric of how successful learning objectives are. Educational attainment of migrant children is poorer compared to native-born children. In a comparative design, the current study examines school attainment of migrant children compared to native-born children. Specifically, we establish that migrant children have poorer educational attainment compared to native-born children and we determine the factors that explain these poor learning outcomes. In addition, we highlight the consequences of poor attainment and make some suggestions regarding the educational tools that can be used in relevant interventions. Promoting multicultural education and individualised learning contributes to their smooth transition into the greek educational system and provides opportunities to engage in interactions and establish collaborations.

**Keywords:** poor educational attainment, school dropout, intercultural orientation

#### **1. Εισαγωγή**

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να επισημανθεί το υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας των μεταναστών μαθητών και η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης.



Οι επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι να παρουσιαστούν τα ερευνητικά δεδομένα που επιβεβαιώνουν τις χαμηλές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών, οι παράγοντες που συντελούν στην ελλειμματική επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σύγκριση με τους μαθητές μελών της πλειονότητας, καθώς επίσης και οι συνέπειες που προκύπτουν από αυτήν.

Η εργασία θα ολοκληρωθεί με την παρουσίαση των προτάσεων, που απορρέουν από τη συγκριτική θεώρηση των σχολικών επιδόσεων των μεταναστών μαθητών με τους ελληνικής καταγωγής συμμαθητές τους.

Έρευνες έχουν διεξαχθεί από ερευνητές αλλά και το Διεθνές πρόγραμμα PISA (Program for International Student Assessment) για την Αξιολόγηση των μαθητών Διεθνώς, υπό την αιγίδα του Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) ή Ο.Ε.Κ.Δ. (Organization for Economic Cooperation and Development). Στο πρόγραμμα PISA με ομάδα μαθητών 15 χρονών που αποτελούνται από γηγενείς μαθητές, μαθητές πρώτης γενιάς που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής και μαθητές που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα<sup>1</sup>, η Ελλάδα κατατάσσεται στις χώρες που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις από τη μέση επίδοση των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α.<sup>2</sup>.

## 2. Αποσαφήνιση όρων

### 2.1. Ο όρος «Σχολική Επίδοση»

Όπως αναφέρει ο Γεωργιογιάννης η σχολική επίδοση «σχετίζεται με τις απαιτήσεις, που έχει η διδασκαλία και τις προσπάθειες, που καταβάλλει ο μαθητής για να ανταποκριθεί σ' αυτές. Το αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών είναι η επίδοσή του»<sup>3</sup>. Ενώ ο Τουρτούρας αναφέρει πως η σχολική επίδοση «αφορά στη βαθμολογία ή τη γενικότερη αξιολόγηση των παιδιών σε επιμέρους αντικείμενα ή στη γενική επίδοση στο τέλος της κάθε τάξης, όπως αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς ή άλλους αξιολογητές κατά την πορεία των παιδιών στο σχολείο»<sup>4</sup>. Η σχολική επίδοση μπορεί να παρουσιάζεται με αριθμητική ή περιγραφική αξιολόγηση στους επιμέρους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή με μια συνολική αποτίμηση της επίδοσης στο τέλος κάθε διδακτικού έτους. Η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς της τάξης ή από εξωτερικούς αξιολογητές κατηγοριοποιεί τους μαθητές και προκαθορίζει τη σχολική εξέλιξη των μαθητών<sup>5</sup>.

---

1 Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004), Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, *Αθήνα*.

2 Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2011), Διερευνώντας τη σχέση μοναξιάς και της κοινωνικής δυσάρεσκειας με τη σχολική επίδοση σε αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.

3 Λυκίδη, Σ. Φ. (2012), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, σ. 15.

4 Λυκίδη, Σ. Φ. (2012), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, σ. 15.

5 Σακκούλης, Δ. (2015). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, *Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία*, Πανεπιστήμιο Πατρών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, σ.40.

## **2.2. Ο όρος «Γηγενείς μαθητές»**

Γηγενείς «είναι οι Έλληνες μαθητές, που κυριαρχούν στον γλωσσικό κώδικα της διδασκαλίας και της επικοινωνίας στη σχολική τάξη»<sup>6</sup>. Χαρακτηρίζονται ως γηγενείς οι μαθητές οι οποίοι είναι αυτόχθονες. Οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν ελληνική ιθαγένεια και η μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική<sup>7</sup>.

## **2.3. Ο όρος «Μετανάστης»**

Σύμφωνα με τον ορισμό των Ηνωμένων Εθνών «ως μετανάστης χαρακτηρίζεται το άτομο, που είναι μακριά από τη χώρα που γεννήθηκε ή από τη χώρα, που έχει την εθνικότητα ή υπηκοότητά της για περισσότερους από 12 μήνες»<sup>8</sup> Εγκαταλείπει τη χώρα του προκειμένου να εγκατασταθεί σε άλλη χώρα και συντρέχουν πολιτικοί ή οικονομικοί ή κοινωνικοί λόγοι. Οι νόμιμοι μετανάστες εισέρχονται και παραμένουν νόμιμα σε μια χώρα, καθώς η παρουσία τους έχει καταγραφεί από τις αρμόδιες αρχές και είναι εφοδιασμένοι με την απαιτούμενη άδεια παραμονής, ενώ οι παράνομοι μετανάστες εισέρχονται στη χώρα χωρίς τα νόμιμα ταξιδιωτικά έγγραφα<sup>9</sup>.

## **2.4. Ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»**

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί ένα πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον<sup>10</sup>. Είναι η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που ανακύπτουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες<sup>11</sup>. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση διέπεται από τις αρχές της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του διαπολιτισμικού σεβασμού και της απαλλαγής από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις<sup>12</sup>. Δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα στην οποία κυριαρχεί ο αμοιβαίος σεβασμός για την πολιτισμική ετερότητα. Στο πλαίσιο της υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή, την αλληλεγγύη, μεταξύ εθνικού και μειονοτικού πληθυσμού, μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και προσέγγισης<sup>13</sup>.

---

6 Πίγκα, Μ. (2009), Η μελέτη της αλληλεπίδρασης των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους, Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, σ.31.

7 Λυκίδη, Σ. Φ. (2012), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, σ.15.

8 Λυκίδη, Σ. Φ. (2012), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, σ.16.

9 Φουκίδου, Α. (2012), Ο μετανάστης μέσα από τα μάτια των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Τμήμα εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη, σ. σ, 15,16.

10 Κεσίδου, Α. (2008), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια εισαγωγή», στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ. 27.

11 Μάρκου, Γ. (1996), Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε, σ. 27

12 Νικολάου, Γ. (2011), Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές, Αθήνα: Πεδίο, σ.130.

13 Γεωργογιάννης, Π. (2009), Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα, Επιστημονική σειρά:

### 3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

#### 3.1. Παράγοντες που επιδρούν στην ελλειμματική σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών έναντι των γηγενών μαθητών

Σε αρκετές έρευνες που έχουν δώσει χρήσιμα ευρήματα παρατηρείται δυσκολία προσαρμογής των μαθητών που ο τόπος γέννησης αυτών και των γονέων τους ήταν διαφορετικός από τον τόπο υποδοχής λόγω κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών<sup>14</sup>, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μειωμένη σχολική απόδοση συγκριτικά με μαθητές μελών της πλειονότητας<sup>15</sup>.

Στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται προσπάθεια για την ομαλή ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο αλλά και στην κοινωνία γενικότερα<sup>16</sup>. Δημιουργείται μια συμπεριληπτική κουλτούρα στις σχολικές μονάδες με κοινούς υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές από την εκπαιδευτική κοινότητα<sup>17</sup>.

Όπως επισημαίνεται από τον Τουρτούρα<sup>18</sup> η εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών επηρεάζεται από το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδό τους, το οποίο συντελεί στη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα προέλευσης επιδρά καθοριστικά τη σχολική τους επίδοση. Όπως παρατίθεται στην έρευνα των Kim και Bryan (2017) οι γονείς των μαθητών με υψηλό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο θέτουν υψηλούς στόχους και με την οικονομική δυνατότητα που διαθέτουν, ενισχύουν την κατάσταση υψηλής επίδοσης. «*Το υψηλό κοινωνικό και πολιτισμικό status μειονοτικής ομάδας, σχετίζεται με την εμφάνιση καλύτερων επιδόσεων*»<sup>19</sup>. Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στερούνται διευκολύνσεων, όπως εξωσχολικά βιβλία, Η/Υ, σύνδεση με το διαδίκτυο και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανταπόκριση των σχολικών απαιτήσεων με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των συγκεκριμένων μαθητών από την εκπαίδευση. Όμως παρατηρήθηκε διαφορά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με τα ίδια κοινωνικοοικονομικά δεδομένα, όταν η Coleman πραγματοποίησε την έρευνά της<sup>20</sup>.

---

Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 5<sup>ος</sup>. Πάτρα, σ. 37.

14 Ρετάλη, Κ. (2013), Επίδοση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα: Ευρήματα και προκλήσεις, Στο: Π. Αγγελίδης, Χ. και Χατζησωτηρίου (Επιμ.), Διαπολιτισμικός Διάλογος Στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές, Αθήνα: Διάδραση.

15 Αγγελίδης, Π., Χατζησωτηρίου, Χ. (2013), Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές, Αθήνα: Διάδραση.

16 Δαμανάκης, Μ. (2005). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών

17 Σχίζα, Ι. (2014). Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση: ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου, και Κ. Ξενοφώντος, (Επιμ.) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Σαΐτα. σ. 96

18 Σακκούλης, Δ. (2015). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, σ. 40.

19 Γούνταρη, Θ. Δ. (2013), Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης στην Καλλονή Λέσβου, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας. Μυτιλήνη, σ. 36.

20 Λυκίδης, Σ. Φ. (2012), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, σ.41.

Επηρεάζει θετικά την επίδοση των μεταναστών μαθητών η συστηματική επικοινωνία των γονέων τους με το σχολείο που καλείται να δείχνει σεβασμό στην καταγωγή και την κουλτούρα τους<sup>21</sup>.

Η σχολική επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο επηρεάζεται από τη μορφωτική προέλευση των γονέων τους. Παρατηρείται συνάφεια του μορφωτικού επιπέδου των μεταναστών με τη σχολική επιτυχία<sup>22</sup>.

Επίσης ερευνητικά αποτελέσματα έχουν δείξει πως υπάρχει σχέση γλώσσας ομιλίας στο σπίτι με τη σχολική επίδοση, καθώς επηρεάζεται αρνητικά<sup>23</sup> η επίδοση των μεταναστών μαθητών στο σχολείο, όταν δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα διδασκαλίας αλλά τη μητρική γλώσσα<sup>24</sup>. Έχει διαπιστωθεί πως οι μετανάστες μαθητές που στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία κάνουν ευρέως χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής παρουσίασαν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από τους μαθητές που τον περισσότερο χρόνο μιλούν τη γλώσσα του τόπου καταγωγής τους<sup>25</sup>. Όμως ασκεί θετική επίδραση να διατηρούν οι μαθητές τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους και να μην την αντικαθιστούν με τη γλώσσα υποδοχής συνεισφέροντας τόσο με τις γλωσσικές τους ικανότητες όσο και με τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά στην ουσιαστικότερη κατανόηση των λειτουργιών της γλώσσας στα σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών τεκμηριώνουν την άποψη πως οι γλωσσικές μειονότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα σε σύγκριση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής καταλαμβάνουν υποδεέστερη θέση<sup>26</sup> το περιεχόμενο και τη γλώσσα που προσφέρεται στο σχολείο ευνοεί τους μαθητές της εθνικής καταγωγής που παρουσιάζουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις<sup>27</sup>.

Επιπλέον ο χρόνος που παραμένουν οι μετανάστες μαθητές στη χώρα που τους υποδέχτηκε είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοσή τους. Οι έρευνες πάνω στο θέμα αυτό έχουν δείξει πως οι μαθητές που συμμετείχαν λιγότερα χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής παρουσίαζαν πιο χαμηλή επίδοση<sup>28</sup>. Γίνεται σαφές πως όσο αυξάνεται ο χρόνος παραμονής των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη χώρα που βρίσκονται και διαμένουν τόσο προσφέρεται περισσότερος χρόνος και ευκαιρίες, ώστε να επιτευχθεί μια ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην

---

21 Σχίζα, Ι. (2014). Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση: ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου, και Κ. Ξενοφώντος, (Επιμ.) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Σαΐτα. σ. 98

22 Γελαστού, Ε. Π. (2006). Μετανάστευση και εκπαιδευτικές ανισότητες: Η περίπτωση της Λέσβου, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Μυτιλήνη, σ.34.

23 Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2011). Διερευνώντας τη σχέση μοναξιάς και της κοινωνικής δυσάρεσκειας με τη σχολική επίδοση σε αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές, Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

24 Αγγελίδης, Π., Χατζησωτηρίου, Χ. (2013), Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές, Αθήνα: Διάδραση.

25 Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004), Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης–Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, Αθήνα.

26 Σακκούλης, Δ. (2015), Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, σ. 41.

27 Λυκίδη, Σ. Φ. (2012), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, σ.44.

28 Αγγελίδης, Π., Χατζησωτηρίου, Χ. (2013), Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές, Αθήνα: Διάδραση.

εκπαιδευτική κουλτούρα και στο κοινωνικό περιβάλλον γενικότερα<sup>29</sup>. Όμως για την Ελλάδα σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία δεν παρατηρήθηκε γραμμική αύξηση των σχολικών επιδόσεων με την αυξανόμενη διάρκεια που παραμένουν οι μετανάστες μαθητές στη χώρα που τους υποδέχτηκε. Μόνο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο παρουσιάστηκε αύξηση της σχολικής επίδοσης με αύξηση του χρόνου παραμονής στη χώρα υποδοχής, ενώ κάτι τέτοιο δεν εμφανίστηκε στο Λύκειο<sup>30</sup>.

Επιπρόσθετα έχει παρατηρηθεί πως επιδρά αρνητικά στη σχολική επίδοση των μαθητών, όταν στο σχολείο στο ποσοστό φοίτησης των μεταναστών μαθητών είναι μεγάλο<sup>31</sup>. Στα σχολεία με παλινοστούντες μαθητές και άλλες μειονοτικές ομάδες οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο απομονώνονται από τους γηγενείς μαθητές χωρίς να προσφέρεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης, συναναστροφής και συνεργατικότητας<sup>32</sup>.

Επίσης έχει παρατηρηθεί σε έρευνες πως η καθυστερημένη ένταξη των μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που βρίσκονται και διαμένουν επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή τους. Συνήθως η ένταξή τους σε τάξεις δεν είναι αντιστοιχη με την ηλικία τους, γεγονός που αποτελεί αιτία για την προβληματική εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών<sup>33</sup>. Η ένταξη των μεταναστών μαθητών σε ηλικιακά χαμηλότερες τάξεις πραγματοποιείται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό επίπεδό τους και οι επικοινωνιακές δεξιότητες στη μητρική γλώσσα με αποτέλεσμα να αποφοιτούν από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ηλικία μεγαλύτερη από τα 12 χρόνια<sup>34</sup>.

Επίσης μια σειρά ερευνών απέδειξε πως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της σχολικής μονάδας με τη σχολική επίδοση όλων των μαθητών, που ανήκουν σ' αυτή και πως οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο βρίσκονται στη κλίμακα με το χαμηλότερο επίπεδο γεγονός που αντανάκλα τη χαμηλή σχολική επίδοσή τους. Για την Ελλάδα παρατηρείται κλιμάκωση της διαφοράς καθώς αρκετοί μετανάστες κατέχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον η φοίτηση σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών που απαρτίζονται από εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό μεταναστών μαθητών επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοσή<sup>35</sup>.

Επιπρόσθετα οι συχνές μετακινήσεις των μεταναστών μαθητών καθώς και οι αλλαγές στα σχολικά περιβάλλοντα αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική τους πρόοδο. Έχει επισημανθεί πως σημειώνονται χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις στους μετανάστες μαθητές επειδή η μετανάστευση δημιουργεί πολλά προβλήματα και θέτει

---

29 Ρετάλη, Κ. (2013), Επίδοση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα: Ευρήματα και προκλήσεις, Στο: Π. Αγγελίδης, Χ. και Χατζησωτηρίου (Επιμ.), Διαπολιτισμικός Διάλογος Στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές, Αθήνα: Διάδραση.

30 Γκόβαρης, Χ., Ρουσάκης, Ι. (2008), Πολιτικές στην εκπαίδευση, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

31 Ρετάλη, Κ. (2013), Επίδοση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα: Ευρήματα και προκλήσεις, Στο: Π. Αγγελίδης, Χ. και Χατζησωτηρίου (Επιμ.), Διαπολιτισμικός Διάλογος Στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές, Αθήνα: Διάδραση.

32 Δαμανάκης, Μ. (2000), Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα, Επιστήμες Αγωγής πρώην «Σχολείο και Ζωή».

33 Σακκούλης, Δ. (2015), Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

34 Γκόβαρης, Χ., Ρουσάκης, Ι. (2008), Πολιτικές στην εκπαίδευση, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

35 Αγγελίδης, Π., Χατζησωτηρίου, Χ. (2013), Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές, Αθήνα: Διάδραση.

εμπόδια στην ομαλή ένταξή τους στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής<sup>36</sup>.

Επίσης επηρεάζεται η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών από τις προκαταλήψεις και τη μεροληπτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αλλά και από τη μη αξιοποίηση των εμπειριών και της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία<sup>37</sup>.

### **3.2. Ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τη σύγκριση της σχολικής επίδοσης μεταναστών και γηγενών μαθητών**

Από τις διεθνείς έρευνες σχηματίζεται μια σαφή εικόνα για τις σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών πως βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα από τους γηγενείς μαθητές. Η διαφορά στις σχολικές επιδόσεις ποικίλλει από χώρα σε χώρα, ενώ παρουσιάζεται μικρότερη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σαφώς μεγαλύτερη στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο πραγματοποιεί φοίτηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όμως παρατηρείται στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το φαινόμενο της σχολικής διαρροής με αποτέλεσμα ένα μικρό ποσοστό των μεταναστών μαθητών να παρακολουθεί το Λύκειο λόγω της ελλειμματικής απόδοσής τους στους γνωστικούς τομείς της μαθησιακής διαδικασίας<sup>38</sup>. Αναφέρεται χαρακτηριστικά από τους Γκότοβο και Μάρκο πως οι μετανάστες μαθητές που εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε θα πετύχουν πρόσβαση στην ακαδημαϊκή μάθηση στον ίδιο βαθμό με τους γηγενείς συμμαθητές τους<sup>39</sup>.

Στην έρευνα των Γεωργογιάννη-Μπομπαρίδου οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και επίπεδο γλωσσομάθειας υψηλότερο από τους συμμαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, διότι πραγματοποιήθηκε η κοινωνικοποίηση των γηγενών μαθητών σε ελληνόγλωσσο περιβάλλον και η αντικειμενικοποίηση των επιδόσεων υφίσταται σε αυτό. Όμως για τα παιδιά μεταναστών η κοινωνικοποίηση συντελέστηκε σε άλλη γλώσσα και ακολούθως μετανάστευσαν στην Ελλάδα<sup>40</sup>.

Αντλώντας στοιχεία από την έρευνα του Κολαίτη (2008) επιβεβαιώνονται οι χαμηλές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους ελληνικής καταγωγής και οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται από τους μετανάστες μαθητές στην παρακολούθηση αλλά και την κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων

---

36 Λυκίδη, Σ. Φ. (2012), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, σ.43.

37 Μάγος, Κ. (2008), «Η επιμόρφωση των πλειοποτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Συμπεράσματα μιας έρευνας», Στο: Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.) Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαιρέση, Αθήνα, Μεταίχμιο.

38 Γούναρη, Θ. Δ. (2013), Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης στην Καλλονή Λέσβου, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας, Μυτιλήνη.

39 Στόγιος, Ν. (2008), Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας.

40 Ορφανίδη, Ι., Χουρμουζιάδου, Χ., Γεωργογιάννης, Π. (2012). Εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για μελέτη ανά εθνικότητα και μέσο όρο επίδοσης στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα. 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα.



με αποτέλεσμα να εγκαταλείπει την εκπαίδευση ένα μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών<sup>41</sup>. Διαπιστώνεται πως το ποσοστό αυτό της σχολικής διαρροής των παιδιών των μεταναστών αυξάνεται καθώς ανεβαίνουμε εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά και αντίστροφα παρατηρείται μικρότερη σχολική επίδοση σε όλα ανεξαιρέτως τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά κυρίως στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας<sup>42</sup>.

Επίσης έχει παρατηρηθεί σε έρευνες<sup>43</sup> πως η μειωμένη απόδοση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποδίδεται στην εκπαιδευτική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν το πολυπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης να διευθετήσουν τους παράγοντες που ασκούν επίδραση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας χαρακτηρίζεται από μονοπολιτισμικότητα και ομοιομορφία γεγονός που παρεμποδίζει τους αλλοδαπούς μαθητές να εμφανίσουν υψηλές επιδόσεις. Δεν αποκλείεται όμως σε εξαιρετικές περιπτώσεις μερικοί μαθητές να εμφανίσουν επιδόσεις σε υψηλά επίπεδα<sup>44</sup>. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών καθώς και ο τρόπος αντιμετώπισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας των μεταναστών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει τη σχολική επίδοση των συγκεκριμένων μαθητών. Παρατηρείται διαφοροποίηση στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με ίδια καταγωγή στα διάφορα ευρωπαϊκά κράτη, που εξαρτάται από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές και προσεγγίσεις της εκπαίδευσης της κάθε χώρας<sup>45</sup>.

Έχει τεκμηριωθεί από ερευνητικές εργασίες πως τα κίνητρα σε σχέση με το μέσο όρο της επίδοσης στη Νεοελληνική Γλώσσα είναι πιο ισχυρά για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής και δύναται να διαχειριστούν με μεγαλύτερη ευκολία τη γλώσσα απ' ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο<sup>46</sup>.

Ερευνητικά δεδομένα από την έρευνα των Τσιλομελέκη και Φωκά (2010)<sup>47</sup>

---

41 Ορφανίδη, Ι., Χουρμουζιάδου, Χ., Γεωργογιάννης, Π. (2012). Εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για μελέτη ανά εθνικότητα και μέσο όρο επίδοσης στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομικοί Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα. 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα.

42 Γελαστόυ, Ε. Π. (2006), Μετανάστευση και εκπαιδευτικές ανισότητες: Η περίπτωση της Δέσφου, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας, Μυτιλήνη, σ.34.

43 Γεωργογιάννης, Π. (2005), «Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις», Στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, том. II, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2005

44 Λυκάκη, Ν. Γ. (2010), Μειονοτικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά δικαιώματα στον ευρωπαϊκό χώρο. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Μυτιλήνη.

45 Γούναρη, Θ. Δ. (2013), Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης στην Καλλονή Λέσβου, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Μυτιλήνη.

46 Ορφανίδη, Ι., Χουρμουζιάδου, Χ., Γεωργογιάννης, Π. (2012), Εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για μελέτη ανά εθνικότητα και μέσο όρο επίδοσης στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομικοί Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα, 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα.

47 Τσιλομελέκη, Κ., Φωκά, Σ. (2010), Μελέτη επίδρασης της Διγλωσσίας στην επίδοση των διγλωσσών μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας. Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομικοί

καθώς και των Ορφανίδη, Χουρμουζιάδου, Γεωργογιάννης (2012)<sup>48</sup> επιβεβαιώνουν τη μειονεκτικότερη θέση των μεταναστών μαθητών ως προς τις σχολικές επιδόσεις στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με τη μεγαλύτερη δυσκολία να επισημαίνεται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Όμως και στην έρευνα της Αναστασοπούλου-Παναγοπούλου (2007)<sup>49</sup> οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν πως οι Έλληνες μαθητές έχουν υψηλότερες επιδόσεις στη Νεοελληνική Γλώσσα, ενώ οι αλλοδαποί συμμαθητές τους παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην γραμματική, την κατανόηση, την έκφραση και στη δομή του λόγου. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που παρουσιάζουν το μέσο όρο των σχολικών επιδόσεων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, ο μέσος όρος για τους αλλοδαπούς μαθητές βρίσκεται στο βαθμό 14 για το Γυμνάσιο με ανοδική πορεία για την Α΄ Λυκείου. Όμως στις υπόλοιπες τάξεις η πορεία είναι πτωτική, ενώ στα ΓΕΛ είναι αντίστροφη<sup>50</sup>. Αλλά και ως προς τη σχολική επάρκεια των αλλοδαπών μαθητών στα μαθηματικά διαπιστώνεται πως παρουσιάζουν μικρότερο μέσο όρο επίδοσης σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους<sup>51</sup>.

Επίσης πρέπει να επισημανθεί πως μια σειρά ερευνητικών εργασιών επιβεβαιώνουν πως οι μετανάστες μαθητές που είναι δεύτερης γενιάς ανεξάρτητα από εθνότητα παρουσιάζουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σύγκριση με τους μαθητές της πρώτης γενιάς<sup>52</sup>.

### **3.3. Συνέπειες που συνεπάγονται από τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών έναντι των γηγενών μαθητών**

Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις που στοιχειοθετούνται με αντίστοιχη βαθμολόγηση αποτελούν κριτήριο για την επανάληψη της τάξης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τεκμήριο πρόβλεψης για την προσωρινή ή μόνιμη εγκατάλειψη της φοίτησής τους στη δεύτερη βαθμίδα της Εκπαίδευσης. Ερευνητικά δεδομένα όμως επισημαίνουν πως η επανάληψη της τάξης δεν συνεπάγεται βελτίωση των επιδόσεων τους. Απεναντίας παρατηρείται συνεχιζόμενη χαμηλή επίδοση που τις περισσότερες φορές αντανακλά την αύξηση του ποσοστού της σχολικής διαρροής για τους αλλοδαπούς μαθητές<sup>53</sup>.

---

Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα, 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα.  
48 Ορφανίδη, Ι., Χουρμουζιάδου, Χ., Γεωργογιάννης, Π. (2012), Εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για μελέτη ανά εθνικότητα και μέσο όρο επίδοσης στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομικοί Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα, 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα.

49 Αναστασοπούλου, Γ., Παναγοπούλου, Χ. (2012), Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομικοί Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα, 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα.

50 Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004), Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, *Αθήνα*.

51 Λυκίδης, Σ. Φ. (2012), Αντίληψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

52 Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμικός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 16(3), 402-424. εισήγησης Σελίδα, Ο. Τ., Αρσινόη, Κ., & Παρασκευή, Χ. Σχολή Επιστημών της Αγωγής.

53 Σακκούλης, Δ. (2015), Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή

Σαφέστατα το υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης υποδηλώνει τη σχολική αποτυχία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα<sup>54</sup>.

Τα πορίσματα της έρευνας του Παπαναστασούλη (2007) επιβεβαιώνουν πως η εγκατάλειψη της φοίτησης μετά το Γυμνάσιο αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Γι' αυτό παρατηρείται ένα μεγάλο ποσοστό λόγω της σχολικής ανεπάρκειας και των χαμηλών σχολικών επιδόσεων να προσανατολίζεται προς τα Τεχνολογικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια και να προτιμά τη φοίτησή του σε αυτά απορρίπτοντας το Λύκειο<sup>55</sup>.

Μελέτη του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής αποδεικνύει τη μείωση σε ποσοστό 34% των παιδιών των μεταναστών από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο πλέον πως λόγω της ελλειμματικής απόδοσής τους και των μειωμένων επιδόσεων εκπροσωπούνται λιγότερο όσο ανεβαίνει η βαθμίδα της εκπαίδευσης. Παρατηρείται λοιπόν οι περισσότεροι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο να αποκτούν το απολυτήριο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ένα πολύ μικρό ποσοστό να αποκτά τίτλο από τη φοίτησή του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>56</sup>.

#### 4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Συμπερασματικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η ετερότητα από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δημιουργεί ένα πλαίσιο εκπαίδευσης που ωθεί τους μετανάστες μαθητές στην σχολική ανεπάρκεια και τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, στην ανεπιτυχή πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη σχολική διαρροή.

Στην σημερινή εποχή επιβάλλεται η εκπαίδευση να αποτελέσει πεδίο για την αποτελεσματική αξιοποίηση του πολιτισμικού αλλά και του γνωστικού κεφαλαίου των παιδιών των μεταναστών. Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που εφαρμόζεται στο σχολείο, συμβάλλει στη δημιουργία του πλαισίου μάθησης, που επενδύει και αξιοποιεί τον πολιτισμικό και γλωσσικό πλουραλισμό με την αποδυνάμωση των παραγόντων, που επιδρούν αρνητικά στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών και τους κατατάσσει σε μειονεκτικότερη θέση ως προς τη σχολική επάρκεια σε σχέση με τους μαθητές ελληνικής καταγωγής<sup>57</sup>.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βασικό εργαλείο για τη συγκρότηση μιας συλλογικής ταυτότητας. Μέσα από ένα πλέγμα δράσεων οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται συνεργατικά και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες αποβάλλοντας τις μαθησιακές αδυναμίες τους και βελτιώνοντας τις σχολικές επιδόσεις τους<sup>58</sup>.

---

Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

54 Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

55 Γελαστού, Ε. Π. (2006), Μετανάστευση και εκπαιδευτικές ανισότητες: Η περίπτωση της Λέσβου, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Μυτιλήνη.

56 Γελαστού, Ε. Π. (2006), Μετανάστευση και εκπαιδευτικές ανισότητες: Η περίπτωση της Λέσβου, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Μυτιλήνη

57 Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι. (2008), Πολιτικές στην εκπαίδευση, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

58 Μπήτου, Δ. Θ. (2011). Διερεύνηση των δυσκολιών αφομοίωσης της ελληνικής γλώσσας από αλλόγλωσσους,

Είναι απαραίτητο να καθιερωθεί η Προσχολική εκπαίδευση για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς ασκεί θετική επίδραση στη σχολική επίδοσή τους<sup>59</sup>.

Επιβάλλεται λοιπόν η εφαρμογή με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη και ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός. Πρέπει να προωθηθεί η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό σύστημα, που προτείνει το άνοιγμα του σχολείου στην πολιτισμική ποικιλία και στη διαμόρφωση κουλτούρας αλληλοαποδοχής. Η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο σημαίνει την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων από όλους τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές<sup>60</sup>.

Για τη σωστή διαχείριση της ετερότητας ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός. Οι σύγχρονες συνθήκες επιβάλλουν σύμφωνα με την Arnot (1995)<sup>61</sup>, «ένα επαγγελματία εκπαιδευτικό, ένα εκπαιδευτικό δυναμικό, κατάλληλα προετοιμασμένο να αναλάβει δημοκρατικές μεθόδους διδασκαλίας και εξοπλισμένο με ικανές γνώσεις και εμπειρίες, ώστε να προωθή τις δημοκρατικές αξίες». Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία κυριαρχεί ο αμοιβαίος σεβασμός για την πολιτισμική ετερότητα, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη για τους άλλους. Προβάλλει θετικά την ετερότητα και την αξιοποιεί προς όφελος όλων των μαθητών. Εφαρμόζει το διαπολιτισμικό μοντέλο που αποτελεί την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική στρατηγική για την αλληλοαποδοχή, την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και την εξάλειψη αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ των μαθητών.

Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική εφαρμογή της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται ως μια ουσιαστική παράμετρος. Είναι απαραίτητο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί αυξημένες και εξειδικευμένες δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να διαχειριστούν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Στόχος της επιμόρφωσή τους θα είναι η επαγγελματική ενδυνάμωσή τους, ώστε να εφαρμόζουν τις αρχές και τις πρακτικές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης θα στοχεύει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων που θα διασφαλίζουν την επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον, την επικοινωνία που επιτάσσει την απαλλαγή από στερεοτυπικές αντιλήψεις, τη θετική στάση προς τη διαφορετικότητα και την αποδοχή της.

Στη δημιουργία και εδραίωση ενός διαπολιτισμικού κλίματος, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός. Με τις ενέργειές του στηρίζει, εμπνέει, ενισχύει, λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και διασφαλίζει την προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Η ομαλή ένταξη των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί συλλογική

---

(Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό. Ρόδος.

59 Αγγελίδης, Π., Χατζησωτηρίου, Χ. (2013), Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές, Αθήνα: Διάδραση.

60 Irvine, Jacqueline/Armento, Beverly (2001). Culturally Responsive Teaching. Lesson planning for Elementary and Middle Grades, Boston et al: Mc Graw Hill.

61 Arnot, M. (1995). Ισότητα των φύλων: κριτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.), Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών. Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας Κυβέρνησης και Γενική Γραμματεία Ισότητας.

ευθύνη και πρόκληση για το σχολείο. Δεν περιορίζεται μόνο στις παιδαγωγικές ενέργειες του εκπαιδευτικού στην τάξη, αλλά εκτείνεται στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου να διαχειριστεί την ετερότητα και να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές του.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π., Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση.
- Αναστασοπούλου, Γ., Παναγοπούλου, Χ. (2012). Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Π. Γεωργιάννης (Επιμ.) Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα. 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα.
- Γελαστού, Ε. Π. (2006). Μετανάστευση και εκπαιδευτικές ανισότητες: Η περίπτωση της Λέσβου. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας. Μυτιλήνη.
- Γεωργιάννης, Π. (2005). «Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις». Στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. II, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα, 2005
- Γεωργιάννης, Π. (2009). Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 5<sup>ος</sup>. Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). Πολιτικές στην εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γούναρη, Θ. Δ. (2013). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης στην Καλλονή Λέσβου. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας. Μυτιλήνη.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. Επιστήμες Αγωγής πρώην «Σχολείο και Ζωή».
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.
- Κεσίδου, Α. (2008). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια εισαγωγή», στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

- Κεσίδου, Α., Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές, : Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
- Λυκάκη, Ν. Γ. (2010). Μειονοτικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά δικαιώματα στον ευρωπαϊκό χώρο.(Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας. Μυτιλήνη.
- Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Μάρκου, Γ. (2010). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Α.Ε
- Μάγος, Κ. (2008). «Η επιμόρφωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Συμπεράσματα μιας έρευνας». Στο: Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.) Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διάρθρωση. Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Μπήτου, Δ. Θ. (2011). Διερεύνηση των δυσκολιών αφομοίωσης της ελληνικής γλώσσας από αλλόγλωσσους. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό. Ρόδος.
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές, Αθήνα: Πεδίο.
- Ορφανίδη, Ι., Χουρμουζιάδου, Χ., Γεωργογιάννης, Π. (2012). Εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για μελέτη ανά εθνικότητα και μέσο όρο επίδοσης στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα. 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα.
- Παπαχρήστος Κ. (2010). Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η Παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό Σχολείο. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. Ψυχολογία, 16(3), 402-424. εισήγησης Σελίδα, Ο. Τ., Αρσινόη, Κ., & Παρασκευή, Χ. Σχολή Επιστημών της Αγωγής.
- Πίγκα, Μ. (2009). Η μελέτη της αλληλεπίδρασης των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους..(Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Ρετάλη, Κ. (2013). Επίδοση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα: Ευρήματα και προκλήσεις. Στο: Π. Αγγελίδης, Χ. και Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος Στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις*,



- Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σακκούλης, Δ. (2015). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης–Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Αθήνα.
- Στόγιος, Ν. (2008). Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας.
- Σιγανού, Α. (2011). Η κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας του αλλοδαπού μαθητή στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, *Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή*, Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Σχιζα, Ι. (2014). Στο: Χ. Χατζησωτηρίου, και Κ. Ξενοφώντος, (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα. σ. 96-111
- Τσιλομελέκη, Κ., Φωκά, Σ. (2010). Μελέτη επίδρασης της Διγλωσσίας στην επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας. Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομικοί Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα*. 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα.
- Φουκίδου, Α. (2012). Ο μετανάστης μέσα από τα μάτια των Εκπαιδευτών Ενηλίκων. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Τμήμα εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2011). Διερευνώντας τη σχέση μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaráεσκείας με τη σχολική επίδοση σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

### **Ξενόγλωσση**

- Annot, M. (1995). Ισότητα των φύλων: κριτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών*. Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας Κυβέρνησης και Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Irvine, Jacqueline/Armento, Beverly (2001). *Culturally Responsive Teaching. Lesson planning for Elementary and Middle Grades*, Boston et al: Mc Graw Hill.
- Kim, J. και Bryan, J. (2017). *A First Step to a Conceptual Framework of Parent Empowerment: Exploring Relationships Between Parent Empowerment and Academic Performance in a National Sample*. *Journal of Counseling and Development* στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η συγγραφέας είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαμίας το 1986. Το 1997-1998 έγινε εξομοίωση του πτυχίου της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Το 1997 επιμορφώθηκε στο 3<sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας στις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και χρήση των εποπτικών μέσων. Το 2005-2007 μετεκπαιδεύτηκε στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός «του Α.Π.Θ. στο Τμήμα Γενικής Αγωγής. Το 2011 παρακολούθησε το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Το 2011-2015 απέκτησε το πτυχίο του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστήμιο Πατρών. Το 2015-2017 έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση. Έχει πιστοποίηση στο πλαίσιο του έργου: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση «(Τ.Π.Ε. 2) Από το 2017 είναι Διευθύντρια στο 35<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περιστερίου.

**Οι απόψεις του Freire για τον κριτικό στοχασμό ως μέσο ενδυνάμωσης. Μία διδακτική πρόταση στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.**

*Πρίτση Ευαγγελία*

## Περίληψη

Στο πλαίσιο της αγωγής υγείας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές μέσω δράσεων να οδηγηθούν στην ενδυνάμωση τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Στην κατεύθυνση αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο κριτικός στοχασμός, η κριτική αντιμετώπιση της γνώσης με σκοπό τη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και των διαστάσεών της. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι απόψεις του P. Freire, ο οποίος υποστηρίζει ότι η αγωγή πρέπει να οδηγεί σε προβληματισμό, να καλλιεργεί την κριτική στάση και τον διάλογο. Η γλώσσα αποτελεί μέσο επικοινωνίας αλλά και μέσο κριτικού γραμματισμού. Στην παρούσα ανακοίνωση στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας παρουσιάζεται μία δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου η οποία βασίζεται στη θεωρία του P. Freire και στοχεύει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου με έναυσμα ένα παγκόσμιο κοινωνικό ζήτημα.

**Λέξεις κλειδιά:** κριτικός στοχασμός, διάλογος, ενδυνάμωση, διδασκαλία Νέας Ελληνικής ως δεύτερη / ξένης γλώσσας

**The ideas of Freire about critical thought as a mean of empowerment. A teaching proposal in the framework of teaching Modern Greek as a second / foreign language.**

## Abstract

In the framework of health education, students have the opportunity to reinforce themselves in a personal and social level. In this direction the critical thought, that is the critical treatment of the knowledge for awareness of the reality and its dimensions, plays a very important role. Based on these ideas Freire believes that education must lead to speculation, must cultivate critical attitude and dialogue. Language is a mean of communication and, also, a mean of critical literacy. This paper, in the framework of teaching Modern Greek as a second / foreign language, presents a verbal production activity based on Freire's theory and aims to the development of critical reflection and dialogue on a global issue.

**Key words:** critical thought, dialogue, empowerment, teaching Modern Greek as a second / foreign language

## 1. Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να συμβάλει στη συζήτηση αναφορικά με τον ρόλο

και τη συμβολή του κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι απόψεις του Freire, θεωρητικού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αναφορικά με την κριτική αντιμετώπιση της γνώσης, την διαλεκτική σχέση διδάσκοντος και μαθητή και την κριτική συνειδητοποίηση ως μέσο ενδυνάμωσης των μαθητών. Οι αρχές αυτές αποτελούν τη βάση του παιδαγωγικού του μοντέλου που εφάρμοσε σε προγράμματα αλφabetισμού ενήλικων μαθητών με στόχο την ανάπτυξη κριτικής στάσης και κριτικής συνειδητοποίησης με παράλληλη εκμάθηση της γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζεται μία διδακτική πρόταση βάσει του εκπαιδευτικού μοντέλου του Freire στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.

Πιο αναλυτικά, η εργασία απαρτίζεται από τρία μέρη: Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο μέσω παρουσίασης και ανάλυσης των βασικών θεωρητικών απόψεων του Freire και του παιδαγωγικού του μοντέλου. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται μία διδακτική πρόταση με βάση το παιδαγωγικό μοντέλο του Freire και αφορά στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας και δη στην παραγωγή προφορικού λόγου. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

## **2. Θεωρητικό πλαίσιο**

### **2.1. Αποσαφήνιση όρων: Ο κριτικός στοχασμός και ο διάλογος στη θεωρία του Freire ως μέσο ενδυνάμωσης**

Ο Freire μέσω της κριτικής του στα εκπαιδευτικά συστήματα και στα μοντέλα εκπαίδευσης της εποχής του διαμόρφωσε μία παιδαγωγική που ονομάστηκε παιδαγωγική της απελευθέρωσης, η οποία προήλθε από τη μέθοδό του για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού<sup>1</sup>.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις θεωρητικές του απόψεις η κοινωνία μέσα από τις πολλές και ποικίλες διαστάσεις της προσφέρει γνώση. Το βασικό ζητούμενο, όμως, είναι το πώς αντιμετωπίζεται αυτή η γνώση. Ο Freire υποστηρίζει ότι αυτό που πρέπει να κατανοήσει ο ενήλικος είναι ότι η γνώση αντιμετωπίζεται κριτικά και όχι παθητικά με σκοπό τη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και των διαστάσεών της. Η συνειδητοποίηση αυτή είναι μια ευεργετική διεργασία με την οποία ο άνθρωπος γίνεται υποκείμενο που κατακτά συνειδητά τη γνώση και όχι απλώς ένας δέκτης της γνώσης. Το αποτέλεσμα είναι ότι αποκτά βαθιά επίγνωση της πραγματικότητας και εν συνεχεία την ικανότητα να μεταμορφώσει αυτήν την πραγματικότητα προς όφελος δικό του αλλά και της κοινωνίας<sup>2</sup>. Στο πλαίσιο αυτό η αγωγή πρέπει να οδηγεί σε προβληματισμό και σε κριτική σκέψη. Σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ο κριτικός στοχασμός πάνω σε θέματα που αφορούν τη ζωή, την ίδια την πραγματικότητα<sup>3</sup>. Έτσι, οι μαθητές θα οδηγηθούν σε δράση, σε ενδυνάμωση η οποία ισοδυναμεί με κοινωνική - πολιτική χειραφέτηση<sup>4</sup>. Ωστόσο, στη θεωρία του Freire μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία καθοριστική σημασία διαδραματίζει

---

1 Παπάς, Α. (1998), *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ 234.

2 Freire, P. (1977β), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, (μτφρ.) Σ. Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 61.

3 Freire, P. (1977α), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφρ.) Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππας, σ. 68.

4Καλαουζίδης, Γ., *Η έννοια της ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων*.

Στο: <https://www.academia.edu/> (προσπελάστηκε στις 26/12/2019)

ο διάλογος που αναπτύσσεται και τον οποίο ο Freire αντιλαμβάνεται ως διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε διδάσκοντα και μαθητή. Ο διδάσκων ενδυναμώνει την κριτική σκέψη των μαθητών, αναφέρει τις δικές του απόψεις χωρίς διάθεση επιβολής, μαθαίνει από τις σκέψεις των μαθητών και επανεξετάζει κριτικά τις δικές του<sup>5</sup>.

Στόχος, λοιπόν, της εκπαιδευτικής - διδακτικής διαδικασίας είναι ο διδάσκων και οι μαθητές να προβληματίζονται, να κάνουν διάλογο και να απελευθερώνονται, αντιδιαστέλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη χειραγωγική μάθηση την επικοινωνιακή μάθηση. Ο παιδαγωγικός διάλογος δε στηρίζεται στην υπεροχή των γνώσεων του διδάσκοντος, αλλά αποτελεί μία διανθρώπινη διαδικασία, η οποία καθιστά και τους διδάσκοντες αλλά και τους μαθητές συνυπεύθυνους για μία εξέλιξη. Βασικό στοιχείο του διαλόγου είναι η λέξη, η οποία δεν αποτελεί μόνο εκφωνούμενη ή γραφόμενη μονάδα επικοινωνίας, αλλά έχει διπλή διάσταση, εκείνη του στοχασμού και εκείνη της δράσης<sup>6</sup>. Η γλώσσα, λοιπόν, πέρα από μέσο επικοινωνίας αποτελεί και μέσο κριτικού γραμματισμού.

Ο κριτικός γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, την ομιλία, τη γραφή και την κριτική σκέψη περικλείοντας την πολιτισμική γνώση. Καθιστά τον άνθρωπο ικανό ομιλητή, αναγνώστη και συγγραφέα που αναγνωρίζει και χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Έτσι, ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τη γλώσσα και παράλληλα του δίνεται η δυνατότητα να σκεφτεί, να δημιουργήσει και να αμφισβητήσει συμμετέχοντας ενεργά στην κοινωνία<sup>7</sup>. Ο λόγος και οι λέξεις βοηθούν τον άνθρωπο να βγει από τη λεγόμενη κουλτούρα της σιωπής και να δει την πραγματικότητα με κριτικό βλέμμα, να αποκτήσει κριτική συνειδητοποίηση, η οποία ορίζεται ως μία αδιάλειπτη κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας. Η κριτική συνειδητοποίηση, λοιπόν, είναι εκείνη η δύναμη που ωθεί τον άνθρωπο στην δράση και στην αλλαγή<sup>8</sup>.

Σύμφωνα με την ανωτέρω πραγμάτευση θα λέγαμε ότι ο Freire εκφράζει απόψεις που σηματοδοτούν μία πιο προοδευτική θέαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με επίκεντρο τον μαθητή ως κριτικά σκεπτόμενο άτομο. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι πια η παράθεση πληροφοριών από μέρους του διδάσκοντος μέσω εισήγησης και η άκριτη υιοθέτησή τους από τους μαθητές, αλλά αντίθετα στόχος είναι ο προβληματισμός και η κριτική σκέψη πάνω σε θέματα που αφορούν την κοινωνική πραγματικότητα και αγγίζουν τους μαθητές, ώστε να συνδεθούν με την πραγματικότητα και μέσω κριτικής συνειδητοποίησης να δράσουν και να την αλλάξουν. Εν συνεχεία, η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή αλλάζει. Παύει ο διδάσκων να είναι η μοναδική πηγή πληροφόρησης και οι εκπαιδευόμενοι να περιορίζονται στην παθητική ακρόαση, χωρίς ενεργή συμμετοχή. Πλέον, ο διδάσκων μαθαίνει από τον μαθητή και ο μαθητής από τον διδάσκοντα μέσω αμφίδρομης επικοινωνίας και διαλόγου, ενός διαλόγου γόνιμου, με επιχειρηματολογία και σεβασμό στην άλλη άποψη. Έτσι, διδάσκων και μαθητές γίνονται συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό

---

5 Κόκκος, Α., *Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα*.

Στο: <http://www.alexiskokkos.gr/keimena/22kritikosstoxasmosenakrisimozitima.pdf> (προσπελάστηκε στις 27/12/2019)

6 Connolly, R. (1985), Ο Φρέιρε, η πρακτική και η αγωγή. Στο: Μ. Κατσούλης (μτφρ.), *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών Αυτομόρφωσης, σ. 24.

7 Baynham, M. (2001), *Πρακτικές γραμματισμού*, (μτφρ.) Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 19.

8 Freire, P. (1978), *Pedagogy in Process*. New York: Seabury, p. 98.

η θεωρία του Freire αντιπαράκειται στις παιδαγωγικές πρακτικές που καλλιεργούν το «εγώ» ξεχωριστά από το «εμείς», την άκριτη υιοθέτηση απόψεων και γνώσεων έναντι της κριτικής αντιμετώπισης της γνώσης και της εμπάθυνσης σε αυτήν. Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο αποτέλεσε και τη βάση για τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού του μοντέλου χάρη στο οποίο οι ενήλικοι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα σε πλαίσιο κριτικού γραμματισμού, ενώ την ίδια στιγμή επεξεργάζονται εις βάθος τις εμπειρίες τους που προέρχονται από την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα.

## **2.2. Το παιδαγωγικό μοντέλο του Freire - Στάδια ανάλυσης**

Το παιδαγωγικό μοντέλο του Freire βασίζεται σε τρεις άξονες, οι οποίοι βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση με στόχο την ανάδειξη και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που έχουν οι εκπαιδευόμενοι τόσο για την προσωπική όσο και για την κοινωνική ανέλιξη τους και συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι. Οι άξονες αυτοί είναι οι εξής:

### **• Η θεματική του περιεχομένου**

Η θεματική που χρησιμοποιεί ο Freire για τη μέθοδο διδασκαλίας του βασίζεται στα θέματα που αφορούν και αγγίζουν τους ίδιους τους μαθητές. Με άλλα λόγια η θεματική συνδέεται με τη ζωή των μαθητών και όπως ο ίδιος σημειώνει «Στην πραγματικότητα τα θέματα υπάρχουν μέσα στους ανθρώπους, μέσα στις σχέσεις τους με τον κόσμο σε αναφορά με τα συγκεκριμένα γεγονότα»<sup>9</sup>. Όλη αυτή η διαδικασία αποτελεί δημιουργική πράξη. Ωστόσο, για τη μελέτη των θεματικών αναπαραστάσεων κυρίαρχος είναι ο ρόλος του διαλόγου ανάμεσα σε διδάσκοντα και μαθητές. Ο διάλογος, όπως αναφέρει ο Freire, είναι «πράξη δημιουργίας»<sup>10</sup>, η οποία οδηγεί στο ζητούμενο, τον προβληματισμό. Ο προβληματισμός με τη σειρά του λαμβάνει χώρα σε επικοινωνιακό πλαίσιο που προωθεί την επαφή και τη συνδιαλλαγή. Ευνοεί την αμφισβήτηση και την κριτική στάση με στόχο την απόκτηση γνώσης μίας νέας πραγματικότητας<sup>11</sup>.

### **• Η μέθοδος διδασκαλίας**

Η μέθοδος διδασκαλίας του Freire βασίζεται στη συστηματική μελέτη της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιούνται οι όροι «κωδικοποίηση» και «αποκωδικοποίηση»<sup>12</sup>. Πρόκειται γι' αυτό που ο Τσόμσκι ονομάζει «επιφανειακή δομή» και «δομή βάθους»<sup>13</sup>. Η επιφανειακή δομή παρουσιάζει μία συγκεκριμένη κατάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας που τη γνωρίζουν οι μαθητές, αλλά χρειάζεται να εμβαθύνουν και να την κατανοήσουν εις βάθος. Οι μαθητές, λοιπόν, περιγράφουν και κωδικοποιούν τη δεδομένη κατάσταση. Αυτό αποτελεί το έναυσμα για

---

9 Freire, P. (1977 β), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, (μτφρ.) Σ. Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 127.

10 Freire, P. (1977 β), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, (μτφρ.) Σ. Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 103.

11 Μάνθου, Χ. (2007), Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμ. 10, σ.σ. 23-24.

12 Μάνθου, Χ. (2007), Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμ. 10, σ. 22.

13 Freire, P. (1977 β), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, (μτφρ.) Σ. Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.σ. 41-42.



παιριτέρω προβληματισμό που οδηγεί στη δομή βάθους, όπου οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να κατανοήσουν τα βαθύτερα νοήματα, να προβληματιστούν, να κρίνουν, να αμφισβητήσουν και να προτείνουν λύσεις <sup>14</sup>.

Η όλη διαδικασία μάθησης, κωδικοποίηση - αποκωδικοποίηση, ξεκινά από ένα οπτικό ερέθισμα π.χ. μία φωτογραφία. Στο επίπεδο της επιφανειακής δομής οι μαθητές αναφέρουν παραγωγικές λέξεις που αφορούν στην περιγραφή της συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης που απεικονίζεται στο οπτικό ερέθισμα. Εν συνεχεία, περνώντας στη δομή βάθους οι λέξεις γίνονται πιο θεωρητικές και ξεκινά ένας παραγωγικός και εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών με σκοπό την κατανόηση της συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης που βοηθάει τη διείσδυση των μαθητών στην πραγματικότητα. Οι μαθητές δε μαθαίνουν απλώς σχετικά με μία συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, αλλά μπαίνουν στη διαδικασία να αναλύσουν δικές τους εμπειρίες <sup>15</sup> μαθαίνοντας παράλληλα και τη γλώσσα, καθώς εξασκούνται σε προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες ξεκινώντας από την γραφή και την ανάγνωση και φτάνοντας στη χρήση άρθρων, κειμένων και αποσπασμάτων εφημερίδων <sup>16</sup>.

Επιπλέον, σε αυτό το στάδιο θεμελιώνεται η ενδυνάμωση, η οποία με την κριτική ανάλυση των ζητημάτων που έχουν προκύψει από την αποκωδικοποίηση, επιδιώκει τη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών όλων εκείνων των παραγόντων που δημιουργούν το κοινωνικό ζήτημα που περιγράφεται στο στάδιο της κωδικοποίησης με αποτέλεσμα οι μαθητές να βρίσκονται στη θέση να προτείνουν λύσεις, αλλαγές και να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις <sup>17</sup>.

### • Ο ρόλος του διδάσκοντος

Στην παιδαγωγική θεωρία του Freire ο ρόλος του διδάσκοντος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν κριτικά την πραγματικότητα και σημειώνει «αν η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής πρόκειται να αποτελέσει πράξη απόκτησης γνώσης, οι μαθητευόμενοι πρέπει να αναλάβουν από την αρχή ρόλο δημιουργικών υποκειμένων με κριτική σκέψη πάνω στην ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής και στη βαθιά σημασία της γλώσσας» <sup>18</sup>. Η απόκτηση γνώσεων, λοιπόν, πρέπει να γίνεται με ενεργό και κριτικό τρόπο και όχι παθητικά. Για να επιτευχθεί αυτό είναι αναγκαία συνθήκη η ύπαρξη αληθινού και γόνιμου διαλόγου ανάμεσα στον διδάσκοντα και στους μαθητές. Διδάσκων και μαθητές διαμορφώνουν από κοινού την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διδάσκων δεν πρέπει να αποφεύγει την ανάλυση της πραγματικότητας και τη δημιουργική συζήτηση, στοιχεία βασικά για την ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης. Η κριτική συνειδητοποίηση δεν είναι απλώς ένας σκοπός, αλλά αποτελεί κύριο στόχο, καθώς πρέπει να δοθεί απάντηση στο ποιο είναι το πρόβλημα, ποιες οι αιτίες και ποιες οι λύσεις του <sup>19</sup>. Ο Freire, λοιπόν,

---

14 Freire, P., Faundez, A. (1989), *Learning to question. A pedagogy of liberation*. New York: Continuum: p.p. 34-54.

15 Freire, P. (1976), *Education: The practice of freedom, writers and readers*. Publishing cooperative: London, p. p. 159-160.

16 Κόκκος, Α. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Α*. Ε.Α.Π., σ. 61.

17 Καλαουζίδης, Γ., *Η έννοια της ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Στο: <https://www.academia.edu/> (προσπελάστηκε στις 26/12/2019)

18 Freire, P. (1977 β), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, (μτφρ.) Σ. Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 38.

19 Μάνθου, Χ. (2007), Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμ. 10, σ.σ. 24-25.

προκρίνει τον διάλογο σε αντιδιαστολή με την πρακτική του μονολόγου, η οποία απλώς αναπαράγει την παθητική στάση του ανθρώπου σε όλα τα επίπεδα, του στερεί κάθε αίσθημα και κίνηση ανάληψης πρωτοβουλιών και αφαιρεί τη δυνατότητα για δημιουργική σκέψη και αυτόβουλη δράση. Ως εκ τούτου, η ευθύνη του διδάσκοντος είναι μεγάλη, καθώς έχει μπροστά του ανθρώπους που δεν περιμένουν απλώς να ακούσουν κάποιες πληροφορίες από αυτόν και να τις αποστηθίσουν, αλλά περιμένουν να αποκτήσουν ρόλο σε μία επικοινωνιακή και διαλεκτική σχέση που θα έχουν μαζί του<sup>20</sup>. Στο πλαίσιο αυτής της διαλεκτικής και αμφίδρομης σχέσης ο διδάσκων ρωτάει τους μαθητές τι θέλουν να μάθουν σεβόμενος τις μαθησιακές τους ανάγκες, προωθεί τη συνεργασία και την ομόνοια στην ομάδα, δε χειραγωγεί τους μαθητές επιβάλλοντας τις απόψεις του<sup>21</sup>. Ωστόσο, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν στερείται έλεγχο, καθώς ο διδάσκων με τους κατάλληλους τρόπους δίνει κατεύθυνση και ουσία χωρίς όμως να επιβάλλεται με αυταρχισμό<sup>22</sup>.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιδαγωγικό μοντέλο του Freire είναι προοδευτικό και ακολουθεί τις αρχές των μοντέλων εκείνων που στηρίζονται σε επικοινωνιακά προσανατολισμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπου η εκπαιδευτική διαδικασία δεν βασίζεται στην εισήγηση και στην αυθεντία του διδάσκοντος, αλλά θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο. Συγκαταλέγεται, λοιπόν, στα μαθητοκεντρικά μοντέλα εκπαίδευσης. Ο μαθητής, πλέον, έχει ρόλο ενεργητικό και όχι παθητικό. Αυτό συνάγεται από το γεγονός ότι σε πρώτο επίπεδο, τα προς επεξεργασία θέματα δεν αποτελούν επιλογή μόνο του διδάσκοντος, αλλά είναι αποτέλεσμα γόνιμου διαλόγου όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζονται άμεσα με τα βιώματα και τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών. Εν συνεχεία, στο στάδιο της περιγραφής και ανάλυσης των θεμάτων ο μαθητής δεν είναι απλώς αποδέκτης της νέας γνώσης, αλλά προβληματίζεται, μπαίνει στη διαδικασία να σκεφτεί ξεκινώντας από το προφανές, το επιφανειακό και να διεισδύσει σε βαθύτερες σκέψεις και νοήματα ακολουθώντας μία κριτική στάση με σκοπό την κριτική συνειδητοποίηση. Η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται μέσα σε ένα επικοινωνιακό κλίμα που ευνοεί τον διάλογο διδάσκοντος μαθητών. Η μάθηση αποτελεί, πλέον, μία δημιουργική πράξη και διαμορφώνεται από τον διδάσκοντα και τους μαθητές ομού. Ο ρόλος του διδάσκοντος κρίνεται καθοδηγητικός και ενθαρρυντικός χωρίς τάσεις επιβολής και αυταρχισμού. Ο διδάσκων δεν επιβάλλει τις απόψεις του και δε μεταδίδει απλώς στείρες γνώσεις, αλλά προσκαλεί τον μαθητή να συμμετάσχει στην όλη διαδικασία και να αντιμετωπίσει κριτικά τη νέα γνώση.

### **3. Δραστηριότητα ΠΠΔ στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας**

Στη παρούσα εργασία επιχειρείται η παιδαγωγική- διδακτική αξιοποίηση της παιδαγωγικής μεθόδου του Freire κατά τη διάρκεια δραστηριότητας παραγωγής προφορικού λόγου σε ομάδα ενήλικων μαθητών της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, επιπέδου Β (μέσο επίπεδο γλωσσομάθειας). Ο διδάσκων και οι μαθητές καλούνται να

---

20 Freire, P. (1977α), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφρ.) Γ. Κρητικός, Αθήνα: Ράππα, σ. 91.

21 Τσιμπουκλή, Α., Φίλλης, Ν., *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Προγράμματα διά βίου στα Κ.Ε.Ε. και στο Κ.Ε.Ε.Ν.Α.Π.* Στο: [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA\\_1.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA_1.pdf) (προσπελάστηκε στις 27/12/2019)

22 Mayo, P., *Tribute to Paulo Freire*. Στο: [https://www.academia.edu/717101/Tribute\\_to\\_Paulo\\_Freire\\_1921-1997](https://www.academia.edu/717101/Tribute_to_Paulo_Freire_1921-1997) (προσπελάστηκε στις 27/12/2019)

προσεγγίσουν μαζί ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο, αυτό της φτώχειας στον Δυτικό κόσμο, ακολουθώντας τα στάδια ανάλυσης της μεθόδου του Freire. Η δραστηριότητα είναι επικοινωνιακά προσανατολισμένη και αφορά σε περιγραφή - συζήτηση με μορφή κατευθυνόμενου διαλόγου και συμμετοχή διδάσκοντος και μαθητών σε πλαίσιο επικοινωνιακής μάθησης. Στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η οποία εκφράζεται γλωσσικά μέσω της προφορικής έκφρασης των μαθητών εστιάζοντας στην ανάπτυξη κατανοητού προφορικού λόγου τόσο από άποψη μορφής όσο και σημασίας.

### 3.1. Αναλυτική παρουσίαση της δραστηριότητας

#### • Θεματικό πεδίο

Η θεματική που επιλέγεται στηρίζεται σε λέξεις που αποτυπώνουν εμπειρίες και υπαρξιακές καταστάσεις. Το κοινωνικό φαινόμενο της φτώχειας είναι παγκόσμιο και δυστυχώς στις μέρες μας αυξάνεται όλο και περισσότερο μεταξύ άλλων και στις χώρες του Δυτικού Κόσμου όπου παλιότερα τα ποσοστά φτώχειας δεν ήταν τόσο υψηλά σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ασίας ή της Αφρικής. Η φτώχεια επηρεάζει κυρίως και σε καθοριστικό βαθμό ευάλωτες κοινωνικά ομάδες οι οποίες δε διαθέτουν στηρίγματα κοινωνικοοικονομικής φύσεως και συνεπώς πλήττονται περισσότερο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους άστεγους, τους οποίους συναντούμε συχνότερα στις αναπτυσσόμενες χώρες του Δυτικού Κόσμου. Για παράδειγμα στο Λος Άντζελες της Αμερικής υπάρχουν 80.000 άστεγοι. Όμως, τα διάφορα δημόσια καταλύματα, όπως οι στέγες αστέγων, δεν έχουν τη δυνατότητα να φιλοξενήσουν παρά μόνο 8.000. Οι άνθρωποι αυτοί ζουν σε συνθήκες φτώχειας και εξαθλίωσης, με αποτέλεσμα να βιώνουν μια συνεχή κατάσταση πείνας. Ζουν στον δρόμο και περιμένουν να ζήσουν από μια μικρή οικονομική βοήθεια των περαστικών.

#### • Μεθοδολογική προσέγγιση

Γίνεται ανάλυση του θεματικού περιεχομένου με βάση τους όρους κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση. Ο όρος κωδικοποίηση αφορά στην επιφανειακή δομή, δηλαδή, στην περιγραφή και στην παρουσίαση μιας σημαντικής πλευράς της συγκεκριμένης πραγματικότητας π.χ η εικόνα των ανθρώπων μιας μεγαλούπολης που βιώνουν τη φτώχεια Παρουσιάζεται, λοιπόν, το αντικείμενο - σημείο αναφοράς που δείχνει μία συγκριμένη κοινωνική κατάσταση. Στην παρούσα εργασία το αντικείμενο αυτό είναι μια φωτογραφία που δείχνει μία γυναίκα να κοιμάται στο παγκάκι και δίπλα της το παιδάκι της να προσπαθεί να μάθει γράμματα. Η κωδικοποίηση, λοιπόν, αναφέρεται σε μία υπάρχουσα κατάσταση που αναπαρίσταται στη φωτογραφία. Αυτό που παριστάνει η φωτογραφία αποτελεί το οπτικό σημείο εκκίνησης της διαδικασίας μάθησης<sup>23</sup>. Στη φάση αυτή, λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να περιγράψουν μέσω καταγιγισμού ιδεών την κατάσταση που παρουσιάζεται στη φωτογραφία, να αναφέρουν το βασικό πρόβλημα – μήνυμα, για να ακολουθήσει ένας περαιτέρω προβληματισμός και εμβάθυνση στο θέμα. Η συγκέντρωση της προσοχής στην επιφανειακή δομή ακολουθείται από τον

---

23 Μάνθου, Χ. (2007), Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμ. 10, σ. 23.

προβληματισμό για την κωδικοποιημένη κατάσταση, πράγμα που οδηγεί τον μαθητή στο στάδιο της αποκωδικοποίησης, δηλαδή, στην κατανόηση της δομής βάθους<sup>24</sup>.

### Εικόνα 1: Η φτώχεια



Ο όρος αποκωδικοποίηση αφορά στη δομή βάθους, δηλαδή, στον προβληματισμό πάνω σε αυτήν την κατάσταση π.χ ποιες είναι οι κοινωνικές ομάδες που βιώνουν τη φτώχεια, ποια είναι τα αίτια που οδήγησαν σε αυτήν την κατάσταση, ποιες είναι οι συνέπειες και οι προεκτάσεις τους στη ζωή των ίδιων αλλά και της κοινωνίας στο σύνολό της, ποιες είναι οι προτάσεις εξόδου από αυτήν την ζοφερή κατάσταση. Στη φάση της δομής βάθους αρχίζει η αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων του οπτικού αντικειμένου της φωτογραφίας. Κάποια σημεία που πρέπει να προσεχθούν είναι τα εξής:

- ~ Ο αριθμός των ατόμων στη φωτογραφία.
- ~ Η σχέση των ατόμων μεταξύ τους.
- ~ Το παιδί που προσπαθεί να γράψει.
- ~ Η αμφίεση της γυναίκας.

Μέσα από την ενδελεχή παρατήρηση προκύπτουν παραγωγικές λέξεις από μέρος των μαθητών που κατευθύνουν τη συζήτηση και με αυτόν τον τρόπο ξεκινάει η αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων της φωτογραφίας. Αρχικά, οι λέξεις είναι περιγραφικές και εν συνεχεία αντικαθίστανται από άλλες περισσότερο θεωρητικές οι οποίες μπορούν να δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και ανάλυση<sup>25</sup>. Για παράδειγμα από τις λέξεις μητέρα, παιδί, μπορεί να συζητηθεί το θέμα της οικογένειας, από τη λέξη παγκάκι μπορεί να συζητηθεί το θέμα της έλλειψης στέγης, από τη λέξη τετράδιο μπορεί να συζητηθεί το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών που ζουν στον δρόμο αλλά και γενικότερα των φτωχών παιδιών και το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση και στην μόρφωση, από τη λέξη παπούτσι μπορεί να συζητηθεί το θέμα της εργασίας-ανεργίας καθώς το είδος αυτό του παπουτσιού που φοράει η γυναίκα μπορεί να παραπέμπει σε αμφίεση εργασίας.

Εν συνεχεία, η αποκωδικοποίηση πηγαίνει ένα βήμα παρακάτω. Συνεχίζεται, δηλαδή, η συζήτηση επί του θέματος, αλλά πλέον περνάει σε ένα δεύτερο επίπεδο. Τώρα οι μαθητές καλούνται να αφήσουν το οπτικό αντικείμενο και τον σχολιασμό του και να συνδέσουν τα όσα παρουσιάστηκαν με τη δική τους ζωή, τις εμπειρίες τους και τα

---

24 Μάνθου, Χ. (2007), Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμ. 10, σ. 23.

25 Μάνθου, Χ. (2007), Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμ. 10, σ. 23.

βιώματά τους. Συζητούν όλοι μαζί για το τι συμβαίνει στις χώρες τους αναφορικά με το φαινόμενο της φτώχειας και τις διαστάσεις του φαινομένου, το αναλύουν με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε χώρας και κάνουν συγκρίσεις.

Στο τέλος, οι ίδιοι οι μαθητές είναι έτοιμοι για δράση και αλλαγή. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν και θέλουν να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης, καθώς έχουν προβληματιστεί, έχουν εμβαθύνει στα πράγματα, είναι σε θέση να κρίνουν, να αναθεωρήσουν και να εκφραστούν. Έτσι, ως ομαδική δραστηριότητα μπορούν να φτιάξουν ένα βιντεάκι αναφορικά με το πρόβλημα των αστέγων στη χώρα μας, να περιγράψουν το φαινόμενο, να το αναλύσουν, να προτείνουν ιδέες για τρόπους αντιμετώπισής του και να ανεβάσουν το βιντεάκι στο facebook με σκοπό να ευαισθητοποιηθούν κι άλλοι πάνω σε αυτό το θέμα. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Freire, σκοπός της γνώσης είναι η πράξη.

#### • Ο ρόλος του διδάσκοντος

Ο ρόλος του διδάσκοντος στο πλαίσιο της παρούσας δραστηριότητας και με βάση τη μεθοδολογική προσέγγιση του Freire είναι διαμεσολαβητικός με αρχικό μέλημά του τη δημιουργία διαλόγου και συζήτησης πάνω στο υπό επεξεργασία θέμα. Μέσω μιας φωτογραφίας, εισάγει προς επεξεργασία ένα σημαντικό ζήτημα που απορρέει από την κοινωνική πραγματικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών, τη φτώχεια. Διδάσκων και μαθητές διερευνούν από κοινού και σε συνεργασία το θέμα αρχικά σε επίπεδο επιφανειακής δομής κι έπειτα σε επίπεδο δομής βάθους μέσω παραγωγικών λέξεων που βρίσκουν οι ίδιοι οι μαθητές. Σκοπός είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κριτικής ματιάς απέναντι στο κοινωνικό φαινόμενο, με παράλληλη ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Ο διδάσκων, αναλαμβάνοντας ρόλο καθοδηγητή, προσκαλεί τους μαθητές και τους ενθαρρύνει να σκεφτούν με κριτικό τρόπο, να σκεφτούν τα αίτια του φαινομένου, τις διαστάσεις του και τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης με συμμετοχή όλων σε διάλογο-συζήτηση. Στο πλαίσιο αυτό ο διδάσκων αναλαμβάνει με τις κατάλληλες ερωτήσεις και παρατηρήσεις να καθοδηγήσει τη συζήτηση με τρόπο που από τη μία πλευρά να μην επιβάλει τις απόψεις του αλλά και από την άλλη πλευρά να μη χαθεί η συγκέντρωση των μαθητών και ο στόχος της δραστηριότητας.

#### 4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την ανωτέρω πραγμάτευση με βάση τη θεωρία του Freire γίνεται σαφές ότι ο κριτικός στοχασμός, η κριτική ματιά απέναντι στη νέα γνώση αποτελεί κύριο στοιχείο της εκπαιδευτικής - διδακτικής διαδικασίας που οδηγεί σε κριτική συνειδητοποίηση και ενδυνάμωση των μαθητών. Στο πλαίσιο εφαρμογής των αρχών αυτών στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερη / ξένης γλώσσας, στην οποία εστιάζει η παρούσα ανακοίνωση, η διαδικασία απόκτησης της νέας γνώσης δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται στατικά και παθητικά, αλλά ενεργητικά και συμμετοχικά μέσα από διάλογο διδάσκοντος - μαθητών, μέσα από την επικοινωνιακή προσέγγιση και την συνειδητοποίηση ότι η γλώσσα πέρα από μορφή επικοινωνίας αποτελεί και μέσο κριτικού γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθώντας το παιδαγωγικό μοντέλο του Freire που συνίσταται σε δύο βασικά στάδια, την αρχική περιγραφή ενός κοινωνικού φαινομένου και τον μετέπειτα προβληματισμό πάνω σε αυτό, οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία εκμάθησης

της νέας γνώσης μέσω κριτικού στοχασμού και επικοινωνίας. Μιλούν, εκφράζονται, επιχειρηματολογούν, συγκρίνουν και οδηγούνται στη συνειδητοποίηση και στη δράση. Βιώνουν μία δημιουργική μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας εξασκούνται στη γλωσσική ικανότητα και χρήση της Νέας Ελληνικής γλώσσας, ενώ την ίδια στιγμή επεξεργάζονται εις βάθος εμπειρίες προερχόμενες από την πραγματικότητα που βιώνουν.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Connolly, R. (1985), Ο Φρέιρε, η πρακτική και η αγωγή. Στο: *Για μια απελευθερωτική αγωγή*, Μ. Κατσούλης (μτφρ.) Αθήνα: Κέντρο Μελετών Αυτομόρφωσης, σ.σ. 15-29.
- Baynham, M. (2001), *Πρακτικές γραμματισμού*, (μτφρ.) Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (1977a), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφρ.) Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππας.
- Freire, P. (1977b), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, (μτφρ.) Σ. Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κόκκος, Α. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Α*. Ε.Α.Π.
- Μάνθου, Χ. (2007), Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμ. 10, σ.σ. 22-26.
- Παπάς, Α. (1998), *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### Ξενόγλωσση

- Freire, P. (1976), *Education: The practice of freedom, writers and readers*. Publishing cooperative: London.
- Freire, P. (1978), *Pedagogy in Process*. New York: Seabury.
- Freire, P., Faundez, A. (1989), *Learning to question: A Pedagogy of liberation*. New York: Continuum.

### Ιστοσελίδες

- Καλαουζίδης, Γ., *Η έννοια της ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Στο: <https://www.academia.edu/> (προσπελάστηκε στις 26/12/2019)
- Κόκκος, Α., *Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα*. Στο: <http://www.alexiskokkos.gr/keimena/22kritikosstoxasmosenakrisimozitima.pdf> (προσπελάστηκε στις 27/12/2019)
- Mayo, P., *Tribute to Paulo Freire*. Στο: [https://www.academia.edu/717101/Tribute\\_to\\_Paulo\\_Freire\\_1921-1997](https://www.academia.edu/717101/Tribute_to_Paulo_Freire_1921-1997) (προσπελάστηκε στις 27/12/2019)
- Τσιμπουκλή, Α., Φίλλιπς, Ν., *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Προγράμματα διά βίου στα Κ.Ε.Ε. και στο Κ.Ε.Ε.Ν.Α.Π.* Στο: [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA\\_1.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA_1.pdf) (προσπελάστηκε στις 27/12/2019)



### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Ευαγγελία Πρίτση** σπούδασε Ελληνική Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη «Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας» του Ε.Κ.Π.Α. και στην «Εκπαίδευση ενηλίκων» του Ε.Α.Π. Εργάζεται ως διδάσκουσα στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής του Ε.Κ.Π.Α.. Έχει συμμετάσχει σε προγράμματα του Ε.Κ.Π.Α. και του Α.Π.Θ. με αντικείμενο τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας καθώς και σε επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια. Είναι συγγραφέας εγχειριδίων για τη διδασκαλία των νέων ελληνικών σε ξένους. Μιλάει αγγλικά, γαλλικά, ισπανικά.

## **Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα σε παιδιά δημοτικού: Πρόταση αξιοποίησης στην σχολική τάξη.**

*Σιακαβάρα Αναστασία*

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία αποτελεί διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα σε παιδιά δημοτικού. Αρχικώς στο πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρία η οποία αναφέρεται στον σκοπό της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας πάνω σ' αυτό και αναλύει τις αρχές της επικοινωνιακής και διαπολιτισμικής προσέγγισης με τις οποίες συνδέεται. Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την πρότασή μας για τη διδασκαλία των ελληνικών ως ξένη γλώσσα σε παιδιά δημοτικού. Αναλυτικότερα, περιγράφεται ο κύριος στόχος μας, τα επιμέρους αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς επίσης η μεθοδολογία αλλά και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τα οποία συστήνονται για την εφαρμογή αυτού του πλάνου. Η πρόταση συνοδεύεται από μία σειρά δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, τα οποία σχεδιάστηκαν στοχεύοντας στην ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας των μαθητών αλλά και στην δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσα σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα στην τάξη.

**Λέξεις - κλειδιά:** ελληνικά, ξένη γλώσσα, δραστηριότητες, ανάπτυξη, αλληλεπίδραση.

### **Teaching Greek as a Second Foreign Language to primary students: Presentation of a teaching proposal.**

The present work is a teaching proposal for Greek as a foreign language to elementary school children. Initially the first part includes the theory that presents the purpose of teaching the Greek language, the educational policy of Greece on it and the principles of communication and intercultural approach to which it relates. The second part of the paper includes our teaching proposal for Greek as a foreign language to elementary school children. In more detail, this part describes the main object as well as the methodology and the tools used and recommended for the implication of this plan. The proposal is accompanied by a series of activities and games designed to develop students' linguistic competence and to boost interaction with each other in a pleasant and creative classroom environment.

**Keywords:** Greek, foreign language, activities, development, skills, interaction.

### **1. Εισαγωγή**

Σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από μετακινήσεις πληθυσμών, η διγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα ως φαινόμενα είναι φυσικά επακόλουθα και αυτό όπως είναι λογικό έχει επηρεάσει και το σχολικό περιβάλλον στο οποίο συνυπάρχουν γηγενείς και αλλόγλωσσοι μαθητές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Είναι γνωστό ότι η γεωγραφική θέση της Ελλάδας είναι μοναδική καθώς αποτελεί την επικοινωνία μεταξύ Ανατολής και Δύσης, Βορρά και Νότου. Έτσι και σε αυτή τη χώρα παρατηρείται επίσης μία έντονη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, η οποία αντανακλάται και στην σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Αυτός είναι κι ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους υπάρχει έντονη ανάγκη και ζήτηση για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας τα τελευταία χρόνια.

Κατ' επέκταση, αυτή η ιδιαίτερη συνθήκη προϋποθέτει από την πλευρά των εκπαιδευτικών μία διαφορετική διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση η οποία θα καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία πιο αποτελεσματική και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών<sup>1</sup>.

Αναφορικά με τις ανάγκες των μαθητών διαφορετικής εθνικότητας και κουλτούρας, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κατά τη διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας, στην περίπτωση μας τα ελληνικά, η σημαντικότητα της εκμάθησης αυτής της νέας γλώσσας γι' αυτούς δεν αφορά μόνο στο θέμα της επικοινωνίας που είναι βεβαίως πρωταρχικός σκοπός για την διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους και την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Αυτή η νέα γλώσσα αποτελεί επίσης ένα μέσο μεταφοράς των πολιτισμικών στοιχείων, όπως της κουλτούρας, των εθίμων, των ηθών και της ιστορίας της χώρας.

Είναι σημαντικό όμως να διευκρινιστεί ότι η παραπάνω προσέγγιση της γλώσσας δεν απευθύνεται μόνο στις ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών αλλά γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στον θεσμό του σχολείου στην Ελλάδα, καθότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η πρόοδος και η δημιουργία καλύτερων δεδομένων για την άνθιση της μάθησης ώστε να υπάρξει μία ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών, δημιουργώντας προσωπικότητες ικανές να παράξουν τα μέγιστα, να επικοινωνήσουν γλωσσικά, να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους αρμονικά<sup>2</sup>.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Ο σκοπός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας

Ο σκοπός της διδασκαλίας της ελληνικής έγκειται σε τρεις σημαντικούς λόγους σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ο πρώτος λόγος αφορά στην διεύρυνση της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών στην ελληνική ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται γλωσσικά επαρκώς σε ρεαλιστικές συνθήκες στην καθημερινότητά τους<sup>3</sup>. Ο δεύτερος λόγος είναι η διαμόρφωση μίας θετικής στάσης για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας καθώς και για την προαγωγή και συμπλήρωση της ελληνομάθειάς τους<sup>4</sup>. Ο τρίτος λόγος αποσκοπεί στο πλησίασμα και στην κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού και κουλτούρας, καθ' ότι η γλώσσα αποτελεί τον φορέα και τον εκφραστή ιδεών, αξιών και αντιλήψεων<sup>5</sup>. Κατ'

---

1 Παληγιάννης, Β. & Μήνας, Α. (2008, Μάιος). Ολοήμερο δημοτικό σχολείο: σημερινή πραγματικότητα, διαπιστώσεις, προτάσεις. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.9, 56-64, σ. 56.

2 Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 398.

3 ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *«Καραβάκι μου, ξεκίνα...»*, Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 117-142.

4 Ibid.

5 Ibid.

επέκταση συμπεραίνουμε ότι η εξοικείωση του μαθητή με τις διάφορες πτυχές του πολιτισμού μίας χώρας, δύναται να τον φέρει πιο κοντά στη νοοτροπία του λαού της και να τον κάνει πιο φιλικό προς αυτήν.

Συμπληρωματικά θα λέγαμε, ότι πέραν των παραπάνω ειδικών σκοπών για την ελληνική γλώσσα, γενικότερος στόχος κατά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας είναι επίσης η καλλιέργεια «δεξιοτήτων ζωής» όπως κριτική σκέψη, πνεύμα συνεργασίας, ικανότητα καλής επικοινωνίας, ευελιξία, αυτονόμηση της μάθησης<sup>6</sup>, που επιτυγχάνονται μέσω της χρήσης κατάλληλων παιδαγωγικών και διδακτικών μέσων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικές με την ηλικία έναρξης εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και οι περισσότερες συμπεραίνουν ότι η διδασκαλία ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία μπορεί να λειτουργήσει πολύ ευεργετικά για τον μικρό μαθητή ενεργοποιώντας έναν φυσικό μηχανισμό εκμάθησης γλωσσών που διαθέτουν<sup>7</sup>. Πιο συγκεκριμένα από την έρευνα των Dominguez και Pessoa διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που έρχονται σε πρόωμη επαφή με τις ξένες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στον προφορικό λόγο και νιώθουν αυτοπεποίθηση στην προφορική επικοινωνία<sup>8</sup>.

## **2.2. Η εκπαιδευτική πολιτική για την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα στην Ελλάδα και για τις μητρικές των μεταναστών.**

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας καθώς λόγω της μαζικής έλευσης των μεταναστών, των προσφύγων αλλά και των παλλινοστούτων έχει αλλάξει ο μαθητικός πληθυσμός<sup>9</sup>. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έχουν ιδρυθεί και λειτουργήσει Διαπολιτισμικά σχολεία, τάξεις υποδοχής (ΤΥ) και φροντιστηριακά τμήματα (ΦΤ)<sup>10</sup>. Επιπλέον υπήρξε πρόβλεψη για την ένταξη μαθητών Ρομά και των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης μέσα από τη συνεργασία με τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)<sup>11</sup>. Τέλος, δεδομένου της σοβαρότητας του προσφυγικού ζητήματος, προτάθηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, για το σχολικό έτος 2016-2017, αρκετά ευέλικτο καθώς σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μία Δομή Υποδοχής για την

---

6 Φωτιάδου, Τ. (2001). Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 160-169, σ. 161.

7 Γιαννακοπούλου, Α. & Ζουγανέλη, Α. *Ανάπτυξη σχολικού γραμματισμού και εκμάθηση ξένης γλώσσας*. Διαθεέςιμο στο: <http://rcei.enl.uoa.gr/docsforpeap/ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.pdf> (προσπελάστηκε στις 11/12/2019)

8 Dominguez, R., & Pessoa, R. (2005). Early versus late start in foreign language education: documenting achievements. *Foreign Language Annals*, 38, 473 – 483.

9 Γεωργογιάννης Π. (2009). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

10 Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, 128-151.

11 Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π., (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Εκπαίδευση των Προσφύγων, ενώ δίνεται η δυνατότητα να λειτουργούν Δομές επιπλέον εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων<sup>12</sup>.

Όσον αφορά το κοινό των ενηλίκων, προσφέρονται εκπαιδευτικά προγράμματα σε δήμους, Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης αλλά και σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Επιπλέον υπάρχουν αξιολογικά ευρωπαϊκά προγράμματα τα οποία οργανώνουν τα ελληνικά πανεπιστήμια σε συνεργασία με άλλους φορείς. Πρόσφατο παράδειγμα είναι το πιλοτικό πρόγραμμα «Curing the Limbo»(2018-2021)του δήμου Αθηναίων που υλοποιείται με τη στρατηγική συνεργασία του Πανεπιστημίου Αθηνών, και του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής Ανάπτυξης μέσω της Πρωτοβουλίας Αστικές Καινοτόμες Δράσεις (UIA)<sup>13</sup>. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός καινοτόμου μοντέλου ένταξης, δίνοντας τη δυνατότητα στους πρόσφυγες που ζούνε στην Ελλάδα να παρακολουθούν μαθήματα ελληνικών, αγγλικών, δημιουργικής έκφρασης και νέων τεχνολογιών, να αποκτούν πρόσβαση σε οικονομικά προσιτή κατοικία και να συμμετέχουν σε συνεδρίες επαγγελματικής συμβουλευτικής προσαρμοσμένες στο προφίλ τους<sup>14</sup>.

Αλλωστε, η «επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας και η γνώση στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού «θεωρείται βάσει του νόμου απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να χορηγηθεί η άδεια του επί μακρόν διαμένοντος υπηκόου τρίτης χώρας<sup>15</sup>.

Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της ιδιωτικής πρωτοβουλίας γονέων και εκπαιδευτικών, συστήνοντας για παράδειγμα πολιτιστικούς συλλόγους οι οποίοι με τη σειρά τους προωθούν τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διατηρώντας έτσι τόσο την απλή καθημερινή γλώσσα προς επικοινωνία αλλά και αναπτύσσοντας σταδιακά τον ακαδημαϊκό λόγο της γλώσσας τους<sup>16</sup>. Παρ' όλα αυτά, κατά περιόδους και ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν, οργανώνονται προγράμματα ΕΣΠΑ που αναλαμβάνουν τα ελληνικά πανεπιστήμια, όπως το «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών» (2007-2013) του ΑΠΘ το οποίο είχε ως στόχο την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών<sup>17</sup>.

### 2.3. Επικοινωνιακή και διαπολιτισμική προσέγγιση

Το σχέδιο του παρακάτω μαθήματος, συνδέεται με την επικοινωνιακή και διαπολιτισμική προσέγγιση, την οποία το ΚΕΠΑΓ αναδεικνύει ως την καταλληλότερη για την διδασκαλία

---

12 Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ (Απρίλιος 2017). Το Έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ. Διαθέσιμο στο: [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_06\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPPETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf) (Προσπελάστηκε στις 11/12/2019).

13 *Curing the Limbo* : Το πρόγραμμα ένταξης των προσφύγων στις γειτονιές (15-04-2019). Διαθέσιμο στο: <https://www.in.gr/2019/04/15/greece/curing-limbo-programma-entaksis-ton-prosfygon-stis-geitonies/> (Προσπελάστηκε στις 11/12/2019).

14 Ibid.

15 Βαμβακάρη, Α. (2011). Η «Οδύσσεια «ενός... εκπαιδευτικού υλικού: αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.). *Πρακτικά 14ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας»*. Πάτρα. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/799520-Diapolitismiki-ekpaideysi-metanasteysi-diaheirisi-sygkroyseon-kai-paidagogiki-tis-dimokratias.html>

16 Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

17 Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π., (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

μίας γλώσσας, στοχεύοντας στην ουσιαστική επικοινωνία και στην ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων του μαθητή<sup>18</sup>.

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, η γλωσσική διδασκαλία παύει να είναι μία μηχανική δραστηριότητα και μετατρέπεται σε μία ενεργητική διαδικασία όπου η γλώσσα κατακτιέται μέσα από τον αυθεντικό λόγο ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας αξιοποιώντας την ίδια στιγμή σωστά και λειτουργικά και τη γραμματική διάστασή της ώστε να επιτευχθεί το μέγιστο επικοινωνιακό αποτέλεσμα<sup>19</sup>.

Εκεί ανθίζει και η βιωματική μάθηση όπου ο μαθητής δρα ενεργά όντας τοποθετημένος στο κέντρο του ενδιαφέροντος<sup>20</sup>. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης τονίζει την αξία της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης μέσα από παραδείγματα της καθημερινής ζωής<sup>21</sup>. Στην εκπαίδευση χρησιμοποιώντας τον όρο «learning by doing», ο μαθητής ενεργεί πολύ συμμετοχικά και όχι παθητικά στην διαδικασία εκμάθησης συμμετέχοντας σε έρευνες, παρατηρήσεις, προσομοιώσεις και Projects<sup>22</sup>. Στα τελευταία μάλιστα, έχει αποδοθεί και ο όρος «βιωματική επικοινωνιακή μάθηση «στα ελληνικά»<sup>23</sup>.

Στην καθημερινή όμως πραγματικότητα μίας πολυπολιτισμικής τάξης, είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεται κανείς ότι η κουλτούρα, ως υποσύνολο του πολιτισμού που φέρει μαζί του ο κάθε άνθρωπος δύναται να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία. Μη λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη παράμετρο, υπάρχει κίνδυνος μη ορθής συνεννόησης και διαφωνίας<sup>24</sup>.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται ως λύση στην αναζήτηση ενός παιδαγωγικού μοντέλου προσέγγισης της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και προσβέυει αξίες ισότητας, αλληλεγγύης, σεβασμού καθώς και εξάλειψης στερεοτύπων απέναντι στη διαφορετικότητα<sup>25</sup>. Εξάλλου είναι ευρέως γνωστό και αποδεκτό ότι η ορθή χρήση μίας γλώσσας δεν αφορά μόνο τη καλή γνώση της γραμματικής αυτής της γλώσσας αλλά και την δεξιότητα να χρησιμοποιείται με τρόπο κοινωνικά και πολιτισμικά σωστό.

### **3. Αναμενόμενα αποτελέσματα**

#### **3.1. Γενικός στόχος**

Ο κύριος στόχος αυτού του πλάνου μαθημάτων για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας είναι η θετική επιρροή του στη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.

---

18 Συμβούλιο της Ευρώπης. (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών. Στρασβούργο.

19 Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1991) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

20 Δελουδή Μ. (2002). *Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. Στο περιοδικό «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων». Σελ 148. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF> (Προσπελάστηκε στις 21/11/2019).

21 Ibid.

22 Ibid.

23 Ibid.

24 Jandt, F.E. (1998). *Intercultural Communication. An introduction*. 2nd ed. United States: Sage Publications.

25 Κατσίκας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Εκτός «τάξης «το «διαφορετικό»; Αθήνα: Gutenberg.



### 3.2. Επιμέρους αναμενόμενοι στόχοι-δεξιότητες

Το συγκεκριμένο πλάνο μαθήματος δύναται πιθανόν να βοηθήσει στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μικρών μαθητών προς εξυπηρέτηση βασικών επικοινωνιακών καταστάσεων σε πραγματικές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, θα τους βοηθήσει: α) Να μάθουν το βασικό λεξιλόγιο τροφίμων και πιάτων, β) Να μάθουν να χρησιμοποιούν την ερωτηματική αντωνυμία πόσος-πόση-πόσο, γ) Να μάθουν να χρησιμοποιούν ποσοτικές εκφράσεις για το βάρος των προϊόντων, δ) Να μάθουν να χαιρετούν και να ζητάνε κάτι ευγενικά.

Έπειτα το συγκεκριμένο πλάνο μαθήματος είναι πιθανόν να επηρεάσει θετικά τη ψυχολογία των μαθητών στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, θα τους βοηθήσει: α) Να μάθουν να συνεργάζονται σε ομάδες, β) Να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, γ) Να νιώσουν ότι είναι ίσοι μεταξύ τους.

Τέλος, το συγκεκριμένο πλάνο μαθήματος θα συντελέσει θετικά στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων. Πιο αναλυτικά, η δομή του μαθήματος θα τους βοηθήσει: α) Να εξοικειωθούν με ελληνικά παραδοσιακά πιάτα, β) Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες, γ) Να μάθουν για διαφορετικούς τρόπους διατροφής και να γνωρίσουν πιάτα κι άλλων χωρών.

## 4. Μεθοδολογία

### 4.1. Το πλαίσιο του μαθήματος και το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα διδακτική πρόταση εμπνεύστηκε από το διδακτικό υλικό ενός πιστοποιημένου επιμορφωτικού προγράμματος διάρκειας 200 ωρών σε κέντρο Δια Βίου Μάθησης στην Βοιωτία με τίτλο «Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας «και αφορά τη θεματική της διατροφής.

Πρόκειται για ένα 50λεπτο μάθημα, το οποίο απευθύνεται σε αλλοεθνής μαθητές δημοτικού, μεσαίου επιπέδου στην γνώση της ελληνικής. Ως προς τον αριθμό των μαθητών, η τάξη στην περίπτωση μας αποτελούνταν από 12 μαθητές, ηλικίας 10-12 ετών, αριθμός που μας διευκόλυνε ως προς την ανάπτυξη δυναμικών αλληλεπιδράσεων.

Αναφορικά με τις χώρες προέλευσης των μικρών μαθητών στην περίπτωση μας, η πλειοψηφία προέρχονταν από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Πακιστάν.

Το μάθημα πραγματοποιήθηκε μετά από αξιολόγηση του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών, στα πλαίσια του TAVLI project στον Βόλο, το οποίο στόχευε στην ανάπτυξη μεθοδολογίας διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από το παιχνίδι και υποστηριζόταν από το START-Create Culture Change, ένα πρόγραμμα του Ιδρύματος Robert Bosch σε συνεργασία με το Goethe-Institut Thessaloniki και την Ομοσπονδιακή Ένωση Κοινωνικοπολιτικών Κέντρων Γερμανίας.

Το θέμα του μαθήματός μας ήταν «Η διατροφή «και η επιλογή του στηρίχθηκε αφενός μεν στο γεγονός ότι τα παιδιά αγαπούν να μιλούν για τις διατροφικές τους συνήθειες και αφετέρου στις δυνατότητες που δίνει αυτό το θέμα για δράση, παιχνίδι και γνωριμία με άλλες κουλτούρες και συνήθειες. Κατ' επέκταση, οι δραστηριότητες που προτάθηκαν είχαν ένα ευχάριστο τόνο προτρέποντας τους μαθητές να συμμετέχουν.

## 4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Εργαλείο μέτρησης των προαναφερθέντων στόχων αποτέλεσε η «συμμετοχική παρατήρηση «του δασκάλου, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής-δάσκαλος συμμετέχει ενεργά στις δράσεις του συνόλου, καταγράφει τις αντιδράσεις και γίνεται ενεργό μέλος της ομάδας<sup>26</sup>. Πρόκειται για μία ποιοτική μέθοδο η οποία προέρχεται από τις εργασίες της κοινωνικής ανθρωπολογίας<sup>27</sup>.

Επιπλέον, για να διαπιστωθεί εάν επιτεύχθηκαν οι παραπάνω στόχοι, στο τέλος του μαθήματος προτείναμε ένα test αυτοαξιολόγησης συσχετιζόμενο με τους αρχικούς σκοπούς του μαθήματος καθώς και μία αναστοχαστική συζήτηση με τους μαθητές.

## 4.3. Παρουσίαση μαθήματος

**Η πρότασή μας χωρίζεται σε πέντε βασικά μέρη.**

**Πρώτο μέρος: «Στάδιο αφόρμησης»**

Ροή: Προβολή εικόνων: μίας λαϊκής αγοράς, ενός super market κι ενός εστιατορίου. Ονομασία τοποθεσιών στα ελληνικά και στη γλώσσα των μαθητών και ερωτήσεις σχετικές με τη συχνότητα που πηγαίνουν σε αυτά τα μέρη και τις προτιμήσεις τους.

Σκοπός: Διέγερση της δεκτικότητας και της περιέργειας των μαθητών για το μάθημα που ακολουθεί/ παραγωγή προφορικού λόγου.

**Δεύτερο μέρος: Κατανόηση μικρών καθημερινών διαλόγων**

Ροή:

A. Σταδιακή προβολή τριών βίντεο κινουμένων σχεδίων, δημιουργημένων από τον καθηγητή μέσω του <https://www.vyond.com/>, με μικρούς καθημερινούς διαλόγους στα προαναφερθέντα μέρη. Το *vyond*, γνωστό και ως *go!animate*, αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο επιτρέπει τη δημιουργία video, επιλέγοντας σκηνικό, ήρωες, δυνατότητα να γράψουμε στα ελληνικά τον διάλογο, ο οποίος θα μετατραπεί σε φωνή όταν ολοκληρωθεί το βίντεο, ενώ υπάρχει η επιλογή για εκφράσεις των προσώπων των ηρώων ή ακόμα και για ηχογράφηση της φωνή μας ώστε να την εισάγουμε στο βίντεο και να είναι πιο αληθοφανές<sup>28</sup>.

Οι διάλογοι παρέχονται και σε έντυπη μορφή ως κόμικ προς διευκόλυνση της διαδικασίας κατανόησης του κειμένου.

---

26 Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος.

27 Ibid.

28 Γούλας Σ., Γκολντμάνη Α., Γεροκόστα Α., Γιαννακέ Ε., Δελόγκου Μ., Καραγιάννη Μ., Μπλέτσα Ε., Μπλιάμπλια Μ., Παντελοπούλου Μ., Παπάζογλου Ε., Πολύμερος Σ., Τζαλέρα Β., Τσόκανος Γ. (2012). *Εργαλεία Web 2.0 για την εκπαίδευση. Εγχειρίδια χρήσης για τον εκπαιδευτικό*. Βόλος: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων.

## Ενδεικτικό απόσπασμα video-κόμικ στο super market



B. Κατανόηση του οπτικοακουστικού και γραπτού υλικού: Οι μαθητές συνεργάζονται σε δυάδες για να λύσουν σύντομες ασκήσεις κατανόησης του υλικού που προηγήθηκε.

### Ενδεικτική άσκηση

#### Αντικατάσταση λανθασμένων λέξεων

1. Ο Γιαννάκης θέλει να πάρει καραμέλες και τσάγλες.
2. Η μαμά του Γιαννάκη θέλει να πάρει 1 κιλό τυρί γραβιέρα και 1 πακέτο ρύζι.
3. Ο Γιαννάκης θέλει να πάρει και γάλα για το μπάνιο.
4. Η μαμά του Γιαννάκη τελικά αγοράζει εφτά σοκολάτες.

Γ. Επεξήγηση λεξιλογίου:

- α) Ο καθηγητής φέρνει μαζί του ένα πανέρι με μερικά προϊόντα και τα παρουσιάζει προβάλλοντας τα ταυτόχρονα στον προβολέα.
- β) Παιχνίδι μνήμης: Χωρίζοντας την τάξη σε δύο ομάδες, το κάθε παιδί κλείνει τα μάτια του μ' ένα μαντήλι, αγγίζει και προσπαθεί να καταλάβει και να θυμηθεί πως λένε το προϊόν και να δώσει πόντο στην ομάδα του.

Σκοπός: Ανάπτυξη ακουστικής δεξιότητας/ παραγωγή γραπτού λόγου/ παραγωγή προφορικού λόγου/ κατανόηση κείμενων/ καλλιέργεια συνεργατικής διάθεσης/ εξάσκηση παρατηρητικότητας και μνήμης.


### Τρίτο μέρος: Πολιτισμική και διαπολιτισμική διάσταση

Ροή:

- A. Παρουσίαση ενός ελληνικού καταλόγου ταβέρνας και συζήτηση για τις προτιμήσεις των μαθητών. Ακολουθεί συμπλήρωση ενός φανταστικού μενού με ποικιλία πιάτων ελληνικής και ξένης προέλευσης, ανάλογα με την καταγωγή του κάθε μαθητή, και τελική παρουσίαση του στην υπόλοιπη τάξη.



## 1. Πίνακας αυτοαξιολόγησης

ΒΑΖΩ  ΓΙΑ ΝΑ ΔΕΙΞΩ ΤΙ ΚΑΤΑΦΕΡΑ ΝΑ ΜΑΘΩ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΛΑ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ
Να δίνω ευγενικά παραγγελίες για φαγητό				
Να εμπλουτίσω το λεξιλόγιό μου για τα φαγητά που τρώω καθημερινά				
Να χρησιμοποιώ τις ερωτηματικές αντωνυμίες πόσος-πόση-πόσο				
Να γνωρίσω κάποια ελληνικά παραδοσιακά πιάτα				
Να συνεργάζομαι σε ομάδες χωρίς φασαρίες				

### 4.4. Παρατηρήσεις

Σε γενικές γραμμές, σημειώθηκε θερμή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες από τον εκπαιδευτικό με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών έγιναν αποδεκτές από την πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές επέδειξαν ενθουσιασμό όχι μόνο για την ποικιλία των δραστηριοτήτων αλλά και για την εναλλαγή των μορφών εργασίας. Η χρήση της τεχνολογίας, του παιχνιδιού και του θεάτρου αποτέλεσαν εργαλεία που συντέλεσαν καθοριστικά στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος, παραγκωνίζοντας τον φόβο του γλωσσικού λάθους. Το κλίμα στην τάξη δημιούργησε μια αίσθηση ισότητας και ελευθερίας της έκφρασης αποφεύγοντας προκαταλήψεις και στερεότυπα. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν δίστασαν να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα, πέραν των δραστηριοτήτων, για να εκφράσουν τις ιδέες τους και να κάνουν ερωτήσεις στον δάσκαλο.

### 5. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι για την επιτυχία του παραπάνω διδακτικού σχεδίου είναι σημαντικό οι στόχοι να είναι προκαθορισμένοι εξ' αρχής. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογεί και να καθορίζει το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών εκ των προτέρων θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους. Με αυτόν τον τρόπο, προνοεί ώστε να εξασφαλίσει ένα φιλικό περιβάλλον μάθησης στην τάξη, το οποίο θα ενθαρρύνει τον μαθητή στις προσπάθειές του στον δρόμο για την απόκτηση ενός μορφωτικού επιπέδου, ξεκινώντας από την ελληνική γλώσσα, ενώ την ίδια στιγμή θα

τον προετοιμάζει για να τον εντάξει επικοινωνιακά και κοινωνικά στη χώρα υποδοχής, δηλαδή την Ελλάδα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να είναι ευέλικτος ώστε να διαφοροποιήσει τις δραστηριότητες αν διαπιστώσει ότι οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον τους. Τέλος, η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης από την πλευρά του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα κλειδί που μπορεί να οδηγήσει όλους τους μαθητές, αλλοεθνής και μη, να αναπτύξουν μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική συνείδηση, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις δεξιότητές τους.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Βαμβακάρη, Α. (2011). Η «Οδύσσεια «ενός... εκπαιδευτικού υλικού: αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.). *Πρακτικά 14ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας»*. Πάτρα. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/799520-Diapolitismiki-ekpaideysi-metanasteysi-diaheirisi-syggkroyseon-kai-paidagogiki-tis-dimokratias.html>
- Γεωργογιάννης Π. (2009). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γιαννακοπούλου, Α. & Ζουγανέλη, Α. *Ανάπτυξη σχολικού γραμματισμού και εκμάθηση ξένης γλώσσας*. Διαθέσιμο στο: <http://rce1.enl.uoa.gr/docsforpeap/ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.pdf> (προσπελάστηκε στις 11/12/2019)
- Γούλας Σ., Γκολντμάνη Α., Γεροκόστα Α., Γιαννακέ Ε., Δελόγκου Μ., Καραγιάννη Μ., Μπλέτσα Ε., Μπλιάμπλια Μ., Παντελοπούλου Μ., Παπάζογλου Ε., Πολύμερος Σ., Τζαλέρα Β., Τσόκανος Γ. (2012). *Εργαλεία Web 2.0 για την εκπαίδευση. Εγχειρίδια χρήσης για τον εκπαιδευτικό*. Βόλος: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων.
- Δελουδί Μ. (2002). *Βιοματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. Στο περιοδικό «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων». Σελ 148. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF> (Προσπελάστηκε στις 21/11/2019).
- Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ (Απρίλιος 2017). Το Έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ. Διαθέσιμο στο: [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_06\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPP\\_ETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPP_ETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf) (Προσπελάστηκε στις 11/12/2019).
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος.
- Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής



- ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, 128-151.
- Κατσίκας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 398.
- Παληγιάννης, Β. & Μήνας, Α. (2008, Μάιος). Ολοήμερο δημοτικό σχολείο: σημερινή πραγματικότητα, διαπιστώσεις, προτάσεις. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.9, 56-64, σ. 56.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π., (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών. Στρασβούργο.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). «*Καραβάκι μου, ξεκίνα...*», Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 117-142.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 160-169, σ. 161.

## Ξενόγλωσση

- Dominguez, R., & Pessoa, R. (2005). Early versus late start in foreign language education: documenting achievements. *Foreign Language Annals*, 38, 473 – 483.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1991) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Jandt, F.E. (1998). *Intercultural Communication. An introduction*. 2nd ed. United States: Sage Publications.
- Lambert D., Lines, D. (2000). *Understanding Assessment: Purposes, Perceptions, Practice*. London and New York: Routledge Falmer.

## Διαδικτυακές πηγές

- Curing the Limbo : Το πρόγραμμα ένταξης των προσφύγων στις γειτονιές (15-04-2019)*. Διαθέσιμο στο: <https://www.in.gr/2019/04/15/greece/curing-limbo-program-ma-entaksis-ton-prosfigon-stis-geitonies/> (Προσπελάστηκε στις 11/12/2019).

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα:

Η **Αναστασία Σιακαβέρα** είναι καθηγήτρια γαλλικών στον ιδιωτικό τομέα. Είναι απόφοιτη Γαλλικής Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος από το Πανεπιστήμιο της Ανζέ στη

Γαλλία πάνω στη Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη, όπου στην τελική της μελέτη ερεύνησε «Το θέατρο του καταπιεσμένου ως παιδαγωγική πρακτική στην ξενόγλωσση τάξη». Έχει συμμετάσχει σε αρκετά πιστοποιημένα σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια σχετικά με την ξενόγλωσση τάξη και το θεατρικό παιχνίδι αλλά και σε δράσεις όπως τη διδασκαλία των ελληνικών σε ξένους. Παράλληλα είναι δωδέκατη χρόνια ενεργή ερασιτέχνης ηθοποιός στη θεατρική ομάδα του Δ. Ηλιούπολης στην Αθήνα. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [asiakavara19@gmail.com](mailto:asiakavara19@gmail.com).

## Η θέση της γραμματικής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

*Σιακαβάρα Αναστασία*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να σκιαγραφήσει τις τάσεις στη διδακτική της γραμματικής μέσα στη σύγχρονη ξενόγλωσση τάξη και να αναδείξει τις πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την ομαλή ενσωμάτωσή της. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο του θέματος, ξεκινώντας από την ανάλυση βασικών εννοιών της γραμματικής. Στη συνέχεια αποτυπώνονται οι ποικίλες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της γραμματικής στη ξενόγλωσση τάξη μέσα από το εργαλείο της παρακολούθησης σε Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο της Αττικής. Έπειτα, παρουσιάζονται τα πρώτα αποτελέσματα αυτής της παρακολούθησης. Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την πρότασή μας, η οποία εφαρμόστηκε σε πραγματική τάξη, μέσα από μία σειρά παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν έχοντας ως κύριο στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και την καλλιέργεια της συνεργατικότητας.

**Λέξεις - κλειδιά:** γραμματική, μέθοδοι, εκπαίδευση, ξενόγλωσση τάξη.

### The place of grammar in foreign language teaching

The present paper attempts to outline the trends in grammar teaching in the modern foreign language classroom and highlight the most effective approaches to its smooth integration. Initially, the theoretical framework of the subject is presented, starting with the analysis of basic concepts of grammar. Then, various methods used to teach grammar in the foreign language classroom are illustrated through the Attendance Tool in an Experimental School of Athens. Next, the first results of this follow-up are presented. The second part of the work includes our suggestion, that was implemented in a real class, through a series of pedagogical activities that focus primarily on the development of students' communication and language skills as well as the fostering of their cooperative competence.

**Keywords:** grammar, methods, education, foreign language classroom

### 1. Εισαγωγή

Παρά την εξέλιξη της διδακτικής των ξένων γλωσσών τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει ακόμα προβληματισμός αναφορικά με τη θέση της γραμματικής στην σύγχρονη ξενόγλωσση τάξη και τον τρόπο προσέγγισής της για την ομαλή ενσωμάτωσή της στο μάθημα.

Η γραμματική στο παρελθόν τόνιζε κυρίως τα μορφολογικά στοιχεία της γλώσσας, τουτέστιν επισήμανε τη γραμματικοσυντακτική της μορφή χωρίς να διαφαίνονται οι πραγματικές της διαστάσεις δηλαδή δε λειτουργούσε ως πηγή έγερσης εννοιών και νοημάτων<sup>1</sup>.

---

1 Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων

Στην σύγχρονη γλωσσολογία, υπογραμμίζεται κυρίως η επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας και η μορφή που μπορεί να έχει το εκφώνημα ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες που συναντώνται<sup>2</sup>.

Έτσι, λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού κοινού αλλά και τον εκάστοτε διδακτικό σκοπό, ο καθηγητής μίας ξένης γλώσσας οφείλει να αναζητά το κατάλληλο περιεχόμενο και να υιοθετεί τα κατάλληλα μέσα ώστε να διευκολύνει τους μαθητές να αποκτήσουν γραμματικές ικανότητες.

Μέσα στο πλαίσιο εκπαίδευσης των φοιτητών του μεταπτυχιακού προγράμματος «Καθηγητές στην Ευρώπη: εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών», πραγματοποιήθηκε η πρακτική άσκηση για τους φοιτητές του προγράμματος σε δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Η άσκηση περιλάμβανε την παρακολούθηση μίας σειράς μαθημάτων για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας και πραγματοποίηση ενός 50λεπτου μαθήματος από τον ίδιο τον μεταπτυχιακό φοιτητή.

Κατά τη διάρκεια αυτής της εμπειρίας, γεννήθηκαν ερωτήματα σχετικά με τη θέση που κατέχει η γραμματική στην διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας. Η παρούσα εργασία στοχεύει σε μία σκιαγράφιση των τάσεων μέσα από το εργαλείο της παρατήρησης. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των προσεγγίσεων της μέσα από τις οποίες επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξη της γραμματικής στην ξενόγλωσση τάξη αλλά και η ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Στην εργασία αποτυπώνεται η πορεία εξέλιξης των πρακτικών ασκήσεων, ακολουθεί η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν από τους υπεύθυνους καθηγητές αλλά και τους φοιτητές κατά την χρήση της γραμματικής στην ξενόγλωσση τάξη ενώ παρατίθεται και η πρόταση μας η οποία εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος των γαλλικών στην πρώτη τάξη του γυμνασίου με στόχο τη γλωσσική ανάπτυξη, την ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης και τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μέσα σε ένα ευχάριστο, υποστηρικτικό και δημιουργικό κλίμα στην τάξη. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση των συμπερασμάτων σχετικά με την αξιοποίηση των κατάλληλων εργαλείων προσέγγισης της γραμματικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση.

## **2. Θεωρία: Η θέση της γραμματικής στην ξενόγλωσση τάξη**

### **2.1. Εννοιολογικό πλαίσιο**

Η λέξη «γραμματική» προέρχεται από το ουσιαστικό *γράμμα* και έχει τις ρίζες της στη φιλοσοφία του Πλάτωνα στην αρχαία Ελλάδα. Είναι ο όρος *γραμματικά τέχνη* το οποίο σημαίνει οι τέχνες των γραμμάτων. Από την αρχή λοιπόν, είναι το γραπτό μέρος της γλώσσας που έχει επισημανθεί για να τονίσει τη διδασκαλία μιας νεκράς γλώσσας<sup>3</sup>.

Σήμερα, η λέξη «γραμματική» είναι ευπροσάρμοστη επειδή αλλάζει νόημα σύμφωνα με τα συμφραζόμενα. Από μία παραδοσιακή οπτική που είναι γενικά

---

Σπουδών της ελληνικής στο δημοτικό, στο Μ. 408 Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αθήνα: Ατραπός, Α' τόμος, σ. 153-164

2 Ibid.

3 Cuq, J.-P. (2013). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier, p.7..

αποδεκτή, η γραμματική μεταφράζεται ως ένα σύνολο κανόνων (φωνητικών, φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών, μορφο-φωνολογικών, μορφοσυντακτικών, φωνοσυντακτικών), που εξασφαλίζουν την ορθή γραπτή και προφορική χρήση μιας γλώσσας<sup>4</sup>.

Ο γνωστός γλωσσολόγος Jean-Pierre Cuq ορίζοντας τη λέξη «γραμματική «και βλέποντας τη από μία διδακτική γωνία, αναφέρει:

«Μπορούμε να ονομάσουμε γραμματική :

1. Το αποτέλεσμα της ευρετικής δραστηριότητας που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να κατασκευάσει μία οργανωμένη μεταγλωσσολογική αναπαράσταση της γλώσσας που μελετά.
2. Τον οδηγό του καθηγητή αυτής της δραστηριότητας σύμφωνα με την οργανωμένη μεταγλωσσολογική παρουσίαση της γλώσσας που διδάσκει»<sup>5</sup>

Δύο επίσης σημαντικοί γλωσσολόγοι, ο H. Besse και ο R. Porquier δίνουν τρία είδη γραμματικής. Σύμφωνα με αυτούς, υπάρχει:

- A) Η «εσωτερικοποιημένη γραμματική» που είναι «βιογενετικής και ψυχοκοινωνικής» τάξης και η οποία είναι κοντά σε αυτό που ο Chomsky ονομάζει ικανότητα. Αυτή η γραμματική παρατηρείται μόνο από εξωτερικές εκδηλώσεις, δηλαδή από λεκτικές παραγωγές.
- B) Οι «περιγραφές και γραμματικές προσομοιώσεις», που αντιπροσωπεύουν αφενός «τα αποτελέσματα μίας διαδικασίας κατηγοριοποίησης των μονάδων γλώσσας και τη σύνδεση αυτών των κατηγοριών» και αφετέρου «την αφηρημένη και υποθετική κατασκευή από την οποία προσπαθούμε να αναπαράγουμε καλά διαμορφωμένες προτάσεις». Σε αντίθεση με την «εσωτερική γραμματική», η γνώση των «γραμματικών περιγραφών και προσομοιώσεων» προκύπτει πάντα από τη σχολική ή θεσμική μάθηση.
- Γ) Τα «μεταγλωσσικά μοντέλα» τα οποία αντιπροσωπεύουν θεωρίες από τις οποίες οι γλωσσολόγοι προσπαθούν να εξηγήσουν συστηματικά «την εσωτερικοποιημένη γραμματική» σε ένα υποσύνολο γλωσσικά πάντα μιλώντας<sup>6</sup>.

## 2.2. Ποια είναι η χρησιμότητά της γραμματικής στην ξενόγλωσση τάξη;

Πράγματι, η ενασχόληση με τις ξένες γλώσσες μπορεί να αναδείξει όχι μόνο τον λεξιλογικό αλλά και τον μορφολογικό και γραμματικό τους πλούτο. Ενδεικτικά παραδείγματα της ιδιαιτερότητας της φυσιογνωμίας τους αποτελούν οι κλίσεις, εάν υπάρχουν, ο τονισμός, οι καταλήξεις και οι εξαίρέσεις. Αυτό όμως κατά τη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο ή να λειτουργήσει θετικά για τον μαθητή;

Από τη μία πλευρά αντιλαμβανόμαστε ότι η ποικιλία των τύπων ζωντανεύει περισσότερο τη γλώσσα και απομακρύνει την μονοτονία που πιθανόν να δημιουργείται από ένα αμετάβλητο γλωσσικό σύνολο. Από την άλλη πλευρά, αυτή η πολυπλοκότητα της

---

4 Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεολληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση. Μέρος Α': Θεωρία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

5Cuq, J.-P. (2013). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier, p.41.

6Besse, H. et Porquier, R., (1991). *Grammaires et didactiques des langues*, coll. Langues et apprentissage des langues, Paris : Didier, p.286

γραμματικής αποτελεί ένα σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής κατά τη διδασκαλία καθώς η κατάκτηση και η σωστή χρήση μίας γλώσσας ακόμη και από τους φυσικούς της ομιλητές – πόσο μάλλον από τους ξένους ομιλητές – απαιτεί κόπο, χρόνο και προσπάθεια<sup>7</sup>. Μάλιστα έχει παρατηρηθεί ότι η συνεχής επανάληψη κανόνων και παραδειγμάτων, συχνά δημιουργεί πλήξη στους μαθητές<sup>8</sup>.

Η διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας όμως δεν περιορίζεται σε μια απλοϊκή διαδικασία απομνημόνευσης κανόνων και παραδειγμάτων. Η γνώση μιας γλώσσας σε βάθος σημαίνει να «σεβαστεί κανείς τις μορφοσυντακτικές συμβάσεις της, για τον απλό λόγο ότι οποιαδήποτε πρόταση, ανάλογα με τη χρήση της, απαρτίζεται απαραίτητως από γραμματικές λέξεις»<sup>9</sup>. Σε αυτό το πλαίσιο, η γραμματική αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας σε μία ξένη γλώσσα.

Άλλωστε, πρέπει να σημειωθεί ότι η διδακτική και η μεθοδολογία ενός μαθήματος διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία εκμάθησης της διδασκόμενης γλώσσας, καθώς έχουν μεγάλη επιρροή στα κίνητρα των μαθητών. Το κίνητρο αναφέρεται στις εμπειρίες των μαθητών και στην επιθυμία τους να λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες, καθώς και στους λόγους που τους οδηγούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες αυτές<sup>10</sup>. Σύμφωνα με τον Nilson, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να προκαλέσει στους μαθητές ένα ενδιαφέρον για το μάθημα, μια εντύπωση ένωσης του διδακτικού σκοπού του μαθήματος με τη ζωή και τον κόσμο αλλά και μια αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης για την κατάκτηση της γνώσης<sup>11</sup>.

### **2.3. Τι να διδάξουμε και πώς;**

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες αναδεικνύει την ανάγκη απόκτησης όχι μόνο της γλωσσικής γνώσης, αλλά και των παραλλαγών των κανόνων ομιλίας<sup>12</sup>.

Υπό αυτό το πρίσμα, σύμφωνα με την Κορακά απαιτείται συνύπαρξη της γλωσσικής γραμματικής και κοινωνιογλωσσικής γραμματικής<sup>13</sup>. Αλλά πώς θα μπορούσε να οριστεί ο όρος *κοινωνιογλωσσολογία* στη διδασκαλία της γραμματικής; Σύμφωνα με την προαναφερθείσα, «η διδασκαλία μιας κοινωνιογλωσσικής γραμματικής είναι η διδασκαλία των λειτουργικών συνόλων που μας επιτρέπουν να πραγματοποιούμε

---

7 Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Διαλογοί για τη γλώσσα και τη γλώσσα μας* (2η εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

8 Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. [Second Edition]. Cambridge: Cambridge University Press.

9 Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier, p.72.

10 Green, M., & Sulbaran, T. (2006). Motivation assessment instrument for virtual reality scheduling simulator. In T. Reeves, & S. Yamashita (Eds.), *Proceedings of world conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education*, 45-50. Chesapeake, VA: AACE.

11 Nilson, L. (2010). *Teaching at Its Best, A research-Based Resource for College Instructors*. (3rd Ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

12 Συμβούλιο της Ευρώπης. (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών. Στρασβούργο.

13 Calliabetou-Coraca, P. (2010). *La didactique des langues de l'ère a-scientifique ÷ l'ère scientifique*, Athènes: Editions Symmetria, p.330



μακροπρόθεσμες και βραχυπρόθεσμες πράξεις επικοινωνίας»<sup>14</sup>. Θα πρέπει να θυμόμαστε ότι ο εκπαιδευόμενος τοποθετείται στο επίκεντρο της μελέτης. Ο δάσκαλος πρέπει να οδηγήσει τον μαθητή του να εξετάσει τα γραμματικά στοιχεία ως δεδομένα που πρέπει να αποσυντεθούν προκειμένου να οικοδομήσουν μια συνειδητή γλωσσική ικανότητα.

### 3. Παρουσίαση του προγράμματος της πρακτικής άσκησης

#### 3.1. Το πλαίσιο και ο σκοπός του προγράμματος

Το 2<sup>ο</sup> πειραματικό γυμνάσιο Αθηνών ιδρύθηκε το 1986 και βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, στην περιοχή των Αμπελοκήπων. Πρόκειται για ελληνικό γυμνάσιο με περισσότερους από 486 μαθητές, το οποίο συνεργάζεται με το Πανεπιστήμιο Αθηνών για την πρακτική εξάσκηση των φοιτητών και διοργανώνει ετησίως υποδειγματικά μαθήματα στα οποία εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας<sup>15</sup>. Βασικός σκοπός του προγράμματος είναι η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευομένων σε θέματα διδακτικής με προτάσεις οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας και υλοποίησης διδακτικών Σχεδίων μαθήματος.

Έχοντας αφιερώσει 10 ώρες παρατήρησης στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας σε διαφορετικές τάξεις, οι φοιτητές του προγράμματος ανέλαβαν την ευθύνη διοργάνωσης ενός 50λεπτου μαθήματος σε μια τάξη αρχάριων μαθητών στοχεύοντας στην εξοικείωση των παιδιών με την γαλλική γλώσσα και κυλτούρα αναπτύσσοντας διασκεδαστικές και αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας.

#### 3.2. Η πορεία της άσκησης

Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν έναν ικανοποιητικό αριθμό 50λεπτων μαθημάτων συνολικής διάρκειας 40ωρών μέσα σε χρονικό διάστημα τριών μηνών. Σε αυτό το πλαίσιο παρακολούθησαν τάξεις και από τις τρεις βαθμίδες του Πειραματικού Γυμνασίου Α΄-Β΄-Γ΄, ενώ γνώρισαν τους υπεύθυνους καθηγητές των τάξεων και τους δόθηκε η δυνατότητα να παρατηρήσουν τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται αλλά και τις ποικίλες στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαδικασία αυτή.

Στις περισσότερες τάξεις, η γαλλική χρησιμοποιήθηκε ως κυρίαρχη γλώσσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις φοιτητών και όχι καθηγητών του σχολείου, οι οποίοι επέλεξαν την εναλλαγή της γαλλικής και της ελληνικής κατά τη διάρκεια του μαθήματός, κυρίως στις τάξεις της Α΄ γυμνασίου, πιθανόν από ανασφάλεια ώστε να διασφαλίσουν την επικοινωνία και τη συνεννόηση με το νεαρότερο κοινό του σχολείου στο σύντομο χρονικό διάστημα που τους δινόταν να πραγματοποιήσουν το μάθημά τους.

Με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας, το βιβλίο *Action.fr-gr* είναι εκείνο το οποίο απαιτείται να ακολουθείται για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας από τα

---

14 Ibid.

15 2<sup>ο</sup> Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας (2019). *Το προφίλ του σχολείου*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://2gym-peir-athin.att.sch.gr/> (Προσπελάστηκε στις 12/11/2019).

ελληνικά γυμνάσια. Παρ' όλα αυτά ένα μεγάλο μέρος των καθηγητών αλλά και των φοιτητών επέλεξε να παρουσιάσει αυθεντικά κείμενα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους ενώ χρησιμοποίησαν το επιλεγμένο βιβλίο του υπουργείου ως πηγή πρόσθετων δραστηριοτήτων και ασκήσεων.

Γενικά, οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον κατά την παρακολούθηση των διδασκαλιών, αλλά ταυτόχρονα παρατηρήθηκε μία ετερογένεια των προφίλ τους, η οποία δεν ελήφθη υπόψη από όλους τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές. Κατά συνέπεια, υπήρχαν περιπτώσεις μαθητών που συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα ενώ άλλοι ήταν πιο παθητικοί. Οι βασικές πηγές ανομοιογένειας των μαθητών αφορούσαν τη γνωστική, κοινωνικοπολιτιστική και ψυχολογική διάσταση τους. Αυτό όπως αντιλαμβανόμαστε απαιτεί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού ώστε να μπορέσει να ικανοποιήσει τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Έτσι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ένα ερέθισμα για τους εκπαιδευτικούς που φιλοδοξούν να ξεδιπλώσουν τα ταλέντα αλλά και τις γλωσσικές δεξιότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, το κάθε παιδί μαθαίνει με το δικό του ρυθμό και με βάση τις δικές του δυνατότητες<sup>16</sup>. Κατ' επέκταση σκοπός του σχολείου οφείλει να είναι η ανάπτυξη όλων των τύπων νοημοσύνης παρέχοντας του τα ερεθίσματα και τις αλληλεπιδράσεις ώστε να οικοδομήσει τη γνώση.

### **3.3. Η θέση της γραμματικής στα μαθήματα της πρακτικής άσκησης του προγράμματος**

Όπως είναι γνωστό, οι γλωσσικές ανάγκες αλλάζουν ανάλογα με το κοινό. Οι ενήλικες, για παράδειγμα, που έχουν ήδη αποκτήσει εμπειρία στον επαγγελματικό ή οικογενειακό τομέα είναι πιο υπεύθυνοι και παρακινήμενοι. Οι έφηβοι, από την άλλη πλευρά, χρειάζονται πιο δυναμικά ερεθίσματα για να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον τους στην τάξη, όπως την χρήση της τεχνολογίας, των εκπαιδευτικών παιχνιδιών αλλά και διδακτικών θεμάτων τα οποία να τέμνονται με τις προτιμήσεις τους και να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία.

Κατά την περίοδο του προγράμματος η πλειοψηφία των διδακτικών μοντέλων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κεντραρισμένα στην επικοινωνιακή πλευρά της γραμματικής. Παρ' όλα αυτά, υπήρξαν και αρκετές περιπτώσεις οι οποίες θέλησαν να δώσουν περισσότερη έμφαση στη γλωσσική πλευρά της γραμματικής, οδηγώντας τους μαθητές να υιοθετήσουν κάποιες φορές παθητική στάση κατά διάρκεια του μαθήματος.

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις προτεινόμενες ασκήσεις στις διάφορες διδασκαλίες, οι παρατηρήσεις μας σχετίζονται με τη μορφή τους. Πράγματι, διαπιστώσαμε ότι αρκετοί από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, παρά το γεγονός ότι αισθάνονταν πως οι επικοινωνιακές προσεγγίσεις που υποδεικνύονταν από τους καθηγητές της τάξης του Πρώτουπου Γυμνασίου ήταν ωφέλιμες για τους μαθητές, συχνά δεν αισθάνονταν άνετα, πιθανόν λόγω της επαγγελματικής τους ανωριμότητας, και προτιμούσαν να χρησιμοποιούν κυρίως δομικές ασκήσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους. Πρόκειται δηλαδή για ασκήσεις επανάληψης, υποκατάστασης ή μετασχηματισμού, η δομική τυπολογία των οποίων χρησιμοποιείται κυρίως για να καθορίσει τους κανόνες του συστήματος της

---

16 Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.

ελληνικής γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, η κατηγορία των ασκήσεων εννοιολόγησης του κανόνα συνυπήρχε σε πολύ μικρότερο βαθμό από την πρώτη κατηγορία. Αυτή η προσέγγιση αφορά μια σειρά παραδειγμάτων η οποία οδηγεί τους μαθητές να παρατηρήσουν πρώτα και στη συνέχεια να θέσουν οι ίδιοι τους γραμματικούς κανόνες.

Μία ακόμα ενδιαφέρουσα παρατήρηση αφορά το είδος της εργασίας στην τάξη. Το μεγαλύτερο μέρος των εργασιών που προτάθηκε από τους φοιτητές στους μαθητές εννοούσε την ατομική εργασία σε ασκήσεις γραμματικής. Φυσικά υπήρχαν και περιπτώσεις συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, στο πλαίσιο εφαρμογής μίας ομαδικής εργασίας, η οποία χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση καθώς αναπτύσσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως την υπευθυνότητα και την άσκηση και αποδοχή κριτικής, την έκφραση και την ανταλλαγή ιδεών, ενώ ευνοεί επίσης τις αξίες της αλληλοβοήθειας και του αλληλοσεβασμού<sup>17</sup>. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις η παρουσία αυτής της τεχνικής εξυπηρετούσε περισσότερο τη διαχείριση του χρόνου, προκειμένου οι μαθητές να ανταποκριθούν πιο γρήγορα στα ερωτήματα που τους ζητούνταν και δεν διευκόλυναν μια πραγματική ανταλλαγή ιδεών και μια κριτική διαχείριση των γραμματικών φαινομένων.

#### 4. Παρουσίαση της πρότασής μας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται μια οργανωμένη διδακτική πρόταση 50 λεπτών στο πλαίσιο του προγράμματος του μεταπτυχιακού προγράμματος. Το μάθημα απευθυνόταν σε μαθητές πρώτης γυμνασίου ηλικίας 12 ετών. Επρόκειτο για μαθητές επιπέδου Α1. Ως προς τον αριθμό των μαθητών, η τάξη αποτελούνταν από 12 μαθητές, αριθμός που μας διευκόλυνε ως προς την ανάπτυξη δυναμικών αλληλεπιδράσεων. Το θέμα του μαθήματός μας ήταν «Οι εξωσχολικές μου δραστηριότητες» και η επιλογή του στηρίχθηκε αφενός μεν στο γεγονός ότι τα παιδιά αγαπούν να μιλούν για τις προτιμήσεις τους πέραν του σχολείου και αφετέρου στις δυνατότητες που δίνει αυτό το θέμα για δράση και παιχνίδι. Στο πλαίσιο αυτό, οι ερωτήσεις, οι δράσεις και οι δραστηριότητες που προτάθηκαν, είχαν ένα ευχάριστο τόνο προτρέποντας τους μαθητές να συμμετέχουν.

##### 4.1. Σκοπός και στόχοι

Γενικός σκοπός του μαθήματός είναι η καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών. Οι στόχοι μας διατυπώνονται σε επίπεδο: α) γνώσεων, τι θα μάθουν, β) δεξιοτήτων, τι θα μπορούν να κάνουν μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γ) στάσεων, ποιες πεποιθήσεις μπορούν να αναπτυχθούν ή να αλλάξουν.

Η παραπάνω στοχοθεσία βασίστηκε σε εκείνη του Bloom, ο οποίος όρισε δύο στοχοταξινομίες, τη γνωστική, που αναφέρεται στη μνήμη, στη γνώση, στην αντίληψη και στη σκέψη, και τη συναισθηματική, που αναφέρεται στις στάσεις, στις αξίες και στις διαθέσεις<sup>18</sup>.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ειδικοί επισημαίνουν πως οι στόχοι

---

17 Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, 5th edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.

18 Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

θα πρέπει να γνωστοποιούνται στους μαθητές ή ακόμα και να καθορίζονται σε συνεργασία μαζί τους<sup>19</sup>.

Συγκεκριμένα οι βασικοί επιδιωκόμενοι στόχοι είναι:

- Να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλογικό τους δυναμικά σχετικά με τα χόμπι τους, τα συναισθήματά τους και να επιχειρηματολογούν (*parce que, car, puisque*).
- Να συνειδητοποιήσουν τη γραμματική δομή της άρνησης (*ne...pas*).
- Να μάθουν να εκφράζονται για τα χόμπι τους χρησιμοποιώντας τα ήδη γνωστά σε αυτούς ρήματα *jouer* (=παίζω) και *faire* (=κάνω).
- Να καλλιεργήσουν την παρατηρητικότητα τους.
- Να μάθουν να εκφράζονται ελεύθερα και δημιουργικά.
- Να διαμορφώσουν τρόπο σκέψης, δράσης και αλληλεπίδρασης.
- Να μάθουν να συνεργάζονται σε дуάδες και ομάδες.
- Να ανακαλύψουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των νέων στην Γαλλία και να τις συγκρίνουν με εκείνες των νέων στην Ελλάδα.

## **4.2. Μεθοδολογία-Σχέδιο μαθήματος**

Η διδασκαλία μας χωρίζεται σε πέντε βασικά μέρη σύμφωνα με το σχέδιο του μαθήματός μας.

### **Α΄ μέρος (διάρκεια 5΄)**

Το πρώτο μέρος αποτελεί το λεγόμενο «πρώτο ερέθισμα» που έλαβαν οι μαθητές, το οποίο επετεύχθει μέσα από την προβολή κάποιων εικόνων παρμένες από το επιλεγμένο βιβλίο τους *Action.fr-gr* κι ενός βίντεο από τη καθημερινότητα συνομηλίκων τους στη Γαλλία. Πρόκειται για υλικό συνυφασμένο με το θέμα του μαθήματος «Οι εξωσχολικές μου δραστηριότητες», αφήνοντάς τους να εκφράσουν αυθόρμητα τις παρατηρήσεις και τις υποθέσεις τους για το θέμα του μαθήματος. Εφόσον βρουν το θέμα, η πρώτη φάση ολοκληρώνεται με σύντομες ερωτήσεις σχετικές με τις αγαπημένες τους δραστηριότητες στην Ελλάδα και συγκρίνοντάς τις με τις αντίστοιχες στη Γαλλία.

### **Ενδεικτικές εικόνες από το βιβλίο Action.fr-gr**



---


19 Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, Τόμοι Α΄ και Β΄, 3η έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ενδεικτικό βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=fWIqemReEpg>

## Β' μέρος (διάρκεια 12')

Το δεύτερο μέρος σχετίζεται με την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, μέσα από κείμενα αυθεντικά, συνοδευμένα από μία σειρά εκπαιδευτικών-παιδαγωγικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών, επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων τους.

### Ενδεικτικό κείμενο

	<p><b>LaMissHappy</b> Profil : Doctinaute d'or</p> <p>Posté le 29/07/2013 à 23:11:56</p> <p>J'adore faire des photos et les retoucher ici. Surtout les photos de paysages 😊</p> <p>Tu aimes bien les consoles pour quels jeux ? 😊</p>
---	---

(Πηγή κειμένου: [http://forum.doctissimo.fr/viepratique/libre-vie-pratique/libre-sorties-loisirs-sujet\\_15392\\_1.htm](http://forum.doctissimo.fr/viepratique/libre-vie-pratique/libre-sorties-loisirs-sujet_15392_1.htm))

### Ενδεικτικές ασκήσεις και δραστηριότητες

2) Répondez aux questions suivantes par des phrases complètes.

- Quels sont les loisirs préférés de Nicolas? Chassez l'intrus :

-Il lit des Bandes Dessinées/ Il nage/ Il fait du ski nautique/ Il joue aux cartes/ Il joue de l'harmonica.

-Quel genre de musique est-ce que Marie écoute?

\_\_\_\_\_

-De quels instruments Marie joue-t-elle?

\_\_\_\_\_

-Est-ce que Marie adore les fêtes? Justifie ta réponse avec une expression du texte.

\_\_\_\_\_

-Avec qui Sophie va-t-elle au cinéma ?

*Lisez les textes et mettez Vrai(V) ou Faux(F) devant chaque affirmation.*

- Nicolas est très sportif. \_\_\_\_
- Il fait du jogging chaque jour. \_\_\_\_
- En hiver, il fait du vélo. \_\_\_\_
- Sophie adore des films comme « Dracula ». \_\_\_\_
- Elle adore aussi les films d'aventures. \_\_\_\_
- Marie écoute de la musique rock. \_\_\_\_
- Elle organise souvent des fêtes. \_\_\_\_

**Ροή ασκήσεων:** Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν με προσοχή τα παραπάνω μικρά αποσπάσματα και στη συνέχεια να δουλέψουν ανα δυάδες ώστε να λύσουν δυο μικρές ασκήσεις σωστού και λάθους αλλά και ερωτήσεων κατανόησης, τις απαντήσεις

των οποίων καλούνται να παρουσιάσουν στην υπόλοιπη τάξη. Στη συνέχεια διαβάζουν και οι ίδιοι τα αποσπάσματα σε πλαίσιο «ρόλων».

Σκοπός ασκήσεων: Κατανόηση κειμένων/παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου/ καλλιέργεια συνεργατικής διάθεσης/εξάσκηση της προφοράς της γλώσσας/

### Γ' μέρος (διάρκεια 20')

Το τρίτο μέρος είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη γραμματική.

Σε αυτό το πλαίσιο υπήρξε ένα προπαρασκευαστικό στάδιο υπενθύμισης των βασικών ρημάτων *faire-jouer* του μαθήματος, τα οποία είχαν διδαχθεί παλαιότερα. Αυτό πραγματοποιήθηκε αρχικά μέσα από τον εντοπισμό τους στα μικρά κείμενα που προηγήθηκαν και στη συνέχεια με ένα σύντομο παιχνίδι, το οποίο στόχευε στην γρήγορη ενθύμηση των κλίσεων των ρημάτων.

### Ενδεικτικό παιχνίδι

#### 1. Παιχνίδι επανάληψης ρημάτων:

	JOUER	FAIRE	JOUER	FAIRE
Je	1	2	3	4
Tu	5	6	7	8
Il	9	10	11	12
Elle	13	14	15	16
Nous	17	18	19	20
Vous	21	22	23	24
Ils	25	26	27	28
Elles	29	30	31	31

Ροή δραστηριότητας: Ο δάσκαλος χωρίζει την τάξη σε δύο ομάδες και προβάλλει έναν πίνακα με τα απαρέμφατα των δύο προαναφερθέντων ρημάτων, τις προσωπικές αντωνυμίες και δίπλα σε αυτές κενά τετράγωνα. Για να κερδίσει κάποιο κουτί ο παίχτης κάθε ομάδας πρέπει να σχηματίσει σωστά την κλίση του ρήματος σύμφωνα με το υποκείμενο που βρίσκεται αριστερά και το απαρέμφατο που βρίσκεται από πάνω. Εάν η κλίση είναι σωστή τότε στο κουτί αναγράφεται ένα S ή ένα 0. Η δημιουργία ενός S.O.S αντιστοιχεί με έναν πόντο. Νικήτρια ομάδα είναι εκείνη που θα έχει συλλέξει τα περισσότερα S.O.S.

Σκοπός παιχνιδιού: Επανάληψη ρημάτων/ Παραγωγή προφορικού λόγου/ καλλιέργεια συνεργατικής διάθεσης.

Έπειτα, ακολούθησε ένα πιο επεξηγηματικό στάδιο σχετιζόμενο με τις προθέσεις που ταιριάζουν με αυτά, το οποίο βασίστηκε σε μία λίστα παραδειγμάτων που δημιούργησαν οι μαθητές με δραστηριότητες που αγαπούν. Αυτό το στάδιο συνοδεύτηκε από ένα επικοινωνιακό και διασκεδαστικό παιχνίδι για όλη την τάξη.



## Ενδεικτικό παιχνίδι

### 2. Παιχνίδι αφομοίωσης: «Ποιος είμαι;»



*Susan Sarandon joue au ping-pong*

Ροή παιχνιδιού: Οι μαθητές παρακολουθούν ένα power point, το οποίο δημιουργήθηκε από τον καθηγητή, ύστερα από έρευνα στο διαδίκτυο με πραγματικά στοιχεία για τον ελεύθερο χρόνο κάποιων διάσημων. Στη συνέχεια ένας μαθητής αποχωρεί από την τάξη και οι υπόλοιποι μαθητές αποφασίζουν να του δώσουν μία νέα ταυτότητα, επιλέγοντας κάποιον διάσημο από το αρχείο που προβλήθηκε. Όταν ο μαθητής επιστρέφει στην τάξη, θέτει ερωτήσεις στους συμμαθητές του, σχετικές με τον ελεύθερο χρόνο του, χρησιμοποιώντας τα ρήματα και τις προθέσεις που προαναφέρθηκαν προκειμένου να ανακαλύψει ποιος είναι. Εκείνοι του απαντάνε καταφατικά ή αρνητικά αλλά δε του δίνουν παραπάνω πληροφορίες. Εφόσον ανακαλύψει την ταυτότητά του, το παιχνίδι επαναλαμβάνεται και με άλλους παίκτες.

Σκοπός παιχνιδιού: Αφομοίωση /Εξάσκηση μνήμης/Παραγωγή προφορικού λόγου/ καλλιέργεια συνεργατικής διάθεσης.

Τον περισσότερο χρόνο αυτού του μέρους, το οποίο ήταν αφιερωμένο στη γραμματική, επικεντρωθήκαμε σε μία πιο διαδραστική προσέγγισή της, παρουσιάζοντας γραμματικές δραστηριότητες που είχαν ως σκοπό την επανάληψη των γαλλικών ρημάτων που χρησιμοποιούνται για να μιλήσουν για τα χόμπι (*jouer, faire*) και την κατανόηση των άρθρων που συνοδεύουν αυτά τα ρήματα (*à, de*). Όλες οι δραστηριότητες και παιχνίδια δημιουργήθηκαν έχοντας ως σκοπό να κινητοποιήσουν την ανάγκη των μαθητών για επικοινωνία, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση της τεχνολογίας έπαιξε σημαντικό ρόλο στο μέρος αυτό.

Το τρίτο μέρος ολοκληρώθηκε με το ακόλουθο εκπαιδευτικό-διαδικτυακό παιχνίδι πάντα σε πλαίσιο συνεργατικό και ομαδικό, προκειμένου να εξακριβωθεί το επίπεδο κατανόησης και αφομοίωσης των γραμματικών φαινομένων που διδάχθηκαν.

### 3. Παιχνίδι: «Kahoot»: <https://create.kahoot.it/>

Πρόκειται για ένα διαδικτυακό εργαλείο το οποίο επιτρέπει την δημιουργία Quiz, που

προβάλλεται στην αίθουσα και απαντούν οι συμμετέχοντες σε πραγματικό χρόνο από το Smart Phone ή το Tablet. Στην περίπτωση μας καθότι η χρήση των παραπάνω εργαλείων ήταν αδύνατη, το μάθημα υλοποιήθηκε στην αίθουσα υπολογιστών του σχολείου.

Ροή παιχνιδιού: Οι μαθητές χρησιμοποιούν το Smart Phone ή το Tablet ή τον υπολογιστή τους και εισέρχονται στην ιστοσελίδα *kahoot.it*. Στη συνέχεια, εισάγουν για PIN, τον αριθμό που εμφανίζεται στην οθόνη της προβολής και ένα ψευδώνυμο. Το quiz, το οποίο είναι δημιουργημένο από τον καθηγητή προκειμένου να εξυπηρετεί στις ανάγκες του μαθήματος, ξεκινάει και κάθε απάντηση βαθμολογείται εκτός από την ορθότητά της και για την ταχύτητα απόκρισης. Μετά το πέρας των ερωτήσεων, οι παίχτες λαμβάνουν αναλυτική ανατροφοδότηση για όλες τις απαντήσεις τους μέσω ενός διαγράμματος, ενώ σε περίπτωση νίκης κάποιου παίχτη, τότε υπάρχει επιβράβευση η οποία γίνεται εμφανής σε όλους, ενισχύοντας έτσι ακόμα περισσότερο το στοιχείο της παιγνιδοποίησης. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Prensky, η συνεχής ανατροφοδότηση που παρέχεται με διάφορους τρόπους και όχι μονόπλευρα συντελεί θετικά στην καθιέρωση της γνώσης στο μυαλό του χρήστη, οδηγώντας τον στην βελτίωση των αδυναμιών του και εντέλει στην ικανοποίηση<sup>20</sup>.

Σκοπός παιχνιδιού: Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως μέσο αξιολόγησης της γραμματικής και του λεξιλογίου προκειμένου να διαλιστωθεί εάν οι μαθητές κατανόησαν τόσο τα νέα γραμματικά φαινόμενα τα οποία διδάχτηκαν όσο και το νέο λεξιλόγιο, μέσα σ' ένα ευχάριστο κλίμα συναγωνισμού και ενθουσιασμού.

#### Δ' μέρος (διάρκεια 10')

Το τέταρτο μέρος του μαθήματος έχει ένα χαρακτήρα περισσότερο ενεργητικό και βιωματικό περιλαμβάνοντας ένα σύντομο θεατρικό με μικρούς διαλόγους.

#### Ενδεικτική δραστηριότητα

- ❖ Κοίταξε το παρακάτω σχέδιο, δημιούργησε φανταστικούς διαλόγους και παίξε με τους συμμαθητές σου.



Ροή δραστηριότητας: Οι μαθητές γίνονται «πρωταγωνιστές» και καλούνται να δημιουργήσουν δυάδες ή μικρές ομάδες, να παρατηρήσουν μία σειρά εικόνων και να

20 Prensky, M. (2001). Fun, play, and games: What makes games engaging? *In Digital game-based learning*. New York: McGraw Hill.

αυτοσχεδιάσουν δημιουργώντας μικρούς διαλόγους με σκοπό να το παρουσιάσουν στην υπόλοιπη τάξη.

Σκοπός δραστηριότητας: Εξάσκηση παρατηρητικότητας και μνήμης / Παραγωγή προφορικού λόγου / Καλλιέργεια συνεργατικής διάθεσης / Έλεγχος λεξιλογίου και γραμματικής.

### Ε΄ μέρος (διάρκεια 3΄)

Το πέμπτο και τελευταίο μέρος, οι μαθητές συμπληρώνουν έναν σύντομο πίνακα αυτοαξιολόγησης ως μία απολογιστική διαδικασία. Πρόκειται για μία «μαθητοκεντρική, η οποία τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στην επίβλεψη και αξιολόγηση της προόδου τους<sup>21</sup>. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους και εκφράζουν τη θέλησή τους να βελτιωθούν στο μέλλον. Αυτή η φάση συνοδεύεται από μία τελική αναστοχαστική συζήτηση, η οποία σχετίζεται με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών για το μάθημα που προηγήθηκε.

### Ενδεικτικός πίνακας αυτοαξιολόγησης.

Τι έμαθα σε αυτό το μάθημα;	 Πολύ καλά	 Καλά	 Όχι πολύ καλά	 Είναι στόχος μου
Να μιλώ για τον ελεύθερο χρόνο μου				
Να ρωτώ κάποιον για τον ελεύθερο χρόνο του				
Να γράφω λέξεις και φράσεις για εξωσχολικές δραστηριότητες				
Να κλίνω τα ρήματα jouer και faire				
Να χρησιμοποιώ την άρνηση (ne...pas)				
Να χρησιμοποιώ τα συνηρημένα άρθρα (au-ϋ la-aux/ du- de la-des)				
Να διαβάσω ένα μικρό κείμενο και να εντοπίζω συγκεκριμένες πληροφορίες				
Να συνεργάζομαι σε ομάδες χωρίς φασαρίες				
Να είμαι παρατηρητικός και να ακούω προσεχτικά τον συνομιλητή μου				

21 Lambert D., Lines, D. (2000). Understanding Assessment: Purposes, Perceptions, Practice. London and New York: Routledge Falmer

#### **4.3. Παρατηρήσεις**

Κατά τη διάρκεια της παρουσίας της παραπάνω διδακτικής προσέγγισης, το μάθημα παρακολούθησαν ο υπεύθυνος καθηγητής της τάξης αλλά και άλλοι φοιτητές οι οποίοι στη συνέχεια παράθεσαν τις παρατηρήσεις τους.

Σε γενικές γραμμές, σημειώθηκε θερμή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός ότι οι στόχοι του μαθήματος ήταν προκαθορισμένοι νωρίτερα συνετέλεσε θετικά στην εκπόνηση αυτής της αποστολής. Λαμβάνοντας υπόψη, τις απαντήσεις των μαθητών στον πίνακα αυτοαξιολόγησης που τους δόθηκε στο τέλος καθώς επίσης και την πορεία τους σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, συμπεραίνουμε ότι η γραμματική φαίνεται να λειτούργησε ως διάυλος επικοινωνίας για τους μαθητές και όχι ως εμπόδιο. Εργαλείο μέτρησης του προαναφερθέντος συμπεράσματος αποτέλεσε επιπλέον η «συμμετοχική μας παρατήρηση «ως καθηγητές, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής-δάσκαλος συμμετέχει ενεργά στις δράσεις του συνόλου, καταγράφει τις αντιδράσεις και γίνεται ενεργό μέλος της ομάδας»<sup>22</sup>. Τέλος, η συνεχής αναζήτηση της συνεργατικότητας κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων όπως και η χρήση της τεχνολογίας, του παιχνιδιού και του θεάτρου αποτέλεσαν εργαλεία που συντέλεσαν καθοριστικά στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος, παραγκωνίζοντας τον φόβο του γλωσσικού λάθους.

#### **5. Συμπεράσματα**

Το συμπέρασμα που προκύπτει από αυτή την εμπειρία του προγράμματος είναι ότι η γραμματική είναι αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας και απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Είναι σημαντικό λοιπόν ο καθηγητής να έχει καλή γνώση της γραμματικής της γλώσσας που διδάσκει καθώς και της μητρικής ώστε να οδηγήσει με τρόπο μεθοδικό τους μαθητές του να αποκωδικοποιήσουν εύκολα τους γραμματικούς κανόνες. Άλλωστε, όπως είχε σημειώσει ο Vigner, «η αναζήτηση της συνοχής μιας ξένης γλώσσας, πέρα από την ποικιλομορφία των χρήσεων της, είναι ο στόχος μιας γραμματικοποιημένης προσέγγισης της γλώσσας και μια καλή παιδαγωγική θα κάνει σίγουρα ευκολότερη την επίτευξη αυτού του στόχου»<sup>23</sup>. Επιπλέον, είναι καθοριστικής σημασίας οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας να είναι προκαθορισμένοι και να οργανώνονται με τρόπο σαφή κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων. Ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να είναι ευέλικτος και να τροποποιεί τις δραστηριότητές του αν διαπιστώσει ότι οι μαθητές του χάνουν το ενδιαφέρον τους. Η χρήση του χιούμορ και η επιβράβευση των προσπαθειών και των ιδεών των μαθητών μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη. Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι το άγχος του δασκάλου είναι θετικό όταν ενθαρρύνει και προωθεί τη δημιουργικότητα και την παραγωγικότητα του εαυτού του και του κοινού του. Εντούτοις, μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητευόμενους εάν δεν είναι ισορροπημένο και αποτελεσματικό στη διαχείριση.

---

22 Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος.

23 Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*, coll. F, Paris : Hachette, p.159.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Διαλογισμοί για τη γλώσσα και τη γλώσσα μας* (2η εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση. Μέρος Α': Θεωρία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Συμβούλιο της Ευρώπης, (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο.
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, Τόμοι Α' και Β', 3η έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της ελληνικής στο δημοτικό, στο Μ. 408 Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αθήνα: Ατραπός, Α' τόμος, σ. 153-164

### Ξενόγλωσση

- Beaco, J.- C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, coll. Langues et didactique, Paris : Didier, p.271
- Besse, H. et Porquier, R., (1991). *Grammaires et didactiques des langues*, coll. Langues et apprentissage des langues, Paris : Didier, p. 286
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Calliabetso-Coraca, P., (2010). *La didactique des langues de l're a-scientifique  l're scientifique*, Athnes, Iditions Symmetria, p.330
- Cuq, J.-P., (2013). *Une introduction  la didactique de la grammaire en français langue ustrangre*, coll. Didactique du français, Paris : Didier/Hatier.
- Cuq, J.-P. et GRUCA, I., (2002). *Cours de didactique du français langue ustrangre et seconde*, coll. Français langue ustrangre, Grenoble : PUG (Presses Universitaires de Grenoble), p.504
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Green, M., & Sulbaran, T. (2006). Motivation assessment instrument for virtual reality scheduling simulator. In T. Reeves, & S. Yamashita (Eds.), Proceedings of world conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education, 45-50. Chesapeake, VA: AACE.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, 5th edition. Boston, MA: Allyn &

Bacon.

- Lambert D., Lines, D. (2000). *Understanding Assessment: Purposes, Perceptions, Practice*. London and New York: Routledge Falmer.
- Nilson, L. (2010). *Teaching at Its Best, A research-Based Resource for College Instructors*. (3rd Ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Prensky, M. (2001). *Fun, play, and games: What makes games engaging? In Digital game-based learning*. New York: McGraw Hill.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. [Second Edition]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salins, G.-D., (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris : Didier/Hatier, p.270.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*, coll. F, Paris : Hachette, p.159.

### Διαδικτυακες πηγές

- 2<sup>ο</sup> Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας (2019). *Το προφίλ του σχολείου*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://2gym-peir-athin.att.sch.gr/> (Προσπελάστηκε στις 12/11/2019).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα:

Η **Αναστασία Σιακαβάρα** είναι καθηγήτρια γαλλικών στον ιδιωτικό τομέα. Είναι απόφοιτη Γαλλικής Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος από το Πανεπιστήμιο της Ανζέ στη Γαλλία πάνω στη Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη, όπου στην τελική της μελέτη ερεύνησε «Το θέατρο του καταπιεσμένου ως παιδαγωγική πρακτική στην ξενόγλωσση τάξη». Έχει συμμετάσχει σε αρκετά πιστοποιημένα σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια σχετικά με την ξενόγλωσση τάξη και το θεατρικό παιχνίδι αλλά και σε δράσεις όπως τη διδασκαλία των ελληνικών σε ξένους. Παράλληλα είναι δωδέκατη χρόνια ενεργή ερασιτέχνης ηθοποιός στη θεατρική ομάδα του Δ. Ηλιούπολης στην Αθήνα. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [asiakavara19@gmail.com](mailto:asiakavara19@gmail.com)



## Διαστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ συντρόφων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα

*Πανάγου Ελένη*

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας. Το κεντρικό της θέμα εστιάζεται στη διερεύνηση των διαστάσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ συντρόφων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Η μελέτη αυτή αποτελεί μια ποιοτική έρευνα. Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα διαπολιτισμικά ζευγάρια, ενήλικες ηλικίας 26-68 ετών. Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων αποτέλεσαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση του περιεχομένου. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα έδειξαν κατά κανόνα ότι η διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα των συντρόφων δεν αποτέλεσε εμπόδιο στην επιλογή του συντρόφου τους, ούτε και στη μεταξύ τους επικοινωνία.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαπολιτισμική επικοινωνία, σύντροφοι με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα, διεθνικοί γάμοι, ποιοτική έρευνα, ημιδομημένες συνεντεύξεις

### Dimensions of intercultural communication between partners with different ethnic identities

#### Abstract

This research was conducted as part of my undergraduate thesis. Its main focus is on exploring dimensions of intercultural communication between partners with different ethnic identities. This study is a qualitative study. The sample consisted of ten intercultural couples, adults aged 26-68 years. Data were collected through semi-structured interviews, while content analysis was used as a data analysis research tool. The results and conclusions generally showed that the different ethnic identity of the partners did not constitute an obstacle to the choice of their partner, nor to communication between them.

**Keywords:** communication, intercultural communication, partners with different ethnic identities, spouses of mixed ethnicity, transnational marriages, qualitative research, semi-structured interviews, content analysis

### 1. Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας και συγκεκριμένα των τελευταίων τεσσάρων ετών, έχει εγκατασταθεί στη χώρα μας ένα σημαντικό μεγάλο ποσοστό ανθρώπων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα από τη δική μας, στα πλαίσια εκουσίας ή ακόμα ακούσιας αναζήτησης και εύρεσης καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Πρόκειται για ανθρώπους των οποίων η χώρα προέλευσης και η καταγωγή ποικίλουν κατά πολύ, με συνέπεια να εκδηλώνεται μια ποικιλομορφία ανθρωπίνων χαρακτηριστικών, στάσεων και

συμπεριφορών. Το ποσοστό ερχομού και εγκατάστασης των μεταναστών στην Ελλάδα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική άνοδο αυτά τα χρόνια συγκριτικά με προηγούμενα, με αποτέλεσμα να προκύπτει μια αναμενόμενη καθημερινή αλληλεπίδραση και επαφή γηγενών και μη. Το είδος αυτής της αλληλεπίδρασης θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσας σημασίας για περαιτέρω μελέτη και ουσιαστικά μέσα από αυτό δημιουργήθηκε ο προβληματισμός αναφορικά με την επικοινωνία αυτών των ανθρώπων με εμάς τους ίδιους ως λαό και πολιτισμό και με την επικοινωνία που μπορεί να προκύψει και να εξελιχθεί στα πλαίσια σύναψης μιας συντροφικής σχέσης μεταξύ συντρόφων με ελληνική αλλά και με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Η παρούσα έρευνα διαρθρώνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Αναφορικά με το θεωρητικό μέρος, σε αυτό γίνεται μια παρουσίαση και αποσαφήνιση τόσο των κεντρικών όσο και κάποιων εξίσου σημαντικών εννοιών που σχετίζονται με το θέμα, καθώς επίσης και μια σύντομη θεωρητική προσέγγιση της κεντρικής έννοιας. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας, το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο – μέθοδος συλλογής των δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων. Παρουσιάζονται ακόμη η ανάλυση των σημαντικότερων ερευνητικών δεδομένων, τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί αυτής, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

## **2. Θεωρία**

### **2.1. Αποσαφήνιση εννοιών**

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας αποσαφηνίζονται συγκεκριμένες θεωρητικές και σχετικές με το θέμα έννοιες. Αυτές είναι οι εξής: πολιτισμός, πολυπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμική προοπτική, διαπολιτισμικότητα – διαπολιτισμός, διαπολιτισμική ψυχολογία, ταυτότητα, κουλτούρα, νοημοσύνη της κουλτούρας και συναισθηματική νοημοσύνη, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική επικοινωνιακή επάρκεια, διαπολιτισμική επαφή και προσαρμογή, διεθνικός. Στο σημείο αυτό γίνεται ενδεικτικά η αποσαφήνιση κάποιων εκ των βασικότερων θεωρητικών εννοιών της έρευνας.

**2.1.1. <sup>1</sup>Πολιτισμός:** Ο πολιτισμός πρωτοεμφανίστηκε τον 18<sup>ο</sup> αιώνα και ταυτίστηκε με μια ανώτερη μορφή κουλτούρας, καθώς αναφέρεται στην προοδευτικότητα της ανθρωπότητας. Έχει εννοιολογικά προσδιοριστεί ως ένα εξατομικευμένο σύστημα προκαθορισμένων ιδεών, που προκύπτει από υποκείμενα και αναδιαμορφώνεται από αυτά. Ως «πολιτισμός», ορίζεται ένα ευρύτερο πλαίσιο των συνολικών δράσεων της ζωής, που επιβιώνει για μεγάλα χρονικά διαστήματα και κάτω από πολυποίκιλες κοινωνικό – οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις.

**2.1.2. <sup>2</sup>Διαπολιτισμικότητα:** Η διαπολιτισμικότητα είναι αυτή μέσω της οποίας

---

1 Huntington, S.P. (1996). *The Clash of Civilisations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.

2 Σέβη, Α. (2017). Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία στα εγχειρίδια Αγγλικών των τάξεων Δ' – ΣΤ' του δημοτικού σχολείου: Η άποψη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα)

διακηρύσσονται οι επικοινωνιακές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις ανάμεσα στους πολιτισμούς. Βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη πολλών και ποικίλων πολιτισμών, ώστε να προκύψει η δημιουργία της μεταξύ τους επικοινωνίας. Ως διαπολιτισμική σχέση, θεωρείται η διαδικασία με την οποία άνθρωποι, ομάδες ανθρώπων ή και ολόκληρα έθνη, έχουν επίγνωση, κατανοούν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, επινοώντας κατάλληλες συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και ενσαρκώνοντας στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, προκύπτει η ανάπτυξη μηχανισμών αλληλεπίδρασης και επίγνωσης, μέσω ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και συνεπώς η κατασκευή μιας σχέσης συνεργασίας με σκοπό την αρμονική συνύπαρξη.

**2.1.3. <sup>3</sup>Ταυτότητα:** Η έννοια της «ταυτότητας» είναι μια έννοια με αμφίσημη σημασία. Πρόκειται για μία έννοια η οποία σχετίζεται σημασιολογικά με δύο ιδιότητες. Εξαρχής η ταυτότητα σχετίζεται με την ύπαρξη ισότητας και ομοιότητας μεταξύ ομάδων, ατόμων, πραγμάτων κλπ., τα οποία μεταξύ τους, με τη σειρά τους ταυτίζονται ταυτόχρονα. Σε αντίθετη περίπτωση σχετίζεται με το σύνολο των χαρακτηριστικών αυτών που διαφοροποιούν κάποιον από κάποιον άλλο.

**2.1.4. <sup>4</sup>Διαπολιτισμική επικοινωνία:** Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια διαδικασία η οποία προϋποθέτει ένα υψηλό επίπεδο βάσης όσον αφορά τη συμμετοχή στη αλληλεπίδραση. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, τα δρώντα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να ξεπεράσουν την καθολική αρχή περί αμοιβαιότητας των αντιλήψεων και να αναθεωρήσουν τη συμπεριφορά τους, στοχεύοντας στην κατανόηση του απεσταλμένου επικοινωνιακού τους μηνύματος από ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων. Μέσω της κατανόησης και της προσέγγισης της επικοινωνιακής κουλτούρας, προκύπτει η κατανόηση της πολυπλοκότητας και της ποικιλομορφίας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία αλληλεπιδρούν τρία συστατικά στοιχεία: 1) η αντιληπτική διαδικασία, 2) η λεκτική επικοινωνία και 3) η μη λεκτική επικοινωνία. Ουσιαστικά, αποτελεί έναν σημαντικό αρωγό στην επαφή μεταξύ των πολιτισμών.

**2.1.5. <sup>5</sup>Διαπολιτισμική επικοινωνιακή επάρκεια:** Ως «διαπολιτισμική επικοινωνιακή επάρκεια» θεωρείται η συνυφασμένη με τις αποδεκτές επικοινωνιακές συμπεριφορές αναγνώριση πολλών ταυτοτήτων, δεξιότητα διαπραγμάτευσης πολιτισμικών νοημάτων. Τα διαπολιτισμικά επαρκή επικοινωνιακά άτομα φιλοδοξούν και μοχθούν για την επίτευξη των προσωπικών επικοινωνιακών τους στόχων, με σεβασμό και αποδοχή των ταυτοτήτων των ανθρώπων με τους οποίους αλληλεπιδρούν.

**2.1.6. <sup>6</sup>Διαπολιτισμική επαφή και προσαρμογή:** Η διαπολιτισμική επαφή και προσαρμογή πλαισιώνεται από έναν κυκλικό, διαρκές και διαδραστικό χαρακτήρα,

---

3 Βρύζας, Κ. (1997). Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτισμικές Ταυτότητες. Αθήνα: Gutenberg.

4 Pym, A. (2003). A Theory of Cross – Cultural Communication. Intercultural Studies Group.

5 Hall, E. T. (1976). Beyond Cultures. Garden City, NY: Anchor.

6 Smith, P. B. & Bond, M. H. (2005). Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία. (Κάγκου, Β, μεταφρ.). Α. Παπαστυλιανού (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

καθώς μέσω αυτής το άτομο μπορεί να γνωρίσει καλύτερο τον εαυτό του αλλά και αυτόν που αποκαλεί ως «ξένο». Ο καθένας κατά τη διαδικασία της διαπολιτισμικής επαφής και προσαρμογής μπορεί να διευκολυνθεί στην κατανόηση και την εκμάθηση του «Άλλου», μέσω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κυρίως μέσα από την ατομική του τάση να επεκτείνει τις πολιτισμικές του επιρροές και σε άλλους πολιτισμούς.

**2.1.7. <sup>7</sup>Διεθνικός γάμος:** Ο όρος «διεθνικός γάμος» αναφέρεται στη σύναψη γάμου μεταξύ δύο ανθρώπων με διαφορετική χώρα προέλευσης και από διαφορετικό πολιτισμό. Στο πλαίσιο ενός διεθνικού γάμου και οι δύο σύζυγοι έχουν τη δική τους κουλτούρα και τη δική τους μοναδική προσωπικότητα δεδομένης της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Ωστόσο, κάθε σύζυγος εκτός από την επαφή που έχει με τη δική του ταυτότητα, καλείται να αλληλεπιδράσει και με την ταυτότητα του άλλου, σε παράλληλη διάσταση και με την κοινωνική του ταυτότητα, εντός της οποίας συμπεριλαμβάνονται οι αξίες, τα ιδανικά, οι κοινωνικοί ρόλοι και η γλώσσα.

## **2.2. Θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας**

<sup>8</sup>Όπως προαναφέρθηκε, η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί ένα σημαντικό αρωγό στην επαφή μεταξύ των πολιτισμών. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας σχετικά υψηλός βαθμός καταβολής προσπάθειας μείωσης της πολυπλοκότητας που παρατηρείται μεταξύ των ποικίλων διαστάσεων επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμών, αλλά και της προσπάθειας αύξησης της χαμηλής εμπιστοσύνης και των περιορισμένων συνθηκών ουσιαστικής και βαθύτερης επαφής μεταξύ αυτών. Εντός των πλαισίων της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, τα άτομα διακρίνονται από μια ευαισθησία κατά την οποιαδήποτε διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, σκέψεων, συμπεριφορών και συναισθημάτων. Στη διαπολιτισμική επικοινωνία, η κουλτούρα δίνει έμφαση σε οποιαδήποτε πτυχή της κοινωνικής συμπεριφοράς και επιδρά σημαντικά στο προσωπικό ύφος επικοινωνίας, το χαρακτήρα, την προσωπικότητα, τα κίνητρα, τη γνώση κλπ. των δρώντων υποκειμένων. Η επαρκής διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει την κατανόηση ενός «πολιτισμικού χάρτη», στον οποίο καταγράφονται οι αξίες, τα ήθη, τα έθιμα, οι νόρμες και τα κοινωνικά συστήματα του κάθε πολιτισμού. Στη διαπολιτισμική επικοινωνία, διακρίνονται έξι χαρακτηριστικά του πολιτισμού με ιδιαίτερη σημασία: 1) η εκμάθηση του πολιτισμού, 2) η μετάδοση του πολιτισμού, 3) η δυναμικότητά του, 4) η επιλεκτικότητά του, 5) τα αλληλένδετα σημεία στα οποία στηρίζεται και 6) ο εθνοκεντρικός του χαρακτήρας. Η συμβολή της επομένως, παρατηρείται σε ευρύτερο πλαίσιο, εντός του οποίου πραγματοποιείται ο διαπολιτισμικός διάλογος.

---

7 Ανδρεδάκη, Γ. & Βλαχονάτσιου, Γ. (2010). Συνέπειες (θετικές – αρνητικές) στην οικογενειακή ζωή των ζευγαριών από τη συνύπαρξή τους στην ίδια πολυκατοικία με μέλη της οικογένειά τους προέλευσης. (Πτυχιακή εργασία, Ανότατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Ελλάδα).

Smith, S. (1995). Family theory and multicultural family studies. In B. Ingoldsby & S. Smith (Ed.). Families in multicultural perspective. (pp. 5-35). New York: The Guilford Press.

8 Σπινθουράκη, Ι. Α., Κατσίλλης, Ι. Μ. & Μουσταίρας, Π. (1996). Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Πρακτικά 1ου Διαβαλκάνιου Συνεδρίου Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. (Πάτρα 1996)

### 2.3. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι διαστάσεις της επικοινωνίας και συγκεκριμένα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ συντρόφων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Το ερώτημα το οποίο επί της ουσίας επιχείρησε να απαντήσει η έρευνα ήταν «Ποιές οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ συντρόφων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα;».

### 2.4. Υποθέσεις

**2.4.1.** Η γενική υπόθεση αναφορικά με το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι μπορεί να αποτελέσει ένα ενδεχόμενο η καταγραφή επικοινωνιακών προβλημάτων και συντροφικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Δεδομένου ότι τα ζευγάρια που συγκρότησαν το δείγμα της έρευνας χαρακτηρίζονταν για την διαφορετική τους εθνοπολιτισμική ταυτότητα, υπήρχε η πιθανότητα λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών ιδεωδών και των δύο συντρόφων και κατά την μετεγκατάσταση του ενός συντρόφου στη χώρα του άλλου, να προκύψουν κάποια προβλήματα αναφορικά με τη δυσκολία στην επικοινωνία τους καθώς και στην άνιση ίσως κατανομή των ρόλων εντός της οικογένειας.

**2.4.2.** Ωστόσο μία επιμέρους υπόθεση ήταν ότι η διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα μεταξύ τους δε θα αποτελούσε εν τέλει εμπόδιο για την επίτευξη του σκοπού της επικοινωνίας τους καθώς και της από κοινού συνύπαρξής τους ως ζευγάρι, αλλά το αντίθετο. Μάλιστα, θα μπορούσε υποθετικά να προβλεφθεί μια πιο ενδιαφέρουσα και πολυδιάστατη επικοινωνία μεταξύ των διαπολιτισμικών ζευγαριών, δεδομένου ότι και οι δύο σύντροφοι προέρχονταν από δύο διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, και επομένως είχαν πολλές και διαφορετικές εμπειρίες να μοιραστούν και να ανταλλάξουν μεταξύ τους, κάτι που θα μπορούσε να κάνει ακόμα πιο σημαίνουσα και άξια μελέτης την επικοινωνία τους. Παρόλο που τα ζευγάρια χαρακτηρίζονταν για την ποικιλία των εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων τους, δε θα αντιμετώπιζαν προβλήματα, διότι όταν υπάρχει πραγματική αγάπη μεταξύ δύο ανθρώπων, ισχυρή επιθυμία και επιμονή για συνειδητό και εκατέρωθεν αγώνα για την ισορροπία μιας σχέσης, τότε η διαφορά έθνους και πολιτισμού δεν έχει καμία αρνητική σημασία.

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στους τρεις νομούς της Περιφέρειας Θεσσαλίας (Τρίκαλα, Βόλος, Λάρισα) και στο κεντρικό νησί των Βορείων Σποράδων, τη Σκιάθο, με διάρκεια από το Μάρτιο του 2018 έως και τον Ιούνιο του 2019.<sup>9</sup>

Αναφορικά με το είδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, αξιοσημείωτο είναι ότι επρόκειτο για μια ποιοτική έρευνα.<sup>10</sup> Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου

---

9 Willig, C. (2015). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία: Εισαγωγή. Τσέλιου, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg

10 Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg.

έρευνας οφείλεται στο γεγονός ότι μέσω αυτής, πραγματοποιείται μια εις βάθος μελέτη των πραγμάτων, των εννοιών, των εμπειριών, των αντιλήψεων και των ατομικών συμπεριφορών, καθώς επιδιώκεται μια ολιστική αντίληψη περί των ποικίλων κοινωνικών φαινομένων, εξετάζοντας τα αυτούσια λόγια των συμμετεχόντων, παρά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από αυτά.

### **3.1. Το δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 άνθρωποι και συγκεκριμένα 10 διαπολιτισμικά ζευγάρια με ελληνική, ιταλική, ρωσική, γαλλική, ολλανδική, γερμανική, ρουμανική και αργεντίνικη καταγωγή.

### **3.2. Τρόπος συλλογής των δεδομένων**

Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσε η ποιοτική συνέντευξη και συγκεκριμένα ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης, διότι σύμφωνα μέσω αυτής επιδιώκεται η άντληση πληροφοριών από τους συμμετέχοντες, για μια συγκεκριμένη πτυχή της ζωής τους ή των εμπειρικών βιωμάτων και διότι δίνεται επίσης η ευκαιρία στον ερευνητή να χτίσει μαζί με τους συμμετέχοντες μια σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης. Την ημιδομημένη συνέντευξη πλαισίωσαν 25 ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, το εύρος των οποίων κάλυπτε τον τρόπο γνωριμίας των ζευγαριών, τους λόγους που τους έφεραν κοντά και τους οδήγησαν στην απόφαση κοινής πορείας στη ζωή, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, την εκατέρωθεν ανταλλαγή ή όχι πολιτισμικών τους στοιχείων, την επικοινωνία ανάμεσά τους, την αποδοχή τους από τις οικογένειές τους και την κοινωνία, τους τρόπους με τους οποίους αντιμετώπισαν τα όποια προβλήματα παρουσιάστηκαν στη ζωή τους κλπ. Ο αριθμός των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν ανά ζευγάρι, ανέρχεται στον αριθμό 10. Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης περιλάμβανε ερωτήσεις οι οποίες αξίζει να αναφερθεί ότι επιδέχονταν τη δυνατότητα αναδιατύπωσης ή τροποποίησης, ανάλογα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων.

### **3.3. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων**

Ως ερευνητική μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, κυρίως γιατί μέσω αυτής επιτυγχάνεται η μετατροπή ενός πλήθους λέξεων ενός κειμένου σε απλούστερες και λιγότερες κατηγορίες περιεχομένου και επίσης γιατί η ίδια αποσκοπεί στην επίτευξη της αντικειμενικής και ποσοτικής περιγραφής του περιεχομένου του προφορικού λόγου, οδηγώντας σε έγκυρα και επαληθεύσιμα συμπεράσματα.

Από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, προέκυψαν 15 θεματικές κατηγορίες ερωτήσεων, εκ των οποίων οι τρεις τελευταίες αναφέρονται στην ομοφυλία, καθώς στο δείγμα της έρευνας υπήρξε και ένα ομόφυλο διαπολιτισμικό ζευγάρι.

#### **3.3.1. Θεματικές Κατηγορίες Ερωτήσεων**

1) Κίνητρα επιλογής συντρόφου, 2) Συζυγική αλληλεπίδραση, 3) Γλωσσική επικοινωνία,



4) Ομιλούμενη γλώσσα παιδιών, 5) Θρησκεία, 6) Εκατέρωθεν ανταλλαγή/ δανεισμός πολιτισμικών στοιχείων, 7) Οικογενειακή αποδοχή ζευγαριού, 8) Κοινωνική αποδοχή ζευγαριού, 9) Κοινή ταυτότητα ως ζευγάρι, 10) Ζητήματα ιδανικότητας ιδανικής σχέσης, 11) Παράγοντες ενδυνάμωσης διαχρονικής αγάπης, 12) Συμβουλές σε μελλοντικά διαπολιτισμικά ζευγάρια, 13) Σεξουαλικός προσανατολισμός, 14) Ομοφυλία, 15) Απόκτηση παιδιού από ομόφυλο ζευγάρι

#### 4. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

##### 4.1. Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων – Ειδικός Σχολιασμός

Στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, σε κάθε μία από τις 15 θεματικές κατηγορίες καταγράφηκαν και αναλύθηκαν ενδεικτικά 4 αποσπάσματα για το κάθε ζευγάρι, ενώ στην περίπτωση του ομόφυλου διαπολιτισμικού ζευγαριού, 2 αποσπάσματα. Παρακάτω, παρουσιάζεται η ανάλυση των τεσσάρων σημαντικότερων θεματικών κατηγοριών (συζυγική αλληλεπίδραση, γλωσσική επικοινωνία, εκατέρωθεν ανταλλαγή/ δανεισμός πολιτισμικών στοιχείων, κοινή ταυτότητα ως ζευγάρι), με 2 αποσπάσματα των 2 η καθεμία, τα οποία θα παρουσιάζουν επί της ουσίας τα λεγόμενα 2 αντρών και 2 γυναικών το καθένα, τα οποία θα σχολιαστούν το καθένα ξεχωριστά.

##### 4.1.1. Συζυγική αλληλεπίδραση

- A1: *«Εμείς είμαστε άνθρωποι οι οποίοι τα μελετήσαμε τα πράγματα σωστά. Ήτανε σε πρώτη φάση μια πως το λένε... καταλαβαινόμασταν. Ήτανε μεταξύ μας ο διάλογος το κυριότερο».*

Το παραπάνω απόσπασμα αποτελεί αυτούσια καταγραφή της τοποθέτησης ενός Έλληνα, ο οποίος όντας παντρεμένος με μία γυναίκα Ολλανδικής καταγωγής, αναφέρει πως ο ίδιος και η σύζυγός του είχαν προμελετήσει τη μεταξύ τους συνένωση, επιτυγχάνοντας σε αρχικό στάδιο την εξασφάλιση της μεταξύ τους κατανόησης και του διαλόγου.

- Γ1: *«Εγώ είμαι πολύ τυχερή που βρήκα έναν άνθρωπο που να με δεχτεί και να με αγαπάει και να με κοιτάει έτσι μες τα μάτια και να αισθάνομαι έτσι αγάπη. Και ακόμα προσπαθούμε να δημιουργήσουμε τη σχέση μας σε ακόμα πιο καλύτερο βαθμό, όσο γίνεται».*

Στο παραπάνω απόσπασμα καταγράφεται η τοποθέτηση μιας γυναίκας Ρωσικής καταγωγής, η οποία όντας αρραβωνιασμένη με έναν Ελληνικής καταγωγής άντρα, αναφέρει πως αισθάνεται τυχερή που βρήκε κάποιον που να την αγαπάει και να τη δεχτεί σαν άνθρωπο όπως ακριβώς είναι και πως στα πλαίσια της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης γίνονται εκατέρωθεν προσπάθειες, ώστε να δημιουργήσουν μία όσο το δυνατόν καλύτερη σχέση.

- A2: *«Το θέμα είναι να μπορείς να ανταποκρίνεσαι στα [«θέλω»] και στα... τον σύντροφό σου. Δεν έχει να κάνει με την καταγωγή και τον πολιτισμό».*

Μέσα από το παραπάνω απόσπασμα, διατυπώνεται η τοποθέτηση ενός άντρα Ιταλικής καταγωγής, ο οποίος όντας παντρεμένος με μία γυναίκα Ελληνικής καταγωγής, αναφέρει πως η ουσία και το θέμα είναι κάποιος να έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται στις επιθυμίες και γενικότερα στο σύντροφό του, ανεξαρτήτου καταγωγής και πολιτισμού.

- Γ2: *«Αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα που έχει κάθε οικογένεια. Δηλαδή το μεγάλο του παιδιού μας, σε ποιο σχολείο θα πάει, τα οικονομικά μας, εγώ που είμαι άνεργη... Ναι και ότι σε κάποια στιγμή μπορεί να είναι κάποιες πολύ δύσκολες... αλλά τα προσπερνάς. Δεν έχει να κάνει με το ότι έχουμε διαφορετική υπηκοότητα. Ίσως είμαστε βολικοί άνθρωποι».*

Το παραπάνω απόσπασμα αναφέρεται στην τοποθέτηση μίας γυναίκας Ελληνικής καταγωγής, η οποία όντας παντρεμένη με ένα άντρα Ρουμανικής καταγωγής, αναφέρει πως σαν ζευγάρι αντιμετωπίζουν συνηθισμένα και καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζει η κάθε οικογένεια, χωρίς αυτό να σχετίζεται με τη διαφορά της μεταξύ τους υπηκοότητας, αναφέροντας πως είναι κάτι που το προσπερνάνε και ίσως πρόκειται για κάτι που οφείλεται στην πιθανή «βολικότητά» τους ως άνθρωποι.

#### **4.1.2. Γλωσσική Επικοινωνία**

- Α1: *«Κοίταξε να δεις τώρα... δυσκολίες δεν υπήρχανε γιατί η γυναίκα μου την ήξερε τη γλώσσα. Έχει πολλά χρόνια στην Ελλάδα. Έχει 10 μαζί (μου) και άλλα... γύρω στα 25 χρόνια. Την ήξερε τη γλώσσα. Σε μία γλώσσα (μιλάμε). Εγώ δεν ξέρω αλβανικά. Δεν έμαθα και δε θέλω».*

Στο παραπάνω απόσπασμα καταγράφεται η τοποθέτηση ενός άντρα Ελληνικής καταγωγής, ο οποίος όντας παντρεμένος με μία γυναίκα Αλβανικής καταγωγής, αναφέρει τη μη ύπαρξη επικοινωνιακών δυσκολιών ανάμεσα σε εκείνον και τη σύζυγό του, δεδομένου ότι η ίδια στα πλαίσια του γάμου τους αλλά και πριν τη σύναψη αυτού, διέμενε στην Ελλάδα για 25 χρόνια, επομένως είχε μάθει τη γλώσσα, με αποτέλεσμα να μιλάνε στην ελληνική και μόνο. Ο ίδιος, επιτακτικά τόνισε πως δεν γνωρίζει τη διάλεκτο της συζύγου του και ούτε επιθυμεί να τη μάθει.

- Γ1: *«Εντάξει είχαμε έτσι πρόβλημα με τη γλώσσα, περισσότερο εγώ μέχρι να μάθω ελληνικά μας πήρε λίγο χρόνο. Ο Γιώργος δεν ξέρει καλά αγγλικά αλλά προσπαθούσαμε... Ελπίζω στο να περάσει και άλλος καιρός και τα βρούμε περισσότερο τους ρυθμούς μας και θα είμαστε καλύτερα, να μπορούμε να μιλάμε πιο άνετα, περισσότερο άνετα».*

Το παραπάνω απόσπασμα αναδεικνύει το αρχικό πρόβλημα που αντιμετώπισε με τον ερχομό της στην Ελλάδα μία γυναίκα Ρωσικής καταγωγής, στην προσπάθειά της να μάθει τα ελληνικά. Ο σύντροφός της δεν γνώριζε επαρκώς την αγγλική γλώσσα για να συνεννοηθούν σε αυτή, αλλά παρόλα αυτά δε σταμάτησαν και οι δύο να μοχθούν για την βελτίωση της επαφής τους. Η ίδια μάλιστα ανέφερε πως ελπίζει στο πέρασ του χρόνου να βελτιωθούν οι ρυθμοί επικοινωνίας ανάμεσα σε εκείνη και το νυν

αρραβωνιαστικό της.

- A2: «Μιλούσαμε ελληνικά. Απ' την ώρα που γνωριστήκαμε εμείς μιλούσαμε ελληνικά καθαρά. Δεν χρειαζόταν ας πούμε να είναι απ' την Ελλάδα και να μιλάω σε μία κοινή γλώσσα, στα αγγλικά. Εγώ μιλούσα όπως μιλάω και τώρα ελληνικά. Δεν είχα θέμα στη συνεννόηση, στη γλώσσα. Ε μόνιμα μιλάμε ελληνικά».

Στο παραπάνω απόσπασμα τοποθετείται ένας άντρας Ρουμανικής καταγωγής, ο οποίος όντας παντρεμένος με μία γυναίκα Ελληνικής καταγωγής, αναφέρει πως η γλώσσα επικοινωνίας τους από την πρώτη στιγμή της γνωριμίας τους μέχρι και σήμερα είναι τα ελληνικά, δίχως την ύπαρξη οποιουδήποτε επικοινωνιακού προβλήματος μεταξύ τους.

- Γ2: «Ε μιλούσαμε τα αγγλικά οπότε εξαρχής δεν υπήρξε καμία δυσκολία αλλά μετά υπήρχε εκατέρωθεν επιθυμία να προχωρήσουμε... να μάθουμε ο Claudio ελληνικά, εγώ ιταλικά αν και ο Claudio ερχόταν Ελλάδα. Ε γνώριζε αρκετές ελληνικές προτάσεις και αυτό διευκόλυνε πολύ περισσότερο. Ξέρεις η επιθυμία να μάθεις και να έρθεις πιο κοντά στον άλλο σε κάνει να θέλεις να μάθεις όλο και περισσότερα και νομίζω ότι είναι σε πολύ καλό επίπεδο».

Μέσα από το παραπάνω απόσπασμα, καταγράφεται η ακριβής τοποθέτηση μιας γυναίκας Ελληνικής καταγωγής, η οποία όντας παντρεμένη με έναν άντρα Ιταλικής καταγωγής, δήλωσε πως εξαρχής η γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσά τους ήταν τα αγγλικά, όμως στη συνέχεια προέκυψε η επιθυμία και από τους δύο να μάθουν ο ένας τη γλώσσα του άλλου, κάτι το οποίο βοηθά κάποιον να έρθει πιο κοντά στον άνθρωπό του, όπως επισημάνθηκε.

#### 4.1.3. Εκατέρωθεν ανταλλαγή/ δανεισμός πολιτισμικών στοιχείων

- A1: «Κοίταξε για εμένα είναι... έχω κάνει την καριέρα μου στην Ολλανδία. Επομένως έχω ενσωματωθεί απόλυτα στην κοινωνία αυτή. Δεν έχω κανένα πρόβλημα και βλέπω τόσο την Ελλάδα όσο και την Ολλανδία σαν χώρα μου ας πούμε. Εκείνοι που λένε ότι πρέπει να δώσεις και να πάρεις είναι σωστό αλλά αν ζεις σε μια χώρα και όλη σου η ζωή είναι εκεί πέρα δεν μπορείς να παίρνεις και να δίνεις».

Το παραπάνω απόσπασμα αποτελεί τη μαρτυρία ενός άντρα Ελληνικής καταγωγής, ο οποίος όντας παντρεμένος με μία γυναίκα Ολλανδικής καταγωγής, αναφέρει ότι ο ίδιος σχημάτισε την καριέρα του στην Ολλανδία και πως μπορεί με την ίδια ευκολία να αισθανθεί και τις δύο χώρες ως χώρα του. Αναφέρει μάλιστα πως δεν είναι δυνατό να ζεις σε μία χώρα θέλοντας μόνο να «παίρνεις» και όχι να δίνεις.

- Γ1: «Σε γενικές γραμμές οι πολιτισμοί των δύο χωρών δεν απέχουν. Ήταν ίδιοι πάνω κάτω εκτός από το καθεστώς. Ίδιος σχεδόν πολιτισμός, ίδια ήθη και έθιμα και ως θρησκεία Ορθοδοξία και στους δύο. Τα του πολιτισμού ήταν τα ίδια σχεδόν, οπότε δεν χρειάστηκε να πάρω ή να πάρει κάτι».

Το παραπάνω απόσπασμα καταγράφει την τοποθέτηση μίας γυναίκας Ρουμανικής καταγωγής, η οποία όντας παντρεμένη με έναν άντρα Ελληνικής καταγωγής, αναφέρει πως οι πολιτισμοί των δύο δεν διαφέρουν και πως ταυτίζονται, εκτός από το καθεστώς αυτών. Αναφέρει πως δε χρειάστηκε η ίδια ή ο σύζυγός της να ανταλλάξουν κάτι, καθώς είχαν εξίσου ίδια ήθη, έθιμα και θρησκεία.

- A2: *«Ερχόμενοι εδώ βέβαια με τον καιρό υιοθετήσαμε και διάφορα αργεντινικά όπως το ασάντο (asado) , το σόριπταν και το προβολέτα που είναι φαγητά της αργεντινικής γαστρονομίας και πολλά άλλα... με έμαθε η Αριέλλα και μιλόνγκα».*

Στο παραπάνω απόσπασμα γίνεται λόγος από έναν άντρα Ελληνικής καταγωγής, ο οποίος όντας παντρεμένος με μία γυναίκα Αργεντινικής καταγωγής, αναφέρει πως ερχόμενοι με τη σύζυγό του μόνιμα στην Ελλάδα υιοθέτησαν διάφορα τοπικά φαγητά της Αργεντινής. Μάλιστα, ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά πως στην Ελλάδα, η σύζυγός του του έμαθε έναν αργεντινικό χορό, υιοθετώντας έτσι στοιχεία τόσο από τον έναν πολιτισμό όσο και από τον ελληνικό στον οποίο ζουν πλέον.

- Γ2: *«Ναι φυσικά, δε μπορεί να είσαι τόσα χρόνια με έναν άνθρωπο και να μην έχεις ασπαστεί στοιχεία του πολιτισμού. Ας πούμε εμένα μου άρεσε πάρα πολύ η ιταλική κουζίνα οπότε με χαρά έμαθα αρκετά φαγητά. Βέβαια με βοήθησε και ο Claudio πάρα πολύ γιατί είναι τρομερός μάγειρας δε το συζητώ. Υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές θεωρώ εγώ. Ακόμη και στη συντροφικότητα υπάρχει μεγάλη διαφορά στο πως μοιράζεσαι πράγματα μέσα στη σχέση. Δηλαδή οι Ιταλοί είναι πιο κοντά στη γυναίκα. Μπορούν να μοιραστούνε τα πάντα».*

Στο παραπάνω απόσπασμα γίνεται λόγος από μία Ελληνικής καταγωγής γυναίκα, η οποία είναι παντρεμένη με έναν άντρα Ιταλικής καταγωγής, για τη μεταξύ τους ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, όπως για παράδειγμα τα ιταλικά φαγητά τα οποία η ίδια έμαθε, χάρη στην εξαιρετική μαγειρική ικανότητα του συζύγου της. Η ίδια ανέφερε χαρακτηριστικά την ύπαρξη διαφορών μεταξύ Ελλήνων και Ιταλών αντρών στη σχέση, τη συντροφικότητα κλπ, τονίζοντας πως οι Ιταλοί μπορούν να σταθούν και να μοιραστούν τα πάντα.

#### **4.1.4. Κοινή ταυτότητα ως ζευγάρι**

- A1: *«Δημιουργήσαμε μία νέα ταυτότητα ως ζευγάρι. Είναι θέμα συνεννόησης καθαρά. Πρέπει ο ένας να υιοθετεί τον πολιτισμό του άλλου. Είναι θέμα καθαρά υιοθέτησης».*

Στο παραπάνω απόσπασμα αναφέρεται η τοποθέτηση ενός άντρα Ελληνικής καταγωγής, ο οποίος όντας παντρεμένος με μία γυναίκα Αργεντινικής καταγωγής, αναφέρει ότι μαζί με τη σύζυγό του δημιούργησαν μια νέα ταυτότητα ως ζευγάρι, στηριζόμενοι ξεκάθαρα στη μεταξύ τους συνεννόηση και στην εκατέρωθεν υιοθέτηση ο ένας του πολιτισμού του άλλου.

- Γ1: *«Μιαν νέα κοινή ταυτότητα γιατί δε μπορεί ο ένας να ασπαστεί κι ο άλλος να μη*

*θέλει να ασπαστεί.» , «Έτσι δεν υποτιμούμε ούτε ο ένας τον άλλο ούτε η άλλη τον άλλο και αποφασίσαμε μαζί με θέληση, υπομονή, επιμονή και προπαντός με νηφαλιότητα και αγάπη να φτιάξουμε ένα δικό μας σαν ζευγάρι».*

Μέσα από το παραπάνω απόσπασμα, αναδεικνύεται η τοποθέτηση μιας γυναίκας Ελληνικής καταγωγής, η οποία όντας παντρεμένη με έναν άντρα Ιταλικής καταγωγής, αναφέρει πως οι δυο τους δημιούργησαν μια νέα ταυτότητα ως ζευγάρι και αυτό γιατί δεν γίνεται ο ένας σύζυγος να ασπάζεται τον πολιτισμό του άλλου και ο άλλος να μη θέλει να το κάνει. Με αυτό τον τρόπο, όπως η ίδια ανέφερε χαρακτηριστικά δεν υπήρξε υποτίμηση μεταξύ τους αλλά από κοινού απόφαση για μια κοινή πορεία με νηφαλιότητα και αγάπη κυρίως.

- Α2: *«Η ταυτότητα είναι ίδια όπως είπαμε και πριν... δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ με τους δύο πολιτισμούς. Υπήρξε μια κοινή συμβίωση».*

Στο παραπάνω απόσπασμα γίνεται λόγος από έναν άντρα Ελληνικής καταγωγής για την υιοθέτηση κοινής με τη Ρουμανικής καταγωγής σύζυγό του, ταυτότητας ως ζευγάρι, δεδομένου ότι σύμφωνα με τα λεγόμενά του οι δύο πολιτισμοί δε διαφέρουν.

- Γ2: *«Με βάση τον ελληνικό πολιτισμό κυρίως αλλά φτιάξαμε ταυτόχρονα και μία δικιά μας ταυτότητα. Ημασταν ένα».*

Το παραπάνω απόσπασμα αναφέρεται στην τοποθέτηση μιας γυναίκας Ρουμανικής καταγωγής, η οποία όντας παντρεμένη με έναν άντρα Ελληνικής καταγωγής, επισημαίνει πως έζησαν τη ζωή τους με βάση τον ελληνικό κυρίως πολιτισμό, παράλληλα με τη δημιουργία μιας κοινής ταυτότητας ως ζευγάρι.

#### **4.2. Γενικός σχολιασμός των αποτελεσμάτων**

Η διαφορετική εθνικότητα του ενός από τους δύο συντρόφους δεν συνετέλεσε με αρνητικό τρόπο στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, καθώς υπήρχε αγάπη, κατανόηση, σεβασμός, επιμονή και θέληση μεταξύ τους, με απώτερο σκοπό τη διατήρηση του δεσμού τους. Διακρίθηκε το ελεύθερο πνεύμα που υιοθέτησαν οι σύζυγοι όσον αφορά τη διαφορετικότητα του συντρόφου τους, προμελετώντας τα πράγματα και φροντίζοντας μέσα από το διάλογο και την αλληλοκατανόηση ώστε να συνυπάρξουν αρμονικά, η επιμονή και η θέληση για μια ομαλή συμβίωση και για την επίλυση κοινών προβλημάτων όπως πχ. το μέγαλωμα του παιδιού και τα οικονομικά προβλήματα. Ως απόρροια των παραπάνω θα μπορούσε κανείς να πει πως το είδος και η ποιότητα της γλωσσικής επικοινωνίας που χαρακτηρίζει το κάθε ζευγάρι ξεχωριστά είναι ιδιαίτερη για το καθένα καθώς διαμορφώνεται επηρεαζόμενη από διάφορους παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες για παράδειγμα είναι ο βαθμός προσπάθειας που καταβάλλει ο κάθε σύντροφος στο κομμάτι της εκμάθησης της νέας γλώσσας ή της προσπάθειας που κάνει για να βοηθήσει τον άλλο σύντροφο στην εκμάθηση αυτής, που είναι και από τους σημαντικότερους παράγοντες, έπειτα οι ήδη διαμορφωμένες συνθήκες ζωής των δύο συντρόφων και το κατά πόσο υπάρχει ευκολία για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας εγκατάστασης

κ.ά. Επομένως η γλωσσική επικοινωνία φαίνεται πως διαφέρει από ζευγάρι σε ζευγάρι, όχι σε επίπεδο δυσκολίας αλλά σε επίπεδο της μορφής που παίρνει και της ποιότητας που αποκτά αναλόγως το ενδιαφέρον και την προσπάθεια για βελτίωσή της από τους συντρόφους. Αναφορικά με την εκατέρωθεν από τους δύο συντρόφους ανταλλαγή ή δανεισμό πολιτισμικών στοιχείων από τις χώρες προέλευσής τους, προκύπτει κυρίως πως από κοινού οι δύο σύντροφοι έχουν υιοθετήσει στοιχεία ο ένας από τον πολιτισμό του άλλου και μάλιστα σύμφωνα με τις περιπτώσεις του Α1 και του Α2, ο/η σύζυγος που μετακόμισε μόνιμα στη χώρα του συντρόφου του, υιοθέτησε σχεδόν στο μέγιστο βαθμό τον πολιτισμό αυτού, διατηρώντας κάποια λίγα στοιχεία και από το δικό του πολιτισμό. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των ζευγαριών δημιούργησε με το σύντροφό του μια νέα ταυτότητα ως ζευγάρι, υιοθετώντας και οι δύο πλευρές πολιτισμικά στοιχεία η μία από την άλλη. Επί της ουσίας, οι περισσότεροι σύντροφοι αν και προσαρμοσμένοι και προχωρώντας τη ζωή τους με βάση τον ελληνικό κυρίως πολιτισμό, δημιούργησαν μια δική τους ταυτότητα ως ζευγάρι. Επομένως, όπως παρατηρείται από τα όσα αναφέρθηκαν, η πλειονότητα των συντρόφων – συζύγων μεικτής εθνικότητας, μετά το πέρας του γάμου τους, υιοθέτησαν μια νέα και κυρίως μια κοινή ταυτότητα ως ζευγάρι πλην κάποιας εξαίρεσης.

## **7. Συμπεράσματα**

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα παρουσιάζονται παρακάτω. Τόσο μέσα από την ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας όσο και μέσω της υλοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει εξαρχής πως η διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα σε συντρόφους με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελεί γεγονός. Μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων κατέστη σαφές από τους συμμετέχοντες ότι μεταξύ τους δε γεφυρώθηκε κανένα χάσμα επικοινωνίας εξαιτίας του διαφορετικού πολιτισμού και της ταυτότητας που έφερε ο καθένας. Παρατηρήθηκε και διαπιστώθηκε σε ένα πρώτο βαθμό μέσα από την επικοινωνία της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες αλλά και μέσα από την αναφορά της δικής τους οπτικής ότι η επικοινωνία τους ήταν μια πραγματικότητα, καθώς δεν υπήρξαν προβλήματα γλωσσικής κατανόησης και ουσιαστικότερης συνεννόησης μεταξύ τους, δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές συγκρούσεις και προβλήματα που να αποδίδουν την αιτιολογία τους στην πολιτισμική διαφορά και επίσης δεν υπήρξε καμία δυσανασχέτηση εκ μέρους εκατέρωθεν των δύο συντρόφων για τη διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα του συντρόφου τους. Τα στοιχεία που προέκυψαν τόσο από τον αντρικό όσο και από τον γυναικείο πληθυσμό που απάρτισε το ερευνητικό δείγμα, μαρτυρούν ότι η επικοινωνία των ζευγαριών είναι μια αποδεδειγμένη αλήθεια και ένα γεγονός, δεδομένου ότι η εδραίωση αυτής επιτεύχθηκε χάρη στην προθυμία των ανθρώπων αυτών για συμπόρευση στο ταξίδι της ζωής, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην προσπάθεια της εκατέρωθεν αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού, στο αναπτυσσόμενο διάλογο μεταξύ τους με σκοπό την επίλυση πιθανών προβλημάτων. Οι επισημάνσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την επιτυχή έκβαση της συζυγικής αλληλεπίδρασης έρχονται σε πλήρη σχεδόν ταύτιση με τη βιβλιογραφία, καθώς αναφέρεται πως για την επιτυχή έκβαση μιας σχέσης απαιτούνται ποικίλες ενέργειες, στην προκειμένη υλοποιήσιμες από τους συντρόφους, όπως για παράδειγμα η θέληση για ύπαρξη αμοιβαιότητας, αμοιβαίας προσπάθειας, αμοιβαίων



υποχωρήσεων, από κοινού επιθυμία για ειρηνική επίλυση τυχόν προβλημάτων ανάμεσα στο ζευγάρι. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί, πως στην επίτευξη της καλύτερης δυνατής επικοινωνίας μεταξύ των συντρόφων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα συνέβαλλε σημαντικά η διαχρονική ενδυνάμωση του δεσμού της αγάπης μεταξύ τους. Αυτό αποδόθηκε κυρίως στην καλλιέργεια στο μεγαλύτερο βαθμό του θαυμασμού και του σεβασμού των συμμετεχόντων για το σύντροφο – σύζυγό τους, στην ανάπτυξη της διαρκούς επιθυμίας για κοινή συμπόρευση και βίωσης μιας ευτυχισμένης ζωής, στην απόκτηση απογόνων, η πλειοψηφία τουλάχιστον, στα κοινά βιώματα γενικότερα και στη συντροφικότητα μεταξύ τους.

## 8. Περιορισμοί της έρευνας

Ως πιθανοί περιορισμοί της έρευνας μπορούν να θεωρηθούν οι δύο παρακάτω. Εκ πρώτης, σε αρκετές συνεντεύξεις, η αυστηρή επιθυμία προτεραιότητας στο λόγο από τον Έλληνα ή την Ελληνίδα σύντροφο έναντι του συντρόφου με τη διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα ήταν έκδηλη, αποφαινόμενοι σε μια παραπάνω από ιδανική έκβαση των πραγμάτων, τη στιγμή που ο σύντροφος από την άλλη χώρα έπαιρνε δεύτερος το λόγο έως και καθόλου πολλές φορές. Σαφώς δε μπορεί κανείς να αμφισβητήσει την εγκυρότητα των όσων ειπώθηκαν, ωστόσο αυτή η κυρίαρχη πρωτοβουλία στο λόγο από τους Έλληνες συντρόφους θα μπορούσε να αφήσει «τροφή για σκέψη» για την ύπαρξη ή όχι ισότητας, ισοτιμίας και αλληλοσεβασμού μέσα στη σχέση, καθώς και για το πόσο ιδανικές ήταν οι συνθήκες ζωής και επικοινωνίας που αυτοί περιέγραφαν. Ένας ακόμα περιορισμός ο οποίος συνάδει με τον προηγούμενο είναι το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια παρουσία και των δύο συντρόφων – συζύγων και όχι μεμονωμένα με τον κάθε ένα ξεχωριστά, με αποτέλεσμα ίσως ο ένας από τους δύο συντρόφους να μην αισθανόταν άνετα να εκφραστεί ελεύθερα και έτσι είτε να παραμένει σιωπηλός και αμέτοχος στη συζήτηση, είτε να συμφωνεί παθητικά με τον άλλο σύντροφο, στην προκειμένη με το σύντροφο ελληνικής καταγωγής, παραπλανώντας την ερευνήτρια και μη οδηγώντας ίσως στην απαιτούμενη αξιοπιστία των δεδομένων.

## 9. Προτάσεις

Καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας, προέκυψαν οι εξής προβληματισμοί – προτάσεις προς περαιτέρω μελλοντική έρευνα: α) Σύγκριση των βιώσιμων συνθηκών επιτυχίας και ευτυχίας εντός των συντροφικών πλαίσων μεταξύ συντρόφων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα και συντρόφων με την ίδια εθνοπολιτισμική ταυτότητα, β) Αίτια που οδηγούν έναν άνθρωπο διαφορετικής από την ελληνική καταγωγής στην κατάκτηση με επιτυχία του καλύτερου δυνατού βιοτικού, κοινωνικού και επαγγελματικού επιπέδου, συγκριτικά με ένα μεγάλο ποσοστό Ελλήνων υπηκόων, οι οποίοι δεν κινητοποιούνται ώστε να κυνηγήσουν τα όνειρά τους, μη έχοντας ισχυρά κίνητρα αυτοπραγμάτωσης, γ) Κοινωνική και οικογενειακή αποδοχή των διαπολιτισμικών ζευγαριών και δ) Προσαρμογή του ενός από τους δύο συντρόφους μεικτής εθνικότητας στα πλαίσια της εργασιακής απασχόλησης στη χώρα υποδοχής

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόφωνη

- Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπινθουράκη, Ι. Α., Κατσίλλης, Ι. Μ. & Μουσταΐρας, Π. (1996). Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Πρακτικά 1ου Διαβαλκάνιου Συνεδρίου Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. (Πάτρα 1996)

### Αγγλόφωνη

- Hall, E. T. (1976). *Beyond Cultures*. Garden City, NY: Anchor.
- Huntington, S.P. (1996). *The Clash of Civilisations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Smith, P. B. & Bond, M. H. (2005). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*. (Κάγκου, Β, μεταφρ.). Α. Παπαστυλιανού (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Smith, S. (1995). Family theory and multicultural family studies. In B. Ingoldsby & S. Smith (Ed.). *Families in multicultural perspective*. (pp. 5-35). New York: The Guilford Press.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία: Εισαγωγή*. Τσέλιου, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

### Ιστοσελίδες

- Ανδρεδάκη, Γ. & Βλαχονάτσιου, Γ. (2010). *Συνέπειες (θετικές – αρνητικές) στην οικογενειακή ζωή των ζευγαριών από τη συνύπαρξή τους στην ίδια πολυκατοικία με μέλη της οικογένεια προέλευσης*. (Πτυχιακή εργασία, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/1016/Andreadaki2010.pdf?sequence=1> τον Οκτώβριο του 2018
- Σέβη, Α. (2017). Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία στα εγχειρίδια Αγγλικών των τάξεων Δ' – ΣΤ' του δημοτικού σχολείου: Η άποψη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα). Ανακτήθηκε από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/27872/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%A3%CE%95%CE%92%CE%97%20%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%202017.pdf> στις 13 Αυγούστου 2018
- Pym, A. (2003). *A Theory of Cross – Cultural Communication*. *Intercultural Studies Group*. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου 2018 από [https://www.researchgate.net/profile/Anthony\\_Pym2/publication/242584197\\_A\\_Theory\\_of\\_Cross-Cultural\\_Communication/links/53fd94060cf2364ccc08d4bc/A-Theory-of-Cross-Cultural-Communication.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Anthony_Pym2/publication/242584197_A_Theory_of_Cross-Cultural_Communication/links/53fd94060cf2364ccc08d4bc/A-Theory-of-Cross-Cultural-Communication.pdf?origin=publication_detail)  
<https://apastyle.apa.org/> Προσπελάστηκε στις 23 Μαΐου 2019

[https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5822/3/02\\_chapter\\_05.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5822/3/02_chapter_05.pdf) Προσπελάστηκε στις 23 Μαΐου 2019

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Πανάγου Ελένη**, γεννηθείσα στις 13 Μαΐου του 1997 στα Τρίκαλα Θεσσαλίας, είναι προσφάτως πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με έδρα το Βόλο. Η αγάπη της για το Βόλο είναι τόσο βαθιά και αξεπέραστη, όπως και για την επιστήμη της Ψυχολογίας, καθώς εκεί έζησε τα πιο δημιουργικά της χρόνια και συνειδητοποίησε πως το όνειρο το οποίο δε θα σταματήσει ποτέ να κυνηγάει είναι να γίνει Ψυχολόγος.

## **Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς**

*Πολύζος Γεώργιος*

### **Περίληψη**

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών μέσω της επικοινωνίας με τους γονείς τους. Στη μελέτη έλαβαν μέρος 424 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές σε Δημοτικά Σχολεία στους νομούς της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για να εξεταστούν α) οι αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα πρόσθετων συναντήσεων με τους μετανάστες γονείς β) οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς γ) ο τρόπος αντιμετώπισης της δυσκολίας της γλώσσας και δ) η θεματολογία των ζητημάτων που θίγονται κατά την επικοινωνία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως απαραίτητη την επικοινωνία τους με τους μετανάστες γονείς και θα επιθυμούσαν την αύξηση της συχνότητας. Θετικά αξιολογείται η πιθανότητα πρόσθετων συναντήσεων με τους μετανάστες γονείς για την ανάπτυξη της συνεργασίας, τη βοήθεια για αντιμετώπιση προβλημάτων, για την ενημέρωση σχετικά με τη συμπεριφορά και την πρόοδο των παιδιών τους. Αναφορικά για τα εμπόδια που ενδεχομένως αποτελούν τροχοπέδη στην επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς δεν επιβεβαιώνεται κάτι τέτοιο από τις απαντήσεις που δόθηκαν. Τέλος δεν θεωρούν επιτακτική την παρουσία διερμηνέα.

**Λέξεις – κλειδιά:** αντιλήψεις, μετανάστες γονείς, γονεϊκή εμπλοκή, επικοινωνία

### **Parental Involvement in children's education: a study of teachers' perspectives on the communication with immigrant parents**

#### **Abstract**

The aim of the present study was to investigate teachers' perspectives on their involvement in supporting the basic education of immigrant students by means of communication with their parents. A number of 424 teachers who teach primary school immigrant students in the prefectures of the region of Thessaly participated in the study. The participants completed questionnaires designed to examine a) their views on the need for additional meetings with immigrant parents, b) the factors that make communication with immigrant parents difficult, c) how to overcome the language barrier and d) the issues that are brought up during communication. The results of the study demonstrated that teachers consider communication with immigrant parents essential and take a favourable view of an increase in the frequency it takes place. The possibility of additional meetings with immigrant parents is evaluated positively, in order to promote cooperation, help them deal with potential problems and keep them updated on their children's behaviour and school achievement. With regard to the barriers that possibly stand in the way of effective

communication with immigrant parents, the the\_responses given do not confirm such possibility. Finally, the assistance of an interpreter is not viewed as indispensable for a successful communicative interaction.

**Keywords:** views, immigrant parents, parental involvement, communication

## 1. Εισαγωγή

Με την εισαγωγή του παιδιού σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών, οι οποίες προσπαθούν να ασκήσουν αγωγή στο παιδί. Από τη μια είναι οι γονείς, ως φυσικοί παιδαγωγοί και από την άλλοι οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Όσοι παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά δρώμενα στη χώρα μας, έχουν διαπιστώσει τα τελευταία χρόνια τη θεαματική αλλαγή στη σύνθεση των σχολικών τάξεων. Η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια που χαρακτήριζε το μαθητικό πληθυσμό έδωσε τη θέση της στην «πολυχρωμία» των σχολικών τάξεων, που απεικονίζει τις διάφορες εθνικότητες των μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε αυτές. Είναι, επίσης, γεγονός ότι, όπως ακριβώς καταγράφεται και στη διεθνή εκπαιδευτική εμπειρία, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο να υποδεχτεί αυτή τη ραγδαία πολιτισμική πολυμορφία, με αποτέλεσμα οι πολυπολιτισμικές τάξεις να δημιουργήσουν νέα προβλήματα στον εκπαιδευτικό χώρο, που απαιτούν επιτακτικά τη βαθύτερη αναπροσαρμογή των διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Στην ελληνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα το θέμα της συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων έχει απασχολήσει ελάχιστα όλους όσους εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και διδασκαλία. Έχοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι ο μαθητικός πληθυσμός των σχολείων της χώρας μας έχει διαφοροποιηθεί στη σύνθεσή του εξαιτίας της σημαντικής από αριθμητική άποψη παρουσίας μαθητών από οικογένειες μεταναστών, η ανάληψη μιας τέτοιου είδους ερευνητικής προσπάθειας θα διαφωτίσει επιμέρους ζητήματα που άπτονται των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός στο οποίο βασίζεται και μέρος της πρωτοτυπίας της.

### 1.1. Σκοπός της εργασίας

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών μέσω της επικοινωνίας με τους γονείς τους. Στη μελέτη έλαβαν μέρος 424 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές σε Δημοτικά Σχολεία στους νομούς της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για να εξεταστούν α) οι αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα πρόσθετων συναντήσεων με τους μετανάστες γονείς β) οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς γ) ο τρόπος αντιμετώπισης της δυσκολίας της γλώσσας και δ) η θεματολογία των ζητημάτων που θίγονται κατά την επικοινωνία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως απαραίτητη την επικοινωνία τους με τους μετανάστες γονείς και θα επιθυμούσαν την αύξηση της συχνότητας. Θετικά αξιολογείται η πιθανότητα πρόσθετων συναντήσεων με τους μετανάστες γονείς για την ανάπτυξη της

συνεργασίας, τη βοήθεια για αντιμετώπιση προβλημάτων, για την ενημέρωση σχετικά με τη συμπεριφορά και την πρόοδο των παιδιών τους. Αναφορικά για τα εμπόδια που ενδεχομένως αποτελούν τροχοπέδη στην επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς δεν επιβεβαιώνεται κάτι τέτοιο από τις απαντήσεις που δόθηκαν. Τέλος δεν θεωρούν επιτακτική την παρουσία διερμηνέα.

## **2. Θεωρία**

### **2.1. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής**

Η έννοια της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας ή της γονεϊκής εμπλοκής (parental involvement) στην εκπαίδευση των παιδιών τους μπορεί να ειπωθεί παράλληλα τόσο από μια ευρύτερη όσο και από μια στενότερη οπτική γωνία. Η δεύτερη περιγράφει «...δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, και στις οποίες οι γονείς με διάφορους τρόπους συμμετέχουν ή δραστηριότητες οι οποίες γίνονται στο σπίτι και συνδέονται στο σχολείο και τη διαδικασία μάθησης όπως – για παράδειγμα – η βοήθεια στις ασκήσεις για το σπίτι, οι συζητήσεις σχετικά με το σχολείο». Από την άλλη πλευρά η ευρύτερη προσέγγιση του όρου περιλαμβάνει τις απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση και τη σημασία της, σχετικές φιλοδοξίες και προσδοκίες, καθώς και τα κίνητρα για μόρφωση που εμφυσούν στα παιδιά τους.

Είναι τόσο ασαφής έννοια ώστε μπορεί να σημαίνει σχεδόν οτιδήποτε: από μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μια φορά το χρόνο μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού, ή ακόμη και την πραγματική συμμετοχή του γονέα σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου. Η απουσία κοινώς αποδεκτού ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής όχι μόνο δεν επιτρέπει την διατύπωση γενικών συμπερασμάτων, αλλά θεωρείται και ως η κύρια αιτία που πολλές από τις σχετικές έρευνες οδηγούνται σε αντικρουόμενα πορίσματα. Σχετικά πρόσφατα, οι ερευνητές αναγνώρισαν ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων.

### **2.2. Μορφές γονεϊκής εμπλοκής**

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται συγκεκριμένες τυπολογίες που περιγράφουν τις διάφορες μορφές ανάμειξης των γονέων στο σχολείο. Σε αρκετά, δυτικά κυρίως εκπαιδευτικά συστήματα, οι προτάσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση ή και μέρος συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών μεταρρυθμίσεων. Η πιο πρόωπη τυπολογία προτάθηκε από τον Fullan<sup>1</sup>, ο οποίος εισηγήθηκε τέσσερις τύπους γονεϊκής εμπλοκής: α) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι, β) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία μέσα στο σχολείο, γ) την προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας μέσα στο σχολείο και δ) την ανάμειξη των γονέων στη διοίκηση του σχολείου. Η Tomlinson<sup>2</sup> μελετώντας τις μέχρι τότε επικρατούσες πρακτικές των βρετανικών σχολείων πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία, η οποία αποτελείται από τους

---

1 Fullan, M. (1982). *The meaning of education change*. New York: Teachers College Press

2 Tomlinson, S., (1991). Home – school partnerships, in IPPR (Ed.), *Teachers and parents* (Education and training paper, 7, London: IPPR



τέσσερις πιο κάτω τύπους: α) την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια β) την προσωπική ανάμειξη των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους γ) την άτυπη ανάμειξη τους σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου μέσω της εκπροσώπησης τους σε συλλογικά όργανα των γονέων δ) την επίσημη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διοίκηση και χάραξη πολιτικής. Μια παρόμοια τυπολογία προτάθηκε και από τους Tumey, Eltis, Towlct, και Wright<sup>3</sup>, βασισμένη στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας.

Στις περισσότερες έρευνες ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιείται με βάση την πολυεπίπεδη ανάλυση της Epstein<sup>4</sup> που περιγράφει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Η τυπολογία αυτή επικεντρώνεται σε πρακτικές που στοχεύουν: α) Στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας β) Στην εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο γ) Στη βοήθεια του σχολείου στο σπίτι δ) Στη συνεισφορά της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού ε) Στη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου στ) Στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας-κοινότητας.

Ωστόσο πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στις μειονότητες μπορεί να εκδηλωθεί με πολλούς άλλους τρόπους (λ.χ. αξίες, προτεραιότητες, κ.λπ.) εκτός από το γνωστό σχήμα «επισκέψεις στο σχολείο»- «συμμετοχή σε σύλλογο γονέων» και ότι παρουσιάζει διαφορές ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες.

### 2.3. Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να εκφράζεται μέσα από τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που ο γονιός διατηρεί με το σχολείο. Η πιο συνηθισμένη ενέργεια στην κατηγορία αυτή είναι οι επισκέψεις του γονέα στο σχολείο, που στόχο τους έχουν την επικοινωνία με το δάσκαλο και την ενημέρωσή του σχετικά με την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού του.

Πλήθος ερευνών έδειξαν ότι η εμπλοκή σε ένα σύστημα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογένειας θεωρείται από τους γονείς ότι βοηθά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους περισσότερο από κάθε άλλο τύπο γονεϊκής εμπλοκής.

Ο συγκεκριμένος τύπος γονεϊκής εμπλοκής, ωστόσο, δεν είναι πάντοτε αποτελεσματικός όπως στην περίπτωση της εμπλοκής των γονέων χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Επιπροσθέτως, η αποτελεσματικότητα αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής στις επιδόσεις των παιδιών είναι χαμηλότερη σε σχέση με την ενεργητική εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου, όπως είναι η εθελοντική προσφορά ή η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου.

Οι Dauber και Epstein<sup>5</sup> καθώς και ο Bhering<sup>6</sup>, έχουν αναδείξει τη σημασία της ενθάρρυνσης και καθοδήγησης της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αν και λίγοι είναι οι γονείς που συνήθως εμπλέκονται στις

---

3 Tumey, C., Eltis, K.J., Towlct, J., & Wright, R., (1990). *The teachers world of work*. N.S.W. Southwood Press.

4 Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships*. Boulder, CO: Westview.

5 Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993). Parent attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (53-72). Albany, NY: State University of New York Press.

6 Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education: Connections with high school seniors' academic success, *Social Psychology of Education*, 5, 149-177

ενεργητικού τύπου δραστηριότητες, οι περισσότεροι γονείς συμμετέχουν σε καθιερωμένες τυπικές συγκεντρώσεις εκπαιδευτικού – γονέων ή σε άτυπη σχεδόν καθημερινή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στις μικρότερες τάξεις κυρίως.

Για τους πολλούς μετανάστες και πρόσφυγες γονείς που μιλούν ελάχιστα ή καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, η γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού όπως επιβεβαιώνουν έρευνες που διεξήχθησαν μεταξύ ισπανοφώνων Λατίνων και Κινέζων μεταναστών γονέων. Μερικά σχολεία δεν έχουν διαθέσιμο δίγλωσσο προσωπικό για να βοηθήσουν στον προσανατολισμό των νέων οικογενειών στο σχολείο ή για να μεταφράσουν τα γραπτά κείμενα που παρέχονται από το σχολείο. Οι γονείς μεταναστών και προσφύγων είναι συχνά απρόθυμοι να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες (π.χ. η τηλεφωνική επικοινωνία με το σχολείο για να δηλώσουν τις απουσίες μαθητών, η συμμετοχή στις διασκέψεις γονέων-εκπαιδευτικών) όπου η προφορική επίσημη γλώσσα είναι απαραίτητη. Σε μερικές περιπτώσεις οι γονείς στηρίζονται στα παιδιά τους για τη μετάφραση της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας με το σχολικό προσωπικό, χωρίς ωστόσο, να είναι αξιόπιστοι μεταφραστές.

Ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η επικοινωνία με τους γονείς αυξάνει πολλές μορφές της γονικής συμμετοχής στο σχολείο ή στο σπίτι, ενώ άλλοι επιστήμονες έχουν συνδέσει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και το κίνητρο με την επικοινωνία σπιτιού-σχολείου. Ο Bowman<sup>7</sup> αναφέρει ότι η αποτελεσματική επικοινωνία σπιτιού - σχολείου διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ενημερώσουν τους μετανάστες γονείς για τη σχολική πολιτική και τη πρακτική στα σχολικά προγράμματα όπως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Ο Bhattacharya<sup>8</sup>, προσδιόρισε ότι υφίσταται ισχυρός δεσμός μεταξύ της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών ο οποίος αποτελεί σημαντικό παράγοντα που αποτρέπει τα παιδιά να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Πρόσφατη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά ερεύνησε τη φύση της επικοινωνίας τόσο μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου στις οικογένειες που πρόσφατα μετανάστευσαν όσο και στις γηγενείς οικογένειες<sup>9</sup>. Μεταξύ των αποτελεσμάτων ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν σπάνια με το σχολείο ενώ οι γηγενείς επικοινωνούν σχεδόν όλοι μια φορά το μήνα και αρκετοί συχνότερα. Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο η οποία κατέδειξε ότι το 75% των μεταναστών γονέων επικοινωνούν τουλάχιστον μία φορά το δίμηνο με το σχολείο<sup>10</sup>. Για να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς προτιμούν να επισκέπτονται το σχολείο ή να στέλνουν γραπτά μηνύματα ενώ αποφεύγουν τη χρήση του τηλεφώνου<sup>11</sup>.

Οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν με το σχολείο μόνο για να ενημερωθούν

---

7 Bowman, B. T. (1989). Educating language-minority children, *Phi Delta Kappan*, 71, 118–120.

8 Bhattacharya, G. (2000). The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35, 77–86.

9 Dyson, L.L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26 (4), p.p.455-476.

10 Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια εμπειρική έρευνα. Στο: *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, επιμ. Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α., Αθήνα: Ατραπός

11 Sosa, A.S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21, 2, p.p.1-8.

για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους με σκοπό να καθορίσουν την επιπλέον υποστήριξη που θα παρέχουν στο σπίτι. Ενδιαφέρονται επίσης να γνωρίζουν και τη συμπεριφορά που παρουσιάζει το παιδί τους και να λάβουν συμβουλές από τους εκπαιδευτικούς για το ρόλο τους ως παράλληλοι εκπαιδευτικοί στη μόρφωση του παιδιού τους. Ερωτώμενοι για το αν και σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία με το σχολείο, οι μισοί μετανάστες γονείς ήταν αρνητικοί.

Οι μετανάστες γονείς στο σύνολό τους θεωρούν, ότι το σχολείο αποτιμά θετικά τη φυλή και τον πολιτισμό τους, ωστόσο δηλώνουν άγνοια για τα προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται γιατί το σχολείο είτε δεν υλοποιεί ανάλογο πρόγραμμα είτε δεν το ανακοινώνει ρητά στους γονείς<sup>12</sup>. Στην επικοινωνία τους με το σχολείο, μεταφέρουν τις εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στην κουλτούρα της καταγωγής τους, και ζητούν γνήσιες πληροφορίες για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους<sup>13</sup>.

Τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν την ανάγκη για βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου-σπιτιού για τις οικογένειες μεταναστών. Τα σχολεία μπορούν να ανταποκριθούν στην ανάγκη αυτή παρακολουθώντας την επιθυμία των γονέων για ευέλικτη επικοινωνία με επίκεντρο τη φροντίδα για τα παιδιά τους και για την ποιότητα της εκπαίδευσης που καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τη μαθητική πειθαρχία <sup>14,15</sup>.

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας και ερευνητικά εργαλεία

Το φθινόπωρο του 2010 πραγματοποιήθηκε έρευνα με τη μορφή της επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου που αφορούσε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Δημοτικά Σχολεία που φοιτούν μετανάστες μαθητές στους 4 νομούς (Μαγνησίας, Λάρισας, Καρδίτσας, Τρικάλων) της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν στην έρευνα 424 εκπαιδευτικοί από τους οποίους το 30,4% ήταν άνδρες και το 69,6% γυναίκες. Η μέση ηλικία τους ήταν 42,94 έτη με ελάχιστη τα 23 και μέγιστη τα 58 έτη. Αναφορικά με την υπηρεσιακή κατάσταση οι μόνιμοι δάσκαλοι αποτελούν το 74,1% του δείγματος με το επόμενο ποσοστό 11,6% να αντιπροσωπεύει τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Η μέση τιμή στα έτη προϋπηρεσίας είναι 17,49 έτη με ελάχιστη το 0 και μέγιστη τα 33 έτη. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στη πρώτη σελίδα γίνεται γενική αναφορά στην έρευνα, παρέχονται οι οδηγίες για τη συμπλήρωση και η διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας. Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούν στην παροχή πληροφοριών αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την υπηρεσιακή κατάσταση, το χρόνο προϋπηρεσίας, τις βασικές επαγγελματικές σπουδές καθώς και τις σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου.

---

12Sy, S., & Schulenberg, J. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*, 29, p.p.505-515.

13 Dyson, L.L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26 (4), p.p.455-476.

14 Guo, Y. (2006). Why didn't they show up? ESL Parent Involvement in K-12 Education. *TESL Canada Journal*, 24, 1, p.p.92-107

15Sobel, A. & Gale Kugler, E. (2007). Building Partnerships with Immigrant Parents, *Educational Leadership*, 64, p.p.62-66

**Πίνακας 4.5.1. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών ανά μεταβλητή**

Φύλο	Συχνότητες	Ποσοστά
Γυναίκα	295	69,6
Άνδρας	129	30,4
<b>Ηλικία</b>		
<30	23	5,6
30-34	29	7,1
35-39	52	12,7
40-44	118	28,8
≥45	188	45,9
<b>Υπηρεσιακή κατάσταση</b>		
Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	314	74,1
Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	19	4,5
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	49	11,6
Ωρομίσθιος/α	2	0,5
Υποδιευθυντής/α	11	2,6
Διευθυντής	29	6,8
<b>Χρόνος προϋπηρεσίας</b>		
έως 10 έτη	81	20,0
10 έως 20	147	36,2
20 και πάνω	178	43,8
<b>Σπουδές</b>		
Παιδαγωγική Ακαδημία	268	63,2
Τμήμα ΑΕΙ	151	35,6
Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού	2	0,5
ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ	1	0,2
Άλλο	2	0,5
<b>Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου</b>		
Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι.	40	9,4
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	30	7,1
Διδακτορικό Δίπλωμα	4	,9
Εξομίωση	199	46,9
Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο	29	6,8
ΣΕΛΜΕ	2	,5
ΣΕΛΔΕ	12	2,8
ΠΕΚ	117	27,6
ΠΑΤΕΣ / ΣΕΛΕΤΕ	4	,9

Η κλίμακα που αφορά στην στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην επικοινωνία περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο των Peterson & Ladky<sup>16</sup>, που είναι βασισμένο σε παλαιότερη βιβλιογραφία των Eccles, Kirton & Xiong<sup>17</sup>, Epstein<sup>18</sup>,

16 Peterson, S. S. & Ladky, M. (2007). A survey of teachers' and principals' and challenges in fostering new immigrant parent involvement, *Canadian Journal of Education*, 30, 2, p.p.881-910

17 Eccles, F., Kirton, E., & Xiong, B. (1994). The family connection: Hmong parent education project. Merced, CA: Merced County Office of Education.

18 Epstein, J. L. (1995). School – family- community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta*

Kauffman, Perry, & Prentiss<sup>19</sup>. Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν 0.91. Η κλίμακα αποδόθηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και προσαρμόστηκε ανάλογα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη συνδρομή εκπαιδευτικών.

Στο παραπάνω εργαλείο οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert που αποτελεί την πιο απλή στη δημιουργία αλλά και πιο διαδεδομένη στις κοινωνικές και παιδαγωγικές έρευνες. Στόχος της είναι η μέτρηση στάσεων ή απόψεων των εκπαιδευτικών που καλούνται να επιλέξουν μία από τις δυνατές απαντήσεις σταθερής μορφής σε ένα σύνολο ερωτημάτων τα οποία αντιπροσωπεύουν το προς μελέτη πρόβλημα. Οι απαντήσεις αυτές εκφράζουν το μέγεθος συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια ορισμένη δήλωση. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε η κλίμακα Likert 7 σημείων που θεωρείται η καταλληλότερη για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων εξαιτίας του εύρους των απαντήσεων που έχουν τη δυνατότητα να επιλεγούν από τα υποκείμενα της έρευνας.

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στη κλίμακα που εξετάζει τη στάση των εκπαιδευτικών κατά την επικοινωνία τους με τους μετανάστες γονείς, η παρουσίαση γίνεται κατά ομάδες σύμφωνα με το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Η αξιολόγηση της επικοινωνίας με τους γονείς εκτιμάται ως απαραίτητη σε μεγάλο βαθμό καθώς η μέση τιμή είναι υψηλή 6,21. Η συχνότητα επικοινωνίας με τους γονείς χαρακτηρίζεται μέτρια καθώς η μέση τιμή είναι 4,05. Τέλος η αξιολόγηση της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την επικοινωνία αυτή, είναι χαμηλή (μικρότερη της ενδιάμεσης τιμής) με μέση τιμή 3,31.

Προκειμένου να εκτιμηθεί η αναγκαιότητα πρόσθετων συναντήσεων με τους μετανάστες γονείς, αξιολογούνται οι παρακάτω λόγοι ως αιτίες πρόσθετων συναντήσεων.

#### Πίνακας 6.3.2 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
B7.1.Προκειμένου να αναπτυχθεί μια σχέση συνεργασίας μεταξύ δασκάλου – γονιού;	424	5,43	1,421
B7.2.Προκειμένου να βοηθήσει τους μετανάστες γονείς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των παιδιών τους;	424	5,68	1,278
B7.3.Προκειμένου να ενημερωθούν για τη συμπεριφορά τους;	424	5,68	1,330
B7.4.Προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο τους	424	5,68	1,347
B7.5.Δεν την κρίνω σκόπιμη	424	1,90	1,581

Από τα παραπάνω το σύνολο των προτάσεων συγκεντρώνουν υψηλές μέσες τιμές αξιολόγησης. Το σύνολο των μέσων τιμών είναι ανώτερες της 5,5 κάτι που φανερώνει την υψηλή σημαντικότητα όλων των παραπάνω στοιχείων ως αιτίες επιπρόσθετης επικοινωνίας. Η μόνη μεταβλητή με χαμηλή μέση τιμή (μ.τ.=1,90) αφορά την αξιολόγηση

Kapran, 76, p.p.701-712

19 Kauffman, E., Perry, A., & Prentiss, D. (2001). Reasons for and solutions to lack of parent involvement of parents of second language learners. Eric Document, p.p.458- 956.

της μη σκοπιμότητας πρόσθετης επικοινωνίας.

Εμπόδια που δυσκολεύουν την επικοινωνία με τους γονείς των μεταναστών μαθητών εμφανίζονται στις περιπτώσεις της γλώσσας, της διαφορετικής κουλτούρας και της άγνοιας του εκπαιδευτικού συστήματος, οι μέσες τιμές είναι στην μέτρια θέση της κλίμακας και άρα οι παραπάνω παράγοντες δεν αναδεικνύονται ως σημαντικά προβλήματα. Επιπρόσθετα η προκατάληψη της αντιμετώπισης εμφανίζει την χαμηλότερη μέση τιμή 3,25 και άρα αξιολογείται χαμηλά στην ιεράρχηση των δυσκολιών επικοινωνίας.

Η χρήση απλής και λιτής γλώσσας είναι ο βασικός τρόπος αντιμετώπισης της δυσκολίας της γλώσσας, καθώς η πρακτική αυτή χρησιμοποιείται στις περισσότερες φορές. Με μικρότερη συχνότητα καταγράφεται η αξιοποίηση του παιδιού ή άλλου συγγενή ως διερμηνέα. Η χρήση τρίτης γλώσσας εμφανίζει την μικρότερη δηλωμένη μέση τιμή συχνότητας (2,43) ενώ η δήλωση «Δεν θεωρώ τη γλώσσα σοβαρό πρόβλημα» εμφανίζει την μικρότερη μέση τιμή ενισχύοντας την αρχική δήλωση.

Εξετάζοντας την υποστήριξη με διερμηνέα ή με χρήση πληροφοριών στην μητρική γλώσσα, προκύπτει ότι η παρουσία διερμηνέα αξιολογείται ως μέτρια (μτ=4,07) με τιμή ίση με την ενδιάμεση τιμή, ενώ θετικότερα αξιολογείται η παροχή πληροφοριών στην μητρική γλώσσα με μτ=5,09.

Η συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για μια πιθανή θεματολογία ζητημάτων κατέδειξε ότι το ζήτημα της προόδου και της συμμετοχής στο μάθημα αναδεικνύεται ως το θέμα επικοινωνίας με την υψηλότερη μέση εμφάνιση. Στις επόμενες θέσεις εμφανίζονται η ανταπόκριση για την γλώσσα και η υποστήριξη της μελέτης των παιδιών. Τέλος με την χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται η θεματολογία ευρύτερου περιεχομένου και ενδιαφέροντος.

Καταγράφοντας και αξιολογώντας πιθανές ενέργειες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία των μεταναστών γονέων προκύπτει:

### Πίνακας 6.3.7 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
B14.1.Με τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς	424	3,69	1,742
B14.2.Με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών	424	4,07	1,633
B14.3.Με τη διατύπωση απόψεων για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό	424	2,12	1,315
B14.4.Με τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων	424	2,44	1,626
B14.5.Με τη συμμετοχή σε σχολικά συμβούλια ή στο Σύλλογο Γονέων	424	2,53	1,698
B14.6.Με την εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους σε εκπαιδευτικά θέματα	424	2,42	1,728
B14.7.Με άλλο τρόπο	3	2,00	1,000

Μια πρώτη γενική παρατήρηση είναι ότι όλοι οι παραπάνω τρόποι συγκεντρώνουν μέτριες ή χαμηλές μέσες τιμές αξιολόγησης. Σε μέτρια θέση βρίσκονται η ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς και η από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων. Οι τιμές προσεγγίζουν την ενδιάμεση τιμή της κλίμακας. Χαμηλότερες τιμές, μικρότερες της ενδιάμεσης τιμής 4, εμφανίζονται οι ενέργειες: διατύπωση απόψεων για το εκπαιδευτικό



σύστημα, η διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, η συμμετοχή σε συλλογικά όργανα και η προσωπική τους επιμόρφωση.

Σε μια προσπάθεια να αποτυπώσουν οι εκπαιδευτικοί τα εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη στις συναντήσεις με τους γονείς όταν επισκέπτονται το σχολείο δεν αναδεικνύονται ως σημαντικά προβλήματα η γλώσσα (μ.τ.=4,41), η διαφορετική κουλτούρα (μ.τ.=3,99), η άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος (μ.τ.=4,25) και η προκατάληψη στην αντιμετώπιση (μ.τ.=3,25). Τα όποια προβλήματα δημιουργούνται εξαιτίας της γλώσσας οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τα επιλύσουν κυρίως χρησιμοποιώντας λιτή και απλή γλώσσα. Επιπρόσθετα δεν αξιολογούν ως επιτακτική την παρουσία διερμηνέα (μ.τ.=4,07) ενώ αντίθετα θεωρούν ως θετικό μέτρο την παροχή πληροφοριών στη μητρική γλώσσα (μ.τ.=5,09). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να αξιοποιούν το παιδί ή κάποιο συγγενή ως διερμηνέα περισσότερο από τους άνδρες ενώ οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό αξιολογούν σημαντικά και τη χρήση κοινής ξένης γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς.

Ως κύριος λόγος για τη μη συμμετοχή των γονέων εμφανίζεται η έλλειψη χρόνου καθώς η μέση τιμή (5,40) τοποθετείται στην θετική πλευρά της κλίμακας. Σε μέτρια θέση αξιολογούνται η διαφορετική κουλτούρα με μέση τιμή ελαφρά υψηλότερη της ενδιάμεσης (4,41) και η έλλειψη ενδιαφέροντος, η διαφορετική αντίληψη για την εμπλοκή και οι συχνές μετακινήσεις με όμοιες σχεδόν μέσες τιμές που κατατάσσονται στην μέτρια θέση της κλίμακας και άρα αντιπροσωπεύουν μέτρια σημαντικότητα.

Τα ζητήματα που τίγονται στις συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων αφορούν κυρίως την πρόοδο και τη συμμετοχή των παιδιών τους στο μάθημα (μ.τ.=5,23) (προτάσσεται περισσότερο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτικούς νεαρής ηλικίας) και λιγότερο τη θετική ανταπόκρισή τους σχετικά με τη γλώσσα (μ.τ.=4,63) ή τον τρόπο που θα βοηθήσουν στη μελέτη των παιδιών τους (μ.τ.=4,40). Σε μια προσπάθεια αποτύπωσης των ενεργειών με τις οποίες οι μετανάστες γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν χαμηλά όλες τις ενέργειες. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η επικοινωνία με τους γονείς δεν είναι ικανοποιητική από πλευράς συχνότητας.

Τέλος αναφορικά με το αν οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για τις μεθόδους διδασκαλίας, η στάση των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της πρακτικής αυτής αποδίδοντας στην παραπάνω δήλωση μέση τιμή 5,71 κάτι που την κατατάσσει στην θετική πλευρά της κλίμακας.

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να εκφράζεται μέσα από τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που ο γονιός διατηρεί με το σχολείο. Η πιο συνηθισμένη ενέργεια στην κατηγορία αυτή είναι οι επισκέψεις του γονέα στο σχολείο που στόχο τους έχουν την επικοινωνία με το δάσκαλο και την ενημέρωσή του σχετικά με την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού του<sup>20</sup>.

---

20Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη αξιολογούν ως απαραίτητη την επικοινωνία τους με τους μετανάστες γονείς (μ.τ.=6,21), χωρίς όμως να εκτιμούν ότι η συχνότητα με την οποία αυτή πραγματοποιείται είναι ικανοποιητική (μ.τ.=4,05) κάτι το οποίο δεν τους ευχαριστεί (μ.τ.=3,31). Υπέρμαχοι της σημαντικότητας της επικοινωνίας παρουσιάζονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές ενώ σχετικά με τη συχνότητα της επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι κάτι που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας.

Ανάλογη είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε παρόμοια μελέτη<sup>21</sup> αφού σύμφωνα με τις απόψεις τους το 50% των μεταναστών γονέων συμμετέχει ελάχιστα στις εκδηλώσεις του σχολείου και αυτό ασφαλώς προκαλεί προβληματισμό.

Θετικά αξιολογείται στην παρούσα μελέτη η πιθανότητα πρόσθετων συναντήσεων με τους μετανάστες γονείς για την ανάπτυξη της συνεργασίας, τη βοήθεια για αντιμετώπιση προβλημάτων, για την ενημέρωση σχετικά με τη συμπεριφορά και την πρόοδο των παιδιών τους. Ωστόσο θα πρέπει το σχολείο να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να προσελκύσει τους μετανάστες γονείς. Οφείλει να διαφοροποιηθεί από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τις σχέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και να κινηθεί προς δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση αφορά στην παροχή αντισταθμιστικής υποστήριξης στους γονείς. Ως ένα πρώτο βήμα στην περίπτωση της Ελλάδας μπορούν να σχεδιαστούν προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας κατά το πρότυπο άλλων χωρών.

Η δεύτερη κατεύθυνση είναι πιο δύσκολη και αποσκοπεί να ενεργοποιήσει και να αξιοποιήσει το μορφωτικό κεφάλαιο μαθητών και οικογενειών. Σ' αυτήν την κατεύθυνση λαμβάνονται υπόψη από το σχολείο οι τρόποι γονεϊκής εμπλοκής, οι οποίοι μπορεί να διαφέρουν από τους καθιερωμένους και επιχειρείται η ανάδειξή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρόλα αυτά, οι Peterson & Ladky<sup>22</sup> στον Καναδά διερεύνησαν, για το συγκεκριμένο ζήτημα, τις απόψεις των εκπαιδευτικών και κατέληξαν στην άποψη ότι είναι σημαντική η παρουσία μεταφραστή στις διασκέψεις με τους μετανάστες γονείς αλλά σε εξαιρετικές περιπτώσεις και δίγλωσσων εκπαιδευτικών ώστε να κτιστούν γέφυρες επικοινωνίας μαζί τους.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες γονείς κατά την ενεργό εμπλοκή τους στα δρώμενα του σχολείου σύμφωνα πάντα με την άποψη των εκπαιδευτικών είναι με σειρά αξιολόγησης, η έλλειψη χρόνου (μ.τ.=5,40), η διαφορετική κουλτούρα (μ.τ.=4,41) ενώ χαμηλότερα αξιολογείται η έλλειψη ενδιαφέροντος, η διαφορετική αντίληψη για την εμπλοκή και οι συχνές μετακινήσεις. Το τελευταίο αντιλαμβάνονται ως σημαντικό εμπόδιο οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί με αρκετά έτη υπηρεσίας και οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Σε ανάλογη έρευνα των Peterson & Ladky αναφέρεται ότι η έλλειψη χρόνου είναι σημαντικό εμπόδιο. Οι γονείς, οικονομικοί μετανάστες,

---

21 Σπανού, Π. & Γεωργογιάννης, Π. (2006) Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας για τη συνεργασία τους με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών και τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) Διαπολιτισμική εκπαίδευση (Πρακτικά του 9ου Διεθνές Συνεδρίου, 14-16 Ιουλίου 2006, том. Ι). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

22 Peterson, S. S. & Ladky, M. (2007). A survey of teachers' and principals' and challenges in fostering new immigrant parent involvement, *Canadian Journal of Education*, 30, 2, p.p.881-910

είναι συνήθως στα κατώτατα οικονομικά και κοινωνικά όρια. Γνωρίζουν καλά ότι η επιβίωση δεν χρειάζεται ιδιαίτερη μόρφωση. Βασική τους μέριμνα είναι η κάλυψη των σπουδαιότερων αναγκών της οικογένειας. Ως εκ τούτου η μαθησιακή πορεία των παιδιών τους δεν αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο μέριμνας και δεν κυριαρχεί στον αξιολογικό τους προσανατολισμό. Τροχοπέδη στη συμμετοχή του νέου μετανάστη γονέα στα δρώμενα του σχολείου αποτελούν οι συχνές μετακινήσεις της οικογένειας εξαιτίας των εποχιακών εργασιών με τις οποίες ασχολούνται τα μέλη της.

Πολλοί δάσκαλοι θεωρούν ότι οι γονείς με χαμηλά εισοδήματα, και κατά συνέπεια και οι μετανάστες, δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας συνεργασίας με το σχολείο είτε λόγω των σοβαρών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν είτε εξαιτίας έλλειψης ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των παιδιών τους<sup>23</sup>. Η απαξίωση αυτή ενοχλεί τους γονείς και ενδέχεται να τους οδηγήσει σε αποφυγή των επισκέψεων στο σχολείο<sup>24</sup>. Επιπλέον, σε αποφυγή τέτοιων επισκέψεων μπορεί να οδηγήσει η διαφορετική αντίληψη για το τι είναι αναμενόμενο από τον γονέα<sup>25</sup>, καθώς η έννοια της γονικής εμπλοκής είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη<sup>26</sup>. Σε ορισμένες κουλτούρες (λ.χ. χώρες της Λατινικής Αμερικής αλλά και της Ασίας) η ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση δεν θεωρείται επιθυμητή, διότι γίνεται αντιληπτή ως αμφισβήτηση της αυθεντίας του δασκάλου<sup>27,28,29</sup>.

Από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα προκύπτει ότι ένα αρκετά μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι μετανάστες γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους είτε επειδή αδυνατούν είτε επειδή δεν ενδιαφέρονται<sup>30</sup>.

Αξίζει να καταδειχθεί η άποψη των εκπαιδευτικών στην παρούσα μελέτη που υπερτονίζει τη σπουδαιότητα της ενημέρωσης των μεταναστών γονέων για τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται στο σχολείο (μ.τ.=5,71)<sup>31</sup>. Αντίθετοι σε αυτό εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι πολλοί γονείς νιώθουν ανίκανοι να προσφέρουν στα παιδιά τους ακαδημαϊκές συμβουλές επειδή αγνοούν το σχολικό σύστημα<sup>32</sup>.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας, καθώς και η βιβλιογραφία που μελετήθηκε,

---

23 Bermudez, A. E.& Marquez, J.A. (1996). An examination of a Four – Way Collaborative to Increase Parental Involvement in the schools. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v.16, Summer 1996.

24 Rodriguez, J.A. (2002). Family environment and achievement among three generations of Mexican American High School Students». *Applied Developmental Science*, 6 (2), p.p.88- 94.

25 Bernhard, B., & Freire, M. (1999) What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families. *Canadian Ethnic Studies Journal*, 31(3),p.p. 72 – 97.

26 Li, G. (2003). Literacy, culture, and politics of schooling: Counternarratives of a Chinese Canadian family. *Anthropology and Education Quarterly*, 34 (2), p.p.182-204.

27 Antunez, B. (2000). When everyone is involved: Parents and communities in school reform. National Council for Bilingual Education.

28 Garcia Coll et al., (2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups, *Parenting: Science and Practice*, 2 (3), p.p.303-324

29Rodriguez, J.A. (2002). Family environment and achievement among three generations of Mexican American High School Students». *Applied Developmental Science*, 6 (2), p.p. 88- 94.

30Δαμανάκης Μ. (2003) *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

31Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σ.σ. 21-33

32Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. New York, NY: Falmer Press.

μας δίνουν τη δυνατότητα να διατυπώσουμε ορισμένες προτάσεις οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν συζήτηση στο ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής<sup>33</sup>.

- Προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ενθάρρυνση, ενίσχυση, διεύρυνση και διευκόλυνση της ουσιαστικής επικοινωνίας και της αποτελεσματικής συνεργασίας εκπαιδευτικού – μετανάστη γονέα προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων μερών.
- Συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την καθιέρωση στρατηγικών και την ένταξη προγραμμάτων επιμόρφωσης για την επιτυχή εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή
- Δημιουργία γέφυρας των σχολείων με τους επικεφαλής των μειονεκτικών κοινοτήτων ώστε να επιτευχθεί η συμμετοχή των γονέων στη μόρφωση των παιδιών τους και την επικοινωνία τους με το σχολείο.
- Πρόσθετη οικονομική επιχορήγηση από την Πολιτεία στα σχολεία που φοιτά αυξημένος αριθμός μεταναστών μαθητών.

## 6.Περιορισμοί της έρευνας

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα υπάρχουν περιορισμοί. Οι περιορισμοί σχετίζονται με την προέλευση του δείγματος, καθώς δεν υπάρχει αντιπροσώπευση στοιχείων από άλλες περιοχές της Ελλάδας, εκτός της Θεσσαλίας, ώστε να διερευνηθούν οι γεωγραφικοί και κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες. Οι παραπάνω περιορισμοί αποτελούν δεσμευτικούς παράγοντες ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιείται με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων. Στην προσχολική ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενδεχομένως παρατηρούνταν διαφοροποίηση.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Adult Learner Resource Center, (2003). Involving Immigrant and Refugee Families in Their Children's Schools: Barriers, Challenges and Successful Strategies. Available in: [http://www.isbe.net/bilingual/htmls/refugee\\_services.htm](http://www.isbe.net/bilingual/htmls/refugee_services.htm)
- Bermudez, A. E.& Marquez, J.A. (1996). An examination of a Four – Way Collaborative to Increase Parental Involvement in the schools. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v.16, Summer 1996. Available in: <http://ncela.gwu.edu/mispubs/jeilms>
- Bhattacharya, G. (2000). The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35, pp77–86.
- Bhattacharya, G. (2000). The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35, pp 77–86.
- Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education: Connections with high school seniors'

---

33Μίλεση Χ.(2006). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- academic success, *Social Psychology of Education*, 5, pp149-177
- Bowman, B. T. (1989). Educating language-minority children, *Phi Delta Kappan*, 71, 118.
- Connors, L. J. & Epstein, J. L. (1995). Parent and school partnerships, in M. Bernstein (Ed.), *Handbook of parenting*, 4, *Applied and Practical parenting*, pp437- 458, Mahwah, N. J.: Lawrence Earlham Associates
- Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1995). Chinese parental involvement: Reaching new levels. *Equity & Excellence in Education*, 28(2), pp46–50.
- Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993). Parent attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (53-72). Albany, NY: State University of New York Press.
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. New York, NY: Falmer Press.
- Dyson, L.L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26 (4), pp 455-476.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, pp 99–126.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational research* (1139-1151). New York: MacMillan
- Epstein, J. L. (1995). School – family- community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, pp701-712
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, pp1-22
- Farley, John E. 2005: *Majority – Minority Relations*. 5<sup>th</sup> edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Garcia Coll et al., (2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups, *Parenting: Science and Practice*, 2 (3), pp303-324
- Gaskell, J. (2001). The “public” in public schools: A school board debate. *Canadian Journal of Education*, 26, pp19-36.
- Gibson, M. (1987). Punjabi immigrants in an American high school. In G. Spindler & L. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education: At home and abroad* (281-310). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibson, MA (2002). The new Latino Diaspora and educational policy. In S. Wortham, E.G. Murillo, & E.T. Hamann (Eds.), *Education in the new Latino Diaspora: Policy and the politics of identity*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Gougeon, T. D. (1993). Urban schools and immigrant families: Teacher perspectives. *The Urban Review*, 25, pp 251–287.
- Guo, Y. (2006). Why didn't they show up? ESL Parent Involvement in K-12 Education. *TESL Canada Journal*, 24, 1, pp 92-107
- Hansen, D. A. (1986). Family – school articulations: The effects of interaction rule mismatch. *American Educational Research Journal*, 23, pp643-659.
- Healey, P. M. (1994). Parent education: Going from defense to offense. *Principal* 73(4), pp30–31

- Hoover – Dempsey et al., (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, pp105-130
- Hoover – Dempsey K.V. et al., (2002). Parental Involvement in Homework. A review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders, *Harvard Family Research Project*. Available in: <http://www.hfrp.org/publications-resources>
- Marcon, R. (1999). Positive relationships between parents' school involvement and public school inner – city preschoolers' development and academic performance. *The School Psychology Review*, 28, pp 395-412
- Peterson, S. S. & Ladky, M. (2007). A survey of teachers' and principals' and challenges in fostering new immigrant parent involvement, *Canadian Journal of Education*, 30, 2, pp 881-910
- Refugee Children School Impact Grant (RCSIG), (2003). *Involving Immigrant and Refugee Families in Their Children's Schools: Barriers, Challenges and Successful Strategies*.
- Rodriguez, J.A. (2002). Family environment and achievement among three generations of Mexican American High School Students». *Applied Developmental Science*, 6 (2),pp 88- 94.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, pp441-462
- Sobel, A. & Gale Kugler, E. (2007). Building Partnerships with Immigrant Parents, *Educational Leadership*, 64, pp62-66
- Sosa, A.S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21, 2, pp1-8.
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family- school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58 (5), pp 1348-1357
- Sy, S., & Schulenberg, J. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*, 29, pp 505-515.
- Tomlinson, S., (1991). Home – school partnerships, in IPPR (Ed.), *Teachers and parents* (Education and training paper, 7, London: IPPR
- Tumcy, C., Eltis, K.J., Towlct, J., & Wright, R., (1990). *The teachers world of work*. N.S.W. Southwood Press.
- White, K., Taylor, M., & Moss, V. 1992. Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91.
- Williams, B., Williams, J. & Ullman, A. (2002). Parental Involvement in Education. BMRB Social Research Report, No332.  
Available in: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/RR332.pdf>

## Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην



- κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ. 175.
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β. & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις, στο Γ. Καγιάλης & Α. Κατσίκης (επ.), *Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σ.σ. 205-215.
- Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου – οικογένειας. *Επιστημονική Επετηρίδα*, τ.15, σ.σ. 97-135
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σ.σ.21-33
- Πνευματικός, Δ., Λεμονίδης, Χ., & Πασχαλίδου, Δ. (2006). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, σ.σ. 146-164.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, σ.σ.193-216.
- Σπανού, Π. & Γεωργογιάννης, Π. (2006) Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας για τη συνεργασία τους με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών και τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση (Πρακτικά του 9ου Διεθνές Συνεδρίου, 14-16 Ιουλίου 2006, τομ. Ι)*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια εμπειρική έρευνα. Στο: *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, επιμ. Γκόβαρης, Χ. , Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α., Αθήνα: Ατραπός

«Το πρόσωπο του μετανάστη μέσα από το μάθημα των θρησκευτικών»<sup>1</sup> (Σχέδιο διάρθρωσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε.)

*Τζαράκης Φιλοκτίτης*

## Περίληψη

Το πρόσωπο του ξένου πάντα αποτελούσε για την ζωή της Εκκλησίας μια εικόνα σεβαστή που χρήζει προστασίας. Το μάθημα των θρησκευτικών έχει τη δυνατότητα να μεταδώσει όλες εκείνες τις αρχές και τα ιδεώδη που χρειάζεται ο σύγχρονος άνθρωπος για να αντιμετωπίσει τον συνάνθρωπο ως εικόνα Θεού. Στόχος της ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση ενός διδακτικού σεναρίου με αναφορά στο πρόσωπο των μεταναστών με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών όπως εργασία σε ομάδες, μετωπικός διάλογος, έρευνα στο διαδίκτυο.

**Λέξεις – κλειδιά:** Διδακτικές τεχνικές, Θρησκευτικά, Μετανάστης, Διαδίκτυο

**The person of the foreigner though of religion education. (Lesson plan based on computer)**

## Abstract

The person of the foreigner was always respectable for the church. In addition Jesus is presented as the important “other” which involves the respect in the individually of every person. The subject of Religious Education with the use of specific teaching methods has the ability to convey all the principles and the values which the modern person needs in order to face the fellow man as a picture of God. The aim of this announcement is the presentation of a teaching script which refers to immigrants with the use of active educational techniques such as working in groups, face to face dialogue internet research.

**Keywords:** Teaching techniques, Religious Education, immigrant, internet.

## 1. Εισαγωγή

Σε μια εποχή με έντονο το μεταναστευτικό πρόβλημα στη χώρα μας η παρούσα εισήγηση είναι ικανή να βοηθήσει τον μαθητή να προσεγγίσει με την εν συναίσθηση τα προβλήματα των μεταναστών και να κατανοήσει την ανάγκη παροχής σε αυτούς κάθε βοήθειας.

Ο λόγος που παρουσιάζεται αυτό το θέμα είναι γιατί το πρόβλημα της μετανάστευσης είναι έντονο στις μέρες μας και το μάθημα των θρησκευτικών μπορεί να μεταδώσει κοινωνικές αρχές με τις οποίες οι μαθητές θα αναπτύξουν τα αισθήματα της αλληλεγγύης και του αλτρουισμού.

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει το σχέδιο διάρθρωσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τη βοήθεια ΤΠΕ και τη μέθοδο της ιστοεξερεύνησης με θέμα το πρόσωπο του ξένου στην κοινωνία μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών.

---

1 Ο τίτλος αποτελεί κομμάτι της 2ης υποενότητας με θέμα «Ο “άλλος” για τους Χριστιανούς» της 4ης ενότητας με θέμα: «Εμείς και οι “άλλοι”» του μαθήματος των Θρησκευτικών της Β΄ τάξης Γυμνασίου.

Η εισήγηση στην διάταξή της περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο πατά τη διδακτική ενότητα καθώς και τα στάδια υλοποίησης του σεναρίου και καταλήγει με τα συμπεράσματα.

### 1.1 Αποσαφήνιση Εννοιών

Με τον όρο ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εννοούμε την παιδαγωγική μέθοδο διδασκαλίας με την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες εργασίας, επεξεργάζονται συγκεκριμένα φύλλα εργασίας και κατόπιν παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας στην ολομέλεια της τάξης.

Η ιστοξερευνήση είναι οι δραστηριότητες των μαθητών στις οποίες η άντληση πληροφοριών για την επεξεργασία φύλλων εργασίας γίνεται μέσα από το διαδίκτυο.

Με τον όρο μετανάστευση εννοούμε την μετακίνηση ανθρώπων προς μια άγνωστη χώρα με σκοπό την εγκατάσταση ως κάτοικοι της χώρας αυτής.

## 2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Το παρακάτω σχέδιο διδασκαλίας δεν έχει εφαρμοστεί μέσα στην τάξη και αποτελεί ένα σχέδιο – πρόταση. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της ενότητας αναφέρονται ακριβώς στο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος. Έτσι οι μαθητές θα εκφράσουν σκέψεις και προβληματισμούς γύρω από το ζήτημα της ετερότητας. Θα αναγνωρίσουν την σημασία και την εμβέλεια της χριστιανικής διδασκαλίας για τον ξένο αδελφό. Θα αναγνωρίσουν τον σεβασμό του άλλου ως μια θεμελιώδη και κοινή αξία των θρησκειών.

## 3. Θεωρητικό Πλαίσιο

Σήμερα, στην εποχή των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων τα νέα εργαλεία της επικοινωνίας και της πληροφορίας τοποθετούν τον σύγχρονο άνθρωπο απέναντι σε ένα πλήθος πληροφοριών, γνώσεων και δεδομένων, τα οποία καλείται ορθολογικά να διαχειριστεί για την επίτευξη ποικίλων στόχων.

Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να παραμείνει αμέτοχος θεατής σε αυτή την διαδικασία και καλείται να εναρμονίσει τη μαθησιακή διαδικασία με τα νέα δεδομένα καθώς μέσα από τα εργαλεία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας οι παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας εμπλουτίζονται με σύγχρονους και ελκυστικούς τρόπους μάθησης. Αυτό βοηθά ώστε η διδασκαλία κάθε ενότητας στο σύγχρονο σχολείο να εστιάζει παράλληλα με την κατάκτηση της ακαδημαϊκής γνώσης και στην ενεργοποίηση του μαθητή και την πρόκληση του ενδιαφέροντός του. Στοχεύει όχι στην άνευρη μετάδοση γνώσεων όσο στην σύνδεση του παρεχομένου με τη διδασκαλία μηνύματος με την πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα της εποχής μας μέσα από την βιωματική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία<sup>2</sup>η οποία οφείλει να εξασφαλίζει την κοινωνικοποίηση των μαθητών καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή<sup>3</sup>. Ο διδάσκαλος καλείται μέσα από την επιλογή

---

2 ΥΠ.Ε.Π.Θ.–ΠΙ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 2002, σελ. 3

3 Εύη Μακρή –Μπότσαρη, Ο συναισθηματικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία και η κοινωνικο – συναισθηματική μάθηση, στον τόμο «Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς», επιμέλεια: Ευανθία Μακρή –Μπότσαρη, Π.Ι., Αθήνα 2007, σελ. 132

και την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών ενεργειών και προσεγγίσεων να ενεργοποιήσει εσωτερικά κίνητρα, να ωθήσει τους μαθητές σε ενέργειες που προσφέρονται για αυτενέργεια και ανακαλυπτική μάθηση, να τους εκθέσει σε διλημματικές καταστάσεις και να τους οδηγήσει τελικά στη δική τους οικοδόμηση της γνώσης μέσω γνωστικών συγκρούσεων<sup>4</sup>. Με αυτό τον τρόπο ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει από τυπικό μεταδότη γνώσεων σε καθοδηγητή, σύμβουλο και συνεργάτη.

Επιπλέον ο δάσκαλος οφείλει να προσφέρει κάθε δυνατή βοήθεια στους μαθητές του, για να αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους. Έτσι, ο ρόλος του ανάγεται σε αυτόν του κοινωνικού λειτουργού, όντας υπεύθυνος για την διατήρηση της κοινωνικής τάξης και την εξασφάλιση της κοινωνικής προόδου. Οφείλει να δίνει παροτρύνσεις, να εξασφαλίζει δυνατές εμπειρίες και να οδηγεί αφενός σε προσωπική ανάπτυξη και αφετέρου σε κοινωνική συμμετοχή.

Ως προς το σημείο αυτό, τα σχολεία μας δεν μπορούν να ενδιαφέρονται μόνο για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών μας, αλλά πρώτιστα φέρουν την υποχρέωση να προσφέρουν σ' αυτά Παιδεία με την τρισυπόστατη διάστασή της: ως εκπαίδευση, μόρφωση και ηθική καλλιέργεια.

Συνεπώς η σχολική ζωή πρέπει να οργανωθεί πάνω σε κοινωνική βάση, όπου το σχολείο θα μετατρέπεται σε τόπο συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργής συμμετοχής εδραιώνοντας έτσι την οργανική του σχέση με την κοινωνία.

Η εφαρμογή στη ζωή των όσων μαθαίνει το παιδί στο σχολείο και αντίστροφα, η θεωρητική κατάρτιση, η ερμηνεία των γεγονότων και η λύση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής απαλλάσσουν το σχολείο από την απομόνωση και το κάνουν σημαντικό παράγοντα κοινωνικής προόδου. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί το ίδιο ένα είδος κοινωνικής ζωής και να περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που την συνθέτουν. Κοινωνικές αντιλήψεις και ενδιαφέροντα μπορούν να αναπτυχθούν μόνο σ' ένα γνήσιο περιβάλλον, όπου η κοινή εμπειρία οικοδομείται από ένα δούναι-λαβείν μεταξύ των ατόμων.

Όλους τους παραπάνω όρους του πληροί και τους προϋποθέτει η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας ως μαθητοκεντρική μέθοδος. Κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία η τάξη είναι χωρισμένη σε ομάδες ομοιογενείς κατά τον αριθμό των μελών αλλά ανομοιογενείς κατά την σύνθεση των μελών των ομάδων που γίνεται με την χρήση του κοινωνιογράμματος της τάξης<sup>5</sup>. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες προσφέρονται για την ενεργοποίηση όλων των μαθητών μιας και στα πλαίσια της ομάδας ο καθένας συνεισφέρει σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες. Έτσι ενισχύεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, κυριαρχεί το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα και ωφελούνται όλοι οικοδομώντας καλύτερα την γνώση τους. Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές δεν δέχονται αδιαμαρτύρητα θέσεις, στάσεις και αξίες αλλά καταλήγουν οι ίδιοι στα δικά τους συμπεράσματα μέσα από δημιουργικές αντιπαραθέσεις και αιτιολογήσεις.

Οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά και μοιράζουν τους ρόλους τους στην ομάδα. Ο καθηγητής τους καλεί να συνθέσουν και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στην ολομέλεια της τάξης. Το σχεδιασμένο σενάριο σχεδιάστηκε για δύο διδακτικές ώρες. Η

---

4 ΟΕΠΕΚ, Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής –Δημιουργικής Σκέψης για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιστημονική Επιμέλεια Βασίλης Κουλαϊδής, Αθήνα 2007, σελ. 36

5 Ηλία Μασαγγούρα, Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπαιδείωση και Σχέδια Εργασίας, εκδόσεις γρηγόρη, Αθήνα 2003, σελ. 37

πρώτη διδακτική ώρα είναι εισαγωγική, η δεύτερη αφορά την διενέργεια εργασιών των ομάδων και την παρουσίαση των εργασιών από τις ομάδες. Το σενάριο είναι κατευθυνόμενο εξαιτίας των εκπαιδευτικών λογισμικών που χρησιμοποιεί. Η αυτενέργεια των μαθητών καλλιεργείται αφού καλούνται, με βάση συγκεκριμένα στοιχεία, να ερευνήσουν και να αξιολογήσουν την σημασία του "άλλου" για τους Χριστιανούς.

Συνεπώς καλλιεργείται στους μαθητές η ικανότητα για κριτική επεξεργασία πληροφοριών, αξιών και παραδοχών<sup>6</sup>. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες προσφέρονται για την ενεργοποίηση όλων των μαθητών μιας και στο πλαίσιο της ομάδας ο καθένας συνεισφέρει σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες. Έτσι ενισχύεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, κυριαρχεί το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα και ωφελούνται όλοι οικοδομώντας καλύτερα την γνώση τους πάνω σε προϋπάρχοντα σχήματα<sup>7</sup>. Οι μαθητές ενισχύοντας την αυτονομία τους, δεν δέχονται αδιαμαρτύρητα θέσεις, στάσεις και αξίες αλλά εμπλέκονται ενεργά σε καταστάσεις αναζήτησης της μάθησης καταλήγοντας οι ίδιοι στα δικά τους συμπεράσματα μέσα από δημιουργικές αντιπαραθέσεις και αιτιολογήσεις με την κριτική επεξεργασία πληροφοριών, αξιών και παραδοχών<sup>8</sup>.

Σε όλη την παραπάνω διαδικασία η χρήση των νέων τεχνολογιών βοηθά σε απόλυτο βαθμό ώστε ο μαθητής να καταφέρει να προσεγγίσει το αγαθό της μάθησης μέσα από ένα σύγχρονο ηλεκτρονικό τρόπο που του είναι ιδιαίτερα γνωστός και οικείος. Τα εργαλεία των ΤΠΕ εμπλουτίζουν με σύγχρονους και ελκυστικούς τρόπους την διδακτική πρακτική με τους μαθητές να εμπλέκονται ενεργά σε καταστάσεις αναζήτησης της μάθησης σε ένα περιβάλλον ομαδοσυνεργατικών κυρίως δραστηριοτήτων που ενισχύουν την συνειδητή συμμετοχή και αυτονομία του μαθητή<sup>9</sup>. Το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι ουσιαστικό γιατί η διασύνδεση των πληροφοριών οδηγεί σε γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Επιπλέον οι νέες τεχνολογίες εξασφαλίζουν δυνατότητες για άμεση και γρήγορη πρόσβαση σε πηγές και υλικό, δυνατότητες οπτικοποίησης των πληροφοριών, πολυτροπική διδασκαλία με τη χρήση εικόνων, κειμένων, ήχου, βίντεο και συμμετοχή σε διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης<sup>10</sup>. Στο μάθημα των θρησκευτικών η χρήση των ΤΠΕ προσφέρει άμεση εμπλοκή δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση των μαθητών με τρόπο ελκυστικό και βιωματικό. Μέσα από την κριτική επεξεργασία θρησκευτικών παραδόσεων και αξιών οι μαθητές υιοθετούν τελικά αξίες με τη βοήθεια των πληροφοριών που συλλέγουν. Με το διαδίκτυο και τα ΤΠΕ οι μαθητές μπορούν εύκολα να συλλέξουν υλικό και να καταλήξουν σε συμπεράσματα που θα προκύψουν από την επεξεργασία των θεμάτων.

Η ιστοεξερεύνηση (webquest) είναι διδασκαλία που βασίζεται εξ ολοκλήρου στο διαδίκτυο τόσο για την ανεύρεση των πληροφοριών όσο και για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και έχει συγκεκριμένη δομή. Στην συγκεκριμένη διδακτική πρόταση οι μαθητές ανατρέχουν στο διαδίκτυο για τις πληροφορίες που απαιτεί το μάθημα και τις παρουσιάζουν στην τάξη κατά την ολομέλεια των ομάδων εργασίας. Αυτή η συμμετοχή του μαθητή είναι απαραίτητη στο μάθημα των θρησκευτικών γιατί οι αλήθειες του Ευαγγελίου δεν είναι δυνατόν να προσεγγίζονται μονάχα γνωστικά αλλά κυρίως

---

6 ΥΠ.Ε.Π.Θ. –Π.Ι., όπου παραπάνω, σελ. 7

7 P. Richmond (1970), Εισαγωγή στον Piaget, εκδόσεις Υποδομή, σελ. 123

8 ΥΠ.Ε.Π.Θ. –Π.Ι., όπου παραπάνω, σελ. 7

9 Κογκούλης Ι.(2003), Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκδοτικός οίκος Αφοι Κυριακίδη, σελ. 271

10 Καράμηντας Ι. (2006), Διδασκαλία και Μάθηση με την Αξιοποίηση του Διαδικτύου: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα σελ. 61

βιωματικά. Επιπλέον μέσα από την μαθησιακή διδασκαλία οι διαχρονικές αλήθειες του μηνύματος του Χριστού αναδύονται αναλλοίωτες με την αυτορύθμιση της μάθησης μέσα από την εξερεύνηση.

Το παραπάνω παιδαγωγικό σενάριο στηρίζεται εξ ολοκλήρου στις γνωστικές και κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες μάθησης. Αποδίδεται βαρύνουσα σημασία στην οικοδόμηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές πάνω σε προϋπάρχοντα σχήματα<sup>11</sup>. Άλλωστε με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και τις αρχές τους εποικοδομισμού, ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα όταν συνεργάζεται με συνομήλικους του και συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στην διαδικασία της μάθησης<sup>12</sup>. Μάλιστα η διερευνητική μεθοδολογία μάθησης μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών με τη βοήθεια του διαδικτύου καθώς και η ομαδοσυνεργατικότητα εξασφαλίζουν στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ένα πλαίσιο κατάλληλο για ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων με σκοπό την μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος<sup>13</sup>. Αυτή η συμμετοχή του μαθητή είναι απαραίτητη στο μάθημα των θρησκευτικών γιατί οι αλήθειες του Ευαγγελίου δεν είναι δυνατόν να προσεγγίζονται μονάχα γνωστικά αλλά κυρίως βιωματικά.

#### 4. Σχεδιασμός διάρθρωσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Διάρκεια: 90΄

Εκπαιδευόμενοι: Μαθητές Γυμνασίου / Ενήλικες

Σύνολο μαθητών: 20

#### Πίνακας 1: Σχεδιασμός ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Διδακτική ενότητα	4η ενότητα του Φακέλου Μαθήματος Θρησκευτικών της Β΄ τάξης Γυμνασίου (2 <sup>ο</sup> Υποενότητα)
Διδακτικοί στόχοι	<ul style="list-style-type: none"><li>• Να γνωρίσουν οι μαθητές την έννοια του «άλλου» για τους Χριστιανούς</li><li>• Να κατανοήσουν τον τρόπο αντιμετώπισης του «άλλου» μέσα στην Παλαιά Διαθήκη στο γεγονός της φιλοξενίας του Αβραάμ</li><li>• Να κατανοήσουν τον τρόπο αντιμετώπισης του «άλλου» μέσα από την Καινή Διαθήκη στην παραβολή του Καλού Σαμαρείτη</li><li>• Να αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του «άλλου» το πρόσωπο του Χριστού</li><li>• Να αναγνωρίζουν τον σεβασμό του «άλλου» ως μια θεμελιώδη και κοινή αξία των θρησκειών</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Να κρίνουν διαδεδομένες προκαταλήψεις σε βάρος του ξένου</li><li>• Να εξοικειωθούν στη χρήση του υπολογιστή και των περιφερειακών συσκευών</li><li>• Να συνθέσουν ομαδικές εργασίες με τη χρήση ΤΠΕ</li><li>• Να κατανοήσουν τον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ στον τρόπο μάθησης και ανακάλυψης της γνώσης</li></ul>

Θέματα (υποενότητες)	Διάρκεια κάθε θέματος (λεπτά)	Εκπαιδευτικές τεχνικές για κάθε θέμα	Εκπαιδευτικά μέσα για κάθε θέμα
Εισαγωγή	35΄	Ερώτηση – Απάντηση Είσοδος στο διαδίκτυο Καταιγισμός ιδεών	Πίνακας Υπολογιστής

11 P. Richmond (1970), Εισαγωγή στον Piaget, εκδόσεις Υποδομή, σελ. 123

12 ΟΕΠΕΚ, όπου παραπάνω, σελ. 56

13 Stenbberg R. (2007), Γνωστική Ψυχολογία, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, σελ. 61



Εργασία σε ομάδες	35'	Ομάδες εργασίας Φύλλα Εργασίας	Power point Πίνακας
Παρουσίαση	15'		Power point
Αξιολόγηση	5'	Κριτήρια Αξιολόγησης	

## 5. Πορεία Διδασκαλίας

### 5.1. Εισαγωγή

Οι μαθητές στο εργαστήριο πληροφορικής χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων (ανάλογα με τις μαθησιακές και τεχνολογικές ικανότητες, ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχουν μαθητές με περισσότερες και μαθητές με λιγότερες ικανότητες). Η τάξη οργανώνεται σε ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μια υποενότητα χρησιμοποιώντας το σχολικό βιβλίο και τις προτεινόμενες ηλεκτρονικές διευθύνσεις ή αναζητώντας ελεύθερα στο διαδίκτυο. Το υλικό της ενότητας χωρίζεται σε υποενότητες μέσω της κατασκευής ενός εννοιολογικού χάρτη με την συμμετοχή όλης της τάξης.

Η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων γίνεται είτε με τη μορφή παρουσιάσεων power point είτε σε αρχεία word είτε με τη χρήση video για εικόνες και ηχητικά δεδομένα.

Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ελεύθερα στο εργαστήρι του σχολείου με την ομάδα τους. Ο καθηγητής θα πρέπει να συντάξει ενδεικτικά φύλλα εργασίας που θα λειτουργήσουν βοηθητικά και κατευθυντικά στην μαθητική εργασία ώστε οι μαθητές να μην περιπλανώνται άσκοπα στο διαδίκτυο<sup>14</sup>.

Με την βοήθεια του διαδικτύου βάζουμε να ακούσουν οι μαθητές το τραγούδι «Η μπαλάντα του Μετανάστη» και τους ζητάμε να καταγράψουν τα συναισθήματά τους.

Κατόπιν με την μέθοδο brainstorming τους ζητάμε να μας εκφράσουν τι ακριβώς σκέφτονται όταν ακούν την λέξη «ξένος».

Κατασκευάζουμε στον πίνακα έναν εννοιολογικό χάρτη με τις λέξεις που θα μας πουν ξεχωρίζοντας αυτές που έχουν σχέση με την ενότητά μας

### 5.2. Στοχοθεσία

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον στόχο του διδακτικού σεναρίου, που είναι να γνωρίσουν οι μαθητές την σημασία του «άλλου» για τους Χριστιανούς, να κατανοήσουν τον τρόπο που αντιμετωπίζεται ο «άλλος» στην Π.Δ. και στην Κ.Δ., να γνωρίσουν με παραδείγματα από την ιστορία πως η Ορθόδοξη Εκκλησία σέβεται την ιδιαιτερότητα κάθε λαού, να κατανοήσουν το επαναστατικό μήνυμα του Χριστιανισμού για την στάση μας απέναντι στον «άλλον».

### 5.3. Εργασία σε ομάδες (35')

Ο καθηγητής μοιράζει στις ομάδες της τάξης το υλικό της επεξεργασίας (δηλαδή ένα φύλλο εργασίας διαφορετικό για κάθε ομάδα ανάλογα με το υπόθεμα που έχει αναλάβει) τονίζοντας πως η κάθε ομάδα έχει στην διάθεσή της 15' για την επεξεργασία και 5' για την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων.

14 Κογκούλης Ι. (2003), όπως παραπάνω, σελ. 18

Οι μαθητές με συνεργάτη τον καθηγητή, συζητούν χαμηλόφωνα στην ομάδα τους, διεισδύουν, εμβαθύνουν, ερευνούν και βγάζουν στην επιφάνεια ιδέες, έννοιες και σκέψεις τις οποίες συγκρίνουν και τις συνδέουν μεταξύ τους.

- **Ομάδα Α΄:** Οδηγίες (προς τους μαθητές): Αφού διαβάσετε την περικοπή Γεν. 18, 1-8 να καταγράψετε τον τρόπο που αντιμετώπισε ο Αβραάμ τους ξένους και να παρουσιάσετε τα συναισθήματα των ξένων από την φιλική συμπεριφορά του Αβραάμ.
- **Ομάδα Β΄:** Οδηγίες (προς τους μαθητές): Αφού ακούσετε τον ύμνο διαβάσετε την περικοπή Λκ 10, 25-37 να εξηγήσετε πως αντιμετωπίζεται στην Καινή Διαθήκη ο ξένος. Με την διδακτική μέθοδο της ανακριτικής καρέκλας να καταγράψετε τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων της παραβολής.
- **Ομάδα Γ΄:** Οδηγίες (προς τους μαθητές): Αφού ακούσετε τον ύμνο της Μεγάλης Παρασκευής «Δος μοι τούτον τον ξένον» να καταγράψετε τα συναισθήματά σας και ποιος τελικά είναι ο ξένος για την Εκκλησία.
- **Ομάδα Δ΄:** Οδηγίες (προς τους μαθητές): Με την βοήθεια της παραπομπής Γεν. 11, 1-9 να διατυπώσετε το πως αντιμετωπίζει και πως σέβεται η Εκκλησία την ιδιαιτερότητα κάθε λαού.

#### **5.4. Παρουσίαση (25΄)**

Στην φάση αυτή οι ομάδες θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα των εργασιών τους και θα ακολουθήσει συζήτηση μεταξύ των ομάδων.

#### **5.5. Αξιολόγηση (10΄)**

Η αξιολόγηση των μαθητών θα γίνεται σε όλη την διάρκεια διεξαγωγής της εργασίας τους, ανάλογα με την συμμετοχή τους, την ικανότητα τους στην επιλογή και απομόνωση των πληροφοριών, την συνεργασία μεταξύ τους καθώς και από το τελικό προϊόν που θα δημιουργήσουν.

Επιπλέον θα ελέγξουμε αν πετύχαμε του στόχους διδασκαλίας μας με μικρό κριτήριο αξιολόγησης αντικειμενικού κλειστού τύπου

#### **5.6. Επέκταση**

Οι μαθητές καλούνται να συγκεντρώσουν τρόφιμα για μια δομή μεταναστών. Η δράση αυτή θα πραγματοποιηθεί με την συμβολή και την συνεργασία που θα έχουν οι μαθητές με τον Διευθυντή του Γυμνασίου και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

#### **6. Συμπερασματικά**

Αποτελεί ενίσχυση της διδασκαλίας της 2ης υποενότητας με θέμα «Ο "άλλος" για τους Χριστιανούς» της 4ης ενότητας με θέμα: «Εμείς και οι "άλλοι"» του Φακέλου μαθήματος Θρησκευτικών της Β΄ τάξης Γυμνασίου και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των Δ.Ε.Π.Π.Σ., αφού στηρίζεται στην διαθεματικότητα, στην παροχή γνώσεων, στην χρήση νέων τεχνολογιών, στην ομαδική εργασία κ.ά.

Η παραπάνω διδακτική ενότητα βοηθά ώστε ο μαθητής να αποκτήσει αρχές και αξίες που θα τον βοηθήσουν αποτελεσματικά στην σχέση και ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο. Μάλιστα η διερευνητική μεθοδολογία μάθησης μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών με την βοήθεια του διαδικτύου καθώς και η ομαδοσυνεργατικότητα εξασφαλίζουν στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ένα πλαίσιο κατάλληλο για ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων με σκοπό την μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος<sup>15</sup>.

Η αναζήτηση και επιλογή υλικού και πληροφοριών μέσα από το διαδίκτυο εμφανίζεται ως μια διαδικασία οικεία από την μεριά των μαθητών και αυτό γιατί σε καθημερινή βάση οι μαθητές είναι χρήστες του διαδικτύου. Στο πλαίσιο του μαθήματος, η χρήση ιστοσελίδων βοήθησε στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην αύξηση της συμμετοχικότητας σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- ΟΕΠΕΚ, Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιστημονική Επιμέλεια Βασίλης Κουλαϊδής, Αθήνα 2007
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.–ΠΙ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 2002
- Αργύρης, Μ. (2002) «Διερευνητική μάθηση με χρήση υπολογιστικών εργαλείων: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας», Στο Κυνηγός, Χ. – Δημαράκη, Ε. (επιμ.), Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής, σελ. 98-99, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βακαλούδη, Α. (2003). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις Νέες τεχνολογίες: θεωρία και πράξη. Αθήνα: Πατάκη.
- Γριζοπούλου, Ο.- Γάγου, Β.- Μπάρλος, Α. (2017). «Φάκελος μαθήματος-Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία και ανάπτυξη», Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα.
- Γυφτοδής Γ. – Γεωργιάδης Π. – Φιλοκύπρου Γ. (1994). Η τεχνολογία στην εκπαίδευση: Προσανατολισμοί και αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού λογισμικού, Πρακτικά διαλέξεων με θέμα «Multimedia και εκπαίδευση», Αθήνα: ΙΩΝ.
- Καράμηντας Ι. (2006), Διδασκαλία και Μάθηση με την Αξιοποίηση του Διαδικτύου: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, εκδόσεις Ατραπός
- Κογκούλης Ι. (2003), Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκδοτικός οίκος Αφοι Κυριακίδη
- Μακρή – Μπότσαρη Εύη, Ο συναισθηματικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία και η κοινωνικο – συναισθηματική μάθηση, στον τόμο «Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς», επιμέλεια: Ευανθία Μακρή – Μπότσαρη, Π.Ι., Αθήνα 2007

---

15 Stenbberg R. (2007), Γνωστική Ψυχολογία, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, σελ. 61

- Ματσαγγούρα Ηλία, Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2003
- Μητροπούλου Β., Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για το μάθημα των Θρησκευτικών, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2005
- Richmond P. (1970), Εισαγωγή στον Piaget, εκδόσεις Υποδομή
- Stenbberg R. (2007), Γνωστική Ψυχολογία, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα

**Βιογραφικά Στοιχεία συγγραφέα**

Ο κ. **Φιλοκτήτης Ε. Τζαράκης** είναι Διευθυντής του 2ου Γυμνάσιο Ιεράπετρας. **Στοιχεία επικοινωνίας:** [choilous.dimitris@hotmail.com](mailto:choilous.dimitris@hotmail.com).

## Ετερότητα και σχολική ασφάλεια: έρευνα πεδίου.

*Βλαχάδη Μαρία - Κουφιώτη Γεωργία - Κούνιος Αθανάσιος*

### Περίληψη

Η ετερότητα μπορεί να περιλαμβάνει τις επεκτάσεις της φυλής, της εθνότητας, της ηλικίας, του σεξουαλικού προσανατολισμού, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, της γλώσσας, των φυσικών και σωματικών ικανοτήτων, των θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων. Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εθνοπολιτιστικού περιβάλλοντος που παρατηρείται στον Ελληνικό χώρο τα τελευταία χρόνια και της σχολικής ασφάλειας μέσω της στάσης των εκπαιδευτικών. Συνολικά μοιράστηκαν περισσότερα από 150 ερωτηματολόγια και από αυτά συμπληρώθηκαν τα 138 εκ των οποίων αποκλείστηκαν τα 18 λόγω ελλιπών απαντήσεων και μελετήθηκαν εν τέλει 120 ερωτηματολόγια. Το 62% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απάντησε ότι θεωρεί σημαντική παράμετρο της σχολικής ασφάλειας την εκπαίδευση με επίκεντρο τον μαθητή και τις ανάγκες του. Το 82% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η σημαντικότερη παράμετρος για την επίτευξη σχολικής ασφάλειας είναι η αποτελεσματική ηγεσία. Το 64% θεωρεί ότι κύριος παράγοντας έλλειψης σχολικής ασφάλειας είναι οι δημοσιονομικοί περιορισμοί που άπτονται της εκπαίδευσης.

**Λέξεις – κλειδιά:** ετερότητα, έρευνα πεδίου, σχολική ασφάλεια, θυματοποίηση

### Diversity and school safety: field research

#### Abstract

Diversity can include extensions of race, ethnicity, age, sexual orientation, socioeconomic status, language, physical and physical abilities, religious and political beliefs. The purpose of this study was to investigate the relationship between the national cultural environment that has been observed in the Greek area in recent years and school safety through the attitude of teachers. In total more than 150 questionnaires were distributed and 138 of them were completed, 18 of which were excluded due to incomplete answers and 120 questionnaires were finally studied. 62% of teachers responded that they consider student-centered education and its needs an important aspect of school safety. 82% of teachers believe that the most important parameter for achieving school safety is effective leadership. 64% believe that the main factor behind the lack of school security is the financial constraints on education.

**Keywords:** diversity, field research, school safety, victimization

### Ορισμός ετερότητας

Ως ετερότητα ορίζεται η αναγνώριση του διαφορετικού τρόπου ζωής, της διαφορετικής νοοτροπίας, της διαφορετικής σκέψης που μπορεί να έχει κάθε κοινωνικό υποκείμενο.

Πρόσθετα αναφέρεται στην εκτίμηση και την αντίληψη της κάθε νοοτροπίας και των κοινωνικών λειτουργιών και προτύπων εφόσον γίνει αποδεκτό το διαφορετικό ως ίσο και φυσικά όχι ως κάτι ανώτερο ή κατώτερο. Τέλος αναφέρεται στη δεκτικότητα ενός διαφορετικού στοιχείου, ήτοι στη δεκτικότητα ενός άλλου πολιτισμού, άλλων ανθρώπων από άλλες κοινωνίες ή/και με άλλα εμφανισιακά χαρακτηριστικά<sup>1</sup>.

Η ετερότητα μπορεί να περιλαμβάνει τις επεκτάσεις της φυλής, της εθνότητας, της ηλικίας, του σεξουαλικού προσανατολισμού, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, της γλώσσας, των φυσικών και σωματικών ικανοτήτων, των θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων.

Σε ότι αφορά την ετερότητα που περιλαμβάνει το φύλο και το σεξουαλικό προσανατολισμό έχουν αναφερθεί βιβλιογραφικά πλείστα. Πρόσφατες μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση ενός θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο είναι περιεκτικό και επιβεβαιώνει τη σεξουαλικότητα και τη διαφορετικότητα των φύλων των μαθητών μέσω της αίσθησης της σχολικής ασφάλειας. Μια επισκόπηση αυτής της προσπάθειας έχει επισημάνει τη θετική επίδραση μιας υποστηρικτικής ομότιμης ομάδας<sup>2</sup>, ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών<sup>34</sup> και μιας ορατής, ενεργής ομοφυλοφιλικής συμμαχίας<sup>5</sup> σε σχέση με την αίσθηση της ασφάλειας της σεξουαλικότητας και του διαφορετικού φύλου και την μείωση της θυματοποίησης με βάση τη μεροληψία.

Πολλές μελέτες έχουν επισημάνει τον αντίκτυπο της συναισθηματικής υποστήριξης, της ενσυναίσθησης και της σύνδεσης - η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί και άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου<sup>678</sup>, υπό την προϋπόθεση ότι οι σπουδαστές θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στο σχολείο, της έρευνας για το κλίμα στο σχολείο, η οποία έχει εμπλέξει συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς στην κατασκευή περιθωριοποιημένων σχολικών περιβαλλόντων για τη σεξουαλικότητα και τη διαφορετικότητα των φύλων, μέσω της αποφυγής περιεχομένου χωρίς αποκλεισμούς, ή μέσω της παρέμβασης κατά τη διάρκεια ομοφοβικών περιστατικών στο σχολείο - ή χειρότερα, ενεργού συμμετοχής σε αυτές τις περιπτώσεις<sup>910</sup>, η πρόσφατη έρευνα έχει επιδιώξει να απομονώσει και να

---

1 Babushka, (2012). Η έννοια της «ετερότητας» και ο «λαθρομετανάστης». Διαθέσιμο στο: babushkagr.blogspot.com/2012/07/blog-post\_4385.html

2 D'Augelli, Anthony R. 2003. "Lesbian and Bisexual Female Youths Aged 14 to 21: Developmental Challenges and Victimization Experiences." *Journal of Lesbian Studies* 7: 9–29.

3 Kosciw, Joseph G., Emily A. Greytak, Mark J. Bartkiewicz, Madelyn J. Boesen, and Neal A. Palmer. 2012. *The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN.

4 Snapp, Shannon D., Jenifer K. McGuire, Katarina O. Sinclair, Karlee Gabrion, and Stephen T. Russell. 2015. "LGBTQ-inclusive Curricula: Why Supportive Curricula Matter." *Sex Education* 15 (6): 580–596.

5 Toomey, Russell B., Caitlin Ryan, Rafael M. Diaz, and Stephen T. Russell. 2011. "High School Gay-straight Alliances (GSAs) and Young Adult Well-being: An Examination of GSA Presence, Participations, and Perceived Effectiveness." *Applied Developmental Science* 15: 175–185.

6 Goodenow, Carol, and Kathleen E. Grady. 1993. "The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students." *Journal of Experimental Education* 62 (1): 60–71.

7 Roeser, Robert W., Jacquelynne S. Eccles, and Arnold J. Sameroff. 2000. "School as a Context of Early Adolescents' Development: A Summary of Research Findings." *Elementary School Journal* 100: 443–471.

8 Wentzel, Kathryn R. 2009. "Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts." In *Handbook of Motivation at School*, edited by Kathryn Wentzel and Allan Wigfield, 301–322.

9 Sausa, Lydia A. 2005. "Translating Research into Practice: Trans Youth Recommendations for Improving School Systems." *Journal of LGBT Youth* 3 (1): 15–29.

10 Ullman, Jacqueline. 2014. "Ladylike/Butch, Sporty/Dapper: Exploring 'Gender Climate' with Australian



διερευνήσει την αντιληπτή συναισθηματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού ως ένα κρίσιμο στοιχείο του σχολικού κλίματος.

Σε μια μελέτη ορόσημο, οι Murdock και Bolch's<sup>11</sup> (2005) στην έρευνα τους σχετικά με τις εμπειρίες σχολικής φοίτησης από 101 μαθητές λεσβίες, ομοφυλόφιλους και αμφιφυλόφιλους αναγνώρισαν ότι η αντιληπτή υποστήριξη των εκπαιδευτικών ήταν θετική. Επιπλέον, η ανάλυση των ομάδων τους κατέδειξε την προστατευτική επίδραση της υποστηριζόμενης υποστήριξης των εκπαιδευτικών, που διαπίστωσε ότι ακόμα και σε σχολεία με υψηλά επίπεδα θυματοποίησης, οι μαθητές με αίσθημα υποστήριξης των εκπαιδευτικών παρέμειναν συνδεδεμένοι με το σχολικό περιβάλλον και ανέφεραν υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Η εθνική / φυλετική ταυτότητα έχει εδραιωθεί ως βασικό αναπτυξιακό κατασκευάσμα, όπως αντικατοπτρίζεται στο πρόσφατο ειδικό τεύχος του Child Development Reporting σχετικά με το έργο της ομάδας μελέτης της εθνικής και φυλετικής ταυτότητας<sup>12131415</sup>. Παρόλο που το έργο αυτό ήταν εξαιρετικά σημαντικό για τον τομέα, η εστίασή τους στη βασική διαδικασία υποδηλώνει τις συνεχιζόμενες προσκλήσεις για μεγαλύτερη εξέταση ενός πλαισίου της ανάπτυξης της εθνικής / φυλετικής ταυτότητας<sup>16</sup>, καθώς και η άποψη ότι η σχετική ανάπτυξη, η ίδια, θα πρέπει να θεωρηθεί “βασική”.

Σε αντίθεση με την προσέγγιση του Erikson για την ταυτότητα, η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας προτείνει κάτι διαφορετικό. Είναι σημαντικό ότι η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας και η σχετική θεωρία αυτο-κατηγοριοποίησης είναι πολύ πιο συγκεκριμένες από την θεωρία του Erikson σχετικά με τη φύση και τις συνέπειες τόσο των καταστάσεων όσο και των κοινωνικών συνθηκών για τις διεργασίες της εθνικής / φυλετικής ταυτότητας. Μεταξύ άλλων διαδικασιών, αυτή η προσέγγιση τονίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές ταυτότητες καθίστανται σημαντικές ως απάντηση στην εκπροσώπηση διαφορετικών ομάδων καθώς και στη σχετική τους κατάσταση μέσα σε ένα περιβάλλον<sup>17</sup>.

Συγκεκριμένα, οι συνθήκες στις οποίες τα άτομα είναι μειοψηφικά (από την άποψη της αριθμητικής εκπροσώπησης ή της κοινωνικής δύναμης, που συχνά συναντώνται σε κοινωνικό επίπεδο) μπορούν να ενεργοποιήσουν την ευαισθητοποίηση των εθνοτήτων

---

LGBTQ Students Using Stage-environment Fit Theory.” Sex Education 14 (4): 430–443.

11 Murdock, Tamera B., and Megan B. Bolch. 2005. “Risk and Protective Factors for Poor School Adjustment in Lesbian, Gay, and Bisexual (LGB) High School Youth: Variable and Person-centered Analyses.” Psychology in the Schools 42 (2): 159–172.

12 Rivas-Drake, D., Syed, M., Umapa-Taylor, A.J., Markstrom, C.A., French, S.E., Schwartz, S.J., & Lee, R.T. (2014). Feeling good, happy, and proud: a meta-analysis of positive ethnic-racial affect and adjustment. Child development, 85 1, 77-102.

13 Rivas-Drake, D., Seaton, E.K., Markstrom, C.A., Quintana, S.M., Syed, M., Lee, R.M., Schwartz, S.J., Umapa-Taylor, A.J., French, S.E., & Yip, T. (2014). Ethnic and racial identity in adolescence: implications for psychosocial, academic, and health outcomes. Child development, 85 1, 40-57.

14 Schwartz, S.J., Syed, M., Yip, T., Knight, G.P., Umapa-Taylor, A.J., Rivas-Drake, D., & Lee, R.M. (2014). Methodological issues in ethnic and racial identity research with ethnic minority populations: theoretical precision, measurement issues, and research designs. Child development, 85 1, 58-76.

15 Umapa-Taylor, A.J., Quintana, S.M., Lee, R.M., Cross, W.E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S.J., Syed, M., Yip, T., & Seaton, E.K. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: an integrated conceptualization. Child development, 85 1, 21-39.

16 Way, N., & Rogers, O. (2015). “[T]hey Say Black Men Won’t Make It, But I Know I’m Gonna Make It”.

17 Verkuyten, M. (2016). Further Conceptualizing Ethnic and Racial Identity Research: The Social Identity Approach and Its Dynamic Model. Child development, 87 6, 1796-1812.

τους αν και αυτό μπορεί να εξαρτηθεί από πολλούς άλλους παράγοντες.

Επειδή το νόημα και η σημασία της εθνότητας, ως κοινωνικής ταυτότητας, είναι ενσωματωμένο σε μια άنيση δομή της κοινωνικής εξουσίας, η συνειδητοποίηση της κατάστασης μπορεί να συσχετιστεί με τις αντιλήψεις απειλής, οδηγώντας έτσι τα κοινωνικά υποκείμενα να υιοθετήσουν μία από τις πολλές πιθανές στρατηγικές διαχείρισης ταυτότητας. Εν ολίγοις, από μια ευρεία κοινωνική ταυτότητα, τα περιβάλλοντα με σχετικά λίγα συνδηματικά θα συνδέονται με ισχυρότερες εθνοτικές / φυλετικές ταυτότητες. Ενώ η έννοια των εθνοτικών / φυλετικών ρυθμίσεων μπορεί να φανεί μάλλον απλή, συνεπάγεται υψηλό βαθμό απροσδόκητης πολυπλοκότητας. Μια συνεκτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα εθνοτικά / φυλετικά περιβάλλοντα συνδέονται με την ανάπτυξη της εθνικής / φυλετικής ταυτότητας πρέπει να αντιπροσωπεύει αυτή την πολυπλοκότητα. Βεβαίως, διάφορα έγγραφα εννοιολογικής ανασκόπησης έχουν συζητήσει ορισμένες από τις πολυπλοκότητες που εμπλέκονται σε εθνικό / φυλετικό περιβάλλον<sup>18</sup>.

### **Τι περιλαμβάνει η σχολική ασφάλεια;**

Η σχολική ασφάλεια μπορεί να περιλαμβάνει:

- Θυματοποίηση εκφοβισμού,
- Σχέσεις σπουδαστών / εκπαιδευτικών / γονέων / διοίκησης,
- Σαφήνεια και τη συνέπεια των κανόνων,
- Φυσικό περιβάλλον του σχολείου (αρνητικό και θετικό) και
- Μη επαρκές επίπεδο εκπαιδευτικών και φορέων

Πολλά σχολεία έχουν αναπτύξει σχέδια που αφορούν τη σχολική πειθαρχία για να δημιουργήσουν ένα σχολικό κλίμα και έναν πολιτισμό όπου ο καθένας εκτιμάται και αντιμετωπίζεται με σεβασμό<sup>19</sup>.

Τα αισθήματα των μαθητών σχετικά με το σχολικό κλίμα και τη βία συσχετίζονται με αξιολογήσεις σχετικά με τη σημασία των στρατηγικών ασφάλειας, έτσι ώστε υψηλότερες αξιολογήσεις σχετικά με τις κλίμακες σύνδεσης / κλίματος και ατυχημάτων και διαταραχών να προβλέπουν σημαντικά την αντιληπτή σημασία των στρατηγικών επιβολής κανόνων<sup>20,21</sup>.

Το κοινωνικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων μπορεί να έχει βαθείς και διαδεδομένες επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή των μαθητών<sup>22</sup>. Μια πτυχή του σχολικού περιβάλλοντος που συνδέεται με μια σειρά προσαρμογών είναι η εμπειρία των μαθητών από το κοινωνικό κλίμα. Οι αντιλήψεις των

---

18 Graham, S.H. (2016). Commentary: The Role of Race/Ethnicity in a Developmental Science of Equity and Justice. *Child development*, 87 5, 1493-504.

19 Vedder, Paul & Horenczyk, Gabriel & Liebkind, Karmela & Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*. 1. 157-168. 10.1016/j.edurev.2006.08.007.

20 Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14, 4, 329-345

21 Κόκκινος, Κ., & Καραγιάννη, Κ. (2017). Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Ανασκόπηση Ερευνητικών Ευρημάτων από τον Ελληνικό Χώρο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5, 1, 2-45.

22 Felner, R. D., & Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in an ecological context: A transactional-ecological framework and analysis. In L. Bond & B. Compas (Eds.), *Primary prevention in the schools* (pp. 13-48). Beverly Hills, CA: Sage

μαθητών σχετικά με το κλίμα ενός σχολείου συνδέονται επίσης στενά με την ακαδημαϊκή τους προσαρμογή και την επίτευξή τους, καθώς και με την κοινωνικοπολιτιστική προσαρμογή και τη συμπεριφορά τους.

Ο αντίκτυπος της σχολικής αλλαγής στις σχολικές εμπειρίες και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα όλων των μαθητών είναι οι κύριες εστίες, καθιστώντας τις σχολικές αξιολογήσεις του κλίματος απαραίτητες για την ανάπτυξη της κατανόησης της αναδιάρθρωσης του σχολείου που αναζητείται<sup>23</sup>.

Η έννοια της αστακής προσομοίωσης του σχολικού περιβάλλοντος ενέχει πλείστες προεκτάσεις. Ο εκπαιδευτικός φορέας θα πρέπει να έχει ως στόχο όλα τα σχολεία να μοιάζουν περισσότερο με την πόλη, σε ότι αφορά την κοινωνική διαστρωμάτωση, ήτοι τα σχολεία να έχουν ομοιογένεια. Τα παρόντα πολυπολιτισμικά αστικά σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία ποικίλλουν τόσο στον αριθμό των διαφόρων ομάδων που αντιπροσωπεύονται όσο και στη σχετική αναλογία καθενός, παρέχουν ιδανικές συνθήκες για περαιτέρω εξέταση των επιπτώσεων της διαφορετικότητας. Μέσω της μελέτης των πολυπολιτισμικών αστικών σχολικών περιβαλλόντων είναι εφικτό να ελεγχθούν οι επιπτώσεις της ποικιλομορφίας που είναι ανεξάρτητες από κάθε ιδιαιτερότητας της ιδιότητας του μέλους και της εθνοτικής ομάδας και να εξεταστεί αν τα εξαχθέντα αποτελέσματα μπορεί να διαφοροποιούνται σε διαφορετικές εθνοτικές μειονοτικές ομάδες<sup>24</sup>.

Αυτό θα ενθαρρύνει το μαθητικό πληθυσμό να αμφισβητήσει τον διαχωρισμό της γειτονιάς που υπάρχει και να υποστηρίξει τα σχολεία στην περαιτέρω διαφοροποίηση του πληθυσμού τους. Οι στόχοι της δημόσιας ποικιλομορφίας για την κοινωνικοοικονομική ένταξη θα πρέπει να περιλαμβάνουν πληροφορίες που υποστηρίζονται από την έρευνα για τον ιδανικό στόχο για κοινωνικοοικονομική ποικιλομορφία. Για σχολεία σε οικονομικά στρωματοποιημένες κοινότητες, θα πρέπει να εξετάζονται άλλοι παράγοντες πέρα από τη φτώχεια για να εξασφαλίζεται ότι τα σχολεία εξυπηρετούν αντιπροσωπευτικούς πληθυσμούς των μαθητών. Η πολιτιστική πολυμορφία είναι ένα συναρπαστικό και σημαντικό θέμα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο. Οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι μεγαλώνουν, κοινωνικοποιούνται και εκπαιδεύονται στο σπίτι και στο σχολείο είναι θεμελιώδεις συνιστώσες του ποιοι είναι. Αυτό ισχύει για όλα τα μέλη της κοινωνίας, αλλά επειδή οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά με παιδιά, οικογένειες και συναδέλφους των οποίων το υπόβαθρο είναι διαφορετικό, η μάθηση για κατανόηση και επιτυχημένη εργασία με την πολιτισμική πολυμορφία είναι ιδιαίτερα σημαντική για το επάγγελμά. Με την πιο άμεση έννοια, η ποικιλομορφία έχει σημασία για τα σχολεία επειδή οι διεθνείς, ομοσπονδιακοί και κρατικοί νόμοι το ορίζουν σχετικά. Σε διεθνές επίπεδο, τα περισσότερα έθνη έχουν υπογράψει τις δηλώσεις της UNESCO για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτιστική ποικιλομορφία, πράγμα που σημαίνει ότι υπόσχονται να προστατεύσουν την ποικιλομορφία του πληθυσμού τους, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος να εκπαιδεύονται σε μια γλώσσα που καταλαβαίνουν. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια άλλη προσέγγιση για την πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία. Σε γενικές γραμμές, τα πολυπολιτισμικά προγράμματα προσπαθούν να συμπεριλάβουν

---

23 Felner, R. D., Favazza, A., Shim, M., Brand, S., Gu, K., & Noonan, N. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion: Lessons from STEP and the project on High-Performance Learning Communities. *Journal of School Psychology, 39*, 177–202.

24 Juvonen J, Nishima A, Graham S, (2006) Ethnic Diversity and Perceptions of Safety in Urban Middle Schools, *Psychological Science, Volume 17—Number 5* pp 398

τις ιστορίες και τις λογοτεχνικές διαφόρων ομάδων στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές<sup>25</sup>.

### **Σκοπός της μελέτης**

Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εθνοκοινωνιακού περιβάλλοντος που παρατηρείται στον Ελληνικό χώρο τα τελευταία χρόνια και της σχολικής ασφάλειας μέσω της στάσης των εκπαιδευτικών

### **Υλικό και μέθοδος**

Το ερευνητικό μέρος της μελέτης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου και επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος για να εξετασθεί η στάση και η γνώση του ελληνικού εκπαιδευτικού πληθυσμού. Η έρευνα διενεργήθηκε μέσω εντύπων ερωτηματολογίων αλλά και μέσω ηλεκτρονικής διαμοίρασής του σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, προσπαθώντας να ενταχθούν στη μελέτη όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα ποικίλλου ηλικιακού, μορφωτικού και οικονομικού προφίλ, με την προϋπόθεση ότι πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής δηλαδή να είναι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμα. Η διαδικασία των ερωτηματολογίων διεξήχθη από 27 Ιουλίου 2019 έως 10 Νοεμβρίου 2019. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε κατά τον ελεύθερο τους χρόνο με την επακόλουθη αποδοχή της συμμετοχής τους, ενώ διήρκεσε περίπου 20 λεπτά για να συμπληρωθεί, αν και αρχικά είχε υπολογιστεί ότι θα διαρκέσει λιγότερο.

Για τη διαδικασία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ένα αυτό-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από δύο διακριτά μέρη με κλειστού ως επί το πλείστον τύπου ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε εξ αρχής για τις ανάγκες της έρευνας. Μέσω του κλειστού τύπου ερωτηματολογίου ο ερωτώμενος «αναγκάζεται» να απαντήσει σε συγκεκριμένες επιλογές απάντησης και ως εκ τούτου η στατιστική ανάλυση μπορεί να πραγματοποιηθεί ταχύτερα ειδικότερα σε ερωτηματολόγια όπως το συγκεκριμένο με πληθώρα ερωτήσεων και μεταβλητών.

Στο πλαίσιο της πιλοτικής διανομής του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε και η στάθμιση του ερωτηματολογίου, διαδικασία που διασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα του έχουν προκύψει: i) μετά από προσαρμογή των ποιοτικών δεδομένων του δείγματος, όσων δηλαδή έλαβαν μέρος στην έρευνα, με τα πραγματικά δεδομένα του πληθυσμού και ii) μετά από έλεγχο και προσαρμογή της καταλληλότητας του ερωτηματολογίου στο συγκεκριμένο πληθυσμό. Η στάθμιση του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει πιλοτική εφαρμογή, έλεγχο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας και σχετικές προσαρμογές ή βελτιώσεις. Σε ότι αφορά την πολιτισμική προσαρμογή δόθηκε σε μικρό τυχαίο δείγμα η εφαρμογή της πρώτης εκδοχής του ερωτηματολογίου και μετά τον έλεγχο της κατανόησης και αναδιατύπωσης των ερωτήσεων ακολούθησε δεύτερη πιλοτική διανομή του ίδιου δείγματος και η ενσωμάτωση των παρατηρήσεων στη δεύτερη εκδοχή. Για το λόγο αυτό και πάντα με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων καταγράφησαν τα βασικά στοιχεία επικοινωνίας τους με απόλυτη εχεμύθεια. Για να πραγματοποιηθεί η στάθμιση του ερωτηματολογίου δόθηκε σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων, 15 άτομα, και διενεργήθηκε προκαταρκτική εκτίμηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του και στη

---

25 Freeman et al (2008) Learners in the mainstream classroom, Reed Elsevier Inc, 4-15

συνέχεια διορθώθηκαν όσο το δυνατόν περισσότερα λάθη ή παραλείψεις. Το διορθωμένο ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε σε τελικό έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας μέσω της δεύτερης πιλοτικής μελέτης.

Η μελέτη ως εκ τούτου πραγματοποιήθηκε με τη συλλογή ερωτηματολογίων κλειστού τύπου και απευθύνθηκε σε 150 άτομα ενήλικα, τυχαίοποιημένου δείγματος, εκπαιδευτικούς στο επάγγελμα και κατοικούντες στην Ελλάδα και ομιλούντες την Ελληνική. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, ώστε οι συμμετέχοντες να αισθάνονται άνετα κατά τη συμπλήρωση των ερωτήσεων. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για τα ερωτηματολόγια τα οποία διαμοιράστηκαν δια ζώσης υπήρξε ολιγόλεπτη συζήτηση με τους ερωτώμενους για την ορθότερη κατανόηση του και των σκοπών αυτού (στο πλαίσιο μελέτης ερευνητικής φύσεως).

### Αποτελέσματα

Συνολικά μοιράστηκαν περισσότερα από 150 ερωτηματολόγια και από αυτά συμπληρώθηκαν τα 138 εκ των οποίων αποκλείστηκαν τα 18 λόγω ελλিপών απαντήσεων και μελετήθηκαν εν τέλει 120 ερωτηματολόγια. Η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for Social Sciences (SPSS) το οποίο θεωρείται ένα από τα πιο χρήσιμα εργαλεία, και πραγματοποιήθηκαν γραφικές παραστάσεις για την καλύτερη αναπαράσταση των αποτελεσμάτων και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Περιγραφική και επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν.

Σε ότι αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρατίθενται στον πίνακα 1 και 2 αντίστοιχα. Όπως είναι αναμενόμενο το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήτοι 55% ήταν γυναίκες που μπορεί να δικαιολογηθεί λόγω του υψηλού ποσοστού εισακτέων σε σχολές παιδαγωγικών. Πρόσθετα η πλειοψηφία των ερωτώμενων ήτοι 48,3% ήταν ηλικίας 36-45 ετών με την επιλογή 46-55 ετών να ακολουθεί με ποσοστό 34,16%. Σε ότι αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης η πλειοψηφία των ερωτώμενων ήταν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ ήτοι 63,3% που ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το μόλις 3,3% των κατόχων διδακτορικού τίτλου σπουδών που προφανώς δεν αποτελεί μία σπουδαστική επιλογή για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία Φύλου και Ηλικίας**

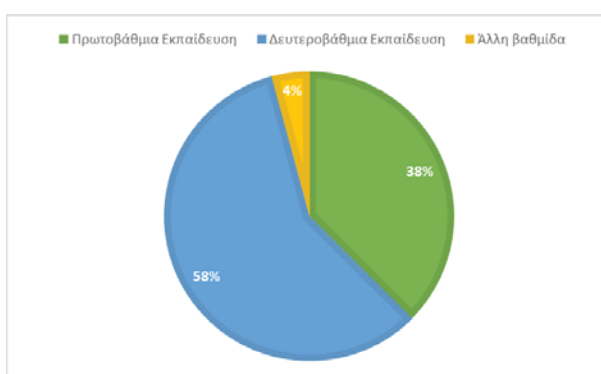
	Φύλο		Ηλικία			
	Ανδρας	Γυναίκα	<35	36-45	46-55	>56
<b>N</b>	54	66	6	58	41	15
<b>Ποσοστό</b>	45%	55%	5%	48.3%	34.16%	12.5%

**Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία Επιπέδου Εκπαίδευσης**

	Επίπεδο εκπαίδευσης		
	Κάτοχος ΑΕΙ-ΤΕΙ	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	Κάτοχος Διδακτορικού
<b>N</b>	76	40	4
<b>Ποσοστό</b>	63.3%	33.3%	3.3%

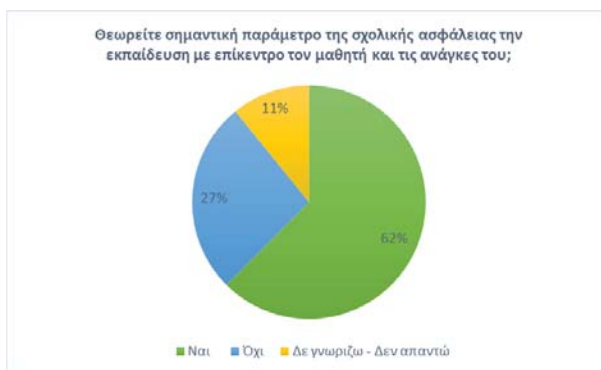
Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1, η πλειοψηφία των ερωτώμενων κατά τη στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δίδασκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαιδευτική Βαθμίδα, με ποσοστό 58%. Η σχετική πλειοψηφία ήτοι 95% των ερωτώμενων απάντησαν ότι κατά τη στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δίδασκαν σε δημόσιο σχολείο και σε ποσοστό 83% ότι δεν έχουν παρακολουθήσει πρόσφατα κάποιο σεμινάριο σχετικό με την ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είναι ιδιαίτερα ενήμεροι μέσω σεμιναριακής φύσης μάθησης σχετικά με τα νέα δεδομένα που αφορούν τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων.

**Γράφημα 1. Ποσοστιαία αναπαράσταση βαθμίδας εκπαίδευσης ερωτώμενου**



Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου τέθηκαν στους ερωτώμενους ερωτήσεις σχετικές με το θέμα της έρευνας δηλαδή της σχολικής ασφάλειας και ετερότητας. Παρατίθενται τα περισσότερα σημαντικά αποτελέσματα. Το 62% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απάντησε ότι θεωρεί σημαντική παράμετρο της σχολικής ασφάλειας την εκπαίδευση με επίκεντρο τον μαθητή και τις ανάγκες του, όπως φαίνεται στο Γράφημα 2.

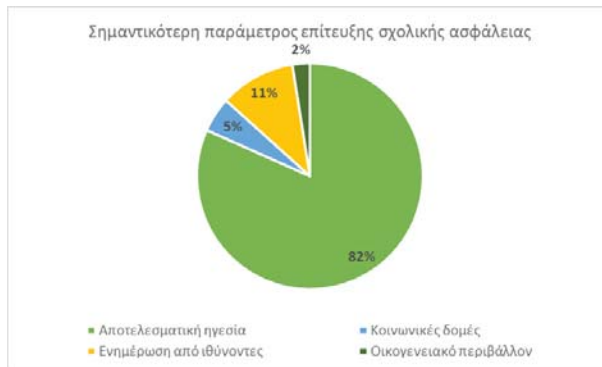
**Γράφημα 2. Ποσοστιαία αναπαράσταση της ερώτησης σχετικά με τη σημαντικότητα της σχολικής ασφάλειας ως μαθητοκεντρικής**





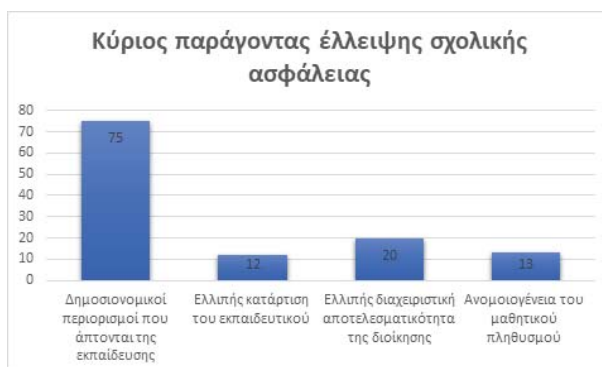
Στη συνέχεια οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν σχετικά με τη σημαντικότερη κατά τη γνώμη τους παράμετρο επίτευξης της σχολικής ασφάλειας. Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 3, το 82% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η σημαντικότερη παράμετρος για την επίτευξη σχολικής ασφάλειας είναι η αποτελεσματική ηγεσία. Καθίσταται σαφές ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εμπιστεύονται περισσότερο σε ότι αφορά τη δυναμική της σχολικής ασφάλειας την ηγεσία του σχολικού τους περιβάλλοντος.

### Γράφημα 3. Ποσοστιαία αναπαράσταση της σημαντικότερης παραμέτρου επίτευξης σχολικής ασφάλειας



Πρόσθετα, σε συνέχεια της ανωτέρω ερώτησης, το 62,5% θεωρεί ότι κύριος παράγοντας έλλειψης σχολικής ασφάλειας είναι οι δημοσιονομικοί περιορισμοί που άπτονται της εκπαίδευσης, όπως φαίνεται στο Γράφημα 4.

### Γράφημα 4. Γραμμική αναπαράσταση του κύριου παράγοντα έλλειψης σχολικής ασφάλειας



Στατιστικά σημαντική παρατήρηση δεν προέκυψε στις επόμενες ερωτήσεις καθώς η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε ότι έχει παρατηρήσει δυσκολίες ένταξης

των ίδιων των μαθητών πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος με ποσοστό 87%, ότι έχουν παρατηρήσει δυσκολίες αποδοχής από τους γηγενείς μαθητές με ποσοστό 89%, ότι έχουν παρατηρήσει συγκρούσεις λόγω ετερότητας με ποσοστό 92% και σχεδόν με απόλυτη πλειοψηφία ήτοι 98% ότι η έντονη πίεση των κοινωνικών παραμέτρων οδηγεί στην ανάγκη αύξησης του επιπέδου ασφαλείας του σχολικού περιβάλλοντος. Οι συμμετέχοντες ήταν πιο ευαίσθητοι στις διακυμάνσεις των συνεπειών του εκφοβισμού παρά σε οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό του σχεδιασμού.

### **Συμπεράσματα**

Τα κύρια εξαγόμενα αποτελέσματα αφορούν στον εστιασμό πέρα από τις διάφορες πεποιθήσεις και κουλτούρες με επίκεντρο τον μαθητή, στο πλαίσιο προσωποποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και στη δημιουργία υγιούς σχολικού κλίματος.

Σημειώνεται ότι σύμφωνα με τους ερωτώμενους η έντονη πίεση των κοινωνικών παραμέτρων οδηγεί στην ανάγκη αύξησης του επιπέδου ασφαλείας του σχολικού περιβάλλοντος. Η ανάλυση παραγόντων των ορατών και μη ορατών μέτρων εντόπισε τέσσερις προσεγγίσεις στην ασφάλεια των σχολείων: ασφάλεια / επιβολή, σχέδια κρίσης, εκπαιδευτικά / θεραπευτικά και έλεγχος.

Σε μελέτη των Alexopoulos & Kokkinos εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο το φύλο, το εθνο-πολιτισμικό υπόβαθρο και η εθνο-πολιτιστική σύνθεση του σχολικού περιβάλλοντος σχετιζόταν με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Σε σύνολο 163 φοιτητών από πέντε εθνο-πολιτιστικές ομάδες, δύο γυμνασίων σχολείων, όπου το ένα χαρακτηριζόταν από υψηλή εθνοτική ποικιλομορφία και το άλλο από χαμηλή, διαμοιράστηκε ερωτηματολόγιο αυτοελέγχου. Η ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι τα αγόρια, τα μέλη της κυρίαρχης εθνο-πολιτιστικής ομάδας, σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού / θυματοποίησης σε σχέση με τα κορίτσια της ίδιας ομάδας. Επιπλέον, οι ορθόδοξοι Έλληνες μαθητές σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά θυματοποίησης, ενώ οι μουσουλμάνοι Τούρκοι μαθητές σημείωσαν υψηλότερα. Μεταξύ των δύο σχολείων, οι μαθητές που φοιτούσαν στο σχολείο με υψηλότερη εθνο-πολιτισμική ποικιλομορφία σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης. Όσον αφορά τις μορφές εκφοβισμού / θυματοποίησης, όλοι οι μαθητές σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε προφορικό και έμμεσο / κοινωνικό εκφοβισμό, ενώ οι άρρενες μαθητές σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στο σωματικό εκφοβισμό<sup>26</sup>.

Οι αντιλήψεις των μαθητών για την ασφάλεια και την ευπάθειά τους ερευνήθηκαν σε 11 δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης (περισσότερες από 70 τάξεις έκτης τάξης) που διέφεραν στην εθνοτική ποικιλομορφία. Τα αποτελέσματα των ιεραρχικών αναλύσεων γραμμικής μοντελοποίησης δείχνουν ότι η υψηλότερη ποικιλομορφία στην τάξη συνδέεται με τα συναισθήματα ασφάλειας και κοινωνικής ικανοποίησης. Οι μαθητές της αφροαμερικάνικης φυλής (n = 511) και οι μαθητές της λατινοαμερικάνικης φυλής (n = 910) ένιωθαν ασφαλέστεροι στο σχολείο, λιγότερο ενοχλημένοι από τους συμμαθητές τους, αισθάνθηκαν λιγότερο μόνοι τους και είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, σε ότι αφορά την ακαδημαϊκή δέσμευση. Τα αποτελέσματα σε επίπεδο σχολείου ήταν παρόμοια

---

26 Alexopoulos, E., & Kokkinos, K. (2018). Ethno-cultural background, bullying and victimization among adolescents. *Preschool and Primary Education*, 6(2), 119-143.

με εκείνα στο επίπεδο της τάξης. Η υψηλότερη εθνοτική ποικιλομορφία συσχετίστηκε με χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποδεικνυόμενης ευπάθειας (αλλά χωρίς διαφορά στην αυτοεκτίμηση)<sup>27</sup>.

Εν κατακλείδι προτείνεται η εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ασφαλές περιβάλλον, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω συγκεκριμένων παραμέτρων ήτοι:

1. Η προώθηση της ποικιλομορφίας στα σχολεία δεν αφορά μόνο την ενθάρρυνση των μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο να παρακολουθήσουν συγκεκριμένα σχολεία
2. Απαιτεί από τους διευθυντές – ηγέτες να σκεφτούν κριτικά τους τρόπους με τους οποίους η ποικιλομορφία επηρεάζει την εκπαίδευση.
3. Οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί ηγέτες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα ότι ενώ ο καθένας είναι διαφορετικός, με τους πιο θεμελιώδεις τρόπους, ο καθένας είναι ο τους και πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό.
4. Οι σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους νέους διαχειριστές σχολείων να αναπτύξουν ένα σχέδιο για την προώθηση του υγιούς περιβάλλοντος για την ποικιλομορφία στα σχολεία τους.

Η ποικιλομορφία μέσα και έξω από την τάξη θα συνεχίσει να αυξάνεται, γι 'αυτό είναι απαραίτητο να προετοιμαστούν οι μαθητές να προσαρμοστούν σε έναν εξελισσόμενο κόσμο και να αγκαλιάσουν όσους είναι διαφορετικοί από τον εαυτό τους. Στην Ευρώπη, η παρουσία μαθητών μεταναστών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δημιουργεί έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις. Για παράδειγμα, στη Γερμανία και την Ελβετία, μερικοί πολιτικοί τονίζουν το υψηλό ποσοστό των μεταναστών στο έθνος τους ως ένα λόγο των κακών αποτελεσμάτων των αυτόχθονων μαθητών σε διεθνείς συγκριτικές τυποποιημένες δοκιμές, όπως το PISA 2000<sup>28</sup>. Κατά παρόμοιο τρόπο, αντιπροσωπευτικές έρευνες δείχνουν ότι το 52% των Ευρωπαίων πιστεύει ότι όσο υψηλότερο είναι το ποσοστό των μεταναστών σε ένα σχολείο τόσο χαμηλότερη είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης<sup>29</sup>. Αρκετές μελέτες έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν τις επιπτώσεις της πολιτισμικής πολυμορφίας στην απόδοση. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι Moreland, Levine και Wingert<sup>30</sup> (1996) υποστήριξαν ότι η διαφορετικότητα συνδέεται τόσο με θετικά όσο και με αρνητικά αποτελέσματα. Αφενός, οι αρνητικές επιπτώσεις της διαφορετικότητας αφορούν την συνοχή και τις συγκρούσεις των ομάδων<sup>31</sup>. Από την άλλη πλευρά, ο θετικός αντίκτυπος της διαφορετικότητας σχετίζεται με την ανώτερη απόδοση της ομάδας<sup>32</sup>.

---

27 Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S.A. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological science*, 17 5, 393-400.

28 Ammermoller, A. (2007). Poor background or low returns? Why immigrant students in Germany perform so poorly in the Pro-gram for International Student Assessment? *Education Eco-nomics*, 15, 215-230

29 Thalhammer, E., Zucha, V., Enzenhofer, E., Salfinger, B., & Orgis, G. (2001). Attitudes toward minority groups in the European Union: A special analysis of the Eurobarometer 2000 survey. Vienna: The European Centre on Racism and Xenophobia.

30 Moreland, R. L., Levine, J. M., & Wingert, M. L. (1996). Creating the ideal group: Composition effects at work. In E. H. Witte & J. H. Davis (Eds.), *Understanding group behavior: Small group processes and interpersonal relations* (Vol. 2, pp. 11-35). Mahwah, NJ: Erlbaum

31 De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relation-ship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88, 741-749

32 Sommers, R. S., Warp, S.L., & Mahoney, C. C. (2008). Cognitive effects of racial diversity: White individuals' information processing in heterogeneous groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1129-1136.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ξενόγλωσση**

- Alexopoulos, E., & Kokkinos, K. (2018). Ethno-cultural background, bullying and victimization among adolescents. *Preschool and Primary Education*, 6(2), 119-143.
- Ammermóller, A. (2007). Poor background or low returns? Why immigrant students in Germany perform so poorly in the Pro-gram for International Student Assessment? *Education Eco-nomics*, 15, 215–230
- Babushka, (2012). Η έννοια της «ετερότητας» και ο «λαθρομετανάστης». Διαθέσιμο στο: [babushkagr.blogspot.com/2012/07/blog-post\\_4385.html](http://babushkagr.blogspot.com/2012/07/blog-post_4385.html)
- D’Augelli, Anthony R. 2003. “Lesbian and Bisexual Female Youths Aged 14 to 21: Developmental Challenges and Victimization Experiences.” *Journal of Lesbian Studies* 7: 9–29.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88, 741–749
- Felner, R. D., & Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in an ecological context: A transactional-ecological framework and analysis. In L. Bond & B. Compas (Eds.), *Primary prevention in the schools* (pp. 13–48). Beverly Hills, CA: Sage
- Felner, R. D., Favazza, A., Shim, M., Brand, S., Gu, K., & Noonan, N. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion: Lessons from STEP and the project on High-Performance Learning Communities. *Journal of School Psychology*, 39, 177–202.
- Freeman et al (2008) *Learners in the mainstream classroom*, Reed Elsevier Inc, 4-15
- Goodenow, Carol, and Kathleen E. Grady. 1993. “The Relationship of School Belonging and Friends’ Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students.” *Journal of Experimental Education* 62 (1): 60–71.
- Graham, S.H. (2016). Commentary: The Role of Race/Ethnicity in a Developmental Science of Equity and Justice. *Child development*, 87 5, 1493-504.
- Juvonen J, Nishima A, Graham S, (2006) Ethnic Diversity and Perceptions of Safety in Urban Middle Schools, *Psychological Science*, Volume 17—Number 5 pp 398
- Kosciw, Joseph G., Emily A. Greytak, Mark J. Bartkiewicz, Madelyn J. Boesen, and Neal A. Palmer. 2012. *The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation’s Schools*. New York: GLSEN.
- Moreland, R. L., Levine, J. M., & Wingert, M. L. (1996). Creating the ideal group: Composition effects at work. In E. H. Witte & J. H. Davis (Eds.), *Understanding group behavior: Small group processes and interpersonal relations* (Vol. 2, pp. 11–35). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Rivas-Drake, D., Syed, M., Umapa-Taylor, A.J., Markstrom, C.A., French, S.E., Schwartz, S.J., & Lee, R.T. (2014). Feeling good, happy, and proud: a meta-analysis of

- positive ethnic-racial affect and adjustment. *Child development*, 85 1, 77-102.
- Rivas-Drake, D., Seaton, E.K., Markstrom, C.A., Quintana, S.M., Syed, M., Lee, R.M., Schwartz, S.J., Umapa-Taylor, A.J., French, S.E., & Yip, T. (2014). Ethnic and racial identity in adolescence: implications for psychosocial, academic, and health outcomes. *Child development*, 85 1, 40-57.
- Roeser, Robert W., Jacquelynne S. Eccles, and Arnold J. Sameroff. 2000. "School as a Context of Early Adolescents' Development: A Summary of Research Findings." *Elementary School Journal* 100: 443-471.
- Sausa, Lydia A. 2005. "Translating Research into Practice: Trans Youth Recommendations for Improving School Systems." *Journal of LGBT Youth* 3 (1): 15-29.
- Snapp, Shannon D., Jenifer K. McGuire, Katarina O. Sinclair, Karlee Gabrion, and Stephen T. Russell. 2015. "LGBTQ-inclusive Curricula: Why Supportive Curricula Matter." *Sex Education* 15 (6): 580-596.
- Schwartz, S.J., Syed, M., Yip, T., Knight, G.P., Umapa-Taylor, A.J., Rivas-Drake, D., & Lee, R.M. (2014). Methodological issues in ethnic and racial identity research with ethnic minority populations: theoretical precision, measurement issues, and research designs. *Child development*, 85 1, 58-76.
- Sommers, R. S., Warp, S.L., & Mahoney, C. C. (2008). Cognitive effects of racial diversity: White individuals' information processing in heterogeneous groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1129-1136
- Thalhammer, E., Zucha, V., Enzenhofer, E., Salfinger, B., & Orgis, G. (2001). Attitudes toward minority groups in the European Union: A special analysis of the Eurobarometer 2000 survey. Vienna: The European Centre on Racism and Xenophobia.
- Toomey, Russell B., Caitlin Ryan, Rafael M. Diaz, and Stephen T. Russell. 2011. "High School Gay-straight Alliances (GSAs) and Young Adult Well-being: An Examination of GSA Presence, Participations, and Perceived Effectiveness." *Applied Developmental Science* 15: 175-185.
- Ullman, Jacqueline. 2014. "Ladylike/Butch, Sporty/Dapper: Exploring 'Gender Climate' with Australian LGBTQ Students Using Stage-environment Fit Theory." *Sex Education* 14 (4): 430-443.
- Umapa-Taylor, A.J., Quintana, S.M., Lee, R.M., Cross, W.E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S.J., Syed, M., Yip, T., & Seaton, E.K. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: an integrated conceptualization. *Child development*, 85 1, 21-39.
- Way, N., & Rogers, O. (2015). "[T]hey Say Black Men Won't Make It, But I Know I'm Gonna Make It".
- Wentzel, Kathryn R. 2009. "Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts." In *Handbook of Motivation at School*, edited by Kathryn Wentzel and Allan Wigfield, 301-322.
- Vedder, Paul & Horenczyk, Gabriel & Liebkind, Karmela & Nickmans, G.. (2006). Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*. 1. 157-168. 10.1016/j.edurev.2006.08.007.
- Verkuyten, M. (2016). Further Conceptualizing Ethnic and Racial Identity Research: The

Social Identity Approach and Its Dynamic Model. Child development, 87 6, 1796-1812.

### **Ελληνόγλωσση**

Κόκκινος, Κ., & Καραγιάννη, Κ. (2017). Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Ανασκόπηση Ερευνητικών Ευρημάτων από τον Ελληνικό Χώρο. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 5, 1, 2-45.

Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Ψυχολογία, 14, 4, 329-345

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

**Δρ.Βλαχάδη Μαρία:** PhD Πάντειο Παν/μιο, Assoc. Prof. Univ. of Nicosia-Cyprus

**Κουφιώτη Γεωργία:** Πολιτικός Επιστήμων, ΕΚΠΑ, Πτυχιούχος Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), Τμήμα ΕΠΠΑΙΚ MSc Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, MSc in Bioeconomy: Biotechnology and Law, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, Αθήνα, Ελλάδα, [gkoufi06@yahoo.gr](mailto:gkoufi06@yahoo.gr)

**Κούνιος Αθανάσιος:** Απόφοιτος Διοίκησης και Οργάνωσης Υπηρεσιών Υγείας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, MSc Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα, Ελλάδα., [thanasis20123@hotmail.com](mailto:thanasis20123@hotmail.com)





# Περιβαλλοντική Εκπαίδευση



## Ζητήματα Διδακτικής της Φιλοσοφίας: Άνθρωπος και φυσικό περιβάλλον

Ζέλος Ιωάννης

### Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται, αρχικά, μια σύντομη αναφορά στη συμβολή και χρησιμότητα των ΤΠΕ στο μάθημα της Φιλοσοφίας, καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής τεχνικής της «ιστοεξερεύνησης». Στη συνέχεια, καταγράφονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής ενότητας, σύμφωνα με τους ειδικούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών της Φιλοσοφίας Β΄ Λυκείου, όπως και οι φάσεις του διδακτικού σεναρίου, που περιλαμβάνουν την περιγραφή και τη διαδικασία της εργασίας, τις παρουσιάσεις των εργασιών και την αξιολόγηση. Μέσα από τις φάσεις του σεναρίου, επιχειρείται οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν και να ερευνήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, όπως αυτή διαμορφώνεται από τα διάφορα φιλοσοφικά - οικολογικά ρεύματα, αλλά και από την κρισιμότητα του οικολογικού προβλήματος και από την επιτακτική ανάγκη αναζήτησης τρόπων για την αντιμετώπισή του. Μέσω της υλοποίησης του σεναρίου, αναμένεται οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τις διαφορετικές προτάσεις περιβαλλοντικής ηθικής, να ευαισθητοποιηθούν και να αναγνωρίσουν την ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον.

**Λέξεις- κλειδιά:** Οικολογία, περιβαλλοντική ηθική, φυσικό περιβάλλον, ΤΠΕ

### Teaching issues in the course of Philosophy: Human and physical environment

#### Abstract

This presentation presents, initially, a brief reference to the contribution and usefulness of Information and Communication Technologies in the course of Philosophy and the theoretical framework of the teaching technique of “web exploration”. Then, the expected learning outcomes of the module according to the specific objectives of the Secondary School Philosophy Curriculum and the teaching scenario phases, including the description and process of the work to be carried out, the presentations of the work and the evaluation. Throughout the phases of the scenario, the students attempt to approach and explore the relationship of man to the natural environment, as shaped by the various philosophical-ecological currents, but also by the criticality of the ecological problem and the urgent need to search for ways to deal with it. Through the implementation of the scenario, students are expected to become familiar with different environmental ethics proposals, to become aware and to recognize the responsibility of the human being towards the natural environment.

**Keywords:** Ecology, Environmental Ethics, Natural Environment, I.C.T.

#### 1. Εισαγωγή

Η κρισιμότητα της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον συγκεντρώνει το

ενδιαφέρον του σύγχρονου κόσμου. Το οικολογικό ζήτημα λαμβάνει σοβαρές διαστάσεις καθημερινά, μέσα από τη μόλυνση του υδροφόρου ορίζοντα, την ατμοσφαιρική ρύπανση, τη συσσώρευση ραδιενεργών καταλοίπων, την καταστροφή του φυσικού τοπίου και τη μείωση σε επικίνδυνα επίπεδα των ειδών του ζωικού βασιλείου<sup>1</sup>. Το συγκεκριμένο ψηφιακό σενάριο διδασκαλίας αποτελεί μια πολύπλευρη προσέγγιση της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον. Βασίστηκε στη δημιουργία από τον διδάσκοντα καθηγητή μιας βάσης δεδομένων με πηγές, που προέρχονται από βίντεο της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, άρθρα, εικόνες, τραγούδια, εισηγήσεις σε συνέδρια και άλλα δημοσιεύματα, την οποία μελέτησαν και επεξεργάστηκαν οι μαθητές/τριες για να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα και δραστηριότητες, των φύλλων εργασίας. Έχει σχεδιαστεί ως βραχυπρόθεσμη ιστοεξερεύνηση (6 διδακτικές ώρες) και περιλαμβάνει τα γνωστά δομικά στοιχεία (Εισαγωγή, Εργασία/Αποστολή, Διαδικασία, Αξιολόγηση, Συμπέρασμα), που εισάγουν σταδιακά τους/τις μαθητές/τριες στο θέμα της δραστηριότητας, τους ενημερώνουν για τον ρόλο, που θα αναλάβουν, και έμμεσα κατευθύνουν την εργασία τους. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν όχι μόνο να συλλέξουν πληροφορίες, αλλά και να προσεγγίσουν το θέμα βιωματικά, να προβληματιστούν και να διαμορφώσουν προσωπική άποψη. Το σενάριο σχετίζεται με την ύλη του μαθήματος της Φιλοσοφίας Γενικής Παιδείας της Β΄ Λυκείου<sup>2, 3</sup> και συγκεκριμένα με το 9ο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο: «Μιλώντας για τον πολιτισμό «και την 4η ενότητα «Άνθρωπος και φυσικό περιβάλλον». Ο βασικός στόχος, σύμφωνα με το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών για τη φιλοσοφία, είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές/τριες στοχαστικά τα ερωτήματα που προκύπτουν για τη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση και προπάντων να προσεγγίσουν κριτικά τις απαντήσεις που δόθηκαν κατά καιρούς σε αυτά. Να προβληματιστούν για το αν χρειάζεται αναπροσανατολισμός της φιλοσοφικής σκέψης και των αξιών μας σε ό,τι αφορά στη σχέση μας με τη φύση. Εκτός από τη φιλοσοφία, το σενάριο αξιοποίησε γνώσεις από την αρθρογραφία οικολογικών και φιλοσοφικών εντύπων, από το μάθημα των Θρησκευτικών, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, την Περιβαλλοντική Αγωγή και την Αισθητική Αγωγή. Η μελέτη όλων των πηγών οδήγησε τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν την κρισιμότητα του οικολογικού προβλήματος και να ενδιαφερθούν για την αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισής του.

## 2. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) χρησιμοποιούνται πλέον ευρύτατα, διαμορφώνοντας νέες τάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα βασικό εργαλείο των ΤΠΕ είναι το διαδίκτυο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ως πηγή πληροφορίας αλλά και ως μέσο δημοσίευσης. Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία προσφέρει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, παρέχει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα

---

1 Μπουραντά, Χ. (2011). *Το οικολογικό πρόβλημα: Εξ' απόψεως Κοινωνιολογίας του Χριστιανισμού*. Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Ποιμαντικής-Κοινωνικής Θεολογίας, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.

2 Βυρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β., Τουρνά, Χ. (2007). *Αρχές Φιλοσοφίας Β΄ Λυκείου, Γενικής Παιδείας, Βιβλίο του μαθητή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Έκδοτης ΙΤΥΕ Διόφαντος.

3 Βυρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β. Τουρνά, Χ. (2007). *Αρχές Φιλοσοφίας Β΄ Λυκείου, Βιβλίο του καθηγητή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.

πρόσβασης σε πληροφορίες, διεξαγωγής ερευνών, πειραματισμού και παρουσίασης των αποτελεσμάτων και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία.

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών των τελευταίων ετών καταδεικνύει την πολυσήμαντη θετική επίδραση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Όπως επισημαίνουν οι Jimoyiannis και Komis<sup>4</sup>, η χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη δύναται να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να προωθήσει την ενεργό, συνεργατική και δια βίου μάθηση και πρωτίστως να τους παρέχει ευκολότερη πρόσβαση στην πληροφορία, βοηθώντας τους παράλληλα να σκέφτονται και να επικοινωνούν με δημιουργικό τρόπο. Οι ΤΠΕ λειτουργούν ως αποτελεσματικό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης, όταν εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης, με την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, την ουσιαστική αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών με τη λειτουργική ενσωμάτωση των ΤΠΕ, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ανάπτυξη της ικανότητας του σχολείου για ενσωμάτωση αλλαγών και καινοτομιών.

Οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο γνώσης, έρευνας, συνεργατικής μάθησης και δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Φιλοσοφίας. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Φιλοσοφίας μπορεί να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία και την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών, ως προς την ευθύνη του σύγχρονου ανθρώπου στην οικολογική κρίση. Σε αυτό το θετικό πλαίσιο, η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση επιχειρεί να χρησιμοποιήσει δημιουργικά τις ΤΠΕ, δίνοντας έμφαση στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

### **3. Η δημιουργία ψηφιακού σεναρίου με την αξιοποίηση της «ιστοεξερεύνησης» - Το θεωρητικό πλαίσιο**

Η ιστοεξερεύνηση αποτελεί ένα είδος μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο προάγει την άντληση και την επεξεργασία πληροφοριών από πηγές στο διαδίκτυο. Η τεχνική της «Ιστοεξερεύνησης», όπως καθιερώθηκε στην ελληνική γλώσσα, αναπτύχθηκε το 1995 από τον Bernie Dodge ως μια μαθητοκεντρικά δομημένη δραστηριότητα<sup>5,6</sup>, προσανατολισμένη στην έρευνα, στην οποία όλες ή οι περισσότερες πληροφορίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες προέρχονται από κατευθυνόμενη αναζήτηση σε πηγές και δικτυακούς τόπους, που έχει επιλέξει και αξιολογήσει, όμως, από πριν ο εκπαιδευτικός.

Σκοπός της ιστοεξερεύνησης είναι να δραστηριοποιηθούν οι μαθητές/τριες υπέρ της διερεύνησης συγκεκριμένων ερωτημάτων ή ζητημάτων που αφορούν στο εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο. Λόγω, όμως, της πληθώρας των πληροφοριών που υπάρχουν στον παγκόσμιο ιστό, πολλές από τις οποίες είναι ακατάλληλες ή ανακριβείς για χρήση από παιδιά, οι ιστοεξερευνήσεις έχουν μετασχηματιστεί σε σενάρια κατευθυνόμενης διερεύνησης και επικεντρώνονται στην αναζήτηση/διερεύνηση πληροφοριών από

---

4 Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme, Teacher Development. *An international journal of teachers' professional development*, 11(2), pp. 149-173.

5 Allan, J. & Street, M. (2007). The quest for deeper learning: an investigation into the impact of a knowledge pooling WebQuest in primary initial teacher training. *British Journal of Educational Technology*, 38(6), pp. 1102-1112.

6 Tuan, L. T. (2011). Teaching reading through WebQuest. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), pp. 664-673.



συγκεκριμένες ιστοσελίδες, επιλεγμένες από τον-την εκπαιδευτικό. Τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε μια τέτοια περίπτωση μπορεί να είναι: εικόνες, βίντεο, κείμενα, βάσεις δεδομένων, ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, λεξικά και ιστοσελίδες ποικίλου περιεχομένου, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί έντυπο υλικό, όπως βιβλία, εφημερίδες ή και περιοδικά. Σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να χρησιμοποιείται δημιουργικά ο χρόνος των μαθητών/τριών, με την έρευνά τους να επικεντρώνεται περισσότερο στην αξιοποίηση των πληροφοριών παρά στην αναζήτησή τους<sup>7</sup>. Οι μαθητές/τριες, έτσι, μπορεί να παρακινηθούν, ώστε να διεισδύσουν πίσω από την τετριμμένη πληροφορία, να αναλύσουν, να συνθέσουν, να συγκρίνουν, να αντιπαραθέσουν και να στοχαστούν κριτικά, σχετικά με την πληροφορία που εντοπίζουν<sup>8</sup>.

Οι ιστοεξερευνήσεις αποτελούν ένα ηλεκτρονικό διδακτικό σενάριο, που αναπτύσσεται ως υπερμεσική παρουσίαση με υπερσυνδέσμους. Η δομή μιας Ιστοεξερεύνησης είναι:

- Σελίδα Μαθητή/τριας:
  - Εισαγωγή (Introduction): κεντρική ιδέα του σεναρίου.
  - Εργασία ή Αποστολή (Task): ορίζει την εργασία και το ρόλο των μαθητών/τριών.
  - Διαδικασία (Process): περιγράφει τον τρόπο εργασίας των μαθητών/τριών.
  - Αξιολόγηση (Evaluation): περιγράφει τον τρόπο αξιολόγησης των στόχων του μαθήματος και των δράσεων-έργων των μαθητών/τριών.
  - Συμπέρασμα (Conclusion): συνοψίζει, ανακεφαλαιώνει, προτείνει.
- Σελίδα Καθηγητή: οδηγίες για την εφαρμογή. Οι ιστοεξερευνήσεις διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό μαθημάτων, ορίζοντας τα συστατικά στοιχεία και τη δομή τους. Επίσης, οριοθετούν τη δραστηριότητα των μαθητών/τριών - συχνά ομαδική – με σκοπό να εστιάζουν στη χρήση της πληροφορίας παρά στην απλή αναζήτησή της.

Η τεχνική της ιστοεξερεύνησης συνδυάζει την τεχνολογία του διαδικτύου με τη συνεργατική μάθηση, την έρευνα μέσα από τη στοχευμένη αναζήτηση και την επίλυση προβλήματος και, επομένως, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη συνεργασία των μαθητών/τριών, γύρω από ένα κοινό σκοπό, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεσματικής αναζήτησης πληροφοριών και δεξιοτήτων αξιολόγησης πληροφοριών. Οι ιστοεξερευνήσεις προσφέρουν τη δυνατότητα για να εφαρμοστεί η συνεργατική/μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, να προωθηθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στην ανακάλυψη της γνώσης, χάρη στην παράλληλη αξιοποίηση του έντυπου και του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού, να εγκατασταθεί μια διαθεματική προσέγγιση των φιλοσοφικών προβλημάτων, ώστε να αξιοποιηθούν γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών/τριών και από άλλα γνωστικά αντικείμενα.

#### 4. Περιγραφή του ψηφιακού σεναρίου

Το ψηφιακό σενάριο: «Άνθρωπος και φυσικό περιβάλλον «είναι συμβατό με τους ειδικούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών της Φιλοσοφίας, που προσδιορίζουν αδρομερές

---

7 Dodge, B. (2001). Focus: Five Rules for Writing a Great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, 28(8), pp.6-9.

8 Γαβριλάκης, Κ. & Λιαράκου, Γ. (2012). *Η Ιστοεξερεύνηση. Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος επιμόρφωσης στις καινοτόμες μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

τις μαθησιακές επιδιώξεις της Β΄ τάξης Λυκείου. Σύμφωνα με αυτούς τους στόχους, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

- να προβληματιστούν σχετικά με την ανάγκη αλλαγής της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, να κατανοήσουν ότι ο σεβασμός του φαινομένου της ζωής και γενικότερα της φύσης βαθαίνει και πλουτίζει την κατάφαση του ανθρωπισμού.
- να ενδιαφερθούν για τα διάφορα οικολογικά ρεύματα, μετριοπαθή ή ριζοσπαστικά, και να διαμορφώσουν προσωπική άποψη για το θέμα.
- να προβληματιστούν σχετικά με το χαρακτήρα της οικολογικής κρίσης (ηθικό, πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό κ.ά. ) και με το κατά πόσο είναι εφικτή μια ριζική αλλαγή στη σχέση μας με τη φύση.
- να καταγράψουν τις αξίες και τις συμπεριφορές εκείνες, που υπηρετούν την οικολογική ευαισθησία.
- να αποκτήσουν επίγνωση των ατομικών και των συλλογικών ευθυνών για τα οικολογικά προβλήματα που ανακύπτουν σε τοπικό, αλλά και σε διεθνές επίπεδο.

Με βάση τους παιδαγωγικούς στόχους του ψηφιακού σεναρίου επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

- να αποκτήσουν την ικανότητα συνεργασίας στα πλαίσια μιας ομάδας και την εμπειρία στην κατανομή ρόλων και υποχρεώσεων.
- να εμπλακούν σε καταστάσεις που προάγουν την ενεργητική και αυτοδύναμη συμμετοχή τους στην επεξεργασία πληροφοριών.
- να προαγάγουν την αυτενέργεια και η κριτική σκέψη τους
- να καλλιεργήσουν την έκφραση και την ανταλλαγή ιδεών.
- να οδηγηθούν στην οικείωση του περιεχομένου φιλοσοφικών όρων και εννοιών αναγκαίων για την κατανόηση του οικολογικού προβλήματος μέσα από τα ερωτήματα που θέτει η φιλοσοφική σκέψη.
- να οδηγηθούν στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης, απέναντι στη φύση και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την υπεράσπισή της.

Η ανάθεση εργασιών σε συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές ηθικού προβληματισμού (π.χ. οικολογία) με αξιοποίηση γνώσεων και φιλοσοφικών παραθεμάτων μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς την κατεύθυνση της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας<sup>9</sup>. Επιπλέον, θεωρείται απαραίτητο να επισημανθεί ότι για την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, η δομή του σεναρίου λαμβάνει υπόψη τους τομείς της ταξινομίας του Bloom και των συνεργατών του, δηλαδή τον γνωστικό τομέα (συνειδητοποίηση, γνώση του περιβάλλοντος), το συναισθηματικό (στάσεις και αξίες για την προστασία του περιβάλλοντος) και τον ψυχοκινητικό (δεξιότητες) με επέκταση στο συμμετοχικό τομέα<sup>10</sup>.

Το σενάριο βασίστηκε στις αρχές της διερευνητικής - ανακαλυπτικής μεθόδου<sup>11</sup> και στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, όπου η μάθηση αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της συμμετοχής, της επικοινωνίας και της

---

9 ΦΕΚ: ΕΞ – 168785 – (2017). *Οδηγίες για τη Διδασκάλια των Φιλολογιών Μαθημάτων στις Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017 – 2018.*

10 Bloom, B. Englehart, M., Hill, W., Furst, E. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook: 1 Cognitive domain.* New York: Longman Green.

11 Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery.* *Harvard Educational Review*, 31(1).

αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών σε ομάδες<sup>12</sup>. Οι μαθητές/τριες αναζήτησαν, επέλεξαν, αξιολόγησαν τις πληροφορίες, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των ΤΠΕ, συνεργάστηκαν και ενεπλάκησαν ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης. Ιδιαίτερη σημασία είχε το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες διαχειρίστηκαν την πληροφορία ευαισθητοποιούμενοι στα μηνύματα του περιβάλλοντος και έγιναν ερευνητές. Η συνεργατική και βιωματική προσέγγιση υλοποιήθηκε μέσα από την εργασία σε ομάδες και την ανάληψη ρόλων από τους/τις μαθητές/τριες, που τους έδωσε προσωπικό νόημα στην αναζήτηση της γνώσης και βιωματικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση αυτής. Ο εκπαιδευτικός καθοδήγησε τους μαθητές/τριες στην αναζήτηση πληροφοριών και στη χρήση των εργαλείων των ΤΠΕ και βοήθησε στην επίλυση τυχόν αποριών τους. Κατεύθυνε και ενθάρρυνε τους/τις μαθητές/τριες και εξελίχθηκε, έτσι, σε συνεργάτη της μαθησιακής εμπειρίας και σε συντονιστή της σχολικής εργασίας. Ο διδάσκων σχημάτισε ομάδες μαθητών/τριών, σύμφωνα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, η σύσταση των οποίων θα έμεινε σταθερή καθ' όλη τη διδακτική αυτή παρέμβαση. Επίσης, δημιούργησε φύλλα εργασίας και φάκελο στην επιφάνεια εργασίας των υπολογιστών, με αρχεία που θα περιέχουν τα φύλλα εργασίας και τις ιστοσελίδες, βάσει των οποίων δραστηριοποιήθηκαν οι ομάδες. Τέλος, ο διδάσκων, λειτούργησε καθοδηγητικά στην πορεία της διδακτικής διαδικασίας, ώστε οι μαθητές/τριες να ολοκληρώσουν σε συγκεκριμένο χρόνο την προσπάθειά τους.

## 5. Οι φάσεις του ψηφιακού σεναρίου

Στην πρώτη φάση της ανίχνευσης γνώσεων και της ευαισθητοποίησης (1η και 2η διδακτική ώρα), οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε τρεις ομάδες (οι δύο ομάδες αποτελούνταν από 3 μαθητές/τριες και η 3η ομάδα από 2 μαθητές/τριες), μετέβησαν στη σχολική ειδική αίθουσα παρουσιάσεων και πήραν τη θέση τους, με τη βασική προϋπόθεση ότι θα εναλλάσσονταν στη χρήση του υπολογιστή. Ορίστηκε, επίσης, ο συντονιστής της ομάδας. Ο καθηγητής εξήγησε τον σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας και επισήμανε ότι ο ρόλος του θα είναι συντονιστικός και υποστηρικτικός.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η ανίχνευση γνώσεων των μαθητών/τριών για το μελετώμενο θέμα, η ευαισθητοποίηση και η ανάθεση εργασιών. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να ανοίξουν τον φάκελο «Φύλλα Εργασίας», κατόπιν το 1ο φύλλο εργασίας, το οποίο είναι κοινό και για τις τρεις ομάδες μαθητών/τριών, και μετέπειτα παρακολούθησαν με βιντεοπροβολέα, τηλεόραση και υπολογιστή το βίντεο της Εκπαιδευτικής τηλεόρασης με τίτλο: «Το ρολόι της καταστροφής» (διάρκειας 18:27'). Ακολούθως, κλήθηκαν να απαντήσουν στον επεξεργαστή κειμένου σε συγκεκριμένο ερώτημα. Το σχετικό, 1ο φύλλο εργασίας ακολουθεί:

- Επισκεφτείτε την ηλεκτρονική ιστοσελίδα:
  - ο <http://www.edutv.gr/index.php/perivalon-2/to-roloi-tis-katastrofis>

Μετά από όσα παρακολουθήσατε για την οικολογική κρίση που αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία, να απαντήσετε στον επεξεργαστή κειμένου στο παρακάτω ερώτημα: «Είναι αρκετό να ληφθούν μόνο πρακτικά μέτρα αντιμετώπισης του προβλήματος ή έχουμε ανάγκη από μια νέα φιλοσοφία και από νέες αξίες τόσο στις σχέσεις ανθρώπου και φύσης όσο και στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων;».

---

12 Vygotsky L. (2008). *Γλώσσα και Σκέψη*. Αθήνα: Γνώση.

Στο εργαστήριο πληροφορικής, τη δεύτερη διδακτική ώρα, η οποία είναι συνεχόμενη με την πρώτη, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να επισκεφτούν τις συγκεκριμένες ιστοσελίδες που τους δόθηκαν σε κάθε φύλλο εργασίας το οποίο ήταν ξεχωριστό για κάθε ομάδα. Συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα άνοιξε το 2ο φύλλο εργασίας» και με βάση τις πληροφορίες που συνέλεξε από το διαδίκτυο επεκτάθηκε διαθεματικά στα περιβαλλοντικά προβλήματα, που απασχολούν τον πλανήτη μας. Η δεύτερη ομάδα άνοιξε το 3ο φύλλο εργασίας και το άρθρο «Βαθιά Οικολογία και Βιώσιμη Ανάπτυξη: οι εγγενείς ηθικές αξίες στη Βαθιά Οικολογία και τη Θεωρία της Βιώσιμης Ανάπτυξης με ειδική αναφορά στον Arne Naess «της Αλέξας Τσερώνη και απάντησε σε προβληματισμούς που θέτει η οικολογική ηθική για τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον. Η τρίτη ομάδα, που ασχολήθηκε με το 4ο φύλλο εργασίας, επεξεργάστηκε τις σχετικές πληροφορίες, που τους παρέχονταν από τις ιστοσελίδες που επισκέφθηκαν, και με διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα των Θρησκευτικών, κατέγραψαν στον επεξεργαστή κειμένου τη θέση της Ορθόδοξης Εκκλησίας για την οικολογική κρίση. Συγκεκριμένα, οι διδακτικές κατευθύνσεις του 2ου φύλλου εργασίας ήταν οι παρακάτω:

- Επισκεφτείτε τις ηλεκτρονικές ιστοσελίδες:
  - ο [https://el.wikipedia.org/wiki/Περιβαλλοντικά\\_προβλήματα](https://el.wikipedia.org/wiki/Περιβαλλοντικά_προβλήματα)
  - ο [http://dide.ait.sch.gr/perivallon/neos\\_fakellos/per-provlimata.htm](http://dide.ait.sch.gr/perivallon/neos_fakellos/per-provlimata.htm)
- Στη συνέχεια, με βάση τις πληροφορίες για τα παρακάτω οικολογικά προβλήματα, να συντάξετε στον επεξεργαστή κειμένου:
  - α) μία σύντομη περιγραφή για το καθένα από τα παρακάτω:
    - ο Φαινόμενο του θερμοκηπίου - κλιματική αλλαγή
    - ο Τρύπα του όζοντος
    - ο Ατμοσφαιρική ρύπανση
    - ο Ρύπανση και έλλειψη νερού
    - ο Απόβλητα-χημικοί κίνδυνοι
    - ο Υπερεκμετάλλευση φυσικών πηγών
    - ο Ελάττωση της Βιοποικιλότητας
    - ο Καταστροφή δασών.
  - και β) να αναφέρετε ποιες οργανωμένες προσπάθειες έγιναν για την περιβαλλοντική προστασία σε παγκόσμιο επίπεδο για την αντιμετώπιση των οικολογικών προβλημάτων.

Το 3ο φύλλο εργασίας (2η ομάδα) περιείχε τις παρακάτω διδακτικές ενέργειες:

- Αφού επισκεφτείτε την ηλεκτρονική ιστοσελίδα:
  - ο [http://www.filosofia.gr/thematafilosofias.php?subaction=showcomments&id=1118319038&archive=&start\\_from=&ucat=1&&page\\_num=4](http://www.filosofia.gr/thematafilosofias.php?subaction=showcomments&id=1118319038&archive=&start_from=&ucat=1&&page_num=4)  
να απαντήσετε στον επεξεργαστή κειμένου στο παρακάτω ερώτημα: «Θεωρείτε προϋπόθεση της οικολογικής ηθικής την αμφισβήτηση του ανθρωποκεντρικού κοσμοειδώλου και γιατί;».
  - Αφού επισκεφτείτε τις ηλεκτρονικές ιστοσελίδες :
    - ο [http://www.filosofia.gr/thematafilosofias.php?subaction=showcomments&id=1118319038&archive=&start\\_from=&ucat=1&&page\\_num=1](http://www.filosofia.gr/thematafilosofias.php?subaction=showcomments&id=1118319038&archive=&start_from=&ucat=1&&page_num=1)
    - ο [http://www.filosofia.gr/thematafilosofias.php?subaction=showcomments&id=1118319038&archive=&start\\_from=&ucat=1&&page\\_num=5](http://www.filosofia.gr/thematafilosofias.php?subaction=showcomments&id=1118319038&archive=&start_from=&ucat=1&&page_num=5)  
να απαντήσετε στον επεξεργαστή κειμένου στο παρακάτω ερώτημα: «Ποιοι ηθικοί

περιορισμοί επιβάλλονται στους ανθρώπους από τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι οι ίδιοι δεν αποτελούν παρά μόνο ένα τμήμα της βιόσφαιρας που περιλαμβάνει επιπλέον μη ανθρώπινα όντα;».

Στο 4ο φύλλο εργασίας (3η ομάδα) υπήρχε η παρακάτω δραστηριότητα:

- Αφού επισκεφτείτε την ηλεκτρονική διεύθυνση:
    - ο <http://www.mospat.ru/gr/documents/social-concepts/xiii> 4 (συγκεκριμένα: XIII. 2, 3, 4, 5)
- να παρουσιάσετε συνοπτικά τη θέση της Ορθόδοξης Εκκλησίας για την οικολογική κρίση.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης (3η και 4η διδακτική ώρα, οι οποίες ήταν συνεχόμενες), οι μαθητές/τριες μετέβησαν και πάλι στο σχολικό εργαστήριο Πληροφορικής, όπου κάθε ομάδα επεξεργάστηκε το δικό της φύλλο εργασίας. Συγκεκριμένα, την 3η διδακτική ώρα, η 1η ομάδα μελέτησε το 5ο φύλλο εργασίας, η 2η ομάδα το 6ο φύλλο εργασίας και η 3η ομάδα το 7ο φύλλο εργασίας. Οι μαθητές/τριες επισκέφθηκαν τις προτεινόμενες ηλεκτρονικές ιστοσελίδες, επεξεργάστηκαν τις πληροφορίες και κατέγραψαν στον επεξεργαστή κειμένου τα βασικά ρεύματα της οικολογικής σκέψης, τον κώδικα αξιών της περιβαλλοντικής ηθικής, τη διάκριση των δύο μορφών περιβαλλοντισμού, καθώς και τις αρχές της βαθιάς οικολογίας, σύμφωνα με το Νορβηγό φιλόσοφο Arne Naes.

Πιο αναλυτικά, στο 5ο φύλλο εργασίας η σχετική δραστηριότητα ήταν η παρακάτω:

- Επισκεφτείτε την ηλεκτρονική διεύθυνση:
    - ο [http://manosbee.blogspot.com/2009/10/blog-post\\_5625.html](http://manosbee.blogspot.com/2009/10/blog-post_5625.html)
- και στη συνέχεια να παρουσιάσετε στον επεξεργαστή κειμένου τα βασικά ρεύματα της οικολογικής σκέψης, κάνοντας μια σύντομη αναφορά στο καθένα από αυτά.

Το 6ο φύλλο εργασίας περιείχε την εξής διδακτική ενέργεια:

- Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα:
    - ο <https://youtu.be/WfGMYdalCIU>
- και παρακολουθήστε το video animation (κινούμενες εικόνες) που περιγράφει σε 3:36' λεπτά της ώρας την πραγματική σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, να επιχειρήσετε να περιγράψετε, εν συντομία, τον κώδικα αξιών μιας περιβαλλοντικής ηθικής.

Η αντίστοιχη δραστηριότητα, στο 7ο φύλλο εργασίας, ήταν η παρακάτω:

- Επισκεφτείτε την ηλεκτρονική διεύθυνση:
    - ο <http://oikosofia.blogspot.com/2009/06/rne-naess.html>
- και κατόπιν να παρουσιάσετε στον επεξεργαστή κειμένου, συνοπτικά, τη διάκριση των δύο μορφών περιβαλλοντισμού (βαθιά οικολογία και ρηχή οικολογία), καθώς και τις αρχές της βαθιάς οικολογίας, σύμφωνα με τον Νορβηγό φιλόσοφο Arne Naes.

Στην 4η διδακτική ώρα, όλες οι ομάδες επεξεργάστηκαν το κοινό 8ο φύλλο εργασίας, με διαθεματική προσέγγιση στην Αισθητική Αγωγή. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες, μέσα από μια σειρά εικόνων και τραγουδιών (καλλιτεχνικής δημιουργίας με βίντεο), έφεραν στο φως ποικίλες όψεις του αισθητικού φαινομένου στη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον. Ακολουθεί το 8ο φύλλο εργασίας:

- Γράψτε «εικόνες φύσης «στο Google και αφού παρατηρήσετε α) εικόνες που δείχνουν την ομορφιά και το μεγαλείο της φύσης και β) εικόνες που δείχνουν τη σημερινή

οικολογική καταστροφή του πλανήτη μας, επιλέξτε τις 10 καλύτερες εικόνες που σας εντυπωσίασαν, ιδιαίτερα, και εξηγήστε τους λόγους της επιλογής σας.

- Βρείτε στο youtube τα παρακάτω τέσσερα τραγούδια για το περιβάλλον, και αφού τα ακούσετε, επιλέξτε αυτό που σας εντυπωσίασε περισσότερο και εξηγήστε τους λόγους:
  - ο Ένα τραγούδι για το περιβάλλον-Πασχάλης Τόνιος (συνθέτης και τραγουδιστής: Πασχάλης Τόνιος, διάρκεια 3:29').
  - ο Το τραγούδι για το περιβάλλον σε μουσική –στίχους Στέφανου Βαρελά (διάρκεια 3:07').
  - ο Αν θα μπορούσα τον κόσμο να άλλαζα-Φίλιππος Πλιάτσικας (Συνθέτης, Στιχουργός: Φίλιππος Πλιάτσικας, διάρκεια 4:42').
  - ο Ήλιος Θεός, ερμηνεία του Βασίλη Σκουλά (Μουσική/Στίχοι: Νικολούδης Μιχάλης/ Μίτσος Πάρης, διάρκεια 3:01').

Την 5η διδακτική ώρα (τρίτη φάση) οι μαθητές/τριες και πάλι στο εργαστήριο Πληροφορικής μελέτησαν το 9ο φύλλο εργασίας, το οποίο είναι κοινό για όλες τις ομάδες. Στη συνέχεια παρακολούθησαν ένα βίντεο με την ομιλία ενός 12χρονου κοριτσιού στη διεθνή διάσκεψη για το περιβάλλον στο Ρίο Ντε Τζανέιρο (1992) και κλήθηκαν να απαντήσουν στον επεξεργαστή κειμένου σε μια βιωματική ερώτηση που τους δόθηκε. Ακολουθεί το 9ο φύλλο εργασίας:

- Πλοηγηθείτε στην ηλεκτρονική ιστοσελίδα :
  - ο [http://dipe.pie.sch.gr/ypperpi/ekpraidetytika\\_videos.htm](http://dipe.pie.sch.gr/ypperpi/ekpraidetytika_videos.htm) και παρακολουθείστε το βίντεο (διάρκειας 7:14') με την ομιλία ενός 12χρονου κοριτσιού στη διεθνή διάσκεψη για το περιβάλλον στο Ρίο Ντε Τζανέιρο (1992).
- Υποθέστε ότι σας δίνεται η ευκαιρία να μιλήσετε και εσείς σ' ένα τέτοιο διεθνές συνέδριο για το περιβάλλον. Τι προτάσεις θα είχατε να κάνετε για την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης που απειλεί τον πλανήτη μας;

Μετά την πραγματοποίηση του σεναρίου στο εργαστήριο της Πληροφορικής, στην τέταρτη φάση (6η διδακτική ώρα), οι μαθητές/τριες μετέβησαν στην ειδική αίθουσα παρουσιάσεων του σχολείου (η οποία είναι πλήρως εξοπλισμένη). Εκεί έκαναν μια συνολική παρουσίαση της εργασίας τους, με τη χρήση λογισμικού παρουσιάσεων, βιντεοπροβολέα, ηλεκτρονικού υπολογιστή και μικροφώνου, απαντώντας και στο κοινό 10ο φύλλο εργασίας, το οποίο είχε την παρακάτω δομή:

- Με βάση τα στοιχεία που συλλέξατε από τα προηγούμενα φύλλα εργασίας:
  - ο η 1η ΟΜΑΔΑ: 1, 2, 5, 8, 9, 10
  - ο η 2η ΟΜΑΔΑ: 1, 3, 6, 8, 9, 10
  - ο η 3η ΟΜΑΔΑ: 1, 4, 7, 8, 9, 10που αντιστοιχούν στις ομάδες σας, συνθέστε μια παρουσίαση για την τάξη σας, με γενικό θέμα: «Οικολογική κρίση και μελλοντική επιβίωση των ανθρώπων στη Γη. Οι βασικές τάσεις σε σχέση με αυτό το πρόβλημα. Μέτρα αντιμετώπισης του προβλήματος: μια νέα φιλοσοφία, νέες αξίες τόσο στις σχέσεις άνθρωπου-φύσης όσο και στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων».
- Η παρουσίαση θα γίνει με τη χρήση λογισμικού παρουσιάσεων, βιντεοπροβολέα, ηλεκτρονικού υπολογιστή και μικροφώνου στην ειδική αίθουσα του σχολείου, σε μία διδακτική ώρα.

Στο τέλος της 6ης διδακτικής ώρας, οι μαθητές/τριες παρέδωσαν στο καθηγητή



τα αρχεία που συνέθεσαν σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Ας σημειωθεί ότι η όλη διδακτική παρέμβαση δημιούργησε κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες για την δημοσίευση των αποτελεσμάτων της εργασίας τους και στην ιστοσελίδα του σχολείου. Γενικά, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές/τριες ανατροφοδοτήθηκαν στην προσπάθειά τους και είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν για τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία.

## 6. Τελική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση έγινε: α) για κάθε μαθητή/τρια ατομικά, λαμβάνοντας υπόψη τη συμμετοχή του στη διαδικασία αναζήτησης υλικού από τις πηγές, αλλά και την προσωπική του συμμετοχή στην παρουσίαση των εργασιών και β) σε αναφορά με την επιτυχία των διδακτικών στόχων. Γενικά, αξιολογήθηκε ο τρόπος λειτουργίας της ομάδας μέσα σε συνεργατικά πλαίσια καθώς και η επάρκεια της παρουσίασης κάθε θέματος, ανά ομάδα, όπως και η συνολική παρουσίαση της εργασίας στο τέλος της 6ης διδακτικής ώρας. Επιπλέον, άλλες πτυχές και κριτήρια της αξιολόγησης αποτέλεσαν: α) η ικανότητα τεκμηρίωσης των συμπερασμάτων, β) η δημοσίευση της εργασίας στη σχολική ή τοπική εφημερίδα ή στην ιστοσελίδα του σχολείου, γ) η οργάνωση των επιχειρημάτων, η ποιότητα των ιδεών και η τεκμηρίωση των απόψεων, δ) η συνοχή κατά τη διατύπωση των σκέψεων των μαθητών/τριών, ε) το αισθητικό αποτέλεσμα και στ) η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Σαφώς, η διαδικασία της αξιολόγησης επιτρέπει τον αναστοχασμό τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους/στις μαθητές/τριες για τον βαθμό συμμετοχής τους στη μαθησιακή κοινότητα. Στόχος είναι να επισημανθούν προβλήματα και να επιχειρηθούν βελτιωτικές αλλαγές, κατά τον σχεδιασμό και εφαρμογή επόμενου σεναρίου στο εργαστήριο. Η αξιολόγηση έγινε και με τη σύνταξη ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών σε συνάρτηση με τους αρχικούς στόχους, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα κριτήρια. Το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας έδειξε ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών ανταποκρίθηκε με επιτυχία στους προαναφερθέντες τιθέμενους στόχους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β., Τουρνά, Χ. (2007). *Αρχές Φιλοσοφίας Β' Λυκείου, Γενικής Παιδείας, Βιβλίο του μαθητή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Έκδοτης ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β. Τουρνά, Χ. (2007). *Αρχές Φιλοσοφίας Β' Λυκείου, Βιβλίο του καθηγητή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- Γαβριλάκης, Κ. & Λιαράκου, Γ. (2012). *Η Ιστοεξερεύνηση. Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος επιμόρφωσης στις καινοτόμες μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπουραντά, Χ. (2011). *Το οικολογικό πρόβλημα: Εξ' απόψεως Κοινωνιολογίας του Χριστιανισμού*. Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Ποιμαντικής-Κοινωνικής Θεολογίας, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.

Vygotsky L. (2008). *Γλώσσα και Σκέψη*. Αθήνα: Γνώση.  
ΦΕΚ: ΕΞ – 168785 – (2017). *Οδηγίες για τη Διδασκάλα των Φιλολογιών Μαθημάτων στις Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017 – 2018*.

### Ξενόγλωσση

- Allan, J. & Street, M. (2007). The quest for deeper learning: an investigation into the impact of a knowledge pooling WebQuest in primary initial teacher training. *British Journal of Educational Technology*, 38(6), pp. 1102-1112.
- Bloom, B. Englehart, M., Hill, W., Furst, E. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook: 1 Cognitive domain*. New York: Longman Green.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), pp. 21-32.
- Dodge, B. (2001). Focus: Five Rules for Writing a Great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, 28(8), pp.6-9.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme, *Teacher Development. An international journal of teachers' professional development*, 11(2), pp. 149-173.
- Tuan, L. T. (2011). Teaching reading through WebQuest. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), pp. 664-673.

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Ζέλος Ιωάννης** του Λεωνίδα είναι πτυχιούχος της Θεολογικής Σχολής Αθηνών (Τμήμα Θεολογικό). Είναι κάτοχος του Πιστοποιητικού Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και στον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ) της ΑΣΠΑΙΤΕ, όπως, επίσης, και Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Σήμερα υπηρετεί ως Διευθυντής στο Γενικό Λύκειο Ματαράγκας Αργινίου. **Στοιχεία επικοινωνίας:** leonidasz@sch.gr.

## **Ζητήματα διδακτικής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Άνθρωποι και οικοσυστήματα**

*Ζέλος Ιωάννης*

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία προτείνεται μια προσέγγιση για τη διδασκαλία εννοιών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μέσω της χρήσης και αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Η προσέγγιση αφορά στη διδασκαλία της έννοιας του οικοσυστήματος σε μαθητές/τριες της Β΄ τάξης Γυμνασίου, με ένα διδακτικό σενάριο που έχει τίτλο «Άνθρωποι και οικοσυστήματα». Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο βασίζεται στην ανακαλυπτική προσέγγιση και δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να ασκηθούν σε μεθόδους έρευνας για θέματα που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον. Οι διαλαμβανόμενες δραστηριότητες αξιοποιούν τις μηχανές αναζήτησης πληροφοριών του διαδικτύου, διάφορα εποικοδομιστικά λογισμικά αλλά και την εφαρμογή οπτικοποίησης Google Earth.

**Λέξεις- κλειδιά:** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οικοσυστήματα, ανακαλυπτική μάθηση, ΤΠΕ

### **Teaching issues in Environmental Education: People and Ecosystems**

#### **Abstract**

This paper proposes an approach to teaching the concepts of Environmental Education through the use and utilization of Information and Communication Technologies (ICT). The approach is to teach the concept of the ecosystem to Second Grade students, with a teaching scenario entitled “People and Ecosystems”. It also proposes an instructional approach based on the discovery approach that enables students to practice their research on environmental issues through activities involving the use of various Internet search engines and the Google earth application.

**Keywords:** Environmental Education, ecosystems, discovery learning, ICT.

#### **1. Εισαγωγή - Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), η οποία χαρακτηρίζει την εποχή μας, επηρεάζει σημαντικά τα κοινωνικά δεδομένα και διαμορφώνει νέες τάσεις στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Τα οφέλη από την υιοθέτηση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι πολλά, αφού οι ΤΠΕ συμβάλλουν στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση, καλύπτοντας έτσι στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης<sup>1</sup>.

---

1 Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν στη διεπιστημονικότητα, την επικοινωνία, την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για τα τοπικά και παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα. Ειδικότερα, η διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ δύναται να συνεισφέρει ουσιαστικά, ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν πρόσβαση στην πληροφορία, στην περιβαλλοντική γνώση και στην ανάλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων<sup>2</sup>. Η επίδραση των ΤΠΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι σημαντική, γιατί οι μαθητές/τριες δραστηριοποιούνται περισσότερο και εμπλέκονται πιο ενεργά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ενώ η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων διευκολύνει και επεκτείνει τις δυνατότητες για εμπειρική έρευνα μέσα στην τάξη και στο πεδίο. Η ψηφιακή τεχνολογία δεν περιορίζεται, απλώς, στον πληροφορικό αλφαριθμητισμό, αλλά παρέχει δυναμικά εργαλεία και εφαρμογές στήριξης, ενίσχυσης, καθώς και εμπλουτισμού της διδασκαλίας και της μάθησης<sup>3</sup>.

Για παράδειγμα, το λογισμικό Google Earth είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την κατανόηση του περιβάλλοντος αλλά και λήψης αποφάσεων για το περιβάλλον. Αποτελεί μια σχετικά νέα τεχνολογία που δείχνει πώς οι άνθρωποι μπορούν να αλληλοεπιδράσουν, αξιοποιώντας αεροφωτογραφίες και δορυφορικές φωτογραφίες. Πολλοί επιστήμονες χρησιμοποιούν το Google Earth για τη μελέτη δεδομένων που αφορούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως η διασπορά του θαλάσσιου πάγου αλλά και η μελέτη τοπικών καιρικών φαινομένων<sup>4</sup>. Το λογισμικό αυτό παρέχει δορυφορικές εικόνες μεγάλης ευκρίνειας για όλη τη γη. Οι εικόνες αυτές συνδυάζονται με χάρτες και διάφορες άλλες πληροφορίες. Ο χρήστης μπορεί να προηγηθεί σε όλο τον πλανήτη και να επιλέξει το ύψος από το οποίο θα κάνει την πλοήγηση αυτή. Το λογισμικό Google Earth μπορεί να συνδυαστεί με το λογισμικό Google Maps (<http://maps.google.com/>), ώστε να συνδεθούν δορυφορικές εικόνες με διάφορων ειδών αλληλεπιδραστικούς χάρτες.

Τα λογισμικά γενικής χρήσης (π.χ. επεξεργαστής κειμένου, λογιστικό φύλλο, λογισμικό παρουσίασης) αξιοποιούνται από τους εκπαιδευόμενους για να καταγράψουν πληροφορίες ή να συνθέσουν κείμενα, να επεξεργαστούν δεδομένα και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους. Ο Επεξεργαστής Κειμένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή, τροποποίηση, σελιδοποίηση και επικοινωνία κειμένων σε ψηφιακή μορφή, ενώ ευνοεί και την πολυτροπικότητα (δυνατότητα να ενσωματώνονται διαφορετικές μορφές, π.χ. εικόνες). Οι μαθητές/τριες μπορούν να το αξιοποιήσουν για τη δημιουργία ερωτηματολογίων, για την καταγραφή των συμπερασμάτων και των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους αλλά και για την παρουσίαση της εργασίας τους. Επιπλέον, οι σημερινοί μαθητές/τριες είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με το διαδίκτυο και συμμετέχουν με ενθουσιασμό στη μαθησιακή διαδικασία, αφού βρίσκουν ιδιαίτερα ελκυστικό αυτό το μαθησιακό πλαίσιο, επιτυγχάνοντας έτσι υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα<sup>5</sup>. Αυτό δίνει

---

2 Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

3 Τζιμογιάννης, Α. (2001). Στάσεις και απόψεις καθηγητών Πληροφορικής σχετικά με τη διδασκαλία του αντικείμενου στο Ενιαίο Λύκειο. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Διδακτική των Μαθηματικών & Πληροφορική στην Εκπαίδευση»*. Θεσσαλονίκη.

4 Bodzin, A. M. (2008). Integrating Instructional Technologies in a Local Watershed Investigation With Urban Elementary Learners. *The Journal of Environmental Education*, 39(2).

5 Bruce, B. (2008). Learning at the Border: How Young People Use New Media for Community Action and

την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν σχέδια εργασίας προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αξιοποιώντας το διαδίκτυο. Σαφώς, οι ΤΠΕ πέρα από τη μάθηση και τη διδασκαλία μπορούν να διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος πλέον μπορεί να αξιοποιήσει τις ΤΠΕ ως «γνωστικό και διερευνητικό εργαλείο (αλληλεπιδραστικά πολυμέσα, προσομοιώσεις, εκπαιδευτικά παιχνίδια), ως εποπτικό μέσο, ως εργαλείο επικοινωνίας (επικοινωνία με διάφορους φορείς, μεταξύ μαθητών/τριών, ψηφιακές βιβλιοθήκες), ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών (on Line βάσεις δεδομένων) και ως εργαλείο τεχνολογικού αλφαριθμητισμού»<sup>6</sup>.

## 2. Γενικά για το Σενάριο

Στο παρόν σενάριο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να προχωρήσουν σε μια βαθύτερη γνωριμία με τη δομή και τη λειτουργία των διαφόρων τύπων των οικοσυστημάτων, καθώς και των περιβαλλοντικών επιπτώσεων που επιφέρει η αλόγιστη ανθρώπινη δραστηριότητα γενικότερα. Οι μαθητές/τριες μέσα από τις δραστηριότητες, που παρατίθενται, εμπλουτίζουν προοδευτικά τις γνώσεις τους γύρω από το θέμα, ενώ παράλληλα εξασκούνται στο να χρησιμοποιούν λογισμικά εννοιολογικών χαρτών, να χρησιμοποιούν το Google Earth για τη μελέτη δεδομένων που αφορούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα, να πλοηγούνται στο διαδίκτυο και να αντλούν συγκεκριμένες πληροφορίες, τις οποίες, στη συνέχεια, κατηγοριοποιούν και τις μετασχηματίζουν σε κείμενο. Παράλληλα, τα παιδιά, μαθαίνουν να χειρίζονται ηλεκτρονικούς χάρτες και να εξάγουν χρήσιμες πληροφορίες από αυτούς και να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να αποκτήσουν πρόσβαση στην περιβαλλοντική γνώση. Η αξιοποίηση του διαδικτύου, ως εργαλείου μάθησης, στηρίζεται στην θεωρία του εποικοδομητισμού. Οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση σε άπειρες πληροφορίες τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν κατά τη μελέτη ενός ζητήματος, είτε σε ατομικό είτε σε συνεργατικό επίπεδο, επικοινωνούν με άλλους μαθητές/τριες και ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες. Επιπλέον, παρουσιάζουν και δημοσιοποιούν τα αποτελέσματα των εργασιών τους<sup>7</sup>, εργαζόμενοι πάντοτε με τους δικούς τους ρυθμούς και το προσωπικό τους στυλ.

Η χρήση των ΤΠΕ οδηγεί σε ένα ολιστικό μοντέλο μάθησης, κατά το οποίο δεν απομονώνεται η μάθηση από το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα<sup>8</sup>. Επομένως, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει θετικές επιπτώσεις στον τρόπο οικοδόμησης της γνώσης, στο περιεχόμενο διδασκαλίας, στη σχέση δασκάλου-μαθητή και στη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τις ΤΠΕ και τις δυνατότητες που μπορούν να τους προσφέρουν. Κατακτούν σε ικανοποιητικό βαθμό τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, σύμφωνα με το γνωστικό αντικείμενο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Κατακτούν στόχους

---

Personal Growth. In Ch. Angeli & N. Valanides (Eds.), *Proceedings of the 6th Panhellenic Conference with International Participation: ICT in Education* (pp. 3-10). Cyprus, 25-28 September 2008.

6 Τασσιόδης, Π., Χατζημιχαήλ, Μ. & Αντωνίου, Π. (2010). Το WebQuest ως Εργαλείο Μάθησης στην Περιβαλλοντική Αγωγή: Διδακτική Πρόταση: «Προβλήματα του Περιβάλλοντος». *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.* Γιάννενα, 26-28/11/2010.

7 Ayala, J. (2009). Blended Learning as a New Approach to Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 45(2), pp. 277-288.

8 Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας-Ολική Προσέγγιση Τόμος Α'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

που σχετίζονται με την ικανότητα χρήσης των ΤΠΕ, δηλαδή αποκτούν μιας μορφής τεχνολογικό εγγραμματισμό<sup>9</sup>.

Ένας από τους βασικούς στόχους της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η αλλαγή στάσης απέναντι στο περιβάλλον και ειδικότερα απέναντι στα οικοσυστήματα. Βασική προϋπόθεση είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες ποια είναι, και από τι κινδυνεύουν, έτσι ώστε να αλλάξει η συμπεριφορά τους σε σχέση με αυτά. Για αυτό τον λόγο, είναι απαραίτητη η θεωρητική προσέγγιση με όσο το δυνατόν αυξημένη την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών. Με τις ΤΠΕ η εμπλοκή των μαθητών/τριών είναι άμεση. Αναζητούν πληροφορίες, επιλέγουν, διαμορφώνουν κείμενα, εκφράζονται χωρίς να αισθάνονται άβολα, έχοντας έντονη την αίσθηση της δημιουργίας. Ειδικά, στο παρόν ψηφιακό σενάριο οι μαθητές/τριες καλούνται να ασκηθούν στον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται, εργάζονται και λύνουν τα προβλήματα οι επιστήμονες, ακολουθώντας τα βήματα της επιστημονικής μεθόδου.

Μέσα στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θέτει τρεις βασικούς σκοπούς: περιβαλλοντικούς, εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς. Με βάση τους σκοπούς αυτούς, προσεγγίζει τα θέματά της με διεπιστημονικό τρόπο, χρησιμοποιεί πολλά επίπεδα πληροφορίας, με αποτέλεσμα τη μάθηση δομών και εννοιών, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών αλλά και τη διαμόρφωση της συνείδησής τους<sup>10</sup>. Ο βασικός σκοπός του σεναρίου είναι να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες ενδιαφέρον και γνώσεις για τα οικοσυστήματα. Επίσης, να κατανοήσουν τις απειλές που αντιμετωπίζουν και να διαμορφώσουν θετικές στάσεις σε κάθε προσπάθεια που αποβλέπει στην προστασία τους. Επιπλέον, να υποστηρίζουν αξίες που συμβαδίζουν με την οικοδόμηση της αειφόρου ανάπτυξης. Τέλος, να ενθαρρυνθούν στη λήψη αποφάσεων και στον σχεδιασμό προτάσεων, για την προστασία και τη διατήρηση των οικοσυστημάτων, σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας.

Το ψηφιακό αυτό σενάριο εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και έχει άμεση σχέση με το μάθημα της Γεωγραφίας, της Βιολογίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθώς και της Γλώσσας. Ειδικότερος σκοπός του σεναρίου είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την έννοια του οικοσυστήματος και να γνωρίσουν τα σημαντικότερα οικοσυστήματα της Ελλάδας. Οι γνωστικοί στόχοι είναι οι εξής. Οι μαθητές/τριες:

- Να γνωρίσουν την έννοια του οικοσυστήματος.
- Να εντοπίζουν στον χάρτη τα μεγαλύτερα οικοσυστήματα της Ελλάδας.
- Να καταγράψουν στοιχεία σχετικά με τη ρύπανση των οικοσυστημάτων.
- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την προστασία των οικοσυστημάτων της χώρας μας.

Οι ψυχοκινητικοί στόχοι, όσον αφορά στην κεφαλαιοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες, ακολουθούν. Συγκεκριμένα, θα αποπειραθεί οι μαθητές/τριες:

- Να αναπτύξουν ένα λογισμικό γενικής χρήσης. Πρόκειται για λογισμικό ανοιχτού

---

9 Μπασίνα, Β. & Μπενέκου, Π. (2010). Διδακτικό σενάριο «Το νερό πηγή ζωής» και ΤΠΕ. Μια διδακτική πρόταση. Στα *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»* (σσ. 471-479). Βέροια, 23-25, 2010

10 Παρδαλίδης, Θ. (2005). Εφαρμογές λογισμικού για την υπολογιστική υποστήριξη Προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*.



τύπου, που επιτρέπει στον χρήστη να αναπτύξει ικανότητες έκφρασης και δημιουργικότητας.

- Να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά.
- Να αναπτύξουν ικανότητες διερεύνησης και αναζήτησης πληροφοριών σε ένα ευρύ φάσμα δεδομένων.
- Να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης και να εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα.

Όσον αφορά στους συναισθηματικούς στόχους, αναμένεται οι μαθητές/τριες:

- Να διαμορφώσουν κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές για την προστασία των οικοσυστημάτων της χώρας μας.
- Να αναπτύξουν οικολογική συνείδηση και συμπεριφορά, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα περιβάλλοντος και να γνωρίσουν τα οικοσυστήματα της Ελλάδας.

Το σενάριο, για την υλοποίηση του οποίου απαιτούνται 10 διδακτικές ώρες, θα πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο της Πληροφορικής του σχολείου. Η τάξη θα οργανωθεί σε ομάδες των 3-4 μαθητών/τριών, που θα εργαστούν ομαδικά, μπροστά σε κάθε υπολογιστή. Θα δοθούν ρόλοι σε κάθε μέλος της ομάδας, π.χ. Οργανωτής, Γραμματέας ή Εκφωνητής. Θα υπάρχει προβολικό σύστημα, σύνδεση στο διαδίκτυο, και εγκαταστημένα στους υπολογιστές τα λογισμικά που θα χρειαστούν. Πιο συγκεκριμένα θα απαιτηθούν:

- μηχανές αναζήτησης (google)
- ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες (Wikipedia). Πρόκειται για ελεύθερο, ανοικτό λογισμικό που επιτρέπει την γρήγορη και εύκολη αναζήτηση της πληροφορίας.
- λογισμικό οπτικοποίησης (google maps). Πρόκειται για ελεύθερο, διαδικτυακό λογισμικό. Ανήκει στα λογισμικά μάθησης μέσω αναζήτησης, διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης της γνώσης.
- λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης
- το Φωτόδεντρο που είναι κάτι περισσότερο από ένα Αποθετήριο: αποτελεί τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου (National Aggregator), συγκεντρώνοντας μεταδεδομένα από συλλογές ψηφιακών πόρων που βρίσκονται σε ψηφιακές βιβλιοθήκες και αποθετήρια άλλων φορέων (μουσείων, βιβλιοθηκών, οπτικοακουστικά αρχείων, Europeana κ.α.) και τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διαδικασία της μάθησης.
- λογισμικά γενικής χρήσης (επεξεργαστής κειμένου, λογιστικό φύλλο, λογισμικό παρουσίασης)
- το λογισμικό Google Earth
- γεωφυσικός χάρτης της Ελλάδας
- εκτυπωτής
- φύλλα εργασίας.

### 3. Περιγραφή του ψηφιακού σεναρίου

Στην 1η διδακτική ώρα (1η Δραστηριότητα), θα αξιοποιηθεί η μέθοδος του καταιγισμού ιδεών με τη χρήση λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης. Οι ομάδες, αφού ανοίξουν το λογισμικό cmap tools, που υπάρχει στους υπολογιστές τους, θα συμπληρώσουν έναν εννοιολογικό χάρτη με κεντρική έννοια τα οικοσυστήματα. Θα πρέπει να γράψουν τα χαρακτηριστικά των οικοσυστημάτων, καθώς και οικοσυστήματα

της Ελλάδας που γνωρίζουν. Γίνεται, έτσι, διερεύνηση των προαπαιτούμενων γνώσεων των παιδιών. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τον χάρτη της, χρησιμοποιώντας τον κεντρικό υπολογιστή της τάξης και το προβολικό μηχάνημα. Κατόπιν, η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να εντοπίσει και να συμπληρώσει στο φύλλο εργασίας, που της έχει δοθεί, τα οικοσυστήματα του διαμερίσματος που έχει αναλάβει, χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο και τη διεύθυνση <http://maps.google.com>. Ακολούθως, οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν τα οικοσυστήματα στο 1ο φύλλο εργασίας. Αφού παρουσιαστούν τα οικοσυστήματα από τις ομάδες, διαπιστώνεται αν τα είχαν αναφέρει στους εννοιολογικούς χάρτες που είχαν φτιάξει. Το 1ο φύλλο εργασίας είναι το παρακάτω:

**• 1η Δραστηριότητα:**

Χρησιμοποιώντας το λογισμικό Cmap Tools, φτιάξτε έναν εννοιολογικό χάρτη με κεντρική έννοια τη λέξη «οικοσύστημα». Θα πρέπει να γράψετε τα χαρακτηριστικά του οικοσυστήματος, καθώς και οικοσυστήματα της Ελλάδας που γνωρίζετε. Αφού συμπληρώσετε το χάρτη, θα τον παρουσιάσετε στην τάξη.

**• 2η Δραστηριότητα:**

Πληκτρολογήστε στο διαδίκτυο τη διεύθυνση <http://maps.google.com>

Στη συνέχεια, πληκτρολογήστε «Ελλάδα» και εντοπίστε τα οικοσυστήματα που βρίσκονται στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Μακεδονίας (ή Θράκης, Στερεάς κ.λπ). Αφού βρείτε τα οικοσυστήματα, χρωματίστε τα και ονοματίστε τα στον παρακάτω χάρτη.

Στην 2η διδακτική ώρα (2η Δραστηριότητα), οι ομάδες αναζητούν στο διαδίκτυο και συγκεκριμένα στην ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia την έννοια του οικοσυστήματος και τα χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να γράψουν τους τύπους των οικοσυστημάτων στο 2ο φύλλο εργασίας και να τους παρουσιάσουν στην τάξη. Το σχετικό φύλλο εργασίας ακολουθεί:

- Ανοίξτε τον φυλλομετρητή και γράψτε τη λέξη οικοσύστημα. Επιλέξτε «Οικοσύστημα-Βικιπαίδεια» και συλλέξτε πληροφορίες. Στη συνέχεια, να γράψετε τους τύπους των οικοσυστημάτων στο φύλλο εργασίας.

Στην 3η διδακτική ώρα (3η Δραστηριότητα), οι μαθητές/τριες, αρχικά, παρακολουθούν ένα σχετικό βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=iEoIQ9Bg8TQ>) με τα είδη των οικοσυστημάτων της Ελλάδας και τα στοιχεία, από τα οποία αποτελούνται, καθώς και τις σχέσεις ζωής και επιβίωσης που αναπτύσσονται μεταξύ των οικοσυστημάτων αυτών. Ακολουθεί συζήτηση για τα ελληνικά οικοσυστήματα και δίνεται η ευκαιρία να μιλήσουν οι μαθητές/τριες για δικά τους βιώματα, που προέρχονται από επισκέψεις σε σχετικά τοπία. Τονίζεται η ανάγκη προστασίας του ελληνικού περιβάλλοντος, το οποίο αποτελεί εθνικό κεφάλαιο για τη χώρα μας.

Στη συνέχεια, στην 4η διδακτική ώρα (4η Δραστηριότητα), γίνεται προβολή του ντοκιμαντέρ για το οικοσύστημα της περιοχής του Δέλτα Αξιού-Λουδία-Αλιάκμονα (<https://youtu.be/vebCGC3fk-I>). Κατόπιν, γίνεται συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες για τα στοιχεία, από τα οποία αποτελείται ένα οικοσύστημα και τις σχέσεις ζωής και επιβίωσης που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών. Ταυτόχρονα, εισάγονται οι μαθητές/τριες στην προβληματική της ανθρώπινης παρέμβασης στο ανθρώπινο περιβάλλον και κατανοούν τον τρόπο ζωής των βιοτικών στοιχείων, αλλά και τον ρόλο των αβιοτικών στοιχείων των οικοσυστημάτων.

Στην 5η διδακτική ώρα (5η Δραστηριότητα) παρουσιάζεται ένα σχετικό βίντεο (από τη διεύθυνση: <https://www.youtube.com/watch?v=Y1akMS8A2RI&feature=related>), στο οποίο περιγράφεται το οικοσύστημα της λίμνης Καστοριάς και αναδεικνύονται οι οικονομικές σχέσεις που μπορεί να αναπτυχθούν ανάμεσα σε έναν υδροβιότοπο και τον άνθρωπο. Ακολουθεί η παρουσίαση των διαφανειών 1-7 και 24-43 του power point με θέμα το οικοσύστημα του δάσους από το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καστρίου (σχετική ιστοσελίδα η: <http://kpe-kastr.ark.sch.gr/site/presentations/Forests/Forest/index.html>). Γίνεται συζήτηση αναφορικά με τη χρήση των πόρων ενός οικοσυστήματος, τη βιώσιμη εξέλιξη της ανθρώπινης ανάπτυξης. Τονίζεται, δε, ότι ο προσεκτικός και ορθολογικός τρόπος εκμετάλλευσης του φυσικού πλούτου είναι η βασική προϋπόθεση για τη μελλοντική ύπαρξη του ανθρώπου πάνω στη Γη.

Η 6η διδακτική ώρα (6η Δραστηριότητα) είναι αφιερωμένη στην μελέτη της παρακάτω ιστοσελίδας του Φωτόδεντρου: <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3037?locale=el>. Στόχος του μαθησιακού αυτού αντικειμένου είναι να γνωρίσουν καλύτερα οι μαθητές/τριες τις περιοχές με ιδιαίτερα οικοσυστήματα. Πιο αναλυτικά, δίνεται ο χάρτης της Ελλάδας (χάρτης ανάγλυφου, γεωμορφολογικός), στον οποίο μπορεί να εμφανιστεί η θέση των σημαντικότερων βιοτόπων της χώρας (Ramsar), των εθνικών δρυμών, των θαλάσσιων πάρκων, των αισθητικών και απολιθωμένων δασών, των σπηλαίων και των φαραγγιών. Το μαθησιακό αντικείμενο αυτό δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν τον χάρτη και να προβάλλουν το πρόσθετο υλικό (πληροφορίες και φωτογραφίες) για κάποιους από τους τόπους αυτούς.

Ακόμη δυο ιστοσελίδες του Φωτόδεντρου θα αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια της 7ης και 8ης ώρας. (<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4894?locale=el> και <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3037?locale=el>, αντίστοιχα). Στην 7η διδακτική ώρα (7η Δραστηριότητα), θα παρουσιαστούν οι ανθρώπινες δραστηριότητες που υποβαθμίζουν την ποιότητα της ατμόσφαιρας, του εδάφους και του νερού, όπως, επίσης, και οι επιδράσεις των δραστηριοτήτων αυτών στα οικοσυστήματα. Για την αμέσως επόμενη 8η ώρα (8η Δραστηριότητα), μέσα από την παρουσίαση του σχετικού μαθησιακού αντικειμένου (που είναι το ίδιο με της 6ης δραστηριότητας), θα τεθεί ως στόχος να γνωρίσουν καλύτερα οι μαθητές/τριες τις περιοχές με ιδιαίτερα οικοσυστήματα. Όπως και παραπάνω, θα δοθεί ο χάρτης της Ελλάδας (χάρτης ανάγλυφου, γεωμορφολογικός), στον οποίο μπορεί να εμφανιστεί η θέση των σημαντικότερων βιοτόπων της χώρας (Ramsar), των εθνικών δρυμών, των θαλάσσιων πάρκων, των αισθητικών και απολιθωμένων δασών, των σπηλαίων και των φαραγγιών. Αυτή τη φορά, η μελέτη του συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου θα δώσει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν με μεγαλύτερη εμβάθυνση τη Wikipedia και το ψηφιακό αρχείο της Ε.Ρ.Τ.

Στην 9η διδακτική ώρα (9η Δραστηριότητα), δίνεται στα παιδιά το 3ο Φύλλο Εργασίας και παρουσιάζονται στην τάξη οι απαντήσεις τους στο ερώτημα: «Να εντοπίσετε ένα από τα βασικά περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής που μένετε. Με την ομάδα σας να εντοπίσετε τα κυριότερα αίτια του προβλήματος και τις λύσεις που προτείνετε. Να γράψετε ένα άρθρο προς τα έντυπα και τα ηλεκτρονικά μέσα, εκθέτοντας τις απόψεις και τις προτάσεις σας».

Τέλος, στην 10η διδακτική ώρα (10η Δραστηριότητα), οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε τρεις ομάδες συγκεντρώνουν από το διαδίκτυο εικόνες από διάφορα οικοσυστήματα και φτιάχνουν ένα κολάζ - αφίσα διαμαρτυρίας, σχετικά με τη μόλυνση των ελληνικών

οικοσυστημάτων. Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι η καλλιέργεια αισθητικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τριες γράφουν, επίσης, στον κειμενογράφο τρόπους-προτάσεις για την προστασία των οικοσυστημάτων. Τυπώνουν τις εργασίες τους και τις παρουσιάζουν στην τάξη, ενώ στο τέλος τις αναρτούν στον πίνακα.

#### **4. Εμπέδωση –Επέκταση –Αξιολόγηση**

Με βάση την παραπάνω δομή του σεναρίου διδασκαλίας γίνεται σαφές ότι είναι εφικτή η σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ. Στο πλαίσιο υλοποίησης και εφαρμογής σε πραγματική τάξη του συγκεκριμένου σεναρίου, έγινε η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, όπου φάνηκαν οι πρότερες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα οικοσυστήματα. Σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, μάλιστα, υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον με ενεργή συμμετοχή των παιδιών και πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων. Σε γενικές γραμμές, υπήρχε συνοχή και έγιναν τροποποιήσεις και αλλαγές ρόλων, όπου κρινόταν απαραίτητο. Στην απολογιστική αξιολόγηση βελτιώθηκαν οι στάσεις των παιδιών σε ορισμένες καθημερινές συνήθειες, αναθεωρήθηκαν αντιλήψεις σε ορισμένα πράγματα, ενώ έγιναν και οι σχετικές ανακοινώσεις στην τάξη, που αφορούσαν στις πραγματοποιούμενες αλλαγές.

#### **Βιβλιογραφία**

##### **Ελληνόγλωσση**

- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπασίνα, Β. & Μπενέκου, Π. (2010). Διδακτικό σενάριο «Το νερό πηγή ζωής «και ΤΠΕ. Μια διδακτική πρόταση. Στα *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση* «(σσ. 471-479). Βέροια, 23-25 Απριλίου 2010.
- Παρδαλίδης, Θ. (2005). Εφαρμογές λογισμικού για την υπολογιστική υποστήριξη Προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας-Ολική Προσέγγιση Τόμος Α΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τασσιδής, Π., Χατζημιχαήλ, Μ. & Αντωνίου, Π. (2010). Το WebQuest ως Εργαλείο Μάθησης στην Περιβαλλοντική Αγωγή: Διδακτική Πρόταση: «Προβλήματα του Περιβάλλοντος». *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε*. Γιάννενα, 26-28/11/2010.
- Τζιμογιάννης, Α. (2001). Στάσεις και απόψεις καθηγητών Πληροφορικής σχετικά με τη διδασκαλία του αντικειμένου στο Ενιαίο Λύκειο. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Διδακτική των Μαθηματικών & Πληροφορική στην Εκπαίδευση*». Θεσσαλονίκη.

##### **Ξενόγλωσση**

- Ayala, J. (2009). Blended Learning as a New Approach to Social Work Education. *Jour-*

*nal of Social Work Education*, 45(2), pp. 277-288.

Bodzin, A. M. (2008). Integrating Instructional Technologies in a Local Watershed Investigation With Urban Elementary Learners. *The Journal of Environmental Education*, 39(2), pp. 47-58.

Bruce, B. (2008). Learning at the Border: How Young People Use New Media for Community Action and Personal Growth. In Ch. Angeli & N. Valanides (Eds.), *Proceedings of the 6th Panhellenic Conference with International Participation: ICT in Education* (pp. 3-10). Cyprus, 25-28 September 2008.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο κ. **Ζέλος Ιωάννης** του Λεωνίδα είναι πτυχιούχος της Θεολογικής Σχολής Αθηνών (Τμήμα Θεολογικό). Είναι κάτοχος του Πιστοποιητικού Ειδικευσης στη Συμβουλευτική και στον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ) της ΑΣΠΑΙΤΕ, όπως, επίσης, και Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικευσης στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Σήμερα υπηρετεί ως Διευθυντής στο Γενικό Λύκειο Ματαράγκας Αργινίου. **Στοιχεία επικοινωνίας:** leonidasz@sch.gr.

**Οργάνωση και Διοίκηση  
της Εκπαίδευσης**





## Σχολική αποτελεσματικότητα: ο Διευθυντής ως Εκπαιδευτικός Ηγέτης.

*Αμπλάς Αθανάσιος - Πανοπούλου Βερόνικα*

### Περίληψη

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα στην οποία συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό ο ηγέτης του σχολείου, ο διευθυντής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, η καρδιά του σχολείου, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιοτική βελτίωση του σχολείου και στη σχολική αποτελεσματικότητα του. Όπως φαίνεται η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και η σχολική ηγεσία μπορούν να αλλάζουν λόγω των μεγάλων ραγδαίων εξελίξεων που συμβαίνουν στην κοινωνία μας, η οποία επηρεάζει σε τεράστιο βαθμό το χώρο της εκπαίδευσης, γι' αυτό και είναι πολύ σημαντικό να μελετηθούν. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των βασικών γνωρισμάτων του χαρισματικού ηγέτη μέσα από τα καθήκοντα του και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις καθημερινές προκλήσεις στο σχολείο ώστε να τον καταστούν αποτελεσματικό ηγέτη αλλά και τις παραμέτρους που συμβάλλουν με ουσιαστικό τρόπο στη σχολική αποτελεσματικότητα.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολική αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης

### School effectiveness : the manager as an education leader

#### Abstract

One of the greatest challenges into education is educational effectiveness to which the school leader, the principal, contributes significantly. In addition to that school teachers, the heart of school, play an important role in improving the quality of school and school effectiveness. It seems like educational effectiveness and school leadership can change because of big radical evolvments taking place in our human community, that has a huge impact into education, so it is very important to get studied. The purpose of the present study is to explore the key traits of a charismatic leader through his duties and how he copes with daily challenges at school to become an effective leader and the parameters that contribute substantially to the school reality.

**Keywords:** school effectiveness, school leadership, effective senior- leader

### 1. Εισαγωγή

Πολύς λόγος γίνεται τις τελευταίες δεκαετίες στους επιστημονικούς κύκλους για το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και παράγοντες που την καθορίζουν, αλλά και το ρόλο που μπορεί να παίξει προς τη θετική κατεύθυνση η επίδραση που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τη στάση του και το μοντέλο διοίκησης που επιλέγει να υιοθετεί. Αδιαμφισβήτητα, ο διευθυντής του σχολείου ως μια

φυσιογνωμία ενός ηγέτη στη σχολική μονάδα είναι το κλειδί ώστε να υπάρχει δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στο οποίο θα ωθεί τι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρεί τη συνοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως μια συνεργαζόμενη ομάδα για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων<sup>1</sup>. Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσουμε να χαρακτηριστικά του χαρισματικού ηγέτη αλλά και τους παράγοντες που συμβάλλουν με ουσιαστικό τρόπο στη σχολική αποτελεσματικότητα, εξετάζοντας με κριτικό ύφος τα όσα έχει να μας επιδείξει η βιβλιογραφία. Θα πραγματοποιηθεί λοιπόν απόπειρα ώστε να δοθεί απάντηση στα εξής δύο ερευνητικά ερωτήματα ποιοι είναι οι παράγοντες που καθορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και πως ο χαρισματικός ηγέτης της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη σχολική αποτελεσματικότητα.

## 2. Αποσαφήνιση των όρων

### 2.1. Σχολική αποτελεσματικότητα

Εδώ και αρκετές δεκαετίες παρατηρείται μια τάση προς αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων που διέπουν κάθε σχολική μονάδα, κάτι που άμεσα συνδέεται με τη σχολική επιτυχία και αποτελεσματικότητα. Παράλληλα, η εξέλιξη της τεχνολογίας, της παιδαγωγικής, αλλά και της ίδιας της κοινωνίας διαμορφώνουν ένα διαφορετικό και διαρκώς ανανεούμενο κλίμα αλλαγής σε κάθε επίπεδο, δίνοντας έτσι επιπρόσθετη «βαρύτητα» σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και ακόμη πιο ειδικά σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης.

Το ίδιο το σχολείο άλλωστε είναι αυτό που ως «ζωντανός οργανισμός» εισάγει άμεσα σε όλο το ανθρώπινο δυναμικό του (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές) σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης εν μέσω της εισαγωγής καινοτομιών, αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Με τελικό αποδέκτη βεβαίως το μαθητή, ο στόχος είναι να διαμορφωθούν χαρακτήρες – μελλοντικοί πολίτες που θα μπορούν με απόλυτη επιτυχία να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά και να μπορούν να προσαρμόζονται στις αλλαγές της.

Γύρω από όλο αυτό το πλαίσιο που περιγράψαμε παραπάνω αναπτύχθηκε ένα κίνημα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, πατέρας του οποίου ήταν ο Ronald R. Edmonds, που μαζί με μια ομάδα συνεργατών κατάφερε να πείσει τον εκπαιδευτικό κόσμο ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να μεταρρυθμιστούν ώστε να γίνουν αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές. «Το κίνημα αυτό προσπάθησε να ερευνήσει και να απαντήσει στο πρόβλημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των μαθητών, μια και στόχος του ήταν να ενισχύσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ώστε να ξεπεράσουν την κοινωνική τους μοίρα»<sup>2</sup>.

Όπως λοιπόν αντιλαμβάνεται κανείς από τα προηγούμενα γραφόμενα η σχολική αποτελεσματικότητα έχει άμεση σχέση με την κοινωνική αποδοτικότητα, μιας και ξεκάθαρα αναφέρεται στο κατά πόσον η σχολική πρακτική πραγματώνει τους στόχους

---

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

2 Παμκουτσόγλου, Α. (2001). «Αποτελεσματικό σχολείο», χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αθήνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, σ. 82.

που η ίδια όπως και η κοινωνία έχουν θέσει<sup>3</sup>.

Θέλοντας να δώσουμε έναν ορισμό για το τι ακριβώς είναι η σχολική αποτελεσματικότητα διαπιστώνουμε πως πρόκειται για μια πολύπλευρη και πολύπλοκη έννοια, καθώς υφίστανται διαφορετικές αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το ποια σχολεία ή όχι είναι αποτελεσματικά ή ακόμη και ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που διέπουν το αποτελεσματικό σχολείο.

Έτσι λοιπόν, σύμφωνα και με την Παμκουτσόγλου (2001) : «για να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούσαν, προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης»<sup>4</sup>.

Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται συνοπτικά παρακάτω (θα εξεταστούν αναλυτικότερα μέσα από τη μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας) και από μόνα τους μπορούν να μας δώσουν μια πλήρη εικόνα για το τι είναι τελικά η σχολική αποτελεσματικότητα. Αυτά λοιπόν είναι:

Υγιής και ασφαλής ατμόσφαιρα που εμπνέει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των.

Διατήρηση προσδοκιών για σχολική επιτυχία, εν μέσω αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας) αλλά και των υπόλοιπων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

Καλή συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, εν μέσω της οποίας ο διευθυντής έχει το ρόλο του διεκπεραιωτή αλλά και του κατανεμητικού ηγέτη και εμπνευστή.

Κατανομή του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου εν μέσω της ορθολογιστικής αξιοποίησης των διαθέσιμων εποπτικών μέσων, Τ.Π.Ε. με τρόπο τέτοιο που άπτεται πλήρως του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ..

Αξιολόγηση του μαθητή, του μαθητή αλλά και της σχολικής μονάδας με στόχο την αυτοβελτίωση και διόρθωση στην κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων της εκπαίδευσης.

Ύπαρξη σχολικού οράματος στα πλαίσια της συνδιαμόρφωσης της στρατηγικής (με εμπλοκή τόσο του εκπαιδευτικού κόσμου όσο και των γονέων) που θα ακολουθήσει η σχολική μονάδα για να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους του οργανισμού<sup>5</sup>.

## **2.2. Εκπαιδευτική ηγεσία**

Η ερμηνευση ενός σαφούς ορισμού της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν συνιστά εύκολη προσπάθεια διότι η εννοιολογικής της αποσαφήνισης δημιουργεί επικαλυπτόμενους ή ανταγωνιστικούς προσδιορισμούς του όρου<sup>6</sup>. Περισσότερη δυσκολία υπάρχει όταν

---

3 Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

4 Παμκουτσόγλου, Α. (2001). «Αποτελεσματικό σχολείο», χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αθήνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, σ.σ. 81-90.

5 Παμκουτσόγλου, Α. (2001). «Αποτελεσματικό σχολείο», χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αθήνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, σ.σ. 81-90.

6 Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action. Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), p.p. 111-134.

κάποιος προσπαθεί να ορίσει την έννοια εκπαιδευτική διοίκηση, γιατί η εκπαιδευτική διοίκηση θεμελιώνεται από τις αρχές της διοίκησης με αποτέλεσμα το σχολείο ως οργανισμός να παρουσιάζει κοινές παραμέτρους με τις επιχειρήσεις κερδοσκοπικού χαρακτήρα, αυτό φαίνεται μέσα: α) τον προγραμματισμό βασικών δραστηριοτήτων και στόχων, β) η σαφής κατανομή του έργου, γ) η δημιουργία ενός συστήματος ελέγχου και εποπτείας, δ) την σωστή επιλογή του προσωπικού και την αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, ε) η οριοθέτηση των αρχών της διοίκησης και οργάνωσης στις υλικοτεχνικές υποδομές και των ανθρώπινων πόρων και στ) στόχος η δημιουργία για ένα Κοίνο όραμα<sup>7</sup>. Αντίθετα, το σχολείο διαφοροποιείται από μια οργάνωση με κερδοσκοπικό χαρακτήρα διότι δεν μπορεί να λειτουργήσει κατάλληλα με αυτό τον τρόπο.

Η διοίκηση αποσαφηνίζεται ως μια «λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους τρόπους: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό, και τον έλεγχο»<sup>8 9</sup>. Επιπλέον, ο Σαΐτης (2000) και ο Καμπουρίδης (2002) αναφέρουν ότι η διοίκηση ορίζεται ως ένα επιστημονικό προσδιορισμένο σύστημα στο οποίο παίζουν σημαντικό ρόλο οι προγραμματισμένοι άνθρωποι και οι υλικοί πόροι ενός οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του, με την καθοδήγηση της ενσυνείδητης δράσης, για όσο το δυνατόν την ανάπτυξη περισσότερων προσπαθειών και την όσο δυνατόν αυξημένη αποτελεσματικότητα και ποιότητα μέσω της προτροπής και της ώθησης<sup>10</sup>.

Καθοριστικός τομέας ενός οργανισμού είναι η διοίκηση <sup>11</sup> και βασίζεται στην υλοποίηση ακριβών στόχων με τη σωστή καθοδήγηση και την παράθεση του ανθρώπινου δυναμικού<sup>12</sup>. Η διοίκηση είναι μια μέθοδος, η οποία μπορεί να επιτύχει μέσα από τρεις βασικές στρατηγικές από τις οποίες διακρίνονται με βάση τον τύπο της ηγεσίας δηλαδή α) ο ιεραρχικός – εξουσιαστικός τύπος, β) ο μεταμορφωτικός τύπος και ο διευκολυντικός τύπος<sup>13</sup>.

Η εκπαιδευτική διοίκηση, ο στόχος της είναι η άρτια, εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, όπου ο διευθυντής παίζει κατά κύριο λόγο σημαντικό και θεμελιακό ρόλο στη βελτίωση της. Ακολούθως, αναφέρει ότι κύριος σκοπός της εκπαιδευτικής ηγεσίας για την βελτίωση της σχολικής μονάδας είναι μέσω της υλοποίησης των παρακάτω στόχων α) να συνδιαλλάξει τους ανθρώπινους και τους υλικούς πόρους για την εκτέλεση των στόχων του οργανισμού, β) να προσαρμόζεται το σχολείο στις αλλαγές και τέλος γ) να παρέχει κίνητρα και να διατηρεί το ανθρώπινο δυναμικό και τους υλικούς πόρους<sup>14</sup>.

---

7 Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος, σ. 3

8 Σαΐτης, Χ. Α. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 33

9 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2011). Πώς θα «οικοδομήσω» ένα καλό και αποτελεσματικό σχολείο. Στο: Επιμορφωτικό Σεμινάριο «Ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες». Περιλήψεις. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2019 από το: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf)

10 Δαράκη Ε., (2007), *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*, Εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, σ. 25

11 Κουλουμπαρίτη, Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., Τσιρίκος, Γ. (2007). Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 13, σ.43

12 Ευθυμιάδου, Α., Τσίτος, Δ. & Patrick, G.D. (1998). Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

13 Lashway, L. (1997). Leadership Styles and Strategies. In School Leadership: Handbook for Excellence. - Oregon, Eugene, OR.

14 Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος, σ. 14

### **2.3. Αποτελεσματικός ηγέτης**

Ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου, ενός σχολείου που θέλει να παραμένει ζωντανός οργανισμός, να εξελίσσεται διαρκώς, να είναι αποτελεί ταυτόχρονα κοιτίδα πολιτισμού αλλά και να ακολουθεί τις νέες εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία είναι αυτός που σαν άλλος ενορχηστρωτής θα είναι ρυθμιστής όλων των θεμάτων που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Εκτός όμως από διεκπεραιωτής αυτών των διαδικασιών οφείλει να είναι κοινωνός ορισμένων χαρακτηριστικών που τον διακρίνουν και του αποθέτουν το ρόλο του αποτελεσματικού ηγέτη.

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (2001) ως στελέχη εκπαίδευσης θεωρούνται όσοι κατέχουν διοικητική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα<sup>15</sup>. Παράλληλα, ο Θεοφιλίδης (2012) αναφέρει ότι «ο σχολικός ηγέτης μέσα από την τεχνογνωσία του, καθοδηγεί και ασκεί επιρροή. Απώτερη επιδιώξή του είναι να βοηθήσει τη σχολική μονάδα να αναπτυχθεί σε κοινότητα καλής πρακτικής με κύρια χαρακτηριστικά τη συναίνεση στις επιδιώξεις, την ομαδικότητα στη δράση, την προσπάθεια αυτοβελτίωσης και τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος»<sup>16</sup>.

### **3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας: ο διευθυντής ως εκπαιδευτικός ηγέτης**

#### **3.1.Σχολική αποτελεσματικότητα**

Στον εννοιολογικό προσδιορισμό της εργασίας αυτής, αναφέρθηκε ότι η σχολική αποτελεσματικότητα ορίζεται η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος με όλα τα επίπεδα, δηλαδή από την τάξη με τους μαθητές και τους δασκάλους μέχρι και το διευθυντή του σχολείου και επιπλέον τη σχέση μεταξύ του σχολείου με το εξωτερικό – κοινωνικό περιβάλλον, π.χ. τους γονείς, τους φορείς και την τοπική κοινωνία<sup>17</sup>. Παρακάτω, θα αναφερθούν οι παράγοντες που διατελούν ένα αποτελεσματικό σχολείο.

#### **3.1.1.Παράγοντες που καθορίζουν το αποτελεσματικό σχολείο**

Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012) ο οποίος μελέτησε έρευνες των Purkey και Smith (1982), Roueche και Baker (1986), Stedman (1987) και Duttweiler (1990) μπορούμε τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου να τα διακρίνουμε στα οργανισμικά, τα δομικά καθώς και αυτά που αφορούν διαδικασίες.

- Οργανισμικά – δομικά χαρακτηριστικά.
- Άσκηση ηγετικού ρόλου
- Σταθερότητα προσωπικού
- Δομή και οργάνωση αναλυτικού προγράμματος

---

15 Ανδρέου, Α. 2001. Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, Διοικητική Ενημέρωση, (21): 20-26.

16 Θεοφιλίδης, Χ. (2012). ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.. (Α' έκδοση). Λευκωσία: Τυπογραφία Σ. Λειβαδιώτη Λτδ.

17 Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω.



- Ανάπτυξη προσωπικού
- Μεγιστοποίηση διδακτικού χρόνου
- Ευρεία αναγνώριση της σχολικής επιτυχίας
- Εμπλοκή και στήριξη γονέων<sup>18</sup>

Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, που αφορά τόσο το μακροεπίπεδο της σχολικής μονάδας, όσο και το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης. Το πρόσωπο που κυριαρχεί είναι ο διευθυντής και ο ρόλος του είναι απολύτως διακριτός, καθώς οφείλει μέσα από συμμετοχική διαδικασία (όπου εμπλέκει το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού στο σύνολό του) να κάνει σχεδιασμό προγράμματος, εισάγοντας καινοτομίες, ενισχύοντας την πρωτοβουλία, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση σε κάθε επίπεδο. Βέβαια για να «ζυμωθεί» «σωστά» κάτι, πρέπει να υπάρχει και η κατάλληλη «μαγιά», που στην προκείμενη περίπτωση δεν είναι άλλη από το μόνιμο προσωπικό του σχολείου. Ένα σχολείο όπου το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού που το στελεχώνει κάθε χρόνο αποχωρεί με αποσπάσεις, ή δεν είναι μόνιμο μα αναπληρωματικό προσωπικό, δε μπορεί να διαμορφώσει μακροπρόθεσμους στόχους, σημαντικό συστατικό της διαμόρφωσης του σχολικού οράματος<sup>19</sup>.

Επίσης όσον αφορά το προσωπικό, μια βασική προϋπόθεση ανάπτυξης του αποτελεί η εμπλοκή σε ομαδικές προσπάθειες, αφού όμως έχει προηγηθεί ιεράρχηση στόχων και κατάλληλος στρατηγικός σχεδιασμός (κατά το δυνατόν) από πλευράς τους. Η ανάληψη συνεταιριστικής προσπάθειας, η διοργάνωση σεμιναρίων κ.ο.κ. σίγουρα βοηθούν προς την κατεύθυνση της εξέλιξης του προσωπικού, όπου μοιραία και εδώ έρχεται να παίζει καταλυτικό ρόλο ο διευθυντής.

Βέβαια για να μπορούν να γίνουν όλα αυτά, καθώς ο διαθέσιμος σχολικός – διδακτικός χρόνος είναι υπερπολύτιμος και (φαινομενικά ίσως) λίγος (τουλάχιστον στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης) απαιτείται και η σωστή του αξιοποίηση, ή όπως θα λέγαμε «μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου». Η κατάλληλη προετοιμασία και γνώση από μέρους του εκπαιδευτικού σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, η ορθολογιστική χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας και ΤΠΕ, η λειτουργία μιας σωστά οργανωμένης βιβλιοθήκης στο σχολείο βοηθούν οπωσδήποτε προς την κατεύθυνση αυτή.

Όλα αυτά όμως, καλώς αναφέρονται, όμως δε θα πρέπει να παραβλέπουμε και τον ανθρώπινο παράγοντα, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ασφαλώς και είναι πολύ σημαντικό να χτίσει και τη δική του ταυτότητα, την αυτοεκτίμηση και την εικόνα του αυτοειδώλου του με θετικό πρόσημο. Η αναγνώριση λοιπόν του κόπου του, τόσο του ιδίου, αλλά και του συνόλου της σχολικής τάξης ως οικοσύστημα μόνο ευεργετική επίδραση μπορούν να έχουν και βέβαια ο διευθυντής είναι υπερ πάντων για ακόμη μια φορά, στέλνοντας το μήνυμα στήριξης και αρωγής στην πολύτιμη αυτή προσπάθεια.

Επικουρικά πάνω σε όλο αυτό, έρχεται ο ρόλος που έχουν οι γονείς, οι οποίοι εμπλεκόμενοι έμμεσα σε μια τέτοια δυναμική διαδικασία μάθησης, αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού (κατόπιν της αυτοαξιολόγησης τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού έργου όσο και σχολικής μονάδας) επισφραγίζουν με το δικό τους τρόπο τη σχολική επιτυχία

---

18 Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.* (Α' έκδοση). Λευκωσία: Τυπογραφία Σ. Λειβαδιώτη Λτδ., σ.σ. 176-178

19 Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.* (Α' έκδοση). Λευκωσία: Τυπογραφία Σ. Λειβαδιώτη Λτδ.

και αποτελεσματικότητα, όντας και αυτοί φορείς ενός κλίματος ευρύτερης συνεργασίας και εμπλοκής και εκτός συνόρων της σχολικής τάξης. Αυτό μάλιστα έχει και αμφίδρομο όφελος, καθώς να μεν το σχολείο επιβραβεύεται, οι γονείς από την άλλη επιμορφώνονται και αυτοί και μαθαίνουν πως να στηρίζουν έμπρακτα τα παιδιά τους στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

- Χαρακτηριστικά που αφορούν διαδικασίες.
- Συνεταιρικός σχεδιασμός και συναδελφικές σχέσεις.
- Αίσθηση κοινότητας.
- Σαφείς στόχοι και κοινές προσδοκίες
- Τάξη και πειθαρχία<sup>20</sup>

Επιχειρώντας να κάνουμε την κριτική μας θεώρηση στα διαδικαστικά χαρακτηριστικά του επιτυχημένου σχολείου δίνοντας ιδιαίτερη σημασία σε αυτό της συνεργασίας, ειδικότερα της συλλογικής προσπάθειας, που οδηγεί σε καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του σχολείου (οικονομικών, υλικών, έμπυχνων) αλλά και την ύπαρξη αμοιβαία αποδεκτών και ρεαλιστικών στόχων τόσο από την πλευρά της διευθυντικής ομάδας, όσο και από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού. Η ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης, η αίσθηση της συλλογικότητας, οδηγούν μοιραία σε άριστη επικοινωνία και βέβαια αυτό ωφελεί έμμεσα και τους μαθητές, καθώς ο εκάστοτε εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης που αναλαμβάνει, να πραγματοποιεί διάχυση της γνώσης στο σύνολο των διδασκόντων και στην τοπική κοινωνία, με τελικό αποδέκτη και μεγάλο ωφελημένο το μαθητή<sup>21</sup>.

Όλο αυτό βοηθά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος συνεργασίας σε κάθε επίπεδο, συνεπώς και η διάθεση για αλλαγή αλλά και εισαγωγή καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων είναι διάχυτη παντού. Η πρόοδος και βελτίωση των μαθητών φτάνει και πάλι στο ζηνίθ της και βέβαια η συνεργασία σε ομίλους (μαθητών) οδηγεί στην πραγμάτωση των κοινά σχεδιαζόμενων στόχων, του οράματος συνολικά του σχολείου.

Δε σταματά όμως εδώ η μεγάλη ευεργετική επίδραση του καλού θετικού κλίματος και συνεργασίας στο σχολικό χώρο. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά το μικρόκοσμο της τάξης, οι ωφέλειες είναι πολλαπλές. Οι ίδιοι οι μαθητές με την κοινή εμπλοκή τους σε προγράμματα, δράσεις μαθαίνουν να συνεργάζονται, να είναι ευγενικοί και να είναι όλοι ίσοι, όσο και αν η σημερινή σχολική αίθουσα φανερώνει σημάδια πολυχρωμίας σε επίπεδο κοινωνικής διαστρωμάτωσης, πολιτισμικών χαρακτηριστικών και οικονομικής επιφάνειας. Όλοι είναι διαφορετικοί, όλοι όμως ίσοι και αυτό έχει μοιραία οδηγήσει σε πειθαρχία της τάξης, σεβασμό των κοινοχρήστων χώρων του σχολείου, ευπρέπεια και διάκριτικότητα. Βοηθά για να το πούμε και διαφορετικά όλο αυτό στη διαμόρφωση ενός ιδιαίτερου ηθικού κώδικα που φυσιολογικά οδηγεί στη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που έχουν οι μαθητές, τη μέγιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, την καλύτερη λειτουργία συνολικά του σχολείου.

Η κριτική θεώρηση των παραγόντων του αποτελεσματικού σχολείου προκύπτει ύστερα από προσεκτική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και της προσωπικής

---

20 Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ*. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.. (Α' έκδοση). Λευκωσία: Τυπογραφία Σ. Λειβαδιώτη Λτδ., σ.σ. 178-180

21 Μιτσαγγούρας, Η (2003). *Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ*. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος. (Γ' Έκδοση Βελτιωμένη). Αθήνα:

εμπειρίας ως μάχιμων εκπαιδευτικών των γραφόντων<sup>22</sup>.

### 3.2. Ανάλυση του προφίλ του χαρισματικού, αποτελεσματικού ηγέτη – κριτική

Σε μια κοινωνία διαρκώς εξελισσόμενη κοινωνικά, τεχνολογικά, επιστημονικά το σχολείο οφείλει για να είναι σύγχρονο να ακολουθεί αυτές τις τάσεις, αποφεύγοντας στερεότυπα και τάσεις δαιμονοποίησης κάθε τι καινούργιου και καινοτόμου, διαφορετικού και μεταρρυθμιστικού. Ασφαλώς τον κυρίαρχο ρόλο στην προσπάθεια της διαρκούς ανανέωσης, αλλαγής, τη διαμόρφωση σχολικού οράματος και την επιτυχία ο διευθυντής είναι αυτός που έχει τον πρώτο ρόλο.

Ο ίδιος ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης και οι δυνατότητες της ουσιαστικής παρέμβασής τους στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το βαθμό αποκέντρωσης ή συγκέντρωσης στο σχολικό χώρο όπου ενεργοποιούνται. Η Υφαντή (2001) υποστηρίζει ότι στα συγκεντρωτικά συστήματα η εξουσία και η δύναμη του εκπαιδευτικού ελέγχου ανήκει στην κεντρική εξουσία, ενώ στα αποκεντρωτικά ανήκει στις τοπικές κοινωνίες και στις ομάδες πίεσης όπως είναι οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, τα σωματεία των εκπαιδευτικών κλπ. Αυτές οι ομάδες πίεσης συναγωνίζονται μεταξύ τους και ζητούν να επιβάλλουν τον έλεγχό τους στην εκπαιδευτική διαδικασία<sup>23</sup>.

Ειδικότερα στην περίπτωση της Ελλάδας, παρατηρούμε ότι παρά τις κατά καιρούς προσπάθειες που έλαβαν χώρα να επιτευχθεί η αποκέντρωση, ωστόσο σε μεγάλο βαθμό στελέχη και εκπαιδευτικοί λειτουργούν υπό ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο, όπου «οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο, με ελάχιστες ρυθμίσεις για τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων τους, με αποτέλεσμα την περιορισμένη ενεργοποίησή τους»<sup>24</sup>. Αυτό μεταφράζεται στην πράξη σε μεγάλο βαθμού απασχόληση του διευθυντή με περιπτώσεις γραφειοκρατικού και διεκπεραιωτικού χαρακτήρα, επομένως λίγος χρόνος υπάρχει διαθέσιμος για την πραγμάτωση του σχολικού οράματος. Ο ρόλος του λοιπόν πέραν του γραφειοκρατικού και τεχνοκρατικού μοντέλου λειτουργίας είναι απλά και μόνον συντονιστικός όσον αφορά τις δράσεις που αναλαμβάνει η σχολική μονάδα.

Στην πράξη βέβαια σε πολλές περιπτώσεις η εκπαιδευτική μας εμπειρία (από τη θέση του προϊσταμένου σε μικρά ολιγοθέσια και μονοθέσια σχολεία της επαρχίας, αλλά και του μάχιμου πλέον εκπαιδευτικού σε αστικό περιβάλλον) δείχνει πως τα άτομα που έχουν πραγματική θέληση και μεράκι να εμπλακούν στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και να αποτελούν πραγματικό λειτουργικό μέλος του ζωντανού οργανισμού που λέγεται

---

22 Γεωργιογιάννης, Π (2002). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πάτρα.

Κρίβας, Σ (1997). *Εισαγωγή στη Συστημική Παιδαγωγική*. Πάτρα: Πανεπιστημιακές Παραδόσεις.

Ματσαγγούρας, Η (2003). *Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος*. (Γ΄ Έκδοση Βελτιωμένη). Αθήνα:

Θεοφιλιδής, Χ. (2012). *ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία..* (Α΄ έκδοση). Λευκωσία: Τυπογραφεία Σ. Λειβαδιώτη Λτδ.

Stedman, L. C. (1987). *It's time we changed the effective school formula*. Phi Delta Kappan, 69 (3), 215-227

23 Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

24 Παπαναούμ, Ζ. (2001). *Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου*. Στα πρακτικά διεθνούς συμποσίου «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου». Θεσσαλονίκη, 15-16 Δεκεμβρίου, σ. 87

«Νέο Σχολείο «κατά το Υπουργείο Παιδείας, σε πολλές περιπτώσεις αφιερώνουν αρκετό από τον απογευματινό-προσωπικό ελεύθερο χρόνο τους για να διεκπεραιώσουν υποθέσεις που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως δομή. Δυστυχώς επί αυτού δεν εντοπίσαμε κάποια σχετική βιβλιογραφική αναφορά που να το επιβεβαιώνει, αλλά θεωρήσαμε αναγκαία την αναφορά μας στο γεγονός αυτό ως προ-κριτική (και ας μη θεωρηθεί πλεονασμός) στα χαρίσματα που πρέπει να έχει κάποιος με αυθεντικές ηγετικές τάσεις. Κρίση λοιπόν πριν την κριτική στα όσα η βιβλιογραφία έχει να μας δώσει για την ιδανική ταυτότητα του χαρισματικού προσώπου που καλείται να αναλάβει τις τύχες μιας σχολικής μονάδας.

Στο περιορισμένο λοιπόν και συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής έχει περιορισμένο ρόλο, δε δύναται να λαμβάνει στρατηγικές αποφάσεις και συνεπώς δε μπορεί να είναι καταναμητικός. Συνεπώς αναγκαστικά έχει εκτελεστικές αρμοδιότητες και η κεντρική εξουσία είναι αυτή που λαμβάνει τις αποφάσεις για όλα<sup>25</sup>.

Ωστόσο τα τελευταία χρόνια, άτυπα, παρατηρούμε πως κάτι τελικά πάει να αλλάξει, έστω κι αν η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το Υπουργείο Παιδείας δεν είναι αποκεντρωτικού χαρακτήρα, πλην περιορίζεται σε αλλαγές όσον αφορά το ανθρώπινο δυναμικό και την οργανικότητα των σχολικών μονάδων, ειδικά εν μέσω οικονομικής κρίσης που είναι μια πραγματικότητα.

Παρατηρώντας το προφίλ των διευθυντών λοιπόν που στελεχώνουν τα σχολεία με αφορμή το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και εκμεταλλευόμενοι τις ώρες της ευέλικτης ζώνης στο ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, θα έλεγε κανείς πως υπάρχουν έντονες αποκεντρωτικές τάσεις, με προσπάθεια για την από κοινού κατάρτιση στόχων, τόσο βραχυπρόθεσμων, όσο και μακροπρόθεσμων, με συντονισμένες προσπάθειες και συνεργασία ακόμη και μεταξύ εκπαιδευτικών του ίδιου αλλά και διαφορετικών σχολείων. Επιπροσθέτως, με τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε δράσεις (Αειφόρο Σχολείο, Teachers for Europe, Περιβαλλοντικά δίκτυα, πχ Perseus του ΕΛΚΕΘΕ κ.α.) γίνεται προσπάθεια ενεργοποίησης του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά ανάλογα με τα δικά του ενδιαφέροντα, τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (γνώμονας ο μαθητής) αλλά βεβαίως και με ορθολογιστική αξιοποίηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου. Φυσικά μεγάλοι κερδισμένοι τα παιδιά, ύστερα οι εκπαιδευτικοί (εξέλιξη σε επαγγελματικό, προσωπικό, επιστημονικό επίπεδο) και βέβαια το σχολείο που προβάλλεται, δημιουργεί ιστοσελίδα, διαχέει το παραγόμενο υλικό σε ανάλογες ηλεκτρονικές πλατφόρμες, Μ.Μ.Ε. και τέλος η ενεργοποίηση του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου (ειδικότητες εκπαιδευτικών, μαθητές, γονείς).

Πίσω απ' όλα αυτά όμως, βρίσκεται η κεφαλή της μονάδας, ο ηγέτης διευθυντής, ο οποίος δεν είναι ένας απλά καλός-ικανός προϊστάμενος. Αντιθέτως διαθέτει και άλλες ικανότητες, ασκεί επιρροή στην ομάδα που διοικεί. Τονίζουμε λοιπόν ότι *«η βασική διαφορά ανάμεσα σε έναν καλό προϊστάμενο και έναν καλό και αποτελεσματικό ηγέτη είναι ο τρόπος αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά και το μέγεθος και η ποιότητα του αποτελέσματος που θα επιτευχθεί»*<sup>26</sup>.

Η ηγεσία λοιπόν δεν είναι απλά μια τεχνική, η ηγεσία είναι από μόνη της τέχνη, διαδικασία ενεργοποίησης, επηρεασμού, καθοδήγησης προς την κατεύθυνση της

---

25 Σαΐτης Χ., (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

26 Σαΐτης, Χρ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- θεωρία και Πράξη*. Αθήνα

επίτευξης στόχων ολόκληρου του ανθρωπίνου δυναμικού του σχολείου<sup>27</sup>. Επιπροσθέτως αλλά και παράλληλα με αυτό η τόλμη, η διορατικότητα, η δημιουργία κατάλληλου συνεργατικού κλίματος διαμορφώνουν το προφίλ του πραγματικού χαρισματικού ηγέτη.

### 3.2.1. Ο δεκάλογος του διευθυντή ως εκπαιδευτικού ηγέτη

Για να είναι λοιπόν αποτελεσματικό το σχολείο του σήμερα, πρέπει και ο διευθυντής του να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά που του επιτρέπουν να κάνει τη διαφορά. Συνοψίζοντας λοιπόν ύστερα από όλα όσα αναφέραμε παραπάνω, δε θα μπορούσαμε παρά να βρεθούμε σε απόλυτη συμφωνία με το δεκάλογο του αποτελεσματικού διευθυντή όπως μας τον δίνει ο Ματσαγγούρας (2003) και τα οποία είναι τα κάτωθι:

- Δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο.
- Ενίσχυση των πρακτικών και των αντιλήψεων της συλλογικής αυτονομίας.
- Ιδιαίτερη προσοχή στις απόψεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών, απόψεις συμφωνίας ή και διαφωνίας.
- Βελτίωση του τρόπου επικοινωνίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, με σκοπό να αντιμετωπίζονται από κοινού τα προβλήματα συμπεριφοράς.
- Ελαχιστοποίηση των διαφορών εξουσίας μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και εκδήλωση ενδιαφέροντος για τον άνθρωπο.
- Καλλιέργεια στους μαθητές της αίσθησης ότι «ανήκουν «στο σχολείο τους».
- Ενίσχυση της πειθαρχίας και αυτοπειθαρχίας.
- Διαμόρφωση μιας δυναμικής κουλτούρας μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών.
- Επικοινωνία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς.
- Εξασφάλιση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, ελκυστικής εμφάνισης του χώρου<sup>28</sup>.

Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς, αναγιγνώσκοντας όλα τα παραπάνω που έχουν γραφεί για το ρόλο του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, πως στη σημερινή εποχή καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός και πολύπλοκος, καθώς έχει να εκπληρώσει μια πληθώρα στόχων. Ο παραδοσιακός διευθυντής-διεκπαιρωτής με το ρόλο του εκτελεστικού οργάνου που απλά εφαρμόζει εντολές άνωθεν δεν επαρκεί, ο σύγχρονος διευθυντής οφείλει να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά, να μπορεί να καινοτομεί, να έχει ομάδα συνεργασίας, να χαράσσει στρατηγική και στόχους, να είναι ανοικτός σε προτάσεις-ιδέες-διαφωνίες και να μεριμνεί για την αυτοβελτίωση του ίδιου μεν, αλλά και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών του ενισχύοντας την πρωτοβουλία και όντας ρεαλιστικός να ενισχύει τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα, επιδιώκοντας την εμπλοκή μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, φορέων.

## 4. Συμπεράσματα

Στη σύντομη αυτή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήσαμε, διαπιστώσαμε με κριτική διάθεση πως το αποτελεσματικό σχολείο παραμένοντας ως ο μόνος δρόμος για

---

27 Σαΐτης, Χρ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- θεωρία και Πράξη. Αθήνα

28 Ματσαγγούρας, Η (2003). *Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος*. (Γ' Έκδοση Βελτιωμένη). Αθήνα, σ.σ.177-183

την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων οφείλει να σπάει τα «παραδοσιακά «δεσμά μιας και οι κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται αναπόφευκτα εξ' αιτίας των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών αλλαγών που διαρκώς συντελούνται και διαμορφώνουν το πολύχρωμο «χαλί» της σημερινής ανθρώπινης πραγματικότητας στη χώρα μας, αλλά και παγκοσμίως.

Ο κάθε εκπαιδευτικός ταυτόχρονα οφείλει να ακολουθεί και να προσαρμόζεται στα νέα αυτά δεδομένα, ειδικότερα όταν έχουμε να κάνουμε με τον εκπαιδευτικό αυτό που φιλοδοξεί να καταλάβει μια θέση στελέχους στην εκπαίδευση. Ως νέα γενιά, με φρέσκιες ιδέες, απαλλαγμένες από «σημεία και τέρατα» του παρελθόντος, από τα πλοκάμια της γραφειοκρατικής αντίληψης και τη δαιμονοποίηση της καινοτομίας, της αλλαγής, της τεχνολογίας, θα μπορεί να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, που δε θα είναι απλά ένας στυγνός εφαρμοστής εντολών και μελετητής εγκυκλίων. Αντιθέτως θα παραμένει μεν μάχιμος στις επάλξεις της διοίκησης, ταυτόχρονα όμως αυτός θα είναι ο αλχημιστής δράσεων, που από ανιαρές και καθημερινές (ρουτίνα) θα καταλήγουν να είναι ενδιαφέρουσες και εναλλασσόμενες (δημιουργία-καινοτομία-πρόοδος).

Έτσι λοιπόν θα επιτύχει το σχολείο να δημιουργήσει τους πολίτες του αύριο, που δε θα είναι απλά κάποιοι συνηθισμένοι πολίτες, αλλά με αποτελεσματικό τρόπο και με σωστή διαχείριση και ήθος θα καταφέρουν εξαιρετικά πράγματα.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνική**

- Ανδρέου, Α. (2001). Οργάνωση & Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝ.Ε. \ ΓΣΣΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Γεωργογιάννης, Π (2002). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πάτρα.
- Δαράκη Ε., (2007), Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο, Εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη
- Ευθυμιάδου, Α., Τσίτος, Δ. & Patrick, G.D. (1998). Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος, σ. 14
- Κρίβας, Σ (1997). Εισαγωγή στη Συστημική Παιδαγωγική. Πάτρα: Πανεπιστημιακές Παραδόσεις.
- Ματσαγγούρας, Η (2003). Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος. (Γ' Έκδοση Βελτιωμένη). Αθήνα:
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.. (Α' έκδοση). Λευκωσία: Τυπογραφεία Σ. Λειβαδιώτη Λτδ.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κουλουμπαρίτση, Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., Τσιρίκος, Γ. (2007). Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 13, σ.43
- Παμκουτσόγλου, Α. (2001). «Αποτελεσματικό σχολείο», χαρακτηριστικά και αντιλήψεις



- σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αθήνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, σ.σ.81-90.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στα πρακτικά διεθνούς συμποσίου «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου». Θεσσαλονίκη, 15-16 Δεκεμβρίου.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χρ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- θεωρία και Πράξη. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χρ. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης Χ., (2008), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2011). Πώς θα «οικοδομήσω» ένα καλό και αποτελεσματικό σχολείο. Στο: Επιμορφωτικό Σεμινάριο «Ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες». Περιλήψεις. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2019 από το: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf)

## Ξενόγλωσση

- LADD, H.F. & WALSH, R.P. (2001), “*Implementing value-added measures of school effectiveness: getting the incentives right*”, Science Direct – Economics of Education Review, <http://www.sciencedirect.com/science/article>
- Lashway, L. (1997). Leadership Styles and Strategies. In School Leadership: Handbook for Excellence. - Oregon, Eugene, OR.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action. Three case studies of contrasting schools. Educational Management Administration and Leadership, 35(1), p.p. 111-134.
- Stedman, L. C. (1987). *It's time we changed the effective school formula*. Phi Delta Kappan, 69 (3), 215-227
- Wong, K. (1998). Culture and Moral Leadership in Education. Leading Schools in a Global Era: A Cultural Perspective. Peabody Journal of Education, 73(2), p.p.106- 125.

## Βιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων

**Αμπλάς Αθανάσιος:** εκπαιδευτικός του 55ου Δημ. Σχολείου Πατρών.

**Πανοπούλου Βερόνικα:** εκπαιδευτικός του Δημ. Σχολείου Πυλίου ΚΩ.



## **Διοίκηση ή ηγεσία στο Δημοτικό σχολείο;**

*Σταυρογιαννόπουλος Αναστάσιος Ι. - Ρογδάκη Αγαθή Κ.*

### **Περίληψη**

Τα τελευταία χρόνια επεκτείνεται η συζήτηση γύρω από τις έννοιες της διοίκησης και της ηγεσίας των σχολικών μονάδων και ερευνάται η συμβολή τους στην αποδοτικότητα των διοικούμενων οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης επιχειρείται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η αποσαφήνιση αυτών των εννοιών και του περιεχομένου τους, οριοθετείται η σχέση τους και αποτυπώνονται οι διαφορές τους. Τα στοιχεία της διοίκησης και της ηγεσίας όταν συνυπάρχουν σε έναν οργανισμό φαίνεται πως μεγιστοποιούνται οι δυνατότητες διοικητικής επιτυχίας και αποτελεσματικότητας του, καθώς και ικανοποίησης των εργαζομένων.

**Λέξεις κλειδιά:** διοίκηση, ηγεσία, οργανισμός, αποτελεσματικότητα, σχέση, διευθυντής, ηγέτης.

### **Management or leadership in Primary school?**

#### **Abstract**

In the last few years the discussion on the concepts of management and leadership in school units has expanded. The contribution of these concepts to the efficiency of the organizations has also been under research. In the context of the following study and through the review of the relevant bibliography, we are attempting to clarify the meaning of these concepts and the content related to them is going to be examined. Moreover we are trying to define the relation between the two concepts and reflect on their differences. It seems that when these elements of management and leadership coexist within an organization, this can maximize its success and effectiveness, as well as the satisfaction and the potential of its employees.

**Keywords:** management, leadership, organism, effectiveness, relation, manager, leader.

### **Εισαγωγή**

Η διαδικασία της διοίκησης έχει ως βασικό σκοπό την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων της επιχείρησης ή του οργανισμού και υλοποιείται κυρίως μέσω της καλύτερης αξιοποίησης των υλικών και άυλων πόρων. Οι λειτουργίες της διοίκησης, που είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος, συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση της διοικητικής επιτυχίας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού. Η διοίκηση, με δεδομένο την ένταξη των ατόμων σε κοινωνικές ομάδες και τη δημιουργία οργανισμών, αναδεικνύεται σε διαδικασία κορυφαίας σημασίας.

Η ηγεσία, από την άλλη πλευρά, έχει ως στόχο της τον επηρεασμό τής

συμπεριφοράς των μελών ενός οργανισμού με σκοπό την αποτελεσματικότερη υλοποίηση των επιδιώξεων του. Στο πλαίσιο αυτό αποτελεί προϋπόθεση η ικανοποίηση των αναγκών και των ατομικών στόχων των υφισταμένων. Βασικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας είναι η έμπνευση, το όραμα, η ανάπτυξη της ομάδας, η πειθώ, η παρακίνηση, η κ.λπ. Όλα αυτά τα στοιχεία συνηγορούν στο να εκλαμβάνεται η ηγεσία ως έννοια με δυναμικό περιεχόμενο.

Η διοίκηση και η ηγεσία είναι απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχή και αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών. Αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις, κυρίως στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία, ταυτίζουν την ηγεσία με την άσκηση της διευθυντικής και εποπτικής εξουσίας και τον ηγέτη με το Διευθυντή και τον Προϊστάμενο. Η συνύπαρξη και των δύο σε έναν διοικούμενο οργανισμό μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματική λειτουργία του, καθώς και στην ανύψωση των στόχων του.

### 1. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «διοίκηση»

Στη βιβλιογραφία πολύ συχνά ο όρος «διοίκηση» ταυτίζεται με τον όρο «μάνατζμεντ», παρότι το μάνατζμεντ παραπέμπει περισσότερο στις έννοιες «οργάνωση και διοίκηση» και «διαχείριση». Στον αγγλοσαξονικό χώρο χρησιμοποιούνται οι όροι «management» και «administration», όπου φαίνεται πως ο πρώτος έχει ευρύτερη σημασία από το δεύτερο<sup>1</sup>. Ο Ζαβλανός<sup>2</sup> επίσης υποστηρίζει πως «η διοίκηση είναι μια λέξη για το μάνατζμεντ που χρησιμοποιείται για τα σχολεία, δημόσιους οργανισμούς και νοσοκομεία».

Η διοίκηση είναι από τις σημαντικότερες ανθρώπινες δραστηριότητες, καθώς μέσω της διοικητικής λειτουργίας εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων για την πραγματοποίηση του κοινού στόχου ή στόχων που έχουν τεθεί<sup>3</sup>. Πυρήνας της διοίκησης είναι η οργάνωση των μέσων, κατά ορθολογικό τρόπο και με βάση τις σύγχρονες μεθόδους προγραμματισμού, για την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού<sup>4</sup>.

Οι Hersey and Blanchard<sup>5</sup> υποστηρίζουν ότι η διοίκηση είναι η εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και μέσω ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των αντικειμενικών σκοπών ενός οργανισμού, αλλά και των μελών του. Ίδια αντίληψη εκφράζουν και άλλοι θεωρητικοί και επαγγελματίες του μάνατζμεντ, που θεωρούν πως η διοίκηση «είναι η επίτευξη αποτελεσμάτων μέσω των ανθρώπων»<sup>6</sup>.

Από αυτούς τους ορισμούς είναι φανερό πως δίνεται έμφαση στον καθοριστικό ρόλο των εργαζομένων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού και συνεπώς στο διοικητή - μάνατζερ ο οποίος θα χειριστεί με τις ικανότητές του το ανθρώπινο δυναμικό που έχει στη διάθεσή του.

Άλλες απόψεις για τον όρο «διοίκηση» αναφέρουν ότι «διοίκηση είναι η τέχνη

---

1 Dimmock, C. (1999) Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas, *Journal of Educational Administration*, σ. 22

2 Ζαβλανός, Μ. (2002) *Μάνατζμεντ*, Αθήνα, Σταμούλης, σ. 23

3 Σαΐτης, Χ. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα

4 Παυλόπουλος, Π. (1985) *Μαθήματα Διοικητικής Επιστήμης: Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*, τεύχος Ι, Β' έκδοση Αθήνα - Κομοτηνή, Σάκκουλα

5 Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1988) *Management of organizational behavior*, 5<sup>th</sup> edition. Englewood Cliffs, N. Jersey, Prentice - Hall

6 Koontz, H. & O' Donnell C. (1984) *Οργάνωση και διοίκηση. Μία συστηματική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*, β' έκδοση, Αθήνα, Παπαζήση, σ. 26

της επίτευξης των στόχων μέσω άλλων ανθρώπων»<sup>7</sup>, καθώς και πως είναι «η τέχνη ή η ικανότητα ενός διευθυντικού στελέχους να κατευθύνει ανθρώπους και υλικούς πόρους για την πραγματοποίηση συγκεκριμένου στόχου ή στόχων»<sup>8</sup>. Κατά μια άλλη εκδοχή, η διοίκηση θεωρείται «ως μια διαδικασία βελτιστοποίησης της επιλογής και πραγματοποίησης στόχων μέσω ενός πολυεπίπεδου, ιεραρχικά διατεταγμένου συστήματος επικοινωνίας, που κυβερνά τις δραστηριότητες των εργαζομένων»<sup>9</sup>. Σύμφωνα με άλλη άποψη, «διοίκηση ή μάντζμεντ είναι ο συντονισμός και η εναρμόνιση - ενοποίηση όλων των παραγωγικών πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών) για να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα»<sup>10</sup>. Ο Μπουραντάς<sup>11</sup> δέχεται πως η διοίκηση είναι συνάμα επιστήμη και τέχνη. «Επιστήμη γιατί βασίζεται σε ένα σύνολο από αρχές και τέχνη γιατί βασίζεται στην έμφυτη λογική και διαίσθηση. Σαν επιστήμη χρησιμοποιεί αναλυτικές μεθόδους, ενώ ως τέχνη χρησιμοποιεί την εμπειρία. Σαν επιστήμη λειτουργεί μέσω της επίσημης οργάνωσης, ενώ ως τέχνη μέσω της ανεπίσημης».

Ο Griffin<sup>12</sup> ορίζει το «μάντζμεντ» («management») ως σύνολο δραστηριοτήτων με σκοπό την εκπλήρωση των σκοπών του οργανισμού κατά τρόπο αποτελεσματικό και αποδοτικό. Ο Daft<sup>13</sup> επίσης ορίζει το μάντζμεντ ως εκπλήρωση των σκοπών του οργανισμού μέσω διαφόρων λειτουργιών του. Κατά τον Fayol<sup>14</sup> «η διοίκηση ορίζεται ως μια λειτουργική διαδικασία, που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: το σχεδιασμό - προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο». Μάλιστα υποστηρίζει πως αυτές δεν έχουν εφαρμογή μόνο στις επιχειρήσεις, αλλά σε όλες τις οργανώσεις, γιατί σε κάθε είδος οργάνωσης απαιτείται διοίκηση. Περισσότερο πλήρης παρουσιάζεται ο ορισμός του Θεοφανίδη<sup>15</sup> που θεωρεί τη διοίκηση ως «εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα, που γίνεται μέσα στα πλαίσια μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (ενός οργανισμού, μιας επιχείρησης) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού (επιτέλεση έργου, παροχή υπηρεσιών) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος».

Κατά τον Ansoff<sup>16</sup>, έναν από τους εγκυρότερους κριτικούς της οργανωτικής συμπεριφοράς, η πεμπτοσύνη της διοίκησης «management» «συνίσταται στην ενεργητική διαδικασία προσδιορισμού και καθοδήγησης ενός συνόλου ενεργειών για την επίτευξη καθορισμένων στόχων».

## **2. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «ηγεσία» («leadership»)**

Σύμφωνα με τους Hersey και Blanchard<sup>17</sup> «ηγεσία είναι η διαδικασία που αποσκοπεί

---

7 Κουτούζης, Μ. (1999) *Γενικές Αρχές Μάντζμεντ*, τόμος Α', Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 15.

8 Eyre, E. C. (1989) *Office Administration*, London, Macmillan Press, σ. 11.

9 Κονταράτος, Ν. (1983) *Αρχές Διοικήσεως*, Πάτρα, σσ.11-12

10 Κανελλόπουλος, Χ. (1990) *Μάντζμεντ - Αποτελεσματική Διοίκηση σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*, έκδοση γ', Αθήνα, International Publishing, σ. 26

11 Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάντζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο - Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα, Μπένου, σ. 25

12 Griffin, R.W. (2005) *Management*, 8<sup>th</sup> ed., New York, Houghton Mifflin Co.

13 Daft, R.L. (1991) *Management*, Chicago, The Dryden Press

14 Fayol, H. (1949) *General and Industrial Management*, London, Pitman

15 Θεοφανίδης, Σ. (1985) *Θεωρία και τεχνική της κοινωνικής λογιστικής*, Αθήνα, Παπαζήση, σ. 64.

16 Ansoff, H. (1985) *Corporate strategy*, Penguin Books, σ. 9

17 Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1988) *Management of organizational behavior*, 5<sup>th</sup> edition. Englewood Cliffs,

στο να επηρεάσεις τις ενέργειες ενός ατόμου ή μιας ομάδας στην προσπάθειά της να επιτύχει τους στόχους μιας επιχείρησης όταν είναι δεδομένη η κατάσταση και οι συνθήκες που επικρατούν σε αυτήν την επιχείρηση». Η διαδικασία επιρροής δηλαδή που χαρακτηρίζει την ηγεσία σχετίζεται με την κατάσταση, που επικρατεί στην επιχείρηση. Η ηγεσία οριοθετείται επίσης κατά τον Terry<sup>18</sup> ως «ενέργεια που κάνει ένα άτομο να παρακινήσει τους υφισταμένους του να αγωνίζονται με τη θέλησή τους, με σκοπό να πραγματοποιήσουν τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού», αναδεικνύοντας έτσι το δυναμικό της χαρακτήρα.

Το στοιχείο της επιρροής κατά την άσκηση της ηγεσίας είναι ορατό και στους ορισμούς των Hollander<sup>19</sup> και Yukl<sup>20</sup>, όπου ο μεν πρώτος αποδέχεται την ηγεσία ως διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο (ηγέτης) προσανατολίζει την ομάδα ή τον οργανισμό στην κατεύθυνση της επίτευξης των επιθυμητών στόχων, ο δε δεύτερος συμπεριλαμβάνει στον όρο «ηγεσία «διαδικασίες επιρροής του ηγετικού στελέχους με σκοπό τον καθορισμό στόχων, δημιουργία κινήτρων για την επίτευξη αυτών και συμβολή στη διατήρηση της ομάδας ή του οργανισμού και της κουλτούρας αυτών. Ο Stogdill<sup>21</sup> αναφέρεται και αυτός στην επιρροή ορίζοντας την ηγεσία «ως διαδικασία του να επηρεάζει κανείς τις δραστηριότητες μιας οργανωμένης ομάδας προς θέσπιση και επίτευξη κάποιων στόχων». Ανάλογη είναι και η προσέγγιση του Πασιαρδή<sup>22</sup>, που θεωρεί την ηγεσία ως «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών, που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά ή πιο απλά ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει».

Άλλες βασικές προϋποθέσεις που συνδράμουν στην ύπαρξη ηγεσίας σε έναν οργανισμό αποτελούν η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης και η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Η αποτελεσματική δράση αποτελεί προϊόν της ικανότητας του ηγέτη να αντιλαμβάνεται πώς η υποκίνηση των μελών της ομάδας είναι ανάλογη της περίπτωσης στην οποία ασκείται η ηγεσία, να εμπνέει και να εμπυχνώνει τους υφισταμένους του και να επιλύει προβλήματα που δημιουργούνται θεμελιώνοντας επίσης κατάλληλο κλίμα για υποκίνηση των μελών. Η επίτευξη των στόχων, επίσης, εξαρτάται τόσο από την εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής συνεργασίας των μελών από την πλευρά του ηγέτη, όσο και από την περίπτωση που επιτελείται το έργο της ομάδας<sup>23</sup>.

Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί για την ηγεσία δίνουν έμφαση στο ρόλο των συναισθημάτων. Η συναισθηματική επιρροή αποτελεί κίνητρο ώθησης ή έμπνευσης των υφισταμένων. Έτσι, η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως «διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων»<sup>24</sup>. Με βάση αυτόν τον ορισμό ο ηγέτης είναι

---

N. Jersey, Prentice – Hall, σ. 14

18 Terry, G.R. (1960) Principles of Management, 3<sup>rd</sup> edition, III: R.D. Irwin, σ. 28.

19 Hollander, E. P. (1985) Leadership and power in Lindzey, G., Aronson, E. *The handbook of social psychology* (3rd edition), New York, Random House

20 Yukl, G. A. (1989) *Leadership of organizations*, 2nd edition, Englewood Cliffs, N. Jersey, Prentice – Hall.

21 Stogdill, R.M. (1950) *Leadership, membership and organization*, Psychological Bulletin, σ. 3

22 Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα, Μεταίχμιο - Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής, σ. 209

23 Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

24 Κουτούζης, Μ. (1999) *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τόμος Α', Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 140

ο καθοδηγητής της ομάδας. Η επιτυχία του ηγέτη συναρτάται με την αποτελεσματική καθοδήγηση της ομάδας. Στο πλαίσιο αυτό θεωρήθηκαν ηγέτες και πρόσωπα των οποίων η ηγεσία είχε αρνητικές επιπτώσεις στην ιστορία της ανθρωπότητας.

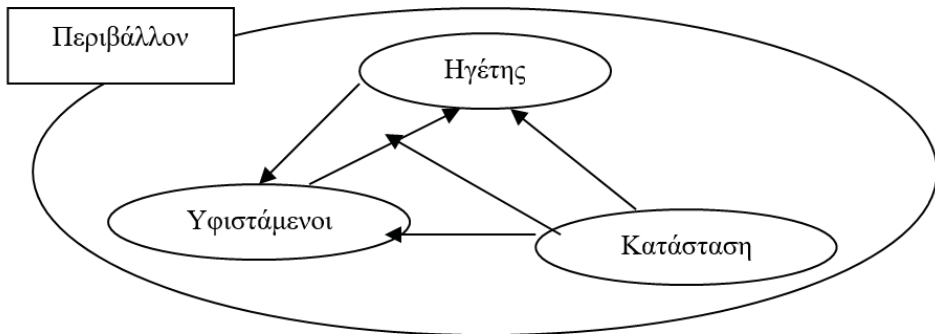
Ενδιαφέρονσα είναι η προσέγγιση για την ηγεσία «ως επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι ώστε να εργασθούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων»<sup>25</sup> (Koontz και O' Donnell, 1984, σ. 91). Με αυτή την έννοια η ηγεσία αποβλέπει στον επηρεασμό της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας με σκοπό τη μεγιστοποίηση της προθυμίας, της εργατικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους. Πηγή της δύναμης επιρροής των ηγετών δεν είναι τόσο η διοικητική θέση όσο τα ίδια τα μέλη, τα οποία αποδίδουν τη δύναμη σε αυτούς που διαθέτουν ικανότητες να τους εμπνεύσουν, ώστε να στρατευθούν στην επιδίωξη κοινών στόχων. Η άντληση της δύναμης των ηγετών προκειμένου να ασκήσουν την επιρροή τους, μπορεί να λαμβάνεται από τους παρακάτω παράγοντες: α) Από προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ρητορική και επικοινωνιακή δεινότητα, οι πολιτικές και κατευθυντικές ικανότητες, η ικανότητα έκφρασης οράματος, η φυσική αντοχή, η ικανότητα ανάπτυξης συμμαχιών και δικτύων. β) Από εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία, που διαθέτουν πολλά στελέχη, λόγω των σπουδών τους (διδασκαλικά διπλώματα, μεταπτυχιακοί τίτλοι, μετεκπαιδευσεις) ή λόγω της θητείας τους σε ορισμένη θέση ή της συνδικαλιστικής τους δράσης ή της πολιτικής και κοινωνικής ενασχόλησής τους ή της συμμετοχής τους σε συγγραφικές ή επιστημονικές ομάδες. γ) Από τη δυνατότητα πρόσβασης σε πηγές πληροφόρησης, εξουσίας, σε ομάδες πίεσης (Bush, 2005).

Παράλληλα ως ηγεσία μπορούμε να θεωρήσουμε την ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει ομοβάθμιους ή υφισταμένους του, ώστε οι ενέργειές τους να υπηρετούν τους στόχους ενός οργανισμού. Ηγεσία σημαίνει ακόμη να κατευθύνουμε την προοπτική και τα οράματα των ανθρώπων σε διαρκώς υψηλότερους στόχους μέσα από τη βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας των υφισταμένων. Η έννοια αυτή περιλαμβάνει ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, συμμετοχής και διαπραγμάτευσης, μετάδοσης και προώθησης του οράματος σε όλη την ιεραρχική δομή του οργανισμού, παρότρυνσης και έμπνευσης για να υλοποιηθεί στην πράξη αυτό το όραμα. Η ηγεσία κινείται στην επίτευξη υψηλών στόχων ενώ ταυτόχρονα κύριο μέλημα της είναι η ενστάλαξη στα μέλη της ομάδας αίσθησης πρωτοβουλίας και ευθύνης. Οι ηγέτες αναπτύσσουν τις απαραίτητες αξίες, υλοποιούν τους σωστούς τρόπους δράσης και προάγουν τις κατάλληλες συμπεριφορές για τη μακροχρόνια επιτυχία του οργανισμού και καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να διασφαλίσουν την ανάπτυξη και υλοποίηση του σχεδίου δράσης του οργανισμού που διοικούν. Ο επιτυχημένος ηγέτης αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του σαν ξεχωριστές και ιδιαίτερες προσωπικότητες και όχι σαν «μηχανές παραγωγής έργου». Στο πλαίσιο αυτό το ηγετικό στέλεχος σχεδιάζει μια τυπική δομή σχέσεων καθηκόντων και εξουσίας, η οποία θα στηρίξει την αποτελεσματική και ικανοποιητική επίτευξη των στόχων.

---

25 Koontz, H. & O' Donnell C. (1984) *Οργάνωση και διοίκηση. Μία συστηματική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*, β' έκδοση, Αθήνα, Παπαζήση, σ.91

Σχήμα 1: Η διαδικασία της ηγεσίας<sup>26</sup>



### 3. Η σχέση διοίκησης (management) και ηγεσίας (leadership)

Οι έννοιες της διοίκησης (management) και της ηγεσίας (leadership) αποτελούν για πολλούς μελετητές και ερευνητές πεδίο επικαλυπτόμενων ή αλληλοσυμπληρούμενων ρόλων αλλά με σαφή διάκριση μεταξύ τους. Η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα άλλωστε σε έναν οργανισμό επιτυγχάνεται με την ταυτόχρονη άσκηση διοίκησης και ηγεσίας με την έννοια των συμπληρωματικών συστημάτων και λειτουργιών<sup>27</sup>. Ο άριστος συνδυασμός αυτών των δύο εξασφαλίζει τόσο υψηλότερες επιδόσεις του οργανισμού, όσο και υψηλότερη ικανοποίηση των ανθρώπων.

Ωστόσο, παρά τις πολλές και ποικίλες απόψεις, που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία, η έννοια της διοίκησης διακρίνεται από την έννοια της ηγεσίας καθώς και η έννοια του μάνατζερ από αυτή του ηγέτη. Μεταξύ αυτών των εννοιών προκύπτουν ουσιαστικές διαφορές.

Η διοίκηση επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες (π.χ. προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχο), με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Αναφέρεται δηλαδή σε διοικητικές ενέργειες ή οδηγίες, που πρέπει να κάνει ένας μάνατζερ (manager). Αντίθετα, η ηγεσία βασίζεται σε διαπροσωπικές σχέσεις και στην ικανότητα άσκησης επιρροής προς τους υφισταμένους με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού<sup>28</sup>.

Η διοίκηση ενδιαφέρεται για την αποτελεσματική εφαρμογή της πολιτικής του οργανισμού σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας. Η ηγεσία, αντίθετα, ενδιαφέρεται για τη χάραξη πολιτικής, την αντιμετώπιση αλλαγών και τη δημιουργία υψηλών στόχων, που σχετίζονται με τη βελτίωση τόσο του προσωπικού όσο και του παραγόμενου έργου του οργανισμού<sup>29</sup>.

Η διοίκηση αναφέρεται επίσης στη διατήρηση και υποστήριξη των ενεργειών, των λειτουργιών και των εργασιών του οργανισμού και συνδέεται με την υλοποίηση

26 Χυτήρης, Λ. (2006) *Μάνατζμεντ: Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*, Αθήνα, Interbooks, σ. 162

27 Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο - Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα, Μπένου

28 Χυτήρης, Λ. (2006) *Μάνατζμεντ: Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*, Αθήνα, Interbooks

29 Dimmock, C. (1999) Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas, *Journal of Educational Administration*



συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, που έχουν ρόλο εφαρμογής για την αποτελεσματική λειτουργία του. Η διοίκηση αφορά κυρίως στη διαχείριση της λειτουργίας του οργανισμού και ενδιαφέρεται για τη σταθερότητα και την ισορροπία του. Η ηγεσία αντίθετα επιδιώκει την αλλαγή του τρόπου συμπεριφοράς και νοοτροπίας των εργαζομένων, όταν οι συνθήκες (περιστάσεις) το επιτρέπουν και συνδέεται με την τροποποίηση και την αλλαγή στόχων, δομών και ενεργειών<sup>30</sup>. Συχνά επιδιώκει και την αλλαγή του τρόπου λειτουργίας του οργανισμού εισάγοντας βελτιώσεις, προσθήκες, καινοτομίες και συνδέεται «με την ανάπτυξη των ανθρώπων και με τη διαμόρφωση αξιών και οράματος»<sup>31</sup> στον οργανισμό.

Η διαδικασία της διοίκησης είναι μια ευρύτερη έννοια η οποία περιλαμβάνει την ηγεσία, την καθοδήγηση ή τη διεύθυνση. Η ηγεσία αποτελεί μέρος της διοικητικής εργασίας και αποβλέπει στον επηρεασμό της συμπεριφοράς και της νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι περιστάσεις το επιτρέπουν. Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως ο καλός ηγέτης δεν αρκεί να είναι και αποτελεσματικός μάνατζερ. Απαιτούνται και άλλες δεξιότητες και ικανότητες. Επίσης, ο μάνατζερ προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στον οργανισμό που διοικεί, θα πρέπει να έχει και κάποιες ηγετικές ικανότητες γιατί διαφορετικά περιορίζεται η αποτελεσματικότητά του<sup>32</sup>. Η διοίκηση, από την άλλη πλευρά, καλύπτει όλο το φάσμα δραστηριοτήτων ενός οργανισμού. Η σχέση των δύο εννοιών αποτυπώνεται εύστοχα στη ρήση πως οι διευθυντές (managers) είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες (leaders) είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα<sup>33</sup>.

Η διοίκηση χρησιμοποιεί ανθρώπους, μέσα, πληροφορίες και μεθόδους για να υλοποιήσει τους σκοπούς του οργανισμού. Η ηγεσία αντίθετα επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη δραστηριότητα των ανθρώπων - μελών της ομάδας για την επίτευξη του έργου του οργανισμού. Η διοίκηση αποβλέπει στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων του οργανισμού μέσω των λειτουργιών της, ενώ η ηγεσία ταυτίζεται κυρίως με την προσωπικότητα και τη διορατικότητα του ηγέτη, η οποία ωθεί τους εργαζόμενους να συμμετέχουν με τη θέλησή τους στη χάραξη των στόχων και την υλοποίηση του έργου του οργανισμού.

Οι αρχές και οι διαδικασίες της διοίκησης μπορούν να διδαχτούν και να μεταβιβαστούν σε άλλα πρόσωπα κάτι που όμως δε γίνεται με την ηγεσία, η οποία είναι χάρισμα, στηρίζεται στην προσωπικότητα του ατόμου που την ασκεί και είναι προσωποπαγής και αμεταβίβαστη.

Από μόνη της ακόμη η διοίκηση δεν μπορεί να ανυψώσει τον οργανισμό σε ανώτερα επίπεδα δράσης, γιατί στερείται του δυναμισμού και της έμπνευσης της ηγεσίας. Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία μπορεί να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, γιατί οι εργαζόμενοι υποκινούνται, επηρεάζονται και εμπνέονται από τον ηγέτη να συμμετάσχουν στην επίτευξη των σκοπών του οργανισμού. Συνεπώς ορθά υποστηρίζεται πως «οι μάνατζερ είναι απαραίτητοι, ενώ οι ηγέτες είναι αναντικατάστατοι»<sup>34</sup>.

---

30 Ζαβλανός, Μ. (2002) *Μάνατζμεντ*, Αθήνα, Σταμούλης

31 Bush, T. (2005) *Theories of Educational Leadership and Management*, London, Sage Pub, σ.8

32 Κουτούζης, Μ. (1999) *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τόμος Α', Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

33 Bennis, W. G., & Nanus, G. (1985) *Leaders*, New York, Harper and Row, σ.98

34 Falk, R. (1965) *The Business of management*, A Pelican Original, σ. 102



Ο Πασιαρδής<sup>35</sup> δίνει στον όρο ηγεσία μια διάσταση «ομπρέλας», η οποία καλύπτει τόσο την έννοια «διοίκηση «όσο και την έννοια «διεύθυνση». Η διοίκηση αφορά την καθημερινή διεκπεραίωση διοικητικών ενεργειών σε ένα περιβάλλον γραφειοκρατικό και η διεύθυνση την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού με ταυτόχρονη παρακίνηση από τον ηγέτη, αλλά σε περιορισμένο χρονικό ορίζοντα. Αντίθετα, η ηγεσία συνδέεται με το όραμα και την μακρόχρονη προοπτική του οργανισμού. Ωστόσο, παρότι η ηγεσία υπερέχει των άλλων δύο όρων κανένας όρος από μόνος του δεν μπορεί να αποδώσει αυτό που πρέπει να κάνει ένας σύγχρονος ηγέτης. Άρα ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει και καλές διευθυντικές και διοικητικές ικανότητες.

Η εκπαιδευτική διοίκηση παρουσιάζει ιδιαιτερότητες σε σχέση με τη διοίκηση άλλων, μη εκπαιδευτικών οργανισμών. Πολλές θεωρίες διοίκησης έχουν αναπτυχθεί από τον προηγούμενο αιώνα έως σήμερα. Η διοικητική επιστήμη πέρασε από την επιστημονική προσέγγιση, που έδινε έμφαση στις οργανωσιακές δομές, στην ανθρώπινη προσέγγιση, που έδωσε βαρύτητα στον ανθρώπινο παράγοντα και στις ανθρώπινες σχέσεις. Ωστόσο, οι σύγχρονες τάσεις που επικρατούν στην εκπαιδευτική διοίκηση οδηγούν στην προσπάθεια εξεύρεσης ενός διοικητικού μοντέλου, ικανού να εξηγήει και να περιγράψει πλήρως όχι μόνο την οργανωσιακή δομή του συστήματος αλλά και όλες τις μεταβλητές του ανθρώπινου παράγοντα, που ρυθμίζουν τόσο τη συμπεριφορά όσο και την απόδοση των μελών μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Η οργάνωση και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζεται από στοιχεία έντονου συγκεντρωτισμού και γραφειοκρατίας. Στο πλαίσιο αυτό η πληθώρα νομοθετημάτων, οι αποσπασματικές ρυθμίσεις, η στενή εξάρτηση σχολικής διοίκησης και κεντρικής εξουσίας και ο πλήρης έλεγχος του εκπαιδευτικού οικοδομήματος από το Υπουργείο Παιδείας έχουν ως συνέπεια τη δυσκαμψία και την αναποτελεσματικότητα<sup>36</sup>.

Η ηγεσία στην εκπαίδευση, ως κεντρική έννοια της θεωρίας της Διοικητικής Επιστήμης, αποτελεί βασική συνιστώσα επιτυχίας ή αποτυχίας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η αποτελεσματικότητα των σχολείων συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την αποτελεσματικότητα των ηγετών τους. Ωστόσο, ένα βασικό στοιχείο που θέτει σε αμφιβολία την άσκηση ηγεσίας στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο είναι η περιορισμένη επιρροή που έχουν οι Διευθυντές στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων. Εμπόδια στην άσκηση επιρροής από την πλευρά του Διευθυντή του σχολείου αποτελούν ο ασφυκτικός ιεραρχικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, ο έντονος συγκεντρωτισμός, οι παράλληλες ηγεσίες στο σχολείο, ο τρόπος επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης και η απουσία των Διευθυντών από τα κέντρα λήψης αποφάσεων<sup>37</sup>. Ωστόσο, ενίοτε τα εμπόδια αυτά ξεπερνιούνται και σε αυτό συμβάλλουν αποφασιστικά οι δεξιότητες και οι ικανότητες των Διευθυντών των σχολείων. Αυτές, σε συνδυασμό με την περίσταση κατά την οποία ασκείται η ηγεσία, το ιεραρχικό επίπεδο στο οποίο ασκείται και τον εφαρμοζόμενο τύπο ηγεσίας, μπορεί να δημιουργήσουν συνθήκες αποτελεσματικότητας και επιτυχίας στη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

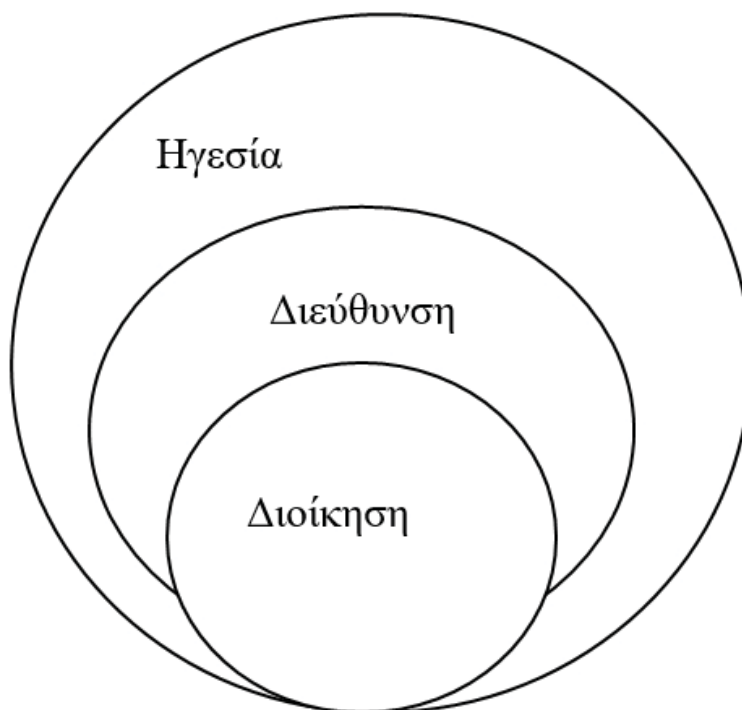
---

35 Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα, Μεταίχμιο - Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής, σ. 211

36 Κωτσίκης, Β. (2001) *Εκπαιδευτικά Συστήματα*, Αθήνα, Έλλην, σ. 68

37 Ανδρέου, Α. - Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Λιβάνη, σ. 87

## Σχήμα 2: Οι σχέσεις μεταξύ των όρων ηγεσία, διεύθυνση και διοίκηση<sup>38</sup>



### 4. Η σχέση διευθυντή-μάνατζερ και διευθυντή- ηγέτη

Ο μάνατζερ (manager) είναι συνήθως μορφωμένος, έμπειρος, αυστηρός ακόμα και με τον εαυτό του, πολυάσχολος, εργασιομανής, απόλυτος πολλές φορές, απόμακρος από το προσωπικό και ενδιαφέρεται για την υλοποίηση στο ακέραιο των στόχων του οργανισμού<sup>39</sup>. Από την άλλη πλευρά, ο ηγέτης (leader) είναι οραματιστής, καινοτόμος, απρόβλεπτος, προσιτός στο προσωπικό, ρηζικέλευθος, συνεργάτης των υφισταμένων και στοχεύει στην αλλαγής ρότας του οργανισμού, παρά στη διαίωνη της υπάρχουσας κατάστασης<sup>40</sup>.

Ο μάνατζερ έχει επίσημη και αναγνωρισμένη εξουσία (π.χ. διευθυντής σχολείου, διευθυντής εκπαίδευσης) και βάσει αυτής λειτουργεί στο επίπεδο του οργανισμού και μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων μελών της ομάδας. Ο ηγέτης, αντίθετα, μπορεί να αναδειχτεί μέσα από μια ομάδα μελών του οργανισμού χωρίς να έχει επίσημη

---

38 Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα, Μεταίχμιο - Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής, σ. 212

39 Crawford, M. (2003) *Inventive management and wise leadership in Nigel, B., Crawford, M., Cartwright, M. (2004) (eds) Effective Educational Leadership*, pp. 62-73, London, The Open University, Paul Chapman.

40 Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα, Μεταίχμιο - Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής, σ. 210

εξουσία. Μπορεί επίσης να αναδειχτεί «και έξω από τη διοικητική ιεραρχία, ακόμα και σε ανοργάνωτες ομάδες»<sup>41</sup> και να αποτελεί προϊόν «της δυναμικής κάποιας ομάδας, ακόμα κι αν δεν κατέχει επίσημη εξουσία»<sup>42</sup>.

Ο διευθυντής διορίζεται ή επιλέγεται για να διοικήσει έναν οργανισμό ή μια επιχείρηση ή ένα σχολείο, ενώ ο ηγέτης αναδεικνύεται. Ο ηγέτης με τη συμπεριφορά του ασκεί επιρροή σε άλλα άτομα και έτσι κερδίζει την εμπιστοσύνη τους, την πίστη τους, τον ενθουσιασμό τους, την πρόθυμη συμμετοχή τους, την αφοσίωσή τους αλλά επιτυγχάνει και την ικανοποίησή τους. Έτσι οι υφιστάμενοι με τη θέλησή τους γίνονται κοινωνοί των ιδεών του ηγέτη και αγωνίζονται για αυτόν αλλά και για τον οργανισμό. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αντιληπτό πως οι διοικητικές θέσεις (διευθυντής εκπαίδευσης, διευθυντής σχολείου κ.λπ.) δε νοηματοδοτούν ταύτιση με την ηγεσία παρά μόνο στην περίπτωση που αυτοί που τις κατέχουν διοικούν, σύμφωνα με τις αρχές και τις λειτουργίες της ηγεσίας (συνύπαρξη διοίκησης - ηγεσίας). Η συνεργασία του μάνατζερ με τους υφισταμένους στηρίζεται στη σχέση εξουσίας, ενώ η σχέση του ηγέτη με το προσωπικό και η προσπάθειά του να επιφέρει την αλλαγή στον τρόπο σκέψης τους στηρίζεται στο συναισθηματικό στοιχείο.

Συμπερασματικά θα επισημαίναμε πως ο μάνατζερ επιδιώκει τη σταθερότητα του οργανισμού και αρκείται στο παρόν, ενώ ο ηγέτης αναζητεί το καινούριο και προσανατολίζεται στο μέλλον. Η διοίκηση βασίζεται σε στόχους και σκοπούς με βραχυπρόθεσμο ορίζοντα και χαρακτηριστικά προβλεψιμότητας, ενώ η ηγεσία στηρίζεται στην ανάπτυξη μακροχρόνιου οράματος, στην παρακίνηση, στον ενθουσιασμό, την έμπνευση και την ικανοποίηση αξιών και συναισθηματικών αναγκών.

Οι κύριες διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη παρουσιάζονται στους πίνακες 1 και 2:

**Πίνακας 1: Διαφορές Διευθυντή - Μάνατζερ και Διευθυντή - Ηγέτη<sup>43</sup>**

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ - ΜΑΝΑΤΖΕΡ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ - ΗΓΕΤΗΣ
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη - δοτή δύναμη	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες, ανταμοιβές-τιμωρίες	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει εμπιστοσύνη
Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματα
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Βραχυπρόθεσμη προοπτική	Μακροπρόθεσμη προοπτική
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

41 Θεοδωράτος, Ε. (2004) *Διοίκηση και Οργανωτική Συμπεριφορά*, Αθήνα, Σταμούλης, σ. 223

42 Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.99.

43 Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο - Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα, Μπένου, σ. 315.

**Πίνακας 2: Διαφορές Μάνατζερ και Ηγέτη<sup>44</sup>**

ΜΑΝΑΤΖΕΡ (Λογική)	ΗΓΕΤΗΣ (Συναίσθημα)
Ορθολογιστής	Οραματιστής
Συμβουλευτικός	Ένθερμος
Επίμονος	Δημιουργικός
Επιλύει Προβλήματα	Ευέλικτος
Ισχυρογνώμων	Εμπνέει
Αναλυτικός	Καινοτόμος
Συγκροτημένος	Θαρραλέος
Γνωστικός	Επινοητικός
Εξουσιαστικός	Πειραματιστής
Ισορροπιστής	Φορέας αλλαγής
Κατέχει δύναμη θέσης	Διαθέτει προσωπική δύναμη

## 5. Συμπερασματικά

Η διαδικασία της διοίκησης έχει ως σκοπό την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων της επιχείρησης ή του οργανισμού και υλοποιείται κυρίως μέσω της καλύτερης αξιοποίησης των υλικών και άυλων πόρων. Οι λειτουργίες της διοίκησης, που είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος, συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση της διοικητικής επιτυχίας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού. Συνεπώς η διοίκηση, με δεδομένο την ένταξη των ατόμων σε κοινωνικές ομάδες και τη δημιουργία οργανισμών, αναδεικνύεται σε διαδικασία κορυφαίας σημασίας.

Η ηγεσία, από την άλλη πλευρά, έχει ως στόχο της τον επηρεασμό της συμπεριφοράς των μελών ενός οργανισμού με σκοπό την αποτελεσματικότερη υλοποίηση των επιδιώξεων του. Στο πλαίσιο αυτό αποτελεί προϋπόθεση η ικανοποίηση των αναγκών και των ατομικών στόχων των υφισταμένων. Βασικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας είναι η έμπνευση, το όραμα, η ανάπτυξη της ομάδας, η πειθώ, η παρακίνηση, η εμπνύχωση κ.λπ. Όλα αυτά τα στοιχεία συνηγορούν στο να εκλαμβάνεται η ηγεσία ως έννοια με δυναμικό περιεχόμενο.

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα πως τόσο η διοίκηση όσο και η ηγεσία είναι απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχή και αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών. Η διοίκηση αποτελείται από ένα σύστημα προδιαγεγραμμένων κανόνων και κατευθυνόμενων διαδικασιών, που αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για να οδηγηθεί ο οργανισμός σε ανώτερα επίπεδα δράσης και επιτυχούς λειτουργίας. Η ηγεσία επίσης εμπεριέχει στοιχεία έμπνευσης, δυναμισμού και ρομαντισμού, που μπορούν να δώσουν την απαραίτητη ώθηση και ακτινοβολία στον οργανισμό. Είναι ορατό λοιπόν πως τα στοιχεία της διεύθυνσης και της ηγεσίας, όταν συνυπάρχουν σε έναν διοικούμενο οργανισμό, δημιουργείται η ασφαλής πεποίθηση πως είναι περισσότερο προσεγγίσιμη

44 Capowksi, 1994 στο: Χυτήρης, Λ. (2006) *Μάνατζμεντ: Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*, Αθήνα, Interbooks, σ. 163.

η αποτελεσματικότητα, η ανάπτυξη και η αποδοτικότητα του οργανισμού καθώς και η ικανοποίηση των εργαζομένων.

Συνοπτικά μπορούμε να επισημάνουμε πως διοίκηση και ηγεσία όταν συνυπάρχουν σε έναν οργανισμό μεγιστοποιούνται οι δυνατότητες επιτυχίας αυτού. Επίσης, τα τελευταία χρόνια η κατάσταση που επικρατεί στον οργανισμό καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τον εφαρμοζόμενο τρόπο ηγεσίας με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α. - Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Λιβάνη.
- Ζαβλανός, Μ. (2002) *Μάνατζμεντ*, Αθήνα, Σταμούλης.
- Θεοδωράτος, Ε. (2004) *Διοίκηση και Οργανωτική Συμπεριφορά*, Αθήνα, Σταμούλης.
- Θεοφανίδης, Σ. (1985) *Θεωρία και τεχνική της κοινωνικής λογιστικής*, Αθήνα, Παπαζήση.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990) *Μάνατζμεντ - Αποτελεσματική Διοίκηση σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*, έκδοση γ', Αθήνα, International Publishing.
- Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κονταράτος, Ν. (1983) *Αρχές Διοικήσεως*, Πάτρα.
- Koontz, H. & O' Donnel C. (1984) *Οργάνωση και διοίκηση. Μία συστηματική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*, β' έκδοση, Αθήνα, Παπαζήση.
- Κουτούζης, Μ. (1999) *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τόμος Α', Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωτσίκης, Β. (2001) *Εκπαιδευτικά Συστήματα*, Αθήνα, Έλλην.
- Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο - Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα, Μπένου.
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα, Μεταίχμιο - Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής.
- Παυλόπουλος, Π. (1985) *Μαθήματα Διοικητικής Επιστήμης: Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*, τεύχος Ι, Β' έκδοση Αθήνα - Κομοτηνή, Σάκκουλα.
- Σαΐτης, Χ. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χυτήρης, Λ. (2006) *Μάνατζμεντ: Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*, Αθήνα, Interbooks.

### Ξενόγλωσση

- Ansoff, H. (1985) *Corporate strategy*, Penguin Books.
- Bennis, W. G., & Nanus, G. (1985) *Leaders*, New York, Harper and Row.

- Bush, T. (2005) *Theories of Educational Leadership and Management*, London, Sage Pub.
- Crawford, M. (2003) Inventive management and wise leadership in Nigel, B., Crawford, M., Cartwright, M. (2004) (eds) *Effective Educational Leadership*, pp. 62-73, London, The Open University, Paul Chapman.
- Daft, R.L. (1991) *Management*, Chicago, The Dryden Press.
- Dimmock, C. (1999) Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas, *Journal of Educational Administration*.
- Eyre, E. C. (1989) *Office Administration*, London, Macmillan Press.
- Falk, R. (1965) *The Business of management*, A Pelican Original.
- Fayol, H. (1949) *General and Industrial Management*, London, Pitman.
- Griffin, R.W. (2005) *Management*, 8<sup>th</sup> ed., New York, Houghton Mifflin Co.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1988) *Management of organizational behavior*, 5<sup>th</sup> edition. Englewood Cliffs, N. Jersey, Prentice - Hall.
- Hollander, E. P. (1985) Leadership and power in Lindzey, G., Aronson, E. *The handbook of social psychology* (3rd edition), New York, Random House.
- Stogdill, R.M. (1950) *Leadership, membership and organization*, Psychological Bulletin.
- Terry, G.R. (1960) Principles of Management, 3<sup>rd</sup> edition, III: R.D. Irwin.
- Yukl, G. A. (1989) *Leadership of organizations*, 2nd edition, Englewood Cliffs, N. Jersey, Prentice Hall.

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο **Αναστάσιος Ι. Σταυρογιαννόπουλος** γεννήθηκε στο Δρέπανο Αχαΐας. Είναι Πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου Κρήτης, του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης Νομικής Αθηνών, του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών, του Διδασκαλείου του Πανεπιστημίου Πατρών και είναι κάτοχος Μεταπτυχιακών Διπλωμάτων στις Επιστήμες της Αγωγής του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών και στην Ορθόδοξη Θεολογία του Ε.Α.Π. Υπηρετεί ως Διευθύντριας στο 56<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Πατρών. Είναι Πρόεδρος του Συλλόγου Δασκάλων και Νηπιαγωγών Πάτρας, καθώς και Αιρετό Μέλος του Π.Υ.Σ.Π.Ε. Αχαΐας.

Η **Αγαθή Κ. Ρογδάκη** γεννήθηκε στην Πάτρα. Είναι Πτυχιούχος της Αρσακείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Πατρών, του τμήματος Τοπογράφων-Μηχανικών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών, του Διδασκαλείου του Πανεπιστημίου Πατρών και είναι κάτοχος Μεταπτυχιακών Διπλωμάτων στις Επιστήμες της Αγωγής του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών και στο τμήμα Τοπογράφων-Μηχανικών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου. Υπηρετεί επί περίπου 12 έτη ως Σχολική Σύμβουλος σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.



## Οι απόψεις των Διευθυντών των δημοτικών σχολείων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Γκαϊδατζόγλου Αθανάσιος

### Περίληψη

Για τη συγκεκριμένη έρευνα έγινε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ευρωπαϊκή και ελληνική νομοθεσία, την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, τη γονεϊκή εμπλοκή, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα, τη διγλωσσία, τις συγκρούσεις μεταξύ αλλοδαπών.

Στην έρευνα αυτή ζητήθηκε από τους Διευθυντές των Δημοτικών σχολείων να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο καταγράφει τις απόψεις τους για: α) τις στάσεις και τις αντιλήψεις σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή ένταξη και τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών και β) τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου ηγέτη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου στα πλαίσια των αρχών της διαπολιτισμικότητας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διευθυντές, ταυτότητα, στερεότυπα, προκαταλήψεις, διαπολιτισμική επιμόρφωση, διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα, γονεϊκή εμπλοκή, διαπολιτισμική επικοινωνία, ηγεσία, διοίκηση, διαπολιτισμική ηγεσία.

### Elementary school principals' views on intercultural education

#### Abstract

For this research a bibliographical review of intercultural education was made, which refers to the European and Greek legislation. Also the need for teacher training, stereotypes and prejudices, parental involvement, intercultural communication, the intercultural curriculum, bilingualism, conflicts between foreign students and intercultural management, were mentioned.

In this survey, elementary school principals were asked to fill out a questionnaire listing their views about: (α) the attitudes and perceptions of factors affecting the smooth integration and performance of foreign students and (c) the characteristics of the modern leader of a multicultural school in the context of the principles of interculturality.

**Keywords:** Intercultural education, principals, identity, stereotypes, prejudices, intercultural training, intercultural curriculum, parental involvement, intercultural communication, leadership, management, intercultural leadership.

### 1. Εισαγωγή

Λόγω της εισροής των μεταναστών και των προσφύγων στην Ελλάδα η κοινωνία έχει γίνει πολυπολιτισμική, με ποικιλομορφία και αντιθέσεις που έφεραν αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας. Η Ευρωπαϊκή

Ένωση εδώ και αρκετές δεκαετίες νομοθετεί και προτείνει τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η ελληνική πολιτική ακολουθεί τις προτάσεις και τις αποφάσεις της ΕΕ και το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2413 (ΦΕΚ 124/17-6-96), όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 ορίζεται: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες»<sup>1</sup>. Το σχολείο έρχεται να αντιμετωπίσει τις νέες κοινωνικές συνθήκες με την εγγραφή των αλλοδαπών παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Παρά το γεγονός ότι η νομοθεσία προβλέπει τρόπους ένταξης των αλλοδαπών μαθητών και αναγνώριση της διαφορετικότητας εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών σε πρακτικό επίπεδο συναντά δυσκολίες και προκλήσεις, ειδικά σε επίπεδο σχολικών μονάδων λόγω της ελλιπούς θεσμοθέτησης δομών αλλά και της συνεχούς και αυξανόμενης προσέλευσης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στην Ελλάδα. Αυτό σημαίνει ότι το προφίλ του πολυπολιτισμικού σχολείου δεν είναι σταθερό, υπάρχει μια δυναμική η οποία δημιουργεί συνεχώς καινούριες συνθήκες οι οποίες διαφοροποιούνται και μεταξύ των σχολικών μονάδων. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας την ευθύνη της διαχείρισης της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν οι διευθυντές και επακόλουθα οι εκπαιδευτικοί.

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί το επίκεντρο προσοχής ενός αυξανόμενου όγκου επιστημονικής βιβλιογραφίας τις τελευταίες δεκαετίες παγκοσμίως. Συνάμα η βιβλιογραφία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναθεωρείται ακολουθώντας τις μεταρρυθμίσεις που προέρχονται από την ευρωπαϊκή νομοθεσία αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της προσαρμογής του σημερινού ηγετικού προφίλ ώστε να ανταποκριθεί στις αρχές της διαπολιτισμικότητας και να υιοθετήσει ένα διαπολιτισμικό στυλ ηγεσίας. Σε αυτά τα πλαίσια κρίνεται σημαντική η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών σχετικά με την διάχυση της διαπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο. Η παρούσα έρευνα έχει ως κύριο στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα ως προς τους εξής άξονες:

- Τις στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή ένταξη και τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών.
- Τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου ηγέτη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου στα πλαίσια των αρχών της διαπολιτισμικότητας.

## **2. Θεωρία**

### **Διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Στη σημερινή εποχή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να δημιουργήσει εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα οργανώνονται με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα εντάσσουν με ομαλό τρόπο τους μαθητές με διαφορετικής εθνικότητας και πολιτισμικής προέλευσης.

---

1 [https://elke.aspete.gr/allextrafiles/elke/Nomothesia/Nomos2413\\_1996.pdf](https://elke.aspete.gr/allextrafiles/elke/Nomothesia/Nomos2413_1996.pdf)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία μεταρρύθμισης που έχει στόχο να μετασχηματιστεί το σχολείο και η κοινωνία, για να μπορούν οι ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες να βρίσκουν τρόπο έκφρασης και προβολής και να υποστηρίζονται από το κράτος στην αναζήτηση της πολιτισμικής ταυτότητας τους, της ελευθερίας τους και της αυτοεκπλήρωσης τους<sup>2</sup>. Η διαπολιτισμική θεωρία έχει τρία βασικά αξιώματα: της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μειονοτικούς μαθητές<sup>3</sup>. Η εκπαίδευση πρέπει να επηρεάσει τις κοινωνικές αλλαγές μέσα από μετασχηματισμούς: τον μετασχηματισμό του εαυτού, την μετατροπή των σχολείων και της σχολικής εκπαίδευσης, και το μετασχηματισμό της κοινωνίας<sup>4</sup>.

Κύριος στόχος είναι η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έτσι ώστε οι μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς και τάξεις να γνωρίσουν την ισότητα στην εκπαίδευση<sup>5</sup>. Το σχολείο, είναι μέρος μιας ανοικτής κοινωνίας και πρέπει να φανεί επαρκές απέναντι στις προσδοκίες που έχουν οι εθνικές ομάδες στην εκπαίδευση, στον πολιτισμό και στην κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι<sup>6</sup>. Να γίνει μια αγκαλιά, στην οποία η αποδοχή των διαφορών, ως τρόπου ζωής, να είναι δυνατή μόνο μέσω μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης<sup>7</sup>. Η εκπαίδευση πρέπει να επεκταθεί πέρα από τις παραδοσιακές έννοιες της πολιτιστικής ικανότητας και να επιδιώξει να αναπτύξει το είδος της κοινωνικής κρίσιμης συνείδησης που θα επιτρέψει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν σκοπιμότερα στη διαρκή αναζήτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης<sup>8</sup>.

### **Ταυτότητα-στερεότυπα-προκαταλήψεις**

Στην σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία δημιουργούνται οι συνθήκες διαβίωσης των κοινωνικών ομάδων, που είναι διαφορετικοί λόγω έθνους, φυλής και πολιτισμού. Οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες έχουν διαφορετικό σύστημα αξιών, θεωρία για τον κόσμο και η κουλτούρα τους επηρεάζει τον τρόπο ζωής τους. Αυτή η συμβίωση πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικές αξίες και παραδόσεις για να είναι λειτουργική χρειάζεται να υπάρχει συνεργασία και αλληλοαποδοχή μεταξύ των υποκειμένων, σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας. Αυτή η νέα κατάσταση, η συνεύρεση πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, δημιούργησε κάποια σοβαρά ζητήματα, ειδικότερα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι ενήλικες διαμορφώνουν μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις την ταυτότητα των παιδιών,

---

2 Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. σελ.86. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.

3 Δαμανάκης, Μ. (1998) Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, σελ.99-105. Αθήνα, Gutenberg

4 Arifin, I., & Hermino, A. (2017). The Importance of Multicultural Education in Schools in the Era of ASEAN Economic Community. Asian Social Science, 13(4), 81. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n4p78>

5 Banks, J. A. (2001). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching. Boston: Allyn and Bacon., p.3

6 Γεωργιάννης, Π. (1997). Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σελ.48. Αθήνα: Gutenberg

7 Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. Cogent Education, 3(1). p.2 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172394>

8 (Ndura, 2013:1018)Ndura, E., & Dogbevia, M. K. (2013). Re-envisioning Multicultural Education in Diverse Academic Contexts. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93,1018. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.321>

στα οποία γνωστοποιείται ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο έχει στόχο την επικοινωνιακή επαφή, τη συνεννόηση και την ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων τους<sup>9</sup>.

Οι μαθητές των μειονοτικών πολιτισμών εμπλέκονται σε μια διπλή κοινωνικοποίηση, της κοινωνίας υποδοχής και του περιβάλλοντος της οικογένειας, στις οποίες υπάρχουν διαφορετικές στρατηγικές ταυτότητας και αυτών των αξιών και των κανονιστικών προτύπων του εκπαιδευτικού συστήματος και της ευρύτερης κοινωνίας<sup>10</sup>. Δημιουργούνται ομάδες στο σχολείο βάσει των προσωπικών και συλλογικών ταυτοτήτων των παιδιών και κάποιες φορές υπάρχει αντιπαράθεση μεταξύ των ομάδων, γεγονός που δημιουργεί φαινόμενα στιγματισμού και περιθωριοποίησης. Το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων των παιδιών και δημιουργεί τις γόνιμες συνθήκες για να καλλιεργηθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις μέσα :α)από την κοινωνικοποίηση και συνύπαρξη με άλλα παιδιά, τα οποία έχουν διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές, εθνοτικές, γλωσσικές και φυλετικές διαφορές. Ακόμα και η διαφορετική γλώσσα, η θρησκεία, οι καθημερινές συνήθειες, ο τρόπος ένδυσης, ο τρόπος διατροφής μπορούν να αλλάξουν την συμπεριφορά ενός μαθητή β)από την εν γένει παρουσία των εκπαιδευτικών γ)από το αναλυτικό πρόγραμμα<sup>11</sup>. Στη σχολική μονάδα πρέπει να καλλιεργηθεί η συνεργατικότητα και η κατανόηση από τα παιδιά, με την αλληλοαποδοχή των ιδιαιτεροτήτων, με την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την ανάπτυξη της κριτικής στάσης με σκοπό να αποδυναμωθούν οι προκαταλήψεις και να αποστασιοποιηθούν από αυτές<sup>12</sup>.

### **Γονεϊκή εμπλοκή-Διαπολιτισμική επικοινωνία**

Το σχολείο είναι ένα σημείο αναφοράς στο οποίο γίνεται η συνάντηση του εκπαιδευτικού συστήματος με τους γονείς και αναπτύσσεται μια δυναμική σχέση που εξελίσσεται συνεχώς μέσα στις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες. Για να υπάρξει μια ισορροπία σε αυτή τη σχέση πρέπει το σχολείο και η οικογένεια να ακολουθούν τους ίδιους κώδικες για να επικοινωνούν, για να ερμηνεύουν τα εκπαιδευτικά πράγματα<sup>13</sup> και πέρα από τα νομικά θεμελιωμένα δικαιώματα συμμετοχής, να γεφυρώσουν το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα τους<sup>14</sup>. Η γονεϊκή εμπλοκή λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα: της οικογένειας, του σχολείου και της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια<sup>15</sup>. Η συμμετοχή και η δραστηριοποίηση των αλλοδαπών γονέων σε κάθε είδος

---

9 Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). «Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο: θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1,σελ. 9

10 Κουρκούτας, Η. (2003). Ταυτότητα και πολιτισμικό πλαίσιο: Διαταραχή της προσωπικής ταυτότητας και οικογενειακή δυναμική στη μετανάστευση. Στο: Α. Βαλεντίνη – Ρήγα, (επιμ.). *Το κομτί της Πανδόρας: Οικογένεια και η διαπολιτισμική της ταυτότητα σήμερα*. Σελ.107-111.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

11 Δραγώνα, Θ. (2004). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις, Κλειδιά και αντικλειδιά*,σελ.28-29. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

12 (Γκόβαρης, κ.α, 2003, ο.π.σελ.9

13 Ματσαγγούρας, Η., &Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2,σελ.19

14 Goehlich, M. (1997). *Παιδοκεντρική Διάσταση στην Μάθηση*. Σελ.150.Αθήνα: τυπωθήτω.

15 Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33 (4), 469. Retrieved from [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/438](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/438)

γονικής εμπλοκής επηρεάζονται από παράγοντες όπως την καταγωγή τους, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, από τις αντιλήψεις του για την εκπαίδευση, τις προσδοκίες τους και την επικοινωνιακή τους δεξιότητα<sup>16</sup>.

Σχετικά με τη συμμετοχή της πλειονότητας των αλλοδαπών γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι φανερή η «υπο-εκπροσώπηση» τους<sup>17</sup> και είναι πολλοί οι παράγοντες που ευθύνονται για αυτή την κατάσταση: εργάζονται πολλές ώρες και δεν μπορούν να συμμετέχουν στις σχολικές ενημερώσεις και δραστηριότητες, δεν γνωρίζουν επαρκώς την επίσημη γλώσσα του σχολείου και πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν μια απαξιωτική αντίληψη για τους γονείς και αυτοί με τη σειρά τους αποστασιοποιούνται από το σχολείο<sup>18</sup>. Αν και υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών γονέων, υπάρχει μια κοινή προσδοκία, να υπάρχει ποιότητα στην επικοινωνία με τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει ελλιπής συμμετοχή των αλλοδαπών γονιών, λόγω κοινωνικοοικονομικών παραμέτρων, αντικειμενικών δυσκολιών, σκληρές συνθήκες διαβίωσης και φυσικά το αβέβαιο μέλλον, αν θα παραμείνουν στην Ελλάδα ή θα επιστρέψουν στη χώρα προέλευσης. Κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι επιβαρύνονται επαγγελματικά, λόγω της χρονοβόρας και μη αποδοτικής συνεργασίας με τους γονείς, καθώς θεωρούν ότι προέχει η ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έπονται η συμφιλίωση διαφόρων πολιτισμών με την ελληνική κουλτούρα<sup>19</sup>.

### Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί σχετίζονται μόνο περιθωριακά με την άσκηση διαπολιτισμικού έργου λόγω του εκπαιδευτικού συστήματος στη σημερινή διαπολιτισμική πραγματικότητα<sup>20</sup>. Η επιμόρφωση τους έχει στόχο να βελτιώσει την επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών και να οδηγήσει σε μια ποιοτική εκπαίδευση<sup>21</sup>. Τα προγράμματα που διδάσκουν για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και ενσωματώνουν τις αξίες της, μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στα σχολεία μέσω της κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Με την επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει διαπολιτισμική επάρκεια, ετοιμότητα και ικανότητα, και με τις γνώσεις που θα αποκτήσει για την πολιτισμική και εθνική ποικιλομορφία να θέσει ως στόχο να αποκτήσουν οι κοινωνίες πολιτισμική ευαισθησία<sup>22</sup>.

---

16 Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, σελ.119. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8838>

17 (Κοντογιάννη, & Οικονομίδης, ο.π.119)

18 Jandt, F. (1998). *Intercultural Communication Student Workbook: An Introduction*. p.436 USA: Sage Publications.

19 Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. ο.π. 119-122.

20 Γεωργιογιάννης, Π. & Μπομπάριδου, Χ. (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδοροπούλου Ε., Κοντάκος Α., (2007) Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, σελ.85. Αθήνα: Ατραπός

21 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. σελ.27. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

22 Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. σελ.67. Αθήνα: Παπαζήσης.

## Διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η μονοπολιτισμική εκπαίδευση καταπνίγει την ανάπτυξη της φαντασίας και των δεξιοτήτων των μαθητών<sup>23</sup> και ότι οι αλλοδαποί μαθητές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο των μαθημάτων του σχολείου όταν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο εκπροσωπείται στα προγράμματα σπουδών τους και αποκτούν περισσότερες γνώσεις<sup>24</sup>. Το σχολείο αφού αποδεκτεί τα διαφορετικά πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία μπορεί να επιφέρει ατομική και πολιτισμική αλλαγή, με βασικό στόχο να αποδέχονται οι μαθητές ο ένας τον άλλον και να τους οδηγήσει σε ένα διαφορετικό τρόπο να κατανοούν τα πράγματα, τις συνδέσεις και τις δεσμεύσεις<sup>25</sup>. Για να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να μετασηματιστούν και να επαναδομηθούν οι εκπαιδευτικές δομές, του Α.Π, τα σχολικά εγχειρίδια, οι στρατηγικές διδασκαλίας και το κλίμα της σχολικής μονάδας<sup>26</sup>. Είναι σημαντική η προώθηση αυτών των εκπαιδευτικών πρακτικών που θα δημιουργήσουν ένα πλαίσιο στο οποίο θα γίνεται κριτική θεώρηση στις συλλογικές ταυτότητες και στην πολιτισμική παράδοση της χώρας υποδοχής αλλά και των άλλων πολιτισμών, μέσω ενός κριτικού αναστοχασμού ο οποίος θα θέτει υπό αμφισβήτηση τα δεδομένα που απορρέουν από αυτονόητες και παγιωμένες αντιλήψεις και από ντετερμινιστικά προκαθορισμένους και πολιτισμικά προσδιορισμένους κοινωνικούς ρόλους<sup>27</sup>.

## Διαπολιτισμική διοίκηση

Η διαπολιτισμική διοίκηση του σχολείου πρέπει να διασαφηνίζει τους σκοπούς της διαπολιτισμικότητας, να αναλαμβάνει πολιτικές και δράσεις που συνάδουν με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, να συμβάλλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων υπερβαίνοντας τις παραδόσεις του κυρίαρχου πολιτισμού και να έχει στόχο την διαμόρφωση της διαπολιτισμικής συνείδησης<sup>28</sup>. Ο διευθυντής μπορεί να προωθήσει ένα διαπολιτισμικό κλίμα μέσω διαφόρων πρακτικών και παρεμβατικών μεθόδων ώστε να ωθήσει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Πρέπει να συμπεριφέρεται θετικά σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα της καταγωγής τους και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τεχνικές και δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στη σχολική μονάδα. Είναι αναγκαίο να

---

23 Demir, N., &Yurdakul, B. (2015). The Examination of the Required Multicultural Education Characteristics in Curriculum Design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3652. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1085>

24 Merlin, C. (2017). School counselors and multicultural education: Applying the five dimensions. *Journal of School Counseling*, 15(6), 10

25 Καρακατσάνη, Δ., (2003), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, σελ.182.Αθήνα: Μεταίχμιο.

26 Αγγελίδης, Π. &Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση*. σελ.65Αθήνα: Διάδραση: Διάδραση.

27 Μανιάτης, Π. (2006, Μάιος). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη», σελ.141. Αθήνα.

28 Διαλεκτόπουλος, Θ. (2006), Διοίκηση σχολικής μονάδας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση του ελληνικού σχολείου Βρυξελλών στο Γεωργιογιάννης Παντελής, επιμ., Διοίκηση Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, σελ.396.Αρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος ΙΙ, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.



δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια συνεχή και εποικοδομητική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Να γίνεται πρότυπο στους άλλους επιδεικνύοντας σεβασμό στα δικαιώματα των παιδιών και στη διαφορετικότητα των άλλων πολιτισμών<sup>29</sup>.

### **Διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων με αλλοδαπούς μαθητές.**

Οι αλλοδαποί μαθητές κατά τη διάρκεια της ένταξή τους στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο σχολείο, στα μαθήματα και κάποιοι εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ψυχικής και κοινωνικής φύσεως. Αυτά μπορούν να αποδοθούν σε διαφορετικές αιτίες, όπως η ελλιπής γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, οι εμπειρίες του μαθητή, οι συνθήκες διαβίωσης και το πολιτισμικό σοκ λόγω των νέων πολιτισμικών εμπειριών. Στους εκπαιδευτικούς επικρατεί η αντίληψη, λόγω των μειωμένων προσδοκιών, ότι οι αποκλίνουσες και παραβατικές μορφές συμπεριφοράς οφείλονται στη χαμηλή σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.<sup>30</sup>

Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να αποδέχεται όλους τους μαθητές και να είναι θετικός απέναντί τους, να δείχνει κατανόηση και τους στηρίζει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα και πλαίσιο συνεργασίας όπου οι μαθητές επιλύουν τις διαφορές τους με εποικοδομητικό και δημιουργικό τρόπο. Πρέπει να βρίσκει δίκαιες και αποδεκτές λύσεις στις διαφορές των μαθητών και να αποφεύγει τη διάλυση των φιλικών σχέσεων. Με τα κατάλληλα μέτρα μπορεί να δημιουργήσει μια σχολική κουλτούρα, ένα κλίμα ασφάλειας και ηρεμίας, ένα σχολείο που ανήκει σε όλους<sup>31</sup>.

### **Ερευνητικό μέρος**

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των Δημοτικών σχολείων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

### **Δείγμα**

Το ερωτηματολόγιο στη συγκεκριμένη έρευνα απευθύνθηκε σε διευθυντές δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής. Εστάλησαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου 123 ερωτηματολόγια, και επιστράφηκαν συμπληρωμένα μέσω googleforms, 53ερωτηματολόγια.

### **Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου**

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο είναι αυτοσχέδιο και το περιεχόμενο καθώς και η διατύπωση των ερωτημάτων βασίστηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που

---

29 Leeman, Y. A. M. (2003). School Leadership for Intercultural Education. *InterculturalEducation*, 14(1), 32. <https://doi.org/10.1080/1467598032000044638>

30 Παλαιολόγου, Ν. & Γουδήρας Δ. (2009). Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες;σελ.1-2.*Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πάτρα 11-13 Ιουλίου 2008

31 Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. σελ.61. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

προηγήθηκε της έρευνας. Το ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από δύο κύρια μέρη.

**Το πρώτο μέρος** του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 9 ερωτήματα σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών όσον αφορά την δυνατότητα αποτελεσματικής ένταξης αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. Συγκεκριμένα τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με την επίδραση που πιθανόν να έχουν η οικογένεια, το περιβάλλον και οι συνθήκες στην ομαλή ένταξη και επίδοση των αλλοδαπών μαθητών. Καταγράφηκαν επίσης οι αντιλήψεις σχετικά με την πιθανή υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης λόγω της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών. Οι διευθυντές ερωτήθηκαν σχετικά με τη σημασία και τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας αλλά και με την κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης καταγράφηκαν δυσκολίες και προκλήσεις που προκύπτουν από την αδυναμία επικοινωνίας αλλά και πιθανά περιστατικά βίας στα οποία εμπλέκονται οι αλλοδαποί μαθητές.

**Το δεύτερο μέρος** περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις σχετικά με την ηγεσία στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο. Αυτές οι ερωτήσεις επιχειρούν να καταγράψουν τον βαθμό στον οποίο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων προσεγγίζουν το προφίλ του διαπολιτισμικού ηγέτη, το οποίο σκιαγραφείται μέσα από τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα καταγράφηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την επίδραση των διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών διαφορών των μαθητών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Καταγράφεται η πρόθεση των διευθυντών ως προς το να είναι το σχολείο ανοικτό σε όλους τους μαθητές. Καταγράφεται ο βαθμός συμβολής του διευθυντή στην εφαρμογή διαπολιτισμικών προσεγγίσεων και προγραμμάτων και ανεξάρτητα και ως υποστηρικτής των εκπαιδευτικών του σχολείου. Καταγράφονται οι αντιλήψεις των διευθυντών όσον αφορά το διοικητικό πλαίσιο και πως αυτό διευκολύνει ή όχι το έργο των διευθυντών. Τέλος καταγράφονται οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με το βαθμό δυσκολίας επίλυσης πιθανών συγκρούσεων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

### **Αποτελέσματα- Περιγραφική ανάλυση**

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας έχουμε τη δυνατότητα να κάνουμε κάποιες συσχετίσεις και να αναδειχθούν κάποιοι προβληματισμοί σχετικά με την πραγματική κατάσταση που επικρατεί στο σημερινό ελληνικό σχολείο μέσα από τις απόψεις των διευθυντών.

Από τα δημογραφικά στοιχεία μας ενδιαφέρει ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες, μιας και επηρεάζει τις απαντήσεις των διευθυντών.

Οι διευθυντές του δείγματος δηλώνουν κατά 47,17% ότι το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών δεν ξεπερνά το 10% του μαθητικού πληθυσμού. Το 20,75% δηλώνει ποσοστό αλλοδαπών μαθητών ως 20%, το 13,21% ως 30%, το 9,43% ως 40% και το 9,43% πάνω από 40% αλλοδαπών μαθητών.

Η διαφοροποίηση του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο των μαθητών της εκάστοτε σχολικής μονάδας διαφοροποιεί και τις απαντήσεις των διευθυντών.

### **Πρώτο μέρος**

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 2) παρουσιάζονται οι απαντήσεις του δείγματος σχετικά

με τις Στάσεις και Αντιλήψεις.

**Πίνακας 1 Οι απαντήσεις του δείγματος σχετικά με τις Στάσεις και Αντιλήψεις**

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πέρα πολύ
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η οικογένεια και το περιβάλλον στο οποίο ζουν οι αλλοδαποί μαθητές ευθύνονται για την επίδοσή τους στο σχολείο	0.0%	9.4%	22.6%	39.6%	28.3%
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές επηρεάζουν την προσαρμογή τους στη σχολική μονάδα;	0.0%	3.8%	15.1%	37.7%	43.4%
Πόσο επηρεάζουν η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια από μείον που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον;	0.0%	1.9%	17.0%	32.1%	49.1%
Σε ποιο βαθμό θεωρείται ότι υποβαθμίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης λόγω της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών;	28.3%	22.6%	22.6%	11.3%	15.1%
Πόσο σημαντική για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών είναι η γνώση της κουλτούρας τους από τους εκπαιδευτικούς;	0.0%	9.4%	18.9%	41.5%	30.2%
Πόσο σημαντική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμικότητα;	0.0%	7.5%	11.3%	20.8%	60.4%
Πόσο εύκολη είναι η ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών;	18.9%	34.0%	18.9%	9.4%	18.9%
Πόσο συχνά πιστεύετε ότι εμπλέκονται οι αλλοδαποί μαθητές σε βίαια περιστατικά με άλλους αλλοδαπούς μαθητές;	13.2%	35.8%	30.2%	15.1%	5.7%
Πόσο συχνά πιστεύετε ότι εμπλέκονται οι αλλοδαποί μαθητές σε βίαια περιστατικά με Έλληνες μαθητές;	7.5%	45.3%	32.1%	7.5%	7.5%

Το 67,9% του δείγματος θεωρεί ότι η οικογένεια και το περιβάλλον στο οποίο ζουν οι αλλοδαποί μαθητές ευθύνονται για την επίδοσή τους στο σχολείο. Το 81,1% θεωρεί ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές και ότι αβεβαιότητα και η ανασφάλεια που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές επηρεάζουν την προσαρμογή τους στη σχολική μονάδα. Το 26,4% θεωρεί ότι υποβαθμίζεται πολύ η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης λόγω της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών. Το 71,7% θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντική η γνώση της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Το 81,2% θεωρεί πολύ σημαντική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμικότητα ενώ μόνο το 28,3% δηλώνει ότι είναι εύκολη η ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών. Το 20,8% θεωρεί ότι οι αλλοδαποί μαθητές εμπλέκονται πολύ συχνά σε βίαια περιστατικά με άλλους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ το 15% με Έλληνες μαθητές.

Διαπιστώνουμε ότι ένα ποσοστό πάνω από 90% θεωρούν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές και η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια που βιώνουν επηρεάζουν την προσαρμογή τους και την ένταξή τους στη σχολική μονάδα. Αυτές οι απόψεις τείνουν να επιβεβαιώσουν ότι η σχολική κοινωνία είναι ένα κομμάτι της ευρύτερης κοινωνίας και αν οι μαθητές δεν έχουν ενταχθεί στη χώρα υποδοχής δεν θα μπορέσουν να προσαρμοστούν στο σχολείο.

Στην ερώτηση, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η οικογένεια και το περιβάλλον στο οποίο ζουν οι αλλοδαποί μαθητές ευθύνονται για την επίδοσή τους στο σχολείο, ένα ποσοστό 90% απάντησε ότι ευθύνονται. Σε συσχέτισμό με το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών όσο μεγαλύτερο είναι τόσο πιο θετική είναι η απάντησή τους. Επίσης στην βιβλιογραφία βλέπουμε ότι οι απόψεις είναι ίδιες και για τις οικογένειες των γηγενών μαθητών. Αυτό αποδεικνύει τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής εκτός σχολικού περιβάλλοντος στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών.

Συνδυάζοντας τη γονεϊκή εμπλοκή των αλλοδαπών μαθητών με την επικοινωνία που έχουν με τη σχολική μονάδα, βλέπουμε ότι ένα ποσοστό πάνω από 70% των διευθυντών απάντησε ότι δεν είναι εύκολη η ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών. Σχετικά με το θέμα αυτό έχει γίνει ανάλυση στο κεφάλαιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αποδεικνύεται η ανάγκη δημιουργίας αποτελεσματικών διαύλων επικοινωνίας μεταξύ αλλοδαπών γονέων και του σχολείου.

Στο τομέα της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τους γηγενείς και στους αλλοδαπούς μαθητές, το 50% των διευθυντών υποστηρίζει ότι υποβαθμίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης λόγω της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών. Αυτή η άποψη ενδεχομένως να στηρίζεται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών δομών να ανταπεξέλθουν στη συνεχόμενη ένταξη αλλοδαπών μαθητών ή μπορεί να είναι ένας συνδυασμός με τις παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές. Στα σχολεία που το ποσοστό των αλλοδαπών είναι πάνω από 40% οι διευθυντές απάντησαν ότι υποβαθμίζεται περισσότερο σε σχέση με τους διευθυντές των σχολείων που το ποσοστό των αλλοδαπών είναι λιγότερο. Άρα όσο αυξάνεται ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν είναι αποδοτική για όλους τους μαθητές. Στη βιβλιογραφία βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν για την κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών έχουν πιο θετική στάση απέναντί τους. Βάσει των απαντήσεων στην ερώτηση για το αν είναι σημαντική για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών η γνώση της κουλτούρας τους από τους εκπαιδευτικούς, βλέπουμε ότι το 90 % των διευθυντών απάντησε θετικά αλλά μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας είχαν οι διευθυντές των σχολείων με ποσοστό αλλοδαπών μαθητών μέχρι 30%. Αυτό επιβεβαιώνει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την γνώση και το σεβασμό που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους πολιτισμούς των μειονοτικών ομάδων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και κατάρτισης, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Οι διευθυντές σε ποσοστό 90% απάντησαν θετικά στην ανάγκη προγραμμάτων επιμόρφωσης διαπολιτισμικής προσέγγισης για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι διευθυντές που έχουν διαπολιτισμική επιμόρφωση απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη γνώση της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών, γεγονός που αποδεικνύει την επιρροή των διαπολιτισμικών αρχών στις αντιλήψεις τους.

Όσον αφορά την εμπλοκή των αλλοδαπών μαθητών σε βίαια περιστατικά με άλλους αλλοδαπούς, οι διευθυντές σε ποσοστό μόνο 13% απάντησαν ότι δεν εμπλέκονται καθόλου και σε βίαια περιστατικά με έλληνες μαθητές μόνο 7.5%. Αυτά τα δεδομένα ενισχύουν τις αιτίες που οδηγούν τους αλλοδαπούς μαθητές σε βίαια περιστατικά. Βάσει της βιβλιογραφίας, βλέπουμε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών της χώρας υποδοχής για τους αλλοδαπούς μαθητές και αμφίδρομα, μπορεί να οδηγήσουν σε συμπλοκή αλλά και οι αντιλήψεις των μειονοτικών πολιτισμών για άλλους πολιτισμούς μπορεί

να δημιουργήσουν αντίξοες συνθήκες συνύπαρξης. Στην παραπάνω συνθήκη δεν έχει σημασία ο αριθμός των αλλοδαπών στη σχολική μονάδα.

Ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μόνο το 32,1% δηλώνει ότι διαθέτει κάποια επιμόρφωση. Οι διευθυντές του δείγματος δηλώνουν κατά 47,17% ότι το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών δεν ξεπερνά το 10%. Το 20,75% δηλώνει ποσοστό αλλοδαπών μαθητών ως 20%, το 13,21% ως 30%, το 9.43% ως 40% και επίσης το 9.43% πάνω από 40% αλλοδαπών μαθητών.

## Δεύτερο μέρος

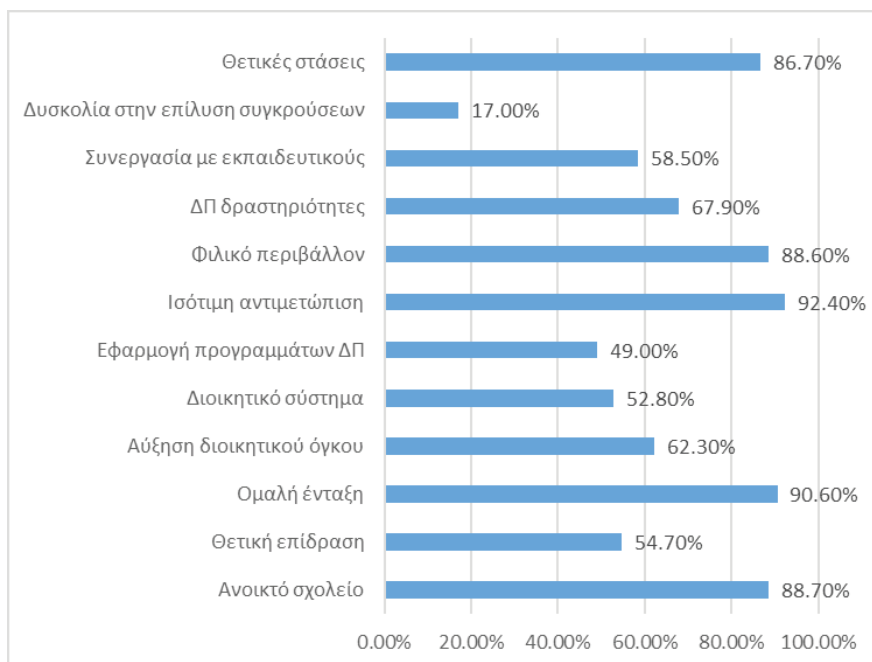
Ο ακόλουθος πίνακας (Πίνακας 3) περιλαμβάνει τις απαντήσεις του δείγματος σχετικά με την ηγεσία.

**Πίνακας 2 Οι απαντήσεις του δείγματος σχετικά με την ηγεσία**

	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	-	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα
Το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους.	0.0%	1.9%	9.4%	18.9%	69.8%
Η παρουσία μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή επιδρά θετικά στη σχολική μονάδα.	1.9%	9.4%	34.0%	30.2%	24.5%
Συμβάλλω στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική μονάδα	0.0%	1.9%	7.5%	41.5%	49.1%
Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο αύξησε τον διοικητικό όγκο τις ευθύνες μου	7.5%	13.2%	17.0%	32.1%	30.2%
Το υπάρχον διοικητικό σύστημα δεν εξυπηρετεί την επίλυση σχετικών ζητημάτων με αλλοδαπούς μαθητές	3.8%	18.9%	24.5%	28.3%	24.5%
Εφαρμόζω προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα	5.7%	20.8%	24.5%	41.5%	7.5%
Αντιμετωπίζω ισότιμα τους μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους	0.0%	0.0%	7.5%	11.3%	81.1%
Συμβάλλω έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός της τάξης να δημιουργεί ένα φιλικό περιβάλλον για τους αλλοδαπούς μαθητές	0.0%	0.0%	11.3%	37.7%	50.9%
Συμβάλλω στην πραγματοποίηση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στη σχολική μονάδα.	1.9%	9.4%	20.8%	41.5%	26.4%
Συνεργάζομαι με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την υλοποίηση ειδικών που συνδέουν διαπολιτισμικού χαρακτήρα	1.9%	3.8%	35.8%	37.7%	20.8%
Δυσκολεύομαι στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.	24.5%	35.8%	22.6%	13.2%	3.8%
Συμβάλλω στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές με το παράδειγμά μου.	0.0%	3.8%	9.4%	35.8%	50.9%

Στο επόμενο διάγραμμα (Διάγραμμα 5) παρουσιάζονται συνοπτικά τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού ηγέτη.

Διάγραμμα 5 Ομαδοποίηση θετικών απαντήσεων σχετικά με την ηγεσία



Από το Διάγραμμα 5, παρατηρούμε ότι το 92,4% υποστηρίζει ότι αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές, το 88,6% συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός της τάξης να δημιουργεί ένα φιλικό περιβάλλον για τους αλλοδαπούς μαθητές, το 88,7% θεωρεί ότι το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, το 90,6% δηλώνει ότι συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική μονάδα. Το 17% δηλώνει ότι έχει δυσκολία στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Μόνο το 49% εφαρμόζει προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα, ενώ το 52,9% δηλώνει ότι το υπάρχον διοικητικό σύστημα δεν εξυπηρετεί την επίλυση σχετικών ζητημάτων με αλλοδαπούς μαθητές

Στο πεδίο σχετικά με την ηγεσία υπάρχουν 12 ερωτήσεις στις οποίες οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια κλίμακα με απαντήσεις: διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε διαφωνώ ή συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα. Αυτό αναφέρεται γιατί σε κάποιες ερωτήσεις ήταν μεγάλο το ποσοστό που απάντησε ούτε διαφωνώ ή συμφωνώ.

Στην ερώτηση αν το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, ένα ποσοστό 89%, σε αυτό είναι και οι επιμορφωμένοι διαπολιτισμικά διευθυντές, απάντησε θετικά και αυτό υποδηλώνει τη διάθεση των διευθυντών να ακολουθήσουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση η οποία δεν αποκλείει κανέναν μαθητή από την εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι ένα ποσοστό 9,4%, το οποίο αφορά σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, το οποίο δεν έχει ξεκάθαρη άποψη πάνω στο θέμα αυτό.

Σε συνδυασμό με την ερώτηση αν η παρουσία μαθητών με διαφορετική



εθνοπολιτισμική καταγωγή επιδρά θετικά στη σχολική μονάδα, θετική απάντηση έδωσαν οι Διευθυντές που έχουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το ποσοστό των απαντήσεων που δεν συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν ανέβηκε στο 34.9%, με τη συνολική αρνητική απάντηση να καταλαμβάνει το 46 %. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την ερώτηση του προηγούμενου πεδίου για την υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτή η συνθήκη μπορεί να δικαιολογηθεί με την απουσία πραγματικής υποστήριξης, νομοθετικής και εκπαιδευτικής, στις σχολικές μονάδες και η αδυναμία των διευθυντών να δημιουργήσουν το κατάλληλο πλαίσιο ένταξης των αλλοδαπών μαθητών.

Αυτό φαίνεται και από τις επόμενες δύο ερωτήσεις που αφορούν τη διοίκηση. Στην ερώτηση αν η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο αύξησε τον διοικητικό όγκο και τις ευθύνες των διευθυντών ένα ποσοστό 63% απάντησε θετικά και αφορά κυρίως σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών. Άρα η αυξανόμενη παρουσία αλλοδαπών μαθητών αυξάνει το διοικητικό έργο των διευθυντών και σε σχέση με τις απαντήσεις στην ερώτηση αν το υπάρχον διοικητικό σύστημα βοηθάει στην επίλυση ζητημάτων με αλλοδαπούς μαθητές, απάντησαν ότι συμφωνούν 53% μαζί με ένα ποσοστό 24.5% αμφιταλαντευόμενων. Άρα είναι επιτακτική η ανάγκη να διαμορφωθούν σταθερές υποστηρικτικές δομές οι οποίες θα διευκολύνουν τη λειτουργία του σχολείου και φυσικά το διοικητικό έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Αυτή η ανάγκη ενισχύεται και από τη διάθεση των διευθυντών να συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο οποίο συμφωνούν θετικά το 90% των διευθυντών και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό απάντησε ότι αντιμετωπίζει ισότιμα τους μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Στις δυο παραπάνω ερωτήσεις συμφωνούσαν απόλυτα οι διευθυντές που είχαν διαπολιτισμική επιμόρφωση.

Αυτές οι απαντήσεις δείχνουν το χαρακτήρα του διευθυντή ο οποίος πέρα από το διοικητικό έργο ασκεί ηγεσία, και σε συνεργασία με την ομάδα των εκπαιδευτικών ακολουθούν κοινή πορεία. Στην ερώτηση αν συμβάλλουν οι διευθυντές, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός της τάξης να δημιουργεί ένα φιλικό περιβάλλον για τους αλλοδαπούς μαθητές, ένα ποσοστό 88,6% απάντησε ότι πραγματικά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς των τάξεων να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο κλίμα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών. Η ουσιαστική συμβολή του διευθυντή είναι στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές με το παράδειγμά του, γεγονός το οποίο αντανάκλα το όραμα για την σχολική μονάδα και τις προσδοκίες του διευθυντή. Στη συγκεκριμένη ερώτηση ένα ποσοστό 85% απάντησε ότι συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του σκοπού.

Οι παραπάνω απαντήσεις που ουσιαστικά αναφέρονται στη σχολική ηγεσία και την καθιέρωση ενός προτύπου ηγέτη στη σχολική μονάδα δεν επηρεάστηκαν από τον αριθμό των αλλοδαπών στο σχολείο γεγονός που αποδεικνύει ότι οι στόχοι της ηγεσίας δεν αφορούν αριθμό μαθητών αλλά τη σχολική μονάδα στο σύνολό της.

Στην ερώτηση αν δυσκολεύονται στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ένα ποσοστό 60% δηλώνει ότι δεν δυσκολεύεται. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το υπόλοιπο 40% αφορά σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών και ενδεχομένως να είναι μεγαλύτερη η συχνότητα των συγκρούσεων.

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική προσέγγιση μόνο το 49% εφαρμόζει προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα, Παρατηρούμε ότι οι Διευθυντές που έχουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση παίρνουν πιο ισχυρή θετική θέση σχετικά με την εφαρμογή

προγραμμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, στη συμβολή τους στην πραγματοποίηση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την υλοποίηση διαπολιτισμικών εκδηλώσεων. Δεν υπάρχει συσχετισμός με τον αριθμό των αλλοδαπών στο σχολείο άρα μπορούμε να υποθέσουμε αν λάβουμε υπόψη τα ποσοστά των αμφιταλαντευόμενων απαντήσεων, η μη συμβολή κάποιων διευθυντών στην διαπολιτισμική προσέγγιση ίσως οφείλεται στην μη επάρκεια γνώσης του διαπολιτισμικού πλαισίου ή στην ανεπάρκεια των υποδομών για την επίτευξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων.

Παρατηρούμε ότι οι Διευθυντές που έχουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση πιστεύουν ότι είναι πιο σημαντικά τα ακόλουθα:

- Η επαφή των αλλοδαπών μαθητών με τον πολιτισμό και τη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους
- Η γνώση της κουλτούρας τους από τους εκπαιδευτικούς
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμικότητα

Επίσης παίρνουν πιο ισχυρή **θετική** θέση σχετικά με τα κάτωθι χαρακτηριστικά του ηγέτη:

- Το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους.
- Η παρουσία μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή επιδρά θετικά στη σχολική μονάδα.
- Συμβάλλω στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική μονάδα
- Εφαρμόζω προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα
- Αντιμετωπίζω ισότιμα τους μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους
- Συμβάλλω στην πραγματοποίηση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στη σχολική μονάδα.
- Συνεργάζομαι με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την υλοποίηση ειδικών που συνδέουν διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

## **Συμπεράσματα**

Το μεγαλύτερο ποσοτό των διευθυντών συμφωνεί ότι το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο αύξησε τον διοικητικό όγκο και τις ευθύνες τους και θεωρούν ότι είναι επιτακτική η ανάγκη να διαμορφωθούν σταθερές υποστηρικτικές δομές οι οποίες θα διευκολύνουν τη λειτουργία του σχολείου και φυσικά το διοικητικό έργο τους. Αν και θεωρούν ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν είναι αποδοτική για όλους τους μαθητές εντούτοις συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική μονάδα. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς των τάξεων να δημιουργούν ένα φιλικό περιβάλλον για τους αλλοδαπούς μαθητές. Θεωρούν ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης διαπολιτισμικής προσέγγισης ώστε να έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν την κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών. Η ουσιαστική συμβολή του διευθυντή είναι στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές με το παράδειγμά του, γεγονός το οποίο αντανακλά το όραμα του για τη σχολική μονάδα και τις προσδοκίες του.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση: Διάδραση.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπάριδου, Χ. (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. *διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου Ε., Κοντάκος Α., (2007) Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). «Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο: θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 7-20.
- Δαμανάκης, Μ. (1998) Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. *Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2006), Διοίκηση σχολικής μονάδας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση του ελληνικού σχολείου Βρυξελλών στο Γεωργογιάννης Παντελής, επιμ., Διοίκηση Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Άρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος ΙΙ, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Δραγώνα, Θ. (2004), *Στερεότυπα και προκαταλήψεις, Κλειδιά και αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Καρακατσάνη, Δ., (2003), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117-144. doi:http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8838
- Κουρκούτας, Η. (2003). Ταυτότητα και πολιτισμικό πλαίσιο: Διαταραχή της προσωπικής ταυτότητας και οικογενειακή δυναμική στη μετανάστευση. Στο: Α. Βαλεντίνη – Ρήγα, (επιμ.). *Το κουτί της Πανδώρας: Οικογένεια και η διαπολιτισμική της ταυτότητα σήμερα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανιάτης, Π. (2006, Μάιος). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη», Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.
- Παλαιολόγου, Ν. & Γουδήρας Δ. (2009). Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες; *Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου:*

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πάτρα 11-13 Ιουλίου 2008

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

### Μεταφρασμένες βιβλιογραφικές αναφορές

Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήσης.  
Goehlich, M. (1997). *Παιδοκεντρική Διάσταση στην Μάθηση*. Αθήνα: τυπωθήτω.

### Ξενόγλωσση

Arifin, I., & Hermino, A. (2017). The Importance of Multicultural Education in Schools in the Era of ASEAN Economic Community. *Asian Social Science*, 13(4), 78.

Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston: Allyn and Bacon., p.3

Demir, N., & Yurdakul, B. (2015). The Examination of the Required Multicultural Education Characteristics in Curriculum Design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3651–3655. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1085>

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33 (4), 467-480. Retrieved from [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/438](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/438)

Jandt, F. (1998). *Intercultural Communication Student Workbook: An Introduction*. USA: Sage Publications.

Leeman, Y. A. M. (2003). School Leadership for Intercultural Education. *Intercultural Education*, 14(1), 31–45.

Merlin, C. (2017). School counselors and multicultural education: Applying the five dimensions. *Journal of School Counseling*, 15(6), 1-31.

Ndura, E., & Dogbevia, M. K. (2013). Re-envisioning Multicultural Education in Diverse Academic Contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1015– 1019. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.321>

Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. Γκαϊδατζόγλου Αθανάσιος είναι εκπαιδευτικός, ΠΕ70, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διευθυντής για 7 έτη σε δημοτικά σχολεία των Αθηνών. Μετεκπαίδευση στη Γενική Αγωγή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Πτυχίο στον «Ελληνικό Πολιτισμό «στο ΕΑΠ. Μεταπτυχιακές σπουδές στην «Πληροφορική στην Εκπαίδευση «στο ΕΚΠΑ και «Συγκριτική παιδαγωγική, Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση της εκπαίδευσης «στο ΕΚΠΑ. Επιμόρφωση στην «Διαπολιτισμική Αγωγή». [agaidats@yahoo.gr](mailto:agaidats@yahoo.gr), [gaidats@gmail.com](mailto:gaidats@gmail.com)

## Από τον Επιθεωρητή στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου

*Χαμπηλομάτη Παρασκευή*

### Περίληψη

Ο θεσμός του Επιθεωρητή, του Σχολικού Συμβούλου και του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου αποτελούν σημεία αναφοράς στην εκπαιδευτική πορεία του τόπου μας. Παρά την χρονική έκταση που καλύπτουν, διαχρονικό στοιχείο του ρόλου τους, είναι η ενδυνάμωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της εργασίας είναι στο πλαίσιο μιας ιστορικής ανασκόπησης των θεσμών του Επιθεωρητή και του Σχολικού Συμβούλου στη χώρα μας τους δύο τελευταίους αιώνες, να σκιαγραφηθούν και να αποτιμηθούν αναφορικά με τον ρόλο και την προσφορά τους στο έργο των εκπαιδευτικών. Να περιγραφεί ο νέος θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και να επισημανθούν ομοιότητες και διαφορές.

Η εργασία δομείται σε τρία μέρη. Αρχικά παρουσιάζεται η ιστορική διαδρομή του θεσμού του Επιθεωρητή, το έργο και τα προβλήματα που οδήγησαν στην κατάργησή του. Ακολουθεί ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και οι αιτίες οι οποίες οδήγησαν στην παύση του. Παρουσιάζεται ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα.

**Λέξεις – κλειδιά:** Επιθεωρητής, Σχολικός Σύμβουλος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Αξιολόγηση.

### Abstract

The Inspector's Institution, the School Counselor and the Educational Project Coordinator constitute reference points in the educational course of our site. Through the time structure they cover, a timely element of their role is to empower and support teachers.

The purpose of the work is to provide a historical overview of the institutions of the Inspector and School Counselor in our country in the last two centuries, to present and evaluate their role and contribution to the work of teachers. Describe the new institution of the Project Coordinator and highlight the differences and differences.

The work is structured in three parts. Initially the historical course of the institution of the Inspector, the work and the problems that led to its abolition, are presented. Following is the institution of the School Counselor and the reasons that led to his dismissal. The institution of the Educational Project Coordinator is presented. The work concludes with the conclusions.

**Keywords:** Inspector, School Counselor, Educational Project Coordinator, Evaluation.

### 1. Εισαγωγή

Σχεδιάζοντας μία νοητή χρονογραμμή, οι θεσμοί του Επιθεωρητή, του Σχολικού Συμβούλου και του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, δημιουργούν μια γέφυρα, η

οποία στην εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της το 1830 με το θεσμό του Επιθεωρητή συνεχίζει με τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου<sup>1</sup> και ολοκληρώνεται<sup>2</sup> με τον θεσμό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.

Έργο των επιθεωρητών ήταν να προάγουν την ανάπτυξη της Παιδείας, των σχολείων, της διδασκαλίας και πάνω από όλα να διαφυλάξουν τον εθνικό χαρακτήρα της παιδείας<sup>3</sup>.

Οι πρώτες έδρες μόνιμων Επιθεωρητών συστάθηκαν αρχικά για τη Δημοτική εκπαίδευση σε κάθε νομό<sup>4</sup> και στη συνέχεια για τη Μέση εκπαίδευση.<sup>5</sup>

Η πολιτεία με το εκπαιδευτικό της σύστημα δίνει την απόλυτη εξουσία στους επιθεωρητές οι οποίοι λειτουργούν ως πανόπτης οφθαλμός, ώστε να αξιολογούν όχι μόνο το διδακτικό έργο αλλά και την προσωπική ζωή και τις αντιλήψεις έως και τις πολιτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα τη δημιουργία αντιδράσεων, άρνησης και αμφισβήτησης του θεσμού.

Το 1982<sup>6</sup> η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ καταργεί τον θεσμό του επιθεωρητή και θεσπίζει τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος χαιρετίζεται με ενθουσιασμό από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Τόσο η ΟΛΜΕ<sup>7</sup> όσο και η ΔΟΕ<sup>8</sup> θέλουν τον Σχολικό Σύμβουλο φίλο, συνεργάτη καθοδηγητή των εκπαιδευτικών στο δύσκολο έργο της αγωγής και της μάθησης.

Έργο του Σχολικού Συμβούλου ήταν η επιστημονική παιδαγωγική- καθοδήγηση, η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο καθοδηγητικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου δεν αμφισβητήθηκε. Δεν υποστηρίχθηκε όμως από την Πολιτεία τόσο στον τομέα της επιμόρφωσης των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων όσο και στις συνθήκες εργασίας τους<sup>9</sup>, με αποτέλεσμα το κλίμα ευφορίας και αποδοχής του νέου θεσμού των πρώτων χρόνων να το διαδεχθεί ο προβληματισμός για τα ορατά αδιέξοδα του θεσμού. Η αδυναμία αυτή επιβαρύνθηκε από τις νομοθετικές ρυθμίσεις<sup>10</sup> που αφορούσαν στην αξιολόγηση με το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.)<sup>11</sup>. Δημιουργήθηκε η ανησυχία μήπως ο Σχολικός Σύμβουλος εξελιχθεί σε ένα

---

1 Νόμος 1304 ΦΕΚ Α' 144/7.12.1982 Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

2 Νόμος 4547/2018- ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

3 Λέφας, Χ., (1942), *Ιστορία της Εκπαιδευσεως: Παιδαγωγοί, Διευθυντές διδασκαλείου, διοικητές επαρχιών, επίτροποι*. Αθήνα. σ.273

4 ΟΛΜΕ, 1981 Πρακτικά Α' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, 13-16/5/81, εκδ. ΟΛΜΕ Αθήνα σσ 157-159

5 Νόμος 3091, ΦΕΚ143/23.7.1905 «Περί συστάσεως εποπτικού συμβουλίου της Μέσης Εκπαιδευσεως και περί διορισμού επιθεωρητών»

6 Νόμος 1304 ΦΕΚ Α' 144/7.12.1982 Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

7 ΟΛΜΕ, 1981 Πρακτικά Α' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, 13-16/5/81, εκδ. ΟΛΜΕ Αθήνα σσ 157-159

8 ΔΟΕ Διδακτικό Βήμα, τευχ. 856-16/10/79, τευχ. 857-1/11/79, τευχ. 866/16-3-80, τευχ. 887/1-2-81

9 Σκαρτσίλας, Π., Μουσταίρας, Π., (2002) Έλεγχος - Εποπτεία στο παράδειγμα της ελληνικής Α/θμιας εκπαίδευσης: Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. Ιστορική - Συγχρονική θεώρηση, *2ο Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αγωγή του 21ου αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002

10 Νόμος 2525 /97 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης άρθρο 8, παρ.4, περίπτωση ια(ΦΕΚ188Α)

11 Ν. 2469/1997 (ΦΕΚ Α 38/14-03-1997) Περιορισμός και βελτίωση της αποτελεσματικότητας των κρατικών



νέο επιθεωρητή με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα αρνητικό κλίμα που οδήγησε στην αποδυνάμωση του θεσμού.

Στην προσπάθειά της η Πολιτεία να δημιουργήσει ένα νέο θεσμικό πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδρύει τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού(ΠΕ.Κ.Ε.Σ). Θεσπίζεται ο θεσμός των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου<sup>12</sup>, οι οποίοι είναι αρμόδιοι για το επιστημονικό και παιδαγωγικό, έργο των εκπαιδευτικών καθώς και για τη συνεργασία με τα στελέχη των λοιπών δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς όφελος των εκπαιδευτικών και του έργου της σχολικής μονάδας.

## 2. Αποσαφήνιση του όρου αξιολόγηση

Ο όρος **αξιολόγηση**, παρότι είναι εύχρηστος τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές, χαρακτηρίζεται από μία πολυσημία<sup>13</sup> ορισμών. Άλλοτε έχει τη μορφή της “μέτρησης” άλλοτε της “εξέτασης” άλλοτε της “βαθμολόγησης”. Σύμφωνα με τον Φράγκο (1977)<sup>14</sup>, ο όρος αξιολόγηση δηλώνει κρίση για την αξία ενός αποτελέσματος, το οποίο μετρήθηκε σε κάποια δεδομένη κλίμακα μέτρησης για κάποιο σκοπό. Συνεπώς ο όρος “αξιολόγηση” σχετίζεται με τον όρο “μέτρηση” αφού ο ένας υποστηρίζει τον άλλον. Δεν πρέπει όμως να γίνεται σύγχυση μεταξύ τους και να υποκαθιστά ο ένας τον άλλον. Μέτρηση υποστηρίζει ο Popham (1975)<sup>15</sup>, είναι ο καθορισμός της θέσης και αξιολόγηση ο καθορισμός της αξίας. Μέτρηση είναι ο συστηματικός ποσοτικός χαρακτηρισμός των χαρακτηριστικών ιδιοτήτων ενός ατόμου ή αντικειμένου και χρησιμοποιείται με βάση μία μετρική μονάδα, η οποία θεωρείται αξιόπιστη και αντικειμενική. (Τσιμπούκης, 1979)<sup>16</sup>.

Κατά τους Stufflebeam et al (1971)<sup>17</sup> η αξιολόγηση είναι διαδικασία σχεδίασης συλλογής και παροχής πληροφοριών, οι οποίες έχουν σκοπό να διευκολύνουν την επιλογή σχετικών μεταξύ τους λύσεων. Ο Ebel (1979)<sup>18</sup>, θεωρεί την αξιολόγηση ως ποιοτική κρίση για τη διατύπωση της οποίας απαιτούνται πληροφορίες, οι οποίες αναφέρονται στους τομείς που επηρεάζουν το συγκεκριμένο αξιολογούμενο γεγονός. Αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας ενός πράγματος υποστηρίζουν οι Worthen και Sanders (1973)<sup>19</sup>. Ο Dressel (1976)<sup>20</sup> συμπληρώνει ότι η αξιολόγηση είναι η διαδικασία καθορισμού της αξίας μιας ενέργειας ενός ατόμου, ενός περιστατικού, αλλά και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής. Την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, θεωρεί ο Πασιαρδής (1996)<sup>21</sup>, ως

---

δαπανών και άλλες διατάξεις. Άρθρο 19 Σύσταση κλάδου Επιθεωρητών

12 Ν. 4547 /2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018 περί Αναδιοργάνωσης

13 Αθανασίου, Λ., (2000), *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του Διδακτικού έργου*, Ιωάννινα. σσ31,32

14 Φράγκος, Χ., Ι(1977), “Ψυχοπαιδαγωγική”, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα.

15 Pophan, W.J., (1975), “Educational Evaluation”, Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey

16 Τσιμπούκης, Κ., (1979), “Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση στις Επιστήμες της Αγωγής”, εκδ. Ορόσημο, Αθήνα.

17 Stufflebean, D.L., et al, (1971), “Educational Evaluation and Decision Making”, Itasca, 111: Peacock.

18 Ebel, R., (1979), “Essentials of education measurement”, Prentice Hall Inc, New Jersey.

19 Worthen, B.R., Sanders, J.R., (1973), “Educational Evaluation: Theory and Practice”, Charles A. Jones Pub. Co., Worthington, OH.

20 Dressel, P.L., (1976), “A Handbook of Academic Evaluation”, Jossey-Bass, Washington.

21 Πασιαρδής, Π., (1996), “Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών

διαδικασία, μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός συστήματος συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τον εκπαιδευτικό, τη διδασκαλία αλλά και όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας με σκοπό τη βελτίωσή τους και τη λήψη των ανάλογων μέτρων και αποφάσεων. Αντίστοιχα ο Piper (1976)<sup>22</sup> τονίζει ότι η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία, η οποία δεν μελετά μόνο τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης σε συγκεκριμένους τομείς αλλά όλο το φάσμα της εκπαίδευσης εφόσον στο διδακτικό έργο και στην επίδοση των μαθητών ως μέρους του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρεμβαίνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης του σχολείου, η υλικοτεχνική υποδομή, η οργάνωση του αλλά και η ομάδα των εκπαιδευτικών, ο τύπος του σχολείου, η κοινωνία με τα ιστορικά κοινωνικά πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της. «Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της». Unesco (1979)<sup>23</sup>. Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων.

Η αξιολόγηση συνεπώς είναι μία διαδικασία πολύπλοκη και πολύπλευρη, η οποία προϋποθέτει σχεδιασμούς συλλογής και παροχής πληροφοριών, ώστε να συνεκτιμηθούν οι παράγοντες που την διαμορφώνουν με βάση μία αξιόπιστη και αντικειμενική κλίμακα μέτρησης, ώστε να δώσουν στοιχεία για την αξία μιας επίδοσης ή μιας συμπεριφοράς ενός ατόμου. Η παροχή των αποτελεσμάτων – πληροφοριών σε χρησιμοποιήσιμα στοιχεία είναι σκοπός της αξιολόγησης.

### **3. Σκοπός**

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε

- να περιγράψουμε και να ερμηνεύσουμε τον θεσμό του Επιθεωρητή και του Σχολικού Συμβούλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο που προσδιόριζε το έργο τους και την υλοποίησή του,
- να αναζητήσουμε τις αιτίες κατάργησής τους,
- να επισημάνουμε ομοιότητες, διαφορές, θετικά και αρνητικά στοιχεία των θεσμών αυτών ώστε να μην επαναληφθούν λάθη του παρελθόντος σ' ένα νέο θεσμό,
- να παρουσιάσουμε τον θεσμό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και τις προοπτικές του, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

### **4. Ερευνητικά ερωτήματα**

Για τη διερεύνηση του θέματος διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα.

- Υπάρχουν διαφορές στο θεσμικό πλαίσιο αναφορικά με το έργο και τις αρμοδιότητες του Επιθεωρητή, του Σχολικού Συμβούλου και του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου;

---

λειτουργών της Κύπρου”, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.

22 Piper, K., (1976), “Evaluation in the social Sciences for Secondary Schools”, Australian Government Public Service, Candeza.

23 Unesco, (1979), Tezmewzelatings a l' evaluation, *Glossaire de l' Unesco*, BEP –79/WS/8, Παρίσι

- Αν υπάρχουν σε ποια σημεία εντοπίζονται ;
- Πού οφείλονται αυτές οι διαφορές;
- Ο Επιθεωρητής και ο Σχολικός Σύμβουλος υποστήριξαν το έργο των εκπαιδευτικών;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τον νέο θεσμό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου;

## 5. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε πορίσματα ερευνών καθώς και στην αντίστοιχη νομοθεσία των περιόδων που εξετάζονται. Γίνεται ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από τη μελέτη αυτών<sup>24</sup>.

## 6. Συνοπτική ιστορική αναδρομή στο θεσμό του Επιθεωρητή και του Σχολικού Συμβούλου.

### 6.1. Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην εκπαίδευση 1830-1982

Για να μελετήσουμε τον θεσμό του Επιθεωρητή είναι αναγκαίο να εστιάσουμε σε συγκεκριμένους νόμους, οι οποίοι μας δίνουν μια εικόνα του εύρους της παντοδυναμίας και δικαιοδοσίας που δινόταν στους Επιθεωρητές ώστε να ελέγχουν διοικητικά και πειθαρχικά τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας αρμοδιότητας τους

Το 1830 θεσπίστηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή, ο οποίος είχε να αντιμετωπίσει πληθώρα προβλημάτων αφού το διδακτικό προσωπικό που δίδασκε μέχρι το 1930 στα σχολεία<sup>25</sup>, είχε ελάχιστες γραμματικές γνώσεις και καμιά παιδαγωγική κατάρτιση.

Κρίθηκε αναγκαίος από τα πρώτα χρόνια ίδρυσης του νέου ελληνικού κράτους γιατί ήταν η γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ πολιτείας και σχολικής πραγματικότητας στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων της παιδείας

Με τον Αναγκ. Νόμο «περί διοικήσεως της εκπαίδευσως» η Πολιτεία δίνει στους Γενικούς Επιθεωρητές άτομα προσοντούχα<sup>26</sup> την αρμοδιότητα της γενικής παρακολούθησης, μελέτης και εποπτείας λειτουργίας των σχολείων και του διδακτικού προσωπικού και στηρίζει τις ελπίδες για ανόρθωση της Παιδείας.

Το έργο τους ήταν πολλαπλό:

- α) οργανωτικό, όπως ανέγερση ή επισκευή διδακτηρίων,
- β) η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, η εξεύρεση τοπικών πόρων για λύση προβλημάτων της περιφέρειας,
- γ) εποπτικό, όφειλαν να καθοδηγούν και να ανυψώνουν το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του, ώστε να βοηθούν με την σειρά τους στη μόρφωση της νεολαίας

Η πληθώρα των καθηκόντων τους στάθηκε η αιτία να μην μπορούν να ανταποκριθούν ουσιαστικά σε όλους τους στόχους τους. Παραμέλησαν το παιδαγωγικό

---

24 Αθανασίου, Λ. (1997), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα σσ261-269

25 Διοίκηση και Εποπτεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τον νόμο «Περί δημοτικών σχολείων» 6/18-2- 1834 (κεφάλαια Γ και Δ)

26 Λέφας, Χ., (1942), *Ιστορία της Εκπαίδευσως: Παιδαγωγοί, Διευθυντές διδασκαλείου, διοικητές επαρχιών, επίτροποι*. Αθήνα. σ.273

και καθοδηγητικό τους έργο και απορρίφθηκαν από τα διοικητικά τους καθήκοντα. Προσπαθούσαν να εναρμονίσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο με τον ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου, ο οποίος δρα κατόπιν εντολών. Οι επισκέψεις των Επιθεωρητών στα σχολεία γίνονταν αιφνιδιαστικά και είχαν ελεγκτικό χαρακτήρα.

Κατά τον χρόνο της επιθεώρησης, ο επιθεωρητής καθόταν στην έδρα η στο τελευταίο θρανίο και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κρατούσε σημειώσεις, οι οποίες αφορούσαν την εμφάνιση και στάση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, τον τρόπο διδασκαλίας, την επικοινωνία του με τους μαθητές, την αυτενέργεια αυτών, το υλικό το οποίο χρησιμοποιούσε κατά τη διδασκαλία, τις ασκήσεις τις οποίες έδινε για το σπίτι, τον τρόπο εξέτασης των μαθητών και γενικότερα καθετί που υπέπιπτε στην αντίληψη του. Όταν έκρινε σκόπιμο διέκοπτε την πορεία της διδασκαλίας και υπέβαλε ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Μετά τη λήξη του μαθήματος επέστρεφε στο γραφείο του με τις πολύτιμες σημειώσεις του για το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και συνέτασε την «Έκθεση Υπηρεσιακής Ικανότητας» του εκπαιδευτικού. Η συζήτησή του μ' αυτόν, μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας ήταν από υποτυπώδης έως ανύπαρκτη. Δημιουργούσε με τη στάση του κλίμα αρνητικό και υποτιμητικό για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος αισθανόταν αφενός να καταπιέζεται η προσωπικότητά του αφετέρου να υποβαθμίζεται ως επιστήμονας. Στο πρόσωπο του Επιθεωρητή<sup>27</sup> οι εκπαιδευτικοί δεν έβλεπαν τον καθοδηγητή στο έργο τους, αλλά αισθάνονταν τον έλεγχο και την απειλή σε κάθε τους λόγο και κίνηση με άμεσες συνέπειες στην επαγγελματική τους εξέλιξη<sup>28</sup>. Η συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά των επιθεωρητών η οποία πλέον είχε παγιωθεί, ήταν φυσικό να ξεσηκώσει τα παράπονα και την αγανάκτηση εκπαιδευτικού κόσμου. Ενδεικτική του κλίματος αυτού, είναι η δήλωση του Γ. Παπανδρέου στο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο «Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν συμφωνούν δικαιούνται βεβαίως να διατηρούν τας πεποιθήσεις των αλλά όχι και τας θέσεις των»<sup>29</sup>. Οι αρμοδιότητες των Γενικών Επιθεωρητών ενισχύονται και αυξάνονται<sup>30</sup>. Μπορούν να γνωμοδοτούν για τις ανάγκες των σχολείων της περιφέρειάς τους, να αποφασίζουν για τις μεταθέσεις, τις αποσπάσεις, τα πειθαρχικά παραπτώματα, την απόλυση και την καταλλήλότητα ή όχι των εκπαιδευτικών.

Μέσα σε μια δεκαετία 1946-1956 ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (Α/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης περίπου 20%) αντιμετώπισε πρόβλημα στην εργασία του και κατέληξε να απολυθεί εξαιτίας των διαφορετικών ιδεολογικών τοποθετήσεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δηλώσουν έγγραφα την ασυμφωνία τους αφού σύμφωνα με τον νόμο<sup>31</sup>, «ο δημόσιος υπάλληλος είναι εκτελεστής της θελήσεως του κράτους και οφείλει πίστιν και αφοσίωσιν στην πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη...», εκτελών διαταγήν, ην θεωρεί παράνομον, οφείλει προ πάσης εκτελέσεως να αναφέρει εγγράφως ήν έχει

---

27 Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (1949)), Εν Αθήναις, εισήγηση Κ.Δ. Γεωργούλη, Διευθυντού Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσεως. σ 317

28 Χαρακτηριστική του πνεύματος της αξιολόγησης είναι η εγκύκλιος οδηγιών του ΑΣΔΥ (94/1652/1955), η οποία τονίζει ότι «ο συντάσσων την έκθεσιν δέον αιρόμενος υπεράνω παντός συναίσθηματος, συμπάθειας ή αντιπάθειας να έχει ως μοναδικό γνώρισμα την ισότητα, τη δικαιοσύνη και το υπηρεσιακό συμφέρον».

29 Θεριανός, Κ., (2007), *Αξιολόγηση και σχολείο: Παλιός και νέος επιθεωρητισμός*, <http://www.paremvaseis.org/yliko1Feb2007.htm>

30 Αναγκ. Ν. 1109/1946 «Περί εποπτικών Συμβουλίων Μέσης Εκπαίδευσεως» άρθρο 2 ΦΕΚ 105

31 Νόμος 1811/ 1951 «Περί Κωδικός καταστάσεως των Δημοσίων Διοικητικών Υπαλλήλων» ΦΕΚ141, άρθρο 44

αντίθετον γνώμην και να εκτελέσει την διαταγήν αμελλητί».

Οι Επιθεωρητές (Γενικοί, Αναπληρωτές, Διοικητικοί, Ειδικοτήτων) γίνονται παντοδύναμοι<sup>32</sup>, αφού αποκτούν αρμοδιότητες, οι οποίες αναφέρονται στην ανέγερση διδακτηρίων και λοιπών βοηθητικών σχολικών χώρων, στην ορθή λειτουργία του σχολείου, δηλαδή ορθή τήρηση ωρολογίου προγράμματος, αναλυτικών προγραμμάτων, έχουν την επίβλεψη των σχολικών βιβλίων, των μεθόδων διδασκαλίας, της υπηρεσιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών λειτουργών, «επαγρυπνούν ώστε το ηθικό και εθνικό φρόνημα του εποπτικού, διοικητικού, βοηθητικού προσωπικού να είναι πάντοτε υγιές και ακμαίο, εισηγούμενοι αρμοδίως τη λήψη των αναγκαίων μέτρων»<sup>33</sup>. Η χώρα διαιρείται σε δέκα (10) Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες, και το εποπτικό προσωπικό της Μέσης Εκπαίδευσης αποτελούν οι διοικητικοί Επιθεωρητές, οι Επιθεωρητές ειδικοτήτων, οι Αναπληρωτές Γενικοί Επιθεωρητές και οι

Γενικοί Επιθεωρητές<sup>34</sup> των οποίων οι θέσεις αναπτύσσονται<sup>35</sup>. Οι Γενικοί Επιθεωρητές ασκούν έργο ανώτερης επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτικής διοίκησης και ελέγχου στη λειτουργία των σχολείων και του διδακτικού προσωπικού και των επιθεωρητών διοικητικών και ειδικοτήτων.

Βέβαια υπήρξαν και επιθεωρητές, οι οποίοι προσπάθησαν να ανταποκριθούν σύμφωνα με τη συνείδησή τους στα παιδαγωγικά τους καθήκοντα και στήριξαν τους εκπαιδευτικούς στο δύσκολο έργο τους με κίνδυνο να χάσουν τη θέση τους ή ακόμα να δεχτούν αρνητική κριτική στη δική τους αξιολόγηση. «...ο επιθεωρητής ο άξιος της αποστολής του δύναται να επιτελέσει θαύματα» θα τονίσει λίγα χρόνια αργότερα ο Νικ. Εξαρχόπουλος, «ο επιθεωρητής είναι η ψυχή της Εκπαίδευσης»<sup>36</sup>. Αντιθέτως, όμως, «ολέθριος για τους εκπαιδευτικούς καθίσταται εκείνος ο επιθεωρητής, ο οποίος δεν έχει συναίσθηση του χρέους του και δεν στέκεται στο ύψος της θέσης του». Ο επιθεωρητής επιθεωρούσε τα πάντα. Τα “πάντα” όμως επιθεωρούνταν μέσα σε ελάχιστο χρόνο δηλαδή 2-3 ώρες και στην καλύτερη περίπτωση μια φορά το χρόνο. Τις περισσότερες φορές μια φορά κάθε 3-5 χρόνια<sup>37</sup>.

Η εποπτεία των σχολείων καθίσταται ελλιπής και ο επιθεωρητής λόγω επιφορτισμένων καθηκόντων αδυνατεί να σχηματίσει αντικειμενική αντίληψη για την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού<sup>38</sup>, να εκτιμήσει τα της σχολικής ζωής και να ρυθμίσει αντίστοιχα το εποπτικό και παιδαγωγικό του έργο.

Στα χρόνια της κατοχής και του εμφυλίου υπονόμεισε ο Επιθεωρητής το έργο των εκπαιδευτικών αφού πολλά αξιόλογα στελέχη της εκπαίδευσης βρέθηκαν έξω από

---

32 Νομοθετικόν Διάταγμα υπ'αριθμ. 651/29-8- 1970.Περίοργανώσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής. (παρ. ι β)

33 Χαμπηλομάτη Η. Π. (2010). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980)*, Διδακτορική διατριβή σ.91.

34 Νομοθετικόν Διάταγμα υπ'αριθμ. 651/29-8- 1970.Περίοργανώσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής. (παρ. ι β)

35 Νόμος 309 ΦΕΚ Α' 100/30.4.1976 Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως.

36 Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών,(1949), Εν Αθήναις, εισήγηση Κ.Δ. Γεωργούλη, Διευθυντού Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδύσεως σ. 28

37 Αθανασίου, Λ., (2000), *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του Διδακτικού έργου*, Ιωάννινα. σ 287

38 Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών, 1949 Εν Αθήναις, εισήγηση Κ.Δ. Γεωργούλη, Διευθυντού Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδύσεως, σ 332

το σχολείο ενώ προτεινόμενοι για προαγωγές και μεταθέσεις αλλά και μετεκπαίδευσης ήταν μόνο οι εθνικόφρονες<sup>39</sup>.

Οι εκπαιδευτικοί κρίνονται, χαρακτηρίζονται και βαθμολογούνται ως προς τα ουσιαστικά προσόντα,<sup>40</sup> τα οποία αποτυπώνονται στις Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας (Ε.Υ.Ι.) και είναι: α) το ήθος και ο χαρακτήρας, η κοινωνική παράσταση και η συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας, β) η επιστημονική κατάρτιση και τα πνευματικά προσόντα, γ) η παιδαγωγική κατάρτιση και η διδακτική ικανότητα, δ) η διοικητική δεξιότητα, η δραστηριότητα και τα ηγετικά προσόντα και ε) η υπηρεσιακή ευσυνειδησία. Συχνά στο φάκελο των εκπαιδευτικών, το σώμα της Έκθεσης Υ.Ι. ακολουθούσαν έγγραφα και αναφορές απόρρητες με βαθμό ασφαλείας «Άκρως Απόρρητον» ή «Εμπιστευτικών», οι οποίες επηρέαζαν την επόμενη ή και την υπό εξέλιξη αξιολόγηση στο μέγιστο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί δεν ενημερώνονταν πάντα γι' αυτές. Αφορούσαν την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών και τις ιδεολογικοπολιτικές τους πεποιθήσεις.

Παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα:<sup>41</sup>

*«...Διώκεται ο καθηγητής Χ4 διότι με φίλους του τον Κ.Α. και την Τ.Σ. επιβαίνοντες του Ι.Χ. αυτοκινήτου του μεταβαίνουν εις εξοχικά κέντρα ή καφενεία των πέριξ χωρίων, όπου διασκεδάζουν ανειμένωςπίνοντες και χορεύοντες εξ άλλους χορούς προκαλούντες ούτω δυσμενέστατα σχόλια και εκθέτοντας το κύρος και την αξιοπρέπεια του καθηγητού και του δημοσίου υπαλλήλου. (Υπογράφων Ο ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, 1954)*

*«...Αναφέρθηκε ημίν ότι την 26<sup>η</sup>.2.1971 έλαβεν χώραν εις την οικίαν των καθηγητριών Χ11, Χ12, Χ13 πολυθρόμβος διασκέδασις εις ην συμμετείχον και οι καθηγηταί Χ14, Χ15, Χ16 και Χ17 ως και πενήντα περίπου μετημφιεσμένοιμαθηταί του Γυμνασίου πράγμα το οποίον είχε ως συνέπειαν την δημιουργία σκανδάλου εν τη μικρά κοινωνίαν της περιοχής κατά τας διατάξεις του Ν.Δ. 750/1970...» (Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 1971)*

*Ο καθηγητής ούτος ετέθη εις εξάμηνον διαθεσιμότητα από 28.8.1967 έως 28.2.1968 κατηγγέθη δε εγκύρωσ ημίν ότι έγγαμος ων μετά τέκνων μετεβίβαζεν κατά το προηγούμενον σχολικό έτος 1970-71 επ' αυτοκινήτου ποδηλάτου νεοδιορισθείσανκαθηγήτριαν και περιέφερεν*

*ταύτην εις τα αξιοθέατα της πόλεως και των προαστίων και τέλος διότι το έτος 1968 εδημιούργησεν σοβαρότατο επεισόδιο μετά συγγενούς του καθηγητού εν τη κεντρική πλατεία της πόλεως ταύτης, επιτεθείς κατ' αυτού. Εις πάντα τα ανωτέρω εστηρίχθη η έκθεσις αξιολόγησις των ουσιαστικών προσόντων Ι, ΙΙ, ΙΙΙ, ΙV και V. (1972 Ο Υπογράφων ΓΕΜΕ)*

*«Κακαί συναναστροφαί» (1974) (Ο Υπογράφων ΓΕΜΕ)*

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις καθηγητών και δασκάλων, ΟΛΜΕ<sup>42</sup> και ΔΟΕ<sup>43</sup>

---

39 Γέρου, Θ., 1984, *Ο σχολικός σύμβουλος: Μια πρώτη προσέγγιση του νέου θεσμού*, Πρακτικά Σεμιναρίων Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβούλων, εκδ. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

40 Νομοθετικόν Διάταγμα υπ' αριθμ. 651/29-8- 1970.Περίοργανώσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής, απόφαση με αριθμ. πρωτ. 29231/2-2-1972

41 Χαμπηλομάτη Η. Π. 2010 *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980)*, Διδακτορική διατριβή σ299.

42 ΟΛΜΕ, 1981 Πρακτικά Α' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, 13-16/5/81, εκδ. ΟΛΜΕ Αθήνα σσ 157-159.

43 Αθανασίου, Λ., (2000), *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του Διδακτικού έργου*,



αντίστοιχα, επικρίνουν και αποδοκιμάζουν το θεσμό του επιθεωρητή αφού το έργο του έχει χάσει πια τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και το διέπουν η αστυνόμευση και ο αυταρχισμός. Ο θεσμός καταργείται με το νόμο 1304/82 και θεσπίζεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου.

## 6.2. Κριτική στο θεσμό του Επιθεωρητή

Από τη συνοπτική αυτή ιστορική αναδρομή για το θεσμό του Επιθεωρητή και τον ρόλο του στην εκπαίδευση για ενάμιση περίπου αιώνα, μπορούμε να οδηγηθούμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις.

- Ο θεσμός αυτός δημιουργήθηκε και λειτούργησε στη χώρα μας σε μία δύσκολη χρονική περίοδο ιδιαίτερα φορτισμένη πολιτικά κοινωνικά και οικονομικά
- Τα άτομα τα οποία επιλέγονταν για τον ρόλο του Επιθεωρητή παρότι ήταν προσοντούχα δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στο έργο τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πέρασαν και αξιόλογοι Επιθεωρητές, οι οποίοι εργάστηκαν με ζήλο και βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.
- Τα καθήκοντα των Επιθεωρητών ήταν πολλαπλά: οργανωτικά, διοικητικά και εποπτικά. Είναι αναμενόμενο όταν σε ένα άτομο δίνονται τόσες αρμοδιότητες να μην μπορεί να εκπληρώσει στο σύνολό της την αποστολή του και να υποπέσει σε σφάλματα. Σφάλματα τα οποία στιγματίσαν τον θεσμό και τον συνόδευσαν σε όλη την πορεία του.
- Οι ισχύουσες κάθε φορά ιδεολογικοπολιτικές συνθήκες προσδιόρισαν αντίστοιχα το σκοπό της αξιολόγησης και το έργο των εκπαιδευτικών.
- Στο συγκεντρωτικό σύστημα πού αναπτύχθηκε και λειτούργησε ο θεσμός, ο Επιθεωρητής λειτουργούσε ως πανόπτης οφθαλμός. Έτσι το Υπουργείο Παιδείας μπορούσε να ελέγχει και να καθοδηγεί τα εκπαιδευτικά δρώμενα.
- Οι Επιθεωρητές προκειμένου να είναι αρεστοί στην Πολιτεία επέδειξαν υπερβολικό ζήλο στα διοικητικά τους καθήκοντα παραμελώντας το παιδαγωγικό τους έργο, μέσα από το οποίο μπορούσαν να έχουν άμεση σχέση και επαφή με τους εκπαιδευτικούς με συνέπεια να μην γίνονται αποδεκτοί από αυτούς.
- Ο θεσμός αυτός όμως κατάφερε να ανορθώσει, να συγκροτήσει και να στηρίξει μετά από δυο πολέμους την εκπαίδευσή μας. Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι οι Επιθεωρητές πρόσφεραν θετικές υπηρεσίες στην ανόρθωση της εκπαίδευσης. Το χτίσιμο των σχολείων, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, η διοικητική οργάνωση των εκπαιδευτικών περιφερειών, είναι δικό τους έργο. Μπορεί στον παιδαγωγικό - διδακτικό τομέα νέο υπολειτούργησε, στο διοικητικό και οργανωτικό όμως βοήθησε ουσιαστικά.
- Η πλημμελής αντιμετώπιση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, οι εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας για αυτούς, οι οποίες στηρίζονταν σε μία επίσκεψη και είχαν άμεσες συνέπειες για την υπηρεσιακή τους εξέλιξη καθώς και η υποτιμητική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τους Επιθεωρητές, λειτούργησαν αρνητικά.
- Ο απόλυτος έλεγχος ο οποίος ξέφυγε από το διδακτικό έργο και αφορούσε την προσωπική ζωή και τις ιδεολογικό- κοινωνικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις

των εκπαιδευτικών, μεγάλωσε γρήγορα το ρήγμα στη σχέση Επιθεωρητών και εκπαιδευτικών.

- Ο Επιθεωρητής αλλοτριώθηκε λόγω των πολιτικών και κοινωνικών πιέσεων στο έργο του και με τη σειρά του οδήγησε και τον εκπαιδευτικό σε μία μορφή διοικητικής αλλοτρίωσης με αποτέλεσμα την επίκριση του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς και συνάμα το άγχος και το φόβο για όποια νέα μορφή εφαρμογής της αξιολόγησης.
- Οι διοικητικές και παιδαγωγικές αρμοδιότητες των επιθεωρητών διαχωρίζονται με το Ν.1304/82, πράγμα που είχε εισηγηθεί και η ΟΛΜΕ στο 1<sup>ο</sup> εκπαιδευτικό της συνέδριου<sup>44</sup> προκειμένου να είναι πιο ουσιαστική η παιδαγωγική καθοδήγηση και να λειτουργήσει καλύτερα ο διοικητικός μηχανισμός. Με τον ίδιο νόμο όμως καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή.

### **6.3. Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου 1982-2018**

Η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. διαχωρίζει τις αρμοδιότητες των Επιθεωρητών σε δύο νέους θεσμούς, αυτών των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων<sup>45</sup>.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αναλαμβάνουν το σκέλος της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, ενώ οι Προϊστάμενοι έχουν αρμοδιότητες που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο και νομαρχιακό επίπεδο. Οι Επιθεωρητές που καταργήθηκαν μπορούσαν να υποβάλουν δήλωση για να κριθούν ως Σχολικοί Σύμβουλοι. Όσοι δεν επιθυμούσαν, μπορούσαν να αναλάβουν καθήκοντα διευθυντών των σχολείων, διατηρώντας το βαθμό τους και το μισθό που είχαν πριν. Από τους 244 υπέβαλλαν δήλωση για να γίνουν Σύμβουλοι οι 50<sup>46</sup>. Κάποιοι διεκδίκησαν θέση παρέδρου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, άλλοι άσκησαν διδακτικά καθήκοντα και άλλοι που είχαν πολλά χρόνια υπηρεσίας συνταξιοδοτήθηκαν.

Θεωρώντας οι ίδιοι ότι εξαναγκάστηκαν σε παραίτηση συνέστησαν "Ένωση Επιθεωρητών Δ.Ε. Ελλάδος εξαναγκασθέντων σε παραίτηση", εκδίδοντας μηνιαίο Δελτίο (1988), για πολλά χρόνια μετά την κατάργηση του θεσμού. Δύο χρόνια αργότερα<sup>47</sup>, καθορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και αρχίζει να ενεργοποιείται ο θεσμός<sup>48</sup>.

*«Έργο του Σχολικού Συμβούλου είναι η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στη αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης»*(ν. 1304/82). Ο νεοεισαγόμενος λοιπόν αυτός θεσμός καθιερώνεται για όλες τις βαθμίδες και τους τύπους σχολείων της Γενικής Εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, καθώς και της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Η ΟΛΜΕ θέλει το Σχολικό Σύμβουλο επιστήμονα,

---

44 ΟΛΜΕ, 1981 Πρακτικά Α' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, 13-16/5/81, εκδ. ΟΛΜΕ Αθήνας σσ 157-159.

45 Νόμος 1304 ΦΕΚ Α' 144/7.12.1982 Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

46 Ζαμπέτα, Ε. 1994 *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Α/θμια Εκπαίδευση 1974 - 1989*, Αθήνα: Θεμέλιο

47 Προεδρικό Διάταγμα 284/1984 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων»(Φ.Ε.Κ. 77 Α 25/9/1984)

48 Προεδρικό Διάταγμα 277/1984 «Σύσταση και συγκρότηση συμβουλίων αρμοδίων για την επιλογή, την επανάκριση για ανανέωση της θητείας, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και τον πειθαρχικό έλεγχο των Σχολικών Συμβούλων» (Φ.Ε.Κ.104 Α 19/7/1984)

παιδαγωγό, ψυχολόγο, καθοδηγητή του εκπαιδευτικού στο έργο του<sup>49</sup>.

Η ΔΟΕ<sup>50</sup> τον θέλει να στέκεται μακριά από τις «σειρήνες» του αυταρχισμού και του ηγεμονισμού. Τον θέλει φίλο, συνεργάτη, καθοδηγητή των εκπαιδευτικών στο δύσκολο έργο της αγωγής και της μάθησης<sup>51</sup>. Η Πολιτεία αναθέτει στον Σχολικό Σύμβουλο καθήκοντα επιμορφωτή, συντονιστή, προγραμματιστή, καθοδηγητή και αξιολογητή των εκπαιδευτικών.

Τα αιτήματα και οι προσδοκίες διαφαίνονται και μέσα από τα πολυάριθμα άρθρα τα οποία γράφτηκαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο Χ. Φράγκος<sup>52</sup> αναφέρει ότι «συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Σχολικός Σύμβουλος παύει να είναι απλός και ανεύθυνος διεκπεραιωτής και εκτελεστής ειλημμένων και στεγανοποιημένων αποφάσεων και γίνεται υπεύθυνος συνεργάτης στο επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο, που επιτελείται στα σχολεία από τους δασκάλους και νηπιαγωγούς, ενώ συγχρόνως μεταφέρει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εμπειρίες του προς τις παιδαγωγικές και επιστημονικές κεντρικές υπηρεσίες, με τις οποίες πρέπει να συνεργάζεται και όχι να αποτελεί εκτελεστικό όργανό τους».

Σύμφωνα με τον νόμο, «*Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων καθώς και η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού*» καθορίζονται λεπτομερέστερα με *Προεδρικά Διατάγματα, που εκδίδονται ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*<sup>53</sup> επιστημών της αγωγής στα σχολεία. Κατευθύνει το έργο των εκπαιδευτικών με πρακτικές κυρίως υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας και συνεργάζεται πέραν των άλλων με το εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή του σχολείου και φυσικά το μαθητικό συμβούλιο για την αρτιότερη και αποδοτικότερη οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου. Συνεπώς προσδιορίζονται στα σημεία α, β, γ, δ και ε, άρθρο 2, του ν 1304/82 η καθοδήγηση και ο προσανατολισμός του Σχολικού Συμβούλου που αποβλέπει στην καλύτερη και αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με την κρατική εκπαιδευτική πολιτική<sup>54</sup>.

Παρατηρούμε ότι τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων, τα οποία ανάγονται στην παιδαγωγική σφαίρα και η «*διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού*»

συνυπάρχουν σε ένα και το αυτό άρθρο και το ένα αποτελεί φυσική εξέλιξη και συνέχεια του άλλου. Διαπιστώνεται σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο ότι ο Σχολικός Σύμβουλος είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικής και αγωγής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων δικαιοδοσίας του και φροντίζει για την εισαγωγή και εφαρμογή πορισμάτων των σύγχρονων Εφαρμόζεται δηλαδή μία συγκεκριμένη παιδαγωγική αντίληψη με σαφείς προδιαγραφές. Έμφαση δίνεται στις πρακτικές υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες δείχνουν αποστασιοποιημένες από τη θεωρία.

---

49 ΟΛΜΕ, 1981 Πρακτικά Α' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, 13-16/5/81, εκδ. ΟΛΜΕ Αθήνα 1σ 159

50 ΔΟΕ, 1983, Διδακταλικό Βήμα 926- Δεκ. 1982

51 ΔΟΕ, ΠΟΕΔ 1988 Διδακταλικό Βήμα σσ 157-159

52 Φράγκος, Χ. (1985). *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε., Αθήνα, Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου σ.260

53 Νόμος 1304 ΦΕΚ Α' 144/7.12.1982. Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις άρθρο 1, παρ. 3.

54 Μπουζάκης, Σ. (2006) Εποπτεία στην εκπαίδευση: από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. σσ51,52

Συγκρίνοντας τις διατάξεις του συγκεκριμένου νόμου με τις διατάξεις του νόμου 309 / 76 δεν διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές αφού και ο Επιθεωρητής, στο πλαίσιο των καθηκόντων του, ασκούσε διοίκηση, επιθεώρηση και καθοδήγηση, εποπτεία και έλεγχο στα σχολεία και του προσωπικού της περιφέρειας που του αναλογούσε σύμφωνα με την κρατική εκπαιδευτική πολιτική.

#### **6.4. Υλοποίηση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου**

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου χαιρέτιστηκε με ενθουσιασμό από τους εκπαιδευτικούς. Ο Σχολικός Σύμβουλος αντικατέστησε τον Επιθεωρητή. Για την ενημέρωση των πρώτων Σχολικών Συμβούλων το Υπουργείο Παιδείας πραγματοποίησε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την ενημέρωση στα νέα σχολικά βιβλία στα νέα αναλυτικά προγράμματα, στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις αλλά και την ενημέρωση των νέων Σχολικών Συμβούλων για τον καινούργιο θεσμό, τις

αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους (ΥΠΕΠΘ, 1985). Προβάλλονται οι διδακτικές αρχές που διέπουν τα νέα βιβλία αλλά και ο τρόπος και η μεθοδολογία με την οποία πρέπει να προσφέρεται η ύλη στα πλαίσια πάντα των παιδαγωγικών αρχών. Αναπτύχθηκαν θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με τα διδακτικά προβλήματα με την αυταρχική και αντιαυταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, με τις ανθρώπινες σχέσεις στην εκπαίδευση, με τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας. Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού ένας ικανός αριθμός Σχολικών Συμβούλων προσπάθησε να ανιχνεύσει τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών μέσα από διάφορα ερωτηματολόγια. Διαμορφώθηκαν συγκεκριμένα πεδία δραστηριοτήτων που αφορούσαν

- την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών και τη νέα διδακτική μεθοδολογία.
- Πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στα σχολεία με σκοπό να γίνουν παρατηρήσεις, αν εφαρμόζεται το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, αν έχει αφομοιωθεί και ως ποιο βαθμό η νέα διδακτική μεθοδολογία και αν δημιουργούνται δυσκολίες και προβλήματα.
- Συμμετείχαν σε συγκεντρώσεις με τους γονείς των μαθητών-τριών με τις ίδιες θεματικές κατηγορίες<sup>55</sup>.

Στη συνέχεια η επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων λειτούργησε σποραδικά και ευκαιριακά. Στην ημερίδα, η οποία πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 1987 από τη ΔΟΕ με θέμα « προβλήματα Σχολικών Συμβούλων, προτάσεις για την αντιμετώπισή τους» καταγράφηκαν μία σειρά προβλημάτων που αναδείχτηκαν στα τρία πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού έτσι όπως παρουσιάστηκαν από τους ίδιους τους Σχολικούς Συμβούλους. Τα προβλήματα αυτά κωδικοποιούνταν σε τρεις κατηγορίες: οικονομικής φύσεως, το έργο και η θέση των Σχολικών Συμβούλων στη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης, η στήριξη του έργου τους. Τα κυριότερα προβλήματα που προβλήθηκαν στη δεύτερη κατηγορία αφορούσαν στη σχέση Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης σχετικά με τις διοικητικές τους αρμοδιότητες,

---

55 Ανδρέου, Γ. Παπακωνσταντίνου, 1994 « Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος », εκδόσεις, Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Α Λιβάνη σ.307

των οποίων τα όρια ήταν συγκεχυμένα και ασαφή καθώς και τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και την αξιολόγηση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης.

Σημαντικά προβλήματα ήταν η στέγαση, ο εξοπλισμός των γραφείων, η γραμματειακή υποστήριξη και η οικονομική ενίσχυση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων τους. Η επικοινωνία και η καθοδήγηση με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ήταν περιορισμένη.

Κοινή εκτίμηση ήταν ότι αυτός ο θεσμός αφέθηκε στην τύχη του και αυτό οδήγησε στην κρίση του. Το Υπουργείο Παιδείας μη έχοντας σαφή εικόνα για την ταυτότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής που είχε πρόθεση να δρομολογήσει, καθυστέρησε τις προσπάθειες για την ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου του Σχολικού Συμβούλου. Τα αλληπάλληλα σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων που πρότεινε το Υπουργείο Παιδείας αποσύρονταν κάτω από τις έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «Το υπουργείο με τις αδικαιολόγητες καθυστερήσεις στη έκδοση Π.Δ. και τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων τορπίλισε το θεσμό, από την πρώτη ακόμα τετραετία του ΠΑΣΟΚ. Ό,τι έγινε τη δεύτερη τετραετία ή μάλλον ό,τι δεν έγινε, αδυνάτισε περισσότερο το θεσμό. Κακοί χειρισμοί της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ προκάλεσαν συγκρούσεις με τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών από την πρώτη ακόμα τετραετία. Αποτέλεσμα: διακόπηκε η συνεργασία ανάμεσα στους δύο με δυσάρεστες συνέπειες στην πορεία του θεσμού»<sup>56</sup>.

Η προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας να επαναφέρει στο πλαίσιο του έργου των Σχολικών Συμβούλων κάποια διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσε σημείο τριβής και σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και κεντρικής εξουσίας. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι «με αστυνόμευση, με αυταρχικά μέτρα, με επιθεωρήσεις, με αξιολογήσεις, δε βελτιώνεται το εκπαιδευτικό έργο, αλλά φιμώνεται και ελέγχεται η παιδαγωγική ελευθερία και η ευθύνη του εκπαιδευτικού» (ΔΟΕ, 1986) και ότι «ο Σχολικός Σύμβουλος εξοπλίζεται με το δικαίωμα να αποφασίζει για την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης»<sup>57 58</sup>.

Η επιλογή των Σχολικών Συμβούλων κατηγορήθηκε ως διαβλητή, κομματικά ελεγχόμενη, με αποτέλεσμα αξιόλογοι εκπαιδευτικοί να μη θέσουν υποψηφιότητα αλλά και το σώμα των Σχολικών Συμβούλων να μη χαιρεί εκτίμησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, γιατί θεωρήθηκε ότι επιλέχθηκαν όσοι πρόσκεινταν πολιτικά και ιδεολογικά στο Κυβερνών κόμμα<sup>59</sup>. Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν μήπως ο Σχολικός Σύμβουλος εξελιχθεί σε έναν νέο Επιθεωρητή. Τα Προεδρικά Διατάγματα του Ν.2525/97, τα οποία προέβλεπαν το σχηματισμό του Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών(Σ.Μ.Α.), το οποίο θα στελεχωνόταν από τους Σχολικούς Συμβούλους μαζί με το βεβαρημένο παρελθόν της αξιολόγησης που είχε εφαρμοστεί μέχρι το 1982, οδήγησαν στην αποδυνάμωση του θεσμού. Το αίτημα της αδιάβλητης και αξιοπιστής επιλογής των Σχολικών Συμβούλων βρίσκεται πάντα στην επικαιρότητα<sup>60</sup>.

---

56 Γέρου Θ.,1989, *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Εξόρμηση, 19/3/89

57 ΔΟΕ, 1989, Αποφάσεις 56ης Γενικής Συνέλευσης, Διδακταλικό Βήμα, τεύχ. 1010. Εισηγητική έκθεση για το νόμο 1304/82, παρ. 1, 2, 4.

58 ΔΟΕ, 1986, Αποφάσεις 55ης Γενικής Συνέλευσης, Διδακταλικό Βήμα, τεύχ. 982.

59 Ζαμπέτα, 1994 *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Α/θμια Εκπαίδευση 1974 - 1989*, Αθήνα: Θεμέλιο

60 Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1991, (1991), Ο μύθος της αξιοκρατίας και / ή, οι πλαστές εντυπώσεις, Σύγχρονη

## **6.5. Κριτική στον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου**

Τα προβλήματα που αντιμετώπισε ο θεσμός ήταν οικονομικά, το έργο και η θέση των Σχολικών Συμβούλων στη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης και η στήριξή τους. Συνεπώς ενώ θεσπίζεται από την Πολιτεία με άψογο τρόπο ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου ως προς τα καθήκοντα και τους ρόλους του, δεν του εξασφαλίζει τις απαιτούμενες προϋποθέσεις ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του.

- Αμφισβητήθηκαν τα κριτήρια επιλογής Σχολικών Συμβούλων καθώς οι επιλέγοντες αυτούς δεν μπόρεσαν να ξεπεράσουν πάντα τις αντιλήψεις των «ημετέρων».
- Ο θεσμός έμεινε χωρίς επιστημονική στήριξη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αφού η ίδια η Πολιτεία αδιαφόρησε για την οργανωμένη υποστήριξη μέσω σεμιναρίων των Σχολικών Συμβούλων.
- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αισθάνονται σύμφωνα με πορίσματα ερευνών επιστημονικά μια μικρή εγκατάλειψη, αφού η Πολιτεία δεν τους προσφέρει την επιμόρφωση που κρίνεται απαραίτητη για να ανταποκριθούν στις βασικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων<sup>61</sup>.
- Η Πολιτεία δεν ενίσχυσε τον θεσμό από την άποψη της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας αντίθετα οι Σχολικοί Σύμβουλοι εγκλωβίστηκαν στο διοικητικό και εποπτικό πλαίσιο της Πολιτείας ώστε να μην μπορούν να διαφοροποιηθούν αλλά να δέχονται το συγκεντρωτισμό και την ομοιομορφία στην εκπαίδευση και να δρουν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στην πολιτική εξουσία και τους εκπαιδευτικούς.
- Οι προοπτικές του θεσμού με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο ήταν δυσοίωνες, ο θεσμός έπαψε να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς αφού το έργο του κινείται σε μία γραφειοκρατική ελεγκτική λογική παρά στην κατεύθυνση της ουσιαστικής Παιδαγωγικής και επιστημονικής συνεργασίας.

Τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών τον διαδέχεται η απογοήτευση η αμφισβήτηση η έλλειψη εμπιστοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μόνοι στο έργο τους. Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου έχει ήδη κλονιστεί..

## **6.6. Ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού**

Ίδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.),θεσπίζεται ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.)και παύει να υφίσταται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου<sup>62</sup>.

Η φιλοσοφία του νόμου<sup>63</sup> έχει ως στόχους:

1. Την προαγωγή της Παιδαγωγικής Αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας, με την ενίσχυση

---

Εκπαίδευση, τεύχ. 60, σελ. 5.

61 ΣκαρτσίλαςΠ. Μουσταίρας, 2002,) Έλεγχος - Εποπτεία στο παράδειγμα της ελληνικής Α/θμιας εκπαίδευσης: Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. Ιστορική - Συγχρονική θεώρηση, 2ο Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002

62 Νόμος 4547/2018 περί «Αναδιοργάνωσης των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.» Αρ. Φύλλου 102

63 Νόμος 4547/2018παρ. 2 του άρθρου 4 του ν. 4547/2018 βασίζεται στο καθηκοντολόγιο των Σ.Ε.Ε. Καθηκοντολόγιο: ΥΑ Αριθμ. 158733/ΓΔ4/Τεύχος Β' 4299/27.09.2018 άρθρο3 «Ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου»



- των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων και του Διευθυντή του Σχολείου
2. Την ενίσχυση του Περιφερειακού Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, με τη δημιουργία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και
  3. Την εκπαιδευτική και συμβουλευτική υποστήριξη και γενικότερα την πολύμορφη υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης με:
    - α) τη δημιουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.),
    - β) τη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και
    - γ) τις δικτυώσεις και τις συνεργασίες σε επίπεδο Ομάδας Σχολείων αλλά και μεταξύ των υποστηρικτικών δομών.

### **6.7. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου. Καθήκοντα και αρμοδιότητες**

Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και Επιμόρφωσης αναλαμβάνουν την ευθύνη υποστήριξης συγκεκριμένων σχολικών μονάδων σε όλες τις φάσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και έχουν τη γενική επιστημονική και παιδαγωγική εποπτεία των εκπαιδευτικών.

Ο προγραμματισμός δράσης του ΠΕΚΕΣ περιλαμβάνει τη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων αλλά όπου απαιτείται των Σ.Ε.Ε. και των δύο βαθμίδων είτε για θέματα που προέκυψαν μετά την καταγραφή των αναγκών των σχολικών μονάδων περιοχής ευθύνης τους, είτε με δικό τους σχεδιασμό είτε με συνεργασία με άλλους φορείς (επιμορφωτικά προγράμματα για όλους τους εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με το ΙΕΠ, ΚΕΣΥ, ΚΕΑ κ.α.)

Με την ίδρυση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και τον θεσμό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου επιχειρείται μία προσπάθεια παιδαγωγικής στήριξης της σχολικής κοινότητας στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών του παρόντος και του μέλλοντος, η οποία θα βασίζεται στη συνεργασία και στη συλλογικότητα.

Οι εκπαιδευτικές δομές συνδέονται άμεσα και οριζόντια με τις σχολικές μονάδες και δημιουργούν προϋποθέσεις για μία διαλεκτική σχέση μεταξύ τους που θα ευνοεί τη σύμπραξη όλων των δομών των εμπειριών και των επιστημονικών γνώσεων από ποικίλα πεδία που θα οδηγήσουν σε δράσεις και εναλλακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων.

Δεν υφίσταται το θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της εξωτερικής των σχολείων(Π.Δ. 152) που οδηγεί στην κατηγοριοποίηση τους. Περιορίζεται η κάθετη εξάρτηση των σχολικών μονάδων από την κεντρική διοίκηση.

Διασφαλίζεται η ενότητα υπηρεσιών και δομών. Αναδεικνύεται σχολική μονάδα σε πρωτογενή παράγοντα προσδιορισμού των εκπαιδευτικών και άλλων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών αναγκών με στόχο την καλύτερη λειτουργία της.

Μεταβιβάζεται η ευθύνη υποστήριξης της σχολικής μονάδας από το ένα πρόσωπο σε μία διεπιστημονική ομάδα η οποία λειτουργεί ως κοινότητα σύνθεσης γνώσεων και δεξιοτήτων για την διερεύνηση του όποιου προβλήματος και τη διατύπωση πολλών εναλλακτικών προσεγγίσεων ώστε κάθε φορά να επιλέγεται η κατάλληλη απάντηση προσαρμοσμένη στο συγκεκριμένο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Η συμπληρωματικότητα, η ισοτιμία, η ανοιχτή επικοινωνία, η συνεργατική και κοινή λήψη αποφάσεων προσδίδουν προστιθέμενη αξία στη νέα δομή του Υπουργείου Παιδείας και στο έργο του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου

**• Ομοιότητες – Διαφορές μεταξύ των θεσμών**

Στον πίνακα που ακολουθεί επισημαίνονται τα κοινά και διαφορετικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πλαίσιο λειτουργίας των θεσμών εποπτείας και αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Ομοιότητες – Διαφορές μεταξύ των θεσμών εποπτείας και αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Επιθεωρητής	Σχολικός Σύμβουλος	Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εποπτικό διοικητικό παιδαγωγικό έργο.</li> <li>• Συγκεντρωτικό σύστημα</li> <li>• Κρατικός έλεγχος</li> <li>• Λειτουργεί μονοπρόσωπα</li> <li>• Υποστήριξη από την Πολιτεία</li> <li>• Παρουσία στα σχολεία</li> <li>• Αξιολόγηση εκπ/κού έργου</li> <li>• Απαξίωση του θεσμού</li> <li>• Διάρκεια: 152 χρόνια</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επιμορφωτικό παιδαγωγικό έργο</li> <li>• Συγκεντρωτικό σύστημα</li> <li>• Υλοποίηση εκπ/κής πολιτικής</li> <li>• Λειτουργεί μονοπρόσωπα</li> <li>• Έλλειψη στήριξης από την Πολιτεία (υλικοτεχνική υποδομή, επιμόρφωση, λειτουργικής φύσεως θέματα)</li> <li>• Απουσία από τα σχολεία</li> <li>• Απουσία αξιολόγησης εκπ/κού έργου</li> <li>• Απαξίωση του θεσμού</li> <li>• Διάρκεια: 36 χρόνια</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επιμορφωτικό παιδαγωγικό έργο</li> <li>• Συγκεντρωτικό σύστημα</li> <li>• Υλοποίηση εκπ/κής πολιτικής</li> <li>• Συνεργασία Σ.Ε.Ε μεταξύ τους και με σχολείο</li> <li>• Συνεργασία με σχολεία και λοιπές υποστηρικτικές δομές</li> <li>• Έλλειψη στήριξης από την Πολιτεία (υλικοτεχνική υποδομή, επιμόρφωση, λειτουργικής φύσεως θέματα)</li> <li>• Παρουσία στα σχολεία</li> <li>• Αυτοδυναμία-Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας</li> <li>• Νεοσύστατος: 1 χρόνο</li> </ul>

Με βάση τα στοιχεία που παρατίθενται στην παρούσα εργασία, σχετικά με την αποτίμηση του έργου και της λειτουργίας των θεσμών αυτών, καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα.

**7. Συμπεράσματα**

Από τη σύντομη αυτή αναδρομή στο έργο του Επιθεωρητή προκύπτει ότι η πολιτεία του ανέθεσε καθήκοντα υπεράνω των δυνάμεών του.

Στον Επιθεωρητή ανατέθηκε εποπτικό διοικητικό και παιδαγωγικό έργο.

- Λόγω της πολλαπλότητας των ρόλων του, υπολειτούργησε στο παιδαγωγικό-καθοδηγητικό έργο των εκπαιδευτικών. Υπερλειτούργησε όμως, δείχνοντας υπερβάλλοντα ζήλο, στο εποπτικό και διοικητικό του έργο προκειμένου να είναι αρεστός στην Πολιτεία, η οποία τον χρησιμοποιούσε ως πανόπτη οφθαλμό, καθιστώντας τον παντοδύναμο μέσω των αρμοδιοτήτων του και της εξουσίας του απέναντι στους εκπαιδευτικούς.
- Δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στο παιδαγωγικό του καθήκον. Κατάφερε όμως να γεννήσει τη δυσπιστία στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αξιολόγηση η οποία θεωρήθηκε διαβλητή.
- Δεν υπήρξε ποτέ ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το διδακτικό τους έργο.

- Ακόμη και σήμερα 40 χρόνια μετά από την παύση του θεσμού του Επιθεωρητή, ο τραυματικός χαρακτήρας της αξιολόγησης επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρότι δεν την έχουν βιώσει αλλά μόνο την έχουν πληροφορηθεί, αντιδρούν ακόμα και στο άκουσμά της.
- Όπως διατυπώνεται στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, ο Σχολικός Σύμβουλος είναι συνεργάτης, καθοδηγητής στο έργο των εκπαιδευτικών. Η καθοδήγηση και ο προσανατολισμός τους αποβλέπει στην καλύτερη και αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με την εκπαιδευτική πολιτική. Σημείο επαφής με το θεσμικό Πλαίσιο που ορίζει τα καθήκοντα του Επιθεωρητή. Όπου και οι δύο ήταν επιφορτισμένοι με το ίδιο καθήκον.
- Το έργο της αξιολόγησης θεσμικά ανατίθεται και στους δύο με τη διαφορά ότι ο Σχολικός Σύμβουλος δεν το άσκησε ποτέ ενώ ο Επιθεωρητής λειτούργησε αξιολογικά και εποπτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς καθόλη τη διάρκεια του θεσμού.
- Από την πλευρά των Επιθεωρητών Σχολικών Συμβούλων ο θεσμός δεν αφέθηκε ποτέ στην τύχη του, αντίθετα από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων η πολιτεία υπολειτούργησε στη στήριξη του θεσμού στον οργανωτικό, οικονομικό, λειτουργικό, επιμορφωτικό τομέα.
- Ο Επιθεωρητής λειτούργησε ως φόβητρο για τους εκπαιδευτικούς. Ο Σχολικός Σύμβουλος παρότι ξεκίνησε με τους καλύτερους οιωνούς και προθέσεις απαξιώθηκε στα μάτια των εκπαιδευτικών.
- Συνεπώς ούτε ο θεσμός του Επιθεωρητή ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, στις επιμορφωτικές τους ανάγκες, στο παιδαγωγικό του έργο, στον ρόλο του γενικότερα..
- Λειτούργησε γραφειοκρατικά και δεν ενεργοποίησε τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.
- Ο νέος θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, αποδίδει σ' αυτόν παιδαγωγικά και επιμορφωτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, όπως προβλεπόταν και στους προηγούμενους θεσμούς.
- Η διαφορά με τους προηγούμενους θεσμούς έγκειται στο ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου όλων των ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεργαζόμενοι μεταξύ τους να λειτουργήσουν πολύπλευρα και να «δουν» κάτω από διαφορετικές οπτικές το όποιο πρόβλημα ανακύπτει.
- Δίνεται αυτοδυναμία στη σχολική μονάδα για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού της έργου, το οποίο καθιστά γνωστό στον Συντονιστή που έχει την παιδαγωγική της ευθύνη, ώστε να δρομολογηθούν μετά από συνεργασία διέξοδοι στα προβλήματά της.
- Δεν υφίσταται το θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων. Σημαντικό σημείο διαφοροποίησης από τους προηγούμενους θεσμούς.

Αποτιμώντας τους δύο προηγούμενους θεσμούς διαπιστώνουμε ότι παρότι θεσμικά προβλέπονταν παιδαγωγικές, καθοδηγητικές και επιμορφωτικές αρμοδιότητες στους αρμόδιους φορείς υποστήριξης των εκπαιδευτικών, δεν ανταποκρίθηκαν ενεργά και ουσιαστικά στο έργο τους, το οποίο ενδιαφέρει απόλυτα τους εκπαιδευτικούς.

Η συνεργασία, η συμμετοχικότητα, η συναδελφικότητα, η ανατροφοδότηση

εκατέρωθεν, είναι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους πρέπει να οικοδομείται η επικοινωνία των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών.

- Σύμφωνα με τις προδιαγραφές του θεσμικού Πλαισίου, ο νέος θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου διαθέτει τις προδιαγραφές ώστε να ανταποκριθεί στις προσδοκίες αυτές. Απαιτείται όμως πολύπλευρη αρωγή και στήριξη του θεσμού από την Πολιτεία για να μην έχει την τύχη του προηγούμενου θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

- Αθανασίου, Λ. (1997), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα. σσ 261-269
- Αθανασίου, Λ., (2000), *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του Διδακτικού έργου*, Ιωάννινα. σσ 31,32
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994) « *Εξουσία και οργάνωση –διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος* », εκδόσεις, Αθήνα: Νέα Σύνορα –Α. Α Λιβάνη
- Γέρου, Θ., (1989), *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Εξόρμηση, 19/3/89
- Γέρου, Θ., (1984), *Ο σχολικός σύμβουλος: Μια πρώτη προσέγγιση του νέου θεσμού*, Πρακτικά Σεμιναρίων Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβούλων, εκδ. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- ΔΟΕ Διδασκαλικό Βήμα, Φ 856-16/10/79, 857-1/11/79, 866/16-3-80, 887/1-2-81
- ΔΟΕ, (1983), Διδασκαλικό Βήμα 926- Δεκ. 1982
- ΔΟΕ Διδασκαλικό Βήμα, τευχ. 856-16/10/79, τευχ. 857-1/11/79, τευχ. 866/16-3-80, τευχ. 887/1-2-81
- ΔΟΕ, (1986), Αποφάσεις 55ης Γενικής Συνέλευσης, Διδασκαλικό Βήμα, τεύχ. 982.
- ΔΟΕ, ΠΟΕΔ (1988), Διδασκαλικό Βήμα
- ΔΟΕ Διδασκαλικό Βήμα, τευχ. 856-16/10/79, τευχ. 857-1/11/79, τευχ. 866/16-3-80, τευχ. 887/1-2-81
- ΔΟΕ–ΠΟΕΔ, (1988), "Η Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση, δομή, προγράμματα, αξιολόγηση συντελεστών", Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, εκδ. Επιστημονικό βήμα του Δασκάλου, σ. 296-313, Αθήνα.
- ΔΟΕ, (1989), Αποφάσεις 56ης Γενικής Συνέλευσης, Διδασκαλικό Βήμα, τεύχ. 1010. Εισηγητική έκθεση για το νόμο 1304/82, παρ. 1, 2, 4.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Α/θμια Εκπαίδευση 1974 - 1989*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Θεριανός, Κ., (2007), *Αξιολόγηση και σχολείο: Παλιός και νέος επιθεωρητισμός*, <http://www.paremvaseis.org/yliko1Feb2007.htm>
- Λέφας, Χ., (1942), *Ιστορία της Εκπαιδύσεως: Παιδαγωγοί, Διευθυντές διδασκαλείου, διοικητές επαρχιών, επίτροποι*. Αθήνα
- Μπουζάκης, Σ., (2006) *Εποπτεία στην εκπαίδευση: από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*.
- ΟΛΜΕ, (1981), Πρακτικά Α' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, 13-16/5/81, εκδ. ΟΛΜΕ Αθήνα
- Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (1949), Εν Αθήναις, εισήγηση Κ.Δ. Γεωργούλη,

Διευθυντού Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδύσεως.

- Πασιαρδής, Π., (1996), "Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου", εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Σκαρτσίλας, Π., Μουσταΐρας, Π., (2002) Έλεγχος - Εποπτεία στο παράδειγμα της ελληνικής Α/θμιας εκπαίδευσης: Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. Ιστορική - Συγχρονική θεώρηση, 2ο Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002
- Σύγχρονη Εκπαίδευση, (1991), Ο μύθος της αξιοκρατίας και / ή, οι πλαστές εντυπώσεις, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 60
- Τσιμπούκης, Κ., (1979), "Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση στις Επιστήμες της Αγωγής", εκδ. Ορόσημο, Αθήνα.
- Φράγκος, Χ., (1985). Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε., Αθήνα, Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου
- Φράγκος, Χ., 1(1977), "Ψυχοπαιδαγωγική", εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα.
- Χαμπηλομάτι Η. Π. (2010). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980), Διδακτορική διατριβή

### Ξενογλώσση

- Dressel, P.L., (1976), "A Handbook of Academic Evaluation", Jossey-Bass, Washington.
- Ebel, R., (1979), "Essentials of education measurement", Prentice Hall Inc, New Jersey.
- Piper, K., (1976), "Evaluation in the social Sciences for Secondary Schools", Australian Government Public Service, Candeza.
- Pophan, W.J., (1975), "Educational Evaluation", Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey
- Unesco, (1979), Tezmewzelatings a l' evaluation, Glossaire de l' Unesco, BEP-79/WS/8, Παρίσι
- Worthen, B.R., Sanders, J.R., (1973), "Educational Evaluation: Theory and Practice", Charles A. Jones Pub. Co., Worthington, OH.

### Νομοθεσία

- Αναγκ. Νόμος. 767/1937 «περί διοικήσεως της εκπαιδύσεως»
- Αναγκ. Νόμος. 1109/1946 «Περί εποπτικών Συμβουλίων Μέσης Εκπαιδύσεως» άρθρο 2, ΦΕΚ 105
- Διοίκηση και Εποπτεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τον νόμο «Περί δημοτικών σχολείων» 6/18-2- 1834 (κεφάλαια Γ και Δ)
- Καθηκοντολόγιο: ΥΑΑριθμ. 158733/ΓΔ4/Τεύχος Β' 4299/27.09.2018 άρθρο 3 «Ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου»
- Νομοθετικόν Διάταγμα υπ' αριθμ. 651/29-8- 1970. Περί οργάνωσης της Γενικής Εκπαιδύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής.
- Νομοθετικόν Διάταγμα υπ' αριθμ. 651/29-8- 1970. Περί οργάνωσης της Γενικής

- Εκπαιδύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής.  
Νόμος 1811/1951 «Περί Κωδικός καταστάσεως των Δημοσίων Διοικητικών Υπαλλήλων»  
ΦΕΚ141  
Νόμος 3091/1905 «Περί συστάσεως εποπτικού συμβουλίου της μέσης εκπαιδύσεως και  
περί διορισμού επιθεωρητών» ΦΕΚ143/23-7-1905  
Νόμος 309 ΦΕΚ Α'100/30.4.1976 Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής  
Εκπαιδύσεως  
**Νόμος**2525 /97Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης άρθρο 8, παρ.4, περίπτωση ια(ΦΕΚ188Α)  
Νόμος 2469/1997 (ΦΕΚ Α 38/14-03-1997) Περιορισμός και βελτίωση της  
αποτελεσματικότητας των κρατικών δαπανών και άλλες διατάξεις. Άρθρο 19  
Σύσταση κλάδου Επιθεωρητών  
Νόμος 1304 ΦΕΚ Α'144/7.12.1982Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και  
τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση  
και άλλες διατάξεις  
Νόμος 4547/2018- ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018:Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της  
πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις  
Νόμος 4547/2018 παρ. 2 του άρθρου 4 του ν. 4547/2018 βασίζεται στο καθηκοντολόγιο  
των Σ.Ε.Ε.  
Χαρακτηριστική του πνεύματος της αξιολόγησης είναι η εγκύκλιος οδηγιών του ΑΣΔΥ  
(94/1652/1955), η οποία τονίζει ότι *«ο συντάσων την έκθεσιν δέον αιρόμενος  
υπεράνω παντός συναισθήματος, συμπάθειας ή αντιπάθειας να έχει ως μοναδικό  
γνώρισμα την ισότητα, τη δικαιοσύνη και το υπηρεσιακό συμφέρον»*.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Χαμπηλομάτη** είναι φιλόλογος, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02 Ηπείρου. Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος του τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Ιωαννίνων. Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης (ΜΔΕ) «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Κάτοχος Πιστοποιητικού Εξειδίκευσης στη Συμβουλευτική και στον Προσανατολισμό ΑΣΠΑΙΤΕ/ΠΕΣΥΠ.



## Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην παρακίνηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

*Τσιολακίδης Κωνσταντίνος*

### Περίληψη

Με βάση τις σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας, η παρούσα μελέτη διερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην παρακίνηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στους επιμέρους στόχους της έρευνας περιλαμβάνεται η διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και των παραμέτρων της παρακίνησης, της δέσμευσης και της συχνότητας επιμόρφωσης.

Συμμετείχαν 139 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας.

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας στα ευρήματα καταγράφεται η σημαντική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του επιπέδου παρακίνησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, όπως αντίστοιχα καταγράφηκε στις έρευνες των Gibson et al. (2008) και Ross, Gray (2006). Διαπιστώθηκε επίσης θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συχνότητας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** Ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, παρακίνηση, ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, δέσμευση, συχνότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

### **Viewpoints of Primary Education Directorate Teachers upon the role of Transformational Leadership in the Incitement and Development of Manpower**

#### **Abstract**

Based on modern leadership theories, this investigation examines the teachers' point of view about the transformational leadership in the motivation and effectiveness of human resource all over primary school units. The individual objectives of the research include the investigation of possible correlations between transformational leadership and the parameters of motivation, commitment and frequency of training.

There have been 139 teachers of all specialties serving in the primary schools of the Directorate of Primary Education in Athens as participants in this study.

According to the analysis of the research results in the findings, the important relationship between transformational leadership and the level of motivation of teachers as well as the transformational leadership and commitment of teachers are in line with similar findings of Gibson et al. (2008) and Ross, Gray (2006) respectively. A positive correlation was also found between transformational leadership and teacher training frequency.

**Keywords:** Leadership, Transformational Leadership, Motivation, Human Resource Development, Commitment, Frequency of teacher development

## **1. Εισαγωγή**

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η έρευνα πάνω στην ηγεσία απέκτησε νέα δυναμική. Οι διάφορες προσεγγίσεις αρχίζουν και υιοθετούν νέες τάσεις ηγεσίας όπως «οραματική ηγεσία», «μετασχηματιστική ηγεσία» ή «χαρισματική ηγεσία». Όλες αυτές οι προσεγγίσεις υιοθετούν κάποια κοινά στοιχεία όσον αφορά τη θεματολογία ή τη μεθοδολογία της ηγεσίας: το όραμα, την επικοινωνία του οράματος, τη σύνδεση του οράματος με την ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης, τον ρόλο του ηγέτη στη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού, την εμπιστοσύνη των μελών προς τον ηγέτη ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος<sup>1</sup>.

Ο επιταχυνόμενος αυτός ρυθμός των μεταβολών δημιουργεί για τους σημερινούς ηγέτες πρωτοφανείς προκλήσεις. Η αντιμετώπιση αυτών των μεταβαλλόμενων απαιτήσεων απαιτεί ηγεσία η οποία είναι σε θέση να ανταποκρίνεται θετικά και δημιουργικά σε αυτές τις αλλαγές<sup>2</sup>. Πρώτον γιατί έχει να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα και την πολυμορφία του ανθρώπινου δυναμικού που ηγείται και δεύτερον, γιατί από την άσκηση των καθηκόντων τους εξαρτάται και ο βαθμός αποτελεσματικότητας των σχολείων τους<sup>3</sup>.

Η σημαντικότητα της έρευνας ενισχύεται και από το γεγονός ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ένα νέο μοντέλο ηγεσίας το οποίο απαιτεί από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων να διαθέτουν μια ακαταμάχητη προσωπικότητα ώστε να μπορέσουν να ενθαρρύνουν όλο το προσωπικό του σχολείου να δουλεύει μαζί, να το εμπλέξουν στη λήψη των αποφάσεων, να αναπτύξουν ένα κοινό όραμα και να μοιράζουν την ηγεσία με απώτερο στόχο να ενισχύσουν τον ενθουσιασμό τους και τη δέσμευση για την εργασία τους<sup>4</sup>.

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται η μετασχηματιστική ηγεσία με την παρακίνηση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, στα πλαίσια των ελληνικών δημόσιων σχολικών μονάδων. Στους επιμέρους στόχους της έρευνας περιλαμβάνονται η διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και παρακίνησης, μετασχηματιστικής ηγεσίας και δέσμευσης και μετασχηματιστικής ηγεσίας και συχνότητας επιμόρφωσης.

## **2. Θεωρία**

### **2.1 Μετασχηματιστική ηγεσία**

Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να γίνει αντιληπτή όταν “οι ηγέτες” και τα άτομα που τους ακολουθούν συνεργάζονται σε ένα υψηλότερο επίπεδο ηθικής και κινήτρων. Μέσω της δύναμης του οράματος και της προσωπικότητάς τους, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες

---

1 Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, σ. 104.

2 Rosenberg, R. (2010), Transforming leadership: reflective practice and the enhancement of happiness. *Reflective Practice*, 11(1), 9-18.

3 Σαΐτης, Χ. (2014), *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

4 Σαΐτης, Χ. (2014), *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

είναι σε θέση να εμπνεύσουν τους εργαζόμενους τους ώστε αυτοί με τη σειρά τους να αλλάξουν τις προσδοκίες τους, τα κίνητρά τους για να επιτύχουν τους κοινούς στόχους<sup>5</sup>.

Η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει ουσιαστικά στην ενίσχυση της ανάπτυξης ικανοτήτων σε υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων. Αυξημένες ικανότητες και δέσμευση θα οδηγήσουν σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα<sup>6</sup>.

Ο Leithwood και οι συνεργάτες τους διατυπώνουν τέσσερα σύνολα ηγετικών πρακτικών τα οποία αξιοποιούνται στην ηγετική επιρροή<sup>7</sup>. Αυτά είναι τα κάτωθι:

α) Ο καθορισμός της κατεύθυνσης

Οι πρακτικές που ακολουθούνται στον καθορισμό της κατεύθυνσης έχουν ως σκοπό να εγκαθιδρύσουν ένα κοινό σκοπό ο οποίος θα εστιάσει στις ατομικές και συλλογικές προσπάθειές τους.

β) Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενδιαφέρεται για την κατανόηση και την ανάπτυξη των ατόμων. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας εξατομικευμένη στήριξη, τους σέβεται και νοιάζεται για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

γ) Ανασχεδιασμός του οργανισμού

Ο ανασχεδιασμός του οργανισμού αναφέρεται στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών εργασίας ενός κατάλληλου υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, ώστε οι εκπαιδευτικοί να δεσμευθούν στην ανάπτυξη κινήτρων, διαθέσεων και στάσεων.

δ) Οργανωτική δέσμευση

Οργανωτική δέσμευση, όπως αναφέρεται από τους Wu και Wang στον Liu<sup>8</sup>, είναι η πίστη των εργαζομένων στην οργάνωση τους. Είναι η αναγνώριση και η εμπλοκή τους σε μια οργάνωση και η επιθυμία τους να είναι μονίμως μέλη της. Είναι μια συνεχής διαδικασία, μέσα στην οποία οι εργαζόμενοι συμμετέχουν ενεργά, δηλώνοντας την προσοχή τους στην ύπαρξη και την επιτυχία τους.

## 2.2. Μετασχηματιστική ηγεσία και παρακίνηση προσωπικού

Η παρακίνηση αποτελεί ένα προσωπικό-ατομικό φαινόμενο: Κάθε εργαζόμενος έχει τη δική του προσωπικότητα, τις αντιλήψεις του, τις στάσεις, τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες του. Οι παράμετροι αυτοί επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο, τις φάσεις της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας και της κουλτούρας στην οποία λειτουργεί.

Παρακίνηση είναι η εθελοντική-οικειοθελής προθυμία, δραστηριότητα και προσπάθεια για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και αποτελεσμάτων και ελέγχεται από τον ίδιο τον εργαζόμενο<sup>9</sup>.

---

5 Liu, P. (2018), Transformational Leadership Research in China (2005–2015). *Chinese Education & Society*, 51:5, p.p. 372-409.

6 Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999), Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), p. 451-479.

7 Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016), Μετασχηματιστική ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός. Στο Πέτρον Α. & Αγγελίδης Π., (Eds.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές*, Ζεφύρι, Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 37-73.

8 Liu, P. (2018), Transformational Leadership Research in China (2005–2015). *Chinese Education & Society*, 51:5, p.p. 372-409.

9 Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013), Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η Διοίκηση του

Η παρακίνηση διεγείρει το ενδιαφέρον, το ενδιαφέρον την προσοχή και η προσοχή τη μάθηση, σύμφωνα με το κύκλο της παρακίνησης όπως παρουσιάζεται παρακάτω<sup>10</sup>:

Ανάγκες → Δημιουργούν → Επιθυμίες → Προξενούν → Εντάσεις → Παράγουν → Ενέργειες → Οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα → Την ικανοποίηση του ατόμου

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο το οποίο παρακινεί και κινητοποιεί το άτομο σε δράση είναι η αντίληψη που έχει για την αυτο-αποτελεσματικότητά του. Η πεποίθηση που έχει το άτομο για την αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τα κίνητρα και τη δράση του και εξαρτάται από τους στόχους και τις προσδοκίες του<sup>11</sup>.

Όταν τα άτομα έχουν ισχυρή πίστη στις ικανότητές τους, διπλασιάζουν τις προσπάθειές τους για να κατακτήσουν τις προκλήσεις, ενώ αντίθετα όσοι αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους εγκαταλείπουν πρόωρα ή βρίσκουν φτωχότερες λύσεις<sup>12</sup>.

### 2.3 Μετασηματιστική ηγεσία και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εργαζόμενους, ώστε να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων της επιχείρησης<sup>13</sup>.

Η στρατηγική αντιμετώπιση των προβλημάτων του ανθρώπινου παράγοντα, πέρα από τα παραδοσιακά όρια της Διοίκησης Προσωπικού, έχει απώτερο σκοπό να δημιουργήσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα και αξία στην επιχείρηση. Εμπεριέχει την οργανωτική σύγχρονη αντίληψη για τη στρατηγική διοίκηση των ανθρώπινων όρων αναφέρεται στην φιλοσοφία και κουλτούρα, το σχεδιασμό της δομής και τη στελέχωση της επιχείρησης με τους απαραίτητους ανθρώπινους πόρους<sup>14</sup>.

Στις Επιστήμες της Αγωγής, ο όρος «εκπαίδευση» σε πολλές χώρες υποδηλώνει ότι ένα άτομο είναι διαμορφωμένο για μία δια βίου επαγγελματική σταδιοδρομία<sup>15</sup>. Ο ρόλος του Διευθυντή είναι να υποστηρίζει και να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να τους ενσωματώνει την έννοια της δια βίου μάθησης.

Οι Bredeson και Johansson θεωρούν ότι για να το επιτύχει αυτό ο Διευθυντής πρέπει ταυτόχρονα να διατηρεί την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού<sup>16</sup>.

Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

10 Ζαβλιανός, Μ. (2006), *Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα*. Αθήνα: Σταμούλης.

11 Bandura, A. (2009), Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In E. Locke (Ed.), *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (Second ed., pp. 179-200). West Sussex: Wiley. Retrieved from <https://sites.duke.edu/larrick/files/2014/09/2009-Larrick-Handbook-of-Principles-of-Org-Behavior.pdf> (προσπελάστηκε στις 04/07/2019).

12 Bandura, A. (2009), Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In E. Locke (Ed.), *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (Second ed., pp. 179-200). West Sussex: Wiley. Retrieved from <https://sites.duke.edu/larrick/files/2014/09/2009-Larrick-Handbook-of-Principles-of-Org-Behavior.pdf> (προσπελάστηκε στις 04/07/2019).

13 Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013), *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

14 Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2010), *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων. Κιτίζοντας τα θεμέλια για τη στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων* (4η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα.

15 King, E. (1999), Education Revised for a World in Transformation. *Comparative Education*, 35(2), p. 111.

16 Φωτοπούλου, Β. Σ. (2013), *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και*

## 2.4. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην παρακίνηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

## 2.5. Υποθέσεις της έρευνας

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και των παραμέτρων που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό σχετικά με:

- α) την παρακίνηση
- β) τη δέσμευση και
- γ) τη συχνότητα επιμόρφωσης τους.

## 3. Μεθοδολογία της έρευνας

### 3.1 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της μελέτης μας συγκρότησαν 139 εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής και ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν κατά το διάστημα από 1 Ιουνίου 2019 έως 21 Ιουνίου 2019.

#### 3.1.1. Ανάλυση του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 139 άτομα, άνδρες (25.9 %) και γυναίκες (74.1 %). Το 59% του δείγματος είναι παντρεμένοι, το 46% άγαμοι, το 5% διαζευγμένοι και το 2.9% χήροι. Το 40.3% δεν έχει παιδιά, και το 59.7% δηλώνει πως έχει τουλάχιστον ένα παιδί.

Σχετικά με τη σχέση εργασίας, το 77% είναι μόνιμοι και το 23% είναι αναπληρωτές. Όσον αφορά την ειδικότητα, το 80.6% είναι ΠΕ70 ενώ οι υπόλοιποι (19.4%) δηλώνουν διάφορες άλλες ειδικότητες (2.9% ΠΕ86, 3.6% ΠΕ11, 3.6% ΠΕ06). Καθώς η διασπορά των ειδικοτήτων εκτός της ΠΕ70 ήταν μεγάλη και το δείγμα μικρό, οι λοιπές ειδικότητες ομαδοποιήθηκαν σε μία κατηγορία «άλλο» προς διευκόλυνση της ανάλυσης.

Σχετικά με την εκπαίδευσή τους, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προσδιορίσουν την επιπλέον εκπαίδευση ή επιμόρφωση που έχουν λάβει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Το 19.4% δηλώνει ότι δεν έχει λάβει καμία επιπλέον επιμόρφωση, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος έχει λάβει επιπλέον επιμόρφωση. Παρατηρούμε ότι το 19.42% έχει λάβει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ. Το 23.74% είναι αποκλειστικά κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και το 12.23% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και έχουν λάβει, πλέον του μεταπτυχιακού, και άλλη επιμόρφωση. Στους τελευταίους περιλαμβάνονται και οι δύο εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού.

Για τη περιγραφή του δείγματος δημιουργήθηκαν και δύο συνεχείς μεταβλητές, η ηλικία σε έτη και η διδακτική εμπειρία σε έτη.

Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος, αυτή κατά μέσο είναι 45 έτη (με τυπική απόκλιση 9.77 έτη), ενώ η διάμεσος είναι τα 50 έτη. Οι υψηλότερες συχνότητες εμφανίζονται άνω των 50 ετών. Τα έτη διδακτικής εμπειρίας κατά μέσο όρο είναι 19 (με τυπική απόκλιση 9.92 έτη) ενώ η διασπορά των ετών διδακτικής εμπειρίας είναι μεγάλη σε όλο το διάστημα διδακτικής εμπειρίας 0-35 έτη.

### **3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Ως όργανο μέτρησης για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε πέντε τμήματα:

- 1) Χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας<sup>17</sup>,
- 2) Παράγοντες παρακίνησης με βάση την Johnson<sup>18</sup>,
- 3) Επίπεδο παρακίνησης με βάση τη σύντομη μορφή του OCQ από τους Mowday, Steers και Porter<sup>19</sup>
- 4) Συχνότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικού
- 5) Δημογραφικά στοιχεία.

Οι ερωτήσεις των τμημάτων 1 ως 4 σχεδιάστηκαν ώστε να απαντώνται σε μια μορφή κλίμακας Likert πέντε σημείων. Στο τμήμα 5 με τα δημογραφικά στοιχεία, υπήρχαν ερωτήσεις διχοτομικές, πολλαπλής επιλογής, κατηγορικές και ελεύθερης απάντησης.

Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου, βασιζόμενο στο ερωτηματολόγιο των Edwards et al., Peng, Alban-Metcalf & Alimo-Metcalf<sup>20</sup>, περιείχε 18 ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τον βαθμό στο οποίο ο Διευθυντής του σχολείου επικοινωνεί τους εκπαιδευτικούς στόχους, υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ενθαρρύνει τη καινοτομία των εκπαιδευτικών και την εξωστρέφεια του σχολείου. Οι ερωτήσεις συμπληρώθηκαν με τη χρήση κλίμακας Likert 5 σημείων που κυμαίνονταν από 1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ.

Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της Johnson<sup>21</sup> το οποίο περιλάμβανε τα ακόλουθα έντεκα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν ως παράγοντες παρακίνησης: κλίμα συμμετοχής, Εργασιακή ασφάλεια (σταθερότητα), Υποστήριξη από τον Διευθυντή σε προσωπικά προβλήματα, Μισθός, Ενδιαφέρουσα εργασία, Πειθαρχία και οργάνωση, Ευκαιρίες προαγωγής, Συνθήκες εργασίας, Επιβράβευση της προσπάθειας (μη οικονομική), Επιβράβευση της

---

17 Edwards, J., Knight, D., Broome, K., & Flynn, P. (2010), The Development and Validation of a Transformational Leadership Survey for Substance Use Treatment Programs. *NIH Public Access Author Manuscript*, 45(9), p.p. 1-24.

18 Johnson, C. (2005), *Employee Motivation: A Comparison of tipped and non-tipped hourly Restaurant Employees*. Florida: B. M. University Orlando Florida.

19 Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979), The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), p. 228.

20 Edwards, J., Knight, D., Broome, K., & Flynn, P. (2010), The Development and Validation of a Transformational Leadership Survey for Substance Use Treatment Programs. *NIH Public Access Author Manuscript*, 45(9), p.p. 1-24.

21 Johnson, C. (2005), *Employee Motivation: A Comparison of tipped and non-tipped hourly Restaurant Employees*. Florida: B. M. University Orlando Florida, p. 120.



προσπάθειας (οικονομική), Δημόσια αναγνώριση της προσπάθειας. Αυτές οι ερωτήσεις απαντήθηκαν σε μία κλίμακα 5 σημείων Likert που κυμαίνονταν από 1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ.

Το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε το συντομότερο OCQ από τους Mowday, Steers και Porter<sup>22</sup>. Η συγκεκριμένη ομάδα των εννέα ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται σήμερα. Οι εννέα δηλώσεις σχετίζονται με την επιθυμία του εκπαιδευτικού να παραμείνει στη σχολική μονάδα, τα συναισθήματα υπερηφάνειας και ταύτισης με τις αξίες του σχολείου, κατά πόσο το σχολείο εμπνέει στον εκπαιδευτικό τη συνεχή αυτοβελτίωση και απόδοση. Αυτές οι ερωτήσεις απαντήθηκαν σε μια κλίμακα Likert 5 σημείων που κυμαίνεται από 1 = διαφωνώ απόλυτα με 5 = συμφωνώ απόλυτα.

Το τέταρτο τμήμα περιλάμβανε τις μεταβλητές που δήλωναν τη συχνότητα επιμόρφωσης μέσω επιστημονικών ερευνών, συμμετοχής σε επιστημονικά συνέδρια και παρακολούθηση online σεμιναρίων.

Το τελευταίο τμήμα της έρευνας συγκέντρωσε δημογραφικά στοιχεία για τους συμμετέχοντες όπως το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση, τη σχέση εργασίας και τη διδακτική εμπειρία.

#### **4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας**

##### **4.1. Χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας**

Διαπιστώνεται σε γενικές γραμμές ότι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, διαθέτουν σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Η χαμηλότερη τιμή παρουσιάστηκε στη δήλωση «Ενθαρρύνει την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών», ενώ οι υψηλότερες τιμές παρατηρήθηκαν στις δηλώσεις «Αναπτύσσει κλίμα ενδιαφέροντος και εμπιστοσύνης» και «Διασφαλίζει ένα ήρεμο περιβάλλον εργασίας».

##### **4.2. Παρακίνηση εκπαιδευτικών**

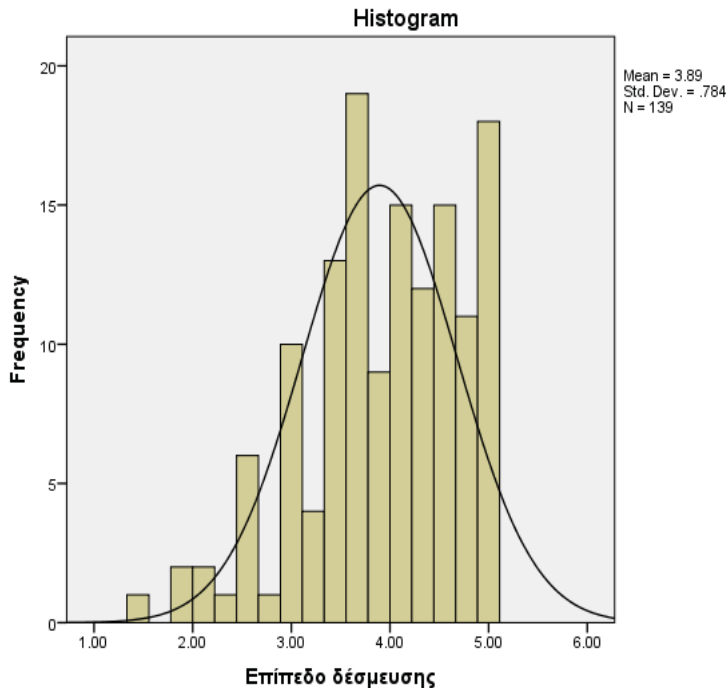
Σχετικά με τους παράγοντες παρακίνησης, διακρίνουμε ότι τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αφορούν την υποστήριξη από τον Διευθυντή σε προσωπικά προβλήματα, ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης αφορούν την οικονομική επιβράβευση της προσπάθειας, την δημόσια αναγνώριση της προσπάθειας, τον μισθό και τις ευκαιρίες προαγωγής.

Αναφορικά με το βαθμό δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, διακρίνουμε ότι υψηλότερη συμφωνία παρουσιάζεται με τη δήλωση «Γνωρίζω τις απαιτήσεις της εργασίας μου» ενώ χαμηλότερη συμφωνία με τη δήλωση «Δεν θα μπορούσα να εργάζομαι σε καλύτερο σχολείο (Διάγραμμα 1).

---

22 Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979), The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), p. 228.

Διάγραμμα 1. Ιστόγραμμα για το επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών



#### 4.3. Συχνότητα επιμόρφωσης

Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος λαμβάνουν συχνά μέρος σε επιμορφωτικά σεμινάρια και αφιερώνουν συχνά χρόνο εκτός του ωραρίου τους για να ενημερωθούν για θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση (διαδίκτυο, βιβλία κ.λπ.). Επίσης συχνή είναι και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσω της παρακολούθησης αποτελεσμάτων σχετικών ερευνών για την εκπαίδευση (επιστημονικά άρθρα). Λιγότερο συχνά οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιστημονικά συνέδρια, σε online σεμινάρια επιμόρφωσης ή σε σεμινάρια από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

#### 4 4. Επίδραση δημογραφικών στοιχείων

Στην ενότητα αυτή εξετάσαμε την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές επιδράσεις του φύλου και βρέθηκε ότι οι άνδρες είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την πειθαρχία και την οργάνωση της σχολικής μονάδας σε σχέση με τις γυναίκες ( $t=2.218$ ,  $p=0.028<0.05$ ). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο εκτός ωραρίου

για την επιμόρφωσή τους σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους ( $t=2.161$ ,  $p=0.032<0.05$ ). Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές επιδράσεις του φύλου στις υπόλοιπες μεταβλητές.

Πίνακας 1 Αποτελέσματα *t-test* για την επίδραση του φύλου στις εξαρτημένες μεταβλητές

	ΦΥΛΟ	ΜΟ	ΤΑ	t(p)
Πειθαρχία και οργάνωση	άνδρας	3.5	1	2.218 (0.028)
	γυναίκα	3.89	0.885	
Αφιερώνω χρόνο εκτός του ωραρίου εργασίας μου για να ενημερωθώ για θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση (διαδίκτυο, βιβλία κ.λπ.)	άνδρας	3.83	0.811	2.161(0.032)
	γυναίκα	4.18	0.849	

Όσον αφορά την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στις εξαρτημένες μεταβλητές, παρατηρήθηκε ότι οι κατέχοντες μεταπτυχιακό τίτλο δηλώνουν χαμηλότερα επίπεδα μετασχηματιστικών χαρακτηριστικών του ηγέτη της σχολικής μονάδας, συμπνέουν με όσους κατέχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και πτυχίο Διδασκαλείου. Αντίθετα, όσοι δεν κατέχουν επιπλέον επιμόρφωση και όσοι κατέχουν μεταπτυχιακό και κάποιου άλλου είδους επιμόρφωση, δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα μετασχηματιστικών χαρακτηριστικών του ηγέτη της σχολικής μονάδας (Πίνακας 2).

Πίνακας 2 Επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στις εξαρτημένες μεταβλητές.

	F	Sig.
Βαθμός ΜΣΧ ηγεσίας	3.277	.008
Εργασιακή ασφάλεια (σταθερότητα)	2.629	.027
Ενδιαφέρουσα εργασία	2.526	.032
Παρακολουθώ τα αποτελέσματα ερευνών για την εκπαίδευση (επιστημονικά άρθρα)	3.752	.003
Συμμετέχω/παρακολουθώ επιστημονικά συνέδρια για την εκπαίδευση	5.612	.000
Συμμετέχω σε προγράμματα επιμόρφωσης μέσω διαδικτύου	4.154	.002

Ομοίως, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη εργασιακή ασφάλεια σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ επιπέδου εκπαίδευσης και σχέσης εργασίας ( $\chi^2=26$ ,  $p=0.000$ ). Πιο συγκεκριμένα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που κατέχουν μόνο μεταπτυχιακό είναι αναπληρωτές.

Εξετάζοντας τις επιμέρους διαφορές σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ενδιαφέρουσα εργασία, παρατηρούμε σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν έχουν επιπλέον επιμόρφωση και των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μεταπτυχιακό. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος βρίσκουν περισσότερο ενδιαφέρουσα την εργασία τους. Σημαντική διαφορά εντοπίζεται και μεταξύ όσων έχουν λάβει ετήσια επιμόρφωση, σε σχέση με εκείνους που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ, με τους πρώτους να δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από το ενδιαφέρον στην εργασία τους.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, για τη συχνότητα επιμόρφωσής τους μέσω επιστημονικών ερευνών, τη συμμετοχή τους σε επιστημονικά συνέδρια και την παρακολούθηση online σεμιναρίων, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος δηλώνουν ότι συμμετέχουν συχνότερα σε επιστημονικά συνέδρια, ενημερώνονται για τις εξελίξεις στην έρευνα μέσω επιστημονικών άρθρων και συμμετέχουν συχνότερα σε online επιμορφωτικά προγράμματα, σε σχέση με όσους δεν έχουν καμία επιπλέον επιμόρφωση ή έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ.

Τέλος έγινε έλεγχος της επίδρασης της σχέσης εργασίας στις εξαρτημένες μεταβλητές. Στον πίνακα 3 δίνονται οι στατιστικά σημαντικές επιδράσεις. Βρέθηκε ότι οι αναπληρωτές είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασιακή ασφάλεια σε σχέση με τους μόνιμους ( $t=3.012$ ,  $p=0.003$ ), περισσότερο ικανοποιημένοι από τον μισθό ( $t=3.737$ ,  $p=0.000$ ) και συμμετέχουν συχνότερα σε προγράμματα επιμόρφωσης μέσω διαδικτύου ( $t=2.486$ ,  $p=0.014$ ).

**Πίνακας 3 Επίδραση της σχέσης εργασίας στις εξαρτημένες μεταβλητές**

	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΜΟ	ΤΑ	t(p)
<b>Εργασιακή ασφάλεια (σταθερότητα)</b>	<i>μόνιμος</i>	3.98	0.911	3.012(0.003)
	<i>αναπληρωτής</i>	3.34	1.428	
<b>Μισθός</b>	<i>μόνιμος</i>	2.55	1.012	3.737(0.000)
	<i>αναπληρωτής</i>	3.34	1.181	
<b>Συμμετέχω σε προγράμματα επιμόρφωσης μέσω διαδικτύου</b>	<i>μόνιμος</i>	2.91	1.202	2.486(0.014)
	<i>αναπληρωτής</i>	3.53	1.391	

#### 4.5. Ανάλυση συσχετίσεων

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχετίσεων μεταξύ επιπέδου μετασχηματιστικής ηγεσίας και παραγόντων παρακίνησης καθώς και της δέσμευσης. Διαπιστώνεται ότι υπάρχει ισχυρή, στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και κλίματος συμμετοχής ( $r=0.781$ ,  $p<0.01$ ), εργασιακής ασφάλειας ( $r=0.516$ ,  $p<0.05$ ), υποστήριξης από τον Διευθυντή σε προσωπικά θέματα ( $r=0.749$ ,  $p<0.01$ ), πειθαρχίας και οργάνωσης ( $r=0.608$ ,  $p<0.01$ ), συνθηκών εργασίας ( $r=0.589$ ,  $p<0.01$ ), μη οικονομικής επιβράβευσης της προσπάθειας ( $r=0.592$ ,  $p<0.01$ ) καθώς και δέσμευσης ( $r=0.736$ ,  $p<0.01$ ).

**Πίνακας 4 Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων μεταξύ βαθμού ηγεσίας, παραγόντων παρακίνησης και δέσμευσης**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Βαθμός ΜΣΧ ηγεσίας	1	.781**	.516**	.749**	.190*	.392**	.608**	.388**	.589**	.592**	.256**	.423**	.736**
2 Κλίμα συμμετοχής	.781**	1	.521**	.630**	.191*	.392**	.463**	.405**	.570**	.522**	.253**	.380**	.678**
3 Εργασιακή ασφάλεια	.516**	.521**	1	.415**	0.139	.202*	.464**	.429**	.451**	.514**	.200*	.343**	.448**
4 Υποστήριξη από τον Διευθυντή σε προσωπικά προβλήματα	.749**	.630**	.415**	1	.182*	.396**	.511**	.264**	.465**	.440**	0.072	.299**	.554**
5 Μισθός	.190*	.191*	0.139	.182*	1	.364**	.257**	.388**	.332**	.349**	.571**	.317**	.248**
6 Ενδιαφέρονσα εργασία	.392**	.392**	.202*	.396**	.364**	1	.456**	.351**	.355**	.332**	.240**	.268**	.495**
7 Πειθαρχία και οργάνωση	.608**	.463**	.464**	.511**	.257**	.456**	1	.422**	.607**	.603**	.325**	.481**	.635**
8 Ευκαιρίες προαγωγής	.388**	.405**	.429**	.264**	.388**	.351**	.422**	1	.462**	.472**	.591**	.384**	.424**
9 Συνθήκες εργασίας	.589**	.570**	.451**	.465**	.332**	.355**	.607**	.462**	1	.685**	.391**	.584**	.626**
Επιβράβευση της προσπάθειας (μη οικονομική)	.592**	.522**	.514**	.440**	.349**	.332**	.603**	.472**	.685**	1	.457**	.659**	.563**
Επιβράβευση της προσπάθειας (οικονομική)	.256**	.253**	.200*	0.072	.571**	.240**	.325**	.591**	.391**	.457**	1	.496**	.343**
Δημόσια αναγνώριση της προσπάθειας	.423**	.380**	.343**	.299**	.317**	.268**	.481**	.384**	.584**	.659**	.496**	1	.501**
Επίπεδο δέσμευσης	.736**	.678**	.448**	.554**	.248**	.495**	.635**	.424**	.626**	.563**	.343**	.501**	1

\* $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχετίσεων μεταξύ επιπέδου μετασχηματιστικής ηγεσίας και δέσμευσης με όλα τα στοιχεία της συχνότητας επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση μέτρια ισχύος μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και χρόνου εργασίας εκτός του ωραρίου ( $r=0.342$ ,  $p<0.01$ ). Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση μέτρια ισχύος μεταξύ δέσμευσης και συχνότητας συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια ( $r=0.324$ ,  $p<0.01$ ), χρόνου εκτός του ωραρίου εργασίας ( $r=0.452$ ,  $p<0.01$ ), ενημέρωσης από επιστημονικά άρθρα ( $r=0.360$ ,  $p<0.01$ ), και επιμόρφωσης από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ( $r=0.394$ ,  $p<0.01$ ).

**Πίνακα 5: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχετίσεων μεταξύ επιπέδου μετασχηματιστικής ηγεσίας και δέσμευσης με τη συχνότητα επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού**

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Βαθμός ΜΣΧ ηγεσίας	1	.736**	.256**	.342**	.282**	.212*	.181*	.290**
2	Επίπεδο δέσμευσης	.736**	1	.324**	.452**	.360**	.285**	.257**	.394**
3	Λαμβάνω μέρος σε επιμορφωτικά σεμινάρια	.256**	.324**	1	.657**	.576**	.568**	.525**	.478**
4	Αφιερώνω χρόνο εκτός του ωραρίου εργασίας	.342**	.452**	.657**	1	.627**	.566**	.445**	.464**
5	Παρακολουθώ επιστημονικά άρθρα	.282**	.360**	.576**	.627**	1	.718**	.599**	.360**
6	Επιστημονικά συνέδρια για την εκπαίδευση	.212*	.285**	.568**	.566**	.718**	1	.710**	.418**
7	Προγράμματα επιμόρφωσης μέσω διαδικτύου	.181*	.257**	.525**	.445**	.599**	.710**	1	.320**
8	Επιμόρφωση από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης	.290**	.394**	.478**	.464**	.360**	.418**	.320**	1

## 5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και επιπέδου παρακίνησης των εκπαιδευτικών, εύρημα το οποίο συμβαδίζει με σχετικές αναφορές<sup>23</sup>, που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρεις ομάδες μεταβλητών ως παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση των εργαζομένων. Σε πρώτο επίπεδο καταγράφονται οι μεμονωμένες μεταβλητές, που είναι οι ατομικές ικανότητες και δεξιότητες, το ιστορικό και το κοινωνικό επίπεδο. Σε δεύτερο ορίζονται οι μεταβλητές που σχετίζονται με τον οργανισμό μέσα στις οποίες βρίσκεται και η ηγεσία και τέλος στο τρίτο επίπεδο οι μεταβλητές που σχετίζονται με την ψυχολογία όπως η παρακίνηση. Ομοίως οι Andriani, Kesumawati, & Kristiawan<sup>24</sup>, διερεύνησαν την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της παρακίνησης στην απόδοση των εκπαιδευτικών σε δείγμα 193 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο η μετασχηματιστική ηγεσία όσο και η παρακίνηση έχουν θετική και σημαντική επίδραση στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσης, η μελέτη του Eres<sup>25</sup>, δεν εντόπισε ουσιαστική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των επιπέδων παρακίνησης. Ο Eres<sup>26</sup> διερεύνησε

23 Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (2008), *Organizations: Behavior, structure, processes* (13th ed.). Burr Ridge, IL: McGraw Hill, p. 113.

24 Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018), The Influence of the Transformational Leadership and Work Motivation on Teachers Performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), p. 19.

25 Eres, F. (2011), Relationship between Teacher Motivation and Transformational Leadership Characteristics of School Principals. *International Journal of Education*, 3(2), p. 1.

26 Eres, F. (2011), Relationship between Teacher Motivation and Transformational Leadership Characteristics



τα επίπεδα παρακίνησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο δημοτικό σχολείο και το επίπεδο μετασχηματιστικών ηγετικών ικανοτήτων των Διευθυντών των σχολείων με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια ερεύνησε τη σχέση μεταξύ της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε δείγμα 397 εκπαιδευτικών σε σχολεία της Αγκυρας και κατέγραψε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων μετασχηματιστικής ηγεσίας και μέτρια επίπεδα παρακίνησης. Από την έρευνα προκύπτει ότι, το ιδιαίτερο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον διαμορφώνει το πλαίσιο που οφείλεται η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων, καθώς στη παρούσα μελέτη τα επίπεδα δεξιοτήτων μετασχηματιστικής ηγεσίας που καταγράφονται είναι υψηλά.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, υποδεικνύουν σημαντική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Τα συγκεκριμένα δεδομένα ευθυγραμμίζονται με ευρήματα άλλων ερευνητών σχετικά με τη δέσμευση και την μετασχηματιστική ηγεσία. Συγκεκριμένα, οι Ross & Gray<sup>27</sup>, εξετάζουν τις μεσολαβητικές επιδράσεις της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, συγκρίνοντας δύο μοντέλα που προέρχονται από την κοινωνική-γνωστική θεωρία της Bandura. Το πρώτο μοντέλο υποθέτει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλει στη δέσμευση των εκπαιδευτικών μέσω της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μοντέλο υποθέτει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει άμεσες επιπτώσεις στη δέσμευση των εκπαιδευτικών και έμμεσες επιδράσεις μέσω της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας δεδομένα από 3.074 εκπαιδευτικούς σε 218 δημοτικά σχολεία υποστηρίχθηκε το δεύτερο μοντέλο, το οποίο υποθέτει την ύπαρξη άμεσης επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς τις αξίες της σχολικής μονάδας. Οι Ross & Gray<sup>28</sup> υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προβλέπει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τόσο άμεσες όσο και έμμεσες επιδράσεις στη δέσμευση του εκπαιδευτικού. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Ling & Ibrahim<sup>29</sup> διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με δείγμα 1014 εκπαιδευτικών. Οι Ling & Ibrahim<sup>30</sup> κατέγραψαν μέτριο επίπεδο δέσμευσης το οποίο σχετίζεται με το χαμηλό επίπεδο μετασχηματιστικών ηγετικών ικανοτήτων και προτείνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων μετασχηματιστικής ηγεσίας, ώστε να ενισχυθεί η δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει η αναγκαιότητα να διερευνηθεί αν το υψηλό επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών, ως απόρροια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

---

of School Principals. *International Journal of Education*, 3(2), p. 1.

27 Ross, J. A., & Gray, P. (2006), Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), p. 179.

28 Ross, J. A., & Gray, P. (2006), Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), p. 179.

29 Ling, S. L. M., & Ibrahim, M. S. B. (2013), Transformational Leadership and Teacher Commitment in Secondary Schools of Sarawak. *International Journal of Independent Research and Studies*, 2(2), p. 51.

30 Ling, S. L. M., & Ibrahim, M. S. B. (2013), Transformational Leadership and Teacher Commitment in Secondary Schools of Sarawak. *International Journal of Independent Research and Studies*, 2(2), p. 51.

## 6. Περιορισμοί της έρευνας

Ο βασικότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι διενεργήθηκε με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα μόνο της περιφέρειας της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας. Ως εκ τούτου τα ευρήματα της έρευνάς μας δεν μπορούν να γενικευθούν. Θα ήταν χρήσιμο η μελέτη αυτή να πραγματοποιηθεί και σε ένα μεγαλύτερο δείγμα ώστε τα αποτελέσματα να είναι αντιπροσωπευτικά και να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ζαβλανός, Μ. (2006), *Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2010), *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Κτίζοντας τα θεμέλια για τη στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων* (4η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα.
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016), Μετασχηματιστική ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός. Στο Πέτρου Α. & Αγγελίδης Π., (Eds.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές*, Ζεφύρι, Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 37-73.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013), *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2014), *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φωτοπούλου, Β. Σ. (2013), *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

### Ξενόγλωσση

- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018), The Influence of the Transformational Leadership and Work Motivation on Teachers Performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), p.p. 19-29.
- Edwards, J., Knight, D., Broome, K., & Flynn, P. (2010), The Development and Validation of a Transformational Leadership Survey for Substance Use Treatment Programs. *NIH Public Access Author Manuscript*, 45(9), p.p. 1-24.
- Eres, F. (2011), Relationship between Teacher Motivation and Transformational Leadership Characteristics of School Principals. *International Journal of Education*, 3(2), p.p. 1-17.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (2008), *Organizations: Behavior*,

- structure, processes* (13th ed.). Burr Ridge, IL: McGraw Hill.
- Johnson, C. (2005), *Employee Motivation: A Comparison of tipped and non-tipped hourly Restaurant Employees*. Florida: B.M. University Orlando Florida.
- King, E. (1999), Education Revised for a World in Transformation. *Comparative Education*, 35(2), p.p. 109-117.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999), Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), p.p. 451-479.
- Ling, S. L. M., & Ibrahim, M. S. B. (2013), Transformational Leadership and Teacher Commitment in Secondary Schools of Sarawak. *International Journal of Independent Research and Studies*, 2(2), p.p. 51-65.
- Liu, P. (2018), Transformational Leadership Research in China (2005–2015). *Chinese Education & Society*, 51:5, p.p. 372-409.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979), The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), p.p. 224-247.
- Rosenberg, R. (2010), Transforming leadership: reflective practice and the enhancement of happiness. *Reflective Practice*, 11(1), 9-18.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006), Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), p.p. 179-199.

### Ιστοσελίδες

- Bandura, A. (2009), Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In E. Locke (Ed.), *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (Second ed., pp. 179-200). West Sussex: Wiley. Retrieved from <https://sites.duke.edu/larrick/files/2014/09/2009-Larrick-Handbook-of-Principles-of-Organizational-Behavior.pdf> (προσπελάστηκε στις 04/07/2019).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Κωνσταντίνος Τσιολακίδης** είναι Δ/ντής Σχ. Μονάδας Α/θμιας Εκπαίδευσης, με μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και κάτοχος μεταπτυχιακών διπλωμάτων στην «Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων» και στην «Συγκριτική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του ΕΚΠΑ.  
**Στοιχεία επικοινωνίας:** Email: ktsiolakidis@gmail.com